

Addressing the Issue of Standardization through Bidialectalism in Kurdistan, Iraq

Ass.lec. Jiyar Othman Hamadamin

College of Languages/ Salahaddin University-Erbil

معالجة مشكلة اللغة المعيارية (الرسمية) للغة الكوردية في كردستان العراق بواسطة طريقة Bidialectalism

في كردستان العراق

م.م. زيار عثمان حمدامين

كلية اللغات / جامعة صلاح الدين - أربيل

الملخص

في بعض الدول حول العالم، تحديد ماهية اللغة أو اللهجة التي ينبغي أن تستخدم كوسيلة اتصال في العملية التربوية في المدارس قضية رئيسية. اليوم في إقليم كردستان العراق، أصبحت قضية اللهجة (السورانية أو الكرمانجية) التي يجب أن تكون وسيلة الاتصال في العملية التعليمية موضوع نقاش محتدم بين العلماء والمؤلفين والأكاديميين الأكرا. يطالب بعض العلماء أن تكون اللهجة "الكرمانجية" هي اللهجة المعيارية (الرسمية) في كردستان. في حين يعتقد البعض الآخر أن اللهجة "السورانية" يجب أن تعتمد كلغة رسمية في أنحاء البلاد. هذه الدراسة هي محاولة للتحقيق في قضية اللهجة المعيارية في إقليم كردستان العراق. والغرض من هذه الدراسة هو إظهار الكيفية التي تصدت بها بلدان مثل أمريكا، استراليا، كندا، بريطانيا وغيرها لهذه القضية من خلال استخدام طريقة تسمى "bidalectalsim" وهي استخدام لهجتين من اللغة ذاتها. وهذه الطريقة تساعد الطلاب على تعلم اللهجة المستهدفة من خلال استخدام اللهجة الأم لهم (Yakoumetti, 2006, 2007). ولتحقيق الهدف المنشود من هذه الدراسة، سوف يتم عرض الدراسات السابقة التي تناولت مواضيع تعدد اللهجات وجهود الدول التي واجهت هذه المشكلة وبالتفصيل، وأيضاً كيف وضعت هذه الدول البرامج التعليمية لتلبية احتياجاتهم في مواجهة تعدد اللهجات الناطقة بها طلابهم. الدراسات السابقة المعروضة في هذا البحث اوضحت أن طريقة "bidalectalism" قد يكون الحل للحكومة الكردستانية في العراق في معالجة مسألة اللهجات القياسية والمعيارية.

Abstract

In some countries around the world, determining what languages or dialects should be the instrument of education in schools is a major issue. Today, in Kurdistan, Iraq the issue of which dialect, Sorani or Kurmanji, to be the medium of education has become the subject of a heated debate amongst the Kurdish scholars, authors, and academics. Some scholars claim that Kurmanji should be utilized as the standard dialect in Kurdistan. Whereas, some believe Sorani should be adopted as the official dialect across the nation. This study is an attempt to investigate the issue of dialect and standardization in Kurdistan, Iraq. Its purpose is to show how other countries, such as America, Australia, Canada, Britain, etc. have grappled with this issue through the use of a method called bidalectalsim. This method helps students learn the target dialect through the use of the students' home dialect (Yakoumetti, 2006, 2007). For this reason, to achieve the aim of the study, the literature review relating to issues of bidalectalism and efforts in countries dealing with problems of multi-dialects are used to consider in detail how other countries have crafted educational programs to meet the needs of their multi-dialect speaking student populations. The literature presented in the study makes it clear that bidalectalism can offer the Kurdish Government in Iraq a blueprint for how to address the issue of dialects and standardization.

Keywords: Bidialectalism, the Kurdish Language, standard language, Sorani, Kurmanji,

1. Introduction

1.1 An Overview of the Dialectical Issue

In most multi-ethnic and multi-lingual countries around the world, which language or dialect to use in education is a major issue. As a consequence, the question of which dialect to employ as a

medium of instruction has caused a heated debate in many societies (Pavlou & Papapavlou, 2004). The debate about language and dialect in recent years has resulted in the advent of bidialectal education. Bidialectalism approach propelled educators in those countries where more than one local dialect exists to reconsider and reform their old and traditional educational system which allowed only one dialect to be utilized in schools. The issue came into the national debate due to the fact that imposing one language and/or dialect and ignoring the others severely affected students' academic achievements and cultural heritage in schools (Elifson, 1977; Mordaunt, 2011; Rosier & Farella, 1976; Yiakoumetti, 2006, 2007). Further, the issue of imposing one language or dialect is widespread and prevalent in many countries around the world. In some countries, such as Norway and Canada, major efforts have been attempted by educational professionals and government policy makers to address the associated problems. In other countries, like the United States, Australia, New Zealand, India and Pakistan, these issues are still highly divisive and have only been dealt with on a very local and limited basis (Ball, Bernhardt, & Deby, 2006; Battisti et al., 2011; Saskatchewan Ministry of Education, 2007). For examples, in these countries, these issues have been addressed through the use of bidialectalism or other methods similar to bidialectalism. Bidialectalism teaches the dominant dialect through the use of the students own native dialect (Yiakoumetti, 2006, 2007). Additionally, still other countries, such as South Africa, have constitutionally guaranteed dialectal language rights, but are discovering the difficulties of implementing such policies (Lodhi, 1993).

However, in some countries, including China, only one dialect is to be used in schools and all students are supposed to learn in this dialect (Alena, 2012). In Kurdistan, Iraq, the Sorani dialect was used to be taught in schools to the Kurmanji dialect speakers without considering the negative impact this type of education had on students (Hassanpour, 2008, 2010, 2012). Sorani and Kurmanji are two dialects of the Kurdish language (Khalid, 2015). However, in 1998, the government in Kurdistan, Iraq decided (according to an official letter, no. 4508) that the curriculum should be in Kurmanji in Duhok city(a Kurmanji speaking city) and all the areas affiliated to it from the first grade to fourth grade. In 2002, in Duhok, the curriculum was changed from Sorani to Kurmanji in the fifth and sixth grades. This decision was made due to the fact that Kurmanji speakers had trouble understanding Sorani and consequently they did not do well in schools. Also, political factors played important roles in changing the curriculum from Sorani to Kurmanji (Khoshnaw, 2013; Nawkhosh, 2010).

In addition, in 2008, in an official letter, no. 57, the Directorate General of Duhok called upon the then minister of education, Dilshad Abdulrahman, to change the curriculum from Sorani to Kurmanji from the seventh grade to ninth grade in the City of Duhok and all those areas belonging to it. According to the official letter, the reason for changing the curriculum was because studying in Sorani had negative impacts on the Kurmanji students' academic performance (Khoshnaw, 2013). Moreover, in 2009, the head of Duhok governorate's county council demonstrated that they worked hard to change the curriculum from Sorani to Kurmanji from the seventh grade to ninth grade. He asserted that they prepared everything needed for this process, such as budget, publishing house, materials, etc. (Ghazi, 2009). From then and on, the curriculum gradually changed from Sorani to Kurmanji. Now, the schools in Duhok and the areas affiliated to the city study in Kurmanji from the first grade to ninth grade. In some schools, the curriculum is in Kurmanji until the eleventh grade. On the contrary, the curriculum is in Sorani in the Sorani speaking cities, such as Erbil and Sulaimani. This means that educational system in Kurdistan is almost in two different dialects.

Although the decision to change the curriculum was made in an effort to solve problems, it has had many unintended consequences. For example, there are many areas where the margins between the two predominant dialects are small and there is no clear majority. As a result, there are numerous places where a curriculum system is in the Kurmanji dialect in some Sorani speaking areas because the areas are affiliated with the Kurmanji cities, such as Duhok city (Muhammad, 2014). Also, still there are many Kurmanji places which are affiliated to Sorani speaking areas studying in Sorani. Additionally, still the eleventh and twelfth grades in some Kurmanji speaking areas in Kurdistan, Iraq

are in Sorani, but the curriculum at Universities in Kurmanji Speaking areas are in Kurmanji and Sorani in Sorani speaking areas.

In addition, in Kurdistan, Iraq, this issue has always caught many researchers' attention in the linguistic field to extensively research dialect and education. Most of the debate surrounding this issue regards which dialect, Kurmanji or Sorani, should be adopted across the nation. Few studies have offered solutions for accepting one of the dialects across the nation and facilitating the acquisition of the standardized dialect for students of nonstandard dialects. Moreover, there are many authors who believe the Kurmanji dialect should be the official language for education. On the other hand, there are also many who believe that the Sorani dialect should be the official language. Each group gives many reasons for supporting their views (Khoshnaw 2013; Rasul, 2013; Shakali, 2011). In addition, the aim of this paper is not to argue which dialect, Sorani or Kurmanji, is more beautiful or systematic than the other. Rather, its aim is to investigate how other countries have grappled with dialectical issues and how they have incorporated a bidialectalism approach into their educational systems to address the issue of standardization and help local dialect speakers upgrade their academic achievements in schools. Bidialectalism should offer both the government and the Ministry of Education ample evidence to address the issue of standardization in Kurdistan, Iraq. In other words, the aim of the study is to show that this methodological approach can offer Kurdistan a blueprint for how to resolve the growing problems between Kurmani and Sorani and how to prevent these two dialects and their speakers from further division. Furthermore, this paper is an attempt to show that the curriculum should be in Sorani in Kurdistan, Iraq (as it used to be), yet bidialectalism should be used to help Kurmanji students easily learn this dialect and build positive attitudes towards Sorani. Incorporating this method into the curriculum is a crucial step that needs to be taken to prevent schools in the country from studying in two different dialects.

2. Literature Review

2.1 Should Nonstandard Dialects be Brought to Schools

As mentioned above, educators, linguists, and politicians have long been arguing about the issue of dialects in school curricula. This debate has divided them into many groups. Each group has a particular point of view to counter argue the other group. Some educators, politicians and linguists maintain that only one variety should be used. Wolfram (1991) says that for some critics, authors, linguists, and teachers utilizing local dialects in schools mean the decline of the standard variety in society. That is, they consider the standard variety (i.e. Standard English) to be the high moral of the society. On the other hand, many argue that more than one local variety should be utilized as a bridge to help students learn the standard one (Dean & Fowler, 1974; Yiakoumetti, 2006). In other words, the authors' opinions can be divided into three: (1) utilizing only the standard variety in education; (2) using a local variety in education; and (3) employing bidialectal approach which involves using both varieties (Yiakoumetti, 2006).

2.1.1 The Use of the Standard Dialect in Schools

There are many authors available supporting the use of the standard variety in schools. Using only standard dialect is also called "eradication theory" (Dean & Fowler, 1974, p. 302; Rowland & Marlow, 2010). The proponents of this view claim that every student in schools must learn the standard dialect. In other words, school curriculum must be designed in a way that is devoid of features pertaining to vernacular dialects, and teachers' main role is to teach only this variety (Dean & Fowler, 1974). For example, Bersten is one of the proponents of using standardized dialects and believes that society would be better served if such dialectical features found in American ghetto areas could be eradicated. This is perhaps an extreme view, but one held by others (as cited in Dean & Fowler, 1974, p. 302).

In addition, Pavlou has different points of view from Bersten. He claims that using only a standard variety as the medium of instruction in a country results in the creation of a very strong sense of feeling of nationality and unity amongst people (as cited in Yiakoumetti, 2006, p. 296). Pavlou's

view is also supported by Bric-Finch who points out that students of every dialect should concentrate on the standard variety because it is like “a passport allowing them to go anywhere they want to go” (as cited in Johnson, 1999, p. 12). Moreover, Custred (1990) demonstrates that mastering standard variety is a must for students so that they will be proficient in the modern society in which economy is at the top. That is, economy is dominant in a way that makes everybody speak the same dialect in order to communicate well with one another.

Some other proponents of this view claim that it is not a good idea to utilize local dialects in schools due to the negative impacts it has on students in terms of education. For instance, some authors set African American Vernacular English (AAVE) as an example to show that teaching AAVE, which is a nonstandard English dialect, alongside the standard one results in the formation of two groups: black linguistic groups vs. white linguistic groups. It also leads to cultural separatism and verbal segregation in the country (Holmes, 1996). It is also argued that using nonstandard variety in schools encourages students to only employ their home dialect. That is, it makes them give too much weight to their home dialect which is full of deficiencies in contrast to the standard one. This will not help students who speak nonstandard varieties to be successful in the classrooms, but rather causes them greater confusion. In other words, it severely affects students' learning of the dominant dialect, and as a consequence it results in a negative interference (Holmes, 1996; Siegel, 2007). Some other people argue that there is a big similarity between the dominant dialect, which is also known as the standard one, and other varieties in the country. For that reason, there is no need for other dialects to be used separately in schools. Further, the proponents of this view claim that only standard dialects should be used in schools as the number of the persons who utilize local dialects are less than those who speak the standard one. There are also a few works written in vernaculars (Baron, 2000; Fox, 1997; William 1997; Yiakoumetti, 2006, 2007).

2.1.2 The Use of Nonstandard Dialect in Schools

This view supports the use of the local dialects as the medium of instruction in schools. This view has also been extensively researched in recent years. The proponents of this view claim that all dialects are equal, systematic, and rule-governed. Therefore, local dialects should have the same right as that of the standard variety to be utilized in classrooms. This view also says that any obstacles that come in the way of the learning process should be eliminated to pave the way for students to learn what they want. In other words, students should not be given the burden of acquiring other dialects. Students are more adept at expressing their feelings and skills in their home dialects (Cummins, 1979; Dean & Fowler, 1974; Shuy, 1968; Siegel, 2010; Yiakoumetti, 2006). This view is also supported by one of the AAVE proponents who claim that AAVE is too different from General American English (GAE) in that it hampers students' academic successes in academic life. However, this does not mean that it cannot be used as a medium for teaching Standard English. For example, there are a lot of words that are available in GAE, but their meanings are different from that of AAVE. This makes students confused between their dialect and the standard one during the exam, because the exam criteria rely largely on the Standard English (Gopaul-McNicol, Reid, & Wisodm, 1998; Smitherman, 1997). More interestingly, Fasold (1999) also argues for the use of nonstandard dialects in schools and uses AAVE as an example to support his view. He says that “we should get across linguistics perception of the nature of Ebonics much more efficiently by framing its relation to English as one of language to language” (p. 3). That is, if a local dialect is considered to be language, then it will be easier to teach.

In addition, some proponents of this view also maintain that there should be an education in order to teach local dialects to standard speakers. In other words, what they want is exactly the opposite of the proponents of the use of the standard dialects in schools. This “radical” view is evidenced by the following statement:

Instead of ‘enriching’ the lives of the urban children by plugging them into a ‘second’ dialect (if that enterprise is too ‘enriching’ (sic): why don’t we let everyone in for the fun and games; ‘enrich’ the suburban kid with an urban dialect, we should be working to eradicate the language

prejudice, the language mythology, that people grew into holding and believing. For there is clear evidence that the privileged use their false beliefs about language to the disadvantage of the deprived. One way to stop this is to change nonstandard dialect speakers into standard dialect speakers at least for some of the time. (Shuy, 1968, p. 5)

This statement shows that helping students is not a one-way process that can only be done through the standard variety, but it can also be done through the local dialects.

2.1.3 Bidialectalism

The third view about dialectical issues in education is known as “bidialectalism” education (Rickford, Sweetland, & Rickford, 2004; Shuy, 1968). Due to the prejudice and bias against the word dialect, sometimes bidialectalism is referred to as “biloquialism” (Severino, 1998, p. 189; Shuy, 1968, p. 4). Pride (1979) says that a bidialectal situation is usually to be found in those countries where, in addition to the standard varieties, several other dialects are obtainable. That is, it is available in a country where students’ dialects are different from the standard one in terms of vocabulary and syntax. The differences are not enough to cause mutual unintelligibility, but at least these differences, to some extent, cause trouble for students. The aim of this approach is to employ the standard dialect in schools and also to encourage students to utilize the local dialects in their own environment. Further, this program teaches students the standard dialect through their own dialect in that it facilitates the learning of the target variety by making comparison and contrast between the dialects (Dean & Fowler, 1974; Fox, 1997; Perez, 1999; Yiakoumatti, 2007). In addition, the instructors in this program also help those students who are fluent in the standard variety to ameliorate their home dialect. Not only does the bidialectalism approach help students in their academic life, but also it helps teachers to work on both their knowledge of the standard variety and the local one and prevents teachers from correcting students constantly based on the idea that students’ speech is wrong. Also, this program pays scrupulous attention to code-switching in that it teaches students to easily code-switch between the dominant varieties in different situations (Rafols, 1974; Yiakoumatti, 2006, 2007).

However, this approach is not devoid of criticism. Trudgill claims that bidialectalism might be adequately and successfully implemented in only writing “since children will adopt the *speech* of another group only if they wish to become economically and socially accepted members of that group” (as cited in Singh & Sudarshan, 2004, p.8). Further, opponents of this approach claim that this approach is difficult to implement in classrooms because every teacher must have some knowledge of the students’ dialects so that he/she would be able to make comparisons and contrasts between the dialects. Teachers should also have the class time to do all the exercises and drills belonging to bidialectalism. Otherwise, the class will be tedious and the students will lose motivation for learning the target dialect (Dean & Fowler, 1974).

In addition, another approach which is somehow similar to bidialectalism is called ‘appreciation of dialect differences’. This view, like bidialectalism, supports the idea that teachers should appreciate the dialect that the students bring into classrooms. Students must not be forced to change their dialects for the sake of the standard one. It has been stated that “instead of condemning our student’s language, then, because it violates our rules, we would do better to respect it (it is very much a part of him) and to try persuading him that he should respect it, too” (Dean, & Fowler, 1974, p. 304). Those who employ the appreciation theory accept the idea that all dialects are equivalent, and also in doing so, they accept the notion that local dialects are also used for communication like the standard dialect. On the surface, this approach appears to be practical, yet some writers maintain that this method of teaching is “hopelessly utopian”. This is due to the fact that that this type of education requires teachers to eliminate their prejudices against dialects and accept the fact that all dialects are equal. It is obvious that it is quite difficult to find instructors or teachers without having some negative attitudes towards local dialects (Dean & Fowler, 1974; Singh & Sudarshan, 2004).

3. Methodology

This paper is an attempt to investigate the issue of standardization in Kurdistan, Iraq. Its aim is to show how other countries have dealt with dialectical issues and how they have integrated a bidialectalism approach into their educational systems to address the issue of standardization and improve nonstandard speakers' academic performance in schools. Moreover, the study also throws light on how bidialectalism can be a crucial step to build more understanding and unity between the two dialects. For this reason, in this paper, the literature review relating to issues of bidialectalism and efforts in countries grappling with problems of multi-dialects were used to achieve the aim of the study. In other words, the literature utilized in this research considers in detail how other countries, such as Canada, Australia, America, etc. have crafted educational programs to meet the needs of their multi-dialect speaking student populations. Also, this paper discusses and analyzes the results of several studies that have been conducted on the effectiveness of bidialectalism in the countries mentioned above. This is to demonstrate whether or not this type of education is feasible. From these experiences, Kurdish educators should be able to learn how other countries around the world have managed to keep one dialect as the medium of instruction and what types of programs they have implemented to tackle dialectical issues.

4. Bidialectalism: An Approach to Tackle the Issue of Dialect and Standardization

In several countries around the world, dialect and language are a major problem. These dialect and language issues negatively affect educational systems, especially in places where the standard dialect is very different from the other dialects. Some countries have dealt with this issue by implementing several different types of programs including the use of a method known as bidialectalism. These programs help students who speak dialects different from the standard one learn through the use of their own dialects (Papapavlou & Pavlou, 2007; Siegel, 2010; Yiakoumetti, 2006; 2007). However, in some countries, such as Cyprus, Kurdistan, etc.; this issue has yet to be seriously taken into consideration (Hassanpour, 2008, 2012; Yiakoumetti, 2006). This section is an attempt to illustrate how other countries have dealt with dialectical issues and how they have incorporated some bidialectical programs into their educational systems to help local dialect speakers upgrade their academic achievements in schools. The approaches and programs discussed here clearly show that resources and solutions already exist for problems like those being experienced in Kurdistan. Moreover, they should offer both the government and the Ministry of Education ample evidence to address the issue in Kurdistan.

To begin with, the United States is one of those countries where speakers of some dialects, such as AAVE, face some classroom related issues in schools. The debate about this issue and about whether or not these dialects should be brought into schools dates back to the 1970s and 1980s. The debate reached its peak in 1996 when the Oakland School Board of Education passed a resolution calling upon the government to recognize AAVE as a tool to be used in schools with large numbers of AAVE speaking students (Baron, 2000; Fox, 1997; Wright, 1998). Consequently, now there are many programs available in America helping AAVE and some other Creole language speakers in schools learn GAE. One of the most important programs designed for this issue is the Academic English Mastery Program (AEMP) in Los Angeles, California. Another program which is also important is the Bidialectal Communication Program (BCP) in Dekalb County, Georgia (Denham & Lobeck, 2010; Siegel, 2006b, 2007). These two programs place a great emphasis on the Contrastive Analysis Approach. These programs also include some aspects of sociolinguistics. Further, they teach students language and dialect awareness. This approach allows students to consider important aspects of language, and gain a greater appreciation of how dialects function. Moreover, these methodologies help students recognize that all dialects are equal. In other words, through these two programs, students learn that no dialect is greater and more developed than the other. Students are also taught to have positive attitudes towards both their dialects and the main dialects (Denham & Lobeck, 2010; Rowland & Marlow 2010; Siegel, 2006b, 2007).

In addition, these schools utilize several other techniques and approaches to facilitate the acquisition of GAE. These techniques all belong to bidialectalism approach. For example, literature is employed to help students of other dialects, such as AAVE, learn the differences between formal and informal English. Through this technique, students learn grammatical patterns belonging to GAE and also learn how to distinguish GAE patterns from patterns of their dialects (Jones, 2013; Perez, 1999; Wheeler & Swords, 2006). Another technique used is a method called Journaling. In this technique, students are required to write about topics assigned by teachers, such as a story, poem, etc. They are sometimes asked to write about topics of their own interests. Then, the students should read aloud to each other the things they write in their class. This “increases the possibility that they will be able to detect deviation from Standard English” (Jones, 2013, p. 115).

Another important technique utilized by these schools, such as AMEP, is the use of a Dialogue Journal. This technique creates a situation in which both teachers and students feel relaxed in classrooms. Their interaction with each other in class is based on a “non-threatening context” (Jones, 2013, p.113). In this technique, students are required to talk about their feelings about a poem, story, movie, topic, etc. to each other. They do this by writing their feelings on a note card (Linnell, 2010). For example, Jones (2013) shows us an example to illustrate the use of the dialogue journal:

Student #1 writes: I felt sad when people lost their home after storm.

How do you feel?

Student # 2 (a dialect speaker) writes: I sad too.

Then, the teacher analyzes what the students write on the card and helps them improve the rules of the standard dialect. This technique helps students compare and contrast between the two forms of English. It also helps students recognize the similarities and differences between the forms of English. Costa and Lowery maintain that this technique is of significant importance for “cognitive process” as it makes students “engage in tasks, such as comparing, classifying, creating metaphors, and creating analogies” (as cited in Jones, 2013, p. 114).

Most importantly, these schools or programs employ another technique known as Daily Oral Language in which students are provided with sentences used in everyday conversations (Jones, 2013). For example, the teacher might give such examples as “she be grocery shopping every monday” versus “She usually goes grocery shopping every Monday”. In this sentence, the teacher explains three things to AAVE students, such as how to utilize “be verbs” in GAE, how to capitalize the first letters of the days of the week and the first letter of the first word in a sentence; and how to employ punctuation in sentences. Then students are allowed to discuss these things together and they are also allowed to discuss with each other about the stories, poems, and other topics they read. All of these allow students to effectively build the ability of oral language in both dialects (Jones, 2013; Rickford, 1999).

In these programs, students also engage in extensive writing exercises. They are required to write many things, such as a short play, debatable topics, etc. Also, they are required to play roles in a short play, story, etc. This shows students that there are different ways they can use to express something. This also helps students know which form should be utilized in daily conversations and which one should be employed in academic writing (Delpit, 1998; Jones, 2013; Perez, 1999; Smitherman, 2000).

Many studies have been conducted on these schools which provide assistance for students of other dialects, such as AAVE. The aims of the studies are to show whether or not the programs provided by these schools are effective. For example, Pandey (2000) conducted a study on 66 students. Sixty four students were native speakers of English. This study also included many AAVE students. They were pre-college and freshman students. In this study, two approaches were employed. One is called the Contrastive Analysis and the other is called the Sociolinguistic Component of Dialect Awareness Program. The result was that the students learned to have positive attitudes towards both their dialects and the mainstream dialect. These two approaches also improved students’ academic achievements during the 6-week study. Moreover, students’ performances on tests were measurably

improved. Importantly, the students' dialectical awareness also improved. This shows that programs which teach students learn GAE through their own dialect are better than just imposing the GAE without any clear and thoughtful plan (Pandey, 2000).

The effectiveness of this bidialectical program is also shown by Siegel (2006b). He talks about a study conducted by Maddaham and Sandamela in 2000. In this study, two groups of students were involved. One of the groups was students in AEMP, whereas the other group was students taught by traditional methods in some other schools. A Language Assessment Writing Test was utilized to gauge students' outcomes. The result showed that students in AEMP did better than those who were in traditional schools. Siegel (2006b) says that their use of GAE significantly improved and their use of AAVE patterns considerably decreased in their writings in the test.

Additionally, Deak (2007) talks about two programs in the USA. He contrasts the controversy surrounding the Standard English Proficiency Program (SEP) in Oakland with the absence of the controversy surrounding the AEMP in Los Angeles schools. The writer employs language policy and planning theory to analyze the public's reaction to both programs. The study showed that the latter met with less controversy as it did not explicitly raise the status of AAVE. However, in practice the AEMP program did raise the status of AAVE, but simply chose to place emphasis on AAVE as a tool for educational achievement in their policy document thereby paying tribute to the public's desire for educational success. The article also showed that this program helps teachers build positive attitudes towards AAVE and respect African American literature, arts, history, etc. Deak (2007) also maintains that AMEP is really effective and successful in that it helps AAVE students improve their GAE and upgrade their academic achievements.

Concerning BCP, there are many studies showing that this program in Dekalb is successful in teaching GAE to AAVE students. One of the studies was done by Sweetland. She tested a group of teachers who taught fourth, fifth, and sixth grade students. The study took 10 weeks to complete. During this time, the teachers were required to integrate into their curriculum "dialect awareness activities and contrastive analysis exercises" (as cited in Denham & Lobeck, 2010, p. 163). The purpose of the study was to discover whether or not the students' achievement would improve. Its aim was also to see whether or not the teachers' attitudes would change during the ten-week experiment. As the author mentioned, the teachers' attitudes were really negative before the experiment began. Before the experiment started, the teachers reported that AAVE "did not exist" (Sweetlan, as cited in Denham & Lobeck, 2010, p. 167). All of the teachers regarded AAVE as a corrupt, fractured, and slang dialect. However, at the end of the experiment, the teachers' attitudes dramatically changed from negative to positive. Most importantly, in the beginning of the experiment, the students used a lot of AAVE patterns in their writings and the tests, but later they considerably decreased the use of AAVE patterns in their writing (Denham & Lobeck, 2010).

This bidialectical program was also tested by Taylor in 1989 at Aurora University. She tested some students who often utilized AAVE features in their speaking and writing. So in her study, she arranged two groups. One group was taught by the Contrastive Analysis Approach and the other was taught by traditional teaching methods which did not refer to dialects in class at all. After 11 weeks of the experiment, the first group taught in the traditional method increased their use of AAVE patterns by 8.5%. However, the second group who was taught by the contrastive analysis method saw a 59% "decrease" in their use of AAVE features in their writing. One of the features Taylor identified was third person singular -s absence. She said the first group indicated a 91.7% decrease in the use of this feature, whereas the second group demonstrated only an 11% decrease in the use of this feature (as cited in Ramirez et al., 2005, p. 28-29).

Another country which has dialectical problems is Australia. In this country, Aboriginal speaking students face a lot of problems in schools due to the fact that their dialect is very different from that of Standard Australian English (SAE) (Ball, Bernhardt, & Deby, 2006; Eades & Siegel, 1999; Moses & Wigglesworth, 2008). After years of problems associated with language and declining tests

scores of Aboriginal students, a call was raised to bring new dialectical approaches into schools to help students of Aboriginal English (AE). As a result, the Australian government took some effective steps to resolve this issue. One of the methods employed was a program known as “two-way bidialectal” education. This program was first adopted in West Australian schools. The primary aim of this program was to help the students learn SAE through their dialect and it also “recognized the existing bidialectal and bicultural realities of the students” (Ball, Bernhardt, & Deby, 2006, p. 31). Today, many schools in Australia have incorporated some methods and approaches belonging to bidialectalism into their programs.

Moreover, the Australian government has developed many materials to help the students, such as Fostering English Language in Kimberley Schools (FELIKS), Langwij comes to schools: Promoting Literacy among Speakers of AE and Australian Creoles; Deadly Ideas: print and video materials for teachers, etc. All of them help teachers learn how to teach Aboriginal students. These guides and programs require teachers to use the Contrastive Analysis Approach to teach students who speak non-standard dialects. They also require teachers to teach students to have positive attitudes towards other dialects existent in English. In other words, these programs and guides are designed in a way that teach students to compare and contrast not only grammatical rules, but also “social function of each variety” (Ball, Bernhardt, & Deby, 2006, p. 31).

There is also another program in Australia known as Aboriginal Language Speaking Students Program (ALSS). This program, like the ones mentioned above, facilitates the acquisition of SAE through students’ home dialect (Department of Education, Western Australia, 2012). This program employs English as an Additional Language/Dialect (EAL/D). It helps students learn how to use code switching between their home dialect and the standard one. This program has played an important role in improving students’ academic achievements in SAE. The program also played an important role in reducing the negative attitudes that teachers and students have had towards local dialects (Department of Education, Western Australia, 2012). Moreover, providing assistance for Aboriginal students and teachers does not pertain only to activities inside schools. In other words, outside of schools, there are a lot of training courses for those workers who speak AE or another non-standard dialect. These training programs, for example, are for those who work with doctors, lawyers, high ranking people, etc. (Eader & Siegel, 1999).

Another country which also helps Aboriginal students is Canada. For many years, the Canadian government and various school systems have offered programs designed to help students of AE in schools. As a result, many programs were opened by the government and many schools integrated Aboriginal English into their school program as a tool (Battisti et al., 2011; Saskatchewan Ministry of Education, 2007). For instance, one of the programs in Canada is English as a Second Language (ESL). This program has special programs helping those who speak AE or other dialects that are really different from that of Standard Canadian English (SCE). Any schools containing Aboriginal students are funded by the Canadian government. This is common especially in British Colombia where a large population of Aboriginal speakers exist. Presently, there are 92 school districts receiving government funding to help the Aboriginals in their ESL program. This program was tested by Battisti et al., (2011) regarding its effectiveness. Battisti et al., (2011) reviewed those school systems in which the bidialectal approaches were used. They found that in most of the schools the students raised their test scores in comparison with the test scores where students were taught with traditional methods. They also became better in terms of writing in CSE (Battisti et al., 2011; Saskatchewan Ministry of Education, 2007).

Another important dialectical related issue is the matter of Creole Languages. Like AAVE, Creole speakers face different kinds of classroom related issues in schools (Siegel, 2006a, 2007; Winer, 2006). For this reason, many countries have taken some effective steps to resolve this issue. These countries have established different kinds of methods to help Creole speakers learn the standard dialects and upgrade their academic achievements. Three approaches are usually utilized to help Creole language

speakers, such as the Instrumental Approaches, Accommodation Approach and Awareness Approach (Siegel, 2010, 2006a). The Instrumental Approach is employed to teach students the standard dialects through their own dialects. In other words, their dialect is employed as a medium of instruction in early education to prepare them for the mainstream dialect. Sometimes, such subjects as mathematics, science, history, etc. are taught in their dialect. This approach is really helpful, especially in those classes where the majority of the students are speakers of a dialect other than the mainstream one. In the Accommodation Approach, unlike the Instrumental Approach, the first dialect is not the medium of instruction but to some extent it is used to facilitate the acquisition of the mainstream dialect in schools. For example, during the years of elementary education, students' home dialects are allowed to be employed without correction. Teachers use many kinds of techniques, such as stories, to improve students' use of the standard dialect. Also, in this class both standard dialect speakers and non-standard dialect speakers are taught together in one class (Siegel, 2006a, 2006b, 2007, 2010; Wardhaugh & Fuller, 2015; Winer, 2006). Concerning the third approach, which is the Awareness Approach, instead of just focusing on the standard dialect, students' dialect is used as tool to upgrade their academic achievement. This approach also focuses on how to make students aware of the similarities and differences between the dialects and how to teach students that all dialects are equal and systematic (Rowland & Marlow, 2010; Siegel, 2006a, 2007; Yiakoumetti, 2007). For example, Siegel (2010) maintains that in this approach "students learn about variation in language and the many different varieties that exist, such as types of dialects and creoles" (p. 210). He further asserts that students are taught the "history around them" (p. 210) and the world they live in. Although there are many other bidialectical approaches, these approaches are usually used to help Creole language speakers.

Britain was the first to use the Awareness Approach. They used this in the program known as "Afro-Caribbean Language and Literacy Project in Further and Adult Education (ALLPFAE) to help speakers of Creoles languages. This program was supported by the Language and Literacy Unit of the Inner London Education Authority (ILEA) in 1984 (Siegel, 2010). Also, this approach was used in the state of Hawaii in the United States during 1984-1988. This program was known as Hawaii's Project Holopono (HPH). It was used to teach students in grades four to six in eight schools. The programs in these schools focused on how to incorporate into their programs some piece of literature consisting of HC features, and how to compare and contrast between GAE and Hawai'i Creole (HC) (Siegel, 2006b, 2007, 2010). This program was evaluated by some experts and it was discovered that 84% of the HC speakers improved their Standard English and also increased their scores on tests (Ball, Bernhardt, & Deby, 2006; Siegel, 2006b).

Moreover, during the 1970s, the Kamehameha Early Education Program (KEEP) integrated HC into their educational system and helped students learn the standard dialect via one of the above-mentioned approaches (Eades, Jacobes, Hargrove, & Menacker, 2006). In other words, the program placed great emphasis on students' interactions with each other and sought to minimize the role of teachers as the center of classroom activity and focus. Further, teachers were not allowed to correct students overtly and they were required to let students have as much discussion with each other as possible. This was found to be a very effective program that assisted students to upgrade their oral and writing proficiency. Additionally, Project Akamai was another Hawaiian program employed to help students of grades nine and ten in 11 schools. It taught 600 students. This project employed the Awareness Approach. This approach resulted in improving students between 35% and 40% in Standard English exams and it also improved students' fluencies in GAE (Jones, 2013; Siegel, 2006b, 2007). There several other programs in Hawaii helping students of HC speakers. One researcher known as Day discusses an experiment where students from Kindergarten up to the fourth grade participated. Teachers were also taught creoles history and how language and dialect function. Later, due to the program, the teachers' negative attitudes towards HC and its speakers dramatically improved and changed to positive. Also, HC students' proficiency in tests and writing improved and they considerably decreased the use of HC features and patterns in their writing (as cited in Siegel, 2010, p. 209).

In other parts of the United States, Creole speaking students are also provided with assistance in terms of language. For example, there is a program at Evanston Township High School near Chicago known as the Caribbean Academic Program (CAP). This program aims at making Creole speakers and teachers be aware of the similarities and differences between dialects. This program uses the Awareness Approach. In the class, teachers focus on both GAE and Caribbean English Creoles (CEC) in reading, writing, speaking, etc. (Siegel, 2006a, 2006b). Moreover, Fischer conducted a study on students enrolling in this program. Before the experiment began, 73% of the students were in the lowest level of the academy. This was due to the fact that they were not good in terms of academy ability. However, at the end of the experiment, only 7% of the students stayed in their levels, whereas 81% of the students successfully passed to another level; 24% passed two levels, and 26% moved up to the highest level (as cited in Siegel, 2010, p.218).

In addition to Great Britain and the United States of America, some other countries employ bidialectal education in their schools systems. For example, Nicaragua and Jamaica use the Instrumental Approach to help those who speak Creole languages. The same holds true for Curacao and Bonaire where creoles are used as a tool to help students learn the standard dialect (Migge, Leglise, & Bartens, 2010).

More to the point, in Guinea-Bissau, where Standard Portuguese (SP) is the medium of instruction, the Ministry of Education passed a resolution in 1986 ordering that a Portuguese lexified Creole 'Crioulo' (PLC), which is the language of the majority of the people, should be utilized in the first two years to teach some main subjects. Later, students should be taught SP through their own dialect. This program is still available in this country (Siegel, 2010). As already mentioned, all of the programs were proved to be effective and successful in teaching students standard dialect. For example, Decker (2000) conducted a study in Belize. The study took 13 weeks to complete. The study included some different features in Belize Kriol and Standard English. The features were plural marking of nouns, present time reference, past time reference, and subject verb agreement. These features work differently in both Standard English and Kriol. The teachers had to first describe and explain the features available in English in their language which is Kriol. Then the teachers explained the features mentioned above in the English language. The students were required to discuss these things with their classmates in English. They were also required to do different kinds of activities, such as storytelling, writing, speaking, etc. During these activities, they could use the features in both languages. At the end of the study, students in Standard English improved their language skills. They were able to distinguish the Belize Kriol English features from Standard English features. Also, they did well in a pre and post test that they took. They significantly improved in the use of Standard English features (Decker, 2000).

Furthermore, Yiakoumetti, Evans and Eich (2005) conducted a study on students in Cyprus. The method used in this study was the Language Awareness Program. The aim of the study was to upgrade rural and urban students' academic performance in their second dialect, which was Standard Modern Greek (SMG). The study also focused on whether or not the program could change students' attitudes towards the two varieties. The study discovered that students drastically reduced the use of features and grammatical patterns belonging to their home dialect in their writing and speaking. It also helped students have positive attitudes towards both their dialect and SMG, and language in general. Another study was also conducted by Yiakoumetti (2007) in Cyprus on whether or not bidialectalism was effective. This study also supports the study mentioned above. In this study, 90 students participated in two schools in the Larnaca district. Fifty-three students were from the urban schools, and 39 pupils were from the rural schools. They were taught in both dialects. Both students' location and gender were also taken into account for the analysis of their performance and production. The findings showed that the local dialect should be brought into classrooms because it was discovered that the students measurably improved their knowledge of SMG and their academic performance (Yiakoumetti, 2007).

Some other studies have also been conducted in Europe to determine whether or not bringing dialects to schools was effective. Although two of these are considerably older than the others, they show that scholars have been working on dialectal related issues for a long time. One of the studies by Osterberg in 1961 investigated the Swedish dialects and education. Osterberg's methodology focused on teaching one set of students in their own vernacular dialect of Swedish. Later, Osterberg (1961) switched class instruction to the Standard form of Swedish. By contrast, Osterberg taught another group of students entirely in Standard Swedish. This was similar to an earlier study conducted by Cheavens (1957) who also looked at this same issue. After 35 weeks, Osterberg (1961) found that the dialect method was more effective both in terms of reading and the students' comprehension of the material. Between 1980 and 1982, another researcher Bull (1990) did a similar study in Norway. The study included 10 classes of beginning students. In this study, nearly 200 students about seven years of age participated. The design Bull (1990) utilized in her study was like Osterberg's study. In her study, she had two groups. The first group was the speakers of varieties of Norwegian who were taught in their own dialect and then switched to the standard dialect. The second group was students taught solely in Standard Norwegian. Then, Bull (1990) compared the improvements of the first group with that of the second one. The results indicated that students allowed to learn in their own dialect before moving into the Standard dialect did significantly better than the other group of students. These students had higher reading and comprehension scores than their counterparts taught solely in the Standard dialect. Bull (1990) maintained that the vernacular to Standard approach was more effective because the students could pay specific attention to the vernacular and learn to analyze their own speech. Further, Bull (1990) maintained that this process improved the students' "metalinguistic awareness of language" (as cited in Ramirez et al., 2005, p. 33)

In conclusion, across the world from Australia to Canada and Africa to Central America, many governments have been grappling with dialectal related issues for a long time (Ball, Bernhardt, & Deby, 2006; Battisti et al., 2011; Saskatchewan Ministry of Education, 2007; Siegel, 2006a, 2006b, 2010). The programs outlined in this section clearly show that there are working models of ways countries and school systems can find solutions to these complex problems. Moreover, many of these examples have been carefully analyzed and proved that working within a bidialectal frame work is a much better approach than simply ignoring the issue. For the Kurdish government and higher education bureaucracies, several of these existing programs can offer them a blueprint for how the growing problems between Kurmanji and Sorani can be addressed. At present, the Kurdish government has not adequately addressed the growing problem. The possible solutions offered here should be considered in detail, if and when the Kurdish government decides to seriously address the issue of standardization. Not to think about solutions at this point will only continue to fuel the hatreds and resentments that the speakers of both Sorani and Kurmanji harbor against one another. In other words, if the government doesn't take the issue of standardization into serious consideration, the education will be in two different dialects forever.

5. Conclusion

The most important point to address the issue of standardization is to adopt an educational policy strategy that allows the use of more than one dialect and the appreciation of dialects as part of the larger language family. In the literature, several such strategies are discussed and analyzed. In the previous section, several of these strategies have been shown to be successful tools for addressing dialectal problems in schools.

Among the strategies discussed is the use of bidialectalism and the various methodologies designed to complement this strategy. These programs help students who speak dialects different from the one being used as a standard to learn the target dialect through the use of their own dialects. The research findings show that bidialectal approaches are being used successfully in school systems around the world to help students master another dialect by using their own dialect (Perez, 1999; Rickford, Sweetland, & Rickford, 2004; Shuy, 1968; Yiakoumetti, 2006, 2007). We see that these

programs have addressed similar problems like those in Kurdistan in places like Australia, Canada, and even in the United States. In the literature review, there are reports by scores of scholars and researchers showing that these strategies are often preferable to forcing students to learn in an alien or foreign dialect. For example, the work of researchers in this study (e. g., Ball, Bernhardt, & Deby, 2006; Battisti et al., 2011; Siegel, 2006a, 2006b, 2007; Yiakoumetti, 2006, 2007) shows that strategies like bidialectalism promotes a greater appreciation on the part of students and teachers for other dialects and helps students gain skills they need to successfully meet the academic demands of their schools. These programs have been shown to lower negative feelings between dialectical groups and promote greater unity and understanding among students and their teachers. Moreover, the research indicates that these programs have a dramatic effect on improving the teachers and the administrators of public education's attitudes to the complexities of learning other dialects that students are faced with. As a result, through the bidialectical process a greater understanding of what students are experiencing is fostered and new approaches to addressing the dialectical problems are embraced by the school systems (Ball, Bernhardt, & Deby, 2006; Battisti et al., 2011; Denham & Lobeck, 2009; Siegel, 2006a, 2006b, 2007; Yiakoumetti, 2006, 2007).

As mentioned above, one important way to address the issue of standardization in Kurdistan, Iraq is to adopt an educational policy strategy that allows students to learn the target dialect through their own dialect. The Sorani dialect can only be accepted as the standard dialect of the Kurdish language if teachers incorporate bidialectalism into their school curricula. If not, people and students in Kurmanji speaking areas consider Sorani an imposed dialect. Consequently, this belief leads to the formation of negative attitudes towards the Sorani dialect and its Speakers. Further, the government should pass a resolution to make Sorani the language of education and, if and when needed, order all teachers in Kurmanji areas to incorporate bidialectical approach into their curriculum. In daily life, people should be free to use their own home dialects. In doing so, the standard dialect, as Nawkhosh (2016) maintains, doesn't pose a threat to the unity of the Kurdish people and dialects. In other words, Failure to do so will result in creating further divisions among the speakers of both dialects. In addition, through this program, Kurmanji students can be taught that all dialects in the Kurdish language are equal and systematic. The same holds true for Sorani speakers. They should be also taught that all dialects are equal. No dialect is superior to the other one. Through the use of the bidialectical approaches, Kurmanji students can be taught to differentiate between the two dialects. In doing so, they learn to utilize the Sorani dialect in schools and their dialects outside of school. Further, it is handy in that it assists the students to reduce the use of their home dialect features in their writing, upgrade their scores in tests and care about both varieties in school. It also teaches them how to make code-switching between their dialects and the target one. Incorporating this program into the school curricula is a good step to address the issue of standardization. The Kurmanji students and people might again accept Sorani as the medium of instruction and they do not see Sorani as an imposed dialect. Further, this approach would not only help build more understanding and unity between these two groups, but also stop the growing divisions between them which could threaten the fragile unity of the Kurdish people.

In addition, how teachers should be trained is something that needs to be seriously taken into consideration by the Kurdish Government and the Ministry of Education in Kurdistan, Iraq. Every year, the government should allocate a budget to provide teachers with training courses in which language experts should participate to educate teachers on how to teach Sorani to the Kurmanji students by using bidialectical approaches in schools. Further, The Kurdish Government should issue laws requiring TV channels to have different shows on how to educate teachers and students that there is no difference between all the dialects in the Kurdish language, and all of them are equal, systematic and rule-governed. Additionally, the government needs to develop different kinds of materials to help teachers be aware of how to treat dialectical differences and how to incorporate some methods of teachings pertaining to bidialectalism into their curricula. Also, the government has to form committees in the Ministry of Education and the schools to monitor the teachers about whether or not they properly

implement the methods or about whether or not the teachers mistreat students based on dialectal differences. This solution would be more effective if the government asks the Ministry of Higher Education to integrate methods of teaching pertaining to bidialectalism into their curricula at all the Kurdish Departments at the universities in Kurdistan. At the University level, instructors should be taught how to teach students with different dialects to learn the target dialects. In sum, the literature presented in the previous section makes it clear that alternatives already exist for addressing the issue of standardization. The paper has only focused on bidialectalism as an approach to grapple with the issue of dialect and standardization. Additional research should be conducted to deal with the relationship between politics and the issue of standardization in Kurdistan, Iraq, and how politics can play key roles in addressing this issue.

REFERENCES

- Alina. (2012). *Dialects in Chinese Is Mandarin dominant?* Hills Learning. Retrieved October 20, 2016, from <http://www.hillslearning.com/2012/09/14/dialects-in-chinese-mandarin/>
- Ball, J., Bernhardt, B., & Deby, J. (2006). *First nations English dialect: exploratory project proceedings*. Vancouver: Human early learning partnership.
- Baron, D. (2000). *Ebonics and the politics of English*. *World Englishes*, 19(1), 5-19.
- Cummins, J. (1979). *Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children*. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-51.
- Custred, G. (1990). *The primacy of standard language in modern education*. *American behavioral Scientist* 34(2), 232-9.
- Dean, M. B., & Fowler, E. D. (1974). *An argument for appreciation of dialect differences in the classroom*. *The Journal of Negro Education*, 43(3), 302-309.
- Delpit, L. (1998). *Ebonics and culturally responsive instruction*. In T. Perry & L. Delpit (Eds.), *The real ebonics debate: Power, language and education of African American children* (pp. 17-26). Boston: Beacon Press.
- Denham, K., & Lobeck, A. (2010). *Linguistics at school: Language awareness in Primary and secondary education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eades, D., Jacobs, S., Hargrove, E., & Menacker, T. (2006). *Pidgin, local identity, and schooling in hawai'i*. In S. J. Nero (Ed.), *Dialects, englishes, creoles, and education* (pp. 139-163). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers
- Eades, D., & Siegel, J. (1999). *Changing attitudes towards Australian Creoles and aboriginal English*. In J. Rickford & S. Romaine (Eds.), *Creole genesis, attitudes and discourse: Studies celebrating charlene j. sato* (pp.265-277). Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Elifson, J. M. (1977). *Teaching to enhance bidialectalism: Some theoretical and practical considerations*. *English Education*, 9(1), 11-21.
- Fasold, R. W. (1999). *Ebonic need not be English*. *ERIC Issue paper* 6. 1-7.
- Fox, S. (1997). *The controversy over ebonics*. *Phi Delta Kappan* 79, 237-244.
- Gopaul-McNicol, S., Reid, G., & Wisdom, G. (1998). *The psychoeducational assessment of ebonics speakers: issues and challenges*. *The Journal of Negro Education*, 67(1), 16-24.
- Hassanpour, A. (2008). *Kurdi wak zimaneki jut-standard: tebini sebarete be gallallay daxwazinama bo rasmi kirdni sorani [The Kurdish language as a bi-standard language: View on the petition for the officialization of sorani]*. *Kurdish Academy of language*. Retrieved August 2, 2016, from <http://www.kurdishacademy.org/?q=node%2F22>
- Hassanpour, A. (2010). *Shovinismi sorani w afsanakani [Sorani chauvinism and its myths]*. Ruwange. Retrieved July 2, 2016, from http://www.ruwange.blogspot.com/2010_03_01_archive.html
- Hassanpour, A. (2012). *Sorani is a dialect with an army and parliament*. *Thinker*. Retrieved August 12, 2016, from <http://www.thinkir.co.uk/sorani-dialect-with-army-and-parliament/>

- Holmes, S. A. (1996, December 30). *Black voice of the streets is defended and criticized*. New York Times. P. 1.
- Johnson, M. A. (1998). *The Ebonics debate: Perspectives and possibilities*. *Journal of Pedagogy, Pluralism, and Practice*, 1(3), 1-12.
- Jones, A. J. (Ed.). (2013). *Overcoming language barriers: how teachers can help dialect speakers succeed*. Indiana: Author House.
- Khalid, H. S. (2015). *The Language and politics of Iraqi Kurdistan: From the 1991 uprising to the consolidation of a Kurdish regional government*. Saarbrücken: LAP Lambert Academic Publishing.
- Khoshnaw, N. A. (2013). *Zimani standardi kurdi [The standard Kurdish language]*. Hawler: Hevi Press.
- Linnell, K. (2010). *Using dialogue journals to focus on form*. *Journal of Adult Education*, 39, 23-28.
- Lodhi, A. Y. (1993). *The language situation in Africa today*. *Nordic Journal of African Studies*, 2(1), 79-86.
- Mordaunt, O. G. (2011). *Bidialectalism in the classroom: The case of African-American English*. *Language, Culture and Curriculum*, 2(1), 77-87.
- Moses, K., & Wigglesworth, G. (2008). *The silence of frogs: dysfunctional discourse in the 'english-only' aboriginal class*. In J. Simons & G. Wigglesworth, (Eds.), *Children's language and multilingualism: indigenous language use at home and school* (pp.129-153). London: Continuum International Publishing Group.
- Muhammad, S. (2014). *Khwendkaran bo gorini shewazari badini khopishandan dakan [Pupils protest about changing the Kurmanji dialect]*. Xendan. Retrieved, October 2, 2016, from <http://archive.xendan.org/dreja.aspx?hewal&jmara=9430&Jor=1>
- Muhammad S. (2014). *Hawt mndali khopishandanakai kalak dagiren [Seven children in the Kalak demonstration are arrested]*. Xendan. Retrieved, October 2, 2016, From <http://archive.xendan.org/dreja.aspx?hewal&jmara=14009&Jor=1>
- Nawkhosh, S. (2016). *Afsana w aydolojia w ziman [Myth, ideology and language]*. Tafseer Publisher: Hawler
- Nawkhosh, S. (2010). *Standardbuni zmani kurdi la newan zimani siyasatw siyasati Ziman [Standardizing the Kurdish language between political language and language policy]*. Hawler: Minara Press.
- Papapavlou, A., & Pavlou, P. (2007). *Sociolinguistic and pedagogical dimensions of dialects in education*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing
- Pavlou, P., & Papapavlou (2004). *Issues of dialect use in education from the Greek Cypriot Perspective*. *International Journal of Applied Linguistics* 14 (2), 243-258
- Perez, S. A. (1999). *Using ebonics or black English as a bridge to teaching standard English*. *Race, Class, Culture*, 1(7)
- Pride, J. B. (1979). *Sociolinguistic aspects of language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Pandey, A. (2000). *TOEFL to the test: Are monolingual AAL-speakers similar to ESL students?* *World Englishes* 19(1), 89-106.
- Rafols, M. V. (1974). *The use of the standard versus nonstandard Spanish in bilingual education and its effect of the learning ability of children who speak nonstandard dialects* (M. A thesis, University of Illinois at Urbana Champaign). Retrieved from <http://vufind.carli.illinois.edu.proxy.lib.siu.edu/all/vfsic/Record/1067959/Request>.
- Ramirez, J. D., Willey, T. G., Klerk, G. D., Lee, E., & Wright, W. E. (Eds.). (2005). *Ebonics: the urban education debate*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Rasul, S. (2013) *Jut standardakai amini hassanpour w afsanakani [Hassanpour's bi-standard language and myths]*. *Raman*, 19(5), 119-129.
- Rosier, P., & Farella, M. (1976). *Bilingual education at rock point—some early results*. *TESOL Quarterly*, 10(4), 379-388.

- Rowland, J., & Marlow, D. (2010). *Dialect awareness education: the importance of watching our words*. USC upstate undergraduate research journal, 3, 2-8.
- Rickford, J. R., Sweetland, J., & Rickford, A. E. (2004). African American English and other vernaculars in education: A topic-coded bibliography. *Journal of English Linguistics*, 32, 230-320. doi: 10.1177/0075424204268226
- Severino, C. (1998). The political implications of responses to second language writing. In T. Smoke (Ed.), *Adult esl: Politics, pedagogy, and participation in classroom and community programs* (p. 189). New York: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Shakali, F. (2011). *Zimani kurdi la astanai sardameki tazada [the Kurdish language at the threshold of a new age]*. Hawler: Aras Press
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for trustworthiness in qualitative research project *Education for information*, 22(2), 301-315.
- Shuy, R. W. (1968). *Bonnie and clyde tactics in English teaching*. Florida: FL Reporter.
- Shwani, R. (1385). Choniati awetakirdni zarakan zimani kurdi [Mixing the Kurdish dialects]. *Zimanawan*, 1(2), 33-47.
- Shwani, R. (2001). *Chand babteki ziman w rezmany kurdi [Some topics on the grammar of the Kurdish language]*. Hawler: Ministry of Education Press
- Siegel, J. (2006a). Keeping creoles and dialects out of the classroom: Is it justified? In S. J. Nero (Ed.), *Dialects, englishes, creoles, and education* (pp. 39-70). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Mahwah.
- Siegel, J. (2006b). Language ideologies and the education of speakers of marginalized language varieties: Adopting a critical awareness approach. *linguistics and education*, 17, 157-174.
- Siegle, J. (2007). Creoles and minority dialects in education: an update. *Language and Education*, 8(3), 66-88. Doi: 10.2167/le569.0
- Siegel, J. (2010). *Second dialect acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Singh, U. K., & Sudarshan (2004). *Language education*. New Delhi: Discovery Publishing Pvt.Ltd.
- Smitherman, G. (1997). Moving beyond resistance: ebonics and african American youth. *Journal of black psychology*, 23(3), 227-232.
- Smitherman, G. (2000). *Talking that talk: language, culture, and education in African American*. London: Routledge Taylor & Francis Group.
- Wardhaugh, R. & Fuller, J. M. (2015). *An introduction to sociolinguistics*. Massachusetts: Wiley Blackwell.
- Wheeler, R., & Swords, R. (2006). *Code-switching: Teaching standard English in urban classrooms*. Urbana: National Council of Teaching English.
- William, R. L. (1997). The ebonics controversy. *Journal of Black Psychology*, 23(3), 208-214.
- Winer, L. (2006). Teaching English to Caribbean English creole-speaking students in the Caribbean and north America. In S. J. Nero (Ed.), *Dialects, englishes, creoles, and education* (pp. 105-118). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers
- Wolfram, W. (1991). *Dialects and American English*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc and CAL
- Wright, R. L. (1998). Sociolinguistic and ideological dynamics of the ebonics controversy. *Journal of Negro Education*, 67(1), 5-15.
- Yiakoumetti, A. (2007). Choice of classroom language in bidialectal communities: to include or to exclude the dialect? *Cambridge journal of education*, 37(1), 51-66.
- Yiakoumetti, A. (2006). A bidialectal program for the learning of standard modern Greek in Cyprus. *Applied Linguistics*, 27(2), 295-317.
- Yiakoumetti, A., Evans, M., & Esch, E. (2005). Language awareness in a bidialectal setting: The oral performance and language attitudes of urban and rural students in Cyprus. *Language Awareness*, 14(4), 254-259.

EFL teachers' perceptions of the Reality of Teaching Skills Practices in the Schools of Aldowadmi District.

Dr. Abdullah AbdulMuhsen Alharbi

Shaqra University\ Saudi Arabia

bdharbi@yahoo.com

alharbi.a@su.edu.sa

واقع ممارسة مهارات التدريس في مدارس محافظة الدوامي من وجهة نظر معلمي اللغة الإنجليزية.

الدكتور عبد الله عبد المحسن الحربي

جامعة شقراء/ المملكة العربية السعودية

الملخص

هدفت هذه الدراسة الوصفية لاكتشاف واقع تطبيق بعض مهارات التدريس من قبل معلمي اللغة الانجليزية في مدارس محافظة الدوامي. واشتملت الدراسة على أربعة مجالات هي: ضبط وتعزيز الطلاب، وتنظيم الفصول الدراسية، والتقويم، والحاجة إلى التدريب. وقد اجاب على أداة الدراسة 416 معلم ومعلمه من معلمي اللغة الإنجليزية. وظهرت نتائج الدراسة قصور واضح لدى المعلمين والمعلمات في مجال ضبط وتعزيز الطلاب، ومستوى في مجمله متوسط في بقية مجالات الدراسة. وأوصت الدراسة وزارة التعليم بتوفير جميع التجهيزات والتقنيات التي تحتاجها الفصول الدراسية لمساعدة معلمي اللغة الإنجليزية لتعليم الطلاب على نحو فعال. بالإضافة إلى ذلك، أوصت الدراسة كليات التربية والمعلمين ومراكز تدريب المعلمين لبذل المزيد من الاهتمام بمهارات التدريس وطرق تدريس اللغة الانجليزية عبر تطبيقات عملية من خلال الورش والبرامج التدريبية التي تغطي الاحتياج وتسهم في تطوير عملية تدريس اللغة الانجليزية كلغة اجنبية بالمملكة العربية السعودية.

الكلمات المفتاحية: محافظة الدوامي، مهارات التدريس، واقع ممارسة، اللغة الإنجليزية كلغة اجنبية، المعلمين.

Abstract

This descriptive study aimed to discover the reality of the application of some teaching skills by EFL teachers in the schools of Aldowadmi District. The study included four domain: controlling and enhancing students, organizing classroom, evaluating, and the need for training. The tool of the study was answered by 416 EFL teachers. The study results showed a clear lack of the teachers in the domain of controlling and enhancing students, and in the whole medium level in the rest of the domains of study. The study recommended the Ministry of Education to provide all the equipment and techniques that may needed to help classroom EFL teachers to teach students effectively. In addition, the study recommended the colleges of education, teachers and centers of training teachers to pay more attention to the skills of teaching and methods of teaching English language by presenting practical teaching models through workshops and training programs that cover the needs and contribute to the development of teaching EFL in Saudi Arabia.

Keywords: Aldowadmi District, |EFL, reality, practices, teaching Skills, Teachers.

INTRODUCTION:

Teachers' beliefs, practices and attitudes are important for understanding and improving educational processes. They are closely linked to teachers' strategies for coping with the challenges in their daily professional life. They shape the students' learning environment and influence student motivation and achievement. Furthermore, they can mediate the effects of job-related policies – such as changes in curricula for teachers' initial education or professional development – on student learning.

Almalki(2014) mentioned that "the role of teacher's perceptions is known as an important factor that affects classroom practices. A number of studies identify a mismatch between teachers' beliefs and their actual practices in the classroom."(p14)

Scheerens and Bosker (1997) concluded that characteristics of instruction have a greater effect on student achievement than those of the school environment. However, researchers agree that there is no single, well-defined best way of teaching. The effectiveness of classroom practice is domain-specific as well as goal-specific; it depends on the cultural context and professional traditions.

A study conducted by (Larenas, Hernandez, and Navarrete, 2015:172) confirmed that beliefs depend on teachers' experience, and are true for the person who holds them. They are a frame of reference around which many classroom decisions are made and pedagogical practices are decided. Beliefs affect practices and some practices affect beliefs causing re-orientation.

Some researchers (Suleiman, 2012) ensured that practicing teaching skills, in the schools, is not employed to achieve the wanted goals from those responsible of educational institutes. It is still lower than what planned to be.

Alsebeae (2010) found that the practices of female faculty members teaching skills did not reach an acceptable level set by a researcher (87.50%), which indicates that the performance of faculty members in the teaching skill level dropped under the level of comprehensive quality.

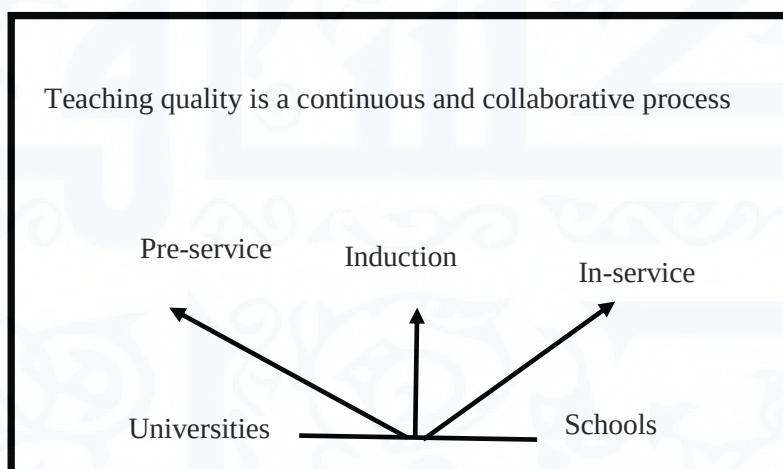
Burrill & Stanulis (2004) ensured that the development of teaching practices should emphasize on the following domains:

- Deepening subject matter knowledge for teaching.
- Understanding curriculum development and curriculum trajectory across grade levels.
- Understanding a range of culturally responsive practices that link families, schools, communities.
- Develop professional judgment about teaching.
- Fostering communities of teachers as leaders.

Dewey (1938) warned that "preparation" is a "treacherous" idea when applied to education. He believed that every experience should prepare a person for later experiences, deeper and of more quality that is expanding. He argued that educators should not use present simply to get ready for the future. Nevertheless "only extracting the full meaning of each present experience we prepared for doing the same thing in the future." (p. 49)

Lauer, Dean, and Nelson (2005) indicated that teacher preparation programs should take into account the following:

- The focus is on student performance and progress is monitored.
- Professional development is varied, embedded, and ongoing.
- Collaboration becomes a regular facet of teacher development.



Yook(2010) surveyed 158 EFL teachers in South Korea about the reforms in English language education, and the degree of implementation of the reforms in their classroom teaching practices. The findings reveal gaps and mismatches among the participants' beliefs, perceptions, and practices. The

study interprets such gaps and mismatches not as inconsistencies but as symptoms of a transitional stage through which English language education in Korea has been going. The study discusses the implications of the findings for Korean EFL teachers, EFL/ESL teacher education programs, and reform agents. The study ends with suggestions for future research about EFL practices.

In the study of (Emery, 2012:2) Data were collected via the use of an electronic survey, which gathered almost 2,500 responses and in-depth face-to-face interviews with classroom teachers and head teachers in nine countries around the world. Subjects represented rural and urban teachers who worked in state and private institutions. The findings indicate some global trends in areas such as the widespread nature of English Language Teaching (ELT) and the drive to introduce English to every younger learners.

AlSohbani(2012) explored prospective EFL teachers' perception toward the Teaching Practice (TP) they have experienced during their study in the TEFL program (Teaching English as a Foreign Language) at Ajman University of Science and Technology (AUST) in the UAE. The findings of the study showed that the participants' perceptions regarding the TP were generally positive. The participants expressed their appreciation of the cooperating teachers, the academic supervisors, and the host schools.

In Bangladesh, EIA reported (2011) that most teachers (96% Primary; 86% Secondary) are confident in their competence to model English in the classroom. Most teachers (83% Primary; 80% Secondary) reported mostly using English in the classroom. All Secondary teachers and 93% of Primary teachers reported improved student motivation as a result in changes to classroom practice. Most teachers (Primary 91%; Secondary 84%) still commonly practice traditional techniques, such as drilling and repetition.

In addition, in Belarus, Blackman study (2014) concluded that a range of endogenous and exogenous factors influence teachers' use of and attitudes towards the native language. Teachers find the mother tongue language has a role in the classroom, especially in helping deliver effective language learning.

Finally, (Alqarhi, 2011) conducted a study that aimed at exploring the status of applying teaching strategies from the perspectives of English language teachers and educational supervisors. The study results revealed that: the status of teachers' understanding of the aims of applying teaching strategies got a (high) degree of approval, with a general arithmetic mean of (3.63). The status of teachers' benefitting from the content of training packages as a scientific and practical reference when applying teaching strategies got a (high) degree of approval, with a general arithmetic mean of (3.43). The status of teachers' training for applying teaching strategies got a (moderate) degree of approval, with a general arithmetic mean of (3.18). The status of teachers' implementing the procedures of applying teaching strategies in the classroom got a (high) degree of approval, with a general arithmetic mean of (3.40). The status of teachers' evaluating when applying teaching strategies got a (moderate) degree of approval, with a general arithmetic mean of (3.20).

In Saudi Arabia, there are many colleges of education, in public universities, prepare EFL teachers for teaching profession. There is also many educational training centers under the authority of the ministry of education spread in all parts of KSA to present in-service training programs for EFL teachers in K-12 schools. From my own experience, I think that these pr-eservice and in-service programs need further study for its current status in order to guide them toward the wanted educational effectiveness that contribute in developing EFL education outcomes.

Statement of study problem:

Some studies (Alqahtani, 2007) ensured that current EFL teachers' practices neglect many teaching skills on the levels of planning, execution, and evaluation. It also indicated that the presence of a performance deficiency in practical teaching skills ensured training programs' failure to achieve many of its goals. The problem of this study can be determined through the following main question:

What are the EFL teachers' perceptions about the reality of teaching practices in the schools of Al-Aldowadmi District?

Under the previous question fall the following sub-questions:

- _ What are the methods of controlling and enhancing students' behavior used by English language teachers?
- _ What are the Methods used by English language teachers in the process of evaluating the students?
- _ What is the current capacity of the existing regulations in the classroom to help English language teachers to do the tasks of teaching processes?
- _ What are the resources that English Language teachers acquired from concepts and functions of teaching skills.
- _ What is the extent of English language teachers' needs for training in teaching practices?

The importance of the study:

As experienced educators, we are convinced that effective teaching requires preparation for an increasingly complex profession. Currently, our public education system have more than 5 million elementary, intermediate and secondary school Saudi students unprepared for civic engagement, higher education, careers, and family life.(cett, 2012).the importance of this study can be determined in the following:

1. The need to find ways and means to increase the effectiveness of EFL teaching practices in the schools.
2. The need to find ways and means to be able to get the maximum participation of students in EFL educational process in the classroom.
3. The need to find ways and means to increase achievement, abilities and skills of the students in EFL.
4. The need to find ways and means to increase the student desired behavior in the classroom in order to increase the quality of his achievement in EFL.
5. The need to keep up EFL with the local social and cultural development, which is part of the regional and global development.

Objectives of the study:

This research aims to:

1. Recognize the reality of the EFL teachers' practices in the schools of the city of Aldowadmi, which is part of the Kingdom of Saudi Arabia schools.
2. Recognize the equipment needed to carry out the functions of the class to enhance teaching EFL.
3. Recognize the needs of EFL teachers for training in teaching methods.

Study limitations:

Time limits:

- Study questionnaire applied to teachers in the first semester of the academic year 1435/1436 AH (2013/2014).

Place limits:

- Study tool distributed to male and female EFL teachers of public schools in Aldowadmi. This city was chosen for this study only because it is the researcher current residence. So it was easy to distribute the study tool to the targets. There is no difference between Aldowadmi city and other Saudi cities because the EFL Curriculum is the same for all Saudi cities.

Subjective limits:

- The study applied to teachers in the three stages (primary, intermediate and secondary).
- The study focused on four areas in teaching methods:
 - Skills of controlling and enhancing the students in the classroom.
 - Students evaluation skill.
 - The skill to organize the classroom.
 - Teachers' need to train in the field of teaching methods.

Definition of terms:**Teaching skills:**

In the current study, "teaching skills" means the dimensions included in the tool and questions of the study. They are: controlling and enhancing students, evaluating Students, organizing classroom skill, and need to training on teaching skills.

Practices:

This term means according to the current study what really applied by EFL teachers from defined teaching skills inside Saudi Schools.

Aldowadmi district:

is a place in Riyadh region of Saudi Arabia consisted of Aldowadmi city and many centers and villages. This district has 250 public schools.

Methodology of the study:

The study method is descriptive method. Descriptive research as Gall, Gall, and Borg (2007) mentioned, "is a research in its basic form involves the description of natural or man-made phenomena-their form, actions, changes over time, and similarities with other phenomena." P 300.

Study population:

The study population is all public school EFL teachers in the Aldowadmi at all stages of public education (elementary, intermediate, and secondary). They are 528 teachers, according to the latest statistics obtained from the teachers Affairs administration in the Directorate of Education in Aldowadmi district in 1435/1436 AH (2013/2014).

Study sample

The study questionnaire was distributed to all EFL teachers in Aldowadmi District 416 male and female teachers responded to its items.

Tool of the study:

The tool of the study was closed questionnaire includes five options (Likert scale) and thirty items divided as follows:

Table 1: Domains of the questionnaire

The domain	Number of items
Skill of controlling and enforcing student	12
Skill of evaluating student	6
Skill of organizing the classroom	7
Need to train on teaching skills	7
Total	32

Reliability of study tool:

The reliability of the tool was measured through the exploratory analysis of the responses from a sample of 37 teachers. "SPSS" Program was used to calculate Alpha coefficient. Reliability ratio was 79.97%, which was a reasonable to allow application of the tool on the targets.

Statistical treatment of study data:

The "SPSS" program was employed to analyze the data of the study, and statistical treatments were limited to the following:

- Frequencies.
- Percentages.
- Shapes and diagrams.

The procedures of the study:

The procedures of the study can be summarized as the following:

1. The researcher prepared the questionnaire of the study.
2. Some specialists refereed the tool of the study.
3. The tool was distributed to a pilot sample to verify its reliability.

4. Final version of the tool was distributed to the targets through two ways:
 - a. Submitting written copy of the tool directly to the teachers.
 - b. Sending an electronic copy to the targets through internet.
5. collected data was inserted into (SPSS) program in order to analyze results of the study.

Discussion of results:

After collecting the responses of the targets, at all academic levels, they were written in the following tables.

1. Number of completed responses:

The number of 416 completed responses from teachers, this number is indicated in the table (2) below:

Table 2: the completed responses

Stage	Number of teachers
Primary	249
Intermediate	93
Secondary	74
Total	416

2. Responses of teachers from all stages:

A. The first domain in the questionnaire (is controlling and enhancing students):

Table 3: Controlling and enhancing students

No.	Items	Strongly disagree		Disagree		Undecided		Agree		Strongly agree	
Controlling and enhancing students		No	%	No	%	No	%	No	%	No	%
1	I use marks and points to enhance positive responses of students	20	4.8	55	13.2	18	4.3	185	44.5	138	33.2
2	I use symbols to enhance positive responses of students	31	7.5	80	19.2	85	20.4	177	42.5	43	10.3
3	I use rewards and gifts to enhance positive responses of students	21	5	29	7	41	9.9	144	34.6	181	43.5
4	I use styles of reinforcement for all students at the same time	26	6.3	100	24	62	14.9	156	37.5	72	17.3
5	I use styles of reinforcement at different times for different students according to their progressive work	7	1.7	26	6.3	55	13.2	201	48.3	127	30.5
6	I continue in reinforcing students' positive conduct even I reinforced them before	8	1.9	33	7.9	45	10.8	190	45.7	140	33.7
7	To prevent boredom, I select time to discuss or do something chosen by students.	24	5.8	46	11.1	52	12.5	166	39.9	128	30,8
8	I use the intensity in controlling student unwanted behavior	56	13.5	97	23.3	51	12.3	127	30.5	85	20.4
9	I squint student who released negative behavior to the student advisor	19	4.6	90	21.6	26	6.3	193	46.4	88	21.2
10	I squint student who released negative behavior to the school principal.	50	12	154	37	59	14.2	113	27.2	40	9.6
11	I continued to monitor the unwanted behavior of students throughout the whole school year.	15	3.6	28	6.7	41	9.9	213	51.2	119	28.6
12	The large number of students in the classroom does not help me to constantly monitor their behavior	21	5	36	8.7	30	7.2	115	27.6	214	51.4

It is seen in Table (3) that contains the items for the domain of "controlling and enhancing students", the percentage for the item (1): Agree = 45.4%, Strongly agree = 33.2%. This means that the total percentage of the agreement = 78.6%, the responses percentage for the item (2): Agree = 42.5%, Strongly agree = 10.3%. This indicated that the total percentage of the agreement = 61.7%. Item (3):

Agree = 34.6%, Strongly Agree = 43.5, total = 78.1%. Item (4): Agree = 37.5%, Strongly Agree = 17.3, total = 54.8%. Item (5): Agree = 48.3%, Strongly agree = 30.5%, total = 78.8%. Item (6): Agree = 45.7%, Strongly agree = 33.7%, total = 79.4. Item (7): Agree = 39.9%, Strongly agree = 30.8%, total = 70.7%. Item (8): Agree = 30.5%, Strongly agree = 20.4%, total = 50.9%. Item (9): Agree = 46.4%, Strongly agree = 21.2, total = 67.6%. Item (10): Agree = 27.2%, Strongly agree = 9.6 %, total = 36.8 %. Item (11): Agree = 51.2%, Strongly agree = 28.6%, total = 79.8%.

Item(12): Agree = 27.6%, Strongly agree = 51.4%, total = 79% These percentages illustrate that the level of EFL teachers in this dimension is very good. It is also observed that the most percentage of teachers appeared in the complaint about the (item 12) of the large number of students.

b. Second domain in the questionnaire (evaluating students):

Table 4: evaluation domain

No.	Items	Strongly disagree		Disagree		Undecided		Agree		Strongly agree	
Evaluating Students		No	%	No	%	No	%	No	%	No	%
13	I do a student assessment based mainly on behavioral performance only.	120	28,8	200	48.1	46	11.1	40	9.6	10	2.4
14	I evaluate students based on scientific performance only	69	16.6	202	48.6	47	11.3	78	18,8	20	4.8
15	I evaluate students based mainly on their behavioral and scientific performance at the same time.	15	3.6	34	8.2	24	5.8	143	34,4	200	48.1
16	I choose additional duties required for students to work according to the individual scientific needs.	21	5	82	19.7	96	23.1	174	41.8	43	10.3
17	I choose additional duties required for students to do according to the conduct controlling needs.	38	9.1	122	29.3	98	23.6	131	31.5	27	6.5
18	I choose additional duties required for students to do according to the lack noted in the subject of the lesson during class.	29	7	70	16.8	55	13.2	196	47.1	66	15.9

For second domain of the study, a review of Table (4) described the percentages and numbers of teachers respondents for the items in the domain of evaluating students. The answers to the choice "Agree" and "Strongly agree" indicated that: Item (13): Agree = 9.6 %, Strongly agree = 2.4%, total = 12%. Item (14): Agree = 18.8%, Strongly agree = 4.8%, total = 23.6%. Item (15): Agree = 34.4%, Strongly agree = 48.1%, total = 82.5%. Item (16): Agree = 41.8%, Strongly agree = 10.3%, total = 52.1%. Item (17): Agree = 31.5%, Strongly agree = 6.5%, total = 38%. Item (18): Agree = 47.1%, Strongly agree = 15.9%, total = 63%. According to the above results, it is found that they were not convinced in choosing assignments based on individual needs of students as clarified in the responses to the items (13) and (14). In addition, the confidence in the additional class works as helper for controlling students behaviorally did not exceed the percentage (38%) as indicated in the responses to item 17.

c. Third domain in the questionnaire (Organizing classroom skill):

Table 5: Organizing classroom skill

No.	Items	Strongly disagree		disagree		undecided		agree		Strongly agree	
		no	%	no	%	no	%	no	%	no	%
Organizing classroom skill											
19	There is, in the classroom, a place dedicated to the independent individual work.	74	17,8	112	26.9	66	15.9	108	26	55	13.2
20	There is ,in the classroom, a place dedicated to work in large groups	67	16.1	39	22.4	66	15.9	144	33,7	50	12
21	There is ,in the classroom, a place dedicated to work in small groups	44	10.6	80	19.2	63	15.1	169	40,6	60	14.4
22	I easily walk between students Tables During my follow up to their work in the classroom.	49	11.8	58	13.9	39	9.4	161	38.7	109	26.2
23	Chairs and tables in the classroom are appropriate to the size of the bodies of this stage student.	42	10.1	61	14.7	42	10.1	188	45.2	83	20
24	Chairs and tables in the classroom are smaller than the size of the bodies of this stage student.	96	23.1	164	39.4	71	17.1	64	15.4	21	5
25	Chairs and tables in the classroom are bigger than the size of the bodies of this stage student.	104	25	164	39.4	71	17.1	52	12.5	25	6

Table (5), containing the results of the teachers' responses to the items of the organization of classroom. We observed that the proportion of "Agree and "strongly agree" options as the following: Item (19): Agree = 26%, strongly agree = 13.2%, total = 39.2%. Item (20): Agree = 33.7%, strongly agree = 12%, total = 45.7%. Item (21): Agree = 40.6%, strongly agree = 14.4%, total = 55%. Item (22): Agree = 38.7%, strongly agree = 26.2%, total = 64.9%. Item (23): Agree = 45.2%, strongly agree = 20 %, Total = 65.2%. Item (24): Agree = 15.4%, strongly agree = 5%, total = 20.5%. Item (25): Agree = 12.6%, strongly agree = 6%, total = 18.6%. These results indicated that there is a lack of the skill of organizing group work (small and big), and individual work inside the classroom as in the responses to the items: 19, 20 and 21. There is appropriate space between students' tables inside the classroom as indicated in the responses to the item 22. In addition, the tables and chairs, inside the classroom, are suitable for the body size of the students as clarified by the responses to the items 23, 24 and 25.

d. Fourth domain in the questionnaire (Need to training):

Table 6: Need to training on teaching skills

No.	Items	Strongly disagree		disagree		undecided		agree		Strongly agree	
Need to training on teaching skills		no	%	no	%	no	%	no	%	no	%
26	Teaching method I used gained from the college or institute, which I graduated from it	80	19.2	112	26.9	46	11.1	44	10.6	148	35.6
27	Teaching method I used gained from my colleagues' proposals at the school I work.	34	8.2	107	25.7	56	13.5	186	44.6	33	7.9
28	Teaching method, I used, was acquired from a private workshop organized by Supervision Division.	76	18.3	137	32.9	51	13.2	116	27,9	36	8.7
29	Teaching method, I used, was acquired from special ministerial and administrative circulars.	74	17.8	136	32.7	61	14.7	118	28.4	27	6.5
30	Teaching method, I used, was gained from my	7	1.7	26	6.3	24	5.8	175	42.1	184	44.2

	experience in dealing with students.										
31	Teaching method, I used, was acquired from courses of the Ministry of Education and its Training Centers.	75	18	115	27.6	54	13	138	33.2	34	8.2
32	Teaching method, I used, was acquired from sites and educational forums on the Internet.	86	20.7	149	35.8	63	15.1	83	20	35	8.4

As seen in Table No. (6), the responses of teachers on the domain of the need for training. Results indicated the proportion of responders on the options "Agree" and "Strongly agree" as the following: Item (26): Agree = 10.6%, Strongly agree = 35.6%, total = 46.2%. Item (27): Agree = 44.6%, Strongly agree = 7.9%, total = 52.5%. Item (28): Agree = 27.9%, Strongly agree = 8.7%, total = 36.6%. Item (29): Agree = 28.4%, Strongly agree = 6.5%, total = 34.9%. Item (30): Agree = 42.1%, Strongly agree = 44.2%, total = 86.3%. Item (31): Agree = 33.2%, Strongly agree = 8.2%, total = 41.4%. Item (32): Agree = 20%, Strongly Agree = 8.4%, total = 28.4%. According these results, EFL teachers did not gain enough teaching methods from the colleges that they graduated from (item 26). Term No. (27) indicated the benefit of colleagues in the area of teaching methods experience. We observed low proportion of respondents for the item number (26) of the benefit of educational rehabilitation program at the University or Colleges of Teachers in the area of teaching skills (46.2%). We also noted that the proportion of responders to the item number (31) for measuring the extent of benefit from training courses offered by centers of the Educational training (41.4%), the low ratios suggest an urgent need to develop programs to provide teachers needed to carry out a complete teaching competencies.

Table 7: responses mean according to study domains

Domain	N	Mean	Std. Deviation
Controlling and enhancing students	416	1.5793	.77519
Evaluating Students	416	3.1002	.67464
Organizing classroom skill	416	3.0151	.73144
Need to training	416	3.0374	.71695

According table (7), the total mean of responses for study domains can be interpreted as the following: 1 to 1.80 = Strongly disagree, 1.81 to 2.60 = Disagree, 2.61 to 3.40 = Undecided, 3.41 to 4.20 = Agree, and 4.21 to 5 = Strongly agree. This means that: Controlling and enhancing students = Strongly disagree, evaluating students = undecided, organizing classroom skill = undecided, and need to training = undecided.

Summary of the results of the study:

In the light of the results of the study, it was concluded the following results:

1. There is statistically significant lack of controlling and enhancing students skills in terms of EFL teachers, $m = 1.5793$.
2. There are significant numbers (79 %) of teachers ensured that, the large numbers of students in the classroom is one of the biggest barriers to teachers in the application of controlling and enhancing methods.
3. There is no statistically significant show a decrease in the ability of teachers to evaluate students.
4. There are statistically significant indications shows that the chairs and tables in Saudi schools classrooms at the time of the study application is suitable to sit on and to help the student discipline and behavioral benefit scientifically.
6. There is a statistically significant importance shows that there is a deficit in the current teacher preparation programs for providing teachers with teaching skills. Only (46.2%) of teachers ensured that they got benefits in their teaching methods from preparation program.

7. There is no statistical significance shows that educational sites on the Internet have a significant role in raising the adequacy of the teacher in teaching skills. Only (28.4%) of teachers ensured that the internet may help them in developing their teaching skills.

Recommendations of the study:

In the light of the findings of this study, it recommended the following:

1. Ministry of Education and all relevant authorities have to prepare teachers training programs and workshops focusing on in-service teachers in teaching skills, and in particular in the subjects:
 - Skills of controlling and enhancing students.
2. The Ministry of Education should equip classrooms with all modern facilities and replacing all traditional tables and chairs with the new ones that are less expensive and more convenient for students and motivate them to more demand for school and educational programs.
3. Education colleges and colleges of teachers should build courses cover all teaching skills. they should be included in the basic courses in the educational preparation programs of teachers especially EFL teachers and make them independent courses instead of what is actually now happening where teaching skills included among other educational courses.
4. Researchers should do further research on the reality of teaching skills practices in other schools in other regions and district of Saudi Arabia to determine the need for the Kingdom in general to raise the quality of teachers' performance and thus improving the educational outputs from the students.

References:

- Almalki, M. M.(2014). *Teacher Perception of a New as a Foreign Language (EFL) Curriculum in Saudi Arabia*, (Master's thesis, University of New York at Fredonia, New York.
- Alqahtani,A. A.(2007). *The Reality of Practice Teaching Skills of Expression in the Sixth Primary Grade in Jeddah*,(Master's thesis, Um Alqura University: Makkah).
- Alqarhi, A. R. (2011). *The Status of Applying Teaching Strategies from The Perspectives of English Language Teachers and Educational Supervisors*.(Master's thesis, Um Alqura University: Makkah).Retrieve from: <http://libback.uqu.edu.sa/hipres/ABS/ind12453.pdf>
- Alsebeae,M. H.(2010). *The Reality of Teaching Skills for the Members of the Faculty of Applied Science in Light of the Comprehensive Quality Standards*. Higher Education Seminar for the girl (dimensions and aspirations), (Master's thesis, Taibah University, Saudi Arabia).
- AlSohbani, Y. A.(2012). " Prospective EFL Teachers' Perceptions of the Teaching Practice Experience at AUST.", *AWEJ* Volume.3 Number.4, 2012, pp. 195 – 213.
- Blackman, N. (2014). *EFL teachers' perceptions on the use of L1 in a primary and secondary classroom in Belarus*(Master's thesis, University of Edinburgh, UK). Retrieved from: https://englishagenda.britishcouncil.org/sites/default/files/filefield_paths/efl_teachers_perceptions_on_the_use_of_l1_use_in_belarus_v2_0.pdf
- Burrill, G. and Stanulis, R. (2004). *Preparing Highly Qualified Teachers Who Keep Content and Context Central: The Michigan State University Induction Program, the annual meeting of the American Educational Research Association*, San Diego, California.
- Commission of Effective Teachers and Teaching,(Cett).(2012).*Transforming Teaching: Connecting Professional Responsibility with Student Learning*,(A REPORT TO THE NEA) Retrieved from: <http://www.nea.org/assets/docs/Transformingteaching2012.pdf>.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan.
- Emery, H. (2012).*A global study of primary English teachers' qualifications, training and career development*, British Council. Retrieved from:https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/B487_ELTRP_Emery_ResearchPaper_FINAL_web_V2.pdf.

- English in Action (EIA) (2011). Perceptions of English Language Learning and Teaching Among Primary and Secondary School Teachers and Students Participating in English in Action, Dhaka, Bangladesh. Retrieved from: <http://www.eiabd.com>
- Gall, M. D., Gall, J. P., and Borg, W. R. (2007). Educational Research: An Introduction, (8th edition), USA: Pearson Education, Inc.
- Larenas, C. D., Hernandez, P. A. and Navarrete, M. O. (2015). A Case Study on EFL Teachers' Beliefs About the Teaching and Learning of English in Public Education. *Porta Linguarum*, N° 23, enero. Pp 172.
- Lauer, P. A. and Dean, C. B. and Nelson, R. W. (2005). The Teacher Learning Continuum, McREL, USA. Retrieved from: http://www.ibrarian.net/navon/paper/The_Teacher_Learning_Continuum.pdf?paperid=4702129
- Sc heerens, J. and Bosker, R. J. (1997). The Foundations of Educational Effectiveness, Pergamon, Oxford.
- Suleiman, J. (2012). The Degree of Practicing History Teachers at the Secondary Level the Critical Thinking Skills, *Damascus University Journal*, No.28 vol.2
- Yook, C. M. (2010). Korean Teachers' Beliefs About language English Language Education and Their Impacts upon the Ministry of Education-Initiated Reforms. (Dissertation, Georgia State University, USA). Retrieved from: http://scholarworks.gsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1013&context=alesl_diss.

Loss and Nostalgia in Willa Cather's trilogy: *O Pioneers!*, *The Song of the lark* and *My Antonia*.

Asst.Prof.Dr. Juan Abdullah Ibrahim Al-Banna

Dept. of English. College of Languages

Salahaddin University/Erbil

banaali_juan@yahoo.com

الخسارة والحنين الى الماضي في ثلاثية ويللا كاتر "يا للرواد"،

"أغنية القبرة"، و"انتونيا" (My Antonia)

أ.م. د. جوان عبدالله ابراهيم البناء

جامعة صلاح الدين/ كلية اللغات

ويللا سيبرت كاتر (1873-1947) كاتبة امريكية معروفة عاشت في النصف الأول من القرن العشرين. في ثلاثيتها "يا للرواد"، "أغنية القبرة" و"انتونيا" تقدم صورة واضحة عن الخسارة والحنين الى الماضي التي تشعر بها شخصيات رواياتها بسبب الهجرة واسباب اخرى. ان بعضا من هذه الشخصيات يحاولون جاهدا التغلب على هذا الشعور وتحقيق النجاح مثل (ثيه) بطلة الرواية الثانية، و(اليكسندرا) بطلة الرواية الأولى و(انتونيا) في انتونيا، بالإضافة الى بعض الشخصيات الرجالية. تهدف هذه الدراسة الى فهم معنى مصطلح الشوق الى الماضي معتمدة على مختلف القواميس وارااء النقاد في هذه الشخصيات التي تعاني من هذه الحالة واسباب شعورهم بهذه التعقيدات واقتراح حلول لهذه المشاكل. كاتر خلال رواياتها تساند الشخصيات النسائية وتحثهن على العمل بجد ومثابرة جنبا الى جنب الرجل سواء في الحقل او البيت او اى مكان اخر لتحسين الحالة المعيشية. ان كلا الشخصيات الرئيسية والثانوية يعانون من هذا الشعور المرعب بسبب حنينهم الى الماضي والى الأشخاص الذين عرفوهم في الماضي، يرافق الشعور انعدام الصحة، الكآبة والشعور بالوحدة وفي بعض الحالات تؤدي الى الموت واسباب ذلك هو حدوث تغييرات في الحياة، وتجارب الماضي، الوحدة والهجرة. هذه الدراسة تنقسم الى مقدمة ومبحثين، يتناول المبحث الأول معنى مصطلح الشوق الى الماضي وخصائصها وتقديم الحل المناسب وتناقش ايضا تأثير العوامل البيئية المحيطة في تقليل او ازدياد هذا الشعور. المبحث الثانى يتناول قصة بطلة أغنية القبرة ومسألة بناء شخصية فنانة يليها اهم الاستنتاجات التي توصلت اليها الباحثة وقائمة بأهم المصادر.

Willa Sibert Cather (1873-1947) a well-known American writer in the first half of twentieth century. In her trilogy, *O Pioneers!* (1913), *The Song of The Lark* (1915) and *My Antonia*₁ (1918), she presents a clear state of Loss and nostalgia that some of her characters feel due to their immigration and other causes like Mr. Shimerda. Peter and Pavel, Jim Burden. Some of them try hard to overcome such homesickness and achieve success like her heroines specifically Thea in *The Song of the Lark*, Alexandra in *O Pioneers!* and Antonia in *My Antonia* with some male characters. This study is concerned with knowing the meaning of nostalgia relying on different Dictionaries and some Critics 'views about Cather's nostalgic characters and the reasons behind their complicated psychological state and present suggestions for solutions of such problems. Cather through her novels supports her female characters to work hard side by side with men in the farms or at any place to go forward and improve their ways of living. Both main and minor characters had nostalgia for their old places and attached persons. Both images of successful characters and the nostalgic ones are discussed. Their nostalgia is presented through their homesickness, physical decline, isolation, loneliness, depression, and even death. In the trilogy, there are many reasons that caused the characters' nostalgia; for example, the crises and great changes in life, the important memorable experiences in the past, the mental condition such as loneliness and feeling of loss. Immigration is the obvious cause of most characters' nostalgia.

The study presents an introduction and two Sections, the first one is about Nostalgia as a term, its meanings, features and solutions. Then the rise of nostalgia with specific characters in the trilogy and the effect and role of environment in increasing or decreasing nostalgia. Section two presents the story of *the Song of The Lark* and discusses the growth of the female artist and nostalgic moments in the life of Cather's heroine Thea. The last part of the research is about the main conclusions of the study followed by a list of references.

1 The Abbreviated form for the trilogy will be: *OP!*, *TSOL*, and *MA*.

Key Words: Willa Cather, Nostalgia, Emigration Thea, Antioia, Alexandra.

Introduction:

Cather was born in West Virginia and, with her family, moved to middle west town, Red Cloud, Nebraska where she learned much about frontier life and was inspired as an artist. Many of her works reflect pictures of the land where the protagonist feels attached to because they have childhood experiences there such as *O Pioneers!*, *The Song of the Lark*. Pathathai Suksangdow in her master thesis entitled as *A Study of Nostalgia in Willa Cather's My Antonia* (2006) believes that These novels present the tone of nostalgia to the land by picturing the western prairies and the memories of the characters bound with the past, places, persons, and things. *My Antonia* is one of many outstanding novels by Willa Cather which not only conveys the nostalgia that is awakened by the frontier land but also clearly expresses the nostalgic feeling of the characters such as Jim Burden, Antonia, and Mr. Shimerda (3).

Section 1:

The term Nostalgia:

The word "Nostalgia" is originated from "nostos" and "algos" in Greek. The first means "return" and the second means "pain" (Lowenthal 10). According to *The American Heritage College Dictionary*, "nostalgia" refers to "a bitter sweet longing for things, persons, or situation of the past" and "homesickness" (950). According to the *Oxford English Reference Dictionary* the term "nostalgia" is defined as sensitively yearning for a moment in the past, "a regretful or wistful memory of earlier time" and also something that awakens the past memories (993). Additionally, nostalgia also refers to "the evocation of this emotion (nostalgia), as in a book, film, etc" (*Collins Concise Dictionary of the English Language* 774). That is to say, "nostalgia" is a memory of pleasure and sorrow to the attached past moment, places, persons, or things. It also means a way or a thing that awakens this kind of feeling and leads people back to their earlier time. Generally, nostalgia is a way of looking at the world focusing on imagination and emotion toward the past of people in that present time (Kitiarsa 3). The real experiences are just a memory, and the past does not come back; thus, imagination is obviously related to the nostalgic process, experience and memory are also materials for nostalgia. By imagining, people can reproduce a vanished past and touch it again in a form of an authentic past (Ivy 58). Therefore, it seems that nostalgia is a part of human personality structure because 'pastness' considerably has influences on imagination and feeling. That is, people usually use imagination and culture to react to the limitations of the present; then, nostalgia commonly becomes a part of people's lives. Normally, nostalgia is discussed in two levels: individual level and social level. Individually, nostalgia is a psychological mechanism establishing the 'selfness'; that is, human beings create their private world and their own characteristics. Actually, nostalgia of each person is different because of various backgrounds such as family, status, environment, experience, and so on. Moreover, people implicitly use nostalgia to create personal memory and self-identity representation of their own. The past that we yearn for may return to haunt us and confine our thoughts (Kitiarsa 8). Nostalgia has been reflected in the postmodern society, as Pam Cook mentions that nostalgia, as a longing for past, remarkably characterizes postmodernism in historical approach (xii). Additionally, Nelson Graburn states, "Modernity, the belief in progress and rational solutions to problems, automatically highlights both present imperfections and lost of the past" (qtd. in Jafari 415). That is, technology and modernity

change people's lives; then, people realize its problematic effects such as competition, stress, separation, and loneliness, and seem to return to their past time by imagination and memory. For example, they may visit their hometown once after they face stress from work, or someone may be reminded by his or her childhood from seeing an old photograph. This nostalgic tone has been presented in almost every corner of society.

1.2: Nostalgic Characters In Cather's Trilogy

Suksangdow in her MA thesis very clearly presents the agonistic situation of some characters in *My Antonia*. The first character, Mr. Shimerda, is the obvious character who presents a high level of nostalgia, an old man who is the father of Ambrosch, Antonia, Yulka, and Marek, and Antonia is his dearest daughter. In his old country, Bohemia, Mr. Shimerda used to be an educated musician, and his family was respected by others. He and his family emigrated from their native land, Bohemia, to the Midwest America, Black Hawk, Nebraska in order to have a prosperous life. He has a terrible feeling of alienation in America and did not succeed as a farmer. Due to this problem, he becomes depressed and commits suicide. He was not happy in this new land. But his wife welcomes life in America. It can be seen that Antonia says about her parents, *"He not want to come, never! My mamenka make him come"* (MA 53). Mr. Shimerda's unintentional coming to Nebraska makes him sad. Also, he misses his hometown, his old friends, and his favorite music and is constantly thinking of his happier past in Bohemia. These seem to be valuable memories for him. Actually, language is one of the problems he faces in America. Mr. Shimerda has no friends in this new country because he cannot speak English at all. Therefore, it is hard for him and his family (except Antonia) to interact with neighbors. For example, *"Krajiek was their only interpreter, and could tell them anything he chose. They could not speak enough English to ask for advice"* (MA18). It is obvious that, he has to depend on the translator to communicate with others. Moreover, Peter Krajiek, who is the Shimerdas's interpreter, is not trustworthy because of his unfairness. For example, he persuades the Shimerdas to pay for things for unreasonable price. Krajiek does this because he thinks the Shimerdas has to depend on him anyway. This brings Mr. Shimerda loneliness and thinking about his Bohemian language, and people who speak the same language. He only has Russian friends who speak the same dialect as him; however, they have been in Nebraska for a short period of time since Pavel dies and Peter moves away. Antonia's father was an artist and was fond of playing music with his friends for Bohemian traditional celebrations. When he and his family move to Black Hawk, he has to change occupation and begins farming that he has never done before, *"...but the father was old and frail and knew nothing about farming"* (MA 18). Mr. Shimerda, though feels guilty for his lack of skills, he does not want any help from the Burdens and tells that his family is a respectable family in the old country:

He wanted us to know that they were not beggars in the old country; he made good wages, and his family were respected there ...He wished grandmother to know, however, that he still had some money (MA 48).

It is also the loneliness that hurts the old Shimerda. Since he immigrated to America and lost his old friends, he does not play music and does not go for hunting with them anymore. Of course, the past cannot become present and the present remains are full of many obstacles and the loneliness. Antonia tells Jim, *"My papa, he cry for leave his old friends what make music with him"* (MA 53). Although he meets Peter and Pavel, the new Russian friends whom he hopes to get along with in America, Pavel later dies and Peter moves out. Mr. Shimerda's nostalgia becomes severer after Pavel dies. It seems that he suddenly loses the important person in his life because Russians are the only beloved friends he has in Nebraska. A few days before Pavel's death, Mr. Shimerda is there, at the Russians' house, sitting beside Pavel's bed and listening to his haunting story about the wolves. As a friend, Mr. Shimerda witnesses Pavel's severe illness, and after Pavel dies, Mr. Shimerda becomes more depressed and isolates himself from society. *"The loss of his two friends had a depressing effect upon old Mr.*

Shimerda. When he was out hunting, he used to go into the empty log house and sit there, brooding”(MA 39). Mr. Shimerda is much attached to his Russian friends because they are not only nice men but also speak in a quite similar language as him, and do activities together (Suksangdow 19).

The characters Jim, Antonia, and the neighbors notice that Mr. Shimerda has a gloomy appearance after he and his family immigrate to Nebraska. At first sight, Jim describes Mr. Shimerda's features, “His face was ruggedly formed, but it looked like ashes—like something from which all the warmth and light had died out” (MA 20). Moreover, Jim and Antonia, one day, see Mr. Shimerda in the lonely and hopeless manner, as Jim describes, “He is walking slowly, dragging his feet along as if he had no purpose” (MA 28). Moreover, Mr. Shimerda is an inactive man as mentioned in the sentence “She [Antonia] was the only one of his family who could rouse the old man from the torpor in which he seemed to live”(MA 28). When the Shimerdas visited the Burdens' house, Jim observed Mr. Shimerda's gloomy behaviors finding that he had some kind of bored feeling towards the present life:

He sat still and passive. His head resting against the back of the wooden rocking-chair, his hands relaxed upon the arms. His face had a look of weariness and pleasure, like that of sick people when they feel relief from pain. He said almost nothing, and smile rarely; but as he rested there we all had a sense of his utter content” (MA 51).

In this sense, Mr. Shimerda's appearances seen by Jim, Antonia, and the neighbors are the signs of nostalgia after emigrating from Bohemia to America. These indicate his unpleasant feeling toward the new. Similarly, Mr. Shimerda feels alienated from his family, from his neighbors, and from new environment of America. He is not interested in his surroundings trying to keep himself from others. Another example is when Mr. Shimerda visits the Burdens on Christmas morning, and Jim makes the observation that Mr. Shimerda is in his personal world of past memories as follows.

“The atmosphere of comfort and security in my grandfather's house. This feeling seemed completely to take possession of Mr. Shimerda. I suppose. In the crowded clutter of their cave, the old man had come to believe that peace and order had vanished from the earth, or existed only in the old world he had left so far behind (MA 51).

Pattana Kitiarsa, in *Humanities and Nostalgia Phenomenon in Contemporary Thai Society*, writes that human beings create their private world and their own characteristic (8 qtd in Suksangdow 22). This is, the readers can see that when a person feels nostalgic, as shown in Mr. Shimerda, he or she isolates creating their own world about the vanished past in order to replace the unfulfilled present. Antonia says to Jim, “My papa sad for the old country. He not look good. He never make music anymore. At home he play violin all the time; for wedding and for dance. Here never. When I beg him for play, he shake his head no. Someday he take his violin out of his box and make with his fingers on the strings, like this, but never he make the music. He don't like this kawn-tree” (MA 53).

This shows that Mr. Shimerda thinks of the past experience about playing music in Bohemia; he has never played music like that in America. Other character who feels terrible sense of nostalgia in this novel is Peter and Pavel. They are Russians who were obliged to remain in Nebraska for being part of an accident that caused the end of their friends life with his wife. Peter and Pavel had to drive his friend, the groom, with his bride home after the wedding party. During the journey, the cruel wolves chased their sled trying to attack them, and the sled was out of control. To survive, Pavel decided to lighten the sled by knocking the groom and the bride out of the sled to feed the wolves. Pavel and Peter were the only two survivors, and they could not live in Russia anymore. After that, they had to run away to many places until they settle in America (qtd in Suksangdow 24). Due to such terrible accident, they both feel frightened especially Pavel then he becomes sick and dies. Peter and Pavel face

economic problems because Peter Krajik had cheated the immigrants like Mr. Shimerda and the Russians Pavel and Peter which automatically create depression and nostalgia.

"Peter could give no very clear account of his transactions with Cutter. ..., and the debt grew faster than any crop he planted. Now everything was plastered with mortgage"(MA33).

Mr. Shimerda after all his loss of his dear friends and due to his hopelessness he shoots himself: *Presently grandfather came in and spoke to me: " Jimmy, we will not have prayers this morning, because we have a great deal to do. Old Mr. Shimerda is dead, and his family are in great distress. (MA 66)*

Concerning the bad aspect of Krajik all the other characters in *My Antonia* distrust him for cheating them:

Well Ma'm, I found Krajiek's axe under the manger, and I picks it up and carries it over to the corpse, and I take my oath it just fit the gash in the front of the old man's face. That there Krajiek had been sneakin' round, pale and quiet, and when he seen me examin' the axe, he begun whimperin', "My God, man, don't do that!" ' I reckon I'm a-goin' to look into this, ' says i. Then he begun to squeal like a rat and run about wringin' his hands.' They'll hang me! Says he. 'My God, they'll hang me sure! (MA 68).

Willa Cather presents an image of a nostalgic person who unfortunately commits suicide because of his homesickness:

I knew it was homesickness that had killed Mr. Shimerda, and I wondered whether his released spirit would not eventually find its way back to his own country. I thought of how far it was to Chicago, and then to Virginia, to Baltimore-and then the great wintery Ocean (MA 70).

Suksangdow in her MA thesis presents a comprehensive analysis of the characters who complain from Nostalgia. she states that: Jim Burden, the narrator of the story, is an orphan who takes a journey from Virginia with his grandparents to Black Hawk. He is a smart, thoughtful and romantic man who has a strong sense of the past and has been a friend with the Bohemian girl, Antonia. Jim is educated in New York and becomes a lawyer who is married without love and no children (31). As a narrator, Jim tells the story about the relationship between Nebraska, Jim, and Antonia in the past. Therefore, the story he tells is like the past memory awakened and transferred to readers. In fact, the entire novel is Jim's nostalgia for Antonia. It is obvious that Jim feels nostalgic for places and persons throughout the novel. There are two places where Jim feels nostalgic for Virginia and Nebraska. In the beginning of the story, Jim is nostalgic for his homeland, Virginia, because he moves to Nebraska when he is a boy. In the very first time he gets on the train to Nebraska; Jim fears the new country, America, which is not like his hometown. To explain further, Jim writes in the very first part that *"We went all the way in day coaches, becoming more sticky and grimy with each stage of the journey"* (MA 9). This shows that Jim begins to feel strange of the new place and fears about what will happen to his life. A boy like Jim feels strange to a prairie with no trees and buildings, unlike those in the Virginia town he left behind.

There seemed to be nothing to see; no fences, no creeks or trees, no hills or fields. If there was a road, I could not make it out in the faint starlight. There was nothing but land: not a country at all, but the material out of which

countries are made (MA 11).

The main causes for Jim's nostalgia for Virginia are the immigration and especially the loneliness that influences his mind. According to Dix McComas's study, parents' absence causes children to suffer a psychic loss and depression; the children replace the painful past with fancied past, nostalgia. In *My Antonia*, Jim has lost his father and mother before he immigrates to Nebraska and also has no brothers or sisters. When he moves to Nebraska where the landscape is different and he knows nobody, he longs for the past and the landscape of Virginia. That is, he thinks back of the former time in his homeland in order to fulfill the feeling of emptiness (qtd in Suksangdow 32). Jim tries to cope with the new people, friends and neighbors in Nebraska. He spends his time in a field with friends, especially Antonia. However, Jim has to go to study in New York when he grows up many years later. In this sense, he has the same feeling and has to face a lot of new things again, like when he emigrated from Virginia. Therefore, another place that Jim also yearns for is Nebraska. Jim feels nostalgia when he leaves Nebraska for New York to study Law at Lincoln University. Jim thinks of the past in the university. He misses the prairie land in Black Hawk, Nebraska where he lives before coming to New York. This shows that Jim has homesickness and nostalgia for Black Hawk even though he lives in a good society of scholars in Lincoln University. In addition, his nostalgia becomes severer when he returns to Nebraska one day in summer. Jim explains that the landscape of Black Hawk is different from the old days. For instance, some wooden houses appear instead of the old sod dwelling; wheat fields and cornfields replace the pastureland. While describing the landscape, he mentions that these changes are like the growth of a great man, and he can remember all trees and things used to be there including the land reformation (33). When he is in New York and feels lonely, he recalls the memory of his old friends, Jake and Otto. Although he does not really miss them, the memories of them are distinct as if they are going along with him all the time like a shadow.

*This was the road over which Antonia and I came
on that night when we got off the train at Black Hawk
and were bedded down in the straw, wondering children,
, being taken we knew not whither.... The feelings of that
night were so near that I could reach out and touch them
with my hand. I had the sense of coming home to myself
.... Now I understood that the same road was to bring us
together again. Whatever we had missed, we possessed
together the precious, the incommunicable past (MA196).*

1.3: Environmental role in increasing or decreasing Nostalgic feeling

Environment has important role in increasing and decreasing the feeling of nostalgia. For at the time that Alexander's father in Cather's *O Pioneers!* has a terrible feeling of nostalgia, his daughter works hard buys the pieces of lands from the bankrupt neighbors feels happy with nature. Willa Cather as an author sticks to place and nature as important elements of her trilogy. She affirms the view that love is the reason behind the existence of nostalgia and feeling of loss. Love always remains in our memory and we miss it. This state of loss of love results in terrible nostalgic feeling toward the person or place you love.

In *O Pioneers!* Alexandra loves and yearns for the wild lands. She approaches the land in a gentle manner and in turn the land showers her with wealth. The same gentle approach towards nature is also found in Antonia, in *My Antonia*. Antonia has the pioneer spirit at its best. Being a lover of the landscape, having undaunted cheerfulness and resiliency, Antonia climbs up the ladder of fortune and becomes a successful owner of a larger and fertile farm. Alexandra, the protagonist in *O Pioneers!*, loves and yearns for the wild land in spite of its adversity. Even though she knows well how fragile the plight of the pioneers was, she respects and adores the land. The Land was "*still a wild thing that had its ugly moods, and no one knew when they were likely to come, or why. Its Genius was unfriendly to man.*" (*OP!* 20) Unlike her brothers and neighbors, Alexandra believes in the natural world and relishes

the enjoyment of the world. It is not a wonder that she “buys up” (OP! 59) the lands of her bankrupt neighbors and plows for profit and prosperity. Alexandra approaches the land in a gentle manner and in return the land showers her with wealth. (Shoba 4) The nature loving characters like Ivar and Alexandra in *O Pioneers!* and Antonia in *My Antonia*, can be brought under the followers of the natural theology of the Greek. The natural theology of the Greek advocates that nature is a symbolic system through which God speaks to man. Cather, too, seems to advocate this theory through her characters. *My Antonia* is often considered to be the best of Cather’s twelve novels. In this novel, Cather has given a transcendent vision of the remote folk of the western farmlands. These farm lands are very real. This is Cather’s most ardently remembered and best loved novel with her outstanding prose style.

[John Bergson] often called his daughter in to talk to her about [farm production]. Before Alexandra was twelve years old she had begun to be a help to him, and as she grew older he had come to depend more and more upon her resourcefulness and good judgment. His boys were willing enough to work, but when he talked with them they usually irritated him. It was Alexandra who read the papers and followed the markets, and who learned by the mistakes of their neighbors. It was Alexandra who could always tell about what it had cost to fatten each steer, and who could guess the weight of a hog before it went on the scales closer than John Bergson himself. Lou and Oscar were industrious, but he could never teach them to use their heads about their work (OP! 22-23).

Alexandra inherits land, but that land contributes to her being single well into her adulthood, familial estrangement, and the loss of her youngest brother.

In contrast, the heroine of *My Antonia* never controls the family farm after her father’s untimely death, but by the end of the novel she lives a traditionally happy family farm life (MA 72-73). In her teens after her father’s death, Antonia first labors on the homestead under the direction of her older brother (MA 93-96). Then she works in town and sends money back to her brother to help fund the farm. Despite financially contributing to the family homestead, Antonia, like many women, is left without land ownership. Her life is difficult. However, the last time the reader encounters Antonia, she is thriving on her husband’s land with her children and is much happier than Alexandra at the end of *O Pioneers!*. Cather suggests Antonia’s familial happiness arises from not inheriting the land and acquiescing to traditional gender roles. In *O Pioneers!*, Alexandra’s decision-making ability does not seem to have produced a better life. Cather assumes an obvious and not requiring argument or justification that the natural world exists to serve human welfare and to satisfy human desires. It is, however, a pristine world (Dooley qtd in Rosowski 66) that must be humanized, for in its original, natural state, it can be an alien, hostile place where settlers, native as well as emigrants, are unwelcome foreigners:

The little town behind them had vanished as if it had never been, had fallen behind the swell of the prairie, and the stern frozen country received them into its bosom. The homesteads were few and far apart; here and there a windmill gaunt against the sky, a sod house crouching in a hollow. But the great fact was the land itself, which seemed to overwhelm the little beginnings of human society that struggled in its

somber waste. It was from facing this vast hardness that the boy's mouth had become so bitter; because he felt men were too weak to make any mark here, that the land wanted to be left alone, to preserve its own fierce strength, its peculiar, savage kind of beauty, its uninterrupted mournfulness (OP! 21)

Though Cather's frontier is not the gritty, even malignant, place that Hamlin Garland's hapless homesteaders confront, nonetheless the setting is harsh and the contest with the land is a stern one. Witness Alexandra's father's trials: In eleven long years John Bergson had made but little impression upon the wild land that he had come to tame. It was still a wild thing that had its ugly moods; and no one knew when they were likely to come, or why. Mischance hung over it. Its Genius was unfriendly to man (qtd in Rosowski 67).

... Bergson went over in his mind the things that held him back. One winter his cattle had perished in a blizzard. The next summer one of his plow horses broke its leg in a prairie-dog hole and had to be shot. Another summer he lost his hogs to cholera, and a valuable stallion died from a rattlesnake bite. Time and time again his crops had failed. He had lost two children, boys, that came between Lou and Emil, and there had been the cost of sickness and death. Now, when he had at last struggled out of debt, he was going to die himself. He was only forty-six, and had, of course, counted on more time. (O P! 26)

In *My Antonia* those who "struggle with the soil" (116) and fail were ill-prepared duped by land sharks and unscrupulous merchants, or were physically and temperamentally unsuited to homesteading, as was Mr. Shimerda. But those who are patient and hardworking, resilient and resourceful, can succeed. As Cather puts it in *O Pioneers!*, although "the land, in itself, is desirable," it is "an enigma" (27). But once the key is found and the puzzle solved, the land submits to the human hand that develops, tames, subdues, orders, masters, controls, and improves (all Cather's terms) it. For Cather two points need to be emphasized: though it is "the wild land" (O P! 26), "a dark country" (24) with "wild soil" (49), and "a raw place" (59), after an initial struggle it readily tolerates the human imprint. Second, once humanized, the land becomes vastly more productive and fruitful, at least in so far as satisfying human desires. The natural world made to fit human designs is a recurring theme celebrated by Cather. Here are two of her accounts. In the first, it is sixteen years since John Bergson has died, and Alexandra, her brothers, and her mother have turned a homestead into an estate:

They drove westward toward Norway Creek, and toward a big white house that stood on a hill, several miles across the fields. There were so many sheds and outbuilding grouped about that the place looked not unlike a tiny village. A stranger, approaching it, could not help noticing the beauty and fruitfulness of the outlying fields. There was something individual about the great farm, a most unusual trimness and care for detail.... Any one thereabouts would have told you that this was one of the richest farms on the Divide. (O P! 80)

In the second account, Jim Burden, recently graduated from college and about to enter law school, has retraced his initial boyhood journey from Black Hawk to his grandfather's homestead (Rosowski 68). As a ten-year-old he was surrounded by nature:

There seemed nothing to see; no fences, no creeks or trees, no hills or fields. If there was a road, I could not make it out in the faint starlight. There was nothing but land: not a county at all, but the material out of which countries are made. No, there was nothing but land.... I had the feeling that the world was left behind, that we had got over the edge of it, and were outside man's jurisdiction. (MA 7)

Ten years later the human had supplanted the natural:

The wheat harvest was over, and here and there along the horizon I could see black puffs of smoke from the steam threshing-machines. The old pasture land was now being broken up into wheatfields and cornfields, the red grass was disappearing, and the whole face of the country was changing. There were wooden houses where the old sod dwellings used to be, and little orchards, and big red barns; all this meant happy children, contented women, and men who saw their lives coming to a fortunate issue. The windy springs and blazing summers, one after another, had enriched and mellowed that flat tableland; all the human effort that had gone into it was coming back in long, sweeping lines of fertility. The changes seem beautiful and harmonious. (298).

Nature is dominant in Cather's novels and *O Pioneers* is not an exception, the narrator of *O Pioneers!* explains that "that summer the rains had been so many and opportune that it was almost more than Shabata and his man could do to keep up with the corn; [so] the orchard... [became] a neglected wilderness" (*OP!* 138). Or much earlier, when it appears that mother and children will have to struggle on without Mr. Bergson, Alexandra expresses her misgivings:

I don't know what is to become of us, Carl, if father has to die. I don't dare think about it. I wish we could all go with him and let the grass grow back over everything."
Carl made no reply. Just ahead of them was the Norwegian graveyard, where the grass had, indeed, grown back over everything, shaggy and red, hiding even the wire fence. (21-22)

Rosowski claims that some of Cather's characters, however, find wildness and naturalness the preferred state (69). Alexandra Antonia and Thea are models of seriousness and optimism for in spite of the fact that these three female protagonists feel nostalgic about the new situation they live in the new place but because of their will power they overcome all the difficulties and achieve their works successfully.

Section Two:

2.1: The story of Willa Cather's *The Song of The Lark*

Thea's story begins when she is an eleven-year-old living with her large family in the town of Moonstone. As the daughter of the Methodist minister Thea is well known in her town. She prefers to socialize with the musical Mexicans in Mexico Town and Her Wunsch a professional musician who has ruined his career with alcohol. Thea takes piano lessons from Wunsch who recognizes a great talent and willingness to work in her. Thea's other supporters include her mother who recognizes that Thea is different from her other six children and has special qualities that others have not. Howard Archie, the

town doctor, is also a close friend of Thea's. Archie also recognizes Thea's special talent and intelligence that sets her apart from the other townspeople of Moonstone. Ray Kennedy, also a friend of Thea's from Moonstone, is the one who gives her the funds she needs to start serious music lessons. Unfortunately Kennedy is killed when his caboose is hit by a train engine. However, he had a life insurance policy which named Thea as the beneficiary. At Kennedy's request Thea uses this money to spend a winter in Chicago taking piano lessons. The next summer, Thea realizes how different she is from her family. After an argument with her sister Thea leaves her home and vows not to return until she has made something of herself. The following winter Thea takes voice lessons from Madison Bowers, an experience that leaves Thea discouraged and exhausted. Fred Ottenburg sends Thea to spend the summer exploring cliff dwellings at Panther Canon. The experience refreshes Thea. During the summer Thea falls in love with Ottenburg and agrees to marry him. The two travel to Mexico where Thea discovers Ottenburg is already married. As promised Ottenburg takes her to New York where Thea plans to go to Germany to study music. In order for her to afford her studies, however, Thea borrows money from her old friend Archie. After making a name for herself in Germany, Thea returns to New York to sing. Her old friends Archie and Ottenburg join her in New York to hear her performance. Thea's career is determined by a Mexican, who unknown to Thea, visits one of her New York performances. The man is Spanish Johnny, a Mexican from Moonstone who recognized Thea's talent when she was just a small girl. The smile on Johnny's face would have let Thea know how useful and full of meaning her life had become.

2.2: Modernity, Artistic development and Autobiography in Cather's *The Song of the Lark*.

Willa Cather tries to present a modern piece of art in her novel *The Song of the Lark*. Many critics believe that Cather herself was undergoing a transcendental state like her heroine Thea in her story. It is necessary to understand all the factors that led Thea to change in spite of the fact that she faces difficult moments of loss and nostalgia after her success.

*Artistic growth is, more than anything else,
a refining of the sense of truthfulness. The
stupid believe that to be truthful is easy; only
the artist, the great artist, knows how difficult
it is.* ?Willa Cather, *The Song of the Lark* (697)

In 1915, Willa Cather published *The Song of the Lark*, the book that has become synonymous with her childhood and her artistic growth. Yet while critics have hailed it as the "most thinly veiled autobiography of the development of the female artist," they tend to remain puzzled when facing the form of the novel. Robin Heyeck and James Woodress describe the book as "overstuffed," "going on and on" for 490 pages. Hermione Lee agrees, describing the work as a "thick, heavy, straggling detailed narrative," not Cather's best method of writing. True, *The Song of the Lark* is so different in feel and temperament as compared to *O Pioneers!* and *My Antonia* (qtd in Ahearn 143).

The Song of the Lark is a novel of place and places, saturated with Cather's knowledge of music and the visual arts' the book is at the center of arguments about her sense of modern cultures. Our contributors explore the text's mapping of apparent opposites: the rural and the urban, Chicago and the Southwest, the modern and the ancient. In "Thea's 'Indian Play' in *The Song of the Lark*," Sarah Clere considers the dynamic interplay between the modern and the anti modern in Cather's representation of Native cultures. Tracing the "discovery" of the Southwest by anthropologists and explorers at the end of the nineteenth century as a context for Thea's encounter with Indian artifacts in Panther Canyon, Clere shows how this particular place fed into American culture's ambiguous sense of progress and empire: in the Southwest, a once-powerful culture had seemingly vanished. Clere argues that a reconsideration of ideas of the modern provides new ways to approach old questions about how Cather represents female characters (qtd in Homestead and Reynolds xiii).

The description of Thea's room during childhood is important for her because it resembles her development as a character:

It was at the end room of the wing, and was not plastered, but was snugly lined with soft pine.

The ceiling was so low that a grown person could reach it with the palm of the hand, and it sloped down on either side. There was only one window, but it was a double one and went to the floor. In October, while the days were still warm, Thea and Tillie papered the room, walls and ceiling in the same paper, small red and brown roses on a yellowish ground. Thea bought a brown cotton carpet, and her big brother, Gus, put it down for her one Sunday. She made white cheesecloth curtains and hung them on a tape.

This is the very beginning of paying attention to Thea that her parents feel her different from her brothers and sisters.

Her mother gave her an old walnut dresser with a broken mirror, and she had her own dumpy walnut single bed, and a blue washbowl and pitcher which she had drawn at a church fair lottery. At the head of her bed she had a tall round wooden hat-crate, from the clothing store.... The acquisition of this room was the beginning of a new era in Thea's life.

It was one of the most important things that ever happened to her. Hitherto, except in summer, when she could be out of doors, she had lived in constant turmoil; the family, the day school, the Sunday-School. (TSOL 343-345).

Willa Cather presents a view of her protagonist who is going to be an artist. This story is full of suspense in spite of the fact Thea faces many difficult time. She wishes to be a famous opera singer and musician. Thea has a certain schedule to follow as her life system. She does not want to waste time. Similar to Cather's *O Pioneers!* and *My Antonia*, *The Song of the Lark* presents issues of land and immigration; people from German, Russia and other parts come to Nebraska, to be a stranger is unbearable, to leave your home and go away to hire a room or little house for your family is worse. Nostalgic feeling and loss attacks the psychological state of every one who immigrates.

The difference between Thea and other female protagonists of Cather is that though Thea is travelling away from her family and town but she is sure that she goes to Chicago for learning and becoming a famous artist. Even her mother who surely was crying for her loss but she was confident of her own daughter's ability and success:

Mrs. Kronborg reflected that she would never see just that same picture again, and as Thea's car slid off along the rails, she wiped a tear from her eye. She won't come back a little girl, Mrs. Kronborg said to her husband as they turned to go home. Anyhow, she's been a sweet one. (433)

Another outstanding point about Thea is that she does things after thinking about them. She was a practical girl, successful, walking steadily in her steps without fear. The will power in her was excellent. She was a good girl knowing what to do and how to protect her self from bad deeds and bad people.

Thea was glad that this was her country, even if one did not learn to speak elegantly there. It was,

somehow, an honest country, and there was a new song in that blue air which had never been sung in the world before....She had the sense of going back to a friendly soil, whose friendship was somehow going to strengthen her; a naive, generous country that gave one its joyous force, its large-hearted, child-like power to love, just as it gave one its coarse, brilliant flowers(485).

The feeling of loss that Thea has is due to a fact that her brothers and sisters have envied her for being outstanding and everybody viewed her as a different individual. When first she returned back from Chicago to her town in Moonstone which some critics named the place as a source for gossip, she missed every part in her plastered room and home and Dr. Archie. When she awakes she looks at the sight in the street:

The blue jays were fighting and screeching in the cottonwood tree outside her window, as they always did, and she could hear the old Baptist deacon across the street calling his chickens, as she had heard him do every summer morning since she could remember. It was pleasant to waken up in that bed, in that room, and to feel the brightness of the morning, those lines, and the face of her old teacher, came back to Thea, floated to her out of sleep(TSOL 487).

Her loss of affection of her brothers and sisters had started when Thea had attended the Mexican evening party and sang a song and a man had gossiped her to her family. Thea immediately feels bad:

During the silence which preceded the blessing, Thea felt something uncomfortable in the air. Anna and her older brothers had lowered their eyes when she came in..."High society, that," remarked Charley....Thea looked across the table at the uncompromising countenances of her older brothers(499).

Unfortunately Thea felt terrible and she decides that she will return to Chicago as soon as possible:

After such feeling of estrangement and loneliness she decided to leave to Chicago:

This time, when Thea left Moonstone to go back to Chicago, she went alone. As the train pulled out, she looked back at her mother and father and Thor. They were calm and cheerful; they didn't know, they didn't understand. Something pulled in her- and broke. She cried all the way to Denver, and that night in her berth, she kept sobbing and waking herself (507).

Cather uses different immigrant nationalities in her trilogy to emphasize on the loss they feel with nostalgia like the Swedish, German and Norwegian citizens:

Thea looked at it, then at him, and shook her head." I can't. The truth is i don't know either English or Swedish very well, and Norwegian's still worse," she said confidentially. She not infrequently refused to do what she was asked

to do, but it was not like her to explain her refusal,
even when she had a good reason. I understand.
We immigrants never speak any language well.
But you know what it means, don't you? (526)

At the end of the story, Thea goes to Germany and achieves success in her artistic goal and she accepts all her nostalgic sense and receives her future optimistically.

Conclusion

Change of place for some people in general is troublesome and leads to nostalgic feeling. Due to the process of immigration, Cather's characters differ in their feeling of Loss and Nostalgia. Some are deeply affected and become traumatic and commit suicide like Mr. Shimerda and others try to cope with the situation and start again optimistically like Cather's female protagonists, Alexandra, Thea and Antonia. Mr. Shimerda moving from Bohemia to America feels terrible for he misses his old days, old native land and friends. Peter and Pavel also suffer for change of place for them not only led to physical decline but to economic decline as well. Jim Burden feels alone when he is obliged to leave his childhood friend Antonia to complete his education. Antonia also immigrates to America and this change of the place causes her to feel depressed.

In addition to immigration which is one of the main reasons for feeling nostalgic, missing the old happy memories of the past tortures human beings. Thea leaves her country and moves to Germany to study music. Away from home, she misses her old room in Moonstone and feels nostalgic but her will power pushes her to mend such feeling and overcome or control her sentimental weakness about remembering her family and her old days. By seriousness and hard working she overcomes her nostalgia.

Alexandra is a successful model of getting used to the new situation in America. She progresses in her farm and becomes a successful rich farmer. But the difference between her and Antonia is that Antonia marries and becomes very happy with her new family whereas Alexandra does not. It is necessary for all ages and sexes to cope with new situation and try to control the agonistic feeling and memories of the past for it affects the psychological state. People miss the past when they face changes in the present world. As a result nostalgia is one of the important issues that should be studied carefully to understand people in the society better and respond to their sufferings.

Bibliography

- Ahearn, Amy. Full-Blooded Writing and Journalistic Fictions: Naturalism, the Female Artist and Willa Cather's "The Song of the Lark". *American Literary Realism*, Vol. 33, No. 2, Special Issue: Willa Cather (Winter, 2001), pp. 143-156 Published by: University of Illinois Press Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/27747018> Accessed: 23-12-2015 18:59 UTC
- Alsgaard, Hannah. *Rural Inheritance: Gender Disparities in farm Transmission*. Berkeley: University of California, 2012.
- *American Heritage College Dictionary*. 4th ed. Boston: Houghton Mifflin Company, 2004.
- Cary, Richard. A Willa Cather Collection. *Colby*, volume 8, Issue 2 June, 1968, p82-95.
- Cather, Willa. *The Song of the Lark*. Boston: Houghton Mifflin CO., 1915.
- -----, *My Antonia*. Boston: Houghton Mifflin CO., 1918.
- -----, *O Pioneers!*. Boston: Houghton Mifflin CO., 1913.
- *Collins Concise Dictionary of the English Language*. 2nd ed. London: William Collins Sons and Co. Ltd., 1988.
- Cook, Pam. *Screening the Past: Memory and Nostalgia in Cinema*. Great Britain: The Cornwell Press, 2005.
- Dooley, Patrick K. "The Ambiguity of Environmental Ethics: Duty or Heroism." *Philosophy Today* 30 (1986): 48-57.
- Homestead, J. Melissa and Guy J. Reynolds. *Cather Studies*, Volume 9 Willa Cather and Modern Cultures. Lincoln: University of Nebraska, Lincoln ne 68588-0333.

- Ivy, Marilyn. *Discourses of the Vanishing: Modernity, Phantasm, Japan*. Chicago: The university of Chicago Press, 1995.
- Jafari, Jafer. *Encyclopedia of Tourism*. Great Britain: TJ International Ltd., 2000.
- Kanchanachart, Nongyao. "A Study of the Prose Works of Edith Wharton and Willa Cather." Diss. Chulalongkorn U., 1961.
- Kirkpatrick, D.L. *Reference Guide to American Literature*. 2nd ed. Chicago: St. James Press, 1987.
- Kitiarsa, Pattana. *Humanities and Nostalgia Phenomenon in Contemporary Thai Society*.
- Lowenthal, David. *The Past is a Foreign Country*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- McComas, Dix. "The Unrecalled Past: Nostalgia and Depression in the Middle
- Novels of Willa Cather." Diss. U. of Massachusetts Amherst. USA, 1997.
- *Oxford English Reference Dictionary*. 2nd ed. New York: Oxford University Press, 1996.
- Rosowski, Susan J. Willa Cather's Ecological imagination, *Cather Studies*, volume 5, Lincoln & London, University of Nebraska, 2003.
- Suksangdow, Pathathai." A Study of Nostalgia in Willa Cather's *My Antonia* "MA Srinakharinwirot University, 2006.
- Shoba, V. And P. Nagaraj."Lovers of Nature in Willa Sibert Cather's *O Pioneers! And My Antonia*- An Ecocritical analysis", *Language in India*. Vol 13, 2013.

Women Authors Problems in British and Iraqi Society: A Comparative Study**Ass.Lect. Abbas Murad Dohan****Al-Imam Al-Kadhim University College for Islamic Science****مشاكل الكتاب (النساء) في المجتمع البريطاني والعراقي: دراسة مقارنة****م.م. عباس مراد دوهان****كلية الإمام الكاظم للعلوم الإسلامية الجامعة**

Abbas.murad59@gmail.com

المخلص

تتناول هذه الدراسة دور المرأة في مجتمعين مختلفين: المجتمع البريطاني والعراقي. إنها ناقشت أوجه التشابه والاختلاف الموجود بين المجتمعين. نسبياً، وتبين أن كلا المجتمعين يحمل ميزات مشابهة والتي يمكن اعتبارها مجتمع ذكوري التي تكون فيها المرأة تابعة للرجل في كل مجالات الحياة. كسمة مختلفة، ان المجتمع البريطاني كان مجتمع ذكوري، ولكن لم يعد كما هو مجتمع ذكوري، بل في الوقت الحاضر مجتمع عادل الذي يعطي المرأة حقها في أن تكون من الكتاب، الممثلة أو ما يريدون. على العكس من ذلك، لا يزال يعتبر المجتمع العراقي باعتباره منظومة أبوية أو ذكورية إلى حد ما.

الكلمات المفتاحية: الأنوثة، الكاتبة، الذكورية، المشاكل، المرأة العربية، المرأة البريطانية.

Abstract

The present study deals with the role of women in two different societies: British and Iraqi. It is argued that there are similarities and differences between the two societies. Comparatively, it is found out that both societies carry similar features which can be considered as patriarchal in which women are subordinate to men in all fields of life. As a different feature, the British society had been a patriarchal society, but no longer as it is a fair society, nowadays that gives women their right to be authors, actress or whatever they want. On the contrary, the Iraqi society is still considered as patriarchal to some extent.

key words: 'feminism', women writer, male dominant , problems, subordination' Arab women, British women.

A Comparative Study

The words 'feminist' or 'feminism' are generally political labels indicating support for the goals of the women's movement which emerged in the late of 1960s. 'Feminist criticism', after that, is a specific type of political discourse: a kind of theoretical practice committed to the struggle mainly against patriarchy and sexism in society, not only a concern for gender in literature, in any case not if the later is presented as no more than another interesting critical approach on a par with a concern for sea-imagery or metaphors of war in medieval poetry.(Catherine,1989:12)

The feminist literary criticism accurately began in the aftermath of 'second wave' feminism, the term typically given to the emergence of women's movements in the United States and Europe throughout the Civil Rights campaigns of the 1960s. Obviously, though, a feminist literary criticism did not emerge completely formed from this moment. Rather, its ultimate self-conscious expression was the peak of centuries of women's writing, of women writing about women writing, and of women and even men who were writing about women's minds, bodies, and ideas, Women such as Virginia Woolf. (Ibid: 27).

The increasing number of women writers creates a rich history upon which the second-wave feminism might be built. From the beginning the feminist literary criticism was eager to uncover its origins, looking for establishing traditions of writing of women and early 'feminist' thought to counter the obedient acceptance of man and male -dominant as the norm.

It is clear that the boundaries between literature and politics, and activism are fluid and, as a result, it is difficult to determine. Even though, these blurred boundaries are regularly productive.

Feminist literary criticism can be differentiated from feminist political activism and social theory. Most noticeably, the differences lay in the dimension of textuality. Throughout centuries woman has been the subject of countless reconfigurations, and with each inscription , it becomes necessary to reread. According to the text, women are capable of being both defamed and defended, and it is possible that the most influential possibilities could be found in imagining the future of the female subject.(Gill, 2007:23)

Concerning the number of women writers, it is not possible to give the exact number of women writers that published their works because there were so many of women writers. Some of them are known worldwide, some only to the experts in the world of literary, and concerning many others whose works are records of their life and their literary works simply did not survive. In the 18th century, the female novelists began to rise, but their writings did not emerge on the literary market until the mid of the 19th century. In fact, the nineteenth century was really the Age of the Female Novelist (Showalter, 1977: pp. 3-4).

With the appearance of the novelists Jane Austen, Charlotte Brönte, and George Eliot, Showalter believes that the question of women's aptitude for action had been answered . It was a very difficult situation for women writers because they almost have no formal educational background and little job opportunities; they , in fact, had no other choices but to throw themselves into writing novels as a way to escape the dominant patriarchal society. Significantly, in doing this, some of the women writers would ironically appropriate another masculine genre .It is very important to take into consideration that writing, particularly the novel genre, was for many of them the only way to criticize some of the social ills, including women's oppression. (Ibid).

Women writers considered novel as a very powerful tool in order to raise people's awareness about restrictions that were used and that affected women in the 19th century. Logically, they used a veil of different literary devices for the sake of conveying the messages they wanted to convey. They tried to show their resistance by manifesting on the level of plot, characterization or style. On the contrary, all the positions concerned with the writing were held by men as novelists, editors, publishers and in some way they felt threatened by the appearance of women in the world of literature.

This is very clear as Gilbert points out that according to many of the late nineteenth and early twentieth century men, women were to be agents of an alien world that could evoke anger and anguish, on the other hand and according to women of the same time, men seemed as distressed defenders of an undefended order. Therefore both male and female writers progressively represented women's unprecedented invasion of the public sphere and it became as a battle of the sexes. (Gilbert and Gubar,1988: p. 4).

The sort of society in which women authors or writers in the 19th century lived was like a constant box. There were new towns emerging, people began to move from the country to the cities in order to get new jobs; because there were building factories , networks and railways building all around the country. The massive British Empire was growing because of the appearance of new colonies. Education was exclusively in the men's area but some schools started to open particularly for girls who previously had only access to books throughout circulating library or they may have library in at their own homes. Even though, they were educated , the job market for them was almost inexistent. Since they could not get a job, the only option women had was either to be a governess or a writer. But in fact the 19th century literary world was fully dominated by men in society. woman's roles in art specifically were very different before the Victorian period. A woman was either men's muse as his inspiration, or she would help him in his composing , but in spite of all the difficulties , a few women dared to write.

The great literary works by Victorian women were considered in prose fiction such as Jane Eyre (Charlotte Bronte) and Wuthering Heights (Emily Bronte) ,and the sonnets of Elizabeth Barrett Browning . The best era for women writers was born when they began to publish their works. Writing was thought of as unworthy for women, and only if woman had a good reason for that which is, if she

was the breadwinner of the family. They started to write about various topics such as novel and other different genres like the governess, detective, sentimental, religious, , children's literature, etc. Additionally, women novelists became encouraged to write, to publish, to publicly admit their authorship of works . As a result, their writing, their struggle, their courage, their opposition opened the doors for new generations of women novelists .(Ivana, 2014: 7)

The term 'patriarchy' means the rule of the father , and it was initially used in order to describe a specific kind of 'male-dominated family' . The huge household of the patriarch that included women, junior men, children, slaves and domestic servants all are under the rule of this dominant male. Nowadays, the term is used more generally "to refer to male domination, or to the power relationships by which men dominate women, as well as to characterize a system by which women are kept subordinate to men in a number of ways" (Bhasin, 2006:3).

Patriarchy is the main obstacle to women's advancement and development in society. In spite of the differences in levels of domination, the large principles remain the same, for example , men are in control. There may be a kind of difference between the nature of this control . So it is essential to be aware of the system, that keeps women dominated and subordinate to men, and to loosen its workings so as to work for women's improvement in a systematic way. While women go ahead by their merit in the modern world, patriarchy creates many obstacles for women to go forward in society for the reason that patriarchal institutions and social relations are mainly responsible for the inferior of women. Patriarchal society, as it is known, gives complete priority to men . Patriarchy usually refers to the male domination in public and private spheres. Like this, feminist uses the word 'patriarchy' in order to describe the power relationship between men and women and to discover the root cause of women's subordination.(Sultana, 2010:2)

Patriarchy is the natural superiority of men over women and being subordination to men in all spheres of life. As a result, both power and authority within the family, and the society remain totally in the hands of men. Consequently women were disadvantaged of their legal rights and opportunities as the patriarchal values restrict women's mobility, and even their freedom over themselves and their property.

In the dictionary "subordination" means:

"someone else is less important than the other one" (Cobuild 2010:1559).

According to *Advanced Learners' Dictionary* it means:

"having less power or authority than somebody else in a group or an organization"

(Hornby 2003:1296).

The term 'women's subordination' means the inferior position of women, being decision maker , and their lack of access to resources . According to the patriarchal domination of male , women are considered as subjected to in most societies. So, women's subordination refers to the inferior position of women to men in the society. So many things such as the feeling of powerlessness, discrimination, experience of limited self- esteem as well as self-confidence equally contribute to case of subordination of women. Therefore, women's subordination is a state, where there is a power relationship exists and men dominate women. This subordination of women is considered as a central feature of all structures of interpersonal domination in society, but feminists prefer different locations and causes of it. Simone de Beauvoir shows a contemporary theory which begins with his argument that because of men view of women as primarily different from themselves, women are reduced to the status of the succeeding sex and hence subordinate (Beauvior 1974). Another theory is that of Kate Millet which argues that women are considered dependent sex class under patriarchal domination. (Millet 1977)

The feminist view of women in all the Arab world is that as in other areas of the world, has during history experienced discrimination and being subject to restrictions of their freedoms and rights. Some of these practices are usually based on religious beliefs, but many of those limitations are cultural and emanate from tradition as well as religion. These main constraints in societies which create

obstacles towards women's rights and liberties are reflected in laws dealing with criminal justice, education and healthcare.

Concerning literature, the current generation of Arab women writers faces so many problems that are the same problems of reception the last one faced, and will be better off reflecting on the historical factors beyond this type of reception than elevating themselves at the expense of a predecessor. (Aaron,2006:13)

In general, Arab women writers face problems, it is needed to have a look at the long and complex history of their reception in the Arab society. The number of Arab women writers has increased significantly in all parts of the Arab world since the 1960s, and among all social classes, women writers have reached out to hold broader social and political issues. During the late of 1950s and early of 1960s, novels and short stories by Arab women entered a more feminist phase.(Ibid)

During this new phase, feminist visions, and aspirations were expressed in the works of many women writers such as Kulayt Khuri and Ghada Saaman from Syria, Nawal Saadawi from Egypt, Khanata Banuna from Morocco, Assia Djebar from Algeria, Sahar Khalifa and Samira Azzam from Palestine, Layla Othman from Kuwait.

In their literary works, Arab women writers have highlighted bravely the ills of political systems that, by being harmful to women, have ,as a result, operated to the detriment of men and of society in general. An example of that, Ghada Saaman , in her novel *Beirut 75*, portrays the alienation visited upon both men and women by the social and political systems in Lebanon as an Arab country . The message she reveals, nevertheless, is such immeasurable chaos women are. They suffer , especially in Arab countries, from the double subjection of society and of men. (Doreen,1983, 87)

In fact, this new generation of women writers has illuminated women's strengths in general and dispelled deeply entrenched taboos about their weaknesses too. The new woman that appears in the works of Sahar Khalifa's *Al Saabar and Abad Al-Shams* in which she defies and dissociates herself completely from traditional concepts of women existed in her society. The first concept is that women are weak and unable to maintain a family when the male provider disappears . The second concept is the deep-rooted view of women's honor. (*Al-Jawaheri*,2008:37)

It is obvious that literature is straightforwardly linked to culture, in Iraq, women writers are just coming to the field. There are many reasons for this, particularly how men think about writing as well as how they think about women as human beings. It is clear that, cultures usually distinguish the literary works of men from the literary works of women, and Angela Davis ,the American feminist, has her view of that as she saw this as just another form of discrimination. But there is something that should not be forgotten that an individual's writing comes from their exact time and place, and writings with a feminine flavor come from a feminine place. (Shirzad, 2013, 79)

In Iraq , gender discrimination begins from young childhood with the images that in childhood literature, for example, a girl is often seen as she plays with dolls and on the contrary side a boy is seen as he plays with electronic games. A girl often runs while a boy rides a bicycle, this can be taken as a symbol that women, in general, are not allowed to ride bicycles. It is obvious that when the moment an Iraqi woman opens her eyes in the very morning, she has to keep in mind that she is female. Women , especially in Iraq, are continuously reminded that they are less and weaker than men. This feeling is very difficult to challenge and has a very negative effect on the psychology of the writer and the way and style she may write since she is a woman.

In Iraq, some people may believe that literature and creativity could not be gendered at any case because most recently many women are involved in building their communities, working , raising children and solving their own problems, not only at home but also outside, for example in businesses and offices. They really have experiences and work harder than men. Nonetheless, women's literature, an indubitable reality in Iraq, remains the writings of women about the problems of women themselves . If it happened to delete the author's name , it can still be easily guessed that the author is a female. The world of women is a kind of rich and important world to talk about. In fact, those women write

especially about the needs of the female spiritually, in spite of the limitations of discrimination in Iraq. Women writers and the power of their words as novelists or poetess should not be underestimated. Iraqi men have had a lot to say in their literary works about women but they, in fact, do not express "Woman" as she knows herself.

Since the woman's world is hidden from men, it would be very difficult that man could describe the women's world. Female writers are capable of revealing the world of women in a very talented way. (Sarhan, 2010)

The poet is being interviewed with is Mithaq Kareem who is an ambitious and talented girl from Nasiriyah in southern Iraq, an heiress civilization of Sumer. She writes (free verse) for talent, and language and words are able to convert the image to action and celluloid.

Mithaq is very fluent in the use of virtual and esoteric symbols and symbols of mysticism and metaphor grand epics symbols (such as the Epic of Gilgamesh). Because of social injustice and tribal nature of reality and patriarchal authoritarian Iraqi society, her family prevent her to complete her university studies and employment in government departments. She tries to catch up with the world of literature while she is seated at home reading poetry and literature and the novel. Her father's death left a deep impression on her psychologically, the thing that she cannot forget.

The thing that no one knows about Mithaq, unlike writing poems, is that she is committed to religious habits as she fasts, prays and she visits the tombs of Shiite Imams constantly and sometimes walk on foot. The recent large catastrophe in her life was when her mother died, she became an orphan and felt destroyed.

The great misfortune happened when her brother discovered her posts on Facebook. He severely beats her and smashed her mobile phone and confiscated her computer as well as her note books and novels. As a result she thought of suicide.

Mithaq has done a favor by making an interview despite her difficult circumstances to answer the questions presented in this paper. Here are the questions and Mithaq's answers:

1. Is it possible to give us a brief summary of your career as a poetess?

Mithaq: Since my childhood, I was fond of drawing and I was fond of van Gogh. ... I was interested in his simplicity and I try to make him a model for me ... but the writing took me far away and my diary became my close friend. I write notes and tear them quickly fearing that someone, from my family, would see them ... my family is a very, very strict family. As a result, I take it as a challenge to improve my talent by reading every book I come across. After fifteen years of suffering, I began to write professionally starting as a novelist. I am encouraged by the researcher Professors Yasir Jasim Qasim, Abdul-Khaliq Kareem and Abbas Al-husany, all are from Basra.

I communicated with them by phone and through letters ... this happened in 2004 and I continued writing poetry under the supervision of Prof. Abbas Hassani from that point until I become professional.

2. What are the first and most important difficulties that you encounter as a poetess at the beginning of your writing?

Mithaq: Certainly, the most important difficulties are customary and religious restricts especially from my mother when she saw me reading or typing, she began to comment acerbic comments which make my enthusiasm fade, so I wrote when I was alone ...

3. Is the problem of writers in Iraq often social or religious? And how?

Mithaq: Both... unfortunately, the society interprets religion as they like or they want it to fit their desires. The great disaster is that religion gives women their freedom to some extent but the customs have another opinion.

4. Throughout your own personal experience how can a woman writer in Iraq get her fame and literary character in the light of the possible risks obstacles?

Mithaq: A woman writer who lacks ambition and determination to reach fame will be broken quickly so she needs to have enough insistence because this path is very tiring and needs a lot precipitant and requires patience, forbearance and wisdom.

5. Do you think that Iraqi society is a male dominant society? What is the impact on Iraqi women writers?

Mithaq: Yes, 100%. In addition to that, it is duplicitous. I can describe it as the plague that is visiting the country safe.

6. Do you think that the problems faced by the woman writer can be a reason for creativity or reason to blur the seed of creativity?

Mithaq: The real spirit of the writer is spirit which converts to a machine in which he puts his pain and takes it to a broad imagination and a sense of velvety and high culture made it the most beautiful texts ... the pain is a better inspiration, this is what I felt I do not know about the rest.

7. Throughout your personal experience how to overcome all the obstacles and be talented and famous as you are?

Mithaq: First, my faith is that I have not committed the sin of writing poetry and secondly I am faithful of my talent of writing poetry. The most important thing is that I make my dream true because I was dreaming of being famous. I should be grateful to my friends who become loyal to me and support me morally and financially in order not to stop writing which is another incentive to continue.

8. Do you think that the number of Iraqi women writers in the literary field now is a convincing number? Few? And what's the reason?

Mithaq: I do not care about the quantity but quality. The problem of Iraqi women writers is their limitations and dreaming of getting famous locally which I refuse and I will settle for universal . I know that it is very difficult but I will do it because of my big ambition

9. What is your advice for the novice women writer who wants to show talent and how to go beyond the problems and difficulties?

Mithaq: I advise them to read over and over as they will do nothing without reading . the real writer will stick to her dream no matter what her circumstances are.

10. How do you see the future of Iraqi women writers?

Mithaq: I know nothing about the future but what I know is that I'm trying to work hard and do my best .

Conclusions

As a conclusion, women writers , in all societies, face many obstacles that may prevent them from writing perfectly or even writing. British women and Iraqi women writers encounter, so many problems when they start to write literary works.

There are differences and similarities between the two societies. Concerning similarities, both societies suffer from the male dominant society , class discrimination ,and bad treatment of women. The main difference between British and Iraqi societies is that the British suffered from these problems in the 18th century and past time , then they try to get rid of these obstacles while the Iraqi society suffers from these problems in the past and even in the present time as the case with Mithaq.

References

- Aaron D. Pina .2006. **Women in Iraq: Background and Issues** for U.S. Policy , 13.
- Abeda Sultana. 2010. **Patriarchy and Women's Subordination**: A Theoretical Analysis. University of Dhaka.
- Al-Jawaheri, Yasmin H.2008. **Women in Iraq**. New York: Lynne Rienner Publishers,. 37-51. Print.
- Ayres, B. 2003. **Silent Voices: Forgotten Novels by Victorian Women Writers**. Westport. CT: Praeger.
- Beauvior, D. S. 1974. **The Second Sex**. Vintage Books: New York

- Bhasin, K. 2006. **What Is Patriarchy**. Women Unlimited: New Delhi.
- Catherine Belsey And Jane Moore . 1989. **The Feminist Reader Essays In Gender And The Politics Of Literary Criticism** .New York.
- Cobuild, C. 2010. **Advanced Illustrated Dictionary**. Harper Collins Publishers Ltd.: Great Britain.
- Doreen Insgrams. 1983. **The Awakened: Women in Iraq**. (Third World Centre for Research and Publishing Ltd., Lebanon,)
- Gardiner, Judith Kegan. 1980. "On Female Identity and Writing by Women." Writing and **Sexual Difference**. Ed. Elizabeth Abel. Chicago: The University of Chicago Press,.
- Gilbert, S., & Gubar S.M. 1988. **No Man's land**. New Haven and London: Yale University Press.
- Gill Plain And Susan Sellers. 2007. **A History Of Feminist Literary Criticism Edited** .Cambridge University Press.
- Gubar, Susan. 1980 "'The Blank Page' and the Issues of Female Creativity." **Writing and Sexual Difference**. Ed. Elizabeth Abel. Chicago: The University of Chicago Press.
- Hornby A. S. 2003. **Oxford Advanced Learner's Dictionary**. Oxford University Press: New York.
- Ivana Šalinović . 2014. **Women writers of 19th century Britain**, , University of Zagreb.
- Millett, K. 1977. **Sexual Politics**. London: Virago.
- Sarhan, Afif , and Caroline Davies. 2008. **'My Daughter Deserved to Die for Falling in Love' The Guardian**, 11 May 2008. Web. 21 Jan..<http://www.guardian.co.uk/world/2008/may/11/iraq.humanrights>.
- Shirzad, F.; Musavi, Kh.; Atmani, S.; Azizeh, Kh.; Ahranjani; Iraj, S. (2013). **"Gender Differences in EFL Writing"**. International Journal of Academic Research Part B 5 (4): 79–87.
- Showalter, E. 1977. **A Literature of Their Own**: British women novelists from Bronte to Lessing. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.

أثر استخدام أنموذج التعلم التوليدي في التحصيل النوعي في مادة الفيزياء وخفض القلق الناتج عن المادة لدى

طلاب الصف الرابع العلمي

أ.م.د. حيدر محسن سرheed

المديرية العامة للتربية في محافظة بابل

Assessing the Effect of Using Generative Learning in the Qualitative Achievement in Physics and Decreasing Stress for the Fourth Year Scientific Branch Students

Asst. Prof. Haidar Muhsin Serheed

The General Directorate of Education in Babylon Governorate

Hayder139@yahoo.com

Abstract

The present study aimed to know the effect of using the model of learning generative in qualitative achievement in physics and reduce anxiety resulting from the material to the fourth-grade science student and to achieve the objectives of the study used experimental method which contains two groups (experimental and control group) the first experimental group is studied according to the model of learning generative and the second group is studied according to the ordinary way. It consists (73 students) represented by the (37) students in the experimental group and (36 students) in the control group and represented the two tools search achievement test consisting of (30) items according to Bloom the levels of six distributed on (17) objective paragraph of the type of multiple-choice and (13) paragraph of the essay questions and the second tool was the anxiety scale of component (30) items. The experience is applied during the semester the first to the content of the five chapters the first of physics and the application of the two tools search at the end of the experiment using statistical methods (t-test for two independent samples isn't equal number the equation Cohen to find the size of the effect and Ki.

Key words: Model generative learning, qualitative achievement, anxiety

الملخص

هدفت الدراسة الحالية الى معرفة اثر استخدام نموذج التعلم التوليدي في التحصيل النوعي في مادة الفيزياء وخفض القلق الناتج عن المادة لدى طلاب الصف الرابع العلمي، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج التجريبي ذي المجموعتين (تجريبية وضابطة)، إذ درست المجموعة التجريبية الأولى وفق نموذج التعلم التوليدي، ودرست المجموعة الثانية (الضابطة) وفق الطريقة الاعتيادية، وقد بلغ حجم عينة الدراسة (73) طالبا ممثلة في (37) طالب في المجموعة التجريبية و(36) في المجموعة الضابطة، وتمثلت أداتي البحث بالاختبار التحصيلي المتكون من (30) فقرة وفق مستويات بلوم الستة موزعة على (17) فقرة موضوعية من نوع اختيار من متعدد و(13) فقرة من الأسئلة المقالية، والأداة الثانية تمثلت في مقياس القلق من الفيزياء المكون من (30) فقرة، وتم تطبيق التجربة خلال الفصل الدراسي الاول لمحتوى الفصول الخمسة الاولى من مادة الفيزياء، ويتطبيق أداتي البحث في نهاية التجربة، وباستخدام الوسائل الإحصائية (الاختبار التائي لعينتين مستقلتين غير متساويتين بالعدد، ومعادلة كوهين لإيجاد حجم الأثر، ومربع كاي لمعرفة نسب تكرارات الطلاب في الاختبار التحصيلي)، دلت النتائج على:

- 1- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في اختبار التحصيل ولصالح المجموعة التجريبية وبحجم اثر كبير.
- 2- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في المستويات المعرفية الدنيا (التذكر، الاستيعاب، التطبيق).
- 3- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في المستويات المعرفية العليا للتفكير (التحليل والتركيب والتقويم) ولصالح المجموعة التجريبية.

- 4-وجود فروق ذات دلالة احصائية ولصالح المجموعة التجريبية في النسب المئوية لاختبار التحصيل النوعي وبحجم اثر كبير .
- 5-عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين في مقياس خفض القلق من الفيزياء، كما دلت النتائج حصول خفض نسبي في القلق من الفيزياء لدى طلاب المجموعة التجريبية مقارنة مع طلاب المجموعة الضابطة الا انه لم يصل الى الدلالة الاحصائية. وفي ضوء النتائج قدم الباحث عدد من التوصيات منها:

توظيف نموذج التعلم التوليدي في تدريس الفيزياء وللمراحل الدراسية لقدرته على رفع مستوى التحصيل النوعي للطلاب، ومساهمته في خفض القلق من الفيزياء اذا ما تم تطبيقه في المراحل الدراسية، والاهتمام بتدريب مدرسي الفيزياء على استخدام نماذج تدريسية تعتمد على المنحى البنائي كنموذج التعلم التوليدي.

الكلمات المفتاحية: نموذج التعلم التوليدي، التحصيل النوعي، القلق

مشكلة البحث

بما أن المعرفة نتاج بناء المعلومات بشكل متراكم. بينها المتعلم حسب فهمه الخاص. فقد نادى التربويون بضرورة استخدام المعلمين لنماذج وطرائق واستراتيجيات تدريس بنائية، تتيح للطالب الدور الفاعل في عملية التعليم والتعلم، بحيث لا يكون فقط متلقياً، بل وتنمي مهارات التفكير المختلفة لديه، وينبغي على المعلم ان يسعى الى بناء خبرات تراكمية لدى المتعلم، تمكنه من بناء قاعدة من الخبرات تساعد على فهم العلاقات بين الجديد والسابق من المفاهيم والافكار، بحيث يكون محور العملية التعليمية التعلمية. ولعل علم الفيزياء من المواد الدراسية المجردة التي تحتاج الى جهد عال من قبل المدرس لإيصال محتوى المعرفة للطلبة مما قد يلاقون صعوبة في فهمها، لأنها تحتاج الى تركيز وانتباه وملاحظة، اذ اشارت نتائج كثير من الابحاث الى ان طريقة التدريس التقليدية التي تنتم باللقاء والقيادة والسيطرة من جانب المدرس، والتلقي والسلبية والخضوع من جانب الطلبة. فهي لا تسهم في احداث تعلم حقيقي، فقد ترتب على ذلك ارتفاع الاصوات المطالبة بتطوير التدريس وطرائقه التي يشرك الطلبة فيها، وتزيد من ايجابيتهم في الموقف التدريسي، ويتحول التعلم من السلبي الى تعلم نشط يكونون فيه مدفعين الى التفكير فيما يتعلمون. (رشيد، 2015: 2)

ومن خبرة الباحث البالغة (17) سنة في مجال تدريس الفيزياء فقد استشعر قلة توظيف المعلومات وتطبيقها بعد مدة من الزمن ولاسيما بعد خضوع الطلبة للامتحان بالمادة الدراسية، كما تبلورت المشكلة عند الباحث ايضاً من خلال الندوات والدورات التي كانت تعقد والتي كانت النقاشات تدور في كيفية تذليل الصعوبات التي تواجه المدرس والطالب فكان لتدني التحصيل الدراسي وشعور الطلبة بالقلق من مادة الفيزياء كونها احدى المواد الدراسية التي تنتم باحتوائها على مفاهيم مجردة وكم من المسائل الفيزيائية المرتبطة بها مما زاد من صعوبة فهم الطلبة لها.

مما دفع الباحث الى التأكد من وجود المشكلة ميدانياً من خلال اجراء الباحث دراسة استطلاعية وذلك بتوجيه استبانة لطلاب الصف الرابع العلمي للتعرف على اسباب تدني درجاتهم في مادة الفيزياء وكانت النسبة الاعلى من هذه الاسباب هو طريقة التدريس المتبعة التي تتركز على قيام مدرس المادة بالدور الاكبر في تدريس الموضوعات وحل المسائل مع مشاركة قليلة جداً لطلبة. فضلاً عن ذلك قام الباحث بإجراء مقابلة (25) من مدرسي ومدرسات مادة الفيزياء في احدى الدورات التدريبية المقامة في مركز التدريب والتطوير، من خلال توجيه اسئلة مفتوحة الاجابة عن معوقات تدريس مادة الفيزياء، واتضح ان (95%) لا يستخدمون استراتيجيات او نماذج حديثة في التدريس كما تبين ان (5%) يستخدمون نماذج تدريس بين الحين والآخر ولكن ليس بخطواتها الاجرائية المنتظمة، اما بخصوص التحصيل النوعي فقد بينوا (99%) من المدرسين انهم غير راضين عن مستوى نوعية التحصيل كون الطلبة يركزون على درجة النجاح فقط لان هدفهم العبور للمرحلة اللاحقة فحسب.

وبما ان التحصيل الدراسي من اهم الاهداف التي تسعى اليها التربية، كونها مرتبطة بالجانب المعرفي والمحتوى الدراسي، ويعتقد الباحث ان الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب في الاختبار ليست معياراً ودليلاً على انه قد تفوق في هذه المادة وانما تحصيل الطالب النوعي والاخذ باهمية كل مستوى من المستويات المعرفية الستة وفقاً لتصنيف بلوم وعدم الاكتفاء بالدرجة الكلية.

وبما أن الموقف التعليمي تتكامل فيه الجوانب المعرفية والوجدانية، فقد تؤثر الاضطرابات الانفعالية الناجمة عن عدم استخدام نماذج واستراتيجيات تدريسية ملائمة الى عدم فهم المادة الدراسية وشعور الطالب بالقلق مما قد يعيق قدرة الطالب على تحقيق التحصيل الدراسي المرغوب فيه، لذا وفي ضوء المؤثرات التي تثير القلق والمواقف الاختبارية والاستعدادات السلوكية المكتسبة، يتضح انه من الضروري تحسين تدريس الفيزياء وفق عملية منظمة يتم من خلالها البحث عن عناصر الموقف التعليمي من معلم ومتعلم واساليب تدريس تعطي الدور الاكبر للمتعلم في البحث عن المعرفة والتي تعتبر ان المعرفة لا يمكن ان توجد من خارج الفرد ولكنها نتيجة البناء العقلي الايجابي للواقع، معتمدا بشكل واسع على النظرية البنائية للتعليم، ولعل نموذج التعلم التوليدي من ابرز النماذج البنائية في تدريس العلوم، والذي يعتبر فيه المتعلم متعلم نشط وإيجابي يستخدم ويعدل الافكار التي لديه، والوصول بالمتعلم الى مرحلة يستخدم فيها المتعلم معلوماته المخزنة لديه لبناء تفسيرات خاصة للمتعلم وتكوين استدلالات من خلال التفاعلات الاجتماعية بين المتعلمين والمعلم.

لذا سعت الدراسة الحالية الى استخدام أنموذج التعلم التوليدي كأحد نتائج النظرية البنائية التي تجعل من المتعلم محورا للعملية التعليمية وتقليل دور المدرس ليصبح موجه ومراقبا للعملية التعليمية التعليمية، والتي قد تزيد من فرصة تحسين نوعية تحصيل الطلبة الدراسي وتقليل من الشعور بالقلق كأحد المظاهر الانفعالية التي تؤثر في التحصيل الدراسي ونوعيته. واستنادا الى مقترحات دراسات سابقة أجريت في هذا المجال والتي أكدت الأثر الايجابي في استخدام نماذج تدريسية اخرى معتمدة من منحنى النظرية البنائية، لذا فان مشكلة البحث الحالي تتحدد في التساؤل الآتي:

ما أثر استخدام أنموذج التعلم التوليدي في التحصيل النوعي في مادة الفيزياء وخفض القلق الناتج عن المادة لدى طلاب الصف الرابع العلمي.

أهمية البحث

إن علم الفيزياء من المواد الدراسية التي تتصف باحتوائها على معرفة تتصف بنوع من التجريد والتي بدورها تحتاج الى جهد عال من قبل المدرس لإيصالها للطلبة وبالمقابل قد يلاقون صعوبة في فهمها، لأنها تحتاج الى تركيز وانتباه وملاحظة، إذ يتصف محتوى الفيزياء بكم من المفاهيم والعلاقات والتعميمات التي تنتظم معا في شبكة من العلاقات والارتباطات العلمية مكونة بناء من المعرفة الفيزيائية ذات طبيعة نوعية خاصة، وان تعليم الفيزياء يجب ان يستند الى مبادئ النظرية البنائية التي تنادي بفكرة التدريس من اجل الفهم، واعتماد الطالب مركزا للعملية التعليمية. أي ان التدريس البنائي مبني على مبدأ ان الطالب متعلم نشط والمعلم مدرب وقائد لعمليات التعلم، أي اننا نحتاج الى البرامج التعليمية والاستراتيجيات والنماذج التعليمية التي تعمل على دمج المتعلم في انظمة او مواقف تتطلب منه عمل الاستقصاءات والمناقشة والتحليل، وتهيئ وتضع العقل في حالة تسمح له بالاقتراب من الخبرات (Lampert، 2006)، ونتيح للمتعلم الاقتراب من فرص التعلم التي تقابل ميوله ونزعاته للخبرة التي ينهمك فيها، وتمنحه دورا نشطا ومساحة واسعة لممارسة مهارات التفسير والتحليل والقدرة على اكتشاف الافكار الجديدة بنفسه (Bernhard، 2001)، وتؤدي به الى اكتساب فهم واضح للمفاهيم العلمية، والعمل على ربط تمثيلاته العقلية بالظاهرة العلمية مما يؤدي الى اكتشاف الاخطاء المفاهيمية الحادثة في فهمه، ومن بين هذه النماذج ما يعرف بنموذج التعلم التوليدي.

ويهدف نموذج التعلم التوليدي الى ان يبني المتعلم معرفته العلمية معتمدا على نفسه، عن طريق تحفيزه لان يبحث ويستقصي وي طرح الأسئلة ويجرب الافكار، فهو يؤدي الى وصول الطالب الى مرحلة ما وراء المعرفة والمتمثلة في التأمل في المعرفة والتعمق في فهمها وتفسيرها من خلال البحث والاستقصاء (عفيفي، 2004: 7)، حيث يعتبر هذا النموذج من النماذج الوظيفية في التعلم والتعليم، يركز على عمليات المعرفة لدى المتعلمين بهدف اكسابهم المفاهيم وفهمها من خلال نوعين من العلاقات ذات معنى، الاول منها يتمثل في توليد علاقات بين خبرة المتعلم السابقة وخبراته اللاحقة، كما يهدف في الوقت ذاته الى مساعدة الطلبة على استخدام المفاهيم الجديدة في تفسير المواقف التعليمية المختلفة للتأكد من فهمهم هذه المفاهيم، فالتعلم في ضوء هذا النموذج عملية مستمرة ونشطة يتم

من خلالها بتوليد العلاقات بين الخبرات الجديدة والقديمة، ومثل هذا التوليد النشط والديناميكي للعلاقات يعمل على إعادة تنظيم الافكار والتصورات وتوظيفها بشكل افضل في عملية التعلم. (محمد، 2003: 48)

وبالتالي يتمتع هذا النموذج بنفس خصائص النماذج البنائية التي يمكن استخدامها في تدريس العلوم ومنها الفيزياء لما له من امكانات متعددة، حيث يجعل المتعلم محورا للعملية التعليمية، فيبحث ويجرب ويكتشف المعلومات بنفسه، كما يتيح الفرصة له لممارسة عمليات العلم المختلفة، والتي تتكامل فيها الركائز الاساسية الاربعة لتنمية منطقة النمو المركزي للمتعلم التي حددها (فيجو تسكي) والذي يعد من اكبر رواد البنائية الاجتماعية، وكان لها الاثر الواضح في عملية التعليم والتعلم، كما اكدت ذلك الدراسات، كدراسة (Lee، 2008) ودراسة (صالح، 2009) ودراسة (فنون، 2012) والتي اثبتت فعالية نموذج التعلم التوليدي تنمية بعض عمليات العلم وزيادة فهم المتعلمين في التنظيم الذاتي للمعارف.

ومن منطلق انه اصبح من الضروري استخدام طرائق واستراتيجيات ونماذج تدريس متنوعة تشكل بدائل متاحة امام المعلم ليستخدع المناسب منها وفقا للمحتوى المراد تعليمه، ولحاجة مقرر الفيزياء الى طرائق تدريسية اكثر فاعلية.

لذا فقد تناولت الدراسة الحالية اثر نموذج التعلم التوليدي في التحصيل النوعي في مادة الفيزياء، أي كشف اثره في نوعية التحصيل بجميع مستوياته المعرفية الستة دون التركيز على الدرجة النهائية للتحصيل، كما تأتي أهمية البحث الحالي ايضا من انها تتناول الموقف التعليمي بجوانبه المعرفية والانفعالية التي تلعب دورا هاما في توجيه الفكر والسلوك الانساني.

فقد اتضح ان لحالة المتعلم وللاستعداد العقل والنفسي اثر على تقبل دراسة الفيزياء ومتابعتها، حيث ان الشعور بالقلق من الفيزياء اصبح من الامور المهمة التي تثير اهتمام الباحثين لما لها من اثر سلبي على تدريس الفيزياء (طلبة، 2005: 149)، وفي ضوء المؤثرات التي تثير القلق والمواقف الاختبارية والاستعدادات السلوكية المكتسبة يتضح انه من الضروري تحسين تدريس الفيزياء، لذلك اهتم البحث الحالي على معرفة اثر نموذج التعلم التوليدي بالتحصيل النوعي في مادة الفيزياء دون الاهتمام بدرجة التحصيل فحسب، كما يهتم في متغير القلق باعتباره كأحد معوقات فهم المادة الدراسية.

ومما سبق نتضح أهمية البحث الحالي في:

- 1- التأكيد على استخدام نموذج التعلم التوليدي كنموذج تدريسي يؤكد على جعل المتعلم نشطا وإيجابيا اثناء العملية التعليمية.
- 2- تقديم نموذج إجرائي لكيفية استخدامه اثناء تدريس منهج الفيزياء مما قد يفيد في توجيه انتباه مطوري المناهج ومدرسي الفيزياء الى ضرورة الاهتمام بهذا النموذج في تخطيط وتدريس محتوى الفيزياء.
- 3- التأكيد على الاهتمام بنوعية التحصيل الدراسي للطلبة
- 4- الاهتمام بالجوانب الوجدانية ومنها القلق ومحاولة ايجاد النماذج التدريسية الملائمة لخفضة.

*أهداف البحث

- 1- تعرف اثر نموذج التعلم التوليدي في التحصيل النوعي في مادة الفيزياء.
- 2- تعرف اثر نموذج التعلم التوليدي في خفض القلق من مادة الفيزياء.

*فرضيات البحث

للتحقق من أهداف البحث صاغ الباحث الفرضيات الصفرية الآتية:

- 1- لا يوجد فرق ذي دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين سيدرسون مادة الفيزياء وفق نموذج التعلم التوليدي ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين سيدرسون وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار التحصيل لمادة الفيزياء).

وتتفرع من الفرضية الصفرية الاولى الفرضيتين الصفريتين الفرعيتين الآتيتين:

* (لا يوجد فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية الذي سيدرسون مادة الفيزياء باستخدام أنموذج التعلم التوليدي ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين سيدرسون المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في كل مستوى من مستويات الاختبار التحصيلي)،

* (لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط النسب المئوية لدرجات طلاب المجموعة التجريبية الذين سيدرسون باستخدام أنموذج التعلم التوليدي ومتوسط درجات المجموعة الضابطة الذين سيدرسون وفق الطريقة الاعتيادية في المستويات العليا (التحليل، التركيب، التقويم) الى الدرجة المخصصة لهذه الفقرات في اختبار تحصيل مادة الفيزياء)

2- لا يوجد فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين سيدرسون مادة الفيزياء وفق نموذج التعلم التوليدي ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين سيدرسون وفق الطريقة الاعتيادية في مقياس القلق من مادة الفيزياء.

* حدود البحث

- 1- البشرية: طلاب الصف الرابع العلمي.
- 2- المكانية: اعدادية الامام للبنين التابعة للمديرية العامة لتربية بابل.
- 3- الزمانية: العام الدراسي (2015-2016) وللصف الدراسي الاول.
- 4- الموضوعية: محتوى الفصول الخمسة الاولى من مادة الفيزياء للصف الرابع العلمي، لسنة (2014)، والتي تتضمن الموضوعات في الفصول الآتية (القياس، الخصائص الميكانيكية للمادة، الموائع، الخصائص الحرارية للمادة، المنظومة الشمسية).

تحديد المصطلحات

نموذج التعلم التوليدي

عرفه (عبد السلام، 2006): بأنه " نموذج لتدريس الفهم وتعلم انواع العلاقات التي يجب على الطلاب ان يبنوها بين المعرفة المخزونة وتذكر الخبرة والمعلومات الجديدة. (عبد السلام، 2006: 161)

وعرفه (الاغا واللولو، 2009): بأنه " التعلم من خلال الحوار والتفاوض وتوليد المعنى مع المعلم ومن خلال التعلم في مجموعات صغيرة، فالمعلم يستخدم اللغة والكتابة والرموز لتوضيح الظواهر. (الاغا واللولو، 2009: 375)

ويعرفه الباحث اجرائيا: عملية تدريس محتوى مادة الفيزياء للصف الرابع العلمي وفقا اطوار نموذج التعلم التوليدي الاربعة (الطور التمهيدي، الطور التركيزي، الطور المتعارض، طور التطبيق)

التحصيل النوعي

عرفه (مصطفى، 2005): "كمية المادة التي يحصل عليها الطالب نتيجة قيامه بجهد تعليمي وبدرجة لا تقل عن 70%.

(مصطفى، 2005: 16)

عرفه (الغراوي، 2010): مستوى الكم والنوع في التحصيل الدراسي وهو يشير الى مقدار النسبة بين ما اكتسبه الطالب من المعرفة في مواقف تعكس دراسته لمجال تعليمي معين والكيفية التي عن طريقها يوظف هذه المعرفة عمليا ويمارسها ادائيا. (الغراوي، 2010: 28)

ويعرفه الباحث إجرائيا: "النسبة المئوية لمجموع درجات الطالب التي يحصل عليها من خلال الاجابة عن فقرات الاختبار التحصيلي النوعي لمادة الفيزياء الذي يقيس المستويات المعرفية العليا (التحليل والتركيب والتقويم) مقسوما على الدرجة المخصصة لهذه الفقرات $\times 100\%$ ، واعتبار الطالب الذي يحصل على نسبة (70%) واكثر "بانه اكتسب التحصيل النوعي.

القلق

عرفه (جابر، 1998): بأنه " شعور عام بالفزع والخوف من شر مرتقب او كارثة توشك ان تحدث. (جابر، 1998: 219)

عرفه (مجدي، 2004): بأنه " استجابة الفرد لخطر غامض وغير معروف يهدد شعوره بالأمن والاستقرار. (مجدي، 2004: 1405)

ويعرفه الباحث إجرائيا بأنه: حالة من التوتر التي يشعر فيها الطالب عند دراسته لمادة الفيزياء مقاسا بالدرجات التي يحصل عليها من اجابته على فقرات مقياس القلق المعد لهذا الغرض.

الفصل الثاني

أولاً: الإطار النظري

نموذج التعلم التوليدي

لقد اقترح ازوبورن ويترك نموذجا للتغير المفاهيمي يقضي بتغيير المفاهيم البديلة لدى الطلاب حول ظاهرة ما، وإكسابهم فهما علميا لتلك الظاهرة، وكانت نقطة الانطلاق ان معرفة التعلم القبلية تعد شرطا أساسيا لبناء المعنى حيث إن التفاعل بين معرفة المتعلم الجديدة ومعرفته القبلية تعد احد المكونات المهمة في عملية التعلم ذي المعنى، فقد تكون هذه المعرفة بمثابة الجسر الحاجز الذي يمنع مرور هذه المعرفة الى عقل المتعلم، ولذلك يهتم نموذج التعلم التوليدي بصفة أساسية بتأثير الافكار الموجودة في بنية الطلاب المعرفية والتي يتم على أساسها اختيار المدخلات المحسوسة والاهتمام بها، كما يهتم بالروابط التي تتولد بين المثيرات التي يتعرض الطلاب لها ومظاهر تخزينها في بنية الطلاب المعرفية وتكوين المعنى من المدخلات المحسوسة والمعلومات التي يتم استرجاعها من البنية المعرفية للطلاب وكذلك يهتم بتقويم المعاني التي تم التوصل اليها.

أهداف نموذج التعلم التوليدي

- 1- تنشيط جانبي الدماغ من خلال ايجاد علاقات منطقية ومتشعبة حول التصورات البديلة من اجل البناء المعرفي في بنية الدماغ تزيد من قدرة المتعلم على الفهم والاستيعاب.
- 2- تعمل على تنمية التفكير فوق المعرفي وهو نتاج توالد الافكار عند المتعلمين.
- 3- ان إحداث تغيير مفاهيمي في بنية الدماغ يزيد المتعلم من وضوح الافكار والهياكل المعرفية الحياتية بصورة افضل. (عفانة، والجيش، 2008: 239-240)

أطوار نموذج التعلم التوليدي

- تتم عملية التدريس وفقا لنموذج التعلم التوليدي باربعة اطوار او مراحل وهي كالآتي:
- 1- الطور التمهيدي: وفيها يمهّد المعلم للدرس من خلال المناقشة الحوارية وإثارة أسئلة يستجيب لها الطلاب بالاجابة اللفظية او الكتابة في دفاترهم اليومية فاللغة بين المعلم والطلاب تصبح اداة نفسية للتفكير والتحدث والعمل وارؤية وفي هذه المرحلة تتضح المفاهيم اليومية لدى المتعلمين من خلال اللغة والكتابة والعمل ومحورها التفكير الفردي للطلاب تجاه المفهوم.
 - 2- الطور التركيزي (البؤرة) وفيه يوجه المعلم الطلاب للعمل في مجموعات صغيرة فيصل بين المعرفة اليومية المستهدفة، ويركز على عمل الطلاب على المفاهيم المستهدفة مع تقديم المصطلحات العلمية وإتاحة الفرصة للمفاوضة والحوار بين المجموعات.
 - 3- الطور المتعارض (التحدي): في هذا الطور يقود المعلم مناقشة الطلاب جميعهم مع إتاحة الفرصة للطلاب بالمنافسة بملاحظاتهم وفهمهم ورؤية انشطتهم ومساعدتهم بالدعائم التعليمية المناسبة، وإعادة تقديم المصطلحات العلمية، والتحدي بين ما كان يعرفه المتعلم في الطور التمهيدي وما عرفه اثناء التعلم.
 - 4- طور التطبيق: وفيه يستخدم المتعلم المعرفة العلمية كأدوات وظيفية لحل المشكلات وإيجاد نتائج وتطبيقات في مواقف حياتية جديدة كما تساعد على توسع نطاق المعرفة التي تعلمها. (النجدي واخرون، 2005: 465-466)

مراحل نموذج التعلم التوليدي

- 1- الاستدعاء: يتضمن سحب المعلومات من الذاكرة طويلة المدى للمتعلم والهدف من الاستدعاء ان يتعلم المتعلم معلومات تستند على الحقيقة، ويتضمن تقنيات مثل التكرار، الممارسة، المراجعة، واساليب تقوية الذاكرة.

2- التكامل: ويتضمن مكاملة المتعلم للمعرفة الجديدة بالعلم المسبق، وهدفه تحويل المعلومات الى شكل يسهل تذكره، ومن طرق التكامل (اعادة صياغة خلاصة في صيغة قصصية، التلخيص أي يعيد رواية المحتوى وشرحه بدقة، توليد الاسئلة وتوليد المناظرات).

3- التنظيم: عملية ربط المتعلم بين العلم المسبق والافكار الجديدة في طرق ذات معنى مغزى ويتضمن تقنيات مثل تحليل الافكار الرئيسية، التلخيص، التصنيف، التجميع وخرائط المفاهيم.

4- الاسهاب: عملية اتصال المادة الجديدة بالمعلومات او الافكار في عقل المتعلم، ويهدف الى اضافة الافكار الى المعلومات الجديدة، ومن طرقه (توليد الصور العقلية والاسهاب في جمل مفيدة). (الدواهيدي، 2007: 40)

خطوات نموذج التعلم التوليدي

1- تصورات المعرفة والخبرة: ويتم الكشف عن تصورات المتعلمين وخبرتهم السابقة حول موضوع معين، وتصحيح تصوراتهم حول الموضوع من خلال طرح الاسئلة واستقبال الاجابات.

2- الدافعية: يعمل المعلم على تحفيز المتعلمين للتعلم من خلال الانشطة الصفية التي تحفز وتعزز الثقة لديهم واكتسابهم الفهم العميق حول خبرات الحياة اليومية.

3- الانتباه: يوجه المعلم طلابه من خلال طرح الاسئلة وشرح وتفسير المعنى الذي تم التوصل اليه واحداث توليد في بنية المعلومات وعلى المشكلات المرتبطة بالمفهوم وما عندهم من خبرات سابقة.

4- التوالد: وفيها يترك المعلم المتعلمين لكي يولدوا المعنى وهذا يؤدي الى جهد هو ابعاد من التعلم والمعرفة، من خلال ربط المعرفة الحالية بالسابقة من خلال مخططات المفاهيم والرسوم والاشكال وغيرها، والاستعانة بالأمثلة واللامثلة في توليد العلاقات بين المفاهيم او التشابهات وغيرها.

5- ما وراء المعرفة: ويتم استخدام استراتيجيات تعليم لمساعدة المتعلمين على استخدام عملياتهم الدماغية لفهم وتطبيق واستخدام المعلومات التي تم تعلمها، وفيها يقدم اسئلة ومنها (تتبا، لاحظ، فسر--)

دور المعلم في نموذج التعلم التوليدي

1- يطرح الاسئلة للكشف عن التصورات البديلة عند المتعلمين.

2- يقدم مفاهيم تتعارض مع خبرات المتعلمين لتصحيح مفاهيمهم.

3- يستعين باستراتيجيات لأحداث تغيير مفاهيمي واحداث توالدات فكرية تمكن المتعلمين من فهم المفاهيم ووضوح الافكار.

4- ميسر ومنظم ومرشد لعملية التعلم والتعليم. (عفانة والجيش، 2008: 240-242)

التحصيل النوعي

يشير المتخصصون بالميدان التربوي للتحصيل النوعي على انه توصيف للمستوى المطلوب من الحد الاعلى لتحقيق الاهداف التعليمية العامة والخاصة على حد سواء والتي تسعى العملية التعليمية الى الوصول اليه، فضلا عن ذلك انه يشير الى المستوى المتقدم في تحقيق الاهداف التربوية في المجال المعرفي. وقد عرفه (الغراوي، 2010) بأنه "مستوى الكم والنوع في التحصيل الدراسي وهو يشير الى مقدار النسبة بين ما اكتسبه الطالب من المعرفة في مواقف تعكس دراسته لمجال تعليمي معين والكيفية التي عن طريقها يوظف هذه المعرفة عمليا وادائيا". (الغراوي، 2010: 21)

اما في مجال البحوث والدراسات فقد عرفه اجرائيا (مصطفى، 2005) بأنه "كمية المادة التي يحصل عليها الطالب نتيجة قيامه بجهد تعليمي وبدرجة لا تقل عن 70%". (مصطفى، 2005: 16)

ويمكن الاستدلال عنه في هذا البحث من خلال مستوى الكم والنوع في التحصيل الدراسي، وهو يشير الى مقدار النسبة بين ما اكتسبه الطلاب من المعرفة في مواقف تعكس دراستهم لمادة الفيزياء والكيفية التي عن طريقها يوظفون هذه المعرفة عمليا ويمارسونها ادائيا، من خلال قياس مستوى الكم والنوع في الاختبار التحصيلي المعرفي المعد لهذا الغرض.

ويحسب بالعلاقة (التحصيل النوعي = درجة الطالب التي حصل عليها من الاجابة عن الفقرات التي تقيس المستويات العليا (التحليل والتركيب والتقويم) مقسومة على الدرجة المخصصة لهذه الفقرات $\times 100\%$)، اذ ان الطالب الذي يصل الى حد التحصيل النوعي يحصل على نسبة 70% فما فوق. (الغراوي، 2010: 21)

القلق: يعد القلق من الانفعالات الاساسية الانسانية، فهو موجود بدرجات متفاوتة عند الافراد، وينشا عند الافراد بوصفهم يعيشون في بيئة يؤثر فيها ويتأثرون بها، فجميع مؤثرات البيئة لها اثر نفسي وبالتالي تشكل السلوك الخارجي الملاحظ، وظاهرة القلق بصفة عامة تعتبر تفاعلا طبيعيا لظروف الحياة وخاصة في مواقع الواقع مثل الامتحان او دراسة محتوى دراسي معين او حل مسألة رياضية، والقلق في حدود الطبيعة قد يكون دافعا، ولكن اذا زاد عن حده واصبح قويا قد يقف في سبيل التكيف ويعمل كمعوق. (عمر، 1997: 134-135)

مما سبق ان القلق يولد استجابات غير مرتبطة بالموقف المشكل، وبالتالي فان الافراد يشعرون بعد الارتياح، وفي الوقت نفسه يشعرون بالدافعية نحو اختزال التنافر المعرفي، كما اتضح ان المعرفة او المعلومات غير الملائمة وغير المرتبطة بموضوع ما قد يؤدي الى تزايد القلق وبالتالي الى تحويل الانتباه عن الهدف المطلوب الوصول اليه، في حين ان الانتباه يؤدي الى ادخال المعلومات في الذاكرة طويلة المدى، كما انه مطلب اساسي للتفاعل العميق مع المادة، كما يتضمن ربط المادة بالأفكار والصور والمعلومات الاولية (Carter، 1990: 16-20)، وعندما يكون تنظيم المادة ضعيفا فان المتعلمين يلجأون الى عملية الحفظ، وبالتالي فان الاشخاص القلقين لدرجة كبيرة يصبح ادأؤهم ضعيفا عن أداء أولئك الاشخاص القلقين بدرجة اقل. (Solso، 1991: 110-114)

ثانيا: الدراسات السابقة: اختار الباحث دراسات قريبة في تناولها للمتغير المستقل (نموذج التعلم التوليدي) ولكنها تختلف في تناولها للمتغيرات التابعة ومنها:

1- دراسة (دراسة قابيل، 2009): (فعالية استخدام نموذج التعلم التوليدي لتدريس العلوم في تنمية الاتجاهات التعاونية لدى طالبات المرحلة الاعدادية)

هدفت الدراسة الى معرفة فعالية استخدام نموذج التعلم التوليدي لتدريس العلوم في تنمية الاتجاهات التعاونية لدى طالبات المرحلة الاعدادية، مستخدمة المنهج الشبه التجريبي لعينة من (70) طالبة من تلميذات الصف الاول الاعدادي بمدينة مينا القمح، وتمثلت اداة الدراسة في مقياس الاتجاهات التعاونية، وبعد استخدام الوسائل الاحصائية (الاختبار التائي لعينتين مستقلتين)، دلت نتائج الدراسة على تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في التطبيق البعدي في مقياس الاتجاهات التعاونية، واوصت الدراسة بالاهتمام باستخدام نموذج التعلم التوليدي في العلوم في جميع المراحل الدراسية. (قابيل، 2009: ا)

2- دراسة (الشيخ، 2010): (تطوير نموذج التعلم التوليدي واستقصاء فاعليته في تنمية الاستيعاب المفاهيمي والدافعية لدى طالبات المرحلة المتوسطة)

هدفت الدراسة الى تطوير نموذج التعلم التوليدي واستقصاء فاعليته في تنمية الاستيعاب المفاهيمي والدافعية لدى طالبات المرحلة المتوسطة، واستخدمت الباحثة التصميم الشبه التجريبي، المكون من مجموعتين (تجريبية وضابطة)، وتكونت عينة الدراسة من (70) طالبة من طالبات الصف الثاني متوسط بمدينة الرياض، وكونت ادوات الدراسة من اختبار لقياس الاستيعاب المفاهيمي لمحتوى العلوم، ومقياس الدافعية للتعلم، وباستخدام الوسائل الاحصائية (الاختبار التائي)، دلت النتائج على تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في التطبيق البعدي في اختبار الاستيعاب المفاهيمي ومقياس الدافعية للتعلم. (الشيخ، 2010: ا)

3- دراسة (صالح، 2012): (اثر استخدام نموذج التعلم التوليدي في تنمية التفكير الاستدلالي والتحصيل في مادة الكيمياء لدى طالبات الصف الاول الثانوي بمكة المكرمة)

هدفت الدراسة الى استخدام نموذج التعلم التوليدي في تنمية التفكير الاستدلالي في مهارات (الاستقراء، الاستنباط، الاستنتاج) والتحصيل الدراسي في مادة الكيمياء عند المستويات المعرفية (التذكر، الاستيعاب، التطبيق، التحليل)، لدى طالبات الصف الاول الثانوي، واستخدم المهج الشبه التجريبي المكون من مجموعتين (تجريبية وضابطة) وتكونت عينة الدراسة من (58) طالبة بواقع (31) طالبة في المجموعة التجريبية و(27) طالبة في المجموعة الضابطة، وتكونت اداتي الدراسة من اختبار التحصيل الدراسي في مادة الكيمياء ومقياس التفكير الاستدلالي، ويعد استخدام الوسائل الاحصائية (تحليل التباين المصاحب لفحص الفروق، ومربع ايتا لقياس حجم اثر المتغير التجريبي)، دلت نتائج الدراسة على تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في مقياس التفكير الاستدلالي واختبار التحصيل، وجود علاقة ارتباطية بين متوسطات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس مهارات التفكير الاستدلالي واختبار التحصيل. (صالح، 2012: 1)

مناقشة الدراسات السابقة

- 1- ان جميع الدراسات تناولت استخدام نموذج التعلم التوليدي في التدريس كما هو الحال في الدراسة الحالية.
- 2- تناولت دراسة (قابيل، 2009) اثر نموذج التعلم التوليدي في الجوانب الوجدانية فقط (الاتجاهات التعاونية)، فيما تناولت دراسة (الشيخ، 2010) ودراسة (صالح، 2012) الجوانب المعرفية (الاستيعاب المفاهيمي والتحصيل) والوجدانية (الدافعية والتفكير الاستدلالي)، كما تناولت الدراسة الحالية الجوانب المعرفية والوجدانية ايضا (التحصيل النوعي والقلق من المادة).
- 3- استخدمت جميع الدراسات السابقة التصميم شبه التجريبي ذي المجموعتين (التجريبية والضابطة)، فيما تختلف الدراسة الحالية في استخدام التصميم التجريبي ذي المجموعتين (تجريبية وضابطة).
- 4- اختلفت الدراسات في حجم عينة الدراسة ولكنها متقاربة بالحجم نسبيا اذ تراوحت بين (58) فردا الى (70) فردا، واما الدراسة الحالية فكان حجم العينة (73) طالبا وهي بذلك تكون ليست ببعيدة عن حجم العينات السابقة، وهي بذلك تكون متشابهة مع الدراسات السابقة ولكنها تختلف في نوع العينة، اذ اجريت الدراسات السابقة على (الاناث)، فيما اجريت الدراسة الحالية على (الذكور).
- 5- استخدمت الدراسات السابقة وسائل احصائية مختلفة وحسب اهداف كل دراسة، حيث استخدمت دراسة (قابيل، 2009) ودراسة (الشيخ، 2010) الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق، وكما هو الحال في الدراسة الحالية والتي استخدمت ايضا قياس حجم الاثر لكوهين، فيما استخدمت دراسة (صالح، 2012) تحليل التباين المصاحب ومربع ايتا لمعرفة حجم الاثر في تحليل النتائج.

الفصل الثالث

إجراءات البحث

يتضمن هذا الفصل عرض إجراءات الدراسة وتتمثل في وصف لمجتمع الدراسة وعينتها، والأدوات المستخدمة فيها، وخطوات بنائها وأسلوب تطبيقها والوسائل الإحصائية المستخدمة في تحليل النتائج.

أولاً: اختيار التصميم التجريبي: يقصد بالتصميم التجريبي بانه مخطط وبرنامج عمل لكيفية تنفيذ التجربة، اذ يتم عن طريقه تخطيط الظروف والعوامل المحيطة بالظاهرة التي تدرس وملاحظة ما يحدث. (عبد الرحمن، وحقي، 2007: 487). ولأجل ذلك اختار الباحث التصميم التجريبي ذا المجموعتين احدهما تضبط الاخرى لكونه ملائماً لإغراض هذا البحث.

ويتم فيه اختبار المجموعتين اختباراً بعدياً في المتغيرين التابعين (اختبار التحصيل، مقياس القلق من الفيزياء). إذ يستند هذا التصميم إلى أن الفرق في نتائج اختبار المجموعتين يعزى إلى المتغير المستقل. جدول (1)

جدول (1)

التصميم التجريبي للدراسة

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع
المجموعة التجريبية	أنموذج التعلم التوليدي	التحصيل النوعي، القلق من الفيزياء
المجموعة الضابطة	الطريقة الاعتيادية	

ثانياً: مجتمع البحث: يتكون مجتمع البحث الحالي من طلاب الصف الرابع العلمي في المدارس الإعدادية النهارية في المديرية العامة لتربية بابل للعام الدراسي 2015-2016.

ثالثاً: عينة البحث: اختار الباحث عينة (قصديه) ممثلة للمجتمع من طلاب إعدادية الامام للبنين، تتكون عينة البحث من (77) طالباً من طلاب الصف الرابع العلمي، وقد تم استبعاد الطلاب الراسبين من العام الماضي عند تحليل النتائج إحصائياً فقط حتى لا تؤثر على نتائج التجربة والبالغ عددهم (4) ليصبح الكلي (73) وبواقع (37) طالباً في المجموعة التجريبية و(36) طالباً في المجموعة الضابطة، وبذلك يكون حجم العينة ملائم وخاصة لهذا النوع من البحوث التجريبية. حيث حجم العينة لا يقل عن (30) طالباً. (الزغول، 2005: 21)

رابعاً: تكافؤ مجموعات البحث: حرص الباحث على تكافؤ مجموعات البحث، إذ تم تحديد المتغيرات التي يراها ذات تأثير على التجربة وعالجها إحصائياً للتثبيت من السلامة الداخلية للبحث وكما يأتي:

أ- التحصيل السابق في الفيزياء

تم الحصول على الدرجات النهائية للطلاب في مادة الفيزياء للسنة السابقة (الثالث متوسط) من السجلات المدرسية، استخدم الباحث اختبار (ت) لعينتين مستقلتين غير متساويتين بالعدد لإيجاد دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطلاب لكلا المجموعتين وقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فرق دال إحصائياً، فقد بلغت قيمة (ت) المحسوبة (0.043) وهي أقل من القيمة الجدولية البالغة (2) بدرجة حرية (71) عند مستوى دلالة (0.05) وهذا يدل على عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات تحصيل الطلاب للمجموعتين، وبذلك تعد المجموعتين متكافئة في هذا المتغير. جدول (2)

جدول (2) / تكافؤ مجموعتي البحث في التحصيل السابق لمادة الفيزياء

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	ت الجدولية	مستوى الدلالة
التجريبية	37	71.55	12.38	0.043	2	0.05
الضابطة	36	71.66	12.14			

ب- العمر الزمني

تم احتساب أعمار الطلاب بالأشهر لغاية 2015\10\1. إذ تم الحصول على المعلومات بهذا المتغير من السجلات المدرسية، وبعد استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين غير متساويتين بالعدد ودلت النتائج على أن قيمة (ت) المحسوبة (1.3) وهي أقل من القيمة الجدولية البالغة (2) بدرجة حرية (71) ومستوى دلالة (0.05) وهذا يدل على عدم وجود فرق دال إحصائياً بين أعمار طلاب المجموعتين، وبذلك تعد المجموعتين متكافئة في هذا المتغير. جدول (3)

جدول (3) / تكافؤ مجموعتي البحث في متغير العمر الزمني

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	ت الجدولية	مستوى الدلالة
التجريبية	37	182.5	6.11	1.3	2	0.05
الضابطة	36	184.4	6.35			

ج- القلق من الفيزياء

لغرض التأكد من تكافؤ طلاب المجموعتين في مقدار قلقهم من مادة الفيزياء تبنى الباحث مقياس القلق من المادة الذي أعده (سرهيد، 2012) بوصفه أداة لقياس المتغير التابع الثاني (القلق من مادة الفيزياء)، ولغرض المعالجة الإحصائية استخدم اختبار (ت) لعينتين مستقلتين غير متساويتين بالعدد للتحقق من دلالة الفروق بين المجموعتين في هذا المتغير وكانت النتائج كما موضحة في جدول (4).

جدول (4) تكافؤ مجموعتي البحث في متغير القلق من مادة الفيزياء

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	ت الجدولية	مستوى الدلالة
التجريبية	37	76.55	10.86	1.48	2	0.05
الضابطة	36	72.18	14.25			

يتضح من جدول (4) انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في متغير القلق من المادة، إذ كانت قيمة (ت) المحسوبة (1.48) وهي أقل من القيمة الجدولية البالغة (2) بدرجة حرية (71) وبمستوى دلالة (0.05) وبذلك تكون المجموعتين متكافئة في هذا المتغير.

السلامة الخارجية للبحث: قد يتأثر المتغير التابع بعوامل متعددة أخرى غير المتغير المستقل، ولابد من ضبط هذه العوامل وإتاحة الفرصة للمتغير المستقل وحده بالتأثير في المتغير التابع، إذ قد يتأثر بإجراءات التجربة والظروف الخارجية وغيرها، لذا فقد حاول الباحث ضبط بعض المتغيرات المتعلقة بإجراءات التجربة ومنها:

لذا فقد حاول الباحث ضبط بعض المتغيرات المتعلقة بإجراءات التجربة ومنها:

أ- **المدرس:** تم تدريس المجموعتين، إذ درست المجموعة التجريبية وفق أنموذج التعلم التوليدي ودرست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، ولضمان سلامة التجربة من تأثر الطلاب بالاختلافات الناتجة من أساليب المدرسين وخصائصهم الشخصية، فقد رافق مدرس المادة الباحث بالحضور في قاعة الدرس في أوقات متقاربة.

ب- **المادة الدراسية:** حددت المادة الدراسية في الدراسة الحالية الفصل الاول (القياس) والفصل الثاني (الخصائص الميكانيكية للمادة) والفصل الثالث (الموائع) والفصل الرابع (الخصائص الحرارية للمادة) والفصل الخامس (المنظومة الشمسية) من كتاب الفيزياء المقرر للصف الرابع العلمي، وقد درست هذه المادة للمجموعتين خلال مدة التطبيق التجربة وبواقع (3) حصص اسبوعيا.

ج- **المدة الزمنية:** ابتدأت التجربة بتاريخ 2015\10\5 وانتهت في 2016\1\8.

ثالثا: مستلزمات الدراسة

أ- **إعداد الخطط التدريسية:** تم تهيئة الخطط التدريسية اللازمة لتدريس المجموعة التجريبية على وفق أنموذج التعلم التوليدي وقد بلغت (21) خطة، وقد تم اعداد الخطط التدريسية اللازمة لتدريس المجموعة الضابطة على وفق الطريقة الاعتيادية في التدريس وقد بلغت (21) خطة. ملحق (2)

ب- **إعداد الاختبار التحصيلي:** تم اعداد اختبارا تحصيليا يغطي مستويات بلوم الستة (التذكر، الاستيعاب، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم) وفق المراحل التالية:

تحديد المادة العلمية: حددت المادة التعليمية بالمفردات الدراسية لمادة الفيزياء للفصول الخمسة الاولى من مادة الفيزياء للصف الرابع العلمي خلال الفصل الدراسي الاول.

- تحديد عدد فقرات الاختبار: حددت عدد فقرات الاختبار ب (30) فقرة بمراعاة زمن الاجابة.
- اعداد جدول مواصفات (الخارطة الاختبارية): بوصفها افضل طريقة للحصول على اختبار متوالم.
- تحديد اوزان الاهداف السلوكية: إذ اعتمد على نسبة الاهداف السلوكية في كل مستوى من مستويات بلوم الستة.

جدول (5) // جدول مواصفات الاختبار التحصيلي

المجموع %100	التقويم %8	التركيب %10	التحليل %15	التطبيق %20	الاستيعاب %22	التذكر %25	النسبة المئوية للمحتوى	عدد الصفحات	الموضوعات
5	-	1	1	1	1	1	%17	21	فص 1
7	1	1	1	1	1	2	%24	29	فص 2
6	1	1	1	1	1	1	%20	25	فص 3
5	-	1	1	1	1	1	%17	21	فص 4
7	1	1	1	1	1	2	%22	28	فص 5
30	3	5	5	5	5	7	%100	124	المجموع

تم التوليف في فقرات الاختبار (موضوعية ومقالية) اذ يعتبر الاختبار الذي يتضمن المزوجة بين الفقرات الموضوعية والمقالية هو افضل تمثيل للاختبار التحصيلي (الظاهر واخرون، 1999: 86). تمثل الفقرات الموضوعية من نوع الاختيار من متعدد باربعة بدائل احدها يمثل الاجابة الصحيحة، وبواقع (17) فقرة موضوعية تقيس المستويات الدنيا (التذكر، الاستيعاب، التطبيق)، واعطيت (درجة واحدة) لكل اجابة صحيحة (وصفر) للاجابة الخاطئة والفقرات المقالية وبواقع (13) فقرة تقيس المستويات العليا (التحليل، التركيب، التقويم)، وحساب درجات الاسئلة المقالية بالاتفاق مع ثلاثة من مدرسي الفيزياء، اذ توزعت الدرجات للاسئلة المقالية بين (3-6)، وتم حساب الدرجة الكلية للطلاب وبلغت (100) درجة.

• **صدق الاختبار:** عرض الباحث فقرات الاختبار على عدد من الخبراء المختصين وكذلك عدد من مدرسي الفيزياء ملحق (4). وقد عدلت بعض التعديلات الطفيفة لضمان جودة الفقرات وتمثيلها علميا. وقد حصلت على نسبة اتفاق اكثر من (90%) بالاعتماد على معادلة كوبر للاتفاق، وبذلك تحقق الصدق الظاهري وصدق المحتوى للاختبار، اذ تم البقاء على عدد الفقرات البالغة (30) فقرة ملحق (1).

• **التطبيق الاستطلاعي للاختبار:** طبق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (60) طالبا من طلاب الصف الرابع العلمي من مجتمع البحث ومن غير عينته، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية في اعدادية الوركاء للبنين. اذ تم خلال التطبيق التأكد من وضوح الفقرات وحساب الزمن اللازم للاجابة، وتم حساب معدل زمن اجابة الطلاب على الاختبار ككل بزمن (56) دقيقة.

• **معامل الصعوبة:** تم حساب معامل الصعوبة للفقرات الموضوعية بعد تقسيم عينة التحليل الى مجموعتين بنسبة (50%) في كل مجموعة، ووجد ان معامل الصعوبة للفقرات تراوح بين (0.25-0.62). اما بالنسبة للفقرات المقالية فقد تم حساب معامل الصعوبة الخاص بالفقرات المقالية ووجد انه تراوح بين (0.29-0.55) وتعد مقبولة احصائيا.

• **معامل التمييز:** تم حساب معامل التمييز لكل فقرة من الفقرات الموضوعية ووجد انه تراوح بين (0.31-0.69)، اما بالنسبة للفقرات المقالية بين (0.20-0.80) ويعد مقبول احصائيا.

• **ثبات الاختبار:** طبق الاختبار بعد مرور (15) يوما على عينة من نفس العينة الاستطلاعية عددها (30) طالبا، وتم حساب ثبات الفقرات الموضوعية باستخدام معادلة بيرسون لحساب معامل الارتباط ووجد ان معامل الثبات (0.87) وهو معامل ثبات عال، كما تم حساب معامل ثبات الفقرات المقالية باستخدام معادلة نسبة الاتفاق لكوبر، اذ قام كل من الباحث ومدرس اخر بتصحيح (25) ورقة من اوراق العينة الاستطلاعية فوجد ان نسبة الاتفاق بين الباحث والمدرس قد بلغت (91%).

ج- **مقياس القلق من الفيزياء:** اعتمد الباحث مقياس القلق من المادة الذي اعتمدته (سرهيد، 2012) والذي تم تطبيقه في المرحلة الثانوية والذي يتكون من (30) فقرة يقابل كل منها ثلاثة أعمدة (دائما-أحيانا-نادرا) عل التوالي، وقد تم موافقته لغرض تطبيقه على مادة الفيزياء، وعلى الطالب ان يستجيب لكل عبارة بوضع علامة (/) تحت العمود الذي تنطبق عليه استجابته ويحتوي

المقياس على عبارات سالبة وموجبة ويكون تقدير الدرجة في حالة العبارة موجبة (3-2-1) ويكون في حالة العبارة سالبة (1-2-3) وقد قام الباحث باتباع الإجراءات التالية لإيجاد صدق وثبات المقياس.

صدق المقياس: قام الباحث بعرض فقرات المقياس على مجموعة من الخبراء والمختصين ملحق (4) مع كتابة التعريف الخاص بمفهوم القلق من المادة لأجل استطلاع آرائهم بشأن عبارات المقياس ومدى صلاحيتها لقياس مفهوم القلق الناتج عن الفيزياء ومدى ملائمة للبيئة العراقية وفي ضوء آرائهم لم تحصل أي تعديلات وقد حصلت فقرات المقياس على نسبة اتفاق 100%.

وضع تعليمات المقياس: تم صياغة تعليمات للمقياس توضح للطالب كيفية الإجابة عنه، وقد وضع في التعليمات إن الغرض من المقياس هو استطلاع لأرائهم على فقرات المقياس وأنه ليس اختباراً والتأكيد على الطلاب بالإجابة عن بديل واحد فقط من البدائل الثلاث وعدم ترك أي فقرة دون إجابة.

التطبيق الاستطلاعي للمقياس: طبق المقياس على عينة من (30) طالبا من الصف الرابع العلمي في إعدادية النهروان للبنين بهدف التأكد من وضوح الفقرات وثبات المقياس، وقد كانت فقرات المقياس جميعها واضحة ومفهومة لدى الطلاب.

ثبات المقياس: طبق مقياس القلق على عينة مكونة (30) طالبا في الصف الرابع العلمي في إعدادية النهروان للبنين وبعد مرور (15) يوما تم تطبيقه مرة ثانية على نفس العينة وبعد إجراء حساب درجات الطلاب على المقياس تم حساب معامل ارتباط بيرسون فبلغ (0.84) وهو مؤشر إحصائي جيد. ملحق (3).

رابعا: تطبيق التجربة: طبقت التجربة على مجموعتي البحث في إعدادية الامام للبنين، إذ درست المجموعة التجريبية وفق نموذج التعلم التوليدي ودرست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، وتم تطبيق اداتي البحث (الاختبار التحصيلي ومقياس خفض القلق من الفيزياء) بعد الانتهاء من تدريس الفصول الخمسة من محتوى مادة الفيزياء خلال الفصل الدراسي الاول.

خامسا: الوسائل الاحصائية

* اختبار (ت) لعينتين مستقلتين غير متساويتين

لاجراء التكافؤ واختبار معنوية الفروق بين متوسطي درجات كل من مجموعتي البحث في اختبار التحصيل ومقياس القلق.

* معادلة كوبر: لاجداد صدق الاختبار التحصيلي ومقياس القلق من المادة وايجاد ثبات الفقرات المقالية

* معادلة بيرسون: لاجداد ثبات الفقرات الموضوعية

* معادلة حجم الاثر لمؤشر كوهين لعينتين مستقلتين: لمعرفة حجم الاثر في الاختبار التحصيلي ومستوياته.

* اختبار (ت) لعينتين مترابطتين: لمعرفة دلالة الفروق بين الاختبار القبلي والبعدي لكل مجموعة في مقياس القلق من الفيزياء.

الفصل الرابع

نتائج البحث

تضمن هذا الفصل عرضا لنتائج البحث على وفق اهدافه والتحقق من صحة فرضياته مع تفسير علمي لنتائج البحث ومناقشتها فضلا عن الاستنتاجات التي توصل اليها الباحث، ومجموعة من التوصيات والمقترحات التي يراها الباحث وفقا لنتائج البحث.

اولا: التعرف على اثر استخدام أنموذج التعلم التوليدي في التحصيل النوعي للطلبة في مادة الفيزياء

1- للتحقق من صحة الفرضية الصفرية الاولى التي تنص على انه (لايوجد فرق ذي دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين سيدرسوا مادة الفيزياء وفق أنموذج التعلم التوليدي ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين سيدرسوا المادة نفسها وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار التحصيل)

اعتمد الباحث اختبار (ت) لعينتين مستقلتين غير متساويتين بالعدد، واتضح ان الفرق دال احصائيا عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (71)، اذ تبين ان قيمة (ت) المحسوبة (5.166) للاختبار ككل، وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (2). مما يشير الى وجود فرق دال احصائيا، وبهذا ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة، وبذلك تأكد اثر استخدام أنموذج التعلم التوليدي في رفع مستوى التحصيل في مادة الفيزياء لدى طلاب المجموعة التجريبية كما موضح في جدول (6).

جدول (6) نتائج دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل في مادة الفيزياء

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	ت الجدولية	مستوى الدلالة
التجريبية	37	80.12	16.49	5.166	2	0.05
الضابطة	36	62.08	13.09			

* للتحقق من صحة الفرضية الصفرية الفرعية الاولى التي تنص على انه (لا يوجد فرق ذي دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية الذي سيدرسوا مادة الفيزياء باستخدام أنموذج التعلم التوليدي ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين سيدرسوا المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في كل مستوى من مستويات الاختبار التحصيلي)، وللتعرف على دلالة الفرق بين متوسطي الدرجات للمجموعتين (التجريبية والضابطة) في كل مستوى من مستويات الاختبار الستة. اعتمد الباحث اختبار (ت) لعينتين مستقلتين غير متساويتين بالعدد، واتضح ان الفرق غير دال احصائيا عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (71)، اذ تبين ان قيم (ت) المحسوبة (0.28، 0.96، 0.57) على التوالي للمستويات المعرفية (التذكر، الاستيعاب، التطبيق) وهي اقل من قيمة (ت) الجدولية البالغة (2)، مما يشير الى عدم وجود فرق دال احصائيا لمستويات التفكير الدنيا وبهذا تقبل الفرضية الصفرية عند هذه المستويات، وتبين ان قيم (ت) المحسوبة (4، 43، 2، 75، 7، 99) على التوالي للمستويات المعرفية العليا (التحليل، التركيب، التقويم) وهي اكبر من قيمة (ت) الجدولية البالغة (2). مما يشير الى وجود فرق دال احصائيا في كل مستوى من المستويات التفكير العليا. وبهذا ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة. وهذا يدل على اثر استخدام أنموذج التعلم التوليدي في رفع مستوى التحصيل النوعي عند طلاب المجموعة التجريبية. كما موضح في جدول (7).

جدول (7) دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في كل مستوى من مستويات التفكير في

الاختبار التحصيلي

مستويات الاختبار	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية	الدلالة الاحصائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
التذكر	9.11	3.08	8.9	3.54	71	0.28	2	غير دالة
الاستيعاب	7.19	3.04	6.56	2.56		0.96		غير دالة
التطبيق	9.31	2.65	8.97	2.35		0.57		غير دالة
التحليل	18.91	6.93	12.73	4.8		4.43		دالة
التركيب	17.39	14.43	5.34	3.54		2.75		دالة
التقويم	18.55	4.38	10.18	4.56		7.99		دالة

* للتحقق من صحة الفرضية الصفرية الفرعية الثانية التي تنص على انه (لا يوجد فرق دال احصائيا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط النسب المئوية لدرجات طلاب المجموعة التجريبية الذين سيدرسوا استخدام أنموذج التعلم التوليدي ومتوسط درجات المجموعة الضابطة الذين سيدرسوا وفق الطريقة الاعتيادية في المستويات العليا (التحليل، التركيب، التقويم) الى الدرجة المخصصة لهذه الفقرات في اختبار تحصيل مادة الفيزياء)، اعتمد الباحث اختبار (ت) لعينتين مستقلتين غير متساويتين بالعدد، واتضح ان الفرق دال احصائيا عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (71) اذ تبين ان قيمة (ت) المحسوبة (6.25) وهي اكبر من قيمة (ت) الجدولية البالغة (2). مما يشير الى وجود فرق ذي دلالة احصائية. وبهذا ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة. وهذا يعني انه يوجد فرق دال

احصائيا ولصالح المجموعة التجريبية وبذلك تأكد اثر استخدام أنموذج التعلم التوليدي في رفع المستوى النوعي للتحصيل عند طلاب المجموعة التجريبية كما موضح في جدول (8).

جدول (8)

دلالة الفروق بين متوسطي النسب المئوية لدرجات طلاب المجموعتين (التجريبية والضابطة) في اختبار تحصيل مادة الفيزياء

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية	الدلالة الاحصائية
التجريبية	37	0.72	0.18	71	6.34	2	دالة
الضابطة	36	0.49	0.12				

وتم استخراج النسب المئوية لدرجات طلاب المجموعتين باعتماد نسبة (70%) فاكتر كمعيار للتحصيل النوعي وهي تمثل درجة اجابة الطالب عن فقرات التي تقيس مستويات التفكير العليا (التحليل والتركيب والتقييم) الى الدرجة المخصصة لهذه الفقرات في اختبار التحصيل المعد لهذا الغرض. اذ بلغ عدد طلاب المجموعة التجريبية (25) طالبا الذين حصلوا على نسبة (70%) فاكتر وذلك حسب (التعريف الاجرائي) للتحصيل النوعي وكانت نسبته (68%)، في حين بلغ عدد طلاب المجموعة الضابطة (5) طالبا الذين حصلوا على نسبة (70%) فاكتر وكانت نسبته (14%). ولمعرفة دلالة الفرق بين عدد الطلاب الحاصلين على نسبة (70%) فاكتر للتحصيل النوعي للمجموعتين. تم استخدام معادلة (مربع كاي) وتبين ان القيمة المحسوبة (14.3) وبدرجة حرية (1) ومستوى دلالة (0.05)، وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (3.84)، وهذا يدل على تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل النوعي كما موضح في جدول (9).

جدول (9) نتائج اختبار مربع كاي والتكرارات والنسبة المئوية للطلاب الحاصلين على (70%) فاكتر في اختبار تحصيل مادة

الفيزياء لكلا المجموعتين

الدلالة الاحصائية	قيمة مربع كاي		النسبة المئوية		عدد الطلاب الحاصلين		العدد	عينة البحث
	الجدولية	المحسوبة	اقل من 70%	70% فاكتر	اقل من 70%	70% فاكتر		
دالة			0.32	0.68	12	25	37	التجريبية
	3.84	14.3	0.86	0.14	31	5	36	الضابطة

ولقياس حجم الاثر تم حساب قيمة معامل حجم الاثر بالاعتماد على معادلة كوهين في حجم الاثر للمجموعتين، وباستعمال اختبار (ت) باستخراج الفرق بين المتوسطين والانحراف المعياري الموزون وايجاد حاصل القسمة بينهما وكما هو مبين بالجدول (10).

جدول (10)

نتائج حساب قيم معامل حجم الاثر في عينة البحث لمستويات الاختبار التحصيلي والاختبار ككل والنسب المئوية للمستويات العليا

المتغير	الفرق بين المتوسطين	الانحراف المعياري الموزون	مؤشر كوهين	حجم الاثر
التذكر	0.22	3.30	0.07	صغير
الاستيعاب	0.63	2.79	0.22	صغير
التطبيق	0.33	2.50	0.14	صغير
التحليل	0.20	5.88	1.06	كبير
التركيب	12.06	9.01	1.34	كبير
التقويم	8.38	4.48	1.87	كبير
الدرجة الكلية	18.04	14.78	1.22	كبير
النسبة المئوية	0.23	0.15	1.53	كبير

يلاحظ من الجدول اعلاه ان قيم معاملات حجم الاثر للمتغير المستقل (أنموذج التعلم التوليدي) على المتغير التابع مستويات بلوم الدنيا (التذكر والاستيعاب والتطبيق) بلغت على التوالي (0.07، 0.22، 0.14) وهي قيم منخفضة نسبياً، ويتم الحكم عليها بانها ذات حجم اثر صغير وبحسب معيار كوهين. فضلاً عن مستويات بلوم العليا (التحليل والتركيب والتقويم) اذ بلغت قيم حجم الاثر ودرجات اختبار التحصيل والنسبة المئوية على التوالي (1.06، 1.34، 1.87، 1.22، 1.53) وهي قيم مرتفعة وذات حجم اثر كبير وبحسب معيار كوهين كما مبين في جدول (11).

جدول (11)

قيم حجم الأثر حسب معيار كوهن

قيمة حجم الأثر	حجم التأثير
0.2 وأقل	صغير
0.5	متوسط
0.8 فأكثر	كبير

نستنتج ان حجم الأثر الكبير نتيجة استخدام أنموذج التعلم التوليدي في التدريس على المتغير التابع التحصيل النوعي كان مجدي في عينة البحث (المجموعة التجريبية).

ثانياً: تعرف على اثر استخدام نموذج التعلم التوليدي في خفض القلق من مادة الفيزياء

2- للتحقق من صحة الفرضية الصفرية الثانية التي تنص على انه (لا يوجد فرق ذي دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين سيدرسوا وفق أنموذج التعلم التوليدي ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين سيدرسوا المادة نفسها وفق الطريقة الاعتيادية في مقياس القلق من الفيزياء) بعد تطبيق مقياس خفض القلق على طلاب المجموعتين تم حساب درجات الطلاب على المقياس، وللتحقق فيما اذا كان هناك فرق ذو دلالة احصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين على مقياس القلق من مادة الفيزياء، استخدم الباحث الاختبار التائي لعينتين مستقلتين غير متساويتين بالعدد لتحليل النتائج وكما مبين في جدول (12).

جدول (12)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة في مقياس القلق من الفيزياء

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	ت الجدولية	مستوى الدلالة
التجريبية	37	72.95	9.88	1.67	2	0.05
الضابطة	36	71.86	13.8			

يتضح من الجدول اعلاه ان قيمة (ت) المحسوبة هي (1.67) وهي اقل من قيمة (ت) الجدولية البالغة (2) وبدرجة حرية (71) عند مستوى دلالة (0.05) وهذا يدل على عدم وجود فرق دال احصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين في مقياس القلق من مادة الفيزياء، ولذلك تقبل الفرضية الصفرية وترفض الفرضية البديلة، مما يدل على ان استخدام أنموذج التعلم التوليدي في تدريس طلاب المجموعة التجريبية لم يؤثر فرقاً ذي دلالة احصائية مع الطريقة الاعتيادية التي درست بها المجموعة الضابطة. وللتحقق في هل يوجد اثر ما في كل مجموعة في مقياس القلق من الفيزياء يرجع الى اختلاف عملية التدريس، تمت المقارنة بين درجات الاختبارين القبلي والبعدي لمقياس القلق من المادة عند كل مجموعة باستخدام الاختبار التائي ولعينة مترابطة، فكانت نتيجة المقارنة بالنسبة للمجموعة التجريبية كما موضح في جدول (13).

جدول (13) نتائج الاختبار التائي لعينتين مترابطتين لمعرفة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية على مقياس القلق من الفيزياء قبليا وبعديا

المجموعة	عدد الطلاب	متوسط درجات الاختبار القبلي	متوسط درجات الاختبار البعدي	الفرق بين المتوسطين	(ت) المحسوبة	(ت) الجدولية	الدالة الاحصائية	مستوى الدالة
التجريبية	37	76.55	72.95	3.6	1.49	2	غير دالة	0.05

يتضح من الجدول اعلاه ان القيمة التائية المحسوبة والبالغة (1.49) هي اقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (2) بدرجة حرية (36) وبمستوى دلالة (0.05) وبانحراف معياري (9.88)، أي انه لا يوجد فرق دال احصائيا بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية على مقياس القلق من مادة الفيزياء قبليا وبعديا، ومن النتيجة اعلاه يتضح ان هناك اثر نسبي ولكن لم يصل الى مستوى الدلالة الاحصائية لاستخدام أنموذج التعلم التوليدي في تدريس المجموعة التجريبية في خفض القلق من مادة الفيزياء. وكانت نتيجة المقارنة بالنسبة للمجموعة الضابطة كما موضح في جدول (14).

جدول (14) نتائج الاختبار التائي لعينتين مترابطتين لمعرفة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة على مقياس القلق من مادة الفيزياء قبليا وبعديا

المجموعة	عدد الطلاب	متوسط درجات الاختبار القبلي	متوسط درجات الاختبار البعدي	الفرق بين المتوسطين	(ت) المحسوبة	(ت) الجدولية	الدالة الاحصائية	مستوى الدالة
الضابطة	36	72.18	71.86	0.32	0.029	2	غير دالة	0.05

يتضح من الجدول اعلاه ان القيمة التائية المحسوبة البالغة (0.029) هي اقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (2) بدرجة حرية (35) وبمستوى دلالة (0.05) وبانحراف معياري (13.8)، وهذا يدل على ان الفرق لم يكن دال احصائيا، أي انه لا يوجد فرق دال احصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة على مقياس القلق من مادة الفيزياء قبليا وبعديا. مما يدل على ان استخدام الطريقة الاعتيادية لم يكن لها اثر دال احصائيا في خفض القلق عند طلاب المجموعة الضابطة.

الفصل الخامس

تفسير نتائج البحث، الاستنتاجات، التوصيات، المقترحات

أولاً: تفسير النتائج المتعلقة (التحصيل النوعي في مادة الفيزياء)

دلت النتائج في الجدول (6) الى وجود فرق دال احصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل في مادة الفيزياء ولصالح المجموعة التجريبية وبحجم اثر بلغ (1.22) المشار اليه في جدول (10)، ويعزو الباحث الى ان استخدام أنموذج التعلم التوليدي في تدريس المجموعة التجريبية اعطى قدر من الدافعية للطلاب للتعلم واحساسهم بالكفاءة الذاتية وزيادة اهتمامهم بالتعلم، وهذا يتفق مع افتراضات النظرية البنائية التي يعتبر هذا النموذج احد نتاجاتها والتي تهتم ان يكون المتعلم قادرا على تقصي المفاهيم العلمية بطرقه الخاصة، اذ يكون المتعلم نشطا، ويستخدم العمليات القائمة على المعرفة والتفكير، مما يثبت ما تعلمه في ذهنه وفي بنيته المعرفية، وبذلك قد ولد دافعا اكبر لرفع مستوى تحصيل طلاب المجموعة التجريبية، اذ يشير (عفانة والجيش، 2008) الى ان الأنشطة الصفية الجماعية تعمل على تحفيز المتعلم وبالتالي تعزز ثقة المتعلم بنفسه وخاصة عندما يكتشف تصورات بديلة حول موضوع ما (عفانة والجيش، 2008: 240-241).

ويتضح من جدول (7) عدم وجود فرق دال احصائيا بين درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في المستويات الدنيا للتفكير (التذكر والاستيعاب والتطبيق) وبحجم اثر صغير وعلى التوالي (0.07، 0.23، 0.14) والمشار اليها في جدول (10). كما دلت النتائج الى وجود فرق دال احصائيا بين المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية في المستويات العليا للتفكير (التحليل والتركيب والتقويم) وبحجم اثر كبير وعلى التوالي (1.06، 1.34، 1.87) والمشار اليها في جدول (10).

ويرى الباحث الى ان المستويات الدنيا للتفكير ماهي الا تطبيق للمعلومات والافكار التي سبق وان درسها الطالب بمحتوى المقرر، فهي لا تحتاج الى مجهود ذهني كبير مما لم يولد فرقا في مستوى التفكير لدى طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في هذه المستويات. فيما يوجد فرق دال احصائيا في المستويات العليا ولصالح المجموعة التجريبية، ويعزو ذلك الى ان أنموذج التعلم التوليدي من النماذج التي تعمل على مساعدة الطلاب على استدعاء المعلومات من الذاكرة بعيدة المدى ودمج المعرفة الجديدة بالسابقة وتنظيمها من خلال عمليات التلخيص والتصنيف والتجميع وتحليل الافكار وتكوين عدد من الروابط التي تولد معنى وتعديل المعاني لدى المتعلم، وكلما زاد عدد الروابط التي يتم توليدها مع المعاني الموجودة لدى الطالب زادت احتمالية تذكر الافكار والمفاهيم العلمية السابقة التي يخترنها في بنيتها المعرفية ويعمل على تحليل المعرفة او تنظيمها بشكل منطقي، وبذلك ينتقل الطالب الى مراحل التفكير العليا، اذ يشير (النجدي وآخرون، 2007) الى ان نموذج التعلم التوليدي يركز على التعلم من اجل الفهم، من خلال ربط الخبرات السابقة للطلاب بخبراته اللاحقة، وتكوين علاقات فيما بينها فيكون التعلم بنائيا (النجدي وآخرون، 2005: 464)، وهذا ما تميز به طلاب المجموعة التجريبية، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت اليه دراسة (صالح، 2012).

كما دلت نتائج جدول (8) و(9) من وجود فرق دال احصائيا بين نسب طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل ولصالح المجموعة التجريبية وبحجم اثر بلغ (1.53) والمشار اليه في جدول (10). ويعزو الباحث الاسباب الى ما ذكر سابقا في تفسير اثر استخدام أنموذج التعلم التوليدي في رفع مستوى التفكير للمستويات العليا وبالتالي مستوى التحصيل لدى طلاب المجموعة التجريبية ويعدد اكبر من طلاب المجموعة الضابطة.

ثانيا: تفسير النتائج المتعلقة (مقياس القلق من الفيزياء)

دلت النتائج في جدول (12) على عدم وجود فرق دال احصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في مقياس القلق من الفيزياء، وبما ان المجموعتين درست نفس المحتوى، لذا قد يعزى السبب الى ان الفيزياء وبحكم احتوائها على كم من المفاهيم المجردة والتي تحتاج الى جهد عقلي يتطلب من الطالب فهما اكثر من تعلم الحقائق، كما تتضمن كم من المسائل الفيزيائية التي تتطلب حولا رياضية تتطلب امكانات وقدرات عقلية عليا، اذ يشير (Richardson & Suinn، 1972) الى ان القلق الرياضي الذي يشعر به الطالب من خلال تعامله مع الاعداد وحل المسائل الرياضية ينتقل بدوره الى المواد التي تحتاج في دراستها الى الرياضيات مثل الفيزياء (Richardson & Suinn، 551: 1972). كما يعتقد الباحث ايضا الى ان السبب قد يرجع الى ان الطلاب لديهم قلق سابق من الفيزياء من خلال دراستهم لها في مراحل دراسية سابقة، وباعتبار القلق سمة نفسية ينشأ عن استعداد سلوكي مكتسب والتي تحتاج الى فترة زمنية طويلة نسبيا لتغييرها.

ويتضح من جدول (13)، (14) الى وجود خفض نسبي في القلق من المادة لدى طلاب المجموعة التجريبية مقارنة مع طلاب المجموعة الضابطة وان لم يصل الى مستوى الدلالة الاحصائية مما يدل على ان استخدام نماذج تدريسية كنموذج التعلم التوليدي قد يساهم في خفض القلق وخاصة اذا ما تم استخدامه في بداية المراحل الدراسية الاولى لتدريس الفيزياء، وتتفق هذه النتيجة جزئيا مع ما توصلت اليه دراسة (قابيل، 2009) ودراسة (الشيخ، 2010) في اثر نموذج التعلم التوليدي في الجوانب الوجدانية، كما يؤكد الى ان كلما ازداد خفض القلق كما في المجموعة التجريبية كلما زاد التحصيل وبالعكس، وهذا ما أشارت اليه دراسة (عمارة، 1990: 243-274) ودراسة (طلبة، 2000: 61-98) من وجود علاقة عكسية بين التحصيل والقلق.

ثالثا: الاستنتاجات

- 1- ان استخدام نماذج تدريسية كنموذج التعلم التوليدي يساهم في رفع مستوى التحصيل الدراسي.
- 2- نموذج التعلم التوليدي يعد نموذج تعلم فعال في رفع مستوى نوع التحصيل من خلال رفع مستوى مراحل التفكير العليا (التحليل والتركيب والتقويم).
- 3- نموذج التعلم التوليدي يعمل على استثارة الافكار من خلال شعور الطلاب بثقتهم في أنفسهم مما يزيد من دافعيتهم للتعلم.

4- يساهم نموذج التعلم التوليدي في خفض القلق من المادة الدراسية اذا ماتم استخدامه في المراحل الدراسية جميعها.
التوصيات:

- 1- ضرورة اعداد ادلة لمدرس الفيزياء تساعده في تدريس نموذج التعلم التوليدي.
- 2- توجيه نظر مدرسي الفيزياء الى اهمية استخدام نموذج التعلم التوليدي في رفع مستوى التحصيل النوعي.
- 3- التأكيد على محاولة ايجاد الطرق الكفيلة في تقليل القلق من الفيزياء لدى الطلاب من خلال استخدام نماذج تدريسية ذات المنحى البنائي كنموذج التعلم التوليدي، تهتم ان يكون المتعلم بناء لتعلمه وقادرا على تقصي المفاهيم العلمية بطرقه الخاصة، وحب الاستطلاع لديه مما يثبت ما تعلمه في ذهنه وفي بنيته المعرفية، وفي المراحل الدراسية.
- 4- ضرورة اعداد برامج ودورات تهدف الى تدريب مدرسي الفيزياء على استخدام نموذج التعلم التوليدي في تدريس الفيزياء.

المقترحات

- 1- دراسة اثر استخدام نموذج التعلم التوليدي في تنمية التفكير الابتكاري لدى الطلبة ولمراحل دراسية مختلفة.
- 2- دراسة فاعلية استخدام نموذج التعلم التوليدي في تنمية الفهم العميق وحل المسائل الفيزيائية ولمراحل دراسية مختلفة.
- 3- دراسة اثر استخدام نموذج التعلم التوليدي في متغيرات في الجانب الوجداني كالاتجاه والميول ودافعية الانجاز ---.

المصادر

- * جابر، عبد الحميد (1998): **معجم علم النفس والطب النفسي**، الجزء الاول، القاهرة، دار النهضة.
- * الدواهيدي، عزمي عطية (2006): **فعالية التدريس وفقا لنظرية فيجوتسكي في اكتساب المفاهيم البيئية لدى طالبات جامعة الاقصى، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية، غزة.**
- * رشيد، محمد يونس (2015): **اثر تصميم تعليمي - تعليمي وفقا لاستراتيجيات التعلم النشط في التحصيل النوعي لمادة الفيزياء عند طلبة الصف الخامس العلمي وتفكيرهم السابر، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية للعلوم الصرفة ابن الهيثم، جامعة بغداد.**
- * الزغلول، عماد عبد الرحيم (2005): **الاحصاء التربوي**، عمان، دار الشروق.
- * سرهيد، حيدر محسن (2012): **اثر استخدام استراتيجيتي المدخل النظامي وهس لحل المسائل الفيزيائية على أداء الطلاب وخفض القلق الناتج عن المادة، مجلة كلية التربية للبنات، جامعة الكوفة، العدد3.**
- * الشيخ، اسماء عبد الرحمن (2010): **تطوير نموذج التعلم التوليدي واستقصاء فاعليته في تنمية الاستيعاب المفاهيمي والدافعية للتعلم لدى طالبات المرحلة المتوسطة، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الخرج.**
- * صالح، مدحت محمد (2009): **اثر استخدام نموذج التعلم التوليدي في تنمية بعض عمليات العلم والتحصيل في مادة الفيزياء لدى طلاب الصف الاول الثانوي بالمملكة العربية السعودية، المؤتمر العلمي الحادي والعشرون (تطوير المناهج الدراسية بين الاصاله والمعاصرة)، جامعة عين شمس، القاهرة، 315-373.**
- * صالح، سماح محمد (2012): **اثر استخدام نموذج التعلم التوليدي في تنمية التفكير الاستدلالي والتحصيل في مادة الكيمياء لدى طالبات الصف الاول الثانوي بمكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة ام القرى.**
- * طلبة، ايهاب احمد (2000): **اثر استخدام كل من الاسئلة الشفوية ذات المستويات المعرفية المختلفة واطالة زمن الانتظار على كل من التحصيل الاكاديمي في الكيمياء وخفض القلق الناتج عنها، مجلة البحوث التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة المنوفية، السنة 15، العدد2.**
- * ----- (2005): **استراتيجيات حل المسائل الفيزيائية وتنمية القدرات العقلية**، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.
- * الظاهر، زكريا محمد وآخرون (1999): **مبادئ القياس والتقويم في التربية**، ط2، عمان، مكتبة الناشر.

- *عبد الرحمن، انور حسين وعدنان حقي (2007): **الانماط المنهجية وتطبيقاتها في العلوم الانسانية والتطبيقية**، بغداد، دار الكتب والوثائق.
- *عبد السلام، مصطفى عبد السلام (2006): **تدريس العلوم ومتطلبات العصر**، ط1، القاهرة، دار الفكر العربي.
- *عفانة، عزو اسماعيل والجيش يوسف (2008): **التدريس والتعلم بالدماغ ذي الجانبين**، غزة، مكتبة افاق.
- *عفيفي، اميمة احمد (2004): **فاعلية التدريس وفقا لنموذج التعلم التوليدي في التحصيل في مادة العلوم وتنمية التفكير الابتكاري ودافعية الانجاز لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة القاهرة.
- *عمارة، لطفي مخلوف (1990): **اثر استخدام بعض استراتيجيات القاء الاسئلة على حل طلاب المدرسة الاعدادية للمشكلات الهندسية واختزال القلق الرياضي، دراسات تربوية**، المجلد الخامس، الجزء 27.
- *عمر، شاهين (1997): **مبادئ الامراض النفسية**، ط3، القاهرة، مكتبة النهضة الحديثة.
- *الاغا، احسان وفتحية اللولو (2009): **تدريس العلوم في التعليم العام**، ط2، مطبعة افاق، غزة.
- *الغراوي، محمد مهدي (2010): **فاعلية تصميم تعليمي تعليمي وفقا للنموذج المعرفي في تنمية مهارات التفكير العليا وتعديل التصورات الخاطئة والتحصيل النوعي في مادة الفيزياء لدى طلبة كلية التربية الاساسية، اطروحة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية ابن الهيثم، جامعة بغداد.
- *فنون، زاهر نمر (2012): **اثر استخدام نموذج التعلم التوليدي والعصف الذهني في تنمية المفاهيم والاتجاه نحو الاحياء لدى طلاب الصف الحادي عشر بمحافظة غزة، رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، الجامعة الاسلامية.
- *قابيل، سحر معوض (2009): **فاعلية استخدام نموذج التعلم التوليدي لتدريس العلوم في تنمية الاتجاهات التعاونية لدى تلميذات المرحلة الاعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- *مجدي، عزيز محمد (2004): **موسوعة التدريس**، عمان، دار المسيرة للنشر.
- *محمد، ناهض عبد الراضي (2003): **فاعلية النموذج التوليدي في تدريس العلوم لتعديل التصورات البديلة حول الظواهر الخيفة واكتساب مهارات الاستقصاء العلمي والاتجاه نحو العلوم لدى تلاميذ الصف الاول الاعدادي، مجلة التربية العلمية**، المجلد 6، العدد 3، الجمعية المصرية للتربية العلمية.
- *النجدي، احمد واخرون (2005): **اتجاهات حديثة لتعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير في ظل النظرية البنائية**، القاهرة، دار الفكر العربي.

- *Bernhard ,J. (2001): Does Active engagement curricula give long-lived conceptual understanding ?In: Pinto and s.surinach (eds).**Physics teacher education beyond** ,paris ,Elsevier.
- *Culler ,R, (1990): Test anxiety and academic performance: The effects of study related behaviors , **Journal of educational psychology** ,vol (72).
- *Lampart ,N (2006): Critical thinking dispositions as outcome art education.**Studies in art education** , 47 (3).
- *Lee ,Hyeon Woo (2008): **The effects of generative learning strategy prompts and metacognitive feedback on learners self-regulation** , generation process , and achievement ,The Pennsylvania state university ,U.S.A.
- *Richardson ,F.c.and Suinn ,R.M (1972): The mathematics anxiety rating scale: Psychometric data.**Journal of counseling psychology**.
- *Solso.R.L, (1990): **Cognitive psychology**.3rd ,Harcourtbracelovaovich ,inc.Newyork.

ملحق (1)

الاختبار التحصيلي

عزيزي الطالب

بين يديك اختبار تحصيلي معرفي بمادة الفيزياء مكون من (30) فقرة تقيس معرفتكم ومدى فهمكم لمادة الفيزياء، المطلوب منكم الاجابة عن جميع الفقرات بعد قرائتها ومن ثم رسم دائرة حول الاجابة الصحيحة بالنسبة للسؤال الاول. والاجابة عن الاسئلة الاخرى بورقة الاجابة التي لديك.

س1 اختر الاجابة الصحيحة:

1- الوحدات الاساسية للجول هي:

$$a - N \cdot M \quad b - N \cdot M \cdot s \quad c - N \cdot M \cdot s^2 \quad d - N \cdot M \cdot s^2 \cdot kg$$

2- من اسباب عدم دقة تدريج جهاز القياس

a- عمر الجهاز b- معايرته غير صحيحة c- رداءة الصنع d- جميع ماسبق

3- اذا كانت العلاقة الرياضية التي تربط المتغيرين x ، y هي $y = 2x + 5$ ، فان y يتغير تغيراً:a- طردياً مع x b- عكسياً مع x c- خطياً مع x d- غير خطية مع x

4- الزيادة الحاصلة في طول الجسم او شكله خارج حدود المرونة تسمى:

a- تشوه مؤقت b- المطاوعة c- تشوه دائمي d- تتناسب طردياً مع القوة المؤثرة

5- الاجهاد المؤثر في سلك شاقولي معلق به ثقل لايعتمد على:

a- طول السلك b- قطر السلك c- كتلة الثقل d- تعجيل الجاذبية

6- ينطبق قانون هوك على المواد الصلبة في حدود:

a- المنة b- المرونة c- اجهاد القص d- العجز الهندسي

7- ساق طوله (0.4m) ضغط فقصر طوله (0.05m) فان مقدار المطاوعة النسبية له:

$$a - 0.25 \quad b - 0.125 \quad c - 0.22 \quad d - 0.15$$

8- يتوقف مقدار فقدان من وزن الجسم الغاطس في سائل على:

a- كتلة الجسم b- وزن الجسم c- حجم الجسم d- شكل الجسم

9- احدى التطبيقات التالية لاتعتمد على قاعدة برنولي:

a- الزورق الشراعي b- المرذاذ c- الطائرة d- المكبس الهيدروليكي

10- مكبس في جهاز هيدروليكي مساحة مكبسه الكبير تبلغ (50) مرة بقدر مساحة مكبسه الصغير، فاذا كانت القوة المسلطة

على المكبس الكبير (6000N)، فان مقدار القوة على المكبس الصغير:

$$a - 100N \quad b - 120N \quad c - 150N \quad d - 124N$$

11- حينما يبداء الماء بالتحول من حالة الى اخرى فان درجة حرارته:

a- تبقى ثابتة حتى تتحول كمية الماء جميعها b- ترتفع بمقدار درجة سليزية

c- تتغير باستمرار d- تنخفض بمقدار درجة سليزية ثم تثبت حتى تتحول كمية الماء جميعها

12- انتقال الحرار في الفراغ يتم بوساطة:

a- الحمل b- الاشعاع والحمل c- الاشعاع d- الاشعاع والحمل والتوصيل

13- كمية الحرارة التي تكتسبها كمية من الماء كتلتها 200kg عندما ترتفع درجة الحرارة من 20C الى 80C هي:

a- b 50500J c -55000J d - 50200J 50400J

14- تتصف البقع الشمسية بدرجة حرارة أقل من المنطقة المحيطة بها وهي طبقة:

a- الاكليل b- الفوتوسفير c- الكروموسفير d- باطن الشمس

15- تحدث ظاهرة الكسوف الكلي عندما يكون:

a- القمر في المحاق فقط b- الارض بين القمر والشمس c- القمر بدرا d- القمر في المحاق وفي احدى العقدتين

16- كوكب زحل المعروف بعده عنا يمكن حساب قطره اذا علمنا مقدار

a- كتلته b- كثافته c- قطره الزاوي d- درجة حرارته

17- نجم الشعري اليمانية المع نجم في سماننا ليلا، درجة حرارته السطحية حوالي 10000K

فان اعظم طول موجي الذي عنده يبعث هذا النجم اعظم شدته:

a- 300nm b- 280nm c- 290nm d- 295nm

س١٢ سيارة تسير بانطلاق ثابت وتقطع المسافات المذكورة في الجدول الاتي، بالازمان المقابلة لها.جد انطلاق السيارة بkm/h بيانها:

المسافة	20	40	60	80	100
الزمن	0.25	0.5	0.75	1	1.25

س١٣ اجب عن ما يأتي

1- ماهي الطرق التي يمكن معالجة وتصحيح الاخطاء الشخصية في عملية القياس

2- ماهي صفات الجسم المرن

3-العوامل التي تحدد مقدار ونوع التشوه الذي يحصل في المادة الصلبة

4- ماهي مقترحاتك لتقليل ظاهرة الخاصية الشعرية في الاراضي الزراعية

س١٤

1- ايهما تفضل في عملية تجميد الماء في الثلجة

a- وضع الماء في اواني من الالمنيوم

b- وضع الماء في اواني من الزجاج

2- اذا كانت القوة اللازمة لقطع سلك هي F، فما مقدار القوة اللازمة لقطع

a- سلكين منطبقين من نفس النوع

b- سلك قطره ضعف قطر السلك الاول

c- سلك طوله ضعف طول السلك الاول

س١٥

1- كيف تكون علاقة تردد الضوء المرئي بدلالة الطول الموجي وسرعة الضوء في الفراغ

2- في ضوء النظرية الكهرومغناطيسية من حيث تفسيرها، وضح رايك في اشعاع الجسم الاسود والظاهرة الكهروضوئية

3- قارن بين ظاهرتي الكسوف والخسوف

س١٦ علل

1- تمتص المنشفة الرطبة ماء الجلد اسرع من المشفة الجافة

2- تقعر وتحدب سطوح السوائل التي تلامس جدران الانبوب الشعري

3- يستعمل رجال الاطفاء خوذة على الرأس مصنوعة من النحاس الاصفر بدلا من النحاس الاحمر

ملحق (2)

نموذج لخطه تدريسية وفق نموذج التعلم التوليدي

المادة الفيزياء الصف الرابع العلمي

الموضوع \ الخاصية الشعرية زمن الحصة\40 دقيقة

اولا: الاهداف الخاصة

مساعدة الطلاب على اكتساب ماياتي:

التعميمات العلمية:

- الخاصية الشعرية: ظاهرة ارتفاع وانخفاض السوائل في الانابيب الشعرية

- ظاهرة ارتفاع او انخفاض السوائل في الانابيب الشعرية يعزى الى اختلاف قوتي التماسك والتلاصق.

- يرتفع الماء في الانبوب الشعري فوق مستواه.يعزى الى ان قوة التلاصق بين جزيئات الماء مع الانبوب اكبر من قوة التماسك بين جزيئات الماء نفسها.

- ينخفض الزيت في الانبوب الشعري عن مستواه يعزى الى ان قوة التماسك بين جزيئات الزيت اكبر من قوة التلاصق بين جزيئات الزيت والانبوب.

- للخاصية الشعرية فوائد منها (ترشيح الدم في الكلية، صعود النفط في فتيلة المدفأة النفطية، ارتفاع الماء في سيقان النباتات)

- للخاصية الشعرية مضار منها (صعود الرطوبة في الجدران السفلية للمباني، ارتفاع المياه الجوفية في التربة، --)

2- المهارات

- تدريب الطلاب على رسم الشكل الذي يتخذه السطح العلوي للماء داخل الانبوب الشعري

- تدريب الطلاب على رسم الشكل الذي يتخذه السطح العلوي للزئبق داخل الانبوب الشعري

3- الاتجاهات

- تنمية الاتجاه الايجابي نحو مادة الفيزياء.

- الرغبة في العمل الجماعي.

- الرغبة في الاستفسار والتساؤل.

ثانيا: الاهداف السلوكية

جعل الطالب قادرا على ان:

1- يعرف بأسلوبه الخاص الخاصية الشعرية

2- يفسر ارتفاع الماء في الانبوب الشعري

3- يفسر انخفاض الزيت في الانبوب الشعري

4- يعلل صعود الرطوبة في الجدران السفلية للمباني

5- يوضح فوائد ومضار الخاصية الشعرية

الوسائل التعليمية

تستخدم الرسوم والصور الواردة في محتوى الكتاب المدرسي، احضار نماذج مختلفة لانابيب شعرية مصنوعة من الزجاج، سبورة، قلم،

اوراق عمل

1-الطور التمهيدي

يوجه المعلم اسئلة للطلاب ومناقشتهم فيها وبشكل فردي

- مالمقصود بقوة التلاصق والتماسك
- مالمقصود بالخاصية الشعرية
- كيف تفسر عملية صعود النفط في فتيلة المدفأة النفطية
- ما لعوامل التي يعتمد عليها السائل في ظاهرة الخاصية الشعرية
- مالذي يميز الزئبق عن باقي السوائل في ظاهرة الخاصية الشعرية
- يبدا الطلاب بالاجابة شفها عن الاسئلة ومن ثم تدوينها على السبورة والدفاتر

2-الطور التركيزي

وفيها يوجه المدرس الطلاب للعمل في مجموعات صغيرة متجانسة بالمستوى تتراوح بين (3-5)

للربط بين المعرفة السابقة والمعرفة المستهدفة، ويتركز عمل الطلاب على المفاهيم المستهدفة مع تقديم المصطلحات العلمية الاتية:

- تعريف مفهوم الخاصية الشعرية
- ماعلاقة قطر الانبوب في ظاهرة الخاصية الشعرية
- هل هناك قوى مؤثرة في ارتفاع او انخفاض السائل في داخل الانبوب الشعري
- هل تختلف السوائل فيما بينها في ظاهرة الخاصية الشعرية
- يطلب المدرس من الطلاب التفاوض فيما بينهم بحيث تصيغ كل مجموعة تعريفا لمفهوم الخاصية الشعرية.

3-الطور المتعارض (التحدي)

يدير المدرس النقاش والحوار بين المجموعات بحيث يتوصل مع طلابه الى تعريف صحيح وشامل لمفهوم الخاصية الشعرية، واتاحة الفرصة لهم بابداء ارائهم وملاحظاتهم مع دعم الاجابات الصحيحة وتعزيزها، مع الطلب منهم ايجاد تفسيرات لاختلاف السوائل فيما بينها في هذه الظاهرة، وتصحيح مفاهيمهم الخاطئة.

- يتم التوصل الى ان الخاصية الشعرية هي ظاهرة ارتفاع وانخفاض السائل في الانبوب الشعري
- يعزى سبب اختلاف السائل في هذه الظاهرة الى اختلاف قوى التلاصق والتماسك بين جزيئات السائل وجدران الانبوب الشعري
- ارتفاع السائل (كالماء) في الانبوب الشعري بسبب ان قوة التلاصق بين جزيئات السائل وجزيئات الانبوب الشعري اكبر من قوة التماسك بين جزيئات الماء نفسها.

- يكون شكل السطح العلوي للماء داخل الانبوب الشعري مقعر الشكل

-انخفاض السائل (كالزئبق) في الانبوب الشعري بسبب ان قوة التماسك بين جزيئات السائل وجزيئات الانبوب الشعري اكبر من قوة التلاصق بين جزيئات الزئبق والانبوب الشعري

- يكون شكل السطح العلوي للزئبق داخل الانبوب الشعري محدب الشكل
- يختلف ارتفاع وانخفاضه تبعا لقطر الانبوب الشعري، ويزداد ارتفاع السائل كلما قل قطر الانبوب الشعري (تناسب عكسي)

4- طور التطبيق

يتم التوسع في مفهوم الخاصية الشعرية في مواقف اخر من خلال طرح الاسئلة، ويمكن للطلاب الاستعانة بالكتاب المدرسي للاجابة عن الاسئلة بشكل مجموعات

- مالذي يسبب صعود الرطوبة في الجدران السفلية للمباني
- على ماذا تعتمد عملية صعود النفط في فتيلة المدفأة النفطية

- ما سبب ارتفاع المياه الجوفية.
 - يطلب المدرس من الطلاب الاستعانة بالكتاب المدرسي للإجابة عن الاسئلة بشكل مجموعات التقويم
 - ما لعوامل المؤثرة في ارتفاع او انخفاض السائل في الانبوب الشعري؟
 - اعط امثلة من الحياة اليومية لظاهرة الخاصية الشعرية؟
 - لديك ثلاثة انابيب شعرية ذات اقطار (0.7mm، 0.4mm، 0.2mm)، بين أي انبوب يرتفع في الماء اكثر؟ولماذا؟
 - اقترح طريقة يمكن التقليل من ظاهرة الخاصية الشعرية في الجدران السفلية للمباني.
- الواجب البيئي
- اذكر امثلة من الحياة اليومية لظاهرة الخاصية الشعرية؟
 - ارسم شكلا يمثل السطح العلوي للماء داخل الانبوب الشعري؟
 - ارسم شكلا يمثل السطح العلوي للزئبق داخل الانبوب الشع

ملحق (3)

مقياس القلق من الفيزياء

ت	الفقرات	دائما	احيانا	نادرا
1	اشعر بعدم الثقة عند الاجابة عن اسئلة الامتحان			
2	عند حل المسائل الفيزيائية افقد القدرة على التخطيط لخطوات الحل			
3	اعجز عن الاجابة على الاسئلة السهلة في مادة الفيزياء بسبب توتري اثناء الامتحان			
4	اشعر بالحرج اذا طلب مني المدرس شرح كيفية الوصول الى حل المسألة الفيزيائية			
5	يمثل اختبار الفيزياء ضغطا نفسيا شديدا بالنسبة لي			
6	اشعر بان المعلومات والمفاهيم الفيزيائية التي ادرسها تتبخر بسرعة			
7	اشعر بالصداع الشديد قبل اداء امتحان الفيزياء			
8	تتداخل العلاقات والقوانين الفيزيائية مع بعضها البعض في ذهني عند حل المسائل الفيزيائية			
9	اصبح عصبيا عند ادائي في اختبار الفيزياء			
10	احتاج الى قراءة اسئلة الفيزياء عدة مرات حتى افهمها			
11	لا اثق في قدراتي على دراسة القوانين الفيزيائية			
12	اشعر بالارق ليلة الاختبار في مادة الفيزياء			
13	تزداد ضربات قلبي باقترب توزيع اوراق الاختبار في مادة الفيزياء			
14	يضطرب تفكيري عندما يطلب مني المدرس حل مسألة فيزيائية على السبورة			
15	اشعر ان حركاتي غير متزنة عند دخولي امتحان الفيزياء			
16	ينتابني حالة من النسيان لكل ما درسته قبل امتحان الفيزياء			
17	اشعر بالحرج عندما اناقش الدرس حول اجابتي في اختبار الفيزياء			
18	افضل حل المسائل الفيزيائية التي يقوم المدرس بحلها			
19	لا ارجو في توجيه سؤال للمدرس يتناول اعادة شرح مسألة فيزيائية			
20	اتجنب الموضوعات الفيزيائية التي بها مسائل فيزيائية صعبة			
21	اصبح غير قادر على ربط المفاهيم والعلاقات الفيزيائية الجديدة بالمفاهيم والعلاقات التي سبق تعلمها			
22	اتجنب مناقشة زملائي في الموضوعات الفيزيائية			

23	اكراه الحضور الى المدرسة بسبب دروس الفيزياء			
24	الفيزياء ليست مشوقة كباقي الدروس الاخرى			
25	ينتابني الضجر عندما اسمع كلمة فيزياء			
26	اشعر بالارتياح عند تغيب مدرس الفيزياء			
27	لا احب ان ادرس الفيزياء يوميا			
28	لا اميل للتحدث مع زملائي حول الفيزياء			
29	اتمنى ان يكون درس الفيزياء قصير			
30	لا اتابع البرامج والتقارير التي تتناول موضوعات فيزيائية			

ملحق (4)

ملحق الخبراء

ت	الاسم	الاختصاص	مكان العمل	الاختبار التحصيلي	مقياس القلق من الفيزياء
1	ا.د. حيدر عبد الرضا	علم النفس	كلية التربية الرياضية/بابل	/	/
2	ا.د. فاهم الطريحي	علم النفس	كلية التربية للعلوم الانسانية/بابل	/	/
3	ا.م.د. صادق كاظم	علم النفس	كلية التربية/بابل	/	/
4	ا.م.د. عبد الرزاق شنين	طرائق تدريس الكيمياء	كلية التربية للبنات /كوفة	/	/
5	ا.م.د. عبد الهادي جواد	علم النفس	الكلية التربوية/بابل	/	/
6	ا.م.د. محمد يونس رشيد	ط/تدريس الفيزياء	وزارة التربية/المركز الوطني للمناهج	/	/
7	ا.م.د. فائق محمود	ط/تدريس الفيزياء	كلية التربية/ابن الهيثم/بغداد	/	/
9	ا.م.د. قحطان فضل	ط/تدريس علوم الحياة	كلية التربية للبنات/الكوفة	/	/
10	ا.م.د. ليث العزاوي	علم النفس	كلية التربية/ابن الهيثم/بغداد	/	/
11	السيد علي خضير عبد	مدرس	ع الوركاء للبنين	/	/
12	السيد حسين محمد	مدرس	ع الامام للبنين	/	/
13	السيد هادي علي	مشرف اختصاص فيزياء	تربية بابل	/	/
14	السيد كاظم جميل	مشرف اختصاص	تربية بابل	/	/
15	السيدة اسراء يحيى	مدرسة	ع الفاو للبنات	/	/

اثر استراتيجية التعلم التعاوني في اكتساب المفاهيم النحوية وتنمية مهارات التفكير الناقد

لدى طالبات الصف الخامس العلمي في مادة قواعد اللغة العربية

أ.م. رائدة حسين حميد

جامعة الفرات الأوسط التقنية/ الكلية التقنية المسيب

Analyzing the Effect of Cooperative Learning Strategy In Acquiring Grammatical Concepts and Developing Critical Thinking for the Female Students of the Fifth Year Scientific Branch in Arabic Grammar

Asst. Prof. Ra'ada Hussain Hameed

College of Technology \ University of Al- Furat Al- ausat of Technology

Raida.almusawy@yahoo.com

Abstract

Concepts are the key of knowledge and the base of learning and the corner stone of learning the structure of the material the students learn. They, also, have direct relation to researching and thinking. Acquiring concepts is one of the factors that effects learning process. Concepts have great effect on teaching grammar as nit requires kind of information that can be learned through writing, reading listening, and comprehending the relations among them and their terms. Accordingly, comprehending such relations assist acquiring linguistic skills.

المخلص

تعد المفاهيم مفتاح المعرفة وأساس التعلم، وحجر الزاوية في تعلم البنية المعرفية للمادة الدراسية وتعلمها، وهي ذات علاقة مباشرة بطريقة البحث والاستقصاء والتفكير المستعمل في كل علم، وإن اكتسابها يعد من العوامل التي تؤثر في التعلم الفعال، وقد نالت المفاهيم مكانة خاصة في تعليم النحو بوصفه نوعاً من المعلومات التي يتطلب استيعابها وتمثيلها في مواقف الحديث والكتابة والقراءة والاستماع وإدراك العلاقات بينها وبين مصطلحاتها، إذ إن الفهم وإدراك العلاقات من المفاهيم وتعريف النتائج يساعد على اكتساب المهارات اللغوية.

وان التفكير الناقد يفتح نافذة العقل على أفاق جديدة تمكنه من تطوير نفسه والمجتمع، واكتشاف حقائق جديدة تسهم في هذا التطور، ويعد مجالا خصباً يستطيع من خلاله مدرسي اللغة العربية استثماره وتنميته لدى الطلبة من خلال المواقف والحالات التي تعرضها مادة قواعد اللغة العربية فتزداد كفاءة وقدرة الطلبة على التفكير.

تمثلت مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1. ما فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طالبات الصف الخامس العلمي في مادة قواعد اللغة العربية؟
2. ما فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الخامس العلمي في مادة قواعد اللغة العربية.

وتوصلت الدراسة إلى تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللائي يدرسن مادة قواعد اللغة العربية باستراتيجية التعلم التعاوني في اختبار اكتساب المفاهيم النحوية، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (3,012) أكبر من القيمة الجدولية البالغة (2) بدرجة حرية (52) وعند مستوى دلالة (0.05)، وتفوق طالبات المجموعة التجريبية اللائي يدرسن مادة قواعد اللغة العربية باستراتيجية التعلم التعاوني في اختبار التفكير الناقد، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (4,908) أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2) بدرجة حرية (52) وعند

مستوى دلالة (0.05). في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج توصي الباحثة، بضرورة الاهتمام باستعمال استراتيجيات التدريس الحديثة التي تعمل على تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة، والتأكيد على تنمية مهارات التفكير لديهم.

الفصل الأول

التعريف بالبحث

مشكلة البحث:

اللغة العربية اليوم تواجه صعوبات في توصيلها للناشئة وأن تلك الصعوبات تكمن في طرائق تدريسها، وإن تذليل تلك المشكلات يساعد الناشئة على تعميق الوعي في حبهم اللغة العربية وإيصاله إلى أعماق مشاعرهم، وعلى الرغم من الجهود التي يبذلها المدرسون بتعليم اللغة العربية، إلا أنه ما يزال الطلبة ضعافاً في اللغة العربية، وتتزايد الشكاوى من تدني مستواهم اللغوي، لاسيما في قواعد اللغة العربية، ويلاحظ عليهم كثرة الأخطاء النحوية التي يرتكبونها وعدم قدرتهم على الضبط السليم لأواخر الكلمات نطقاً وكتابةً (عبد الهادي، 2000، ص 312-313)؛ لذا تعد مشكلة صعوبة القواعد النحوية التي يعاني منها المتعلمون في المراحل التعليمية المختلفة من أبرز مشكلات تعلم اللغة العربية، مما ترك أثراً بالغاً في حصيلتهم اللغوية واستيعابهم للمعرفة. (الطعنة، 1973، ص 55)

وإنه من الصعب أن يتم تعلم أي معرفة بشكل جيد دون اكتساب المفاهيم الأساسية الخاصة بتلك المعرفة، لذا تعد المفاهيم مفتاح المعرفة وأساس التعلم، وحجر الزاوية في تعلم البنية المعرفية للمادة الدراسية وتعلمها، وهي ذات علاقة مباشرة بطريقة البحث والاستقصاء والتفكير المستعمل في كل علم (الخريشة، 1996، ص 202)، وإن اكتساب المفاهيم يعد من العوامل التي تؤثر في التعلم الفعال، لأن امتلاك المتعلم لبنية الموضوع المعرفي يترتب عليه توليد معرفة جديدة، والتوصل إلى علاقات جديدة بين عناصرها يستطيع توظيفها في حل المشكلات. (الخطيب، 1993، ص 43).

وترى الباحثة أن طريقة التدريس تقع في مقدمة هذه الصعوبات، لأنها توجد صعوبة حقيقية في مادة قواعد اللغة العربية، وإنما تكمن الصعوبة في الطريقة والأسلوب المتبع في توصيل هذه القواعد وتيسيرها (غُلوم، 1982، ص 9). فبعد أن كان التدريس الصفّي يقتصر على نقل المعلومات إلى الطلبة من خلال المدرسين والكتب المدرسية المقررة، نال موضوع التفكير الناقد اهتمام التربويين في كافة مجالات المعرفة لأنه يوسع وينشط عمليات التفكير (حلفاوي، 1997، ص 72)، وعلى المدرسين إتباع طرائق تدريس تلائم مهارات التفكير الناقد وتزويدها وتغذيها لأن القدرة على التفكير الناقد لا تنمو تلقائياً وإنما تحتاج إلى توجيه عملية التدريس باتجاه هذا الهدف (Burk, 1949: p102)، وقد ازداد الوعي باستخدام أساليب حديثة في التدريس تستند إلى علم النفس التربوي الحديث وتتيح للطلبة فرصة الاشتراك في أساليب التدريس من خلال إشراكهم في العمل التعاوني وتحمل المسؤولية الفردية والجماعية (ريان، 1971، ص 21).

ومن أجل زيادة دافعية الطالبات وميولهن نحو مادة قواعد اللغة العربية ولحاجة الطالبات إلى إتباع طرائق تدريسية حديثة لما لها من تأثير إيجابي في اتجاهاتهن وميولهن، ارتأت الباحثة دراسة أسلوب التعلم التعاوني الذي يجعل الطالبة محوراً لعملية التعليم والتعلم ويحقق أهدافاً تربوية لا تقل أهمية عن هدف رفع مستوى التحصيل الدراسي وغرس روح التعاون بين الطالبات واكتساب الخبرات التعليمية بدل التنافس فيما بينهن، وخلق روح المحبة والتآزر والتكامل والتعاقد بين الطالبات والمدرسات داخل الصف وخارجه. (عبابنة، 1995، ص 39)

تمثلت مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن السؤالين الآتيين:

3. ما فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طالبات الصف الخامس العلمي في مادة قواعد اللغة

العربية؟

4. ما فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الخامس العلمي في مادة قواعد اللغة العربية؟

أهمية البحث

تعد التربية المرأة التي تعكس صورة المجتمع وفلسفته ومفاهيمه وهي الأداة الجيدة لنموه وتحديد اتجاهه وتحقيق غاياته، لذلك تهدف الأمم إلى تطوير نظمها التربوية وأساليبها كي تتماشى والتطورات الكبيرة في منجزات العلم وتطبيقاته انطلاقاً من إيمانها بأن العلم هو أسلوب تفكير وعمل ينبغي أن ينعكس على حياة الفرد اليومية في تفكيره وعمله (جراغ، 1983:ص57)، ووسيلة مهمة وضرورية لضمان التكيف المطلوب بين الدوافع الداخلية وبين الظروف المحيطة الخارجية، الأمر الذي يستدعي اختيار أفضل أنواع البرامج التعليمية التي يمكن للطلبة أن تتعلمها وتطلع عليها ولكي تتعمق نظرتهم للحياة ويزداد فهمهم لها وتصبح رؤيتهم ثاقبة وناقدة. (عبد العزيز، 1974، ص19)، إذ إن الإنسان يحتاج بشكل أو آخر إلى استخدام نوع من أنواع التفكير الفعال والقادر على إيجاد حل للمشكلات المختلفة ليسهم في استمرار الحياة ونموها نحو الأفضل، لذا يعد التفكير الناقد أحد أصناف التفكير المعول عليها في هذا الاستخدام.

واللغة هي ثمرة من ثمار التفكير الإنساني وعن طريقها يؤدي العقل الإنساني العمليات التفكيرية من تجريد، وتحليل، واستنتاج، وموازنة، وربط، وإدراك للعلاقات بين الظواهر، وبذلك تكون اللغة أداة المرء في السيطرة على بيئته. (السيد، 1980، ص38)، وقد حظيت اللغة العربية بمكانة عالمية، لا لقوتها فحسب بل لأنها لغة القرآن الكريم ولغة الإسلام. وعزز القرآن الكريم مكانتها، فزادها ثراءً وارتقاءً وانتشاراً وتعظيماً إذ تفردت عن اللغات الأخر بحمل الرسالة السماوية. قال تعالى: «إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ»¹، وهي أداة لتحصيل العلم وعليها يعول في تعليم الطلبة المواد التعليمية المختلفة في مراحل الدراسة جميعها. (السعدي، 1992، ص7).

إنّ القواعد النحوية تعين الدارس على تعرّف خصائص اللغة العربية؛ لأنّ هذه القواعد تكشف عن أوضاع اللغة المختلفة وصيغها المتنوعة والتعابير التي تحدث في ألفاظها وتراكيبها (عامر، 1976، ص125)، ومن أبرز خصائصها ومميزاتها: أنها تعمل على تقويم السنة الطلبة وتصممهم من الخطأ في الكلام والكتابة، وتعودهم الدقة في صياغة الأساليب، واستعمال الألفاظ والجمل استعمالاً صحيحاً، فضلاً عن أنها تتمي ثروتهم اللغوية، وتصلق أذواقهم الأدبية. (سمك، 1975، ص249).

وان صعوبة النحو تعود إلى أن المتعلمين لا يستطيعوا أن يتذوقوا النحو العربي بأفكارهم، وأن أذهانهم تقتحمه فلا تتقبله ولا تمازجه وإنهم يحفظون منه ما يحفظون لكي يقطعوا به مرحلة من مراحل الدراسة (الجواري، 1984، ص: ب)، وقد نالت المفاهيم مكانة خاصة في تعليم النحو بوصفه نوعاً من المعلومات التي يتطلب استيعابها وتمثيلها في مواقف الحديث والكتابة والقراءة والاستماع وإدراك العلاقات بينها وبين مصطلحاتها (شحاتة: 1993، ص321) إذ إن الفهم وإدراك العلاقات من المفاهيم وتعريف النتائج يساعد على اكتساب المهارات اللغوية. (السيد: 1988، ص 88).

تعد طرائق تدريس قواعد اللغة العربية من الموضوعات التي اهتم بها المربون قديماً وحديثاً فأخذوا يلتمسون الطرائق الناجحة والفضلى، وتعد طريقة التعلم التعاوني من الطرائق التي يهتم بها الباحثين والمتخصصين بطرائق التدريس، لما يتمتع به من ميزات عدة منها:

- 1- انه يساعد على فهم وإتقان ما تعلمه الطالب من المعلومات والمفاهيم.
- 2- ينمي القدرة على حل المشكلات.
- 3- يمكن تطبيقه في المراحل الدراسية جميعها.
- 4- يقلل التعلم التعاوني من الإحساس بالخوف والقلق لدى بعض الطلبة.
- 5- يؤدي إلى استبقاء تعلم المفاهيم مدة أطول.

¹سورة يوسف، الآية(2)

6- يساعد التعلم التعاوني في تنمية مهارات التفكير الجماعي لدى الطلبة.

7- زيادة التحصيل الدراسي للطلبة، بسبب تعلمهم مع أقرانهم. (زيتون، 2003، 115-116)

كما أن هناك مجموعة من العناصر الأساسية التي ينبغي للمدرس أن يهتم بها في التعلم التعاوني ويحرص على إلزام الطلبة بتنفيذها، لنجاح أسلوب التعلم التعاوني وتحقيق الأهداف المرجوة منه وهي:

- الاعتماد المتبادل الإيجابي.
- التفاعل المعزز وجها لوجه.
- المهارات بين الشخصية والمهارات الرمزية.
- معالجة عمل المجموعة. (جونسون، وجونسون، 1995، ص 9-21)

يعد التقدم العلمي والتكنولوجي عصارة التقدم الفكري وهو حصيلة اجتهاد وتوجيه ومتابعة وتدريب، وإن الغاية من التعلم لا تكمن في اكتساب الحقائق والمعلومات في ذاتها، بل في القدرة على استعمالها، لذا ينبغي للتعليم أن ينتقل من (الاكتساب) إلى (التفكير). (نشواني، 1982، 560). والتفكير ليس حكراً على إنسان دون آخر، وليس مقصوراً على شعب دون آخر، وحينئذ نأمل الواقع نجد أن التفكير هو رمز وقائد الأمم والشعوب القوية في هذا الزمان، وهو ثمرة التقدم الفكري والنشاط العقلي. (أبو زيد، 1981، ص36).

إن التفكير الناقد يفتح نافذة العقل على آفاق جديدة تمكنه من تطوير نفسه والمجتمع، واكتشاف حقائق جديدة تسهم في هذا التطور، وبعد مجالا خصبا يستطيع من خلاله مدرسي اللغة العربية استثماره وتنميته لدى الطلبة من خلال المواقف والحالات التي تعرضها مادة قواعد اللغة العربية فتزداد كفاءة وقدرة الطلبة على التفكير، ويستطيع المدرس أن يبدي اهتماماً أكبر لتنمية قدرات الطلبة على التفكير الناقد إذا ما استخدم طرقاً فاعلة في تدريسه للمحتوى المقرر تلاعب مهارات التفكير الناقد وتزويدها وتغذيها (ريان، 1984، ص440).

وهناك أسباب عدة تدعو إلى تعلم التفكير الناقد في المدارس وتدريب الطلبة عليها منها:

1. إن التفكير الناقد يحول عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي يؤدي إلى محتوى أفضل للمحتوى المعرفي وفهم أعمق، على اعتبار أن التعليم في الأساس هو عملية تفكير.
2. التفكير الناقد يؤدي إلى متابعة أفكار الطلبة، لتكون أفكارهم أكثر دقة مما يساعدهم في وضع القرارات في حياتهم اليومية والابتعاد قدر الإمكان عن الانقياد العاطفي والتطرف في الرأي.
3. يعد التفكير الناقد من المقومات الأساسية للمواطنة الفاعلة في عصر اتسعت فيه المعلومات وانتشرت وسائل الإعلان، لذا لا بد من أن يكون الفرد قادراً على التفكير الناقد كي يستطيع من الحكم على مصداقية المعلومات المقدمة إليه وتصنيفها. (الخضراء، 2005، ص115)

ولتعليم التفكير الناقد بطريقة سليمة وفاعلة ينبغي توفر شروط منها:

- توفر بيئة ملائمة للطلبة.
- توفير مناهج دراسية تعتمد على الأنشطة المحفزة للتفكير، والملائمة لتدريس مهاراته.
- تهيئة معلمين مؤهلين لممارسة أساليب التدريب على مهارات التفكير الناقد.
- توفير التقنيات الحديثة التي تساعد على تنفيذ الأنشطة المصاحبة للتفكير الناقد.
- إتباع نظام تقويم قادر على قياس التغير في السلوك وفي طرائق التفكير.
- استعمال استراتيجيات تلاعب متطلبات تعليم التفكير. (طافش، 2004، ص25)

إن مهارات التفكير الناقد تتضمن تحديد الفرضيات والاستنتاج واستنباط النتائج المحتملة وتقويم الدليل، وقد تضمن

اختبار (Watson & Glasser) هذه المهارات الخمس وهي:

1. الافتراضات: أي القدرة على معرفة الافتراضات وفحص الوقائع والبيانات التي يتضمنها موضوع ما.
2. التفسير: أي استخلاص نتيجة معينة من حقائق مقترحة.
3. تقويم النتائج: بتمييز نواحي القوة والضعف.
4. الاستنباط: ويتمثل في القدرة على معرفة العلاقات بين وقائع معينة تعطى له.
5. الاستنتاج: التمييز بين درجات احتمال صحة أو خطأ نتيجة ما تبعاً لدرجة ارتباطها بوقائع معينة تعطى له. (علي، 2004، ص 33-34).

إن من خصائص التفكير الناقد المنطق عليها لدى الباحثين في مجال التفكير والتي تعد أساساً في الحكم على نوعية التفكير الذي يمارسه الطلبة في معالجة المشكلة أو الموضوع هي: (الوضوح - الصحة - الدقة - الربط - الاتساع - المنطق)، وإن الطلبة كلما نمو وتقدموا في سني الدراسة زادت قدرتهم اللغوية وخبراتهم الأدبية ومدرعاتهم العقلية، وعندما يصلون إلى هذه المرحلة تكون آفاقهم قد اتسعت وميولهم وعواطفهم قد تطورت وملكة تفكيرهم قد نمت، (سبك، 1975، ص 59).

كما إن عملية التفكير الناقد لا تتم إذا افتقدت إحدى مكوناتها الخمسة وهي:

- 1- القاعدة المعرفية: أي ما يعرفه الفرد ويعتقد به، وتعد ضرورية لكي يحدث الشعور بالتناقض.
 - 2- الأحداث الجارية: وهي المثيرات التي تستثير الإحساس بالتناقض.
 - 3- النظرية الشخصية: وهي الفكرة التي استمدتها الفرد من القاعدة المعرفية بحيث تكون طابعاً مميزاً له.
 - 4- الشعور بالتناقض أو التباين: وهو الدافع الذي تترتب عليه بقية خطوات التفكير.
 - 5- حل التناقض: وهي مرحلة تضم الجوانب المكونة للتفكير الناقد، إذ يسعى الفرد إلى حل التناقض بما يشتمل عليه من خطوات متعددة. (سليمان، 2011، ص 97)
- لذا اختارت الباحثة مرحلة الخامس العلمي ميداناً لبحثها إيماناً بأهمية تنمية التفكير الناقد لدى الطالبات في هذه المرحلة العمرية، فضلاً عن أن الطالبات في أعمار يمكن التعامل معهن عند استخدام طريقة التعلم التعاوني، الأمر الذي يجعل من طالبات هذه المرحلة عينة مناسبة.

فرضيتا البحث:

1. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطي درجات تحصيل طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة قواعد اللغة العربية باستراتيجية التعلم التعاوني، ومتوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن مادة قواعد اللغة العربية بالطريقة التقليدية في اكتساب المفاهيم النحوية.
2. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطي درجات تحصيل طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة قواعد اللغة العربية باستراتيجية التعلم التعاوني، ومتوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن مادة قواعد اللغة العربية بالطريقة التقليدية في تنمية التفكير الناقد.

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بالاتي:

1. مدرسة ثانوية التحرير للبنات في مركز محافظة بابل للعام الدراسي 2014-2015
2. طالبات الصف الخامس العلمي.
3. موضوعات كتاب قواعد اللغة العربية للعام الدراسي 2014-2015، للفصل الدراسي الثاني.

تحديد المصطلحات:

أولاً: استراتيجية التعلم التعاوني: عرفها كل من:-

1- (السامرائي، وآخرون، 1994) أنها: "استراتيجية صفية تستعمل لزيادة الحوافز والانتباه لدى الطلبة لمساعدتهم في معرفة أنفسهم، والآخرين، وتزويدهم بالوسيلة اللازمة للتفكير، وحل المشكلة والمشاركة والاكتساب". (السامرائي، وآخرون، 1994 ص 186)

2- (الحيلة، 1999): "ترتيب الطلبة في مجموعات وتكليفهم بعمل أو نشاط يقومون به مجتمعين متعاونين". (الحيلة، 1999، ص329)

3- (العقيل، 2003): "تنظيم يجري من خلال تقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة تضم كل منها مختلف المستويات التحصيلية ويتعاون طلبة المجموعة الواحدة في فهم الحقائق والمفاهيم والتعليمات في الإجابة عن الأسئلة والقيام بالأنشطة ذات العلاقة". (العقيل، 2003، ص11)

وتعرف الباحثة التعلم التعاوني إجرائياً:

طريقة تدريس حديثة، يتم فيها إعداد طالبات الصف الخامس العلمي بحيث تعمل الطالبات مع بعض داخل مجموعات صغيرة تتراوح بين (3-4) طالبات، وتساعد كل منهن الأخرى على تحقيق هدف تعليمي مشترك ووصول جميع أفراد المجموعة لإتمام واجب محدد، ويجري تقويم أداء المجموعة على وفق اختبار التفكير الناقد.

ثانياً: المفاهيم، عرفها كل من:

1- (بياجيهPiajet): هو إجراء فكري لايشق من الخصائص الإدراكية للأشياء مباشرة بل من الفعل على تلك الأشياء أو بوساطتها. (هرمز وإبراهيم، 1988، ص 305)

2- كود (Good، 1973) بأنه: " فكرة أو تمثيل للعنصر المشترك الذي يمكن أن نميز به بين المجموعات أو المصنفات أو انه تصور عقلي عام ومجرد الموضوع أو حاله " (Good، 22: 1973).

3- (القيسي 1990) بأنه: " حالة نفسية أو عملية عقلية تتكون نتيجة تفاعل الخبرات وتمييز الخصائص والعناصر المشتركة والعلاقة لشيء معين في عدة مواقف يساعد على التصنيف والتوظيف في مواقف أخرى، ويعبر عنه باللغة وبالسلوك أو بكليهما". (القيسي، 1990، ص42)

التعريف الإجرائي للمفهوم: هو المصطلح النحوي الذي له خصائص مشتركة ويدل على كل موضوع من الموضوعات النحوية المقدمة إلى طالبات الصف الخامس العلمي (المجموعة التجريبية) طوال مدة التجربة.

ثالثاً: التفكير الناقد، عرفه:

1- (العزاوي، 2002) بأنه: قياس أداء عينة بحثه على الاختبار المعد المتضمن خمسة اختبارات فرعية وهي: الاستدلال المنطقي والاستقراء والاستنتاج وتقييم الحجج ومعرفة الافتراضات أو المسلمات وكشف المغالطات. (العزاوي، 2002، ص16)

2- (القطامي، 1990): انه فحص المعتقدات والمقترحات بكفاية وفاعلية في ضوء الشواهد التي تؤيدها الحقائق المتصلة بها بدلا من القفز إلى النتائج. (القطامي، 1990، ص6-7)

التعريف الإجرائي للتفكير الناقد:

هو مجموعة من المهارات التي تتضمن القدرة على التفكير من اجل تقرير حقيقة المعرفة ودقتها، والتحليل المعرفي الموضوعي لأي ادعاء أو اعتقاد وذلك من خلال قدرة الطالبات على الاستجابة الصحيحة لمواقف الاختبار الذي أعدته الباحثة معبراً عنها بالدرجات التي تحصل عليها الطالبات في الاختبارات الفرعية وهي الاستنتاج والمعرفة والفرضيات والاستنباط وتفسير النتائج وتقييم الحجج.

رابعاً: قواعد اللغة العربية، عرفها:

- 1- (جابر وآخرون، 1980): " علم يعرف به أواخر الكلمات إعراباً وبناءً ". (جابر وآخرون، 1980، ص116)
 - 2- (إبراهيم، 2002): " علم من علوم اللغة العربية تعرف به أحوال الكلمات العربية من حيث الإعراب والبناء وما يعرض لها من الأحوال في حال تركيبها وعلاقتها بغيرها من الكلمات، فهو يبحث ما يجب أن يكون عليه آخر الكلمة من رفع ونصب ". (إبراهيم، 2002، ص7)
 - 3- (الحموز، 2002): " هو علم يختص بدراسة الكلمة وما يطرأ عليها من تغيرات ضمن التركيب أو ما يسمى بالجملة المفيدة ". (الحموز، 2002، ص14)
- وتعرف الباحثة قواعد اللغة العربية إجرائياً أنها: الموضوعات النحوية التي يتضمنها كتاب قواعد اللغة العربية، المقرر تدريسه لطلبة الصف الخامس العلمي للعام الدراسي (2014-2015).

خامساً: الصف الخامس العلمي:

وهو الصف الثاني من المرحلة الإعدادية، والتي تشمل صفوف الرابع والخامس، والسادس بفرعيهما العلمي والأدبي، وتأتي هذه المرحلة بعد المتوسطة وتعمل على تهيئة وإعداد الطلبة للدخول إلى الجامعة، أو في مجالات الحياة الأخرى.

الفصل الثاني

دراسات سابقة

- 1- دراسة المزوري (2001م): أجريت الدراسة في جامعة بغداد - كلية التربية (ابن رشد)، ورمت إلى تعرف اثر أنموذجي جانبيه وكلوز ماير في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طالبات المرحلة الإعدادية، واختارت الباحثة الصف الرابع العام في المدارس الإعدادية والثانوية واختارت الباحثة إعدادية الكاظمية للبنات بصورة عشوائية، وبلغت عينة بحثها (91) طالبة موزعة على ثلاث شعب بواقع (30) طالبة في شعبة (أ)، و(31) طالبة في شعبة (ب)، و(30) طالبة في شعبة (ج).
- وأعدت الباحثة اختباراً بعدياً يتصف بالصدق والثبات ويتألف من ثمانية أسئلة، تشمل الأسئلة الموضوعية والمقالية وزعت على وفق مستويات بلوم المعرفي، وبعد تحليل البيانات ومعالجتها إحصائياً باستعمال تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالات الفروق بين مجموعات البحث الثلاث عند مستوى دلالة (0,01).
- توصلت الباحثة إلى النتائج الآتية:-
1. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات مجموعات البحث الثلاث في اختبار اكتساب المفاهيم النحوية.
2. تفوق طالبات المجموعة التجريبية الأولى على طالبات المجموعة الضابطة.
3. تساوي أفراد المجموعتين التجريبية الثانية، والضابطة لعدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بينهما. (المزوري، 2001، ص15-138).

- 2- دراسة (التميمي، 2006): أجريت الدراسة في العراق الجامعة المستنصرية، ورمت إلى تعرف أثر استعمال طريقة التعلم التعاوني في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة قواعد اللغة العربية، وبلغ عينة البحث (63) طالباً، وزعت على مجموعتين، الأولى تجريبية تضم (27) طالباً ً درست باستعمال طريقة التعلم التعاوني والثانية ضابطة تضم (30) طالباً درست بالطريقة الاعتيادية. كافأ الباحث بين طلاب المجموعتين في متغيرات العمر الزمني للطالب، ودرجات مادة قواعد اللغة العربية في الصف الرابع العام، وفي المعلومات السابقة للموضوعات المقررة تدريسها خلال التجربة، وفي التحصيل الدراسي للابوين واعد الباحث اختباراً تحصيلياً مؤلفاً من (30) فقرة من نوع (الاختيار من متعدد، وتكملة الفراغات والصح والخطأ)، بحسب مستويات تصنيف بلوم الثلاثة الأولى (تذكر، فهم، تطبيق).

عرض الباحث فقرات الاختبار على مجموعة من السادة المتخصصين في طرائق التدريس وعلم النفس والتربية واللغة العربية للتحقق من الصدق الظاهري وصدق المحتوى، وطبق الباحث الاختبار على عينة استطلاعية عشوائية بلغ مجموع طلابها (50) طالباً وقد بلغت درجة ثبات الاختبار بمعادلة كودر - ريشاردسون - (20-KR) (0.71) وهو معامل ثبات جيد، ثم طبق الباحث الاختبار التحصيلي على عينة البحث في نهاية التجربة، وبعد أن عالج الباحث البيانات إحصائياً باستخدام الاختبار التائي، مربع كاي، معادلة كودر - ريشاردسون، معامل الصعوبة، معادلة معامل تمييز الفقرات.

وتوصلت الدراسة إلى نتائج عدة منها:

1. إن طريقة التعلم التعاوني تنمي لدى الطلاب روح المعاونة وروح المسؤولية. إذ أنهم في هذه الطريقة يتعاونون تعاوناً فكرياً ويتعلمون المسؤوليات العلمية والواجبات العلمية التي حددت لهم.
 2. إن الطلاب في طريقة التعلم التعاوني يتدربون على الكلام إذ تعودهم على حرية التعبير عن أفكارهم وآرائهم عن طريق المحادثة والمحاورة أي القدرة على التعبير الشفوي.
 3. إن هذه الطريقة تنمي لدى الطلاب النشاط الذاتي، وتصلف الشخصية وهما من واجبات عملية التعلم، وهذا ما أكده كثير من الباحثين، إذ لاحظوا أن الطلاب أكثر ما يتعلمون بالخبرة والممارسة. (رافد، 2006، ص 2-96)
- 3- دراسة الغريباوي (2007م): أجريت الدراسة في جامعة بغداد / كلية التربية (ابن رشد) ورمت إلى تعرف اثر نماذج هيلدا تابا وفراير وريجيليوت في اكتساب مفاهيم قواعد اللغة العربية واستبقائها وانتقال اثر التعلم لدى طالبات معاهد إعداد المعلمات، واختارت الباحثة قصدياً معهد إعداد المعلمات التابع للمديرية العامة لتربية بغداد الرصافة - الأولى، واعتمدت الباحثة تصميمًا تجريبيًا ذا الضبط الجزئي وبلغت عينة البحث (133) طالبة وزعت على أربع مجموعات وبلغ عدد المجموعة التجريبية الأولى (34) طالبة درست على وفق أنموذج هيلدا تابا، وبلغ عدد المجموعة التجريبية الثانية (34) طالبة درست على وفق أنموذج فراير، وبلغ عدد المجموعة التجريبية الثالثة (33) طالبة درست على وفق أنموذج ريجيليوت، وبلغ عدد المجموعة الضابطة (32) طالبة درست على وفق الطريقة التقليدية.
- وكافأت الباحثة في بعض المتغيرات وهي (العمر الزمني، والتحصيل الدراسي للأبوين، ودرجات اللغة العربية للعام السابق، والقدرة اللغوية والذكاء)، واعدت الباحثة اختبارين بعديين لقياس اكتساب مفاهيم قواعد اللغة العربية واستبقائها، وتكون الاختبار الأول من (50) فقرة من نوع الاختبار من متعدد، والتكميل والإجابات القصيرة، أما الاختبار الآخر فتضمن موضوعاً للتعبير لقياس انتقال اثر التعلم وطبقت الباحثة الاختبارين البعديين على أفراد مجموعات البحث الأربع بإشراف الباحثة نفسها وبعد مرور اسبوعين على الاختبار البعدي الأول أجرت الباحثة الاختبار البعدي الاستبقاء، وبعد أن حلت نتائج الطالبات إحصائياً باستعمال تحليل التباين الأحادي وطريقة شيفيه لمعرفة اتجاه الفروق، توصلت إلى النتائج الآتية:-
1. تفوق طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللاتي درسن باستعمال أنموذج هيلدا تابا على طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللاتي درسن باستعمال أنموذج فراير وعلى طالبات المجموعة الثالثة اللاتي درسن باستعمال أنموذج ريجيليوت وعلى طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن بالطريقة التقليدية في اكتساب مفاهيم قواعد اللغة العربية واستبقائها.
 2. تساوي طالبات المجموعة الثانية اللاتي درسن باستعمال أنموذج فراير مع طالبات المجموعة الثالثة اللاتي درسن باستعمال أنموذج ريجيليوت في اكتساب مفاهيم قواعد اللغة العربية واستبقائها.
 3. تفوق طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللاتي درسن باستعمال أنموذج فراير على طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن بالطريقة التقليدية في اكتساب مفاهيم قواعد اللغة العربية واستبقائها.
 4. تساوي طالبات المجموعة التجريبية الثالثة اللاتي درسن باستعمال أنموذج ريجيليوت مع طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن بالطريقة التقليدية في اكتساب مفاهيم قواعد اللغة العربية واستبقائها.

5. تساوي طالبات مجموعات البحث الأربع في انتقال اثر التعلم. (الغريباي، 2007، ص 12-136)
- 4- دراسة داخل 2011م: أجريت الدراسة في جامعة بغداد / كلية التربية (ابن رشد) ورمت إلى تعرف اثر أنموذج كارين في اكتساب المفاهيم النحوية والتفكير التباعدي عند طلاب الصف الرابع الإعدادي واختار الباحث عينته قصدياً فكانت (64) طالبا، ووزعت على مجموعتين وبلغ عدد المجموعة التجريبية (32) طالبا درسوا على وفق أنموذج كارين والمجموعة الضابطة (32) طالبا درسوا بالطريقة الاعتيادية، واعد الباحث اختبارا تحصيليا تكون من (50) فقرة تقيس المستويات الستة لتصنيف بلوم، وتكون الاختبار من أسئلة موضوعية من نوع الاختيار من متعدد وأخرى مقالیه ذات الإجابات القصيرة، واعد الباحث اختبارا في التفكير التباعدي، مكونا من (7) أسئلة، واستعمل الباحث الوسائل الإحصائية المناسبة لإتمام بحثه، وتوصلت الدراسة إلى:
 1. تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا على وفق أنموذج كارين على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا على وفق الطريقة الاعتيادية في اكتساب المفاهيم النحوية.
 2. تفوق طلاب المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التفكير التباعدي. (داخل، 2011، ص 25-155)
 • موازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية:
 بعد أن تم عرض الدراسات السابقة، يتم هنا موازنتها بالدراسة الحالية من خلال توضيح نقاط التشابه والاختلاف على النحو الآتي:
 1. منهج البحث: اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (المزوري، 2001) ودراسة (التميمي، 2006) ودراسة (الغريباي، 2007) ودراسة (داخل، 2011) في اتباع منهج البحث التجريبي.
 2. الأهداف: تباينت الدراسات السابقة في أهدافها، إذ هدفت دراسة (المزوري، 2001) إلى تعرف اثر أنموذجي جانيه وكلوز ماير في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طالبات المرحلة الإعدادية، وهدفت دراسة (التميمي، 2006) إلى تعرف أثر استعمال طريقة التعلم التعاوني في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة قواعد اللغة العربية، وهدفت دراسة (الغريباي، 2007) إلى تعرف اثر نماذج هيلدا تابا وفراير وريجاليوث في اكتساب مفاهيم قواعد اللغة العربية واستبقائها وانتقال اثر التعلم لدى طالبات معاهد إعداد المعلمات، وهدفت دراسة (داخل، 2011) التعرف اثر أنموذج كارين في اكتساب المفاهيم النحوية والتفكير التباعدي عند طلاب الصف الرابع الإعدادي. وتهدف الدراسة الحالية إلى تعرف اثر استراتيجية التعلم التعاوني في اكتساب المفاهيم النحوية وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الخامس العلمي في مادة قواعد اللغة العربية.
 3. العينة: تباينت الدراسات السابقة في عدد عينتها، ففي دراسة (المزوري، 2001) بلغ عدد عينة البحث (91) طالبة، ودراسة (التميمي، 2006) (63) طالبا، ودراسة (الغريباي، 2007) (133) طالبة، ودراسة (داخل، 2011) بلغ عددها (64) طالبا، أما الدراسة الحالية فقد بلغ عدد أفراد عينتها (54) طالبة.
 4. أداة الدراسة: استخدمت دراسة (المزوري، 2001) اختبارا تحصيليا تكون من ثمانية أسئلة، واستخدمت دراسة (التميمي، 2006) اختباراً تحصيلياً مؤلفاً من (30) فقرة من نوع (الاختيار من متعدد، وتكملة الفراغات والصح والخطأ)، بحسب مستويات تصنيف بلوم الثلاثة الأولى (تذكر، فهم، تطبيق)، واستخدمت دراسة (الغريباي، 2007) اختبارين وتكون الاختبار الأول من (50) فقرة من نوع الاختبار من متعدد، والتكميل والإجابات القصيرة، أما الاختبار الآخر فتضمن موضوعاً للتعبير لقياس انتقال اثر التعلم، واستخدمت دراسة (داخل، 2011) اختبارا تحصيليا تكون من (50) فقرة تقيس المستويات الستة لتصنيف بلوم، وتكون الاختبار من أسئلة موضوعية من نوع الاختيار من متعدد وأخرى مقالیه ذات الإجابات القصيرة، واعد الباحث اختبارا في التفكير التباعدي، مكونا من (7) أسئلة، أما الدراسة الحالية فقد استخدمت اختبارين تكون اختبار المفاهيم النحوية من (30) فقرة، واختبار التفكير الناقد من (45) فقرة.

5. الجنس: تباينت الدراسات السابقة في متغير الجنس، إذ طبقت دراسة(المزوري، 2001) ودراسة(الغريباوي، 2007) على الإناث، أما دراسة (التميمي، 2006) ودراسة (داخل، 2011) على الذكور، أما الدراسة الحالية فقد طبقت على الإناث.
6. المادة الدراسية: تناولت دراسة (المزوري، 2001)، ودراسة (التميمي، 2006)، ودراسة (الغريباوي، 2007)، ودراسة(داخل، 2011) مادة قواعد اللغة العربية واتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناول مادة قواعد اللغة العربية.
7. الوسائل الإحصائية: تنوعت الدراسات السابقة في الوسائل الإحصائية التي استخدمتها، إذ استخدمت دراسة (المزوري، 2001)تحليل التباين الأحادي، ودراسة(التميمي، 2006)الاختبار التائي، مربع كاي، معادلة كودر- ريشاردسون، معامل الصعوبة، معادلة معامل تمييز الفقرات، ودراسة (الغريباوي، 2007) استخدمت تحليل التباين الأحادي وطريقة شيفيه لمعرفة اتجاه الفروق، ودراسة(داخل، 2011) استخدمت وسائل إحصائية مناسبة، أما الدراسة الحالية استخدمت الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومربع كاي، ومعامل ارتباط بيرسون.
8. نتائج الدراسة: تشابهت الدراسات السابقة في نتائجها إلى حد ما، أما نتيجة الدراسة الحالية فستظهر في الفصل الرابع "عرض النتائج وتفسيرها".

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته

أولاً: منهج البحث: اتبعت الباحثة المنهج التجريبي لتحقيق هدف بحثها، لأنه منهج ملائم لإجراءات هذا البحث ومتطلباته.

أولاً:- التصميم التجريبي

إن اختيار التصميم التجريبي أولى الخطوات التي تقع على عاتق الباحث عند إجرائه تجربة علمية، إذ إن دقة النتائج تعتمد على نوع التصميم التجريبي المختار الذي يعطي ضماناً، لتدليل الصعوبات التي تواجهه عند التحليل الإحصائي، وتتوقف نتائج البحوث التجريبية على نوع التصميم التجريبي المستعمل(عودة، 2002، ص250)، كما أن عملية الضبط في مثل هذه البحوث صعبة وجزئية مهما اتخذت فيها من إجراءات بسبب صعوبة التحكم في المتغيرات كلها في الظاهرة التربوية والنفسية، لذلك اعتمدت الباحثة التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي القائم على استعمال مجموعتين من طالبات الصف الثاني المتوسط مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، إذ درست المجموعة التجريبية على وفق استراتيجية التعلم التعاوني، ودرست المجموعة الضابطة على وفق الطريقة التقليدية، شكل (1).

شكل (1) يوضح التصميم التجريبي

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	الاختبار
التجريبية	استراتيجية التعلم التعاوني	اكتساب المفاهيم النحوية وتنمية مهارات التفكير الناقد	اختبار اكتساب المفاهيم النحوية
الضابطة	الطريقة التقليدية		اختبار التفكير الناقد

ثانياً:- مجتمع البحث وعينته:

1- مجتمع البحث: تحديد مجتمع البحث أمر مهم في البحوث التربوية، لأنه يساعد في اختيار عينة البحث على وفق الأسلوب العلمي الأمثل.(أبو النيل، 1984، ص20)، ويتكون مجتمع البحث الحالي من طالبات الصف الخامس العلمي في المدارس الثانوية والإعدادية النهارية في مركز مدينة محافظة بابل.

2- عينة البحث: العينة هي جزء صغير من المجتمع الذي يجري اختيارها بنحو خاص لتمثيل المجتمع تمثيلاً صحيحاً وعن طريق العينة تعرف خصائص المجتمع الذي تقوم بدراسته وتحليله.(البياتي، 2008، ص183)، وبما إن البحث الحالي يتطلب اختيار مدرسة من المدارس الثانوية أو الإعدادية النهارية في مركز مدينة الحلقوم من مدارس البنات، لذا لجأت الباحثة إلى المديرية العامة لتربية محافظة بابل قسم الإحصاء لتحديد المدارس الثانوية والإعدادية للبنات، واختارت الباحثة قصدياً(ثانوية التحرير للبنات)

لتطبيق تجربتها، وذلك لقربها من سكنها، واحتوائها على شعبتين للصف الخامس العلمي للعام الدراسي (2014-2015) وعن طريق السحب العشوائي★، اختارت الباحثة شعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية التي تدرس مادة قواعد اللغة العربية باستراتيجية التعلم التعاوني وشعبة (ب) التي تمثل المجموعة الضابطة التي تدرس مادة قواعد اللغة العربية بالطريقة التقليدية. بلغ عدد طالبات المجموعتين (54) طالبة بواقع (27) طالبة في شعبة (أ) و(27) طالبة في شعبة (ب)، وبعد استبعاد الطالبات الراسبات البالغ عددهن (14) طالبة من المجموعتين، وذلك لامتلاكهن الخبرة والدراية في المادة الدراسية في العام الماضي التي قد تؤثر في دقة نتائج البحث، علما إن الباحثة استبعدت الطالبات من نتائج الاختبارات والتحليل الإحصائي فقط، وأبقت عليهن في داخل الصف حفاظا على النظام المدرسي وجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1)

عدد طالبات مجموعتي البحث

المجموعة	الشعبة	عدد الطالبات قبل الاستبعاد	عدد الطالبات الراسبات	عدد أفراد العينة النهائية
المجموعة التجريبية	أ	34	7	27
المجموعة الضابطة	ب	34	7	27
المجموع		68	14	54

ثالثاً:- تكافؤ مجموعتي البحث: حرصت الباحثة قبل البدء بالتجربة على تكافؤ طالبات مجموعتي البحث إحصائياً في عدد من المتغيرات الآتية:

- 1- التحصيل الدراسي للآباء.
- 2- التحصيل الدراسي للأمهات
- 3- العمر الزمني للطالبات محسوبا بالشهور ملحق (1)
- 4- درجات اللغة العربية للعام السابق (2013 - 2014م) ملحق (2)
- 5- الذكاء ملحق (3)
- 1) التحصيل الدراسي للآباء:

حصلت الباحثة على البيانات الخاصة التي تتعلق بتحصيل آباء وأمهات طالبات مجموعتي البحث من مصدرين هما:-

- 1- البطاقة المدرسية.
 - 2- الطالبات أنفسهن بواسطة استمارة بيانات وزعت عليهن.
- إن مجموعتي البحث التجريبية والضابطة متكافئتان إحصائياً في تكرارات التحصيل الدراسي للآباء إذ أظهرت نتائج البيانات باستعمال مربع كاي، إن قيمة (كا²) المحسوبة (0,186) أقل من قيمة (كا²) الجدولية (9,49) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (4)، جدول (2) يوضح ذلك.

* طريقة السحب العشوائي تم اختيار المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة عن طريق وضع أوراق في كيس وسحبها.

جدول (2)

تكرارات التحصيل الدراسي لآباء طالبات مجموعتي البحث وقيمة (كا²) المحسوبة والجدولية

المجموعة	عدد الطالبات	مستوى التحصيل الدراسي					قيمة كا ²		درجة الحرية
		أمي يقرأ ويكتب	ابتدائية	متوسطة	إعدادية أو معهد	بكالوريوس فما فوق	الجدولية	المحسوبة	
التجريبية	27	5	6	5	6	5	9,49	0,186	4
الضابطة	27	5	5	5	7	5			
المجموع	54	10	11	10	13	10			

(2) التحصيل الدراسي للأمهات: أظهرت نتائج البيانات باستعمال مربع (كا²) إن قيمة كاي المحسوبة (0,182) أقل من القيمة الجدولية (9,49) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (4) أي إن مجموعتي البحث التجريبية والضابطة متكافئتان إحصائياً في تكرارات التحصيل الدراسي للأمهات، جدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3)

تكرارات التحصيل الدراسي لأمهات طالبات مجموعتي البحث وقيمة (كا²) المحسوبة والجدولية

المجموعة	عدد أفراد العينة	مستوى التحصيل الدراسي					قيمة كا ²		درجة الحرية
		أمي يقرأ ويكتب	ابتدائية	متوسطة	إعدادية أو معهد	بكالوريوس فما فوق	الجدولية	المحسوبة	
التجريبية	27	5	5	5	6	6	9,49	0,182	4
الضابطة	27	5	6	5	6	5			
المجموع	54	10	11	10	12	11			

(3) العمر الزمني للطالبات محسوبا بالشهور: كافأت الباحثة إحصائياً في العمر الزمني لطالبات مجموعتي البحث إذ بلغ متوسط أعمار طالبات المجموعة التجريبية (198,44) شهراً، ومتوسط أعمار طالبات المجموعة الضابطة (197,07) شهراً، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين بين المتوسطين اتضح إن الفرق لم يكن ذا دلالة إحصائية عند مستوى (0,05)، وكانت القيمة التائية المحسوبة (0,813) أقل من القيمة الجدولية (2) بدرجة حرية (52)، ويدل ذلك على إن مجموعتي البحث التجريبية والضابطة متكافئتان إحصائياً في العمر الزمني، جدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4)

تكافؤ مجموعتي البحث في العمر الزمني محسوباً بالشهور

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة كا ²		مستوى الدلالة عند (0,05)
					الجدولية	المحسوبة	
التجريبية	27	198,44	7,313	52	2	0,813	غير دالة إحصائياً
الضابطة	27	197,07	4,819				

(4) درجات مادة اللغة العربية للعام الدراسي السابق 2013-2014: بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في اللغة العربية للعام الدراسي السابق (82,63)، وبلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (82,41)، وعند استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق الإحصائي بينهما تبين إن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بدرجة حرية (52)، وكانت القيمة التائية المحسوبة (0,073) أقل من القيمة التائية الجدولية (2)، وذلك يدل على تكافؤ مجموعتي البحث في هذا المتغير، جدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5)

تكافؤ مجموعتي البحث في درجات مادة اللغة العربية للعام السابق 2013-2014

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند (0,05)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	27	82,63	9,361	52	0,073	2	غير دالة إحصائياً
الضابطة	27	82,41	12,867				

(5) الذكاء: توجد اختبارات عدة لقياس الذكاء ومقننة على البيئة العربية، واستعملت الباحثة اختبار (رافن) لسهولة تطبيقه وسبق استعماله من باحثين كثر ويتصف بالصدق والثبات ويصلح للمجتمع العراقي (الدباغ، 1982، ص27)، وتعطى الطالبة درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفر للإجابة غير الصحيحة، وبذلك فإن الدرجة القصوى للاختبار (60) درجة والدرجة الدنيا صفر. وبعد تطبيق التجربة والحصول على درجات الذكاء، تبين أن المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية (27,37) وبلغ المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة الضابطة (26,85) درجة، وباستعمال الاختبار التائي للموازنة بين المتوسطين تبين عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين المجموعتين، واتضح إن القيمة التائية المحسوبة (0,409) وهي أقل من القيمة الجدولية (2)، وذلك يدل على تكافؤ طالبات مجموعتي البحث في الذكاء وجدول (6) يوضح ذلك.:

جدول (6)

اختبار الذكاء لمجموعتي البحث التجريبية والضابطة

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند (0,05)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	27	27,37	4,068	52	0,409	2	غير دالة إحصائياً
الضابطة	27	26,85	5,172				

رابعاً:- ضبط المتغيرات الدخيلة: يعد ضبط المتغيرات الدخيلة من الإجراءات الضرورية في البحوث التجريبية من أجل تحقيق درجة مقبولة من الصدق الداخلي للتصميم التجريبي (ملحم، 2000، ص17)، وحاولت الباحثة قدر المستطاع تفادي اثر عدد من المتغيرات الدخيلة في سير التجربة، وفيما يأتي عرض لهذه المتغيرات وكيفية ضبطها:-

1. ظروف التجربة والحوادث المصاحبة: ويقصد بها ما يتوقع حدوثه من حوادث في أثناء مدة التجربة، وتكون لها اثر في سير التجربة. (عودة وفتحي، 1992، ص 126). ولم تصاحب التجربة في البحث الحالي أية حادثة تعرقل سيرها، وتكون ذا اثر في المتغير التابع بجانب المتغير المستقل، لذا أمكن تفادي اثر هذا العامل.
2. الاندثار التجريبي: ويقصد بالاندثار التترك أو الانقطاع أو الانتقال من المدرسة إلى الأخرى. (الصالح، 1972، ص63)، ولم تتعرض التجربة طوال مدة إجرائها إلى ترك أو انقطاع أو انتقال احد طالباتها من صف إلى آخر أو من مدرسة إلى أخرى، عدا بعض حالات الغياب الفردية التي تعرضت لها بعض مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) بنسب قليلة بنحو يكاد يكون متوازياً.
3. أداة القياس: استعملت الباحثة أداة موحدة مع طالبات مجموعتي البحث (التجريبية - الضابطة) لقياس اكتساب المفاهيم النحوية وتنمية مهارات التفكير الناقد، إذ أعدت الباحثة اختباراً (لاكتساب المفاهيم النحوية) واختباراً (لتنمية مهارات التفكير الناقد) طبقته على طالبات مجموعتي البحث في وقت واحد.
4. النضج: لم يكن لهذا العامل اثر في هذا البحث، لان مدة التجربة كانت موحدة لمجموعتي البحث (التجريبية - الضابطة) وهو فصل دراسي واحد.

5. الفروق في اختيار العينة: حاولت الباحثة قدر المستطاع تفادي اثر هذا المتغير في نتائج البحث، وذلك بإجراء التكافؤ الإحصائي بين طالبات مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في خمسة متغيرات.
6. اثر الإجراءات التجريبية
- أ- سرية التجربة: حرصت الباحثة على سرية البحث قدر المستطاع، وذلك من طريق الاتفاق مع إدارة المدرسة على عدم إخبار الطالبات بطبيعة البحث، وعلى سرية الباحثة ومهمتها البحثية، واتفقت الباحثة مع الإدارة ومدرسة المادة بإخبار الطالبات بكونها مدرسة على الملأك الدائم.
- ب- تحديد المادة الدراسية: كانت المادة الدراسية موحدة بين مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة)، وهي موضوعات من كتاب قواعد اللغة العربية، المقررة تدريسها لطالبات الصف الخامس العلمي للعام الدراسي (2014-2015) البالغ عددها (6) موضوعات.
- ت- الوسائل التعليمية: كانت الوسائل التعليمية متشابهة لطالبات مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) مثل السبورة والأقلام الملونة، وكتاب قواعد اللغة العربية.
- ث- المدرسة: درست الباحثة نفسها مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة)؛ وذلك لتثبيت تأثير خبرة الباحثة وصفاتها الشخصية، ولكي لا يكون لهذا العامل تأثير في نتائج البحث.
- ج- مدة التجربة: كانت مدة التجربة متساوية لمجموعتي البحث (التجريبية والضابطة)، بدأت يوم الخميس الموافق 2015/2/12 وانتهت يوم الخميس الموافق 2015/4/23.
- ح- توزيع الحصص: حاولت الباحثة السيطرة على هذا العامل، من خلال اتفاقها مع إدارة المدرسة، ومدرسة المادة لتحديد الأيام والدروس التي ستدرس فيها مادة قواعد اللغة العربية بواقع حصتين اسبوعيا لكل مجموعة وجدول (7) يوضح ذلك:

جدول (7)

توزيع الحصص لمادة قواعد اللغة العربية

اليوم	المجموعة	الدرس
الثلاثاء	التجريبية	الأول
	الضابطة	الثاني
الخميس	الضابطة	الأول
	التجريبية	الثاني

- خ- بناية المدرسة: حاولت الباحثة السيطرة على هذا العامل، إذ طبقت التجربة في مدرسة واحدة، ضمنا لعدم تأثير هذا العامل في النتائج، إذ أن الطالبات درسن في صفوف دراسية متشابهة.

خامسا:- متطلبات البحث

- 1- تحديد المادة التعليمية: حددت الباحثة المادة العلمية التي ستدرسها في أثناء مدة التجربة وهي:

ت	اسم الموضوع	الصفحة
1	العطف	49
2	البذل	56
3	العدد	61
4	اسلوب الطلب (الأمر والنهي والدعاء)	81
5	اسلوب النداء	91

- 2- إعداد الخطط التدريسية: لعملية التخطيط في التدريس أهمية كبيرة، إذ تجعلها عملية منظمة وواضحة ودقيقة، وتساعد في تحقيق أكبر عدد ممكن من الأهداف بأقل عدد من الأخطاء.(أبو جادو، 2003، ص 417)، فضلا عن إنها تعد من العناصر الرئيسية

المهمة في عملية التدريس إذ إن خطة التدريس الجيدة ضماناً أكيدة لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية للدرس (سعد، 1990، ص249).

لذا أعدت الباحثة خططا تدريسية لتدريس قواعد اللغة العربية على وفق (استراتيجية التعلم التعاوني) فيما يتعلق بطالبات المجموعة التجريبية، وعلى وفق (الطريقة التقليدية) فيما يتعلق بطالبات المجموعة الضابطة، وقد عرضت الباحثة هذه الخطط على نخبة من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها، لاستطلاع آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم، وأجريت التعديلات اللازمة بناء على ملاحظات الخبراء، وأصبحت جاهزة للتنفيذ، ملحق (4).

سادسا: أداة البحث

من متطلبات البحث الحالي إعداد اختبارين في مادة قواعد اللغة العربية لطالبات الصف الخامس العلمي: الأول: اختبار المفاهيم النحوية لقياس مدى اكتساب الطالبات للمفاهيم النحوية المقرر دراستها للسنة الدراسية 2014-2015 م في مادة قواعد اللغة العربية.

والثاني: اختبار التفكير الناقد ويهدف إلى قياس مهارات التفكير الناقد، لمجموعتي البحث التجريبية والضابطة في مادة قواعد اللغة العربية.

أولا: اختبار المفاهيم النحوية:

حددت الباحثة المفاهيم النحوية الواردة في موضوعات كتاب قواعد اللغة العربية للصف الخامس العلمي، وقد بلغ عددها (10) مفاهيم، وعرضت الباحثة هذه المفاهيم على الخبراء والمتخصصين باللغة العربية وطرائق تدريسها، والعلوم التربوية والنفسية للثبوت من صحتها، واستيفائها للمحتوى، وأجمعوا على صلاحيتها والمفاهيم النحوية هي: (العطف، البدل، الأعداد المركبة، العدد المعطوف والمعطوف عليه، صوغ العدد على وزن فاعل، أسلوب الأمر، أسلوب النهي، أسلوب الدعاء، النداء، المنادى المُرَحَم).

1- صياغة فقرات الاختبار: اعتمدت الباحثة على الاختبارات الموضوعية في صياغة فقرات اختبار المفاهيم النحوية، لأنها تعد أكثر الاختبارات صدقا، وثباتا واقتصادية في الوقت، وتمتاز بالموضوعية والشمول (امطانيوس، 1997، ص325)، لذا صاغت الباحثة فقرات الاختبار من نوع الاختيار من متعدد لابتعادها عن ذاتية المصحح أو حالته النفسية فالإجابة عنها واضحة ومحددة. (الخالدة وبحي، 2001، ص 376)

2- صدق الاختبار: يعد الصدق من صفات الاختبار الجيد، ويكون الاختبار صادقا إذا كان يقيس ما اعد لأجل قياسه. (العساف، 1989، ص 429)، وللتحقق من صدق الاختبار وجعله محققا للأهداف التي صمم من أجلها، عرضت الباحثة فقرات الاختبار البالغة ثلاثين فقرة على عدد من المحكمين في اللغة العربية وطرائق تدريسها، لإبداء آراءهم ومقترحاتهم، وفي ضوء اتفاق 80% من المحكمين تم حذف الفقرات التي لم تحصل على النسبة المذكورة، وعدلت الباحثة بعض الفقرات، فأصبح الاختبار في صورته النهائية، متكونا من ثلاثين فقرة، ملحق (5).

3- التطبيق الاستطلاعي للاختبار: لغرض معرفة الوقت المناسب للإجابة عن الاختبار، ووضوح تعليماته وفقراته والوقت المستغرق في الإجابة عنه، طبقت الباحثة الاختبار على عينة استطلاعية بلغت (30) طالبة من طالبات الصف الخامس العلمي في ثانوية الوائلي للبنات، بعد التأكد من إكمال الموضوعات المقررة، تبين أن الفقرات كانت واضحة، وتوصلت الباحثة إلى تحديد الزمن المناسب للاختبار عن طريق حساب متوسط زمن الإجابة، وذلك بتسجيل الوقت على ورقة إجابة كل طالبة عند انتهائها من الإجابة، واستعملت الباحثة المعادلة الآتية في استخراج زمن الإجابة:

$$\text{زمن الطالبة الأولى} + \text{زمن الطالبة الثانية} + \dots + \text{زمن الطالبة الثلاثون}$$

$$= \text{متوسط زمن الإجابة}$$

وكان متوسط زمن الإجابة عن فقرات الاختبار المفروض (45) دقيقة بقدر زمن الحصة الدراسية.

4- الثبات: يقصد بثبات الاختبار أن يعطي النتائج نفسها إذا ما استعمل الاختبار أكثر من مرة تحت ظروف متماثلة على الأفراد أنفسهم (داود، 1990، ص122)، واختارت الباحثة طريقة إعادة الاختبار لحساب ثبات اختبار اكتساب المفاهيم النحوية، واعتمدت درجات تطبيق الاختبار الاستطلاعي في ثانوية الوائلي للبنات، على العينة الاستطلاعية البالغة (30) طالبة، وبعد اسبوعين أعادت تطبيق الاختبار على العينة نفسها، وبعد تصحيح الإجابات على أساس إعطاء (درجة واحدة) للإجابة الصحيحة لكل فقرة من فقرات الاختبار و(صفر) للإجابة الخاطئة، ووضع الدرجات واستعمال معادلة ارتباط بيرسون، كان ثبات الاختبار (0,73) وهو ثبات جيد في العلوم التربوية والاجتماعية، إذ يعد الاختبار جيداً إذا كان معامل ثباته (0,68) فما فوق. (عودة، 1998، ص154)

ثانياً: اختبار التفكير الناقد

اطلعت الباحثة على عدد من الاختبارات التي بنيت في التفكير الناقد وعلى بعض الأدبيات المتعلقة بهذا الموضوع، وحددت الباحثة مهارات التفكير الناقد في ضوء اختبار واطسون وجليسروهي: (الاستنتاج - الافتراضات - الاستنباط - التفسير - تقويم الحجج)، إذ يعد الاختبار الأكثر شيوعاً واعتماداً لدى العاملين في المجال التربوي والنفسي، فضلاً عن أنه الأكثر صدقاً وثباتاً (Buros, 1972, P:1214)، لذا صاغت الباحثة مفردات اختبار التفكير الناقد بالاعتماد على قدراته العقلية، وبما يتلاءم مع متطلبات بحثها الحالي، وقد تضمن الاختبار (45) موقفاً اختبارياً كالآتي:

- 1- الاستنتاج (3) مواقف، ويضم (3) فقرات، وضعت أمامها ثلاثة بدائل (صحيحة - بيانات ناقصة - غير صحيحة).
 - 2- الافتراضات (3) مواقف، ويضم (3) فقرات، وضعت أمامها بديلين (وارد، غير وارد).
 - 3- الاستنباط (3) مواقف، ويضم (3) فقرات، وضعت أمامها بديلين (مرتبة، غير مرتبة).
 - 4- التفسير (3) مواقف، ويضم (3) فقرات، وضعت أمامها بديلين (صحيح، غير صحيح).
 - 5- تقويم الحجج (3) مواقف، ويضم (3) فقرات، وضعت أمامها بديلين (قوية، ضعيفة).
- وأعطت الباحثة مثالا توضيحياً للإجابة لكل موقف اختباري من فقرات الاختبار.

1. صدق الاختبار: إن الاختبار يمكن اعتباره صادقاً إذا تم عرضه على عدد من المتخصصين أو الخبراء في المجال الذي يقيسه الاختبار وحكموا بأنه يقيس السلوك الذي وضع لقياسه بكفاءة (الزيود وعليان، 2005، ص143)، وبغية التثبت من صدق الاختبار الذي أعدته الباحثة عرض على عدد من المحكمين في اللغة العربية وطرائق تدريسها، لإبداء آراءهم ومقترحاتهم وفي ضوء اتفاق 80% من المحكمين، وعدلت الباحثة بعض الفقرات، فأصبح الاختبار في صورته النهائية مكوناً من (45) موقفاً اختبارياً كما في ملحق (6).

2. التطبيق الاستطلاعي للاختبار: طبقت الباحثة الاختبار على عينة استطلاعية بلغت (30) طالبة من طالبات الصف الخامس العلمي في ثانوية الوائلي للبنات، بعد التأكد من إكمال الموضوعات المقررة، وهدفت الباحثة من هذا الإجراء ما يأتي:

أ) التأكد من مدى وضوح مواقف الاختبار وفقراته: بعد أن تم توزيع الاختبار على طالبات العينة الاستطلاعية طلبت منهن إبداء ملاحظاتهم عن أي فقرة من فقرات الاختبار، والاستفسار عن أي كلمة أو عبارة يجدها غامضة أو غير واضحة، فنتبين أن تعليمات الاختبار وفقراته كانت أغلبها واضحة ومفهومة من قبل جميع الطالبات

ب) تحديد زمن الاختبار: كان متوسط زمن الإجابة عن فقرات الاختبار المفروض (45) دقيقة بقدر زمن الحصة الدراسية، وتوصلت الباحثة إلى تحديد الزمن المناسب للاختبار عن طريق حساب متوسط زمن الإجابة، وذلك بتسجيل الوقت على ورقة إجابة كل طالبة عند انتهائها من الإجابة، واستعملت الباحثة المعادلة الآتية في استخراج زمن الإجابة:

زمن الطالبة الأولى + زمن الطالبة الثانية + ... + زمن الطالبة الثلاثون

متوسط زمن الإجابة =

30

3. الثبات: يقصد بثبات الاختبار التوصل إلى النتائج نفسها عند إعادة تطبيق الاختبار على العينة نفسها، وفي حدود زمن يتراوح من أسبوع إلى أسبوعين، إذ إن قلة المدة قد تتيح فرصة للتذكر وطولها قد يتيح فرصة لنمو الأفراد ومن ثم يتغير أدائهم. (داود، 1990، ص 122)

واختارت الباحثة طريقة إعادة الاختبار لحساب ثبات اختبار التفكير الناقد، إذ اعتمدت الباحثة درجات تطبيق الاختبار الاستطلاعي في ثانوية الوائلي للبنات، على العينة الاستطلاعية البالغة (30) طالبة، وبعد اسبوعين أعادت تطبيق الاختبار على العينة نفسها، وبعد تصحيح الإجابات على أساس إعطاء (درجة واحدة) للإجابة الصحيحة لكل فقرة من فقرات الاختبار و(صفر) للإجابة الخاطئة، ووضع الدرجات واستعمال معادلة ارتباط بيرسون، بلغ معامل الثبات الكلي (0,88) وهو معامل ثبات مقبول بالنسبة إلى مثل هذا الاختبار وجدول (8) يبين معاملات الثبات.

جدول (8)

معاملات الثبات للقدرات

0,86	الاستنتاج
0,84	الافتراضات
0,89	الاستنباط
0,85	التفسير
0.86	تقويم الحجج

سابعاً: إجراءات تطبيق التجربة

1. باشرت الباحثة بتطبيق التجربة على أفراد مجموعتي البحث في ثانوية التحرير للبنات يوم الخميس الموافق 2015/2/12 ولغاية الخميس الموافق 2015/4/23.
2. طبقت الباحثة اختبار المفاهيم النحوية على طالبات مجموعتي البحث يوم الثلاثاء الموافق 2015/4/21 وفي الساعة الثامنة صباحاً، واختبار التفكير الناقد يوم الأربعاء الموافق 2015/4/22 وفي الساعة الثامنة صباحاً بعد إخبار الطالبات بموعد الاختبارين قبل أسبوع من إجراءاته لكي يتهيأن لأدائه، وساعدت الباحثة على الإشراف وتطبيق الاختبار بعض مدرسات اللغة العربية في المدرسة نفسها.
3. صحت الباحثة نفسها بالإجابات، وذلك بإعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة غير الصحيحة أو الفقرة التي تحمل أكثر من إجابة وكانت الدرجة القصوى لاختبار اكتساب المفاهيم النحوية (30) درجة، والدرجة الدنيا للاختبار (صفر). وكانت الدرجة القصوى لاختبار التفكير الناقد (45) درجة، والدرجة الدنيا (صفر).

ثامناً: الوسائل الإحصائية

استخدمت الباحثة البرنامج الإحصائي spss لتطبيق المعادلات الآتية:

1. الاختبار التائي لعينتين مستقلتين: استعملت هذه الوسيلة لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين مجموعتي البحث عند التكافؤ الإحصائي وفي تحليل النتائج وحسب القانون الآتي:

$$\begin{aligned}
 & \text{س}^{-1} - \text{س}^{-2} \\
 & \text{ت} = \sqrt{1 - \frac{\left(\frac{1}{2\text{ن}} + \frac{1}{\text{ن}} \right) \cdot \left(\text{ع}_1^2 (1 - \text{ن}_1) + \text{ع}_2^2 (1 - \text{ن}_2) \right)}{2 - (\text{ن}_1 + \text{ن}_2)}}}
 \end{aligned}$$

إذ تمثل:

س⁻¹: الوسط الحسابي للمجموعة التجريبية.

س⁻²: الوسط الحسابي للمجموعة الضابطة.

ن¹: عدد طالبات المجموعة التجريبية.

ن²: عدد طالبات المجموعة الضابطة.

ع¹: تباين المجموعة التجريبية.

ع²: تباين المجموعة الضابطة. (البياتي، 2008، ص 202)

2. مربع كاي (كا²): استعملت الباحثة مربع كاي في تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التحصيل الدراسي للآباء والامهات.

$$(ل - ق)^2$$

$$\text{كا}^2 = \frac{\text{مج}}{\text{ق}}$$

إذ تمثل:

ل: التكرار الملاحظ.

ق: التكرار المتوقع. (القرشي، 2007، ص 77)

3. معامل ارتباط بيرسون: استعملت هذه الوسيلة لمعرفة ثبات الاختبارين (اختبار المفاهيم النحوية) و (اختبار التفكير الناقد).

$$\text{ن مج س ص} - (\text{مج س}) (\text{مج ص})$$

= ر

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

إذ تمثل:

(ر): معامل ارتباط بيرسون.

(ن): عدد أفراد العينة.

(س، ص): قيم المتغيرين. (البياتي:1977:ص181)

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

أولاً: عرض النتائج

تشير الفرضية الأولى إلى أنه: (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطي درجات تحصيل طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة قواعد اللغة العربية باستراتيجية التعلم التعاوني، ومتوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن مادة قواعد اللغة العربية بالطريقة التقليدية في اكتساب المفاهيم النحوية).

بعد تصحيح إجابات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة عن فقرات الاختبار التحصيلي في اكتساب المفاهيم النحوية، أظهرت النتائج أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية قد بلغ (20,81) بانحراف معياري (2,69)، في حين بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (18,44) بانحراف معياري (3,08)، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين هذين المتوسطين تبين وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين جدول (9) يبين ذلك:

جدول (9)

نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين في اختبار المفاهيم النحوية

المجموعة	عدد أفراد المجموعة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة 0.05
				المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	27	20,81	2,69	3,012	2	52	دال إحصائياً
الضابطة	27	18,44	3,08				

يتبين من جدول (9) أن القيمة التائية المحسوبة والبالغة (3,012) أكبر من القيمة الجدولية البالغة (2) بدرجة حرية (52) وعند مستوى دلالة (0.05)، مما يدل على أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات مجموعتي البحث ولصالح المجموعة التجريبية، لذلك تم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة القائلة بوجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تحصيل طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة قواعد اللغة العربية باستراتيجية التعلم التعاوني، ومتوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن مادة قواعد اللغة العربية بالطريقة التقليدية في اكتساب المفاهيم النحوية.

1- تشير الفرضية الثانية إلى أنه: (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطي درجات تحصيل طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة قواعد اللغة العربية باستراتيجية التعلم التعاوني، ومتوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن مادة قواعد اللغة العربية بالطريقة التقليدية في تنمية مهارات التفكير الناقد).

ومن خلال مقارنة نتائج اختبار التفكير الناقد للمجموعتين ظهر أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية قد بلغ (37) بانحراف معياري (5,47)، في حين بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (28,37) بانحراف معياري (7,318)، وباستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين هذين المتوسطين تبين وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين والجدول (10) يبين ذلك:

جدول (10)

نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاختبار التفكير الناقد

المجموعة	عدد أفراد المجموعة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة 0.05
				المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	27	37	5,47	4,908	2	52	دال إحصائياً
الضابطة	27	28,37	7,318				

يتبين من جدول (10) أن القيمة التائية المحسوبة والبالغة (4,908) اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2) بدرجة حرية (52) وعند مستوى دلالة (0.05) مما يدل على أن هنالك فرقاً ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات مجموعتي البحث ولصالح المجموعة التجريبية ووفقاً لذلك تم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة القائلة بوجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية اللائي يدرسن مادة قواعد اللغة العربية باستراتيجية التعلم التعاوني، ومتوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة الضابطة اللائي يدرسن مادة قواعد اللغة العربية بالطريقة التقليدية في تنمية مهارات التفكير الناقد.

ثانياً: تفسير النتائج

- 1- فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في إعطاء الفرصة للطالبات في مناقشة الآراء والأفكار التي وردت في المادة (موضوع البحث)، وأتاحت الفرصة لكل طالبة في التعبير عن رأيها والحكم على الآراء والأفكار المختلفة على أساس الأدلة الكافية التي تستند إلى الحقائق العلمية، مما خلق جوّاً ديمقراطياً شجع على التفكير الحر والحكم المستقل، وهذا أدى إلى تنمية هذا النوع من التفكير لدى الطالبات في مادة قواعد اللغة العربية.
- 2- ملائمة استراتيجية التعلم التعاوني للمرحلة العمرية لطالبات الصف الخامس العلمي، لما تتمتع به طالبات هذه المرحلة من نضج فكري وعقلي.
- 3- إن استراتيجية التعلم التعاوني أدت إلى تفاعل الطالبات مع الدرس وازدياد نشاطهن، لأنها تعطي الفرصة لهن بأن يستكشفن المفاهيم بأنفسهن ويضعن الفرضيات بأسلوبهن الخاص مما جعل أمامهن حيزاً واسعاً من الإجابات مع عدم الاكتفاء بإجابة واحدة ومحددة مما دفع الطالبات إلى التفكير وممارسة العمليات العقلية الناقدة للوصول إلى الإجابة.
- 4- إن تدريس قواعد اللغة العربية باستراتيجية التعلم التعاوني ساعدت الطالبات على معرفة اسم المفهوم ومعرفة خصائصه وتطبيقه بصورة صحيحة، وأعطى الفرصة للطالبات في التفكير والقيام بعمليات عقلية عليا في إعطاء الأمثلة عن المفهوم والإفادة من خبراتهن السابقة وهذا بدوره يؤدي إلى ترسيخ الفهم واكتسابه.
- 5- إن التدريس باستعمال استراتيجية التعلم التعاوني ساعدت الطالبات على التفكير والإلمام بالمشكلة واستعمال عمليات عقلية عليا كالربط والموازنة والتطبيق

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

أولاً: الاستنتاجات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الباحثة يمكن استنتاج الآتي:-

- 1- أفضلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني على الطريقة الاعتيادية في تنمية ميول طالبات الصف الخامس العلمي نحو مادة قواعد اللغة العربية.
- 2- إن استراتيجية التعلم التعاوني تضع الطالبات أمام مواقف تعليمية تتيح الفرصة أمامهن للبحث عن الحقائق والاتجاهات الكثيفة للتفكير العلمي، فتصبح الطالبات أمام مواقف تحتاج إلى ادوار متعددة على خلاف الطريقة الاعتيادية القائمة على دور الحفظ والتلقين دون الفهم والتطبيق.
- 3- إن استراتيجية التعلم التعاوني تعتمد على نشاط الطالبات، وإن نجاح الطالبة في المجموعة يعني نجاح مجموعاتها.

ثانياً: التوصيات

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج توصي الباحثة بما يأتي:

1. ضرورة الاهتمام باستعمال استراتيجيات التدريس الحديثة التي تعمل على تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة.
2. التأكيد على تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة.

3. الاهتمام بالأسئلة التي تقيس التفكير في كتب قواعد اللغة العربية.
4. حث مدرسي اللغة العربية ومدرساتها على الاهتمام بالمفاهيم النحوية لدى الطلبة بدلا من الحفظ.
5. الاهتمام بالدورات التدريبية التي تدرب مدرسي اللغة العربية ومدرساتها على استعمال استراتيجيات التعلم التعاوني.
6. الاهتمام بميول الطلبة عند تدريس المرحلة الإعدادية من خلال الاهتمام بالنشاطات العلمية للمواد الدراسية وعدم الاقتصار على التحصيل المعرفي.

ثالثا: المقترحات

1. دراسة مماثلة للبحث الحالي على عينات مختلفة (ابتدائية - إعدادية).
2. دراسة اثر استراتيجيات التعلم التعاوني في بعض المتغيرات الأخرى مثل التفكير الإبداعي، أو التفكير الاستدلالي، وتنمية اتجاه الطلبة نحو المادة والاستبقاء.

المصادر

القرآن الكريم

- (1) إبراهيم، خليل. المرشد في قواعد النحو والصرف، ط1، الأهلية للنشر والتوزيع، عمان، 2002 م.
- (2) أبو النيل، محمود السيد. الإحصاء النفسي والاجتماعي، مطبعة الخانجي، القاهرة، 1984م.
- (3) أبو جادو، صالح محمد علي. علم النفس التربوي، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2003م
- (4) أبو زيد، محمود. " تأثير المنطق الرياضي على تنمية التفكير الناقد في مرحلة الثانوية "، جامعة الاسكندرية، كلية التربية، 1981. (اطروحة دكتوراه غير منشورة)
- (5) امطانيوس، ميخائيل. القياس والتقويم في التربية الحديثة، منشورات جامعة دمشق، سوريا، 1997م.
- (6) البياتي، عبد الجبار توفيق. الإحصاء وتطبيقاته في العلوم التربوية والنفسية، دار إثراء للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، 2008م.
- (7) البياتي، عبد الجبار توفيق وزكريا اثناسيوس، الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس، ط1، مطبعة مؤسسة الثقافة العمالية، بغداد، 1977م.
- (8) التميمي، رافد صباح عبد الرضا. أثر استعمال طريقة التعلم التعاوني في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة قواعد اللغة العربية، كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية، بغداد، العراق، 2006م (رسالة ماجستير غير منشورة).
- (9) جابر، جابر عبد الحميد وآخرون: الطرق الخاصة بتدريس العربية وأدب الأطفال، ط1، مطابع دار الشعب، القاهرة، 1980م.
- (10) جراح، عبد الله، دراسة اثر استخدام الاسلوب العلمي للتلاميذ، المجلة العلمية للبحوث التربوية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، العدد الثاني، تونس، 1983م.
- (11) الجواري، احمد عبد الستار. نحو التيسير، مطبعة المجمع العلمي العراقي، بغداد، 1984م.
- (12) جونسون، وجونسون. التعلم التعاوني، ترجمة مدارس الظهران الأهلية، مؤسسة التركي للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية، 1995م.
- (13) حلفاوي، مسعف عثمان. " اشتقاق معايير على مقياس التفكير الناقد لطلبة البكالوريوس في الجامعات الحكومية الاردنية "، الجامعة الاردنية، 1997. (رسالة ماجستير غير منشورة).
- (14) الحموز، محمد عواد، الرشيد في النحو العربي، ط1، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2002م.
- (15) الحيلة، محمد محمود، (1999م)، التصميم التعليمي نظرية وممارسة، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان - الأردن.

- 16) الخريشة، علي كايد. اثر كل من استراتيجيه هيلدا تابا ونموذج ميريل تينسون والطريقة التقليدية في مدى اكتساب تلاميذ الصف السادس الابتدائي لمفاهيم الدراسات الاجتماعية، جامعة اليرموك، كلية التربية والفنون، (رسالة ماجستير غير منشورة)، 1996 م.
- 17) الخضراء، فاديه عادل، تعليم التفكير الابتكاري والناقد، عمان، دار ديونو للنشر، 2005م.
- 18) الخطيب، محمود سليمان. فعالية استخدام أنموذجي ميريل تينسون وهيلدا تابا في تدريس المفاهيم الرياضية لدى طلبة الصف الثامن، جامعة اليرموك، كلية التربية والفنون، (رسالة ماجستير غير منشورة)، 1993.
- 19) الخالدة، ناصر أحمد، ويحيى إسماعيل عيد، طرائق تدريس التربية الإسلامية وأساليبها وتطبيقاتها العملية، دار حنين للنشر والتوزيع، عمان - الأردن، 2001م.
- 20) داخل، سماء، تركي، اثر أنموذج كارين في اكتساب المفاهيم النحوية والتفكير التباعدي عند طلاب الصف الرابع الإعدادي، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، ابن رشد، جامعة بغداد، 2011م.
- 21) داود، عزيز حنا وأنور حسين عبد الرحمن. مناهج البحث التربوي، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بغداد، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد، 1990م.
- 22) الدباغ، فخري، وطاقة ماهر. اختبار المصفوفات المتتابعة، ط1، كلية الطب، جامعة الموصل، العراق، 1982م.
- 23) ريان، فكري حسن، التدريس أهدافه، أسسه، تقويم نتائجه وتطبيقاته، ط2، عالم الكتب، القاهرة، 1971 م.
- 24) ريان، فكري حسن، التدريس، أهدافه، أسسه، أساليب، تقديم نتائجه وتطبيقاته، ط3، عالم الكتب، القاهرة، 1984م.
- 25) زيتون، حسن، وكمال عبد الحميد زيتون. التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، عالم الكتب، القاهرة، 2003م.
- 26) الزويد، نادر فهمي، وهشام عامر عليان، مبادئ القياس والتقويم في التربية، ط3، دار الفكر للنشر والتوزيع، 2005 م.
- 27) السامرائي، هاشم وآخرون: طرائق التدريس العامة وتنمية التفكير، ط1، دار الأمل للطباعة، اربد، 1994م.
- 28) سعد، صبيح نهاد، الطرق الخاصة في تدريس العلوم الاجتماعية، ط1، مطبعة التعليم العالي، جامعة البصرة، 1990م.
- 29) السعدي، عماد توفيق، وآخرون. أساليب تدريس اللغة العربية، دار الأمل للنشر والتوزيع، اربد، الاردن، 1992.
- 30) سليمان، سناء. التفكير، اساسياته وانواعه تعليمه وتنمية مهاراته، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 2011م.
- 31) سمك، محمد صالح، فن التدريس للغة العربية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية، المطبعة الفنية الحديثة، القاهرة، 1975م.
- 32) سمك، محمد صالح. فن التدريس للغة القومية وفق المنهج الخاص بطلاب التخصص، مكتبة النهضة المصرية، 1975م.
- 33) السيد، محمود احمد. الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها، ط1، دار العودة، بيروت، 1980
- 34) السيد، محمود احمد. في قضايا اللغة التربوية، وكالة المطبوعات، الكويت، 1988.
- 35) شحاتة، حسن. تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط2، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 1993
- 36) الصالحي، إبراهيم هاشم. تأثير بعض الطرائق التدريسية في تحصيل تلاميذ الصف السادس الابتدائي، كلية التربية-جامعة بغداد، العراق، 1972م.
- 37) طافش، محمود طافش، تعليم التفكير، عمان جهينة، 2004م.
- 38) الطعمة، صالح جواد. مشكلات تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، مؤسسة دار الكتب، جامعة بغداد، الموصل، 1973.
- 39) عامر، فخر الدين. طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، ط2، عالم الكتب للطباعة والنشر، القاهرة، 1976م

- (40) عباينة، عبد الله. اثر استعمال أنموذجين من نماذج التعلم التعاوني على اتجاهات طلاب الصف السابع الأساسي تجاه تعلم الرياضيات في الأردن، مجلة مركز البحوث التربوية، قطر السنة (4)، العدد (8) 1995.
- (41) عبد العزيز، صالح عبد المجيد. التربية وطرق التدريس، ج1، القاهرة، 1974.
- (42) عبد الهادي، حسني. الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، مركز الاسكندرية للكتاب، القاهرة، 2000.
- (43) العزاوي، حسن علي فرحان. " اثر طريقة ابن خلدون في التحصيل القرائي والأداء التعبيري لدى تلامذة الصف الخامس الابتدائي"، كلية التربية / ابن رشد، جامعة بغداد، 2002م. (اطروحة دكتوراه غير منشورة)
- (44) العساف، صالح بن حمد. المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، ط1، جامعة الإمام محمد بن مسعود الإسلامية، الرياض، 1989.
- (45) العقيل، إبراهيم. الشامل في تدريب المعلمين (التعلم التعاوني)، ط5، دار المؤلف للنشر والطباعة والتوزيع، بيروت، 2003م.
- (46) علام، صلاح الدين. محمود، الاختبارات والمقاييس النفسية، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، 2006 م.
- (47) علي، إسماعيل إبراهيم. اثر برنامج تدريبي في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الإعدادية، جامعة بغداد، كلية التربية ابن الهيثم (2004). (اطروحة دكتوراه غير منشورة).
- (48) عودة، احمد سليمان. القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط2، دار الأمل للنشر والتوزيع، الأردن، 1998م.
- (49) عودة، محمد محمود. طرائق التدريس واستراتيجياته، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، 2002م.
- (50) عودة، احمد سليمان، وفتحي حسن ملكاوي. أساليب البحث العلمي، ط2، مكتبة الكفاني، اريد، الاردن، 1992م.
- (51) الغريباوي، زهور كاظم مناني، اثر نماذج هيلرا تابا وفراير وريجيليوت في اكتساب مفاهيم قواعد اللغة العربية واستبقائها وانتقال اثر التعلم لدى طالبات معاهد إعداد المعلمات، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد، 2007 م.
- (52) غلوم، عائشة عبد الله. " قواعد اللغة العربية أهميتها، ومشكلات تعلمها"، مجلة التربية، ع (5)، السنة (2)، البحرين، 1982م. ص8.
- (53) القرشي، إحسان كاظم شريف. الطرائق العلمية والطرائق اللاعلمية في الاختبارات الإحصائية، ط1، مطبعة الديوان، بغداد، 2007 م.
- (54) القطامي، يوسف. تفكير الأطفال- تطوره - طرق تعليمه، ط1، عمان، 1990 م.
- (55) القيسي، رؤوف محمود احمد. نمو بعض المفاهيم الرياضية عند الأطفال العراقيين، جامعة بغداد، كلية التربية / ابن رشد، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، 1990.
- (56) المزوري، سعاد حامد سعيد، اثر أنموذجي جانبيه وكلوزماير في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طالبات المرحلة الإعدادية، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية / ابن رشد، جامعة بغداد، 2001 م.
- (57) ملحم، سامي محمد. القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط2، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان - الاردن، 2000م.
- (58) نشواني، عبد المجيد. " أثر أسلوب الاكتشاف والشرح عند اكتساب بعض المفاهيم اللغوية والرياضية وانتقالها لدى طلاب المرحلة في الأردن، " المجلة العربية للعلوم الإنسانية، جامعة الكويت، ع(11) 1982م. ص72- 85.
- (59) هرمز، صباح حنا، وإبراهيم يوسف حنا. علم النفس التكويني (الطفولة والمراهقة)، الموصل، وزارة التعليم العالي، 1984.
- Vol.17 December، P. testing for critical thinking in physics. American Journal physics، 60- Burk dictionary of education. 3rf. New York. M.C. Graw -hill. 1973، 61-GoodGood
- . 1972-62- Buros، P. The seventh mental measurement year book. vol(11). New York. cryphon press

الملاحق

ملحق (1)

أعمار طالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة

المجموعة الضابطة				المجموعة التجريبية			
العمر بالشهور	ت	العمر بالشهور	ت	العمر بالشهور	ت	العمر بالشهور	ت
195	15	194	1	204	15	206	1
197	16	202	2	197	16	204	2
208	17	196	3	203	17	192	3
194	18	202	4	210	18	208	4
191	19	197	5	192	19	194	5
195	20	200	6	192	20	190	6
200	21	192	7	194	21	208	7
196	22	195	8	194	22	194	8
194	23	206	9	210	23	192	9
190	24	198	10	198	24	194	10
196	25	208	11	192	25	190	11
190	26	197	12	199	26	196	12
196	27	198	13	216	27	196	13
		194	14			193	14

ملحق (2)

درجات طالبات مجموعتي البحث للعام الدراسي السابق 2013-2014

المجموعة الضابطة				المجموعة التجريبية			
الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت
60	15	85	1	95	15	88	1
95	16	54	2	82	16	94	2
64	17	92	3	83	17	79	3
72	18	84	4	80	18	96	4
98	19	94	5	65	19	92	5
63	20	96	6	72	20	83	6
97	21	91	7	71	21	82	7
83	22	77	8	95	22	92	8
91	23	61	9	83	23	79	9
82	24	82	10	72	24	88	10
82	25	92	11	65	25	95	11
94	26	88	12	89	26	82	12
88	27	90	13	70	27	75	13
		70	14			84	14

ملحق (3)

درجات طالبات مجموعتي البحث في اختبار الذكاء

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

ملحق (4)

الخطط التدريسية للمجموعتين التجريبية والضابطة

خطة أنموذجية لتدريس موضوع (البذل) باستعمال إستراتيجية التعلم التعاوني

المادة:- قواعد اللغة العربية الصف والشعبة:- الخامس العلمي

الموضوع:- البذل اليوم والتاريخ:-

الأهداف العامة:-

- 1- تنمية قدرة المتعلم على معرفة الفروق الموجودة بين تركيب وآخر، وتمكينه من فهم الجملة ومعرفة اثر صياغتها في تحديد معناها.
 - 2- تمكين المتعلم من التعبير الدقيق، ومن استعمال التراكيب الجميلة الملائمة، لما يروم إيصاله من معان، وأفكار.
 - 3- تمكين المتعلم التمييز الدلالي بين الصيغ المختلفة للكلمة الواحدة.
 - 4- تنمية الذوق الأدبي والفني عند المتعلم عن طريق نقل المعاني والأفكار والأحاسيس إلى القارئ أو السامع بدقة ووضوح ويسر وقوة بان هناك علاقة وطيدة بين اللفظ والمعنى فكل منهما يخدم الآخر ويعينه.
 - 5- تنمية التمكن من فهم التراكيب المعقدة وفك غموضها.
- الأهداف السلوكية:- جعل الطالبة قادرة على أن:-
- 1- تعرف مفهوم العطف.
 - 2- تعدد أحرف العطف ومعانيها.
 - 3- تكتب شروط عمل أحرف العطف.

4- تعطي جملة تحتوي على حرف العطف (حتى).

2- تذكر علامة إعراب المعطوف.

3- تميز المعطوف والمعطوف عليه.

4- تكمل جملة ناقصة بحرف عطف مناسب.

6- تتمكن من إعراب الكلمات في الجمل التي تعرض عليها.

الوسائل التعليمية: الكتاب المقرر، السبورة، الأقلام الملونة.

خطوات الدرس

1. التمهيد (دقيقتان)

عزيزاتي الطالبات في الدرس السابق تعرفنا النعت، من تأتيني بجملة فيها النعت جملة فعلية؟ وعلمنا جميعنا بان النعت تابع يوضح صفة من صفات متبوعه أو صفة من صفات ما تعلق بمتبوعه، من تأتيني بجملة فيها النعت الحقيقي؟ واليوم عزيزاتي الطالبات نتعرف نوعاً آخر من التوابع وهو العطف.

2- العرض باستعمال إستراتيجية التعلم التعاوني (35 دقيقة)

المجموعات المتعاونة:

أقوم بالخطوات الآتية:

(1) أوزع الطالبات إلى مجموعات غير متجانسة من (5 - 6) طالبات على أن تكون بينهن المتفوقة والمتوسطة والضعيفة في التحصيل.

(2) أعين لكل مجموعة ممثلاً تتولى تدوين النتائج والإجابات التي تتوصل لها المجموعة.

(3) أوجه طالبات كل مجموعة إلى الجلوس في مواجهة بعضهم البعض حتى يحدث أكبر قدر من التفاعل داخل المجموعة.

(4) اطلب من الطالبات مناقشة المهمة الموجودة لديهن وتسجيل الملاحظات في دفتر أو ورقة.

(5) أؤكد ضرورة قراءة المهمة أكثر من مرة وتبادل المساعدة والأفكار فيما بين الطالبات لإنجاز حل المهمة، وطلب المساعدة من

المدرسة في حالة فشل الطالبات في إنجاز المهمة.

(6) أراقب المجموع في أثناء الحوارات والمناقشات التي تدور بينها وأشجعهن على التفكير مع تقديم المساعدة عند الحاجة من دون

إعطاء الإجابات الصحيحة.

أعرض على الطالبات المهمة واطلب التفكير في حلها وتكون هذه المشكلة على شكل جمل على النحو الآتي:-

1. إن النجوم نجوم الأفق أصغرها في العين أذهبها في الجو اصعدا

2. نبي الرحمة محمد بن عبد الله.

3. قال تعالى: «ذلك الكتاب لا ريب فيه هدى للمتقين».

4. (الكلام في العربية أقسام: اسم، وفعل، وحرف).

5. قال الشاعر: أحيأ أمير المؤمنين محمد سنن الحياة حلالها وحرامها

6. قال تعالى: «يسألونك عن الشهر الحرام قتال فيه».

الباحثة:- أقوم بالتجوال بين المجموعات لمعرفة هل إن الطالبات فهمن المطلوب منهن، وتقديم بعض التوضيحات اللازمة

للمجموعة التي لم تتوصل إلى الحل، ثم اطلب من ممثلة كل مجموعة عرض النتائج التي توصلت إليها مجموعتها، ومن خلال النقاش

الجماعي بين الطالبات أحاول الوصول بهنإلى ما تم تعلمه.

* تعريف البدل.

* تحديد أقسام البديل.

* تحديد مواقع الأسماء التي يعرب فيها الاسم بدلا مطابقا.

* إعطاء أمثلة مناسبة للبديل.

* إعراب البديل.

الطالبات يشتركن في مناقشة قبول الإجابة أو رفضها، وأناقش معهن الأمثلة السابقة وأمثلة أخرى عن المفاهيم الفرعية المتعلقة بالبديل وأنوعه.

الباحثة:-

تعريف البديل

طالبة:- تابع يسبقه اسم يسمى (المبدل منه) يفسره البديل.

الباحثة:- أحسنت.

طالبة:- للبديل ثلاثة أقسام.

الباحثة:- أحسنت، ما هي أقسام البديل؟

طالبة:- بدل كل من كل، أو نسميه البديل المطابق.

الباحثة:- احسنت وأيضا.

طالبة:- بدل بعض من كل.

الباحثة:- احسنت وأيضا.

طالبة:- بدل الاشتمال.

الباحثة:- احسنت، من تعطيني مثلا على بدل كل من كل؟

طالبة:- ارتقى الزميل زيد منصة التكريم.

الباحثة:- احسنت، وهكذا اجعل الطالبات يكوئن أمثلة عن البديل بأنواعه.

الباحثة:- هناك مواقع للأسماء يعرب فيها الاسم بدلا مطابقا، ما هي ؟

طالبة:- إذا تكرر الاسم وكان الأول معرفة، والاسم الثاني نكرة مضافة أعرب الثاني بدلا مطابقا.

المدرسة:- احسنت، والموقع الثاني ما هو؟

طالبة:- إذا وقعت كلمة (ابن) بين اسمين يكون الأول ابنا للثاني أعربت كلمة (ابن) بدلا مطابقا.

الباحثة:- احسنت، والموقع الثالث ؟

طالبة:- إذا وقع الاسم المعرف بـ (أل) بعد اسم الإشارة أعرب بدلا مطابقا.

الباحثة:- أحسنت، من تعطيني مثلا؟

طالبة:- هذا الطالب مجّد.

الباحثة:- من تعرب الطالب؟

طالبة:- بدل مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة.

الباحثة:- بارك الله فيكن.

5-التقويم:- (5) دقائق

استخرجي البديل وبينني نوعه في الجمل الآتية:

1- قال تعالى: «إن للمتقين مفازا. حدائق وأعنايا».

2- قال تعالى: «الحمد لله رب العالمين. الرحمن الرحيم».

3- أحب وطني العراق، واخلص له.

الواجب البيتي:- حل التمرينات في الصفحة (60) من الكتاب المقرر.

ملحق (5)

اختبار اكتساب المفاهيم النحوية

اجب عن الأسئلة الآتية بوضع خط تحت الإجابة الصحيحة لكل مما يأتي:-

- 1- يسمى التابع الواقع بعد حرف العطف... (معطوف، معطوف عليه، عطف).
- 2- حرف العطف... يفيد الترتيب والتعقيب من دون مهلة ولا تراخ. (ثم، حتى، الفاء).
- 3- قال تعالى: "يا صاحبي السجن أأرباب متفرقون خير أم الله الواحد القهار"، معنى حرف العطف أم هو... (للمعادلة بين شيئين، الترتيب والتراخي، تفيد الشك).
- 4- قال تعالى: "إن للمتقين مفازا. حدائق وأعنابا". المعطوف عليه هو... (مفازا، أعنابا، المتقين).
- 5- يسمى بدل كل من كل... (البديل المطابق، بدل بعض من كل، بدل الاشتمال).
- 6- الاسم الذي يسبق البديل يسمى... (بدل الاشتمال، المبدل منه، التابع).
- 7- قال تعالى: "ذلك الكتاب لا ريب فيه هدى للمتقين"، أعراب كلمة الكتاب... (بدل مطابق، مبتدأ، مضاف إليه).
- 8- يلحق ببديل الاشتمال ضمير قد يكون ظاهرا أو مقدرا يعود على... (البديل، المبدل منه، التابع).
- 9- دل على البديل المطابق في عبارة: أحب وطني العراق، واخلص له. (العراق، له، وطني).
- 10- إعراب (واحد) في قوله تعالى: "والهكم اله واحد". (صفة مرفوعة، بدل مرفوع، خبر مرفوع).
- 11- ما نوع البديل في قوله تعالى: "ولله على الناس حج البيت من استطاع إليه سبيلا". (بدل مطابق، بدل اشتمال، بدل بعض من كل).
- 12- عين المبدل منه في قوله تعالى: "اهدنا الصراط المستقيم صراط الذين أنعمت عليهم غير المغضوب عليهم ولا الضالين". (الذين، الصراط المستقيم، عليهم).
- 13- بدل الاشتمال هو أن المبدل منه يشتمل على البديل والبديل يكون مشتملا عليه لا جزءا من المبدل مثل قولك... (أعجبني الطالب علمه، أعجبني الطالب، أعجبني علم الطالب).
- 14- قال تعالى: "قالوا ربنا امتنا اثنتين وأحييتنا اثنتين فاعترفنا بذنوبنا فهل إلى خروج من سبيل"، إعراب اثنتين هنا هو... (مضاف إليه، صفة، نائب عن المفعول المطلق).
- 15- قال تعالى: "إن عدة الشهور عند الله اثنا عشر شهرا"، إعراب (اثنا)... (خبر إن مرفوع وعلامة رفعه الألف لأنه مثنى، خبر إن مرفوع وعلامة رفعه الألف لأنه ملحق بالمثنى، فاعل مرفوع وعلامة رفعه الألف لأنه مثنى).
- 16- دل على التمييز في قوله تعالى: "لها سبعة أبواب لكل باب منهم جزء مقسوم"، (أبواب، باب، جزء).
- 17- ألفاظ العقود ويقصد بها الأعداد من (عشرين إلى تسعين)، وتلزم حالة واحدة في التذكير والتأنيث ويكون حكم تمييزها... (مفرد منصوب، مفرد مجرور، جمع مجرور).
- 18- في المكتبة... مجلدا. (ثمانية وتسعون، ثمانية وتسعين، ثمان وتسعون).
- 19- قرأت... مجلة. (احدى عشرة، احدى عشر، احد عشر).

- 20- عين اسلوب الطلب في قوله تعالى: "يا أيها الناس اعبدوا ربكم الذي خلقكم والذين من قبلكم لعلكم تتقون". (يا أيها، ربكم، اعبدوا).
- 21- قال تعالى: "سبح اسم ربك الأعلى"، الصيغة التي ورد فيها اسلوب الطلب (سبح) هي (فعل الأمر، اسم فعل الأمر، المصدر النائب عن فعل الأمر).
- 22- قال الشاعر: شاور سواك اذا نابتك نائبة يوما وان كنت من أهل المشورات
الغرض من اسلوب الطلب الوارد في النص أعلاه هو (أمر مجازي التماس، أمر مجازي دعاء، نهي مجازي دعاء).
- 23- إعراب الفعل (ينفق)، في قوله تعالى: "لينفق ذو سعة من سعته"، (فعل مضارع مجزوم بلام الأمر، فعل مضارع، فعل مضارع مجزوم بلا الناهية).
- 24- ... اسم مبني يدل على فعل معين يتضمن معناه وعمله وزمنه إلا انه لا يقبل علامات الفعل، وهو أقوى من فعله في أداء المعنى وغالبا ما يكون فاعله مستترا وجوبا. (اسم فعل الأمر، فعل الأمر، المصدر النائب عن فعل الأمر).
- 25- دل على اسم فعل الأمر في قوله تعالى: "يا أيها الذين امنوا عليكم أنفسكم لا يضركم من ضل اذا اهتديتم". (عليكم، ضل، أنفسكم).
- 26- ما نوع النهي الوارد في قوله تعالى: "ربنا لا تزغ قلوبنا بعد إذ هديتنا". (دعاء، التماس، استعلاء).
- 27- كل اسم نكرة وقع بعد حرف نداء وقصد تعيينه، وبذلك يصير بحكم المعرفة، لدلالته على معين، ويبني على ما يرفع به في محل نصب هو... (المنادى النكرة المقصودة، المنادى النكرة غير المقصودة، المنادى الشبيه بالمضاف).
- 28- استخرج أداة النداء من البيت الآتي: أيا والي مصر لا تظلمن فكم جاء مثلك ثم انصرف (أيا لنداء البعيد، أيا لنداء القريب، أيا لنداء القريب والمتوسط والبعيد).
- 29- إعراب (يا نار) في قوله تعالى: "قلنا يا نار كوني بردا وسلاما على إبراهيم". (منادى مبني على الضم في محل نصب، اسم نكرة مقصودة مبنية على الضم في محل نصب، مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضمة).
- 30- ما نوع المنادى في قول الأصمعي: يا فاطر الخلق البديع وكافلا رزق الجميع، سحاب جودك هائل (نكرة غير مقصودة، الشبيه بالمضاف، المضاف).

اثر التغيرات المناخية على انتاجية لحوم الدواجن في قضاء الحلة للفترة (2010-2014)

م.م. رقية فاضل عبدالله م.د. اميرة محمد علي

جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الإنسانية

The Effect of the Climactic Changes on the Production of Chicken In Al-Hilla District Between (2010- 2014)

Lect. Ph.D. Ameera Muhammad Ali

College of Education for Human Sciences/ University of Babylon

raqaualhassan@yahoo.com

Abstract

processing from one of the most basic forms of consumption in the present day ،as evidenced by the poultry meat importance of food and economic to the content of protein and vitamins so outweigh the other products in the nutritional value and because it comes at the forefront of the food required by the population and is the subject of research ،as well as economic returns high and the possibility of marketing to the vicinity of the study area and the regions ،and spend Hilla occupies a privileged position where the possibilities to ensure the establishment and production of poultry ،including the availability of manpower with the cultural level of the good as well as the market capacity as a result of growing populations are available ،as well as improving the cultural level ،and the study found Find some recommendations that are believed to be suitable for the development:

- 1-providing fodder of good quality and on an ongoing basis for poultry feed.
- 2-emphasis on the health supervision to ensure the safety of production and minimizing.
- 3-finding vast land to build fields and preferred investment land is suitable for agricultural production.
- 4-halls attention and care to avoid diseases and damage to poultry
- 5-contribute to solving the problems faced by the owners of the fields ،in particular the problem of delivering electricity.

المخلص

ان انتاجية لحوم الدواجن من احد اشكال الاستهلاك الاساسية في وقتنا الحاضر، كما تتضح اهميتها الغذائية والاقتصادية لما تحتويه من البروتين والفيتامينات بحيث تفوق المنتجات الاخرى في القيمة الغذائية ولأنها تأتي في مقدمة المواد الغذائية التي يطلبها السكان، فضلاً عن المردودات الاقتصادية العالية وإمكانية التسويق الى الاقاليم المجاورة لمنطقة الدراسة، وقضاء الحلة يحتل موقعاً مميزاً تتوفر فيها الامكانيات الكفيلة لقيام وإنتاج الدواجن ومنها توفر الأيدي العاملة ذات المستوى الثقافي الجيد فضلاً عن سعة السوق نتيجة زيادة اعداد السكان، وكذلك تحسين مستواهم الثقافي، وقد توصلت الدراسة الى بعض التوصيات لتطوير تربية وإنتاج الدواجن:

- 1-توفير الاعلاف ذات النوعية الجيدة وبصورة مستمرة لتغذية الدواجن.
- 2-التأكيد على الاشراف الصحي لتأمين سلامة الانتاج.
- 3-ايجاد الاراضي الواسعة لبناء الحقول ويفضل استثمار الاراضي غير الصالحة للإنتاج الزراعي
- 4-الاهتمام بالقاعات والعناية بها لتجنب الامراض والإضرار التي تلحق بالدواجن.
- 5-المساهمة في حل المشاكل التي يعاني منها اصحاب الحقول وخاصة مشكلة اوصول التيار الكهربائي.

المقدمة:

تعتبر انتاجية لحوم الدواجن من العناصر الغذائية الاساسية التي لا يمكن الاستغناء عنها اطلاقاً، فهي توفير نسبة عالية من البروتين مقارنة بلحوم الحيوانات الاخرى، كالحوم الابقار والأغنام (اللحم الحمراء) بالإضافة الى ذلك فأن لحوم الدواجن تعتبر اخص ثمناً، لذا تحظى بطلب متزايد في جميع الاسواق العالمية وتعد الدواجن من العوامل الاقتصادية الكبيرة التي تحقق ارباحاً في مجال انتاج

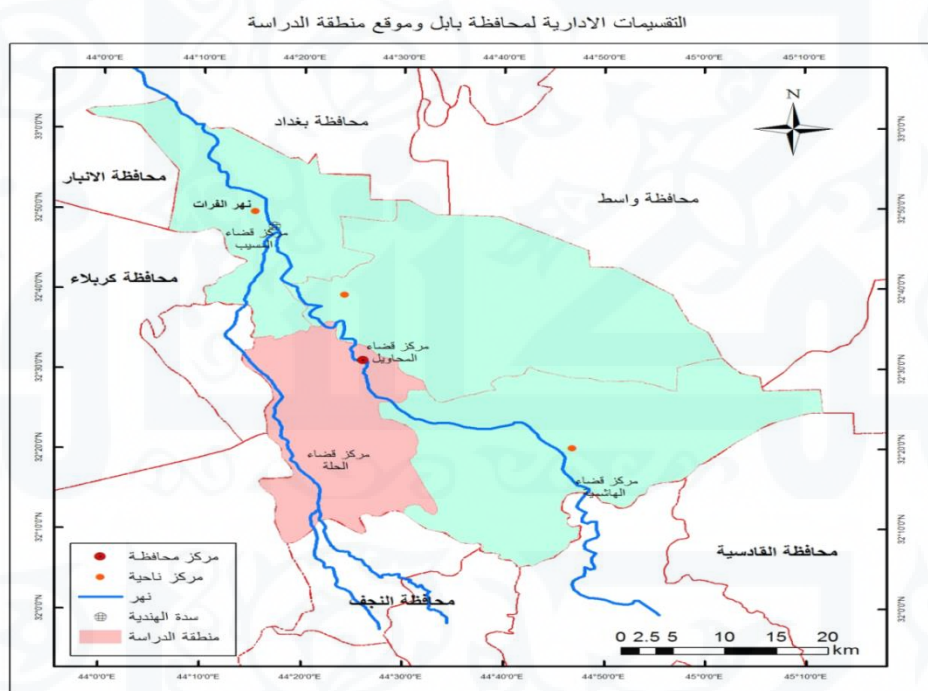
للحوم ولما تتميز به من سرعة تنمية القدرات الانتاجية خلال فترة زمنية قصيرة، ونتيجة لتزداد احتياجات العالم منها يوماً بعد يوم لتزايد عدد السكان ولاسيما الدول النامية اتجهت معظم الدول في السنوات الاخيرة الى زيادة تطوير انتاج وتربية الدواجن، ومن هنا برزت الالهمية بشكل واضح في دراسة اثر التغيرات المناخية في انتاجية الدواجن لما لها من تأثير فعال في سد الحاجة المحلية لسكان منطقة الدراسة وخاصة ان هنالك فجوة كبيرة بين منتجات الدواجن والطلب المتزايد عليها، مما ينعكس على التباين في انتاج الدواجن كماً ونوعاً ويكون مشكلة جغرافية تدفع الباحث الى التساؤلات الاتية:

1- هل للتغيرات المناخية تأثير على انتاجية الدواجن (فروج اللحم) بمنطقة الدراسة ؟ وما مدى تأثيرها على التباين المكاني لتوزيع وإنتاج حقول الدواجن اللحم في قضاء الحلة ؟

تحددت فرضية البحث بوجود تأثير للتغيرات المناخية على انتاج الدواجن اللحم في قضاء الحلة كما انعكس اثر ذلك على التباين المكاني والزمني لتوزيع حقول الدواجن.

وتمثلت الحدود المكانية في قضاء الحلة التابع لمحافظة بابل عند خط الطول ($44^{\circ}15'$) شرقاً مع دائرة عرض ($32^{\circ}17'$) شمالاً وهذا الموقع يتوسط عدداً من الاتجاهات الحضرية، كما هو موضح في الخارطة (1) و(2) ويحتل القضاء مساحة من محافظة بابل (878 كم² بما يعادل (17، 1%) من مساحة المحافظة البالغة (5119 كم²، ويهدف البحث الى توضيح طبيعة انتاج الدواجن في منطقة الدراسة والتوزيع المكاني بهدف التعرف على الوسائل العلاجية المناسبة لتخطي المشكلات التي تتعرض لها، ولذلك الغرض اعتمد الباحث على المنهج الاصولي باختيار ظاهرة وهي اثر التغيرات المناخية في انتاجية الدواجن، وتضمن البحث ثلاثة فصول، الفصل الاول ماهية الدواجن وأهميتها -انواعها والعمليات المستخدمة في اعداد وتحضير لحوم الدواجن، وتناول الفصل الثاني واقع انتاجية مشاريع الدواجن في قضاء الحلة للفترة (2010-2014) والتوزيع المكاني لحقول الدواجن اما الفصل الثالث تناول اثر التغيرات المناخية ذات العلاقة المؤثرة في انتاج الدواجن واهم المشكلات التي تتعرض لها، وصولاً الى الاستنتاجات والتوصيات.

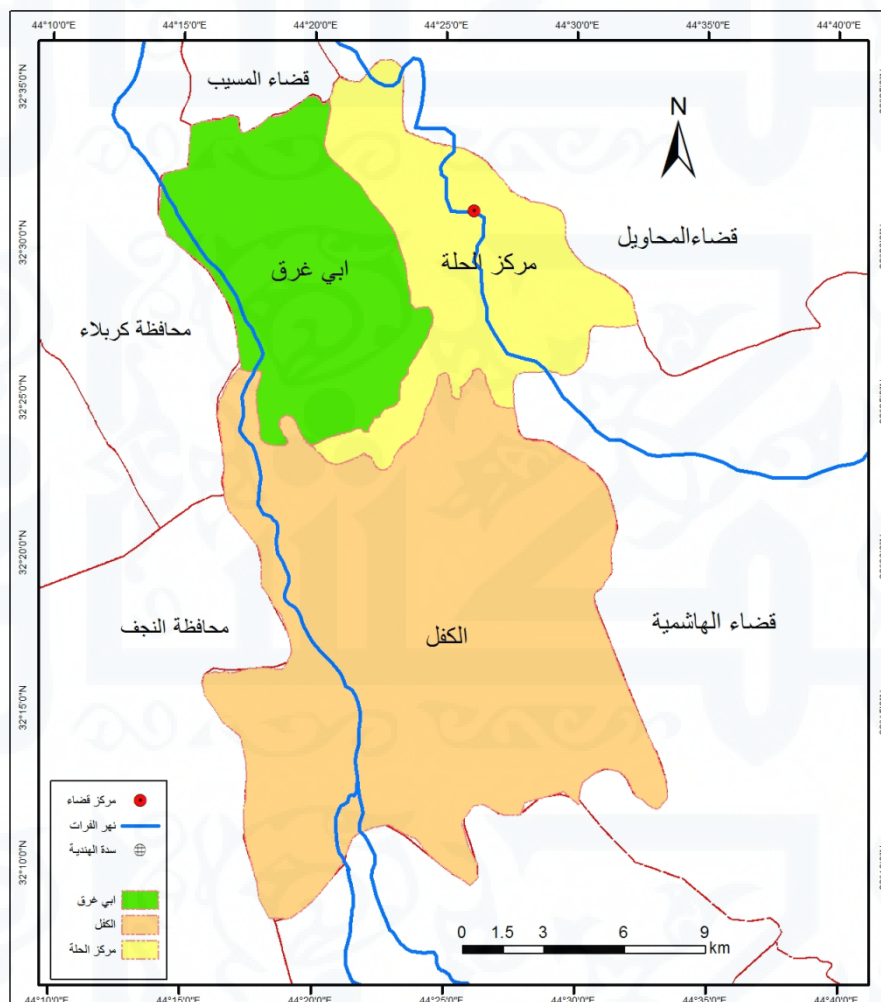
خارطة (1)



المصدر: من عمل الباحثين بالاعتماد على جمهورية العراق، وزارة الموارد المائية، الهيئة العامة للمساحة، خارطة محافظة بابل الادارية.

خارطة (2)

التقسيمات الادارية لقضاء الحلة



المصدر: من عمل الباحثين بالاعتماد على: جمهورية العراق، وزارة الموارد المائية، الهيئة العامة للمساحة، خارطة محافظة بابل الادارية.

الفصل الاول

ماهية الدواجن وأهميتها وأنواعها

1- ماهية الدواجن وأهميتها:

تطلق كلمة (دواجن) على دواجن البيوت وهو ما الف البيوت من الشاة وغيرها، وتقع على الحمام والارانب، الواحدة (داجنة) وجمعها (دواجن)⁽¹⁾، والدواجن ايضاً هي تلك الحيوانات الزراعية التي تربي في المزارع والحقول لانتاج البيض واللحوم⁽²⁾، كما تعني عملية توفير البروتين الحيواني من بيض ولحم الى الانسان الذي يحتاجه كغذاء اساسي نظراً لغنى هذا البروتين بالاحماض الامينية الاساسية والتي قد لا تتوفر في عديد من البروتينات النباتية ولحم الدواجن⁽³⁾.

وتربية الدواجن كقطاعان تختلف عن سائر الحيوانات الداجنة، اذ تربي باعداد كبيرة تصل الى الالف ويكون الانتاج سريعاً، ومساحة التربية محدودة وتعتمد تربية الدواجن على الالات في شرب الماء، فضلاً عن ذلك يعتبر لحم الدواجن قليل الدهون وينحصر في الجلد ومنطقة البطن وحول الاحشاء وليس بين طبقات الجلد مما يعطى لحم الدواجن اهمية⁽⁴⁾ وينبغي ان نميز بين تربية الدواجن

كإنتاج حيواني الذي يكون بين 1_8 اسابيع وبين صناعة الدواجن التي تتضمن العمليات الانتاجية المتعلقة في صناعة الالات والعلف والأدوية واللقاح الخاصة بالدواجن فضلاً عن عملية تصنيع وتحضير لحم الدواجن ⁽⁵⁾. وانتاجية الدواجن هي ليست تربية عشوائية كما يحدث مع الاغنام او الابقار او الجاموس بحيث يمكننا ان نطور الثرة الحيوانية بالاتجاه الافقي بزيادة عدد المربين لهذه الحيوانات وزيادة اعدادها بل ان انتاجية الدواجن هي تربية بالاتجاه العمودي والافقي كماً ونوعاً (المربين والحقول) وان زيادتها بالاتجاه الافقي سبب مشاكل اثر على هذه الانتاجية في العراق بل ان اغلب مربى الدواجن اخذوا بالتوسع العمودي وهي المساهمة في مؤسسات لانتاج الدواجن ذات المواصفات والامكانيات لتحقيق المزيد من الارباح⁽⁶⁾

2-اهميته الدواجن:

تشهد انتاجية الدواجن على المستوى العالمي تقدماً ملحوظاً سواء على صعيد الانتاج او التجارة علاوة على الاتجاه المتزايد لدى المستهلكين لاستهلاك اللحوم البيضاء لانخفاض محتواها من الكوليسترول، ولذا اصبحت انتاجية الدواجن عالمياً من المنتجات الغذائية بالغة الاهمية سواء من ناحية مساهمتها في النشاط الاقتصادي والإنتاجي والتجاري وبخاصة في الدول المتقدمة، او من ناحية اهميتها في سياسات تأمين الغذاء وبخاصة من البروتين الحيواني، كما هو الحال في الدول النامية لذا فقد اصبح انتاج اللحوم البيضاء يفوق انتاج اللحوم الحمراء⁽⁷⁾ وتتضح اهمية الدواجن في وفقاً لما يلي.:

- أ- تدخل منتجات الدواجن في تجهيز اللحوم وحفظها وتتضمن عملية، الذبح والتنظيف وتعبئة اللحوم وحفظها مبردة حتى تصل المستهلك.
- ب- تستخدم مخلفات الدواجن الريش والدم والأحشاء الداخلية والرؤوس والأرجل كمركزات بروتينية بعد تجفيفها وتدخل في تكوين علائق الحيوان وذلك بخلطها مع مصادر علف اخرى مثل التبن والأعلاف الرديئة وعمل سيلاج باعتباره مصدراً للبروتين في علائق التسمين.
- ت- يدخل الريش في صناعة القبعات والوسادات والملابس.
- ث- تحتل الدواجن اهمية كبيرة كمصدر لإنتاج اللحم والبيض وهي مواد ذات قيمة غذائية ممتازة في غذاء الانسان⁽⁸⁾.
- ج- يدخل زرق الدواجن في صناعة الاسمدة النيتروجينية عالية القيمة ولهذا يمكن استغلاله في تسميد الخضروات وأشجار الفاكهة وتتراوح نسبة الفسفور والنترجين في ما بين (1.5%) في حين ان روث الماشية يحتوى على (0، 6%) من الفسفور فقط ولا تتجاوز نسبة البروتين فيه (0، 2%)⁽⁹⁾.

3 -انواع الدواجن المستخدمة لإنتاج (اللحم):

تستخدم في جميع انحاء العالم انواع كثيرة من الدواجن لغرض انتاج اللحوم وتتباين الاهمية النسبية لكل نوع من هذه الانواع من منطقة الى اخرى، وعلى العموم فان اهم هذه الانواع المستخدمة لإنتاج اللحوم هي (الجميزة، السلام، المندرة، المعمورة) وجميع هذه الانواع تتميز بسرعة نموها وحسن كفاءتها في تحويل الغذاء الى اللحم مما يؤدي الى خفض تكاليف الانتاج والأصل في جميع انواع السلالات العالمية لإنتاج دجاج اللحم هي سلالات الكورنيز الذي يمثل خط الالباء والبليموث الذي يمثل خط الامهات، حيث يورث الكورنيز اتساع الصدر وزيادة كمية اللحم، اما البليموث فأنها تورث نسبة عالية من البيض، وقد قام علماء الوراثة بتهجين هذه السلالات مع سلالات اخرى لإنتاج توليفة لتعمل في النهاية على انتاج نوع اخر من دواجن اللحم ذات معامل تحويل منخفض ووزن مرتفع في اقل مدة⁽¹⁰⁾ وهناك انواع اخرى تستخدم في العراق لغرض دجاج اللحم منها (الهابر، شيفر، لومان، الايرو، روس، اللوهمان) إضافة الى السلالات البنية (هايسكس براون، هاي لاين براون، ايسا براون، هابر)⁽¹¹⁾، ويرى هذا النوع لأجل انتاج اللحم فقط وينتمى الى العرق الاسيوي ويحتل مركز الصدارة كأحد اهم مصادر انتاج اللحوم في جميع انحاء العالم و تمتاز بسرعة النمو العالية وكفاءتها العالية في تحويل الغذاء حيث تصل هذه الكفاءة الى 1:2 اي انها تحتاج الى 2 كغم من العلف لإنتاج كيلو غرام واحد من اللحم ان هذين السببين بالإضافة الى ذلك فان لحوم فروج اللحم تتميز بنكهة وطراوة مما جعل تربية هذه السلالات واسعة جيداً وأخذت

تحتل هذه اللحوم مركزاً مرموقاً في استهلاك الفرد في بلدان العالم حتى أصبح المعدل السنوي لاستهلاك الفرد من لحوم الدواجن يفوق معدلات الاستهلاك لبقية أنواع اللحوم مجتمعاً في الكثير من دول العالم ويطلق مصطلح Fryer و Broiler على الدجاج الصغير الذي يكون عمرة اقل من 13 اسبوع ويطلق على كلا الجنسين ويكون لحمه طري وذو استساغة عالية ونسجه جلد ناعمة ويكون غضروف عظم الصدر غض ومرن، من خصائصها اجسامها كبيرة بالنسبة الى الدجاج البياض وتمتاز بالهدوء وبطيء الحركة وميلها للرقاد وقابليتها على سرعة النمو⁽¹²⁾.

المبحث الثاني

عملية تحضير لحوم الدواجن

أ- **عملية الذبح بالآلات الحديثة:** تطورت عملية تحضير لحوم الدواجن بحيث أصبحت العمليات التي تجرى على الدواجن بعد ذبحها وتنظيفها ولغاية تعليبها وتسويقها تجرى بصورة ميكانيكية وبذلك أصبحت لحوم الدواجن تطرح بالأسواق بشكل نظف ومغلب ومجمد وجاهر للاستهلاك، عندما تبلغ الدواجن العمر الملائم للتسويق تتم عملية نقل الدواجن من الحقول الى معامل تحضير اللحوم او المجازر الاهلية وفي هذا المجال ولأجل الحفاظ على نوعية الدواجن المسوقة ولضمان لحوم ذات نوعية عالية ولتكون وافية ومواكبة للتطور يتم اتباع سلسلة عمليات متعددة لتصبح جاهزة للاستهلاك وفيما يلي شرح مفصل لهذه العمليات وعلى حسب التسلسل:

1- **عملية فقدان الوعي:** ان معظم مجازر لحوم الدواجن في جميع انحاء العالم دول العالم تستخدم العمليات الحديثة في اعداد اللحوم (الدواجن) حيث تعلق الدواجن بالسلسلة المتحركة قيل ذبحها ومن اشهر الطرق المستخدمة في هذا المجال:

أ- استخدام غاز ثاني اوكسيد الكربون اذ يتم امرار الدواجن بالسلسلة الى غرفة ذات تركيز عالي من غاز اوكسيد الكربون بنسبة (30-40%) وتعتبر هذه الطريقة من الطرق المحرمة بالشريعة الاسلامية لان الشريعة تشترط عدم مفارقة الحياة قبل الذبح.

ب- استخدام الرجة الكهربائية: تتم امرار الدجاج المعلق بالسلسلة على جهاز يسمى stunner ثم يتدلى رأسها في حوض صغير من الماء المكهرب يسمح لمرار تيار كهربائي خفيف مقداره (55) فولت وبذلك تفقد الدواجن وعيه لمدة (10) ثواني دون ان تفقد الدواجن الحياة الى حين اجراء عملية الذبح.

2- **عملية الذبح:** بعد اجراء عملية فقدان الوعي تمرر الدواجن على جهاز الذبح الآلي بعد تثبيت الدواجن في المحل المخصص لتجري عملية الذبح بواسطة سكين حادة على شكل قرص دوار بسرعة وتشتعل بالكهرباء.

3- **عملية السمط:** قبل انتقال الذبائح الى احواض السمط ينبغي ان تكون الدواجن قد توقفت كلياً عن التنفس وفارقت الحياة لان بقاء عملية التنفس سيؤدي الى استنشاق كمية من ماء السمط ودخولها الى الجهاز التنفسي وتلوث الذبيحة بالإحياء المجهرية الموجودة في ماء السمط وهذا ما يعدم صلاحيتها للاستهلاك البشري، تتلخص بغمس الدواجن في سلسلة متحركة في احواض تحتوى على ماء حار تبلغ درجة حرارته 123-128 ف° وتبقى لمدة 90-120 ثانية وتعتبر هذه الطريقة من اكثر الطرق انتشاراً عند سمط ذبائح فروج اللحم وينجم عنها ذبائح ذات مظهر جذاب ولا تؤدي الى تهتك الجلد الذي يحتوى على الكثير من الفيتامينات والمعادن، كما تؤدي الى تقليل السائل الناضح عند اذابة اللحم المجمد وتحسين طراوة اللحم مقارنة مع الذبائح التي سمطت في ماء تبلغ درجة حرارته 57-58م°.

4- **عملية نزع الريش:** تتم عملية نزع الريش بواسطة اسطوانات معدنية دوارة ومزودة ببزوزات او اصابع مطاطية فعند اصطدام هذه الاصابع المطاطية بالذبائح المقلقة بالسلسلة سيقوم بإزالة الريش الموجود على جسم الدواجن بسرعة (25-30) ثانية بصورة متسلسلة حيث يزال ريش الاجنحة والذنب ثم ريش الصدر والظهر على شكل مجاميع صغيرة تجنباً لإحداث تمزقات في جلد الدواجن.

5- عملية إزالة الرأس والأحشاء: بعد الانتهاء من نزع الريش سوف تمر الدواجن على ماكينة خاصة حيث يدخل الرأس في اسطوانة مفتوحة من الاعلى تقوم الاسطوانة بسحب الرس عن الذبيحة وكذلك ينسحب مع الرأس كل من القصبه الهوائية والمرئ ثم تذهب الذبائح الى ماكينة قطع الارجل، وبذلك سوف تسقط الذبائح الى الاسفل وتبقى الارجل معلقة بالسلسلة المتحركة لتأخذ الى جهاز خاص يسمى Leg Unloader فتسقط الارجل في المحل المخصص، ثم تجري عملية نزع الاحشاء الداخلية، اذ تثبت الذبيحة بجهاز نزع الاحشاء لتقوم عتلات خاصة بالدخول الى التجويف البطني بعد عمل فتحة في نهاية عظم القص وسحب الاحشاء الى الخارج.

6- عملية التبريد: بعد اتمام عملية نزع الاحشاء تنظيف وتغسل الذبيحة سوف ينتهي الخط الثاني لسلسلة متحركة وهو اجراء عملية التبريد اذ تحتوى احواض التبريد على ماء مثليج ودواليب دوارة تقوم بتقليب الذبائح في الماء المثليج ويطبق على هذا الحوض اسم (Counter –flow screw chiller) وتقدر كمية الماء المصروفة لكل ذبيحة نحو 0، 5 كالون (1، 89 لتر) علماً لان كمية الماء التي تصرف على كل ذبيحة خلال جميع مراحل وعمليات تحضير اللحوم في المجزرة تبلغ 5، 5- 11 كالون لذبيحة الدجاج ان الهدف من عملية التبريد التي تجري على الذبائح قبل تغليفها او تعليبها خفض درجة حرارة الذبائح الى 40ف (4، 4م) باقرب وقت ممكن وذلك لمنع تطور وتكاثر الاحياء المجهرية من جهة بالإضافة الى ان عملية غسل الذبائح اثناء التبريد ستؤدي الى خفض عدد البكتريا لان الماء المستخدم بالتبريد يجرى وينساب باستمرار ويعوض بماء جديد للحفاظ على مستوى الماء يبقى جارياً ويضاف اليه باستمرار الثلج المجروش للمحافظة على برودته.

7- عملية التعليب: تتم العملية في قاعة منفصلة عن القاعات الاخرى وتتم عملية التعليب عن طريق وضع ذبائح الدواجن بأكياس النايلون ثم يغلق بواسطة شريط لاصق او كلبس معدني، وتوضع المعلبة منها في صناديق كرتونية تحتوى كل منها على 8 قطع ثم يوزن كل صندوق بواسطة ميزان كبير ويسجل الوزن عليه وبعدها تنقل الصناديق بواسطة العربات الى مخازن التجميد ومن ثم دفعها الى الاسواق الاستهلاكية حسب الطلب⁽¹³⁾.

ب- عملية تحضير لحوم الدواجن في منطقة الدراسة (المجازر الاهلية):

اما على مستوى منطقة الدراسة تحضير لحوم الدواجن(مجازر الدواجن) اذ تتم عملية الذبح حسب الوزن الصافي للدواجن خاصة ان اكثر السكان في منطقة الدراسة بفضل الدجاج المذبوح باليد والطازج، وفيما يلي شرح مفصل لهذه العمليات وعلى حسب التسلسل:

1- عملية الذبح:

هذه العملية بصورة يدوية حيث يقف عامل في المنطقة الخاصة بالذبح ويقومون بذبح الدواجن باستخدام سكاكين حادة وبصورة يدوية ويجري الذبح من نهاية الفك الاسفل لأجل قطع الوريد الوداجي وكذلك قطع الشريان السباتي وتكتمل عملية الذبح عند قطع انبوب المرئ والقصبه الهوائية، وبعد اتمام عملية الذبح يحصل النزف او الادماء لأجل التخلص من الجزء الاعظم من الدم الموجود بالجسم والذي يستنزف بسرعة فائقة حيث يستمر النزف لمدة دقيقة واحدة في الدواجن الصغيرة الحجم ولمدة 2-3 دقيقة في الدواجن الكبيرة الحجم، وعادة فان فروح اللحم الذي يذبح يترك لمدة 1.5 دقيقة لكي تتم عملية النزف بشكل كامل.

2- عملية نزع الريش:

تتلخص عملية نزع الريش بغمس او انزال ذبائح الدواجن في السلسلة المتحركة في احواض تحتوى على ماء حار ويطلق عليها اسم احواض السمط او السماطة، وتجرى عملية السمط بصورة يدوية حيث يتم مسك الدواجن من الارجل ثم يغطس في حوض الماء الحار لغاية مفصل الركبة ويمكن اتمام عملية السمط بشكل مضبوط عن طريق سحب الريش الموجود على الارجل وقرب مفصل الركبة فعندما ينسحب وينتزع الريش بسهولة.

3- عملية ازالة الراس والأرجل والأحشاء:

تعتبر هذه العملية من اهم العمليات الصناعية في مجال تهيئة لحوم الدواجن، اذ تجرى عملية نزع الاحشاء الداخلية بصورة يدوية في بعض المجازر حيث يتم عمل فتحة او شق في منطقة البطن حوالي (5) سم ثم تدخل اصابع اليد ما عدا الابهام الى داخل التجويف البطني لسحب الاحشاء الى الخارج، وبعد اخراج الاحشاء عن الذبيحة يتم اخراج القلب الذي لا يكون مرتبطاً ببقية الاحشاء الداخلية الاخرى وفصل الطحال والكبد عن الامعاء وكيس الصفراء (المرارة) لتحاشي تلوث الكبد ولحم الدواجن بمادة المرارة التي يتعرض كيسها للانفجار كما يتم تخليص المعدة من الفضلات بواسطة السكين بشق المنطقة الوسطية وتنظف من محتوياتها الداخلية وتغسل بالماء ثم يسلخ غشائها الداخلي السميكة وتقدم الى المستهلك بنفس اليوم لأنها تتعرض للتلف⁽¹⁴⁾.

الفصل الثاني

واقع مشاريع انتاجية دواجن (اللحم)

أ-واقع مشاريع انتاجية الدواجن في العراق وقضاء الحلة:-

تعد انتاجية الدواجن من اهم المنتجات الغذائية في العراق وتعتمد على الاساليب المتوارثة والتي تمتاز بالإنتاج المحدود اعتماداً على اصول محلية ولأهمية قطاع الدواجن في توفير اللحوم البيضاء فقد بدا الاهتمام بهذا القطاع الحيوي في العراق، كانت البداية في تطوير انتاجية الطيور الداجنة في العراق عام 1905 عندما اقام ابراهيم باشا في مدينة الموصل مشروعاً صغيراً وبمعدات بسيطة، وفي عام 1922 اقيم مشروعاً لإنتاج الطيور الداجنة في (مدينة الحلة) من قبل اكوب بونجيفان معتمداً على بعض المعدات المستوردة والخبرة البيطرية المتوفرة، وفي عام 1935 اقيم مشروع في منطقة الرستمية الذي انتقل في عام 1939 الى منطقة ابو غريب وبدء بتربية الاصناف المحلية وقد حاول بعض الباحثين ادخال السلالات الاجنبية مثل (الكهورن الابيض، الرودبلا الاحمر) لغرض تحسين السلالات المحلية، عام 1948 انشئ مشروع اخر في منطقة اليوسفية، وفي عام 1950 تم انشاء بعض المشاريع الانتاجية التعليمية لغرض الانتاج وانتشرت عشرات المشاريع الانتاجية وبلغ انتاجها عام 1960 نحو مليون فروجه سنوياً، اما عام 1965 أنشئت الشركة العامة للدواجن، عام 1973 تم تشكيل ثلاث شركات وزعت حسب مناطق العراق الجغرافية:

1- الشركة العامة للدواجن/ المنطقة الوسطى.

2- الشركة العامة للدواجن/ المنطقة الشمالية.

3- الشركة العامة للدواجن/ المنطقة الجنوبية⁽¹⁵⁾.

ولكل من هذه الشركات مشاريع خاصة بها وضمت 18 مشروعاً لإنتاج فروج اللحم 8 مشاريع لإنتاج البيض، كما اولت الحكومة العراقية عناية كبيرة لمشاريع الدواجن ضمن الخطط التنموية (1976-1980 و 1980-1985) اذ ضمت هذه الخطط عدد من المشاريع الكبيرة الجاهزة في حلقات (فروج اللحم) و(امهات بيض) و(التفقيس) بنوعيتها وحلقة (دجاج بيض المائدة) وأصبحت الطاقات الانتاجية المتاحة 110 مليون بيضة تفقيس لفروج اللحم وحوالي مليون فروجه لحم، وبعد ذلك بدأت مشاريع الدواجن تتعرض للانتكاسات المستمرة ابتداءً من العام 1989 حيث تم بيع جميع المشاريع الزراعية الى القطاع الخاص ومنها مشاريع الدواجن ولم تتح الفرصة لهذه الشركات المستثمرة لهذه المشاريع بتطويرها او استمرار عملها في حينه حيث تعرضت الى الغلق ومنع تشغيلها نتيجة لظروف الحصار التي فرضت على العراق بعد احداث عام 1990 والتي ادت الى تدهور كبير في انتاجية الدواجن وقيام هذه المشاريع بجزر كافة القطعان الموجودة من الامهات البيض وفروج اللحم، وكذلك تم تهديم اغلب المشاريع وبيع موادها في الاسواق المحلية كأنقاض وفي العام 1998 باشرت الشركة العامة لخدمات الثروة الحيوانية بإعداد برنامج ضمن مذكرة التفاهم مع الامم المتحدة في حينه لإعادة تأهيل وتشغيل مشاريع الدواجن بدأت هذه المشاريع بالعودة الى النشاط وتم اعادة وبناء عدد كبير من مشاريع الدواجن

الصغرى، وكذلك اعادة تأهيل وتشغيل المشاريع الكبرى وكفاءة نشاطاتها حيث بلغ عدد المشاريع الصغرى اكثر من 5000 مشروع فروج لحم في عموم العراق وبطاقة اكثر من 3، 500، 0000 فروجه، اضافة الى المشاريع الكبرى بكافة حلقاتها⁽¹⁶⁾.

اما في قضاء الحلة تم انشاء ثلاث مشاريع (اثان منها لإنتاج فروج اللحم وآخر لإنتاج البيض) انشأ المشروع الاول في منطقة البكرلي وبطاقة انتاجية تصميمية قدرها 4000 فروجه لحم يتكون هذا المشروع من قاعدة واحدة تم بناؤها بشكل نظامي من الطابوق والشيلمان، اما المشروع الثاني فقد انشأ في منطقة الابراهيمية عام 1967 وبطاقة تصميمية (3000) فروجه لحم يتكون من ثلاث قاعات في حين انشأ المشروع الثالث في منطقة حي الامام لإنتاج بيض المائدة بطاقة 500 دجاجة بياضه سنوياً، وبواقع 126000 بيضة سنوياً، وفي عام 1970 ازداد عدد المشاريع وبدأت مشاريع اخرى وصل عددها الى أكثر وبطاقة 625 الف فروجه لحم⁽¹⁷⁾ وتبع ذلك تراجع وتزايد عدد المشاريع في قضاء الحلة استمر هذا العمل حتى عام 2003 تعرضت مشاريع الدواجن الى انتكاسة كبيرة نتيجة اعمال النهب والسلب والعمليات الارهابية والعسكرية التي حدثت في الاعوام اللاحقة ونتيجة للاستقرار الامني خلال السنوات الاخيرة وخاصة عام 2009 ونتيجة التدهور الكبير في القطاع الزراعي بسبب شحه المياه والجفاف توجه عدد كبير من المزارعين لإعادة تأهيل حقولهم وبناء حقول جديدة خاصة بعد شمولهم بمبادرة دولة رئيس الوزراء بدعم قطاع الدواجن من خلال القروض الميسرة وتعتبر تربية الدواجن ناجحة اذا اعطت مردود اقتصادي من ناحية تحويل المواد العلفية الى لحم ان الارتقاء بإنتاجية الدواجن يتطلب تكاتف الجهود والعمل على احياء برنامج تأهيل مشاريع الدواجن بصيغة اخرى مما سيؤدي الى زيادة الانتاج من اللحوم (الدواجن) والذي سينعكس في زيادة الانتاج المحلي من المتاح للاستهلاك من لحوم الدواجن وخفض كمية المستورد مما يترتب عليه ارتفاع الناتج الاجمالي للحوم الدواجن⁽¹⁸⁾.

ب- هيكل انتاج دواجن اللحم قضاء الحلة (2010-2014)

1- واقع انتاج دواجن اللحم لعام 2010:

تحتل مدينة الحلة الكبرى مكانة متميزة في انتاج الدواجن في محافظة بابل، وبناءً على الدراسة الميدانية تبين لنا ان القضاء يسهم بنسبة كبيرة في اعداد الدواجن وكانت هذه المكانة التي تحتلها نتيجة لتوفر عوامل مشجعة للإنتاج الا ان تلك العوامل تتباين على مستوى القضاء مما اثر على صورة التوزيع المكاني لحقول الدواجن، واستناداً الى البيانات التي تم التوصل اليها للفترة (2010-2014) نجد من خلال الدراسة الميدانية ان عدد حقول الدواجن (اللحم) في قضاء الحلة لعام (2010) سهمت بـ (104) حقل من انتاج الدواجن فروج اللحم ولتوضيح التوزيع الجغرافي على مستوى القضاء وردت اسماء بعض القرى التي تقع ضمن النواحي التابعة الى القضاء يرتفع فيها عدد تركز حقول الدواجن ومنها مركز مدينة الحلة، ناحية الكفل، ناحية ابي غرق، مما يكسبها اهمية ويجعلها متميزة في هذا المجال، احتل مركز قضاء الحلة المركز الاول من حيث عدد الحقول المنتجة من فروج اللحم بـ (47) بنسبه 45، 2%، اما من حيث عدد القاعات في مركز القضاء بلغت (60) قاعة دواجن على مستوى القضاء، اما الطاقة الانتاجية (50850) الف/طن شكلت نسبة 42، 4% من اجمالي الطاقة الانتاجية في قضاء الحلة، تأتي بالمركز الثاني ناحية الكفل بـ (32) حقل دواجن فروج اللحم من حيث عدد الحقول، بنسبه 30، 8% اما من حيث عدد القاعات في ناحية الكفل بـ (47) قاعة دواجن على مستوى القضاء وبلغت الطاقة الانتاجية (438390) الف/طن شكلت نسبة 36، 5% من اجمالي الطاقة الانتاجية في قضاء الحلة، وتأتي بالمركز الثالث ناحية ابي غرق بـ (25) حقل دواجن فروج اللحم من حيث عدد الحقول في القضاء بنسبة 24%، اما من حيث عدد القاعات في ناحية ابي غرق بـ (29) قاعة دواجن على مستوى القضاء اما الطاقة الانتاجية (253636) الف/طن شكلت نسبة 21، 1% من اجمالي الطاقة الانتاجية في قضاء الحلة انظر الجدولين (9) و(10)

جدول (9)

التوزيع المكاني لحقول الدواجن اللحم والطاقة الانتاجية (الف/طن) في قضاء الحلة لعام (2010)

حقول الدواجن في مركز القضاء				
عدد القاعات	الطاقة الانتاجية الف/طن	اسماء القرى	المقاطعة	التسلسل
2	18530	ابو كصيب	م1	
1	9500	كويريش	م1	
1	10000	كويريش	م1	
1	10000	كويريش	م1	
1	21720	دورة وهمينة	م2	
2	21600	دورة وهمينة	م2	
2	15790	دورة وهمينة	م2	
1	15280	دورة وهمينة	م2	
3	13100	دورة وهمينة	م2	
2	9110	دورة وهمينة	م2	
2	8000	دورة وهمينة	م2	
1	7200	دورة وهمينة	م2	
1	6200	دورة وهمينة	م2	
1	6000	دورة وهمينة	م2	
1	7560	دورة وهمينة	م2	
1	7000	دورة وهمينة	م2	
1	6000	دورة وهمينة	م2	
3	13750	حويش السيد	م2	
2	7635	حويش السيد	م2	
1	28950	هور الشوك	م3	
1	2010	السعدية	م3	
1	7890	هور الدولاب	م5	
2	14250	حكاينة	م11	
2	6340	حكاينة	م11	
2	15840	حكاينة	م11	
1	7200	الجمجمة الجنوبية	م14	
1	9300	الجمجمة الجنوبية	م14	
1	9000	الجمجمة الجنوبية	م14	
1	24950	التاجية	م17	
2	9070	التاجية	م17	
1	8860	التاجية	م17	
1	7200	الطهمازية	م18	
1	6000	الطهمازية	م18	
1	17000	الشبلية والزريجة	م18	
1	6100	الشبلية والزريجة	م18	

1	6450	الشبلية والزريجة	م18	
1	12000	الشبلية والزريجة	م18	
2	14000	الشبلية والزريجة	م18	
1	10050	الجمجمة الشمالية	م19	
1	5970	الجمجمة الشمالية	م19	
1	5000	الجمجمة الشمالية	م19	
1	3000	الجمجمة الشمالية	م19	
1	8000	معميرة	م32	
1	8000	الغليس	م34	
1	8845	العيفار	م33	
2 ذات حناحين	15840	حكاينة	م11	
1	8000	النخيلة	م37	
حقول الدواجن (ناحية الكفل)				
عدد القاعات	الطاقة الانتاجية/الف/طن	اسماء القرى	المقاطعة	تسلسل
5 قاعات منفردة	58474	المرادية	م6	1
2	26266	المرادية	م6	2
2	21150	المرادية	م6	3
2	20000	المرادية	م6	4
1	12000	المرادية	م6	5
1	11680	المرادية	م6	6
1	11630	المرادية	م6	7
1	9600	المرادية	م6	8
1	8640	المرادية	م6	9
1	8200	المرادية	م6	10
1	7700	المرادية	م6	11
1	6500	المرادية	م6	12
1	6300	المرادية	م6	13
1	6000	المرادية	م6	14
1	5000	المرادية	م6	15
2	16560	هور السلطان	م7	16
1	9575	هور السلطان	م7	17
2 جناحين	35300	رارنجية	م9	18
2	28650	رارنجية	م9	19
2	20195	رارنجية	م9	20
1	9000	رارنجية	م9	21
1	7000	رارنجية	م9	22
1	6720	رارنجية	م9	23
1	6100	رارنجية	م9	24
1	6000	رارنجية	م9	25
1	10200	ابو حجل	م18	26

1	6500	ام كفشة	م27	27
3	25160	الطينية	م10	28
1	6050	الجزرة	م39	29
1	6240	المشاركة	م58	30
1	7000	الفتال	م36	31
2	13000	الحكاكية	م11	32
حقول الدواجن ناحية ابي غرق				
عدد القاعات	الطاقة الانتاجية الف/طن	اسماء القرى	المقاطعة	تسلسل
2	20900	الخواص	م6	1
2	13350	الخواص	م6	2
2	12000	الخواص	م6	3
1	9360	الخواص	م6	4
1	7920	الخواص	م6	5
1	5500	الخواص	م6	6
1	5000	الخواص	م6	7
1	5000	الخواص	م6	8
1	5000	الخواص	م6	9
1	20000	الخواص	م6	10
1	10000	محزم	م7	11
1	8550	الجبسة وابو عرايس	م8	12
1	9250	ابو غرق	م10	13
1	5106	ابو غرق	م10	14
2	15000	كص وسويلم	م12	15
1	8700	كص وسويلم	م12	16
1	10000	كص وسويلم	م12	17
1	6000	كص وسويلم	م12	18
1	4300	كص وسويلم	م12	19
1	18500	كص وسويلم	م12	20
1	16000	كص وسويلم	م12	21
1	16000	كص وسويلم	م12	22
1	7200	كص وسويلم	م12	23
1	5000	بني سالم	م14	24
1	10000	الجزيرة والنخيلة	م20	25

المصدر: مديرية زراعة بابل، الثروة الحيوانية، قسم المشاريع، بيانات (غير منشورة)، 2010.

جدول (10)

الاهمية النسبة لمشاريع الدواجن والطاقة الانتاجية في قضاء الحلة لعام 2010

الوحدات الإدارية	النواحي	عدد الحقول	%	الطاقة الانتاجية	%
قضاء الحلة	مركز القضاء	47	45 ، 2	508540	42 ، 4
	ناحية الكفل	32	30 ، 8	438390	36 ، 5
	ناحية ابو غرق	25	24	253636	21 ، 1
	مج /الكلّي	104	100%	1200566	100%

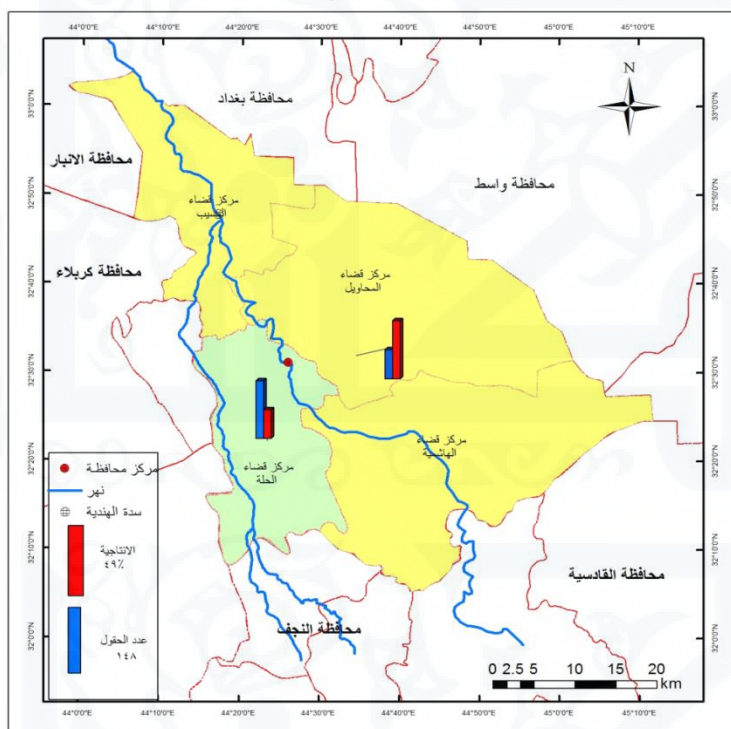
المصدر: مديرية زراعة بابل، الثروة الحيوانية، قسم المشاريع، بيانات (غير منشورة)، 2010.

2 - مكانة انتاجية دواجن اللحم في قضاء الحلة لعام 2014:

نجد من خلال الدراسة الميدانية ان عدد حقول الدواجن (اللحم) في قضاء الحلة لعام (2014) وعلى مستوى منطقة الدراسة سهمت بـ (126 حقل من انتاج الدواجن فروج اللحم) شكلت الاهمية النسبية (46%)، من اجمالي عدد الحقول بمحافظة بابل والبالغة (274) حقل دواجن فروج اللحم وبطاقة انتاجية (1661191) الف /طن، شكلت الاهمية النسبية (51%) من اجمالي الطاقة الانتاجية بمحافظة بابل والبالغة (3261820) الف/طن بنسبة (49%) من فروج اللحم، وهذا يشير الى زيادة الاهمية النسبية التي احتلها القضاء من حيث الطاقة الانتاجية للعام (2014) من حقول الدواجن اللحم، انظر الجدول (11) والخارطة رقم (3) الا انها تتباين على مستوى القضاء مما ترك اثره على صورة التوزيع الجغرافي لحقول الدواجن فيها وباعتبار الاهمية النسبية لعام 2014 نجد ان مركز قضاء الحلة احتل الدرجة الاولى من عدد الحقول نحو (42، 1%) من اجمالي عدد الحقول في قضاء الحلة الا ان الطاقة الانتاجية لعام 2014 تراجعت نحو (36%) من اجمالي الطاقة المنتجة للدواجن على مستوى القضاء.

خارطة (3)

التباين المكاني لانتاج لحوم الدجاج وعدد الحقول في محافظة بابل
وقضاء الحلة لعام ٢٠١٤



المصدر: من عمل الباحثين بالاعتماد على جدول (11)

جدول (11)

مشاريع دواجن (اللحم) والطاقة الانتاجية على مستوى محافظة بابل للفترة (2014)

محافظة بابل				
الوحدة الادارية	عدد الحقول	%	الطاقة الانتاجية الف/طن	%
بابل	148	54	1600629	49
قضاء الحلة	126	46	1661191	51
مجموع الكلي	274	%100	3261819	%100

المصدر:- مديرية زراعة بابل، الثروة الحيوانية، قسم المشاريع، بيانات (غير منشورة)، 2010.

بينما جاءت ناحية الكفل بالمركز الثاني نحو (37، 3%) من اجمالي عدد الحقول في قضاء الحلة الا انها تقدمت باعتبار الطاقة الانتاجية لعام 2014 نحو (46، 1%) من اجمالي الطاقة المنتجة للدواجن على مستوى القضاء اتلتها بالترتيب الثالث ناحية ابي غرق نحو (20، 6%) من عدد الحقول المنتجة للدواجن على مستوى القضاء وبطاقة انتاجية شكلت (17، 9%) انظر الجدول (12) والخارطة (4)

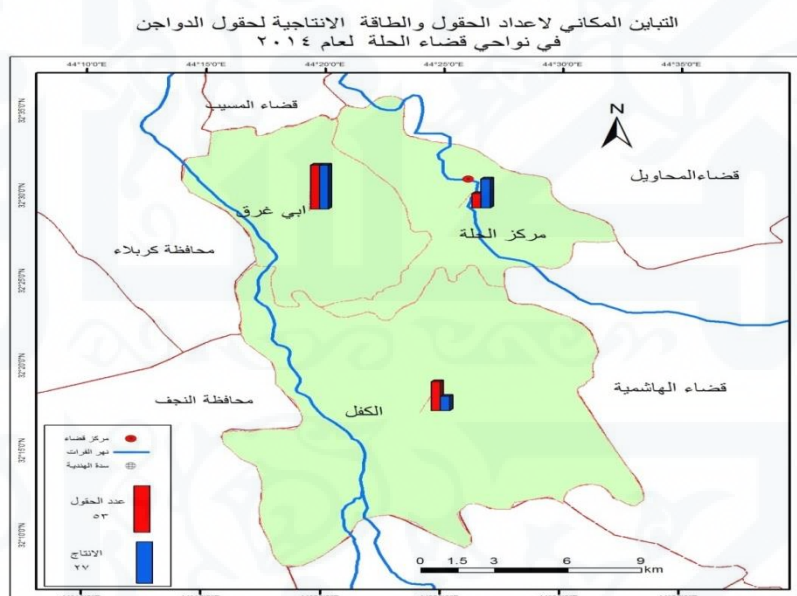
جدول (12)

الاهمية النسبة لمشاريع الدواجن والطاقة الانتاجية في قضاء الحلة لعام 2014.

الوحدات الإدارية	النواحي	عدد الحقول	%	الطاقة الانتاجية	%
قضاء الحلة	مركز القضاء	53	42، 1	598290	36
	ناحية الكفل	47	37، 3	766595	46، 1
	ناحية ابو غرق	26	20، 6	296206	17، 9
		126	%100	1661191	%100

المصدر مديرية زراعة بابل، الثروة الحيوانية، قسم المشاريع، بيانات (غير منشورة)، 2014.

خارطة (4)



المصدر: من عمل الباحثين بالاعتماد على جدول 12.

ولتوضيح صورة التوزيع الجغرافي في مركز قضاء الحلة للفترة (2010-2014)، قام الباحث بدراسة التوزيع المكاني على مستوى قضاء الحلة اذ تبين من الدراسة ما يأتي:

1- جاء مركز قضاء الحلة المركز الاول من حيث حقول دواجن فرج اللحم (53 حقل فروج الدواجن) اما من حيث عدد القاعات في مركز قضاء الحلة بلغت (69 قاعة) على مستوى القضاء.

لاحظ الجدول (13) والخارطة (5)، وتأتي في الصدارة قرية حويش السيد (المقاطعة 3) بطاقة انتاجية (28950 الف/طن من فروج اللحم) وبعدها قاعات (3 قاعة) وبعدها قرية التاجية (المقاطعة 17) بطاقة انتاجية (24950) من فروج اللحم وبعدها قاعات (2 قاعة ذات جناحين) وبعدها قرية دورة وهمينة (المقاطعة 2) بطاقة انتاجية (21720 الف /طن من فرج اللحم) وبعدها قاعات (2 قاعة ذات جناحين) وباقي قرى مركز القضاء تتراوح اعداد القاعات ما بين (1-2) وبطاقة انتاجية تتراوح ما بين (3000_20000 الف /طن فروج اللحم).

وعند مقارنة الانتاج مع عام 2010 قاعة راجع الجدول (9) نجد ان مركز قضاء الحلة جاء بالمركز الاول من حيث حقول دواجن فرج اللحم (47 حقل فروج الدواجن)، اما من حيث عدد القاعات في مركز قضاء الحلة بلغت (60 قاعة) على مستوى القضاء لاحظ الجدول (11)، وتأتي في الصدارة قرية حويش السيد (المقاطعة 3) بطاقة انتاجية (28950 الف /طن من فروج اللحم) وبعدها قاعات (3 قاعة) وبعدها قرية التاجية (المقاطعة 17) بطاقة انتاجية (24950) من فروج اللحم وبعدها قاعات (2 قاعة ذات جناحين) وبعدها قرية دورة وهمينة (المقاطعة 2) بطاقة انتاجية (21720 الف /طن من فرج اللحم) وبعدها قاعات (2 قاعة ذات جناحين) وباقي قرى مركز القضاء تتراوح اعداد القاعات ما بين (1-2) قاعة وبطاقة انتاجية تتراوح ما بين (3000_20000 الف /طن فروج اللحم).

2 - تأتي في المركز الثاني ناحية الكفل (48 حقل دواجن من فروج اللحم) من حيث عدد الحقول في القضاء، اما من حيث عدد القاعات في ناحية الكفل (69 قاعة دواجن) احتلت الصدارة قرية المرادية (المقاطعة 6) بطاقة انتاجية (75900 الف/طن من فروج اللحم) وبعدها قاعات (4 قاعة منفردة) وبعدها قرية المرادية (المقاطعة 6 ايضاً) بطاقة انتاجية (58474 الف/طن من فروج اللحم) وبعدها قاعات (5 قاعات منفردة) وتلتها بالترتيب الثالث قرية الرانجية (المقاطعة 9) بطاقة انتاجية (35300 الف/طن من فروج اللحم) وبعدها قاعات (2 قاعة ذات جناحين) وباقي قرى الناحية تتراوح اعداد القاعات ما بين (1_4) قاعة بطاقة انتاجية تتراوح ما بين (5000-25000 الف /طن) من فروج اللحم.

مقارنة بعام 2010 نجد ناحية الكفل جاءت ايضا بالمركز الثاني بـ (32 حقل دواجن من فروج اللحم) من حيث عدد الحقول في القضاء انظر الخارطة (5)، اما من حيث عدد القاعات في ناحية الكفل (47 قاعة دواجن) احتلت الصدارة قرية المرادية (المقاطعة 6) بطاقة انتاجية (58474 الف/طن من فروج اللحم) وبعدها قاعات (5 قاعة منفردة) وبعدها قرية الرانجية (المقاطعة 9 ايضاً) بطاقة انتاجية (35300 الف/طن من فروج اللحم) وبعدها قاعات (2 قاعة ذات جناحين) وباقي قرى الناحية تتراوح اعداد القاعات ما بين (1_4) قاعة بطاقة انتاجية تتراوح ما بين (5000-25000 الف/طن) من فروج اللحم قاعة راجع الجدول (9).

3 - جاءت بالمركز الثالث ناحية ابي غرق (26 حقل دواجن) من حيث عدد حقول دواجن فروج اللحم في قضاء الحلة، اما من حيث عدد القاعات في ناحية ابي غرق (53 قاعة دواجن) على مستوى القضاء، احتلت الصدارة قرية كص وسويلم (المقاطعة 12) بطاقة انتاجية (30060 الف/طن من فروج اللحم) وبعدها قاعات (3 قاعات منفردة) وبعدها قرية الخواص (المقاطعة 6) بطاقة انتاجية (20900 الف/طن من فروج اللحم) وبعدها قاعات (1 قاعة) وتلتها بالترتيب الثالث قرية الخواص ايضاً (المقاطعة 6) بطاقة انتاجية (20000 الف /طن من فروج اللحم) وبعدها قاعات (قاعة ذات جناحين) وباقي قرى الناحية تتراوح اعداد القاعات ما بين (1_5) قاعة بطاقة انتاجية تتراوح ما بين (5000_25000 الف /طن) من فروج اللحم.

اما بالمقارنة مع عام 2010 نلاحظ وعلى مستوى ناحية ابي غرق التي جاءت ايضا بالترتيب الثالث جاءت بالمركز الثالث (25 حقل دواجن) من حيث عدد حقول دواجن فروج اللحم في قضاء الحلة، اما من حيث عدد القاعات في ناحية ابي غرق (29 قاعة

دواجن) على مستوى القضاء، احتلت الصدارة قرية قرية الخواص (المقاطعة 12) بطاقة انتاجية 20900 الف/طن من فروج اللحم) ويعدد قاعات (1 قاعة) وبعدها كص وسويلم (المقاطعة 16) بطاقة انتاجية (18500 الف/طن من فروج اللحم) ويعدد قاعات (1) وتلتها بالترتيب الثالث قرية اكص وسويلم ايضاً (المقاطعة 12) بطاقة انتاجية 16000 الف/طن من فروج اللحم ويعدد قاعات (1-2 قاعه) وباقي قرى الناحية تتراوح اعداد القاعات ما بين (1-2) قاعة بطاقة انتاجية تتراوح ما بين (5000_15000 الف /طن)من فروج اللحم.

يتضح من خلال التحليل البصري لواقع انتاج الدواجن (الطاقة الانتاجية الفعلية) لعام 2014 حققت تقدماً ملحوظاً مقارنة بعام 2010 وهذا يعطى مؤشراً جيداً على مدى مساهمة دواجن اللحم بقضاء الحلة في (صناعة الدواجن المجازر) لسد الحاجة المحلية المتزايدة لسكان المنطقة، فضلاً عن تصدير الفائض الى الاقاليم المجاورة لمنطقة الدراسة، مما يشير الى المكانة الاقتصادية.

جدول(13)

التوزيع المكاني لحقول دواجن اللحم والطاقة الانتاجية (الف /طن) في قضاء الحلة لعام 2014

حقول الدواجن في مركز القضاء				
التسلسل	المقاطعة	اسماء القرى	الطاقة الانتاجية الف/طن	عدد القاعات
	م1	ابو كصيب	18530	2
	م1	كويريش	9500	1
	م1	كويريش	10000	1
	م1	كويريش	10000	1
	م2	دورة وهمينة	6000	1
	م2	دورة وهمينة	17170	2
	م2	دورة وهمينة	21600	2
	م2	دورة وهمينة	6000	1
	م2	دورة وهمينة	15790	3
	م2	دورة وهمينة	21720	2 ذات جناحين
	م2	دورة وهمينة	13100	2
	م2	دورة وهمينة	15280	1 ذات جناحين
	م2	دورة وهمينة	7200	1
	م2	دورة وهمينة	9110	1
	م2	دورة وهمينة	6200	1
	م2	دورة وهمينة	7560	1
	م2	دورة وهمينة	10800	1
	م2	دورة وهمينة	13290	1
	م2	دورة وهمينة	14880	1
	م2	دورة وهمينة	15840	1
	م2	دورة وهمينة	14820	1
	م2	حويش السيد	28950	3
	م2	حويش السيد	13750	2
	م2	حويش السيد	7635	1
	م3	هور الشوك	7200	1
	م3	السعدية	20100	1

1	7890	هور الدولاب	م5	
2ذات جناحين	14250	حكاكية	م11	
2	6340	حكاكية	م11	
2	13000	الحكاكية	م11	
2ذات جناحين	15840	حكاكية	م11	
1	7200	الجمجمة الجنوبية	م14	
1	9000	الجمجمة الجنوبية	م14	
1	9300	الجمجمة الجنوبية	م14	
1	8860	التاجية	م17	
2ذات جناحين	24950	التاجية	م17	
1	7200	التاجية	م17	
1	7200	الطهمازية	م18	
1	6000	الطهمازية	م18	
1	6100	الشبلية والزريجة	م18	
1	7920	الشبلية والزريجة	م18	
1	7920	الشبلية والزريجة	م18	
1	10080	الشبلية والزريجة	م18	
2	14000	الشبلية والزريجة	م18	
2	12000	الشبلية والزريجة	م18	
1	6450	الشبلية والزريجة	م18	
2	17000	الشبلية والزريجة	م18	
1	3000	الجمجمة الشمالية	م19	
1	5970	الجمجمة الشمالية	م19	
1	10050	الجمجمة الشمالية	م19	
1	8000	معميرة	م32	
1	8000	الغليس	م34	
1	8845	العيفار	م33	
حقول الدواجن(ناحية الكفل)				
تسلسل	المقاطعة	اسماء القرى	الطاقة الانتاجية	عدد الفاعات
1	م5	ابو سميج	9320	1
2	م5	ابو سميج	15270	1
3	م5	ابو سميج	780	1
4	م6	المرادية	21150	2
5	م6	المرادية	9600	1
6	م6	المرادية	7700	1
7	م6	المرادية	26266	2
8	م6	المرادية	12000	1
9	م6	المرادية	6300	1
10	م6	المرادية	8200	1
11	م6	المرادية	6500	1

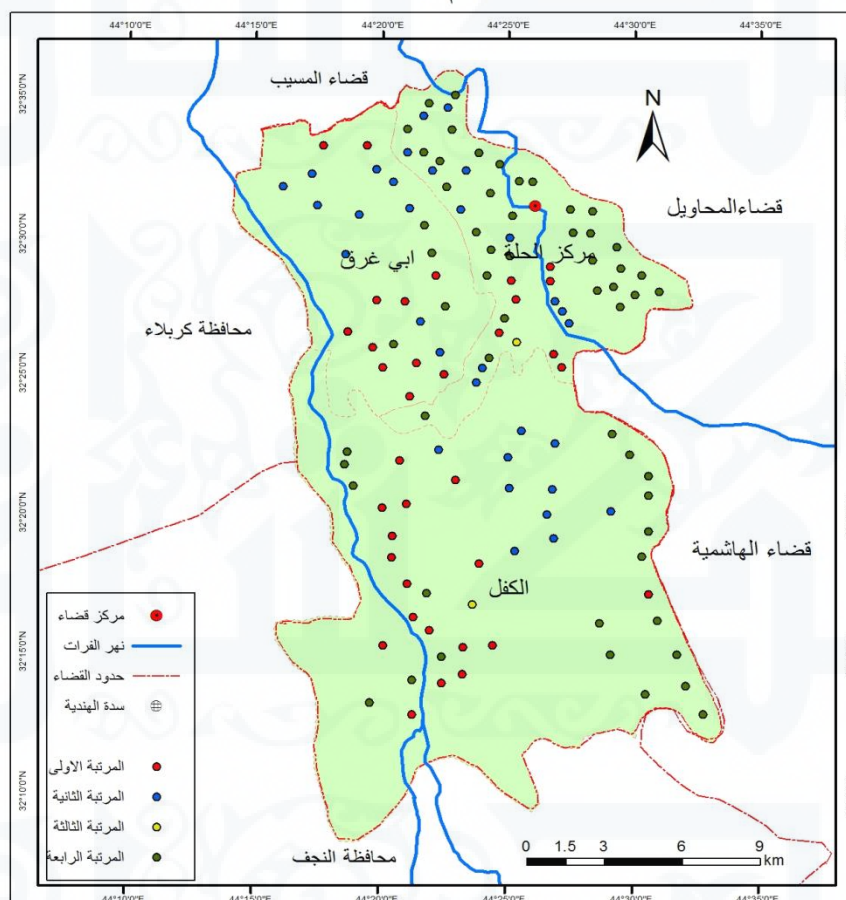
2	20000	المرادية	6م	12
1	14260	المرادية	6م	13
5 منفردة	58474	المرادية	6م	14
1	11630	المرادية	6م	15
4	63000	المرادية	6م	16
4	10760	المرادية	6م	17
1	75900	المرادية	6م	18
1	6650	المرادية	6م	19
1	22150	المرادية	6م	20
1	9575	هور السلطان	7م	21
2	16560	هور السلطان	7م	22
2	14190	العليا الحمزاوية	8م	23
2	20190	رارنجية	9م	24
1	2865	رارنجية	9م	25
1	9000	رارنجية	9م	26
1	6100	رارنجية	9م	27
2 ذات جناحين	35300	رارنجية	9م	28
1	6720	رارنجية	9م	29
1	8550	رارنجية	9م	30
1	7345	رارنجية	9م	31
1	9000	رارنجية	9م	32
1	6650	رارنجية	9م	33
2	22150	رارنجية	9م	34
1	7850	همانية	10م	35
1	9830	النعمية	12م	36
2	16900	ابو حجل	18م	37
1	6720	ابو حجل	18م	38
1	10200	ابو حجل	18م	39
2	29000	الشهابية	22م	40
1	6500	ام كفشة	27م	41
3	25160	الطينية	30م	42
1	10200	ابو حجل	35م	43
1	10000	الفتال الشمالي	36م	44
1	7000	الفتال الشمالي	36م	45
1	14690	الجزرة	39م	46
1	7180	برذويل	54م	47
1	6240	المشاركة	58م	48
حقول الدواجن (ناحية ابي غرق)				
تسلسل	المقاطعة	اسماء القرى	الطاقة الانتاجية	عدد القاعات
1	6م	الخواص	12000	2

2	6م	الخواص	5000	1
3	6م	الخواص	20000	2
4	6م	الخواص	5000	1
5	6م	الخواص	5000	1
6	6م	الخواص	5500	1
7	6م	الخواص	13350	2
8	6م	الخواص	7920	1
9	6م	الخواص	9360	1
10	6م	الخواص	4750	1
11	7م	محزم	10000	1
12	8م	الجبسة وابو عرايس	8550	1
13	8م	الجبسة وابو عرايس	12120	1
14	10م	ابو غرق	9250	1
15	10م	ابو غرق	5106	1
16	12م	كص وسويلم	6000	1
17	12م	كص وسويلم	16000	2
18	12م	كص وسويلم	10000	1
19	12م	كص وسويلم	18500	1
20	12م	كص وسويلم	30060	3
21	12م	كص وسويلم	15000	2
22	12م	كص وسويلم	15840	2
23	12م	كص وسويلم	12120	1
24	14م	بني سالم	5000	1
25	20م	الجزيرة	10000	1
26	10 م	ابي غرق	9250	1

المصدر: مديرية زراعة بابل، الثروة الحيوانية، قسم المشاريع، بيانات (غير منشورة)، 2014.

خارطة (5)

التباين المكاني لانتاج الدواجن في قضاء الحلة
لعام ٢٠١٤



المصدر: من عمل الباحثين بالاعتماد على جدول (13)

الفصل الثالث

اثر التغيرات المناخية على انتاجية دواجن اللحم بمنطقة الدراسة

تعد دراسة عناصر المناخ من العوامل المهمة والمؤثرة في انتاج الدواجن التي تتميز بثبات درجة حرارة اجسامها ضمن حدود حرارية معينة اذ يتراوح معدل الحرارة في الدواجن (40-42م) كحد ادني، ومما يساعد الدواجن على التكيف مع المحيط الخارجي، والقيام بالفعاليات الفيزيائية والكيميائية المختلفة كالتنفس والإشعاع والتوصل الحراري وحرق وأكسدة المواد الغذائية لاسيما الدهون والمواد الكربوهيدراتية ومهما حاول الانسان بلوغ درجة التطور فان تحكمه بالمناخ يبقى محدود وخاصة ان منطقة الدراسة تتميز بالتطرف الشديد في معدلات درجات الحرارة وهذا لا ينعكس فقط على المناطق ذات الاقاليم التي ترتفع درجات الحرارة بها بل حتى تلك التي تتميز بانخفاض درجات الحرارة لذا يحاول اصحاب الحقول توفير السبل الملائمة لعمليات التكيف من تبريد او تدفئة لكي يحافظ على درجات الحرارة الملائمة داخل قاعات الدواجن⁽²⁰⁾ ويتضح اثر المناخ في انتاج الدواجن من خلال عناصره المختلفة وهي الاشعاع الشمسي . درجة الحرارة . الرياح . الرطوبة النسبية . الامطار. لذا لابد ان نلقى نظرة على التغير المناخي من خلال عناصره الاتية:

1-**الاشعاع الشمسي:** تعد الشمس مصدر الضوء والحرارة وتشكل الاشعة الضوئية القادمة من الشمس (70%) من اشعة الشمس ويتراوح طول الموجات الضوئية بين (0، 3 - 0، 7) ميكرون وهي متوسطة الطول وتقدر نسبة الاشعاع الشمسي الواصلة للأرض نحو 43% من الاشعاع الشمسي في حين ينعكس نحو (42%) من الاشعاع الشمسي في الفضاء عند الغلاف الغازي للأرض وينتشت في الغلاف الغازي او تمتصها قطرات الماء والغبار بنحو (15%) من مجموع الاشعاع الشمسي، وفي منطقة الدراسة تتباين ساعات سطوع الشمسي الفعلية من شهر الى اخر، والجدول (1) يوضح المعدل السنوي والشهري للإشعاع الشمسي ومعدل ساعات سطوع الشمس في قضاء الحلة، فتأخذ بالزيادة في شهر نيسان لتصل ذروتها في شهري (حزيران وتموز) وتصل الى (11، 4 - 11، 3) على التوالي لكل منها، اذ تتعادم اشعة الشمس على مدار السرطان، ثم تبدأ بالتناقص الملحوظ في شهري (كانون الاول والثاني) وتصل الى (6، 0 - 5، 9) لكل منها على التوالي، عندما تبدأ الشمس بالوصول تدريجياً الى مدار الجدي وتكون بشكل مائل على منطقة الدراسة، ويتضح مما تقدم ان تأثير الاشعاع الشمسي او الاضاءة في الدواجن بصورة غير مباشرة من خلال هذا الاشعاع، اذ تعد الدواجن اكثر حساسية لتغيير الاضاءة لذلك يعد تنظيم عدد ساعات الاضاءة عمل مهم في انتاج الدواجن ولاسيما ضوء الشمس اذ يساعد الضوء على نمو الأفراخ وتزويدها بالفيتامينات فيتامين (د) الذي يساعد على نموها وسالمة هيكلها العظمي كما يساعد على تنشيط افرازات الغدة النخامية وتمثيل الكالسيوم والفسفور ورفع حيوية الجسم عموماً وله تأثير على انتاج البيض في مرحلة الاولى من الانتاج اما كمية الضوء المناسبة لمختلف مراحل التربية (1وان م/2) من سطح ارضية القاعه في فترة النمو وتتراوح بن(2-3 وان م/2) في فترة الانتاج⁽²¹⁾

جدول (1)

معدلات الشهرية والسنوية لساعات سطوع الشمس في منطقة الدراسة (ملي/واط/س2) للمدة (1996-2013)

الشهور	قيم الاشعاع الشمسي
ك2	5، 9
شباط	0، 7
اذار	6، 7
نيسان	2، 8
مايس	3، 9
حزيران	3، 11
تموز	4، 11
اب	2، 11
ايلول	9، 9
تشرين الاول	1، 8
تشرين الثاني	9، 6
ك1	0، 6
المعدل	5، 8

المصدر: الهيئة العامة للأتواء الجوية والرصد الزلزالي، قسم المناخ، بابل، (بيانات غير منشورة).

2- **درجة الحرارة:** ترتفع درجات الحرارة في منطقة الدراسة مع زيادة عدد ساعات اشعة الشمس، وتشير بيانات الجدول (2) ان معدلات درجات الحرارة (العظمي والصغرى) في منطقة الدراسة تبدأ بالارتفاع التدريجي مع قدوم اشهر الحار والذي يبدأ من نيسان حيث يبلغ المعدل السنوي في منطقة الدراسة حوالي (24.1م) كما ان درجات الحرارة العظمي تزداد لأكثر من (40م) في كل من اشهر (حزيران، وتموز، اب، ايلول) وعلى النحو التالي (41.7)، (43.4)، (43.7) على التوالي لكل منها، ويعود ذلك الى زيادة عدد ساعات السطوع وارتفاع قيم الاشعاع الشمسي الواصل الى الأرض.

ولهذا الارتفاع في درجات الحرارة تأثير مباشر على الدواجن نفسها اذ ان المتطلبات المناخية للحرارة (دواجن اللحم) لا تتلاءم مع الظروف الحرارية السائدة في منطقة الدراسة، خاصة ان درجات الحرارة تتغير مع التقدم بالعمر فمن عمر (صفر - اسبوع) تحتاج الدواجن الى (95ف) وفي (1-2) اسبوع تحتاج الى (90ف) وفي الاسبوع (2-3) تحتاج الى (85ف) وفي كل اسبوع تنخفض درجة الحرارة بمقدار خمسة درجات فهرنهايتية حتى تصل الى الاسبوع (6-7) تحتاج الى (65ف) لاحظ الجدول (3) وتعتبر درجة الحرارة 18م مهلكة وخاصة للأفراخ الصغير بينما تعتبر درجة الحرارة 47، 5م مهلكة للدواجن في مراحل نموه المختلفة وان ارتفاع درجات الحرارة اثناء فترة التفقيس ينتج عنها نقص في نسبة الفقس اما الانخفاض في معدل درجات الحرارة في فترة التفقيس يسبب تأخير نمو الجنين وينتج عنها افراخ ضعيفة وهزيلة، اما داخل قاعات التربية فارتفاع او انخفاض درجات الحرارة ينتج عنها اثار على كمية الانتاج من اللحوم والبيض⁽²²⁾ مما يستدعي استعمال وسائل للتبريد للمحافظة على درجات الحرارة داخل القاعات ويدوره يرفع تكاليف الانتاج في فصل الصيف نتيجة لزيادة اسعار مصادر الوقود، ثم تبدأ درجات الحرارة بالتناقص التدريجي واعتباراً من شهر تشرين الثاني لتصل درجة الحرارة الصغرى الى (11.2-12.8) خلال شهر كانون الثاني وكانون الاول على التوالي لكل منها وهذا يشير الى وجود تباين فضلي.

جدول (2) // معدلات درجات الحرارة العظمى والصغرى والمدى الشهري والسنوي في منطقة الدراسة بالدرجة المئوية للمدة (1996-2013)

الشهور	معدلات درجة الحرارة العظمى (م)	معدلات درجة الحرارة الصغرى (م)	المعدل
كان2	17.1	3، 5	2، 11
شباط	4، 20	3، 7	8، 13
اذار	5، 25	0، 11	2، 18
نيسان	2، 31	5، 16	2، 18
مايس	4، 37	8، 21	8، 23
حزيران	7، 41	2، 25	6، 29
تموز	4، 43	7، 26	4، 33
اب	7، 43	9، 26	5، 35
ايلول	9، 39	0، 23	4، 31
تشرين الاول	0، 34	4، 18	2، 26
تشرين الثاني	3، 25	3، 11	3، 18
كان1	6، 18	1، 7	8، 12
المعدل	5، 31	7، 16	1، 24

المصدر: الهيئة العامة للأنواء الجوية والرصد الزلزالي، قسم المناخ، بابل (بيانات غير منشورة).

جدول (3) // الاحتياجات الحرارية للدواجن بحسب النوع والعمر

العمر (اسبوع)	الحرارة (ف)
صفر - اسبوع	95
1-2 اسبوع	90
2-3 اسبوع	85
3-4 اسبوع	80
4-5 اسبوع	75
5-6 اسبوع	70
6-7 اسبوع	65

المصدر: كامل عبد العليم، الانتاج الحيواني، ط1، جامعة الاسكندرية، كلية الزراعة، 1991، ص244.

كما يتضح تأثر درجات الحرارة على الدواجن، إذ تفقد الدواجن الحرارة من جسمها بوسائل مختلفة أهمها الإشعاع الحراري والتبخر عند ارتفاع درجات الحرارة فأن الاوعية الدموية بالجلد تتمدد فتتسع فيساعد هذا على فقدان الحرارة من الجسم اما اذا انخفضت درجات الحرارة في الجو فتتكشف الاوعية الدموية فيحتفظ بالحرارة⁽²³⁾، لذا يعتبر فصلي الربيع والخريف افضل الفصول ملائمة للإنتاج حيث تقترب فيها معدلات الحرارة من المعدلات الملائمة لحاجة الدواجن.

3- الرطوبة: تعتبر الرطوبة احد العناصر المناخية التي تؤدي دورها في الغلاف الجوي، وتعنى كمية بخار الماء الموجودة في الجو ولا تقل اهمية الرطوبة الجوية عما سبق في التأثير على انتاج الدواجن وخاصة في مرحلة التفقيس (المراحل الاولى للنمو) اذ يجب ان تكون الرطوبة بحدود 55-60% في المفراخات و بحدود 80% في المفاسق، وتتراوح درجة الرطوبة للحضانة بين 30-70%، اما داخل القاعات يجب ان تتراوح الرطوبة بين (65-75%)، فالرطوبة ضرورية في المراحل الاولى، ان النقص في معدل الرطوبة ينجم عنه سحب السوائل الموجودة في البيضة مما يؤثر في نسبة التفقيس، كما ان ارتفاع الرطوبة في الجو تؤثر بشكل سيئ على عملية اللهاث التي تحاول الدواجن من خلالها تنظيم درجات الحرارة في اجسامها فعند ارتفاع الرطوبة في الجو البارد يجعلها موصلاً جيداً للحرارة مما يسبب فقدان كميات كبيرة من الطاقة، كما ان النقص الشديد في نسبة الرطوبة يؤدي الى الجفاف، علماً ان الرطوبة من المشكلات التي تعاني منها الدواجن صيفاً وشتاءً بسبب ما تفرزه الدواجن من رطوبة تقدر (0.15 لتر) من الماء يومياً للدجاجة الواحدة⁽²³⁾، انظر الجدول (4) تتباين الرطوبة في منطقة الدراسة من فصل الى اخر نتيجة لسقوط الامطار اذ تصل اقصى معدل لها في شهر كانون الاول وكانون الثاني نحو (70.5) و (73.2) وتكون الرطوبة ملائمة في فصل الربيع وأذار ونيسان وأيار (52.5 - 46.3 - 36.3%) لكل منها على التوالي وبذلك تعتبر ملائمة لإنتاج الدواجن وخاصة البيوت المفتوحة لتربية الدواجن.

جدول (4)

المعدلات الشهرية والسنوية للرطوبة النسبية في منطقة الدراسة للمدة (1996. 2013)

الاشهر	معدل الرطوبة النسبية %
كانون الثاني	73، 2
شباط	63، 4
آذار	52، 5
نيسان	46، 3
ايار	36، 4
حزيران	31، 2
تموز	31، 7
آب	34، 1
ايلول	38، 4
تشرين الاول	48
تشرين الثاني	63، 6
كانون الثاني	70، 5
المعدل	49، 1

المصدر: الهيئة العامة للأشواء الجوية والرصد الزلزالي، قسم المناخ، بابل (بيانات غير منشورة).

4-الرياح: تعد الرياح ذات اهمية كبيرة في تربية الدواجن فعلى الرغم من ضعف التأثير المباشر الذي تتركه الرياح فيها إلا ان هنالك علاقة غير مباشرة يظهر فيها اثر الرياح على انتاج الدواجن في عدد من الجوانب ولاسيما مجالات التهوية ومنها:

أ- درجة توفر عناصر الهواء الضرورية لعملية التنفس لاسيما الاوكسجين في قاعات التربية بالمقارنة مع نسبة تواجده في الهواء الطلق.

ب- سرعة الرياح واتجاهاتها وصفة الثبات او التغير فيها وخصائصها من حيث درجة حرارتها ورطوبتها النسبية، ويتضح اثر الرياح بشكل واضح في الاشكال التي تظهر عليها قاعات الدواجن من حيث الارتفاع والاتجاه وشكل النوافذ وطريقة التهوية اذ يجب ان يراعى عند بناء القاعات الاتجاهات العامة لهبوب الرياح باتجاه مواز لهبوب الرياح السائدة لتجنب اثرها على عمل مفرغات الهواء⁽²⁴⁾، فانخفاض كمية الاوكسجين بنسبة 1% داخل المفاصل بالمقارنة مع النسبة التي توجد في الهواء الطلق يترتب عليه انخفاض نسبة الفقس بحوالي 5%، لذا يجب ان يراعى عند بناء القاعات الخاصة بالتربية ان يراعى اتجاهات الرياح وتزداد اهمية التهوية مع التقدم في مراحل النمو للدواجن فهي تحتاج الى الهواء النقي باستمرار وربما تفوق كثيراً من الحيوانات الزراعية في هذه الناحية ووفقاً لذلك يفضل ان يكون انشاء الحقل في منطقة مفتوحة لسهولة توفر كمية الهواء اللازمة للدواجن فضلاً عن ان المنطقة المفتوحة تكون بيئة غير ملائمة للأمراض اذ تحدد كمية الهواء المفروض توفيره بضرب حجم القاعة في عدد مرات تغيير الهواء⁽²⁵⁾ والحشرات انظر جدول(5) ومن خلال دراسة سرعة الرياح واتجاهاتها السائدة بمنطقة الدراسة نجد انها تنصف بالاعتدال حيث تتراوح المعدلات الشهرية لسرعة الرياح بين(0، 2-7، 6م/ثا) وقد سجلت اعلى معدلات سرعة للرياح في اشهر (تموز، وحزيران، ومايس) (2، 2-6، 1-1، 9) لكل منها على التوالي وهذه النسبة ملائمة لتهوية الدواجن اذ تتميز بالثبات النسبي للاتجاهات التي تهب منها خلال العام، لاحظ الجدولين(6) و(7)

جدول (5) // يوضح عدد مرات تغيير الهواء /ساعة حساب حجم القاعات (الطول، العرض، الارتفاع)

نوع القطيع	عدد الافراخ/م ³	عدد مرات تغيير الهواء /ساعة
دواجن اللحم	2م/10	20 مرة
	2م/15	30مرة
	2م/20	40مرة

المصدر: محمد احمد محمد سيد، محمد شعبان حسين، انتاج دجاج اللحم، مجلة معهد البحوث للإنتاج الحيواني، مركز البحوث الزراعية، العدد3، 2003، ص5.

جدول (6) // المعدلات الشهرية والسنوية لسرعة الرياح (م/ثا) في منطقة الدراسة للمدة(1996-2013)

الاشهر	السرعة (م/ثا)
كانون الثاني	1، 3
شباط	1، 6
آذار	2، 0
نيسان	1، 9
مايس	1، 8
حزيران	2، 3
تموز	2، 2
آب	1، 7
ايلول	1، 4
تشرين الاول	1، 1
تشرين الثاني	1، 0
كانون الثاني	1، 2
المعدل	1، 6

المصدر: الهيئة العامة للأنواء الجوية والرصد الزلزالي، قسم المناخ، بابل(بيانات غير منشورة).

جدول (7)

اتجاهات الرياح في منطقة الدراسة للمدة (1996-2013)

الاتجاه	المعدل
شمالية	4، 16
شمالية شرقية	4، 3
شرقية	6، 5
جنوبية شرقية	8، 7
جنوبية	4، 3
جنوبية غربية	2، 2
غربية	5، 19
شمالية غربية	4، 25
سكون الهواء	3، 16
النسبة	%100

المصدر: الهيئة العامة للأنواء الجوية والرصد الزلزالي، قسم المناخ، بابل (بيانات غير منشورة).

5-التساقط: تتركز مده سقوط الامطار بنشاط المنخفضات الجوية التي تصل العراق في النصف الثاني من شهر تشرين الاول ثم تزداد في اشهر كانون الاول والثاني وشباط وتبدأ بالتناقص في شهري اذار ونيسان حتى ينقطع مرورها في شهر مايس⁽²⁶⁾، ويتضح من الجدول(8) ان مجموع كمية الامطار الساقطة في منطقة الدراسة تصل الى (100.3) ملم اذ انها تبدأ بكميات قليلة في شهر تشرين الاول(3.1) ملم لتصل في تشرين الثاني (21.5) ثم تأخذ بالزيادة تدريجياً لتصل خلال شهر كانون الثاني(20.0) ملم وسجلت معدلات في شهر شباط واذار ونيسان(9.9) و(10.2) و(11.7)ملم على التوالي لكل منها، في حين تأخذ بالتناقص لتصل في شهر مايس (4.2) ملم، وينعدم في اشهور (حزيران وتموز وآب) بسبب ارتفاع درجات الحرارة وتوقف الاعصار من الوصول صيفاً، ويتأثر انتاج الدواجن بشكل اساسي بشكل السقف ومادته في منطقة الدراسة اذ ينتشر السقف المائل من الجانبين في حين يكون السقف بالدول الاخرى مائل من جانب واحد فقط وأهمية الميلان لتقليل من شدة الامطار والتخلص من سقوط الامطار بسهولة شتاءً وتحتوى السقوف على شرفة اهميتها لتوفير الظل للجدار خلال ساعات النهار وتستعمل في بناء السقوف صفائح الحديد المضلع وصفائح الالمنيوم والأسبت المضلع وحصيرة التبن ويتم بناء السقف اولى وثانوي ويترك بينهما فتحة تهوية او سقف ذو طبقتين من الحديد المغلون بينهما مادة عازلة من(بولي يورثين، ثرمستون، ستايربور، الفلين الابيض، صوف الزجاج، تبن المصطوط، الفاير، غبار المنشار، مادة الفيرموكولايت)⁽²⁷⁾

جدول (8)

معدلات سقوط الامطار(ملم) في منطقة الدراسة للمدة (1996-2013)

الاشهر	معدل سقوط الامطار(ملم)
اكتوبر	0، 20
شباط	9، 9
اذار	2، 10
نيسان	7، 11
مايس	2، 4
حزيران	-
تموز	-
اب	-

ايول	0، 2
تشرين الاول	3، 1
تشرين الثاني	21، 5
ك1	19، 5
المجموع	100، 3

المصدر: الهيئة العامة للأنواء الجوية والرصد الزلزالي، قسم المناخ، بابل (بيانات غير منشورة)

بناءً على ما تقدم يتضح لنا اثر التغيرات المناخية على انتاج لحم الدواجن بمنطقة الدراسة حيث تعد درجة الحرارة من العناصر المهمة التي تؤثر في انتاج الدواجن وان ارتفاعها يكون مشكلة بالنسبة لإنتاجية الدواجن، فارتفاع درجات الحرارة الى اكثر من 41 م° يترتب عليه فقدان الشهية وعدم اقبال الدواجن على تناول الطعام بصورة صحيحة، كما يؤدي الارتفاع بدرجات الحرارة الى حدوث اضطراب فسيولوجي على الغدة النخامية وقد يحول دون تكاثر الدواجن، ويؤثر الاشعاع الشمسي في تعرض الدواجن الى شدة الضوء مما ينعكس اثر ذلك على زيادة حالات النقر او الافتراس ونزع الريش، فضلاً عن هيجان الافراخ وتعرضها الى الهلاك نتيجة احتباس البيض او صغر حجم البيضة ومن ثم ضعف الانتاجية، وعند بناء القاعات يفضل البناء بمحور او اتجاه (شرقي . غربي) داخل الحقل لمنع انتقال الامراض عن طريق الهواء من قاعة الى اخرى ويكون البناء في مكان مفتوح وبعيد عن التجمعات السكنية، كما يجب ان لا تزيد نسبة الرطوبة في الفرشة عن 30% لان زيادة الرطوبة تؤدي الى الاصابة بالامراض مثل الكوكسيديا.

المشاكل التي تواجه تربية وإنتاج الدواجن في منطقة الدراسة:

- 1- اشار مختصون ومعيّنون بتربية الدواجن ان من اهم المشاكل التي تواجه تربية وإنتاج الدواجن انتهاء صلاحية الاعلاف التي استوردها المربون بمنطقة الدراسة مما ادى الى تسمم الدجاج.
- 2- ضعف الدعم الحكومي واقتار المربين للمعرفة فضلاً عن عدم تمكنهم من تغطية تكاليف الوقود الذي يقومون بشرائه من الاسواق لاستخدامها في الحقول.
- 3- عدم معرفة الكثير من المربون بأنواع الاعلاف خاصة ان السوق تضمنت انواعاً منها ومن مناشئ متنوعة.
- 4- انتشار الامراض والأوبئة بين لحين والآخر.
- 5- غزو السوق بالدجاج المستورد الذي يتميز برخص اسعاره مما ادى الى اهمال واضح لحقول الدواجن حتى اخذت الاسواق تمتلئ بأنواع مختلفة من الدجاج البرازيلي والمصري وغيره من المنتجات التي تدخل العراق مبردة ومعبأة بأكياس ختمت بتاريخ الصلاحية الذي يفاجئ الكثير من المواطنين في المحافظة بانتهائه.

الاستنتاجات:

- نستنتج من البحث ان للخصائص المناخية تأثير على انتاج الدواجن، اذ يتباين اثر كل منها بحسب الاحتياجات والمتطلبات الاساسية لتربية وإنتاج الدواجن والتي تتضح بالجوانب التالية:
- 1- اوضحت الدراسة اثر درجات الحرارة على الدواجن تبعاً للمراحل النمو (التقدم بالعمر)، كما تبين دور الاشعاع الشمسي في توفير احتياجات لدواجن الى الاضاءه اذ ان الدواجن اكثر حساسية لتغيير نسبة الاضاءة لذلك فأن توفر الضوء ولاسيما ضوء الشمس عامل مؤثر على تطهير البيئة ونمو الافراخ.
 - 2- بين البحث مدى الاهمية للرطوبة الجوية للدواجن في عملية التفتيس الاصطناعي اى ان نقص معدل الرطوبة ينجم عنها سحب السوائل الموجودة في البيضة مما يؤثر في نسبة الفقس ويؤدي الى نمو افراخ ضعيفة وصغيرة.

- 3- تبين ان للرياح دور في التأثير على الدواجن من خلال عملية التهوية، اذ ان قلة التهوية تنعكس على التمثل الغذائي وترسب الكالسيوم بالنسبة المناسبة للقشرة، مما ينعكس على انخفاض انتاجية الدواجن، فضلاً عن تأثرها الواضح على عمل المراوح الداخلية التي تسحب الهواء او ترفع الهواء الى القاعة.
- 4- يتضح من خلال التحليل اعلاه ان اغلب الحقول في المحافظة تدار من قبل القطاع الخاص واغلب انتاج الدواجن يستخدم لسد الحاجة المحلية الى السكان والفائض يصدر الى الاقاليم المجاورة لمنطقة الدراسة التي تعاني من النقص في الدواجن.
- 5- يتبين الانتاج من فضل الى اخر تبعاً لظروف المناخية باعتبار الدواجن تتميز بحساسية عالية جداً بظروف المناخ المختلفة لذلك نجد ان افضل مواسم النمو الدواجن اللحم في فصل الربيع والخريف اي ان الكمية تزداد في هذين الفصلين وتكون افضل من فصل الشتاء والصيف.
- 6- تتبين الوحدات الادارية في المنطقة من حيث اعداد حقول الدواجن الكلية المنتجة اذ يحتل مركز القضاء الدرجة الاولى في اعداد هذه الحقول ثم ناحية الكفل بالمركز الثاني وتلاه ناحية ابو غرق بالمركز الثالث.

التوصيات:

- 1- توفر الاعلاف ذات المواصفات القياسية وبنوعيات جيدة.
2. انشاء معامل علف بمواصفات عالية الجودة فضلاً عن توفير البروتين وحسب المواصفات ودعم اسعار الدواجن.
3. توفر حصة كبيرة من الطاقة الكهربائية لأصحاب حقول الدواجن وتجهيز المربون بالوقود حسب الحجم والطاقة الاستيعابية للحقل وبسعر ثبات.
4. توفر الاشراف البيطري على حقول الدواجن ومساعدة اصحاب الحقول بالحصول على سلالات ذات نوعية عالية وتوفير اللقاحات تقادى للأمراض والأوبئة.
- 5- دعم المنتج المحلي بتقليل دخول المستورد منه وتأهيل المجازر القديمة وإنشاء مختبرات لغرض اجراء التحليلات المختبرية المرضية وزيادة دور الرقابة الصحية في المحافظة.

الهوامش حسب وردھا في البحث:

- 1- ابن منظور الافريقي المصري، لسان العرب، المجلد(13)، دار صادر، بيروت للطباعة والنشر، بيروت، 1956، ص.148
- 2- نوري البرازي، ابراهيم عبد الجبار المشهداني، الجغرافية الزراعية، جامعة بغداد، مطبعة جامعة بغداد، 2000، ص.218
- 3- موقع انترنت http://www.musafreiji.com/articles-details.asp?articleid=28&open_type
- 4- نوري البرازي، المصدر السابق، ص.227
- 5- موقع انترنت <http://hzen.ahlamontada.com/t11-topic> .
- 6- احمد عبد الرضا، اهمية منتجات الدواجن للإنسان، مجلة الابحاث الزراعية، الكويت، العدد9، 2012، ص.25.
- 7- انتصار ابراهيم حسين الموسوي، التحليل الجغرافي لإقليم الدواجن قضاء الديوانية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة القادسية كلية الاداب، 2001، ص.10
- 8- احمد عبد الرضا، المصدر السابق، ص.26
- 9- محمد جواد كاظم عبد المنعم الخطاب، اثر الدعم في تأهيل المشاريع الزراعية (صناعة الدواجن) انموذجاً، اطروحة دكتوراة، جامعة بغداد، كلية ادارة الاعمال زراعية، 2012، ص.68
- 10- المصدر نفسه، ص.69
- 11- اسماعيل عبيد حمادي، ضياء حسن الحسيني، خالد خضر فتح الله، صناعة الدواجن في العراق الواقع والآفاق، جامعة بغداد، الاتحاد العراقي لمنتجي الدواجن، 2005، ص.6.

- 12 - محمد احمد سيد، محمد شعبان حسين، انتاج دجاج اللحم، مجلة بحوث الانتاج الحيواني، الكويت، معهد البحوث الزراعية، العدد6، 2003، ص16
 - 13- موقع انترنت <Http://www.adu.iq/agr/wp-content/uploads2015/1.com>
 - 14- المصدر نفسه، موقع انترنت. <Http://www.adu.iq/agr/wp-content/uploads2015/1.com>
 - 15- اسماعيل عبيد حمادي، ضياء حسن الحسيني، خالد خضر فتح الله، المصدر السابق، ص.10
 - 16- المصدر نفسه، ص.6
 - 17- ندى محسن امين الخفاجي، التحليل الجغرافي لإقليم الدواجن في محافظة بابل للمدة(1999-2009)، رسالة ماجستير(غير منشورة)، جامعة بابل، كلية التربية للعلوم الانسانية، 2011، ص73.
 - 18- وزارة التخطيط الجهاز المركزي للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات، قسم الاحصاء الزراعي، تقرير الانتاج الزراعي (بيانات غير منشورة).
 - 19- مخلف شلال مرعي، انتاج الدواجن في نينوى، مجلة كلية الاداب، الجامعة المستنصرية، العدد 13، 1986، ص.449
 - 20- كامل عبد العليم، الانتاج الحيواني، ط1، كلية الزراعة، الاسكندرية، 1991، ص224.
 - 21- المصدر نفسه، ص245.
 - 22- مخلف شلال مرعي، المصدر السابق، ص.501
 - 23- محمد احمد محمد سيد، محمد شعبان حسين، المصدر السابق، ص.5
 - 24- منيرة محمد مكي، الخصائص المناخية بمحافظة النجف وتأثيراتها في انتاج الدواجن، مجلة جامعة الكوفة للعلوم الانسانية /كلية التربية، جامعة الكوفة، العدد 15، 2014، ص.471
 - 25- مخلاف شلال، المصدر السابق، ص.501
 - 26- منيرة محمد مكي، المصدر السابق، ص.474
 - 27- جمهورية العراق، وزارة الموارد المائية، الهيئة العامة للمساحة، خارطة حافظة بابل.
 - 29- الهيئة العامة للأتواء الجوية والرصد الزلزالي، قسم المناخ، بابل(بيانات غير منشورة).
 - 30- وزارة التخطيط الجهاز المركزي للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات، قسم الاحصاء الزراعي، تقرير الانتاج الزراعي(بيانات غير منشورة).
- المصادر:**
- 1- البرازي، نوري، ابراهيم عبد الجبار المشهداني، الجغرافية الزراعية، جامعة بغداد، مطبعة جامعة بغداد، 2000.
 - 2- حمادي، اسماعيل عبيد، ضياء حسن الحسيني، خالد خضر فتح الله، صناعة الدواجن في العراق الواقع والافاق، جامعة بغداد، الاتحاد العراقي لمنتجي الدواجن، 2005.
 - 3- الخفاجي، ندى محسن امين، التحليل الجغرافي لإقليم الدواجن في محافظة بابل للمدة(1999-2009)، رسالة ماجستير(غير منشورة)، جامعة بابل، كلية التربية للعلوم الانسانية، 2011.
 - 4- الخطاب، محمد جواد كاظم عبد المنعم، اثر الدعم في تأهيل المشاريع الزراعية (صناعة الدواجن) انودجاً، اطروحة دكتوراه، جامعة بغداد، كلية ادارة الاعمال زراعية، 2012.
 - 5- سيد، محمد احمد محمد، محمد شعبان حسين، انتاج دجاج اللحم، مجلة معهد بحوث الانتاج الحيواني، مركز البحوث الزراعية، العدد3، 2003.
 - 6- عبد العليم، كامل، الانتاج الحيواني، الطباعة الاولى، الاسكندرية، كلية الزراعة، 1991.

- 7- المصري، ابن منظور الافريقي، لسان العرب، المجلد(13)، دارصادر، بيروت للطباعة والنشر، بيروت، 1956.
- 8- مكي، منيرة محمد، الخصائص المناخية بمحافظة النجف وتأثيراتها في انتاج الدواجن، مجلة جامعة الكوفة للعلوم الانسانية /كلية التربية، جامعة الكوفة، العدد 15، 2014.
- 9- الموسوي، انتصار ابراهيم حسين، التحليل الجغرافي لاقليم الدواجن قضاء الديوانية، رسالة ماجستير(غير منشورة)، جامعة القادسية، كلية الاداب، 2001.
- 10- مرعي، مخلف شلال مرعي، انتاج الدواجن في نينوى، مجلة كلية الاداب، الجامعة المستنصرية، العدد، 1986..
- 11- الرضا، احمد عبد، اهمية منتجات الدواجن للإنسان، مجلة الابحاث الزراعية، الكويت، العدد2012.
- 12- وزارة التخطيط الجهاز المركزي للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات، قسم الاحصاء الزراعي، تقرير الانتاج الزراعي(بيانات غير منشورة).
- 13- مديرية زراعة بابل، قسم الثروة الحيوانية، بيانات (غير منشورة)، 2013.
- 14- الهيئة العامة للأتواء الجوية والرصد الزلزالي، قسم المناخ، بابل(بيانات غير منشورة).
- 15- موقع انترنت .[http://www.musafreiji.com/articles-details.asp?artic leid=28 open type](http://www.musafreiji.com/articles-details.asp?artic%20leid=28).
- 16- موقع انترنت <http://hzen.ahlamontada.com/t11-topic>
- 17- موقع انترنت <Http://www.adu.iq/agr/wp-content/uploads2015/1.com>

أثر طريقة مقترحة لتعليم كتاب القراءة للصف الثالث الابتدائي

وفقاً للطريقة الأبجدية في تعليم الحروف العربية

م.م. حسين عطية علوان السلطاني

جامعة المثنى/ كلية التربية للعلوم الإنسانية

The Effect of a Suggested Method to teach the Book of Reading for the Third Primary Class According to the Alphabetical Method in Teaching Arabic Letters

Asst. Lecturer Hussein Atiya Alwan Al- Sultani

University of Al-Muthana / College of Education for Human Sciences

Husseinalstany61@gmail.com

Abstract

The research aims to know the effect of a suggested method for learning 3rd reading book according to method the alphabetical for learning Arabic letters.

To achieve this aim ,the researcher has chosen randomly 50 pupils for the groups of this research including 25 pupils for the tested group and the other 25 pupils for the Controlling group.

The researcher has balanced between the groups putting in consideration the age for each group and the education of parents.he also puts a typical plan for learning according to the suggested method,

الملخص

يهدف البحث الى معرفة أثر طريقة مقترحة لتعليم كتاب القراءة للصف الثالث الابتدائي وفقاً للطريقة الأبجدية في تعليم الحروف العربية، ولتحقيق هدف البحث اختار الباحث عشوائياً (50) تلميذاً لمجموعتي البحث بواقع (25) تلميذاً للمجموعة التجريبية، و(25) تلميذاً للمجموعة الضابطة.

كافأ الباحث بين تلاميذ مجموعتي البحث في متغير العمر الزمني محسوباً بالشهور والتحصيل الدراسي للوالدين، وأعد خطة أنموذجية للتعليم على وفق الطريقة المقترحة، وتضمنت الدراسة العديد من الإستنتاجات والتوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: كتاب، القراءة، الصف الثالث، الأبجدية، طرائق، اللغة العربية

الفصل الأول: التعريف بالبحث

1- مشكلة البحث:

تلمس الباحث في أثناء عمله في المدارس الابتدائية لسنوات طوال أي منذ أن باشرنا لأول مرة في مدرسة الايمان الابتدائية في 17/9/1979م ولحد الآن، أن هناك ضعفا واضحا في تعلم القراءة لدى تلاميذ الصفوف الأولية للمدارس الابتدائية، مما أدى الى التلكؤ في القراءة والكتابة الصحيحة تبعا لذلك، لأن الطريقة المستعملة حاليا قائمة على التلقين والحفظ الميكانيكي، وأن التلميذ لا حول له ولا قوة سوى الإستماع للمعلم المُلقّن، والمعلم فيها هو سيد الموقف التعليمي، لهذا قلّت كفاءة التفكير والتمييز بين الحروف لدى التلاميذ، وأخذ التريد خلف ما يقوله المعلم هو الجاذب لكل أحاسيس وعقل التلميذ، وذلك ((لعدم النضج وبطء الصغار في القراءة، مما يمنعهم من ربط المعنى الكلي بكل جزء من أجزاء الكلمة)) (العالمية، جامعة المدينة، 2011م ص 220) مما أدى هذا الى تزايد أعداد المتسربين من المدارس الابتدائية والمتوسطة لذات العلة التي ذكرناها آنفا، وفي هذا هدر لطاقة الأجيال القادمة، وزيادة في أعداد المتخلفين والأميين في المجتمع، مما يؤثر لاحقا على تقدم المجتمع ومنعه من مواكبة التطور.

2- أهمية البحث: ليس من شك في أن طريقة تعليم التلاميذ مهمة غاية في الأهمية والصعوبة ((لأن الأطفال يقبلون على ما يقال لهم من معلومات بلا تردد، إذ لهم القدرة على التعلم بالإنصات السلبي، ولهم القدرة على تعلم أشياء قد لا يستخدمونها البتة)) (جامعة المنيا، 2011، ص 248)

إن الأطفال في كل العالم يتوزعون على مناطق ريفية وحضرية، لذا فلبينة والتفاعل معها أثرها في عملية التعلم إذ ((تعطي اعمال بياجيه أهمية لطبيعة المعرفة وتضعها في مقدمة كل الإعتبارات الخاصة المتعلقة بالنشاط العقلي الإنساني. إذ يرى بياجيه أن التفاعل المستمر بين الفرد وبيئته هو المعرفة بكلمة أخرى، أن المعرفة عملية وليست شيئاً جامدا واعتمادا على ذلك فإن فهم المعرفة يستدعي تحديد ووصف الأساليب المختلفة التي يتفاعل الفرد فيها مع بيئته) (ناصف، 1978، ص 252).

وتكمن أهمية القراءة في كونها أداة الإتصال بين المتعلمين، ولكي ((يكون التلميذ قادرا على إدراك الكلمات والجمل والعبارات المطبوعة؛ فإنه لا بد أن يكون قد استمع إليها منطوقة بطريقة صحيحة من قبل فالفهم في القراءة يعتمد على فهم القارئ لغة الكلام)) (جامعة المنيا، 2011، ص 215).

فالنظم التعليمية يمكن اصلاحها بما يتناسب وحاجة المتعلمين الى كل جديد ومتطور يدفع بل ويعين على التعلم بشكل يسير ومفهوم، فإصلاح المعلم لا يكفي وحده لإنجاح العملية التعليمية، إن لم يرفده إصلاح في المنهج وتفاعل المتعلم مع ما يتناسب وقدراته العقلية، عندها نرى ثمرات النجاح بدأت تلوح بالنضج وهذا البحث يسعى الى تبسيط تعلم القراءة الى حد كبير وبشكل متدرج مما يساعد - إن شاء الله - أفواج الأميين من التعلم وتجاوز هذه العقبة الخطيرة من حياة النشء، خاصة أن أعداد الضعفاء في القراءة والكتابة

أخذ يتزايد بشكل كبير مما يؤدي - إذا استمر على حاله - الى تخرج أجيال كبيرة من المرحلة الابتدائية الى مرحلة المتوسطة وهم لا يقرؤون ولا يكتبون، مما يؤدي الى شلل العملية التعليمية برمتها، ((فقد علت أصوات العلماء والتربويين مطالبة بعمليات شاملة من الإطلاع والتطوير لتلك المناهج)) (الفاضلي، 2014م، المقدمة) والإصلاح في العملية التعليمية ضرورة ملحة تتواءم مع عملية التطور العلمي في العالم أجمع، فمعنى التعلم مختلف فيه لدى العلماء فمنهم من يقول ((هو تعديل في السلوك نتيجة لاحتكاك الفرد بمواقف مختلفة في البيئة التي تعيش فيها، مما يؤدي الى تغيير في اداء الفرد، ويتم التعلم تحت شرط الخبرة والممارسة)) (ناصف، 1978، ص 57) الى أقوال كثيرة أخرى لا مجال لذكرها جميعا.

3- هدف البحث: يهدف البحث الى معرفة أثر طريقة مقترحة لتعليم كتاب القراءة للصف الثالث الابتدائي وفقا للطريقة الأبجدية في تعليم الحروف العربية، ولتحقيق هذا الهدف صاغ الباحث الفرضية الصفرية الآتية:

الفرضية الصفرية:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي يدرس تلاميذها موضوعات القراءة وفقا للطريقة المقترحة لتعليم الحروف الابجدية، والمجموعة الضابطة التي يدرس تلاميذها موضوعات القراءة بالطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي النهائي.

4- حدود البحث: وتمثل فيما يأتي:

أ. الحد البشري: تلاميذ الصف الثالث الابتدائي

ب. الحد المعرفي: طريقة مقترحة لتعليم كتاب قراءتي للصف الثالث الابتدائي

ج. الحد الزمني: العام الدراسي 2015م-2016م

د. الحد المكاني: المديرية العامة للتربية في محافظة بابل، ناحية المشروع (جبل) مدرسة الأشبال الابتدائية.

5- تحديد المصطلحات:

أ - أثر: الأثر بقية الشيء والجمع آثار (ابن منظور: لسان العرب، ص 5/4).

ب- طريقة: جمع طرائق الكيفية، المذهب، السيرة، الحالة، الخط في الشيء (أحمد، المعجم الوسيط ص 339)

ت - مقترحة: اقترح الأمر عرضه للبحث (أحمد، المعجم الوسيط، ص 60)

ث - تعليم: تلقين الطلاب المعارف على اختلاف أنواعها، مهنة المعلم (أحمد، المعجم الوسيط، ص 121)

ج - كتاب: (جمع كتب) مايكتب فيه (أحمد، المعجم الوسيط، ص 446)

- ح - القراءة: النطق بالكلام المكتوب، طريقة النطق بالكلام المكتوب (أحمد، المعجم الوسيط، ص421)
- خ - الصف الثالث الابتدائي. هو المرحلة المتدرجة بعد الثاني في المرحلة الابتدائية
- د - الطريقة الأبجدية: هي الطريقة التي تعتمد في ((ترتيبها: أ ب ج د على طريقة أبجد هوز)) (العالمية جامعة المدينة، 2011م، ص226).

الفصل الثاني: جوانب نظرية:

الأولى: الطريقة التركيبية

هي إحدى الطرق المعتمدة إذ ((تبدأ بتعليم الجزئيات كالبداية بتعليم الحروف الهجائية بأسمائها، أو بأصواتها، ثم تنتقل بعد ذلك إلى تعليم المقاطع والكلمات والجمل التي تتألف منها، أي أن هذه الطريقة تبدأ من أصغر وحدات ممكنة وتنتقل إلى الوحدات الأكبر، ولما كانت الجزئيات لا معنى لها بذاتها؛ فإن هذه الطريقة لا تركز في البدء على المعنى)) (العالمية، جامعة المدينة، 2011م، ص226).

وهذه الطريقة تسمى بالهجائية التي توقف استعمالها في بلادنا منذ أكثر من ربع قرن، إلا أن الأجيال التي درست عليها أتقنت أصوات وأسماء الحروف بشكل مميز، وبعدها استبدلت بالطريقة الصوتية إذ ((تبدأ هذه الطريقة بتعليم الطفل أصوات الحروف بدلا من اسمائها، بحيث ينطق بحروف الكلمة أولا على انفراد، مثل الزاي الراء العين ثم ينطق بالكلمة موصولة الحروف دفعة واحدة، فتصير زرع فبعد أن يتدرب الطفل على أصوات الحروف الهجائية ويجيد نطقها مضبوطة فتحا وضما وكسرا يبدأ المعلم في تدريب الطفل على جمع صوتين في مقطع واحد، ثم ثلاثة أصوات وهكذا؛ ينتهي إلى تأليف الكلمات من الأصوات ثم تأليف الجمل من الكلمات وهكذا)) (العالمية، جامعة المدينة، 2011م، ص 226/227) وبهذا يتمكن التلميذ من التعرف على الكلمات واحدة بعد الأخرى، بعد أن يشرك حاستي النظر والسمع في عملية التعلم، فتتوفر لديه القابلية على الدرية المستمرة للأخذ من معلميه في كل ما ينقشونه في صفحته البيضاء.

الثانية: الطريقة التحليلية

هي إحدى الطرق المعتمدة أيضا إذ ((تبدأ بتعليم وحدات يمكن تجزئتها إلى أجزاء أو عناصر أصغر؛ فإذا بدأت الطريقة بالكلمة؛ فإنه يمكن ردها إلى حروف وأصوات، وعلى هذا يمكن وضعها موضع التحليل فإن هذه الطريقة تركز على المعنى منذ البداية)) (العالمية، جامعة المدينة، 2011م، ص 226).

إن أهم صفة يتصف بها التلاميذ في تعليمهم هي صفة (الإعتماد الكلي) على المعلم فيما يريد تعليمه لهم، فلا خبرة سابقة تعينهم على الرفض أو القبول وهم الركن الأول من العملية التعليمية، أما المادة الدراسية فكلما كانت تتسم بالعرض المبسط كانت أسرع إلى التعلم وأدنى إلى الفهم وهي الركن الثاني، و((بعد عقل الطفل صحيفة بيضاء يستطيع المعلم أن يرسم عليها ما يشاء)) (لوك، جون، 1963م، ص 123) بما يناسبها من المنهج المعتمد عن طريق نقل تلك المعرفة بصورة متدرجة إليهم، والمعلم هو الركن الثالث من العملية التعليمية، أما التقويم فيكون في نهاية كل مرحلة لمعرفة مقدار ما اكتسبه كل واحد منهم من تلك المعرفة.

بعد أن تغيرت طرائق التدريس في بلادنا والبلاد العربية من الطريقة الهجائية التي كان المرحوم ساطع الحصري* رائدها الأول بلا منازع، إلى الطريقة المقطعية الصوتية دب كثير من الوهن في ذاكرة التلاميذ وخاصة في الصفوف الثلاثة الأولى، لأن التلميذ أخذ يهتم بمعرفة المقطع ونطق صوته، دون التركيز على اسم حروف ذلك المقطع، وهذا واضح ملموس من خلال تلك التلاميذ في القراءة الصحيحة المتقنة للصف الرابع والخامس والسادس الابتدائي حتى عبر الأمر إلى الصف الأول متوسط وما بعده.

وعليه أصبح غالبية التلاميذ لا يعرفون الحروف ولا يعيرونها أي اهتمام يذكر إلا النزر اليسير منهم، قد حباهم الله مسحة النباهة والذكاء فتعلموا عليها وميزوها بشكل صحيح.

وقد تسرب الكثير من التلاميذ الذين لم يتعلموا القراءة والكتابة تدريجيا من المدارس الابتدائية، بسبب هذا التلكؤ في القراءة، وأصبحوا في جموع الأميين.

ولم تغن محاولة كتابة الحروف في مقدمة كتاب (قراءتي) للصف الثاني لمؤلفه ((عبد الجاسم، عبد العباس، 2014م)) على أنها تمرينات للمراجعة من ص 5 الى ص 14 لتلافي هذا الضعف الكبير، لأن المعلمين عازفون عن تعليمها دفعة واحدة في أوراق محدودة، فضلا عن الأخذ بها، لأن ضخامة المادة المنهجية التي بلغت أكثر من خمسين درسا أرهقت ومازالت كاهلهم، لذا فهم يجاهدون في سبيل إكمال هذه الدروس خوفا من المساءلة القانونية.

لذا فكرت في إنقاذ هذا الجيل والأجيال اللاحقة عبر تعليمهم (الطريقة الأبجدية) التي هي أسهل وأكثر قبولا من الطريقة الألفبائية التي تبدأ من أ ب ت ث وتستمر هكذا الى نهاية الحروف، أما الأبجدية فهي تُجرّء الحروف الى كلمات يسهل لفظ وحفظ صوت كل حرف منفردا ومجموعا في الكلمة، فمنذ أكثر من خمس وعشرين عاما خلت، كنت أمارس فعليا تعليمها طوال هذه المدة، حيث أظهرت لي نتائج عالية في اكتساب التعلم أبهرتني، وزادت من همتي وذلك من خلال الإختبارات الجماعية والفردية اليومية للصفوف التي درستّها فيها، واقتصرت على الصف الثاني والثالث الابتدائي، ولأن المعلم لا يُسمع صوته من قبل الجهات العليا - وإن كان نابها - في طرح ما عنده على الجهات المختصة، لذا لذت بالصمت - طوال هذه المدة - لأنني لم أحصل - وقتذاك - على شهادة عليا تؤهلني للقول عندهم بعدما كلّت يدي من طرق الأبواب الموصدة.

إذ تعتمد هذه الطريقة على التبسيط في العرض والتدرج الممنهج بشكل تصاعدي كأساس للتعلم مع مراعاة قابليات التلاميذ والعمل من دون إرهاقهم، لأن التكلف يعطي نتائج عكسية للعملية التعليمية برمتها، لأن الهدف التربوي منها هو التركيز الشديد على معرفة الحرف المطلوب وتمييزه عن سواه لكي يشارك العقل مع حاسة النظر بتركيز أشد من المعتاد، وهذا هو الهدف الأسمى الذي سينتج اجابة أكثر ما تكون صحيحة وبذلك يتعرف التلميذ على أن هذه الحروف هي المكونة للكلمات التي يقرؤها، فضلا على تنشيط مهارة الحساب حينما يبدأ بعد الحروف الموجودة في الكلمات لكي ينطق بها ليحصل على المكافأة التشجيعية من معلمه.

ويرى الباحث أن التعليم مجموعة اجراءات علمية متقنة، تتضمن توضيح خبرة ما وتبسيطها ونقلها بصورة هادئة ومشوقة ومتدرجة تتلائم والقابلية الفطرية للمتعلم، وهذه الخبرة إما لغوية أو أدبية أو علمية أو تاريخية أو ثقافية أو ترفيهية أو ذوقية أو أي شيء آخر، تسعى لتغير السلوك الإنساني نحوها أثناء تعلمها وبعد فهمها لغرض إفادة البشرية جمعاء منها، لأنها متوافرة عند الناقل وغير متوافرة عند المنقول إليه، لأن هدف التربية تغذية النشء بثقافة كل مجتمع، يرى العارفون به صلاحها له، وتساعد في تنمية قدراته العقلية والجسمية والذوقية.

فالفكر التربوي يختلف من مجتمع لآخر تبعا لطبيعة كل مجتمع، فالمقدم منه نجد فيه أن ((الفكر على درجة عالية من الحيوية والثراء والفاعلية مما يتيح له الفرصة لأن يقوم بدوره في التصحيح والتوجيه)) (علي، سعيد اسماعيل، 1998، المقدمة)

1- منهج البحث: اعتمد الباحث المنهج التجريبي كونه يلائم متطلبات بحثه.

2- مجتمع البحث: تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في مدارس مركز ناحية المشروع (جبلة) محافظة بابل.

3- عينة البحث: اطلع الباحث على مدارس مركز ناحية المشروع (جبلة)، ثم اختار الباحث قصدا مدرسة الأشبال الابتدائية لقربها من سكنه ولعلمه فيها، واختار الصف الثالث الابتدائي المكون من أربع شعب واختار شعبة (ب) عشوائيا لتطبيق تجربته، وشعبة (ج) لتكون مجموعة ضابطة.

4- تكافؤ مجموعتي البحث: وزع الباحث استمارة معلومات أعدها لجمع المعلومات الضرورية لإجراء التجربة وتم توزيعها على تلاميذ عينة البحث (التجريبية، الضابطة) ومن هذه المتغيرات:

أ - العمر الزمني للتلاميذ: وجه الباحث سؤالا لهم عن ولاداتهم، بعدها كافأ في العمر الزمني لتلاميذ مجموعتي البحث، بعد أخذ البيانات من البطاقة المدرسية، وكما مبين في جدول (1)

جدول (1) // يبين القيمة التائية المحسوبة والجدولية لمتغير العمر الزمني محسوبا بالشهور

العمر الزمني						
المجموعة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف	درجة الحرية	القيمة التائية	
					المحسوبة	الجدولية
التجريبية	25	105.32	4.732	48	1.487	2.021
الضابطة	25	107.52	5.687			

يتضح من جدول (1) ان القيمة التائية المحسوبة البالغة (1.487) اقل من القيمة الجدولية البالغة (2.021) وهذا يدل على تكافؤ مجموعتي البحث في متغير العمر الزمني.

ب - **التحصيل الدراسي للوالدين:** وجه الباحث سؤالاً لتلاميذ المجموعة التجريبية (ب) والمجموعة الضابطة (ج) عن التحصيل الدراسي للوالدين، فتبين بعد اطلاعه على البطاقة المدرسية أن تحصيل الآباء والأمهات كما مبين في ادناه:

1- **تحصيل الآباء:** بعد جمع البيانات الخاصة بمجموعتي البحث من خلال البطاقة المدرسية الخاصة بكل طالب اتضح للباحث مكافأة المجموعتين وباستعمال معادلة مربع كاي كما موضح في جدول (2)

جدول(2) // يبين المكافأة في متغير التحصيل الدراسي لآباء مجموعتي البحث التجريبية والضابطة

المجموعة	العدد	مستوى التحصيل الدراسي للآباء			قيمة كاي		مستوى الدلالة عند (0.05)
		تقرأ ويكتب وابتدائية	متوسطة وإعدادية	بكالوريوس فما فوق	المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	25	5	8	12	0.804	5.99	غير دالة احصائياً
الضابطة	25	10	5	10			
المجموع	50	15	13	22			

يتضح من جدول (2) ان قيمة كاي تربيع المحسوبة (0.804) هي أقل من قيمة كاي الجدولية البالغة (5.99) وهذا يشير الى أن المجموعتين متكافئتان في متغير التحصيل الدراسي للآباء.

2- **تحصيل الأمهات:** بعد جمع البيانات الخاصة بمجموعتي البحث من خلال البطاقة المدرسية الخاصة بكل طالب اتضح للباحث مكافأة المجموعتين وباستعمال معادلة مربع كاي كما موضح في جدول (3)

جدول (3) // يبين المكافأة في متغير التحصيل الدراسي لآباء مجموعتي البحث التجريبية والضابطة

المجموعة	العدد	مستوى التحصيل الدراسي للأمهات			قيمة كاي		مستوى الدلالة عند (0.05)
		يقرأ ويكتب وابتدائية	متوسطة وإعدادية	بكالوريوس فما فوق	المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	25	6	9	10	0.746	5.99	غير دالة احصائياً
الضابطة	25	7	10	8			
المجموع	50	13	10	18			

يتضح من جدول (3) ان قيمة كاي تربيع المحسوبة (0.746) هي أقل من قيمة كاي الجدولية البالغة (5.99) وهذا يشير الى أن المجموعتين متكافئتان في متغير التحصيل الدراسي للأهميات.

ج - درجات الصف الثالث الابتدائي في القراءة لمجموعتي البحث

جدول (4)

يبين القيمة التائية المحسوبة والجدولية لمتغير درجات الصف الثالث الابتدائي في القراءة

درجات الصف الثالث الابتدائي في القراءة							
المجموعة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف	درجة الحرية	القيمة التائية		الدالة الإحصائية عند مستوى 0.05
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	25	8.72	1.242	48	1.120	2.021	غير دالة إحصائياً
الضابطة	25	8.32	1.281				

يتضح من جدول (4) ان القيمة التائية المحسوبة البالغة (1.120) اقل من القيمة الجدولية البالغة (2.021) وهذا يدل على تكافؤ مجموعتي البحث في متغير درجات الصف الثالث الابتدائي في القراءة.

5- ضبط المتغيرات الداخلية: حاول الباحث - قدر المستطاع - ضبط المتغيرات التي يعتقد أنها تؤثر في سير التجربة منها: أداة البحث، واختيار العينة، والإندثار التجريبي، والظروف المصاحبة للبحث، وتحديد المادة العلمية.

6- الخطة الدراسية:

من متطلبات البحث اعداد خطة تعليمية لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي على وفق خطوات الطريقة المقترحة، وتم عرضها على مجموعة من الخبراء، كما في ملحق (2)

7- مراحل وخطوات تطبيق البحث:

إن الطريقة الأبجدية هي الطريقة التي تعتمد على لفظ الحروف على شكل كلمات بدءً من (أبجد) لذا سميت كذلك من باب تسمية الكل باسم الجزء، ولا تعد خطواتها بديلاً عن الخطوات التعليمية الثابتة لمنهج القراءة بل هي اضافة متداخلة معها، تركز على توزيع الحروف على شكل كلمات على دروس كتاب قرائتي للصف الثالث الابتدائي لمؤلفه ((عبد الجاسم، 2014م)) وهذه الكلمات هي ((أبجد، هوز، حطي، كلمن، سغفص، قرشت، ثخذ، ضطخ)) بشكل منفرد واحدة بعد الأخرى على دفعتين وفقاً للمراحل الآتية:

المرحلة الأولى (التعريف بالحروف المنفردة)

الخطوة الأولى

نكتب كلمة ((ء ا ب ج د، أبجد)) تحت اسم الدرس الأول ((الذهاب الى المدرسة)) على السبورة بعدها نطلب من التلاميذ التردد، ونبدأ أولاً بقراءة اسم الدرس، ثم نقرأ صوت كل حرف بصورة جهريّة، ثم نلفظ اسم الكلمة مجموعة بعدها، وهكذا مع بقية الكلمات والدروس، وبعد أن يُقرأ الدرس مرة من قبل المعلم قراءة جهريّة، نطلب من التلاميذ قراءته قراءة صامتة، بعدها يعيد المعلم قراءته قراءة جهريّة، ثم يُطلب من الشاطرين في الصف القراءة، وهذا يوفر لهم اطلاعا متواضعا عن الدرس.

وتستثنى دروس المحفوظات والتعبير والمحادثه من كتابة هذه الكلمات تحتها، وعلة ذلك كي توفر مساحة واسعة للتمتع في المحفوظات، وزيادة التركيز على دروس التعبير والمحادثه لتتم الفائدة المتوخاة منهما وهي بلا شك كبيرة وجليّة، في كسب مهارة ترتيب التعبير والمحادثه، ثم نخبرهم في الخطوة الأولى أن هناك جائزة ثمينة لكل تلميذ يحفظ الحروف بشكل متقن في نهاية دروسها، بعد أن يحوز على أكثر عدد من الدرجات الكاملة في الاختبارات أي 10/10 في دفتره في كل اختبار تحريري.

((أن يراعي طبيعة المادة الدراسية، وطبيعة المتعلم، وأن يراعي نظريات الإدارة الحديثة والتربية الحديثة، من حيث زيادة الإهتمام بدور التلميذ ومشاركته الإيجابية في العملية التعليمية... وإتاحة الفرصة للتلاميذ لاختيار ما يناسبهم، وما يرغبون فيه من موضوعات...))

وزيادة في التسامح والبهجة والحرية مع التلاميذ)) (العالمية، جامعة المدينة، 2011م ص 195)، على الرغم من أن المنهج المعد يلزم المعلم بتدريسه بحسب تسلسله في كتاب كل مرحلة، وكلمة (ما يرغبون فيه من موضوعات) أي التنقل بين المحادثة والتعبير والمحفوظات والقراءة وليس اختيار موضوعات على ما يحلو لهم خارج المنهج المقرر.

الخطوة الثانية

الطلب من التلاميذ كتابة هذه الحروف في صفحة مستقلة في دفتر القراءة قبل كتابة الدرس، وأن تترك مسافة بين حرف وآخر حرصاً على الإظهار والتمييز بين حرف وآخر، ويراقب المعلم رسم شكل الحروف في دفاترهم بعد أن يرسم أشكالها على السبورة، من أين يبدأ وإلى أين ينتهي رسم الحرف، ولا يمكن عد ما درسه في الصف الأول عوضاً عن هذه الخطوات، لأنه - وقتذاك - كان مشغولاً بالمقطع الصوتي، وليس لديه تركيز على صوت الحرف أو إسمه، وإن علمه المعلم أو المعلمة بذلك مرات عدة.

الخطوة الثالثة

يطلب من التلاميذ استخراج الكلمات التي تظهر فيها هذه الحروف بدءاً من الهمزة في ذات الدرس الذي أخذوه، وكتابتها في دفتر القراءة الصفي، وبعد أن يكمل عدها أول شاطر فيهم نعلم على خلق روح المنافسة بينهم وذلك من خلال اعطاء درجة - من باب التشجيع وشحن الهمم نعمل على مدح التلميذ والتصفيق له وتكريمه بالدرجة - للذي سوف يحصيها واحدة بعد واحدة كاملة غير منقوصة ويكتبها في دفتره، بعد تدقيقها من المعلم، وهذا يدفعهم للتركيز على الحرف المطلوب بشكل دقيق وفاحص والموجود في الكلمات المستخرجة من نص الدرس ذاته، ثم نطلب استخراج بقية حروف المجموعة وكتابتها في دفتر القراءة الصفي.

وإن لم يسعنا الوقت في إكمالها نجعلها ضمن الواجب البيتي له مع واجب قراءة الدرس في البيت. وبفضل ممارسة كتابة الدرس داخل الصف كي نراقب حركة رسم الحروف لديهم، ونمنع أهلهم من الكتابة لهم لأن التعلم يتكامل بالقراءة والكتابة معاً من التلميذ ذاته وكذلك ((لأن التعليم جزء من التربية ونوع من أنواعها وليس وسيلة تلقين للمعلومات والأفكار وحفظها وترديدها، بل التعليم وسيلة التربية في تكيف الإنسان مع الواقع الذي يراد له أن يعيش فيه والمجتمع الذي يتعامل معه)) (محجوب، عباس، 1987م، ص 25)

الخطوة الرابعة

يطلب من التلاميذ في اليوم الثاني الإملاء في تلك الحروف مع بعض كلمات الدرس التي توجد فيها هذه الحروف، حيث يُقسّم التلاميذ في الصف من الدرس الأول إلى ثلاث مجموعات (أ، ب، ج) لغرض منع الغش في الإملاء، ويهيئ المعلم ثلاث مجموعات مختلفة من الأسئلة لاختبارهم فيها، بحيث يتعود التلميذ من البداية الاعتماد على النفس، وأن يدرك تماماً لابد له من الحفظ والقراءة والجد والاجتهاد وهذه الخطوات تتكرر مع كل درس جديد.

وقبل أن نبدأ بدراسة المجموعة الأولى وهي ((أَبْجَدُ هُوزُ حِطِّي، كَلْمُنْ)) نسعى لتحفيظهم المقطع الأول من انشودة (الحروف الساحرة) التي جمعت نصف الحروف فيها علماً بأن الحروف المنفردة في القصيدة تعني نطق أصواتها بشكل منفرد، وأما المجموعة في كلمة واحدة فهي لتسهيل حفظها كمجموعة وهي:

هذي هي الحروف في سحرها نطوف نمشي وقد تدافعت لعزها الألوف

ء ا ب ج د أبجد هـ و ز هوز ح ط ي حطي ك ل م ن كلمن

أبجد هوز حطي كلمن هذا ورد هذا قلم

هذي هي هذي هي هذي هي الحروف

وعليه ((يمكن استعمال النغمات الموسيقية أداة فاعلة إبداعية للتعبير عن المفاهيم في كثير من المواد الدراسية والموضوعات)) (السلطاني، 2016م، ص 31) وبذلك تتناغم الرغبة في التعلم مع حالة المتعة والترفيه الآتية من الأنشطة بعد إنشادها ملحنة على أسماعهم من قبل المعلم، وهم بعد لم يعرفوا التمييز بين الحروف والإستمرار في ترديدها يزيدهم شوقاً لمعرفة وتمييز الحروف واحداً بعد واحد، والهدف التربوي المتوخى من الانشودة هو إشراك حاسة السمع بشكل مثير للإعجاب والتشوق مما يؤدي إلى

تنشيطها وجعلها أكثر تأثيراً وتقبلاً للمادة الدراسية مع حاسة النظر التي ترقب الأنشودة مكتوبة على السبورة. فأشارك حاستين معا في آن واحد يعد عاملا قويا للتعلم لأن ذلك يتناسب مع النمو المعرفي والعقلي الذي يتحرك عبر التفكير تبعا للفئة العمرية التي أدركها التلميذ.

وعليه فإن ((التمتع بما في الأدب من جمال وموسيقى هدف مهم، فلابد من الأديبي جمال خاص يحسه حتى من لم يفهم أسبابه، كما أن للشعر ميزة فنية أخرى هي الموسيقى الجارية بين أبياته والتي نحس تأثيرها يفعل في النفوس، بل ما يثيره فينا من أحاسيس ومشاعر سامية، وقد يترك في وجداننا صورا جميلة تدفعنا الى الإقتداء بها في اسلوبنا وفي عملنا)) (العالمية، جامعة المدينة، 2011م، ص 293).

وبعد أن ننتهي من المجموعة الأولى من الحروف، نكمل الجزء الثاني من أنشودة الحروف وهي:

في الصفِّ أو في بيتنا حروفنا الضيوفُ فهي التي لمن جنى دانيةً القطوفُ
س ع ف ص س ع ف ص ق ر ش ت قرشتُ ث خ ذ تحذُ ض ظ غ ضظغُ
القولُ الحقُّ هو الأبلغُ هذي هي هذي هي هذي هي الحروفُ

وبعد أن ننتهي من المجموعة الأولى من الحروف نبدأ بتوزيع المجموعة الثانية منها وهي:

((سَعْفُصْ، قَرَشْتُ، نَحْذُ، ضَنْطَغُ)) على الدروس الجديدة.

المرحلة الثانية (التعريف بالحروف الأولية المتصلة)

حيث نأخذ في هذه المرحلة الحروف عندما تتصل بحروف أخرى في ثمانية دروس فقط، إذ يتغير شكلها في الرسم ونبدأ بها من جديد مع المحافظة على خطوات المرحلة الأولى في كل درس والبدء من (أ ب ج د) ونكتب في الدرس الذي وصلنا له (باب، جد) ونترك (ا، د) لأن شكلهما لم يتغير، ثم نذكرهم بأن (ه و ز) لا تتغير أشكال حروفها إذا جاءت أولية دائما، بعدها نأخذ (ح ط ي) في (حك، يد) أما الطاء فلا تتغير، بعدها (ك ل م ن) في (كف، ليل، مخ، نور)، بعدها (س ع ف ص) في (سن، عين، فك صدر) بعدها (ق ر ش ت) في (قم، رد، شد، تكلم) أي أننا ندس لهم تعلم الأسماء تارة والأفعال تارة أخرى دون أن نقول لهم هذه أسماء أو أفعال لأنهم لا يعرفون ذلك، فلا نرهقهم بما لم يتعلموه بعد. بعدها (ث خ ذ) في (ثمر، خذ) أما الذال فلا تتغير، ثم (ض ظ غ) في (ضمد، ظفر، غرد) ونردد بعدها الأنشودة بشقيها لتنشيط الذاكرة الطفلية ودفع الملل والخمول عنها. ومما تجدر الإشارة إليه أن التلاميذ لديهم الاستعداد للقراءة ويقصد بالاستعداد في مجال القراءة ((توافر قدرات محددة لدى المبتدئين تعينهم من الناحية العقلية أو البصرية أو السمعية أو النطقية، ووجود خبرات معرفية أخرى مختلفة لديهم)) (العالمية، جامعة المدينة، 2011م ص 350)

المرحلة الثالثة (التعريف بالحروف الوسطية المتصلة)

نأخذ في هذه المرحلة الحروف عندما تتصل بحروف أخرى اذا جاءت في وسط الكلمة في ثمانية دروس أيضا، إذ يتغير شكلها في الرسم ونبدأ بها من جديد مع المحافظة على خطوات المرحلة الأولى في كل درس والبدء من (أ ب ج د) ونكتب في الدرس الذي وصلنا له (خبير، نجد) ونترك (ا، د) لأن شكلهما لم يتغير، ثم (ه و ز) في (نهر، سهز، سور، نزول) بعدها نأخذ (ح ط ي) في (تحرير، بطيخ، بيدز) بعدها (ك ل م ن) في (بكر، بلبل، سمير، عنب) بعدها (س ع ف ص) في (نسير، نعبز، تفكر، بصر) بعدها (ق ر ش ت) في (بقر، برد، بشر، بتر) بعدها (ث خ ذ) في (جثم، مخدة، لذيذ)، ثم (ض ظ غ) في (تضميد، نظيف، تغريد) على أن نحرص في كل درس أن يكون التلميذ في نفسية مستقرة، لأن الاستقرار النفسي يعين التلميذ على القراءة بصورة عامة والكتابة بشكل خاص، ونردد بعدها الأنشودة بشقيها لتنشيط الذاكرة الطفلية ودفع الضجر عنها والتمتع بإنشادها، وكذلك ((يمكن للمدرس أن يحض طلابه على أن يبتدعوا بأنفسهم أغنيات، أو أناشيد تتضمن المعاني التي درسوها وهذا ينقلهم الى مستوى أعلى من التعلم، ويمكن تحسين هذه الإستراتيجية من طريق توظيف آلات موسيقية ترافق الطلاب في أناشيدهم وأغانيهم)) (عبد الحميد، 2003م، ص 101)

المرحلة الرابعة (التعريف بالحروف الآخريّة المتصلة)

في هذه المرحلة سنأخذ الحروف عندما تتصل بحروف أخرى اذا جاءت في آخر الكلمة في ثمانية دروس أيضاً، إذ يتغير شكلها في الرسم، ونبدأ بها من جديد مع المحافظة على خطوات المرحلة الأولى في كل درس والبدء من (أ ب ج د) ونكتب في الدرس الذي وصلنا له (قريب، حج، يد) ونترك (ا) لأن شكله لم يتغير ثم (ه و ز) في (طه، آله، بهو، جوز) بعدها نأخذ (ح ط ي) في (بلح، بط، حي)، بعدها (ك ل م ن) في (فلك، بلبل، نعيم، جبن)، بعدها (س ع ف ص) في (نفس، نبع، كف، قفص) بعدها (ق ر ش ت) في (بق، بر، قش، جت) بعدها (ث خ ذ) في (حث، سلخ، لذ)، ثم (ض ظ غ) في (قبض، حفظ، نبغ).

الكلمات المختلفة

ثم نفرّد درسين للكلمات المختلفة فالدرس الأول نذكر فيه (آ)، التاء الآخريّة مثل الجنة والهاء الوسطية الثانية (الكهفية) غير المرسومة في كلمة فهد) والدرس الثاني للألف واللام والتميز بينهما في حال الإتصال مثل (جاءنا، أخذنا، لنا، وصلنا، أكلنا) لأنهم لم يعرفوا التمييز بينهما ولم يتعلموه سابقاً.

تمتد هذه الطريقة لثلاثة وثلاثين درسا، لكن فائدتها تتواصل مع المنهج الدراسي المقرر كاملاً. وقد جُربت هذه الطريقة لأكثر من خمس وعشرين سنة، على ذات النخبة من التلاميذ للصف الثاني والثالث الابتدائي، وقد أظهرت نجاحاً وتفوقاً على بقية الأقران الذين لم يأخذوها، إذ نشطت لديهم حالة التمييز بين الحروف، وكذلك التمكن تدريجياً من القراءة، لأن التعرف على الحروف يفتح الآفاق الذهنية للتلاميذ ويجعل من تنافسهم حالة مستمرة وتزداد تأججا يوماً بعد آخر، والكل يطمح أن يكون هو الفائز بالجائزة الكبرى أولاً وثانياً أن يكون هو الأول في الصف بين أقرانه بعد تمكنه من القراءة السليمة والكتابة الصحيحة.

8 - أداة البحث: من متطلبات البحث اعداد اختبار تحصيلي لمعرفة تحصيل تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، وتم عرض الأداة ليطلع عليها معلمو القراءة ومعلماتها وبذلك تحقق الصدق الظاهري للأداة كما في ملحق (3).

9- الوسائل الإحصائية: استعان الباحث بالبرنامج الإحصائي SPSS في الإجراءات والوصول الى النتائج، وكانت الوسائل الإحصائية هي:

1- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين.

2- معادلة مربع كاي. بعد اجابة التلاميذ على أداة البحث تم جمع أوراق التلاميذ وتصحيحها فجاءت نتائج البحث كما مبين في جدول

(5) وفيه تبيان درجات الحروف النهائية وأثرها على درجات القراءة طوال العام الدراسي

جدول (5) يبين القيمة التائية لاختبار الحروف لمجموعتي البحث

الحروف							
المجموعة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف	درجة الحرية	القيمة التائية		الدالة الإحصائية عند مستوى 0.05
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	25	6.08	2.928	48	4.966	2.021	دالة إحصائياً
الضابطة	25	2.68	1.772				

جدول (6) يبين القيمة التائية لاختبار القراءة لمجموعتي البحث

القراءة							
المجموعة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف	درجة الحرية	القيمة التائية		الدالة الإحصائية عند مستوى 0.05
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	25	7.16	2.30	48	0.487	2.021	غير دالة إحصائياً
الضابطة	25	6.82	2.33				

تفسير النتائج:

يرى الباحث أن سبب تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية التي تعلمت الحروف على وفق الطريقة الأبجدية المقترحة على تلاميذ المجموعة الضابطة التي تعلمت الحروف على وفق الطريقة الإعتيادية يعود الى الأسباب الآتية:

- 1- إن الطريقة (الأبجدية) المقترحة، ولدت الحماس المستفيض لدى المتعلمين، وأشعرتهم بلطف الحرية أثناء عملية التعليم، فزادوا لهفة لبلوغ التعلم وإدراك لذته وفحواه.
- 2- إن هذه الطريقة ميّزت الأصوات وأظهرتها بشكل ملفت للإنتباه، بحيث شعر التلاميذ كأنهم يتعرفون عليها لأول مرة، فأقبلوا عليها بدافع الشوق لمعرفة وحفظها والتعلم عليها.
- 3- إن جعل المتعلم محور العملية التعليمية، دفع لديهم عامل الذكاء وحالة الإستبصار، فاستنفروا كل طاقاتهم - لاشعوريا- مما ساعد في تحصيلهم الدراسي المميز فيها وفي المهارات الأخرى.
- 4- ساهمت هذه الطريقة في تقليل أعداد المتسربين من المدارس، بعد أن شعروا بالأمل في التعلم والقراءة.
- 5- إن التلاميذ - على حداثة سنهم - يُقبلون على هذه الطريقة بشوق وشغف، ولهفة وترقب، لما أدخلته في نفوسهم من مسرة، وتعلم بمعرفة كل حرف وتمييز صوته واسمه ورسمه، وأشعلت الرغبة الحقيقية في معرفة حروف أسمائهم وأسماء آبائهم وأجدادهم وأمهاتهم وإخوانهم وأخواتهم بعد ما جهلوا سابقا.
- 6- إن هذه الطريقة لا تركز على مهارة القراءة بصورة مطلقة، بل تعتمد الى تنمية مهارة الكتابة والإملاء والتدقيق للأدب من خلال الإختبارات التحريرية وممارسة إنشاد إنشودة الحروف الساحرة المتكرر.
- 7- إن ممارسة جميع هذه المهارات بصورة يومية، شجّعهم على الجد والإجتهد وتقبل ما يعطى لهم، مما خفف كثيرا من العبء على المعلم وشجعه في استمرار تطبيقها من أجل بلوغ أهدافها السامية.
- 8- زرعت بينهم حالة التنافس بشكل مثير جدا، وسيطرت حالة التسابق فيما بينهم على مشاعرهم فطلبوها بكل جهدهم، وأفرغوا وقتا كبيرا في تتبعها والفوز بها.
- 9- إن هذه الطريقة تعمل على تفادي أخطاء المعلمين والمعلمات في تعليم الصف الأول أو الثاني وتبدأ مع التلاميذ من الصفر، وبذلك تتجاوز كل فحولة تلك الهفوات الغير مقصودة لتنتشل الجيل قبل فوات الأوان.

الاستنتاجات:

إن اتباع مراحل وخطوات هذه الطريقة، سيظهر فرقا شاسعا بين الذين تعلموا عليها والذين لم يتعلموها، وبعد أن جُربت لأكثر من خمس وعشرين سنة أظهرت تلاميذا أقوىاء في القراءة والكتابة والإملاء، وحصلوا على نتائج مبهرة، ومرضية لله ولضمير المعلم الذي ينهض بهذه المهمة النبيلة، التي تتطلب جهدا وصبرا وحزما وعزما قويا للمواصلة، دون التقرب من الملل واليأس اللذان يفتان في عضد المرء ويأخذان به الى واحة النقاعس والضجر، وهذا مما يتنافى ومهمة المربي الفاضل، الذي يحمل على كتفه رسالة نبيلة وأهدافا سامية أقسم - عند التخرج - على رفع لوائها وخدمتها حتى آخر أيامه، ويمكن إجمالها بما يلي:

- 1- إن الإلحاح المستمر في تعليم الحروف في مواضعها المختلفة، عامل يساعد على سرعة تعلم القراءة وفهم الكلمات، ولا عجب إذ نرى اليوم تلاميذا من الصف الرابع والخامس والسادس يتعثرون في القراءة والكتابة، نتيجة عدم ضبطهم للحروف وأشكالها واختلاف مواقعها ... وقد جاؤا من الصفوف الثلاثة الأولى وهم غير عارفين بالقراءة والكتابة الصحيحة، لهذا سوف نرى - بحول الله وقوته - بعد تطبيق الطريقة الأبجدية أن التلاميذ يتأججون شوقا في التنافس فيما بينهم حينما تكون الدرجات مشجعة لهم وعاملا دافعا نحو التعلم.
- 2- إن التلاميذ لم يحيطوا علما بالحروف وإن مرت عليهم سابقا في الصف الأول والثاني والثالث، لأنهم لم يركزوا على تلك الأصوات بصورة دقيقة تكسبهم المعرفة الحقيقية بها وبأصواتها ورسم أشكالها المختلفة.

3. أظهرت نتائج البحث أن لدى تلاميذ الصف الثالث حبا للتمكن من القراءة بصورة جيدة، وهذا أخذ يدفعهم في الحرص على حفظ الحروف والتفتيش عنها داخل كلمات كل درس من دروس القراءة.

4. أما الذين لم يتعلموا على هذه الطريقة فهم لا يعرفون شيئا عن هذه الحروف بصورة متقنة، وهم جاهلون بالقراءة الصحيحة على الرغم من أنهم تواقون للتعلم، لكن الآثار السلبية للطريقة المقطعية الصوتية تركتهم ضحايا لها دون أن يتمكنوا من تقادي ذلك.

التوصيات:

1. اعتماد الطريقة المقترحة لتعليم تلاميذ الصف الثالث والثاني الابتدائي فقط، كي نساعدهم في تخطي حالة الضعف المستمر في القراءة، الذي نتج من استعمال الطريقة المقطعية الصوتية، لنساهم في بناء جيل يقرأ ويكتب بصورة صحيحة، ولديه قدرة على دراسة التدريبات اللغوية في الصف الرابع، والآيات الكريمة في دروس التربية الإسلامية في كل المراحل، وبوساطتها نحاول جاهدين خفض أعداد الأميين، الذين تتحمل الدولة أعباء أخرى في إعداد مناهج ومعلمين لغرض تعليمهم في صفوف محو الأمية.

2. تقليص عدد دروس كتاب القراءة للصف الثاني الى ثلاثة وثلاثين درسا بدلا من الخمسين التي كررت الأهداف السلوكية فيها لأكثر من مرة، كي توفر فرصة لتطبيق هذه الطريقة ونجني ثمارها في الأجيال اللاحقة بمشيئة الله تبارك وتعالى.

3. ادخال معلمات ومعلمي الصف الثالث الابتدائي دورات تدريبية عليها، حتى يتمكنوا من اتقانها وممارستها في قابل الأيام.

4. تخصيص عشرة آلاف دينار شهريا لمعلمات ومعلمي الصف الثالث الابتدائي، لغرض صرفها للجوائز التشجيعية المصاحبة لتطبيق هذه الطريقة.

5. نؤكد ونشدد أن نجاح هذه الطريقة مرهون بإسلوب المعلم وتعامله مع تلاميذه، فإذا جعل من نفسه صديقا محبا ودودا لهم أخذوا عنه وصغوا إليه، وبذلوا ما بوسعهم لإرضائه، وإذا تعامل معهم بشدة وقسوة نفروا منه وكرهوا درسه وطريقته ولو نثر الدراهم فوق رؤوسهم.

6. التوسط في العقاب والثواب، فأما العقاب فإنني أوصي بالإكتفاء بالتهديد والوعيد - دون الممارسة الفعلية - وأما الثواب فزيادته عامل مشجع على التعلم ولو كان بالتصفيق وحده.

المقترحات:

1. اجراء دراسة مماثلة على وفق خطوات هذه الدراسة لصف آخر تبعا لمتغير الجنس فقط.

المصادر والمراجع

- 1- ابن منظور، أبي الفضل جمال الدين محمد، لسان العرب، دار صادر، لبنان، د ت.
- 2- أحمد، د نصار سيد وآخرون، المعجم الوسيط، دار إحياء التراث العربي، لبنان، ط1، 2008م
- 3- الأعظمي، وليد، أعيان الزمان وجيران النعمان في مقبرة الخيزران، بغداد - مكتبة الرقيم - 2001م.
4. السلطاني، حمزة هاشم، الذكاءات المتعددة والتذوق الأدبي، ط1، دار المنهجية، الأردن، 2016م
5. العالمية، جامعة المدينة، طرق تدريس مواد اللغة العربية، 2011م
6. عبد الجاسم، د عبد العباس، تركي عبد الغفور، قراعتي الصف الثاني، مؤسسة مدارك، ط7، 2014م
7. عبد الحميد، جابر، الذكاء المتعدد والفهم، تنمية وتعميق، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2003م
8. عبد الجاسم، د عبد العباس، تركي عبد الغفور، قراعتي الصف الثالث، مؤسسة مدارك، ط7، 2014م
9. علي، د سعيد اسماعيل، الفكر التربوي الحديث، عالم المعرفة، الكويت، 1998م
10. الفاضلي، د شومة محمد، تطوير مناهج اللغة العربية، جامعة تبوك، السعودية، 2014م
11. لوك، جون (1632. 1704) آراء في التربية، 1963م
12. محجوب، د عباس، أصول الفكر التربوي في الإسلام، ط1، دار ابن كثير، بيروت، 1987م

13. المنيا، جامعة. طرق تدريس مواد اللغة العربية، مصر، 2011 م
14. ناصف، مصطفى. نظريات التعلم، مراجعة: د عطية محمود هنا، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب الكويت، 1978م.
- *. (ولد ساطع الحصري عام 1880م في اليمن حيث كان والده (محمد بن هلال الحصري) رئيسا لمحكمة الاستئناف الجنائية هناك، إلا أن عائلته سورية الأصل، وفي سنة 1921م دعا الملك فيصل ساطع الحصري ليصبح مديرا عاما للتربية في وزارة المعارف، وبقي فيه الى سنة 1941م، وكان يضع المناهج الدراسية للتعليم الابتدائي والثانوي. توفي في بغداد سنة 1968م ودفن في مقبرة الخيزران المصدر: الأعظمي، وليد، 2001م، ص 211). وهو أول من وضع كتاب القراءة للصف الأول الإبتدائي وسماها (القراءة الخلدونية) تيمنا باسم ابنه الأكبر وهي لازالت كما هي لحد الآن إلا من بعض التغييرات الطفيفة التي أجريت عليها بعد الخمسينيات وما بعدها.

الملحقات

ملحق (1) قائمة توزيع الحروف وكلماتها على دروس كتاب قراءتي للصف الثالث الإبتدائي

ت	اسم الدرس	الحروف
26	الفأرة الصغيرة والأسد	بلح، بط، حي
27	ألعاب مسلية	فلك، بلبل، نعيم، جبن
28	_____	نفس، ننع، كف، قنص
29	_____	بق، بر، قش، جت
30	_____	حث، سلخ، لذ
31	_____	قبض، حفظ، تبغ
32	آ، التاء الأخيرة مثل الجنة، والهاء الوسطية الثانية (الكهفية) غير المرسومة في كلمة فهد	
33	الألف واللام والتميز بينهما في حال الإتصال مثل جاءنا، أخذنا، لنا، وصلنا، أكلنا	

ت	اسم الدرس	الحروف
1	الذهاب الى المدرسة	ء ا ب ج د، أبجد
2	الحمامة والنملة	ه و ز، هوز
3	عامل النظافة	ح ط ي، حطي
4	الرفق بالحيوان	ك ل م ن، كلمن
5	كن مثل الساعة والقلب	س ع ف ص، سعفص
6	الراعي الأمين	ق ر ش ت، قرشت
7	حصة الأسد	ث خ ذ، ثخذ
8	عمر العادل	ض ظ غ، ضظغ
10	سلامة العيون	حك، يد
11	العيد	كف، ليل، مخ، نور
12	الجيران	سن، عين، فك، صدر
13	بطتان وسلحفاة	قم، رد، شد، تكلم
14	الخبز	ثمر، خذ
15	الحمار والثور	ضمد، ظفر، غرد
16	مكتبة المدرسة	خبير، نجد
17	الأرنب والصوص كوكو	نهر، سهر، سور، نزول
18	الطيارة الورقية	تحرير، بطيخ، بيدز
19	نظارات الدب أبي فهد	بكر، بليل، سمير، عنب
20	الحواس الخمس	نسير، نعبز، تفكر، بصر
21	ليلي والذئب	بقر، برد، بشر، بتر
22	أحب الرياضة	جثم، مخدة، لذيذ
23	افتح ياسمسم	تضميد، نظيف، تغريد
24	الأرنب المغرور والسلحفاة	قريب، حج، يد
25	الشمس	طه، الآه، بهو، جوز

ملحق (2) الخطة الأنموذجية للدرس الأول في تطبيق الطريقة الأبجدية المقترحة

الهدف العام: تمكين التلاميذ من تعلم المهارات الأساسية للقراءة والكتابة، وإدراك وفهم الكلمات والجمل والعبارات المنطوقة بصورة صحيحة.

الهدف الخاص: أن يتعرف التلاميذ الحروف (ء ا ب ج د، أ بجد) في الدرس الأول (الذهاب الى المدرسة) في كتاب قراءتي للصف الثالث الابتدائي

الأهداف السلوكية: وتعمل على جعل التلميذ - بعد انتهاء المحاضرة - قادراً على:

- 1 - أن يميز ما بين الحروف في النطق. ب - أن يميز ما بين الحروف في الرسم. ج - أن يكتب الحروف بشكل صحيح.
- العرض:**

نكتب على السبورة اسم الدرس الأول (الذهاب الى المدرسة) وتحتة نكتب (ء ا ب ج د، أ بجد) ثم نقرأ على مسامعهم اسم الدرس، بعده نقرأ أصوات هذه الحروف واحداً بعد واحد ثم نقرأ كلمة أبجد بصيغة كلمة واحدة بعدها نقرأ الدرس بصورة جهرية، ثم نطلب منهم القراءة الصامتة، بعدها نقرأ الدرس بصورة جهرية مرة ثانية، بعدها نطلب منهم كتابة هذه الحروف (ء ا ب ج د) في دفتر القراءة وتوزيعها على صفحة كاملة مع ملاحظة رسم أشكالها وتوجيههم بذلك، بعدها نشرح معاني المفردات الصعبة والمعنى الإجمالي للدرس بعدها نطلب القراءة الجهرية من ثلاثة تلاميذ شاطرين حتى نرى ترسخ الدرس لديهم، ثم نطلب من الجميع استخراج الكلمات التي تلفظ فيها الهمزة وكتابتها في صفحة منفردة في دفتر القراءة الصفي، ونخبرهم أن من يحصيها بصورة صحيحة نعطيها درجة وتجمع درجاته وتضاف الى درجات الإملاء، وبعد دقائق نبدأ بتصحيح الدفاتر ولخمس دفاتر فقط، والعلة في ذلك كي نكسبهم مهارة الدقة والسرعة في التشخيص، وهذا يوقظ حالة التنافس بينهم، بعدما نعلن أن فلانا منهم حاز على الدرجة، بعدها نطلب من الفائز كتابة الكلمات التي فيها الحرف المطلوب على السبورة، ثم ننقل للذي يليه - على ذات السبيل - الى أن نكمل بقية الحروف بعدها نطلب كتابة الدرس داخل الصف فإن لم يكملوه طلبنا منهم اكماله في البيت مع اكمال كلمات الحروف مع التشديد على حفظ قراءة الدرس وحفظ الحروف. وفي اليوم الثاني نطلب منهم القراءة الجهرية واحداً بعد واحد كي نتمكن من معرفة الذي قرأ درسه وحفظ الحروف وميز بينها من عدمه، وفي اليوم الثالث يبدأ الإختبار عن الحروف وبعض الكلمات التي توجد فيها هذه الحروف بمقدار عددها في كل درس.

الخاتمة: نوصيهم بقراءة الدرس وكتابته في الدفتر البيتي

ملحق (3) نماذج من الأسئلة الإختبارية التحريرية لمجموعتي البحث على مدى عام كامل

1 - التعريف بالحروف المفردة وفقاً لصيغة (اكتب الحروف التالية بصورة منفردة)

- 1- ء ا ب ج د، أ بجد، ج د ب ء ج داء، ب ج داء بجداء، أحب، أن، الجرس، يدق، نجد، جزاء
- 2- ه و ز، زه، زه و زهو، ه زو، ورقة، صاحبه، همزة.
- 3- حطي، حك، يد، حماد، نشيط، يمر.
- 4- ك ل م ن كلمن، ل م ن ك لمنك، كل، من، كف، ليل، مخ، نور، بيكي، غلام، ندم، قال.
- 5- س ع ف ص سعفص، سن، عين، فك، صدر، ساعة، فاطمة، صحة.
- 6- ق ر ش ت قرشت، قم، رد، شد، تكلم، قرية، شكر، قابع، شمال.
- 7- ث خ ذ ثخذ، ثمر، خذ، ثعلب، خالد، ذهب.
- 8- ض ظ غ ضطغ، ضمد، ظفر، غرد، ضمير، ظهر، غالي
- ب - التعريف بالحروف الأولية المتصلة وفقاً لصيغة (اكتب الحروف التالية بصورة متصلة)
- 9- باب، جد، خبير، نجد، بهاء، مجد، تبت، الخير، الغابة، الجديد، جميل، الديك، يطارد
- 10- سهر، نهر، ورد، زهر، مدرستا، سور، نزول، وماذا.

- 11- تحرير، بطيخ، بيدر، تحب، أحمد، فاطمة، العيد.
 - 12- بكر، بليل، سمير، عنب، سكنت، اليوم، الأسرة، عدنان.
 - ج - التعريف بالحروف الوسطية المتصلة وفقا لصيغة (اكتب الحروف التالية بصورة متصلة)
 - 13- نسير، نعبر، تفكر، بصر، سكنت، السمر، العيش، معكما، فكرت، السلحفاة، وأصبحت، عصا
 - 14- بقر، برد، بشر، بتر، بئر، قمح، القمر، الرجل، الزرع، الشباك، المشمش، التاجر، التل
 - 15- جثم، مخدة، لذيذ، لزوجته، ماجد، خاف، بخير، أخذ، أخذه
 - 16- تضميد، نظيف، تغريد، نظر، الضب، الغد، الغزل.
 - د - التعريف بالحروف الآخريّة المتصلة وفقا لصيغة (اكتب الحروف التالية بصورة متصلة)
 - 17- قريب، قصص، كتب، بهدوء، اجلسوا، جميلة، واحد، مفيدة.
 - 18- طه، الآه، بهو، جوز، عليه، فسأله، ريشه، بيضتها، بكاءها، هيا، منها، أسرعوا، الصوص، لوز، عزيز
 - 19- بلح، بط، حي، أحضر، نسحب، الطيارة، تطير، ذيل، كيف، يلعب، خيط
 - 20- فلك، بليل، نعيم، جبن، تركض، نظاراتك، الدبة، الكلب، الجميع، أهمهم، لبن، وزن
 - 21- نفس، نبع، كف، ققص، ألمس، اللمس، أستطيع، أسمع، الأنف، أعرف، لص، شص
 - 22- بق، بر، قش، الطريق، آخر، الصديق، الفراش، القماش، ففزعت، صرخت
 - 23- حث، سلخ، لذ، لهث، مكث، شمش، مسخ . منذ، قنفذ
 - 24- قبض، حفظ، تبغ، بيض، تمرىض، ولغ، بلغ
- ملحق (4) يبين العمر الزمني لمجموعتي البحث**

العمر الزمني			
ت	المجموعة التجريبية	ت	المجموعة الضابطة
-1	102	-1	104
-2	103	-2	103
-3	99	-3	98
-4	115	-4	112
-5	103	-5	118
-6	104	-6	100
-7	103	-7	109
-8	102	-8	108
-9	97	-9	100
-10	108	-10	105
-11	106	-11	105
-12	107	-12	110
-13	103	-13	118
-14	108	-14	108
-15	103	-15	110
-16	106	-16	103
-17	102	-17	98
-18	105	-18	112

104	-19	103	-19
108	-20	109	-20
114	-21	118	-21
116	-22	100	-22
111	-23	111	-23
108	-24	108	-24
106	-25	108	-25

ملحق (5) يبين الدرجات النهائية لمجموعتي البحث

المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية	
الدرجة	ت	الدرجة	ت
9	1	6	1
9	2	9	2
7	3	10	3
10	4	9	4
9	5	10	5
8	6	7	6
7	7	9	7
9	8	10	8
8	9	8	9
10	10	10	10
9	11	8	11
6	12	10	12
10	13	9	13
8	14	9	14
8	15	8	15
7	16	8	16
6	17	9	17
10	18	10	18
9	19	8	19
8	20	6	20
9	21	9	21
10	22	10	22
8	23	7	23
6	24	10	24
8	25	9	25

ملحق (6) يبين الدرجات النهائية لمجموعتي البحث في الحروف والقراءة

المجموعة الضابطة			المجموعة التجريبية		
القراءة	الحروف	ت	القراءة	الحروف	ت
8	3	1	8	8	1
3	0	2	7	7	2
3	1	3	10	9	3
10	6	4	6	5	4
9	3	5	9	9	5
6	2	6	7	6	6
7	2	7	3	1	7
9	5	8	9	8	8
8	3	9	10	8	9
10	5	10	3	1	10
7	2	11	3	0	11
8	3	12	10	10	12
8	3	13	10	8	13
3	0	14	6	4	14
6	3	15	5	3	15
10	6	16	8	8	16
5	3	17	5	4	17
7	3	18	10	10	18
8	3	19	8	7	19
9	5	20	5	3	20
7	3	21	7	7	21
6	1	22	10	10	22
8	2	23	7	6	23
3	0	24	6	4	24
3	0	25	7	6	25

وقد تبين أن عدد الناجحين في معرفة الحروف في المجموعة التجريبية = 17 تلميذاً، بينما تبين عدد الناجحين فيها من المجموعة الضابطة = 5 مما أثر سلباً في نجاحهم في القراءة.

أثر همزة الاستفهام في الدلالة القرآنية (دراسة بيانية)

أ.م.د. علي عبد الفتاح الحاج فرهود الباحث. زاهد جميل هاشم

جامعة بابل/ كلية الدراسات القرآنية

Effect of the Interrogative Hamza in the Holy Quran

Asst. Prof. Dr. Ali Abdul Fattah Al-Haj Farhood

Researcher. Zahid Jameel Hashim

College of the Quranic Studies / University of Babylon

ZZAHIDJJAMEEL@GMAIL.COM

Abstract

The language of the Holy Quran is very rich in style. One of the styles is the interrogation with al-Hamza (the first letter in the Arabic alphabet) which has an excessive use in Arabic.

المقدمة

إن لغة القرآن الكريم أساليبها الخاصة والمتنوعة؛ لذا اتخذت من أسلوب الاستفهام بـ(الهمزة) بحثاً دلالياً وبيانياً، وقد امتازت الهمزة بكثرة استعمالها اللغوية في الاستفهام الذي يخرج إلى أغراضٍ ومقاصدٍ دلالية، ومن بين هذه الاستعمالات (التقرير)، وقد انتظم البحث على فقرات بعد العنوان (أثر همزة الاستفهام في دلالة النص القرآني)، وهذه الدراسة جاء بيانية، وبعد ذلك الآية القرآنية، والمقدمة التي بين يدي القارئ الكريم، تحدثت في الفقرة الأولى عن أسلوب الاستفهام بـ(الهمزة)، والفقرة الثانية: أنواع التقرير، والفقرة الثالثة تحدثت عن أنواع الهمزة بحسب الاستعمال اللغوي والأثر الدلالي الذي ينتج عند استعمالها بحسب النصوص القرآنية الشاهدة عليها، فنتيج عندنا أنواعاً للهمزة منها: (همزة التقرير، همزة التبرئة، همزة التوبيخ، همزة الانكار...)، وكذلك أثّرنا مسألة مهمة هي: (التداخل الدلالي) وماله من أثر في فهم النص القرآني، ثم بعد ذلك نتائج البحث، وقائمة للمصادر والمراجع.

أولاً: أسلوب الاستفهام بـ (الهمزة)

لقد عدّوا (الهمزة)، (أمّ الباب) في الاستفهام، ونحن نعدّها (أمّ الباب) في الاستعمال اللغوي الأسلوب المتعدد، وما هذا التعدد في الاستعمال إلا لتعدد الأثر الذي تجلبه لكل أسلوب ترد فيه، ((وقد استعملت في حوالي: خمسمائة وستين موضعاً في القرآن الكريم))⁽¹⁾.

ثانياً: أنواع التقرير

إن أهم الاستعمالات اللغوية لـ (الهمزة)، (التقرير). والتقرير من الأثر الدلالي الأهم لاستعمالات الهمزة. قال ابن منظور: ((قَرَرْتُ بالمكان، أَقَرُّ، وَقَرَرْتُ أَقَرُّ، وَقَارَهُ مُقَارَهُ، أَي قَرَّ مَعَهُ وَسَكَنَ، وَفِي الْحَدِيثِ (ابن مسعود): قَارُوا الصَّلَاةَ، هُوَ مِنَ (القرار) لَا مِنَ (الوقار) ومعناه السكون، أَي: اسكنوا فيها وَلَا تتحركوا، وَلَا تعيثوا وهو تفاعل من القرار، وتقرير الإنسان بالشئ، جعله في قرارة....))⁽²⁾.

قال الزبيدي: ((وفي البصائر: الإقرار: إثبات الشئ إمّا باللسان، وإما بالقلب، أو بهما جميعاً))⁽³⁾.

وقال رينهازيت دوزي: ((قَرَّ: اعترف.... واعترف بذنبه بعد إنَّ أذنب، قَرَّرَ، رَوَى وَقَصَّ، أَخْبَرَ، قَرَّرَ، أَقَرَّ، صَدَّقَ، وافق على، أَكَّدَ، أَيْدَ، قَرَّرَهُ، وَقَرَّرَ عَلَيْهِ، أَوْ قَرَّرَ فِيهِ، اسْتَطَقَهُ سَأَلَهُ عَنْ..... عَذَبَ لِيَنْتَرَعَ مِنْهُ الْاعْتِرَافُ))⁽⁴⁾.
و((قَرَّرَ: يَقَرُّ: تقريراً، وهو مُقَرَّرٌ، والمفعول، مُقَرَّرٌ، (قَرَّرَ الشخصُ أمراً)، أَتَخَذَ قَرَاراً، صمم بشدة، قَرَّرَ السَّفَرُ لِلْحَجِّ، (قَرَّرَ الشخصُ، جعله يعترف بالذنب، قَرَّرَ الشرطيُّ المجرمُ))⁽¹⁾.

(1) همزة الاستفهام في القرآن الكريم: عبد الرؤوف: 9.

(2) لسان العرب: مادة (قَرَّ).

(3) تاج العروس: 13: 387.

(4) تكملة المعاجم: 8: 206.

وكذلك في (التقرير: ويكون بحمل المخاطب على الاعتراف بموضوع قد استقرّ عنده في شك المتكلم، ولذا يؤتى بذكر الشيء الذي يُراد التقرير عنه أو به بعد الهمزة)⁽²⁾.

وقد ذكر عبد لقاقر الجرجاني: أن السياق بنوعيه (المقامي) و(المقالي) يحددان المعنى، وقد ذكر أنواعاً للتقرير هي:

- 1- التقرير بالفاعل: نحو: أنت كتبت هذا البحث؟
- 2- التقرير بالفعل: نحو: أكتبت هذا البحث؟
- 3- التقرير بالمفعول: نحو: أهذا الرجل ضربت؟ وهلم جرى⁽³⁾. وبعد قراءتنا النصوص القرآنية والشواهد والامثلة الأخرى نجد أنّ للتقرير أنواعاً أخرى هي:

- 4- التقرير بالخبر: نحو: قوله تعالى: ﴿أَرَاغِبٌ أَنْتَ عَنْ آلِهَتِي يَا إِبْرَاهِيمُ﴾ [مريم/46].
- 5- التقرير بالحال: أراكباً جئت؟
- 6- التقرير بالمفعول لأجله: كقوله تعالى: ﴿أَنفِكَ آلِهَةً دُونَ اللَّهِ تُرِيدُونَ﴾ [الصافات/86].
- 7- التقرير بالنعته: أصدقاً قولك الذي تقوله؟
- 8- التقرير بالطرف: كقوله تعالى: ﴿الآنَ وَقَدْ عَصَيْتَ قَبْلُ وَكُنْتَ مِنَ الْمُفْسِدِينَ﴾ [يونس/91].
- 9- التقرير بالتمييز: أشياء اشتعل رأسك؟

وسنعرض فيما يأتي نماذج من استعمال (همزة) الاستفهام في النصوص القرآنية:

ثالثاً: أنواع همزة الاستفهام

أ- همزة التبرئة:

- 1- قال تعالى: ﴿وَإِذْ قَالَ اللَّهُ يَا عِيسَى ابْنُ مَرْيَمَ أَنْتَ قُلْتَ لِلنَّاسِ اتَّخِذُونِي وَأُمِّي إِلَهَيْنِ مِنْ دُونِ اللَّهِ...﴾ [المائدة/116].
- لقد ذكرت أغلب المصادر أنّ (الهمزة) في هذا النص القرآني للتقرير. ((فالتقرير للمخاطب لذا جيء بلفظة تُشير إليه (أنت) بعد الهمزة))⁽⁴⁾ فهذا الاستفهام خرج للتقريع والتهديد لمن ادعى ذلك⁽⁵⁾.
- يقول الزجاج: ((فالمسألة هاهنا على وجه التوبيخ، للذين ادعوا عليه؛ لأنهم مجمعون أنّه صادق الخبر، وأنّه لا يكذبهم وهو الصادق عندهم، فذلك أوكد في الحجة عليهم، وأبلغ في توبيخهم، والتوبيخ ضرب من العقوبة))⁽⁶⁾.
- وقد انكر الرازي هذا التخرّيج بحجة: أنّ الاستفهام لا يليق بعلام الغيوب، وهو عالمٌ بأنّه لم يقل ذلك، ولم يقل بالتوبيخ للنصاري، وحجته على ذلك أنّ أحداً منهم لم يقل به⁽⁷⁾.
- ونرى - وان كان احد لم يقل ذلك - فقد يكون مؤمناً بما قالوه وراضياً بفعلهم، أو قد يكون على وجه التغليب، لان الغلبة قالوا بذلك. وكذلك فان عيسى (عليه السلام) (لم يقل بأنّي قُلْتُ أو ما قلت، بل قال: ((ما يكون لي...))، هل وقع هذا القول منه أم لا؟، فلم يقل (ما قلت)، لأن هذا يجري مجرى دعوى الطهارة والنزاهة، والمقام مقام الخضوع والتواضع. ولم يقل (قلته)، بل فوّض ذلك إلى علمه المحيط بالكل))⁽⁸⁾.

(1) معجم اللغة المعاصرة: 3: 1795.

(2) في التحليل اللغوي: 100.

(3) ينظر: دلائل الاعجاز: نج: هنداي: 89.

(4) في التحليل اللغوي: 100.

(5) ينظر: مجمع البيان: 3: 375.

(6) معاني القرآن: 2: 222، وينظر: إيجاز البيان: 1: 228، وتفسير عز الدين بن عبد السلام: 1: 224.

(7) ينظر: مفاتيح الغيب: 12: 465.

(8) مفاتيح الغيب: 12: 466.

ويعلق الرازي قائلاً عن قوله تعالى: ﴿إِنْ كُنْتُ قُلْتُهُ...﴾، ((وهذا مبالغة في الأدب وفي إظهار الذلّ والمسكنة في حضرة الجلال وتقويض الأمور بالكلية إلى الحقّ سبحانه... وقوله تعالى: ﴿مَا قُلْتُ لَهُمْ إِلَّا مَا أَمَرْتَنِي﴾، إلا أنّه وضع القول موضع الأمر، نزولاً على موجب الادب الحسن))⁽¹⁾.

وقد احتمل (الطبري) في تفسيره وجهين من التأويل: ((أحدهما: تحذير عيسى (عليه السلام) عن قيل ذلك، ونهيّه بما يقول القائل لآخر: فعل ما قال له: (أفعلته؟) على وجه النهي عن فعله، والتهديد له فيه. والآخر: إعلامه أنّ قومه الذين فارقهم قد خالفوا عهده، وبدلوا دينهم بعده؛ فيكون بذلك جامعاً لإعلامه حالهم بعده. وتحذيراً له قبله))⁽²⁾.

ونرى أنّ ما قاله غير راجح؛ لأنّ القول قد ثبت أنّه مقول، واتهموا عيسى (عليه السلام) بأنه هو القائل. فلا يصح التحذير والنهي في هذا الوضع، وقد يكون التحذير والنهي لغيره. وهذه العبارة الأخيرة - تحذيراً له قبله - وكيف يكون التحذير له وهو فارقهم، وفي (تنوير المقياس) فيقول الله يوم القيامة، وقوله الذي اتهموه به في الدنيا، فلا يجوز لي أنّ أقول لهم ذلك وما كان مني لهم من الامر والنهي، وما كان منك من الخذلان والتوفيق⁽³⁾.

قال ابو حيّان: ((وقع الاستفهام عن النسبة... وهذه مسألة بيانية... والظاهر صدور هذا القول في الوجود لا من عيسى (عليه السلام) ولا يلزم من صدور القول وجود الاتخاذ))⁽⁴⁾. أي أنّها مجرد اتهام له، وقد ثبت بطلانه. ولو كان التقرير هنا بالفاعل (أأنت...) لثبت أنه هو القائل، وإنما فوض أمره إلى الله.

قال الجرجاني ((وإذا أريد بالهمزة الإنكار وقع الأمر المنكر بعد الهمزة سواء أكان فاعلاً نحو: (أهنت أباك؟)، أم فعلاً نحو: (أأهملت وأجبك؟) أم غيرهما كالمفعول نحو: (أأباك ضربت؟))⁽⁵⁾.

ونرى مما ذكره ان هذا لا يجعل الكلام محصوراً بعد (الهمزة) وإنما يوسّع من أفق القارئ أو السامع للتأمل والربط بين سياقات الأساليب، واستنتاج الدلالة بما تحدّثه من أثر استعماله في النص القرآني.

والظاهر لنا - تدبراً في النص القرآني، استناداً الى ما قاله بعض المفسرين - أنّ (الهمزة) على سبيل الإنكار، وهذا الإنكار لأدعائهم على عيسى (عليه السلام)، فإذا ما تحقق فعل الإنكار، وثبت أدعائهم، وعدم فعله، ثبتت البراءة للمدّعى عليه - وهو عيسى (عليه السلام) - وبعد اثبات ذلك، يأتي التوبيخ بداية لأمر العقوبة للمدّعين، وهم (قوم عيسى) (عليه السلام).

إذاً، تحقق الإنكار تبرئة لعيسى (عليه السلام) بتأثير (همزة) الاستفهام، والحقّ ان نطلق عليها هنا، (همزة التنزيه) أو (همزة التبرئة)، لأنها أثرت في دلالة الاستفهام وقلّبتة إلى الإنكار. وكان القصد من الإنكار فعل التبرئة، والدليل - كما ذكره الرازي - هو ما انماز عيسى (عليه السلام) من صفات أخلاقية تثبت براءته، أي انه بأفعاله وما امتاز من صفات ألقى بالحجة كاملة عليهم وأبطل ادعائهم، والله تعالى أعلم.

إنّ من الصفات الدلالية والاستعمالية لـ (همزة الاستفهام) صدر الكلام، وتسبق ادوات النفي (لم - لن - لا - ما...) لغرضٍ دلالي، فتجلب أثراً دلالياً سميناه (تداخلاً دلالياً) وهذا الاثر يوعزُ للسامع أو القارئ للنص أثراً نفسياً يستدعي التأمل والتدبر في النصوص القرآنية ومنها:

(1) مفاتيح الغيب: 12: 466.

(2) جامع البيان: 11: 237.

(3) ينظر: تنوير المقياس: 104-105.

(4) البحر المحيط: 4: 416.

(5) دلائل الاعجاز: 92-93.

ب- همزة التقرير والانكار (تداخل دلالي):

2- قوله تعالى: ﴿أَلَمْ تَعْلَمْ أَنَّ اللَّهَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ﴾ [البقرة/106].

أستعملت (الهمزة) في النص القرآني داخلة على أداة النفي (لم) لمقصدٍ دلالي يمكن للمتدبر تلمسه عن طريق التحليل اللغوي للنص.

قال الالوسي: ((قيل: للتقرير، وقيل: للانكار))⁽¹⁾ و((... التقرير بما بعد النفي. لا التقرير بالنفي، وإنَّ الاولى أنْ تحمل الآية على الانكار))⁽²⁾.

وفي (تنوير المقباس) فقد جعل الخطاب موجهاً إلى الرسول (صلى الله عليه واله وسلم) ودلالة (كل شيء) من الناسخ والمنسوخ⁽³⁾ فقد حصر دلالة الخطاب في النص.

وقد ذكرنا قول الجرجاني، من أنَّ همزة لانكار ما يلها، وهو الجملة المنفية، وجعلوه قاعدةً ليسنَّ قواعدهم اللغوية.

قال القزويني: ((ومن مجيء (الهمزة) لانكار، قوله تعالى: ﴿أَلَيْسَ اللَّهُ بِكَافٍ عَبْدَهُ﴾ [الزمر/36]؛ لأنَّ نفي النفي اثبات. وهذا مراد من قال: إن (الهمزة) للتقرير، أي للتقرير بما دخله النفي، لا التقرير بالانتفاء))⁽⁴⁾. وإنَّ التقرير ليس يجب ان يكون بما دخلت عليه الهمزة، بل بما يعرفه المخاطب من ذلك الكلام الذي دخلت عليه الهمزة⁽⁵⁾.

اما الطاهر بن عاشور فيقول: إنَّ الخطاب ليس للرسول (ﷺ)، بل هو لغير معين وهو من المجاز، وجعل الغائب في منزلة المخاطب، وذلك من جهة العموم لكل مخاطب صالح، وتارة يقصد منه توجه الخطاب اليه وهو يقصد أمته وهو من باب الكناية، وهنا لا يصلح توجه المضمون للرسول؛ لانه لا يُقرَّر على الاعتراف بـ (أنَّ الله على...) فضلاً على أن ينكر عنه. وانما التقرير للأمة، والمقصد من الكناية التعريض باليهود، والاستفهام تقريرى على الوجهين وهو شأن الاستفهام الداخلى على النفي⁽⁶⁾.

ولقد اضاف الطبري دليلاً سياقياً آخر على أن الخطاب لأصحابه بقوله تعالى: ﴿لَا تَقُولُوا رَاعِنَا وَقُولُوا...﴾ [البقرة/104]، والذي يدل على ذلك قوله تعالى: ﴿مَا لَكُمْ مِنْ دُونِ اللَّهِ مِنْ وَلِيٍّ وَلَا نَصِيرٍ﴾ [البقرة/107]، فعاد بالخطاب في آخر الآية إلى جمعهم⁽⁷⁾.

أما صاحب (التبيان) فالاستفهام عنده للتنبيه، وهو خارج مخرج التقرير، (أما علمت؟) والخطاب للرسول والمراد الأمة⁽⁸⁾.

ونرى من هذه المسألة - دخول (الهمزة) على حروف النفي - أنَّ، هناك تداخلاً دلالياً بين (التقرير) و(الانكار) تقرير باثبات حكم، وإنكار على عدم فعله مع وجود الأدلة المقنعة على هذا الأمر، مع إرادة الأمر به أي (أعلم أنَّ...).

قال ابو حيان: ((هذا استفهام معناه التقرير... والمعنى: قد علمت أيها المخاطب أنَّ الله قادرٌ على كل شيء، فله التصرف في تكاليف عبادته، بمحو وإثبات، وإبدال حكم بحكم، وبالمماثل))⁽⁹⁾.

ويرى السيد الطباطبائي أنَّه ((لا يعجز عن إقامة ما هو خير من الفائت، أو إقامة ما هو مثل الفائت مقامه...))⁽¹⁰⁾. أي، القدرة المطلقة للحق بالتصرف في الامور بما يقتضيه الحال من مصلحة عامة.

(1) روح المعاني: 1: 353.

(2) مغني اللبيب: 2: 18.

(3) ينظر: تنوير المقباس: 15-16.

(4) الايضاح: 1: 140.

(5) ينظر: شروح التلخيص: 2: 297.

(6) ينظر: التحرير والتنوير: 1: 664-665، ينظر: جامع البيان: 2: 485.

(7) ينظر: جامع البيان: 2: 485.

(8) ينظر: التبيان في تفسير القرآن: الطوسي: 1: 398-399.

(9) البحر المحيط: 1: 552-553.

(10) الميزان: 1: 248.

والظاهر لنا من النص أن هؤلاء المنكرين والشاكين في قدرة الله تعالى، مراجعة انفسهم ومن هذه الامور (النسخ للآيات) لحكمة تستدعي ذلك الأمر، وهذا يستدعي التمكن والقدرة التامة والمحكمة، وهو كذلك، لان الملك بيد الله وحده وهو المتصرف بالوجود كيف يشاء، فان كنتم شاكين في ذلك فأتوا بأوليائكم وأنصاركم، وهذا لا وجود له. والله تعالى أعلم بمراده.

ج- همزة الانكار والتوبيخ مفاده (التنبيه):

3- قال تعالى: ﴿أَوْكَلِمَا عَاهَدُوا عَهْدًا نَبَذَهُ فَرِيقٌ مِنْهُمْ بَلْ أَكْثَرُهُمْ لَا يُؤْمِنُونَ﴾ [البقرة/100]

هناك مسألة أخرى ألا وهي دخول الهمزة على حروف العطف (الواو - الفاء - ثم)، تنبيهاً لأصالتها في التصدير⁽¹⁾. نحو: قوله تعالى: ﴿أَوْكَلِمَا عَاهَدُوا عَهْدًا﴾ [البقرة/100]، وقوله تعالى: ﴿أَفَأَمِنْ أَهْلُ الْقُرَى...﴾ [الاعراف/97]، وقوله تعالى: ﴿أَنْتُمْ إِذَا مَا وَقَعَ آمَنْتُمْ...﴾ [يونس/51]. في حين أن ادوات الاستفهام الأخرى تتأخر عنه، كما هو القياس في جميع أجزاء الجملة المعطوفة⁽²⁾ نحو: قوله تعالى: ﴿فَأَيُّنَ تَذَهَبُونَ...﴾ [التكوير/26]. ويرى صاحب (التيان) أنه لا زيادة في ذلك فلا يحكم بالزيادة من غير ضرورة مع وجود المعنى، والعطف على قوله: ﴿خُذُوا مَا آتَيْنَاكُمْ بِقُوَّةٍ...﴾، وإن هذا الاتصال للعهد بما قبله، بقوله: ﴿وَإِذْ أَخَذْنَا مِيثَاقَكُمْ﴾، وكذلك أنهم كفروا بنقص العهود كما كفروا بالآيات⁽³⁾. وهذا نعت من التناسب في سياق الآيات، والربط لسياق الآيات عن طريق العطف.

وقد قال ابن هشام عن هذه: إن تصدر الهمزة على حرف العطف هو مذهب سيبويه والجمهور، وخالفهم الزمخشري وجماعة فرعموا أن (الهمزة) في هذه المواضع على محلها الأصلي، وأن العطف على جملة مقدرة، فيكون التقدير في مثل قوله تعالى: ﴿أَفَأَيُّنَ مَاتَ أَوْ قُتِلَ انْقَلَبْتُمْ﴾ [إل عمران/144] أي، أتؤمنون به في حياته فان مات أو قُتل انقلبتم⁽⁴⁾.

قال أبو حيان: ((قد تقدم أن مذهب سيبويه والنحويين أن الأصل تقديم هذه (الواو...) على همزة الاستفهام، وإنما قُدمت (الهمزة) لأن لها صدر الكلام، وأن الزمخشري يذهب إلى أن ثم محذوفاً معطوفاً عليه مقدراً بين (الهمزة) و(حرف العطف)؛ ولذلك قدره هنا: (أكفروا بالآيات البيّنات (وكلماً عاهدوا...)))⁽⁵⁾. وقال ابن هشام عن توجيه ابن حيان هذا: ((أنه ضعيف لما فيه من التكلف وأنه غير مطرد في جميع المواضع)⁽⁶⁾، وإن قوله (غير مطرد...) مرجعه إلى القياس، و((هو تقدير ما لا دليل عليه من غير حاجة إليه))⁽⁷⁾. ونرى أن هذه التقديرات للجملة المعطوفة إقحاماً على النص، لا مبرر له، لما فيه من التكلف، والتعسف على النص القرآني، ناهيك عن زيادة بعض الكلمات التي لا وجود لها في النص القرآني ((... فالنحو: عليه أن يضع هذه الطرائق من التعبير.... دون إيخال في التأويل والتقدير))⁽⁸⁾.

وما وجود (الواو، والفاء، ولم) إلا لغرضٍ ومقصدٍ دلالي له أثره في النص بحسب نوع حرف العطف ومعناه (المصاحبة، مطلق الجمع، ترتيب وتعقيب، تراخ). وكذلك الربط بين سياقات الجمل حتى لا تتفصل المعاني السابقة واللاحقة. وهذا حال النصوص القرآنية، لا انفصال بين سياقات نصوصها، وآياتها، وأساليبها، وجملها و... الخ فهي في الحكم كنص واحد. وردّ (الزركشي) على (الزمخشري) يقول: اضطرب كلام الزمخشري، لأنه مرّة يجعل هذه الفاء متقدمة على (الهمزة) ومرّة متأخرة⁽⁹⁾. أما (الطبري) فقد ذكر آراء البصريين والكوفيين. فالبصريون قالوا: إن الفاء مثل الفاء في قوله تعالى: ﴿أَفَكُلَّمَا جَاءَكُمْ رَسُولٌ﴾ [البقرة/87]، وكقولك للرجل: أفلا تقدم، فهذا زائدتان على هذا الوجه، وأما بعض نحويي الكوفة، فقالوا: إنها حرف عطف أدخل عليها حرف استفهام⁽¹⁰⁾.

(1) ينظر: شروح التلخيص: 2: 259.

(2) ينظر: الكتاب: 3: 187-189، ينظر: مجاز القرآن: 2: 133.

(3) ينظر: التبيان في تفسير القرآن: 1: 366.

(4) ينظر: مغني اللبيب: 1: 16.

(5) البحر المحيط: 1: 323.

(6) مغني اللبيب: 1: 16.

(7) همع الهوامع: 2: 69.

(8) الدلالة الزمنية في الجملة العربية: علي جابر المنصوري: 11.

(9) ينظر: البرهان في علوم القرآن: 2: 350، ينظر: البحر المحيط: 2: 24.

(10) ينظر: جامع البيان: 2: 399-400.

وقد رجح (الطبري) العطف، ولم يرجح الزيادة، وهو الأصح، إذ لا وجود للزيادة في القرآن الكريم؛ لأن لكل حرفٍ أو حركة أثرها ومعناها الدلالي الخاص الذي يضفي على النص أثراً تدبرية، وتزول هذه الآثار بمجرد خفاء هذه الحركة أو الحرف وتضطرب الدلالة، فالواو هي واو عطف وهو الصواب عندنا، كأنه قال تعالى: ﴿وَإِذْ أَخَذْنَا مِيثَاقَكُمْ وَرَفَعْنَا فَوْقَكُمْ الطُّورَ خُذُوا مَا آتَيْنَاكُمْ بِقُوَّةٍ وَاسْمَعُوا قَالُوا سَمِعْنَا وَعَصَيْنَا أَوْ كَلَّمَا عَاهَدُوا عَهْدًا نَبَذَهُ فَرِيقٌ مِنْهُمْ﴾، ثم أدخل حرف الاستفهام على النص (أو كلما عاهدوا...) (1). ونرى أن (الهمزة) أدت أثراً دلالياً مع (الواو)، (العطف)، وكذلك (تنبيه) الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم)، على أن هؤلاء القوم لا عهد لهم، وهم لا يحفظون الميثاق، - وإن عقدت معهم عهود ومواثيق - فكن متيقضاً حذراً منهم وهذه الإشارة خارجية، وهذه ليست تسليية للرسول (صلى الله عليه وآله وسلم) عند كفرهم بما أنزل عليه من الآيات؛ لأن هذه سجيته وعادته (2). قال الرازي: ((كان أبلغ في التذكير والتبكي)) (3) وهو ما نؤيده؛ وكذلك للإنكار التوبيخي على نبذهم العهد، وهي دليل على الفرق بينهم (نبذهم فريق منهم) وهو - والله أعلم - ليس بتسليية للرسول (صلى الله عليه وآله وسلم)، بل تحذير له من هؤلاء، لأن نية نبذ العهد متأصلة في نفوسهم، أي يعتقدون للنبد لغرض مصالحهم الخاصة، وكذلك دليل على الخيانة، أي وكأنه هناك إشارة على اتفاقات سرية مبيتة، جماعة تعقد العهد، وجماعة تنبذه وذلك من الفعل (عاهد - نبذ) فكلاهما ماضٍ، ولو قال (ينبذ) لتعين أن النبد تالٍ له. والله أعلم.

رابعاً: النتائج:

- 1- بعد قراءتنا للنصوص القرآنية والشواهد نجد أن للتقرير أنواعاً منها التقرير بالحال، والتقرير بالمفعول لاجله، والتقرير بالنعته والتقرير بالظرف والتقرير بالتمييز.
- 2- هناك تعدد للاستعمال الوظيفي للهمزة ولكل استعمال لغوي أثره الخاص في الدلالة، في النصوص القرآنية الواردة فيها.
- 3- تدخل الهمزة على أدوات النفي فتنتج ما سميناه (تداخلاً دلالياً) بين الاستفهام والنفي وذلك لمقصد دلالي وهذا يعطي للمتدبر أكثر معنى دلالي للنصوص القرآنية يشمل (المؤمن - والمتردد - والمنكر) بكل درجاته.
- 4- يتداخل الاستفهام والعطف لغرض ومقصد دلالي وهو الربط بين سياقات الكلام ولا داعي للتقدير لجملة معطوفة بل الاكتفاء بنظم القرآن.

المصادر والمراجع

- القرآن الكريم

- 1- إيجاز البيان في معاني القرآن: محمود بن أبي الحسن بن الحسين النيسابوري أبو القاسم نجم الدين (ت. 550هـ) تحقيق الدكتور: ضيف بن حسن القاسمي. دار الغرب الاسلامي - بيروت (ط1 - 1415هـ)
- 2- الايضاح في علوم البلاغة / محمد بن عبد الرحمن بن عمر، أبو المعالي جلال الدين القزويني الشافعي. (ت739هـ): تح: محمد عبد المنعم خفاجي، دار الجبل، بيروت، ط3، (د.ت.).
- 3- البحر المحيط في التفسير: أبو حيان محمد بن يوسف بن علي بن يوسف بن حيّان اثير الدين الاندلسي، (ت745هـ)، دار الفكر - بيروت، تح: صدقي محمد جميل، (د.ت.). (د.ط.).
- 4- البرهان في علوم القرآن: أبو عبد الله بدر الدين محمد بن عبد الله بن بهادر الزركشي، (ت794هـ)، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، ط1، 1376هـ - 1957م، دار احياء الكتب العربية، عيسى البابي الحلبي وشركائه.

(1) ينظر: جامع البيان: 2: 399-400، ينظر: مفاتيح الغيب: 3: 615.

(2) ينظر: مفاتيح الغيب: 3: 615.

(3) ينظر: مفاتيح الغيب: 3: 615.

- 5- تاج العروس من جواهر القاموس: محمد بن محمد بن عبد الرزاق الحسيني، أبو الفيض، الملقب بمرتضى الزبيدي (ت 1205هـ)، تح: مجموعة من المحققين - دار الهداية، (د.ت)، (د.ط).
- 6- التبيان في تفسير القرآن: لأبي جعفر محمد بن الحسن الطوسي دار إحياء التراث العربي - بيروت تح: أحمد حبيب قيصر العاملي - (د.ط) (د.ت)
- 7- التحرير والتنوير: تحرير المعنى السديد وتنوير العقل الجديد من تفسير الكتاب المجيد، محمد الطاهر بن محمد الطاهر بن عاشور القوشي (ت 1393هـ)، الدار التونسية للنشر، تونس، سنة النشر: 1984م.
- 8- تفسير الطبري: جامع البيان في القرآن: محمد بن جرير بن يزيد بن كثير بن غالب الآملي، أبو جعفر الطبري (ت. 310هـ)
- 9- تكملة المعاجم العربية: ريهارت بيتران دوزي، (ت 1300هـ)، نقله الى العربية وعلق عليه: محمد سليم (1-8) النعيمي، ج9-10، جمال الخياط، وزارة الثقافة والاعلام، الجمهورية العراقية، (د.ت)، (د.ط).
- 10- الدلالة الزمنية في الجملة العربية: علي جابر المنصوري - الدار العلمية ودار الثقافة- عمان - وسط البلد - ط1 / 2002م.
- 11- دلائل الاعجاز في علم المعاني: أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد الفارسي الاصل، الجرجاني في الدار، (ت 471هـ)، تحقيق: د. عبد الحميد هنداي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1422هـ / 2001م.
- 12- روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني: شهاب الدين محمود بن عبد الله الحسيني الالوسي (ت 1270هـ)، تحقيق: علي عبد الباري عطيه، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1415هـ.
- 13- شروح التلخيص: العلامة سعد الدين التفتازالي على تلخيص المفتاح للخطيب القزويني - دار الكتب العلمية - بيروت، د.ت.
- 14- في التحليل اللغوي - منهج وصفي وتحليلي وتطبيقه على: التوكيد والنفي اللغوي وأسلوب الاستفهام، د. خليل أحمد عميرة، ط1، مكتبة المنار، الزرقاء / الاردن - 1407هـ / 1987م.
- 15- لسان العرب: محمد بن مكرم بن علي، أبو الفضل، جمال الدين ابن منظور الانصاري الرويفعي الافريقي (ت 711هـ). دار صادر بيروت، (ط3 - 1414هـ) (15 جزء).
- 16- مجاز القرآن: أبو عبيده معمر بن المثنى التميمي البصري، (ت 209هـ)، تحقيق: محمد فؤاد ستركين، مكتبة الخانجي، القاهرة، (د.ط)، 1381هـ.
- 17- مجمع البيان في تفسير القرآن: أمين الاسلام أبي علي الفضل بن الحسن الطبرسي- دار العلوم- بيروت. 1426هـ / 2005م.
- 18- معجم اللغة العربية المعاصرة: د. أحمد مختار عبد الحميد عمر (ت: 1424هـ) بمساعدة فريق عمل، دار الكتب، ط1، 1429هـ / 2008م.
- 19- مغني اللبيب: ابن هشام الانصاري، تحقيق: د. مازن المبارك ومحمد علي حمد الله، ط2، دار الفكر، بيروت، 1969م.
- 20- مفاتيح الغيب = التفسير الكبير: أبو عبد الله محمد بن عمر بن الحسن بن الحسين التميمي الرازي، الملقب بفخر الدين الرازي، خطيب الري (ت 606هـ)، دار احياء التراث العربي - بيروت، ط3، 1420هـ.
- 21- الميزان في تفسير القرآن: للعلامة السيد محمد حسين الطباطبائي، منشورات مؤسسة الاعلمي، بيروت - لبنان، (ط1 - 1417هـ / 1997م)
- 22- همزة الاستفهام في القرآن الكريم: عبد الرؤوف سعيد عبد الغني اللبدي - عمان - الاردن، د.ط - 1992م.
- 23- همع الهوامع في شرح جمع الجوامع: عبد الرحمن بن ابي بكر، جلال الدين السيوطي، (ت 911هـ)، تحقيق: عبد الحميد هنداي، المكتبة التوفيقية، مصر، ج2، (د.ت)، (د.ط).

استقصاء مستويات الهوية المهنية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية

أ.مشارك.د. هشام بركات بشر حسين

مركز التدريب وخدمة المجتمع/ جامعة الملك سعود

Investigating the professional Identity Levels of Elementary school mathematics teachers.**Dr. Hisham Barakat Hussein****Associate professor of mathematics Teacher Education- Center of Training and Community Service\ King Saud University.**

hbisher@hotmail.com

Abstract

This paper aim's to investigate the professional identity levels of Elementary school teachers. The sample was (129) Elementary school teachers, they receive An Electronic scale of professional identity, the interviews were made with (20) teachers of them to determined their perceptions about professional identity. The result revealed that the teachers of the sample have clear view for the professional identity concept. In addition, the professional identity levels were advanced. Moreover, there were no differences in Teachers Professional Identity Levels refers to Gender or Experiences or professional program which teachers' have. The recommendations and suggestions were presented for raising the elementary school teachers' awareness of professional identity and developing the teachers' professional identity level through Preservice and in-service levels.

Key words: Professional Identity, Teacher's perceptions, Elementary Mathematics Teacher, Teacher's Identity.

المخلص

هدف البحث إلى استقصاء مستويات الهوية المهنية للمعلم لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية، وأجري البحث على عينة قوامها (129) معلم رياضيات بالمرحلة الابتدائية، وزع عليهم الكترونياً مقياس لتحديد مستوى الهوية المهنية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية، وأجريت مع (20) منهم مقابلة شخصية فردية لتحديد تصورات معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية عن الهوية المهنية للمعلم. وأشارت نتائج البحث عن وضوح مدلول الهوية المهنية للمعلم لدى عينة الدراسة دون معرفتهم مسمى المفهوم، وأن مستويات الهوية المهنية لديهم مرتفعة، وأنه لا توجد فروق في مستويات الهوية المهنية لعينة البحث ترجع للنوع أو لسنوات الخبرة أو لعدد برامج التنمية المهنية الحاصل عليها. وقدم البحث بعض التوصيات والمقترحات لرفع وعي معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية بالهوية المهنية للمعلم، وتنمية مستويات الهوية المهنية لديهم قبل الخدمة وأثناءها.

الكلمات الدلالية: الهوية المهنية، تصورات معلم الرياضيات بالمرحلة الابتدائية، هوية المعلم

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 إعداد 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 على الشبكات وتطبيقات الجيل الثاني من الإنترنت "الويب 2.0".

مما يحتم على المعلم أن يطور أدائه التدريسي وينمي ذاته مهنيًا ومعرفيًا، ليتوافق مع عصر المعلوماتية المعتمد على الحاسب الآلي والإنترنت ويلبي احتياجات طلابه للتوافق مع هذا العصر من خلال القيام بدور الميسر للتعليم 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 قدرات عالية في حلها مع غيره بحماس وعقلانية. ولن يطور التعليم إلا معلمين بعقول ابتكارية وقلوب متأصلة بمبادئ وأخلاقيات، متطلعين للمعرفة الديناميكية المتجددة، مؤمنين بالتعليم كمهنة ورسالة للإصلاح والتقدم لصالح البشرية. (خضر، نظلة حسن أحمد، 2008، ص 15).

فالمدارس اليوم ليست هي المدارس التي كانت منذ سنوات مضت، حيث ظهرت حقائق كثيرة لم تكن موجودةً منذُ 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 تحديًا كبيرًا وصعبًا، 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 تمكنهم 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 جيدًا، ويقدر متطلبات المدارس في القرن الحادي والعشرين وبنيتها وإمكانياتها، 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، وإعطائهم التقدير الذي يستحقونه. 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 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 وإعطائهم التقدير الذي يستحقونه. (Shulman, L.S., 1983, p504).

وتتكامل 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 للتعلم، 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 معاونة 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 للتعلم 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 وأنهما 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 التقويم 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 (Council of the Accreditation of Educator Preparation -CAEP) 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 تربوية، ويلعب دوراً متشابك 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)

ويلاحظ 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. (الرشدي، 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 يعرف المعلمين أنفسهم وللآخرين، وكيف يراهم الآخرون. (Lasky, 2005, p. 901)، 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 والهويات التي تتكون لدى الفرد وترتبط بأمور 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, 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 للمعلم يساهم في عملية تعلم التلاميذ من خلال معرفة المعلم بالأدوار المطلوبة منه والخاصة بتيسير ودعم تعلم التلاميذ. (الرشدي، 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, DeCuir-Gunby, & Caldwell, 2013, p. 380). وتتضمن هوية تدريس الرياضيات (Mathematics teaching 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. R. , 2013)، (Graven, M. & Lerman, S. , 2014)، (Fajardo Castañeda, J. A. , 2014)، (Pipere, A. & Mičule, I. , 2014)، (Yuan, R., & Lee, I. , 2015)، (Noi, L. A. et al, 2016)، (Hendrickson, K. A. 2016)، (Lebedeva, E.V., et al, 2016)، (Yuan, J., 2016)، (Vokatis, B. & Zhang, J., 2016)، (Silva, F. M. F. R. , 2016)، (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 أدواره المهنية واتقانها. 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 وابداع.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة (عيسى، محمد رفقي، 1995) إلى التعرف على العلاقة التي تربط بين التوافق المهني كمدخل لقياس الهوية المهنية للمعلم وبين الاحترق النفسي، طبق الباحث مقياسين، الأول هدف لقياس التوافق المهني، والمقياس الثاني هدف إلى قياس الاحترق 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 والاحترق النفسي لدى المعلمات مما يشير إلى أن مدى وعي المعلمات بالتوافق المهني ليس له علاقة بدرجة الاحترق 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 لحدوث 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 للطالب المعلم، حيث قام الباحثون بتحليل ملفات الإنجاز لطالبين 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 اكتسبها 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 رئيسية 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.

وهدف 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.

وهدف 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.

وهدف 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 مسابقات 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.

وهدف 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.

وهدفت دراسة (عجوة، محمد عبد الفتاح، 2012) إلى معرفة القدرة التنبؤية للكفاءة الذاتية والرضا الوظيفي والتنظيم الذاتي في الهوية المهنية للمعلمين، والت أسماها (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.

وهدفت 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 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.

وهدفت 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 للمعنيين 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.

وهدفت دراسة (Oruç, N. , 2013) إلى فحص دور الفهم، والتقويم، 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 والتقويم والتعاون المستمر في تشكيل الهوية المهنية للمعلم، حيث أشارت النتائج أن المعلمة رأت أنه مع مرور الوقت أصبحت تتميز أكثر بالالتزام المهني، والكفاءة الذاتية، ويفهم 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.

وهدفت 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 اجابات المعلمين ببرنامج الكونوني لتحليل المحتوى (O*NET Content Model). وأشارت نتائج تحليل محتوى اجابات 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.

وهدفت 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 كولومبيا بأمريكا اللاتينية. وطبق عليهم المقابلة الشخصية، ومدونة الكترونية 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 بالحوية المهنية.

وهدفت 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.

وهدفت دراسة (البقيعي، نافر، 2014) إلى معرفة مستوى إدراك معلمي وكالة الغوث الدولية في الأردن لهويتهم المهنية، وأسمائها (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 استُخدمت 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.

وهدفت 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.

وهدفت دراسة (الرشدي، 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.

وهدفت 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.

وهدفت 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 إلى 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.

وهدفت 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 اكتساب الطلاب المعلمين كفايات إدارة الوقت لتشكيل الهوية المهنية لديهم.

وهدفت 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.

وهدف 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 المقابلة 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، التقييم 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 الإدارة 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 سلباً 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 الاحتراق 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 الاحتراق 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 والاحتراق النفسي مما يشير

إلى أن مدى الوعي بالتوافق المهني ليس له علاقة بدرجة الاحتراق 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 لحدوث 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، وإيضاً 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 يساهم 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؟

وينتفرع 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, A.L., 2007, p. 827).
- رؤية المعلم لنفسه كخبير في المحتوى الأكاديمي للمادة الدراسية، وخبير في التدريس، وخبير تربوي. (Beijaard, 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. (البيعي، نافر، 2014، ص 368)
- ويعرفها الباحث اجرائياً 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

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، و76 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 الاطار 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)، (Timostsuk, 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 قُدم 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 والمدرسين 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/euQliAwfkdApkEk1>) لعينة أكبر من أساتذة الجامعات المتخصصين في إعداد المعلم وعددهم (15)، والمعلمين المتميزين والمدرسين 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 يقبسه، وتم اجراء التعديلات المطلوبة وحذف بعض العبارات. ثم تم حساب ثبات المقياس بتطبيقه استطلاعياً 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 الكترونياً على المعلمين عينة البحث، ومن ثم تم تطبيق الاستبانة أيضاً الكترونياً من خلال توظيف خدمة (Google Docs) مع المعلمين والمعلمات.

نتائج البحث:

جدول (1) التوزيع الوصفي لعينة البحث

المتغير	العدد	النسبة المئوية
نوع المشارك	ذكر	41.1
	أنثى	58.9
سنوات الخبرة في التدريس	أقل من 5 سنوات	14
	10 < س < 5	31
	15 < س < 10	19.4
	20 < س < 15	15.5
	أكثر من 20 سنة	20.2
عدد برامج التنمية المهنية التي شاركت فيها مرشحا من جهة عملك	أقل من 5	43.4
	10 < العدد < 5	21.7
	15 < العدد < 10	16.3
	20 < العدد < 15	5.4
	أكثر من 20 برنامج	17
عدد برامج التنمية المهنية التي شاركت فيها بدافع ذاتي وليس مرشحا من جهة عملك	أقل من 5	48.8
	10 < العدد < 5	19.4
	15 < العدد < 10	15.5
	20 < العدد < 15	3.1
	أكثر من 20 برنامج	13.2

جدول (2) النتيجة الكلية للمقياس

العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
129	116.15	11.357	92.96 %

ويتضح من الجدول السابق أن مستوى الهوية المهنية لعينة البحث مرتفع (92.96 %). وبذلك تمت الإجابة 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

المحور	المفردة	المتوسط	الترتيب
المحور الأول	أشجع التفاعل الإيجابي بين المتعلمين وأدعم تعاونهم	2.95	1
	أوفر مناخ ميسر للعدالة	2.91	2
	أشجع المتعلمين على ابداء آراءهم ومشاعرهم تجاه ممارساتهم أثناء التدريس.	2.89	3
	أمارس مهارات الاتصال اللفظي وغير اللفظي مع المتعلمين.	2.88	4

المحور	المفردة	المتوسط	الترتيب
	أستخدم أساليب متنوعة لاستثارة دافعية المتعلمين.	2.86	5
	أشجع المتعلمين على حل المشكلات والتفكير الناقد والإبداعي	2.82	6
	أستخدم أساليب متنوعة لإدارة الفصل	2.81	7
	أدير وقت التعلم بكفاءة.	2.79	8
	استخدم استراتيجيات تدريس متنوعة تناسب حاجات المتعلمين	2.78	9
	أستخدم تقنيات التعلم بكفاءة.	2.76	10
	أخطط للتدريس في ضوء الاحتياجات التعليمية للمتعلمين.	2.71	11
	أصمم الأنشطة التعليمية الملائمة.	2.71	12
	أعد أدوات وأساليب تقويم مناسبة	2.71	13
	أضع أهداف تعليمية تنمي التفكير المنتج والعمل الجماعي.	2.69	14
	أخطط للأهداف التعليمية بدقة	2.64	15
	أستخدم أدوات التقويم الشامل.	2.64	16
	أشجع المتعلمين على استخدام التقويم الذاتي	2.58	17
	مجموع المحور الأول : خبير التدريس	2.77	

جدول (5) ترتيب العوامل للمحور الثاني من المقياس

المحور	المفردة	المتوسط	الترتيب
المحور الثاني خبير المحتوى	أتقن بنية المادة العلمية وفهم طبيعتها.	2.85	1
	أستخدم مصادر المعرفة المتنوعة والمتاحة، وأشجع المتعلمين على استخدامها.	2.75	2
	لدي القدرة على إنتاج المعرفة في مجال تخصصي.	2.75	3
	أتابع أحدث التطورات في مادة التخصص	2.71	4
	أتمكن من طرائق البحث في المادة العلمية.	2.7	5
	أوظف المادة الدراسية في حل المشكلات بالتكامل مع معلمي المواد الدراسية الأخرى.	2.48	6
	مجموع المحور الثاني : خبير المحتوى	2.7	

جدول (6) ترتيب العوامل للمحور الثالث من المقياس

المحور	المفردة	المتوسط	الترتيب
المحور الثالث الخبير التربوي النفسي والاجتماعي	أحترم شخصيات المتعلمين وقدراتهم	2.9	1
	أؤسس علاقات إنسانية مع المتعلمين تقوم على الود والاحترام المتبادل.	2.88	2
	أشجع المتعلمين للوصول إلى أعلى مستويات التعلم	2.85	3
	أفهم خصائص النمو النفسي والعقلي للمتعلمين	2.78	4
	أنمي التفاعل الإيجابي مع المتعلمين والمعلمين من ذوي البيئات المختلفة.	2.74	5
	أهيب بيئة تعلم آمنة ومتحدية تدعم تعلم المتعلمين.	2.73	6
	أوجه المتعلمين وأعاونهم في حل مشكلاتهم الشخصية	2.68	7
	أعمل على إشباع 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

الترتيب	المتوسط	المفردة	المحور
1	2.96	أتقيد بأداب وأخلاقيات المجتمع	المحور الرابع النمو الشخصي والمهني
2	2.95	ألتزم بأخلاقيات المهنة.	
3	2.93	لدي طموح أن أكون متميزاً في مهنة التعليم.	
4	2.91	أنشئ علاقة إيجابية مع المتعلمين والزملاء.	
5	2.76	أستوعب ثقافة المجتمع المحيط بالمدرسة وأوظفها في التدريس	
6	2.75	أشارك في قيادة التغيير والتطوير التربوي في المدرسة.	
7	2.72	أحدد احتياجاتي التدريبية وأعمل على تحقيقها ذاتياً	
8	2.71	أوطد العلاقة بأعضاء المجتمع المحلي.	
9	2.63	أشارك في برامج التنمية المهنية باستمرار .	
10	2.61	أستخدم أساليب وأدوات متنوعة لتقييم أدائي التدريسي	
	2.79	مجموع المحور الرابع: النمو الشخصي والمهني	

جدول (8) تحليل التباين الاحادي للفروق بالنسبة للنوع (ذكر - أنثى)

مستوى الدلالة	F	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	بين المجموعات	النوع
.705	.144	18.746	1	18.746	بين المجموعات	
		129.854	127	16491.456	داخل المجموعات	
			128	16510.202	مجموع	

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

مستوى الدلالة	F	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	بين المجموعات	سنوات الخبرة في التدريس
.501	.842	109.137	4	436.547	بين المجموعات	
		129.626	124	16073.655	داخل المجموعات	
			128	16510.202	مجموع	

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					
مستوى الدلالة	F	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	
.422	1.044	2.026	30	60.779	بين المجموعات
		1.941	98	190.245	داخل المجموعات
			128	251.023	مجموع
.805	.758	2.675	30	80.256	بين المجموعات
		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 منخفضة 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 الاجابة 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 الإناث 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)، (Morrison, C. M., 2013)، (Johnson, K. R., 2013)، (Graven, M. & al, 2011)، (Oruç, N., 2013)، (Lerman, S., 2014)، (Fajardo Castañeda, J. A., 2014)، (Pipere, A. & Mičule, I., 2014)، (Yuan, R., & al, 2015)، (Lee, I., 2015)، (Noi, L. A. et al, 2016)، (Hendrickson, K. A. 2016)، (Lebedeva, E.V., et al, 2016)، (Noi, L. A. & Kwok, 2016)، (Silva, F. M. F. R., 2016)، (Vokatis, B. & Zhang, J., 2016)، (Yuan, R., 2016)، (D. and Goh. K., 2016)، (البقيعي، نافر، 2014)، (Timostsuk, I. & Ugaste, A., 2010)، (Hong, J. 2010)، (Cheung, H. 2008)، (Hasegawa, Y. & 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 مرحل 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 بورسعيد، ع (11) يناير 2012. ص 31-64.
- خضر، نائلة حسن أحمد. (2008). تقوية انسانية معلم الرياضيات ومبادئه وعاداته للتجديد كأساس لتنمية الفاعلية التدريسية له، مجلة تربويات الرياضيات، جمعية تربويات الرياضيات- جامعة بنها، المجلد (11). ص 14-32.
- الرشدي، العنود مبارك، والهولي، علي إسماعيل. (2015). وعي معلمات المرحلة الابتدائية بهوية الدور كمدخل 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.
- عوجة، محمد عبد الفتاح محمود. (2012). القدرة التنبؤية للكفاءة الذاتية والرضا الوظيفي والتنظيم الذاتي في الهوية الوظيفية للمعلمين الفلسطينيين. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، 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>.
- Gazi, 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. & Kutyn, 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., Rebega, 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.
- Timostuk, 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 (2)

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		
		كثيراً	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. أستخدم 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 التقويم الشامل.
			2. أعد أدوات وأساليب تقويم مناسبة
			3. أشجع المتعلمين على استخدام التقويم الذاتي
			4. أشجع المتعلمين على إبداء آراؤهم ومشاعرهم تجاه ممارساتهم أثناء التدريس.
خبير المحتوى			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
			6. أشرك المتعلمين في وضع القواعد السلوكية والتنظيمية وإقرارها.
خبير التربويات			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.
			3. أستوعب ثقافة المجتمع المحيط بالمدرسة وأوظفها في التدريس
			1. أنشئ علاقة إيجابية 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
النمو الشخصي والمهني			4. لدي طموح أن أكون متميزاً في مهنة التعليم.

ملحق (2)

استمارة المقابلة الشخصية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية

عزيري المعلم عزيرتي المعلمة

نأمل منك الإجابة 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	عدد سنوات الخبرة
	المؤهلات الدراسية التي تحملها
	الصف الذي تدرس له
سبب اختيار المهنة والاستمرار فيها	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 نعلم بأنه خبير في المحتوى الأكاديمي للرياضيات؟
	حدد أهم الصفات التي ترى ضرورة وجودها لتصف نعلم بأنه خبير في تدريس الرياضيات؟
	حدد أهم الصفات التي ترى ضرورة وجودها لتصف نعلم بأنه خبير تربوي نفسي واجتماعي في التعامل مع الطلاب؟

أساليب الطلب في أدب الإمام زيد بن علي (عليه السلام)

أ.م.د. مثنى عبد الرسول مغير الشكري الباحثة. إسراء محسن حديد حسن

جامعة بابل/ كلية الدراسات القرآنية

Samer.jothre@gmail.com

Methods of Requests in the Literature of Imam Zaid bin Ali (PBUH)

Asst. Prof. Dr. Muthana Abdul Rasool Mugheer Al-Shukri

Researcher. Isra' Muhsin Hadeel Hasan

College of the Quranic Studies / University of Babylon

Abstract

Imam Zaid's text is stylistically and linguistically rich which makes it very deep in meaning. It reflects the richness of his language.

المخلص

كان النص الزيدي قد امتلك من الثراء اللغوي والاسلوبي الشيء الكثير مما جعله نصاً مكتنزاً بطاقات تعبيرية هائلة، فضلاً عن خصوصية ذلك النص، وعمقه الذي يتجلى بالوسائل والأدوات التعبيرية والفنية المتعددة والمختلفة التي وظفها الإمام في تراثه الأدبي جميعه فإن هذا التمكن في اللغة والبناء التركيبي للنصوص قد عكس قدرة الإمام زيد بن علي "عليه السلام" اللغوية، ففضلاً عما تميّزت به النصوص من الثراء اللغوي فقد تميّزت كذلك بتنوع الأساليب، والتراكيب تبعاً لتنوع وسائل التعبير المرتبطة بالجو العام الذي يحكم كل نص من تلك النصوص، والمتمثل ب(السياق) لما له من أثر واضح في بيان الدلالة.

الكلمات الافتتاحية: أدب زيد، الاستفهام، النهي، النداء، الأمر.

المقدمة

انطلقت الفكرة لدراسة (أساليب الطلب في أدب الإمام زيد بن علي "عليهما السلام" من منطلقات عدّة، في مقدمتها إعجابنا بالأدب الإسلامي، وأعلامه، وموضوعاته، وقضاياها، ورغبتنا في دراسة أحد أعلام آل البيت الأطهار؛ أحياءً لذكورهم من خلال الوقوف على تراثهم العظيم، الذي يستحق الدراسة، والعناية والاهتمام به، وتلمسنا ظهور أساليب طلب واضحة في تراثه الأدبي فقد كان يعتمد في خطاباته على الأساليب البلاغية؛ كونها تحمل في طياتها معاني مجازية مؤدية للغرض الذي يبتغيه الإمام، وهذا مما لا يريبُ به فالإمام زيد "عليه السلام" سليل بيت زُفوا العلم زُفاً، فكبر عزمنا على طرق هذا الموضوع للأسباب التي ذُكرت.

فكانت أساليب الطلب قد جسدت البنية اللغوية في ما ورد عنه (عليه السلام) من تراث أدبي يدور في فلك معالجات لقضايا متعددة، منها ما هو اجتماعي، ومنها ما هو ديني، ومنها ما هو سياسي.

المطلب الأول: الأمر

قبل الشروع والولوج في معرفة الأمر عند الإمام زيد بن علي "عليهما السلام" وبيان الفرق بين الحقيقي منه والمجازي، أو إلى أي غرض خرج، وما الذي أراد الإمام إيصاله إلى المتلقي وغير ذلك، لابد من الإشارة إلى ما يحمله هذا الأسلوب من معنى لغوي أو اصطلاحي.

فهو لغةً: ((الأمرُ معروف. نقيض النهي))⁽¹⁾؛ لأنَّ الأمر يراد منه وقوع الفعل، والنهي ترك حدوث الفعل

أمّا في اصطلاح البلاغيين فهو: طلب حصول الفعل على جهة الاستعلاء⁽²⁾

والأمر هو نوع من أنواع الإنشاء الطلبي يُراد به قيام المُخاطب بما يطلبه منه المتكلم على جهة الاستعلاء، والإلزام، وهذا

الاستعلاء يكون في الأمر الحقيقي لا المجازي.

ففي الأول-الحقيقي- يكون الطلب من الأعلى إلى الأدنى، وهنا يكون بمعنى القوة، والتجبر، والتعاضد، كقول الرئيس لمروسته (إفعل كذا)، وفي الثاني-المجازي- يكون الغرض منه التواضع ليس إلّا، ولا استعلاء فيه، كقول المرووس لرئيسه (إفعل كذا)⁽³⁾.

وللأمر في العربية أربع صيغ مختلفة وهي كالآتي:

1- فعل الأمر (إفعل): وكان لهذه الصيغة حضور بارز عند الإمام زيد بن علي "عليه السلام" من دون بقية الصيغ الأخر، فقد تكرر ذكرها بصورة مباشرة في تراثه الأدبي (مئة وثمانية وسبعون مرة)، ويعود السبب في ذلك إلى أنّ هذه الصيغة أوجز من بقية الصيغ من الناحية اللفظية، وأدل على معنى الأمر، وأقوى، وأشد، في حين إنّ الصيغ الأخر لا تتميز بهذه الخاصية، وإنّما فيها شيء من اللين، والتلطيف حتى تُكاد تكون قريبة من الرجاء، والالتماس وغيرها⁽⁴⁾، فضلاً عن مواجهة المأمور بصورة مباشرة، وحثّه على القيام بما أمر به. ومن أنماط ما ورد بهذه الصيغة في

أدب الإمام زيد بن علي "عليهما السلام"، قوله في النصيح والإرشاد: (واعلم يا قارئ القرآن أن القرآن ليس يعرفه إلا من ذاقه، فأبصر به عماه، وأسمع به صممه وحيي به بعد إذ مات، ونجي به من الشبهات...) ⁽⁵⁾.

2- الفعل المضارع المقترن ب(لام الأمر) وتُمثّل هذه الصيغة حضوراً ضئيلاً جداً بالنسبة إلى سابقتها في الأدب الزيدي، وقد يعود السبب في ذلك إلى قلة دخولها على فعل المُخاطب، وإطراد مجيئها مع فعل الغائب هذا من جانب، ومن جانب آخر، إنّ المجتمع الذي عاش فيه الإمام زيد بن علي "عليهما السلام" مجتمع متمرد يُمارس أبشع صور الظلم، والتكيد، والانحرافات من الجوانب كافة؛ لذا كان الإمام يخاطبهم بخطاب فيه قوة، وشدة، والإصرار على ترك ما يعملون، وقيام أسس رصينة؛ ولأنّ هذه الصيغة فيها شيء من اللين والتلطيف وهذا لا يتلاءم وأفعالهم؛ لذا قلّ حضورها في تراثه الأدبي ومنها قوله "عليه السلام": (فليكنكم عن السماع العيان، وعن الغيب الخبر، إنّ الذي أمرتم به أوسع مما نُهيتم عنه) ⁽⁶⁾.

3- إسم فعل الأمر: مما ورد عند الإمام زيد بن علي "عليهما السلام" بهذه الصيغة قوله: (عليكم بسيرة أمير المؤمنين "عليه السلام" بالبصرة والشام، لا تتبعوا مدبراً، ولا تجهزوا على جريح، ولا تفتحوا باباً مغلقاً، والله على ما أقول وكيل) ⁽⁷⁾، وهذه الصيغة مشتملة على بلاغة، وتوكيد في الخطاب أكثر من الأفعال التي بمعناها؛ كونها تتميز بخاصية السرعة، والإيجاز والحدث المجرد من الزمن⁽⁸⁾، فلفظة (عليكم) أوكد من معناها الذي هو (الزموا)، فضلاً عما تحمله من سرعة، واختصار لا تتوفران في معناها

4- المصدر النائب عن فعل الأمر: منها قوله "عليه السلام": (أيها الناس العجل العجل قبل حلول الأجل وانقطاع الأمل، فوراءكم طالب لا يفوته هارب إلا هرب منه إليه، ففروا إلى الله بطاعته، واستجبروا بثوابه من عقابه) ⁽⁹⁾ فكانت هذه الصيغة مشتملة على الاختصار وإعطاء معنى التوكيد وإنّ الإمام زيد بن علي "عليهما السلام" قد وظّف أسلوب الأمر بشقيه الحقيقي والمجازي؛ لأنّ المهام والمسؤوليات الملقاة على عاتقه تتطلب إصدار الأوامر بطرق متنوعة، وبحسب ما يقتضيه الحال وكان الأمر المجازي قد أحرز تقدماً واضحاً في تراثه "عليه السلام".

ففي قوله "عليه السلام": (عليكم بسيرة أمير المؤمنين "عليه السلام" بالبصرة والشام، لا تتبعوا مدبراً، ولا تجهزوا على جريح، ولا تفتحوا باباً مغلقاً، والله على ما أقول وكيل) ⁽¹⁰⁾، الأمر هنا حقيقياً كونه صادراً من الأعلى إلى الأدنى، لأنّ الخطاب كان موجه إلى أصحابه مبيّناً فيه دعوته التي خرج من أجلها، وهي الثأر للإمام الحسين بن علي "عليهما السلام"، وإنقاذ الأمة من براثن الظلم، والطغيان الأموي، لذا عليهم أن يتخذوا من وصية أمير المؤمنين "عليه السلام" مثلاً سامياً يحتذون به كونها تحمل في قراراتها آداب الجهاد المطلوب، والصحيح لذا كان أمراً لهم للالتزام بها...

وقوله "عليه السلام": (فاعلموا أن حقوق الله عز وجل مُحِيطَةٌ بعباده في كل حركة، وسبيل، وحال، ومنزل، وجارحة، وآلة. وحقوق الله تعالى بعضها أكبر من بعض) ⁽¹¹⁾، الأمر هنا حقيقياً؛ لأنّ الإمام كان قد وجهه إلى عامة الناس، وعليهم أن يعلموا بأن الله تعالى حقوقاً في كل شيء، فعليهم الالتزام؛ لأنّ عدم مراعاتها تؤدي إلى الانحراف وراء الرغبة، والملذات الدنيوية، وبالتالي ينتج إنسان غير صالح للمجتمع.

أما المعنى البلاغي (المجازي) الذي يرمي إلى أغراض متعددة تقوّي المعنى في نفس المتلقي وتُمكنه منه، ولا يُراد به الالتزام والاستعلاء، وفي بيانه يُستفاد من السياق وقرائن الأحوال⁽¹²⁾، وهذا يدل على التمكن اللغوي للخطيب والدقة في تعبيره عن المعنى. ومن ذلك قوله "عليه السلام": (عباد الله انذبوا الإيمان، ونوحوا على القرآن، فالذي نفس ((زيد بن علي)) بيده لن تنالوا خيراً لا يناله أهل بيت نبيكم صلى الله عليه وآله وسلم، ولا أصبتم فضلاً إلا أصابوه فأصبتم فضله)⁽¹³⁾ إنَّ هذا النص يُوحى أو يُشعر المتلقي بالنصح، والإرشاد، ولم يكن القصد من وراءه الطلب على وجه الاستعلاء، والالتزام، وإنَّما كان غرضه إرشاد الناس إلى الطريق الصحيح، كما إنَّ قوله ((انذبوا، نوحوا)) الأمر فيها ليس على سبيل الجبر والإلزام، وإنَّما على سبيل النصيحة الخالصة التي وجهها لهم الإمام "عليه السلام" أي الغرض منها تعليم وتوعية الآخرين في السير على الطريق الصحيح، ومن ذلك أيضاً قوله "عليه السلام": (عباد الله فاسرعوا بالإجابة وابدلوا النصيحة، فنحن أعلم الأمة بالله، وأوعى الخلق للحكمة، وعلينا نزل ((القرآن))، وفينا كان يهبط ((جبريل)) عليه السلام، ومن عندنا اقتبس الخير، فمن علم خيراً فمنا اقتبس، ومن قال خيراً فنحن أصله، ونحن أهل المعروف، ونحن الناهون عن المنكر، ونحن الحافظون لحدود الله)⁽¹⁴⁾، كذلك جاء الأمر طلبي مجرد من التكليف، والالتزام، حاملاً في طياته معنى النصيحة والإرشاد⁽¹⁵⁾ كما إنَّ الكلام كان موجه إلى عامة الناس ولم يكن موجه إلى شخص بعينه ولم يقتصر هذا الغرض المجازي عند الإمام زيد "عليه السلام" بالنثر فقط، بل جاء فيما ورد عنه من الشعر. فمنه قوله⁽¹⁶⁾:

إذا أردت تحولاً من منزل فانظر الجيران حول المنزل

جاء النصح والإرشاد في هذا البيت بصيغة المفرد مع إنه يُريد بذلك العامة، وهذا ليس غريباً على حليف القرآن، فقد كان أسلوبه قريباً كل القرب من كتاب الله تعالى الذي يطلق الخاص، ويريد به العام، وبالعكس، فالإمام زيد عمل على تخصيص شخصاً منهم يخاطبه ليكون أكثر نفعاً في الإرشاد والنصح، فضلاً عن جعله بصورة المفرد ليشعر المقابل بأنه واحد تجاهه في حالة من الإيحاء بأن من شأنهم جميعاً أن يأتوا بما حذرهم منه وأراد صرفهم عنه⁽¹⁷⁾، والنص خالٍ من الالتزام والاستعلاء والتكليف. وقد يخرج الأمر لغرض مجازي آخر وهو الدعاء، وإنَّ العلاقة بينهما-الأمر والدعاء-علاقة إطلاق وتقييد؛ لأن الأمر بحقيقته طلب حصول الشيء على سبيل الاستعلاء والإلزام، فعندما أطلق عن هذا القيد أصبح المراد به الطلب على سبيل التوسل والتضرع، وهو بهذا يحمل في طياته معنى الدعاء⁽¹⁸⁾، ومنه قول الإمام زيد بن علي "عليهما السلام": (اللهم افرش لي مهاد كرامتك، وأوردني مشرع رحمتك، واحلني بحبوبة جنتك، ولا تسبني بالرد منك، ولا تخزني بالخيبة منك، ولا تعارضني بما اجترمت ولا تقايسني بما اكتسبت... ولا تعلن على عيون الملاء خبري، إخف عنهم ما يكون علي عاراً، واطو عنهم ما يلحقني عندك شئاراً*، شرف درجتي برضوانك...)⁽¹⁹⁾.

فالنص هنا لا يوحى بدلالة الاستعلاء، وإنَّما جاء على سبيل التضرع والخشوع فقد كان الطلب صادراً من الأدنى (العبد) إلى الأعلى (المعبود)، فليس من المعقول أن يأمر المخلوق الخالق؛ لذا كان الطلب خالٍ من الإلزام، فضلاً عن إنَّ النص كان عبارة عن لوحة فنية معبرة عن رغبة الإمام في الحصول على ما عند الله تعالى من النعيم الدائم تارة، وطلب الستر يوم القيامة، ونيل الدرجات العليا برضا الخالق تارة أخرى، وكانت الأداة -اللغة- تلعب دوراً بارزاً في إيضاح هذا المعنى، وكذلك اختيار المفردات وطريقة التعبير لها سمة واضحة، ومميزة في التعامل مع الخالق عز وجل، فضلاً عما تحمله تلك الأداة من دلالات موحية بالعلاقة الحقيقية بين الإمام زيد "عليه السلام" والخالق جل شأنه.

وقد جاءت طريقة نظم الألفاظ بجرسها وتراكيبها مؤثرة تأثيراً واضحاً في إظهار المعنى وإيضاحه وبث الحياة فيه⁽²⁰⁾، ونظير ذلك قوله "عليه السلام" (اللهم ارزقني التجافي عن دار الغرور، والإنابة إلى دار الخلود، والاستعداد للموت قبل حلول الفوت)⁽²¹⁾. فخطاب الإمام في هذا النص جاء ليؤكد التوجه الحقيقي إلى الله تعالى؛ ليرزقه سبيل الصلاح بالابتعاد عن الدنيا، والإنابة إلى الآخرة، والحذر من الموت والاستعداد له قبل فوات الأوان كما جاء النص مبيناً شدة رغبة الإمام في ذلك.

فضلاً عن أنَّ النصوص كانت تبيِّن طريقة التأدب في الحوار مع الخالق عزَّ وجلَّ، فقد جاءت صيغة الأمر التي خرجت للدعاء مسبوقة بصيغة النداء (اللهم) التي كان يُشكَّل وجودها: (ولادة فقرة أو جملة أمرية طلبية توسلية)⁽²²⁾، كان هذا الأسلوب قد كشف عن جمالية التعبير، والابداع اللغوي عند الإمام زيد "عليه السلام"، فضلاً عن التنوع في استعمال المفردات التي تحمل في طياتها دلالات متعددة تتناسب ومقام المُخاطَب، ومما يُلاحظ في أدعية الإمام زيد بن علي "عليهما السلام" هو هيمنة التعبير بصيغة المفرد المقترن بضمير (الأنا) أو ضمير المتكلم في هذا الأسلوب -الأمر- من مثل قوله "عليه السلام": (اللَّهُمَّ إِنَّكَ تَعْلَمُ أَنِّي مُكْرَهُ مَجْبُور، اللَّهُمَّ واجمع قلبي على هدايتك، اللهم ارزقني التجافي عن دار الغرور...).

ويعود السبب في ذلك إلى أمرين:

أحدهما: طبيعة الحوار المتمركز حول الذات الذي يدور حول طلب العفو، والرحمة، والغفران فضلاً عن أنَّ هذا التعبير يُعد سمة من سمات (الإسلوبية الرئيسية التي يتشكَّل منها النص)⁽²³⁾، الأمر الذي كان يشي بجمالية النص فضلاً عن مقام الداعي وقربه من المدعو جلَّ شأنه.

والآخر: التعبير عن مشاعره، وأحزانه أي التعبير عن مشاعر ذاتية، وبث شكواه نتيجة ما ألمَّ به من ظروف قاسية أبان الحكم الأموي ذلك الحكم الذي بلغ أعلى مراتب الظلم (من خلال ظلمه للآخر اعتقاداً منه بعلوه وتجبره على الآخرين، وهذا نزوع أو رغبة ضيقة تتناب العنصر البشري بوضوح)⁽²⁴⁾، الأمر الذي جعل الإمام "عليه السلام" يبوح بآلامه وإنفعالاته إلى من له القدرة على سماعه والاستجابة له.

وبهذا فقد كان لهذا الأسلوب أثر كبير في إثراء الجوانب العقلية والثقافية للمتلقي من جانب، ومن جانب آخر كان قد أعطى مساحة واسعة للإمام في التعبير عما يجول بداخله.

المطلب الثاني: الاستفهام

يعد أسلوب الاستفهام من أساليب الإنشاء الطلبي في النص العربي، سواء أكان الغرض منه مباشر -حقيقي- أم غير مباشر، الهدف منه إضفاء جمالية للنص، والتأثير في نفس المُخاطَب، فيكون بصورة -مجازية-، وقد لا يكون المتكلم بحاجة إلى جواب من الآخر، أو المتلقي، وإنما يُريد به تصوّر أعمق من هذا، فيخرجه إلى أغراضٍ متنوعة ومتعددة ويكون ذلك بواسطة أدواته. فهو لغة يُراد به: (الفهم معرفتك الشيء بالقلب فهمه فهماً وفهماً وفهامة علمه.... وفهمت الشيء عقلته وعرفته وفهمت فلاناً وأفهمته ونفهم الكلام فهمه شيئاً بعد شيء.... واستفهمه سأله أن يفهمه وقد استفهمني الشيء فأفهمته وفهمته تفهيماً...)⁽²⁵⁾ وهذا الفهم هو في حد ذاته صورة ذهنية متعلقة بشخص ما، أو شيء ما، أو بحكم من الأحكام على جهة اليقين، أو الشك⁽²⁶⁾، وأما في الاصطلاح، يُكاد لا يبتعد عن المعنى اللغوي، فقد عرّفه البلاغيون بقولهم هو: (طلب حصول صورة الشيء في الذهن)⁽²⁷⁾، وهذا لا يخرج عن معنى طلب الفهم المتأني من الصورة الذهنية لشخص ما فضلاً عن أنه طلب فهم شيء مجهول لم يكن المتكلم على دراية به، ولهذا فهو: (طلب فهم شيء لم يتقدم لك علم به، بأداة من إحدى أدواته)⁽²⁸⁾، أي أنَّ المتكلم يكون خالي الذهن عما يستفهم عنه.

وقد اعتمد الإمام زيد "عليه السلام" أسلوب الاستفهام؛ لكونه أداة مهمة في توصيل انفعالاته إلى الآخر، وقد يكون لغرض تصحيح المفاهيم الخاطئة العالقة في ذهن المتلقي. لذا فهو ليس فيه (محاولة ملء الفراغ المعرفي الذي يسعى الاستفهام إليه في حقيقته)⁽²⁹⁾، وإنَّ أكثر الأدوات استعمالاً في تراث الإمام "عليه السلام" الأدبي هي (الهمزة وهل) أما باقي الأدوات فهي تالية لهما، وهناك مواضع حُفَّت فيها الأداة. فضلاً عن أنَّ كل ما ورد عند الإمام زيد "عليه السلام" من استفهام هو مجازي.

ومما ورد منه قوله "عليه السلام": ((ألستم تعلمون إنَّ أهل بيت نبيكم المظلومون المقهورون؟ فلا سهم وفينا، ولا تراث أعطينا، ينشئنا شؤوننا باقهر، ويموت ميتاً بالذل...))⁽³⁰⁾.

فالاستفهام في هذا النص مجازي، خرج لغرض التقرير الذي يُراد به (حمل المُخاطب على الإقرار والاعتراف بأمرٍ قد استقرَّ عنده)⁽³¹⁾، وهذا الإقرار أما يكون اسقراره بالنفي أو الإثبات ونوع هذا التقرير (تحقيقي)؛ لأنه أفاد إثبات مضمون الجملة، وإنَّ هذا الظلم، والقهر واقع لأهل البيت "عليهم السلام"، فضلاً عن إنَّ الاستفهام جاء منفياً.

فإنَّ الإمام زيد "عليه السلام" قال لهم ذلك من أجل الاحتجاج عليهم، كما إنَّ الاستفهام فيه نوع من التهكم، والتوبيخ نتاج الظلم، والجور الذي الحقوه بالبيت العلوي، كما إنَّ هذا الاستفهام لا يُراد به جواب على الإطلاق، لأن الأمر واضح ويبيّن عند المتكلم والمتلقي.

وقد يأتي الاستفهام ويكون المراد منه الإنكار، والنفي ومن ذلك قوله "عليه السلام": (وهل أحد من الناس يزعم أنه يعلم علم رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم إلا علي عليه السلام؟)⁽³²⁾، أي (لا أحد يعلم علم رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم إلا علي عليه السلام)

فالاستفهام هنا كذلك لا يُراد به الجواب، وإنما الغرض منه إنكار وتقنيد وإزالة كل ما عُلق في أذهانهم؛ لأنهم كانوا على شك في أنَّ هل النبي "صلى الله عليه وآله وسلم" أوصى أم لم يوصِ بالأمر بعد وفاته؟ فعمل الإمام زيد على اثبات أنَّ النبي "صلى الله عليه وآله وسلم" أوصى بالخلافة بعده إلى الإمام علي "عليه السلام" وأثبت ذلك بالأدلة القاطعة.

أي أنَّ الإمام زيد "عليه السلام" عمل على هدم الأفكار الواهية وغير الدقيقة في ذهن المخاطب، وهو بهذا أبلغ مما لو كان الاستفهام حقيقياً، كما أن خروج الاستفهام من معناه الحقيقي إلى معنى مجازي يؤدي إلى تحقيق الهدف الذي يريد المتكلم الوصول إليه.

ونظير ذلك قوله "عليه السلام" في الشعر⁽³³⁾:

كيف النجاة لأمة قد بدلت ما جاء في القرآن والفرقان

أي (لا نجاة لأمة)، فقد أنكر الإمام زيد على الذين يُحرِّفون الكلم عن مواضعه، ادعائهم بأن لهم النجاة يوم الفزع الأكبر لما جاءوا به من الخطب الفادح. فكان الاستفهام المجازي حريصاً على بث هذه الدلالات، الأمر الذي لم يتحقق فيما لو كان حقيقياً؛ لأنه يفيد الشك⁽³⁴⁾، وقد يأتي فضلاً عن معنى النفي حاملاً للافتخار وتعظيم شأن ومن ذلك قوله "عليه السلام": (فقد نظرنا لكم وأردنا صلاحكم، ونحن أولى الناس بكم، رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم جدُّنا، والسابقُ إليه المؤمن به أبونا، وبينته سيدة النسوان أمنا، فمن نزل منكم منزلتنا؟)⁽³⁵⁾.

أي (لا أحد منكم نزل منزلتنا) فضلاً عن الافتخار وإظهار حق آل البيت "عليهم السلام" في تولي أمور المسلمين؛ لأنهم أولى بذلك من غيرهم، ثم بدأ بذكر ذلك النسب الطاهر وبيان منزلتهم الرفيعة، كما أنَّ النص يُصرح بوجود مفاضلة بين طرفين انتهت بأسلوب (خيالي مثير يلبي مقتضيات الحاجات النفسية في التفاخر)⁽³⁶⁾، فكان هذا الاستفهام قد أدى الغرض الذي يروم الإمام زيد "عليه السلام" إيصاله إلى الآخر.

وقد يخرج الاستفهام إلى معنى التعجب كما في قوله "عليه السلام": (فنفث المجبرة والمشبهة عن أنفسهم جميع المذمات، والظلم، والجور، والسفَه، ونسبوا إلى الله عزوجل من جميع الجهات. فقالوا: خلقنا الله أشقياء، ثم عذبنا بالنار، ولم يظلمنا. فأى استهزاء أعظم من هذا، وأي ظلم أوضح، أو جور أبين مما وصفوا به الله عزوجل؟)⁽³⁷⁾.

فالاستفهام في النص أدى معنى التعجب؛ لأنه يُراد به (تعظيم الأمر في قلوب السامعين؛ لأن التعجب لا يكون إلا من شيء خارج عن نظائره وأشكاله)⁽³⁸⁾، فالإمام زيد "عليه السلام" كان في تعجب ودهشة مما قالوه على الله تعالى فيما نسبوا إليه تعالى من المذمات ونفوها عن أنفسهم، كما إنَّ هذا الإسلوب جاء وبرز تلك الظلال التي عمت قلوبهم، كما فيه تنبيه لهم لكي يتفكروا ويتدبروا عواقب أمورهم⁽³⁹⁾.

وقد ورد الاستفهام عند الإمام زيد "عليه السلام" حاملاً معنى المحاجة، كما في قوله: (سلوا الناس: هل أوصى رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم، أو لم يوص؟ فإن قالوا: لم يوص، أو لا يدري أوصى أو لم يوص، فقولوا: إن في القرآن دليلاً على أنه قد أوصى يقول الله تبارك وتعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا شَهَادَةُ بَيْنِكُمْ إِذَا حَضَرَ أَحَدَكُمُ الْمَوْتُ حِينَ الْوَصِيَّةِ اثْنَانِ ذُوَا عَدْلٍ﴾ [المائدة: 106]. وقال: ﴿كُتِبَ عَلَيْكُمُ إِذَا حَضَرَ أَحَدَكُمُ الْمَوْتُ إِنْ تَرَكَ خَيْرًا الْوَصِيَّةُ لِلْأَقْرَبِينَ﴾ [البقرة: 180] (...)(40).

فقد جاء الاستفهام في النص مؤدياً معنى الاحتجاج، والمحاجة؛ لأن هناك من كان يرى أن النبي "صلى الله عليه وآله وسلم" لم يوص، وبعضهم الآخر كان يرى أنه أوصى ولكن لا يدري إلى من أوصى بعده فاحتج عليهم الإمام زيد عليه السلام بدليل قرآني قاطع، على أنه قد أوصى، أما إلى من أوصى، فهذا ما بيّنه الإمام بقوله: (لأن رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم كان خير الناس وأعلم الناس؛ فينبغي أن يكون وصيه من بعده خيراً وأعلمهم، وأطوعهم لأمره، وأنفذهم لوصيته، وأوثقهم عنده.... فكان ((علي)) صلى الله عليه أحق الناس بالله وبرسوله صلى الله عليه وآله وسلم، وكان إمامهم بعد نبيهم)(41).

وبهذا فقد أزال الإمام ذلك الوهم العالق في أذهانهم بأدلة عقلية دامغة لا تقبل الوهن. فأعطى الأدلة، والحجج على بيان ذلك الأمر، فجاء خطابه متمماً بالتكثيف الرائع، والمذهل، ضمَّ بين جنبه الأدلة الشافية بالمحاجة.

وهناك مواضع لم يصرح الإمام زيد "عليه السلام" بذكر أداة الاستفهام منها قوله: (فكل فرقة من أهل هذه القبلة نصبوا أدياناً يتأولون عليها ويتبرأون ممن خالفهم، فهم أمّة على هدى كانوا أم على ضلالة؟)(42).

فحذفت الهمزة هنا ودلت عليها (أم المعادلة) والتقدير (أعلى هدى كانوا أم على ضلال)، وغالباً ما تُحذف الهمزة من الجملة الاستفهامية بخلاف بقية الأدوات الأخر التي لا يمكن حذفها من الكلام؛ لأنها تحمل (معنى خاص في الجملة الإستفهامية، وعند حذفها يحصل (لبس) في المعنى)(43).

فحذفت وخرج الاستفهام معها إلى معنى الإنكار، وذم المتعصين الذين يؤولون الكتاب لمصلحتهم الخاصة، وما يناسب أهواؤهم، كما كان بعضهم يُكفر بعضهم الآخر من خلال نشوء الفرق، حتى أصبح لكل فرقة أساليب، ومفاهيم خاصة بها تردع، وتُخالف بها الفرق الأخرى، الأمر الذي أدخل الناس في دوامة من الوهم، وحذفت الهمزة؛ ليستفهم الإمام منكرًا عليهم أفعالهم، وتصرفاتهم.

وبهذا فقد تنوعت الأغراض التي خرج إليها الاستفهام في تراث الإمام زيد "عليه السلام" ولكن مما يُلاحظ غلبة ورود الاستفهام التقريري، والإنكاري وكان الغرض من ذلك إلقاء الحجة بالدليل القاطع بالقرآن الكريم على كل من أنكر في نفسه حق أو حقيقة آل البيت "عليهم السلام".

المطلب الثالث: النداء

يُشكّل هذا الأسلوب محوراً أساسياً في الخطاب كبقية الأساليب، بوصفه إحدى وسائله التي تشد ذهن السامع وإصغائه إلى المتكلم في أمر يهّمه، كما إنه يُعبّر عن الانفعالات الشعورية المكونة بداخله.

وهو في اللغة النداء: (الصوت... وقد ناداه ونادى به وناداه مُناداة ونداء أي صاح به وأندى الرجل إذا حسن صوته... والندى بُعد الصوت... والنداء بُعد مدى الصوت)(44)، وكذلك يُراد به مد الصوت وارتفاعه.

وفي الاصطلاح يُراد به: طلب إقبال المدعو على الداعي بأحد حروف النداء المخصوصة(45)، كما أنه أحد أساليب الطلب الإنشائية لدلالته على (طلب الإقبال)(46).

لذا فالنداء هو تنبيه المخاطب للإقبال على المتكلم، ثم يتبع هذا التنبيه أمراً، أو نهياً، أو استفهاماً، أو خبراً. وهذا ما أكدّه سيبويه بقوله: (إنّ المُنادى مختص من بين أمته، لأمره، ونهيّه أو خبره)(47)، وعلى ذلك فهو: (خطاب بلا شبهة، وهو كثير الدوران في كلام العرب)(48).

وقد كان لهذا الإسلوب حضوراً ليس بالقليل في أدب الإمام زيد بن علي "عليهما السلام"؛ لكونه مشتملاً على تنبيه المخاطب وإلفات نظره إلى ما بعد النداء.

وقد ورد حرف النداء (يا) مكرراً في (أحدى وعشرين موضعاً) وهو الأكثر استعمالاً في الأدب الزيدي؛ لأنها تمتاز بصفة صوتية لم تتوفر ببقية أدوات النداء قوله: (يا معاشر الفقهاء، ويا أهل الحجا، أنا حجة الله عليكم، هذه يدي مع أيديكم، على أن نقيم حدود الله، ونعمل بكتاب الله، ونقسم بينكم فيأكل بالسوية، فاسألوني عن معالم دينكم، فإن لم أنبئكم بكل ما سألتكم عنه فولوا من شئتم ممن علمتم أنه أعلم مني)⁽⁴⁹⁾، وقد ورد النداء عند الإمام زيد بن علي "عليهما السلام" بنوعيه الحقيقي والمجازي.

فجاء النداء مكرراً ليؤكد أحقية إتباع الإمام عن غيره؛ لأنه حجة الله تعالى، الداعي إلى إقامة حدود الدين، كما إن النص تراوده فكرة تكوين علاقة بين المتكلم وبين هذه الفئة المخاطبة قوامها العمل بما يرضي الله تعالى من أجل بناء مجتمع تسوده العدالة.

ونظير ذلك قوله: (أيها الناس إنه لا يزال يبلغني منكم أن قائل يقول: إن بني أمية فيئ لنا، نخوض في دمائهم، ونرتع في أموالهم، ويقبل قولنا فيهم، وتصدق دعوانا عليهم!! حكم بلا علم، وعزم بلا روية، جزاء السيئة سيئة مثله، عجت لمن نطق بذلك لسانه، وحدتته به نفسه...)⁽⁵⁰⁾، فلا يخفى أن النص يتجه إلى التدرج من الإبهام إلى التوضيح ويُراد به التأكيد والتشديد⁽⁵¹⁾.

فالنص يُعطي دلالة واضحة على عدم إراقة الدماء؛ لأن هذا الفعل خارج عن حدود الإسلام وقد استعمل الإمام لفظة (أيها) من دون بقية أدوات النداء في هذا الموضع؛ كونها أؤكد في التنبيه والمبالغة⁽⁵²⁾ في النهي عن هذا الأمر. والابتعاد عن عادات الجاهلية والتمسك بالإسلام.

وقد خرج النداء في الأدب الزيدي إلى أغراض مجازية، متعددة، منها جاء مؤدياً معنى الدعاء، وهذا الدعاء بحد ذاته له أغراض مجازية منها التعظيم لله تعالى كما في قوله "عليه السلام": (فأما أنت يا أملي فأهل أن يغتر بك الصديقون، ولا ييأس منك المجرمون، لأنك الرب العظيم الذي لا يمنع احدا فضله...)⁽⁵³⁾.

فجاء النداء حاملاً معنى الدعاء المتضمن لغرض التعظيم للباري عز وجل وطلب العفو منه، كما جاء النداء خالياً من التنبيه؛ لأن الدعاء هو مناداة الله تعالى لذا فهو أؤكد وأقوى من (التنبيه، هذا إن وجد معنى التنبيه أصلاً، لأننا لا ننبه الله عز وجل ولكننا نناديه فقط)⁽⁵⁴⁾.

وقد جاء الدعاء حاملاً معنى الشكوى لله تعالى من جور الجائرين كما في قوله "عليه السلام": (اللهم وقد استحصد زرع الباطل وبلغ نهايته، واستغظ عموده وخرف وليده، واستجمع طريده، وضرب بجزائه... اللهم فأتح له من الحق يداً حاصدة تصرع بها قائمه، وتهشم سؤقه، وتجت سنامه، وتجذع مرغمه.... اللهم ولا تدع له دعامه إلا قصمتها، ولا جنة إلا هكتها، ولا كلمة مجتمعة إلا فرقها)⁽⁵⁵⁾.

فقد ينتصر الباطل على الحق، وهيمنته عليه نتيجة الممارسات الأموية التي أرادت طمس الهوية الدينية الأمر الذي أثار الشجون في نفس الإمام فدعا الله تعالى لنصرة الحق، والعدل، وخذلان الباطل وأهله. فالإمام زيد "عليه السلام" أراد الحقيقة بلغة مجازية لإعطاء فضاء أوسع للدلالة.

وفي قوله "عليه السلام": (اللهم وإنا لا نبغ منتهى الحمد الواجب لك أبداً، إذ كان حمدنا إياك على ما عرفتاه من نعمة... فنسألك اللهم أن توزعنا أن نحمدك ونشكر، ونرعى أياديك ومنتك، فطيعك فيما أمرتنا، وننتهي عن جميع الذي نهيتنا عنه...)⁽⁵⁶⁾.

فقد جاء الدعاء مؤدياً معنى التمجيد لله تعالى، وشكره على نعمه الوفيرة كما جاء النداء مؤدياً معنى التعظيم، والتشريف كما في قوله "عليه السلام": (وأنتم أيها العلماء عصابة مشهورة، وبالورع مذكورة، وإلى عبادة الله منسوبة، وبدراسة القرآن معروفة، ولكم في أعين الناس مهابة، وفي المدائن والأسواق مكرمة، يهابكم الشريف، ويكرمكم الضعيف، ويرهبكم من لا فضل لكم عليه، يبدأ بكم عند الدعوة والتحقفة...)⁽⁵⁷⁾.

فليس المراد من النداء في النص تنبيه المخاطب للإقبال، وإنما جاء لغرض تعظيم هؤلاء العلماء، وبيان منزلتهم ومكانتهم بين الناس؛ لأنهم يمثلون الأداة المهمة في صلاح المجتمع وبنائه بناءً صحيحاً.

كما جاء هذا الأسلوب حاملاً معنى النصيحة والإرشاد كما في قوله "عليه السلام": (أيها الناس، أفضل العبادة الورع، وأكرم الزاد التقوى، فتورعوا في دنياكم، وتزودوا لآخرتكم، ولا تموتن إلا وأنتم مسلمون، وإياكم والعصبية، وحمية الجاهلية، فإنهما يحقان الدين، ويورثان النفاق)⁽⁵⁸⁾.

فكان الإمام ينصحهم ويرشدهم لغرض الابتعاد عن عادات الجاهلية والدعوة إلى التمسك بالدين والمبادئ الإسلامية الصحيحة التي لا تقبل الخطأ.

وقد يكون حاملاً معنى التحذير كما في قوله "عليه السلام": (أيها الناس العجل العجل قبل حلول الأجل وانقطاع الأمل، فوراءكم طالب لا يفوته هارب إلا هرب منه إليه، ففروا إلى الله بطاعته، واستجبروا بثوابه من عقابه...) ⁽⁵⁹⁾، فالحذر من الوقوع في مهاوي الردى عن طريق حثهم على طاعة الله تعالى، والإلتزام بأوامره، والابتعاد عن الأعمال السيئة، والاستعانة بالله تعالى؛ لأنه لا ملجأ من الله إلا إليه.

وقد أدى النداء معنى الجزع والذم والتوبيخ الوعيد كما في قوله "عليه السلام": (يا علماء السوء اعتبروا حالكم، وتفكروا في أمركم، وستذكرون ما أقول لكم..... يا علماء السوء إنما أمنتم عند الجبارين بالإذهان، وفترتم بما في أيديكم بالمقارنة، وقربتم منهم بالمصانعة، قد أحبتم الدين، وعظمت القرآن، فعاد علمكم حجة لله عليكم، وستعلمون إذا حشرج الصدر، وجاءت الطامة، ونزلت الداهية.....)⁽⁶⁰⁾.

إن النص قد أعطى مؤشراً دلاليّاً على جزع الإمام من هذه الفئة الضالة المنجرفة وراء الملذات الدنيوية فذمهم الإمام وقلل من شأنهم ووسمهم بما لا يليق بالعلماء الثقة الذين هم حجة الله على خلقه وإن هؤلاء الذين انحرفوا عن الطريق السوي لهم أعظم العقوبات وختم الإمام زيد "عليه السلام" النص بالوعيد لينالوا جزاء ما اقترفوه.

وقد يأتي النداء حاملاً معنى التحقير والاستهانة كما في قوله "عليه السلام": (قال هشام: أنت زيد المؤمل نفسك للخلافة، ما انت والخلافة وانت ابن أمة؟... فقال الإمام زيد عليه السلام: يا هشام إن الأمهات لا يقعدن بالرجال عن حتم الغايات...) ⁽⁶¹⁾.

فجملة النداء خرجت لهذا الغرض، لما فيه من تسفيه لرأي فرعون بني أمية، وبيان ضلال أفكاره، وابتعاده عن جادة الحق، وكان الإمام قد جرّده من ألقاب المناصب التي يتفاخر بها الطغاة وهذه لا شك أصعب عنده من القتل ذاته.

وقد ورد هذا الأسلوب في شعر الإمام زيد "عليه السلام" مؤدياً معنى التحسر فجاء ذلك بقوله "عليه السلام" ⁽⁶²⁾:

يا موت أنت سَلَبْتَنِي الْفَأْ قَدَّمْتَهُ وَتَرَكْتَنِي خَلْقاً

وا حسرتنا لا نلتقي أبداً حتى نقوم لربنا صفا

واضحة لغة الندب، والتفجع، والحزن الشديد على حبيب له فقدّه، ولم يلتق به أبداً وقد استعمل الإمام هاتين الأداتين (يا، وا) لما فيهما من خاصية مدية يمكن من خلالها إعلام السامعين بالفجيعة ⁽⁶³⁾

وقد يتحقق مد الصوت، لإعلام الناس بالفجيعة عند العامة منهم، ولكن لا يتحقق عند من كان الصبر عندهم أنيساً لهم في النائبات، وإذا تحقق هذا الأمر فعلاً عند الإمام فهو ليس لإعلام الناس، وإنما للتعبير عن خلجاته عندما يكون بمفرده.

وهناك مواضع وردت في أدب الإمام زيد "عليه السلام" لم يُصرح فيها بذكر أداة النداء، وقد جاء حذفها في (ثمان عشرة موضعاً)، منها قوله: (إني أوصيكم معشر العلماء بحظكم من الله في تقواه وطاعته، وأن لا تبغوه بالمكس من الثمن، والحقير من البذل، واليسير من العوض، فإن كل شيء آثرتموه وعلمتم له من الدنيا ليس بخلف مما زين الله به العلماء من عباده الحافظين لرعاية ما استرعاهم واستحفظهم من أمره ونهيه...) ⁽⁶⁴⁾.

أفاد النداء هنا معنى التخصيص، فقد خصَّ الإمام العلماء بالذكر، وتذكيرهم، ووعظهم؛ لأن صلاح الأمة في صلاح علمائها، فإن فسدوا صاروا كالسفهاء ضيَّعوا أنفسهم وأتباعهم.

وقد جاء حذف الأداة للتخفيف ولم يتعارض هذا الحذف مع المعنى وأصل الكلام (يا معشر العلماء) فضلاً عما يحمله هذا الحذف من إيجاز وبلاغة⁽⁶⁵⁾

ومنه قوله "عليه السلام": (عباد الله إن الأحبار والرهبان من كل أمة مسؤولون عما استحفظوا عليه، فأعدوا جواباً لله عز وجل على سؤاله)⁽⁶⁶⁾.

فورد النداء المحذوف مؤدياً معنى الوعيد لهؤلاء الذين لم ينطقوا بالحق، ولم يدافعوا عنه، وهم سيُسألون عن كلِّ هذا يوم القيامة، كما أعطى الحذف قوة في الدلالة، وتخفيف وإيجاز في الكلام فكان أصله (يا عباد الله)، فالإمام وجد أنَّ تنبيه المخاطب من دون حرف النداء أبلغ في التعبير.

ومما ورد النداء المحذوف في الشعر في قوله "عليه السلام"⁽⁶⁷⁾:

أبا جعفر الخير أنت الإمام وأنت المرجى لبلوى غدٍ

إنَّ خطاب الإمام هنا ألزمه حذف حرف النداء لقرب منزلة المندوب من الإمام وإنَّ الأصل في الكلام (يا أبا جعفر)، فحذف الأداة ليُظهر مدى حزنه وشوقه إلى من كان السند الحقيقي له بعد وفاة أبيه السجَّاد "عليه السلام"، وبهذا فقد كان أسلوب النداء عند الإمام زيد "عليه السلام" يحمل مؤشرات لغوية لها القدرة على إظهار الدلالة، كما إنَّه ساهم بصورة واضحة في نصوص الإمام بأبعاد دلالية متعددة، ومنها ما جاء في حضور حرف النداء، والآخر في حذفها.

المطلب الرابع: النهي

نقيض الأمر، ومعناه في اللغة: (نَهاه بِنَهاه نَهْيًا فَانْتَهَى وَتَنَاهَى، كَفَّ)⁽⁶⁸⁾

وفي الاصطلاح: أسلوب من أساليب الطلب الإنشائية، يُراد به طلب الكف عن الفعل، وعدم حدوثه، أو الامتناع عنه على جهة الاستعلاء⁽⁶⁹⁾، وله صيغة واحدة هي الفعل المضارع المقرون ب(لا الناهية)⁽⁷⁰⁾، وهو بهذا خلاف الأمر الذي يمتلك تعدد الصيغ.

وقد شغل النهي حيزاً كبيراً في أدب الإمام زيد بن علي "عليهما السلام"، وقد وظَّف في خطابه، ولم يقتصر استعماله على غرض معين وإنما خرج لأغراض متعددة.

ومن لطيف التعبير أنَّ أسلوب النهي عند الإمام زيد "عليه السلام"، خرج أغلبه لأغراض مجازية، وقد يدل هذا على أنَّه أراد أن يُبعد القارئ، أو المتلقي عن السأم والملل، كما إنَّ الأسلوب المجازي فيه ابتعاد عن إلزام الآخر، أو الاستعلاء عليه؛ لذلك اعتمد ما يُضيف الحيوية للتعبير، وما يشد ذهن المتلقي لما يقوله "عليه السلام"، وهذه صفة مميزة في الأدب الزيدي.

فما ورد من نهى عند الإمام زيد "عليه السلام" قوله: (فاتقوا الله عباد الله وأجيبوا إلى الحقِّ، وكونوا أعواناً آمن دعاكم، ولا تأخذوا سُنَّة بني إسرائيل يُكذِّبون أنبيائهم وقتلوا أهل بيت نبيهم)⁽⁷¹⁾.

إنَّ التعبير هنا خالياً من الإلزام والاستعلاء، حاملاً بين طياته العظة، والاعتبار فهو يُريد منهم أن يتبعوا التعاليم الإسلامية الصحيحة ولا يسلكوا الطريق الذي سلكه بني إسرائيل من تكذيب الأنبياء وممارسة القتل والظلم لأهل البيت "عليهم السلام"، ونظير ذلك قوله "عليه السلام" مخاطباً العلماء: (وأنتم أيها العلماء عصابة مشهورة، وبالورع مذكورة، وإلى عبادة الله منسوبة، وبدراسة القرآن معروفة، ولكم في أعين الناس مهابة... فلا تكونوا عند إيثار حق الله تعالى غافلين، ولأمره مضيَّعين، فتكونوا كالأطباء الذين أخذوا ثَمَنَ الدَّواء وأعطبوا المرضى، وكزَعَاة استوفوا الأجر وضلُّوا عن المرعى.... فلا تتمنوا ما عند الله تعالى وقد خالفتموه، فترون أنكم تسعون في النور، وتتلقَّاكم الملائكة بالبخارة من الله عز وجل؟ كيف تطمعون في السلامة يوم الطامة؟! وقد أخذ جنم الأمانة، وفارقت العلم...)⁽⁷²⁾.

كذلك جاء خطابه "عليه السلام" حاملاً معنى العظة والعبرة بعيداً عن الاستعلاء والإلزام، وكان موجهاً إلى تلك الفئة -فئة العلماء- فكان يريد لهم أن لا تطأ أقدامهم غير ما يُرضي الله تعالى، وألاً تصرعهم الغفلة ويصبحوا على ما فعلوا نادمين، ومن جمالية التعبير إنه "عليه السلام" أردف هذا النهي معنى التذكير فهو فيذكرهم بيوم القيامة وإنهم لا ينالون ما عند الله تعالى وقد خالفوه. وقد جاء النهي في الأدب الزيدي مؤدياً معنى النصح والإرشاد ومن ذلك قوله "عليه السلام": (خلتان ليستا من ديني ولا من دين آبائي: لا تظلموا فتمقتوا، ولا تنازعوا فتفشلوا وتذهب ريحكم، وتعاونوا على البر والتقوى، ولا تعاونوا على الإثم والعدوان يسلم لكم دينكم، ويحسن القالة فيكم، والكتاب ناطق، والرسول صادق، والحق أبلج، والسبيل منهج)⁽⁷³⁾. فالدلالة التي وضّحها أسلوب النهي، فضلاً عن سياق النص هي النصح والإرشاد، فالإمام "عليه السلام" يريد إرشادهم إلى إنهم لا ينبغي لهم ممارسة تلك الخلال؛ لأنها لا تمت إلى البيت العلوي بصلة. ومثيل ذلك قوله "عليه السلام": (الا فاعقلوا أيتها الأمة عن الله الذي أخبركم على لسان نبيكم صلى الله عليه وآله وسلم ولا تخالفوا عما أمركم به فتضلوا كما ضلت الأمم بتركهم ما أمروا به)⁽⁷⁴⁾. فالنهي في النص أدى معنى النصح والإرشاد فالخطاب كان موجهاً إلى الذين يزعمون إنَّ الكثرة هم أهل الحق، والقلة هم أهل البدع والباطل.

كما جاء النهي حاملاً معنى الدعاء، ومنه قوله "عليه السلام": (اللهم وقد استحصّد زرع الباطل وبلغ نهايته، واستغظ عموده وخرف وليده، واستجمع طريده، وضرب بجرائه... اللهم ولا تدع له دعامة إلا قصمتها، ولا جنة إلا هكتتها، ولا كلمة مجتمعة إلا فرقته، ولا سرية تعلق إلا خففتها، ولا قائمة علم إلا خففتها، ولا فائدة إلا أبدتها... اللهم لا تدع منه بقية إلا أفنيت، ولا حقة إلا أكلت، ولا حداً إلا قللت، ولا كراعاً إلا اجتحت، ولا حامل علم إلا نكست)⁽⁷⁵⁾. فالدعاء في النص صدر من الأدنى إلى الأعلى، كما جاء أسلوب النهي مسبقاً بأسلوب النداء الذي يبدأ به العبد دائماً؛ لأن (من يريد الدعاء عادةً يقوم بتخصيص من يريد أن يوجه له كلامه فيناديه، ثم يطلب ما يريد)⁽⁷⁶⁾. فقد جاء دعاء الإمام بالشر لينتقم الله تعالى من الظالمين الذين ظلموا المأ وسفكوا الدماء ظلماً وبهتاناً فلجأ إلى الله تعالى الذي بيده مقادير الأمور وملكوت كل شيء لدفع الضرر الذي لحق العباد. ونظير ذلك قوله "عليه السلام": (اللهم لا تُمَتِنِي غَرْقاً، ولا هدماً، ولا تسلط عليّ ذا النابين، ولا تُمَتِنِي فجأة فإنها أخذه أسف)⁽⁷⁷⁾، فقد جاء دعاء الإمام "عليه السلام" على سبيل التضرع وبهذا فقد كان أسلوب النهي عند الإمام زيد "عليه السلام" أداة لتقويم المجتمع، وتوجيهه من أجل إصلاحه وبناءه بناءً إسلامياً قائماً على أسس صحيحة ورصينة. كما إنَّ هذا الأسلوب تنوعت استعمالاته المجازية التي ساهمت في إيصال المعنى أو الهدف الذي أرادَهُ الإمام زيد من خلاله.

المطلب الخامس: التقديم والتأخير

يعدُّ من أحد الأساليب التي انمازت به اللغة العربية، فهو يتضمن طاقات، وقدرات تعبيرية لها القدرة على الإفصاح عما يجول في داخل المتكلم، كما إنَّ تغيير ترتيب أجزاء الجملة عن مواقعها الأصلية، وإعطائها نتاج دلالي أقوى ممَّا كانت عليه يُبين قدرة اللغة العربية، ومدى اهتمامها بالمتقدم، وقد ذكر سيبويه بأنهم (يقدمون الذي بيانه أهم لهم وهم ببيانه أعنى)⁽⁷⁸⁾. وقد عبّر عنه عبد القاهر الجرجاني بأنه: (كثير الفوائد، جَمِّ المحاسن، واسع التصرف، بعيد الغاية، لا يزال يُقترُّ لك عن بديعة، ويُفضي بك إلى لطيفة، ولا تزال ترى شعراً يروقك مسمّعه، ويلطف لديك موقعه، ثم تنتظر فتجد سبب أن راقك ولطف عندك، أن قدّم فيه شيء، وحول اللفظ عن مكان إلى مكان)⁽⁷⁹⁾.

كما إنه يدل على مرونة اللغة العربية التي تفسح المجال أمام الأديب بالتصرف بالجملة من خلال التنقل بين أجزائها⁽⁸⁰⁾، بصورة تضفي جمالية على النص مع إعطاء الجملة محتوى دلالي أقوى. كما إنَّ هذا التقديم والتأخير لم يكن ترتيبه اعتبارياً في الكلام وإنما هو عمل مقصود يُعطي غرضاً بلاغياً يقصده المتكلم⁽⁸¹⁾.

وقد ورد في الأدب الزيدي، وجاء لدواعي مختلفة، منها قوله "عليه السلام" (فنسبوا إلى الله تبارك وتعالى المذمات، ونفوها عن أنفسهم من جميع الجهات)⁽⁸²⁾.

فقدّم "عليه السلام" الجار والمجرور الذي هو (إلى الله تبارك وتعالى) على المفعول به الذي هو (المذمات) وجاء هذا التقديم لغرض العناية والاهتمام فقدّم الأهم ثم المهم، فضلاً عن إنّ مجمل النص كان يبيّن ويوضح تنزيه الله تعالى عمّا أدّعه المشبهة؛ لذا كانت العناية بالمقدم أهم وأكبر.

ونظير ذلك قوله "عليه السلام": (وصلّى الله على محمد عبده ورسوله، بعثه الله عز وجل عن زوال الدنيا مخبراً، وعن غُروبها مُحذراً زاجراً، ويفراقها مخبراً، وعن المنكر ناهياً، وبالعَدل والتوحيد مُنادياً، وللجبر والتشبيه ناهياً، وإلى ثواب الله سبحانه داعياً)⁽⁸³⁾.

فقدّم "عليه السلام" الجار والمجرور على المفعول به لغرض مراعاة ترتيب، وتنظيم الكلام؛ لأنه لو قال (مخبراً عن زوال الدنيا ومحذراً عن غروبها.....) لم تتحقق جمالية التعبير التي حققها التقديم، وذلك لأن (مجرد المخالفة تنبئ عن غرض ما ذلك الغرض هو إبراز كلمة من الكلمات لتوجيه التفات السامع إليها)⁽⁸⁴⁾، فضلاً عن إنّ هذا النص هو نصاً افتتاحياً للبدء بالخطاب كما يشي النص بتهيئة أذهان السامعين لما سيأتي من الكلام.

وقد جاء التقديم والتأخير حاملاً معنى الاختصاص كما في قوله "عليه السلام": (يا علماء السوء أنتم أعظم الخلق مصيبة، وأشدّهم عقوبة، إن كنتم تعقلون، ذلك بأن الله قد احتج عليكم بما استحفظكم؛ إذ جعل الأمور ترد إليكم وتصدر عنكم، الأحكام من قبلكم تلتئم، والسُنن من جهنكم تُخنبر)⁽⁸⁵⁾.

فقدّم الإمام زيد "عليه السلام" الجار والمجرور على الفعل المبني للمجهول وكان هذا التقديم قد أفاد معنى الاختصاص، فضلاً عن إنّ الخطاب كان قد أعطى معنى التذكير؛ لأنّ المقام كان مقام تذكير لهؤلاء العلماء.

ونظير ذلك قوله "عليه السلام": (وأنتم أيها العلماء عصابة مشهورة، وبالورع مذكورة، وإلى عبادة الله منسوبة، وبدراسة القرآن معروفة، ولكم في أعين الناس مهابة، وفي المدائن والأسواق مكرمة، يهابكم الشريف، ويكرمكم الضعيف)⁽⁸⁶⁾، فقدّم "عليه السلام" الخبر الذي هو شبه الجملة (والى عبادة الله، وبدراسة القرآن) على المبتدأ المؤخر الذي هو (منسوبة، معروفة) وقد أفاد هذا التقديم معنى الاختصاص؛ لأنهم الذين اختصوا بهذه الأمور ولم يختص أحد غيرهم، وبهذا فقد جاء التعبير منظماً ومتناسقاً مع غيره من التعبيرات⁽⁸⁷⁾، مجسداً قدرة المبدع على تنظيم الأفكار والتعبير عنها بألفاظ مناسبة، وقد يأتي التقديم والتأخير مؤدياً معنى العموم كما في قوله "عليه السلام": (فأخبر الله محمداً صلى الله عليه وآله وسلم أن الكثرة لا تغني شيئاً، وأن أهل القلة في كل أمر يمدحون)⁽⁸⁸⁾، فقدّم الإمام زيد "عليه السلام" الجار والمجرور على خبر إنّ الذي هو الجملة الفعلية (يمدحون) الذي أفاد معنى العموم فضلاً عن أنّه أعطى تقوية حكم المدح لأهل القلة في كلّ الأمور ودفع الشك عنهم⁽⁸⁹⁾، وتقنيد ما ذهب إليه الطرف الآخر، فإنّ كل (تقديم أو تأخير في العبارة الواحدة يولد معنى جديداً)⁽⁹⁰⁾.

وبهذا فقد لقيت هذه الظاهرة الأسلوبية اهتماماً عند الإمام زيد بن علي "عليهما السلام" من خلال تجسيدها في تراثه الأدبي، وقد أدت هذه الظاهرة إلى شحن الخطاب بطاقات أسلوبية ذات بُعد جمالي أثرت تأثيراً خاصاً بالمتلقي⁽⁹¹⁾.

وبهذا فقد تعددت الأساليب في الأدب الزيدي، وقد عمل الإمام على توظيفها بصورة دقيقة هدفه من ورائها هو إيصال الأفكار الصحيحة إلى المتلقي من كد وعناء في أعمال الفكر.

الخاتمة

وبعد الانتهاء من هذه الرحلة لاستكمال هذا البحث لابد من الوقوف على أهم النتائج التي توصلت إليها الباحثة والتي من

أهمها:

- 1- كشفت هذه الدراسة البلاغية لأساليب الطلب عن تمكن الإمام زيد بن علي "عليه السلام" من استعمال أدواته اللغوية، فاهتم بالأساليب البلاغية في أدبه، التي من شأنها أن تؤدي المعنى المقصود؛ لتوجيه الدلالة المجازية التي تمنح النص مساحة من التعدد البلاغي، وأحسب إن الإمام وفق قي تحقيق الجانب البلاغي في أدبه.
- 2- تكرار هذه الأساليب في الأدب الزيدي ؛ كونها تفصح عن أفكار صحيحة تصب في صالح المجتمع وسهولة إيصالها إلى الآخر من دون كد وعناء، فضلاً عما تحمله من جانب جمالي يؤثر في المتلقي تأثيراً خاصاً.
- 3- تتنوع هذه الأساليب في الأدب الزيدي بحسب التوظيف السياقي لها في النصوص وادائها المعنى المطلوب بغية توعية المتلقي.
- 4- جاءت هذه الأساليب مجسدة قدرة المبدع على تنظيم الأفكار والتعبير عنها بألفاظ مناسبة.
- 5- وبهذا فقد كانت هذه الأساليب عند الإمام زيد "عليه السلام" أداة لتقويم المجتمع، وتوجيهه من أجل إصلاحه وبناءً إسلامياً قائماً على أسس صحيحة ورصينة.

الهوامش

- (1) لسان العرب، ابن منظور: مادة: (أمر)، ويُنظر: تاج العروس، الزبيدي: 2463/1.
- (2) يُنظر: الإيضاح في علوم البلاغة، محمد بن عبد الرحمن بن عمر، أبو المعالي، جلال الدين القزويني، تحقيق، محمد عبد المنعم خفاجي: 81/3.
- (3) يُنظر: أساليب المعاني في القرآن، السيد جعفر السيد باقر الحسيني، الهامش: 51.
- (4) يُنظر: أساليب الطلب عند البلاغيين والنحويين، قيس اسماعيل الأوسي: 125.
- (5) مجموع كتب ورسائل الإمام زيد بن علي "عليهما السلام" محمد يحيى سالم عزان: 299.
- (6) صقر قریش، فارس رزاق علوان الحرزي: 97.
- (7) مجموع كتب ورسائل الإمام زيد بن علي "عليهما السلام" 296.
- (8) يُنظر: الجملة العربية والمعنى، فاضل صالح السامرائي: 207.
- (9) مجموع كتب ورسائل الإمام زيد بن علي "عليهما السلام" 295.
- (10) م، ن: 296.
- (11) م، ن: 166.
- (12) يُنظر: في البلاغة العربية علم (المعاني، البيان، البديع)، عبد العزيز عتيق: 73.
- (13) مجموع كتب ورسائل الإمام زيد بن علي "عليهما السلام": 156.
- (14) م، ن: 161.
- (15) يُنظر: في البلاغة العربية علم (المعاني، البيان، البديع): 74.
- (16) مجموع كتب ورسائل الإمام زيد بن علي "عليهما السلام": 334.
- (17) الخطاب في نهج البلاغة دراسة موضوعية فنية: (رسالة ماجستير) إيمان عبد الحسن علي، كلية التربية، جامعة بابل: 89.
- (18) يُنظر: أساليب المعاني في القرآن: 53.
- * العيب والعار مادة (شئر) (لسان العرب).
- (19) الإمام الأعظم أبو الحسين زيد بن علي بن الحسين بن علي بن أبي طالب عليهم السلام، أبو جعفر محمد بن عبد العظيم بن الحسن الحوثي الحسني، تحقيق: علي بن محمد بن عبد العظيم الحوثي: 62.
- (20) يُنظر: أساليب الأمر والنهي في القرآن الكريم وأسرارها البلاغية (رسالة ماجستير) يوسف عبد الله الأنصاري، جامعة أم القرى: 12.
- (21) الإمام الأعظم أبو الحسين زيد بن علي بن الحسين بن علي بن أبي طالب عليهم السلام: 68.
- (22) أدب الإمام الحسين وقضاياه الفنية والمعنوية، موسى خابط عيود (رسالة ماجستير)، جامعة بابل، كلية التربية: 170.
- (23) لغة الشعر الحسيني الحديث في العراق من (1950-2010)، (اطروحة دكتوراة) عبد الرحمن علوان حسن الشامي كلية التربية، جامعة القادسية: 122.
- (24) ديوان اختيار العارف ونهل الغارف للشاعر محمد بن سليمان بن نوح الحلبي، دراسة وتحقيق، دكتور مثنى عبد الرسول مغير الشكري: 52.
- (25) (لسان العرب مادة (فهم))
- (26) يُنظر: جمالية الخبر والإنشاء (دراسة بلاغية جمالية نقدية)، د. حسين جمعة: 91.
- (27) مختصر المعاني، سعد الدين التفتازاني: 123.
- (28) علوم البلاغة (البيان، المعاني، البديع)، أحمد بن مصطفى المراغي: 64.
- (29) الخطاب في نهج البلاغة دراسة موضوعية فنية: 98.
- (30) صقر قریش: 86.
- (31) أساليب المعاني في القرآن: 86.
- (32) مجموع كتب ورسائل الإمام زيد بن علي "عليه السلام": 241.
- (33) م، ن: 333.
- (34) يُنظر: أساليب الطلب عند البلاغيين والنحويين: 426.
- (35) مجموع كتب ورسائل الإمام زيد بن علي "عليه السلام": 160.
- (36) جمالية الخبر والإنشاء: 48.
- (37) مجموع كتب ورسائل الإمام زيد بن علي "عليه السلام": 255.
- (38) الكشف، الزمخشري: 48/7.
- (39) من بلاغة القرآن، أحمد أحمد بدوي: 127.
- (40) مجموع كتب ورسائل الإمام زيد بن علي "عليه السلام": 237-238.

- (41) م، ن: 239-246 (42)-م، ن: 178
- (43) مجموع كتب ورسائل الإمام زيد بن علي "عليه السلام": 178.
- (44) أساليب الطلب في نهج البلاغة، (رسالة ماجستير) د. عدوية عبد الجبار كريم الشرع، كلية التربية، جامعة بابل: 109.
- (45) لسان العرب: مادة (ندي).
- (46) يُنظر: شروح التلخيص، سعد الدين التفتازاني: 333/2.
- (47) م، ن: 334/2.
- (48) الكتاب، سيبويه: 232/2.
- (49) أساليب الطلب عند النحويين والبلاغيين: 218.
- (50) مجموع كتب ورسائل الإمام زيد بن علي "عليهما السلام": 293.
- (51) م، ن: 291.
- (52) يُنظر: الكشاف: 52/1.
- (53) الإمام الأعظم أبو الحسين زيد بن علي بن الحسين بن علي بن أبي طالب عليهم السلام: 61.
- (54) أساليب الطلب في نهج البلاغة: 154.
- (55) مجموع كتب ورسائل الإمام زيد بن علي "عليه السلام": 325-326.
- (56) الإمام الأعظم أبو الحسين زيد بن علي بن الحسين بن علي بن أبي طالب عليهم السلام: 63.
- (57) مجموع كتب ورسائل الإمام زيد بن علي "عليه السلام": 155.
- (58) م، ن: 292.
- (59) م، ن: 295.
- (60) م، ن: 158-157.
- (61) حليف القرآن زيد بن علي "عليه السلام"، عبد الواحد حسن العمدي: 19.
- (62) مجموع كتب ورسائل الإمام زيد بن علي "عليهما السلام": 334.
- (63) يُنظر: أساليب الطلب عند النحويين والبلاغيين: 285.
- (64) مجموع كتب ورسائل الإمام زيد بن علي "عليهما السلام": 151.
- (65) يُنظر: أساليب الطلب في نهج البلاغة: 184.
- (66) مجموع كتب ورسائل الإمام زيد بن علي "عليهما السلام": 162.
- (67) زيد الشهيد دراسة وتحليل، بقلم نخبة من الاساتذة والباحثين: 62.
- (68) لسان العرب: مادة(نهى).
- (69) يُنظر: شروح التلخيص: 324/2.
- (70) يُنظر: معجم المصطلحات البلاغية، د. أحمد مطلوب: 344/3.
- (71) صقر قريش: 98.
- (72) مجموع كتب ورسائل الإمام زيد بن علي "عليه السلام": 155.
- (73) م، ن: 302.
- (74) مجموع كتب ورسائل الإمام زيد بن علي "عليه السلام": 278.
- (75) الإمام الأعظم أبو الحسين زيد بن علي بن الحسين بن علي بن أبي طالب "عليهم السلام": 65-66.
- (76) أساليب الطلب في نهج البلاغة: 190.
- (77) الإمام الأعظم أبو الحسين زيد بن علي بن الحسين بن علي بن أبي طالب "عليهم السلام": 68.
- (78) الكتاب: 34/1.
- (79) دلائل الإعجاز، عبد القاهر الجرجاني، محمود محمد شاكر: 106/1.
- (80) الخطاب في نهج البلاغة دراسة موضوعية فنية: 73.
- (81) يُنظر: في البلاغة العربية علم(المعاني، البيان، البديع): 133.
- (82) مجموع كتب ورسائل الإمام زيد بن علي عليهما السلام: 254.
- (83) مجموع كتب ورسائل الإمام زيد بن علي عليهما السلام: 253.
- (84) اللغة.ج. فندريس، ترجمة: عبد الحميد الدواخلي، محمد القصّاص: 188.
- (85) مجموع كتب ورسائل الإمام زيد بن علي "عليه السلام": 158.
- (86) مجموع كتب ورسائل الإمام زيد بن علي "عليهما السلام": 155.
- (87) يُنظر: التعبير القرآني، د.فاضل السامرائي: 53.
- (88) مجموع كتب ورسائل الإمام زيد بن علي "عليهما السلام":
- (89) يُنظر: أسرار التقديم والتأخير في لغة القرآن الكريم، محمود السيّد شبخون: 39.
- (90) الجملة العربية والمعنى: 230.
- (91) يُنظر: الانزياح الدلالي في الألفاظ العربية، (رسالة ماجستير)، صونيا لوصيف، سارة كريميش، جامعة منتوري-قسنطينة، كلية الآداب واللغة: 133.

المصادر والمراجع

القرآن الكريم

- ✓ أساليب الطلب عند البلاغيين والنحويين، قيس اسماعيل الأوسي
- ✓ أساليب المعاني في القرآن، السيد جعفر السيد باقر الحسيني، مطبعة مؤسسة بوستان كتاب، الطبعة الأولى 1428ق
- ✓ أسرار التقديم والتأخير في لغة القرآن الكريم، محمود السيد شيخون، دار الهداية للطباعة والنشر.
- ✓ الإمام الأعظم ابو الحسين زيد بن علي بن ابي طالب صلوات الله عليهم، جمعه ابو جعفر محمد بن عبد العظيم بن الحسن الحوثي الحسني، الطبعة الأولى 1432/2011، د.ط
- ✓ الإيضاح في علوم البلاغة، محمد بن عبد الرحمن بن عمر، أبو المعالي، جلال الدين القزويني، تحقيق، محمد عبد المنعم خفاجي، الطبعة الأولى 1949م، د.ط
- ✓ تاج العروس، محمد بن محمد بن عبد الرزاق الحسيني، أبو الفيض، الملقب بمرتضى، الزبيدي، الطبعة الثانية
- ✓ التعبير القرآني، د.فاضل السامرائي، مؤسسة دار الصادق الثقافية للنشر والتوزيع
- ✓ جمالية الخبر والإنشاء - دراسة بلاغية جمالية نقدية: حسين جمعة، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 2005م.
- ✓ الجملة العربية والمعنى، فاضل صالح السامرائي، دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت-لبنان، الطبعة الأولى 1421-2000
- ✓ حليف القرآن الامام زيد بن علي عليه السلام، عبد الواحد حسن العمدي، 1432/2011، د.ط
- ✓ دلائل الإعجاز، عبد القاهر الجرجاني، محمود محمد شاكر أبو فهر، الجزء الأول، **الطبعة:** الثالثة 1413هـ/1992، مطبعة المدني بالقاهرة - دار المدني بجدة
- ✓ ديوان اختيار العارف ونهل الغارف للشاعر محمد بن سليمان بن نوح الحلّي، دراسة وتحقيق: د.مثنى عبد الرسول مغير الشكري، مطبعة دار الصادق
- ✓ زيد الشهيد دراسة وتحليل بقلم نخبة من الاساتذة والباحثين، مؤسسة زيد الشهيد الثقافية مؤسسة الراشد للمطبوعات 2014/1435
- ✓ شروح التلخيص، سعد الدين التفتازاني، دار الكتب العلمية بيروت-لبنان، نشر، أدب الحوزة.
- ✓ صقر قریش الشهيد الثائر باب الحوائج، مطبوعات دار الأندلس النجف الأشرف-بيروت لبنان، الطبعة الأولى 2010م
- ✓ علوم البلاغة (البيان، المعاني، البديع)، أحمد بن مصطفى المراغي، دار الكتب العلمية بيروت-لبنان، الطبعة الثالثة 1414/1993
- ✓ في البلاغة العربية علم(المعاني، البيان، البديع)، عبد العزيز عتيق، دار النهضة العربية للطباعة والنشر-بيروت، د.ت
- ✓ الكتاب، كتاب سيبويه، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، الشركة الدولية للطباعة، الطبعة الثالثة 1427/2006م.
- ✓ الكشف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل: محمود بن عمر الزمخشري(ت538هـ)، تصحيح: عبد الرزاق المهدي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، الطبعة الأولى، 2003م.
- ✓ لسان العرب، محمد بن مكرم بن منظور الأفريقي المصري، **الطبعة الأولى، الناشر:** دار صادر - بيروت
- ✓ اللغة.ج. فندريس، ترجمة: عبد الحميد الدواخلي، محمد القصّاص، مطبعة لجنة البيان العربي، مكتبة الأنجلو المصرية
- ✓ مجموع كتب ورسائل الإمام زيد بن علي، جمع وتحقيق محمد يحي سالم عزان، دار الحكمة اليمانية للتجارة والتوكيلات العامة، الطبعة الأولى 1422/2001،
- ✓ مختصر المعاني، سعد الدين التفتازاني، منشورات دار الفكر، قم، إيران، الطبعة الأولى، 1411هـ.ق.
- ✓ معجم المصطلحات البلاغية، د.أحمد مطلوب، الجزء الثاني، مطبعة المجمع العلمي العراقي، 1403/1983

✓ من بلاغة القرآن، أحمد أحمد بدوي، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، 2005

الرسائل والأطاريح

✓ أدب الامام الحسين (عليه السلام) قضايا وظواهره الفنية والمعنوية، موسى خابط عبود (رسالة ماجستير)، جامعة بابل، كلية التربية، 1429هـ/2008م.

✓ أساليب الأمر والنهي في القرآن الكريم وأسرارها البلاغية (رسالة ماجستير) يوسف عبد الله الأنصاري، جامعة أم القرى، 1410/1990

✓ أساليب الطلب في نهج البلاغة، (رسالة ماجستير) د. عدوية عبد الجبار كريم الشرع، كلية التربية، جامعة بابل، 1421/2000م

✓ الانزياح الدلالي في الألفاظ العربية، (رسالة ماجستير)، صونيا لوصيف، سارة كرميش، جامعة منتوري-قسنطينة، كلية الآداب واللغات، 2011

✓ الخطاب في نهج البلاغة دراسة موضوعية فنية: (رسالة ماجستير) إيمان عبد الحسن علي، كلية التربية، جامعة بابل، 1429هـ/2008م

✓ لغة الشعر الحسيني الحديث في العراق من (1950-2010)، (اطروحة دكتوراه) عبد الرحمن علوان حسن الشامي كلية التربية، جامعة القادسية، 1437/2016.

الأمن النفسي لدى عينة من العاملين بالقطاع الصحي بالاغواط

أ. بن السايح مسعودة

جامعة الاغواط/ الجزائر

Psychological security in a sample of health sector workers in Laghouat

Prof. Bensayah Messaouda

University of Laghouat\ Algeria

Abstract

This study aims to find out the psychological level of security in a sample of workers in the health sector laghouat, and knowledge of the differences between working in the psychological level of security due to sex and profession, and to achieve the purposes of research has been to rely on descriptive analytical method, the sample consisted of 182 workers in the health sector in Laghouat, selected deliberate manner, depending on the nature of the variables of the study, was the application of psychological security to Dr. Zainab Shuqayr Scale (2005), and after data collection has been discharged and treated statistically using a statistical program (Spss), were used the following statistical methods: frequencies, percentages, averages, standard deviations, t-test for differences per sample, t-test of the differences of the two samples, and analysis of variance unidirectional, and was reached the following results:

1. a high level of psychological sense of security in a sample of workers in the health sector laghouat.
2. The lack of differences in the level of psychological security among workers in the health sector laghouat depending on the intermediate variables (sex - profession).

Psychological security- Workers in the health sector in laghouat:Key words

المخلص

هدف الدراسة إلى معرفة مستوى الأمن النفسي لدى عينة من العاملين بالقطاع الصحي بالاغواط، ومعرفة الفروق بين العاملين في مستوى الأمن النفسي تبعاً لمتغيري الجنس والمهنة، ولتحقيق أغراض البحث تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة من 182 من العاملين بالقطاع الصحي بمدينة الأغواط، تم اختيارهم بطريقة قصدية وذلك حسب طبيعة متغيرات الدراسة، وتم تطبيق مقياس الأمن النفسي للدكتورة زينب شقير (2005)، وبعد جمع البيانات تم تفريغها ومعالجتها إحصائياً باستخدام البرنامج الإحصائي (Spss)، وتم استخدام الأساليب الإحصائية التالية: التكرارات، النسب المئوية، المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، اختبار (ت) للفروق للعينة الواحدة، اختبار (ت) للفروق للعينتين، وتحليل التباين أحادي الاتجاه، وتم التوصل إلى نتائج التالية:

- 1- وجود مستوى مرتفع من الشعور بالأمن النفسي لدى عينة من العاملين بالقطاع الصحي بالأغواط.
- 2- عدم وجود فروق في مستوى الأمن النفسي بين العاملين بالقطاع الصحي بالأغواط تبعاً للمتغيرات الوسيطة (الجنس - المهنة).

الكلمات المفتاحية: الأمن النفسي - العاملين في القطاع الصحي.

مقدمة:

يعدّ موضوع الأمن النفسي من الموضوعات الهامة التي تناولتها الصحة النفسية بإعتباره مؤشراً هاماً من مؤشراتهما، وترجع أهميته إلى أن الأفراد في هذا العصر معرضون للشعور بالإحباطات وللاضطرابات النفسية سواء في الحياة الشخصية أو الاجتماعية أو العملية، ينشأ الأمن النفسي نتيجة لتفاعل الإنسان مع البيئة المحيطة به من خلال الخبرات التي يمر بها والعوامل البيئية والاجتماعية والاقتصادية التي تؤثر في الفرد، ويعتبر الشعور بالأمن النفسي مسألة نسبية تختلف من شخص إلى آخر، فما يحقق الأمن لشخص قد لا يحققه الآخر، كما تختلف مصادر الأمن النفسي عند الفرد نفسه حسب مراحل نموه، وكذلك تأثير الحرمان من الأمن على الصحة النفسية يختلف من شخص إلى آخر ومن مرحلة عمرية إلى أخرى . (ابراهيم، 2011،

ص253)

إن يعتبر الأمن النفسي أحد اللوازم الضرورية للنفس الإنسانية حيث يكون الفرد مطمئناً على نفسه في حاضره وغده، متمتعاً بالتكيف النفسي والشعور بالرضا عن ذاته وعن المجتمع.

1- مشكلة الدراسة:

يعتبر الأمن النفسي من أهم مقومات الحياة لكل الأفراد، إذ يتطلع إليه الإنسان في كل مكان وزمان، من مهدد إلى لحد، فإذا ما وجد ما يهدده في نفسه وماله وعرضه ودينه هرع إلى ملجأ آمن ينشد فيه الأمن والأمان والسكينة، فالشخص الآمن نفسياً هو الذي يشعر إن حاجاته مشبعة وإن المقومات الأساسية لحياته غير معرضة للخطر، والإنسان الآمن نفسياً يكون في حالة توازن أو توافق امني (زهان، 2003، ص297)، كما أن الفرد قد يتعرض إحساسه بالأمن لعدة أسباب تعمل مجتمعة، أو بصورة منفردة منها إخفاق الفرد في إشباع حاجاته، وعدم القدرة على تحقيق الذات، وعدم الثقة بالنفس، وشعور بعدم التقدير الاجتماعي، والقلق والمخاوف الاجتماعية، والضغط النفسي، وتوقع الفشل، وعدم الاستمتاع بالحياة، وأساليب التنشئة الاجتماعية الخاطئة (الطهراوي، 2007، ص986)، كما تعد شريحة العاملين بالقطاع الصحي من الشرائح الهامة بالمجتمع وهذا نظراً لطبيعة عملهم، حيث يكونوا عرضة لكثير من الضغوط والتوتر خصوصاً أن لديهم العمل بالمناوبات ما قد يؤثر سلباً على شعورهم بالأمن النفسي، وعليه جاءت هذه الدراسة محاولة الإجابة على التساؤلات التالية:

- 1- ما مستوى الأمن النفسي لدى عينة من العاملين بالقطاع الصحي بالأغواط؟
- 2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأمن النفسي لدى عينة من العاملين بالقطاع الصحي بالأغواط تعزى لمتغير الجنس؟
- 3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأمن النفسي لدى عينة من العاملين بالقطاع الصحي بالأغواط تعزى لمتغير المهنة (طبيب - ممرض - إداري)؟
- 2- فرضيات الدراسة: انطلاقاً من نتائج الدراسات السابقة وأهداف البحث وتساؤلاته يمكن صياغة الفرضيات التالية:
 - 1- يوجد مستوى منخفض من الأمن النفسي لدى عينة من العاملين بالقطاع الصحي بالأغواط.
 - 2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأمن النفسي لدى عينة من العاملين بالقطاع الصحي بالأغواط تعزى لمتغير الجنس.
 - 3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأمن النفسي لدى عينة من العاملين بالقطاع الصحي بالأغواط تعزى لمتغير المهنة (طبيب - ممرض - إداري).
- 3- أهداف الدراسة:
 - ✓ التعرف على مستوى الأمن النفسي لدى عينة من العاملين بالقطاع الصحي بالأغواط.
 - ✓ الكشف عن الفروق بين العاملين بالقطاع الصحي بالأغواط في مستوى الأمن النفسي تبعاً لمتغيرات (الجنس - المهنة).
- 4- أهمية الدراسة: تكمن أهمية الدراسة فيما يلي:
 - تعتبر الدراسة الحالية إضافة للتراث النظري حول متغير الأمن النفسي لدى شريحة هامة من شرائح المجتمع وهم العاملين بالقطاع الصحي، ومعرفة أحوالهم النفسية، وتعد شريحة جديرة بالاهتمام والتقدير نظراً لما تقدمه من خدمات جليلة للإنسانية.
 - تبرز أهمية الدراسة من حيث أهمية الموضوع المدروس والذي يعتبر من أهم مواضيع الصحة النفسية.
 - تساعد نتائج المختصين في تصميم برامج إرشادية لرفع مستوى الأمن النفسي.

5- التعاريف الإجرائية:

1.5- تعريف الأمن النفسي: هو الشعور بالأمان والاطمئنان والثقة بالنفس والرضا عن الذات، وهو حالة من الانسجام والتوازن والاستقرار لدى الفرد في البيئة التي يعيش بها، ويقاس في دراسة الحالية من خلال الدرجة التي يتحصل عليها أفراد العينة على مقياس الأمن النفسي لذكورة زينب شقير.

2.5- تعريف العاملين بالقطاع الصحي: هم العاملين والعاملات الذين يزاولون عملهم بالمؤسسات الاستشفائية بالأغواط كإداريين أو ممرضين أو أطباء.

6- الدراسات السابقة:

قسمت الدراسات السابقة إلى قسمين الدراسات العربية والدراسات الأجنبية، حيث تم ترتيبها تصاعدياً من القديم إلى الجديد، وتناولنا الدراسات السابقة كما يلي:

1.6- الدراسات العربية:

1.1.6- دراسة سليمان فؤاد مصطفى (1995) بعنوان درجة تحقق حاجة الإحساس بالأمن لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية: هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة تحقق الحاجة للأمن لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية ومعرفة الفروق تبعاً لمتغيرات التخصص، والرتبة الأكاديمية، وسنوات الخبرة والجنس، في درجة تحقق حاجة الإحساس بالأمن، واستخدمت الدراسة اختبار ماسلو للإحساس بالأمن من عدمه، وتكونت عينة الدراسة من (273) عضو هيئة تدريس، تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية من مجتمع الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة الإحساس بالأمن لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الأردنية الرسمية متوسطة وفق مقياس ماسلو، وكشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحقق حاجة الإحساس بالأمن تعزى إلى كل من التخصص، الرتبة الأكاديمية، وسنوات الخبرة والجنس (الصرايرة، 2009، ص11).

2.1.6- دراسة محمد جبر (1996) بعنوان بعض المتغيرات الديموغرافية المرتبطة بالأمن النفسي: هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الأمن النفسي وبعض المتغيرات (الجنس، العمر، الحالة الاجتماعية، المستوى التعليمي)، وأجريت على عينة قوامها (342) فرداً من الذكور والإناث البالغين من مستويات تعليمية واجتماعية مختلفة، منهم (252) متزوجون، (95) غير متزوجين، وطبق الباحث مقياس ماسلو للأمن النفسي، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستويات الأمن النفسي بين الذكور والإناث، وزيادة الشعور بالأمن النفسي مع تقدم السن، وزيادة المستوى التعليمي (عبد الرحمن، 2012، ص496).

3.1.6- دراسة جهاد عاشور الخصري (2003) بعنوان الأمن النفسي لدى العاملين بمركز الإسعاف بقطاع غزة وعلاقته ببعض سمات الشخصية ومتغيرات أخرى: هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى الأمن النفسي لدى العاملين بمركز الإسعاف بمحافظة غزة، وكذا معرفة العلاقة بين الأمن النفسي والالتزام الديني وقوة الأنا لدى عينة الدراسة، والتحقق من وجود فروق بين العاملين في مستوى الأمن النفسي تعزى لمتغيرات (الحالة الاجتماعية - عدد أفراد الأسرة - سنوات الخبرة) وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيق مقياس الأمن النفسي ومقياس الالتزام الديني، ومقياس قوة الأنا من إعداد الباحث على عينة قوامها (123) من العاملين بمركز الإسعاف بمحافظة غزة بنسبة (42.6%) من المجتمع الأصلي، وتم التوصل إلى وجود درجة متوسطة من الشعور بالأمن النفسي، كما أظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الأمن النفسي والالتزام الديني وقوة الأنا، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الشعور بالأمن النفسي بين العاملين بمركز الإسعاف بغزة تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية لصالح المتزوجين، كما تبين وجود فروق في مستوى الأمن النفسي لدى العاملين مرتبطة بمتغير عدد أفراد الأسرة لصالح الأسر متوسطة العدد، وعدم وجود فروق في متغير سنوات الخبرة (الخصري، 2003، ص7).

4.1.6- دراسة إياد محمد نادي إقرع (2005) بعنوان الشعور بالأمن النفسي وتأثره ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية: هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الشعور بالأمن النفسي وتأثره ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية، كما

هدفت إلى التحقق من جود فروق بين طلبة جامعة النجاح في مستوى الشعور بالأمن النفسي والتي تعزى لمتغيرات (الجنس- الكلية- مكان السكن ومعدل التراكمي- ومستوى التعليمي) عند مستوى دلالة (0.05)، ولقد تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتم تطبيق مقياس ماسلو للأمن النفسي بعد التأكد من صدقه وثباته على عينة قدرت ب (1002) من طلبة الجامعة بنسبة (10%)، ولقد أظهرت نتائج الدراسة وجود مستوى منخفضاً من الأمن النفسي لدى الطلبة، كما بينت عدم وجود فروق في الأمن النفسي لدى الطلبة تبعاً لمتغيرات (الجنس- الكلية- مكان السكن- المعدل التراكمي (التقدير) - المستوى التعليمي) (أقرا، 2005، ص10).

5.1.6- دراسة خالد أحمد الصرايرة (2009) بعنوان الإحساس بالأمن لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية الرسمية وعلاقته بأدائهم الوظيفي من وجهة نظر رؤساء أقسامهم: هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة الإحساس بالأمن ودرجة الأداء الوظيفي لدى أعضاء الهيئة التدريسية كما هدفت إلى معرفة درجة الأمن لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية الرسمية، وبيان علاقته بأدائهم الوظيفي من وجهة نظر رؤساء أقسامهم، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وشملت العينة التي تم اختيارها (85) رئيس قسم ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام استبانة الإحساس بالأمن من إعداد الباحث، واستبانة الأداء الوظيفي التي طورها الباحث، وتم استخدام الأساليب الإحصائية من المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعامل الارتباط بيرسون، وأظهرت النتائج أن درجة الإحساس بالأمن كانت مرتفعة إذ بلغت (4.05) درجة، وأن مستوى الأداء الوظيفي لأعضاء الهيئة التدريسية في أقسامهم كان مرتفعاً، إذ بلغ (3.77) درجة، كما تبين وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين كل من الإحساس بالأمن والأداء الوظيفي إذ بلغت قيمة معامل الارتباط (0.54)، وهي علاقة دالة إحصائياً (الصرايرة، مرجع سابق، ص2).

6.1.6- دراسة ضيف الله بن حمدان الدلبي (2009) بعنوان الأمن النفسي وعلاقته بالدافعية لإنجاز العمل لدى معلمي المرحلة الثانوية العامة (بنين) بمدينة الرياض: هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الأمن النفسي والدافعية في إنجاز العمل لدى معلمي مرحلة الثانوية بمدينة الرياض، كما هدفت إلى تحديد مستوى الأمن النفسي والدافعية للإنجاز لدى معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، ومعرفة الفروق بين معلمي مدينة الرياض في مستوى الأمن النفسي والدافعية للإنجاز والتي تعزى لمتغيرات (العمر، المستوى التعليمي، الراتب، الحالة الاجتماعية وسنوات الخبرة)، ولتحقيق الأهداف السابقة استعمل المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدم الباحث مقياس ماسلو للأمن النفسي الذي ترجمه وقننه إلى البيئة العربية فهد عبد الله الدليم، ومقياس الدافعية للإنجاز من إعداد الباحث، وتم تطبيق المقياسين على عينة قوامها (344)، واستخدم بعض الأساليب الإحصائية عن طريق المعالجة الإحصائية وفقاً لبرنامج الحزمة الإحصائية الاجتماعية، وتم التوصل إلى وجود علاقة بين الأمن النفسي والدافعية للإنجاز عند مستوى الدلالة (0.001)، ووجود مستوى عالٍ جداً من الشعور بالأمن النفسي، ووجود مستوى عالٍ من الدافعية للإنجاز عند معلمي المرحلة الثانوية بالرياض، وتبين أنه توجد فروق في مستوى الأمن النفسي والدافعية للإنجاز تبعاً لمتغيرات (العمر - الخبرة - الراتب الشهري) وعدم وجود فروق في متغيرات (الحالة الاجتماعية والمستوى التعليمي) (الدلبي، 2009، ص3).

7.1.6- دراسة مهنا بشير عبد الله (2010) بعنوان الأمن النفسي وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى طلاب معهد إعداد المعلمين: هدفت الدراسة إلى معرفة الأمن النفسي وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى طلاب معهد إعداد المعلمين / نينوي، كما هدفت الدراسة إلى قياس مستوى الأمن النفسي والتوافق النفسي والاجتماعي لدى طلاب معهد إعداد المعلمين واستخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وتم تطبيق مقياسي الأمن النفسي لمطالك فاطمة عباس (1994) ومقياس التوافق النفسي والاجتماعي الذي أعده جابر محمد حسن (1995) على عينة قوامها (436) طالباً، وقد استخدم الباحث معامل الارتباط بيرسون والاختبار التائي والنسب المئوية وتم التوصل إلى تمتع الطلاب بمعهد إعداد المعلمين بدرجة مرتفعة من الشعور بالأمن النفسي، كما أن التوافق النفسي والاجتماعي جاء مرتفعاً، كما أظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الأمن النفسي والتوافق النفسي والاجتماعي لدى طلاب إعداد المعلمين (عبد الله، 2010، ص360).

2.6- الدراسات الأجنبية:

1.2.6- دراسة Patail (2008) بعنوان الشعور وعدم الشعور بالأمن النفسي لدى الطلاب المهنيين وغير المهنيين: هدفت الدراسة إلى معرفة الشعور بالأمن النفسي وعدم الشعور بالأمن لدى الطلاب المهنيين وغير المهنيين، واشتملت عينة الدراسة على (140) طالباً وطالبة، وتم استخدام اختبار ماسلو للأمن النفسي وبينت الدراسة أن الطلاب غير المهنيين يشعرون بعدم الأمن أكثر من غيرهم، كما بينت نتائج الدراسة أن سكان المدن أكثر شعوراً من سكان القرى بالأمن النفسي، كما بينت نتائج الدراسة أن الذكور أكثر أمناً من الإناث، كما أن غير المتزوجين أكثر أمناً من المتزوجين (السمري، 2010، ص 2136).

2.2.6- دراسة Zhang and Wang (2011) بعنوان الأمن النفسي لدى الطلبة بجامعة الصين: هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى الأمن النفسي لدى عينة من طلبة الجامعة، وبلغ حجم العينة (345) طالباً وطالبة من جنسيات مختلفة، وتم تطبيق مقياس ماسلو للأمن النفسي، وأشارت النتائج إلى أن الطلبة يتمتعون بمستوى متوسطاً من الشعور بالأمن النفسي، كما وجدت أن مستويات الأمن النفسي تأثرت بخلفياتهم الثقافية والإقليمية المختلفة (بني مصطفى والشريفين، 2013، ص 145).

7- تعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من الدراسات السابقة أنها تناولت متغير - الأمن النفسي - حيث يعتبر من أهم مؤشرات الصحة النفسية لدى الأفراد، وانعدامه أو غيابه يؤثر على الفرد في جميع مجالات حياته، ولقد اتضح من الدراسات السابقة أنها أجريت في أماكن وأزمنة مختلفة، ولقد تباينت أهداف الدراسات السابقة عن بعضها البعض، فاشتركت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في بعض الأهداف، كالبحث عن مستوى الأمن النفسي، والكشف عن الفروق الدالة من حيث بعض المتغيرات كمتغير الجنس، كما لوحظ ندرة الدراسات حول فئة العاملين بالقطاع الصحي، وعليه استفدنا من هذه الدراسات التي عرضناها في الإطار انجاز النظري والدراسة التطبيقية، كما ساعدتنا في تحديد مشكلة الدراسة وصياغة فروضها، وطريقة المعالجة الإحصائية، وكيفية تحليل المعطيات.

الإطار النظري

1 Security Psychological- مفهوم الأمن النفسي

1.1- الأمن النفسي لغوياً: يعد من المفاهيم اللغوية ذات الثراء في المعاني فلقد جاءت كلمة أمن بعدة معاني نذكر منها مايلي:

جاء على لسان العرب: الأمان والأمانة بمعنى وقد أمنتُ فأنا آمنٌ، وأمنتُ غيري من الأمان، والأمان والأمن ضدَّ الخوف، والأمانة: ضدَّ الخيانة، الإيمان ضد الكفر والإيمان بمعنى التصديق، وضده التّكذيب قال ابن سيده: الأمان نقيض الخوف، أمن فلانٌ يأمنُ أمناً وأمناً (بن منظور، ب ت، ص 140).

2.1- الأمن النفسي اصطلاحاً: اختلفت مفاهيم الأمن النفسي باختلاف الباحثين واختلاف وجهة نظر كل منهم لهذا المفهوم وسنعرض بعضها فيما يلي:

الأمن النفسي يقال أيضاً "الأمن الانفعالي"، و"الأمن الشخصي"، و"الأمن الخاص"، و"السلم الشخصي" والأمن النفسي من المفاهيم الأساسية في مجال الصحة النفسية، ويرتبط الأمن النفسي والأمن الاجتماعي والصحة النفسية، وتوجد علاقة جوهرية بين الاتجاه الديني ومشاعر الأمن كعامل من عوامل الشخصية الذي يحدد الصحة النفسية (زهران، 2003، ص 85).

فالأمن النفسي هو الشعور بالاستقرار، وضمان الحصول على الحاجات، والرغبات، وعدم توقع الحرمان والأخطار، وهو شعور الفرد بتقبل الذات والآخرين، والتحرر من الاعتمادية والخوف والتردد، ووضوح الأهداف، وعكس ذلك يؤدي إلى عدم الشعور بالأمن النفسي (الصيفي، 2010، ص 2014).

أن الأمن النفسي من أهم الحاجات النفسية ومن (Londervill and Main) ويرى "لندرفيل ومين" دوافع السلوك طول الحياة، وهو من الحاجات الأساسية اللازمة للنمو النفسي والتوافق النفسي والصحة النفسية للفرد (الطهرواي، 2007، ص 985).

ويعرفه "كمال الدسوقي" بأنه حالة يحس فيها المرء بتأمين وإرضاء حاجاته الانتقالية، خصوصاً حاجته إلى أن يكون محبوباً، أما الحاجة الانفعالية (النفسية) فهي تلح في طلب الإرضاء أكثر من الحاجات العضوية (شقيير، 2005، ص 6) . ويرى "ماسلو" (Maslow) أن الأمن النفسي يعني شعور الفرد بأنه محبوب ومتقبل من الآخرين، وله مكان بينهم، ويدرك أن بيئته صديقة ودودة غير محبطة، ويشعر فيها بندرة الخطر والتهديد والقلق، والإحساس بالأمن هو حالة من الطمأنينة والسكينة والاستقرار بكافة أشكالها النفسية والاجتماعية والاقتصادية والفكرية وغيرها، وهو من الحاجات المهمة التي تؤثر في السلوك البشري، فهي تأتي من الحاجة إلى عدم الشعور بالخوف من العوز أو نقص أو حاجة أو فقر بمعنى الخوف من المخاطر الاقتصادية أو نتيجة الشعور بالحرمان من حاجات نفسية أساسية (الصرايرة، 2009، ص.ص 5-6).

2 - أبعاد الأمن النفسي: يشمل الأمن النفسي على:

1.2- الأبعاد الأساسية الأولية هي:

- الشعور بالتقبل والحب وعلاقات الدفء والمودة مع الآخرين (ومن مظاهر ذلك الاستقرار والزواج والوالدية).
- الشعور بالانتماء إلى الجماعة والمكانة فيها (وتحقق الذات والعمل الذي يكفي لحياة كريمة).
- الشعور بالسلامة والسلام (و غياب مبددات الأمن مثل الخطر والعذوان والجوع والخوف).

2.2- أبعاد فرعية ثانوية هي:

- إدراك العالم والحياة كبيئة سارة دافئة (يشعر بالكرامة، وبالعادلة، وبلاطمئنان، والارتياح).
 - إدراك الآخرين بوصفهم ودودين أحياناً (وتبادل الاحترام معهم).
 - التفاؤل وتوقع الخير (والأمل والاطمئنان إلى المستقبل).
 - الشعور بالسعادة والرضا (عن النفس، وفي الحياة).
 - الشعور بالهدوء والارتياح والاستقرار الانفعالي (خلو من الصراعات).
 - الانطلاق والتحرر والتمركز حول الآخرين إلى جانب الذات (الشعور بالمسؤولية الاجتماعية وممارستها).
 - تقبل الذات والتسامح معها والثقة في النفس (و الشعور بالنفع والفائدة في الحياة).
 - الخلو النسبي من الاضطراب النفسي (والشعور بالسواء والتوافق والصحة النفسية). (زهران، مرجع سابق، ص87).
- ### 3- مهددات الأمن النفسي: أهم مهددات الأمن النفسي هي:

- ### 1.3- ضعف الإيمان: إن البعد عن الإيمان، وعدم ممارسة العبادات، وتشويش المفاهيم الدينية، ويؤدي هذا تشويش إلى اضطراب النفوس وتأثيرها، كما يؤدي مخالفة القوانين الإلهية، وإتباع الشهوات الخلق والانحراف السلوكي من أسباب إنعدام الأمن النفسي لدى الفرد. (الصفى، مرجع سابق، ص 2060)
- ### 2.3- الأمراض الخطيرة: مثل السرطان وأمراض القلب يصاحبها كثير من الأحيان توتر وقلق مرتفع وإكتئاب وشعور عام بعدم الأمن.

- ### 3.3- الإعاقة الجسمية: حيث نقص الأمن والعصابية تكون أوضح عند المعوقين جسدياً منها عند العاديين (زهران، مرجع سابق، ص89).

4- الآثار الإيجابية للأمن النفسي:

إن شعور الفرد بالأمان يجعله يعمم هذا الشعور، فيرى في الناس الخير، والحب، ومن ثم يتعاون معهم ويكون عطوفاً على الآخرين، مستقلاً في شخصيته، ولديه القدرة على احتمال الشدائد، ولذلك نراه يترقى في مدرج الطموحات الإنسانية، إن توفر الحاجات الأساسية للفرد والتي ترتبط ببقائه كفرد، وكذلك تلك التي ترتبط ببقائه كنوع هو حجر الزاوية في البناء النفسي الآمن، إن الفرد عندما تتوافر له هذه الحاجات يشعر بالأمن والأمان (الصفى، مرجع سابق، ص 2058).

إن التغيرات الاجتماعية السريعة وغير المتوازنة، حيث يسيطر على العصر الحديث سمة التطور السريع والمتلاحق وحدوث فجوات بين الدول المتقدمة والدول النامية، وعلى مستوى المجتمع الواحد توجد فجوات واسعة بين الطبقات في المال، والمكانة، والشهرة، هذه التغيرات السريعة لا مكان فيها لمتخاذل، أو متغافل، أو جاهل وهنا يقع العبء على كاهل البناء النفسي للفرد الذي يشعر بالقلق على يومه، ومستقبله ومستقبل أولاده من بعده مما يجعله يشعر بفقدان الأمان، ولذلك نجد ظواهر متعددة يسعى الناس من خلالها إلى خفض الشعور بفقدان الأمان: كالسعي لامتلاك أكبر ثروة من حلال أو من حرام، أو تحصيل أعلى مكانة اجتماعية تجعلهم بمأمن من الخوف من المستقبل، إلا أن كل ذلك يسحب من رصيد الشعور بالأمن والأمان والطمأنينة والسكينة التي تجعل الفرد يشعر بالسعادة والرضا. كما أن العدالة في تطبيق القوانين بلا تفرقة بسبب لون، أو جنس، أو طبقة فالكل سواء أمام العدالة، عندما تطبق العدالة كما هي يشعر كل فرد بأنه سوف يحصل على حقه كاملاً فتطمئن نفسه، ويهدأ خاطره، وفي هذا أصل جاءت الشريعة الإسلامية لتأكيد: (وَإِذَا قُلْتُمْ فَاعْدُوا وَلَوْ كَانَ ذَا قُرْبَىٰ * وَبِعَهْدِ اللَّهِ أَوْفُوا * ذَلِكُمْ وَصَّاكُم بِهِ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ). (سورة الأنعام الآية 152)

5- الآثار السلبية لغياب الأمن النفسي:

إن شعور الفرد بغياب الأمن سوف يعمم على الأحداث والأشخاص المحيطين به، وسوف ينفر منهم، ويريههم جحيم لا يطاق وتقل فترات استمتاعه بالحياة، ومن ثم يضعف الانتماء لديه لجماعته المحيطة به، وأشارت دراسات متعددة التي أجريت على شعور الفرد بالأمن إلى أن من أهم هذه العوامل التنشئة الاجتماعية والرعاية الوالدية ذلك أن الطفل يتلقى أولى مشاعر الأمن من خلال التفاعل بين أفراد الأسرة ولا سيما الأبوين، ويرى عبد الرحمن العيسوي أن تكوين الشعور بالأمن في الفرد يحتاج إلى العناية به منذ الطفولة المبكرة، فحسن معاملة الطفل تشعره بالثقة في النفس، وإشباع حاجاته النفسية والاجتماعية بقدر ما تحتل إمكانات الأسرة وتعيده على تحمل مسؤوليات بسيطة تتفق مع قدراته واستعداداته وميوله. (العيسوي، 1985، ص144).

6- نظريات المفسرة للأمن النفسي:

1.6- نظرية التحليل النفسي: Psychoanalytic Theory: يتحقق الشعور بالأمن النفسي من خلال قدرة الأنا على التوفيق بين مكونات الشخصية المختلفة أو في الوصول إلى حل للصراع الذي ينشأ بين هذه المكونات بعضها مع بعض الآخر وفي الصراع الذي ينشأ بينها وبين الواقع، ويربط فرويد بين الأمن النفسي والأمن البدني وتحقيق الحاجات المرتبطة به، حيث يرى الفرد مدفوعاً لتحقيق حاجاته للوصول إلى الاستقرار، وعندما لا ينجح يشكل ذلك تهديداً للذات ويسبب الضيق والتوتر والألم النفسي (الطهراوي، 2007، ص988).

ويرى ألفريد ادلر (Alfred Adler) أن الأمن الإنساني يرتبط بمدى قدرة الفرد على تحقيق التكيف والسعادة في ميادين العمل والحب والمجتمع ويتم ذلك من خلال قدرة الإنسان على تجاوز الشعور بالدونية لأن أي قصور اجتماعي أو معنوي ينتج عنه عدم الشعور بالاطمئنان وهكذا فإن الأمن النفسي للفرد يتوقف على إدراك حقيقي لمسألة الشعور بالنقص وأسلوب حياته مدفوعاً بمستوى طموح معقول. (عريبي، ب ت، ص10).

2.6- النظرية الإنسانية Humanistic Theory : لقد صور ماسلو (Maslow) تنظيمياً للحاجات على شكل هرم مكون من سبع مجموعات للحاجات تحتل قاعدته الحاجات الأساسية وهي على النحو الآتي:

1.2.6- الحاجات الفسيولوجية (Physiological Needs): وهي (الحاجة لطعام والشراب والنوم والجنس)، وهي حاجات

أساسية لا بد من إشباعها أولاً قبل الحاجات في المستوى الأعلى (حسيب، 2006، ص26)، وهي الحاجات التي ترتبط ارتباطاً مباشراً بالبقاء والتي تشترك فيها الحيوانات الأخرى، وإذا لم تشبع الحاجات الفسيولوجية، فإنها تسيطر سيطرة تامة على حياة الفرد.

2.2.6- الحاجة إلى الأمن (Saftey Needs): تتمثل في تجنب الأخطار الخارجية أو أي شيء قد يؤدي الفرد حينما تشبع

الحاجات الفسيولوجية على نحو مرضي، تبرز أو تظهر حاجات الأمن كدافع المسيطرة والهدف الأول للشخص الذي يعمل عند

هذا المستوى هو أن ينقص الشك ويتخلص من الريبة وعدم اليقين في حياته (جابر، 1990، ص. ص 584-585).

3.2.6- الحاجة إلى الحب والانتماء (Love and Belonging Needs): بمجرد أن تشبع الحاجات الفسيولوجية وحاجات الأمن سواء بدرجة كبيرة أو صغيرة، تأتي حاجات الانتماء والحب في مقدمة كدافع للسلوك، ولهذا يصبح لدى الفرد رغبة قوية لتكوين علاقات ألفة مع الآخرين (السيد عبد الرحمن، 1998، ص437).

4.2.6- الحاجة إلى تقدير الذات والاحترام (Esteem Needs): وهي الحاجات التي ترتبط بإقامة علاقات متطابقة مع الذات ومع الآخرين وتتمثل في أن يكون الفرد متمتعاً بالتقبل والتقدير الشخصي ويحظى باحترام الذات، وأن يتجنب الرفض أو النبذ.

5.2.6- الحاجة إلى تحقيق الذات (Self –Actualization) وترتبط بالتحصيل والانجاز والتعبير عن الذات والقيام بأفعال مفيدة وذات قيمة للآخرين وأن يحقق إمكاناته ويترجمها إلى حقيقة واقعية وتتمثل بالقدرة على العطاء والمبادرة والعمل الحر (عبد الله، 2010، ص 364).

6.2.6- الحاجة إلى المعرفة والفهم (Cognitive Needs) وهي الحاجات التي ترتبط بالمعرفة والفهم والاستكشاف ويفترض ماسلو أن الاحتياجات المعرفية هي الظروف الحرجة التي تعتبر ضرورية لشخص من أجل أن يكون قادراً على تلبية حاجاته الأساسية.

7.2.6- الحاجات الجمالية (Aesthetic Needs): هي الحاجات التي ترتبط بالإحساس بالجمال والخيال والتناسق والنظام (عبد الله، مرجع سابق، ص364).

3.6- النظرية المعرفية: Cognitive Theory: يربط المعرفيون شعور الفرد بالأمن النفسي بالتفكير العقلاني، بحيث يعتمد كل منهما على الآخر، فالشخص السوي يعيش حياة نفسية طيبة بفضل طريقة تفكيره العقلانية، ومن هؤلاء "ألبرت اليس" (A.Ellis) "ويولبي" (Bowlby)، الذي يرى أن كل موقف نقابله أو نتعرض إليه في حياتنا ممكن تفسيره تحت ما يطلق عليه النماذج التصورية أو المعرفية (Representational or cognitive models) وهذه النماذج تشكل صيغة نستقبل بها المعلومات الواردة إلينا من البيئة المحيطة عبر أعضاء الحس، كما تحدد تصوراتنا عن أنفسنا والعالم الخارجي (الطهراوي، 2007، ص989).

7- الأمن النفسي من المنظور الإسلامي: أخذ الأمن النفسي من القرآن الكريم مفهومه من آيات القرآن كله، وهو لا يقتصر على التزام بعض منها إذ القرآن الكريم هو كلام الله تعالى الخالق لهذه النفس، والعالم بخلاجاتها وإسرارها، والأمن النفسي هو الحالة النفسية الحاصلة بفضل الله تعالى من الطمأنينة والاستقرار والسكينة، والتحرر من القلق والمخاوف، وعندما تطمئن النفس إلى خالقها ترقى في سلم الأمان، فيحيا صاحبها حياة مطمئنة لا تعرف الخوف أو القلق بعيدة عن الاضطرابات التي تلاحق غيرها مما فقدوا تلك الخاصية القيمة، وهي فوق الطمأنينة من مخاوف الدنيا ومصائبها تراها راجية نعيم الآخرة قال عز وجل "يَا أَيُّهَا النَّفْسُ الْمُطْمَئِنَّةُ (27) ارْجِعِي إِلَىٰ رَبِّكِ رَاضِيَةً مَّرْضِيَّةً (28) فَادْخُلِي فِي عِبَادِي (29) وَادْخُلِي جَنَّاتِي (30)" (سورة الفجر الآية 26-30)

وعن عبد الله ابن محصن الخطمي أن الرسول عليه أفضل الصلاة والسلام قال " مَنْ أَصْبَحَ آمِنًا فِي سَرِّهِ مُعَافًى فِي جَسَدِهِ عِنْدَهُ قُوَّةٌ يَوْمَهُ فَكَأَنَّمَا حَيَّرَتْ لَهُ الدُّنْيَا بِحَذَائِيرِهَا " (رواه ابن ماجه)، ويعد الأمن النفسي ثمرة الإيمان الواضح، فهو السمة التي تعبر عن سيادة الإنسان لدواخله، كما يعطي مؤشر على انسجام عناصر النفس وتوافقها وانقيادها وهو أمر لا يوهب إلا للمؤمن (أزهار وعامر، 2008، ص 3).

الجانب التطبيقي

1- منهج الدراسة: ولقد اقتضت الدراسة الحالية الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي بإعتباره مناسباً لأغراض الدراسة التي تهدف إلى معرفة مستوى الأمن النفسي ومعرفة الفروق بين العاملين حسب طبيعة متغيرات (الجنس - المهنة)، فهذا المنهج يعمل على جمع البيانات والمعلومات عن موضوع الدراسة وتحليلها وتفسيرها.

2- حدود الدراسة:

1.2- الحدود المكانية: تم إجراء الدراسة الميدانية في المؤسسات الاستشفائية بمدينة الاغواط.

2.2- الحدود الزمنية: تم إجراء الدراسة ميدانيا بصفة رسمية ابتداء من: 2015/08/15 إلى غاية 2015/10/10.

3.2- الحدود البشرية: تكونت عينة الدراسة من (182) من العاملين بالمؤسسات الاستشفائية بالأغواط.

3- مجتمع وعينة الدراسة:

1.3- المجتمع الأصلي: وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع العاملين بالمؤسسات الاستشفائية بالقطاع الصحي بالأغواط (أطباء وممرضين وإداريين).

2.3- عينة الدراسة: تكونت عينة البحث الحالي من الأفراد العاملين في المؤسسات الاستشفائية بمدينة الاغواط وقد بلغ عددهم (182) عاملا وعاملة موزعين على (17) عيادة ولقد تم اختيار عينة دراستنا بطريقة عمدية، وهي الطريقة التي يختار بها الباحث أفراد عينته اختيارًا انتقائيًا، بحيث يتم سحب عينة من مجتمع البحث حسبما يليق بالباحث.

3.3 - خصائص عينة الدراسة:

1- متغير الجنس:

الجدول رقم (1) يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكور	55	30.21%
إناث	127	69.78%
المجموع	182	100 %

من خلال الجدول رقم (1) نلاحظ أن عدد الذكور 55 بنسبة 30.21% وهي نسبة ضئيلة مقارنة بالإناث والذي بلغ عددهن 127 وبنسبة 69.78%.

2- متغير المهنة

الجدول رقم (2) يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المهنة

المهنة	التكرار	النسبة المئوية
أطباء	40	21.97%
ممرضين	91	50%
إداريين	51	28.02%
المجموع	182	100 %

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن عدد الأطباء بلغ 40 وبنسبة 21.97%، والإداريين بعدد 51 وبنسبة 28.02%، وبلغ عدد الممرضين 91 وبنسبة كبيرة بلغت 50%.

4- الدراسة الاستطلاعية: قمنا بإجراء دراسة استطلاعية على عينة أولية من عمال المؤسسات الاستشفائية بمدينة الأغواط، وتم تطبيق مقياس الأمن النفسي من إعداد الدكتورة زينب شقير، على عينة مكونة من 60 عاملاً وعاملة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وقد أسفرت نتائج الدراسة على وضوح العبارات ولم يجد العاملون صعوبة في فهمها.

5- أدوات الدراسة: Tools of the study

* مقياس الأمن النفسي: Psychological security test

1.5- وصف المقياس: المقياس من إعداد الدكتورة زينب شقير سنة 2005 وهو مجموعة من العبارات التي تدل على مقدار الأمن النفسي، ويتكون المقياس من (54) عبارة موزعة على (4) محاور هي:

- الأمن النفسي المرتبط بتكوين الفرد ورؤيته للمستقبل 14 بنداً.
 - الأمن النفسي المرتبط بالحياة العامة والعملية للفرد 18 بنداً.
 - الأمن النفسي المرتبط بالحالة المزاجية للفرد 10 بنود.
 - الأمن النفسي المرتبط بالعلاقات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي للفرد 12 بنداً.
- (شقيير، 2005، ص8).

2.5- تصحيح المقياس: يشمل المقياس في مجمله على (54) بنداً تقدر الأمن النفسي لدى الفرد، وبذلك تتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين (0-162) درجة ويتم تحديد مستويات الأمن النفسي طبقاً للجدول التالي:

جدول رقم (3) يوضح مستويات الأمن النفسي على المقياس.

أرقام البنود	اتجاه التصحيح	مستويات الأمن النفسي
من 1-19	0-1- 2-3	أمن نفسي مرتفع جداً من 131-162
		أمن نفس مرتفع من 97-131
من 20-54	3-2-1-0	أمن نفسي معتدل (متوسط) من 63-96
		أمن نفسي بسيط دون الوسط من 31-62
		أمن نفسي منخفض من 0-30
		الدرجة الكلية للأمن النفسي من 0-162

● الخصائص السيكومترية للمقياس:

1- الصدق **Validity**: تم حساب صدق استبانة الأمن النفسي بالطرق التالية:

1.1- ئصدق المحكمين أو الصدق الظاهري **face validity**: قمنا بعرض مقياس الأمن النفسي على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة في مجال علم النفس وعلوم التربية وعلم الاجتماع بلغ عددهم (11) محكماً حاملاً لدرجة الدكتوراه من كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم العلوم الاجتماعية بهدف الأخذ بأرائهم وملاحظاتهم، وبعد استرجاع الاستمارات تبين أن هناك ضرورة إلى إعادة صياغة بعض البنود، كما اعتمدنا على الفقرات التي اتفق عليها 80% فأكثر من اتفاق المحكمين، والجدول الموالي يوضح الفقرات التي تم تعديلها وإعادة صياغتها.

الجدول رقم (4) يوضح البنود التي تم تعديلها في مقياس الأمن النفسي

الأبعاد	رقم البند	الصيغة الأولى لبعض البنود	الصيغة المعدلة
الأمن النفسي المرتبط بتكوين الفرد ورؤيته للمستقبل	1	لدى الشعور بالأمن لقدرتي على مواجهة مشكلاتي ومحاولة حلها	أشعر بالقدرة على مواجهة مشاكلي وحلها
	2	أنا محبوب من الناس ويحترموني	أشعر بأنني محبوب ومحترم من قبل الناس
	4	لدي قدرة على مواجهة الواقع حتى ولو كان مرأ	لدي قدرة على مواجهة الواقع حتى ولو كان صعباً
	5	أشعر أن لي قيمة وفائدة كبيرة في الحياة	أشعر أن لي قيمة كبيرة في الحياة
	21	تقتي بنفسي ليست على ما يرام	لا أثق في نفسي
الأمن النفسي المرتبط بالحياة العامة والعملية للفرد	9	النجاح في العمل يؤدي إلى الاستقرار والأمن	نجاحي في عملي يكسبني الأمن والاستقرار
الأمن النفسي المرتبط بالحالة المزاجية للفرد	38	أشعر بالتعاسة وعدم الرضا في الحياة كثيراً	أشعر بالتعاسة وعدم الرضا عن نفسي في الحياة كثيراً

2.1- الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية): تم ترتيب الدرجات ترتيباً تنازلياً من الأعلى إلى الأدنى، بحيث أخذنا 27% من الدرجات العليا و 27% من الدرجات الدنيا فكان عدد الأفراد 16 فرداً وبعد ذلك تم حساب (ت) لمعرفة الفروق بين المجموعتين، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (5) يوضح نتائج المقارنة الطرفية لمقياس الأمن النفسي

المتغير المقاس	مجموعات المقارنات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	درجة الحرية	الدالة الإحصائية
الأمن النفسي	المجموعة العليا	16	130.13	10.00	14.73	30	0.000
	المجموعة الدنيا	16	81.50	8.61			

نلاحظ من خلال الجدول رقم (5) أن قيمة (ت) بلغت 14.73 عند درجة الحرية 30 بمستوى دلالة 0.000، أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأمن النفسي لدى العاملين في القطاع الصحي بين المجموعتين، وذلك لصالح المجموعة العليا حيث بلغ متوسطهم 130.13، بينما بلغ متوسط المجموعة الدنيا 81.50 وهذا يدل على أن المقياس صادق.

3.1- صدق الاتساق الداخلي Internal Consistency: وهو يشير إلى قوة ارتباط درجات كل بعد مع الدرجة الكلية للاختبار، يتم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد ودرجة استبانة الأمن النفسي.

الجدول رقم (6) يوضح نتائج صدق الاتساق الداخلي لدرجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الأمن النفسي

الأبعاد	معامل الارتباط
الأمن النفسي المرتبط بتكوين الفرد ورويته للمستقبل	0.90**
الأمن النفسي المرتبط بالحياة العامة والعملية للفرد	0.70**
الأمن النفسي المرتبط بالحالة المزاجية للفرد	0.75**
الأمن النفسي المرتبط بالعلاقات الاجتماعية والتفاعل للفرد	0.59**

****دال عند مستوى الدلالة 0.01**

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن قيم معامل ارتباط كل بعد مع الدرجة الكلية للمقياس موجبة ودالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01، مما يشير إلى أن الأبعاد تتمتع بدرجة مرتفعة من الصدق، ويؤكد قوة الارتباط الداخلي بين الأبعاد، وعليه فإن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

2- الثبات Reliability:

1.2- ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية Split-half Method: قامت الباحثة بقسمة بنود الاختبار إلى نصفين، النصف الأول البنود الفردية والنصف الثاني البنود الزوجية، ثم حساب معامل الثبات والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (7) يوضح نتائج معامل الثبات لمقياس الأمن النفسي بطريقة التجزئة النصفية

المتغير المقاس	نصفي المقياس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الثبات قبل التعديل	معامل الثبات بعد التعديل	الدالة الإحصائية
الأمن النفسي	10.59	53.23	27	الفردية	0.000	0.88	0.84
	10.35	51.50	27	الزوجية			

يتبين من الجدول رقم (7) الذي يمثل نتائج حساب معامل ثبات مقياس الأمن النفسي حيث بلغ المتوسط الحسابي للبنود الزوجية: 51.50، بانحراف معياري قدر ب: 10.35، ويقابلها بدرجة مقاربة المتوسط الحسابي للبنود الفردية: 53.23، بانحراف معياري قدر ب 10.59، وبلغ معامل الارتباط بين البنود الزوجية والفردية: 0.84، ويتطبيق معادلة سييرمان برون والذي قدر درجته

ب: 0.88 وبالتالي نجد أن هذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.000، وهي ذات ارتباط قوي ومرتفع مما يوضح أن معامل الارتباط للمقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات وهو صالح للتطبيق.

2.2- ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ: Cronbach Alpha يعتبر معامل ألفا كرونباخ من أهم مقاييس الاتساق الداخلي للاختبار، ومعامل ألفا يرتبط بثباته بثبات بنوده، ويستخدم في مقاييس متعددة الاختيارات وليست الثنائية .

الجدول رقم (8) يوضح نتائج معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمقياس الأمن النفسي

الإبعاد	عدد البنود	معامل ألفا كرونباخ
الأمن النفسي المرتبط بتكوين الفرد ورؤيته للمستقبل	14	0.78
الأمن النفسي المرتبط بالحياة العامة والعملية للفرد	18	0.70
الأمن النفسي المرتبط بالحالة المزاجية للفرد	10	0.81
الأمن النفسي المرتبط بالعلاقات الاجتماعية والتفاعل للفرد	12	0.77
الدرجة الكلية	54	0.91

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ألفا كرونباخ جميعها جيدة ومرتفعة، بحيث بلغت معاملات الأبعاد: 0.78، 0.70، 0.81، 0.77، ومعامل الثبات الكلي بلغ: 0.91 وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحثة إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

6- الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة: استعانا في هذه الدراسة بنظام رزمة الإحصاء للعلوم الاجتماعية (spss)، وهو أكثر الأنظمة الإحصائية استخداماً لإجراء التحليلات والمعالجات الإحصائية المختلفة في شتى أنواع البحوث، وقد تم استخدام الإصدار (20)، ولقد تم استعمال الأساليب الإحصائية التالية:

1. تطبيق مقاييس النزعة المركزية المتمثلة في (المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري)
2. دراسة دلالة الفروق وذلك بتطبيق: اختبار "ت" لدلالة الفروق.

● عرض نتائج وتفسيرها:

أولاً: نتائج الفرضية الأولى

* نص الفرضية: " يوجد مستوى منخفض من الأمن النفسي لدى عينة من العاملين بالقطاع الصحي بالأغواط".

قمنا بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، والمتوسط الفرضي، واختبار (ت) للعينة الواحدة وجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (9) نتائج الاختبار (ت) للفرق بين متوسط درجات العينة والمتوسط الفرضي لمقياس الأمن النفسي

المتغير المقاس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الأمن النفسي	182	104.58	18.05	29	181	56.48	0.000

تشير المعالجة الإحصائية المتعلقة بمقياس الأمن النفسي أن المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة والبالغ عددهم 182 قد بلغ: 104.58 درجة بانحراف معياري قدره: 18.05 عند درجة الحرية 181، وبمقارنة هذا المتوسط بالمتوسط الفرضي 29 باستخدام الاختبار التائي للعينة ظهرت هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.000 وهذا ما هو مبين في الجدول أعلاه، إذن تشير النتائج أن المتوسط الحسابي أعلى من المتوسط الفرضي للمقياس، وهذه النتيجة تعني أن العاملين بالقطاع الصحي يتمتعون بمستوى عالٍ من الأمن النفسي وبالتالي لم تتحقق فرضية الدراسة، وتعزى هذه النتيجة إلى أن العاملين بالقطاع الصحي بالأغواط يتسمون بنظرة إيجابية للمستقبل ولديهم قوة في الشخصية وثقة عالية بالنفس، كما أنهم يتميزون بعلاقات جيدة وقوية مع المحيط الاجتماعي الأهل والأصدقاء ويتمتعون بحالة مزاجية تفاؤلية، ولديهم شعور بالرضا عن النفس وعن العالم الخارجي، وتعتبر هذه النتيجة منطقية

حيث أن التمتع بمستوى عالٍ من الشعور بالأمن النفسي يعتبر ركيزة أساسية للصحة النفسية للعاملين بالقطاع الصحي، كما يشير إلى التوافق مع الذات ومع المجتمع ككل، ويمكن تفسير هذه النتيجة ربّما بقوة الوازع الديني لديهم فمن ثمرات الأمن النفسي الإيمان بالله، والتوكل عليه، والصبر عند الابتلاء، ويشمل الأمن النفسي جميع مجالات الحياة كأمن الفرد مع ذاته وزوجته ووعائلته وفي عمله وأمنه في علاقاته مع الآخرين، كما أن الاستقرار في الوظيفة والتمتع بالراحة في الأمور الاقتصادية له دور إيجابي ومهم في الشعور بالطمأنينة والأمن، واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة نتائج **جهد عاشور الخصري 2003** التي بينت وجود مستوى متوسطاً من الشعور بالأمن النفسي لدى العاملين بمركز الإسعاف بقطاع غزة.

ثانياً: الفرضية الثانية

* نص الفرضية: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأمن النفسي لدى عينة من العاملين بالقطاع الصحي بالاغواط تعزى لمتغير الجنس".

لاختبار صحة الفرضية تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار "ت" وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول رقم (10) نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لدرجات أفراد العينة على مقياس الأمن النفسي تبعاً لمتغير الجنس

المتغير المقاس	العينة	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الجنس	الذكور	55	102.16	16.88	-1.19	180	0.23 غير دال
	الإناث	127	105.62	18.50			

يشير الجدول رقم (10) الى عدم وجود فروق بين الجنسين في الأمن النفسي، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموع الكلي للذكور: 102.16 وبانحراف معياري: 16.88، أما المتوسط الحسابي للإناث بلغ: 105.62، وبانحراف معياري: 18.50، وبلغت قيمة (ت): -1.19 عند درجة الحرية 18 و مستوى دلالة 0.23 وهي غير دال إحصائياً، وبالتالي فلقد تحققت فرضية البحث. وتفسر هذه النتيجة في ضوء تشابه ظروف الحياة التي يعيشها العاملون بالقطاع الصحي من الجنسين، وتساوي المثيرات التي يتعرضون لها، وطبيعة البيئة النمطية التي أصبحت لا تفرق بين ذكر وأنثى،

حيث أن الجنسين يتمتعون بالشعور بالثقة والاعتزاز بالنفس والغنى الروحي وقوة في الشخصية والعزيمة في حل المشكلات ومواجهة التحديات وكذا النظرة التفاؤلية المستقبلية واختيار دائماً الأفضل، كذلك شعورهم بالطمأنينة والسعادة مع أسرهم وتمتعهم بروح معنوية عالية في تقبل الآخرين والتعايش معهم كل هذه الصفات من مؤشرات التمتع بصحة نفسية جيدة وبالتالي تمتع بالأمن النفسي، حيث نجد أن نتائج الفرضية تطابقت مع النظرية الإنسانية لأبراهام ماسلو بحيث يرى أن الأمن النفسي يتحقق من خلال إشباع الحاجات النفسية الأساسية كالحاجة للحب والقبول والانتماء وتقدير الذات واحترمها فهو إذن يقع في مقدمة الحاجات النفسية، فالشخص الآمن نفسياً هو الذي يشعر أن حاجاته مشبعة وأن المقومات الأساسية لحياته غير معرضة للخطر والإنسان الآمن يكون في حالة توازن، إذاً رتب ماسلو في هرمه الشهير للحاجات في المرتبة الثانية الحاجة للأمن، حيث يعد الأمن عنصر ضروري من جميع النواحي فالأمن هو من الحاجات الأساسية لفرد والذي يعتبر الجوهر الأساسي للحياة .

ثالثاً: نتائج الفرضية الثالثة

* نص الفرضية: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأمن النفسي لدى عينة من العاملين بالقطاع الصحي بالاغواط تعزى لمتغير المهنة (طبيب - ممرض - إداري)".

قامت الباحثة بإجراء اختبار تحليل التباين الأحادي الاتجاه، لمعرفة الفروق بين أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المهنة (طبيب - ممرض - إداري)، وذلك كما هو مبين في الجدول رقم التالي:

الجدول رقم (11) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي الاتجاه للكشف عن الفروق في الأمن النفسي باختلاف المهنة

المتغير المقاس	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى دلالة
المهنة	بين المجموعات	516.91	2	258.45	0.79	0.45 غير دال
	داخل المجموعات	58473.34	179	326.66		
	المجموع	58990.26	181			

بينت نتائج الجدول (11) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين العاملين بالقطاع الصحي بالاغواط في مستوى الأمن النفسي تبعاً لمتغير المهنة (طبيب - ممرض - إداري) في جميع أبعاد المقياس وبلغت قيمة (ف) الكلية: 0.79 عند مستوى الدلالة 0.45، وهي غير دالة وبالتالي لم تتحقق فرضية بحثنا.

ويرجع ذلك إلى أن العاملين بالقطاع الصحي يعيشون في نفس البيئة خاصة في مجال العمل، ويتمتعون بالراحة والاستقرار في عملهم، ونظراً لتشابه أيضاً الظروف الاقتصادية والاجتماعية والثقافية بشكل لا يبين الفروق في درجة الشعور بالأمن النفسي بينهم وقد يرجع ذلك إلى ثقة بأنفسهم، ونظرتهم الايجابية لذواتهم، وحسن علاقتهم الاجتماعية مع زملائهم سواء داخل العمل أو حتى خارجه، ونضجهم الانفعالي والاجتماعي وشعورهم بالكفاءة والاعتماد على النفس وزيادة خبرتهم في الحياة، كما أن العاملين يتميزون بالاستقرار في الأسرة ما انعكس ايجابياً على حياتهم، وأيضاً الوعي الديني للعاملين م فمن ثمرات الأمن النفسي التوكل على الله الذي يؤدي إلى حياة طيبة، وحسب النظرية المعرفية فإن الأمن النفسي مرتبط بالتفكير العقلاني، ومن الممكن القول أن عدم وجود فروق بين العاملين بالقطاع الصحي (أطباء - ممرضين - إداريين) نظراً لتوفر مناخ بدرجة الأولى عملي مريح يسوده الاحترام المتبادل بين العاملين وحب العمل والإخلاص فيه حيث يعتبرونه العاملين مهنة مقدسة، وتوفر أيضاً مناخ أسري وزواجي ومادي واجتماعي مناسب يتيح لهم الراحة النفسية والشعور بالأطمئنان والسكينة.

الاستنتاج العام:

إن الأمن النفسي هو أحد اللوازم الضرورية للنفس الإنسانية حيث يكون الفرد مطمئناً على نفسه في حاضره وغده، متمتعاً بالتكيف النفسي والشعور بالرضا عن ذاته وعن المجتمع، وهو كذلك أحد ضرورات الحياة الاجتماعية، إذ أنه ليس حالة مطلقة، ولكنه شيء يفترض أن يكون مستمراً ومتواصلاً، فإن توفير الأمن يشكل مباشرة الحاجة الأساسية التي تعطي حقل التوازن الروحي للإنسان عندما يرتبط بالمجتمع، فلا بد أن يكون الإنسان متحرراً من مشاعر الخوف والهلع والفرع والرهبة وعدم الأمن والأمان، ومتمتعاً بالإحساس الطمأنينة والثقة، وبالتالي القدرة على الإبداع والإنتاج وحسن التصرف في جميع مجالات الحياة عامة وفي الحياة الشخصية خاصة.

❖ توصيات:

- بناء على النتائج التي أسفرت عنها الدراسة فإن الباحثة توصي ما يلي:
- ✓ تعزيز الشعور بالأمن النفسي لدى الأفراد من خلال العمل على إيجاد آليات وبرامج تساهم في حل المشكلات التي تواجه الأفراد يوميا والمتعلقة بالنواحي الاجتماعية والنفسية.
- ✓ العمل على زيادة الشعور بالأمن النفسي من خلال عقد ندوات ودورات وبرامج الدعم النفسي من خلال أنشطة وبرامج تشغل أوقات الفراغ ويكسب من خلالها الأشخاص سمات ومهارات تعزز الثقة بالنفس وبالأخرين ومواجهة الأزمات والضغوطات التي يتعرض لها في حياته.

قائمة المراجع

القرآن الكريم

الحديث الشريف

- 1- ابن منظور (ب ت). قاموس لسان العرب. القاهرة: دار المعارف.
- 2- أزهار، يحيى قاسم وسلطان، أحمد عامر (2008). الأمن النفسي لدى طالبات كلية التربية للبنات في ضوء القرآن الكريم . مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، 8 (1)، ص.ص 1-22.
- 3- اقرع، إياد إبراهيم (2005). الشعور بالأمن النفسي وتأثره ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية . رسالة ماجستير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح بنابلس.
- 4- الدلبي، بن حمدان (2009). الأمن النفسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز العمل لدى معلمي المرحلة الثانوية العامة (بنين) بمدينة الرياض. رسالة ماجستير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية بالرياض.
- 5- السيد، محمد عبد الرحمن (1998). نظريات الشخصية. القاهرة: دار قباء للنشر والتوزيع.
- 6- السمي، نجاح (2010). المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالأمن النفسي لدى أهالي البيوت المدمرة خلال العدوان الإسرائيلي على محافظات غزة. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 24 (8)، ص.ص 2101-2186.
- 7- الصرايرة، خالد أحمد (2009). الإحساس بالأمن لدى أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية الرسمية وعلاقته بأدائهم الوظيفي من وجهة نظر رؤساء أقسامهم. مجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي (2)، ص.ص 1-36.
- 8- الصيفي، عبد الله (2010). تحقيق الأمن النفسي لليتيم في ضوء المقاصد الشرعية. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 24 (7)، ص ص 2036-2068.
- 9- الطهراوي، جميل (2007). الأمن النفسي لدى طلبة الجامعات في محافظات غزة وعلاقته باتجاهاتهم نحو الانسحاب الإسرائيلي. مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، 15 (2)، الجامعة الإسلامية بغزة، ص ص 979-1013.
- 10- العيسوي، عبد الرحمن (1985). سيكولوجية التنشئة الاجتماعية. الإسكندرية: دار الفكر الجامعي.
- 11- بني مصطفى، منار والشرفين، أحمد عبد الله (2003). الشعور بالوحدة النفسية والأمن النفسي وعلاقة بينهما لدى عينة من الطلبة الوافدين من جامعة اليرموك. المجلة الأردنية للعلوم التربوية، 3 (2)، ص.ص 141-162.
- 12- جابر، عبد الحميد. (1990). نظريات الشخصية (البناء- الديناميات- النمو- طرق البحث-التقويم). القاهرة: دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع .
- 13- جهاد، عاشور الخصري (2003). الأمن النفسي لدى العاملين بمركز الإسعاف بمحافظة غزة وعلاقته ببعض سمات الشخصية ومتغيرات أخرى . رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
- 14- حسيب، عبد المنعم عبد الله (2006). مقدمة في الصحة النفسية. الإسكندرية: دار الوفاء للنشر والطباعة.

- 15- حمدان، عبد السلام اللواح وعنبر، محمود هاشم (2006). التربية الأمنية في ضوء القرآن الكريم، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، 24 (1)، ص ص229-258.
- 16- زهران، حامد عبد السلام (2003). دراسات في الصحة النفسية والإرشاد النفسي. القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.
- 17- شقر، زينب (2005). مقياس الأمن النفسي (الطمأنينة الانفعالية). القاهرة: مكتبة المدينة للنشر والتوزيع.
- 18- عبد الرحمن، هدى أحمد (2011). الذكاء الوجداني وعلاقته بالأمن النفسي لدى عينة من طالبات كلية التربية بجامعة الملك عبد العزيز. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 5 (4)، جامعة الملك عبد العزيز، ص ص479-511.
- 19- عريبي، سهام (ب ت). الأمن النفسي والدافعية للإنجاز. مجلة كلية الأدب، (83)، ص ص1-21.
- 20- مهنا، بشير عبد الله (2010). الأمن النفسي وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى طلاب معهد إعداد المعلمين نينوى. مجلة التربية والعلم، 17 (3)، ص ص360-484.

التأثيرات الحضارية لبلاد الرافدين والساحل الفينيقي (911 – 539 ق.م) (الدينية واللغوية إنموذجاً)

د. نعيم عودة الزيدي

جامعة المثنى/ كلية الآداب

The Cultural Influences of Mesopotamia and the Phoenician Coast (911-539 B.C)

Dr. Na'eem Udah Al-Zaidi

College of Arts / University of Al-Muthana

Abstract

The study of in international relations in the ancient times has great importance in historical studies, it's survey is the topic of historical incidents for a long period of time, and which can learn about the history of nations and mutual cultural impacts.

The civilization of Mesopotamian takes privileged position in ancient history, It is one of the most important political and cultural centers of gravity in the ancient world , and is one of the oldest human civilizations and most authenticity and widely tender, and it had civilizational and political relations with neighboring and distant countries influential and affected, directly and indirectly, in many aspects of civilization, especially of civilization, especially if we know that this civilization has been opened to other civilizations.

The countries that were most adjacent to Mesopotamia, were the rulers and king of Mesopotamia, Those rulers and kings had sought since ancient times to get to the forests of rice and into the Mediterranean Sea to exploit the resources that were necessary for their needs before the establishment of the Assyrian empire and beyond even the Phoenician cities.

It should be noted that the location of Syria in the important region between the two powerful civilizations, Mesopotamia and Egypt, made it prone to the economic and military ambitions which did not allow the establishment of an empire in the Levant.

The choice of theme of " cultural influences between Mesopotamia and the coast Phoenician during the period from (911-539 BC) " , is an attempt to shed light on an important aspect of relationships of Mesopotamia in one of the most important period of ancient history, which is designed to give a detailed picture as much as possible about these civilizational effects.

Open words Effects Mesopotamia The civilization of Mesopotamian.

المقدمة

إن لدراسة العلاقات الدولية في العصور القديمة أهمية كبرى في الدراسات التاريخية، فدراستها تشكل الموضوع الرئيس للحوادث التاريخية لمدة طويلة من الزمن، ومن خلالها يمكن إن نتعرف على تاريخ دول تلك المرحلة وتأثيراتها الحضارية المتبادلة.

تحتل حضارة بلاد الرافدين مكانة متميزة في التاريخ القديم، فهي من أهم مراكز الثقل السياسي والحضاري في العالم القديم، وتعد من أقدم الحضارات الانسانية وأكثرها أصالة وأوسعها عطاءً، وكانت لهذه الحضارة صلات حضارية وسياسية مع البلدان المجاورة والبعيدة، تأثيراً وتأثراً، مباشراً وغير مباشر في أكثر من جانب من جوانب الحضارة، لاسيما اذا علمنا إن هذه الحضارة كانت منفتحة على غيرها من الحضارات.

إن البلدان التي هي أكثر مجاورة لبلاد الرافدين هي مدن الساحل الفينيقي في سوريا القديمة، وقد كان الاتصال مع هذه البلاد يسيراً إذ ظهرت آثاره منذ أقدم العصور، واتضح في العصور التاريخية من حيث التأثيرات الحضارية المختلفة، والعلاقات السياسية والنزاعات العسكرية.

وكانت مدن الساحل الفينيقي على جانب كبير من الأهمية لحكام بلاد الرافدين وملوكها، فقد سعى أولئك الحكام والملوك منذ أزمان موعلة في القدم للوصول الى غابات الأرز والى البحر المتوسط واستغلال تلك الموارد لحاجاتهم الضرورية اليها قبل قيام الامبراطورية الآشورية وبعدها وحتى قيام المدن الفينيقية.

ولابد من الإشارة أن وقوع سوريا عموماً في منطقة هامة بين حضارتين قويتين سياسياً واقتصادياً وهما بلاد الرافدين ومصر جعلها المحك الرئيس لأطماعهما الاقتصادية والعسكرية الامر الذي لم يسمح لقيام امبراطورية قوية في بلاد الشام. أن اختيار موضوع "التأثيرات الحضارية بين بلاد الرافدين والساحل الفينيقي للفترة من (911- 539ق.م) (الدينية واللغوية انموذجاً)"، هي محاولة لتسليط الضوء على جانب مهم من العلاقات والصلات الحضارية لبلاد الرافدين في مدة من أهم مدد التاريخ القديم، وهي تهدف إلى إعطاء صورة مفصلة قدر الامكان عن تلك التأثيرات الحضارية.

كلمات افتتاحية: تأثير، بلاد الرافدين، الساحل الفينيقي

التمهيد

من الامور المسلم بها أن هناك اواصر وثيقة ومتداخلة بين الاحداث التاريخية وبين جغرافية الارض ومظاهرها الطبيعية التي تعد مسرحاً لتلك الاحداث، لذا من الصعب ان تكتمل المعرفة التاريخية بدون المعرفة الجغرافية لذلك قال البعض ان الجغرافية تصنع التاريخ، لهذا فان تناول صفات أرض بلاد الشام وبلاد الرافدين الجغرافية يساعدنا في فهم تاريخها السياسي والحضاري، وابرار اهمية الموقع الجغرافي في سير الاحداث التاريخية.

حظيت بلاد الرافدين بموقع جغرافي ذو اهمية كبرى في سير تاريخه، إذ تقع في الجزء الجنوبي من قارة آسيا، وترتبط القارات الثلاث آسيا وأفريقيا وأوروبا (بصورة غير مباشرة)⁽¹⁾، وهو موقع جغرافي متميز في منطقة متوسطة من العالم القديم، ووقوعه بين البحر المتوسط والخليج العربي جعله الجسر الأرضي الذي يربط طرق المواصلات البحرية بين سكان بلاد الرافدين والمناطق المجاورة البعيدة⁽²⁾. ولاشك أن هذا الموقع المتميز سهل حركة التجارة والاتصال مع البلدان سواء التجارة أو الحملات العسكرية وانتقال التأثيرات الحضارية، وزاد أهمية الموقع اختراق نهري دجلة والفرات للعراق من شمالة الى جنوبه.

إما الحدود الجغرافية للساحل الفينيقي والذي عرف بالإقليم الفينيقي الذي لم يتفق الباحثون على تحديده كونه لم يمثل دولة واحدة بل هو امتداداً جغرافياً على طول الشريط الساحلي الضيق المطل على شرق البحر المتوسط وعموماً يمكن تمييز خمس مناطق تمتد ما بين البحر والبادية تمثل جغرافية الاقليم وهي السهول الساحلية ومنطقة الجبال الغربية والسهول المنخفضة وسلسلة الجبال الشرقية واخيراً البادية⁽³⁾. وكان الساحل الفينيقي عموماً عبارة عن جسر يربط بين عدة حضارات متباينة في وادي النيل وبلاد الرافدين ثم شبه الجزيرة العربية وفي آسيا الصغرى وبحر ايجة وبلاد الإغريق⁽⁴⁾. كما كان هذا الساحل عبارة عن طريق دولي بري، وكانت تجري على هذا الطريق اكبر تجارة شهدها العالم في ذلك العهد⁽⁵⁾، وقد استحالت قيام دولة على هذا الطريق لكونه شديد المنفعة بين الطرق والاكثر هشاشة مما جعله مصدر للنزاعات الدولية وموتلاً لها⁽⁶⁾. ولعل ابرز دليل على التأثير الجغرافي في التاريخ نلاحظ ان بلاد الشام لم تقم فيها امبراطورية قوية بسبب وقوعها الجغرافي، فمن الشرق العراق من الجنوب الغربي مصر لذلك صارت مسرحاً للصراع السياسي بين الامبراطوريات التي قامت في بلاد الرافدين ووادي النيل، فأحياناً تصبح خاضعة الى تلك واحياناً للثانية، لذلك لم يتم فيها قيام حكومات قوية تمت نفوذها الى بلاد الرافدين ووادي النيل.

وكانت فينيقيا غير قادرة على أن تبقى منعزلة أو محايدة إزاء المنافسات التي تجاذبت العالم القديم وكان عليها أن تصطلي بنارها او ان تتحاز الى فريق منها وكان ضمها ضرورة من الضرورات التي تحرص على تأمينها كل الإمبراطوريات الكبرى وذلك لمواردها العظيمة وتجاريتها الكبيرة واسطولها الكبير⁽⁷⁾.

- (1) باقر، طه، مقدمة في تاريخ الحضارات القديمة، الطبعة الاولى لدار الوراق، لندن، 2009م، ص33
- (2) الخلف، جاسم محمد، محاضرات في جغرافية العراق الطبيعية والاقتصادية والبشرية، ط2، معهد الدراسات العربية والعالمية، الجامعة العربية، القاهرة، 1961م، ص9.
- (3) غزاله، هديب حياوي، دور حضارة العراق القديمة في بلاد الشام، اطروحة دكتوراه غير منشوره، جامعة القادسية، 2002م، ص13.
- (4) غلاب، محمد السيد، الساحل الفينيقي وظهيره في الجغرافيا والتاريخ، دار العلم للملايين، بيروت 1969م، ص46.
- (5) شريف، محمد شريف، تطور الفكر الجغرافي، العصور القديمة ج1، القاهرة، 1969م، ص101.
- (6) عبد الملك، عبد المجيد، ساحل بلاد الشام والصراعات الدولية دراسة جيوبوليتيكية وجيوستراتيجية، الكتاب الاول، ط2، بيسان، بيروت، 2002م، ص18.
- (7) ج. كونتنيو، الحضارة الفينيقية، ترجمة عبد الهادي شعيرة، مراجعة طه حسين، الهيئة المصرية للكتاب، 1997م، ص38-39.

وخلاصة القول ان تاريخ مدن الساحل الفينيقي وحضارتها قد شعرت منذ الالف الثالث قبل الميلاد بتأثير بالموقع الجغرافي، لكن هذا الموقع الذي تتمتع به مدن الساحل الفينيقي، انعكس على العراق في ناحيتين، الاولى ان موقع المدن الفينيقية جعلها جزءاً متمماً لبلاد الرافدين من الناحية التجارية، وبالتالي فإنها تتكامل معه اقتصادياً لأن العراق يعد المعبر الشرقي لها الى الاقاليم الشرقية وبالتحديد الى بلاد ايران، والناحية الاخرى ان موقع مدن الساحل الفينيقي شكل مدخلاً ومنفذاً للعراق لدخول بعض الاقوام، التي كانت تسكن في مناطق بحر ايجة وهضبة الاناضول من جهة ومن ناحية مصر والبتراء من جهة اخرى⁽¹⁾.
ولكن ينبغي علينا الاشارة هنا الى ان مقومات الحضارة قد انتقل كثير منها من بلاد الرافدين الى مدن الساحل الفينيقي في العصور المختلفة وتم ذلك من خلال طريقين رئيسيين هما⁽²⁾:

أ- العلاقات السياسية والعسكرية.

ب- التجارة: ومن جهة اخرى فقد انتقلت الى بلاد الرافدين في العصر الآشوري الحديث والعصر الكلداني عناصر من الحضارة الفينيقية الامر الذي ادى الى ظهور نوع من التزاوج الحضاري بينهما وهي دلالة على مدى تأثر كل منهما بالآخر نتيجة لهذا التبادل المشترك في المنافع بغية الارتقاء بواقعها الحضاري.

المبحث الاول

التأثيرات الدينية: يمكن تقسيم التأثيرات الدينية لبلاد الرافدين على الساحل الفينيقي التي يعود الى مجموعة من المؤثرات لعل اهمها:

1- تشابه الديانات السامية: كان الدين⁽³⁾ في الحضارات القديمة في مصر وآشور وبابل وفينيقية أساس حياة الجماعة يتجه إليه التفكير الدائم، ويوحى بالتأمل والتفكير بالطبيعة وظواهرها، لذلك كان تأثيره كبيراً على الحياة برمتها⁽⁴⁾، إذ يأتي الدين من حيث الاهمية في الطليعة في حضارة كل امة سواء أكانت حضارتها اصلية أو غيرها وعنصر عام تشترك فيه كل الحضارات باختلاف مراتبها في سلم الرقي، ان تاريخ بلاد الرافدين وحضارته يصعب لا بل يستحيل فهمها ما لم يدرس الدين قبل كل شيء، إذ بلغ تغلغل الدين وآثره في كل لون او سمه من حضارته لدرجة جعل جميع معارفه وعلومه وآدابه لا يمكن البحث فيها بمعزل عن الدين، لذا يمكن تسمية حضارة بلاد الرافدين مثل غيرها من الحضارات القديمة بأنها حضارة دينية⁽⁵⁾، وأمتد تأثير تلك الحضارة في المجال الديني الى مدن الساحل الفينيقي.

وكانت اساطير الخلق والتكوين⁽⁶⁾ في مقدمة أي منظومة ميثولوجية لأي مجتمع من المجتمعات⁽⁷⁾، ويرى موسكاتي⁽⁸⁾ أن هناك وجوه شبه بين أسطورة الخلق البابلية وأسطورة الخلق الكنعانية الفينيقية، بيد أن أسطورة الخلق الكنعانية الفينيقية وردت صورتها المتأخرة التي يوردها فيلون الجبيلي⁽⁹⁾.

- (1) شريف، ابراهيم، الموقع الجغرافي للعراق واثره في تاريخه العام حتى الفتح الاسلامي، ج1، بغداد، بدون سنة طبع، ص 308.
- (2) الحديدي، احمد زيدان خلف، علاقات بلاد اشور مع الممالك الحثية الحديثة في شمال سوريا (911-612 ق.م)، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الموصل، 2005م، ص84.
- (3) الدين في نظر البعض محصور في نطاق الاديان المعتمدة على الوحي، وهي التي تتخذ معبوداً واحداً هو الله الواحد الاحد الخالق، وغير ذلك يخرج من الدين مع العلم ان القرآن الكريم ديناً في قوله تعالى: ﴿ وَمَنْ يَبْتَغِ غَيْرَ الْإِسْلَامِ دِينًا فَلَنْ يُقْبَلَ مِنْهُ وَهُوَ فِي الْآخِرَةِ مِنَ الْخَاسِرِينَ ﴾ {آل عمران/85}، ويسمي القرآن معتقدات الآخرين ديناً ولو كان الكفر قال تعالى ﴿ قُلْ يَا أَيُّهَا الْكَافِرُونَ {الكافرون/1} لَا أَعْبُدُ مَا تَعْبُدُونَ {الكافرون/2} وَلَا أَنْتُمْ عَابِدُونَ مَا أَعْبُدُ {الكافرون/3} وَلَا أَنَا عَابِدٌ مَا عَبَدْتُمْ {الكافرون/4} وَلَا أَنْتُمْ عَابِدُونَ مَا أَعْبُدُ {الكافرون/5} لَكُمْ دِينُكُمْ وَلِيَ دِينِ {الكافرون/6}، فالاسلام والتوحيد هي دين الفطرة ودين الانبياء من آدم (ع) الى آخر نفس ولكن التربية الضالة هي التي تجعل الانسان يدين بأي دين آخر، للمزيد انظر: سفر الحوالي، اصول الفرق والاديان والمذاهب الفكرية، دار العلماء، القاهرة، 2010م، ص82-84؛ ابو زيد، بكر، الإبطال لنظرية الخلط بين دين الاسلام وغيره من الاديان، دار عالم الفوائد، ط2، مكة المكرمة 1421هـ، ص45-58.
- (4) ج. كونتنو، الحضارة الفينيقية، المصدر السابق، ص116.
- (5) باقر، طه، "ديانة البابليين والآشوريين"، سومر، ج1، مجلد 2، 1946م، ص1.
- (6) اسطورة الخلق: هي رواية رمزية عن بداية العالم كما فهمها مجتمع معين، للمزيد انظر: عزيز، كارم محمود، أساطير التوراة الكبرى وتراث الشرق الأدنى القديم، دار الحصاد، دمشق، 1999م، ص28.
- (7) السواح، فراس، مدخل الى نصوص الشرق القديم، دار علا الدين، دمشق، 2006م، ص10.
- (8) موسكاتي، سبتيو، الحضارات السامية القديمة، ص131.
- (9) فيلون الجبيلي: هو كاتب يوناني ولد في فينيقية حوالي 42م، وضع كتاب في الديانة الفينيقية، وقد نقل وترجم عن كتب سانخونياتون الكاهن الفينيقي الذي ولد حوالي القرن 11 ق.م، للمزيد انظر: كونتنو، المصدر السابق، ص126.

وتعتبر أسطورة الخلق البابلية من أعرق وأوسع أسطورة في تكوين الخليفة في العالم القديم، وبسبب عراقتها كانت مصدراً أساساً لأغلب أساطير التكوين في ذلك الوقت⁽¹⁾.

فقد تصور البابليون أن المياه الأزلية كانت أصل الوجود، وورد ذلك باسم قصة الخلق أو أسطورة الخليفة البابلية وعرفت بعنوانها البابلي " حينما في العلى " ومن تلك

الملحمة: "حينما في العلى لم ينبأ عن السماء، وفي الدنى (الأسفل) لم تذكر ارض باسم، وكانت مياه " ايسو " الموجود الأول"⁽²⁾.

أما عن رواية الخلق التي أوردها فيلون الجبيلي: "في البدء كان كل الوجود عبارة عن الهواء السميكة والفضاء..."⁽³⁾ ورواية فيلون الجبيلي السابقة عن الخلق، تحمل مؤثرات مصرية وإغريقية واضحة⁽⁴⁾ ويتضح بذلك عدم مطابقتها للرواية البابلية التي تجعل الماء أساس الخلق.

وتعكس النصوص الاوغاريتية عناصر تأثيرية على الديانة والاساطير الفينيقية، إذ لم توجد نصوص في التكوين على طريقة قصة التكوين البابلية، والنصوص الموجودة التي لعب فيها بعل الدور الرئيس وشريكته عناة وقصص بعل والمعبود يم، وهي اعادة لصورة النزاع الذي جرى في اسطورة التكوين البابلية بين مردوخ ومياه الغمر تيامة، ويرجح أحد الباحثين أن القصتين يشتركان في الأصل الواحد⁽⁵⁾.

ففي الأسطورة البابلية انتصر مردوخ على تيامة:

" فلما تهاوت أمامه أجهز عليها،

طرح جثتها أرضاً واعتلى عليها "⁽⁶⁾.

في حين النص الاوغاريتي انتصر بعل على عدوه يم:

" تنقض الهرواة في يد (بعل)،

مثل النسر بين أصابعه،

يضرب هامة (يم)

بين عيني القاضي نهر

ينهار يم ويسقط على الأرض "⁽⁷⁾.

ويتحدث نص آخر عن سعي بعل لبناء بيت لسكناءه، كما حصل مردوخ على بيت بعد انتصاره.

ففي النص البابلي:

" ساصنع منزلاً يكون منزلي المترف

واقيم بداخله مركز عبادة...."⁽⁸⁾

(1) الماجدي، خزعل، انجيل بابل، الدار الاهلية، عمان، 1998م، ص13.

(2) اعتقد العراقيون في " ايسو " انه كان الها وفي الوقت نفسه " المياه الاولى " ومياه العمق، لذلك سمي معبد الاله " ايا " بيت العمق أو " اي - ايسو "، للمزيد عن اسطورة الخلق البابلية انظر: القيسي، محمد فهد حسين، قصص الخليفة في العراق القديم بين المعطيات المسماوية والكتاب المقدس والقران الكريم، اطروحة دكتوراه، جامعة واسط، كلية التربية، قسم التاريخ 2006م، ص18.

(3) كوننتو، المصدر السابق، ص؛ مهران، محمد بيومي، المدن الفينيقية، ص307-308؛ فرج، هولو جودت، " أضواء على معتقدات صور الفينيقية "، تاريخ العرب والعالم، السنة 20، العدد 184، 2000م، ص67-68.

(4) الماجدي، خزعل، المعتقدات الكنعانية، عمان، دار الشروق، 2001م، ص91

(5) السواح، فراس، المصدر السابق، ص20-21

(6) باقر، طه، المصدر السابق، ص79.

(7) Ginsberg, H.L., " Ugaritic Myths , Epics, Legends" in (ANET) P.131.

(8) دالي، ستيغاني، اساطير من بلاد ما بين النهرين، ترجمة: نجوى نصر، بيسان، بيروت 1979م، ص307.

وبيين النص الأوغاريتي:

" تهلل القوي،

لقد بنيت بيتي من فضة

من ذهب قصري شيدته" (1)

وهنا يمكن ان نلاحظ ايضاً ان النماذج الفكرية لبلاد الرافدين التي كانت من تلك الاسباب التي أبداها الاله بعل بصدد حاجته لبيت، فقد كانت تقدمات الطعام ضئيلة للغاية لا تتناسب مع الاله الذي يركب السحب (2).

ومن الأمور التي تتشابه فيها الأساطير، وهي عادة موغلة في القدم شائعة لدى الآشوريين وغيرهم من شعوب الشرق الأدنى القديم وهي افتراض أشخاص معينين على أنهم مخترعو كل شيء وتسمية الاشخاص بأسماء الأشياء المخترعة (3).

وهكذا يتبين لنا أثر الاساطير الدينية لبلاد الرافدين على مدن الساحل الفينيقي، من خلال التأثيرات البابلية الواضحة في مجال العقيدة، وربما ساعد في ذلك استخدام الفينيقيين الكتابة البابلية وكانوا يزورون بابل نفسها وترجموا بعض النصوص البابلية وتأثروا بتلك العقائد (4) الامر الذي ادى الى هجرة الفكر الديني اليها.

2- المعبودات الفينيقية مقارنة بالمعبودات في بلاد الرافدين:

ارتبطت الديانة الفينيقية (5)، ارتباطاً وثيقاً بطبيعة أرض كنعان، والعوامل الجغرافية، إذ عكست العبادات في جوهرها وظاهرها مدى التأثير بتلك الطبيعة، وفكرة الخصوبة والتعلق الروحي بالشمس وعبادة الظواهر الخارجة عن سيطرة الانسان (6).

كانت ديانة الفينيقيين عبارة عن مجموعة من الطقوس والعبادات التي تقيمها المدن الفينيقية وتختلف من مدينة الى اخرى، وكان لكل مدينة بعلمها أي سيدها (7)، ولها شعائرها وطقوسها المتميزة، وتركز كل مدينة في عبادتها على ذاك الاله او تلك الالهة، دونما كفر بالإلهة الأخرى (8)، ويستطيع الباحث الوقوف على بعدين اساسيين في الديانة الفينيقية وهما التفتح والقدرة على التطور (9).

ومن نافلة القول ان الدين الفينيقي يختلف كثير من الدين الآشوري والكلداني في المستوى الحضاري، يتجلى ذلك من خلال صعوبة طقوسه واهتمامه بالعناصر الجنسية، والالهة كانت ذات طابع غير محدد أو ثابت فكثيراً ما تتبادل خصائصها ووظائفها وصلاتها بل وجنسها، وذلك راجع الى انعدام الوحدة بين الفينيقيين، وعدم وجود طبقة من الكهان كما كان الدين في أرض الرافدين (10).

ومن الجدير بالذكر ان مظاهر الديانة الآشورية ايضاً تتماثل بتعدد الالهة (مبدأ الشرك) مثلما هو الحال في واقع الديانة الفينيقية، إذ بلغ عدد الالهة الآلاف التي تشبه البشر في صفاتها الروحية والمادية وهو ما يعرف بمبدأ التشبيه (11)، وقد قدس الآشوريون جميع الالهة البابلية وكانت معتقداتهم وخصائص دينهم لا تفتقر في أسسها وأصولها عما عند البابليين (12).

وكانت الالهة في بلاد الرافدين والساحل الفينيقي تحمل الصفات نفسها والعمل نفسه وتختلف في الاسماء كما سيتضح من

المقارنة التالية.

(1) Ginsberg, H.L., OP.cit., p.134.

(2) عزيز، كرم محمود، المصدر السابق، ص68.

(3) كوننتو، المصدر السابق، ص129.

(4) رزقانة، ابراهيم وآخرون، حضارة مصر والشرق القديم، مكتبة مصر، دت، ص407.

(5) عن الديانة الفينيقية انظر: فرزات، محمد حرب، " الديانة الفينيقية وعناصر الميثولوجية في حضارة سوريا القديمة مراجعة لمصادر دراستها واهم ملامحها " دراسات تاريخية، جامعة دمشق، السنة 13، العددان 41-42 اذار- حزيران 1992م، ص43-60؛ مازيل جان، تاريخ الحضارة الفينيقية الكنعانية، ترجمة ربا الخش، دار الحوار، اللاذقية، 1998م، ص33-38؛ كوننتو، المصدر السابق، ص116-174.

(6) مازيل، جان، المصدر نفسه، ص33.

(7) مهران، محمد بيومي، المصدر السابق، ص311.

(8) فطر، محمد حسين، الفينيقيون بناء المتوسط، منشورات البحر الابيض المتوسط، تونس، 1998م، ص141.

(9) المصدر نفسه، ص142.

(10) موسكاتي، سبتيانو، الحضارات السامية القديمة، ص127.

(11) باقر، طه، " ديانة البابليين والآشوريين "، المصدر السابق، ص3.

(12) المصدر نفسه، ص19.

انات (عناة) الفينيقية، عشتار اربيل الاشورية:

نجد أن انات او (عناة) وهي محاربة عذراء ظهرت في النصوص الاوغاريتية ولاسيما في ملاحم بعل وكرت⁽¹⁾، تحمل كل صفات عشتار اربيل⁽²⁾، وهي التي اشتهرت في بلاد آشور بكونها آلهة الحرب⁽³⁾، وهي التي عبدها المصريون عندما فتحوا أرض كنعان وصوروها بصورة الآلهة أنتا⁽⁴⁾.

المعبود " إيل " الفينيقي و " أنو " البابلي:

إيل EL هو رأس المعبودات الفينيقية، واسمه بمعنى (آله) في السامية، ولكن عند الساميين الغربيين اله شخصي، ويسمى القوة والثور، ويمثل جالساً معظماً مرتدياً ثوباً طويلاً مع التاج المحاط بقرون، ورغم ذلك يظهر في الاساطير كأحد الضعفاء⁽⁵⁾.

وقد ظل الاله إيل كالإله البابلي أنو^d AN في اللغة السومرية اما في اللغة الاكدية فيكتب بالصيغة Anu^d، شخصية غامضة بعض الشيء يسكن بعيداً عند منابع النهرين⁽⁶⁾.

وكان أنو⁽⁷⁾، رأس الالهة البابلية، ويمثل أنو السماء، وكان يقدس في جميع أنحاء بلاد الرافدين في جميع الأدوار والعصور القديمة⁽⁸⁾، وكان إيل يحمل الصفات نفسها تقريباً، وورد ذكر هذا الاله في العهد القديم بعدة صفات⁽⁹⁾.

وهناك تشابه في الرموز المستخدمة لكلا الالهين، لذا كانت التاج ذات القرون واحد من رموز أنو، ويستخدم كرمز مميز للإلهية على المشاهد الفنية⁽¹⁰⁾، فضلاً عن ذلك فإن الخوذة التي تشبه نبات الذرة، والتي يبرز في مقدمتها قرنان هي من رموز إيل أيضاً، وهما يدلان على الملوكية والإلهية⁽¹¹⁾.

تموز:

تموز هو إله الخصب كما تجسد في الأسطورة والطقوس السومرية والبابلية على انه إله شاب وراع سماه السومريون دموزي "Dumuzi"، والحقيقة فإن مدلول اسم هذا الاله (الابن البار أو المخلص) غير واضح إذا ما قورن ببقية أسماء الالهة السومرية الاخرى التي تكشف أسماؤها أحياناً عما تمثله من قوى ومظاهر طبيعية، وعلى الأرجح أن اسم "دموزي" عبارة عن شكل مختصر من الاسم دموزي - ابسو (Dumuzi - Abzu) الابن المخلص لابسو أي لمياه المحيط)، وقد عرف الاله دموزي عند الاكديين والعبرانيين بالتسمية نفسها السومرية تقريباً أي "تموزي" و "تموز" على التوالي، وخلد اسمه في العربية والعبرية بشهر تموز⁽¹²⁾.

وهو قرين الآلهة عشتار، وامتدت عبادة هذا الاله تقريباً الى كل بلدان الشرق الأدنى القديم⁽¹³⁾، ولعل السبب في انتشار عبادتهما لارتباطهما بطقوس الخصب التي كان من الضروري اقامتها لضمان عنصر الخصب في الطبيعة وتوفر الخيرات للمجتمع

(1) عندما سردنا اسطورة بعل، نرى أن أسم (عناة) مشتق من اسم (انانا) وهي الهة الحب والجمال السومرية وملكة السماء، ولكن شخصية عناة عن إنانا فيبينما تميل عناة نحو القسوة والقوة تنحو إنانا نحو الرقة والخصب وتعني سيدة الجبل. الماجدي، خزعل، المعتقدات الكنعانية، ص153؛ فريجة، انيس، ملاحم وأساطير من اوغاريت، دار النهار، بيروت، 1980م، ص103.

(2) كوننتو، المصدر السابق، ص119.

(3) علي، فاضل عبد الواحد، عشتار ومأساة تموز، الأهالي، دمشق، 1999م، ص58.

(4) كوننتو المصدر السابق، ص119.

(5) إلياد، ميرسيا، تاريخ المعتقدات والافكار الدينية، ترجمة عبد الهادي عباس، ج1، دار دمشق، 1986-1987م، دمشق، ص190.

(6) مهران، محمد بيومي، المصدر السابق، ص314.

(7) للمزيد من التفاصيل انظر: علي، فاضل عبد الواحد، " المعتقدات الدينية"، حضارة العراق، ج1، بغداد، 1985م، ص149-152.

(8) باقر، طه، "ديانة البابليين والاشوريين"، ص15.

(9) خلايلي، ابراهيم خليل، الحياة المدنية والدينية في المدينة الكنعانية الفينيقية في ضوء العهد القديم والحوليات الاشورية، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة تونس، 2001م، ص356.

(10) الشاكر، فاتن موفق فاضل علي، رموز أهم الآلهة في العراق القديم، دراسة تاريخية دلالية، رسالة ماجستير غير منشورة، الموصل، 2002، ص20.

(11) الماجدي، خزعل، المصدر السابق، ص76.

(12) علي، فاضل عبد الواحد، عشتار ومأساة تموز، المصدر السابق، ص26-27.

(13) إلياد مرسلها، المصدر السابق، ص90.

البشري، لذلك تسربت كثير من المفاهيم المتعلقة بهما الى أنحاء بعيدة في العالم القديم⁽¹⁾، ومنها مدن الساحل الفينيقي لما تحمل من قوى خارقة كان الانسان بحاجة اليها لديمومة صيانه.

وعرف هذا الاله في الساحل الفينيقي باسم أدون، وعرف عند الاغريق باسم ادونيس، وتركزت قصة ادون وعشتار في افقا عند نهر ابراهيم والمعروف بنهر ادونيس⁽²⁾، في اعالي لبنان وتقول القصة أن خنزيراً برياً هاجم تموز وأنشبت نابه في جسمه، فحمل وهو ينازع سكرات الموت ومنذ ذلك الحين اصبحت مياه النهر تصطبغ بدمه عام بعد عام⁽³⁾. وهناك تعبير آخر للأسطورة إذ تقول أن تموز عندما جرح بقي ممدداً على العشب الطري فتسرب دمه في الأزهار، ونبئت شقائق النعمان التي تتفتح خلال فصل الربيع في لبنان⁽⁴⁾.

وعندما يكون تموز في العالم السفلي (الموت) يذبل النبات ويظل تموز بين الأموات إلى أن ينزل إلى العالم السفلي⁽⁵⁾، فتخلصه وتعود به، وعند قيام ادونيس كانت تستولي موجة من الفرح تشبه الجنون على عباده من الرجال والنساء، وكانت النساء يقدمن عفاهن كقرايين، بينما يضحي الرجال برجولتهم ويقدمون أنفسهم خداماً خصباناً في الهيكل⁽⁶⁾.

وكانت هذه الطقوس من الحزن والعزاء على نزول عشتار الى العالم السفلي في الصيف والاحتفال بعودة تموز في الربيع، في بلاد الرافدين، إذ ان عشتار تجسّد للخصب ومألوفة في كل آسيا الغربية، فهي الهة الأمومة والخصب، وأضيف إلى صفاتها في آشور وبابل صفة الحرب والمعارك إلى عشتار، غير أنهم لم يخلطوا بين هذين النوعين من الصفات بل اعتبرت مظاهر مقدسة مختلفة واضحة المعالم، أما في فينيقيا فأعتبر المظهر الاول هو السائد فقط⁽⁷⁾.

أما عن المدة التي يقضيها تموز في العالم السفلي فهي نصف سنة، وكان السومويون والبابليون يقيمون احتفالاً من اجل مسببات الخصب والتكاثر في الطبيعة، ولما كانت أساطير الخصب قد جسدت في عشتار وتموز، فقد كان منطقياً أن تعاد وقائع ذاك الزواج، فيقوم ممثلون عن الآلهة بتقمص شخصية تموز، والكاهنة العظمى بدور عشتار في احتفال كبير يعرف بالزواج المقدس⁽⁸⁾.

عشتار:

عشتار الهة ترمز الى الخصب على الصورة المألوفة في كل آسيا فهي آلهة الأمومة والخصب والآلهة الأم⁽⁹⁾، وهي الالهة الرئيسية في اغلب مدن بابل واشور، وسموها عشتار، كما في مدن الساحل الفينيقي، وفي كل مناطق الشرق القديم وان تغير اسمها بعض الشيء وطقوسها من مكان لآخر⁽¹⁰⁾.

فقد عرفت عند السومريين باسم (انانا)، وعبدها البابليون والكنعانيون بصفتها أنثى، وعبدها عرب الجنوب على أنها آله ذكر⁽¹¹⁾، وانتقلت عبادتها الى بلاد البحر المتوسط واطلق عليها اليونان اسم "افروديت"⁽¹²⁾، وعبدها الرومان تحت اسم "فينوس"⁽¹³⁾.

- (1) علي، فاضل عبد الواحد، عشتار...، المصدر السابق، ص11.
- (2) ينبع هذا النهر من مغارة افقا ومن نبع آخر ثانوي في مرتفعات العاقورة، ومن ينابيع ثانوية أخرى، ويصب في البحر المتوسط إلى الجنوب من جبيل بنحو 6 كم، أبو العينين، حسين سيد أحمد، لبنان دراسة في الجغرافية الطبيعية، دار النهضة العربية، 1980م، بيروت، ص493.
- (3) حتي، فيليب، تاريخ لبنان منذ أقدم العصور إلى عصرنا الحاضر، ترجمة انيس فريجه، مراجعة نقولا زيادة، دار الثقافة، ط2، بيروت 1972م، ص158؛ مهران، محمد بيومي، المصدر السابق، ص322؛ والسبب في تلون مياه النهر باللون الأحمر لان المياه عند جريانها تختلط بالمواد البازلتية والطينية الحمراء، ولوجود عنصر الحديد فيها، أبو العينين، حسين أحمد، المصدر السابق، ص493؛ كونتنو، المصدر السابق، ص431.
- (4) مازيل، جان، المصدر السابق، ص34.
- (5) هناك روايات للأسطورة " نزول عشتار (انانا) إلى العالم السفلي، إحداهما رواية سومرية والأخرى بابلية، عن تلك النصوص انظر: باقر، طه، وفرنسيس، بشير، " عقائد سكان العراق القدماء في العالم الآخر "، سومر، ج1، المجلد10، 1954م بغداد، ص8-39.
- (6) حتي، فيليب، المصدر السابق، ص158؛ مهران، محمد بيومي، المصدر السابق، ص322-323.
- (7) كونتنو، المصدر السابق، ص139.
- (8) علي، فاضل عبد الواحد، عشتار...، المصدر السابق، ص101.
- (9) ج. كونتنو، المصدر السابق، ص139.
- (10) مهران، محمد بيومي، المصدر السابق، ص323.
- (11) علي، فاضل عبد الواحد، عشتار...، المصدر السابق، ص22.
- (12) برسنند، جيمس هنري، انتصار الحضارة، ترجمة: احمد فخري، القاهرة 1966م، ص194.
- (13) مازيل، جان، المصدر السابق، ص35.

وهي أيضاً آلهة صور الرئيسة⁽¹⁾، وكانت عبادتها منتشرة عند بني إسرائيل وطالب كتاب العهد القديم بني إسرائيل بالابتعاد عن عبادتها: "إن كنتم بكل قلوبكم راجعين إلى الرب فانزعوا الآلهة الغربية والعشتاروت من وسطكم"⁽²⁾ واشتهرت كذلك عبادتها في جبيل، وكانت كذلك صاحبة السيادة في ريف صيدا أكثر من المدينة نفسها⁽³⁾. ومما تقدم في وصف عبادة ادون قرين عشتار فانه يتضح ما يصاحب هذه الممارسة من البغاء وانتشار تلك العادة إلى أماكن كثيرة عن طريق الفينيقيين.

ويتضح مما سبق مدى الممارسات غير المقبولة في هذه الديانة الوثنية التي لا تقدم ديناً ولا خلقاً ولا تحمي عرضاً ولا شرفاً، وإنما تجعل من كل ذلك سبيلاً إلى رضا الآلهة بوسائل تقتصر على الأصالة الخلقية⁽⁴⁾.

التضحية:

إن التشابه لا يقتصر على ما ذكرناه سابقاً وإنما يمتد إلى عادات أخرى مشتركة بينهما ومنها بعض الطقوس الدينية كالأضحية⁽⁵⁾، إذ جهزت المعابد بموائد القرابين، وتقدم الأضاحي في سبيل إرضاء الآلهة⁽⁶⁾.

ولاشك أن الفينيقيين استخدموا جميع الأضاحي الحيوانية والنباتية، فقد كانوا يقدمون القرابين من الخمر والطحين إلى تماثيل الإلهة في الغابات وكانوا يذبحون الحيوانات ويصبون الخمر فوق الأضرحة لتشربها الأموات ومن المرجح أن دم الذبائح يهرق في المقابر⁽⁷⁾. فضلاً عن ذلك فقد عرف الفينيقيون التضحية البشرية⁽⁸⁾، وهي أشهر ممارسات الديانة الفينيقية والمعروفة في قرطاج⁽⁹⁾.

والواقع أن كثيراً من مجتمعات الشرق الأدنى القديم قد عرفت عادة التضحية البشرية، التي كانت تقدم على مذابح الآلهة الوثنية، فتدل حفائر أور⁽¹⁰⁾، على قدم تلك العادة⁽¹¹⁾، ودلت معظم الأبحاث الأثرية أن المتوفي من الملوك والحكام يصحبه إلى العالم الآخر طواعية واختياراً نخبة من حاشيته والحرس والجنود الذين يرتدون أجمل حللهم وأدواتهم وأسلحتهم وعرباتهم ويبدو من أوضاعهم أنهم كانوا جميعاً يأخذون أماكنهم بانتظام وهدوء⁽¹²⁾. وعثر كذلك على بقايا تضحيات بشرية في مواقع كفر جرة (بجوار صيدا)⁽¹³⁾، إذ كانت التضحية وخاصة التضحية بالابن البكر عرفاً جارياً لدى الكنعانيين في العصر القديم⁽¹⁴⁾.

وقد أوردت النصوص الآشورية معلومات هامة وتحديدًا بخصوص تقديم الضحايا البشرية لتمجيد الآلهة، ومنها نص يشير إلى أنه يتوجب حرق الابنة الكبرى للشخص الناكث بصفقة تجارية مع عشرين (كا/قا)⁽¹⁵⁾ من خشب الأرز، إلا أن هذه العادة يبدو أنها توقفت مع بداية القرن السابع ق.م⁽¹⁶⁾.

- (1) يرى معظم الباحثين أن ملقرت هو رئيس الآلهة في صور وتسجل الحوليات السورية أن الملك حيرام بنى معابد لملقرت ولعشترت في القرن العاشر قبل الميلاد، للمزيد انظر: فرزات، محمد حرب، المصدر السابق، ص54.
- (2) صمويل الأول: الأصحاح 7:3.
- (3) زايد، عبد الحميد، الشرق الخالد، دار النهضة العربية، القاهرة 1966م، ص292؛ مهران، محمد بيومي، المصدر السابق، ص333.
- (4) مهران، محمد بيومي، المصدر نفسه، ص337.
- (5) حتي، فيليب، المصدر السابق، ص167.
- (6) الناصوري، رشيد، المصدر السابق، ص142.
- (7) الماجدي، خزل، المعتقدات.... المصدر السابق، ص248.
- (8) الناصوري، رشيد، المصدر السابق، ص142؛ الجربي، فيصل علي، الفينيقيون في ليبيا من 1100 ق.م حتى القرن الثاني الميلادي، الدار الجماهيرية بنغازي 1996م، ص33.
- (9) قرطاج: هي أعظم المدن الفينيقية عبر البحار، تقع بالقرب من مدينة تونس، ويرجع تأسيسها إلى عام 814 ق.م ويذهب البعض إلى أن اسم قرطاج- قرطاجة، إنما هي صور محرفة من الاسم الفينيقي (قرت حادثت) بمعنى المدينة الجديدة، للمزيد انظر، مهران، محمد بيومي، مصر والشرق الأدنى القديم، المدن الكبرى في مصر والشرق الأدنى القديم، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية 1999م، ص370-380.
- (10) باقر، طه، مقدمة في تاريخ الحضارات القديمة، دار الوراق، لندن 2009م، ص416-420.
- (11) كان الملك السومري لا يوضع معه فقط كنزه من الذهب والفضة والمرمر واللازورد والبرونز بل أيضاً جثث حاشيته المذبوحة لتصحبه ولتخدمه في محيطه الملكي الجديد، للمزيد انظر، وولي، ليونارد، مدخل إلى علم الآثار، ترجمة وتعليق حسن الباشا، الإدارة العامة للثقافة، 1956م، ص91.
- (12) الباشا، حسن، الفنون القديمة في بلاد الرافدين، أوراق شرقية، بيروت 2000م، ص33-34.
- (13) الناصوري، رشيد، المصدر السابق، ص142.
- (14) كونتنو، المصدر السابق، ص164.
- (15) كا أو قا هي الوحدة الأساسية لقياس المكاييل وتعادل من الذراع المكعب أو حوالي 842 ديسيلتر للمزيد انظر: ديلاپورت، بلاد ما بين النهرين الحضارتان البابلية والآشورية، ترجمة محرم كمال، مراجعة: عبد المنعم أبوبكر، دت، ألف كتاب (35)، ص274.
- (16) حنون، نائل، عقائد ما بعد الموت في حضارة وادي الرافدين القديمة، مطبعة السلام، بغداد 1978م، ص208.

أما الفينيقيون فقد استمروا في تقديم القرابين زمناً طويلاً خاصة خلال القرن السادس والخامس ق.م، حيث اخذ الفينيقيون تدريجياً يستعيضون عنها بتقديم القرابين من الحيوانات⁽¹⁾.

ومع كل ما تقدم فقد خضعت هذه العادة لمراجعة تحليلية كاملة وتبين أن هذه الأضاحي كانت استثنائية وإن بعض الباحثين بالغ في الحديث عنها وفي اطلاق التعميمات⁽²⁾ وكأنها قاعدة ثابتة ملزمة دينياً للجميع.

المعبودات الوارد ذكرها في معاهدة أسرحدون مع بعل حاكم صور:

أن العراقيين القدماء كانوا يعتقدون أن اتفاقهم مع الدول والمقاطعات الأخرى ما هو إلا تنفيذ لرغبات الآلهة وإرادتها لذا أشهدوا على جميع معاهداتهم وعلى حسن تنفيذها ومراعاة بنودها ألتهتم القومية فذكروا أسماءها بتسلسلها المعروف كما تشير مراسيم إبرام المعاهدة والطقوس التي تصاحب المعاهدة إلى قدسية المعاهدة وطابعها الديني العام⁽³⁾، لذا يلاحظ أن الملك الآشوري يصب الكثير من الشتائم واللعنات في حالة حصول أي متصل أو عدم التزام ببند المعاهدة⁽⁴⁾، إذ تشغل الفقرات الخاصة باستنزال اللعنات جزءاً كبيراً من نص المعاهدة خاصة في العصر الآشوري الحديث باعتبار أن هذا يعد إثماً بحق الآلهة وعدم التزام بالتعاليم الدينية مما يجعل الطرف الثاني ملزماً بها لأنها مصبوعة بطابع ديني⁽⁵⁾، وفيما يلي نورد نصاً من زمن الملك اسرحدون تمثل واحدة من تلك الصور الواضحة للمعاهدات: «عسى أن تربط بك " ننليل الساكنة في نينوى خنجراً ماضياً عسى أن لا تمنحك عشتار الساكنة في اربيل الرحمة والغفران عسى أن تدخل جولاً، الطيبية العظيمة، المرض والتعب في قلبك، وقرح لايشفى في جسمك، (وعسى) أن تغتسل [في دمك كما تغتسل في الماء]. عسى أن تسبب الآلهة السبعة، الآلهة المحاربة، بأسلحتها الرهيبة. عسى أن يسلمك بيت ايل "و" عناة- بيت ايل " (إلى اسد مفترس للإنسان، عسى أن تلغك آلهة السماوات والأرض العظيمة، والهة بلاد آشور، والهة اكد، والهة بلاد "عبر-نارى " بلعنة أبدية. عسى " بعل شميم"، "وبعل ملقه" وبعل سافون أن تهيج ريحاً شريرة على سفنك، لتحطيم مراسيها وتمزق سواربيها، عسى أن تحطمها في البحر موجة قومية [وعساها أن تسلط] فيضاناً عنيفاً ضدك. عسى أن يسلم " ملقارت" و" إشمون" بلادك للدمار، وشعبك للتهجير، [...] من بلادك. عساهم ان يحرموك من طعام فمك، (وينتزعوا) الملابس عن جسدك، والزيت عن مسوحك. عسى أن تكسر " عشتارته" قوسك في وفي المعركة، وان (تجعلك) تنحني عند أقدام عدوك، وعسى أن يقسم عدو أجنبي ممتلكاتك»⁽⁶⁾.

ويمكن ترتيب تسلسل الآلهة كالاتي حسب ورودها في المعاهدة:

- ننليل هي بالأصل اسم زوجة الاله السومري انليل⁽⁷⁾
- عشتار: وقد سبق الحديث عنها في هذا المبحث، وكانت عشتار تظهر في عدة صور محلية، فنجد عشتار نينوى وعشتار اربيل وغيرها⁽⁸⁾
- جولاً: وكانت تتعت هذ الآلهة بقولهم الطيبية العظمى⁽⁹⁾، كالإلهة للشفاء.
- بيت ايل: ربما كان صيغة آرامية للإله رافدي⁽¹⁰⁾، وهو سيد الآلهة، خالق الخليقة، ذو الحكمة الكلية، يملي أوامره على بقية الآلهة وكأنه الأوحد، وقد قال المؤرخون إن الكنعانيين دقوا أبواب التوحيد⁽¹¹⁾.

(1) مازيل، جان، المصدر السابق، ص36.

(2) فرزات، محمد حرب، المصدر السابق، ص52.

(3) سليمان، عامر، القانون في العراق القديم، ص105 – 106.

(4) الفهداوي، يوسف خلف عبد الله، الدولات السياسية والعسكرية في مشاهد استقبال الوفود الملكية والحكام في بلاد وادي الرافدين، آداب بغداد، العدد 63، 2002م، ص497.

(5) سليمان، عامر، المصدر السابق، ص130.

(6) Reiner, E., " Akkadian Treaties from Syria and Assyria", 1969, pp.533f.

(7) ساكز، هاري، قوة آشور، ترجمة عامر سليمان، منشورات المجمع العلمي، بغداد 1999م، ص288.

(8) ساكز، هاري، عظمة بابل، ترجمة عامر سليمان، الموصل، 1979م، ص355.

(9) كريم، صمويل، من أواح سومر، ترجمة طه باقر، مراجعة احمد فخري، مكتبة المتن، بغداد 1975م، ص135.

(10) فرزات، محمد حرب، المصدر السابق، ص55.

- عناة بيت ايل: عناة الالهة اشتهرت في مدينة أوغاريت وظهرت كثيراً في نصوصها، مثل ملحمة البعل وعناة وغيرها من الملاحم والاساطير⁽²⁾، وهي محاربة عذراء لها صفات عشتار صاحبة اربيل الاشورية أي الهة الحب والحرب⁽³⁾، ومع ذلك فتبقى هويتها غير مؤكدة، لان في اوغاريت عناة هي قرينة بعل وليس ايل⁽⁴⁾.
 - بعل شميم: يدل اسم هذا الاله انه اله السماء، الذي تتبع له النجوم والبرق والمطر، وقد أحرز مكانة دينية مرموقة في جيبيل كإله للمناخ وللسماء نصب عرشه فوق غابات الأرز⁽⁵⁾.
 - بعل صافون (سافون): هو اله محلي قديم كان يسمى في فلسطين الجنوبية بعل صافون أو بعل الشمال⁽⁶⁾، أي اله الشمال.
 - ملقرت: كان اله صور الرئيس، وكلمة ملكرت تتكون من كلمتين وهما ملك- بمعنى ملك، وقارت بمعنى مدينة، أي ملك المدينة او اله المدينة وشبه الإغريق بالالههم هرقل⁽⁷⁾.
 - اشمون: هو اله فينيقي في صيدا، ولم يحمل لقب بعل، ويعد اله الصحة والطب⁽⁸⁾.
- وفضلاً عن هذه الاسماء (الآلهة السبعة) ذكرت آلهة السموات والارض، آلهة بلاد اشور، الهة اكد، آلهة بلاد عبرنايري.
- وقد صيغت المعاهدة بأسلوب صار تقليداً لا يتغير عبر العصور، وكان من المعتاد ترتيب الآلهة بحسب مكانتها، ولكن في هذه المعاهدة نرى أن عشتار وهي الهة رئيسة تأتي في المرتبة الثانية بعد ننليل⁽⁹⁾، ونجد انه بعد ذكر الاله يذكر الصفات التي يعاقب بها من ينقض بنود المعاهدة.
- الكتابة:** إن إبداع نظم الكتابة هو واحد من أهم الانجازات في تاريخ البشرية على مر العصور⁽¹⁰⁾، وقد مرت بمراحل متعددة⁽¹¹⁾، حتى وصلت الى الابدجية المعروفة اليوم
- انتشار الخط المسماري الى مدن الساحل الفينيقي:**

بعد أن تم التوصل الى ابتكار الكتابة المسمارية في اواخر الالف الرابع قبل الميلاد، بظهور الكتابة المقطعية التي وجدت على مجموعة من الألواح التي عثر عليها في مدينة أور، والمؤرخة بحوالي 2800ق.م، اعتمد على اختيار علامات مسمارية⁽¹²⁾، تكون أصوات كل مجموعة منها كلمة واحدة بدون ان يكون لمعنى كل علامة او مدلولها صلة بذلك بالوصول الى المقطعية انفتح الباب أمام

- (1) صائب، سعد، دور سوريه في بناء الحضارة الانسانية عبر التاريخ القديم، دمشق 1994م، ص28
- (2) فريجة، انيس، المصدر السابق، ص71-100.
- (3) ج. كونتنو، المصدر السابق، ص119.
- (4) فرزات، محمد حرب، المصدر السابق، ص56.
- (5) برنهدت، كارلهاينز، لبنان القديم، ترجمة ميشيل كيلو، مراجعة زياد منى، دمشق، 1999م، ص148.
- (6) مهران، محمد بيومي، المدن الفينيقية، المصدر السابق، ص317.
- (7) ج. كونتنو، المصدر السابق، ص137.
- (8) مهران، محمد بيومي، المصدر السابق، ص319.
- (9) فرزات، محمد حرب، المصدر السابق، ص56.
- (10) زودن، ف فون، المصدر السابق، ص39.
- (11) يمكن تقسيم مراحل الكتابة المسمارية الى:
- 1- مرحلة الرسوم أو الصور، وهو التعبير عن كلمة معينة بصورة تمثلها.
- 2- الكتابة برموز المعاني والأصوات، فلم تعد العلامات تعبر عن الشيء الذي تصوره فحسب بل أصبحت تستخدم للتعبير عن أفكار أخرى، فمثلاً أصبحت العلامة الدالة على الشمس تعبر عن معان مشتقة مثل لامع ساطع مشرق، ثم استخدم مايسمى التحديد القرينة، أي استخدام أكثر من علامة، فمثلاً رسم صورة الفم + ماء للتعبير عن الفعل شرب.
- 3- الطور الصوتي: وهو راجع الى ادراك استحالة التعبير عن الأفكار المجردة كالحياة والموت بالعلامات الصورية أو الرمزية ولذلك لجأوا الى استخدام اصوات العلامات مجردة من مدلولاتها الصورية والرمزية معاً.
- 4- الكتابة الابدجية، وتمتاز بأن كل رمز يمثل صوت وأمكن كتابة أسماء الأعلام على هيئة مقاطع صوتية واستخدام الخط المسماري لذلك. للمزيد انظر: الفياض، احمد لفته محسن، تاريخ الكتابة في بلاد الرافدين منذ ظهورها حتى اختراع الابدجية، اطروحة دكتوراة غير منشورة، كلية الاداب، جامعة بغداد، 2008، ص71-115؛ هبو، احمد ارحيم، معالم حضارة الساميين وتاريخهم في سوريا وبلاد الرافدين، دار القلم العربي، 2003م، ص52-53؛ الذبيب، سليمان بن عبد الرحمن، الكتابة في الشرق الأدنى القديم من الرمز الى الابدجية، الدار العربية للموسوعات، بيروت 2007م، ص43.
- (12) اصطلاح على تسمية هذه الكتابة بالمسمارية (Cuneiform) من اللاتينية (Cuneai) مسمار، (form) شكل، وقد سميت بهذه التسمية لان العلامات تتكون من خطوط ذات رؤوس مدببة تشبه المسمامير، ويصح إطلاقها على الكتابة في أطوارها المتطورة، ومن الصعوبة بمكان في مراحلها القديمة، وهي المرحلة الصورية التي كانت فيها العلامات مجرد صور للأشياء التي يراد التعبير عنها، للمزيد أنظر: على، فاضل عبد الواحد، "هكذا كتبوا على الطين"، مجلة كلية الاداب، جامعة بغداد، عدد12، ص31.

تدوين اللغة الاكادية وجميع نصوصها⁽¹⁾. وهذا التطور يحسب للبابليين والاشوريين الذين دونوا به نصوصهم⁽²⁾، وقد انتشر الخط المسماري خارج حدود بلاد الرافدين في عصر مبكر ونقل معه كثير من المفاهيم والمعتقدات والثقافات وهو من اعظم الانجازات التي قدمتها حضارات بلاد الرافدين في تاريخها للبشرية⁽³⁾. ولعل السبب الذي أدى الى انتشار هذا الخط - ولو لفترة محدودة - في غربي آسيا ومنها مدن الساحل الفينيقي، أن تلك الكتابة تصلح لتدوين لغات العالم القديمة في ذلك الوقت بمختلف اللهجات⁽⁴⁾. وقد اكتشفت في اوغاريت عدد من النصوص التي استخدمت في كتابتها الاشكال المسمارية الا أنها تتنوع مبدأ الأبجدية الفينيقية المعروفة⁽⁵⁾. أصبحت اللغة الاكادية وخطها المسماري لغة التفاهم الدولية بين ملوك الشرق الادنى القديم، والدليل على ذلك رسائل تل العمارنة، فجميع هذه الرسائل باستثناء ثلاثة منها فقط، مدونة بالخط المسماري واللغة الاكادية بالرغم أن لغة معظم كاتبها ولغة المرسل إليه لم تكن الاكادية، كما لم يكن الخط المستخدم عادة هو الخط المسماري، مما دل على أن اللغة والخط المسماري أصبح في هذه الفترة (القرن الخامس عشر والرابع عشر ق.م) لغة الدبلوماسية الدولية في كل آسيا الغربية⁽⁶⁾ وفي الوقت نفسه تشير حيوية حضارة بلاد الرافدين.

وفي المقابل انتقل الى بلاد الرافدين الخط الارامي وطريقة الكتابة على البردي التي تعلموها من المصريين والفينيقيين، ويحتمل من احد المناظر من عصر شلمنصر الثالث أن أحد كتبه الآراميين كان يكتب على البردي واذا صح ذلك كان نموذجاً للكثير⁽⁷⁾ لانتقال العناصر الثقافية، إذ أن الآرامية قد تفوقت على الاكادية وأصبحت في القرن السابع ق.م لغة العلاقات الدبلوماسية واللغة الدولية عوضاً عن الاكادية⁽⁸⁾.

الأبجدية الفينيقية:

تشكل عملية الانتقال من الكتابة الرمزية والمقطعية الى الكتابة الابجدية القائمة على التعبير عن الأصوات المفردة الانجاز الضخم الثاني في مجال الكتابة⁽⁹⁾.

إذ لابدّ لهم من اصطناع الحروف والاشكال في الكتابة، فقد اكتشف الفينيقيون الأبجدية في أوغاريت، وطوّروها في بيبيلوس... جبيل... ويعتبر الحرف الفينيقي أثمن عطاء حضاري قدمته فينيقيا للبشرية ولسنا نبالغ إذا قلنا إنه أفضل اختراع قدم للبشرية في التاريخ⁽¹⁰⁾، ولعل العامل الاقتصادي كان له دور في هذا الابتكار، وقد انتشرت الكتابة القديمة بفضل التجارة لذلك وجدت النقوش الفينيقية منتشرة في انحاء متعددة من العالم القديم⁽¹¹⁾ ومن تلك النقوش ما وجد في بلاد الرافدين.

ومن الجدير بالذكر بان مدينة جبيل هي المكان الذي تم فيه اختراع نظام الكتابة الابجدية⁽¹²⁾، ففي القرن الخامس عشر قبل الميلاد - على وجه التقريب - وضع الفينيقيون اثنين وعشرين رمزاً - نسميها حروفاً - ترمز الى الاصوات اللغوية، وقد عثر على أقدم نقش فينيقي⁽¹³⁾ كبير مدون على تابوت الملك حيرام (980-936 ق.م)⁽¹⁾، وتعد تلك الكتابة هي المرحلة المتطورة للكتابة بالحروف

(1) حنون، نائل، حقيقة السومريين، دار الزمان، دمشق، 2007م، ص43-44.

(2) الذبيب، سليمان، المصدر السابق، ص38.

(3) علي، فاضل عبد الواحد، "حضارة بلاد وادي الرافدين، أصلاتها وتأثيرها في بلدان الشرق الأدنى القديم العراق في التاريخ، بغداد 1983م، ص275.

(4) هبو، احمد ارحيم، المصدر السابق، ص38.

(5) مورتيكات، انطوان، تاريخ الشرق الأدنى القديم، ترجمة: توفيق سليمان وآخرون، د.ت، ص252؛ عبد الحميد زايد "نظرات عابرة في العلاقات بين لغات الشرق الأدنى القديم" عالم الفكر، المجلد2، العدد الثالث، 1971م الكويت، ص170.

(6) سليمان، عامر، "العلاقات السياسية الخارجية"، حضارة العراق، ج2، بغداد 1985م، ص134؛ كونتنو، المصدر السابق، ص373.

(7) صالح، عبد العزيز، الشرق الأدنى القديم، ج1 (مصر/ العراق)، ط6، القاهرة 1997م، ص624.

(8) زايد، عبد الحميد، "نظرات عابرة...."، المصدر السابق، ص177.

(9) زودن، ف فون، المصدر السابق، ص47.

(10) صائب، سعد، دور سوريه في بناء الحضارة الانسانية عبر التاريخ القديم، دمشق، 1994م، ص30.

(11) الذبيب، سليمان، المصدر السابق، ص121.

(12) مازيل، جان، المصدر السابق، ص43؛ زودن، ف فون، المصدر السابق، ص47.

(13) تقسم النقوش والخطوط الفينيقية الى ثلاثة انواع:

1- الخط الفينيقي القديم (ق11/12 - ق9 ق.م)

2- الخط الفينيقي المتوسط (ق8 ق.م - ق6 ق.م)

الهجائية المكونة من 22 حرفاً، والتي كان من أبرز صفاتها ببساطتها مما جعل الكتابة والقراءة في متناول الشخص العادي⁽²⁾ الأمر الذي أدى إلى انتشارها بسرعة.

ومن النقوش الفينيقية التي وجدت في بلاد الرافدين نقش وجد على صندوق من العاج في مدينة أور يعود للقرن السابع ق.م مصنوع في فينيقيا ثم نقل إلى بلاد الرافدين كهدية وهو محفوظ في المتحف البريطاني، وهذه ترجمته:

" هذا الصندوق أهدته أمة بعل، بنت فطاس، عبده... "

هدية لآلهتها عشترت لتباركها"⁽³⁾

أما عن أصل الأبجدية الفينيقية فقد اختلف الباحثون حولها هل هي الفبائية أم مقطعية⁽⁴⁾، ويمكن إجمال الآراء في ذلك على النحو التالي:

1- يرى هيرودت أن قدموس اخترع الأبجدية وأداعها في أثناء استعماره للغرب، ويرى أحد الباحثين أنه إذا جردت أسطورة قدموس من زخارفها الشعرية فإنها تشير إلى أن المهاجرين من فينيقيا أدخلوها إلى بلاد اليونان⁽⁵⁾.

2- أن الفينيقيين أخذوا الأبجدية عن طريق العلامات المصرية، إذ يرى الدكتور اسحق تيلر بأن احتلال الساميين لمصر دام عدة قرون وأن أصل الخط السامي مرتبط بهذا الاحتلال.

3- أن الأبجدية الفينيقية قد أخذت من الكتابة المسمارية التي كانت تكتب بها اللغة الآشورية⁽⁶⁾، ولعل من أبرز القائلين بأن أصل الأبجدية بابلي كان المستشرقان ديكه وهومل وهذا يضيف إلى نظرية الأصل البابلي حقيقة كون الخط العربي - الجنوبي أي الخط المعيني، هو أقدم من الخط السامي - الشمالي أي الفينيقي الكنعاني وأن حروف الهجاء جاءت إلى الفينيقيين وإلى الشعوب الأخرى المجاورة من جزيرة العرب محل ولادتها ونشئها⁽⁷⁾.

4- أن أصل الأبجديات واحد وهو الأصل الكريتي، فلما نزح الفلسطينيون من كريت واستقروا في سوريا في الألف الثاني عشر حملوا معهم الحروف الكريتية⁽⁸⁾.

5- أن أصل الأبجديات هو سينا⁽⁹⁾.

ويرى ديسو أنه يجب الاعتراف للفينيقيين بما هو من حقهم صدقاً، فهم أصحاب اختراع يعتبر من أكبر الاختراعات البشرية منذ إن تركوا بإرادتهم الكتابات الكثيرة المعقدة المستعملة في أيامهم وميزوا 22 صوتاً تتيح تسجيل المخارج المختلفة الساكنة في لغاتهم⁽¹⁰⁾.

3- الخط الفينيقي المتأخر (ق.م. 5 - القرن الأول الميلادي)، وعن خصائص كل خط، للمزيد انظر: الزبيبي، سليمان، المصدر السابق، ص 123-127.

(1) حامدة، أحمد، مدخل إلى اللغة الكنعانية، منشورات جامعة دمشق 1994-1995م، ص 58.

(2) مهران، محمد بيومي، المصدر السابق، ص 370.

(3) حامدة، أحمد، المصدر السابق، ص 108.

(4) هناك نظريات قديمة وحديثة حول هذا الموضوع، للمزيد انظر: بعلبكي، رمزي، الكتابات العربية والسامية، دار العلم للملايين، بيروت 1981م، ص 68-88.

(5) هيرودوت: تاريخ هيرودوت، ترجمة عبد الإله الملاح، مراجعة أحمد القاف وحمد بن صراي، ط 2، هيئة أبو ظبي للثقافة والتراث، أبوظبي 2007م، ص 396؛ مهران، محمد بيومي، المصدر السابق، ص 370.

(6) وعلى هذا ألف ديل نظريته، واستطاع أن يجد في سهولة بين الحروف المسمارية اثنين وعشرين علامة لجعلها عماد نظريته، إلا أنه اقتبس تلك العلامات من كتابات تنتمي إلى عصور مختلفة، وهذا من أكبر جوانب الضعف في نظريته، للمزيد انظر: كونتنو، المصدر السابق، ص 377؛ غانم، محمد الصغير، المصدر السابق، ص 34.

(7) باقر، طه، " أصل الحروف الهجائية وانتشارها"، مجلة سومر، مج 1، ج 2، بغداد 1945م، ص 44.

(8) المصدر نفسه، ص 379.

(9) هناك نظريات أخرى لأصل تلك الكتابة، لمناقشة تلك النظريات وأوجه الضعف فيها ومقارنتها انظر، بعلبكي، رمزي، المصدر السابق، ص 17-67.

(10) كونتنو، المصدر السابق، ص 391.

الخاتمة

- من خلال العرض السابق للدراسة التي سلطت الضوء على جانب مهم من العلاقات الحضارية لبلاد الرافدين مع الساحل الفينيقي وبشكل خاص التأثيرات الدينية واللغوية في فترة من أهم فترات العصور التاريخية للمنطقة، اتضحت عدة نتائج يمكن إيجازها فيما يلي:
- 1- هناك اسباب ودوافع دينية وجغرافية واقتصادية بالإضافة إلى الوضع السياسي للأشوريين في مطلع الالف الأول قبل الميلاد دفعت بهم للاتجاه غرباً إلى مدن الساحل الفينيقي.
 - 2- بسبب العلاقات انتقل عدد من المظاهر الحضارية من بلاد الرافدين الى الساحل الفينيقي، كما انتقلت من جهة اخرى الى بلاد الرافدين مظاهر من الحضارة الفينيقية.
 - 3- التبادل المشترك بين حضارة بلاد الرافدين ومدن الساحل الفينيقي من خلال دلالة التأثير والتأثر في المجال الديني بشكل خاصة بداية من أساطير الخلق والتكوين وتشابه المعبودات في صفاتها ورموزها، فضلاً عن العادات السامية المشتركة كالنضحية البشرية المعروفة في الساحل الفينيقي ومجتمعات الشرق الأدنى القديم والتي دلت حفائر أور على قدم تلك العادة.
 - 4- أثبتت المصادر الكتابية انتقال الخط المسماري الى الساحل الفينيقي والذي نقل معه كثيراً من المفاهيم والمعتقدات، واستخدم في مدينة أوغاريت، فضلاً عن ذلك أصبحت اللغة الاكدية لغة التفاهم الدولية بين ملوك الشرق الأدنى القديم، وفي المقابل انتقل الى بلاد الرافدين الخط الارامي وطرق الكتابة على البردي والتي نقلت من المصريين والفينيقيين.
 - 5- تُعد الكتابة الابجدية من اهم انجازات الفينيقيين، ونشر تلك الكتابة بفضل التجارة، إذ وجدت النقوش الفينيقية في أجزاء واسعة من العالم القديم ومنها مدن بلاد الرافدين.

المصادر

اولاً: الكتب العربية:

- 1- القرآن الكريم
- 2- التوراة
- 3- أبو العينين، حسين سيد أحمد، لبنان دراسة في الجغرافية الطبيعية، دار النهضة العربية، 1980م.
- 4- إلياد، ميرسيا، تاريخ المعتقدات ولافكار الدينية، ترجمة عبد الهادي عباس، ج1، دار دمشق، 1986-1987م.
- 5- الباشا، حسن، الفنون القديمة في بلاد الرافدين، اوراق شرقية، بيروت 2000م.
- 6- باقر، طه، " ديانة البابليين والاشوريين "، سومر، ج1، مجلد 2، 1946م.
- 7- باقر، طه، مقدمة في ادب العراق القديم، دار الحرية، بغداد، 1976م.
- 8- باقر، طه، وفرنسيس، بشير، " عقائد سكان العراق القدماء في العالم الآخر "، سومر، ج1، المجلد 10، 1954م بغداد.
- 9- باقر، طه، " اصل الحروف الهجائية وانتشارها"، مجلة سومر، مج1، ج2، بغداد 1945م
- 10- باقر، طه، مقدمة في تاريخ الحضارات القديمة، دار الوراق، لندن 2009م.
- 11- برستد، جيمس هنري، انتصار الحضارة، ترجمة: احمد فخري، القاهرة 1966م.
- 12- برنهدت، كارلهاينز، لبنان القديم، ترجمة ميشيل كيلو، مراجعة زياد منى، دمشق، 1999م.
- 13- بعلبكي، رمزي، الكتابات العربية والسامية، دار العلم للملايين، بيروت 1981م.
- 14- تاريخ هيرودوت، ترجمة عبد الاله الملاح، مراجعة احمد القاف وحمد بن صراي، ط2، هيئة ابو ظبي للثقافة والتراث، ابوظبي 2007م.
- 15- ج. كوننتيو، الحضارة الفينيقية، ترجمة عبد الهادي شعيرة، مراجعة طه حسين، الهيئة المصرية للكتاب، 1997م.
- 16- الجربي، فيصل علي اسعد، الفينيقيون في ليبيا من 1100 ق.م حتى القرن الثاني الميلادي، الدار الجماهيرية بنغازي 1996م.

- 17- حامدة، احمد، مدخل الى اللغة الكنعانية، منشورات جامعة دمشق 1994-1995م.
- 18- حتي، فيليب، تاريخ لبنان منذ أقدم العصور إلى عصرنا الحاضر، ترجمة انيس فريحه، مراجعة نقولا زيادة، دار الثقافة، ط2، بيروت 1972م.
- 19- الحديدي، احمد زيدان خلف، علاقات بلاد اشور مع الممالك الحثية الحديثة في شمال سوريا (911-612ق.م)، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الموصل، 2005م.
- 20- حنون، نائل، حقيقة السومريين، دار الزمان، دمشق، 2007م.
- 21- حنون، نائل، عقائد ما بعد الموت في حضارة وادي الرافدين القديمة، مطبعة السلام، بغداد 1978م.
- 22- خلايلي، ابراهيم خليل، الحياة المدنية والدينية في المدينة الكنعانية الفينيقية في ضوء العهد القديم والحوليات الاشورية، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة تونس، 2001م.
- 23- دالي، ستيفاني، اساطير من بلاد ما بين النهرين، ترجمة: نجوى نصر، بيسان، بيروت 1979م.
- 24- الذيب، سليمان بن عبد الرحمن، الكتابة في الشرق الأدنى القديم من الرمز الى الابدجية، الدار العربية للموسوعات، بيروت 2007م.
- 25- رزقانة، ابراهيم وآخرون، حضارة مصر والشرق القديم، مكتبة مصر، د.ت.
- 26- زايد، عبد الحميد، الشرق الخالد، دار النهضة العربية، القاهرة 1966م.
- 27- ساكر، هاري، عظمة بابل، ترجمة عامر سليمان، الموصل، 1979م.
- 28- ساكر، هاري، قوة اشور، ترجمة عامر سليمان، منشورات المجمع العلمي، بغداد 1999م.
- 29- سليمان، عامر، "العلاقات السياسية الخارجية"، حضارة العراق، ج2، بغداد 1985م.
- 30- السواح، فراس، مدخل الى نصوص الشرق القديم، دار علا الدين، دمشق، 2006م.
- 31- الشاكر، فانتن موفق فاضل علي، رموز أهم الآلهة في العراق القديم، دراسة تأريخية دلالية، رسالة ماجستير غير منشورة، الموصل، 2002.
- 32- صالح، عبد العزيز، الشرق الأدنى القديم، ج1 (مصر/ العراق)، ط6، القاهرة 1997م.
- 33- صائب، سعد، دور سوريه في بناء الحضارة الانسانية عبر التاريخ القديم، دمشق 1994م.
- 34- عبد الحميد زايد "نظرات عابرة في العلاقات بين لغات الشرق الأدنى القديم" عالم الفكر، المجلد2، العدد الثالث، 1971م.
- 35- عزيز، كارم محمود، أساطير التوراة الكبرى وتراث الشرق الأدنى القديم، دار الحصاد، دمشق، 1999م.
- 36- علي، فاضل عبد الواحد، "هكذا كتبوا على الطين"، مجلة كلية الاداب، جامعة بغداد.
- 37- علي، فاضل عبد الواحد، "المعتقدات الدينية"، حضارة العراق، ج1، بغداد، 1985م.
- 38- علي، فاضل عبد الواحد، عشتار ومأساة تموز، الأهالي، دمشق، 1999م.
- 39- علي، فاضل عبد الواحد، "حضارة بلاد وادي الرافدين، أصالتها وتأثيرها في بلدان الشرق الأدنى القديم العراق في التاريخ، بغداد 1983م.
- 40- فرج، هولو جودت، "أضواء على معتقدات صور الفينيقية"، تاريخ العرب والعالم، السنة 20، العدد 184، 2000م.
- 41- فرزات، محمد حرب، "الديانة الفينيقية وعناصر الميثولوجية في حضارة سوريا القديمة مراجعة لمصادر دراستها واهم ملامحها" دراسات تاريخية، جامعة دمشق، السنة 13، العددان 41-42 اذار - حزيران 1992م.
- 42- فريجة، انيس، ملاحم وأساطير من اوغاريت، دار النهار، بيروت، 1980م.
- 43- فنطر، محمد حسين، الفينيقيون بناء المتوسط، منشورات البحر الابيض المتوسط، تونس، 1998م.

- 44- الفهداوي، يوسف خلف عبد الله، المدلولات السياسية والعسكرية في مشاهد استقبال الوفود الملكية والحكام في بلاد وادي الرافدين، آداب بغداد، العدد 63، 2002م.
- 45- الفياض، احمد لفته محسن، تاريخ الكتابة في بلاد الرافدين منذ ظهورها حتى اختراع الابجدية، اطروحة دكتورة غير منشورة، كلية الاداب، جامعة بغداد، 2008، ص.
- 46- كريم، صمويل، من اواح سومر، ترجمة طه باقر، مراجعة احمد فخري، مكتبة المثنى، بغداد 1975م.
- 47- الماجدي، خزعل، المعتقدات الكنعانية، عمان، دار الشروق، 2001م.
- 48- الماجدي، خزعل، انجيل بابل، الدار الاهلية، عمان، 1998م.
- 49- مازيل جان، تاريخ الحضارة الفينيقية الكنعانية، ترجمة ربا الخش، دار الحوار، اللاذقية، 1998م.
- 50- مهران، محمد بيومي، مصر والشرق الادنى القديم، المدن الكبرى في مصر والشرق الادنى القديم، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية 1999م.
- 51- مورتكات، انطوان، تاريخ الشرق الادنى القديم، ترجمة: توفيق سليمان وآخرون، د.ت.
- 52- موسكاتي، سبتيو، الحضارات السامية القديمة.
- 53- هيو، احمد ارحيم، معالم حضارة الساميين وتاريخهم في سوريا وبلاد الرافدين، دار القلم العربي، 2003م.
- 54- وولي، ليونارد، مدخل الى علم الاثار، ترجمة وتعليق حسن الباشا، الادارة العامة للثقافة، 1956م.

ثانياً: الكتب الاجنبية:

- 1- Ginsberg, H.L., " Ugaritic Myths , Epics, Legends" in (ANET).
- 2- Reiner, E., " Akkadian Treaties from Syria and Assyria", 1969.

التباين المكاني والزمني لحالات استقرار وسكون الهواء في العراق

م.م. علي حميد غاوي راشد

وزارة التربية العراقية/ المديرية العامة للتربية في محافظة بابل

Spatial and temporal variation of stability and stillness of the air in Iraq

Ass.Luc. Ali Hameed Ghawi Rashid

Ministry of Education / Directorate General of Education in the province of Babylon

aliaa.a20177@gmail.com

Abstract:

Through taught wood shop to find all the stations except wetlands highest occurrences of cases of stability and stillness of the air during the night alsadh (00GMT) and much lower frequencies during the day alsadh (12GMT) urges the effect of high temperatures and the turbulent motion, as for the spatial variation in stable frequencies increased Northern and Western stations due to be affected by the cold Highlands of walhagzih in addition to the influence of the terrain in Central and southern Iraq stations very low frequencies as a result affected by depressions depressions and permanent local thermal thermal daily in addition to the influence of Planer Alluvial wind movement and recorded the autumn months and winter months highest occurrences of stillness and air stability synchronized with high pressure systems activity (warm and cold) and repeat the phenomenon recession antenna then comes the spring months and the lowest occurrences of summer months except August.

Key Words: Stability, stillness, air, High pressure, systems, Low pressure, Col air

المخلص

من خلال دراستنا للبحث تبين ان جميع المحطات باستثناء الرطبة سجلت اعلى تكرارات لحالات استقرار وسكون الهواء خلال الرصد الليلية (GMT00) وتكرارات ادنى بكثير اثناء الرصد النهارية (GMT12) تحت تأثير ارتفاع درجات الحرارة والحركة الاضطرابية للهواء واما بالنسبة للتباين المكاني ارتفعت تكرارات استقرار الهواء في المحطات الشمالية والغربية نتيجة لتأثرها بالمرتفعات الباردة والحاجزية بالإضافة الى تأثير التضاريس في حين سجلت محطات وسط وجنوب العراق تكرارات منخفضة جدا نتيجة تأثرها بالمنخفضات الحرارية الدائمة والمنخفضات الحرارية المحلية اليومية بالإضافة الى تأثير استواء السهل الرسوبي على حركة الرياح وسجلت اشهر الخريف واشهر الشتاء اعلى تكرارات للسكون واستقرار الهواء متزامنة مع نشاط منظومات الضغط العالي (الباردة والدافئة) وتكرر ظاهرة الركود الهوائي ثم تأتي اشهر الربيع وسجلت ادنى تكرارات اشهر الصيف باستثناء شهر اب.

الكلمات المفتاحية: المنظومات، ذات، الضغط العالي، الضغط الواطئ، استقرار، سكون الهواء، الركود الهوائي،

المقدمة

زاد الاهتمام في العقود الاخيرة بدراسة ظاهرة استقرار وسكون الهواء وذلك لما لها من تأثير على توزيع الملوثات الجوية وخاصة في المدن الصناعية والمدن التي تقع في مناطق الاودية المحاطة بالجبال حيث ان استقرار وسكون الهواء يرافقه تركيز عالي للملوثات وعلى ارتفاع قريب من سطح الارض وما قد ينتج عن ذلك من حالات اصابات مرضية او حالات وفاة وقد حدث استقرار وسكون للهواء في مدينة لندن في شهر كانون الاول تسبب في وفاة 4000 شخص اثر الاختناق وتعرضت المدينة الى المشكلة نفسها عام 1962.⁽¹⁾ وتعاني من هذه المشكلة أيضا المدن العراقية الواقعة في السهل الرسوبي خاصة في فصل الشتاء نتيجة تجمع الهواء البارد في السهل حيث تحدث ظاهرة انقلاب الاودية يرافقه استقرار وسكون للرياح وعدم تشتيت الملوثات بشكل خاص في مدينة بغداد اثناء سيطرة المرتفعات الجوية الباردة في ساعات الصباح الأولى عندما تكون درجات الحرارة منخفضة جدا اما في الصيف تتعرض

¹. سالار علي خضر الذري، بشرى احمد جواد، (ظاهرة استقرار وسكون الهواء دراسة تطبيقية مقارنة على مدينة بغداد)، مجلة كلية التربية، العدد 2، 2007، ص 707 – 719.

المحافظات الجنوبية من العراق وخاصة البصرة الى ظروف طقسية ذات جو خانق يشعر به سكان مدينة بغداد نتيجة ارتفاع الرطوبة ودرجات الحرارة وسكون الرياح اثر سيطرة المنخفض الهندي الموسمي وتكوينه مراكز ثانوية على الخليج العربي والعراق⁽¹⁾ وقد شعرنا بذلك في اشهر صيف 2016 حيث تصل درجات الحرارة الى اكثر من (50م) مع توقف كلي لحركة الرياح تسبب ذلك في وفاة عدد من السكان من الذين يعانون من مشاكل في الجهاز التنفسي وكبار السن لذلك يتوجب على دوائر الأرصاد الجوية إعطاء تحذيرات تنذر السكان باتخاذ الإجراءات الضرورية.

منهجية البحث: تم اختيار (11) سنة من (1999-2010) بما يتوفر من بيانات صادرة عن الهيئة العامة للأتواء الجوية والرصد الزلزالي العراقية لدراسة التباين المكاني والزمني لحالات استقرار وسكون الهواء في العراق من خلال تحليل البيانات الساعية للرصد النهارية (GMT12) والرصد الليلية (GMT00) في اربع محطات مناخية رئيسية وهي (الموصل، الرطبة، بغداد، البصرة) ويتضح ذلك في الجدول (1) والخريطة (1) وتحليل الخرائط الطقسية الساعية لأيام مختارة للمستوى الضغطي (1000، 850، 500 مليبار) والمنشورة على الموقع (<http://www.vortex.plymouth.edu>).

جدول (1) المحطات المشمولة بالدراسة

الخصائص المحطة	الارتفاع بالمتر دائرة	الموقع من دائرة العرض شمال الاستواء	الموقع من خط الطول شرق خط كر نتش	رقم المحطة الأنوائي
الموصل	223	°36 '32	°43 '15	608
الرطبة	630.8	°33 '03	°40 '28	642
بغداد	31.7	°33 '23	°44 '23	650
البصرة	2.4	°30 '57	°47 '78	689

المصدر / الهيئة العامة للأتواء الجوية والرصد الزلزالي العراقية، قسم المناخ، بغداد (بيانات غير منشورة).

استقرار وسكون الهواء

هي الدرجة التي تتراوح فيها سرعة الرياح ما بين (0-2,0 م/ثا) وذلك وفقا لما حددته المنظمة العالمية للأرصاد الجوي وحسب جدول قياس سرعة الرياح الذي تتمكن من وصفه القائد البحري الإنكليزي بوفورت. عام 1905 وقام بتعديله 1926 حيث يقوم هذا الجدول بقياس سرعة الرياح ودرجة السكون على ارتفاع (10م) من خلال العلاقة بين سرعة الرياح وبعض التغيرات البيئية مثل تأثير سرعة الرياح على الماء والأشجار والدخان وغيرها وقد احتوى الجدول على سلسلة من الأرقام تتراوح بين (1-12) تبين سرعة الرياح وتأثيراتها على البيئة وكان تسلسل السكون ضمن الجدول (صفر) ويرمز له بالرمز (O) ويرافق ذلك صعود الدخان شاقولياً او عامودياً وذلك بسبب عدم وجود حركة للهواء⁽²⁾.

تكرار حالات استقرار وسكون الهواء على العراق

هناك عوامل عدة تتسبب في تكرار حالات استقرار وسكون الهواء على العراق وكذلك تتسبب في تباينها مكانيا وزمانيا ومن هذه العوامل:

- المرتفعات الجوية:** تترافق حالات سكون الهواء مع المراكز الثانوية (الحديثة) للمرتفعات الجوية المؤثرة على العراق وذلك لان مراكز المرتفعات الجوية تتميز بوجود تيارات هوائية هابطة مما يتسبب ذلك في تسخين الهواء الهابط ويساعد على حدوث انقلاب حراري يرافقه استقرار جوي تنعدم فيه حركة الرياح وتكون ساكنة⁽³⁾. وكذلك يصاحب المرتفع الحاجزي (المندمج) تكرار لحالات السكون كونه يمثل جدار او حاجز امام حركة المنخفضات الجوية المتجه من الغرب الى الشرق بسبب بطئ حركته لذلك يرافقه

¹. سالار علي خضر الدزي، مناخ العراق القديم والمعاصر، ط1، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، 2013، ص196.

². علي صاحب طالب الموسوي، عبد الحسن مدفون أبو رحيل، المناخ التطبيقي، دار الضياء للطباعة، النجف الاشرف، 2011، ص73 – 74.

³. شهلاء عدنان محمود الربيعي، تكرار المرتفعات الجوية واثرها في مناخ العراق، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد، 2001، ص66-67.

حالة استقرار جوي وسكون للرياح لمدة لا تقل عن 10 أيام.⁽¹⁾ كالمرتفع السيبيري الذي يقوم بإعاقه حركة وتقدم المنخفض المندمج ويتسبب نتوء يمتد من المرتفع السيبيري يقع بين منخفضين جويين ترتبط حركته بحركتهما تكراراً لحالات السكون بسبب التيارات الهابطة وقد يتصل المرتفع السيبيري الرئيسي بالمرتفع المتمركز في شمال أفريقيا ويتجه نحو جنوب أوروبا والبحر المتوسط وآسيا ويعمل على تطويق المنطقة بكاملها نتيجة لقوة المرتفعين الجويين السيبيريين حيث يكون حاجزاً أمام المنخفضات الجوية المتقدمة باتجاه العراق من الجهة الغربية والجنوبية الغربية وبالتالي تسود حالات استقرار جوي وسكون للرياح وكذلك تسود حالات استقرار الهواء عندما يوجد منخفض جوي محتجز بين مرتفعين جويين شديدين.⁽²⁾

2. **الركود الهوائي:** هو عبارة عن منطقة ضغطية تنشأ نتيجة لوجود مرتفعين جويين متقابلين ومنخفضين جويين متقابلين وبتجاهين متعامدين تقريباً وان اهم ما يميز منطقة الركود الهوائي هو ظاهرة استقرار وسكون الهواء وذلك لان المنخفضين المتقابلين يعملان على سحب الرياح من المرتفعين المتقابلين مما لا يسمح بتوغل الرياح نحو مركز الركود.⁽³⁾

3. **المنخفضات الجوية:** يترافق تكرار لحالات استقرار الهواء مع قطاع الهواء البارد في مقدمة المنخفض الجبهوي وذلك بسبب تجانس الهواء وبرودته وارتفاع الضغط الجوي مما يعكس ذلك على استقرارية وسكون الهواء في هذا القطاع حيث يمثل هواء بارد لكتلة هوائية باردة.⁽⁴⁾ وان تغير اتجاهات الرياح نتيجة لتقدم جبهات وقطاعات المنخفض الجبهوي يتسبب في تكرار حالات سكون الهواء، اما بالنسبة للمنخفضات الحرارية (المنخفض الهندي) يشجع على تكرار حالات السكون على العراق وذلك من خلال تكوينه مراكز ثانوية تتميز بسكون حركة الرياح فيها بسبب وجود تيارات صاعدة داخلها ويحدث ذلك خلال الرصدات الليلية اكثر من الرصدات النهارية ويسبب ذلك ضيقاً كبيراً للسكان بسبب ارتفاع درجات الحرارة وتوقف كلياً لحركة الهواء ويعد اكثر منظومة ضغط واطئ مسؤولة على تكوين حالات استقرار وسكون الهواء بعد منظومات الضغط العالي.⁽⁵⁾

4. **الكتل الهوائية:** تعد الكتلة الهوائية القطبية القارية (cp) الكتلة الوحيدة المسؤولة على تكرار استقرار وسكون الهواء في العراق وذلك لانها كتلة شديدة الجفاف وباردة جداً بسبب نشأتها في السهل السيبيري وتؤثر على العراق في فصل الشتاء.⁽⁶⁾

¹ . سالار علي خضر الدزبي، مفاهيم علم المناخ الشمولي ونظرياته، دار الراية للنشر والتوزيع، عمان، 2014، ص 208-210

² . شهلاء عدنان محمود الربيعي، المصدر السابق، ص 78.

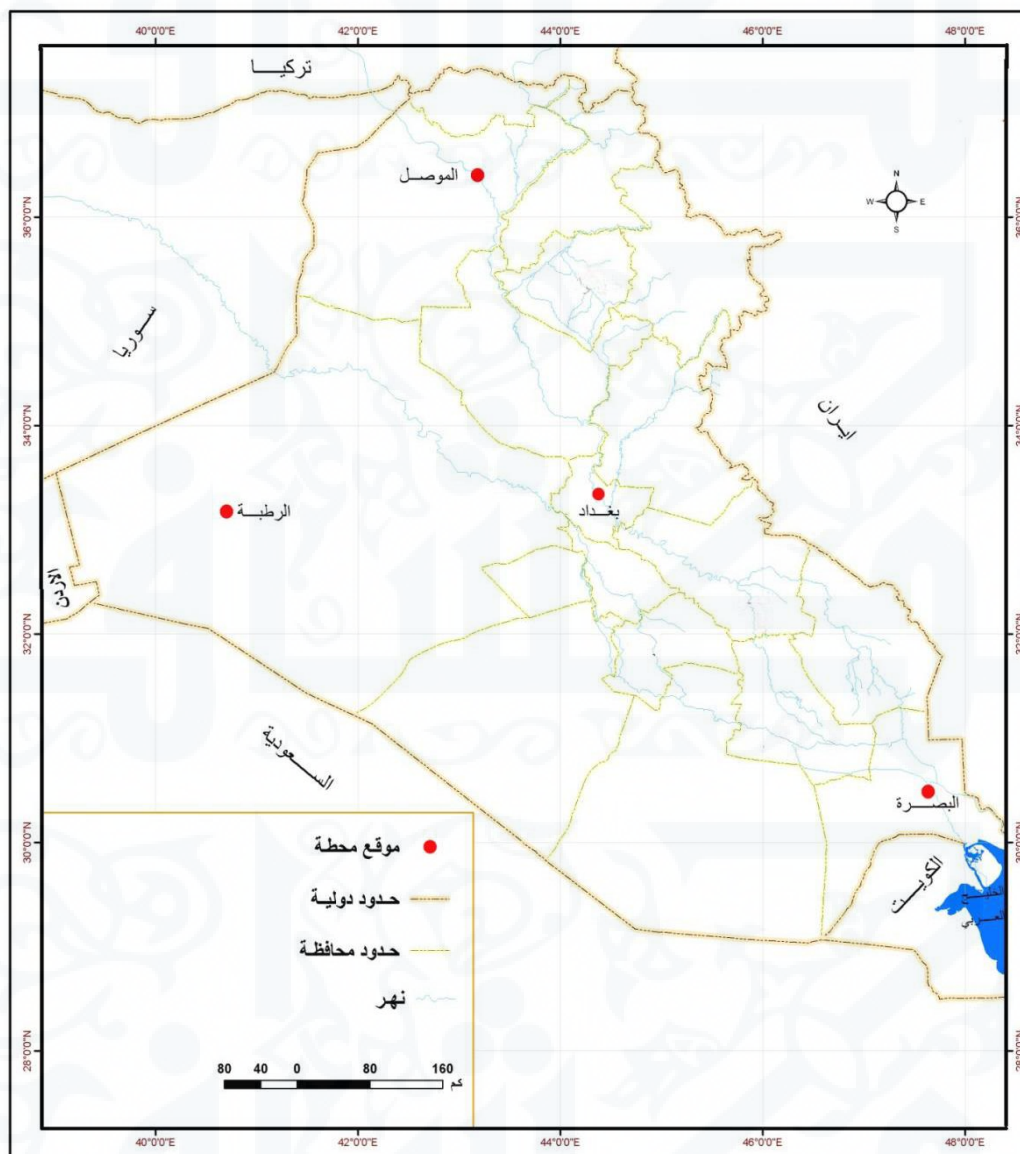
³ . سالار علي خضر الدزبي، مفاهيم علم المناخ الشمولي ونظرياته، ص 256 - 258.

⁴ . علي حميد غاوي الغراني، تكرار المنظومات الضغطية واثارها على الغطاء الغيمي في العراق، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بابل، 2014، ص 42.

⁵ . سالار علي الدزبي، مناخ العراق القديم والمعاصر، المصدر السابق، ص 139-140.

⁶ . بشرى احمد جواد صالح، الجبهات الهوائية تكراراتها ومساراتها واثارها الطقسية على مناخ العراق، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد، 2000، ص 17.

خريطة (1) التوزيع الجغرافي للمحطات المناخية المعتمدة بالدراسة



المصدر: الهيئة العامة للأمناء الجوية العراقية، أطلس مناخ العراق (1961 – 1990)، بغداد، العراق.

5. **التضاريس:** تؤثر المنطقة الجبلية وشبه الجبلية على تكرار حالات استقرار وسكون الهواء من خلال تأثيرها على سرعة واتجاه الرياح حيث عند اعتراض المناطق المرتفعة للرياح المتوسطة والخفيفة السرعة يؤدي ذلك الى ابطئ سرعتها الى حالة السكون وذلك بسبب فقدان طاقتها اثناء عملية التسلق في حين تتغير اتجاه الرياح من رياح سطحية الى تيارات صاعدة عند اصطدامها بالحواجز الجبلية والتلال المرتفعة ويتسبب ذلك في نزول جزء منها على الجانب الاخر من المرتفعات بشكل رياح هادئة جدا تفقد طاقتها بشكل سريع تحت تأثير الاحتكاك حتى تصل الى حالة السكون لذلك تسجل في هذه المناطق سرع منخفضة للرياح وتكرارات اعلى لحالات استقرار وسكون الهواء، وأيضا تترافق حالات السكون مع الانقلابات الحرارية في الاودية المحصورة بين المرتفعات الجبلية حيث تستقر طبقة من الهواء البارد في قاع الوادي تعلوها طبقة من الهواء الدافئ ويسود استقرار جوي مصحوب بسكون رياح وكذلك يحدث الاستقرار الجوي مع الانقلاب الحراري في قمم الجبال العالية نتيجة انضغط الهواء بين أعالي الجبال

واسفل الستراتوسفير ما يؤدي ذلك الى تبريد الجزء السفلي من الهواء اسرع من الجزء العلوي وبالتالي يحدث استقرار جوي وسكون للهواء.⁽¹⁾ اما بالنسبة لطبيعة السهل المنخفضة تضاريسياً في الوسط والجنوب والمرتفعة في الشمال والشرق والغرب جعل السهل الرسوبي على شكل وادي طولي يتجمع فيه الهواء البارد خلال فصل الشتاء القادم من المناطق المرتفعة المحيطة بالسهل مكونة انقلاب الاودية واستقرار جوي يرافقه سكون للرياح وعدم تشتيت للملوثات ويحدث ذلك في مدينة بغداد خلال الساعات الأولى من الصباح واثاء سيطرت المرتفعات الجوية الباردة في الشتاء اما خلال اشهر الصيف يصبح الجو خانقا بالنسبة لسكان وسط وجنوب السهل نتيجة لسكون الهواء وبطئ حركة الكتل الهوائية واستقرارها في حين تتميز الهضبة الغربية بارتفاعها عن السهل المجاور وانحدارها باتجاه الشرق نحو السهل الرسوبي وقلة الغطاء النباتي وهذه العوامل ساعدت على انسيابية حركة الكتل الهوائية والرياح باتجاه السهل الرسوبي.⁽²⁾

6. **المستوى الضغطي (500،850 مليبار):** ان تعمق المرتفعات الجوية (شبه المداري، السيبيري، الأوربي) عند المستوى (850 مليبار) اي على ارتفاع (1500 م) يؤدي ذلك الى زيادة طول عمود الهواء داخل المرتفع الجوي وبالتالي يزداد وزنه وضغطه على السطح (1000مليبار) ويسبب الاستقرار العالية وزيادة سمك طبقة الهواء عمودياً الى اكثر من (1500م) ويؤدي ذلك الى تحوله الى مرتفع جوي حاجزي ثابت يرافقه سكون واستقرار الهواء. اما بالنسبة لتعمق المنخفضات الجوية فان تعمق المنخفض الهندي عند المستوى (850 مليبار) يزيد من استقرار مركز المنخفض على السطح وتترافق أيضاً حالات السكون مع المنخفضات الجوية السطحية عند تأثرها بالمرتفع شبه المداري العميق لان التيارات الهابطة من المرتفع تعمل على ضغط الهواء داخل المنخفض السطحي ويساعد ذلك على استقرارية هذه المنخفضات.⁽³⁾ يؤثر مركز وانبعاجات المرتفع شبه المداري العلوي عند المستوى (500 مليبار) أي على ارتفاع (5600م) على تكرار حالات استقرار وخاصة خلال اشهر الصيف حيث يعمل من خلال تياراته الهابطة باتجاه السطح على منع أي اضطراب سطحي خلال سيطرة المنخفض الهوائي السطحي ويحوله الى منخفض مستقر مصحوب برياح خفيفة او ساكنة يزيد من شعور السكان بارتفاع درجات الحرارة اما في باقي الفصول (الخريف، الشتاء، الربيع) فان مركز المرتفع شبه المداري يتزحزح جنوباً حيث يتأثر العراق بتكرار انبعاجات المرتفع والتي تتميز بتيارات هابطة اضعف من المركز وبمدة بقاء اطول ويصاحبها أجواء تميل الى الصحوة وتكرار حالات استقرار وسكون الهواء نتيجة ابعادها للمنخفضات الجوية السطحية من التأثير على العراق. وتساهم الأمواج الطويلة التي تؤثر على العراق خلال فصل الشتاء بتكرار حالات سكون الهواء واستقراره وذلك لان هذه الأمواج تكون موازية لدوائر العرض مما يؤدي ذلك الى عدم وجود تبادل للطاقة الحرارية على طول الموجة بين الكتل العليا المختلفة في خصائصها لذلك تترافق هذه الأمواج مع المرتفعات الباردة مثل السيبيري ويتكرر اقل مع المرتفعات الدافئة مثل المرتفع الاوربي والمرتفع شبه الجزيرة العربية. لذلك فان المنظومات الضغطية السطحية الواقعة اسفل الأمواج الطويلة تميل الى الاستقرارية وسيادة ظروف الجو الحسن.⁽⁴⁾

التباين اليومي لتكرار حالات استقرار وسكون الهواء على العراق

يلاحظ من الجدول (2) ان حالات السكون الهوائي تتباين في تكراراتها اثناء الليل (GMT00) حيث سجلت كل المحطات تكرارات مرتفعة لحالات السكون خلال الرصدة الليلية بلغت اعلى تكرار لها في محطة الموصل (3023) وبغداد (1063) والبصرة (1223) تكراراً وذلك لان هذه الرصدة (GMT00) تتزامن مع تسجيل درجات حرارة منخفضة نتيجة لفقدان اليايس والهواء الملامس لها كل او جزء كبيراً من الطاقة الحرارية التي انتجت خلال ساعات النهار حيث يرافق ذلك تسجيل النهاية الصغرى لدرجات الحرارة

1. علي احمد غانم، الجغرافيا المناخية، ط4، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2013، ص79-80.

2. سالار علي الدزوي، مناخ العراق القديم والمعاصر، المصدر السابق، ص96-100.

3. سالار علي خضر الدزوي، بشرى احمد جواد، المصدر السابق، ص707 – 719.

4. سالار علي الدزوي، مناخ العراق القديم والمعاصر، المصدر السابق، ص165-178.

ويصاحب ذلك استقرار الهواء وسكونه قرب سطح الأرض حيث تكون طبقة الهواء الملاصق لليابس ابرد من طبقة الهواء التي تعلوها.⁽¹⁾ في حين شذى عن ذلك محطة الرطبة على الرغم من تسجيلها لتكرارات مرتفعة للسكون خلال الليل (1999) تكراراً حيث جاءت في المرتبة الثانية بعد الموصل الا انها سجلت تكرارات اعلى من ذلك خلال النهار (GMT12) بلغت (2252) بسبب تأثير الموضع الطبوغرافي للمحطة حيث تقع على ارتفاع (630,8م) عن مستوى سطح البحر مما يقف ذلك عائقاً امام حركة الرياح السطحية وان وقوعها ضمن الإقليم الصحراوي الذي يتميز بتجانس الخصائص الطبيعية وعدم وجود المسطحات المائية التي يؤدي وجودها الى حدوث حركة للرياح اليومية بالإضافة الى امتداد الرمال على نطاق واسع وانحصار الطاقة الحرارية على سمك قليل لا تتجاوز عدة ملمترات لان حبات الرمال رديئة التوصيل الحراري وذات معامل انعكاس كبير يصل الى (40%) من الاشعة الشمسية الواصلة الى سطح الأرض.⁽²⁾ وان كل هذه العوامل تتسبب في انخفاض تأثيرها بالتيارات المحلية مقارنة مع محطة بغداد والبصرة. يليها محطة الموصل بتكرار (1019) بينما سجلت ادنى تكرارات لحالات استقرار وسكون الهواء خلال الرصد النهارية في محطتي البصرة وبغداد بتكرارات بلغت على التوالي (111,308) تكراراً بسبب تأثيرها بالمنخفضات الحرارية اليومية ونشاط الحركة الاضطرابية للهواء الصاعد.⁽³⁾ بالإضافة الى تأثيرهما بالجزيرة الحرارية التي تتسبب في وجود حركة للرياح من الريف الابرد باتجاه مركز المدينة الدافئ وبالتالي انخفاض تكرار حالات سكون الهواء خلال النهار.⁽⁴⁾

جدول(2) التباين اليومي لمجموع تكرارات حالات استقرار وسكون الهواء السكون على العراق للمدة(1999-2010) م

المحطات	تكرار السكون بالنهار (GMT12)	تكرار السكون بالليل (GMT00)	المجموع
الموصل	1019	3023	4042
الرطبة	2252	1999	4251
بغداد	111	1063	1174
البصرة	308	1223	1531
المجموع الكلي	3690	7308	10998

المصدر/من عمل الباحث بالاعتماد على تحليل الخرائط الطقسية الساعية للرصدتين (00) و (12) GMT وبيانات استقرار وسكون

الهواء التي تصدرها الهيئة العامة للأشواء الجوية والرصد الزلزالي العراقية - قسم المناخ.

التباين المكاني لتكرار حالات استقرار وسكون الهواء

عند تحليل الجدول (3) الذي يمثل التباين المكاني لمجموع تكرارات حالات استقرار وسكون الهواء على العراق للمدة (1999-2010) يتضح ان محطة الرطبة سجلت اعلى تكرار لسكون الهواء (4251) تكراراً وذلك لأنها تمثل مسلكاً للمنخفضات الجبهوية مما يجعلها اكثر تأثراً بتكرر قطعات الهواء البارد في مقدمة المنخفض الجبهوي وانخفاض تأثيرها بالمنخفضات الحرارية لوقوعها على الأطراف الغربية للمنظومات الحرارية (المنخفض الهندي والسوداني والجزيرة العربية والايسلندي والمندمج).⁽⁵⁾ وتأثيرها بالتيارات الهابطة على المراكز الثانوية للمرتفع شبه المداري في حين حلت محطة الموصل في المرتبة الثانية بتكرارات بلغت (4042) ويرجع ذلك الى تأثيرها الكبير بالمرتفعات الباردة ذات الكتل الهوائية القطبية القارية (cp) مثل المرتفع المنغولي او السيبيري والمرتفع الأوربي بالإضافة الى تأثيرها بالمرتفع الحاجزي او المندمج وخاصة المرتفع المندمج (السيبيري-شبه المداري) حيث يتسبب في انخفاض درجات الحرارة

1. علي صاحب طالب الموسوي، جغرافية الطقس والمناخ، ط1، دار الضياء للطباعة، النجف الاشرف، 2009، ص205.

2. علي احمد غانم، المصدر السابق، ص49.

3. تغريد احمد عمران عيسى القاضي، اثر المنخفضات الحرارية في طقس العراق ومناخه، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة بغداد، 2006، ص16-17.

4. علي حسن موسى، المناخ الأصغري، دار دمشق للطباعة والنشر والتوزيع، سوريا، 1991، ص149.

5. تغريد احمد عمران عيسى القاضي، المصدر السابق، ص153.

حيث تصل الى الصفر المئوي في الأقسام الشمالية من العراق ويكون على شكل حاجز يمتد من قارة اسيا الى شمال افريقيا يمنع تقدم المنخفضات الجوية نحو العراق بالإضافة الى تأثرها بالمرتفع المندمج (السيبيري-الأوربي).⁽¹⁾

جدول(3) التباين اليومي لمجموع تكرارات حالات استقرار وسكون الهواء السكون على العراق للفترة(1999-2010) م

المحطات	الموصل	الربطية	بغداد	البصرة
تكرارات استقرار وسكون الهواء	4042	4251	1174	1531

المصدر/ من عمل الباحث بالاعتماد على تحليل الخرائط الطقسية الساعية للرصدتين(00) و(12) GMT وبيانات استقرار وسكون الهواء التي تصدرها الهيئة العامة للأتواء الجوية والرصد الزلزالي العراقية - قسم المناخ.

وبسبب موقع محطة الموصل ضمن الإقليم شبه الجبلي أثر ذلك على تكرار حالات استقرار وسكون بينما سجلت محطات الوسط والجنوب تكرارات اقل بلغت (1174، 1531) تكراراً على التوالي في محطتي بغداد والبصرة ويرجع ذلك الى وقوع هذه المحطات ضمن السهل الرسوبي حيث يتميز بانخفاض واستواء سطحه حيث تقع بغداد على ارتفاع (31،7م) والبصرة (2،04م) بالإضافة الى قلة الغطاء النباتي الطبيعي (الأشجار العالية) وانحدار الهضبة الغربية والمنطقة المتموجة باتجاه السهل الرسوبي ساعد ذلك على زيادة حركة وسرعة الرياح داخل السهل الرسوبي حيث اعلى سرعة للرياح في العراق تسجل ضمن السهل الرسوبي ونتيجة اتصال منطقة الضغط المنخفض فوق البحر المتوسط بمنطقة الضغط المنخفض فوق الخليج العربي جعل من السهل الرسوبي طريقاً للمنخفضات الجوية عند مرورها من الغرب الى الشرق بالإضافة الى تأثر محطات السهل الرسوبي بالمنخفضات الحرارية والمندمجة وانخفاض تأثرها بمراكز المرتفعات الجوية انعكس ذلك على انخفاض تكرار حالات السكون مقارنة بالمحطات الشمالية والغربية من العراق.⁽²⁾

التباين الشهري لتكرار حالات استقرار وسكون الهواء على العراق

عند تحليل جدول(4) يتضح ان هناك تباين كبير في تكرارات حالات السكون بين محطة وأخرى من محطات منطقة الدراسة خلال اشهر السنة حيث سجلت محطة الموصل اعلى تكرار لحالات السكون خلال اشهر الشتاء (416، 371، 316) تكراراً على التوالي في شهر (كانون الأول، كانون الثاني، شباط) وذلك بسبب تأثرها بالمرتفعات الباردة (السيبيري، الأوربي) وما يرافقها من كتل هوائية قطبية قارية (cp).⁽³⁾ يليها الربطية في حين انخفضت تكرارات حالات السكون بشكل كبير في محطة البصرة وبغداد بتكرارات بلغت (117، 132، 99) تكراراً في محطة بغداد وذلك بسبب تأثرها بتكرار المنخفضات الجوية وما يصحبها كتل هوائية مضطربة ذات طقس سيء ورياح سريعة وخاصة المنخفضات السودانية والمتوسطة والمندمجة حيث تكون المنطقة الوسطى والجنوبية من العراق مسرحاً لصراع المنخفضات الجوية. وبعد شهر تشرين الثاني امتداداً لأشهر الشتاء حيث سجلت محطة الموصل اعلى تكرار لحالات السكون بلغت (412) بينما سجلت محطة الربطية اعلى تكرار في ما تبقى من اشهر الخريف بلغت (413، 430) تكراراً على التوالي في شهر أيلول وتشرين الأول نتيجة لبعدها عن تأثير المنخفضات الحرارية والجهوية (المتوسطة) لأنه عندما يصل المنخفض المتوسطي الى العراق يتخذ مسارين الأول باتجاه بحر قزوين نحو الشمال الشرقي والآخر باتجاه الجنوب الشرقي نحو الخليج العربي.⁽⁴⁾ اما خلال اشهر الربيع سجلت محطة الموصل والربطية تكرارات متقاربة خلال اشهر (اذار، نيسان، ماي) وبتكرارات اعلى من اشهر الصيف وادنى من اشهر الخريف والشتاء وكذلك الحال بالنسبة لمحطة بغداد والبصرة بسبب تأثر العراق بالمنخفضات الجوية السطحية والعليا وانخفاض تأثير المرتفعات الباردة والمندمجة في اشهر الربيع مقارنة بأشهر الخريف والشتاء. اما خلال اشهر الصيف (حزيران،

1. علي حميد غاوي الغراني، المصدر السابق، ص20 21.

2. سالار علي الدزوي، مناخ العراق القديم والمعاصر، المصدر السابق، ص97-102.

3. شهلاء عدنان محمود الربيعي، المصدر السابق، ص74 - 80.

4. سالار علي الدزوي، مناخ العراق القديم والمعاصر، المصدر السابق، ص152.

تموز) سجلت محطات منطقة الدراسة ادنى تكرارات مقارنة مع باقي اشهر السنة بسبب انسحاب المرتفعات الجوية الباردة نحو مناطق نشأتها في شمال اسيا واوربا وسيطرة المنخفض الهندي الموسمي على مناخ العراق سيطرة تامة مانعة أي منظومة أخرى من التقدم نحو العراق بحيث يغطي العراق بصورة كاملة من الشمال الى الجنوب. مما يؤدي ذلك الى حدوث ارتفاع في درجات الحرارة وانخفاض قيم الضغط الجوي وبالتالي حدوث حالات اضطراب وعدم استقرار في حركة الرياح ونشوء المنخفضات المحلية وخاصة في وسط وجنوب العراق وتكون حركة للرياح بشكل نسيم بين المسطحات المائية (الأنهار، الاهوار) واليابس في جنوب العراق وايضا تحدث حركة لنسيم الريف بين مدينة بغداد والريف المجاور لها اما بالنسبة لمحطة الموصل أيضا تحدث حركة محلية للرياح بين المرتفعات الجبلية والوديان المجاورة هذه العوامل ينعكس اثارها على انخفاض حالات استقرار وسكون الهواء في المحطات المشمولة بالدراسة خلال اشهر (حزيران وتموز)، بينما ارتفعت تكرارات حالات استقرار وسكون الهواء خلال شهر اب بتكرارات بلغت (440) في الرطبة بسبب تأثرها بالتيارات الهابطة من المرتفع شبه المداري العميق والعلوي ويساعد ذلك على استقرار المنخفض الهندي السطحي يليها محطة الموصل بتكرار (303)، وارتفعت حالات استقرار وسكون الهواء بشكل مفاجئ في محطتي بغداد والبصرة حيث بلغت (100، 117) تأثرها بالمراكز الثانوية للمنخفض الموسمي السطحية والعميقة (1000، 850 مليون).

جدول (4) التباين الشهري لمجموع تكرارات حالات استقرار وسكون الهواء على العراق للمدة (1999-2010) م

الشهر/المحطة	الموصل	الرطبة	بغداد	البصرة	المجموع السنوي
كانون الأول	416	348	117	182	1063
كانون الثاني	371	343	132	147	993
شباط	316	296	99	134	845
آذار	328	336	106	119	889
نيسان	302	305	104	156	867
مايس	306	344	103	110	863
حزيران	311	328	52	77	768
تموز	288	307	56	54	705
أب	303	440	100	117	960
أيلول	306	413	107	111	937
تشرين الأول	383	430	86	165	1064
تشرين الثاني	412	361	112	159	1044

المصدر/ من عمل الباحث بالاعتماد على تحليل الخرائط الطقسية الساعية للرصدتين (00) و (12) GMT وبيانات استقرار وسكون الهواء التي تصدرها الهيئة العامة للأتواء الجوية والرصد الزلزالي العراقية - قسم المناخ.

علاقة المنظومات الضغطية السطحية بتكرار حالات استقرار سكون في العراق

تبين عند تحليل الخرائط الطقسية الساعية للرصدتين (00، GMT12) للمستوى الضغطي (1000مليبار) أي على ارتفاع (100م) وربطها بالبيانات الساعية لنفس الرصدتين الخاصة بتكرارات حالات استقرار وسكون الهواء ان هناك عدة منظومات ذات ضغط عالي وذات ضغط واطئ تتسبب في تكرار حالات استقرار وسكون الهواء على محطات منطقة الدراسة:

1. علاقة المنظومات ذات الضغط العالي السطحية بتكرار حالات استقرار وسكون الهواء على العراق: يلاحظ من تحليل الجدول (5) ان الموصل سجلت اعلى تكرار لحالات استقرار وسكون الهواء المرافقة مع تأثر المحطة بالمرتفع السيبيري والاوربي البارد وبتكرارات بلغت (1170، 240) على التوالي لأنها تقع على المسلك الشمالي للمرتفع السيبيري والمسلك الشمالي الغربي للمرتفع الاوربي. وبذلك فأنها تكون اكثر تأثراً بتكرار هذين المرتفعين الباريين مقارنة مع المحطات الأخرى وتأتي الرطبة بالمرتبة الثانية

وتليها بغداد في حين سجلت البصرة ادنى تكرار (237، 35) على الرغم من تأثر كل مناطق العراق بالمرتفع السيبيري إلا ان تأثيره على المناطق الشمالية والوسطى والغربية أكثر من الجنوبية بسبب وقوعها على مسالك المرتفع ولكونها مناطق قارية ذات درجة حرارة منخفضة خلال اشهر الشتاء والفصول الانتقالية لذلك تكون مناطق جذب لمراكز وامتدادات المرتفع السيبيري مقارنة مع سعة المساحات المائية التي تتمثل بالأهوار ومياه نهري دجلة والفرات وفروعهما وشط العرب والخليج العربي في البصرة والتي تكون ذات حرارة اعلى من اليابس لذلك تكون منطقة جذب لمنظومات أخرى وخاصة المنخفضات الجوية الدافئة، في حين صاحب المرتفع شبه المداري اعلى تكرار لحالات استقرار الهواء في محطة الرطبة (660) نتيجة لتأثرها بالمراكز الثانوية وامتدادات المرتفع شبه المداري الازوري عبره المسلك الغربي للعراق.⁽¹⁾ تليها الموصل بتكرار (430) بينما جاءت البصرة بالمرتبة الثالثة بتكرار (240) بسبب تأثرها بالمرتفع شبه المداري فوق شبه الجزيرة العربية حيث رافقة اعلى تكرار لحالات استقرار وسكون الهواء بالإضافة الى تأثرها بالمرتفع شبه المداري الازوري اثناء سيطرته على العراق بينما سجلت بغداد ادنى تكرارات (180). أما بالنسبة المرتفعات الحاجزية او المندمجة اتضح من تحليل الخرائط الطقسية والبيانات الساعية الخاصة بحالات السكون أن لهذه المرتفعات دور كبير في تكرار حالات استقرار الهواء على محطات منطقة الدراسة وخاصة بالنسبة للمرتفع الحاجزي الذي يكون من اتحاد المرتفع السيبيري والمرتفع شبه المداري الازوري وذلك بسبب ارتفاع تكراره على العراق واما من حيث الفعلية فانه يكون نطاق هائل من الضغط المرتفع يمتد من قارة اسيا الى شمال افريقيا ويكون على شكل حاجز يمنع تقدم المنخفضات الجوية نحو العراق ويصاحبه انخفاض في درجات الحرارة حتى تصل الى الصفر المئوي وخاصة في الأقسام الشمالية من العراق اما المرتفع الحاجزي المتكون من اتحاد السيبيري مع الأوربي يكون اقل تكرار واقل فعلية حيث يكون نطاق من الضغط اقل اتساعا وينحصر تأثيره على الأجزاء الشمالية والوسطى من العراق. ونتيجة لذلك سجلت الموصل اعلى تكرار (622) يليها الرطبة ثم البصرة بينما سجل ادنى تكرار في محطة بغداد (75) تكراراً. كذلك ترافقت حالات استقرار وسكون الهواء مع الركود الهوائي وبتكرارات متفاوتة حيث احتلت الرطبة المرتبة الأولى بتكرار (275)، ثم الموصل (250) بسبب تأثرهما بتكرار المنظومات الضغطية المسؤولة عن تكرار ظاهرة الركود الهوائي وخاصة المرتفع السيبيري وشبه المداري والمنخفض السوداني والمتوسطي وقد لاحظت ذلك من خلال تحليل الخرائط الطقسية الساعية للمستوى (1000مليبار) والبيانات الساعية الخاصة بحالات السكون في حين جاءت البصرة وبغداد في المرتبة الثالثة والرابعة بتكرار (200، 170) على التوالي.

جدول (5) علاقة المرتفعات الجوية السطحية بتكرارات حالات استقرار وسكون الهواء على العراق للمدة (1999-2010م)

المحطة	المرتفع السيبيري	المرتفع الاوربي	المرتفع شبه المداري	المرتفع المندمج	الركود الهوائي	المجموع
الموصل	1170	240	430	622	250	2712
الرطبة	755	150	660	340	275	2180
بغداد	275	40	180	75	170	740
البصرة	237	35	240	92	200	804
المجموع الكلي	2437	465	1510	1129	895	6436

المصدر/من عمل الباحث بالاعتماد على تحليل الخرائط الطقسية الساعية للرصدتين (00) و (12) GMT وبيانات استقرار وسكون الهواء التي تصدرها الهيئة العامة للأشواء الجوية والرصد الزلزالي العراقية - قسم المناخ.

اما بالنسبة للمجموع الكلي سجل المرتفع السيبيري اعلى تكرار لحالات استقرار وسكون الهواء على العراق بلغت (2437) وذلك لان الهواء البارد الثقيل داخل المرتفع البارد ينعكس على بطئ الحركة الداخلية والخارجية للمرتفع. وكذلك ترافقت حالات السكون مع المرتفع شبه المداري وخاصة مع المراكز الثانوية للمرتفع بتكرار كلي (1510) تكراراً نتيجة لوجود تيارات هوائية هابطة داخل هذه

¹. تغريد احمد عمران القاضي، أثر المنظومات الضغطية السطحية والعليا في تكون العواصف الغبارية في العراق، رسالة ماجستير غير منشوره، كلية الآداب، جامعة بغداد، 2001، ص111.

المراكز ينعكس ذلك على ارتفاع درجة حرارة التيارات الهابطة مما يتسبب ذلك بتكوين انقلاب حراري يرافقه استقرار جوي ذات رياح ساكنة.⁽¹⁾ هذا وقد تراكمت حالات استقرار الهواء مع المرتفع المندمج بتكرارات عالية بلغت (1129) وخاصة مع المرتفع المندمج السيبيري-الازوري ويأتي المرتفع المندمج السيبيري - الأوربي بالمرتبة الثانية من حيث تكرار حالات السكون ويتميز المرتفع الحاجزي بأنه مرتفع بطيء الحركة في دوائر العرض الوسطى ويقف عائداً أمام حركة المنخفضات الجوية من الغرب الى الشرق وقد يستمر لأسبوعين أو أكثر وان المناطق التي يتركز فوقها المرتفع الحاجزي تصبح فعالية المنخفض الجوي ضعيفة جداً. وكذلك تراكمت حالات استقرار وسكون الهواء مع الركود الهوائي بمجموع كلي (895) تكراراً وقد اتضح من تحليل الخرائط الطقسية والبيانات الساعية ان مركز الركود سجل اعلى تكرار لحالات السكون مقارنة بالمناطق المحيطة بالمركز وذلك لان الرياح دائماً تكون ساكنة في مركز الركود حيث يكون عبارة عن منطقة رهو.⁽²⁾ اما المرتفع الأوربي فقد جاء بالمرتبة الأخيرة بمجموع كلي(465) تكراراً بسبب انخفاض تكراراته على العراق.

2. **علاقة المنظومات ذات الضغط الواطئ السطحية بتكرار حالات استقرار وسكون الهواء على العراق:** على الرغم من ان المنخفضات الجوية تتميز باضطراب الهواء المترافق معها الا انها قد تتسبب في تكرار حالات استقرار وسكون الهواء تحت تأثير ظروف معينة، لذلك عند تحليل الجدول (6) الخاص بعلاقة المنظومات الضغطية ذات الضغط الواطئ السطحية للمستوى (1000مليبار) بتكرارات حالات استقرار وسكون الهواء على العراق يلاحظ ان محطة الرطبة والموصل سجلت اعلى تكرار لحالات السكون لمصاحبة لمنخفضات البحر المتوسط بلغت(370، 110) على التوالي ويرجع ذلك الى تأثير محطة الرطبة بتكرار الجزء الأول من المنخفض الجبهوي وهو قطاع الهواء البارد في مقدمة المنخفض الذي يتميز باستقرار الهواء ويرافقه طقس صحو. بالإضافة الى تأثير عامل الاحتكاك نتيجة تضرس وارتفاع المنطقة التي تقع عندها المحطة المناخية حيث تقع كل من الرطبة والموصل على ارتفاع (8,630، 223م) على التوالي مما يتسبب ذلك في اضعاف حركة المنخفض نتيجة اسقاط حملته من الامطار على السفوح المرتفعة الموجهة للمنخفض وانسياب الرياح بسرعة منخفضة على الجهة الأخرى من المرتفعات التضاريسية تحت تأثير ظاهرة الفوهن.⁽³⁾ وخاصة عندما يكون المنخفض الجبهوي في حالة الامتلاء ووصل الى مرحلة التلاشي وينطبق تأثير عامل الارتفاع على المنخفض السوداني لذلك سجلت نفس المحطات تكرارات مرتفعة بلغت (530، 440) على التوالي في محطة الرطبة والموصل وذلك بسبب بعدها عن المركز الرئيسي للمنخفض السوداني لذلك تصلها امتدادات المنخفض السوداني. بينما جاءت محطتي البصرة وبغداد بالمرتبة الثالثة والرابعة من حيث تكرار حالات استقرار وسكون الهواء المرافق للمنخفض الجبهوي والسوداني، هذا وقد اتضح من خلال تحليل الخرائط الطقسية الساعية السطحية والبيانات الصادرة عن الهيئة العامة للأتواء الجوية العراقية للرصدتين (00، GMT12) ان حوالي (80%) من حالات استقرار الهواء المصاحبة للمنخفض الجبهوي والسوداني سجلت عندما يكون المنخفض محتجز بين مرتفعين جوبيين وخاصة المرتفع السيبيري والمرتفع الشبه مداري حيث يؤدي ذلك الى اجبار المنخفض الى الوصول الى مرحلة الامتلاء والتلاشي وبالتالي تسود رياح ساكنة واندماج المرتفعين. وكذلك تترافق حالات السكون مع المنخفضين الجوبيين عندما تقع المحطة المناخية تحت تأثير امتداد المنخفض السوداني او الجبهوي وبجواره مرتفع جوي بارد وخاصة السيبيري مما ينعكس ذلك على تأثير المحطة المناخية بالهواء البارد المستقر المصاحب للمرتفع الجوي اكثر من تأثره بالهواء المضطرب غير المستقر المرافق للمنخفض الجوي وبالتالي تسود حالة سكون واستقرار للرياح. وبالنظر الى نفس الجدول يلاحظ ان جميع المحطات سجلت تكرارات مرتفعة لحالات استقرار الهواء المصاحبة للمنخفض الهندي مقارنة مع حالات استقرار الهواء المترافقة مع المنخفضات الجوية الأخرى وذلك لان المنخفض الهندي يعد اكثر منظومة ضغط واطئ مسؤولة عن تكوين حالات استقرار وسكون الهواء بعد منظومات الضغط العالي خلال اشهر الصيف حيث يغطي

1. سالار علي خضر الدزبي، بشرى احمد جواد، المصدر السابق، ص707-719.

2. شهلاء عدنان محمود الربيعي، المصدر السابق، ص11-12.

3. سالار علي خضر الدزبي، مفاهيم علم المناخ الشمولي ونظرياته، المصدر السابق، ص142 - 145.

العراق بشكل كامل من الشمال الى الجنوب مانعا أي منظومة أخرى من التقدم نحو العراق. وعلى الرغم من ان محطة الرطبة تقع في اطراف تأثير امتدادات المنخفض الهندي الا انها سجلت اعلى تكرار (871) ويرجع ذلك الى تأثير عامل الارتفاع الذي يزيد من تأثير عامل الاحتكاك ويقلل من سرعة الرياح المصاحبة للكتلة الهوائية القارية المدارية بالإضافة الى جفاف المنطقة وهشاشة التربة في الهضبة الغربية نتيجة ارتفاع درجات الحرارة وجفاف الرياح المصاحبة لامتدادات المنخفض يؤدي ذلك الى اثاره العواصف الغبارية وبالتالي انخفاض سرعة الرياح بسبب حملتها من الاتربة.⁽¹⁾ بالإضافة الى تأثير التيارات الهابطة من المرتفع شبة المداري المستقر عند المستوى الضغطي (500مليبار) والمؤثر على العراق بشكل عام والرطبة بشكل خاص خلال اشهر الصيف يساعد ذلك على استقرار الهواء داخل المنخفض السطح، ويسبب بعد المسافة بين موقع محطة الرطبة في غربي العراق وبين مركز المنخفض الهندي في جنوب شرقي يساعد ذلك على وصول الكتلة الهوائية للمنخفض الهندي الى محطة الرطبة وهي معدلة بشكل كبير حيث تتميز بدرجات حرارة معتدلة يزيد ذلك من استقراريتها.⁽²⁾ اما بالنسبة لأباقي المحطات المشمولة بالدراسة جاءت الموصل بالمرتبة الثانية بتكرار (730) ثم البصرة (465) يليها بغداد (234) وقد لاحظت من خلال تحليل الخرائط الطقسية الساعية ان اغلب حالات استقرار وسكون الهواء يترافق مع امتدادات المنخفض الهندي في محطة الموصل والرطبة بينما يكون مع مراكز الثانوية للمنخفض في محطتي بغداد والبصرة. كذلك تترافق حالات استقرار الهواء مع فترة او ساعات تغير المنظومات لانه في هذه الحالة لأتوجد اي تغيرات طقسية بسبب انسحاب المنظومة المسيطرة وقدم منظومة أخرى وقد يرافق ذلك تغير في اتجاه الرياح واختلاف في قيم الضغط يصاحبه حالات سكون للرياح لفترة قليلة وقد لاحظت عند تحليل الخرائط الطقسية الساعية التي يصدرها الموقع العالمي (<http://www.vortex.Plymouth.edu>) عندما تتسحب منظومة معينة لا يؤثر على كل العراق أي منظومة أي تصبح مناطق العراق خالية من تأثير المنظومات الضغطية السطحية عندئذ يرافق ذلك حالات سكون واستقرار الهواء وخاصة خلال الرصدات الليلية (GMT00) وعند الرجوع الى الجدول (6) نجد ان محطة الرطبة سجلت تكرارات مرتفعة مقارنة بباقي المحطات بلغت (300) ويرجع ذلك الى ارتفاع تأثرها بقطاعات المنخفضات الجبهوية وما يرافق القطاعات من اختلاف في قيم الضغط الجوي وبالتالي اختلاف سرع واتجاه الرياح حيث تمثل الرطبة المسلك الغربي للمنخفضات الجبهوية وعوائلها. بالإضافة الى انها تقع في اطراف امتدادات بعض المنظومات مثل المنخفض الموسمي الهندي والسوداني ينعكس ذلك على ارتفاع عدد الأيام التي لا تتأثر بالمنظومات الضغطية يليها محطة البصرة بتكرر (55) بسبب التنوع في مرور المنخفضات الجوية والتعاقب في حركة المرتفعات الجوية.⁽³⁾ وما يرافق ذلك من تغيرات في حركة واتجاه الرياح نتيجة لاختلاف في قيم الضغط الجوي ثم جاءت الموصل بالمرتبة الثالثة بتكرار (50) ا ثم بغداد بتكرار (40).

جدول (6) علاقة المنخفضات الجوية السطحية بتكرارات حالات استقرار وسكون الهواء على العراق للمدة (1999-2010م)

المحطة	المنخفض المتوسطي	المنخفض السوداني	المنخفض الهندي	تغير المنظومات	المجموع
الموصل	110	440	730	50	1330
الرطبة	370	530	871	300	2071
بغداد	60	100	234	40	434
البصرة	77	130	465	55	727
المجموع الكلي	617	1200	2300	445	4562

المصدر/ من عمل الباحث بالاعتماد على تحليل الخرائط الطقسية الساعية للرصدتين (00) و(12) GMT وبيانات استقرار وسكون الهواء التي تصدرها الهيئة العامة للأتواء الجوية والرصد الزلزالي العراقية - قسم المناخ.

¹. سالار علي خضر الدزبي، التحليل العملي لمناخ العراق، 2010، ص33-37.

². سالار علي الدزبي، مناخ العراق القديم والمعاصر، المصدر السابق، ص139-140.

³. عزيز كويتي حسين الحسيناوي، خصائص ظاهرة الركود الهوائي واثرها في طقس العراق ومناخه، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الاداب، جامعة بغداد، 2008، ص78.

اما بالنسبة للمجموع الكلي سجل المنخفض الهندي الموسمي اعلى تكرار لحالات السكون بلغت (2300) تكراراً وذلك لان اثناء سيطرة المنخفض الهندي على العراق فان الكتلة السطحية تكون دافئة (كتلة المنخفض الهندي) ترافقها كتلة هوائية دافئة في طبقات الجو العليا ممثلة في انبعاجات المرتفع شبه المداري⁽¹⁾، حيث يقوم المرتفع شبه المداري العلوي بضخ الهواء الدافئ باتجاه السطح مما يساعد ذلك على استقرار الهواء وسكونه داخل مركز المنخفض وامتداداته. بينما سجل المنخفض السوداني تكرار (1200) والمتوسطي بتكرار (617) تكراراً على الرغم من اضطراب وعدم استقرار الكتل الهوائية للمنخفضين (السوداني والمتوسطي) لانهما يتكونان من كتلة هوائية مدارية بحرية رطبة (MT)⁽²⁾، رافقت المنخفضين حالات استقرار وسكون للهواء لكونهما منخفضين ضحلين في طبقات الجو العليا لذلك اثناء سيطرة المرتفع شبه المداري ضمن المستوى (850 مليبار) يساعد ذلك على استقرارية الهواء خاصة في مركز المنخفض لان الهواء الهابط من المرتفع العلوي باتجاه الأسفل نحو المنخفض السطحي يعمل على ضغط الهواء داخل ذلك المنخفض⁽³⁾، وقد ذكرنا سابقا ان المنخفضات ترافقها ايضاً حالات سكون عندما يكون المنخفض محصور بين مرتفعين جويين بالإضافة الى ان منخفضات البحر المتوسط ترافقها حالات استقرار للهواء اثناء تعاقب قطاعاتها، اما بالنسبة لتغير المنظومات سجل مجموع كلي (445) تكراراً.

علاقة المنظومات الضغطية العليا للمستوى الضغطي (850 مليبار) بتكرار حالات استقرار وسكون الهواء على العراق

يعد المستوى الضغطي (850 مليبار) من اقرب مستويات ضغط طبقات الجو العليا الى السطح حيث يقع على ارتفاع معدله (1500م) لذلك فان المنظومات الضغطية السطحية تشكل امتداد للمنظومات الضغطية ضمن هذا المستوى الضغطي. وبهذا تكون المنظومة الضغطية عميقة اذا رصد تواجدها على الخرائط السطحية للمستوى (1000 مليبار) وعلى خرائط المستوى (850 مليبار) في وقت واحد وهذا يدل على قوة المنظومة العميقة.⁽⁴⁾ وينعكس ذلك على حالات استقرار وسكون الهواء من حيث ارتفاع تكراراتها او انخفاضها وهي كما يأتي:

3. علاقة المرتفعات الجوية العميقة بتكرار حالات استقرار وسكون الهواء على العراق: يلاحظ من تحليل الجدول(7) ان محطة

الموصل والرطبة حلت بالمرتبة الأولى في تسجيل اعلى تكرار لحالات السكون ويرجع ذلك الى تأثرها بتكرار المرتفعات الجوية وحالات الركود الهوائي العميقة مقارنة بمحطة بغداد والبصرة وبالرجوع الى نفس الجدول نجد ان المرتفع شبه المداري العميق رفقته اعلى تكرارات لسكون الهواء بتكرار (855) تكراراً في محطة الرطبة والموصل بتكرار (760) ثم البصرة (411) يليها بغداد (234) تكراراً وقد اتضح من تحليل الخرائط الطقسية للمستوى (850 مليبار) ان المرتفع شبه المداري المتكون فوق شبه الجزيرة العربية له التأثير الأكبر في تكرار حالات استقرار وسكون الهواء على المحطات الوسطى والجنوبية والمرتفع شبه المداري الازوري يقتصر تأثيره على المحطات الشمالية والغربية والمحطات الأخرى بشكل اقل. اما المرتفعات الباردة السيبيري والاوربي سجلت تكرارات ادنى لسكون الهواء مقارنة مع المرتفع شبه المداري وذلك لان المرتفعات الباردة تكون ضحلة في طبقات الجو العليا وعميقة على السطح لان الهواء البارد يكون قليل السمك لذلك سجل تكرارات ادنى من المرتفعات الدافئة وخلال سيطرة المرتفعات الباردة (السيبيري، الأوربي) عند المستوى (850 مليبار) يؤدي ذلك الى انخفاض سرعة الرياح كثيراً وبالتالي تكرر حالات السكون نتيجة لبطء الحركة الداخلية والخارجية للمرتفع الجوي وخاصة اذا ما رافقها انبعاجات ضمن المستوى الضغطي (500 مليبار) تعمل على ضخ الهواء من الأعلى الى السطح مما يزيد من استقرارية المرتفع الجوي ويجعل طبقة الهواء الساكنة ذات سمك لا يقل عن (5600م). وقد تدرجت حالات السكون المترافقة مع المرتفع السيبيري والاوربي من شمالي العراق الى جنوبه حيث سجلت اعلى تكرار محطة الموصل وادنى تكرار محطة البصرة. اما بالنسبة للمرتفع الحاجزي (المندمج) والركود

¹. سالار علي خضر الدزبي، التحليل العملي لمناخ العراق، المصدر السابق، ص34.

². كاظم عبد الوهاب الاسدي، تكرار المنخفضات الجوية واثرها في طقس العراق و مناخه، رسالة ماجستير، جامعة البصرة، كلية التربية، 1991، ص34.

³. سالار علي خضر الدزبي، بشرى احمد جواد، المصدر السابق، ص 707 – 719.

⁴. بشرى احمد جواد صالح، تباين ارتفاع مستويات الضغط القياسية واثرها في بعض مظاهر التكاثف في العراق، اطروحة دكتوراه، كلية التربية، جامعة بغداد، 2007، ص38-40.

الهوائي فقد رفقتهم اعلى حالات استقرار للهواء في محطة الموصل بتكرار (160، 200) تكراراً على التوالي ثم الرطبة والبصرة ثم بغداد بالمرتبة الأخيرة بتكرار (20، 130) تكراراً وان حالات استقرار الهواء المترافقة مع المرتفع المندمج والركود الهوائي ذات علاقة طردية ارتفاعاً وانخفاضاً مع مقدار تأثير المحطة بتكرارات هذه المنظومات حيث كلما زاد تعرض المحطة لتكرار المرتفع الحاجزي وحالات الركود الهوائي سجلت المحطة تكرارات اعلى للسكون.

جدول (7) علاقة المرتفعات الجوية للمستوى الضغطي (850 مليبار) بتكرارات حالات استقرار وسكون الهواء على العراق للمدة (1999-2010م)

المحطة	المرتفع السيبيري	المرتفع الاوربي	المرتفع شبه المداري	المرتفع المندمج	الركود الهوائي	المجموع
الموصل	440	50	760	160	200	1610
الرطبة	350	35	855	142	190	1572
بغداد	180	20	234	20	130	584
البصرة	167	13	411	30	175	796
المجموع الكلي	1137	118	2260	352	695	4562

المصدر/ من عمل الباحث بالاعتماد على تحليل الخرائط الطقسية الساعية للرصدين (00) و (12) GMT وبيانات استقرار وسكون الهواء التي تصدرها الهيئة العامة للأقواء الجوية والرصد الزلزالي العراقية - قسم المناخ.

اما بالنسبة للمجموع الكلي سجل المرتفع شبه المداري اعلى حالات استقرار وسكون الهواء بلغت (2260) تكراراً وذلك لأنه من المرتفعات الجوية الممتلئة والعميقة في طبقات الجو العليا والضحلة على السطح.⁽¹⁾ بينما يحدث العكس بالنسبة للمرتفع السيبيري والاوربي حيث سجلا تكرارات عند المستوى (850 مليار) ادنى من تكرارات حالات السكون عند المستوى (1000 مليبار) وذلك لان هذه المرتفعات تتميز بانها تكون ضحلة في طبقات الجو العليا وعميقة على السطح لذلك بلغت حالات السكون المترافقة معها على التوالي (1137، 118) تكراراً ويرجع ذلك لانخفاض تواجد المرتفعات الباردة عند هذا المستوى انعكس ذلك على انخفاض حالات استقرار الهواء المترافقة مع المرتفعات الحاجزية عند هذا المستوى مقارنة بتكراراتها على السطح حيث سجل المرتفع الحاجزي تكرار كلي (352) وينطبق ذلك على حالات السكون المترافقة مع حالات الركود الهوائي والتي بلغت (695) وذلك لان جميع المنظومات المكونة لحالات الركود الهوائي تتميز بانها ضحلة باستثناء المرتفع شبه المداري وخاصة المرتفع السيبيري والمنخفض المتوسطي والمنخفض السوداني لذلك سجل تكرارات ادنى من السطح وانعكس ذلك على انخفاض حالات السكون.

4. **علاقة المنخفضات الجوية العميقة بتكرار حالات استقرار وسكون الهواء على العراق:** يتضح من تحليل الجدول (8) ان اعلى تكرار لحالات سكون الهواء ترافقت مع عدم وجود تأثير لأي منظومة ضغطية على العراق ويتكرر ذلك غالباً خلال الرصدات الليلية (GMT00)، وقد سجلت محطة الرطبة اعلى تكرار لحالات استقرار مع فترة تغير المنظومات الضغطية بتكرار (1080) ثم الموصل (1020) يليها البصرة (207) ثم بغداد سجلت ادنى تكرار (176) تكراراً. في حين تميزه سيطرة المنخفض الهندي على العراق صيفا ضمن المستوى (850 مليبار) بسيطرة المرتفع شبه المداري العلوي الذي يعمل من خلال تياراته الهابطة باتجاه السطح على منع أي اضطراب سطحي ويتحول المنخفض الهندي الى منخفض مستقر مصحوب برياح خفيفة او ساكنة. وقد لاحظت من خلال تحليل الخرائط الطقسية اليومية للمستوى (850 مليبار) وعلاقتها ببيانات السكون الصادرة عن الهيئة العامة للأقواء الجوية العراقية ان اغلب حالات استقرار وسكون ترافقت مع المنخفض الهندي ليلاً ضمن الرصدة (GMT00) هذا وقد سجلت الرطبة اعلى تكرار لحالات السكون بلغت (770) وبغداد ادنى تكرار (215) تكراراً. اما بالنسبة للمنخفضين المتوسطي والسوداني فان حالات استقرار الهواء ترافقت مع مراكز هذه المنخفضات اكثر من حالات استقرار التي ترافقت مع امتداداتها

¹. سالار علي خضر الدزبي، التحليل العملي لمناخ العراق، المصدر السابق، ص 25-30.

بالإضافة الى ذلك فان هذان المنخفضان يكونان حالات سكون تحت ظروف معينة من هذه الظروف عندما يقع المنخفض بين مرتفعين جوبيين وخاصة السيبيري وشبه المداري وكذلك عندما تقع المحطة المناخية ضمن تأثير المنخفض ويكون هنالك مرتفع جوي مجاور له وعلى مسافة قريبة جدا وان اغلب حالات السكون ترفتت مع المنخفض المتوسطي المؤثر على العراق عبر المسلك الشمالي الغربي لذلك سجلت محطة الموصل اعلى تكرار (562) في حين سجلت الرطبة اعلى تكرار لسكون الهواء مع المنخفض السوداني بسبب تأثره بالمرتفع شبه المداري المجاور له والمرتفع شبه المداري العلوي حيث ان الهواء العلوي الهابط من المرتفع يعمل على ضغط الهواء داخل المنخفض وبالتالي يسهم ذلك في استقرارية المنخفضات الجوية.⁽¹⁾

جدول (8) علاقة المنخفضات الجوية للمستوى الضغطي (850 مليبار) بتكرارات حالات استقرار وسكون الهواء على العراق للمدة (1999-2010م)

المحطة	المنخفض المتوسطي	المنخفض السوداني	المنخفض الهندي	تغير المنظومات	المجموع
الموصل	562	190	660	1020	2432
الرطبة	614	215	770	1080	2679
بغداد	150	49	215	176	590
البصرة	156	60	312	207	735
المجموع الكلي	1482	514	1957	2483	6436

المصدر/ من عمل الباحث بالاعتماد على تحليل الخرائط الطقسية الساعية للرصدتين (00) و (12) GMT وبيانات استقرار وسكون الهواء التي تصدرها الهيئة العامة للأتواء الجوية والرصد الزلزالي العراقية - قسم المناخ.

اما بالنسبة للمجموع الكلي نجد ان حالات سكون الهواء ترافقت بتكرارات مرتفعة عندما لا تكون منطقة الدراسة تحت سيطرة وتأثير أي منظومة ضغطية (تغير المنظومات) وتكرارات بلغت (2483) في حين ترافقت حالات استقرار الهواء بأدنى تكرارات لها مع المنخفض السوداني (514) وذلك لان المنخفض السوداني من المنخفضات الضحلة وان كتلته الهوائية ليست شديدة الحرارة كالمخفض الهندي العميق وانما معتدلة الحرارة مما يحول دون امتدادها عمودياً الى طبقات الجو العليا.⁽²⁾

علاقة المنظومات الضغطية العليا للمستوى الضغطي (500مليبار) بتكرار حالات استقرار وسكون الهواء على العراق

ترصد الأمواج الهوائية العليا عند المستوى (500مليبار) على ارتفاع (5600م) ويمثل ذلك منتصف الغلاف الجوي (التروبوسفير) وتقسّم المنظومات الضغطية عند هذا المستوى من حيث خصائصها الحرارية الى ثلاثة اقسام وهي المنخفض الجوي القطبي العلوي سواء كان بشكل مركز منخفض قطع او اخدود والمرتفع شبه المداري سواء كان بشكل مركز مرتفع قطع او انبعاث والقسم الثالث هي أمواج طويلة او مستقيمة.⁽³⁾ ويعد هذا المستوى من اهم المستويات الضغطية الثابتة وذلك بسبب شدة تأثيره على المنظومات الضغطية السطحية (1000، 850 مليبار) حيث ان المنظومات الضغطية السائدة ضمن هذا المستوى مسؤوله عن تحديد نوع وخصائص المنظومات الضغطية السطحية بالإضافة الى ذلك فان نصف الكتل الهوائية تقع اسفل المستوى (500 مليبار) والنصف الثاني يقع فوق هذا المستوى⁽⁴⁾، وعند تحليل الجدول (9) الذي يمثل علاقة المنظومات الضغطية ضمن المستوى (500مليبار) بتكرارات حالات استقرار وسكون الهواء على العراق نجد ان محطة الرطبة سجلت اعلى تكرار لحالات السكون مع المرتفع شبه المداري بلغت (1830) يليها الموصل (1500) ثم البصرة وبغداد بتكرار (589، 411) تكراراً على التوالي اما بالنسبة لحالات السكون المترافقة مع المنخفض القطبي العلوي والأمواج المستقيمة يلاحظ ان محطة الموصل جاءت بالمرتبة الاولى بتكرارات بلغت (510، 203) تكراراً على التوالي ثم الرطبة يليها البصرة في حين سجلت محطة بغداد ادنى تكرار لحالات السكون بلغت (118،

1. سالار علي خضر الدزبي، بشرى احمد جواد، المصدر السابق، ص 707 – 719.

2. سالار علي خضر الدزبي، التحليل العملي لمناخ العراق، المصدر السابق، ص36.

3. علي حميد غاوي الغراني، المصدر السابق، ص 187..

4. سالار علي خضر الدزبي، مفاهيم علم المناخ الشمولي ونظرياته، المصدر السابق، ص191.

(645) تكراراً. وإن ارتفاع او انخفاض تكرارات حالات السكون المصاحبة للمنظومات والامواج العليا يتناسب طردياً مع تكرارات تأثرها بهذه المنظومات والامواج العليا. وبالرجوع الى نفس الجدول يلاحظ ان الأمواج المستقيمة رافقتها اعلى تكرار لحالات السكون وبمجموع كلي (5400) تكراراً ويرجع ذلك الى ان المنظومات الضغطية السطحية الواقعة اسفل هذه الأمواج تميل الى الاستقرار نتيجة لعدم تبادل الطاقة بين الكتل المدارية والقطبية العليا وبالتالي سيادة ظروف الجو الحسن مع انخفاض درجات الحرارة العظمى والصغرى ولذلك فان المرتفعات الجوية السطحية الباردة تترافق بتكرارات اعلى مع الأمواج الطويلة من المنخفضات الجوية السطحية⁽¹⁾، بينما بلغت حالات السكون المترافقة مع المرتفع شبه المداري العلوي بمجموع كلي (4330) لان المرتفع شبه المداري ضمن هذا المستوى الضغطي يعمل على تعمق المرتفع الجوي السطحي وتصبح طبقة الهواء الساكنة ذات الهواء الهابط ذات سمك كبير لا يقل على (5600م)، اما اذا كان على السطح يوجد منخفض جوي فان التيارات الهابطة من المرتفع شبه المداري العلوي تعمل على جعل المنخفضات الجوية السطحية تميل الى الاستقرار ومن ثم الامتلاء والتلاشي. اما بالنسبة للمنخفض القطبي سجل ادنى مجموع كلي مقارنة مع المنظومات الضغطية ضمن المستوى (500مليار) وصل الى (1258) تكراراً لحالات السكون وذلك لان المنخفض القطبي يصاحبه حالة عدم استقرار جوي دائماً حيث يعمل على تعمق المنخفضات السطحية ويشجع على تكوينها وبذلك تسود حالة اضطراب وعدم استقرار جوي نتيجة للتيارات الصاعدة وفي حالات استثنائية يصاحب المنخفض القطبي العلوي حالات سكون عندما تتأثر المحطة بأطراف اخدود المنخفض حيث ان فرصت نشأة منخفض سطحي تكون اقل فيما اذا كان يؤثر على المحطة المناخية مركز المنخفض، وكذلك تترافق حالات السكون مع اخاديد المنخفضات القطبية العليا المصحوبة بمرتفعات جوية سطحية باردة.

جدول (9) علاقة المنظومات الضغطية العليا ضمن المستوى الضغطي (500 مليار) بتكرارات حالات استقرار وسكون الهواء على العراق للمدة (1999-2010م)

المحطات	المرتفع شبه المداري العلوي	المنخفض القطبي العلوي	الامواج المستقيمة (الطويلة)	المجموع
الموصل	1500	510	2032	4042
الربطبة	1830	455	1956	4241
بغداد	411	118	645	1174
البصرة	589	175	767	1531
المجموع الكلي	4330	1258	5400	10988

المصدر/ من عمل الباحث بالاعتماد على تحليل الخرائط الطقسية الساعية للرصدتين (00) و(12) GMT وبيانات استقرار وسكون الهواء التي تصدرها الهيئة العامة للأتواء الجوية والرصد الزلزالي العراقية - قسم المناخ.

الاستنتاجات:

1. هنالك عوامل عديدة تتسبب في تكرار حالات استقرار وسكون الهواء على العراق منها المرتفعات الجوية الباردة والدافئة وحالات الركود الهوائي وأيضاً المنخفضات الجوية وخاصة المنخفض الهندي الموسمي والكتلة الهوائية القطبية والمناطق المرتفعة تضاريسياً ومدى تكرار المنظومات الضغطية المسببة لحالات السكون ضمن المستوى (850، 500) مليار
2. ان حالات استقرار وسكون الهواء تسجل اعلى تكرار لها خلال الليل (7308) تكراراً وتقريباً نصف هذا التكرار خلال النهار (3690) تكراراً.
3. تسجل الأجزاء الغربية والشمالية من العراق اعلى تكرار لحالات استقرار الهواء ثم تأتي الأجزاء الجنوبية ثم الوسطى.

¹ حسين جبر وسمي الشمري، تكرار الحاجز الضغطي واثره في عناصر مناخ العراق، رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة بغداد، 2007، ص37.

4. يلاحظ من خلال دراسة التباين الشهري لحالات السكون ان تكراراتها تبدأ بالارتفاع من شهر اب وتصل الى اعلى تكرار لها خلال اشهر الخريف والشتاء ثم تبدأ تكراراتها بالانخفاض التدريجي خلال اشهر الربيع وتهبط بشكل مفاجئ خلال اشهر الصيف حيث تسجل ادنى تكرار لحالات استقرار الهواء في شهر تموز (705) تكراراً.
5. عند المقارنة بتكرارات حالات استقرار وسكون الهواء عند المستوى (1000مليار) وبين تكراراتها عند المستوى (850 مليار) يلاحظ ان المرتفعات الجوية رافقتها اعلى تكرار لحالات السكون بلغت (6436) تكراراً مقابل (4562) تكراراً لحالات السكون المصاحبة للمنخفضات الجوية السطحية ضمن المستوى (1000مليار)، بينما يحدث العكس عند المستوى (850مليار) حيث تترافق حالات استقرار الهواء بتكرارات اعلى مع المنخفضات الجوية العميقة وحالات تغير المنظومات بتكرار (6436) مقابل (4562) مع المرتفعات الجوية وحالات الركود الهوائي.
6. عند المستوى (500مليار) تترافق اعلى تكرار لحالات استقرار الهواء مع الأمواج الطويلة يليها المرتفع شبة المداري العلوي ثم المنخفض القطبي العلوي.

التدخل الدولي الإنساني وأثره في مبدأ سيادة الدول

م.د. قحطان حسين طاهر

جامعة بابل/ كلية الدراسات القرآنية

International humanitarian intervention and its impact on the principle of the sovereignty of States

Dr. Qahtan Hussein Thir

Collage of Quranic studies\ University of Babylon

qahtantahir@yahoo.com

Abstract

The term humanitarian intervention was and still a subject of study and research in many ways because it is important and it relates to interactions that occur in international relations, there are a number of definitions that show the meaning of this term, types, and how to distinguish between him and the nearby other concepts, as the most important problem in the subject is a difference in opinion between researchers and scholars about the legitimacy and the effects produced toward State sovereignty, that sovereignty which for decades has been a sacred cannot be touched, even changed a lot of concepts in international relations to the point of acceptance of humanitarian intervention by a state or group of states in the internal affairs of another country for humanitarian reasons.

المخلص

كان مصطلح التدخل الدولي الإنساني ولازال موضوعا للدراسة والبحث من جوانب عدة وذلك لأهميته وارتباطه بالتفاعلات التي تحدث في العلاقات الدولية، فهناك عددا من التعريفات التي تبيّن معنى هذا المصطلح وأنواعه، وكيفية التمييز فيما بينه وبين المفاهيم الأخرى القريبة منه، كما إن الإشكالية الأهم في الموضوع هو الخلاف في الرأي بين الباحثين والفقهاء حول شرعيته والآثار التي تنتج عنه على مبدأ سيادة الدول، تلك السيادة التي ظلت لعقود طويلة مقدسة لا يمكن المساس بها، حتى تغيرت الكثير من المفاهيم في العلاقات الدولية إلى درجة القبول بالتدخل الإنساني من قبل دولة أو مجموعة دول في الشؤون الداخلية لدولة أخرى لدواعي إنسانية.

الكلمات المفتاحية: التدخل الدولي الإنساني، شرعية التدخل، سيادة الدولة، العلاقات الدولية، أنماط التدخل.

المقدمة

شهد العالم بعد نهاية الحرب الباردة، توسعا للفكر الليبرالي، الذي مهد الطريق إلى العديد من المفاهيم والأفكار التي تشكل أدوات تساهم في صياغة العلاقات الدولية بما يتناسب ومصالح هذا التصور في مرحلته الدولية. وإذا توقفنا أمام تلك المفاهيم فسنرى أنها تتشكل من مستويين: مستوى يتمثل في إعادة صياغة المفاهيم التي أنتجتها مرحلة الحرب الباردة مثل (السيادة الوطنية- عدم التدخل في الشؤون الداخلية . منع استخدام القوة في النزاعات الدولية...الخ)، ومستوى آخر يتجسد في إشاعة مفاهيم جديدة تعبر في الحقيقة عن تصورات الفكر الليبرالي في العلاقات الدولية ومن بين هذه المفاهيم (مبدأ التدخل الدولي الإنساني) الذي يثير إشكاليات عديدة، كونه يمس بإحدى أركان الاستقرار في النظام الدولي. إن مشكلة البحث تتمثل في التساؤل حول إمكانية الاعتماد على القيم وحقوق الإنسان في تفسير التدخلات الخارجية، أو فيما إذا كانت هذه القيم لا تعدو أن تكون تبريرات لسياسات ومصالح الدول الكبرى؟. وإلى أي مدى تمكنت التشريعات الدولية من التوفيق بين واقع التناقض الذي يعيشه النظام الدولي وبين مبادئ إنسانية بحيث تضمن حق الدولة في السيادة وفي نفس الوقت تضمن حق التدخل الدولي الإنساني.

إن أهمية البحث نابعة من محاولة توضيح مبدأ التدخل الدولي الإنساني وإزالة الغموض الذي يشوب العلاقة ما بين التدخل الدولي الإنساني ومبدأ سيادة الدولة في ظل التفسيرات المتعددة لوجوب التدخل الإنساني وآليات تحقيقه. أما فرضية البحث فإنها تنطلق من الفكرة التي مؤداها إن التدخل الدولي الإنساني رغم الآراء التي ترى إخلاله أحياناً بمبدأ سيادة الدولة، إلا أنه يعد ضرورة ماسة لحفظ القيم والحقوق والكرامة الإنسانية للشعوب المضطهدة.

المبحث الأول: مفهوم التدخل الدولي الإنساني

إن مفهوم التدخل الدولي الإنساني كأى مصطلح آخر يتطلب التوضيح والتعريف سواء من حيث المعنى والمضمون أو من حيث تمييزه عن المصطلحات الأخرى القريبة.

المطلب الأول: تعريف التدخل الدولي الإنساني

التدخل الإنساني هو احد أشكال التدخل الدولي الذي تقوم به دولة معينة أو مجموعة دول أو هيئات أو منظمات دولية أو إقليمية لأهداف إنسانية ويهتم هذا المفهوم بالحالات التي يتم فيها تبرير التدخل في الشؤون الداخلية لدولة ما لأسباب إنسانية تتعلق أما بحماية أقلية معينة من الإبادة أو الظلم الذي تتعرض له أو نتيجة حصول كوارث طبيعية أو ما شابه ذلك، والتدخل الإنساني ليس جديداً سواء في الجانب الفكري أو التطبيقي، فعلى المستوى النظري يستمد التدخل الإنساني جذوره من مصادر دينية وفلسفية، حيث ظهر مبدأ التدخل الإنساني مرتبطاً بما اصطلح على تسميته في الفكر السياسي والقانوني الغربي بالحرب العادلة أو المشروعة، أما على في الجانب التطبيقي فقد مارست الدول الأوربية لا سيما البروتستانتية هذا المبدأ في حقبة تاريخية سابقة وتحت تبريرات مختلفة، منها الدفاع عن الحقوق المنتهكة لبعض الأقليات التي تشكل امتداداً اثنيا للدولة المتدخلة وبحجة إن الدولة المتدخلة في شؤونها لم تضمن لهذه الأقليات الحماية اللازمة وفقاً لقوانينها، أو كان أبنائها محل معاملة سيئة أو اعتداء غير مبرر، ولم تقم السلطات الوطنية بحمايتهم أو إنصافهم من قبل القضاء في البلد الأجنبي¹.

لقد وضعت تعريفات عديدة للتدخل الإنساني منها تعريف الأستاذ (Rougier) بأنه (العمل العسكري الذي تلجأ إليه دولة أو مجموعة دول ضد حكومة دولة أجنبية وذلك بهدف وقف الأفعال التي تنتافي مع قوانين الإنسانية والتي تلجأ إليها أو تسمح باللجوء إليها هذه الدولة ضد الأفراد)، ويعرف (Ian Brownlie) (التدخل الإنساني بأنه:

استعمال القوة العسكرية أو التهديد باستعمالها من طرف دولة أو منظمة دولية وذلك لحماية حقوق الإنسان².

لقد عرف مبدأ التدخل في تطوره تزامناً مع تطور العديد من المفاهيم الأخرى المحورية في دراسة العلاقات الدولية، وهذا راجع إلى التداخل بين مختلف المفاهيم في تحليل الأحداث والوقائع الدولية، لذا فقد ارتبط هذا المفهوم مباشرة بمفهوم السيادة والأمن بالنسبة للدولة من أي عدوان أو تدخل من أطراف خارجية.

ففي النظام التقليدي لسيادة الدولة الذي أنشئ بعد معاهدة وستفاليا، كان يتعين تقييد مبدأ التدخل، بوصفه نمطاً سلوكياً، وإحاطته بقيود قانونية ودبلوماسية. فإذا تدخلت الدول ورجال الدولة طوعاً أو كرهاً بعضهم بشؤون بعض فعندئذ سوف تنقوض فكرة السيادة والمساواة والإقليمية ذاتها. وهذا يعني أن بعض المسائل والاهتمامات "محظورة" على مجتمع الدول. وسميت المناطق الأساسية التي ينطبق عليها هذا الحظر بعبارات مثل "سلامة الأراضي" و"الاستقلال السياسي". فجوهر هذه الأفكار ينطوي على محاولة حماية الوضع الإقليمي والحكومي في الدولة ذات السيادة. فالأراضي والهيكل الحكومي لهما أهمية متأصلة ورمزية للدول ولرجال الدول. لذا فيُفترض أن التدخل في هذه المسائل محظور بموجب مبدأ السيادة³.

1 سلمان الجميلي، التدخل الإنساني وأثره في السيادة الوطنية، مجلة دراسات دولية، جامعة بغداد مركز الدراسات الدولية، كانون الأول 2003، العدد (22)، ص 82.

2 أنس أكرم العزاوي، التدخل الدولي الإنساني بين ميثاق الأمم المتحدة والتطبيق العملي، أطروحة دكتوراه مقدمة إلى كلية العلوم السياسية، جامعة بغداد، 2005، ص 66.

3 ستيفن وولت، العلاقات الدولية: عالم واحد، نظريات متعددة، ترجمة: زقاق عادل وزيدان زياتي، نقل عن http://www.geocities.com/adel_zeggagh/polreview.html

ثم تطور المبدأ في إطار عصبة الأمم المتحدة، حيث جاء في المادة 10 من الميثاق "على كل دولة عضو في العصبة احترام وضمن سلامة إقليم الدول الأعضاء واستقلالها السياسي ضد أي اعتداء خارجي"¹ رغم ذلك اقتصر تطبيقه على العلاقات بين الدول الأوروبية فقط، في حين بقيت العديد من الدول الأخرى تحت نير الاستعمار الذي قننه ميثاق العصبة في المادة 22، حيث جاء فيها "هناك شعوب غير قادرة على إدارة نفسها بنفسها لذلك يعتبر تقدمها وازدهارها مهمة حضارية على عاتق الدول المتقدمة"².

وبظهور هيئة الأمم المتحدة - بعد الدمار الذي أحدثته الحرب العالمية الثانية- قررت الدول الكبرى وضع أسس قانونية تضبط الأطماع التوسعية حفاظاً على التوزيع القائم للقوى، فكان مبدأ عدم التدخل إحدى الأسس المهمة لتحقيق ذلك حيث جاء في المادة 2 الفقرة 4 من ميثاق الأمم المتحدة " يجب على الدول الإحجام عن استعمال القوة أو التهديد باستعمالها بطريقة تتعارض مع أهداف الأمم المتحدة ضد الوحدة الوطنية والاستقلال السياسي للدول الأخرى"³. كما حظرت محكمة العدل الدولية التدخل بصنفيه المباشر وغير المباشر، وحظرت استعمال القوة المباشر ضد دولة أخرى، أو دعم دولة للعصابات المسلحة في دولة أخرى بهدف قلب نظامها السياسي. وهذا ما يبدو جلياً في قراراتها غير أن ميثاق الأمم المتحدة أستثنى بعض أشكال التدخل مثل التدخل التي يتم بقرار من مجلس الأمن وفقاً للمادة 42 من الفصل 7 من الميثاق، كذلك في حالة الدفاع الذاتي على غرار ما نصت عليه المادة 51⁴.

إذا يبدو واضحاً كيف أن القانون الدولي من خلال ميثاق الأمم المتحدة قد وضع قواعد ونصوص قانونية حول لاشرعية التدخل الخارجي، فالقاعدة الأساسية التي يقوم عليها المجتمع الدولي هي الاعتراف المتبادل بين دول لها سيادة، إلا أنها غالباً ما تخترق من طرف القوى الإقليمية والدولية، ويرجع ذلك أساساً إلى غياب سلطة دولية رادعة في ظل مجتمع الفوضى- على حد تعبير Hedley Bull - بالإضافة إلى تعارض مبادئ أخرى مع مبدأ عدم التدخل كحق الدفاع الذاتي Self - Defense الذي أقرته المادة 51 من ميثاق الأمم المتحدة، والذي اتخذته العديد من الدول كتبرير لتدخلاتها الخارجية في إطار ما أصبح يعرف بالتدخل الوقائي أو الضربات الإستباقية⁵.

فخلال طيلة هذه الفترة كان هدف النظام الدولي هو ضمان سيادة الدولة، والذي قام على أساس أن تكتسب الدولة أهليتها من خلال السيادة بجانبها الداخلي والخارجي. وجاءت أحداث التسعينيات من القرن الماضي لتغير النظام الدولي، بعد اتساع مدى التدخل وأسبابه خلال هذا العقد الذي شهد في النصف الأول منه أحداث ومواقف وأزمات حادة في العراق والصومال ويوغوسلافيا السابقة ورواندا وليبيريا، وأما الأحداث الأخرى التي حدثت في النصف الثاني فقد ارتبطت بعدد من القرارات ضد أفغانستان 1996-1999 والسودان 1996، ثم كوسوفو وتيمور الشرقية في 1999 والبوسنة والهرسك. وتعتبر قرارات الأمم المتحدة في تلك الفترة نقطة تحول أساسية بالنسبة لمفهوم السيادة وكيفية إدارة الأمن والسلام الدوليين وعكس الاستخدام الجديد لصلاحيات مجلس الأمن الموجودة في الباب السابع للميثاق بدء مرحلة جديدة من الجهود لحماية البديل والمجتمع الدولي، وقد أدت هذه الأحداث إلى إدخال تغيير جوهري على مفهوم السيادة، فضمن سيادة الدولة، القائم على أساس أن تكتسب الدولة أهليتها من خلال السيادة بجانبها الداخلي والخارجي، قد تغير وأصبح الحديث عن عملية تدويل السيادة من خلال توسيع أبعادها الخارجية. فالقاعدة الأساسية التي يقوم عليها المجتمع الدولي - وهي الاعتراف المتبادل بين دول لها سيادة- اتسعت بصورة معينة أدت إلى وضع شروط لممارسة الدولة حقوق السيادة أهمها:

ألا يتسبب من جراء ممارسة تلك الحقوق إحداث اضطراب في النظام العالمي. وفي كثير من الحالات التي حدث فيها ذلك، مارس مجلس الأمن السلطات المخولة له متجاوزاً الحقوق التقليدية للسيادة. والإجراء العسكري الذي اتخذته حلف الناتو تجاه كوسوفو أكد الواقع الجديد، بأنه قد أصبح ممكناً أن تقوم دولة ما بهذا العمل عندما لا تقوم الأمم المتحدة ومجلس الأمن باتخاذ الإجراءات الكافية.

1 ثورة في الشؤون الدولية، نقلا عن: <http://acpss.ahram.org.eg/ahram/>

2 انظر ميثاق الأمم المتحدة.

3 انظر ميثاق الأمم المتحدة

4 لطفي حاتم، الليبرالية الجديدة (شعارات إنسانية) وسياسة بربرية، نقلا عن:

<http://www.rezgar.com/debat/show.art>

5 حسن ناعفة، سيادة الدول في ظل تحولات موازين القوة في النظام الدولي، نقلا عن: <http://www.afkaronline.org>

ويعتبر وضع كوسوفو وتيمور الشرقية تحت السلطة الكاملة لإدارة دولية انتقالية بتكليف من الأمم المتحدة من أكبر العلامات وضوحاً على وجود صورة للسيادة الدولية¹.

وهكذا كانت البداية لمزيد من إلغاء سيادة الدولة من أجل المصالح العريضة للأمن والسلام الدوليين، هذه الحقيقة وحدها أبرزت التغيير الذي لحق بالمجتمع الدولي، من حيث أن أوضاعاً داخلية لدولة ما يمكن أن تمثل تهديداً لاستقرار الدول الأخرى المجاورة لها كما وفر مبدأ حماية حقوق الإنسان والأقليات البيئة الملائمة للتدخل الخارجي حيث أصبحت الدول تتخذ منه ذريعة للتدخل في الدول الأخرى على غرار التدخل الروسي في أبخازيا، التدخل الصربي الكرواتي في كوسوفو، التدخل الأمريكي في الصومال والعراق وكوسوفو والتدخل البريطاني في سيراليون... الخ².

وقد جرى التركيز في هذه المرحلة الجديدة في شكل وتفاعلات النظام الدولي على ما سمي حق التدخل الإنساني والانتقاص من مكونات مفهوم سيادة الدولة لمصلحة مفهوم المحاسبية الدولية، وهو مبرر شكلي استهدف وضع بذور وأسس بنية قانونية دولية جديدة يجري العمل على تضمينها في البنية القائمة وإن كان بشكل عملي في مرحلة أولى. وفي نفس الوقت كانت دول المعسكر الرأسمالي تحرص على التحرك على أكثر من مستوى منها العمل على تطوير قواعد القانون الدولي الإنساني من أجل تقنين وتشريع حق التدخل، ومنها أيضاً اختلاق السوابق التي تتحول عبر التواتر إلى عرف دولي له قوة القانون، وفي هذا السياق يمكن فهم حملة الحلف الأطلسي على يوغسلافيا، لذا فقد أصبح مبدأ التدخل الإنساني بشكله الجديد والمبرر بخدمة الأغراض الإنسانية للأقليات المضطهدة داخل دول معينة يمثل تحدياً أساسياً لمبدأ عدم التدخل، حيث استغلت العديد من الدول انتشار جماعاتها العرقية في دول أخرى كذريعة لتدخلها سواء مباشرة باحتلال الإقليم الذي تقطنه الأقلية، أو بطريقة غير مباشرة من خلال دعمها للحركة الانفصالية للضغط على النظام السياسي القائم في الدولة المستهدفة، كما وجدت الدول الكبرى في مبدأ حماية حقوق الإنسان والأقليات ذريعة قوية لتبرير تدخلاتها في الشؤون الداخلية لدول أخرى، مما ساهم في تقوية الحركات الانفصالية وتحريك العديد من النزاعات العرقية التي عرفت انتشاراً واسعاً في النظام الدولي المعاصر³.

المطلب الثاني: تمييز التدخل الدولي الإنساني عن المفاهيم المشابهة الأخرى.

لتلافي الخلط بين مصطلح التدخل الدولي الإنساني والمفاهيم الأخرى القريبة يمكن توضيح الفرق وكما يأتي:

1. بعثات حفظ السلم: وهي آلية دولية محايدة تتم بموافقة أطراف النزاع، وتتكون من أفراد دوليين عسكريين أو مدنيين تحت قيادة الأمم المتحدة، إذ تتدخل هذه البعثات لمساعدة الأطراف المتنازعة للعيش بسلام، أما التدخل الإنساني فإنه يتم دون موافقة الأطراف المتنازعة أو المتصارعة، ولكي يكون مشروعاً لا بد أن يتم بموافقة وتفويض مجلس الأمن وفقاً للفصل السابع من الميثاق.

2. عمليات الإغاثة الإنسانية: عرفها الأستاذ "موريس تورللي" بأنها الخدمات الصحية أو المواد الغذائية أو المساعدات المقدمة من الخارج لضحايا أي نزاع داخلي أو دولي⁴.

ورغم إن المنظمات المعنية بتقديم الإغاثة الإنسانية يتوجب عليها عند القيام بمهامها الحصول على موافقة الدولة أو أطراف النزاع، إلا إن الدولة في هذه الحالة لا تتمتع بسلطة مطلقة في منح أو رفض القبول بعمل هذه المنظمات في أراضيها، وذلك لأن الدول بانضمامها إلى اتفاقيات جنيف لعام 1949 فإنها تعترف لهذه المنظمات بحق تقديم الإغاثة الإنسانية. وقد أجازت المادة الثالثة المشتركة بين اتفاقيات جنيف الأربع للمنظمات المحايدة أن تعرض خدماتها على أطراف النزاع، كما يجب على الحكومة الشرعية منح

1 عماد جاد، التدخل الدولي بين الاعتبارات الإنسانية والأبعاد السياسية، نقلاً عن: <http://www.ahram.org.eg/acpps/ahram>
2 عادل حمزة، التدخل الإنساني بين الهيمنة الأمريكية وموقف المنظمات الدولية، مركز الدراسات الدولية، سلسلة دراسات استراتيجية جامعة بغداد، العدد 105، ص5

3 عماد جاد، مصدر سبق ذكره.

4 موريس تورللي، هل تتحول المساعدة الإنسانية إلى تدخل إنساني، في د. مفيد شهاب وآخرون، دراسات في القانون الدولي الإنساني، دار المستقبل العربي، القاهرة، 2000، ص473.

موافقتها للمنظمات الإنسانية التي تريد أن تتدخل في الأراضي الخاضعة لسلطة الحكومة الشرعية، كما يجب على الثوار أو المناوئين للحكومة الشرعية منح موافقتهم للمنظمات الإنسانية التي تريد العمل على الأراضي الخاضعة لسيطرتهم دون أن يكون من الضروري موافقة الحكومة الشرعية، لأنه من الممكن الوصول إلى هذه الأراضي ماديا دون المرور بالأراضي الخاضعة لسلطة الحكومة¹، ومع هذا فإن الإطار القانوني الدولي العام الذي يحكم عمل المنظمات الإنسانية في الحقل الإنساني يظل متضمنا شرط موافقة الدولة أو أطراف النزاع عند ممارستها لعملها، وكذلك التزامها في عملها بمبادئ الإنسانية والحياد وعدم التحيز وفق ما يقضي به قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة رقم 131/43 لعام 1988 ومن هذه الزاوية يظل التدخل الدولي الإنساني الذي يتم ضد إرادة الدولة المستهدفة متميزا عن أعمال الإغاثة الإنسانية²

من خلال ما سبق ذكره يمكن القول بأن حق الدول في عدم التدخل في شؤونها الداخلية بأي شكل مباشر أو غير مباشر وفي ظل المتغيرات الجديدة في النظام الدولي لما بعد الحرب الباردة لم تعد تملك ذلك الحق المقدس في سيادة مطلقة على المستويين الداخلي والخارجي بل إن حق ممارسة السيادة على هذين المستويين أصبح وفق مبدأ المسؤولية الدولية، ومدى إسهام هذه الدولة في تحقيق الأمن والسلم الدوليين، لذا فقد تغير أسلوب تطبيق السيادة بدون أن يكون التغيير جوهريا. حدث التغيير المهم فقط مؤخرا عندما بدأ التوسع في التدخل الإنساني الذي أثار شكوكا حول شرط السيادة ومصدرها، وهكذا بعد أن كان الموقف الأولي يدعو إلى عدم التدخل، فقد حدث تحول إلى الموقف الحالي الذي انتشر فيه التدخل بين الفاعلين الدوليين.

المبحث الثاني: أنماط التدخل الدولي الإنساني.

اختلف الباحثون في إطار تصنيف أنماط التدخل ونجد في هذا الصدد من ذهب إلى اعتماد معيار عدد الأطراف المتدخلة، فيكون التدخل أحادي إذا تعلق الأمر بتدخل طرف واحد كالتدخل البريطاني في سيراليون، وتدخل ثنائي في حالة اشتراك فيه طرفان حال التدخل الأنجلو-أمريكي في أفغانستان والعراق وتدخل متعدد الأطراف أو جماعي على غرار التدخلات التي تمت في إطار هيئة الأمم المتحدة، أو تدخل الناتو في كوسوفو.

في حين يذهب البعض الآخر إلى اعتماد تصنيف يستند إلى معيار هدف الطرف المتدخل لكونه يتضمن في حد ذاته الأصناف السابقة، وعلى هذا الأساس يمكن التمييز بين ثلاثة أنواع من التدخل:

- التدخل الهجومي.
- التدخل الدفاعي.
- التدخل الإنساني.
- التدخل الهجومي:

تهدف من خلاله الدول إلى توسيع نفوذها، وقد يظهر في شكل استعماري مباشر على غرار الحملات الاستعمارية الأوروبية، فإذا كان التدخل استيطاني، تفقد الدولة المستهدفة سيادتها تماما، وتفقد جزءا منها إذا كان انتدابا، وقد يكون عن طريق قصف عسكري متقطع ومفاجئ على غرار القصف الأنجلو-أمريكي للعراق والسودان وليبيا...الخ.

كما تتدخل الدول عندما تجد فرصة في النزاع القائم لتحقيق مصالح معينة أو إضعاف الدولة المستهدفة لحسم قضايا عالقة بينهما، أو كانتقام من دعم الدولة المستهدفة لأقليات الدولة المتدخلة على غرار الدعم الإريتري للانفصاليين في السودان كرد على الدعم السوداني للأقليات الصومالية في إريتريا، الدعم الروسي للأكراد في تركيا كرد على دعمها للانفصاليين الشيشان⁽¹⁾.

1 المصدر السابق نفسه، ص463- ص473.

2 العربي وهيبة، مبدأ التدخل الدولي الإنساني والمسؤولية الدولية، أطروحة دكتوراه، 2014، كلية الحقوق والعلوم السياسية، جامعة وهران، الجزائر، ص22.

(1) حمادي عز الدين، دور التدخل الخارجي في النزاعات العرقية، نقلا عن: http://www.geocities.com/adel_zeggagh/polreview.html

2. التدخل الدفاعي:

وهو التدخل الذي تقوم به الدول دفاعاً عن أمنها: فقد يشكل النزاع الداخلي القائم في دولة ما تهديداً لأمن ومصالح الدولة المتدخلة خاصة إذا كانت تقاسمها الجوار الجغرافي، لذلك غالباً ما يساهم هذا النوع من التدخل في حصر النزاع ومنع انتشاره على غرار التدخل الفرنسي في إقليم الباسك، التدخل النيجيري في ليبيريا، التدخل الأوروبي في كوسوفو كذلك التدخل التركي في شمال العراق والصيني في أوزبكستان.

كما يشمل هذا النوع أيضاً التدخلات الوقائية التي تقوم بها الدول، لمنع تهديد متوقع من الدولة المستهدفة، ويمكن تصنيف التدخلات الأمريكية لما بعد 11 أيلول في هذا الإطار⁽²⁾.

3- التدخل الإنساني:

برز هذا الشكل من التدخل أساساً مع الدور الذي لعبته المنظمات الإنسانية في النزاعات الدولية، ثم أصبح يشمل التدخل العسكري الجماعي في إطار هيئة الأمم المتحدة في الدول التي تنتهك فيها حقوق الإنسان على غرار التدخل شمال العراق، هايتي، الصومال، البوسنة والهرسك... الخ (وفقاً للمادة 42 من الفصل السابع من الميثاق)⁽³⁾.

نماذج التدخل الإنساني:

لقد ذهب الباحثين إلى تصنيفات متعددة لأشكال التدخل، وذلك يرجع إلى معايير التصنيف في حد ذاتها، فنجد مثلاً JEMES KURTH يذهب إلى أنه يوجد أربعة نماذج للتدخل:

أ- نموذج الامتناع (the abstention model):

ونجد هذا النموذج، في حالة التصعيد لعمليات الإجرام والعنف ضد المدنيين بدرجة كبيرة تؤدي إلى كارثة إنسانية، فلا المجتمع الدولي ولا النظام الدولي ولا القوى الكبرى تملك أي غطاء قانوني للتدخل في هذه الحالات، كما حدث في رواندا 1994، فنأخذ مثلاً دور كل من الأمم المتحدة وفرنسا في رواندا، فمنذ صيف 1994 ما بين 500.000 و800.000 رواندي من أغلبية التوتسي قد قتلوا في ظرف 3 أشهر الأمر الذي أثار حفيظة المجتمع الدولي، ورغم ذلك لم تقم الأمم المتحدة أو أحد أعضائها باتباع الوسائل الفعالة لتجنب تلك النكبة ولا القيام بالنشاطات الضرورية لإيقاف موجة التقتيل، والنتيجة كانت أن رواندا أصبحت ملحمة لتقاعس الأمم المتحدة عن القيام بأدوارها، فأول جهود الأمم المتحدة في المنطقة كانت محاولات تحقيق اتفاق وقف إطلاق النار وإجراء اتفاقيات السلام بين الحكومة الرواندية والمحاربين التوتسي من خلال إنشاء لجنة مساعدة الأمم المتحدة في رواندا، وبعد مرور الوقت وفي نهاية 16 نيسان 1994 تم تفجير طائرة الرئيس الرواندي والبورندي في الكيغال، الأمر الذي استوجب تقليص الأمم المتحدة لأعداد قوات القبعات الزرق من 2165 إلى 1515 إلى 270، الأمر الذي أدى إلى فشل الأمم المتحدة في هذا الإطار قامت الحكومة الفرنسية المدفوعة من طرف الرأي العام الفرنسي، وحكومات الفرنكفونية الإفريقية، بتقديم مقترح لمجلس الأمن بتكوين قوة عسكرية تشابه تلك التي أنشأتها الأمم المتحدة في الصومال، وبعد يومين من تقديم المشروع لمجلس الأمن تبنى المجلس القرار رقم 929 الذي سمح لفرنسا باتخاذ الإجراءات اللازمة لتحقيق الأهداف الإنسانية في رواندا ووضع حد للقتال، باختصار كانت رواندا محصلة مأساوية لسياسة الامتناع ما أدى إلى اضطراب الجماعة الدولية بعد ما حصل من جرائم بحق الإنسانية.⁽¹⁾

ويوصف الموقف الدولي في هذا النموذج بأنه يقف متفرجاً ومشاهداً على الكوارث التي ترتكب في حق الإنسانية، كما يذهب البعض إلى اعتبار سياسة الامتناع -عدم التدخل- هي السياسة السليمة على الأقل بالنسبة لصناع القرار لاعتبارات (الكلفة والزمن).

(2) نفس المصدر السابق.

(3) نفس المصدر السابق.

(1) حمادي عز الدين، مصدر سبق ذكره.

ب- نموذج الإغاثة . النجدة . (The Relief Model):

وفيه يقتصر التدخل على تحقيق أو تأمين الإغاثة الفورية والسريعة في حالات الكوارث أو الجرائم الإنسانية وفي حالات المجاعة . على سبيل المثال، وبالتالي لابد وأن يؤخذ جانب من الحساسية والحذر في التعامل عند الشروع في التدخل الإنساني، وذلك ما فكرت به إدارة كلينتون في الصومال 1992، نموذج الإغاثة في الواقع والممارسة غير مستقر، فالواقع الدولي يشهد مصالح متضاربة وأطراف متصارعة، وهناك تدخلات بالإكراه في الدول التي تعاني من أزمات أو نزاعات، ففشل حكومة كلينتون في الصومال جعلها تتخلى عن الأمر وتعود إلى نموذج الامتناع، فهو لا يمثل نمودجا واقعيا أو عمليا للتدخل الإنساني.⁽¹⁾

ج- نموذج الإغاثة القصوى (The Relief Plus Model):

هذا النموذج يظهر عندما تقوم الدولة بمنع المساعدات والنجدة من الأطراف الخارجية في هذه الحالة تعمل القوى الخارجية على ترميم هذا الحكم أو الإطاحة به وتنصب أصدقائها على رأس السلطة، هذا النموذج يتمثل فيما قامت به الولايات المتحدة الأمريكية في هايتي 1994.

ونموذج النجدة القصوى، هو شكل تقليدي للتدخل، وكما يعتقد البعض بأنه عملي، لأنه يمنع تزايد اضطهاد الجماعات الإنسانية. في حين يرى البعض بأنه تكريس لنفوذ القوى المتدخلة وخاصة الدول التي لها أطماع توسعية⁽²⁾.

د- نموذج إعادة البناء أو الإعمار (The Reconstruction Model):

هو النوع الأكثر تفاؤلا وطموحا في التدخل الإنساني، لأنه يهدف إلى التنظيم الكلي والتام للنظام السياسي للدولة المتدخل فيها، وهذا نتاج للتخطيط الطويل، لكل من أنصار الاتجاه الليبرالي والديمقراطي والذي يهدف إلى خلق نظم ديمقراطية في البلدان المتدخل فيها وبالتالي تصبح مؤمنة بهذه القيم ولا تتعدى على حقوق الإنسان⁽³⁾.

ورغم أن الفقرة الأولى من المادة 53 من ميثاق الأمم المتحدة تنص على أنه " لا يجب القيام بأي فعل إكراهي سواء تحت ترتيبات إقليمية أو منظمات إقليمية بدون موافقة مجلس الأمن" إلا أن العديد من التدخلات الخارجية - التي حملت شعار حقوق الإنسان - تمت بدون قرار من مجلس الأمن على غرار تدخل حلف الناتو في كوسوفو 1999 وتدخل بريطانيا في السيراليون 2000 الخ...

وكنتيجة لذلك بدأت تظهر معالم أولوية المشروعية على مبدأ الشرعية في التدخل الخارج، وقد ارتبط التدخل العرقي أساسا بقيام أعمال عنف أو انتهاك مباشر لحريات الأفراد أو قمعهم لذا فعمليات التدخل الإنساني تهدف إلى الحد أو وقف أعمال الإبادة العرقية أو التطهير العرقي ضد الجماعات في مناطق وأقاليم معينة.

المبحث الثالث: الطبيعة القانونية للتدخل الإنساني.

أثار التدخل الإنساني العديد من الإشكاليات النظرية والعملية في ميدان الدراسات الدولية السياسية منها والقانونية، كونه يتعلق بأهم أركان وركائز النظام الدولي وحمايته من الفوضى، والمتمثل أساسا في مبدأ عدم التدخل في شؤون الدول الداخلية، غير أنه في المقابل نجد أن مبدأ التدخل الإنساني يجد له خلفية في التشريعات الدولية، وهذا ما أدى إلى خلق مفارقة، وصعوبة التوفيق بين المبدئين في ظل غياب إجماع ما بين فقهاء القانون الدولي والمنظرين في حقل العلاقات الدولية حول شرعية هذا المبدأ. وفي هذا الصدد انقسمت المواقف النظرية والقانونية ما بين اتجاه مؤيد ورافض لمبدأ التدخل الإنساني، وفيما يلي عرض لمضمون الاتجاهين وأهم الحجج والمبررات التي استند عليها كلا الموقفين.

(1) ستيفن وولت، مصدر سبق ذكره.

(2) خليل حسين، مصدر سبق ذكره.

(3) نفس المصدر.

(1) الاتجاه الأول: المواقف المؤيدة.

يعتبر الليبراليون من أبرز المدافعين عن حق وشرعية التدخل الإنساني لحماية والحفاظ على حقوق الإنسان من القهر والحرمان الممارس من الدولة أو جماعات معينة ضد أخرى، لذا نجد أن أهم المرتكزات الأساسية التي ينطلق منها الليبراليون في تصورهم للعلاقات الدولية وطبيعة التفاعلات فيها عليها هي حقوق الإنسان والديمقراطية وكذلك الدور المركزي للأخلاق في صياغة السياسة العالمية، بحيث ينطلق أنصار الليبرالية في تفسيرهم لدوافع التدخل الإنساني ومشروعيته من فرضية إن الدول أو باقي الفواعل من منظمات وغيرها تتحرك بدوافع إنسانية أخلاقية للحد من انتهاكات حقوق الأفراد وحرياتهم أي أن سلوك الدول يمكن ترشيده عن طريق القيم والأخلاق، وبالتالي بإمكان الدول أن تجهز جيوش عسكرية ذات عدة وإمكانات عالية وغالية، وتخوض حرب داخل دولة أخرى لا تملك فيها مصالح، بل للحفاظ على هذه القيم الإنسانية⁽¹⁾.

وينقسم هذا الاتجاه إلى موقفين حول إجازة التدخل الإنساني:

- **الموقف الأول:** إجازة التدخل الإنساني في إطار الأمم المتحدة.

- **الموقف الثاني:** أنصار النزعة الإنسانية، إجازة التدخل حتى خارج الشرعية الأممية.

الموقف الأول: إجازة التدخل الإنساني في إطار الأمم المتحدة.

ويدعو إلى تضيق مجال التدخل الإنساني ليقصر على العمل الجماعي في إطار الأمم المتحدة، فإذا لم تحترم السلطة الوطنية حقوق مواطنيها فيجوز للمجموعة الدولية اتخاذ التدابير المناسبة، شرط الحصول على ترخيص من مجلس الأمن، وواقعياً يتجسد هذا الاتجاه فيما دعا إليه كوفي عنان في دورة الجمعية العامة خاصة بعد أيلول 1999 إلى دراسة آليات إجازة التدخل وطلب من الدول التي تعارض هذا المعنى بشدة (الصين، الجزائر، الهند) إلى تقديم رد عما كان موقفها سيؤول إليه لو أن المجموعة الدولية وجدت آلية للتدخل في منطقة البحيرات الكبرى 1994 لوقف أعمال الإبادة. كما أن الفصل السابع من الميثاق ذاته جرى على إعطاء مجلس الأمن صلاحية اتخاذ إجراءات عقابية إذا رأى أن وضعية ما تشكل تهديداً للسلام والأمن الدوليين⁽²⁾.

الموقف الثاني: أنصار النزعة الإنسانية، إجازة التدخل حتى خارج الشرعية الأممية.

يترجمه رواد النزعة الإنسانية في القانون الدولي مثل (Hersh Lauterpacht و Oppenheim اللذان يدعوان إلى إجازة أي عمل جماعي حتى خارج المظلة الأممية - لوقف أعمال الاضطهاد الوحشية التي ترتكب في حق الأفراد والمجموعات.

فقد أثبتت حالة كوسوفو صعوبة تجسيد مثل هذا التصور الذي يلتزم بالمرجعية الأممية، فقد منع الفيتو الصيني - الروسي في صيف وخريف 1998، مجلس الأمن من إصدار قرار يجيز التدخل الدولي في كوسوفو مما دفع دول الناتو إلى شن حملة قصف جوي لمدة 78 يوماً ضد بلغراد لإرغامها على وقف التجاوزات الصربية في حق ألبان كوسوفو⁽³⁾.

على أن التدخل بهذا الشكل يمكن أن يجد سنداً له في تصور جديد للميثاق الأممي يسميه Hindell بمرجعية الفصل 5 و6 من الميثاق، والذي يقوم على إجازة التدخل لأغراض إنسانية دون الحاجة إلى الحصول على رضا حكومة الدولة المعنية، ويعوز ذلك إلى محاولة تفاذي تكرار كارثة رواندا. ولا شك أن مثل هذا التصور يجد سنداً له في إعلان فيينا لحقوق الإنسان 1993، فالفقرة 27 من الإعلان تنص على "أن كل الدول ملزمة بإيجاد آليات لمعالجة خروقات حقوق الإنسان"، وبما أن 171 دولة صادقت على هذا الإعلان، فإن ذلك يجعل منها طرفاً ثالثاً ملزماً بالتدخل⁽⁴⁾.

وفي الواقع إن هذا الاتجاه لا يدعو إلى التمرد على الشرعية الأممية، بل يدعو إلى التفكير في آليات بديلة عندما يعجز مجلس الأمن عن اتخاذ الإجراءات المناسبة بسبب حق الفيتو.

(1) للمزيد انظر: أنس أكرم الغزاوي، مصدر سبق ذكره، ص 101

(2) ستيفن وولت، مصدر سبق ذكره.

(3) عماد جاد، مصدر سبق ذكره.

(4) عماد جاد، مصدر سبق ذكره.

(2) الاتجاه الثاني: المواقف المعارضة.

يمكننا أن نميز داخل هذا الاتجاه بين موقفين:

أ- أحدهما يمثل بعض القانونيين.

ب- والثاني يمثل أنصار المدرسة الواقعية.

أ- الموقف القانوني:

ينطلق هذا الاتجاه في نقد الاتجاه الأول بالاستناد إلى معايير قانونية متضمنة في ميثاق الأمم المتحدة، ويدعو إلى رفض التدخل الإنساني بدعوى أنه يمس بالسلمة والاستقلال الإقليميين للدولة، وفي هذا الاتجاه، يرى Ian Brownlie بعدم وجود أي سند سواء في ميثاق الأمم المتحدة أو المبادئ التي تحكم العلاقات بين الدول، يقدم غطاء شرعياً للتدخل الإنساني⁽²⁾.

ب) المدرسة الواقعية:

ينطلق الواقعيون في الرد على الاتجاه الأول بنقد فكرة التدخل الإنساني من زاوية، هل يمكن الاعتماد على حقوق الإنسان والقيم الأخلاقية لتفسير تحركات الوحدات الدولية الفاعلة، وفي هذا الإطار يطرح السؤال: هل يمكن أن تجهز دولة جيوش بتكلفة عالية وتكون مستعدة لخوض حرب داخل دولة أخرى فيها مصالح لحماية حقوق أقلية معينة؟ هل يصلح هذا الإطار لتفسير سلوك الدول؟ ومن هنا يبدو واضحاً قصور هذا المنظور في التحليل نظراً للبعد اللاعقلاني الذي يتضمنه، فالواقعيون يعتقدون أنه لا بد أن يتساوى الهدف مع الكلفة. فليست حقوق الإنسان ولا القيم الأخلاقية هي المحرك لسلوكيات الدول بل إن منطق المصلحة هو المناسب لتفسيرها، لهذا فقضية حقوق الإنسان بالنسبة للواقعيين تعتبر إحدى مصادر الفوضى في العلاقات الدولية، وأول تهديد للأمن الدولي، ويعتبر تحدياً خطيراً للشرعية الدولية وسيادة الدول الضعيفة فغالبا ما تخفي الدول أهدافها التوسعية والإستراتيجية وراء مبرر التدخل الإنساني (و حالة العراق خير مثال) في هذا الإطار صرح هنري كيسنجر "إن العمل على تعويض حكومة بأخرى مكانها سيجعلنا أمام مسئوليتنا حول نظام السلم الذي سن عام 1648 م في وستفاليا والذي يركز على عدم السماح بتدخل الدول الأجنبية في الشؤون الداخلية لدول ذات سيادة"⁽¹⁾ وماذا يفسر لنا أنصار الاتجاه الأول الاندواجية في أشكال التدخلات الإنسانية خاصة في السياسة الخارجية الأمريكية.

من جهة أخرى لا توجد معايير واضحة تسمح بالتمييز بين التدخل الإنساني والدكتاتوري فكل التدخلات تدعي أن هدفها تحقيق مبادئ إنسانية سامية، رغم أن أغلب التدخلات الإنسانية لم تتم في الدول التي تعرف أزمة إنسانية حادة، على غرار الكونغو، أنغولا، الزائير، البورندي، غرب إفريقيا الشيشان، كشمير، بورما في حين استهدف الدول التي بدأت تشهد تحسناً داخلياً على غرار العراق. ونعتقد أن ما يعرف بالتدخل الإنساني ما هو إلا تسويق أكاديمي للسياسة التدخلية الأمريكية " فكيف يمكن اعتبار التدخل في كوسوفو تدخلاً إنسانياً وكيف يمكن تفسير السكوت الأمريكي على ما يحدث من قمع إسرائيلي شبه يومي ضد الفلسطينيين؟". حتى أن التدخل الأمريكي في الصومال - والذي يعتبره البعض نموذجاً للتدخل الإنساني - لم يكن تدخلاً جاداً فعندما سؤل أحد الضباط عن سبب عدم تسخير قوة أكبر أجاب "هذه إفريقيا وليست أوروبا".

الخاتمة

ونخلص مما تقدم إلى أن النظام الدولي القائم على السيادة المطلقة لا يتيح فرصاً مناسبة للتعامل مع العنف الإثني الداخلي، ومختلف أشكال العنف الممارس على الأفراد والجماعات من إبادة وتطهير عرقي، لذا استوجبت التحولات التي عرفها النظام لما بعد الحرب الباردة ضرورة العمل على وضع أطر نظرية وعملية تتماشى ومتطلبات حفظ الأمن والسلم الدوليين، ومنذ بداية التسعينيات جرت سلسلة من عمليات التدخل لأسباب إنسانية في الصومال وهاييتي وليبيريا وراوندا والبوسنة. غير أن الاستعمال السيء والمفرط

(2) حسن نافعة، سيادة الدول في ظل تحولات موازين القوة في النظام الدولي، نقلا عن: <http://www.afkaronline.org>

(1) حسن نافعة، مصدر سبق ذكره.

لهذا المبدأ جعل الدول تستغله لتبرير مختلف سلوكياتها التدخلية، لذا فلم تتجح أي من هذه العمليات بالمعنى العملي. ومع هذا فقد بقيت قضية التدخل الإنساني تحتل موقعا متقدما في الأجندة الدولية. وتعود أسباب ذلك إلى غياب الصراع بين القوى العظمى وانتشار الوعي بحقوق الإنسان وعولمة المعلومات ونزعة مجلس الأمن إلى تفسير "تهديد السلام" بشكل موسع. ومع أنه لا يوجد حتى الآن حق قانوني للتدخل الإنساني مماثل للحقوق التقليدية للدول، إلا أنه يوجد توافق متنام في الرأي الذي مفاده أن نظام ويستفاليا تقييدي أكثر مما ينبغي. لذا فقد سعت الاتجاهات الليبرالية في العلاقات الدولية إلى محاولة خلق إطار قانوني يشرع هذا النمط من التدخل وذلك في سياق هيمنة الفكر الليبرالي والعمل على ترويج مختلف قيمه، ونتيجة سلسلة من الجهود والترتيبات أصبح يوجد الآن حق مقيد ولكنه أخذ في التطور في التدخل لأسباب إنسانية إلى جانب ان ممارسة هذا الحق آخذة في الظهور. كما أن ابتعاد الحركة العامة عن الواقعية، في النظرية الدولية، قد عززت هذا الاتجاه. غير أن معارضة الدول المستمرة لتعريض قواتها للخطر لغير أغراض الأمن القومي لا تزال تشكل عائقاً قوياً كما ظهر من انسحاب الولايات المتحدة من الصومال عام 1992، لذا بالرغم من الميل المتنامي للتدخل فإن هذه المشاكل العملية تنتظر الحل.

لذا فإننا نخلص إلى أن حالات التدخل التي يشار إليها أحيانا بعبارة "الجيل الثاني لحفظ السلام" لم تطور حتى الآن إجراءات نظرية وعملية جاهزة، مع أن الاتجاه العام يبدو أنه يهدف إلى إنشاء بيئة آمنة لتقديم المساعدة الإنسانية، بدلاً من الانخراط في حرب لأغراض إنسانية. لذا فقد تركزت الاهتمامات عن البحث عن أفضل الظروف التي يمكن تنفيذها دون ترك الباب مفتوحاً للإساءة أو دون مفاقة الأوضاع في الموقع، وكذلك بلورة تصور متكامل حول إجازة التدخل ووضع معايير المتفق عليها. ورغم هذه الصعوبات، من الواضح أن العلاقات الدولية هي الآن في حالة انتقالية. فالسيادة تتعرض للتآكل بشكل متواصل من قبل حقوق الإنسان ومع ذلك فإن البشرية لم تتدخل بعد كلياً عن إطار معاهدة ويستفاليا. ونعتقد أن الحديث عن السيادة كمسؤولية وليس كامتياز مطلق يبقى محل نقاش وشك في ظل إصرار الدول خاصة القوية منها على امتلاك هذا الحق.

التعلم المزيج والطلاقة اللفظية وأهميتهما في تعلم قواعد اللغة العربية

أ.م.د. ابتسام صاحب موسى الزويني

الباحثة. لمى جابر عباس الخفاجي

جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية

The Importance of Mixed Learning and Fluency in Learning Arabic Grammar

Asst Prof. Dr. Ibtisam Sahib Musa Al-Zuaini

Researcher. Luma Jabir Abbas Al-Kafaji

College of Basic Education / University of Babylon

Ebtisam6589@yahoo.com

Abstract

Arabic language is the tool of communication among Arabs. It is one of the most flexible languages which comes from derivation of words and the adoption of new foreign words.

المخلص:

تعد اللغة العربية أداة التفاهم والتعبير ووسيلة الفهم والرباط القومي لوحدة العرب، انها مقياس على مدى تحضر الامة ورفيها، وهي اكثر اللغات مرونة، ويقصد بذلك طواعية الالفاظ للدلالة على المعنى وتأتي هذه المرونة من قدرتها على الاشتقاق والتعريب والنحت وقبول الكلمات الدخيلة من اللغات الاخرى، وتمثل قواعد اللغة العربية مظهراً من مظاهر رقي اللغة العربية ودليلاً على حضارتها، وبلوغها مرحلة النضج والاكتمال، وهذا يعني ان أي لغة لا يمكن ان تصل الى مستوى يكون لها قواعد، وضوابط الا اذا كانت على درجة من الرقي الحضاري، والتكامل الذي يجعلها قادرة على ان تلبي حاجات الناطقين بها في ميدان حياتهم، فضلاً على ان الدراسات والتجارب الحديثة في ميادين النمو والتعلم اكدت الكثير من الحقائق التي ينبغي مراعاتها في مواقف التعلم وخاصة المواقف المتعلقة بتعلم القواعد النحوية منها الاهتمام بالموقف التعليمي والوسائل التعليمية وطريقة التدريس وعلى الرغم من تعدد طرائق التدريس في مختلف المواد الدراسية فإن الاتجاهات الحديثة في التدريس ترفض تفضيل طريقة معينة على طريقة أخرى على وجه الاطلاق، فليس هنالك طريقة مرفوضة كلياً وأخرى مقبولة بتمامها، وتؤكد تلك الاتجاهات الحديثة ضرورة أن تتزايد البحوث التي تعنى بالتفاعل بين الطريقة وانماط السلوك الطلابي وبعض جوانب المحتوى، فضلاً عن ان الطريقة هي العصا السحرية التي يستطيع بها المدرس ان يُوجد من المنهج والطالب شيئاً، ومن بين الطرائق الحديثة هي استراتيجية التعلم المزيج اذ يعد التعلم المزيج نظاماً متكاملًا يمزج الاسلوب التقليدي للتعلم وجها لوجه مع التعلم الالكتروني لتوجيه المتعلم ومساعدته خلال كل مرحلة من مراحل التعلم كأحد المداخل الحديثة القائمة على استعمال تكنولوجيا التعليم في تصميم مواقف تعليمية جديدة، ويستعمل مصطلح التعلم المزيج لوصف عملية التعلم التي تصهر النشاطات المعتمدة على حجرات الدراسة التقليدية والتعلم الالكتروني والبرامج الحاسوبية على اختلاف انواعها، كما انه يحقق تفاعلاً بين المعلمين والمتعلمين، وبين المتعلمين انفسهم داخل الصفوف، ولما كان التقدم العلمي والتكنولوجي الذي نعيشه اليوم هو ثمرة جهود العديد من المبدعين، فان العمل على استمرار هذا التقدم مرهون بإطلاق المزيد من الطاقات الابداعية الكامنة لدى الافراد، اذ ان هذا التقدم يتمخض عنه مشكلات في شتى مناحي الحياة التي تحتاج الى حلول ابداعية لا تتأتى الا من خلال اعداد الفرد لمواجهة هذه التحديات، لذا فان الاهتمام بالتفكير الابداعي يعد هدفاً أساسياً من اهداف المؤسسات التربوية، ويتفق علماء النفس على ان التفكير الابداعي عملية معرفية تؤدي الى توليد نتاج جديد يتصف بالمرونة والاصالة وهو بذلك ليس نتاجاً تلقائياً أو عشوائياً بل ثمرة جهود عقلية خلّاقة، فضلاً عن ان تمكن الطالب من مهارة الطلاقة له أهمية بالغة، بوصفها أوسع النوافذ التي يمكن أن نطل منها على قدراته ومدى استيعابه للخبرات التي تعرض عليه، كما انها أداة للتفاعل الاجتماعي فاذا كانت هذه المهارة طيبة لديه جاء التفاعل الاجتماعي يسيراً، ومساره فيه سلساً، اهمية الطلاقة اللفظية تتمثل في انها تساعد الافراد في الانتقال ببسر وسهولة من الذاكرة

طويلة المدى الى الافكار ذات العلاقة بالموضوع المطروح للبحث او الدراسة او المناقشة، مما يساعد على التعامل السهل والسريع مع كل من حل المشكلات والتصدي لها، وصنع القرارات أو اتخاذها والتفكير بطرق ابداعية متنوعة.

الكلمات المفتاحية: التعلم المزيج، الطلاقة اللفظية

المبحث الاول

تمهيد

لقد استطاع الانسان ان يُحطم قيود الزمان والمكان التي فُرضت عليه منذ نشأة الخليقة، وأصبح يعيش في عالم من الشفافية الجغرافية التي تلغي الحدود وتُذيب الفوارق الاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية، حيث اندمجت أطراف العالم مع بعضها البعض عبر الكبلات الارضية والبحرية والاليف الضوئية وأشعة الميكروويف ودوائر الاقمار الصناعية، مما جعل البعيد متاحاً في متناول أيدينا نشاهده ونحاوره، نؤثر فيه ونُتأثر به (عمران، 2012: 481)، وتعاقبت الاحداث خلال العقود القليلة الماضية بصورة مذهلة في مجال الانجازات العلمية وتنوعها في الميادين كافة، ومن أهم هذه الانجازات ما أطلق عليه شبكة الانترنت (Internet) تلك الشبكة التي جعلت من العالم الواسع الممتد قرية صغيرة لا تعترف بحدود الزمن (الشبول وربحي، 2014: 326)، وهي عبارة عن شبكة معلومات ترتبط بها الحاسبات الالكترونية انتشرت في دول العالم جميعها، ودخلت معظم البيوت والمؤسسات التجارية والترفيهية والسياسية والتعليمية، وبذلك أصبحت شبكة الانترنت واقعاً لا يمكن تجاهله او الاستغناء عنه (عمران، 2012: 481).

ففي عصر الانفجار المعرفي والتطور التكنولوجي الهائل، تطلب من المعلم ان يمتلك عددا من المهارات الاساسية ومن اهم هذه المهارات هي مهارة الوصول الى المعلومات وتحليلها والتواصل معها بشكل فعال، وهذا يعني ان التركيز على تعلم الانترنت يعد ضرورياً للمعلم لتدريب طلبته على مهارات سيحتاجونها في حياتهم المستقبلية، وان اكتسابهم لهذه المهارات ينبغي ان يكون من الاولويات التي يجب ان تركز عليها المناهج الدراسية (اشتويه وربحي، 2010: 315)، ومع ازدياد انتشار استعمال الانترنت بشكل عام كان هنالك أيضاً معلمون متحمسون الى فكرة استعمال الانترنت في التعليم فحاولوا أن يستفيدوا من ما هو متاح سواء أكان من ضمن المنهاج أم خارجه على شكل نشاط اضافي (الشرمان، 2015: 19) وضرورة وجود طرق وأساليب تعليمية جديدة مثل التعلم المدمج (Blended Learning) لتمكين المتعلمين من الاستفادة من قدرات الكمبيوتر التي تعتمد على سرعته الهائلة، وقدرة الانسان التي تعتمد على الذكاء والابتكار (الفقي، 2011: 15).

أولاً: مفهوم التعلم المزيج: هو عملية مزج بين التعليم الصفي التقليدي والتعليم المعتمد على التكنولوجيا الحديثة في التعليم مثل الانترنت والحاسوب وعرض الصور والافلام ومقاطع الصوت (العنوسي، 2014: 23).

وهناك العديد من التسميات التي تطلق على هذا النوع من التعلم الذي يجمع بين التعلم التقليدي والتعلم الالكتروني ومن هذه المسميات (التعلم الهجين، التعلم الخليط، التعلم المتمزج، التعلم المدمج)، ومن هنا يكون مصطلح هذا النوع من التعلم فيه اشارة الى المزج بين التعلم التقليدي والتعلم الالكتروني ليتم الوصول الى نمط جديد مكوّن منهما، كما يشير الى ان الدمج بينهما يجب ان يكون محكماً حتى نتمكن من الوصول الى نمط متداخل ومتميز فضلاً عن أن نمطاً واحداً لا يشكل النمط الجديد ولكن لا بد من التداخل بين النمطين (الشرمان، 2015: 32 - 33).

واشار عبيدات وسهيلة (2007) الى ان هذه الاستراتيجية تستند الى جعل التعليم ذا معنى بالنسبة للطلبة من خلال ربط المواقف التعليمية بحياة الطلبة الواقعية وجعلهم يعيشون الخبرة التعليمية في مواقعها الحقيقية (عبيدات وسهيلة، 2007: 173).

وذكر الهاشمي وآخرون (2010) انه مصطلح جديد الاستعمال الا ان مفهومه كان سائداً من قبل، وهو يمزج بين الانماط التعليمية المختلفة للحاسوب ويضيف اليها التعلم الالكتروني فضلاً عن التعلم التقليدي الذي يكون للمعلم فيه الدور الاكبر (الهاشمي وآخرون، 2010: 385).

كما عرفه الفقي (2011) بأنه: نظام متكامل يمزج الأسلوب التقليدي للتعليم وجها لوجه (face to face) مع التعلم الإلكتروني لتوجيه ومساعدة المتعلم خلال كل مرحلة من مراحل التعلم كأحد المداخل الحديثة القائمة على استعمال تكنولوجيا التعليم في تصميم مواقف تعليمية جديدة (الفقي، 2011: 15).

يشتمل التعلم المزيج على مجموعة من الوسائط التي يتم تصميمها لتكمل بعضها بعضاً، مثل برمجيات التعلم التعاوني الافتراضي الفوري للمقررات المعتمدة على الانترنت، ومقررات التعلم الذاتي، ومقررات دعم الاداء الالكترونية، وإدارة نظم التعلم، التعلم المزيج فضلاً عن انه يمزج أحداث متعددة على النشاط تتضمن التعلم في الفصول التقليدية التي يلتقي فيها المعلم مع التلامذة وجها لوجه والتعلم الذاتي فيه مزج بين التعلم المتزامن وغير المتزامن (العنزي، 2011: 97).

بالرغم من حداثة هذا النمط من التعلم الا انه بدأ يستقر وتظهر ملامحه بوضوح، فوجود نمط يتعاطى مع حاجات المتعلمين وظروفهم اصبح حاجة ملحة مع تزايد الالتزامات والتغير الذي حدث على البيئة التعليمية، وقد أوجدت التطورات المتسارعة في مجال التكنولوجيا والاتصالات واقعا مختلفا يتطلب التعاطي مع هذا الاطار، فالتكنولوجيا المنتشرة بين الطلبة وفي المدارس تقتضي ان يتم التعامل معها بإيجابية وفاعلية فهي أصبحت جزءاً مهماً من الحياة اليومية للطلبة فليس بإمكان المؤسسات التعليمية تجاهلها كما ان العديد من هذه التكنولوجيا فيها الكثير من الامكانيات التي اذا ما تم توظيفها بحكمة فإنها قادرة على الارتقاء بالعملية التعليمية (الشرمان، 2015: 65 - 66).

وترى الباحثان أن التعلم المزيج هو اعادة هيكلة وصياغة المحتوى التعليمي بالاعتماد على نظريات التعلم وادماجه بالوسائط الالكترونية الحديثة المختلفة والتي توفر للمتعم بيئة تفاعلية نشطة، حيث تنقله من غرفة الصف التقليدية الى صف اوسع غير محدد بزمان او مكان، وهو نظام متكامل يهدف الى مساعدة المتعلم خلال كل مرحلة من مراحل التعلم ويقوم على الدمج بين التعلم التقليدي والتعلم الإلكتروني بأشكال مختلفة داخل قاعة الدرس.

ثانياً: مزايا التعلم المزيج

يشير الكيلاني (2011: 37-39)، والشرمان (2015: 41-49)، والفقي (2011: 23-24) الى ان اهم المزايا التي يتميز بها التعلم المزيج هي:

1. التوظيف الحقيقي لتطبيقات تكنولوجيا المعلومات في المواقع التدريسية من حيث تصفح الانترنت واستخدام مختلف برمجيات الحاسوب.
2. تقليل نفقات التعلم مقارنة بالتعلم الإلكتروني وتوفير جهد المعلم ووقته مقارنة بالتعلم التقليدي وحده.
3. تمكين المتعلمين من الحصول على متعة التعامل مع المدرسين وزملائهم الطلبة وجها لوجه مما يعزز العلاقات الاجتماعية والجوانب الانسانية بينهم.
4. مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين بحيث يمكن لكل متعلم من السير في التعلم حسب حاجته وقدراته.
5. اتساع رقعة التعلم لتشمل العالم وعدم الاقتصار على الغرفة الصفية.
6. يسمح للطلاب بالتعلم في الوقت نفسه الذي يتعلمه زملاؤه دون ان يتأخر عنهم في حال عدم تمكنه من حضور الدرس لسبب ما.
7. صعوبة تدريس كثير من الموضوعات العلمية إلكترونياً فقط، واستخدام التعليم المدمج يمثل أحد الحلول المقترحة لحل مثل تلك المشكلات.
8. إثراء المعرفة الإنسانية، ورفع جودة العملية التعليمية، وجودة المنتج التعليمي وكفاءة المعلمين.
9. الخروج بالعملية التعليمية من النمطية والملل، حيث ان التعلم المزيج قد يكون باعثاً وطريقة للتغيير في عمليتي التعلم والتعليم مما يخرجهما من النمطية والملل.

10. اثراء العملية التعليمية/ التعليمية، حيث يساعد هذا النوع من التعلم على الانتقال من مجرد تقديم المعلومات بطريقة المناقشة او المحاضرة الى التعلم النشط من خلال تفعيل دور الطالب في الوصول الى تعلم افضل.

11. زيادة التفاعل بين الطلاب والمدرسين، وبين الطلاب انفسهم، والطلاب والمحتوى والطلاب والمصادر الخارجية.

من هذا كله ترى الباحثتان أن التعلم المزيج يتصف بالمزايا التي يتمتع بها التعلم الالكتروني والمزايا التي يتمتع بها التعلم التقليدي، واهمها زيادة فاعلية التعليم وتنوع الانشطة، ومرونة ايصال المحتوى التعليمي، وتحقيق التعلم النشط للمتعلمين وسهولة تطبيق هذا النوع من التعلم في البيئات والاماكن المختلفة، ويحقق الرضا لكل من طرفي العملية التعليمية المعلم والطالب، فضلا عن انه يوفر بيئة تفاعلية تمكن المتعلم من أن يكون نشطاً في العملية التعليمية وبالتالي تسهم في ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي للطلبة وتزيد من رغبتهم في التعلم.

ثالثاً: أهمية التعلم المزيج

يعد التعلم المدمج نظاماً متكاملأ يدمج الاسلوب التقليدي للتعلم مع التعلم الالكتروني عبر الانترنت لتوجيه المتعلم ومساعدته خلال كل مرحلة من مراحل التعلم كأحد المداخل الحديثة القائمة على استخدام تكنولوجيا التعليم في تصميم مواقف تعليمية جديدة (الفقي، 2011: 15).

ان هذه الاستراتيجية تقوم على مبدأ جعل التعليم ذا معنى عند المتعلمين من طريق ربط مادة التعلم بالواقع الذي يعيشه الطلبة وجعل الطلبة يتعايشون مع الخبرة التعليمية في مواقعها الحقيقية فضلاً عن أن هذه الاستراتيجية تشدد على وحدة المعرفة وربط المواد الدراسية بعضها مع البعض الآخر لذلك أطلق عليه التعلم المدمج (عطية، أ- 2009: 281).

ويرى المنتبج لمفهوم هذا النوع من التعلم ان هذا التعلم له ادواته وطرقه وانه ليس تعلمأ عشوائياً بل هو تعلم قائم على أسس ومبادئ وهو تعلم لا يهتم بتقديم المحتوى فقط، بل يهتم بعناصر ومكونات البرنامج التعليمي كاملاً، ويحتاج الى بيئة متكاملة تتوافر فيها قنوات الاتصال الرقمية والتفاعل بين الطلاب والمدرسين من خلال تبادل الآراء والمناقشات والحوارات الهادفة بالاستعانة بقنوات الاتصال المختلفة مثل البريد الالكتروني والتخاطب الالكتروني وغرف الصف الافتراضية (الشبول وريحي، 2014: 260).

ومن الممكن أن يكون التعلم المدمج من أبرز التطورات التي تميّز القرن الحادي والعشرين لما له من مقدرة على توفير التعلم للجميع بغض النظر عن ظروفهم والتغلب على حواجز الزمان والمكان، وتكمن قوة التعلم المدمج في إمكانية مزج أنماط تعلم مختلفة بما يتلاءم مع ظرف المتعلم كما ان هذا المزج يتيح الفرصة للتغلب على سلبيات ومعوقات كل نمط من أنماط التعلم عندما يؤخذ على حدة مثل محددات التعلم التقليدي ومحددات التعلم الالكتروني، يضاف الى ذلك الازمات الاقتصادية المتلاحقة التي تلقي بظلالها على العملية التعليمية من خلال تقليص ميزانيات المدارس مع تزايد أعداد الطلبة، فالتعلم المدمج هو من أنماط التعلم التي قد تساعد في ايجاد حلول للعديد من القضايا والمسائل التي تواجه كلا من التعليم التقليدي والتعليم الالكتروني (الشومان، 2015: 38 - 39).

ان التعلم المدمج يحقق تفاعلاً بين المعلمين والمتعلمين وبين المتعلمين أنفسهم داخل الصفوف، زيادة على إمكانية ممارسة التعلم الذاتي مما يؤدي بدوره الى تحقيق الاهداف بفاعلية ورفع مستوى الطلبة، وفي هذا النوع من التعلم يمكن للطلبة انفسهم من التحضير واللجوء الى غرفة الدراسة عبر الشبكة للحصول على الفوائد القصوى من المعلمين دون الغاء الغرف الصفية الحقيقية (الهاشمي وآخرون، 2010: 386).

وترى الباحثتان أن أهمية التعليم المدمج تبرز في زيادة فاعلية التعلم وتحسين مخرجاته من خلال توفير ارتباط أفضل بين حاجات الطالبات وبرنامج التعلم، بما يشتمل عليه من مصادر تعليمية متنوعة ومحفزة على التعلم بطرق مشوقة.

رابعاً: نماذج التعلم المزيج

إن وجود أكثر من نمط من أنماط التعلم المزيج يضيف عليه مزيداً من المرونة التي تعطي التربويين والمؤسسات التعليمية مزيداً من الخيارات لكي تختار ما يناسبها وذكر الشومان ان هناك اربعة نماذج للتعلم المزيج وهي كالآتي:

- أنموذج التناوب (Rotation Model).
- الانموذج المرن (Flex Model).
- الانموذج الانتقائي (A La Carte Model).
- الانموذج الافتراضي المحسن (Enriched Virtual Model). (الشorman، 2015: 69)

وفي ما يأتي شرح لكل انموذج من هذه النماذج:

أولاً: انموذج التناوب:

يعد انموذج التناوب من أكثر نماذج التعلم المزيح شيوعاً، ويعتمد هذا الانموذج على توزيع التعلم على محطات يتنقل بينها الطالب ليطور معرفته ومهاراته حول موضوع الدرس وله أربعة نماذج فرعية تشكلت منه هي:

1. التناوب على محطات التعلم: يتنقل الطلبة ضمن هذا الانموذج بين محطات التعلم حسب جدول موضوع مسبقاً أو حسب ارشادات المعلم ولا بد من وجود محطة واحدة على الأقل تقدم التعلم من خلال الانترنت.
2. التناوب الفردي: وضمن هذا الانموذج يتنقل الطالب بين محطات التعلم بشكل منفرد وليس بالضرورة ضمن مجموعات، فالطالب يتنقل بين محطة وأخرى حسب جدول موضوع يناسب هذا الطالب بالذات وليس بالضرورة ان يتنقل بين جميع المحطات.
3. التناوب على المختبرات: يتنقل الطلبة في هذا الانموذج بين مواقع ضمن مباني المدرسة أو المؤسسة التعليمية المختلفة حسب جدول موضوع مسبقاً أو حسب ارشادات المعلم، وضمن هذا الانموذج يتنقل الطلبة بين الغرفة الصفية ومختبر الحاسوب ويستعمل المعلم المعلومات التي يجمعها عن تعلم الطلبة وتفاعلهم مع المادة التعليمية خلال مدة بقائهم في المختبر في التدريس الصفّي خلال الحصة.

ثانياً: الانموذج المرن

ضمن هذا النوع من التعلم يعد الانترنت العمود الفقري للتعلم، غير ان ذلك يتم داخل غرفة الصف، ولا يخضع الطلبة جميعهم لجدول دراسي واحد، وانما يتم وضع جداول بناءً على حاجات كل طالب، ويعمل الطلبة ضمن هذا الانموذج بشكل منفرد أو ضمن مجموعات ويقوم المعلم بمتابعة تعلم الطلبة والتدخل فيما يرى حاجة لذلك ويمكن للمعلم من خلال هذا الانموذج الوصول الى شرائح اكبر من الطلبة لان جزءاً كبيراً من الوقت الذي كان يقضونه في التدريس يتم استبداله باستعمال التكنولوجيا فيتفاعل الطالب مع التكنولوجيا للحصول على المعلومات.

بالرغم من ان الطلبة يتلقون تعليمهم في المدرسة وداخل غرفة الصف، الا ان هذا النمط يختلف عن النمط التقليدي. فالطلبة يتعلمون حسب قدراتهم بصورة ذاتية من طريق الانترنت و يكون المعلم حاضراً ليقوم بالتدريس الفردي أو في مجموعات صغيرة كما يقوم بتسهيل عمل المجموعات التي تعمل على مهام معينة أو في انجاز مشاريع معينة، ويوفر هذا الانموذج مزيداً من الحرية خلال اليوم الدراسي (الشorman، 2015: 79).

ثالثاً: الانموذج الانتقائي

هو أحد نماذج التعلم المزيح الذي يعطي الطالب الحرية في تسجيل مادة أو أكثر من المواد التي يدرسها، ليقوم بدراستها من طريق الانترنت بينما يدرس المواد الأخرى بالطريقة التقليدية، ويختلف هذا الانموذج عن غيره من النماذج بان الدمج يكون فيه على مستوى التخصص وليس على مستوى المادة (الشorman، 2015: 77).

رابعاً: الانموذج الافتراضي المحسن

يلجأ هذا الانموذج الى رفد التعلم الالكتروني بخبرات واقعية يعود لها الطالب للاستزادة والتعمق والتطبيق عندما يحضر للمؤسسة التعليمية فهذا الانموذج جاء لتحسين التعلم الالكتروني الافتراضي من خلال اعطاء الطلبة فرصة للقاءات التقليدية التي يفتقر اليها التعلم الالكتروني عن بعد، وضمن هذا الانموذج يتم تقديم خبرات تعليمية تشمل المدرسة أو المؤسسة التعليمية بحيث يقوم الطلبة في

كل مادة تعليمية بتقسيم أوقاتهم بين الحضور الفعلي الى المؤسسة التعليمية وبين التعلم إلكترونياً عن بعد من خلال الانترنت (الشرمان، 2015: 80).

بينما ذكر (الهاشمي وفائزة 2007) و (الفقي 2011) نماذج أخر من التعلم المزيج وهي:

- التعلم المدمج الذي تقوده المهارة.
- التعلم المدمج الذي يقوده الاتجاه.
- التعلم المدمج الذي تقوده الكفاءة.

وفيما يأتي توضيح لكل أنموذج:

1- **التعلم المدمج الذي تقوده المهارة:** الذي يجمع بين التعلم ذي الخطو الذاتي ودعم المعلم لتطوير معارف ومهارات محددة تتطلب تغذية راجعة دعماً منتظماً إذ يدمج التفاعل مع المعلم من طريق البريد الإلكتروني ومنتديات المناقشة، والاجتماعات وجها لوجه بالتعلم ذي الخطو الذاتي مثل الكتب والمقررات القائمة على الانترنت، فهذا النوع من المعالجة مماثل للتفاعل الكيميائي الذي فيه التفاعل مع المعلم يعمل كمحفز لإنجاز ردّ الفعل المطلوب للتعلم (الفقي، 2011: 29-30) (الهاشمي وفائزة، 2007: 290)

2- **التعلم المدمج الذي يقوده الاتجاه:** الذي يمزج أحداث ووسائل تقديم متنوعة لتطوير سلوكيات محددة تتطلب تفاعل المتعلمين مع بعضهم وتتطلب بيئة خالية من المخاطر (الفقي، 2011: 30) (الهاشمي وفائزة، 2007: 290).

3- **التعلم المدمج الذي تقوده الكفاية:** الذي يمزج أدوات دعم الأداء مع مصادر إدارة المعرفة واستشارات لتطوير كفاءات محددة للاتقاط ونقل المعرفة المتضمنة التي تتطلب تفاعل المتعلمين مع خبراء في التخصص (الفقي، 2011: 30) (الهاشمي وفائزة، 2007: 291).

خامساً: نماذج تصميم التعلم المزيج

- أنموذج (سيرس) و (لوينثال)

يتكون هذا الانموذج من عشر خطوات كما ذكر الفقي (2011) وهي:

1. تحديد بيانات المدخل (تجميع بيانات عن المتعلمين)
2. صياغة اهداف الاداء بدلالة سلوك المتعلمين.
3. وضع الاختبارات القبلية.
4. اختيار محتوى المقرر.
5. اختيار المواد والوسائل التعليمية (كتب، افلام، شرائح، ...)
6. انتاج المواد والوسائل المتعذر الحصول عليها في الاسواق.
7. اختيار طرائق التدريس المناسبة
8. القيام بالتدريس (من خلال أنشطة التعليم والتعلم والمصادر التعليمية).
9. تحليل نتائج الاختبار البعدي.
10. التقويم. (الفقي، 2011: 62).

- أنموذج (جيرلاش وإيلي)

وضع (جيرلاش) أنموذجاً لتخطيط البرامج التعليمية مركزاً على أن المعلم هو المنظم والموجه والمرشد والمقوم للعملية التعليمية، وليس مجرد الناقل لجوانب التعلم، ويتم ذلك من خلال البرنامج التعليمي الذي يتكون من تسع مراحل وهي كما وضحتها عسقول (2003: 126) (الفقي 2011: 63 - 64):

- 1 . الاهداف – المحتوى: حيث يبدأ الأنموذج بتحديد السلوك في شكل اداء ينبغي ان يتمكن المتعلم منه، ثم اختيار المحتوى الذي يساعد على تحقيق هذه الاهداف
- 2 . قياس السلوك المدخلي: حيث يتم تحديد ما يمتلكه المتعلم من مهارات قبل البدء في دراسة الموضوع.
- 3 . تحديد الاستراتيجية او الاسلوب: وتشمل العرض او الاكتشاف او هما معاً. او اساليب متعددة كأسلوب المحاضرة او الالقاء او المناقشة.
- 4 . تنظيم الطلبة في مجموعات.
- 5 . تخصيص الوقت: فيه يتم حساب الوقت المطلوب لتحقيق الاهداف حيث يختلف وقت المتعلم باختلاف المادة الدراسية.
- 6 . تحديد مساحة مكان التعلم: حيث يختلف مساحة مكان التعلم وتجهيزه باختلاف مجموعات المتعلمين.
- 7 . اختيار المواد التعليمية المناسبة
- 8 . تقييم الاداء: للتأكد من تحقيق المتعلمين للأهداف التعليمية.
- 9 . تحليل الرجوع: والاستفادة به في تعديل النظام.

• أنموذج عبد اللطيف الجزار

يتكون أنموذج عبد اللطيف الجزار كما ذكره الفقي (2011) من خمس مراحل يمكن تطبيقها على مستوى درس واحد او وحدة دراسية واحدة، وقد أظهرت مواصفات الانموذج أنه يتطلب المعرفة السابقة بمقررات تكنولوجيا التعليم والوسائط التعليمية، وذلك لأن الانموذج يتمشى وخطوات التفكير العلمي، كما أشار المؤلف إلى الإجراءات التعليمية التي تراعى عند تطبيق الانموذج تشملها ثلاث عشرة خطوة تدور حول الواقع التعليمي والأهداف والمقاييس والاختبارات التي تستعمل للحكم على تحقق الأهداف، واستراتيجيات التعليم والتدريس ومصادر التعلم ودور كل من المتعلمين والعناصر البشرية الأخرى، كما تتضمن هيكل البناء الأولي وعمليات التعديل عليه نتيجة التجريب الاستطلاعي وعمليات التقويم والتغذية الراجعة التي تساعد في عمليات الترابط والتعديل في كل خطوات السير في بناء المنظومة ويتكون هذا الانموذج من خمس مراحل رئيسة، تشتمل على خطوات فرعية، و يمكن تطبيقه على مستوى درس واحد أو على مستوى وحدة دراسية (الفقي، 2011: 69 – 71).

• أنموذج (فرناندو)

ذكر الفقي (2011) المراحل التي يتكون منها هذا الانموذج وهي:

- 1 . تحليل المحتوى: يقوم المعلم بتحديد المقرر وما يقوم بتدريسه اي تحديد الاهداف التعليمية والمحتوى التعليمي للمقرر، ويتم تقسيمه على جزئين وفقاً للأهداف، جزء يتم تقديمه إلكترونياً أو من خلال الاقراص المدمجة وجزء يتم تقديمه في الفصل الدراسي.
- 2 . تحليل خصائص المتعلمين: يتعرف المعلم على خبراتهم ومعلوماتهم السابقة والمرتبطة بالمحتوى التعليمي والأهداف التعليمية.
- 3 . تنفيذ البرنامج: ويتم ذلك بقاء المتعلمين وجها لوجه ولمدة يوم واحد لمقابلة بعضهم البعض ومقابلة المعلم الذي يقوم بتقديم الاهداف التعليمية ومناقشة اهم المهام التعليمية وتوضيح طريقة التفاعل عبر شبكة الانترنت.
- 4 مرحلة التقييم: ويتم ذلك من خلال خضوع المتعلمين لاختبارات تقييمية اثناء التدريس واختبارات تتم عند الانتهاء من تدريس المقرر. (الفقي، 2011: 86 – 87).

سادساً: عوامل نجاح التعلم المزيج

إنّ الأهم من تبني نمط أو تكنولوجيا معينة هو نجاحها في تحقيق الأهداف من تبنيها، ومن اجل نجاح التعلم المدمج في العملية التعليمية يجب الاخذ بنظر الاعتبار امور عدة، ذكر الشрман (2015) عدداً منها:

1. تحديد الاهداف والمخرجات التعليمية المطلوب تحقيقها في التعلم المدمج، قبل البدء بالإنفاق على التكنولوجيا لاد ان تكون الرؤية واضحة حول الاهداف التعليمية والتربوية والغاية من ادخال التكنولوجيا الى العملية التعليمية.

2. توفير الدعم: يتطلب توفير الدعم بناء خطة لحشد الجهود ودعم التعلم المدمج من خلال اشراك جميع المعنيين، فضلاً عن انه يتطلب دعماً من المشرفين التربويين ومديري المدارس والمعلمين والطلبة وأولياء الامور.
3. توفير التمويل اللازم لإنجاح التعلم المدمج: إن أكبر مشكلة تواجه المشاريع في الدول العربية والنامية بشكل عام هو عنصر الديمومة والاستمرارية في أي مشروع، لذا لابد من وضع خطة مالية تغطي مصادر الدعم لتبني نمط التعلم المزيح في التعليم. (الشرمان، 2015: 50 – 53).

وهناك عوامل أخرى تسهم في نجاح التعلم المزيح، ذكرها الكيلاني (2011: 70، 71) وهي كالآتي:

1. التواصل بين المعلم والمتعلم: بأن يقوم المعلم بإرشاد المتعلم متى يكون وقت التعلم ويرسم له الخطوات التي يتبعها من أجل التعلم والبرامج التي يستخدمها الطالب من أجل التحصيل.
2. العمل التعاوني على شكل فريق: إذ يجب في هذا النوع من التعلم ان يعمل كل الأفراد (معلم، طالب) على شكل فريق وتحديد الادوار التي يقوم بها كل فرد.
3. العمل على تشجيع الطلاب على العمل الذاتي والتعلم وسط مجموعات: لأن الوسائط التكنولوجية المتاحة في التعليم المدمج تسمح بذلك كما انها تشجع الابداع وتجوّد العمل.
4. يجب ان يتضمن التعلم المزيح اختيارات كثيرة ومرنة في الوقت ذاته تُمكن كافة المستفيدين من أن يجدوا ضالتهم. ومن الامور التي يجب مراعاتها في التعلم المزيح والتي تساهم في إنجاحه هو وجود معلم من نوع خاص لديه القدرة على التعامل مع التكنولوجيا الحديثة والبرامج الحديثة والاتصال بالانترنت، وتصميم الاختبارات الإلكترونية، بحيث يستطيع أن يشرح الدرس بالطريقة التقليدية ثم التطبيق العملي على الحاسوب وحل الاختبارات الالكترونية والاطلاع على روابط تتعلق بالدرس الذي يشرحه، والبحث عن الجديد والحديث في الموضوع، وجعل الطالب يشاركه في عملية البحث، بحيث يكون دور الطالب مهما ومشاركاً مع المدرس وليس متلقياً فقط، كما يحتاج التعلم المزيح الى مدرس يصمم الدرس بنفسه بما يتناسب مع الامكانيات المتوفرة لديه في المدرسة او الجامعة، وأخيراً ان التعلم المزيح هو تعلم في طور التكوين له مدخلاته وعملياته ومخرجاته ويحتاج الى زمن غير قصير حتى يستقر وتتحدد ثوابته، وفي جميع الظروف يؤدي هذا النوع من التعليم دوراً في عملية التعلم وصقل الخبرات والتقدم العلمي (الشبول وربحي، 2014: 260 – 261).

المبحث الثاني: التفكير الابداعي

اولاً: مفهوم الابداع:

يُعرّف الابداع بأنه سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير من طريق احدى الحواس الخمس، وهو عملية معقدة تشترك فيها العديد من القدرات والعمليات وتتم هذه العملية وفقاً للمزاج الخاص للفرد المبدع (الزيات، 2009: 25)، وهو بمعناه الواسع القدرة على انتاج حلول منفردة وعملية ومفيدة (شاهين وحنان، 2009: 24 - 25) وينظر للأبداع على أنه مجموعة من المهارات القابلة للتعلم والتدريب ولا تحتاج الى مواهب وقدرات خاصة يجب توافرها لدى الفرد ليصبح مبدعاً فالإبداع ليس صفة وراثية او حكرًا على فئات محددة من المجتمع سواء من حيث الجنس او العرق وفي جميع المراحل العمرية ابتداء من الطفولة المتأخرة (العتوم، 2010: 224) واذا وضع الابداع موضع التحليل من حيث ما يشمله من نشاط يمكن القول انه القدرة على حسن تفهم علاقات قديمة في خبرة الشخص وتصور او استنباط علاقات جديدة والانتهاى من الاختيار والتمييز بين الامكانيات المتعددة الى حلول مبتكرة وذات معنى لمسألة او موضوع ويحتمل هذا الموضوع ان يكون فكرياً او مادياً (غباري وخالد، 2011: 225).

ثانياً: التفكير الابداعي

هو تفكير منفتح يخرج من التسلسل المعتاد في التفكير الى ان يكون تفكيراً متشعباً ومتنوعاً يؤدي الى توليد أكثر من اجابة واحدة للمشكلة (الحيزان، 2002: 24) ويعد التفكير الابداعي المحور الاساس الذي تتمركز حوله أنشطة تعلم التفكير جميعها في

العالم، وقد اختلف الباحثون في تعريف التفكير الابداعي فقد عرفه تورانس: بأنه عملية ادراك التغيرات والعناصر المفقودة ومحاولة صياغة فرضيات جديدة والتوصل الى نتائج محددة بشأنها الى جانب اختبار الفرضيات وتعديلها (دناوي، 2008: 31). والتفكير الابداعي يتضمن توليد الافكار وتعديلها لغرض التوصل الى نتائج تتصف بالأصالة والطلاقة والمرونة والحساسية للمشكلات فضلاً عن انه محاولة غير مألوفة لحل مشكلة جديدة أو قديمة ويتطلب ذلك طلاقة الفكر ومرونته وأصالته والقدرة على تطوير حلول للمشكلات وتفصيلها او توسيعها (البرقعاوي، 2012: 30).

ثالثاً: مراحل التفكير الابداعي

ان تعليم التفكير الابداعي من الاهداف الرئيسية للتربية في العصر الحاضر وبما ان التفكير الابداعي قابل للتعليم فان اكتسابه يمر بعدد من المراحل وتشمل:

1. **مرحلة الاعداد:** تتطلب هذه المرحلة التعرف على المشكلة او الموقف الذي يتعامل معه الفرد وجمع كل ما يلزم من معلومات حول هذا الموقف.
 2. **مرحلة الاحتضان:** وهي مرحلة تتمثل بالقلق او الخوف والتردد نحو الموقف وقدرة الفرد على الحل او التغلب على المشكلة.
 3. **مرحلة الاشراف:** هذه المرحلة تصف اللحظة التي يبرز فيها الحل للمشكلة بشكل فجائي لتصف حالة من التكامل المعرفي بين عناصر الموقف وتحقيق فهم كلي شمولي على درجة عالية من الابداع.
 4. **مرحلة التحقق أو اعادة النظر:** ان تحقيق الابداع لا ينتهي بالتوصل الى مرحلة الاشراف حيث لابد من التحقق والتأكد من الحل المقترح بطريقة علمية منظمة للتأكد من توافر شروط الحل الابداعي وخصائصه.
- (العنوم، 2010: 229) (غباري وخالد، 2011: 232).

رابعاً: مهارات التفكير الابداعي

يتشكل التفكير الابداعي من توافر مجموعة من المهارات والقدرات وتتأثر نواتجه بمستوى تمكن الفرد منا وممارستها في عملية التفكير الابداعي (عطية، 2015: 224) وتشير الأدبيات التي اطلعت عليها الباحثتان للتفكير الإبداعي مهارات أو قدرات أو عناصر أو مكونات، فقد أشار كل من الزيات (2009) وجروان (2010) ومحمد (2015) أن للتفكير الإبداعي مهارات أو عناصر هي:

1. الطلاقة
2. المرونة
3. الاصالة
4. الافاضة

5. الحساسية تجاه المشكلات. (الزيات، 2009: 53) (جروان، 2010: 77، 79) (محمد، 2015: 104، 105)

1. **الطلاقة:** تُعرف الطلاقة بأنها احدى القدرات الذهنية والمهارات العقلية الهامة التي تعتمد في وجودها على الثروة اللغوية والتحصيلية وعلى الاتساع الخيالي للذاكرة وهي القدرة على تعدد الخيارات للشيء الواحد (عابد، 2010: 42)، فضلاً عن انها تعني قدرة الطالب على انتاج اكبر عدد ممكن من الكلمات او الالفاظ او المعاني التي تستوفي شروطاً معينة (العفون ومنتهى، 2012: 130)، وهذه المهارة هي في جوهرها عملية تذكر واستدعاء للمعلومات المتوافرة في البناء المعرفي للمتعلم من خبرات او مفاهيم او حقائق (نوفل ومحمد، 2011: 95).

2. **المرونة:** وهي القدرة على تغيير الحالة الذهنية بتغيير الموقف وهذا ما يطلق عليه بالتفكير التباعدي وعكسها الجمود او الصلابة اي التمسك بالرأي والتعصب (المعاضدي، 2014: 116)، فضلاً عن انها قدرة الفرد على تغيير تفكيره او حالته النفسية او العقلية الى اتجاهات اخرى (محمد، 2015: 104)، وهناك نوعان من المرونة:

- **مرونة التكيف:** وتتصل بقدرة الفرد على تغيير اتجاهه العقلي في التفكير، أي إعادة بناء وتنظيم وترتيب عناصر المشكلة التي تفرضها طبيعة الظروف أو الامكانات المحيطة (هلال، 1997: 92).
- **المرونة التلقائية:** وهي إمكانات الفرد في تغيير تفكيره بسهولة وسرعة نحو أفكار أخرى متحرراً من القيود متخذاً عدة اتجاهات بدلاً من اتجاه واحد في التفكير (سليمان، 2009: 106).
- 3. **الاصالة:** وهي اكثر الخصائص ارتباطاً بالإبداع والتفكير الابداعي وتشير الى كل ما هو جديد واصيل وهي قدرة الفرد على انتاج حلول او افكار جديدة وغير عادية بعيدا عن الظاهر المألوف او هي انتاج استجابات اصيلة قليلة التكرار داخل المجموعة التي ينتمي اليها الفرد (محمد، 2015: 104 - 105)، وينظر اليها مرادفة للإبداع، وهي تلك القدرة التي تبدو في سلوك الفرد عندما يبتكر بالفعل انتاجاً جديداً فالأصالة بهذا المعنى تعني الجدة أو الندرة، والفرد المبدع ذو تفكير أصيل عندما لا يكرر افكار الآخرين ويتفرد بأفكاره عن الآخرين ويبتكر حلولاً غير تقليدية للمشكلات التي تواجهه (ابو جادو ومحمد، 2010: 163).
- 4. **الإفاضة:** تعني قدرة الفرد على اضافة تفاصيل جديدة ومتنوعة لفكرة او حل مشكلة او لوحة من شأنها ان تساعد على تطويرها واغنائها وتنفيذها (جروان، 2010: 79)، فضلا عن انها قدرة الفرد على تقديم إضافات أو زيادات جديدة لفكرة معينة أو اقتراح تكميلات وزيادات قد تقود بدورها إلى زيادات أخرى (زيتون، 1987: 24 - 25).
- 5. **الحساسية تجاه المشكلات:** وهي قدرة الفرد على رؤية المشكلات في اشياء او ادوات او نظم اجتماعية قد لا يراها الآخرون او التفكير في ادخال تحسينات يمكن ادخالها على هذه النظم او هي الوعي بوجود مشكلات، او حاجات، او عناصر ضعف في البيئة، او الموقف ومن ثم اضافة معرفة جديدة او ادخال تعديلات على معارف او منتجات موجودة (ابو جادو ومحمد، 2010: 165)، ولا شك ان اكتشاف المشكلة يمثل خطوة اولى في عملية البحث عن حل لها ومن ثم اضافة معرفة جديدة ويرتبط بهذه القدرة ملاحظة الاشياء غير العادية او الشاذة او المحيرة في محيط الفرد (جروان، 2010: 79).
وستتناول الباحثان الطلاقة بشيء من التفصيل.
- **مفهوم الطلاقة:** إنَّ جوهر أي اصلاح تعليمي هو إعادة بناء العلاقة بين عمليتي التعليم والتعلم، فالتعليم الفعال يعكس تعلمًا فعالاً ولهذا فقد أصبح لابد من تعليم جيد وتفكير أجود من خلال البحث عن أساليب جديدة تركز على تعليم التفكير (القمش وفؤاد، 2015: 189).
- وتعد الطلاقة من بين مهارات التفكير التي تستحق اهتمام كل المعنيين بتعليم اللغة، نظراً لكونها هدفاً أساسياً من أهداف تعليم اللغة في مراحل التعليم جميعها التي يجب أن تتبناها مدارسنا اليوم، وهو تمكين الطلبة من ممارسة عمليات التفكير بكل انواعه من طريق تشجيعهم لإثارة ما لديهم من أفكار وإطلاق حرية التفكير واحترام تلك الافكار (العويسي، 2005: 98)، وإذا ما اردنا تعليم التفكير فيجب علينا ان نعلمه كمهارات حياتية يومية يحتاج اليها كل فرد في المجتمع لتسهيل عليه فهم هذا العالم الذي يزداد تعقيداً يوماً بعد يوم ومهارات التفكير كغيرها من المهارات يمكن أن تتحسن بالتدريب والممارسة والتعليم من خلال مواقف تربوية طبيعية يمكن التخطيط لها فتساعد على تنمية الطاقة الابداعية لدى الفرد (القمش وفؤاد، 2015: 190).
- ومهارة الطلاقة احدى القدرات الذهنية والمهارات العقلية التي تعتمد في وجودها على الثروة اللغوية والتحصيلية فالطلاقة هي القدرة على تعدد الخيارات للشئ الواحد (عابد، 2010: 42).
- وهي القدرة على انشاء او توليد عدد كبير من الافكار والحلول للمشكلات وتؤدي الى الفهم الجيد للمعلومات التي تعلمها الفرد (أبو جادو ومحمد، 2010: 159) فضلا عن ان في جوهرها عملية تذكر لمعلومات أو خبرات او مفاهيم سبق تعلمها لتتكامل مع الخبرات الجديدة للتوصل الى أداء ابداعي جديد أو انتاج كمية من الافكار حول موضوع معين في وحدة زمنية ثابتة أي ان الطالب المبدع يمتلك درجة عالية من القدرة على توليد الافكار الجديدة واسترجاع الافكار السابقة (دناوي، 2008: 44).

- أنواع الطلاقة:

- 1 . الطلاقة اللفظية: وتتمثل بالقدرة على ايجاد الفاظ او كلمات ذات تركيب معين بسرعة وبدقة في مدة زمنية محددة (الزيات، 2009: 54).
- 2 . الطلاقة الفكرية: وتعني القدرة على انتاج عدة افكار مرتبطة بموقف معين (العتوم، 2010: 227).
- 3 . طلاقة الاشكال: وتعني تقديم بعض الاضافات الى اشكال معينة لتكوين رسوم حقيقية (غباري وخالد، 2011: 230).
- 4 . الطلاقة التعبيرية: وتتمثل في قدرة الفرد على سرعة صياغة الافكار الصحيحة او اصدار افكار متعددة في موقف محدد شريطة ان تتصف هذه الافكار بالثراء والتنوع والغزارة والندرة (المعاضدي، 2014: 115).
- 5 . الطلاقة الحركية: وتعرف بأنها قدرة الفرد على توليد اكبر عدد من الاستجابات الحركية المناسبة في وحدة زمنية معينة (ابو جادو ومحمد، 2010: 161).

مفهوم الطلاقة اللفظية

تشير الطلاقة اللفظية الى قدرة الفرد على ايجاد الفاظ أو كلمات ذات تركيب معين بسرعة وبدقة في مدة زمنية محددة (الزيات، 2009: 54) وتتمثل الطلاقة اللفظية في القدرة على الكتابة، والتحدث بسهولة فالطلبة الذين يتمكنون منها من المؤكد إنهم سيتحدثون بسهولة ويسر، وان يكونوا ميالين إلى الكلام في أكثر أوقاتهم التي يتاح لهم فيها الكلام (احميدة، 2013: 48) كما تشير الطلاقة اللفظية بالقدرة على توليد عدد من الالفاظ تتوافر فيها شروط معينة من حيث المعنى، ويحدد الزمن أحياناً (المعاضدي، 2014: 115) وتستعمل الطلاقة اللفظية او ما تسمى بطلاقة الكلمات في اللغة المنطوقة او وحدات التعبير كاللقطات في لغة التصوير وتقاس بسرعة توليد او انتاج الكلمات على شروط معينة في بنائها وتركيبها (ابو جادو ومحمد، 2007: 159) وترى الباحثتان أنَّ الطلاقة اللفظية هي من مهارات التفكير الاساسية التي يجب على التربويين أن يولوها اهتماماً كبيراً ذلك لارتباطها المباشر بتنمية المهارات اللغوية لدى الطلبة.

أهمية الطلاقة اللفظية:

تتمثل أهمية مهارة الطلاقة في أنها تساعد الافراد في الانتقال بسهولة ويسر من الذاكرة طويلة المدى إلى الأفكار ذات العلاقة بالموضوع المطروح للبحث أو الدراسة أو المناقشة، مما يساعد على التعامل السهل والسريع مع كل من حل المشكلات والتصدي لها، وصنع القرارات، أو اتخاذها، والتفكير بطرائق إبداعية (القواسمة ومحمد، 2013: 275). كما إن لهذه المهارة إذا تدرب عليها الطلبة بشكل إيجابي فوائد ونتائج فعالة، كتعويدهم على المشاركة، وتنمية الجانب الاجتماعي لديهم، واحترام الآخرين، وانتزاع عنصر الخجل من نفوسهم، وإزالة الانطواء منهم، واكتسابهم اللغة بشكل سليم (زايد، 2013: 30).

أهداف تدريس مهارة الطلاقة اللفظية:

سيتمكن الطالب بعد قيامه بالقراءات والانشطة المختلفة ذات العلاقة بمهارة الطلاقة من توليد استجابات عديدة تتناسب بسرعة وذات علاقة بموضوع ما او سؤال معين او فكرة محددة وان يختار الافكار الافضل لمشكلة او قضية معينة وان يطبق مهارة الطلاقة في المواقف التعليمية او الحياتية المتنوعة (القواسمة ومحمد، 2013: 276).

الخاتمة

توصلت الباحثتان الى ان عملية التعلم لا تشير الى اكتساب الطلبة مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات فحسب وانما اصبحت تشير الى عملية تعديل وتغيير شامل وعميق لسلوك المتعلمين ليصبحوا اكثر قدرة على استثمار كل الطاقات والامكانيات الذاتية استثماراً ابتكارياً وإبداعياً وخلاقاً الى اقصى الدرجات والحدود ولا يتحقق ذلك الا اذا تطورت طرائق تفكيرهم تطويراً خلاقاً وإبداعياً، وترى الباحثتان أن تدريس قواعد اللغة العربية ما يزال مرهوناً بالطرائق التقليدية مما يؤدي الى انخفاض في تحصيل الطلبة وشعورهم بالملل وكبت روح الدافعية للتعلم، لذا من الضروري البحث عن اساليب حديثة تنير الطلبة، ومن بين الطرائق الحديثة هي

استراتيجية التعلم المزيح اذ يعد التعلم المزيح نظاما متكاملا يمزج الاسلوب التقليدي للتعلم وجها لوجه مع التعلم الالكتروني لتوجيه المتعلم ومساعدته خلال كل مرحلة من مراحل التعلم، فضلا على ان تمكن الطالب من مهارة الطلاقة له أهمية بالغة، بوصفها أوسع النوافذ التي يمكن أن نطل منها على قدراته ومدى استيعابه للخبرات التي تعرض عليه، كما انها اداة للتفاعل الاجتماعي فاذا كانت هذه المهارة طيعة لديه جاء التفاعل الاجتماعي يسيرا، ومساو له فيه سلسا ويعد صقل الطلاقة اللفظية من اهم الوظائف التي تقوم عليها المدرسة، وذلك لأنها المنتج الاول للملكة التعبيرية الابداعية، أي انها البذرة الاولى في انتقال الطالب من مجرد الاتصال الى الانتاج الابداعي.

المصادر

1. أبو جادو، صالح محمد ومحمد بكر نوفل. تعليم التفكير النظرية والتطبيق، ط3، دار المسيرة، عمان، (2010).
2. أحميده، فتحي محمود. تنمية القراءة والكتابة في الطفولة المبكرة، ط1، دار الفكر، عمان، (2013).
3. اشتيوه، فوزي فايز وريحي مصطفى عليان. تكنولوجيا التعليم (النظرية والممارسة)، ط1، دار صفاء، عمان، (2010).
4. البرقعوي، جلال عزيز فرمان. التفكير الناقد والابداعي دراسات نظرية وميدانية، ط1، دار صفاء، عمان، (2012).
5. جروان، فتحي عبد الرحمن. تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، ط5، دار الفكر، عمان، (2010).
6. الحيزان، عبد الله بن ابراهيم. لمحات عامة في التفكير الابداعي، ط1، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض - المملكة العربية السعودية (2002).
7. دناوي، مؤيد أسعد حسين. تطوير مهارات التفكير الابداعي تطبيقات على برنامج الكورت، ط1، عالم الكتب الحديث، عمان، (2008).
8. زايد، فهد خليل. أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، الطبعة العربية، دار اليازوري العلمية، عمان، (2013).
9. الزيات، فاطمة محمود. علم النفس الابداعي، ط1، دار المسيرة، عمان، (2009).
10. زيتون، عايش محمود. "تنمية الإبداع والتفكير الإبداعي في تدريس العلوم"، ط1، جمعية عمال المطابع التعاونية، عمان، (1987).
11. سليمان، أشجان محمد. أفكار ابداعية في التربية، مؤسسة شباب الجامعة، الاسكندرية، (2009).
12. شاهين، عوني معين وحنان فاضل زايد. الابداع دراسة في الاسس النفسية والاجتماعية والتربوية لظاهرة الابداع الانسانية، الطبعة العربية الاولى، دار الشروق، عمان، (2009).
13. الشبول، مهدي انور وريحي مصطفى عليان. التعليم الالكتروني e-Learning، ط1، دار صفاء، عمان، (2014).
14. الشمران، عاطف ابو حميد، التعلم المدمج والتعلم المعكوس BLENDED & FLIPPED LEARNING، ط1، دار المسيرة، عمان، (2015).
15. عابد، فايز عبد الهادي. الساقى في تعليم مهارات التفكير، ط1، دار صفاء، عمان، (2010).
16. عبيدات، ذوقان وسهيله ابو السميد. استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين دليل المعلم والمشرف التربوي، ط1، دار الفكر، عمان، (2007).
17. العتوم، عدنان يوسف. علم النفس المعرفي، ط2، دار المسيرة، عمان، (2010).
18. العرنوسي، ضياء عويد حربي. تصميم برنامج لتدريب معلمي اللغة العربية على كفايات المهنة في ضوء استراتيجية التعلم المزيح، (2014).

19. عسقول، محمد عبد الفتاح. الوسائل والتكنولوجيا في التعليم بين الاطار النفسي والاطار التطبيقي. ط2، مكتبة آفاق، غزة - فلسطين (2006).
20. عطية، محسن علي. الجودة الشاملة والجديد في التدريس، ط1، دار صفاء، عمان، (2009).
21. —، محسن علي. التفكير أنواعه ومهاراته واستراتيجيات تعليمه، ط1، دار صفاء، عمان، (2015).
22. العفون، نادية حسين ومنتهى مطشر عبد الصاحب. التفكير انماطه ونظرياته واساليب تعليمه وتعلمه، ط1، دار صفاء، عمان، (2012).
23. عمران، خالد عبد اللطيف محمد. تقنيات تعليم الدراسات الاجتماعية وتعلمها في عصر المعلومات وثورة الاتصالات رؤى تربوية معاصرة، ط1، دار الوراق، عمان، (2012).
24. العنزي، فاطمة بنت قاسم. التجديد التربوي والتعليم الإلكتروني، ط1، دار الراية، عمان، (2011).
25. العويس، جمال مصطفى. فاعلية استخدام اسلوب القدر الذهني في تنمية بعض مهارات الطلاقة اللغوية وعلاج الاخطاء الاملائية لدى تلميذات الحلقة الثانية بدولة الامارات، مجلة كلية التربية /جامعة الامارات العربية المتحدة /السنة العشرون /العدد 22 (2005).
26. غباري، ثائر احمد وخالد محمد ابو شعيرة. اساسيات في التفكير، ط1، مكتبة المجتمع العربي، عمان (2011).
27. الفقي، عبد اللاه ابراهيم. التعلم المدمج (التصميم التعليمي - الوسائط المتعددة - التفكير الابتكاري)، دار الثقافة، عمان، (2011).
28. القمش، مصطفى نوري وفؤاد عيد الجوالدة. مناهج وأساليب تعليم الموهوبين (البرامج التربوية للموهوبين)، ط1، دار الاعصار العلمي، عمان، (2015).
29. القواسمة، احمد حسن ومحمد احمد ابو غزلة. تنمية مهارات التعلم والتفكير والبحث، ط1، دار صفاء، عمان، (2013).
30. الكيلاني، تيسير. استراتيجيات التعلم المدمج، ط1، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، (2011).
31. محمد، آمال جمعة عبد الفتاح. مهارات التفكير رؤية تربوية وعاصرة، ط1، دار الكتاب الجامعي، (2015).
32. المعاضيدي، سفيان صائب. الموهبة العقلية والابداع، ط1، دار صفحات، دمشق، (2014).
33. نوفل، محمد بكر ومحمد قاسم سعيان. دمج مهارات التفكير في المحتوى الدراسي **Infusing**، ط1، دار المسيرة، عمان، (2011).
34. الهاشمي، عبد الرحمن عبد وآخرون. استراتيجيات معاصرة في تدريس التربية الاسلامية (رؤية نظرية تطبيقية)، ط1، دار عالم الثقافة، عمان، (2010).
35. الهاشمي، عبد الرحمن وفائزة محمد العزاوي. المنهج والاقتصاد المعرفي **Curriculum & Knowledge Economy**، دار المسيرة، عمان، (2007).
36. هلال، محمد عبد الغني حسن. مهارات التفكير الابتكاري **CREATIVE THINKING SKILLS** كيف تكون مبدعاً؟، ط2، مركز تطوير الاداء والتنمية، مصر (1997).

التلون في الخطاب الشعري عند القاضي الفاضل

أ.د. ثائر سمير حسن الشمري أ.د. كمال عبد الفتاح حسن السامرائي

كلية التربية الأساسية/جامعة بابل كلية التربية – جامعة سامراء

Variation in the Poetic Discourse of Al-Qadhi Al-Fadhil

Prof. Thaer Samir Hassan Al-Shammari\ College of Basic Education / University of Babylon

Prof. Kamal Abdel Fattah Hassan Al-Samurai\ College of Education - University of Samarra

Variation in the Poetic discourse was mentioned before the Abbasid reign-Many poets have taken different aspect in their poems. Al-Qadhi Al-Fadhil is one of the poets who are characterized by variation in their poetic discourse according to political and religious changes or hypocrisy in that the poets are not loyal to the people they praise. thus, this study is concerned with the points of variation in the poems of Al-Qadhi Al-Fadhil.

Key words: Variation, Poetic discourse, Al-Qadhi Al-Fadhil.

الملخص:

إن موضوع التلون في الخطاب الشعري كان متداولاً قبل العصر العباسي، فوجد عند كثير من الشعراء متخذاً عدة جوانب في أشعارهم، وكان القاضي الفاضل واحداً من أولئك الشعراء الذين انمازوا بتلونهم في الخطاب الشعري، سواء على وفق المتغير السياسي أو المذهبي أو النفاق وعدم الوفاء والانقلاب على الممدوحين، لذا سنبحث في هذه الدراسة مواطن التلون في شعره.

الكلمات المفتاحية: التلون، الخطاب الشعري، القاضي الفاضل.

شاعت في الآونة الأخيرة بعض الدراسات التي تحاول أن تعكس بعض المفاهيم الحديثة على مضمون الشعر، لاسيما السياسية؛ كالإقصاء والتحرير والدعاية السياسية، والترويج الإعلامي....، وقد طرحت موضوعات تُعد من باب الأدب أو النقد الثقافي، كالأخر؛ وصراع الحضارات، والتعايش السلمي، وغيرها من المفاهيم الجديدة التي أراد الباحثون منها أن يعكسوا ذلك على الشعر ومضامينه.

إن موضوع التلون في الخطاب الشعري ومفهومه لم يكن من ضمن الموضوعات التي استحدثت في هذا العصر، بل كان متداولاً في العصور السابقة، ودلالة اللفظة عند علماء اللغة تقترب - بل تتوافق - مع دلالتها عند النقاد، إذ ذكر الأصفهاني في الأغاني عند حديثه عن بشار أنه: "كان كثير التلون في ولائه، شديد الشغب والتعصب للعجم"⁽¹⁾، فقد عد أبو الفرج التلون عند بشار في موضوع واحد؛ وهو الولاء، لما له علاقة بأصل الشاعر ولم يذكر التلون في جوانب أخرى، مما دفعنا للخوض في إجراءات المفهوم والبحث والتقصي عنه في دواوين شعراء العصر العباسي، ووجدنا هذه الظاهرة عند كثير من الشعراء متخذة عدة جوانب في أشعارهم، فمنهم من كان من أصول غير عربية، ومنهم من تنبذ في مواقفه السياسية، والدينية، والثقافية، وارتبط التلون بالصراع السياسي والمذهبي وبتغير المواقف⁽²⁾، وأضحى التلون سمة من سمات بعض الشعراء ممن لا يثبت على رأي ويدخل فهمه من ضمن المتغير السياسي والتكسب بالشعر.

ومن الشعراء الذين وجدنا التلون في خطابهم الشعري، القاضي الفاضل (عبد الرحيم بن علي البيساني)، وحاله حال الشعراء الآخرين الذين انمازوا بتلونهم في خطابهم الشعري، سواء أكانوا مدفوعين إلى التلون في خطابهم على وفق المتغير السياسي أو المذهبي أم كان دينهم النفاق وعدم الوفاء والانقلاب على الممدوحين.

(1) الأغاني: 139/3.

(2) ينظر: التلون في الخطاب الشعري في العصر العباسي الأول: 1.

وقبل الخوض في فضاءات التعريف لابد من تتبع المصطلح في الكتب اللغوية، ثم البحث عن دلالاته الاصطلاحية، إذ إن البحث عن مصطلح ما في المعاجم يدرج في ضمن ما تعارف عليه النقاد والباحثون. بذلك تكون الدلالة اللغوية هي المؤسس للمصطلح حينما يغيب التعريف في الاصطلاح.

فالتلون لغة: " تلون فلان: اختلفت أخلاقه"⁽¹⁾، وفصل ابن منظور ذلك بقوله: "فلان متلون: إذا كان لا يثبت على خلق واحد"⁽²⁾.

وفي الاصطلاح: " هو التذبذب واختلاف المواقف وتبدل الآراء وعدم الاستقرار على اتجاه أو سلوك سواء أكان سياسياً أم دينياً أم اجتماعياً"⁽³⁾.

ويصاب الرجل بالتلون لأنه يعد من النفاق وعدم الوضوح، أما الخطاب فهو: "كل كلام تجاوز الجملة الواحدة سواء أكان مكتوباً أو [كذا] ملفوظاً"⁽⁴⁾، وبذلك يكون تلون الخطاب الشعري: كل كلام خضع للصياغة الشكلية ودخل في ضمن الشعر نظماً أو انشاداً، سواء أكان مكتوباً أم ملفوظاً وعبر عن اختلاف الرؤى والمواقف وعدم الثبات على مبدأ واحد من الشاعر، أي أنه يعبر عن سلوك الشاعر من خلال شعره الذي هو انعكاس لمبدأ الشاعر ودينه في تعدد المواقف ويكون فهمه في ضمن السياق الثقافي والسياسي والاجتماعي⁽⁵⁾.

ومن مظاهر التلون التي عرفها الشعر العربي موضوع انقلاب الشاعر على ممدوحه، وهي ظاهرة وجدناها كثيراً في شعرنا العربي لاسيما في العصور العباسية، وبخاصة عند شعراء التكسب بالشعر، مما أدى إلى أن يكون سبة على الشعر العربي كما عدها أحد الباحثين⁽⁶⁾، وإن كان التكسب بالشعر لم يكن وليد هذا العصر، وإنما رافق الشعر منذ الولادة.

وقد يكون التغير وانقلاب الموقف ناجماً عن جفاء الممدوح أو انقلاب الحال بالممدوح لاسيما إذا كان من ضمن الهرم الإداري ومن رجال السلطة، لذلك عمد الشعراء في تلونهم إلى طرق باب المدح لكسب ودّ هذا أو ذلك على الرغم من اختلاف المواقف والتباين في شخصيات الحكام وسرعة تغير الخطاب المدحي عند الشعراء.

والقاضي الفاضل من ضمن أولئك الشعراء الذين تغيروا في مواقفهم بتغير السلطة، وعبر بقصائده المدحية عن ذلك التغير مما يُعبر بصراحة عن تلون خطابه الشعري واختلافه وتغيره، فقد سار مع ركب أولئك الذين تزلفوا للسلطان ومدحوا الوزراء والقادة مع عدم قناعته بذلك، ولكن من أجل التكسب وقبول الرضا وحتى من الخوف على نفسه، وقد قال عنه أحد الباحثين المحدثين أنه ممن يأكلون على الموائد كلها⁽⁷⁾، إذ إنه كان يخدم الدولة الفاطمية ويمدح خلفاءها ويثني عليهم ويتقرب لوزرائهم، ثم نجده يغير في بوصلة مدحه ليوجهها إلى ممدوح جديد وحاكم آخر وهو صلاح الدين الأيوبي ويشيد به وبقيادته، فضلاً عن اغرائه له بالدولة الفاطمية والنيل منها، وهذا ما وجدناه في نصوصه الشعرية وسيرة الرجل التي دلت على ذلك.

والقاضي الفاضل هو: أبو علي عبد الرحيم بن علي البيساني العسقلاني⁽⁸⁾، وثبت أنه عسقلاني المولد وبيساني النشأة⁽⁹⁾، ولد عام (529هـ) وتوفي عام (569هـ)⁽¹⁰⁾، وعُرف القاضي الفاضل كاتباً أكثر منه شاعراً، وطارت شهرته في الآفاق بما عُرف عنه وعن اهتماماته النثرية حتى سُميت مدرسة في النثر العربي باسمه وهي (المدرسة الفاضلية).

(1) معجم مقاييس اللغة: (مادة لون).

(2) لسان العرب: (مادة لون).

(3) التلون في الخطاب الشعري: 2.

(4) دليل الناقد الأدبي: 89.

(5) ينظر: التلون في الخطاب الشعري: 3-4.

(6) ينظر: التكسب بالشعر: 19-20.

(7) ينظر: دراسات في عصر الأيوبيين: 11.

(8) ينظر: الخريدة (شعراء مصر): 5/1؛ ووفيات الأعيان: 158/2؛ والنجوم الزاهرة: 56/6؛ وشذرات الذهب: 322/4.

(9) ينظر: القاضي الفاضل شاعراً: 30.

(10) ينظر: مسالك الأبصار: 279/7؛ والمواظ والاعتبار: 366/2؛ ووفيات الأعيان: 161/3؛ وحسن المحاضرة: 564/1.

وسيرة الرجل ونشأته تدل على أنه كان طموحاً منذ صباه، إذ أرسله أبوه إلى مصر لينال حظه من التعلم والمكانة لاسيما في دواوين الدولة، وولج دواوين الكتابة وتمرس في بعضها وتعرف على رجالاتها، ولقي المتصدرين لها وتقرب منهم، وقد عبر عن ذلك عندما لقي (ابن الخلال) وهو من كبار الكتاب في ذلك العصر وكيفية اختباره وسؤاله عن بضاعته وما يحمله من معارف فأجاب القاضي الفاضل: "ليس عندي شيء سوى أني أحفظ القرآن العزيز وكتاب الحماسة"⁽¹⁾، وكان ذلك على عهد الدولة الفاطمية التي كانت تحكم مصر وبعض بلاد الشام.

وطرق القاضي الفاضل أكثر الأغراض الشعرية ولكنه أكثر من المدح، وشعره المدحي يتوزع على الذين كان لهم الفضل عليه، وما أسبغوه من نعمة وفضل، وعاش في أكنافهم معززاً مكرماً؛ وهم على الأكثر خلفاء، وسلاطين، ووزراء، ورجال من عليّة القوم الذين كانت لهم صلة بهم من كتاب وقواد وعلماء، ولم تكن قصائده المدحية لطلب المال فحسب، وإنما لطلب الجاه أيضاً، ولم يدخر وسعاً في توظيف الصور والمبالغات في مدائحه التي ازجأها إلى من خصهم بالمدح بما عُرف عنه من اهتمام بالبديع وولعه به. ومن الذين سير لهم مدائحه الخليفة الفاطمي (الحافظ)؛ الذي عاش أول حياته في كنفه، فأطلق العنان لخياله الخصب لانتزاع الصور الجميلة التي يستحقها ممدوحه، فهذه النعمة السابعة والأفعال الحسنة التي أنعم بها عليه من كرم وعطاء تُعد إحدى سجايه؛ فضلاً عن توظيف النسب الذي يصلهم بالإمام علي (عليه السلام) ليعطيه حلاوة وجمالاً واستنكاراً لآل الرسول (ﷺ)، ويعبر عن قصوره في هذا المقام لأنهم أكبر من مدحه، إذ قال:

نادى الرجال به ونادى سيفه في كربهم ياذا الفقار ويا علي
وكانما كرائثه كرائثه رذءاً لتأييد النبي المرسَل

[.....]

وكريم أنساب الطعان فلم يكن ذا طغية في مذبر من مقبل
فأرى لسان السيف يفصحه إذا ما جئت من نسج الحديد بمشكل
أزيعنا قبل الربيع إليه لا للشهر يسند عن ربيع الأول
وهلائنا وهو الهلال بعينه لا يسند كما نراه بمنزل⁽²⁾

ويبدج قصيدة أخرى في مدح الخليفة الفاطمي وقد أشبعها بالبديع وبت فيها مشاعره الجياشة، لما يكنه للخليفة من حُب وإعجاب بفضائله، ويوضح في خطابه أنه منقطع لهم لا يوالي أحداً سواهم ولا يحب أحداً غيرهم، لأنه فطم قلبه على الحب وقول الشعر في أحد سوى الخليفة الفاطمي، إذ قال:

ثرى لحيني أو حنين الحمايم جرت فحكّت دمي دموع الغمام
وهل من دموع أو رُبوع ترحلوا فكل أراها دارسات المعالم
لقد ضغفت ريح الصبا فوصلتها فمني لا منها هبوب السمام

[.....]

(1) الوشي المرقوم: 9؛ والروضتين: 487/1.

(2) ديوانه: 280-279/1.

تَأَخَّرْتُ فِي حَمْلِ السَّلَامِ عَلَيْكُمْ لَدَيْهَا لِمَا حُمِّلَتْ مِنْ سَمَائِمِ
فَلَا تَسْمَعُوا إِلَّا حَدِيثًا لِنَاطِرِي يُعَادُ بِالْفَاطِظِ الدُّمُوعِ السَّوَاغِمِ
فَإِنَّ فُؤَادِي بَعْدَكُمْ قَدْ فَطَمْتُهُ عَنْ الشَّغْرِ إِلَّا مِدْحَةً لِابْنِ فَاطِمِ⁽¹⁾

واعترّف بانتسابه للدولة الفاطمية وخلعه للولاء للدولة العباسية، فأطلق صفة دولة الهدى على الدولة الفاطمية للدلالة على أحقيتها ومشروعيتها، وأن غيرها دولة الباطل، وكفى عن الدولة العباسية بالسواد - لأنها راية بني العباس التي اتخذوها في بداية الثورة على بني أمية - وهي تورية أيضاً عما يعنيه السواد من دلالة الظلم والجور، إذ قال:

نَفَيْنَا سَوَادَ اللَّيْلِ عَنْ دَوْلَةِ الْهُدَى فَلَا رَايَةَ سَوْدًا وَلَا أَمَّةَ سَوْدًا
وَبَيْنَ مُجَازَاةٍ ضَرَبْنَا وَجْزِيَّةٍ فَمِنْ طَائِعٍ أَدَّى وَمِنْ خَالِعٍ أَوْدَى⁽²⁾

وفي نص آخر يمدح فيه الفاطميين ويبشّرهم بأن ملكهم سيتجاوز مصر إلى بقاع أخرى، فضلاً عن إشادته بنسبهم وانتمائهم إلى الرسول الكريم (ﷺ)، ويُشيد بثغور مصر وأنها مشرقة بحكمهم على خلاف الثغور الأخرى التي هي عابسة ومظلمة، فقال:

لَكُمْ فِي زُبُورِ اللَّهِ يَا مُبْلِغِي الذِّكْرِ وَرِاثَةُ هَذِي الْأَرْضِ وَالْخَلْقِ وَالْأَمْرِ
فَلَا تَحْسَبُوا مِصْرًا تُخْصُ بِمُلْكِكُمْ فَلَا مِصْرَ إِلَّا سَوْفَ يَلْجَأُ إِلَى مِصْرِ
وَأِنْ تُغَوَّرَا فِي يَدَي غَيْرِ عَامِلٍ لِمِصْرِكَ أُمْسَتْ غَيْرَ بِاسِمَةِ الثُّغْرِ⁽³⁾

ويضم الديوان عدة نصوص يمدح بها الفاطميين ويشيد بملكهم ويُعلي من نسبهم ويثني على عدالتهم وكرمهم وسماحتهم وحسن سياستهم وصواب حكمتهم ويكثر من الدعاء لهم⁽⁴⁾.

ولم يقتصر في مدحه - كما ذكرنا آنفاً - على الخلفاء من الفاطميين، وإنما أرسل مديحه إلى وزراء هذه الدولة لاسيما صالح بن رزيق وشجاع بن شاور، وتغنى بصفاتهم وأثنى على حُسن تدبيرهم، ولكن الصراع الذي كان يدور بين أولئك الوزراء دفع بالقاضي الفاضل إلى أن يتلون في مدحه لهم، وأول وزير مدحه هو العادل ابن رزيق حينما تولى الوزارة عام (548هـ)⁽⁵⁾، إذ استخدم القاضي الفاضل في ديوان الجيش، فقال مادحاً:

إِذَا مَا الْغَزَالُ سَرَى زَائِرَا فَلَا تَأْمَنِ الْأَسَدَ الزَّائِرَا
وَلَكِنْ سَلِ اللَّيْلَ سَتْرًا عَلَيَّ كَ وَإِنْ كُنْتَ تَأْمَنُ مِنْهُ كَافِرَا

[....]

لَقَدْ نَصَرَ اللَّهُ دِينَ الْهُدَى بِأَنْ نَصَرَ الْمَلِكُ النَّاصِرَا
فَلَسْنَا نَخَافُ عَلَى غَابِهِ إِذَا كَانَ فِي غَابِهِ خَادِرَا

(1) م.ن : 302-301/1.

(2) م.ن : 196/1.

(3) م.ن : 220/1.

(4) ينظر: م.ن : 200/1، 277.

(5) ينظر: الروضتين : 322/1 ؛ والمواعظ والاعتبار : 336/2.

[....]

وَلِي حَاسِدٌ أَنْتَ أَرِيحَتُهُ وَأَنْتَ تَصَوِّرُهُ حَاسِرًا

[....]

وَمَا أَتَقِي أَنْ زَيْفًا يُمَرَّ بِنَفْدِكَ إِلَّا بَدَا ظَاهِرًا⁽¹⁾

وبلاحظ " في شعره تكرار لفظة (ناصر) وهو لقب قد لقب به أكثر من واحد غير صلاح الدين، كان العادل بن رزيك والخليفة الفاطمي - وللقاضي مدائح فيهما - فمن المراد بهذا اللقب من هؤلاء الثلاثة ؟ ويبدو أن ليس هناك قرينة أو قرائن في بعض القصائد التي جاء فيها هذا اللقب على أن المراد به أحدهم " ⁽²⁾، وهذا الأمر جعلنا في حيرة من أمرنا حينما نقرأ تلك القصائد، لاسيما أن خطابه المدحي يكاد يكون متشابها في بنائه ومضمونه، فلا نعلم إلى أين وجهت تلك القصائد ولأي ممدوح من أولئك الثلاثة ؟ ولكن يمكن عدّها بجميعهم من دون أن نفع في خطأ التوصيف، وهذا الأمر يمكن أن نعه من ضمن التلون في خطابه المدحي لأن جلّه هو الإقرار بالشكر والعرفان لمن يستحقه وممن كانت له أيادٍ بيضاء عليه ونعمة، فهو يكثر في شكر ممدوحيه وممتن منهم⁽³⁾، على أن محقق الديوان قد وضع في بعض شروحاته وإرجاع بعض القصائد إلى بعض الممدوحين ممن يُعرف بالناصر، لاسيما صالح بن رزيك وإن كانت لا تختلف عن سابقتها في طرق معاني الممدوح المتداولة والتي عرفناها عند القاضي الفاضل⁽⁴⁾.

ونجد بعض النصوص التي يمدح بها شجاع بن شاور الذي كان ندأ للعادل ابن رزيك، ولكن القاضي الفاضل لا يهتم من كان الممدوح، والذي يهتم هو من كان في الوزارة ويده السلطة، فهذا هو الذي يقصده بمدحه من دون النظر إلى شخص الممدوح وإنما إلى عمله. وصبغة المدح كما ذكرنا آنفاً لا تختلف عما سبق، فهو يشيد ويثني ويمدح. إذ قال:

يَا شُجَاعُ بَنِّ شَاوِرَ بَنِّ مُجِيرٍ يَا كَبِيرًا يَنْمِيهِ كُلُّ كَبِيرٍ

[....]

تُشْرِقُ الْأَرْضُ مِنْ وُجُوهِكُمْ الْغُـ رَ بِسُرْجٍ مِنْ قَبْلِ سُرْجِ الثُّورِ

بَشَّرَ اللَّهُ آدَمًا بِأَبِيكُمْ فَابْتَدَا الْبَشْرَ وَقَتَ ذَاكَ الْبَشِيرِ

جَاءَ طَبْعًا لِلْخَيْرِ يَغْلِبُ مَا فِي كُلِّ طَبْعٍ مِنْ كَامِنَاتِ الشُّرُورِ

[....]

سَاعَةً جَاءَ مِنْ أَبِيكَ لَهُ ابْنٌ كَانَ مَبْدَا التَّهْلِيلِ وَالتَّكْبِيرِ

يَكْمُنُ الْمَاءُ فِي السَّحَابِ حَيَاءٌ مِنْ نَدَاهُمْ وَيَخْتَبِي فِي الْبَيْرِ⁽⁵⁾

(1) ديوانه: 215، 212/1، 216-217.

(2) القاضي الفاضل شاعراً: 47.

(3) ينظر: ديوانه: 156/1، 239.

(4) ينظر: م.ن: 156/1.

(5) م.ن: 239/1.

ويبدو أن القاضي الفاضل لم يأل جهداً في الثناء على شجاع بن شاور، فقد أكثر من مدحه بعدة قصائد؛ منها هذه القصيدة التي يشيد فيها بشجاعته ويكثر من تعداد محاسنه التي بالغ في بعضها، وهذا يدين الشعراء دائماً فإنهم يبالغون في إسباغ الصفات على ممدوحهم وإن كان ذلك مما يقبل في الشعر، فقال مادحاً وواصفاً لممدوحه ومثلاً نصه بالجوانب البديعية التي عُرف بها:

أَمَّا وَمِنْكَ عَلَى أَعْدَائِكَ الطَّلَبُ فَإِنَّ أَعْدَى عَدُوِّ عِنْدَنَا الْهَرَبُ
أَنْتَ الْحَيَاةَ الَّتِي مَا بَعْدَهَا رَغَبٌ أَوْ الْحِمَامَ الَّذِي مَا قَبْلَهُ رَهَبٌ
[....]

لَوْ أَضْمَرْتُ سَحْبُ الْأَفْقِ النِّفَاقَ لَكُمْ لَقَاتَلْتُنَّهَا إِلَى أَنْ تَجْلِي الشُّهُبُ
[....]

يَا شَمْسَ دَهْرِي وَلَكِنْ حَبْلٌ آمِلِهِ مَا كَانَ مِثْلَ حِبَالِ الشَّمْسِ يَنْقُضُ
[....]

وَكَمْ ضَرَبْتَ بِسَيْفٍ مَا لَهُ قَرَبٌ كَمَا رَحَفَتْ بِجَيْشٍ مَا لَهُ لَجَبٌ
حَتَّى أَطَرَتْ رِقَاباً مَا لَهُنَّ دَمٌ وَحُزَّتْ نَهَبٌ نُفُوسٍ مَا لَهَا سَلَبٌ
أُغْمِدْ سَيْفُوكَ فَالِدُنْيَا تُعَاقِبُهُمْ وَنَمُ فَإِنَّ اللَّيَالِي عَنْكَ تَغْتَقِبُ
[....]

فَاسْلَمْ عَلَى رَغَمِ أَيَّامِ الزَّمَانِ كَمَا تَهَوَّى وَتَبْغِي وَتَفْنِي نَحْنُ وَالْحَقَبُ
وَلَا تَمِيلْ عَلَى مَلِكٍ يَمِيلُ عَلَى جَوَانِبِ الْجُودِ مِنْهُ الْعِلْمُ وَالْأَدَبُ⁽¹⁾

ويدخل نفسه في الصراع الذي دار بين وزراء الدولة الفاطمية في آخر عهدها، لاسيما بين ضرغام وشاور، وهذا الصراع الذي جعل شاور يستجد بنور الدين زنكي لمناصرته على خصمه، فأرسل له أسد الدين شيركوه - عم صلاح الدين الأيوبي -، وبعد أن نصره طالبه بالأموال التي وعدها لنور زنكي، ولكنه أخلف ذلك مما دفع بشاور إلى أن يستجد بالفرنجة، ولكن انتصر أسد الدين شيركوه وعاد الفرنج إلى موطنهم في بلاد الشام وذلك عام (559هـ)⁽²⁾، وهنا يبين سياسة شاور ويشيد به وأنه نصر آل النبي (ﷺ) ويقصد الدولة الفاطمية، حتى إن ملك الفرنج انتصر لهم وعدّها آية من الآيات النبوية التي جعلت الأعداء ينتصرون لهم، إذ قال:

صَحَا الدَّهْرُ لَكِنْ بَعْدَمَا طَالَ سَكْرُهُ وَمَا كَانَ إِلَّا مِنْ دَمِ الْبَغْيِ خَمْرُهُ

[....]

يَجُوزُ عَلَى الْهَامَاتِ عَادِلٌ سَيْفُهُ وَيَجْرِي عَلَى أَهْلِ الْأَوَامِرِ أَمْرُهُ

(1) م.ن: 146/1، 147، 153.
(2) ينظر: الكامل في التاريخ: 134-124/11.

لَقَدْ قُتِلَ فِي نَصْرِ النَّبِيِّ وَآلِهِ مَقَاماً عَلَى الرَّحْمَنِ قَدْ حَقَّ أَجْرُهُ
 سَرَى مَلِكُ الْإِفْرَنْجِ يَنْصُرُ جَمْعَهُمْ فَمَا ضَرَّهُمْ فِي نُصْرَةِ الْحَقِّ كُفْرُهُ
 وَمَا هِيَ إِلَّا آيَةٌ نَبَوِيَّةٌ أَقَامَتْ لَهُمْ بِالنَّفْعِ مِنْ خِيفِ ضَرِّهِ
 وَعَادَتْهُمْ مِنْ قَبْلِ آيَةِ جَدِّهِمْ فَيَنْصُرُهُمْ مَنْ لَا يُؤْمَلُ نُصْرُهُ⁽¹⁾

ومن تلونه في خطابه الشعري الذي بان واضحاً حينما رثى آل رزيك عند وقوع النكبة بهم وخروجهم من دست الوزارة، فقد أعلن ثورته على القاتل وهم آل شاور⁽²⁾، وقد بدأها بالغزل وتمنى لو انه قادر على أن ينصرهم، ولكن؟ قال:

أَسْتَوْدِعُ اللَّهَ فِي أَظْعَانِهِمْ قَمَرًا إِلَيْهِ لَوْ ضَلَّتِ الْأَقْمَارُ يُحْتَكُمُ
 عِنْدِي سُهَادٌ وَعِنْدَ الْهَاجِرِينَ كَرَى فَالْيَلِ مَشْتَرَكٌ بَيْنِي وَبَيْنَهُمْ
 بِأَيِّ وَجْهِ يَرَانِي النَّاسُ بَعْدَهُمْ حَيًّا وَيَا أَسَفًا إِنْ قُلْتُ: بَعْدَهُمْ

[....]

وَكَانَ حَقُّكُمْ لَوْ كَانَ لِي قَبْلُ أَنْ يَنْصُرَ السَّيْفَ لَا أَنْ يَنْصُرَ الْقَلَمَ⁽³⁾

ومن هذا النصح يتضح لنا أنه كان يهتم بمن هو في المنصب ويمدح من له الجاه والقوة، ولكن كما قلنا سلفاً أنه قد مدح آل شاور بعد أن كان يمدح من سبقهم ولم يكتف بذلك، وإنما حاول ان ينتقم منهم ولكنه سرعان ما مدحهم وأثنى عليهم بعد تغير الحال. وتغيرت الأحوال في مصر وافلت دولة الفاطميين وتولى صلاح الدين الأيوبي الحكم بعد عمه شيركوه، وأعاد الخطبة للعباسيين وأصبح سلطان مصر يدين بولائه إلى نور الدين زنكي في بلاد الشام وتحت راية الدولة العباسية في بغداد وذلك عام (569هـ)⁽⁴⁾. ونراه يتشفى بأقول نجم الفاطميين ويعبر عن ذلك ببيتين من الشعر، فيصف فيهما قصر الخلفاء بالقاهرة المغزية وقد خلت من خلفائها وحكامها، إذ قال:

صَاحِبُ هَذَا الْقَصْرِ كَمْ قُبِلْتُ سَاحَتُهُ أَمْسٍ وَكَمْ عَظُمَا
 وَفُذْرَةُ الْقَادِرِ فِي هَدْمِهِ أَعْظَمُ مِنْهَا فِي بِنَاءِ السَّيِّمِ⁽⁵⁾

على الرغم من أنه قد قال في آخر الخلفاء الفاطميين وهو العاضد مديحاً وإن لم يتبق في الديوان إلا بيت التخلص من النسب، ولكن له دلالة في أنه قد فطم نفسه عن قول الشعر في أحدٍ إلا للفاطميين⁽⁶⁾.

وفي عهد صلاح الدين الأيوبي أصبحت مكانته لا تعلوها مكانة سوى صلاح الدين نفسه، وأصبح مقرباً منه ويستشيريه في صغائر الأمور وكبائرها ويطلب الرأي منه⁽⁷⁾.

ومدح صلاح الدين ببعض القصائد وهي مثبتة في صفحات الديوان منها قوله:

(1) ديوانه: 200/1-201.

(2) ينظر: المواعظ والاعتبار: 266/2؛ والنكت العصرية: 79.

(3) ديوانه: 406-405/2.

(4) اعتمد الباحثان في هذا الموضوع ما جاء في مفرج الكروب والروضتين.

(5) ديوانه: 406/2.

(6) ينظر: م.ن: 302-301/1.

(7) ينظر: وفيات الأعيان: 206/7.

النَّصْرُ كَانَ مُوَاعِداً لِلنَّاصِرِ مَا كَانَ يَحْضُرُ وَهُوَ لَيْسَ بِحَاضِرٍ
وَالنَّصْرُ قَالَ: إِذَا أَتَانِي نَجْدَةٌ فَبِنَفْسِهِ يَكْفِي بَغِيرِ عَسَاكِرِ⁽¹⁾

وقال أيضاً:

سَجَدْتُ لِيُوسُفَ فِي انْتِبَا هِ مِنْ لِيُوسُفَ فِي مَنَامٍ
[....]

يَا نَاصِحِي لَمْ تَزْعِ إِنِّي فَتَدْتَنِي حَقَّ الذَّمَامِ
مُلْكُ الْمَنَامِ لِنَاصِرِي أَمْرٌ سَوَى مُلْكِ الْأَنَامِ⁽²⁾

وأكثر من مدح صلاح الدين وأثنى عليه، كما مدح أبناء صلاح الدين وأخوته⁽³⁾، ومن خلال قراءة الأشعار التي ازجها إلى ممدوحيه وتعدد أولئك جعلنا نعتقد أن القاضي الفاضل كان متلونا في خطابه المدحي، فهو لم يقصر مدحه على شخص واحد، وتنتقل بين الممدوحين، وانقلب على بعضهم، وطرق باب من هاجهم أولاً أو نال منهم، فهو تارة يتبع الدولة الفاطمية ويشيد بها وبملكها وينال من الدولة العباسية، وتارة أخرى يمدح هذا الوزير أو ذاك، ويهجو هذا ثم يعاود مدحه ويتشفى بزوال من مدحهم وانحسار دولتهم. وبعد ذلك من النفاق ولا يمكن أن يكون مقبولا منه لاسيما في تغير ولائه مع تغير المناصب، ولكن هذا هو ديدن الشاعر، وإن كان حاله كحال الآخرين من الشعراء ممن ينتقلون على الموائد كلها من أجل التكسب ونيل الجاه، مع أنهم لا يؤمنون بما يقولون لذلك عُدَّ القاضي الفاضل في ضمن أولئك المتلونين.

المصادر والمراجع

- الأغاني، لأبي فرج الأصفهاني، دار الكتب العلمية، بيروت، د.ت.
- التكسب بالشعر، د. جلال الخياط، بغداد، 1986م.
- التلون في الخطاب الشعري في العصر العباسي الأول، د. كمال عبد الفتاح حسن السامرائي، مجلة سر من رأى، مج9، العدد34.
- حسن المحاضرة في تاريخ مصر والقاهرة، جلال الدين السيوطي، تحقيق: محمد أبي الفضل إبراهيم، دار احياء الكتب العربية، 1968م.
- خريدة القصر وجريدة أهل العصر، العماد الأصفهاني، قسم شعراء مصر، تحقيق: أحمد أمين وشوقي ضيف، لجنة التأليف والنشر، د.ت.
- دراسات في الشعر في عصر الأيوبيين، د. محمد كامل حسين، دار الفكر العربي، مصر، 1969م.
- دليل الناقد الأدبي، ميجان الرويلي، د. سعيد البازغي، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط2، 2000.
- ديوان القاضي الفاضل، تحقيق: د. أحمد بدوي، ط1، دار المعرفة، مصر، 1961م.
- الروضتين في أخبار الدولتين، للمقدسي، مطبعة وادي النيل، مصر، 1287هـ.
- شذرات الذهب في أخبار من ذهب، ابن عماد الحنبلي، دار الكتب العلمية، بيروت، د.ت.
- القاضي الفاضل شاعراً، د. كمال عبد الفتاح حسن السامرائي، دار تموز، سوريا، 2012م.
- الكامل في التاريخ، لابن الجزي، دار صادر، بيروت، 1966م.

(1) ديوانه: 242/1.

(2) م.ن: 285/1، 288.

(3) ينظر: م.ن: 163-162/1، 189-192، 241، 244، 256، 300-301.

- لسان العرب، لابن منظور، دار صادر، بيروت، د.ت.
- مسالك الأبصار في ممالك الأمصار، لابن فضل الله العمري، تحقيق: أحمد زكي، دار الكتب العلمية، القاهرة، 1924م.
- معجم مقاييس اللغة، للأزهري، دار الكتب العلمية، بيروت، د.ت.
- مفرج الكروب في أخبار ابن أيوب، محمد بن سالم، تحقيق: جمال الدين الشيال، القاهرة، 1953م.
- المواعظ والاعتبار، خطط المقرئ، مطبعة بولاق بمصر، مكتبة المثنى ببغداد، 1970م.
- النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة، لابن تغري الاثباتي، وزارة الثقافة والإرشاد القومي، المؤسسة المصرية للتأليف والنشر، د.ت.
- النكت العصرية في أخبار الوزارة المصرية، عمارة اليماني، تحقيق: هرتويج، طبع في مدينة شالون، مطبعة مرسو، 1897م، اعادته مطبعة المثنى، بغداد.
- الوشي المرقوم، ضياء الدين ابن الأثير، تحقيق: د. جميل سعيد، مطبعة المجمع العلمي العراقي، 1989م.
- وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، ابن خلكان، تحقيق: إحسان عباس، دار صادر، بيروت، 1977م.

الحاجات التعليمية لدى طلبة كليات التربية الأساسية في مادة طرائق التدريس العامة من وجهة نظرهم (دراسة ميدانية)

م.مريم خالد مهدي

جامعة ديالى /كلية التربية الأساسية

Learning Needs for the Students of the College of Basic Education in General Methods of Teaching : Afield Study

Lect. Meriam Khalid Mahdi

College of Basic Education/ University of Dyalla

Assy71_2009@yahoo.com

Abstract

It is very important to consider the students' needs when designing curriculums.

الملخص

تعد حاجات الطلبة من الأمور المهمة التي يجب على واضعي المناهج الدراسية الأخذ بها عند وضع مفردات المواد الدراسية التي سبتقرر فيما بعد تدريسها لطلبة من المفترض بهم تعلمها والانتفاع بها في حياتهم المستقبلية، إذ أن المناهج المبنية على أساس حاجات الطلبة وميولهم واهتماماتهم واستعداداتهم والمستندة إلى الأسس النفسية السليمة ستكون أكبر عون في مساعدة الطلبة على اشباع حاجاتهم وتنمية ميولهم واستعداداتهم بما يحقق لهم النجاح في حياتهم الحياتية والمهنية. وتعد الجامعة من المراحل المهمة التي يتعلم الطلبة من طريق كلياتها المختلفة المعارف والخبرات والحقائق ويكتسب المهارت والاتجاهات والقيم من طريق المواد الدراسية التي يدرسونها في تلك الكليات، ومن بين تلك المواد التي يدرسها الطلبة هي مادة طرائق التدريس العامة التي تُدرس لطلبة كليات التربية الأساسية كونها من تعلم طلبتها المواد التربوية إلى جانب المواد التخصصية، فضلاً عن كونها تعمل على إعداد الكوادر المهنية المؤهلة نفسياً وتربوياً واجتماعياً لكي يكونوا قادرين على ممارسة مهنة التدريس الفعلي في المدارس بكل نجاح. وقد هدف البحث إلى: (التعرف على الحاجات التعليمية لطلبة كليات التربية الأساسية في مادة طرائق التدريس العامة) وقد اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي كونه يعد المنهج الملائم لبحثها ولتحقيق هدف البحث قامت الباحثة بإعداد استبانة وذلك بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة، فضلاً عن الاستبانة المغلقة التي قدمتها إلى مجموعة من المختصين وبذلك تكونت أداة البحث بشكلها النهائي بعد استخراج الصدق والثبات لها من (25) فقرة شملت الحاجات التعليمية في مادة طرائق التدريس العامة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم وقد تكون مجتمع البحث من طلبة المرحلة الثالثة في كلية التربية الأساسية /جامعة ديالى الذين يدرسون مادة طرائق التدريس العامة في الكلية. أما عينة البحث فقد تم اختيارها بشكل عشوائي من طلبة المرحلة الثالثة في كلية التربية الأساسية وقد تكونت من (30) طالباً وطالبة من الأقسام العلمية والإنسانية معاً. أما أهم الوسائل الإحصائية المستعملة في البحث فهي: (الوسط المرجح، والوزن المتوي، ومعامل ارتباط بيرسون)

أما أهم النتائج التي خرج بها البحث فهي:

- 1- إن إشباع حاجات الطلبة التعليمية في أي مادة دراسية يزيد من دافعيتهم لتعلم تلك المادة.
- 2- إن مراعاة الفروق الفردية الموجودة بين الطلبة من قبل أعضاء هيئة التدريس يضمن لهم اشباع الحاجات الأساسية لطلبتهم عند تعليمهم المواد الدراسية في الكلية وبالتالي تحقيق التعلم المنشود.
- وفي ضوء نتائج البحث أوصت الباحثة بالآتي:
- 1- تكليف أعضاء هيئة التدريس في أقسام الكلية للتعرف على حاجات الطلبة والعمل على إشباعها.

2- ضرورة مراعاة حاجات الطلبة من قبل لجان هيئة القطاعية الموكلة إليها وضع مفردات المناهج الدراسية قبل البدء بوضع تلك المفردات.

أما أهم مقترحات البحث التي اقترحتها الباحثة فكانت:

- 1- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية للتعرف على الحاجات التعليمية لمراحل دراسية أخرى في الكلية.
 - 2- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية للتعرف على الحاجات التعليمية لطلبة المرحلة المتوسطة أو الإعدادية.
- الكلمات المفتاحية: الحاجات التعليمية، طرائق التدريس العامة

الفصل الأول:

مشكلة البحث:

إن الحياة التي نعيشها اليوم في تطور مستمر وبالأخص في ميداني التربية والتعليم وهذا التطور يشمل جميع ما في العملية التعليمية من معلم وطالب ومحتوى تعليمي وطرائق تدريسية ووسائل تعليمية...ألخ، مما أدى إلى ضرورة النظر باستمرار إلى كل ركن في هذه العملية من أجل معرفة نقاط الضعف فيها لتلافيتها، ونقاط القوة لتعزيزها من أجل مواكبة التطورات المستمرة في العالم، وهنا تبرز أهمية الجامعة بوصفها المنبر الذي تتوافر فيه أفضل الأجواء للتفاعل والبحث العلمي ضمن الأهداف المرسومة والموارد المتاحة لها، من طريق العلاقة الدينامية بينها وبين المجتمع، والتي تؤدي إلى خلق المناخ الملائم لتطوير واستنباط العلوم المختلفة، بما يخدم الاحتياجات التنموية الاقتصادية والاجتماعية من طريق تخريج الكادر البشري المؤهل علمياً وفكرياً لخدمة المجتمع.(العجيلي، 2013: 195)

فالجامعة هي المجتمع الأكاديمي، أنشأت لأقتفاء المعرفة، وهي مقسمة إلى دوائر معروفة وتعمل على الجبهات لاكتشاف المجهول، وكانت أنجازاتها سبباً في تطوير العالم.(تاسمان، 1969: 12)

والجامعة تسهم وبشكل واضح في بناء شخصية الطلبة بما تقدمه لهم من مناهج وما توفره من علاقات أنسانية وتفاعل اجتماعي كونها المسؤولة عن إعدادهم وتأهيلهم للحياة المستقبلية، فهي التي تهتم بتنمية اتجاهات الطلبة وقيمهم وعاداتهم وقدراتهم العقلية، وهي التي تشبع حاجاتهم ودوافعهم المتعددة، لأن عدم إشباع حاجات الطلبة تجعلهم ينظرون إلى الواقع نظرة خاطئة تبعدهم عن الحقيقة والموضوعية.(جورارد، 1988: 96)

ويعد طالب الجامعة ركن مهم من أركان التعليم الجامعي الذي يقع على عاتقه بعد التخرج تعليم أفراد آخرين، وإيصال جميع ما تعلمه في الجامعة لهم، فإذا كان الطالب نفسه لم يشبع أغلب حاجاته فكيف سيكون أدائه مع طلبته بعد التخرج في أثناء ممارسة مهنة التعليم في المدارس، إذ أن الطالب من أبسط حقوقه إشباع حاجاته(النفسية، والاجتماعية، والاقتصادية) التي ستحميه من الفشل ومواطن الصراع وعوامل القلق ومشاعر النقص، وتعطيه التقدير وتحسن إنتاجه وتأكيد ذاته وإبراز مواهبه وكوامن شخصيته، فضلاً عن تمتعه بحرية الاعتقاد والتفكير مما يؤدي به إلى تحقيق السعادة والتكيف مع المجتمع الذي يعيش فيه.(الشيباني، 1983: 145)

ويرى ماسلو إن الإحباط في إشباع الحاجة هو من العوامل الرئيسة التي تؤدي إلى النمو غير المتكامل في شخصية الفرد، فضلاً عن حدوث أنواع من الشذوذ أو العيوب في تكوين شخصية الفرد خلال حياته، كما تؤدي إلى الشعور بالقلق والاغتراب والتعاسة واحتقار الذات.(عوض، 1986: 76)

إذ أن حاجات الطلبة إذا لم تشبع فإنها تؤدي إلى ظهور مشكلات كثيرة تعوق تعلمهم وتقف حائلاً أمام التعليم المثمر.(محمد وريم، 2011: 104)

وأن مادة طرائق التدريس العامة تتمثل بـ(تدريس الطرائق التعليمية التي تصلح لجميع المواد الدراسية مثل طريقة الألقاء، والمناقشة، وحل المشكلات...ألخ)، (التميمي، 2010: 28)، وهذه المادة تُدرّس لطلبة المرحلة الثالثة في كليات التربية الأساسية. وهي

من المواد الدراسية المهمة بالنسبة لطلبة الجامعة وبالأخص في كلية التربية الأساسية التي يدرس فيها الطلبة المواد التربوية إلى جانب المواد العلمية (الاختصاص) لأنها تقيد فائدة كبرى بعد التخرج عندما يمارس وظيفة التدريس الفعلي في المدارس وذلك بتطبيق الجانب النظري الذي درسه في الكلية بشكل واقعي مع تلامذته في المدارس من طريق استعمال طريقة أو أخرى من طرائق التدريس إذ لا يستطيع المعلم تدريس تلامذته من دون استعمال طريقة تدريس معينة، كما أن الطلبة من طريقها يتعرفون على المصطلحات والمفاهيم المهمة كالاستراتيجية والأسلوب والأنموذج... إلخ، إلا إن هذه المادة مع أهميتها بالنسبة للطلبة ورغم التطورات المستمرة الحاصلة في مجال طرائق التدريس والوسائل التعليمية والتقنيات التربوية إلا أنها لم تلق التغيير والتطوير منذ عام (2010م) ولحد الآن كما أن مفرداتها لا تلبي حاجات الطلبة، هذا ما أكدته أغلب أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الأساسية/جامعة ديالى ممن يدرّس مادة طرائق التدريس العامة، وهذا ما عانت به الباحثة كونها أحد تدريسيات قسم اللغة العربية ومن اختصاص طرائق تدريس اللغة العربية، ومن تُدرّس مادة طرائق التدريس العامة لطلبة المرحلة الثالثة في قسم اللغة العربية، وكذلك ما أكدته أغلب طلبة المرحلة الرابعة الذين درسوا المادة في العام السابق عندما وجهت لهم الباحثة الاستبانة المفتوحة المتضمنة تحديد الحاجات التي لم تشبع من مادة طرائق التدريس العامة من طريق السؤال الآتي: (ما الحاجات التعليمية من تدريس مادة طرائق التدريس العامة التي درستوها في المرحلة الثالثة من العام الدراسي 2014-2015م؟). لذا فقد تحددت مشكلة البحث الحالي بالسؤال الآتي:

– ما الحاجات التعليمية لطلبة كليات التربية الأساسية في مادة طرائق التدريس العامة من وجهة نظرهم؟ أهمية البحث:

إن التعليم هو تلك العملية التي يقوم بها المعلم والتي يهدف من طريقها إلى إحداث تغيرات عقلية ونفسية وجسمية لدى الطلبة، بقصد تنمية شخصياتهم بجميع أبعادها، فضلاً عن تعليمهم المعارف والحقائق والمفاهيم وأكسابهم المهارات والسلوكيات المختلفة، وتنمية القيم والعادات، وبما أن التعليم هو النشاط الذي يقوم به المعلم في أثناء العملية التعليمية فلا يتحقق هذا النشاط إلا بوجود عنصر آخر إلا وهو الطالب الذي يوجه له التعليم فهو المحور الرئيس، والهدف الاسمي لكل عملية تربوية. إذ توجه له الجهود والأنشطة التي تعمل على زيادة معلوماته وتطويره والأرتقاء به نظرياً وتطبيقياً. (الخطابية وعلي، 2002: 19)، فيكون دور هذا الطالب هو التعلم، وبالتالي فالتعلم هو النشاط الذي يمارسه الطالب في الموقف التعليمي والذي يؤدي إلى اكتسابه المعارف والمهارات والسلوكيات التي لم تكن بحوزته من قبل.

ولهذا نجد أن نظريات التعليم والتعلم تركز على ضرورة تنظيم عمليتي التعليم والتعلم للطلبة وذلك بجعل الطلبة يمارسون الدور الإيجابي الفاعل في عملية التعلم، والأنطلاق بالمناهج الدراسية من احتياجات الطلبة وميولهم وقدراتهم، فضلاً عن أعطائهم الفرصة لتحديد الأهداف والموضوعات وطرائق التعلم بأنفسهم، بما يتناسب مع اهتماماتهم وقدراتهم واحتياجاتهم. (مرعي ومحمد، 2011: 150) ويتحقق التعلم الجيد للطلبة من طريق المنهج الذي هو عبارة عنمجموع الخبرات والنشاطات التي توفرها المؤسسة التعليمية لطلبتها داخل الصفوف وخارجها لتحقيق لهم أقصى درجة من النمو، وبالتالي تفيد المجتمع أقصى فائدة مستطاعة، فهو بمثابة الوعاء الذي من طريقه ينقل للطلبة المعلومات، والمهارات العلمية، والقيم، والإتجاهات، وطرائق التفكير، وأساليب التصرف، ونواحي النشاط التي يتحقق من طريقها أهداف التعليم مما يفرض الأمر على واضعي المناهج مراعاة أمرين مهمين هما: الطالب وما يتميز به من خصائص وحاجات لازمة للمرحلة التي هو فيها، ثم المجتمع وما يسوده من تراث ثقافي وقيم ومعايير ومشكلات وآمال وأهداف. (وزارة التربية، 2003: 28-29)

وفي كثير من الأحيان يرتبط مفهوم الحاجة بمفهوم الدافع وربما يستعمله البعض بالمعنى نفسه، إلا إن هناك فرقاً بين المفهومين إذ يستعمل مفهوم (الحاجة) للدلالة على الحالة الفسيولوجية للخلايا الناجمة عن الحرمان، بينما يستعمل مفهوم (الدافع) للدلالة على الحالة السيكولوجية الناجمة عن الحاجة والتي تدفع الفرد للسلوك باتجاه إشباع تلك الحاجة إذ يمكن القول بأن الدافع هو الجانب السيكولوجي للحاجة. (توق وعبد الرحمن، 1984: 142)

إذ أن أهتمام المناهج الدراسية بحاجات الطلبة يجعلهم يقبلون على الدراسة بدافع قوي فتراهم يبذلون المزيد من الجهد والنشاط من أجل اشباع حاجاتهم واكتساب المهارات المختلفة وبالتالي تحقيق الأهداف التي تسعى تلك المناهج لتحقيقها.(محمد وريم، 2011: 104)، لأن للطلبة حاجات يسعون إلى اشباعها في أثناء تعاملهم مع البيئة المدرسية التي يعيشون فيها، فهم يقضون أغلب وقتهم في المؤسسة التعليمية مما دعا ذلك إلى ضرورة توفير البيئة المناسبة التي تشعره بالسعادة والاحترام وتتوافر فيها فرص النجاح والتفوق.(زيعور ومريم، 1986: 225)

وتعد طريقة التدريس كل ما يتبعه المعلم مع الطلبة من إجراءات وخطوات وتحركات متسلسلة ومتتالية ومتربطة لتنظيم المعلومات والمواقف والخبرات التربوية، لتحقيق هدف أو مجموعة أهداف تعليمية محددة.(الحميدان، 2005: 25)

وإن اتباع المعلم لطريقة التدريس الصالحة والمناسبة ستؤدي بالطلبة إلى فهم مادة الدرس فهماً جيداً بما يحقق ثقة الطلبة بأنفسهم، وابتعادهم عن الشعور بالإحباط والنقص وتجنب التوتر والقلق، فضلاً عن التعرف على حقيقة قدراتهم وأمكانياتهم.(وزارة التربية، 2003: 28)

لذا نجد أن الاتجاهات التربوية -التعليمية تؤكد على ضرورة الأهتمام بالطلبة من طريق تطوير المناهج وأساليب التربية وطرائق التدريس، ومراعاة الفروق الفردية الموجودة بين الطلبة فكل طالب له الحق بالتعلم على وفق حاجاته وإدراكاته واهتماماته، بإعطائه الحق لاختيار ما يناسبه بما يجعله يحقق التفاعل مع البيئة التعليمية التي ينتمي إليها.(القيسي، 2012: 9)

هدف البحث: يهدف البحث الحالي إلى:

-التعرف على الحاجات التعليمية لطلبة كليات التربية الأساسية في مادة طرائق التدريس العامة.

حدود البحث: يتحدد البحث الحالي بـ:

1- طلبة كلية التربية الأساسية/جامعة ديالى للعام الدراسي(2015-2016م) الذين يدرسون مادة طرائق التدريس العامة.

2- الحاجات التعليمية لطلبة كلية التربية الأساسية في مادة طرائق التدريس العامة.

3- العام الدراسي (2015-2016)م.

مصطلحات البحث:

أولاً: الحاجة (Need)

1- عرفها يونس على أنها: حالة من حالات الشخصية مرتبطة دائماً بعدم الأشباع في الجوانب العضوية أو المادية أو

الاجتماعية وقد تختلف شخصية كل فرد عن الأخرى في تنوع أساليب أشباع تلك الحاجات.(يونس، 2004: 326)

2- عرفها الكيلاني على أنها: نوع من القوة تعمل على توجيه سلوك الإنسان وتقرر نوع النشاط الذي يمارسه.(الكيلاني، 2005:

354)

ثانياً: طريقة التدريس (Teaching Method)

1- عرفها عبد القادر على بأنها: مجموعة من الأنشطة والاجراءات التي يقوم المدرس بإيصال مادته الى اذهان الطلبة باقل وقت

وجهد. (عبد القادر، 1983: 39)

2- عرفها التميمي على أنها: أحد عناصر المنهج تتضمن سلسلة من الفعاليات المنظمة والمتربطة والمتتالية يديرها المعلم داخل

الصف لتحقيق أهداف ومخرجات تعليمية على المديين القريب والبعيد.(التميمي، 2010: 28)

ثالثاً: كلية التربية الأساسية

التعريف الإجرائي لكلية التربية الأساسية: هي الكلية التي يقع على عاتقها إعداد وتأهيل معلم المستقبل تربوياً ونفسياً وثقافياً من

خلال تدريسه المقررات الدراسية المخصصة له، وهي تضم الأقسام الإنسانية والعلمية ومدة الدراسة فيها أربعة سنوات على وفق نظام

الكورسات.

الفصل الثاني: دراسات سابقة

ستعرض الباحثة في هذا الفصل مجموعة من الدراسات ذات العلاقة بموضوع بحثها وهي كالآتي:

1- دراسة نوري وأياد

أجريت هذه الدراسة في العراق وهدفت إلى التعرف على (الحاجات الإرشادية النفسية والاجتماعية والدراسية لطلبة جامعة الموصل)، والتعرف على الفروق ذات الدلالة المعنوية في الحاجات الإرشادية تبعاً لمتغيري الجنس والمرحلة الدراسية، بلغت عينة البحث الأساسية (422) طالباً وطالبة. أعد الباحثان استبياناً خاصاً للحاجات الإرشادية من خلال الاطلاع على بعض الأدبيات والدراسات السابقة ومن خلال إجراء دراسة استطلاعية على عينة من طلبة جامعة الموصل بلغ عددها (50) طالب وطالبة، استخدم الاستبيان أداة للبحث بلغ عدد فقراته (35) فقرة عولجت البيانات إحصائياً باستخدام معادلة (فشر واختبار مربع كاي، أما أهم نتائج الدراسة:

- الهدف الأول ظهرت (9) حاجات إرشادية حادة ستة منها دراسية واثنان نفسيّة وواحدة اجتماعية
- أما في الهدف الثاني فظهرت فروق ذات دلالة معنوية في الحاجات النفسية والاجتماعية والدراسية بين الذكور والإناث بشكل عام وكانت لصالح الذكور إذ أن الذكور كانوا أكثر معاناة من الإناث، كما أظهرت النتائج فروق ذات دلالة بين الطلبة في الحاجات الإرشادية تبعاً لمرحلته الدراسية (الثانية والرابعة) وكانت الفروق في الحاجات النفسية والاجتماعية والدراسية في معظمها لصالح طلبة المرحلة الرابعة. وهذا يعني أن طلبة المرحلة الرابعة هم أكثر معاناة من طلبة المرحلة الثانية.
- وخلصت الدراسة إلى بعض التوصيات والمقترحات منها:

- 1- تشكيل لجنة للإرشاد التربوي والنفسي في كليات جامعة الموصل وترتبط بلجنة مركزية في جامعة الموصل ويديرها اختصاصيون في هذا المجال.
- 2- إقامة ندوات إرشادية كلما دعت الحاجة إليها إضافة إلى البرامج الإرشادية المخططة لها.
- 3- إجراء دراسة لمعرفة العلاقة بين إشباع الحاجات الإرشادية وتحقيق التكيف النفسي.
- 4- التعرف على مستوى إشباع الحاجات النفسية لدى طلبة الجامعة وخاصة الصفوف المنتهية.

2- دراسة محمود (2003)

أجريت هذه الدراسة في العراق وهدفت التعرف إلى (الحاجة إلى المعرفة وعلاقتها باليقظة الذهنية لدى طلاب المرحلة المتوسطة) وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي كونه المنهج المناسب لدراسته، وقد كان مجتمع البحث يتكون من طلاب المرحلة المتوسطة في مركز محافظة ديالى للعام الدراسي (2012-2013م) والبالغ عددهم (48066) طالباً، أما عينة الدراسة فقد أختارها الباحث قصدياً وهي تتكون من (100) طالباً من طلاب ثانوية (ابن النديم) في محافظة ديالى، وقد قام الباحث ببناء مقياس لقياس الحاجة إلى المعرفة، وتبنى مقياس (الزبيدي، 2012) لقياس اليقظة الذهنية لدى الطلاب. وقد استعمل الباحث في دراسته الوسائل الإحصائية الآتية (الأختبار التائي لعينة واحدة، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة الفاكرونباخ. وقد أسفرت نتائج الدراسة الحالية إلى أن طلاب المرحلة المتوسطة لديهم مستوى واطيء من الحاجة إلى المعرفة واليقظة الذهنية. وأن العلاقة طردية بين الحاجة إلى المعرفة واليقظة الذهنية للطلاب المرحلة المتوسطة. ومن بين التوصيات التي وصى بها الباحث في دراسته (ضرورة تركيز الدراسات والبحوث العلمية على البيئة المدرسية، وتوفير دورات علمية تركز على توعية الطلاب للمشاركة في العملية التعليمية) أما أهم المقترحات التي أقرتها الباحثة (أقامة دراسة مماثلة على طلاب المرحلة الإعدادية، وإجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على شرائح أخرى كالمعلمين والمدرسين. (محمود، 2013: 242-252)

3-دراسة البيطار(1998)

أجريت هذه الدراسة في فلسطين، وهدفت التعرف على (مدى تحقيق جامعة النجاح لحاجات الطلبة النفسية الاجتماعية في المرحلة الجامعية الأولى (البكالوريوس)). فاستخدمت المنهج التنبعي للتحقق من الفرضيات التالية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (0.05) في متوسط تحقيق الحاجات النفسية الاجتماعية ككل ولكل حاجة تعزى الى (1) مستوى الدراسة، (2) الجنس، (3) الكلية. وأجريت على عينة عشوائية بلغت (103) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة عام 1996 وهم في مستوى سنة ثانية، وفي المرة الثانية وهم في مستوى سنة رابعة عام 1998. وكانت أداة الدراسة استمارة الملاحظات والمقابلة، وباستخدام التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعية SPSS. أوضحت نتائج الدراسة وجود دلالة إحصائية في الفرق بين متوسطات تحقيق الحاجات النفسية الاجتماعية ككل بين السنتين الثانية والرابعة للطلبة، ولم توجد فروق دالة إحصائية بين الجنسين والكليات. وأوصت هذه الدراسة بتطوير التخصصات الموجودة في الجامعة، وبالاهتمام بالإرشاد التربوي والمهني لطلبة الجامعة، وإجراء دراسات قبل طرح أي برنامج دراسي بالتعرف على حاجة المجتمع وربطه بتنمية قدرات الطلبة وإمكانياتهم. (البيطار، 1998: 2-21)

4-دراسة العميرة (2014)

أجريت هذه الدراسة في الأردن، وهدفت التعرف على (الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس ومديراتها ومساعدتهم في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن من وجهة نظرهم). تبعاً لمتغيرات الدراسة: الجنس والتصنيف الوظيفي، والمنطقة التعليمية، والمنطقة التعليمية، وسنوات الخبرة. تألفت عينة الدراسة من (242) مديراً ومديرة، ومديراً مساعداً، ومديرة مساعدة في المناطق التعليمية الآتية: منطقة جنوبي عمان التعليمية، ومنطقة الزرقاء التعليمية، ومنطقة شمالي عمان التعليمية. ولتحقيق أهداف الدراسة استعمل الباحث المنهج الوصفي المسحي. أما أداة الدراسة فقد كانت الاستبانة، وقد أظهرت نتائج الدراسة إن أفراد عينة الدراسة بحاجة كبيرة إلى التدريب على المجالات (التقنيات التربوية، التقويم) وبدرجة متوسطة بحاجة إلى التدريب على المجالات (إتخاذ القرارات، والمجال الفني التطويري، والتخطيط والتنظيم المدرسي) وبدرجة قليلة بحاجة إلى التدريب على المجالات (الأدارة، وشؤون الطلبة)، وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة الاحتياجات لمتغير الجنس، ووجود فروق دالة إحصائية في درجة الاحتياجات التدريبية تبعاً لمتغير التصنيف الوظيفي على الدرجة الكلية وعلى جميع مجالات الدراسة باستثناء مجال التقنيات التربوية ولمصلحة المدير المساعد والمديرة المساعدة، وعدم وجود فروق في درجة الاحتياجات التدريبية تبعاً لمتغير المنطقة التعليمية، ووجود فروق تبعاً لمتغير الخبرة على الدرجة الكلية وجميع مجالات الدراسة باستثناء مجال التقويم ولمصلحة ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات)

مناقشة الدراسات السابقة:

بعد عرض الدراسات السابقة ستعتمد الباحثة إلى مناقشتها في عدد من الأمور، فمن حيث المنهجية نجد أن الدراسات السابقة جميعها كانت تتبع المنهج الوصفي التحليلي للتعرف على أهداف دراساتنا، ومن حيث الهدف فقد هدفت دراسة (نوري وأياد، 2008) إلى التعرف على (الحاجات الإرشادية النفسية والاجتماعية والدراسية لطلبة جامعة الموصل) أما دراسة (محمود، 2003) فهذهت التعرف على، و(الحاجة إلى المعرفة وعلاقتها باليقظة الذهنية لدى طلاب المرحلة المتوسطة)، ودراسة (البيطار، 1998) فهذهت التعرف على (مدى تحقيق جامعة النجاح لحاجات الطلبة النفسية الاجتماعية في المرحلة الجامعية الأولى(البكالوريوس))، بينما هدفت دراسة(العميرة، 2014) التعرف على(الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس ومديراتها ومساعدتهم في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن من وجهة نظرهم) وقد تباينت الدراسات السابقة من حيث مكان أجرائها فمنها ما أجري في العراق مثل دراسة (نوري وأياد، 2008)، ودراسة (محمود، 2003)، ومنها ما أجري في الأردن مثل دراسة (العميرة، 2014)، ومنها ما أجري في فلسطين مثل دراسة (البيطار، 1998) أما المرحلة التي أجريت عليها الدراسات السابقة فقد طبقت كل من دراسة (البيطار، 1998) ودراسة (نوري وأياد، 2008) على طلبة المرحلة الجامعية، أما دراسة (محمود، 2003) فقد أجريت على طلاب المرحلة المتوسطة، وقد تباينت الدراسات السابقة في حجم العينة فقد بلغ حجم العينة في دراسة (نوري وأياد، 2008) (422) طالباً وطالبة، بينما كانت العينة في دراسة (محمود،

(2003) (100) طالباً، وبلغت في دراسة (البيطار، 1998) (103) طالباً وطالبة، أما دراسة (العمامرة، 2014) فقد بلغت عينتها (242) مديراً ومديرة، ومديراً مساعداً، ومديرة مساعدة، أما من حيث الأداة فقد استعملت دراسة كل من (نوري وأياد، 2008) ودراسة (العمامرة، 2014) الاستبانة كأداة لدراساتها، بينما بنت دراسة (محمود، 2003) مقياساً لقياس الحاجة إلى المعرفة، وتبنت مقياس (الزبيدي، 2012) لقياس اليقظة الذهنية لدى الطلاب، أما دراسة (البيطار، 1998) فقد استعملت استمارات الملاحظة والمقابلة كأداة لدراساتها. وقد استعملت كل دراسة الوسائل الإحصائية التي رأتها مناسبة لبحثها ولاستخراج نتائجها، وقد توصلت كل دراسة إلى نتائج معينة في ضوء الأهداف التي وضعتها مسبقاً.

الفصل الثالث:

يتضمن هذا الفصل عرضاً للإجراءات التي أتبعها الباحثة لتحقيق أهداف بحثها بدءاً من المنهجية التي أتبعها ووصف المجتمع وأسلوب اختيار العينة وإعداد الأدوات المستخدمة في البحث وإجراءات التطبيق فضلاً عن تحديد أهم الوسائل الإحصائية المستعملة في البحث.

منهجية البحث وإجراءاته

استعملت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي للتعرف على الحاجات التعليمية لطلبة كلية التربية الأساسية في مادة طرائق التدريس العامة، كون هذا المنهج هو من أفضل المناهج ملائمة لمثل هكذا نوع من البحوث.

مجتمع البحث وعينته:

يتكون مجتمع البحث الحالي من طلبة كلية التربية الأساسية /جامعة ديالى الذين يدرسون مادة طرائق التدريس العامة. وقد تم اختيار كلية التربية الأساسية/جامعة ديالى قصدياً لأجراء البحث فيها لأعتبرات عدة منها إن هذه الكلية هي من الكليات التي يقع على عاتقها تخريج طلبة مؤهلين نفسياً واجتماعياً وتربوياً لممارسة مهنة التدريس الفعلي في المدارس بعد التخرج، وكون هذه الكلية من الكليات التي تضم الأقسام العلمية والإنسانية معاً، وكون الباحثة أحدى التدريسيات في تلك الكلية وممن تُدرّس مادة طرائق التدريس العامة لطلبة المرحلة الثالثة في قسم اللغة العربية.

أما عينة البحث فقد تم اختيارها بشكل عشوائي من طلبة كلية التربية الأساسية /جامعة ديالى، وقد تكونت من (30) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الرابعة في الأقسام الإنسانية والأقسام العلمية معاً وجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1)

يوضح عينة البحث في كلية التربية الأساسية/جامعة ديالى

ت	القسم	العدد الطلبة
1	اللغة العربية	5
2	الجغرافية	5
3	التاريخ	5
4	العلوم	5
5	الحاسبات	5
6	الرياضيات	5
	المجموع	30

أداة البحث:

لغرض تحقيق الهدف من البحث وهو التعرف على الحاجات التعليمية لطلبة كلية التربية الأساسية في مادة طرائق التدريس العامة، فقد أعدت الباحثة استبانتين استطلاعتين وجهت في كل منها سؤالاً مفتوحاً، وجهت الاستبانة الأولى المتضمنة السؤال المفتوح

الآتي: (ما الحاجات التعليمية من تدريس مادة طرائق التدريس العامة التي درستوها في المرحلة الثالثة من العام الدراسي 2014-2015م؟) إلى عينة مكونة من (30) طالباً من طلبة المرحلة الرابعة الذين درسوا مادة طرائق التدريس العامة في المرحلة الثالثة للعام الدراسي 2014-2015م ومن أقسام الكلية كافة.

أما الاستبانة الثانية والمتضمنة السؤال المفتوح الآتي: (ما الحاجات التعليمية من تدريس مادة طرائق التدريس العامة التي درستوها لطلبة المرحلة الثالثة في الكلية من وجهة نظركم؟ وجهت إلى عينة من أعضاء هيئة التدريس الذين يدرسون مادة طرائق التدريس العامة في كلية التربية الأساسية/ جامعة ديالى).

ومن طريق تفريغ وتحليل استجابات الطلبة وأعضاء هيئة التدريس فضلاً عن الاطلاع على الدراسات السابقة والمصادر المختلفة توصلت الباحثة إلى مجموعة من الحاجات التعليمية لطلبة كلية التربية الأساسية في مادة طرائق التدريس العامة. والتي منها أعدت الباحثة استبانة مغلقة مكونة من (27) فقرة تمثل الحاجات التعليمية لطلبة كلية التربية الأساسية في مادة طرائق التدريس العامة، وقد تدرجت هذه الاستبانة تدريجاً ثلاثياً حيث كانت الاستجابة لدرجة (أحتاجها بدرجة كبيرة) ثلاث درجات، ودرجة (أحتاجها بدرجة متوسطة) درجتان، ودرجة (أحتاجها بدرجة قليلة) درجة واحدة بعدها تم عرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين ملحق (1) وبعد الأخذ بملاحظاتهم أصبحت الاستبانة مكونة من (25) فقرة بصورتها النهائية ملحق (2).

صدق الأداة: يقصد بصدق الأداة مدى قدرتها على قياس ما وضعت من أجل قياسه. (الرشدي، 2000: 167) وللتحقق من الصدق الظاهري لأداة البحث فقد عرضت الباحثة فقرات الأداة بصورتها الأولية على عدد من الخبراء والمتخصصين في علم النفس وطرائق التدريس (1) لإبداء آرائهم وملاحظاتهم في صلاحية الفقرات من عدم صلاحيتها في قياس ما وضعت لأجل قياسه، وبعد أن حصلت الباحثة على ملاحظات الخبراء وآرائهم عدلت بعض الفقرات، وأعدت صياغة بعضها الآخر، وحذفت الفقرات التي لم تحصل على نسبة الموافقة التي حددتها الباحثة بـ (80%) من مجموع الخبراء الكلي. وبذلك فقد تكونت الأداة بشكلها النهائي من (25) فقرات ملحق (2).

ثبات الأداة: يقصد بثبات الأداة دقة الفقرات واتساقها في قياس الخاصية المراد قياسها (عودة، 2002: 354)، وقد استخدمت الباحثة طريقة إعادة الاختبار، وذلك بتوزيع الاستبانة على عينة استطلاعية عشوائية مكونة من (30) طالباً وطلبة خارج عينة البحث وبفارق أسبوعين بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني تم احتساب معامل الثبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون لفقرات الاستبانة جميعها فبلغ معامل الثبات (0,80) وهو معامل ثبات جيد وبذلك أصبحت الأداة صالحة للتطبيق النهائي.

التطبيق النهائي لأداة الدراسة: بعد التأكد من صدق أداة البحث وثباتها تم تطبيقها بشكل فعلي على عينة البحث البالغ عددهم (30) طالباً وطالبة من الأقسام العلمية والإنسانية للتعرف على الحاجات التعليمية لطلبة كلية التربية الأساسية في مادة طرائق التدريس العامة، وبعد انتهاء الإجابة من قبل الطلبة تم جمع الأداة منهم من أجل إجراء المعالجات الإحصائية عليها وتحليلها ومناقشتها والتوصل إلى النتائج النهائية للبحث.

الوسائل الإحصائية المستعملة في البحث:

1- الوسط المرجح

$$(ت1 \times 3) + (ت2 \times 2) + (ت3 \times 1)$$

معادلة الحدة (وح) = -----

ن

حيث أنوح = الوسط المرجح

ت1 = تكرار الأفراد الذين اختاروا البديل الأول

ت2 = تكرار الأفراد الذين اختاروا البديل الثاني

ت3 = تكرار الأفراد الذين اختاروا البديل الثالث (Fisher, 1956: 327)

2-الوزن المئوي:

الوسط المرجح

$$\text{الوزن المئوي} = \frac{\text{الدرجة القصوى}}{100 \times \text{الوسط المرجح}}$$

الدرجة القصوى

(Edward,1957:152)

3-معامل ارتباط بيرسون:

ن مج س ص - (مج س) (مج ص)

= ر

$$\sqrt{\frac{[ن \text{ مج س} - 2] \times [2 \text{ مج س} - 2] - [2 \text{ مج ص} - 2]^2}{[ن \text{ مج س} - 2] \times [2 \text{ مج ص} - 2]}}$$

(باهي، 1999، 151)

الفصل الرابع:

عرض النتائج وتفسيرها

ستعرض الباحثة في هذا الفصل النتائج التي أسفر عنها البحث الحالي والذي هدف إلى التعرف على الحاجات التعليمية لطلبة كلية التربية الأساسية في مادة طرائق التدريس العامة. فبعد أن طبقت الباحثة أداة البحث على عينة البحث الأصلية عمدت إلى التعرف على أكثر الحاجات الأساسية والأكثر أهمية بالنسبة للطلبة. فأوجدت الباحثة الوسط المرجح والوزن المئوي لفقرات الاستبانة جميعها التي مثلت حاجات الطلبة في مادة طرائق التدريس العامة، فقد تراوحت الأوساط المرجحة لهذه الفقرات بين أعلى وسط مرجح وهو (2.73) وأعلى وزن مئوي هو (91) حصلت عليه الفقرتان (25.18) والمتضمنتان (التعرف على مهارات التدريس الصفي الضرورية) و(مراعاة الفروق الفردية الموجودة بين الطلبة)، وبين أدنى وسط مرجح هو (1.73) وأدنى وزن مئوي (57.66) حصلت عليه الفقرة (7) المتضمنة (عمل التدريبات المرتبطة بموضوعات المادة من أجل تحقيق الاعتماد على النفس). كما هو موضح في جدول(2)

جدول (2) // يوضح الحاجات التعليمية لمادة طرائق التدريس العامة من وجهة نظر الطلبة

ت	الحاجات	الوسط المرجح	الوزن المئوي	الرتبة
1	استعمال وسائل تعليمية متنوعة	2.63	87.66	4
2	استعمال طرائق تدريس متنوعة في أثناء عرض المادة من قبل التدريسي	2.60	86.66	5.5
3	ممارسة الاختبارات التكوينية في نهاية كل فصل من أجل زيادة الفهم	2.56	85.33	7
3	التعرف على الأساليب التدريسية المختلفة	1.96	65.33	22
5	القيام ببعض الأنشطة المرتبطة بالموضوع الدراسي	1.83	61	24
6	تلخيص الموضوعات الدراسية بعد دراستها	1.86	62	23
7	عمل التدريبات المرتبطة بموضوعات المادة من أجل تحقيق الاعتماد على النفس	1.73	57.66	25
8	الإطلاع على المصادر المختلفة لمادة طرائق التدريس من أجل الإثراء والاستزادة	2.33	77.66	15.5
9	المشاركة الفاعلة في عرض الدرس مع استاذ المادة من أجل تحقيق الجراءة والثقة بالنفس	2.46	82	10.5
10	صياغة الأهداف السلوكية للموضوعات	2.40	80	13.5
11	كتابة الخطط التدريسية لموضوعات المادة	2.53	84.33	8.5
12	التزود بالتغذية الراجعة لكل موضوع دراسي	2.43	81	12
13	التعرف على المصطلحات الأساسية والضرورية في مجال طرائق التدريس للاستفادة منها في الجانب التطبيقي (المهني) بعد التخرج	2.53	84.33	8.5
14	تنظيم محتوى المادة من أجل فهمها	2.70	90	3

15	تنظيم عرض المادة من قبل الأستاذ.	2.60	86.66	5.5
16	كتابة التقارير حول الموضوعات المدروسة	2.03	67.66	21
17	تنفيذ خطوات بعض طرائق التدريس بعد دراستها وفهمها	2.16	72	20
18	التعرف على مهارات التدريس الصفّي الضرورية	2.73	91	1.5
19	ممارسة بعض مهارات التدريس الصفّي داخل القاعة الدراسية	2.33	77.66	15.5
20	التفريق بين مصطلحات المادة المتداخلة بعض الشيء	2.30	76.66	17
21	اختصار المعلومات المتعلقة بمفردات المادة لكثرتها	2.26	75.33	18.5
22	الربط بين الجانب النظري والعملّي عند دراسة مفردات المادة	2.46	82	10.5
23	تنمية الثقة بالنفس من خلال التمكن من المادة	2.26	75.33	18.5
24	التعرف على صفات المعلم المبدع.	2.40	80	13.5
25	مراعاة الفروق الفردية الموجودة بين الطلبة	2.73	91	1.5

يتبين لنا من طريق الجدول السابق الحاجات التعليمية الأساسية في مادة طرائق التدريس العامة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم. وستعتمد الباحثة إلى مناقشة الفقرات التي تمثل (27%) من الفقرات العليا، و(27%) من الفقرات الدنيا، فمن بين هذه الحاجات هو التعرف على مهارات التدريس الضرورية التي يحتاج إليها الطلبة عند ممارسة مهنة التدريس الفعلي في المدارس لما لها من الدور المهم في مساعدتهم على تنظيم الصف وضبطه، ومعرفة كيفية التعامل مع التلاميذ الذين يقومون بتعليمهم المواد الدراسية المختلفة كمهارة التمهيد، ومهارة ضبط الصف، ومهارة خلق الدافعية، ومهارة طرح الأسئلة...ألخ، وكذلك التعرف على الأساليب التدريسية المختلفة التي يمكن للمعلم اتباعها في أثناء عرض المادة على تلامذته في داخل الصف ليتسنى له اختيار الأسلوب التدريسي المناسب لشخصيته والذي يتمكن من طريقه إيصال المادة إلى طلبته بسهولة ويسر، إذ إن لأسلوب التدريس الاثر البالغ في تحقيق أهداف الدرس السلوكية. وهذا ما أشارت إليه الفقرتان (18، 4)، وكذلك من حاجات الطلبة هو مراعاة الفروق الفردية الموجودة بين الطلبة إذ أن الطلبة يختلفون فيما بينهم من حيث الذكاء والميول والاتجاهات والرغبات والميول...ألخ مما يتوجب على أستاذ الجامعة مراعاة هذه الفروق عند التعامل معهم من طريق استعمال الوسائل التعليمية المختلفة والمناسبة للطلبة، واعتماد طرائق التدريس المتنوعة كي يتسنى للطلبة فهم الموضوع الدراسي فهماً جيداً وهذا ما أشارت إليه الفقرات (25، 2، 1)، ومن حاجات الطلبة أيضاً هو ممارسة الاختبارات التكوينية في نهاية كل فصل مدروس كي يستطيع الطلبة التعرف على مدى فهمهم واستيعابهم للمادة التي تم دراستها فيما سبق، والوقوف على الصعوبات كي يتجنبوها ويصححوا الأخطاء التي يكتشفونها وبالتالي فهم يحققون التغذية الراجعة لأنفسهم إلى جانب التغذية الراجعة التي يعطيها الأستاذ لهم في أثناء شرح المادة عليهم. وهذا ما أشارت إليه الفقرة (3)، كما كانت من ضمن حاجات الطلبة ضرورة تنفيذ خطوات بعض طرائق التدريس بعد دراستها وفهمها كي يستطيع الطلبة تأكيد تعلمهم لتلك الطرائق، والتمكن من اتباع تلك الطرائق مع تلامذتهم في الصف بما يتناسب وطبيعة المرحلة العمرية لهم وطبيعة المادة والأهداف الموضوعية وهذا ما أشارت إليه الفقرة (17)، كذلك من حاجات الطلبة تأكيد تنمية الثقة بالنفس من طريق التمكن من المادة التي يدرسونها في الكلية وذلك من طريق القيام ببعض الأنشطة والتدريبات المرتبطة بالمواضيع الدراسية التي يدرسونها إذ أن الأنشطة والتدريبات تعمل على ترسيخ مادة التعلم في ذاكرة الطلبة من طريق العمل الذي يقوم به الطلبة، وكذلك تلخيص الموضوعات الدراسية بعد دراستها يؤكد التعلم ويعززه ويرسخه في ذاكرة الطلبة، فضلاً عن كتابة التقارير للموضوعات الدراسية مما يتيح للطلبة الاندماج مع تلك الموضوعات والتعامل معها بجدية ومساعدتهم في الاطلاع على المصادر المرتبطة مع تلك الموضوعات، وكيفية تحديد ما يناسب موضوعاتهم من تلك المصادر، وبذلك يحقق الطلبة لأنفسهم الثقة العالية بالنفس، والاعتماد على أنفسهم، إلى جانب التمكن من الموضوعات التي يدرسونها. وهذا ما أشارت إليه الفقرات (23، 16، 7، 6، 5).

الفصل الخامس: (الاستنتاجات - التوصيات - المقترحات)

أولاً: الاستنتاجات:

- 1- إن إشباع حاجات الطلبة التعليمية في أي مادة دراسية يزيد من دافعتهم لتعلم تلك المادة.
- 2- إن مراعاة الفروق الفردية الموجودة بين الطلبة من قبل أعضاء هيئة التدريس يضمن لهم إشباع الحاجات الأساسية لطلبتهم عند تعليمهم المواد الدراسية في الكلية وبالتالي تحقيق التعلم المنشود.
- 3- إن الجامعة يقع على عاتقها تخريج طلبة متمكنين في الجانبين النظري والتطبيقي بما يضمن لها تحقيق أهدافها المنشودة وبالتالي الارتقاء بالمجتمع إلى مفاصل الدول المتقدمة.

ثانياً: التوصيات:

- 1- تكليف أعضاء هيئة التدريس في أقسام الكلية للتعرف على حاجات الطلبة والعمل على إشباعها.
- 2- ضرورة مراعاة حاجات الطلبة من قبل لجان هيئة القطاعية الموكلة إليها وضع مفردات المناهج الدراسية قبل البدء بوضع تلك المفردات.
- 3- ضرورة الاهتمام بمفردات مادة طرائق التدريس العامة كونها المادة التي يقع على عاتقها تسليح طلبة الكلية بالمعرفة الجيدة لكيفية التدريس الفعلي في المدارس بعد التخرج.

ثالثاً: المقترحات:

- 1- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية للتعرف على الحاجات التعليمية لمراحل دراسية أخرى في الكلية.
- 2- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية للتعرف على الحاجات التعليمية لطلبة المرحلة المتوسطة أو الإعدادية.
- 3- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية للتعرف على الحاجات التعليمية للطلبة في مادة دراسية أخرى في الكلية.
- 4- إجراء دراسة مقارنة بين حاجات الطلبة في الأقسام العلمية والأقسام الإنسانية في الكلية.

المصادر:

- باهي، مصطفى حسن. الإحصاء التطبيقي في مجال البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية والرياضية، دار النصر الحديثة. مصر، 1999م.
- البيطار، ليلي. مدى تحقيق الحاجات النفسية الاجتماعية لطلبة جامعة النجاح الوطنية (دراسة تتبعية)، جامعة النجاح/ كلية العلوم التربوية، فلسطين، 1998م.
- تاسمان، جورج. آفاق جديدة في التربية، منشورات دار الآفاق الجديدة، بيروت، 1969م.
- التيمي، عواد جاسم محمد. طرائق التدريس العامة (المؤلف-والمستحدث)، دار الحوراء، العراق، 2010م.
- توك، محي الدين وعبد الرحمن عدس. أساسيات علم النفس التربوي، دار جون ويلي وأبنائه، امريكا، 1984م.
- جورارد، سدي. الشخصية بين الصحة والمرض، ترجمة حسن الفقي وسيد خير الله، ط2، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1988م.
- الحميدان، إبراهيم بن عبد الله. التدريس والتفكير، ط1، مركز الكتاب للنشر، مصر، 2005م.
- الخطايب، ماجد محمد وعلي بني حمد. التربية العملية (الأسس النظرية وتطبيقاتها)، دار الشروق، الاردن، 2002م.
- الرشدي، بشير صالح. مناهج البحث التربوي رؤية تطبيقية مبسطة، ط1، دار الكتاب الحديث، بيروت، 2000م.
- زيعور، علي ومريم سليم. حقول علم النفس، ط1، دار الطليعة للطباعة والنشر، لبنان، 1986م.
- الشيباني، عمر التومي. دور التربية في بناء الفرد والمجتمع، ط2، المنشأة العامة للنشر والتوزيع والإعلان، طرابلس، 1983م.

- عبد القادر، حامد. **المنهج الحديث في اصول التربية وطرق التدريس**، ج2، مكتبة الانجلو المصرية، مصر، 1983م.
- العجيلي، محمد صالح ربيع. **التعليم العالي في الوطن العربي (الواقع واستراتيجيات المستقبل)**، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن، 2013م.
- عودة، أحمد، **القياس والتقويم في العملية التدريسية**، الأردن، إريد، دار الأمل، الإصدار الخامس، 2002م.
- عوض، عباس حمود. **علم النفس العام**، ط2، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، 1986م.
- القيسي، عامر ياس خضير. **التعليم الأساسي (مفهومه-مبرراته-أهدافه-صيغته)**، دار ميزوبوتاميا، العراق، 2012م.
- الكيلاني، ماجد عرسان. **أهداف التربية الإسلامية**، دار القلم، الإمارات، 2005م.
- محمد، وائل عبد الله وريم أحمد عبد العظيم. **تصميم المنهج المدرسي**، ط1، دار المسيرة، الأردن، 2011م.
- محمود، أياد طالب. **الحاجة إلى المعرفة وعلاقتها باليقظة الذهنية لدى طلاب المرحلة المتوسطة**، مجلة الفتح، العدد(55)، جامعة ديالى/كلية التربية الأساسية، العراق، 2013م.
- مرعي، توفيق أحمد ومحمد محمود الحيلة. **المناهج التربوية الحديثة (مفاهيمها، وعناصرها، وأسسها، وعملياتها)** ط9، دار المسيرة، الأردن، 2011م.
- نوري، احمد محمد وأياد محمد يحيى. **الحاجات الإرشادية (نفسية - اجتماعية - دراسية) لدى طلبة جامعة الموصل**، مجلة التربية والعلم المجلد(15)/العدد(3)، جامعة الموصل / كلية التربية الأساسية، العراق، 2008م.
- وزارة التربية. **الصحة النفسية للصف الرابع/ معاهد إعداد المعلمين والمعلمات**، مطبعة الشواقي، العراق، 2003م.
- يونس، محمد نبي. **مبادئ علم النفس**، ط1، دار الشروق، الأردن، 2004م.
- Edwards, Allen, L. **Techniques of Attitude Scale Construction**. Appletin CountryGroft ,New York ,1957
- Fisher ,Eugene. **CA national Survey of the Beginning teacher ,in youth ,will bur ,the Beginning teacher** ,holt ,new York ,1956

الملاحق

ملحق(1)

ت	اللقب العلمي والأسم	التخصص	مكان العمل
1	أ.د أسماء كاظم فندي	ط.ت لغة عربية	جامعة ديالى/ كلية التربية الأساسية
2	أ.د حاتم جاسم عزيز	فلسفة تربوية	جامعة ديالى/ كلية التربية الأساسية
3	أ.د رياض حسين علي	ط.ت لغة عربية	جامعة ديالى/ كلية التربية الأساسية
4	أ.د عادل عبد الرحمن	ط.ت لغة عربية	جامعة ديالى/ كلية التربية الأساسية
5	أ.د محسن علي عطية	ط.ت لغة عربية	متقاعد
6	أ.م.د فارس مطشر	ط.ت لغة عربية	جامعة بابل/ كلية التربية
7	أ.م.د محمد هادي الشمري	ط. لغة عربية	جامعة واسط/ كلية التربية

ملحق(2)

اعزائي الطلبة: بين أيديكم إستمارة تحتوي عدداً من الحاجات لمادة طرائق التدريس العامة التي من المفترض أنكم درستوها في العام السابق فما عليكم سوى التأشير على الحاجات التي لم تشبع وأنتم بحاجة إلى إشباعها من خلال دراستكم لتلك المادة، وذلك بوضع علامة (√) في الحقل الذي ترونه مناسباً، وأمام كل فقرة من الفقرات الأتية:

ت	الحاجات	احتاجها بدرجة كبيرة	أحتاجها بدرجة متوسطة	أحتاجها بدرجة قليلة
1	استعمال وسائل تعليمية متنوعة.			
2	استعمال طرائق تدريس متنوعة في أثناء عرض المادة من قبل الأستاذ.			
3	ممارسة الاختبارات التكوينية في نهاية كل فصل من أجل زيادة الفهم.			
4	التعرف على الأساليب التدريسية المختلفة.			
5	القيام ببعض الأنشطة المرتبطة بالموضوع الدراسي.			
6	تلخيص الموضوعات الدراسية بعد دراستها.			
7	عمل التدريبات المرتبطة بموضوعات المادة من أجل تحقيق الإعتماد على النفس.			
8	الإطلاع على المصادر المختلفة لمادة طرائق التدريس من أجل الإثراء والاستزادة.			
9	المشاركة الفاعلة في عرض الدرس مع استاذ المادة من أجل تحقيق الجرأة والثقة بالنفس.			
10	صياغة الأهداف السلوكية للموضوعات.			
11	التعرف على كيفية كتابة الخطط التدريسية.			
12	التزود بالتغذية الراجعة لكل موضوع دراسي.			
13	التعرف على المصطلحات الأساسية والضرورية في مجال طرائق التدريس للاستفادة منها في الجانب التطبيقي (المهني) بعد التخرج.			
14	تنظيم محتوى المادة من أجل فهمها.			
15	تنظيم عرض المادة من قبل الأستاذ.			
16	كتابة التقارير حول الموضوعات المدروسة.			
17	تنفيذ خطوات بعض طرائق التدريس بعد دراستها وفهمها.			
18	التعرف على مهارات التدريس الصفية الضرورية.			
19	ممارسة بعض مهارات التدريس الصفية داخل القاعة الدراسية.			
20	التفريق بين مصطلحات المادة المتداخلة بعض الشيء.			
21	اختصار المعلومات المتعلقة بمفردات المادة لكثرتها.			
22	الربط بين الجانب النظري والعملي عند دراسة مفردات المادة.			
23	تنمية الثقة بالنفس من خلال التمكن من المادة.			
24	التعرف على صفات المعلم المبدع.			
25	مراعاة الفروق الفردية الموجودة بين الطلبة.			

الرحمة النبوية

صور مضيئة ونماذج مشرقة

الدكتور رشيد كُهووس

جامعة عبد المالك السعدي/ المغرب

The Prophetic Mercy

Shining Images

Dr. Rasheed Kuhoos / University of Abdul Malik Al-Sa'di / Morocco

Abstract

The Islamic nation is need today to study the prophet's biography and to learn lessons from his deeds to establish a method to education the individuals and reform the society.

المقدمة

إن أمتنا المسلمة اليوم في أمس الحاجة لدراسة السيرة النبوية والنهل من ينابيعها، والسير على منهاجها، والتمسك بمبادئها الرفيعة، وجعلها منطلقاً لتربية الفرد وإصلاح المجتمع. والبشرية اليوم في أمس الحاجة إلى الأخلاق المحمدية والقيم النبيلة، وهي حائرة في متاهات المادية، وجحيم الحروب، وجفاء الأرواح والقلوب. والأخلاق هي روافد نهر الإيمان، بها يكتمل، وبها يكون المسلمون خير أمة أخرجت للناس. ولقد ربي النبي ﷺ صحابته على الأخلاق العالية، فكانوا رحماء بينهم، شيمتهم العفو والسماحة، والرفق والرحمة، وحب الخير لخلق الله جميعاً. والأخلاق هي جوهر رسالات السماء على الإطلاق؛ بل إن الهدف الأساس من كل رسالات السماء هدف أخلاقي. وبقاء الأمم واستمرارها مرتبط بأخلاقها، إن صلحت بقيت وعزت واستمرت، وإن فسدت ففئت وذلت وذهبت، وإن من أهم مقاصد البعثة النبوية: إتمام صالح الأخلاق ومكارمها وبناء صرحها ودعامتها، وإشاعة روحها في نفوس الأفراد والأسر والمجتمعات، والعمل على تقويمها «إنما بُعثت لأتمم صالح الأخلاق»⁽¹⁾.

إن الفلسفة التي تقوم عليها مكارم الأخلاق كما كان يهدف إليها سيدنا رسول الله ﷺ تتمثل في أنها أقصر الطرق للدخول إلى قلوب الآخرين، وأقوى الأساليب لفتح القلوب المستعصية، ولرب موقف أخلاقي بسيط يستطيع أن يصنع ما يعجز عنه أي موقف آخر غير منبعث عن المشاعر الخلقية الإنسانية، وإن كان قويا وذا شأن. وتعتبر السيرة النبوية العطرة المصدر الأساس والمنبع الأصيل لهذه القيم النبيلة والأخلاق السامية، ولذلك ساركنز على جانب خلق من أخلاقه ﷺ، ألا وهو خلق الرحمة الذي يمثل القاعدة الراسخة لسلوكه وتعامله ﷺ مع الناس جميعاً، لقوله ﷺ: «إِنِّي لَمْ أُبْعَثْ لَعَنًا، وَإِنَّمَا بُعِثْتُ رَحْمَةً»⁽²⁾.

وسأتحدث في هذه المشاركة المركزة عن رحمته ﷺ بالمخطئين، مقسماً إياها إلى عنصرين: خصصت الأول للحديث عن فلسفة الرحمة في الإسلام، وخصصت الثاني لإبراز نماذج من رحمته ﷺ بالمخطئين، ثم ختمته بخلاصة عنونها بـ: المستفاد من هذا الخلق والدعوة إلى التأسي به ﷺ في رحمته بالمخطئين خاصة وبالناس جميعاً عامة.

أولاً-فلسفة الرحمة في الإسلام:

تعتبر الرحمة العمود الفقري في منظومة الأخلاق المحمدية التي تقوم عليها مجمل تصرفاته ﷺ الخلقية. وهذه المنظومة قررتها الآيات القرآنية، والسنة النبوية، كما أن لها فلسفة تقوم عليها باعتبارها منهاج حياة.. فلا عجب إذا كانت رسالته ﷺ رحمة للعالمين، وكانت تعاليم هذه الرسالة ينبوعاً جياشاً بكل ما تحتاج إليه الإنسانية من حب ورفق ومودة. وقد أمر الإسلام بالتراحم العام، وجعله دلالة الإيمان الكامل، واليقين الصادق، فالمسلم يلقي الناس كلهم، وفي قلبه عطف كامن وبر خالص، فمن لا يرحم الناس لا يرحمه الله.

(1) مسند أحمد بن حنبل، أبو عبد الله أحمد بن محمد بن حنبل بن هلال بن أسد الشيباني، شعيب الأرنؤوط - عادل مرشد، وآخرون، إشراف: د عبد الله بن عبد المحسن التركي، مؤسسة الرسالة، ط1: 1421 هـ / 2001 م. 513/14، قال شعيب الأرنؤوط: حديث صحيح.

(2) صحيح مسلم، مسلم بن الحجاج أبو الحسن القشيري النيسابوري، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التراث العربي - بيروت. كتاب البر والصلة والآداب، باب النهي عن لعن الدواب، ح2599.

إن مواطن الرحمة قد اجتمعت كلها في شخصه الكريم ﷺ، فقد رحم اليتامى، والأرامل، والأطفال، وأحسن في معاملة الأشخاص الذين يعاملهم، فكان بذلك وبفضل هذا الخلق جامعا لكل خلق كريم نتيجة الرحمة التي كانت تملأ قلبه، حتى قال الله تعالى في حقه: ﴿وَإِنَّكَ لَعَلَىٰ خُلُقٍ عَظِيمٍ﴾ [القلم: 4]. أي "قد برك الله على الحياء والكرم والشجاعة والصفح والحلم والرحمة وكل خلق كريم"⁽¹⁾.

وقال جل وعلا: ﴿وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا رَحْمَةً لِّلْعَالَمِينَ﴾ [الأنبياء: 107]. "إن محمدا - صلى الله عليه وسلم - إنما أرسل رحمة للعالمين. من آمن به ومن لم يؤمن به على السواء. فالبشرية كلها قد تأثرت بالمنهج الذي جاء به طائفة أو كارهة، شاعرة أو غير شاعرة وما تزال ظلال هذه الرحمة وارفة، لمن يريد أن يستظل بها، ويستروح فيها نسائم السماء الرخية، في هجير الأرض المحرق وبخاصة في هذه الأيام.

وإن البشرية اليوم لفي أشد الحاجة إلى حس هذه الرحمة ونداها. وهي قلقة حائرة، شاردة في متاهات المادية، وجحيم الحروب، وجفاف الأرواح والقلوب.."⁽²⁾.

يقول الإمام أبو زهرة في تفسيره للآية السابقة: "أي أن رسالة محمد - صلى الله عليه وسلم - مقصورة على أن تكون رحمة للعالمين، أي لكل العقلاء، ورحمته - صلى الله عليه وسلم - في أنه بعث على فترة من الرسل؛ لإيقاظ الناس من الأوهام التي أركسوا فيها، وصاروا بها في عمياء ضاربة عليهم لا يدركون معها حقا من باطل، وأنهم كانوا يتسافكون الدماء، وقد أكلت العداوة كل معاني الخير في فطرتهم، واشتفت كل ينابيع المودة في صدورهم، وكان - صلى الله عليه وآله وسلم - رحمة بشريته التي دونت في القرآن وبينتها السنة النبوية المطهرة، بلسانه وعمله وإقراره حتى ترك الناس على المحجة البيضاء التي ليلها كنهارها"⁽³⁾.

وبناء ما سبق فإن العاطفة الحية النابضة بالحب والرأفة هي التي تنطلق منها تصرفات رسول الله ﷺ وأفعاله، وهو منزّه عن كل اتهام بالفظاظة وغلظة القلب، وذلك لما للفظاظة والغلظة من ارتكاس بالفطرة إلى منزلة البهائم، وهو ما تنزّه عنه الحبيب المصطفى ﷺ. لكونه الرحمة الكبرى للعالم.

إن الفلسفة التي يقوم عليها مفهوم الرحمة في الإسلام كما برزت في شخص سيدنا رسول الله ﷺ تتمثل في أنها شعار يحفظ للروح تفاعلها الدائم مع الآلام التي يعانيتها الناس من خلال الأزمات الكثيرة، والمصائب الشديدة؛ وذلك كي يبقى الإنسان على صلة بالعنصر الإنساني في داخله، فتوقظ فيه الرحمة الوجدانية التي تتناسب منها الرحمة العملية بالتعاون والتعاطف والمشاركة في كل الهموم والآلام الإنسانية؛ وذلك لتخفيفها أو إزالتها نهائيا من حياتهم جميعا. والرحمة وصف تكرر ذكره في القرآن الكريم لأكثر من ثلاثمائة مرة، وفي ذلك حض المخاطبين واللاحقين أولى الأبواب على التحلي بالرحمة والمبادرة بها.

وهذه جملة من الأحاديث الشريفة تحض على حسن الخلق عامة وخلق الرحمة خاصة وتبين فضائلها الجليلة، وثمراتها العاجلة والآجلة: عن أبي الدرداء رضي الله عنه قال: سمعت النبي ﷺ يقول: «مَا مِنْ شَيْءٍ يُوضَعُ فِي الْمِيزَانِ أَثْقَلُ مِنْ حُسْنِ الْخُلُقِ، وَإِنَّ صَاحِبَ حُسْنِ الْخُلُقِ لَيَبْلُغُ بِهِ دَرَجَةً صَاحِبِ الصَّوْمِ وَالصَّلَاةِ»⁽⁴⁾. وفي رواية: «وَإِنَّ اللَّهَ لَيُبْغِضُ الْفَاحِشَ الْبَذِيءَ»⁽⁵⁾.

وعن أبي هريرة رضي الله عنه قال: سئل رسول الله ﷺ عن أكثر ما يدخل الناس الجنة؟ فقال: «تَقْوَى اللَّهِ وَحُسْنُ الْخُلُقِ، وَسُئِلَ عَنْ أَكْثَرِ مَا يُدْخِلُ النَّاسَ النَّارَ، فَقَالَ: الْفَمُّ وَالْفَرْجُ»⁽⁶⁾.

وعن جابر رضي الله عنه: أن رسول الله ﷺ قال: «إِنَّ مِنْ أَحَبِّكُمْ إِلَيَّ وَأَقْرَبَكُمْ مِنِّي مَجْلِسًا يَوْمَ الْقِيَامَةِ أَحَاسِنُكُمْ أَخْلَاقًا، وَإِنْ أَبْغَضْتُكُمْ إِلَيَّ وَأَبْغَضْتُكُمْ مِنِّي مَجْلِسًا يَوْمَ الْقِيَامَةِ الثَّرَاوُونَ وَالمُتَشَدِّقُونَ وَالمُتَقَبِّحُونَ، قَالُوا: يَا رَسُولَ اللَّهِ، قَدْ عَلِمْنَا الثَّرَاوُونَ وَالمُتَشَدِّقُونَ فَمَا الْمُتَقَبِّحُونَ؟ قَالَ: الْمُتَكَبِّرُونَ»⁽¹⁾. والثَّرَا هو الكثير الكلام، والمتشدد: الذي يتناول على الناس في الكلام ويبدو عليهم.

(1) تفسير المراغبين أحمد بن مصطفى المراغي، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر، ط1: 1365 هـ/ 1946 م، 28/29.

(2) في ظلال القرآن، سيد قطب إبراهيم حسين الشاربي، دار الشروق - بيروت - القاهرة، ط17: 1412 هـ، 2402/4.

(3) زهرة التفاسير، محمد بن أحمد بن مصطفى بن أحمد المعروف بابي زهرة، دار الفكر العربي 4928/9.

(4) سنن الترمذي، كتاب البر والصلة، باب حسن الخلق، ح2003، حديث صحيح.

(5) سنن الترمذي، كتاب البر والصلة، باب ما جاء في حسن الخلق، ح2002. قال الترمذي: حديث صحيح.

(6) سنن الترمذي، باب ما جاء في حسن الخلق، ح2004، حديث حسن.

أما في خلق الرحمة فقد روى أبو هريرة رضي الله عنه أن النبي ﷺ قال: «لا تُزْعِ الرحمة إلا من شقي»⁽²⁾. وفي حديث المسلسل بالأولية عن عبد الله بن عمرو رضي الله عنه أن النبي ﷺ قال: «الرَّاحِمُونَ يَرْحَمُهُمُ الرَّحْمَنُ، اِرْحَمُوا أَهْلَ الْأَرْضِ يَرْحَمَكُم مِّنْ فِي السَّمَاءِ»⁽³⁾... «إِنَّهُ ﷺ جعل الرحمة على بني آدم الشرط اللازم لجلب رحمة الله»⁽⁴⁾. وعن جرير بن عبد الله رضي الله عنه قال: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ: «لَا يَرْحَمُ اللَّهُ مَنْ لَا يَرْحَمُ النَّاسَ»⁽⁵⁾. وفي حديث أسامة بن زيد رضي الله عنهما: «...وَإِنَّمَا يَرْحَمُ اللَّهُ مِنْ عِبَادِهِ الرَّحَمَاءَ»⁽⁶⁾. قال العلامة ابن بطال رحمه الله:- «في هذه الأحاديث الحض على استعمال الرَّحْمَةِ للخلق كلهم، كافرهم، ومؤمنهم، ولجميع البهائم والرفق بها، وأن ذلك مما يَغْفِرُ الله به الذنوب، ويُكَفِّرُ به الخطايا، فينبغي لكل مؤمن عاقل أن يرغب في الأخذ بحظه من الرَّحْمَةِ، ويستعملها في أبناء جنسه وفي كل حيوان»⁽⁷⁾. وقال الشيخ عبد الرحمن السعدي رحمه الله:- «رحمة العبد للخلق من أكبر الأسباب التي تتال بها رحمة الله، التي من أثارها خيرات الدنيا، وخيرات الآخرة، وفقدتها من أكبر القواطع والموانع لرحمة الله، والعبد في غاية الضرورة والافتقار إلى رحمة الله، لا يستغني عنها طرفة عين، وكل ما هو فيه من النعم واندفاع النقم، من رحمة الله. فمتى أراد أن يستبقها ويستزيد منها، فليعمل جميع الأسباب التي تتال بها رحمته، وتجتمع كلها في قوله تعالى: ﴿إِنَّ رَحْمَتَ اللَّهِ قَرِيبٌ مِّنَ الْمُحْسِنِينَ﴾ [الأعراف: 56]، وهم المحسنون في عبادة الله، المحسنون إلى عباد الله. والإحسان إلى الخلق أثر من آثار رحمة العبد بهم»⁽⁸⁾. وغاية المرام: إن المستقرى لما ورد في القرآن الكريم من آيات تحكي كون سيدنا رسول الله ﷺ رحمة للعالمين يتضح له جليا أن جميع ما جاءت به الرسالة المحمدية، وجميع ما اشتملت عليه من عبادات ومعاملات، وآداب وأخلاق، وحقوق وواجبات كان مبنيا على أساس الرحمة بالعباد.

لقد كانت مساحة الرحمة في رسالته ﷺ متسعة لتشمل الإنس والجن بجميع طبقاتهم، بل شملت حتى الحيوان: فعَنْ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ جَعْفَرٍ رضي الله عنه، قَالَ: رَكِبَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ بَعْلَتَهُ، وَأَرْدَفَنِي خَلْفَهُ، وَكَانَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ إِذَا تَبَرَّرَ كَانَ أَحَبَّ مَا تَبَرَّرَ فِيهِ هَدَفٌ⁽⁹⁾ يَسْتَبْرَأُ بِهِ، أَوْ حَائِشٌ⁽¹⁰⁾ نَخْلٍ، فَدَخَلَ حَائِطًا لِرَجُلٍ مِنَ الْأَنْصَارِ، فَإِذَا فِيهِ نَاصِغٌ⁽¹¹⁾ لَهُ. فَلَمَّا رَأَى النَّبِيُّ ﷺ، حَنَّ وَذَرَفَتْ عَيْنَاهُ، فَزَلَّ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ، فَمَسَحَ ذِفْرَاهُ⁽¹²⁾ وَسِرَاتَهُ⁽¹³⁾، فَسَكَنَ فَقَالَ: «مَنْ رَبُّ هَذَا الْجَمَلِ؟» فَجَاءَ شَابٌّ مِنَ الْأَنْصَارِ، فَقَالَ: أَنَا، فَقَالَ: «أَلَا تَتَّقِي اللَّهَ فِي هَذِهِ الْبَهِيمَةِ الَّتِي مَلَكَكَ اللَّهُ إِيَّاهَا، فَإِنَّهُ شَكَكَ إِلَيَّ وَزَعَمَ أَنَّكَ تُجِيعُهُ وَتَذْبِيهُ»⁽¹⁴⁾»⁽²⁾.

- (1) سنن الترمذي، كتاب البر والصلة، باب معالي الأخلاق، ح2004. حديث صحيح.
- (2) سنن أبي داود، كتاب الأدب، باب الرحمة، ح4942، حديث حسن. مسند أحمد بن حنبل، 539/2.
- (3) سنن أبي داود، كتاب الأدب، باب الرحمة، ح4941، حديث صحيح. سنن الترمذي، كتاب البر والصلة، باب: رحمة المسلمين، ح1924.
- (4) السيرة النبوية لأبي الحسن الندوي، علي أبو الحسن بن عبد الحي بن فخر الدين الندوي، دار ابن كثير - دمشق، ط12: 1425هـ، ص629.
- (5) صحيح البخاري، كتاب التوحيد، باب قول الله تبارك وتعالى: ﴿قُلْ ادْعُوا اللَّهَ أَوْ ادْعُوا الرَّحْمَنَ أَيَا مَا تَدْعُوا فَلَهُ الْأَسْمَاءُ الْحُسْنَى﴾ [الإسراء: 110]، ح6941.
- (6) المصدر نفسه، ح6942.
- (7) شرح صحيح البخاري، ابن بطال أبو الحسن علي بن خلف بن عبد الملك، تحقيق: أبو تميم ياسر بن إبراهيم، مكتبة الرشد - السعودية، الرياض، ط2: 1423هـ - 2003م، 219/9.
- (8) بهجة قلوب الأبرار وقررة عيون الأخيار في شرح جوامع الأخبار، أبو عبد الله بن ناصر آل سعدي، تحقيق: عبد الكريم آل الدريني، مكتبة الرشد، ط1: 1422هـ - 2002م، ص188.
- (9) "الهدف": كل شيء عظيم مرتفع. غريب الحديث، أبو عبيد القاسم بن سلام بن عبد الله الهروي البغدادي، تحقيق: محمد عبد المعيد خان، مطبعة دائرة المعارف العثمانية، حيدر آباد- الدكن، ط1: 1384هـ - 1964م، ص77.
- (10) حائش النخل: قال الخطابي: الحائش: جماعة النخل الصغار لا واحد له من لفظه، وقال ابن الأثير: الحائش: النخل الملتف المجتمع، كأنه لالتفافه يحوش بعضه إلى بعض. غريب الحديث، أبو سليمان حمد بن محمد بن إبراهيم بن الخطاب البستي المعروف بالخطابي، تحقيق: عبد الكريم إبراهيم الغرابوي، وخرج أحاديثه: عبد القيوم عبد النبي، دار الفكر، ط: 1402هـ - 1982م، 75/1. النهاية في غريب الحديث والأثر، مجد الدين أبو السعادات المبارك بن محمد بن محمد بن محمد ابن عبد الكريم الشيباني الجزري ابن الأثير، تحقيق: طاهر أحمد الزاوي - محمود محمد الطناحي، المكتبة العلمية - بيروت، 1399هـ - 1979م، 468/1.
- (11) ناضح: وهو التغير الذي يستقوى عليه. الفائق في غريب الحديث والأثر، أبو القاسم جار الله محمود بن عمرو بن أحمد الزمخشري، تحقيق: علي محمد البجاوي - محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعرفة - لبنان، ط2، 383/2.
- (12) ذفراه: أي مؤخر رأسه، وهو الموضع الذي يَغْرَقُ من البعير خلف الأذن. ينظر: الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، أبو نصر إسماعيل بن حماد الجوهري الفارابي، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين - بيروت، ط4: 1407هـ - 1987م، 663/2.
- (13) سراته: أي ظهره وأعلاه. ينظر: غريب الحديث، أبو محمد عبد الله بن مسلم بن قتيبة الدينوري، تحقيق: عبد الله الجبوري، مطبعة العاني - بغداد، ط1:

إنها صبغة الإسلام ومنهاج خير الأنام ﷺ؛ حيث سجّل التاريخ لنا مشاهد رائعة من هذه الرحمة الندية، قاد المسلمون من خلالها العالم إلى المحبة والوئام، وحققوا السعادة والسلام، وأناروا حياتهم بمآثر الإحسان.

ثانياً- نماذج من مظاهر رحمته ﷺ بالمخطئين:

لقد من الله تبارك وتعالى على نبيه وخلاصة أصفياه سيدنا محمد ﷺ بمكارم الأخلاق كلها؛ فإنه لا يُحصى من دخل في الإسلام بسبب خلقه الكريم ﷺ سواء أكان الخلق من جوده، أم كرمه، أم عفوه، أم صفحه، أم حلمه، أم تودته، أم تواضعه، أم عدله، أم رحمته... أم غير ذلك من مكارم الأخلاق...

ومن تتبع سيرته العطرة وأيامه الخالدة وجد أنه كان يلزم الأخلاق الحسنة في سائر أحواله، فأقبل الناس ودخلوا في دين الله أفواجا، بفضل الله ثم بفضل حسن خلقه.

إن خلق الرحمة في حياة سيدنا رسول الله ﷺ خلق قد تفرعت منه معظم الأخلاق بعد ذلك، فهو ﷺ لم يعفو ويسامح إلا لأنه رحيم، ولم يكن لنا حليماً إلا لأنه رحيم، ولم يكن متواضعاً خافضاً الجناح للمؤمنين إلا لأن الكبر يؤد في القلب القسوة وهكذا. فجميع الأخلاق النبوية التي تشكّلت في هذه المنظومة القيمية والخلقية قد انبثقت من خلق الرحمة الذي تميز به سيدنا محمد ﷺ في شخصه العظيم، كما أنه استطاع ﷺ أن يجعل هذا الخلق سبيلاً لنشر رسالة الإسلام في العالمين.

ولهذا وصف الله تبارك وتعالى نبيه ﷺ بوصف لم يصف به غيره "ونوه سبحانه بما جبل نبيه عليه ﷺ من الرحمة والرأفة بالمؤمنين والحرص على ما ينفعهم في دينهم وأخراهم، والتألم من كل ما يشق عليهم"⁽³⁾ بقوله سبحانه ممتناً على المؤمنين بإرساله فقال جل جلاله: ﴿لَقَدْ جَاءَكُمْ رَسُولٌ مِنْ أَنْفُسِكُمْ عَزِيزٌ عَلَيْهِ مَا عَنِتُّمْ حَرِيصٌ عَلَيْكُمْ بِالْمُؤْمِنِينَ رَءُوفٌ رَحِيمٌ﴾ [التوبة: 128].

"وهو الذي ينبع معين الرحمة من بين جنبيه"⁽⁴⁾.. ومن ثم انتشرت الرحمة لديه ﷺ حتى غطى دפוئها كلّ مقرر. وحتى شملت الأحياء جميعاً من إنسان وحيوان.. وفي المواطن التي تشتد فيها الحاجة إليها، نجده يركز على إلحاحه عليها.. وهكذا يدور قلبه الكبير مع دواعي الرحمة حيث تدور..

والرحمة عنده ﷺ ليست نافلة من نوافل البر، بل واجبا من واجبات الرشد؛ وتبعة من تبعات الحياة.

قال العلامة أبو بكر محمد بن الطاهر القيسي الإشيلي -رحمه الله-: "رَيْنَ الله محمداً بزينة الرحمة؛ فكان كونه رحمةً، وجميع شمائله رحمةً وصفاته رحمةً على الخلق"⁽⁵⁾.

لقد تجلّى خلق الرحمة في النبي ﷺ واستعمل هذا الخلق كإسير شاف لفتح القلوب والترفع على عروشها. ذلك لأن خلق الشفقة والرحمة واللين في الإنسان هو العامل في جذب الناس وفتح قلوبها بعد صفة الإخلاص والتجرد الحقيقي. لقد كانت رقة وجمال العالم الداخلي لرسول الله ورحمته وشفقته من عوامل نجاح دعوته ومن دلائل نبوته ﷺ.

لقد أرسله الله تعالى رحمة للعالمين، وكان مرآة مجلوة تعكس رحمة الله تعالى.. ونبع كوثر وسط الصحارى تقاطر عليه الجميع وفي يد كل منهم وعاءه يشرب حتى يطفئ ظمأه ويروي غلته ويملاً وعاءه..

غير أنه جعل الرحمة الموجودة في فطرته شباك لصيد القلوب، فمن وجد نفسه في ذلك الجو الساحر وجد نفسه في طريق الجنة وفي قمة الوجد.. هكذا كانت الرحمة في يد رسول الله ﷺ مفتاحاً سحرياً فتح به مغاليق القلوب..

(1) تدنّبه: أي: تكذبه وتتعبه، من الدأب، وهو الجد والتعب. النهاية، لابن الأثير، 95/2.
 (2) سنن أبي داود، كتاب الجهاد، باب ما يؤمر به من القيام على الدواب والبهائم، ح2549. مسند أحمد بن حنبل، 274/3. إسناده صحيح.
 (3) من أخلاق الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم، عبد المحسن بن حمد البدر، دار ابن خزيمة، ط1: 1420هـ/2000م، ص52.
 (4) خاتم النبيين صلى الله عليه وآله وسلم، محمد بن أحمد بن مصطفى بن أحمد المعروف بأبي زهرة، دار الفكر العربي - القاهرة، 1425 هـ، 76/1.
 (5) الشفا بتعريف حقوق المصطفى - منيلاً بالحاشية المسماة مزيل الخفاء عن ألفاظ الشفاء، أبو الفضل القاضي عياض بن موسى اليعصبي، الحاشية: أحمد بن محمد بن محمد الشمني (المتوفى: 873هـ)، دار الفكر، 1409 هـ/1988م، 16/1.

إن الرحمة الواسعة لرسول الله ﷺ التي ضمت الوجود كله بإخلاص وجدت طريقها إلى التطبيق. لأنها كانت معنى منبعثا بكل تجرد وإخلاص من قلب الوجود كله..

لقد جاء رسول الله ﷺ ليبلغ رسالة الرحمة هذه، فقد كان المنهل العذب المورود، فمن جاءه وجد الرحمة عنده، ومن شرب ماء الحياة من يده فقد حصل ووصل إلى الخلود المعنوي.. (1).

وهذه نماذج من رحمته بالمخطئين:

إن من رحمته ﷺ بالمخطئين قصة الشاب الذي جاء إليه ﷺ -فيما رواه عنه أبو أمامة الباهلي- فقال: ائذن لي بالزنا. فأقبل القوم عليه فزجروه وقالوا: مه، مه. فقال: «ادنه». فدنا منه قريباً؛ قال: فجلس، قال: «أَفْتَحْهُ لَأُمِّكَ؟» قال: لا والله- جعلني الله فداك. قال: «ولا الناس يحبونه لأمهاتهم»، قال: «أَفْتَحْهُ لَأَخْتِكَ؟» قال: لا والله- جعلني الله فداك. قال: «ولا الناس يحبونه لآخواتهم». قال: «أَفْتَحْهُ لِعَمَّتِكَ؟» قال: لا والله- جعلني الله فداك. قال: «ولا الناس يحبونه لعماتهم». قال: «أَفْتَحْهُ لخالتك؟» قال: لا والله- جعلني الله فداك. قال: «ولا الناس يحبونه لخاللاتهم». قال: فوضع يده عليه، وقال: «اللهم اغفر ذنبه وطهر قلبه وحصن فرجه». فلم يكن بعد ذلك الفتى يلتفت إلى شيء (2).

فقد ناقش النبي ﷺ هذا الشاب مناقشة عقلية منطقية أحسن التصرف معه ولم يزره وينهره رغم الجراءة وسوء الأدب في طلبه، وتدرج معه في الخطاب حتى اقتنع وتبين له خطؤه في هذا الطلب.. فقال: «يَا رَسُولَ اللَّهِ ادْعُ اللَّهَ أَنْ يُطَهِّرَ قَلْبِي..» (3).

فوضع الحبيب المصطفى والنبي المجتبي ﷺ كفه الحانية على صدره ودعا له.. أجل كل عدوان عليك أو على أحد ممن معك لا ترضاه لنفسك ولا ترضاه لهم. وجب عليك أن تتجنب إيقاعه بغيرك وهذا هو الميزان والمعيار..

ومن ثم فإن "هذا الموقف العظيم مما يؤكد على الدعاة إلى الله - عز وجل - أن يعتنوا بالرفق والإحسان إلى الناس، ولا سيما من يُرَغَّبُ في استئلافهم ليدخلوا في الإسلام، أو ليزيد إيمانهم ويثبتوا على إسلامهم" (4).

وكما يبين لنا الرسول صلى الله عليه وسلم الرِّقَ بفعله بينه لنا بقوله وأمرنا بالرفق في الأمر كله.

ثم من رحمته ﷺ وشفقته ولينه وعطفه وحنانه، شهادة خادمه أنس ؓ، وإن شهادة الخادم لصادقة، وخاصة أنس الذي خدمه تسع سنين، وكان معه كظله، في سائر أحواله، في حضره وسفره وصحته ومرضه وشعبه وجوعه، وبتقلب الأحوال تختبر أخلاق الرجال، عَنْ أَنَسِ بْنِ مَالِكٍ ؓ قَالَ: «كَانَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ أَحْسَنَ النَّاسِ خُلُقًا. فَأَرْسَلَنِي يَوْمًا لِحَاجَةٍ. فَقُلْتُ: وَاللَّهِ لَا أَذْهَبُ، وَفِي نَفْسِي أَنْ أَذْهَبَ لِمَا أَمَرَنِي بِهِ نَبِيُّ اللَّهِ ﷺ، فَخَرَجْتُ حَتَّى أُمَرَ عَلَى صَبِيَّانٍ وَهُمَا يَلْعَبُونَ فِي السُّوقِ، فَإِذَا رَسُولُ اللَّهِ ﷺ قَدْ قَبِضَ بِقَفَايَ مِنْ وَرَائِي، قَالَ: فَتَنَظَرْتُ إِلَيْهِ وَهُوَ يَضْحَكُ، فَقَالَ: «يَا أَنَسُ أَذْهَبْتَ حَيْثُ أَمَرْتُكَ؟» قُلْتُ: نَعَمْ، أَنَا أَذْهَبُ، يَا رَسُولَ اللَّهِ. قَالَ أَنَسُ: وَاللَّهِ لَقَدْ خَدَمْتُهُ تِسْعَ سِنِينَ، مَا عَلِمْتُه قَالَ لِشَيْءٍ صَنَعْتُهُ: لِمَ فَعَلْتَ كَذَا وَكَذَا؟ أَوْ لِشَيْءٍ تَرَكْتُهُ: هَلَا فَعَلْتَ كَذَا وَكَذَا» (5).

لقد ضحك ﷺ، وأدرك أن خادمه طفل يعرض له ما يعرض لأمثاله من حب اللعب والتشاغل به، فنبهه على تقصيره بيد حانية أمسكت ببقاه، وشفعها بابتسامة حانية، تجدد الحب وتلتئم المعاذير.

وأما صيغة النداء مع هذا الصبي المتشاغل باللعب، المتكئ عن المبادرة والمصارعة لتنفيذ أمر النبي ﷺ، فهي درس آخر من دروس التربية والتوجيه، فقد قال له ﷺ متحياً: «يا أنيس»، وتصغير الاسم ضرب من ضروب التحبب والتألف والتودد، وهو خير من

(1) النور الخالد محمد ﷺ مفخرة الإنسانية، دار النيل، القاهرة، ط7: 1433 هـ/2012م، ص247.

(2) أخرجه الإمام أحمد في مسنده 5/ 256. قال شعيب الأرناؤوط: إسناده صحيح رجاله ثقات رجال الصحيح.

(3) مسند الشاميين، أبو القاسم سليمان بن أحمد الطبراني، 139/2.

(4) رَحْمَةُ الْعَالَمِينَ، سعيد بن علي بن وهف القحطاني مطبعة سفير، الرياض، توزيع: مؤسسة الجريسي للتوزيع والإعلان، الرياض، ص182.

(5) صحيح مسلم، كتاب فضائل النبي ﷺ، باب حسن خلقه ﷺ، ح2310.

قواميس الكلمات النابية التي ننشرها في وجوه أبنائنا وخدمنا وغيرهم ممن يخطئون علينا أو يتكفون في تنفيذ أوامرينا التي نظن أنها لا تقبل التلكؤ والتأخير⁽¹⁾.

وعن أم المؤمنين عائشة رضي الله عنها، زوج النبي ﷺ، أنها قالت: لِلنَّبِيِّ ﷺ: هَلْ أَتَى عَلَيْكَ يَوْمٌ كَانَ أَشَدَّ مِنْ يَوْمٍ أُحُدٍ؟ قَالَ: «لَقَدْ لَقِيتُ مِنْ قَوْمِكَ مَا لَقِيتُ، وَكَانَ أَشَدَّ مَا لَقِيتُ مِنْهُمْ يَوْمَ الْعَقَبَةِ، إِذْ عَرَضْتُ نَفْسِي عَلَى ابْنِ عَبْدِ يَالِيلِ بْنِ عَبْدِ كَلَالٍ، فَلَمْ يُجِبْنِي إِلَى مَا أَرَدْتُ، فَانْطَلَقْتُ وَأَنَا مَهْمُومٌ عَلَى وَجْهِ، فَلَمْ أَسْتَفِيقْ إِلَّا وَأَنَا بِقَرْنِ الثَّعَالِبِ فَرَفَعْتُ رَأْسِي، فَإِذَا أَنَا بِسَحَابَةٍ قَدْ أَظْلَنْتَنِي، فَتَنَظَّرْتُ فَإِذَا فِيهَا جَبْرِيلُ، فَنَادَانِي فَقَالَ: إِنَّ اللَّهَ قَدْ سَمِعَ قَوْلَ قَوْمِكَ لَكَ، وَمَا رَدُّوا عَلَيْكَ، وَقَدْ بَعَثَ إِلَيْكَ مَلَكَ الْجِبَالِ لِتَأْمُرَهُ بِمَا شِئْتَ فِيهِمْ، فَنَادَانِي مَلَكُ الْجِبَالِ فَسَلَّمَ عَلَيَّ، ثُمَّ قَالَ: يَا مُحَمَّدُ، فَقَالَ، ذَلِكَ فِيمَا شِئْتَ، إِنْ شِئْتَ أَنْ أَطْبِقَ عَلَيْهِمُ الْأَخْشَبِينَ؟ فَقَالَ النَّبِيُّ ﷺ: بَلْ أَرْجُو أَنْ يُخْرِجَ اللَّهُ مِنْ أَصْلَابِهِمْ مَنْ يَعْبُدُ اللَّهَ وَحْدَهُ، لَا يُشْرِكُ بِهِ شَيْئًا»⁽²⁾.

قال الحافظ ابن حجر العسقلاني رحمه الله:- "وفي هذا الحديث بيان شفقة النبي ﷺ على قومه ومزيد صبره وجلمه"⁽³⁾ ورحمته بهم. وكانت رحمته وشفقته العظيمة هي التي تغلب في المواقف العصبية التي تبلغ فيها المعاناة أشد مراحلها، وتضغط بعنف على النفس لتشتد وتقسو، وعلى الصدر ليضيق ويتبرم، ومع ذلك تبقى نفسه الكبيرة ورحمته العظيمة هي الغالبة⁽⁴⁾.

ومن رحمته ﷺ قصة الأعرابي الذي جذب بردائه ﷺ حتى أثرت حاشية الرداء في صفحة عاتقه ﷺ طالباً منه أن يعطيه من مال الله؛ فكان رد رسول الله ﷺ أن نظر إليه بكل هدوء، ثم تبسم في وجهه وأمر له بعتاء: فعن أنس بن مالك ﷺ، قَالَ: كُنْتُ أَمْشِي مَعَ النَّبِيِّ ﷺ وَعَلَيْهِ بُرْدٌ تَجْرَانِي غَلِيظُ الْحَاشِيَةِ، فَأَذْرَكُهُ أَعرَابِي فَجَذَبَهُ جَذْبَةً شَدِيدَةً، حَتَّى تَنَظَّرْتُ إِلَى صَفْحَةِ عَاتِقِ النَّبِيِّ ﷺ قَدْ أَثَرَتْ بِهِ حَاشِيَةُ الرِّدَاءِ مِنْ شِدَّةِ جَذْبَتِهِ، ثُمَّ قَالَ: مَرُّ لِي مِنْ مَالِ اللَّهِ الَّذِي عِنْدَكَ، فَأَلْتَقَتْ إِلَيْهِ فَضَحِكَ، ثُمَّ «أَمَرَ لَهُ بِعِطَاءٍ»⁽⁵⁾.

إن الطمأنينة التي دفعت الأعرابي إلى هذا الموقف المسرف في الجراءة.. هذه الطمأنينة وجدها تصور رحمة سيدنا رسول الله محمد ﷺ وعدله أصدق تصوير..

فما كان الأعرابي قادراً على أن يقول مقالته تلك لو كان سيدنا محمد -صلى الله عليه وآله وسلم- قد أقام بينه وبين الناس سورا من التعاطف والكبرياء، وبث في نفوسهم الخشية والرهوبوت..

ورحمة سيدنا رسول الله ﷺ بهذا الأعرابي عجيبة؛ فهذا الجفاء وهذه الغلظة كانت تستوجب في أعرافنا رد فعل أغلظ من فعله ليردعه وأمثاله عن التعدي على سيد الخلق ﷺ، وخاصة أنه يمثل الدولة الإسلامية بصفته قائدها وزعيمها.. وكان مقتضى الرحمة عند الكثيرين هو مجرد العفو والصفح، أما أن يأمر له بعتاء -دون عقاب- فهذا قمة الرحمة وذروتها..

ومن رحمته ﷺ ما ذكره معاوية بن الحكم السلمي في قصته قال: بَيْنَا أَنَا أَصْلَى مَعَ رَسُولِ اللَّهِ ﷺ، إِذْ عَطَسَ رَجُلٌ مِنَ الْقَوْمِ، فَقُلْتُ: يَرْحَمَكَ اللَّهُ فَرَمَانِي الْقَوْمُ بِأَبْصَارِهِمْ، فَقُلْتُ: وَاتَّكَلُ أُمِّيَاءُ، مَا شَأْنُكُمْ؟ تَنْتَظِرُونَ إِلَيَّ، فَجَعَلُوا يَضْرِبُونَ بِأَيْدِيهِمْ عَلَى أَفْخَادِهِمْ، فَلَمَّا رَأَيْتُهُمْ يُصَمِّمُونَنِي لَكِنِّي سَكَتُ، فَلَمَّا صَلَّى رَسُولُ اللَّهِ ﷺ، فَبَإْبِي هُوَ وَأُمِّي، مَا رَأَيْتُ مُعَلِّمًا قَبْلَهُ وَلَا بَعْدَهُ أَحْسَنَ تَعْلِيمًا مِنْهُ، فَوَاللَّهِ، مَا كَهَرَنِي وَلَا ضَرَبَنِي وَلَا شَتَمَنِي، قَالَ: «إِنَّ هَذِهِ الصَّلَاةَ لَا يَصْلُحُ فِيهَا شَيْءٌ مِنْ كَلَامِ النَّاسِ، إِنَّمَا هُوَ التَّسْبِيحُ وَالتَّكْبِيرُ وَقِرَاءَةُ الْقُرْآنِ»⁽⁶⁾.

(1) الدين المعاملة، منقذ بن محمود السقار، رابطة العالم الإسلامي - سلسلة دعوة الحق (كتاب شهري محكم) - السنة 24، العدد 237، عام 1430هـ/2009م، ص75.

(2) صحيح البخاري، كتاب بدء الخلق، باب إذا قال أحدكم: آمين والملائكة في السماء، أمين فوافقت إحداهما الأخرى، غفر له ما تقدم من ذنبه، ح3059.

(3) فتح الباري شرح صحيح البخاري، أحمد بن علي بن حجر أبو الفضل العسقلاني الشافعي، رقم كتبه وأبوابه وأحاديثه: محمد فؤاد عبد الباقي، قام بإخراجه وصححه وأشرف على طبعه: محب الدين الخطيب، دار المعرفة - بيروت، 1379، 316/6.

(4) السيرة النبوية - عرض وقائع وتحليل أحداث، علي محمد محمد الصلابي، دار المعرفة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت - لبنان، ط7: 1429هـ/2008م، ص214.

(5) صحيح البخاري، كتاب فرض الخمس، باب ما كان النبي ﷺ يعطي المؤلفة فلؤبهم وغيرهم من الخمس ونحوه، ح2980. صحيح مسلم، كتاب الزكاة، باب إعطاء من سأل بفحش وغلظة، ح1057.

(6) صحيح مسلم، كتاب المساجد ومواضع الصلاة، باب تحريم الكلام في الصلاة ونسخ ما كان من إباحة، ح537. مسند أحمد بن حنبل، 448-447/5.

في هذا الموقف نرى بوضوح رحمة سيدنا رسول الله ﷺ بمعاوية بن الحكم ؓ، حيث تكلم في الصلاة وهو لا يعرف حكم ذلك، فعلمه رسول الله ﷺ من غير نهر له ولا تشديد عليه، وكان يتوقع الزجر والتعنيف من سيدنا رسول الله ﷺ لما رأى ثورة المصلين حوله، ومحاولتهم إسكاته، لكن سيدنا رسول الله ﷺ لا يصدر منه القول السيئ ولا يقسو على أحد أبداً.

وهذا أعرابي يقول: اللهم ارحمني ومحمداً ولا ترحم معنا أحداً؛ لأنه تأثر برحمة النبي ﷺ وعفوه عنه، ولم يتركه رسول الله ﷺ على تحجيره رحمة الله التي وسعت كل شيء؛ بل قال ناصحاً له ومعلماً: «لقد حجرت واسعا»⁽¹⁾.

ومن رحمته ﷺ بالمخطئين المذنبين رحمته بما عز بن مالك: عَنْ سُلَيْمَانَ بْنِ بُرَيْدَةَ، عَنْ أَبِيهِ، قَالَ: جَاءَ مَاعِزُ بْنُ مَالِكٍ إِلَى النَّبِيِّ ﷺ، فَقَالَ: يَا رَسُولَ اللَّهِ، طَهَّرْنِي، فَقَالَ: «وَيْحَكَ، ارْجِعْ فَاسْتَغْفِرِ اللَّهَ وَتُبْ إِلَيْهِ»، قَالَ: فَرَجَعَ غَيْرَ بَعِيدٍ، ثُمَّ جَاءَ، فَقَالَ: يَا رَسُولَ اللَّهِ، طَهَّرْنِي، فَقَالَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ: «وَيْحَكَ، ارْجِعْ فَاسْتَغْفِرِ اللَّهَ وَتُبْ إِلَيْهِ»، قَالَ: فَرَجَعَ غَيْرَ بَعِيدٍ، ثُمَّ جَاءَ، فَقَالَ: يَا رَسُولَ اللَّهِ، طَهَّرْنِي، فَقَالَ النَّبِيُّ ﷺ: مِثْلَ ذَلِكَ حَتَّى إِذَا كَانَتِ الرَّابِعَةُ، قَالَ لَهُ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ: «فِيمَ أَطَهَّرُكَ؟» فَقَالَ: مِنَ الزَّيْنِ، فَسَأَلَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ: «أَبِهَ جُنُونٌ؟» فَأُخْبِرَ أَنَّهُ لَيْسَ بِمَجْنُونٍ، فَقَالَ: «أَشْرَبَ خَمْرًا؟» فَقَامَ رَجُلٌ فَاسْتَنَكَّهَ، فَلَمْ يَجِدْ مِنْهُ رِيحَ خَمَرٍ، قَالَ، فَقَالَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ: «أَزْنَيْتَ؟» فَقَالَ: نَعَمْ....⁽²⁾.

إننا نرى هنا موقفاً من أعظم مواقف رحمة حبيبنا رسول الله ﷺ بالمذنبين المخطئين، مع أنه موقف إقامة الحد على ماعز، وهو أمر شديد ولا شك..

إن ماعزا جاء ليعترف بالزنى ليقام عليه الحد، جاء معترفاً دون أن يكرهه أحد، لقد جاء تائباً مقراً بذنبه، يريد أن يتخلص منه في الدنيا قبل حساب الآخرة، والحدود كفارة، وقد جاء إلى سيدنا رسول الله ﷺ قائلاً له: ((طهرني))، وقد شعر رسول الله ﷺ من الوهلة الأولى أن الرجل أصاب ذنباً عظيماً، فلا شك أن هذا بادياً على قسمات وجهه، ونبرات صوته، لكنه مع ذلك لم يسأله ﷺ عن ذنبه، ولو من باب الفضول، وهذا من رحمته ﷺ العظيمة، ولكن ماعزا كان مصراً على الاعتراف، وصرح في المرة الرابعة بذنبه، ومع ذلك لم يتلقف رسول الله ﷺ منه الاعتراف، كما يحدث في كثير من بلاد العالم ويسجله عليه، بل راجعه أكثر من مرة ليتراجع؛ وذلك رحمة به، فسأل عن عقله: هل به جنون؟ فقالوا: لا. فسأل عن شربه للخمر، فلعله قد أذهب عقله، فاعترف بما لم يفعل، وحد الخمر أهون من حد الزنى للمحصن، ولكن ماعزا لم يكن شارباً للخمر..

إنها محاولات حقيقية من مولانا رسول الله ﷺ لدرء الحد، والتجاوز عن ماعز، بل إنه ﷺ -في روايات أخرى- التفت إلى قوم ماعز وسألهم: «أَتَعْلَمُونَ بِعَقْلِهِ بِأَسَا، تُنْكِرُونَ مِنْهُ شَيْئًا؟» فَقَالُوا: مَا نَعْلَمُهُ إِلَّا وَفِي الْعَقْلِ مِنْ صَالِحِينَ فِيمَا نُرَى⁽³⁾. وفي رواية أخرى حاول رسول الله ﷺ أن يجد له مخرجاً حتى بعد اعترافه بالزنى، فقال رسول الله ﷺ له: «لَعَلَّكَ قَبَلْتَ، أَوْ غَمَزْتَ، أَوْ نَظَرْتَ»⁽⁴⁾.

إن رسول الله ﷺ قال في نفسه لعل ماعزا لم يزن حقيقة.. ومن هنا سأله تلك الأسئلة محاولاً إخراجاً من أزمة إقامة الحد عليه.. وأقيم الحد على ماعز كما قضت الشريعة.. والشريعة رحمةً كلُّها، وليست الشريعة حدوداً صارمة ولا قلباً لها ولا عاطفة، ولكنها منظومة كاملة من القيم والأخلاق، وكما كان في هذه المنظومة إقامة الحدود للردع، كان فيها تربية الفرد على التقوى ومراقبة الله عز وجل، حتى يصل الأمر إلى أن يأتي الزاني المحصن ليعترف بجريمته، ويقام عليه الحد.

لقد قام رسول الله ﷺ عشية هذا الحدث الكبير خطيباً في الناس ليعلق أمام الجميع أن الحد قد أقيم رحمةً بالمجتمع، ورحمةً بالإنسانية، ولم يكن الغرض منه قسوة بإنسان، أو تشهير بذنبه..

(1) صحيح البخاري، كتاب الأدب، باب رحمة الناس والبهائم، ح5664.

(2) صحيح مسلم، كتاب الحدود، باب من اعترف على نفسه بالزنا، ح1695.

(3) صحيح مسلم، كتاب الحدود، باب من اعترف على نفسه بالزنا، ح1695.

(4) صحيح البخاري، كتاب المحاربين من أهل الردة والكفر، باب هل يقول الإمام للمقر: لعلك لمست أو غمزت، ح6438.

فقال ﷺ في خطبته: «أَوْ كُلَّمَا انْطَلَقْنَا غَزَاةً فِي سَبِيلِ اللَّهِ تَخَلَّفَ رَجُلٌ فِي عِيَالِنَا، لَهُ نَبِيبٌ⁽¹⁾ كَنَبِيبِ النَّبِيِّ، عَلَيَّ أَنْ لَا أُوتَى بِرَجُلٍ فَعَلَ ذَلِكَ إِلَّا تَكَلَّتُ بِهِ»⁽²⁾.

ثم دار الجدل بعد ذلك بين الناس في المدينة المنورة بعد إقامة الحد على ماعز: قال بريدة: فَكَانَ النَّاسُ فِيهِ فِرْقَتَيْنِ، قَائِلٌ يَقُولُ: لَقَدْ هَلَكَ، لَقَدْ أَحَاطَتْ بِهِ خَطِيبَتُهُ، وَقَائِلٌ يَقُولُ: مَا تَوْبَةُ أَفْضَلَ مِنْ تَوْبَةِ مَاعِزٍ أَنَّهُ جَاءَ إِلَى النَّبِيِّ ﷺ فَوَضَعَ يَدَهُ فِي يَدِهِ، ثُمَّ قَالَ: افْتُلْنِي بِالْحِجَارَةِ، قَالَ: فَلْيَبْثُوا بِذَلِكَ يَوْمَيْنِ أَوْ ثَلَاثَةً، ثُمَّ جَاءَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ وَهُمْ جُلُوسٌ، فَسَلَّمَ ثُمَّ جَلَسَ، فَقَالَ: «اسْتَغْفِرُوا لِمَاعِزِ بْنِ مَالِكٍ»، قَالَ: فَقَالُوا: غَفَرَ اللَّهُ لِمَاعِزِ بْنِ مَالِكٍ، قَالَ، فَقَالَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ: «لَقَدْ تَابَ تَوْبَةً لَوْ قُسِمَتْ بَيْنَ أُمَّةٍ لَوَسِعَتْهُمْ»⁽³⁾.

ما أعظم رحمته ﷺ وأوسعها، إنه مع كراهيته الشديدة للفعل، ومع نهيه المستمر للناس أن يفعلوا مثلما فعل ماعز، ومع تحذيره من تكرار الأمر، مع ذلك لا يتردد أن يعلن أمام الناس جميعاً أن الله جل وعلا قد غفر لماعز خطيئته، ويطلب منهم أن يستغفروا لأخيهم.. إنه لا يحق للناس أن يخوضوا في عرضه طالما أن الحد قد أقيم عليه، وطالما أنه قد أعلن توبته أمام الجميع..

ومن رحمته ﷺ بالمخطئين: رحمته بحاطب بن أبي بلتعة ؓ الذي أفضى سرا عسكريا خطيرا للدولة الإسلامية، كان من الممكن أن يكون له أشد الأثر على أمنها واستقرارها؛ لما أرسل رسالة إلى مشركي مكة يخبرهم فيها أن رسول الله ﷺ قد جهز جيشا لفتحها، مخالفا بذلك أوامر القائد الأعلى للمسلمين رسول الله ﷺ، ومُعَرِّضاً جيش المسلمين لخطر عظيم..

كيف يكون رد الفعل المناسب في أية دولة في العالم؟

إن القتل هنا عقاب مقبول جدا مهما كانت ملابسات الحدث.. وهذا ما رأينا بعض الصحابة ؓ يقترحه..

لكن ماذا فعل سيدنا رسول الله ﷺ؟

إنه بعد أن أمسك بالخطاب الخطير، وعلم ما فيه، أرسل إلى حاطب، وسأله ﷺ في هدوء: «يَا حَاطِبُ مَا هَذَا؟»، قَالَ: يَا رَسُولَ اللَّهِ، لَا تَعْجَلْ عَلَيَّ إِنِّي كُنْتُ أَمْرًا مُلْصَقًا فِي قُرَيْشٍ، وَلَمْ أَكُنْ مِنْ أَنْفُسِهَا، وَكَانَ مِنْ مَعَكَ مِنَ الْمُهَاجِرِينَ لَهُمْ قَرَابَاتٌ بِمَكَّةَ يَحْمُونَ بِهَا أَهْلِيهِمْ وَأَمْوَالَهُمْ، فَأَحْبَبْتُ إِذْ قَاتَنِي ذَلِكَ مِنَ النَّسَبِ فِيهِمْ، أَنْ أَتَّخِذَ عِنْدَهُمْ يَدًا يَحْمُونَ بِهَا قَرَابَتِي، وَمَا فَعَلْتُ كُفْرًا وَلَا ارْتِدَادًا، وَلَا رِضًا بِالْكَفْرِ بَعْدَ الْإِسْلَامِ، فَقَالَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ: «لَقَدْ صَدَقَكُمُ»، قَالَ عُمَرُ: يَا رَسُولَ اللَّهِ دَعْنِي أُضْرِبَ عُنُقَ هَذَا الْمُنَافِقِ، قَالَ ﷺ: «إِنَّهُ قَدْ شَهِدَ بِذُرٍّ، وَمَا يُدْرِيكَ لَعَلَّ اللَّهَ أَنْ يَكُونَ قَدْ أَطْلَعَ عَلَى أَهْلِ بَدْرٍ فَقَالَ: اغْمُلُوا مَا شِئْتُمْ فَقَدْ غَفَرْتُ لَكُمْ»⁽⁴⁾.

إن المبرر الذي ذكره حاطب لا يقبله الكثيرون، بل إن عمر بن الخطاب ؓ -وكلنا يعلم ورعه وفطنته وعدله- لم يقبله، ورأى أن يقتل بهذا الجرم، فكيف يسوغ أن يحاول حماية أهله على حساب جيش كامل؟ ثم كيف يعصي أمراً مباشراً لرسول الله ﷺ؟ ومع كل هذا إلا أن سيدنا رسول الله ﷺ رحمه رحمة واسعة، وقبل منه عذره في صفح عجيبي، وعذره، ولم يوجه له كلمة لوم أو عتاب، بل إنه رفع من قدره، بذكر فضائل أهل بدر.

إن العدل قد يقتضي أن يُعاقب حاطب بن أبي بلتعة بصورة أو أخرى، ولكن الرحمة تقتضي النظر إلى الأمر بصورة أشمل، ففردى من الذي فعل الفعل وتاريخه وسوابقه المماثلة وأعماله السالفة؟ وهل هو من أهل الخير أم من أهل الشر؟ وما الملابسات والخلفيات لهذا الحدث؟

إن الرحمة تقتضي عدم الانسياق وراء عاطفة العقاب، ولكن البحث الحثيث عن وسيلة تخرج صاحب الأزمة من أزمتة.. العدل درجة عظيمة.. ولكن الرحمة أعظم.. الفرق بين الاثنين تلحظه في قوله تعالى: «وَلَوْ يُؤَاخِذُ اللَّهُ النَّاسَ بِظُلْمِهِمْ مَا تَرَكَ عَلَيْهَا مِنْ ذَابَةٍ» [النحل: 61].

(1) نبييب: صوت التيس عند الجماع. ينظر: لسان العرب، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن علي ابن منظور الأنصاري الرويفعي الإفريقي، دار صادر - بيروت، ط3: 1414 هـ، مادة: نيب، 747/1.

(2) صحيح مسلم، كتاب الحدود، باب من اعترف على نفسه بالزنا، ح1694.

(3) صحيح مسلم، كتاب الحدود، باب من اعترف على نفسه بالزنا، ح1695.

(4) صحيح البخاري، كتاب الجهاد والسير، باب الجاسوس، ح2845. صحيح مسلم، كتاب فضائل الصحابة ؓ، باب من فضائل أهل بدر ؓ، ح2494.

من العدل أن يأخذ الله الناس بذنوبهم، ومن الرحمة أن يؤخرهم إلى أجل مسمى..

وقد تخلق النبي ﷺ بأخلاق القرآن، وكان هذا منهاجه في الحياة، دون إفراط أو تفريط..

ومن رحمته ﷺ رحمته بالأعرابي الذي أراد قتله: فعن جابر بن عبد الله ﷺ، قال: قَاتَلَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ مُحَارِبَ خَصَفَةَ⁽¹⁾ بِنَحْلٍ، فَرَأَوْا مِنَ الْمُسْلِمِينَ غَرَّةً، فَجَاءَ رَجُلٌ مِنْهُمْ يُقَالُ لَهُ: غَوْرَثُ بْنُ الْحَارِثِ، حَتَّى قَامَ عَلَى رَأْسِ رَسُولِ اللَّهِ ﷺ بِالسَّيْفِ، فَقَالَ: مَنْ يَمْنَعُكَ مِنِّي؟ قَالَ: «اللَّهُ»، فَسَقَطَ السَّيْفُ مِنْ يَدِهِ، فَأَخَذَهُ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ فَقَالَ: «مَنْ يَمْنَعُكَ مِنِّي؟» قَالَ: كُنْ كَخَيْرِ أَخِي، قَالَ ﷺ: «أَتَشْهَدُ أَنْ لَا إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ»، قَالَ: لَا، وَلَكِنِّي أَعَاهِدُكَ أَنْ لَا أَقَاتِلَكَ، وَلَا أَكُونُ مَعَ قَوْمٍ يُقَاتِلُونَكَ، فَخَلَّى سَبِيلَهُ، قَالَ: فَذَهَبَ إِلَى أَصْحَابِهِ، قَالَ: قَدْ جِئْتُكُمْ مِنْ عِنْدِ خَيْرِ النَّاسِ⁽²⁾.

فهذا الرجل أمسك السيف، ووقف به على رأس سيدنا رسول الله ﷺ يتهدده بالقتل، ثم عصم الله نبيه منه ونجّاه، وانقلبت الآية، فأصبح السيف في يد رسول الله ﷺ، ومع ذلك فالحقد والغُل لا يعرفان طريقهما إلى قلبه الزكي النقي ﷺ.. إنه يعرض عليه الإسلام، فيرفض الرجل، ولكن يعاهده على عدم قتاله، فيقبل منه رسول الله ﷺ بسهولة ويسر، ويرحمه، ويعفو عنه، ويطلقه آمناً إلى قومه.

ومن رحمته ﷺ رفقته بالمذنبين من أمته: فعن عمر بن الخطاب رضي الله عنه، أن رجلاً على عهد النبي صلى الله عليه وسلم كان اسمه عبد الله، وكان يلقب حماراً، وكان يضحك رسول الله صلى الله عليه وسلم، وكان النبي صلى الله عليه وسلم قد جلده في الشراب، فأتى به يوماً فأمر به فجلد، فقال رجل من القوم: اللهم العنه، ما أكثر ما يؤتى به؟ فقال النبي صلى الله عليه وسلم: «لا تلغوه، فوالله ما علمت إنه يحب الله ورسوله»⁽³⁾.

"فهذا درس للدعاة في الترفق بالعصاة، فالعقوبة ليست لطرد العاصي من الصف بل لتطهيره من الذنب، والإسلام منهج تربية لا تعرية"⁽⁴⁾.

ومن رحمته ﷺ بالمخطئين في حقه عفوهِ وصفحه عن أهل مكة الذين ناصبوه العداء، ولم يدعوا طريقاً في سبيل إيدائه إلا وسلوكه..

فلننظر إلى يوم الفتح الأعظم لمكة المكرمة، الذي تحقق بعد صراع مرير مع الباطل، وبعد أن فعلت قريش برسول الله ﷺ وأصحابه ما فعلوا، وسلكت معكم كل طرق الإيذاء والتعذيب والتكيل.. أدوه ﷺ وأدوا أصحابه وعذبوهم، وقاطعوه وعشيرته ومن آمن به في شعب مكة لثلاث سنوات، أكلوا خلالها العشب والجذور وأوراق الأشجار، حتى هلك منهم الأطفال والشيوخ من الجوع.. ولم يكتفوا بهذا بل اضطروهم لترك بيوتهم وأوطانهم والهجرة إلى أماكن أخرى بعيدة.. ولم يتركهم في راحة هناك فبدسائسهم المختلفة سلبوا منهم الراحة والاطمئنان.. وحرموهم حتى من أبسط حقوقهم كزيارة الكعبة البيت الحرام..

لكن عندما انتصر عليهم ﷺ، وأحاط بهم إحاطة السَّوَارِ بِالْمِعْصَمِ، وظننت قريش الظنون؛ لعلمهم بسوء صنيعهم السابق، وحسبوا أنه سيدخل مكة دخول الجبابرة والطغاة مزهوا منتقما، لكنه ﷺ فاجأهم بأن جاء متواضعاً متخشعاً لربه، غير مزهو بنصر، ولا شامت بأعدائه.

وعندما رأى قريشا وهم يتوقعون الإجهاز عليهم، ورأى جموع الصحابة الكرام ﷺ وهم ينتظرون أدنى إشارة منه ﷺ حتى يبيدوا

خضراء قريش قال النبي ﷺ مخاطباً قريشا: «ما تظنون أني فاعل بكم؟»

قالوا: أخ كريم وابن أخ كريم.

قال: «فأهبا فأنتم الطلقاء»⁽⁵⁾.

(1) محارب خصفة بن قيس بن علان من بطون عدنان.

(2) صحيح البخاري، كتاب المغازي، باب غزوة ذات الرقاع، ح3905. صحيح مسلم، كتاب الفضائل، باب توكله ﷺ على الله تعالى وعصمة الله له ﷺ من الناس، ح843. المسند لحمد بن حنبل، 193/23. واللفظ للإمام أحمد.

(3) السنن الكبرى للبيهقي، 199/9.

(4) السيرة النبوية وبناء الدولة من التكوين إلى التمكين، خالد عبد المعطي خليف، دار الكلمة، مصر، ط2: 1436هـ/2015م، ص595.

(5) السنن الكبرى للبيهقي، 199/9.

وقال لهم ما قاله يوسف ﷺ لإخوته: ﴿لَا تَثْرِيْبَ عَلَيْكُمُ الْيَوْمَ يَغْفِرُ اللَّهُ لَكُمْ وَهُوَ أَرْحَمُ الرَّاحِمِينَ﴾ [يوسف: 92].

إن هذا يدل على "عظيم شفقة النبي صلى الله عليه وسلم بأمتة، وأنه لم ينتقم لنفسه منهم، بل غلب عليه جانب الرحمة"⁽¹⁾. إنها معاملة فريدة في التاريخ.. وهذه من أعظم مواقف الرحمة في السيرة النبوية، وخاصة إذا وضعت التاريخ المظلم لقريش مع رسول الله ﷺ؛ فقد فتح رسول الله مكة ودان له كل من فيها، وأصبحوا ملك يده ﷺ، وله حق التصرف فيهم كما يشاء، فماذا فعل ﷺ؟ من عليهم بالعفو الشامل، ولم يمسه بأدنى سوء، بل إنه أكرمهم وأنزلهم منزلةً عاليةً؛ مما يدل على سمو أخلاقه ورحمته ﷺ. يقول المستشرق الأمريكي (واشنطن إيرفينج) "Washington Irving" في كتابه حياة محمد: "كانت تصرفات الرسول -ﷺ- في أعقاب فتح مكة تدل على أنه نبي مرسل لا على أنه قائد مظفر فقد أبدى رحمة وشفقة على مواطنيه برغم أنه أصبح في مركز قوي، ولكنه توج نجاحه وانتصاره بالرحمة والعفو"⁽²⁾.

ويقول الأديب الإنجليزي الشهير (جورج برنارد شو) "George Bernard Shaw" في الجزء الأول من كتابه عظمة الإسلام: "كان محمد هو روح الرحمة وقد ظل تأثيره باقيًا خالداً على مر الزمان، لم ينسه أحدًا من الناس الذي عاشوا حوله، ولم ينسه الذي عاشوا بعده"⁽³⁾.

إن رحمة سيدنا رسول الله ﷺ بالناس جميعاً وحتى بالحيوانات لم تكن رحمةً مُتَكَلِّفَةً، تحدث في بعض المواقف من قبيل التجميل أو الاصطناع، إنما كانت رحمةً طبيعية تلقائية مُشَاهِدَةً في كل الأحوال، برغم اختلاف الظروف، وتعدد المناسبات. وعليه؛ فإن مظاهر رحمته ﷺ بالخلق التي تأصلت في مواقفه وتصرفاته ﷺ تقرر حقيقة الذات المحمدية، وكيف أن صفة الرحمة صفة شخصية قد تأصلت في تصرفاته ومواقفه، مما يعني بما لا يدع مجالاً للشك أن الفظاظ قد انعدمت في قلب رسول الله ﷺ، فلم يثبت لدينا في كتب السيرة النبوية أي موقف يدل على غلظة وفضاظة بادرة من رسول الله ﷺ لا من قريب أو بعيد.. بل كان يقابل ﷺ الكثير من المخطئين في حقه بتبسم.. وتتطلق مع بسماته أطيايف نور أسر.. وما هي إلا لحظات، حتى ينقلب المخطئ أو المغيظ المتهم محباً يكاد من فرط الوجد والحياء يذوب..

إنها الرحمة المحمدية المتجردة تماماً عن أي هوى، والتي ليس وراءها نفع دنيوي، ولا مصلحة شخصية..⁽²⁾. لقد كان حبيبنا رسول الله ﷺ أنموذجاً قرآنياً رائعاً لأخلاق السماء، وكانت الأمثلة الواقعة في حياته الشريفة ﷺ أعظم مثل وقُدوة على أخلاقه العظيمة ورحمته بخلق الله جميعاً. وبالجملية فإن فقد "كانت الرحمة في هذه الأمة أكثر من غيرها من الأمم، وظهر على يد النبي ﷺ ما لم يظهر على يد غيره"⁽³⁾.

مسك الختام: (في التأسّي برحمته ﷺ بالمخطئين).

هذه هي رسالة الإسلام في حقيقتها، وهذا هو سيدنا رسول الله ﷺ في رحمته وأخلاقه.. إن الكثير من الناس لا يفهمون الإسلام اليوم حقّ الفهم..

إنهم قصروه على بعض العبادات والحدود.. ولكنه ليس هذا فقط..

وليس الذي يدخل الجنة من أدى العبادات وأقام الحدود، ثم هو ينطلق في الأرض مفسداً لها، ظالماً لأهلها، قاسياً على من يعيشون فيها..

إن أهل الجنة هم الرحماء أصحاب القلوب الرقيقة والمشاعر المرفهة، أمّا أهل النار فهم الغلاظ الجفاة الذي تحجرت قلوبهم، واستكبرت نفوسهم، فلم يرحموا خلق الله، ولم يرأفوا بحالهم..

(1) شمائل الرسول صلى الله عليه وآله وسلم، أحمد بن عبد الفتاح زواوي، دار القمة – الإسكندرية، 408/1.

(2) الرحمة في حياة الرسول ﷺ، راغب السرجاني، منشورات رابطة العالم الإسلامي، ص109 وما بعدها.

(3) منتهى السؤل على وسائل الوصول إلى شمائل الرسول صلى الله عليه وآله وسلم، عبد الله بن سعيد بن محمد عبادي اللحجي الحضرمي الشحاري، ثم المراوي، ثم المكي، دار المنهاج – جدة، ط3: 1426 هـ / 2005 م، 149/1.

إن البون بين الطائفتين شاسع، والمسافة هائلة، كما بين السماء والأرض، أو أبعد..

إنه الفارق بين من فهم الإسلام ومن لم يفهمه..

إن السبب الذي جمع الناس حول سيدنا رسول الله ﷺ ليس أبداً قوة السلطان، ولا حد السيف.. إنما الذي جمعهم حقيقة هو الرحمة الإلهية التي ألانت قلب خير البرية ﷺ، لذلك جاء على هذه الصورة الرحمة من الكمال البشري والسمو الخلقى.. مصداقاً لقوله تبارك وتعالى في مخاطبة نبيه الكريم ﷺ: ﴿فَبِمَا رَحْمَةٍ مِنَ اللَّهِ لِنْتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنْتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانْفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ﴾ (آل عمران: 159).

ولقد أوتي المسلمون اليوم من باب تكبهم عن التأسي بسيدنا رسول الله ﷺ، ولم يصبهم ما أصابهم إلا بسبب الإخلال بجانب الاقتداء برسول الله ﷺ، والأخذ بهديه، واتباع سنته، ومحبته وطاعته.

لقد اكتفى بعضهم بقراءة السيرة النبوية في المناسبات دون الوقوف مع دروسها وعبرها للعمل بمقتضاها، والاهتداء بها، واكتفى آخرون بحصر الإسلام في زاوية ضيقة وفي بعض العبادات والحدود..

وكل هذا راجع إما لجهلهم بأن الاتباع والتأسي والاقتداء به في أخلاقه وآدابه وعباداته ومعاملته وحسن معاشرته من لوازم محبته، وإما لعدم إدراكهم مواضع الاقتداء من سيرته ﷺ.

يقول الشيخ محمد الغزالي رحمه الله:- "لقيت متعصبين كثيرين، ودرست عن كتب أحوالهم النفسية والفكرية، فوجدت آفتين تفتكان بهم: الأولى: العجز العلمي، أو قلة المعرفة! هؤلاء يحفظون نصاً وينسون آخر، أو يفهمون دلالة للكلام هنا ويجهلون أخرى، وهم يحسبون ما أدركوه الدين كله. ولو أن هؤلاء اكتفوا بمنزلة المتعلم التابع ما عابهم ذلك كثيراً، فليس كل مسلم مطالباً بمعرفة جميع الأقوال الواردة والدلالات المحتملة. المصيبة أن يشتغلوا مفتتين أو موجهين وهم بهذا المستوى الهابط!..

والآفة الثانية في التعصب المذهبي: سوء النية، ووجود أمراض نفسية دفينّة وراء السلوك الإنساني المعوج، ويُغلب أن تكون آفات الظهور والاستعلاء أو رذائل القسوة والتسلط. كنت في مجلس قرآن ختم القارئ فيه التلاوة بقوله صدق الله العظيم. فإذا جالس ينتفض كأنما لسعته عقرب يقول: هذه بدعة... قلت له: لا أبحث معك أنها بدعة أو سنّة، وإنما أسألك: ما هذا الفرع؟ لكننا سقط على رأسك حجر، الأمر ما يعالج بهذه العاصفة. اجلس...

هذا الصنف من الناس لم يهذب نفسه بالأخلاق التي بعث صاحب الرسالة ليتم مكارمها. إن صور العبادة عنده غطاء لقلب غليظ، وغرائر فجّة. وهو يجد متعة في قضايا الخلاف ليثور ويفور، وظاهر أمره الغضب للدين، وهو في الحقيقة ينفس عن طبيعة معنّلة، وتربية ناقصة أو مفقودة⁽¹⁾.

إن الرحمة في أخف تكاليفها، وفي أيسر صورها تكنس من طريق المجهول كل الكوارث المخبوءة، وتغسل عن الإنسان كل أوزاره، وتضع عنه كل أثقاله..

فما أحوجنا إلى الحياة في ظلال الرحمة ونَدَاها، والأنس في رحابها وشَدَاها، وما أجمل أن نعيش متواذنين متراحمين، متمسكين بديننا وعقيدتنا، متوجهين إلى الله في طاعة ورجاء، وثقة واستسلام؛ ﴿وَأَطِيعُوا اللَّهَ وَالرَّسُولَ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ﴾ (آل عمران: 132).

(1) دستور الوحدة الثقافية بين المسلمين، محمد الغزالي، دار الشروق، القاهرة-بيروت، ص74-75.

الرمز ودلالته في شعر المرأة الأندلسية من الفتح إلى نهاية عهد الموحدين

د. منير عبيد الجبوري

Symbol and its Meaning in the Poetry of the Andalusian Woman from the Conquest to the End of the Monotheists period

Dr. Muneer Ubeid Al-Juboori

munir_algeboory@yahoo.com

Abstract

The symbol is one of the poetic devices in Arabic poetry. Symbol could be understood in different ways according to the reader and his education. Symbols in poetry have certain meanings which demand thinking to reach their real meanings.

Key words: symbol, woman, Andalusian poetry, constructing the text, time period, holy text.

Keywords: Symbol, Woman, Andalusian Poetry, Text Construction, Epoch Times, Sacred Text.

الكلمات المفتاحية: الرمز، المرأة، الشعر الأندلسي، تشييد النص، الحقبة الزمنية، النص المقدس.

توطئة

يعد الرمز من الوسائل الفنية المهمة في الشعر العربي منذ القديم وهو كما وصفه بودلير "مجازاً نوعاً ما يسعف الانسان على فهم المثال بالاشارة اليه وتمثيله وتمويهه في آن واحد"⁽¹⁾، وقد يتفاوت القراء في فهمه وادراك مداه بمقدار ثقافتهم ورهافة حسهم، فمن البدهي أن للنص الشعري خصوصية لا تكمن إلا بها فتتمثل في كونه عملاً لغوياً من جهة فثمة مساحة دلالية مسكوت عنها لا يمكن الكشف عنها إلا بعد إعمال الذهن بغية الوصول إلى البنية العميقة التي يشكلها النسيج اللغوي للنص وعملاً جمالياً قائماً على التلميح والايحاء من جهة ثانية والشاعر الفذ هو الذي يقود القارئ إلى رؤاه وأفكار بطريقة غير مباشرة ملتوية لكنها مشوقة⁽²⁾. عبر خلقه لصراع خفي بين معنيين يتجاذبان النص على مستوى الشاعر والقارئ

فالشاعر يقصد معنى ثانياً كامناً وراء الرمز والمتلقي يجتذب -بطبعه - إلى معنى ظاهر بمعنى أن المتكلم يسلك سبيل الإيهام والمتلقي ينجذب نحو المباشرة في التعبير ومن هنا يكتسب النص روعته والمعنى قوته مما يجعل الدلالة الإيحائية محببة لدى القارئ بما يولده الرمز في نفسه من انفعالات إيجابية ملائمة لتقبل الصورة فيظل المتلقي نشطاً في تفاعله مع الصورة الرمزية مما يجعلها أكثر قبولاً لديه⁽³⁾ لأن المعنى إن إدرك بعد إعمال عقلي كان احتفال النفس به أقوى ومكانته عندها أثبت⁽⁴⁾.

وإذا ما أردنا لغايات بحثية بحتة أن ندقق في المشهد الشعري السنوي العربي عبر العصور فإننا نرى أن هذا المشهد يتشظى إلى عتبتين بارزتين عتبة الشعر السنوي في المشرق العربي والتي تمتاز بندرة المنجز الشعري حتى إننا لا نعدو الصواب إذ ما قلنا أن هذا المشهد يكاد يغتزل في شاعرة واحدة الخنساء التي سلكت خيار الشعر في المقام الأول لأنه كان الوسيلة الأكثر قدرة في التعبير عن مهمة ذات بعدٍ شخصي / رثاء صخر، ولعل هذه الندرة البيئة ترجع إلى أسباب شتى أبرزها هيمنة إفرازات طبيعة الحياة الثقافية والاجتماعية والسياسية في تلك الحقبة وهي الحالة التي أفضت إلى هيمنة ذكورية واضحة على المشهد الشعري تستجيب كحاجات مجتمع مشغول بالغزو والتكيف مع طبيعة جغرافية ومناخية تتسم بالقسوة على الرغم من إننا نميل كثيراً إلى الرأي القائل بأن هيمنة المنطوق الذكوري قد أدى إلى عزوف ممنهج عن قول الشعر عند النساء، أما العتبة البارزة الثانية فهي عتبة الشعر النسوي في الأندلس والتي تمتاز بوفرة نسبية في عدد النساء.

(1) الرمزية والرومانتيكية في الشعر اللبناني: 24

(2) ينظر: الرمز في الشعر العربي: 179.

(3) ينظر: مشكلة المعنى في النقد الحديث: 88

(4) ينظر: دلائل الإعجاز: 57.

فالمراة التي عاشت على أرض الفردوس المفقود وكان مجتمعها مزيجاً من عناصر شتى تميزت عن أختها في المجتمعات الإسلامية الأخرى في آسيا وأفريقيا بميزات عدّة بسبب طبيعة تكوينها والظروف التاريخية والاجتماعية والثقافية التي أحاطت بها فكانت المرأة الأندلسية أكثر قدرة على الحركة تتعلم وتتفقه في الدين وتدرس الأدب وتنظيم الشعر وتشارك في الحياة العامة¹ فضلاً عن الانفتاح الذي خفف بطريقة أو أخرى من الهيمنة الذكورية على المشهد الشعري بشكل عام ومنح النساء فرصة معقولة للتوغل في حقول معرفية وإنسانية متنوعة لذا امتاز الأدب الأندلسي بكثرة الشواعر قياساً بالمشرق العربي. وبالنظر لعدم وجود ديوان خاص لشعر المرأة الأندلسية وتناثر إشعارهنّ في مظان مفهومة وغير مفهومة فقد قامت الباحثة وائدة يوسف كريم بجمع ودراسة وتحقيق شعرهنّ عبر رسالتها الموسومة بـ(شعر المرأة الأندلسية من الفتح إلى نهاية عهد الموحدين جمع ودراسة وتحقيق) وبعد قراءتي المتكررة لنتائج الشعرية قدح في ذهني دراسة الرمز ودلالاته في مجمل أشعارهنّ .

أولاً- الرموز الطبيعية:

لم يخلُ الشعر العربي منذ عصر ما قبل الإسلام حتى وقتنا الحاضر من تجاوب الشعراء مع الطبيعة لأن الشاعر ابن بيئته فمنها يستمد حياة جسمه وألفاظ لغته وهي الملهم الأول لكل شاعر الباعث الأكبر على الإبداع⁽²⁾ وقد اشتهرت البيئة الأندلسية بجمال ثر وروعة أسرة وطبيعة خلابة في جبالها وأنهارها وأزهارها ورياضها وطيورها ويقول صاحب معجم البلدان "أما الأندلس فجزيرة كبيرة فيها عامر وغامر... تغلب عليها المياه الجارية والشجر والسعة في الأحوال".⁽³⁾ والدارس المدقق لشعر المرأة الأندلسية سيجد ان للرموز الطبيعية حضوراً بلياً في نتاجهنّ الشعري وذلك لما انطوت عليه بلادهنّ من مشاهد الفتنة ومظاهر الحسن إلى جانب ضرورة تفهم حقيقة ما تتمتع به المرأة /الأنثى/ منتجة النص من قدرة على تحسس الجمال يجعلها أكثر التصاقاً بمفردات الطبيعة لذا أقبلن بشغف يتغزلن في أوصافها ويصورنّ مفاتنها حتى غدت الطبيعة لديها رموزاً تشير إلى عالم أعمق يمكن تفهمه عن طريق الذات وما يترشح عنها من تداعيات تشير إلى هذه الحقيقة فقد كرسنّ جزءاً كبيراً من شعرهنّ في ذكر ألفاظ الطبيعة أذ أفدنّ بصورة كبيرة من مواهبهنّ وقابليتهنّ في تصوير هذه البيئة والتعبير عن سماتها وخصائصها بأساليب متنوعة.⁽⁴⁾

ويمكن دراسة الرموز الطبيعية في مجمل شعر المرأة الأندلسية من خلال:-

1- رموز الطبيعة المتحركة:

يراد بها كل ما يجري فيه الحياة وينبضها بالحركة عدا الإنسان فلا شك أن الطبيعة الجغرافية لبلاد الأندلس التي تتصف بالتنوع وشيئاً من الاعتدال الذي يفتقده بلاد المشرق العربي قد رسمت الملامح العامة للبيئة التي يحيا فيها الافراد ومن بينهم الشعراء الذين يمتلكون القدرة على قراءة المشهد العام بعين مغايرة لذا فقد كان للطبيعة المتحركة ورموزها صدى واضح في شعر المرأة الأندلسية وهذا الأمر يبدو واضحاً في الأثر الشعري لعائشة بنت أحمد القرطبية المتوفاة سنة (400هـ) التي ركنت إلى استخدام رموز الطبيعة الحية لإنتاج وتسويق خطابها الشعري في قولها:⁽⁵⁾

أنا لبوة لكنني لا أرتمي نفسي مناخا طول دهري من أحد
ولو أنني أختار ذلك لم أجب كلبا وكم أغلقت سمعي عن أسد

فالشاعرة في هذا الموضع تتصدى الموضوع ذي بعد اجتماعي يتعلق باختياراتها الخاصة في المجال الحياتي إذ كان بإمكانها أن تلجأ إلى قاموسية تنتمي بالضرورة إلى المنظومة الاجتماعية لكنها لسبب ما قد ركنت إلى قاموسية مغايرة تكشف للمتلقي أن

1 - ينظر دور المرأة العربية في الاندلس: 106-107

(2) ينظر: ملامح الشعر الأندلسي: 205.

(3) معجم البلدان: 262/1.

(4) ينظر: وصف الحيوان في الأدب الأندلسي: 258.

(5) شعر المرأة الأندلسية من الفتح إلى نهاية عصر الموحدين (رسالة ماجستير): 112.

الشاعرة تحيا في بيئة طبيعية /جغرافية متنوعة تساعد على انتقاء رموز ترى أنها أكثر جدوى في التعبير عما يختلج في نفسها من فطرات إذ إنها توظف (اللوة/ الكلب/ الأسد) توظيفاً رمزياً ذا دلالات نفسية/اجتماعية نرى إنها تعكس مزاج الشاعرة ورمزية هذه الكائنات تتأرجح بين الأنثى / المشتهاة/ الحصينة التي يرمز لها باللوة وبين الانحطاط وقلة الشأن الذي يرمز له بالكلب إلى جانب معطى آخر يتمثل بالقرين المكافئ لمكانة الأنثى /اللوة والذي يرمز له بالأسد وقد أفلحت عائشة في سدّ رغبتها في تسويق صورة تعبر عن رفضها للاقتران بشخص عادي يرمز له بالكلب مع أنها كانت مطلوبة ومشتهاة من رجل ذي مكانة اجتماعية مرموقة يرمز له بالأسد .

وفي موضع آخر نصادف مثلاً جيداً عن آلية استخدام الرمز الطبيعي الحي كجسر دلالي يوظفه صانع النص للتلويح برسالة لا يمكن الإفصاح عن مكنونها بسهولة وهذا الأمر يتوضح في بيتين لشاعرة أندلسية من شاعرات غرناطة وهي قسمونة بنت إسماعيل تقول:(1)

يا ظبيةً ترعى بروضٍ دائماً أني حكتك في التّوحّشِ والخور
أمسى كلانا مفرداً عن صاحبٍ فلتصطبر أبداً على حكم القدر

فالشاعرة تريد وعبر تشيد مقارنة جمالية بين الظبية/ الشاعرة إطلاق شحنات دلالية تؤكد جمالها وحسنها الذي لا يمكنها الإفصاح عنه الا عبر هذه الآلية التي توصل إلى القارئ فكرة محددة تتلخص في أن الطرف الثاني من أطراف تلك المقارنة الجمالية= شخص الشاعرة يمتلك نفس صفات الطرف الأول= ظبية بما يشبه محاكاة أصفحت عنها الشاعرة في النص بصورة غير مباشرة وهكذا قسمونة وظفت الظبية بشكل ملائم للإبانة عما تمتاز به من جمال إلى جانب الإفصاح عن حالتها النفسية إذ كلاهما يعانيان من اللعزلة وهو الأمر الذي يؤكد تشابههما في الصفات الحسية ولعل هذه المقطوعة تؤكد إدراك الشاعرة الأندلسية لقدرة الرمز الحي على بلوغ معان ودلالات تتجاوز الطابع المادي المألوف للكائن الحي.

وثمة اشتغال آخر يرسخ فكرة جوهرية مفادها أن الرمز الطبيعي الحي الذي ينتمي إلى الهوية الجغرافية والحضارية لبلاد العرب والأندلس على وجه الخصوص يبقى على الدوام قادراً على ترويض صانع النص/ الشاعر العربي بمكونات دلالية متنوعة فقايلة الجمال/ العيس في مقطوعة بثينة بنت المعتمد تحافظ على شعلتها الدلالية التي تشير إلى الترحال أو المكوث والاستقرار تقول:(2)

رُبَّ ركبٍ قد أناخوا عشهم في ذرى مجدهم حين نسق
سكت الدهر زمانا عنهم ثم أبكاهم دماً حين نطق

فالقوم الذي تخاطبهم الشاعرة قد وصل مجدهم إلى مستقره ومنتهاه حتى جعل الدهر يلتفت إليهم ويذيقهم مر البكاء والحزن. ونرى أن الرمز الطبيعي الحي/ الجمل قد غادر طبيعته المألوفة ليجسد دور القرينة المغايرة التي تتمثل في التعبير عن سيرة قوم الشاعرة وهنا يلعب الرمز الطبيعي الحي دور المحور الذي تدور حوله الوقائع.

ويتكرر الأمر نفسه عبر توظيف الشاعرة الغسانية وهي من منطقة بجانه من أقاليم المرية(3) صورة الأضعان/الجمال في مدحها لوالي المرية خيران العامري (ت419هـ) تقول(4):

أتجزع أن قالوا استرحل أضعان وكيف تُطيقُ الصبر ويحك إذ بانوا
فما بُعد إلا الموت عند رحيلهم وإلا فصبر مثل صبر وأحزان

(1) المصدر نفسه: 121.

(2) المصدر نفسه: 83.

(3) المصدر نفسه: 120.

(4) المصدر نفسه: 119.

ويقدم لنا الشعر النسوي الأندلسي في موضع آخر درساً في الطريقة التي يلعب فيها الرمز الطبيعي الحي دوراً وظيفياً بالغ الوضوح فحسانة التميمية ارتأت أن تستخدم الشعر بوصفه وسيلة لتبيان الظلم الذي لحق بها من جابر عامل الرحمن الأوسط الذي انتهز فرصة موت الحكم فحجب عنها راتبها وضيق عليها وبذكاء وفطنة تتحرك الشاعرة نحو الأمير الجديد تشكو عامل بلدتها وتستجد بمروءته وتخلق أسباباً تربطها به فقد كانت تحت رعاية أبيه وحمايته.⁽¹⁾ فنقول مخاطبه الأمير الجديد عبد الرحمن الأوسط فنقول:⁽²⁾

إلى ذي الندى والمجد سارت ركائبِي على شحطِ تصلى بنار الهواجر
ليجبرُ صدعي بقبضة كفه ويمنعي من ذي الظلمة جابر
فإنني وأيتامي بقبضة كفه كذي ريش أضحى في مخالب كاسر
سقاء الحيل لو كان حياً لما اعتدى عليّ زمان باطش بطش قادر

فالشاعرة لجأت إلى الرمز الطبيعي الحي لترسم لنا صورة شعرية أرادت لها أن تصل إلى قمة التأثير العاطفي عبر الاستعطاف والشكوى في نفس المتلقي/ الأمير فشبهه نفسها وعبالها بالطائر الذي وقع فريسة لأحد الكواسر ذوات المخالب ونرى الشاعرة هنا قد شغلت مخيلتها الشعرية إلى أقصى حد عبر إنشاء مقاربة دلالية بين الضعف = الطائر ذي الريش والقوة = الطائر الكاسر وبذلك يتحول الرمز الطبيعي إلى شحنة دلالية قادرة على إظهار رغبة الشاعرة في تبيان مظلوميتها أمام الأمير.

2- رموز الطبيعة الصامتة:-

يراد بالطبيعة الصامتة الظواهر الطبيعية في هذا الكون بأرضه وسمائه فهي على هذا تشمل الأزهار والأثمار والأنهار والليل والنهار كما تشمل أجزاء السماء وأفلاكها وأمطارها وسحابها وبرقها ورعدها ويمكن القول أن صانع النص/ الخطاب الشعري الذي يحوز مكنة استثمار بالدلالات التي تطلقها مفردات الطبيعة الصامتة لابد وأن يكون ذا مخيلة خصبة وذلك لسبب جوهرى يتمثل في أن صمت الطبيعة لابد وأن يجاوره نوعاً من الغنى في التوليد الدلالي وتلك طبيعة الأشياء وهذا الأمر يصح عندما يكون صانع النص رجلاً إنزناً فالأمر يبدو أكثر جاذبية عندما يتعلق بوحدة من الشواعر/ فالمرأة/ صانعة النص الشعري التي تحقق قراءة نصية جمالية للطبيعة الجامدة قوامها استثمار الدلالات لابد وأن تكون ذات موهبة شعرية وذائقة مرهفة لتحسس الجمال بحسب طبيعة تكوينها وهذا الأمر يبدو جلياً عند حمدونة بنت زياد (ت 600هـ) التي تركت لنا أثراً شعرياً فيه شيئاً من الندرة المتأنتية من موضع المقطوعة الشعرية وطريقة تناولها إذ تقول:⁽³⁾

وقانا لفحة الرَّمضاء وادٍ سقاء مضاعف الغيث العيم
حللنا دوحه فحنا علينا حنوّ المرُضعات على الفطيم
وارشقنا على ظماء زُلّالا الدُّمن المدامة للنديم
يصدُّ الشمس أنى واجهتنا فيحجبها ويأذن للنسيم

فالشاعرة هنا في معرض التغني بوادٍ من الأودية وكان بإمكانها أن تمر عليه مروراً عابراً ولكنها اختارت التأويل الجمالي الذي يعتمد على التأمل في دلالات الأشياء واستحصال الصور منها.

(1) ينظر: الأدب الأندلسي/ موضوعاته وفنونه: 125.

(2) شعر المرأة الأندلسية من الفتح إلى نهاية عصر الموحدين (رسالة ماجستير): 85.

(3) شعر المرأة الأندلسية من الفتح إلى نهاية عصر الموحدين (رسالة ماجستير): 104.

فهذا الوادي الذي وقى ركب الشاعرة من لفحة الرمضاء بعد أن ازدهى واكتسى بالخضرة الامر الذي جعله شبيهاً بالمكان الحميم تلك الحميمة التي تعبر عنها الشاعرة بوضوح عندما تشبه استظلالها بدوحة في ذلك الوادي بنحو الأم المرهفة على طفلها الذي فطم للنو وتلك الدوحة مزدحمة تحنو لتقلها على الشاعرة ذلك الحنو الذي له خصوصية جمالية استثمرتها الشاعرة إلى أقصى حد ممكن فتلك الدوحة تمنع أشعة الشمس الحارقة في عين الوقت التي تسمح بمرور الهواء العليل وهذا الأمر ربما يماثل حنو الأم المرهفة من عدة أوجه وعلى هذا تكون الشاعرة قد استثمرت الدلالات التي تطلقها الطبيعة الصامتة/ الوادي الآمن/ الدوحة المزدانة بالأوراق/ الغيث العميم لتحويلها إلى صور جمالية ذات بعد إنساني= الشعور بالأمن/ حنو المرضعة على الطفل/ الرقة المتناهية.

ونقدم لنا حمدونة بنت زياد التي كانت تلقب لفرط التصاقها بالطبيعة بصنوبرية الأندلس⁽¹⁾ دليلاً مضافاً آخر يثبت مقدرتها على فهم الطبيعة الصامتة وتسويقها لقارئ النص على شكل أبراقات جمالية متخمة بالدلالات حيث بإمكاننا القول أن حمدونة تعمل داخل حقل أنسنة الطبيعة وذلك لرغبتها البينة في التعامل معها بطريقة مغايرة إذ تقول:⁽²⁾

أَبَاحُ	الدمعُ	أسراري	بَوَادٍ	لَهُ	فِي	الحسن	أَسْرَارٍ	بَوَادِي
ضمن	نهرٍ	يطوف	بكلِّ	روضٍ	ومن	روضٍ	يَرِفُ	بكلِّ
وادي								
إذا	سدلت	نوائبها	عليها	رأيت	البدرَ	في	أفقٍ	السَّوَادِ

فالشاعرة في رحلتها عبر الطبيعة تصل إلى قمة التأثير العاطفي الراشح عن سطوة الجمال الباهر على روحها وذائقتها الشعرية فهي تنتقل في وادٍ له حسن بَيْن للعيان حتى أنه لفرط جماله أسال دمع الشاعرة وأباح أسرارها مثلما يفعل عاشق أسر بمحبوبته حيث الماء يطوف بكل مكان ولا بد من أن نعترف بحمدونة بنت زياد بميزة تتمثل في إنها لا تمر على الطبيعة مرور الآخرين بل أنها تشغل نفسها بتأمل ما يحيط بها ومن ثم صناعة خطاب مغاير يمنع الطبيعة الصامتة صور مغايرة مشحونة بالدلالات. ونصادف من الأثر النسوي الأندلسي انموذجاً آخر يثبت أن الشواعر الأندلسيات قد أشغلن أنفسهن في تصيد المعاني والرموز والدلالات التي يمكن ان تخفيها الطبيعة الصامتة فيبدأين على تحرير تلك الدلالات وإطلاقها في صور جمالية لا تخطئها العين وهذا دليل مضاف على ان العصر الأندلسي كان عصر جمال ميال إلى الرهافة والتأمل وتدقق الجمال يستعين على هذا بجغرافية مهادنة وحياة ناعمة تقول أنس القلوب (ت422هـ)⁽³⁾:

قَدِمَ	الليلُ	عند	سير	النهارِ	وبدا	البدرُ	مثل	لصف	السَّوَارِ
فكان	النهارَ	صفحةً	ضدَّ	وكأنَّ	الظلامَ	خطُّ	عذارٍ		
وكان	الكؤوسَ	جامدُ	ماءٍ	وكان	المدام	ذائب	نارٍ		

فالشاعرة في موضع تأمل مشهد من مشاهد الطبيعة الصامتة/ الليل الذي يقدم بعد تسريح النهار عندئذ تتثال مجموعة من الصور التي تتكون في مخيلة الشاعرة حيث البدر يماثل نصف السوار اللامع وتلك صورة حسنة إذ تشبه الجمال الصامت بجمال الزينة القريب من نفس المرأة ويتكرر هذا الأمر عندما تشابه الشاعرة صورة النهار بالخد كناية عن الإضاءة والنضارة في حين يسير الظلام كخط من العذار أما الكؤوس ولفرط صفاءها تبدو وكأنها قطعة من الثلج.

وثمة تجربة أخرى من تجارب شعر المرأة الأندلسية تستحق التمعن لسبب جوهري يتمثل في أن صاحبة التجربة قد أفلحت في استثمار مفردات الطبيعة الصامتة لإنشاء خطاب شعري/ جمالي/ نفسي. فحفصة الركونية (586هـ) التي تعد أستاذة الشواعر في عصرها قد لجأت إلى قاموس الطبيعة لبلوغ هدفها الذي يتمثل في توجيه رسالة إلى وزير الأمير عبد المؤمن بن علي وهو أبو جعفر

(1) ينظر: المغرب في حلى المغرب: 145/2.

(2) شعر المرأة الأندلسية من الفتح إلى نهاية عصر الموحدين (رسالة ماجستير): 101.

(3) المصدر نفسه: 80.

بن عبد الملك بن سعيد تخبره بواهجز نفسها ومخاوفها وإن ما يحيط بهما ساعة اللقاء إنما هو مجرد مشهد يتسم بالعدائية وعليه في مثل هذه الحالة أن لا يركن إلى الدعة إذ تقول: (1)

لعمرك ما سرّ الرياض بوصلنا ولكنه أبدى لنا الغلّ والحسد
ولا صفق النهر ارتياحاً لقربنا ولا غرد القمريّ إلا لما وجد
فلا تحسن الظنّ الذي أنت أهله فما هو في كل المواطن بالرشد
فما خلت هذا الأفق أبدى نجومه لأمر سوى كيما يكون لنا رصد

فحفصة الركونية قد استخدمت رموز الرياض/ النهر/ الأفق التي تنتمي إلى جوهر الطبيعة الساكنة للوصول إلى المعنى المراد فالحدائق النضرة التي تحتضن وصلهما تبدو غير مسرورة بالأمر بل لعلها تضرر الغل والحسد وهكذا هو حال النهر، المفردة الثانية من مفردات الطبيعة الصامتة في حين أن الأفق بنجومه قد قبل بدور العذول الراصد لا لشيء إلا ليرقب وجود الشاعرة/ صانعة النص مع الوزير ونرى أن هذه المقطوعة تمثل أنموذجاً صالحاً لدراسة قدرة المرأة/ الشاعرة الأندلسية على التماهي مع رموز الطبيعة وتوظيفها لتحرير صور ورؤى نفسية/ ذاتية الأمر الذي تحقق لحفصة الركونية وهو ما يحيل القارئ إلى العلاقة بين الطبيعة والإرهاصات النفسية التي يعيشها الشاعر.

وقد كان لعناصر الطبيعة- وهي عناصر لا تقوم الحياة بدونها- حضور بين في شعر المرأة الأندلسية وذلك لأن تلك العناصر قد وجدت لها مكان في صناعة الصورة الشعرية مع إقرارنا بوجود بعد فلسفي يمكن أن يرشح عن تلك العناصر ذلك البعد الذي سبق وإن اقترب منه الكثير من الشعراء والكتاب والمبدعين وها هي حسانه التميّة تغرف من هذا المعين فاستثمرت عناصر الطبيعة المتمثلة (التراب/ جوهر الإنسان/ الثرى) لرسم صورة شعرية نرى أنها غاية بالإتقان لأنها تصف النفس الإنسانية وهي في مرحلة البوح والتجلي فنقول (2):

إذا دجى الليل أحيالي تذكرة وزادني الصبح شجانا على شجني
وكيف ترقد عين صار مؤنسها بين التراب وبين القبر والكفن
أبلى الثرى وتراب الأرض جدته كأن صورته الحسنة لم تكن

فحسانه هنا وجدت أن مفردة (التراب) بما تطرحه من دلالات العودة إلى حقيقة الإنسان هي إلا صلح للتعبير عن مقام الفناء الذي يسير إليه الجميع طوعاً أو كرهاً بما فيهم بعلها الذي نزع أديم الأرض جدته وجماله وحسنه ليحمله يمتزج مرة أخرى عبر علاقة أزلية/ منطقية مع التراب الذي خلق منه، فعين حسانه المؤرقة في دجى الليل لم تعد ناظرة لحسن من احتواه القبر والكفن لأن التراب/ مفردة الطبيعة الصامتة مصر على إكمال دورته فأمحي صورة المحبوبة الجميلة، وهكذا لم تكتفِ بوصف المشهد الطبيعي الذي تراه إنما كانت تتناوله بخيالها وتشمله برعايتها لتختلس ألطف صورة وارق معنى، وتوضح حمودنة بنت زياد التي كانت من أهل اللطف والجمال والعفة حتى لقبت بخنساء المغرب (3) بين أيدينا اشتغلاً آخر تستثمر فيه عناصر الطبيعة (السيف/ السيل/ النار). في بناء صورتها الفنية تقول: (4)

ولمّا أبى الواشون إلا فراقنا وما لهم عندي وعندك من ثارٍ

(1) المصدر نفسه: 91.

(2) المصدر نفسه: 87.

(3) نساء شاعرات من الجاهلية إلى نهاية القرن العشرين: 86.

(4) شعر المرأة الأندلسية من الفتح إلى نهاية عصر الموحدين (رسالة ماجستير): 103.

وشنوا على أسماعنا كل غارة وقلل حُماتي عند ذاك وأنصاري
غزوتهم من مقتلتيك وادمعي ومن نفسي بالسيف والسيل والنار

فالشاعرة في موضع آخر تتبع أمر الوشاة الذين يتصيدون أي فرصة لإيقاع الفرقة بين الشاعرة وحببيها فهم يستخدمون الألفاظ الجارحة التي أشعرتها بالغربة وقلّة الناصر فما كان منها ومن معشوقها إلا استخدام الدمع وتوظيفه كرمز دلالي للرد على الوشاة وهذه الصورة تكتمل عبر استخدام مفردة (السيل/ السيف/ النار) التي توفر للشاعرة منطوقاً شعرياً حماسياً يؤجج الصورة لجعلها مناسبة لموقف الاعتراض على ما يفعله الوشاة.

ثانياً- الرموز الدينية:

تعد الرموز الدينية من أكثر الرموز التي شغلت حيزاً واسعاً في شعر الشواعر الأندلسيات لأن الدين يُعد من أهم الروافد التي تسهم في إغناء ثقافة الشاعر وتراثه الشعري لما للنص القرآني من أفضلية على النص الشعري بما يتضمن من الأسلوب المميز والتعبير الدقيق فالنص القرآني ولدقة سبكه وخصوصية موسيقاه وعمق دلالاته يغري الشاعر بالركون إليه لإدراكه أنه سيضفي على النص قوة في التأثير ومصداقية وكثافة رمزية مركبة تشطر على ركنين الأول رمزية النص القرآني ذاته التي يكتنزها النص، وثانيها ما ينتج عن تلاقح الرمز مع ما يريده الشاعر قوله والإشارة إليه هذا من جهة ومن جهة أخرى فإن النص الديني عندما يذكر في النص الشعري يشرب هذا النص نوعاً من الألفة لما للنص الديني من القرب من نفسية المتلقي مما يدفع الشاعر إلى محاولة الإتيان بفكرة جديدة كان يغفل عنها المتلقي أو تهز شعوره وإظهار النصيحة الدينية بأسلوب أو فكرة لم تخطر على بال القارئ⁽¹⁾ ولعل هذا التوصيف يبدو أكثر واقعية عند تناولنا موضوع استخدام الرمز القرآني بأشكاله المختلفة في شعر المرأة الأندلسية وهذا واقعية ترجع إلى خصوصية المرأة بوصفها منتجة للخطاب ناهيك عن طبيعة الحقبة الزمنية التي تنتمي إليها تلك الشواعر، فقد كان القرآن الكريم بالنسبة لهنّ نبزاً يستقيّن من فيض أقباسه النورانية ويجعلها أساساً في بناء أشعارهنّ إيماناً منهنّ بما تحدّثه هذه الألفاظ من تأثير واضح في نفسية المتلقي.

وقد جاء توظيفهنّ للرمز القرآني بأشكال متنوعة منها توظيفهنّ للآيات القرآنية وقد سلكن فيه طريق التلميح لا التصريح والركون إلى قدرة القارئ على التأويل عبر تقنية الاقتباس الإشاري إذ توفر هذه التقنية مجالاً أرحب للشاعر في صوغ أفكاره ومقاربتها بالقرآن الكريم فضلاً عن إمكانية التحرك إيقاعاً بصورة أكبر وتبعاً لطريقة التحوير وصياغتها يمكن إبداع الشاعر أو إخفاقه⁽²⁾ ونرى هذا المعنى واضحاً في قول قمر وهي تعاتب عدالها:⁽³⁾

ما لابن آدم فخر غير همته بعد الديانة والإخلاص للباري
دعني من الجهل لا أرضى بصاحبه لا يخلص الجهل من سب ومن عار

فالشاعرة في هذا الموضوع تسعى لإطلاق تساؤل كبير عن قدرة الناس على فهم حقيقة -لامراء فيما- هي إن ليس للإنسان من مفخرة تذكر غير تلك التي يحققها بنفسه وعبر قدراته الذاتية وهمته وهذا الأمر أساسي في حياته بعد توحيده وعبوديته لله عز وجل، ولكي تنجح الشاعرة في تثبيت هذه الحقيقة فأنها تلجأ إلى الرمز المتمثل في استثمار النص القرآني في قوله ﴿وَأَنْ لَّيْسَ لِلْإِنْسَانِ إِلَّا مَا سَعَى﴾⁽⁴⁾ فإننا نكون عندئذ بمواجهة فعل إبداع/ خطاب شعري يستجيب للحاجات الذهنية للمتلقي الذي سيكون في الأعم الأغلب أكثر قدرة على تلمس المعنى المنتج/ الراشح عن الخطاب المقدس وتلك هي الحكمة -فيما نراه- في استخدام النص القرآني كرمز لتشييد بنية الخطاب المحدث.

(1) ينظر: المضامين التراثية في الشعر الأندلسي في عهد المرابطين والموحدين: 40.

(2) ينظر: القرآنية في طفيات الشيخ صالح المراز الحلي (مجلة دواء): 100.

(3) شعر المرأة الأندلسية من الفتح إلى نهاية عهد الموحدين (رسالة ماجستير): 122.

(4) سورة النجم: 39.

وفي موضع آخر نصادف استثماراً مبتكراً للرمز القرآني فأَم الحسن بنت جعفر وهي من شواعر لوحشة تقول: (1)

الخطُ ليس له في العلم فائدة وإنما هو تزين بقرطاس
والدرس سؤالي لا البغي به بدلاً بقدر علم الفتى يسمو على الناس

فهي تنقصد إعلاء شأن العلم والقول بعلويته وسموه على الزخارف من القول فبعد أن تدهشنا بطريقتيها في تأكيد هذا المعنى عبر تصريحها بأن جلال الخط وتهذيبه وتذهيبه لا يقودان بالضرورة إلى معرفة حقه وجوهره، فإنها تكمل حكايتها للمعنى المراد عبر التسلل إليه عن طريق التلميح إلى قوله تعالى ﴿يَرْفَعُ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ﴾ (2) لكي ترسخ حقيقة أنها تسعى إلى طلب العلم المحظ لا تنتظر معه هبة لأنها تعي أن علم المرء هو السلم الذي يمكنه من السمو والارتقاء بين الناس والحقيقة إن هذه المزوجة بين الحظ من قيمة الشكل والسمو بقيمة المعنى أمر حسن استقام عبر إقرانه مع النص القرآني في ذهن المتلقي.

وثمة أثر آخر من آثار الشواعر الأندلسيات يمنحنا فرصة معرفة الكيفية التي يمكن أن يعتمد فيها البناء الفني والمعنوي للنص الشعري على استخدام الخطاب القرآني لفظاً ومعنى، فالشلبية وهي تستجد بالأمير المنصور أحد ملوك الموحدين لإنقاذ مدينتها "شلب" بقولها: (3)

شَلْبٌ كَلَا شَلِبٍ وَكَانَتْ جَنَّةً فَأَعَادَهَا الطَّاغُونَ نَاراً حَامِيَةً
فَأَفُؤَا وَمَا خَافُوا عَقُوبَةَ رَبِّهِمْ وَاللَّهُ لَا تَخْفَى عَلَيْهِ خَافِيَةٌ

نجدها راغبة في إيصال استغاثتها إلى المنادي المقصود/ الأمير لتخبره بأن مدينتها قد خربت وأعادها الطاغون إلى محظ يباب وخراب بعد أن كانت مثل جنة وارفة الظلال وأولئك العتاد الذين قاموا بهذا الفعل إنما يخافون الملوك ولا يخشون ربهم الذي لا تخفى عليه خافية فالشاعرة قد وظفت قوله تعالى ﴿يَوْمَئِذٍ تُعْرَضُونَ لَا تَخْفَى مِنْكُمْ خَافِيَةٌ﴾ (4) لإدراكها العميق بأن هذه الصياغة القرآنية ستصنع النص كله بصيغة تجعل القارئ قادراً على الإحساس بأن ثمة صراع خفي بين طرفين يتم التمييز بينهما عن طريق اللغة الشعرية وتلك لعبة أتقنتها الشاعرة عبر توظيف الرمز القرآني وهذا التصوير لا ريب في أنه يدل على إمكانية فنية وكذلك لغوية مكنتها من هذا التصوير الذي يعجب المتلقي بتقلباته المصطنعة.

ومن صور توظيفهن للرموز الدينية استثمارهن للقصص القرآنية اعتماداً على طلاوة المنطوق القرآني وتقبله للانصهار في القوالب المختلفة، يتجلى ذلك في قول أم الهناء عندما طلب منها الفتح بن خاقان أن تسمعه شيئاً من الشعر فاندفعت تقول: (5)

قد جاء نصر الله والفتح وشف عنا الظلمة الصبح
خدين ملك ورجى دولة وهمه الإشفاق والنصح
وسل باب الندى مغلق فإنما مفتاحه الفتح

فأم الهناء عمدت إلى استثمار النص المقدس الذي تؤطره القصة القرآنية التي تحكي فتح مكة على يد جيش المسلمين، والشاعرة في سعيها إلى تأكيد ورسم صورة بهية و فخمة لشخص الممدوح عمدت إلى تأسيس نوعاً من التلازم بين اشتغاليين، الاشتغال الأول هو الصورة الذهنية عند المتلقي عن فتح مكة المكرمة واندفاع الجموع إليها الذي تشبهه بسطوع الفجر من قلب الظلام والاشتغال الثاني

(1) شعر المرأة الأندلسية من الفتح حتى نهاية عهد الموحدين (رسالة ماجستير): 105

(2) سورة المجادلة: 11

(3) شعر المرأة الأندلسية من الفتح حتى نهاية عصر الموحدين (رسالة ماجستير): 110.

(4) سورة الحاقة: 18.

(5) شعر المرأة الأندلسية من الفتح حتى نهاية عصر الموحدين (رسالة ماجستير): 136.

يتمثل في توصيف الممدوح على أنه سليل ملك وموئل طمأنينة ومنذور لبذل الحكمة والفتح من خاقان وفق هذه المعايير صار مفتاح لكل باب مغلق وهذه الصورة تكتمل وتتأكد عندما تعمد الشاعرة إلى تثبيتها بالرمز الديني الذي يتولد من سورة النصر. وللدلالة على قدرة الرمز القرآني على إغاثة منتج الخطاب الشعري في تأكيد معناه وترسيخه في ذهن القارئ فإننا نعرض لقول بثينة بنت المعتد وهي تصف تغيير الأيام وعدم ثبوتها على حال في قولها: (1)

ما يعلم المرء والدنيا تمرُّ به بأن صرف ليالي الدهر محذور
بيننا الفتى متردّ في مسرّته وأفنى عليه من الأيام تغيير
يحلّ سوء بقوم لا مردّ له وما تردّ من الله المقادير

فالشاعرة هنا راغبة في وصف صروف الدهر، وكيف أنها لا تثبت على حال ولا تدوم في خيرها أو شرها بل هي في تقاب مستمر وعلى الرغم من أن هذه الصورة كثيرة الورد في نتاج الشعر العربي الشرقي إلا إن الشاعرة اختارت أن تلوذ بالقصص القرآني المتمثل بذكر قصة أحوال الظالمين ومكوّنهم في الجحيم عبر قوله تعالى ﴿اسْتَجِيبُوا لِرَبِّكُمْ مِنْ قَبْلِ أَنْ يَأْتِيَ يَوْمٌ لَا مَرَدَّ لَهُ مِنَ اللَّهِ مَا لَكُمْ مِنْ مُلْجَأٍ يَوْمَئِذٍ وَمَا لَكُمْ مِنْ نَكِيرٍ﴾ (2).

لتسويق الدلالات التي قصدتها عبر استخدام لغة الشعر فلغة النص المقدس أصبحت بمثابة العمود التي تركز إليه لغة النص الشعري ونرى أن تلك هي الحكمة من وراء ميل الشعراء إلى الرموز الدينية.

وثمة مكنة أخرى أعانت الشواعر الأندلسيات على استثمار المنطوق الديني بأشكاله المختلفة ودلالاته المتنوعة لإثراء المنجز الإبداعي/ النص الشعري من الناحيتين المعرفية المحضة والجمالية التي تهتم بالدرجة الأساس بإنتاج وإطلاق الدلالات فكيف إذن والأمر قد يتعلق بمكنة استثمار الشخصيات الدينية التي كان لها القول الفصل في تأسيس المشروع الإسلامي برمته عندئذ نكون بمواجهة مباشرة مع حقيقة تتمثل بأن تلك الشواعر كنّ على دراية تامة بأن الرمز الديني المتمثل بالشخصية الإسلامية سيمنح النص قدرة على التأثير فضلاً عن تثبيت نمط البعد الأيدلوجي الذي يتبناه الشاعر وقدرًا من القداسة تتبلور في صورة يمتزج فيها الكثير من الغرابة والروعة فأم السعد في قولها (3):

سألنم التمثال إذا لم أجد للثم نعل المصطفى من سبيل
لعلني أخطئ بتقبيله في جنة الفردوس أسنى مقيل

فالشاعرة تقف منشدة إلى اثر من آثار النبي (ﷺ) يتمثل فيما انطبع من نعليه على الأرض فهي بحسها المرفه تكاد تتجذب إلى هذا الأثر المقدس لتشبعه لثماً بعد أن أيقنت عن عجزها الوصول إلى صانع هذا الأثر وهو النبي الأكرم (ﷺ) ومما يحسب لأم السعد فريدة قدرتها التخيلية في التعبير عن ولها بأمر تدرك أن ذائق المتلقين تشرباً للتماهي معه الأمر الذي يجعل الغرض الذي تناولته مرغوباً ومهاباً في الوقت نفسه.

وفي موضع آخر نصادف أمراً في غاية الندرة يتمثل في قول زينب الرسعيني: (4)

عدي وتميم لا أحاول ذكرهم بسوء ولكني محب لهاشم
وما يعتريني في عليّ ورهطه إذا ذكروا في الله لومة لائم

(1) المصدر نفسه: 82.

(2) سورة الشورى: 47.

(3) شعر المرأة الأندلسية من الفتح حتى نهاية عصر الموحدين (رسالة ماجستير): 109.

(4) المصدر نفسه: 106.

فهذه الشاعرة تضعنا في مواجهة مباشرة أمام شكل من أشكال العقلانية التي يتطلبها التعاطي مع المناطق ذات البعد الجدلي فهي تصرح أن حبها وإعجابها وتقديرها لبني هاشم ومثلها الأعلى الإمام علي (عليه السلام) وآل بيته لا يجبرها على التصريح بشتم قبائل أخرى قد تتبنى معطيات عقائدية مغايرة، ونرى أن هذا المعنى المطروق معافى ويمتاز بالنضوج ويشير إلى قدرة الشاعرة على استثمار الرمز الديني المتمثل بشخصية الإمام علي (عليه السلام) في إظهار أمرين يتمثل الأول منهما ولائها لبني هاشم، والثاني يتكسر في إن إعجاب الآخرين يُبنى بالضرورة على إمطة اللثام عن العدا لقوم آخرين تترفع ذائقة الشاعرة عن شتمهم وسبهم.

ولعل الدارس المدقق للنموذجين السابقين سيلاحظ أن الشواعر الأندلسيات يظهر اهتماماً جلياً بالمعنى المراد على حساب الشكل الجمالي وموسيقى النص وهذا الأمر يرجع إلى الطبيعة السياسية للمرحلة التاريخية التي عاشت فيها تلك الشواعر.

ثالثاً- الرموز التراثية:

من المنطقي أن تكون الرموز التراثية بتوصيفاتها المختلفة من صور وأحداث وعبر موضع اهتمام أي شاعر يسعى أن يكون منجزه الشعري ممتعاً بالقدرة على الإيحاء والتوصيل المستمدة من الدلالات الراشحة عن ذلك الدرس التاريخي ولكن الشاعر المجيد هو الذي يستطيع أن يأخذ من الماضي صوره و يطوعها بأسلوبه وبأسلوب عصره الذي يعيشه.

وهنا يكون دور الشاعر بمثابة الجسر الذي يربط بين الماضي والحاضر في استحضار الشخصيات والأحداث التراثية وربطها بالمواقف العصرية الموافقة للتجربة الذاتية، لأن توظيف الرمز إضاءة جديدة يضيفي على النص لغة مناسبة على حد تعبير أريك فروم فالرمز عنده عبارة عن "رسالة مرسله من النفس إلى النفس لغة خفية تمكننا من معالجة الوقائع الداخلية كما لو كانت وقائع خارجية".⁽¹⁾ والدارس المحقق لتراث الشواعر الأندلسيات سيصادف نماذج شعرية على قلتها تشير إلى إدراك مبكر عند تلك الشواعر لدور الرمز التراثي في تعميق الصورة الشعرية ومنحها دلالات عمودية تسمح بمنح المنطوق/ النص الخطاب الشعري شكلاً من أشكال التجذر يعين المتلقي على تلمس أثر التراث العربي عموماً وبعض الرموز المحددة على وجه الخصوص في النتاج الإبداعي في تلك الحقبة، ويمكن القول أن لجوء الشواعر الأندلسيات إلى الرموز والمعطيات التراثية على بساطة استخدامها سيساهم لا محالة في بلورة الجو العام للقصيدة.

وهذا التوصيف نجده في مدح حفصة الركونية لـ(أبي جعفر بن سعيد) إذ تقول⁽²⁾:

فثغري	مروء	عذب	زلال	وفرع	نوابتي	ظل	ظليل
فعجل	بالجواب	فما	جميل	إباؤك	عن	يا	جميل

فالشاعرة تستدعي أحد أكثر رموز التراث الشعر العربي ذيوياً وهو الرمز الراشح عن علاقة جميل ببثينة التي تحولت ولأسباب اجتماعية وثقافية ونفسية متعددة من كونها نصاً شعرياً ذا طابع درامي إلى إيقونة دلالية تطلق وبشكل منتظم إشارات وعلامات تشير إلى الوله والهيام وهو الأمر الذي يقودنا إلى القول إلى أن حفصة الركونية في تلك الحقبة المتأخرة كانت واعية لأهمية ذلك المنطوق الرمزي في تسويق ما تريد الإفصاح عنه فحفصة وهي تصف فيها المورد الذي يشبه الماء الصافي وشعرها الكثيف الذي يناظر الأشجار الوارفة تدعو حبيبها وتحثه على سرعة جوابها.

فليس من الجميل أن يتصرف ذلك المعشوق المنتظر بشيء من الإباء وقد تلبست هياء/ شكل/ موقع بثينة من جميل آخر وهو جميل الساكن في قلب الرمز التراثي الذي استدعته الشاعرة للوصول إلى ما تريد ويتعمق هذا القول في أبيات لحسانه التميمية وهي تمدح الحكم بن الناصر بعد قضاء حاجتها ورفع ظلامتها تقول⁽³⁾:

ابن	الهاشميين	خير	الناس	مأثرة	وخير	منتجع	يوما	لرواد

(1) خمسة مداخل إلى النقد الأدبي: 268.

(2) شعر المرأة الأندلسية من الفتح حتى نهاية عصر الموحدين (رسالة ماجستير): 96.

(3) المصدر نفسه: 84.

إن حرَّ يوم الوعى أثناء صعدته روى أنابيبها من صرف فرساد

فالشاعرة مدركة للدور الذي يمكن أن تلعبه المعاني والدلالات الناتجة عن قول ما في ترسيخ و تكريس رؤية ورسالة محددة لأي منطق شعري، فاستخدام الشاعرة (يا ابن الهاشميين) اشتغال مركب في اللغة والمعنى فهذه العبارة قادرة على صبغ ما يأتي من القول بلون محدد ونعني بذلك إضفاء جو من القدسية والكرم والأصالة على شخص الممدوح، فالممدوح الذي ينحدر من بني هاشم لابد أن يكون جواداً و كريماً وموثلاً لكل خير يقصده الرواد وطلاب الحاجات في الوقت نفسه الذي يكون حساماً قاطعاً يروي رحمة من دماء الأعداء وهكذا فالشاعرة أفلحت بطريقة في إكساب صورتها شعرية هالة الفخامة ورد الجميل للممدوح عبر توظيفها للرمز التراثي الذي يمثل معاني العراقة والنبيل عبر الأزمنة.

وهذا المعنى يتكرر في قول منقعة وهي جارية لزياب قام بتأديبها وتعليمها أحسن اغانيه وعندما علم بحب الأمير عبد الرحمن الحكم أهداها إليه⁽¹⁾ تقول:⁽²⁾

قد	كنت	أملك	قلبي	حتى	علقت	فطارا
يا	ويلتاه	أنزاه	لي	كان	أو	مستعارا
يا	بأبي	قريشي	خلعت	فيح		العدارا

فمنفعه إذ تلجأ إلى لفظة (قريشي) فإنها مدركة لحقيقة أن هذه المفردة ستعمل على تلوين القصيدة بلون خاص يتقصد معاني العراقة والأصالة وهذا دليل مضاف إلى أن الشواعر الأندلسيات قد امتلكن وعي كبير على دلالات الألفاظ إلى جانب الرسالة الفكرية التي يشكلها اللفظ .

رابعاً- الرموز الأسطورية:

ونعني بها اتخاذ الأسطورة أداة فنية ونسجاً حياً يتخلل القصيدة ويمتزج بجسمها حتى يصبح إحدى لبناتها العضوية كي تؤدي وظيفة تفسيرية استعارية⁽³⁾ بغية الإحياء بموقف معاصر يماثل الرمز الدلالي الراشح عنها يقول د. عبد المنعم تليمة "إن اعتماد الأسطورة القديمة في صياغة العمل الفني نهج ثري إذا حمل موقفاً معاصراً" وتمثل الأسطورة أعلى مراحل الرمز لما تشتمل عليه من طاقة كبيرة ذات إشعاع متواز على الرغم من محدوديتها، وغالباً ما يلجأ إليها الشاعر حينما يجد أن أي تصريح منه سيزري بالواقع⁽⁴⁾، ويفقد النص الشعري هويته فيه الإحياء والإيماء فضلاً عن كونها تدخل القارئ في عوالم لا حدود لها وتدفعه إلى الغوص في مضمون النص. ولعل الدارس المدقق للنتاج الشعري النسوي الأندلسي سيلاحظ ندرة استثمار الرمز الأسطوري كوسيلة يلجأ إليها صانع النص لبناء منظومة الدلالية والى جانب تسويق ما يريد قوله ولعل تلك الندرة ترجع إلى أسباب عدة منها عدم شيوع الروح الأسطوري في البيئة الأندلسية فضلاً عن فقر تقبل النماذج الأسطورية آنذاك وللتدليل على شيء من توظيف الرمز الخرافي عند الشواعر الأندلسيات قول حفصة الركونية وهي تبعث ببطاقة إلى أبي جعفر كتبت فيه شعراً كله إثارة وتشويق تقول⁽⁵⁾:

زائر	قد	أتى	بجيد	الغزال	مطلع	تحت	جنه	لللهلال
بلحاظ	من	سحر	بابل	صيعت	ورضاب	يفوق	بنت	الدوالي

فالشاعرة تستخدم لفظة بابل لتطلق في ذهن القارئ -في كل زمان ومكان- حزمة دلالية تتسم بالنتشطي، فالبعد الدلالي لللفظة بابل شديد التنوع كونها تمثل مركزاً كونياً للإرادات التي تحاول تغيير الحقائق عبر الأفعال غير التقليدية / السحر إلى جانب كونها

(1) المصدر نفسه: 126.

(2) المصدر نفسه: 126.

(3) ينظر: الرمز والرمزية في الشعر المعاصر: 288.

(4) ينظر: الأسطورة في شعر السياب: 24.

(5) شعر المرأة الأندلسية من الفتح حتى نهاية عصر الموحدين (رسالة ماجستير): 97.

تشير إلى البذخ والجمال النادر وعلو المرتبة، فالركونية في سعيها إلى تثبيت صورة مغربة تستطيع عبرها تحبيب نفسها للمخاطب فأنها تصف جمالها بالغرال الذي يخطر ليلاً وله لحظ ساحر كالذي عرف عن بابل ويرى الباحث أن الشاعرة في هذا الموضع مجيدة خاصة في توظيف الرمز الأسطوري للوصول إلى الغرض الشعري المقصود.

وفي موضع آخر نكتشف ميلاً عند شاعرة أندلسية أخرى لتوظيف مبنى أسطوري شديد الرسوخ في الذهنية العربية تلك الذهنية التي عرفت أنواعاً من الميل إلى التمايم والأحراز واللقى والحقيقة أن استخدام صانع الخطاب الشعري لهذه الأمور يمنحه الكثير من المصادقية عند المتلقي آنذاك فالمرية في قولها: (1)

ولو أن أهلي يعملون تميمةً من الحب تشفي قلدوني التمايما

تستخدم رمز التميمة لإنتاج دلالة جديدة تتمثل في أن هذا الحرز الشائع إنما هو وسيلة لتقديم مجموعة من الحلول لمشكلة تواجه الشاعرة وهي مشكلة تعلقها بوله لا يرجى منه شفاء فلو أن أهلها قد خبروا حرزاً يمكن أن يمنعها عن ذلك الهيام لما تأخروا عنه. خامساً: الرموز التعبيرية :-

تتجسد الرموز التعبيرية- في الأعم الأغلب- عندما يميل منشئ الخطاب/ صانع النص الشعري إلى تشيد ما يشبه الجسر الدلالي بين منطوقين أو فكرتين إذ إن المعنى الراشح عن المنطوق الأول يوصل بالضرورة إلى معنى آخر يقصده الشاعر غالباً وكل هذا يتم من إدراك الشاعر إلى أن المتلقي مهيم لفهم العلاقة التبادلية /التجاورية بين المعنيين اللذين يطلقهما المنطوق الأول/ الدال والمنطوق الثاني / المدلول وهذه الصنعة ولاشك هي ممكنات الشعر ووسائله.

والتجربة الشعرية عموماً وتجربة الشواعر الأندلسيات على وجه الخصوص تجعلنا في مواجهة مع فكرة تتمثل في أن الشاعرات بطبيعتهن ميالات للرموز التعبيرية وذلك لقلّة تدرجهن في باب المقاصد السياسية وقربهنّ الشديد من مفردات الحياة العامة التي تؤهلنّ للعب دور اجتماعي يمكن أن يتجسد من خلال الشعر مع وجود بعض حالات الخروج عن هذا المنطوق ومن تلك الحالات ما نلمسه من قول بثينة بنت المعتمد بن عباد وهي تخاطب أبيها وتستذكر ملكه الذي أقلّ وها هي ذي في سبيلها تلوم الدهر وتستعرض نكباته تقول: (2)

قام النفاق على أبي في ملكه فدنا الفراق ولم يكن بمراء
إذ باني بيع العبيد فضمي من صانني إلّا من الأنكاد

فبثينة بنت المعتمد ترى أن النفاق الاجتماعي وعوز المناصرين قد أطاح بملك أبيها فضياع الملك قد أدى إلى أن تعامل الشاعرة وهي ربيبة القصور معاملة العبيد فكانت في مأمن من كل شيء إلا من نكد ذكريات الملك الذي ضاع والشاعرة هنا تريد أن تحدث مقاربة، نراها جدّ مؤثرة بين حالتها وهي سيدة مطاعة وبين كونها الآن ليست سوى جارية مطوقة بالعبودية فالشاعرة تراهن هنا على محتوى صورة العبد في ذهنية المتلقي التي يقرنها لا محالة بالذل وهذا استخدام واضح للرمزية التي يمكن أن يطلقها الرمز التعبيري (بيع العبد).

وثمة شاعرة أخرى قد طاح الدهر بأمانيتها فجعلها تتقاد عن وعي أو دونه إلى قاموسية متشائمة تستدرج القارئ إلى حقول الإحباط واليأس وهو الأمر الذي تسعى إليه الشليبية وهي تستخرج السلطان يعقوب المنصور احد ملك الموحدين بقولها: (3)

قد آن أن تبكي العيون الأبية ولقد أرى أن الحجرة بالكية

(1) المصدر نفسه: 107.

(2) المصدر نفسه: 81.

(3) المصدر نفسه: 110.

إذ تراهن على ذلك الترابط المنعقد في ذهن القارئ بين مفردتين العيون الأبية والحجارة فثمة رمزية كثيفة تكتنزهما المفردتين اللتين تطلق كل منهما دلالات ورؤى يقود أحدهما إلى الآخر فالحجارة ترمز بطبيعتها إلى الصلادة وهو المعنى التعبيري الذي تريد الشاعرة أن تضيفه على العيون التي تتسم بالإباء وهذه صورة في رأينا تتسق مع الطبيعة العامة للنص المنذور لطلب النجدة من أجل إنقاذ مدينة الشاعرة.

وفي موضع آخر نصادف استخداماً موقفاً للرمز التعبيري يتجسد في قول حسانه التميمية وهي ترد على رجل طلبها لنفسه قائلاً:

أبكي عليه حيناً حيناً أذكره حنيناً والهة حنت إلى وطن

فالشاعرة تلجأ بهذا الشاهد إلى الرمز التعبيري بوسيلة لأحداث مجاورة تبادلية بين معنيين المعنى الأول هو الحنين إلى الزوج الذي دعاه الله عز وجل إلى ما خلق له أما المعنى الثاني فهو حنين امرأة ولهى إلى وطن مضاع فالرمز التعبيري قد أعان الشاعرة على مزج بين هذين الأمرين المقدسين في عرفها وهنا تتعقد ملامح صورة غاية في الرهافة فالشاعرة في مقام سعيها لحفاظها على ذكرى زوجها أمام الراغبين هي بأمس الحاجة إلى فكرة مقدسة تعادل الأولى في أهميتها فلم تجد سوى تعلق الإنسان بوطنه. وهذا معنى فيه جدّة وتميز لانه يربط عبر الإيحاء الدلالي الذي يطلقه الرمز التعبير (حنين الوطن) بين أمرين قد لا يجتمعان إلا عبر استدعاء مقصود وذلك بسبب خصوصية التجربة التي عاشتها الشاعرة بوصفه معطى شخصي.

المصادر والمراجع

القرآن الكريم

- 1- الأدب الأندلسي موضوعاته وفنونه، د. مصطفى التكمة، دار العلم للملايين، ط2، بيروت 2008م.
- 2- الأسطورة في شعر السياب، عبد الرضا علي، منشورات وزارة الثقافة والفنون-1978م.
- 3- دلائل الإعجاز، عبد القاهر الجرجاني، تحقيق محمد رشيد رضا، دار العودة للطباعة والنشر، بيروت، 1978م.
- 4- الرمز في الشعر العربي، د. ناصر لدحيثي، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2011م.
- 5- الرمز والرمزية في الشعر المعاصر، د. عماد فتوح أحمد، ط2، دار المعارف، 1978م.
- 6- الرمزية والرومانتيكية في الشعر اللبناني، امية حمدان، منشورات وزارة الثقافة والاعلام، ط1، 1981م.
- 7- شعر المرأة الأندلسية من الفتح إلى نهاية عهد الموحدين، جمع ودراسة، تحقيق، واقدة يوسف كريم (رسالة ماجستير)، كلية التربية للبنات- جامعة تكريت، 2003م.
- 8- مشكلة المعنى في النقد الحديث، د. مصطفى ناجي، مكتبة الشباب، القاهرة، 1970م.
- 9- المضامين التراثية في الشعر الأندلسي في عهد المرابطين والموحدين، د. جمعة حسين يوسف، مؤسسة دار الصادق الثقافية، ط1، 2012م.
- 10- معجم البلدان، شهاب الدين ياقوت الحموي، صححه محمد أمين الخانجي، مطبعة السعادة بمصر، 1906م.
- 11- المغرب في حلى المغرب، علي بن موسى بن سعيد (ت685هـ) تحقيق د. شوقي ضيف، ط2، دار المعارف، مصر، 1964م.
- 12- ملامح الشعر الأندلسي، د. عمر العلاق، منشورات دار الشروق بيروت، 1974م.
- 13- نساء شاعرات في الجاهلية إلى نهاية القرن العشرين، خازن عبود، منشورات دار الآفاق الجديدة، بيروت، د.ت.
- 14- وصف الحيوان في الأدب الأندلسي عصر الطوائف والمرابطين، د. حازم عبد الله خضر، دار الشؤون الثقافية، بغداد، 1987م.

الدوريات

- 1- دور المرأة العربية في الأندلس، محمد عبد العزيز عثمان، مجلة المؤرخ العربي، ع13، سنة 1980.
- 2- القرآنية في طفيات الشيخ صالح الكواز الحلي، مجلة (دواة)، المجلد الأول، العدد التجريبي، 2014م.

الضغط النفسي لدى اللاعبين وفقا لحجم الممارسة الرياضية(العالي - الواطئ)

م.د. رائد عبد الامير عباس م. ميثم صالح كريم

جامعة بابل/ مديرية التربية الرياضية والفنية

The psychological pressure of the players according to the size of sports practice (high - low)

Dr. Raed Abdul Amir Abbas Lec. Mitham Saleh Karim
University of Babylon / Directorate of Physical Education and Art

Abstract

Introduction and importance of the research: One of the characteristics of the players is the continuous exercise of sports, which is part of their lives through this communication and implementation of the training units and participation in sports championships are called the term player, and thus have received the attention of the players (players) and before Many officials in educational institutions as well as within clubs and sports federations

1- التعريف بالبحث:

1-1 مقدمة البحث وأهميته: ان من سمات اللاعبين هو ممارستهم المتواصلة للألعاب الرياضية، وهي جزء من حياتهم فمن خلال هذا التواصل وتنفيذهم للوحدات التدريبية ومشاركتهم في البطولات الرياضية يطلق عليهم مصطلح لاعب، وبذلك حظيت هذه الألعاب باهتمام من يمارسها (اللاعبين) ومن قبل العديد من المسؤولين في المؤسسات التربوية والتعليمية وكذلك ضمن الاندية والاتحادات الرياضية، واخذت هذه الألعاب بالانتشار والاقبال عليها بهدف التسلية من قبل البعض او بهدف المحافظة على الجسم وتنشيط وظائفه او من اجل تحقيق التميز وصولا الى افضل الانجازات الرياضية مع كسب الحوافز وتحقيق الشهرة، ومع هذا التواصل في التدريب والسعي نحو تحقيق الاهداف الطموحة يتعرض اللاعب للعديد من المعوقات التي تعيق من تحقيق غاياته ونحو الوصول لطموحه مسببه له ضغوط تؤثر على حالته النفسية متأنية هذه الضغوط من مصادر عديدة منها مهنية من حيث الارتباط مع تخصص اللعبة الرياضية وطبيعة ممارستها ومصادر معنوية من خلال قلة او ارتفاع الدعم المعنوي من قبل المدربين وافراد الاسرة والمسؤولين في الاندية والمؤسسات ذات الارتباط بالحركة الرياضية، ومنها مادية نحو السعي في كسب الجوائز والمكافئات والهدايا وايضا اجتماعية من خلال تعزيز العلاقات الاجتماعية مع الاصدقاء والاقربان ومن حوله في البيئة المحيطة، فهذه المصادر تتبلور من جانب وتنشأ من جانب اخر وترتفع في اوقات وتنخفض في اوقات وتكون ايجابية احيانا وسلبية في احيان اخرى مؤثرة على نفسية اللاعبين وتظهر مع ظهور الممارسة المتواصلة ومع امكانية الفرد من تحقيق اهدافه ومواجهة للظروف المحيطة للتدريب الرياضي.

وايمانا من الباحثين بان الضغط النفسي مهما كانت مصادره ومهما بلغت امكانية الفرد في مواجهة هذه الظروف فان الضغط النفسي يعد جزء لا يتجزأ من حياة اللاعبين، وبذلك جاءت هذه الدراسة لتحديد اهميتها في امكانية ربط الضغط النفسي مع ما يرافقه من حجم الممارسة الرياضية المرتبط مع الوحدات التدريبية والمشاركات الرياضية ولمعرفة اين يكمن هذا الضغط وما الاسباب التي تؤدي من ارتفاعه او انخفاضه عند اللاعبين، من اجل ان تصبح الضغوط النفسية خبرة سارة للاعبين بدلا من ان تكون معيقة لهم نحو تحقيق اهدافهم المستقبلية.

1-2 مشكلة البحث: بما ان لكل لعبة رياضية مجالا واسعا للدراسة والبحث، كأن يكون ذلك علاجيا لمشكلاتها او تطويرا لمستويات من يمارسها، فبالتركيز وبشكل اكثر فان لكل لاعب له مجالات اوسع ودراسات اعلى باعتباره المحرك الاساس لتطوير تلك الألعاب، ولكون الضغط النفسي من المواضيع المهمة والتي تكمن في نفوس جميع اللاعبين متأثر بحجم التواصل الرياضي والسعي نحو تحقيق الاهداف الذاتية وما يواجهه اللاعب من ظروف متأصلة مع حجم الممارسة الرياضية، وبذلك حددت مشكلة من خلال قلة الدراسات ذات الشأن في ربط الواقع النفسي مع الظروف المحيطة باللاعبين والمتمثلة بالضغط النفسي مع ما يواصله اللاعب من حجم رياضي ساعيا

من خلاله في تحقيق اهدافه، لتتطلق هذه الدراسة في تعزيز حجم الممارسة الرياضية وما دور ذلك وعلاقته بالضغط النفسي المرافق للاعبين والمستتبط من اختلاف الحجم الرياضي الممارس.

1-3 اهداف البحث:

يهدف البحث للتعرف الى:

- 1- الضغط النفسي لدى اللاعبين ذو حجم الممارسة العالية.
- 2- الضغط النفسي لدى اللاعبين ذو حجم الممارسة الواطئة.
- 3- تحديد الفرق بين اللاعبين ذو حجم الممارسة الرياضية العالية وبين اللاعبين ذو حجم الممارسة الرياضية الواطئة.
- 4- فروض البحث: يفترض الباحثين ما يلي:

- 1- مقدار الضغط النفسي لدى اللاعبين اعلى من مقدار الوسط الفرضي لمقياس الضغط النفسي.
- 2- الضغط النفسي لدى اللاعبين يكون ضمن المستوى المعياري العالي.
- 3- وجود فرق في الضغط النفسي لدى لاعبي حجم الممارسة العالية والواطئة.
- 4- الضغط النفسي يكون اعلى لدى لاعبي حجم الممارسة الرياضية الواطئة.

1-5 تحديد المصطلحات:

- 1- الضغط النفسي: "احداث تتجاوز المتطلبات البيئية والداخلية للمصادر التكيفية للفرد"¹
- 2- حجم الممارسة الرياضية: هو مقدار ما يمارسه اللاعب من وحدات تدريبية مكثفة ولفترة زمنية طويلة بهدف تطوير المستوى الرياضي.

1-6 مجالات البحث:

- 1- المجال البشري: طلاب كلية التربية الرياضية المشاركين كلاعبين ضمن الفرق الرياضية لمنتخب جامعة بابل، واللاعبين ضمن تشكيلة الفرق الرياضية في الاندية والاتحادات الرياضية.
- 2- المجال الزمني: من 2011/11/18 لغاية 2012/4/22م.
- 3- المجال المكاني: الملاعب الرياضية في كلية التربية الرياضية/جامعة بابل.

الباب الثاني

2- الدراسات النظرية والمثابهة:

2-1 الدراسات النظرية:

2-1-1 الضغط النفسي:

حياة الانسان منذ بدايتها تمر بمر بمرحله عدة وكل مرحلة من هذه المراحل تتضمن متغيرات فسيولوجية ومتطلبات ذاتية، وأثناء استمرار الحياة يواجه الفرد صعوبات كثيرة تساهم في تقليل من اشباع وتلبية تلك المتطلبات، وتكون هذه الصعوبات ايجابية من جانب وسلبيه من جانب اخر، الايجابي منها يجعل الفرد يكافح نحو الافضل وهذا ما يعزز ديناميكية المنظومة النفسية في التواصل والعمل والاجتهاد والتميز، وسلبيه من جانب اخر لأنها تعرقل سير هذا التطور، ومن اجل الاسراع في تلبية الرغبات والوصول الى الاهداف المناط بها، تنبثق في نفوس الافراد متغيرات نفوس عديدة منها الضغط النفسي الذي يؤثر ويتأثر بتلك الصعوبات وبحجم وقوة تلك الرغبات والسعي نحو تحقيقها والظروف المحيطة بها، فمصطل الضغط النفسي له معاني عديدة "اشتق من اللغة الفرنسية ضمن

1- محمد جسام عرب و حسين علي كاظم: علم النفس الرياضي، ط1، النجف، دار الضياء للطباعة والتصميم، 2009، ص88.

مصطلح(distresses) بمعنى الشعور بالضيق والاسى وتحولت الى اللغة الانكليزية (stress) الى تشير نحو تحقيق وظهور الاشياء غير المحببة وغير المرغوب بها والتي تعطي معنى الضغط النفسي نحو جمعي هذه المعاني¹.

2-1-2 مفهوم الضغط النفسي

الضغط النفسي ظاهرة من ظواهر الحياة الانسانية شأنها شأن معظم الظواهر النفسية الاخرى كالقلق والعدوان او هي ملازمة مع طبيعة الوجود الانساني او ان فرص تكرارها وما يترتب عليها من تأثيرات سلبية ونواحي الاختلال الوظيفي لصحة الانسان هو الذي ينبغي تجنبه والاستعداد لمواجهة، وذلك لان الضغط النفسي يظهر مع بداية الشعور بالمواقف الصعبة والتي يكون عندها الفرد واقعا تحت الانهاك الانفعالي والجسمي، وعليه فان الضغط النفسي هو "مجموعة من المؤثرات غير السارة والتي يقيمها الفرد على انها تفوق مصادر التكيف لديه وتؤدي الى اختلال في الوظائف النفسية والفسيولوجية والجسمية لدى الفرد"²، وكذلك ان الضغط النفسي هو "الارتباك في الافكار التي تدخل الى العقل، عند القيام بأداء الواجبات الحركية وغالبا ما تحدث عند اعطاء الموقف اكثر مما يستحق، وفي بعض الاحيان تتبع من قوى خارجية عن الارادة"³.

2-1-3 مصادر الضغوط النفسية⁴:

للضغط النفسي مصدرين اساسيين هما:

- أ- مصدر الضغوط الخارجية: وهي الضغوط التي تنشأ من مصدر خارجي كالعائلة او العمل او الاصدقاء.
- ب- مصدر الضغوط الداخلية: وهي الضغوط التي تنشأ من داخل الفرد والتي يفرضها الفرد على نفسه من خلال كونه فردا طموحا او محبا للتنافس او عدائيا.

2-1-4 مظاهر الضغوط النفسية:

للضغوط النفسية مظاهر عديدة يمكن من خلالها تشخيص عمل الضغط النفسي لدى الاشخاص وهذه المظاهر وكما اشارت اليها احدى الدراسات على انها متمثلة بـ (المظاهر الانفعالية مثل القلق وضعف الثقة بالنفس واضطراب المزاج والشعور بالوحدة والاكتئاب والانسحاب الى احلام اليقظة، ومظاهر سلوكية مثل العدوانية واضطراب النوم وزيادة التدخين وتكرار الغياب عن العمل وضعف الاداء والنسيان المتكرر، ومظاهر فسيولوجية والمتمثلة في الصداع والشعور بألم الرقبة والكتفين وألم المعدة والاحساس بالاختناق وعدم انتظام الدورة الدموية وسرعة ضربات القلب)⁵.

2-1-5 درجات الضغوط النفسية:

- تظهر الضغوط مع ظهور المواقف المفاجئة والصعبة وغير السارة عند الافراد وتعتم على مقدار قوة هذه المواقف وصعوبتها وامكانية الفرد من مواجهتها والظروف المحيطة به، ونتيجة لذلك تقسم هذه الضغوط حسب درجة قوتها وكما يلي⁶:
- 1- الضغوط الحقيقية: يستمر تأثيرها من ثواني الى ساعات، كالتعرض للمضايقات من بعض الاشخاص، او الوقوف امام جمهور كبير.
 - 2- الضغوط المتوسطة: ويستمر تأثيرها من ساعات الى ايام، كزيارة ضيف غير مرغوب فيه او غياب مؤقت لشخص عزيز، او ضيق فترة العمل الاضافي، وقد تؤدي الى اضطرابات في المعدة او ألم في الرأس.
 - 3- الضغوط الشديدة: ويستمر تأثيرها لأسابيع او اشهر او حتى سنوات، كموت شخص عزيز او خسارة مالية كبيرة او العمليات الجراحية، وتسبب هذه الضغوط مشكلات يصعب علاجها، كالأزمات المزمنة، والاصابات الكبيرة.

1 كامل علوان الزبيدي: الضغوط النفسية وعلاقتها بالرضا المهني والصحة النفسية لدى اعضاء هيئة التدريس في الجامعة، اطروحة دكتوراه. جامعة بغداد، كلية الاداب، 2000، ص22.

2 ماجده بهاء الدين: الضغط النفسي ومشكلاته واثره على الصحة النفسية، ط1، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع، 2008، ص21.

3 محمد العربي شمعون وماجده محمد اسماعيل: التوجيه والارشاد النفسي في المجال الرياضي، ط1، القاهرة، دار الفكر العربي، 2002، ص191.

4-Yats,Tere.E: Managing stress,Amerscan Management Assccetn ,USA,1979,p19

5 بدر عمر العمر وغيم الدغيم: النموذج البنائي للمظاهر الانفعالية للضغوط النفسية، المجلة التربوية، العدد(82)، المجلد(21)، جامعة الكويت، 2007، ص19.

6 عادلة محمد عبد الرحمن: الضغوط النفسية للطلبة المسرعين واقرانهم من غير المسرعين بحسب متغيري الجنس والمرحلة الدراسية، اطروحة دكتوراه- جامعة بغداد، كلية التربية ابن رشد، 2002، ص24.

2-1-6 اساليب التعامل مع الضغوط النفسية:

ينبغي على أي فرد عند مواجهة موقف أن يفكر به للسعي نحو التخلص من بعض تأثيراته السلبية من اجل الراحة والاستقرار، وبذلك فانه تم تحديد مجموعة من الاساليب تساعد الفرد من تقليل شدة هذه الضغوط وهذه الاساليب هي¹:

1-التعامل المعرفي: ويتمثل في السيطرة على الحدث الضاغط.

2-التعامل السلوكي: ويتمثل في محاولة التعامل المباشر مع المشكلة.

3-التعامل التجنبي: ويتمثل في محاولة تجنب المشكلة.

2-1-7 الضغط النفسي في المجال الرياضي: الضغط النفسي في المجال الرياضي يعد احد المواضيع المهمة التي لها اسهامات

ليست سلبية على النتائج الرياضية، وانما اصبحت ايجابية ان يتم معرفة اسبابه وكيفية التعامل معها، فمن خلال الضغط النفسي يجعل الفرد يناضل نحو الوصول الى اهدافه وبالتالي السعي نحو تطور المستوى الرياضي، على الرغم من تأثيراته الانه التي تكون في الغالب سلبية الا ان النتائج المستقبلية في بعض الاحيان ايجابية، من خلال ارضاء الضمير والسعي نحو المستقبل الافضل والحصول على الشهرة وكسب الجوائز، اذ ان ممارسة النشاط الرياضي لفترة طويلة وبشدة عالية لا تؤدي بالضرورة الى الصحة المثلى بل الكثير من الرياضيين ذو المستويات العالية يعانون من مشكلات مثل التعب البدني والاصابات وضغوط المنافسة وتشتت بعض العلاقات الاجتماعية مع الاصدقاء وافراد العائلة، وبذلك فان للضغط النفسي دور ايجابي من جانب ان تتم توظيفها بشكل جيد وقد يكون سلبي ان تم الاستسلام اليها وعدم مواجهتها بالشكل السليم، إذ ان الانجازات الرياضية تتطلب توافر العديد من العوامل البدنية والنفسية والفسيولوجية والاجتماعية وهذه العوامل لا تكتمل ان لم يستطيع الرياضي مواجهة ظروف التدريب والمنافسات الرياضية لما يحتوي المجال الرياضي العديد من المتغيرات والمواقف الملقة عليه وادراكها وكيفية التعامل ومنها (الخوف من الخسارة ومن الإصابة ومن انتقاد الآخرين وغيرها من المواقف الاخرى) فجميع هذه المواقف في مضمونها ما يسمى الضغط النفسي في المجال الرياضي، وأشار احد المصادر نحو الضغط النفسي في المجال الرياضي على انه "من البديهي ان تكون هنالك جسور للتقارب بين الاطراف الثلاثة (التحليل والادراك والوضوح) في التعامل والعلاج ليكون انفرادي في اكثر الاحيان وذلك لاختلاف الضغط النفسي عند لاعب واخر فكل حاله ظروف خاصه في الاستشارة والتعامل من اجل تشخيص الصفات النفسية ومعرفة حالات الضغوط التي يتعرض لها اللاعب اثناء التدريب والنافسة"².

2-2 الدراسات المشابهة: بعد البحث الدؤوب في العديد من المكتبات في المجال الرياضي، وجد الباحثين دراسة واحدة مشابهة جزئيا

مع دراستنا الحالية وهي دراسة: (اياد ناصر/اطروحة دكتوراه - كلية التربية الرياضية، جامعة بابل، 2010) الموسومة: الضغوط النفسية على وفق التحمل النفسي(العالي - الواطئ) وعلاقتها بالأداء المهاري للاعبين المتقدمين بالكرة الطائرة.

اهداف الدراسة:

1- بناء وتقنين وتطبيق مقياس الضغوط النفسية والتحمل النفسي (العالي - الواطئ) للاعبين المتقدمين بالكرة الطائرة.

2- التعرف على مستوى الضغوط النفسية والتحمل النفسي (العالي - الواطئ) والاداء المهاري للاعبين المتقدمين بالكرة الطائرة.

3- ايجاد العلاقة بين الضغوط النفسية على وفق التحمل النفسي (العالي - الواطئ) والاداء المهاري للاعبين المتقدمين بالكرة الطائرة.

العينة: اللاعبون المتقدمون بالكرة الطائرة في المنطقتين الوسطى والجنوبية للموسم (2008-2009م).

اهم الاجراءات:

1- بناء مقياسي الضغط النفسي والتحمل النفسي.

2- تحديد العلاقة بين الضغوط النفسية على وفق التحمل النفسي العالي والاداء المهاري.

1- صالح حسن احمد الدايري: اساليب التوافق النفسي والاضطرابات السلوكية والانفعالية، ط1، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع، 2008، ص115.

2- غازي صالح محمود: علم النفس الرياضي، بغداد، مكتب زكي للطباعة، 2007، ص78.

3- تحديد العلاقة بين الضغوط على وفق التحمل النفسي الواطئ والاداء المهاري.

4- مناقشة الدراستين وما تميزت عنها دراستنا الحالية عن الدراسة المشابهة.

اوجه التشابه:

1- الدراسة الحالية تتشابه مع الدراسة السابقة من حيث الاعتماد على موضوع الضغط النفسي.

2- عينة الدراستين هم لاعبين.

اوجه الاختلاف:

1- تختلف الدراسة الحالية عن الدراسة السابقة من خلال الاعتماد على حجم الممارسة الرياضية بدلا من التحمل النفسي.

2- عينة الدراسة الحالية لاعبين ضمن ممارسات رياضية بحجم مختلف.

3- عينة الدراسة الحالية لاعبين ضمن العاب رياضية متعددة وليس ضمن لعبة رياضية واحدة.

ومن خلال ذلك انفردت وتميزت الدراسة الحالية عن السابقة بما يلي:

1- تميزت عينة الدراسة الحالية والمتمثلة باللاعبين من طلاب الجامعة، وهذا ما يعزز دور الحركة الرياضية ليس على صعيد الاندية الرياضية فقط وانما على مستوى الجامعات العراقية ايضا.

2- دراسة الضغوط النفسية التي يواجهها اللاعبون وما مرتبط بهم ضمن البيئة المحيطة بهم من النظام الدراسي الجامعي وضمن النظام الرياضي والعلاقات الاجتماعية المحيطة بهما ذات الشأن الكبير في التأثير على تنشئة الفرد.

3- عينة البحث الحالي اللاعبين الممارسين لألعاب رياضية مختلفة والمشاركين في مختلف المستويات الرياضية في بطولة الجامعات (الممارسين بالحجم الرياضي القليل) وبطولات الانجاز الرياضي العالي في الاندية الرياضية (الممارسين للحجم الرياضي العالي).

الباب الثالث:

3- منهجية البحث واجراءاته الميدانية:

3-1 منهج البحث:

اعتمد الباحثين على استخدام المنهج الوصفي بالأسلوبين المسحي ودراسات المقارنة، وذلك باعتبار المنهج الوصفي افضل المناهج لملائمته مع طبيعة الدراسة الحالية، من اجل وصف الظاهرة التي يتظمنها البحث والسعي نحو تحليل البيانات ووضع الادلة العلمية نحو الوصول الى نتائج دقيقة.

3-2 مجتمع البحث وعينته:

تم اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية الطبقية البسيطة البالغ عددهم (92) من المجتمع المحدد بـ (125) لاعب من طلاب كلية التربية الرياضية في جامعة بابل وتشكل نسبة العينة الى المجتمع بـ (6،73) %، وتم تقسم العينة الى طبقتين الاولى ذو حجم الممارسة الرياضية العالية المنتمين الى الاندية والاتحادات الرياضية الساعين نحو تحقيق افضل الانجازات الرياضية والمشاركين ضمن البرامج التدريبية المكثفة والبالغ عددهم بـ (38) لاعب من مجتمع الطبقة المحدد بـ (52) لاعب، والطبقة الثانية تمثلت باللاعبين المنتمين الى فرق الجامعة والذين يشاركون ضمن وحدات تدريبية قليلة وبواقع وحدة تدريبية واحدة في الاسبوع وتدريبهم الرياضي قبل المنافسات بأيام قليلة، على عكس المجموعة الاولى المتواصلين لفترات تدريبية طويلة ولسنوات عديدة، اذ بلغت عينة الطبقة الثانية بـ (54) لاعب من مجتمع الطبقة المحدد بـ (73) لاعب، والجدول التالي يبين حجم العينات ونسبتها من مجتمع الطبقة الواحدة ومن مجتمع البحث الكلي.

جدول (1)

يبين مجتمع وعينة البحث ونسبتهم المئوية وفقا لحجم الممارسة الرياضية (العالي - الواطئ)

المفردات حجم الممارسة	العينة	مجتمع الطبقة	نسبة العينة لمجتمع الطبقة	مجتمع البحث	نسبة العينة لمجتمع البحث
حجم الممارسة الرياضية العالي	38	52	73,08%	125	30,4%
حجم الممارسة الرياضية الواطئ	54	73	73,97%		43,2%
المجموع	92	125			73,6%

3-3 الوسائل البحثية والادوات المستخدمة:

تم الاعتماد على العديد من الوسائل البحثية بهدف جمع اكبر وادق البيانات للوصول الى نتائج ذات ادلة علمية للمساهمة في حل مشكلة البحث للسعي نحو تطوير الحركة الرياضية، ومن بين هذ الوسائل والادوات هي:

- 1- المصادر والمراجع العربية والاجنبية
- 2- كمبيوتر نوع Pontium4.
- 3- حاسبة الكترونية NKKUOT.
- 4- مقياس الضغط النفسي *.
- 5- استبانة استطلاع آراء الخبراء المختصين حول صلاحية فقرات مقياس الضغط النفسي.

3-4 اجراءات البحث الميدانية: بعد ان حدد موضوع الدراسة وجمعت المصادر عنه، بدأ السعي نحو حل المشكلة البحثية القائمة من خلال امكانية تحقيق اهداف البحث الساعية الى ذلك، وان خطوات تحقيق هذه الاهداف تدخل ضمن مجموعة من الاجراءات العلمية الدقيقة يمكن تحديدها بما يلي: تم اجراء بعض التعديلات على مقياس الضغط النفسي ليصبح المقياس يقيس سمة ثابتة نسبيا في التدريب والمنافسات لدى اللاعبين وليس كحالة وقتية وهذه التعديلات هي:

1- تغيير كلمة المباراة بكلمة المنافسة لأنها اشمل.

2- حذف كلمة المباراة من الفقرة (1) ووضع كلمة يحين موعد التدريب.

3- حذف كلمة قبل المباراة من الفقرة (2) ووضع بدل عنها قبل كل منافسة.

4- حذف كلمة المباراة من الفقرة (13) ووضع بدل عنها التواصل في التدريب الرياضي.

3-4-1 الاسس العلمية لمقياس الضغط النفسي على الطلاب المشاركين ضمن الفرق الرياضية الجامعية والاندية والاتحادات الرياضية.

1 صدق المقياس: من اجل تحديد صدق الاداة المستخدمة والمحدد بمياس الضغط النفسي لمعرفة مدى وضوح فقراته وصلاحيته في قياس ما وضع لأجله، عرض مقياس الضغط النفسي والمكون من (14) فقرة * على مجموعه من الأساتذة المختصين في مجال علم النفس العام وعلم النفس الرياضي والاختبار والقياس والبالغ عددهم (8) تدريسين، وبعد معالجه استجابة المختصين احصائيا تبين ان جميع الفقرات حصلت على موافقة عالية في الاستدلال على موضوع الضغط النفسي وحصلت هذه الفقرات على قيم قبول كما يلي:

* تم استخدام مقياس الضغط النفسي المعتمد في دراسة (اياد ناصر/ مصدر سبق ذكره).

الفقرات رقم (2,4,3,8,9,10,12) حصلت على قيمة (كا2) والبالغة (8) درجات، والفقرات برقم (4,5,6,7,11,13,14) على قيمة (4,5) درجة، حققت دلالة لكبر القيم المحسوبة عن قيمة(كا2) الجدولية والبالغة (3,84) عند درجة حرية(1) ومستوى دلالة (0,05).

1- ثبات المقياس:

تم الحصول على ثبات استجابة عينة التجربة الاستطلاعية البالغ عددهم (10) لاعبين تم الحصول على قيمة معامل الارتباط بين الاستجابة الاولى للعينة على مقياس الضغط النفسي بتاريخ 1 / 3 / 2012م، والاستجابة الثانية لهم على نفس المقياس بعد مرور اكثر من اسبوعين من الاستجابة الاولى بتاريخ 15 / 3 / 2012، اذ بلغت قيمة معامل الارتباط بين الاستجابتين (0,79) وتعتبر قيمة ثبات عالية في مجال الدراسات النفسية.

2- موضوعية الاستجابة:

تشير الموضوعية الى فهم وعدم التحيز والتحرر من العوامل الشخصية اثناء الاستجابة على المقياس، وبذلك فانه لابد الإشارة الى محورين اساسين هما موضوعية المقياس وموضوعية الاستجابة، اذ ان موضوعية مقياس الضغط النفسي مرتبط بعدد البدائل والبالغة ب (5) بدائل للإجابة وهو احد اساليب طريقة (ليكرت) والتي تتميز بالموضوعية العالية لإتاحة الفرصة في الاجابة على ما يدل ويشير عليه المستجيب وتكون اقرب الى مكونه الذاتي فيما يشر به، اما موضوعية الاستجابة فبعد ان تم تديد الفروق المطلقة بين الفقرات الالية للمياس والفقرات المضافة له من خلال دراسة (اياد ناصر)، تم استبعاد استمارتين من استمارات عينة التجربة الاستطلاعية، وذلك لكبر قيمة الفروق المطلقة عن مجموع الوسط الحسابي والانحراف المعياري لهما والبقاء والاعتماد على (8) استمارات وهي تشكل نسبة (80%) من عدد الاستمارات الكلية ذات الموضوعية العالية في فهم واستجابة العينة على مقياس الغط النفسي، وهذا يدل على هذه النسبة ذات موضوعية عالية في الاستجابة.

3-4-3 التجربة الرئيسية:

بعد ان تم تحقيق الاهداف الضمنية للتجربة الاستطلاعية ومنها ثبات وموضوعية استجابة العينة على مقياس الضغط النفسي، تم اجراء التجربة الرئيسية بتاريخ 2 / 4 / 2012 على عينة بلغت (82) لاعب من طلاب التربية الرياضية والمحدد ب(38) لاعب من المشاركين في تنظيم الفرق الرياضية الجامعية ذو حجم الممارسة الرياضية الواطئة و(44) لاعب من المشاركين ضمن فرق الاندية والاتحادات الرياضية ذو حجم الممارسة الرياضية العالية، وان الهدف من التجربة الرئيسية هو السعي نحو تحقيق اهداف البحث للوقوف على النتائج الدقيقة للنهوض بالحركة الرياضية من خلال حل مشكلة البحث ذات العلاقة بحجم الممارسة الرياضية.

3-4-4 الوسائل الاحصائية:

تم الاعتماد على العديد من الوسائل الاحصائية التي تخدم اجراءات البحث وهي¹:

- 1- الوسط الحسابي
- 2- الانحراف المعياري
- 3- الوسيط للأعداد الزوجية
- 4- معامل الالتواء
- 5- الدرجة المعيارية (Z- scoro)
- 6- الدرجة المعيارية (T-score)
- 7- (t-test) لعينتين مستقلتين مختلفتين بالعدد

الباب الرابع

4- عرض البيانات وتحليلها ومناقشتها:

4-1 عرض وتحليل ومناقشة بيانات التوزيع الاعتدالي:

بعد تبويب البيانات وأجراء المعالجات الاحصائية لها، تم تحديد كل من قيم الوسط الحسابي والانحراف المعياري والوسيط، بهدف استخراج قيم معامل الالتواء لمعرفة مدى التوزيع الطبيعي لأفراد عينة التجربة الرئيسة في الضغط النفسي عند كل حجم من احجام الممارسة الرياضية، والجدول الاتي يبين ذلك:

جدول (2) // يبين التوزيع الطبيعي في الضغط النفسي لدى اللاعبين وفقا لحجم الممارسة الرياضية (العالي - الواطئ)

المفرقات حجم الممارسة الرياضية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسيط	معامل الالتواء
حجم الممارسة العالية	46,39	11,12	42	0,79
حجم الممارسة الواطئ	40,84	9,01	42	0,68 -

من الجدول السابق يتبين ان معامل الالتواء لدى اللاعبين عند كل مجموعة ضمن حدود $(1 \pm)$ وهذا يدل على التوزيع الطبيعي للاعبين في الضغط النفسي، او انه كلما قل معامل الالتواء يدل على اعتدالية العينة وتوزيعها الطبيعي، وهذا ما يؤكد احد المصادر على انه "كلما اقترب الالتواء من الصفر كان التوزيع اعتداليا".¹

4-2 عرض وتحليل بيانات تقنين مقياس الضغط النفسي: ان عملية اشتقاق المعايير والمستويات هي من مراحل تقنين الاختبارات والمقاييس، وبذلك اصبحت الحاجة كبيرة لتقنين المقاييس النفسية للاستدلال على درجات اللاعبين الحقيقة ومكانة كل منهم بين الاخرين، وبذلك تم تحديد الدرجات المعيارية لان الدرجات الخام لا تعطي معنى حقيقي للاعب ما لم يتم اعطاء معيار لها وايضا تم تحديد المستويات المعيارية للاعبين وكما يلي:

4-2-1 عرض بيانات الدرجات المعيارية وتحليلها: حددت كل من الدرجات المعيارية الزائفة والتائفة بعد ان تم استخراج كل من الوسط الحسابي والانحراف المعياري للدرجات الخام للاعبين ضمن مقياس الضغط النفسي وكما مبين في الجدول الاتي:

جدول (3) // يبين قيم الدرجات الخام والدرجات المعيارية الزائفة والتائفة لمقياس الضغط النفسي

ت	الدرجات الخام	الدرجات المعيارية	
		الزائفة	التائفة
1	28	1,9-	31
2	30	1,65-	33
3	34	1,16-	38
4	36	0,92-	41
5	38	0,67-	43
6	42	0,18 -	48
7	46	0,31	53
8	48	0,55	56
9	50	0,80	58
10	52	1	60
11	54	1,29	63

1 مروان عبد المجيد: الاحصاء الوصفي والاستدلالي في مجالات بحوث التربية البدنية والرياضية، عمان، دار الفكر، 2000، ص339.

64	1,41	55	12
68	1,78	58	13
70	2,02	60	14
س- = 43,5 ع= 8,16			

تبين من الجدول السابق ان اقل درجة خام حصل عليها افراد العينة بلغت (28) واعلى درجة بلغت (60)، بينما اقل درجة معيارية زائفة (- 1,9) واعلى درجة (2,02) واقل درجة معيارية ثانية بلغت (31) واعلى رجة بلغت (43,5)، بلغ قيم الوسط الحسابي (43,5) وقيمة الانحراف المعياري (8,16).

4-2-2 عرض وتحليل بيانات المستويات المعيارية: بعد ان حددت قيم الدرجات المعيارية، تم تحديد المستويات المعيارية للاعبين ضمن مقياس الضغط النفسي والجدول الاتي يبين ذلك.

جدول (4)

يبين عدد اللاعبين وفقا لحجم الممارسة الرياضية (العالي - الواطئ) ضمن مستويات الضغط النفسي

المستويات	الضغط النفسي	المدى	عدد لاعبي حجم الممارسة العالية	عدد لاعبي حجم الممارسة الواطئة
المستوى المعياري الاول	الضغط النفسي الواطئ	32 - 14	9	19
المستوى المعياري الثاني	الضغط النفسي المعتدل	51 - 33	13	15
المستوى المعياري الثالث	الضغط النفسي العالي	70 - 52	16	10
المجموع				
			38	44

يتبين من خلال الجدول السابق هنالك (3) مستويات معيارية، المستوى المعياري الاول يدل على الضغط النفسي الواطئ وحدد المدى له من (32 - 14) درجة وبلغ عدد اللاعبين على هذا المستوى ضمن حجم الممارسة العالية (9) لاعبين وضمن حجم الممارسة الواطئة (19) لاعب، اما المستوى المعياري الثاني يدل على الضغط النفسي المعتدل وحدد المدى له من (51 - 33) درجة وبلغ عدد اللاعبين (13) ضمن حجم الممارسة العالية و(15) لاعب لمجموعة الممارسة الواطئة، والمستوى المعياري الثالث يدل على الضغط النفسي العالي وحدد المدى له من (70 - 52) وبلغ عدد اللاعبين على هذا المستوى (16) لاعب ضمن مجموعة حجم الممارسة العالية و (10) لاعبين ضمن مجموعة الممارسة الرياضية الواطئة.

4-3 عرض وتحليل ومناقشة قيمة (t-test) وفقا لحجم الممارسة الرياضية: بعد ان تم تحديد قيم الوسط الحسابي والانحراف المعياري عند مقياس الضغط النفسي لدى كل مجموعة من حجم الممارسة الرياضية العالية وحجم الممارسة الرياضية الواطئة تم استخراج قيمة (t-test) المحسوبة ومقارنتها بقيمتها الجدولية، والجدول الاتي يبين ذلك:

جدول (5) يبين الدلالة الاحصائية لقيمة (t-test) وفقا لحجم الممارسة الرياضية (العالي - الواطئ) عند مقياس الضغط النفسي

المفردات / حجم الممارسة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t-test المحسوبة	قيمة t-test الجدولية	الدلالة الاحصائية
حجم الممارسة العالية	46,39	11,12	2,44	2	معنوي
حجم الممارسة الواطئة	40,84	9,01			

من خلال الجدول السابق يتبين ان قيمة (t) المحسوبة بلغت (2,44) وهي اعلى من قيمتها الجدولية البالغة (2) عند درجة حرية (80) ومستوى دلالة (0,05) وهذا يدل على معنوية الدلالة الاحصائية ولصالح مجموعة حجم الممارسة العالية، وعند مقارنة قيم الاوساط الحسابية مع قيمة الوسط الفرضي للمقياس (42) لوجدنا ان مجموعة الممارسة العالية ووسطهم الحسابي اعلى منها، بينما تقل عنها قيمة الوسط الحسابي لحجم الممارسة الرياضية الواطئة، وان مقارنة الاوساط الحسابية للمجموعتين مع مدى المستويات المعيارية نجد ان كل منها يكون ضمن المستوى المعياري المعتدل، الا ان لهذا المستوى فارق عند كل من المجموعتين وهذا يعود لأسباب عدة

منها ضغوط التدريب الرياضي وضغوط المنافسات التي يتعرض لها ويواجهها اصحاب حجم الممارسة الرياضية العالية بالإضافة الى ظهور الضغوط الاجتماعية التي تؤدي الى زيادة الضغوط النفسية وتزداد مع ظهور ضغوط الدراسة التي تتطلب من اللاعب كونه طالب جامعي بالتنظيم بين وقت التدريب ووقت الدراسة، وبالتالي يؤدي كل ذلك الى ضعف قدرة اللاعب من اشباع رغباته وتحقيق طموحاته، اذ اشار احد المصادر ان للضغط النفسي يظهر من خلال "التوترات الناشئة من متاعب التدريب والمشكلات الصغيرة التي يجابها اللاعب في حياته الرياضية من التدريب والمنافسات وعدم قرته على مواجهة التغيرات المستمرة وعدم استطاعته اشباع حاجته الشخصية بصورة مناسبة"¹، وأشار المصدر نفسه الى ان اللاعبين ذو الممارسة الرياضية المستمرة تتع مصادر الضغوط النفسية لديهم ومنها²:

- 1- التدريب الزائد والاجهاد: تظهر مع زيادة حمل التدريب.
 - 2- الضغوط الداخلية: تظهر مع كون اللاعب طموحا او ماديا او محبا للتنافس وطبيعة العلاقات الاجتماعية وظهور التفكير السلبي.
 - 3- ضغوط نتائج المنافسة: تظهر من خلال الاهتمام الزائد بالنتائج.
 - 4- مصادر الضغوط البيئية: والتي ترتبط بالجو المحيط باللاعب من درجة حرارة ومكان المنافسة والجمهور ووسائل الاعلام وظهور الشخصيات الهامة.
 - 5- ضغوط الصراع النفسي: وتتمثل بعدم التوافق بين متطلبات التدريب والدراسة.
- وهذه الضغوط تنطبق عند جميع اللاعبين، وتظهر بشكل خاص لدى الممارسين لحجم الرياضة العالي، اذ تكون احجام التدريب الرياضي عالي وبالتالي حمل التدريب يكون مركز ويفوق قابلية اللاعب مع تركيز اللاعب نفسه والمدرّب على نتائج المنافسة اكثر من التركيز على اللاب وبالتالي سيؤدي الى هبوط معنوية اللاعب، اذ ان التركيز على النتائج يؤدي غالبا الى فقدان اللاعب اما ان تم التركيز على اللاعب يؤدي الى حصول افضل النتائج، وبما ان وحدات التدريب لدى الممارسين لحجم الرياضة العالي يكون مساءً (خارج وقت الدراسة) فأن هذا يؤدي على صعوبة التوافق بين متطلبات التدريب والدراسة وبالتالي تظهر بشكل اكثر مصادر الضغوط النفسية لديهم مع افراد حجم الممارسة الواطئة.

الباب الخامس

5- الاستنتاجات والتوصيات:

5-1 الاستنتاجات:

- 1- الضغط النفسي لدى اللاعبين ضمن حدود المستوى المعياري المعتدل.
- 2- الوسط الحسابي لحجم الممارسة العالية يرتفع عن قيمة الوسط الفرضي للمقياس وتتنخفض عنها عند حجم الممارسة الرياضية الفرضية.
- 3- وجود فارق في الضغط النفسي بين حجم الممارسة العالية والواطئة ولصالح حجم الممارسة الرياضية العالية.

5-2 التوصيات:

- 1- وضع برامج ارشادية دورية بالتعاون بين المختصين بعلم النفس الرياضي والمدرّبين لخفض الضغط النفسي لدى عينة حجم الممارسة الرياضية العالية.
- 2- اجراء دراسات لمواضيع نفسية اخرى على نفس عينة البحث لأهميتهم في تطوير الحركة الرياضية على مستوى الجامعات والاندية.
- 3- اجراء دراسات في نفس موضوع البحث لأهميته وعلى عينة الطالبات ومقارنة نتائجهم مع نتائج البحث الحالي.

1 محمد جسام عرب وحسين علي كاظم: علم النفس الرياضي، ط1، النجف، دار الضياء للطباعة والتصميم، 2009، ص93.

2 محمد جسام عرب وحسين علي كاظم: المصدر السابق، ص101.

المصادر

- 1- اياد ناصر: الضغوط النفسية على وفق التحمل النفسي (العالي - الواطئ) وعلاقتها بالأداء المهاري للاعبين المتقدمين بالكرة الطائرة، اطروحة دكتوراه - كلية التربية الرياضية- جامعة بابل، 2010م.
- 2- بدر عمر العمر ومحمد دغيم الدغيم: النموذج النباتي للمظاهر الانفعالية للضغوط النفسية، المجلة التربوية، العدد(82)، المجلد (21)، جامعة الكويت، 2007م.
- 3- صالح احمد الدايري: اساسيات التوافق النفسي والاضطرابات السلوكية والانفعالية، ط1، عمان، دار صفاء، 2008.
- 4- عاله محمد عبد الرحمن: الضغوط النفسية للطلبة المسرعين واقرانهم من غير المتسرعين بحسب متغيري الجنس والمرحلة الدراسية، اطروحة دكتوراه، جامعة بغداد، كلية التربية ابن رشد، 2002م.
- 5- عايد كريم الكنان: مقمة في الاحصاء وتطبيقاته spss، ط1، النجف، دار الضياء للطباعة والتصميم، 2009.
- 6- غازي صالح محمود: علم النفس الرياضي، بغداد، مكتب زاكي للطباعة، 2007م.
- 7- كامل علوان الزبيدي: الضغوط النفسية وعلاقتها بالرضا المهني والصحة النفسية لدى اعضاء هيئة التدريس في الجامعة، اطروحة دكتوراه، جامعة بغداد، كلية الاداب، 2000م.
- 8- ماجده بهاء الدين: الضغط النفسي ومشكلاته واثره على الصحة النفسية، ط1، عمان، دار صفاء، 2008م.
- 9- محمد العربي شمعون وماجده محمد اسماعيل: التوجيه والارشاد النفسي في المجال الرياضي، القاهرة، دار الفكر العربي، 2002م.
- 10- محمد جسام عرب وسين علي كاظم: علم النفس الرياضي، ط1، النجف، دار الضياء، 2009م.
- 11- مروان عبد المجيد ابراهيم: الاحصاء الوصفي والاستدلالي في مجالات بحوث التربية البدنية والرياضية، عمان، دار الفكر، 2000م.
- 12- yutes,Tere.E: Mamaging stress Ameress,American management Association,usa,1979.

الملحق

مقياس الضغط النفسي (كسمة)

ت	الفقرات	ابدا	نادرا	احيانا	غالبا	دائما
1-	اشعر احيانا بمغص في بطني كلما يحين موعد التدريب.					
	اشعر بالحاجة الى دخول الحمام قبل كل منافسة.					
2-	اشعر بتعب شديد عندما يقترب موعد المنافسة.					
3-	اشعر بجفاف حلقى عندما ارتكب خطأ.					
4-	اشعر بالانزعاج عندما يتحدث المدرب معي في شؤوني الخاصة.					
5-	اشعر بالاضطراب عندما اتذكر يوم المنافسة المقبلة.					
	اهز رجلي بسرعه كبيره عندما اعرف المنافسة يحضرها اشخاص مهمين.					
6-	اشعر بالضغط على اسناني بقوه عندما يصفر الحكم عن بداية المنافسة.					
	أأكل بكثره وشراهة في يوم المنافسة.					
7-	انضباطي متميز مهما كانت المواقف صعبه.					
	اشعر ان زملائي لا يحبونني ويحاولون مضايقتي.					
8-	اشعر بالتهميش مع تميزي.					
	اشعر بان اسرتي لا تساندني في التواصل بالتدريب الرياضي.					
9-	تشجيع الاقارب مصدر سعادتي في المنافسات.					

العادات والتقاليد في المجتمع النسطوري في القرن التاسع عشر

أ.م.د. عاصم حاكم عباس الجبوري م. علي طالب عبيد السلطاني

جامعة القادسية/ كلية التربية كلية الإمام الكاظم (عليه السلام) للعلوم الإسلامية/ جامعة فرع ميسان

Traditions and Customs in the Nestorian Society in the 19th Century
Asst. Prof. Dr. Asim Hakim Al-Juboori / College of Education / University of Al-Qadisiya
Lect. Ali Talib Ubeid Al-Sultani / College of Al-Imam Al-Kadhim for Islamic Sciences / University of Maisan

awshakm@gmail.com.

Abstract

Aerqh factors Nestorians entered within the necessary national considerations to those Christian group, as the ethnic nerve has primarily about their children and their union thread, Vokhaddt so politically and socially organized form, yet they live in the mountainous Mnazlathm (especially in Hakara Ottoman), but that did not prevent the they connect and Mkhalthtm for the rest of their neighboring tribes (Muslims, Kurds, Turks), which resulted in a meeting on a particular set of customs and traditions of their own and that their advantage and in some cases for the rest of those textures, especially in regard to religious lives and social rituals on the occasion of marriage and death.

Key words: the demographic distribution to the Nestorians, religious life, ceremonies, traditions and customs

الملخص:

دخلت العوامل العرقية للنساطرة ضمن الإعتبارات القومية الضرورية لتلك لجماعة المسيحية، إذ أن العصبية العرقية قامت في المقام الأول نحو ترابط أبنائها وإتحادهم، فأخضت بذلك شكلاً سياسياً وإجتماعياً منظماً، ومع سكنهم في منعزلاتهم الجبلية (وخاصة في حيكاري العثمانية) ، إلا أن ذلك لم يمنع من إتصالهم ومخالطتهم لبقية الأقوام المجاورة لهم (مسلمين، أكرد، أتراك)، الأمر الذي نتج عنه إجتماعهم على مجموعة معينة من العادات والتقاليد الخاصة بهم والتي ميزتهم وفي بعض الأحيان عن بقية تلك القوام ، لاسيما في ما يتعلق بحياتهم الدينية وطقوسهم الإجتماعية في مناسبات الزواج والوفاة.

الكلمات المفتاحية: التوزيع الديموغرافي لنساطرة، الحياة الدينية، المراسيم، العادات والتقاليد

المقدمة

أدخلت التفسيرات العقائدية في طبيعة السيد المسيح (عليه السلام) الديانة المسيحية في مجادلات عنيفة، منذ الاعتراف بها بموجب مرسوم ميلان سنة 313م، إذ أفسحت عن ظهور فرق ومذاهب، تقودها نخبة من أساقفة كنائس المدن، تمتعوا بمقدرة واسعة في تفسير الكتاب المقدس بما يخدم ميولهم ومصالحهم الخاصة، فأفضت إلى تشكل أطر عقائدية منحرفة، تسببت في تصدع الكنيسة المسيحية، مخرجة إلى الوجود كنائس مستقلة كبرى. حاولت استخدام الحياة العامة للمجتمعات البشرية لتسويق فكرتها ومعتقداتها الشرقية والغربية، وأصبح لها أنصار في العالم المتوسطي، منهم من سيطر على طريق تجارية و آخر احتكر مواداً غذائية، وتحكم بمقاطعات زراعية، فشعرت الكنيسة بقوتها، ثم لمست ثقلها في ميزان القوى.

رفعت القدرة والمكانة المتحققة من معنويات آباء الكنيسة ودفعتهم إلى زيادة النفقه في الدين، فتخلّوا عن بساطة الإيمان وغرقوا في المشاحنات وتوزعوا إلى فرق وشيع متباعدة كل واحدة منها اعتبرت نفسها الأصل وغيرها من الفروع، ومع ولادة كل فرقة جديدة، تتصدى لها الأكثرية للقضاء عليها، لكن المجابهة اسهمت في ولادة فرقة أخرى غير متوقّعة، ما أربك الكنيسة الجامعة (الكنيسة الأم) وجعلها تفتش عن الحلول في المجاميع المسكونية، التي كرست بدورها الإثشقاق والتباعد وزادت من التناحر الذي أفضى الى ظهور

فرق عرفت بالهرطقة، ولوحظ أن ظهورهم تحدد في القسم الشرقي من الإمبراطورية الرومانية، وأن الطابع المتوسطي والتوجه الشرقي غالب عليهم، لأنه ندر قيام الهرطقات في القسم الغربي، إذ عدت روما نفسها الأساس في كل شيء وما يحدث من حولها انفصال عنها. ومن هذا المنطلق فإن الكنيسة النسطورية لم تولد فجأة، بل كانت نتيجة لعوامل وأسباب حصلت في القرون والمراحل التي سبقتها، وخلال مراحل التطور التاريخية اتبع المجتمع النسطوري في كردستان مجموعة من التقاليد والعادات أثرت عليه بشكل واضح وظهرت في القرن التاسع عشر بصورة طقوس مكتوبة ومعمول بها بين أبناء المجتمع النسطوري. تتألف البحث من عدة محاور رئيسة وخاتمة، شمل الأول التوزيع الجغرافي والديموغرافي للنساطرة كردستان ومنعزلتهم النائية، في حين تناول الثاني الحياة الدينية لتلك الأقلية المسيحية، وكل ما يتعلق بها من أماكن العبادة والطقوس والمراسيم الدينية، لاسيما وأن الرتب الدينية تبدأ بالبطيريك الذي يُعد الرئيس الأعلى بعد نسطور⁽¹⁾ (لمن إعتنق المذهب النسطوري)، ولقبه دائماً (مارشمعون)، بينما أشار المحور الثالث إلى مراسيم الزواج ودفن الموتى عندهم، وأيضاً قضايا الميراث التي كانت تُحل وفقاً لقوانين البلاد الساكنين فيها (الدولة العثمانية وبلاد فارس). في حين درس المحور الرابع بعضاً من عادات وتقاليد النساطرة الخاصة بهم والتي ميزتهم عن بقية الأقوام الأخرى، ومنها طرق التنبؤ بالمستقبل والعلاج بالسحر، وأيضاً التضحية بالحيوان وإهتمامهم بالسلاح والسرقة التي شكّلت عند البعض عيلاً اجتماعياً، وكذلك عادة الأخذ بالتأثر، بينما شملت الخاتمة أبرز النتائج التي تصول إليها البحث.

المحور الاول: التوزيع الديموغرافي لنساطرة حيكاري وأورمية وأحوالهم الاجتماعية فيها

توزع النساطرة بين الدولة العثمانية وبلاد فارس، وظهرت مستوطناتهم الرئيسية⁽²⁾ في الدولة العثمانية في مرتفعات حيكاري، التابعة اداريا لولاية وان Van، وشغلت القسم الجنوبي الشرقي من تركيا الحالية، وعاصمتها جولميريك أو كوليميريك بالفارسية، وتعني (مرتع الغزلان)، وفيها قرية قوجانس مقر البطيرارية النسطورية⁽³⁾، وتقع هذه المرتفعات في حوض نهر الزاب الأعلى وتشكل المنطقة الرئيسية لسكن النساطرة، إذ تشير الوقائع التاريخية إلى أن الاكتضاض السكاني لهم أو بالأحرى للسريان الشرقيين عامة، ظهر في السهول المحيطة بالجبال من ناحية الشرق، حيث تُشكل الحافات الغربية من بحيرة أورمية، أما من ناحية الجنوب فإنها تُشكل سهول نهر دجلة التي أهمها (سهل الموصل)، بينما من ناحية الشمال فنجد السهول الواقعة في منطقة وان، الأمر الذي يعني أنها تمثل الجزء الجنوبي من هضبة أرمينيا، وفي الجهة الغربية تتدمج السهول التي سكنها النساطرة بحافات الهضاب والسلاسل الجبلية التي هي في مقدمة مرتفعات طوروس⁽⁴⁾.

تبلغ مساحة التي يسكنها النساطرة بحدود ثلاثة عشر ألف كيلو متر مربع، ومعظمها جبلية وعرة، مثلت قمة جبل (دورك) أعلى جبالها، إذ بلغ إرتفاعها حوالي (4500متر) فوق مستوى سطح البحر ويغطي القسم الجنوبي من جبالها، غابات كثيفة، وتنتشر فيها وديان كثيرة السهول إتخذها النساطرة أماكن لسكنهم، وأشهرها (ديز، جيلو، أشينا، ألبق، خوشاب، خوراسار، كاروا، وغيرها)⁽⁵⁾.

(1) ولد نسطور في سورية سنة 381 ثم أقبل إلى مدينة انطاكية حيث تلقى العلم وأصبح راهباً وتأثر بتعاليم تيودوروس السائدة في انطاكية والمناطق المجاورة، امتاز بالذكاء وفصاحة في التعبير عن رأيه، وفي سنة 428 نُصب بطيريك على القسطنطينية، وهو يرى إن الوحدة في المسيح ليست سوى وحدة خارجية وكان يشدد على التمييز بين الطبيعتين الإلهية والبشرية فالمسيح دعي الإله لأنه متحد كلمة الشرف بالسلطة، كما نادى بأن مريم لم تلد الله لذا لاحق لها أن تدعي أنها أم الله ومن افكار نسطور تشكلت الكنيسة النسطورية، التي لجأ اتباعها بعد وفاة نسطور الى الدولة الساسانية التي سمحت لهم في المكوث ونشر المسيحية في الشرق، وحاولت الاستفاد منهم للحصول على معلومات عن روما وقوتها، وقد اتخذ هؤلاء المسيحيين من طيسفون مكان للكرسي الرسولي وانتقل بعد الغزو المغولي 1258 الى مدينة الموصل، وبعدها انتقل الى قوجانس وبقي الكرسي الرسولي للكنيسة النسطورية في قوجانس حتى قيام الحرب العالمية الاولى. لمزيد من التفصيل ينظر: اندري دي هالو، نسطوريوس التاريخ والتعليم، ترجمة البيرونا، مجلة بين النهرين، العدد 59-69، بغداد، 1996، ص ص 285-313.

(2) رياض رشيد ناجي الحيدري، الاشوريون في العراق 1918-1936، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة عين شمس، 1973، ص 27.

(3) وليام ووكر روكويل، هروب الاشوريين المسيحيين في فارس وكردستان المثير للشفقة، ترجمة نجم الدين اوغلو، نيويورك، العلوم للنشر، 1961، ص 68.

(4) ميشيل شفالبييه، المسيحيون في حيكاري وكردستان الشمالية (الكلدان والسريان والاشوريين والأرمن)، ترجمة: نافع سوما، مراجعة وتحقيق: الأب د. يوسف توما مرقس، بغداد، شركة الأطلس للطباعة، 2010م، ص 26.

(5) رياض رشيد ناجي الحيدري، المصدر السابق، ص 27.

وصارت تلك الوديان مقاطعات قبلية استوطنتها لقبائل النسطورية (تبارى العليا، تبارى السفلى، تخوما، جيلو، باز، ديز)⁽¹⁾. وتتألف تلك المقاطعات من حوالي مائتي قرية صغيرة، ضمت إلى جانب المسيحيين، بعض الأقوام كالأكرد والمسلمين والأرمن⁽²⁾.

توصف طبيعة حيكاري الجغرافية بانها على درجة كبيرة من الغرابة والوحشية، إذ أن جبالها تمتد كالفوس من ساحل البحر الأبيض المتوسط حتى جنوبي مدينة بغداد تقريباً، ويشققها حوض نهر الزاب الأعلى الذي ينبع من شمالها ويجري مسافة في هضبة أرمينيا مخترقاً تلك الجبال حتى يصل سهل ما بين النهرين جنوب مدينة الموصل ليصب في نهر دجلة⁽³⁾، ولذا فقد انتصف مناخ القسم الشمالي منها بأنه قاري معتدل، بينما ترتفع درجة الحرارة وتزداد الرطوبة في القسم الجنوبي، ويضطر الناس في الذهاب إلى الجبال عند فصل الصيف في حين تنخفض درجات الحرارة في فصل الشتاء، وتتساقط الثلوج بكثرة، فتقل حركة المواصلات بين اجزائها⁽⁴⁾.

عموماً غالباً ما وصفت طبيعة المنطقة بأنها جميلة جداً فسفوح الأودية فيها، تغطيها تشكيلات من النباتات المتنوعة في بداية الربيع، كما تكثر فيها الحيوانات، ويتداول النساطرة في ما بينهم حكمة مفادها لا تسير بدون سلاح، لكثرة الحيوانات المفترسة في مناطقهم، ومنها الدببة، والذئاب الموجودة بأعداد كثيرة وتمثل خطراً حقيقياً على الأهالي، لاسيما في موسم الشتاء، ويستعين الرعاة النساطرة بالكلاب (ذات اللون الأسود) لحماية قطعانهم، كما وتكثر الخنازير الوحشية في الجبال الأقل ارتفاعاً والتي تكسوها الغابات، ويوجد الوعل بأعداد لا بأس بها، وهو من صنف الوعل جميلة الرؤوس وذوات القرون الطويلة، وتوجد الفهود وبندرة، أما الضباع التي يسموها (آكل القاذورات) فإنها موجودة في بعض المناطق، وأنواع الطيور قليلة وما يعيش في كردستان يوجد في مناطق النساطرة، وهي في الغالب من النوع الذي يستمتع الناظر به، فيوجد الصقر الذهبي والحدأة، كما يوجد اللقلق الذي يطلقون عليه اسم (حجي لقلق)، لأنهم يعتقدون إنه يأتي إلى مناطقهم في الربيع قادماً من مكة المكرمة، ويوجد طائر العقعق ذات اللون الأسود، والهدهد الذي يسمونه (طائر سليمان)، وهم يعتقدون بالأسطورة القديمة التي تذكر أن الهدهد كان بالأصل فتاة رائعة الجمال إلا أنها شديدة الغرور برقعتها بالشكل الذي تمليه الحشمة واللياقة⁽⁵⁾.

دفعت صعوبة التضاريس وعدم جود الأراضي الطبيعية في المنطقة، إلى قيام النساطرة بإنشاء مزارعهم بأنفسهم، واخذوا باستغلالها في زراعة كميات قليلة من محاصيل الحبوب كالحنطة والشعير والذرة والدخن، لتأمين متطلبات حياتهم اليومية والادخار لفصل الشتاء، لنقطاع الطرق المؤدية إليهم، إذ تصبح فيه الممرات الجبلية الوعرة صعبة أو مستحيلة الاجتياز ولهذا فإن استيطان هذه المنطقة كان قد اقتصر على أبناء القبائل الجبلية والذين بإمكانهم تحمل حياة شاقة وغير ثابتة وهو ما شتهرت به قبيلة تبارى (العليا والسفلى) النسطورية بامتثالها زراعة محاصيل الحبوب ورعي الخراف على سفوح تلك الجبال⁽⁶⁾.

تروي بعض المصادر ان حياة النساطرة في حيكاري شهدت تبدل كبير في السنوات الاخيرة من القرن التاسع عشر، احدثتها التغيرات المناخية فيها، إذ عمدوا الى تهيئة الغذاء اللازم لحيواناتهم فنصرفوا إلى جمع الحشائش وتجفيفها قبل حلول موسم الشتاء البارد الممطر، إذ تحول الثلوج والأمطار فيما بعد دون حصول عليه، فضلاً عن تشيدهم المنازل في الوديان التي يسكنوها في الشتاء، بينما يصعدون إلى الجبال في الصيف، إذ توجد لديهم مصايف كثيرة وعلى مسافات مرتفعة وكثيرا ما تصارعوا عليها مع الأقوام المجاورة لهم في حيكاري، مثل الأكرد القاطنين في المنطقة الواقعة إلى الغرب من حيكاري، والأرمن في الشمالها⁽⁷⁾.

(1) غابريال يونان، حتى لا ننقرض الهولوكست المنسي- إبادة الآشوريون المسيحيون في تركيا وبلاد فارس، بيروت، 1996، ص 20.

(2) أسامة نعمان، تاريخ الآشوريين، ج1، بغداد، 1970، ص29.

(3) دبليو. أي. ويكرام وإدكار. أي. ويكرام، مهد البشرية الحياة في شرق كردستان، ترجمة جرجيس فتح الله، اربيل، 2010م، ص237

(4) أسامة نعمان، المصدر السابق، ص31.

(5) دبليو. أي. ويكرام وآخرون، ص ص 233- 236.

(6) Henry. Field, The Anthropology of Iraq . vol.2, Kurdistan , 1952. P.64.

(7) ف.ف. مينورسكي، الأكرد، ملاحظات وانطباعات، ترجمة معروف خزندار، بغداد، 1968، ص16.

يُعد الطابع القبلي الصفة البارزة والمميزة لحياتهم، ومن أشهر قبائلهم، تيارى العليا والسفلى وجيلو وتخوما وباز وديز، واعتبرت كل من تيارى العليا والسفلى وتخوما، من أكثر القبائل النسطورية أهمية، بسبب امتلاكها أعداداً كبيرة من الأغنام التي تعتبر العامل الاقتصادي المهم في وسيلة العيش والسكن، خاصة مع وجود مساحات واسعة من المراعي التي سيطرت عليها، فضلاً عن كثرة الغابات في مناطق سكنها⁽¹⁾. بينما عُدت كل من (جيلو، وباز، وديز)، من القبائل ذات الأهمية الثانوية، لصغر حجمها وقلة عدد أفرادها، وعدم امتلاكها أراضٍ يستطيعون زراعتها ورعي مواشيم فيها، ولذا فإنهم قضوا معظم حياتهم في التنقل وعدم الاستقرار. وتخضع كل قبيلة أو عشيرة لسلطة رئيس أعلى يطلق عليه لقب (ملك أو مالك Malik) وهو تابع لسلطة بطريرك الكنيسة النسطورية المقيم في قرية قوجانس، كما كان وسيطاً بين القبائل الأخرى⁽²⁾.

عرفت قبائل تيارى بأنها من أقوى القبائل النسطورية، واشتهر رجالها بشجاعتهم، وتميزهم عن باقي سكان الجبال من النسطوريين بنظافة ثيابهم وبيوتهم⁽³⁾. وبكثرة أعدادهم إذا ما قورنوا ببقية أعداد أفراد القبائل النسطورية الأخرى، التي كانت تعيش معها في نفس المنطقة. والجدول الآتي يوضح أعداد القبائل النسطورية الستة لعام 1841م، استناداً إلى مشاهدات وتقديرات الرحالة والمبشرين الغربيين الذين زاروا مناطقهم خلال المدة (1831-1854م).

جدول (1) يمثل أعداد القبائل النسطورية في حيكاري⁽⁴⁾

ت	اسم القبيلة	عدد أفرادها	عدد القرى التي تسكنها	عدد قطعانها من الماشية
1	تيارى العليا	27.500	70 قرية	800 قطع من الأغنام والماعز
2	تيارى السفلى	21.000	58 قرية	400 قطع من الأغنام والماعز
3	تخوما	18.500	35 قرية	250 قطع من الأغنام والماعز
4	جيلو	11.000	16 قرية	150 قطع من الماعز فقط
5	باز	8.500	14 قرية	75 قطع من الماعز فقط
6	ديز	7.500	9 قرى	40 قطع من الماعز فقط

يظهر الجدول اعلاه ان المجتمع النسطوري في كردستان كان في معظمه قبلي التكوين وتشكيلاته تعتمد على القبيلة وقوتها بما تمتلك من افراد وقطيع من الماشية، فضلاً عن بعض مستوطنات القروية الصغيرة التي تمتن الزراعة وتكون في الغالب مستقرة. وفي الجهة المقابلة سكن النساطرة في بلاد فارس، السهول الواقعة إلى الغرب من بحيرة أورمية الواقعة إلى الشرق من مدينة أورمية. وشطرت الجبال المنطقة إلى قسمين، شرقي وغربي، امتاز القسم الشرقي منها بصلاحيته للاستيطان والزراعة، في حين كان القسم الغربي مكوناً من أراضٍ جبلية وعرة لا تصلح للزراعة⁽⁵⁾.

خلفاً لإخوانهم الحيكاريين، خضع النساطرة في أورمية للسلطات الفارسية، ونادراً ما تخضع بعض القرى النسطورية الواقعة على الحدود بين الدوائين العثمانية والفارسية، لسلطة للأغاوات العثمانيين، اتصف نساطرة أورمية بانهم مزارعين مهرة، ويصف احد

(1) عبد الرحمن قاسم، كردستان والأكراد، بيروت، 1970، ص17.

(2) غابريال يونان، المصدر السابق، ص24.

(3) قاسم عبد الرحمن، الأكراد في كردستان، مجلة المشرق، العدد(28)، السنة السادسة عشر، بغداد، 1913، ص502.

(4) الجدول من إعداد الباحث بالاعتماد على:

Murat Gokhan Dalyan, Inheritance, condolence and funeral procession in Nestorian Society in the 19 th century, Turkey, 2011. P.242.

ظهرت مبالغاة كثيرة في إعطاء رقما تقديرياً لأعداد نفوس النساطرة في حيكاري، تراوح بين 70 ألفاً إلى 250 ألفاً، لأن أكثر التقديرات تجعلهم ضمن المنظومة السكانية لكردستان. للمزيد ينظر: أمين محمد سعيد، أيام بغداد، القاهرة، 1934، ص329؛ يوسف ملك، قبرص وبربرية الأتراك في القرن العشرين، بيروت، 1955، ص230؛ جورج لنشوفسكي، الشرق الأوسط في الشؤون العالمية، ترجمة جعفر الخياط، ج1، بغداد، 1964، ص79

(5) عبد الرحمن قاسم، المصدر السابق، ص17.

الرحالة الاوربيين قرهم بنها جميلة وتقع في محيط المدن الكبيرة، وارضيهم خصبة تكثر فيها والبساتين ومزارع العنب ويدفعون جزءاً من محاصيلهم إلى سيد القرية وكبيرها⁽¹⁾.

سُميت المنطقة التي سكنتها القبيلة النسطورية في أورمية بإسمها، وضمت مجموعة قرى مجاورة لبعضها، فعشائر مدينة أورمية مثل (اليادغر، ودومان، وخنوي، وشاباس، وأمريخاس، وداقاجان، وتاركوار، وماركوار، وبردوست)، جميعها كانت أسماءاً لقرى نسطورية عاشت جنباً إلى جنب مع المسلمين⁽²⁾. وتكونت العشيرة الواحدة - شأنها شأن قرينتها في حيكاري - من مجموعة أفخاذ، سكنت عدداً من القرى القريبة من بعضها، وبشكل تجمعات سكانية تجمعها وتربطها فيما بينها صلة القرابة، وهذه الأفخاذ مكونة من مجموعة من العوائل الكبيرة، تراوح نفوس العائلة الواحدة منها ما بين (40-60 شخصاً)⁽³⁾. ولكل قبيلة زعيم يسمونه، الملك أو المالك، وأن لكل فخذ منها كبيراً أيضاً يسمونه (رئيساً)⁽⁴⁾. ويختارون الرئيس عن طريق الانتخاب، إلا أنهم يراعون توفر مجموعة من الصفات في من ينتخبونه تُسهل عليه الحصول على ثقة جماعته، ويجوز عندهم أن تصبح الرئاسة وراثية، فيما لو توفرت فيه نفس الصفات المطلوبة، وأهمها الجدارة العقلية والجسمية، وبذلك يصبح الوريث مؤهلاً للرئاسة⁽⁵⁾. وفي حالة حدوث مشكلة لدى القبائل النسطورية، فإن جميع الأفخاذ التابعة لتلك القبيلة تجتمع لمناقشتها، وإيجاد الحلول المناسبة لها، ويكون دور الزعيم الأعلى للقبيلة (الملك) دور المشرف والموجه والمنفذ لآراء ممثلين الأفخاذ (الرؤساء) وتقع عليه أيضاً مسؤولية حماية أفراد قبيلته ضد الهجمات التي تقوم بها بقية القبائل النسطورية الأخرى أو القبائل الكردية، إذ إن أغلب النزاعات والهجمات حصلت بين القبائل النسطورية بسبب الصراع على أماكن رعي الماشية، كما يتولى هو نفسه قيادة هجمات الثأر أو الانتقام، وفي حالة حصول قتال بين القبائل النسطورية نفسها، فإن الملوك (رؤساء القبائل) يستعينون بالطيريك لمنع ذلك⁽⁶⁾.

امتعت الحكومتان العثمانية والفارسية ولاعتباراً سياسية عن تقديم احصائات حقيقية عن اعداد النساطرة ، وفي الوقت نفسه عطي النساطرة ارقام غير حقيقية عند تسجيل عوائلهم خوف من فرض مزيد من الضرائب عليهم، كما حصل لنسطوريوا فارس، ويتفق معظم المؤرخين على أن أعدادهم في حيكاري تعادل ضعف أعدادهم في أورمية⁽⁷⁾، خاصة مع حصول هجرات سنوية بين المنطقتين نحو حيكاري التي وصلها كثير من النساطرة الفرس، بسبب وجود العلاقات والروابط الاجتماعية بينهم (رابطة الدم أو النسب)، أو عدم استطاعتهم دفع ما ترتب عليهم من التزامات ضريبية للحكومة الفارسية ناتجة من سوء أو تلف المحصول الزراعي، الأمر الذي دفعهم بالتالي إلى اللجوء لإخوانهم في حيكاري، والذين كانوا متحصنين في أماكن يصعب على السلطات الحكومية الوصول إليها، فضلاً عن معرفتهم المسبقة بالطرق والممرات الجبلية التي توصلهم إلى هناك وجدول رقم (2) يعطي تصور واضح عن الاعداد التخمينية لنساطرة في اورمية .

جدول (2) يوضح أعداد النسطوريين في أورمية لعام 1876م⁽⁸⁾

ت	اسم القبيلة	عدد أفرادها	أهم القرى التي سكنتها وعدد أسرها	المهن التي عملت بها
1-	اليادغر	18 ألف نسمة	اليادغر، بارك-400 أسرة	الزراعة
2-	دومان	12 ألف نسمة	ليتاين، ساتي-300 أسرة	الزراعة

(1) أسامة نعمان، المصدر السابق، ص31.

(2) لورانت شابري، سياسة وأقليات في الشرق الأوسط- الأسباب المؤدية للانفجار، ترجمة ذوقان قرقوط، القاهرة، مكتبة مدبولي، 1991، ص36.

(3) رياض رشيد ناجي الحيدري، المصدر السابق، ص35.

(4) يرادف كلمتي (الملك والرئيس)، كلمة الشيخ عند القبائل العربية. مع العلم أن كثيراً من التقاليد النسطورية القديمة في حيكاري وأورمية لم يبق منها إلا القليل عند أهل القرى، في حين طرأت تغيرات كثيرة على سكان المدن، دانيال اوكشيني (تولد 1922)، مقابلة شخصية معه في مدينة تبريز بتاريخ 2014/6/27م.

(5) رياض رشيد ناجي الحيدري، المصدر السابق، ص35.

(6) محمد تقي مصباح، المجتمع والدولة في إيران من وجهة نظر غربية، طهران، مكتبة حكيمي، 1963، ص306.

(7) المصدر نفسه، ص 308

(8) الجدول من اعداد الباحث بالاعتماد على: ي. بيريزين، رحلة في شمال فارس، ترجمة محمد نهاوندي، بيروت، 1957، ص ص 96- 103.

3-	شبابس	10 آلاف نسمة	أوراماري - 250 أسرة	الزراعة
4-	خنوي	8 آلاف نسمة	چاور، خنوي - 200 أسرة	الزراعة
5-	أمريخاس	8 آلاف نسمة	أومريل، موكري - 200 أسرة	الزراعة
6-	دافاجان	8 آلاف نسمة	والنو، دبالو - 150 أسرة	الزراعة
7-	تاركوار	5 آلاف نسمة	تيكاريا، أرجيلو - 120 أسرة	الرعي
8-	ماركوار	4 آلاف نسمة	بورور - 100 أسرة	الرعي
9-	برادوست	3 آلاف نسمة	برادوست - 80 أسرة	الرعي
10-	تال(طال)	3 آلاف نسمة	غستاك، تال - 60 أسرة	الرعي

يتضح من الجدول أعلاه، أن أعداد النساطرة في أورمية أقل من أعدادهم في حيكاري، على الرغم من أن قبائلهم فاقت بكثير القبائل النسطورية في حيكاري، لضيق المساحة التي تصلح للسكن ونشاط الزرعي في المنطقة التي عاشوا فيها في أورمية، على عكس المنعزلات الجبلية التي عاش بها النساطرة في حيكاري.

تعددت مناطق سكن النساطرة واختلفت علاقاتهم مع الأقوام المجاورة لهم من منطقة إلى أخرى، فمثلاً نساطرة حيكاري، اختلفت علاقاتهم بالأتراك تبعاً لاختلاف طبيعة المنطقة الجغرافية التي يعيشون فيها، فسكان الجبال مثلاً - وهم رعاة في الأغلب - وبسبب ظروف حياتهم وصراهم المستمر مع جيرانهم الكرد، وطبيعة الأرض التي يسكنوها، التي منحتهم الفرصة لتكوين دفاعات طبيعية ضد أعدائهم، فأكسبتهم شخصية ميالة للقتال، مكنتهم لأن يكونوا عدوانيين وجامحين ضد التهديدات الخارجية، وغير خاضعين لقوانين أو سلطة معينة. وبالتالي وعلى الرغم من قلة أعدادهم مقارنة بالكرد، إلا أنهم نجحوا تماماً في القتال ومجابهة الأعداء⁽¹⁾ بنى النساطرة قلاعاً محاذية للأماكن سكنهم، لحماية أنفسهم من أعدائهم، والدفاع عن مناطقهم، وقد دمر الكرد أغلبها، أثناء غاراتهم وهجماتهم على القرى النسطورية، ولعل قلعة قرية زاير Zeir، من أهم تلك القلاع التي بقيت محافظة على خرابتها حتى سنة 1856م، شاهداً واضحاً على ذلك⁽²⁾، وكذلك قلعة قرية تورشين Torsheen، وقلعة قرية تشايل Tschal، اللتان لا تزالان تحتفظان بجزء من بناءهما حتى الآن⁽³⁾.

المحور الثاني: الحياة الدينية (أماكن العبادة والطقوس والمراسيم الدينية)

تبتدئ الرتب الروحانية عند النساطرة بالبطريرك الذي يعتبر الرئيس الديني الأعلى بعد نسطور، لمن إعتق المذهب النسطوري، ويلقب دائماً بـ(مار شمعون)، كما أنه يحمل دائماً الصفة الإقطاعية بإعتباره رئيساً للقبائل النسطورية كلها، وله مقر خاص في قرية (قوجانس) في منطقة حيكاري⁽⁴⁾. ويعتمد إعتراف الملوك (رؤساء القبائل) النسطوريين بسلطة المار شمعون، على ما يتمتع به من مواصفات شخصية تساهم في بقاءه وإستمراره في سلطاته على هؤلاء الملوك، فإذا ما إمتاز بشخصية ضعيفة، فإن إعتراف الملوك النساطرة بسلطته يكون إسمياً، وعموماً فإنه لا يفضل إقحام نفسه في شؤون القبائل ومشاكلها، إلا إذ إقتضت الضرورة ذلك، لكنه كان مواظباً على حضور الاجتماعات التي يعقدها شيوخ القبائل بشكل متواصل ومنظم في القاعة الموجودة في قوجانس مقر إقامته، وفيها يتم عرض مشاكلهم عليه لكي يقوم بحلها⁽⁵⁾.

(1) Robert Dekelaita, The Origins and Development of Assyrian Nationalism (Chicago, 1967), P. 9.

(2) وجيه كوثراتي، المسيحيون من نظام الملل إلى الدولة الحديثة - المسيحيون العرب دراسات ومناقشات، ط2، بيروت، 1983، ص1.

(3) ب. ليرخ، المصدر السابق، ص53.

(4) مار معناها السيد، وتطلق على القديس والبطاركة، والأساقفة، ينظر:

Henry Field, The Anthropology of Iraq . vol.2, Kurdistan , 1952, P.64.

(5) محفوظ محمد عمر العباسي، امارة بهدينان العباسية، الموصل، 1969، ص211. ولم تقتصر تلك الاجتماعات على رؤساء وشيوخ القبائل فقط، بل يزورها بعض الناس النسطوريين لمقابلة المار شمعون فيها، ويسبق عقد الاجتماعات، تقديم القهوة للحضور. ينظر: رياض رشيد ناجي الحيدري، المصر السابق، ص36.

والرئاسة الدينية لدى النساطرة وراثية، ووجدت شروط معينة على البطريرك الإلتزام بها وتطبيقها، فهو لا يسمح له بالزواج أو تناول اللحوم، كما أن والده البطريرك المقبل (ولي العهد) لا يسمح لها بتناول اللحوم أيضاً، وعند وفاة البطريرك تنتقل هذه المرتبة الدينية وتتحول إلى الإبن البكر لأخيه الأكبر، وما ينطبق على البطارقة من شروط، فإنها تطبق بحق المطارنة أيضاً، ففي الوقت الذي إنحصرت فيه مرتبة المار شمعون في عائلة أبونا النسطورية، فإن رتب المطارنة إنحصرت كذلك في عوائل معينة، أما القسس النساطرة فيسمح لهم بالزواج وأكل اللحوم⁽¹⁾. وفي الحقيقة فإن الإنجيل لا يشترط في رجال الدين النساطرة، عدم السماح لهم بالزواج كما أن أحد الحواريين ذكر أن " إحتراق الإنسان بشهوة الزواج يعتبر خطيئة". وأشار إلى أن البطارقة والمطارنة كانوا يتزوجون في السابق، غير أنه رأى ونتيجة لظروف الإضطهاد التي مرت بها الكنيسة الإنصراف لأعمال الكنيسة والتفرغ لها بشكل كلي، فبقي هذا التقليد سائداً إلى الآن⁽²⁾.

ومن المهم الإشارة هنا، إلى أن الكتاب المقدس وأنظمة الكنيسة لا تشترط أن تكون مرتبة البطريرك والمطران محصورة في عوائل معينة، وقد أدى عدم إهتمام الرؤساء النساطرة بالتقاليد الدينية، إلى فقدان وجود نظام خاص ومدرس يمكن الإعتماد عليه والإلتزام به، ولهذا فقد أصبحت هذه المرتبة محصورة في عوائل معينة إستغلتها لمنافعها الذاتية، ونتيجة لذلك رفض النساطرة تلك العملية وأقروا مبدأ الإنتخاب⁽³⁾. وما إنشقاق يوحنا سولاقا عام 1553م، الذي أدخل الكنيسة النسطورية في مشاكل داخلية كثيرة، فضلاً عن المشاكل الخارجية، إلا مثلاً على ذلك. علماً أن النظام الوراثي في الكنيسة النسطورية كان قد إستمر إلى مراحل تاريخية معاصرة، لعل آخرها ما حصل في سنة 1963، بين المار شمعون وخاله يوسف خنانيشو من جهة، ومطران النساطرة في الهند (توما درمو) من جهة أخرى، حيث عارض المطران إلتزام الكنيسة بالنظام الوراثي، وكانت النتيجة إنقسام الكنيسة النسطورية إلى قسمين سُمي الأول منها وهم الموالون للمار شمعون بـ(أبناء الكنيسة الشرقية النسطورية)، بينما سُمي الثاني وهم المعارضون له بـ(أبناء الكنيسة الرسولية الجاثليقية القديمة للطائفة النسطورية الشرقية)⁽⁴⁾.

إنحصرت الأعمال التي يقوم بها البطريرك بين تعيينه للمطارنة للعمل في مختلف الأسقفيات والأبرشيات الدينية المنتشرة في منطقتي حيكاري وأورمية، إلى توزيعه للمناصب الكنسية الأخرى (القسس والشمامسين)، فضلاً عن قيامه بعقد الندوات والمحاضرات الدينية لحل المشاكل التي تواجه النساطرة في الجانب العقائدي⁽⁵⁾. كما يقوم أيضاً بجباية الضرائب وتوزيعها بين مستحقيها، وبهذا فإنه تمتع بمكانة كبيرة بينهم وخصوصاً في حيكاري لدرجة إعتقدوا معها أن الماء الذي يغتسل به هو ماء مقدس، وعليهم إطاعة أوامره مهما كانت طبيعتها⁽⁶⁾.

يأتي بعد البطريرك أهمية من الناحية والزعامة الدينية، المطران وإقتصرت هذه المرتبة على أسرة من النساطرة سكنت في مقاطعة شمدنيان التابعة لولاية وان التركية، وتلك الأسرة هي أسرة (خنانيشو)، التي كانت لها سلطة الإشراف المباشر على الأساقفة⁽⁷⁾. ويولي المطران الأسقف، فالخوري، فالقس، ثم الشماس⁽⁸⁾.

أما مورد الكنيسة فيعتمد بالدرجة الأولى على الضرائب السنوية وأهمها ضريبة العشر المفروضة على الأراضي، وهي على العموم تدفع من جميع النساطرة العاملين في الزراعة - فيما عدا الإقطاعيين ورؤساء القبائل - حتى مع تضرر أو تلف المحصول

(1) ستورث أرسكين، فيصل ملك العراق، عربه عن الانكليزية عمر أبو النصر، بيروت، 1934، ص240.

(2) أنور الماني، الأكراد في بهدينان، الموصل، 1960، ص250؛ أسامة نعمان، المصدر السابق، ص35؛ ألبرت مينتشاشفيلي، العراق في سنوات الانتداب البريطاني، ترجمه عن الروسية رؤوف الكاظمي، موسكو 1969، ص229.

(3) رياض رشيد ناجي الحيدري، المصدر السابق، ص37.

(4) المصدر نفسه، ص38.

(5) المصدر نفسه، ص39.

(6) A. W.Wigram, The Assyrian and their Neighbours(London,1920),P.204.

(7) Ibid, P.209.

(8)Ibid,p. 210.

الزراعي في سنة من السنين⁽¹⁾. كما كان النساطرة ملزمين بتقديم الهدايا للبطريرك عند تجواله في قراهم، وكذلك للقساوسة الذين كان معظمهم ذو مكانة إقتصادية مميزة ، حصلوا عليها عن طريق بعض الرسوم الضريبية الخاصة بعقود الزواج ومراسيم دفن الموتى، وكذلك أيضاً عن طريق أخذهم لقسم من الأموال المترتبة للكنيسة مقابل وصولات حسابية غير صحيحة تسلم إلى البطريرك⁽²⁾.

أدى النساطرة طقوسهم في كنائسهم الخاصة بهم والموجودة في المناطق الرئيسية التي كانوا يعيشون فيها، فضلاً عن وجود أسقفيات كثيرة تتبع الكنيسة الأصلية في إداء طقوسها وشعائرها الدينية، ففي أورمية إنقسم النساطرة في عباداتهم على أسقفيتين تابعتين لمنطقة أورمية نفسها، أحدهما في أورمية، والثانية في سولدوز الواقعة في الجنوب الشرقي من أورمية، وقد شملت أسقفية أورمية على مجموعة من القرى الكثيرة التي سكنتها عائلات نسطورية مختلفة، وأهمها (كوكايا، وتل السماء، ودياكالان، وكولباشان، وعادا وسبورگان، وتحويلان، وموشاباد، وقراجلو، وعجلو، وكهرحش، وأرديشي، وزاتكيا)⁽³⁾. واحتوت تلك القرى على (800 بيت) تقريباً، أغلبها من عشيرة الياغر القوية، وتُدار دينياً من قبل خمسة أساقفة موزعين من حيث الأهمية والشرف والمنزلة والقُدَم، على خمسة قرى نسطورية، أولها في كوكايا وأسقفها يلقب بـ(أشعيا)، والثاني والثالث في أرديشي وعادا ويلقب بـ(إيليا)، والرابع في كولباشان ويلقب بـ(يونان)، والخامس في زاتكيا ويلقب بـ(إيليا) أيضاً، وهؤلاء الأساقفة الخمسة يعطون العشور الضريبية للبطريرك النسطوري الأعلى (المار شمعون) كل ثلاث سنوات⁽⁴⁾.

أما أسقفية سولدوز فيتبعها بحدود (1500 بيت) من النساطرة، وأكبر قراها هي ماونة، ولعبت هذه الأسقفية وبشخص أسقفها (حنّا يشوع)، دوراً مهماً في تخفيف معاناة الفقراء والمساكين من وطأة المجاعة التي حلت بهم في سنة 1881م ، إذ إتفق هذا الأسقف مع البطريرك النسطوري (مار روثيل) على تقسيم الواردات الضريبية المقررة على أسقفية (العشور الضريبية)، على المحتاجين والمستحقين مما مكنهم في النهاية من تجاوز مجاعة تلك السنة⁽⁵⁾.

وفي غربي سولدوز وشمال أورمية (الأسقفيتان النسطوريتان في بلاد فارس) إنقسم إخوانهم الحيكاريين على عدة أسقفيات لتكون مكاناً يؤدون فيه طقوسهم الدينية، فإلى الغرب من حيكاري وجدت جبال شامخة وأودية وعرة وعميقة تسمى (داسان العليا)، وهناك سكن أهل جيلو، وعددهم فيها يقرب على (750 بيتاً) ولهم فيها أسقف إسمه (مار سركيس) جالس في قرية (مار زيعا) إحدى قرى قبيلة جيلو⁽⁶⁾، وأكبر قرية فيها هي زيريني وفيها بحدود (100 بيت)، وفي تلك القرية بالذات كان مقر إقامة رئيس جيلو الملقب بـ(ملك)، الذي خضع له أيضاً سكان القبائل الأخرى المسيحية غير النسطورية ومنهم الكاثوليك⁽⁷⁾.

والى الغرب من جيلو، كان موقع قبيلة باز التي تضم حوالي (700 بيت)، منهم (160 بيتاً) من المسيحيين البروتستانت الذين قاموا بفتح مدرسة ليلية في قرية ماتاختيشا النسطورية، وبإشراف القس (دانيل البازي)، ومارس النساطرة عباداتهم في أسقفيتهم الكبيرة في قرية بازي التي تُعد أكبر القرى النسطورية في باز. وحاول البروتستانت من خلال تلك المدربة الليلية، التأثير على بعض الشباب النسطوري من خلال إقامتهم بإلقاء بعض المحاضرات الدينية التي تؤكد على إلهية السيد المسيح وإنه المنقذ الذي سينصفهم من غارات الأتراك والأكراد المتكررة⁽⁸⁾.

(1) ألبرت مينتشاشفيلي، المصدر السابق، ص231.

(2) أسامة نعمان، المصدر السابق، ص36؛ ألبرت مينتشاشفيلي، المصدر السابق، ص232.

(3) بطرس نصري الكلداني، أصل النساطرة الحاليين وأحوالهم الدينية والمدنية، مجلة المقتطف، العدد(110)، القاهرة، ص497.

(4) المصدر نفسه، ص498.

(5) المصدر نفسه، ص499.

(6) المصدر نفسه، ص500.

(7) المصدر نفسه، ص501.

(8) توركت فخري بيك، نظام الملل وأثره على الدولة العثمانية، ترجمة فتحي حسن حمدي، القاهرة، 1969، ص46.

بينما مارس سكان تخوما الواقعة جنوبي باز، شعائهم في القرية الكبيرة المسماة (تخوما غوايا)، وسكانها يبلغون (800 بيت)، ولهم كنيسة كبيرة وجميلة سميت بـ(كنيسة مار فثيون) ⁽¹⁾. علماً أن النساطرة في تخوما يؤلفون بحدود (200 بيت) مع وجود أعداداً قليلة معهم من الكاثوليك والأرمن والبروتستانت ⁽²⁾.

وعلى مقربة من تخوما سكنت قبائل النيارية أو الطيارية وهي أكبر العشائر النسطورية كلها، إذ يوجد فيها حوالي (5000 بيت)، وأكبر قراها في قرية أشتيا وفيها بحدود (600 بيت) نسطوري، ولهم كنيسة بإسم (مار كيوركيس) وهؤلاء النيارية مقسمون إلى أربع عشائر، وهي أبناء القلاي وأبناء الأكمة، وهم سكان القسم الأعلى من بلاد النيارية، ويعرفون تاريخياً بإسم (تياري العليا) ⁽³⁾. وكبيرهم (الملك) يسكن في قرية كنشا، وهم يحبونه ويهابونه لدرجة أنه لا يوجد بينهم من يتجاسر ويخالف أمره في شيء ⁽⁴⁾. أما العشيرتان الأخريان فهما (گيا وقرية القصر)، وهؤلاء يدبرهم ويقودهم ملك قرية برخو المعروفة بإسمها السرياني (راگولا داسلا)، وتسمى هاتان العشيرتان بإسم (تياري السفلى) ⁽⁵⁾. وقد سكن البرواريون المعروفون بـ(السفليين)، بالقرب من جبال النيارية، وأكثر أولئك كاثوليك، إذ إهتدى أسقفهم (إيشوعياب) نحو الإيمان الكاثوليكي سنة 1885م، وإتخذ من كنيسة (مار يوسف) في قرية دوري، مقراً ومكاناً لممارسة طقوسهم الدينية ⁽⁶⁾.

وما خلا تلك العشائر أو القبائل النسطورية التي ذكرت، وجدت قبائل أخرى من النساطرة، ومنهم سكان (لوين)، وبروار العليا، أو قوجانيس والديزيين وأهل بابغاش، وجميعها مارست عباداتها وطقوسها الدينية بإشراف وتدبير من العائلة الشمعونية (مار شمعون)، التي هي عندهم في غاية التوقر والإحترام، وأولئك يعرفون لدى هذه العائلة بإسم (المسيحيين الحيكاريين المخلصين) ⁽⁷⁾. ومن وجهة النظر المعمارية، فإن الكنائس النسطورية في كردستان غير ممتعة لأنها عبارة عن هياكل صغيرة وبسيطة، وهذه البساطة في البناء ربما كانت عن قصد حتى لا تكون واضحة وتجذب إهتمام الآخرين بها، وبالتالي سوف تكون عرضة للمصادرة والتملك من قبل البعض (وخاصة المسلمين)، الذين يعتبرون إن دينهم (الإسلام) هو المذهب الرسمي لشعوب الإمبراطوريين العثمانية والفارسية الخاضعتين لهما مختلف الطوائف والملل غير المسلحة ومنها النسطورية ⁽⁸⁾.

والإشارة المهمة والوحيدة لتلك الكنائس هي وجود صليب فوق الباب، إذ أن من القوانين التي يجب مراعاتها عند النساطرة أنهم لا يقومون بخدمة كنائسهم دون جعل الصليب بإزائهم، وهم يعتقدون أنه بلا صليب لا تتم صلاة ولا قداس ديني قطعاً، وهذا مدون عندهم في كتبهم الدينية والتي غالباً ما تبتدئ بالعبرة التالية: (نعم إن هذا الصليب مجرد من تمثال السيد المسيح لكنه دليل كاف على إكرام الصليب) ⁽⁹⁾. كما إن الأبواب كانت واطئة على وجه العموم، وقيل إن ذلك مقصوداً حين يضطر الداخلين للكنيسة إلى إنحناء رؤوسهم إحتراماً وتقديساً لها ⁽¹⁰⁾. لكن هناك من أشار إلى أن السبب الأكثر احتمالاً في ذلك، هو لمنع الأكراد من إدخال ماشيتهم إلى الداخل وتدنيس الكنيسة ⁽¹¹⁾. والكنائس النسطورية بشكل عام مثيرة للإهتمام من الداخل أكثر منها في الخارج، فهي مزينة بالصور الفضية لمختلف أناجيلهم، ولصليب المسيح وللمريم العذراء، وكذلك للقدسين والرسل والشهداء، وكتبت على تلك الصور نقوش وعبارات

(1) ممد علي سجادية، سخني چند بيرامون كردها ولهجة كردي، ارمغان دجوره سي وهشتم، مرداد وشهر يور 1348، شماره 49، ص335.

(2) بطرس نصري الكلداني، المصدر السابق، ص505.

(3) المصدر نفسه، ص505.

(4) المصدر نفسه، ص506.

(5) المصدر نفسه، ص507.

(6) محمد علي سجادية، المصدر السابق، ص336.

(7) المصدر نفسه، ص337.

(8) Aubrey.R.Vine, The Nestorian churches A concise History of Nestorian Christianity in Asia from the Persian schism to the modern Assyrians, London, 1937, P.189.

(9) بطرس عزيز، اكرام الصليب والصور عند النساطرة، مجلة المشرق، العدد (18)، السنة العاشرة، بغداد، 5 أيلول، 1907م، ص845.

(10) Aubrey.R.Vine, Op.Cit., P.190.

(11) Adrian Fortescue, The Lesser Eastern chraeches .London, 1913, P.145.

بديعة ومرصعة بالذهب والفضة مثل البعض منها، أسرار حياة السيد المسيح من مولده إلى قيامته وعلى حسب رُتب الأعياد ومعاني الصلوات، وإحتفظ النساطرة وإلى اليوم ببعض من تلك الصور، والتي سُرق الكثير منها، وخاصة في فترات الإضطرابات والمعارك والغارات، وبيعت في بعض المدن الأوربية مثل لندن وباريس، بعد أن إشتراها الرحالة والمبشرون والآثاريون، من سارقها النساطرة أو غيرهم⁽¹⁾.

تبدأ الشعائر الدينية النسطورية من خلال دعوة المصلين إلى الصلاة عن طريق الضرب على جرس خشبي بمطرقة، إذ كان المبشرين الغربيين وراء إستخدامهم لهذا الجرس (الناقوس)، ثم ينزع المصلون أحذيتهم عند دخولهم إلى الكنيسة، إلا إن غطاء الرأس (العمامة أو الطريوش)، يتم نزعها عند أداء الشعائر أو الفرائض التي تؤدي يومياً مرتين (صباحاً ومساءً)، ويقوم بأدائها رجال دين يرتدون ملابس متميزة، وضعت في خزنة خاصة في إحدى الغرف التابعة للكنيسة، بما في ذلك الأحذية التي يرتدونها والتي غالباً ما تكون باللون الأبيض⁽²⁾. وهؤلاء الرجال دائماً يطلقون لحاهم الطويلة، لأنهم يعدّون حلقة الوجه عاراً كبيراً⁽³⁾.

وقدس النساطرة المذبح تقدساً كبيراً، إذ يعلقون فوق قدس القديس صورة كبيرة من الخشب أو من الشمع، للسيد المسيح ويدعونها (يوقنا)، ويطلونها بالزيت المقدس، ومن ثم يؤتى بأواني التقديس التي تخدم بها الأسرار المقدسة، كالصواني والكؤوس والمراوح وألبسة الذبح ما عدا الصليب والإنجيل، ومن ثم يبدأون بترتيل ما يعرف عندهم بـ(قداس البيعة) والذي نصه: (إن كنيسةك أيها المخلص حاملة كنزاً وغناً سماوياً بالأسرار والرموز التي سلمتها له وإليها تلجئ وبها ترجوا، وهذا كتاب بشارتك العظيم وعود صليبك المسجود له وصورة ناسوتك الجميلة فما أعظم أسرار خلاصك)⁽⁴⁾. وهذا القديس يتلو قدس الكنيسة الذي ينادونه في الوقت الحاضر بكلمة (كشيش) ويردد الأتباع وراءه ذلك، ويكرروه أكثر من مرة⁽⁵⁾. أما القديان المقدس فلم يكن كل يوم أحد، بل في أيام الوليمة الرئيس فقط، وغالباً ما كان يحدث صباحاً، وأحياناً أخرى بعد الظهر، وكان على كل من يشارك بالقديان المقدس (العشاء الرباني) هو أن يكون صائماً منذ منتصف الليل الماضية، وتبدأ الطقوس بصنع الخبز الذي ينبغي أن يكون ممزوجاً بالخميرة المقدسة مع القليل من الماء والملح وزيت الزيتون⁽⁶⁾. وإعتقد النساطرة أن تلك الشعيرة تعود إلى العشاء الأخير للسيد المسيح، والذي كان يُحضر أصلاً من رغيف خبز المسيح الرب الذي أعطاه إلى القديس جون والذي خلطه ببعض من الدم الموجود على الصليب ومن ثم خلطه مع الدقيق والملح وقسمه بين الرسل، ويستعمل قليل منه مع الخبز المستخدم في العشاء الرباني، ويعتقد النساطرة بأنهم الوحيدين من المسيحيين الذين حافظوا على إستمرارية ذلك⁽⁷⁾.

أما الشعائر التعميدية فكانت طويلة وتتم في أيام الوليمة فقط، كما في القديان المقدس، إذ يتم تعميد العديد من الأطفال ولمرة واحدة فقط، تكون عادة في اليوم الرابع عشر من أيلول (يوم ولادة نسطور)، أو في بعض الأعياد الكبرى، عن طريق الماء الذي يباركه القس، والذي يغسل فيه الطفل بعد ولادته في شعيرة خاصة يسمونها (التأشير)، وخلالها يعطى الطفل اسماً خاصاً به⁽⁸⁾. أما التعميد الحقيقي ففيه يُدهن الطفل بزيت الزيتون، ومن ثم يغطس ثلاث مرات في جُرن أو (عين ماء) المعمودية إذ يمسك الطفل ووجهه نحو الشرق، ويبدأ القس بتلاوة بعض الأدعية والتراثيل الدينية -وغالباً ما تكون في شكل تعليقات على الإنجيل- إلى أن يقول: (إن الطفل فلان تم تعميده باسم الأب وباسم الإبن والروح القدس إلى الأبد)، وتنتهي بذلك طقوس التعميد⁽⁹⁾.

(1) سيد علي مجيد ميردامادي، مسيحيت در ایران، تهران، إطلاع رساني وكتابخه، كتاب دين، 1377 هـ.ش، ص13.

(2) أحمد رهدار، ميلغان مسيحي وتبليغ عليه اسلام در ايان عصر قاجاريه، ميان رسته أي رواق أنديشه، تهران، 1384 هـ.ش، ص61.

(3) المصدر نفسه، ص64.

(4) بطرس نصري الكلداني، المصدر السابق، ص1508.

(5) بطرس عزيز، المصدر السابق، ص846.

(6) Aubrey. R. Vine, OP, Cit., P.191.

(7) Ibid. P.192.

(8) Ibid. P.194.

(9) A.W. Wigram, Op. Cit., P.197.

وتعد الصلاة اليومية عند النساطرة من النوع الإعتيادي، وتتم في الكنيسة عادة، غير أن طقوسهم الموسمية، تمتاز أحياناً بأنها رائعة، ففي صلاة عيد الميلاد تضرم النار في ساحة الكنيسة، ويجري تمثيل بعض المشاهد الدينية، وقبل هذا كله فإنهم يعمدون إلى غسل وجوههم وأيديهم بالماء (1).

المحور الثالث: مراسيم الزواج ودفن الموتى عند النساطرة

إمتاز الزواج عند النساطرة بتقاليد خاصة، فيكون محصوراً داخل القبيلة الواحدة ونادراً ما يكون من قبيلة إلى أخرى، وتحتم تعاليم الكنيسة عليهم بأن لا يتزوج الشقيقان من إمرأتين شقيقتين، وغالباً ما يكون الزواج عندهم في عمر مبكر، ويعتمد على موافقة أهل العروسين اعتماداً مباشراً، ولا يُسمح للنسبوري بتعدد الزوجات (2).

وتتمثل مراسيم الزواج عندهم، بذهاب والد العريس عادة إلى خطبة الفتاة، وإذا كانت العروس بعيدة يحق لقريب أو وكيل القيام بذلك، وعند وصول والد العريس أو من ينوب عنه إلى بيت العروس، تبدأ المناقشات حول المهر المطلوب والذي غالباً ما يكون مرتفعاً وغالبياً، فالنساطرة بصورة عامة يأخذون المهور بكمية ليست ببسيطة (3). ومن المفضل عندهم هو أن تكون المهور نقدية وبحسب مكانة ومنزلة العريس، لكنه من المألوف أن نجد منهم من يستلم المهر على شكل حيوانات (أغنام، ماعز، أبقار)، بل وحتى الخيول والبغال، أو على شكل عينات من مواد غذائية (طحين، قمح، شعير، دُخن)، أو إعطاء قسم من أرضه - إذا كان مالكا للأرض - إلى أهل العروس (4).

والزواج عندهم يدوم أسبوعاً كاملاً يبدأ ببعض الطقوس الدينية، ويلزم أبناء القرية النسبورية بحضور حفلة الزواج، التي تتخللها توزيع المشروبات وإقامة مأدبة الطعام، كما تؤدي مختلف الرقصات التي تشابه كثيراً الرقصات الكردية، وتُغنى بعض الأغاني النسبورية الدالة على العشق والهوى والتغزل بالنساء، وعلى كل ما من شأنه إسعاد الحضور وإبتهاجهم بتلك المناسبة (5). ويقدم الضيوف مختلف الهدايا للعريس وتجلب شجرة صغيرة يتم تزيينها بطريقة خاصة، وبعد إجراء مزايدة عليها بين الحاضرين، يتبرع صاحبها للعروسين بما وصلت إليه من ثمن (6).

وعند وصول العروس إلى بيت زوجها ينثرون على رأسها القمح والزبيب، ثم يقوم الزوج بقذف ثلاث تفاحات عليها موضوعة في إناء، والخطيبة عندهم شبه زوجة حتى وإن لم يدخل عليها، ويعدون طقوس الخطوبة نصف إكليل، ويتم فسح الخطوبة بوثيقة مثل وثيقة الطلاق أحياناً (7). وعند ولادة الطفل يُمسح بالملح، وحين تتجب المرأة لا يحق لزوجها الإقتراب منها مدة أربعين يوماً إذا كان المولود ذكراً، وستين يوماً إذا كانت أنثى (8).

إمتاز النسبوري بإحترامه الكبير للنساء، فهو يحترم زوجته ويحفظ لها كرامتها وشخصيتها في بيتها، ولا يضيق عليها في الإنفاق ولا يحقر من شأنها، ولا يجبرها على العمل لاسيما في الأعمال الدونية مثلما تعمل بعض المجتمعات العجرية، إذ يعتمد الرجال على كسب النساء ويعيشون على عرقهن (9).

(1) Ibid, P.198.

(2) رياض رشيد ناجي الحيدري، المصدر السابق، ص42.

(3) موفق نيسكو، السريان الاسم الحقيقي للأراميين والآشوريين والسريان، بيروت، بيسان للنشر والتوزيع والإعلام، 2012م، ص221.

(4) عبد الكريم هادي، المجتمع العثماني عادات وتقاليد مستوحاة، بغداد، جريدة الاستقلال، العدد(254)، 15 تشرين الأول 1923.

(5) إيشو مالك خليل جوارو، الآشوريون في التاريخ، ترجمة عن الإنكليزية سليم واكيم، بيروت، 1962، ص181.

(6) رياض رشيد ناجي الحيدري، المصدر السابق، ص42.

(7) عزت زكي، كنائس الشرق، القاهرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، 2000، ص119.

(8) في كنيسة (كيلساي أنجلي) في تبريز، صادف دخول الباحث لهذه الكنيسة، قيام قسيسها (كشيشها) بتعميد بعض الأطفال المولدين حديثاً، ولاحظ الباحث إن والذي الطفل هما من قاما بمسح طفلهما بالملح وليس القسيس، وعند سؤال والد الطفل عن ذلك، ذكر أنه مخول من القسيس بعمله هذا، لأنه لا يمتلك الوقت الكافي للقيام بذلك، كما أجاب على بعض الأسئلة الموجهة له، ومنها أنه ذكر أن قسماً كبيراً من تلك العادات النسبورية القديمة ألغيت منذ منتصف القرن العشرين. مقابلة شخصية أجراها الباحث مع السيد يوناداب (والد الطفل مرتا) والذي أعطي له في اليوم نفسه هذا الاسم، في باحة الكنيسة بتاريخ 2014/6/18م.

(9) موفق نيسكو، المصدر السابق، ص222.

ولا يتم الطلاق عندهم، إلا في حالة الزنى، وبعد إجراء محاكمة دينية يُسمح لهما بالزواج بعد مضي مدة زمنية تحددها لهما الكنيسة، وإذا صمم أحدهما على الطلاق، فلا يسمح له بالزواج إلا بعد وفاة زوجته ويطبق ذلك يحق الزوجة أيضاً⁽¹⁾. وعند موت النسطوري فإن وجهه يُدار نحو الشرق، لأن النساطرة كانوا ينظرون إلى الشرق في صلاتهم، وبنيت كنائسهم باتجاه الشرق أيضاً، وطبقاً للإعتقاد نفسه، فإن المرضى الذين يحتضرون يوجهون نحو الشرق ويبقوا بهذا الوضع حتى موتهم⁽²⁾. وبعد الموت يبدأ موكب الدفن أو كما يطلقون هم عليه (الموكب الجنائزي) بمدة قصيرة وبوقت مبكر من المسيحيين الغربيين، والسبب في ذلك يعود إلى المناخ الحار في المناطق التي عاشوا فيها، لاسيما في فصل الصيف، كما إن مدة الموكب الجنائزي اختلفت باختلاف الشخص الذي يُدفن سواء كان رجل دين، أو امرأة، أو رجل، أو طفل، فكانت مدة الموكب الجنائزي لرجل الدين تأخذ وقتاً أطول من غيرها⁽³⁾.

ويقف إلى جانب الشخص المحتضر شخص ما أو أحد أقربائه المقربين لاسيما في ساعاته الأخيرة، يقوم بوضع كلتا يدي الميت على صدره ويغمض عينيه ويمد رجله، وعندما يموت الشخص ويبقى مفتوح العينين، فإن أعضاء العائلة يقومون بإرسال طلب لأحد أقربائه الموجودين في مناطق أخرى لحضور الجنازة، وذلك لكي لا يبقى الميت قلقاً حول الأشياء التي خلفها من بعده⁽⁴⁾، وفي تلك الأثناء يقومون بتحضير الكفن والغطاء، ففي أورمية تصنع الأكفان أو تُشتري أو يتم الطلب لصنعها، أما في المناطق الجبلية في حيكاري، فإن النساطرة لم يتمكنوا من شراء الأكفان، لذا فهم يصنعون لوحاً يضعونه ككفن في القبر، وعندما يموت طفل غير مُعمّد من قبل، فإنه يعمد فوراً قبل دفنه، لأنهم يؤمنون بأنه إذا لم يُعمد فإن روحه تستحق النار وليس الجنة، ووفقاً لهذا الإيمان فإنهم يعمّدون الأطفال المولدين خارج إطار الزواج قبل دفنهم، كما يُعمد الأطفال الشرعيين⁽⁵⁾.

وعند موت الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (7-10 أيام)، فإن النساء تدفنهم من دون مراسيم دفن أو تعميم، ولكن عندما يموت طفل عمره (6 أشهر)، فإنه يُعد أحد أفراد العائلة، ويقوم قسيس بدفنه مع أناس آخرين حوله، وعلى أية حال فإن مدة دفن الأطفال (أي موكبهم الجنائزي) تستغرق وقتاً أقل من البالغين⁽⁶⁾.

وفي بيت صاحب الدفن، وبعد أن توجه وجه الميت نحو الشرق، ويشعل البخور عند أصابع قدميه، يتم استدعاء القسيس وأقرب أقرباء الميت إلى البيت، لتبدأ الصلاة عليه بقيام القسيس بوضع صليبا خشبياً في سطل مملوء بالماء، بعد تكليف شخصاً ما بتسخين الماء الموجود فيه الصليب الخشبي، تم بعد ذلك يُغسل جسد الميت من قبل رجل كبير السن أو من قبل أشخاص مسؤولين عن دق الأجراس في الكنائس⁽⁷⁾، سواء أكان الشخص الميت رجلاً أو امرأة، مع مراعاة قيام امرأة كبيرة السن بتغسيل المرأة الميتة، وخلال عملية الغسل يقوم الشخص المسؤول عنه بإخراج الصليب من الماء، وبعد ذلك يتم غسل الجانب الأيمن ثم الجانب الأيسر، ومن ثم يوضع الصليب المبارك من قبل القسيس في حوض التغسيل وتُشعل شمعة بالقرب منه، ومن الضروري بقاء الشمعة مشتعلة لمدة ثلاثة أيام⁽⁸⁾.

وبعد إكمال عملية غسل الجثة، يتم خياطة زوج من السراويل للرجلين وقميص للصدر من قماش خيمة قديمة، إذ تستخدم ككفن لتغطية الجثة، على أن يبقى وجه الميت مكشوفاً لبعض الوقت، وتجرى كل تلك العملية وفقاً لتعليمات في النصوص الدينية

(1) عبد الكريم هادي، المصدر السابق.

(2) Murat Gokhan Dalyan , Inheritance, condolence and funeral procession in Nestorian Society in the 19 th century, Turkey, 2011,P.242.

(3) Arthur.J.Maclean and William.H.Browne, The Catholicos of the East and His people (London, 1892),P.286.

(4) Ibid,P.288.

(5) Murat Gokhan Dalyan , Yuzyil Nasturilerindekilik Kultura, Adryaman Universitesi ,2010,P.20.

(6) Murat Gokhan Dalyan, Inheritance,Condolence,P.243.

(7) Ibid,P.244.

(8) Arthur.J.Maclean and William.H.Browne, Op.Cit.,P.289.

النسبورية تدعى (كاهيناتا Kahneita)، و (أنيطا Anneedha)، وتتضمن الأولى ممارسات ينبغي على المسؤول الديني العمل بها خلال الموكب الجنائزي، أما الثانية فتحتوي على العديد من الترانيم والأشعار بحسب نوع الجنس والطبقة الاجتماعية⁽¹⁾. وبعد أن تكتمل عملية تكفين الجثة، فإنها تُحمل على أكتاف أربعة أشخاص يتبعهم جمهور مكون من رجال ونساء وشباب، يتوجهون نحو المقبرة يقودهم قسيس، وأثناء ذلك يوضع الكفن ويرُفَع عن الأرض ثلاث مرات في كل مرة منها يوضع على الأكتاف، على أن تُشعل شمعة في بيت الميت من لحظة خروج الجنازة وتوجهها نحو المقبرة، وتبقى هذه الشمعة مشتعلة لمدة ثلاثة أيام⁽²⁾. وفي الطريق إلى المقبرة يتوقف المشاركون في الدفن، ويضعون الميت أمام بيت أقرب أقرباءه أو معارفه، فتجتمع النساء حول الميت ويبكون عليه، وفي بعض الجنائز النسبورية لا يُسمح للنساء بالبكاء كثيراً أو الحزن عليه أو رش الماء على القبور، لأنهم يعتقدون أنه وفي مثل هكذا حالات فإن روح الميت ستعاني من الألم في داخل القبر⁽³⁾. وعند مدخل المقبرة تعود النساء ولا تدخلها، ويوضع الجنازة على الأكتاف ثانية، ويُعطى الكفن خلال مراسيم الدفن بسجادة خاصة، ويوضع بالقرب من القبر، فيأخذ القسيس بيديه حفنة من التراب ويرشها على الكفن وكذلك يفعل الباقيون⁽⁴⁾.

ولما كانت الأراضي الزراعية في حيكاري خصبة فإن المقابر كانت تُقام في مناطق صخرية عند زاوية طريق القرية، وكان لكل عائلة فيها جزءاً من هذه المقابر، أما في منطقة أورمية فإن المقابر كانت موجودة خارج القرية، ولا توجد مقابر بالقرب من الكنائس، إذ أن المقابر الحالية الموجودة في باحات الكنائس تعود قديماً لجثث الأساقفة والمطرانيين الكبار الذين دفنوا فيها⁽⁵⁾. ويختلف عمق القبر الذي يُحفر للميت باختلاف نوع الجنس، إذ يحفر لجثة المرأة أعمق من الرجل وفَسر النساطرة ذلك بأن الأم حواء كانت سبباً في موت آدم⁽⁶⁾. وعند وضع الجثة في القبر توضع على حافته أحجاراً من جهة الرأس، وبعد هذا الموكب يقوم رجل دين بقراءة بعض الترانيم الدينية عند القبر، في الوقت الذي يقوم به الرجال الحاضرين، ولا سيما الشباب بمواراة القبر بالتراب، ثم يقوم القسيس بوضع صليب على القبر من جهة الرأس، وفي أورمية يضع نساطرتها صخرة عند القدم أيضاً، أما في حيكاري وتحديدًا في مقابر قبيلة تيارى العليا فإنهم يضعون صخرة عند الرأس فقط، وعلى تلك الصخرة (الموضوعة عند القدم أو عند الرأس)، تعلّق ثياب الميت عليها لمدة ثلاثة أيام، ثم تعاد ثانية إلى البيت حين يتم إستخدامها ثانية، وعلى قبور النساطرة الميسورين تُبنى غرفة صغيرة بإرتفاع متر واحد فقط⁽⁷⁾.

وبعد مراسيم الدفن يقول الحاضرون لأصحاب الجنازة (تعازينا لكم ولعائلتكم)⁽⁸⁾، وبالمقابل يرد أصحاب الجنازة (نحن متفهمون ومهتمون بكم)، ثم يخرج الجميع من المقبرة، ويذهبون إلى جانب نهر أو بركة ما ويصلّون مع القسيس، وإذا لم يكن هناك نهر أو بركة في المنطقة التي يعيشون فيها، فإن القسيس والحاضرين في الجنازة يتجمعون حول طشت فيه ماء ويصلّون حوله، وبعد إتمام الصلاة يغسلون وجوههم بالماء الموجود في الطشت، وبعد ذلك يتوجهون إلى بيت المتوفى للتعزية ومن ثم تناول العشاء، ثم يذهبون إلى بيوتهم مباشرة⁽⁹⁾.

وبعد مرور ثلاثة أيام من دفن الجثة، تذهب النساء النسبوريات إلى المقبرة وهن يحملن طشتاً فيه ماء وقد وضعن فيه الصليب الخشبي الذي وضعه القسيس في الماء بعد الوفاة مباشرة، ويقوم هذا القسيس الذي ينتظرهن عند القبر برش الماء عليه ومن ثم

(1) Murat Gokhan Dalyan ,Yuzyil ,P.22.

(2) توفيق حسن مصطفى، ممارسات وطقوس قديمة، القاهرة، مطبعة جادة القدس، 1957، ص33.

(3) Murat Gokhan Dalyan ,Yuzyi ,P.22.

(4) Ibid,P.23.

(5) Ibid,P.25.

(6) توفيق حسن مصطفى، المصدر السابق، ص38.

(7) المصدر نفسه، ص46.

(8) المصدر نفسه، ص48.

(9) أحمد رهدار، المصدر السابق، ص102.

الصلاة على الميت، ثم تقوم النساء بعد ذلك بإخراج الصليب من طشت الماء وتنصبه على القبر ومن ثم يكسرن ذلك الطشت ليتوجهن بعدها إلى الكنيسة، إذ يضعن قدراً كبيراً أمام بابها يطبخن فيه الطعام ويقدمنه للحاضرين، وذلك الطعام عبارة عن قطعة من اللحم وقطعة من الخبز يأكلها الحاضرون قبل مغادرتهم الكنيسة⁽¹⁾.

وعندما تكون الجنازة لرجل دين (قسيس مثلاً) فإن الموكب الجنائزي يتم في باحة الكنيسة، ويتم تقبيل يده من قبل كل الحاضرين، لكن الجنازة لا تدخل إلى داخل الكنيسة إذ لا يُسمح بدخول الجنازة إلى داخل الكنيسة باستثناء جنازة البطريرك، كما إن جثث الموتى من البطارقة والأساقفة والمطارنة تغسل دون نزع ملابسهم، ولا يغسل سوى أيديهم وأقدامهم ورأسهم، ويدفنون في كنيسة (مار - يونان)، الواقعة في حيكاري في قرية قوجانس وحصل ذلك في السنوات الأولى من سكن النساطرة في تلك المناطق، ولكن بعد ذلك صار يُدفن على طول الجدار الغربي لتلك الكنيسة⁽²⁾.

وبإنتهاء مراسيم الغسل والتكفين والدفن، ينبغي تشريف الميت بزيارته في الأيام (الثالث، والتاسع، والثلاثون) وكذلك في الذكرى السنوية له، ووفقاً لمعتقد النساطرة فإن الناس يجتمعون في تلك الأيام لإحياء ذكرى الشهداء⁽³⁾. ففي اليوم التاسع للميت يذهب الجميع (أقربائه وأصدقائه وأبناء منطقته) إلى الكنيسة والمقبرة مرة أخرى، ليبدأ صاحب العزاء بتقديم العشاء إلى الذين يقدمون التعازي والمواساة، وفي نفس اليوم وبعد العشاء يأخذ كل شخص بعض من ملابس الميت ويعطيها إلى الفقراء والمحتاجين والمنكوبين، كما يتم دعوة أحد الحلاقين لحلق الحزاني، وخلافاً لأولئك الذين يعيشون في حيكاري، فإن إخوانهم في أورمية يختارون أقرب الأقارب إلى الميت ليبدأ بحلق الحزينين بعد ثلاثة أيام من الوفاة⁽⁴⁾. وبعد سنة كاملة من الموكب الجنائزي يجتمع النساطرة في الكنيسة مرة أخرى لرتاء الميت، وينبحو من (5-10 خرفان) أو (1-2 ثيران)، ويقدمون طعامها إلى جميع القرويون في القرية⁽⁵⁾.

ويتم حل قضايا الميراث في المجتمع النسطوري بحسب تقاليد وعادات وقوانين البلاد التي يعيشون فيها، فالنساطرة في بلاد فارس، قسموا الميراث بين الأرملة والأرمل والأطفال بحسب القوانين الفارسية، بينما في المناطق النسطورية التي خضعت للهيمنة العثمانية، فإن قانون الميراث ينظم وفقاً للتقاليد النسطورية، ولذلك حصل الأرمل على نسبة تراوحت بين الثلثين والخمس (5/1) من الميراث، حين إعتد ذلك على كون الأرمل لديه أطفال أم لا، أما الأرملة فتأخذ الثلث أو العشر (10/1) من الميراث، بالإعتماد أيضاً على كونها لديها أطفال أم لا، أما الوليد (الإبن) الوارث فله ضعف ما للأنثى (البنات) الوارثة، وإذا مات الزوجين من دون عقب، فإن الميراث يؤول إلى الأب والأم، وإذا لم يكن لهم أب أو أم فإن الميراث يذهب إلى الإخوان والأخوات، وإذا لم يكن لهم إخوة وأخوات فالأجداد أحق بالوراثة، وإذا لم يكن لهم أجداداً، فيؤول الميراث إلى العمام والعمات⁽⁶⁾. عندما ننظر إلى قانون الميراث في المجتمع النسطوري نرى تشابهاً كبيراً بين النساطرة وجيرانهم المسلمين، وهي نتيجة طبيعية لأقوام مجاورة بعضها للبعض الآخر، فالطبيعة البشرية دأبت على التأثير والتأثر بما يحيط بها من متغيرات وفي مختلف الظروف وعلى مراحل تاريخية مختلفة.

المحور الرابع : بعض من عادات وتقاليد النساطرة

إحتفظ النساطرة أو كما صار يطلق عليهم (ممثلو السلالة الآشورية القديمة)، بالكثير من الطقوس الدينية التي إمتازت ببدايتها وقدمها إلى الحد الذي لا يمكن معه إيجاد مثيلاً لها في أي مكان آخر، ومن بينها عادة إستخدام الفنون السحرية القديمة، ففي كل قرية سكنوها تقريباً كان هناك رجل كبير السن أو امرأة مسنة كانا على دراية ومعرفة بالسحر والتعاويذ، حيث لا يزال هناك بعض

(1) بطرس، عزيز، المصدر السابق، ص861.

(2) توفيق مصطفى حسن، المصدر السابق، ص49.

(3) Murat Gokhan Dalyan, Yuzyil, P.23.

(4) Justin Perkins, A residence of Eight Years in Persia , abiny The Nestorians Christians with Notices of the Muhammedans, New York, 1843, P119.

(5) Arthur.J.Maclean and William.H.Browne,OP.Cit.,P.28.

(6) توفيق حسن مصطفى، المصدر السابق، ص49.

المجاورين لهم و(خاصة المسلمين) يرغبون بمعرفة مستقبلهم فيذهبون إلى المسيحيين النساطرة للحصول على هذه الرغبة، بينما نادراً ما يحدث العكس⁽¹⁾.

وهناك عدة طرق للتعقب بالمستقبل، إلا أن الطريقة الشائعة والموثوق بها عند النساطرة هي (أعداد أو أرقام الإسم)، إذ تؤخذ حروف إسم المتقدم وتسجل قيمتها العددية (لكل حرف في الأبجدية السريانية له قيمته العددية)، ومن ثم يتم جمعها، ويقسم المجموع على رقم غامض إذ كان الرقم (19) الأكثر اختياراً⁽²⁾. وبعد أن يقسم المجموع يؤخذ إما ناتج القسمة أو الباقي منه، ويتم إستنتاج معلومات منه فيما إذا كان فردياً أو زوجياً⁽³⁾. وكان الدواء في أغلبه دواءً سحرياً، أو يوصف بمساعدة السحر، فكان الدواء الذي يكتب على قصاصات ورق صغيرة يستخدم بعدة طرق، فالحبر الموجود على الورقة يمكن إزالته بالماء وإعطائه للمريض ليشربه، أو أن القصاصات الورقية تحرق بجانب سرير نوم المريض وتبخر الغرفة بدخانها⁽⁴⁾.

واعتقد النساطرة أيضاً بالعين الشريرة أو الحاسدة حيث كانوا يخافون ويكرهون الشخص الذي يعتقدوا بأنه ذو عين حاسدة، بسبب الضرر الذي يلحقه وجوده بينهم، وإعتقادهم هذا مفاده أن الحاسد إذا ما نظر إلى حمل (خروف) فإن الذئب سيأكله وأن نظرتة تقلب إبريق الحليب وتسكبه على الأرض، أو تتسبب في تعثر الطفل ووقوعه في النار⁽⁵⁾.

وهناك ممارسات أخرى تعود إلى الأزمنة القديمة مارسها النساطرة إلى الآن، ومنها التضحية بالحيوان (الضحية)، وهو أمراً بدأ غريباً عند المسيحيين الغربيين لبقائه بين تلك الجماعة المسيحية الشرقية، على الرغم من أنه مألوفاً في العقيدة الإسلامية، إلا أن هذه الممارسة ظلت منتشرة بينهم بشكل واسع وأكثر علانية⁽⁶⁾. وقام النساطرة بهذه الممارسة بالالتزام بالطقوس الموجودة في العهد القديم، فالحيوان الضحية المخصص لتلك الشعيرة، وغالباً ما يكون جدي، وأحياناً ثور أو جاموسة، يتم جلبه إلى الكنيسة من قبل مالكه، أو الشخص مقدم الضحية، حيث يقابله القسيس أمام الكنيسة ليتلوا عليه بعض الصلوات المعينة والأدعية، وبعدها يذبحها من الرقبة، وهذه الطريقة في ذبح أي حيوان من أجل الحصول على لحمه، هي الطريقة المعتادة والمحصورة بين المسلمين، إلا أن النساطرة قاموا بذلك لأسباب طقسية شعائرية، لا من أجل الحصول على لحم ذلك الحيوان وأكله⁽⁷⁾. ومالك الحيوان حتى وإن إشتراه غيره هو الذي تقع عليه مسؤولية ذبح الضحية وبمساعدة أعضاء الكنيسة أو معاونو القسيس، ثم بعد ذلك تُقطع في حوض الذبح المقدس، يأخذ القسيس الجلد والكثف كإكرامية له، ويكون عادة أحد المدعوين للمأدبة التي سيقمها صاحب الضحية في باحة الكنيسة وفي مراحل تاريخية لاحقة، صارت بيوت النساطرة في كردستان، المكان الوحيد الذي تمارس فيه طقوس الضحية بشكل علني⁽⁸⁾. من المؤكد هنا إن تشابه تقاليد النساطرة مع تقاليد العهد القديم، إنما كان نابعاً من رغبة تلك الجماعة المسيحية، الضالة عند البعض، في تمسكهم بالآراء التي أطلقها عليهم الغربيين من أنهم أحفاد الآشوريين القدماء أو الأسباط العشرة الضائعة من بني إسرائيل .

وبلا شك ، فإن ممارسة الضحية بالحيوان لم تكن الشعيرة البدائية الوحيدة، مضافة إلى السحر والتنجيم، التي إحتفظ بها النساطرة كجزء من حياتهم الإجتماعية، إذ كانت تشكل جزءاً متجذراً في حياتهم حتى بداية القرن العشرين، ففي بيت نسطوري إعتيادي كانت طرق الحياة في عام 1900، هي ذاتها الطرق القديمة التي عاشها أسلافهم القدماء، فكان من الطبيعي عندهم الإستحمام في الهواء الطلق، أو أن يرى البطريق فتاة تستحم وهو واقف على سطح قصره، كما كان شيئاً مألوفاً أن يكون لكل بيت نسطوري فرنه

(1) W.A.Wigram, Op. Cit., P.76.

(2) لا يعرف بالضبط سبب اختيارهم الرقم (19)، غير ان هناك بعض الحركات الدينية قبل البابية Babis في وقت ما كانوا يختارون عدداً معيناً ويصفونه بأنه عددهم المقدس. ينظر: توفيق حسن مصطفى، المصدر السابق، ص 70-74.

(3) W.A.Wigram, Op. Cit., P.77.

(4) Ibid, P.78.

(5) توفيق حسن مصطفى، المصدر السابق، ص78.

(6) W.A.Wigram. Op. Cit., P.78.

(7) Ibid, P.80.

(8) Ibid, P.82.

(نتوره) الخاص به حيث يحضر الخبز فيه بشكل يومي، إذ كان استخدام تتور بيت آخر يعتبر عاراً على كل ربة بيت تحترم نفسها، والتتور النسطوري عبارة عن حفرة في الأرض تشعل النار فيها ويلصق العجين على جوانبه بقطع كبيرة⁽¹⁾.

ومن الممارسات الأخرى التي إمتاز بها النساطرة هي ولعهم وتعلقهم بالأسلحة، فداثماً ما كان النسطوري حاملاً لسلحه معه، وذلك بسبب قساوة المنطقة التي يعيش فيها، وصراعه مع الأقوام المجاورة له، لاسيما الأكراد⁽²⁾. واستلزمت طبيعة الظروف الحياتية للنساطرة تلقي أبناء القبائل الرُحل (باز، وديز)، تدريبات عسكرية في معظم الأوقات، ووفقاً لذلك كان على كل ولد يصبح في سن التاسعة أو العاشرة من عمره بأن يعطى قوساً وسهماً من قبل عائلته وعندما يكبر يعطوه خنجرًا معقوفاً يخبئه في ملابسه، ولذلك فإن كل رجل نسطوري يصبح بالغاً (عمره 18 سنة فما فوق)، يتم قبوله كجندي عند رئيس قبيلته (الملك)، ويسلم له سلاحاً تنوع بين البندقية قديمة الطراز أو الخنجر المعقوف⁽³⁾. وكما هو الحال مع المدنيين النسطوريين فإن الرهبان في الكنائس كانوا يستعملون السلاح والأدوات القاطعة، ومولعين بالأسلحة النارية ولديهم قدرة ومهارة في استخدامها فبعد الإنتهاء من طقوسهم الدينية فإنهم يذهبون للتدريب على استخدام الأسلحة وإظهار مواهبهم ومهاراتهم في استخدامها، وكانوا يتباهون بذلك، وخلال القرن التاسع عشر حمل النساطرة بنادق نارية وحزام ذخيرة خاص بهذه البنادق وحقائب وخناجر متنوعة، إذ كان الخنجر المعقوف يمثل سلاحاً وطنياً لأي رجل نسطوري السير بدونه⁽⁴⁾. وكان من أوسع طموحات أي رجل نسطوري يعيش في الجبال، هو الحصول على أفضل وأحدث سلاح⁽⁵⁾.

إضافة إلى اهتمام النساطرة بالسلاح، كان لهم إهتماماً آخر - ربما شكل عند البعض عيباً إجتماعياً - تمثل بإشتهارهم بالسرقة، وكان الناس الذين يسرقون منهم عادة ما كانوا أكراداً سرقوا أيضاً من النساطرة، أو كاثوليكياً كانوا في خلاف طائفي معهم⁽⁶⁾. وحتى التبشيريين الغربيين المسافرين في المناطق النسطورية (وخاصة البروتستانت)، وعلى الرغم من أنهم لم يكونوا كاثوليكياً إلا إنهم لم يكونوا في مأمن من السراق النسطوريين، الذين لا يترددون عن سرقتهم ما داموا يدخلون الأراضي النسطورية من دون السماح لهم بذلك⁽⁷⁾. وفي هذا السياق أشار أحد الرحالة الإنكليز في سنة 1842م إلى أنه (في الأراضي النسطورية لا يمكن للمسافرين حماية أملاكهم من السراق)⁽⁸⁾.

وفي سنة 1889م قام ملك (رئيس عشيرة) بيركو ورجاله في قرية گاويا التابعة لمقاطعة حيكاري بسرقة راهب فرنسي في جبال حيكاري التي كان السفر فيها مخيفاً وخطراً⁽⁹⁾. ولذا كان على الذين يرغبون بالسفر خلال المناطق الجبلية التي سكنها النساطرة إظهار وثيقة يمنحها البطريك النسطوري في قوجانس حتى تكون رحلتهم في مأمن من السراق واللصوص، علماً أنه وفي بعض الأحيان فإن وثيقة الترخيص تلك كانت غير قانونية وغير نافذة عند بعض النساطرة الذين دأبوا على سرقة كل من مرّ بأراضيهم، سواء كانوا مرخصين أم غير مرخصين⁽¹⁰⁾. فهناك أشخاص يأخذون الرسالة اللازمة من البطريك من أجل السفر بأمان، وأن هناك عدد من القواعد الشفوية على الأجانب الإمتثال لها إلى جانب الرسالة، فالهدايا مثلاً كانت تؤمن سفر الأجنبي، وتكسبه ثقة النسطوري. فكانت هذه الهدايا بمثابة الضمانات الحقيقية في تأمين السفر، وأن الأجنبي الذي لا يحمل مثل تلك الرسائل أو الضمانات يعتبر عدواً وجب قتله ورمي جثته في إحدى الأنهار أو الوديان العميقة، وهو ما حصل مع ضابط عسكري إنكليزي يدعى (كوبيل) ومبشراً أمريكياً يدعى

(1) Ibid, P.86.

(2) F.G.Coan , Yasterdays in Persia and Kurdistan , Claremont ,california, 1939, P.44.

(3) F. N. Heazell and Mrs , Margoliouth , Kurds and Christians, London, 1913, P118.

(4) F.G.Coan, Op.Cit., P.51.

(5) Ibid, P.53.

(6) F. L. Cutts, Christians under the Crescent in Eslam, London, 1877, P.200.

(7) Arthur.J.Maclean and William.H.Brown, OP.Cit., P.331.

(8) W. Ainsworth, Travels and Researches in Asia Minor, Mesopotamia, chaldeia and Armenia, vol.2, London, 1842, P.192.

(9) F.L.Cutts, OP.Cit., P.207.

(10) Ibid, P.209.

(كوين) ومبشر كاثوليكي فرنسي يدعى (ديديه)، إذ لاقى الثلاثة المصير ذاته في القتل وسرقة الملابس والممتلكات الخاصة بهم ومن ثم رميهم في أحد الأنهار، وعلى الرغم من حقيقة أن المبشرين عاشوا مع النساطرة وزاروا مناطقهم باستمرار، إلا أن ذلك لم يمنع من حصول تلك السرقات⁽¹⁾. يمكن القول إن طبيعة الحياة التي عاشها النسطوري وما كان يعانيه من فقر وعوز، مضافاً إليها طبيعة المنطقة الجغرافية التي كانت توفر لهم مأمناً كبيراً من الحماية، جميعها إحتتمالات ممكنة الحصول في ممارسة النساطرة للسرقة والاستمرار عليها.

إن اهتمام النساطرة وولعهم بالسلاح، وممارستهم للسرقة فضلاً عن شخصيتهم الشرسة، أدت إلى إنتشار عدد من المعتقدات الخاطئة بين أفراد المجتمعات المحيطة بهم، والتي كانت سبباً مضافاً في بقاءهم منعزلين في مناطقهم الجبلية، فالمجتمع المسلم كان لا يسمح في تلك الفترة من مبيت المسلمين في مناطق النساطرة القريبة منهم، لأنه يعتقد أن هناك أشخاصاً يدمرون البشر بإستخدام أنواعاً من الكلمات السحرية ، وفي مجتمع سادس الجهل والتخلف، كان من السهل جداً إنتشار ذلك النوع من الخرافات ليس في مجتمع المسلمين فقط بل وفي مجتمع المنطقة كلها، وقد لعبت وحشية النساطرة في سرقتهم للمارين في أراضيهم ومن ثم قتلهم، دوراً ملحوظاً في زيادة وتأكيد هذه الخرافات فمثلاً وفي نهاية إحدى المعارك مع الأكراد قامت مجموعة منهم بأسر سبعة من الأكراد جرى قطع رؤوسهم وتعليقها على إحدى الجسور المتجهة نحو منطقة النساطرة، فأدت هذه الحادثة وغيرها إلى أن يكون للنساطرة سمعة سيئة بين المسلمين، ومع ذلك لم تكن هناك عداوة مستمرة بينهم، لكن هذا لا يعني أيضاً أنه لم يكن هناك موقفاً عدائياً بعضهم ضد البعض الآخر⁽²⁾. ومع كل هذا، ونتيجة لهذه الصفات الميزة للنساطرة كانت عمليات السلب والنهب تعد أمراً اعتيادياً، فإذا ما تم الحصول على أية غنيمة فإن ذلك سيعلن بين النساطرة بفخر كبير، وهو ما حصل في سنة 1891م عندما هاجموا إحدى القرى الكردية (غال) في منتصف الليل، وسرقوا منها خمسمائة رأس غنم، وفي طريق عودتهم لاحظوا بأن سرقة الأغنام من دون مهاجمة أعدائهم لم يكن عملاً مرضياً، فرجعوا إلى قرية الأكراد وأيقظوهم واشتبكوا معهم في معركة قتل فيها ثلاثة من الأكراد كان من بينهم رجل من الدرك (الشرطة) العثمانية، وبعدها عادوا إلى ديارهم ومعهم الأغنام وعدد من البنادق⁽³⁾.

وفي القرن التاسع عشر، ومن بين النساطرة كانت قبيلة تيارى العليا، والعشائر في وادي ديز هما الأكثر مهارة في السرقة والنهب، وكانت قبيلة تيارى تعطي ما نسبته (10%) من ما تحصل عليه من عمليات السرقة والنهب للقطاع والممتلكات، إلى كنيسة ماري مريم (مارت ميريام)، في وادي والتو التابع لهذه القبيلة، يأخذ منها القساوسة نسبة (7%)، وهي حصتهم التي يحصلون عليها لدورهم المهم في شرعنة السلب والنهب ضد المجاورين، وجعلها قانونية من الجانب الديني فمثلاً حين سرق بعض النسطوريون من قبيلة ديز بقرة من أحد المسلمين، جرى بينهم جدال ونقاش حول فيما إذا كانت البقرة حلالاً أم حراماً، فأجاب قسيس منطقة ديز الذي تم إستشارته مباركاً البقرة بالصلاة عليها وحل ذبحها ، فقال رضا جماعته وتأييدهم⁽⁴⁾.

ومن العادات التي تمسك النساطرة بها هي عادة الأخذ بالثأر والتي جرت لعدة أسباب منها الرعي وسرقة المواشي، وخاصة الأغنام، وكانت تدوم لفترة طويلة، ولما كان من الصعب إنهاء حالة الأخذ بالثأر فإن عدداً كبيراً من الناس، كانوا يقتلون أو يصابون وعلى الرغم من أن البطريرك نفسه كان يشترك في حل مثل تلك الأمور بين فترة وأخرى، إلا أنه لم يكن قادراً على إنهاء هذه الحالة بسلام⁽⁵⁾. ويسمى الشخص الذي يقوم بأخذ الثأر بـ (ولي الدم)، وبإستطاعت القاتل اللجوء إلى الكنيسة التي تمثل ملجأً أميناً له، ويبقى فيها دون أن يمسه ولي الدم إلى أن يأتي كهنة الكنيسة وقسيسوها وشيوخ القبيلة التي ينتمي إليها، ويناقشون الحالة فإذا كانت

(1) Arthur.J.Maclean and William.H. Brown,Op.Cit.,P.338.

(2) توفيق حسن مصطفى، المصدر السابق، ص103.

(3) Dalyan Gokhan Dalyan, Inheritance, Cindolence,Op. Cit.,P.262.

(4)W.A.Wigram,OP.Cit.,P.98;F.G.Coan,OP,Cit.,P.59.

(5) Ibid. P.68.

بسوء نية يسلم إلى ولي الدم ليقتل إستناداً إلى سفر يشوع، وإن كان بدون قصد تحدد دية نقدية⁽¹⁾. وإذا ما نشأ الأخذ بالثأر بين القبائل من سبب بسيط فالأطراف المتنازعة تنتهي المسألة من خلال دفع مبلغ معين من المال (الدية) عن طريق بعض الوسطاء، أما عندما كان الأخذ بالثأر يتعاضد ويشد بين النساطرة لجأت بعض الأطراف إلى الأكراد وتحالفت معهم⁽²⁾.

ففي سنة 1881م قامت قبيلة ديز النسطورية في منطقة حيكاري، بإقامة تحالف مع جيرانها من قبيلة بيليكاني الكردية، من أجل القتال معها ضد قبيلة تيارى العليا التي كانت في نزاع معها، فإنتمت قبيلة تيارى من هذا التحالف من خلال تحالفها مع جارتها قبيلة أرتوسي، ومن أجل منع وإيقاف التوتر بين القبليتين النسطوريتين وحصول نزاع مسلح بينهما أرسلت الحكومة العثمانية قواتها إلى منطقة حيكاري لمراقبة الأوضاع وتهديتها⁽³⁾. وبعد سنة من ذلك التحالف نشب صراع مسلح بسبب ثأر قديم حول مناطق الرعي بين قبائل باز وجيلو النسطوريتين، وبعد تدخل القساوسة والرهبان تصالح الطرفان وانتهى الثأر بينهما، والثابت تاريخياً أن عادة الأخذ بالثأر عند النساطرة كانت قد إستمرت حتى بداية القرن العشرين⁽⁴⁾.

وبالنسبة ليوم السبت فالنساطرة إستبدلوه بيوم الأحد، ولكن مع ذلك بقيت الطقوس والماراسيم اليهودية حاضرة في صلاة النساطرة ليوم السبت، فهم يصلون المزمور الخامس والتسعين يوم الجمعة عصاراً لإستقبال السبت كما هو عند اليهود، ولم ينقلوه إلى عصر السبت لإستقبال الأحد كما هو عند بقية المسيحيين، وإستعمل النسطوريين نفس الكلمات والطقوس التي إستعملها اليهودي في الصلاة للتمييز بين النجس والطاهر من الأكل وغسل الآنية في الكنيسة والتي وردت في بعض أسفار اليهود (التكوين والتثنية)، مثل كلمة (حف دالا) المشتقة من كلمة (هيفيل) العبرية، وكلمة (بيركيتا) التي تعني الصلاة والبركة، كما إعتد النساطرة في ألحانهم وتراتيلهم الدينية التي يؤدوها في كنيستهم بشكل رئيس على المقامات التي إستعملها اليهود مثل مقام النهاوند الذي إستعمله يهود أورمية الفارسية والتي كانت الموطن الرئيسي للقرائين اليهود، وهذا المقام مختلف من حيث الفواصل عن مقام النهاوند الذي إستعمله السريان⁽⁵⁾.

ووجدت لدى النساطرة أعياداً كثيرة منها، العيد الأكبر (عيد القيامة)، والعيد الأصغر (عيد الميلاد)، وعيد الدنح وهو عيد تعميد السيد المسيح في نهر الأردن، فضلاً عن الكثير من الأعياد، التي تسمت بأسماء القديسين والشهداء⁽⁶⁾. ويأتي العيد الكبير بعد صيام خمسين يوماً، ويصادف عادة يوم الأحد، وخلال الصيام يمتنعون عن تناول جميع أنواع اللحوم والمواد الدهنية⁽⁷⁾. وبعد إنتهاء الصيام، يقومون بأداء طقوس دينية في كنائسهم حتى منتصف الليل، يوزع بعدها أحد القسوس نوعاً من الشراب وقطعاً صغيرة من الخبز على الموجودين في الكنيسة، ويسمى هذا (قربانا Qurban) وهي كلمة شبيهة بكلمة (Korban) الموجودة في الأناجيل والتي تعني الشيء المكرس للرب والتقرب إلى الإله الأعلى⁽⁸⁾. وبعد تناولهم القربان يسمح لهم بتناول الأشياء الممنوعة بعدها يقوم بعض الشباب

(1) دبليو.أي. ويكرام واخرون، المصدر السابق ص253.

(2) F.G.Coan,Op.Cit.,P.63.

(3) Ibid.P.67.

(4) Ibid, P. 68.

(5) إن كثيراً من النسطوريين واليهود لا ينكرون أصولهم المشتركة ، وذكر أحد أعضاء البعثة الانجليكانية للنساطرة المبشر (هنري هول) إنه حين سأل أحد أبحار اليهود عن رأيه في النساطرة كان جوابه: " أنهم إخواننا وأبناء جنسنا" ، لكننا لا نريد الإعتراف بهم لإنجراهم عن الشريعة الموسوية منذ العصور القديمة (أي منذ إعتناهم المسيحية)، ولهذا السبب يُعد يهود العمادية في الموصل من أشد المعادين للمسيحيين النسطوريين حتى إن قسماً منهم لا يلفظون اسم المسيح بل يقولون ذلك الدجال الذي جاء بديانته الجديدة، وعندما سألته عن الفرق بين المسيحية النسطورية والمسيحية الغربية قال: " إن تاريخنا يمتد إلى العصور المسيحية الأولى فنحن من بني إسرائيل ، ولذلك نتمسك بكل الفرائض والطقوس التي تمسك بها أجدادنا القدماء، أما انتم يا أبناء الغرب فلا تجدون أنفسكم ملتزمين بتقاليدنا والسير في ركابنا". ينظر: دبليو.أي.ويكرام وإدكار.تي.أي. ويكرام، المصدر السابق، ص354؛ موفق نيسكو، المصدر السابق، ص ص 220- 221.

(6) رياض رشيد ناجي الحيدري، المصدر السابق، ص 43.

(7) W.A.Wigram,Op.Cit.,P.199.

(8) bid, P.79.

بتأدية بعض الألعاب المختلفة، بينما يذهب الكبار لتبادل التهاني والزيارات فيما بينهم، ويستمررون على ذلك لمدة أسبوع كامل⁽¹⁾. أما العيد الصغير، ودائماً ما يكون في شهر كانون الأول من كل سنة فيسبقه صيام لمدة خمسة وعشرون يوماً، تجري بعد الإنتهاء منها طقوس ومراسيم مشابهة تقريباً لما يجري في العيد الكبير، مضافاً إليها إجراء قداس ديني في الكنيسة يحضره الكثير من النساطرة، رجالاً ونساءً كباراً وصغاراً، وقبل الإنتهاء من ذلك القداس يقوم أحد رجال الدين بتوزيع الجوز على الحاضرين، وفي ليلة عيد الميلاد يسهر النساطرة في كنائسهم حتى الصباح، حيث يفطر الصائمون منهم بتناول اللبن ونوع من الخبز يسمونه (كاده)، وبعد ذلك يتبادلون الزيارات فيما بينهم، وفي الوقت الحاضر إقتصرت أغلب هذه الممارسات على كبار السن النسطوريين، لاسيما في القرى البعيدة عن مراكز المدن، التي أقام أبنائها وفي أعياد رأس السنة حفلاتهم الراقصة حتى الصباح، توزع خلالها المشروبات الروحية وتجري بعض المسابقات⁽²⁾.

وبعد العيد الصغير بأسبوع واحد، يأتي عيد الدنح وفيه يغتسل النساطرة جميعاً قبل ذهابهم إلى الكنائس لأداء الصلاة اليومية، وفي هذا العيد أيضاً يتم تعمد الأطفال غير المعمدين وتقام بعض حفلات الخطوبة والزواج علماً أن الأعياد النسطورية أعلاه لا تتمتع بنفس الدرجة من الأهمية⁽³⁾.

وإستخدم النساطرة كنائسهم، كأماكن لعلاج المرضى، وكثيراً ما كان المصابون بالجذام والصرع والمختلين عقلياً يجلبون إليها بوصفهم (مسكونين)، ويتركوا فيها بعد أن تُكبل أيديهم بالقيود، ليتم بعد ذلك وضعهم في المكان المقدس من الكنيسة لمدة يوم إلى ثلاثة أيام، وغالباً ما عولج بعضهم مما كان يؤمن منهم بهذا العلاج⁽⁴⁾.

وتميزت قديماً تخوما وديز، عن بقية القبائل النسطورية الأخرى، بعمل ندبات الوسم (الوشم)، وهي عبارة عن علامة دائرية تشبه ندبة التلقيح ضد بعض الأمراض، وتتكون بعد إحراق نبات معين يوضع على ذراع الشخص صاحب الوسم، والغرض منها إختبار ذراع الشخص، والوقوف على مدى شجاعته وصبره وجلده⁽⁵⁾.

وهناك تقاليد وعادات إنفرد بها النساطرة رجالاً ونساءً، منها أن النساء النسطوريات وبعد وفاة أزواجهن يعلن الحداد بقص شعور رؤوسهن، وعدم وضع الحلي والزينة وعدم الذهاب إلى الغابات والأحراش لجمع الحطب إلا بعد مرور ستة أشهر على وفاتهم⁽⁶⁾.

الخاتمة

توصل البحث إلى مجموعة من النتائج يمكن إيجازها بالآتي:

- 1- عدت مسألة إرتباط الرئاسة الدينية بمبدأ الوراثة لدى النساطرة من الضرورات التي ينبغي الإلتزام بها وتطبيقها، كما واشترطت حصرها في عوائل معينة، مما أدى بالتالي إلى إعطاء مثل تلك العوال الإهتمام الأكبر من القدسية والإحترام.
- 2- أدى تميز الكنائس النسطورية في كردستان من جانب الشكل المعماري، وخاصة في ما يتعلق ببساطتها في البناء، بأن تستمر بشكلها وطابعها الشرقي المتأثر بثقافة وعادات الشعوب الشرق أوسطية، وبالتالي إستمرار النساطرة في المحافظة على طابعهم الشرقي الخاص بهم.

(1) جريدة التآخي، العدد (920)، بغداد، 25 كانون الأول، 1971.

(2) رياض رشيد ناجي الحيدري، المصدر السابق، ص 44.

(3) المصدر نفسه، ص 45.

(4) W.A.Wigram, Op.Cit., P.201.

(5) موفق نيسكو، المصدر السابق، ص 223.

(6) المصدر نفسه، ص 234.

- 3- حاول النساطرة وبمختلف الوسائل في أن تكون طقوسهم وعباداتهم تتوافق وبشكل كبير مع ثقافتهم الشرقية، على الرغم من التغيرات والتطورات التي كانت تحصل على تلك العادات وفي مراحل تاريخية طويلة ومختلفة.
- 4- تميزت طقوس الزواج والوفاة عند النساطرة ببعض الميزات الإسلامية التي تؤكد على تأثرهم بالمجاورين لهم لاسيما الأكراد.
- 5- إعتقاد البعض ببعض الطقوس والممارسات الدينية مثل معرفة المستقبل أو الدواء السحري يؤكد بما لا يقبل الشك على درجة التخلف والعبودية التي يعيشونها.
- 6- إهتمام النساطرة بالأسلحة إنما فرضته طبيعة الحياة الصعبة وطبيعة المنطقة الجغرافية التي عاشوا فيها، إنتقال ذلك الإهتمام إلى رجال الدين إنما يؤكد تلك الفرضية.
- 7- إختلاف العادات والتقاليد بين قبيلة نسطورية وأخرى، إنما هو ناتج من قوتها وضعفها وقدرتها على التصدي لأعدائها سواء كانوا من أبناء جلدتهم أو المجاورين لهم.

قائمة المصادر

أولاً- الرسائل والأطاريح الجامعية:

1. رياض رشيد ناجي الحيدري، الاشوريون في العراق 1918- 1936، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، كلية الآداب، 1973.

ثانياً- الكتب

أ-الكتب الأجنبية

- 1- Arthur. J. Maclean and Willian . H. Browne, The Catholicos of the East and Huspeople (London, 1892).
- 2- Aubrey.R.Vine, The Nestorian churches A concise History of Nestorian Christianity in Asia from the Persian schism to the modern Assyrians, London, 1937
- 3- F. L. Cutts, Christians under the Crescent in Asiam London, 1877.
- 4- Fortescue, Adrian, The Lesser Eastern chraeches .London ,1913.
- 5- Frederick .G. Coan , Yasterdays in Persia and Kurdistan , Claremont , 1939.
- 6- F. N. Heazell and Mrs , Margoliouth , Kurds and Christians, London, 1913.
- 7- Henry .Field, The Anthropology of Iraq . vol.2, Kurdistan , 1952.
- 8- Justin Perkins, A residence of Eight Years in Persia , abiny The Nestorians Christians with Notices of the Muhammedans, New York, 1843.
- 9- Murat Gokhan Dalyan , Inheritance, condolence and funeral procession in Nestorian Society in the 19 th century, Turkey, 2011.
- 10- Murat.Gokhan. Dalyan ,Yuzyil Nasturilerindekilik Kultura, Adryaman Universitesi ,2010.
- 11- W. A. Wigram, The Assyrians and their Neighbours (London , 1929).

ب-العربية:

- 1- أحمد تاج الدين، الأكراد تاريخ شعب وقضية وطن، القاهرة، الدار الثقافية للنشر، 2001م.
- 2- أسامة نعمان، تاريخ الآشوريين، ج1، بغداد، 1970.
- 3- انور المائي، الأكراد في بهدينان، الموصل، 1960.
- 4- توفيق حسن مصطفى، ممارسات وطقوس قديمة، القاهرة، مطبعة جادة القدس، 1957.
- 5- عزت زكي، كنائس الشرق، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، 2000.
- 6- محفوظ محمد عمر العباسي، إمارة بهدينان العباسية، الموصل، 1969.
- 7- موفق نيسكو، السريان الاسم الحقيقي للآراميين والآشوريين والسريان، بيروت، بيسان للنشر والتوزيع والإعلام، 2012م.

ج- المترجمة:

- 1- ألبرت مينتشاشفيلي، العراق في سنوات الإنتداب البريطاني، ترجمه عن الروسية رؤوف الكاظمي، موسكو 1969.
- 2- إيشو مالك خليل جوارو، الآشوريون في التاريخ، ترجمة عن الإنكليزية سليم واكيم، بيروت، 1962.
- 3- توركووت فخري بيك، نظام الملل وأثره على الدولة العثمانية، ترجمة فتحي حسن حمدي، القاهرة، 1969.
- 4- دبليو. أي. ويغرام وادگار . تي. أي. ويغرام، مهد البشرية الحياة في شرق كردستان، ترجمة جرجيس فتح الله، اربيل، 2010.
- 5- ستورث أرسكين، فيصل ملك العراق، عربه عن الانكليزية عمر أبو النصر، بيروت، 1934.

د- الفارسية:

- 1- أحمد رهدار، مبلغان مسيحي وتبليغ عليه اسلام درايان عصر قاجاريه، ميان رشته أي رواق أنديشه، تهران، 1384هـ.ش.
- 2- سيد علي مجيد ميردامادي، مسيحييت در ايران ، إطلاع رساني وكتابداري ، كتاب ماه دين، تهران ، 1377هـ.ش.
- 3- محمد علي سجادية، سخني چند بيرامون كردها ولهجة كردي، ارمغان دجوره سي وهشتم، مرداد وشهر يور 1348، شماره و49.

ثالثاً- الصحف:

- 1- بطرس عزيز ، إكرام الصليب والصور عند النساطرة، مجلة المشرق، العدد (18)، السنة العاشرة، بغداد، 5 أيلول، 1907م.
- 2- بطرس نصري الكلداني ، ذخيرة الأذهان في تواريخ المشارقة والمغاربة والسريان ، مج2 ، الموصل ، مطبعة الآباء الدومنيكان ، 1913.
- 3- جريدة النأخي، العدد (920)، بغداد، 25 كانون الأول، 1971.
- 4- عبد الكريم هادي، المجتمع العثماني عادات وتقاليد مستوحاة، بغداد، جريدة الاستقلال، العدد(254)، 15 تشرين الأول 1923.

رابعاً- المقابلات الشخصية:

- 1- مقابلة شخصية أجراها الباحث مع السيد يوناداب النسطوري في باحة كنيسة(مريم مقدس) في مدينة تبريز بتاريخ 2014/6/18.

العلاقات السياسية الأردنية – المصرية (1982-1991م)

م.د. رائد عباس الشمري

جامعة القادسية / كلية القانون

The Jordanian-Egyptian Political Relations Between (1982-1991)

Lec. Dr. Ra'id Abbas Al-Shimary

College of Law/ University of Al-Qadissaya

Reead2008@yahoo.com

Abstract

The study sought to choose the influence of the most prominent political and military regional issues, particularly in the Arab world on the Jordanian - Egyptian relations, as the study sought to examine those relationships in terms of those events for the period extending between 1982-1991.

المقدمة

أثرت حقبة الثمانينيات وأوائل التسعينيات من القرن الماضي في صياغة أنماط كثيرة من العلاقات بين الدول العربية بشكل عام والعلاقات الأردنية – المصرية بشكل خاص، بل شكلت تلك الفترة نقطة تحول وتأرجح في العلاقات السياسية العربية، ولعل ذلك كله مبني على زخم الأحداث السياسية في الفترة المذكورة وآثارها المبرزة التي ألقت بظلالها على جميع أنحاء تلك المنطقة، منها اتفاقية كامب ديفيد والحرب العراقية – الإيرانية والاحتياح الصهيوني لجنوب لبنان فضلاً عن توجهات الدول العربية في تشكيل تحالفات بينها لخلق مساحة مؤثرة لها في الوجود السياسي وغيره، مع بقاء القضية الفلسطينية المحور الأساسي في رسم العلاقات العربية – العربية. ولم تكن الأردن ومصر بمعزل عن ذلك كله، إذ كانت العلاقات السياسية الأردنية – المصرية في مد وجزر تبعاً لتلك الأحداث وآثارها، لنلاحظها تتأثر سلباً بعد اتفاقية كامب ديفيد لتصل إلى مرحلة القطيعة لتتبع بعدها بمرحلة العودة والعنفوان بع التغيير السياسي في مصر وموقف الأخير من أحداث المنطقة في حينها لتعزز بعدها في تحالف يجمعها مع العراق واليمن، ليحل العقد بعده في ضوء حرب الخليج وعودتها فيما بعد.

اقتضى تقسيم الدراسة إلى المقدمة وثلاثة مباحث وخاتمة تضمنت أهم الاستنتاجات التي توصل إليها الباحث، جاء المبحث الأول تحت عنوان: طبيعة العلاقات الأردنية – المصرية 1982-1987، وحمل المبحث الثاني عنوان: القضية الفلسطينية وظلالها الملقى على العلاقات الأردنية المصرية 1982 – 1991، وكرس المبحث الثالث الذي كان تحت عنوان العلاقات الأردنية – المصرية في ظل مجلس التعاون العربي وحرب الخليج الثانية 1988-1991.

اعتمدت الدراسة على مصادر متنوعة جاءت في مقدمتها الوثائق غير المنشورة والمنشورة والمحفوظة في المكتبة الوطنية وكان أهمها وكالة الانباء العراقية، كما أسهمت الكتب العربية والمعرية بجانب آخر إذ رفدت الدراسة بمادة علمية قيمة كان في مقدمتها: كتاب علي محافظة المعنون (عشرة أعوام من الكفاح والبناء، مجموعة خطب جلالة الملك الحسين بن طلال المعظم 1977-1987)، وكتاب سليمان موسى المعنون: (تاريخ الأردن في القرن العشرين 1958-1995)، ولم تغفل الدراسة الدوريات التي اشتملت على المجلات وفي مقدمتها مجلة السياسة الدولية ومجلة شؤون فلسطينية وهناك الصحف وجاءت صحيفة الرأي الأردنية في مقدمتها، فضلاً عن ذلك اعتمد الباحث على بعض الرسائل الجامعية غير منشورة رسالة شريف جوير العلوان المعنون: (تسوية كامب ديفيد ومستقبل الصراع العربي الاسرائيلي).

المبحث الأول

طبيعة العلاقات الأردنية - المصرية 1982 - 1987.

لم تكن العلاقات الأردنية - المصرية خلال المدة المذكورة أنفأ على منوال واحد أو تسير بصورة منسقة طبيعية، بل كانت قد انتقلت من حالتين متضادتين ابتدأت أولهما بقطيعة كانت نتاج لاتفاقية أبرمت بين مصر والكيان الصهيوني تحت مسمى "اتفاقية كامب ديفيد" لتعقبها مرحلة أخرى انمازت بخطوات كان هدفها كسر الجليد وتعبيد الطريق بفعل إحداث سياسية في حينها لتثمر فيما بعد عن إنهاء القطيعة وعودة تلك العلاقات إلى مسارها الطبيعي، لذا سنتناول تلك المرحلتين تباعاً.

المطلب الأول

واقع العلاقات الأردنية - المصرية سنة 1982.

كانت العلاقات الأردنية - المصرية قبل قيام مصر بتوقيع اتفاقية كامب ديفيد مع الكيان الصهيوني عام 1979 تسير وفقاً لمسارها الطبيعي بل كانت أكثر من ذلك، إذ يمكن وصفها في بعض الأحيان بالتميزة، ولعل التميز المذكور وقوة الترابط الدبلوماسي ووحدة الخطاب السياسي بين الدولتين كان نابعاً من موقعهما الإقليمي وكونهما يشكلان جبهتين أساسيتين في النزاع العربي مع الكيان الصهيوني ومحورية النصر أو تحقيق الرجحان في إي تفاوض مع ذلك الكيان في إي مرحلة زمنية كانت، وهذا ما جعلهما محط اهتمام باقي الدول العربية مع اختلاف توجهاتها فكانت ضرورة دعم الدولتين الأردنية والمصرية من أهم مقررات القمم العربية المتعاقبة⁽¹⁾. بيد إن ذلك التميز في تلك العلاقة ومتانتها سرعان ما تعرضت لهزة أحدثت فيها شخاً معتداً به، فبعد إن بادر الرئيس المصري أنور السادات⁽²⁾ إلى طرح فكرة السلام المنفرد مع الكيان الصهيوني وقيامه بزيارة ذلك الكيان سارعت الدول العربية إلى استهجان تلك الزيارة وما تشكله من إضعاف في وحدة الموقف العربي⁽³⁾، إلا أنه وعلى الرغم من ذلك حاولت الأردن إن تتخذ موقفاً إيجابياً في أول الأمر قام على طرح مبادرة لمعالجة الشرخ بين الدول العربية ومحاولة ثني مصر عن أطروحتها في السلام المنفرد ولذا نجد ذلك واضحاً في خطاب للملك حسين بن طلال⁽⁴⁾ بقوله: "أدعو الأخوة القادة في الأمة العربية أن يتنادوا إلى تطويق الشرخ وترميم التضامن وإعادة تصويب النزاعات الانفرادية في إطار من التعاون والحوار والإخلاص"⁽⁵⁾.

- (1) حسن أبو طالب، قياس التعاون في علاقات مصر العربية 1970 - 1981، السياسة الدولية (مجلة)، العدد(122)، القاهرة، 1995، ص30-31.
- (2) محمد أنور محمد السادات (1918 - 1981): رجل دولة مصري، ولد في ميت أبو الكرم في محافظة المنوفية، تلقى تعليمه الأول في الكتاب القرية، ثم انتقل إلى مدرسة الأقباط الابتدائية، وفي عام 1935 التحق بالمدرسة الحربية وتخرج منها عام 1938 ضابطاً برتبة ملازم ثاني، عين في منفاد ثم نقل إلى مرسى مطروح، وفي صيف عام 1941 اشترك بمحاولة انقلاب الأولى للثورة لكنها فشلت فتم طرده من الجيش وإعتقاله لمدة سنتين، وفي عام 1945 تمكن من الهرب من السجن، بعد أعادته إلى الجيش وعلى أثر اغتيال أمين عثمان باشا تم اتهامه وأدخل السجن مرة ثانية علم 1946، انضم إلى تنظيم الضباط الأحرار عام 1951، اشترك في ثورة يوليو 1952 التي أطاحت بالملكية وأعلن الجمهورية، وعند تشكيل أول وزارة لحكومة الثورة تولى منصب وزير الدولة عام 1954، أنتخب رئيس مجلس الأمة للفترة بين 1960 - 1961، وفي عام 1969 اختاره جمال عبد الناصر نائباً له، وبعد وفاة الرئيس جمال عبد الناصر تقلد منصب رئيساً للجمهورية المصرية في 15 أيار 1971، تم اغتياله في 6 تشرين الأول 1981. للمزيد من التفاصيل ينظر: عبد الوهاب الكيالي، الموسوعة السياسية، ج6، ط3، المؤسسة العربية للدراسات، عمان، 1990، ص92.
- (3) الرأي (جريدة)، الأردن، العدد (279)، في 20 تشرين الثاني 1977.
- (4) الملك حسين بن طلال (1935 - 1999): ملك المملكة الأردنية الهاشمية، ولد في عمان وتلقى علومه في الاسكندرية وهارو وساندهرست العسكرية البريطانية، تولى العرش بعد اضطرار والده طلال بن عبد الله التخلي عن العرش عام 1953، تزوج الأميرة دنيا عبد الحميد عام 1955 وطلقها بعد عامين، ثم تزوج ابنة أحد الضباط الأنكليز وانجب منها عدة اولاد، عمل الملك على طرد غلوب باشا القائد البريطاني للجيش الأردني عام 1955، اقدم مع ابن عمه الملك فيصل ابن غازي على انشاء الاتحاد العربي الهاشمي (الأردني - العراقي) في شباط 1958، وبعد هزيمة حرب حزيران 1967 سار الملك وفق خط المطالبة بتطبيق قرارات مجلس الأمن الدولي (242) لعام 1967 ولكنه لم يحصل على تسوية لمستقبل الضفة الغربية، وفي عام 1970 بدأت أحداث أيلول الاسود استنطاق الملك من القضاء على المقاومة الفلسطينية وانسحابها من الأردن، وفي عام 1973 شارك الملك مشاركة رمزية في أحداث حرب تشرين، وعند اقدم السادات على توقيع اتفاقيات كامب ديفيد عام 1979 رفض الملك تأييدها أدى إلى قطع العلاقات مع مصر، ساند الملك العراق خلال حربه مع إيران عام 1980. للمزيد من التفاصيل ينظر عبد الوهاب الكيالي، المصدر السابق، ج2، ص541-542.
- (5) على محافظة، (جمع واعداد وتحرير) عشرة اعوام من الكفاح والبناء، مجموعة خطب جلالة الملك الحسين بن طلال المعظم 1977-1987، مركز الكتب الأردني، عمان، 1988، ص35.

بيد إن الأمر لم يجد نفعاً، إذ أصرت مصر على موقفها لتقوم بتوقيع اتفاقية " كامب ديفيد " للسلام مع الكيان الصهيوني، والتي وصفها الرئيس المصري أنور السادات في حينها بأنها " انجاز عظيم وشيء جدير ليس فقط بالدفاع عنها وإنما الاعتزاز بها"⁽¹⁾. ونتيجة قيام مصر بتوقيع الاتفاقية المذكورة إلى قيام العراق بالدعوة لعقد اجتماع للدول العربية في بغداد وعلى ضوءها تم انعقاد القمة العربية التاسعة في 2 تشرين الثاني 1978، وكانت من مقرراتها إرسال وفد إلى مصر واللقاء بالرئيس المصري أنور السادات لمحاولة تثبيته عن قراره وإلغاء تلك الاتفاقية المذكورة إلا إن ذلك لم يحقق الهدف المرجوا⁽²⁾، إذ رفض السادات في حينها استقبال الوفد العربي زاعماً إنه لا يمكن شراؤه بالمال مثل بعض الزعماء العرب، إشارة إلى ما حمله الوفد من مقترح يتمثل بدفع مبلغ قدره (2,5) مليار دولار إلى مصر سنوياً بدلاً من تلك المعونة المماثلة التي تعهدت بها الولايات المتحدة الأمريكية إلى مصر في حال توقيعها الاتفاقية⁽³⁾.

وبعد إصرار مصر على منهجها ورفض السادات لمبادرة الدول العربية وامتناعه عن استقبال وفدها وقيامه بتوقيع معاهدة الصلح مع الكيان الصهيوني، قامت الدول العربية بعقد اجتماع آخر لوزراء الخارجية العرب في بغداد في 27 آذار 1979، في اليوم التالي لتوقيع الصلح لتصدر عنه قرارات من أهمها قطع العلاقات الدبلوماسية مع مصر، ونقل مقر الجامعة العربية إلى تونس⁽⁴⁾، كما نتج عن ذلك أيضاً قيام الأردن بقطع علاقاتها الدبلوماسية مع مصر في 28 آذار 1979، لتبدأ مرحلة جديدة في المشهد السياسي الأردني - المصري⁽⁵⁾.

ويبدو أن الأردن قد أرغمت على قطع العلاقات مع مصر ونلاحظ ذلك من خلال التوجهات والخطابات التي القاها قادتها التي تمحورت حول عدم رغبتها تماماً في الوصول إلى الموقف المذكور، بل أنها قد أرغمت على ذلك استجابة لمقررات اجتماع وزراء الخارجية العرب آنف الذكر، كما نلاحظ ذلك أيضاً في خطابات الملك حسين الذي حاول بصورة مباشرة أو غير مباشرة إلى دعوة الدول العربية إلى إعادة النظر في قرارها السابق، فقد دعا الملك حسين في خطاب له الأمة العربية إلى تجاوز ردود الفعل العاطفية أو الكلامية وأنه لاجال لأية جهة عربية أن تجعل من الحماس الكلامي بديلاً عن تحمل المسؤولية المشتركة⁽⁶⁾.

ولعل تلك المواقف من الجانب الأردني كانت تجدها مؤيدات في إطار التغيرات التي طرأت في الساحة السياسية المصرية، فمن المعلوم أن هنالك علاقة قوية بين التغير في السياسة والتغير الذي يحدث بشخص القائمين على السلطة لاسيما في الدول التي يلعب فيها الرئيس دوراً غير محدد في تقرير أهداف ووسائل السياسة الخارجية، وهذا ما نلاحظه في تغير الرئاسة المصرية الذي ينتج عنه تبوء محمد حسني مبارك⁽⁷⁾ للرئاسة المصرية تغير في سياستها الخارجية في بوابتها العربية، وهذا ما أعلنه الرئيس مبارك بالنسبة لانتماء مصر العربي بقوله: " إننا جزء لا يتجزأ من العالم العربي "⁽⁸⁾، علاوة على ذلك فقد ساهمت بعض الأحداث السياسية في حينها إلى تعزيز توجه الأردن المذكور من حيث خلق أرضية متناغمة مع توجهه في باقي الدول العربية، فمن تلك الأحداث في حينها الحرب

(1) حسن أبو طالب، السياسة الخارجية المصرية في البيئة العربية 1970-1981، المستقبل العربي (مجلة)، العدد(122)، 1995، ص 57؛ سعيد الدين هلال، التطورات الداخلية في مصر، الشرق الأوسط كامب ديفيد بعد عشرة سنوات، مركز الأهرام للترجمة والنشر، القاهرة، 1989، ص 52.

(2) احمد عصام عودة، الملف الكامل لمسيرة القمة العربية، مطابع المؤسسة الأردنية، عمان، 1981، ص 35.

(3) محمود رياض، مذكرات محمود رياض (1948-1978)، ط2، دار المستقبل العربي، القاهرة، 1985، ص 576-577.

(4) شريف جوير العلوان، تسوية كامب ديفيد ومستقبل الصراع العربي الاسرائيلي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية القانون والسياسة، جامعة بغداد، 2004، ص 126-129.

(5) الرأي (جريدة)، الأردن، العدد (3677)، في 29 آذار 1979.

(6) طارق خوري، من المبادرة الى المعاهدة، مطابع المؤسسة الصحفية الأردنية، الرأي (جريدة)، عمان، 1979، ص 134.

(7) محمد حسني السيد مبارك (1928 -...): رجل دولة مصري، ولد في كفر المصيللة مركز شبين الكوم مديرية المنوفية، أنهى مرحلة التعليم الثانوي بمدرسة المساعي المشكورة الثانوية بشبين، التحق بالكلية الحربية وحصل على بكالوريوس العلوم العسكرية عام 1949، وتخرج برتبة ملازم ثاني، التحق ضابطاً بسلاح المشاة، وتم قبوله بكلية الطيران وتخرج منها عام 1950، ثم التحق بالدراسات عليا باكاديمية فرونز العسكرية بالاتحاد السوفيتي عام 1964، ترقى في المناصب العسكرية حتى وصل إلى منصب رئيس أركان حرب القوات الجوية، ثم قائداً للقوات الجوية عام 1972، شارك بحرب تشرين 1973، اختاره أنور السادات نائباً لرئيس الجمهورية عام 1975، وعقب اغتيال السادات عام 1981 تم إنتخابه كرئيس للجمهورية، تنحى عن الحكم على إثر ثورة 25 كانون الثاني 2011، للمزيد من التفاصيل ينظر: أكرم نور الدين الساطع، تاريخ ووثائق النصف الثاني من القرن العشرين أحداث. أعلام. وثائق (1950 - 2000)، دار النفاس، بيروت، 2008، ص 401.

(8) احمد يوسف احمد، الاستمرارية والتغير في السياسة الخارجية للرئيس مبارك، السياسة الدولية (مجلة)، العدد(69)، القاهرة، 1982، ص 121.

العراقية- الإيرانية، فبعد أن كان موقف مصر في أولها مندداً بالجانب العراقي واصفاً إياه بالمعتدي، تغير الأمر بعد تولي الرئيس محمد حسني مبارك الذي اتخذ موقفاً آخر مؤيداً للنظام العراقي ماداً له بالأسلحة والاعتدة وقطع الغيار، وكذلك الحال في لبنان إذ شهدت الساحة اللبنانية إحداثاً خطيرة تمثلت بالاجتياح الصهيوني لجنوب لبنان عام 1982، فسارعت مصر إلى التنديد بالعدوان مؤكدة وقوفها مع لبنان في مواجهة الاحتلال المذكور⁽¹⁾.

ولعل من تلك الأسباب الأساسية التي ارتكزت عليها الأردن في الدعوة إلى عودة العلاقات مع مصر انسحاب الكيان الصهيوني من سيناء في 25 نيسان 1982، حيث انتقلت اتفاقية "كامب ديفيد" من مراحل التصور والصياغة إلى مرحلة التنفيذ الفعلي⁽²⁾.

فقد رحبت الحكومة الأردنية بإتمام الانسحاب الصهيوني من سيناء، لذا بعث الملك حسين برقية تهنئة إلى الرئيس مبارك بهذه المناسبة، وكانت هذه البرقية هي الأولى من نوعها على المستوى العربي التي يتلقاها الرئيس مبارك⁽³⁾.

مما تقدم نجد أن العلاقات السياسية الأردنية - المصرية في عام 1983 قد شهدت تحسناً كبيراً، إذ شهد العام المذكور أربعة عشر إتصلاً ولقاءً بينهما توج بلقاء الملك حسين والرئيس مبارك خلال انعقاد القمة السابعة لحركة عدم الانحياز في نيودلهي من 7 - 12 آذار 1983⁽⁴⁾.

وخلال زيارة الملك حسين إلى لندن في آذار 1983، أكد في المؤتمر الصحفي الذي عقده حول التنسيق بين الأردن ومصر بقوله: "إننا كنا على اتصال وثيق جداً ومارلنا مع الرئيس حسني مبارك، وقد أوضحت ذلك في مؤتمر فاس، وإنني اعتقد انه ليست هنالك علاقات دبلوماسية على مستوى السفراء لمصر مع الدول العربية، فأن العلاقات وثيقة والمشاورات والاتصالات حول مختلف القضايا مستمرة"⁽⁵⁾.

وفي حديث لرئيس الوزراء الأردني مضر بدران⁽⁶⁾ في خطاب له أمام المجلس الوطني الاستشاري الأردني في 26 كانون الأول 1983، بقوله: "أن الأردن كان قد أعلن في مؤتمر قمة فاس عن استمرار اتصالاته بمصر انطلاقاً من إيمانه بدورها التاريخي والنضالي"⁽⁷⁾.

مما تقدم يمكننا القول أن العلاقات الأردنية - المصرية في المرحلة المذكورة أنفاً وإن كانت في ظاهرها البرتوكولي منقطعة بغلق السفارات وعدم تبادل السفراء، إلا انها في واقعها كانت مستمرة مبنية على المشاورات وتبادل الآراء لعدم قدرة أي منهما التخلي عن الآخر لاسيما في بعدها السياسي الخارجي وبخاصة في صراعها مع الكيان الصهيوني.

المطلب الثاني

العلاقات الأردنية - المصرية وعودة مصر إلى المحيط العربي والإسلامي.

بناء على تلك الأحداث والمواقف والتغيرات التي أعقبت قطع العلاقات والتي بينها سابقاً، اتخذت الحكومة الأردنية قراراً بإعادة العلاقات السياسية والدبلوماسية مع مصر اعتباراً من 25 أيلول 1984، معللة ذلك بدور مصر القومي وتلاحمها مع نضال الشعب العربي في فلسطين والعراق ولبنان⁽⁸⁾، وفي خطاب الملك حسين الذي أعلن فيه عودة العلاقات بقوله: "إن عودة مصر إلى الأسرة

(1) الرأي (جريدة)، الأردن، العدد (4659)، في 8 آذار 1983.

(2) محمد سيد احمد، الشرق الأوسط بعد نيسان، المستقبل العربي (مجلة)، العدد (38)، 1982، ص121.

(3) احمد ابو الحسن، استئناف العلاقات الدبلوماسية بين مصر والأردن، السياسة الدولية (مجلة)، العدد (79)، القاهرة، 1985، ص156.

(4) الرأي (جريدة)، الأردن، العدد (4659)، في 8 آذار 1983.

(5) الرأي (جريدة)، الأردن، العدد (4671)، في 20 آذار 1983.

(6) مضر محمد بدران (1934 -...): سياسي ورجل دولة أردني، ولد في مدينة جرش، وحصل على شهادة الحقوق من جامعة دمشق عام 1957، والتحق بدائرة الأمن العام، حصل على عدة مناصب عسكرية منها مدير المخابرات العامة 1968-1970، أميناً عاماً للديوان الملكي 1970-1971، ثم وزيراً للتربية والتعليم 1973-1974، ورئيساً للوزراء ووزيراً للخارجية والدفاع 1976-1979، للمزيد من المعلومات ينظر: سليمان موسى، تاريخ الأردن في القرن العشرين 1958-1995، ج2، منشورات مكتبة المحتسب، عمان، 1996، ص699.

(7) الرأي (جريدة)، الأردن، العدد (4946)، في 27 كانون الأول 1983.

(8) الرأي (جريدة)، الأردن، العدد (5213)، في 26 أيلول 1984.

العربية تعزز استقرار المنطقة، وتعزز الجانب العربي الذي يقدر المسؤوليات ومذكرا إننا بقينا على موقفنا الثابت في رفض صيغة " كامب ديفيد "(1).

أبلغ الملك حسين قرار الأردن بإعادة العلاقات مع مصر إلى الرئيس المصري حسني مبارك خلال اتصال هاتفي أجره معه في 26 أيلول 1984(2).

وصف رئيس الوزراء الأردني أحمد عبيدات(3) قرار بلاده بإعادة علاقاتها الدبلوماسية مع مصر بقوله: " بأنه دعم للتضامن العربي وارتفاع إلى مستوى التحديات التي تواجه الأمة العربية... وأنه قرار سياسي ينسجم تماماً مع رؤية الأردن القومية لمستقبل أمتنا العربية ودعم للتضامن العربي الذي نؤمن به في هذه البلاد شعباً وحكومة... خطوة من أجل وقف التراجع في السيرة القومية ومحاولة جادة لإنهاء الشلل الذي ساد السيرة العربية في الآونة الأخيرة... وأن الأردن يتوقع ردود فعل منطلقاً من روح التفاؤل والأمل ولذلك فهو معنى بالدرجة الأولى بالردود الإيجابية التي بدأت ترد من كافة أرجاء الوطن العربي وأنه إذا كانت هناك ردود فعل سلبية فأنا سنترك الحكم عليها للإجماع العربي وإرادة الشعوب العربية في كل مكان... وأن للشعب المصري دوراً تاريخياً لا يمكن إنكاره وجهاده وتضحياته من أجل العرب مشهودة ويعتز بها، كما أن القيادة المصرية الجديدة قيادة عربية تستحق الدعم والتأييد "(4).

صرح وزير الخارجية الأردني طاهر حكمت أن إعلان الحكومة الأردنية بعودة علاقاتها الدبلوماسية والسياسية مع مصر جاء بفضل قيادة الرئيس حسني مبارك للقضايا العربية وإصرار الشعب المصري على التمسك بكافة الحقوق الوطنية للشعب الفلسطيني، وأن قرار الأردن كان نتيجة للاتصالات واللقاءات بين القيادة في الدولتين والتطور العلاقات الاقتصادية والسياسية بينهما، وأن عودة العلاقات بين البلدين جاء أيضاً نتيجة لتقييم مواقف الشعب المصري وقيادته للقضايا الأساسية التي تهم الشعب العربي في فلسطين والعراق ولبنان(5). وقد رحبت الحكومة المصرية بالقرار الأردني حيث أصدرت رئاسة الجمهورية بياناً باستئناف العلاقات الدبلوماسية الكاملة بينهما، وإن هذه الخطوة جاءت انعكاساً صادقاً لإيمان البلدين بأن القضايا القومية والمصرية تتطلب من جميع الدول العربية إن تتجه بكل ما تمتلك من قوة إلى تحقيق الأهداف القومية العليا(6).

وتقديراً لموقف الأردن أرسل الرئيس مبارك مدير مكتبه أسامة الباز(7) إلى عمان لينقل رسالة شكر وتقدير إلى الملك حسين وشعبه جاء فيها: " نحن مدينون للملك حسين وللشعب الأردني باتخاذ هذه الخطوة التاريخية الكبيرة..."، وتعتبر زيارة أسامة الباز إلى الأردن هي أول زيارة يقوم بها مسؤول مصري إلى الأردن بعد عودة العلاقات السياسية والدبلوماسية بين البلدين(8).

دعا الرئيس الولايات المتحدة الأمريكية رونالد ويلسون ريغان(9) ((Ronald Wilson Reagan، في رسالتين منفصلتين إلى الرئيس المصري حسني مبارك والملك حسين عاهل الأردن جاء فيها: " انه من الضروري للدول في الشرق الأوسط المتفقة في الآراء

(1) علي محافظة، المصدر السابق، ص 618.

(2) الجمهورية (جريدة)، العراق، العدد (5503)، في 27 أيلول 1984.

(3) أحمد عبد المجيد عبيدات (1938 -...): ولد في قرية حرتا عام 1938، أنهى دراسته الثانوية في نابلس عام 1956، عمل في التدريس لمدة سنة ثم التحق بجامعة بغداد وتخرج منها في الحقوق عام 1961، التحق بسلك الأمن العام برتبة ملازم، ثم بدائرة المخابرات العامة، وتدرج في الخدمة إلى رتبة لواء، أصبح مدير المخابرات (1974 - 1982) وبرتبة فريق وزير الداخلية (1982 - 1984)، رئيس الوزراء (1984 - 1985)، عضو مجلس الأعيان (1984 - 1994). ينظر: سليمان موسى، المصدر السابق، ص 700.

(4) د. ك. و، تقارير وكالة الأنباء العراقية، 116/212، ردود فعل عودة العلاقات الأردنية - المصرية، تصريح رئيس الوزراء الأردني، 26 أيلول 1984.

(5) د. ك. و، تقارير وكالة الأنباء العراقية، 116/212، ردود فعل عودة العلاقات الأردنية - المصرية، تصريح وزير الخارجية الأردني، 26 أيلول 1984.

(6) سليمان موسى، المصدر السابق، ص 481.

(7) أسامة الباز (1931 - 2013): سياسي مصري، ولد بمدينة فاقوس في محافظة الشرقية، حصل على شهادة ليسانس في القانون عام 1954، ودكتوراه في القانون العام من أمريكا عام 1962، بدأ حياته بالعمل وكيلاً للنائب، ثم عين سكرتيراً ثانياً في وزارة الخارجية عام 1958، ووكيلاً للمعهد الدبلوماسي ثم مستشاراً سياسياً لوزير الخارجية، أصبح مدير مكتب نائب رئيس الجمهورية، ثم مديراً لمكتب رئيس الجمهورية للشؤون السياسية، شارك في مفاوضات كامب ديفيد، تولى الملف الفلسطيني - الصهيوني لفترة طويلة، له عدة مؤلفات منها كتاب (مصر والقرن الحادي والعشرين، توفي في 14 أيلول 2013. لمزيد من التفاصيل ينظر: أسامة الباز/ https://ar.wikipedia.org/wiki/أسامة_الباز

(8) د. ك. و، تقارير وكالة الأنباء العراقية، 116/212، ردود فعل عودة العلاقات الأردنية - المصرية، 27 أيلول 1984.

(9) رونالد ويلسون ريغان (1911 - 2004): الرئيس الأربعون للولايات المتحدة الأمريكية، ولد في مدينة تامبيكو الينوي الأمريكية، درس الاقتصاد وعلم الاجتماع، عمل في محطة للراديو كمذيع، وفي عام 1973 عمل بالتمثيل، تقلد منصب رئيس نقابة الممثلين، ثم دخل السياسة أصبح نائلاً باسم الحزب

والبعيدة النظر أن تعمل معاً لتحقيق سلام دائم للمنطقة"، وقال المتحدث بأسم البيت الأبيض أن الرسالة الخاصة بالملك حسين سيقوم بتسليمها إليه مساعد وزير الخارجية الأمريكي ريتشارد مورفي⁽¹⁾ (Richard Murphy)، وأشاد الرئيس الأمريكي ريغان في رسالته إلى الملك حسين بالعمل الشجاع والتاريخي للملك حسين⁽²⁾.

أستقبل الملك حسين مساعد وزير الخارجية الأمريكي ريتشارد مورفي، وبحث الجانبان التصريحات الأخيرة للرئيس ريغان الذي أكد تمسكه بخطة السلام التي أعلنها في 11 أيلول 1982⁽³⁾.

وصل وزير الخارجية المصري عصمت عبد المجيد⁽⁴⁾ إلى الولايات المتحدة الأمريكية في 27 أيلول 1984، وتباحث مع الرئيس ريغان، وقد صرح عصمت عبد المجيد لدى مغادرته البيت الأبيض بأن الرئيس ريغان عبر عن سعادته ورضاه بقرار الأردني باعادة العلاقات الدبلوماسية مع مصر بعد قطيعة طويلة... وعبر عصمت عبد المجيد أن الخطوة الأردنية هي خطوة مفيدة تجاه تحريك عملية السلام لكنه لا يعلم إذا كان الأردن يستمر رفضه الاشتراك في عملية السلام⁽⁵⁾.

أعرب دول الخليج العربي عدم قبولها لقرار الأردني، وأن إعادة العلاقات الدبلوماسية مع مصر يجب أن يتخذ خلال مؤتمر قمة عربي، ألا أن سلطنة عمان أعربت عن إرتياحها لقرار الأردني بعودة العلاقات السياسية والدبلوماسية مع مصر، وأن هذا القرار إيجابياً ويعزز التضامن العربي والمصلحة العربية العليا، وأن سلطنة عمان تعد الدولة الخليجية الوحيدة التي لم تقطع علاقاتها مع مصر عقب توقيعها لاتفاقية كامب ديفيد مع الكيان الصهيوني عام 1979⁽⁶⁾.

أبدت وزارة الخارجية اللبنانية اهتماماً واضحاً بأبعاد القرار الأردني باعادة العلاقات الدبلوماسية مع مصر، فقد عقد أمين عام وزارة الخارجية اللبنانية أجمعين الأول مع السفير عبد الرحمن الصلح رئيس بعثة رعاية المصالح اللبنانية في مصر، والثاني مع صلاح زكي القائم بالاعمال المصرية في بيروت، وجرى في الاجتماعين تقييم القرار الأردني وأسبابه والنتائج المتوقعة له⁽⁷⁾.

صرحت الحكومة العراقية تعقياً على إعادة العلاقات الأردنية - المصرية بأنها سابقة قد يكون لها صدى كبير، وأنه من المقرر حتى الآن أن الاتفاق الذي تم في مؤتمر قمة بغداد سنة 1979 لقطع علاقات الدبلوماسية للدول العربية مع مصر بسبب معاهدة السلام مع الكيان الصهيوني لا يمكن أن تلغى سوى بقرار مماثل يتخذ على نفس المستوى⁽⁸⁾.

أعلنت الحكومة السورية على لسان الناطق الرسمي للحكومة أستكارها بالقرار الأردني بأعادة العلاقات الدبلوماسية مع مصر ووصفته بأنه خروج على مقررات القمة العربية، ومما نتجه عن وضعاً جديداً يزيد الوضع العربي تعقيداً⁽⁹⁾.

الجمهوري، أنتخب عام 1966 حاكماً لولاية كاليفورنيا حتى عام 1975، رشح لانتخابات الرئاسة عام 1976 لكنه خسر، ثم إعادة ترشحه للانتخابات مره أخرى عام 1981 وحقق فوزاً كبيراً على المرشح الديمقراطي جيمي كارتر، أنهت رئاسته عام 1989، توفي في 5 حزيران 2004، نتيجة مرض الزهايمر. للمزيد من التفاصيل ينظر: أكرم نور الدين الساطع، المصدر السابق، ص521.

(1) ريتشارد مورفي (1929 -...): دبلوماسي أمريكي، ولد في مدينة بوسطن تلقى تعليمه في المدرسة اللاتينية والتحق عام 1951 بجامعة هارفارد، انخرط في السلك الدبلوماسي وأصبح قنصلاً لبلاده في روديسيا 1955 - 1958، ثم ممثلاً لمكتب الشرق الأوسط 1959 - 1971، ثم أصبح سفيراً لبلاده في سوريا عام 1976، ثم أصبح مساعد وزير خارجية في رئاسة الرئيس ريغان. ينظر: ايلين مطر محمد السعيد، الموقف الأمريكي من الحرب الأهلية اللبنانية 1975 - 1983، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة ذي قار، كلية التربية، 2013، ص111..

(2) د. ك. و، تقارير وكالة الأنباء العراقية، 116/212، ردود فعل عودة العلاقات الأردنية - المصرية، 26 أيلول 1984.

(3) د. ك. و، تقارير وكالة الأنباء العراقية، 116/212، ردود فعل عودة العلاقات الأردنية - المصرية، 27 أيلول 1984

(4) عصمت عبد المجيد (1923 - 2013): دبلوماسي مصري، ولد في مدينة الإسكندرية، التحق بكلية سان مارك بالأسكندرية ثم حصل على ليسانس الحقوق من جامعة الإسكندرية عام 1944، وعلى شهادة الدكتوراه في القانون الدولي من جامعة باريس عام 1951، عمل في عدة مناصب أهمها سفير مصر في باريس عام 1970، وزير الدولة للشؤون مجلس الوزراء بين (1970 - 1972)، سفير ومنوب مصر الدائم في الأمم المتحدة لفترة بين (1972 - 1983)، شغل منصب وزير الخارجية بين (1984 - 1991)، ونائب رئيس مجلس الوزراء عام 1985، أنتخب الأمين العام جامعة الدول العربية لفترة بين (1991 - 2001)، له عدة مؤلفات أهمها كتاب (مواقف وتحديات في العالم العربي)، توفي في 21 كانون الأول 2013. للمزيد من التفاصيل ينظر: عصمت عبد المجيد

<https://ar.wikipedia.org/wiki/>

(5) ردود فعل عودة العلاقات الأردنية - المصرية، 27 أيلول 1984. د. ك. و، تقارير وكالة الأنباء العراقية، 116/212

(6) د. ك. و، تقارير وكالة الأنباء العراقية، 116/212، ردود فعل عودة العلاقات الأردنية - المصرية، ردود فعل الدول الخليجية، 29 أيلول 1984.

(7) د. ك. و، تقارير وكالة الأنباء العراقية، 116/212، ردود فعل عودة العلاقات الأردنية - المصرية، الموقف اللبناني، 27 أيلول 1984.

(8) د. ك. و، تقارير وكالة الأنباء العراقية، 116/212، ردود فعل عودة العلاقات الأردنية - المصرية، الموقف العراقي، 26 أيلول 1984.

(9) د. ك. و، تقارير وكالة الأنباء العراقية، 116/212، ردود فعل عودة العلاقات الأردنية - المصرية، الموقف السوري، 25 أيلول 1984

نددت الحكومة الليبية بالقرار الأردني بأعادة العلاقات الدبلوماسية مع مصر وعبرته بشكل خيانه سافرة... وهو في جوهره اعتراف واضح وصريح بالعدوان الصهيوني، ودعت الدول العربية إلى إعلان مقاطعة شاملة وجماعية للأردن بعد أن قررت عمان استئناف علاقاتها مع القاهرة⁽¹⁾.

وعلى ضوء ذلك قام الرئيس مبارك بزيارة الأردن في 8 - 12 تشرين الأول 1984، حيث عقد مباحثات مع الملك حسين، وقد صرح الرئيس مبارك إن القرار الأردني يمثل دعوة شجاعة إلى وحدة الموقف ونضال في ظل استراتيجية السلام وصولاً إلى الهدف المنشود، وخلال المباحثات تم الاتفاق على تشكيل لجنة أردنية - مصرية العليا يرأسها رئيسا الوزراء لكلا البلدين من أجل إقرار أفاق التعاون في جميع المجالات⁽²⁾.

ازدادت الزيارات بين البلدين من أجل تعزيز التعاون في المجالات كافة، ومن تلك الزيارات توجه ولي العهد الأردني الأمير الحسن ابن طلال⁽³⁾ بزيارة رسمية إلى مصر تمهيداً لزيارة الملك حسين إلى مصر التي وصلها في 1 كانون الأول 1984، يرافقه رئيس الوزراء أحمد عبيدات حيث استقبل الملك حسين استقبالاً رسمياً وشعبياً، وصرح الرئيس حسني مبارك تصريحاً رسمياً رحب فيه بهذه الزيارة: " أن شعب مصر أظهر تقديره العارم لما تتحلى به من صفات سلمية ومزايا حميدة في روابطك السياسية والاجتماعية، ومن أبرزها عفة اللسان واحترامك للرأي الآخر مهما اتسعت رقعة الخلاف... إن مصر لاتنسى لك ولأسرتك العربية الأصيلة تاريخاً ناصعاً معاصراً، هو ترجمة صادقة لنضال مستمر من اجل رفعة الإنسان العربي"⁽⁴⁾، كما القى الملك حسين خطاباً أمام مجلس الشعب المصري، وأكد الجانبان حرصهما على إن يكون التعاون بين البلدين نموذجاً لما يمكن إن تصل إليه العلاقات العربية بالتكامل ضمن منظور قومي يستهدف المصلحة العربية العليا⁽⁵⁾.

شهدت العلاقات الدبلوماسية بين الأردن ومصر في عام 1985، إرتفاعاً ملحوظاً وعلى أعلى المستويات، إذ تكررت الزيارة بين الملك حسين والرئيس مبارك الأمر الذي انعكس على واقع القضايا العربية ومعالجتها بمساعدة مصر، وهكذا نجد أن العلاقات الأردنية - المصرية سارت بخطة قوية، إذ تنامت اللقاءات بينهما حيث بلغت خلال العام المذكور عشرة اجتماعات إحتضنت عمان منها خمسة إجتماعات، وكانت ثلاثة منها في مصر بينما عقدت قمة أردنية - مصرية في كل من واشنطن وسلطنة عمان، إلى جانب ذلك الاتصالات السياسية التي حدثت بين البلدين التي بلغت (42) اتصالاً ولقاء تم خلالها تشكيل اللجنة العليا المشتركة الأردنية - المصرية كإطار عام للعلاقات بين البلدين تعقد هذه اللجنة اجتماعاتها مرتين سنوياً، وقد أسفرت اجتماعات تلك اللجنة عن توقيع (22) اتفاقية وبرتوكولا في كافة المجالات⁽⁶⁾.

تمثلت العلاقات الأردنية - المصرية في عام 1986 إنموذجاً طيباً لعلاقات مصر مع الدول العربية التي شملت قضايا عربية عامة والقضايا المشتركة بين البلدين، إذ بلغت مجموع اللقاءات بينهما في هذا العام (39) اتصالاً ولقاء، كانت (6) لقاءات منها بين الملك حسين والرئيس مبارك أخرها في نهاية كانون الأول 1986، في العقبة والذي جاء عقب تطورين هامين وهما تصاعد حرب المخيمات في لبنان، والثاني هو دعوة مصر للمشاركة في مؤتمر القمة الإسلامي الخامس في الكويت، وحاول البلدان إيجاد أرضية مشتركة وقوية للتعاون وتأكيداً على تطابق وجهات النظر بين البلدين وعدم تجميد الموقف أمام مسيرة السلام⁽⁷⁾.

(1) د. ك. و، تقارير وكالة الأنباء العراقية، 116/212، ردود فعل عودة العلاقات الأردنية - المصرية، وقف ليبيا، 26 أيلول 1984

(2) الجمهورية (جريدة)، العراق، العدد (5518)، في 12 تشرين الأول 1984.

(3) الحسن بن طلال بن عبد الله (1947 -...): ولد في عمان، أصبح ولي عهد الأردن من عام 1965 - 1999، يعد من المفكرين والاقتصاديين المميزين في الوطن العربي، له حضور متميز في الندوات الفكرية العالمية، أسس الكثير من المعاهد واللجان الأردنية وأشرف على خطط التنمية الخمسية منذ عام 1976 حتى عام 1990، لديه الكثير من النشاطات الاجتماعية والسياسية وكان عضواً في العديد من اللجان المحلية والدولية، لديه مؤلفات عديدة. ينظر: راند عباس فاضل الشمري، العلاقات الأردنية - البريطانية 1967 - 1979، اطروحة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة القادسية، كلية التربية، 2016، ص145.

(4) سليمان موسى، المصدر السابق، ص481-482.

(5) وزارة الاعلام المصرية، الهيئة العامة للاستعلامات، مصر والأردن، بداية التضامن العربي، القاهرة، (د.ت)، ص122.

(6) د. ك. و، تقارير وكالة الأنباء العراقية، 116/522، مصر زيارات للخارج، لعام 1985.

(7) أسامة الغزالي حرب، مصر والوطن العربي، مركز الدراسات الاستراتيجية بالاهرام، القاهرة، 1988، ص834-835.

أما فيما يخص الدور الأردني في إعادة العلاقات العربية - المصرية، نجده لم يقف عند حدود عودة العلاقات الأردنية - المصرية، إنما سعت الأردن للتوسط من أجل عودة العلاقات العربية - المصرية وعودة مصر إلى مكانها الطبيعي في الصف العربي، فقد وجه الملك حسين دعوة إلى الرؤساء والملوك العرب لعقد قمة عربية في عمان لفترة ما بين 8-11 تشرين الثاني 1987، كما سعى أيضاً بجهود حثيثة في تأمين حضور كامل لرؤساء والملوك العرب في هذه القمة والتي أطلق عليها "قمة الوفاق والاتفاق"، وبرز الدور الأردني سواء قبل انعقاد المؤتمر أو أثناء انعقاده وكان هدفه إجراء المصالحات العربية⁽¹⁾.

كانت كلمة الأردن في القمة واضحة كان الهدف منها عودة مصر إلى الصف العربي والمصالحة فيما بينها وبين الدول العربية، فقد جاءت كلمة الملك حسين مقننة لذلك بقوله: " ولا أملك إلا إن اتساعاً في هذه المجال عن أمر الشقيقة الكبرى مصر، وإلى متى ستظل بعيدة عنا ونظل بعيدين عنها طالما إن الواقع والمنطق والواجب يفرض علينا العمل على تعزيز قواعد النظام العربي " ⁽²⁾. أسفرت الجهود الأردنية في القمة إلى نتائج مهمة فيما يخص مصر، فقد تم منح الخيار للدول العربية فيما يخص العلاقات مع مصر، معتبر إن العلاقة الدبلوماسية بين إي دولة عضو في الجامعة العربية وبين مصر عمل من أعمال السيادة تقرره كل الدول وليست من اختصاصات الجامعة العربية⁽³⁾.

كما نجحت الدبلوماسية الأردنية في مؤتمر القمة في هدفها المذكور، إذ لم تلبث تلك الدول أن أخذت تعيد علاقاتها مع مصر واحد بعد أخرى⁽⁴⁾.

ونشطت الدبلوماسية الأردنية أيضاً بعد قمة عمان وبذلت جهوداً من أجل عودة مصر إلى مؤسسة جامعة الدول العربية، وقبيل انعقاد أجمع القمة العربية الطارئ الذي دعا إليها الملك المغرب الحسن الثاني⁽⁵⁾ في الدار البيضاء لفترة من 22-26 أيار 1989، أعلن الملك حسين بأن لابد من مشاركة مصر بهذه القمة واعتبر ذلك مطلباً أردنياً لأنه أن الأوان لعودتها إلى أحضان جامعة الدول العربية⁽⁶⁾، كما ربط الملك حسين مشاركة الأردن في هذه القمة وبين مشاركة مصر فيها بل ذهب إلى أبعد من ذلك عندما قال: إن دول مجلس التعاون العربي لن تحضر أية قمة عربية لاتحضرها مصر⁽⁷⁾.

استجابت الدول العربية للمطلب الأردني، وتميز مؤتمر القمة بحضور مصر ممثلة برئيس حسني مبارك بعد قطيعة استمرت منذ عام 1978، وفي أثناء المؤتمر جرت المصالحة بين ألقاذي والأسد من جهة ومبارك من جهة أخرى⁽⁸⁾.

لم يقتصر النشاط الدبلوماسي الأردني على إعادة العلاقات العربية - المصرية، إذ توجت السياسة الخارجية الأردنية إلى عودة العلاقات المصرية مع الدول الإسلامية خلال انعقاد مؤتمر القمة الإسلامي الرابع المنعقد في المغرب في 19 كانون الثاني 1984⁽⁹⁾، وترأس الوفد الأردني ولي العهد الأمير الحسن ابن طلال حيث سعى الأمير بأجراء عدد من اللقاءات خارج اجتماعات القمة مع الرؤساء الوفود من الأفارقة والأسيويين من أجل تخفيف حدة المواقف إتجاه مصر⁽¹⁰⁾، وقد توجت تلك اللقاءات باتفاق أردني مع بعض الدول الإسلامية على عودة مصر إلى المنظمة الإسلامية، وخلال انعقاد جلسات المؤتمر قدم الوفد الأردني طلباً رسمياً لعودة مصر

(1) بطرس بطرس غالي، الدبلوماسية المصرية في عام 1988، السياسة الدولية (مجلة)، العدد (95)، القاهرة، 1989، ص10.

(2) علي محافظة، المصدر السابق، ص1067.

(3) مركز دراسات الوحدة العربية، يوميات وثائق الوحدة العربية 1987، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1988، ص637.

(4) د.ك. و، تقارير وكالة الأنباء العراقية، 116/212، ردود فعل استئناف العلاقات العربية - المصرية، 11 أيلول 1987.

(5) الحسن بن محمد (1929 - 1999): عاهل المملكة المغربية، ولد في الرباط في 9 تموز 1929، تلقى علومه الأولية في القرآن الكريم في القصر الملكي، بعد دراسة جامعية في كل من الرباط وبوردو في فرنسا حاز في عام 1952 على درجة الماجستير في القانون المدني، وفي 20 آب 1953 نفي مع والده إلى كورسيكا في فرنسا كرد فعل على سياسة الملك الراضة للتعاون مع القوى الاستعمارية ثم نقل إلى مدغشقر ثم علة إلى المغرب في تشرين الثاني عام 1955، انتقلت إليه السلطات الرسمية كملك للبلاد في 26 شباط عام 1961 عقب وفاة والده، نجا من عدة محاولات اغتيال أعوام 1971، 1972، 1973، توفي في 23 تموز 1999، إثر نوبة قلبية. للمزيد من التفاصيل ينظر: أكرم نور الدين الساطع، المصدر السابق، ص778.

(6) مركز دراسات الوحدة العربية، المصدر السابق، ص551.

(7) حسن ابو طالب، قمة الدار البيضاء وعودة مصر، السياسة الدولية (مجلة)، العدد (97)، القاهرة، 1989، ص156.

(8) سليمان موسى، المصدر السابق، ص521.

(9) الرأي (جريدة)، الأردن، العدد (4968)، في 18 كانون الثاني 1984.

(10) احمد ابو الحسن، المصدر السابق، ص156.

وباستئناف عضويتها في المنظمة، وخلال جلسة التي طرحت فيها مسألة إعادة عضوية مصر في المنظمة أعلن الأمير الحسن تأييد الأردن لإنهاء تعليق عضوية مصر في المنظمة، وترتب على ذلك بأن عادت مصر إلى المنظمة الإسلامية بأغلبية 32 صوتاً وامتناع 7 دول عن التصويت⁽¹⁾. وقد رحب الرئيس المصري حسني مبارك بالقرار الذي اتخذته منظمة المؤتمر الإسلامي الرابع بأرسال لجنة إلى القاهرة لبحث عودة مصر إلى صفوف المنظمة الإسلامية⁽²⁾. وأعلنت الحكومة الأردنية من خلال رئيس الوزراء الأردني أحمد عبيدات في 31 كانون الثاني 1984، في بيان وزاري أمام مجلس النواب ترحيب الحكومة بفتح أبواب لعودة مصر إلى الساحة العربية والإسلامية⁽³⁾. وشهدت العلاقات الأردنية - المصرية تطوراً مهماً وأنه ليس ثمة علاقات سياسية وشعبية، اجتماعية واقتصادية، ثقافية وعلمية، دينية وإعلامية، بلغت هذه الدرجة من الدفء في المشاعر، والتطابق في الرأي والتماثل في التوجه، والتوحد في النظرة لشتى القضايا على الساحة القومية أو الإسلامية أو العالمية، مثل تلك العلاقة النموذجية والمثلى التي تربط بين دولتي الأردن ومصر⁽⁴⁾.

المبحث الثاني

القضية الفلسطينية وظلالها الملقى على العلاقات الأردنية - المصرية 1982 - 1991

المطلب الأول

العلاقات الأردنية - المصرية خلال الحوار الأردني الفلسطيني 1982-1988.

لم تكن القضية الفلسطينية بإبعادها المختلفة قد أخذت طريقاً مستقلاً عن التأثير على العلاقات داخل المحيط العربي، بل العكس من ذلك فقد شكلت القضية المركزية لدى الشعوب العربية، إذ تسارعت حكوماتها إلى حمل لواء تلك القضية لنلحظ تزايد التجاذب بينها من حين إلى آخر، ولم تكن العلاقات الأردنية - المصرية بمعزل عن ذلك، بل كانت تلك القضية تشكل ركيزة ألفت بظلالها على تلك العلاقات، وهذا يرجع إلى مرجحات عدة منها⁽⁵⁾:

- 1- اشتراك الأردن ومصر في النزاع العربي مع الكيان الصهيوني بصورة مباشرة كونهما دولتين متاخمتين في حدودهما "فلسطين المحتلة" مما يجعلهما متماثلين في الأمر مع الفلسطينيين أنفسهم.
- 2- التداخل المكاني والسكاني بين الأردن والفلسطينيين لاسيما ما يتعلق منها بالصفة الغربية، وانعكاس ذلك على الوضع الداخلي والخارجي للأردن على امتداد السنوات، زيادة على العلاقات الإدارية التي تربط مصر بقطاع غزة من حيث إشراف الأولى عليها. ووفقاً لذلك فقد ارتأينا إن نفرد مبحثاً خاصاً لبيان تلك الآثار وعلى مطلبين، يختص الأول منهما في بيان معالم المرحلة المحصورة بين 1982-1988، إما المطلب الثاني فيختص في المرحلة الثانية والمتعلقة بالحدث الأبرز المسمى "فك الارتباط".

المطلب الأول

مراحل الحوار الأردنية - الفلسطينية 1982 - 1988.

شهد الحوار الأردني - الفلسطيني محادثات مكثفة في الفترة مابين تشرين الأول 1982 - ونيسان 1983، بغرض التوصل إلى صيغة ثنائية تشكل نواة لصيغة عربية أوسع لكي تستفيد من مشروع الرئيس الأمريكي ريغان الذي أعلنه في 11 أيلول 1982⁽⁶⁾. يمكن تلخيص مشروع ريغان بالنقاط الآتية⁽⁷⁾:

- 1- التأكيد على أن مبدأ الانسحاب في قرار مجلس الأمن رقم (242) ينطبق على كافة الجبهات مع الكيان الصهيوني.

(1) الرأي (جريدة)، الأردن، العدد (4970)، في 20 كانون الثاني 1984.

(2) الجمهورية (جريدة)، العراق، العدد (5254)، في 22 كانون الثاني 1984.

(3) الرأي (جريدة)، الأردن، العدد (4981)، في 31 كانون الثاني 1984.

(4) بطرس بطرس غالي، الدبلوماسية المصرية في عام 1988، المصدر السابق، ص14.

(5) دار مجدلوي للنشر، عمان، 1999، ص81-109. فيصل عودة الرفوع، العلاقات الأردنية - المصرية " 1952 - 1970 "

(6) الأردن (جريدة الرسمية)، العدد (3064)، في 28 شباط 1982.

(7) محمد الأطرش، السياسة الأمريكية تجاه الغزو الإسرائيلي للبنان، المستقبل العربي (مجلة)، العدد (55)، 1983، ص39-40؛ منير الهور وطارق موسى، مشاريع التسوية للقضية الفلسطينية (1947-1985)، دار الجليل للنشر، عمان، 1986، ص217.

2- دعوة الكيان الصهيوني إلى تجميد إقامته مستوطنات جديدة.

3- إعطاء الفلسطينيين في الضفة الغربية وقطاع غزة الحكم الذاتي بحيث لا يتعارض مع متطلبات الأمن للكيان الصهيوني.

4- عدم تأييد إنشاء دولة فلسطينية مستقلة في الضفة الغربية وقطاع غزة، وعدم تأييد بسط السيادة الصهيونية عليها.

5- بقاء القدس موحدة.

تشابهت المواقف الأردنية والمصرية وموقف منظمة التحرير الفلسطينية من هذه المبادرة فقد أعلنت الأطراف الثلاثة عن وجود بعض الإيجابيات في هذه المبادرة مع وجود بعض الملاحظات عليها ⁽¹⁾، أما الموقف الصهيوني منها وعلى الرغم من مزايا المشروع من وجهة نظرها فأنها رفضته بشدة لأنها لا تريد تجميد بناء المستوطنات الجديدة ولا ترغب بإعطاء الحكم الذاتي الكامل للفلسطينيين ⁽²⁾.

جاءت تلك المبادرة منسجمة مع توجهات مشروع السلام العربي المقرر في قمة الثاني عشر في فاس المنعقدة ما بين 6-9 أيلول 1982، حيث ساهمت القمة في إصرار الأردن والمنظمة التحرير الفلسطينية في صياغة سياسة مشتركة من أجل إيجاد طريقة ملائمة لحل القضية الفلسطينية ⁽³⁾، ونتج عن ذلك وضع مسودة اتفاق بين الملك حسين وياسر عرفات ⁽⁴⁾، وقد أعلنت الحكومة الأردنية في بيان لها في 10 نيسان 1983، عن احترام الأردن لقرار منظمة التحرير الفلسطينية بصفتها الممثل الشرعي الوحيد للشعب الفلسطيني ⁽⁵⁾.

ونتيجة لهذا القرار الأردني اجتمع مجلس الثوري لحركة فتح في تونس بتاريخ 11 كانون الثاني 1984، وأتخذت اللجنة المركزية لحركة فتح قرار بتشكيل لجننتين برئاسة ياسر عرفات لصياغة شكل الحوار مع كل من الأردن ومصر ⁽⁶⁾.

شهدت هذه المرحلة تحركاً مكثفاً من قبل الحكومة المصرية باتجاه الأردن حيث زار الرئيس مبارك الأردن في 8 تشرين الأول 1984 ⁽⁷⁾، وهي الزيارة الأولى التي يقوم بها الرئيس مبارك إلى الأردن بعد توليه الرئاسة وأول زيارة بعد عودة العلاقات الدبلوماسية بين البلدين، وخلالها تم التباحث مع الملك حسين على أمور عديدة منها زيادة التعاون بين البلدين بكافة المجالات، ومناقشة القضية المركزية الأمة العربية هي القضية الفلسطينية ⁽⁸⁾.

نتج عن تلك المباحثات بين الملك حسين والرئيس مبارك عن تجدد المباحثات الأردنية - الفلسطينية، إذ جاء انعقاد المجلس الوطني الفلسطيني في دورته السابعة عشر المنعقد في عمان لفترة من 22-29 تشرين الثاني 1984، حيث أقر المجلس سياسة مرنة فيما يخص العلاقات مع مصر والأردن 'كما تعهد بدراسة مقترحات الملك حسين الخاصة بمسألة التحرك الأردني - الفلسطيني آذنا لياسر عرفات من الاستمرار في محادثاته مع الملك حسين ⁽⁹⁾.

وخلال انعقاد المجلس المذكور أكد ياسر عرفات في خطابه أمامه أهمية قيام مصر بدورها الطبيعي والطبيعي ضمن الأمة العربية مضيفاً إن مصر قد أكدت من خلال نضالها على عدة جبهات أنها جزء لا يتجزأ من الأمة العربية وعليها واجبات ولها حقوق، وأن المفهوم الأردني حول مصر والعلاقات مع شعبها قريب من مفهوم منظمة التحرير الفلسطينية ⁽¹⁰⁾.

ونتيجة لتلك التطورات السياسية بين الأردن والمنظمة التحرير من جهة وبين الأردن ومصر من جهة أخرى، ومن أجل زيادة التعاون بين الأردن ومصر قام الملك حسين بزيارة القاهرة في 1 كانون الأول 1984، واعتبرت تلك الزيارة هي الأولى التي يقوم بها

(1) علي محافظة، المصدر السابق، ص 672.

(2) رولان داراس، الحسين حياة على الحافة تاريخ ملك ومملكة، ترجمة جولي صليبيا، الاهلية للنشر والتوزيع، عمان، 2001، ص 141.

(3) الثورة (جريدة)، العراق، العدد (4499)، في 11 أيلول 1982.

(4) ياسر عرفات (1929 - 2004): ولد في القاهرة في 24 آب 1929، وهو مؤسس حركة فتح وزعيمها ورئيس اللجنة التنفيذية في منظمة التحرير الفلسطينية والقائد العام للثورة الفلسطينية، عمل على كسب التأييد الدولي للقضية الفلسطينية، توفي عام 2004. للمزيد من التفاصيل ينظر: جمال الشويخ، محاكمة مشاهير السياسة، ط1، أطلس للنشر، القاهرة، (د.ت)، ص 65-83.

(5) احمد عبد الرحيم الخلايلة، الاستراتيجية الأردنية وارتباطها بالقضية الفلسطينية (جذورها وحاضرها ومستقبلها)، المطابع العسكرية، عمان، 1998، ص 332.

(6) الجمهورية (جريدة)، العراق، العدد (5243)، في 11 كانون الثاني 1984.

(7) سمح شبيب، العلاقات الفلسطينية - المصرية، شؤون فلسطين (مجلة)، العدد (162-163)، بيروت، 1986، ص 88.

(8) مديحة المدفعي، الأردن وحرب السلام، ترجمة رشيد ابو غيدا، مكتبة برهومة للنشر والتوزيع، عمان، 1993، ص 675.

(9) احمد عبد الرحيم الخلايلة، المصدر السابق، ص 332.

(10) مديحة المدفعي، المصدر السابق، ص 233.

الملك حسين إلى القاهرة منذ تشرين الثاني 1977، وفي الخطاب الذي ألقاه الملك أمام مجلس الشعب المصري أكد الملك على المبادئ الأساسية للأردن إزاء تحركه باتجاه السلام والتي أعلنها في خطابه أمام مجلس الوطني الفلسطيني في دورته السابعة عشر المنعقدة في عمان والتي قبلت بالتأييد من الرئيس مبارك⁽¹⁾.

عقبت الحكومة المصرية على الاتفاق الأردني - الفلسطيني بأنه يعد تطوراً مهماً في تاريخ القضية الفلسطينية، وإن أهمية هذا الاتفاق يستند إلى إطار القانوني ومضمونه السياسي والجزائي فهو معبر عن الإرادة المستقلة لمنظمة التحرير الفلسطينية، كما أنه ينطلق من روح قرارات العربية والدولية لتحقيق التسوية وإنهاء الاحتلال وفق مبدأ الأرض مقابل السلام وحق تقرير المصير ضمن اتحاد كونفدرالي مع الأردن، وفي أعقاب إعلان الاتفاق طرح الرئيس مبارك مقترحات لتحريك العملية السلمية وتمحورت في ثلاثة نقاط⁽²⁾:

- 1- إن مصر تفضل إن يتم إجراء حوار مباشر بين وفد أردني فلسطيني مشترك والولايات المتحدة الأمريكية كبادرة لجولة ثانية يشترك خلالها الجانب الصهيوني في الحوار بمشاركة أو عدم مشاركة مصر.
- 2- إن المنظمة يجب إن تتعاون مع الأردن لاختيار عناصر معتدلة تشترك في الوفد.
- 3- إن من المهم إجراء حوار مباشر مع الكيان الصهيوني من جهة والوفد الأردني الفلسطيني المشترك من جهة أخرى يعقده مؤتمر دولي.

شهد عام 1985 زيارات متتالية بين الأردن ومصر، حيث قام الملك حسين بزيارة مصر ولقاء الرئيس حسني مبارك في الغردقة في آذار 1985، وتم الاتفاق على قبول مقترحات الرئيس مبارك لتحريك العملية الحوار السلمي للقضية الفلسطينية، وقد دعا الأخير الإدارة الأمريكية رسمياً إلى إقامة حوار مع الوفد الأردني - الفلسطيني المشترك وذلك إثناء الزيارة التي قام بها الرئيس مبارك إلى الولايات المتحدة في منتصف آذار 1985، متوجهاً بعدها إلى الأردن بعد عودته من الولايات المتحدة لبحث نتائج الزيارة مع الملك حسين⁽³⁾. وقبل زيارة الملك حسين إلى الولايات المتحدة توجه إلى القاهرة في أيار 1985، لمراجعة المواقف المشتركة بين الدولتين، وخلال لقاء الملك حسين بالرئيس مبارك بدا إنهما يتفقان في وجهة النظر حول التحرك الأردني - الفلسطيني المشترك بوصفه يمثل فرصة يجب على الجميع استثمارها لإيجاد سلام عادل في المنطقة، وإن على الولايات المتحدة تحديداً إن تقابل خطوة الملك حسين بخطوة إيجابية مماثلة وإن تتحلى بقدرة أكبر من المرونة في تقبل فكرة الحوار الأردني - الفلسطيني المشترك مع الكيان الصهيوني⁽⁴⁾. نتج عن زيارة الملك حسين إلى واشنطن في تشرين الثاني 1985، ومباحثاته مع المسؤولين الأمريكيين تقبل فكرة الملك حسين بإقامة مؤتمر دولي لحل النزاع العربي - الصهيوني، وعليه طرح المسؤولين الأمريكيين الشروط الآتية من أجل عقد المؤتمر الدولي هي⁽⁵⁾:

- 1- يدعى إلى عقد المؤتمر الدولي من قبل السكرتير العام للأمم المتحدة وبرعايتها.
 - 2- يدعى للمؤتمر بالإضافة لأطراف النزاع الدول الدائمة العضوية في مجلس الأمن.
 - 3- اعتراف منظمة التحرير الفلسطينية بقراري مجلس الأمن الدولي رقم (242) و(338).
- بعد عودة الملك حسين من واشنطن أطلع عرفات على نتائج مباحثاته وأبلغه إن المطلوب من المنظمة إن تعلن قبولها لقرارين مجلس الأمن رقم (242) و(338)، وقبول مبدئي في المشاركة في التفاوض مع الكيان الصهيوني كشرط لدعوته للمؤتمر الدولي، إلا إن القيادة الفلسطينية رفضت الاعتراف بقرارين مجلس الأمن رقم (242) و(338)⁽⁶⁾.

(1) وزارة الإعلام المصرية، الهيئة العامة للاستعلامات، مصر والأردن، بداية للتضامن العربي، القاهرة، (دب)، ص106.
 (2) عمرو هاشم ربيع، الرؤية المصرية للقضية الفلسطينية والصراع العربي الاسرائيلي 1981-1987، شؤون فلسطينية (مجلة)، العدد (230-231)، بيروت، 1992، ص38.
 (3) علي الدين هلال، مصر والعرب، التقرير الاستراتيجي العرب 1985، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالاهرام، القاهرة، 1986، ص368.
 (4) علي الدين هلال، المصدر نفسه، ص369.
 (5) عمرو هاشم ربيع، الرؤية المصرية للقضية الفلسطينية والصراع العربي الاسرائيلي 1981-1987، شؤون فلسطينية (مجلة)، العدد (230-231)، بيروت، 1992، ص38.
 (6) سليمان موسى، المصدر السابق، ص486-487.

بعد إن فشلت الجهود الأردنية بالتنسيق مع منظمة التحرير الفلسطينية بإقامة مؤتمر دولي، ومغادرة ياسر عرفات الأردن وإصراره على موقفه، تبنى الأردن سياسة سلبية اتجاه المنظمة⁽¹⁾، وأعلن الملك حسين في 19 شباط 1986، إنهاء العمل باتفاق عمان المعقود بين الأردن ومنظمة التحرير الفلسطينية، واضعاً اللوم على المنظمة في عدم تقدم المحادثات مع الولايات المتحدة وإضاعة الفرصة في استعادة الضفة الغربية ورفض المنظمة الاعتراف بقراري مجلس الأمن الدولي رقم (242) و(338)⁽²⁾.

سعت الحكومة المصرية بالاتصال بالجانبين الأردني والفلسطيني من أجل رأب الصداع ومواجهة الموقف والإبقاء على قوة الدفع لعملية التسوية، لذا صرح وزير الخارجية المصري عصمت عبد المجيد بأن اتصالات على أعلى مستوى جرت بين القاهرة وعمان لتقريب وجهات النظر بين الأردن ومنظمة التحرير الفلسطينية⁽³⁾.

مارست الولايات المتحدة الأمريكية ضغوطاً كبيرة على الحكومة الأردنية للدخول بمفاوضات منفردة مع الكيان الصهيوني وبالاعتماد على عناصر فلسطينية محلية لا تتعاطف مع منظمة التحرير، إلا إن الملك حسين رفض الدخول في أية مفاوضات منفردة وإصراره على التمسك بفكرة عقد مؤتمر دولي بأشراف الأمم المتحدة بغية إيجاد حل للمشكلة، وقد ساندته الرئيس مبارك على الرغم من ارتباط بلاده بمعاهدة صلح مع الكيان الصهيوني والضغوطات الأمريكية التي كانت تمارسها واشنطن على القاهرة⁽⁴⁾.

توجه الملك حسين لزيارة القاهرة في 20 آذار 1986، وناقش مع الرئيس مبارك حول مسألة التباعد الأردني - الفلسطيني وإعادة العمل باتفاق عمان، وفي 24 من الشهر نفسه، زار ياسر عرفات القاهرة في إطار محاولة مصر إعادة استئناف الحوار والتنسيق الأردني - الفلسطيني وصرح الرئيس مبارك انه إذا حدث سوء تفاهم بين الأردن ومنظمة التحرير الفلسطينية فأن ذلك لا يعني إطلاقاً إن كل شيء قد انتهى ومؤكداً إن مبادرة الملك حسين واتفاق عمان مازالا قائمين، لذا انطلقت رؤية مصر مشاركة بذلك رؤية الأردن بأن على المنظمة إن تبحث بالاعتراف بقراري مجلس الأمن (242) و(338) مقابل اعتراف الكيان الصهيوني بحق تقرير المصير، إلى جانب قبول المنظمة للحضور المؤتمر الدولي⁽⁵⁾.

على الرغم من التفاعلات الأردنية المصرية اتجاه القضية الفلسطينية خلال عام 1987، إلا إن المجلس الوطني الفلسطيني اتخذ قراراً بإلغاء الاتفاق الأردني - الفلسطيني في اجتماعهم في الجزائر لفترة من 16-20 نيسان 1987، إلا إن مصر استمرت في طلبها من المنظمة إن لا تتخلف عن الركب على الرغم من تجميدها للاتفاق⁽⁶⁾.

ردت الحكومة الأردنية على إلغاء الاتفاق من قبل المنظمة بتمسكها بما فيه، مؤكدة أن ما تضمنه الاتفاق من مبادئ ستظل النبراس الذي يهتدي به الأردن في مساعيه الجادة المتواصلة على الصعيدين القومي والدولي نحو تحرير الأرض الفلسطينية المحتلة واستعادة الشعب الفلسطيني لحقوقه المشروعة⁽⁷⁾.

استمر التنسيق الأردني - المصري بشأن جهود التسوية وإيجاد حل لمشكلة التمثيل الفلسطيني فقد زار الملك حسين مصر في 12 أيار 1987، لبحث نتائج اجتماعات المجلس الوطني الفلسطيني في الجزائر، ولزيادة التعاون بين البلدين وقد توجه الرئيس مبارك لزيارة الأردن في 3 حزيران 1987، وتم التباحث مع الملك حسين حول اتخاذ رأي مشترك في اتصالات الأردنية والمصرية مع الأطراف العربية والدولية للوصول إلى موقف محدد، وفي 4 أيلول 1987، التقى الرئيس مبارك الملك حسين في القاهرة في إطار تنسيق الجهود لدفع عملية السلام في الشرق الأوسط، وشملت أيضاً مسألة التمثيل الفلسطيني في المؤتمر الدولي، والخلافات بين مصر والمنظمة من جهة والأردن والمنظمة من جهة أخرى⁽⁸⁾.

(1) سعد ابو دية، عملية اتخاذ القرار في سياسة الأردن الخارجية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1990، ص244.

(2) طارق جميل العاص، دبلوماسية السلام الأردنية 1967-1995، (د.ن)، عمان، 1996، ص216.

(3) احمد شاهين، التنسيق الأردني - الفلسطيني إنقطاع ام قطيعة، شؤون فلسطينية، العدد (156-157)، بيروت، 1986، ص124.

(4) مصطفى كركوتي، أوروبا والعرب من إعلان البندقية الى بيان بروكسل، الباحث العربي (مجلة)، العدد (60)، لندن، 1987، ص125.

(5) أسامة الغزالي حرب، مصر والوطن العربي، مركز الدراسات الاستراتيجية بالأهرام، القاهرة، 1988، ص450.

(6) بطرس بطرس غالي، منجزات الدبلوماسية المصرية في عام 1987، المصدر السابق، ص11.

(7) سليمان موسى، المصدر السابق، ص487.

(8) أسامة الغزالي حرب، المصدر السابق، ص385.

تميزت التفاعلات الأردنية - المصرية خلال عام 1987، بالنمط التعاون حول المسألة الفلسطينية، كما كان للأردن دوراً واضحاً في إعادة العلاقات مصر بالدول العربية بعد قرار مؤتمر قمة في عمان المنعقد في الفترة من 8 - 11 تشرين الثاني 1987، والتي عرفت (بالقمة الوفاق و الاتفاق)⁽¹⁾.

المطلب الثاني

قرار فك الارتباط وأثره على العلاقات الأردنية- المصرية.

أعلن الملك حسين قرار فك الارتباط القانوني والإداري بين الضفتين الشرقية والغربية في 31 تموز 1988، بعد ثمانية وثلاثين عاماً من وحدة الضفتين، وأربعة عشر عاماً من قرار الرباط، وستة أعوام من قرار قمة فاس، والتي أجمعت كلها على قيام دولة فلسطين مستقلة في الضفة الغربية وقطاع غزة المحتلين كأساس من أسس التسوية السلمية⁽²⁾.

لم يكن قرار فك الارتباط نتيجة للتفاهم الأردني - الفلسطيني رغم إن الكثير من الفلسطينيين فوجئوا بهذا القرار إلا أنهم أيضاً اعتبروه مكسباً، أما الأردن فأن حثييات قرار الملك حسين بالفصل والتي وردت في خطابه في 3 تموز 1988، توضح ذلك بقوله: " إن هنالك توجهاً فلسطينياً وعربياً عاماً يؤمن بضرورة إبراز الهوية الفلسطينية بشكل كامل في كل جهة أو نشاط يتصل بالقضية الفلسطينية وتطوراتها " ⁽³⁾، ثم جاءت خطوة قرار الحكومة الأردنية في 28 تموز 1988، بإلغاء خطة التنمية في الضفة الغربية وجاء في بيان مجلس الوزراء أن ذلك القرار اتخذ في نطاق العمل على إبراز الهوية الفلسطينية ولتمكين منظمة التحرير الفلسطينية من القيام بمسؤولياتها وإزالة الشكوك حول الموقف الأردني⁽⁴⁾، كما اتخذ هذا القرار بدوافع الحفاظ على المصالح القومية الأردنية حيث لم يرغب الأردن أن تحل مشكلة فلسطين بالطريقة الصهيونية على حساب الكيان الأردني، وذلك لتزايد التطرق إلى فكرة (الترانسفير) الوطن البديل التي كانت تتردد بكثرة في ذلك الوقت⁽⁵⁾.

وجاء قرار فك الارتباط نتيجة ظروف واعتبارات عديدة أبرزها⁽⁶⁾:

- 1- اعتبار أردني: إذ أن لدى الأردنيين رغبة في فك الارتباط بين الضفتين ولا مانع من وجود علاقة جديدة وإطار جديد يجمع الشعبين بعد أن يستكمل الشعب الفلسطيني مؤسساته الدستورية بشرط أن تكون الرغبة في الاتحاد صادر من الشعب بعيداً عن أي ضغوطات.
 - 2- اعتبار فلسطيني: متمثل في رغبة المنظمة في موقفها في التمثيل المستقل.
 - 3- اعتبار عربي: إذ لعبت الدول العربية دوراً كبيراً في مستقبل القضية الفلسطينية.
 - 4- اعتبار دولي: إذ سعت الأمم المتحدة إلى تنفيذ قرارها بشأن إنشاء دولتين دولة يهودية ودولة عربية ولأيتم ذلك إلا من خلال فك الارتباط بين الكيانين الأردني الفلسطيني.
- أفرزت عملية فك الارتباط نتائج منها⁽⁷⁾:

- 1- الاستقلال في الأمور الإدارية والقانونية بين الأردن وفلسطين إذ برزت منظمة التحرير الفلسطينية بشكل مستقل عن الأردن في المحافل الدولية.
- 2- إقامة السفارة الفلسطينية في الأردن ومكتب تمثيل الأردن في غزة.
- 3- بروز عدة خيارات أمام الشعب الفلسطيني لتحديد شكل العلاقة التي تربط الدولة الأردنية بالكيان الفلسطيني.

(1) حسن ابو طالب، السياسة الخارجية المصرية في البيئة العربية 1970 - 1981، المصدر السابق، ص155،

(2) طارق خوري، الديمقراطية، هوية، التحدي، (د.ن)، عمان، (د.ت)، ص29.

(3) سعيد التل، العلاقات الأردنية - الفلسطينية، الندوة (مجلة)، المجلد السادس، العدد (2)، عمان، 1995، ص24.

(4) عدنان ابو عودة، إشكاليات السلام في الشرق الأوسط، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، عمان، 1999، ص188.

(5) زياد ابو عمرو، العلاقات المستقبلية بين النظامين السياسي في فلسطين والأردن، التعاون في مجال العلاقات السياسية " وجهة نظر فلسطينية "، الندوة (مجلة)، المجلد السادس، العدد (1)، عمان، 1995، ص11.

(6) احمد ابو كمال أبو بكر، الضفة الغربية بين الأردن والمنظمة واسرائيل، السياسة الدولية (مجلة)، العدد (94)، القاهرة، 1988، ص198-199.

(7) ايمن السيد عبد الوهاب، المجلس الوطني وشرعية الدولة الفلسطينية، السياسة الدولية (مجلة)، العدد (95)، القاهرة، 1989، ص161.

رأت الحكومة المصرية أن قرار فك الروابط القانونية والأدارية مع الضفة الغربية يعتبر أهم وأخطر القرارات العربية بشأن القضية الفلسطينية منذ عام 1948⁽¹⁾.

أزداد التنسيق الأردني - المصري خلال عام 1988، إذ بلغت الزيارات المتبادلة على مستوى القمة ثماني زيارات بدءاً بزيارة الرئيس مبارك إلى الأردن ولقاءه بالملك حسين في العقبة في 15 كانون الثاني 1988، وتوجه الملك حسين إلى القاهرة، وفي 12 آذار 1988، وكان إلقاء الثالث والرابع في عمان والقاهرة في 15 نيسان، و10 تموز 1988، تم التطرق خلال هذه القمم إلى المزيد من التعاون في كافة المجالات ومناقشة القضية الفلسطينية بوصفها القضية المركزية، وعودة التعاون بين الأردن ومنظمة التحرير الفلسطينية، وبعد القرار الأردني فك الارتباط تم لقاء الطرفين في الإسكندرية في أيلول 1988، وشهدت العاصمة البريطانية لندن لقاء الملك حسين بالرئيس مبارك⁽²⁾.

وقد توجه بعدها الرئيس مبارك وبرفقته رئيس منظمة التحرير الفلسطينية ياسر عرفات لزيارة الأردن وتم لقاء الملك حسين في العقبة في 23 تشرين الأول 1988، ويعتبر اللقاء الأول الذي يجمع بين الملك حسين وياسر عرفات بعد قرار فك الارتباط بين الأردن والضفة الغربية⁽³⁾. أقر المجلس الوطني الفلسطيني في دورته الطارئة التي عقدت في الجزائر في 15 تشرين الثاني 1988، اعترافهم بالقرار رقم (242) في سياق بيان سياسي يعلن قيام دولة فلسطين وعاصمتها القدس، لتبادر الأردن ومصر مباشرة بالاعتراف بالدولة الفلسطينية وعاصمتها القدس⁽⁴⁾.

المبحث الثالث

العلاقات الأردنية - المصرية في ظل مجلس التعاون العربي و حرب الخليج الثانية 1988 - 1991.

عملت الأردن دوماً على استغلال الظروف والمناخ السياسي الإقليمي لتوجد لها مركزاً ومحوراً في المنطقة العربية والإقليمية على حد سواء مستغلة وجودها الجغرافي وحدودها الممتدة في منطقة مشحونة بالنزاعات والاصطفافات، بيد أن رسم ذلك الدور لها وما تجنيه من منافع اقتصادية وسياسية لا يمكن أن يكون دون الارتكاز في بنائه على دول أخرى تتمتع بنفوذ قد يتفوق على مكانة الأردن نفسها، وقد تحقق لها ذلك من خلال طرحها فكرة إنشاء مجلس تعاون بين عدد من الدول العربية ليستقر بعدها تأسيس " مجلس التعاون العربي " إلا إن سعيها لتكوين ذلك المجلس ورغبتها في قطف ثماره سرعان ما أقل نجمه واضمحل وجوده بفعل حرب الخليج الثانية وانشاقاق دول في موقفهم متباين في اصطفاقاتهم، لذا ستكون دراستنا في هذا المبحث منطلقة من مرتكزين أساسيين شكل كل واحد منها مطلباً في الدراسة المذكورة، أولهما تشكيل مجلس التعاون العربي وعضوية الأردن ومصر فيه، بينما المطلب الثاني حرب الخليج الثانية وآثارها على العلاقات الأردنية - المصرية.

المطلب الأول

تشكيل مجلس التعاون العربي وعضوية الأردن ومصر فيه.

ولدت فكرة تأسيس مجلس التعاون العربي في العاصمة عمان في صيف 1988، خلال المناقشات التي دارت في منتدى الفكر العربي فقد قدمت الأردن ورقة عمل لإنشاء مجلس التعاون العربي ليضم بالإضافة لها دول مصر العراق واليمن وقد تضمنت الورقة الفوائد التي تجنيها تلك الدول من هذا المشروع⁽⁵⁾.

صرح الملك حسين في 9 كانون الأول 1988، عن شكل تعاون يضم كياناً معيناً جرى الحديث حوله مع العراق ومصر واليمن وسوريا ودول عربية أخرى⁽⁶⁾.

(1) بطرس بطرس غالي، الدبلوماسية المصرية في عام 1988، المصدر السابق، ص10.

(2) بطرس غالي، الدبلوماسية المصرية في عام 1988، السياسة الدولية (مجلة)، العدد (95)، القاهرة، 1989، ص14.

(3) سليمان موسى، المصدر السابق، ص507.

(4) أمين السيد عبد الوهاب، المجلس الوطني وشرعية الدولة الفلسطينية، السياسة الدولية (مجلة)، العدد (95)، القاهرة، 1989، ص87.

(5) سليمان زيدان النداوي وعصام محمد حسون، مجلس التعاون العربي: المدخل وفلسفة العمل، (د.ن)، بغداد، 1989، ص30.

(6) الدستور (جريدة)، الأردن، العدد(7653)، في 9 كانون الأول 1988.

وقد تزامن التوقيع على هذه الاتفاقية مع إعلان قيام اتحاد المغرب العربي بين خمسة دول " المغرب وتونس والجزائر وليبيا وموريتانيا "، وليعكس ذلك تطوراً كبيراً في شكل العلاقات العربية - العربية⁽¹⁾.

ويمكن لكلا الدولتين الأردن ومصر جني فوائد عديدة من استكمال المشروع المذكور، فبالنسبة للأردن فإن إقامة هذا المشروع يعني تشكيل قوة عربية مشتركة قادرة على مواجهة الخطر الصهيوني وإفشال المشروع الصهيوني الأمريكي الهادف إلى إقامة الوطن البديل للفلسطينيين على أرضه، بالإضافة إلى فتح الأسواق الدول العربية الداخلة في هذا مجلس لصادراتها واستيعاب الفائض من قوته العاملة في العراق واليمن. أما فائدة مصر بالانضمام إلى هذا مجلس فهي كانت بحاجة إلى الخروج من العزلة التي فرضتها عليها معاهدة كامب ديفيد، والتحرر من التبعية الاقتصادية للغرب، وحل مشاكل الاقتصادية الداخلية⁽²⁾.

أن الأحداث التي ظهرت بعد معاهدة كامب ديفيد المتمثلة بالحرب العراقية - الإيرانية، والغزو الصهيوني للبنان قد زادت من العلاقات الثنائية بين الدول الأربع وتطورت بصورة تشجع على إنشاء مجلس التعاون العربي، حيث نمت العلاقات الأردنية - المصرية مما شجع الأردن إلى اتخاذ قرار بإعادة العلاقات الدبلوماسية بين البلدين سنة 1984، واعتبر الأردن أول الدول العربية التي إعادة العلاقات مع مصر، نتيجة التطور في العلاقات عامة تم تأليف لجنة أردنية - مصرية عليا مشتركة للتنسيق والتعاون بين البلدين، وتم الاتفاق على ربط المشرق العربي بأفريقيا العربية، وكذلك تم تأسيس " الجسر العربي للملاحة " سنة 1987 بين الأردن والعراق ومصر، وهذا ما شجع تلك الدول على إقامة مجلس التعاون العربي بينها⁽³⁾.

عقد رؤساء الوزراء للدول الأربع اجتماعاً في عمان لفترة من 13-14 شباط 1989، تم خلال تلك الاجتماعات مناقشة أهداف وآلية عمل المجلس ومراجعة نصوص النظام الأساسي للمجلس، وتم الاتفاق على أقرار مشروع الاتفاقية الأساسية لإنشاء المجلس⁽⁴⁾، ليعقبها اجتماع آخر في بغداد في 16 شباط 1989، ليتم التوقيع فيها على اتفاقية تأسيس مجلس التعاون العربي، أسهم تأليف المجلس المذكور إلى التقارب الدول الأعضاء في المجلس من منطلقات سياسية وتوجهات استيراثية في وضع وتنفيذ البرامج والمشروعات السياسية والاقتصادية المشتركة⁽⁵⁾.

تضمنت نصوص الاتفاقية على أن تكون العضوية في المجلس مفتوحة لكل دولة عربية ترغب في الانضمام إليه وتتم الموافقة على الانضمام إلى المجلس بإجماع الدول الأعضاء، أما تشكيلات المجلس فقد اشتملت على الآتي⁽⁶⁾:

- 1- الهيئة العليا: وتتألف من رؤساء الدول الأعضاء.
 - 2- الهيئة الوزارية: تتألف من رؤساء حكومات الدول الأعضاء أو من يقوم مقامهم.
 - 3- الأمانة العامة: مقرها عمان ويرأسها أمين عام.
- بعد قيام المجلس التعاون العربي بثلاثة أشهر، وقبل انعقاد مؤتمر القمة العربية الطارئ في المغرب المنعقد للمدة من 23-26 أيار 1989، طالب الملك حسين بعودة مصر الى الصف العربي والمشاركة في هذه القمة، واعتبر ذلك مطلباً أردنياً بل ذهب إلى أبعد من ذلك حينما قال: " أن دول مجلس التعاون العربي لن تحضر أية قمة عربية لا تحضرها مصر"⁽⁷⁾.
- عقد مجلس التعاون العربي اجتماعاً للهيئة العليا للمجلس في الإسكندرية المنعقد لفترة من 15-16 حزيران 1989، أسفرت تلك الاجتماعات عن توقيع عدة اتفاقيات في مختلف المجالات، كما اجتمع وزراء خارجية مجلس التعاون العربي في عمان يومين 20-21

(1) نسرين سامح مرعي، مجلس التعاون العربي وفاق المستقبل، السياسة الدولية (مجلة)، العدد (96)، القاهرة، 1989، ص156.

(2) سليمان زيدان الندوي وعصام محمد حسون، المصدر السابق، ص33.

(3) رايح رتيب، مجلس التعاون العربي وامكانيات التكامل الاقتصادي، السياسة الدولية (مجلة)، العدد (97)، القاهرة، 1989، ص72-76.

(4) بطرس غالي، سيرة الدبلوماسية المصرية في عام 1989، السياسة الدولية (مجلة)، العدد (99)، القاهرة، 1990، ص18.

(5) الثورة (جريدة)، العراق، العدد (6838)، في 15 شباط 1989.

(6) رايح رتيب، المصدر السابق، ص77.

(7) حسن ابو طالب، السياسة الخارجية المصرية في البيئة العربية 1970 - 1981، المصدر السابق، ص156.

تموز 1989، تم الاتفاق على عقد ثلاثة اجتماعات لوزراء خارجية المجلس خلال السنة، وقد استضافت اليمن اجتماع الهيئة العليا لفترة من 25-26 أيلول 1989، تقرر في هذا الاجتماع على توقيع إتفاقيات عديدة جديدة بين دول أعضاء المجلس⁽¹⁾. من منجزات السنة الأولى لإنشاء المجلس تم عقد ثلاثة اجتماعات للهيئة العليا وثلاثة اجتماعات للهيئة الوزارية وعقد أربعين اجتماعاً وزارياً أسفر عن توقيع ثلاثة عشر اتفاقية للتعاون في مختلف المجالات بين دول الأعضاء⁽²⁾. شهد العام الثاني لعمر المجلس التعاون العربي عن عقد اجتماعاً واحد للهيئة العليا المنعقد في عمان في شباط 1990، وعقد أثني عشر اجتماعاً وزارياً، وخلالها تم التوقيع على إحدى عشر اتفاقية تهدف إلى التعاون فيما بين الدول الأعضاء في مجالات متعددة، وربما كان العمر القصير وراء محدودية الانجازات التي حققها مجلس التعاون العربي وذلك بسبب انهياره بعد دخول العراق الكويت في 2 آب 1990، وانقسام أعضاء المجلس في الرؤية حول الحل لهذه المشكلة⁽³⁾.

المطلب الثاني

حرب الخليج وآثارها على العلاقات الأردنية - المصرية

خرج العراق بعد انتهاء الحرب العراقية - الإيرانية منهكاً ومثقالاً بالديون الخارجية التي قدرت 60 مليار دولار وأمامه تحديات كبيرة لإعادة بناء اقتصاده، ففي مطلع سنة 1989 بدأت بوادر أزمة سياسية بين العراق والكويت حول الخلاف على أسعار النفط، وخلال لقاء بين الرئيس العراقي والملك السعودي في حفر الباطن في 27 آذار 1990، شكّا الرئيس العراقي للملك السعودي من زيادة الكويت إنتاجها من النفط أدى إلى انخفاض أسعار النفط، إلا أن الحكومة الكويتية لم توقف الزيادة في إنتاجها من النفط⁽⁴⁾. عقدت القمة العربية الاستثنائية في بغداد لفترة ما بين 28 - 30 أيار 1990، حيث اتهم العراق الدول الخليجية بأنها تشن حرباً اقتصادية عليه من خلال زيادة إنتاجها من النفط وهو ما أدى إلى انخفاض في مستوى أسعار النفط العالمية مطالباً الكويت بدفع عشرة مليارات دولار تعويضاً عن النفط المباع من حقول النفط العراقية، وإلغاء ديون الدول الخليجية على العراق⁽⁵⁾. أرسلت الحكومة العراقية رسالة وجهتها إلى الأمين العام لجامعة الدول العربية في 15 تموز 1990، اتهم الكويت ودولة الإمارات العربية المتحدة بتجاوز حصصها من إنتاج النفط، مما سبب إلى أغراق السوق البترولية بما يزيد عن إحتياجاتها وبالتالي أدت إلى انخفاض أسعار النفط بدرجة أثرت بشدة على اقتصاديات العراق⁽⁶⁾. صرح الرئيس العراقي في 17 تموز 1990، اتهامه للكويت ودولة الإمارات العربية المتحدة بأنها تجاوزت الحصص المخصصة لهما من منظمة أوبك مما أدى إلى انخفاض أسعار النفط محذراً من أن عدم تعديل تلك السياسة يعني وجوب اتخاذ فعل مؤثر يعيد الحقوق المغتصبة إلى أهلها⁽⁷⁾.

سعت حكومتا الأردن ومصر إلى تطويق الأزمة بين الدولتين سلمياً فأجرى الملك حسين اتصالاً هاتفياً بالرئيس مبارك في 22 تموز 1990، وفي اليوم التالي سافر الملك حسين إلى مصر والتقى الرئيس مبارك في الإسكندرية ودعاه إلى التدخل لحل الأزمة صفته رئيساً لمجلس التعاون العربي إلا إن مبارك لم يرى في هذه الأزمة إي خطر، وصرح للصحفيين أن النزاع بين العراق والكويت مجرد سحابة صيف عابرة، وفي حين كان للملك حسين رأي مختلف معلناً أن الأزمة خطيرة وتحتاج إلى تحرك سريع ومساع جديّة، وخلال المباحثات بين الملك حسين والرئيس مبارك تم الاتفاق على أن يزور الملك حسين بغداد والكويت للحيلولة دون انفجار الأزمة⁽⁸⁾.

(1) علي محافظة، الديمقراطية المقيدة حالة الأردن 1989-1999، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2001، ص243.

(2) وزارة الاعلام الأردنية، مجلس التعاون العربي مسيرة عام من الخير والطاء، (د.ن)، عمان، 1990، ص24.

(3) علي محافظة، الديمقراطية المقيدة حالة الأردن 1989-1999، المصدر السابق، ص244.

(4) محمد حسنين هيكل، حرب الخليج أو هام القوة والنصر، مركز الاهرام للترجمة والنشر، القاهرة، 1992، ص240-255.

(5) ثناء فؤاد عبد الله، مستقبل الوحدة الأوربية وأزمة الخليج، السياسة الدولية (مجلة)، العدد(106)، القاهرة، 1991، ص95.

(6) عطية حسين افندي، الجامعة العربية وأزمة الخليج، السياسة الدولية (مجلة)، العدد (104)، القاهرة، 1991، ص49.

(7) فؤاد مطر، موسوعة حرب الخليج، ج2، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، 1994، ص10.

(8) علي محافظة، الديمقراطية المقيدة حالة الأردن 1989-1999، المصدر السابق، ص149-251.

نفذ الرئيس العراقي تهديده حيث اجتازت القوات العراقية الحدود الكويتية في فجر 2 آب 1990، لتحتلها خلال ساعات، ومن جانبه سعى الملك حسين إلى تطويق الأزمة حيث قام بزيارة القاهرة في اليوم نفسه ولتقى الرئيس مبارك في الإسكندرية وتم الاتفاق بأن تؤول الجامعة العربية إصدار إي قرار يتعلق بدخول العراق للكويت إلى ما بعد نجاح أو فشل مهمة الملك حسين في بغداد، وأن على الملك أن يستوضح موقف القيادة العراقية من اقتراحين تم الاتفاق عليهما بين الملك حسين والرئيس مبارك أولهما التزام العراقي بالانسحاب من الكويت بالسرعة الممكنة، وثانيهما موافقة العراق على حضور مؤتمر قمة مصغر في جدة لبحث وتسوية جميع أوجه النزاع العراقي - الكويتي⁽¹⁾.

توجه الملك حسين إلى بغداد في 2 آب 1990، وتم عقد اجتماع مع الرئيس العراقي حيث اتفق على انسحاب القوات العراقية من الكويت، وأصدر مجلس قيادة الثورة العراقي قراراً بالانسحاب من الكويت شريطة أن لا تصدر أية دولة عربية قرار يدين العراق⁽²⁾. وبناءً على طلب المقدم من دولة الكويت إنعقد مجلس وزراء الخارجية العرب في دورة غير عادية في القاهرة في 3 آب 1990، وخلال هذا الاجتماع تم إصدار بيان بإدانة الغزو العراقي على الكويت ورفض أية آثار مترتبة عليه وعدم الاعتراف ببتبعاته، وذلك بأغلبية أربعة عشر صوتاً من أصل واحد وعشرين صوتاً، إلى جانب ذلك أصدرت الحكومة المصرية بياناً أدان الغزو العراقي للكويت، وفي اليوم نفسه وصل الملك حسين إلى عمان واتصل بالرئيس مبارك وأبلغه بالاتفاق الذي تم مع القيادة العراقية كما عبر عن أسفه من البيان المصري⁽³⁾.

برر الرئيس المصري مبارك صدور بيان إدانة العراق بأن نتائج زيارة الملك حسين لبغداد كانت مقصورة على موافقة العراق على حضور القمة المصغرة في جدة دون أن يتم الاتفاق على انسحابه من الكويت وعودة الشرعية⁽⁴⁾.

كانت مبررات الحكومة الأردنية بعدم الموافقة على قرار وزراء الخارجية العرب بإدانة العراق يعود إلى⁽⁵⁾:

- 1- عودة التدخل الأجنبي المباشر في الشؤون العربية.
- 2- تفسخ الصف العربي.
- 3- الوعي العام لنتائج الدمار ستلحقه الحرب تتجمع فيها قوى العالم العسكرية العظمى ضد بلد عربي.
- 4- الدمار البيئي الذي ستحدثه حرب بهذا الحجم.

أنعقد مؤتمر القمة العربي الطارئ في القاهرة في 10 آب 1990، أصدر المجتمعون من الملوك والرؤساء العرب في البيان الختامي للقمة الطارئ على التأكيد على قرار وزراء خارجية العرب في القاهرة الصادر في 3 آب 1990، وبيان منظمة المؤتمر الإسلامي الصادر في 4 آب 1990، والتأكيد الالتزام بقرارات مجلس الأمن رقم (660) في 6 آب 1990 ورقم (661) في 9 آب 1990، بإدانة الغزو العراقي على الكويت، وتم الموافقة على هذا القرار بثلاثة عشر دولة واعتراض العراق وليبيا وتحفظ موريتانيا وفلسطين وامتنتع الأردن والجزائر واليمن عن التصويت⁽⁶⁾.

إن الامتناع الأردني على هذا القرار جاء من تصور الأردن لحلها وفق مبدئين رئيسيين⁽⁷⁾:

- 1- المبدأ الأول: القناعة المطلقة بضرورة عدم إحتلال أي دولة عربية لدولة عربية أخرى كونها تمثل بادرة نزاع لا يقتصر أثرها على تلك الدولتين بل لتمتد لتشمل الدول العربية قاطبة.
- 2- المبدأ الثاني: ضرورة بقاء الأزمة داخل الإطار العربي ببعدين رئيسيين.

(1) الكتاب الأبيض، الأردن وأزمة الخليج، (د.ن)، عمان، 1992، ص5.

(2) مجدي علي عبيد، المقدمات السياسية للغزو، السياسة الدولية (مجلة)، العدد (102)، القاهرة، 1990، ص18.

(3) الكتاب الأبيض، المصدر السابق، ص6.

(4) ساند درويش، الكتاب الأبيض والموقف العربي من أزمة حرب الخليج، (د.ن)، عمان، 1992، ص37.

(5) سليمان موسى، المصدر السابق، ص570.

(6) عطية حسين افندي، مصدر السابق، ص51.

(7) ليلي شرف، موقف الأردن من أحداث الخليج (الموقف الرسمي، الشعبي، موقف المثقفين، المستقبل العربي (مجلة)، العدد (148)، 1991، ص103.

أ- البعد التفاوضي السلمي لحل المشكلات المسببة للنزاع بين البلدين الشقيقتين حلاً جذرياً عن طريق التفاوض بينهما بدعم من الدول العربية المعنية مباشرة.

ب- البعد العسكري الذي يتم من خلال اللجوء إلى تشكيل قوة عسكرية عربية مشتركة تفصل بين الجبهتين المتنازعتين بعد انسحاب القوات العراقية من الكويت.

أثرت أزمة الخليج واختلاف المواقف الأردني والمصري في كيفية التعامل مع الأزمة وسبل حلها أدى إلى تدهور ملحوظ في العلاقات بين البلدين بل أسهم إلى تجدد الخلافات والمواجهة بين الدولتين خاصة عندما أصدر الأردن كتاب الأبيض الذي يوضح موقفه من حرب الخليج حيث صعدت مصر حملتها على الأردن في إيقاب نشر كتاب الأبيض حيث لم تصل المواجهة الإعلامية بين البلدين إلى هذا المستوى من الحدة والعنف منذ أكثر من ربع قرن بل بلغ الأمر حداً عالياً من الإثارة مع إقدام الخارجية المصرية على إحالة الخلاف المصري - الأردني إلى اجتماع مجلس الجامعة العربية في 11 أيلول 1991، إلا إنه تم تجاوز هذا الخلاف بعد اجتماع وزيري الخارجية الأردني والمصري على هامش هذا الاجتماع وتم الاتفاق على حل تلك المشاكل وعادة العلاقات إلى طبيعتها السابقة⁽¹⁾.

الخاتمة

سعت الدراسة لاختيار التأثير الذي تركته أبرز القضايا السياسية والعسكرية الإقليمية وبخاصة في العالم العربي على العلاقات الأردنية - المصرية، إذ سعت الدراسة إلى دراسة تلك العلاقات من حيث تلك الأحداث للمدة الممتدة بين 1982 - 1991.

لقد طرأ تغير واضح في طبيعة العلاقات الأردنية - المصرية بعد الاعلان عن اتفاقية كامب ديفيد التي تضمنت ما يعرف بمبادئ السلام في الشرق الأوسط وحددت الأسس التي سيقوم عليها حل القضية الفلسطينية، حيث شهدت الاتصالات واللقاءات بين الجانبين تناقصاً واضحاً لتباين المواقف من الاتفاقية المذكورة اقتراباً من القطيعة، استمر الجمود سائداً في العلاقات الأردنية - المصرية بعد توقيع اتفاقيتي كامب ديفيد حيث قطع الأردن علاقاته السياسية والدبلوماسية مع مصر في 1 نيسان 1979.

أن التغير الذي طرأ في المشهد السياسي المصري من تولي محمد حسني مبارك السلطة في 14 تشرين الأول 1982، وما صاحبه من تطورا ملحوظا في سياسة مصر الخارجية تجاه القضايا العربية وخاصة القضية الفلسطينية وموقفه المساند للعراق في حربه ضد ايران والتدديد بالعدوان الصهيوني على جنوب لبنان، صاحب ترحيباً أردنياً وردة فعل إيجابية تجاه هذا التغير.

شهدت العلاقات السياسية الأردنية - المصرية في سنة 1982، وهو العام الذي شهد انسحاب الصهيوني من سيناء وطرح المبادرة الأمريكية والتطورات التي صاحبته إلى اتصالات السياسية بين البلدين، حيث أسفرت حصيلة العام عن اتصال وزاري واحد إضافة إلى ثلاثة رسائل بين الملك حسين والرئيس محمد حسني مبارك، وخلال عام 1983 شهد تطورات مهمة من خلال الاتصالات بين البلدين بلغت عشرة رسائل وأربعة لقاءات وزارية ولقاء قمة بين الملك حسين والرئيس مبارك في العاصمة نيودلهي أثناء انعقاد قمة عدم الانحياز.

نتيجة تلك التطورات السياسية اتخذت الحكومة الأردنية قراراً بإعادة العلاقات السياسية والدبلوماسية مع مصر في 25 أيلول 1984، وطالبت على عودة مصر الى منظمة المؤتمر الاسلامي، وهذا ما تحقق خلال انعقاد مؤتمر قمة الإسلامي في الرباط في 19 كانون الثاني 1984، كما لعبت دوراً إيجابياً في عودة العلاقات العربية - المصرية، إذ أخذت الدول العربية إن تعيد علاقاتها مع مصر واحد بعد أخرى.

أن تأثير قرار فك الارتباط مع الضفة الغربية الذي اتخذه الأردن في 31 تموز 1988، جاء بزيادة في حجم الاتصالات واللقاءات بين الأردن ومصر ويبرز تأثير القرار الأهم في القمة التي شاهدها العقبة في تشرين الأول 1988، والتي حضرها كل من

(1) ساند درويش، المصدر السابق، ص224-225.

الرئيس المصري حسني مبارك والرئيس منظمة التحرير الفلسطينية ياسر عرفات، أدى قرار فك الارتباط إلى زيادة عدد القمم الأردنية - المصرية.

وقد تتابعت الجهود الأردنية - المصرية خلال عام 1989، لدعم الجهود لتحريك عملية السلام في الشرق الأوسط، إضافة إلى إن تأسيس مجلس التعاون العربي في شباط 1989، قد لعب دورا كبيرا في تنامي الاتصالات السياسية بين البلدين حيث كان الأردن ومصر إلى جانب العراق واليمن أعضاء في المجلس المذكور.

استمرت العلاقات الأردنية - المصرية في التنامي طيلة النصف الأول من العام 1990، وتأثرت سلباً في النصف الثاني من العام نفسه بسبب اندلاع أزمة حرب الخليج حيث أثرت مواقف الطرفين من هذه الأزمة إلى توتر في العلاقات بين البلدين وتوجهت نحو القطيعة إلا إن هذه القطيعة لم تستمر طويلاً حيث عادت إلى طبيعتها بعد لقاء وزراء الخارجية البلدين أثناء اجتماع مجلس الجامعة الدول العربية في 11 أيلول 1991.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً - الوثائق

أ- وثائق غير منشورة

1. (د. ك. و، تقارير وكالة الأنباء العراقية، 116/212، ردود فعل عودة العلاقات الأردنية - المصرية، تصريح رئيس الوزراء الأردني، 26 أيلول 1984.
2. د. ك. و، تقارير وكالة الأنباء العراقية، 116/212، ردود فعل عودة العلاقات الأردنية - المصرية، الوقف السوري، 25 أيلول 1984.
3. د. ك. و، تقارير وكالة الأنباء العراقية، 116/02/212، ردود فعل عودة العلاقات الأردنية - المصرية، ردود فعل الدول الخليجية، 29 أيلول 1984.
4. د. ك. و، تقارير وكالة الأنباء العراقية، 116/212، ردود فعل عودة العلاقات الأردنية - المصرية، تصريح وزير الخارجية الأردني، 26 أيلول 1984.
5. د. ك. و، تقارير وكالة الأنباء العراقية، 116/212، ردود فعل عودة العلاقات الأردنية - المصرية، 27 أيلول 1984.
6. د. ك. و، تقارير وكالة الأنباء العراقية، 116/212، ردود فعل عودة العلاقات الأردنية - المصرية، الموقف اللبناني، 27 أيلول 1984.
7. د. ك. و، تقارير وكالة الأنباء العراقية، 116/212، ردود فعل عودة العلاقات الأردنية - المصرية، الوقف العراقي، 26 أيلول 1984.
8. د. ك. و، تقارير وكالة الأنباء العراقية، 116/212، ردود فعل عودة العلاقات الأردنية - المصرية، وقف ليبيا، 26 أيلول 1984.
9. د. ك. و، تقارير وكالة الأنباء العراقية، 116/212، ردود فعل عودة العلاقات الأردنية - المصرية، 26 أيلول 1984.
10. د. ك. و، تقارير وكالة الأنباء العراقية، 116/212، ردود فعل عودة العلاقات الأردنية - المصرية، 27 أيلول 1984.
11. د. ك. و، تقارير وكالة الأنباء العراقية، 116/522، مصر زيارات للخارج، لعام 1985.
12. د. ك. و، تقارير وكالة الأنباء العراقية، 116/212، ردود فعل أستئناف العلاقات العربية - المصرية، 11 أيلول 1987.
13. ردود فعل عودة العلاقات الأردنية - المصرية، 27 أيلول 1984. د. ك. و، تقارير وكالة الأنباء العراقية، 116/212.

ب- وثائق منشورة

1. أكرم نور الدين الساطع، تاريخ ووثائق النصف الثاني من القرن العشرين أحداث. أعلام. ووثائق (1950 - 2000)، دار النفاس، بيروت، 2008.

ثانياً- الرسائل والاطاريح

1. (إيلين مطر محمد السعيد، الموقف الأمريكي من الحرب الأهلية اللبنانية 1975 - 1983، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة ذي قار، كلية التربية، 2013، ص 111.
2. رائد عباس فاضل الشمري، العلاقات الأردنية - البريطانية 1967 - 1979، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة القادسية، كلية التربية، 2016.
3. شريف جوير العلوان، تسوية كامب ديفيد ومستقبل الصراع العربي الاسرائيلي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية القانون والسياسة، جامعة بغداد، 2004.

ثالثاً - الكتب العربية والمعرية

1. احمد عبد الرحيم الخلايلة، الاستراتيجية الأردنية وارتباطها بالقضية الفلسطينية (جذورها وحاضرها ومستقبلها)، المطابع العسكرية، عمان، 1998.
2. احمد عصام عودة، الملف الكامل لمسيرة القمة العربية، مطابع المؤسسة الأردنية، عمان، 1981.
3. أسامة الغزالي حرب، مصر والوطن العربي، مركز الدراسات الاستراتيجية بالاهرام، القاهرة، 1988.
4. أسامة الغزالي حرب، مصر والوطن العربي، مركز الدراسات الاستراتيجية بالاهرام، القاهرة، 1988.
5. جمال الشويخ، محاكمة مشاهير السياسة، ط1، أطلس للنشر، القاهرة، (د.ت)، ص 65-83.
6. رولان داراس، الحسين حياة على الحافة تاريخ ملك ومملكة، ترجمة جولي صليبا، الاهلية للنشر والتوزيع، عمان، 2001.
7. ساند درويش، الكتاب الابيض والموقف العربي من أزمة حرب الخليج، (د.ن)، عمان، 1992.
8. سعد ابو دية، عملية اتخاذ القرار في سياسة الأردن الخارجية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1990.
9. سليمان زيدان النداي وعصام محمد حسون، مجلس التعاون العربي: المدخل وفلسفة العمل، (د.ن)، بغداد، 1989، ص 30.
10. سليمان موسى، تاريخ الأردن في القرن العشرين 1958-1995، ج2، منشورات مكتبة المحتسب، عمان، 1996، ص 699.
11. طارق جميل العاص، دبلوماسية السلام الأردنية 1967-1995، (د.ن)، عمان، 1996.
12. طارق خوري، الديمقراطية، هوية، التحدي، (د.ن)، عمان، (د.ت).
13. طارق خوري، من المبادرة الى المعاهدة، مطابع المؤسسة الصحفية الأردنية، الرأي (جريدة)، عمان، 1979.
14. عدنان ابو عودة، إشكاليات السلام في الشرق الأوسط، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، عمان، 1999.
15. علي محافظة، (جمع واعداد وتحرير) عشرة اعوام من الكفاح والبناء، مجموعة خطب جلالة الملك الحسين بن طلال المعظم 1977-1987، مركز الكتب الأردني، عمان، 1988.
16. علي الدين هلال، مصر والعرب، التقرير الاستراتيجي العرب 1985، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالاهرام، القاهرة، 1986.
17. علي محافظة، الديمقراطية المقيدة حالة الأردن 1989-1999، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2001.
18. فيصل عودة الرفوع، العلاقات الأردنية - المصرية " 1952 - 1970 " دار مجدلوي للنشر، عمان، 1999.
19. الكتاب الابيض، الأردن وأزمة الخليج، (د.ن)، عمان، 1992.
20. محمد حسنين هيكل، حرب الخليج أوهام القوة والنصر، مركز الاهرام للترجمة والنشر، القاهرة، 1992.
21. مديحة المدفعي، الأردن وحرب السلام، ترجمة رشيد ابو غيدا، مكتبة برهومة للنشر والتوزيع، عمان، 1993.
22. مركز دراسات الوحدة العربية، يوميات وثائق الوحدة العربية 1987، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1988.
23. منير الهور وطارق موسى، مشاريع التسوية للقضية الفلسطينية (1947-1985)، دار الجليل للنشر، عمان، 1986.

24. وزارة الاعلام الأردنية، مجلس التعاون العربي مسيرة عام من الخير والعطاء، (د.ن)، عمان، 1990.
25. وزارة الاعلام المصرية، الهيئة العامة للاستعلامات، مصر والأردن، بداية التضامن العربي، القاهرة، (د.ت).
26. وزارة الاعلام المصرية، الهيئة العامة للاستعلامات، مصر والأردن، بداية للتضامن العربي، القاهرة، (د.ت).

رابعاً- المذكرات

1. محمود رياض، مذكرات محمود رياض (1948-1978)، ط2، دار المستقبل العربي، القاهرة، 1985،

خامساً - الموسوعات

1. عبد الوهاب الكيالي، الموسوعة السياسية، ج6، ط3، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، عمان، 1990، ص92.
2. فؤاد مطر، موسوعة حرب الخليج، ج2، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، 1994.

سادساً- الدوريات

أ- المجلات

1. احمد ابو الحسن، استئناف العلاقات الدبلوماسية بين مصر والأردن، السياسة الدولية (مجلة)، العدد (79)، القاهرة، 1985.
2. احمد ابو كمال أبو بكر، الضفة الغربية بين الأردن والمنظمة واسرائيل، السياسة الدولية (مجلة)، العدد (94)، القاهرة، 1988.
3. احمد شاهين، التنسيق الأردني - الفلسطيني إنقطاع ام قطيعة، شؤون فلسطينية، العدد (156-157)، بيروت، 1986.
4. احمد يوسف احمد، الاستمرارية والتغير في السياسة الخارجية للرئيس مبارك، السياسة الدولية (مجلة)، العدد(69)، القاهرة، 1982.
5. أمين السيد عبد الوهاب، المجلس الوطني وشرعية الدولة الفلسطينية، السياسة الدولية (مجلة)، العدد (95)، القاهرة، 1989.
6. ايمن السيد عبد الوهاب، المجلس الوطني وشرعية الدولة الفلسطينية، السياسة الدولية (مجلة)، العدد (95)، القاهرة، 1989.
7. بطرس بطرس غالي، الدبلوماسية المصرية في عام 1988، السياسة الدولية (مجلة)، العدد (95)، القاهرة، 1989.
8. بطرس غالي، الدبلوماسية المصرية في عام 1988، السياسة الدولية (مجلة)، العدد (95)، القاهرة، 1989.
9. ثناء فؤاد عبد الله، مستقبل الوحدة الأوربية وأزمة الخليج، السياسة الدولية (مجلة)، العدد(106)، القاهرة، 1991.
10. حسن ابو طالب، السياسة الخارجية المصرية في البيئة العربية 1970-1981، المستقبل العربي (مجلة)، العدد(122)، 1995، ص 57 ؛ سعيد الدين هلال، التطورات الداخلية في مصر، الشرق الأوسط كامب ديفيد بعد عشرة سنوات، مركز الأهرام للترجمة والنشر، القاهرة، 1989.
11. حسن ابو طالب، قمة الدار البيضاء وعودة مصر، السياسة الدولية (مجلة)، العدد (97)، القاهرة، 1989.
12. حسن أبو طالب، قياس التعاون في علاقات مصر العربية 1970 - 1981، السياسة الدولية (مجلة)، العدد(122)، القاهرة، 1995.
13. رايح رتيب، مجلس التعاون العربي وامكانيات التكامل الاقتصادي، السياسة الدولية (مجلة)، العدد (97)، القاهرة، 1989 ، (1) بطرس غالي، سيرة الدبلوماسية المصرية في عام 1989، السياسة الدولية (مجلة) العدد (99)، القاهرة، 1990.
14. زياد ابو عمرو، العلاقات المستقبلية بين النظامين السياسي في فلسطين والأردن، التعاون في مجال العلاقات السياسية " وجهة نظر فلسطينية "، الندوة (مجلة)، المجلد السادس، العدد (1)، عمان، 1995.
15. سعيد التل، العلاقات الأردنية - الفلسطينية، الندوة (مجلة)، المجلد السادس، العدد (2)، عمان، 1995.
16. سميح شبيب، العلاقات الفلسطينية - المصرية، شؤون فلسطين (مجلة)، العدد (162-163)، بيروت، 1986، عمرو هاشم ربيع، الرؤية المصرية للقضية الفلسطينية والصراع العربي الاسرائيلي 1981-1987، شؤون فلسطينية (مجلة)، العدد (230-231)، بيروت، 1992.

17. عطية حسين افندي، الجامعة العربية وأزمة الخليج، السياسة الدولية (مجلة)، العدد (104)، القاهرة، 1991.
18. عمرو هاشم ربيع، الرؤية المصرية للقضية الفلسطينية والصراع العربي الاسرائيلي 1981-1987، شؤون فلسطينية (مجلة)، العدد (230-231)، بيروت، 1992.
19. ليلي شرف، موقف الأردن من أحداث الخليج (الموقف الرسمي، الشعبي، موقف المثقفين، المستقبل العربي (مجلة)، العدد (148)، 1991.
20. مجدي علي عبيد، المقدمات السياسية للغزو، السياسة الدولية (مجلة)، العدد (102)، القاهرة، 1990.
21. محمد الأطرش، السياسة الأمريكية تجاه الغزو الاسرائيلي للبنان، المستقبل العربي (مجلة)، العدد (55)، 1983.
22. محمد سيد احمد، الشرق الأوسط بعد نيسان، المستقبل العربي (مجلة)، العدد (38)، 1982.
23. مصطفى كركوتي ، أوروبا والعرب من إعلان البندقية الى بيان بروكسل، الباحث العربي (مجلة)، العدد (60)، لندن، 1987.
24. نسرين سامح مرعي، مجلس التعاون العربي وفاق المستقبل، السياسة الدولية (مجلة)، العدد (96)، القاهرة، 1989.

ب- الصحف

1. الرأي (جريدة)، الأردن، العدد (4659)، في 8 آذار 1983.
2. الرأي (جريدة)، الأردن، العدد (4659)، في 8 آذار 1983.
3. الرأي (جريدة)، الأردن، العدد (4671)، في 20 آذار 1983.
4. الرأي (جريدة)، الأردن، العدد (4946)، في 27 كانون الأول 1983.
5. الرأي (جريدة)، الأردن، العدد (5213)، في 26 أيلول 1984.
6. الجمهورية (جريدة)، العراق، العدد (5503)، في 27 أيلول 1984.
7. الرأي (جريدة)، الأردن، العدد (279)، في 20 تشرين الثاني 1977.
8. الرأي (جريدة)، الأردن، العدد (3677)، في 29 آذار 1979.
9. الجمهورية (جريدة)، العراق، العدد (5518)، في 12 تشرين الأول 1984.
10. الرأي (جريدة)، الأردن، العدد (4968)، في 18 كانون الثاني 1984.
11. الرأي (جريدة)، الأردن، العدد (4970)، في 20 كانون الثاني 1984.
12. الجمهورية (جريدة)، العراق، العدد (5254)، في 22 كانون الثاني 1984.
13. الرأي (جريدة)، الأردن، العدد (4981)، في 31 كانون الثاني 1984.
14. الأردن (جريدة الرسمية)، العدد (3064)، في 28 شباط 1982.
15. الجمهورية (جريدة)، العراق، العدد (5243)، في 11 كانون الثاني 1984.
16. الدستور (جريدة)، الأردن، العدد (7653)، في 9 كانون الأول 1988.
17. الثورة (جريدة)، العراق، العدد (6838)، في 15 شباط 1989.
18. الثورة (جريدة)، العراق، العدد (4499)، في 11 أيلول 1982.

سابعاً - شبكة المعلومات الدولية (الانترنت)

1. اسامة الباز https://ar.wikipedia.org/wiki/اسامة_الباز
2. عصمت عبد المجيد https://ar.wikipedia.org/wiki/عصمت_عبد_المجيد

الفشل المعرفي وعلاقته بالتدريس الإبداعي لدى طلبة الجامعة

م.د. فاطمة ذياب مالود السعدي

جامعة البصرة/ كلية التربية للعلوم الإنسانية

Knowledge Failure and its Relation to Creative Teaching Of the University Students

Lect. Ph.D. Fatima Diyab Malood Al-Sa'adi

College of Education for Human Sciences\ University of Al-Basra

fitma- deib@gmail.com

Abstract

The present research aims at assessing knowledge failure for the university students and its relation to creative teaching.

المخلص

يهدف البحث الحالي الى:

1. قياس مستوى الفشل المعرفي لدى طلبة الجامعة.
 2. قياس مستوى التدريس الابداعي لدى طلبة الجامعة.
 3. الكشف عن العلاقة بين الفشل المعرفي والتدريس الابداعي لدى طلبة الجامعة.
- وتحقيقاً لأهداف البحث تبنت الباحثة مقياس الفشل المعرفي لـ (الركابي، 2011) ومقياس التدريس الابداعي لـ (حبيب، 2014)، ولأجل أن يكون المقياسين مناسبين لتطبيقهما على عينة البحث الحالي وتعرف ما اذا كانا بحاجة الى إجراء بعض التعديلات عليهما استخرجت الباحثة خصائصهما القياسية (السيكومترية)، الصدق والثبات. طبقت الباحثة اداتا البحث معاً مقياس (الفشل المعرفي) ومقياس (التدريس الابداعي) على افراد عينة البحث الاساس البالغ عددهم (200) طالب وطالبة اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة. وتوصلت الباحثة الى النتائج الآتية:
1. عدم امتلاك طلبة الجامعة مهارات التدريس الابداعي.
 2. ارتفاع مستوى الفشل المعرفي لدى طلبة الجامعة.
 3. وجود علاقة عكسية بين الفشل المعرفي والتدريس الابداعي، فكلما قل مستوى الفشل المعرفي زاد مستوى التدريس الابداعي، والعكس صحيح.

وفي ضوء نتائج البحث استنتجت الباحثة عدد من الاستنتاجات وخرجت بعدد من التوصيات والمقترحات.

مشكلة البحث:

يجد الفرد نفسه أحياناً في موقف ما يصعب عليه تفسير تواجده في ذلك الموقف أو انه يخفق في أداء متطلبات مهمة ما أعتاد على القيام بها بصورة دورية وشبه يومية أحياناً كثيرة وربما قرأ شيئاً ووجد نفسه لم يفهم أو لم يتذكر مايتوجب عليه فعله من قراءة ذلك الشيء. وقد أطلق كل من بروديننت وكوير وفيتزجيرالد وباركس (Broadbent, Cooper, FitzGerald & Parkes) على الاخطاء والاختفاقات التي يقع الفرد فيها بحياته اليومية بـ الفشل المعرفي (Cognitive Failure)، والذي أشار اليه مارتن بأنه "أخطاء الفرد المبنية على أسس معرفية تعيق الفرد أحياناً عن أتمام أو لإنجاز أو تناول قضية ما أعتاد الفرد أن ينجزها في أوقات لاحقة بسهولة ويسر (Marten, 1983, 97). وبما أن شخصية الفرد نتاج لتفاعل المنظومة النفسية والمعرفية، فأن كل ما يتعرض له الفرد من خبرات وأحداث يتعامل معها بلاشك بما يمتلكه من تراكمات، فتؤثر الأخيرة في الكيفية والطريقة التي يسلكها في التعامل مع تلك الاحداث. ولما كان العالم المحيط بنا يزخر بالكثير من المنبهات والمثيرات التي تجذب انتباهنا في كل لحظة من لحظات الوعي، فلا بد

من التأكيد على حقيقة مهمة مفادها إن الفرد لا يستطيع الانتباه إلى كل هذه المنبهات التي يستلمها في كل لحظة بل يختار وينتقي المثيرات والمنبهات التي تهمة فقط، وتحقق حاجته ومتطلبات وجوده (Atkinson & others, 1996, 170). إن العالم اليوم يشهد سباقاً في ميدان العلم والإبداع وأصبح وزن الدولة بل الأمة وتأثيرها مرهون بما تقدمه للإنسانية من علوم وإبداعات، وقد قفز العالم اليوم قفزات واسعة في ميدان التقدم والإبداع، وإن العماد الأساس لهذه النهضة هم المبدعون، وفي المقابل لا يخفى على متأمل أن تأخر أمتنا في نهاية القافلة قد يعود بشكل كبير إلى إهمال القدرات الإبداعية، وذلك على صعيد التربية والإعداد أولاً، وعلى صعيد التطوير والانتفاع ثانياً، ولا نكاد نلمس اهتماماً كافياً بفئة المبدعين (أبو ندي، 2004، 13). فالمناهج الدراسية مقررة سلفاً بدون أي تدخل، وهي مجرد عملية تلقين دون إبداع حقيقي، لأنها مبرمجة طبقاً للزمان والمكان (عبد الفتاح، 2003، 124). فالطالب يشجع قدرات الذاكرة على حساب قدرات الإبداع ويهتم بالتسليم الأعمى لما يلقيه من دروس ولا يطبق مناقشتها، ولا يرحب بالحلول غير المألوفة للمسائل ومن ثم ينزع إلى كبت طموحاتهم ويقيّد نزعاتهم الفكرية الطليقة (سليمان واحمد، 2001، 259). كما أن متابعة إنجاز الطلبة للمقررات الدراسية لها الأولوية على ثقافة الإبداع، إذ إن حفظ المعلومات وتخزينها يقدم على العملية الإبداعية كهدف تربوي يركز عليه متخذو القرار في جميع توجهاتهم وإجتماعاتهم (شحاتة، 2008، 184). وإن أساليب التدريس المتبعة ليست بالأساليب المشجعة على الإبداع إنما أساليب لقضاء حاجة التدريس ولا تقصد تنمية التفكير وإدراكه والوعي به (خطاب، 2007، 9).

وبما ان عينة البحث الحالي تمثلت بطلبة جامعة البصرة فقد تحسست الباحثة مشكلة البحث الحالي من خلال وجودها في محيط تعليمي ومن خلال علاقاتها مع الطلبة واحتكاكها بهم ولمشاهدتها بعض السلوكيات التي تشير الى قصور وأخطاء في أداء بعض المهمات الاعتيادية والتي تصدر منها ومن الآخرين، وكذلك من خلال بعض المناقشات والتساؤلات التي أجرتها مع بعض الطلبة والطلبات وجدت هنالك بعض الاخطاء التي تصدر من قبلهم بحياتهم اليومية وبالمهام التي تتطلب أداءاً معيناً عادياً أثناء تأديتهم للعملية التربوية المطلوب منهم الالتزام بها من اجل الوصول الى اهدافهم بتحقيق النجاح في محيطهم التعليمي. وتعتقد الباحثة ان الفشل المعرفي ومهارات التدريس الابداعي للطلبة كل منهما يؤثر ويتأثر بالآخر، فالطالب الذي يتميز بانخفاض الفشل المعرفي يمكن ان يكون لديه أسلوباً أبداعياً، أي ان الطالب الذي يتميز بانخفاض الفشل المعرفي هو طالب مبدع والعكس صحيح. وعلى أساس ذلك أدركت الباحثة مدى أهمية معرفة العلاقة بين الفشل المعرفي والتدريس الابداعي لدى طلبة الجامعة.

أهمية البحث:

يشير المعنيون في ميدان علم النفس المعرفي إلى أنّ عملية معالجة المعلومات تمثل سلسلة منظمة ومتناغمة من الفعاليات العقلية بدأ من الإحساس ثم الانتباه مروراً بالإدراك ثم الذاكرة وسائر الفعاليات العقلية الأخرى. حيث يرى الباحثون أن الفرد نظام باحث عن المعلومات ومنظم لها، أي انه لا يضيع وقته في المعلومات التي سبق أن جمعها، انه كثيراً ما يتعرض إلى الملل وضعف الاستقرار حين يتعرض إلى معلومات إدراكية ثابتة. بل أن استقرار المعلومات يشكل عائقاً إدراكياً، إذ وجد أن المعوقات الإدراكية تنشأ من مصدرين أساسيين هما تلف الدماغ وإخفاق البيئة في تقديم الظروف المناسبة لتطوير الأجهزة الإدراكية (صالح، 19، 1982). من هنا يمكن التأكيد على أنّ عمليات الإحساس والانتباه والإدراك إنما هي عمليات متلازمة تشكل النافذة التي يطل منها الفرد على العالم كما أنها تمثل بتفاعلها وتناسقها مع لبننة أساسية في تفاعل الفرد مع بيئته، وهي بالنتيجة تشكل القاعدة الأساسية التي تستند إليها سائر العمليات العقلية، وشتى الأنشطة الجسدية والحركية، وأنماط السلوكيات المختلفة في المواقف الاجتماعية والتعليمية، إذ لولا الإحساس لما استطاع الفرد أن يتحسس أنواع المنبهات الخارجية والداخلية المحيطة به، ولولا الانتباه لما استطاع الفرد ان ينتقي المثير أو المنبه المعني ويعزله عن بقية المنبهات الواردة الى الدماغ ليصل به الى مركز الوعي، ولولا الإدراك لما استطاع الفرد ان يضيف ما جادت به أنماط التعليمات والخبرات من معاني ودلالات وصور وأحداث على المثير المدرك. وهكذا تشكل هذه العمليات أساسيات التمثيل المعرفي (Cognitive Representation) للعالم المحيط بنا (النجمي، 2007، 6).

ترى بعض الدراسات أن تحيزات الانتباه والإدراك قد تشكل سببا في استمرار الاضطرابات الانفعالية (Mogg et al,1993, P:304). فقد بينت دراسة ياماناكا (Yamanaka) التي هدفت الى تحليل مذكرات مجموعة من الأفراد عن الفشل المعرفي والتي يمكن أن تحدث عند الفرد في مسار اليوم مثل:

1. الفشل في مستوى فعالية الانتباه – الإدراك.

2. الفشل في مستوى فعالية الذاكرة.

3. الفشل في مستوى التصرف.

وقد أشارت الدراسة أن كل أنواع الفشل المعرفي تحدث حينما يكون (البال) منشغلا في إشارة الى دور التشتت وضعف التركيز، فضلا عن وجود علاقة بين أنواع الفشل المعرفي والحالة المزاجية المكتئبة للفرد (Yamanaka,2003, P.153). كذلك بينت دراسة اليوت وكرين (Elliot & Grene) أن هناك أنواعاً مختلفة من الصعوبات على صعيد الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة طويلة المدى، وفي المجالات اللفظية والبصرية والمكانية، وفي مهام الاستدعاء والتعرف الحر تلازم حالات الفشل المعرفي خصوصا لدى ذوي المزاج المكتئب (Elliot & Grene,1992, 572).

وتضم المنظومة الإدراكية كل العمليات المتصلة بكيفية استقبال المعلومة، وتحليلها، وتصنيفها، وتحديد أسبقية مرورها إلى المنظومة الثانية وهي منظومة الذاكرة التي يعدها برودبنت (Broadbent) حاوية عملاقة تخترق التصورات في قدرتها على استيعاب المعلومات. أما المنظومة التطبيقية فهي التي تعمل على توظيف نتائج المنظومتين السابقتين على شكل أفعال واستجابات، وإن هذا التوظيف يتم من خلال حركة ارتجائية تنتج في مسارها وانتقالها بين المنظومات المختلفة. وطبقا لما طرحه برودبنت (Broadbent) فإن الفشل المعرفي يحدث عندما تفشل المنظومة التطبيقية في التوسط بين المنظومة الإدراكية ومنظومة الذاكرة، وإن هذا الفشل يعود لأسباب عديدة بعضها يتصل بالفرد وبعضها الآخر يتصل بالمعلومة نفسه (Broadbent, 1982, 120).

ويمكن القول أن فشل الفرد في تذكر معلومة ما، أو فشله في إنتاج استجابة مناسبة لمثير معين يرتبط في كثير من الأحيان بفشل معرفي في مجالات أخرى، كالإدراك والتحليل الذي يشكل عاملاً مهماً في إنتاج الإستجابة. ويرى المختصون أن تفاعلاً بالغ التعقيد بين الكثير من النظم المتداخلة مع بعضها هو الذي يقود إلى إستجابة تتناسب مع طبيعة المثير. أو إلى فشل في إنتاج تلك الاستجابة، وبما أن زكوي (Zquez,1985) يشير إلى أن الفرد يريد أن يفهم المعلومات المتوافرة في بيئته بشكل فعال وإدارتها بشكل كفء في تحليل هذه المعلومات وصولاً إلى الحقيقة، فقد عني المختصون في علم النفس المعرفي بإمكانية زيادة استثمار الفرد للمعلومات التي يتلقاها عن طريق الإدراك وإسترجاعها (Recall) وأساليب معالجتها (Processing Styles) (Green, 1987, 8). ويرى ولفوك (Woolfolk, 1987)، إن عملية تمثيل المعلومات وتخزينها في مخططات توضح توقعاتنا السائدة عن منبه معين وفي إستحضار خبراتنا عن ظهور المنبه فننتذكر الكثير من صفاته، ونضع من التنبؤات عن كل ما يتعلق بذلك المنبه، ويرى الباحثون أن فهم مادة مقروءة من دون إستخدام المخطط المناسب شبيه بالسير في مدينة من غير توافر خارطة (Woolfolk, 1987, 241). أما ريسون (Reson, 1988)، فقد اقترح أن سبب حدوث الفشل المعرفي للفرد هو ذلك الاستعداد العالي عند الأفراد للوقوع في الفشل المعرفي الذي يتضمن شكل من التركيز الذهني الشديد الذي يخلق لدى الفرد أسلوب إدارة معرفي يفتقر للمرونة والمهارة الدافعية التي تمكن من السيطرة على سلوكه حتى بلوغ تحقيق المهمة، وحتى تحقيق نهايات المهام المطلوب انجازها منه وتحقيق الأهداف (Reson, 1988). وقد تناول باحثون غربيون عدة موضوع الفشل المعرفي، إذ أشارت نتائج الدراسة التي جاء بها ريسون إلى أن هناك مجموعتين من مهارات تنظيم الذات self-regulation الأساسية وهما مهارة الضبط العاطفي (Emotional Regulation) ومهارة الضبط الداف (Motivational Regulation) وفيما يتعلق بمهارة الضبط العاطفي فإن دورها يتركز حول تسهيل الأداء عن طريق كبت الانفعالات العاطفية المبالغ فيها والتي تعمل على تقويض النشاط، أما فيما يتعلق بمهارة الضبط الدافعي فينصب هذا النوع من المهارات على دعم وتنشيط مهمة الانتباه، فالأفراد الميالون لتجربة الفشل المعرفي يمتلكون مهارات تنظيم ذات ضعيفة، ولذلك يتم فسح

المجال أمام حدوث تداخل معرفي عند التعامل مع المثيرات المتشابهة والمتداخلة ويمكن حدوث ذلك حتى لو كانت المهمة اعتيادية وآلية (Heckhausen, 1990, 14)). إن قوة الأمم لم تعد تقاس بمساحات الأرض الشاسعة، أو بعدد السكان، أو بحجم الثروات الطبيعية، أو بحجم القوات المسلحة، بل القوة في عالم اليوم تكمن في قوة العقول المبدعة التي توفر لأمتها المعرفة المتطورة والتقنية المتقدمة، كما يُعد الإبداع جوهر وجود الإنسان، وهو المكون الراسخ الذي ميز وجود الإنسان عن باقي الموجودات (شحاتة، 2008، ب، 41).

لذلك أصبح الهدف الأسمى من التربية في وقتنا المعاصر هو تنمية الإبداع والتفكير الإبداعي بجميع أنماطه، ومن هنا يتعاظم دور المؤسسة التربوية في إعداد أفراد مبدعين قادرين على حل المشكلات التي تواجههم في حياتهم، ولديهم القدرة على التفكير في بدائل متعددة ومتنوعة للمواقف المتجددة، ولهذا فإن الطالب الذي ينشأ بطريقة إبداعية تتوافر لديه إمكانيات وفرص تفتح الإبداع على صورة طاقات ونشاطات وممارسات ينقلها معه من المدرسة إلى الدراسة الجامعية الأولى وما بعدها ومن ثم إلى مجتمعه (الخياط، 2011، 24-34). ولأهمية المرحلة الجامعية التي تعد أهم مرحلة في حياة الطالب الجامعي، فهي تمثل نهاية مشوار علمي لنسبة كبيرة من الطلبة يتجهون بعدها لمزاولة حياتهم العملية (عسكر، 2000، 43). لذا لا بد من توافر رعاية خاصة بهم ومحاولة التعرف على أسباب الإخفاقات التي من الممكن أن يقعوا بها أو يتعرضون إليها في حياتهم اليومية وخاصة التعليمية، وذلك لأنهم العنصر المهم في المجتمع والذين تلقى على عاتقهم مسؤولية إدارة البلد في المستقبل، فالتعليم الجامعي يؤدي دوراً مهماً في حياة الأمم والشعوب، إذ أنه يصنع حاضرها ويرسم معالم مستقبلها (العاني، 1998). و يهتم التدريس الإبداعي بتعليم الطلبة تحمل مسؤولية نتائج أعمالهم سواء الناجحة منها أم الفاشلة ؛ لأنها تساعدهم في فهم العملية الإبداعية وانتقاد أنفسهم ومعرفة إخفاقاتهم والفخر بأعمالهم المبدعة والكف عن توجيه اللوم في الإخفاقات على الآخرين أو الظروف المحيطة، فالمبدع يتحمل مسؤولية أفكاره وأعماله دائماً. (الجاسم، 2010، 206) فالتدريس الإبداعي هو اكتشاف الطلبة لذاتهم، هو نوع من التعليم يصل إلى نهايات مفيدة، فهو مليء بالمفاجآت والأدوار والاكتشافات الغير متوقعة (MYERS, without year: 108) لذلك يعد بناء الإنسان وتنمية قدراته العقلية الهدف الرئيسي للعملية التعليمية في أيّة دولة من دول العالم المتقدم، والنامي، ويقاس تقدم أيّة دولة بما لديها من إمكانيات في تنمية عقول أبنائها والعمل على استثمارها بحيث تصبح قادرة على التعامل والتفاعل الايجابي بأساليب معرفية مرنة مع متغيرات العصر، وبما يخدم المجتمع وعلى ذلك أصبح العمل على تنمية العقول وتطويرها ذا أهمية كبيرة في التقدم والرفي (الصمد، 2000، 178).

اهداف البحث: يهدف البحث الحالي الى:

1. قياس مستوى مهارات التدريس الابداعي لدى طلبة الجامعة.
2. قياس مستوى الفشل المعرفي لدى طلبة الجامعة.
3. الكشف عن العلاقة بين الفشل المعرفي والتدريس الابداعي لدى طلبة

حدود البحث: يتحدد البحث الحالي بما يأتي:

1. جامعة البصرة / كلية التربية للعلوم الانسانية
2. العام الدراسي 2015-2016.

تحديد المصطلحات:

- الفشل المعرفي:

1. تعريف برودبينت (Broadbent., 1982)

"فشل الفرد في التعامل مع المعلومة التي تواجهه، سواء كان ذلك في عملية الانتباه اليها وإدراكها، أم في تذكر الخبرة المرتبطة بها، أو في عملية توظيفها لأداء مهمة ما (Broadbent, et al, 1982, 114).

2. تعريف مارتن (Marten, 1983)

"أخطاء الفرد المبنية على أسس معرفية تعيق الفرد أحياناً عن أتمام أو لإنجاز أو تناول قضية ما أعتاد الفرد أن ينجزها في أوقات لاحقة بسهولة ويبسر" (Marten, 1983, 97).

-التدريس الإبداعي:

1. عرفه فلمبان (2004م): هو " مجموعة السلوكيات اللفظية وغير اللفظية التي يظهرها المدرس داخل الحجرة الدراسية في أثناء تفاعله مع الطلاب في الموقف الصفّي، والتي تعمل على استثارة الإبداع لدى الطلاب، وتشتمل على الأسئلة الصفية المثيرة للإبداع، واستجابات المعلم المحفزة للإبداع، وتهيئة البيئة الصفية الداعمة للإبداع". (فلمبان، 2004، 96)
2. عرفه الطيطي (2007م): هو "التدريس الذي يشكل في حد ذاته معزراً ومثيراً لدافعية المتعلم للتعلّم، ذلك لأن التدريس الإبداعي يبعث في المتعلم شعور النجاح والانجاز والارتياح والبهجة، وهذا يشكل بحد ذاته مصدراً لإثارة دافعية المتعلم للإستمرار في التعلّم". (الطيطي، 2007، 110)

الفصل الثاني

(خلفية نظرية ودراسات سابقة)

خلفية نظرية:

• المحور الاول: الفشل المعرفي والعمليات المعرفية: Cognitive Failure And Cognitive Processing

المعنيين في ميدان علم النفس المعرفي أشاروا بأن عملية معالجة المعلومات تمثل سلسلة منظمة ومتداخلة من الفعاليات العقلية بدأ من الإحساس ثم الانتباه مروراً بالإدراك ثم الذاكرة وسائر الفعاليات العقلية الأخرى. وبما أن الإدراك بوصفه عملية معرفية يتم من خلاله تنظيم المعلومات التي يستقبلها الفرد في لحظة ما أو هو عملية تفسير وتنظيم المعطيات الحسية التي تصلنا بها الأحاسيس لزيادة وعينا بما يحيط بنا وبذواتنا وهو لا يدرك هذه المعلومات إلا بعد أن تحدث عملية الانتباه (Attention) حيث يتم وضع المثير المنقّى أو المعلومة المختارة في بؤرة الشعور أو ما يعرف بمركز الوعي. لذا فإن أي عملية تشويش أو قطع أو قصور في آليات الإحساس أو الانتباه أو الإدراك وحتى الذاكرة يمثل إعاقة عقلية أو إخفاقاً معرفياً يؤثر بدرجات غير منظورة في عمليات معالجة المعلومات (صالح، 1982، 19) وأن العمليات المعرفية لا بد من التعامل معها، بوصفها عمليات منظمة تتطلب البحث في طبيعتها وأهميتها وخصائصها وتفاعلها مع العمليات الأخرى وربطها مع مكونات الشخصية الأخرى كالمكونات الانفعالية والاجتماعية والجسدية. وإن تعقيد العقل البشري مهما بلغ لا يمنع البحث والدراسة العلمية المستفيضة للعمليات المعرفية (Neisser, 1967, 65). لذلك فمن الضروري هنا التطرق الى العلاقة بين الإحساس والانتباه والإدراك والى أنموذج معالجة المعلومات والنماذج المعرفية في الانتباه والذاكرة التي فسرت حدوث الفشل المعرفي والتي أنبثقت بدورها من نظرية معالجة المعلومات.

• الإحساس والانتباه والإدراك:

الإحساس يحدث عندما يستقبل أي جزء من أعضاء الحس كالعين أو الأذن أو الأنف أو اللسان أو الجلد مثيراً منبهاً مشيراً إلى حدوث شيء ما في البيئة الخارجية المحيطة بالإنسان. فالموجات الصوتية مثلاً موجودة حولنا بصورة شبه دائمة إما من المصادر التي تتحكم بها كصوت التلفاز أو المذياع أو من المصادر الخارجة عن سيطرتنا كصوت أطفال الجيران وهو يلعبون أمام ساحة البيت أو عمال البناء في المبنى المجاور وغيرهم، هذه الموجات تنتقل في الفضاء الى أن ترتطم في صيوان الإذن ثم تدخل الى القناة السمعية عبر الطبلة الى الإذن الوسطى فالإذن الداخلية. وهناك تقوم الإذن بنقل هذه المثيرات الصوتية على شكل نبضات عصبية الى الدماغ عبر العصب السمعي، مما يدل على الإذن كبقية الحواس، تنتقل فعلياً كل ما يصل إليها من مثيرات عديدة تحدث كل ثانية من حياتنا وتغرق الدماغ بهذا الكم الهائل من المثيرات السمعية.

أما الانتباه فيبدأ دوره عند وصول هذا الكم الهائل من المثيرات الى الدماغ ليقرر الفرد أي المثيرات يهتم بها وإيهما يهملها ولا يتعامل معها. والإدراك هي العملية الثالثة التي يبدأ عملها بعد الانتباه ليقوم الفرد بتحليل المثيرات القادمة وترميزها وتفسيرها في ذاكرة الفرد حتى تظهر الإستجابة، وهنا تجدر الإشارة الى أن المعلومات التي لانتبه لها لا يتم معالجتها وبالتالي فهي ليست ضمن خبرات الفرد، إلا إذا تم أخذها بالمفهوم الفرويدي الذي يعتبر هذ المعلومات جزءاً من اللاشعور الإنساني والذي بطبيعة الحال هو ليس تحت تحكم الفرد المباشر إلا بالطرق التي تفرها نظرية التحليل النفسي في استخراج المعلومات من اللاشعور (Ellis and Hunt, 1993,).(43)

والشكل (1) يوضح العلاقة بين الانتباه وكل من الإحساس والإدراك من جهة وعلاقة هذه المكونات مع البيئة والاستجابة من جهة أخرى، وتعد عمليات الانتباه والإدراك والتذكر والتفكير محاور رئيسة للتنظيم المعرفي للفرد، إذ ترتبط هذه العمليات وتتفاعل فيما بينها حتى أصبح من المتعذر أن نتصور نشاطات هذه العمليات في غياب إحداها، فالأحساس ما هو إلا عملية حصول الفرد على معلومات تخص البيئة التي يتفاعل معها في الوقت الحاضر وإدراكه لتلك المعلومات، في حين يتمثل التذكر بحفظ المعلومات التي حصل عليها الفرد عن طريق الإدراك في الماضي، أما التفكير فيتمثل في أخذ المعلومات التي تدرك في الحاضر وعن طريق مزجها مع المعلومات القديمة يتم تكوين تنظيمات وتشكيلات جديدة (الشرقاوي، 1997، 8).

الشكل (1) العلاقة بين الإحساس والانتباه والإدراك (العتوم، 2004، 68)



إن الانتباه والإدراك وأن كانا عمليتين متلازميتين، إذ يشكلان معاً لبنة أساسية في تفاعل الفرد مع بيئته، فهما القاعدة الأساسية التي تستند إليها سائر العمليات العقلية، وشتى الأنشطة الجسدية والحركية، وأنماط السلوكيات المختلفة في المواقف الاجتماعية والتعليمية، إذ لولا الانتباه لما إستطاع الفرد أن يعي، أو يتذكر أو يتخيل، أو يتعلم أو يؤدي عملاً دقيقاً. ولكي يدرك الفرد أمراً ما، أو يفكر في مسألة معقدة، لابد له ان ينتبه، فالفرد يدرك عادة ما ينتبه إليه، وانه بفعل الانتباه يصبح الإدراك أكثر وضوحاً ودقة، كما يتم الإحتفاظ بالصور والأفكار في الوعي، والى ان يتم الإنتهاء من العمل وتحقيق الهدف (منصور، 1996، 134). ويرى وولفولك (Woolfolk, 1987)، أن عملية تمثيل المعلومات وتخزينها في مخططات توضح توقعاتنا السائدة عن منبه معين وفي إستحضار خبراتنا عن ظهور المنبه فننتذكر الكثير من صفاته، ونضع من التنبؤات المتصلة بذلك المنبه، ويرى الباحثون أن فهم الفرد دون إستخدام المخطط المناسب شبيه بالسير في مدينة من غير توافر خارطة (Woolfolk, 1987, P.241). وبما أن العمليات المعرفية متداخلة ومتفاعلة فأن الانتباه يعد أكثر الفعاليات المعرفية أهمية إذ يمثل بداية هذه العمليات، ويعد نقطة الوصل بين الإحساس من جهة والإدراك والتذكر والتفكير والتعلم من جهة أخرى، إذ تدخل المعلومات إلى بؤرة الشعور (الدماغ)، كما أنه يمثل نقطة إنقاء المعرفة بالواقع، إذ يتصل من خلاله الفرد بالبيئة المحيطة به التي تعرضه في أكثر الأوقات الى مثيرات كثيرة ومتنوع (Atkinson, 1996, 183). بين باريت (Barret) أن العمليات العقلية هي عمليات معرفية تعد عوامل متضمنة في السلوك ومؤثرة فيه وان عملية معالجة المثيرات الحسية (Processing Sensory Stimulus) تتم من خلال إكتشاف المثير وإستقباله عبر الأجهزة الحسية ثم الانتباه إليه وإدراكه وتخزينه في الذاكرة وإستعادته في المواقف اللاحقة (العتوم، 2004، 70). وقد قدم علماء النفس المعرفيون جهوداً كبيرة لدراسة العمليات العقلية وأعطوا إهتماماً عالياً لدراسة الانتباه محاولين إيجاد تعريف ملائم له من خلال تأكيدهم أن ماهية الانتباه أو جودته (Existence) تعتمد على عدة جوانب متميزة هي:

- إن الانتباه يكون إنتقائياً بطبيعته.

- إن الانتباه يمكن أن يتحدد بدرجة اليقظة (Vigilance) والتأهب (Alertness).

- إن الانتباه يمكن أن يتوزع (Distribution) عبر مثيرات مختلفة أو يتكثف ويتركز (Concentrated and Focused) (العتوم، 2004، 69).

بين سولسو وأندرسون (Solso, 1988) (Anderson, 1995) إلى أن من بين العوامل التي تؤثر على القدرة في الانتباه هي سمات الشخصية، وقد أشارت الدراسات إلى أن هناك علاقة بين سمات الشخصية والقدرة على تركيز الانتباه، حيث أشارت نتائج بعض الدراسات إلى أن الشخص المنبسط والمطمئن والذكي وصاحب النمط (ب) في الشخصية هو أكثر قدرة على تركيز الانتباه من المنطوي والقلق والأقل ذكاء وصاحب النمط (أ) في الشخصية. علماً أن العوامل التي تؤثر بالادراك هي متداخلة مع العوامل المؤثرة في الانتباه (Anderson, 1995, p265).

- نموذج النظرية المفسرة للفشل المعرفي

2. نظرية المصفاة: (Filter Theory) لبرودبنت (Broadbent) 1958.

ترتكز هذه النظرية على مسلمة أساسية هي انتباه الإنسان للمثيرات والمعلومات عبر القنوات الحسية محدد (Limited) وانتقائي (Selection) وإن هناك مصفاة (Filter) داخل الإنسان تبعد أو تحذف (Elimination) المنبهات أو المثيرات أو المعلومات التي لم ينتبه لها (غير المهمة) (Margaret, 1994, 48).

وهذا الانتقال يحصل من جانب القنوات الحسية التي تكون (Constitute) قناة منفصلة لنقل المعلومات إلى المصفاة (Filter) وإذا حدث إن استقبل الفرد مثيرين سمعيين مختلفين في آن واحد فإن الأذان تكون قناتين منفصلتين واحدة لكل مثير استناداً إلى الخصائص الفيزيائية لهذا المثير أو ذاك (Baron, 1980, 270).

ويصف برودبنت (Broadbent, 1957) نظريته من خلال النموذج الميكانيكي المكون من أنبوب يشبه الحرف (Y) إذ يشير إلى نمطاً واحداً من المثيرات فقط هو الذي يمر عبر الأنبوب في لحظة واحدة وإن دخول مثيرين في اللحظة نفسها يعني إن أحدهما سوف يمر (ينتبه له) والآخر سوف يهمل (Broadbent, 1957, 205).

ويؤكد برودبنت على المبادئ الآتية في توضيح نظريته:

أ. إن النظام الإدراكي (Perceptual System) للإنسان لا يستطيع استيعاب الكم الهائل من المنبهات والمعلومات القادمة في كل لحظة فهو ذو سعة محددة (Limited Capacity) ومن ثم يحتاج إلى نوع من التصفية والتقنين والانتقاء للمنبهات.

ب. إن المستقبلات الحسية تستلم المثيرات المختلفة (سمعية، بصرية، جلدية، سمعية... الخ) ثم تحللها بصورة أولية وترسلها إلى مخزن الذاكرة قصيرة المدى (Short Term Memory) إذ تبقى لمدة قصيرة ثم تنتقل إلى جهاز المصفاة الانتقائية (Selective Filter) التي تعمل بمثابة مصد وقتي للمعلومات.

ج. تقوم المصفاة الانتقائية بسلسلة من عمليات التحليل المركزي لهذه المعلومات إذ يتم انتقاء معلومات محددة يحتاجها الفرد وإهمال معلومات أخرى غير مفيدة فهو:

- يعمل على فرز المعلومات المفيدة عن غير المفيدة.

- يعمل بنظام الكل أو اللاشيء (All - or - None) أما أن ينتبه إلى المعلومة أو تهمل تماماً.

د. تنتقل المعلومات من المصفاة الانتقائية (لا تمر أكثر من معلومة واحدة في آن واحد) إلى جهاز النظام الإدراكي ذي السعة أو

القلبية المحددة (Limited Capacity Perceptual) إذ تحدث عمليات التفسير والتأويل وإضفاء المعاني والدلالات والتفسير

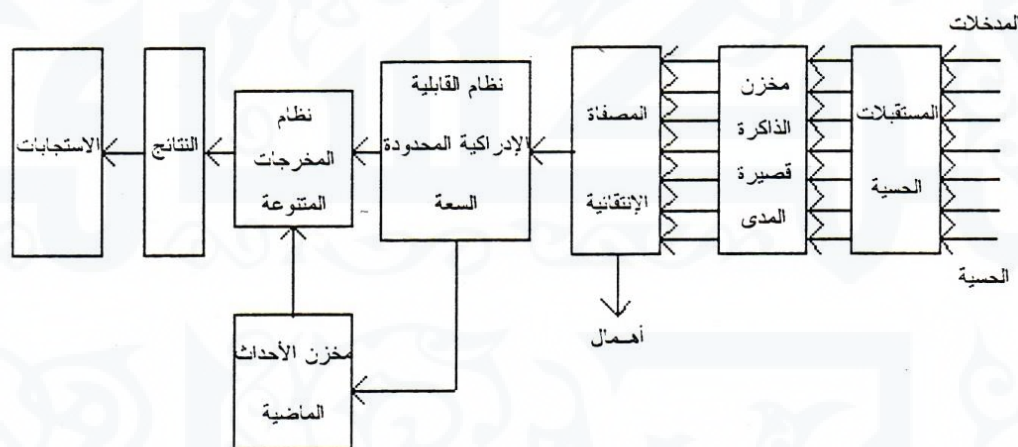
(Coding) ويشبه برودبنت هذا الجهاز بمعالج كمبيوتر مركزي إذ تحدث فيه عمليات التنظيم والمعالجة المعلوماتية (Broadbent

, 1957, 205).

هـ. يحدث الفشل المعرفي حينما لا تتحقق أي من المبادئ الموجودة آنفاً.

ويرى برودبنت إن العمليات الخاصة في كل من مخزن الذاكرة قصيرة المدى والمصفاة الانتقائية وجهاز السعة أو القابلية المحددة تحدث في آن واحد وبصورة متزامنة إذ يتم التحليل الأولي للمعلومات (المنبهات) في الذاكرة قصيرة المدى ثم تتم عملية انتقاء المعلومات المهمة من المصفاة الانتقائية وبعدها تضيف المعاني والتفسيرات والتشفير في جهاز القابلية المحددة حيث تحدث عملية التعرف (Recognition). ولما كان جهاز القابلية المحددة لا يستوعب أكثر من معلومة واحدة من قناة واحدة في آن واحد. فإن المصفاة الانتقائية الواقعة بين جهاز الذاكرة قصيرة المدى وبين جهاز القابلية المحددة يسمح بالانتباه فقط لمصدر واحد من المعلومات. وهنا يمكن أن يحدث الإخفاق المعرفي عندما يفشل الفرد في تحديد المثير الأهم لكي تسمح المصفاة الانتقائية بمروره وبدلاً من ذلك يعبر المثير الثاني إلى جهاز القابلية ذي السعة المحددة. وقد يحدث الإخفاق في استرجاع المعلومات نتيجة لقصر المدة الزمنية التي تُعالج بها المعلومات فكلما كانت المدة الزمنية قصيرة كلما قلت كمية معالجة المعلومات ومن ثم حصول صعوبة في الاسترجاع (Dominic, 1975, P. 260). والشكل (3) يوضح أنموذج المصفاة الانتقائية لـ (برودبنت).

الشكل(3) أنموذج المصفاة الانتقائية لـ (برودبنت)



(Broadbent , 1958, 206)

المحور الثاني:- التدريس الإبداعي

مبادئ التدريس الإبداعي:

إذا أُريد للتدريس أن يكون إبداعياً، فينبغي أن ينتقل من استظهار المادة وحفظها إلى فهمها، ومن فهم المفهوم دون ربطه بالحياة إلى فهمه مع ربطه بحياة الطلبة واهتماماتهم وحاجاتهم، ومن القيام بالمهارات العادية والتطبيقات السطحية إلى القيام بالمهارات الإبداعية والتطبيقات العميقة، لأن الانتقال بالمتعلم من التركيز على الحقائق إلى التركيز على المفاهيم وطرائق الاستقصاء يؤدي إلى إحداث تفاعل في العقل يولد أفكاراً جديدة (الطيطي، 17، 2007-19). إن النقطة الأولى في التدريس الإبداعي هي أن يدرك الفرد بأن كل شخص قادر على أن يتعلم ويكتشف (MYERS, without year, p59). إذ يتحقق التدريس الإبداعي عندما يكون المدرس مبدعاً، يستطيع تحقيق التكامل بين أركان التدريس (إبراهيم، ٢٠٠٥، ٢٢١). وقد حدد "فليمنج" (Flemming) المبادئ الأساسية التي يقوم عليها التدريس الإبداعي كالآتي:

1. أن يتعرف المدرس على مراحل نمو التلاميذ وكيفية تعلمهم، وذلك حتى يتمكن من اختيار الأهداف التعليمية والوسائل والأنشطة المناسبة التي يقدمها لتلاميذه.

2. أن يدرك المدرس أن الطلبة يتعلمون بصورة أفضل عندما يكونون صورة حسنة للذات.
3. أن يعطي المدرس فرصاً تسمح بالإستكشاف في حل المشكلات من خلال الخبرة المباشرة.
4. أن يهتم المدرس بإعطاء الطلبة اختبارات متنوعة، لتحقيق الإستقلال الذاتي والثقة بالنفس.
5. أن يسمح المدرس للطلبة بممارسة الأنشطة المختلفة المتنوعة والمتوازنة.
6. أن يخطط المدرس للتعليم الفردي وذلك باختيار المادة والأنشطة حسب حاجات الفرد وميوله.
7. أن يؤسس المدرس لبناء خبرات التعلم على ضوء خبرات الطلبة السابقة (أبو سته، 2011، 129).

- صفات المدرس المبدع:

يتوقف التطور في العمل مع الطلبة المبدعين على جودة البرامج التعليمية التي تقدم لهم في المدرسة، ومهما كانت هذه البرامج التعليمية جيدة فإنها لن تُحقق الفائدة منها إذا لم ينفذها معلمون أكفاء، أتاحت فرص التأهيل والتدريب لهم تطوير مهاراتهم المهنية المختلفة، ان المعلم يجب أن يكون مُبدعاً، قادراً على توفير البيئة الصفية الآمنة والمحفزة، التي تجعل من الطالب لا يتردد في عرض رأيه والتعبير عنه دون قلق أو تردد أو خوف (الطيبي، 148، 2007).

ان أهم خطوة يمكن للمدرس أن يتخذها لتشجيع العملية الإبداعية في غرفة الصف هي الحرص على تعريف الطلبة بأنه سيتم تقدير الإبداع، فالطلبة يحققون تقدماً مفاجئاً، إذ يميلون منذ طفولتهم المبكرة إلى الإستكشاف والإبداع، وغالباً ما يتم تفسير روح المغامرة لديهم بعدم الإذعان، فالمدرس صاحب القرار في تشجيع أو إخماد الإبداعية من خلال قبوله أو رفضه لما هو غير طبيعي وخيالي (المبيضين، 20، 2011-21). فمن خصائص المدرسين الإبداعية أن يكونوا أكفاء أصحاب شجاعة متحملين للمخاطر ومتواضعين وذوي وضوح، فيقع في صميم إختصاصهم التدريس الإبداعي الممتع (عبد الفتاح، 126، 2003).

ليس من صفات المدرس المبدع الرغبة والإدراك للتأكد من إجراءات التعليم فقط، بل حتى التأكد من مشاعره وردود أفعاله تجاه الطلبة (Morrison & Foster, 1963, 62) كما أن المدرس المبدع يثير طلابه نحو الهدف النبيل، والذي يفهم طلابه، ويعمل من خلال مصالحهم وطموحاتهم، مشكلاتهم، وحاجاتهم، يحفزهم وبوجههم للكفاح وراء الأهداف الكبرى، فالمدرس المبدع مهتم بالمجموعات وبالمجتمع الكبير فضلاً عن الفرد. (MYERS, without year, 50-80)

أن المدرس المبدع هو مدرس باحث منخرط في الأنشطة الثقافية والمهنية، ومرتبطة بالمصادر النظرية، ومهتم بالتنظير والتأويل في عمله التربوي، ويرى التدريس كنشاط عقلائي ومجال للبحث والتجريب، وينظر إلى حجرة الدراسة في سياق عملية التغير الإجتماعي في مجتمعه الكبير من حوله، فهو مدرس يقاوم العزلة والإغتراب ويدرك أهمية المعرفة والتفكير وشجاعة التعبير كأسس تقوم عليها كل ممارساته وأنشطته التربوية (سعيد، 2008، 56).

كما ان المدرسين الذين يشجعون الإبداع يمارسون المهارات الآتية:

1. يشجعون الطلاب على التعلم باستقلالية تامة.
2. يستعملون أساليب تعليم تعاونية وإجتماعية.
3. يتقبلون الأخطاء المعقولة أو الجريئة.
4. يشجعون التقويم الذاتي.
5. يقدمون فرصا لطلابهم، للعمل بمواد متنوعة وفي ظروف مختلفة. (كروبي، 2001، 188)

دراسات سابقة

المحور الاول: دراسات تناولت الفشل المعرفي:

- دراسة: (الخيلائي، 2008)

-الألم الاجتماعي وعلاقته بالذاكرة الصدمية والإخفاقات المعرفية

أجريت هذه الدراسة في العراق بوصفها جزءاً من نيل درجة الدكتوراه في كلية الآداب/ علم النفس للعام الدراسي (2007/2008)، وتكونت العينة من (480) طالباً وطالبة من (6) كليات في جامعة بغداد، وهي كلية (العلوم، والهندسة، وطب الاسنان، والاداب، واللغات، والتربية/ابن رشد). واستهدفت الدراسة (بناء اداة لقياس الألم الاجتماعي لدى طلبة الجامعة، وبناء اداة لقياس الذاكرة الصدمية لدى طلة الجامعة، واعداد مقياس لقياس الاخفاقات المعرفية لدى طلبة الجامعة والتعرف على العلاقة بين الألم الاجتماعي والذاكرة الصدمية والإخفاقات المعرفية) وفق متغيري الجنس والتخصص الدراسي إضافة الى التعرف على العلاقة بين الألم الاجتماعي والذاكرة الصدمية والأخفاقات المعرفية). وقد استخدمت أهم الوسائل الاحصائية المناسبة مثل (معادلة الفا كرونباخ، ومعامل ارتباط بيرسون).

وأظهرت النتائج الآتي:

1. وجود مستوى عالٍ من الألم الاجتماعي وليس هناك فرق دال وفقاً لمتغير الجنس.
2. لا يوجد لدى العينة ذاكرة صدمية
3. لاتعاني عينة البحث من الاخفاقات المعرفية وليس هناك فروق دالة وفقاً لمتغير الجنس.
4. وجود علاقة عكسية بين الألم الاجتماعي والذاكرة الصدمية.
5. وجود علاقة عكسية بين الألم الاجتماعي والاخفاقات المعرفية.
6. وجود علاقة ارتباطية بين الألم الاجتماعي والذاكرة الصدمية والاخفاقات المعرفية.

- دراسة: (Felix Herndon, 2006)

اختبار الوعي بوساطة العوامل الإدراكية الحسية والمعرفية

(الترميز الداخلي.الترميز الخارجي) والفشل المعرفي

أجريت هذه الدراسة في (جامعة ولاية كاليفورنيا/ الساحل الشرقي/ 2006)، تكونت عينة البحث من (32) طالب في قسم علم النفس، واستهدفت الدراسة (قياس الفشل المعرفي وعلاقة بالوعي والتميز الداخلي / الخارجي) وقد استخدمت ادوات (مقياس الفشل المعرفي CFQ، ومقياس الوعي MAAS ومقياس "لوبيكي" في الترميز الداخلي/الخارجي IVE)، وقد استخدمت الوسائل الاحصائية المناسبة مثل (معامل ارتباط بيرسون والفا كرونباخ) وأظهرت الدراسة النتائج الآتية:

1. ترابط الوعي والتميز الخارجي كان سلبياً مع الفشل المعرفي.
2. هناك ترابطاً أقوى للوعي من ترابط الترميز الخارجي/ الداخلي مع درجات الفشل المعرفي.
3. المرمزين داخلياً لديهم درجات في الفشل المعرفي أكثر من المرمزين خارجياً (حيث ان المرمزين خارجياً لديهم مقداراً عالياً نسبياً من الانتباه الى البيئة الخارجية، بينما المرمزين داخلياً يكون لديهم نقص نسبي في الانتباه للمحيط الخارجي، حيث كلما زاد تركيز الانتباه على الذات كلما تناقصت الفرص في أن يلحظ الفرد الدليل الخارجي والذي قد يسمح بتفقيح الافكار الخاطئة والتي اذا أسيء فهمها قد تؤدي الى الفشل المعرفي وما يرافقه من صعوبات في الحياة النفسية.

- دراسة الركابي (2011)

اجريت هذه الدراسة في العراق، جامعة بغداد كلية التربية للبنات، وهدفت الى التعرف على (الفشل المعرفي وعلاقته بمركز التفكير في نظام الانيكرام عند طلبة الجامعة)، وتوصلت الباحثة الى عدد من النتائج منها ان العينة لديهم مستوى عالي من الفشل المعرفي (الركابي، 2011).

المحور الثاني: دراسات تناولت التدريس الابداعي**1. دراسة التودري (2002)**

اجريت هذه الدراسة في مصر وهدفت التعرف على مدى توافر مهارات التدريس الإبداعي لدى عينة من مدرسي الرياضيات في المرحلة الإعدادية، كما هدفت إلى التعرف على مدى إكتسابهم لتلك المهارات بعد التحاقهم ببرنامج تدريبي تم إعداده لهذا الغرض. وتوصلت نتائج الدراسة إلى تدني مستوى أداء معلمي الرياضيات (عينة الدراسة) (لمهارات التدريس الإبداعي) (التودري، 2002).

2. دراسة جيو وآخرون Jeou & et al (2005)

أجريت هذه الدراسة في الصين، استهدفت استكشاف العوامل التي تؤثر في التدريس الإبداعي إما بالتيسير له أو بتهيئته. وتوصلت الدراسة الى عدد من النتائج منها أن التخطيط للتدريس الإبداعي والممارسات التأملية من المعلمين واستعمال التسجيل بالفيديو للدروس أثناء التدريس الإبداعي يؤدي إلى تحسين الممارسات التدريسية الإبداعية (Jeou & et al., 2005).

3. دراسة حبيب (2014)

اجريت هذه الدراسة في العراق، جامعة البصرة كلية التربية للعلوم الانسانية، وهدفت الى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى الطلبة /المدرسين في كلية التربية للعلوم الإنسانية، وتوصل الباحث الى عدد من النتائج منها أن معظم الطلبة/ المدرسين لا يملكون مهارات التدريس الابداعي (حبيب، 2014)

موازنة الدراسات السابقة والدراسة الحالية:

هدف الدراسة: تشابهت الدراسة الحالية ودراسات المحور الاول بهدف قياس التدريس الابداعي، وتشابهت مع دراسات المحور الثاني بهدف قياس الفشل المعرفي.

عينة البحث: تشابهت الدراسة الحالية مع دراسة حبيب ودراسة الكبيسي ودراسة الركابي فكانت العينة من طلبة الجامعة.

منهج الدراسة: اعتمدت دراسة الكبيسي ودراسة حبيب ودراسة السعدي المنهج التجريبي والمنهج الوصفي، اما دراسة Jeou & (2005) et al اعتمدت على منهج دراسة الحالة والمنهج الوصفي، اما الدراسة الحالية اعتمدت على المنهج الوصفي الارتباطي

الفصل الثالث**منهجية البحث واجراءاته****_ منهج الدراسة:**

اتبعت الباحثة الأسلوب الوصفي الارتباطي وذلك لان المنهج الوصفي من أكثر الأساليب الملائمة للدراسات الإنسانية والتربوية، وهو يسعى إلى تحديد الوضع الحالي للظاهرة المدروسة، ومن ثم وصفها وبالنتيجة فهو يعتمد دراسة الظاهرة على ما توجد عليه في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً. (ملحم، 324، 2000).

_ مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث الحالي من طلبة جامعة البصرة كلية التربية للعلوم الانسانية (2015-2016) والبالغ عددهم (3610) طالب وطالبة.

_ عينة البحث:

اختارت الباحثة بالطريقة العشوائية (200) طالب وطالبة من كلية التربية للعلوم الانسانية (2015-2016) وتم تطبيق المقياسين على هذه العينة.

_ أداتا البحث: تحقيقاً لأهداف البحث الحالي تبنت الباحثة مقياس الفشل المعرفي لـ (الركابي، 2011) مقياس مهارات التدريس الابداعي لـ (حبيب، 2014)، ولأجل أن يكون المقياسين مناسبين لتطبيقهما على عينة البحث الحالي وتعرف ما اذا كانا بحاجة الى إجراء بعض التعديلات عليهما استخرجت الباحثة خصائصهما القياسية (السيكومترية) وعلى النحو الآتي:

_ الصدق: يعرف الصدق: (بأنه قياس الاداة فعلاً وحقيقة ما وضع لقياسه)، ويعني مقدرة على قياس ما وضع من اجله او السمة المراد قياسها، أي يقيس الوظيفة التي أعد لقياسها (مجيد، 2010، 40)، وللتثبت من صدق الاداتين وقدرتهما على تحقيق الأهداف التي وضعا من أجلها، عمدت الباحثة إلى استعمال:

_ الصدق الظاهري: وهو الإشارة إلى مدى قياس الاداة للغرض الذي وضع من اجله ظاهرياً، ويتوصل إليه من طريق توافق تقديرات المحكمين على درجة قياس الاداة للسمة، ويقصد بالصدق الظاهري المظهر العام للاداة من حيث المفردات وكيفية صياغتها، ومدى وضوحها، وكذلك يتناول تعليمات الاداة ودقتها ودرجة وضوحها وموضوعيتها ومدى مناسبتها للغرض الذي وضعت من اجلها (العزاوي، 2007، 94)، وعرضت الباحثة الاداتين على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في العلوم التربوية والنفسية، بلغ عددهم (10) خبراء ملحق (1)، بهدف معرفة آرائهم في صلاحية فقرات الاداتين ومدى ملاءمتها لمستويات (عينة البحث).

وأجمعت آراء الخبراء على صدق الاداتين وملاءمتها لأهداف البحث ولعينته وكانت نسبة الاتفاق (100%) فلم تحذف أي فقرة، ويعد ذلك مؤشراً جيداً للصدق الظاهري، وتعزو الباحثة ذلك لكون المقياسين حديثين، ولكونهما اعدا للبيئة العراقية.

_ الثبات: يشير الثبات بشكل مباشر الى كمية التباين المتوقعة في مجموعة القياسات المتكررة على فرد واحد، والمقياس الجيد هو المقياس الذي يعطي النتائج ذاتها في كل مرة يتم اعتماده، بغض النظر عن الفرد القائم بعملية القياس (مجذوب، 2003، 126).

وتحققت الباحثة من ثبات الاداتين باستعمال معادلة الفا كرونباخ، اذ بلغ معامل الثبات لمقياس (مهارات التدريس الابداعي) (0.86)، اما مقياس (الفشل المعرفي) فقد بلغ معامل ثباته (0.89)، وهذا يدل على ان ثبات المقياسين جيد وعالي.

_ التطبيق النهائي: طبقت الباحثة اداتي البحث معاً مقياس (الفشل المعرفي) ومقياس (مهارات التدريس الابداعي) على افراد عينة البحث الاساس البالغ عددهم (200) طالب وطالبة اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة.

_ الوسائل الاحصائية:

اعتمدت الباحثة على الحقيبة الاحصائية (spss) لتحليل البيانات، وقد استعملت الوسائل الاحصائية الآتية: (معامل ارتباط بيرسون، معادلة الفا كرونباخ، الاختبار التائي لعينة واحدة، الاختبار التائي الخاص باختبار دلالة معامل ارتباط بيرسون، معادلة الوسط الفرضي)

الفصل الرابع**عرض النتائج وتفسيرها****الهدف الاول: قياس مستوى الفشل المعرفي لدى طلبة الجامعة.**

أظهرت نتائج البحث الخاصة بالعينة البالغ عددها (200) طالب وطالبة أن المتوسط الحسابي للدرجات على مقياس الفشل المعرفي قد بلغ (117) درجة بانحراف معياري مقداره (42.690) درجة، في حين كان المتوسط الفرضي (150) درجة وتبين ان القيمة التائية المحسوبة هي (12.666)، وبدلالة إحصائية (0,05) والقيمة الجدولية (1.97) وبدرجة حرية (199) وتشير هذه النتيجة الى ارتفاع مستوى الفشل المعرفي عند طلبة كلية التربية للعلوم. وتوافق هذه النتيجة مع ما جاءت به دراسة (الركابي، 2011).

جدول (1) نتائج الاختبار التائي للفرق بين متوسط درجات العينة والوسط الفرضي لمقياس الفشل المعرفي

العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
200	167,1	42.690	150	12.666	1.97	199	(0.05)

الهدف الثاني: قياس مهارات التدريس الابداعي لدى طلبة الجامعة

أظهرت نتائج البحث الخاصة بالعينة البالغ عددها (200) طالب وطالبة أن المتوسط الحسابي للدرجات على مقياس التدريس الإبداعي قد بلغ (7.746) درجة بانحراف معياري مقداره (3.746) درجة، في حين كان المتوسط الفرضي (10) درجة وتبين أن القيمة التائية المحسوبة هي (-8.633)، وبدلالة إحصائية (0,05) والقيمة الجدولية (1.97) وبدرجة حرية (199) وتشير هذه النتيجة الى عدم امتلاك طلبة الجامعة مهارات التدريس الابداعي. وتتفق هذه النتيجة مع ما جاءت به دراسة (حبيب، 2014).

جدول (2) نتائج الاختبار التائي للفرق بين متوسط درجات العينة والوسط الفرضي لمقياس مهارات التدريس الابداعي

العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
200	7.746	3.746	10	-8.633	1.97	199	(0.05)

الهدف الثالث: الكشف عن العلاقة بين الفشل المعرفي والتدريس الابداعي لدى طلبة الجامعة.

لأيجاد العلاقة بين الفشل المعرفي والتدريس الابداعي استعملت الباحثة معامل ارتباط بيرسون، وبلغت قيمة معامل الارتباط (-0.74) وهو دال إحصائياً، وعند استعمال الاختبار التائي الخاص باختبار دلالة معامل ارتباط بيرسون، ظهر أن القيمة التائية المحسوبة (14.12) درجة، وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.97) درجة عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (198). وتشير هذه النتيجة الى وجود علاقة عكسية بين الفشل المعرفي والتدريس الابداعي، فكلما زاد مستوى الفشل المعرفي قل مستوى التدريس الابداعي، والعكس صحيح.

جدول (3) معامل الارتباط بين درجات الفشل المعرفي والتدريس الابداعي لدى عينة البحث

العينة	معامل الارتباط	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
200	-0.74	14.12	1.97	198	(0.05)

الاستنتاجات: في ضوء نتائج البحث الحالي تستنتج الباحثة ما يأتي:-

1. ان طلبة كلية التربية للعلوم الانسانية لا يمتلكون المعلومات الكافية عن مهارات التدريس الابداعي، وبالتالي فهم لا يدرسون تدريساً ابداعياً بل تدريساً تقليدياً.
2. ان مستوى الفشل المعرفي مرتفع لدى طلبة كلية التربية للعلوم الانسانية.
3. توجد علاقة بين الفشل المعرفي والتدريس الابداعي عند طلبة كلية التربية للعلوم الانسانية.

التوصيات

1. اقامة دورات تدريبية للطلبة لتنمية مهارات التدريس الابداعي.
2. تضمين برامج اعداد الطلبة بعض الموضوعات النظرية والتطبيقية لتنمية مهارات التدريس الابداعي. تضمين مناهج المرحلة الجامعية في موضوعات تشجع على التدريس الابداعي.
3. العمل على إقامة برامج تنمية معرفية وعقلية عن طريق المراكز العلمية والارشادية تهدف الى تعزيز وتطوير فاعلية معالجة المعلومات التي يتعرض ويواجهها الفرد وخاصة الطالب الجامعي لتجنب الوقوع والتعرض للفشل المعرفي.

4. ضرورة قيام البحوث المستقبلية باستخدام أجواء مختبرية للكشف عن الفشل المعرفي وعلاقته بعدة متغيرات وذلك لتحديد ميل الافراد الى انواع معينة من الفشل المعرفي بوساطة تصميم حالات مختبرية تمكن الباحثين من تحيد العلاقات المعنوية بين انواع معينة من الفشل المعرفي وبنائج مختلفة. وكذلك الأخذ بعامل الفشل المعرفي في التقويم والفحص النفسي في مراكز الإرشاد النفسي والتربوي.

المقترحات:

1. دراسة مهارات التدريس الابداعي وعلاقته ب (التحكم الذاتي) لدى طلبة الجامعة.
2. دراسة مهارات التدريس الابداعي وعلاقته ب (انماط الشخصية) لدى طلبة الجامعة.
3. إجراء دراسات تهدف الى قياس الفشل المعرفي لدى شرائح اجتماعية أخرى غير شريحة طلبة الجامعة التي تناولها البحث وادخال متغيرات اخرى كالتحصيل الدراسي والعمر والاسناد الاجتماعي.
4. اجراء دراسات تستهدف قياس الفشل المعرفي وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية مثل المستوى الاجتماعي الاقتصادي، والتحصيل الدراسي وطبيعة المهنة.

المصادر العربية:

- القرآن الكريم.
- ابو جادوا، صالح محمد علي ومحمد بكر نوفل (2007): تعليم التفكير النظرية والتطبيق، الاردن، دار المسيرة.
- أبو ندي، خالد محمود (2004): التفكير الإبداعي وعلاقته بكل من العزو السببي ومستوى الطموح لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائيين، رسالة ماجستير، كلية التربية، ال- بلحاج، عبد الكريم (2005): قضايا النشأة والمفهوم، القاهرة.
- خطاب، أحمد علي إبراهيم (2007): أثر استخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات على التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الفيوم، www.gulfkids.com.
- الخيلاني، كمال محمد سرحان (2008): الألم الاجتماعي وعلاقته بالذاكرة الصدمية والأخفاقات المعرفية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، كلية الاداب.
- الخياط، ماجد (2011): التفكير التحليلي وحل المشكلات الحياتية، الطبعة الأولى، دار الراية، عمان الأردن.
- الركابي، انعام مجيد، (2011): الفشل المعرفي وعلاقته بمركز التفكير في نظام الانيكرام طلبة الجامعة، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد- كلية التربية للبنات.
- الزغول رافع النصير، عماد عبدالرحيم الزغول (2003): علم النفس المعرفي، ط1، عمان، الاردن، رام الله، دار الشروق.
- الزياد، فتحي (1995): الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات، سلسلة علم نفس المعرفي، دار الوفاء، المنصورة، مصر.
- سليمان، عبد الرحمن سيد، وأحمد، صفاء غازي (2001): المتفوقون عقلياً _ خصائصهم، إكتشافهم، تربيتهم، مشكلاتهم، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.
- الشرقاوي، أنور محمد (1997): الادراك في نماذج تكوين المعلومات، مجلة علم النفس، العددان (40، 41).
- شحاتة، حسن (2008 أ): تصميم المناهج وقيم التقدم في العالم العربي، الطبعة الأولى، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
- شحاته، حسن، (2008 ب): رؤية تربوية وتعليمية متجددة بين العولمة والعربية، الطبعة الأولى، دار العالم العربي، القاهرة.
- شريف، نادية (1982): الاساليب المعرفية الادراكية وعلاقتها بمفهوم التمايز النفسي، مجلة عالم الفكر، المجلد الثالث عشر، العدد الثاني.
- الصمد، عبد الستار جبار ، (2000): فسيولوجيا العمليات العقلية في الرياضة، (ط1)، دار الفكر. عمان.
- صالح، قاسم حسين (1982): سيكولوجية ادراك الشكل واللون، دار الرشيد للنشر، بغداد.

- الطيطي، محمد حمد (2007): تنمية قدرات التفكير الإبداعي، الطبعة الثالثة، دار المسيرة، عمان.
- العاني، علاء الدين جميل وآخرون (1998)، المسؤولية الاجتماعية من مميزات الالتزام القيمي للاستاذ الجامعي، مجلة آداب المستنصرية، العدد (32).
- العزاوي، رحيم يونس كرو (2007): القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط1، دار دجلة للنشر والتوزيع، عمان.
- عبد الفتاح، إسماعيل (2003): الابتكار وتنميته لدى أطفالنا، الطبعة الأولى، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة.
- العتوم، عدنان يوسف (2004): علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان.
- عسكر، علي (2000): ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها: الصحة النفسية والبدنية في عصر التوتر والقلق، ط2، دار الكتاب الحديث، دولة الكويت.
- فلمبان، سمير نور الدين (2004): فاعلية برنامج مقترح لإكساب الطلاب (المعلمين) تخصص رياضيات مهارات التدريس الإبداعي، مجلة كلية المعلمين، المجلد الرابع، العدد الثاني، سبتمبر، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- قطامي، يوسف (1988): سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي، ط1، عمان، الأردن، دار الشروق.
- مجذوب، فاروق، (2003): طرائق ومنهجية البحث في علم النفس، الطبعة الاولى، بيروت: شركة المطبوعات.
- مجيد، سوسن شاكر (2010): الاختبارات النفسية (نماذج)، ط1. دار صفاء. عمان.
- ملحم، سامي محمد (2000) القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط1، الدار المسيرة، الأردن.
- المليجي، حلمي (2004): علم النفس المعرفي، القاهرة، دار النهضة العربية.
- منصور، علي والاحمد، أمل (1996): سيكولوجية الإدراك، منشورات جامعة دمشق، دمشق.
- النعيمي، مهدي محمد عبد الستار (2007): تأثير الإخفاقات المعرفية والسيادة النصفية للدماغ في حل التناظرات اللفظية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، دراسة منشورة في وقائع مؤتمر العلوم النفسية ودورها في التنمية المستدامة، سوريا، دمشق، جامعة دمشق، كلية التربية. كلية الآداب.

الملحق (1)

* ترتيب إسماء أعضاء لجنة الخبراء حسب اللقب العلمي:

ت	المرتبة العلمية والاسم	مكان العمل	الاختصاص
1.	أ.د. تحسين فالح الكيم	جامعة البصرة-كلية التربية للعلوم الإنسانية	مناهج وطرائق التدريس
2.	أ.م. د. زينب فالح الشاوي	جامعة البصرة-كلية التربية للعلوم الإنسانية	طرائق تدريس عامة
3.	أ. د. عبد الغفار عبد الجبار	جامعة بغداد / كلية التربية للبنات	علم النفس
4.	أ.م.د. امجد عبد الرزاق حبيب	جامعة البصرة-كلية التربية للعلوم الإنسانية	مناهج وطرائق التدريس
5.	أ. م. د. سناء مجول	جامعة بغداد / كلية الآداب	قياس وتقويم
6.	أ. م. د. طالب ناصر حسين	جامعة بغداد / كلية التربية للبنات	علم النفس
7.	أ. م. د. غسان حسين سالم	جامعة بغداد / كلية التربية للبنات	علم النفس
8.	أ.م.د. نجم عبد الله غالي	جامعة ميسان - كلية التربية	مناهج وطرائق التدريس
9.	د. م. كمال الخيلاني	جامعة بغداد / كلية الآداب	علم النفس
10.	أ.م.د. نضال عيسى المظفر	جامعة البصرة-كلية التربية للعلوم الإنسانية	طرائق تدريس عامة

القدرة التنبؤية للقيم التربوية في التعصب الفكري لدى عينة من طلاب جامعة شقراء

أ.م.د. علي محمد الشلوي

كلية التربية بالودامي/ جامعة شقراء

The Predicting Ability of Educational Values in Dogmatism among A sample of Shaqra University Students

Abstract

The purpose of the study is to investigate the most prominent educational values according to study level and major; as well as exploring its predicting ability of dogmatism among the study sample. To achieve this aim the researcher developed two scales for educational values and dogmatism. The sample of the study consisted of (400) students from the education faculty and science faculty in Shaqra University. The findings of the study showed that there were no significant statistical differences at the level of (0.05) attributed to major. Moreover, there were no significant statistical differences at the level of (0.05) attributed to study level. However, the predicting ability was evident in the study.

Key Words: Educational values. Dogmatism. Major. Study Level.

المخلص

هدفت الدراسة إلى البحث عن القيم التربوية الأكثر انتشاراً وفقاً لمتغيري الدراسة المستوى الدراسي، والتخصص الدراسي، ومعرفة القدرة التنبؤية للقيم التربوية على التعصب الفكري لدى عينة الدراسة، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد مقياسين للقيم التربوية والتعصب الفكري، وتكونت عينة الدراسة من (400) طالب من طلاب كليتي التربية والعلوم بجامعة شقراء، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لمتغير التخصص عند مستوى (0.05) تعزى للتخصص الدراسي، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) تعزى للمستوى الدراسي، كما أظهرت الدراسة القدرة التنبؤية للقيم التربوية على التعصب الفكري، وقد أوصت الدراسة.

الكلمات المفتاحية: القيم التربوية، التعصب الفكري، التخصص الدراسي، المستوى الدراسي.

مقدمة

يعدّ الشباب الأساس في بناء المجتمع، وهم الاستثمار الأمثل للأمة التي ينبغي أن تسخر لهم الإمكانيات للعناية بهم، وتربيتهم على القيم التربوية إذا أرادت التقدم والتطور.

وتهتم الجامعات بنمو الطلاب وجدانياً وأخلاقياً وجسدياً، ومن أهم الجوانب التي تهتم بها؛ القيم التربوية لما تمثلها من إطار مرجعي للفرد والمجتمع، وتدفع لتبني الأفراد لأفكار متزنة متحررة من التعصب الفكري، والتقليد الأعمى (زامل، 2015). كما أن لما يتلقاه الطلاب من معارف وخبرات طوال دراستهم الجامعية؛ ترسيخ للقيم لديهم، وإزالة التناقضات الفكرية والقيمية لديهم (المخزومي، 2008). وتعدّ القيم معياراً لضبط سلوك الفرد والمجتمع، وتعمل على تجانس أفرادها، والسير وفق القواعد والأنظمة المرعية التي يتبناها المجتمع، وينشئ عليها أفرادها.

وتمثلّ القيم التربوية التي يتبناها الأفراد؛ المحرك الرئيس لأفكارهم وأقوالهم وأفعالهم، كما أنها تمثل معياراً لاختياراتهم وتفضيلاتهم (الديب، 2006). ويشكل التعصب بشتى صورته تحدياً تواجهه الأفراد والجماعات، ويشكل التعصب خطراً على المجتمع، والصراع الفكري المعاصر ينعكس على السلوك؛ ومن هنا ظهرت أزمة عالمية للتباين بين الفكر والقيم التربوية.

وقد سعت الحكومة السعودية حديثاً لمواجهة التعصب الفكري، وبيان خطورته، وتبنت نشر الفكر السوي من خلال برامج وقائية عديدة حيث أنشأت العديد من مراكز البحث العلمي، والكراسي البحثية لدعم الدراسات المتعلقة بالتعصب، ونشر الوسطية (غادة الطريف، 2014).

مشكلة الدراسة

في ظل الانفتاح الثقافي، وضعف القيم التربوية التي تضبط سلوك الأفراد. ومع ضعف إحساس الأفراد بالهوية والانتماء؛ أصبحت الحاجة ملحة لغرس هذه القيم، وتنميتها في نفوس طلاب الجامعات، لأنها صمام الأمان من التعصب بشتى صورة وأشكاله، وتبني قيم متوازنة، وبعدهم عن التعصب.

وتتحدد مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

1. ما القيم التربوية الأكثر انتشاراً لدى عينة الدراسة في ضوء متغيري المستوى والتخصص الدراسي؟

وينبثق من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

أ. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات في القيم التربوية تعزى للمستوى الدراسي لدى طلاب جامعة شقراء؟

ب. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات في القيم التربوية تعزى للتخصص الدراسي لدى طلاب جامعة شقراء؟

2. ما القدرة التنبؤية للقيم التربوية على التعصب الفكري لدى عينة الدراسة؟

أهمية الدراسة

تكتسب الدراسة الحالية أهميتها من الجانبين النظري والتطبيقي:

الأهمية النظرية

- تكمن أهمية هذه الدراسة في الكشف عن علاقة القيم التربوية بالتعصب الفكري.
- إثراء المكتبة العربية في هذه المتغيرات التي لم تأخذ حقها من الدراسة في المجالين التربوي والنفسي.
- أهمية فئة الشباب الذين يعدون عماد المجتمع، وفي تحصينهم قيمياً وفكرياً؛ قوة وتماسكاً للمجتمع.

الأهمية التطبيقية

- تكمن الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في النتائج التي يمكن أن تسفر عنها، والتي قد تبين القدرة التنبؤية للقيم التربوية على التعصب الفكري.

أهداف الدراسة

- معرفة دور القيم التربوية على سلوك الأفراد، وإصدارهم للأحكام.
- توجيه الجهود لمحاربة التعصب الفكري، وسيادة مفهوم التسامح، وقبول الاختلاف في الرأي.
- الإسهام من خلال هذه الدراسة في إعطاء مؤشرات للوقاية من التعصب الفكري.

مصطلحات الدراسة

القيم التربوية: هي مبادئ وقوانين ومعياري للحكم تتكون لدى الفرد منذ الصغر، وتوجه اهتماماته، وآرائه، واتجاهاته، وتصرفاته نحو أشخاص أو قضايا معينة.

التعصب الفكري: هو استعداد واتجاه غير مبرر يتشكل من خلال التعلم والتقليد، ويؤثر في الإدراك والتفكير، ويوجه السلوك، ويؤدي إلى استجابات معينة. أو هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته على فقرات مقياس التعصب الفكري.

حدود الدراسة: تتحدد هذه الدراسة بالزمن الذي تطبق فيه، وهو الفصل الدراسي الأول لعام 1438هـ، وبالمكان الذي تطبق فيه وهو طلاب كليتي التربية والعلوم بالدوامي. كما تتحدد بالمتغيرات التي تتناولها، وهي القدرة التنبؤية للقيم التربوية على التعصب الفكري في ضوء متغيري التخصص والمستوى الدراسي. كما تتحدد بالمنهج الوصفي المستخدم، وعينة الدراسة التي كان قوامها (400) طالباً بواقع (200) طالب من كلية التربية، و (200) طالب من كلية العلوم. كما تتحدد بالمقاييس المستخدمة، وهما مقياس القيم التربوية من إعداد الباحث، ومقياس التعصب الفكري من إعداد الباحث.

منهج الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، لأنه يناسب طبيعة الدراسة الحالية. كما قام الباحث بعمل المعالجات الاحصائية باستخدام برنامج (SPSS)، حيث تم حساب معاملات الارتباط، ومعاملات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)، ومعاملات ارتباط بيرسون، واختبار (T-test)، واختبار (ONE- ANOVA)، وتحليل التباين ومعامل الانحدار للإجابة على أسئلة الدراسة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

القيم التربوية

يمكن تعريف القيم بأنها مجموعة من المبادئ والمعايير التي تضبط وتنظم سلوك الفرد والمجتمع، وتستمد من القيم والاتجاهات التي تسود في المجتمع، وتمثل أهم المقومات التي تسهم في تجانس الأفراد؛ مما يؤدي إلى انصياحهم لنظام المجتمع، وقيمه السائدة (السليم، 2015). وذهبت (أمل حسين، 2010) إلى أنها القيم والمبادئ أو الأسس التي يراود غرسها في أنفس الطلاب من خلال المواقف التعليمية المختلفة، والمناهج والكتب والقصص والأنشطة بحيث توجه سلوكهم إلى ما هو مرغوب فيه وفق ثقافة المجتمع، وفلسفته التربوية. وفي (أسماء العُمري، 2015) يعتبر التربويون القيم أساساً في ثقافة المجتمع؛ لما تلعبه من دور في تشكيل وتوجيه السلوك، وبناء شخصية الأفراد بما يتوافق مع قيم المجتمع. كما أنّ القيم المتوازنة التي يتبناها المجتمع؛ صمّام أمان من الانحراف والتعصب الفكري، كما أنها تدعو إلى التآلف والتسامح، ونبذ العنف والتعصب (أبو زيد ومريم الزبيد، 2007).

وتعدّ القيم مكون ومن مكونات الشخصية حيث أنّ سلوك الفرد؛ هي نتاج قيمه، كما أنّه من خلالها يكون إدراكه لذاته وللآخرين، وهي ضمان لحفظ الفرد والمجتمع، وتعدّ الأساس في حفظ ونقل تراث المجتمع عبر الأجيال، ومن أهم المصادر التي تشتق منها القيم التربوية؛ القيم الدينية، والقيم الاجتماعية.

وتمثلّ القيم مقوم من المقومات التي تسهم في تجانس أفراد المجتمع، وانصياحهم لنظام المجتمع، وقيمه (السليم، 2014). وتتكون القيم من ثلاثة أبعاد، هي: البعد المعرفي الذي يشمل المعلومات والمعارف المرغوبة، والبعد الانفعالي الذي يمثل الطاقة الانفعالية التي تصاحب القيمة، وتتناسب في قوتها مع قوة القيمة لدى الفرد، والبعد السلوكي الذي يتضمن النشاط الذي يقوم به الفرد لتحقيق القيم التي يؤمن بها الفرد (شادية النل، 2003). وتعاني المجتمعات في الوقت الحاضر من أزمة في القيم، والاختلاف بين الأمم يعود إلى اختلافهم في القيم التي يتبناها كل مجتمع (المالكي، 2009).

ويمكن النظر إلى القيم على أنها تنظيمات لأحكام انفعالية، كما تعدّ محصلة لمجموعة الاتجاهات التي يتبناها الأفراد، وتنعكس على سلوكهم.

أهمية تعليم القيم التربوية

تعدّ القيم المصدر الأساسي لأحاسيس وأقوال وأفعال الفرد؛ لذا تمثل المكون الأساسي لشخصيته، وعن طريقها يتم تحديد مكانة الفرد في مجتمعه، وهي بمثابة المعيار الذي يحكم وينظم تصرفاته، ويقيه من الانحراف، كما أنّ ضعفها يؤدي إلى التبعية والدونية (الديب، 2006).

وتلعب القيم التربوية دور مهم في أي نشاط إنساني فهي المعيار الموجه للسلوك، فهي المعيار الموجه للسلوك، وعن طريقها يتعلم الفرد كيف يوفق بين مصالحه ومصالح الآخرين، ويتخذ القرار المناسب، كما أنّ للقيم التربوية التي يفهمها الجميع، ويلتزمون بها؛ تأثير على النظام التربوي انطلاقاً من الأهداف إلى النتائج في خطوات واضحة (Metais, 1997).

وقد حدّد (الجلاد، 2005) مجموعة من الأدوار التي يؤديها المربي لتعليم القيم وتعزيزها، وهي:

- 1- الشعور بأهمية الدور الذي يقوم به في تعليم القيم.
- 2- التعريف بأهمية القيم، وأنها المعيار في التفاضل بين البشر.

3- التعرف على القيم السائدة بين الطلاب، ومعرفة الإيجابي والسلبي منها.

4- تبني القيم التي ينبغي على الطلاب تمثلها خلال دراستهم.

5- محاولة الكشف عن مظاهر الصراع القيم السلبية على الطلاب.

وخلاصة القول يرى الباحث أن الجامعة لا تستطيع القيام بدورها، وتحقيق الأهداف المنوطة بها؛ ما لم تكن هناك قيم تربوية توجهها، حيث أن التربية عملية قيمية، ولإنجاحها نحتاج إلى قيم مرجعية توجهها بما يحقق النمو السوي للطلاب في جميع الجوانب، ويمنعهم من الانحراف الفكري والعنف.

نظريات اكتساب القيم

نظرية التحليل النفسي: ويرى أصحاب هذه المدرسة إلى أن عملية اكتساب القيم تبدأ منذ الطفولة المبكرة حيث يكتسب الطفل الأنا الأعلى من خلال التوحد الوالدي من نفس الجنس (عبدالرؤوف والمصري، 2013). حيث يقوم الطفل في المرحلة الأوديبية بتقليد الوالد من نفس الجنس، ثم بعد ذلك يتشرب هذه القيم وتصبح جزءاً من تكوينه الشخصي.

النظرية السلوكية: وذهب أصحاب هذه المدرسة إلى أن اكتساب القيم يتم عن طريق التعزيز، ويتعاملون مع القيم على أنها إما إيجابية أو سلبية (عبدالرؤوف والمصري، 2013). ويرون أن القيم تكتسب من خلال التفاعل مع المثيرات البيئية، وتعزيز القيم المرغوب فيها، والعقاب للقيم غير المرغوبة.

النظرية المعرفية: ويرجع أصحاب هذه المدرسة إلى أن اكتساب القيم إلى التفكير الأخلاقي حيث أن نموه يرتبط ارتباطاً وثيقاً بإصدار الأحكام. وقد ذهب بياجيه Piaget, 1958 إلى أن أحكام الطفل الخلقية هي التي تحدد القيم التي يتبناها (عبدالرؤوف والمصري، 2013). أما كولبرج Kohlberg, 1988 فقد وضع مراحل للنمو الخلقية، والتي من خلال تنميتها يصل الفرد إلى مستوى قيمى عالٍ، وتصبح جزءاً من شخصيته (الغامدي، 2011).

التعصب الفكري: والتعصب كاتجاه نفسي منفصل يمكن تحديده عن طريق القيم والمعايير الاجتماعية التي يتم تعلمها منذ الصغر دون نقد أو تفكير (زهران، 2005). وأسباب التعصب الفكري متعددة، ومتشعبة، وتعمل بنسب متفاوتة، ويختلف تأثيرها من فرد لآخر. كما أن التعصب يعدّ مكوناً وسمّة من سمات الشخصية.

ويمكن عزو التعصب الفكري إلى أسباب نفسية، وتنشأ في العقل الباطن أو اللاشعور، وقد ذهب فرويد إلى أن التعصب يظهر في شكل طاقة انفعالية زائدة تحتاج إلى تفريغ؛ لذا قد يتبنا الفرد فكراً معيناً أو يحارب فكراً مخالفاً بدون مبرر لذلك (القشعان، 2010). وقد ذهب المعايطه (2010) إلى أن التعصب كفكر يعدّ مكتسباً، ومتعلماً، وغير فطري نتاج الخبرات السابقة للفرد، والتفاعل مع المجتمع حيث يمكن إرجاعه إلى التنشئة الاجتماعية منذ الصغر سواء عن طريق الأسرة أو المدرسة أو الرفاق أو الإعلام. ويرى الباحث أن التعصب وإن كان مكتسباً إلا أن هناك استعداد لدى الفرد، وقابلية للتعصب الفكري. وقد ذهب فرويد إلى أن التعصب ينشأ نتيجة تضخم الأنا لدى الفرد؛ مما يؤدي إلى تشكل الشخصية غير السوية، ويؤثر على سلوك الفرد تجاه الآخرين، ويكون أكثر استعداداً للتعصب (الخرز، 2005).

ومن كانت لديهم نزعة إلى التعصب يتجاهلون حقيقة أن الفكر ما هو إلا اجتهد قابل للصواب والخطأ، وليس لأحد أو رأي صفة القدسية حتى في المسائل الشرعية الفرعية التي يقبل فيها الاجتهاد، وهذا ما أكدته دراسة (البعداني، 2014).

نظريات اتجاهات التعصب

اتجاه التحليل النفسي: ويرى هذا الاتجاه أهمية البعد النفسي في نشو التعصب، ويؤكدون على أهمية وجود ديناميات معينة في شخصية الفرد تدفعه إلى تبني النمط التعصبي، كما أن اللاشعور يلعب دوراً في ذلك (عبدالله، 1997). ويذهب فرويد إلى أن في التعصب دليل على أن الفرد يملك ميولاً للإسقاط على الآخرين أو التبرير أو الإعلاء؛ مما يعانیه من أفكار أو انفعالات غير مرغوبة. وهذه الحيل قد تكون شعورية أو لا شعورية يستخدمها الفرد للتخلص من تأنيب الضمير الأنا الأعلى (الغامدي، 2011).

الاتجاه السلوكي: ويؤكد أصحاب هذا الاتجاه على أنّ كل السلوك متعلم، ومكتسب سواء أكان إيجابياً أم سلبياً، ومن ذلك التعصب الفكري. والفرد يتعامل مع الآخرين نتيجة الخبرات التي يكتسبها خصوصاً في المراحل العمرية المبكرة، ويتم ذلك من خلال تقليد سلوك الأكبر سناً حتى يكون مقبولاً في محيطه، وذلك من خلال التعزيز والعقاب الذي يمارسه المجتمع على أفرادهِ. ويلعب الإشراف دور في اكتساب الاتجاهات التعصبية، وذلك من خلال الارتباط الشرطي بين الاتجاه والتنبه الانفعالي، والاقتران بين الاتجاه والتعزيز والعقاب (عبدالله، 1997).

الاتجاه المعرفي: ويذهب أصحاب هذا الاتجاه إلى أنّ المعرفة تشمل المدركات والمعتقدات التي يكونها الفرد، وقد أظهرت الدراسات كما في عباس وجعفر (2013) أنّ الجوانب الإدراكية للاتجاهات العنصرية تتأثر بثلاثة عوامل، وهي: الصفات الموضوعية للجماعة، ووجود علاقات صداقة أو عداة بينهم، والسمات النفسية لهم.

والتعصب يمثل معياراً لدى الأفراد، ويتم اكتسابه من خلال التنشئة الاجتماعية، وينشربها نتيجة خبرات التعلم لديه.

الاتجاه الاجتماعي: ويذهب باندورا Bandura 1980 إلى أنّ التعصب يحدث نتيجة النمذجة، والمحاكاة، ويحدث من خلال التدعيم الذاتي أو الخارجي، ويكتسب منذ الصغر من الوالدين حيث تقوم الأسرة بدور كبير في تعليم أطفالها الاتجاهات التعصبية (عباس وجعفر، 2013). كما أنّ الأقران عن طريق ما يسمى مجازاة الأقران؛ يقومون بدور فعال في تبني الفرد مثل هذا الاتجاهات التعصبية، وكذلك المعلمين والمربين وأساتذة الجامعات يمثلون مكوناً من مكونات نشوء لتعصب الفكري حيث تعدّ الجامعات مرتعاً للصراعات الفكرية. كما أنّ للإعلام تأثير خطير إما إيجاباً أو سلباً في تشكيل التعصب بشتى صوره وأشكاله، وقد ظهر الممثل ناصر القصبي في برنامجه سلفي بمحاكاة أصحاب الفكر الضال، وظهر وهو يقتل من قبل والده، فكم من مراقب قام بقتل أحد أفراد أسرته أو بعضهم في محاكاة لهذا السلوك المشاهد.

الدراسات السابقة: قامت فائزة قطان (2002) بدراسة هدفت إلى تحديد القيم التربوية التي تمارسها طالبات جامعة تعز من وجهة نظرهن، وتكونت عينة الدراسة من (801) طالبة، واستخدمت الباحثة مقياساً من إعدادها، وبينت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص الدراسي. وفي دراسة كراما ورولا (Karma & Rula, 2005) هدفت إلى الكشف عن أثر ممارسة القيم ضمن برنامج تربوي وإرشادي على السلوك والاتجاهات في المدارس الخاصة ببلبان، وتكونت عينة الدراسة من (76) طالب، وتلقت المجموعة التجريبية محاضرات تحت على التمسك بقيم السلام، والاحترام، والحب، وأظهرت النتائج وجود ارتباط دال إحصائياً بين القيم وسلوك واتجاهات الطلاب.

وأجرت بينكلي (Binkley, 2006) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت الدراسة إلى تعرف آراء طرب المرحلة الثانوية الأمريكان حول القيم التربوية في ضوء العرق (طلاب بيض، طلاب من عرقيات أخرى). تكونت عينة الدراسة من (139) طالباً يتوزعون على (4) عرقيات مختلفة: أمريكي أصلي، أمريكي أبيض، أمريكي أسود، عرقيات أخرى، واتبعت الدراسة منهجية وصفية تحليلية من خلال تطبيق استبانة مكونة من (29) سؤالاً موزعة على القيم التربوية والأكاديمية المؤثرة في التعليم، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود اختلاقي في القيم التربوية تبعاً لمتغيري العرق والجنس، لكن القيم التربوية كانت متشابهة في ضوء متغيرات المستوى الدراسي. وأجرت مريم أبو زيد و وصايل الزيود (2007) دراسة بهدف التعرف على القيم التربوية الأكثر والأقل أهمية لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة عمّان كما يراها الطلبة أنفسهم، وتكونت عينة الدراسة من (1100) طالب وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية، وقامت الباحثتان بتطوير مقياس اشتمل على (64) قيمة تربوية موزعة على سبعة أبعاد، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الصف.

وقام المخزومي (2008) بدراسة هدفت إلى التعرف على القيم التربوية المدعاة لدى طلبة جامعة الزرقاء الأهلية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، وتكونت العينة من (546) طالب وطالبة من طلبة كليات الجامعة، واستخدم الباحث مقياساً للقيم من إعدادها، وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المستوى والتخصص الدراسي.

أجرت باجيت (Paquett, 2009) دراسة في الولايات المتحدة بعنوان (القيم التربوية التي يطورها الطلاب من ثقافات عرقية مختلفة). هدفت الدراسة إلى الكشف عن صعوبة تمثل منظومة القيم لدى طلاب المرحلة الثانوية من أبوين مختلفين ثقافياً (أمريكي أبيض و وشرق آسيوي) تكونت عينة الدراسة من (10) طلاب (9 إناث و 1 ذكور) تتراوح أعمارهم بين (19 و 27) وتميزوا بأن أحد الأبوين من أصل أمريكي وآخر من أصل آسيوي. واعتمدت الدراسة على منهجية البحث النوعي إلى قامت على إجراء مقابلات فردية معمقة مع المشاركين في الدراسة، وأظهرت نتائج أن منظومة القيم لدى أفراد عينة الدراسة تتأثر بالعوامل البيئية المحيطة وقيم الوالدين الأصلية حيث جاءت درجة التمثل متوسطة بسبب هذا التأثير، ويرى المشاركون أن تمثلهم لنظام قيمى مختلط يعكس إيجابيا على خبراتهم في الحياة. كما يتمثل الطلاب قيم الحياة الغربية أولاً، ثم القيم الاجتماعية الشرقية داخل الأسرة فقط.

وأجرى الكعبي (2009) دراسة بهدف قياس التعصب لدى المراهقين تبعاً لمتغيري العمر والجنس، وتكونت العينة من (610) طالب وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية بمدينة بغداد، واستخدم الباحث مقياس التعصب من إعداد رحيم 2006، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التعصب في متغير العمر لصالح الطلبة الأصغر عمراً، وأظهرت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير الجنس لصالح الطلاب الذكور.

وفي دراسة للشاهين (2010) والتي هدفت إلى التعرف على طبيعة تأثير القيم في مهنة التدريس لدى الطالبات المعلمات في مؤسسات إعداد المعلم بكلية التربية في الكويت، وتكونت عينة الدراسة من (730) طالبة، واستخدم الباحث مقياساً للقيم الثلاث الاجتماعية والاقتصادية والدينية، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتخصص الدراسي.

وأجرى تاسديمير (Tasdemir, 2012) دراسة في تركيا هدفت الدراسة إلى تعرف آراء الطلاب حول القيم التربوية التي يتعلمونها في دول إسلامية مثل العراق والسعودية وتركيا. تكونت عينة الدراسة من (308) طالباً من طلاب الصف السادس والسابع والثامن (146 طالب تركي، 29 طالب عراقي، 133 طالب سعودي). اتبعت الدراسة منهجية نوعية من خلال تحليل الفلسفات التربوية للدول الثلاثة، وإجراء مقابلات مع الطلاب، وتطبيق استبانة مكونة من (9) قيم على الطلاب، وتحليل كتاباتهم. وقد أظهرت النتائج أن القيم التربوية لدى جميع الطلاب في الدول الثلاثة كانت: المساعدة، والوطنية، والمسؤولية، بينما كانت القيم العلمية أقل وبخاصة عند الطلاب الأتراك والسعوديين، وبينت الدراسة أن آراء الطلاب تضمنت الوعي بالقيم الدينية في المقام الأول مثل العبادات وبر الوالدين ثم القيم المعرفية والانفعالية. كما بينت الدراسة بروز قيم تربوية جديدة لدى الطلاب ترتبط بالحدثة مثل تقبل الآخر والحرية والسلام، بينما كانت القيم الأكثر تأكيداً واتفق عليها كل الطلاب الأمانة والمسؤولية والاحترام، وكان الطلاب الأكبر سناً أكثر تمتعاً بالقيم الدينية والقيم الوطنية.

وأجرت كاسبوجلو (Kasapoglu, 2015) دراسة في تركيا هدفت الدراسة إلى الكشف عن آراء طلاب الصف السادس والسابع حول مجموعة من القيم التربوية بعد تضمينها ضمن قصص قصيرة تُقرأ عليهم، وتكونت عينة الدراسة من (30) طالباً من طلاب الصفين السادس والسابع في مدينة أنقرة قرأت عليهم الباحثة قصصاً تتضمن قيماً تربوية مثل الحب والأمانة والثقة والاحترام والتعاطف ورفض العنف والتركيبية الاجتماعية للمجتمع لمدة فصل دراسي كامل. واتبعت الدراسة منهجية وصفية مسحية من خلال تقديم سؤال مفتوح للطالب (ما القيم التربوية التي تعلمتها من القصص) والطلب منه الإجابة عليها ضمن نقاط محددة مكتوبة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن القيم التربوية التي تعلمها الطلاب تنقسم إلى نوعين: معرفية مثل الأمانة والتركيبية الاجتماعية، وانفعالية مثل الحب والثقة والاحترام والتعاطف ورفض العنف، وبينت نتائج الدراسة أن القصص القصيرة النابعة من المناهج ومن فلسفة التربية تثري القيم التربوية وتنميها عند الطالب وبخاصة إذا ما تم تنويع القصص المتضمنة للقيم من خلال النشاطات اللامنهجية.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة : يتكون مجتمع الدراسة من طلاب كليتي التربية و العلوم بمحافظة الدوامي التابعة لجامعة شقراء.

عينة الدراسة: تقوم هذه الدراسة على عدد من المتغيرات المستقلة التصنيفية والمتعلقة بالخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد عينة الدراسة. وفي ضوء هذه المتغيرات يمكن تحديد خصائص أفراد عينة الدراسة على النحو الآتي:

جدول (1) توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغيرات الدراسة

المتغير	المتغير النوعي	العدد	النسب
الكلية	التربية	179	44.8
	العلوم والدراسات الإنسانية	221	55.2
التخصص الدراسي	كلية التربية (لغة عربية)	50	12.5
	(تربية خاصة)	73	18.2
	كلية العلوم والدراسات الإنسانية (إدارة أعمال)	23	5.8
	(أخرى)	254	63.5
المستوى الدراسي	المستوى الأول (الأول - الرابع)	246	61.5
	المستوى الثاني (الخامس - الثامن)	154	38.5
المجموع		400	%100

أدوات الدراسة

أولاً: مقياس القيم التربوية: قام الباحث بتطوير مقياس بعد الاطلاع على عدة مقاييس كمقياس مقياس بينكلي (Binkley, 2006) ، ومقياس دائرة التربية الأمريكية حول القيم التربوية (American Educational Department Values in Action, 2016)، ويتكون المقياس في صورته النهائية من (30) فقرة موزعة على عشرة مجالات وهي: مجال التسامح، ومجال الرفق واللين، ومجال احترام الذات والآخرين، ومجال الصبر، ومجال الإدارة، ومجال الحياء. ومجال العدل، ومجال الانفتاح الفكري، ومجال القدوة الحسنة، ومجال التفكير، وتقاس جمع هذه المجالات بـ (3) فقرات مرتبة تسلسلياً.

صدق المقياس: تم عرض مقياس القيم التربوية على عدد من أعضاء هيئة التدريس في تخصصات علم النفس والقياس والمناهج واللغة العربية كما هو موضح في الملحق (أ)، وبعد الأخذ بمقترحاتهم تمت صياغة المقياس في صورته النهائية. كما تم حساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس، وذلك من خلال استخراج قيم معاملات الارتباط البينية لمجالات مقياس القيم التربوية، وبين المجالات والمقياس ككل كما هو مبين في الجدول (2).

الجدول (2) قيم معاملات الارتباط البينية بين مجالات مقياس القيم التربوية وبين المجالات والمقياس ككل

المجال	التسامح	الرفق واللين	احترام الذات والآخرين	الصبر	الإدارة	الحياء	العدل	الانفتاح الفكري	القدوة الحسنة	التفكير	المقياس ككل
التسامح	1										
الرفق واللين	0.74	1									
احترام الذات والآخرين	0.78	0.73	1								
الصبر	0.81	0.77	0.71	1							
الإدارة	0.79	0.75	0.78	0.82	1						
الحياء	0.85	0.77	0.71	0.75	0.80	1					
العدل	0.77	0.79	0.82	0.79	0.72	0.77	1				
الانفتاح الفكري	0.78	0.73	0.71	0.79	0.79	0.77	0.75	1			
القدوة الحسنة	0.74	0.77	0.71	0.84	0.82	0.79	0.74	0.71	1		
التفكير	0.71	0.72	0.78	0.72	0.76	0.80	0.76	0.75	0.81	1	
المقياس ككل	0.77	0.71	0.74	0.73	0.77	0.76	0.77	0.75	0.76	0.77	1

يلاحظ من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط البينية مجالات القيم التربوية جاءت مرتفعة حيث تراوحت بين (0.71)، (0.85)، كما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين المجالات والمقياس ككل بين (0.71، 0.77).

ثبات المقياس

للتحقق من ثبات المقياس تم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرومباخ ألفا للمجالات، والمقياس ككل كما في الجدول (3).

جدول (3)

قيم معاملات الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة معامل ارتباط بيرسون للمجالات ومقياس القيم التربوية ككل

المجال	كرونباخ ألفا (الاتساق الداخلي)	معامل ارتباط بيرسون (ثبات الإعادة)
التسامح	0.71	0.75
الزفق واللين	0.77	0.81
احترام الذات والآخرين	0.70	0.74
الصبر	0.78	0.81
المدارة	0.76	0.77
الحياء	0.72	0.69
العدل	0.73	0.79
الانفتاح الفكري	0.77	0.75
القدوة الحسنة	0.71	0.79
التفكير	0.74	0.72
المقياس ككل	0.78	0.76

يتضح من الجدول السابق أن معامل ارتباط بيرسون للمقياس ككل (0.76)، مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة صدق وثبات عالية تسمح باستخدامه لأغراض هذه الدراسة.

تصحيح المقياس

تكون مقياس القيم التربوية بصورته النهائية من (30) فقرة، كما هو مبين في الملحق (ب)، يضع المستجيب إشارة (X) أمام كل فقرة ليبيان مدى تطابق ما يرد في الفقرة مع ما يناسبه، على تدرج يتكون من خمسة درجات وفقاً لتدرج ليكرت (Likert) الخماسي، وهي دائماً (5) درجات، وغالباً (4) درجات، وأحياناً (3) درجات، ونادراً (2) درجتان، ومطلقاً (1) درجة واحدة، وبناءً على ذلك فقد تراوحت الدرجة على كل فقرة من فقرات المقياس بين درجة واحدة وخمس درجات، وبما أن المقياس يتكون من (30) فقرة فإن الدرجة الكلية تراوحت بين (30) درجة، وهي أدنى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص، و (150) درجة.

ثانياً: مقياس التعصب الفكري

بعد اطلاع الباحث على الإطار النظري للتعصب الفكري لم يجد مقياساً يناسب هذه الدراسة، وقام الباحث بتطوير مقياساً في التعصب الفكري مناسب لطلاب الجامعة، وتكون المقياس في صورته النهائية من (30) فقرة موزعة على عشرة أبعاد التالية: بعد اتباع الهوى، وبعد التصنيف، وبعد الإقصاء، وبعد الجمود الفكري، وبعد الانكفاء حول الذات، وبعد الفهم الخاطئ، وبعد التنشئة الاجتماعية، وبعد المراء وحب الظهور، وبعد الحسد ومنافسة الآخر، وبعد إثارة الهوية الاجتماعية، وتقاس جمع هذه الأبعاد بـ (3) فقرات مرتبة تسلسلياً.

صدق المقياس

تم عرض مقياس التعصب الفكري على عدد من أعضاء هيئة التدريس في تخصصات علم النفس والقياس والمناهج واللغة العربية والدراسات الإسلامية كما هو موضح في الملحق (أ)، وبعد الأخذ بمقترحاتهم تمت صياغة المقياس في صورته النهائية. كما تم

حساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس، وذلك من خلال استخراج قيم معاملات الارتباط البينية لأبعاد مقياس التعصب الفكري، وبين الأبعاد والمقياس ككل كما هو مبين في الجدول (4).

الجدول (4) // قيم معاملات الارتباط البينية بين محاور مقياس التعصب الفكري وبين المحاور والمقياس ككل

المحور	اتباع الهوى	التصنيف	الإقصاء	الجمود الفكري	الانكفاء حول الذات	الفهم الخاطئ والجهل	التنشئة الاجتماعية	المراء وحب الظهور	الحسد ومنافسة الآخر	إثارة الهوية الاجتماعية	المقياس ككل
اتباع الهوى	1										
التصنيف	0.82	1									
الإقصاء	0.79	0.77	1								
الجمود الفكري	0.81	0.73	0.77	1							
الانكفاء حول الذات	0.74	0.70	0.75	0.72	1						
الفهم الخاطئ والجهل	0.78	0.71	0.76	0.81	0.79	1					
التنشئة الاجتماعية	0.74	0.77	0.71	0.77	0.79	0.71	1				
المراء وحب الظهور	0.81	0.79	0.77	0.73	0.71	0.77	0.71	1			
الحسد ومنافسة الآخر	0.74	0.71	0.80	0.71	0.76	0.75	0.71	0.70	1		
إثارة الهوية الاجتماعية	0.80	0.72	0.77	0.84	0.71	0.82	0.77	0.70	0.83	1	
المقياس ككل	0.81	0.73	0.77	0.79	0.73	0.82	0.77	0.76	0.80	0.72	1

يلاحظ من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط البينية لمحاور التعصب الفكري جاءت مرتفعة حيث تراوحت بين (0.70)، (0.84)، كما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين المحاور والمقياس ككل بين (0.72، 0.82).

ثبات المقياس

للتحقق من ثبات المقياس تم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرومباخ ألفا للمجالات، والمقياس ككل كما في الجدول (5).

جدول (5) // قيم معاملات الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات إعادة معامل ارتباط بيرسون للمحاور

ومقياس التعصب الفكري ككل

المحور	كرونباخ ألفا (الاتساق الداخلي)	معامل ارتباط بيرسون (ثبات إعادة)
اتباع الهوى	0.69	0.71
التصنيف	0.81	0.79
الإقصاء	0.83	0.81
الجمود الفكري	0.77	0.71
الانكفاء حول الذات	0.72	0.72
الفهم الخاطئ والجهل	0.76	0.81
التنشئة الاجتماعية	0.75	0.81
المراء وحب الظهور	0.82	0.69
الحسد ومنافسة الآخر	0.77	0.79
إثارة الهوية الاجتماعية	0.77	0.73
المقياس ككل	0.73	0.74

يتضح من الجدول السابق أن معامل ارتباط بيرسون للمقياس ككل (0.74)، مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة صدق وثبات عالية تسمح باستخدامه لأغراض هذه الدراسة.

تصحيح المقياس: تكون مقياس القيم التربوية بصورته النهائية من (30) فقرة، كما هو مبين في الملحق (ج)، يضع المستجيب إشارة (X) أمام كل فقرة لبيان مدى تطابق ما يرد في الفقرة مع ما يناسبه، على تدريج يتكون من خمسة درجات وفقاً لتدريج ليكرت (Likert) الخماسي، وهي مطلقاً (5) درجات، و نادراً (4) درجات، وغالباً (3) درجات، وأحياناً (2) درجتان، ودائماً (1) درجة واحدة، وبناءً على ذلك فقد تراوحت الدرجة على كل فقرة من فقرات المقياس بين درجة واحدة وخمس درجات، وبما أن المقياس يتكون من (30) فقرة فإن الدرجة الكلية تراوحت بين (30) درجة، وهي أدنى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص، و (150) درجة.

نتائج الدراسة مناقشتها

السؤال الأول: ما القيم التربوية الأكثر انتشاراً في متغيرات المستوى و التخصص الدراسي؟

وللإجابة على هذا السؤال تمت صياغة السؤالين الفرعيين التاليين:

النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الفرعي الأول: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات تعزى للمستوى الدراسي؟".

لإيجاد الفروق بين المجموعات وفقاً للمستوى الدراسي تم استخدام اختبار (T-test) كما هو موضح في الجدول (6)

الجدول (6)

المجال	قيمة ف	الدلالة
التسامح	5.322	.022
الرفق	4.289	.039
احترام	.392	.532
الصبر	3.641	.057
المدارة	.005	.945
الحياء	.346	.557
العدل	.530	.467
الانفتاح	.081	.777
القدوة	4.863	.028
التفكير	1.773	.184

وبلاحظ من الجدول (6) عدم وجود فروق بين المجموعات وفقاً للمستوى الدراسي عند مستوى الدلالة (0.05)؛ مما يشير إلى

عدم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات تعزى للمستوى الدراسي.

ويمكن عزو ذلك إلى أنَّ الطلاب في مراحل التعليم العام يدرسون نفس المقررات، وفي المرحلة الجامعية تقتصر دراستهم على مجموعة من القيم، قام الباحث بحصرها من خلال مقررات الثقافة الإسلامية . وهذه القيم تدرس ضمن هذه المقررات بشكل نظري دون الاهتمام بالجانب التطبيقي؛ مما أدى إلى عدم تنمية لهذه القيم مع تقدم الطلاب في المستويات الدراسية، ويظهر ضعف نمو القيم لدى طلاب الجامعة من خلال بعض الصور المشاهدة: كمظاهر كسر النظام، والغش، والغياب والتأخير، وعدم المبالاة بالدراسة، والاقتصار على الملخصات في نهاية الفصل الدراسي، وعدم الجدية في إعداد البحوث التي يكلفون بها. وتتفق النتيجة مع دراسة كاسبوجلو (Kasapoglu, 2015) التي أكدت على أهمية تضمين المناهج بقصص تنثري القيم التربوية وتنميتها، وكذلك تفعيل دور المناشط غير الصفية التي تساهم في صقل هذه القيم وتنميتها. كما تتفق مع دراسة بينكلي (Binkley, 2006)، ودراسة المخزومي (2008). كما أن القيم التربوية لدى الطلاب تتأثر بالعوامل البيئية وقيم الوالدين، وهذا ما أكدته دراسة باجيت Paquett (2009)، وتختلف هذه الدراسة مع نتائج دراسة الكعبي (2009) ويمكن تبرير هذا الاختلاف إلى اختلاف مجتمع وأدوات الدراسة عن الدراسة الحالية؛ لما تعانيه العراق من انتشار التعصب المذهبي والفكري، وتقشي التطرف بشتى صوره وأشكاله.

ويبدو أن للبيئة المتعددة العرقيات التي يشيع فيها التعايش السلمي؛ أثر على انتشار قيم التسامح، وحرية الرأي، وقبول الآخر،

ونبذ العنف، وهذا ما أكدته دراسة تاسديمير (Tasdemir, 2012).

النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الفرعي الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات تعزى للتخصص الدراسي؟ لإيجاد الفروق بين المجموعات وفقاً للتخصص الدراسي تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ONE- ANOVA) كما هو موضح في الجدول (7)

الجدول (7) / تحليل التباين للفروق بين المجموعات للقيم التربوية الأكثر انتشاراً وفقاً لمتغير التخصص

الدالة	قيمة ف	متوسط المربعات	الانحراف المعياري	مجموع المربعات	
0.128	1.907	0.793	3	2.378	التسامح بين المجموعات
		0.416	396	164.641	داخل المجموعات
			399	167.020	الاجمالي
0.293	1.246	0.578	3	1.735	الرفق بين المجموعات
		0.464	396	183.864	داخل المجموعات
			399	185.599	الاجمالي
0.440	0.903	0.339	3	1.016	احترام بين المجموعات
		0.375	396	148.593	داخل المجموعات
			399	149.609	الاجمالي
0.356	1.083	0.636	3	1.908	الصير بين المجموعات
		0.587	396	232.509	داخل المجموعات
			399	234.417	الاجمالي
0.050	2.635	1.325	3	3.976	المدارة بين المجموعات
		0.503	396	199.199	داخل المجموعات
			399	203.175	الاجمالي
0.210	1.516	1.094	3	3.283	الحياء بين المجموعات
		0.722	396	285.859	داخل المجموعات
			399	289.142	الاجمالي
0.104	2.069	1.124	3	3.373	العدل بين المجموعات
		0.543	396	215.158	داخل المجموعات
			399	218.531	الاجمالي
0.167	1.696	0.830	3	2.491	الانفتاح بين المجموعات
		0.490	396	193.885	داخل المجموعات
			399	196.375	الاجمالي
0.268	1.318	0.608	3	1.825	القدوة بين المجموعات
		0.462	396	182.846	داخل المجموعات
			399	184.671	الاجمالي
0.250	1.374	0.793	3	2.378	التفكر بين المجموعات
		0.577	396	228.412	داخل المجموعات
			399	230.790	الاجمالي

ويلاحظ من الجدول (6) عدم وجود فروق بين المجموعات وفقاً للتخصص الدراسي عند مستوى الدلالة (0.05)؛ مما يشير إلى تحقق الفرضية الصفرية، والذي ينص على أنها "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات تعزى للتخصص الدراسي".

ويمكن تفسير ذلك في أن الطلاب منذ مراحل التعليم العام وحتى المرحلة الجامعية يدرسون نفس مقررات الثقافة الإسلامية التي تتضمن القيم التربوية؛ مما أدى إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات الدراسة، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة قحطان (2002)، ودراسة المخزومي (2008)، ودراسة الشاهين (2010).

ويرى الباحث ضرورة تغذية المقررات الدراسية الجامعية بقصص أو محاور تنمي القيم التربوية لدى الطلاب حيث أنه من خلال هذه النتائج أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأقسام العلمية والأدبية؛ مما يدل على تأثير التخصص على القيم. النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الثاني: "ما لقدرة التنبؤية للقيم التربوية على التعصب الفكري لدى عينة الدراسة؟".

لإيجاد القدرة التنبؤية للقيم التربوية على التعصب الفكري تم حساب معامل الانحدار كما هو موضح في الجدول (8)

جدول (8)

معامل الانحدار لحساب القدرة التنبؤية للقيم التربوية على التعصب الفكري لدى عينة الدراسة

النموذج	معامل الارتباط	مربع قيمة معامل الارتباط	القيمة المضبوطة لمربع معامل الارتباط	الانحراف المعياري
1	^a 0.187	0.035	0.033	0.53050

a (المتغير المستقل): القيم التربوية

وينتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل الارتباط بين العدالة والتعصب (0.187) وهو ارتباط ضعيف. ويمكن استنتاج القدرة التنبؤية للقيم التربوية على التعصب الفكري من خلال الجدول رقم (9).

جدول (9)

معاملات خط الانحدار

النموذج	المعاملات غير القياسية		المعاملات القياسية	قيمة ت	الدلالة
	قيمة بيتا	الخطأ المعياري			
القيم التربوية	3.683	0.142		25.943	0.000
التعصب	-260.-	0.069	-0.187-	-3.795-	0.000

معادلة خط الانحدار

ويمكن تمثيل القدرة التنبؤية للقيم التربوية على التعصب الفكري بالمعادلة الرياضية التالية:

$$Y = 3.683 - 0.260(x) \text{ (المتنى بها)}$$

وتشير المعادلة السابقة إلى أن علاقة القيم التربوية بالتعصب الفكري علاقة شبه عكسية، أي أنه كلما زاد مستوى القيم التربوية لدى الطالب؛ انخفض مستوى التعصب لديه. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة أبو زيد والزيود (2007)، ودراسة السليم (2014)، ودراسة الزامل (2015). كما أن ترسيخ القيم لدى الطلاب هي المحرك لأقوالهم، وأفعالهم، وتفضيلاتهم، وهذا ما أكدته دراسة كراما ورولا (Karma & Rula, 2005). كما أن التعصب ينشأ نتيجة التباين بين الفكر والقيم التربوية. كما أن للقيم التي يتشربها الطالب أثر على شخصيته، واتزانه، وانصياعه لقوانين المجتمع، ونظامه، وهذا ما أكدته دراسة الديب (2006).

وقد ذهب فرويد كما في الخراز (2005) إلى أن التعصب ينشأ نتيجة تضخيم الأنا، وعدم انصياع الطالب لقيم مجتمعه؛ يكون أكثر استعداداً للتعصب. كما أن للتعصب بعد سلوكي يتمثل في أن التعصب الفكري هو سلوك متعلم ومكتسب من خلال الخبرات التي مرت بالطالب، ومن خلال الاقتران بين هذا السلوك المتعلم والتعزيز والعقاب يتم اكتساب هذا الفكر التعصبي كما في عبدالله (1997).

ومن هنا يظهر دور القيم التربوية التي يتبناها المجتمع من خلال ما يشرّعه للطلاب لغرس وتنمية هذه القيم بما يحقق أهدافه التربوية. إلا أنّ هناك متغيرات وعوامل وسيطية أخرى قد تؤثر في التعصب غير القيم التربوية: كالتنشئة الأسرية، ووسائل الاتصال، والرفاق.

التوصيات

وفي ضوء ما توصلت له هذه النتائج من دراسة يوصي الباحث بما يلي:

1. تعزيز القيم التربوية في نفوس الطلاب في ضل الانفتاح الثقافي الذي أضعف دور القيم الثقافية التي يسعى لها المجتمع، ولأنها تعدّ صمام الأمان من الوقوع في الانحراف الفكري.
2. إقامة دورات تدريبية، وورش عمل؛ لتنمية القيم التربوية، واكتسابها عملاً وممارسة، وعدم الاقتصار على الجانب النظري المعمول به حالياً.
3. إشاعة الحوار البناء من قبل الأسرة، والجامعة، والقدرة على الحوار مع المخالف فكرياً بدون عنف، وعدم التحيز لرأي أو فكرة.
4. إبراز القيم التربوية التي تتفق مع المرحلة الدراسية، ومراعاة الخصائص النمائية للطلاب.

الدراسات المقترحة

وفي ضوء النتائج التي توصلت لها هذه الدراسة يقترح الباحث الآتي:

1. إجراء دراسة مماثلة على الطالبات لمعرفة أثر متغير الجنس على القيم التربوية والتعصب الفكري.
2. معرفة علاقة التعصب الفكري ببعض المتغيرات الأخرى: كالتنشئة الأسرية، ووسائل التواصل الاجتماعي، والرفاق.
3. معرفة علاقة القيم التربوية والتعصب الفكري بسمات الشخصية.

المراجع

1. أبو زيد، مريم والزيود صايل(2007). القيم التربوية لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة عمان كما يراها الطلبة أنفسهم، دراسات في العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، العدد(34)، ص 735- 764.
2. البعداني، فؤاد(2014). التعصب الفكري والمنهجي والحزبي آفة الجماعات الإسلامية، القاهرة: دار القلم، العدد(2).
3. النل، شادية(2003). المنظومة القيمية لطلبة جامعة الزرقاء الأهلية، مؤتة للبحوث والدراسات، المجلد(18)، العدد(1).
4. الجالاد، ماجد(2005). تعلم القيم وتعليمها، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
5. حسين، أمل(2010). القيم التربوية في قصص مشروع مكتبتي العربية وانعكاساتها التربوية على سلوك الأطفال، مجلة كلية التربية، جامعة اليرموك، المجلد(6)، العدد(2)، ص 371- 397.
6. الخراز، هاني(2005). في أسباب التعصب: نحو رؤية تكاملية، دار ناشري للنشر الالكتروني.
7. الديب، إبراهيم(2006). أسس ومهارات بناء القيم التربوية وتطبيقاتها في العملية التعليمية، مؤسسة أم القرى للترجمة والتوزيع، جامعة أم القرى، ط(1).
8. زامل، مجدي(2015). القيم التربوية وسبل تعزيزها، جامعة القدس المفتوحة، العدد(6)، موقع على الأنترنت.
9. <http://www.qou.edu/viewDetails.do?id=7239>
10. زهران، حامد(2005). علم نفس النمو: الطفولة والمراهقة، القاهرة: دار الكتاب، ط(6).
11. السليم، بشار(2014). القيم التربوية المتضمنة بالأناشيد الواردة في كتب لغتنا العربية لصفوف
12. المرحلة الأساسية الأولى في الأردن، دراسات في العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، المجلد(42)، العدد(2).
13. الشاهين، غانم(2010). مدى تأثير القيم الاجتماعية والاقتصادية والدينية على اتجاهات الطالبات المعلمات في مؤسسة إعداد المعلم نحو مهنة التدريس، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، المجلد(11)، العدد(2)، ص 154- 184.

14. الطريف، غادة(2014). **جهود المملكة في التخفيف من تطرف الشباب السعودي، الرياض: مجلة البحوث الأمنية، العدد(57).**
15. عباس، عدنان وجعفر، زهرة(2013). **التعصب لدى المراهقين: دراسة مقارنة، مجلة ديالي، جامعة ديالي، العدد(58).**
16. عبدالرؤوف، طارق والمصري، إهاب(2013). **القيم التربوية والأخلاقية: مفهوما وأسبابها ومصادرها، القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، ط(1).**
17. عبدالله، معتز(1997). **التعصب: دراسة نفسية اجتماعية، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، ط(2).**
18. العُمري، أسماء(2015). **درجة ممارسة القيم لدى طلبة الجامعة الأردنية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، دراسات في العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، المجلد(42)، العدد(3).**
19. الغامدي، حسين(2011). **مدارس علم النفس ونظريات الشخصية، أكاديمية علم النفس، موقع على الأنترنت.**
20. <http://www.acofps.com/vb/forumdisplay>.
21. قحطان، فائزة(2002). **القيم التربوية لدى طالبات جامعة تعز في اليمن، رسالة ماجستير غير منشورة بكلية التربية، جامعة اليرموك.**
22. القشعان، حمود(2010). **أسباب التعصب الفكري والسلوكي وعلاقته باضطراب الشخصية، موقع على الأنترنت.**
23. http://www.amnfhkri.com/dirasat/k1427/Asbab_altasb_alfikr.pdf.
24. الكعبي، مشتاق(2009). **واقع التعصب لدى المراهقين، رسالة ماجستير غير منشورة بكلية التربية، جامعة بغداد.**
25. المخزومي، ناصر(2008). **القيم المدعاة لدى طلبة جامعة الزرقاء الأهلية، مجلة جامعة دمشق، المجلد(24)، العدد(2).**
26. المالكي، عبدالرحمن(2009). **القيم التربوية في تدريس التربية الإسلامية، المجلة التربوية، جامعة أم القرى، المجلد(23)، العدد(91).**
27. Binkley, D. (2006). **Comparison of educational values of Native American high School students with other races.** PhD dissertation, South Carolina State University. USA.
28. Karma, H & Kula, K.(2005). **The of Living Values: An Educational Program on Attitudes of Elementary Student in Private School in Israel.**
29. Kasapoglu, H. (2015). Students' opinions about the effect of value-themed short stories used in education. **Educational Research Reviews, 10 (13),1781-1788.**
30. Metais, J.(1997). **Values And Aims in Curriculum Assessment Farms Works,** International Review of Curriculum And Assessment Frameworks Project. US.
31. <http://www.inca.Org.uk/pbf/values-no-intro-97.pjf>.
32. Paquette, L. (2009). **Hapa Values: How Eurasian Individuals Develop System Of Values From Two Different Cultural Background.** PhD Dissertation, DAI- No, 342876.U.S.A.
33. Sadeghani, A., Alikhan, M., Shafaie, S., & Samiee, F. (2012). A survey on the Hierarchy of Values System of High School Students. **Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business,3 (9): 388- 394.**
34. Tasdemir, A. (2012).Examination of Turkish Students' Opinions Related to Values in the Example of Iraq, Saudi Arabia and Turkey. **Educational Sciences: Theory & Practice, 12(3), 1729-1736.**

المرأة والشورى قبل الاسلام وبعده حتى عام (541هـ/1146م) "دراسة تاريخية"

م. أحلام سلمان علي طعيس الجنابي

جامعة الانبار/ مركز طرائق التدريس

Women and Consultation Before and After Islam

Until (541H/ 1146 A.D.): An Historical Study

Lect. Ahlam Selman Ali Te'is Al-Janabi

Methods of Teaching Center/ University of Al-Anbar

Abstract:

Shura is a survey of various opinions and shown by the men and women, in the order of things in life, to get to the closest to the right, which does not oppose the rulings of Islam and to take the right decision at that view it by the governors of Things. And Shura women and their active role in the community, it was not new Testament, but his deep-rooted and ancient roots, since the beginning of creation and the whole world, and the coming of Islam styled that role, painted features, granted women the legitimate rights of the Shura according to the book and Alsnh.ourgem different female characters that represented the Shura women before and after Islam, they consult other and consulted others, prophets and saints and the righteous caliphs, husbands, brothers and sons, and others, they refer them even if they were ongoing or maid, highlighted what resulted in those roles, conflict resolution and the dimensions of strife and bloodshed and provide security between individuals and groups, and to Islam some well-known personalities, and to achieve the legitimate goals , Ray take the good and honest woman. Was Shura required time in the small family, then to the Shura women greater importance in big families, a society and the state. It must of activating the Shura between individuals and groups, they are of legal rulings, Islamic ethics, which leads to love and intimacy and goodness and blessing.

الملخص:

الشورى هي استطلاع الآراء المختلفة وإظهارها من قبل الرجال والنساء، في أمر من أمور الحياة، للوصول إلى الرأي الأقرب إلى الصواب الذي لا يعارض أحكام الشرع وأخذ القرار المناسب في ذلك الأمر من قبل ولاية الأمور، لم تكن شورى المرأة ودورها الفاعل في المجتمع جديد العهد وإنما له جذور عريقة وقديمة، منذ بداية الخلق والعالم اجمع، وبمجيء الاسلام هذب ذلك الدور، ورسمت معالمه، ومنحت المرأة حقوقها الشرعية في الشورى وفق الكتاب والسنة. ورغم اختلاف الشخصيات النسائية التي مثلت شورى المرأة قبل الاسلام وبعده، كانت تستشير غيرها ويستشيرها الآخرين، كالأنبياء والاولياء والصالحين والخلفاء، والازواج والاخوة والابناء وغيرهم، فتشير عليهم حتى وان كانت جارية او خادمة، فابرز ما نتج عن تلك الادوار، فض النزاعات وابعاد الفتن وحقق الدماء وتوفير الامن ما بين الافراد والجماعات، واسلام بعض الشخصيات المعروفة، وتحقيق الاهداف الشرعية، باتخاذ رأي المرأة الصالحة والامينة. فكانت شورى المرأة مطلوبة في الأسرة الصغيرة، اذن لشورى المرأة اهمية اكبر في الأسر الكبرى وهي المجتمع والدولة. ولابد من تفعيل الشورى بين الافراد والجماعات، فهي من الاحكام الشرعية، والاخلاق الاسلامية، التي تؤدي الى المحبة والالفة والخير والبركة.

التمهيد

يعد موضوع الشورى من الموضوعات المهمة في الحياة، حيث ان بالشورى يمكن ان نحقق الامن والاستقرار والتفاهم والغايات الحسنة والسعادة، وليس بالظلم والتسلط والاستبداد، وبما ان المحور الرئيسي لموضوع بحثي هو شورى المرأة، اذن لا بد من تسليط الضوء على دور شورى المرأة في الجاهلية والاسلام تجاه الفرد والاسرة والمجتمع، وكيفية الاهتمام بشورى المرأة، وعدم الاستهانة بها، فهناك الكثير من لم يهتم بشورى ومشورة المرأة، وهذه هي مشكلة البحث، وكيفية اثبات اهمية شورتها عبر التاريخ، والاقتداء بشواهد

البحث النسائية على شورى المرأة في الدولة العربية الاسلامية، فالإسلام نظام شوري، لا يهدف الى الاستبداد برأي أحد دون الآخر رجل كان ام امرأة. واكد الله ﷻ على الشورى من قبل المرأة والرجل دون تمييز، علما ان الشورى كانت مع بداية خلق الإنسان، وقرن الله تعالى خلق اصل الانسان بالتشاور والتحاو في شأنه، بالرغم من ان الله ﷻ غني عن المشاورة واعانة المخلوقات في الرأي، ومشاورة الملائكة جعلت الشورى واجبة بين البشر لذا اصبحت من الامور العامة تشمل الرجال والنساء، اذ قال تعالى: ﴿وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً قَالُوا أَتَجْعَلُ فِيهَا مَنْ يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ الدِّمَاءَ وَنَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ قَالَ إِنِّي أَعْلَمُ مَا لَا تَعْلَمُونَ﴾ *وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلَائِكَةِ فَقَالَ أَنْبِئُونِي بِأَسْمَاءِ هَؤُلَاءِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ *قَالُوا سُبْحَانَكَ لَا عِلْمَ لَنَا إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَا إِنَّكَ أَنْتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ﴾ [البقرة: 30 - 32]. وبذلك أكرم الإسلام المرأة ورفع مكانتها بين العالمين، فمشورة المرأة المؤمنة الصالحة العاقلة امر مهم تستخلص منه حلاوة الرأي وتتنوع المسؤولية على صعيد البيت والاسرة خاصة، والأمة الاسلامية عامة؛ لكن للأسف قليل من المسلمين يخطر في بالهم أنهم يثمنون إن لم يشاوروا الام او الاخت او الزوجة والبنات، وهذا لم ينص عليه كتاب الله ﷻ وسنة نبيه ﷺ وعلى المرء المسلم أن لا يغتر برأيه، ولا يستبد بنفكيره وعليه الاقتداء بالرسول ﷺ والصحابه ﷺ.

المبحث الاول: شورى المرأة قبل الاسلام، ومعنى الشورى لغة واصطلاحاً.

المبحث الاول: اولاً- الشورى لغة:

شور: المشار: المجتئى للعسل. شرت العسل أشوره شوراً ومشارة. وأشترته، أشيره إشارة، واشترته أشتاره اشتياراً(1). وقوله تعالى: ﴿وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ﴾ (2). أي صاروا أهلاً للاستشارة في الأمور فاستخرج آراءهم، واعلم ما عندهم، والاستشارة والمشاورة مأخوذ من قول العرب: شرت الدابة وشورتها: اذا استخرجت جريها وعلمت خبرها(3). شير شور: أبو زيد، يقال استشار أمره، إذا تبين واستنار، وأشار الرجل يشير إشارة، إذا لوحث إليه، وأشار يشير، إذا ما وجه الرأي. ويقال: فلان جيد المشورة أي يصلح للمشاورة(4). (شور) الشين والواو والراء أصلان مطردان، الأول منهما إبداء شيء وإظهاره وعرضه، والآخر أخذ شيء. ومن هذا الباب شاورت فلانا في أمري، وهو مشتق من شور العسل، فكأن المستشير يأخذ الرأي من غيره (5). وقال ابن منظور(6): شاورته في الأمر واستشرته - بمعنى - فلان خير شير، أي يصلح للمشاورة، وشاوره مشاورة وشواراً واستشارة: طلب منه المشورة. والتشاور في اللغة: استجماع الرأي، والمشورة كالمعونة(7). ويظهر من ذلك أن الشورى مشتقة من الفعل (شور) وله عدة معان منها: استخراج الرأي وتقليبه، او: تقليب الرأي الذي يتشاور فيه وإظهاره.

ثانياً- الشورى اصطلاحاً:

الشورى اصطلاحاً: هي استنباط المرء الرأي من غيره فيما يعرض له من مشكلات الأمور، ويكون ذلك في الأمور الجزئية التي يتردد المرء فيها بين فعلها وتركها ونعم العدة هي(8). وقال القرطبي(9): الشورى مبنية على اختلاف الآراء، والمستشير ينظر في ذلك الخلاف، وينظر أقربها قولاً إلى الكتاب والسنة إن أمكنه، فإذا أرشده الله تعالى إلى ما شاء منه عزم عليه وأنفذه متوكلاً عليه، إذ هذه غاية الاجتهاد المطلوب. اما ابن تيمية (10) فقال: الشورى او المشاورة "يستخرج بها منهم الرأي فيما لم ينزل فيه وحى: من أمر الحروب، والأمور الجزئية، وغير ذلك، فغيره ﷺ أولى بالمشورة". وهي: رجوع الحاكم أو القاضي أو آحاد المكلفين في أمر لم يستثن حكمه بنص قرآني أو سنة أو ثبوت إجماع إلى من يرجى منهم معرفته بالدلائل الاجتهادية من العلماء المجتهدين ومن قد ينضم إليهم في ذلك من أولي الدراية والاختصاص(11). اذن: الشورى استطلاع الآراء المختلفة من الرجال والنساء، من قبل ولاية الامور، في أمر من الأمور وبمختلف جوانب الحياة، بهدف الوصول إلى الرأي الأقرب إلى الصواب الذي لا يعارض أحكام الشرع ومن ثم اتخاذ القرار المناسب في ذلك الامر.

المبحث الاول: ثالثاً - شورى المرأة قبل الاسلام:

ان المرأة العربية في الجاهلية كان أمرها مضطرباً ما بين الافراط والتفريط أي ما بين احترام رايها وتقبله، وتنصيبها ملكة على العرش وما بين انعدام حقها بالاعتراض والمشورة ووأداه حية امام اعين امها الا اننا سنطلع على بعض الشخصيات النسائية التي

تميزت بقوة الشخصية والحكمة والادب والعقل الراجح والراي السديد، فكانت فعلا نواة شورى المرأة البناءة وليس الهدامة، لأعداد الام والاخت والزوجة والبنات الهادفة بمشورتها الى التلاحم والانسجام مع من حولها والرضى بالدنيا والاخرة، ومن الشخصيات النسائية على شورى المرأة قبل الاسلام:

اولا- رفقا بنت بتويل بن إلياس وشارتها ومشورتها لابنها يعقوب عليه السلام: زوجة النبي إسحاق بن إبراهيم عليه السلام: فولدت له: عيصو، ويعقوب. فبارك النبي إسحاق عليه السلام على ولده يعقوب عليه السلام فغضب أخوه عيصو، وهم بقتله فأشارت عليه امه رفقا بالسير الى حران عند خاله، فأقام عنده وزوجه بنتيه، الكبرى واسمها ليا والصغيرة اسمها راحيل وأول من ولد منهن ليا، فدعت راحيل الله عز وجل أن يهب لها ولدا من يعقوب فولدت النبي يوسف عليه السلام، فكانت مشورة الام رفقا نعم المشورة، حيث فضت بها نزاع الاخوة وابعدت الفتنة ما بينهما، وولادة نبي من انبياء الله عليه السلام هو النبي يوسف عليه السلام؛ فكانت مشورة مباركة وعظيمة (12).

ثانيا- إحدى الفتاتين وشارتها ومشورتها لأبيها: قص علينا القرآن الكريم احوال الامم السابقة مع الشورى، ورسم منهجيتها للمؤمنين. منها قصة النبي موسى عليه السلام عندما رحل من الى أرض مدين، جلس النبي موسى عليه السلام بالقرب من بئر، فرأى الرعاة يسقون ماشيتهم من تلك البئر، وعلى مقربة منهم تقف امرأتان تمنعان غنمهما عن ورود الماء؛ فذهب النبي موسى عليه السلام إليهما وسألها عن أمرهما، فأخبرته بأنهما لا تستطيعان السقي إلا بعد أن ينتهي الرجال من سقي ماشيتهم، وأبوهما شيخ كبير لا يستطيع القيام بهذا الأمر، فتقدم وسقى لهما، وعادت الفتاتان إلى أبيهما، فتعجب من عودتهما سريعا، فسألها عن السبب، فأخبرته القصة، فأشارت إحدى الفتاتين بما لها من فراسة وفطرة سليمة، على أبيها بما تراه صالحا لهم وللنبي موسى عليه السلام (13). لقوله تعالى: ﴿قَالَتْ إِحْدَاهُمَا يَا أَبَتِ اسْتَأْجِرْهُ إِنَّ خَيْرَ مَنِ اسْتَأْجَرْتَ الْقَوَى الْأَمِينُ﴾ (14) فمن الصعوبة الاتكال على الرجال الغرباء في المرعى والمسقى. لذا الفتاة تعرض رأيها بكل وضوح، ولا تخشى شيئا، فافتتحت والدها الشيخ الكبير لما بينته ابنته من مبررات بأن النبي موسى عليه السلام جدير بالعمل عنده ومصاهرته. فكانت بحق مشورة مباركة فيها الستر والعفة والعفاف.

ثالثا- استشارة ومشورة (معونة) عجوز من عجائز مصر للنبي موسى بن عمران عليه السلام:

لما سأل النبي موسى عليه السلام عن مكان قبر النبي يوسف عليه السلام لم يجد عند أحد علما لتقادم العصر ومرور الأزمنة، وأجمع علماء بني إسرائيل رأيهم على عجوز لبني إسرائيل مرت عليها سنون، فاستشارها سيدنا موسى عليه السلام قائلا: لدينا على قبر يوسف فأشارت قائلة: لا والله حتى تعطيني حكمي فقال لها: ما حكمك؟، فقالت: حكمي أن أكون معك في الجنة. فكَأَنَّهُ كره ذلك: فقيل له أعطها حكمها، فأعطها، فانطلقت بهم إلى بحيرة ماء، فأشارت لهم قائلة: أنضبوا هذا الماء، فلما أنضبوا قالت لهم: احفروا فحفروا فاستخرجوا عظام النبي يوسف عليه السلام فلما أن أكلوه من الأرض إذ الطريق مثل ضوء النهار "هذا حديث صحيح" (15).

رابعا- استشارة ومشورة (معونة) الملكة سبأ (بلقيس) بنت شراحيل لقومها:

قص علينا القرآن الكريم قصة الملكة (بلقيس) من النساء اللواتي كان لهن راي يحترم ويطاع، حيث أشاد التاريخ بموقفها من الشورى، ورجاحة عقلها واستشارتها ومشورتها، وكيف كانت سببا في تحول قومها من الشرك للتوحيد، فأقر الله كلامها لرشاد رأيها وحصافة عقلها، لقوله تعالى: ﴿قَالَتْ يَا أَيُّهَا الْمَلَأُ أَفْتُونِي فِي أَمْرِي مَا كُنْتُ قَاطِعَةً أَمْرًا حَتَّى تَشْهَدُونِ﴾ (16) اي استشارت الملأ قائلة: يا أيها الملأ يعنى الأشراف ما كنت ممضية أمرا حتى تحضروا، وهم أهل مشورتها، وتشيروا علي في هذا الأمر الذي نزل بي " فَمَاذَا تَأْمُرُونَ " يعني ماذا تشيرون علي، فجعلت المشورة فتيا وقيل: " إنها أول من وضع المشورة ". (17) وبذلك اعطت صورة طيبة للشورى عند الحاكم. وقوله تعالى: ﴿قَالُوا نَحْنُ أَوْلُو قُوَّةٍ وَأُولُو بَأْسٍ شَدِيدٍ وَالْأَمْرُ إِلَيْكِ فَانْظُرِي مَاذَا تَأْمُرِينَ﴾ (18). أي بالرغم انهم أهل عدد وعدة وشجاعة الا انهم فوضوا الأمر إلى رأيها لأنها المدبرة لهم، وقالو ماذا تشيرين علينا؟ (19). وكان ردها ورأيها، في الآية الكريمة: ﴿قَالَتْ إِنَّ الْمُلُوكَ إِذَا دَخَلُوا قَرْيَةً أَفْسَدُوهَا وَجَعَلُوا أَعْرَءَ أَهْلِهَا آذِلَّةً وَكَذَلِكَ يَفْعَلُونَ * وَإِنِّي مُرْسِلَةٌ إِلَيْهِمْ بِهَدِيَّةٍ فَنَظِرَةً بِمَ يَرْجِعُ الْمُرْسَلُونَ﴾ (20). اي كان رأيها أن تتفادى الحرب لقوة النبي سليمان عليه السلام وأن تردهم إلى الرشاد، بطريقة المصانعة والتزلف إلى النبي سليمان عليه السلام بإرسال هدية إليه، وقد عازمت على ذلك ولم تستطلع رأي أهل مشورتها لأنهم فوضوا الرأي إليها، ولأن سكوتهم على ما تخبرهم به يعد موافقة

ورضى منهم، فقالت: إن كان سليمان ملكا يرضى بالدنيا وقبل الهدية وإن كان نبيا فإنه لا يرضى دون أن تأتيه مسلمين، ووافق القوم على ذلك وقالوا أمرك عندنا طاعة، وبالفعل رد النبي سليمان ﷺ الهدية فقد أكرمه الله بالنبوة والحكمة(21). وهكذا كانت نتيجة مشورتها وعلمها ورأيها السديد، وحلاوتها وثمارها الطيبة، تحقيق رضى الله ﷻ، وبناء وتأسيس الحضارات العريقة وتحقيق رضى الرعية وتوفير الامن والامان لهم وابعادهم عن الحروب والفتن وانقاذهم من الهلاك، كما اثمرت الشورى لبلقيس عزا في الدنيا، وشرفا في الآخرة بإيمانها واسلامها، وسجودها لله ﷻ تائبة من شركها، وفي بعض الأخبار أن النبي ﷺ قال: " هي من أزواج سليمان عليه السلام في الجنة" (22).

خامسا - اشارة ومشورة (معونة) زبيبة لأختها الزباء بنت عمرو بن الظرب:

الزباء بنت عمرو بن الظرب بن حسان بن أذينة من العماليق(23). الملكة المشهورة في العصر الجاهلي، صاحبة تدمر وملكة الشام والجزيرة، كانت غزيرة المعارف، وليت تدمر بعد مقتل أبيها بسبب الحروب التي وقعت بين أبيها "عمرو بن الظرب" وبين "جذيمة الأبرش"؛ فقامت بملكه من بعده(24). فأجمعت الزباء رأيها لغزو "جذيمة" للأخذ بثأر أبيها، غير أن أختها لها هي "زبيبة"، وكانت ذات رأي ودهاء وأدب، "فأشارت عليها" ونصحتها بترك الحرب، فإن عواقبها غير مضمونة، فاستجابت لنصيحتها واخذت برباها، وعمدت إلى طرق بديلة فراسلته واستدرجته إلى عاصمتها وقتلته واخذت بثأر والدها(25). فالتشاور والتحاور بين الأخوة والاختات امرا مهم لا بد منه للوصول الى الغاية او الهدف المطلوب.

سادسا - استشارة ومشورة (معونة) الأم سعدى أم أوس بن حارثة:

اشتهرت بعض نساء العرب بالحكمة والعقل والرأي الصائب، فكن مرجعا للرجال يسمعون لأرائهن، ويأخذوا بمشورتهن، كالأم سعدى أم أوس بن حارثة التي تمكنت من اقناع أبنها بمشورتها، والعدول عن مشورة قومه بقتل الشاعر "بشر بن أبي خازم القعيني" الذي هجاها وهجاه فأغراه به حساده، فأنتهت بحكمتها صراعا كاد أن ينشب، وحققت دماء، بعد أن استطاع أوس الظفر به، فساق "بشر" إلى أمه سعدى وكان قد آذاها بلسانه، فاستشارها، فأشارت أن يرد عليه ماله ويعفو عنه ويحبوه فإنه لا يغسل هجاءه إلا مدحه. فقبل ما أشارت به، "قحلف بشر ألا يمدح طول حياته غيره" (26).

سابعا - اشارة ومشورة (معونة) بهيسة بنت اوس بن حارثة:

حينما نتصفح الأدب العربي الجاهلي نراه فيه قصص حافلة بتقدير الرجل للمرأة وحبها لها، ويتحدث عنها في أشعاره وخطبه، ويبادلها الحديث وهذا ما يدل على التعظيم والإجلال من بعض العوائل لبناتها، حيث كان الوالد يستشير ابنته إذا أراد أن يزوجه، فلا يرغمها على ما تكره وإنما ينفذ لها ما تحب وترغب اليه. ومن ذلك ما وقع من "أوس بن حارثة الطائي"، فلقد جاءه "الحارث بن عوف" المري خاطباً إحدى بناته ولم يجبرهن بل استشارهن بمودة فرضيت الصغرى فزوجها إياه فقالت له: والله لقد ذكرت من الشرف بما ليس فيك، قال: ولم ذاك؟ قالت: أتستفرغ للنساء والعرب يقتل بعضها بعضاً، وكان ذلك في أيام حرب قيس وذيبيان قال: فماذا تقولين؟ قالت: اخرج إلى القوم فاصلح بينهم ثم ارجع إلى أهلك فلن يفوتك ما تريد، فقلت: والله إنني لأرى همة وعقلا فقال الحارث لصاحبه خارجة بن سنان ذلك، فخرجا حتى أتيا القوم فمشيا بينهم بالصلح، فاصطلحوا على أن يحسبوا القتلى ثم يؤخذ الفضل ممن هو عليه، فحملا عنهم الديات فكانت ثلاثة آلاف بعير في ثلاث سنين، وصار الحارث ابن عوف في الجاهلية يضرب به المثل بدخولهما في الإصلاح بين عيس وذيبيان فانصرف بأجل الذكر(27). وهكذا أصلحت برباها وعقلها واستشارتها بين قبيلتين عجز عن إصلاحهما فحول الرجال. فلنقتدي بها وبخير تفكيرها، فهي خير دليل على نقاوة الرأي وسداد النصيحة ورجاحة العقل وقوة التأثير، لذلك لا عجب إذا حرص كثير من الأزواج على استشارة زوجاتهم في مهام الأمور.

ثامنا - مشاوره ورأي الشاعرة الخنساء تماضر بنت عمرو: كانت الخنساء عزيزة النفس صاحبة رأى ومشورة، تقدم لخطبتها سيد بني جشم وفارسها "دريد بن الصمة" وهى تدهن بعيرا لها بالحناء لعلاجها من الجرب، فردته راغبة الزواج في بني قومها قائلة رايها: " ما كنت لأدع بني عمي وهم مثل عوالي الرماح وأتزوج شيخاً"(28).

تاسعا- مشاورة ورأي هند بنت عتبة بن ربيعة:

هي هند بنت عتبة بن ربيعة القرشية الهاشمية، امرأة أبي سفيان بن حرب، وهي أم معاوية بن أبي سفيان (29). عرفت بقوة الشخصية والرأي في الجاهلية وقالت عنها كتب التاريخ أنها كانت فصيحة جريئة "لها نفس وأنفة، ورأي وعقل. وشهدت أحدا كافرا" وكانت تقول الشعر الجيد (30). ولا تحب ان يفرض عليها رأي الا بعد موافقتها ومشاورتها، حتى وان كان والدها، خاصة فيما يخص زواجها ومما يشهد لها ذلك قولها لأبيها " إني امرأة قد ملكت أمري فلا تزوجني رجلا حتى تعرضه علي"، وتقبل رأيها وقال لها: ذلك لك. ثم قال لها يوما: إنه قد خطبك رجلان من قومك ولست مسميا لك واحدا منهما حتى أصفه لك. أما الأول ففي الشرف الصميم والحسب الكريم موسر سخي سيد مفوض إلى أهله، تقضين عليه في ماله وتكتفين برأيك في ضعفه، وأما الآخر ففي الحسب الحسيب والرأي الأريب بدر أرومته وعز عشيرته يؤدب أهله ولا يؤدبونه، شريف سيد حازم قالت الحازم أحبهما إلي، فمن هو؟ قال: ذاك أبو سفيان بن حرب. فقالت: زوجه، فتزوجها أبو سفيان (31). فبالاستشارة والمشاورة تم استخلاص الرأي الصائب والنافع ما بين هند ووالدها واختارت الزوج الذي ترغبه بعيدا عن الضغط والتهور. وقالت هند كلام بليغ في الادب: "المرأة غل ولا بد للعنق منه فانظر من تضعه في عنقك" (32). وهذا يعكس تصورها عن ذاتها وعن المرأة ودورها بشكل عام.

عاشر- اشارة ومشورة (معونة) زوجة الشاعر المحلق بن حنتم بن شداد:

بعد قدوم الأعشى لمكة سمع الناس به، ومنهم زوجة المحلق وكانت امرأة عاقلة، وكان المحلق فقيرا خامل الصيت، ذا بنات، والأعشى رجل مفوه، ما مدح أحدا إلا رفعه، " فأشارت عليه "، أن يكون أسبق الناس للأعشى في دعوته إلى الضيافة، ليمدحهم، ففعل، فلما أكل الأعشى وشرب، وأخذت منه الكأس، عرف منه أنه فقير الحال، وأنه ذو عيال، فلما ذهب الأعشى إلى عكاظ أنشد قصيدته ومدح المحلق: [أرقت وما هذا السهاد المؤرق... وما بي من سقم وما بي معشوق]؛ فما أتم القصيدة إلا والناس ينسلون إلى المحلق يهنئونه، والأشراف من كل قبيلة يتسابقون إليه جريا يخطبون بناته؛ لمكان شعر الأعشى، فلم تمس منهن واحدة إلا في عصمة رجل وبأفضل حال، وعرف المحلق بعد الخمول (33).

احد عشر - اشارة ومشورة (معونة) عرافة الحجاز وما أشارت به أم عبد المطلب:

كانت القرابين البشرية في الجاهلية تقدم نذرا إلى الالهة. وكان "عبد المطلب" كما يذكر أهل الأخبار قد نذر "لئن ولد له عشرة نفر " أن ينحر أحدهم لله عند الكعبة، فدخل بهم على هبل في جوف الكعبة، ليستقسم عنده، فلما ضرب صاحب القداح على اولاده العشرة، أصاب النصيب ابنه "عبد الله"، وكان عبد الله أحب ولد عبد المطلب إليه، وكان هو والزيبر وأبو طالب لفاطمة بنت عمرو بن عائذ، فأخذ والده عبد المطلب بيده وأخذ الشفرة، ثم أقبل به إلى إساف ونائلة ليذبحه، فقالت له قريش وبنوه: والله لا تذبحه أبدا حتى تعذر فيه (34). فكان عبد الله ابن أخت القوم، فطلبت منه قريش ان ينطلق به إلى الحجاز، فيها عرافة (اسمها سجاح وقيل: نجاح) لها تابع، فاستشيرها لترى رأيها في الموضوع وتفتي فيه، فذهب إليها بخبير، فأشارت عليه بعد ان عرفت مقدار الدية عندهم عشر من الإبل، أن يعود إلى مكة، ثم يضرب بالقداح (*) على ابنه وعلى عشر من الإبل، فإن خرجت القداح على عبد الله يكرروا العملية، حتى يقع على الإبل، فيكون الرب قد رضي عنه، فتتحرر الإبل عندئذ. فسمع نصيحته وفعل ذلك، وواصل العملية حتى بلغت الإبل مائة، فخرج السهم على الإبل، فقالت قريش ومن حضرة: قد رضي ربك، وخلص لك ابنك، فنحرت الإبل فدية عن ابنه "عبد الله" أبو رسول الله ﷺ. وهذه كانت ثمرة ونتيجة استشارة عرافة الحجاز وما أشارت به أم عبد المطلب (35).

اثنتا عشر - استشارة الشعراء لمية بنت عتبة: كانت صاحبة حسن وجمال في زمانها وكان أبوها أميرا في قومه مطاعا في عشيرته، ولعلو منزلة أبيها "مسموعة الكلمة أيضا، وكان رأيها حسنا يستشيرونها في أمورهم. وكان لها معرفة بمعاني الشعر" (36). ومن هذا العرض لأوضاع المرأة العربية قبل الإسلام والعهود القديمة، نخرج بحقيقة ان شورى المرأة ودورها الفاعل في المجتمع، لم يكن جديد العهد وانما له جذور عريقة وقديمة، منذ بداية الخلق والعالم اجمع، وبمجيء الاسلام تم تهذيب هذا الدور، ورسمت معالمه الشرعية والادبية والانسانية وعرفت أبعاده على صعيد الفرد والمجتمع.

المبحث الثاني: شورى المرأة بعد الاسلام:**المحور الاول: شورى المرأة في حياة الرسول محمد ﷺ.**

ان استشارة ومشورة المرأة بعد الاسلام والاستبصار برأيها من الامور المهمة التي لا يمكن للرجل الاستغناء عنها سواء كانت ام او اخت او زوجة الا ان البعض يستهين بذلك وهذا لا يجوز، حيث ان بعض الأزواج يستهين بزوجه ولا يراها شريكة له بحياته قولا وفعلا، ولا يستشيرها في أي شيء من أمره وامر ابنائه، وان طرحت رأيها لا يأخذ به، وربما يحقرها أمام أبنائها، ويذم أهلها، لكن اقتضت حكمة الله أن يتألف المجتمع الإنساني من أسر، يقودها عنصرين هامين هما الاب والام فيقدر تماسكها وترابطها؛ تكون قوتها، ومعاملة النبي ﷺ مع زوجاته خاصة والمرأة عامة خير دليل على ذلك وعلى استشارتها، حيث كانت المرأة المسلمة يستشيرها النبي ﷺ وتشير عليه. قال ابن قتيبة(37): عن الحسن البصري: " كان النبي ﷺ يستشير حتى المرأة فتشير عليه بالشيء؛ فيأخذ به ". ومن الشخصيات النسائية التي تم استشارتها ومشورتها في فترة حياة الرسول ﷺ:

اولا - استشارته ﷺ لزوجاته رضي الله عنهن:**1- استشارة ومشورة السيدة خديجة بنت خويلد رضي الله عنها زوج الرسول ﷺ:**

كانت السيدة خديجة تشير على الآخرين وتستشيرهم، حيث بعد ان أعجبت السيدة خديجة بأمانة الرسول محمد ﷺ، وادركت بعقلها الراجح، أنه صنف آخر من الرجال، الذين تقدموا لها للزواج، فأشارت صديقاتها "نفيسة بنت منيه" وكلمتها ما في نفسها، وجعلتها سفيرة بينهما، عن نفيسة قالت: " فأرسلتني ديسا إلى محمد"، لتعلم أيرضى الزواج أم لا؟ فوافق وزفت السيدة خديجة للرسول ﷺ(38). بعد هذه المشورة المباركة والزواج المبارك، حدث ابرز موقف في الدعوة الإسلامية الا وهو نزول الوحي على رسول الله ﷺ في غار حراء فعاد إلى بيته مرعوباً وهو يقول لزوجته خديجة "زملوني زملوني". فذكرته السيدة خديجة حتى ذهب عنه الروح، وأخبرها ﷺ قائلاً: " لقد أشفقت على نفسي بلاء"، فاستشارها بخبره، فأجابته بهذه الإجابة الطيبة: " أبشر فوالله لا يخزيك الله أبداً، إنك لتصدق الحديث، وتصل الرحم، وتحمل الكل، وتقري الضيف، وتعين على نوائب الحق"؛ ولم تقف عند ذلك بل أضافت بمشورتها للموقف العظيم موقفاً أعظم منه حيث انطلقت بالرسول ﷺ الى ابن عمها ورقة بن نوفل، فقالت له اسمع من ابن أخيك، فأخبره النبي ﷺ بما حصل، فأعلمه ورقة أن هذا هو الناموس الذي أنزل على نبي الله موسى من قبل وسرعان ما تراجعته إليه نفسه(39). فاختارها لورقة يدل على راحة عقلها، ورأيها السديد في المشورة لذا نالت الحب الكبير من الرسول ﷺ، وبهذا الرأي الراجح، والقلب الصالح، جعلها الله في أكرم زمرة من بنات جنسها وذلك في الحديث عن أنس أن النبي ﷺ قال: "حسبك من نساء العالمين مريم ابنة عمران، وخديجة بنت خويلد، وفاطمة بنت محمد، وآسية امرأة فرعون"(40). من هذه المشورة(المعونة) على الزوج أن يعلم أن زوجته هي خير سكن له، يلجأ إليها عند الشدة والرخاء، ويستشيرها في أمره، ويشكو إليها مصاعب الحياة، فهذه سنة الله ﷻ، قال تعالى: ﴿ وَجَعَلَ مِنْهَا زَوْجَهَا لِيَسْكُنَ إِلَيْهَا ﴾ (41). ولو كان اللجوء إلى صاحب افضل في تلك المواقف، لفضل النبي ﷺ احد الصحابة الا انه ذهب لخديجة وأخبرها الخبر، اضافة لذلك فقد شاورت السيدة خديجة(رضي الله عنها) النبي ﷺ في أمر زواج بناتهم، " فأشارت على النبي ﷺ بتزويج زينب"، بابتها أبي العاص بن الربيع، لأخباره الطيبة (42). واستمرت المشاورة. والاستشارة بين السيدة خديجة (رضي الله عنها) والرسول ﷺ منذ بعثته حتى وفاتها.

2- استشارة ومشورة زوجته السيدة عائشة بنت أبي بكر رضي الله عنها:

عن عائشة، قالت: أتاني نبي الله ﷺ، فقال: "إني سأعرض عليك أمراً، فلا عليك أن لا تعجلي حتى تشاوري أبويك" فقلت: وما هذا الأمر؟ قالت: فتلا علي: قَوْلُهُ تَعَالَى: ﴿يَا أَيُّهَا النَّبِيُّ قُلْ لِأَزْوَاجِكَ إِن كُنْتُنَّ تُرِدْنَ الْحَيَاةَ الدُّنْيَا وَزِينَتَهَا...﴾ [الاحزاب: 28]. فقالت: " وفي ذلك تأمري أن أشاور أبوي؟ بل أريد الله ورسوله والدار الآخرة، قالت: فسر بذلك النبي صلى الله عليه وسلم وأعجبه، وقال: " سأعرض على صواحبك ما عرضت عليك "؛ فأشارت عليه ﷺ قائلة: " فلا تخبرهن بالذي اخترت فلم يفعل " (43). قالت عائشة رضي الله عنها: ما رأيت رجلاً أكثر مشاورة للرجال من رسول الله ﷺ(44).

حادثة الإفك ومشاورة بريرة: بالرغم من ان أم المؤمنين عائشة (رضي الله عنها) كانت تشير على الآخرين، الا انها رميت في حادثة الإفك، بما رميت به، واستلبت الوحي (تأخر)، فدعا رسول الله ﷺ الجارية بريرة واستشارها، فقالت: " لا والذي بعثك بالحق، إن رأيت منها أمرا أغمصه عليها قط، أكثر من أنها جارية حديثة السن، تنام عن العجين، فتأتي الداجن فتأكله، فقام رسول الله ﷺ من يومه، فاستعذر من عبد الله بن أبي ابن سلول (45). وهكذا نجد ان المرأة المسلمة تمتعت بحق الشورى وطرح رايها لإظهار الحق وازهاق الباطل، فأَنْزَلَ اللهُ بَرَاءَتَهَا بِقَوْلِهِ تَعَالَى: ﴿إِنَّ الَّذِينَ جَاءُوا بِالْإِفْكِ عُصْبَةٌ مِّنْكُمْ لَا تَحْسَبُوهُ شَرًّا لَّكُم بَلْ هُوَ خَيْرٌ لَّكُمْ لِكُلِّ امْرِئٍ مِّنْهُمْ مَا اكْتَسَبَ مِنَ الْإِثْمِ وَالَّذِي تَوَلَّى كِبْرَهُ مِنْهُمْ لَهُ عَذَابٌ عَظِيمٌ لَّوْلَا إِذْ سَمِعْتُمُوهُ ظَنَّ الْمُؤْمِنُونَ وَالْمُؤْمِنَاتُ بِأَنفُسِهِمْ خَيْرًا وَقَالُوا هَذَا إِفْكٌ مُّبِينٌ﴾ (46).

3- استشارة ومشورة السيدة أم سلمة (هند بنت أمية) رضى الله عنها زوج الرسول ﷺ:

هناك مواقف عظيمة أخرى أشارت بها زوجات النبي ﷺ لعل من أهمها، ما ثبت عن الرسول ﷺ، أنه استشار السيدة أم سلمة هند بنت أمية (رضي الله عنها)، فكانت راجحة العقل نافذة البصر، عن المسور بن مخرمة ؓ في قصة الحديبية وفيها: قال فلما فرغ الرسول ﷺ من قضية كتاب صلح اهل مكة بعد مفاوضات طويلة قال رسول الله ﷺ لأصحابه: " قوموا فانحروا ثم احلقوا "، قال: فوالله ما قام منهم رجل حتى قال ذلك ثلاث مرات؛ فلما لم يبق منهم أحد (47). ظنا منهم أن النبي ﷺ أمرهم بالتحلل من الإحرام أخذا بالرخصة في حقهم، وأنه سيستمر هو في إحرامه، فرفضوا الانصياع لأوامر النبي ﷺ لان الرسول ﷺ قد بشرهم بدخول مكة كما في قوله تعالى: ﴿لَقَدْ صَدَّقَ اللَّهُ رَسُولَهُ الْرُّؤْيَا بِالْحَقِّ لَتَدْخُلُنَّ الْمَسْجِدَ الْحَرَامَ إِن شَاءَ اللَّهُ آمِنِينَ مُحَلِّقِينَ رُؤُوسَكُمْ وَمُقَصِّرِينَ لَا تَخَافُونَ فَعَلِمَ مَا لَمْ تَعْلَمُوا فَجَعَلَ مِنْ دُونِ ذَلِكَ فَتْحًا قَرِيبًا﴾ (48). فدخل رسول الله ﷺ على أم سلمة (رضي الله عنها) الزوجة الأمينة المشيرة الناصحة، فذكر لها ما لقي من الناس وقال لها: " هلك المسلمون؛ أمرتهم أن ينحروا ويحلقوا فلم يفعلوا" (49). فقالت أم سلمة: " يا نبي الله، أتحب ذلك، اخرج ثم لا تكلم أحدا منهم كلمة، حتى تتحر بدنك، وتدعو حالقك فيحلقك، فخرج فلم يكلم أحدا منهم حتى فعل ذلك نحر بدنه، ودعا حالقه فحلقه، فلما رأوا ذلك قاموا، فنحروا وجعل بعضهم يحلق بعضا حتى كاد بعضهم يقتل بعضا غما "، بعد الاخذ بمشورتها (50). فأنثبتت أم سلمة صواب ما أشارت به بهذه الشدة، فكانت مشورة مباركة تدل على استحسان مشاورة المرأة الفاضلة ذات الراي السديد، ولا فرق في الإسلام بين أن تأتي المشورة من رجل، أو امرأة ما دامت مشورة صائبة ونافعة. قال العسقلاني (51): " وكانت أم سلمة موصوفة... والعقل البالغ، والرأي الصائب، وإشارتها على النبي ﷺ يوم الحديبية تدل على وفور عقلها وصواب رأيها ". فكانت مشورتها سببا في نجاة الصحابة من غضب الله عليهم لعصيانهم أمر رسول الله ﷺ وسببا بإزالة غضب الرسول ﷺ لذا كان النبي ﷺ يحث على اتخاذ مبدأ الشورى في كل مناسبة تستدعي ذلك، ويستشير المرأة في كل الأمور، الخاصة بها وبأمر المسلمين عامة. وفي يوم من الايام استشارت أم سلمة قائلة: يا رسول الله، ألا أسمع الله عز وجل ذكر النساء في الهجرة بشيء؟ (52) فأَنْزَلَ اللهُ: ﴿فَاسْتَجَابَ لَهُمْ رَبُّهُمْ أَنِّي لَا أُضِيعُ عَمَلَ عَامِلٍ مِّنْكُمْ مِّنْ ذَكَرٍ أَوْ اُنْثَى﴾ (53)؛ وقيل نزل بسبب تلك الاستشارة ثلاث آيات هي: [الأحزاب: 35]، [آل عمران: 195]، [النحل: 97]. (54)

ومن قصص استشارة ومشورة ام سلمة الاخرى:

أ- اشارة ومشورة السيدة أم سلمة (هند بنت أمية) رضى الله عنها لرسول الله ﷺ واسلام رجلين: كان عبد الله بن أبي أمية وأبو سفيان بن الحارث شديدا العداء لرسول الله ﷺ وللمسلمين ثم خرجا مهاجران فلقيا النبي ﷺ بين السقياء والعرج، فأعرض عنهما، فأشارت أم سلمة له قائلة: " لا تجعل ابن عمك " أبا سفيان " وابن عمك " عبد الله " أشقى الناس بك " ثم أذن لهما، فدخلوا وأسلموا وشهدا الفتح وحنينا والطائف (55).

ب- استشارة جابر بن عبد الله للسيدة أم سلمة (هند بنت أمية) رضى الله عنها: عن وهب بن كيسان: سمعت جابر بن عبد الله يقول: لما قدم مسلم بن عقبة المدينة بايع الناس، يعني بعد وقعة الحرة، وجاءه بنو سلمة فقال: لا أبايكم حتى يأتي جابر، قال:

"فدخلت على أم سلمة أستشيرها، فقالت: إني لأراها بيعة ضلالة"، وقد أمرت أخي عبد الله بن أبي أمية وقيل انها قالت: (أمرت بن أخي عبد الله بن أبي أمية)، أن يأتيه فيبايعه، قال: فأتيته فبايعته(56).

ج- إشارة ومشورة (نصيحة) السيدة أم سلمة (هند بنت أمية) رضي الله عنها لعمر بن الخطاب ؓ واعتراضها على قضية المراجعة: عندما علم عمر ؓ أن زوجات النبي ﷺ يراجعنه في أشياء عز عليه الأمر، فقال عبد الله بن عباس عن عمر بن الخطاب ؓ: دخلت على أم سلمة لقرايتي منها فكلمتها بخصوص مراجعتها للنبي ﷺ في أشياء، فأجابت: "عجبا لك يا ابن الخطاب قد دخلت في كل شيء، حتى تبتغي أن تدخل بين رسول الله صلى الله عليه وسلم وأزواجه، قال: فأخذتني أخذاً كسررتني عن بعض ما كنت أجد، فخرجت من عنده"؛ فقصص على رسول الله ﷺ هذا الحديث فتبسم رسول الله ﷺ. (57) فكانت برايتها السديد تدافع عن قضايا المرأة وحقوقها، فسيرة أم سلمة حافلة بالمواقف التي تدل على قوة شخصيتها.

4- استشارة ومشورة (معونة) زوجته أم المؤمنين زينب بنت جحش رضي الله عنها: استشار الرسول ﷺ أم المؤمنين زينب بنت جحش في قضية تعد من أخطر القضايا، فقد سألها عن السيدة عائشة بعد حادثة الإفك، ومن مناقبها رضي الله عنها، أنها أثبتت على أم المؤمنين عائشة خيراً، عندما استشارها رسول الله ﷺ، ففي الحديث قالت عائشة: "وكان رسول الله ﷺ سأل زينب ابنة جحش زوج النبي ﷺ عن أمري ما علمت أو ما رأيت؟ فقالت: يا رسول الله أحمي سمعي وبصري والله ما علمت إلا خيراً قالت عائشة: وهي التي كانت تساميني "تُنافسني" من أزواج النبي ﷺ" (58). عن المطلب بن ربيعة بن الحارث قال جئت انا والفضل بن العباس فقلنا يا رسول الله ﷺ جئنا لتؤمرنا على الصدقات فسكت ورفع رأسه الى سقف البيت، " حتى أردنا ان نكلمه فأشارت إلينا زينب من وراء حجابها كأنها تتهاننا عن كلامه "، حتى أقبل فقال ان الصدقة لا تحل لمحمد ولا لآل محمد وانما هي اوساخ الناس(59).

ثانياً - رأي ومشورة واستشارة المرأة في البيعة للرسول الكريم ﷺ:

اشتركت المرأة بعد فتح مكة بمهام خطيرة وكبيرة، حيث اشتركت في بيعة الرسول ﷺ والبيعة معناها الانتخاب إنشاء الدولة في الإسلام، بعد ان امتن الله سبحانه على المؤمنين ومنحهن حقوقهن الخاصة والعامة كحق والتصويت، فقد بايعت النساء المسلمات النبي ﷺ في بيعتي العقبة الاولى والثانية التي كانت بذرة البيعة لقوله تعالى: ﴿ يَا أَيُّهَا النَّبِيُّ إِذَا جَاءَكَ الْمُؤْمِنَاتُ يَبَايِعُكَ عَلَى أَنْ لَا يُشْرِكْنَ بِاللَّهِ شَيْئاً وَلَا يَسْرِقْنَ وَلَا يَزْنِينَ وَلَا يَقْتُلْنَ أَوْلَادَهُنَّ وَلَا يَأْتِينَ بِبُهْتَانٍ يَفْتَرِينَهُ بَيْنَ أَيْدِيهِنَّ وَأَرْجُلِهِنَّ وَلَا يَعْصِيَنَّكَ فِي مَعْرُوفٍ فَبَايِعُهُنَّ وَاسْتَعْفِفْنَ لَهُنَّ اللَّهُ إِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَحِيمٌ ﴾ (60). وهذا دليل الله عز وجل يريد أن يخبرنا بأن النساء " فئة " مستقلة لها رأي مستقل وعهد، وان لا تظل حبيسة بيتها بل تذهب لتعبر عن رأيها بنفسها، ولو كان غير جائز لأكتفي الشرع بإرسال من ينوب عنها، واصبحت معنية شرعاً بان تامر بالمعروف وتنهى عن المنكر، ومن هؤلاء النساء عن عاصم بن عمر بن قتادة قال: "أول من بايع النبي ﷺ أم سعد بن معاذ، كبشة بنت رافع بن عبيد وأم عامر بنت يزيد بن السكن وحواء بنت يزيد بن السكن. ومن بني ظفر ليلى بنت الخطيم. ومن بني عمرو بن عوف ليلى ومريم وتميمة بنات أبي سفيان والشموس بنت أبي عامر الراهب وابنتها جميلة بنت ثابت وطيبة بنت النعمان بن ثابت" (61). والشفاء بنت عبد الله وهي من المهاجرات الأول. وبايعت النبي ﷺ، وكانت من عقلاء النساء وفضلاتهن(62). اضافة الى أميمة بنت رقيقة ونسوة معها: قالت " جئت النبي ﷺ في نسوة نبايعه فقال لنا: " فيما استطعتن وأطقن "، "فقلنا: الله ورسوله أرحم بنا من أنفسنا قالت: فقلنا: ألا نصافحك يا رسول الله، فقال: " إني لا أصافح النساء، إنما قلتي لامرأة كقولتي لامرأة" (63). وهذه المشاركة وطرح الآراء والمناقشات النسائية في البيعة تعتبر اقراراً لحقوق المرأة السياسية وحق تعبير النساء عن أنفسهن. كما شاركت هند بنت عتبة برايتها في بيعة النبي ﷺ: أسلمت هند بنت عتبة يوم الفتح (8هـ/629) ونساء معها وأتين رسول الله ﷺ وهو بالأبطح فبايعنه. وقرأ عليهن القرآن وبايعهن، فلما قال رسول الله ﷺ: لا يشركن بالله شيئاً ولا يسرقن، قالت هند: " يا رسول الله إن أبا سفيان رجل مسيك (شحيح) فهل علي حرج أن أصيب من طعامه من غير إذن؟ قال: فرخص لها رسول الله في الرطب ولم يرخص لها في اليايس" (64). وعن عائشة رضي الله عنها أن هنداً بنت عتبة، أتت النبي ﷺ فقالت: يا رسول الله، إن أبا سفيان رجل شحيح، "فهل علي جناح أن آخذ من ماله سرا؟ قال: خذي أنت وبنوك ما يكفيك بالمعروف" (65). وتوفيت هند في خلافة عمر ابن الخطاب في اليوم الذي مات فيه

أبو قحافة والد أبي بكر الصديق (66). وكان للمرأة حق بأن تتوب برأيها وصوتها عن قطاع من المجتمع ضمن مجلس مشترك من الرجال والنساء كما فعلت الصحابيات:

1- راي ومشورة نسيبة بنت كعب: التي كانت بصوتها ومشورتها داعية للإسلام، وهي واحدة من امرأتين حضرتا بيعة العقبة الثانية، إذ وفدت إلى هذه البيعة مع زوجها غزية ابن عمرو ومعها امرأة أخرى هي أم منيع مع وفد أهل يثرب وهم بضعة وسبعون رجلاً وامرأتان من المسلمين، وقالت أم عمارة: "شهدت عقد النبي والبيعة له ليلة العقبة وبايعت تلك الليلة مع القوم" (67). وبايع النبي هاتين المرأتين قائلاً: "قد بايعتهما على ما بايعتكم عليه، إني لا أصافح النساء" (68).

2- راي ومشورة أسماء بنت يزيد الأنصارية: التي كانت ممثلة عن النساء، لتعبر عن رأيها وآرائهن بكل حرية ومسؤولية فعرضت وضعية المرأة على الرسول ﷺ واستشارته بكل دقة وبلاغة اندهش لها الجميع بمجلس الرسول ﷺ عندما قالت "... إني وافدة النساء إليك، ... ما من امرأة كائنة في شرق ولا غرب سمعت بمخرجي هذا أو لم تسمع إلا وهي على مثل رأيي، إن الله بعثك بالحق إلى الرجال والنساء فأما بك وبإلهك الذي أرسلك، وأنا معشر النساء محصورات مقصورات، قواعد بيوتكم، ... فما نشارككم في الأجر يا رسول الله؟ إجابها الرسول ﷺ انصرفي وأعلمي من خلفك من النساء أن حسن تبعل إحداكن لزوجها وطلبها مرضاته واتباعها موافقته يعدل ذلك كله قال: وأدبرت أسماء وهي تهلل وتكبر استبشاراً (69). وقال الرسول ﷺ رداً على طلبهن: " لا تمنعوا إماء الله مساجد الله" (70). وأمر الرسول ﷺ بخروجهن بالعيدين "أمرنا أن نخرج في العيدين العواتق وذوات الخدور والحيز... فأما الحيض فيعتزلن المصلى ويشهدن الخير ودعوة المسلمين" (71).

ثالثاً- مشورة ورأي الرميضاء أم سليم بنت ملحان: أشارت أم سليم على رسول الله ﷺ يوم حنين، قائلة: يا رسول الله: اقتل من بعدنا من الطلقاء انهزموا بك، فقال رسول الله ﷺ: " يا أم سليم إن الله قد كفى وأحسن" (72). كما كان لها قصة في إشارة ومشورة (معونة) ابنها انس بن مالك وإسلامه: فبعد أن آمنت أم سليم برسول الله ﷺ: جاءها أبو أنس وكان غائباً فقال: أصبوت؟ فقالت: ما صبوت ولكني آمنت بهذا الرجل، فأخذت تلقن أنسا وتشير إليه قائلة: " قل لا إله إلا الله. قل أشهد أن محمداً رسول الله"، قال: ففعل، قال: فيقول لها أبوه: لا تقسدي علي ابني. فأشارت قائلة: إني لا أفسده (73). ودون التاريخ إشارة ومشورة (معونة) أم سليم لزوجها ابو طلحة زيد بن سهل وكيفية اسلامه: حيث خطبها أبو طلحة وهو مشرك فأبّت، وأشارت عليه يوماً قائلة: " أرأيت حجرا تعبد لا يضرك ولا ينفعك أو خشبة تأتي بها النجار فينجرها لك هل يضرك هل ينفعك؟ قال: فوقع في قلبه الذي قالت، فأثابها فقال: لقد وقع في قلبي الذي قلت، وآمن، فأشارت قائلة: إني أتزوجك ولا آخذ منك صداقاً غيره (74).

رابعا- اشارة ومشورة (معونة) أم سنان الأسلمية: لما أراد رسول الله ﷺ الخروج إلى خيبر جاءت أم سنان الأسلمية تستشيره قائلة: " يا رسول الله ﷺ أخرج معك في وجهك هذا أحرز السقاء وأداوي المريض والجريح إن كانت جراح ولا تكون وأبصر الرجل. فقال رسول الله: اخرجني على بركة الله فإن لك صواحب قد كلمنني وأذنت لهن من قومك ومن غيرهم فإن شئت فمع قومك وإن شئت فمعنا. فأشارت: معك. فقبل الرسول ﷺ استشارتها وقال ﷺ: فكوني مع أم سلمة زوجتي، وكانت من المبايعات وشهدت مع النبي ﷺ فتح خيبر (75).

خامسا- اشارة ومشورة ورأي المرأة وقبول وشفاعتها من قبل رسول الله ﷺ:

ما يدل على قبول شفاعة المرأة والأخذ برأيها، قول رسول الله ﷺ لأم هانئ: "قد أجرنا من أجرتي يا أم هانئ"، وذلك عام الفتح (8/629م) (76). استجار أبا العاص بن الربيع (رضي الله عنه)، بزینب (رضي الله عنها) بنت رسول الله ﷺ فأجارته، فقبل رسول الله ﷺ شفاعتها واخذ برأيها وقال ﷺ: " وإني قد أجرته" (77). وقبل رسول الله ﷺ راي وشفاعة أم حكيم بنت الحارث لزوجها عكرمة بن أبي جهل حيث قالت: يا رسول الله! قد هرب عكرمة منك إلى اليمن، " وخاف أن تقتله فأمنه"، فقال رسول الله ﷺ: هو " آمن" (78). واخذ برأي خالته سلمى بنت قيس الأنصارية (رضي الله عنها) التي بايعته بيعة النساء، واستشارته بطلب الشفاعة لرفاعة بن سمؤال فوهبه لها (79).

سادسا- اشارة ومشورة سعدى بنت عوف لزوجها طلحة بن عبيد الله الفياض ؓ:

عن سعدى بنت عوف المريّة، (زوجة طلحة بن عبيد الله) قالت: دخلت على طلحة ذات يوم وهو خائر النفس، فقلت: ما لي أراك أرباك شيء فأعينك؟ قال: نعم، ولنعم خليّة المرء المسلم أنت، قلت: فما شأنك؟ قال: "عندي مال قد أهمني أو غمني". قالت: اقسّمه"، فأخذ يقسّمه وكان المال أربع مائة ألف (80). أنه أتاه مال من حضرموت سبع مائة ألف فبات ليلته يتملّص فقال له زوجته مالك؟ قال تفكرت منذ الليلة فقلت ما ظن رجل بربه يبيت وهذا المال في بيته؟ قالت فأين أنت، عن بعض أخلّائك فإذا أصبحت فادع بجفان وقصاع فقسّمه فقال لها رحمك الله إنك موفقة بنت موفق وهي أم كلثوم بنت الصديق فلما أصبح دعا بجفان فقسّمها بين المهاجرين والأنصار فبعث إلى علي منها بجفنة فقالت له زوجته: أما كان لنا في هذا المال من نصيب؟ قال فأين كنت منذ اليوم؟ فشأنك بما بقي قالت فكانت صرة فيها نحو ألف درهم (81).

سابعا- استشارة الأم وموافقتها قبل الخروج حتى وان كان للجهد ولأمور الأخرى:

استشارة وحب الأم امر وإحساس كبير ليس له حدود، وإشعارها بقيمتها وزيادة ثقته بنفسها عن طريق استشارتها بالكثير من الأمور يعد قطرة من محيط، فلا بد من استشارتها، والثناء على رايها، وقد أعطى الرسول ﷺ لاستشارة الأم أهمية كبيرة، فكانت مواقف يحتاج فيها الرسول ﷺ إلى أصحابه في ميدان الحرب ومواجهة الأعداء ومع ذلك يحفظ حق الأم التي قد تحتاج إلى ولدها، فيأتيه شاب يريد المشاركة في الجهاد؛ فيسأله "أحي والداك؟" فقال: نعم، فقال له الرسول ﷺ: "ففيهما فجاهد". فمن الأدب لا يجاهد شاب إلا بإذن الأم واستشارتها وكذلك الأب (82). وبرواية أخرى قال: نعم وتركتهما يكيان فقال الرسول ﷺ: اذهب فاضحكهما كما أبكيتهما (83). وهذا يدل على لزوم استشارة الأم وموافقتها قبل الخروج.

ثامنا- استشارة الاخت وإسلام الاخ:

استشارة ومشورة سفانة لأخيها عدي بن حاتم الطائي وكيفية إسلامه: سببت سفانة بنت حاتم الطائي سنة (9هـ/630م)، فمر بها رسول الله ﷺ، فأشارت قائلة: "يا رسول هلك الوالد، وغاب الوافد فامنن علي من الله عليك، فقال لها رسول الله ﷺ: من أنت، فقالت: بنت الرجل الجواد حاتم... فقال لها: قد مننت عليك فلا تعجلي بالخروج حتى تجدي من ثقات قومك من يبلغك إلى بلادك"، فأقامت حتى قدم ركب من قضاة تأمنهم، فذكرت ذلك لرسول الله ﷺ "فكساها وزودها وحملها حتى قدمت الشام على أخيها عدي بن حاتم، فاستشارها في أمره، فأشارت عليه بالقدوم على رسول الله ﷺ فقدم عليه بالمدينة، ودخل المسجد فقال رسول الله ﷺ: من أنت فقال: عدي بن حاتم فقام وانطلق به إلى بيته، وأجلسه على وسادة وجلس رسول الله ﷺ على الأرض، قال عدي: فعلمت حين فعل هذا أنه نبي وليس بملك... فأسلم عدي بن حاتم" (84).

تاسعا- استشارة ومشورة البنت عند تزويجها: ان بعض الآباء وأولياء الأمر في المجتمع، يجبرون المرأة على الزواج بمن يريدون هم بغض النظر عن رأيها، بالغة ام غير بالغة، ومما يدل على شرعية وثبوت حقها في الاستشارة عند الزواج، قول الرسول ﷺ: "شاؤروا النساء في أنفسهن" (85).

1- استشارة رسول الله ﷺ لابنته فاطمة الزهراء رضي الله عنها: استشيرت الزهراء رضي الله عنها عند زواجها من الامام علي ؓ عن أبي هريرة، قال: "لما خطب علي فاطمة رضي الله عنهما من رسول الله ﷺ دخل عليها، فقال لها: أي بنية إن ابن عمك عليا قد خطبك، فماذا تقولين؟" فبكت، فقال: "والذي بعثني بالحق ما تكلمت فيه بهذا حتى أذن الله لي فيه من السماء". فقالت فاطمة: رضيت بما رضي الله لي ورسوله، فقال الامام علي ؓ: الحمد لله (86).

2- استشارة ابنة صالح: اتت زوجة صالح الى الرسول ﷺ: فقالت: يا نبي الله، خطب عبد الله بن عمر ابنتي، فأنكحها أبوها يتيما في حجره، ولم يؤامرهما، فأرسل رسول الله ﷺ إلى صالح فقال: أنكحت ابنتك ولم تؤامرها؟ فقال: نعم، فقال له ﷺ: "أشيروا على النساء في أنفسهن وهي بكر" (87). وقد جاءت في ذلك عدة أحاديث، منها قول ﷺ: "الأيّم أحق بنفسها من وليها، والبكر تستأذن في نفسها، وإنهنا صماتهن" (88).

3- استشارة خنساء بنت خدام: رد الرسول ﷺ نكاح بكر تدعى " خنساء بنت خدام"، زوجها أبوها وهي كارهة؛ فذهبت إلى النبي ﷺ فقالت: " زوجني أبي وأنا كارهة، وقد ملكت أمري ولم يشعرني، فقال: لا نكاح له انكحي من شئت"، فأمر رسول الله ﷺ أباه أن يلحقها بهواها، فتزوجت أبا لبابة(89).

4- استشارة البنت اليتيمة: وقال رسول الله ﷺ: "اليتيمة تستأمر في نفسها فإن سكنت فهو إذن لها وإن أبت فلا جواز عليها". أي لا يجوز إجبارها، وقيل في الجارية البالغة التي لا أب لها زوجها وليها بغير أمرها: لا يكون سكوتها رضا ولا يزوجه حتى يستشيرها(90). وهكذا تشعر الفتاة اليتيمة بقيمتها وزيادة ثقته بنفسها عن طريق استشارتها بالأمر الخاصة.

عاشرا- استشارة المرأة المطلقة:

1- استشارة فاطمة بنت قيس: قالت أن رسول الله ﷺ قال لها بعد أن طلقها زوجها ثلاثاً، : إذا حلت فأعلميني قالت: فلما حلت وانقضت عدتها استشرته بأن معاوية وأبا جهم خطباني، فأشار عليها النبي ﷺ بنكاح أسامة بدلاً من نكاح معاوية وأبي جهم، ثم ذكر لها عيب كل منهما، فقال لها: "أما معاوية فصعلوك أي فقير لا مال له، وأما أبو جهم فضراب للنساء، أو لا يضع عصاه عن كاهله، أي كثير الضرب للنساء، فنكحت "أسامة بن زيد" فجعل الله فيه خيراً (91). وذلك من باب النصيحة والمناسحة، فأعطى النبي ﷺ المرأة حقها في الطلاق من زوجها ان لم تستطع مجاراته، فمن حقوق المسلم على أخيه المسلم إذا استشاره في أمر أن يشير عليه بما يعتقد صحته وصوابه ونصحها بالأفضل، ولا يكتمه شيئاً. لقول رسول الله ﷺ " حق المسلم على المسلم ست....، وإذا استنصحتك فانصَحْ له، ... " (92). وقوله ﷺ: " المستشار مؤتمن " (93).

2- استشارة فاطمة بنت يسار: قال تعالى: ﴿ فَإِنْ أَرَادَا فِصَالًا عَنْ تَرَاضٍ مِنْهُمَا وَتَشَاوُرٍ فَلَا جُنَاحَ عَلَيْهِمَا ﴾. [البقرة: 233] أن هذه الآية نزلت في معقل بن يسار وأخته فاطمة بنت يسار. والمقصود من هذه الآية تبين حكم المرأة المطلقة وإرضاعها ولدها والرغبة في فصاله (فطامه)، فإن اتفقا والدا الطفل على فطامه قبل الحولين، ورأيا في ذلك مصلحة له، وتشاورا في ذلك، وأجمعا عليه، فلا جناح عليهما في ذلك، فيؤخذ منه: أن انفرد أحدهما بذلك دون الآخر لا يكفي، ولا يجوز لواحد منهما أن يستبد بذلك من غير مشاورة الآخر(94). فإذا كان هذا هو الحق والزوجان متباعدان متباغضان، فأولى بهما وهما متقاربان متحابان مشتركان في تحقيق المصلحة.

3- استشارة خولة بنت ثعلبة: عندما ظاهر منها زوجها جاءت رسول الله ﷺ فذكرت له ما لقيت من زوجها، وهي بذلك تريد أن تستفتيه وتستشيريه، في الأمر فقال لها ﷺ: "ما أعلمك إلا قد حرمت عليه" فقالت: أشكو إلى الله ما نزل بي وأبا صبيبي، فتحت، فلما انقطع الوحي قال ﷺ: "يا عائشة، أين المرأة" فدعتها، فقال لها رسول الله ﷺ: "اذهبي فأنتي بزوجه". فانطلقت فقال النبي ﷺ: "أستعِذ بالله السميع العليم، بسم الله الرحمن الرحيم ﴿قَدْ سَمِعَ اللَّهُ قَوْلَ الَّتِي تُجَادِلُكَ فِي زَوْجِهَا وَتَشْتَكِي إِلَى اللَّهِ وَاللَّهُ يَسْمَعُ تَحَاوُرَكُمَا إِنَّ اللَّهَ سَمِيعٌ بَصِيرٌ﴾ [المجادلة: 1] (95).

احد عشر- اشارة ومشورة الجارية زوجة لجليبيب:

كان للجواري مكانة محترمة في الشورى والمشورة، عن أبي برزة الأسلمي، قال رسول الله ﷺ لرجل من الأنصار: زوجني ابنتك، "جليبيب"، قال: فقال: يا رسول الله أشاور أمها فأنتي أمها، فقال: رسول الله ﷺ يخطب ابنتك، لجليبيب، فقالت: أجليبيب؟، إنه كلمة تستعملها العرب في الإنكار، إنه لا. لعمر الله لا تزوجه، فلما أراد أن يقوم ليأتي رسول الله ﷺ ليخبره بما قالت أمها، قالت الجارية: من خطبني إليكم؟ فأخبرتها أمها، فقالت: أتردّون على رسول الله ﷺ أمره، ادفعوني. فإنه لم يضيّعني؛ فانطلق أبوها إلى رسول الله ﷺ فأخبره، قال: شأنك بها فزوجها جليبيبا. فخرج رسول الله ﷺ في غزوة له ومعه جليبيب، وبعد أن أفاء الله عليه، وجدوه إلى جنب سبعة قد قتلهم، ثم قتلوه، فدعا لزوجته رسول الله ﷺ فقال: " اللهم صب عليها الخير صبا، ولا تجعل عيشها كدا " (96).

المحور الثاني: - شورى المرأة في العصر الراشدي (11هـ - 40هـ): (632 . 661 م).

اولا: - شورى المرأة في عصر الخليفة ابي بكر الصديق (11هـ - 13هـ/ 632 - 634 م):

قال د. البوطي: " وقد كان الخلفاء الراشدون يستشيرون النساء،... وكان أبو بكر...، ولم نجد في شيء من بطون السيرة والتاريخ أن أحداً من الخلفاء الراشدين حجب عن المرأة حق استشارتها والنظر في رأيها " (97).

ثانيا: شورى المرأة في عصر الخليفة عمر بن الخطاب (13هـ - 23هـ/ 634 - 643م):

تعد الشورى سلوك سياسي واجتماعي ينظم الدولة ومسؤولها، وينظم الحياة الاجتماعية والأسرية في كل انشطتها. لذا كانت كانت الشورى ولازالت أساس الحكم، والمرأة المسلمة يستشيرها الرجل وتشير عليه، وتطرح رايها، ويتعرض الراي عادة للقبول او الرفض بهدف اختيار الانفع والاصلح، فكان الخليفة عمر رضي الله عنه يشجع مبدأ الشورى ويؤكد عليه، ومن أقوال الخليفة عمر رضي الله عنه في الشورى: " لا خير في أمر أبرم من غير شورى " (98). وقوله: " الرأي الفرد كالخيوط السحيل، والرأيان كالخيطين والمبرمين والثلاثة مزار لا يكاد ينتقض " (99). وقوله: " واستشر في دينك الذين يخشون الله عز وجل " (100). وكان يطلب المشورة من النساء والرجال، قائلا: " أشيروا علي في كذا وكذا، ثم يقول: ارجعوا إلى منازلكم فبيئوا ليلتكم فتمكنوا في ذلك عن طمأنينة، فإن ذلك أحرى وأيسر إذا كان المرء على فراشه " (101). وعزز مشاوراة المرأة، عن ابن سيرين، قال: " كان عمر رضي الله عنه ليستشير في الأمر ، حتى إن كان ليستشير المرأة ، فرما أبصر في قولها ، أو الشيء يستحسنه ، فيأخذ به " (102). وقال ابن المنذر (103): " إن عمر بن الخطاب كان يشاور حتى المرأة ". وقال الخليفة عمر رضي الله عنه: " والله إن كنا في الجاهلية ما نعد للنساء أمرا، حتى أنزل الله فيهن ما أنزل، وقسم لهن ما قسم، قال: فبينما أنا في أمر أتأمره، إذ قالت امرأتي: لو صنعت كذا وكذا " (104). وقد ثبت ان الخليفة عمر رضي الله عنه قد استشار أم المؤمنين عائشة بأمور عامة وخاصة، وكان أصحاب الرسول من بعده كثيرا ما يرجعون اليها ويسألونها عن أمور العلم والدين، عن أبي موسى، قال: ما أشكل علينا أصحاب رسول الله صلى الله عليه وسلم حديث قط فاشرنا عائشة إلا وجدنا عندها منه علما. هذا حديث حسن صحيح غريب (105).

وقال مسروق: " رأيت مشيخة أصحاب محمد الأكابر يسألونها عن الفرائض؛ وقال الزهري: " لو جمع علم عائشة إلى علم جميع أزواج النبي صلى الله عليه وسلم وعلم جميع النساء لكان علم عائشة أفضل " (106). وقال عطاء بن أبي رباح: كانت عائشة أفقه الناس، وأعلم جميع أزواج النبي صلى الله عليه وسلم في العامة؛ وقال هشام بن عروة، عن أبيه: ما رأيت أحدا أعلم بفقه ولا بطب ولا بشعر من عائشة (107). وكانت تفتي بأمور الدين والدنيا، وكان لها آراء في المصالح العامة حتى قال الحاكم "فحمل عنها ربع الشريعة..."، لذا قيل بحقها: "خذوا نصف دينكم عن هذه الحميراء" (108). وقال عنها عروة بن الزبير: " ما رأيت أحدا من الناس أعلم بالقرآن ولا بفريضة ولا بحلال ولا بحرام ولا بشعر ولا بحديث العرب ولا بنسب من عائشة رضي الله تعالى عنها " (109). وثبت ان الخليفة عمر رضي الله عنه قد استشار حفصة رضي الله عنها بقضية خاصة تتعلق بشأن المرأة، فقال: " إني سائلك على أمر قد أهمني فافرجيه عني، كم تشاق المرأة إلى زوجها؟ فخفضت رأسها واستحييت، قال: فإن الله لا يستحيي من الحق، فأشارت بيديها ثلاثة أشهر، وإلا فأربعة أشهر، فكتب عمر ألا تحبس الجيوش فوق أربعة أشهر " (110). ولحفصة رضي الله عنها مواقف مهمة، تدل على عمق فهمها ووعيها تشغلتها هموم المسلمين ومصالحهم، فعندما تعرض الخليفة عمر بن الخطاب رضي الله عنه لمحاولة الاغتيا، ارد المسلمون بأن يستخلف لهم، فكان الخليفة عمر رضي الله عنه مترددا وهو يقول: " إن أستخلف فقد استخلف من هو خير مني أبو بكر، وإن أترك فقد ترك من هو خير مني، رسول الله صلى الله عليه وسلم " (111). وعندما علمت حفصة بموقفه، أشارت أم المؤمنين حفصة على أخيها عبد الله بأن يكلمه وينقل له رأيها بضرورة الاستخلاف، فاخذ برأيها واخبره بذلك (112). وشاور عبد الله بن عمر رضي الله عنهما أخته حفصة بحضور يوم التحكيم واجتماع الناس على الحكومة، وما اختلفوا فيه، او عدمه فأشارت له قائلة: " إله لا يجمل بك أن تتخلف عن صلح يصلح الله به بين أمة محمد، وأنت صهر رسول الله صلى الله عليه وسلم وابن عمر بن الخطاب ". فكانت ضد الفتن والتفرقة (113).

1- اشارة وراي المرأة القرشية واعتراضها بأمر تحديد المهور: ومن مواقف المرأة والشورى مع الخليفة عمر رضي الله عنه، عندما جمع المسلمين، وكان ذلك بمثابة مجلس شورى ليعرض الخليفة عمر رضي الله عنه، أمر تحديد المهور، قائلا: " لا تغالوا في مهور (صدقات)

النساء"، فأشارت امرأة من قريش معترضة فقالت: يعطينا الله وتحرمنا ! ليس ذلك لك يا عمر، أليس الله سبحانه وتعالى يقول: ﴿وَأَتَيْنُمُ إِحْدَاهُنَّ قِنطَارًا فَلَا تَأْخُذُوا مِنْهُ شَيْئًا﴾ [النساء: 20]. قال: وكذلك هي في قراءة عبد الله "فلا يحل لكم أن تأخذوا منه شيئاً"، فقال عمر: "إن امرأة خاصمت عمر فخصمته"، وبرواية أخرى قال: "اللهم غفرانك كل الناس أفقه من عمر... وقال: أصابت امرأة وأخطأ عمر" وهذا دليل على أن في هذا المجلس كان يوجد نساء ورجال، ولها حق إبداء الرأي وأخذ به بنظر الاعتبار (114).

2- استشارة ومشورة الشفاء بنت عبد الله: كانت الشفاء بنت عبد الله مقربة إلى سيدنا عمر ؓ ومن جملة مستشاريه حيث كان يقدرها ويأخذ برأيها ومشورتها ويرضا بها، ويكلفها الإشراف على الأسواق ويعهد إليها ببعض شؤونه (115).

3- اشارة ومشورة(معونة) أسماء بنت عميس: بعد وفاة أم المؤمنين، زينب بنت جحش رضى الله عنها كان الخليفة عمر ؓ، يطلع إلى شيء يسترها، فأشارت أسماء بنت عميس عليه بالنعش، كانت قد رآته في الحبشة، ووصفته له فأمر بعمله فلما رآه قال: نعم خباء الطعينة، وأجمع أهل السير أنها أول امرأة جعل عليها النعش (116).

4- اشارة ومشورة(معونة) زوجة سعيد بن عامر: لما عزل الخليفة عمر ؓ، معاوية بن أبي سفيان عن الشام بعث سعيد بن عامر، فقال له إني مستعملك على أرض كذا وكذا، فاعتذر سعيد قائلاً لا تقتني يا أمير المؤمنين فقال والله لا أدعك، فوافق سعيد وخرج إلى حمص ومعه زوجته، وفرض الخليفة عمر ؓ له مبلغ من المال، ولما وصلا إلى حمص أرادت زوجته أن تستفيد من المال، فأشارت على زوجها سعيد أن يشتري لها ما يلزمها، ثم يدخر الباقي، فقال لها سعيد: ألا أدلك على خير من هذا؟ نحن في بلاد تجارتها رابحة، وسوقها رائجة، فلنعت هذا المال لمن يتاجر لنا فيه ويزيده. فقالت: فإن خسرت تجارته؟ قال سعيد: سأجعل ضمانها عليه، فقالت: نعم، وخرج سعيد فاشترى بعض ضرورات حياته، ثم تصدق بجميع ماله على الفقراء والمحتاجين، وكلما سألته عن التجارة، يقول لها: إنها تجارة موفقة، وإن الأرباح تزيد كل يوم، وذات يوم قالت له امرأته إنه قد نفذ كذا وكذا فلو أتيت ذلك الرجل فأخذت لنا من الربح فاشتريت لنا مكانه قال فسكت عنها ثم عاودته فسكت عنها، فأتاه ناس من أهل بيته فقالوا لها: قد تصدق بالمال، وقالوا له ان لأهلك عليك حقاً، فبكت اسفاً، ثم سمحت ورضيت (117).

5- استشارة الاخ لأخته: كاستشارة خالد بن الوليد ؓ لأخته فاطمة بنت الوليد بن المغيرة المخزومي: كتب الخليفة عمر ؓ، بوفاة الصديق ؓ إلى أمراء الشام وأمر على الجيوش أبا عبيدة حين ولاه وعزل خالد بن الوليد، لكلام بلغه عنه، وقال: "لا يلي لي عملاً أبداً"، وكتب الخليفة عمر إلى أبي عبيدة إن أكذب خالد نفسه فهو أمير على ما كان عليه، وإن لم يكذب نفسه فهو معزول، فانزع عمامته عن رأسه وقاسمه ماله نصفين. فلما قال أبو عبيدة ذلك لخالد قال له خالد: "أنظرنى أستشر أختي في أمري ففعل أبو عبيدة فدخل خالد على أخته فاطمة بنت الوليد وكانت عند الحارث بن هشام فذكر لها ذلك فقالت والله لا يحبك عمر أبداً وما يريد إلا أن تكذب نفسك ثم ينزعك فقبل رأسها وقال صدقت والله فتم على أمره وأبى أن يكذب نفسه"، فقاسمه أبو عبيدة حتى أخذ إحدى نعليه وترك له الآخرة، فكانت له أخت لا يكاد أن يعصيه (118).

ثالثاً: - شورى المرأة في عصر الخليفة عثمان بن عفان ؓ (23هـ - 35هـ/643 - 655م):

قال د. البوطي (119) كان الخليفة عثمان ؓ يستشير النساء وينظر في الآراء المطروحة من قبلهن.

1- استشارة الخليفة عثمان ؓ لزوجته نائلة بنت الفرافصة بن الأحوص: تزوجها سنة 28هـ وهي نصرانية فأشار عليها بالإسلام فأسلمت على يديه، ذات الأدب والبلاغة والفصاحة، فكانت له زوجة مخلصه وشجاعة ومطبعة ووفية ولما كان بدء الثورة اشارت عليه ونصحته، " وكان عثمان يستشيرها دائماً لسداد رأيها، وقد حظيت في بيته بمكانة كبيرة" (120).

2- استشارة الخليفة عثمان ؓ لأم المؤمنين عائشة: كان الخليفة عثمان ؓ يستشير عائشة عن أمور العلم والدين، عن أبي موسى، قال: ما أشكل علينا أصحاب رسول الله ﷺ حديث قط فاشرنا عائشة إلا وجدنا عندها منه علماً. هذا حديث حسن صحيح غريب (121). وقال مسروق: " رأيت مشيخة أصحاب محمد الأكابر يسألونها عن الفرائض" (122). ولم يقتصر حق الشورى للمرأة على شؤون المرأة فقط، وإنما امتد إلى شؤون الحكم والدولة. فكان للمسلمات رأي في اختيار الخليفة عثمان ؓ، فقد ورد أن سيدنا

عبد الرحمن بن عوف تولى إدارة عملية الشورى فاستشار النساء في البيوت قال ابن كثير: " يستشير الناس...، حتى خلص إلى النساء المخدرات في حجابهن " وقد أبدى رأيهن رفضا وقبول(123).

3- إشارة ومشورة (نصيحة) السيدة أم سلمة (هند بنت أمية) رضي الله عنها للخليفة عثمان بن عفان ؓ: استمرت أم سلمة بتقديم النصيحة والموعظة، وتبغى الإصلاح، والمشورة للصغار والكبار، كالخليفة عثمان بن عفان ؓ. حين اشارته قائلة له: " وهي تعظه يا بني ما لي أرى رعيك عنك نافرين، ومن جنبك مزورين لا تعف طريقا كان النبي ﷺ أحبها ولا تقتدح زندا كان أكباها، توخى حيث توخى صاحبك فإنهما تكما الأمر تكما لم يظلما أحدا فتيتلا ولا نقيرا، ولا يختلف إلا في ظنين هذه حق بنوتي قضيتها إليك ولي عليك حق الطاعة. فقال عثمان أما بعد فقد قلت ووعيت، ووصيت فاستوصيت "(124).

رابعا: - شورى المرأة في عصر الامام علي بن أبي طالب ؓ (35هـ - 40هـ / 655 - 660م):

قال د. البوطي(125): كان الامام علي ؓ يستشير النساء وينظر في الآراء المطروحة من قبلهن فيما يخص الدين والدنيا. فقد ذكر الأصبحي (126) بان الامام علي ؓ كان يستشير عائشة عن أمور العلم والدين، ونقل لنا عن أبي موسى، قائلا: ما أشكل علينا أصحاب رسول الله ﷺ حديث قط فاشرنا عائشة إلا وجدنا عندها منه علما. هذا حديث حسن صحيح غريب. وقال مسروق: " رأيت مشيخة أصحاب محمد الأكابر يسألونها عن الفرائض "(127).

1- استشارة الامام علي ؓ لزوجته فاطمة الزهراء رضي الله عنها:

عن محمد بن كعب القرظي "أن أهل العراق أصابتهم أزمة جوع، فقال الامام علي ؓ: "... خشيت أن يقتلني الجوع، فأرسلت فاطمة إلى رسول الله ﷺ تستطعمه لي، فقال ﷺ: " يا بنية، والله ما في البيت طعام يأكله ذو كبد إلا ما ترى ولكن ارجعي فسيرزقكم الله - تبارك وتعالى -"، فلما جاءتني فأخبرتني، انقلبت وذهبت...، فإذا يهودي، فقال: "يا علي، هل لك أن تسقي نخلا لي وأطعمك؟"، قلت: نعم. فبابعته على أن أنزع كل دلو بتمرة،...حتى امتلأت يداي من التمر، ... ثم وضعت فانقلبت راجعا"، واثاء عودته وجد في الطريق، دينار ملقى، فلما رآه وقف ينظر إليه ويؤامر نفسه يأخذه أم يتركه، وقال: "أستشير بنت رسول الله ﷺ" فأخذه، فلما جاءها استشارها بالموضوع، فأشارت عليه قائلة: "هذا رزق من الله تعالى فانطلق فاشتر لنا دقيقا، فانطلقت حتى جئت السوق، فإذا أنا بيهودي من يهود فدك يبيع دقيقا من دقيق الشعير، فاشتريت منه فلما اكلت قال: ما أنت لأبي القاسم؟، قلت: ابن عمي، وابنته امرأتي، فأعطاني الدينار"، فعاد اليها فاستشارها بالموضوع، فأشارت عليه قائلة: " هذا رزق من الله عز وجل، فاذهب به فأرضه بثمانية قراريط، ذهب فيلحم، ففعلت، ثم جئتها به، فقطعته لها، ونصبت، ثم عجنت وخبزت، ثم صنعنا طعاما وأرسلنا إلى رسول الله ﷺ "(128).

2- استشارة الامام علي ؓ لأم المؤمنين عائشة:

استشار الامام علي ؓ أم المؤمنين عائشة عن أمور ومساائل فقهية عديدة، عن أبي موسى، قال: "ما أشكل علينا أصحاب رسول الله ﷺ حديث قط فاشرنا عائشة إلا وجدنا عندها منه علما". هذا حديث حسن صحيح(129). وقال مسروق: " رأيت مشيخة أصحاب محمد الأكابر يسألونها عن الفرائض "(130). ولما قبض عثمان بن حنيف من قبل (طلحة والزبير) أرسلنا "أبان بن عثمان إلى عائشة يستشيرونها في أمره قالت اقتلوه فقالت لها امرأة نشدتك بالله يا أم المؤمنين في عثمان وصحبته لرسول الله ﷺ قالت ردوا أبانا فردوه فقالت احبسوه ولا تقتلوه "(131).

3- إشارة الخادمة او الجارية برقاً:

حكى أن "علاء الدين البصري" اشترى جارية كانت تحسن القرآن والشعر وغيره فأحبها حبا شديدا وأنفق عليها ماله كله حتى أفلس ولم يبق له شيء سوى هذه الجارية، فقالت له الجارية: قد أرى ما بك من قلة الشيء. فلو بعثتي وانتفعت بثماني صلح حالك، فباعها لعمر بن عبيد الله وهو يومئذ أمير البصرة بمائة ألف درهم، فلما قبض المال ندم وندمت الجارية، فأشارت ما بداخلها تخاطب سيدها بأبيات شعر وهي: - هنيئا لك المال الذي قد أخذته... ولم يبق في كفي إلا تفكري

فأجابها سيدها فقال: - ولولا قعود الدهر بي عنك لم يكن... لفرقتا شيء سوى الموت فاصبري، سمعها ابن معمر قد شببت فقال: والله لا فرقت بين محبين أبداً، ثم أعطاه المال- وهو مائة ألف- والجارية لما رأى من توجعهما على فراق كل منهما صاحبه، فأخذ الرجل الجارية برقاً وثمنها وانطلق (132).

المبحث الثالث: شورى المرأة في العصر الاموي والعباسي.

المحور الاول- شورى المرأة في العصر الاموي:

اولا- المرأة والشورى في عصر الخليفة عبد الملك بن مروان (65-86 هـ/684-705 م):

في عصر عبد الملك بن مروان جهز جيشاً سنة (73هـ/692م) بقيادة الحجاج بن يوسف الثقفي لحرب عبد بن الزبير والقضاء عليه، ولما أحس بتدهور الموقف ذهب إلى أمه العظيمة أسماء بنت أبي بكر رضي الله عنهما يعرض عليها الأمر ويستشيرها ويشكو لها خذلان الناس له، فقال لها فما رأيك؟: فقالت له: "يا بني أنت أعلم بنفسك إن كنت تعلم أنك على حق وتدعو إلى حق فاصبر عليه فقد قتل عليه أصحابك، ولا تمكن من رقبتك يلعب بها غلمان بنى أمية، وإن كنت تعلم أنك إنما أردت الدنيا فلبئس العبد أنت، أهلكت نفسك وأهلك من قتل معك، وإن كنت على حق فما وهن الدين وإلى كم خلوك في الدنيا؟ القتل أحسن. فدنا منها فقبل رأسها وقال: هذا والله رأيي"، ولكنني أحببت أن أعلم رأيك فردتيني بصيرة مع بصيرتي"، وقال عبد بن الزبير قتالا مريرا ورفض الاستسلام حتى صلب على يد الحجاج بن يوسف الثقفي سنة (73هـ/692م) (133). وخبرها مع ابنها لما استشارها في قبول الأمان، يدل على عقل كبير، ودين متين، وقلب صبور قوي على احتمال الشدائد أخرجه الثلاثة (134).

ثانيا- استشارة الحجاج بن يوسف الثقفي لأسماء بنت أبي بكر رضي الله عنهما:

لما بويع عبد بن الزبير في مكة سمع من خالته عائشة رضي الله عنها وصف رسول الله للبيت، فقام وعمل ذلك، وهدم الكعبة وبنها على قواعد إبراهيم، ولما جاء الحجاج، وقتل ابن الزبير، أعاد البيت على ما كان عليه قبل الإسلام، ولما زادت حجارة البيت لاختصاره، حار ما يفعل به، فأرسل إلى أسماء أم عبد الله بن الزبير رسولاً، انظروا إلى الاعتراف والإقرار لأهل الفضل ولو كانوا أعداء، "قتل وصلب ولدها، ثم يرسل إليها يستشيرها، وحينئذ ما خانته المشورة، بل أشارت عليه بالصواب، ولكن بعبارة أرجفت الرسول وخاف أن ينقلها، فقالت: ليضعها في فيه"، (أي فمه) فرجع الرسول، فقال الحجاج: قل ما قالت ولا عليك، فقال: "قالت ما لا أستطيع أن أنطق به، قال: انطق به ولا عليك، قال تقول: يضعه في فيه، قال: صدقت هو خير مكان لها هي تعني: في فم البيت؛ لأن البيت جعل له باب مرتفع، وأصبح من الداخل مجوفاً إلى ارتفاع، فأخذ الحجارة الزائدة وأدخلها في الكعبة، ورصها حتى ساوت الباب الذي وضعه وأعاد على ما كان وهو ما عليه اليوم (135).

ثالثا- إشارة ومشورة سكينه بنت الحسين بن علي بن أبي طالب على الشعراء والأدباء:

وهي سيدة جليلة ذات نبل ومقام رفيع، كانت تجالس الأجلة من قريش ويجتمع إليها الشعراء والأدباء فيحتكمون إليها فيما يخص أشعارهم وكتاباتهم، وتبين لهم رأيها في ذلك سلماً وإيجاباً، وتناقش المخطئ بمضمون كتاباته، مناقشة علمية فيقتنع بخطاه، ويقر لها بالفضل وقوة الحجة وسعة الاطلاع (136).

المحور الثاني: شورى المرأة في العصر العباسي:

اولا- إشارة ومشورة زبيدة للخليفة هارون الرشيد ولعالمها (170 - 218 هـ / 786 - 833 م):

كانت زبيدة بارعة الجمال وكثيراً ما كان الخليفة الرشيد وغيره يلجأ إلى مشورتها في أمور الدولة، ويقبل برأيها، وذات عقل وفصاحة ورأي وبلاغة؛ وهناك ما تدل على فصاحة كلامها وبيان رأيها، حيث كانت كاتبة وناقدة، ففي يوم من الأيام أن عاملاً لزبيدة كتب إليها كتاباً فوقعت في ظهره مع ملاحظة تقول: "أن أصلح كتابك وإلا صرفناك عن عملك" فتأمله العامل فلم يظهر له فيه شيء، فعرضه على بعض إخوانه يمتازون بالفصاحة والبلاغة فقالوا له: إنك تدعو لها في كتابك وتقول: أدام الله كرامتك، وذلك دعاء عليها وليس لها؛ لأن كرامة النساء بدفنهن فعرف العامل الخطأ وأصلحه. ثم عاد وأرسله لها فقبلته. (137)

ثانيا- شوري المرأة في عصر الخليفة المعتضد بالله(279 - 289 هـ / 892 - 901م):

لما ولي أبو الحسن ابن الفرات الوزارة، كان هناك عطار قد اختلت وزجرت حالته المادية، فأشارت عليه زوجته: " لو مضيت إلى الوزير وتعرفت إليه بخدمتك كانت له لرجوت أن ينظر في أمرك نظراً تغير به حالك. فأعرض عن قولها واستبعد الأمل مما ذكرته، ثم ألحت عليه في القول، فمضى ودخل دار أبي الحسن وتعرض له إلى أن رآه فأمسك وانصرف، فعرف زوجته ما جرى، فأشارت عليه بالعود، فعاد ومعه رقعة يستميحه فيها، ولم يزل حتى وجد فرصة منه فعرضها عليه، فلما وقف عليها قال: سل حاجةً تقض لك، واتفق أن صار إليه من خاطبه في أمر كاتب للعيال كان محبوساً، وسأله مسألة الوزير إطلاقه، وضمن له خمسة آلاف دينار في خاصه، وللوزير عشرين ألف دينار على يده، وللحواشي خمسة آلاف دينار، ووافقه على تعديل المال عند بعض التجار بالكرخ. فلما توثق منه قصد الوزير ومعه رقعة بالصورة، فأمره بحمل المال ليطلق له الرجل، فحمل المال، فلما حصل في الدار منعه بعض الخدم من إدخاله إلى الخزانة إلى أن يؤذن في قبضه. وعرف الوزير أمره، فتقدم إلى العطار أن يفرق ما للحاشية عليهم ويأخذ جميع الباقي لنفسه. وأمر بإطلاق كاتب العيال، فاستعظم العطار ذلك وملاً قلبه، ورأى قدره يصغر عن مثله، فقال للوزير: يقنعني من هذا كله ألف دينار أغير بها حالي. وأجعلها رأس مالي، فقال له: خذ الجميع عافاك الله ولا تكثر علي في الخطاب. فخرج من حضرته وصار إلى أبي أحمد المحسن، وعرفه الحال، وأنه يقنعه اليسير مما أعطيه، وأومى إلى حمل الباقي إليه"(138).

ثالثا- شوري المرأة في عصر الخليفة المكتفي بالله(289 هـ - 295 هـ / 901 - 908م):

اشتغل القاسم أبا علي بنفسه حتى توفي سنة 291 هـ بعد أن كاتب المكتفي بالله، وعرفه اشتداد مرضه ويأسه من برئه، " وأشار عليه بالتعويل في مكانه على العباس بن الحسن كاتبه، ووصفه بما رغبه فيه به. وكانت فارس الداية على عناية بأمره، لأن القاسم استكتبه لها فأحسن خدمتها، فأشارت على المكتفي بالله وكان كثير القبول منها بالتعويل عليه، والتفويض إليه، ففعل" (139).

رابعا- المرأة والشوري في عصر الخليفة المقتدر بالله(295 هـ - 317 هـ / 908م - 932م):**1- اشارة ومشورة امرأة على الخليفة المقتدر بالله والقبض على المحسن ابن الوزير ابن الفرات:**

كان المحسن ابن الوزير ابن الفرات مختفياً، عند والده الفضل بن جعفر بن الفرات، وكانت تأخذه في كل يوم إلى المقبرة، وتعود به إلى المنازل التي يثق بأهلها وهو في زي امرأة، فمضت يوماً إلى مقابر قريش، وأدركها الليل، فبعد عليها الطريق، " فأشارت عليها امرأة معها أن تقصد امرأة صالحة تعرفها بالخير، تختفي عندها، فأخذت المحسن وقصدت تلك المرأة وقالت لها: معنا صبية بكر نريد بيتاً نكون فيه فأمرتهم بالدخول إلى دارها، وسلمت إليهم قبة في الدار، فأدخلن المحسن إليها، فجاءت جارية سوداء، فرأت المحسن في القبة، فعادت إلى مولاتها، فأشارتها أن في الدار رجلاً، فلما رأته عرفته، وكان المحسن قد أخذ زوجها ليصادره فمات فجأة، فركبت في سفينة، وقصدت دار الخلافة، وصاحت: " معي نصيحة (مشورة او معونة) للأمير المؤمنين! فأحضرها نصر الحاجب، فأخبرته بخبر المحسن، فانتهى ذلك إلى المقتدر، فأمر نازوك، صاحب الشرطة، أن يسير معها ويحضره، فأخذها معه إلى منزلها، وأخذ المحسن وعاد به إلى المقتدر، فردّه إلى دار الخلافة، فعذب بأنواع العذاب (140).

2- اشارة ومشورة السيدة والخالة على الخليفة المقتدر بالله:

وقف أبو العباس ابن الخصيبى على مكان زوجة المحسن بنت حنزابة فسأل أن يولّى النظر في أمرها واستخراج مالها، ففعل ذلك واستخرج منها سبعمائة ألف دينار وصحّحها في بيت مال الخاصة، فتمهّدت له بذلك حال جلييلة عند المقتدر ورشّحه للوزارة وبلغ ذلك الخاقاني فحمل ابن بعد شرّ على أن بذل خطّه أنّه يستخرج من الخصيبى مائة ألف دينار معجّلة وصلت إليه من مال المحسن وزوجته زيادة على ما صححه من هذه الجهة، وعرض الخاقاني الرقعة فلم تقع موقعها واتصل الخبر بالخصيبى فكتب إلى المقتدر رقعة يذكر فيها معاييب تبلّج الخاقاني وابنه وكتّابه وضياع الأموال وفساد التدبير وسلّمها إلى من يعرضها على المقتدر والسيدة، وبلغ ذلك الخاقاني وكان عليلاً، فأشار "مؤنس المظفر" على المقتدر بتنصيب عليّ بن عيسى وتقليده الوزارة واستبعاد الخاقاني، الا ان "أشارت

السيدة والخالة بأبي العباس الخصيبى"، فاخذ المقتدر بتلك المشورة وقبض على الخاقاني واولاده واستحضر أبا العباس الخصيبى(141).

خامسا- المرأة والشورى في عصر الخليفة القاهر بالله: (320 - 322هـ/932 - 934م): كإشارة ومشورة القهرمانه للخليفة القاهر بالله:

من الروايات التاريخية التي اكدت شورى المرأة بعصر الخليفة القاهر هذه الرواية المتضمنة الاتي: "كان بين اختيار القهرمانه وبين أبى جعفر محمد بن القاسم بن عبيد الله معرفة قديمة وبينها وبين والدته مخالطة، فأشارت على القاهر بمكاتبتها أن يعده بوزارته ليعاونه على التدبير على مؤنس وأصحابه وأشارت على محمد بن القاسم بأن يكاتب القاهر ويصدقه عن تدبير أبى على ابن مقلة وابن يلبق عليه"، ونجحت حيلة القاهر وانعكس ما دبّر الوزير أبو على ابن مقلة من القبض على القاهر حتى قبض على مؤنس ويلبق وابنه وهرب أبو على بن مقلة والحسن بن هارون(142).

سادسا- المرأة والشورى في عصر الخليفة المقتدي بأمر الله (467 - 487هـ/1074 - 1094م):

وابرز أحداث الشورى في عصره اشارة ومشورة أرسلان خاتون: تزوجها الخليفة القائم بأمر الله العباسي سنة 448هـ/1056م، ثم لما وقعت الوحشية بينهما أخذها (طغرل بك) بصحبته إلى الري سنة 455 هـ /1063م) ثم أعيدت إلى بغداد سنة 459 هـ /1066م، واستقبلها الوزير فخر الدولة بن جهير، وهي التي "دعتها امرأة السلطان ملك شاه في تزويج بابنتها بالخليفة المقتدي من غير اشتراط المهر لأنها كانت تعززت واشترطت حمل مهرها أربعمئة ألف دينار، فأشارت عليها أرسن خاتون بان تزوجها بدون اشتراط مهر فوثقت بكلامها، وفعلت ما أرادت"(143).

المحور الثالث: المرأة والشورى وولاية المغرب والأندلس:

اولا- اشارة ومشورة زوجة تميم بن يوسف بن تاشفين:

لما عزل أمير المسلمين أخاه تميم بن يوسف عن بلاد المغرب ولاءه غرناطة وأعمالها من بلاد الأندلس فكانت له على النصارى وقعة أفليج وذلك أنه خرج غازيا بلاد الفرنج (سنة 502هـ /1108م) فنزل حصن أفليج وبه جمع عظيم من الفرنج فحاصروهم حتى اقتحم عليهم الحصن فأرز النصارى إلى القصبه فتحصنوا بها وانتهى خبرهم إلى الفنس، "فاستعد للخروج لإغاثتهم فأشارت عليه زوجته أن يبعث ولده عوضا منه لأن تميم بن يوسف ابن ملك المسلمين وسانحة ابن ملك النصارى فامتثل إشارتها وبعث ولده سانحة في جيش كثيف من زعماء الفرنج وأنجاهم"(144).

ثانيا- اشارة ومشورة زينب بنت إسحاق النفاوية زوجة أبو بكر بن عمر بن تلاكين:

بعد وفاة عبد الله بن ياسين (451 هـ / 1059 م) بدأت الدولة المرابطية، فخشى أبو بكر أن يتفاقم الأمر هناك بين القبائل الشقيقة، فقرر أن يعود إلى قومه، ليوحد الكلمة، فوكل شئون المغرب لابن عمه يوسف بن تاشفين ونزل له عن زوجته الحسناء زينب بنت إسحاق، بعد أن طلقها، حتى لا تشاطره خشونة الحياة الصحرية، فتزوجها يوسف، وبعد قدوم أبو بكر بن عمر لمراكش العاصمة الجديدة (سنة 465 هـ/1072م)، شعر يوسف بدقة الموقف، وما يتهدد سلطانه، "فاستشار زوجته زينب النفاوية في الأمر، وكانت إلى جانب جمالها من أعقل نساء زمانها، وأبعدهن نظراً، وكان مذ تزوجها يرجع إليها في عظام الأمور، ويعتمد على نصحتها، وذكاؤها، وحسن سياستها فأشارت عليه بأن يستقبل أبا بكر بالجفاء والغلظة، ويشعره بقوة السلطان والاستبداد، ويلطفه مع ذلك بالهدايا والطعام والخلع بما يصلح للصحراء"، فاخذ بمشورتها فشعر أبو بكر مما أبداه يوسف، ومن تعاليه في السلام عليه وهو راكب فرسه، أنه حريص على سلطانه، مستعد للدفاع عنه، وزهد في التنافس والقتال، وأوصى يوسف باتباع العدل والرفق، ثم ودعه وعاد إلى الصحراء، وقد زوده يوسف بطائفة عظيمة من الهدايا الجليلة وقضى يوسف أعواماً أخرى في إتمام فتح المغرب، حتى سيطر على معظم نواحيه، ودوخ سائر قبائله(145).

المحور الرابع: شورى المرأة في مصر:

اولا- استشارة ومشورة ست الملك بنت العزيز بالله: نزار بن المعز لدين الله، الفاطمية العلوية: أميرة، من الفضليات الحازمات المدبرات. وهي أخت الحاكم بأمر الله الفاطمي "صاحب مصر كان الحاكم يستشيرها في معضلاته "حتى وفاته سنة (411هـ/1020م) (146).

ثانيا- استشارة ومشورة الخاتون شجرة الدر أم خليل: بعد مقتل توران شاه، أصبح الملك المعظم صاحب مصر عز الدين أيبك، وفي سنة (653هـ/1255م)، تزوج شجرة الدر أم خليل، وعمل الامراء على تأميرها، ومبايعتها وخطب لها بالسلطنة في ديار مصر، فاستقرت لهم المملكة على الديار المصرية، بأمر ومشورة الخاتون شجرة الدر أم خليل، وكان مدير أمر مملكتها عز الدين أيبك لا يتصرف في شيء إلا بعد مشورتها، وكانت الخطبة والسكة لها، يدعى لها على المنابر أيام الجمع بمصر وأعمالها، وكذا تضرب السكة باسمها أم خليل، والعلامة على المناشير والتواقيع بخطها واسمها (147).

ثالثا- المرأة والشورى في عصر السلطان المملوكي الناصر محمد بن قلاوون: استشارة ومشورة الجارية مسكة: كانت جارية للسلطان المملوكي الناصر محمد بن قلاوون، وقامت بالإشراف على شئون الحريم السلطاني وتربية أولاد السلطان، "قهرمانة" يقتدى برأيها وكانت مسموعة الكلمة المشورة عند السلطان وعند حرمه، ويقال: إنها عمرت طويلاً، لكنها استثمرت عمرها في أعمال الخير وبناء المساجد، والتكايا والمدارس والجوامع وقد لعبت الست مسكة بمشورتها الحكيمة، دوراً كبيراً في الحياة الاجتماعية في عصرها، فأنشأت مسجداً للصلاة، وإليها يرجع الفضل في أخذ البيعة للسلطان الناصر من الأمراء، وبذلك أصبح هو سلطان مصر، وظلت وفية له خلال المرات الثلاث التي خلع فيها من الملك حتى عاد إليه مرة أخرى (148).

رابعا- استشارة ومشورة فاطمة بنت سهل بن بشر المدعوة ست العجم:

تولى الملك نور الدين محمود زنكي حركة المقاومة الإسلامية ضد الصليبيين في عهد الحروب الصليبية بعد وفاة والده الملك عماد الدين عام 541هـ/1146م)، حكم حلب بعد ان توحدت مصر والشام، وممن اشتهر من النساء بالتدريس في هذا العصر: العالمة فاطمة بنت سهل بن بشر المدعوة ست العجم الفقيهة، المعاصرة للملك العادل نور الدين محمود، فقد تصدرت للتدريس في حلب وألفت مؤلفات عديدة في الفقه والحديث، "كما استشارها الملك نور الدين في بعض أموره، واستفتاها في بعض المسائل الفقهية وكان دائماً يبذل لها ويعينها على مواصلة نشاطها العلمي"، وما حدث بين الملك نور الدين والعالمة فاطمة الفقيهة يؤكد حرص المرأة المسلمة في ذلك العصر على الالتزام التام بالحجاب الإسلامي حيث أن المحادثات بينهما كانت تتم بواسطة امرأة تُدب لهذا الأمر، وفي هذا الصدد يورد القرشي قصة مفادها: أن علاء الدين الكاساني زوج العالمة فاطمة الفقيهة عزم الرحيل من حلب لبلاده بإيعاز من زوجته فاطمة، فأستدعى الملك نور الدين الإمام علاء الدين الكاساني، وسأله أن يقيم في حلب، فعرفه علاء الدين دواعي سفره وأنه لا يمكن أن مشورة وراي زوجته، فأرسل الملك إلى زوجته فاطمة خادماً يخاطبها عن الملك في ذلك، فلم تأذن للخادم واحتجبت منه، وأرسلت إلى زوجها تشير عليه قائلة: "بعد عهدك بالفقه إلى هذا الحد أما تعلم أنه لا يحل أن ينظر إليّ هذا الخادم، وأي فرق بينه وبين الرجال في عدم النظر"، فعاد الخادم، وذكر ذلك لزوجها بحضرة الملك، فاخذوا برباها ومشورتها، وأرسلوا إليها امرأة برسالة الملك فخاطبتها وأجابته إلى ذلك وأقامت بحلب إلى أن توفيت، وتوفي زوجها (149).

المبحث الرابع: احكام شورى المرأة واهم نتائج البحث.**اولا: - احكام شورى المرأة:**

منح الاسلام المرأة حق الشورى والاستشارة والمشورة، فهي تشير وتشار، ولتطبيق ذلك الحق عمليا، لا بد من الفهم والالتزام بما اكد عليه كتاب الله وسنة نبيه ﷺ، فهناك ادلة على ان المرأة مؤهلة شرعاً للمشاركة في الشورى، فالشورى عمل محمود لا يمكن الاستغناء عنه ويؤجر المرء عليه ذكر ام انثى، قال تعالى: ﴿فَاسْتَجَابَ لَهُمْ رَبُّهُمْ أَنِّي لَا أُضِيعُ عَمَلَ عَامِلٍ مِّنْكُمْ مِّمَّنْ ذَكَرَ أَوْ أُنتِ﴾ (150) وما يدل على شرعية شورى المرأة الأدلة القرآنية: التي منحت المرأة المسلمة حق الشورى، والأخذ بمبدأ الشورى ملزم

للإمام كما اخذ بها الرسول ﷺ تطبيقاً للتوجيه والدليل القرآني ولقوله تعالى: ﴿فَبِمَا رَحْمَةٍ مِّنَ اللَّهِ لِنْتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنْتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانْفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ﴾ (151). قال أبو حيان: (152) "فبما رحمة من الله لنت لهم متعلق الرحمة المؤمنون". أي في الآية دليل على وجوب الشورى شرعاً، حيث وردت ﴿وَشَاوِرْهُمْ﴾ تشير إلى الوجوب وبصيغة الأمر (153). والعموم، ويشمل اللفظ الذكور والإناث، ولا يقتصر على الرجال دون النساء، ومما يدل على هذا "إجماع أهل اللغة على أنه إذا اجتمع المذكر والمؤنث غلب المذكر، فلولاً أن التسمية للمذكر لم يكن هو الغالب، ولم يكن حظه منها كحظ المؤنث، ولكن معناه أنهما إذا اجتمعا استقل أفراد كل منهما بوصف، فغلب المذكر وجعل الحكم له، فدل على أن المقصود هم الرجال، والنساء تابع". وبشمول الحكم الشرعي للجنسين، والدليل القرآني الآخر هو: قوله تعالى: ﴿وَالَّذِينَ اسْتَجَابُوا لِرَبِّهِمْ وَأَقَامُوا الصَّلَاةَ وَأَمْرُهُمْ شُورَى بَيْنَهُمْ وَمِمَّا رَزَقْنَاهُمْ يُنفِقُونَ﴾ (154) في الآية دليل على وجوب الشورى شرعاً، وبشمول الرجال والنساء حيث ورد الخطاب بصيغة العموم والجمع ﴿الَّذِينَ﴾ فعدت الأنثى في المذكر بحكم تغليب المذكر على المؤنث عند الأصوليين. وما يدعم تعميمه معنى الآية والصفات الواردة في الآية الكريمة للرجال والنساء، وما تؤكد عليه الاستجابة لله ﷻ وإقامة الصلاة والزكاة، فهذا دليل على أن حكم الشورى كحكم الصلاة والزكاة، وهي واجبات شرعية تشمل الرجال والنساء سواء بسواء، فهناك: "قرائن تقتضي استواءهما فيعلم بذلك دخول الإناث في الذكور" (155). ولو قصرنا قوله تعالى: ﴿وَأَمْرُهُمْ شُورَى بَيْنَهُمْ﴾ على الرجال دون النساء، فهذا يعني أننا قصرنا الصلاة والزكاة والصدقات على الرجال أيضاً، وأسقطنا ذلك عن النساء، وهذا يتنافى عما جاء به الإسلام. فالصلاة والشورى والزكاة من نتائج الاستجابة لله ﷻ ومن صفات الذين استجابوا لربهم وآمنوا وعلى ربهم. ففي هذه الآية يبين الحق سبحانه أن من الصفات الأساسية التي تميز المؤمنين هو أن أمرهم شورى بينهم وشهد لذلك قول القرطبي (156): "مدح الله المشاورة في الأمور بمدح القوم الذين كانوا يمتلكون ذلك". ويلاحظ أن السورة نفسها حملت اسم "الشورى"، وتلزم الثانية الجماعة بالشورى. "وقص علينا القرآن الكريم: حالة المرأة وهي تستشير غيرها، وحالة المرأة وهي تشير على غيرها وكل ذلك في سياق التنويه والإقرار والرضى بشورى المرأة. فأما الحالة الأولى: ففي قوله تعالى عن ملكة سبأ ﴿قَالَتْ يَا أَيُّهَا الْمَلَأُ أَفْتُونِي فِي أَمْرِي مَا كُنْتُ قَاطِعَةً أَمْرًا حَتَّى تَشْهَدُونِ * قَالُوا نَحْنُ أَوْلُوا قُوَّةً وَأُولُوا بَأْسٍ شَدِيدٍ وَالْأَمْرُ إِلَيْكِ فَانْظُرِي مَاذَا تَأْمُرِينَ﴾ (157).

وأما الحالة الثانية: فقول إحدى المرأتين الأختين لأبيهما عن موسى عليه السلام: ﴿قَالَتْ إِحْدَاهُمَا يَا أَبَتِ اسْتَأْجِرْهُ إِنَّ خَيْرَ مَنِ اسْتَأْجَرْتَ الْقَوِيُّ الْأَمِينُ﴾ (158) وقد نجم عن مشورة المرأة بتلك القصتين خير كثير. وقد نص القرآن على التشاور بين الرجل وزوجته في الشؤون الزوجية فقال تعالى: ﴿فَإِنْ أَرَادَا فِصَالًا عَنْ تَرَاضٍ مِّنْهُمَا وَتَشَاوُرٍ فَلَا جُنَاحَ عَلَيْهِمَا﴾ (159) فإذا كانت الشورى مطلوبة لهذا الحد في أمر الأسرة الصغيرة، إذن للشورى المرأة أهمية أكبر في الأسر الكبرى وهي المجتمع والدولة.

ومن ادلة السنة النبوية على شرعية شورى المرأة واحكامها: أمر الله تعالى نبيه بالمشاورة ليقنتي به المسلمون، فلا غنى لولي الأمر على المشاورة، قال ابن المنذر (160): "السنة في مشاورة الإمام أصحابه فيما يشكل عليه من أمر...، اقتداء برسول الله ﷺ، لما قال... "أشيروا علي، وقد استشار من استشار...، وكل ذلك اتباعاً لأمر الله، وليتأدب به الأئمة، قال الله جل ذكره: ﴿وشاورهم في الأمر﴾ [آل عمران: 159]. وعن الحسن البصري والضحاك قالا: "ما أمر الله تعالى نبيه بالمشاورة لحاجة منه إلى رأيهم وإنما أراد أن يعلمهم ما في المشاورة من الفضل ولتقتدي به أمته من بعده" (161). وقال الحسن ﷺ: علم الله أنه ما به إليهم حاجة، ولكنه أراد أن يستن به من بعده (162). وهذا هو معنى قوله تعالى: ﴿فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُتَوَكِّلِينَ﴾ (163) أي إذا قطعت الرأي على شيء بعد الشورى وافق ذلك آراء أصحابك وما أشاروا به عليك، أو خالفها، فتوكل على الله لا على مشاورتهم، فإن ما هو أصح لك لا يعلمه إلا الله، لا أنت ولا من تشاور، والله هو الذي يرشدك للأفضل بالوحي (164). "اتفقوا على أن كل ما نزل فيه وحي من عند الله لم يجز للرسول ﷺ أن يشار الأمة فيه، لأن النص إذا جاء بطل الرأي والقياس" (165). ومن الأحاديث التي تشير إلى وجوب الشورى في حياة المسلمين، ما روي عن أبي هريرة ﷺ قائلًا: "ما رأيت أحداً أكثر مشاورة لأصحابه من رسول الله ﷺ" (166)

والشورى صفة إسلامية؛ تحلى بها رسول الله ﷺ، إلا أن المنافقون لا تعجبهم الصفات والأخلاق الإسلامية لذلك عابوا على رسول الله ﷺ ذلك الخلق؛ وقالوا عنه (أذن) أي يسمع ما يقوله أصحابه ويصدقهم، قال تعالى: ﴿ وَمِنْهُمْ الَّذِينَ يُؤْذُونَ النَّبِيَّ وَيَقُولُونَ هُوَ أُذُنٌ ۚ قُلْ أُذُنٌ خَيْرٌ لَّكُمْ يُؤْمِنُ بِاللَّهِ وَيُؤْمِنُ لِلْمُؤْمِنِينَ وَرَحْمَةٌ لِلَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ ۚ وَالَّذِينَ يُؤْذُونَ رَسُولَ اللَّهِ لَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ ۝﴾ (167) فأكد الرسول ﷺ باحاديثه على الشورى والمشير والمستشار قائلا: "المستشار مؤتمن" (168). وقال ﷺ: "إذا استشار أحدكم أخاه فليشر عليه" (169). وقال ﷺ: "من استشاره أخوه المسلم فأشار عليه بغير رشد فقد خانته" (170). ومن الأدلة التي تشير إلى دخول المرأة واجهة العمل السياسي وإبداء رأيها في الأمور العامة كثيرة منها: قال ابن قتيبة (171): عن الحسن البصري: "كان النبي ﷺ يستشير حتى المرأة فتشير عليه بالشيء؛ فيأخذ به". وكان الرسول ﷺ يقول: "أشيروا عليّ معشر المسلمين" (172). وقوله "أشيروا عليّ أيها الناس" (173). و"اتفاق الأصوليين على أن الجمع المعروف تعريف الجنس يفيد العموم" (174). أي أن لفظة "المسلمين"، ولفظة "الناس" تشمل النساء كالرجال، وورد في صحيح مسلم (175) عن أم سلمة أنها سمعت رسول الله ﷺ ينادي ذات مرة "أيها الناس" فأسرعت تلبي وقالت للجارية "استأخري عني" فقالت الجارية لها: "إنما دعا الرجال ولم يدعو النساء" فردت (رضي الله عنها) قائلة: "إنني من الناس". وهكذا أصبحت المسلمة متضمنة في الشورى قانونا باعتبارها من (الناس) ومن الأمة وأن لها كامل حقوق المواطنة، وقد أوضح الشافعي عن الحسن البصري، "إن كان النبي ﷺ لغنيا عن مشاورتهم (النساء) ولكنه أراد أن يستن بذلك الحكام بعده" (176). فيؤخذ من هذه الواقعة، شرعية استشارة النساء من قبل الرجال واستشارتهن للرجال تعبيرا عن اراهن ومطالبة حقوقهن المشروعة. لذا اشارت ام سلمة على النبي ﷺ في صلح الحديبية من اجل مصلحة عامة وقضية مصيرية، واخذ برأيها، قال ابن المنذر (177): "أن الصواب يجب قبوله ممن أشار به، وإن كانت امرأة، لأن النبي ﷺ يوم الحديبية" استشار ام سلمة. اضافة لشخصيات عديدة قبل الاسلام وبعده دليل بينتها سابقا، تدل على شورى المرأة الفاضلة العالمة الحكيمة، اقتداء بالرسول ﷺ والخلفاء ومن جاء بعدهم ليومنا هذا.

ومن الاحاديث التي احتجوا بها بعض الذين ينكرون شورى المرأة ومشورتها:

قال قائل: قد روي عن النبي ﷺ أنه قال: "لن يفلح قوم تملكهم امرأة"، فذلك على معنى الإمرة، لأن بعض الملوك لما توفي ولوا أمرهم امرأة، لا على معنى المشورة (1178). ولما الحديث الذي اشتهر على اللسنة: "شاوروهن وخالفوهن" فلا أصل له عن النبي ﷺ، قال السخاوي (179) "لم اراه مرفوعا، وقال عن الزرقاني باطل لا أصل له"، وعن هشام بن عروة عن أبيه عن عائشة: "طاعة النساء ندامة"، ولكن قال ابن عدي: إنه ما حدث به عن هشام إلا ضعيف"، و"عند العسكري قال عمر: خالفوا النساء، فإن في خلافهن البركة، بل يروى في المرفوع من حديث أنس، لا يفعلن أحدكم أمرا حتى يستشير، فإن لم يجد من يستشير، فليستشر امرأة، ثم ليخالفها، فإن في خلافها البركة، أخرجه ابن لال، ومن طريقه الديلمي... ضعيف جدا مع انقطاع فيه". فإجراءات النبي ﷺ والخلفاء من بعده ﷺ تجاه مشورة واستشارة المرأة كما بيناه سابقا يبطل كل ذلك وقبول قولها ورأيها، فيه دليل على جواز العمل بمشورة النساء، ووهن لما يقال: شاوروهن وخالفوهن" (180). وهناك من قال "إن النسوة لا مدخل لهن في تخير الإمام وعقد الإمامة فإنهن ما روجعن قط ولو استشير في هذا الأمر امرأة لكان أحرى النساء وأجدرهن بهذا الأمر فاطمة رضي الله عنها ثم نسوة رسول الله أمهات المؤمنين ونحن بابتداء الأذهان نعلم انه ما كان لهن في هذا المجال مخاض" (181). وهذا الكلام يتنافر مع قول تعالى: ﴿ يَا أَيُّهَا النَّبِيُّ إِذَا جَاءَكَ الْمُؤْمِنَاتُ يَبَايِعْنَكَ عَلَى أَنْ لَا يُشْرِكَنَ بِاللَّهِ شَيْئاً وَلَا يَسْرِقْنَ وَلَا يَزْنِينَ وَلَا يَقْتُلْنَ أَوْلَادَهُنَّ وَلَا يَأْتِينَ بِبُهْتَانٍ يَفْتَرِينَهُ بَيْنَ أَيْدِيهِنَّ وَأَرْجُلِهِنَّ وَلَا يَعْصِينَكَ فِي مَعْرُوفٍ فَبَايِعْهُنَّ وَاسْتَغْفِرْ لَهُنَّ اللَّهُ إِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَحِيمٌ ۝﴾ (182). وهذا دليل على أن كان لهن في هذا المجال مخاض، ودور بارز في بيعة الرسول ﷺ كعمل سياسي وتأسيس دولة المدينة، وآية البيعة صريحة تؤكد انها بيعة متممة ومكملة لبيعة الرجال ولا تكتمل البيعة إلا بها وبمشاركة الرجل في المسؤولية في كل شئون الرعية. كما كان للمسلمات رأي في اختيار الخليفة عثمان رضي الله عنه، فقد ورد أن سيدنا عبد الرحمن بن عوف تولى إدارة عملية الشورى فاستشار النساء في البيوت قال ابن كثير: "يستشير الناس... حتى خلص إلى النساء المخدرات في حجابهن" وقد أبدى رأيهن رفضا وقبول (183). وفي عصرنا هذا ؟ تخبرنا البيعة أيضا أو الانتخابات أن للمرأة أن تشارك في تولية غيرها أي منصب سياسي، ومبايعة الحاكم في أنظمة الحكم القائمة على المبايعة، وحق الانتخاب في

الأنظمة القائمة على الانتخابات وحق الترشيح، لأنها أصبحت مسئولة وشريكة في إدارة الدولة والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر ولقوله تعالى: ﴿وَالْمُؤْمِنُونَ وَالْمُؤْمِنَاتُ بَعْضُهُمْ أَوْلِيَاءُ بَعْضٍ يَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَيُقِيمُونَ الصَّلَاةَ وَيُؤْتُونَ الزَّكَاةَ وَيُطِيعُونَ اللَّهَ وَرَسُولَهُ أُولَئِكَ سَيَرْحَمُهُمُ اللَّهُ إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ﴾ (184). فالنص القرآني واضح في أن المرأة مطلوب منها العمل على جلب المعروف في نفسها ومجتمعها ولا يجوز لجماعة مسلمة أن تقيم أو ترضى إقامة أمرها على غير الشورى.

ثانياً- نتائج البحث :-

- 1- تعد الشورى نصف العقل ولا تؤدي الى الهلاك، قال رسول الله ﷺ: "رأس العقل بعد الإيمان بالله مداراة الناس، وأهل المعروف في الدنيا هم أهل المعروف في الآخرة، ولن يهلك امرؤ بعد مشورة" (185).
- 2- في الشورى خيرو بركة وصواب: قال الضحاك: "ما أمر الله بالمشورة إلا لما علم بما فيها من البركة"، وكان النبي ﷺ مع نزول الوحي عليه ادرك صوابها فأمر بها، فعلى المسؤولين والأئمة بعده، أن لا يستبد أحدهم برأي دون أصحابه، لأن الصواب ربما أجراه الله على لسان من دون الإمام في العلم، والمخطئ أعذر من المستبد برأيه دونهم" والصواب يجب قبوله ممن أشار به، وإن كانت امرأة" (186). ففوائد وخير الشورى تعود على العباد في الدنيا والآخرة. جاء في الحديث القدسي قوله تعالى: "...يا عبادي لو أن أولكم وآخركم وإنسكم وجنكم كانوا على أتقى قلب رجل واحد منكم ما زاد ذلك في ملكي شيئاً" (187) وقال الحسن البصري: "ما شاور قوم إلا هدوا لأرشد أمرهم" (188).
- 3- في الشورى والمشورة تودد ورحمة وألفة بين أفراد المجتمع، نساء ورجال، وبها تترك الملامة: قال رسول الله ﷺ " ما شقي عبد قط بمشورة وما سعد عبد باستغناء رأي ". (189) وعن ابن عباس قال: " أما إن الله ورسوله غنيان عنهما، ولكن جعلها الله رحمة لأمتي، فمن شاور منهم لم يعدم رشداً، ومن ترك المشورة منهم لم يعدم عناء " (190).
- 4- الشورى وسيلة للكشف عن المواهب والقدرات النسائية الكامنة وتحولها الى طاقات فاعلة بالمجتمع، وتكشف الميول والخبرات المتنوعة بين افراد العائلة عندئذ يكلف المرء حسب ميوله ورغباته واستعداداته، فينزلهم رب العائلة منازلهم على قدر عقولهم وعلمهم، لتشجع ذوي الخبرات والطاقات الكامنة وتألف قلوبهم على العمل.
- 5- تعالج الشورى الكثير من المشاكل العائلية والصفات السيئة، منها الاستبداد بالرأي والغرور به فالاستبداد داء، والشورى وقاية ودواء. فالشورى تشعر افراد العائلة الواحدة بالمسؤولية وتولد الثقة وتقلل الخلاف والمشاحنات بينهم.
- 6- تحقق الشورى التكامل بين أفراد المجتمع والصحة الجسدية والنفسية والعاطفية وتكامل الثقة والصراحة والاتزان والإخلاص وقوة الأداء، وابعاد الانفعالات والتوترات والعصبية، فالشورى طريق للتخلص من الظواهر المرضية الغير صحية كقلة الإخلاص وضعف الأداء الوظيفي، وإهدار الطاقات المفيدة.
- 7- تحقق الشورى شخصية الفرد المتكاملة، امرأة ام رجل، فمشاورة الناس ليست نقصاً، ومشاورة الزوج زوجته وابنائهم، ليست عيباً ولا نقصاً، عن الشعبي ، قال: " الرجال ثلاثة: فرجل ، ونصف رجل ، ولا شيء، فأما الرجل التام: فالذي له رأي ، وهو يستشير ، وأما نصف رجل ، فالذي ليس له رأي ، وهو يستشير ، وأما الذي لا شيء ، فالذي ليس له رأي ، ولا يستشير " (191).
- 8- للشورى اهمية كبيرة في حياة المسلمين رجالا ونساء، وضرورة لتدبير شؤون الفرد والمجتمع، بدليل إحدى سور القرآن سميت بالشورى، وثابتة بالكتاب والسنة، وهي من قواعد الشريعة وعزائم الأحكام؛ ومن لا يستشير فعزله واجب هذا ما لا خلاف فيه (192).
- 9- ان موقع النساء لا يختلف عن الرجال، في الخطاب والعموم الشرعي، وخطاب الشورى خطاب شرعي يشمل الرجال والنساء، وأن رسول الله ﷺ مبعوث إليهن كما هو إلى الرجال، وأن الشريعة " الإسلام"، لازمة لهن كلزومها للرجال، إلا ما خصهن أو خص الرجال منهن دليل شرعي خاص.

- 10- هناك احاديث لا صحة لها وضعيفة وابطلتها آيات قرآنيه واحاديث نبويه، اثبتت استشارة ومشورة المرأة، في البيت والعمل والمجتمع.
- 11- ان مشاورة المرأة لزوجها وأولادها في شئون بيتها مسألة ضرورية، ولا تنفرد برأيها في الأسرة، وان مشاورة الرجل لوالدته واخته ولزوجته وابنائها، ليست عيباً ولا نقصاً، بل رحمة ومودة وتواضع وتقدير الذات والآخرين قال تعالى: ﴿هُوَ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ وَجَعَلَ مِنْهَا زَوْجَهَا لِيَسْكُنَ إِلَيْهَا﴾. (193). وقال تعالى: ﴿وَاتَّخَذُوا مِنْكُمْ بَعْزُهُمْ أَوْلِيَاءَ﴾ (194). قال القرطبي(195): قال جمهور المفسرين: المراد بالنفس الواحدة آدم، ﴿وَجَعَلَ مِنْهَا زَوْجَهَا لِيَسْكُنَ إِلَيْهَا﴾: يعني حواء فجعل الله المرأة مأوى للرجل، يأوي إليها وليأمنس بها ويطمئن بمشورتها واستشارتها.
- 12- ان الشورى من أئمن خصال المؤمنين رجال ونساء، وصفاتهم وعلاماتهم الاخلاقية الاسلامية، وثمرة عظيمة للمسلمين، تجنى بعد طاعة الله وطاعة رسوله والإيمان الحقيقي بأمر الله عز وجل الذي جاء كلياً في القرآن، وبأوامر الرسول ﷺ التفصيلية لقوله تعالى: ﴿وَمَا كَانَ لِمُؤْمِنٍ وَلَا لِمُؤْمِنَةٍ إِذَا قَضَى اللَّهُ وَرَسُولُهُ أَمْرًا أَنْ يَكُونَ لَهُمُ الْخِيَرَةُ مِنْ أَمْرِهِمْ﴾ (196). وعندما أمر الله نبيه المعصوم الذي يوحى إليه، بقوله تعالى: ﴿وشاورهم في الأمر﴾ (197)، لا حاجة منه إلى رأيهم وإنما أراد أن يعلمهم ما في المشاورة من الفضل ولتقتدي به أمته من بعده (198).
- 13- المرأة تستشير الآخرين وتشار من قبلهم، فهي مكمله للمشورة مع الرجل، والاستشارة والاستشارة برأي المرأة عمل محمود، شريطة أن يكون وفق الحدود والضوابط الشرعية، وفي جو محافظ وبيئة مناسبة لا يؤثر على كرامتها، فالمرأة قد تكون أعلم وأكثر حكمة وتعقلًا من الرجال فيما يخص قضايا المرأة خاصة والمجتمع عامة.
- 14- الهدف من الشورى التوكل على الله تعالى مع العمل بالنية الصحيحة وفق الكتاب والسنة وتقدير الآخرين والمصلحة العامة، بعيداً عن الأهواء والدوافع السيئة للوصول الى الرأي الجامع بعد الحوار الجامع واحقاق الحق وابطال الباطل والتوفيق من الله تعالى بعد التوكل عليه.
- 15- أصل الشورى يستند على مبدأ النصيحة، وهي ركن من الدين قال الرسول ﷺ: " الدين النصيحة "، قلنا لمن يا رسول الله ؟ قال: "الله ولكتابه ولرسوله ولأئمة المسلمين وعامتهم" (199). فالاستشارة هي المناصحة، ولهذا قال الرسول ﷺ: " المستشار مؤتمن" (200).
- 16- لتحصين الشباب من ضرر الاستبداد والغرور بآرائهم، علينا أن نتخذ الشورى منهجاً وأن نعلمها كما نعلم الصلاة والزكاة وأن تتبنى ذلك دور العلم والمعرفة ودور العبادة، على الشباب المسلم ربط الاستشارة بالاستشارة ليكون خيراً لهم، أي استشارة ربه واستشارة العباد، فالظروف المعاصرة للشباب تحتاج إلى رأي جماعي لإبعادهم عن الخطأ.
- 17- أن المشاركة السياسية للمرأة هي أفعال قانونية وشرعية، بهدف التوصل الى قرارات وتوصيات ينتج عنها السلام الاجتماعي وتحقيق المصالح العامة، لا أن تكون سبباً في ضياع الفرد والمجتمع، بسبب الاصوات العالية والمشاحنات.
- 18- اذن شورى المرأة من الحقائق الثابتة في التاريخ الاسلامي والامة الاسلامية، وهناك من يعترف بذلك من الرجال قبل النساء، وقصة "وقاية" وهي امرأة ليبية خير دليل ذكرها ابن الخطيب في كتابه " حقائق ثابتة في الإسلام" قائلا عنها: "امرأة عالمة فاضلة، كانت بإحدى مدن ليبيا، وكان يلجأ إليها أفاضل العلماء، ويقولون: " تعالوا بنا نستشير وقاية، فعصابتها خير من عائمنا ". (201)

الهوامش:

- (1) الفراهيدي: الخليل بن أحمد (ت: 170هـ)، كتاب العين، تحقيق: د مهدي المخزومي، د إبراهيم السامرائي، دار ومكتبة الهلال، (بدون، ت)، 280/6. باب الشين والراء.
- (2) [إل عمران: 159].
- (3) القرطبي: محمد بن أحمد بن أبي بكر (ت: 671هـ)، الجامع لأحكام القرآن، تحقيق: هشام سمير البخاري، ط1، دار عالم الكتب، (الرياض، المملكة العربية السعودية، 1423 هـ / 2003 م)، 249/4.
- (4) الهروي: محمد بن أحمد بن الأزهر (ت: 370هـ)، تهذيب اللغة، تحقيق: محمد عوض مرعب، دار إحياء التراث العربي، (بيروت، 2001م)، 277/11، باب الشين والراء.

- (5) ابن زكريا: أحمد بن فارس (ت: 395هـ)، معجم مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، (1399هـ - 1979م)، 226/3-227(شور).
- (6) محمد بن مكرم (ت: 711هـ)، لسان العرب، ط3، دار صادر، (بيروت، 1414هـ)، 437/4.
- (7) الرازي: محمد بن عمر بن الحسن (ت: 606هـ)، مفاتيح الغيب = التفسير الكبير، ط3، دار إحياء التراث العربي، (بيروت، 1420هـ)، 464/6.
- (8) الراغب: الحسين بن محمد (ت: 502هـ)، الذريعة إلى مكارم الشريعة، تحقيق: د. أبو اليزيد أبو زيد العجمي، دار السلام، (القاهرة، 1428هـ / 2007م)، 210/1.
- (9) تفسير القرطبي، 252/4.
- (10) أحمد بن عبد الحليم الدمشقي (ت: 728هـ) السياسة الشرعية في إصلاح الراعي والرعية، ط1، وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف، (المملكة العربية السعودية، 1418هـ)، ص26.
- (11) الصلّائي: علي محمد، الشورى فريضة إسلامية، دار ابن كثير، (سوريا، بدون ت)، ص132.
- (12) الطبري: محمد بن جرير بن يزيد (ت: 310هـ)، تاريخ الطبري، ط1، دار الكتب العلمية، (بيروت، 1407هـ)، 91-190/1؛ ابن الأثير: علي بن أبي الكرم محمد (ت: 630هـ)، الكامل في التاريخ، تحقيق: عمر عبد السلام تدمري، ط، دار الكتاب العربي، (بيروت - لبنان، 1417هـ / 1997م)، 114-113/1.
- (13) الأزدي: مقاتل بن سليمان (ت: 150هـ) تفسير مقاتل بن سليمان، تحقيق: عبد الله محمود شحاته، ط 1، دار إحياء التراث، (بيروت، 1423هـ)، 323/3؛ تفسير القرطبي، 267-264/13.
- (14) [سورة القصص: 26].
- (15) ابن البيع: محمد بن عبد الله (ت: 405هـ) المستدرك على الصحيحين تحقيق: مصطفى عبد القادر عطا، ط1، دار الكتب العلمية، (بيروت، 1411/ 1990)، 439/2، (ح3523).
- (16) [سورة النمل: 32].
- (17) الأزدي: تفسير مقاتل، 303/3؛ الماوردي: علي بن محمد (ت: 450هـ) تفسير الماوردي = النكت والعيون، تحقيق: السيد ابن عبد المقصود بن عبد الرحيم، دار الكتب العلمية، (بيروت - لبنان بدون ت)، 208-207/4.
- (18) [سورة النمل: 33].
- (19) الأزدي: تفسير مقاتل، 304/3؛ الماوردي: تفسير الماوردي، 208/4.
- (20) [سورة النمل: 34-35].
- (21) الأزدي: تفسير مقاتل، 304/3-306.
- (22) الأزدي: تفسير مقاتل، 309/3؛ القرطبي: تفسير القرطبي، 210/13.
- (23) الأعلام، 41/3؛ العلي: د. جواد (ت: 1408هـ)، المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، ط4، دار الساقى، (بدون م، 1422هـ / 2001م)، 103/5.
- (24) الزركلي: خير الدين بن محمود بن محمد (ت: 1396هـ)، الأعلام، ط15، دار العلم للملايين، (بدون م، 2002 م)، 41/3؛ العلي: المفصل، 104/5.
- (25) الزركلي: الأعلام، 41/3.
- (26) ابن الأثير: الكامل في التاريخ، 561-560/1.
- (27) أبو المعالي: محمد بن الحسن (ت: 562هـ)، التذكرة الحمونية، ط1، دار صادر، (بيروت، 1417هـ)، 39-37/2؛ العاملي: زينب بنت علي بن حسين (ت: 1332هـ)، الدر المنثور في طبقات ربات الخدور، ط1، المطبعة الكبرى الأميرية، (مصر، 1312هـ)، 544/1؛ الزركلي: الأعلام، 82/8.
- (28) أبو فرج الأصبهاني: الأغاني، تحقيق: سمير جابر، ط2، دار الفكر، (بيروت، بدون ت)، 73/15.
- (29) ابن سعد: محمد بن سعد بن منيع (ت: 230هـ)، الطبقات الكبرى، تحقيق: محمد عبد القادر عطا، ط1، دار الكتب العلمية، (بيروت، 1410هـ / 1990م)، 187/8؛ ابن الأثير: علي بن أبي الكرم محمد (ت: 630هـ)، أسد الغابة، دار الفكر، (بيروت، 1409هـ - 1989م)، 292/6، (7342- هند بنت عتبة).
- (30) ابن الأثير: أسد الغابة، 292/6، (7342- هند بنت عتبة).
- (31) ابن سعد: الطبقات الكبرى، 187/8-188؛ ابن عساکر: علي بن الحسن (ت: 571هـ)، تاريخ دمشق، تحقيق: عمرو بن غرامة العمروي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، (بدون م، 1415هـ / 1995م)، 171/70.
- (32) الزركلي: الأعلام، 98/8.
- (33) أبو فرج الأصبهاني: الأغاني، 134-133/9؛ العلي: المفصل، 110/17.
- (34) ابن إسحاق: محمد المطلبي (ت: 151هـ) سيرة ابن إسحاق (كتاب السير والمغازي)، تحقيق: سهيل زكار، ط1، دار الفكر، (بيروت، 1398هـ / 1978م)، ص 32؛ ابن هشام: عبد الملك الحميري (ت: 213هـ)، السيرة النبوية لابن هشام، تحقيق: مصطفى السقا وإبراهيم الأبياري وعبد الحفيظ الشلبي، ط2، مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر، (مصر، 1375هـ / 1955م)، 153-151/1.
- (*)الضرب: النحو. الفراهيدي: العين، 31/7. قال: وأول ما يقطع السهم ويقتضب يسمى قطعاً، ثم يبرى فيسمى بريا، فإذا قوم وأنى له أن يراش وينصل فهو القدح. الهروي: تهذيب اللغة، 22/4. فكانت العرب تستقسم بها، ومكتوب عليها: افعل.. لا تفعل، الفراهيدي: العين، 370/7. فكان عند هبل قداح سبعة، كل قدح منها فيه كتاب، وهذه هي الأعلام المذكورة في قوله عز وجل: وأن تستقسموا بالأعلام. ابن هشام: السيرة، 152/1.
- (35) ابن إسحاق: السيرة، ص36-40؛ ابن هشام: السيرة، 155-154/1.
- (36) العاملي: الدر المنثور في طبقات ربات الخدور، 515/1.
- (37) الدينوري: عبد الله بن مسلم بن قتيبة (ت: 276هـ)، عيون الأخبار، دار الكتب العلمية، (بيروت، 1418هـ)، 82/1.
- (38) ابن سعد: الطبقات الكبرى، 105/1.
- (39) ابن حنبل: أحمد بن محمد (ت: 241هـ)، مسند الإمام أحمد بن حنبل، تحقيق: شعيب الأرنؤوط - عادل مرشد، وآخرون، ط1، إشراف: د عبد الله بن عبد المحسن التركي، مؤسسة الرسالة، (1421هـ / 2001م)، 53/43، (ج25865)؛ الطبري: تاريخ الطبري، 531/1.
- (40) الترمذي: محمد بن عيسى (ت: 279هـ)، الجامع الكبير - سنن الترمذي، تحقيق: بشار عواد معروف، دار الغرب الإسلامي، (بيروت، 1998م)، 186/6، (ج3878).
- (41) [سورة الأعراف: 189].
- (42) أبو شعبة: محمد بن محمد (ت: 1403هـ)، السيرة النبوية على ضوء القرآن والسنة، بدون تحقيق: ط8، دار القلم، (دمشق، 1427هـ)، 232 /1.
- (43) ابن حنبل: مسند الإمام أحمد بن حنبل، 185/6، (ج25557).

- (44) الحلبي: علي بن إبراهيم (ت: 1044هـ)، السيرة الحلبية = إنسان العيون في سيرة الأمين المأمون، بدون تحقيق: ط2، دار الكتب العلمية، (بيروت - 1427هـ)، 478/3.
- (45) البخاري: محمد بن إسماعيل (ت: 256هـ)، صحيح البخاري، تحقيق: محمد زهير بن ناصر، ط1، دار طوق النجاة (مصورة عن السلطانية بإضافة ترقيم محمد فؤاد عبد الباقي)، 1422هـ، 173/3، (ح 2661).
- (46) [سورة النور: 11-12].
- (47) الصنعاني: عبد الرزاق بن همام (ت: 211هـ)، المصنف، تحقيق: حبيب الرحمن الأعظمي، ط2، المكتب الإسلامي، (بيروت، 1403)، 330/5، (ح9720)؛ البخاري: صحيح البخاري، 193/3، (ح2731).
- (48) [سورة الفتح: 27].
- (49) الحلبي: السيرة الحلبية، 34/3.
- (50) الصنعاني: المصنف، 330/5، (ح9720)؛ البخاري: صحيح البخاري، 193/3، (ح2731).
- (51) العسقلاني: أحمد بن علي (ت: 852هـ)، الإصابة في تمييز الصحابة، تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود وعلي محمد معوض الناشر، ط1، دار الكتب العلمية، (بيروت، 1415 هـ)، 406/8.
- (52) الأزدي: تفسير مقاتل، 147/5.
- (53) [سورة آل عمران: 195].
- (54) الأزدي: تفسير مقاتل، 323/1.
- (55) العسقلاني: الإصابة، 11/4 - 12، (4561- عبد الله بن أبي أمية).
- (56) العسقلاني: الإصابة، 11/4، (4561- عبد الله بن أبي أمية).
- (57) البخاري: صحيح البخاري، 156/6، (ح 4913)؛ القشيري: مسلم بن الحجاج (ت: 261هـ) صحيح مسلم، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التراث العربي، (بيروت، بدون ت)، 1108/2، (ح1479).
- (58) الصنعاني: المصنف، 410/5، (ح 9748)؛ ابن حنبل: مسند الإمام أحمد بن حنبل، 412/42.
- (59) ابن حنبل: مسند الإمام أحمد بن حنبل، 62/29، (ح17520).
- (60) [سورة الممتحنة: 12].
- (61) ابن سعد: الطبقات الكبرى، 9/8.
- (62) العسقلاني: الإصابة، 201/8.
- (63) الصنعاني: المصنف، 6/6، (ح 9826)؛ ابن حنبل: مسند الإمام أحمد بن حنبل، 556/44، (ح 27006).
- (64) ابن سعد: الطبقات الكبرى، 6/8.
- (65) البخاري: صحيح البخاري، 79/3، (ح2211) باب من أجرى أمر الأمصار؛ القشيري: صحيح مسلم، 1338/ 3، (ح1714)، باب قضية هند.
- (66) ابن الأثير: أسد الغابة، 293/6، (7342- هند بنت عتبة).
- (67) ابن سعد: الطبقات الكبرى، 303/8.
- (68) ابن سعد: الطبقات الكبرى، 7/8؛ العسقلاني: الإصابة، 442/8.
- (69) البيهقي: أحمد بن الحسين (ت: 458هـ)، شعب الإيمان: تحقيق: د. عبد العلي عبد الحميد حامد أشرف على تحقيقه وتخريره أحاديثه: مختار أحمد الندوي، ط1، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع بالرياض بالتعاون مع الدار السلفية بومباي بالهند، (1423 هـ / 2003 م)، 177/11، (ح 8369).
- (70) الصنعاني: المصنف، 151/3، (ح 5121).
- (71) ابن سعد: الطبقات الكبرى، 312/8؛ القشيري: صحيح مسلم، 1442/3، (ح1809).
- (72) ابن سعد: الطبقات الكبرى، 313/8.
- (73) ابن سعد: الطبقات الكبرى، 313/8.
- (74) ابن سعد: الطبقات الكبرى، 227/8.
- (75) ابن حنبل: مسند الإمام أحمد بن حنبل، 477/44، (ح26907)؛ البخاري: الصحيح، 80/1، (ح357).
- (76) البيهقي: أحمد بن الحسين (ت: 458هـ)، السنن الكبرى تحقيق: محمد عبد القادر عطا الناشر، ط3، دار الكتب العلمية، (بيروت - لبنان، 1424 هـ / 2003 م)، 162/9، (ح18178).
- (77) الصنعاني: المصنف، 168/7، (ح12646)؛ البيهقي: السنن الكبرى، 302/7، (ح14064).
- (78) ابن هشام: السيرة، 244/2.
- (79) ابن سعد: الطبقات الكبرى، 165/3.
- (80) الذهبي: محمد بن أحمد بن عثمان (ت: 748هـ) سير أعلام النبلاء، دار الحديث، (القاهرة، 1427هـ / 2006م)، 24 / 3.
- (82) البخاري: صحيح البخاري، 3/8، (ح 5972)؛ ابن حنبل: مسند الإمام أحمد بن حنبل، 102/11، (ح 6544).
- (83) القرطبي: تفسير القرطبي، 240/10.
- (84) ابن عساکر: تاريخ دمشق، 204/69؛ ابن خلدون: عبد الرحمن بن محمد (ت: 808هـ)، ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر، تحقيق: خليل شحادة، ط2، دار الفكر، (بيروت، 1408 هـ / 1988 م)، 471/2؛ الحلبي: السيرة الحلبية، 288/ 3.
- (85) البيهقي: السنن الكبرى، 199/7، (ح 13706).
- (86) الخياط: إسماعيل بن القاسم (ت: بعد 370هـ)، حديث أبي القاسم الحلبي، مخطوط نُشر في برنامج جوامع الكلم المجاني التابع لموقع الشبكة الإسلامية، ط1، 2004 م [الكتاب مخطوط]، 53/1، (ح52).
- (87) ابن حنبل: مسند الإمام أحمد بن حنبل، 12/10، (ح 5720).
- (88) ابن حنبل: مسند الإمام أحمد بن حنبل، 58/4، (ح 2163).
- (89) البيهقي: السنن الكبرى، 193/7، (ح 13685).
- (90) الأصبحي: مالك بن أنس بن مالك (ت: 179هـ)، المدونة، بدون تحقيق، ط1، دار الكتب العلمية، (بيروت، 1415هـ / 1994م)، 102/2.
- (91) القشيري: صحيح مسلم، 1114 / 2، (ح 1480)؛ البيهقي: السنن الكبرى، 293/7، (ح 14038).
- (92) ابن حنبل: مسند الإمام أحمد بن حنبل، 439/14، (ح 8845).
- (93) ابن حنبل: مسند الإمام أحمد بن حنبل، 43/37، (ح 22359).

- (94) ابن كثير: إسماعيل بن عمر (ت: 774هـ)، تفسير القرآن العظيم، تحقيق: سامي بن محمد سلام، ط2، دار طيبة للنشر والتوزيع، (بدون م، 1420هـ / 1999 م)، 632/1، 635.
- (95) ابن كثير: تفسير القرآن العظيم، 38/8.
- (96) ابن حنبل: مسند الإمام أحمد بن حنبل، 29/33، (ح: 19784).
- (97) المزيدي: أحمد بن عثمان، عادل بن علي الشدي، الموسوعة الميسرة في التعريف بنبي الرحمة، ط1، مطابع القسطنطينية، (القاهرة، 2012م)، ص 211.
- (98) الطبري: تاريخ الطبري، 261/2.
- (99) ابن قتيبة: عيون الأخبار، 1/ 86.
- (100) البيهقي: السنن الكبرى، 192/10، (ح: 20325).
- (101) ابن رشد: محمد بن أحمد (ت: 520هـ)، البيان والتحصيل والشرح والتوجيه والتعليل لمسائل المستخرجة تحقيق: د. محمد حجي وآخرون، ط2، دار الغرب الإسلامي، (بيروت - لبنان، 1408 هـ / 1988 م)، 18 / 306-307.
- (102) البيهقي: السنن الكبرى، 193/10، (ح: 20332).
- (103) 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)، 11 / 304، (ح: 6679).
- (104) البخاري: صحيح البخاري، 6 / 156، (ح: 4913).
- (105) الأصبجي: مالك بن أنس بن مالك (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، 124/6، (ح: 493).
- (106) الأصبجي: الموطأ، 124/6، (ح: 493)، العسقلاني: الإصابة، 233/8.
- (107) العسقلاني: الإصابة، 233/8.
- (108) الزركشي: بدر الدين محمد بن عبد الله (ت: 794هـ)، الإجابة لما استدركت عائشة على الصحابة، تحقيق وتخريج: د. رفعت فوزي عبد المطلب، ط1، مكتبة الخانجي، (القاهرة، 1421 هـ / 2001 م)، 39/1.
- (109) الجوزي: عبد الرحمن بن علي (ت: 597هـ)، صفة الصفوة، تحقيق: محمود فاخوري - د. محمد رواس قلعه جي، ط2، دار المعرفة، (بيروت، 1399 - 1979م)، 32/2.
- (110) الصنعاني: المصنف، 151/7، (ح: 12593).
- (111) البخاري: صحيح البخاري، 81/9، (ح: 7218).
- (112) القشيري: صحيح مسلم، 3 / 1455، (ح: 1823).
- (113) البخاري: صحيح البخاري، 5 / 110، (ح: 4108).
- (114) الصنعاني: المصنف، 6 / 180، (ح: 10420)، القرطبي: تفسير القرطبي، 99/5.
- (115) العسقلاني: الإصابة، 8 / 202، (ح: 11379)، الشفاء بنت عبد الله.
- (116) الماوردي: تفسير الماوردي، 408/4.
- (117) الجوزي: صفة الصفوة، 1 / 663-661.
- (118) الطبري: تاريخ الطبري، 2 / 357، ابن عساكر: تاريخ دمشق، 16 / 267-269؛ ابن كثير: إسماعيل بن عمر (ت: 774هـ)، البداية والنهاية، بدون تحقيق، دار الفكر، (1407 هـ / 1986 م)، 18/7.
- (119) المزيدي: الموسوعة الميسرة في التعريف بنبي الرحمة، ص 211.
- (120) ابن عساكر: تاريخ دمشق، 70 / 137-138؛ الزركلي: الاعلام، 7 / 343.
- (121) الأصبجي: الموطأ، 6 / 124، (ح: 493)، الترمذي: السنن، 6 / 188، (ح: 3883)، الجوزي: صفة الصفوة، 2 / 32.
- (122) الأصبجي: الموطأ، 6 / 124، (ح: 493)، العسقلاني: الإصابة، 8 / 233.
- (123) البداية والنهاية، 7 / 146.
- (124) الزجاجة: عبد الرحمن بن إسحاق (ت: 337هـ)، الأمالي، تحقيق: عبد السلام هارون الناشر، ط2، دار الجليل، (بيروت، 1407 هـ / 1987 م)، ص 198.
- (125) المزيدي: الموسوعة الميسرة في التعريف بنبي الرحمة، ص 211.
- (126) الموطأ، 6 / 124، (ح: 493)، الترمذي: السنن، 6 / 188، (ح: 3883).
- (127) الأصبجي: الموطأ، 6 / 124، (ح: 493)، العسقلاني: الإصابة، 8 / 233.
- (128) العسقلاني: أحمد بن علي (ت: 852هـ)، المطالب العالية بزوائد المسانيد الثمانية، تحقيق: (17) رسالة علمية قدمت لجامعة الإمام محمد بن سعود لتنسيق: د. سعد بن ناصر بن عبد العزيز الشثري، ط1، دار العاصمة، دار الغيث، (السعودية، 1419هـ)، 13 / 244.
- (129) الأصبجي: الموطأ، 6 / 124، (ح: 493).
- (130) الأصبجي: الموطأ، 6 / 124، (ح: 493)، العسقلاني: الإصابة، 8 / 233.
- (131) الطبري: تاريخ الطبري، 3 / 18؛ ابن الأثير: الكامل في التاريخ، 2 / 577.
- (132) ابن كثير: البداية والنهاية، 9 / 46؛ العامل: الدر المنثور في طبقات ربات الخدور، ص 91-92.
- (133) الطبري: تاريخ الطبري، 3 / 538-539؛ ابن كثير: البداية والنهاية، 8 / 329-330.
- (134) ابن الأثير: أسد الغابة، 6 / 10، (ح: 6699).
- (135) السالم: عطية بن محمد (ت: 1420هـ)، تفسير سورة الحجرات، مصدر الكتاب: دروس صوتية قام بتفريغها موقع الشبكة الإسلامية <http://www.islamweb.net> [الكتاب مرقم آيا، ورقم الجزء هو رقم الدرس - 12 درساً]، 4/9.
- (136) ابن عساكر: تاريخ دمشق، 69 / 215-216.
- (137) القلقشندي: أحمد بن علي بن أحمد (ت: 821هـ)، صبح الأعشى في صناعة الإنشاء، دار الكتب العلمية، (بيروت، بلايت)، 97/1، عدد الأجزاء: 15.
- (138) الصابي: الهلال بن المحسن (ت: 448هـ)، تحفة الأمراء في تاريخ الوزراء، تحقيق: عبد الستار أحمد فراج، مكتبة الأعيان، (بدون م، ت)، ص 83-85.
- (139) الصابي: تحفة الأمراء، 1 / 251.
- (140) ابن الأثير: الكامل في التاريخ، 6 / 694.
- (141) مسكويه: أحمد بن محمد (ت: 421هـ)، تجارب الأمم وتعاقب الهمم، تحقيق: أبو القاسم إمامي، ط2، (طهران، 2000 م)، 5 / 210.

- (142) مسكويه: تجارب الأمم، 349/5-350.
- (143) العاملي: الدر المنثور في طبقات ربات الخدور، 21/1.
- (144) السلاوي: أحمد بن خالد بن محمد (ت: 1315هـ)، الاستقصا لأخبار دول المغرب الأقصى، تحقيق: جعفر الناصري/ محمد الناصري، دار الكتاب، (الدار البيضاء، بدون ت)، 63/2.
- (145) المصري: محمد عبد الله عنان (ت: 1406هـ)، دولة الإسلام في الأندلس، بدون تحقيق، ط4، مكتبة الخانجي، (1417 هـ / 1997 م)، 312-307/2.
- (146) الزركلي: الأعلام، 77/3.
- (147) ابن كثير: البداية والنهاية، 179/13، 195.
- (148) العاملي: الدر المنثور في طبقات ربات الخدور، ص 512.
- (149) انظر: العاملي: الدر المنثور، 367/1؛ الصلابي: علي محمد، عصر الدولة الزنكية، بدون تحقيق: ط1، مؤسسة اقرأ، (القاهرة - مصر، 1428 هـ / 2007 م)، ص334-335.
- (150) [سورة آل عمران: 195]
- (151) [آل عمران: 195]
- (152) الأندلسي: محمد بن يوسف بن علي (ت: 745هـ)، البحر المحيط في التفسير، تحقيق: صدقي محمد جميل، دار الفكر، (بيروت، 1420 هـ)، 407/3.
- (153) الرازي: مفاتيح الغيب، 410/9.
- (154) [الشورى: 38]
- (155) الزركشي: بدر الدين محمد بن عبد الله (ت: 794هـ)، البحر المحيط في أصول الفقه، بدون تحقيق، ط1، دار الكتبي، (1414هـ / 1994م)، 245-244/4.
- (156) تفسير القرطبي، 37/16.
- (157) [النمل: 32 - 33].
- (158) [القصص: 26].
- (159) [البقرة، آية: 233].
- (160) الأوسط، 304/11، (ح6679).
- (161) القرطبي: تفسير القرطبي، 250/4.
- (162) البيهقي: السنن الكبرى، 187/10، (ح 20304).
- (163) [آل عمران: 159]
- (164) القرطبي: تفسير القرطبي، 252/4.
- (165) الرازي: مفاتيح الغيب، 409/9.
- (166) البيهقي: السنن الكبرى، 73/7، (ح13303).
- (167) [التوبة: 61].
- (168) ابن حنبل: مسند الإمام أحمد بن حنبل، 43/37، (ح 22359).
- (169) ابن كثير: تفسير ابن كثير، 150 / 2.
- (170) ابن حنبل: مسند الإمام أحمد بن حنبل، 43/37، (ح 22359).
- (171) الدينوري: عيون الاخبار، 82/1.
- (172) ابن كثير: تفسير ابن كثير، 149 / 2.
- (173) القرطبي: تفسير القرطبي، 374 / 7؛ ابن كثير: تفسير ابن كثير، 17 / 4.
- (174) الزركشي: البحر المحيط في أصول الفقه، 123/4.
- (175) القشيري: صحيح مسلم، 1795/4، (ح2295).
- (176) الشافعي: أبو عبد الله محمد بن إدريس (ت: 204هـ)، الأم، بدون تحقيق، دار المعرفة، (بيروت، 1410هـ/1990م)، 100/7.
- (177) الأوسط، 304/11، (ح 6679).
- (178) ابن المنذر: الأوسط، 304/11، (ح6679).
- (179) السخاوي: محمد بن عبد الرحمن (ت: 902هـ)، المقاصد الحسنة في بيان كثير من الأحاديث المشتهرة على الألسنة، تحقيق: محمد عثمان الخشت، ط1، دار الكتاب العربي، (بيروت، 1405 هـ / 1985م)، 400/1، (ح585).
- (180) الجوزي: عبد الرحمن بن علي بن محمد (ت: 597هـ) كشف المشكل من حديث الصحيحين، تحقيق: علي حسين البواب، دار الوطن، (الرياض، بدون ت)، 58/4.
- (181) أبو المعالي: عبد الملك بن عبد الله بن يوسف، (ت: 478هـ)، الغياثي غياث الأمم في التياث الظلم، تحقيق: عبد العظيم الديب، ط2، مكتبة إمام الحرمين، 1401 هـ، 49/1.
- (182) [المتحنة: 12].
- (183) ابن كثير: البداية والنهاية، 146/7.
- (184) [التوبة: 71].
- (185) ابن المنذر: الأوسط، 308/11، (ح6680).
- (186) ابن المنذر: الأوسط، 304/11، (ح6679).
- (187) القشيري: صحيح مسلم، 1994/4، (ح 2577).
- (188) ابن المنذر: الأوسط، 304/11، (ح6679).
- (189) الراغب: الزريعة إلى مكارم الشريعة، 210/1.
- (190) البيهقي: شعب الإيمان، 41/10، (ح 7136).
- (191) البيهقي: السنن الكبرى، 188/10، (ح 20307).
- (192) القرطبي: تفسير القرطبي، 249/4.
- (193) [الاعراف: 189]

- (194)[الطلاق: 6]
 (195) تفسير القرطبي، 337/7.
 (196)[الأحزاب: الآية 36].
 (197)[آل عمران: 159]
 (198) القرطبي: تفسير القرطبي، 250/4.
 (199) الراغب: الزريعة إلى مكارم الشريعة، 211/1.
 (200) ابن حنبل: مسند الإمام أحمد بن حنبل، 43/37، (ح 22359).
 (201) نقلًا عن: المقدم: محمد أحمد إسماعيل، عودة الحجاب، ط1، دار ابن الجوزي، (القاهرة، 1426 هـ / 2005 م)، 596/2

المصادر والمراجع:

أولاً: - القرآن الكريم.

ثانياً: - المصادر:

- 1- الأزدي: مقاتل بن سليمان (ت: 150هـ)، تفسير مقاتل بن سليمان، تحقيق: عبد الله محمود شحاته، ط 1، دار إحياء التراث، (بيروت، 1423 هـ).
- 2- ابن الأثير: علي بن أبي الكرم محمد (ت: 630هـ):
 (1) الكامل في التاريخ، تحقيق: عمر عبد السلام تدمري، ط، دار الكتاب العربي، (بيروت، 1417هـ / 1997م) عدد الأجزاء: 10
 (2) أسد الغابة، دار الفكر، (بيروت، 1409 هـ - 1989م).
- 3- ابن اسحاق: محمد المطلبي بالولاء (ت: 151هـ) سيرة ابن إسحاق (كتاب السير والمغازي)، تحقيق: سهيل زكار، ط1، دار الفكر، (بيروت، 1398 هـ / 1978م).
- 4- البخاري: محمد بن إسماعيل (ت: 256هـ)، صحيح البخاري، تحقيق: محمد زهير بن ناصر، ط1، دار طوق النجاة (مصورة عن السلطانية بإضافة ترقيم محمد فؤاد عبد الباقي)، 1422هـ، عدد الأجزاء: 9
- 5- الأصبجي: مالك بن أنس بن مالك (ت: 179هـ):
 (1) المدونة، بدون تحقيق، ط1، دار الكتب العلمية، (بدون م.، 1415 هـ / 1994م) عدد الأجزاء: 4
 (2) 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
- 6- الأصبهاني: أبو فرج (ت: 356هـ)، الأغاني، تحقيق: سمير جابر، ط2، دار الفكر، (بيروت، بدون ت.)، 24 جزء.
- 7- الأندلسي: محمد بن يوسف بن علي (ت: 745هـ)، البحر المحيط في التفسير، تحقيق: صدقي محمد جميل، دار الفكر، (بيروت، 1420 هـ).
- 8- ابن البيع: محمد بن عبد الله (ت: 405هـ) المستدرك على الصحيحين، تحقيق: مصطفى عبد القادر عطا، ط1، دار الكتب العلمية، (بيروت، 1411 / 1990)، عدد الأجزاء: 4
- 9- البيهقي: أحمد بن الحسين (ت: 458هـ):
 (1) شعب الإيمان، تحقيق: د. عبد العلي عبد الحميد حامد أشرف على تحقيقه وتخريج أحاديثه: مختار أحمد الندوي، ط1، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع بالرياض بالتعاون مع الدار السلفية ببومباي بالهند، (1423 هـ / 2003 م) عدد الأجزاء: 14
 (2) السنن الكبرى، تحقيق: محمد عبد القادر عطا الناشر، ط3، دار الكتب العلمية، (بيروت - لبنان، 1424 هـ / 2003م).
- 10- الترمذي: محمد بن عيسى (ت: 279هـ)، الجامع الكبير - سنن الترمذي، تحقيق: بشار عواد معروف، دار الغرب الإسلامي، (بيروت، 1998 م) عدد الأجزاء: 6
- 11- الجوزي: عبد الرحمن بن علي (ت: 597هـ):

- (1) صفة الصفوة، تحقيق: محمود فاخوري - د. محمد رواس قلعه جي، ط2، دار المعرفة، (بيروت، 1399 - 1979م) عدد الأجزاء: 4
- (2) كشف المشكل من حديث الصحيحين، تحقيق: علي حسين البواب، دار الوطن، (الرياض، بدون. ت) عدد الأجزاء: 4
- 12- ابن حنبل: أحمد بن محمد (ت: 241هـ)، مسند الإمام أحمد بن حنبل، تحقيق: شعيب الأرنؤوط - عادل مرشد، وآخرون، ط1، إشراف: د عبد الله بن عبد المحسن التركي، مؤسسة الرسالة، (1421 هـ / 2001 م).
- 13- الحلبي: علي بن إبراهيم (ت: 1044هـ)، السيرة الحلبية = إنسان العيون في سيرة الأئمة المأمون، بدون تحقيق: ط2، دار الكتب العلمية، (بيروت - 1427هـ) عدد الأجزاء: 3
- 14- ابن خلدون: عبد الرحمن بن محمد (ت: 808هـ)، ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر، تحقيق: خليل شحادة، ط2، دار الفكر، (بيروت، 1408هـ/1988 م).
- 15- الخياط: إسماعيل بن القاسم (ت: بعد 370هـ)، حديث أبي القاسم الحلبي، مخطوط نُشر في برنامج جوامع الكلم المجاني التابع لموقع الشبكة الإسلامية، ط1، 2004 م [الكتاب مخطوط].
- 16- الدمشقي: أحمد بن عبد الحليم (ت: 728هـ) السياسة الشرعية في إصلاح الراعي والرعية، ط1، وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف، (المملكة العربية السعودية، 1418هـ).
- 17- الدينوري: عبد الله بن مسلم بن قتيبة (ت: 276هـ)، عيون الأخبار، دار الكتب العلمية، (بيروت، 1418 هـ) عدد الأجزاء: 4.
- 18- الذهبي: محمد بن أحمد بن عثمان (ت: 748هـ) سير أعلام النبلاء، دار الحديث، (القاهرة، 1427هـ / 2006 م) عدد الأجزاء: 18
- 19- الرازي: محمد بن عمر بن الحسن (ت: 606هـ)، مفاتيح الغيب = التفسير الكبير، ط3، دار إحياء التراث العربي، (بيروت، 1420هـ).
- 20- الراغب: الحسين بن محمد (ت: 502هـ)، الذريعة إلى مكارم الشريعة، تحقيق: د. أبو اليزيد أبو زيد العجمي، دار السلام، (القاهرة، 1428 هـ / 2007 م).
- 21- ابن رشد: محمد بن أحمد (ت: 520هـ)، البيان والتحصيل والشرح والتوجيه والتعليل لمسائل المستخرجة، تحقيق: د. محمد حجي وآخرون، ط2، دار الغرب الإسلامي، (بيروت - لبنان، 1408 هـ / 1988 م) عدد الأجزاء: 18
- 22- الزركشي: بدر الدين محمد بن عبد الله (ت: 794هـ):
- (1) الإجابة لما استدركت عائشة على الصحابة، تحقيق وتخرّيج: د رفعت فوزي عبد المطلب، أستاذ الشريعة بجامعة القاهرة الناشر، ط1، مكتبة الخانجي، (القاهرة، 1421 هـ / 2001 م).
- (2) البحر المحيط في أصول الفقه، بدون تحقيق، ط1، دار الكتبي، (1414هـ / 1994م) عدد الأجزاء: 8
- 23- الزجاجي: عبد الرحمن بن إسحاق (ت: 337هـ)، الأمالى، تحقيق: عبد السلام هارون الناشر، ط2، دار الجيل، (بيروت، 1407هـ / 1987 م).
- 24- ابن زكريا: أحمد بن فارس (ت: 395هـ)، معجم مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، (1399هـ - 1979م)، عدد الأجزاء: 6.
- 25- السخاوي: محمد بن عبد الرحمن (ت: 902هـ)، المقاصد الحسنة في بيان كثير من الأحاديث المشتهرة على الألسنة، تحقيق: محمد عثمان الخشت، ط1، دار الكتاب العربي، (بيروت، 1405 هـ / 1985م).
- 26- ابن سعد: محمد بن سعد بن منيع (ت: 230هـ)، الطبقات الكبرى، تحقيق: محمد عبد القادر عطا، ط1، دار الكتب العلمية، (بيروت، 1410 هـ / 1990 م) عدد الأجزاء: 8

- 27- الشافعي: أبو عبد الله محمد بن إدريس (ت: 204هـ)، الأم، بدون تحقيق، دار المعرفة، (بيروت، 1410هـ / 1990م) عدد الأجزاء: 8
- 28- الصابي: الهلال بن المحسن (ت: 448هـ)، تحفة الأمراء في تاريخ الوزراء، تحقيق: عبد الستار أحمد فراج، مكتبة الأعيان، (بدون. م، ت).
- 29- الصنعاني: عبد الرزاق بن همام (ت: 211هـ)، المصنف، تحقيق: حبيب الرحمن الأعظمي، ط2، المكتب الإسلامي، (بيروت، 1403) عدد الأجزاء: 11
- 30- الطبري: محمد بن جرير بن يزيد (ت: 310هـ)، تاريخ الطبري، ط1، دار الكتب العلمية، (بيروت، 1407هـ) عدد الأجزاء: 5.
- 31- ابن عساكر: علي بن الحسن (ت: 571هـ)، تاريخ دمشق، تحقيق: عمرو بن غرامة العمروي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، (بدون. م، 1415 هـ / 1995 م).
- 32- العاملي: زينب بنت علي بن حسين (ت: 1332هـ)، الدر المنثور في طبقات ربات الخدور، ط1، المطبعة الكبرى الأميرية، (مصر، 1312 هـ).
- 33- العسقلاني: أحمد بن علي (ت: 852هـ):
- (1) الإصابة في تمييز الصحابة، تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود وعلى محمد معوض الناشر، ط1، دار الكتب العلمية، (بيروت، 1415 هـ) عدد الأجزاء: 8
- (2) المطالب العالية بزوائد المسانيد الثمانية، تحقيق: (17) رسالة علمية قدمت لجامعة الإمام محمد بن سعود تنسيق: د. سعد بن ناصر بن عبد العزيز الشثري، ط1، دار العاصمة، دار الغيث، (السعودية، 1419هـ) عدد الأجزاء: 19
- 34- الفراهيدي: الخليل بن أحمد (ت: 170هـ)، كتاب العين، تحقيق: د مهدي المخزومي، د إبراهيم السامرائي، دار ومكتبة الهلال، (بدون، ت) عدد الأجزاء: 8.
- 35- القشيري: مسلم بن الحجاج (ت: 261هـ) صحيح مسلم، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التراث العربي، (بيروت، بدون. ت) عدد الأجزاء: 5
- 36- القرطبي: محمد بن أحمد بن أبي بكر (ت: 671هـ)، الجامع لأحكام القرآن، تحقيق: هشام سمير البخاري، ط1، دار عالم الكتب، (الرياض، المملكة العربية السعودية، 1423 هـ / 2003 م).
- 37- القلقشندي: أحمد بن علي بن أحمد (ت: 821هـ)، صبح الأعشى في صناعة الإنشاء، دار الكتب العلمية، (بيروت، بلا.ت)، عدد الأجزاء: 15
- 38- ابن كثير: إسماعيل بن عمر (ت: 774هـ)، تفسير القرآن العظيم، تحقيق: سامي بن محمد سلام، ط2، دار طيبة للنشر والتوزيع، (بدون. م، 1420 هـ / 1999 م) عدد الأجزاء: 8
- 39- ابن كثير: إسماعيل بن عمر (ت: 774هـ)، البداية والنهاية، بدون تحقيق، دار الفكر، (1407 هـ / 1986 م) عدد الأجزاء: 15
- 40- الماوردي: علي بن محمد بن محمد (ت: 450هـ)، تفسير الماوردي = النكت والعيون، تحقيق: السيد ابن عبد المقصود بن عبد الرحيم، دار الكتب العلمية، (بيروت - لبنان بدون، ت) عدد الأجزاء: 6.
- 41- أبو المعالي: محمد بن الحسن بن محمد (ت: 562هـ):
- (1) التذكرة الحمدونية، ط1، دار صادر، (بيروت، 1417 هـ) عدد الأجزاء: 10
- (2) الغياثي غياث الأمم في التياث الظلم، تحقيق: عبد العظيم الديب، ط2، مكتبة إمام

- 42- مسكويه: أحمد بن محمد (ت: 421هـ)، تجارب الأمم وتعاقب الهمم، تحقيق: أبو القاسم إمامي، ط2، (طهران، 2000م) عدد الأجزاء: 7
- 43- 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) عدد الأجزاء: 6
- 44- ابن منظور: محمد بن مكرم (ت: 711هـ)، لسان العرب، ط3، دار صادر، (بيروت، 1414 هـ). الأجزاء: 15.
- 45- الهروي: محمد بن أحمد بن الأزهر (ت: 370هـ)، تهذيب اللغة، تحقيق: محمد عوض مرعب، دار إحياء التراث العربي، (بيروت، 2001م)، عدد الأجزاء: 8.
- 46- ابن هشام: عبد الملك الحميري (ت: 213هـ)، السيرة النبوية لابن هشام، تحقيق: مصطفى السقا وإبراهيم الأبياري وعبد الحفيظ الشلبي، ط2، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر، (مصر، 1375 هـ / 1955 م). عدد الأجزاء: 2
- ثالثاً: - المراجع:
- 1- الزركلي: خير الدين بن محمود بن محمد (ت: 1396هـ)، الأعلام، ط15، دار العلم للملايين، (بدون م، 2002 م).
- 2- السالم: عطية بن محمد (ت: 1420هـ)، تفسير سورة الحجرات، مصدر الكتاب: دروس صوتية قام بتفريغها موقع الشبكة الإسلامية <http://www.islamweb.net> [الكتاب مرقم آلياً، ورقم الجزء هو رقم الدرس - 12 درساً].
- 3- السلاوي: أحمد بن خالد بن محمد (ت: 1315هـ)، الاستقصا لأخبار دول المغرب الأقصى، تحقيق: جعفر الناصري/ محمد الناصري، دار الكتاب، (الدار البيضاء، بدون ت.) عدد الأجزاء: 3
- 4- أبو شُهبة: محمد بن محمد (ت: 1403هـ)، السيرة النبوية على ضوء القرآن والسنة، بدون تحقيق: ، ط 8، دار القلم، (دمشق، 1427 هـ) عدد الأجزاء: 2
- 5- الصَّلَابي: علي محمد:
- (1) الشورى فريضة إسلامية، دار ابن كثير، (سوريا، بدون ت.).
- (2) عصر الدولة الزنكية، بدون تحقيق: ط1، مؤسسة اقرأ، (القاهرة - مصر، 1428 هـ / 2007م).
- 6- العلي: د. جواد (ت: 1408هـ)، المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، ط4، دار الساقى، (بدون م، 1422 هـ / 2001م) عدد الأجزاء: 20.
- 7- المزيدي: أحمد بن عثمان، عادل بن علي الشدي، الموسوعة الميسرة في التعريف بنبي الرحمة، ط1، مطابع القسطنطين، (القاهرة، 2012م).
- 8- المصري: محمد عبد الله عنان (ت: 1406هـ)، دولة الإسلام في الأندلس، بدون تحقيق، ط4، مكتبة الخانجي، (1417هـ / 1997م).
- 9- المقدم: محمد أحمد إسماعيل، عودة الحجاب، ط1، دار ابن الجوزي، (القاهرة، 1426 هـ / 2005 م)، 3 اجزاء.

تأثير الأسلوب البالستي في تطوير السرعة والقوة العضلية للرجلين والانجاز بفعالية الوثب الثلاثية للطلاب

م. جعفر حسين علي

جامعة كرميان/ كلية التربية الرياضية

Effect of the Ballistic Style in Developing the Muscular Speed and Strength of the Legs and the Performance in the Triple Jump for Students**Lec. Ja'far Hussein Ali****College of Physical Education / University of Kermian**

Jafarhossen54@gmail.com

Abstract

The aim of the study is to use the Ballistic Style in Developing the Muscular Speed and Strength of the Legs and the Performance in the Triple Jump.

الملخص

تمكن أهمية البحث من خلال استخدام اسلوب التدريب الباليستي لتطوير السرعة والقوة العضلية للرجلين والانجاز بفعالية الوثبة الثلاثية للوصول إلى أفضل المستويات البدنية والمهارية.

استخدم الباحث المنهج التجريبي لملاءمته مشكلة البحث واهدافه. واشتمل مجتمع البحث على طلاب المرحلة الثالثة بكلية التربية الرياضية- جامعة كرميان ويبلغ عددهم (61) طالباً، اما عينة البحث فقد اشتملت (30) طالباً قسمت على المجموعتين المجموعة التجريبية (15) طالباً والمجموعة الضابطة (15) طالباً وزعت بالطريقة العشوائية. أما لتجانس المجموعتين فهي متجانسة لكونها من نفس المرحلة الدراسية والبيئة الاجتماعية وتعيش نفس الظروف الاقتصادية. وتم إجراء التكافؤ من خلال الاختبار القبلي. واستخدم الباحث الحقيبة الإحصائية (SPSS) لمعالجة البيانات والحصول على النتائج ومنها توصل إلى الاستنتاجات التالية: أحدث الأسلوب البالستيك تطور القوة العضلية والسرعة للرجلين والانجاز للمجموعة التجريبية. وكان الأسلوب المتبع للمجموعة الضابطة فعال في تطوير القدرة الانفجارية للرجلين والانجاز ولم يكم فعالاً في تطوير السرعة وثلاث حجلات. ويوصي الباحث بما يلي: استخدام المنهج التعليمي بالأسلوب البالستيك في تطوير بعض القدرات البدنية الأخرى لدى طلاب كلية التربية الرياضية بجامعة كرميان. وضرورة إجراء بحوث مشابهة لدراسة تأثير الأسلوب البالستي على القدرات الحركية والمهارية ولمختلف الألعاب الأخرى للفئات العمرية المختلفة.

1- التعريف بالبحث**1-1 مقدمة البحث وأهميته:**

إن التطور العلمي الهائل في أساليب التدريب الرياضي وضرورة الوصول إلى المستويات العليا يتطلب منا التعرف على الجديد في مجال التدريب الرياضي وعلى الطرائق الحديثة المستخدمة للوصول إلى أفضل المستويات حتى نستطيع تقليل الفجوة بيننا وبين باقي الدول المتقدمة في مجال الرياضة عامة وألعاب القوى خاصة، وهذا يتطلب التخطيط السليم واستحداث طرائق جديدة بعد التأكد من فاعليتها.

فطرائق التدريب الرياضي وأساليبه تهدف إلى تطوير مستوى الأداء الرياضي وصولاً إلى تحقيق مستويات من الانجاز العالي في الألعاب الرياضية كافة، وتتوزع هذه الطرائق والوسائل التدريبية واختلاف تأثيراتها حفز الباحثين والمهتمين في التدريب الرياضي إلى اختيار الطريقة والوسيلة التدريبية الأكثر تأثيراً والتي تساعد في الوصول إلى أفضل المستويات. إذ يمكن استخدام هذه الطرائق والأساليب كوسائل تعليمية لتطوير إمكانيات الطلاب البدنية والمهارية.

والوثبة الثلاثية هي إحدى فعاليات الوثب في ألعاب القوى والتي تتميز بالأداء المعقد والمتتابع بين أجزاء الجسم والتي تجمع بين صفتين بدنيتين أساسيتين هما السرعة والقوة فضلا عن التوافق والالتزان الحركي، وتتكون هذه الفعالية من ثلاث مراحل فنية متميزة واحدة تكمل الأخرى هي الحجلة التي المرحلة الأولى من مراحل الأداء حيث يتم النهوض من قبل الرجل الدافعة لتحقيق أفضل مسافة أفقية ثم الهبوط على نفس الرجل الدافعة. ثم الخطوة التي يتم الدفع بها في الرجل الدافعة نفسها التي نفذت الحجلة ويتم الهبوط على الرجل المعاكسة ثم الدفع مجددا لاداء المرحلة الأخيرة وهي الوثبة التي يكون أدائها مشابها للوثب الطويل. ويجب ان يمتلك الوثاب قابلية كبيرة في كل من السرعة وقوة القفز ويمتلك في الوقت نفسه عضلات قوية وتوافقاً عصبياً عضلياً جيداً¹

ومن القدرات البدنية الأساسية والمهمة التي تؤدي دوراً أساسياً في فعالية الوثبة الثلاثية هي القدرة الانفجارية والقوة المميزة بالسرعة والسرعة وتعدان من القدرات البدنية الفعالة في إعداد لاعبي الفعالية وان تطويرها في الأطراف السفلى (الرجلين) لهما تأثيراً على أداء اللاعبين ومهاريا، فأصبح من الضروري إجراء الكثير من البحوث والدراسات في هذا المجال.

وقد ظهر أسلوب يسمى أسلوب التدريب الباليستي (ballistic training) للتغلب على نقص السرعة الناتجة من التدريب التقليدي بالانقال، ويسمى أيضاً تدريب المقاومة الباليستية (ballistic resistance training) وهو تمرينات معينة يشمل تدريبات (رفع أثقال خفيفة الوزن نسبياً وبسرعات عالية، جاكيت أثقال، كيتز أثقال وغيرها).

ومن هنا جاءت أهمية البحث من خلال استخدام أسلوب التدريب الباليستي كأسلوب تعليمي لتطوير السرعة والقوة العضلية للرجلين والانجاز بفعالية الوثبة الثلاثية للوصول إلى أفضل المستويات البدنية والمهارية.

2-1 مشكلة البحث:

تعد السرعة والقوة العضلية للرجلين من القدرات البدنية الأكثر أهمية لارتباطها بأداء اغلب فعاليات ألعاب القوى ومنها الوثبة الثلاثية وحيث ان أسلوب أداء مراحل فعالية الوثبة الثلاثية الحديث يتميز بالقوة والسرعة للوصول إلى الأداء الأمثل ومن ثم تحقيق الانجاز الأفضل، لذا بات إلزاماً الاهتمام بتطوير هذه القدرات وباستخدام تدريبات تكون فاعلة في إحداث هذا التطور.

وبعد اطلاع الباحث على الكثير من الدراسات والبحوث ومن خلال متابعته لأداء الطلاب في فعاليات ألعاب القوى كونه تدريسي في الكلية ومدرّب لاعب سابق بألعاب القوى لاحظ تدني وضعف في مستوى اللياقة البدنية والأداء المهاري لدى طلاب كلية التربية الرياضية بجامعة كرميان ومن أسبابه إن هناك ضعفاً في القوة العضلية والسرعة للرجلين والذي أثر سلبياً على الانجاز في فعالية الوثبة الثلاثية، الأمر الذي يشكل عائقاً في أداء مراحل هذه الفعالية بالسرعة والقوة المطلوبة، وعد الباحث هذه مشكلة علمية تحتاج الى حلول لذا ارتأى دراسة هذه المشكلة من خلال إيجاد تمرينات بالأسلوب الباليستي بشكل مقنن وباستخدام الوسائل العلمية والتي يمكن من خلالها تطوير السرعة والقوة العضلية للرجلين ومن ثم تطوير الانجاز لدى الطلاب.

3-1 هدف البحث: التعرف على تأثير الأسلوب الباليستي في تطوير السرعة والقوة العضلية للرجلين والانجاز بفعالية الوثبة الثلاثية.

4-1 فروض البحث

1- هناك فروق معنوية بين الاختبارات القبلية والبعديّة في متغيرات السرعة والقوة والانجاز بفعالية الوثب الثلاثية للمجموعتين الضابطة والتجريبية.

1- هناك فروق معنوية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي لمتغيرات السرعة والقوة العضلية للرجلين والانجاز بفعالية الوثبة الثلاثية.

5-1 مجالات البحث

1-5-1 المجال البشري: عينة من طلاب كلية التربية الرياضية- جامعة كرميان للعام الدراسي 2015-2016

1-5-2 المجال الزمني: للفترة من 2015/11/1 ولغاية 2016/1/31

1-5-3 المجال المكاني: ملعب كلية التربية الرياضية- جامعة كرميان في خانقين.

1-6 تحديد المصطلحات:

الأسلوب الباليستي: "أنه أسلوب تدريبي يستخدم قوة الدفع الذاتي للجسم ضد مقاومة خفيفة لتطوير القدرة العضلية والتغلب على النقص الحاصل في سرعة الأداء"⁽¹⁾. وهو أيضاً " أسلوب تدريبي يجمع بين عناصر التدريب البلايومترك وتدريب الانتقال وهو عبارة عن أداء حركات انفجارية بمقاومات خفيفة نسبياً ويتضمن قذف النقل أو الأداة المستخدمة بأقصى سرعة ممكنة"⁽²⁾.

2- الاطار النظري

2-1 تدريب الباليستيك: توجد هناك العديد من أساليب التدريب والتي يستطيع منها المدرب أن يبنى برنامجاً تدريبياً لتطوير مستوى اللاعبين، وهناك دائماً اختلاف في آراء الخبراء والمختصين والباحثين في تحديد الأساليب التدريبية الملائمة للاعبين للوصول إلى أفضل المستويات البدنية والمهارية، مما أدى إلى ظهور العديد من الأساليب الحديثة للتدريب ومنها تدريب الباليستيك أو تدريب المقاومة الباليستية (Ballistic Resistance Training)، وهو نوع من أنواع تدريبات القوة ويطلق عليه أيضاً تدريب القدرة الانفجارية، وذكر (NEWTON and KRAEMER 1999) " أن كلمة باليستيك (Ballistic) هي من أصل إغريقي وتعني (الرمي) وتشير كلمة (باليستي) الى تعجيل الوزن وإطلاقه في الهواء، ومن التمرينات الباليستية القفز من وضع القرفصاء مع مقاومة معينة وهي حركة تؤدي بواسطة العضلات وبكمية حركة محددة، وان هذا النوع من التدريب يجبر جسم الرياضي على تحشيد الألياف العضلية العاملة وتحفيزها، وتعد هذه الخاصية مهمة جداً لأن الألياف العضلية العاملة يجب ان تمتلك إمكانية كبيرة على التطور عند أداء تدريبات القوة"⁽¹⁾. وأكد (عبد الفتاح واحمد نصر 2003) بأنه "يمكن الاستفادة من تدريب الباليستيك خاصة في الألعاب الرياضية التي تتطلب الرمي والقفز والضرب لكرة الطائرة وكرة السلة وكرة القدم وغيرها، فهذه الألعاب تتطلب حركات بالباليستيكيه و تتضمن قدرة متفجرة خلال الحركة الكاملة، وتعرف الحركات الباليستيكيه (Ballistic Movement) بأنها الحركة المؤداة بواسطة العضلات ولكنها تستمر بواسطة كمية الحركة (التعجيل) للأطراف"⁽¹⁾. ويعرف (احمد فاروق خلف، 2003) تدريب الباليستيك بأنه " قدرة العضلات على أداء حركات بأقصى سرعة ممكنة عند مقاومة خفيفة ومتوسطة (30 - 50 %) من أعلى مستوى للرياضي ويشمل تدريبات رفع أثقال خفيفة ومتوسطة الوزن وبسرعات عالية منفصلة"⁽²⁾. فقد أشار (ميشل Michael) وآخرون "الى إن التدريب بأوزان خفيفة ومتوسطة 30- 50 % من مقدرة الرياضي والذي يتسم بسرعة عالية يؤثر في أجزاء مختلفة من منحنيات القوة والسرعة وأيضاً الهدف الرئيسي للتدريب على الأوزان الخفيفة والمتوسطة هو زيادة معدل إنتاج القدرة الانفجارية، بينما التدريب التقليدي الذي يكون باستخدام الأوزان الثقيلة هو لتطوير القوة القصوى للرياضيين، كما أن التدريب الذي يتسم بالسرعة العالية يؤدي إلى سرعة أداء الرياضي إلى حد كبير أكثر من التدريب التقليدي الذي يستخدم الأوزان الثقيلة"⁽³⁾. ويذكر (طلحة حسام الدين وآخرون، 1997) إن تدريبات القدرة التي ترتبط بدورة المد والتقصير كالباليستيك والبلايومترك صممت لكي تحقق تنمية مباشرة للقدرة العضلية وبالتالي رفع مستوى الأداء، ولا يوجد نظام واحد لتحديد الحمل المثالي في هذا النوع من التدريبات، لذا فإنه غالباً ما يستخدمون وزن الجسم كمقاومة في تدريباته وتعد الإستراتيجية المثالية في هذه الحالة في الدمج بين تدريب الباليستيك والبلايومترك عن طريق أداء تدريب البلايومترك ولكن مع استخدام أثقال خارجية بنسبة تسمح لرفع القدرة العضلية"⁽⁴⁾.

1- ماهر احمد العيسوي ؛ كلية التربية الأساسية- الجامعة المستنصرية، الانترنت، الأكاديمية الرياضية العراقية.

2- عمر نوري عباس ؛ تأثير التدريب الباليستي و البلايومترك في تطوير أهم القدرات البدنية والحركية و المهارية الخاصة باللاعبين الشباب في كرة السلة: (رسالة ماجستير، الجامعة المستنصرية / كلية التربية الأساسية، 2011)، ص42.

(1) Newton, R.U., Kraemer, W.J., and Hakkinen, K. Effects of ballistic training on preseason preparation of elite volleyball players. Medicine & Science in Sports & Exercise 1999, P,323-330.

(1) احمد نصر الدين سيف: موسوعة فسيولوجيا التدريب الرياضي، القاهرة، دار الفكر العربي، 2003، ص 153.

(2) احمد فاروق خلف: تأثير برنامج للتدريب الباليستي على بعض المتغيرات البدنية والمهارية للاعبين كرة السلة، المجلة العلمية، كلية التربية الرياضية، جامعة حلوان، مصر، العدد 40، 2003، ص 16.

(3) Michael H stone: Stevens , Margaret E stone , brain K schilling and Kyle C pierce ,athletic performance development , strength and conditioning ,volume 20 number , December , 1998, p 25.

(4) طلحة حسام الدين وآخرون. الموسوعة العلمية للتدريب الرياضي. ط 1، القاهرة، مركز الكتاب للنشر، 1997، ص 92.

ان الحركة المتفجرة والتي ينتج بها الرياضي اكبر مقدار من القوة وبأعلى سرعة ممكنة لابد ان يكون وزن المقاومة المستخدم خفيفاً، ولكي يتدرب الرياضي على هذه الحركة بأسرع ما يمكن حتى يحقق الهدف من التدريب، ويرى اغلب خبراء التدريب بان وزن المقاومة المثالي الذي يمكن استخدامه في تدريب الباليستي يتراوح ما بين 30-45% من الحد القصوى للوزن الذي يمكن ان يرفعه الرياضي لمرة واحدة، وتدريب الباليستيك ينشط حركة الرياضي يدرب العضلة للعمل بسرعة من خلال تحفيز الألياف العضلية على سرعة الانقباض وهي أكثر فائدة لأداء الرياضي لكون معظم الحركات الرياضية تكون متفجرة على عكس التدريب التقليدي بالأثقال الذي يركز على قوة العضلة أكثر من سرعة انقباض العضلة (1).

2-2 الأداء الفني (التكنيك) للوثبة الثلاثية: يعد تنفيذ الأداء الفني الصحيح يعد ضرورياً وأساسياً في تنفيذ مهارة الوثبة الثلاثية والأداء الفني الذي يطبقه الواثب واحد من الواجبات الرئيسية التي يجب ان يطبقها الواثب في الوقت المناسب سواء في التدريب او في وقت المنافسة والذي تساعده على تحقيق الاقتصادية في الجهد والطاقة لتحقيق الهدف من الأداء، ويتكون الاداء الفني للوثبة من المراحل الاتية:

2-2-1 الركضة التقريبية: يجب ان تكون الركضة التقريبية طويلة قدر الامكان بحسب امكانية اللاعب لكي تسمح له ان يحقق السرعة المطلوبة تقريبا ويجب ان تؤدي خطوات الاقتراب بارتقاء حتى تمكن الواثب من السيطرة على اجزاء جسمه اما اذا كانت الخطوة بطيئة سيفقد الواثب القوة الدافعة المطلوبة التي تحفزه لاداء المرحلة الاخرى من الاداء. ومساحة الركضة التقريبية تختلف بحسب سرعة الواثب ويتراوح طول الركضة التقريبية بين (35 - 45) مترا اي في حدود (18 - 22) خطوة ويتكون القسم الاول من الاقتراب من حوالي 12 - 16 خطوة ركض بينما يتكون القسم الاخير من (5-6 خطوات ركض) (2).

ان طول الركضة التقريبية يجب ان تكون من 100 - 130 قدم حوالي 30,5 - 39,5 متر اما طول الركضة التقريبية للواثب المبتدئ تصل الى 100 قدم (حوالي 30,5) ويكتسب الواثب الخبرة والالية بعد فترة من التدريب وبعدها يستخدم مسافة اطول للاقتراب وغالبا ما يستخدم المبتدئ علامات ضابطة لضبط خطواته (3). وبعد ان يكتسب الواثب خبرة فانه يفضل استعمال علامة لبداية ركضة الاقتراب فقط، وعلى الواثب ان يتمرن على اداء الركضة التقريبية حتى يتقنها في مراحل الاعداد العام والخاص بشكل مكثف.

2-2-2 الحجة:

وهي المرحلة الاولى من الوثبة الثلاثية حيث يقوم اللاعب بعد النهوض من اللوحة بمرجحة الرجل القائدة بسرعة وبزاوية مع الجذع (90) وزاوية ركبة ايضا نحو (80 - 90) ويكون مسار مركز ثقل الجسم في اثناء النهوض أماماً وللأعلى بقليل ثم بعد انتهاء النهوض ترجع الرجل القائدة بعد اجتياز الثلث الأول من مرحلة الطيران لتقدم الرجل القائدة وهي في الهواء لتستعد لعملية الهبوط الفعال ويجب على اللاعب ان يؤدي هذه الحركات وجذعه بشكل مستقيم تقريبا ثم يثني ركبتيه ثم يمدّها الى الامام بقدر المستطاع بحسبما هو مبين في الشكل (3) والفكرة هو ان يشعر الشخص انه يركض فوق لوح يجب ان نذكر الواثب بان عليه ان يبقى مستقيماً ولا ينظر الى الاسفل ولا ينحني الى الامام لان ذلك يجعل من الصعب عليه ان يرفع القدم من اجل الخطوة التالية. اما الذراع المنفردة لضمان عدم تقليل السرعة قبل الوصول الى لوحة النهوض اذ ان التقليل من السرعة عند استخدام الحركة المزدوجة للذراع في هذه المرحلة يسبب في عدم اكتمال اداء المرحلة اللاحقة بشكل جيد. وهناك ثلاث طرائق لحركة الذراع هي:

- حركة الذراع المنفردة (كحركة الركض).

- حركة الذراع المزدوجة.

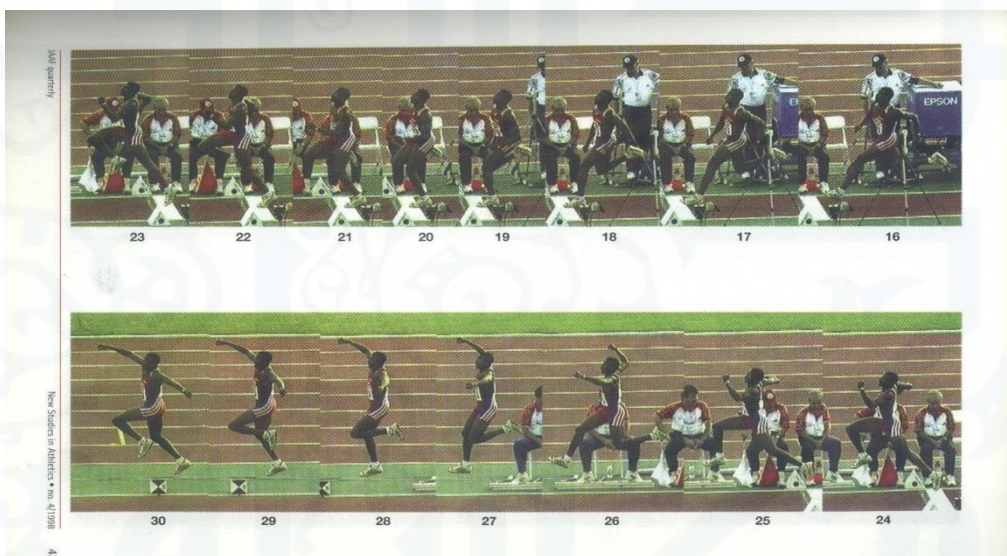
(1) باسم حسن غازي: تأثير التمرينات الباليستية في تطوير القدرة المتفجرة وسرعة اداء بعض المهارات للاعبين الشباب بالكرة الطائرة، أطروحة دكتوراه، كلية التربية الرياضية، جامعة بابل، 2009، ص25.

(2) Gunter Tidow: Models for teaching techniques and assessing movements in athletics , NSA, by I.A.A.F. Vol:5 No.3.1995.pp39-42

(3) Eckhard.H.: Triple encyclopedia , proceeding of the 11th annual meeting of American society of Biomechanics. pp. 187

- الجمع بين الحركتين.(1)

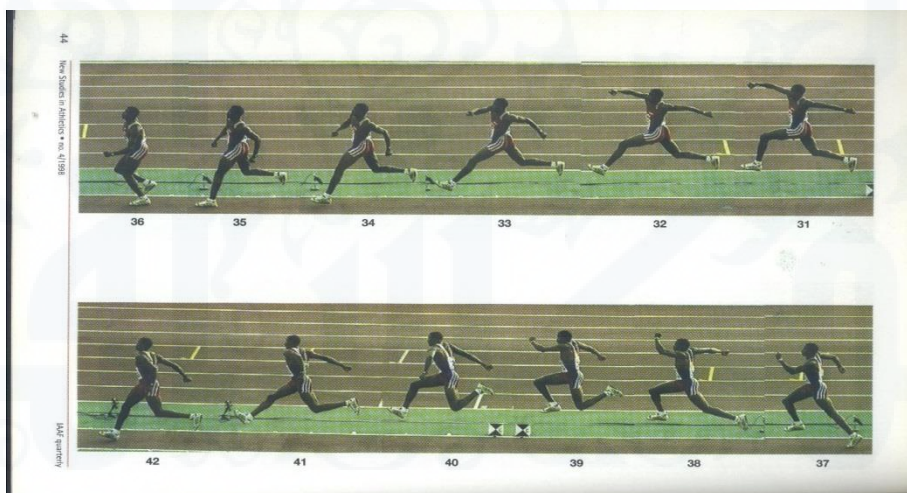
الى ان يصل الى لوحة النهوض وهذا شيء مقبول بالنسبة للمبتدئين ولكن بعد اكتساب بعض الخبرة يفضل ان يبدل اللاعب هذه الطريقة حيث يقوم باداء الحجلة لحركة الرجل.



الشكل(1): يوضح الحجلة.

2-2-3 الخطوة(1)

قبل إرجاع الحجلة بقليل يجب إرجاع الذراع ثانية استعدادا لاداء الخطوة وهي المرحلة الثانية من مراحل الوثبة الثلاثية، ويتم اداء الخطوة بسحب الرجل المعاكسة للامام التي تؤدي النهوض الحجلة كما موضح في الشكل (2).



الشكل(2): مرحلة الخطوة(2)

(1)Annelie Jurgens: Biomechanical investigation of the transition between the hop and the step. IAAF Vol.15 No.4.1998.pp.43

(1)Eckhard Hutt: Model technique analysis sheet for the horizontal jumps , part II ,The triple jump , NSA. By I.A.A.F. Vol:5 ,No:3 1995. pp 60-63.

(2) Annelie Jurgens, G.(OPCIL) ,.pp.44

على الوثائب ان يستعد لمرحلة الرجل الثانية الى الاعلى لكي يستعد الجسم باستخدام حركة الذراع المزدوجة اما اذا استعملت طريقة الذراع المنفردة فيجب ان تذهب الذراع المعاكسة كما في حركة الركض
الذراع يجب ان لا تكون اعلى من مستوى الكتف، وهناك طريقتان لتنفيذ الخطوة الطريقة الاولى هي ابقاء الجذع بشكل مستقيم وابقاء الجزء للاعلى ويجب ان تكون الرجل الدافعة بعد اداء عملية الدفع والرجل الثانية في اثناء الطيران في الخطوة بزاوية مناسبة في كل من الورك والركبة للتقليل من العزوم المقاومة في اثناء هذه المرحلة، ولمساعدة الوثائب على الاعتماد على رجليه، وفي المرحلة الاخيرة من الحركة يباعد الوثائب بين الرجلين قدر المستطاع وهذا الاتساع يكون بمساعدة سحب الذراعين الى الخلف لتهيئة حركة الذراع المزدوجة في مرحلة الوثب.

ومرة ثانية يجب ان تضرب القدم الارض اى تكون مسطحة تماما مع الارض وبينما تتم حركة الاتساع يتم ارجاع الذراعين الى خلف الظهر للتهيؤ لمرحلة الوثبة.

2-2-4 الوثبة⁽¹⁾

ان هذه المرحلة تتم بتبديل الأذرع اذا استعملت طريقة الذراع المنفردة اما اذا استعملت طريقة الذراع المزدوجة حيث يسحب الذراع ويقوم الرياضي بتنفيذ وثبة تشبه الوثب الطويل. وعلى اللاعب ان يحاول الارتفاع بقدر المستطاع باستعمال المرحلة بكلا الذراعين ثم يتم التباعد بين الساقين حتى يمكن للمشط ان يصل الى الحفرة ويظهر الشكل (3) مرحلة الوثبة.
- لاحظ حركة الذراع المنفردة على اللوح للمحافظة على السرعة.
- لاحظ عند الهبوط في مرحلة الحجلة والخطوة بالكاد مس المشط الارض في محاولة للبدء بالمرحلة التالية.
- لاحظ حركة الذراع المزدوجة في مرحلتي الخطوة والوثبة.
- لاحظ الزاوية المنخفضة للحجلة للمحافظة على السرعة فهي في كل مرحلة تزداد اكثر.
- لاحظ حركة الذراع المنفردة في مرحلة الوثبة.
- لاحظ الجهد في جعل المشط يهبط في الحفرة.
- لاحظ الاسلوبين الاساسيين لحركة الذراع في مرحلة الوثبة في الاعلى ترتفع الذراع الى الاعلى ومن جهة اخرى تذهب الذراع الى امام الجسد.



الشكل (3) مرحلة الوثبة⁽²⁾

(1)Young , W.B.: Track and field ; the triple jump and polymetrics, National strength and conditioning Association journal Lincoln (Neb) q,2,1987 , pp 22-24.

(2)Annelie Jurgens, G.(OPCIL) ,pp.45.

3- منهجية البحث وإجراءاته الميدانية

3-1 منهج البحث: استخدم الباحث المنهج التجريبي لملائمته مشكلة البحث وأهدافه.

3-2 مجتمع البحث وعينته

اشتمل مجتمع البحث على طلاب المرحلة الثالثة بكلية التربية الرياضية- جامعة كرميان وبالعقد 61) طالباً، أما عينة البحث فقد اشتملت (30) طالباً قسمت على المجموعتين المجموعة التجريبية (15) طالباً والمجموعة الضابطة (15) طالباً وزعت بالطريقة العشوائية. أما لتجانس المجموعتين فهي متجانسة لكونها من نفس المرحلة الدراسية والبيئة الاجتماعية وتعيش نفس الظروف الاقتصادية.

3-3 وسائل جمع المعلومات والأجهزة وأدوات البحث المستخدمة:

استخدمت الباحث وسائل وأدوات عدة لجمع البيانات والمعلومات والخروج بنتائج البحث وأهم تلك الوسائل والأدوات هي:

3-3-1 وسائل جمع المعلومات:

1- المصادر العربية والأجنبية.

2- شبكة المعلومات الدولية (الانترنت).

3- الاختبار والقياس

3-3-2 الأجهزة والأدوات المستخدمة في البحث:

1- شريط قياس طوله (50) متر.

2- ساعة توقيت الكترونية عدد (2) نوع (Casio) يابانية المنشأ.

3- مضار الوثب في ملعب الخارجي لكلية التربية الرياضية- جامعة كرميان.

4- كرات طبية بأوزان مختلفة.

5- صافرة.

6- حواجز يتراوح ارتفاعها ما بين (20-40) سم

3-4 إجراءات البحث

3-4-1 أدوات البحث: لغرض إجراء اختبار للسرعة والقوة العضلية للرجلين وقياس مستوى الانجاز بالوثبة الثلاثية استخدم الباحث

الاختبارات التالية علماً إنها اختبارات مقننة على البيئة العراقية:

1- اختبار الوثب الطويل من الثبات.

2- اختبار ثلاث حجلات.

3- اختبار ركض 30 متر من الوضع العالي.

4- الانجاز.

3-4-2 مواصفات الاختبارات:

1. اختبار ركض (30) متر من البداية العالية⁽¹⁾.

الغرض من الاختبار: قياس السرعة الانتقالية.

الأدوات المستخدمة: ساحة للاختبار، يحدد فيها خط البداية والنهاية والمسافة بينهما (30) متر، ومجالين للركض عرض كل مجال

(1.22) متر، ساعة توقيت الكترونية عدد (2)، صافرة عدد (2)، أعلام إشارة عدد (2).

(1) - ريسان خريبط مجيد؛ موسوعة القياسات و الاختبارات في التربية البدنية والرياضية: ج1: (بغداد، كلية التربية الرياضية/جامعة بغداد، 1991)، 273.

وصف الأداء: يقف الطالب خلف خط البداية من وضع البدء العالي، وعند سماع إشارة البدء يقوم اللاعب بالركض بأقصى سرعة ممكنة وبخط مستقيم ضمن مجاله إلى أن يجتاز خط النهاية.

إدارة الاختبار:

- مسجل يقوم بالنداء على أسماء الطلاب أولاً وتسجيل زمن أداء الاختبار ثانياً.
- مطلق يقوم بعملية إطلاق الطلاب وملاحظة صحة الأداء.
- ميقاتي عدد (2) لتوقيت زمن الاختبار.

تعليمات الاختبار:

- لخلق روح المنافسة بين الطلاب المختبرين يتم إجراء الاختبار لكل اثنين منهم معاً.
- على الطالب الالتزام بالبقاء ضمن مجال الركض المخصص أثناء أداء الاختبار.
- يعطى للمختبر محاولة واحدة فقط.

طريقة التسجيل:

يسجل للاعب الزمن المستغرق في قطع مسافة الاختبار لأقرب (100/1) من الثانية.

2- الوثب الطويل من الثبات:⁽¹⁾

الغرض من الاختبار: قياس القوة الانفجارية لعضلات الرجلين.

الأدوات اللازمة: أرض مستوية لا تعرض الفرد للانزلاق، شريط قياس، يرسم على الأرض خط بداية.

وصف الأداء: يقف المختبر خلف خط البداية والقدمان متباعدتان قليلاً والذراعان عالياً، تمرجح الذراعان أماماً أسفل خلفاً مع ثني الركبتين نصفاً وميل الجذع أماماً حتى يصل إلى ما يشبه وضع البدء في السباحة، ومن هذا الوضع تمرجح الذراعان أماماً بقوة مع مد الرجلين على امتداد الجذع ودفع الأرض بالقدمين بقوة في محاولة للوثب أماماً أبعد مسافة ممكنة.

تعليمات الاختبار:

- لكل مختبر محاولتان تسجل له أفضلهما.
- إذا ما اختل توازن المختبر ولمس الأرض بجزء آخر من جسمه عدا القدمين تعتبر المحاولة لاغية ويجب إعادتها.
- يجب أن تكون القدمين ملامستين الأرض حتى لحظة الارتقاء.

إدارة الاختبار:

- مسجل يقوم بالنداء على الأسماء وتسجيل النتائج.
- محكم يقوم بحساب مسافة الوثب وملاحظة الأداء.

طريقة التسجيل: يسجل للمختبر المسافة من خط البداية (الحافة الداخلية) حتى آخر اثر تركه الطالب المختبر والأقرب لخط البداية مقاسه بالمتر وأجزاءه.

3- اختبار ثلاث حجلات يمين - يسار: *

الغرض من الاختبار: قياس القوة السريعة للرجلين.

الأدوات اللازمة: ساحة لإجراء الاختبار، شريط قياس، طباشير.

(1) - محمد صبحي حسنين؛ القياس والتقويم في التربية البدنية والرياضية، ج 1 ط4: (القاهرة، دار الفكر العربي، 2001)، ص307.
* - قام الباحث بتقنين هذا الاختبار وإيجاد معامل الصدق والثبات والموضوعية، إذ بلغ معامل الصدق لاختبار ثلاث حجلات يمين (0.95) ومعامل الثبات (0.91) والموضوعية (0.97) وثلاث حجلات متتالية يسار معامل الصدق (0.94) والثبات (0.89) والموضوعية (0.97)..
504

وصف الأداء:

- يضع المختبر قدم اليمين على خط البداية وعند سماعه إشارة البدء يبدأ بالحجل برجل واحدة ثلاث جولات متتالية محاولاً قطع أطول مسافة.
- يعود المختبر مشياً إلى خط البداية ليضع قدم اليسار خلف خط البداية وعند سماعه إشارة البدء يبدأ بالحجل برجل اليسار ثلاث جولات متتالية.

أدارة الاختبار:

- مسجل: يقوم بالنداء على المختبرين أولاً وتسجيل النتائج ثانياً.
- محكم يراقب الأداء ويقيس مسافة الجولات الثلاث.

تعليمات الاختبار:

- يبدأ الحجل من الثبات.
- يؤدي المختبر ثلاث جولات متتالية على نفس الرجل.

طريقة التسجيل:

- تحتسب لمختبر مسافة الجولات الثلاث يمين- يسار مقاسه بالمتر وأجزاءه.
- للمختبر محاولتان تحتسب له أفضلهما.
- تقاس المسافة من الحافة الداخلية لخط البداية إلى اقرب اثر لقدم الواثب من جهة هذا الخط.

3-4-3 الاختبارات القبلية

أجرى الباحث الاختبارات القبلية لعينة البحث بعد تنفيذ وحدتين تعريفيتين، للمجموعتين التجريبية والضابطة، تضمنتا شرح مراحل أداء فعالية الوثبة الثلاثية، وبعد ذلك أعطي الوقت الكافي لعينة البحث لتطبيق هذه الفعالية خلال الوحدتين التعليميتين، وفي نهاية الوحدة التعريفية الثانية، تم إجراء الاختبارات القبلية للمجموعة التجريبية، وفي يوم الاثنين 9 / 11 / 2015.

الاختبارات المجموعة الضابطة يوم الأربعاء 11/11/2015.

ولغرض التحقق من تكافؤ عينة البحث، قام الباحث بإيجادها من خلال نتائج الاختبار القبلي في متغيرات البحث، والجدول (1) يبين ذلك.

جدول (1) يبين تكافؤ المجموعتين في متغيرات البحث

نوع الدلالة	نسبة الخطأ	قيمة T المحسوبة	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		المجموعة الاختبارات
			ع	س	ع	س	
غيرمعنوي	0.320	1.013	0.253	1.787	0.255	1.693	اختبار الوثب الطويل من الثبات
غيرمعنوي	0.483	0.711	1.302	7.133	1.265	6.800	اختبار ثلاث جولات
غيرمعنوي	0.437	0.789	1.060	6.867	1.246	6.533	ركض 30متر
غيرمعنوي	0.214	1.271	0.862	7.800	0.862	8.200	الانجاز

يبين الجدول (1) الأوساط الحسابية والانحرافات وإن قيم (t) المحسوبة والبالغة (1.013، 0.711، 0.789، 1.271) على التوالي، وعند درجة حرية (28) ونسبة خطأ (0.320، 0.483، 0.437، 0.214) على التوالي وهي أكبر من مستوى دلالة (0.05)، وهي غير دالة إحصائياً، مما يدل على تكافؤ مجموعتي البحث في الاختبارات قيد البحث.

3-4-2 تنفيذ التجربة الرئيسية للمنهج التعليمي

من خلال المنهج المستخدم قام الباحث باستخدام الأسلوب البالستي والأسلوب المتبع. إذ استغرق المنهج التعليمي (4) أسابيع، وبواقع وحدتين تعليميتين أسبوعياً، وبذلك بلغ مجموع الوحدات التعليمية مراحل فعالية الوثبة الثلاثية (8) وحدات. وبلغ زمن الوحدة

التعليمية الواحدة (90) دقيقة على وفق المقرر الدراسي للكلية. واعتمد الباحث على مفردات المنهج التعليمي المتبع من مدرّس المادة في الكلية، والمعتمد في كليات التربية الرياضية كافة. وقام بتطبيق مفردات المنهج التعليمي، وعلى وفق أسلوب البالستي بالنسبة للمجموعة التجريبية، والأسلوب الأمري والمتبع من قبل المدرس للمجموعة.

وتم تنفيذ المنهج التعليمي بالأسلوب البالستي في الجزء التطبيقي من الوحدة التعليمية، وللفترة من يوم الاثنين 2015/11/16 ولغاية يوم الأربعاء 2015/12/9.

3-4 الاختبارات البعدية

بعد انتهاء المنهج التعليمي، أجريت الاختبارات البعدية على المجموعتين التجريبية والضابطة، وبالظروف والأحوال نفسها التي كانت في الاختبارات القبلية زكالاتي:

المجموعة التجريبية: في يوم الاثنين 2015/12/14.

المجموعة الضابطة: يوم الأربعاء 2015/12/16.

3-5 الوسائل الإحصائية

استخدم الباحث الحقيبة الإحصائية (SPSS) لمعالجة النتائج ومن هذه الوسائل (الوسط، الانحراف المعياري اختبار (ت) للعينات المترابطة وغير المترابطة).

4- عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها

تم وضع النتائج على شكل جداول لما تمثله من سهولة في استخلاص الأدلة العلمية ولأنها أداة توضيحية مناسبة للبحث لما تحتويه من قيم حسابية وإحصائية تسهل على القارئ فهم موضوع الدراسة وما توصلت إليه في الوصول الى أهداف البحث.

4-1 عرض نتائج الاختبارات القبلية والبعدية للمجموعتين في متغيرات البحث وتحليلها ومناقشتها:

لغرض معرفة ما أظهرته نتائج الاختبارات القبلية والبعدية للمجموعتين أستخدم الباحث اختبار (T) لمعرفة الفروق بين الأوساط الحسابية للاختبارات القبلية والبعدية للمجموعتين الضابطة والتجريبية، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذا دلالة إحصائية بين الاختبارين القبلي والبعدي ولمصلحة الاختبار البعدي بالنسبة للمجموعة التجريبية. وكما هو مبين في الجدولين (2)، (3).

الجدول (2)

يبين الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للاختبار القبلي في متغيرات البحث للمجموعة التجريبية

ت	الاختبارات	وحدة القياس	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
			س	ع	س	ع
1	اختبار الوثب الطويل من الثبات	متر	1.787	0.253	1.910	0.285
2	اختبار ثلاث حجلات	متر	7.133	1.302	8.533	1.187
3	ركض 30متر	ثانية	6.867	1.060	5.867	0.915
4	الانجاز	متر	7.800	0.862	10.533	1.506

يبين الجدول (2) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للاختبارات القبلية والبعدية للمجموعة التجريبية فقد بلغ الوسط الحسابي في الاختبار القبلي والاختبار البعدي في اختبار الوثب الطويل من الثبات (1.787، 1.910) على التوالي وبلغ الانحراف المعياري (0.253، 0.285) على التوالي. أما الوسط الحسابي في الاختبارات القبلية والبعدية في اختبار ثلاث حجلات (7.133، 8.533) على التوالي، والانحراف المعياري (1.302، 1.187) على التوالي. أما في اختبار ركض (30) متر فقد بلغ الوسط الحسابي في الاختبارين القبلي والبعدي (6.867، 5.867) على التوالي، والانحراف المعياري (1.060، 0.915) على التوالي. وبلغ الوسط الحسابي للاختبارين القبلي والبعدي للانجاز (7.800، 10.533) على التوالي والانحراف المعياري (0.862، 1.506) على التوالي.

الجدول (3)

يبين فرق الأوساط الحسابية والانحراف المعياري وقيمة (t) المحسوبة ودلالة الفروق بين نتائج الاختبار القبلي لمتغيرات البحث للمجموعة التجريبية

الاختبار	ف س	ع ف	قيمة t المحسوبة	مستوى الخطأ	دلالة الفروق
اختبار الوثب الطويل من الثبات	0.123	0.231	2.066	0.58	معنوي
اختبار ثلاث حجلات	1.400	2.197	2.468	0.027	معنوي
ركض 30متر	1.000	1.195	3.240	0.006	معنوي
الانجاز	2.733	1.792	5.909	0.000	معنوي

يبين الجدول (3) الفروق بين الأوساط وانحرافات الفروق وقيمة (ت) المحسوبة ومستوى الخطأ بين الاختبارات القبلي والبعدي في متغيرات البحث للمجموعة التجريبية فقد بلغت قيم (ت) المحسوبة في الاختبارات (2.066، 2.468، 3.240، 5.909) على التوالي وينسب خطأ (0.058، 0.027، 0.006، 0.000) على التوالي وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05) مما يدل على وجود فروق معنوية لصالح الاختبار البعدي.

ويعزو الباحث سبب ذلك إلى أن الأسلوب البالستي الذي اعتمده الباحث أدى إلى تطوير أداء عينة البحث في الاختبارات المعتمدة من قبله إذ أن خصوصية التمارين البالستية المختارة في المنهج التدريبي من تنوع بالشدد المستخدمة وكان لها تأثيرات فعالة في الجهاز العصبي، فالتمارين البالستية تساعد في سرعة ردود الأفعال العضلية والوصول بها إلى الحالة التدريبية الجيدة، لذلك نرى هذا التطور الإيجابي في نتائج اختبار القدرة الانفجارية لإفراد العينة. ويؤكد (مهدي كاظم علي) أن زيادة القابلية في الوثب بصورة عامة لا تعتمد على القوة القصوى برفع الأثقال وإنما بتدريبات القفز بوزن الجسم⁽¹⁾.

ويذكر (ابو العلا احمد 1992) أن تدريب القدرة يحتاج إلى سرعة عالية خلال التمرينات من أجل الحصول على أداء حركي أفضل خلال المنافسات⁽²⁾.

ولغرض معرفة الفروق بين الاختبارات القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة استخدم الباحث اختبار (ت) لمعرفة ذلك والجدولين (4)، و (5) يبينان ذلك:

الجدول (4)

يوضح الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للاختبار القبلي في متغيرات البحث للمجموعة الضابطة

ت	الاختبارات	وحدة القياس	القبلي		البعدي	
			س	ع	س	ع
1	اختبار الوثب الطويل من الثبات	متر	1.693	0.255	1.82	0.207
2	اختبار ثلاث حجلات	متر	6.800	1.265	7.733	1.100
3	ركض 30متر	ثانية	6.533	1.246	6.467	1.187
4	الانجاز	متر	8.200	0.862	8.933	0.799

يبين الجدول (4) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للاختبارات القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة فقد بلغ الوسط الحسابي في الاختبار القبلي والاختبار البعدي في اختبار الوثب الطويل من الثبات (1.693، 1.820) على التوالي وبلغ الانحراف المعياري (0.255، 0.207) على التوالي. أما الوسط الحسابي في الاختبارات القبلي والبعدي في اختبار ثلاث حجلات (6.800،

(1) مهدي كاظم علي: "دراسة بعض الأساليب المستخدمة لتنمية القوة المميزة بالسرعة في إنجاز الوثبة الثلاثية"، بحث منشور، مجلة التربية الرياضية، جامعة بغداد، 1995، ص 338.

(2) ابو العلا احمد عبد الفتاح: هضبة القوة وكيف يمكن التغلب عليه، القاهرة، مركز التنمية الإقليمي، نشرة ألعاب القوى، 1992، ص 78.

7.733) على التوالي، والانحراف المعياري (1.265، 1.100) على التوالي. أما في اختبار ركض (30) متر فقد بلغ الوسط الحسابي في الاختبارين القبلي والبعدي (6.533، 6.467) على التوالي، والانحراف المعياري (1.246، 1.187) على التوالي. وبلغ الوسط الحسابي للاختبارين القبلي والبعدي للانجاز (8.200، 8.933) على التوالي والانحراف المعياري (0.862، 0.799) على التوالي.

الجدول (5)

يبين فرق الأوساط الحسابية والانحراف المعياري وقيمة (t) المحسوبة ودلالة الفروق بين نتائج الاختبار القبلي لمتغيرات البحث للمجموعة الضابطة

الاختبار	ف	ع ف	قيمة t المحسوبة	مستوى الخطأ	دلالة الفروق
اختبار الوثب الطويل من الثبات	0.127	0.166	2.964	0.010	معنوي
اختبار ثلاث حجلات	0.933	1.831	1.974	0.068	غير معنوي
ركض 30متر	0.067	1.870	0.138	0.892	غيرمعنوي
الانجاز	0.733	0.961	2.955	0.010	معنوي

يبين الجدول (5) الفروق بين الأوساط وانحرافات الفروق وقيمة (ت) المحسوبة ومستوى الخطأ بين الاختبارات القبلي والبعدي في متغيرات البحث للمجموعة التجريبية فقد بلغت قيم (ت) المحسوبة في الاختباري الوثب الطويل من الثبات والانجاز (2.964، 2.955) على التوالي وينسب خطأ (0.010، 0.010) على التوالي وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05) مما يدل على وجود فروق معنوية لصالح الاختبار البعدي.

أما في اختباري ثلاث حجلات وركض (30) متر فقد بلغت قيم (ت) المحسوبة (1.974، 0.138) على التوالي وينسب خطأ (0.068، 0.892) وهي أكبر من مستوى دلالة (0.05) مما دل ذلك على عدم وجود فروق معنوية بين الاختبار القبلي والبعدي. ويعزو الباحث إلى أن الأسلوب المتبع كان له تأثير نسبي وما يحتويه من تمارين لتطوير القدرة الانفجارية لعضلات الرجلين وساهم في تطوير الانجاز.

2-4 عرض نتائج الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي في متغيرات البحث وتحليلها ومناقشتها:

الجدول (6)

يوضح الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (t) المحسوبة ودلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في

الاختبار البعدي لمتغيرات البحث

ت	الاختبارات	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة (ت)	نسبة الخطأ	الدلالة
		س	ع	س	ع			
1	اختبار الوثب الطويل من الثبات	1.910	0.285	1.82	0.207	0.998	0.327	غيرمعنوي
2	اختبار ثلاث حجلات	8.533	1.187	7.733	1.100	1.915	0.066	غيرمعنوي
3	ركض 30متر	5.867	0.915	6.467	1.187	1.550	0.132	غيرمعنوي
4	الانجاز	10.533	1.506	8.933	0.799	3.636	0.001	معنوي

أظهرت نتائج الجدول (6) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) المحسوبة ونسبة الخطأ في الاختبار البعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة، إذ بلغ الوسط الحسابي في اختبار الوثب الطويل (1.910) والانحراف المعياري (0.285) للمجموعة التجريبية، وبلغ الوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (1.820) والانحراف المعياري (0.207) وقيمة (ت) المحسوبة (0.998) ونسبة خطأ (0.327) أكبر من مستوى (0.05) مما دل على عدم وجود فروق معنوية بين المجموعتين. وفي اختبار ثلاث حجلات بلغ الوسط الحسابي للمجموعتين التجريبية والضابطة (8.533، 7.733) على التوالي والانحراف المعياري لهما (1.187، 1.100) على التوالي وبلغت قيمة (ت) المحسوبة (1.915) ونسبة الخطأ (0.066) أكبر من مستوى (0.05) مما دل على عدم وجود فروق بين

المجموعتين. أما في اختبار ركض (30) متر فقد بلغ الوسط الحسابي للمجموعتين (5.876، 6.467) على التوالي وبانحراف معياري (0.915، 1.187) على التوالي وبلغت قيمة (ت) المحسوبة (1.550) ونسبة الخطأ (0.132) وهي أكبر من مستوى (0.05) مما دل على عدم وجود فروق بين المجموعتين.

ويعزو سبب عدم وجود فروق في الاختبارات بين المجموعتين إلى أن تأثير الأسلوب البالستي والأسلوب المتبع من قبل المدرس كان لهما نفس المستوى من التأثير مع وجود فروق طفيفة عند ملاحظتنا للأوساط الحسابية ولصالح المجموعة التجريبية. أما في الانجاز فقد بلغ الوسط الحسابي للمجموعتين (10.533، 8.933) على التوالي وبانحراف معياري (1.506، 0.799) على التوالي وبلغت قيمة (ت) المحسوبة (3.636) ونسبة الخطأ (0.001) وهي أقل من مستوى (0.05) مما دل على وجود فرق معنوي ولصالح المجموعة التجريبية. ويعزو الباحث سبب وجود فروق معنوية في الانجاز إلى التأثير الإيجابي للأسلوب البالستي على قابليات أفراد عينة المجموعة والذي ساهم في تطوير الانجاز.

5 – الاستنتاجات والتوصيات

5 – 1 الاستنتاجات

1. أحدث الأسلوب البالستيك تطور القوة العضلية والسرعة للرجلين والانجاز للمجموعة التجريبية.
2. كان الأسلوب المتبع للمجموعة الضابطة فعال في تطوير القدرة الانفجارية للرجلين والانجاز ولم يكم فعالاً في تطوير السرعة وثلاث حجلات.
3. لا توجد فروق معنوية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لتطوير متغيرات البحث ماعدا الانجاز وكان لصالح المجموعة التجريبية.

5 – 2 التوصيات:

1. استخدام المنهج التعليمي بالأسلوب البالستيك في تطوير بعض القدرات البدنية الأخرى لدى طلاب كلية التربية الرياضية بجامعة كرميان.
2. ضرورة اهتمام مدرسي ألعاب القوى بتطوير القدرة العضلية والسرعة لما لها دور أساسي في تحسين المستوى المهاري لدى الطلاب وفي كافة الألعاب.
3. ضرورة إجراء بحوث مشابهة لدراسة تأثير الأسلوب البالستي على القدرات الحركية والمهارية ولمختلف الألعاب الأخرى للفئات العمرية المختلفة.

المصادر:

- ابو العلا احمد عبد الفتاح: هضبة القوة وكيف يمكن التغلب عليه، (القاهرة، مركز التنمية الاقليمي، نشرة العاب القوى، 1992).
- احمد فاروق خلف: تأثير برنامج للتدريب الباليستي على بعض المتغيرات البدنية والمهارية للاعبين كرة السلة، المجلة العلمية، كلية التربية الرياضية، جامعة حلوان، مصر، العدد 40، 2003.
- احمد نصر الدين سيف: موسوعة فسيولوجيا التدريب الرياضي: (القاهرة، دار الفكر العربي، 2003).
- باسم حسن غازي: تأثير التمرينات الباليستية في تطوير القدرة المتفجرة وسرعة اداء بعض المهارات للاعبين الشباب بالكرة الطائرة، أطروحة دكتوراه، كلية التربية الرياضية، جامعة بابل، 2009.
- ريسان خريبط مجيد: موسوعة القياسات والاختبارات في التربية البدنية والرياضية: ج1: (كلية التربية الرياضية/جامعة بغداد، 1991).
- صريح عبدالكريم، طالب فيصل، العاب الساحة والميدان، ط 1، (بغداد، الدار الجامعية للطباعة والنشر والترجمة، 2001).
- طلحة حسام الدين وآخرون. الموسوعة العلمية للتدريب الرياضي. ط 1، القاهرة، مركز الكتاب للنشر، 1997.

- عمر نوري عباس ؛ تأثير التدريب الباليستي و البلايومترك في تطوير أهم القدرات البدنية والحركية و المهارية الخاصة باللاعبين الشباب في كرة السلة:(رسالة ماجستير،الجامعة المستنصرية / كلية التربية الأساسية،2011).
- ماهر احمد العيساوي ؛ كلية التربية الأساسية- الجامعة المستنصرية، الانترنت، الأكاديمية الرياضية العراقية.
- محمد صبحي حسنين؛ القياس والتقويم في التربية البدنية والرياضية، ج1 ط4: (القاهرة، دار الفكر العربي، 2001).
- مهدي كاظم علي: " دراسة بعض الأساليب المستخدمة لتنمية القوة المميزة بالسرعة في إنجاز الوثبة الثلاثية "، بحث منشور، مجلة التربية الرياضية، جامعة بغداد.
- Annelie Jurgens: Biomechanical investigation of the transition between the hop and the step. IAAF Vol.15 No.4.1998.
- Eckhard.H.: Triple encyclopedia , proceeding of the 11th annual meeting of American society of Biomechanics.
- Eckhard Hutt: Model technique analysis sheet for the horizontal jumps , part II ,The triple jump , NSA. By I.A.A.F. Vol:5 ,No:3 1995.
- Gunter Tidow: Models for teaching techniques and assessing movements in athletics , NSA, by I.A.A.F. Vol:5 No.3.1995.
- Newton, R.U., Kraemer, W.J., and Hakkinen, K: Effects of ballistic training on preseason preparation of elite volleyball players. Medicine & Science in Sports & Exercise1999.
- Michael H stone: Stevens , Margaret E stone: brain K schilling and Kyle C pierce ,athletic performance development , strength and conditioning ,volume 20 number , December , 1998.
- Young , W.B,: Track and field ; the triple jump and polymetrics, National strength and conditioning Association journal Lincoln (Neb) q,2,1987.

تحليل الواقع الجغرافي لشبكة الارواء والبزل في محافظة بابل

م. زينب عباس موسى

جامعة بابل / كلية التربية الاساسية

Analyzing the Geographical Reality of the Irrigation and Drainage Network in Babel Government

Lect. Zaynab Abbas Musa

zainb1982shn2gmail.com

Abstract

Water is one of the most important natural resources as it is the source of life. Also, it is the bases to economical and social development. It is said that where water is found, there is life. The first cultures where found on the river banks.

Keywords: irrigation, drainage, surface, climate.

الكلمات المفتاحية: الري، البزل، السطح، المناخ

المقدمة

يعد الماء من الموارد الطبيعية الأساسية فهو عنصر الحياة الاسمي والضروري لجميع الكائنات الحية والعامل الجوهري لكل نشاط اذ يعد بحق حجر الزاوية لكل تنمية اقتصادية واجتماعية ولا عجب اذا قيل حيثما وجد الماء وجدت الحياة فقد نشأ اقدم الحضارات وتطورت على ضفاف الانهار ونظرا لأهمية الماء في العالم بشكل عام وفي بلدنا بشكل خاص دفعني ذلك الى دراسة هذا الموضوع الأهمية حاليا ومستقبلا.

تعد دراسة شبكة الري والبزل ذات أهمية كبيرة لا سيما في المناطق الجافة وشبه جافة والتي تعد منطقة الدراسة جزء منها لما لها من أهمية كبيرة في الاستعمالات الزراعية حيث ان وضع خطة للتنمية في المجالات الاروائية سواء كان في الحقل الزراعي او الصناعي لا بد من ان تصاحبه دراسة للأنظمة المائية المتاحة تتضمن المتطلبات الحالية والمستقبلية وان اهمال هذا الجانب يؤدي الى تعثر تلك الخطط وفشلها.

لقد تضمن البحث خمسة مباحث تمثل المبحث الاول بالاطار النظري للبحث اما المبحث الثاني فقد تناول مفهوم الري والبزل وتضمن المبحث الثالث التعرف على الخصائص الطبيعية المؤثرة في بابل وجاء المبحث الرابع بعرض الامتداد الجغرافي لشبكة الارواء والبزل واختص المبحث الخامس بأهم المشاكل التي تواجه شبكة الارواء والبزل وسبل معالجتها

مشكلة البحث

ان اختيار مشكلة البحث وتحديد بعنايتها تمثل الخطوة الاولى من خطوات البحث، وهي مهمة لدى الباحثون لأنها الأساس الذي يستند عليه البحث العلمي لذا حددت مشكلة البحث من خلال السؤال التالي: "ما تأثير الخصائص الطبيعية في كفاءة شبكة الري والبزل في محافظة بابل؟"

فرضية البحث

تعد فرضية البحث حلاً أولياً للمشكلات وهي تفسير للظواهر المدروسة ولن تكون هناك دراسة مشكلة ما لم تتوفر معلومات ملائمة عنها، وعلى هذا الأساس وضعت الفرضية الآتية: "تأثر شبكة الري والبزل في محافظة بابل بجملة من الخصائص الطبيعية"

أهمية البحث

تمثل الموارد المائية أهم ثروة طبيعية على الارض يعتمد عليها مستقبل وتطور الحضارة الانسانية ورفاه البشر، ان زيادة الطلب على المياه بفعل النشاط البشري متعدد الجوانب، فضلاً عن توزيعها غير المتجانس على الكرة الارضية والذن يحتمل استغلالها بصورة أمثل. هذا من جهة ومن جهة أخرى ان الري يسهم في تغيير الانتاج لمواجهة متطلبات التغير بما يتناسب وحاجة السكان هذا

كلمة قد دفع عدد كبير من المتخصصين للبحث عن النتائج السلبية التي رافقت تطبيقات الري للوصول الى تحسين كفاءات الري وكان من اهمها إجراء البحوث في جوانب الري التكميلي وتطور مفهومة بالشكل الذي يسهم في زيادة الانتاج واستقراره. لذلك تم اختيار هذا الموضوع للتعرف على واقع الري والبرزل في محافظة بابل.

منهجية البحث

يعتمد البحث العلمي على منهجية معينة تتناسب مع موضوع البحث لذلك اعتمد على المنهج الوصفي التحليلي للمعلومات والبيانات التي يتم جمعها خلال مدة البحث وتحليلها لأجل الوصول الى النتائج المرجوة من البحث، وقد تم الاعتماد في جميع المعلومات الخاصة بالبحث على المصادر المكتبية سواء في المكتبات العامة او الخاصة وعلى دائرة الموارد المائية في محافظة بابل بشكل خاص.

حدود البحث

تشمل حدود البحث المكانية (منظومة شط الحلة) الواقعة على شط الحلة الذي يقع في محافظة بابل بين دائرتي عرض (15، 32°_44، 32°) شمالاً وحطي طول (44°_15، 44°_44) شرقاً. تضم منطقة الدراسة (30) جدولاً رئيسياً ابتداء من قضاء المحاويل (عدا ناحية المشروع) مروراً بمركز قضاء الحلة وقضاء الهاشمية الى الحدود الادارية لمحافظة القادسية. اما حدود البحث الزمنية فتتمثل بالمدة (2000_2014) خريطة رقم (1)

خريطة رقم (1)

موقع محافظة بابل من العراق



المصدر: الهيئة العامة للمساحة بخارطة العراق الادارية، بغداد، 2002.

المبحث الثاني

أولاً: مفهوم الري والبزل

يعرف الري بأنه عملية امداد التربة بالماء بهدف توفير الرطوبة التي يتطلبها النبات بكميات جيدة لغرض الحصول على انتاج عالي لوحد المساحة المزروعة، لذا فهو يعد الدعامة الاساسية للانتاج الزراعي في المناطق الجافة. (1)

و هناك تعريف اوسع واكثر شمولاً يمكن حصره بالنقاط التالية:

- 1- إضافة الماء للارض لامداد الرطوبة اللازمة لنمو النبات.
- 2- تأمين المحصول ضد فترات الجفاف القصيرة المدى.
- 3- ترطيب الارض والهواء الجوي وبالتالي تهيئة ظروف مناخية اكثر ملائمة لنموالنبات
- 4- تضعف درجة تركيز الاملاح.
- 6- تقليل درجة تصلب قشرة التربة العليا.
- 7- مساعدة عملية الحراثة. (2)

كما ويعرف الري بأنه وصول الماء للارض الزراعية اما طبيعياً عن طريق الامطار (الزراعة المطرية)او بطريقة صناعية بالكمية المطلوبة وفي الميعاد المناسب (الزراعة المروية).و يعد الري احدى الفنون القديمة قدم الحضارة نفسها وقد حدث هذا في مصر والصين والباكستان واليابان وبلاد ما بين النهرين. (3)

و تتركز اغلب المناطق الاروائية في العراق على جانبي نهري دجلة، و الفرات والروافد الاخرى، و توجد مناطق اروائية مهمة في شمال القطر تعتمد على مياه العيون والابار، فان المناطق الجبلية المرتفعة في شمال والشمال الشرقي من القطر تسقط فيها الامطار بكميات اكثر من (500 ملم)شهرياً وتكون كافية للانتاج الزراعي، اما في المناطق الاخرى فان الزراعة الكثيفة لا تتجح الا بالري (4)

أساليب وطرائق الري المستعملة:.

يسود في منطقة الدراسة اساليب وطرائق ري متباينة زمانياً ومكانياً في طبيعة السيطرة على توزيعات المياه الى الاراضي الزراعية، اذ أنها فن قديم استعمله الانسان العراقي لتلبية احتياجاته الزراعية، ولكن من خلال هذا الاستعمال وما شهدته العراق من تقديم علمي وتكنولوجي تطورت هذه الاساليب والطرائق في اصال المياه الاخرى والتي كان لها دور كبير في تحقيق الهدف منه في توسيع المساحات الزراعية مع الاستخدام الامثل للوحدة المائية. (5)

أولاً: اساليب الري المستعملة:

أ - اسلوب اصال الماء بالواسطة:

يعد اسلوب الري بالواسطة هو عملية اصال المياه الى الاراضي الزراعية عن طريق رفعها اما بواسطة استعمال وسائل قديمة كالكرود والنواعير والطواحين او بواسطة الوسائل الحديثة كالمضخات والماطورات الاكثر انتشاراً في المحافظة بتركز هذا الاسلوب في مناطق الاكتاف الطبيعية التي تمتاز بارتفاع اراضيها الزراعية عن مصادر اروائها النهرية بحيث لا يمكن السيطرة على تنظيم المياه

(1) محمود بدر علي السميع، دراسة تقويمية لطرائق الري المستخدمة في الزراعة عند المنطقة الصحراوية بين كربلاء والنجف، مجلة البحوث الجغرافية، العدد(14)، نجف، 2011، ص63

(2) عبد الامير كاسب مزعل، دراسة جغرافية لنظم الري والبزل على نهري الحسينية وبني حسن في كربلاء، رسالة ماجستير(غير منشورة)، كلية الادب، جامعة البصرة، 1988، ص3

(3) بحث من الانترنت <http://shraian>agriculture.orgliste>

(4) ليث خليل اسماعيل ، الري، البزل ، مديرية دار الكتب للطباعة والنشر، الموصل، 1988، ص18.

(5) محمد عبد الله نجم وخالد بدر حمادي ، الري، لكلية الزراعة ، جامعة البصرة ، 1980، ص 3

فيها بصورة متساوية الا عن طريق استعمال هذا الاسلوب ، فضلاً عن زيادة استعماله في المناطق التي تزيد فيها الاراضي عن مستوى مناسب المياه السطحية في الانهار وجداول الري.

لما لذلك من مميزات كثيرة اولها تتمثل في تقليل الضائعات المائية فضلاً عن قدرة المضخات في السيطرة على تدفق المياه الى الاراضي الزراعية والتحكم في سرعتها من مكان الى اخرى، و مع ذلك فهي لا تخلو من السلبيات التي فيها، منها ما يتعلق بزيادة تكاليفها فهي تكلف المزارعين نفقات كثيرة، الامر الذي يدفعهم الى استبدالها بوسائل ري قديمة كالطوحين او النواعير او انهم يحاولون التقليل من تلك النفقات المرتفعة عن طريق اختيارهم محاصيل زراعية لا تتطلب الا كميات قليلة من الماء وذات مردود اقتصادي يعود عليهم بالنفع كمحاصيل البستنة على سبيل المثال.⁽¹⁾

ب- اسلوب ايبصال الماء سيحاً:

يعتبر هذا الاسلوب من اقدم الاساليب المستعملة في الري ويرتبط هذا الاسلوب بالاراضي الزراعية ذات الانحدار التدريجي التي يكون مستواها دون مستوى سطح المياه الجارية في الانهار والجداول الاروائية التي تجاورها. وتعد منطقة احواض الانهار والمناطق المحصورة بين الجداول الاروائية من المناطق التي يتبع فيها هذا الاسلوب هي بذلك لا تحتاج سوى فتح ثغرات تتسبب فيها سيحاً مع انحدار سطح الارض.

يتركز هذا الاسلوب في محافظة بابل في المناطق الزراعية التي تقع جغرافياً ضمن مناطق الاحواض والاهوار مع امتداد شط الحلة وحسب امتداد وانحدار جداول الري المتفرعة فيها اذا يتم الارواء بهذا الاسلوب مساحات زراعية بلغت حوالي (92284 دونم) ونسبة (32%) من مجموع الاراضي المروية.

ثانياً: طرائق الري المستعملة:

أ- طريقة الري بالضم:

تعد هذه الطريقة من اقدم الطرائق التي مارسها الانسان وعلى الاغلب سكان وادي الرافدين اذ انها طبقت في الاراضي ذات الانحدار المنخفض مقارنة مع مستوى مناسب المياه الجارية في شبكت الانهار في منطقة الدراسة. ويتم وفق هذه الطريقة تسوية سطح الحقل وتقسيمه الى قسمين اذ تقسم او ثلاثة اقسام على شكل اشطره طويله لضمان توزيع مياه الري وجريانها فيه بصورة منتظمة دون وضع اكتاف تحدد من حركة الماء⁽²⁾.

يكثّر استعمال هذه الطريقة في معظم الاراضي الزراعية لأنها تصلح للإرواء بسبب ملائمة زراعة عدد كبير من المحاصيل الحقلية وبالأخص الشلب (الرز) الذي يحتاج الى كميات كبيرة من المياه، فضلاً عن اهميتها في ارواء محاصيل متنوعة في وقت واحد، اما كفاءتها الاروائية فتتحدد بالدرجة الاساس اعتماداً على استواء الاراضي التي توضع المسافات بين القنوات وعلى قوام التربة وعمقها وطبيعة المحصول⁽³⁾.

ب- طريقة الري بالمرو:

تستخدم هذه طريقة منذ القدم في ارواء الكثير من المحاصيل الزراعية المزروعة على مروز مثل محاصيل الذرة والبطاطا والقطن. وتعد هذه الطريقة من اكثر الطرق انتشاراً في المناطق الوسطى والجنوبية من العراق. وذلك لملائمتها لمعظم انواع المحاصيل الخضرية والحقلية، فهي عبارة عن خطوط او مروز تشبه السواقي الصغيرة يتم تزويدها بالمياه كل عملية ارواء⁽⁴⁾.

(1) علياء حسين سلمان البوراضي، تقييم الوضع المائي_ الاروائي والاستغلال الامثل لمصادر المياه في منطقة الفرات الاوسط، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للبنات جامعة الكوفة، 2006، ص163

(2) مناهل طالب الشباني، التحليل المكاني لإنتاج المحاصيل الحقلية في محافظة القادسية من 1999-2008، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة القادسية 2010، ص63-73

(3) علياء حسين سلمان البوراضي، مصدر نفسه ، ص170

(4) علي صاحب طالب الموسوي، تحليل جغرافي للعلاقة، امكانية بين الري ودرجة الضرر بالملوحة في تربة محافظة بابل، مجلة الجغرافية، العدد(38)، 1998، ص124.

اذ تزرع المحاصيل الزراعية فيها بصف واحد او صفين وتتمثل هذه الطريقة بقتوات صغيرة الحجم اذا لا يتجاوز عرضها عن (20، 75م) وعمقها (1م) او اكثر من ذلك اعتماداً على نوع وحجم التصريف، ومن فوائدها تقليل الضائعات المائية الناتجة عن التبخر والتسرب وقلة الماء ومشكلة التغدق وامكانية القيام بعمليات خدمة التربة والمحصول الزراعي⁽¹⁾

ج - طريقة الري الاحواض (الحوضي):

تشمل طريقة الري الحوضي تحويل مجرى ماء كبير نسبياً الى الواح مستوية تقريباً محاطة بمتون (كتوف) وترك الماء لكي يتخلل الى داخل التربة خلال فترة زمنية قصيرة، تتميز هذه الطريقة بأنها شائعة وسهلة لجميع الفلاحين ومناسبة لغسل التربة من الاملاح فضلاً عن سرعة اتمام صرف المياه بمدة زمنية قصيرة الا ان عملية اوصول الماء بهذا الاسلوب له مساوئ عديدة تتمثل في هدر وضياح كميات كبيرة من المياه نتيجة لكبر حجم الضائعات المائية عن طريق التربة وبالتالي زيادة ملوحة التربة.

ثالثاً: مفهوم البزل

يعرف البزل على انه منع تجمع ماء التربة الزائد (اما على سطح التربة او في المنطقة الجذرية للنبات) لتوفير حركة ماء مستمرة الى الاسفل خلال التربة⁽²⁾.

كما يعني البزل الازالة الطبيعية او الاصطناعية للماء الزائد سواء كان فوق سطح التربة او تحتها. اذ ان للماء الزائد تأثير سلبي على عمق التربة الذي تشغله المجموعة الذرية للنبات.⁽³⁾

فضلاً عن ان للبزل احوال مناسبة لاستعمالات الانسان المختلفة سواء كانت للاغراض الزراعية والعملية الاخرى كالطرق والساحات وغيرها. اما البزل للاغراض الزراعية فهو توفير محيط ملائم لجذور النبات للحصول على اقصى حد ممكن من الانتاج الزراعي⁽⁴⁾.

و يقصد بالبزل ايضاً هو عملية سحب المياه الارضية ونقلها الى شبكة البزل للتخلص منها خارج المنطقة الزراعية للمحافظة على التربة من التغدق، وتراكم الاملاح وتستوجب لكنا العمليتين سحب المياه بالمقدار الذي ينبغي في التربة توازن ملحي ورطوبي ثابت يقلل فيها تراكم الاملاح ويمنع التشبع والتغدق⁽⁵⁾.

المبحث الثالث

الخصائص الطبيعية لمحافظة بابل

اولاً: السطح:

يعد السطح من الخصائص الطبيعية التي تؤثر في شبكات الري والبزل من خلال تأثيره في توجيه جداول الري وشبكة البزل يغلب على سطح المنطقة صيغة الاستواء بشكل عام حيث تغطي الارض السهلية المنبسطة كل منطقة الدراسة⁽⁶⁾. تعد منطقة السهل الرسوبي هي الاحداث تاريخياً حيث تشكلت تكويناتها بفعل الترسيبات التي جلبتها مياه الانهار الى الالتواء المقعر الواسع القديم الذي كان يضم ارض السهل، مما يعني ان هذه المنطقة متشابهة وذات سطح منبسط. وبما ان محافظة بابل تقع ضمن منطقة السهل فأنها يخلو عموماً من حالات التضرس الشديد، وهذا لا يعني ان السطح فيها مستو استواء كلياً ويخلو تماماً من وجود مظاهر تضاريسية متباينة.

(1) مناهل طالب الشباني، التحليل المكاني لإنتاج المحاصيل الحقلية في محافظة القادسية مصدر سابق، ص69.

(2) فيصل كريم هادي الزامل، تقويم جغرافي الشبكة البزل وفي محافظة النجف، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة الكوفة، 2009، ص4.

(3) محسن محارب عواد اللامي، علاء صالح عبد الجبار الجنابي، البزل، دار الكتب للطباعة والنشر، الموصل، 1991، ص15.

(4) رياض وصفي، مبادئ الاراضي، ط1، مطبعة الدار العربية للموسوعات بيروت، لبنان، 1982، ص20.

(5) ابتسام عدنان رحمان الحميدوي، الحقائق الطبيعية في محافظة القادسية وعلاقتها المكانية في استغلال الموارد المائية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية للبنات، جامعة الكوفة، 2009، ص8.

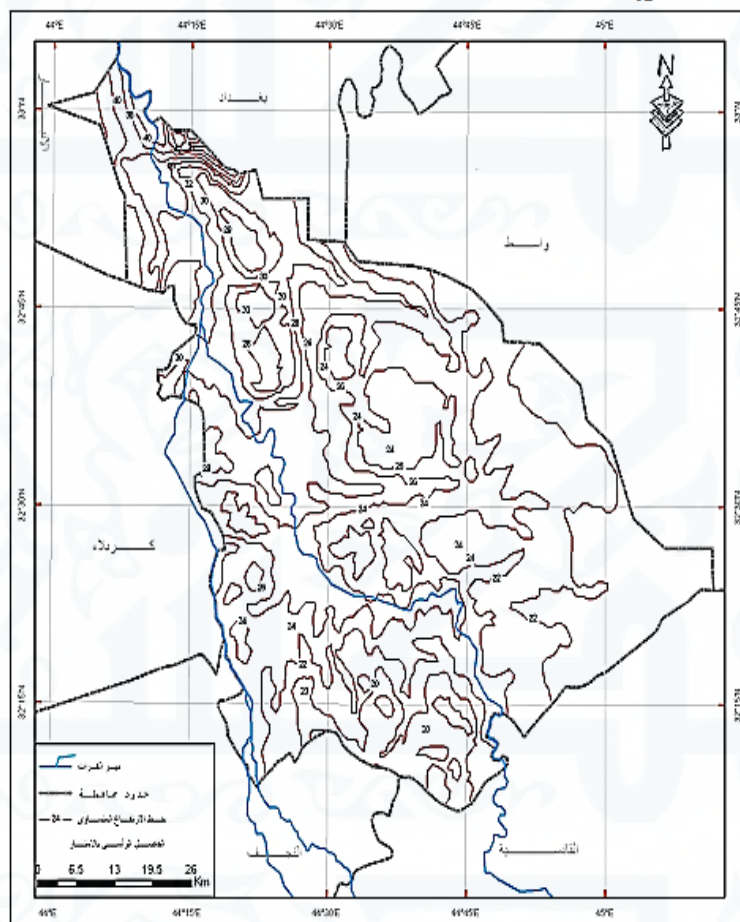
(6) سارة عدنان شنين الحلو، نظم الري والبزل في قضاء المناذرة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الادب، جامعة بابل، 2010، ص69.

اما بالنسبة لمنطقة الدراسة فهي تعد جزء من السهل الرسوبي حيث تظهر خطوط الارتفاع المتساوية الخطوط الكنتورية بان ارض المحافظة تتحدر تدريجياً بصورة عامة نحو الجنوب الشرقي مع انحدار شط الحلة⁽¹⁾. كما في الخريطة رقم (2).
ان خط الكنتور (44) يمر بالأقسام الشمالية في المحافظة بينما يمر خط الكنتور (20) مع حدودها الجنوبية وبذلك يبلغ انحدار السطح بين الخطين المذكورين حوالي (2سم) لكل كيلومتر فضلاً عن وجود انحدارات ثانوية بحيث تتحدر الارض من الشمال الغربي باتجاه الجنوب الشرقي⁽²⁾.

تغلب صفة الاستواء والانبساط على سطح المحافظة مع وجود بعض الارتفاعات البسيطة الناتجة عن عملية الارساب النهرية، وتراكم انقاض الابنية القديمة ومخلفات سور المدينة والنفايات⁽³⁾.

وعلى الرغم من الانحدار القليل والانبساط العام فان سطح المحافظة لا يخلو من وجود تضاريس محلية طفيفة لا يزيد معدل الارتفاع بين بعضها حوالي المترين في كل (100م) كما هو الحال في المناطق القريبة من مجاري الانهار والمناطق البعيدة عنها⁽⁴⁾.
وكنتيجة للمظهر الطبوغرافي لمنطقة الدراسة والذي يتصف بالانبساط وقلة الانحدار من الشمال الى الجنوب ادى ذلك الى سهولة عمليات بناء واستخدام اساليب الري والمبازل عليها بتكاليف اقتصادية مناسبة⁽⁵⁾.

خريطة (٢) خطوط الارتفاع المتساوي في محافظة بابل



المصدر: 1- المديرية العامة للمساحة خارطة محافظة بابل الطبوغرافية بمقياس 1:500000، بغداد، 1985

- (1) علياء حسين سلمان البوراضي، تقويم الوضع المائي- والاروائي والاستغلال الامثل لمصادر المياه في منطقة الفرات الاوسط، مصدر سابق، ص4
- (2) عبد الاله رزوقي كربل، زراعة الخضروات ومشتقاتها في لواء الحلة، رسالة ماجستير مقدمة الى كلية التربية، جامعة بغداد، 1967، ص12، غير منشورة
- (3) جاسم شعلان كريم، البعد الجغرافي للوظيفة السكنية مدينة الحلة، اطروحة دكتوراه، مقدمة الى كلية التربية جامعة المستنصرية، 2007، ص3.
- (4) علي صاحب طالب، مصدر سابق ، ص74.
- (5) احمد صباح مرضي، اثر طرق النقل البري على المستوطنات البشرية في محافظة بابل، رسالة ماجستير، مقدمة الى كلية الآداب ،جامعة بغداد ،2002، غير منشورة

ثانياً: المناخ

يعد المناخ احد العوامل الطبيعية المؤثرة في التصارييف المائية حيث يظهر تأثيره في تحديد معدلات تصريف المياه في الانهار⁽¹⁾.

فضلا عن تأثيره في مجمل العمليات والانشطة الاقتصادية المتعددة وفي مقدمتها الزراعة التي تعد اهم تلك الانشطة التي ترتبط بالمناخ ارتباطاً وثيقاً⁽²⁾.

فكل عملية زراعية وفي مقدمتها عمليات إرواء محاصيل الزراعية لا يمكن تحقيقها بدون تحديد معدلات تصريف المياه والاحتياجات المائية للمحاصيل الزراعية⁽³⁾.

خاصة اذا ما علمنا بأن مناخ محافظة بابل يتميز بالتطرف الحراري اذ تقع منطقة الدراسة ضمن اقليم المناخ الصحراوي (bwh) بموجب تصنيف كوبن للأقاليم المناخية، ويمتاز هذا المناخ بارتفاع معدلات الاشعاع الشمسي وارتفاع المدى الحراري اليومي السنوي وقله الامطار الساقطة اذن المناخ جاف⁽⁴⁾.

$$\text{معامل الجفاف} = \frac{\text{المعدل السنوي للأمطار (ملم)}}{\text{المعدل السنوي الدرجات الحرارة + 10}}$$

ولتوضيح تأثير المناخ لابد في التطرق الى عناصر المناخ المتمثلة بـ (الاشعاع الشمسي الحرارة، الامطار، الرطوبة النسبية الرياح التبخر) وبالقدر الذي يبرز علاقتها بالوضع الاروائي في منطقة الدراسة وما تعكسه ايضا من تأثيرات على مختلف الأنشطة التي يمارسها السكان ومنها النشاط الزراعي الاروائي فضلا عن تأثيرها في كفاية معدلات تصارييف شط الحلة ومنظومته الاروائية وتلبيتها لتلك الاحتياجات على وفق الواقع التي تظهر فيه.

اذا يتضح من جدول رقم(1) أن المعدل السنوي لساعات السطوع الفعلي للمنطقة بلغ (6- 8) ساعة خلال عام 2013، وتسجل اعلى قيم لها خلال الفصل الحار من السنة تصل الى (11، 4) ساعه في شهر تموز، وفي حين تقل خلال الفصل البارد منها حتى تصل الى (9، 5) ساعه في شهر كانون الثاني. اما بالنسبة للمعدل السنوي لدرجات الحرارة المسجلة خلال عام 2013 فقد بلغ (23، 8)م اذا سجلت أعلاها في شهر آب والبالغة (35م) وادناها في شهر كانون الثاني حيث وصلت الى (11، 1م) خلال الفصل المذكور. وهاذان العنصران اثرا بدورهما على سُرْع الرياح في منطقة حتى بلغ المعدل العام لها (1، 7)م/ثا وتزداد سرعة الرياح في شهر تموز اذ بلغت (2، 6)م/ث. ويظهر من الجدول نفسه إن المعدل السنوي للرطوبة النسبية يصل الى (3، 49%) اذ سجلت اعلى قيمه للرطوبة النسبية خلال شهر كانون الثاني والبالغة (0، 73%) خلال العام نفسه.

اما المعدل السنوي لكميات الامطار الساقطة في منطقة الدراسة فقد بلغ(2، 11) ملم تكاد تتعدم الامطار خلال الفصل الحار من السنة وتزداد في الفصل البارد منها اذ سجلت اعلاها في شهر تشرين الثاني حتى وصلت الى(4، 22) ملم وتمتاز بالتذبذب الشهري والفصلي. وفيما يخص كميات التبخر فنجد ان معدلها يكون مرتفعا نسبيا ويصل الى (0، 189) ملم وتتباين معدلات التبخر اذ تسجل أعلى قيم لها في شهر تموز نتيجة لارتفاع درجات الحرارة وانخفاض الرطوبة النسبية اذ بلغة قيمتها نحو (4، 31) ملم المعدل الشهري والسنوي للمناخ في محافظة بابل للمدة (1990 - 2013) كما في الجدول التالي رقم (1)

(1) وفيق حسين الخشاب، مهدي علي الصحاف، الموارد الطبيعية (تعريفها- اصنافها وصيانتها) دار الحرية للطباعة بغداد، 1976، ص219
(2) رضوان خليفه عبدالحليم، العوامل المؤثرة على موازين المياه العذبة والمالحة، مجالس البحث العلمي العربية، بغداد، 1976، ص138
(3) حميد نشأت اسماعيل، لمسات ميدانية من الزراعة الاروائية في العراق، ج1، مطبعة الهيئة العامة للمساحة، بغداد، 1990، ص101
(4) علي احمد غانم، الجغرافية المناخية، ط1، دار المسيرة للطباعة، عمان 2003، ص268

جدول رقم (1)

المعدل الشهري والسنوي لعناصر المناخ في محافظة بابل للمدة 1990-2013

الشهر	الاشعاع الشمسي ساعة	درجة الحرارة °م	كمية الامطار ملم	نسبة الرطوبة %	سرعة الرياح م/ث	التبخر ملم
كانون الثاني	5,9	11,1	18,9	73,0	1,3	53,2
شباط	7,0	13,6	11,4	63,5	1,8	78,2
اذار	7,7	18	9,9	9,52	2,1	136,7
نيسان	8,3	23,7	12,8	46,7	2,0	187,3
مارس	9,2	29,3	3,5	36,7	2,0	266,8
حزيران	11,3	33,2	0,0	31,4	2,4	332,8
تموز	11,4	34,1	0,0	31,6	2,6	351,4
آب	11,2	35	0,0	34,1	1,9	315,2
ايلول	9,9	31,3	0,2	38,5	1,4	244,3
تشرين الاول	8,2	26,1	3,0	48,1	1,1	161,9
تشرين الثاني	6,9	22,4	22,4	63,1	1,1	83,1
كانون الاول	6,0	18,5	18,5	71,4	1,2	57,4
المعدل السنوي	8,6	23,8	11,2	49,3	1,7	189,0

جمهورية العراق، وزارة النقل والمواصلات الهيئة العامة للأبناء الجوية العراقية، قسم المناخ، بيانات غير منشورة

ثالثاً: التربة

تمتاز ترب محافظة بابل والتي تشكل منطقة الدراسة جزءاً منها بأنها جزء من ترب السهل الرسوبي في العراق اي ان تربتها من نوع الترب الرسوبية (Ulrvial soils)⁽¹⁾ التي تكون نتيجة الترسيبات التي جلبها نهر الفرات والترسيبات التي جلبتها مياه الري⁽²⁾ وقد اضيف الى ذلك الرواسب النهرية والمائية وأرسابات جلبتها الرياح من مناطق تقع خارج السهل الرسوبي او من مناطق رسوبية اخرى بشكل ارسابات هوائية لذلك فان هذه التربة هي نوع الترب المنقولة فهي ليست ناشئة فوق الصخور الاصلية التي تغطي بدورها الصفات الاساسية للتربة الموجودة فوقها بل هي تربة منقولة من صخور بعيد عن صخور التربة نفسها وتكون صفات هذه التربة لا تشابه صفات صخور المنطقة الواقعة فوقها وتتكون من خليط من مفتتات صخرية متنوعة وكثيرة وهذا ينطبق على ترب المحافظة كلها⁽³⁾.
تمتاز هذه التربة بوجود ظاهرة الطباقية واستواء سطحها مع وجود بعض التضاريس القليلة الارتفاع فيها وتكون عميقة حيث يزيد عمقها على عدة امتار⁽⁴⁾.

و يسود في منطقة الدراسة عدة انواع من الترب منها: تربة اكتاف الانهار التي تمتد على طول جانبي نهر الفرات في القسم الشمالي من منطقة الدراسة وعلى جانبي شط الحلة في الهاشمية وشط الهندية حتى الكفل، وتتميز بارتفاع نسبة المواد العضوية الملائمة لانتاج مختلف المحاصيل الزراعية وتكون من الغرين الطيني المزيجي⁽⁵⁾. خريطة رقم (3)

(1) علي صاحب طالب الموسوي، دراسة جغرافية لمنظومة الري في محافظة بابل، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة البصرة، 1989

(2) عبد الاله رزوقي كربل، زراعة الخضروات ومستقبلها في لواء الحلة، مصدر سابق، ص18

(3) عبد الاله رزوقي كربل، خصائص التربة وتوزيعها الجغرافي في محافظة بابل، مجلة كلية الآداب، العدد (6)، ص 117-137، 1971

(4) علي عبد الامير عبود العبادي، الانماط الزراعية في محافظة بابل، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية الادب، جامعة بغداد، 1981، ص31.

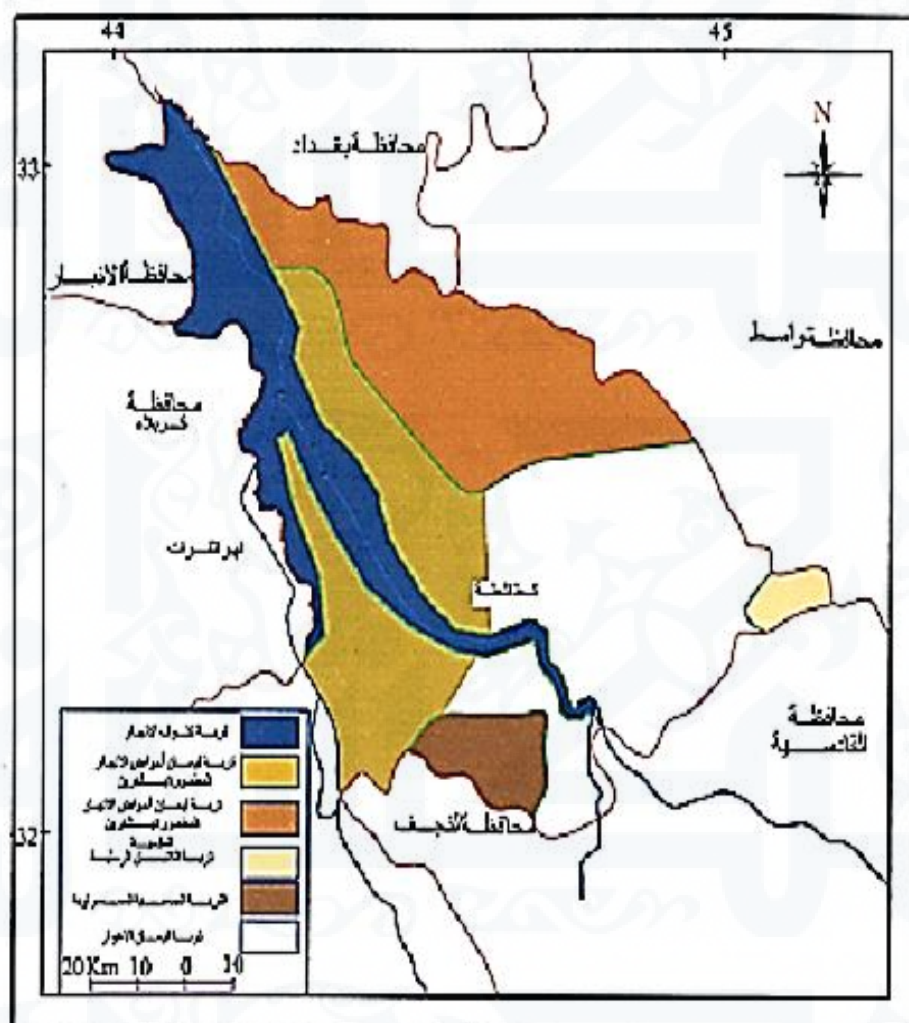
(5) عبد الاله رزوقي كربل، تقويم الشبكة الري والصرف في محافظة بابل، مجلة كلية الآداب، العدد (19)، ص137-160، 1981

وتربة احواض الانهار التي تنتوزع في الاجزاء المحصورة بين مشروع المسيب شمالاً وجدول بابل والنيل جنوباً ، وترتفع فيها نسبة الطين من (50-70%) وتحتوي على نسبة عالية من الكلس وتربة الاحواض المطمورة بالطريق توجد في القسم الشرقي والشمالي الشرقي من المحافظة كذلك القسم منها الواقع بين فرعي الفرات (شط الحلة والهندية) وتمتاز برداء التصريف وارتفاع نسبة الاملاح⁽¹⁾. وتربة منخفضات الانهار التي تمتاز بتماسك ذراتها وارتفاع مستوى الماء الباطني فيها وتربة الاهوار والمستنقعات التي تمتاز بملوحتها وارتفاع مستوى المياه الباطنية فيها⁽²⁾.

وتربة الكثبان الرملية حيث تتكون من رواسب الطين والغرين والرمل وتتصف بكونها مزيجية رملية وطينية ،تتراوح درجة نفاذيتها بين (5,5-6) م/ثا.

خريطة رقم (3)

اصناف الترب في محافظة بابل



المصدر

عبد الاله رزوقي كربل، لغفاجي، عماد حسن التربة وتوزيعها الجغرافي في محافظة بابل، مجلة كلية الادب، السنة الخامسة، العدد السادس، المبر، دار الطباعة الحديثة، 1972

(1)نوري خليل البرازي، التربة واثرها في التطور الزراعي في سهل العراق الرسوبي، مجلة الجمعية العراقية المجلد (1) هي 111-130، 1962
(2) عبد الاله رزوقي كربل، تقويم الشبكة الري والصرف في محافظة بابل، المصدر السابق ص 125-126

المبحث الرابع

الامتداد الجغرافي لشبكة الارواء والبزل في محافظة بابل

اولا- شط الحلة

ان شط الحلة بوضعه الحالي هو المجرى القديم النهر الفرات واهم الجدول المتفرعة منه عند مقدم سدة الهندية كذلك هو من اهم منظومات الري في العراق بصورة عامه وفي محافظة بابل بصورة خاصه فضلا عن اكتسابه اهمية كبيره اذ انه يختلف عن باقي الجداول المتفرعة من نهر الفرات فهو مجرى لنهر طبيعي وليس من عمل الانسان ومما يؤكد ذلك الالتواءات النهرية الواضحة في مجراه التي تشبه تلك التي توجد في نهر الفرات في القسم الشمالي من محافظه بابل خريطة رقم (4) وقد تعرضت هذه الالتواءات الى القطع نتيجة لزيادة سرعة جريان وتصريف المياه في النهر، فضلا عن ذلك فأن هناك دليلا اخر يثبت بأن شط الحلة هو مجرى نهري طبيعي يتمثل بظاهرة الضفاف الطبيعية العالية التي تمتد على جانبي شط الحلة والتي ترتفع بحوالي (2-3) م عن مستوى قيعان الاحواض النهرية المجاورة له، مما يوضح ذلك وجود اشربة من تربة اكتاف الانهار الطبيعية التي تتميز عن غيرها من انواع الترب بكونها تكونت نتيجة لارتفاعها المجاور لمجاري الانهار، وتمتد عادة على شكل شريطين ضيقين على جانبي شط الحلة حتى مدينة الهاشمية على مقربه من الحدود الإدارية للمحافظة، يبد أشط الحلة يأخذ مياهه من يسار الفرات بواسطة ناظم يقع في نقطه تبعد حوالي (300)م من شمال السدة، وهو مؤلف من ست فتحات عرض الواحدة منها ثلاثة امتار وبنى هذا الناظم لتقليل كمية الرواسب التي تدخل فيه الا ان عدم ملائمة موقعه وحدث شقوق في بنائه وعدم استيعاب لكمية المياه التي تتطلبها الاراضي الزراعية لذلك تم تغييره. وبناء ناظم جديد لصدر شط الحلة في عام 1933م ويقع في نقطه تبعد حوالي 450 م مقدم سدة الهندية، ويتألف هذا الناظم من ست فتحات (مستطيلة الشكل) عرض كل فتحه منها خمسة امتار وقد استمر بهذا الناظم حتى عام 1988م خريطة رقم (4) منظومة شط الحلة.

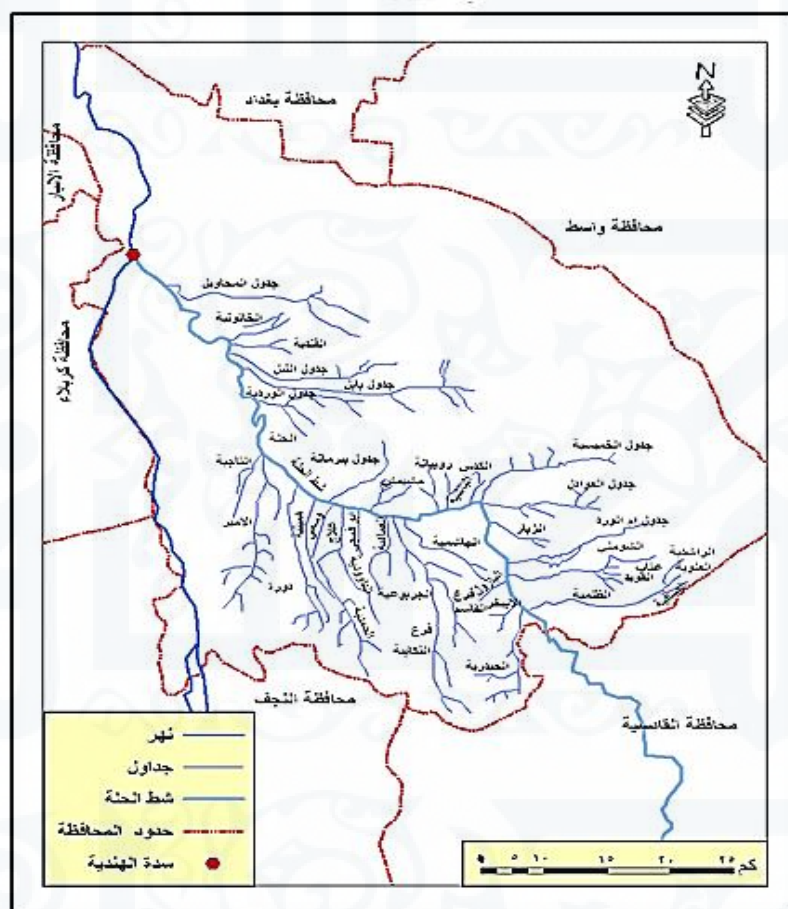
يتفرع شط الحلة في نهايته الى فرعين رئيسيين هما الدغاره والديوانية، يمر شط الدغاره في مدينة الدغاره وناحية سومر وقضاء عفك وينتهي بالقرب من ناحية ال بدير حتى يصل طوله الكلي الى (77)كم، يمرر هذا الشط تصريفاً قدره (75)م³/ثا لإرواء مساحه من الاراضي الزراعية تقدر ب(365000) دونماً، ويخرج من ايسر شط الدغاره جدول الحرية الذي يمتد لمسافة (50)كم لإرواء مساحه من الاراضي الزراعية تقدر ب (100000) دونماً.

اما شط الديوانية فهو يمتد في محافظة القادسية ولمسافة تصل الى (124)كم في بداية شط الرميثة الذي يمتد في محافظة المثنى، يمرر شط الديوانية تصريف قدره (96، 2)م³/ثا لإرواء مساحه من الاراضي الزراعية تصل الى (380000) دونما ومساحه تصل الى (125018)دونماً تعتمد على شط الرميثة.

وفي ما يتعلق بالتصارييف التي تمر في شط الحلة حيث يلاحظ انها تتباين من سنة لأخرى ومن شهر لأخر خلال السنة الواحدة ويمكن ملاحظة ذلك التباين من خلال المقارنة بين التصارييف المسجلة خلال المدة (1980-1990) والمدة (1991-1999) وبين التصارييف المسجلة خلال المدة (2000-2009) حيث يظهر ان معدل تصريف شط الحلة خلال المدة (1980-1990) قد بلغ (196)م³/ثا⁽¹⁾

(¹) جمهورية العراق، وزارة الموارد المائية، مديرية موارد بابل قسم التخطيط والمتابعة

خريطة رقم(4) منظومة شط الحلة الاروائية



المصدر : وزارة الموارد المائية ، مديرية الموارد المائية في بابل ، خريطة منابع النهر في بابل ، مقياس 1:500,000 ، نسخة ٢٠٠٥

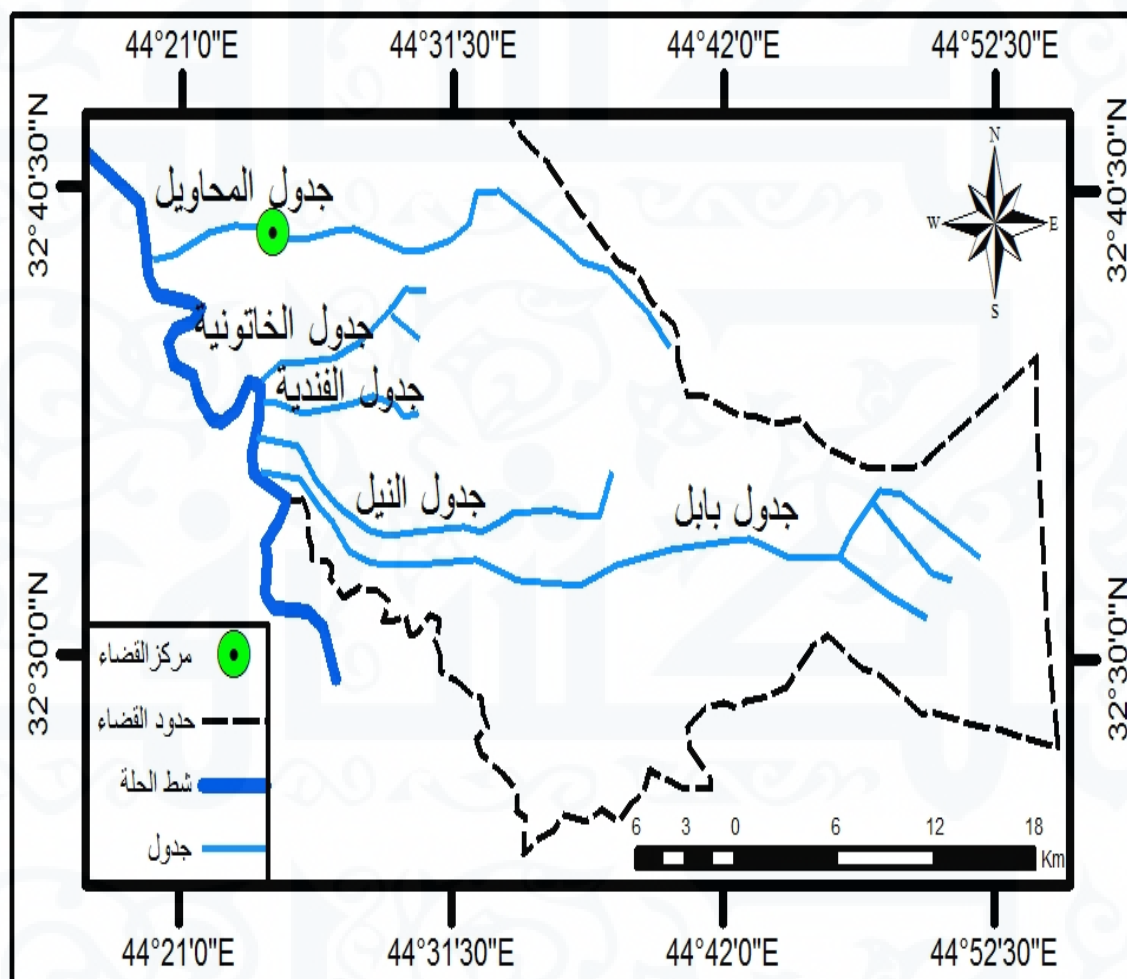
ثانيا- جداول الري المتفرعة من شط الحلة

يتفرع من شط الحلة حوالي ثلاثون جدولاً فرعياً (نفع عام) خريطة (2) يبلغ مجموع تصريفها التصميمي (103، 414) م³/ثا. بالإضافة إلى محطتين لضخ المياه إلى القنوات الأروائية يصل مجموع تصريفها التصميمي إلى (5، 98) م³/ثا ونظراً لكثرة الجداول المتفرعة من شط الحلة فقد تم تقسيمها إلى مجموعتين رئيسيتين:

أ- جداول الري التي تخرج من الضفة اليسرى لشط الحلة:

تتفرع من الضفة اليسرى لشط الحلة ومن الشمال إلى الجنوب مجموعة من الجداول يبلغ عددها (17) جدولاً أروائياً ابتداءً من جدول المحاويل وحتى جدول الظلمية في الجنوب الشرقي من المحافظة

خريطة رقم (5) جداول الري التي تخرج من الضفة اليسرى لشط الحلة



مديرية الموارد المائية في محافظة بابل، بيانات غير منشورة، 2002

جدول المحاويل:

يتفرع جدول المحاويل بالقرب من صدر شط الحلة عند الكيلومتر (8، 08) حيث يأخذ امتداداً قصيراً نحو الجنوب ثم يتجه نحو الشرق ولمسافة تصل إلى (20، 00) كم، يخرج من جانبي الجدول عدد كبير من المنافذ الاروائية تصل إلى (156) منفذاً، كما يتفرع من نهايته جدولين اروائيين هما جدول (العبارة) و جدول (الباشية) ويستمد جدول المحاويل المياه من شط الحلة عن طريق ناظم صدري ذو ستة ابواب لأمرار تصريف تصميمي قدرة (10، 750) م³/ثا بمنسوب تصميمي مؤخر الناظم (30، 85) م فوق سطح البحر وتقدر المساحة التي يرويها هذا الجدول ب (84301) دونماً.

2- جدول الخاتونية:

يتفرع هذا جدول عند الكيلومتر (25، 09) وبعد تفرعه يأخذ اتجاهاً شرقياً لمسافة تصل إلى (5) كم ضمن قضاء المحاويل ويخرج من جانبي الجدول عدداً من المنافذ الاروائية تصل إلى (38) منفذاً. يأخذ الجدول مياهه من شط الحلة عن طريق ناظم صدري ذو بوابة واحدة لأمرار تصريف تصميمي قدرة (0، 75) م³/ثا ومنسوب تصميمي مؤخر الناظم (29، 50) م فوق مستوى سطح البحر وتصل مساحة اسقائه الجدول إلى (7767) دونماً.

3- جدول الفندية:

تقع نقطة تفرع جدول الفندية عند الكيلو متر (25، 480) وهو الآخر يأخذ اتجاهها شرقياً ولمسافة (8، 115) كم ضمن قضاء المحاويل، ويخرج من جانبه خلال هذه المسافة عدد كبير من المنافذ الاروائية تصل الى (65) منفذاً ويتغذى هذا الجدول بالمياه في خلال ناظم صدري ذو بوابة واحدة تمرر تصريف تصميمي قدرة (0، 75) م³/ثا ويمنسوب تصميمي مؤخر الناظم (29، 40) م فوق مستوى سطح البحر، اما مساحة الاراضي التي يرويها هذا الجدول فتبلغ (7255) دونماً.

4- جدول النيل:

يتفرع هذا الجدول عند الكيلو متر (27، 017) ويأخذ اتجاهها جنوبياً شرقياً ثم يتجه نحو الشرق لمسافة تصل الى (11، 830) كم، ويخرج من جانبه عدد كبير من المنافذ تصل الى (108) منفذاً كما يتفرع من ذنائه وعند الكيلو متر (11، 880) جدول البور الذي يمتد لمسافة (6) كم وبمعدل تصريف (0، 56) م³/ثا وبنهاية الجدول يبلغ الطول الكلي لجدول النيل (3، 830) كم وذلك ضمن قضاء المحاويل، يوجد على صدر الجدول ناظم صدري ذو ثلاثة ابواب تمرر تصريف تصميمي (3، 500) م³/ثا ويمنسوب تصميمي مؤخر الناظم (29، 20) م فوق مستوى سطح البحر اما مساحة الاراضي التي يرويها الجدول فتبلغ (29922) دونماً.

5- جدول بابل:

يتفرع من شط الحلة عند الكيلو متر (31، 335) ويأخذ نفس اتجاه جدول النيل، إلا ان طوله يزيد عن جدول النيل خريطة (2)، حيث يمتد لمسافة تصل الى (38) كم، ويخرج من جانبه عدد كبير من المنافذ الاروائية تصل الى (164) منفذاً، فضلاً عن عدد كبير من الجداول الفرعية منها جدول الحمدانية الذي يتفرع من أيمن جداول بابل عند الكيلومتر (55، 12) ويبلغ تصريفه حوالي (1) م³/ثا اما طوله فيبلغ (10) كم.

يتغذى جدول بابل بالمياه عن طريق ناظم صدري ذو ثلاث ابواب لأمرار تصريف تصميمي مقداره (15,00) م³/ثا وبمستوى تصميمي مؤخر الناظم (10,29) م فوق مستوى سطح البحر، اما مساحة سقيه فتبلغ (102985) دونماً.⁽¹⁾

6- جدول الوردية:

يتفرع عن الكيلومتر (36,960)، ويتجه نحو الشرق ليتفرع منه جدولان فرعيان، الأول شمالي بطول (3,400) كم والثاني جنوبي بطول (5) كم. يخرج من جانبي جدول الوردية الرئيسي عدد كبير من المنافذ الاروائية يصل عددها الى حوالي (38) منفذاً. يأخذ هذا الجدول مياهه من شط الحلة عن طريق ناظم صدري ذو باب واحد يمرر تصريف تصميمي قدره (1,300) م³/ثا ويمنسوب تصميمي مؤخر الناظم (40,28) م فوق مستوى سطح البحر، أما مساحة الأراضي التي يرويها جدول الوردية الرئيسي فتقدر ب(11900) دونماً⁽²⁾.

7- جدول بيرماته:

يتفرع عند الكيلومتر (57,400) وبعد تفرعه يمتد لمسافة (9) كم، ويخرج من جانبه عدد كبير من المنافذ تصل الى (80) منفذاً أروائياً. يأخذ هذا الجدول مياهه من شط الحلة بواسطه ناظم صدري ذو باب واحد لأمرار تصريف تصميمي قدره (1,00) م³/ثا وبمستوى تصميمي مؤخر الناظم (12,27) م فوق مستوى سطح البحر، أما مساحة فتبلغ (12678) دونماً.

8- جدول مشيمش:

يتفرع عند الكيلومتر (61,700) ويأخذ اتجاهها شمالياً شرقياً ولمسافة تصل الى (10) كم ضمن ناحية المدحتية، ويخرج من هذا الجدول عدد من المنافذ تصل الى (16) منفذاً. يتغذى جدول مشيمش بالمياه من شط الحلة من خلال ناظم صدري يمرر تصريف

(1) جمهورية العراق، وزارة الموارد المائية، مديرية موارد بابل قسم التخطيط والمتابعة، بيانات غير منشورة
(2) جمهورية العراق، وزارة الموارد المائية، مديرية موارد بابل قسم التخطيط والمتابعة، 2013

تصميمي قدره (0,70)م³/ثا ويمنسوب تصميمي مؤخر الناظم (27)م فوق مستوى سطح البحر، أما المساحة التي يرويها فتبلغ (6107)دونماً

9- جدول روبيانا:

تقع نقطة تفرعه من شط الحلة عند الكيلومتر (70,260) وبعد تفرعه يمتد لمسافة تصل الى (5,5)كم ضمن ناحية المدحتية، ليخرج من جانبيه عدد من المنافذ الاروائية تصل الى (31)منفذاً.

يتغذى الجدول بالمياه من شط الحلة من خلال ناظم صدري ذو بوابة واحدة لأمراره تصريف قدره (0,700) م³/ثا ويمنسوب تصميمي مؤخر الناظم (26,10)م فوق مستوى سطح البحر، وتبلغ المساحة التي يرويها هذا الجدول (7110) دونماً.

10- جدول الباشية:

تقع نقطة تفرعه من شط الحلة عند الكيلو متر (74,710) ويصل طوله الى مسافة (9)كم، ويخرج من جانبيه عدد من المنافذ الاروائية تصل الى (59) منفذاً. يستمد هذا الجدول مياهه عن طريق ناظم صدري ذو بوابة واحدة لا مراره تصريف تصميمي تقدره (0,700)م³/ثا ويمنسوب تصميمي مؤخر الناظم (26,50)م فوق مستوى سطح البحر، وتبلغ التي يرويها هذا الجدول (7110) دونماً.

11- جدول الكدس:

يتفرع عند الكيلومتر (76,600) بالقرب من جدول الخميسية وبطول يصل الى مسافة (9كم)، ويخرج من جانبيه عدد من المنافذ الاروائية تصل الى (30) منفذاً.

يتغذى هذا الجدول بالمياه عن طريق ناظم صدري ذو باب واحد لأمرار تصريف تصميمي قدره (0,700)م³/ثا، وبمستوى تصميمي مؤخر النظام (25,78)م فوق مستوى سطح البحر، اما المساحة التي يرويها جدول الكدس فتقدر (6107)دونماً.

12- جدول الخميسية:

يتفرع عند الكيلومتر (76,685) وتتجه نحو الشرق وبمسافة طويلة تصل الى (25,45) كم، اما عدد المنافذ المتفرعة منه (96) منفذاً.

يستمد هذا الجدول مياهه عن طريق ناظم صدري ذو باب واحد لا مراره تصريف تصميمي قدره (6,00)م³/ثا بمنسوب تصميمي مؤخر الناظم (25,80)م فوق مستوى سطح البحر، يروي جدول الخميسية مساحة من الارض تقدر ب(65000)دونماً.

13- جدول العوادل:

يقع جنوب الجدول السابق حيث يتفرع عند الكيلومتر (76,950) ويتجه نحو الشرق ايضاً ولمسافة تصل الى (15,400)كم، يخرج من جانبيه عدد من المنافذ تصل الى (68) منفذاً.

يتغذى بالمياه عن طريق ناظم صدري ذو فتحتين لأمراره تصريف تصميمي قدره (0,81)م³/ثا بمنسوب تصميمي مؤخر الناظم (25,30)م فوق مستوى سطح البحر ، وتبلغ مساحة من الارض التي يرويها جدول العوادل (27500) دونماً.⁽¹⁾

14: جدول الزبار:

يتفرع عند الكيلومتر (81,125) وبعد تفرعه يمتد لمسافة قصيرة تصل الى (800)م ويأخذ مياهه من شط الحلة عن طريق ناظم صدري ذو باب واحد لأمرار تصريف تصميمي قدره (0,81) م³/ثا بمنسوب تصميمي مؤخر الناظم (25,60)م فوق مستوى سطح البحر ، اما مساحة سقيه فتبلغ (7606) دونماً.

15- جدول ام الورد:

يفرع عن الكيلومتر (88,740) وهو من الجداول الكبيرة، حيث يمتد لمسافة طويلة تصل الى (30كم) باتجاه الشرق، يخرج من جانبيه عدد كبير من المنافذ تصل الى (119) منفذاً اروائياً، يتغذى بالمياه عن طريق ناظم صدري ذو باب واحدة لأمرار تصريف

تصميمي قدره (3,500)م³إثا منسوب تصميمي مؤخر الناظم (24,50م) فوق مستوى سطح البحر، وتبلغ مساحة منطقة سقيه (35000) دونماً

16- جدول الشوملي:

يعد من الجداول المهمة التي تعتمد على الاراضي الزراعية الواقعة من ناحية الشوملي من شرق وجنوب المحافظة، يتفرع من شط الحلة عند الكيلومتر (90,200) ويخرج من جانبه ما يقارب من (61) منفذاً. يتفرع جدول الشوملي في نهايته الى ثلاث فروع وهي جدول العويد بطول (8,5 كم) ويتصرف (1,250) م³إثا و جدول الشاخة بطول (9 كم) و جدول عتاب بطول (22 كم) ويتصرف (2,900) م³إثا وبنهاية هذا الجدول يبلغ طولة (39,5 كم). يتغذى جدول الشوملي بالمياه من شط الحلة عن طريق ناظم صدري ذو باب واحده لامرار تصريف تصميمي قدر (6,200) م³إثا بمنسوب تصميمي مؤخر الناظم (24,80 م) فوق مستوى سطح البحر، وتبلغ مساحة الاراضي التي يرويها جدول الشوملي (56230) دونماً.

17- جدول الظلمية:

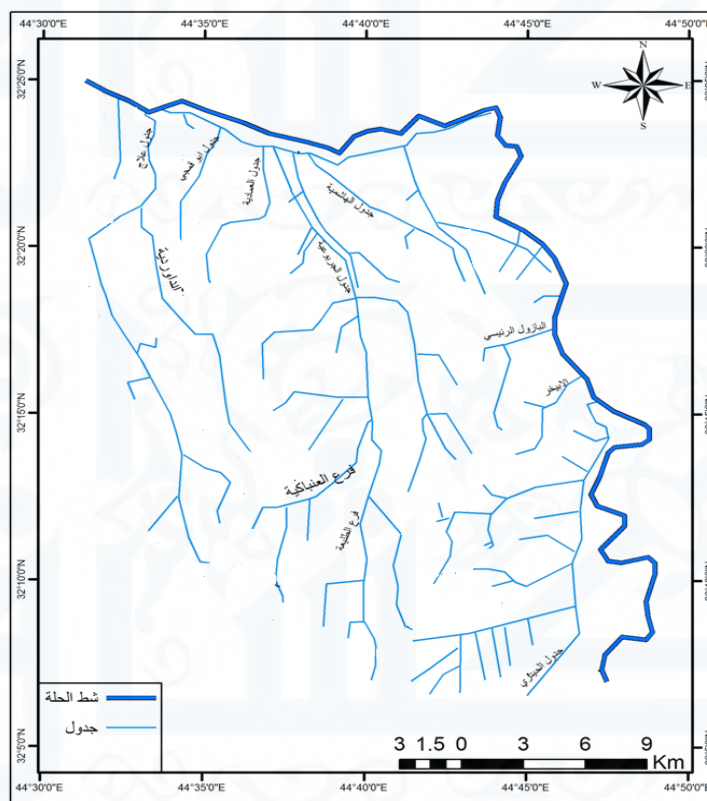
و هو اخر الجداول المتفرعة من سيار شط الحلة، تقع نقطة تفرعه عند الكيلومتر (95,843) ويمتد العمود الرئيسي للجدول الى مسافة (218,800 كم)، ويخرج منه عدد من المنافذ تصل الى (71) منفذاً، ويتفرع الى اربعة فروع وهي جدول الصافي الذي يبلغ طوله (11 كم) وتصريفه (0,58) م³إثا و جدول العلوية بطول (8,600 كم) ويتصرف (0,59) م³إثا و جدول الراشدية بطول (12,400 كم) والذي ينتهي به طول جدول الظلمية حتى يبلغ طوله الكلي (32 كم) تأخذ فروع جدول الظلمية اتجاهاً جنوبياً شرقياً مع امتداد حدود المحافظة مع محافظة القادسية بحيث يدخل فرعه الرابع جدول (معصومة) الى اراضي سومر والتي تقع ضمن حدود محافظة القادسية.

يتغذى جدول الظلمية بالمياه من شط الحلة عن طريق ناظم صدري ذو بوابتين لأمرار تصريف تصميمي قدره (7,100) م³إثا بمنسوب تصميمي مؤخر الناظم (24,30 م) فوق مستوى سطح البحر. جدول (26)، يبلغ مساحة الاراضي التي يرويها هذا الجدول (78000) دونماً⁽¹⁾.

ب- جداول الري التي تخرج من الضفة اليمنى لشط الحلة:

يبلغ عددها في الوقت الحاضر (13) جدول مع محطتين لضخ المياه الى القنوات الاروائية، ولا بد ان نشير الى بعض الجداول التي كانت موجودة سابقاً وتم الاستغناء عنها بعد تنفيذ مشروع حلة - كفل وهي جداول (المهناوية، الخواصر، الطهمازية).

خريطة رقم (6) جداول الري التي تخرج من الضفة اليمنى لشط الحلة



مديرية الموارد المائية في محافظة بابل، بيانات غير منشورة، 2002

نأخذ جداول الضفة اليمنى اتجاهاً جنوبياً غربياً يتفق مع انحدار السطح في المحافظة مبتدئة بجدول التاجية وصولاً الى جدول الحيدرية حتى اقصى جنوب غرب المحافظة:

1- جدول التاجية:

تقع نقطة تفرعه من شط الحلة عند الكيلومتر (45,750) ويأخذ اتجاهاً جنوبياً غربياً لمسافة تصل الى (8,770 كم) ضمن قضاء الحلة، ليخرج من جانبي الجدول ثمان منافذ اروائية وله فرع واحد وهو جدول التاجية الذي يتفرع من ايمن الجدول عند الكيلومتر (4,09) وبطول قدره (2,680 كم) وتصريفه (0,355)م³إثا.

يستمد جدول التاجية الرئيسي مياهه عن طريق ناظم صدري يقع عند الكيلومتر (صفر) يمرر تصريف تصميمي قدره (0,650)م³إثا ويمنسوب تصميمي مؤخر الناظم (72,93 م) فوق مستوى سطح البحر، اما المساحة الاراضي التي يرويها جدول الناحية الرئيسي فتبلغ (4586)دونماً.

2- جدول الامير:

يتفرع عند الكيلومتر (47,600) ويأخذ نفس اتجاه الجدول السابق ولمسافة تصل الى (32,190 كم) ضمن مركز قضاء الحلة ،و يتفرع من جانبي الجدول (17) جدولاً فرعياً، اربعة جداول منها (تقع عام) و(13) جدول (تقع خاص)، فضلاً عن عدد من المنافذ الاروائية تصل الى (49) منفذاً.

يتغذى جدول الامير بالمياه من شط الحلة عن طريق ناظم صدري يتكون من ثلاثة ابواب بتصريف تصميمي قدره (8,284)م³إثا ويمنسوب تصميمي مؤخر النظام (27,90 م) دونماً.

3- جدول دوره:

يتفرع من شط الحلة عند الكيلومتر (01,100) وهو من الجداول المبطنة حالياً، فقد تم العمل بتبطينه على ثلاث مراحل الاولى من الكيلومتر (صفر) لغاية (10,450 كم)، اما المرحلة الثانية من كيلومتر (10,450) لغاية (18,150) وهذه المرحلة هي قيد التنفيذ اما المرحلة الثالثة من (18,150) لغاية (25 كم)، وقد تم مباشر العمل لهذه المرحلة ، ونتيجة لتبطين جدول دوره فقد حدثت الكثير من التغيرات فيه فقد تم تغير القنوات القديمة بإلغاء قسم منها وتغير مواقعها وفتح قنوات مغذية جديدة يبلغ عددها (32) قناة مغذية ليتغذى جدول دوره بالمياه من خلال ناظم صدر ذو بوابتين لأمرار تصريف تصميمي قدره (3,600)م³إثا وبمنسوب تصميمي مؤخر الناظم (27,62م) اما مساحة سقيه فتبلغ (25340) دونماً.

4- جدول همينية:

يتفرع عند الكيلومتر (54,375) ويمتد لمسافة (8,530 كم) ضمن مركز قضاء الحلة ، يخرج من جانبي الجدول (14)منفذ مع فرعه الوحيد (جدول همينية فرع1) الذي يتفرع من ايمن جدول همينية الرئيسي عند الكيلومتر (3,050) وبطول (2,26 كم) يأخذ جدول همينية الرئيسي مياهه من شط الحلة عن طريق ناظم صدري بالإضافة الى دوار معالجة يعمل على رفع المياه نتيجة لكون البوابة عالية وذلك لأمرار تصريف تصميمي قدره (0,619)م³إثا وبمنسوب تصميمي مؤخر النظام (27,16م) فوق مستوى سطح البحر يبلغ مساحة منطقة سقيه جدول (5017) دونماً⁽¹⁾.

5- جدول وسمي:

يتفرع عند الكيلومتر (54,900)جنوب جدول همينية ، ويمتد لمسافة تصل الى (4,500 كم) يخرج من جانبيه عدد من المنافذ تصل الى (6) منافذ يتغذى هذا الجدول بالمياه عن طريق ناظم صدري يمرر تصريف تصميمي (0,211)م³إثا وبمنسوب تصميمي مؤخر النظام (26,97) فوق مستوى سطح البحر، يروي هذا الجدول مساحة من الاراضي تقدر بـ (1564) دونماً تقع ضمن قضاء الهاشمية.

6- جدول علاج:

يتفرع عند الكيلومتر (56,470) وبعد تفرعه يأخذ اتجاهاً جنوبياً غربياً ويمتد لمسافة طويلة تصل الى (31,550 كم) ضمن قضاء الهاشمية ، يتفرع من جانبي الجدول سبعة فروع اطولها جدول (علاج الوردية) الذي يتفرع من ايسر جدول علاج الرئيسي عند الكيلومتر (6,010) الذي يمتد لمسافة (16,030كم) ويتصرف (1,780)م³إثا. يتغذى جدول علاج الرئيسي بالمياه عن طريق ناظم صدري ذو بوابتين لأمرار تصريف تصميمي مؤخر الناظم (26,94م) فوق مستوى سطح البحر . يروي هذا الجدول مساحة من الاراضي بقدر بـ(46283) دونماً.

7- جدول ابو قمبي:

تقع نقطة تفرعه عند الكيلومتر (600,20) ويمتد بعد ذلك لمسافة تصل الى (7,680 كم) ، ويخرج من جانبيه عدد من المنافذ تصل الى (14) منفذاً يتغذى هذا الجدول بالمياه عن طريق ناظم صدري ذو باب واحدة تمرر تصريف تصميمي مقداره (0,584)م³إثا تصميمي مؤخر الناظم (26,73 م) فوق مستوى سطح البحر، ويروي مساحة من الاراضي تبلغ (4336) دونماً

8- جدول العمادية:

تقع نقطة تفرعه عند الكيلومتر (61,970) وبعد تفرعه يأخذ امتداد الجدول السابق حيث يمتد لمسافة تصل الى (11,240 كم) ضمن قضاء الهاشمية، ويخرج من جانبيه ما يقارب (22) منفذاً اروائياً، كما يتفرع من جانبه الايسر عند الكيلومتر (4,020)فرعه الوحيد (جدول العمادية فرع 1) وبطول قدره (2,220 كم) وتصريف (0,176)م³إثا.

يتغذى جدول العمادية الرئيسي بالمياه من شط الحلة عن طريق ناظم صدري ذو باب واحد تمرر تصريف تصميمي مقداره $1,113 \text{ م}^3$ إتا وينسوب تصميمي مؤخر الناظم (26,62 م) فوق مستوى سطح البحر، ام المساحة التي يرويها فتبلغ (8290) دونماً.

9- جدول الجربوعية:

يتفرع عند الكيلو متر (92,120) ويمتد لمسافة طويلة في القسم الجنوبي الغربي من المحافظة حيث يصل صوله الكلي (29,350 كم) ضمن قضاء الهاشمية، ويتفرع الجدول الى عدد كبير من الجداول الفرعية تصل الى عشرة جداول اهمها ثلاث جداول وهي (القاسم والطليعة والنكاية) ويخرج من جانبيه ما يقارب من (51) منفذاً ، ويوجد على صدر الجدول الجربوعية الرئيسي ناظم رئيسي يحتوي على بوابتين من نوع (Rominge) لأمرار تصريف تصميمي مقداره $9,633 \text{ م}^3$ إتا وينسوب تصميمي مؤخر الناظم (26,61 م) فوق مستوى سطح البحر، ويروي جدول الجربوعية الرئيسي مساحة من الاراضي تبلغ (68445) دونماً.

10- جدول الهاشمية:

يتفرع عند الكيلومتر (65) ويمتد لمسافة تصل الى (13,130 كم)، يخرج من جانبيه عدد من المنافذ تصل الى (19) منفذاً، بالإضافة الى فرعه الوحيد (جدول الهاشمية فرع 1) والذي يتفرع من اي من جدول الهاشمية عند الكيلومتر (8) وبطول قدره 1,130 كم) ويتصرف (0,949) م^3 إتا.

يتغذى جدول الهاشمية من مياه شط الحلة عن طريق ناظم صدري ذو باب واحدة لأمرار تصريف تصميمي مقداره $0,977 \text{ م}^3$ إتا وينسوب تصميمي مؤخر النظام (26,60 م) فوق مستوى سطح البحر ، اما مساحة الاراضي التي يرويها فتبلغ (5170) دونماً.

11- جدول البازول:

تقع نقطة تفرعه عند الكيلومتر (85,750) ويمتد لمسافة قصيرة تصل الى حوالي (4,520 كم) ضمن قضاء الهاشمية، ويخرج من جانبيه عدد من المنافذ تبلغ ثمان منافذ، مع فرعه الوحيد (جدول البازول فرع 1) الذي يتفرع من ابسر جدول البازول الرئيسي عند الكيلومتر (2,340) وبطول (4,540 كم).

يستمد جدول البازول الرئيسي مياهه من خلال ناظم صدري بتصريف تصميمي مقداره $0,713 \text{ م}^3$ إتا وينسوب تصميمي مؤخر النظام (24,85 م) فوق مستوى سطح البحر يروي مساحة من الاراضي تبلغ (5279) دونماً

12- جدول الابيخر:

تقع نقطة تفرعه من شط الحلة عند الكيلومتر (88,150) ويأخذ امتداد جدول البازول نفسه ولمسافة تصل الى (5,800) ضمن قضاء الهاشمية، ويخرج من جانبيه ما يقارب من (12) منفذاً، كما ويتفرع من جانبه الايمن وعند الكيلومتر (2,230) فرعه الوحيد (جدول الابيخر رقم 1) وبطول قدره (1,340 كم) ويتصرف (0,144) م^3 إتا.

يتغذى جدول الابيخر الرئيسي بالمياه من خلال ناظم صدري ويبلغ تصريفه التصميمي $0,535 \text{ م}^3$ إتا بمنسوب تصميمي مؤخر النظام (24,54 م) فوق مستوى سطح البحر، اما مساحة سقيه (4012) دونماً.

13- جدول الحيدرية:

يتفرع عند الكيلومتر (90,350) ويمتد لمسافة تصل الى (12,230 كم) داخل محافظة بابل ضمن ناحية الطليعة ثم يتجه غرباً ضمن حدود محافظة القادسية وينتهي هنالك حيث يبلغ طوله الكلي (28,270 كم) ويتفرع من جانبه الايمن سبعة جداول فرعية اهمها جدول (الزرفية) الذي يتفرع من ايمن جدول الحيدرية الرئيسي عند الكيلومتر (5,260) ولمسافة تصل الى (11,610 كم) بالإضافة الى ذلك يخرج من جانبي جدول الحيدرية الرئيسي ما يقارب من (38) منفذاً اروائياً. يستمد جدول الحيدرية مياهه من خلال ناظم صدري يتكون من بوابتين نوع (روماين) تمرر بتصريف تصميمي مقداره $7,417 \text{ م}^3$ إتا وينسوب تصميمي مؤخر النظام (24,70 م) فوق مستوى سطح البحر جدول (27)، اما المساحة التي يرويها فتبلغ (41665) دونماً⁽¹⁾

(1) جمهورية العراق وزارة الموارد المائية، مديرية الموارد المائية في بابل، قسم التخطيط والمتابعة، بيانات غير منشورة، 2013

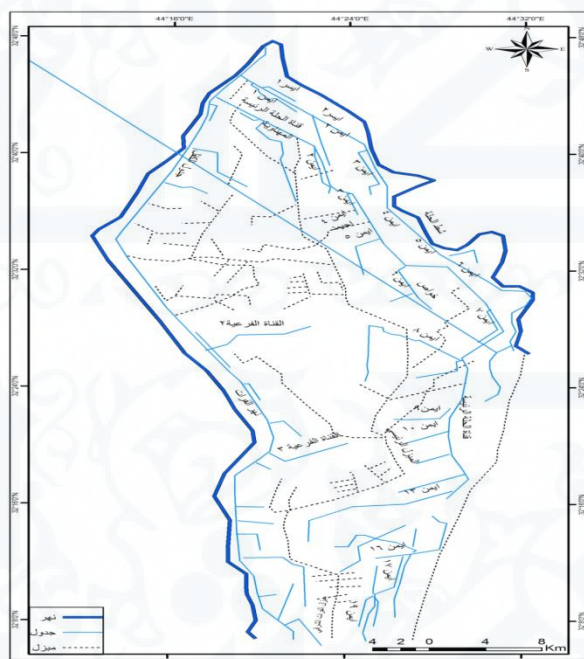
ثانياً "مبازل الحلة"

تخدم مبازل الحلة مساحة مقدارها 161 كم² تحتل حوالي 3,2% من المساحة الكلية للمحافظة واحيط بمدينة الحلة وتمتد الى الجنوب منها. تخدم هذه المنظومة مجموعة من جداول الري التي تتفرع من الضفة اليمنى لشط الحلة اكثرها اهمية جدولا القادسية ودورة خريطة رقم (7)

تتكون شبكة البزل من بزل رئيسي يمتد نحو الجنوب موازياً لاتجاه مجرى جدول القادسية يسمى مبزل الحلة الذي يلقي مياهه في شط الحلة الى الشمال من مدينة الحلة بحوالي 2 كم. يمتد قسم من مبزل حله-كفل الرئيسي من قسم الغربي من المنطقة التي تخدمها شبكة مبازل الحلة. يبلغ مجموع اطول المبازل الرئيسية حوالي 106 كم⁽¹⁾.

تمتد مجموعة من المبازل الفرعية يكون مجموع اطوالها (65,320) في الاراضي الزراعية التي تخدمها هذه المبازل. وكذلك الحال مع المبازل الثانوية التي يبلغ مجموع اطوالها 116,13 كم وبذلك تكون كثافة شبكة البزل 1786. هذا ولا تختلف مبازل الحلة في شيء عن مبازل الحلة-كفل في طبيعة اتصالها ببعضها⁽²⁾

خريطة رقم (7) مبازل حلة -كفل



المصدر: عبد الإله رزوقي كربل، التباين المكاني لكفاءة أنظمة الصرف (البزل) واستصلاح الأراضي في محافظة بابل، أطروحة دكتوراه مقدمة إلى كلية الآداب، جامعة بغداد، 2001. (غير منشورة).

مبازل الهاشمية

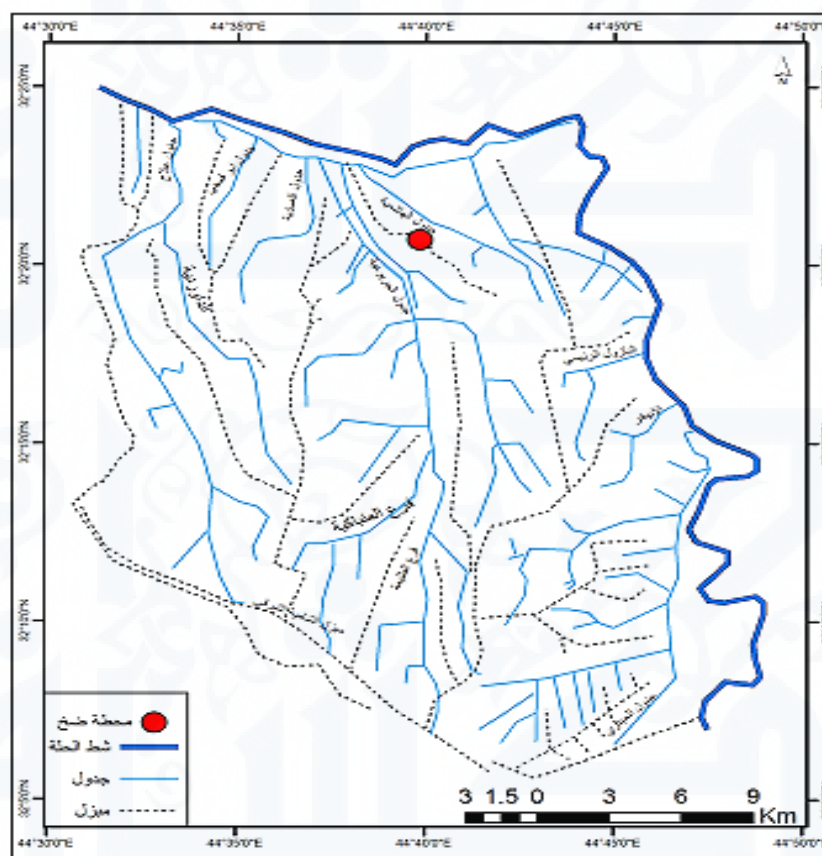
تغطي مبازل الهاشمية منطقة واسعة من محافظة بابل تقع في القسم الجنوبي الغربي منها، يحيطها من الشمال والشرق شط الحلة، ومن الجنوب مبزل الشامية الشرقي الرئيسي، اما من جهة الغرب فتحدها منطقة اسقاء جدول علاج وهو اصل جداول الري الرئيسية المتفرعة من شط الحلة. يوجد في هذه المنطقة عدد كبير من جداول الري المتفرعة من الضفة اليمنى لشط الحلة وهي جداول اهمينية وسحب وعلاج وابو قمجي والعمادية وجداول الضخ رقم 1-2، 3 وجداول الجربوعية والبازول والبيخر والحيدري.

⁽¹⁾ محمود بدر علي السميع، المقومات الجغرافية لإنتاج الالبان في محافظة بابل-أطروحة دكتوراه (غ-م) كلية الآداب، جامعة البصرة، 1999، ص112
⁽²⁾ علي كريم محمد ابراهيم، خرائط الامكانات البيئية لانتاج المحاصيل الحبوب في محفظة بابل باستعمال نظم المعلومات GIS، رسالة ماجستير (غ-م) كلية الآداب، جامعة بغداد، 2007، ص111

تبلغ مساحة الاراضي التي تخدمها هذه الشبكة من المبالز حوالي 620 كم مربع تضم ناحيتي القاسم والطليلة ويؤلفان 12,1 % من المساحة الكلية للمحافظة. ويبلغ طول المبالز الرئيسية في هذه الشبكة 43,500 كم وتعتبر جزءاً من مبزل الشامية الشرقي الذي يمتد بمحاذاة الحدود الادارية الجنوبية للمحافظة⁽¹⁾. وتصب في هذا المبزل عدد من المبالز الفرعية والثانوية التي يبلغ مجموع اطوالها 773 كم. وترعى هذه المبالز الانحدار العام لأرض المحافظة في هذا الجزء فيها فنجد انها جميعاً تنحدر من الشمال الى الجنوب مثلها مثل جداول الري الرئيسية حيث يسود شبكة مبالز الجهتين الانفة الذكر.

تبلغ كثافة المبالز في هذه الشبكة 1316 م/كم² وهي كثافة عالية قياسياً لبعض المناطق من المحافظة، وذلك راجع الى الحالة المتردية للتربة في هذه المنطقة وخاصة في قسمها الجنوبي الذي كان جزءاً من هور ابن نجم، ولأجل تسريع حركات جريان المياه في مبزل الهاشمية الشرقي الرئيسي والمياه المتجمعه في المبالز الفرعية والثانوية فقد اقيمت محطة للضخ على مبزل الشامية الشرقي تعرف باسم محطة الضخ حله-ديوانية رقم 1- وتبلغ طاقة تصريفها 15,000 م³/ثا.

خريطة رقم (8) مبالز الهاشمية



المصدر: من عمل الباحث بالاعتماد على:

- 1- عبد الإله رزوقي كريل، التباين المكاني لكفاءة أنظمة الصرف (البزل) واستصلاح الأراضي في محافظة بابل، أطروحة دكتوراه مقدمة إلى كلية الآداب، جامعة بغداد، 2001. (غير منشورة).
- 2- وزارة الموارد المائية، مديرية الموارد المائية في بابل، بيانات غير منشورة 2013

(1)وزارة الموارد المائية، مديرية الموارد المائية في بابل، بيانات غير منشورة، 2013

مبازل المدحتية

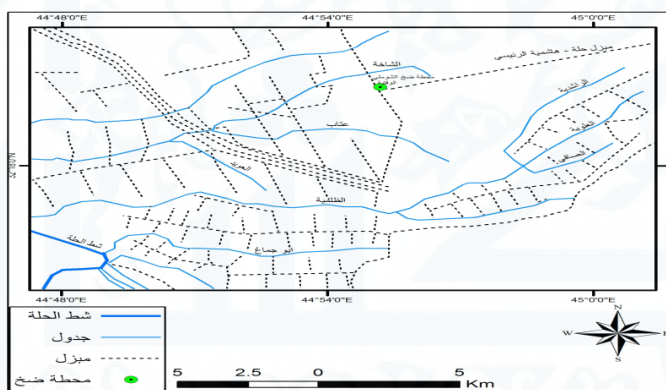
تحتل ناحية المدحتية مساحة تبلغ 523 كم² وتشكل 10,3% من المساحة الكلية لمحافظة على الجانب الايسر من شط الحلة شمال الشرق ومنطقة مبازل الهاشمية. تخدم هذه المبازل مجموعة من جداول الري التي تتفرع من شط الحلة وتتحد باتجاه الشرق والجنوبي الشرقي مسايير بذلك الاتجاه العام والانحدار الارضي. وفي هذه الجداول من الشمال الى الجنوب جداول بيرمانه ومشمش وروبيانه والباشية والكدر من الجداول الخيمسية والعوادل. نفذت في ناحية المدحتية مجموعة من المبازل التي هي جزء من شبكة مبازل حله-ديوانية تتكون هذه الشبكة من مبزل رئيسي يبلغ طوله حوالي 30 كم والذي يربط مع مبزل الحله - هاشمية، تضم هذه المنظومة من المبازل عدداً من المبازل الفرعية والثانوية يبلغ مجموع اطوالها 94 كم. كما ويوجد فيها شبكة من المبازل المجمع اطوالها 115 كم. و على هذا الاساس تكون كثافة شبكة الصرف (المبازل) 456 م²/كم² وتتعامد المبازل الفرعية على المبزل المجمع ثم الرئيسي من جهة واحدة فيما يعرف بنظام الجهة الواحدة (1).

مبازل الشوملي

تقع هذه المنظومة في ناحية الشوملي التي تمتد أيسر شط الحلة في أقصى جنوب شرق محافظة بابل. وتتفرع من شط الحلة في هذه الناحية مجموعة من جداول الري وهي من الشمال الى الجنوب جدول الزبار والعثمانية وام الورد و جدول الشوملي و جدول الظلمية و جدول أبو جماع. ويبلغ طول المبزل الرئيسي لهذه الشبكة 43 كم وهو جزء من مبزل الحلة حله-هاشمية الرئيسي. وتحتوي مبازل الشوملي على مبازل فرعية وثانوية يبلغ مجموع اطوالها 73,500 كم. يوجد فيها مجموعة من المبازل المجمع التي يكون مجموع اطوالها 204 كم مربع. وتبعاً لهذه الارقام فان كثافة المبازل في ناحية الشوملي التي يبلغ مساحتها 498 كم² وتؤلف 7,9% من مساحة محافظة بابل 643 م²/كم²

أنشاء محطة لضخ مياه مبزل تعرف باسم الشوملي تقع هذه المحطة على مبزل حله -هاشمية الرئيسي يبلغ مقدار تصريفها 4م³/ثا. وتعمل هذه المنطقة على تسريع جريان المياه في هذا المبزل لضمان وصولها الى النهر تكون تربة هذه المنطقة رملية ذات مسامية عالية. ان معظم مبازل الشوملي من نوع مبازل الجهتين حيث تصب المبازل المجمع والمبازل الفرعية من الجهتين (2).

خريطة رقم (9) مبازل الشوملي



المصدر: من عمل الباحث بالاعتماد على

- 1- عبد الإله رزوقي كريل، التباين المكاني لكفاءة أنظمة الصرف (البزل) واستصلاح الأراضي في محافظة بابل، أطروحة دكتوراه مقدمة إلى كلية الآداب، جامعة بغداد، 2001. (غير منشورة).
- 2- وزارة الموارد المائية، مديرية الموارد المائية في بابل، بيانات غير منشورة 2013

(1) مديرية الموارد المائية في بابل، قسم التخطيط والمتابعة، بيانات غير منشورة، 2013
 (2) وزارة الموارد المائية، مديرية الموارد المائية في بابل، قسم التخطيط والمتابعة، بيانات غير منشورة 2013

المشاكل التي تواجه شبكة الري والبنزل في محافظة بابل وسبل معالجتها

تتعرض شبكة الري والبنزل في منطقة الدراسة الى عدد من المشاكل التي تنعكس سلبياً على انخفاض قابلية الانتاج الزراعي أولاً وارتفاع نسبة الاملاح تغرق التربة ثانياً، لا سيما وان هذه المشاكل بجمالها ناجمة عن عدم كفاءة الفلاحين في ادارة المياه ونقلها و اضافتها الى الاراضي الزراعية من قبل الجداول الاروائية. الامر الذي يتطلب دراستها لاجل وضع الحلول المناسبة لمعالجتها والحفاظ على اكبر قدر من المياه واستغلالها في اغراض اخرى⁽¹⁾، ومن هذه المشاكل هي:

1- تعاني شبكة الانهار والمبازل المتفرعة منها في منطقة الدراسة في نمو وتكاثر انواع من النباتات المائية التي تعمل على اعاقه جريان المياه ضمن مجراها وانخفاض سرعتها بالشكل الذي لا يمكن معه تلبية احتياجات المساحات الزراعية، وهي تشكل عائقاً امام تحرك المياه وفق انحدار مجرى الانهار مما يتسبب عنها رفع مناسيب المياه في مقاطع منها ومن ثم فيضانها على جوانب الاراضي الزراعية مع امتداد مجاريها ، ويعد نبات الشمبلان من اكثر النباتات المائية نمواً في مقاطع وجوانب قنوات الري والذي يؤثر على كفاية معدلات تصريف الانهار وتقلل من كفاءتها في إرواء مساحات مناطق سقيها⁽²⁾

2- تعد مشكلة الترسبات الطينية المتراكمة في قيعان القنوات النهرية وشبكة الميازل من الاسباب المهمة في عرقلة تنظيم المياه الزائدة عن حاجة المساحات الزراعية ، والتي غالباً ما تتجمع اما بسبب تعرية ضفاف الانهار او بسبب ذرات الطين القادمة بفعل جريان المياه بالشكل الذي يسهم في ركودها فوق سطح الارض ومن ثم ارتفاع نسبة التبخر والملوحة في الارض الزراعية ، ومما يزيد الامر سوءاً هو ان هذه الترسبات تضعف من عملية تأدية الخدمات الزراعية مثل الحراثة وغير ذلك بسبب تشبع التربة بالماء بالشكل الذي يؤدي الى تعرض المحاصيل الزراعية الى الضرر من خلال ضعف النباتات المزروعة واصفرار اوراقها وموت الاشجار الكبيرة ، وهذا ناجم عن ارتفاع سطح الماء الجوفي نتيجة الترسبات التي تعيق سير المياه وتصريفها

3- تؤثر اعماق ومسافات شبكة الميازل المصممة على كفاءة غسل التربة الملحية، كما ان موقع التربة بالنسبة للمبزل يؤثر بدوره على كفاءة الغسل، اذ ان (74%) من الاملاح قد تغسل من طبقة التربة بما يتراوح بين (600مم)، لاسيما تلك المحاذية للمبازل الحقلية، في حين قد تغسل نحو (20%) من الاملاح من نفس الطبقة الواقعة ما بين مبزلين من الميازل الحقلية⁽³⁾

4- تسود في عدد من مشاريع البنزل في منطقة الدراسة مشكلة المخالفات الادارية حول كيفية ضبط المياه الزائدة عن حاجة الاراضي الزراعية ضمن حدود محافظة بابل لا سيما وان هذه الميازل في هذه المنطقة ترتبط مع ميازل المحافظات المجاورة فضلاً عن مرور الموجات العالية من قبل مشاريع الميازل في كل محافظتي كربلاء والنجف إما لعدم تنقيتها او لأسباب تتعلق بالفلاحين لا سيما عند قيامهم بغلق منافذ الميازل المتجه باتجاه" ما لأسباب شخصية الأمر الذي يؤدي الى نتائج سلبية ناجمة عن اسباب عديدة منها) قلة كفاءة الكادر التشغيلي في إعطاء ضمان كافي لأجل اوصول المياه الى كافة الاراضي الزراعية ، وهذا يتضح في عدم بنزلها بصورة منتظمة وبشكل غير مستمرة وزيادة الضغط الحاصل على محطات الميازل بسبب الهدر في سحب المياه وبشكل يؤثر على قلة كفاءة هذه المحطات مناسيب المياه في الاراضي الزراعية.

5- تعاني المناطق المنخفضة من منطقة الدراسة (منطقة احواض الانهار) في مشكلة بقاء الماء على السطح وعدم تصريفه بسهولة بسبب عدم استواء الاراضي الزراعية.

وتبعاً مما سبق فإن المزارعون يؤكدون بأن المنطقة تعاني فيها المساحات الزراعية من مشكلة قلة الميازل فالأراضي المنخفضة تشكو من بقاء المياه على سطح الاراضي بالشكل الذي يؤدي الى تعرضها لعملية التبخر وبقاء الاملاح على سطح ، وهذا ينعكس بشكل عام على كمية الانتاج وقلة عكس ما يحدث في المناطق المرتفعة⁽⁴⁾

⁽¹⁾ علياء حسين سلمان البوراضي، تحليل جغرافي لشبكة الميازل في محافظة النجف وسبل تطويرها، مجلة علمية فصلية محكمة تعني الدراسات الانسانية، كلية الآداب، جامعة الكوفة ، العدد (4) ، 2009، ص307.

⁽²⁾ ليث خليل اسماعيل، الري والبنزل ، مصدر سابق ، ص453.

⁽³⁾ أحمد حيدر الزبيدي ، استصلاح الاراضي (الاسس النظرية والتطبيقية) دار الحكمة للطباعة والنشر ، بغداد ، 1992، ص103.

⁽⁴⁾ علياء حسين سلمان البوراضي ، تحليل جغرافي لشبكة الميازل في محافظة النجف وسبل تطويرها مصدر سابق ، ص309.

أما اهم الحلول المناسبة لمعالجة مشاكل جداول الري وشبكة البزل في منطقة الدراسة وسبل تطويرها فهي تتمثل بالآتي:

- 1- ضرورة اجراء مسح شامل من قبل مهندسي الري والبزل لكل المبالز بأنواعها لأجل القيام بالصيانة الدورية السنوية او الشهرية حسب طبيعة الترسبات الطينية او النباتات المائية. وهذا يقتضي اتباع طرائق التنظيف والتطهير. وتتم عملية التنظيف في المبالز اما يدوياً ام عن طريق استعمال الطرائق الميكانيكية الكيماوية والبايولوجيا كما يحدث في الجداول الاروائية ويمكن توضيح ذلك:
 - أ- طريقة الايدي العاملة: تقوم هذه الطريقة على تأجير عدد من العمال الذين يقومون برفع النباتات المائية المتمثلة بـ (الشمبلان - القصب والبردي) من داخل الجداول او المبالز بواسطة الايدي العاملة او المشاجل او اي شيء اخر
 - ب- استعمال المبيدات الكيماوية: تعمل هذه الطريقة على مكافحة نمو الأدغال داخل الجداول او المبالز بشرط توفر المتطلبات والمستلزمات الضرورية اللازمة لها. (1)

- 2- ضرورة معرفة معدل المياه التي تتسرب داخل التربة بواسطة مياه الري والامطار عند قيام اي مشروع اروائي أو الاغراض البزل، لأجل استصلاح الاراضي الزراعية في منطقة الدراسة ، فالماء الذي لا يتسرب بسبب خصائص التربة فانه لا يستعمل في نمو المحاصيل الزراعية بأستثناء الشلب ولا يساعد في غسل الاملاح الزائدة بالتربة بعيداً عن منطقة الجذور. اذا اثبتت الدراسات والابحاث الزراعية الاروائية ان الترسب سواء كان بطيئاً جداً او سريعاً بسبب مشاكل كبيرة لمهندسي الاراضي والري ، و عليه فان عملية اجراء الاختبارات العلمية لمستوى الترشيح في التربة مطلوب في منطقة الدراسة فلا يمكن التخطيط الى لأي مشروع للري او البزل والصرف دون ذلك، اذ ان الترشيح للماء داخل التربة يؤدي الى رفع مستوى الماء في الاراضي بالشكل الذي يؤدي الى تشيع مساحة في منطقة نمو الجذور (2)

لذا فإن مراقبة مستوى الماء في الاراضي لأوقات منتظمة يكون مهم جداً عند احتمال انشاء المبالز في المستقبل وهذا يساعد على اتخاذ الاجراءات الضرورية لتأجيل ارتفاع الماء في الاراضي قدر الامكان قبل ان يصل الى الحد الحرج بالنسبة للمحاصيل التي سوف تزرع، مما يعني ضمان البزل السطحي من خلال تقليل الرش من القنوات والمبالز فضلاً عن اتباع اكثر الاساليب الإدارية الاروائية الكفوءة على مستوى المساحات المزروعة وغالباً ما توجد فرص كبيرة ليس لتوفير الماء فحسب بل لتقليل وصول الى الماء الاراضي (3)

- 3- ضرورة استصلاح الترب الملحية المتأثر من الارواء بمياه البزل مهما كانت درجة ملوحتها عند وجود نظام البزل الذي يجعل من عملية الغسل اكثر ثباتاً ، اذ يتم إزالة الاملاح من منطقة الجذور ثم من طبقات تحت التربة واخيراً من الماء الارضي. وبوجود نظام البزل تتم عملية الاستصلاح بصورة كاملة بدءاً بعملية غسل الاملاح وانتهاءً بعملية الزراعة وادارة التربة لمنع اعادة التملح. وبما ان منطقة الدراسة تعاني من كثرة الملوحة بسبب استعمال مياه البزل في تزويد الغلات الزراعية بما تحتاجه من المقننات المائية ، وبصورة عامة يفضل الغسل في الوقت الذي تتوافر فيه كمية كبيرة من المياه وان تكون احتياجات الزراعة للمياه قليلة وسرعة التبخر قليلة ودرجات الحرارة منخفضة (4).

- 4- ضرورة القضاء على المخلفات سواء كانت من قبل المحافظات المجاورة لمحافظة بابل او المخلفات المرتكبة من قبل المزارعين على شبكات الري وبزل ومنشئاتها مع الاخذ الاجراءات واثبات تلك المخلفات.
- 5- العمل على اقامة مشاريع ري وبزل وصرف تتلائم وطبيعة خصائص منطقة الدراسة من سطح ومناخ والتربة ومياه بشكل يساعد على تصريف المياه الزائدة عن حاجة الغلات الزراعية (5).

(1) جميل عبد حمزة العمري ، الواقع الجغرافي لشبكة المبالز في محافظة القادسية (مشكلات وحلول)، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية الآداب ، جامعة القادسية ، 2000، ص 130-131

(2) عبد المنعم محمد عامر، حركة الماء في الاراضي وقنات الري، الدار العربية للنشر والتوزيع، الجامعة المنوفية، القاهرة، 2001، ص 195-239

(3) أي كوفرا وزملائه، الري والبزل والملوحة (المصدر العالمي للمعلومات)، ترجمة حميد نشأت اسماعيل، مطابع دار الحكمة، بغداد، ج4، ص 194..

(4) ياس خضير الحديثي وزملائه ، ملوحة التربة واستصلاح الاراضي ، بغداد، 1990، ص 185-194

(5) عليا حسين سلمان البوراضي، تحليل جغرافي لشبكة المبالز في محافظة النجف وسبل تطويرها ، مصدر سابق، ص 319.

الاستنتاجات

- 1- يعد عامل السطح من العوامل الطبيعية ذات الاثر الواضح في تحديد مجرى الامتدادات المنظومة شبكة الري والبزل في منطقة الدراسة اذ تأخذ اتجاه (شمالي جنوبي - شرقي غربي) متفقة مع انحدار الارض.
- 2- تبين الدراسة بان عامل المناخ من خلال عناصره المختلفة له الاثر الواضح في نوعية مياه شبكة الري ضمن منطقة الدراسة ومن اكثر هذه العناصر هي الحرارة والامطار.
- 3- ان الصفة البارزة لمنظومة البزل في منطقة الدراسة هي غير نظامية ، اذ ترتبط بشكل عشوائي من الحقلية الى الرئيسية والثانوية بالحقلية فهي متداخلة مع بعضها البعض ولا يوجد نظام ثابت فيها فهي عشوائية كما ان منطقة الدراسة تقتصر الى المبالز المحجمة ، الامر الذي يؤدي الى اتصالها بشبكة الري مباشرة.
- 4- اكدت الدراسة بان محافظة بابل تعاني من مشاكل في جداول الري وشبكة البزل ، اذ انها تتميز بكثافة النباتات المائية التي تؤدي الى اعاقه جريانها من جهة وفقدان كميات كبيرة منها عن طريق التبخر (النتح) من جهة اخرى.
- 5- توصلت الدراسة الى ان افضل طرائق الري المستعملة طريقة الري بالمرور فهي الاكثر انتشاراً واستخداماً في ري المحاصيل الزراعية والاشجار التي تزرع على شكل خطوط او صفوف ، كما انها تلائم انواع مختلفة من الترب.

المصادر

أ - الكتب

- (1) اسماعيل حميد نشأت، لمسات ميدانية من الزراعة الاروائية في العراق، ج1، مطبعة الهيئة العامة للمساحة ببغداد، 1990.
- (2) اسماعيل ليث خليل، الري، البزل، مديرية دار الكتب للطبعة والنشر، الموصل، 1988، ص18.
- (3) الحديثي ياس خضير، ملوحة التربة واستصلاح الاراضي، ببغداد، 1990.
- (4) الخشاب وفيق حسين، الموارد الطبيعية (اهميتها - تعريفها - صيانتها) دار الحرية للطباعة والنشر، ببغداد، 1976.
- (5) الزبيدي احمد حيدر استصلاح الاراضي (الاسس النظرية والتطبيقية) دار الحكمة للطبعة والنشر، ببغداد، 1992.
- (6) اللامي محسن محارب عواد، البزل، دار الكتب للطباعة والنشر، الموصل، 1993.
- (7) عامر عبد المنعم محمد، لحركة المياه في الاراضي قنات الري، الدار العربية للنشر والتوزيع، الجامعة المنوفية، القاهرة، 2001.
- (8) عبد الحليم رضوان حليفة، العوامل المؤثرة على موازين المياه العذبة والمالحة، اتحاد البحث العلمي العربية، ببغداد، 1976.
- (9) غانم علي احمد، جغرافية الماخية، ط1، دار المسيرة للطباعة، عمان، 2003.
- (10) كوفرة أي، الري والبزل والملوحة (المصدر العالمي للمعلومات)، ترجمت حميد نشأت اسماعيل مطابع دار الحكمة، ببغداد .
- (11) نجم حميد عبدالله، الري، كلية الزراعة، جامعة البصرة، 1980.

ب - الرسائل والاطاريح:

- (1) البوراضي علياء حسين علوان، تقويم الوضع المائي - الاروائية والاستغلال الامثل لمصادر المياه في منطقت الفرات الاوسط، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للبنات جامعة البصرة، 2006.
- (2) الحلو سارة عدنان شنين، نظم الري والبزل في قضاء المناذرة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الاداب، جامعة بابل، 2010.
- (3) الزامل فيصل كريم هادي، تقويم جغرافي في شبكت البزل في محافظة النجف، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الاداب، جامعة الكوفة، 2009.
- (4) الشباني مناهل طالب، التحليل المكاني لإنتاج المحاصيل الحقلية في محافظة القادسية من 1999-2008، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الاداب، جامعة القادسية، 2010.

- (5) العبادي علي عبد الامير، الانماط الزراعية في محافظة بابل، رسالة ماجستير غير منشورة كلية الاداب، جامعة بغداد، 1981.
- (6) العمري جميل عبد الحمزة، الواقع الجغرافي لشبكة المبال في محافظة القادسية (مشكلات وحلول)، رسالة ماجستير غير منشورة، لكلية جامعة القادسية، 2000.
- (7) المحدوي ابتسام عدنان رحمان، الحقائق الطبيعية في محافظة القادسية وعلاقتها امكانية في استغلال الموارد المائية رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للبنات، جامعة الكوفة، 2009.
- (8) الموسوي علي صاحب طالب، دراسة لمنضومة الري في محافظة بابل، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الاداب جامعة البصرة، 1989.
- (9) كربل عبدالله ارزوقي، زراعة الخضروات ومستقبلها في لواء الحلة، رسالة ماجستير مقدمة الى كلية التربية، جامعة بغداد، 1967، غير منشورة.
- (10) الغزالي كريم جاسم شعلان، البعد الجغرافي للوظيفة السكنية في مدينة الحلة، اطروحة الدكتوراة، مقدمة الى كلية التربية جامعة المستنصرية، 2007، غير منشورة.
- (11) الجنابي احمد صباح مرضي، اثر طرق النقل البي على نحو مستوطنات البشريه في محافظة بابل، رسالة ماجستير مقدمة الى كلية الاداب، جامعة بغداد، 2002، غير منشورة.
- (12) مزعل عبد الامير جاسم، دراسة جغرافية لنظم الري، والبزل على نهري الحسينية وبنى حسن في كربلاء رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية الاداب، جامعة البصرة، 1988.

ج - الدوريات (المجلات)

- (1) البوراضي علياء حسين سلمان، تحليل جغرافي لشبكة المبال في محافظة النجف وسبل تطويرها، مجلة فصلية محكمه تعني الدراسات الانسانية، كلية الاداب، جامعة الكوفة، العدد (4)، 2009.
- (2) السميع محمود بدر علي، دراسة تقويمية لطرائق الري المستخدمة في زراعة عند المنطقة الصحراوية بين كربلاء والنجف، مجلة البحوث الجغرافية، العدد (14)، نجف، 2011.
- (3) الموسوي علي صاحب طالب، تحليل جغرافي للعلاقة المكانية بين الري ودرجة التضرر بالملوحة في تربة محافظة بابل، مجلة الجغرافية العراقية، العدد (38)، 1980.

- (4) كربل عبد الله رزوقي، خصائص التربة وتعريفها الجغرافي في محافظة بابل، مجلة كلية العدد (6)، 1971.
- (5) كربل عبد الله رزوقي، تقويم الشبكة الري والصرف في محافظة بابل، مجلة كلية الاداب، العدد (19)، 1980.

د - المطبوعات الحكومية والرسمية:

- (1) جمهورية العراق وزارة النقل والمواصلات الهيئة العامة للانواء الجوية العراقية قسم المناخ، بيانات غير منشورة.
- (2) وزارة الموارد المائية، مديرية الموارد المائية في محافظة بابل، بيانات غير منشورة، 2013.
- (3) مديرية الموارد المائية في بابل، قسم التخطيط والمتابعة، بيانات غير منشورة، 2013.
- (4) مديرية الموارد المائية في محافظة بابل، شعبة المدولات المائية بيانات غير منشورة 2010.

هـ - الانترنت <http://shraiar.agriculture.org/site>

تغذية المياه الجوفية في ناحية الرحالية باستخدام الموازنة المائية المناخية

أ.م.د. قاسم يوسف شتيت م.د. ماجد حميد محسن

الجامعة المستنصرية/كلية التربية الأساسية

Feeding under ground water in Alrahaliyah township using Climatic water balance

Ass.Prof.Dr. Qassim Yousef Shatit

Dr. Majid Hamid Mohsen

University of Mustansiriyah / Faculty of Basic Education

ALSHMARYKASSIM@YAHOO.COM

Abstract:

Located Rahhaliyah area off the West coast of Razaza which is about the land is relatively flat, and is the drainage basin Razaza area, a geological region characterized by the presence of depositions triple time which include the Mkashif Dammam configurations and Euphrates limestone aperture, particularly to the deposition time four-wheel, and that the basis of compositional structure and tectonic Rahhaliyah area are cracks and faults that emit groundwater and major rifts that distinguish them clearly are cracks Abu Gear and Imam Ahmad bin Ha. Characterized by an atmosphere hand Rahhaliyah that hot, dry summers and cool limited rains in winter and depending on the climatic data for the station appointed passing year (1992 to 2015), and the application of Thornthwait equation, we find that the total water increase, as was (14.54 mm) for the months December and the second in February, while the total water decrease was (1142.11 mm) for the rest of months a year, and this data is as indicators to show the amount of water available in the study area.

Key Words: AL-Rahhaliyah. ground water, waterbalance, Geological formation, faults folds relief, Humidity, rain, depositions, igneous.

الملخص

تقع منطقة الرحالية مقابل الساحل الغربي لبحيرة الرزازة وهي عبارة عن ارض منبسطة نسبياً، وتعتبر منطقة تصريف لحوض بحيرة الرزازة، تمتاز جيولوجية المنطقة بوجود ترسبات الزمن الثلاثي والتي تشمل على مكاشف تكوينات الدمام والفرات الجيري والفتحة، لاسيما الى ترسبات الزمن الرباعي، وان اساس البنية التركيبية والتكتونية لمنطقة الرحالية هي الصدوع والفوالق التي تتبع منها المياه الجوفية وان الصدوع الرئيسية التي تميزها بشكل واضح هي نظام صدوع ابو جبر والامام احمد بن هاشم، يتميز مناخ ناحية الرحالية بأنه حار جاف صيفا وبارد محدود الامطار شتاء، وبالاعتماد على المعطيات المناخية لمحطة عين تمر من عام (1992-2015)، ومن تطبيق معادلة ثورنثويت، نجد بأن مجموع الزيادة المائية، بلغت (14.54 ملم) لأشهر كانون الاول والثاني وشباط، في حين بلغ مجموع النقصان المائي (1142.11 ملم) لبقية اشهر السنة، وهذه البيانات تعد بمثابة مؤشرات لبيان كمية المياه المتوفرة في منطقة الدراسة.

الكلمات المفتاحية: الرحالية، المياه الجوفية، الموازنة المائية، التكوينات الجيولوجية، الصدوع، الطبقات، التضاريس، الرطوبة، التساقط، الرسوبيات، الصخور.

المقدمة

يحظى موضوع الموازنة المائية المناخية بأهمية فائقة في الدراسات الجغرافية الحديثة ويبرز ذلك من خلال القيمة الاقتصادية للماء في الأقاليم الجافة وشبه الجافة، الأمر الذي يتطلب معه فهم اثر عناصر المناخ، لاسيما التبخر قبل التوصل إلى حساب كميات الفائض، أو العجز المائي. وتعتمد منطقة الدراسة على الزراعة والصيد وتربية الماشية مصدرا للرزق، وتمتاز المنطقة بكثرة النخيل وتنوع التمورر ولأنها تقع داخل واحة من النخيل وأيضا يوجد فيها مرقد السيد أحمد ابن هاشم وكما يقال عنها الواحة الخضراء في قلب الصحراء التي يغطي النخيل معظم مساحتها المزروعة والبالغة 64352 دونم.

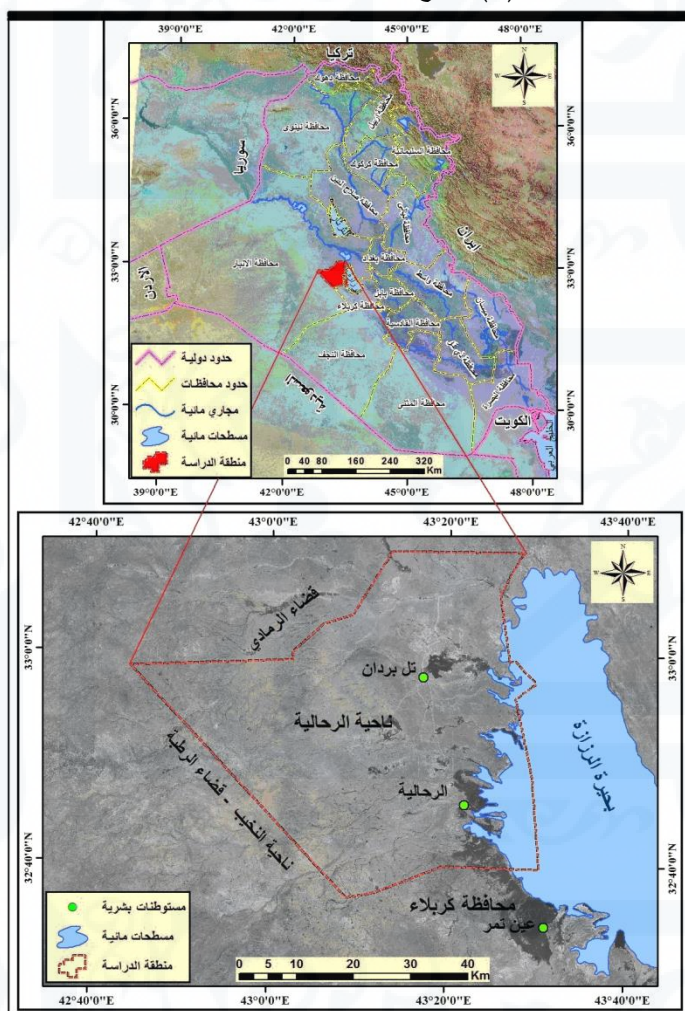
أخذت المعلومات المناخية لمنطقة الدراسة من هيئة الأنواء الجوية العراقية بالاعتماد على محطة عين تمر التي تقع ضمن إحداثيات خط طول ($46^{\circ} 43'$) شرقاً، ودائرة عرض ($58^{\circ} 32'$) شمالاً على بعد (25 كم) جنوب منطقة الدراسة، إذ أنشأت هذه المحطة في عام (1992) وتم تحليل البيانات لبعض العناصر المناخية وهي (السطوع الشمسي، درجة الحرارة، الأمطار، التبخر، الرطوبة النسبية والرياح ولسنوات الرصد (1992-2015).

حدود البحث:

تقع ناحية الرحالية إدارياً في محافظة الانبار في الجزء الجنوبي الشرقي لقضاء الرمادي. وطبيعياً ضمن منطقة الوديان السفلى مقابل الساحل الغربي لبحيرة الرزازة، وفلكياً بين دائرتي عرض ($33^{\circ} 09' - 32^{\circ} 36'$) شمالاً وخط طول ($43^{\circ} 29' - 42^{\circ} 44'$) شرقاً، يلاحظ خريطة (1)، وتشغل مساحة بحدود (2554 كم^2).

فرضية البحث: ان كمية المياه تساعد على التوسع في استثمار مساحات واسعة، لاسيما ان المياه في المنطقة تتعرض الى مشاكل مستقبلية نتيجة عدم ثبات الكمية المتوافرة منها وعدم الاستخدام الانسب، مما سيكون له تأثير واضح على تنمية الاقتصادية في المنطقة.

خريطة (1) موقع منطقة الدراسة بالنسبة للعراق



المصدر / الهيئة العامة للمساحة، خارطة العراق الإدارية، مقياس 1/1000000 لسنة 1999.

هدف البحث:

يهدف البحث من خلال احتساب الموازنة المائية المناخية لغرض التعرف على حجم التغذية الجوفية في ناحية الرحالية، وهي بمثابة مؤشرات لبيان كمية المياه المتوفرة في منطقة الدراسة لاستفادة منها في مجالات اقتصادية مختلفة.

جيولوجية منطقة الدراسة

تنقسم جيولوجيا منطقة الدراسة على قسمين رئيسيين هما:

الطباقية(Stratigraphy):

تتكشف في منطقة الدراسة التكوينات الصخرية المتتابعة ذات المنشأ الرسوبي والتي تتدرج في أعمارها من الزمن الثلاثي حتى الزمن الرباعي وهي من الأقدم الى الأحدث:

اولا_ تكاوين الزمن الثلاثي (Tertiary Deposits):**أ- تكوين الدمام(Dammam Formation):**

يوجد هذا التكوين غرب منطقة الدراسة يلاحظ خريطة(2)، اذ ينتمي الى دورة الايوسين الاوسط، وتتألف صخره من حجر كلسي معاد التبلور ذي لون رصاصي كريمي مصفر و ابيض متكف ويحوي حفر بالوعية، سمك هذا التكوين أقل من (20م) حد التماس العلوي يستدل عليه بواسطة البريشا و تغطية صخور تكوين الفرات بشكل عدم توافقي، بيئة الترسيب بحرية مفتوحة تابعة للرف القاري ذات درجات حرارة دافئة(1).

ب- تكوين الفرات(Euphrate Formation):

وصف هذا التكوين لأول مرة عام 1937 من قبل بيبوخ ثم عدله فان بيلن (عام 1959) (2) يوجد في الجزء الغربي من منطقة الدراسة وينتهي مكشفه بظهور تكوين الدمام غربا، اذ يتألف من الحجر الجيري المتبلور والحجر الجيري الطباشيري والطفل والبريشا القاعدية(3)، ترسب تكوين الفرات في بيئة بحرية ضحلة مثالية ذات ظروف قارية - شبه قارية(4).

ج- تكوين الفتحة(Euphrate Formation):

ينتشر هذا التكوين في أجزاء واسعة من منطقة الدراسة، تتألف صخرية التكوين من تداخل الانهدرايت والجبس والملح مع طبقات من الصخور الجيرية والمارل ورسوبيات فتاتية دقيقة التحبب نسبي(5)، ترسب هذا التكوين في ظروف بحرية ضحلة أو بيئة بحرية شاطئية شبه معزولة وهذا يتكون من رواسب المتبخرات(6).

(1) أنور مصطفى بروراي ونصيره عزيز صليوه، جيولوجية رقعة كربلاء، المنشأة العامة للمسح الجيولوجي والتعدين، مديرية المسح الجيولوجي، قسم المسح الجيولوجي، رقم اللوحة، أن- أي- 38- 14 جي أم 36، 1995، ص1.

(2) عبدالله السياب وآخرون، جيولوجيا العراق، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة الموصل، 1982، ص131.

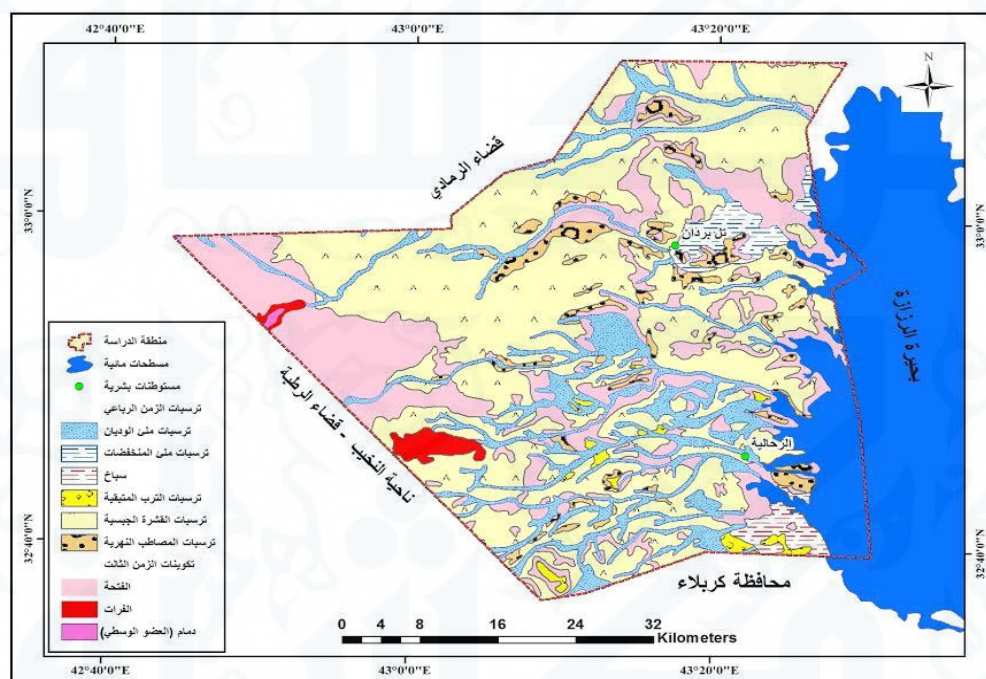
(3) نصير حسين البصراوي، هيدروlogية بحيرة الرزازة، رسالة ماجستير، غير منشوره، كلية العلوم، جامعة بغداد، 1996، ص12.

(4) عبد الحق أبراهيم مهدي و رول يعقوب يوخنا، جيولوجية رقعة شتاتة، المنشأة العامة للمسح الجيولوجي والتعدين، دائرة المسح الجيولوجي، قسم المسح الجيولوجي، رقم اللوحة أن- أي- 38- 13، 1996، ص5.

(5) نصير حسين البصراوي، مصدر سابق، ص12.

(6) H.M.AL-Mehaidi , Report of the Regional Geological , 1975. p39.

خريطة (2) المكاشف الصخرية في منطقة الدراسة



المصدر/ بالاعتماد على وزارة الصناعة والمعادن، الهيئة العامة للمسح الجيولوجي والتعدين، خرائط جيولوجية، لوحات (شثانة، كربلاء)، مقياس 1/250,000، لسنة 1995.

ثانيا- ترسبات الزمن الرباعي (Quaternary Deposits):

تتألف ترسبات الزمن الرباعي من ترسبات البلايستوسين والهولوسين وتغطي هذه الترسيبات بشكل لا توافقي أجزاء واسعة من منطقة الدراسة، إذ يتفاوت سمك هذه الرواسب بين سنتيمترات عدة الى عدة أمتار وتتكون هذه الرواسب ما يلي:

أ- ترسبات ملئ للوديان (هولوسين):

تغطي قيعان الوديان بخليط من الرمل و الحصى في حين ان الوديان الضحلة تكون مملوءة بالتربة المزيجية والتي تكون جبسية موقعيا، سمك هذه الرواسب يتراوح بين (0.5-1.5م) عدا بعض الحالات التي تصل الى اكثر من (2م)⁽¹⁾.

ب - ترسبات ملئ المنخفضات (هولوسين):

توجد ترسبات ملئ المنخفضات في شمال شرق منطقة الدراسة، إذ تمتلئ هذه المنخفضات عامة برواسب ناعمة كالطين والغرين، والغرين الطيني، ذات أصل نهري وأحيانا، تختلط مع الرمال، يصل سمك الترسيبات الى (1.5م)، اما في الجهات الجنوبية والجنوبية الغربية من منطقة الدراسة فتتكون من الطين الملحي كذلك ترسبات بحيرية عذبة تتكون من الطين والرمل، والجير الملحي.

ج- أراضي السبخ (هولوسين):

توجد قريبة من الساحل الجنوبية الغربية لبحيرة الرزازة، وهي ترسبات حديثة تتكون نتيجة لتبخر مياه البحيرة والمناطق المحيطة بالينابيع الرئيسية وان هذه الترسيبات تغطي بقشرة ملحية رطبة⁽²⁾.

(1) أنور مصطفى بروراي ونصيره عزيز صليوه، مصدر سابق، ص10.

(2) نصير حسين البصراوي، مصدر سابق، ص13.

د- ترسبات الترب المتبقية (بلايوستوسين - هولوسين):

يمكن ملاحظتها في النصف الجنوبي ووسط منطقة الدراسة، وهي تتكون من تربة رملية غرينية طينية بنية اللون مع قطع من حجر الكلس، السمك متغاير يتراوح بين (0.5-1.5م)⁽¹⁾.

هـ- ترسبات القشرة الجبسية (بلايوستوسين - هولوسين):

تنتشر في معظم أجزاء منطقة الدراسة، وهي عبارة عن ترسبات مكونة من بلورات أبرية تكونت نتيجة للمحاليل الصاعدة وعملية التجوية الفيزيائية ويعتقد أن أصل القشرة هو تكوين الفتحة⁽²⁾.

و- ترسبات المصاطب النهرية (بلايوستوسين):

توجد هذه الترسيبات فوق ترسبات المايوسين التي تكون غير منتظمة التوزيع وموجودة في الأجزاء العليا من التلال المنفردة⁽³⁾، وهذه المصاطب تتكون من الحصى المكون من المرو وحجر الكلس وبحجم (0.5-3 سم)، أما المادة السمنية فتتكون من خليط من مواد رملية وكلسية وأحيانا جبسية⁽⁴⁾، تتباين ضائعات التسرب تبعا لتنوع المكونات الصخرية التي يتحدد بموجبها مقدار النفاذية ومدى توفر الشقوق والفواصل بين تلك المكونات⁽⁵⁾، ففي حالة الصخور الجيرية مثلا يكون التسرب كبيرا مما يؤدي الى انخفاض الصرف أما الصخور الطينية قد يكون الصرف فيها جزئيا⁽⁶⁾.

وتمثل الصخور الجيرية نسبة عالية جدا وتنتشر في معظم أجزاء منطقة الدراسة، أذ توجد على نوعين، الأول الصخور الجيرية العضوية كالصخور الكلسية والطباشيرية وهي صخور طباقية ذات مسامية عالية لذلك فإن مياه الأمطار الساقطة عليها لا تجري فوقها وإنما تغور بسرعة نحو الداخل لذلك لا تظهر عليها آثار تعرية مائية سطحية كبيرة وتأتي ضمن هذه المجموعة الصخور العضوية السليكية والصخور العضوية الفوسفاتية⁽⁷⁾.

ومن الصخور الجيرية هو الحجر الجيري الطباشيري عندما ترتفع فيه نسبة كاربونات الكالسيوم الى (99%) من مكوناته ذات القابلية السريعة على الذوبان في الماء⁽⁸⁾.

ومن الصخور الأخرى الجيرية هي صخور الدولومايت وهو عبارة عن كاربونات الكالسيوم والمغنيسيوم وتسمى هذه الرواسب بالدولومايت عندما تحتوي على أكثر من (50%) من معدن الدولومايت وهو أقل قابلية للذوبان بالماء وبالتالي يقاوم التحلل والتجوية الكيميائية⁽⁹⁾. وتنتشر الصخور الطينية والمارل والطفل في المنطقة على شكل حبيبات دقيقة لا يزيد قطرها (1/16 ملمتر) ذات طبقات غير واضحة تتأثر بالتجوية الفيزيائية الناتجة عن تفكك المعادن لاسيما السليكات ومنها سليكات الألومنيوم المائية.

أما مسامية الصخور الطينية فإن الطين المترسب حديثا يكون عالي المسامية جدا، بينما تنخفض نسبتها كثيرا في الطين الصفحي وإن قلة المسامية هذه ترجع الى التماسك الناتج من ضغط الطبقات المتراكمة فوق بعضها البعض وبالتالي تكون قابليتها على مرور الماء فيها قليلة جدا، لذا يجري معظم الماء فوقها الأمر الذي يزيد من قابلية تعرية سطوحها.

في حين الصخور الرملية هي عبارة عن حبيبات رملية متماسكة بواسطة مادة الكوارتز والفلسبار والميكا أو السليكا أو الكاربونات أو أكاسيد الحديد أو مواد معدنية طينية دقيقة، ويعتمد لونها على لون المادة (اللاصقة) فهناك صخور رملية صفراء أو حمراء أو بيضاء أو سوداء أو رمادية⁽¹⁰⁾، فتكون مائلة الى الاحمرار عندما يكون أوكسيد الحديد هو المسؤول عن تكون هذه العملية.

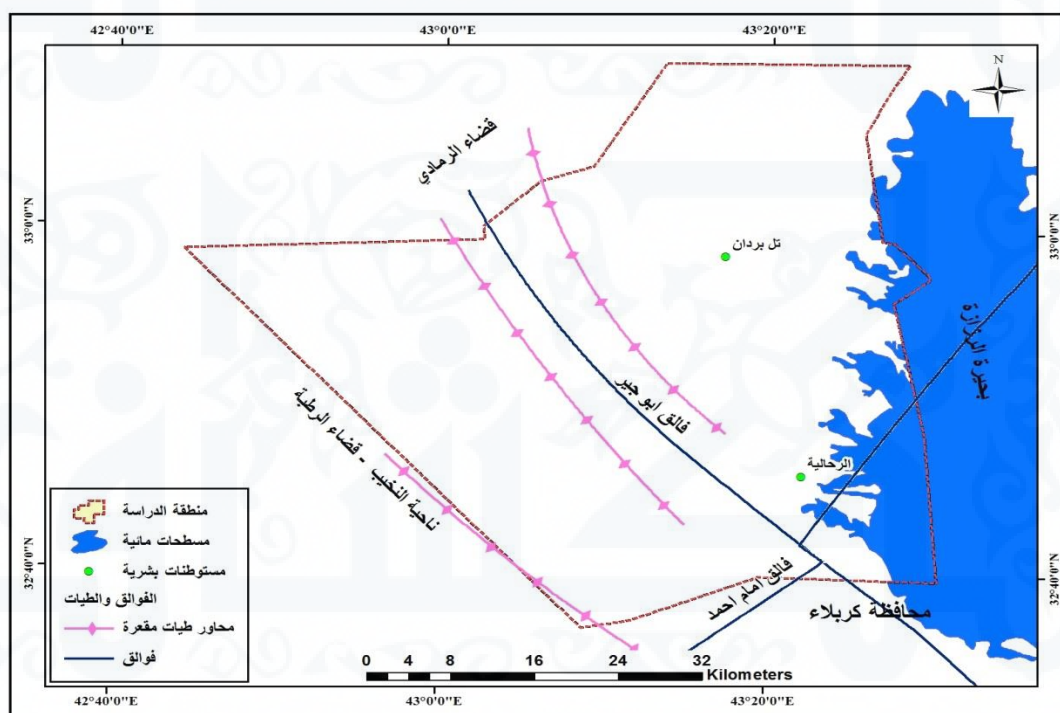
- (1) عبد الحق إبراهيم مهدي وروول يعقوب يوخنا، نفس المصدر، ص9.
- (2) حسين حميد كريم، الاستقصاء الجذبي في منطقة شثانة (جنوب غرب شثانة) رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية العلوم، جامعة بغداد، 1981، ص21.
- (3) حسين حميد كريم، مصدر سابق، ص20.
- (4) عبد الحق إبراهيم مهدي وروول يعقوب يوخنا، مصدر سابق، ص8.
- (5) مهدي محمد الصحاف، التصريف النهري والعوامل المؤثرة فيه، مجلة الجمعية الجغرافية العراقية، 1976، ص30.
- (6) مهدي محمد الصحاف، الموارد المائية السطحية في
- (7) عدنان باقر النقاش، ومهدي محمد الصحاف، الجيومورفولوجي، جامعة بغداد، 1989، ص141-142.
- (8) محمد مرسل، الوجيز في علم الجيومورفولوجيا، دار الوفاء المدنية، الجزائر، ط2، 1999، ص4.
- (9) عبد الاله رزوقي كريل، علم الأشكال الأرضية (الجيومورفولوجيا)، طبع على نفقة جامعة البصرة، البصرة، 1986، ص69.
- (10) جون. أي ساندروس و. الان. أج. أندرسون، الجيولوجيا الفيزيائية، ترجمة مجيد عبود جاسم، طبع على نفقة جامعة البصرة، ج1، 1976، ص267.

الجيولوجية التركيبية (Structural geology): يشغل العراق جزءاً من الحافة الشمالية والشمالية الشرقية من الصفيحة العربية الأفريقية والتي تعد من الصفائح التكتونية الكبيرة. وتشكلت حدود هذه الصفيحة عبر سلسلة من الأحداث الجيولوجية التي مرت على الصفيحة العربية منذ البدايات الأولى، لتكونها وخلال الأزمان المختلفة كذلك الحركات التكوينية التي تعرضت لها والتي مازالت مستمرة لحد الآن. وقد انعكست هذه الحركات على بناء الإطار التركيبي والتكويني في العراق ولما كانت منطقة الدراسة تمثل موقعاً في جنوب غرب العراق، لذلك فإنها تأثرت بدرجة متفاوتة بجميع الأحداث والحركات التكوينية التي تعرضت لها الصفيحة العربية، لذلك فإن التاريخ التكويني لمنطقة الدراسة يرتبط بالتاريخ التكويني للعراق، فمنطقة الدراسة تقع ضمن نطاق الرصيف المستقر والرصيف غير المستقر التابعين للهضبة العربية النوبية، وتقسم الظواهر التركيبية إلى قسمين رئيسيين هما:

أولاً- الفوالق (Faults): تقطع منطقة الدراسة ضمن فالقين في اتجاهات مختلفة، يلاحظ خريطة (3) وهي:

- 1- **منظومة فالق أبو جبر:** يصل عمقها الى أكثر من (150م) لمدة ما قبل المايوسين وتتحدّر هذه المنظومة اتجاه شمال غرب - جنوب شرق، إذ أكدت بعض الدراسات الجيوفيزيائية، ان هذه المنظومة من نوع صدوع انزلاقية التي قام بها (الساكني 1984)⁽¹⁾.
- 2- **منظومة فالق الامام أحمد بن هاشم:** وهو جزء من صدوع ديبالي الممتد من الحدود العراقية السعودية وباتجاه الشمال الشرقي حتى الحدود العراقية الايرانية ونشأ هذا الفالق خلال المرحلة الأخيرة في الزمن الثلاثي وشار الساكني في دراسته عام 1984، ولهذه المنظومة اتجاه شرق شمال الشرق - غرب جنوب غرب، وان هذا الصدوع موجودة على السطح وعلى بعد يتراوح بحدود (11كم) شمال غرب شتاة⁽²⁾.

خريطة (2) الفوالق والطيات في منطقة الدراسة



المصدر/ جاسم عبد محمد الكاظمي وفاروجان خاجيك سيساكيان، خريطة العراق البنيوية، الهيئة العامة للمسح الجيولوجي والتعدين، لوحة 2، الطبعة الثانية، مقياس 1/1000000، المكتبة الوطنية، بغداد، العراق، 1996.

(1) احمد ناظم الفتلاوي، دراسة هيدروجيولوجية لمنطقة شتاة - أسفل وادي الأبيض، رسالة ماجستير (غير منشوره)، كلية العلوم، جامعة بغداد، 2000، ص20.
(2) محمود عبد الحسين جويهل، دراسة الصفات الفيزيائية والكيميائية واحتمالية تلوث المياه الجوفية في منطقة شتاة محافظة كربلاء، رسالة ماجستير (غير منشوره) كلية العلوم، جامعة بغداد، 2001

ثانياً- الطيات(Folds):

التواءات في الصخور المكونة للقشرة الأرضية وهي عادة منتشرة في الصخور المتطبقة، لاسيما الصخور الرسوبية أو الصخور المتحولة الناتجة عن تحول صخور رسوبية تكون الطيات متجهة لحركات أرضية ممثلة ضغطاً جانبياً عمودياً على اتجاه استطالة الطية⁽¹⁾.

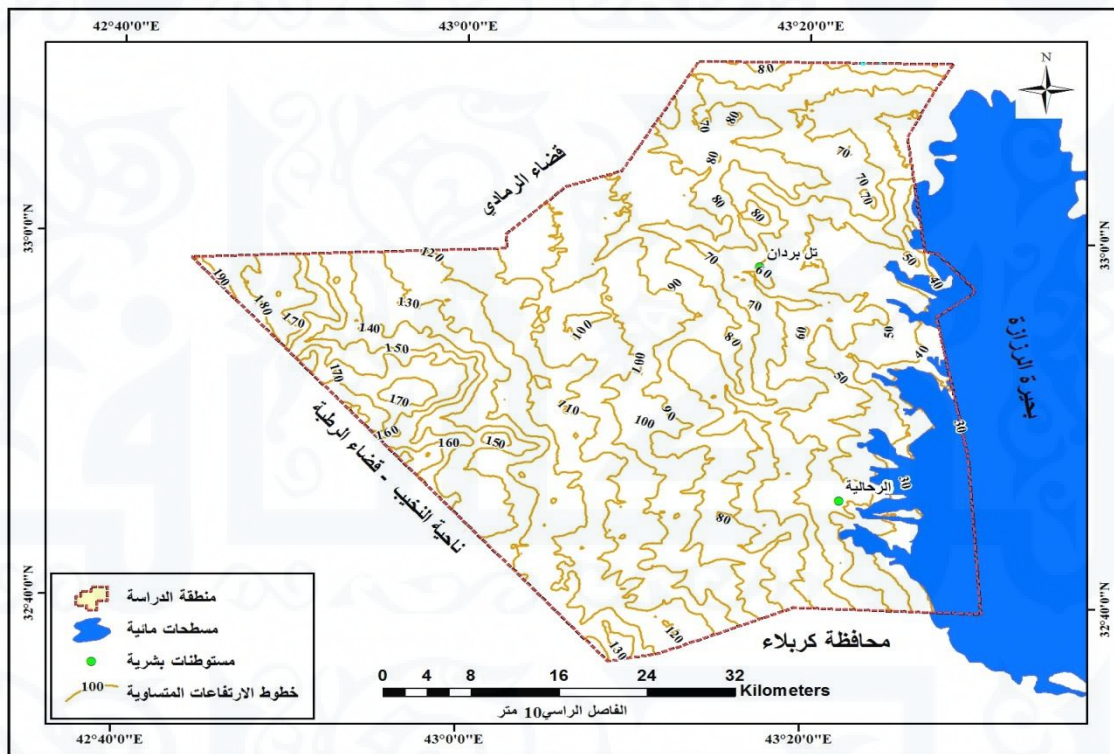
توصف الطيات في منطقة الدراسة بأنها طيات واسعة يميل طرفاها بمقدار قليل، يراجع خريطة(3)، أما الاتجاه المحوري الغالب عليها هو شمال غرب- جنوب شرق وبعضها باتجاه شمال- جنوب ويعتقد أن أشكال الطيات مرتبط بمورفولوجية صخور القاعدة وتعكس أشكال التهضبة والخسفات، وبعضها بيضوية قبيبة الشكل ذات محاور قصيرة في الغالب.

التضاريس (Topology):

ان عامل التضاريس مهم جداً، اذ تتميز تضاريس منطقة الدراسة بطابعها الهضبي القليل الارتفاع، إذ بلغ أعلى ارتفاع في الحوض (190م) فوق مستوى البحر عند متابعة في الاجزاء العليا والواقعة في الجزء الغربي منه وتتحد بشكل تدريجي باتجاه الشرق والجنوب الشرقي، حيث يبلغ ارتفاع الحوض عنده(30م) عند مستوى سطح البحر، يلاحظ خريطة(4).

ان لعامل انحدار السطح تأثيراً واضحاً في سرعة حركة المياه في المناطق ذات الانحدار القليل والمناطق ذات الانحدار الشديد والسبب في ذلك يعود الى العلاقة العكسية بين كمية المياه المتسربة الى داخل الأرض وذلك لسرعة حركة المياه السطحية وعدم توفر الوقت الكافي لتسربها، أما إذا كان الانحدار معتدلاً فإن سرعة المياه تقل وبالتالي يفسح المجال لتسربها وزيادة عملية الإذابة.

خريطة (4) خطوط الارتفاعات المتساوية في منطقة الدراسة



المصدر/ بالاعتماد على الهيئة العامة للمساحة، خرائط طوبوغرافية، مقياس 1/100.000، لسنة 1986، وباستخدام برنامج Arc Gis

9.3

(1) عدنان باقر النقاش ومهدي محمد الصحاف، مصدر سابق، ص63.

تحليل الخصائص المناخية لتقييم تغذية المياه الجوفية في منطقة الدراسة

يلعب المناخ دورا مهما في التأثير على العلاقة بين كميات الأمطار الساقطة والمتبخرة والمترسحة والتي تساهم في تغذية المياه الجوفية، وان الدراسة الهيدرولوجية لمنطقة ما تعتمد اعتمادا أساسيا على مناخ المنطقة وطبوغرافيتها، إذ ان المناخ يحدده الموقع الجغرافي لتلك المنطقة، ومناخ العراق يعتبر جافا ولا يساعد على نشوء المجاري المائية السطحية في بعض المناطق، لاسيما المناطق التي تزداد فيها عملية استهلاك المياه في كافة المجالات وتمتاز منطقة الدراسة بمناخ صحراوي حار جاف صيفا وبارد محدود الأمطار شتاء، إذ ان العناصر المناخية تلعب دورا كبيرا ومؤثرا على الموارد المائية السطحية والجوفية.

أخذت البيانات المناخية لمنطقة الدراسة من هيئة الأنواء الجوية العراقية بالاعتماد على محطة عين تمر التي تقع على بعد (25كم) جنوب منطقة الدراسة وتم تحليل البيانات لبعض العناصر المناخية التي تتمثل بالسقوط الشمسي، درجة الحرارة، الأمطار، التبخر، الرطوبة النسبية والرياح ولسنوات الرصد (1992-2015)، وهي على النحو الآتي:

1- السقوط الشمسي الفعلية (Sun Shine):

تعد الشمس المصدر الأساس للحرارة، وان طول الإشعاع وزاوية سقوطها وصفاء السماء من الغيوم، اثر كبير في كمية الأشعة الواصلة الى الارض في منطقة معينة، ويقصد بها عدد ساعات السقوط الشمسي الفعلية في يوم واحد والتي تؤثر على درجة الحرارة والرطوبة النسبية والتبخر.

تتباين معدلات ساعات السقوط الشمسي الفعلية في محطة منطقة الدراسة على مدار أشهر السنة، إذ بلغ ادنى معدل في شهر كانون الاول والتي بلغت (6.3 ساعة)، يلاحظ جدول (1)، ويعود ذلك إلى كثرة الغيوم في هذا الشهر التي تؤثر في عدد الساعات الفعلية للسقوط بسبب مرور المنخفضات الجوية، وحصول ظاهرة التكاثف.

يزداد عدد الساعات الفعلية بالاقتراب من أشهر الصيف، إذ سجل اعلى معدل في شهر حزيران والتي بلغت (12.4 ساعة)، وسبب ذلك إلى انعدام التكاثف، وصفاء السماء من الغيوم.

2- درجة الحرارة (Temperature):

تمتاز درجة الحرارة بتباينها بين الليل والنهار أي بصورة عامة ان المناخ القاري للعراق يمتاز بزيادة درجة الحرارة عكس اتجاه زيادة كمية الأمطار وان درجة الحرارة تزداد من الشمال الشرقي إلى

الجنوب الغربي وان أعلى درجة حرارة تصل في العراق في فصل الصيف خلال شهري تموز وآب.

ومن خلال مراجعة جدول (1)، نلاحظ ان أعلى معدل شهري لدرجة الحرارة كان خلال فصل الصيف

جدول (1) معدل المجاميع الشهرية للإشعاع الشمسي الفعلي (ساعة) ودرجة الحرارة (°م) والأمطار (مم)، الرطوبة النسبية (%) وسرعة

الرياح (م/ثا) لمحطة عين تمر للمدة (1992-2015)

الاشهر العنصر	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢
السقوط الشمسي	6.5	7.1	8.2	8.9	10.4	12.4	12.3	11.8	10.4	8.7	7.1	6.3
درجة الحرارة	9.9	11.4	15.4	22.29	28.2	32.23	35	33.8	29.64	24.29	16.46	11.4
الأمطار	18.14	11.3	8.8	14.78	1.7	0.13	0	0	0	4.3	9.7	15.8
التبخر (مم)	71.3	108	190	303	379	449	568	485	321	253	125	61.5
الرطوبة النسبية (%)	72.12	60.33	54.11	48.4	41	34.6	29.6	31.88	37.44	44.66	58.66	67.87
سرعة الرياح (م/ثا)	1.82	2.31	2.62	2.71	2.41	2.54	2.88	2.16	1.64	1.54	1.56	1.67

المصدر/ وزارة النقل، الهيئة العامة للأنواء الجوية العراقية والرصد الزلزالي، قسم المناخ، بيانات غير منشورة، 2016.

في شهر تموز، اذ بلغت (35°) وان ادنى معدل لها كان خلال فصل الشتاء في شهر كانون الثاني، اذ بلغت (9.9°)، ومن خلال ذلك يتبين ان انخفاض معدلات درجات الحرارة شتاء يؤدي الى تدني فعالية التبخر/التنح، مما يزيد القيمة الفعلية للأمطار الساقطة في التغذية الجوفية في ناحية الرحالية.

3- الأمطار (Rain fall):

إن المياه المتبخرة تدخل الغلاف الجوي وتعود في النهاية إلى الأرض عن طريق الأمطار وان الهواء الصاعد ضروري للأمطار وعند ارتفاع الهواء فإن الضغط سوف يقل وذلك بسبب الضغط الجوي الذي ينخفض مع زيادة الارتفاع، اذ ان عملية تكون الأمطار تبدأ عند وصول الكتلة الهوائية إلى حالة الإشباع وعند انخفاض درجة حرارة الهواء تحت ضغط ثابت، اذ تختلف عملية التكثيف قرب سطح الأرض عنها في أعلى الجو ونتيجة لذلك تبدأ الأمطار بالتساقط بعد مرور وقت قصير من بدء الغيوم على الأغلب، اذ إن هذه الفترة القصيرة هي الفترة اللازمة لنمو قطرات المائية تلقائياً في بداية تكوينها إلى أن يكون حجمها ما يقارب الـ (1000 مايكرون) عند بدء تكثيفها، ولهذا نلاحظ أن الكثير من الغيوم تتلاشى دون حدوث عملية التكثيف فيها ومن خلال المحطات الرصد نستطيع قياس كمية الأمطار مع ملاحظة شدة الأمطار والتي تمثل كمية الأمطار الساقطة في الزمن المستغرق لسقوطها وان قياس شدة الأمطار يساعد على الوقاية من حدوث الكوارث كالفيضانات وتعرية التربة والسيول وكذلك من خلال هذه المحطات يمكن معرفة تنذنب الأمطار التي هي عبارة عن الزمن المقدر أو المتوقع لسقوط كمية معينة من الأمطار، إن معرفة توزيع الامطار في منطقة ما نستطيع أن نحدد مدى تأثيرها على المنطقة، تقاس الأمطار بوحدة المليمتر (ملم).

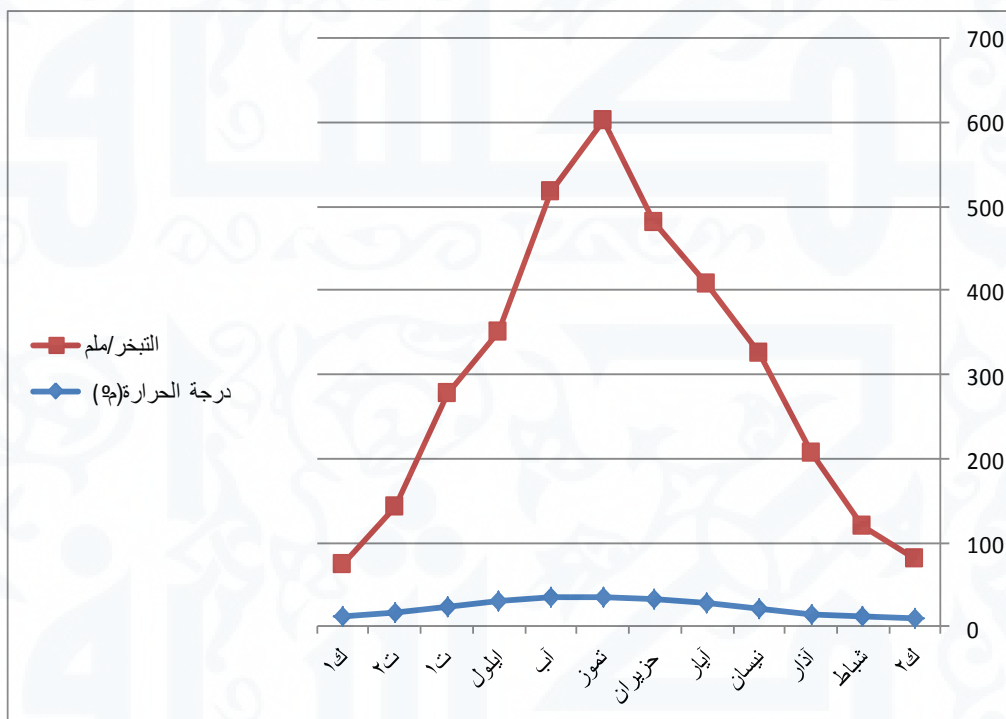
ينقسم المناخ في العراق عتماداً على التسجيلات المطرية من الناحية المناخية إلى فترتين الأولى - فترة الجفاف وتبدأ من حزيران وتمتد إلى شهر أيلول والفترة الثانية - فترة تساقط الأمطار وتمتد من شهر تشرين الاول إلى غاية شهر ايار، ومن مراجعة جدول (1) نجد بأن أعلى معدل شهري لسقوط الأمطار كان خلال شهر كانون الثاني، اذ بلغت (23.14 ملم)، في حين ان المعدلات الشهرية لسقوط الأمطار كانت خلال شهر حزيران وتموز وآب وأيلول مفقودة.

4- التبخر (Evaporation):

يعرف التبخر بأنه عملية تحول الماء من الحالة السائلة إلى الحالة الغازية وتتم هذه العملية بهروب جزيئات الماء الحاوية على الطاقة الحركية الكامنة من السائل ويزداد عدد الجزيئات الهاربة من السائل بزيادة درجة الحرارة والتي تزيد من الطاقة الحركية لجزيئات السائل وتقلل من قوة الشد السطحي لها، تتفاوت شدة التبخر اعتماداً على شدة أشعة الشمس ودرجة الحرارة، اذ يرتبط التبخر بشكل مباشر بدرجة الحرارة وان سرعة الرياح تعتبر من العوامل المهمة التي تؤثر على زيادة التبخر.

هنالك علاقة طردية بين التبخر والرطوبة، اذ ان زيادة التبخر يسبب زيادة الرطوبة، ويعتبر التبخر أحد العناصر المهمة في الدورة الهيدرولوجية في الطبيعة وهي عملية عكس التساقط المطري، ونجد بأن زيادة التبخر يكون باتجاه زيادة درجة الحرارة وشدة الاشعاع الشمسي، يلاحظ شكل (1).

شكل (1) العلاقة بين المعدلات الشهرية لدرجة الحرارة (°م) والتبخر (مم) لمنطقة الدراسة



المصدر/ بالاعتماد على جدول (1).

تبين من جدول (1) ان أعلى قيم لمعدلات التبخر الشهري كانت لشهر تموز والتي بلغت (568مم) وان اقل قيمة لمعدلات التبخر الشهري كانت لشهر كانون الأول والتي بلغت (61.5مم).

5- الرطوبة النسبية (Relative Humidity):

تمثل الرطوبة النسبية مظهر من مظاهر الرطوبة الجوية وهي النسبة المئوية بين الكمية الفعلية لبخار الماء في حجم معين من الهواء إلى كمية بخار الماء اللازم لتشبع حجم من الهواء عند درجة الحرارة نفسها⁽¹⁾، تقاس (مم/زئبق) وفق المعادلة الآتية⁽²⁾:

$$R.H = \frac{e_a}{e_s} \times 100$$

حيث ان:

R.H تمثل الرطوبة النسبية

e_a ضغط البخار الحقيقي (مم / زئبق)

e_s ضغط البخار المشبع (مم / زئبق)

ان رطوبة الهواء تشمل على بخار الماء وقطرات الماء وبلورات الثلج في الغيوم والتي تتأثر بالتبخر المحدد الموضعي وحرارة الهواء والنقل الأفقي الجوي للرطوبة.

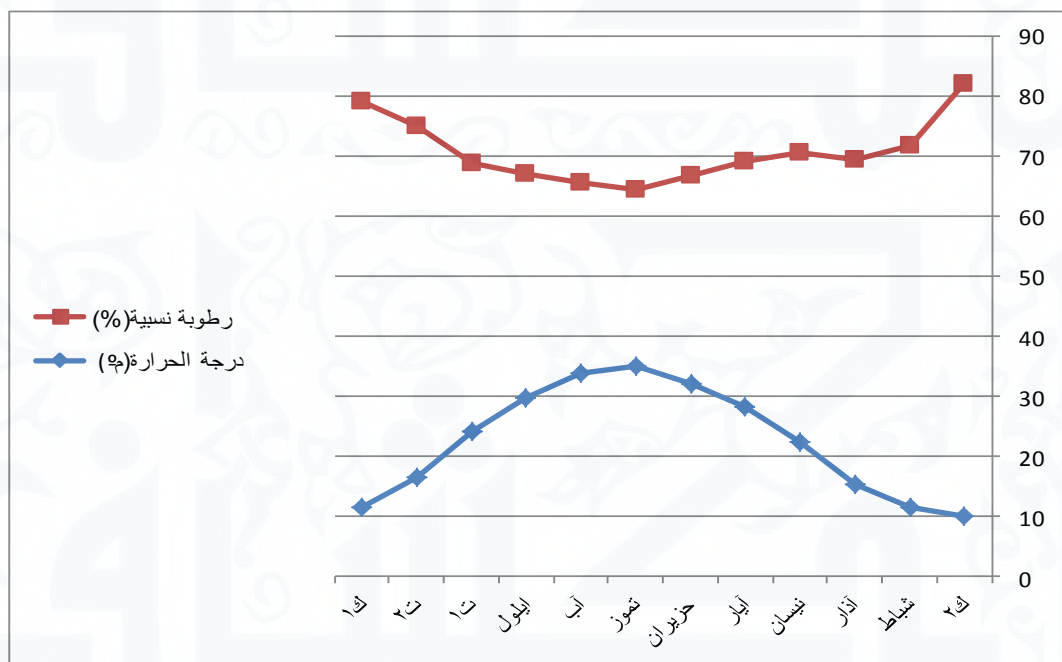
نلاحظ ان الرطوبة النسبية تزداد في فصل الشتاء بينما تقل في فصل الصيف، وهذا يدل على وجود علاقة عكسية بين درجة الحرارة والرطوبة النسبية في منطقة الرحالية، يلاحظ شكل(2).

(1) ماجد حميد محسن الخفاجي، التحليل الجيومورفولوجي لتقييم الاراضي في حوض وادي الابيض، اطروحة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية/ابن رشد للعلوم الانسانية، جامعة بغداد، 2015، ص43.

(2) Boyd, Claud, E., (2000): water quality and introduction, Kluwer Academic Publishers, USA.

ومن مراجعة جدول(1) نجد بأن أعلى قيمة لمعدلات الرطوبة النسبية الشهرية كانت خلال شهري كانون الثاني، اذ بلغت (72.12%) وان اقل قيمة لها كانت في شهر تموز، اذ بلغت.(29.6%)

شكل (2) العلاقة بين المعدلات الشهرية لدرجة الحرارة (م°) والرطوبة النسبية(%) لمنطقة الدراسة



المصدر/ بالاعتماد على جدول(1).

6- الرياح (Winds):

تتكون الرياح عندما يتحرك الهواء من منطقة ذات ضغط عالي إلى منطقة ذات ضغط واطئ وكذلك بالنسبة إلى الهواء البارد الثقيل الذي يتحرك من منطقة ضغط عالي إلى منطقة ضغط واطئ، اذ يتكون فيها الهواء حاراً وخفيفاً، وان سرعة الرياح تتفاوت بين اشهر السنة المختلفة، اذ تزداد بين فصلي الصيف والربيع وان التغيرات الدورية للرياح تكون مؤثرة فقط قرب سطح الأرض وتقل سرعة الرياح عند شروق الشمس وتزداد سرعتها في الليل وان سرعة الرياح تتأثر بطبيعة سطح الأرض، اذ إن سرعتها في المنحدرات الشديدة والوديان قليلة بينما تزداد سرعتها في المناطق المنبسطة والسهلية، وان الكتل الجبلية وتأثير دوران الأرض يؤثر على اتجاهاتها.

إن الرياح الشائعة في العراق طوال أيام السنة هي رياح قادمة من الشمال الغربي والتي تظهر بشكل كبير خلال اشهر الصيف، ومن مراجعة جدول(1) تبين ان معدل الشهري لسرعة الرياح بلغ (2.88م/ثا) خلال شهر تموز وان اقل معدل شهري لها بلغ(1.54م/ثا) خلال شهر تشرين الاول.

الموازنة المائية المناخية (Weather Water Balance):

إن التوازن المائي عبارة عن التعبير الكمي لدورة الهيدرولوجية في الطبيعة لأي مساحة معينة من سطح الأرض، ويعتبر التبخر النتج الكامن والأمطار مؤشرين مهمين في حساب الموازنة المائية وذلك للتعرف على الزيادة المائية التي من الممكن أن تغذي المياه الجوفية من مياه الأنهار، رغم السهولة الظاهرية التي تمتاز بها المعادلة الأساسية للموازنة المائية ولكن يعتبر حسابها من الأمور المعقدة وذلك لاحتساب عناصر التبخر والأمطار والجريان السطحي والجريان الجوفي، لذلك يجب ان تكون هنالك دراسة نظامية ومتكررة لعدة سنوات.

تم حساب الموازنة المائية لمنطقة الدراسة باستعمال طريقة(ثورنثويت 1944)، التي تتلخص هذه الطريقة في إيجاد علاقات رياضية بين العناصر المناخية كدرجة الحرارة والرياح... الخ، وربطها بالتبخر، وتعتمد الموازنة المائية لمساحة معينة من الأرض على

كمية الكلية للمياه المكتسبة الزيادة المائية التي هي زيادة في الأمطار وعلى قيم التبخر النتح خلال مدة زمنية محددة، والكمية الكلية للمياه المفقودة أي النقصان المائي والتي هي عكس الزيادة المائية، إذ أن الفرق بين المدخلات والمخرجات هو يمثل تغيرات الخزين الجوفي (ΔS) حيث أن

$$\text{Input} = \text{Output} \pm \Delta S$$

أي إن المخرجات تمثل النقصان المائي عن طريق التبخر - النتح الكامن وكذلك رطوبة التربة تمثل أحد أهم المتغيرات للتوازن المائي، إذ إن المياه المتغلغلة لا يمكن أن تصل إلى المياه الجوفية ما لم تكون التربة التي تقع فوق المياه الجوفية رطبة وفي حالة إشباع وبذلك تحتسب ضمن الضائعات المائية الحقيقية مع التبخر - النتح الحقيقي (Actual Evaporation) (AE)، أما بالنسبة إلى الزيادة المائية فأنها تغذي المياه الجوفية والجريان السطحي (SR) (Surface runoff).

وبالنظر لعدم وجود قياسات تصارييف لمنطقة الدراسة ومناسيب المياه الجوفية، لذا تم الاعتماد على طريقة ثورنثويت لحساب التوازن المائي للمنطقة، حيث نستخرج كمية التبخر-النتح الكامن الشهري (ملم) PE من صيغة القانون الاتي:

$$PE = 16 \left(\frac{10t}{J} \right)^a \text{ mm.Per month.}$$

حيث أن

PE يمثل تبخر -النتح الكامن الشهري (ملم)

t يمثل المعدل الشهري لدرجة الحرارة (م°)

J تمثل معامل درجة الحرارة السنوية والتي يتم استخراجها عن طريق المعادلة الاتية:

$$J = \sum_{j=1}^{12} j \text{ (for the 12th month)}$$

حيث أن

J يمثل معامل درجات الحرارة الشهرية (م°) والتي يتم استخراجها من المعادلة الاتية:

$$j = \left(\frac{t}{5} \right)^{1.514}$$

حيث أن

t تمثل معدل درجات الحرارة الشهرية (م°)

ومن المعادلة التالية يمكن استخراج (a)

$$a = 0.016 \times J + 0.5$$

بعد أن يتم استخراج قيم تبخر -النتح الكامن (PE) يمكن حساب قيم تبخر - النتح الحقيقي (PEc) من المعادلة الاتية:

$$PEc = K \times PE$$

حيث أن

K يمثل معامل تصحيح والذي يستخرج من موقع المحطة على دوائر العرض لكل شهر (هيئة الانواء الجوية، وبعد تطبيق المعادلة، نستخرج قيمة الـ Péc، يلاحظ جدول (3).

جدول (3) النتائج المستحصلة من تطبيق معادلة ثورنثويت المعدلة

الاشهر	معدل درجة الحرارة الشهري (م) t	درجة الحرارة الشهري (م) j	التبخر-النتح الكامن (ملم) PE	معامل التصحیح k	التبخر - النتح الحقيقي (ملم) PEc
كانون الثاني	9.9	2.821	9.148	0.89	82.3
شباط	11.4	3.487	12.957	0.87	28.36
آذار	15.4	5.491	27.316	1.03	11.29
نيسان	22.29	9.611	68.52	1.09	8.14
ايار	28.2	13.722	122.984	1.19	11.27
حزيران	32.23	16.798	171.447	1.19	28.13
تموز	35	18.957	207.125	1.21	74.0
آب	33.8	18.0	193.26	1.15	146.35
ايلول	29.64	14.797	139.2	1.03	204.0
تشرين الأول	24.29	10.878	83.98	0.98	253.0
تشرين الثاني	16.46	6.0	32.234	0.88	222.24
كانون الثاني	11.4	3.491	12.985	0.97	143.37

وبعد حساب قيم معدلات تبخر النتح الحقيقي الـ P_{ec} ومقارنتها مع تساقط الأمطار (P) وبالاغتماد على استنتاجات ثورنثويت 1944 والتي هي) إذا كان المعدل الشهري للساقط المطري (P) اكبر من تبخر النتح الحقيقي ($P > P_{ec}$) فهذا يدل على وجود زيادة مائية (WS) (Water Surplus)، أما إذا كان المعدل الشهري للساقط المطري (P) اقل من تبخر النتح الحقيقي ($P < P_{ec}$) فهذا يدل على وجود نقصان مائي (WD) (Water Deficit)، يلاحظ جدول (4) نلاحظ وجود زيادة مائية خلال اشهر كانون الأول وكانون الثاني وشباط، اذ بلغ مجموعها (14.54 ملم)، في حين كانت كمية فقدان المائي ($W.D$) في منطقة الدراسة هي اكبر حيث بلغ مجموعها في معظم اشهر السنة (1142.34 ملم).

جدول (4) نتائج حساب قيم الزيادة والنقصان المائي لمنطقة الدراسة بطريقة (ثورنثويت 1944)

الاشهر	المعدل الشهري للأمطار (ملم) p	تبخر النتح - الحقيقي (ملم) (PEc)	الزيادة المائية (ملم) (WS)	النقصان المائي (ملم) (WD)
كانون الثاني	18.14	8.14	10	-
شباط	11.3	11.27	0.03	-
آذار	8.8	28.13	-	19.33
نيسان	14.78	74	-	59.22
ايار	1.7	146.5	-	144.65
حزيران	0.13	204	-	203.87
تموز	0.0	253	-	253
آب	0.0	222.24	-	222.24
ايلول	0.0	143.37	-	143.37
تشرين الأول	4.3	82.3	-	78
تشرين الثاني	9.7	28.36	-	18.66
كانون الثاني	15.8	11.29	4.51	-
المجموع	84.35		14.54	1142.11

الاستنتاجات:

- 1- تبين أن معظم المياه الجوفية في المنطقة ذات أصل بحري.
 - 2- إن ما يميز تضاريس المنطقة غلب عليها الانبساط وقلة الانحدار.
 - 3- تبين أن أعلى معدل شهري للسطوع الشمسي الفعلية في شهر حزيران والتي بلغت (12.4 ساعة)، في حين بلغ أدنى معدل في شهر كانون الأول والتي بلغت (6.3 ساعة).
 - 4- أن أعلى معدل شهري لدرجة الحرارة، بلغت خلال شهر تموز وآب على التوالي (35°) و(33.8°).
 - 5- تعد الأمطار المصدر الرئيس لتغذية المياه الجوفية، لاسيما أن التغذية القادمة من الأعماق ومن مسافات طويلة عبر الشقوق والفوالق المتمثلة بفالق أحمد بن هاشم وفالق أبو جبر.
 - 6- تتميز الأمطار بتذبذبها وعدم انتظامها من سنة إلى أخرى، مما أدى إلى اعتماد بشكل رئيس على المياه الجوفية خصوصاً في فصل الصيف.
 - 7- أعلى معدل تساقط الأمطار، إذ كان خلال شهر كانون الثاني حيث بلغ (18.14 ملم)، في حين كان الساقط المطري مفقود (صفر) لأشهر تموز وآب وأيلول.
 - 8- أعلى معدل للتبخر الشهري كان خلال شهر تموز، إذ بلغ (568 ملم)، وأقل معدل شهري للتبخر بلغ (61.56 ملم) لشهر كانون الأول.
 - 9- أعلى معدل شهري للرطوبة النسبية، كان خلال شهر كانون الثاني، إذ بلغ (72.12%)، في حين أن أقل معدل لها كان خلال شهر تموز والتي بلغت (29.6%).
 - 10- أعلى معدل شهري لسرعة الرياح كان خلال شهر تموز حيث بلغت (2.88 م/ثا)، وأقل معدل لسرعة الرياح كان في شهر تشرين الأول، إذ بلغ (1.54 م/ثا).
- وباستخدام معادلة (ثورنثويت 1948) لحساب قيم التبخر - النتج الكامن المصحح وباعتماد على العناصر المناخية المأخوذة من هيئة الأنواء الجوية العراقية لمحطة عين تمر نلاحظ هناك زيادة مائية خلال أشهر كانون الأول وكانون الثاني وشباط، إذ بلغ مجموعهم (14.54 ملم)، في حين بلغ مجموع النقصان المائي لبقية أشهر السنة (1142.11 ملم).

التوصيات:

- 1- اجراء دراسات هيدروجيولوجية وهيدروكيميائية شاملة وتفصيلية بشكل مستمر للمنطقة لمراقبة خصائص المياه زمانياً ومكانياً مع توفير أجهزة حديثة لرصد التغيرات وتسجيلها، ويتم ذلك من قبل التعاون مع البيئة العامة للمياه الجوفية في بغداد والهيئة العامة للمياه الجوفية في الانبار.
- 2- إنشاء سدود صغيرة على الوديان في المنطقة للاستفادة من المياه في تغذية المياه الجوفية واستغلالها للأغراض المختلفة، لاسيما أثناء فترات شحة المياه بالتعاون مع وزارة الموارد المائية والهيئة العامة للسدود والخزانات.
- 3- إقامة محطات هيدروجيولوجية على الوديان الرئيسة للإفادة من بياناتها في البحوث العلمية للوصول الى نتائج أكثر دقة، ومن خلالها يمكن وضع خطط استراتيجية مستقبلية للاستثمار والتنمية.
- 4- الاهتمام بتعبيد الطرق في منطقة الدراسة كخطوة لتشجيع المواطنين على الاستثمار الزراعي والاستثمارات الاقتصادية الأخرى.

المصادر:

- (1) أنور مصطفى برواري ونصيره عزيز صليوه، جيولوجية رقعة كربلاء، المنشأة العامة للمسح الجيولوجي والتعدين، مديرية المسح الجيولوجي، قسم المسح الجيولوجي، رقم اللوحة، أن - أي - 38 - 14 جي أم 36، 1995، ص1.
- (2) عبدالله السياب وآخرون، جيولوجيا العراق، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة الموصل، 1982، ص131.

- (3) نصير حسين البصراوي، هيدروولوجية بحيرة الرزازة، رسالة ماجستير، غير منشوره، كلية العلوم، جامعة بغداد، 1996، ص12.
- (4) عبد الحق أبراهيم مهدي ورول يعقوب يوخنا، جيولوجية رقعة شثانة، المنشأة العامة للمسح الجيولوجي والتعدين، دائرة المسح الجيولوجي، قسم المسح الجيولوجي، رقم اللوحة أن- أي- 38- 13، 1996، ص5.
- (5) نصير حسين البصراوي، مصدر سابق، ص12.
- (6) H.M.AL-Mehaidi , Report of the Regional Geological , 1975. p39.
- (7) أنور مصطفى برواري ونصيره عزيز صليوه، مصدر سابق، ص10.
- (8) نصير حسين البصراوي، مصدر سابق، ص13.
- (9) عبد الحق أبراهيم مهدي ورول يعقوب يوخنا، نفس المصدر، ص9.
- (10) حسين حميد كريم، الاستقصاء الجذبي في منطقة شثانة (جنوب غرب شثانة) رسالة ماجستير، غير منشوره، كلية العلوم، جامعة بغداد، 1981، ص21.
- (11) حسين حميد كريم، مصدر سابق، ص20.
- (12) عبد الحق أبراهيم مهدي ورول يعقوب يوخنا، مصدر سابق، ص8.
- (13) مهدي محمد الصحاف، التصريف النهري والعوامل المؤثرة فيه، مجلة الجمعية الجغرافية العراقية، 1976، ص30.
- (14) مهدي محمد الصحاف، الموارد المائية السطحية في القطر المغربي، جامعة بغداد، 1985، ص222.
- (15) عدنان باقر النقاش، ومهدي محمد الصحاف، الجيومورفولوجي، جامعة بغداد، 1989، ص141- 142.
- (16) محمد مرسل، الوجيز في علم الجيومورفولوجيا، دار الوفاء المدينة، الجزائر، ط2، 1999، ص4.
- (17) عبد الاله رزوقي كربل، علم الأشكال الأرضية(الجيومورفولوجيا)، طبع على نفقة جامعة البصرة، البصرة، 1986، ص69.
- (18) جون. أي ساندرس و الان. أج. أندرسون، الجيولوجيا الفيزيائية، ترجمة مجيد عبود جاسم، طبع على نفقة جامعة البصرة، ج1، 1976، ص267.
- (19) احمد ناظم الفتلاوي، دراسة هيدروجيولوجية لمنطقة شثانة - أسفل وادي الأبيض، رسالة ماجستير(غير منشوره)، كلية العلوم، جامعة بغداد، 2000، ص20.
- (20) محمود عبد الحسين جويهل، دراسة الصفات الفيزيائية والكيميائية واحتمالية تلوث المياه الجوفية في منطقة شثانة محافظة كربلاء، رسالة ماجستير(غير منشوره) كلية العلوم، جامعة بغداد، 2001، ص12.
- (21) عدنان باقر النقاش ومهدي محمد الصحاف، مصدر سابق، ص63.
- (22) ماجد حميد محسن الخفاجي، التحليل الجيومورفولوجي لتقييم الاراضي في حوض وادي الابيض، اطروحة دكتوراه(غير منشورة)، كلية التربية/ابن رشد للعلوم الانسانية، جامعة بغداد، 2015، ص43.
- (23) Boyd, Claud, E., (2000): water quality and introduction, Kluwer Academic Publishers, USA.

جعفر بن سليمان الضُّبَعي وروايته في صحيح الإمام مسلم دراسة حديثة تفصيلية

أ.م.د. معلا بن مساعد بن عزام الميلبي

جامعة الحدود الشمالية/ المملكة العربية السعودية

Ja'far bin Sulaiman Al-Duba'i and His Narratives in Imam Muslim's Book A Detailed Study

Asst. Prof. Dr. Mu'ala bin Musa'id bin Azzam Al-Meelbi

Al-Huddood Al-Shamalya University / Kingdom of Saudia Arabia

Abstract

Jaafar bin Sulaiman Al-Doba'i and a treatment of the critics' opinions about him. Discussion of the critics' opinions, comparing and assessing their opinions, consequently, giving greater value to some of them. The research alsodeals withAl-Dobai's connections with the Shi'ism and the Rafidites. The Research also dealt with and studied his transmission of the Hadiths that is found in the Sahih of Muslim in order to find out the approach adopted by Imam Muslim in dealing with the transmission of Al-Dobai's Hadiths.

Keywords: Ja'afar Bin Sulaiman, Al-Doba'I, Shi'ism, Rafidites, Imam Muslim, Approach.

الملخص

اشتمل على ترجمة أبي سليمان جعفر بن سليمان الضبعي، وتناول أقوال النقاد فيه، ومناقشتها والترجيح بينها، ونسبة التشيع والرفض إليه، كما تناول روايته في صحيح الإمام مسلم رحمه الله ودراستها لمعرفة منهج الإمام مسلم في إخراج أحاديثه.

الكلمات المفتاحية/ جعفر بن سليمان، الضبعي، التشيع، الرفض، مسلم، منهج.

المقدمة

إن الحمد لله، نحمده ونستعينه، ونستغفره، ونستهديه، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا، ومن سيئات أعمالنا، من يهده الله فلا مضل له، ومن يضلل فلا هادي له، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له، وأشهد أن محمداً عبده ورسوله. أما بعد؛ فإن أصدق الحديث كتاب الله، وخير الهدي محمد صلى الله عليه وسلم، وشر الأمور محدثاتها، وكل محدثة بدعة، وكل بدعة ضلالة، وكل ضلالة في النار.

فعلى الرغم من كثرة المؤلفات والتصنيف في علم تراجم الرواة؛ والجرح والتعديل، فإن الحاجة ما زالت قائمة للبحث والتأليف في هذا الفن، كذلك الدراسات التفصيلية للرواة، والتي تفرد كل راو بدراسة مستقلة تعتني بكل ما له علاقة في الراوي ومروياته، مثل تاريخ ولادته ووفاته؛ وبداية طلبه للعلم ورحلاته فيه، وشيوخه وإمكان معاصرتهم لهم ولقبه بهم؛ وبلدانه، ومنزلته في الحفظ والضبط والعدالة؛ وحاله في شيوخه من حيث فترة الملازمة وإتقان مروياتهم، ومروياته من حيث الكثرة والقلة وموافقتها لروايات النقات.

وضخامة أعداد المصادر و المؤلفات المصنفة في ذلك وما فيها من الكم الهائل من المعلومات المتعلقة في شتى جوانب حياة الرواة وشأن المرويات يصعب معها الوقوف على كل ما يخص راو معين من تلك المعلومات التي يتوقف عليها الحكم الدقيق عليه، ولا يتأتى ذلك إلا عن طريق تلك الدراسات التفصيلية التي تحتاج لوقت وجهد كبيرين لا يتيسران لكل طالب وباحث.

ومن هنا تظهر أهمية الدراسات التفصيلية لرواة السنة النبوية وما تخلص إليه من نتائج معبرة عن حال الراوي و مروياته.

ومن أولئك الرواة الذين هم بحاجة لتلك الدراسة التفصيلية جعفر بن سليمان الضُّبَعي، فهو ممن روى له الإمام مسلم رحمه الله في الأصول والمتابعات، وانفرد بالرواية له دون البخاري رحمه الله، مع اختلاف أقوال أئمة الجرح والتعديل فيه بين موثق وموهن له، ونسبته لبدعة التشيع والرفض، فجاء هذا البحث المعنون بـ " جعفر بن سليمان الضُّبَعي، وروايته في صحيح الإمام مسلم دراسة حديثة

تفصيلية " لتتم من خلاله تلك الدراسة التفصيلية لحال جعفر بن سليمان وأحاديثه التي أخرجها مسلم رحمه الله في صحيحه. وتكوّن من مقدمة، وتمهيد، وفصلين، وخاتمة، وفهرس المصادر والمراجع،

. أهمية الموضوع وأسباب اختياره:

تظهر أهمية هذا الموضوع كون الراوي المعني بهذه الدراسة - وهو جعفر بن سليمان الضُّبَعي - ممن أخرج له الإمام مسلم رحمه الله في أصول ومتابعات كتابه الصحيح، مع اختلاف أقوال أئمة الجرح والتعديل فيه، ونسبته لبدعة التشيع والرفض، فجاء هذا البحث للنظر في أقوال النقاد فيه ودراستها للخروج بقول فصل في بيان حاله، وتتبع أحاديثه التي أخرجها الإمام مسلم في صحيحه ودراستها للوقوف على منهج مسلم رحمه الله في الرواية عنه، إضافة لعدم وجود دراسة سابقة حوله.

• الدراسات السابقة:

لم أقف على أي دراسات سابقة تناولت جعفر بن سليمان الضُّبَعي وروايته في صحيح مسلم.

• منهج البحث:

1. توسّطت في الترجمة لجعفر بن سليمان بين الإطالة والاختصار المخل.
2. أوردت كلام النقاد فيه جرحاً وتعديلاً، وحددت مرتبته في ذلك بناء على ما ترجح لدي من أقوالهم.
3. استخرجت كل الأحاديث أخرجها الإمام مسلم لجعفر بن سليمان في صحيحه.
4. وثقت النص بعزوه إلى موضعه في الصحيح.
5. ذكرت من شارك مسلماً من أصحاب الكتب التسعة في إخراج الحديث من طريق جعفر، إن وجد.
6. كما أوردت متابعاته ومتابعات شيوخه في الكتب التسعة إن وجدت، وإلا في غيرها.
7. وأشارت إلى شواهد الحديث في الكتب التسعة، مقتدياً بقول الترمذي: "وفي الباب عن فلان".
8. بينت مرتبة رواة الأحاديث عن جعفر، وكذا مرتبة متابعيه عليها.
9. بينت منهج الإمام مسلم رحمه الله في الرواية لجعفر بن سليمان في صحيحه من خلال دراسة أحاديثه تلك.
10. في عزو الأحاديث إلى الصحيحين أذكر الكتاب والباب و رقم الحديث، وإلى غيرهما أذكر الجزء والصفحة ورقم الحديث.

ثانياً: التمهيد

لقد أعتنى علماء الأمة في حفظ السنة النبوية ولم تقتصر جهودهم على جمع الأحاديث النبوية وتدوينها، ولكن مع ذلك حرصوا على صيانتها من الدس والافتراء والتحريف والعبث، فانصبّت جهودهم على ركني الحديث (السند والمتن) وذلك بدراسة حال الراوي والمروي، دراسة دقيقة شاملة، لم تدع متعلقاً من متعلقات السند والمتن إلا وقد اعتنت به.

ومن عنايتهم في نقد السند أن تكلموا في رجال الأسانيد جرحاً وتعديلاً، وقعدوا لذلك قواعد بني عليها علم الجرح والتعديل، وبحثوا في عدالة الرواة و ضبطهم، وبينوا معنى كل منهما وشروطه، وكيفية ثبوته للراوي، والأمور التي تسقط عدالة الراوي وتخل في ضبطه، ونصوا على قبول حديث العدل الضابط، ورد حديث أهل الفسق والكذب والبدعة والغفلة والغلط.

وبما أن الراوي الذي نحن بصدد دراسته رمى بالبدعة فمن المناسب التعريف بها و بيان موقف العلماء من رواية المبتدعة.

أولاً: تعريف البدعة لغة وشرعاً:

- البدعة لغة: قال ابن فارس: الباء والذال والعين أصلان، أحدهما: ابتداء الشيء وصنعه لا عن مثال. والآخر: الانقطاع و الكلال.

فالأول قولهم أبدعت الشيء قولاً أو فعلاً، إذا ابتدأته لا عن سابق مثال قال تعالى: {يَدْعُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ} [البقرة: 117] والعرب تقول: ابتدع فلان الركي. إذا استنبطه، وفلان بدع في هذا الأمر. قال الله تعالى: {مَا كُنْتُ بِدْعًا مِنَ الرُّسُلِ} [الأحقاف: 9] أي ما كنت أول⁽¹⁾.

- البدعة شرعاً: قال الشاطبي: "هي طريقة في الدين مخترعة تضاهي الشرعية، يقصد بالسلوك عليها المبالغة في التعبد لله سبحانه"⁽²⁾. وقال ابن رجب: "البدعة ما أحدث مما لا أصل له في الشريعة يدل عليه".⁽³⁾

وقال ابن حجر: "هي اعتقاد ما أحدث على خلاف المعروف من النبي صلى الله عليه وسلم لا بمعاندة بل بنوع شبهة".⁽⁴⁾

ثانياً: موقف العلماء من رواية المبتدع: .

تتازع أهل العلم قديماً وحديثاً في حكم رواية المبتدع، واختلفوا في ذلك على عدة أقوال، يمكن إرجاعها من حيث الجملة إلى أقوال ثلاثة:

القول الأول: ذهب بعض أهل العلم، كمالك في رواية عنه⁽⁵⁾، والقاضي أبي بكر الباقلاني⁽⁶⁾، والآمدي⁽⁷⁾ إلى أن رواية أهل البدع مردودة مطلقاً، وذلك لأنهم إما كفار أو فساق بما ذهبوا إليه، والكافر والفساق مردود الرواية، لأن الإسلام والعدالة شرطان أساسيان في قبول الرواية، كما أن في الرواية عن المبتدع ترويحاً لأمره وتنويعاً بذكره.

إلا أن ابن دقيق العيد رجح مصلحة حفظ الحديث على مصلحة إهانة المبتدع الذي لا يوجد حديثه عند غيره، فقال: "إنا نرى أن من كان داعية لمذهبه المبتدع متعصباً له متجاهراً بباطله أن تترك الرواية عنه إهانة له وإخماداً لبدعته، فإن تعظيم المبتدع تنويه لمذهبه، اللهم إلا أن يكون ذلك الحديث غير موجود لنا إلا من جهته فحينئذ تقدم مصلحة حفظ الحديث على مصلحة إهانة المبتدع".⁽⁸⁾

وقال ابن حجر: "وأكثر ما عُلل به أن في الرواية عنه ترويحاً لأمره، وتنويعاً بذكره، وعلى هذا ينبغي أن لا يروى عن مبتدع شيء يشاركه فيه غير مبتدع".⁽⁹⁾

ومما احتجوا به لهذا المذهب: الاتفاق على رد الفاسق بغير تأويل، فيلحق به المتأول، فليس ذلك بعذر، بل هو فاسق بقوله ويتأويله، فيضاعف فسقه، كما استوى الكافر المتأول والمعاند بغير تأويل.

وتعقب ذلك ابن الصلاح، وقال: "إنه مباعد للشائع عن أئمة الحديث، فإن كتبهم طافحة بالرواية عن المبتدعة غير الدعاة، وفي الصحيحين كثير من أحاديثهم في الشواهد والأصول".⁽¹⁰⁾

واحتجوا أيضاً لهذا المذهب بما ذكره ابن رجب "أن الهوى والبدعة لا يؤمن معه الكذب، لا سيما إذا كانت الرواية مما تعضد هوى الراوي".

وقد أجاب عنه هو بقوله: "فقد يستثنى من اشتهر بالصدق والعلم، كما قال أبو داود: ليس في أهل الأهواء أصح حديثاً من الخوارج. ثم ذكر عمران بن حطان، وأبا حسان الأعرج"⁽¹¹⁾.

القول الثاني: قبول أخبار أهل الأهواء كلها، وإن كانوا كفاراً أو فساقاً بالتأويل.

(1) مقاييس اللغة، (209/1)، مادة (ب د ع)

(2) الاعتصام (47 /1)

(3) جامع العلوم والحكم، (266/1).

(4) نزهة النظر (ص 107)

(5) الكفاية (ص 194)

(6) المستقصى 160/2

(7) الأحكام 83/2

(8) الاقتراح (ص 32)

(9) نزهة النظر، (ص 127).

(10) معرفة أنواع علوم الحديث (ص 115)

(11) شرح علل الترمذي (357 /1)

حكاه الخطيب عن جماعة من أهل النقل والمتكلمين⁽¹⁾

وقد احتج من ذهب إلى قبول أخبارهم بما ذكره الخطيب " أن مواقع الفسق معتمدا؛ والكافر الأصلي، معاندان، وأهل الأهواء متأولون غير معاندين، وبأن الفاسق المعتمد أوقع الفسق مجانية، وأهل الأهواء اعتقدوا ما اعتقدوا ديانة". واعترض عليهم بقوله: "ويلزمهم على هذا الفرق ان يقبلوا خبر الكافر الأصلي، فإنه يعتقد الكفر ديانة، فان قالوا: قد منع السمع من قبول خبر الكافر الأصلي، فلم يجز ذلك لمنع السمع منه. قيل: فالسمع إذن قد أبطل فرقم بين المتأول والمعتمد، وصحح الحاق أحدهما بالآخر، فصار الحكم فيهما سواء".⁽²⁾

وهو قول غريب بعيد، كما قال سراج الدين الأنصاري⁽³⁾.

القول الثالث: قبول رواية المبتدع بضوابط وهو مذهب أكثر أهل العلم - على اختلاف بينهم فيها - و مما ذكر من تلك الضوابط ما يلي:

1- أن لا تكون البدعة مستلزمة للكفر⁽⁴⁾، فمن تلبس ببدعة مكفرة لم يقبل حديثه عند الجمهور، بل صرح النووي فيه بالاتفاق.⁽⁵⁾ وقال صاحب الشذا الفياح: " ولم يحك المصنف - أي ابن الصلاح - خلافا فيما إذا كفرناه ببدعته كالمجسمة إن قلنا بتكفيرهم، وقد حكاه الأصوليون، فرد القاضي أبو بكر روايته مطلقا كالكافر المخالف والمسلم الفاسق، ونقله الآمدي عن الأكثرين، وبه جزم ابن الحاجب، وقال في المحصول: الحق أنه إن اعتقد حرمة الكذب قبلنا روايته وإلا فلا؛ لأن اعتقاد حرمة الكذب ينفيه عنه".⁽⁶⁾ وقد وضع ابن حجر ضابطاً لذلك، حيث قال: " والتحقق أنه لا يرد كل مكفر ببدعة؛ لأن كل طائفة تدعي أن مخالفيها مبتدعة، وقد تنال فتكفر مخالفيها، فلو أخذ ذلك على الإطلاق لاستلزم تكفير جميع الطوائف، فالمعتمد أن الذي ترد روايته من أنكر أمراً متواتراً من الشرع معلوما من الدين بالضرورة، وكذا من اعتقد عكسه، فأما من لم يكن بهذه الصفة وانضم إلى ذلك ضبطه لما يرويه، مع ورعه وتقواه، فلا مانع من قبوله".⁽⁷⁾

2- أن لا تكون البدعة كبيرة، قال ابن رجب: " ومنهم من فرق بين من يغلو في هواه ومن لا يغلو، كما ترك ابن خزيمة حديث عبّاد بن يعقوب لغلو، وسئل ابن الأخرم: لم ترك البخاري حديث ابن الطفيل ؟ قال: لأنه كان يفرط في التشيع. وقريب من هذا القول من فرق بين البدع المغلظة، كالتجهم والرفض والخارجية والقدر، والبدع المخففة ذات الشبه كالأرجاء، قال أحمد في رواية أبي داود: احتملوا من المرجئة الحديث، ويكتب عن القدري إذا لم يكن داعية.

وقال المروزي: كان أبو عبد الله يحدث عن المرجئ إذا لم يكن داعياً. ولم نقف له على نص في الجهمي. أنه يروى عنه إذا لم يكن داعياً، بل كلامه فيه عام، أنه لا يروى عنه.

فيخرج من هذا أن البدع الغليظة كالتجهم ترد بها الرواية مطلقا، والمتوسطة كالقدر إنما ترد رواية الداعي إليها، والخفية كالأرجاء، هل تقبل معها الرواية مطلقا أو ترد عن الداعية؟ على روايتين".⁽⁸⁾

وقال الذهبي: " فلنائل أن يقول: كيف ساغ توثيق مبتدع، وحد الثقة العدالة والإتقان ! فكيف يكون عدلا من هو صاحب بدعة؟ وجوابه أن البدعة على ضربين: فبدعة صغرى كغلو التشيع، أو كالتشيع بلا غلو ولا تحرف، فهذا كثير في التابعين وتابعيهم مع الدين

(1) نزهة النظر (ص 127)، شرح النخبة للفاري (ص 523)

(2) الكفاية (ص 124)

(3) المقنع في علوم الحديث (271/1)

(4) نزهة النظر (ص 127)

(5) الغاية في شرح الهداية (ص 129)

(6) الشذا الفياح (ص 254)

(7) نزهة النظر (ص 127)

(8) شرح العلل (1/358)

والورع والصدق، فلو رد حديث هؤلاء لذهب جملة من الآثار النبوية، وهذه مفسدة بينة، ثم بدعة كبيرة كالرفض الكامل والغلو فيه، والخطأ على أبي بكر وعمر رضي الله عنهما والدعاء إلى ذلك، فهذا النوع لا يحتج بهم ولا كرامة".⁽¹⁾

3- أن لا يكون ممن يستحل الكذب في نصرته مذهب أو لأهل مذهب⁽²⁾، ولا يشهد لمن وافقهم بما ليس عندهم فيه شهادة.⁽³⁾

قال الشافعي: "أقبل شهادة أهل الأهواء إلا الخطابية من الرافضة؛ لأنهم يرون الشهادة بالزور لموافقهم" نقله عنه الخطيب، وقال: "وحكي أن هذا مذهب ابن أبي ليلى وسفيان الثوري، وروي مثله عن أبي يوسف القاضي".⁽⁴⁾

ويدل لوجاهة هذا المذهب، وقوع الكذب من أهل الأهواء، كما كان محرز أبو رجاء يفعل، حسبما حكاه عن نفسه بعد أن تاب من بدعته؛ فإنه كان يضع الأحاديث يدخل بها الناس في القدر، وكما حكى ابن لهيعة عن بعض الخوارج ممن تاب أنهم كانوا إذا هؤوا أمرا صيره حديثا، فمن لم يستحل الكذب كان مقبولا؛ لأن اعتقاد حرمة الكذب يمنع من الإقدام عليه، فيحصل صدقه.⁽⁵⁾

4- أن لا يكون معاندا ببدعته، بل يكون معتقدا لها بنوع شبهة لا بمعادنة⁽⁶⁾، قال الإمام مسلم: "اعلم وفقك الله تعالى أن الواجب على كل أحد عرف التمييز بين صحيح الروايات وسقيمها، وثقات الناقلين لها من المتهمين، أن لا يروي منها إلا ما عرف صحة مخارجه، والستارة في ناقله، وأن يبقى منها ما كان منها عن أهل التهم والمعادنين من أهل البدع".⁽⁷⁾

5- أن لا يكون داعية إلى بدعته، قال ابن الصلاح: "وحكى بعض أصحاب الشافعي رضي الله عنه خلافا بين أصحابه في قبول رواية المبتدع إذا لم يدع إلى بدعته، و قال: أما إذا كان داعية فلا خلاف بينهم في عدم قبول روايته. وقال أبو حاتم بن حبان البستي أحد المصنفين من أئمة الحديث: الداعية إلى البدع لا يجوز الاحتجاج به عند أئمتنا قاطبة، لا أعلم بينهم فيه خلافا".⁽⁸⁾

قال النووي " لا خلاف بينهم في ذلك، وأما المذهب الأول فضعيف جدا - يعني مذهب من رد رواية المبتدع سواء كان داعية إلى بدعته أو غير داعية - ففي الصحيحين وغيرهما من كتب أئمة الحديث الاحتجاج بكثيرين من المبتدعة غير الدعاة، ولم يزل السلف والخلف على قبول الرواية منهم والاحتجاج بها والسماع منهم و إسماعهم من غير إنكار منهم والله اعلم".⁽⁹⁾

وحجة هذا المذهب ما ذكره ابن حجر: "وقيل: يقبل من لم يكن داعية إلى بدعته؛ لأن تزيين بدعته قد يحمله على تحريف الروايات وتسويتها على ما يقتضيه مذهبه، وهذا في الأصح".⁽¹⁰⁾

قال: "وأغرب ابن حبان؛ فادعى الاتفاق على قبول غير الداعية، من غير تفصيل".⁽¹¹⁾

6- أن لا يروي هذا المبتدع حديثا منكرا يؤيد بدعته، قال أبو إسحاق الجوزجاني في وصف الرواة: "ومنهم زائغ عن الحق صدوق للهجة قد جرى في الناس حديثه إذ كان مخذولا في بدعته مأمونا في روايته؛ فهؤلاء عندي ليس فيهم حيلة إلا أن يؤخذ من حديثهم ما يعرف إذا لم يقو به بدعته فيتهم عند ذلك".⁽¹²⁾

ووافقه ابن حجر، وقال: "وما قاله متجه؛ لأن العلة التي لها رد حديث الداعية واردة فيما إذا كان ظاهر المروي يوافق مذهب المبتدع، ولو لم يكن داعية، والله أعلم".⁽¹³⁾

(1) ميزان الاعتدال (5/1)

(2) مقدمة ابن الصلاح (ص 114)

(3) الكفاية (ص 120)

(4) نفس المرجع والصفحة السابقين

(5) فتح المغيب (2/64)

(6) الغاية في شرح الهداية (ص 129)

(7) مقدمة الصحيح (ص 8)

(8) المقدمة (ص 114، 115) بتصرف يسير.

(9) شرح النووي على صحيح مسلم (61/1)

(10) نزاهة النظر (129).

(11) نزاهة النظر (129).

(12) أحوال الرجال (ص 32)

(13) نزاهة النظر (129).

وعليه إذا روى المبتدع حديثاً يؤيد بدعته، وكان معروفاً غير منكر، فحينها إذا اجتمع مع بقية الشروط قبلنا هذه الرواية، فقد أخرج الإمام مسلم حديث عدي بن ثابت وقد كان إمام مسجد الشيعة وقاصهم عن زر، قال: قال علي - رضي الله عنه -: والذي فلق الحبة، وبرأ النسمة، إنه لعهد النبي الأمي صلى الله عليه وسلم إليّ "أن لا يحبني إلا مؤمن، ولا يبغضني إلا منافق".⁽¹⁾

7- أن لا يكون في الراوي المرمي بالدعة سبب آخر لرد روايته، قال ابن حبان: "وكان جعفر بن سليمان من الثقات المتقنين في الروايات، غير أنه كان ينتحل الميل إلى أهل البيت، ولم يكن بداعية إلى مذهبه، وليس بين أهل الحديث من أئمتنا خلاف أن الصدوق المتقن إذا كان فيه بدعة ولم يكن يدعو إليها أن الاحتجاج بأخباره جائز".⁽²⁾

الفصل الأول: ترجمة جعفر بن سليمان الضُّبَعي

(وفيه أربعة مباحث)

المبحث الأول: كنيته، واسمه، ونسبه، ووفاته:

هو الشيخ العالم الزاهد، محدث الشيعة، أبو سليمان، جعفر بن سليمان الضُّبَعي، البصري مولى بني الحريش، كان ينزل في بني ضبيعة، فنسب إليهم.⁽³⁾

والضُّبَعي: بضم الصاد المعجمة، وفتح الباء؛ نسبة إلى ضبيعة بن قيس بن ثعلبة بن عكابة بن صعب بن علي بن بكر بن وائل بن قاسط بن هنب بن أفصى بن دهمي بن جديلة بن أسد بن ربيعة بن نزار بن معد بن عدنان، نزل أكثرهم البصرة، وكانت بها محلة ينسب إليهم، يقال لهم: بنو ضبيعة.⁽⁴⁾

والحريش: بفتح الحاء المهملة، وبنو الحريش بن كعب بن ربيعة بن عامر بن صعصعة بن قيس أكثرهم نزلوا البصرة، ومنها تفرقت إلى البلاد.⁽⁵⁾

مات رحمه الله سنة ثمان وسبعين ومئة، زاد ابن سعد في رجب.⁽⁶⁾

المبحث الثاني: شيوخه، وتلاميذه، وعقيدته:

أولاً. شيوخه:

روى عن: إبراهيم بن عمر بن كيسان الصنعاني، وإبراهيم بن عيسى الإشكري، ويكر بن خنيس، وثابت البناني وكان راويته⁽⁷⁾، والجعد أبي عثمان الإشكري، وحبيب أبي محمد العجمي، وحرب بن شداد، وحفص بن حسان، وحמיד بن قيس الأعرج، وحوشب بن مسلم الثقفي، والخليل بن مرة، وسعيد بن إياس الجُريري، وأبي عامر صالح بن رستم الخزاز، والصلت بن دينار، وطلحة صاحب عطاء الخرساني، وعبد الله بن عبد الرحمن بن أبي حسين، وعبد الله بن المثنى بن عبد الله بن أنس رضي الله عنه بن مالك، وعبد الصمد بن معقل بن منبه، وعبد الملك بن عبد العزيز بن جريج، وعيينة الضرير، وعطاء بن السائب، وعلي بن الحكم البناني، وعلي بن زيد بن جدعان، وعلي بن علي الرفاعي، وعمر بن فروخ صاحب الساج، وعمر بن دينار قهرمان آل الزبير، وعمران بن مسلم القصير، وعوف الأعرابي، وفائد أبي الوراق، وفرقد السبيخي، وكثير بن زناد أبي سهل البرساني، وكهمس بن الحسن، ومالك بن دينار، ومحمد بن ثابت البناني، ومحمد بن سوقة، ومحمد بن المنكدر، ومطر الوراق، والمعلّى بن زياد القردوسي، والنضر بن حميد الكندي، وهارون

(1) صحيح مسلم (كتاب الإيمان، باب حب الأنصار وعلي من الإيمان، رقم 78)، والترمذي (3736) وقال: حسن صحيح.

(2) الثقات (140/6).

(3) الجرح والتعديل (481/2)، تهذيب الكمال (44/5)، سير أعلام النبلاء ط الرسالة (197/8)، تقريب التهذيب (ص: 140).

(4) الأنساب للسمعاني (377/8).

(5) ينظر: تذكرة الحفاظ (241/1).

(6) الطبقات الكبرى (212/7)، تقريب التهذيب (ص: 140).

(7) تذكرة الحفاظ (241/1).

بن رثاب الأسدي، وهارون بن موسى النحوي، وهشام بن حسان، وهشام بن عروة، ويزيد الرشك، وأبي التياح يزيد بن حميد الضُّبَّعي، وأبي سنان القسملي، وأبي طارق، وأبي عمران الجوني، وأبي موسى الهلالي، وأبي هارون العبدي.⁽¹⁾

ثانياً: تلاميذه:

روى عنه: إسحاق بن أبي إسرائيل، وإسحاق بن سليمان الرازي، وإسحاق بن موسى الخفاف، وإسحاق بن هلال الصواف، وحبان بن هلال، والحسن بن الربيع البوراني، والحسن بن عمر بن شقيق، وحميد بن مسعدة، وخالد بن خدّاش، وزيد بن الحباب، وسعيد بن سليمان بن نشيط النشيطي، وسفيان الثوري، وسيار بن حاتم، وصالح بن عبد الله الترمذي، والصلت بن مسعود الجحدري، وعبد الله بن أبي بكر المقدمي، وعبد الله بن المبارك، وأبو بكر عبد الله بن محمد بن أبي الأسود، وعبد الرحمن بن مهدي، وعبد الرزاق بن همام، وأبو ظفر عبد السلام بن مطهر، وعبيد الله بن عمر القواريري، وأبو نصر عمار بن هارون المستملي البصري، وأبو كامل الفضيل بن الحسين الجحدري، وقتيبة بن سعيد، وقطن بن نسير، وقيس بن حفص الدارمي، ومحمد بن سليمان لوين، ومحمد بن عبد الله الرقاشي، ومحمد بن عبيد بن حساب، ومحمد بن كثير العبدي، ومحمد بن موسى الحرشي، ومحمد بن النضر بن مساور المروزي، ومسدد بن مسرهد، وأبو الوليد هشام بن عبد الملك الطيالسي، ووهب بن بقية الواسطي، ويحيى بن سعيد العطار الحمصي، ويحيى بن عبد الحميد الحمان، ويحيى بن يحيى النيسابوري.⁽²⁾

ففي تلاميذه جملة من الأعلام الكبار، منهم سفيان الثوري، وابن المبارك، وابن مهدي، وعبد الرزاق، والقواريري، مسدد، و أبو داود الطيالسي.

ثالثاً. عقيدته:

رُمي بالتشيع وبالرفض، فأما التشيع فنسبه إليه ابن سعد، وأحمد، وابن حبان، والعجلي، والذهبي، وابن حجر.

قال ابن سعد: " كان ثقة، وبه ضعف، وكان يتشيع".⁽³⁾

وقال أحمد: " إنما كان يتشيع، وكان يحدث بأحاديث في فضل علي - رضي الله عنه-، وأهل البصرة يغفلون في علي رضي الله عنه".⁽⁴⁾

وقال ابن حبان: " كان جعفر بن سليمان من الثقات المتقنين في الروايات، غير أنه كان ينتحل الميل إلى أهل البيت، ولم يكن بداعية إلى مذهبه".⁽⁵⁾

وقال أيضاً: " كان يتشيع ويغلو فيه".⁽⁶⁾

وقال العجلي: " جعفر بن سليمان الضُّبَّعي ثقة، وكان يتشيع".⁽⁷⁾

وقال الذهبي: " شيعي صدوق".⁽⁸⁾

وقال ابن حجر: " صدوق زاهد، لكنه كان يتشيع".⁽⁹⁾

وأما الرفض فنسبه إليه يزيد بن زريع، وجريز بن يزيد بن هارون، والدوري.

(1) الجرح والتعديل (2/ 481)، تهذيب الكمال (5/ 44).

(2) المرجعين السابقين.

(3) الطبقات (7/ 288).

(4) الجرح والتعديل (2/ 481).

(5) الثقات (6/ 140).

(6) مشاهير علماء الأمصار (ص 159).

(7) معرفة الثقات (1/ 268).

(8) ذكر من تكلم فيه وهو موثق (ص 60).

(9) التقريب (ص 140).

نقل الخطيب عن أبي الأشعث قال: " كنت قد كتبت عن جعفر بن سليمان الضُّبَّعي، وعبد الوارث بن سعيد، فكنا يوما في مجلس يزيد بن زريع، فأقبل علينا، فقال: بلغني أن جماعة منكم يأتون جعفر بن سليمان الضُّبَّعي، وعبد الوارث، فمن كتب عنهما فلا يقربن مجلسي، فإن جعفر بن سليمان رافضي، وعبد الوارث معتزلي".⁽¹⁾

وقال ابن حبان: حدثنا الحسن بن سفيان، قال: ثنا إسحاق بن أبي كامل، قال: ثنا جرير بن يزيد بن هارون بين يدي أبيه، قال: " بعثني أبي إلى جعفر بن سليمان الضُّبَّعي، فقلت له: بلغنا أنك تسب أبا بكر وعمر! قال: أما السب فلا، ولكن البغض ما شئت".⁽²⁾ وذكر ابن حجر عن الدوري، قال: كان جعفر إذا ذكر معاوية شتمه وإذا ذكر عليا قعد يبكي.⁽³⁾

والذي أراه ثبوت بدعة التشيع عنه، وهي بدعة مشهورة عن البصريين، كما تقدم عن أحمد، ولا أراه يصل لدرجة الغلو في التشيع فضلاً عن درجة الرفض، ولذا اكتفى كبار النقاد المتصدين، ابن سعد، وأحمد، وابن حبان، والعجلي، والذهبي، وابن حجر بنسبته للتشيع دون الغلو فيه أو الرفض، إلا ما كان في الرواية الثانية عن ابن حبان " أنه كان يغلو في التشيع" ولعله يقصد بذلك ميله إلى أهل البيت كما في الرواية الأولى عنه.

وأن السبب الذي اتهم من أجله بالرفض لم يثبت، قال الذهبي: " ويروى أن جعفرأ كان يترفض، فقيل له: أنتسب أبا بكر وعمر - رضي الله عنهما ؟ قال: لا، ولكن بغضا يا لك. فهذا غير صحيح عنه".⁽⁴⁾

ومما يؤد ذلك أنه روى في فضل الشيخين رضي الله عنهما، كما سيأتي عن ابن عدي والذهبي.

المبحث الثالث: مناقبه، وأقوال النقاد فيه.

أولاً: مناقبه:

كان رحمه الله صاحب عبادة، صحب العباد، وجالس الزهاد، وعرف بجمع الرقائق، وروى جملة من الأحاديث والآثار. قال عنه ابن عدي: "كان معروفا بجمع الرقائق وجالس زهاد البصرة فحفظ عنهم الكلام الرقيق في الزهد، يروي ذلك عنه سيار بن حاتم".⁽⁵⁾

وذكره أبو نعيم في حلية الأولياء، فقال: " ومنهم الضبيعي جعفر بن سليمان صحب العباد، ونقل عنهم وعن الزهاد، صحب مالك بن دينار، وثابت البناني، وأبا عمران الجوني، وأبا التياح، وفرقدا السبخي، وشميط بن عجلان".⁽⁶⁾ وكان من المكثرين في الرواية فله في الكتب التسعة ما قارب الخمسين حديثاً، وقد صنعاء وحدثهم حديثاً كثيراً وكتب عنه.

ثانياً: أقوال النقاد فيه: .

اختلف علماء الجرح والتعديل في حاله ما بين موثق وموهن له، وهذه هي بعض أقوالهم:

أولاً: أقوال الموثقين: .

قال ابن سعد: "كان ثقة، وبه ضعف، وكان يتشيع".⁽⁷⁾

وقال أبو داود: سمعت أحمد، وذكر محمد بن راشد، فقال: " كان قدم صنعاء، هو وجعفر بن سليمان، وكُتِبَ عنهما".⁽⁸⁾

وقال الفضل بن زياد: سمعت أبا عبد الله أحمد بن حنبل يقول: " قدم جعفر بن سليمان عليهم بصنعاء فحدثهم حديثاً كثيراً،

وكان عبد الصمد بن معقل يجيء فيجلس إليه".⁽⁹⁾

(1) تاريخ بغداد (381/6)

(2) الثقات (140/6)

(3) تهذيب التهذيب (84/2).

(4) السير (198/8)

(5) الكامل (145/2).

(6) الحلية (287/6).

(7) الطبقات (288/7)

(8) سؤالات أبي داود للإمام أحمد بن حنبل (ص: 164)

(9) الكامل (144/2).

وعن أحمد أيضا أنه قال: "جعفر بن سليمان لا بأس به".⁽¹⁾

وقال يحيى بن معين: "جعفر بن سليمان الضُّبَعِي ثقة، وكان يحيى بن سعيد القطان لا يكتب حديثه".⁽²⁾

وقال أيضا: "ثقة يتشيع، ليس به بأس".⁽³⁾

وقال ابن حبان: "كان جعفر من الثقات في الروايات، غير أنه ينتحل الميل إلى أهل البيت ولم يكن بداعية إلى مذهبه، وليس بين أهل الحديث من أئمتنا خلاف أن الصدوق المتقن إذا كانت فيه بدعة ولم يكن يدعو إليها الاحتجاج بخبره جائز".⁽⁴⁾

وقال ابن عدي: "لجعفر حديث صالح وروايات كثيرة، وهو حسن الحديث، معروف بالتشيع، وجمع الرقاق، وأرجو أنه لا بأس به، وقد روى أيضا في فضل الشيخين، وأحاديثه ليست بالمنكرة، وما كان فيه منكر فعمل البلاء فيه من الراوي عنه، وهو عندي ممن يجب أن يقبل حديثه".⁽⁵⁾

وقال العجلي: "ثقة، وكان يتشيع".⁽⁶⁾

قال الجوزجاني: "روى أحاديث منكرة، وهو ثقة متمسك، كان لا يكتب".⁽⁷⁾

وقال الذهبي: "ثقة فيه شيء، مع كثرة علومه".⁽⁸⁾

وقال أيضا: "شيعي صدوق".⁽⁹⁾

وقال ابن حجر: "صدوق زاهد، لكنه كان يتشيع".⁽¹⁰⁾

وقد روى له الجماعة سوى البخاري، روى له في الأدب المفرد.⁽¹¹⁾

وأخرج له مسلم في صحيحه عن ثابت البناني في الإيمان، والصلاة، والجهاد، والمناقب، والمرء مع من أحب، وعن الجعد أبي عثمان، وأبي عمران الجوني في الوضوء، والصلاة، والجهاد، وعن يزيد الرشك في القدر، وعن سعيد الجريفي في الرحمة. روى عنه قطن بن نسير ويحيى بن يحيى وقتيبة ومحمد بن عبيد بن حساب.⁽¹²⁾

ثانيا: أقوال المؤهّنين: روى الدوري في موضع آخر غير ما ذكرناه في التوثيق عن يحيى بن معين: أن يحيى بن سعيد كان لا يروي عنه وكان يستضعفه.⁽¹³⁾

وقال ابن المديني: "أكثر عن ثابت، وكتب مراسيل، وفيها أحاديث مناكير عن ثابت عن النبي صلى الله عليه وسلم".⁽¹⁴⁾

وقال أبو عبد الله البخاري: "يخالف في بعض حديثه".⁽¹⁵⁾

وروى ابن أبي حاتم عن عبد الرحمن بن مهدي أنه كان لا ينشط لحديث جعفر بن سليمان. وقال: قال ابن سنان: "وأنا أستنقل حديثه".⁽¹⁶⁾

- (1) المصدر السابق.
- (2) تاريخ ابن معين - رواية الدوري (4/ 130).
- (3) من كلام أبي زكريا في الرجال (ص68).
- (4) الثقات (6/ 140).
- (5) الكامل (2/ 149).
- (6) معرفة الثقات (1/ 268).
- (7) أحوال الرجال (ص110).
- (8) الكاشف (1/ 294).
- (9) ذكر من تكلم فيه وهو موثق (ص60).
- (10) التقريب (ص140).
- (11) تذكرة الحفاظ (1/ 176).
- (12) رجال مسلم (1/ 123).
- (13) الكامل لابن عدي (2/ 144).
- (14) المصدر السابق.
- (15) التاريخ الكبير (2/ 192).
- (16) الجرح والتعديل (2/ 481).

"وقال الأزدي: كان فيه تحامل على بعض السلف وكان لا يكذب في الحديث ويؤخذ عنه الزهد والرفائق، وأما الحديث فعامة حديثه عن ثابت وغيره فيها نظر ومنكر. وقال ابن المديني: هو ثقة عندنا. وقال أيضا: أكثر عن ثابت، وبقية أحاديثه مناكير." (1) وذكره ابن الجوزي في الضعفاء والمتروكين. (2)

وقد نقل الذهبي عن السعدي أنه قال: "روى مناكير، وهو متماسك لا يكذب". (3)

المبحث الرابع: مناقشة أقوال العلماء فيه.

بالنظر إلى ما سبق من أقوال الأئمة في جعفر بن سليمان الضُّبَّعي يمكننا القول بأنه من الرواة المختلف فيهم، إلا أن كفة المعدلين والمؤقتين له أرجح بكثير من كفة المتكلمين فيه، والمتأمل في أقوال من وهنه وجرحه يتبين له أن ذلك لسببين: الأول: تشيعه. الثاني: روايته لأحاديث مناكير.

أما السبب الأول، وهو تشيعه:

فقد تقدم في الكلام على عقيدته أنه شيعي غير غال في التشيع فضلا عن الرفض، وأن السبب الذي أُتهم من أجله بالرفض لم يثبت.

وعلى كل حال فإن تشيعه ليس بطاعن في ضبطه وقبول حديثه؛ لأنه لم يكن داعية إلى مذهبه، وأغلب أهل العلم على أن المبتدع إذا لم يكن داعية إلى مذهبه فإن حديثه مقبول.

قال ابن حبان: "كان جعفر من الثقات في الروايات، غير أنه ينتحل الميل إلى أهل البيت، ولم يكن بداعية إلى مذهبه، وليس بين أهل الحديث من أئمتنا خلاف أن الصدوق المتقن إذا كان فيه بدعة، ولم يكن يدعو إليها أن الاحتجاج بأخباره جائز". (4)، وقال ابن شاهين في المختلف فيهم: "إنما تكلم فيه لعله المذهب، وما رأيت من طعن في حديثه إلا ابن عمار بقوله: جعفر بن سليمان ضعيف. وقال البزار: لم نسمع أحدا يطعن عليه في الحديث ولا في خطأ فيه، إنما ذكرت عنه شيعيته، وأما حديثه فمستقيم". (5)

أما السبب الثاني، وهو روايته لأحاديث مناكير: فهذا نص عليه أغلب النقاد حتى بعض من وثقه، فهو في نفسه صدوق، ولكنه يخطئ أحيانا، فينكر عليه بعض الأحاديث، اختلف في الاحتجاج بها.

قال البخاري: "يخالف في بعض حديثه". (6)، وقال الذهبي: "وهو صدوق في نفسه، وينفرد بأحاديث عدت مما ينكر، واختلف في الاحتجاج بها". (7)، ثم قال بعد أن أورد جملة من أحاديثه: "وغالب ذلك في صحيح مسلم". (8)

وخلاصة القول فيه أن مرتبته مرتبة الصدوق حسن الحديث، كما نص عليها غير واحد من الأئمة منهم ابن عدي والذهبي وابن حجر.

وقد رفع ابن عدي من شأنه وذبح إلى أن ما ينكر من حديثه إنما سببه الراوي عنه، حينما قال: "ولجعفر حديث صالح وروايات كثيرة، وهو حسن الحديث، معروف بالتشيع، وجمع الرقاق، وأرجو أنه لا بأس به، وقد روى أيضا في فضل الشيخين، وأحاديثه ليست بالمنكرة، وما كان فيه منكر ففعل البلاء فيه من الراوي عنه، وهو عندي ممن يجب أن يقبل حديثه". (9)

(1) ذكر ذلك كله ابن حجر في تهذيب التهذيب (2/ 82).

(2) الضعفاء والمتروكين (171/1).

(3) تاريخ الإسلام (70 / 11).

(4) الثقات (140/6).

(5) المختلف فيهم (ص 23).

(6) التاريخ الكبير (2/ 192).

(7) الميزان (137 / 2).

(8) المرجع السابق (138/2).

(9) الكامل (149 / 2).

الفصل الثاني: رواية جعفر بن سليمان في صحيح الإمام مسلم رحمه الله.

(وفيه ثلاثة مباحث)

أخرج مسلم لجعفر بن سليمان الضُّبَّعي خمسة عشر حديثاً، ومن خلال دراسة هذه الأحاديث؛ نرى منهجه في إخراجها لها، وما أنفرد به جعفر منها، وما تابع أو توبع عليه منها، وما خولف فيه جعفر.

المبحث الأول: الأحاديث التي أخرجها الإمام مسلم لجعفر بن سليمان منفرداً بها:

وهي خمسة أحاديث كما يلي:

الحديث الأول: قال الإمام مسلم رحمه الله: حدثنا يحيى بن يحيى، أخبرنا جعفر بن سليمان، عن ثابت البناني، عن أنس - رضي الله عنه -، قال: "كان رسول الله صلى الله عليه وسلم يسمع بكاء الصبي مع أمه وهو في الصلاة، فيقرأ بالسورة الخفيفة، أو بالسورة القصيرة".⁽¹⁾

ورواه أيضاً أحمد عن إبراهيم بن مهدي، عن جعفر بن سليمان، بمثله.⁽²⁾

ولم أجد لجعفر عليه متابعة تامة، وإنما توبع عليه شيخه ثابت، تابعه شريك بن أبي نمر، وقتادة، وحميد الطويل.

فأما طريق شريك فرواه البخاري، عن خالد بن مخلد⁽³⁾. وأحمد، عن عبيد الله بن أبي قرة⁽⁴⁾، وعن سعيد مولى بني هاشم⁽⁵⁾.

ثلاثتهم عن سليمان بن بلال، ثنا شريك - وهو بن عبد الله بن أبي نمر -.

وأما طريق قتادة فرواه البخاري، عن علي بن عبد الله، وهو ابن المديني.⁽⁶⁾ ومسلم، عن محمد بن منهل الضرير.⁽⁷⁾ كلاهما

عن يزيد بن زريع.

ورواه البخاري، عن محمد بن بشار، عن ابن أبي عدي.⁽⁸⁾ كلاهما عن سعيد بن أبي عروبه.

ثلاثتهم عن قتادة.

وأما طريق حميد، فرواه الترمذي، عن مروان بن معاوية الفزاري، عن حميد.⁽⁹⁾

ثلاثتهم عن أنس رضي الله عنه، بمعناه.

وفي الباب عن أبي قتادة، وأبي هريرة، وأبي سعيد، وعثمان بن أبي العاص رضي الله عنهم.

وقد روى ابن عدي حديث جعفر بن سليمان هذا ضمن أفرادة عن ثابت، ثم قال: "وهذه الأحاديث عن جعفر بن سليمان، عن

ثابت، عن أنس رضي الله عنه - كلها أفرادات لجعفر لا يرويه عن ثابت غيره".⁽¹⁰⁾

الحديث الثاني: قال الإمام مسلم رحمه الله: حدثنا يحيى بن يحيى، أخبرنا جعفر بن سليمان، عن ثابت البناني، عن أنس - رضي الله

عنه -، قال: "أصابنا ونحن مع رسول الله صلى الله عليه وسلم مطر، قال: فحسر رسول الله صلى الله عليه وسلم ثوبه، حتى

أصابه من المطر، فقلنا: يا رسول الله لم صنعت هذا؟ قال: لأنه حديث عهد بربه تعالى".⁽¹¹⁾

(1) الصحيح (كتاب الصلاة، باب أمر الأئمة بتخفيف الصلاة في تمام، رقم 470).

(2) المسند (156/3 برقم 12609)

(3) الصحيح (كتاب الصلاة، باب ممن أخف صلاته عند بكاء الصبي، برقم 676)

(4) المسند (233/3 برقم 13470)

(5) المسند (240/3 برقم 13547)

(6) الصحيح (كتاب الصلاة، باب ممن أخف صلاته عند بكاء الصبي، برقم 676)

(7) الصحيح (كتاب الصلاة، باب أمر الأئمة بتخفيف الصلاة في تمام، رقم 470).

(8) الصحيح ((كتاب الصلاة، باب ممن أخف صلاته عند بكاء الصبي، برقم 678)

(9) الجامع (214/2 برقم 367)

(10) الكامل (149/2).

(11) الصحيح (كتاب صلاة الإستسقاء، باب الدعاء في الإستسقاء، رقم 898).

ورواه أيضاً أحمد، عن بهز بن أسد⁽¹⁾، وعن عفان⁽²⁾، وأبو داود عن قتيبة بن سعيد ومسدد⁽³⁾ أربعتهم عن جعفر بن سليمان، به.

قال البزار: وهذا الحديث لا نعلم رواه، عن ثابت، عن أنس رضي الله عنه إلا جعفر بن سليمان⁽⁴⁾.

وقال ابن عمار الشهيد: "وهذا حديث تفرد به جعفر بن سليمان من بين أصحاب ثابت لم يروه غيره". ثم ذكر تضعيف الأئمة لجعفر⁽⁵⁾. إلا أنني وجدت لجعفر ولشيخه متابعة لكن لا يُفْرَحُ بها:

فقد روى الإسماعيلي⁽⁶⁾، والخرائطي⁽⁷⁾ من طريق يوسف بن عطية الصفار، قال: حدثنا ثابت، عن أنس رضي الله عنه، مرفوعاً، نحوه. ويوسف بن عطية الصفار متروك، مجمع على ضعفه⁽⁸⁾.

وروى الخرائطي⁽⁹⁾ من طريق الحجاج بن أبي الفرات، عن أنس رضي الله عنه مرفوعاً، نحوه.

و حجاج بن أبي الفرات مجهول الحال، غير مشهور⁽¹⁰⁾.

الحديث الثالث: قال الإمام مسلم رحمه الله: حدثنا يحيى بن يحيى، أخبرنا جعفر بن سليمان، عن ثابت، عن أنس بن مالك - رضي الله عنه -، قال: "كان رسول الله صلى الله عليه وسلم يغزو بأمر سليم ونسوة من الأنصار معه إذا غزا، فيسقين الماء، ويداوين الجرحى"⁽¹¹⁾.

ورواه أيضاً أبو داود عن عبد السلام بن مطهر⁽¹²⁾. والترمذي عن بشر بن هلال⁽¹³⁾.

كلاهما عن جعفر بن سليمان، به.

ولم أجد له متابعات، وفي الباب عن ابن عمر، وابن عباس، والربيع بنت معوذ، رضي الله عنهم.

الحديث الرابع: قال الإمام مسلم رحمه الله: حدثنا يحيى بن يحيى التميمي، وعتيبة بن سعيد، واللفظ ليحيى، قال قتيبة: حدثنا، وقال يحيى: أخبرنا جعفر بن سليمان، عن أبي عمران الجوني، عن أبي بكر بن عبد الله بن قيس، عن أبيه، قال: سمعت أبي، وهو بحضرة العدو، يقول: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "إن أبواب الجنة تحت ظلال السيوف"، فقام رجل رث الهيئة، فقال: يا أبا موسى أنت سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول هذا؟ قال: نعم، قال: فرجع إلى أصحابه، فقال: أقرأ عليكم السلام، ثم كسر جفن سيفه فألقاه، ثم مشى بسيفه إلى العدو فضرب به حتى قتل⁽¹⁴⁾.

ورواه أيضاً أحمد عن بهز⁽¹⁵⁾، وعن عفان وعبد الصمد⁽¹⁶⁾. ورواه الترمذي، عن قتيبة⁽¹⁷⁾.

ثلاثتهم عن جعفر بن سليمان، به.

(1) المسند (133/3) برقم 12388

(2) المسند (267/3) برقم 13847

(3) السنن (326/4) برقم 5100

(4) المسند (293 /13) رقم 6873.

(5) علل الأحاديث في صحيح مسلم (ص 86).

(6) معجم شيوخه (738/3) برقم 354

(7) مكارم الأخلاق (ص 235 برقم 573).

(8) ميزان الاعتدال (7/ 301). والتقريب (ص 611)

(9) مكارم الأخلاق (ص 235 برقم 573).

(10) تعجيل المنفعة (ص 86).

(11) الصحيح (كتاب الجهاد، باب غزوة النساء مع الرجال، رقم 1810).

(12) السنن (18/3) برقم 2531

(13) الجامع (139/4) برقم 1575.

(14) الصحيح (كتاب الإمار، باب ثبوت الجنة للشهيد، 1902).

(15) المسند (396/4) برقم 19556

(16) المسند (410/4) برقم 19695

(17) الجامع (1659).

وقد توبع عليه جعفر متابعة تامة، تابعه الحارث بن عبيد الإيادي، فقد رواه أبو عوانة عن أبي أمية الطرسوسي - وهو محمد بن إبراهيم بن مسلم الخزاعي -، عن أبي داود الطيالسي، عن الحارث وجعفر كليهما، عن أبي عمران الجوني، عن أبي بكر بن عبد الله بن قيس، عن أبيه، أنه لقي العدو، فذكر نحوه.⁽¹⁾

وفي الباب عن عبد الله بن أبي أوفى رضي الله عنه.

الحديث الخامس، وقد خولف فيه جعفر: قال الإمام مسلم رحمه الله: حدثنا يحيى بن يحيى، وقتيبة بن سعيد، كلاهما عن جعفر، قال: يحيى، أخبرنا جعفر بن سليمان، عن أبي عمران الجوني، عن أنس بن مالك - رضي الله عنه -، قال: قال أنس: "وَقَتْنَا لَنَا فِي قَصِ الشَّارِبِ، وَتَقْلِيمِ الْأَطْفَارِ، وَنَتْفِ الْإِبْطِ، وَحَلْقِ الْعَانَةِ، أَنْ لَا نَتْرِكَ أَكْثَرَ مِنْ أَرْبَعِينَ لَيْلَةً".⁽²⁾

وهذا الحديث أورده مسلم في الأصول، ولم يذكر له متابعا، وقد رواه ابن ماجه عن بشر بن هلال الصواف.⁽³⁾ ورواه الترمذي⁽⁴⁾، والنسائي⁽⁵⁾، كلاهما عن قتيبة بن سعيد. كلاهما عن جعفر، به.

وقد خالف فيه جعفرُ صدقة بن موسى الدقيقي فقد رواه أحمد عن يزيد - وهو ابن هارون -.⁽⁶⁾

وأبو داود عن مسلم بن إبراهيم⁽⁷⁾، والترمذي عن إسحاق بن منصور، عن عبد الصمد بن عبد الوارث.⁽⁸⁾

ثلاثتهم عن صدقة بن موسى الدقيقي، عن أبي عمران الجوني، عن أنس بن مالك رضي الله عنه، وقال فيه: "وَقَتْنَا لَنَا رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ". قال أبو داود: "رواه جعفر بن سليمان، عن أبي عمران، عن أنس، لم يذكر النبي صلى الله عليه وسلم، قال: وَقَتْنَا لَنَا. وهذا أصح".

وقال الترمذي بعد سياقه لرواية جعفر بن سليمان: "هذا أصح من الحديث الأول، وصدقة بن موسى ليس عندهم بالحافظ".

وقال ابن عدي: "رواه عن أبي عمران صدقة بن موسى، وجعفر بن سليمان، فقال صدقة: وقت لنا رسول الله صلى الله عليه وسلم. وقال جعفر: وَقَتْنَا لَنَا فِي حَلْقِ الْعَانَةِ فَذَكَرَهُ. ما أعلم رواه عن أبي عمران غيرهما".⁽⁹⁾

وصدقة الدقيقي وإن كان تابع جعفر بن سليمان على أصل الحديث إلا أنه خالفه، فصرح بنسبة التوقيت إلى النبي صلى الله عليه وسلم وذلك بقوله: "وقت لنا رسول الله صلى الله عليه وسلم".

أما جعفر بن سليمان فلم يصرح بذلك، بل عبر بصيغة المبني للمجهول فقال: "وَقَتْنَا لَنَا فِي قَصِ الشَّارِبِ...". وقول الصحابي أمرنا بكذا أو نهينا عن كذا، ونحوها، كما "وقت لنا" حكمها الرفع على الصحيح عند أهل الحديث، وبه قال الجمهور.

قال ابن الصلاح: "قول الصحابي: أمرنا بكذا، أو نهينا عن كذا، من نوع المرفوع والمسند عند أصحاب الحديث، وهو قول أكثر أهل العلم، وخالف في ذلك فريق منهم أبو بكر الإسماعيلي، والأول هو الصحيح، لأن مطلق ذلك ينصرف بظاهره إلى من إليه الأمر والنهي وهو رسول الله صلى الله عليه وسلم".⁽¹⁰⁾

وقال النووي: "قول الصحابي: أمرنا بكذا، أو نهينا عن كذا، أو من السنة كذا، أو أمر بلال أن يشفع الأذان. وما أشبهه كله مرفوع على الصحيح الذي قاله الجمهور. وقيل: ليس بمرفوع. ولا فرق بين قوله في حياة رسول الله صلى الله عليه وسلم وبعده".⁽¹¹⁾

(1) المسند (4/461 برقم 7342).

(2) الصحيح (كتاب الطهارة، باب خصال الفطرة، رقم 258)

(3) السنن (1/108 برقم 295)

(4) الجامع (5/92 برقم 2759)

(5) المجتبى (1/15 برقم 14)

(6) المسند (3/122 برقم 12254)

(7) السنن (4/84 برقم 4200)

(8) الجامع (5/92 برقم 2758)

(9) الكامل (4/76).

(10) المقدمة (ص 49)

(11) التقريب والتيسير (ص 3)

ولكن الكلام هنا في الرواية وما ثبت عن أنس رضي الله عنه لا في الفقه والدراية. وقد رجح أبو داود والترمذي رواية جعفر لأنه أوثق من صدقة.

وقد ساق العقيلي رواية صدقة، ثم قال: "ولا يتابع على رفعه". ثم أورد رواية جعفر بن سليمان، قال: والرواية في هذا الباب متقاربة في الضعف، وفي حديث جعفر نظر⁽¹⁾.

وقال ابن عبد البر: "وهو حديث ليس بالقوي، انفرد به جعفر بن سليمان الضُّبَعِي، عن أبي عمران الجوني، عن أنس - رضي الله عنه-، لا يُعرف إلا من هذا الوجه، وليس جعفر بن سليمان بحجة عندهم فيما انفرد به لسوء حفظه وكثرة غلطه؛ وإن كان رجلاً صالحاً".⁽²⁾

وتعقبه ابن عبد الهادي، فقال: "وثق جعفر ابن معين وغيره، وقال ابن عدي: هو ممن يجب أن يُقبل حديثه".⁽³⁾ وقال ابن حجر: "وأشار العقيلي إلى أن جعفر بن سليمان الضُّبَعِي تفرد به وفي حفظه شيء، وصرح ابن عبد البر بذلك فقال: لم يروه غيره وليس بحجة، وتُعقَّب بأن أبا داود والترمذي أخرجاه من رواية صدقة بن موسى عن ثابت، وصدقة بن موسى وإن كان فيه مقال لكن تبين أن جعفر لم ينفرد به، وقد أخرج ابن ماجه نحوه من طريق علي بن زيد بن جدعان عن أنس رضي الله عنه⁽⁴⁾ وفي علي أيضاً ضعف".⁽⁵⁾

• جدول الأحاديث التي أخرجهامسلم لجعفر منفرداً بها:

الحديث	إسناده	من رواه من التسعة	متابعات جعفر			متابعة شيخه	من خرجها	الشواهد
			المتابع	درجته	المصنف الذي خرج المتابعة			
الأول	يحيى بن يحيى ⁽⁶⁾ ، عن جعفر، ثابت، عن أنس رضي الله عنه	أحمد	---	----	-----	له متابعات	البخاري، أحمد، الترمذي	عن بعض الصحابة رضي الله عنهم
الثاني	يحيى بن يحيى، عن جعفر، ثابت، عن أنس رضي الله عنه	أحمد، أبو داود	يوسف بن عطية الصفار	متروك	الإسماعيلي، الخرائطي	له متابع مجهول الحال	الخرائطي	----
الثالث	يحيى بن يحيى، عن جعفر، ثابت، عن أنس رضي الله عنه	أبو داود، الترمذي	----	----	-----	-----	-----	عن بعض الصحابة رضي الله عنهم
الرابع	يحيى بن يحيى، عن جعفر، عن أبي عمران، عن أبي بكر بن عبد الله بن قيس، عن أبيه رضي الله عنه	أحمد الترمذي	الحارث بن عبيد الإيادي	صدوق يخطئ	أبو عوانة	----	-----	عن عبد الله بن أبي أوفى رضي الله عنه
الخامس	يحيى بن يحيى وقتيبة بن سعيد، عن جعفر، عن أبي عمران الجوني، عن أنس رضي الله عنه	الترمذي، والنسائي.	صدقة بن موسى الدقيقي	صدوق له أوهام	أحمد، أبو داود، الترمذي.	لفظ الحديث دون أصله ومعناه	رواية جعفر	

(1) الضعفاء الكبير (2/ 208).

(2) الاستذكار (8/ 336).

(3) المحرر في الحديث (ص 97).

(4) لم أجده في المطبوع من سنن ابن ماجه، وقال العراقي في طرح التثريب (2/ 77) "رواه أبو الحسن علي بن إبراهيم بن سلمة القطان في زياداته على سنن ابن ماجه من رواية علي بن زيد بن جدعان عن أنس رضي الله عنه، وابن جدعان أيضاً ضعفه الجمهور والله أعلم". اهـ.

(5) الفتح (10/ 346).

(6) ثقة ثبت إمام.

• من خلال الجدولين السابقين تبين أن الأحاديث التي أخرجها مسلم لجعفر منفرداً كمايلي:

1. جميعها من رواية يحيى بن يحيى عن جعفر.
2. أن الأحاديث الثلاثة الأولى بإسناد واحد، يحيى بن يحيى التيمي، عن جعفر بن سليمان، عن ثابت، عن أنس رضي الله عنه.
3. الرابع منها، يحيى بن يحيى، عن جعفر، عن أبي عمران، عن أبي بكر بن عبد الله بن قيس، عن أبيه رضي الله عنه.
4. والخامس منها، يحيى بن يحيى، عن جعفر، عن أبي عمران، عن أنس رضي الله عنه.
6. أن مسلم لم يتفرد بإخراجها، وإنما شاركه غيره من أصحاب الكتب التسعة.
7. ليس لجعفر ولا لشيوخه متابعات عليها سوى الحديث الثاني، والرابع.
8. ثلاثة منها لها شواهد عن بعض الصحابة رضي الله عنهم.
9. أن مخالفه صدوق له أوهام.
10. أن المخالفة ليست في أصل الحديث ومعناه، بل في لفظه فقط.
11. أن جعفر بن سليمان لم ينفرد بهذا الحديث عن أبي عمران عن أنس رضي الله عنه، بل توبع عليه في الجملة، وإن كان قد خولف في بعض ألفاظه إلا أن روايته هي الراجحة، كما تقدم من كلام الأئمة.

المبحث الثاني: الأحاديث التي أخرجها الإمام مسلم لجعفر بن سليمان متابعاً أو متابعاً فيها:

وهي عشرة أحاديث كالتالي:

الحديث الأول: قال الإمام مسلم رحمه الله: وحدثنا قطن بن نسير، حدثنا جعفر بن سليمان، حدثنا ثابت، عن أنس بن مالك - رضي الله عنه - قال: كان ثابت بن قيس بن شماس خطيب الأنصار، فلما نزلت هذه الآية بنحو حديث حماد، وليس في حديثه ذكر سعد بن معاذ. (1)

وهذا الحديث - كما هو واضح - ليس في الأصول، وإنما أورده مسلم متابعاً لحماد بن سلمة الذي روى حديثه قبله مباشرة، فقال: حدثنا أبو بكر بن أبي شيبة، حدثنا الحسن بن موسى، حدثنا حماد بن سلمة، عن ثابت البناني، عن أنس بن مالك - رضي الله عنه - أنه قال لما نزلت هذه الآية: {يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَرْفَعُوا أَصْوَاتَكُمْ فَوْقَ صَوْتِ النَّبِيِّ} [الحجرات: 2] إلى آخر الآية، جلس ثابت بن قيس في بيته، وقال: أنا من أهل النار، واحتبس عن النبي صلى الله عليه وسلم، فسأل النبي صلى الله عليه وسلم سعد بن معاذ، فقال: "يا أبا عمرو، ما شأن ثابت؟ أشتكى؟ قال سعد: إنه لجاري، وما علمت له بشكوى، قال: فأتاه سعد، فذكر له قول رسول الله صلى الله عليه وسلم، فقال ثابت: أنزلت هذه الآية، ولقد علمتم أنني من أرفعكم صوتاً على رسول الله صلى الله عليه وسلم، فأنا من أهل النار، فذكر ذلك سعد للنبي صلى الله عليه وسلم، فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "بل هو من أهل الجنة".

ثم أورد رواية جعفر بن سليمان تلك، ثم أتبعها بمتابعتين أخريين، حيث أوردها من طريق سليمان بن المغيرة، وسليمان بن طرخان التيمي، كلاهما عن ثابت عن أنس رضي الله عنه، به.

وقد رواه أحمد عن عفان، عن حماد، به. (2) ورواه أيضاً عن هاشم بن القاسم، عن سليمان بن المغيرة، به. (3)

كما توبع عليه شيخ جعفر، تابعه موسى بن أنس، فقد رواه البخاري عن علي بن عبد الله - وهو ابن المديني -، عن أزهري بن سعد، ابن عون، عن موسى بن أنس، عن أنس رضي الله عنه فذكره. (4)

وفي الباب عن أبي بكر وعمر رضي الله عنهما.

(1) الصحيح (كتاب الإيمان، باب مخافة المؤمن أن يحبط عمله، رقم 119).

(2) المسند (287/3) برقم 14092

(3) المسند (137/3) برقم 12422

(4) الصحيح (كتاب المناقب، باب علامات النبوة في الإسلام، رقم 3417).

الحديث الثاني: قال الإمام مسلم رحمه الله: وحدثنا يحيى بن يحيى، حدثنا جعفر بن سليمان، عن الجعد أبي عثمان، في هذا الإسناد بمعنى حديث عبد الوارث، وزاد: "ومحاهها الله ولا يهلك على الله إلا هالك".⁽¹⁾ وهذا الحديث -كما يظهر جليا- ليس في الأصول، بل هو في المتابعات؛ حيث أورده مسلم متابعا لعبد الوارث بن سعيد، فقد روى حديثه قبله مباشرة، فقال: حدثنا شيبان بن فروخ، حدثنا عبد الوارث، عن الجعد أبي عثمان، حدثنا أبو رجاء العطاردي، عن ابن عباس -رضي الله عنهما-، عن رسول الله صلى الله عليه وسلم فيما يروى عن ربه تبارك وتعالى، قال: "إن الله كتب الحسنات والسيئات، ثم بين ذلك، فمن هم بحسنة فلم يعملها، كتبها الله عنده حسنة كاملة، وإن هم بها فعملها، كتبها الله عز وجل عنده عشر حسنات إلى سبع مائة ضعف إلى أضعاف كثيرة، وإن هم بسيئة فلم يعملها، كتبها الله عنده حسنة كاملة، وإن هم بها فعملها، كتبها الله سيئة واحدة".

وقد رواه البخاري عن أبي معمر.⁽²⁾، وأحمد عن بهز.⁽³⁾، كلاهما عن عبد الوارث. ورواه أحمد عن أبي كامل، عن سعيد بن زيد.⁽⁴⁾، كلاهما عن الجعد أبي عثمان به. وفي الباب عن أبي هريرة، وأنس رضي الله عنهما.

الحديث الثالث: قال الإمام مسلم رحمه الله: حدثنا يحيى بن يحيى، أخبرنا جعفر بن سليمان، عن أبي عمران الجوني، عن عبد الله بن الصامت، عن أبي ذر -رضي الله عنه-، قال: قال لي رسول الله صلى الله عليه وسلم: "يا أبا ذر إنه سيكون بعدي أمراء يميئون الصلاة، فصل الصلاة لوقتها، فإن صليت لوقتها كانت لك نافلة، وإلا كنت قد أحرزت صلاتك".⁽⁵⁾ ورواه أيضاً الترمذي عن محمد بن موسى البصري، عن جعفر بن سليمان، به.⁽⁶⁾ وقد توبع فيه جعفر متابعه تامة، وتوبع عليه شيخه.

فقد تابع جعفر حماد بن زيد، وشعبة بن الحجاج، وقد أوردهما مسلم في صحيحه، حيث بدأ الباب برواية حماد ثم أتبعها برواية جعفر، ثم رواية شعبة. ورواه أبو داود عن مسدد، عن حماد بن زيد، به.⁽⁷⁾ وتابع أبا عمران أبو العالية، أبو نعام. فطريق أبي العالية رواه مسلم عن يحيى بن حبيب بن الحارث.⁽⁸⁾، والنسائي عن محمد بن عبد الأعلى ومحمد بن إبراهيم بن صدران.⁽⁹⁾، ثلاثتهم عن خالد بن الحارث، عن شعبة عن بديل، عن أبي العالية. وطريق أبي نعام رواه مسلم عن عاصم بن النضر التيمي، عن خالد بن الحارث، شعبة⁽¹⁰⁾، ورواه أحمد عن هاشم، عن المبارك بن فضالة.⁽¹¹⁾، كلاهما عن أبي نعام. كلاهما (أبو العالية، وأبو نعام)، عن عبد الله بن الصامت، بنحوه. وفي الباب عن شداد بن أوس؛ وقبيصة بن وقاص؛ وعبيدة بن الصامت رضي الله عنهم.

الحديث الرابع: قال الإمام مسلم رحمه الله: وحدثني أبو الربيع الزهراني، حدثنا حماد -يعني ابن زيد-، ح وحدثني يحيى بن يحيى، أخبرنا جعفر بن سليمان، كلاهما عن ثابت، عن أنس -رضي الله عنه-، قال: "مر على النبي صلى الله عليه وسلم بجنابة"، فذكر بمعنى حديث عبد العزيز، عن أنس رضي الله عنه، غير أن حديث عبد العزيز أتم.⁽¹²⁾

(1) الصحيح (كتاب الإيمان، باب إذا هم بالحسنة كتبت له، رقم 131).

(2) الصحيح (كتاب الرقائق، باب من هم بحسنة أو بسيئة، رقم 6126).

(3) المسند (360/1 برقم 3402)

(4) المسند (310/1 برقم 2828)

(5) الصحيح (كتاب الصلاة، باب كراهية تأخير الصلاة عن وقتها، رقم 648).

(6) الجامع (332/1 برقم 176)

(7) السنن (117/1 برقم 431)

(8) الصحيح (كتاب الصلاة، باب كراهية تأخير الصلاة عن وقتها، رقم 648).

(9) المجتبى (113/2 برقم 859)

(10) الصحيح (كتاب الصلاة، باب كراهية تأخير الصلاة عن وقتها، رقم 648).

(11) المسند (159/5 برقم 21455)

(12) الصحيح (كتاب الجنائز، باب فيمن يثنى عليه خيرا أو شرا ممن الموتى، رقم 949).

وحديث عبد العزيز، قال: وحدثنا يحيى بن أيوب؛ وأبو بكر بن أبي شيبة؛ وزهير بن حرب؛ وعلي بن حجر السعدي؛ كلهم عن ابن علي، واللفظ ليحيى، قال: حدثنا ابن علي، أخبرنا عبد العزيز بن صهيب، عن أنس بن مالك - رضي الله عنه -، قال: "مر بجنائز فأثني عليها خيراً، فقال النبي صلى الله عليه وسلم: وجبت وجبت وجبت. ومر بجنائز فأثني عليها خيراً، فقال النبي صلى الله عليه وسلم: وجبت وجبت وجبت. قال عمر: فدى لك أبي وأمي، مر بجنائز فأثني عليها خيراً، فقلت: وجبت وجبت وجبت. ومر بجنائز فأثني عليها خيراً، فقلت: وجبت وجبت وجبت. فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: من أثنتم عليه خيراً وجبت له الجنة، ومن أثنتم عليه شراً وجبت له النار، أنتم شهداء الله في الأرض، أنتم شهداء الله في الأرض".⁽¹⁾

وقد توبع عليه جعفر متابعة تامة، وتوبع عليه شيخه ثابت.

فأما جعفر فتابعه حماد بن زيد، وسليمان بن المغيرة، والزهرى.

فطريق حماد رواه مسلم كما تقدم، ورواه أحمد عن عفان⁽²⁾، وابن ماجه عن أحمد بن عبدة⁽³⁾. كلاهما عن حماد.

وطريق سليمان رواه أحمد عن عبد الصمد بن عبد الوارث، عن سليمان.⁽⁴⁾

وطريق الزهرى رواه أيضاً أحمد عن عبد الرزاق، عن معمر، عن الزهرى.⁽⁵⁾ ثلاثتهم عن ثابت، به.

وأما ثابت فتابعه عبد العزيز بن صهيب، وحמיד الطويل.

فطريق عبد العزيز رواه مسلم كما تقدم، وأحمد⁽⁶⁾، والنسائي⁽⁷⁾. جميعهم من طريق ابن علي.

ورواه البخاري عن آدم، عن شعبة.⁽⁸⁾ كلاهما عن عبد العزيز.

وطريق حميد رواه أحمد عن يحيى بن سعيد⁽⁹⁾، والترمذي عن أحمد بن منيع، عن يزيد بن هارون.⁽¹⁰⁾ كلاهما عن حميد.

كلاهما (عبد العزيز، وحמיד)، عن أنس رضي الله عنه.

الحديث الخامس: قال الإمام مسلم رحمه الله: حدثنا قتبية بن سعيد، حدثنا جعفر يعني بن سليمان، عن الجعد أبي عثمان، عن أنس بن مالك رضي الله عنه، قال: " تزوج رسول الله صلى الله عليه وسلم فدخل بأهله، قال: فصنعت أُمي أم سليم حيساً فجعلته في تور، فقالت: يا أنس اذهب بهذا إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم، فقل: بعثت بهذا إليك أُمي، وهي تقرئك السلام، وتقول: إن هذا لك منا قليل يا رسول الله. قال: فذهبت بها إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم، فقلت: إن أُمي تقرئك السلام، وتقول: إن هذا لك منا قليل يا رسول الله. فقال: ضعه، ثم قال: اذهب فادع لي فلانا وفلانا وفلانا. وسمى رجلاً، قال: فدعوت من سمى ومن لقيت. قال: قلت: لأنس عدد كم كانوا؟ قال: زهاء ثلاثمائة. وقال لي رسول الله صلى الله عليه وسلم: يا أنس هات التور. قال: فدخلوا حتى امتلأت الصفة والحجرة، فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: ليتحلط عشرة عشرة وليأكل كل إنسان مما يليه. قال: فأكلوا حتى شبعوا. قال: فخرجت طائفة ودخلت طائفة حتى أكلوا كلهم. فقال لي: يا أنس ارفع. قال: فرفعت فما أدري حين وضعت كان أكثر أم حين رفعت. قال: وجلس طوائف منهم يتحدثون في بيت رسول الله صلى الله عليه وسلم ورسول الله صلى الله عليه وسلم جالس وزوجته

(1) الصحيح (كتاب الجنائز، باب فيمن يثنى عليه خيراً أو شراً ممن الموتى، رقم 949).

(2) المسند (245/3 برقم 13597)

(3) السنن (487/1 برقم 1491)

(4) المسند (211/3 برقم 13226)

(5) المسند (197/3 برقم 13062)

(6) المسند (186/3 برقم 12961)

(7) المجتبى (49/4 برقم 1932)

(8) الصحيح (كتاب الجنائز، باب ثناء الناس على الميت، رقم 1301).

(9) المسند (179/3 برقم 12860)

(10) الجامع (373/3 برقم 1058)

مولية وجهها إلى الحائط فثقلوا على رسول الله صلى الله عليه وسلم، فخرج رسول الله صلى الله عليه وسلم، فسلم على نساءه، ثم رجع فلما رأوا رسول الله صلى الله عليه وسلم قد رجع ظنوا أنهم قد ثقلوا عليه، قال: فابتدروا الباب فخرجوا كلهم، وجاء رسول الله صلى الله عليه وسلم حتى أرخي الستر ودخل وأنا جالس في الحجرة، فلم يلبث إلا يسيرا حتى خرج علي، وأنزلت هذه الآية، فخرج رسول الله صلى الله عليه وسلم وقرأهن على الناس لِيَأَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَدْخُلُوا بُيُوتَ النَّبِيِّ إِلَّا أَنْ يُؤْذَنَ لَكُمْ إِلَى طَعَامٍ غَيْرِ نَازِلٍ بِهَا وَلَكِنْ إِذَا دُعِيتُمْ فَادْخُلُوا فَإِذَا طَعِمْتُمْ فَانْتَشِرُوا وَلَا مُسْتَأْنِسِينَ لِحَدِيثٍ إِنَّ ذَلِكُمْ كَانَ يُؤْذِي النَّبِيَّ { [الأحزاب: 53] إلى آخر الآية "قال الجعد: قال أنس بن مالك: أنا أحدث الناس عهدا بهذه الآيات وحجب نساء النبي صلى الله عليه وسلم".⁽¹⁾

ورواه أيضاً الترمذي⁽²⁾، والنسائي⁽³⁾، كلاهما عن قتيبة، به. وقد توبع عليه سليمان متابعه تامه، وتوبع عليه شيخه.

تابع جعفر معمر بن راشد، فقد رواه مسلم عن محمد بن رافع، عن عبد الرزاق، عن معمر، عن الجعد أبي عثمان، عن أنس رضي الله عنه.⁽⁴⁾، ورواه أحمد، عن عبد الرزاق، به.⁽⁵⁾

وتابع أبا عثمان ثابت، وأبو قلابه، وأبو مجلز، وعبد العزيز بن صهيب، وبيان بن بشر الأحمسي.

فأما طريق ثابت فرواه أحمد عن بهز وهاشم، عن سليمان بن المغيرة، عن ثابت.⁽⁶⁾

وأما طريق أبي قلابه فرواه أحمد، عن مؤمل.⁽⁷⁾ والبخاري عن سليمان بن حرب.⁽⁸⁾

كلاهما عن حماد، عن أيوب، عن أبي قلابه.

وأما طريق أبي مجلز فرواه البخاري، عن محمد بن عبد الله الرقاشي، عن معتمر بن سليمان، عن أبيه، عن أبي مجلز.⁽⁹⁾

وأما طريق عبد العزيز بن صهيب فرواه البخاري عن أبي معمر، عن عبد الوارث، عن عبد العزيز بن صهيب.⁽¹⁰⁾

وأما طريق بيان فرواه الترمذي عن عمر بن إسماعيل، عن مجالد، عن أبيه، عن بيان.⁽¹¹⁾

خمستهم (ثابت، وأبو قلابه، وأبو مجلز، وعبد العزيز بن صهيب، وبيان) عن أنس رضي الله عنه ببعضه. مع تفاوت بين بعضهم في الجزء الذي روه من الحديث.

الحديث السادس: قال الإمام مسلم رحمه الله: حدثنا قتيبة بن سعيد، حدثنا جعفر بن سليمان، عن ثابت، عن أنس - رضي الله عنه -، وحدثني زهير بن حرب - واللفظ له - حدثنا هاشم يعني ابن القاسم، حدثنا سليمان وهو ابن المغيرة، عن ثابت، قال أنس - رضي الله عنه - "ما شمت عنبراً قط، ولا مسكاً، ولا شيئاً أطيب من ريح رسول الله صلى الله عليه وسلم، ولا مسست شيئاً قط ديباجاً، ولا حبراً ألين مساً من رسول الله صلى الله عليه وسلم".⁽¹²⁾

وقد توبع عليه جعفر متابعه تامه، كما توبع عليه شيخه ثابت. فقد تابع جعفر سليمان بن المغيرة، وحماد بن زيد، وحماد بن سلمة، وعمارة بن زاذان. فأما طريق سليمان بن المغيرة فرواه مسلم هنا، ورواه أحمد⁽¹³⁾ عن هاشم - وهو ابن القاسم الليثي -، عن سليمان. وأما طريق حماد بن زيد فرواه الدارمي عن أبي النعمان - وهو محمد بن الفضل عارم - عن حماد بن زيد.⁽¹⁴⁾

(1) الصحيح (كتاب النكاح، باب زواج النبي صلى الله عليه وسلم من زينب بنت جحش، رقم 1428).

(2) الجامع (357/5 برقم 3218).

(3) المجتبى (136/6 برقم 3387).

(4) الصحيح (كتاب النكاح، باب زواج النبي صلى الله عليه وسلم من زينب بنت جحش، رقم 1428).

(5) المسند (163/3 برقم 12691).

(6) المسند (195/3 برقم 13048).

(7) المسند (241/3 برقم 13562).

(8) الصحيح (كتاب التفسير، باب تفسير سورة الحجرات، رقم 4514).

(9) الصحيح ((كتاب التفسير، باب تفسير سورة الحجرات، رقم 4513).

(10) الصحيح ((كتاب التفسير، باب تفسير سورة الحجرات، رقم 4515).

(11) الجامع (358/5 برقم 3219).

(12) الصحيح (كتاب الفضائل، باب طيب رائحة النبي صلى الله عليه وسلم، رقم 2330).

(13) المسند (222/3 برقم 13341).

(14) السنن (45/1 برقم 62).

وأما طريق حماد بن سلمة، فرواه الدارمي، عن الحجاج بن منهال، عن حماد بن سلمة.⁽¹⁾
 ورواه أحمد عن يونس - وهو ابن محمد المؤدب -⁽²⁾، وعن عفان - وهو ابن مسلم -.⁽³⁾
 والبخاري عن سليمان بن حرب⁽⁴⁾. ومسلم عن أحمد بن سعيد بن صخر، عن حبان - وهو ابن هلال.⁽⁵⁾
 أربعتهم عن حماد، ولم يتبين لي أي الحمادين فكلاهما من شيوخ هؤلاء.
 وأما طريق عمارة، فرواه أحمد عن عبد الصمد - وهو ابن حسان -، عن عمارة - وهو ابن زاذان -.⁽⁶⁾
 جميعهم (سليمان بن المغيرة، وابن زيد، وابن سلمة، وعمارة) عن ثابت، به.
 وتابع ثابت حميد الطويل، وعبد العزيز، فقد رواه أحمد عن ابن أبي عدي⁽⁷⁾، وعن يزيد⁽⁸⁾، كلاهما عن حميد.
 ورواه أيضاً عن عبد الصمد - وهو ابن حسان -، عن عمارة - وهو ابن زاذان - عن ثابت و عبد العزيز.⁽⁹⁾
 جميعهم عن أنس رضي الله عنه، به.

الحديث السابع: قال الإمام مسلم رحمه الله: حدثنا قتيبة بن سعيد، حدثنا جعفر -يعني بن سليمان -، عن الجعد أبي عثمان، قال: حدثنا أنس بن مالك -رضي الله عنه-، قال: "مر رسول الله صلى الله عليه وسلم فسمعت أمي أم سليم صوته، فقالت: بأبي وأمي يا رسول الله أنيس. فدعا لي رسول الله صلى الله عليه وسلم ثلاث دعوات، قد رأيت منها اثنتين في الدنيا، وأنا أرجو الثالثة في الآخرة".⁽¹⁰⁾
 ورواه أيضاً الترمذي عن قتيبة، به.

ولم أجد لجعفر عليه متابعة، وإنما تبوع عليه شيخه، تابعه إسحاق، وقتادة، وثابت، موسى بن أنس.
 فأما طريق إسحاق رواه مسلم عن أبي معن الرقاشي، عن عمر بن يونس، عن عكرمة، عن إسحاق.⁽¹¹⁾
 وأما طريق قتادة رواه البخاري عن سعيد بن الربيع⁽¹²⁾. وأحمد عن محمد بن جعفر وحجاج.⁽¹³⁾
 ثلاثتهم عن شعبة، عن قتادة.
 وأما طريق ثابت رواه مسلم عن زهير بن حرب، عن هاشم بن القاسم.⁽¹⁴⁾ وأحمد عن عفان، عن حماد.⁽¹⁵⁾ وأحمد أيضاً عن بهز وحجاج، عن سليمان بن المغيرة.⁽¹⁶⁾
 ثلاثتهم عن ثابت.
 وأما طريق موسى بن أنس رواه مسلم بطرق عن شعبة، عن عبد الله بن المختار، عن موسى بن أنس.⁽¹⁷⁾
 جميعهم (إسحاق، وقتادة، وثابت، موسى بن أنس)، عن أنس رضي الله عنه ببعضه، وينحوه.

- (1) السنن (45/1 برقم 61)
- (2) المسند (227/3 برقم 13398)
- (3) المسند (270/3 برقم 13878)
- (4) الصحيح (كتاب المناقب، باب صفة النبي صلى الله عليه وسلم، رقم 3368)
- (5) الصحيح (كتاب الفضائل، باب طيب رائحة النبي صلى الله عليه وسلم، رقمي 2330)
- (6) المسند (265/3 برقم 13823)
- (7) المسند (107/3 برقم 12067)
- (8) المسند (200/3 برقم 13096)
- (9) المسند (265/3 برقم 13823)
- (10) الصحيح (كتاب فضائل الصحابة، باب فضائل أنس رضي الله عنه، رقم 2481)
- (11) الصحيح (كتاب فضائل الصحابة، باب فضائل أنس رضي الله عنه، رقم 2481)
- (12) الصحيح (كتاب الدعوات، باب {وصل عليهم} وخص أخاه بالدعاء، رقم 5975).
- (13) المسند (430/6 برقم 27466).
- (14) الصحيح (كتاب الصلاة، باب جواز الجماعة في النافلة، رقم 660).
- (15) المسند (248/3 برقم 13619).
- (16) المسند (193/3 برقم 13036).
- (17) الصحيح (كتاب الصلاة، باب جواز الجماعة في النافلة، رقم 660).

الحديث الثامن: قال الإمام مسلم رحمه الله: حدثنا محمد بن عبيد الغيري، حدثنا جعفر بن سليمان، حدثنا ثابت البناني، عن أنس بن مالك - رضي الله عنه -، عن النبي صلى الله عليه وسلم، ولم يذكر قول أنس رضي الله عنه: "أنا أحب وما بعده".⁽¹⁾ وظاهر من سياق هذه الرواية أن مسلماً إنما أوردتها متابعة لرواية قبلها، قال: حدثني أبو الربيع العتكي، حدثنا حماد يعني ابن زيد، حدثنا ثابت البناني، عن أنس بن مالك - رضي الله عنه -، قال: "جاء رجل إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم فقال: يا رسول الله متى الساعة؟ قال: وما أعددت للساعة؟ قال: حب الله ورسوله. قال: فإنك مع من أحببت. قال أنس: فما فرحنا، بعد الإسلام فرحاً أشد من قول النبي صلى الله عليه وسلم: فإنك مع من أحببت. قال أنس: فأنا أحب الله ورسوله، وأبا بكر وعمر، فأرجو أن أكون معهم، وإن لم أعمل بأعمالهم".

وقد توبع عليه جعفر متابعة تامة، كما توبع عليه شيخه ثابت.

فأما جعفر فتابعه حماد بن زيد، وحماد بن سلمة، وحسين بن واقد.

فطريق حماد بن زيد رواه مسلم كما تقدم هنا، ورواه البخاري عن سليمان بن حرب⁽²⁾. وأحمد عن يونس⁽³⁾. كلاهما عن حماد بن زيد.

وأما طريق حماد بن سلمة، فرواه أحمد عن يونس وحسن بن موسى، عن حماد بن سلمة.⁽⁴⁾

وأما طريق حسين بن واقد، فرواه أحمد، عن زيد بن الحباب، عن حسين بن واقد.⁽⁵⁾

ثلاثتهم (حماد بن زيد، وحماد بن سلمة، وحسين بن واقد) عن ثابت، به.

وتابع ثابت الزهري، وشريك بن عبد الله بن أبي نمر، وسالم بن أبي الجعد، وكثير بن خنيس، والحسن، وقتادة، وحמיד.

فطريق الزهري رواه أحمد⁽⁶⁾، ومسلم⁽⁷⁾، كلاهما عن سفيان، عن الزهري.

وأما طريق شريك فرواه أحمد، عن حجاج، عن الليث، عن سعيد المقبري، عن شريك.⁽⁸⁾

وأما طريق سالم بن أبي الجعد، فرواه البخاري، عن عبدان - وهو عبد الله بن عثمان بن جبلة -، عن أبيه، عن شعبة، عن عمر بن مرة.⁽⁹⁾

ورواه أحمد، عن محمد بن جعفر، عن شعبة⁽¹⁰⁾. ورواه البخاري، عن عثمان بن أبي شيبة.⁽¹¹⁾ ورواه مسلم⁽¹²⁾، عن عثمان

بن أبي شيبة وإبراهيم بن إسحاق. كلاهما عن جرير. كلاهما (شعبة، وجرير) عن منصور. كلاهما (عمر بن مرة، ومنصور) عن سالم.

وأما طريق كثير بن خنيس، فرواه أحمد، عن يزيد، عن محمد بن عمرو، عن كثير.⁽¹³⁾

وأما طريق الحسن، فرواه أحمد، عن هاشم - وهو بن القاسم الليثي -، عن المبارك - وهو ابن فضالة -، عن الحسن.⁽¹⁴⁾

وأما طريق قتادة، فرواه أحمد، عن محمد بن جعفر وحجاج - وهو ابن محمد الأعور -، عن شعبة.⁽¹⁵⁾

(1) الصحيح (كتاب البر والصلة، باب المرء مع من أحب، رقم 2639).

(2) الصحيح (كتاب فضائل الصحابة، باب مناقب عمر بن الخطاب رضي الله عنه، رقم 3485).

(3) المسند (227/3 برقم 13395)

(4) المسند (228/3 برقم 13411)

(5) المسند (198/3 برقم 13070)

(6) المسند (110/3 برقم 12096)

(7) الصحيح (كتاب البر والصلة، باب المرء مع من أحب، رقم 2639).

(8) المسند (167/3 برقم 12726)

(9) الصحيح (كتاب الأدب، باب قول الرجل للرجل ويلك، رقم 5819)

(10) المسند (172/3 برقم 12785)

(11) الصحيح (كتاب الأحكام، باب القضاء والفتيا في الطريق، رقم 6734).

(12) الصحيح (كتاب البر والصلة، باب المرء مع من أحب، رقم 2639).

(13) المسند (202/3 برقم 13114)

(14) المسند (226/3 برقم 13386)

(15) المسند (173/3 برقم 12792)

ومسلم، بطرق عن أبي عوانه، وشعبة، ومعاذ بن هشام عن أبيه⁽¹⁾ والبخاري، عن عمرو بن عاصم، عن همام - وهو ابن يحيى-⁽²⁾ أربعتهم (شعبة، أبو عوانة، هشام، همام)، عن قتادة.

وأما طريق حميد، فرواه الترمذي، عن علي بن حجر، عن إسماعيل بن جعفر، عن حميد⁽³⁾ جميعهم (الزهري، وشريك، سالم، وكثير، والحسن، وقاتدة، وحميد) عن أنس رضي الله عنه.

وفي الباب عن ابن مسعود، وأبي ذر رضي الله عنهما.

الحديث التاسع: قال الإمام مسلم رحمه الله: حدثنا شيبان بن فروخ، حدثنا عبد الوارث، ح وحدثنا أبو بكر بن أبي شيبة وزهير بن حرب وإسحاق بن إبراهيم وابن نمير، عن ابن علي، ح وحدثنا يحيى بن يحيى، أخبرنا جعفر بن سليمان، ح وحدثنا ابن المثنى، حدثنا محمد بن جعفر، حدثنا شعبة، كلهم عن يزيد الرشك، في هذا الإسناد، بمعنى حديث حماد، وفي حديث عبد الوارث، قال: قلت: يا رسول الله⁽⁴⁾.

هذا الحديث ساقه مسلم متابعة لحديث حماد بن زيد الذي ساقه قبل ذلك مباشرة حيث قال مسلم: حدثنا يحيى بن يحيى، أخبرنا حماد بن زيد، عن يزيد الضبعي، حدثنا مطرف، عن عمران بن حصين، قال: قيل: "يا رسول الله أعلم أهل الجنة من أهل النار؟ قال: فقال: نعم. قال: قيل: ففيم يعمل العاملون؟ قال: كل ميسر لما خلق له".

فصار لجعفر في هذا الحديث - كما هو ظاهر - أربعة من المتابعين، وهم: حماد بن زيد، وعبد الوارث بن سعيد، وابن علي، وشعبة.

فطريق حماد أخرجه أيضاً أبو داود، فرواه عن مسدد، عن حماد، به⁽⁵⁾.

وطريق عبد الوارث رواه البخاري عن أبي معمر - وهو عبد الله بن عمرو المقعد -، عن عبد الوارث، به⁽⁶⁾ وطريق ابن علي رواه أحمد عن ابن علي، به⁽⁷⁾ وطريق شعبة رواه البخاري عن آدم، عن شعبة، به⁽⁸⁾.

وقد توبع عليه مطرف بن عبد الله، تابعه أبو الأسود الديلي ظالم بن عمرو، فقد رواه مسلم، عن إسحاق بن إبراهيم الحنظلي، عن عثمان بن عمر، عن عزرة بن ثابت، عن يحيى بن عقيل، عن يحيى بن يعمر، عن أبي الأسود الديلي، قال: قال لي عمران بن الحصين، فذكر نحوه⁽⁹⁾.

وفي الباب عن أبي بكر، وعمر، وعلي، وسراقة بن مالك، وذو اللحية الكلابي، وجابر بن عبد الله رضي الله عنهم.

الحديث العاشر: قال الإمام مسلم رحمه الله: حدثنا يحيى بن يحيى التيمي، وقطن بن نسير - واللفظ ليحيى - أخبرنا جعفر بن سليمان، عن سعيد بن إياس الجبري، عن أبي عثمان النهدي، عن حنظلة الأسدي رضي الله عنه، قال: - وكان من كتّاب رسول الله صلى الله عليه وسلم - قال: "لقيني أبو بكر، فقال: كيف أنت؟ يا حنظلة قال: قلت: نافق حنظلة، قال: سبحان الله ما تقول؟ قال: قلت: نكون عند رسول الله صلى الله عليه وسلم، يذكرنا بالنار والجنة، حتى كأننا رأي عين، فإذا خرجنا من عند رسول الله صلى الله عليه وسلم، عافسنا الأزواج والأولاد والضيعات، فنسينا كثيراً، قال أبو بكر: فوالله إنا لنلقى مثل هذا، فانطلقت أنا وأبو بكر، حتى دخلنا على رسول الله صلى الله عليه وسلم، قلت: نافق حنظلة، يا رسول الله فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: وما ذاك؟ قلت: يا رسول الله نكون عندك، تذكرنا بالنار والجنة، حتى كأننا رأي عين، فإذا خرجنا من عندك، عافسنا الأزواج والأولاد والضيعات، نسينا كثيراً. فقال

(1) الصحيح (كتاب البر والصلة، باب المرء مع من أحب، رقم 2639).

(2) الصحيح (كتاب الأدب، باب قول الرجل للرجل ويلك، رقم 5815).

(3) الجامع (595/4 برقم 2385).

(4) الصحيح (كتاب القدر، باب كيفية خلق الأدمي في بطن أمه، رقم 2649).

(5) السنن (28/4 برقم 4709).

(6) الصحيح (كتاب التوحيد، باب قوله تعالى {ولقد يسرنا القرآن للذكر} رقم 7112).

(7) المسند (431/4 برقم 19882).

(8) الصحيح (كتاب القدر، باب جف القلم على علم الله، رقم 6223).

(9) الصحيح (كتاب القدر، باب كيفية خلق الأدمي في بطن أمه، رقم 2650).

رسول الله صلى الله عليه وسلم: والذي نفسي بيده إن لو تدومون على ما تكونون عندي، وفي الذكر، لصافحتكم الملائكة على فرشكم وفي طرقكم، ولكن يا حنظلة ساعة وساعة. ثلاث مرات". (1)

وقد توبع عليه جعفر متابعة تامة، وتوبع عليه شيخ شيخه النهدي.

فتابع جعفرًا عبد الوارث، وسفيان. فأما طريق عبد الوارث فرواه مسلم عن إسحاق بن منصور، عن عبد الصمد بن عبد الوارث، عن أبيه. (2)

وأما طريق سفيان فرواه مسلم عن زهير بن حرب، عن الفضل بن دكين (3). و أحمد عن الفضل بن دكين (4). وابن ماجه عن ابن أبي شعبة، عن الفضل. (5) ورواه أحمد عن أبي أحمد الزبيري. (6)

كلاهما عن سفيان. ك لاهما (عبد الوارث، وسفيان)، عن الجريري، به.

وتابع النهدي يزيد بن عبد الله بن الشخير، فقد رواه أحمد عن أبي داود الطيالسي، عن عمران القطان، عن يزيد بن عبد الله بن الشخير، عن حنظلة رضي الله عنه نحوه. (7)

وفي الباب عن أبي هريرة، وأنس رضي الله عنهما.

• جدول الأحاديث التي أخرجها مسلم لجعفر متابعاً أو متابعاً فيها:

الحديث	إسناده	من رواه من التسعة	متابعات جعفر			متابعة شيخه	من خرجها	الشواهد
			المتابع	درجته	المصنف الذي خرج المتابعة			
الأول	قطن بن نسير (8)، عن جعفر، عن ثابت، عن أنس رضي الله عنه	-----	حماد بن سلمة (*) سليمان بن المغيرة سليمان بن طرخان	ثقة. ثقة ثقة ثقة.	مسلم، أحمد. مسلم، أحمد. مسلم، البخاري.	له متابع	البخاري	عن بعض الصحابة رضي الله عنهم
الثاني	يحيى بن يحيى (9)، عن جعفر، عن الجعد أبي عثمان، عن أبي رجاء العطار، عن ابن عباس رضي الله عنهما	-----	عبد الوارث بن سعيد سعيد بن زيد	ثقة ثبت. صدوق له أوهام	مسلم، البخاري، أحمد. أحمد.	-----	-----	عن بعض الصحابة
الثالث	يحيى بن يحيى، عن جعفر، عن أبي عمران، عن عبد الله بن الصامت، عن أبي ذر رضي الله عنه	الترمذي	حماد بن زيد شعبة	ثقة ثبت. ثقة حافظ متقن.	مسلم، أبو داود. مسلم.	له متابعات	مسلم، أحمد، النسائي.	عن بعض الصحابة
الرابع	يحيى بن يحيى، عن جعفر، عن ثابت، عن أنس رضي الله عنه	-----	حماد بن زيد سليمان بن المغيرة الزهري	ثقة ثبت. ثقة ثقة حافظ متقن	مسلم، أحمد، ابن ماجه. أحمد. أحمد.	له متابعات	مسلم، البخاري، أحمد، النسائي، الترمذي.	-----

(1) الصحيح (كتاب التوبة، باب دوام الذكر والفكر، رقم 2750).

(2) الصحيح (كتاب التوبة، باب دوام الذكر والفكر، رقم 2750).

(3) الصحيح (كتاب التوبة، باب دوام الذكر والفكر، رقم 2750).

(4) المسند (178/4 برقم 17646)

(5) السنن (1416/2 برقم 4239)

(6) المسند (346/4 برقم 19067)

(7) المسند (346/4 برقم 19068)

(*) اثبت الناس في حديث ثابت.

(8) صدوق يخطئ.

(9) ثقة ثبت إمام.

الخامس	قتيبة بن سعيد (1)، عن جعفر، عن الجعد أبي عثمان، أنس رضي الله عنه	الترمذي، النسائي	معمر بن راشد	ثقة ثبت	مسلم، أحمد.	له متابعات	البخاري، أحمد، الترمذي	-----
السادس	قتيبة بن سعيد، عن جعفر، عن ثابت، عن أنس رضي الله عنه	-----	سليمان بن المغيرة حماد بن زيد حماد بن سلمة، أو ابن زيد. عمارة بن زاذان	ثقة ثقة. تثبت. صدوق	مسلم، أحمد. الدارمي. مسلم، البخاري، أحمد، الدارمي. أحمد.	له متابعات	أحمد	-----
السابع	قتيبة بن سعيد، عن جعفر، عن ثابت، عن أنس رضي الله عنه	الترمذي	-----	-----	-----	له متابعات	مسلم، البخاري، أحمد.	-----
الثامن	محمد بن عبيد الغبري (2)، عن جعفر، عن ثابت، عن أنس رضي الله عنه	-----	حماد بن زيد حماد بن سلمة. حسين بن واقد.	ثقة ثبت. ثقة. ثقة.	مسلم، البخاري، أحمد. أحمد. أحمد.	له متابعات	مسلم، البخاري، أحمد، الترمذي.	عن بعض الصحابة رضي الله عنهم
التاسع	يحيى بن يحيى، عن جعفر، عن يزيد الرشك، عن مطرف بن عبدالله، عن عمران بن حصين رضي الله عنه	-----	حماد بن زيد. عبدالوارث بن سعيد. ابن علية. شعبة.	ثقة ثبت. ثقة ثبت. ثقة حافظ. ثقة حافظ.	مسلم، أبو داود. مسلم، البخاري. مسلم، أحمد. مسلم، البخاري.	له متابعات	مسلم	عن بعض الصحابة رضي الله عنهم
العاشر	يحيى بن يحيى وقطن بن نسير، عن جعفر، عن الجريري، عن أبي عثمان النهدي، عن حنظلة الأسدي رضي الله عنه	-----	عبد الوارث. سفيان.	ثقة ثبت. ثقة حافظ.	مسلم. مسلم، أحمد، ابن ماجه.	له متابعات	أحمد	عن بعض الصحابة رضي الله عنهم

• من خلال هذا الجدول تبين أن أحاديث جعفر التي أخرجها مسلم رحمه الله متابعاً أو متابعاً فيها كمايلي:

1. كل روايات جعفر ثقات عدى واحد منها رواه عنه قطن بن نسير، وهو صدوق يخطئ، وقد تابع قطن عليه ثلاثة من الثقات الحفاظ.

2. لم يشارك أحد من أصحاب الكتب التسعة مسلماً في إخراجها من طريق جعفر عدى ثلاثة أحاديث، اثنان عند الترمذي، والآخر عند الترمذي والنسائي.

3. قد تابع جعفر عليها الثقات الحفاظ عدى حديث واحد لم يتابع عليه.

4. جميع متابعاته عليها في الكتب التسعة. خمسة منها عند البخاري في الصحيح.

5. لشيوخه عليها متابعات عدى حديث واحد عن الجعد أبي عثمان.

6. ستة منها لها شواهد في بابها عن بعض الصحابة رضي الله عنهم.

المبحث الثالث: منهج الإمام مسلم في الرواية لجعفر بن سليمان في صحيحه:

يتضح جلياً أن مسلماً رحمه الله تعالى قد انتقى أحاديث جعفر بن سليمان التي أخرجها في صحيحه، فقد أخرج له خمسة عشر حديثاً، منها خمسة أحاديث منفرداً بها، بينما يعد جعفر أكثر من الرواية فله في الكتب التسعة فقط ما يقارب الخمسين حديثاً، فاختار من حديثه ما كان من رواية الثقات الحفاظ عنه، وهم يحيى بن يحيى التميمي وهو (ثقة ثبت إمام)، وقتيبة بن سعيد وهو (ثقة ثبت)،

(1) ثقة ثبت.

(2) ثقة.

ومحمد بن عبيد الغبري وهو (ثقة)، وأما قطن بن يسير، وهو (صدوق يخطئ) فلم يخرج له إلا حديثاً واحداً من حديث ثابت البناني عن أنس رضي الله عنه، وقد تابع جعفرأ عليه عنده ثلاثة من الثقات الحفاظ، أحدهم حماد بن سلمة، وهو أثبت الناس في حديث ثابت. ومما يدل على انتقاء مسلم لحديث جعفر أنه أخرج حديث معقل بن يسار رضي الله عنه " العبادة في الهرج كهجرة إلي" (1) عن يحيى بن يحيى و قتيبة بن سعيد، عن حماد بن زيد، عن المعلى بن زياد، عن معاوية بن قرّة، عن مقل رضي الله عنه. ولم يخرج من حديث حميد بن مسعدة، عن جعفر بن سليمان، عن المعلى بن زياد، به. كما هو عند ابن ماجه. (2)

ومسلم أخرج عدة أحاديث في صحيحه عن حميد بن مسعدة عن غير جعفر بن سليمان.

وكذلك لم يخرج حديث محمد بن النضر بن مساور، عن جعفر بن سليمان، عن هشام بن عروة، عن أبيه، عن عائشة رضي الله عنها، قالت " تزوجني رسول الله صلى الله عليه وسلم لسبع سنين ودخل عليّ لتسع سنين". كما هو عند النسائي (3)، فعدل عن طريق جعفر هذا وأخرجه عن يحيى بن يحيى، عن أبي معاوية، عن هشام، عن أبيه، عن عائشة رضي الله عنها، قالت " تزوجني رسول الله صلى الله عليه وسلم وأنا بنت ست سنين، وبنى بي وأنا بنت تسع سنين". (4)

وذلك أن كل من حميد بن مسعدة، ومحمد بن النضر (صدوق)، وهذا يؤكد ما سبقت الإشارة إليه آنفاً من أن مسلماً يختار من حديث جعفر ما كان من رواية الثقات عنه دون غيرهم.

وما توصلت إليه هنا يتوافق مع ذكره الحافظ الزيلعي رحمه الله في بيان منهج صاحبي الصحيح رحمهما الله في الرواية عن من تكلم فيه من الرواة - ومنهم جعفر بن سليمان -، فقال: " ومجرد الكلام في الرجل لا يُسقط حديثه، ولو اعتبرنا ذلك لذهب معظم السنة، إذ لم يسلم من كلام الناس إلا من عصمه الله، بل خُرج في "الصحيح" لخلق ممن تكلم فيهم، ومنهم جعفر بن سليمان الضُّبَعي، والحاتر بن عبيد الإيادي، وأيمن بن نابل الحبشي، وخالد بن مخلد القطواني، وسويد بن سعيد الحدثاني، ويونس بن أبي إسحاق السبّعي، وغيرهم.

ولكن صاحبنا الصحيح رحمهما الله إذا أخرجاً لمن تكلم فيه، فإنهم ينتقون من حديثه ما توبع عليه، وظهرت شواهد، وعلم أن له أصلاً، ولا يروون ما تفرد به، سيما إذا خالفه الثقات". (5)

الخاتمة

في ختام هذا البحث أوجز أهم ما توصلت إليه من نتائج فيما يلي:

1. اختلف العلماء في الرواية عن المبتدع على عدة أقوال يمكن إرجاعها إلى ثلاثة أقوال هي:
أ - الرد مطلقاً - ب - قبولها مطلقاً - ج - قبولها بضوابط، وهذا مذهب أكثر أهل العلم وهو الراجح.
2. مذهب الإمام مسلم رحمه الله تعالى ترك الرواية عن المعاند من أهل البدع.
3. احتجاج صاحبنا الصحيحين وغيرهما من أئمة الحديث بكثير من المبتدعة غير الدعاة لمذهبهم.
4. أن صاحبنا الصحيحين إذا خرجا لمن تكلم فيه فإنما ينتقون من حديثه ما توبع عليه وظهرت شواهد، وعلم أن له أصلاً، ولا يروون ما تفرد به سيما إذا خالفه الثقات.
5. أن جعفر بن سليمان من الرواة المختلف فيهم، إلا أن كفة المعدلين والموثقين له أرجح بكثير من كفة المجرحين له، فمرتبة مرتبة الصدوق حسن الحديث.
6. ثبوت التشيع عن جعفر بن سليمان دون الغلو فيه فضلاً عن الرفض.

(1) الصحيح (كتاب الفتن وأشرط الساعة، باب فضل العبادة في الهرج، رقم 2948).

(2) السنن (1319/2 برقم 3985).

(3) المجتبى (82/6 برقم 3256).

(4) الصحيح (كتاب النكاح، باب تزويج الأب البكر الصغيرة، رقم 1422).

(5) نصب الراية (10/1).

7. أخرج مسلم رحمه الله لجعفر بن سليمان خمسة عشر حديثاً في صحيحه.
 8. الأحاديث التي أخرجها مسلم لجعفر منفرداً بها كلها من رواية يحيى بن يحيى التميمي، وهو ثقة ثبت إمام.
 9. الأحاديث التي أخرجها مسلم له متابعاً أو ومتابعاً فيها كلها من رواية الثقات الحفاظ عنه، عدى حديث واحد راويه صدوق يخطئ، وقد تابع جعفرأ عليه ثلاثة من الحفاظ الثقات.
 10. أن منهج الإمام مسلم في إخراج الأحاديث جعفر بن سليمان في صحيحه الانتقاء ما كان من رواية الثقات الحفاظ عنه أو ما تابعه عليه الثقات الحفاظ، وترك رواية غير الثقات عنه والعدول عنها إلى غيرها.
- وصلّى الله وسلّم على عبده ورسوله محمد وآله وصحبه أجمعين

المصادر والمراجع

- القرآن الكريم
- ابن أبي الدنيا، أبو بكر عبد الله بن محمد بن عبيد بن سفيان بن قيس البغدادي الأموي القرشي (281هـ)، المطر والرعد والبرق، تحقيق: طارق سكلوع، الناشر: دار ابن الجوزي، السعودية، الطبعة: الأولى، 1418 هـ - 1997 م.
- ابن أبي حاتم التميمي، عبد الرحمن بن أبي حاتم محمد بن إدريس، أبو محمد الرازي (327هـ)، الجرح والتعديل، الطبعة الأولى، بيروت: دار إحياء التراث العربي.
- ابن الصلاح، عثمان بن عبد الرحمن، أبو عمرو، تقي الدين (643هـ)، معرفة أنواع علوم الحديث، ويُعرف بمقدمة ابن الصلاح، تحقيق: نور الدين عتر الناشر: دار الفكر - سوريا، دار الفكر المعاصر - بيروت، 1397 هـ - 1977 م
- ابن حبان، محمد بن حبان بن أحمد أبو حاتم التميمي البستي (354هـ)، مشاهير علماء الأمصار، دار النشر: دار الكتب العلمية - بيروت - - 1959، تحقيق: م. فلايشهمر
- ابن حبان، محمد بن حبان بن أحمد بن حبان بن معاذ بن مَعْبَد، التميمي، أبو حاتم، البُستي (354هـ) الثقات، دار النشر: دار الفكر - بيروت - 1395 - 1975، الطبعة: الأولى، تحقيق: السيد شرف الدين أحمد
- ابن دقيق العيد، تقي الدين أبو الفتح محمد بن علي بن وهب بن مطيع القشيري، (702هـ)، الاقتراح في بيان الاصطلاح، المؤلف: الناشر: دار الكتب العلمية - بيروت
- ابن رجب، الإمام الحافظ ابن رجب الحنبلي (795هـ)، شرح علل الترمذي، دار النشر: مكتبة المنار - الزرقاء - الأردن - 1407 هـ - 1987 م، الطبعة: الأولى، تحقيق: الدكتور همام عبد الرحيم سعيد
- ابن رجب، زين الدين أبي الفرج عبد الرحمن بن شهاب الدين البغدادي، (795هـ)، جامع العلوم والحكم في شرح خمسين حديثاً من جوامع الكلم، دار النشر: مؤسسة الرسالة - بيروت - 1417 هـ - 1997 م، الطبعة: السابعة، تحقيق: شعيب الأرنؤوط/ إبراهيم باجس.
- ابن سعد، محمد بن سعد بن منيع أبو عبدالله البصري الزهري (230هـ)، الطبقات الكبرى، دار النشر: دار صادر - بيروت
- ابن شاهين، أبو حفص عمر بن أحمد بن عثمان بن أحمد بن محمد بن أيوب بن أزداد البغدادي (385هـ)، المختلف فيهم، تحقيق: عبد الرحيم بن محمد بن أحمد القشيري، الناشر: مكتبة الرشد، الرياض، المملكة العربية السعودية، الطبعة: الأولى، 1420 هـ/ 1999 م
- ابن عبد البر، أبو عمر يوسف بن عبد الله بن عبد البر النمري القرطبي (463هـ)، الاستذكار الجامع لمذاهب فقهاء الأمصار، دار النشر: دار الكتب العلمية - بيروت - 2000 م، الطبعة: الأولى، تحقيق: سالم محمد عطا-محمد علي معوض
- ابن عدي: عبد الله بن عدي الجرجاني، أبو أحمد (365هـ)، الكامل في ضعفاء الرجال، تحقيق: يحيى مختار غزاوي، دار النشر: دار الفكر - بيروت - 1409 - 1988، الطبعة: الثالثة.

- ابن فارس، أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا، معجم مقاييس، تحقيق: عبد السلام محمد هارون الناشر: دار الفكر الطبعة: 1399هـ - 1979م.
- ابن ماجه، محمد بن يزيد القزويني أبو عبدالله، (273هـ) سنن ابن ماجه، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، بيروت: دار الفكر.
- ابن معين، يحيى بن معين (233هـ)، أبو زكريا، تاريخ ابن معين (رواية الدوري)، تحقيق: أحمد محمد نور سيف، الطبعة الأولى، مكة المكرمة: مركز البحث العلمي وإحياء التراث الإسلامي.
- ابن معين، يحيى (1400)، من كلام أبي زكريا يحيى بن معين في الرجال، تحقيق: د. أحمد محمد نور سيف، دمشق: دار المأمون للتراث.
- ابن منجويه أحمد بن علي بن محمد بن إبراهيم، أبو بكر (428هـ)، رجال صحيح مسلم، تحقيق: عبد الله الليثي، الناشر: دار المعرفة - بيروت، الطبعة: الأولى، 1407
- الأبناسي، إبراهيم بن موسى بن أيوب، برهان الدين أبو إسحاق، القاهري، الشافعي (802هـ)، الشذا الفياح من علوم ابن الصلاح رحمه الله تعالى، تحقيق: صلاح فتحي هلال الناشر: مكتبة الرشد، الطبعة الأولى 1418هـ 1998م
- أبو داود، سليمان بن الأشعث بن إسحاق بن بشير بن شداد بن عمرو الأزدي السجستاني (275هـ)، سنن أبي داود، المؤلف: المحقق: محمد محيي الدين عبد الحميد، الناشر: المكتبة العصرية، صيدا - بيروت
- أبو عوانة، اسم المؤلف: الإمام أبي عوانة يعقوب بن إسحاق الاسفرائني (316هـ)، مسند أبي عوانة، دار النشر: دار المعرفة - بيروت
- الإسماعيلي، أبو بكر أحمد بن إبراهيم بن إسماعيل بن العباس بن مرداس الجرجاني (371هـ)، المعجم في أسامي شيوخ أبي بكر الإسماعيلي، تحقيق: د. زياد محمد منصور، الناشر: مكتبة العلوم والحكم - المدينة المنورة، الطبعة: الأولى، 1410هـ.
- الأصبهاني، أبو نعيم أحمد بن عبد الله بن أحمد بن إسحاق بن موسى بن مهران (430هـ)، حلية الأولياء وطبقات الأصفياء، المؤلف: الناشر: السعادة - بجوار محافظة مصر، 1394هـ - 1974م
- الآمدي، أبو الحسن سيد الدين علي بن أبي علي بن محمد بن سالم الثعلبي، الإحكام في أصول الأحكام: تحقيق: عبد الرزاق عفيفي، الناشر: المكتب الإسلامي، بيروت- دمشق- لبنان
- الأنصاري، سراج الدين عمر بن علي بن أحمد، المقنع في علوم الحديث، دار النشر: دار فواز للنشر - السعودية - 1413هـ، الطبعة: الأولى، تحقيق: عبد الله بن يوسف الجديع
- البخاري، اسم المؤلف: محمد بن إسماعيل بن إبراهيم أبو عبدالله البخاري الجعفي (256هـ)، التاريخ الكبير، دار النشر: دار الفكر - بيروت -، الطبعة: ، تحقيق: السيد هاشم الندوي
- البخاري، محمد بن إسماعيل أبو عبدالله الجعفي البخاري (256هـ)، (صحيح البخاري) الجامع الصحيح المختصر، تحقيق: د. مصطفى ديب البغا، الطبعة الثالثة، (1407هـ)، بيروت: دار ابن كثير.
- الترمذي، محمد بن عيسى أبو عيسى الترمذي (279هـ)، الجامع الصحيح (سنن الترمذي)، تحقيق: أحمد محمد شاكر وآخرون، بيروت: دار إحياء التراث العربي.
- الجوزجاني، إبراهيم بن يعقوب بن إسحاق السعدي، أبو إسحاق (259هـ) أحوال الرجال، تحقيق: عبد العظيم البستوي دار الاناشر: حديث اكادمي - فيصل آباد، باكستان
- الخرائطي، أبو بكر محمد بن جعفر بن سهل (327هـ)، مكارم الأخلاق ومعالها ومحمود طرائقها، تحقيق: مجدي السيد إبراهيم، دار النشر: مكتبة القرآن - القاهرة - 1411 هـ - 1990م

- الخطيب البغدادي، أبو بكر أحمد بن علي بن ثابت بن أحمد بن مهدي (463هـ)، الكفاية في علم الرواية، تحقيق: أبي عبد الله السورقي، إبراهيم حمدي المدني الناشر: المكتبة العلمية - المدينة المنورة
- الخطيب البغدادي أبو بكر أحمد بن علي بن ثابت بن أحمد بن مهدي (463هـ)، تاريخ بغداد، الناشر: دار الكتب- بيروت.
- الدرامي، عبد الله بن عبد الرحمن أبو محمد (255هـ)، سنن الدرامي، تحقيق: فواز أحمد زمرلي - خالد السبع العلمي، الطبعة الأولى، (1407هـ)، بيروت: دار الكتاب العربي.
- الذهبي، اسم المؤلف: محمد بن أحمد بن عثمان بن قايماز الذهبي أبو عبد الله (748هـ)، سير أعلام النبلاء، دار النشر: مؤسسة الرسالة - بيروت - 1413، الطبعة: التاسعة، تحقيق: شعيب الأرنؤوط، محمد نعيم العرقسوسي
- الذهبي، محمد بن أحمد بن عثمان بن قايماز الذهبي، أبو عبد الله الدمشقي (748هـ)، الكاشف في معرفة من له رواية في الكتب الستة، تحقيق: محمد عوامة، الطبعة الأولى، جدة: دار القبله للثقافة الإسلامية، مؤسسة علو، 1413هـ - 1992م.
- الذهبي شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان بن قايماز (748هـ)، تذكرة الحفاظ، الناشر: دار الكتب العلمية بيروت- لبنان، الطبعة: الأولى، 1419هـ - 1998م
- الذهبي، شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان بن قايماز (748هـ)، ميزان الاعتدال في نقد الرجال، تحقيق: الشيخ علي محمد معوض والشيخ عادل عبد الموجود، الطبعة الأولى، بيروت: دار الكتب العلمية، 1995م.
- الزيلعي، جمال الدين أبو محمد عبد الله بن يوسف بن محمد (762هـ)، نصب الراية لأحاديث الهداية مع حاشيته بغية الأمل في تخريج الزيلعي، تحقيق: محمد عوامة، الناشر: مؤسسة الريان للطباعة والناشر - بيروت - لبنان/ دار القبله للثقافة الإسلامية- جدة - السعودية، الطبعة: الأولى، 1418هـ/1997م
- السخاوي، شمس الدين أبو الخير محمد بن عبد الرحمن بن محمد بن أبي بكر بن عثمان بن محمد (902هـ)، الغاية في شرح الهداية في علم الرواية تحقيق أبي عائش عبد المنعم إبراهيم الناشر: مكتبة أولاد الشيخ للتراث الطبعة: الأولى، 2001م
- السخاوي، شمس الدين أبو الخير محمد بن عبد الرحمن بن محمد بن أبي بكر بن عثمان بن محمد (902هـ)، فتح المغيث بشرح الفية الحديث للعراقي المؤلف: المحقق: علي حسين علي الناشر: مكتبة السنة - مصر الطبعة: الأولى، 1424هـ/ 2003م
- السمعاني، عبد الكريم بن محمد بن منصور التميمي المروزي، أبو سعادات (562هـ)، الأنساب، تحقيق: عبد الرحمن بن يحيى المعلمي اليماني وغيره، الناشر: مجلس دائرة المعارف العثمانية، حيدر آبادي، الطبعة: الأولى، 1382 هـ - 1962 م
- الشاطبي، إبراهيم بن موسى بن محمد اللخمي الغرناطي (790هـ)، الاعتصام بتحقيق ودراسة: د. محمد بن عبد الرحمن الشقير، د سعد بن عبد الله آل حميد، د هشام بن إسماعيل الصيني الناشر: دار ابن الجوزي للناشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية الطبعة: الأولى، 1429 هـ - 2008 م
- الشيباني، أبو عبد الله أحمد بن محمد بن حنبل بن هلال بن أسد (241هـ)، سؤالات أبي داود للإمام أحمد بن حنبل في جرح الرواة وتعديلهم، تحقيق: د. زياد محمد منصور، الناشر: مكتبة العلوم والحكم - المدينة المنورة، الطبعة: الأولى، 1414
- الشيباني، اسم المؤلف: أحمد بن حنبل (241هـ)، مسند الإمام أحمد بن حنبل، الناشر: مؤسسة الرسالة، الطبعة: الثانية 1420هـ، 1999م، تحقيق: شعيب الأرنؤوط وآخرون
- العجلي، اسم المؤلف: أبي الحسن أحمد بن عبد الله بن صالح العجلي الكوفي نزيل طرابلس الغرب (261هـ)، معرفة الثقات من رجال أهل العلم والحديث ومن الضعفاء وذكر مذاهبهم وأخبارهم، دار النشر: مكتبة الدار - المدينة المنورة - السعودية - 1405 - 1985، الطبعة: الأولى، تحقيق: عبد العليم عبد العظيم البستوي
- العراقي، اسم المؤلف: زين الدين أبو الفضل عبد الرحيم بن الحسين العراقي (806هـ)، طرح التثريب في شرح التقريب، دار النشر: دار الكتب العلمية - بيروت - 2000م، الطبعة: الأولى، تحقيق: عبد القادر محمد علي

- العسقلاني، أبو الفضل أحمد بن علي بن حجر (852هـ)، تعجيل المنفعة بزوائد رجال الأئمة الأربعة، تحقيق: د. إكرام الله إمداد الحق، الناشر: دار البشائر . بيروت، الطبعة: الأولى 1996م.
- العسقلاني، أبو الفضل أحمد بن علي بن محمد بن أحمد بن حجر (852هـ)، نزهة النظر في توضيح نخبة الفكر في مصطلح أهل الأثر، تحقيق: عبد الله بن ضيف الله الرحيلي، الطبعة: الأولى، الناشر: مطبعة سفير بالرياض عام (1422هـ)
- العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر أبو الفضل الشافعي، (852هـ)، هذيب التهذيب، دار النشر: دار الفكر - بيروت - 1404 - 1984، الطبعة: الأولى
- العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر أبو الفضل، الشافعي (852هـ)، تقريب التهذيب، تحقيق: محمد عوامة، الطبعة الأولى، سوريا: دار الرشيد (1406هـ).
- العسقلاني، أحمد بن علي بن محمد بن أحمد بن حجر أبو الفضل، (852هـ)، فتح الباري، تحقيق: عبد العزيز بن عبد الله بن باز ومحب الدين الخطيب، دار الفكر (مصور عن الطبعة السلفية.
- الهروي، أبو الفضل محمد بن أبي الحسين بن الجارود الجارودي، الشهيد (317هـ)، علل الأحاديث في كتاب الصحيح المسلم بن الحجاج، تحقيق: علي بن حسن الحلبي، الناشر: دار الهجرة للنشر والتوزيع - الرياض.
- القاري، علي بن (سلطان) محمد، أبو الحسن نور الدين الملا الهروي (1014هـ)، شرح نخبة الفكر في مصطلحات أهل الأثر، تحقيق: محمد نزار تميم وهيثم نزار تميم، الناشر: دار الأرقم - لبنان/ بيروت
- المزي، اسم المؤلف: يوسف بن الزكي عبدالرحمن أبو الحجاج المزي (742هـ)، تهذيب الكمال، دار النشر: مؤسسة الرسالة - بيروت - 1400 - 1980، الطبعة: الأولى، تحقيق: د. بشار عواد معروف
- المقدسي، اسم المؤلف: محمد بن أحمد بن عبد الهادي بن عبد الحميد بن عبد الهادي بن يوسف بن محمد بن قدامة المقدسي الحنبلي، أبو عبد الله الجماعيلي (620هـ)، المحرر في الحديث، دار النشر: دار المعرفة - لبنان/ بيروت - 1421 هـ - 2000م، الطبعة: الثالثة، تحقيق: د. يوسف عبد الرحمن المرعشلي، محمد سليم إبراهيم سمارة، جمال حمدي الذهبي
- النسائي، أحمد بن شعيب أبو عبد الرحمن (303هـ)، المجتبى من السنن، تحقيق: عبد الفتاح أبو غدة، الطبعة الثانية، حلب: مكتب المطبوعات الإسلامية (1406هـ).
- النووي، محي الدين بن شرف بن مري، (676هـ)، التقريب والتيسير لمعرفة سنن البشير النذير، دار النشر: دار الكتاب العربي - بيروت - 1405 - 1985، الطبعة: الأولى، تحقيق: محمد عثمان الخشت.
- النووي، أبو زكريا يحيى بن شرف بن مري، (676هـ)، صحيح مسلم بشرح النووي، الطبعة الثانية، بيروت: دار إحياء التراث العربي (1392هـ).
- النيسابوري، مسلم بن الحجاج أبو الحسن القشيري، (261هـ)، (صحيح مسلم) المسند الصحيح المختصر بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله ﷺ، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، الناشر: دار إحياء التراث العربي - بيروت.

حركة الإخوان المسلمين في مصر 1928-1954م

د. زمن حسن كريدي

د. هيثم عبد الخضر معارج

جامعة ذي قار/ كلية الآداب جامعة ذي قار/ كلية التربية للعلوم الإنسانية

The Movement of Muslim Brotherhood in Egypt (1028-1954)

Dr. Zaman Hasan Kreidy\ College of Arts / University of Dhikar

Dr. Haitham Abdul Kidhir\ College of Education for Human Sciences / University of Dhikar

zozo_zaman@yahoo.com

Abstract

During the second half of the 19th century and the beginning of the 20th century, there was an ideological and national rise in the Arab homeland. There were some trends like secular, liberal, reformational or religious trends. Some of the religious trends have reformational objectives and others have ancestral objectives.

المقدمة

ظهرت في الوطن العربي نهضة فكرية وقومية خلال النصف الثاني من القرن التاسع عشر ومطلع القرن العشرين، انبثقت عنها تيارات مختلفة ومنها التيار العلماني ذا التوجهات القومية او ليبرالية او اصلاحية تجديدية، كذلك الحال بالنسبة الى التيار الديني فهناك من كان توجهه اصلاحي وآخر سلفي، فنتج عن هذه النهضة بفعل العوامل التي اثرت في قيامها احزاب وجمعيات وصحف... الخ، فكان من بينها ولادة حركة اسلامية جديدة، تشكلت بوادرها الاولى في مصر لينطلق تأثيرها الى العالم الاسلامي وتعرف "بحركة الإخوان المسلمين".

المبحث الأول: حركة الإخوان المسلمين في مصر عام 1928

البدايات والنشوء

قامت النظرية السياسية لأبناء العامة من الناحية التاريخية على اساس نظام الخلافة، والفقهاء السياسي لديهم يميل الى تمسكهم بالحوادث⁽¹⁾، لذلك وصفت الحركة الإسلامية بأنها "خميرة النهضة في جسد الأمة او في جسد يريد الإقلاع، عليها استنهاض طاقات هذا الجسد كله بلا استثناء وحشد كل قوى الأمة في المواجهة واستبعاد وتأجيل كل ما يبعث على التفرقة والتشردم والتجزئة"⁽²⁾. نتج عن الأوضاع المتردية التي شهدتها الأمة العربية خلال النصف الثاني من القرن التاسع عشر ومطلع القرن العشرين، وذلك بفعل سيادة التخلف والجهل وسوء إدارة السلطة الحاكمة، البوادر الاولى للنهضة الفكرية التي شملت تيارات متعددة انضوت تحت مفهومها الواسع، ولعل التيار الديني كان من بين التيارات المهمة الذي استنهض هممه بفعل هذه النهضة.

ثم كان لسقوط الدولة العثمانية وبروز الأطماع الاستعمارية وتفكك العالم الاسلامي الذي صاحبه دعوات وافكار جديدة كالقومية والاشتراكية والرأسمالية والبلشفية، فأصبح العالم الإسلامي تتجاذبه مختلف التيارات الفكرية والسياسية، ولم تكن الساحة العربية والإسلامية تخلو من وجود الحركات الإسلامية، التي ترى ان الامة على اختلاف اجناسها والوانها مدركة تماما بان حالها لا يمكن ان يستتب ويلتئم بدون ارجاع تلك الخلافة التي انتهت مع سقوط الدولة العثمانية، وقد حملت العديد من الحركات شعار عودة الخلافة في مختلف الديار الاسلامية كما نادى بعودتها العديد من العلماء والشخصيات، فضلاً الى رغبة هذه الحركات بالتححرر من تأثير الغزو الاجنبي لاسيما الفكري والاجتماعي عن طريق عودة المسلمين الى الكتاب والسنة، وكان من بين هذه الحركات، حركة الإخوان

⁽¹⁾ مركز الامام الخميني الثقافي، (الحكومة الاسلامية) دراسات في الفكر السياسي الاسلامي، ط1، الاميرة للطباعة والنشر، بيروت، 2005، ص60.

⁽²⁾ محمد مورو، الحركة الإسلامية في مصر من 1928 الى 1993 رؤية من قرب، ط1، الدار المصرية للنشر والتوزيع، القاهرة، 1994، ص46.

المسلمين⁽¹⁾. وتأثر زعماء حركة الاخوان المسلمين باراء المفكرين والمصلحين الذين برزوا على الساحة العربية امثال جمال الدين الافغاني⁽²⁾، ومحمد عبده⁽³⁾، ومحمد رشيد رضا وهو احد تلامذة محمد عبده وهو الاكثر تأثيراً في الحركة الاسلامية المصرية، لجهوده في التنظير للحركة الاسلامية من خلال الدعوة الى المصادر الاولى والى تفسير جديد للنصوص، ليس من اجل اعادة مركز الخلافة فحسب وانما قيام الدولة الاسلامية يجمعها العدل والمساواة وحفظ المصالح ومنع المفساد والامر بالمعروف والنهي بالمنكر، لذلك كانت آراء دعاة الاتجاه الفكري قائمة على فكرة الاصلاح الديني بما يتوافق مع مقتضيات العلم والعصر، الامر الذي ادى الى تهيئة مفهوم الدولة والدين⁽⁴⁾. ودمجت هذه الحركة ما بين الاسلام والسياسة ولم تفصل بينهما، فتولد لديها مفهوم الفكر السياسي الاسلامي عند العامة، وهي بذلك تتطرق من المفهوم ذاته الذي انطلق منه تيار ديني في العراق تبنى الاسس ذاتها ولكن من منظور مختلف⁽⁵⁾.

ان من اهم الشواغل الفكرية التي اهتم بها المفكرون الإسلاميون المعاصرون هو شغل الدولة في الفكر الإسلامي، أي هل أن الدولة الإسلامية التي يدعون لها في الواقع لها جذور تاريخية أصيلة⁽⁶⁾، فمسألة قيام الفقهاء (علماء الدين) بدور قيادة حركة التغيير والوعي في المجتمع العربي الإسلامي عموماً، جاء من منطلق تجديد الفكر الديني الإسلامي عن طريق فهم جديد للإسلام ونصوصه⁽⁷⁾. لذلك عدت حركة الاخوان المسلمين كبرى الحركات الاسلامية التي ظهرت في مصر، وامتدت على نطاق واسع في الوطن العربي والعالم الاسلامي، اذ تأسست جماعة الاخوان المسلمين في آذار 1928 في الاسماعلية، بعد اجتماع في منزل مؤسس الجماعة ومرشدها الاول حسن البنا⁽⁸⁾، وقد ضم هذا الاجتماع ستة من الذين اهتموا واعجبوا بفكاره فتحدثوا اليه قليلا ثم بايعوه جميعا على ان يعملوا للإسلام والمسلمين⁽⁹⁾، وقال قائلهم: "بم نسمي انفسنا؟ جمعية، نادي، طريقة، نقابة، حتى نأخذ الشكل الرسمي؟ فرد عليهم البنا: لا هذا ولا ذاك دعونا من الشكليات والرسميات ولكن اول اجتماعنا واساسه الفكرة والمعنويات والعمليات، نحن اخوه في خدمة الاسلام فنحن اذا الاخوان المسلمون"⁽¹⁰⁾.

- (1) ايمان عبد الحميد الدباغ، جمعية الاخوة الإسلامية في العراق 1949-1954، جامعة الموصل، كلية الآداب، 2005، ص9-10.
- (2) محمد جمال الدين الافغاني: هو محمد جمال الدين بن صفر بن علي بن المير رضي الدين بن محمد بن القاضي المير أصيل الدين، وقد اختلف المؤرخون في عودة نسبه الى بلاد فارس او الافغان، لكنهم يتفقون على أن نسبه يعود إلى أسرة تتصل بال البيت الأطهار، ولد في قرية (أسعد آباد) إحدى قرى مقاطعة (كندر) من أعمال (كابل) في بلاد الأفغان في العام 1838، من أبرز المصلحين العرب ومن رواد النهضة الفكرية العربية، للمزيد من التفاصيل ينظر: صباح كريم رباح الفتلاوي، جمال الدين الأفغاني والعراق (دراسة تحليلية في التأثير والتأثر المتبادل)، اطروحة دكتوراه، جامعة بغداد، كلية الآداب، 2010، ص1 وما بعدها.
- (3) الشيخ محمد عبده: (1849-1905)، من المصلحين العرب المصريين، أسهم في حركة النهضة العربية الإسلامية الحديثة وأيد ثورة أحمد عرابي في العام 1882، واجه التغلغل الاستعماري عن طريق الإصلاح الشامل على وفق منهج توفيقى يرتكز على الشريعة الإسلامية والعلوم الحديثة. للتفاصيل ينظر: معن زياره، معالم على طريق تحديث الفكر العربي، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1987، ص229-232.
- (4) ياسين هاشم الموصلي، التيار السياسي الاسلامي في مصر (خلال النصف الاول من القرن العشرين)، بحث مقدم الى أ.د احمد ناجي الغريزي، جامعة الكوفة، كلية الآداب، دت، ص5.
- (5) بدأت بوادر التأثير السياسي لمدينة النجف ولمرجعتها الدينية تظهر بصورة جلية على اثر معاضدة هذه المرجعية للفتاوى الدينية التي صدرت من سامراء لتحريم امتياز التنبك في بلاد فارس عام 1892، كرد فعل على تزايد النشاط البريطاني وتغلغل النفوذ الاجنبي هناك، فكان النجاح الذي حققته فتاوى علماء الدين والتأثير الواسع الذي لقيته في مختلف المناطق قد انهى تلك الازمة بانتصار سجل لصالح المؤسسة الدينية في هذه المدينة. للمزيد من التفاصيل ينظر: علاء عزيز كريم، موقف الحوزة العلمية في النجف الاشرف من التطورات السياسية في العراق 1921 — 1924، رسالة ماجستير، جامعة بابل، كلية التربية، 2007، ص33؛ مقدم عبد الحسن الفياض، تاريخ النجف السياسي 1941-1958، ط1، دار الأضواء، بيروت، 2002، ص19.
- (6) محمد ابراهيم فلفل، الفكر السياسي عند الشيخ محمد مهدي شمس الدين، رسالة ماجستير، (جامعة بغداد، كلية العلوم السياسية، 2009، ص41.
- (7) رحيمة عبد الحسين العامري، اثر المجددين في الحياة السياسية والثقافية في النجف 1945-1963، أطروحة دكتوراه، الجامعة المستنصرية، كلية التربية، 2006، ص33-34.
- (8) حسن البنا: هو الشيخ حسن بن احمد بن عبد الرحمن البنا (1906-1949)، ولد في المحمودية بمصر في بيئة اسلامية وكان على راس اسرته، والده احد العلماء المشهورين في عصره، درس حسن البنا الابتدائية في قريته، وفيها حفظ اكثر القرآن الكريم، ثم انتقل الى مدرسة المعلمين، بدمهور ثم تخرج عام 1927 من دار العلوم بالقاهرة، عين مدرسا في مدينة الاسماعيلية ومن هنا بدا نشاطه لنشر الدعوة، وبدا ينشر دعوته في المساجد والمقاهي ويلقى المحاضرات والخطب، وبعد توسع الدعوة خُصص لها دار واسعة في الاسماعيلية ثم انتشرت الى مدن اخرى في الاسكندرية والسويس وفي بقية انحاء مصر، للمزيد ينظر: محسن محمد، من قتل حسن البنا؟، ط2، دار الشروق، القاهرة، 1987، ص9؛ ايمان عبد الحميد الدباغ، المصدر السابق، ص10-11.
- (9) وهم كل من حافظ عبد الحميد، احمد الحصري، فؤاد ابراهيم، عبد الرحمن حسب الله، اسماعيل عز، زكي المغربي، فضلا عن رئيس هذا التنظيم وهو حسن البنا. للمزيد من التفاصيل حول آلية الالتقاء هذه الشخصيات وتنظيمهم ينظر: محمد شوقي زكي، الاخوان المسلمون والمجتمع المصري، مكتبة وهبة، القاهرة، 1954، ص10.
- (10) ايمان عبد الحميد الدباغ، المصدر السابق، ص10.

لم تكن حركة الاخوان المسلمين هي الحركة الاولى في مصر التي كان توجهها اسلامي، فقد سبقتها تنظيمات وجمعيات اسلامية اخرى، انبثقت مفاهيمها من التيار الاسلامي السلفي. ومنها جمعية مكارم الاخلاق، والجمعية الشرعية، وجمعية انصار السنة وكانت اهداف هذه الجمعيات منبثقة من التعاليم الاسلامية⁽¹⁾، الا ان هذه الجمعيات لم تكن ذا شهرة واسعة، ولم تكن ذا شعبية جماهيرية كحركة الاخوان التي كانت سريعة الانتشار.

الاسس والمبادئ

حدد حسن البنا على اعتبار انه قائد هذه الحركة الاسلامية، الاهداف والاسس لها من خلال ما يأتي:

- 1- سلامة الاعتقاد والاجتهاد وطاعة الله تبارك وتعالى وفق الكتاب والسنة.
 - 2- الحب في الله والاعتصام بالوحدة الاسلامية.
 - 3- التأدب بأدب الاسلام الحنيف.
 - 4- تربية النفس والترقي بها الى معرفة الله تعالى واثار الآخرة على الدنيا.
 - 5- الثبات على المبدأ والوفاء بالعهد مع اعتقاد ان اقدس المبادئ هو "الدين".
 - 6- الاجتهاد في نشر الدعوة الاسلامية بين طبقات الامة ابتغاء وجه الله.
 - 7- حب الحق والخير اكثر من أي شيء في الوجود⁽²⁾.
- اما منهاج الحركة فقد لخصها حسن البنا في عدة كلمات: "ايها الاخوان: انتم لستم جمعية خيرية ولا حزبا سياسيا ولا هيئة موضوعية لاغراض محدودة المقاصد، ولكنكم روح جديد يسري في قلب هذه الامة فيحييه بالقران، ونور جديد يشرق فيبدد ظلام المادة بمعرفة الله، وصوت داو يعلو مردداً دعوة الرسول (صلى الله عليه وعلى اله) ومن الحق الذي لا غلو فيه ان تشعروا انكم تحملون هذا العبء بعد ان تخلى عنه الناس، واذا قيل لكم الام تدعون؟ فقولوا ندعو الى الاسلام الذي جاء به محمد (صلى الله عليه وعلى اله) والحكومة جزء منه والحرية فريضة من فرائضه، فان قيل لكم هذه سياسة! فقولوا هذا هو الاسلام ونحن لا نعرف الاقسام وان قيل لكم انتم دعاة ثورة، فقولوا نحن دعاه حق وسلام نعتقده ونعتز به، فان ثرتم علينا ووقفتم في طريق دعوتنا فقد اذن الله ان ندفع عن انفسنا وكنتم الثائرين الظالمين وان قيل لكم انكم تستعينون بالاشخاص والهيئات فقولوا: "أَمَّا بِاللَّهِ وَحْدَهُ وَكَفَرْنَا بِمَا كُنْتُمْ بِهِ مُشْرِكِينَ" فان لجوا في عدوانهم فقولوا: "سَلَامٌ عَلَيْكُمْ لَا نَبْتَغِي الْجَاهِلِينَ"⁽³⁾.

في حين اوضح البنا وسائل حركته التي من خلالها يمكن الاستدلال عن خصائصها، فهذه الوسائل هي:

- 1- الايمان العميق.
- 2- التكوين الدقيق.
- 3- العمل المتواصل، فقد لخص مؤسسها خصائصها من خلال رؤيته الخاصة على "انها دعوة سلفية، لانها تدعو الى العودة الى الاسلام، وطريقة سنية لان اعضائها يحملون انفسهم بالعمل على السنة النبوية، وحقيقة صوفية لانهم يعلمون ان اساس الخير طهارة النفس، وهيئة سياسية لانهم يطالبون باصلاح الحكم واقامة الخلافة... الخ"⁽⁴⁾، ثم انه بين اركان البيعة بالنسبة للعامة ممن اراد الدخول في هذه الحركة بقوله: "ايها الإخوان الصادقون أركان بيعتنا عشرة فحفظوها، الفهم، الإخلاص، العمل، الجهاد، التضحية، الطاعة، الثبات، التجرد، الإخوة والثقة"⁽⁵⁾.

(1) حسين محسن علي جابر، الطريق الى جماعة المسلمين، ط4، دار الوفاء، المنصورة، 1990، ص41.

(2) السيد يوسف، الإخوان المسلمون: هل هي صحوة اسلامية؟، ج2، حسن البنا والبناء الفكري، ط1، مركز المحروسة، دم، 1994، ص7-8.

(3) ايمان عبد الحميد الدباغ، المصدر السابق، ص13.

(4) حسين محسن علي جابر، المصدر نفسه، ص337، 333.

(5) حول شروحات اركان البيعة لدى حركة الاخوان المسلمين. ينظر: المصدر نفسه، ص333-336.

يتضح مما تقدم ان حسن البناء قد وضع الأسس والمبادئ والأركان والمنهاج، العام لحركته حتى تكون حركة منظمة وغير عشوائية، ليضمن بذلك إدامتها وعدم ظهورها لمرحلة معينة، وإنما أراد من خلال إرساء قواعدها لديمومتها إلى مراحل لاحقة بالنسبة لمرحلة ظهورها، ويمكن القول انه نجح إلى حد ما في تحقيق هذه الغاية، والدليل على ذلك استمرارها الى وقتنا الحالي. اما بالنسبة للمرتكزات الاساسية التي يراها الاخوان المسلمون واجبة لقيام الدولة الاسلامية ونجاحها تتحصر في:

1- القرآن الكريم مصدر اساس للتشريع.

2- اعتماد الشورى في ادارة الدولة.

3- احترام ارادة الامة⁽¹⁾.

وعلى هذا الاساس ابدى الاخوان اهتماماً بجميع جوانب الحياة الاجتماعية، الاقتصادية والسياسية، فضلاً عن الجوانب العبادية والعقائدية حسب تعبيرهم، فهم يرون ان الاسلام نظام متكامل شامل، وهو السبيل النهائي للحياة بنواحيها كافة وهو قابل للتطبيق في كل زمان ومكان، وان مبادئ الاسلام لها القدرة على تنظيم شؤون الناس في الدنيا والآخرة، فالإسلام "عقيدة وعبادة ووطن وجنسية ودين ودولة وروحانية، وعمل ومصحف وسيف"⁽²⁾.

المبحث الثاني: النشاط السياسي لحركة الإخوان المسلمين 1932-1954

كان منظم حركة الإخوان في مصر حسن البناء ناقماً على النظام السياسي القائم في مصر، لذلك حاول زرع افكاره هذه في نفوس اتباعه ويمكن الاستدلال ذلك وبوضوح من خلال الرسائل التي كان يوجهها اليهم.

رأى حسن البناء مظاهر السلطة والحكم البريطاني والملكي، وما انطوى عليهما من فساد اجتماعي والتحلل الاخلاقي وظهور تيارات التغريب، الامر الذي ترك في نفسه اثرأ عميقاً وردود افعال دافع من خلاله عن الدين⁽³⁾، فقد قال في احدى رسائله عن موقفه من نظام الحكم "نحن لهذا لا نعترف بأي نظام حكومي، ولا بهذه الاشكال التقليدية التي ارغما اهل الكفر واعداء الاسلام على الحكم بها والعمل عليها"، وتعتبر حركة الإخوان ان النظام القائم في مصر آنذاك والانظمة التي سبقتها، انظمة جاهلية لا تعايش معها ولا لقاء معها ولا تتنازل عن شيء من امور الدين والعقيدة، ولا مهاندتها بل يجب اعلان الحرب عليها وتغييرها ومفاصلتها واعتزالها شعورياً اي كرهها والبراءة منها، والولاء لله ولرسوله وللاذين امنوا⁽⁴⁾. وانبتقت افكار الإخوان المسلمين من هذه المنطلقات، وتجددت من خلالها رؤاهم ازاء السلطة الحاكمة، وبالتالي فأنهم يرون جهادها حق مشروع لانها لا تعبر عن الاسلام ولا تلتزم بمفاهيمه.

يصف بعض المؤرخين حسن البناء بأنه كان خبيراً بالقضايا الاسلامية والاحداث السياسية في العالم الاسلامي وخارج العالم الاسلامي، ويحدث المسلمون ومنه الإخوان بهذه الاحداث والقضايا، ويقدم المواقف الشرعية من هذه الاحداث، فتجد في رسائله عن الاستعمار الغربي والدول الاستعمارية وما استعمرته من بلاد المسلمين، وحركات الجهاد في تلك البلاد ويحدد بوضوح ان العلاج هو الجهاد والجهاد فقط⁽⁵⁾.

وافق هذه الأفكار تدهور واضح لأوضاع مصر السياسية والاقتصادية والاجتماعية في مرحلة الثلاثينيات من القرن العشرين. والتي اثرت بشكل كبير على توجه العامة نحو دعوة حركة الإخوان والانتماء الى فروعها واتجاهاتها، فقد كانت مصر تعاني من الانقسامات الحزبية لاسيما بعد سقوط الجبهة الوطنية التي ابرمت معاهدة عام 1930 بين مصر وبريطانيا، والتي بموجبها حصلت مصر على استقلالها السياسي الشكلي في ظل الحكومة البريطانية، وتدهور العلاقة بين حزب الوفد الذي كان قد تأسس مسبقاً بزعامة

(1) هاشم عبد الرزاق صالح الطائي، التيار الاسلامي في الخليج العربي دراسة تاريخية 1945-1991، ط1، الانتشار العربي، بيروت، 2010، ص66.

(2) المصدر نفسه، ص65-67.

(3) حسن البناء، مذكرات الدعوة والداعية، دار الكتاب العربي، القاهرة، دت، ص49؛ ياسين شهاب الموصلي، المصدر السابق، ص9.

(4) محمد قادر ابو فارس، منهج التغيير عند الشهيد حسن البناء وسيد قطب، ط1، دار البشير للعلوم والثقافة، طنطا، 1999، ص16، 18.

(5) محمد قادر ابو فارس، الفقه السياسي عند الامام الشهيد حسن البناء، ط1، دار البشير للعلوم والثقافة، طنطا، 1999، ص17.

سعد زغلول⁽¹⁾، الذي كان من ابرز قادة الثورة التي حدثت في مصر عام 1919، فنتيجة هذه الاحداث كان من الطبيعي ان تتلقف التيارات السياسية والفكرية الجديدة تلك الظروف والمعاناة لتعمل في اطار جديد على استقطاب الشباب، وكانت حركة الاخوان السبابة في هذا المضممار⁽²⁾.

انتقل البنا في عام 1932 الى القاهرة وانتقلت الحركة معه، فبدأ نشاطه السياسي بالاتساع من خلال اصدر الحركة عدد من الصحف، فقد اصدرت جريدة (الاخوان المسلمين) وكانت هذه الجريدة لسان حال الحركة وذلك عام 1933، واختير محب الدين الخطيب (1886-1969) مديرا لها، وكانت جريدة الاخوان المسلمين اسبوعية ثم اصبحت يومية⁽³⁾.

عمدت الحركة الى تنظيمها السياسي من خلال عقدها المؤتمرات الخاصة بأعضائها. ففي مايس عام 1933 عقد الاخوان مؤتمرهم الاول في القاهرة وفيه اقر النظام الداخلي للحركة، الذي قسمتها الى وحدات تنظيمية مختلفة ابتداءً من (الاسرة) وهي اصغر وحدة تنظيمية وتتألف من 5 افراد، ثم (الشعبة) التي ترتبط بمكتب المنطقة وهذا بدوره يرتبط (بالمكتب الاداري) الذي يرتبط هو الآخر (بالمركز العام) الخاضع لسيطرة (المُرشد العام)⁽⁴⁾. وهو كما يتضح في المخطط التالي:



شهدت حركة الاخوان انعطافة فكرية، برزت بشكل واضح خلال انعقاد المؤتمر الخامس في كانون الثاني 1938، ويمكن اعتبار هذا المؤتمر هو الحد الفاصل ما بين مرحلة التأسيس للحركة وبين العمل السياسي الواضح لها، اذ اعلن حسن البنا ان هذا المؤتمر انطلاقة العمل السياسي بقوله "ونحن الآن، وقد اشتد ساعد الدعوة وصلب عودها، واصبحت تستطيع ان توجه ولا تُوجّه وان تؤثر ولا تتأثر، نهيب بالكبراء والاعيان والهيئات والاحزاب ان ينضموا الينا، وان يسلكوا سبيلنا وان يعملوا معنا، وان يتركوا هذه المظاهر الفارغة التي لا غناء فيها، ويتوحدوا تحت لواء القرآن الكريم ويستظلوا براية النبي الكريم ومنهاج الاسلام القويم..⁽⁵⁾".

⁽¹⁾ سعد زغلول: هو سعد ابراهيم ولد عام 1859، وتعلم القراءة والكتابة وحفظ القرآن في كتاب القرية والتحق بالأزهر الشريف عام 1871 في الحقبة التي كان جمال الدين الأفغاني مقيماً في مصر، وبعد ابعاد الأخير عن مصر عام 1879 تتلمذ سعد على يد الشيخ محمد عبده ثم عملاً معاً في تحرير جريدة "الوقائع" عام 1880، فصل سعد زغلول من وظيفته بتهمة اشتراكه في حركة احمد عرابي عام 1882، زاول بعد ذلك مهنة المحاماة، وحصل على شهادة الليسانس عام 1897، بعد دخوله كلية الحقوق في جامعة باريس. أصبح وزيراً للمعارف عام 1906، والعدلية عام 1910. انتخب عضواً في انتخابات الجمعية التشريعية عام 1913، كان من ابرز قادة ثورة عام 1919 في مصر، وثفي على اثرها مرتين الأولى إلى جزيرة مالطا (Malta) والثانية إلى جزيرة سيشل (Ceshall) في المحيط الهندي، أصبح رئيساً للوزارة المصرية عام 1924، توفي في عام 1927. ينظر: منار عبد المجيد عبد الكريم، علي صبري ودوره السياسي والعسكري في مصر حتى عام 1971، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة المستنصرية، كلية التربية، 2009، ص6.

⁽²⁾ ياسين شهاب الموصلي، المصدر السابق، ص12.

⁽³⁾ ايمان عبد الحميد الدباغ، المصدر السابق، ص11.

⁽⁴⁾ هاشم عبد الرزاق صالح الطائي، المصدر السابق، ص64.

⁽⁵⁾ هاشم عبد الرزاق صالح الطائي، المصدر السابق، ص65؛ ياسين شهاب الموصلي، المصدر السابق، ص13.

أصبحت الدعوة عام 1938 متكاملة العناصر مستوفية المنهج، إذ أصبح لها أكثر من (50) شعبة، وفي عام 1939 بدأت مرحلة النشاط السياسي تبرز في فكر الإخوان، لاسيما وانهم ارسوا فكرهم السياسي من خلال الركائز الثلاث الاساسية التي وضعوها في مؤتمراتهم الخامس الاتف الذكر، وكانت هذه الركائز بهي:

1- شمولية الإسلام لكافة جوانب الحياة كافة.

2- أن الإسلام نابع من مصدرين رئيسين هما القرآن والسنة.

3- أن الإسلام قابل للتطبيق في كل مكان وزمان⁽¹⁾.

أطلق الإخوان نشاطهم السياسي من خلال اعلانهم في جريدة (النذير) التي تأسست منذ عام 1938، وكانت جريدة اسبوعية مقالاً حمل عنواناً عريضاً "اتجاه الاخوان المسلمين الوطني وابتداء اشتراكهم في الكفاح السياسي في الداخل والخارج"، وهذا معناه ان الحركة كانت لديها توجهات بالتوسع ليس فقط بداخل مصر وانما ايضا في الخارج، ولكن على مستوى الافكار وجذب المؤيدين، على اعتبار ان عالمية الفكر الاخواني مستمدة من عالمية الفكر الاسلامي⁽²⁾، ثم انتشرت حركة الاخوان انتشاراً واسعاً في مصر، حتى بلغ عدد المنتسبين اليها اكثر من نصف مليون شخص، لاسيما بعد انضمام فئات وشرائح مختلفة من المجتمع المصري لها، فأصبح للحركة قاعدة شعبية واسعة اهله للمشاركة في تطورات الاحداث السياسية، وليس فقط على الساحة المحلية المصرية (المشاركة في المظاهرات والانتفاضات الوطنية)، بل على المستوى الخارجي⁽³⁾، وهذا ما سنتطرق له لاحقاً.

دخلت حركة الاخوان المسلمين مرحلتها الناضجة كمنظم مقبولة لدى الاوساط الاجتماعية، وكمهينة سبسية علنية وكمشروع للإصلاح والتغيير وفقاً للذين آمنوا بهذه الافكار، فتضاعفت الجهود من اجل زيادة دور الحركة خاصة خلال الحرب العالمية الثانية (1939-1945)، بعد تزايد نشاطها بين الاوساط الطلابية في الجامعات المصرية، ومن خلال انشاء مركز تدريب عسكرية ورياضية في انحاء متفرقة من مصر، وتأسيسها فروع عنها بما يعرف بـ (الاخوات المسلمات) حيث وصل عدد المنتسبات من النساء الى هذه الحركة ما يقارب 5000 امرأة، ووصل عدد فروع الحركة في كافة انحاء مصر عام 1948 الى 1000 فرع ينتمي اليه حوالي 500,000 عضو، فضلاً عن 500,000 آخرين من المؤيدين والداعمين⁽⁴⁾.

على الرغم من المواقف السياسية التي تبنتها حركة الاخوان المسلمين في مصر، الا ان ثمة من يشكك بمواقف البنا الوطنية ويستند في ذلك الى المحاباة التي كان يبديها البنا مع الملك المصري ورئيس وزرائه⁽⁵⁾، لدرجة ان البنا شبه معاهدة صدقي بيفن المرفوضة من المصريين بصلح الحديبية، وفي المقابل كانت السلطة الحاكمة تقسح المجال للاخوان لممارسة نشاطهم بحرية⁽⁶⁾.

وفي 8 كانون الاول 1948، اصدر محمود فهمي النقراشي⁽⁷⁾، رئيس الوزراء المصري، قراره بحل جماعة الاخوان المسلمين ومصادره اموالهم واعتقال ابرز قادتها، نتيجة تحريض رسمي من سفراء الدول الثلاث (بريطوانيا، فرنسا، امريكا) لخشيته من الروح الفدائية التي ابداهها الاخوان في حرب فلسطين، وبعد فترة قصيرة اغتيل النقراشي واتهم الاخوان بقتله، وهتف انصار النقراشي في جنازته بأن رأس النقراشي برأس البنا الذي اغتيل فعلاً في 12 شباط 1949 وهو في السيارة امام جمعية الشبان المسلمين بالقاهرة بتدبير من الحكومة، وامر الاطباء بتركه دون علاج فظل ينزف حتى توفي، وقد افزعت شخصيته كما يصورها احد الباحثين الغرب والصهيونية العالمية والحركات الهدامة، لذلك بدأت تتحرك من وراء الكواليس للتخلص منه ووجدوا غايتهم في الحكومة المصرية، وكان يوم التخلص

(1) ايمان عبد الحميد الدباغ، المصدر السابق، ص11؛ هاشم عبد الرزاق صالح الطائي، المصدر السابق، ص65.

(2) ياسين شهاب الموصلي، المصدر السابق، ص13.

(3) هاشم عبد الرزاق صالح الطائي، المصدر السابق، ص68.

(4) ياسين شهاب الموصلي، المصدر السابق، ص14.

(5) كان الملك فاروق ورئيس وزرائه اسماعيل صدقي، الذي كانت تربطهما علاقة سيئة مع معظم فصائل الحركة الوطنية.

(6) هاشم عبد الرزاق صالح الطائي، المصدر السابق، ص69.

(7) محمود فهمي النقراشي: ولد بالاسكندرية عام 1888، التحق بمدرسة المعلمين بالقاهرة، ثم تنقل في وظائف التدريس بعد تخرجه عين وكيلا لمحافظة القاهرة عام 1924، ثم وكيلا لوزارة الداخلية ثم وزير للمواصلات 1930-1936، شكل اول وزارة رئاسية عام 1945 ثم عام 1946، اغتيل عام 1949. للمزيد من التفاصيل ينظر: احمد عطية الله، القاموس السياسي، ط3، دار النهضة العربية، القاهرة، 1968، ص1303-1304.

منه عبدا لهم شمل ارجاء اوربا باكملها فأبدوا فرحهم وكأنهم في عيد، يقول سيد قطب⁽¹⁾، "كنت في مستشفى للعلاج في امريكا وحدث ان رأيت هناك فرحة عارمة على وجوه الاطباء والممرضين والمرضى ووزعت الخمر وكأنهم في عيد أو احتفال والفرحة تملئ وجوههم وعندها سئلت عن سبب هذا الفرح فقالوا لي (قتل البنا) قال فو الله ما سمعتها حتى دخلت في الدعوة" وهو يومئذ لم يكن من الاخوان⁽²⁾.

اصيبت حركة الاخوان المسلمين بالشلل على اثر اغتيال البنا، ولم تستف من صدمتها الا بعد قيام ثورة 23 تموز 1952، اذ اعلنت الحركة عن تأييدها للثورة، لكنها لم تشارك في الحكومة التي تشكلت آنذاك على اعتبار انها لا تحكم بالشريعة الاسلامية، ولم يحاول قادة الثورة الاصطدام بالحركة في بادئ الامر، غير ان هذه العلاقة لم تستمر طويلاً بين الطرفين وسرعان ما اصطدمت توجهات قيادة الثورة بتوجهات الاخوان، ليتم بعد ذلك حل حركة الاخوان من جديد وحظر نشاطها السياسي بذريعة محاولة اغتيال جمال عبد الناصر في الاسكندرية وذلك عام 1954، لتعود بعد ذلك الى نشاطها السري حتى عام 1970⁽³⁾.

المبحث الثالث: انتشار حركة الإخوان المسلمين في الوطن العربي

من وسائل التربية عند الإخوان المسلمين وحسب رؤيتهم الخاصة. إعلان دعوتهم الى العالم، وان ينضم لها كل جزء من الوطن العربي الذي فرقته السياسة الغربية وأضاعت وحدته المطامع الأوربية، وهم بذلك لا يعترفون بالتقسيمات الإدارية السياسية ولا يسلمون بالاتفاقيات الدولية التي تجعل من الوطن العربي دويلات صغيرة ممزقة يسهل - ابتلاعها من الغاصبين - ولا يستكون على هضم حرية الشعوب، ولما "كان الرايخ الالمانى يفرض نفسه حامياً لكل ما يجري في عروق دم الالمان"، فأن العقيدة الاسلامية توجب على كل مسلم قوي ان يعتبر نفسه حامياً لكل من تشربت نفسه تعاليم القرآن....وان تكون راية الله خافقة عالية في تلك البقاع التي سعدت بالاسلام حيناً من الدهر، فالاندلس وصقلية والبلقان وجنوب ايطاليا وجزائر بحر الروم، كلها مستعمرات اسلامية يجب ان تعود الى احضان الاسلام، ويجب ان يعود البحر الابيض والبحر الاحمر بحيرتين اسلاميتين كما كان قبل"⁽⁴⁾.

يتضح من خلال ما تقدم ان دعوة حركة الاخوان المسلمين لا تقتصر الى اعادة ترسيخ تعاليم الاسلام فقط في الوطن العربي، بل العمل على اعادة المستعمرات الاسلامية التي انسلخت عن الاسلام بفعل السياسة الغربية المتبعة فيها.

بدأ الاخوان المسلمون بنشر حركتهم في خارج مصر مركزين بالدرجة الاساس على نشر دعوتهم بين الاوساط الطلابية العربية التي تدرس في الجامعات المصرية، حتى اذا ما عادوا الى اوطانهم عملوا على نشر فكر الاخوان فيها، فكان ذلك مثاراً لتأسيس حركة الاخوان في الوطن العربي⁽⁵⁾.

اتبعت حركة الاخوان وسيلة الفكر الاممي لنشر افكارهم في الوطن العربي، وذلك من خلال دعوتهم الى تغيير الانظمة الحاكمة وبالتالي اعداد الجماهير العربية وتعبئتها من اجل الكفاح المسلح ضد السلطة الحاكمة. اذ يرى سيد قطب ان التغيير ينبغي "ان يكون عن طريق تكوين تنظيم ناجح، يتنامى هذا التنظيم ويزداد قوة وانتشاراً حتى تكون هناك قاعدة اسلامية صلبة قادرة على التغيير الشامل للانظمة الجاهلية"⁽⁶⁾، كما ان قادة الحركة يستندون الى ان مفهوم الاسلام السياسي، كل محاولة لإقحام الدين في

⁽¹⁾ سيد قطب: ولد عام 1906 في احدى القرى وتدعى "موشا" التابعة لمحافظة اسبوط في صعيد مصر، تخرج من الابتدائية عام 1918، سافر الى القاهرة للدراسة والتحق بمدرسة المعلمين الاولى عام 1922، ثم مدرسة دار العلوم 1925 ثم كلية دار العلوم 1929، حتى تخرج بشهادة البكالوريوس في الآداب عين مدرساً ثم مفتشاً في التعليم الابتدائي وصادر عام 1945 اول كتاب اسلامي له التصوير الفني في القرآن الكريم، وفي عام 1948 اوفدته وزارة المعارف الى امريكا للاطلاع على مناهج التعليم ونظمه وبقي فيها حوالي السنتين عاد بعدها عام 1950 وعين مراقب مساعد للبحوث الفنية حتى استقال عام 1952، نشر العديد من البحوث والمقالات، اعتقل بعد حادثة المنشية وحكم عليه وافرغ عنه عام 1964 بتوسط من الرئيس العراقي عبد السلام عارف، ثم اعتقل مرة اخرى عام 1965 وادعم فيها بتهمة التآمر على الحكومة المصرية. ينظر: ايمان عبد الحميد الدباغ، المصدر السابق، ص12-13؛ عادل حمودة، سيد قطب سيرة الاب الروحي لجماعات العنف، ط3، دار الخيال، مصر الجديدة، 1996، ص20 وما بعدها.

⁽²⁾ ايمان عبد الحميد الدباغ، المصدر السابق، ص12-13.

⁽³⁾ ياسين شهاب الموصلي، المصدر السابق، ص16.

⁽⁴⁾ علي عبد الحليم محمود، وسائل التربية عند الاخوان المسلمين دراسة تحليلية تاريخية، ط4، دار الوفاء، المنصورة، 1990، ص27-28.

⁽⁵⁾ ياسين شهاب الموصلي، المصدر السابق، ص13.

⁽⁶⁾ محمد قادر ابو فارس، منهج التغيير عند الشهيد حسن البنا وسيد قطب، ص32.

التعاملات الدنيوية للأفراد والمجتمعات، وهو الأمر الذي ينأى بالاسلام عن كونه يتناول كل مفاسل الأمور دون التعرض لجزيئات الحياة وهو ما يتجسد في العصر الحديث بفكرة "الدولة الدينية"⁽¹⁾.

لكنهم يرون "ان الاسلام لا يملك ان يؤدي دوره الا ان يتمثل في مجتمع، اي ان يتمثل في امة فالبشرية لا تستمع الى عقيدة مجردة، لا ترى مصداقيتها الواقعية في حياة مشهودة، لابد من "بعث" لتلك الامة التي واراها تراكم الاجيال وركام التصورات وركام الاوضاع والانظمة التي لا صلة لها بالاسلام، ولا بالمنهج الاسلامي... وان كانت تزعم انها ما تزال تزعم انها قائمة فيما يسمى بـ "العالم الاسلامي"⁽²⁾.

انطلاقاً من هذه الأفكار فإن الإخوان المسلمين عمدوا الى تجسيد هذه الرؤى من خلال نقلها الى ارض الواقع لتصبح أكثر فاعلية، وقد كانت الأرضية لاسيما في الوطن العربي مهياة بما يكفي لتجد هذه الأفكار صداها في المجتمعات العربية، ولتتولد عنها قاعدة شعبية عربية مؤمنة بها بل ومؤيدة بصورة فعالة لها.

أولاً: سوريا، فلسطين والأردن

انبثقت عن حركة الاخوان عدة فروع انتشرت في ارجاء الوطن العربي، فكانت ان اسست فرع لها في دمشق عام 1939، بقيادة مصطفى السباعي كمراقب عام للاخوان المسلمين في سوريا، وقد لعب الاخوان في سوريا دوراً في فلسطين لا يقل شأناً عن اخوانهم الآخرين من المصريين وغيرهم من العرب، وساهموا مساهمة فعالة في الدفاع عن مناطق حيوية في فلسطين⁽³⁾.

اشترك اعضاء حركة الاخوان المسلمين في نكبة عام 1948 المتعلقة بقضية فلسطين، ويذكر احد المؤرخين "اشترك الاخوان في حرب فلسطين اتاح لهم التسليح والتمرن على القتال، كما كشفت هذه الحرب عن مدى استعدادتهم الحربي ومدى نفوذهم، حتى خشيت الحكومة المصرية سطوتهم"⁽⁴⁾، افتتح الإخوان المسلمين فرعاً لهم في فلسطين عام 1949، حيث ظهرت اول تنظيمات الإخوان في مدن مختلفة كان من بينها القدس ويافا وحيفا ونابلس وطولكرم وغزة وغيرها، وتأسست اول خلية للاخوان المسلمين في الاردن عام 1943، بقيادة الحاج عبد اللطيف ابو قرة المراقب العام للاخوان المسلمين في الاردن في ذلك الوقت، وقد لقيت الحركة هناك ترحيباً من قبل الحكومة الاردنية، ولم يكن موقف الجماعة يختلف عن بقية الاحزاب الاخرى من القضايا الاردنية، الا في قضية مصر في عهد جمال عبد الناصر حيث كان موقفها سلبياً منها تضامناً مع اخوانهم في مصر وكان ذلك في عهد الشيخ محمد عبد الرحمن خليفة المراقب العام للاخوان المسلمين في الاردن⁽⁵⁾.

ثانياً: أفريقيا

افتتحت حركة الإخوان فرع لها في السودان عام 1946⁽⁶⁾، ولقد لعب هذا الفرع دوراً مهماً في مقاومة التنصير في السودان الذي كان قد استقل امره، وقد بلغ عدد شعب الإخوان في السودان حوالي (50) شعبة، وانتشرت الدعوة في بعض بلدان شمالي أفريقيا وشرقها، حيث افتتح فرع للإخوان في ارتيريا المغرب الاقصى وتونس وبلدان اخرى عديدة⁽⁷⁾.

ثالثاً: الخليج العربي

أ-السعودية: وجهت للبنا مؤسس حركة الإخوان اتهامات عديدة فيما يتعلق بحصوله على الدعم المادي من قبل السعودية، التي شهدت هي الأخرى وجود حركة سلفية أطلق عليها بـ "الوهابية" وقد باتت جلية للعيان منذ عام 1910، الا ان حسن البنا لم ينكر هذه الحقيقة بل اشار الى وجود علاقة مبكرة بين حركة الاخوان في مصر والسعودية تعود الى تنظيمها الاول عام 1928، بقوله "ان

(1) رفعت السعيد، حسن البنا متى... كيف... ولماذا؟، ط10، دار الطليعة الجديدة، دمشق، 1997، ص223.

(2) سيد قطب، معالم في الطريق، بحث منشور على شبكة المعلومات الدولية الانترنت، ص3-4.

www.tawhed.ws

(3) ايمان عبد الحميد الدباغ، المصدر السابق، ص14.

(4) حسين محسن علي جابر، المصدر السابق، ص309.

(5) ايمان عبد الحميد الدباغ، المصدر السابق، ص14.

(6) كانت شعبة جيبوتي التي فتحت عام 1932 هي اول شعبة تفتح للاخوان خارج حدود مصر.

(7) ايمان عبد الحميد الدباغ، المصدر السابق، ص15.

فضيلة الشيخ حافظ وهبة وزير المعارف ليقوموا بالتدريس في معاهدها الناشئة، وكانت الحكومة المصرية لم تعترف بالحكومة السعودية تنفيذا للسياسة الانجليزية..... فاتصل بي السيد محب الدين الخطيب وحدثني بهذا الشي فوافقت مبدئياً، ويستطرد في حديثه الذي تم بينه وبين المستشار السعودي وأنه قد وضع عليه جملة من الشروط⁽¹⁾، الا ان هذا الامر لم ينجح واختير مدرساً غيره، ونتيجة للصراع المصري - السعودي في ما يتعلق بالاراضي المقدسة، وداخل هذا الاطار النسقي والفكري لهذا الصراع يأتي دور رشيد رضا الذي ارتبط به حسن البنا الى درجة كبيرة، وقد كان رشيد رضا على اتصال وثيق بالنظام السعودي، اذ استخدم مدرسة حركة الاخوان ومجلته المنار لنشر الفكر الوهابي والتبشير بالنظام السعودي، ومن ثم يمكن القول بان علاقة البنا والاخوان بفكر رشيد رضا ونشاطه السياسي قد قادهم بشكل او بآخر الى الارتباط بالفكر الوهابي، حتى كانت هناك الكثير من الافكار والاعمال التطبيقية مشتركة بين الجانبين كفكرة الجهاد والتكفير والمظهر الخارجي والعنف والارهاب وغيرها⁽²⁾.

ب-اليمن: كان الاتصال الاول بين حركة الاخوان المسلمين واهالي اليمن عام 1938 عندما انعقد المؤتمر البرلماني العالمي لقضية فلسطين، اذ قرر المؤتمر حضور وفد عربي لحضور مؤتمر المائدة المستديرة في لندن، فأوفدت اليمن ممثلين عنها في حين اوفدت السعودية ممثل واحد، فوصل الثلاثة الى القاهرة وانتدبت حركة الاخوان محمود ابو السعود احد أعضائها ليكون مترجماً للوفد لاجادته اللغة الانكليزية، وكان الاتصال الثاني اثناء الجلسات التمهيدية لإنشاء الجامعة العربية، ثم بدأ دور حركة الإخوان خلال ثورة اليمن عام 1948 والتي آلت نتيجتها الى الفشل، وبالتالي اخفق الإخوان في تحقيق مآربهم بإنشاء دولة إسلامية في اليمن⁽³⁾.

ج-العراق: يعود ظهور حركة الاخوان المسلمين وانتشارها في العراق وخاصة في الموصل، إلى بداية الاربعينيات وقد كانت متبلورة ضمن محورين 1- دعاة الحركة 2- مجلات الاخوان المسلمين، ويعود ذلك الى طبيعة أهل الموصل واحتفاظهم بعمق تقاليدهم العربية الاصلية، لذلك كانت استجابة اهلهما للحركات الاسلامية سريعة، فقد حرص الاءاء على توجيه ابنائهم الى العقيدة السليمة، لذا فالحركة ظهرت في الموصل اولا على يد ابنائها وقاموا فيما بعد بنشرها بين اخوانهم في الوقت الذي لم يظهر هكذا تنظيم في بغداد حتى عام 1945، بدأ انتشار الدعوة في العراق بعد رجوع محمد محمود الصواف⁽⁴⁾، من الازهر عام 1940، والذي سبق ان تعرف على حركة الاخوان المسلمين في مصر، واستطاع من خلال عمله كواعظ سيار ان ينشر افكار الاخوان من خلال المحاضرات والدروس التي كان يلقيها، اما في بغداد فقد بدأ اهالي بغداد يتعرفون على فكر الاخوان من خلال الصحف والمجلات المصرية الاسلامية وخاصة صحف (الاخوان المسلمين)، التي بدأت ترد الى المكتبات، ومع مرور الايام ازداد عدد قرائها، حيث افتتح الاستاذ قاسم الرجب مكتبة في سوق الاعظمية توفر فيها معظم الصحف الاسلامية، ومنها صحف الاخوان، وكان الحاج ابراهيم عبد الرزاق الكتبي الاعظمي يتولى بيعها، كما افتتحت مكتبة في باب الشيخ مقابل الحضرة الكيلانية، وفي نهاية عام 1948 افتتحت مكتبة تحت لافتة (الاخوان المسلمين) في سوق الاعظمية المقابل لجامع الامام الاعظم، وقد ساهم محمد طه الفياض (صاحب جريدة السجل) مساهمة فعالة في افتتاح المكتبة، وقد جلب محتويات مكتبته الخاصة من مؤلفات ومراجع الى

⁽¹⁾ كان من اهم الشروط التي وضعها البنا ان لا يعمل كموظفاً يتلقى مجرد تعليمات لتنفيذها، بل صاحب فكرة يعمل على ان تجد مجالها الصالح في دولة ناشئة هي امل من امل الاسلام والمسلمين - حسب تعبيره- شعارها العمل بكتاب الله وسنة نبيه تحري سيرة السلف الصالح. للمزيد من التفاصيل ينظر: محمد ابو الاسعاد، السعودية والاخوان المسلمون، مركز الدراسات والمعلومات القانونية لحقوق الانسان، مصر الجديدة، 1996، ص101-102.

⁽²⁾ محمد ابو الاسعاد، المصدر السابق، ص115 وما بعدها.

⁽³⁾ محمود عبد الحليم، الإخوان المسلمون أحداث صنعت التاريخ رؤية من الداخل، ج 1 1928-1948، ط5، دار الدعوة، الإسكندرية، 1994، ص401-402.

⁽⁴⁾ هو محمد بن محمود بن عثمان بك الطائي، ولد في الموصل 1915 وسط اسره عرفت بالتقوى، درس على يد مشايخ الموصل ودخل المدرسة الفيصلية ثم مارس التدريس في المدارس الابتدائية، درس في الازهر وحصل على الشهادة العالمية منها عام 1946 عين استاذاً في كلية الشريعة عام 1948، وساهم في الاحداث السياسية التي مرت على العراق، انضم الى عدة جمعيات، واسس جمعية الأخوة الإسلامية واصبح مراقبها العام، ترك العراق عام 1959 ليتوجه الى سوريا ثم السعودية وتولى فيها عدة مناصب منها عضو بالمجلس التأسيسي لرابطة العالم الاسلامي وعضو بالمجمع الفقهي الاسلامي للرابطة ومستشارا لوزراء المعارف السعودية، ابدى اهتماما لقضايا العالم الاسلامي ومنها قضية افغانستان، توفي في 9 تشرين الاول عام 1992. للمزيد من المعلومات ينظر: ايمان عبد الحميد الدباغ، المصدر السابق، ص24.

مكتبة الاخوان المسلمين على سبيل الاعارة، وتولى صالح مهدي الدباغ الملقب بـ (أبو صفوان) مسؤولية ادارتها وعبد الكريم عبد الرزاق الملقب بـ (باكستاني) مسؤولية امين صندوق⁽¹⁾.

الخاتمة

اعتبرت حركة الاخوان المسلمين من اهم ما مثل مفهوم التيار الديني في مصر ذا الاتجاه السلفي، القائم على رؤى ومفاهيم خاصة ادمج من خلالها ما بين تعاليم الدين الاسلامي القائمة على الكتاب والسنة، وما بين المفهوم المعاصر لقضايا واحداث الامة العربية لينتج عنه الاسلام السياسي، وهذا يتضح من خلال السمات التالية لهذه الحركة.

- ❖ هيأت الظروف التي كانت محيطة بالوطن العربي بصورة عامة ومصر بصورة خاصة، الارضية الملائمة لانبثاق حركة الاخوان المسلمين، لاسيما وان مؤسسها حسن البنا كانت افكاره رؤاه الدافع الاكبر في تشكيل هذا التنظيم التي ابتدأ بست اشخاص فضلاً عن مؤسس، لينتهي بطبقة جماهيرية كبيرة ما بين عضو فعال في الحركة، وما بين مؤيد وداعم لها.
- ❖ لم يختلف تنظيم الحركة عن سائر التنظيمات الاخرى، من حيث المراحل التي مر بها فقد انتقل من مرحلة التنظيم الضعيف السري الى مرحلة التنظيم العلني ذا القاعدة الشعبية المتينة، ليوافقه بذلك التحديات السياسية المعاصرة له وهو في مرحلة الكفاح السياسي وان جاء في البدء على نطاق ضيق ومحدود.
- ❖ لم يقتصر نشاط حركة الاخوان المسلمين على مصر فقط، بل ان منظورها عمدوا الى اتخاذها منحاً اممياً، مستثنين بذلك على مفهوم عالمية الفكر الاسلامي، وهذا ما دفعهم الى نشر افكارهم واساليبهم في الكفاح الى سائر الاقطار العربية الاخرى، وكانت قناة الاتصال الاولى بينهم وبين الدول العربية وجود الطلبة العرب في الجامعات المصرية، وهذا يعني ان فكرهم خرق اذهان الفئة المثقفة في المجتمع العربي، وبالتالي فإن آلية وصول هذا الفكر ستكون اسرع وارصن من الطرق الاخرى.
- ❖ ارتبط بمفهوم حركة الاخوان المسلمين عدد كبير من المفاهيم والاسس لتشكل المنهج الذي ارتسمه مؤسسها وليكون الاطار الحيوي لبناء جيل مؤمن بهذه المفاهيم، ليكون مستعداً لمواجهة السلطة مستنداً على تعاليم الاسلام ومفاهيمه، وان جاءت ضمن آراء منظري هذه الحركة.

المصادر

الرسائل والاطاريح الجامعية

- 1- ايمان عبد الحميد الدباغ، جمعية الاخوة الإسلامية في العراق 1949-1954، جامعة الموصل، كلية الآداب، 2005.
- 2- رحيب عبد الحسين العامري، اثر المجددين في الحياة السياسية والثقافية في النجف 1945-1963، أطروحة دكتوراه، الجامعة المستنصرية، كلية التربية، 2006.
- 3- صباح كريم رياح الفتلاوي، جمال الدين الأفغاني والعراق (دراسة تحليلية في التأثير والتأثر المتبادل)، اطروحة دكتوراه، جامعة بغداد، كلية الآداب، 2010.
- 4- علاء عزيز كريم، موقف الحوزة العلمية في النجف الاشرف من التطورات السياسية في العراق 1921 - 1924، رسالة ماجستير، جامعة بابل، كلية التربية، 2007.
- 5- منار عبد المجيد عبد الكريم، علي صبري ودوره السياسي والعسكري في مصر حتى عام 1971، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة المستنصرية، كلية التربية، 2009.
- 6- محمد ابراهيم فلفل، الفكر السياسي عند الشيخ محمد مهدي شمس الدين، رسالة ماجستير، (جامعة بغداد، كلية العلوم السياسية، 2009.

(1) ايمان عبد الحميد الدباغ، المصدر السابق، ص22-24، 32.

الكتب العربية والمعرية

- 1- احمد عطية الله، القاموس السياسي، ط3، دار النهضة العربية، القاهرة، 1968.
 - 2- السيد يوسف، الاخوان المسلمون: هل هي صحوة اسلامية؟، ج2، حسن البنا والبناء الفكري، ط1، مركز المحروسة، دم، 1994.
 - 3- حسن البنا، مذكرات الدعوة والداعية، دار الكتاب العربي، القاهرة، د.ت.
 - 4- حسين محسن علي جابر، الطريق الى جماعة المسلمين، ط4، دار الوفاء، المنصورة، 1990.
 - 5- رفعت السعيد، حسن البنا متى... كيف... ولماذا؟، ط10، دار الطليعة الجديدة، دمشق، 1997.
 - 6- عادل حمودة، سيد قطب سيرة الاب الروحي لجماعات العنف، ط3، دار الخيال، مصر الجديدة، 1996.
 - 7- علي عبد الحليم محمود، وسائل التربية عند الاخوان المسلمين دراسة تحليلية تاريخية، ط4، دار الوفاء، المنصورة، 1990.
 - 8- محسن محمد، من قتل حسن البنا؟، ط2، دار الشروق، القاهرة، 1987.
 - 9- محمد ابو الاسعاد، السعودية والاخوان المسلمون، مركز الدراسات والمعلومات القانونية لحقوق الانسان، مصر الجديدة، 1996.
 - 10- محمد شوقي زكي، الاخوان المسلمون والمجتمع المصري، مكتبة وهبة، القاهرة، 1954.
 - 11- محمد قادر ابو فارس، منهج التغيير عند الشهيد حسن البنا وسيد قطب، ط1، دار البشير للعلوم والثقافة، طنطا، 1999.
 - 12- —، الفقه السياسي عند الامام الشهيد حسن البنا، ط1، دار البشير للعلوم والثقافة، طنطا، 1999.
 - 13- محمد مورو، الحركة الإسلامية في مصر من 1928 الى 1993 رؤية من قرب، ط1، الدار المصرية، القاهرة، 1994.
 - 14- محمود عبد الحليم، الاخوان المسلمون احداث صنعت التاريخ رؤية من الداخل، ج1 1928-1948، ط5، دار الدعوة، الإسكندرية، 1994.
 - 15- مركز الامام الخميني الثقافي، (الحكومة الاسلامية) دراسات في الفكر السياسي الاسلامي، ط1، الاميرة للطباعة والنشر، بيروت، 2005.
 - 16- معن زياده، معالم على طريق تحديث الفكر العربي، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1987.
 - 17- مقدم عبد الحسن الفياض، تاريخ النجف السياسي 1941-1958، ط1، دار الأضواء، بيروت، 2002.
 - 18- هاشم عبد الرزاق صالح الطائي، التيار الاسلامي في الخليج العربي دراسة تاريخية 1945-1991، ط1، الانتشار العربي، بيروت، 2010.
- البحوث المنشورة وغير المنشورة**
- 19- سيد قطب، معالم في الطريق، بحث منشور على شبكة المعلومات الدولية الانترنت.
- <http://www.tawhed.ws>
- 20- ياسين هاشم الموصلي، التيار السياسي الاسلامي في مصر (خلال النصف الاول من القرن العشرين)، بحث مقدم الى أ.د احمد ناجي الغريبي، جامعة الكوفة، كلية الآداب، د.ت.

حوارية اللون عند التكعيبين

أ.م.د. فاطمة لطيف عبد الله الباحثة. روى ناظم حسن

جامعة بابل / كلية الفنون الجميلة

Colour Interaction According to Cubists

Asst. Prof. Dr. Fatima Latif Abdulla

Researcher. Ru'a Nadhum Hasan

College of Fine Arts / University of Babylon

hamz_ar@yahoo.com

Abstract

The problem of the study is the colour interaction according to cubists taking into consideration that the interaction has its aesthetic and connotative aspects which appear through the plastic structure of the piece of art.

الملخص

تبني الباحثان موضوعة بحثهما الذي بُني انطلاقاً من مشكلة أساسية تتمحور في دراسة (حوارية اللون عند التكعيبين)، وذلك باعتبار أنّ الحوارية مفهوم له أبعاده الجمالية والدلالية التي تظهر من خلال البناء التشكيلي للعمل الفني، إذ تسعى لتحقيق التواصل والاستمرارية. وقد اشتمل الفصل الأول للبحث هدف الدراسة وهو الكشف عن (حوارية اللون عند التكعيبين) والمقدمة للمدة من (1903 - 1908). فيما جاء الإطار النظري يتضمن مبحثين، وقد عُني المبحث الأول بدراسة الحوارية (مفاهيمياً)، وتضمن المبحث الثاني مفهوم الحوارية عند التكعيبين، وفي ختام الإطار النظري تمّ التطرق إلى ما أسفر عنه من مؤشرات. أما الفصل الثالث فقد تضمن مجتمع البحث الذي تعذر عدّه لسعة حجمه، على الرغم من اطلاع الباحثين على الكثير من المصورات، والمصادر ذات العلاقة، مثل (الكتب، والمجلات، ومواقع شبكة الانترنت)، إلا أنها لم تتمكن من حصر مجتمع البحث إحصائياً، وكانت عينة البحث عملياً فنيين تضمنت التقنية الزيتية. أما الفصل الرابع فقد خُصص لاستعراض (النتائج - الاستنتاجات - التوصيات - المقترحات) إذ استعرض الباحثان نتائج البحث، والتي كان منها:

1- تعد الحوارية فعلاً إنسانياً (ذاتياً - موضوعياً) تُفعل اشتغالاتها وفقاً لفعل جذلي أساسه الجانب المعرفي للفنان خالق العمل الفني، والمتلقي الذي يعد جزءاً أساسياً في إقامة ومواصلة الحوار.

2- الحوارية نوع من التحرر من القيود الكلاسيكية في القراءة الفنية التي لا تقف عند حدود معينة، والحوارية تتماز بالمرونة لكونها تتزامن مع جميع الفنون وعلى مختلف مدارسها، بما تتضمن من قواعد (فلسفية - علمية - أسلوبية) تتعالى نحو المطلق.

ومن أهم الاستنتاجات التي توصلت إليها الباحثة:

تنوعت اشتغالات الحوارية في نتائج (بيكاسو) وفقاً للبناء التشكيلي، الأمر الذي أدى إلى التنوع في اشتغالاتها من مستوى آخر، إذ انمازت بكونها مركبة البناء، لكونها تضمنت أكثر من جانب (مفاهيم - معرفي) من خلال تفاعل مختلف القوى (الحسية - الوجدانية - العقلية - الحدسية).

الكلمات المفتاحية: الحوارية، باختين، التكعيبية، الجمالية.

الفصل الأول

مشكلة البحث

يعد الفن ضرورة ملحة أكثر منه حاجة جمالية فحسب؛ لأنه المجال الأوسع والذي منه يفصح الإنسان عن امتلاكه للغة حوارية تفوق في قوة تعبيرها صراحة الكلمات، أو اللغة التواصلية العادية. وقد بدا ذلك واضحاً في رسومات البدائي، الذي كان الفن لديه عالم قائم بذاته، سحري، مقدس، فنتازي، حوار، يخترق عادية الحياة وتداوليته الطقوس ويجتاح منطق الأسباب فهو عالم تشاكلي معفي من البحث في العلل، مكتفياً بالنتائج.

على هذا النحو امتلك الفن حواريته الخاصة به، وصورته الهلامية البعيدة عن قبضة التشخيص، كما أنه ارتبط في الوقت نفسه بالمنظومة الاجتماعية وبأبعادها الإنسانية شتى. لذا فقد أصبح أداة معرفية، جمالية، طور الإنسان من استخدامه لها عبر اعتماده أساليب أدائية تخترق المألوف وتتجاوز جمود المعتاد وتجدد المعنى، حيث مكّنته بالتالي من الانتقال من قدرته على الاستدلال إلى الاكتشاف والإبداع وفكّ الشفرات والدلالة. وباختصار إلى قدرة الاستطاعة والتمكين. وطالما أن التواصل ونقل المعرفة يجب أن يتعدد طبقاً لتعدد المعارف وتنوعها من ناحية، ونوعية حاجات الإنسان من ناحية أخرى جهد الفن في إجراء هاتين النقلتين، فحاجة الغائب موصولة بحاجة الشاهد. حيث إنّ الحاجة دائماً تحتاج إلى معنى جديد يستوعب شكل ولون جديد، وقد بدأ الانطباعيون موجة التغيير هذه على الرغم من خطورتها وجدتها في بناء المعنى وتحريره من ارتباطاته الأكاديمية السابقة، ومن ثم زجه في سلسلة تغيرات حوارية لا تنتهي إلى هذا الوقت، إذ أقل ما فعلته هو التفعيل من قراءة المتلقي للفن عموماً وحمله على التعايش معه بكل كيانه المادي والروحي معاً.

فيما بعد توالى اتجاهات الرسم الأوربي الحديث في تفعيلها من اشتغالات الفن الحوار، وكان (التكبييون) رواداً في هذا المجال إذا منحوا اللون مزيداً من الحرية والدلالة. فلم يعد المعنى لصيقاً بالصبغة اللونية بل بحوارية استخدامه داخل اللوحة، مثيراً لمتعة جمالية خاصة، طالما حلم (التكبييون) بها، إنها متعة تخضع إلى معالجات لونية متفردة، خلقت حوارية بصرية يمكن إدراجها تحت مسمى مدرسي خاص بها ذي حقل دلالي يحتمل مختلف التأويلات التي تستدعي قراءة متلقي يقض توازي طبيعة هذه المعالجات اللونية أساساً. على هذا النحو أصبح اللون في لوحات (التكبييين) وسيلة لخلق انزياحات فكرية قبل أن تكون جمالية وذلك عبر انعكاساته من العلائقية المترادفة مع مدلوله المادي أو الارتباطي وزجه في تجنيس فني جديد حوارى الطابع والدلالة. تلغى فيه الحواجز بين عالم الرسم والواقع. ليصبح للون وظيفة حوارية تشظي المألوف وتبتعد عن المتعارف وتتعالى عن عادية التواصل. فاللون إذن بنية حوارية دالة مفرغة من قيود التجنيس الفيزيائي والمادي معاً. أي إنّ حوارية اللون في لدى (التكبييين) لا تنتمي إلى عالم اللون فحسب وإنما إلى مجموعة مفاهيم سوسولوجية، معرفية... وبالارتكاز إلى نوع من الاستعارة والمجاز وإحالات الدلالة. لذا نجد أن الأمر يتطلب من القارئ أن يهضم ويستوعب هذه الحوارية ويفك شفرتها الدلالية، وعليه يمكن القول بأن مشكلة البحث الحالي تتركز في الإجابة عن التساؤل الآتي: (ما حوارية اللون في رسوم التكبييين؟)

أهمية البحث والحاجة إليه: تتجلى أهمية البحث الحالي في الآتي:

- 1- يسلط البحث الحالي الضوء على واحدة من النظريات النقدية الحديثة والمهمة في مجال قراءة العمل الفني (اللوحة) ألا وهي الحوارية، وذلك عبر تناول الكيفية التي يتحول بها العمل الفني من مجرد خطاب جمالي إلى خطاب جمالي بصري حوار.
- 2- يختص البحث الحالي بدراسة واحد من أهم اتجاهات الرسم الأوربي الحديث، ألا وهو فن التكبي.
- 3- يفيد البحث الحالي المهتمين في مجال النقد والفن والتربية الفنية.

هدف البحث: يهدف البحث الحالي إلى التعرف:

- 1- حوارية اللون واشتغالاتها عند التكبييين.

حدود البحث: يتحدد البحث الحالي بدراسة اللون في رسوم (بابلو بيكاسو) والمنجزة للمدة من عام (1903_ 1908) والمتوفرة في أدبيات الفن والتربية الفنية.

تحديد المصطلحات:

الحوارية

الحوارية لغةً

((الحوار) حَدِيثٌ يَجْرِي بَيْنَ شَخْصَيْنِ أَوْ أَكْثَرَ فِي الْعَمَلِ الْقِصْصِيِّ أَوْ بَيْنَ مُمَثِّلِينَ أَوْ أَكْثَرَ عَلَى الْمَسْرَحِ))⁽¹⁾.

اصطلاحاً

الحوارية عند باختين ((هي جملة من الأفكار والرؤى التي عبر عنها في العديد من مؤلفاته المتنوعة الاختصاصات، وهو ما أضفى عليها بعداً معرفياً شمولياً يحتوي الفلسفي، والثقافي، والادبي والنقدي، واللساني والالانترولوجي، وبشكل عام فإن باختين استعمل مفهوم الحوارية لوصف العلاقة القائمة بين الخطابات، على اعتبار أنها تنتمي إلى عالم الخطاب لا إلى عالم اللسان، وتعلق بالعبر- لسانية وليس باللسانيات، وذلك لقيامها على المستوى الدلالي المشترك بين المتخاطبين))⁽²⁾. في حين يُعرّفها ميجان الرويلي بأنها ((إطار تتفاعل فيه مجموعة من الأصوات أو الخطابات المتعددة، إذ تتحاور متأثرة بمختلف القوى الاجتماعية من طبقات ومصالح فئوية، وغيرها))⁽³⁾.

إجرائياً: الحوارية: هي تفاعل قراءاتي يقام بين متلقي العمل الفني والمنظومة التشكيلية في العمل الفني نفسه، حيث يتم التركيز فيه على الأفكار والرؤى والطروحات التي يضمنها الفنان في لوحاته بما يُفعل الاستجابة النفسية للمتلقي وصولاً إلى تأطير هذه الأفكار بأبعادها الدلالية والجمالية ومتابعة سيل المعاني الاحالية في الغالب نظراً لاتخاذها لأكثر من مسار ومن توجه واحد.

الفصل الثاني

المبحث الأول:

مفهوم الحوارية (Dialogical Gritiesim)

الحوارية: تعود هذه النظرية للناقد السوفييتي (ميخائيل باختين) (1895-1975) *، حيث يؤكد إنَّ العمل الأدبي والروائي بوجه خاص إطار تتفاعل فيه مجموعة من الأصوات أو الخطابات المتعددة إذ تتحاور متأثرة بمختلف القوى الاجتماعية من طبقات ومصالح فئوية وغيرها، كما أنَّ كلَّ تغَيَّرٍ نحوي أو دلالي حينما يُعبَّر عن الحياة اليومية أو العمل الأدبي يعود ذلك إلى العلاقة بين المُتحدِّث والمُتلقِّي وما يتوقعه المتحدث من ردود فعل أو ما تأثَّر به من مقولة سابقة⁽⁴⁾. ويرى (باختين) أنَّ العلاقات الحوارية هي دخول لفظين، أو تعبيرين اثنين في نوع من العلاقة الدلالية تُدعى بـ(العلاقة الحوارية)، وهي علاقة دلالية تُقام بين جميع التعبيرات التي تقع ضمن دائرة التواصل اللفظي⁽⁵⁾. واستعمل (باختين) مفهوم الحوارية، ثم جاء بعده (تودوروف)، حيث عمل على بلورة أطروحته،

(1) مصطفى، إبراهيم، وآخرون: المعجم الوسيط، دار الدعوة، ج1، ص 205.

(2) حوارية باختين: دراسة في المرجعيات والمفردات نجاه عرب الشعبة، التواصل في اللغات والثقافة والادب العدد 31 سبتمبر 2012، ص 2

(3) الرويلي، ميجان، والبازغي، سعد: دليل الناقد الادبي ط 3، المركز الثقافي العربي، المغرب، 2002 ص 318.

* M. Bakhtine (1895 – 1975) يعد من أكبر المنظرين في الأدب بالإضافة إلى ذلك يعد فيلسوفاً اجتماعياً – حصل على شهادة الكلاسيكيات ودراسة النصوص وفقه اللغة من جامعة بتروغراد في عام (1918). وقد شغل منصب الأستاذية في كلية المعلمين التابعة لولاية مودوفيا النائية، وبحلول الستينيات ذاع صيته في روسيا وأصبح موضع إعجاب، وأعيد اكتشاف بعض أعماله مثل كتاب عن (دستوفيسكي) عام (1929)، وكتابه عن (رايليه)، حيث قدّمه في البداية أطروحة دكتوراه، وتمَّ نشره لأول مرة في الاتحاد السوفييتي عام (1965). درس الأسس الفلسفية للعلوم الإنسانية. والتي بقيت غير مكتملة حتى وفاته في آذار / مارس. وقد نشر بعض الكتب باسم بعض أصدقائه وأهم هذه الكتب (الفردية والماركسية وفلسفة اللغة) باسم (فولو سينوف)، و(الطريقة الشكلية في الدراسات الأدبية) تحت اسم (مدفديف)، للمزيد ينظر: ليتشه، جون: خمسون مفكراً أساسياً معاصراً من البنيوية إلى ما بعد الحداثة، ط1، ت: فاتن، البستاني، مراجعة: محمد بدوي، مركز دراسات الوحدة العربية للتوزيع، بيروت، لبنان، 2008، ص31-32.

(4) الرويلي ميجان، والبازغي سعد: دليل الناقد الأدبي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، 2007، ص211.

(5) تودوروف، تزفيتان: ميخائيل (باختين): المبدأ الحواري، ط1، ت: فخرى صالح، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، 1996، ص82.

وسلط الضوء عليها في كتابيه (المبدأ الحواري)، و(نقد النقد)، حيث ذكر في هذا الأخير - بأنّ النقد الحواري يعني النقاء صوتين أحدهما صوت الكاتب، والآخر صوت الناقد وليس لأي منهما امتياز على الآخر⁽¹⁾.

كما تطرّق (تودوروف) إلى مفهوم الحوارية، إذ عرّفه بأنّه ((مصطلح يستخدمه (باختين) للدلالة على وجود علاقة جوهرية بين التعبير والتعبيرات الأخرى))⁽²⁾، لذا فإنّ العلاقات الحوارية تُفَعّل كآلية قرائية في لبّ التعبير الفني الدال، وفي أدقّ مفرداته أو جزئياته، لكن بشرط أن يتبادل ويتفاعل فيها صوتان جدلاً حوارياً، وهذا ما أطلق عليه ((باختين)) (الحوار الجوهري). وهو إنّ العلاقات الحوارية تكون ممكنة، ليس فقط من خلال التعبيرات الكاملة للعمل الفني، بل لأي جزء من اللوحة يحمل قيماً دلالية، أو أي عنصر جمالي داخل بنية العمل الفني، بشرط أن لا يتم استيعابه على أنّه عنصر غير مسند، أو يحمل قيماً جمالية - دلالية، وإنّما كونه علامة دالة على موقف معين يخص إنساناً آخر⁽³⁾.

ولذا يمكن للباحثين القول إنّ كل الأعمال الفنية تحمل حواراً مختلف الموضوعات ومتباين الدلالات إلّا أنّه يخضع إلى قصدية التعبير المؤثر والمتفاعل، أي إلى قصدية التفاعل لبناء صورة ذهنية جمالية للعمل الفني موازية أو قريبة من تلك التي قصدها الفنان، لذا فآليات حوارية الفنون تشترك في تفاعلية العلاقات البنائية والأطراف القرائية، والقصدية التواصلية.

يُلزَم (باختين) أنّ على الفنان حينما يُنجز أعماله أن يأخذ بنظر الاعتبار إخضاعها إلى علاقات حوارية، وأنّ هذه الحوارات تتخذ صيغتها الفنية عندما يقوم الفنان بتوظيفها في بنية جديدة داخل العمل الفني؛ لكي تكتسب تعبيراً دالاً، وبالتالي فهي تُعدّ ترجمة لموقف أراد الفنان تفسيره من خلال عمله الفني هذا⁽⁴⁾. وهذا يتفق مع أطروحة (عبد الحميد شاكر) بأنّ الحوارية مفهومًا يصف تلك الصور العقلية المشتركة التي تنشأ في عقول الفنانين الذين يُبدعون الأعمال الفنية، وبين متلقي هذه النتائج الإبداعية⁽⁵⁾.

لهذا يؤكد (باختين) بأنّ دور الفنان يكمن في إعادة صياغة الصورة ليمنحها الحياة عبر أصواتها الحوارية، ويجعلها مفعمة بالنظم الإشارية المتعددة والمتداخلة، فضلاً عن ذلك يجعل نتاجه الإبداعي تتخلله بعض الثغرات حتى يمنح المتلقي لذة التخيل بين ما هو مرئي، واللامرئي، وبالتالي يمنحه متعة الإيحاء بالمعنى خالقاً بذلك تفاعلاً داخل بنية العمل الفني وخارجه⁽⁶⁾.

فالحوارية إذن تركيب وأداء وتقبل، أو هي ملفوظ وتلفظ واستقبال⁽⁷⁾.

هناك من يرى أنّ الحوارية ((شبكة من المعطيات اللسانية والبنوية والايديولوجيا، تتضافر فيما بينها لتكوّن خطاباً، فإذا استوى مارس تأثيراً عجبياً، من أجل إنتاج نصوص أخرى، فالنص قائم على التجددية بحكم مقروئيته، وقائم على التعددية بحكم خصوصية عطائته، تبعاً لكل حالة يتعرض لها في مجهر القراءة، فالنص من حيث هو، ذو قابلية للعطاء المتجدد بتعدد تعرضه للقراءة))⁽⁸⁾، لذا فإنّ الأصوات المتعددة تندمج في ((وحدة متماسكة مع صور الأفكار وتحرر من خلال انغلاقها المنولوجي على نفسها وتكتسب طابعاً حوارياً))⁽⁹⁾. فضلاً عن ذلك فالحوارية تتحقق من خلال التفاعل والتواشج بين عناصر العمل الفني مكونة بذلك وظيفتين أولهما تحديد موضوعة العمل الفني، والأخرى فتتضمن الدلالة الرمزية التي تحملها تلك العناصر المكونة لموضوعة العمل الفني⁽¹⁰⁾، لذلك فالحوارية ظاهرة تواصلية ذات نظام مرجعي تتجاوز أحادية الدلالة monosemic إلى تعدديتها Polysemie⁽¹¹⁾، ولذلك نجد أنّ الأعمال الفنية

(1) تودوروف، تزفيتان: نقد النقد، ط 1: سامي سويدان، مركز الإنماء القومي، 1986، ص 147.

(2) تزفيتان، تودوروف: المبدأ الحواري، مصدر سبق ذكره، ص 121.

(3) باختين، ميخائيل: شعرية دوستوفسكي، ط 1، ت: جميل نصيف التكريتي، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، 1986، ص 269.

(4) باختين، ميخائيل: شعرية دوستوفسكي، مصدر سابق، ص 268-269.

(5) شاكر، عبد الحميد: عصر الصورة السليبات والايجابيات، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب، مطابع الوطن، الكويت، 2005، ص 322.

(6) فضل، صلاح: قراءة الصورة وصور القراءة، سلسلة النقد العربي، دار رؤية للنشر والتوزيع، القاهرة، 2014، ص 18.

(7) المسدي، عبد السلام: قضية البنيوية، دراسة ونماذج، دار الجنوب للنشر، تونس، 1995، ص 52.

(8) مرتاض، عبد الملك: دراسة سيميائية تفكيكية لقصيدة "ابن ليلاي" محمد العبد آل خليفة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، (د.ت)، ص 55.

(9) ثامر، فاضل: الصوت الآخر، الجوهر الحوارية للخطاب الأدبي، دار الشؤون الثقافية العامة، 1992، ص 32.

(10) آل صونيت، مؤيد: الخطاب القراني، دراسة في البعد التداولي، ط 1، مكتبة الحاضر للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 2010، ص 3.

(11) المسدي، عبد السلام: قضية البنيوية، دراسة ونماذج، مصدر سابق، ص 53.

تمتدُّ بحواريتها عبر العصور ناقلة معها أبعاداً جمالية وتربوية واجتماعية... الخ. فهي وعاء تتفاعل فيه روح الفنان مع روح العمل الفني لتنتج رسالة تواصلية ذات مرجعية دلالية متعددة التأويل وكأنها أنجزت لكل الأزمان.

ويحدد (باختين) ثلاثة منطلقات أساسية من خلالها يتم التفاعل الحواري في العمل الفني هي:

- 1 - العلاقات الداخلية المقامة بين بنى العمل الفني، والتي طبقاً لفاعليتها تنطلق حوارية النتائج الفني.
 - 2 - العناصر الفنية والأحداث والشخص والخصوص والأسلوب والتقنية التي تُفد من خلالها العمل الفني على وفق معرفة الفنان وخاليه.
 - 3 العلاقة الحوارية المتبادلة بين المتلقي والفنان من جهة، وبين المتلقي والعمل الفني من جهة أخرى⁽¹⁾. لذا فالفنان على وفق المنظور الباكتيني لا يقوم بإنتاج شخصه داخل العمل الفني فحسب، بل يتعدى ذلك بكونه مُنتجاً للمعرفة ومحاوراً لثقافته ومجتمعه، ذلك أنَّ عمله الفني كيان مركَّب من الخطابات والملفوظات والعلامات المتعددة المرجع، فالفنان يُعدُّ مُنظِّماً للعلائق الحوارية المتبادلة بين اللغات والأجناس التعبيرية بين لغة الماضي والحاضر والمستقبل⁽²⁾، وعليه فإنَّ الحوارية ظاهرة مشخصة لكل خطاب لا تتأتَّى إلا من خلال التفاعل الحي بين بنى الخطاب⁽³⁾.
- إنَّ كل عمل نقدي يقوم به الناقد يُعدُّ حوارياً ولكن ((الحالة الوحيدة التي يعتبر النقد الحواري فيها مستحيلاً هي عندما يجد الناقد نفسه باتفاق كامل مع مؤلفه، ولا يمكن لأي نقاش أن يحصل إذ يجد الحوار نفسه وقد استبدل بالتفريط))⁽⁴⁾.
- وهنا يجد الباحثان تلاقياً واضحاً بين حوارية (باختين) وبين سعي الفنان إلى جعل نتاجاته غرائبية إلى درجة يمنع التطابق التام بين المعنى الذي يقصده، والمعنى الذي يقوم ببنائه المتلقي ؛ وذلك لتفعيل الجدل الحواري بينهما.
- كما ويُقدِّم (فنست كرابانزانو) مصطلحاً شبيهاً بمصطلح الحوارية هو حوار الظل، حيث يرى أنَّه حوار صامت، أو شبه مفصح عن نفسه تحت مستوى الوعي، وإن كان يتحول ليصل أحياناً إلى مستوى الوعي، وهذا النوع من الحوار يُشبه التفكير حين يتخذ صورة المحادثة⁽⁵⁾.

وهنا يرى الباحثان أنَّ الحوارية تُفعل آلياتها نحو وعي، ولا وعي الفنان والمتلقي على حد سواء لتحول فاعلية الروح إلى خطاب بصري مقروء يقوم العقل بتنظيم ترانتيته وفقاً لآليات نفسية، وأساليب تقنية وعلى نحو تصبح هذه الفاعلية (المادية / الروحية) عنصراً فعلاً ضمن خارطة الوجود الانساني.

ويرى (باختين) بأنَّ الايديولوجية ((تولد في ممارسة الكلام، وهي ليست نتاجاً للحياة الاجتماعية فقط، بل إنّما تقوم بإنتاج العلاقات الاجتماعية المعيشة وتُعيد إنتاج هذه العلاقات. وهي تولد من اصطدام العلامة بالعلامة والفكرة بالفكرة في عملية التفاعل الحواري الذي ينشأ وسطاً ايديولوجياً يقيم حول الكائن الإنساني غلافاً صلباً لا يستطيع الفكك منه))⁽⁶⁾.

وأما النقيض من ذلك والذي رفضه (باختين) هو مفهوم ((أحادية الصوت)) حيث يشير إلى ايديولوجية أحادية سائدة في العمل الفني وتمثاله في ذلك ((مفهوم المناجائية monologism، لذلك فالمونولوجية هي نفسها المناجائية))⁽⁷⁾.

المبحث الثاني

حوارية اللون في الفن التكعبي

قد عالج التكعبيَّة* معالم الأشياء عن طريق إعادة التشيد البنائي لها، حيث تمكن التعبيريون عن معالجتها عبر روح الحدس أو الاستبطان لديهم، أما الحوشيون فقد تعاملوا معها بأسلوب حر أنفعالي منفلت على صعيدي التقنية والأسلوب، أما الانطباعيون فقد

(1) تودوروف، تزفيتان: المبدأ الحواري، مصدر سابق، ص99.

(2) ميخائيل، باختين: الخطاب الروائي، مقدمة المترجم، طبت، محمد براءة، دار الفكر

(3) تودوروف، تزفيتان: مصدر سبق ذكره، ص84.

(4) تودوروف، تزفيتان: المبدأ الحواري، المصدر نفسه، ص151.

(5) عناني، محمد: المصطلحات الادبية الحديثة، ط1، مكتبة لبنان ناشرون، الشركة المصرية العامة للنشر، بيروت، 1996، ص45.

(6) تودوروف، تزفيتان: المبدأ الحواري، مصدر سابق، ص9.

(7) الشرقي، منيرة، المبدأ الحواري عند ميخائيل باختين، مجلة جيل الدراسات الادبية والفكرية، جامعة تبسة، العدد 3، 2014، ص82.

عالموها بأسلوب الانطباع الحسي الآتي، وعلى الرغم من كون التكعيبية ولدت من رحم (الوحشية) إلا أن هناك أختلافاً جوهرياً بين كليهما، تمثل في رفض التكعيبين المنشقين من الإصغاء والأنقياد للأنفعال الغنائي مفصلين بذلك وعلى رأسهم (جورج براك) بناء اللوحة بناءً هندسياً منطقيين من مقوله (براك) القاعده تصحح الأسلوب⁽¹⁾. فالذي شغل فكر التكعيبيين هو الاهتمام في بناء اللوحة لذلك عملوا على وفق أسلوب تعريف الشكل وتحويره وإعادة إلى شكله الأصلي المجرد، من أجل صياغه بأسلوب جديد يكون محرفاً جزئياً أو كلياً عن الواقع⁽²⁾.

أصبحت السمة الأساسية في البناء التشكيلي لدى التكعيبين هو تجسيد الأشكال الهندسية فجاءت مستقلة عن رؤية المتلقي، وبعيده عن خداع الحواس لذا شيد الفنان التكعبي البناء التشكيلي للعمل الفني وفق رؤية عقلية وهم بذلك أبتعدوا عن السهولة والتزويق التي نجدها عند الانطباعيون والوحشيون⁽³⁾. حيث انماز الفن التكعبي بأنه من حدسي فعندما يضع الفنان اللون على اللوحة فإنه لا ينشد المحاكاة اللونية بل لقيمتة المؤطرة للشكل لذلك فهم يرون الأشياء وفقاً حواراتهم وليس لأعينهم وهم بذلك أداروا ظهورهم لكل ما سبق من الفن⁽⁴⁾. ويمكن تحديد بدايتها عندما لاحظ (بيكاسو - براك) لأسلوب معين انماز به فن (سيزان)⁽⁵⁾.

إذ تأثر الأول من خلال تأمله لمجموعة من المنحوتات الموجودة على شكل أقنعه زنجيه حيث نُحتت من قبل فنانين افريقيين، وتم نقلها إلى فرنسا من خلال البحار والمستكشفين، حيث أنطبعت هذه المنحوتات في ذاكره كل من (فلامنك وديران) فكان لها وقعاً كبيراً في رسم مسار أسلوبهم⁽⁶⁾. لهذا تُعد (التكعيبية)* أكثر الحركات الفنية ثورية في مجال الفن الحديث لكونها عزفت عن الواقع الحسي فضلاً عن تخليها عن المنظور التقليدي والنمذجة لا بسبب موقعها المغاير تجاه الأشياء بل لكونها جنحت نحو الاقتراب من الحقيقة الداخلية (الجوهرية)، من أجل أن تقدم نظره شمولية، فالعمل التكعبي الواحد يفصح في الوقت ذاته عن جوانب مختلفه للأشياء دفعه واحده، لكون الإنسان ينظر إلى العالم نظره معقده، ما سعى إلى تصويره التكعيبون هو التعقيد من خلال وضع مظاهر الشيء المتعدده جنباً إلى جنب في الوقت ذاته على سطح اللوحة بغية تجسيد رؤيتهم الفكرية لا البصرية، فالعين عادة يتعذر عليها جميع الاشياء في وقت واحد كما في لوحة (أنسات أفينون)⁽⁷⁾. (كما في الشكل 3).

تبعاً لذلك يرى الباحثان ان حوارية اللون عند التكعيبين قد اتخذت طابعاً عقلياً وفكرياً مبتعده في ذات الوقت عن الرؤية البصرية في محاولة منها لدمج الذات مع حقيقة الموجودات او جواهرها في اطار حوارى يتلمس من خلاله المشاهد سيل الصور الذهنية التي تخفيها ظواهر الموجودات والتي يرجع اليها البناء الكلي للكون من حوله، فكل الاشياء تخفي حقائق بنائيه تحتاج الى تصورات ذهنية لامتنع بصريه وهذا ما هدفت حوارية التكعيبون من تحقيقه.

يعد (بيكاسو) الرائد الاول في بلورة الفن التكعبي إذ يرسم ما يعرفه لا ما يراه ومن هنا نشأت النظرة التلقائية التكعيبية من خلال وضعية الرأس التي تجمع ما بين الوضع الامامي والوضع الجانبي معا كما في لوحة (المرأة الباكية) لذلك فهو أهمل سمتين من سمات الرسم الأوربي وهما النمط التقليدي المتعارف عليه لشكل الانسان فضلاً عن الايهامية النظامية للمنظور المبني على نقطه

* التكعيبية/ حركة فنية شكلت انطلاقة رائعه في مجال الرسم الأوربي الحديث اطلقت تسميتها على مجموعة من اللوحات الزيتية المنفذه عام (1907 - 1925) وذلك من قبل الناقد (فوكسيل) في مجله (جيل بلاس Gil Blas) عند مشاهدته رسوم (جورج براك) المقامه في صاله (كانولير) للمزيد ينظر: (أمهز، محمود: الفن التشكيلي المعاصر (التصوير) (1870 - 1970)، دار المثلث للتصميم والطباعة والنشر، بيروت، 1981، ص92).

1 - فراي، أدوارد: التكعيبية، ت: هادي الطائي، دار المأمون، بغداد، 1990، ص61-62.
2 - مولر، جي إي، وفرانك إيلغر: منه عام من الرسم الحديث، ت: فخري خليل، دار المأمون للترجمة والنشر، بغداد، 1988، ص86.
3 - أمهز، محمد: مصدر سبق ذكره، ص91.
4 - سيرولا، موريس: الفن التكعبي، ط1، ت: هنري زغيب، منشورات عويدات، بيروت - باريس، 1982، ص8-12.
5 - باونس آلان: الفن الأوربي الحديث، ت: فخري خليل، دار المأمون للترجمة والنشر، بغداد، 1990، ص161.
6 - فراي، أدوارد: التكعيبية، ت: هادي الطائي، دار المأمون، بغداد، 1990، ص163.
* أطلق (ماتيس) تسميه التكعيبية ساخراً من لوحات (براك) التي قدمها إلى صالون الخريف، حيث كان أحد أعضاء لجنة التحكيم فيه، كما وقال أحد النقاد ان (براك) اختصر الأشكال جميعاً في مكعبات ثم وصفها بكونها (ركام مكعبات) وهكذا جاءت تسميتها للمزيد ينظر: (نيوماير، ساره: قصه الفن الحديث، ت: رمسيس يونان، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ب ت، ص135).
7 - مولر، جي. أي، وفرانك إيلغر: منه عام من الرسم الحديث، مصدر سابق، ص79.

التلاشي⁽¹⁾. وقد عزف التكعيبيون عن الامتثال لعواطفهم عند تشيد العمل الفني بالرغم من كون عملهم يستند الى غايه واقعيه الا انه في الوقت نفسه تكون مجردة من العواطف وهي بذلك شكلت مساراً مغايراً عما كانت عليه الحركات الفنية السابقة أمثال التعبيرية الالمانية ذلك فان موضوع اي عمل فني تكعيبي حقيقي لا يتم الا من خلال الاشياء التي يمكن ان نشاهدها مكتمله في مكان واحد وبهذا تكمن مشكله معالجه التكعيبيين للواقع مقارنة مع ما سبقته من حركات فنية⁽²⁾. ويرى الباحثان أنّ مفهوم الحوارية على وفق النظره التكعيبية تقترب من الواقع وفي الوقت ذاته تبتعد عنه من خلال اعتمادها الشكل الهندسي الذي يبتعد عن الرؤية الحسيه ويقترب من الحوارية الذهنيه المجرده مع ملاحظه انه لا يخلو من نزعه التعبير العاطفيه رغم عدم اعتمادهم عليه بشكل كلي.

مؤشرات الإطار النظري:

- 1- الحوارية نشاط معرفي او جمالي منفتح تقوم به الذات أزاء الموضوعات الحياتية عامة والفنية خاصة وعلى نحو يشترك فيه اطراف عدة مشاركته جدليه متتاميه حتى يتم اكمال المعنى واستشفاف الحقائق مع الاخذ بنظر الاعتبار المرجعية القيمية والثقافية لهذه الأطراف ومايمكن ان تتركه من اثر على طبيعة الحوار من جهة والتغيرات البيئية المفاجئة كالمقولة (السياسية أو الدينية... إلخ) من جهة أخرى وما ينتج عنهما من حقائق ومعانٍ جدلية تؤسس لمعارف وقراءات لاحقة.
- 2- الحوارية علاقه دلالية تقع على مستوى الصورة الحسية والعقلية والوجدانية والحسية لكل من منتج العمل الفني ومتلقيه ضمن بيئة تفاعلية تحتكم الى بيئة ومجتمعية وثقافية وجمالية تختلف من مجتمع لآخر ومن زمان ومكان لآخر.
- 3- لقد كان للطروحات الدائرية دوراً فاعلاً في تفعيل الحوارية اللونية لدى (التكعيبيين) والتي جاءت ممتزجة بأكبر قدر ممكن بالنزعة التعبيرية ومحمولات الوجدان، فضلاً عن حرية لعب فائقة بدلالات العناصر الفنية الأخرى، بحيث تبدو وكأنه متعالية على قيود الزج القسري والتبعي لمدلول واحد. وبذلك تتوالد صور جمالية ذهنية تستدعي فرادة في التأمل الجمالي الخالص.
- 4- الحوارية مفهوم يتواءم ويتوازى مع محمولات الوجدان والشعور والرؤيا المعرفية، تبدأ اشتغالاتها مع بداية الحوار مع الذات لدى الفنان والخطاب الجمالي لدي المتلقي.
- 5- مثلت العناصر الفنية وأسس التكوين الإنشائية، أدوات ناجعة في تحقيق حوارية (بيكاسو) اللونية، إذ حملها بقدرة لغوية تواصلية مشحونة بطاقة انفعالية.
- 6- تألفت حوارية (بيكاسو) اللونية على المستوى الدلالي من فيض من البنى اللونية التي ولدت بدورها سلسلة معاني وصور ذهنية تدرك حدسيا ضمن سياق العمل الفني ولا تقرأ بصرياً ضمن مرجعية مجتمعية أو واقعية.
- 7- حقق اللون لدى (بيكاسو) حوارية متفوقة، ذلك انه بالأساس قد وظف لنقل حقائق روحية وجدانية بعد ان أزاحها من سياقها الوجودي المادي ليزجها في سياق جمالي يصل فيه النقاء التعبيري إلى مصافي الموسيقى
- 8- كانت الحوارية اللونية لدى (بيكاسو) بعيدة عن الواقعية، فأسس لنفسه أسلوباً تكعيبياً معبراً جعل منه كيانه ذا مسحة مميزة للوحاته التي تضمنت بعداً جمالياً انماز بالذاتية.
- 9- أسست حوارية (بيكاسو) اللونية معنى جديداً لفن الرسم ومعه معنى الوجود الإنساني وحرية التعبير عنه، لذا لم يعط المعنى مباشرة عبر علائقية لونية متداولة، بل انه يتوسط ويتفاعل ويتنامى في تلك المسافة الجمالية الفاصلة بين العملية الذهنية المنفعلة للمتلقي والبنى اللونية ذاتها. أنها رحلة من المقروء بصرياً إلى ما هو متخيل ومعاش وجدانياً.

1 - فراي، أدوارد: التكعيبية، مصدر سابق، ص21.

2 - فراي، أدوارد: التكعيبية، مصدر سابق، ص91.

الفصل الثالث

إجراءات البحث

1. **مجتمع البحث:** تألف مجتمع البحث الحالي من اللوحات الزيتية التي انجزها الفنان للفترة من (1903- 1908). والتي تسنى للباحثين الاطلاع عليها في أدبيات الفن والتربية الفنية والشبكة المعلوماتية الدولية "الانترنت". ونظرا لسعة عدد اللوحات فضلا عن صعوبة إحصائها بدقة فقد تعذر على الباحثين إعطاء رقما عدديا محددا للمجتمع. لذا أصبح مجتمع البحث مفتوحا ضمن الفترة الزمنية المحددة له.

2. **عينة البحث:** قام الباحثان بتتبع مجتمع وتصنيفه وفقا لتسلسله الزمني وبناءً عليه تم اختيار عينة البحث البالغة (لوحتان). إذ اختيرت بطريقة قصدية وبما يحقق هدف البحث الحالي وفقا للمسوغات الآتية:

- أ- تنوع استخدام اللون في كل وحدة منها وبما يسمح بتتبع الأبعاد الحوارية الجمالية فيها.
- ب- تعطي العينة المختارة فرصة للباحثان للإحاطة بمفهوم الحوارية واشتغالاتها بشكل واضح ومكثف أكثر من سواها كونها موجودة ومتوفرة بوضوح في الأدبيات الفنية وهو يسمح للآخرين بالاطلاع عليها.
- ت- التنوع البنائي والتقني الذي اتبعه الفنان في هاتين اللوحتين. وهو ما يمكن الباحثان من متابعة القصص الحوارية من وراء إنشائها بهذا الأسلوب الأدائي.

3. **منهج البحث:** اعتمد الباحثان على المنهج التحليلي الوصفي في تحليل عينة البحث وفقا للخطوات الآتية:

- أ- قراءة بصرية أولية لكل لوحة على حدة.
 - ب- تحديد المستويات المتعددة والمتنوعة للانزياحات اللونية الحوارية في كل لوحة.
 - ت- تعقب آلية اشتغال حوارية اللون في كل لوحة ووسائل تنظيمها والعلاقات الإنشائية المقامة فيما بينها.
4. **أداة البحث:** من أجل تحقيق هدف البحث الحالي وهو التعرف على حوارية اللون واشتغالاتها عند التكعيبيين. اعتمد الباحثان المؤشرات المفاهيمية والبنائية والجمالية التي توصلنا إليها في سياق الإطار النظري اعتمادا كأداة لتحليل عينة البحث الحالي.

5. تحليل العينة

- الأنموذج الأول

- اسم الفنان/ بابلو بيكاسو
- اسم العمل/ العازف العجوز والجيتار
- المادة والخامة/ زيت على كنفاص
- قياس العمل/ 32,5 × 27,8 انج
- تاريخ الانتاج/ 1903
- العائدية/ متحف شيكاغو



صوّر العمل الفني التدهور الجسماني والمعنوي لشخصية العجوز حيث ظهر بمظهر الأعمى وبملابس رثة وهو يعزف على جيتاره بالاهتمام وبوضع جلوس غير مريح وهو لا ينتظر المواساة والعزاء، وقد جسد (بيكاسو) ذلك من خلال اللون الأزرق الحزين فضلا عن تعابير وجهه الدالة على عمق ألمه ولا عجب فهو أحد بؤساء مرحلة (بيكاسو) الزرقاء.

إنّ قراءة العمل الفني تثير حوارية حدسية ذات أبعاد نفسية تختلج ذات (بيكاسو) نفسه من خلال السوداوية والحزن والوحدة والبرود التي تضم اللوحة كلها، فالشكل داخل العمل الفني بقدر ما يمكن عدة أيقوني المرجع يمكن عدة مؤشري لانه بدا غير مكترث وكأن كل شيء لا يعنيه ولا يهمه أو كأنه احتضار ذاتي لروحه أو للروح الانسانيه جمعاء، أمّا الخطوط فقد انمازت بكونها خطوطاً

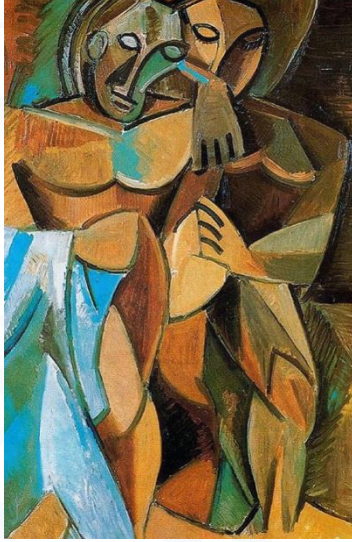
منكسرة مشوهة ف (بيكاسو) كان يرى ذاته في الموضوعات التي يصورها للمتوسلين والفقراء والمهمشين لذا جملهم بجمالية حداثوية تحاور وتصور الجانب النفسي والذهني معاً من خلال توظيف اللون الأزرق والتقنية والاسلوب الأدائي، فالعمل الفني يؤثر أوضاع الجانب السيكلوجي بامتياز، فضلاً عن الموسيقى جاءت كرمز مؤشري لانعزال الرجل العجوز مع ذاته بعداً عن الآخرين. أما الدلالات الجمالية للتشكيل البنائي فقد بُنيت عبر العلائقية التشكيلية التي تراوحت بين حوارية الاستبدال من أجل تحقيق التوازن (الجيتار مع الرجل العجوز)، أي استبدال الآخر بآله الجيتار عوضاً عن الآخرين وكأنه الانيس الذي اندمج معه مما خلق حوارية سايكولوجية عالية متبادلة تنابعية اندماجية بين كل من (العجوز والجيتار) وكأنه انصهر معه انصهر مع تلك المعزوفات الحزينة التي اطلقها ليس من خلال العزف وإنما من خلال حوارية مناجاتية صامتة تتبع من آهات ذاته، كما تحققت العلاقات التنابعية عبر تكرار الخطوط و الانحناءات والألوان وتدرجاته، كل ذلك جعل المتلقي ينشغل بكل مشاعره وذهنه وبشكل متتابع ومستمر مع حواريته (الرجل العجوز)، خالقاً بذلك مقاربات معنوية تنابعية ذهنية وحسية تتبع او تستند الى نظام أدماجي (للعجوز والجيتار) والتي تقرر بدورها دلالات توارث الاحزان عبر الاجيال كما تتوازن المعزوفات الموسيقية غير ان كل جيل يحلو له التحاور معها بطريقة ما.

جاء شكل الرجل هزيل وكأن روحه قد سُلِيت من جسده اثر الظروف والضغطات والألم الذي عاناه حيث اندمج مع آله الموسيقى التي تعد غذاء الروح، وإذ ما تأملنا العمل الفني في شكل الرجل فترى وكأنه يصرخ صيحات الألم والويلات بصورة صامتة متخذاً من الجيتار الأنيس في ذلك، بمعنى آخر أن هناك حوارية بين الرجل والجيتار ومن ثم حوارية بينهم وبين المتلقي فعملتها تلك الخطوط والانحناءات المنسابة كرمز عم أغلب لوحات (بيكاسو) في المرحلة الزرقاء حتى بدا العمل وكأنه حوار صريح ضم مجموعة من الحوارات المتجاورة المرتبطة مع بعضها البعض وهو حوار طالما نشده (باختين) اما الحوارية الاشتقاقية فقد تجسدت على صعيد الشكل المتمثلة (العمى) عين الرجل كرمز لأنعدام الإنسانية والظلم والاستبداد والتهميش الذي نال تلك الطبقات الفقيرة، فالرجل تعبير عن إنسانية مجتمعيه بأكملها لم ترَ النور لم تنال العدالة والمساواة، لذا نجح (بيكاسو) في توظيف ذلك فالعمل يشكل الثيمة الاساسية التي هيمنة على رسوم (بيكاسو) في مرحلته الزرقاء، كذلك ملابسه الرثة جاءت مؤثرة على الحرمان المعنوي والمادي فضلاً عن ان وضعيه جلوسه الغير مريحه قد حملت دلالات ايقونة مؤشريه لعدم الأطمئنان والامان الداخلي، إذ برع (بيكاسو) في أظهار ذلك من خلال اسلوبه الأدائي فجاء اللون الأزرق كرمز للكآبة والحزن وهذا يتماشى مع الاسلوب الادائي للملابس شكل جسد الرجل الهزيل النحيل، فكل ضربه لونه استخدمها (بيكاسو) في تجسيد عمله الفني جاءت تعبير عن صيحات ألم وهلع أنتاب تلك الطبقات المعدومه فجاءت ألوانه الزيتية ناطقه لنفس (بيكاسو) ذاته وللإنسانية عامه.

تحققت العلائقية التراكيبية للحوارية عبر شخص العجوز وبما يحتويه من انحناءات في الخطوط وصبغة الحزن التي ظهرت من خلال اللون، فضلاً عن الملابس الرثة التي يرتديها كلها عملت على خلق حوارية تراكيبية جمعت أكثر من حوار ضمن شكل العجوز ذاته مما القى بآثاره نحو المتلقي الذي يبدو غارقاً في تأمل العمل الفني، وقد تمكن من بث هذه الدلالات من خلال التوظيف بين الشكل والمضمون للتأكيد على الواقع واختزال التعبير عنه وإحالة المعنى لأكثر من مرجع واحد.

إنَّ اشتغال حوارية العمل الفني على أكثر من قضية (الحزن - الألم - اليأس - الوحدة - التشرد - الضياع) جعل منها بالنتيجة تشتغل أشغلاً أدائياً جمالياً يخلق أكثر من حيز مكاني وزماني، فضلاً عن تكرار بث البنى الحوارية النفسية تكراراً معنوياً أو دلاليّاً على صعيد الشكل والمضمون قد أكد على أهميه تعدديه المعاني والمعاناه فالعمل الفني (العجوز والجيتار) لم يكن في زمان ومكان او شكل واحد، بل جعل منه عملاً يحاور مجتمعات وشعوب عدة، يطلق حوارات بلغات عدة تخاطب مختلف الديانات تخاطب مختلف الثقافات، تخاطب مختلف البيئات، فهي تعد حوارية أرساليه للإنسانية جمعاء مع احتفاضها بالمضمون الاجتماعي بكل ابعاده وقد تم ذلك من خلال علاقة البنى التشكيلية ببعضها من جهة وبفكره الموضوع وحوارته من جهة أخرى، ففي كل قراءة يعمل على إحالة المتلقي نحو مقارنة دلالة جمالية للعمل الفني ترتبط بدلالة القراءة الاولى له ومما فعل من اشتغالات الدلالات الجمالية أدائياً هو خضوعها لأيقاع أدائي منوع، سادت فيه هيمنة المضمون على الشكل.

انماز مضمون العمل الفني بكونه مضموناً ذاتياً يعبر عن مأساة (بيكاسو) نفسه وكذلك يمثل الجانب الموضوعي الذي عُدَّ أنموذج لسان حال تلك المجتمعات المهمشة وبذلك أصبح العمل الفني يفصح عن قضايا مجتمعية تحاكي همومهم ومعاناتهم إلا انه لا تخلو من الجانب السياسي وبعده، حيث كان لها اليد في تهमيش وضاع تلك المجتمعات، لذا فالعمل الفني هو نفسي بالدرجة الاولى يقوم على آليات سايكولوجية بامتياز تعبيراً عن حالة (بيكاسو) نفسه ومن ثم المجتمع الذي عاشه وتطلع اليه من خلال الحزن والألم الذي يحيطهم ومن ثم الموضوع يعبر عن واقع وجودي تعبري عمل على بث كم هائل من الدلالات الانسانية على اختلاف أجناسها.



الأنموذج الثاني

- اسم الفنان / بابلو بيكاسو
- اسم العمل / الصداقة
- المادة والخامة / زيت على كنفاص
- تاريخ الانتاج / 1908
- قياس العمل /؟
- العائديه / متحف الهارمنج - روسيا

يتكوّن العمل الفني من خلال شخصيتان وقد شغلنا مساحة العمل الفني بما في ذلك الفضاء، وبدت العلاقة الانسجامية واضحة فيما بينهما من خلال تجسيدهما بوضع متجاور وبأسلوب تكعبي مرمز ومعبر أبعد عن الواقعي المباشر ليمثل تعبيره تجريده وقد تجلّى ذلك من خلال عناصر (الخط - اللون ألخ) والتي اختزلت شكل عيون كل منهما بطريقة ابتعدت عن الطريقة الواقعية المباشرة وظهرت بشكل محرّف وهي تنظر نحو الأمام بنظرة تحقّق طوليه، فيما أتمت بالقوه والصلابه، إما الأنف فقد صوره (بيكاسو) بشكل مستطيل بارز وطويل ووجهه بيضوي، وخطوط مقوسه غمرت أجواء العمل الفني.

بدا الاسلوب التكعبي واضحاً عبر استخدام الخطوط المتداخلة والمتراكبة والمسطحة التي عملت جميعها على إلغاء المنظور، فضلاً عن أحادية اللون التي تعد سمة بارزة من سمات التكعيبية، إذ قام الفنان باستخدام الألوان الحيادية من خلال الاقتصاد في الألوان فاستخدم لوناً أو لونين وبتدرجها أو التنوع في توظيف اللون مابين الفاتح والغامق والمعتّم، إذ نفّد ذلك بأداء بارع من خلال لمسات الفرشاة السريعة والعريضة.

قد تحققت الحوارية الاستبداليه من خلال توظيف (بيكاسو) لألوان كئيبة تبث حوارية ذات صيغه حزينة إذ استعاض بذلك عن تعبيرات الوجه، أو تفصيلات الجسد كما فعل ذلك في مرحلته الزرقاء فجاءت أشكاله محمّله بروحيه عاليه حتى كادت تلك الاشكال التي أقتربت من البدائيه تنطق عما ينتابها من ألم ومعاناه. ملأ اللون البني - الاوكر اجواء العمل الفني مما أجج يما يحمله من دلالة الحزن والكآبة والتي تداخلت وانسجمت مع تلك النظرات الثاقبه، لذلك أقتربت تلك الوجوه فبدت وكأنها قناع خشبي جامد قد جرد من الحياه فبدت وكأنها نظرات ميتة فعلت من خلال سايكولوجيه الخط والتي ولدت حوار دلالي يفصح عن الانتظار المرض وهي مقاربات دلاليه على مستوى الشكل المؤشر على حجم المأساة.

انماز العمل الفني بالتسطح والابتعاد عن التقيد بالمنظور الجمالي فقد أراد (بيكاسو) أن يخلق حوارية جماليه بعيده عن المألوف من خلال تقديمه لأداء حوارى جديد تمثل بالأقنعه الكارتونيه، فضلاً عن تشويه الأجسام التي تتم عن قدره ذهنيه عاليه في التنفيذ لذا فالعمل الفني يقرأ وفق آليات عقليه وليس رؤية حسيه أسقطها (بيكاسو) في عمله الفني فيدت حوارية العمل الفني حوارية عقليه متفرقة ألى حد كبير. وفضلاً عن ذلك يفصح العمل الفني عن حوارية نفسيه تتسم بالكآبه والغموض وتقترب كثيراً من الفن

الاغريقي، أذ أنتج (بيكاسو) خلال هذه الفترة الكثير من الاعمال الفنية والتي بدت فيها تأثيرات الفنون الزنحية بصورة مفعلة، فأمتاز ألوانه بالحرارة وخطوط حاده هندسية مما أكسب الاشكال صفة التجريد.

تقصد (بيكاسو) من خلال أسلوبه الأدائي في إظهار التحويلات المختزلة للأشكال فضلاً عن سيادة الخطوط ذات النزعة الحادة واستخدم الألوان الكثيرة لتوليد حوارية ذات صيغة بدائية تتبع من ذاتيه الفنان بما تحمله من طاقة شعورية أو لاشعورية، أذ اعتمد قدراته العقلية ذات المضمون الفكري الروحي فجاءت الصياغة الشكلية محملة بحوارية مرمره تعكس الانفعال الذاتي وعليه جاء العمل الفني متجاوز الحوارية المادية لتفعل آليات حوارية التأمل والوجدان لتحقيق غايتها (الرمزية - التعبيرية) في محاولة لإيجاد مقاربات وجودية مع محن الواقع المتعددة الاسباب.

تشكل العمل الفني وفق رؤية سايكولوجية معبره، لذا أبتعد الفنان عن الصياغات الحسية المادية، فضلاً عن ذلك أتمس العمل الفني بالتبسيط والأختزال إلا أنه لم يبلغ المسافة الحوارية (النفسية - الجمالية) أذ أراد (بيكاسو) إثارة المتلقي عبر تقويمه لنص حوارى غير مألوف فجاءت حوارية (الخط - اللون) تثري خيال المتلقي وتغجر مدركاته العقلية نحو تشغيل قواه الذهنية والخيال من أجل التواصل وأقامة الحوار مع العمل الفني حواراً استبدالياً وأشتاقياً وتراكيباً في آن واحد.

لذا عمل (بيكاسو) إلى أختزال الألوان وتحريفها عن الواقع والزهدي في تفاصيل الأشكال من أجل تحريرها من العلاقات الشكلية لتصبح حوارية أكثر تعبيراً وروحية.

تضمن العمل الفني حوارية مضمون عاليه الدلالة ذات بعد موضوعي لكون (بيكاسو) قد تأثر بالفنون البدائية وأساليب (سيزان) الفنية فعمل على صياغة حوارية موضوعية تلتزم موضوعات اجتماعية على مستوى المضمون لذا فهي تقدم مقاربات وجودية مفعلة بمضامين نفسية بدت واضحة من خلال انفعالية الخط وسايكولوجية اللون، وظف (بيكاسو) رمزيه اللون ليطلق حوارية معبره ذات مضمون دلالي، لذا تجاوز مضمون المعنى حوارية الشكل الخارجي فأنسجم الأسلوب الأدائي مع حوارية اللون والخط لتخلق حوارية مكثفة القصيدة، ذافت قوة اللون الأحمر المنماز بالخشونة حوارية تفصح عن قلق وحزن، وهذا ما أكدته دلالة اللون، أذ أبتعد اللون عن الشفافيه وأثقل بالسوداوية والكثافة اللونية.

أطلق العمل الفني حوارية دلالية وجمالية مقصوده الارسل لذاتها. تفصح عن خطاب سايكولوجي - جنسي فجاءت صياغة شخوص العمل الفني تحمل دلالة ذا مضمون نفسي، فُعل من خلال حركة الفرشاة والكثافة اللونية وسرعة التنفيذ وقوة التعبير، فضلاً عن عدم التقيد بالمنظور الجمالي، أدى ذلك إلى خلق حوارية تمثل اللاوعي بأعلى درجاته فقد تضمن العمل الفني حوارية دلالية محملة بالعاطفه المحزنه التي تتخللها الخوف والقلق. تحققت الحوارية التتابعية على صعيد (الخط - اللون) فبدا العمل الفني وكأنه مجموعة من الخطوط ملئت أجواء العمل الفني مما صعد من حوارية لونية خطية والتي شكلت بدورها بعض الأشكال الهندسية التي ظهرت على مختلف مستويات العمل الفني ومن ثم تحققت الأدماجيه من خلال الشكل المرمز لكل منهما ولد حوارية إدماجية تفصح عن علاقة حميمه قد جمعتهم وبدا ذلك من خلال وضعيه الوقوف واستناد أحدهما على الآخر حتى بدو وأنهما شخصاً واحداً وبالتالي ولد ذلك حوارية تجاو من خلال (الخطوط - الألوان - المساحات الهندسية) عمل ذلك على تفعيل حوارية تجاوريه ليس على صعيد الشكل فقط وإنما على صعيد اللون والخط أندمجا مع بعضهما وانطلقا في خلق حوارية تحمل المضمون والمعنى ذاته، ثم حققت الحوارية الاشتقاقية، فجاءت حوارية الخط مشتقة من حوارية اللون وحوارية اللون مشتقة من تلك النظرات الحزينة، لذا ولدت الحوارية الاشتقاقية على صعيد العناصر الفنية من (خط - لون - حركة) المكونة أشكال العمل الفني لذا ولد ذلك حوارية متماسكة تحمل قصيدة الارسل ثم فُعلت الحوارية التراكيبية بصورة عالية وبدا ذلك واضحاً من خلال حوارية اللون والخط فجاءت متداخلة مترابطة مع بعضها البعض وبالتالي انسجمت وتداخلت مع التقنية المنفذه بالصبغه الزيتيه والتي انسجمت تلك الألوان والخطوط مع ضربة الفرشاة المعبرة.

الفصل الرابع

أولاً: النتائج

بعد انتهاء الباحثين من تحليل العينة وصلا إلى مجموعة من النتائج ستعرض وكالاتي:

1. تميزت لوحات (بيكاسو) بحوارية خاصة، تحققت عبر إجراءات أسلوبية لونية ومتمردة في غرائبها وانزياحها عن المألوف، فمُنحت لوحاته قيمتها الخاصة بها واستقلالها الذاتي لتتحول رسوماته بمجملها إلى اثر ذي فاعلية على متلقيه يقع في منطقة وسطى بين تدوُّقها مادياً وتخليها جمالياً ودلالياً، انه تجريب جمالي يصعب وصفه ويسهل الإحساس به.
2. بدت الحوارية اللونية واضحة الاشتغال في العينة ؛ لبراعة (بيكاسو) في استغلال هذا التصنيف الشكلي وترحيله من العالم الفني إلى العالم العقلي وهو ما يخلق حوارية مثالية عقلية تستدعي تدخل من قبل المدركات الحسية والوجدانية وتتعالى إلى درجة الحدسية أحياناً لذلك فالحوارية المؤشرية أتخذت من الإدراك الحسي السلم الاول في الكشف عن حوارات العمل الفني لينهل العقل بالصور المادية الحسية ومن ثم يقوم العقل بتجريدتها من أطوارها الحسي من أجل بلوغ الحوارية المثالية، كما ويُعد العمل الفني جانباً مؤثراً على حوارية الفنان، إذ يعمل على تشغيل خزينه المعرفي ومدته بالصور المرئية التي تولد أنطباعات ذاتية كليه لا تخاطب جزئية الأشكال بل جوهرها، لذا عمد (بيكاسو) على تحوير وتحريف أشكاله الفنية لجعلها أكثر قدرة على التعبير والتجاوز.
3. بدت الحوارية اللونية للشكل الرمزي في النموذج (2) واضحة الاشتغال ؛ لأن (بيكاسو) أراد أن يولد حوارياً أحياناً ذا طبيعته حدسية بمعنى آخر أن ينقل الصورة الذهنية للمتلقى من القراءة الحسية للعمل الفني إلى نشاط حدسي بالمعنى المراد إيصاله وهو ما يخلق نمطاً حوارياً ذا طابع حدسي يساهم الحس في تفعيل قراءته، كما وتتخذ الحوارية المنحى الذاتي الداخلي مصوغاً لأخراجها وفق صور مرئية معبرة ومرمزة تتماز بالصفة الانسانية – الجمالية في الوقت نفسه، مما منح العمل الفني (الغرابه – التحريف – التحوير) في صياغته أشكاله لذا تُفعل حوارية هذا النوع من خلال قوى (الوجدان – الخيال – اللا شعور) الأمر الذي جعل حوارية هذا النمط تتوخى الكشف عن المعنى الخفي.
4. تميزت الحوارية اللونية إلى تقديم حوارية جمالية مطلقة تتوخى القيم الجمالية – الدلالية الخالصه، فالحوارية وفقاً لذلك تُعد نوعاً من التحرر من القيود الأكاديمية في القراءة الفنية التي تقف عند حدود معينه، لكونها أي الحوارية تتماز بالمرونة والتي تتضمن قواعد (فلسفيه – علميه – أسلوبيه).
5. أراد (بيكاسو) في حوارياته اللونية أن يخلق مسافة جمالية بين آلية القراءة المعتادة للوحات أو الخطابات الجمالية الحديثة، وبين قدرة المتلقي على خلق الجمال ذاته، وعبر تحكمه في هذه المسافة. أمكن له أن يقدم حوارياته اللونية المثيرة للاهتمام. إنها ليست ارتجالاً فحسب، إنما رسالة مقصودة إلى قارئ بعينه، أراد باختصار أن يتجاوز ما هو مدون ومثبت إلى ما هو متخيل، أن ينشد ما هو غير معتاد. أو إلى ما فوق المعتاد. أراد أن يحدث نقلة نوعية في الإجراءات التي يتعامل بها الفنان مع لوحاته، والتي تجعل منها خطاباً جمالياً بمعنى الكلمة.
6. اعتمد (بيكاسو) في حوارياته اللونية على خصائص عدة منها: (التكرار، الاستمرار، الحركة... الخ) في محاولة لدمج مفهومي الزمان والمكان في آن واحد، تعطي بإدماجها هذا أبعاداً حوارية دلالية تضيف على لوحاته استقلالها الخاص بوصفها اعمالاً متمردة.
7. تقوم الحوارية اللونية لدى (بيكاسو) على مبدأ دلالي بين اللون ودلالته، إذ يعتمد الأول على خلق خروقات وفجوات وبناءات أشارية تولد دلالات مستمرة، في حين أن الدلالة ذاتها تبحر فيها الذات في فضاء التأويل القابل لتعدد القراءات والتأويلات مرة أخرى.

8. أنجز (بيكاسو) عبر حواريته اللونية طفرة نوعية في البحث عن المعنى داخل العمل الفني، أي البحث عنه داخل قراءات الذات، أي انه أصبح نتاجاً لقراءات متعددة تتلاحم والإحساس الوجداني، وبذلك لم يعد المعنى معطى في النص بحثنا على تتبعه على الدوام.

ثانياً: - الاستنتاجات

1- عادة ما تنتج الحوارية الجمالية للأعمال الفنية مقاربات دلالية أخرى مصاحبه تتولد في الصورة الذهنية لمنتج العمل الفني ومتلقيه، وهذا يعني أن للحوارية خصائص التجدد القرآني. والتعدد الدلالي، والتنوع الاسلوبي والانتفتاح الأيديولوجي.

2- أوجد (بيكاسو) من خلال حواريته اللونية المنفذة لإطلاق عنان معرفته وخفايا ذاته فخرجت حواريته بصور تمثل جوانب واعيّه وغير واعيّه وهذا ما أظهره البناء التشكيلي لعمله فأتسمت حواريته بـ(النقاء والتفرد والأصالة والشمولية) مما جعل حواريته تتجاوز بنية الزمان والمكان وهذا مامنح (بيكاسو) حرية التعبير فجاءت حواريته خرقاً للأطر (الاجتماعيه - الفكرية - التقليديه).

3- استعاض (بيكاسو) عن حيوية الأشكال بحوارية اللون وغرابة مستوى حواريه الذي يتجاوز عادية القراءة، نحو أفق دلالي تتسع مدياته لمختلف الدلالات وتعدد الأهداف، على المتلقي بالمقابل أن يعيد تأليفها وتوحيدها من جديد.

4- أول ما يمكن ملاحظته في حوارية اللون لدى (بيكاسو) هو ذلك التحول الواضح في استخدام الخط والفضاء والأشكال الملونة، وعلى نحو تحررت فيه من كل تجنيس يمكن أن ترج فيه. فبدت ألوانه ذات حوارية لا تشابه حوارية اللون لدى الانطباعيين، ولا حدية استخدامه لدى التعبيريين والوحوشيين، ولا حياديته لدى التكعيبيين، ولا حلميته لدى السرياليين، وتجريديته لدى التجريديين. إذ استخدم اللون بصياغات أسلوبية لم تلزم بصراحة الإفصاح عن المضمون بل الكشف عن جمالية المكنون.

ثالثاً: التوصيات

بعد أن تم عرض نتائج واستنتاجات البحث يوصي الباحثان بما يأتي:

- 1- استحداث مادة النقد الجمالي الحديث وجعلها من المواد الأساسية ضمن المناهج الدراسية للأقسام كافة نظراً لما لهذا النوع من النقد من أهمية قصوى في قراءة وتذوق الأعمال الفنية.
- 2- تشجيع الطلبة على طرق مواضيع مستمدة من حقل الأدب وتطبيقها في مجال الفنون الجميلة نظراً لاعتماد كلا الحقلين على الذائقة الجمالية لمبدع ومتلقي الأعمال الفنية.
- 3- تزويد المكتبة المركزية بمصورات محملة على أقراص مضغوطة لكل فنان وذلك لتسهيل مهمة اطلاع الطلبة على نتائجهم والبحث في أبعادها الجمالية دلالية وتقنية وأدائية.

رابعاً: المقترحات

يقترح الباحثان إجراء الدراسات الآتية:

- 1- حوارية اللون في فنون الأطفال، والرسامين العراقيين المعاصرين (دراسة مقارنة).
- 2- الأبعاد الجمالية لحوارية الألوان بين فنون الحداثة وما بعد الحداثة.
- 3- حوارية اللون في فن الرسم السريالي.

أولاً: المصادر والمراجع

- 1- آل صونيت ، مؤيد: الخطاب القرآني، دراسة في البعد التداولي، ط1، مكتبة الحاضر للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 2010.
- 2- أمهز، محمود: الفن التشكيلي المعاصر (التصوير) (1870 - 1970)، دار المثلث للتصميم والطباعة والنشر، بيروت، 1981.
- 3- باختين ، ميخائيل: شعرية دستوفسكي ، ط 1، ت: جميل نصيف التكريتي، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، 1986.

- 4- باونس آلان: الفن الأوربي الحديث، ت: فخري خليل، دار المأمون للترجمة والنشر، بغداد، 1990.
 - 5- تودوروف، تزفيتان: ميخائيل (باختين): المبدأ الحواري، ط1، ت: فخري صالح، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، 1996.
 - 6- تودوروف، تزفيتان: نقد النقد، ط، ت: سامي سويدان، مركز الإنماء القومي، 1986.
 - 7- ثامر، فاضل: الصوت الآخر، الجوهر الحواري للخطاب الأدبي، دار الشؤون الثقافية العامة، 1992.
 - 8- الرويلي ميجان، والبازغي سعد: دليل الناقد الأدبي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، 2007.
 - 9- سيرولا، موريس: الفن التكعيبي، ط1، ت: هنري زغيب، منشورات عويدات، بيروت - باريس، 1982.
 - 10- شاكر، عبد الحميد: عصر الصورة السلبية والايجابيات، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، مطابع الوطن، الكويت، 2005.
 - 11- عناني، محمد: المصطلحات الادبية الحديثة، ط1، مكتبة لبنان ناشرون، الشركة المصرية العامة للنشر، بيروت، 1996.
 - 12- فراي، أدوارد: التكعيبي، ت: هادي الطائي، دار المأمون، بغداد، 1990.
 - 13- فضل، صلاح: قراءة الصورة وصور القراءة، سلسلة النقد العربي، دار رؤية للنشر والتوزيع، القاهرة، 2014.
 - 14- ليشته، جون: خمسون مفكراً أساسياً معاصراً من البنيوية إلى ما بعد الحداثة، ط1، ت: فاتن ، البستاني، مراجعة: محمد بدوي، مركز دراسات الوحدة العربية للتوزيع، بيروت، لبنان، 2008.
 - 15- مرتاض، عبد الملك: دراسة سيميائية تفكيكية لقصيدة " ابن ليلاي " محمد العبد آل خليفة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، (د.ت).
 - 16- المسدي، عبد السلام: قضية البنيوية، دراسة ونماذج، دار الجنوب للنشر، تونس، 1995.
 - 17- مصطفى، إبراهيم، وآخرون: المعجم الوسيط ، دار الدعوة، ب ت.
 - 18- مولر، جي إي، وفرانك إيلغر: منه عام من الرسم الحديث، ت: فخري خليل، دار المأمون للترجمة والنشر، بغداد، 1988.
 - 19- ميخائيل، باختين: الخطاب الروائي، مقدمة المترجم، ط.ت، محمد براءة، دار الفكر.
 - 20- نيومير، ساره: قصه الفن الحديث، ت: رمسيس يونان، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ب ت.
- ثانياً: المجلات والدوريات:**
- 1- الشرقي، منيرة، المبدأ الحواري عند ميخائيل باختين ، مجلة جيل الدراسات الادبية والفكرية، جامعة تبسه، العدد 3، 2014.
 - 2- الشعبة، نجاه عرب: حوارية باختين دراسة في المرجعيات والمفردات، التواصل في اللغات والثقافة والادب العدد 31 سبتمبر 2012.

دراسة في الرحلات الخيالية بين الثقافات

الدكتور على قهرمانى: جامعه الشهيد مدنى بأذربيجان

الدكتور رمضان رضائي: أكاديمية العلوم الانسانية والدراسات الثقافية

An Introduction to Imaginative Trips In Arabic, Persian and Western Literature

Dr.ali Ghahramani\ Azarbaijan Shahid Madani University

Dr.Ramazan Rezaei\ Institute for Humanities and Cultural studies

d.ghahramani@yahoo.com

Abstract

In every time, literature has accompanied with the society and its developments. So the oldest literal works have been showed their conditions of societies. For this reason, the creators of these works chose different methods to explain their hopes and desires and one of the most important methods was imaginative trip. We know that imagination is as old as history, so imaginative trips have much precedence. In these trips, the creators of works , sometimes, travel to another world and then compare the land society with ideal society. They were going to another world by the wings of imagination and wanted to reform their society. Many contents of these trips were similar to the events which had happened in the world. This article has been written according to this hypothesis that imaginative trips have common contents in Arabic, Persian and Western literature, So it has explained the imaginative trips in three cultures which mentioned above. For achievement of this goal, the writer has used the method of content analysis in this research, and at the end, it became distinct that the condition of society had effective effects on these trips and also common ancient sources influenced the creators of imaginative trips.

Key words: Arabic literature, Persian literature, Western literature, imaginative trip, comparative literature.

الملخص

قد سابر الأدب فى كل عصر المجتمع وتغيراته ولذلك نرى أن أقدم الأعمال الأدبية قد تطرّق إلى ما يجرى فى مجتمعه ومن ثم إختار مؤلفو هذه الآثار الأساليب المتنوّعة للتعبير عن ميولهم وإتجاهاتهم ومنها الأسفار الخيالية التى تُعدّ ممّا لا بديل لها وبما أنّ عمر الخيال يُعادل عمر تاريخ البشر فذلك تكون الرحلات الخيالية الأدبية عريقة وقديمة جداً وفى هذه الرحلات نلاحظ أنّ كتابها يرحلون أحياناً إلى عالم غير عالمهم ويقايسون مجتمعهم بالمجتمع الذى يسعون وراء تحقيقه وكذلك يتنقلون مرّة أخرى على أجنحة الخيال إلى الدار الأخرى طالبيين إصلاح مجتمعهم. القسم الأكبر من محتوى هذه الأسفار ما قد حدث فى عالمهم بالفعل. وقد وضعنا هذا المقال مفترضين أنّ الرحلات الخيالية تكاد تتشابه من ناحية المضمون فى الآداب العربية والفارسية والغربية ولذلك تهدف هذه الدراسة إلى إيضاح الرحلات الخيالية فى الثقافات الثلاثة المذكورة وقد إعتمدنا منهج تعليق المضمون بغية الحصول على هذا الهدف وأتضح أخيراً أنّ الوضع السائد فى المجتمع قد ترك مفعوله فى خلق مثل هذه الرحلات فضلاً عن أنّ كتابها قد إستفادوا تقريباً من مصادر قديمة ومشاركة وتأثروا بها.

الكلمات المفتاحية: الأدب العربى، الأدب الفارسى، الأدب الغربى، رحلات الخيالية، الأدب المقارن

المقدمة

الرحلات الخيالية عبارة عن التنقل من العالم الواقع إلى عالم غير حقيقى عن طريق الخيال أو الوهم للتعبير عن الأوهام والأمنيات التى لم تتحقق فى هذا العالم أو الآلام التى لم تُعالج ولم تهدأ فيه وليس هذا الأمر موضوعاً حديثاً بالتأكيد بل نعثر عليه فى ثقافة الكثير من الجماعات والشعوب وفى أدبهم. ممّا يسترعى إنتباهنا هو وجود موضوع واحد بين عدد من الشعوب وهناك سؤال يطرح نفسه هل تأثرت تلك الشعوب ببعضها ببعض أم تدخل فيه التوارد وهنا نصبح بحاجة للأدب المقارن وربما إكتشاف الإتجاهات الأدبية فى الأدب العالمى هو المهمة الأساسية للأدب المقارن يُناقش الأدب المقارن إلتقاء الآداب فى اللغات المختلفة كما يُناقش علاقاته الغامضة فى الماضى والحاضر وفضلاً عن ذلك يدرس الأدب المقارن علاقات الأدب التاريخية من ناحية التأثير فى المجالات الفنية والمدارس الأدبية والاتجاهات الفكرية. ويهمّنا الأدب المقارن لأنّه يكشف الستار عن مصادر الإتجاهات الفكرية

والفنية للأدب إذ أن كل اتجاه أدبي يلتقي بالأدب العالمي في بداية أمره ويُساعد في رفع مستوى المعرفة الإنسانية والقومية وبإمكاننا أن نتعرف على وجوه وحدة الفكر البشري أكثر من أي شيء آخر في الأدب المقارن وكذلك نتمكن به من أن نعرف مدى تأثير الفكر الفردي في زاوية من العالم على الأفكار العامة في زاوية أخرى منه وبالنسبة للتعريف التي سبق ذكرها في هذه الدراسة قصدنا أن ندرس الأسفار الخيالية في الثقافات الثلاثة المهمة وهي العربية والفارسية والغربية دراسة مقارنة.

وكان للأدب العربي ازدهارات وانحطاطات كثيرة على مرّ العصور وللقرآن الكريم والثقافة الإسلامية فضل كبير في بقاء هذا الأدب وقد مَضَى على الثقافة الإسلامية أمدٌ طويلٌ وهي كانت مُلتقى الثقافات المختلفة دوماً ونحن نشهد تأثيرها على الثقافات المختلفة منذ الأزمنة القديمة حتى يومنا هذا. والثقافة العربية كانت أساس الفكر ومن هنا بدأ كثيرٌ من التطورات في العالم بالظهور ثم تسربت إلى سائر أنحاء العالم. ولزم أن نختار من كل هذه الثقافات نماذج لِنُرس وتُبين مدى التأثير بينها على قدر الإستطاعة وقد تمت بحوث حول الأسفار الخيالية في هذه الثقافات الثلاثة ومنها مقالٌ يحمل عنوان «طرق السماء» لحسن اكبرى بيرق التي طُبِعَ في العدد العاشر من مجلّة الأدب المقارن وهي قارنت بين الكوميديا الإلهية لدانتة وسير العباد للسُنائي.

الثقافة العربية

قد ورد الحديث عن رغبة الإنسان في الوصول إلى السماء وما وراءها في الثقافة العربية كسائر الثقافات واهتم العرب قبل الإسلام بعالم الجنّ اهتماماً بالغاً والشعراء كانوا يصلون بينهم وبين الجنّ بطريقه من الطرق وعندما جاء الإسلام ونزل المصحف الشريف تطوّر خيال العرب وتأثروا بجميع جوانب الدين الجديدة منها معراج النبي (ص) ونحن نعثر على النماذج الكثيرة من هذه الرحلات في القرون المختلفة بدراسة الأدب العربي.

وفي مقامات بديع الزمان الهمذاني في خاصّة في مقامه إبليسة نرى أنّ أبا الفتح الاسكندري - بطل المقامة - عندما يفتش عن إبله يدخل موضعاً خيالياً أخضر وهناك يُقابل شيخاً وهو يقرأ عليه من أشعار الشعراء المتقدمين ثم يفهم أنّه كان الشيطان الشعري لجريير (الهمذاني، بديع الزمان، دون تا: 277 - 253) وفي رسالة التوابع والزوابع لابن شهيد نلاحظ أنّها تحوي رحلته الخيالية إلى عالم الجنّ والشيطان وهناك يلقي الشاعر شياطين الشعراء ويسمع بعض قصائد الشعراء على لسان شياطينهم (ابن بسام، 1939: 106-109) والنموذج الآخر هو رسالة الغفران لأبي العلاء المعري وهو أفرد جزءاً من رسالته لرحلته إلى عالم الجنّة والنار وهناك يُقابل كثيراً من اللغويين والنحاة والشعراء الذين كانوا يقيمون فيه (المعري، أبو العلاء، دون تا: 41)

وتنقسم الرحلات الخيالية إلى أقسام مختلفة بالنسبة لبواعثها وتختلف أهداف هذه الأسفار بالنسبة لأفكار الشعراء والكتاب والموقع الجغرافي الذي يعيشون فيه وكذلك بالنسبة للوضع السائد في مجتمعهم. وأهمّ المواضيع التي كان الشعراء والكتاب يرحلون إليها بأخيلتهم هي:

(أ) الرحلة إلى عالم الجنّ والمدن المسحورة.

(ب) الرحلة إلى العوالم العلوية.

(ج) الرحلة إلى عالم الموت والآخرة.

وكان أصحاب هذه الرحلات يسعون من جرّاء إنتاجاتهم وراء تحقيق الأهداف التالية:

(1) التخلص من قيود هذه الدنيا والظهور في عالم الخيال مما أنجز فوزي معلوف في «على بساط الريح» (فوزي معلوف، 1958: 77)

(2) الدهشة والقلق: ما زالت الدهشة والتردد تشغل الشاعر بها وتتغذى بروحه وتجعله كمغازه الآمال والأوهام ولذلك يلوذ الشاعر بعالم الخيال والأوهام وهذا ما نراه عند نسيب عريضة (عريضة، نسيب، 1946: 18)

(3) الخوف: يواجه الإنسان المشاكل الكثيرة في هذه الدنيا وما زال يحاول الهروب منها ومن أكبر هذه المشاكل وأخوفها قضية الموت التي خيبت على كل إنسان كشيخ شؤم وهي أدت إلى خلق الأساطير الكثيرة في هذا المجال (اسماعيل، عز الدين، 1967: 237) ويتمثل هذا النوع من الخوف في أشعار محمد عبدالمعطي الهمشري كسفره خيالية متعددة الأشكال والصّور.

(4) هدم المكانة الاجتماعية: ممّن تعرّضوا لاستخفاف الناس وانتهاك حقوقهم هما أبو العلاء المعري في العصر العباسي ومحمد الفراتي في العصر المعاصر.

فَبَدَّ لا جَلَّ مجهودهما في سبيل إنشاد الأبيات واستخدام المعاني الحديثة لإثبات مكانتهما السامية وتمثل هذا في رسالة الغفران لأبي العلاء المعري وفي سائر أعماله وكذلك في قصيدتي «في حانة إبليس» و«غرور الشباب» للفراتى ويهتم الشاعر في هاتين القصيدتين برفع مكانته وإثباتها ويقول إنه قد تلقى صولجان الشعر من أكبر شياطين الشعراى إبليس. (الفراتى، محمد، دون تا: 278)

(5) البواعث السياسية والاجتماعية: من أبرز سمات الشعر كونه اجتماعياً بين جميع الشعوب وهذا يعنى أنه يواكب التغيرات الاجتماعية الحاصلة في ذلك المجتمع وفي العصر المعاصر قد تجاوب الشعر العربي مع التغيرات الاجتماعية والسياسية بأكمل الوجه وانعكس الشعراء بعض الحقائق الاجتماعية في أشعارهم عبر الرحلات الخيالية ومنها تقديم الصور الحقيقية للتمردات الاجتماعية وقد كان الشعراء في جميع الفترات يتدخلون في القضايا السياسية والاجتماعية وهذا يصدق على الشعراء المعاصرين أيضاً وعلى سبيل المثال قد أورد شفيق معلوف في مجموعته المسهبة «عبر» صوراً ومشاهد عن المجتمع الذي كان يعيش فيه ومن الوجوه الأخرى لهذا الموضوع هو نقد المسائل الاجتماعية والتطرق إلى القضايا السياسية وهي دفعت جميل صدقي الزهاوى إلى خلق سفره خيالي بعيد عن الحقائق السياسية وهو قسم مجتمعه فيها إلى قسمين: القسم الأول فيه الأغنياء الذين كانوا من أصحاب الثروات والأموال ويقع في القسم الثانى الفقراء البؤساء الذين لما يملكون إلا البؤس والعناء والألم والتحسر. (الزهاوى، 1975: 736)

ومن الدواعى الأخرى لخلق الرحلات الخيالية هي منافسة المتقدمين وإحياء التراث القديم وربما تسببت رسالة الغفران لأبي العلاء في أن ينتهج كثير من الملاحم الشعرية منهجها في التأليف نحو «ملحمة القيامة» للهمشري. وحاول البعض الآخر إحياء الأساطير العربية نحو «شفيق معلوف» كما أنه يقول في مقدمه «عبر»: «وما وصل إلينا من الأساطير العربية إلا القليل وهو امتزج بالتردد والأوهام علينا أن نخوض أعماقها ونعيدها إلى أصلها ونشرحها وهذا الأسلوب في شعر «عبر» هو أساس عملنا. ربما أكملت رسالة الراح والأرواح لأمين اليسراوى، رسالة الغفران وهي تشمل افكار اليسراوى التحررية والمناهضة وبالتالي صوّرت افكار المؤلف طوال حياته السياسية والصحفية أحسن تصوير وهنا نكتفى برسالة الغفران لأبي العلاء وثورة في الجحيم لجميل صدقي الزهاوى بين هذا الكم الهائل في الثقافة العربية.

رسالة الغفران

كان الشاعر يعيش في القرن الخامس للهجرة بمعزة النعمان. وقد بصره في الرابع من عمره لإصابته بالجدري. كان ذكياً ذا ذوق رفيع متطلعاً في الأدب العربي. كان ينظم الشعر بسهولة ويدافع عن المتنبي في أشعاره خاصة ومما يثير إعجابنا هو دفاعه عن المتنبي ومخالفته لأصحاب الأديان الرسمية وجداله معهم. وحبّه الكثير للمتنبي حده إلى أن يشرح ديوانه ويسميه معجز احمد. (الفاخوري، 1373: 457) قد أهانه الخليفة الفاطمي مرةً وهدده أشد تهديد وكان لأبي العلاء ذاكرة قوية نقادة وكان يتبع مناهج الشعراء كثيراً. تهجو رسالة الغفران المعتقدات السائدة في عصرها. يكتب ابن القارح رسالة إلى المعري الشاعر ويدعوه إلى التوبة ويستدل بأن المعري كبر عمره واقترب منه أجله فيطلب منه أن يستغفر ربّه قبل فوات الأوان وتحث هذه الكلمات الشاعر الهازل النقاد أن يضع رسالة عن الاستغفار. فيقبل اقتراح ابن القارح في الظاهر ثم يرحل إلى العالم الآخر وهناك يرى الكثير من الشعراء الذين يُقاسون حرّ الجحيم أو يتمتعون بنعيم الجنة. هناك ثلاثة محاور رئيسية في رسالة الغفران وهي:

1- الحياة في الدار الثانية في الجنة والنار

2- الحديث عن الزندقة

3- المسائل اللغوية والأدبية

هو يعكس كثيراً من التعاملات والتصرفات في هذه الهجائية وي طرح المسائل التي لم يتيسر حلّها في هذا العالم ونحن نتجنب هنا أن نتطرق إلى محتوى رسالة الغفران بالتفصيل بسبب صيتها الذائع والتشابه الموجود بين رسالة الغفران لأبي العلاء والكوميديا الإلهية لدانتى حرصنا على دراستهما لأنّ البعض يرون أنّ رسالة الغفران هي من المصادر التي استقى منها دانتى لما شك أنّ هذين الأثرين يتشابهان كثيراً في النواحي المختلفة بما فيها نوع الرحلة ومرآتها ومواقفها وقد حمل هذا التشابه بعض الباحثين على أن يقولوا: تأثر دانتى بأبي العلاء في وضع الكوميديا الإلهية (غنيمي، 1373: 307). كان دون ميجل أسن بالاسيوس ممّن يعتقد أنّ دانتى قد تأثر بأبي العلاء وهو نشر كتاب «الإسلام والكوميديا الإلهية» بمادريد سنة 1919 ورمز فيه إلى مصادر الكوميديا الإلهية في الأدب والأخبار

والأحاديث الإسلامية ومنها رسالة الغفران للمعري (الملاذى، 2008: 80ع) ويرى محمد كرد على أنّ ضرير المعرة قد كان استاذ العبرى الإيطالي في الشعر والخيال وقامت نبت الشاطي بدراسة قيمة عن المعري وتأثيره في أدب الشعوب الأخرى ورفضت فيها رأى بالاسيوس في تأثر دانتي بأبي العلاء (بنت الشاطي، 1954: 152) هي تتحدث عن بعض المسائل ثم تضيف إليها قائلة: «لم يُقلد أبا العلاء لأنّ كتاب ايلياد لهوميروس كان في متناول يديه وقد ورد الحديث عن العالم الآخر فيه والكتاب الآخر الذي استفاد منه دانتي هو كتاب «إنه يُد» للشاعر الكبير اللاتيني «ويرجيل» وفيه نجد مواصفات الجحيم وقد اختار دانتي، ويرجيل دليلاً ومرشداً لنفسه لما لديه من التجارب القيمة وربما السبب الآخر الذي يدلّ على رفض تأثر دانتي بأبي العلاء هو عدم إلمامه باللغة العربية. وسبب التشابه بين رسالة الغفران والكوميديا الإلهية هو أنّ كلا من أبي العلاء ودانتي كان لديهما معلومات كثيرة غير موثوقة بها عن الأسراء ومعراج النبي (ص). كان أبو العلاء قد سبق دانتي في الاستخدام الأدبي لتلك المصادر فله الفضل في الأولوية. يقول فيه محمد غنيمي: من المحتمل أنّ أبا العلاء قد استقى عند وضع رسالة الغفران من إحدى المصادر الإيرانية التي تُسمّى «أرداويراف نامه» (غنيمي، نفس المصدر) ويمكن القول أخيراً أنّ رسالة الغفران قد ثارت على الأجواء السائدة في مجتمعها آنذاك. كالبعض من الآثار الخيالية. وكان الشاعر يتحدث عن أفكاره في القوالب الشعرية والنثرية دون أن يجد الخوف إلى نفسه سبيلاً كما كان يتحدث عن الفلسفة بشجاعة ويناهض التقاليد الدينية الرائجة فعاقبه المتعصبون وهدّوه بالموت أكثر من مرة بسبب أفكاره.

الثورة في الجحيم

وُلد جميل صدقي الزهاوي في بغداد (1863) كان ميّالاً نحو الفلسفة حتّى لقّبوه بالفيلسوف. كان ينظر الى العالم بنظرته العقلية ونظم بها قصيدته «ثورة في الجحيم» لهذه القصيدة الطويلة أربعة مائة وثلاثة وثلاثون بيتاً (433) تبدأ قصّته الخيالية والفلسفية والاجتماعية من عالم الرؤيا بانتقاله الى عالم الموت يُقابل في قبره النكير والمنكر في البداية ويجب عن أسئلتهما المتواصلة الكثيرة عن معتقداته الدينية والدينيّة وأخيراً أُدخل الجحيم. وفيه يرى فتاة تُدعى ليلي وهي تُقاسى حرّه على حبّها وگرامها. وبالتالي يُقابل بين أهل النار كبار الشخصيات العالمية من الشاعر والفيلسوف. وهناك يثير الخلاف بين ملائكة العذاب وأهل النار. كانت هذه الثورة لصالح أهل النار بالتدرّج حتّى أدت الى فتح الجنّة على أيدي أهل الجحيم وأخيراً يصحو الشاعر من نومه. بحرارة الشمس فتنتهي رحلته الخيالية. يدلّ نظم مثل هذه الملحمة الرفيعة في السنوات الأخيرة من حياة الشاعر على أحلامه وأمنيّاته التي أراد تحقيقها كما يقول امين الريحاني: قد أشعل الشاعر بقصيدته هذه نور العقل والفكر والعدالة وحبّ الآخرين حتّى يزول الجهل والظلم (الريحاني، 1988: ص249) ويتمنّى الشاعر أن يُزيل انواع الجرمان والعنف من الأرض وكانت هذه الأمنيّة قد أفلقت حكام العصر. عندما أعرب ملك فيصل، عاهل العراق، عن قلقه تجاه هذه القصيدة قيل لماذا يُقلقك شاعرٌ قد جاوزَ الشيخوخة وحاربته الأيام وهجم عليه أعداؤه ويزيد من عددهم يومياً. فوقف موقفاً انفعالياً وإذا لم يتمكّن من إشعال نيران الثورة على الأرض أضرّمها في السّماء (الزهاوي 1975: مقدّمة الديوان، ص ب) ويكشف هذا القلق عن تأثير هذه القصيدة في الناس وعلى أيّة حال تدلّ القصيدة على نفسيّات الشاعر الاصلاحية وعلى معتقداته الدينية وتمثّل أحياناً أفكاره الاجتماعية. كان الزهاوي مصلحاً اجتماعياً على الرغم من أنّه كان فيلسوفاً وفكرياً وفيزيائياً وشاعراً ونعثر على بعض آراءه الاجتماعية من خلال قراءة أشعاره وإن نُظمت في بعض مواضع المتقدمين لكنّه أحبّ أن يعكس شعره ما يجري حوله فتارت أشعاره على التقاليد والجهل والاضطهاد في مجتمعه ويجب أن لا نتصوّر أنّ الزهاوي كان الرائد الوحيد في هذا المجال بل تطرّق كثيرٌ من قادة الفكر في القرنين التاسع عشر والعشرين الى هذا الموضوع عند مازادت العلاقات بين الشرق والغرب. حملت الظروف الاجتماعية والسياسية السائدة في عصر الزهاوي الكاتب أن يعبر عن واقع عصره السياسي بأداة الخيال وكان يرقب ببصره الحاد أنّ مجتمعه قد انقسم الى قسمين أساسيين: القسم الاول هو الحكام المستبدون بالمجتمع الذين كانت اموال الناس بأيديهم وكلمة العدالة كانت تنتمي إليهم والحرية كانت تخدم مصالحهم والتعلّم كان ينحصر عليهم والطبقة الثانية هم الفقراء والبائسون والمشرّدون الذين كانوا يكابدون الشقاء والألم والعناء والتحرّس ولم يحظوا بالمال والعدالة والحرية والتعلّم ولم يكونوا يعرفون مغزى مثل هذه التعابير. كان الزهاوي يريد أن يُشعل نيران الثورة بين الطبقة الثانية حتّى تُحرق ألسنتها الجهل والاضطهاد وتقضى عليهما واستطاع في هذه القصيدة أن يُثير الاشتباكات بين هاتين الطبقتين كانت هذه الحركة بحاجة إلى رائد مُفكّر وهو أبو العلاء المعري الذي قد تأثر به الزهاوي في آثاره إلى حدّ كثير وعلى حدّ تعبير اسماعيل ادهم كانت هذه القصيدة تُشبه رسالة الغفران لأبي العلاء

المعري. (أدهم، دون تا: ص131) عندما قاد الزهاوى هذه الثورة كان يهتف شعارات يرددها الناس ويندفعون إلى الأمام. يرى الزهاوى أنّ السكوت أمام انعدام العدالة هو تأييد لظلم الجبايرة ولذلك كان أوّل من احتجّ على الأوضاع الموجودة ويعتقد أنّه لا يستحقّ العقوبة ويطلب من الناس أن يقبلوا على الدفاع عن الحقّ بدلاً من إقبالهم على الواجب فكان لسانه كلسان منصور الحلاج يعبر عمّا يختلج في نفسه (نفس المصدر، ص184). كان الزهاوى يقصّ على الناس حكاية الظلم والمظلومين والبؤساء بالكشف عن حقائق المجتمع ويثرهمهم ويضرم في نفوسهم نيران الثورة وإن لم يلبّوه (فاخوري، ص422) لكنّ الخمول والتعب لا يتسرّب إلى نفسه في هذا الطريق وعلى هذا الأساس يهجم على الحكّام الظالمين في كثير من الأحيان ليلفت انتباه الناس الى صموده ومقاومته ويدعو في قصيدته ثورة الجحيم أهله الى الهجوم نحو ملائكة العذاب بالاستعانة بالمشاهد المختلفة (نفس المصدر، ص187) وكذلك الأمر بالنسبة الى المواضيع العديدة لديوانه فضلاً عن هذه القصيدة ولم يكن رجاءه في الحكّام ولذلك يعتمد على جماهير الناس ويدعوهم الى الثورة الفكرية والاجتماعية وكسر القيود والسلاسل وإحقاق حقوقهم (نفس المصدر، ص34). يعرف الزهاوى أنّ الشباب ليسوا متحفّظين كالعجزة ولذلك يخاطبهم أكثر من أيّة طبقة أخرى ويُنَبِّه الثوار أنّ ثورتهم ستكلّل بالنجاح وتكسر القيود والسلاسل ويكشف عن هذه الحقيقة أنّ من العبث والوهم تصوّر الحكام غير منهزمين (الزهاوى، ديوانه، ص187) يبدو أنّ الزهاوى قصد في هذا الموضوع من قصيدته سيطرة الحكّام العثمانيين الجائرين وكذلك النظام الإقطاعي فينسب جميع التدمير والمشاكل والشرور اليهم ولا يعرف سبيل التخلص إلا الانتفاضة ضدهم. وعلى أيّ حال كان الزهاوى يتبع أبا العلاء في كثير من المسائل ويضيف عليها صيغة العصرية. فضلاً عن هذا كلّه يمكن أن نقول أنّ الزهاوى قد تأثر بالمصادر الإيرانية بسبب إلمامه باللغة الفارسية لإقامة أجداده في إيران رَدْحاً من الدهر.

الثقافة الإيرانية

ربّما يمكن القول إنّ عمر الرحلات الخيالية في الثقافة الإيرانية يكون أكثر من عمر جميع الثقافات ونرى هذا التقدّم في الميترية والمسيحية أيضاً ويُعدّ «أرداويراف نامه» أقدم الأسفار الروحية ولكن ظهرت شيئاً فشيئاً قوالب المثوى الروحي والشعر الحديث بعد أن فُتحت إيران على أيدي المسلمين وحلّت الثقافة الإسلامية. تتطرق هذه الملحيمات الأدبية الى حياة الانسان ومشاكله المادية والمعنوية. تزامن ظهور هذا النوع من المثوى كمنهج للفكر والعمل مع غموض الحياة في المجتمعات الأدبية ورواج التصوّف وسيطرته على كثير من الشعراء والمفكرين. والسنائي ممثّل شهير لهذا المنهج وهو من البارزين في الأدب الإسلامي الذي فتح آفاقاً جديدة في التفنّن والإبداع وفي هذا الحقل هناك شعراء كالعطّار والمولوي والنظامي والآخرين الذين امتدّت أفكارهم الى العصر الحديث بأساليب مختلفة ونرمز من بينهم الى السنائي وواعظ الأصفهاني في العصر المعاصر مشيرين الى أنّ كتاب أرداويراف نامه هو مصدر كلّ ما تحدّثنا عنه.

أرداويراف نامه

تعتبر رحلة «بهرام بجدو» كمصلح زردشتي الى الجحيم والبرزخ والجنّة من أقدم الرحلات الخيالية الروحية (معجم المعين، قسم الأعلام). قد جُمعت نتيجة السفر الخيالي لهذا المصلح في كتاب أرداويراف نامه. ومحتوى هذا الكتاب لدى أنصار الدين الزردشتي له اهمية بالغة ونقله الى اللغات الفارسية والهندية والكجراتية يكشف عن أهميته لدى أنصار هذا الدين. ولهذا الكتاب اهمية ثلاث من وجهة نظر المستشرقين وهذه الاهمية تتركز في ثلاثة جوانب منها جانب فقه اللغة في الخطّ البهلوي والجانب الديني والتاريخي. لأرداويراف نامه نشر غامض غير مألوف وهو نُقِلَ الى الفارسية من اللغة البهلوية. يتضمّن شرح رحلة أرداويراف نامه مائة فصلاً واحداً قد خُصّصت ستّة عشر فصلاً منه لوصف الجنّة وأهلها وتُصوّر خمسة وثلاثون فصلاً آخر أهل الجحيم والنصّ له نشر مُبعثر غير مترابط وتمّ تعيين الأرقام للجمال تعييناً غير متمائل (صدر زاده، 1381: 41). تبدأ رحلة بهرام بجدو بالتشكيك بين الناس في دين زردشت فأجمع كبار الدين على أن يدعوا أكثر الناس اعتقاداً وأن يختاروا من بينهم فرداً فتمّ اختيار ويراف أخيراً. قَبِلَ ويراف القيام بالرحلة أمام أبرار قومه فاغتسل وارتدى ثوباً جديداً واستخدم الرائحة الطيبة وجلس على سريره. دعا الآلهة بأسمائهم وتناول الطعام. ملأ الندماء الكؤوس الذهبية خمرأ فشرب الكأس الأولى بالفكر السليم والثانية بالقول الطيب والثالثة بفعل حسنٍ فطار عقله ونام على سريره كرهاً ومن هنا بدأت رحلة أرداويراف نامه

التي استغرقت سبعة أيام. (عفي، 1343: 21) رَحَلَ في بداية أمره الى الجنَّة وما لَبِثَ أَنْ وَطَأَ اَرْضَ الجحيم بعد اجتيازه جسر جينود. وجحيم ويراف عبارهُ عن مكانٍ عميق، بارد، مُظلم ويتكوّن من الطوابق المختلفة وهي الظنّ السيء والفعل الرديء والكلام القبيح وأعمقها موضع الشيطان. يُحاسبُ الحُكَّامُ أعمالهم في مؤخر جسر جينود ويختصّ كثير من صفحات ارداويراف نامهُ بنساء الجنَّة والنار. نساء الجنَّة هنّ اللاتي يتّسمن بالفكر السليم والقول الطيب والفعل الحسن وهنّ مُحَلَّاتٌ بالملابس الجميلة والحليّ ومُكرِّماتٌ في حياتهنّ الماء والنار والارض والنبات والغنم وجميع الكائنات الطيبة ومُرضياتٍ إياها. هنّ أَطْعَنَ أزواجهنّ ومَدَحَنَ الملائكة فجزأوهنّ النعيم ودارُ الخلود. والآن ننظر الى اعمال النساء اللاتي لم يتّصفنّ بخصائص نساء الجنَّة فكابدن عذاب السعير وحرّه.

«انواع الذنوب التي ارتكبت نساء الجحيم بها في الحياة الدنيا هي»

- (1) عدم تقديس الماء والنار وتلوّثهما وعدم تكريم سبندارمز (ملك يحرس الارض) وخرداد (ملك يحرس الماء) وأمرداد (ملك يحرس النبات)
- (2) السحر: يذمّ السحر في أوستا كثيراً ويُعدّ من الذنوب الكبيرة.
- (3) إلقاء الطرّة والشعر في النار.
- (4) ترك الطفل ظمآن، جائعاً، باكياً.
- (5) الكذب والانحراف والنمامة ولدغ اللسان.
- (6) عدم طاعة الزوج: السرقة من الزوج لثكاثر الأموال.
- (7) الجماع مع أزواج غير أزواجهنّ.
- (8) حبّ المال.
- (9) إيذاء الماشية والغنم.

وعليّنا أن ندقق في بعض تصرّفات الشياطين التي عُدَّت جزءاً من معتقدات طريقة مزديسنا ويندهش قارئها اليوم منها: «اولئك الخُبَّاء كانت ارواحهم تلبس حذاءً واحداً دون أن ترتدي قميصاً طوال حياتها». يُعدّ لبس الحذاء الواحد والمشى به ذنباً في مزديسنا وقد ورد الحديث عنه في كتب زردشت الدينية. جاء في الدفتر الثاني: «حكايات داراب هرمز»: «مَنْ مَشَى حافياً فهذا ينقص من لبن مائه بقرة وخروف وإبل (ارداويراف نامهُ، 1372: ص48). كان المشى دون القميص يُعدّ ذنباً في طريقة مزديسنا.

غسل الأقدام بالماء والنار والقتل هما من الذنوب الأخرى التي لهما عذابٌ أليمٌ إذ أنّ الماء والنار قد تمّ تقديسهما في طريقة مزديسنا وفي الجحيم يرى ارداويراف نامهُ رجلاً كان ذنبه الذهاب الكثير الى الحمام. كان إلقاء الجيف وما فسد في الماء والنار ودفنها في التراب يُعتبر ذنباً في طريقة مزديسنا. كثرة مفردات الجحيم في ارداويراف نامهُ تجمع مجموعة كبيرة من الأفعال والصفات والأسماء في مكان واحد ونحن الآن نريد عدّها. الأفعال هي: الفتك والشقّ والضرب واللدغ والقتل، أكل الأولاد، قلع الشعر واللحية، شرب الدماء، المضغ من جانب الحشرات، الشق من اللسان أكل التراب والرّماد، قطع لحم الجسم وتناوله، البكاء، القطع، النطح، كسر العظام، إقتراس النّدى. الصفات: المنفور، الأروع، الأخوف، قبح العمل، الخُبث، الوسخ، المظلم، الضبابي، الباكي، الآن المذاب، عديم العين، مقطوع اللسان

الأسماء: الكلاب، الضفدع، النملة، الذباب، الحية، الدودة، الثعبان، البرودة، التّانة، الظلام، الذّنب، الخُبث، البئر، الجراحة، البرد، المطر، الثلج، التنور الحارّ، الوحل، المحصد، الفأس، اللامبالاة، الدرن، الوجه الشاحب.

نقرأ في الفصل السادس والعشرين من كتاب ارداويراف: «رأيتُ روح إمراة كانت مشنوقة من لسانه في الجوّ سألت: لمن هذه الروح؟ فأجاب إله الطّهارة إله أذر: هذه لإمراة أهانت في الدنيا زوجها ولعنته وشتمته وأدته (نفس المصدر، ص44) ونعرف هنا أنّ نظره ويراف الى الآخرة كانت نظره تفضّل الرجال على النساء ولذلك في رأيه عقوبة النساء المُجرّمات عقوبة أليمة شديدة ومن تلك الجرائم هي عدم امتثالها للزوج، السرقة منه بهدف الإختار لنفسه. افضل الكبير لارداويراف بين المصادر التي استقى منها دانتى. كما أثر في رسالة الغفران أكثر من البقية. وقد تمّ هذا التأثير في دانتى بشكل مباشر أو غير مباشر وإن يرى البعض أنّ تأثير المصادر اليهودية والإسلامية قد سبق تأثير المصادر الأخرى. (أذر، 1387: 26) لكتاب بهرام بجدو أهمية بالغة بين مصادر دانتة وإن صنّف قبل الكوميديا الإلهية بألف سنة. قال المستشرق الفرنسي الشهير بارتلمه: «لما تشبه الكوميديا الإلهية آية من المكاشفات التي سبق ذكرها إلا ارداويراف نامهُ الإيراني (أذر، 1387: 27) وهذا التشابه نجده في المواضيع

العديدة من الكتابين منه وصف البرزخ في كلتا الرحلتين بشكل واحد والجنّة فيهما تشابه كثيراً وهناك وجوه متنوّعة أخرى نرى التشابه فيها جلياً وكلّ ما أوردناه يكشف لنا عن الدلالات الواضحة لتأثر دانتي بأر داويراف نامه.

مثنوى سير العباد

تحقّقت رحلة خياليّة أخرى بإقليم غزنة في الثقافة الإيرانيّة وهي تتحدّث عن السفرة الروحيّة لعارف يُدعى السنائي الغزنويّ وإن مدّح في بداية أمره الأمراء الغزنويّين إلّا أنّه أقبل على التصوّف أخيراً وأنشد المثنويّات الأدبيّة.

يعود فضل السنائيّ إلى تحويل فنّ الغزل وتبديله إلى أداء مناسب للتعبير عن معاني التصوّف (عبد السلام كفاي، 1382: 370)

وهنا نتطرّق إلى إحدى مثنوياته تحت عنوان سير العباد وهذا المثنوى رحلة إلى المبدأ والمعاد كما نعرفه من اسمه. بعد أن تعرّف السنائيّ على موقع الانسان في العالم يبدأ رحلته الحافلة بالرموز كعارف متلهّف بالاستعانة بالشيخ وهذه الرحلة لم تتحقّق في هذا العالم بل أنجزت في عالم وراء هذا الكون. يعكس السنائيّ في رحلته هذه شخصيّة حقيقيّة تاريخيّة تُحاول الاجتياز من مرحلة علميّة وفلسفيّة إلى عوالم التصوّف الكامنة (اكبرى بيرق، 1388: 75) وفي هذا الأثر تستيقظ فجأة روح حيّة قلقه في كنه ذاتها بعيدة عن نفسها وتنتقل ساعية لكي تُدرك حقيقتها وهي تعرف أنّه يجب الاجتياز من منازل الألم والعناء التي لا بدّ منها وهذه هي حقيقة كبيرة لديها وهذه المعاني تكمن في الحيوانات التي تكون رمزاً للجريمة والذنب. تحمل روح الانسان على عاتقه حمل المصير الثقيل متعمداً وتسير في ظلمة الليل منفردة وهي تأمل الوصول إلى ضياء الفجر وعلى هذا كلّهُ يُبتلى الحكيم بمغامراته وكلّما وقّع حادث يصل بمعونة الشيخ المُضَيّء إلى مكان لا تتصوّره الأوهام بعد اجتيازه عدّة منازل. تشبه رحلة السنائيّ المعراج وهي تتكوّن من ثلاث مراحل: تتحدّث في المرحلة الاولى عن مراحل تكون الانسان من الروح النباتي والحيوانيّ ثمّ عن انضمام الروح الانسانيّة أو «النفس الناطقة» إليها وفيما يتعلّق بنموذج العقول العشرة ودائرة الحياة يتمثّل هذا الجزء من سير العباد في العرفان الإسلاميّ.

تُشبه خلق الانسان رحلة غير إراديّة وهي تعبر من مراحل الجماد والنبات والحيوان ثمّ تنضمّ النفس الناطقة أو الروح الانسانيّة إليها. وفي هذه الرحلة يهبط الوجود إلى المراحل السفلى بالتدرّج ويبعد عن مبدئه ومُبدعه المطلق. هذه هي مرحلة الاجتياز من النصف الأوّل من دائرة الحياة أو القوس الأسفل. تميل النفس الناطقة إلى والدها وهي التي تتجزأ من العقول العشرة المُدبّرة للعالم أو هي وليدة العقل العاشر أو العقل المُستخدم وهذه الجاذبيّة تستطيع أن تجعل الانسان في النصف الثاني من دائرة الحياة أو في القوس الأعلى منها وأن تُعيده إلى المبدأ (مفهوم الآية «إنا لله وإنا إليه راجعون»). إذا لعب العقل المُستفاد دور المرشد ووفر العقل البشريّ إمكانيّة الوصول والكمال عن الوعي وعن طريق الشريعة والطريقة فهو يستطيع أن ينطلق من الدار الدنيا نحو دار الخلد والكمال ولكن اذا لم يتمكّن العقل البشريّ أن يُنقذ نفسه من ضيق الروح الحيوانيّة والنباتيّة يفقد إمكانيّة الوصول والوحدة مع العقل المُستفاد. تبدأ المرحلة الثانية من الرحلة في سير العباد باتّصال العقل البشريّ بالعقل المُستفاد والمرشد. هذه رحلة إراديّة قصدها السالك العقل المُستفاد الذي يلعب دور المرشد في هذه المرحلة حمل السنائيّ أن يجتاز الاوصاف الكامنة والخصائص المتباينة وبالتالي يُدخله في عالم الأفلاك والأجرام السماويّة والنفوس.

يجتاز السنائيّ الخصائص والأوصاف الانسانيّة الرذيلة بمعونة الشيخ ويتمكّن من السير في الأفلاك بعد اجتيازه العناصر الأربعة (الماء، الريح، النار والتراب) وخصائصها التي تتعلّق بها. يعبر السنائيّ من كلّ فلك مع أوصافه التي يتميّز بها ثمّ يدخل اقليم الأبراج وعالم الملكوت وأخيراً يصل إلى فلك الأفلاك والنفس الكاملة باجتيازه المرحلة السابقة ويلقى هناك مُدبّر الأفلاك أي النفس الكاملة وبعد ذلك يُنبّه الشيخ إلى أن لما ينخدع بتلك المراحل وأن لما يُقيم ولا يبقى فيها فينّج السالك نحو عالم العقول والعقل الكامل ويصل إلى العرش ولما وصل السنائيّ أو السالك إلى العقل الكامل هما يتحدّان ولما يبقى من السالك شيء من الوجود والوجود هو الشيخ نفسه (في عصرى أنا كان مُمثله أنا). (مدرس، رضوي، 1348: 214) يبدو أنّ السنائيّ بوصفه للعباد وسالكي الطريق والموحدين يصل إلى نهاية رحلته يريد السالك أن يبقى دائماً في مملكة العقل الكامل وجنّة الكرو بين لكته بسبب جسمه الماديّ يُكره على العودة إلى أن تنتهي حياته وتتجرّد الروح من القيود الماديّة وتسكن من جديد في عالم الملكوت مرتاحة البال والسنائيّ يعود من المعراج بسبب تقيّده بالمادة كرهاً كالطيور المشتاق للوصول في

رسالة الطير لابن سينا ويدخل المرحلة الثالثة من رحلته تبدأ المرحلة الثالثة أى الرجوع إلى الدنيا بولادة أخرى وهى تتحقق بالتزوّد بالنور والمعرفة والحياة الحافلة بالحبّ بين الخلق وفى حضرة الخالق العظيم. ثم يشترك السالك إلى أن يبدأ رحلة جديدة بهداية النور الذى يسطع من وجود قاضية الاحمر. تشبه هذه الرحلة الأسفار الأخرى بكثير بحيث أثرت فى بعض منها والكوميديا الإلهية نموذج تأثر بها. وسير العباد اسم واضح ومعروف بين المصادر الشريفة للكوميديا الإلهية. قد أشار برتلز الروسى المتطلع فى معرفة ايران الى تشابه الخيال فى سير العباد والكوميديا الإلهية وعدّ نيكلسون السنائى رائداً لدانتي وتطرق إلى أنّ سير العباد يشبه فصل الجحيم فى الكوميديا الإلهية ولقّت انتباه الجميع الى الحكيم السنائى وكتابه سير العباد الى المعاد بطرح نظريته وجود مصدر قديم ومشارك بين السنائى والدانتي. (برتلز ونيكلسون، 1384: 13).

الخلم الصادق

تتحدث الرحلة الثالثة عن رجل قد شهد اقتحام المدينة الغربية نحو الشرق فى مطلع القرن العشرين ووقوف الرجعيين فى وجهها. سيد جمال الواعظ الأصفهاني هو رجل كان يسعى أن يصبح خطيباً للنظام الدستوري. هو يريد أن يزود عن المدينة الجديدة التى تكمن فى النظام الدستوري أو فى العدلية بالهجوم نحو دعائم الاستبداد. أبصر النور فى همدان وقُتل فى السابع والأربعين من عمره فى بروجرد على أيدي عملاء محمد على شاه كان سيد جمال الأصفهاني شجاعاً خالف حكومة ظل السلطان وعلماء الدين الذين كانوا عملاء لظل السلطان وكما يبدو هو أحد الكتاب لأحلام الصادقة وهذا الأثر يتكلم عن رجل زار الآخرة وتحدث فيه عن قسم مما شاهده وسمعه فى اليوم الأخير أى يوم الحساب ويشاهد جماعة من المذنبين الذين يُنادون ليُحاسَبوا فيُسالون فى هذه المحكمة. كل من المظلومين فى هذا العالم يدعى أنه ظلم فى الدنيا والظالمون دُهِشوا أمام المحكمة الإلهية خائفين من مصيرهم وعقوبتهم صاغرين (صدرزاده، 1381: 40) يتحدث سيد جمال الواعظ عن الأحداث التاريخية وعن حقائق عصره المخيف بمنهج انتقادي أرقى من أدب ذلك العصر. هو يشير الى جميع مطالبه الشعبية على لسان المندى الذى كان ممثلاً للحق والعدالة ويوج بجميع الاضطهادات المتداولة فى مجتمعه على لسانه. يُعاقب ممثل الحق جميع المتدينين وقاده الحكم بصراخ مؤاخذ غير متسامح وعليهم أن يتحملوا مسؤولية أعمالهم أمام المحكمة الإلهية فى ذلك العالم وإن كانوا فى حياتهم الأولى غير خائفين من نتيجة أعمالهم الاحتيال والتجاهل والاحتكار والاضطهاد والتكاثر والاستخفاف بالشعب كلّ واحد منها خطيئة لها عقوبة شديدة. خيانة العلماء المحبين للدنيا والأسرى فى سجن الأهواء النفسية أوقعت المسلمين فى ورطة الفقر والذلّ. وهم سبّوا فى «أن تُسقط مئات طن من الحبوب الفاسدة وتحتكر آلاف طن من الحبوب بيد أولادهم حالياً» (الأصفهاني، 1363: 30) ثم يدافع سيد جمال بكل قوة عن طلب العلم الحقيقى ونشره ويرى أنّ قوة الشعوب الأخرى وذلّ الشعب الايرانى يعود الى نشر العلوم وإنشاء المدارس لدى تلك الشعوب ويقول: «هم بدأوا بالعمل وتقدّموا وأنتم تغافلتم فتخلفتم» (نفس المصدر، ص32) وصف الجحيم بعبارات موجزة فى هذا الكتاب اذ يقول:

هناك موضع تمتد فيه نيران الغضب الإلهي وألسنة النعمة الإلهية (نفس المصدر، ص41) ويُعاقب المذنبون بشدة «بسلاسل النيران والأعمدة المشتعلة بيدعدة من الملائكة» (نفس المصدر، ص31) ومن خلال قراءة هذا الأثر نعرف أنّ الكاتب أراد أن يُقلّد المتقدمين ويُعبّر عن مطالبه بأسلوب خيالي كالقدماء وإن يختلف كثيراً عما صنّف قبله فى محاور القصص ومواضيعها.

الثقافة الغربية

هناك علاقة وطيدة بين تاريخ الرحلات الخيالية وتاريخ الملحمة فى الثقافة الغربية ويجب أن نقول أنّ الشعر الملحمي هو الشعر الروائي الذى يدرس موضوع البطولة وتصرفات الأبطال ولا فرق بين البطولة فى ساحة الحرب والبطولة فى فترة السلم والسلام. وميزته الأصلية فى علاقته بفجر تاريخ الأمم الأسطورية. (عبد السلام كفاي، 1382: 102) يتصل الشعر الملحمي بتقاليد الأمم والشعوب ويحكى لنا عن مفاخرهم والبطولة التى أنجزها أبطال تلك الارض وتطرق الشعراء المجيدون الى هذا الضرب من المواضيع فى قالب من المنهج القوى والمتلائم مع الشعر الملحمي. الميزة الرئيسية لهذا النوع من الشعر هو الخيال حتّى يؤثر فى الجماعة التى يستمعون اليه ومنه ايليادته لهوميروس الذى ينبثق من موهبة كبيرة وغزيرة والذى لفت انتباهنا فى ايليادته هو أنّه حكاية للحبّ والحرب وفيه يتشابه قتال أبطال الارض مع الآلهة وهنا تتكوّن السفرة الخيالية واستفاد دانتة من الفصول الخيالية لايليادته. لم

يكن الشعر الملحمي موجوداً بين سگان مملكة الروم وما إن لبث حتى أوديسه الى اللاتينية وقد نُظمت اعمال أخرى ولكن اثر « ويرجيل » يحتل مكانة عالية بين جميع هذه الأعمال. يُعدّ «انه بُد» من اكبر الملاحم في الشعر الرومي. قد ورد في هذا الكتاب اوصاف عن الجحيم وهي تدلّ على كون الرحلة خيالياً وتأثر به الدانتى ولا يسعنا في هذا المجال إلا نتحدث عن الكوميديا الالهية بشكل موجز.

الكوميديا الالهية

تعود السفره الأخيرة في هذا الكلام الى القرن الثالث عشر للميلاد كانت مدينة فلورانس تُمضي السنوات الأخيرة من الحروب الصليبية وبدأ فيها دانتى أيام نشاطه وتقدمه هو يتأسف على المنافسات الدامية بين المسلمين والمسيحيين وكذلك على الحروب التي حصّلت بين الملوك والباباوات من اجل الحصول على القدرة وينظر الى المجتمع نظرة اجتماعية بعد قضاء ايام دراسته في المدارس العليا في ذلك العصر وبعد أن فشّل في حكايته الغرامية.

بما أنّ الأدب وكل عمل ثقافي يقع تحت سيطرتهم وهيمنتهم فالشاعر باستخدام الأحلام والابيات الخيالية يحاول كنظائره الشرقيين أن يظهر آماله ومطالبه وبالتالي يسعى أن يحققها في أجواء الخيال هو مثل عمله البديع في الكوميديا الالهية.

استعان دانتى كثيراً بعدد ثلاثة في تصميم الكوميديا الالهية وفي التقفية أيضاً هذه المنظومة لها ثلاثة كُتب أو ثلاث قصائد: الجحيم والبرزخ والجنة. البرزخ والجنة لكلّ منهما ثلاث وثلاثون قطعة والجحيم إذا أضفنا إليه نشيدة الأول له اربع وثلاثون قطعة وهذا النشيد في الحقيقة توطئة للكوميديا الالهية. وعدد جميع قطع الكتب الثلاث يبلغ مائة نشيد وكل نشيد انقسم إلى فقر لها ثلاثة مصاريع لمنظومة الكوميديا الالهية أربعة عشر الف ومائتان وثلاثون بيتاً ولغتها هي الايطالية ولهجتها ألتوسكاني.

استهدف دانتى التعبير عن المفاهيم الرمزية بإنشاده للكوميديا الالهية ويكشف عن هذه المفاهيم بتوجيه هذه الابيات كهديّة الى صديقه «كان كرانده دلا اسكالا» قائلاً «لننتبه الى أنّ فهم الجوانب المعنوية لهذا العمل الادبي صعب جداً». لهذا الاثر جانبان: الاول هو الجانب الظاهري والتمثيلي للمفردات والثاني هو الجانب الرمزي والاخلاقي الكامن وراء التعابير والمفردات.

موضوع ظاهري الابيات في الكوميديا الالهية هو شرح كيفية الارواح بعد الموت والموضوع المعنوي لهذه الابيات هو الانسان مع فضائله ورذائله وهو إما يكافأ بها أو يعاقب امام المحكمة الالهية (شفا، 1347: 18) والشعراء الذي دُموا في رسالة الغفران يعلمون أيضاً في الكوميديا الالهية لأنّ الشعراء في ذلك الوقت كانوا من الاسباب المناسبة لإفراح الحُكّام وسُكّان البلاط كان السلاطين بحاجة الى الشاعر والكاتب كما كان الملك والحاكم والامير بحاجة الى القائد والخدام والوزير والمُهرّج. كان على المؤرّخ أن ينسب الملك الى اصل عريق وأن يرى فتوحاته كبيرة والشاعر كان من واجبه أن يُنشد الابيات في فتوحاته وأن يملأ اوقات فراغه. ولذلك نرى أنّ الشعر والشعراء تمّ دُمهم في الكثير من التقاليد والاديان الشرقية والغربية. البشار الشاعر العربي في العصر العباسي يقع في بطن الجحيم ويحمله ملك العذاب أن ينظر الى عقوبته وعذابه وإن كان أعمى طيلة حياته. وفي الكوميديا الالهية أيضاً يُحبس الشعراء بطريقة مُقتبسة من تقاليد المجتمع الغربي في الجحيم ويُقاسون حرّه ومنهم ويرجيل الشاعر وتخصّص كل طبقة من الجحيم بطبقة اجتماعية مطرودة من الحُكّام والأمراء ذمّ دانتى الفلسفة في الغرب كما ذمّت في الشرق والعقوبات التي يُعذب بها الشعراء في الكوميديا الالهية هي أخفّ العقوبات وألطفها وهذا يدلّ على أنّ دانتى نظر اليهم بلحظة المُساعد والمُحبّ.

على سبيل المثال قدّم ابن سينا وابن رشد من طبقة الفلاسفة خدمات جليلة للانسانية ولكنّ دانتى يعتقد أنّهما لم يتمتعا بالمعتقدان الصحيح وعلى هذا استقرّ هذان الفيلسوفان في الطبقة الأولى من الجحيم التي تُدعى «ليمبوس» الطبقة السادسة هي موضع الزنادقة واهل البدع في الدين وهناك يُفاجأ دانتى «بثلاثة من شياطين الجحيم الغرقى في الدّم» «آخر مئهم حياّت لها سبعة رؤوس خضراء ودؤابئهم حياّت صغيرة لها جُبُن غاضبة لما تظهر». (نفس المصدر، ص125).

والطبقة السابعة موضع المتعدّين يقع في موضعه الأول من ظلم الناس وفي الموضع الثاني نرى من ظلم نفسه. وهم ينقسمون الى فئتين: الفئة الاولى هم من قتلوا أنفسهم والثانية من ضيعوا أموالهم بالإسراف. تقصى ارواح من قتلوا أنفسهم أيامها في غابة اسمها «غابة الانتحار وتحولت فيها كل روح الى شجرة يابسة وتعرّضت هذه

الاشجار لهجوم طيور شوم تشبه وجوهها وجوه الانسان وهذه الطيور تكسير اعضاء هذه الاشجار فتسيل اعضاءها دماً إذ إن كل غصن منها عضو من أعضاء أجسامهم.

وتتعلق الطبقات الثامنة والتاسعة بالمحتالين والخونة وهي أعمل مواضع الجحيم ألماً وصعوبة. يمر ويرجيل ودانتى على أدراج لمشاهدة أهل الجحيم وهناك شياطين تدفع أهلها إلى الأمام بالسيّاط وهذه هي عقوبتهم والسيّاط رمز للعذاب الخالد. جعلت وجوه المغتابين خلف رؤوسهم والمحكومون في هذه الطبقة لا يعدّون (كالأعراف لدى المسلمين) لكنهم حرموا من الرجاء إلى الأبد وهم رمز للعقل الحكمة مع ويرجيل (شفا 1347: 58) وقد ذمّ المحبون في جحيم دانتى ولكن ملامه العشاق هذه أخف من ملامتهم في الاعمال الشرقيّة على سبيل المثال كان بانولو أهبّ زوجة أخيه وكان لهما علاقات سرية وكانت «فرانجسكا» أحبّت أخاه «شهور» وفي يوم من الأيام رأى شهرور أن «بانولو» و«فرانجسكا» قد تعانقا فثار غضبه وقتلها وهما حُبسا كنسمة حول الحلقة الاولى للجحيم. قد بنى سگان الطبقة الثالثة للجحيم حياتهم على التفكير في ملا بطونهم وابتعدوا عن المعنويات. هم وقعوا في مستنقع نتن وبه اسد مفترس يمرق بطونهم بمخالبه وأضرابه وهذا الاسد رمز لطبائع الأكليين. يُقابل دانتى، ويرجيل في الطبقة الرابعة الأثرياء والأغنياء وهم طائفتان: الطائفة الاولى هم البخلاء واللئام والثانية هم المُسرفون المُبدرون. هم ربطوا بأنقال وأوقعوا في مستنقع نتن حَسَق بنصف دائرة تختص بهم وعند المشى يتصادمون. الطبقة الخامسة هي الطبقة العليا للجحيم ومن اقترّف بذنوب «الدّنبه» يُعاقب هناك وقد سمّاهم السعدى الشيرازى أسرى «البطن والنوم والغضب والهوى»

ولا بدّ لهم من أن ينظروا إلى خلفهم عند الشمس ومادامت عيونهم دامعة لأنهم أرادوا أن يروا سرّ الله بعيونهم. ومن أجمل فصول الجحيم هو وصف موضع ارواح اللصوص. ويرى دانتى أن الانسان يُمسَخ حيّة وأكيّة تمسخ انساناً وهذا التحول هو آخر مرحلة لتحوّل اللصوص الاخلاقيّ هم كانوا ينحصرزون كلّ ما يمتلكه الآخرون على أنفسهم ويعتبرونه جزءاً من وجودهم.

الحلقة الاخيرة من الجحيم تتعلّق بمن خان أبويه ونفسه ووطنه وهي أصغر موضع الجحيم مساحةً وأخوفاً عمقاً وظلاماً يقع الابليس العظيم وسط هذه الطبقة وتشرف من هذا الموضع على الجحيم كلّه وتحيط بهذا الموضع كلّه طبقة جسمية صلبة من الجليد. وجليد الخلد آخر رمز للذنوب ويدلّ عدم وجود أى أثر من النور والحرارة على الحرمان من المحبة الالهية والعاطفة الانسانية. وهكذا وصل دانتى ويرجيل إلى نهاية رحلتها اليومية والعمل الرمزي الاخير لهذين المسافرين إلى الجحيم هو رحلة دانتى برفقة ويرجيل في جسم الشيطان للخروج من الجحيم وربما هذا هو اهم عمل دانتى في الجحيم.

ويقع مركز الارض وسط جسم الشيطان. عندما يجتاز دانتى مركز الارض يرى فجأة أن كلّ شيء قد قلب ومنها وضع رجليه موضع رأسه وهنا يعرف دانتى من كلام ويرجيل أنه يعيش في النصف الثاني للكرة الارضية. تأثر دانتى في رحلته الخيالية ببعض المصادر العربية نحو كتاب ايلياده لهوميروس وكتاب «إنه نيد» للشاعر اللاتيني الكبير وورد فيه بعض أوصاف الجحيم واختار دانتى، ويرجيل لتجاربه القديمة كمرشد ودالّ لنفسه. (الملاذى، نفس المصدر) وليست مصادره الشرقيّة قليلة.

بما أن الكوميديا الالهية تتمتع بشهرة واسعة في مغارب الارض ومشارقها ويهتم بها الباحثون من الجوانب المختلفة فألف بعض الباحثين أثراً في المصادر الشرقية التي استقى منها دانتى ومنها ارداويراف نامه ومعراج النبي (ص) وسير العباد للسنايى وبعض من اعمال النظامى وغيره.

نتائج البحث

اتضح لنا من خلال دراسة الرحلات الخيالية في الثقافات الثلاثة المختلفة أن خلق مثل هذه الأعمال له علاقة وطيدة مُحكمة بالأنظمة الحاكمة وهذا يعنى أن سيطرة الحُكّام واستبدادهم في عصرهم كانت تُسبب خلق الأجواء العكّرة لو وُجد في العصر المعاصر مثل هؤلاء السلاطين والحكّام كان شعراء وكتاب مثقفون مثل جميل صدقي الزهاوى يُعبرون عن أفكارهم باستخدام الشعر في مجال الرحلات الخيالية ويمكن القول أن خلق مثل هذه الأعمال يعود إلى وجود الأزمات الموجودة في المجتمعات التي كان كتابها يعيشون في تلك البيئة ولذلك نرى أن رسالة الغفران التي دُوّنت في القرن الخامس للهجرة عاصرت حقبة زمنية تعرّضت فيها الشام للمشاكل الداخلية والحروب الصليبية صادفت كتابه «الثورة في الجحيم» سيطرة العثمانيين على العراق ووجود الرجعية التسترات الدينية.

تمت كتابة ارداویراف نامہ علی يد ویراف فی العصر الساسانی الذي كان يُعاني من التفرّق والتبعثر فی المعتقدات الدينية فی دین زردشت وقد نُظِمَ مثنوی سير العباد فی عصر استیلاء السلاطين الغزنويين وإن كان السنائي قد مدّحهم ردحاً من الزمن ولعلّ مدحه للغزنويين سبب في أن يُشاهد الشاعر استبدادهم الشديد عن كُتُب وأن يرعوى قلبه ويخلق هذا المثنوی وقد تمّ تدوين الحُلم الصادق فی عصر النظام الدستوري وعصر فشل دُعائه يوم رأوا أنّ آمالهم ذهبت أدراج الرياح وكان المؤلف أحد دُعاه النظام الدستوري. وُلّفت الكوميديا الالهية يوم كانت فلورانس تُعاني من التشتت والذهشة السياسية والاجتماعية وكانت الحروب الصليبية قد وُضعت أوزارها وكان البابات والملوك قد خاضوا معارك عنيفة. كان كتاب الرحلات الخيالية يقومون بتدوينها تلطيفاً لنفوسهم المتألّمة من جميع تلك التشتتات والاندهاشات عسى أن يشفوا قلق ضميرهم المُنبثق من جميع تلك الفوضى وأن يعرضوا مجتمعهم المنشود من جانب آخر وعلى ما مرّ من كلامنا نستطيع أن نقول إنّ جميع الرحلات التي سبق ذكرها في دراستنا هذه لها مصدر أو مصدران قديمان قد تأثرت بهما بشكل مباشر أو غير مباشر.

منايع وماخذ

- 1- أذر، اسماعيل، 1387، دانته وتأثير پذيرى او از منابع شرقى، فصلنامه ادبيات تطبيقى، سال دوم، ش. 6.
- 2- ابن بسام، محمد، 1939، الذخيرة في محاسن اهل الجزيرة، جامعة القاهرة.
- 3- احمد ادهم، اسماعيل، 1937، شعراء معاصرون، تحقيق احمد ابراهيم الهوارى، مصر، دارالمعارف، ط. الاولى.
- 4- اسماعيل، عز الدين، 1967، الشعر العربي المعاصر، قاهره، دارالكاتب العربي.
- 5- اصفهاني، سيد جمال الدين، 1363، رويای صادق، تهران.
- 6- اوجاق على زاده، شهين، 1386، نردبان سلوك، پژوهشنامه فرهنگ وادب، دانشگاه آزاد رودهن، سال سوم، ش. 5.
- 7- برتلس ونيكلسون، 1384، شوریده ای در غزنه، اندیشه های حكيم سنایی، ترجمه الى الفارسية محمود فتوحى وعلى اصغر محمد خانى، تهران، نشر سخن.
- 8- بنت الشاطى، 1954، الغفران لأبي العلاء- دار المعارف بمصر.
- 9- دانته، آليگيرى، 1347، كمدى الهى (دوزخ، برزخ، بهشت)، ترجمه الى الفارسية شجاع الدين شفا، تهران، امير كبير.
- 10- الريحاني، امين، 1988، قلب العراق (رحلات وتاريخ)، بيروت، دار الجيل، ط. الرابعة.
- 11- الزهاوي، جميل صدقي، 1975، ديوان، مع مقدمة عبدالرزاق الهلالي، بيروت، دار العودة.
- 12- ژينيو، فليپ، 1382، ارداویراف نامه، ترجمه الى الفارسية والتحقيق ژاله آموزگار، تهران انتشارات معين.
- 13- سنایی، ابوالمجد مجود بن آدم، 1348، مثنوي های حكيم سنایی، تصحيح مدرس رضوى، تهران، دانشگاه تهران.
- 14- صدرزاده، ماندانا، 1381، بررسى چهار سفر روحانى ومعنوى به دنيای پس از مرگ، پژوهش های زبان های خارجى، ش. 13.
- 15- عبد السلام كفافى، محمد، 1382، ادبيات تطبيقى، ترجمه الى الفارسية سيد حسين سيدى، مشهد، آستان قدس.
- 16- عريضة، نسيب، 1946، الأرواح الحائرة، نيويورك.
- 17- عفيفى، رحيم، 1343، ارداویراف نامه منظوم زردشت بهرام پژدو، مشهد، انتشارات دانشگاه مشهد.
- 18- غنيمى هلال، محمد، 1373، ادبيات تطبيقى، ترجمه مرتضى آيت الله زاده شيرازى، تهران، امير كبير.
- 19- الفاخورى، حنا، 1991، الموجز في الادب العربي وتاريخه، بيروت، دار الجيل، ط. الثانية.
- 20- معرى، ابوالعلا، 1335، رساله آمرزش، انتشارات ابن سينا.
- 21- معلوف، شفيق، 1946، عبقر، سان باولو، ط. الاولى.
- 22- معلوف، فوزي، 1958، علي بساط الريح، بيروت، دار صادر - دار بيروت.
- 23- الملاذى، سهيل، 2007، تأثير المعري ودانتي في الأدب المعاصر.. انقطاع أم استمرار، التراث الادبى، ش. 80.

درجة ممارسة معلمي ومعلمات المدارس الثانوية في محافظة الدوادمي لعمليات إدارة المعرفة "دراسة ميدانية"

أ.م.د. حامد محمد الشمراني

كلية التربية بالدوادمي / جامعة شقراء

Level of Practice of the Secondary Schools Male and Female Teachers in the Governorate of Al-Dawadmi of the Knowledge Management Processes A Field Study

Asst. Prof. Dr. Hamid Muhammad Al-Shamrani
College of Education in Al-Dawadmi / University of Shakra'

Abstract:

This study aims to identify the extent of practicing both male and female teachers of secondary schools in Dawadmi province the knowledge management processes and whether there was a statistically significant relationship between the study variable due to the sex variable. The sample of study consisted of 105 males and females teachers and study tools included a scale for knowledge management processes Prepared by the researcher, the study results indicated that the degree of the practice of male and female teachers in secondary schools for knowledge management processes body was weak, with an average (2.08), and a standard deviation (0.66). The results also indicate that the more knowledge management practice was the process (knowledge store) where it came first among knowledge management processes in terms of the degree of practice with an average (2.51) and a standard deviation (0.84) and moderately exercise, while the rest of the processes of knowledge management was arranged in terms of the degree of practice are as follows:

- Diagnosis of knowledge in the second place where the a average (2.23) and a standard deviation (0.80) with a weak degree of practice.
- The acquisition of knowledge and generation in third place with a mean (2.10) and a standard deviation (0.71) with a weak degree of practice.
- The distribution of knowledge and development in fourth place with a mean (2) and a standard deviation (0.75) with a weak degree of practice.
- Application of knowledge in fifth place with a mean (1.92) and a standard deviation (0.73) with a weak degree of practice.

The study found that there were no statistically significant differences at the level (0.05) in the study sample due to the variable type responses.

المخلص

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة معلمي ومعلمات المدارس الثانوية في محافظة الدوادمي لعمليات إدارة المعرفة، وما إذا كان هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة تُعزى لمتغير النوع، وتكونت عينة الدراسة من (105) معلماً ومعلمة، واشتملت أدوات الدراسة على مقياس لعمليات إدارة المعرفة من إعداد الباحث، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة معلمي ومعلمات المدارس الثانوية في محافظة الدوادمي لعمليات إدارة المعرفة كانت ضعيفة، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (2.08)، وانحراف معياري (0.66) كما تشير النتائج إلى أن أكثر عمليات إدارة المعرفة ممارسة كانت عملية (تخزين المعرفة) حيث جاءت المرتبة الأولى بين عمليات إدارة المعرفة من حيث درجة الممارسة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (2.51) وانحراف معياري (0.84) وبدرجة ممارسة متوسطة، أما بقية عمليات إدارة المعرفة فكان ترتيبها من حيث درجة الممارسة على النحو التالي:

- تشخيص المعرفة في المرتبة الثانية حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.23) وانحراف معياري (0.80) وبدرجة ممارسة ضعيفة.
- اكتساب المعرفة وتوليدها في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (2.10) وانحراف معياري (0.71) وبدرجة ممارسة ضعيفة.

- توزيع المعرفة وتطويرها في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (2) وانحراف معياري (0.75) وبدرجة ممارسة ضعيفة.
 - تطبيق المعرفة في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (1.92) وانحراف معياري (0.73) وبدرجة ممارسة ضعيفة.
- وتوصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لدى استجابات عينة الدراسة تُعزى لمتغير النوع.

المقدمة:

يعيش العالم اليوم في عالم المعرفة، الذي يجب أن تتسلح به كل المؤسسات التعليمية في قطاعها العام والعالي. إن تحقيق النجاح والميزة التنافسية لأي منظمة يعتمد على المعرفة اعتماداً كبيراً وهذا ما يؤكدّه (الزيادات، 2008، 56) أن المعرفة تمثل المصدر الأكثر أهمية في بناء الميزة التنافسية للمنظمات، بل إنها العامل الأقوى تأثيراً وسيطرة في نجاح المنظمة أو فشلها.

- إن التطور والتغيير أمر في غاية الأهمية لأي منظمة في هذا العصر؛ لذا فإن إدارة المعرفة تعد أحد مدخلات التحسين والتطوير والتغيير في المنظمة، حيث يشير (محجوب، 2004، 18) إلى أن إدارة المعرفة (Knowledge Management) أصبحت من أهم مدخلات التطوير والتغيير في عصرنا الحالي، حيث استطاعت إحداث نقلة نوعية في مستوى أداء مختلف المؤسسات خاصة المؤسسات التربوية، فهناك نوع من الترابط والانسجام بين إدارة المعرفة وأنشطة وفعاليات المؤسسات التعليمية، حيث يوجد قدر من التوافق بين المفهوم العملي للمعرفة وآليات وأنشطة وفعاليات المؤسسة التعليمية بصفتها منظمات معرفية.
- إن إدارة المعرفة تعد مدخلاً إدارياً حديثاً، أصبح من الأهمية بمكان توظيفه في المؤسسات التعليمية وغيرها بهدف الارتقاء والتقدم بالمؤسسة والوصول بها إلى مستوى عال من الإنتاجية ويرى (الشهراني، 2010، 1) أن إدارة المعرفة تعد من الأساليب الحديثة في الإدارة، وأصبحت عاملاً مؤثراً في نجاح المنظمات وتميزها، وذلك من خلال تخطيط وتنظيم وتنسيق المعرفة، والأصول المرتبطة برأس المال الفكري باعتباره أسلوباً إدارياً يقوم على أساس بناء قاعدة معرفية لدى المنظمة، وذلك من خلال تحويل المعلومات والخبرات التي تمتلكها المؤسسة والعاملون بها إلى صيغة رقمية قابلة للتخزين والنقل بين الأجزاء على المستويات الإدارية كافة بكل سهولة، ثم توظيف هذه المعرفة والاستفادة منها بأقصى ما يمكن من الكفاءة والفاعلية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تتمثل مشكلة الدراسة في "ما درجة ممارسة معلمي ومعلمات المدارس الثانوية في محافظة الدوامي بالمملكة العربية السعودية لعمليات إدارة المعرفة؟".

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- (1) ما درجة ممارسة معلمي ومعلمات المدارس الثانوية في محافظة الدوامي لعمليات إدارة المعرفة؟.
- (2) هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة لدى الجنسين؟.

أهداف الدراسة:

- (1) التعرف على درجة ممارسة معلمي ومعلمات المدارس الثانوية في محافظة الدوامي لعمليات إدارة المعرفة.
- (2) التعرف على ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات عينة الدراسة لدى الجنسين.

أهمية الدراسة:

تعتبر الدراسة الحالية من الأهمية بمكان باعتبار أن إدارة المعرفة هي إحدى المداخل الإدارية الحديثة، حيث يرى (الليحاني، 1431، 20) أن إدارة المعرفة من المداخل الأساسية التي أبرزتها الأدبيات الحديثة، التي تؤثر بشكل مباشر في فعالية المؤسسات، وكفاءة أعضائها في التعامل مع ما يعترضهم من مواقف يومية حتى يستطيعوا خلق مستقبلهم.

- إن إدارة المعرفة تعد أحد الحلول التي يمكن من خلالها مواجهة التحديات المعاصرة، حيث يشير (الببلاوي وحسين، 2007، 6) أن إدارة المعرفة أصبحت أحد الحلول الجيدة للتحديات التي تواجهها المنظمات المعاصرة؛ وذلك لأن المعرفة والمعلومات أصول رئيسة لا غنى عنها لهذه المؤسسات التي ينبغي أن تتعلم كيفية استثمار هذا الرصيد المعرفي بطرق جديدة، ومن ثم مشاركة هذه المعرفة داخليا بكفاءة، وتعلم كيفية نقلها بسرعة للظروف الخارجية من أجل التنافس وتحقيق التميز .

إن إدارة المعرفة وعملياتها من قبل منسوبي التعليم العام يجعل معلمها ومعلماتها يحسنون استخدام هذا المدخل الإداري المهم في التعامل مع المعرفة، ومما سبق نتجلى أهمية هذا البحث.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تقتصر هذه الدراسة على معرفة درجة ممارسة معلمي ومعلمات المدارس الثانوية في محافظة الدواحي لعمليات إدارة المعرفة.

الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1437/1438هـ.

الحدود المكانية: تقتصر الدراسة على المدارس الثانوية (بنين وبنات) حكومية وأهلية داخل مدينة الدواحي.

مصطلحات الدراسة:

المعرفة: يعرفها (آل ناجي، محمد، 1434، 66) بأنها "مزيج من المعلومات التي تكونت لدى الإنسان ويستخدمها في مجالات حياته المختلفة".

ويعرفها (Alter,2002,70) بأنها "مزيج من مواهب وأفكار وقواعد وإجراءات تقود الأفعال والقرارات"، ويشير (Tiwana,2000,68) بأن المعرفة هي "المعلومات الفاعلة المفيدة بالصيغة السليمة والوقت المناسب وفي المكان المناسب لصناعة القرار".

ويرى الباحث أن المعرفة هي كم هائل من المعلومات، والأفكار، والخبرات، والتوقعات، التي تكون لدى العقل البشري، أو ما هو موجود في مصادر أخرى.

إدارة المعرفة:

يرى (القحطاني، 2009، 168) بأنها "عملية جمع، وتوثيق، وتصنيف، وتطوير، وتنظيم الأصول المعرفية للمنظمة وتخزينها بشكل يسهل استخدامها في تيسير أعمالها واتخاذ القرارات فيها لاحقاً" ويشير (KPMG,2000,75) أن إدارة المعرفة هي "انضباط الكفايات المبنية على أساس المعرفة ومن ثم خزن ونشر تلك المعرفة خلال العمل، وهي أيضاً المحاولة المنظمة لاستعمال المعرفة ضمن المنظمة لتحسين الأداء".

ويذكر حجازي (2005، 23) أن Capshaw عرف إدارة المعرفة بأنها "الممارسات والتكنولوجيات التي تسهل التوليد والتبادل الكفاء للمعرفة على مستوى المنظمة"

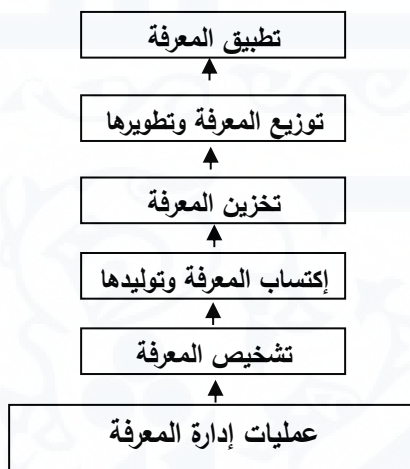
ويشير (Barquin,2001.138) بأن "إدارة المعرفة هي الوسيلة التي تستعمل المنظمة من خلالها ذكاءها الجمعي لإنجاز أهدافها الإستراتيجية".

أما (Daft,2001,257) فيرى بأنها طريقة جديدة للتفكير حول تنظيم ومشاركة الذكاء الجمعي والموارد الإبداعية، وأنها تشير إلى الجهود النظامية لإيجاد وتنظيم وإتاحة رأس المال الفكري للمنظمة وتعزيز ثقافة التعلم المستمر ومشاركة المعرفة

ويرى الباحث أن إدارة المعرفة تعني فن الاستفادة من المخزون المعرفي في عقول البشر، أو ما هو مخزون في الأجهزة الحاسوبية(قواعد البيانات)، واستثمار هذا المخزون بطريقة تؤدي إلى مستوى أداء متميز للمؤسسة.

- عمليات إدارة المعرفة: يشير(عبود، 2008، 96) بأنها "مجموعة من العمليات التي يتم القيام بها في إدارة المعرفة، وتتمثل في استقطاب أو الاستحواذ على المعرفة، إنشاء أو توليد المعرفة، تقاسمها وتوزيعها".

أما (العلي وآخرون، 2006، 66) فيرى أن أكثر عمليات إدارة المعرفة إشارة عند الباحثين هي "تشخيص المعرفة، ثم اكتسابها، ثم توليدها، ثم تخزينها، ثم تطويرها وتوزيعها وأخيراً تطبيقها"، ويرى الباحث أن عمليات إدارة المعرفة هي خمس عمليات تبدأ من التشخيص وتنتهي بالتطبيق ويمكن بناؤها على النحو التالي:



الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الإطار النظري

مفهوم المعرفة:

يرى (الربيعي، 2008، 124) أن المعرفة قاعدة ارتكاز مهمة لتنمية الإنسانية كونها وسيلة لتوسيع خيارات البشر وتنمية مقدراتهم والارتقاء بحالتهم، ومن ثم فهي طريق آمن لبناء المجتمعات المزدهرة في القرن الحادي والعشرين. ويشير (المغربي، 2002، 128) إلى أن المعرفة هي "ذلك الرصيد الذي تم تكوينه من حصيلة البحث العلمي والتفكير والدراسات الميدانية وتطوير المشروعات الابتكارية، وغيرها من أشكال الإنتاج الفكري للإنسان عبر الزمان". أما (العلي وآخرون، 2006، 113) فيرى أن المعرفة "هي حصيلة نهائية ومهمة لاستخدام واستثمار المعلومات من صناعات القرار والمستخدمين الآخرين".

إدارة المعرفة:

تطرق عدد من الباحثين إلى تعريف إدارة المعرفة حيث عرفها (الأكلبي، 2008، 26) بأنها تلك الإدارة التي تعمل على التعرف على ما لدى الأفراد (سواء موظفين، مستشارين، أو مستقيدين) من معارف كاملة في عقولهم وأذهانهم، أو جمع وإيجاد المعرفة الظاهرة في السجلات والوثائق، وتنظيمها بطريقة تسهل استخدامها والمشاركة فيها بين منسوبي المؤسسة بما يحقق رفع مستوى الأداء وإنجاح العمل بأفضل الأساليب وأقل التكاليف الممكنة.

ويرى (الجنابي، 2013، 66) بأنها عملية منظمة لاستقطاب المعرفة وتخزينها، ونشرها، وتوليدها، وتطبيقها، بصيغ تدأوبية لتعزيز التعلم والإبداع، وتحسين الأداء واتخاذ القرار.

أما (الزيادات، 2008، 58) فيشير إلى أن مفهوم إدارة المعرفة عملية يتم بموجبها تجميع واستخدام الخبرات المتراكمة من أي مكان في الأعمال، سواء كان في الوثائق أو قواعد البيانات، أو في عقول العاملين، لإضافة القيمة للمنظمة من خلال الابتكار والتطبيق وتكامل المعرفة في طرق غير مسبقة.

عمليات إدارة المعرفة:

لم يتفق الكتاب والباحثون على عدد محدد لعمليات إدارة المعرفة فمنهم من جعلها على خمس مراحل ومنهم من جعلها على ست مراحل ومنهم من جعلها أكثر من ذلك، وسوف نقدم بعضاً من التقسيمات التي أعدها بعض الباحثين والكتاب:

- نموذج (Wiig, 2000) الذي يتكون من خمس مراحل هي:

- 1- إعداد المعرفة: يتم من خلال البحث العلمي والإبداع والابتكار لغرض الوصول إلى المعرفة.
- 2- اكتساب المعرفة: يحصل في هذه المرحلة السيطرة على المعرفة واكتسابها وتخزينها لغرض استخدامها.
- 3- تنقية المعرفة: يتم تنظيم المعرفة وتحويلها إلى أشكال مفيدة للمنظمة، وهنا قد تحول المعرفة إلى مواد مكتوبة لتحقيق المنفعة للمنظمة.
- 4- توزيع المعرفة ونشرها: يتم توزيع ونشر المعرفة على الأطراف ذات العلاقة حتى تصل إلى كل نقطة من نقاط العمل من خلال التعلم والتعليم والبرامج التدريبية ووسائل النشر المتاحة.
- 5- الرفع المعرفي: بعد تبني المنظمة للمعرفة، ووظيفتها كمحصلة للمراحل الأربع السابقة، تبدأ المنظمة بعملية الرفع المعرفي التي تنعكس على تحسين العمليات والسلوك وتحقيق عمليات التعلم، وتزيد من عمليات الإبداع والابتكار.

ويرى (الكبيسي، 2005، 94) أن عمليات إدارة المعرفة يمكن تصنيفها على النحو التالي:

- 1- تشخيص المعرفة: العملية التي تشير إلى وضع سياسات وبرامج العمليات الأخرى فمن نتائجها معرفة ما نوع المعرفة المتوفرة، ويتم تحديد الفجوة من خلال مقارنتها بالمطلوب، وهذه العملية تهدف إلى اكتشاف المعرفة، وتحديد الأشخاص الحاملين لها ومواقعهم.
- 2- توليد المعرفة: أي الإبداع المعرفي الذي يمكن تحقيقه من خلال مشاركة فرق العمل وجماعات العمل الداعمة لتوليد رأس مال معرفي جديد في ممارسات جديدة تسهم في تحديد المشكلات وإيجاد الحلول بطريقة ابتكارية.
- 3- خزن المعرفة: وتشمل الاحتفاظ والإدانة والبحث والوصول والاسترجاع ومكان التخزين، وتؤكد هذه العملية على أهمية الذاكرة التنظيمية.
- 4- توزيع المعرفة: تتضمن استخدام قنوات متعددة لتوزيع المعرفة، ويتم توزيع المعرفة الصريحة بطريقة سهلة من خلال استخدام الأدوات الإلكترونية، لكن الصعوبة تكمن في توزيع المعرفة الضمنية الموجودة في عقول الأفراد وخبراتهم.
- 5- تطبيق المعرفة: تعتبر هذه العملية هي الهدف والغاية من إدارة المعرفة وتعبر عن الاستعمال وإعادة الاستعمال بالإضافة إلى التطبيق.

أما (marquardt,2002:26) فقد اقترح مدخل لعمليات إدارة المعرفة يتألف من ست مراحل تغطي عمليات المعرفة وهي: (الاكتساب، التوليد، الخزن، استخراج المعلومات وتحليلها، النقل والنشر، التطبيق والمصادقة)

ويرى كل من (بدر، 2010) ، (عودة، 2010)، أن عمليات إدارة المعرفة يمكن تحديدها في المراحل التالية:

تنظيم المعرفة، توليد المعرفة، التشارك في المعرفة، تطبيق المعرفة.

ثانياً: الدراسات السابقة:

- 1- دراسة بدر (2010) بعنوان "تطوير مهارات مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة في ضوء مفهوم إدارة المعرفة" هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة لمهارات إدارة المعرفة من وجهة نظرهم، وقد تم توزيع استبانة باستخدام أسلوب المسح الشامل لمجتمع الدراسة البالغ عددهم (129) مديراً من مدرّاء المدارس الثانوية بقطاع غزة لعام 2010/2009م، وكان عدد المستجيبين (125) أي بنسبة (96%) وقد توصلت الدراسات إلى عدد من النتائج أهمها:
 - أن درجة ممارسة مديري المدارس في الثانوية لمهارات إدارة المعرفة كانت عالية بنسبة (79%).
 - درجة ممارسة مديري المدارس لمهارات توليد المعرفة كانت عالية ، حيث بلغت نسبته (76.74%).

- درجة ممارسة مديري المدارس الثانوي لمهارات التشارك بالمعرفة كانت عالية حيث بلغت نسبتها (78.97%).
- درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لمهارات تنظيم وتخزين المعرفة كانت عالية حيث بلغت نسبتها (77.98%).
- درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لمهارات تطبيق المعرفة كانت عالية حيث بلغت نسبتها (82.31%).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لممارسة مديري المدارس الثانوية لمهارات إدارة المعرفة تعزى لمتغيرات (الجنس- التخصص - سنوات الخدمة).

2- دراسة الخوالدة (2009): بعنوان "نحو أنموذج لإدارة المعرفة في النظام التعليمي الأردني في ظل توجهاته نحو التعليم المبني على اقتصاد المعرفة"، هدفت هذه الدراسة إلى تقديم أنموذج مقترح لإدارة المعرفة في النظام التعليمي الأردني في ظل توجهاته نحو التعليم المبني على اقتصاد المعرفة، وأوضحت النتائج أن واقع إدارة المعرفة كان بدرجة متوسطة وتكون الأنموذج المقترح من ستة عناصر هي تشخيص المعرفة، وتحديد أهدافها وتوليدها، وميزتها، وتوزيعها، وتطبيقها، مع استثمار (البعد التقني في جميع العناصر.

3) دراسة طاشكندي (2008) بعنوان "إدارة المعرفة، أهميتها ومدى تطبيق عملياتها من وجهة نظر مديري الإدارات والمشرقات الإداريات بإدارة التربية والتعليم بمدينة مكة المكرمة".

هدفت هذه الدراسة إلى توضيح أهمية توظيف إدارة المعرفة في إدارة التربية والتعليم في مكة المكرمة وجده، وبيان أثرها في التطوير التربوي، وتوصلت الدراسة إلى أنه هناك إدراك من أفراد ومجتمع الدراسة لأهمية إدارة المعرفة وتوظيفها في إدارة التربية والتعليم.

4) دراسة القرني (2009) بعنوان "متطلبات التحول التربوي في مدارس المستقبل الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء تحديات المعرفة : تصور مقترح". هدفت الدراسة إلى صياغة تصور مقترح لأهم التحولات التربوية في مدارس المستقبل الثانوية بالمملكة العربية السعودية التي يتطلبها عصر المعرفة، مع وضع آليات مقترحة للتنفيذ، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي ، وطبق الدراسة على عينة عشوائية ممثلة من الأكاديميين (أعضاء هيئة التدريس) بكليات التربية في ثماني جامعات في المملكة العربية السعودية يمثلون أكثر من 15% من مجتمع الدراسة، والبالغ عددهم (16) خبيراً أكاديمياً، وعينة قصدية من مديري ونواب الإدارات العامة والبالغ عددهم (84) تربوياً) وتوصلت الدراسة إلى:

- التحول نحو المدرسة الإلكترونية E-School (دمج التقنية في التعليم) حيث حصلت على درجة عالية النسبة 89.2% .
 - التحول نحو التعليم والإنتاج والابتكار حيث حصلت على درجة أهمية عالية بنسبة 86.6% .
 - التحول نحو المدرسة المجتمعية لبناء مجتمع المعرفة، حيث حصلت على درجة عالية بنسبة 87.6% .
 - التحول نحو التعليم للعمل (توظيف المعرفة لمواصلة سوق العمل)، حيث حصلت على درجة عالية بنسبة 86.6% .
- 5) دراسة الغامدي (2008م) بعنوان "إدارة المعرفة كمدخل لتطوير الإدارة التعليمية للبنات بمحافظة جدة".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى أهمية إدارة المعرفة من وجهة نظر كل من الإدارات ورؤساء الأقسام وكل من لها علاقة بتطبيق إدارة المعرفة في الإدارات التعليمية وتطويرها، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وصممت استبانة لجمع المعلومات، طبقت على عينة مكونة من (140) فرداً، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها:

أن درجة أهمية إدارة عمليات المعرفة لتطوير أساليب الإدارة التعليمية للبنات بمدينة جدة حظيت باهتمام ضعيف، وأن درجة توافر عمليات إدارة المعرفة كانت ضعيفة.

6) دراسة المومني (2008) بعنوان "تعرف اتجاهات المديرين نحو تطبيق إدارة المعرفة وبرامجها في المؤسسات العامة في الأردن" وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: أن هناك اتجاه إيجابياً وبمستوى فوق المتوسط لدى القائمين على المؤسسات العامة

في الأردن تجاه تطبيق إدارة المعرفة وبرامجها، وأن مستوى الوعي والإدراك لمفهوم إدارة المعرفة كان فوق المتوسط ويساعد على الأخذ بإدارة المعرفة.

(7) دراسة الخليلي(2006) بعنوان " رصد وتحليل مدى ممارسة نشاطات إدارة المعرفة في وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية" وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة معظم نشاطات إدارة المعرفة كانت بدرجة عالية باستثناء نشاط تخزين المعرفة حيث كان يمارس بدرجة متوسطة.

(8) دراسة العتيبي (2008) بعنوان " إدارة المعرفة وإمكانية تطبيقها في الجامعات السعودية، دراسة تطبيقية على جامعة أم القرى" وهدفت إلى تحديد أهم عمليات إدارة المعرفة والممارسات التي تؤدي إلى تفعيلها وأوضح النتائج إلى أن تداول إدارة المعرفة لا يتم بشكل مكثف وأن الجامعة لا تعطي الأولوية لإدارة المعرفة.

(9) دراسة المطاعني(2008) بعنوان " بناء أنموذج لإدارة المعرفة" حيث هدفت هذه الدراسة إلى فحص واقع إدارة المعرفة بمؤسسات التعليم العالي في سلطنة عمان ومن ثم بناء أنموذج لهذه المؤسسات في كيفية إدارة المعرفة فيها، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة تطبيق إدارة المعرفة بمؤسسات التعليم العالي بسلطنة عمان كانت متوسطة في جميع عمليات إدارة المعرفة التي شملتها الدراسة.

التعليق على الدراسات السابقة:

يلحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة أن بعض الدراسات كانت درجة ممارسة العينة (مديرو المدارس في المراحل الثانوية) لمهارات إدارة المعرفة عالية بنسبة 79% كما في دراسة بدر (2010) وكذلك دراسة الخليلي (2006) حيث توصلت أن درجة ممارسة معظم نشاطات إدارة المعرفة كانت بدرجة عالية، وكل ذلك دراسة المومني (2008) التي توصلت إلى أن هناك اتجاهًا إيجابيًا ويمتد إلى فوق المتوسط لدى القائمين على المؤسسات العامة في الأردن تجاه تطبيق إدارة المعرفة وبرامجها، وتوصلت دراسة طاشكندي (2008) إلى أن هناك إدراك من أفراد مجتمع الدراسة لأهمية إدارة المعرفة وتوظيفها في إدارة التربية والتعليم.

بينما تشير بعض الدراسات الأخرى إلى أن واقع ممارسات إدارة المعرفة كان بدرجة متوسطة كما في دراسة الخوالدة (2009) ودراسة المطاعني (2008).

وهناك بعض الدراسات تناولت درجة أهمية المعرفة، وإمكانية التطبيق وكانت النتائج: أن درجة أهمية إدارة عمليات المعرفة لتطوير أساليب الإدارة التعليمية للبنات ضعيفة، وكذلك درجة التوافر كما في دراسة الغامدي (2008) ودراسة العتيبي (2008) التي تشير نتائجها إلى تداول إدارة المعرفة لا يتم بشكل مكثف وأن الجامعة لا تعطي الأولوية لإدارة المعرفة. وتأتي الدراسة الحالية للتعرف على درجة ممارسة أعضاء وعضوات هيئة التدريس بالمدارس الثانوية في محافظة الدوادمي لعمليات إدارة المعرفة، وكان للدراسات السابقة دور إيجابي في إفادة الباحث في موضوع الدراسة الحالية وأداتها والمعالجة الإحصائية لها.

الطريقة والإجراءات:

(1) **منهج الدراسة:** استخدم الباحث المنهج الوصفي الذي يعرفه عدس (العنزي، 1427، ص178) بأنه "المنهج الذي يسعى إلى جمع البيانات إما لاختبار صحة الفرضيات التي تصف الوضع الحالي للفرد موضوع الدراسة، أو الإجابة عن الأسئلة المتصلة بذلك) وهذا المنهج مناسب للتعرف على درجة ممارسة عمليات إدارة المعرفة لدى أعضاء وعضوات هيئة التدريس في المدارس الثانوية بمحافظة الدوادمي في المملكة العربية السعودية.

(2) **مجتمع الدراسة وعينتها:** تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الثانوية داخل محافظة الدوادمي وعددهم (535) منهم (209) معلمًا، و(326) معلمة. وفقا للإحصائيات المنشورة للعام الدراسي 1437/1438هـ، وتم توزيع مقياس الدراسة عليهم جميعاً بشكل إلكتروني، أما عينة الدراسة فقد تمثلت في عدد الأعضاء الذين أجابوا على المقياس وعددهم (105) معلمًا ومعلمة، وبذلك يمكن القول أن عينة الدراسة تمثل (20%) من مجتمع الدراسة، وهي نسبة مقبولة في البحوث الوصفية.

(3) أداة الدراسة: قام الباحث بإعداد مقياس للتعرف على درجة ممارسة معلمي ومعلمات المدارس الثانوية في محافظة الدوامي لعمليات إدارة المعرفة من خلال الرجوع إلى الكتب والدراسات السابقة التي تطرقت لهذا الجانب، واشتمل المقياس على (22) عبارة على خمسة محاور (تشخيص المعرفة، اكتساب المعرفة، تخزين المعرفة، توزيع المعرفة وتطويرها، تطبيق المعرفة)، واستخدم الباحث مقياس ليكرت الخماسي [موافق بدرجة كبيرة جداً (1)، موافق بدرجة كبيرة (2)، موافق بدرجة متوسطة (3)، موافق بدرجة ضعيفة (4)، موافق بدرجة ضعيفة جداً (5)].

تحليل الدراسة:

صدق أداة الدراسة: تم حساب صدق الاتساق الداخلي للأداة كما هو موضح بالجدول التالية:

جدول (1) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محور تشخيص المعرفة بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
1	**0.851
2	**0.875
3	**0.878
4	**0.859

** تعني أنه دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

جدول (2) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محور اكتساب المعرفة وتوليدها بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
1	**0.749
2	**0.701
3	**0.779
4	**0.731
5	**0.774
6	**0.669

** تعني أنه دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

جدول (3) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محور تخزين المعرفة بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
1	**0.828
2	**0.856
3	**0.825
4	**0.839

** تعني أنه دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

جدول (4) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محور توزيع المعرفة وتطويرها بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
1	**0.798
2	**0.851
3	**0.879
4	**0.773

** تعني أنه دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

جدول (5) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محور تطبيق المعرفة بالدرجة الكلية للمحور

معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة
**0.857	1
**0.846	2
**0.886	3
**0.842	4

** تعني أنه دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

يتضح من الجداول السابقة أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محاورها موجبة ودالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) فأقل مما يدل على صدق اتساقها مع محاورها.

ثبات أداة الدراسة: لقياس مدى ثبات الاستبانة، استخدم الباحث معادلة ألفا كرونباخ كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (6) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

ثبات المحور	عدد العبارات	محاور الاستبانة
0.888	4	تشخيص المعرفة
0.822	6	اكتساب المعرفة وتوليدها
0.852	4	تخزين المعرفة
0.842	4	توزيع المعرفة وتطورها
0.879	4	تطبيق المعرفة
0.951	22	الثبات العام

يتضح من الجدول (6) أن معامل الثبات العام مرتفع حيث بلغ (0.951) مما يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات عالية يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

جدول (7) توزيع أفراد العينة وفقاً للمتغيرات

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
النوع Gender	ذكر	49	46.7%
	أنثى	56	53.3%
العمر Age	من 20 إلى 30 عاماً	36	34.3%
	من 30 إلى 40 عاماً	51	48.6%
	40 عاماً فأكثر	18	17.1%
الدرجة العلمية Degree	بكالوريوس	104	99%
	ماجستير	1	1%
	دكتوراه	–	0%
	أخرى	–	0%
التخصص Specialization	دراسات إسلامية	16	15.2%
	لغة عربية	19	18.1%
	لغة انجليزية	10	9.5%
	رياضيات	13	12.4%
	علوم	17	16.2%
	اجتماعيات	8	7.6%
	حاسب آلي	8	7.6%

إدارة	2	1.9%
علم نفس	3	2.9%
دعوة وإعلام	1	1.0%
تربية أسرية	2	1.9%
مكتبات	2	1.9%
اقتصاد منزلي	2	1.9%
رياض أطفال	1	1.0%
5 سنوات فأقل	32	30.5%
من 6 إلى 10 سنة	25	23.8%
11 سنة فأكثر	48	45.7%

فيما يتعلق بمتغير النوع بلغ عدد الذكور (49) معلماً بنسبة 46.7% بينما بلغ عدد الإناث 56 معلمة بنسبة 53.3%، أما متغير العمر فقد بلغ عدد من تتراوح أعمارهم من (20-30) عاماً (36) معلماً ومعلمة بنسبة (34.3%)، والذين تتراوح أعمارهم من (30-40) عاماً، بلغ عددهم (51) معلماً ومعلمة بنسبة (48.6%) أما من كانت أعمارهم 40% فأكثر فقد بلغ عددهم (18) معلماً ومعلمة بنسبة (17.1%)، وبالنسبة للدرجة العلمية فقد بلغ عدد الحاصلين على البكالوريوس (104) معلماً ومعلمة بنسبة (99%)، وعدد الحاصلين على الماجستير (1) بنسبة (1%)، أما الدكتوراه فلا يوجد. وبالنسبة لمتغير التخصص فقد كان على النحو التالي:

جدول (8)

النسبة	العدد	الفئة
15.2%	16	دراسات إسلامية
18.1%	19	لغة عربية
9.5%	10	لغة انجليزية
12.4%	13	رياضيات
16.2%	17	علوم
7.6%	8	اجتماعيات
7.6%	8	حاسب آلي
1.9%	2	إدارة
2.9%	3	علم نفس
1.0%	1	دعوة وإعلام
1.9%	2	تربية أسرية
1.9%	2	مكتبات
1.9%	2	اقتصاد منزلي
1.0%	1	رياض أطفال

أما عامل الخبرة فبلغ عدد من لديهم خبرة (5 سنوات فأقل) (32) معلماً ومعلمة بنسبة (30.5%)، أما من كانت لديهم خبرة من (6-10) سنوات فأقل فكان عددهم (25) معلماً ومعلمة بنسبة 23.8% وأخيراً بلغ عدد من كانت أعمارهم (11) سنة فأكثر (48) معلماً ومعلمة بنسبة (45.7%).

أسئلة الدراسة:

للإجابة على السؤال الأول والذي نصه "ما درجة ممارسة المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية بمحافظة الدوامي لعمليات إدارة المعرفة؟"

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعمليات إدارة المعرفة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، (معلمو ومعلمات المدارس الثانوية داخل محافظة الدوامي) والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعمليات إدارة المعرفة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة

العملية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
تشخيص المعرفة	2.23	0.80	ضعيفة	2
اكتساب المعرفة وتوليدها	2.10	0.71	ضعيفة	3
تخزين المعرفة	2.51	0.84	متوسطة	1
توزيع المعرفة وتطويرها	2.0	0.75	ضعيفة	4
تطبيق المعرفة	1.92	0.73	ضعيفة	5
إدارة المعرفة ككل	2.08	0.66	ضعيفة	

يتضح من الجدول (9) أن درجة ممارسة معلمي ومعلمات المدارس الثانوية بمحافظة الدوامي لعمليات إدارة المعرفة كانت ضعيفة بشكل عام، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي لعمليات إدارة المعرفة (2.08) وانحراف معياري (0.66)، كما يتضح من الجدول أن عملية تخزين المعرفة جاء في المرتبة الأولى بين عمليات إدارة المعرفة في درجة الممارسة حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.51) وانحراف معياري (0.84)، وجاء تشخيص المعرفة في المرتبة الثانية من حيث درجة الممارسة حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.23) وانحراف معياري (0.80)، بينما جاء اكتساب المعرفة وتوليدها في المرتبة الثالثة من حيث درجة الممارسة حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.10) وانحراف معياري (0.71)، وجاء توزيع المعرفة وتطويرها في المرتبة الرابعة من حيث درجة الممارسة حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.0) وانحراف معياري (0.75)، وأخيراً جاء تطبيق المعرفة في المرتبة الخامسة من حيث درجة الممارسة حيث بلغ المتوسط الحسابي (1.92) وانحراف معياري (0.73).

جدل رقم (10) // المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية والنسب المئوية لعبارات عملية تشخيص المعرفة من وجهة نظر

معلمي ومعلمات المدارس الثانوية في محافظة الدوامي

م	العبارات	المجموع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	مستوى الدرجة
المحور الأول: تشخيص المعرفة							
1-	لدي تصور واضح عن أساسيات المعرفة.	239	2.27	0.87	25%	2	ضعيفة
2-	أجيد البحث عن مكان وجود المعرفة في (الأنظمة، الإجراءات، العقول، الخرائط المعرفية)	227	2.16	0.90	24%	3	ضعيفة
3-	أضع إطاراً عاماً للقيمة المضافة لإدارة المعرفة.	251	2.39	0.97	27%	1	متوسطة
4-	أتقن اختيار مصادر المعرفة المطلوبة.	223	2.12	0.95	24%	4	ضعيفة
	الدرجة الكلية	940	2.23	0.80	25%	2	ضعيفة

يتضح من الجدول (10) أن درجة ممارسة معلمي ومعلمات المدارس الثانوية لعمليات تشخيص المعرفة كانت ضعيفة حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (2.23) وانحراف معياري 80%، وجاءت فقرات هذا المحور بين المستويين الضعيف والمتوسط، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.12 - 2.39) وجاء في الرتبة الأولى الفقرة الثالثة (أضع إطاراً عاماً للقيمة المضافة لإدارة المعرفة)

بمتوسط حسابي (2.39) وانحراف معياري (0.97) وهذا يدل على أن ممارسة معلمي ومعلمات المدارس الثانوية في محافظة الدوامي لهذه العبارة في عملية تشخيص المعرفة كانت بدرجة متوسطة، أما بقية العبارات في هذا المحور فجاءت بدرجة ضعيفة من حيث درجة الممارسة.

جدول (11) // المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لعبارات عملية اكتساب المعرفة وتوليدها من وجهة نظر

معلمي ومعلمات المدارس الثانوية في محافظة الدوامي

م	العبارات	المجموع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	مستوى الدرجة
المحور الثاني: اكتساب المعرفة وتوليدها							
1-	أرجع للبيانات الأساسية التي يمكن من خلالها الحصول على المعرفة.	194	1.84	0.93	15%	4	ضعيفة
2-	أحضر المؤتمرات والندوات التي تساعد على اكتساب المعرفة.	288	2.74	1.19	22%	1	متوسطة
3-	أشجع على استقطاب المتميزين من خلال قنوات اكتساب المعرفة.	256	2.43	1.12	19%	2	متوسطة
4-	أعمل على توليد المعرفة من خلال خبراتي وإنجازاتي السابقة.	194	1.84	0.93	15%	5	ضعيفة
5-	أوظف الإبداع والابتكار في توليد معارف جديدة.	216	2.05	0.83	16%	3	ضعيفة
6-	أهتم باستخدام العصف الذهني في توليد المعرفة.	179	1.70	0.86	13%	6	ضعيفة
	الدرجة الكلية	1327	2.10	0.71	25	3	ضعيفة

يلاحظ من الجدول (11) أن درجة ممارسة معلمي ومعلمات المدارس الثانوية الكلية لعملية اكتساب المعرفة وتوليدها كانت ضعيفة حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (2.10) وانحراف معياري (71%) .وجاءت فقرات هذا المحور بين المستويين الضعيف والمتوسط، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (1.70-2.74) وجاء في الرتبة الأولى الفقرة الثانية (أحضر المؤتمرات والندوات التي تساعد على اكتساب المعرفة) بمتوسط حسابي (2.74) وانحراف معياري (1.19) كما يتضح من الجدول أعلاه أن ممارسة معلمي ومعلمات المدارس الثانوية لهذه العبارة كان بدرجة متوسطة، بينما جاءت الفقرة الثالثة (يشجع على استقطاب المتميزين من خلال قنوات اكتساب المعرفة) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.43) وانحراف معياري (1.12) وكان مستوى ممارسة معلمي ومعلمات المدارس الثانوية لهذه العبارة بدرجة متوسطة، أما بقية العبارات في هذا المحور فجاءت بدرجة ضعيفة من حيث درجة الممارسة.

جدول (12) // المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لعبارات عملية تخزين المعرفة من وجهة نظر معلمي

ومعلمات المدارس الثانوية في محافظة الدوامي

م	العبارات	المجموع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	مستوى الدرجة
المحور الثالث: تخزين المعرفة							
1-	أستخدم طرق متعددة في تخزين المعرفة.	220	2.09	1.01	24%	3	ضعيفة
2-	أوظف التخطيط والتنظيم في تجميع المعرفة.	214	2.03	0.85	24%	4	ضعيفة
3-	أستخدم قاعدة بيانات لحفظ جميع المعلومات.	248	2.36	1.08	27%	1	متوسطة
4-	أعمل على توثيق الخبرات المعرفية التي أمتلكها.	224	2.13	1.08	25%	2	ضعيفة
	الدرجة الكلية	906	2.51	0.84	25%	1	ضعيفة

يلاحظ من الجدول (12) أن درجة ممارسة معلمي ومعلمات المدارس الثانوية الكلية لعملية تخزين المعرفة كانت ضعيفة حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (2.51) وانحراف معياري (0.84) .وجاءت فقرات هذا المحور بين المستويين الضعيف والمتوسط، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.03-2.36) وجاء في الرتبة الأولى الفقرة الثالثة (أستخدم قاعدة بيانات لحفظ جميع

المعلومات) بمتوسط حسابي 2.36 وانحراف معياري 1.08، ودرجة ممارسة متوسطة، أما بقية العبارات لهذا المحور فجاءت بدرجة ضعيفة من حيث درجة الممارسة.

جدول (13) // المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لعبارات عملية توزيع المعرفة وتطويرها من وجهة نظر معلمي ومعلمات المدارس الثانوية في محافظة الدوادمي

م	العبارات	المجموع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	مستوى الدرجة
المحور الرابع: توزيع المعرفة وتطويرها							
1-	أوظف وسائل التواصل في توزيع المعرفة.	230	2.19	1.01	27%	1	ضعيفة
2-	أستعين بالتعلم الذاتي في توزيع المعرفة وتطويرها.	223	2.12	0.93	26%	2	ضعيفة
3-	أعمل على توزيع المعرفة وتطويرها من خلال الاطلاع على الخبرات والتجارب السابقة	212	2.01	0.90	25%	3	ضعيفة
4-	أقبل التغيير الإيجابي للتحويل نحو التطوير المعرفي.	178	1.69	0.79	21%	4	ضعيفة
	الدرجة الكلية	843	2	0.75	25	4	ضعيفة

يلاحظ من الجدول (13) أن درجة ممارسة معلمي ومعلمات المدارس الثانوية الكلية لعملية توزيع المعرفة وتطويرها كانت ضعيفة حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (2) وانحراف معياري (0.75)، وجاءت جميع عبارات هذا المحور بدرجة ضعيفة من حيث درجة الممارسة لدى أعضاء وعضوات هيئة التدريس حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (1.69-2.19)

جدول رقم (14) // المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لعبارات عملية تطبيق المعرفة من وجهة نظر معلمي ومعلمات المدارس الثانوية في محافظة الدوادمي

م	العبارات	المجموع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	مستوى الدرجة
المحور الخامس: تطبيق المعرفة							
1-	أطبق المعارف الجديدة التي أكتسبها.	187	1.78	0.84	23%	4	ضعيفة
2-	أوظف المعرفة عملياً دون توقف أثناء القيام بعملية.	199	1.89	0.78	25%	3	ضعيفة
3-	أستخدم أساليب حديثة لتطبيق ما لدي من مخزون معرفي.	211	2.00	0.93	26%	1	ضعيفة
4-	أستخدم أسلوب المراجعة في تدقيق ما أقوم به من تطبيقات معرفية.	211	2.00	0.86	26%	2	ضعيفة
	الدرجة الكلية	808	1.92	0.73	25%	5	ضعيفة

يلاحظ من الجدول (14) أن درجة معلمي ومعلمات المدارس الثانوية الكلية لعملية تطبيق المعرفة كانت ضعيفة حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (1.92) وانحراف معياري (0.73). وجاءت جميع عبارات هذا المحور بدرجة ضعيفة من حيث درجة الممارسة لدى أعضاء وعضوات هيئة التدريس حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (1.78-2).

وللإجابة على السؤال الثاني الذي نصه "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة لدى الجنسين (ذكور، إناث)؟".

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة لمقارنة المتوسطات الحسابية للذكور والإناث، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (15) // المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم "ت" لعمليات إدارة المعرفة من وجهة نظر معلمي ومعلمات المدارس الثانوية في محافظة الدوامي وفقاً لمتغير النوع

العملية	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين بين المجموعات	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
تشخيص المعرفة	ذكر	49	2.20	0.87	متساوٍ حيث إن مستوى الدلالة	0.405	0.686
	أنثى	56	2.26	0.74	0.636		
اكتساب المعرفة وتوليدها	ذكر	49	2.18	0.79	متساوٍ حيث إن مستوى الدلالة	0.985	0.327
	أنثى	56	2.04	0.64	0.090		
تخزين المعرفة	ذكر	49	2.17	0.92	متساوٍ حيث إن مستوى الدلالة	0.242	0.809
	أنثى	56	2.13	0.77	0.281		
توزيع المعرفة وتطويرها	ذكر	49	1.94	0.70	متساوٍ حيث إن مستوى الدلالة	0.802	0.425
	أنثى	56	2.06	0.79	0.131		
تطبيق المعرفة	ذكر	49	1.91	0.77	متساوٍ حيث إن مستوى الدلالة	0.137	0.891
	أنثى	56	1.93	0.70	0.396		

• التباين بين المجموعات متساوٍ لأن مستوى الدلالة أكبر من (0.05) في اختبار "ف" (ليفين).

• لا توجد فروق؛ لأن مستوى الدلالة أكبر من (0.05) في اختبار "ت".

يتضح من الجدول (15) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) تعزى لمتغير النوع، كما أن التباين بين المجموعات متساوٍ؛ لأن مستوى الدلالة أكبر من 0.05 في اختبار "ف" (ليفين)، وكذلك لا توجد فروق؛ لأن مستوى الدلالة أكبر من (0.05).

النتائج والتوصيات

أولاً: النتائج:

أشارت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

- 1) درجة ممارسة معلمي ومعلمات المدارس الثانوية داخل محافظة الدوامي لعمليات إدارة المعرفة كانت ضعيفة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لعمليات إدارة المعرفة (2.08) وانحراف معياري (0.66).
- 2) أكثر عمليات إدارة المعرفة ممارسة كانت عملية (تخزين المعرفة) حيث جاءت في المرتبة الأولى بين عمليات إدارة المعرفة في درجة الممارسة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (2.51) وانحراف معياري (0.84) وبدرجة ممارسة متوسطة.
- 3) بقية عمليات إدارة المعرفة كان ترتيبها من حيث درجة الممارسة على النحو التالي:
 - تشخيص المعرفة في المرتبة الثانية من حيث درجة الممارسة حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.23) وانحراف معياري (0.80) وبدرجة ممارسة ضعيفة.
 - اكتساب المعرفة وتوليدها في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (2.10) وانحراف معياري (0.71) وبدرجة ممارسة ضعيفة.
 - توزيع المعرفة وتطويرها في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (2) وانحراف معياري (0.75) وبدرجة ممارسة ضعيفة.
 - تطبيق المعرفة في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (1.92) وانحراف معياري (0.73) وبدرجة ممارسة ضعيفة.
- 4- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) لدى استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير النوع (ذكور، إناث).

التوصيات:

- 1) ينبغي اطلاع إدارة التعليم بمحافظة الدوامي على نتائج هذه الدراسة للاستفادة من نتائجها.
- 2) إقامة دورات تدريبية مكثفة في عمليات إدارة المعرفة لمعلمي ومعلمات المدارس الثانوية بمحافظة الدوامي لغرض تثقيفهم وتطويرهم في هذا الجانب.
- 3) إجراء دراسة مماثلة عن واقع ممارسات مديري ومديرات المدارس الثانوية بمحافظة الدوامي لعمليات إدارة المعرفة ومقارنتها بالدراسة الحالية.
- 4) إجراء دراسة مماثلة عن واقع ممارسات أعضاء وعضوات هيئة التدريس في المدارس الابتدائية والمتوسطة بمحافظة الدوامي لعمليات إدارة المعرفة ومقارنتها بالدراسة الحالية.
- 5) إجراء دراسة مماثلة عن واقع ممارسات مشرفي ومشرفات المدارس الثانوية لعمليات إدارة المعرفة ومقارنتها بالدراسة الحالية.
- 6) ضرورة الكشف عن الأسباب التي جعلت درجة ممارسة معلمي ومعلمات المدارس الثانوية بمحافظة الدوامي لعمليات إدارة المعرفة ضعيفة، ومن ثم معالجتها.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- 1- الأكليبي، علي ذيب (2008): "إدارة المعرفة في المكتبات ومراكز المعلومات"، مؤسسة الوراق، عمان، الأردن.
- 2- الببلاوي، حسين وحسين، سلامة عبد العظيم، (2007) إدارة المعرفة في التعليم، الإسكندرية، دار الوفاء.
- 3- الجنابي، أكرم سالم (2013) إدارة المعرفة في بناء الكفايات الجوهرية، عمان، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.
- 4- الخليلي، سميه (2006): "إدارة المعرفة في وزارة التربية والتعليم الأردنية" رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، إربد، الأردن، (كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية)
- 5- الخوالدة، عايد (2009): "نحو أنموذج لإدارة المعرفة في النظام التعليمي الأردني في ظل توجهاته نحو التعليم المبني على اقتصاد المعرفة"، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد (10)، العدد (3) ص 89-106.
- 6- الربيعي، سعيد حمد، (2008)، التعليم العالي في عصر المعرفة، عمان، دار الشروق.
- 7- الزيادات، محمد عواد، (2008)، اتجاهات معاصرة في إدارة المعرفة، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.
- 8- الشهراني، عبد العزيز سعيد (2010)، توظيف إدارة المعرفة في تطوير المؤسسات التعليمية الأمنية، رسالة ماجستير، غير منشورة، الرياض، جامعة الملك سعود.
- 9- العتيبي، ياسر عبد الله (1428): "إدارة المعرفة وإمكانية تطبيقها في الجامعات السعودية، رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- 10- العلي عبد الستار، وآخرون (2006) المدخل إلى إدارة المعرفة، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- 11- العنزي، ضيف الله، (1427)، نموذج مقترح لتطوير إدارات التدريب التربوي بإدارات التربية والتعليم، رسالة دكتوراه منشورة، قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- 12- الغامدي، نوار (2008) "إدارة المعرفة كمدخل لتطوير الإدارة التعليمية للبنات بمحافظة جدة، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- 13- القحطاني، سالم سعيد (2009)، إدارة المعرفة وتطبيقاتها في القطاع العام السعودي: الواقع والمأمول، المؤتمر الدولي للتنمية الإدارية نحو أداء متميز في القطاع الحكومي، الرياض، معهد الإدارة العامة.

- 14- القرني، علي (2009) متطلبات التحول التربوي في مدارس المستقبل الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء تحديات اقتصاد المعرفة، أطروحة دكتوراه، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- 15- الكبيسي، صلاح الدين (2005)، إدارة المعرفة، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة، مصر.
- 16- اللحاني، مريم (1431هـ) إدارة المعرفة مدخل لتطوير الإدارة المدرسية في المرحلة الثانوية للبنات من وجهة نظر المديرات والمعلمات بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- 17- آل ناجي، محمد (1434)، الإدارة التعليمية والمدرسية، نظريات وممارسات في المملكة العربية السعودية، رفد للاستشارات الإدارية والتربوية، ط5، الرياض.
- 18- المطاعني، علي محمد (2008): "بناء أنموذج لإدارة المعرفة، مؤسسات التعليم في سلطنة عمان"، رسالة دكتوراه، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- 19- المغربي، عبد الفتاح (2002) دور نظم المعلومات الإدارية، المكتبة العصرية للطباعة والتوزيع، جامعة المنصورة.
- 20- المومني، حسان عيد (2005): "اتجاهات المديرين نحو تطبيق إدارة المعرفة في المؤسسات العامة في الأردن، رسالة ماجستير، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة آل البيت، عمان، الأردن.
- 21- بدر، يسري (2010) تطوير مهارات المدارس الثانوية في محافظات غزة في ضوء مفهوم إدارة المعرفة، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، فلسطين.
- 22- حجازي، هيثم علي، (2005م)، إدارة المعرفة مدخل نظري، عمان: الأهلية للنشر والتوزيع.
- 23- طاشكندي، زكية (2008) ، إدارة المعرفة أهميتها ومدى تطبيق عملياتها من وجهة نظر مديري الإدارات والمشرفات بإدارة التربية والتعليم بمدينة مكة ومحافظه جدة، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- 24- عبود نجم، (2008) إدارة المعرفة والاستراتيجيات والعمليات، عمان، الوراق للنشر والتوزيع.
- 25- عوده، فراس (2010)، واقع إدارة المعرفة في الجامعات الفلسطينية وسبل تدعيمها، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، فلسطين.
- 26- محجوب، بسمان فيصل (2004) "عمليات إدارة المعرفة: مدخل للتحول إلى جامعة رقمية" جامعة الزيتونة، المؤتمر العلمي السنوي الرابع، عمان، الأردن.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- 27- Alter, steven(2002)" information System foundation e-business" prentice – hall, New Jersey.
- 28- Barquin, Roman C.(2001)"what is knowledge management" Vienna Pup., Virginia.
- 29-
- 30- Daft, R.L.(2001)"organization: theory and Design" south- Western College publishing, Ohio.
- 31- K.B.M.G. Consulting (2000)" Knowledge Management Research Report".
- 32- Tiwana, Amrit(2000)"the knowledge Management Toolkit Upper Sadle River" NJ, Prentice Hall.
- 33- Wiig.M.K.(2000)" Application of administration" Knowledge Management institute.

دور العمل السياسي في تعزيز الأمن القومي الفلسطيني 1920م-2016م

د. نعمان عاطف عمرو

جامعة القدس المفتوحة/ فلسطين

The Role of the Political Action in Supporting the Palestinian National Security

1920 – 2016

Dr. Numan Atif Amru

Al-Kuds Open University / Palestine

nabedrabo@qou.edu

Abstract

Since 1920s, the Palestinian vibrant political work has formed a national political program and leadership to resist the British mandate and the Zionist movement and their plans to force the Palestinians out of their lands. After the Palestinian Catastrophe (Al-Nakba), the Palestinian refugees started adopting their different ways of resistance. The refugees stated looking for an identity through P.L.O. P.L.O chose armed struggle to achieve independence and liberation. The Palestinian resistance adopted many methods throughout the course of its conflict with the Israeli occupation. The first Palestinian Intifada in 1987 was the first translation of the popular political revolution in Gaza Strip and West Bank. The first intifada brought importance back to the Palestinian issue. It also changed the Israeli beliefs in the militant solution, and the Israeli community became to believe in the diplomatic solution for the Israeli-Palestinian conflict.

The change in the Israeli mentality led to Madrid Peace Conference in which the international community asserted that the diplomatic solution is the best for the Palestinian issue. Madrid conference paved the road for Oslo agreement. Oslo formed an international attitude to solve the Palestinian issue diplomatically. In conclusion, the Palestinian political work positively influenced the Palestinian issue that it protected the Palestinian identity and convinced the international community to admit the Palestinian right to get independent state and liberation.

المخلص

شكل العمل السياسي الفلسطيني منذ عشرينات القرن الماضي بداية بلورة برنامج وطني للعمل ضمنه للحفاظ على الشعب الفلسطيني من التهجير والتشتت، وكذلك قيادة حركة وطنية فلسطينية تقاوم الانتداب البريطاني والحركة الصهيونية لمنعها من مصادرة الأرض وتهجير السكان.

أما بعد نكبة فلسطين عام 1948م وتشتت وتهجير الفلسطينيين وتدمير مدنهم وقراهم، بدأت تتشكل المقاومة حول اللجوء لذلك بدأت عملية البحث عن الهوية والكيونة من خلال قيام م.ت.ف التي قادت الكفاح المسلح لتحقيق الأهداف الوطنية بحثاً عن الاستقلال الوطني.

وما لبثت أن عملت المقاومة بأساليب مختلفة تتناسب مع الفترات الزمنية، كان أوجها في العمل السياسي الجماهيري المقاوم فترجم في الانتفاضة الأولى عام 1987م التي أعادت القضية الفلسطينية إلى الواجهة بعد حرب بيروت عام 1982م، وخروج المقاومة من لبنان، حيث أرغم القوات الإسرائيلية لتغيير إستراتيجيتها المبنية على القوة العسكرية، فأصبح المجتمع الإسرائيلي أكثر اقتناعاً بالحل السياسي للصراع، حيث توج هذا التوجه بمؤتمر "مدريد للسلام" في الشرق الأوسط حيث كان مفاده أن المجتمع الدولي بدأ يدرك أن العمل السياسي هو الأنسب لحل القضية الفلسطينية، مما عمل على إخراج اتفاق "أوسلو" لمرحلة انتقالية لمدة خمس سنوات بدأت عام 1994م، فشكل هذا توجهاً محلياً وإقليمياً ودولياً بجذوى العمل السياسي لإنهاء الصراع.

لذلك نرى أن العمل السياسي الفلسطيني أثر بشكل إيجابي على الأمن القومي من خلال حفاظه على الهوية الوطنية، و حماية الشعب الفلسطيني، والمحافظة على وجوده، في محاولة لتحقيق أهدافه الوطنية، وعمل على إيجاد خطوطٍ تراكمية، حصاداً لنضالاته التي شكلت مدخلاً للاعتراف الدولي والاستقرار.

المقدمة

عُرفت السياسة بمفهوم التطور والقدرة على البقاء، وقُست الخير والرفاهية والمساواة وحل النزاعات، لتؤسس لمفهوم المنطق العقلاني في التخطيط وحل الأزمات.

إلا أن المفهوم السياسي في البلدان العربية لم يتبلور حتى اللحظة، لأنها مناطق غير مستقرة، ولا تحاكي نظم المؤسسة لضمان سير العمل السياسي، وامتازت بالعشوائية أو ردات فعل دون أهداف واضحة ذات مدلول استراتيجي، وذلك لعدم الارتباط بالمصالح المشتركة، وغياب الثقافة الوطنية والانتماء الوطني، مما تسبب أخيراً بظهور الإسلام السياسي الموجه من كل ذي مصلحة.

تبلور العمل السياسي في فلسطين استجابةً لتحديات الاستعمار ومقاومة الانتداب البريطاني والصهيونية، وتثبيت الحق الفلسطيني دون الاستناد إلى عمل مؤسسي بسبب عدم استقرار فلسطين من فجر التاريخ بحكم الصراعات المستمرة عليها لموقعها، ومناخها، وارتباطها بالعالم، مما لم يسمح لها بالنقاط أنفاسها لتؤسس لعملٍ سياسي ناجح، أو لم يتسنى لهذا العمل تحقيق أهدافه في بناء نظام سياسي مستقر لعدم قدرته في الحصول على الاستقلال الوطني.

العمل السياسي الفلسطيني كان ضمن الأحزاب العربية، وعندما تكالب الاستعمار وأفرز الانتداب البريطاني على فلسطين ظهرت الحركة الوطنية الفلسطينية وانقسمت، البعض منها ارتبط بالأحزاب القومية والإسلامية، والبعض الآخر بَلور الحركة الوطنية، وقسم منه قاوم بريطانيا لمناصرتها للصهيونية، وقسم هادنها ليوافق بين الأصيل: الحق الفلسطيني، والدخيل: الحركة الصهيونية، مراهنين على بريطانيا لإحقاق حق الشعب الفلسطيني. الأمر الذي أضعف العمل السياسي، حيث لم يحقق أهدافه المتمثلة في تحرير الأرض وبناء نظام سياسي عصري.

انشغلت السياسة الفلسطينية بعد هذا التباين بعقد المؤتمرات لتنظيم أمورهم، وانبثق عن ذلك تأسيس الأحزاب لا سيما في الفترة ما بين 1923 - 1928م.

في ثلاثينيات القرن الماضي تطور العمل السياسي لمواجهة تحديات بريطانيا والحركة الصهيونية سواء بالاحتجاج أو بالمواجهات العسكرية المتقطعة، وهدفت بأبعادها الدفاع عن الذات والحفاظ على الأرض، ولأن البُعد الاستعماري كان أكبر من قدرة الفلسطينيين على التصدي، ودخول بعض دول الجوار ضمن منظومة الأهداف الاستعمارية، بدأ الفلسطيني يشعر بضرورة الاعتماد على الذات، فانتهج العمل العسكري رداً على الخُذلان الذي تُرجم بالنكبة عام 1948م، فظهر لدينا عمل عسكري لكي لا يتحول الفلسطيني إلى مجرد مشرد، ولم يمتص الصدمة التي قضت على جزء من أرضه وشعبه وطموحاته ورداً على النكسة عام 1967م، ليأخذ منحى الهجوم بكل الوسائل والدفاع بكل الطرق لإبقاء القضية حيّة وعدم إعلان الاستسلام، وشارك الفلسطيني وكان له تأثير بطريقةٍ أو بأخرى في العمل السياسي والنقابي والإعلامي ضمن دول الجوار والمنظومة العربية العربية لصالح قضيته، وكذلك العمل العسكري الفردي والمُنظم، كان الفلسطيني فيه رأس الحربة، ونتيجة للاستمرار الاستعماري والصهيوني في تفريغ القضية الفلسطينية من مضمونها بالضغط على مصالح البعض الآتية، ومحاولة ربطه مع المتغير الجديد على حساب قضيته ووطنه، والتأثير عليه وعلى قضيته بالضغط على الدول العربية لا سيما دول الجوار وعلى مصر للتقارب مع إسرائيل، مما جعل الفلسطيني يعمل على اختراق الجدار بالانتفاضة الأولى عام 1987م، والتي مهدت للعمل السياسي، وانبثق عن ذلك اتفاق "أوسلو" عام 1994م مع منظمة التحرير بهدف ضمان الأمن للشعب الفلسطيني، وإقامة دولته، وترسيخ الأمن له وللمنطقة.

هذا الأمر خلق خللاً في السياسة الفلسطينية بين م.ت.ف* والقوى الإسلامية وبعض قوى اليسار، مما جعل السياسة الفلسطينية مختلفة نظرياً وكأنه أصبح هناك برنامجان، وبدأ العمل السياسي الفلسطيني يأخذ منحاً دبلوماسياً لفتح الأبواب الخلفية التي كانت مساندة لإسرائيل، وإحياء حقيقة ظلم الشعب الفلسطيني وضرورة إنهاء آخر احتلال في العالم، مما قوى الموقف الدولي المساند للقضية الفلسطينية والذي تُرجم بالاعترافات الدولية بضرورة إقامة دولة فلسطين، في حين سجل هذا النهج انقساماً من قبل حركة حماس تَطور إلى انقلاب، واقتطاع قطاع غزة وفصله عن جسم الوطن بالقوة، مما مهد للتضليل من قبل إسرائيل على مستوى العالم لزيادة التنصل من الاتفاقيات بحجة عدم وجود شركاء يصنعون السلام، وبالمقابل وصف الشعب الفلسطيني بالإرهاب مما أدى إلى عجز دولي بعدم القدرة على فرض حل الدولتين.

أما التطورات على المستوى الإقليمي الدولي بهدف رسم خارطة جديدة للمنطقة، جعل إسرائيل تتماشى لتطبيق مفهومها للحل، وذلك بابتلاع ما تبقى من إمكانية إقامة دولة فلسطين، وذلك بتكثيف الاستيطان وزيادة ديمغرافيته لتمرر حكم ذاتي هزيل مُقلَص الصلاحيات وفي مناطق محدودة وبعيداً عن الالتزام بقرارات الشرعية الدولية، وعَمَل سلام اقتصادي ودولية وظيفية أو الدفع باتجاه دولة مقبورة في أضيق شريط سكاني في العالم وهي غزة، مما ألهم الساحة الفلسطينية وبدأت الهبة الجماهيرية عام 2015م وبشكل متوازن تم توزيعها لصالح الخطة السياسية الفلسطينية و التركيز على المقاومة الشعبية و الاستمرار في فتح نوافذ العالم لصالح الحق الفلسطيني المُقلَص، مما جعل الاستراتيجية الفلسطينية تعمل اختراق حتى في العقيدة الأمنية الإسرائيلية لفرض إرادة سياسية في منطقة خالية من الهدوء.

حدّد الأمن القومي الفلسطيني أهدافه بحماية حقوق الشعب الفلسطيني، وهويته الوطنية، والثقافية، وتعزيز مقومات الصمود، والبقاء في جزء من فلسطين على قاعدة " أن العدو الذي لا تستطيع هزيمته لا تجعله يسحقك"، وبالمقابل تعزيز العلاقات مع دول العالم والمنظمات الدولية لإحقاق الحقوق الفلسطينية، ودعم استقلاله في دولته تكتيكياً على حساب وطنه السليب أصلاً، وأثمرت هذه السياسة بالاعتراف بفلسطين كعضو مراقب في هيئة الأمم المتحدة، وحصلت هذه الانجازات رغم حالة الانقسام التي تُعيق العمل وتُبغِث الجهود الوطنية. وتَبِعَها الإدانة الدولية بالإجماع للاستيطان وعدم استخدام "الفيتر" من قبل الولايات الأمريكية ليخزج القرار الدولي (2334) ورغم أهميته إلا أنه يحمل في طياته انجرار نحو يهودية الدولة، والانقاف على حق العودة.

حسب السياسة الناشطة الحالية تولدت قناعة بعدم إمكانية القضاء على هذا المحتل بالضربة القاضية، فاتجهت نحو بناء الذات قدر الإمكان اقتصادياً، وصحياً، وتربوياً، والاستمرار في فتح الآفاق، والبناء التراكمي على مستوى العالم، والولوج ضمن المنظومة القادمة للمنطقة بضرورة إقامة دولة فلسطينية وبأي شكل.

مشكلة الدراسة

هناك تباين في وجهات النظر حول مدى مساهمة العمل السياسي في تعزيز الأمن بشكل عام والأمن القومي بشكل خاص، لذلك

تحاول الدراسة الإجابة على السؤال الرئيس التالي:

- ما هو دور العمل السياسي في تعزيز الأمن القومي الفلسطيني؟

وقد تفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- ما مفهوم العمل السياسي.
- ما مفهوم الأمن.
- ما هي محددات الأمن القومي الفلسطيني.
- كيف أثر الأمن القومي الإسرائيلي على الفلسطينيين.
- ما هي الإشكاليات التي تواجه العمل السياسي لتعزيز الأمن القومي.

* م.ت.ف: اختصار لمنظمة التحرير الفلسطينية.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة أنها من الدراسات القليلة التي تحاول الربط بين العمل السياسي الفلسطيني "بما يزيد على قرن من الزمان"، ودوره في تعزيز الأمن والنسيج الاجتماعي الداخلي في مراحل بلورة الهوية حتى قيام منظمة التحرير الفلسطينية وعملها لتحقيق المصالح الوطنية العليا وبرنامج "أوسلو" المرحلي، ودوره في الحفاظ على منجزات الشعب الفلسطيني في ظل مراحل صعبة، وإقليم مضطرب، واحتلال صهيوني إحلالي لا يؤمن بالسلام ولا بالتعايش .

منهجية الدراسة

استخدام الباحث المنهج التاريخي و الوصفي التاريخي للوصول إلى النتائج.

دور العمل السياسي في تعزيز الأمن القومي الفلسطيني

يُعتبر كلٌّ من أرسطو وأفلاطون أولَ من أرسى مبادئ السياسة كعلم، وقد مارسها من قبلهم الفينيقيين في تخطيط مُدنهم وأسفارهم عبر البحار، ولكنهم لم يقوموا بتسميتها "سياسة"، واعتمدوا على حُسن الدراية لا على الأساليب العسكرية الحربية التعسفية. أما العرب فقد استخدموا لفظ "السياسة" بمعنى الإرشاد و الهداية، وألفوا كتباً لوضع الأسس ونشرها، وتشمل السياسة نظام الدولة وقانونها، ونظام الحكم، والنظام التشريعي، وقد تأثرت الأسس بآراء العديد من الفلاسفة ورجال الاقتصاد أمثال "هوبز" و "روسو" و "لوك"⁽¹⁾.

وُجدت السياسة بمفهومها المبدئي لخير ورفاهية المجتمعات، ولإرساء السلام والمساواة، وحل النزاعات والمشاكل بالطرق السلمية لنبد التسلط المفرط والأناية المطلقة. ويغلب على الطابع السياسي المنطق والعقلانية التي تحفظ كرامة الإنسان، إلا أن هذا المفهوم غير مُطبق في بلداننا، ونلاحظ سيطرة القوي على الضعيف، والامتهان لكرامة الإنسان، والظلم بشكل عام عكس ما جاءت به تعاليم الدين الإسلامي. أما فلسطين فهي تخضع لاحتلال صهيوني استيطاني فُرض بإدارة دولية. فكلمة "السياسة" مشتقة من كلمة " ساس القوم" أي دبر شؤونهم واعتنى بهم من كافة النواحي، مع العمل على حل النزاعات بينهم بالطرق السلمية، فالسياسة هي علم الدولة ولغة القيام بشؤون الرعية⁽²⁾.

ويمكن تعريف "السياسة" بأنها فن إدارة شؤون الناس، وهي جزء لا يتجزأ من واقع الحياة ، فهي التي تُوجد نوع من الأمان والاستقرار، وتعمل على حل النزاعات وتُمكن الفرد من إدارة نفسه دون الاعتماد على غيره، وتُقدم الآليات السلمية لحل النزاعات بين البشر، لا يمكن لأي دولة أن تستقيم دون وجود سياسة تحكم العلاقات بين السلطات لتضبط المجتمع و توزع الأدوار فيه ليَبقى مستقرًا⁽³⁾.

فالسياسة متشعبة و واسعة النطاق ومتناقضة في تفاصيلها، وتُعطي عدة معاني للقضايا نفسها، ففي معظم البلدان لا يوجد مؤسسات لحل المشكلات على مستوى الدولة، ولا يوجد أي تعريف واضح ومحدد لمُمتن السياسة (دليل عمل) لتعرفه على عمله ونطاقه ومحدداته، علماً بأنها مختلفة من دولة إلى أخرى، ولكنها موجودة⁽⁴⁾ إما ضمن ممارسات متبعة، وإما ضمن حدود حددها الدستور للعمل ضمنها.

فنرى أن الأفراد ينصاعون للمبادئ التي تفرضها السياسة وتقوم عليها دون إصرار مسبق خصوصاً في هذه المرحلة، حيث أصبح الأفراد يتعاملون مع المشاكل بشكل أكثر تعقيداً من ذي قبل، وهو ما يُعطي العمل السياسي أهمية أكبر من أي عمل آخر. فالعمل السياسي بحاجة إلى الذكاء خاصةً فيمن يتولى زمام الأمور حتى يقوم بتدبير أمور الرعية على أكمل وجه، وإلا فعمله السياسي منقوص أو تشوبه شائبة، وهذا ما يثبت أن العمل السياسي يتطلب دراسة الحوادث والظواهر دراسة موضوعية حيادية بعيدة

(1) رحمة،البير ، العمل السياسي بين الواقع المرتجي، مجلة الدفاع الوطني اللبناني العدد 51،كانون الثاني، 2005.

(2) عطية الله، أحمد، القاموس السياسي، ط3.

(3) رحمة،البير ، العمل السياسي بين الواقع المرتجي، مجلة الدفاع الوطني اللبناني العدد 51، 2005.

(4) عطية الله، أحمد، القاموس السياسي، ط3.

عن التحيز والتعصب، وعن ما هو شخصي وذاتي، إلا إن الواقع يدرس القضايا بصورة شمولية وكلية وهو ما يشكل معضلة السياسة في العالم⁽¹⁾.

لم يتبلور مفهوم السياسة بشكله الصحيح في البلدان العربية حتى اللحظة، ويوجد عدم تطبيق واضح للمبادئ السياسية، ويعود هذا إلى كثرة الحروب وتناقلها، إضافة إلى عدم وجود من يبادر لإنقاذ الوضع، أو العمل على تطبيق هذه المبادئ، فيجب بدايةً تأسيس الحُكام والساسة المسؤولين ليطبقوا المبادئ الأساسية للسياسة في ظل رقابة للضوابط السياسية وإتباع المبادئ الحقة لضمان سير العمل السياسي بما يضمن الحرية والكرامة الانسانية لبني البشر⁽²⁾. وتحقيق المصالح الوطنية العليا بشكل يضمن العدل والمساواة وازدهار الفرد والجماعة.

أما في فلسطين فقد بدأت محاولات العمل السياسي المستقل منذ عشرينات القرن الماضي عندما حاول أهلها عمل مؤسسات لمقاومة الصهيونية وسياسة بريطانيا المنحازة بالدرجة الأولى، ولأجل ذلك حاولت توحيد الشعب الفلسطيني ضمن مؤسسات وجمعيات وأحزاب تحقق سياسة الحفاظ على المجتمع وتحصينه بعد الانفصال عن المحيط العربي بعد الحرب العالمية الأولى.

فبناءً على ما سبق يمكننا تعريف العمل السياسي بأنه أسلوب من أساليب التغيير على صعيد العمل السياسي المعاصر، ويسعى إلى تكوين أحزاب، والمشاركة في البرلمانات لإدارة شؤون الرعية، والمشاركة في المؤسسات السياسية للدولة، أي مؤسسة العمل السياسي والابتعاد عن الفردية والعشوائية⁽³⁾ لتحقيق رفاهية الشعوب. وبذلك تكون مهمة العمل السياسي الفلسطيني مضاعفة ومزدوجة فهي تهدف إلى طرد المحتل والحفاظ على الهوية وإقامة النظام السياسي الذي يحقق الخير والرفاهية والعدل والمساواة بالطرق السياسية.

ويبدأ العمل السياسي بالتعريف لينتقل إلى مرحلة التكوين، ومن ثم التنفيذ الذي يتطلب وجود إستراتيجية سياسية كاملة أهم ما فيها هو تحديد الأهداف العامة لها، مع أهمية توضيح القوى المتعلقة بهذا العمل من قوى مؤيدة أو معارضة أو قوى طلائعية، وذلك لأن العمل السياسي مرتبط بالمرحل التاريخية، وكل مرحلة تاريخية لها العمل السياسي المناسب والقوى القائمة بها⁽⁴⁾.

وتتضح أهمية العمل السياسي بإقامة أمور الدولة وسكانها، والاهتمام باحتياجاتهم وتأمينهم، وحل نزاعاتهم لكي يستطيع إصلاح أمور الدولة داخلياً وخارجياً حفاظاً على استقرارها، بل يتعدى ذلك للحفاظ على المجتمع وتحصينه، أو إيجاد منهج عمل له للوصول إلى الدولة في أحيان أخرى.

مشاكل العمل السياسي

تكمن مشكلة العمل السياسي بعدم تحقيق أهدافه وغاياته، نظراً لعدم وجود مبادئ وأسس واضحة، إضافة إلى غياب الثقافة الوطنية التي تعطي نموذج العمل السياسي، وضعف الانتماء الوطني لدى الشعوب، وانتشار أحزاب في منطقتنا وارتباطها بعمل سياسي لدى دول الجوار، ونشر الفكر المتطرف بين أفراد المجتمع⁽⁵⁾، وعدم استنادها إلى ثقافة وبيئتها المنطقة، مما جعل العمل السياسي لا يراعي المصلحة الوطنية العليا بقدر ما يراعي مصالحه.

أما في فلسطين فقد بدأت الحياة السياسية متأثرة بالواقع الاستعماري والتسلطي، مما جعلها تتشكل ضمن إطار مقاومة الانتداب البريطاني الاستعماري الصهيوني، وكان هدف هذه التجمعات السياسية هي مقاومة نفوذ الاستعمار مستخدمين كافة وسائل الضغط السياسي، والعمل الجماهيري، والمظاهرات، وتقديم العرائض لتثبيت الحق الفلسطيني على أرضه لكن دون الاستناد إلى عمل مؤسسي ناضج. وقبل نزوح العمل السياسي الفلسطيني استهدفت الهوية الوطنية من قبل الاستيطان الصهيوني الإحلالي بدعم من الانتداب البريطاني، مما جعل العمل السياسي الفلسطيني يتحول إلى حماية الهوية والمجتمع، واستعادة الأرض بعد الاحتلال عام 1948م.

(1) المصدر السابق.

(2) رحمة، البير، العمل السياسي بين الواقع المرتجى، مجلة الدفاع الوطني اللبناني العدد 51، 2005م

(3) بن أحمد القدسي، مراد، العمل السياسي وسياسة العمل، 20 أبريل، 2012. www.assakina.com

(4) المصدر السابق.

(5) عطية الله، أحمد، القاموس السياسي، ط3.

وأصبح مطلوب من العمل السياسي مواجهة مخططات العدو في سياسته لضرب المفهوم الوطني والعمل السياسي، وإضعاف مفهوم الولاء والانتماء، وتحويل النظر إلى المصالح الخاصة وتقويتها لإضعاف العامة. لذلك نرى أن مقاومة الانتداب والصهيونية بدأت بالعمل السياسي لتحقيق أهدافها.

الأحزاب والعمل السياسي.

الأحزاب السياسية هي عبارة عن مجموعة من الأفراد يعملون ضمن أهداف سياسية مشتركة، ويمثلون رأي وتطلعات أعضائها ومناصريها في البرلمان والحكومة.

إن أكثر أعمال الأحزاب السياسية ظهوراً للعيان هو تسمية المرشحين، وتنفيذ الحملات الانتخابية لهم، إلا أن للأحزاب السياسية أدواراً حيوية أخرى في المجتمع الديمقراطي، فهم يعملون على تحديد وصياغة احتياجات مُمثلهم من المناصرين لهم، وتحويل متطلباتهم إلى سياسات عامة، ويساعدوا في تفعيل المواطنين لتحويل آرائهم إلى وقائع سياسية من خلال تنقيفهم وتوعيتهم بالعمل السياسي⁽¹⁾.

وأهمية دور الأحزاب السياسية تكمن في إنشاء مجتمع ديمقراطي حر يستطيع تقرير مصيره، و انتخاب ممثلين سواء في الإطار الحزبي أو الإطار البرلماني .

أما في فلسطين فقد كان الطابع العام للعمل السياسي إنشاء أحزاب سياسية في ظل الانتداب البريطاني، عملت لتحسين وضع المجتمع ومقاومة الانجليز والصهاينة، أما بعد الاحتلال عام 1948م فقد توجهت الحركة الوطنية الفلسطينية لتأسيس حركات تحرر مستقلة تهدف إلى تجنيد الشباب الفلسطيني إليها، لتحقيق أهدافها في المقاومة والتحرر الوطني، بعد أن جَزا الاستعمار الوطن العربي ولم يعد بإمكانها العمل ضمن الأحزاب العربية.

إن الأحزاب السياسية هي مَنْ تُسَيَّر العمل السياسي، وتُبلور الوقائع السياسية، وتُفرض ما يُريده الشعب بأسلوب دبلوماسي ديمقراطي⁽²⁾. وفي مرحلة التحرر الوطني قامت بذلك الحركات الوطنية إضافة إلى عملها المقاوم، لأن الأحزاب السياسية لم تتجح في عملية النضال.

يتم التحكم في الأحزاب السياسية إما عن طريق قُوى خارج نطاق الحزب، مثل الثقافة السياسية، أو الضوابط القانونية، أو نظام الانتخابات، وإما عن طريق عناصر الحزب التي تؤثر عليه، من خلال شخصيات قياداته وكوادره وأسس الأيدلوجية، وتاريخه السياسي وثقافته الداخلية، وبإمكانه تطبيق المبادئ الديمقراطية للسياسات الانتخابية داخلياً بما يضمن الشفافية في عمله بمستوياته كافة.

تهدف الأحزاب السياسية إلى استمرارية التعمق في مختلف التراكيب الاجتماعية في المجتمع لتفعيل الديمقراطية وترسيخها كأمر واقع، وترتبط الحكومة مع عناصر المجتمع المدني في مجتمع حر وعادل. ولم يمارس هذا العمل في فلسطين إلا بعد اتفاق "أوسلو" عام 1994م حيث قامت السلطة الوطنية الفلسطينية لتمارس الولاية على أبناء الشعب الفلسطيني في غزة والضفة. وقبل ذلك كان من خلال حركات التحرر المقاومة التي دخلت العمل الجماهيري في تسعينات القرن الماضي.

ونرى مما سبق أن الحكومات قد تنتهج سياسة الحكم الدكتاتوري أو سياسة الحكم البرلماني، فالهدف السياسي في الحكم الدكتاتوري يتبع لرئيس الدولة ولأهدافه الخاصة، ويُسيّر العمل السياسي حسب ما يراه مناسباً وفقاً لمصالحه وأوليائه دون الرجوع إلى الأحزاب السياسية.

(1) أبراش، إبراهيم، علم الاجتماع السياسي: 153.

(2) موسوعة شبكة المعرفة الانتخابية ، [www.http://aceproject.org](http://aceproject.org)

إن العمل السياسي الدكتاتوري يقوم على الكبت والقهر وتنفيذ الأوامر بقانون الدولة ونظام الحكم⁽¹⁾، أما في الحكم البرلماني فيخضع الهدف الأساسي لاحتياجات ومُتطلبات الشعب ويتم رفعها وعرضها لتطبيقها كسياسات عامة عن طريق الأحزاب السياسية بعملية سياسية ديمقراطية شفافة.

فعند تنبُع العمل السياسي الفلسطيني نرى أنه مرَّ بمراحل مختلفة، فكان ضمن الأحزاب العربية بأنواعها المختلفة، وعندما قرَّض الانتداب البريطاني فصل فلسطين عن بقية بلاد الشام أصرت الحركة الوطنية الفلسطينية على تغيير نهجها، فانقسمت إلى قسمين: القسم الأول استمر ضمن الأحزاب القومية والإسلامية، أما القسم الثاني فبدأ العمل ضمن الحركة الوطنية الفلسطينية والتي انقسمت أيضاً بدورها إلى قسمين، فشرَّع القسم الأول في مقاومة بريطانيا كونها تعمل بانحياز لصالح الحركة الصهيونية، أما القسم الثاني فقد حاول مهادنة بريطانيا لإيجاد توازن بين الفلسطينيين والصهيونية، وكانوا مقتنعين أن بريطانيا بإمكانها إحقاق الحقوق الوطنية الفلسطينية.

أدت هذه السياسة إلى انقسام الحركة الوطنية الفلسطينية منذ عشرينات القرن الماضي، في حين قامت العديد من الثورات ضد سياسة بريطانيا تجاه الفلسطينيين وضد عملها على تمكين الحركة الصهيونية في فلسطين، فكانت سياسة مصادرة الأراضي والهجرة، ودعم بريطانيا لمؤسسات الصهيونية هدفاً لأعمال المقاومة الفلسطينية في عشرينات وثلاثينيات القرن الماضي⁽²⁾، فبدأت مرحلة من الوعي الوطني الفلسطيني ضمن هوية وطنية وسياسية جديدة حافظت على بُعدها القومي، إضافةً إلى محافظة الانتماءات الدينية والمحلية على معانيها، وانغمست هذه الهوية في مجرى الكفاح المسلح ضد الانتداب البريطاني والاستعمار الصهيوني⁽³⁾، حيث انطلق التفكير بالعمل السياسي المُعتمد على الذات بعد فشل المراهنات على التيار الوحدوي العربي.

إن الفترة ما بين 1923-1928م شهدت ركوداً في العمل السياسي الفلسطيني، وانشغل فيها الفلسطينيون في همومهم، و عقدوا سبعة مؤتمرات لتنظيم أمورهم السياسية، وغلب في هذه الفترة طابع سمته المهادنة لبريطانيا، كذلك شهدت هذه الفترة تأسيس الأحزاب ومن أهمها " الحزب الوطني العربي " بقيادة "سليمان الفاروقي" عام1923م، وحزب "الزراع" عام 1924م، والحزب "الحر الفلسطيني" عام 1927م، وحزب " الأهالي عام 1925م.

وكان هدف العمل السياسي الحفاظ على الأرض الفلسطينية من السيطرة الصهيونية حتى اندلعت أحداث عام 1929م وبعدها تتالت أحداث المقاومة عام 1933م، و 1936م ، وما تبعها من أحداث حتى الحرب العالمية الثانية. وبعد تخلي بريطانيا عن الانتداب الذي راهن عليه البعض في إنصاف الشعب الفلسطيني. حدثت صدمة للشعب الفلسطيني عام 1948م بدأت بفقدان الشعب الفلسطيني 78% من مساحة فلسطين وتهجير أهلها، لتبدأ بعدها مرحلة البحث عن الهوية. وبلورت الهوية الوطنية الفلسطينية حوّل اللجوء و التجزئة مما جعلها تُعاني من أزمة حقيقية تُمثّلت في عدم التوافق بين الهوية والجغرافيا⁽⁴⁾، حيث أدت الأزمة إلى تعميق المشكلة الأمنية وظهور تحديات جديدة.

أما في الثلاثينيات من القرن الماضي فقد تطوّر العمل السياسي الفلسطيني لمواجهة التحديات الأمنية المتمثلة في الانتداب البريطاني، ومقاومة الحركة الصهيونية بشكل مباشر، من خلال استخدام النضال الوطني، وبلغت أوجها في إضراب عام 1936م⁽⁵⁾ ورغم أن هذه الاضطرابات كانت ضد بريطانيا والحركة الصهيونية إلا أنها كانت تهدف أيضاً إلى الدفاع عن الفلسطينيين والحفاظ عليهم.

(1) التلحمي، عبد الرزاق، إدارة الحملات الانتخابية وسبل الفوز بها: 25.

(2) زكي، عبد المعطي، الأمن القومي: قراءة في المفهوم والأبعاد، المعهد المصري للدراسات السياسية و الاستراتيجية . <http://www.eipss-eg.org>

(3) محيسن، تيسير، الحركة الوطنية الفلسطينية قبل النكبة: جدل الهوية والتمثيل السياسي، جريدة حق العودة، العدد 45، مركز بديل، المركز الفلسطيني لمصادر حقوق المواطنة واللاجئين.

(4) كيالي، ماجد، صعود وأفول الهوية الوطنية و الكيانية السياسية للفلسطينيين، مجلة الدراسات الفلسطينية، العدد90، 2012.

(5) السفري، عيسى، فلسطين العربية بين الانتداب والصهيونية، الكتاب الثاني : 10.

في حال تَبَّع العمل السياسي الفلسطيني نرى أنه انتهج سياسة الكفاح المسلح رداً على النكبة والنكسة، وبدأ بإعداد الأفراد إعداداً لائقاً لتحمل أعباء القتال، ونمّت فيه روح الوطنية والعقيدة الدينية والأخلاق القتالية، وحب التفاني والتضحية في سبيل الدفاع عن الوطن والمواطن، وغالباً ما استخدم أساليب الاغتيال، و الهجمات العسكرية لتحقيق أهدافاً سياسية⁽¹⁾. وثُج هذا العمل في إنشاء منظمة التحرير الفلسطينية وبلورة الهوية من خلال عملها المقاوم وتحركها السياسي على الساحة المحلية والإقليمية والدولية حتى تم الاعتراف بها ووصلت إلى الأمم المتحدة عام 1974م لتتأغم العمل السياسي مع أعمال فرض الإرادة من خلال المقاومة التي أُطلق عليها " السياسة العنيفة" التي هدفت إلى تحقيق أهداف العمل السياسي.

بقي الأمر كما هو حتى بداية الانتفاضة الأولى التي انطلقت للحفاظ على منجزات الشعب الفلسطيني، حيث مهدت في نهايتها إلى عودة العمل السياسي لذروته من خلال المشاركة في مؤتمر "مريد للسلام" * في الشرق الأوسط والتي انبثق عنها اتفاقيات "أوسلو" ** عام 1994م.

غيرت اتفاقيات "أوسلو" و إستراتيجية م.ت.ف التي كانت تستخدم الكفاح المسلح لتحقيق أهدافاً سياسية تضمن الأمن للشعب الفلسطيني محاولة إقامة الدولة والتحرير إلى إستراتيجية جديدة برز فيها استخدام السياسة من أجل تحقيق الأهداف الوطنية في الحفاظ على الشعب الفلسطيني، وبلورة هويته والحفاظ على النسيج الاجتماعي الكفيل بترسيخ الأمن الداخلي، حتى أوصلنا إلى إقامة سلطة وطنية على التراب الوطني، لتُدبر وتُدبر أمور الشعب الفلسطيني.

وحدث لأول مرة الاختلاف على البرنامج السياسي بين منظمة التحرير الفلسطينية وعمودها الفقري حركة فتح والقوى الإسلامية ممثلةً بحركة حماس، والجهاد الإسلامي، والحركات والأحزاب اليسارية باستثناء حزب الشعب الفلسطيني، فأدى ذلك إلى انقسام سياسي حول جدوى العمل السياسي المنبثق عن مؤتمر "مريد للسلام" و اتفاقيات "أوسلو"، وقد أثر هذا الانقسام على دور م.ت.ف في العمل السياسي وأدى إلى انقسام الشعب الفلسطيني مما جعل النظام السياسي يتمحور حول السلطة وبدأ دور منظمة التحرير الفلسطينية بالتراجع وذلك بظهور السلطة الفلسطينية التي انبثقت عن اتفاقيات "أوسلو".

لقد أدت انتخابات عام 2006م وما تلاها من انقسام إلى شذوذة النظام السياسي الفلسطيني، وانقسامه إلى قسمين طَبَّق كل منهما برنامجاً مختلفاً عن الآخر، فبينما سيطرت حركة حماس على غزة أعادت إلى الواجهة الكفاح المسلح، إضافةً للإعداد والتبعية له، الأمر الذي أثر على التحالفات والبرنامج السياسي وبرنامج المفاوضات، في حين بقيت السلطة في الضفة الغربية مستمرةً في نهجها تطبيقاً لاتفاقية "أوسلو" عام 1994م، لكي تُطبق بحذافيرها على أرض الواقع⁽²⁾. الأمر الذي أدى إلى خلل في السياسة الفلسطينية وضعف أطرها السياسية، وبدأت عملية ذوبان م.ت.ف في السلطة، في حين مارست حماس السياسة والحكم في غزة وبقيت الأذرع العسكرية محافظة على وجودها.

فعمل انتهاج سياسة المفاوضات على تقوية الموقف الدولي المساند للقضية الفلسطينية، والحصول على اعتراف دولي من "اليونسكو" بإقامة دولة فلسطينية، إلا أن التناقض في الأرض الفلسطينية بسبب الانقسام أحدث خلافات عميقة ضد هذا النهج والبرنامج السياسي، مما أوجد انقساماً عمودياً في الشعب الفلسطيني حَوَّل رؤيا استمرار المقاومة الشعبية والمقاومة وإعطاء فرص لاتفاقيات "أوسلو" التي مزقتها الدبابات الإسرائيلية وحل الخلاف بالطرق السلمية وضمن الشرعية الدولية، إلا أن غطرسة الاحتلال الصهيوني وتعنّته مسؤول بشكل مباشر عن جر الشعب الفلسطيني إلى دائرة العنف والمقاومة المسلحة محاولاً تحقيق هدفين:-

الأول: رَفَع نبرة العنف لتحقيق أهدافه السياسية بالقوة، وهذا ينسجم مع العنف السائد في الإقليم، أي أنه يحاول استغلال فرص العنف المنتشرة لتضليل الاتفاقيات الموقعة وتجاوزها من خلال فرض الأمر الواقع على الأرض.

(1) الصايغ يزيد، الحركة الوطنية الفلسطينية 1949-1993 الكفاح المسلح والبحث عن الهوية، مؤسسة الدراسات الفلسطينية، ط1 : 512
* مؤتمر مدريد: هو مؤتمر عقد في العاصمة الإسبانية عام 1990م من خلال مجلس الأمن، لتحقيق السلام بين الفلسطينيين والإسرائيليين .

** اتفاقيات أوسلو: عقدت بين منظمة التحرير الفلسطينية ممثلة للفلسطينيين ودولة إسرائيل ، وأطلق عليها " اتفاقية إعلان المبادئ المرحلية".

(2) زكي، عبد المعطي، الأمن القومي: قراءة في المفهوم والأبعاد، المعهد المصري للدراسات السياسية و الاستراتيجية . <http://www.eipss-eg.org>

الثاني: محاولة العدو الصهيوني إصاق تهمته الإرهاب بالشعب الفلسطيني، مما أظهر عجزاً دولياً حول فرض الرؤيا الدولية التي تُفضي بفرض إرادة السلام الدولي وحل الدولتين، لتُفضي إلى إقامة الدولة الفلسطينية المستقلة وعاصمتها القدس حسب القرارات الدولية.

إن قيام حكومة الاحتلال بالسيطرة على الأراضي وإطلاق يد المستوطنين لمتابعة عملية الاستيطان، وبناء مزيداً من الوحدات الاستيطانية، والتكثيف بالشعب الفلسطيني من خلال عمليات قتل ميدانية، والعمل على تدمير الحدود الديمغرافية للقضاء على فرص حل الدولتين من خلال إلغاء وجود الأراضي التي تؤمن وجود الدولة الفلسطينية، بهدف مواجهة العمل السياسي الهادف في منطقة يبرز فيها طابع العنف. إن الممارسات الإسرائيلية دفعت منظمة التحرير الفلسطينية إلى بلورة نشاطات مساندة للعمل السياسي، إلا أنها ملتزمة في إطاره من خلال تحريك الجماهير والتوجه إلى المؤسسات الدولية.

إن العمل السياسي لوحده لم يُجدِ نفعاً على الساحة الفلسطينية، الأمر الذي تُرجم عام 2015م إلى هبة جماهيرية ظهرت فيها التضحيات الفردية، قام بها الشباب الفلسطيني فكانت رديفاً للخط السياسي للرئيس "محمود عباس" وقد عُرف هذا الخط بالمقاومة الشعبية والرد السلمي الشعبي، ولم يشمل التغيير الجانب العسكري المُغيب و الهادف إلى إقامة الدولة الفلسطينية على حدود الرابع من حزيران عام 1967م، وحق العودة، والحق بالقدس الشرقية عاصمةً أبدية للدولة الفلسطينية⁽¹⁾.

إن تبني الرئيس "محمود عباس" سياسة المقاومة الشعبية الجديدة في ظل إقليم تبرز فيه استخدامات العنف بشكل غير مسبوق قد أثر على منظومة الأمن الإسرائيلية، رغم إصرارها على الإعدامات الميدانية وإصاق تهمة الإرهاب في الشعب الفلسطيني الذي يتحرك ضمن إطار المقاومة السلمية، وأثر العمل السياسي الفلسطيني على تفكيك عناصر القوة المؤثرة والضاغطة على الشعب الفلسطيني وقيادته، وعمل على حماية مؤسسات الشعب الفلسطيني ومنجزاته من خلال اختراق سياسي فعّال جعل المنظومة الفلسطينية مخالفة لعقيدة الأمن في إسرائيل، وغيرها من الأقاليم التي تبني عقيدتها على الاستخدام المفرط للقوة، واتجاه السلطة الفلسطينية نحو الدبلوماسية لفرض إرادة سياسية وهدوء في منطقة خالية من الهدوء والاستقرار⁽²⁾ رغم الاستفزازات الإسرائيلية التي تحاول جر السلطة إلى دائرة العنف. إلا إن العمل السياسي المبني على تراكمات العمل المقاوم أدى إلى اتخاذ قرار ضد الاستيطان الإسرائيلي في مجلس الأمن في نهاية عام 2016م، والذي أُعْتُبِر نصراً للسياسة الفلسطينية والعمل السياسي.

ومن أجل الوقوف على مفهوم السياسة الجديدة لإيجاد استقرار بالمفهوم الأمني حسب سياسة الرئيس "محمود عباس"، فعلينا أن نفهم معنى الأمن أولاً والوقوف على مكوناته ألا وهي، الأمن والقومية، لنستطيع دمجهما، وفهم مدلولات الأمن القومي الذي يهدف إلى حماية الشعب الفلسطيني ومنجزاته قدر الإمكان.

الأمن

هو حالة الطمأنينة والاستقرار وعدم الخوف التي تستطيع الدولة تأمينها لمواطنيها، وقدرتها على مواجهة أي تهديد أو خطر مهما كان مصدره⁽³⁾، ويشمل أمن الفرد، والأسرة، والقبيلة، والطائفة، والمجتمع، والدولة، والنظام السياسي الحاكم، وقد تكون التهديدات داخلية أو خارجية، عسكرية أو اجتماعية، طائفية أو اقتصادية، حيث أنه مرتبط بمفهوم الأمن بشكل عام والأمن القومي بشكل خاص⁽⁴⁾.

أما بالنسبة للقومية فتُعبّر عن هوية الأمة، والانتماء إلى مجموعة معينة مرتبطة بثقافة وحضارة وتاريخ، إضافةً للاشتراك بنفس الأصل العرقي واللغة، وتجمعهم مصالح مشتركة وهموماً تميزها عن غيرها من الشعوب المختلفة⁽⁵⁾.

(1) هلال، علي الدين، و مسعود، نفين، النظم السياسية العربية: قضايا الاستمرار والتغيير: 197.

(2) محمد، جاسم، مفهوم الأمن القومي في النظام السياسي الحديث، مركز بيروت لدراسات الشرق الأوسط، 2014.

(3) بن أحمد القدسي، مراد، العمل السياسي وسياسة العمل، 2012، www.assakina.com

(4) سيد أحمد، رفعت، ماذا يعني مفهوم الأمن القومي؟ وكالة فلسطين اليوم الإخبارية، أبريل 2009، [www.http://paltoday.ps](http://paltoday.ps)

(5) محمد، جاسم، مفهوم الأمن القومي في النظام السياسي الحديث، مركز بيروت لدراسات الشرق الأوسط، 2014.

وإن الحديث عن الأمن القومي الفلسطيني لا يختلف كثيراً عن الحديث عن الأمن القومي لأي دولة، رغم الوضع الفلسطيني الخاص المتمثل بحركة التحرر الوطني التي أوجدت النواة الأولى لإقامة السلطة الوطنية على الأرض الفلسطينية⁽¹⁾، إلا من حيث استخدام العمل السياسي للحفاظ على المرتكزات الأمنية والنسيج الاجتماعي الوطني.

إن محاولات إيجاد تعريف مُحدد " للأمن القومي الفلسطيني " برزت بشكل متأخر نظراً للتعقيدات التي رافقت الجغرافيا، كون م.ت.ف شكلت بيتاً معنوياً للفلسطينيين والسلطة الوطنية لم تستكمل إجراءات بناء الدولة بعد، وما زالت المؤثرات الخارجية تعيق استقرار الأمن، ومع ذلك فقد توصلت دائرة أبحاث الأمن القومي الفلسطيني إلى تعريفٍ شبه جامع يتمثل في مجموعة الإجراءات والتدابير التي تتخذها م.ت.ف لحماية حقوق الشعب الفلسطيني ومشروعه الوطني في مواجهة التهديدات الداخلية والخارجية بما يحقق الوصول إلى الأهداف الوطنية في البقاء، و الحرية، والاستقلال، وحقوق العودة⁽²⁾. لذلك يمكن إبراز مُحددات الأمن القومي الفلسطيني على النحو التالي:-

- 1- حماية حقوق الشعب الفلسطيني التاريخية والسياسية وهويته الوطنية والثقافية أينما وُجد، وتعزيز مقومات الصمود والبقاء في فلسطين .
 - 2- الحفاظ على وحدة الشعب الفلسطيني الوطنية، وعلى استقلالية قراره المستقل، وعلى موارده ومكتسباته.
 - 3- تعزيز العلاقات الدولية والإقليمية والمنظمات الدولية لإحقاق الحقوق الوطنية، ودعم استقلال الشعب الفلسطيني على أرضه.
- هذا يعني أن الأمن الفلسطيني أصبح له مُحددات ومراكز تقوم عليها الدولة. وأن عمل السلطة الوطنية على الحفاظ على الأمن الاجتماعي والأمن الطائفي، والتصدي للتهديدات الداخلية والخارجية بمنهج سياسي، أو بما تسمح له حدود الاتفاقيات، ما هو إلا تعبيراً عن استخدام للآليات و الأدوات المتاحة لتأمين الحماية والطمأنينة والاستقرار من أجل الحصول على أقصى درجات الكرامة الانسانية والرفاهية بتأمين أبعاد الحياة المختلفة، لذا عمل النظام السياسي الفلسطيني على تأمين المتطلبات الأساسية للشعب، وحُفُض مستوى العنف والتَّغُول الصهيوني على أبناء الشعب الفلسطيني في الضفة الغربية وقطاع غزة من خلال استخدام ما هو متاح من آليات عمل سياسي وعلاقات إقليمية ودولية، حيث أثمرت هذه العلاقات في الحصول على الدعم الدولي، و الاعتراف الدولي بفلسطين عضواً مراقباً في هيئة الأمم المتحدة، حصلت هذه الانجازات للسياسة الفلسطينية رغم حالة الانقسام التي تُعيق العمل وتُشتت الجهود الوطنية وتُضُر بالعمل السياسي. ويتضح مما سبق أن هناك اعتماد كبير على الحالة الدولية والإقليمية لتوفير الأمن والاستقرار وهذا يعزز دور العمل السياسي.

ورغم هذه الانجازات تحاول دولة الاحتلال جر الفلسطينيين إلى دائرة العنف خاصة في الفترة الراهنة بهدف تسهيل تحقيق أهدافها والإضرار بالعمل السياسي الفلسطيني على المستوى الأول.

إن تأمين أبعاد الحياة السياسية والاجتماعية والاقتصادية يُركز ويقيي سيادة السلطة بين شعبها كونها منتخبة من الشعب، تتكلم بصوته، وتعمل على تحقيق رغباته بالتحرر والاستقلال في المجال السياسي، وفي إعطاء خدمات ذات جودة عالية تحقق العدل والمساواة في الجانب الاجتماعي والاقتصادي، وتعمل على فصله من التبعية للمحتل من خلال بناء مقومات الاقتصاد.

إن تحقيق المطالب والرغبات الوطنية بالعمل السياسي يضمن التحرر من التبعية، وعندما نتحدث عن الاستراتيجية الوطنية لا نحصرها بالغاية العسكرية لما لها من إشكاليات لا تستطيع السلطة تحقيقها دون الاعتماد على القوى والمؤسسات الدولية بل من خلال عملها السياسي تحقق التنمية والتطور الثقافي والاجتماعي والصحي والسياسي والعامل الدولي يمنع الاحتلال من هذه الانجازات في إشارة إلى تدخل العامل الدولي في العمل السياسي، فضلاً عن أن العمل العسكري يُحتم الارتباط بتحالفاتٍ لا تخلو من التبعية وقد تُؤثر

(1) البابا، جمال، الأمن القومي الفلسطيني - مرتكزات و تحديات، مركز التخطيط الفلسطيني، غزة، <http://ppc-plo.ps>

(2) حسن الزبيدي، فوزي، منهجية تقييم مخاطر الأمن القومي، دراسة تحليلية لمنهجية تقييم الأمن القومي NSRA، <http://strategicvisions.ecssr.com>، 24: 2015

سلباً على مسار السياسة والتنمية⁽¹⁾، وتستطيع السلطة التلويح بالمقاومة بكافة أنواعها وخاصة الشعبية منها لدعم عملها السياسي معتبراً أن التحرك الجماهيري هو عمل سياسي أيضاً.

إن تعدد التعريفات للأمن القومي باعتباره مؤشراً على سيادة الدول ومعبراً عن صفات الأمة القومية، فالعلاقة تبادلية بين السيادة والأمن القومي، فالسيادة سبب ونتيجة للأمن القومي في الوقت نفسه، وهذا ما يجعل هذه التعريفات لا تنطبق على السلطة الوطنية الفلسطينية و م.ت.ف، لأن سيادتها على الإقليم منقوصة، لذلك نجد أن مُحددات ومركزات الأمن القومي الفلسطيني مختلفة وتعتمد بشكل أكبر على العمل السياسي، مع اقتصار الأمن القومي على حالة الضبط الداخلية، والحفاظ على مقدرات الشعب ليس إلا، في حين شكل كل من العامل الإقليمي والدولي عاملاً رئيسياً في تركيز مقتضيات الأمن.

إن حالة المرحلة الانتقالية للتحرك الوطني أشبه ما تكون بحالات التحول الديمغرافي، نستطيع فيها قياس الأمن القومي بالقدرة وليس بالقوة، لأن السلطة في هذه المرحلة تكون في أضعف حالاتها، فكما طالت هذه الفترة كلما زاد الخطر الذي يهدد الأمن ويُعبّر عنه بنقص السيادة وضعف القانون، وتبرز فيه القدرة على العمل السياسي باستراتيجيات قومية تعمل على تقوية الأمن القومي وليس القوة العسكرية⁽²⁾. لذا عمل الاحتلال الإسرائيلي على إعاقة تطبيق الأمن بمفهومه العام الأمر الذي أدى إلى الحفاظ على الأمن الاجتماعي لِيُبقى الحالة الفلسطينية مختلفة ولإثبات عدم قدرة السلطة على الحكم والاستقرار، كونه يسمح بتطبيق الأمن في منطقة ويمنعه بأخرى فيعيق بذلك فرض السيادة الوطنية للسلطة على إقليمها محاولاً فرض إرادته كدولة محتلة لنقويض الأمن.

ومن جهة أخرى ترى دائرة المعارف البريطانية أن الأمن القومي هو حماية الأمة من خطر القهر على يد قوة خارجية، أو دفع العدوان عن دولة معينة، والمحافظة على كيائها، وضمان استقلالها والعمل على استقرار أحوالها الداخلية⁽³⁾. وعند مقارنة ذلك بالسلطة الفلسطينية فإننا نجد قدرتها على حماية الشعب من خلال الاتفاقيات، أي بالعمل السياسي وليس بالقوة العسكرية، وكذلك الأمر فيما يتعلق بدفع العدوان وإيجاد حالة من الاستقرار الداخلي من خلال استخدام ضوابط لا تعتمد بالدرجة الأولى على استخدام القوة، بل تعتمد على العمل السياسي في اتجاهين: الأول داخلي يتمثل في إيجاد تفاهات تمنع حالة الاقتتال الفصائلي، والثاني خارجي يتمثل في عمل سياسي نشط على المستوى الدولي والإقليمي ومقاومة شعبية لمنع الاعتداء على الشعب الفلسطيني.

أما "والتر ليبمان" فيرى أن الدولة تكون آمنة عندما لا تضطر إلى تكريس مصالحها المشروعة بالقوة، وهذا يشير إلى قدرتها على تكريس مصالحها بالسياسة⁽⁴⁾. بينما يرى "هنري كيسنجر" الأمن القومي أنه أي تصرف يسعى المجتمع لعمله بهدف تحقيق حق البقاء⁽⁵⁾، وهذا يشير إلى عدم اقتصار هذه الأعمال على الجانب العسكري فقط، بل بالإمكان الاعتماد على العوامل السياسية والاقتصادية وغيرها، وهنا يكون دور القوة هو الردع.

تشير اختلافات التعريفات للأمن القومي إلى أن المصطلح جديد ومُستحدث في العلوم السياسية، ولا يوجد له علم خاص منفصل عن العلوم الاستراتيجية، وهو ما أعطاه صفة الغموض⁽⁶⁾، ويشير في الغالب إلى الردع والتوازن وليست بالضرورة إلى استخدام القوة.

ويتضح مما سبق أن الأمن مُتغير وليس ثابتاً، ويتأثر بالبيئة المحيطة⁽⁷⁾، وكذلك يتأثر بشكل رئيس بالعمل السياسي على الصعيد الداخلي والخارجي⁽¹⁾، ويمكن النظر إليه من عدة زوايا، وكل شخص يستطيع تعريفه وتحديد مرتكزاته من منظور مختلف، وبإمكانها أن تلقي في سياق عام مثل إدراك التهديدات وتأمين القدرة على مواجهتها، ورسم استراتيجيات التنمية⁽²⁾.

(1) محمد، جاسم، مفهوم الأمن القومي في النظام السياسي الحديث، مركز بيروت لدراسات الشرق الأوسط، 2014.

(2) سيد أحمد، رفعت، ماذا يعني مفهوم الأمن القومي، وكالة فلسطين اليوم الإخبارية 30 إبريل 2009، [www.http://paltoday.ps](http://paltoday.ps)

(3) الفاعوري، أحمد عواد، التحولات الإقليمية وأثرها على نظرية الأمن الإسرائيلي في الفترة (2006-2012)، رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط، 2011.

(4) حسين، زكريا، الأمن القومي، أكاديمية ناصر العسكرية، [www.http://huayaman.com](http://huayaman.com)

(5) هيئة التوجيه السياسي المعنوي، وزارة الداخلية والأمن الوطني، [www.http://gca.gov.ps](http://gca.gov.ps)

(6) حسين، زكريا، الأمن القومي، [www.http://huayaman.com](http://huayaman.com)

(7) هيئة التوجيه السياسي المعنوي، وزارة الداخلية والأمن الوطني، [www.http://gca.gov.ps](http://gca.gov.ps)

يتم العمل بهذه الركائز ضمن أبعاد الأمن القومي الخمسة لتحقيق معنى التنمية وتشمل هذه الأبعاد ما يلي: (3).

- 1- البعد السياسي، ويعني الحفاظ على الكيان السياسي بكافة الطرق والوسائل المتاحة.
 - 2- البعد الاقتصادي، ويهدف إلى تأمين احتياجات الشعب بما يحقق له الرفاهية والتقدم، ويوفر إمكانيات القوة والاستقرار.
 - 3- البعد الاجتماعي، ما يحقق الانتماء ويُقوي الولاء للوطن بما يكفل الاستقرار، وتوفير الأمن والأمان الذي يحتاجه المواطن ليشعر بالاستقرار.
 - 4- البعد المعنوي، هو الطريقة التي تحافظ على الفكر والقيم والعادات والتقاليد.
 - 5- البعد البيئي، هو البعد الذي يكفل حماية الدولة من الأخطار البيئية على مختلف أشكالها وأنواعها.
- تعمل هذه الأبعاد على تأمين كافة جوانب الحياة للأفراد والمواطنين بما يسهل لهم الحفاظ على الأمن والأمان والاستقرار من أي خطر (4).

وبما أن السلطة كونها برنامجاً مرحلياً لا تملك السيطرة على هذه الأبعاد فيبقى حفاظها على هذه الجوانب منقوصاً ومرتبطة باتفاقيات تمنع السلطة من التصرف لوحدها، وبالإمكان وصف هذه المرحلة بالمتعثرة، الأمر الذي أثر سلباً على قدرة السلطة في تحقيق الاستقرار بشكله الكلي، ولم يبقَ أمامها سوى تقسيم الأمن القومي - إذا جاز التعبير - إلى مستويات، والعمل ضمن المستويات المتاحة لإعداد الخطة المناسبة لكل مستوى وهي كالتالي:-

- 1- أمن الفرد، ويُحفظ أمن الفرد بالحفاظ على ممتلكاته، وضمان سبل العيش الكريم له ولو بالحد الأدنى (5)، وبالإمكان تحديده بالأمن الشخصي والاجتماعي والاقتصادي، وقد يكون هذا المستوى الأكثر تحقيقاً لدى السلطة الوطنية الفلسطينية من خلال أذرعها المختلفة، وتُعتبر وريثة ل م.ت.ف في هذا المجال في الضفة وقطاع غزة.
 - 2- أمن الوطن، ويتمثل في حماية الوطن ضد أي خطر سواء داخلياً أو خارجياً، والحفاظ على النسيج الاجتماعي الوطني والانتماء والولاء السياسي (6).
 - 3- الأمن القطري أو الجماعي، وهو سلوك السلطة و م.ت.ف ضمن المنظومة الإقليمية لتحقيق أهدافها في الحفاظ على الشعب الفلسطيني أينما وجد، ومنع قتله وتهجيده، واستمرار العمل ضمن المنظومة الجماعية لإنجاز الاستقلال الوطني واستكمال مستويات الأمن الأخرى.
 - 4- الأمن الدولي، حيث تتولى المنظمات الدولية مثل: الجمعية العامة للأمم المتحدة، أو مجلس الأمن الدولي الحفاظ على الأمن والسلم الدوليين، حيث تم قبول دولة فلسطين عضواً مراقباً في هيئة الأمم المتحدة.
- نستطيع اعتبار الأبعاد والركائز والمستويات كإطار عام وخطوط عريضة تتحكم بالأمن القومي وهذا هو العنصر الثابت والوحيد، ما عدا هذا فهو مُتغيّر لظروف الدولة واستراتيجيتها، إضافة إلى عملها السياسي بما يخدم سيادة الدولة وتحقيقاً لأهداف الأمن القومي، حيث أنها تتراوح بين التجرد والاعتبارات الواقعية ذات النظرة الشمولية للمجتمع، وقد تخضع لاعتبارات استراتيجية محددة (7) في الدول المستقلة. ثم ربط مفهوم الأمن القومي بالتنمية والتطور ليُعبّر عن توازنٍ ورفاهية اقتصادية تؤدي إلى امتلاك عناصر القوة، مثل التسلح، والقدرة العسكرية، لذلك نستطيع أن ننظر إلى الأمن القومي باعتباره مُكوّن من مجموعتين من المتغيرات البيئية والأمنية في البلدان، ومدى توفر الاستعداد المادي ليسخر لخدمة الأمن القومي (8).

(1) محمد، جاسم، مفهوم الأمن القومي في النظام السياسي الحديث، مركز بيروت لدراسات الشرق الأوسط، 2014.

(2) المصدر السابق.

(3) حسين، زكريا، الأمن القومي، [www.http://huayaman.com](http://huayaman.com)

(4) الأسطل، كمال، الإطار النظري لمفهوم الأمن القومي، 2016، [www.http://k-astal.com](http://k-astal.com)

(5) زكي، عبد المعطي، الأمن القومي: قراءة في المفهوم والأبعاد، المعهد المصري للدراسات السياسية والاستراتيجية . <http://www.eipss-eg.org>

(6) الأسطل، كمال، الإطار النظري لمفهوم الأمن القومي، 2016، [www.http://kastal.com](http://kastal.com)

(7) الأسطل، كمال، الإطار النظري لمفهوم الأمن القومي، 2016، [www.http://kastal.com](http://kastal.com)

(8) إستراتيجية الأمن القومي الإسرائيلي، عكا للشؤون الإسرائيلية، 2016، [www.https://akka.ps](https://akka.ps)

ولا يمكن ممارسة مفهوم الربط بغياب الاستقلال وأدوات الربط، لأن هذا يتطلب استقلال وسيادة غير منقوصة لصياغة أولويات تؤهل الدول للوصول إلى الأمن القومي.

لذلك يبرز لدينا استراتيجية قومية تتبعها الدول القوية تجاه الدول الضعيفة رغم عدم تصريحها بشكل علني و واضح عن هذه الاستراتيجية، لأنها سياسة يتم استنتاجها من خلال سياسة هذه الدول الخارجية والداخلية في التعامل مع دول الجوار والدول التي لها مصالح مشتركة معها، أو مع مستعمراتها الأجنبية، تقوم بوضع هذه الخطط الاستراتيجية التي تحدد أهدافها مع مراعاة الإطار العام للأمن القومي، وترتكز على أسس القوة المتاحة والقدرة القومية⁽¹⁾. وبالنظر إلى السلطة الفلسطينية فإنها تنتظر إنجاز الاستقلال الوطني لتحقيق أهدافها الأمنية، والعمل لإيجاد منظومة أمن عربي ضمن الإقليم، وهي الآن غير قادرة على العمل في هذا الإطار وتبقى اهتماماتها في الحفاظ على الأمن الداخلي والاستقلال.

الأمن القومي الإسرائيلي وأثره على الفلسطينيين

استندت إسرائيل في مفهومها للأمن القومي على أسس صهيونية ضمن إطار " نكون أو لا نكون"، لأنها تعتبر نفسها تحت تهديد مستمر نظراً لظروف وعوامل لها اعتباراً بمجتمع المهاجرين والجغرافيا والموقع، حيث أنها محاطة بدول عربية وتحتل أراضي الشعب الفلسطيني، وهذا المركب والمحيط لا يقبل وجودها كقوة استعمارية، وبناءً على هذه العوامل فإن إسرائيل تبني استراتيجيات أمن قومي في تغيير دائم ومستمر بما يتناسب مع ما تراه من أخطار وتحديات مقبلة تواجه وجود إسرائيل المزعم من قبل الدول المجاورة .

نرى أن إسرائيل في نظرية أمنها القومي تُبرز قوتها العسكرية وما يسمى " بالذراع الطويلة"، لتقديمها الإطار العسكري بالدرجة الأولى، في حين تعتبر الإطار السياسي إطاراً تكملياً لسد الثغرات لا غير، فهي تبني نظرياتها على التهديد العسكري المستمر منذ إنشائها، وخطر محوها عن الوجود، فهي تعتبر أمنها القومي مسألة الوجود الحيوي لها كدولة تلتزم بإقامة قوة عسكرية ضخمة، وتعمل على تجنيد حلفاء لها للحصول على الدعم والمساندة العسكرية لإثبات وجودها. الأمر الذي يؤثر سلباً على الفلسطينيين ويجعلهم مهددين أينما وجدوا من قبل الاحتلال الإسرائيلي.

إن حصول إسرائيل على عناصر القوة غير التقليدية، إضافةً إلى تحالفها مع أقوى دول العالم جعلها تعمل باستمرار على تقويض الأمن القومي لدول الجوار، أما في فلسطين فانتهجت إسرائيل سياسة استعمارية استيطانية مفادها " أن فلسطين أرض بلا شعب" كمقدمة لأمنها القومي، وبناءً عليه بنت نظريتها الاستيطانية القائمة على إزالة أي فلسطيني موجود، وإحلال عنصر صهيوني بدلاً منه، لأنها تُنكر الوجود العربي والتاريخ الفلسطيني على وجه الخصوص، فمفهومها الرئيس إضعاف العرب وردعهم، ولا مانع من تصفيتهم، والتخلص منهم سواءً بالتهجير أو بالقتل أو بالتعذيب أو بالعنف أو بأي طريقة تراها مناسبة⁽²⁾.

وبناءً على ما تقدم، نرى أن إسرائيل دولة احتلال صهيوني تبني استراتيجياتها ونظريات الأمن القومي الخاصة بها على نظريات عسكرية، فهي تتبنى نظرية حسم المعركة خارج إطار حدودها لصغر مساحتها وقلة عدد السكان، وعدم قدرة مجتمع المهاجرين على التحمل، فتُنقلها بسرعة إلى أراضي الخصم، وأن هذه النظرية جعلت إسرائيل سباقه في بدء أي حرب في حالة الشك أو القلق، وبناءً عليه طوّرت إسرائيل نظرية الحرب الاستباقية وبعدها نظرية الحدود الآمنة، وهي ترتكز على المكان لا على الزمان، ومن يهدد (المكان) الحدود الآمنة يجب التخلص منه والقضاء عليه أو تهيمشه وعدم اعتباره. وهذا ما حدث في الاعتداءات الإسرائيلية على الدول العربية وعلى الفلسطينيين في الأعوام التالية على التوالي: عام 1967م، وعام 1978م، وعام 1982م، وعام 2006م، وعام 2008م، وعام 2011م، وعام 2014م.

(1) إستراتيجية الأمن القومي الإسرائيلي، عكا للشؤون الإسرائيلية، 10 يونيو، 2016، www.https://akka.ps
(2) إستراتيجية الأمن القومي الإسرائيلي، عكا، للشؤون الإسرائيلية، 10 يونيو، 2016، www.https://akka.ps

إن حرب عام 1973م أظهرت فشل نظريات الأمن الإسرائيلي المعتمدة على الردع والتوازن والحدود الآمنة، لتثبت أن الحرب الاستباقية هي الحل الأمثل حيث تقوم بتوجيه ضربات جوية قوية لأي خطر عربي يتهدها.

لذلك قامت إسرائيل بتأمين الحماية لنفسها، فبالغت في تقاليد العسكرة بشكل غير مسبوق في الدول التقليدية لا قديماً ولا حديثاً، فهي تبحث عن الأمن والأمان في كل مكان ولا تجده، وتشعر بعدم الأمان وعدم الاستقرار، وعدم الثقة كونها تعلم أنها محتلة لأراضي غيرها، ولا حق لها فيها، فعملت على تجيش الشعب بأكمله، فكل فرد يعيش في إسرائيل هو جندي في خدمة الدولة ويخضع للمحاكمة والسجن إذا لم ينصاع للتجنيد الإجباري، فالشعب انقسم إلى جندي في الخدمة، وجندي في الاحتياط ضمن جيش الشعب والقوة الاحتياطية.

وعملت إسرائيل على منع كل القوى الإقليمية التي تعتبرها منافسة لها من الصعود، وعززت تحالفها مع القوى العظمى وخصوصاً الولايات المتحدة الأمريكية والاتحاد الأوروبي وحلف شمال الأطلسي إضافة إلى إفريقيا ودول آسيا الوسطى والقوقاز⁽¹⁾.

تعمل إسرائيل على تهديد الأمن القومي لكافة دول الجوار بهدف الحفاظ على وجودها في المنطقة، فلا تنتهج سوى الأسلوب العسكري والحرب، أما بخصوص الفلسطينيين والسلطة الفلسطينية فبالرغم من استخدام القوة ضدها إلا أنها تعمل بكل الوسائل لتقويض مرتكزات الأمن الإسرائيلي، وهي عنصر عدم الاستقرار داخلياً وخارجياً كونها تستخدم مصادر مقاومة لا يمكن مواجهتها بالقوة العسكرية فقط.

كل هذه الاحتياطات والتدابير الإسرائيلية لحماية ما تزعم بأنه حق تاريخي لها، ولتأمين أمن قومي لمواطنيها. فأين هو الآن؟! وهل فعلاً حققت إسرائيل الأمن القومي لها ولمواطنيها؟؟؟

بعد استعراض ما جرى من أحداث ما بين الفلسطينيين ودولة الاحتلال منذ الانتفاضة الأولى، مروراً باتفاقيات "أوسلو"، وأحداث النفق عام 1996م، وانتفاضة الأقصى، وحرب عام 2006م في شمال فلسطين مع حزب الله، واعتداءات إسرائيل على قطاع غزة ما يزيد على ثلاث مرات، في عام 2008م، 2012م، 2014م، فيمكن الاستنتاج أن الفلسطينيين قد طوّروا من وسائلهم لمواجهة الاحتلال الصهيوني وسياسته الاستيطانية ودعموا عملهم السياسي ليقوضوا الأمن القومي الإسرائيلي، ولم يعد المواطن الإسرائيلي يشعر بالأمن رغم امتلاكه عناصر القوة، ونرى أن حروب إسرائيل المختلفة كانت سبباً في إبطال مقولة "الجيش الذي لا يُفهر" من خلال ضعف آلة الحرب الإسرائيلية وتآكلها ثم فشلها، رغم ما أحدثته من دمار شامل، فاستطاع "حزب الله اللبناني" هزم إسرائيل بصموده الأسطوري، وإرغام إسرائيل على المغادرة⁽²⁾، فترك هذا أثراً في نفوس أسياذ القوة من خلال شعورهم أن الحاضر قد اختلف عن الماضي. وأن تكرار ذلك في غزة عام 2008، 2012، 2014م، وتهديد الجبهة الداخلية الإسرائيلية يتطلب من إسرائيل حتماً أن تُغير استراتيجيتها لتتناسب مع الاعتراف بحقوق الشعب الفلسطيني ومعاهدة السلام، لعدم قدرتها على حسم الصراع عسكرياً، وفشلها سياسياً لتطرف المجتمع الإسرائيلي⁽³⁾.

لذا حاولت إسرائيل أن تُغطي على إخفاقاتها في هذه الحرب من خلال الفوز بحرب قصيرة تُشعنها وتُحقق فيها ما لم تستطيع تحقيقه في حربها مع "حزب الله اللبناني"، فاتجهت إلى غزة عام 2008م من خلال الهجوم المباغت بوابل من الصواريخ، والهجوم الجوي لمدة 22 يوماً متواصلة دون أي تراجع، إلا أن المقاومة الفلسطينية كانت لها بالمرصاد، فردت بهجوم صاروخي ضرب العمق الاستراتيجي لدولة الاحتلال⁽⁴⁾، فكانت النتيجة أن المقاومة أدخلت سكان مغتصبة عسقلان إلى الملاجئ طوال فترة الحرب، و أدارت المقاومة الحرب بأسلوب حرب العصابات، الأمر الذي لم تتوقعه إسرائيل، فاستنزفت مواردها وضعفت أمام صمود المقاومة الباسل، وانتهت الحرب بأسر جندي إسرائيلي هو "جلعاد شليط" لدى حركة المقاومة الفلسطينية، ومُنيت إسرائيل بخيبة أمل جديدة دون أن تحقق

(1) حبيب، إبراهيم، أثر المقاومة الفلسطينية على الأمن القومي الإسرائيلي 2000-2009، مجلة الجامعة الإسلامية، مجلد الثامن عشر، العدد الثاني 2010.
(2) أبو عامر، عدنان، ثغرات في جدار الجيش الإسرائيلي، مركز الزيتونة للدراسات الاستشارية، بيروت، 2009.
(3) المصري، أحمد، دور إسرائيل في ضرب مرتكزات الأمن القومي العربي، رسالة ماجستير، جامعة الأزهر - غزة، 2010.
(4) حبيب، إبراهيم، أثر المقاومة الفلسطينية على الأمن القومي الإسرائيلي 2000-2009، مجلة الجامعة الإسلامية، مجلد الثاني عشر، العدد الثاني 2010.

أهدافها إضافةً إلى الخسائر المادية والبشرية وتراجع مؤشرات الاقتصاد⁽¹⁾. وقد رسخت المقاومة هذه النظرية عام 2012م، و 2014م من خلال الصمود والرد. فبالرغم من محاولات إسرائيل إبطال العمل السياسي الفلسطيني باعتدائها المتكررة، إلا أن العمل السياسي الفلسطيني هو من أثبت نفسه من خلال مفاوضات وقف الاعتداء.

ورغم شُحّ الإمكانات الفلسطينية إلا أنها بدأت بضرب الاستراتيجيات الصهيونية من خلال المقاومة الشعبية في الانتفاضة الأولى التي تعتبر عمالاً سياسياً قاده الطلبة بامتياز، وبناء توازن رعب جديد في ساحة الصراع من خلال المواجهات المختلفة، لقد أدت هذه المواجهة كسابقاتها في الضفة وقطاع غزة إلى تشويش نظريات الأمن الإسرائيلية، مما استدعى إعادة صياغة سياسته واستراتيجياته السياسية والأمنية، لأن هذه المواجهات عملت على زعزعة الجبهة الداخلية للكيان، ولكن هذه المرة لم تعد المواجهة بالحجارة والسكاكين كما كان الأمر عليه في انتفاضة الحجارة عام 1987م، بل بالصواريخ رغم بدائيتها إلا أنها وصلت عمق الكيان الصهيوني⁽²⁾.

إن أولى مؤشرات تفتيت نظريات الأمن الإسرائيلي هو عجز إسرائيل عن نقل الحرب خارج حدودها وإشغالها على أرض الخصم لحماية الجبهة الداخلية، بل أصبح العكس، حيث أن الجبهة الداخلية أصبحت على خط النار بسبب صواريخ المقاومة وإستراتيجيتها التي عملت عكس إستراتيجية الصهيونية، وأصبحت المواجهة في وسط المستوطنات الإسرائيلية في فلسطين التاريخية، وبذلك تكون قد أسقطت نظرية "الحدود الآمنة" وعجزت إسرائيل عن وقفها أو وقف تطوّر منظومة المقامة وصواريخها، فلم يعد للكيان الغاصب أي حدود آمنة بعد الآن⁽³⁾ — رغم كافة الإجراءات والنظريات — وأن بناء جدار فصلٍ عنصري لم يعد له أي مفعول إستراتيجي. وهذا يفيد بأن رغم استخدام القوة الإسرائيلية بنظرياتها المختلفة إلا أن عمل الفلسطينيين الجماهيري والسياسي أثر فعلياً في تغيير مسارات الإسرائيليين وتوجهاتهم.

إن قوة إسرائيل وسياستها الأمنية تكمن في المباغته والصدمة الأولى، وهو أسلوبها المُتبع في كافة حروبها، إضافةً لكونها حروب سريعة خاطفة تقوم بتكثيف إطلاق النار الصاروخي على الخصم لتدخله في حالة الصدمة الأولى، وتمنعه من القدرة على الامتصاص، ومن ثم يكون مجبراً على الاستسلام وعدم التفكير في مواصلة المواجهة، وهذا ما اتبعته إسرائيل في حروبها مع غزة أيضاً. إلا أن قدرة المقاومة على احتواء الضربة الأولى والرد صدمت إسرائيل وقوضت عنصر الردع وهزت كيانه⁽⁴⁾. وأن إستراتيجية الحروب الخاطفة وكثافة إطلاق النار في الضربة الأولى لتحقيق أهدافها سريعاً لإجبار العدو على الاستسلام لم يعد مقبولاً ويصعب تحقيقه بعد مجابهة المقاومة الفلسطينية لإسرائيل، وجَرها إلى حرب عصابات طويلة تستنزفها وتُضعِف قُدرتها على حسم المعركة العسكرية بسرعة، إضافةً إلى تآكل القدرة العسكرية للقوات النظامية لدولة الاحتلال ووحدات النخبة من خلال الاشتباك الجماهيري والمقاومة الشعبية في الأراضي الفلسطينية، مما أدى إلى عدم قدرتها على مواجهة الأساليب الجديدة للمواجهة⁽⁵⁾ إن هذه العوامل أضعفت الأمن القومي الإسرائيلي وأسطورة "الجيش الذي لا يُقهر". ويستدل من ذلك أن نظرية الأمن الإسرائيلية واعتدائه المختلفة لم تتأثر بالعمل السياسي الفلسطيني الأمر الذي يحتم عليه الاتجاه بنظريات الأمن لتتواءم مع اتفاقيات الفلسطينيين وتفكيك الاستيطان ليتسنى إنجاز الاستقلال الوطني، وإقامة الدولة الفلسطينية المستقلة وعاصمتها القدس الشريف، والكف عن العبث بالأمن الفلسطيني والنسيج الاجتماعي والاقتصاد الفلسطيني رغم طول المدة التي يستغرقها للتأثير على استراتيجياته.

ويتضح مما سبق أن العمل السياسي الفلسطيني طوّر أداء المجتمع الفلسطيني، وحفظ حقه بالوجود، وزاد من عملية التأييد لحقوقه الشرعية، ولم تعد قوة إسرائيل العسكرية هي الفيصل في الصراع، بل إن حل القضية الفلسطينية وحصول الفلسطينيين على

(1) المسيري، عبد الوهاب، اليهود و اليهودية والصهيونية، الدولة الوظيفية، مج 7، الباب الرابع.

(2) المصدر السابق.

(3) أبو عامر، عدنان، ثغرات في جدار الجيش الإسرائيلي، مركز الزيتونة للدراسات الاستشارية، بيروت، 2009.

(4) حبيب، إبراهيم، أثر المقاومة الفلسطينية على الأمن القومي الإسرائيلي 2000-2009، مجلة الجامعة الإسلامية، مجلد الثاني عشر، العدد الثاني، 2010.

(5) المسيري، عبد الوهاب، اليهود و اليهودية والصهيونية، الدولة الوظيفية، مج 7، الباب الرابع.

الاستقلال الوطني أصبح هو الأساس في الاستقرار، لذلك فالمطلوب تكثيف العمل السياسي في كافة المجالات لفضح الممارسات القمعية الإسرائيلية.

إشكاليات العمل السياسي الفلسطيني

- 1- الانقسام السياسي، يعتبر الانقسام السياسي من أهم التحديات التي تواجه الشعب الفلسطيني وتعيق العمل السياسي داخلياً وإقليمياً ودولياً، كما وتُعيق إنجازات الاستقلال الوطني.
- 2- ضعف دور م.ت.ف وذوبانها بالسلطة الوطنية أدى إلى وجود فجوة في العمل السياسي الفلسطيني في الصعيد الدولي، فلا بد من إعادة تفعيل م.ت.ف و الدور القيادي لمؤسساتها.
- 3- عدم قيام الحكومة بواجباتها بل هي بحاجة إلى تعزيز دورها، وأن يكون ولائها للشعب، وعليها الابتعاد عن المصالح الذاتية الضيقة.
- 4- التحول في دور العشيرة، فبدل أن تكون حاضنة ومساندة للعمل الوطني، يحاول البعض تحويلها إلى عامل سلبي والابتعاد بها عن العمل المؤسسي الذي لا يخدم العمل السياسي ولا العمل الأمني.
- 5- إضعاف القانون والعمل على تعزيز الفساد و الفوضى لضرب مفهوم القيم الوطنية وتفكيك المجتمع.
- 6- سياسة الاحتلال الصهيوني وتدخلاته في جميع المجالات لإضعاف الانتماء الوطني.
- 7- عدم وجود برنامج وطني موحد يشكل بوصلة نحو إنجاز الاستقلال الوطني، والحفاظ على الأمن الوطني والنسيج الاجتماعي.

التوصيات

- 1- توثيق الممارسات الصهيونية ضد الفلسطينيين في كافة المجالات.
- 2- العمل على إنجاز الوحدة الوطنية، وإنهاء الانقسام.
- 3- العمل على إيجاد برنامج وطني تُحدد فيه آليات العمل السياسي والنضالي الجماهيري.
- 4- توسيع دائرة التوجه إلى المؤسسات الدولية لإنهاء الاحتلال.
- 5- العمل بكل الوسائل المتاحة لحماية منجزات الشعب الفلسطيني محلياً وإقليمياً ودولياً.

خاتمة

يتضح من الدراسة أن هناك تأثير قوي للعمل السياسي على الاستقرار الاجتماعي و الطائفي، والحفاظ على النسيج الاجتماعي، وتحقيق التنمية. في حين أن أداء القيادة السياسية حافظ على استمرار النضال الوطني، رغم الخلافات السياسية وغياب البرنامج الوطني، الأمر الذي أدى إلى ضعف الأداء السياسي رغم ما تم تحقيقه من إنجازات سياسية. لا يمكن مقارنة ما تم تحقيقه من خلال السلطة بما تحققه الدول المستقلة لغياب الولاية الجغرافية، ولضعف دور م.ت.ف المُمثل الشرعي والوحيد للشعب الفلسطيني. ويمكننا القول أن القيادة الفلسطينية السياسية تستطيع تطوير آليات جديدة لتغيير الموازنة بهدف العمل على تحقيق الأمن القومي الفلسطيني بكافة عناصره ومقوماته و مرتكزاته.

المصادر والمراجع

- 1- أبراش، إبراهيم، علم الاجتماع السياسي، ط1، مج1، دار الشروق للنشر والتوزيع، 1998م.
- 2- أبو عامر، عدنان، ثغرات في جدار الجيش الإسرائيلي، ط1، مركز الزيتونة للدراسات والاستشارات، بيروت، 2008م.
- 3- التلمحي، عبد الرزاق، إدارة الحملات الانتخابية وسبل الفوز بها، ط1، مركز البراق للبحوث والثقافة، رام الله، فلسطين، 2005م.
- 4- السفري، عيسى، فلسطين العربية بين الانتداب والصهيونية، الكتاب الثاني: 10.

- 5- الصايغ، يزيد، الحركة الوطنية الفلسطينية 1949-1993، الكفاح المسلح والبحث عن الهوية: مؤسسة الدراسات الفلسطينية، ط1، 2003.
- 6- عطية الله، أحمد، القاموس السياسي، ط3، دار النهضة، القاهرة، 1986.
- 7- المسيري، عبد الوهاب، اليهود واليهودية والصهيونية، ط1، لدولة الوظيفية، مج7، الباب الرابع، دار الشروق، القاهرة، 1999.
- 8- هلال، علي الدين، ومسعد، نفين، النظم السياسية العربية: قضايا الاستمرار والتغيير، ط7، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2010م.

المواقع الإلكترونية

- 1- إستراتيجية الأمن القومي الإسرائيلي، عكا للشؤون الإسرائيلية، 2016، [www.https://akka.ps](https://akka.ps)
- 2- الأسطل، كمال، الإطار النظري لمفهوم الأمن القومي، 2016، [www.http://kastal.com](http://kastal.com)
- 3- البابا، جمال، الأمن القومي الفلسطيني - مرتكزات وتحديات، مركز التخطيط الفلسطيني، غزة، <http://ppc-plo.ps>
- 4- بن أحمد القدسي، العمل السياسي وسياسة العمل، 20 أبريل، 2012، [www.http://assakina.com](http://assakina.com)
- 5- حسن الزبيدي، فوزي، منهجية تقييم مخاطر الأمن القومي، دراسة تحليلية لمنهجية تقييم الأمن القومي NSRA، <http://strategicvisions.ecssr.com>
- 6- حسين، زكريا، الأمن القومي، أكاديمية ناصر العسكرية، [www.http://huayaman.com](http://huayaman.com)
- 7- زكي، عبد المعطي، الأمن القومي: قراءة في المفهوم والأبعاد، المعهد المصري للدراسات السياسية والاستراتيجية . <http://www.eipss-eg.org>
- 8- سيد أحمد، رفعت، ماذا يعني مفهوم الأمن القومي؟ وكالة فلسطين اليوم الإخبارية، أبريل 2009، [www.http://paltoday.ps](http://paltoday.ps)
- 9- محمد، جاسم، مفهوم الأمن القومي في النظام السياسي الحديث، مركز بيروت لدراسات الشرق الأوسط، 2014، <http://www.beirutme.com>
- 10- موسوعة شبكة المعرفة الانتخابية، [www.http://aceproject.org](http://aceproject.org)
- 11- هيئة التوجيه السياسي المعنوي، وزارة الداخلية والأمن الوطني، الأمن القومي، [www.http://gca.gov.ps](http://gca.gov.ps)

الصحف والمجلات

- 1- حبيب، إبراهيم، أثر المقاومة الفلسطينية على الأمن القومي الاسرائيلي 2000-2009، مجلة الجامعة الإسلامية، مج الثامن عشر، العدد الثاني: 1185-1117، 2010.
- 2- رحمة، البير، العمل السياسي بين الواقع المرتجى، مجلة الدفاع الوطني اللبناني العدد 51، كانون الثاني، 2005.
- 3- كيالي، ماجد، صعود وأفول الهوية الوطنية و الكيانية السياسية للفلسطينيين، مجلة الدراسات الفلسطينية، مؤسسة الدراسات الفلسطينية، العدد 90، 2012.
- 4- محيسن، تيسير، الحركة الوطنية الفلسطينية قبل النكبة: جدل الهوية والتمثيل السياسي، جريدة حق العودة، العدد 45، مركز بديل، المركز الفلسطيني لمصادر حقوق المواطنة واللاجئين، تشرين الأول 2011. ب

رسائل الماجستير

- 1- الفاعوري، أحمد عواد، التحولات الإقليمية وأثرها على نظرية الأمن الإسرائيلي في الفترة (2006-2012)، رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط، 2011 : 38.
- 2- المصري، أحمد، دور إسرائيل في ضرب مرتكزات الأمن القومي العربي، رسالة ماجستير، جامعة الأزهر - غزة، 2010.

سد اليسو وتأثيره على الوارد المائي الداخل للعراق

م. عبد المنعم هادي علي

كلية التربية/ جامعة المثنى

Effect of Aleesu Dam on the Water Income of Iraq

Lect. Abdul Mun'im Hadi Ali

College of Education / University of Al-Muthana

Abstract

Some historical and political studies ensure that water is the main reason behind the international future conflicts as it is a means of economic power.

المقدمة

قال تعالى: ﴿وجعلنا من الماء كل شيء حي أفلا يؤمنون﴾ سورة الأنبياء الآية /30

تؤكد الدراسات التاريخية والسياسية أن من المحتمل أن يكون الماء السبب الرئيسي في الصراعات الدولية والإقليمية القادمة فهو وسيلة نفوذ وطريقة لعرض القوة الاقتصادية بالنسبة لمن يمتلكه، إن أهمية المياه نابعة من أهميته لحياة الإنسان والكائنات الحية سواء كانت حيوانية أم نباتية، إن أي نقص في كمية المياه لأي منطقة يعني تأثيره على الحياة في تلك المنطقة سواء أكانت الحياة بشرية أو حيوانية أو نباتية على حد سواء، في العراق تتكون الموارد المائية من المياه السطحية للأنهر وفروعها الرئيسية إضافة إلى مياه الأمطار وموارد المياه الجوفية وبشكل نهر دجلة بمناسيب مياهه الوفيرة القسم الأكبر من نصيب المياه المتدفقة والمتاحة يليه نهر الفرات والكارون إضافة إلى الأنهر القادمة من إيران، وتعتمد عليها المناطق الحدودية في الري (واخذت مناسيب المياه في أنهار العراق بالتراجع بفعل السياسات المائية لدول المنبع الأعلى والأوسط علما إن مشكلة إنشاء السدود والخزانات في تركيا ترجع إلى عام 1962م حين قامت تركيا بإنشاء السدود والخزانات في أراضيها دون مشاورة العراق وسوريا، وإن هذه المشكلة قد تفاقت حداثتها منذ أوائل السبعينات عندما لجأت تركيا بدون تشاور أو اتفاق مع كل من العراق وسوريا، خلافاً للاتفاق المعقود بين هذه الدول منذ عام 1946م إلى تنفيذ مشروع جنوب شرق الأناضول (GAP) الضخم والمتعدد الجوانب والذي يتضمن إنشاء (22) سد لري (18) مليون هكتار على نهر الفرات، وسوف تتحول مياه هذا النهر إلى نزاع سياسي بين تركيا من جهة والعراق وسوريا من جهة أخرى خصوصاً عندما استخدمت أنقرة ورقة المياه لتعزيز نفوذها لامتلاك أوراق ضغط إقليمي على العراق فتحوّلت المياه من أداة للتنمية والتطور إلى أداة للابتزاز السياسي، أما نهر دجلة فقد قامت تركيا بإنشاء العديد من السدود ومشروع الري في حوض دجلة لذا فقد وضعت تركيا خطة لزيادة استخدام مياه نهر دجلة للأغراض الزراعية ولتوليد الطاقة الكهربائية فقد وضعت خطة لإنشاء (14) سداً وخزاناً مائياً أنجز البعض منها والبعض الآخر قيد التنفيذ أهمها سد اليسو الذي بدأت تركيا بإنشاءه على نهر دجلة بالقرب من الحدود العراقية التركية، وتقول تركيا أن هذا السد هو لتوليد الطاقة الكهربائية ولكن هناك سد آخر في أسفل هذا السد في منطقة الجزيرة يبعد 40كم عن الحدود العراقية والذي سيكتمل انجازه عام 2016م الذي سوف يحول الأراضي الزراعية في أسفل السد إلى مناطق صحراوية قاحلة وهو يؤثر على نهر دجلة بمسافة 400كم أن هذا السد سيقضي على الأحياء المائية والنباتية والحيوانية وكذلك على محطات توليد الطاقة الكهربائية وسوف يؤثر بشكل واضح على أهوار الجنوب وبشكل خاص هور الحويزة وهور أبو زرك الشمالي وأبو زرك الجنوبي، ولم تهتم تركيا بالقانون الدولي الذي نظم كيفية استغلال الأنهار الدولية بين الدول المتشاطئة إذ صدرت معاهدات واتفاقيات بين الدول تنظم استخدام المياه الدولية ونشرت الأمم المتحدة في عام 1963م ما يزيد على (250) معاهدة تنظم استخدام المياه الدولية تحت عنوان (النصوص التشريعية وإحكام المعاهدات الخاصة باستخدام الأنهار الدولية لغير أغراض الملاحة) كما تعد قواعد هلسنكي لاستخدام المياه والأنهار الدولية لعام 1966م التي انبثقت في المؤتمر الثاني والخمسين لرابطة القانون الدولي من أهم تلك القواعد التي تضعها غالبية دول العالم محل الاعتماد عليها واحترامها عند الرجوع إليها لفض النزاعات بين الدول المتشاطئة.

لمحة جغرافية عن نهر دجلة

يعد نهر دجلة من الأنهر الرئيسية التي يعتمد عليها العراق وهو شريان حيوي للعراق إذ يعتمد على موارده المائية عدد كبير جداً من السكان كما هو الحال للدول الأخرى المتشاطئة عليه ينبع نهر دجلة من المرتفعات الواقعة في جنوب شرق تركيا إلى الجنوب الشرقي من منابع نهر الفرات وبالأذات من هضبة أرمنييا من منطقة تسمى (صو)، ويتكون النهر من عدة منابع منها المنبع الغربي الذي ينحدر من المرتفعات المحيطة ببحيرة كولجك ويطلق عليه دجلة الغربي والمنبع الشرقي يتكون من عدة روافد تنحدر من المرتفعات الجنوبية المحيطة ببحيرة وان اسمه بوتان صو ومنبع آخر يسمى بطمان صو ومن التقاء هذين النهرين الصغيرين يتكون نهر دجلة الذي ينحدر نحو الجنوب الشرقي في أراضي وعرة في تركيا لمسافة 485 كم ومن ثم يدخل النهر الأراضي العراقية عند قرية فيشخابور ويستمر النهر في جريانه باتجاه الجنوب الشرقي في منطقة متموجة مابين فيشخابور ومضيق الفتحة الذي يفصل مرتفعات حميرين عن مرتفعات مكحول ويكون مجرى النهر في هذا الجزء حصرياً محاطاً بسهل ضيق ويتسع هذا السهل قليلاً بين ألفتحه وبلد مع بقاء الحافات الصخرية على مجراه أحياناً خاصة في الشمال من مدينة سامراء ويمر بمدينة سامراء التي أنشأ فيها سدة سامراء لمنع خطر الفيضانات على مدينة بغداد بتحويل المياه إلى منخفض الثرثار إذ تم إنشاء قناة الثرثار لتحويل مياه نهر دجلة للفرات ويستمر النهر في جريانه ويقترب من نهر الفرات بمسافة 40 كم في مدينة بغداد ومن ثم يستمر في الجريان وفي مدينة الكوت التي أنشأت فيها سدة الكوت عام 1938م إذ ينقسم نهر دجلة إلى فرعين رئيسيين عند الكوت يشكل الفرع الغربي من مجرى دجلة القديم يسمى بشط الغراف الذي يتجه جنوباً نحو مدينة الناصرية بعدها يأخذ مجرى نهر دجلة بالانحدار أسفل الكوت ويلتقي بنهر الفرات في مدينة القرنة ليكون شط العرب.(1)

مشروع جنوب شرق الأناضول (GAP) وتأثيره المباشر على الوارد المائي للعراق

العراق من البلدان الزراعية المتميزة ولهذا أطلق عليه عدة تسميات تتلائم مع ما يحتويه من محاصيل زراعية متنوعة ومتعددة على طول السنة فهو بلد ثري بموارده المائية التي انعكست على الإنتاج الزراعي فيطلق عليه ارض السواد وبلاد الرافدين وأرض مابين النهرين وبلاد القمح وارض النخيل والأرض الخضراء والبساط الأخضر فالعراق ذو ارض خصبة يتوسطها نهري دجلة والفرات وتنتشر الاهوار والمستنقعات في أقسامه الجنوبية والتي تزرع على ضفافها أفضل أنواع مزارع الرز(العنبر) ألا إن حصة العراق المائية بدئت تتخفض باستمرار بسبب قيام تركيا وسوريا وإيران بإنشاء السدود والخزانات في أراضيها دون مراعاة حق العراق المكتسب تاريخياً وجغرافياً وقانونياً ومن هذه المشاريع التي أنشأت وأصبحت تأثيرها واضح على العراق هو مشروع جنوب شرق الأناضول (GAP) الذي يعد من اكبر المشاريع للتنمية الاقتصادية واهم مشاريع تركيا الإنمائية التي يمكنها من أن تلعب دوراً أساسياً واقتصادياً في منطقة الشرق الأوسط وهو مشروع متكامل ينقسم إلى(13) مشروعاً منها(7) في حوض الفرات و(6) في حوض دجلة ويشتمل كل مشروع من هذه المشاريع على سد أو أكثر إلى جانب العديد من المنشآت وقنوات الري(2) أن إقامة هذا المشروع من قبل تركيا هو لتحقيق أهداف اقتصادية إضافة إلى السيطرة على مياه نهر دجلة والفرات من خلال سلسلة السدود والقنوات للتحكم في كميات الماء التي يمكن تصريفها إلى الجزء الأسفل من النهرين.

وقد أدرك الأتراك إن المياه تلعب دوراً مهماً في بناء علاقتها مع الدول المتشاطئة في حوض دجلة والفرات ففي تصريح للرئيس التركي الأسبق (كنعان ايفرن) أثناء استقباله نائب الرئيس العراقي عام 1981م قال أن تركيا عازمة على مواصلة خططها ببناء السدود مما يعني أن تركيا استبعدت الاعتراف بالحقوق للعراق وسوريا كما يمكنها استغلال المياه والطاقة الناتجة عن إقامة تلك المشاريع وهذا ما أكدته(سليمان ديميريل) رئيس الوزراء التركي الأسبق بقوله الماء ثروة قومية تنوي تركيا استغلالها لصالحها تماماً كما يستغل جيرانها العرب بترولهم وفقاً لرغباتهم(3) أن سعي تركيا لتنفيذ مشروع (GAP) يجعلها متحكمة بالأمن المائي والغذائي لدول المنطقة ويمكنها استخدام المياه كثررة وطنية يمكن مبادلتها بالنفط أو كسلاح لتحقيق مطالب أمنية وهذا ما أكدته الرئيس التركي (سليمان ديميريل) أثناء تدشين سد أتاتورك (إن مياه الفرات ودجلة تركية ومصادر هذه المياه هي موارد تركية كما إن أبار النفط تعود ملكيتها إلى العراق وسوريا

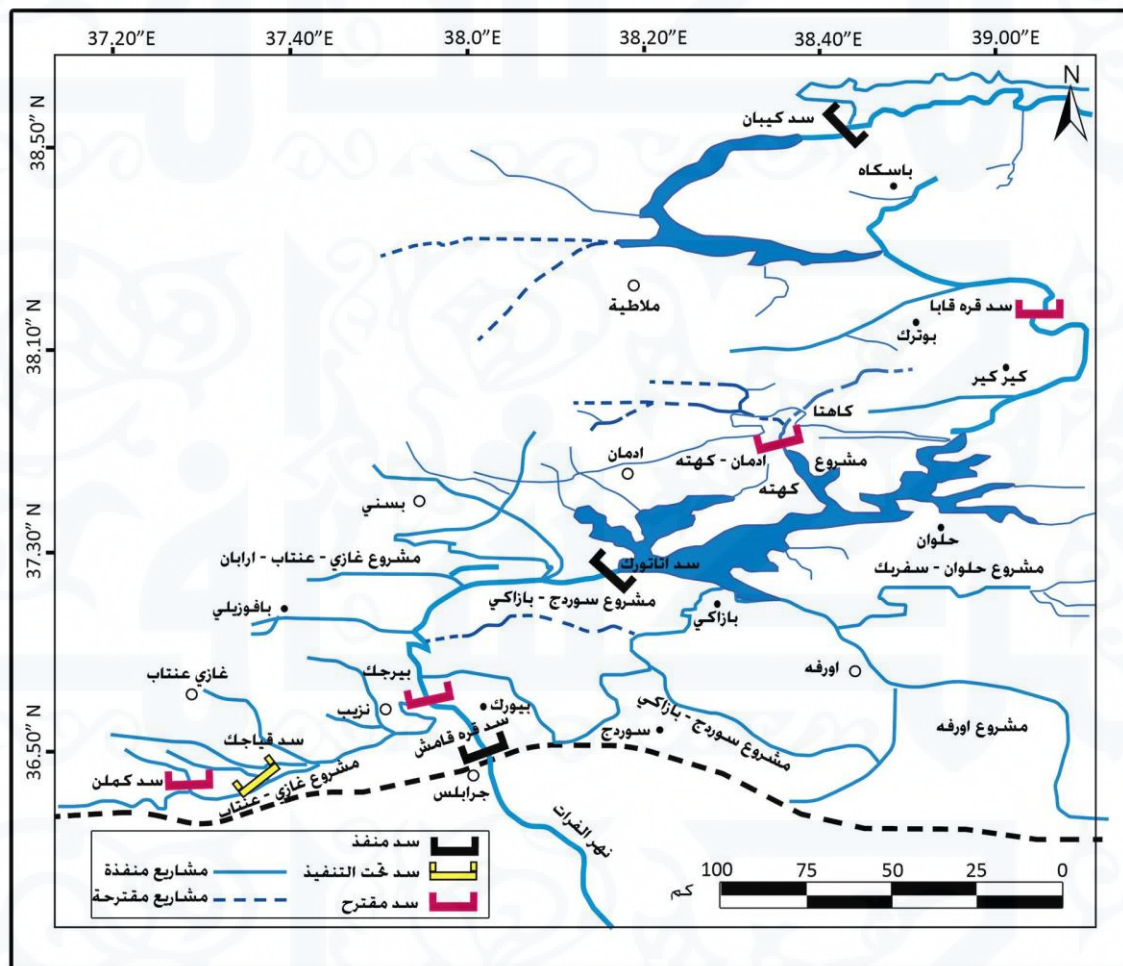
نحن لا نقول لسوريا والعراق إننا نشاركهما مواردهما النفطية ولا يحق لهما القول إنهما يشاركاننا مواردها المائية إنها مسألة سيادة إنها أرضنا ولنا الحق في أن نفعل مانريد(4) هذا الكلام يتنافى مع القانون الدولي وحقوق الدول المتشاطئة على النهر فالنفط ثروة غير متجددة والماء ثروة متجددة وبحكمها القانون الدولي والاتفاقات المبرمة بين الدول حول تقسيم المياه التي تجري في أكثر من دولة إذ تدعي تركيا من خلال الورقة التي قدمتها الى ندوة (مشكلة المياه في الشرق الأوسط) التي عقدت في بيروت عام 1994م من ان مياه دجلة والفرات مياه عابرة للحدود أي ليست مياه دولية حسب رأيها وتؤكد في هذه الورقة بان مياه دجلة والفرات تتبع من الأراضي التركية وهي بذلك مياه تركية ومن الواضح ان هذه الرأي هو رأي عام لا يستند إلى أي سند قانوني سوى الرغبة التركية المحضة في الاستحواذ على مياه النهرين وما يترتب على ذلك من مكاسب سياسية وهي بذلك تتجاهل بشكل كامل القوانين والأعراف الدولية التي تعالج موضوع المياه من هذه الزاوية وتلك والتي تصف نهري دجلة والفرات نهريين دوليين بشكل لا يقبل اللبس كما يتجاهله الموقف التركي للحقوق المكتسبة للعراق وسوريا في مياه النهرين استمرت تركيا بإنشاء السدود والخزانات على نهر الفرات مما أدى إلى النقص في الوارد المائي الداخل إلى العراق بسبب المشاريع التركية السابقة المقامة عليه وأدت إلى انخفاض واردات الفرات بنسبة 90% وهذا سوف يؤدي إلى جفاف الاهوار الطبيعية أو تلوثها.

لقد ارتبط مشروع (GAP) ببعض التوجهات السياسية في تركيا فبالرغم من ادعاء الأتراك بان دوافع هذا المشروع إنمائية إلا أننا نرى أن الدوافع السياسية واضحة للعيان فكثيراً ما تلجأ تركيا إلى تسويق سياستها المائية باختلاف الأوقات مع الدول المتشاطئة لذا فان مشروع آل (GAP) أصبح من أهداف تركيا السياسية المتعلقة بالقيام بدور إقليمي في الوطن العربي ودول الجوار الجغرافي بعد انتهاء الحرب الباردة وتتطرق تركيا في تعاملها مع مسألة المياه من حسابات سياسية إستراتيجية وليست فنية في ضوء الاهتمام المتزايد بالموارد المائية عالمياً وإقليمياً لذا فإن تركيا في هذا المجال جعلت مسألة المياه وسيلة لمواجهة المتغيرات الدولية والإقليمية للحصول على موقع فعال ومؤثر في ما يسمى (بالنظام الدولي الجديد)(5). وخريطة رقم (1) توضح مشروع (GAP) والسدود التي أنشأتها تركيا والتي ادت الى خفض المنسوب المائي الداخل للعراق في نهري دجلة والفرات.

أما بالنسبة لإيران فأنها تمكنت أن تغير مجاري بعض الأنهار وإقامة السدود والخزانات على البعض الآخر منها وبشكل خاص التي تتدفق مياهها إلى الأراضي العراقية إضافة إلى أنها استطاعت أن تغير مجاري بعض روافد نهر دجلة التي تتبع من الأراضي الوعرة في إيران وتصب مياهها في نهر دجلة سواء أكانت هذه الروافد موسمية أم دائمية علماً إن هذه الروافد يبلغ عددها (45) رافد إذ أنشأت إيران (5) سدود على نهر الكارون كما تتوي إيران سحب المياه من الجبال ومنابع الأنهار في سلسلة جبال زاغروس وبيعها على دول الخليج عن طريق إنشاء مشروع يبلغ طوله (300كم) وطاقته (300) مليون متر مكعب في السنة(6)، أما سوريا فقد أنشأت (5) سدود ثلاثة منها كبيرة شيدت في منتصف الستينات، وتتوي الحكومة السورية إنشاء سد آخر شمال دير الزور توفر هذه السدود عجز بمليارات من الأمطار المكعبة من المياه مما يحرم العراق من حقه في المياه إذ أن العراق يستهلك (93%) من مياهه في الزراعة وقلة الوارد المائي للعراق بسببه تركيا وإيران وسوريا بسبب السدود والخزانات وتغير مجاري بعض روافد نهري دجلة والفرات أو إنشاء سدود عليهما وهذا ما أدى إلى جعل الإيرادات السنوية لهذين النهرين تتناقص وتشير التقارير الإخبارية إن وزارة الموارد المائية قد حذرت من تفاقم أزمة شح المياه الذي تعاني منه البلاد بحلول العام (2030) في وقت أكد فيه مسؤول رفيع في الحكومة العراقية أن المفاوضات بين العراق وتركيا وسوريا لم تثمر حتى الآن عن التوصل لاتفاق حول تقاسم مياه دجلة والفرات وقد أكد مدير المركز الوطني لإدارة المياه في وزارة الموارد المائية المهندس عون ذياب أن التقارير التي تمتلكها الوزارة تؤكد إن معدل الموارد المائية في مياه نهري دجلة والفرات ستتناقص بمقدار الثلث بحلول العام (2030م) الأمر الذي سوف يتسبب بأزمة مياه حادة في العراق وبشكل خاص بعد أكمل سد اليسو على نهر دجلة.(7)

خريطة رقم (1)

مشروع (GAP) والسدود التي أنشأتها تركيا والتي أدت إلى خفض المنسوب المائي الداخل للعراق في نهري دجلة والفرات



المصدر: من عمل الباحث بالاعتماد على: عبد الستار سلمان حسين، مشاريع جنوب شرق الاناضول (الكتاب CAP) الجوانب الفنية، مجلة الدراسات الاجتماعية، العدد السابق، بيت الحكمة، بغداد، 2000، ص 29.

لمحة جغرافية عن سد اليسو

أعلنت تركيا في اغسطس من عام 2007م عن قيام رئيس وزراء تركيا رجب طيب اردوغان بوضع حجر الأساس لسد اليسو على نهر دجلة قرب منطقة دراغتييجن على بعد 45 كم من الحدود السورية وهذا السد هو سد إملائي، ويبلغ منسوب قمته (530) م أما منسوب الخزن أفيضاني الأعلى فهو (528م) فيما يبلغ منسوب الخزن الاعتيادي للسد (525م) وحجم الخزن الكلي هو (11.40) مليار متر مكعب والمساحة السطحية لبحيرة خزان السد هي 300 كم مربع وسيولد السد طاقة كهربائية تصل إلى (1200) ميكا واط، ويعد سد اليسو اكبر سد سينشأ على نهر دجلة وتبلغ تكاليف إنشائه (1.2) مليار دولار وهو محط جدل كبير ومناقشات مع دول الجوار منذ فكرته الأولى في نهاية السبعينات بسبب تأثيراته السلبية والعديدة والكبيرة في عدد من المدن الكردية في تركيا ومواقع أثرية وتاريخية مهمة آشورية ورومانية وعثمانية وتأثيراته الشديدة السلبية على العراق إذ سيؤدي السد إلى تقليص كميات المياه الواردة إلى العراق في نهر دجلة إذ ستتأثر بشكل كبير عند أكمال تنفيذ السد سيحد السد من كميات المياه المطلقة إلى العراق لذا فأن العراق استطاع في إقناع دول أوروبية وأسيوية بقطع التمويل عن مشروع سد اليسو التركي للأضرار الكبيرة التي سوف يتسبب لها في حالة

بنائه إذ قال عضو لجنة الزراعة والمياه النيابية هادي الياسري لصحيفة الصباح العراقية بأن اللجنة استطاعت أن تحقق ما كانت تطمح إليه بتكثيف جهودها الدبلوماسية وتأمين اتصال مع منظمات المجتمع المدني لمنع بناء هذا المشروع وإبقافه مشيراً إلى إن عدد من الدول الأوروبية مثل ألمانيا وإيطاليا توقفت عن تمويل المشروع فيما حذت دولة الصين حذو هذه الدول بعد أن وجدت أن هناك ضرراً كبيراً سيلحق بالعراق في حال تنفيذه إذ سيحول هذا السد المناطق الزراعية التي تعتمد على مياه نهر دجلة إلى مناطق صحراوية قاحلة وذلك لان الوارد المائي عند أكمل السد سينخفض إلى (9.7) مليار متر مكعب بعد أن كان الوارد المائي لنهر دجلة عند الحدود العراقية التركية هو (20.093) مليار متر مكعب في السنة والذي يشكل 47% من الإيراد السنوي لنهر دجلة (8) وهذا ما يؤثر على تقلص الأراضي الزراعية بسبب انخفاض واردات المياه إذ تبلغ مساحة الأراضي الزراعية التي سوف تعاني من نقص المياه حوالي 696.000 هكتار من أجود الأراضي الزراعية والتي يعتمد العراق عليها (9).

الآثار السلبية لسد اليسو على العراق

أن الآثار السلبية على مناسيب مياه نهر دجلة عند اكتمال سد اليسو (الذي بدء العمل فيه في عام 2007م ومن المؤمل أن يكتمل السد عام 2016م) إذ سيؤدي السد إلى انخفاض المناسيب المتدفقة إلى العراق عبر نهر دجلة وهذا مما يؤدي إلى انخفاض مساحة الأراضي الزراعية إن نقص المياه يؤدي إلى خروج أراضي زراعية هي من أجود الأراضي الخصبة التي تمتد من أقصى شمال العراق حتى جنوبه على ضفاف نهر دجلة إذ ان نقص (1 مليار 3) ممن المياه يعني خروج أراضي زراعية تقدر بـ(260) ألف دونم من دائرة الإنتاج الزراعي (10) علماً إن مياه نهر الفرات قد انخفضت أصلاً بسبب المشاريع المائية على نهر الفرات التي قامت بها تركيا وسوريا أمثال سد كيبان الذي تم انجازه وسد قره قاية الذي تم انجازه عام 1987م وقدرته التخزينية تصل إلى 9.5 مليار متر مكعب من المياه إضافة إلى سد أتاتورك الذي هو الآخر تم انجازه عام 1992م وهو من أكبر السدود في العالم وأكبرها في تركيا وتبلغ طاقته التخزينية 48.5 مليار متر مكعب من المياه علماً إن هذا السد لم يتم تمويله من البنك الدولي لكون البنك اشترط على تركيا الاتفاق مع سوريا والعراق بأن لا يلحق أي ضرراً بالدول المتشاطئة معها في نهر الفرات إضافة إلى سد الطبقة في سوريا الذي تم انجازه عام 1974م وهو من أكبر المشروعات التخزينية السورية على نهر الفرات سعته التخزينية تبلغ (14) مليار متر مكعب من المياه هذه السدود والخزانات أدت إلى انخفاض الوارد المائي الداخل للعراق في نهر الفرات (11) مما اضطر العراق إلى إنشاء قناة الثرثار - الفرات بطول 37.5 كم بتصريف قدره (500) متر مكعب في الثانية وقد تم فتح هذه القناة عام 1976م ثم تم انجاز قناة الثرثار دجلة عام 1988م بتصريف قدره 600 متر مكعب في الثانية وبالتالي أصبح مجموع التصريف التصميمي للقناة 1100 متر مكعب في الثانية في سبيل معالجة شح المياه في نهر الفرات بالاستفادة من مياه نهر دجلة والتخزين المائي الموجود في منخفض الثرثار وللحد من تأثير قلة الموارد المائية لنهر الفرات فكيف تكون الحالة عند اكتمال سد اليسو عام 2016 والذي سوف يؤدي إلى قلة الوارد المائي في نهر دجلة الذي يكون تأثيره واضح على تقليص الأراضي الزراعية التي تعتمد في إروائها على مياه نهر دجلة وكذلك يؤثر على منسوب المياه المتدفقة عبر قناة الثرثار الفرات وقناة الثرثار دجلة التي تنقل المياه إلى نهر الفرات التي قلت وارداته المائية بسبب السدود التي أنشأت في تركيا وسوريا والتي ستكون نتيجتها النهائية تحول أرض السواد وأرض ما بين النهرين وأرض الرافدين إلى تديني في إنتاجها الزراعي وزحف التصحر وانكماش الأراضي الصالحة للزراعة وقلة مناسيب المياه الداخلة للعراق التي قد انخفضت أصلاً بسبب مشاريع السدود والخزانات التي أنشأت على نهر الفرات في تركيا وسوريا إلى قلة الوارد المائي للأراضي الزراعية للمناطق التي يمر بها نهر الفرات في غرب العراق والفرات الأوسط وذلك لان العراق اختص بسبب موقعه بالمجرى الأدنى للفرات (12) لذا نلاحظ أن الأراضي الزراعية التي تعتمد في إرواءها على نهر الفرات قد تضررت بشكل واضح مما أدى إلى تقلص مساحة الأراضي الزراعية والذي أدى إلى إضرار بيئية وزحف ظاهرة التصحر نحو مناطق أساساً كانت مناطق زراعية ومناطق خضراء وهذا سوف ينعكس على الطقس أولاً وكذلك على تكرار العواصف الرملية التي تحدث ألان إن اكتمال سد اليسو سيحرم أعداد كبيرة من السكان من مياه الشرب والاستخدامات المنزلية لهذه المياه كالذي حرّمهم مشروع (GAP) من سكان العراق في غرب ووسط العراق إضافة إلى ذلك فان نقص

المياه في نهر دجلة سوف يؤدي إلى تلوث نوعية المياه وارتفاع نسبة الأملاح فيها وتأثيرها الواضح على الصناعة وعلى محطات توليد الطاقة الكهربائية.(13)

إن انخفاض الوارد المائي سيشجع ويساعد المزارعين على ترك مهنة الزراعة والهجرة إلى المدن وأن لهذه الهجرة تغير واضح في أنماط العمل الاقتصادي إذ يتجه السكان عن التراجع في العمل الزراعي وكذلك يحدث نقصاً في إمداد الثروة الحيوانية بسبب تدهور المراعي الطبيعية نتيجة لقلة الوارد المائي ونتيجة لهذا السد فان الاهوار هي الأخرى تتأثر بشكل كبير لان إنعاش الاهوار يحتاج إلى كميات كبيرة من المياه من اجل إعادتها إلى ما كانت عليه قبل تجفيفها عام 1992م من قبل النظام السابق.

إن انخفاض واردات المياه في نهر دجلة وبكميات كبيرة جداً بسبب السدود التي تنوي تركيا أقامتها على نهر دجلة وأهمها سد اليسو كما ذكرنا والذي سيكتمل العمل به عام 2016م دون التشاور مع العراق خلافاً لمبادئ القانون الدولي ومبادئ حسن الجوار إذ بسبب هذا المشروع سيؤدي إلى تردي الأوضاع الاقتصادية للفلاحين والمزارعين مع عدم مزاولة أعمالهم ومهنتهم الزراعية لكونهم يعتمدون على مياه نهر دجلة في إرواء حقولهم ومزارعهم نتيجة لقلة إمدادات المياه مما يتطلب قيام العراق باستيراد المحاصيل الزراعية بدلاً من الاكتفاء الذاتي(14) وبذلك سيؤدي لزيادة معدل البطالة التي تحدث بسبب ارتفاع هجرة الفلاحين أن ترك السكان لقراهم وعدم مزاولة مهنتهم الزراعية إضافة إلى الحرف التي يعمل بها عدد كبير من السكان أمثال تربية الثروة الحيوانية وصيد الأسماك التي تتأثر هي الأخرى بالنقص الحاصل بواردات مياه نهر دجلة الداخلة إلى العراق بسبب بناء سد اليسو. إن اكتمال هذا السد سيحرم أعداد كبيرة من سكان الحوض من الحصول على مياه الشرب الكافية للسكان وكذلك الاستخدامات المنزلية الأخرى إن العراق يسمى ببلاد السواد وارض الرافدين وبلاد القمح لخصوبة أراضيها ووفرة مياهه ولكن هذه التسمية سوف تتأثر بالسدود أن إنشاء السدود والخزانات في دولة المجرى الأعلى وكذلك الأوسط وما قامت به إيران هي الأخرى من إلحاق أضرار بالوارد المائي الداخل إلى العراق إضافة إلى سد اليسو الذي سوف يكون تأثيره واضح على نهر دجلة لمسافة تصل إلى 400كم أن هذه السدود والخزانات سوف تسبب بنقص كبير جداً في الوارد المائي للعراق وتؤدي إلى مشكلة جديدة خصوصاً لآفاق التوسع في الأراضي الزراعية المروية وسبققتها الأراضي التي تعتمد على نهر الفرات والتي تتميز بالجفاف إذ يتراوح معدل المطر السنوي فيها بين (100- 150 ملم) أن قلة الأمطار وقلة الوارد المائي الداخل للعراق بسبب السدود والخزانات التي أنشأت في تركيا وسوريا المنجز منها أو المخطط لها والتي توضح ما يتعرض له العراق من نقص في الوارد المائي دون مراعاة حقوق العراق التاريخية والقانونية والجغرافية عند إنشاءها كدولة متشاطئة.(15)

وإدناه السدود والخزانات التي أنشأت على نهر الفرات ودجلة وقد استطاعت وزارة الموارد المائية أن تعالج النقص الحاصل في نهر الفرات بعد اكتمال السدود المقامة عليه من خلال إنشاء قناة الثرثار - الفرات وقناة الثرثار - الدجلة كما ذكرنا سابقاً ولكن كيف تكون حالة نهر الفرات عندما يحدث نقص في مصدر تعويض الفرات حيث سيتعرض نهر دجلة هو الآخر إلى النقص في الوارد المائي الداخل للعراق بسبب إنشاء سد اليسو وهذه السدود المنجزة والتي في طريقها للانجاز وسد اليسو على نهر دجلة سوف تكلفها آثار سلبية على الأراضي الزراعية والبيئة والطاقة الكهربائية وزيادة البطالة والهجرة لذا فقد زاد الحدي في الفترة الأخيرة عن الجفاف وشحة المياه في العراق وتصلبجات السيد وزير الموارد المائية إلى جريدة الحياة في 25 /2 /2009 خير دليل على ذلك وإدناه الجداول التي توضح اكتمال السدود والتي في طريقها إلى الاكتمال.

جدول رقم (1) السدود التركية المنجزة على نهر الفرات

اسم السد	السعة التخزينية كم3	الملاحظات
كيبان	16.9	منجز
قرقايا	5.24	منجز
انا تورك	19.30	منجز
بيرة جيك	0.58	منجز
قرقامش	0.09	منجز

جدول رقم (2)

السدود التركية المنجزة على نهر دجلة

اسم السد	السعة التخزينية كم3	الملاحظات
كيران كيزي	1.92	منجز
بطمان	1.18	منجز
دجلة	0.60	منجز
ديوه ليجيدي	0.20	منجز

جدول رقم (3)

السدود السورية المنجزة على نهر الفرات

اسم السد	السعة التخزينية كم3	الملاحظات
تشرين	1.88	منجز
الطبعة	14.16	منجز
البعث	0.09	منجز

جدول رقم (4)

السدود التركية المخطط لها على نهر دجلة

اسم السد	السعة التخزينية كم3	الملاحظات
اليسو	10.4	تمت المباشرة به
جزرة	0.36	مخطط له
هكاري (على الزاب الكبير)	\	مخطط له
جو كاركو	\	مخطط له
دوغانلي	\	مخطط له

جدول رقم (5)

السدود التركية المخطط لها على نهر الفرات

اسم السد	السعة التخزينية كم3	الملاحظات
أوزالشة	1.07	مخطط له
ألب اصلان	\	مخطط له
أيرك	\	مخطط له

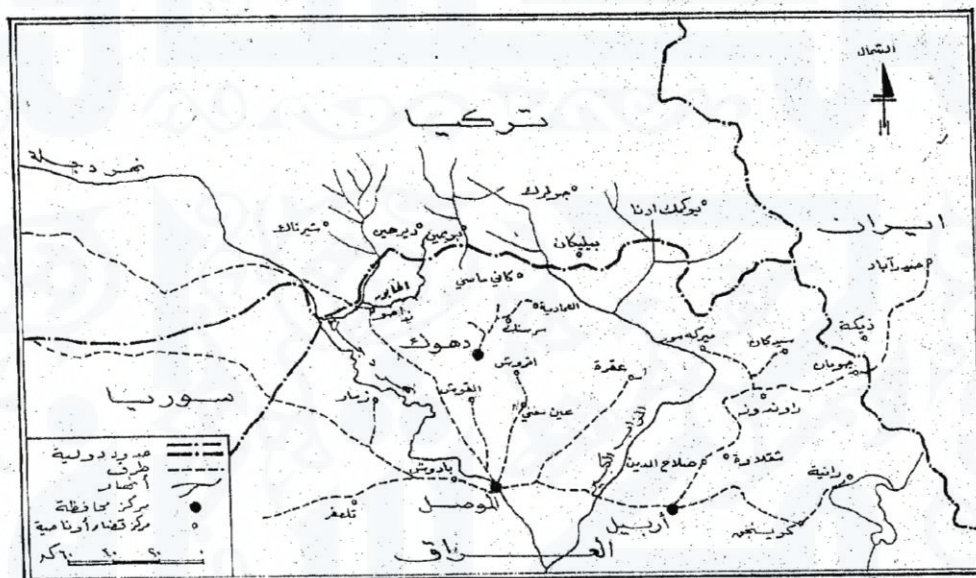
المصدر: فؤاد قاسم الأمير، الموازنة المائية في العراق وأزمة المياه في العالم، بغداد، 2010، ص112-114
 أما الأنهر المشتركة الحدودية مع إيران تبلغ (24) نهراً أهمها الزاب الصغير ونهر سيروان ونهر الوند ونهر الطيب والدوبريج
 ونهر الكرخة ونهر الكارون إذ قامت إيران وتقوم حالياً بإعمال مختلفة منها إنشاء السدود ومشاريع أروائية وكذلك تحويل مجرى البعض
 الآخر منها (16).

التصحّر وجفاف الاهوار ظواهر متعلقة بقلة الوارد المائي

العراق من البلدان الواقعة ضمن المناطق الجافة وشبه الجافة وبدء العراق يتعرض إلى ظاهرة التصحر وزحف الكثبان الرملية نحو الأراضي الزراعية والمرافق العامة إضافة إلى تعرض مناطق أخرى من العراق إلى التعرية الريحية التي هي الأخرى تزيد من نسبة التصحر علماً إن التصحر هو زحف للظروف الصحراوية باتجاه الأراضي الزراعية من خلال تناقص القابلية الإنتاجية للوحدة المساحية للأرض وتناقص قابليتها لإعالة أعداد السكان بإذ تمر هذه المناطق عادةً بتغير في استعمالات الأرض الزراعية فيها بإذ تنقلص الأراضي الزراعية وتتحول إلى مناطق صحراوية بفعل الجفاف الناتج عن التغيير في المناخ وقلة الوارد المائي وإذا ما استمر التصحر إلى مستوى شديد فإن الاستعمالات الزراعية ستتراجع إلى خلف خطوطها الأمامية وبما إن التصحر هو زحف للظروف الصحراوية لمساحية الأرض الزراعية وتناقص قابليتها لإعالة السكان (17) إن الموارد المائية في العراق الذي يضم بين حدوده نهران عظيمان هما دجلة والفرات إضافة إلى عدة أنهر فرعية ذات مخزون عالي من المياه لم يكن أحد يتصور يوماً أن تحدث أزمة مروعة وتنتذر باضمحلال هذه الأمة عن بكرة أبيها بل كان التصور الطبيعي الدائم والسائد بين الأهالي هو حدوث فيضانات بين فترة وأخرى كما حدث تاريخياً لكننا اليوم نشهد كارثة غير متوقعة تسببت بأزمات اقتصادية وبيئية بل واجتماعية كبيرة تمثلت بانخفاض مناسيب نهري دجلة والفرات إلى درجة كبيرة واختفاء أنهر أخرى من على الخريطة وهذا يوجب وضع سياسات مائية موحدة لمواجهة تحديات الأمن المائي الذي بدء يتعرض لها العراق بسبب السدود والخزانات التي أنشأتها تركيا ولحققتها في المضمار ذاته سوريا وإيران وبقي العراق بين المتفرج والمتربص للكارثة الإنسانية التي يمر بها عاجلاً أم آجلاً وهذا ما يعرض العراق إلى مشكلة التصحر التي هي ظاهرة جديدة في العراق في أثارها البيئية والاجتماعية والاقتصادية إن السبب الرئيسي والأساسي للتصحّر في العراق هو قلة الوارد المائي الداخل للعراق بسبب السدود والخزانات التي تم إنشائها في دول المنبع التي تؤدي إلى شحة الموارد المائية المؤثرة على الأراضي الزراعية وكفائها الإنتاجية إذ تؤدي في النهاية إلى التصحر وهذا يهدد العراق بانكماش أراضيه الزراعية من خلال ظواهر التعرية الخطيرة والجفاف وكذلك فإن أعوام 1998-2000م تعتبر من أسوء فترات الجفاف خلال العقد الأخير من القرن الماضي إذ انخفضت مستويات مياه الأنهار الرئيسية إلى أكثر من 50% وانخفضت نسبة الأمطار خلال الموسم الرئيسي من أكتوبر حتى آذار إلى حوالي 30% وتقدر الأراضي الزراعية التي تضررت بشكل حاد بسبب الجفاف بـ 46%(18) لذا نلاحظ أن قناة الفيحاء في يوم الأربعاء المصادف 2012/5/2 قامت بمبادرة حاولت من خلالها تسليط الضوء على التأثيرات السلبية التي يتعرض لها العراق عند اكتمال سد اليسو من خلال تجمع جماهيري يضم شيوخ العشائر العراقية التي تتضرر أراضيهم الزراعية عند أكمل السد إضافة إلى منظمات المجتمع المدني والمتخصصون في شؤون البيئة بزيارة موقع سد اليسو والالتقاء بالمسؤولين الأتراك في تلك المنطقة وتوضيح تأثيرات السد إذ سوف يحول الأراضي الزراعية في أسفل السد إلى مناطق صحراوية ويستمر تأثيره على نهر دجلة بمسافة 400كم إن هذا السد سيقضي على الإحياء المائية فهو سد غير قانوني وسوف يؤثر على اهوار الجنوب وبشكل خاص هور أبو زرق الشمالي وأبو زرق الجنوبي وهور الحويزة.

وقد زار هذا الوفد مع ممثلي قناة الفيحاء منطقة (حسن كيف) هذه المدينة الجميلة التي ستمسح من الخريطة وتغمرها المياه وتم توضيح للمسؤولين الأتراك في هذه المنطقة بأنه عند إكمال هذا السد سيجف نهر دجلة تماماً وإن الضرر سيلحق بكافة المناطق التي يمر بها نهر دجلة إن المنظمات العالمية المهتمة بالأنهار حاولت أن توقف بناء هذا السد الذي يعتبر سداً سياسياً وليس اقتصادي إلا أن تركيا سائرة في تشييده رغم المعارضة من قبل المنظمات العالمية إن هذا السد كما تقول تركيا بأن الغرض منه هو الطاقة الكهربائية ولكن هنالك سد آخر أسفل هذا السد عند منطقة الجزيرة يبعد 40كم عند الحدود العراقية سوف يكون تأثيره واضح على قلة الوارد المائي الداخل للعراق وبشكل خاص لنهر دجلة إذ لم تكن هناك سدود تؤثر على نهر دجلة قبل إنشاء هذا السد وكانت مناسيب المياه التي تصل منه إلى العراق من تركيا تقدر بـ 21مليارم3 من المياه ولكن عند اكتمال السد سوف ينخفض الوارد المائي (9.7) مليار متر

مكعب سنوياً تمثل حوالي (47%) من الواردات المائية السنوية لنهر دجلة وهذا له مردود سلبي كبير لا يمكن تحمله او تعويضه (19) يلاحظ خريطة رقم (2) وموقع سد اليسو بالقرب من الحدود العراقية التركية. (19) خريطة رقم (2) الحدود الشمالية للعراق وموقع سد اليسو بالقرب من الحدود العراقية التركية



المصدر: الهيئة العامة للمساحة، بغداد، خريطة العراق الادارية، مقياس رسم 1: 2000000، لسنة 1992.

الاستنتاجات

- 1- ان العراق يعتبر الدولة المتأثرة الاولى من اي مشروع صناعي او اروائي مقام من قبل تركيا او سوريا في حوض النهرين (دجلة والفرات) وهذه نتيجة مسلم بها باعتبارها دولة المصب.
- 2- ان انشاء سد اليسو سوف يعمل على تقليل واردات العراق من مياه نهر دجلة الى 60 % اذ ستخفض كميات المياه من (20) مليار متر 3 الى (9) مليار متر 3 وهذا الامر سوف ينعكس بدوره على جميع السكان القاطنين على حوض نهر دجلة وهذا مما يتسبب ايجاد واتباع كافة الاساليب التي تقلل من التأثير السلبي لهذا السد على العراق.
- 3- ان مشروع سد اليسو سيؤدي الى تردي الاوضاع الاقتصادية للفلاحين والمزارعين من عدم مزاوله اعمالهم ومهتهم الزراعية لكونهم يعتمدون على مياه نهر دجلة في ارواء حقولهم ومزارعهم نتيجة لقله امدادات المياه وهذا يؤدي الى زيادة معدلات البطالة ويتطلب من العراق استيراد المحاصيل الزراعية بدلاً من الاكتفاء الذاتي.
- 4- ان شحة المياه التي سيتعرض لها العراق بسبب سد البو ستؤدي حتماً الى اضرار خطيرة بالبيئة والانسان والحيوان على حد سواء.
- 5- ان تأثير سد اليسو سيعمل على حرمان اعداد كبيرة من سكان الحوض على مياه الشرب.
- 6- لحد الآن لم يتم التوصل الى اتفاق لتقسيم مياه نهري دجلة والفرات وفق الأسس التي يقرها القانون الدولي والاتفاقيات التي أبرمت بين الدول ذات الصلة بموضوع تقاسم المياه بين الدول المتشاطئه على النهر الدولي.
- 7- ان دولة الحبس الأعلى والأوسط لم تراعي حقوق العراق عند إنشاءها سدود وخزانات ولم تتشاور معه في سبيل التوصل الى اتفاق يقلل من الأضرار التي تنجم عند إنشاء السدود والخزانات في أراضيها.
- 8- ان المعاهدات والاتفاقيات ومحاضر الاجتماعات والبروتوكولات التي وقعت مع تركيا من قبل العراق وسوريا لم تحقق أي واقع ملموس بالنسبة لتقاسم المياه بين هذه الدول الثلاث.

- 9- من خلال المفاوضات بين العراق وتركيا حول تقاسم المياه وإعطاء العراق حقوقه المكتسبة تاريخيا وجغرافيا وقانونيا في مياه نهري دجلة والفرات إلا ان الجانب التركي يصر حسب رأيه بأن نهري دجلة والفرات لم يكونا نهريين دوليين وبالتالي فان تركيا تدعي بان لها السيادة المطلقة على نهري دجلة والفرات.
- 10- ان المشكلة التي يتعرض لها العراق والكارثة الحقيقية سببها السدود والخزانات التي أنشأتها تركيا على نهري دجلة والفرات وعدم مراعات حقوق العراق باعتباره المجرى الأسفل وتحولت ارض الرافدين الى منطقة تعاني من شحة المياه التي تحتاجها الزراعة والصناعة والمحطات الكهربائية مما ينبئ بكارثة حقيقية يتعرض لها العراق وهذه الكارثة لا يقرها القانون الدولي ومبادئ الإسلام وعلاقة الجوار.
- 11- يجب ان لا ننسى إيران بإلحاق الضرر المتعمد بالعراق من خلال إقامتها السدود على مجاري الروافد التي تغذي نهر دجلة والأنهار المشتركة بين البلدين وتغيير مسارات بعضها وحجبها عن الوصول الى إلا راضي العراقية مما الحق أضرارا كبيرة جدا للأراضي الزراعية العراقية وحتى تأثيرها اتضح على الاهوار مثلا تغير مجرى نهر الكرخة الذي كان يصب في هور الحويزة وتحويله الى الأراضي الإيرانية إذ أدى الى بداية جفاف هذا الهور الذي سوف يؤثر على البيئة الاجتماعية للمنطقة المجاورة له.
- 12- يتضح من خلال البحث ان تركيا تتجاهل المطالب العراقية وتكرر مصطلحات لا علاقة لها بالقانون الدولي وفي النهاية لا شيء يمكن تغييره دون تدخل المجتمع الدولي وارغام تركيا وإيران بالالتزام بالمعاهدات الدولية وما يقره القانون الدولي حول تقاسم المياه بين الدول المتشاطئة على النهر الدولي.

التوصيات

- 1- اهمية سعي صانع القرار في العراق الى التوصل لاتفاق مع تركيا وسوريا من اجل التوصل الى صياغة قرار يلتزم فيه الجميع لتقاسم المياه في حوض (دجلة والفرات) واستخداماتهما بما يرضي الدول المتشاطئة.
- 2- الاهتمام بالسياسة المائية في العراق وايجاد البدائل لتلافي النقص في كمية المياه الواردة اليه.
- 3- الاهتمام بمنع وتقليل الهدر في مياه نهر دجلة والاستفادة من هذه المياه بشكل علمي ومدرّوس واتباع الاساليب الحديثة في الزراعة من اجل الحفاظ على الاراضي الصالحة للزراعة.
- 4- قيام وزارة الموارد المائية باتباع سياسة مائية متطورة حديثة من خلال انشاء القنوات المائية المبطنة بالاسمنت وفق الطرق والاساليب الحديثة من اجل منع الهدر في المياه الفرعية وقيام كاري الجداول والانهر الفرعية باستمرار من اجل الاستخدام الامثل للمياه وعدم التفريط بها.
- 5- الاهتمام بالمفاوضين اصحاب الخبرة والكفاءة ويمكن الاستفادة من خبرات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي وكوادر وزارة الموارد المائية والزراعية ولا لمتخصصين في القانون الدولي عند التفاوض مع تركيا لابرار اتفاق او معاهدة لتقاسم المياه بين الدول المتشاطئة.
- 6- يجب الاهتمام بالكوادر المتخصصة بالموارد المائية في العراق وان يتم اختيار العناصر الكفوءة والمتخصصة في إدارة وتنظيم المياه داخل العراق
- 7- ترشيد الاستهلاك والتوصل الى الكيفية التي عن طريقها يتم استخدامها والتقنين فيها أو الحفاظ عليها من التبذير والاستفادة منها الى درجة كبيرة باتباع الطرق العلمية في الري الحديث.
- 8- بسبب زيادة استخدامات المياه فالحاجة تتطلب التوجه الى المياه غير التقليدية كمياه الميازل المالحة وشبه المالحة ومعالجة مياه الصرف الصحي لإعادة استخدامها وفق اسس علمية معينة لتعويض النقص الحاصل في المياه في المجالات كافة.
- 9- الإسراع في تنفيذ السدود والخزانات المقترحة على نهر دجلة وروافده داخل العراق وكذلك على نهر الفرات من اجل تنظيم جريان المياه والاستفادة من خزنها لوقت الشحة وبالإمكان استغلال الاهوار لخزن المياه وكذلك بحر النجف من اجل الحفاظ على ديمومة الأراضي الزراعية وإبعادها عن التصحر.

10-أعادة النظر بالسياسة المائية الخاطئة في العراق كلما تطلب الأمر وإيجاد خطط وبدائل لتلافي النقص في كمية المياه الواردة للعراق إضافة الى الاهتمام بشبكة المبالز للقضاء على الملوحة والاستفادة من مياه المبالز التي تلائم زراعة بعض المحاصيل التي تتحمل الملوحة.

11-يجب على صناع القرار في العراق الى الاهتمام في أبرام معاهدة أو اتفاق مع تركيا من اجل تقاسم المياه في نهري دجلة والفرات والتأثير على تركيا إقليميا ودوليا من اجل التوصل الى مثل هذا الاتفاق.

الهوامش

- 1- صاحب الربيعي، أزمة حوض دجلة والفرات وجدية التناقص بين المياه والتصحّر، ط1، دمشق 2000، ص243-244.
- 2- منذر خدام، الامن المائي العربي، الواقع والتحديات مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2003، ص30-31.
- 3- داليا اسماعيل احمد، المياه والعلاقات الدولية، القاهرة، مكتبة مدبولي، 2006، ص142.
- 4- حامد محمد السويدي / العلاقات العراقية - التركية 1980 - 1990 رسالة ماجستير، جامعة الموصل، كلية التربية، 2003، ص96-98.
- 5- خليل ابراهيم الناصري، السياسة الخارجية التركية أزاء الشرق الاوسط للمدة 1945 - 1991، مطبعة الراية، بغداد، شباط، 1992م، ص171-172.
- 6- سعد الانصاري، العلاقات العراقية - الايرانية خلال خمسة قرون، ط3، بيروت، دار الهدى، 1991، ص402.
- 7- دريان ذنون العباس، تأثير مشروع اليسو على سكان حوض دجلة في العراق عن طريق شبكة المعلومات الدولية (الانترنت) WWW.alwatanvoice.com.
- 8- د.عاطف لافي مرزوق السعدون، مستقبل العلاقات العراقية وبلدان الطوق، دراسة في ظل بيئة دولية متغيرة، ص164-165.
- 9- دريان ذنون العباس، تأثير مشروع اليسو على سكان حوض دجلة في العراق، مصدر سابق.
- 10 - د.علي حنيوش، العراق مشكلات الحاضر وخيارات المستقبل دراسة تحليلية عن مستويات تلوث البيئة الطبيعية والبيئة الاجتماعية، دار الكنوز الادبية، بيروت، ط1، 2000، ص62.
- 11 - د.رمزي سلامة، مشكلة المياه في الوطن العربي احتمالات الصراع والتسوية، القاهرة، 2001، ص101.
- 12 - المصدر نفسه ص91.
- 13 - سد اليسو التركي نموذجاً عن طريق الشبكة الدولية للمعلومات(الانترنت) عن www.alwatanvoice.com.
- 14 - علي جمالو، ثرثرة فوق الفرات، النزاع على المياه في الشرق الاوسط، مطبعة رياض الرئيس، دمشق، 1996، ص26-27.
- 15 - حيدر شامان الصافي، سياسة السدود التركية سد اليسو التركي نموذجاً عن طريق الشبكة الدولية للمعلومات(الانترنت) عن www.alwatanvoice.com.
- 16 - فؤاد قاسم الامير، مصدر سابق، ص114.
- 17 - علي صاحب طالب الموسوي د.م.م عتاب يوسف كريم مشكلة التصحر في منطقة الفرات الاوسط واثارها البيئية مجلة البحوث الجغرافية،كلية التربية للبنات، العدد الثاني عشر، 2010، ص15.
- 18 - علي حسين حنوش البيئة العراقية المشكلات والافات،مايس، 2004،دار الاعرجي للنشر والطباعة، بيروت، ص54.
- 19 - حيدر شامان الصافي، سياسة السدود التركية سد اليسو التركي نموذجاً،موقع صوت الوطن عن طريق الشبكة الدولية للانترنت www.alwatanvoice.com.

سرعة القراءة وعلاقتها بفهم المقروء لدى طلبة قسم اللغة العربية

أ.م.د. بسام عبد الخالق الأسدي د. فراس حسن عبد الأمير الحسيني

جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الإنسانية

Quick Reading and its Relation to Reading Comprehension for the Students of Arabic Language

Asst. Prof. Ph.D. Bassam Abdul Khalil Al-Sa'di

Lect. Ph.D. Firas Hassan Abdul Ameer Al-Hussaini

College of Education for Human Sciences/ University of Babylon

ferashasan@gmail.com

Abstract

The sample of the study consists of (25) students of the third year, Dept. of Arabic Language/ College of Education for Human Sciences for the academic year (2015-2016).

Keywords: reading, comprehension, reading speed, reading to understand

الملخص

يتمثل مجتمع البحث الحالي بطلبة الصف الثالث من قسم اللغة العربية في كلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة بابل للعام الدراسي 2015-2016م، تتمثل عينة البحث الأساسية بـ(25) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثالث من قسم اللغة العربية في كلية التربية للعلوم الإنسانية، اختبروا عشوائياً، وهذه العينة تمثل نسبة (20%) من مجتمع البحث الكلي بعد استبعاد أفراد العينة الاستطلاعية. تمثلت أداة البحث باختبار الفهم القرائي، وذلك باستخدام نص معين لقياس سرعة القراءة والفهم القرائي، وتم تحقيق الصدق من طريق عرضه على نخبة من الخبراء، وللتأكد من ثبات الاختبار اتبع الباحثان أسلوب التجزئة النصفية لقياس الثبات، واستخدم الباحثان من الوسائل الإحصائية معامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي لعينة واحدة، وأسفرت نتائج البحث إلى أن مستوى الطلبة في الفهم القرائي جيد، وأن مستوى الطلبة في سرعة القراءة جيد، بينما وكانت العلاقة بين سرعة القراءة وفهم المقروء عكسية، أي أنه كلما زادت درجة الفهم القرائي قلت سرعة القراءة، وخلص البحث إلى بعض الاستنتاجات منها: تشكل سرعة القراءة ظاهرة إيجابية مقبولة إذا التزم طلبة قسم اللغة العربية بضوابطها الصحيحة. هناك علاقة طردية قوية بين الفهم القرائي، وسرعة القراءة لدى طلبة قسم اللغة العربية. ومن التوصيات: تدريب طلبة قسم اللغة العربية على استعمال الفهم القرائي. وحث التدريسيين في القسم على تشجيع الطلبة على الاهتمام بسرعة القراءة ومراعاة الفهم، ومن المقترحات: إجراء دراسة تهدف إلى بناء برنامج إرشادي لتدريب الطلبة على الفهم القرائي.

الكلمات المفتاحية: القراءة، الفهم، سرعة القراءة، فهم المقروء.

الفصل الأول

مشكلة البحث

بات ضعف الطلبة في المراحل جميعها في الانطلاق والاسترسال في القراءة أمراً واضحاً، ومن يستمع إلى قراءتهم يجدها متكلفة، ولا يجد لديهم القدرة الكافية على التعامل مع بنية الكلمة وتركيب الجملة؛ لفهمها بما يساعد على سرعة القراءة والاسترسال (نصيرات، 2006: 145)، وإن مستوى الطلبة في فهم ما يقرؤون أقل من المستوى المطلوب، ومن أسبابه روتينية طرائق التدريس ورتابتها، وإلى ذلك أشار طعمية بقوله: " من بين الأسباب الرئيسة المسؤولة عن تدني مستوى الطلبة في القراءة هو التدريس بأسلوب لا يثير الطلبة ولا يتحدى تفكيرهم" (طعمية، 1998: 81)، وكذلك بقاؤهم على المفهوم الاعتيادي للقراءة أدى إلى ضعفهم فيما

يقرأون، فحالة الطالب العربي في المدرسة بل في الجامعة لا يحسن استخلاص معاني ما يقرأ، ولا يحسن التغلغل فيما وراء السطور (الموسى، 2003: 32) وإنّ عدم فهم الطلبة فيما يقرأون وإن كان سهلاً، قد يكون سببه أيضاً الضعف الشديد في الثقافة، وكذلك عدم اعتيادهم على القراءة المستمرة، والإنسان السليم لابد من أن يبادر في أوقات عمره في التحصيل والمعرفة، ولقد ذكر (هارس) أسباباً كثيرة لتشخيص الضعف القرائي منها مستوى الذكاء دون المتوسط، ونقص فرصة ممارسة اللغة بشكلها الصحيح، وإنّ القراءة البطيئة قد تسبب ضعفاً في الفهم، فالطالب يضطر إلى إعادة المقروء من أجل فهمه (ليندا، 1988: 306-307).

إنّ الرأي القائل إنّ القراءة السريعة تؤدي إلى قلة الفهم والاستيعاب قد يكون على إطلاقه رأياً غير دقيق، ويحتمل أن يكون الجواب الصائب أنّ هناك تفصيل، فالقارئ المتمرس والمستمّر في القراءة ينبغي أن يكون متطوراً في فهم ما يقرأ بسرعة قياسية، وهذا النوع من القراءة تتسجم معه سرعة القراءة، أما غيره الذي لا يمتلك مهارة القراءة الآلية، أو المتعثر في القراءة التفسيرية، فإنه لا ينسجم مع توجه القراءة السريعة، ولمّا يبلغ هذا المستوى، وذلك مثل الذي يتعلم الضرب على الآلة الطباعة فإنّ مهمته الأولى هي تعلم كيفية السرعة ثم فهم وإتقان الكتابة، وإنّ القارئ السريع يزداد فهم ما يقرأه مع سرعته في القراءة طردياً، لأنّ في سرعة القراءة تركيز أكبر من التركيز الحاصل في حال القراءة البطيئة، وقد يقلّ الفهم في بدايات تعلم القراءة السريعة، ولكن سرعان ما يعود إلى مستوى جيد (الشريف، 2004: 153). ولكي ننقل من الاحتمال إلى اليقين جاءت هذه الدراسة لتبين علاقة سرعة القراءة بفهم المقروء.

أهمية البحث:

القراءة هي الفن الثالث من فنون اللغة العربية، وهو فن عماد الكلمة المكتوبة ويرتبط هذا الفن ارتباطاً وثيقاً بفن الكتابة حيث إنهما وجهان لعملية واحدة، وإنّ من أعظم الأدلة على أهمية القراءة أنّها كانت أول أمر إلهي نزل على الرسول الأكرم محمد (صلى الله عليه وآله وسلم) ويقول رب العزة والجلالة: بسم الله الرحمن الرحيم {اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (1) خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ (2) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (3) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (4) عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (5)}⁽¹⁾

وتعد القراءة من أهم وسائل كسب المعرفة، فهي تمكّن الإنسان من الاتصال المباشر بالمعارف الإنسانية في حاضرها وماضيها، وستظل دائماً أهم وسيلة لاتصال الإنسان بعقول الآخرين وأفكارهم، بالإضافة إلى أثرها البالغ في تكوين الشخصية بإبعادها المختلفة (شعبان، 2010: 21 - 23).

والقراءة وسيلة في تكوين ميول الإنسان واتجاهاته، وهي وسيلة للفهم والتحصيل والتعليم والتعلم، وازدادت أهمية القراءة بازدياد التطور المعرفي والتكنولوجي والتقدم الهائل الذي حصل في الحياة بعد الثورة الصناعية، إذ أصبحت ضرورة ملحة ولازمة من لوازم الإنسان الذي يشهد التحضر والتقدم (عطا، 2006: 167).

وحظيت القراءة و مهاراتها باهتمام كبير؛ لأنّها النافذة المفتوحة للمعرفة، كما أنّها تعد من أهم أدوات التنقيف وعلى ضوء هذه الأهمية فإنّ تعلمها حظي باهتمام كبير، إذ إنّها تزود التلاميذ بالقدرة على التوافق الشخصي. (رجب، 1994: 166-167).

والقراءة فن استقبال وانتاجي في آن واحد، فهي ذات أهمية كبيرة للأفراد والمجتمعات، وهي وسيلة اتصال الفرد بغيره، ولولاها لظل الفرد حبيس بيئته وهي جواز السفر للمستقبل عبر القارات، وتجعل من القارئ صديقاً لجميع العلماء (اسماعيل، 2005: 108).

وتُعد مهارة القراءة من المهارات ذات الأهمية البالغة في مجال طرائق تدريس اللغة العربية، إذ إنّ للقراءة علاقة بالمواد والتخصصات الأخرى، وكافة فنون وألوان المعرفة والثقافة، فتعد القراءة من أهم الأسس الثقافية والحضارية في المجتمعات الحديثة، فهي وسيلة مهمة للاتصال، إذ لا يمكن الاستغناء عنها، وهي النافذة التي يطل منها الإنسان على مختلف المعارف والعلوم والثقافات، وكذلك هي وسيلة أساسية للتحصيل واكتساب المهارات ونمو جوانب الشخصية، فهي إحدى مهارات اللغة العربية التي يستطيع الدارس بواسطتها أن يتعرف على مضامين الفكر، وأن يواصل تقدّمه العلمي في كافة صنوف المعرفة؛ لأنّ كل المواد الدراسية التي يمر

الدارس في خبراتها ليست إلا فكرياً مكتوباً أو مقروءاً تمثله الرموز المكتوبة، وأنَّ الحاجة إليها ماسة، وأنها غاية ووسيلة (مهدي، 3: 2003-4).

والفهم القرائي من أسمى أهداف تعليم القراءة، بل يعد عاملاً أساسياً في السيطرة على فنون اللغة، واتخذ الفهم أبعاداً جديدة واتسعت جوانبه لتشمل القدرات العقلية الدنيا منها والعليا بعملية القراءة، بدءاً بالمستوى الحرفي المباشر وانتهاء بالإبداع (البصيص، 2011: 61) والقراءة باب الولوج إلى المعرفة الإنسانية مهما امتد بها الزمان والمكان، وبدون استيعاب المقروء وفهمه تبقى مسألة إغناء فكر المتعلم بالمعرفة الإنسانية محدودة جداً، لا تتعدى مستوى الفهم الحرفي السطحي للمقروء، وهو ينحصر في فهم الكلمات والجمل والأفكار فهماً مباشراً، وهذا لا يرتقي بالقارئ إلى استيعاب النص المقروء، ما لم يتضمن مستوى الاستيعاب الاستنتاجي والاستيعاب الناقد.

ولا جدال في أنَّ القراءة الحقيقية هي القراءة التي تقتزن بالفهم، ويعتمد الفهم على سهولة استخدام الفرد للمفاهيم أو المعاني التي اكتسبها عن طريق التجربة، ولكي تصبح هذه المفاهيم ذات فائدة يجب أن ترتبط بالكلمات ويمرور الوقت يتقهم الفرد ما يقرؤه أو يسمعه. (أحمد عبد الله، 86: 1994).

وإنَّ فهم النص المقروء هو الهدف الأساسي من عمليات القراءة كلها وهو الغاية من القراءة، فالفهم هو جوهر عملية القراءة ومحورها، والقارئ الجيد هو الذي يصل إلى معنى النص المقروء واستيعابه، وبذلك تصبح القراءة عملية عقلية، وأنَّ فهم المقروء يساعدنا على الربط بين المفاهيم والوصول إلى تعميمات تفيد في استخلاص النتائج.

والقارئ الذي يفهم المادة المقروءة فهماً دقيقاً يشارك الكاتب مزاجه وأفكاره وعواطفه، ويخلق لنفسه خيالاً حياً، فهنا ينجم عن القراءة ليست إضافة معلومات فقط، وإنما إضافة خبرة (الجبوري والسلطاني، 2013: 283) ولكي يتحقق الفهم فلا بد من التركيز على عملية الإدراك في أثناء القراءة، لأنَّ الإدراك يمكن القارئ من فهم الموضوع والإحاطة به من كل جوانبه، وتحصيل المغزى من وراءه فضلاً عن كونه الخطوة الأخيرة في تحويل ما تعلمه إلى ثقافة دائمة وذات معنى وأهمية (سلمان، 2008: 42).

وأما السرعة في القراءة والفهم القرائي أمران مهمان في القراءة الجيدة، وإذا كان الطالب سريعاً في القراءة فلا بد من أن يتزامن مع هذه السرعة قدر من الفهم؛ لأنَّه هو الغاية من تعليم وتعلُّم القراءة، وسرعة القراءة تختلف باختلاف المادة المقروءة، فقد يقرأ شخص في الساعة أكثر من ثلاثين أو أربعين صفحة، وفي مادة أخرى يقرأ صفحتين أو أكثر بقليل، ولعل السبب يرجع إلى طبيعة المادة المقروءة ومدى فهم الفرد لهذه المادة. (شعبان، 42: 2010).

وإنَّ بعضاً من الأبحاث أثبتت أنَّ غالبية الناس يمكن أن يحققوا (20%) من النمو والتطور في معدل سرعتهم في مجال القراءة، ومدى فهمهم للنص المقروء بالتدريب والمران (الشريف، 2004: 154).

أهداف البحث:

يتمثل البحث الحالي بثلاثة أهداف تعد أساسية له، وهي:

- 1- قياس مستوى الفهم القرائي لدى طلبة قسم اللغة العربية لكلية التربية للعلوم الإنسانية.
- 2- قياس سرعة القراءة لديهم.
- 3- العلاقة بين السرعة في القراءة وفهم المقروء لدى طلبة قسم اللغة العربية.

حدود البحث:

- عينة من طلبة كلية التربية للعلوم الإنسانية، قسم اللغة العربية، الصف الثالث العام الدراسي (2014-2015 م).
- اختبار في الفهم القرائي.
- اختبار في سرعة القراءة.

تحديد المصطلحات:**القراءة لغة واصطلاحاً**

القراءة لغة:

أ- ابن منظور: جاء في اللسان: قَرَأَهُ يَقْرَأُهُ وَالْأَخْبِرُهُ عَنِ الرَّجَاجِ قَرَأَ وَقِرَاءَةً وَقُرْآنًا، الْأَوَّلَى عَنِ اللَّحْيَانِي، فَهُوَ مَقْرُوءٌ. وَقَالَ أَبُو إِسْحَاقَ النَّحْوِيُّ سُمِّيَ كَلَامُ اللَّهِ تَعَالَى قُرْآنًا، وَقَوْلُهُ تَعَالَى ((إِنَّ عَلَيْنَا جَمْعَهُ وَقُرْآنَهُ))⁽¹⁾ أَي: جَمَعُهُ وَقِرَاءَتُهُ. (ابن منظور، 2008، ج 1: 128 مادة ق ر أ).

ب- الرازي: قَرَأَ يَقْرَأُ وَقَرَأَ عَلَيْكَ السَّلَامَ وَأَقْرَأَكَ السَّلَامَ، وَقَرَأَ الشَّيْءَ: أَي جَمَعَهُ وَضَمَّنَهُ، وَسُمِّيَ الْقُرْآنُ قُرْآنًا؛ لِأَنَّهُ يَجْمَعُ السُّورَ وَيَنْصَمُّهَا (الرازي، 2009: 216 مادة ق ر أ).

ج- مجمع اللغة العربية: مَعْنَاهَا الضَّمُّ وَالْجَمْعُ وَمِنْ ذَلِكَ قَرَأَ الْكِتَابَ وَتَتَبَعَ كَلِمَاتِهِ نَظْرًا، وَنُطِقَ بِهَا يُلْفِظُهَا فَهُوَ قَارِئٌ وَقَرَأَ قِرَاءَةً أَي: قَرَأَ الْأَفْكَارَ عَنْ طَرِيقِ الْإِذْرَاكِ الْحِسِّي (مجمع اللغة العربية، 2004: 109).

القراءة اصطلاحاً:

عرفها مجاور: إنها نشاط فكري وعقلي يدخل الكثير فيه من العوامل سواء كانت من القارئ نفسه أم من ناحية البيئة أم من المادة المقروءة (مجاور، 2000: 185).

وعرفها قورة: عملية تتضمن الأداء اللفظي علاوة على فهم القارئ لما يقرأ (قورة، 1981: 109).

وعرفها ببيتر: هي ترجمة لمجموعة من الرموز ذات العلاقة فيما بينها والمرتبطة بدلالات معلوماتية معينة وهي عملية اتصال تتطلب سلسلة من المهارات فهي عملية تفكير متكاملة. (بيتر، 2006: 11).

الفهم القرائي:

عرفه شحاته: وهي عملية تعرف الكلمات المكتوبة ثم تكوين صورة واضحة في ذاكرة المقروء. (شحاته، 1993: 106).

وعرفه شحاته والنجار: عملية تفكير متعدد الابعاد وتفاعل بين القارئ والنص والسياق وهو عملية استراتيجية تمكن القارئ من استخلاص المعنى من النص (حسن شحاته و زينب النجار، 2003: 232).

وعرفه جاب الله: عملية عقلية معرفية تقوم على مراقبة التلميذ لذاته ولاستراتيجياته التي يستخدمها اثناء القراءة وتقييمه لها (جاب الله، 2006: 57).

وعرفه زهران: عملية ربط خبرة القارئ بالرمز المكتوب ويشمل هذا الربط إيجاد المعنى من خلال السياق وتنظيم الأفكار المقروءة (زهران، 2007: 370).

وعرفه اسماعيل: من أهم مهارات القراءة وأهم أهداف تعليمها فهو يتضمن تنمية القدرة على فهم ما تحويه المادة المطبوعة كونه الأساس الذي تتمحور حوله العمليات كلها (إسماعيل، 2013: 91).

التعريف الإجرائي للفهم القرائي:

هو مستوى قدرة طلبة قسم اللغة العربية على فهم واستيعاب ما يقرأون من نصوص وعبارات وجمل وكلمات، ويتم قياس الفهم باختبار معد لذلك الغرض.

سرعة القراءة:

السرعة لغة: جاء في لسان العرب لابن منظور: سرع يسرع سراحة سراحاً وقال ابن الإعرابي سرع الرجل إذا سرع في كلامه ويقال أسرع إلى كذا أو كذا. (ابن منظور، 2004: 171).

(1) سورة القيامة: 17

و قال الرازي: السرعة ضد البطء سرع يسرع سرعاً وأسرع الرجل أي صار سريعاً في السير والمسارة تعني المبادرة (الرازي، 2009: 130).

اصطلاحاً:

عرفها الحسن: إنها نشاط فكري يدخل فيه الكثير من العوامل تهدف إلى ربط لغة التحدث بلغة الكتابة مع سرعة المتحدث (الحسن، 2005: 11).

وعرفها مهدي: وهي القراءة السريعة العاجلة التي يقصد منها القارئ البحث عن شيء بشكل عاجل، وتهتم الباحثين كقراءة فهارس الكتب وقوائم الأسماء، واستعراض المادة ومراجعتها والبحث عن المصطلحات. (مهدي، 2003: 10).

التعريف الإجرائي: هي مستوى قدرة الطالب على إدراك المعاني والأفكار في أثناء قراءة رموزها من الحروف والكلمات والعبارات والفقرات بمستوى قراءة يتسم بسرعة معيارية.

الفصل الثاني

دراسات سابقة

1-دراسة التميمي (معرفة مستوى التذوق الأدبي لدى طلبة أقسام اللغة العربية)، (2001): أجريت الدراسة في جامعة بغداد كلية التربية (ابن رشد) وهدفت الدراسة إلى معرفة مستوى التذوق الأدبي لدى طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية في محافظة بغداد، وبلغت عينة الدراسة (250) طالب وطالبة من أصل المجتمع الكلي البالغ (468) طالب وطالبة، واستعمل الباحث تحليل التباين الأحادي ومعامل الارتباط بيرسون والاختبار التائي ووسائل إحصائية أخرى، وخلصت الدراسة إلى أن هناك ضعف في التذوق الأدبي لدى طلبة كليات التربية وختمت الدراسة بعدد من التوصيات والمقترحات. (التميمي، 2001).

2-دراسة الأعظمي (استراتيجيات الإدراك فوق المعرفية للاستيعاب القرائي لدى طلبة الجامعة وعلاقتها بالتخصص والجنس)، (2002) أجريت هذه الدراسة في العراق في جامعة بغداد كلية التربية (ابن رشد) وهدفت إلى معرفة استراتيجيات الإدراك فوق المعرفية التي يستعملها طلبة الجامعة في كليتي التربية (ابن رشد) و (ابن الهيثم) من الذكور والإناث في أثناء قراءاتهم لأي نص ومحاولة تعرف وجود فروق في هذه الاستراتيجيات بحسب متغيري التخصص والجنس ولتحقيق هدف الدراسة اختارت الباحثة عينة عشوائية من طلبة الصفين الثاني والثالث في كليتي التربية (ابن الهيثم) التي تضم الأقسام العلمية والتربية (ابن رشد) التي تضم الأقسام الإنسانية ومن قسمين دراسيين اختيروا عشوائياً من كل كلية بلغ عددها (240) طالباً وطالبة من الذكور والإناث أما أداة الدراسة فكانت استبانة ضمت (35) إستراتيجية واحتوت الاستبانة على خمسة بدائل للإجابة أمام كل فقرة ثم التحقق من صدقها وثباتها، استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية (الاختبار التائي، وتحليل التباين التائي) لتحليل بيانات بحثها، وختمت الدراسة بعدد من المقترحات والتوصيات. (الأعظمي، 2002).

3- دراسة شحاتة (تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المعهد العالي للتكنولوجيا) (2006) أجريت الدراسة في جمهورية مصر العربية - المعهد العالي للتكنولوجيا بينها وكانت تهدف هذه الدراسة إلى تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المعهد العالي للتكنولوجيا من خلال استخدام إستراتيجية الخريطة الدلالية، وإستراتيجية النشاط الفكري ولتحقيق الهدف السابق، أعد الباحث قائمة بمهارات الفهم القرائي المناسبة لطلاب المعهد العالي وطبقت الدراسة على (120) طالب وطالبة وكشفت نتائج الدراسة عن فاعلية الإستراتيجيتين في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المعهد العالي للتكنولوجيا وختمت الدراسة بعدد من التوصيات والمقترحات. (شحاتة، 2006).

4-دراسة السلطاني (معرفة مستوى طلبة قسم اللغة العربية في فهم المقروء)، (2011).

أجريت الدراسة في العراق - جامعة بابل - كلية التربية - صفي الدين، وكانت تهدف هذه الدراسة إلى معرفة مستوى طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية في فهم المقروء. وبلغت عينة الدراسة (100) طالبا وطالبة بواقع (37 طالبا و 63 طالبة) اختيرت عشوائياً من مجتمع البحث الذي يبلغ (160) طالب وطالبة، أما أداة البحث فكانت اختبار يحتوي على عدد من الفقرات التي تحقق هدف البحث، وقد استخدم الباحث ارتباط بيرسون والوسط الحسابي والنسبة المئوية وتوصلت الدراسة إلى ضعف مستوى قسم اللغة العربية - صفي الدين جامعة بابل في فهم المقروء وختمت الدراسة، بعدد من المقترحات والتوصيات.(السلطاني،2011).

ثانياً:- الموازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية

1- مكان إجراء الدراسة: أجريت الدراسات في أماكن مختلفة وفي سنوات مختلفة مثلاً دراسة التميمي (2001) أجريت في جامعة بغداد كلية التربية (ابن رشد)، وأجريت دراسة عبد الغني (2006) في جمهورية مصر العربية - المعهد العالي ببنها وكذلك أجريت دراسة الأعظمي (2002) في جامعة بغداد كلية التربية (ابن رشد)، ودراسة السلطاني (2011) أجريت في جامعة بابل كلية التربية للعلوم الإنسانية، أما الدراسة الحالية فقد أجريت في العراق جامعة بابل كلية التربية للعلوم الإنسانية - قسم اللغة العربية.

2- هدف الدراسة: تباينت أهداف الدراسات السابقة بتباين موضوعاتها، فدراسة السلطاني هدفت إلى معرفة مستوى قسم اللغة العربية في فهم المقروء ودراسة شحاتة كانت تهدف إلى تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المعهد العالي ببنها. ودراسة التميمي هدفت إلى معرفة مستوى التذوق الأدبي لدى طلبة أقسام اللغة العربية، وهدفت دراسة الأعظمي إلى استراتيجيات الإدراك فوق المعرفية للاستيعاب القرائي لدى طلبة الجامعة وعلاقتها بالتخصص والجنس.أما الدراسة الحالية فقد هدفت إلى معرفة العلاقة بين فهم المقروء والسرعة في القراءة لدى طلبة المرحلة الثالثة قسم اللغة العربية كلية التربية للعلوم الإنسانية.

3- العينة: اختلف عدد العينات في الدراسات السابقة فكان (120) طالبا وطالبة في دراسة (شحاتة)، وفي دراسة (السلطاني) (100) طالبا وطالبة، و في دراسة (التميمي) ب(250) طالبا وطالبة، وفي دراسة (الأعظمي) (240) طالبا وطالبة. أما الدراسة الحالية فقد كانت عدد أفراد عينتها(25) طالبا وطالبة من طلبة المرحلة الثالثة قسم اللغة العربية - كلية التربية للعلوم الإنسانية - جامعة بابل.

4- الوسائل الإحصائية: استخدمت الدراسات السابقة وسائل إحصائية متنوعة، أما الدراسة الحالية فقد اتفقت مع الدراسات السابقة التي استعملت معامل ارتباط بيرسون والوسط الحسابي والنسبة المئوية ووسائل حسابية أخرى لجمع البيانات.

5- النتائج: توصلت الدراسات السابقة جميعها إلى وجود ضعف في مستوى فهم طلبة قسم اللغة العربية في التذوق الأدبي وفهم المقروء، وأما هذه الدراسة ستقوم بعرض النتائج وتفسيرها في المحل المناسب.

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته

منهج البحث: اعتمد الباحثان المنهج الوصفي؛ لأنه يتلائم وطبيعة بحثه وهو منهج لا غنى عنه في العلوم الإنسانية ولا سيما العلوم النفسية والتربوية. والمنهج الوصفي هو المنهج الأنسب لمعرفة العلاقة بين سرعة القراءة وفهم المقروء، وهو يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو كمياً.

مجتمع البحث: يتمثل مجتمع البحث الحالي بطلبة الصف الثالث من قسم اللغة العربية في كلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة بابل للعام الدراسي 2015- 2016م البالغ عددهم (160) طالباً وطالبة.

عَيِّنَا البَحْث:

العينة الاستطلاعية: اختار الباحثان بصورة عشوائية (20) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثالث من قسم اللغة العربية لتمثل العينة الاستطلاعية للبحث والغرض منها هو قياس ثبات أداة البحث، ومعرفة مدى استعداد الطلبة وتقبلهم وما قد يحصل من معوقات، والتأكد من عملية التسجيل الصوتي ومقتضياتها والتأكد من درجة وضوح الصوت المسجل للطلبة.

العينة الأساسية: تتمثل عينة البحث الأساسية بـ(25) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثالث من قسم اللغة العربية في كلية التربية للعلوم الإنسانية، اختيروا عشوائياً، وهذه العينة تمثل نسبة (20%) من مجتمع البحث الكلي بعد استبعاد أفراد العينة الاستطلاعية وعينة التطبيق الاستطلاعي.

أداة البحث: تمثلت أداة البحث باختبار الفهم القرائي، وذلك باستخدام نص معين لقياس سرعة القراءة والفهم القرائي، واعتمد الباحثان الاختبار الذي أعدته (د. رغد سلمان علوان الجبوري) (ملحق2). وذلك لاستيفائه شروط البحث.

صدق الأداة: يعد الصدق من العوامل الأساسية الذي ينبغي على مستخدم الاختبار التأكد منها (السامرائي، 2000:25)، وتم تحقيق الصدق من خلال عرضه على الخبراء، وقد اتفق (90%) من الخبراء على الاختبار ومدى ملائمة النص ومناسبته لمستوى الطلبة في المجالين العمري واللغوي لقياس مستوى الفهم والسرعة في القراءة (ملحق2).

ثبات الأداة: يعد الاختبار ثابتاً عندما يكون قادراً على أن يحقق دائماً النتائج نفسها في حالة تطبيقه مرتين على المجموعة نفسها، وللتأكد من ثبات الاختبار اتبع الباحثان أسلوب التجزئة النصفية لقياس الثبات، إذ طبق على عينة مؤلفة من (20) طالباً وطالبة؛ ثم جمع الفقرات الفردية على جهة، والفقرات الزوجية على جهة أخرى، أي قسمت الدرجات على مجموعتين، أحدهما تمثل الدرجات الفردية، والأخرى تمثل الفقرات الزوجية، ثم حسب الثبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين الدرجات الفردية، والدرجات الزوجية، وقد بلغ معامل الثبات (0,84)، ثم صحح بمعادلة سبيرمان - براون فأصبح الثبات (0,91) وهو مناسب في الاختبارات غير المقننة.

تطبيق الأداة: طبق الباحثان الاختبار على عينة البحث في يوم الثلاثاء المصادف 2015/12/15 للعام الدراسي 2015 - 2016، ولم يلاحظ أي خلل يؤثر على تطبيق فقرات الاختبار.

الوسائل الإحصائية: استخدم الباحثان الوسائل الآتية:

1- معامل ارتباط بيرسون

ويعني:

$$r = \frac{\sum (X - \bar{X})(Y - \bar{Y})}{\sqrt{\sum (X - \bar{X})^2 \sum (Y - \bar{Y})^2}}$$

ر: معامل ارتباط بيرسون

ن: عدد أفراد العينة الأولى

س: درجات المجموعة الأولى

ص: درجات المجموعة الثانية (البياتي وزكريا 1977، 183)

2- الاختبار التائي (العينة واحدة)

$$t = \frac{\bar{X} - \mu}{\frac{s}{\sqrt{n}}}$$

س: متوسط درجات العينة

أ: مجتمع البحث

ع: الانحراف المعياري

ن: عدد أفراد العينة (البياتي وزكريا، 1977، 241)

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرض نتائج البحث وتحليلها ومناقشتها وستعرض على وفق أهدافه، إذ ستعرض النتائج المتعلقة بالهدف الأول المتضمنة نتائج قياس الفهم القرائي لدى طلبة قسم اللغة العربية، ثم النتائج المتعلقة بالهدف الثاني المتمثل بقياس سرعة القراءة لديهم، ومن ثم عرض نتائج العلاقة بين الفهم القرائي وسرعة القراءة.

أولاً: الفهم القرائي: بعد تطبيق اختبار الفهم القرائي على عينة البحث البالغة (25) طالباً وطالبة بواقع (13) طالباً، و (12) طالبة وتحليل الإجابات، وحساب المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة على اختبار الفهم القرائي وانحرافاتها المعيارية لدى عينة البحث، كانت النتائج على ما مبين في أنه.

جدول (1)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمتان التائيتان المحسوبة والجدولية ومستوى الدلالة للفهم القرائي

عدد أفراد العينة	متوسط الفهم القرائي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري للفهم القرائي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة الإحصائية
25	69.31	12.258	65	17.482	3.291	0.05

يوضح الجدول بلغ متوسط الفهم القرائي (69.31) درجة وانحراف مقداره (12.258)، وهو أكبر من المتوسط النظري (المحك) الفهم القرائي الذي يبلغ (65) درجة، وبفرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05)، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة لدلالة الفرق باستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة تساوي (17.482) أكبر من القيمة التائية الجدولية (3.291) بدرجة حرية (24)، وهذه النتيجة توضح إن مستوى الطلبة في الفهم القرائي جيد.

تفسير نتيجة الفهم القرائي:

ويفسر الباحثان مستوى طلبة قسم اللغة العربية في الفهم القرائي بما يأتي:

- إنَّ استيعاب القراءة وفهم الأفكار يعتمد على ما لدى الطالب من خزين معلوماتي وثروة لغوية، ويظهر أن طلبة قسم اللغة العربية يوظفون ما يمتلكون من هذا الخزين لفهم ما يقرأون.
- إنَّ طول المدة الدراسية والاحتكاك بنصوص متنوعة أفادت الطلبة في فهمهم للكلمات والجمل والنصوص التي يقرأونها.
- تفاوتت مستويات الفهم القرائي لدى الطلبة للنص المقروء من حيث العمق والدقة، إلا أنَّه يمكن القول إنَّهم حققوا مستوى الكفاية في فهم المقروء.

ثانياً: سرعة القراءة: بعد تطبيق اختبار سرعة القراءة على عينة البحث البالغة (25) طالباً وطالبة بواقع (13) طالباً و (12) طالبة وتحليل الإجابات، وحساب المتوسطات الحسابية لسرعة القراءة وانحرافاتها المعيارية لدى عينة البحث، كانت النتائج كما مبينة في جدول (2).

جدول (2)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمتان التائيتان المحسوبة والجدولية ومستوى الدلالة لسرعة القراءة

عدد أفراد العينة	متوسط سرعة القراءة	الانحراف المعياري	المتوسط النظري لسرعة القراءة	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة الإحصائية
25	2.50	13.348	2.20	4.423	3.291	0.05

بلغ متوسط السرعة (2.50) درجة وانحراف مقداره (13.348)، وهو أكبر من المتوسط النظري (المحك) سرعة القراءة الذي يبلغ (2.20) درجة، وبفرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) إذ كانت القيمة التائية المحسوبة لدلالة الفرق باستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة تساوي (4.423) أكبر من القيمة التائية الجدولية (3.291) بدرجة حرية (24)، وهذه النتيجة توضح ان مستوى الطلبة في سرعة القراءة جيد.

تفسير نتيجة سرعة القراءة:

- إن طلبة قسم اللغة العربية لهم القدرة على القراءة بسرعة قياسية مقبولة بحسب نتيجة هذا البحث، ويمكن تفسير ذلك أن الطلبة لا يواجهون صعوبة فهم النصوص المقروءة بسرعة قياسية مقبولة، ويبدو أن هذا الفهم للمقروء بهذه السرعة المتسمة بالمقبولة، وإن لم يكن بمستوى عميق إلا أنه يحقق الغرض من فهم الأفكار المضامين، ويمكن القول: إن الطلبة يصلون بهذا النوع من القراءة إلى مستوى القراءة التفسيرية الاستنتاجية، ولا يرتقون إلى مستوى القراءة الناقدة، لأن الأخيرة تحتاج إلى تأمل وتفكر وتأن للوصول إلى مرحلة النقد للنصوص، وهذا لا يتحقق في القراءة المتسمة بالسرعة (أبو العزائم، 1983: 42).

ثانياً: علاقة الفهم القرائي بسرعة القراءة: بلغ معامل ارتباط درجات الفهم القرائي بسرعة القراءة للطلبة الذين شملهم البحث الحالي البالغ عددهم (25)، (0.78)، وكانت هذه العلاقة عكسية، أي انه كلما زادت درجة الفهم القرائي قلت سرعة القراءة.

ثالثاً: تفسير نتيجة العلاقة بين الفهم القرائي وسرعة القراءة:

- بينت نتيجة البحث أن القراءة السريعة تؤثر على المضامين والأفكار، وهذا يعني أن القراءة السريعة لم تمنح للذهن فرصة التأمل والتدقيق في مضامين ما يُقرأ، فالطلبة الذين تتسم قراءتهم بسرعة مفرطة ينشغلون بالألفاظ والعبارات في أثناء سيرهم البصري على السطور، وهذا الأسلوب بحد ذاته يحد ويقلل من استيعاب المقروء بوضوح، فتبقى المعاني والأفكار غامضة في أذهان هذا النوع من القراء؛ لأنّ فهمهم يكون إجمالياً، ولم يُعطَ للذهن وقت كافٍ للتحليل ومعالجة المعلومات والأفكار معالجة مستوفية.
- إن سرعة القراءة المتوسطة القياسية تجعل الطالب القارئ قادراً على فهم المقروء بمستوى مقبول، لأنه يستطيع فهم ما يقرأ من عبارات وجمل وتركيب ونصوص، وأن المعاني والأفكار والمضامين غير غامضة في ذهنه بسبب سرعته المتوسطة في القراءة، إلا أنه لا يصل في هذا النوع من القراءة إلى مستويات أعلى مثل القراءة الناقدة أو الإبداعية؛ للسبب المذكور آنفاً.
- إن الطلبة الذين تحصل لديهم توقّفات فكرية في أثناء القراءة وتأمّلات معرفية، تكون سرعة قراءتهم تتسم بالبطء، إلا أن مستوى فهمهم لما يقرأون يكون أعمق وأفضل، وسبب ذلك أنهم يتأملون فيما يقرأون، إذ يجعلون الألفاظ والعبارات والتركيب وسيلة للوصول إلى المعاني فيفكرون بالمعاني ويحللون بعقولهم المرامي والمقاصد والغايات، وهم بذلك قد يصلون إلى مستوى القراءة الناقدة والقراءة الإبداعية، وهذا فعلاً يؤثر على سرعة القراءة. (عبد الله، د ت، 28).

ثالثاً: الاستنتاجات:

- في ضوء نتائج البحث الحالي يمكن للباحثين أن يستنتجوا ما يأتي:
- إن سرعة القراءة متوقفة على الفهم القرائي فكلما استزاد الطالب في فهم ما يقرأ زاد في سرعته للقراءة.
- تشكل سرعة القراءة ظاهرة إيجابية مقبولة إذا التزم طلبة قسم اللغة العربية بضوابطها الصحيحة.
- هناك علاقة طردية قوية بين الفهم القرائي، وسرعة القراءة لدى طلبة قسم اللغة العربية.

رابعاً: التوصيات:

- في ضوء نتائج البحث الحالي واستنتاجاته يوصي الباحثان بما يأتي:
- تدريب طلبة قسم اللغة العربية على استعمال الفهم القرائي.
- حث التدريسيين في القسم على تشجيع الطلبة على الاهتمام بسرعة القراءة ومراعاة الفهم.
- خامساً: المقترحات:** استكمالاً للبحث الحالي وتطويراً له يقترح الباحثان اجراء دراسات لاحقة له مثل:
- اجراء دراسة تهدف الى بناء برنامج إرشادي لتدريب الطلبة على الفهم القرائي.
- إجراء دراسة حول العلاقة بين الفهم القرائي لدى طلبة قسم اللغة العربية ومواد أخرى مثل البلاغة والأدب.

المصادر

• القرآن الكريم

1. ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم. لسان العرب ج 7، 2004 م.
2. أبو العزائم، اسماعيل، القراءة الصامتة السريعة، مطابع سجل العرب، القاهرة، 1983.
3. أحمد، عبد الله فهميم. الطفل ومشكلات القراءة، الدار المصرية الطبعة (3)، 1994م
4. إسماعيل، بليغ حمدي. استراتيجيات تدريس اللغة العربية نظرية وتطبيقية، دار النشر والتوزيع، 2013.
5. الأعظمي، ليلى عبد الرزاق. استراتيجيات فوق المعرفية للاستيعاب القرائي لدى طلبة الجامعة وعلاقتها بالتخصص والجنس، مركز البحوث الأدبية والنفسية، مجلة جامعة بغداد كلية التربية 2002 م.
6. البصيص، حاتم حسين. مهارات القراءة والكتابة، منشورات الهيئة العامة للدراسة دمشق، 2011 م.
7. البياتي، عبد الجبار توفيق، وزكريا اثناسيوس. الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس، مطبعة مؤسسة الثقافة العالمية، بغداد، 1977.
8. بيتر، شيفر. القراءة السريعة، ترجمة: احمد هوشان طبعة (1) 2006 م.
9. التميمي، ضياء عبد الله. قياس مستوى التدوق الأدبي لدى طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية محافظة بغداد كلية التربية ابن رشد، 2001 م (أطروحة دكتوراه غير منشورة).
10. جاب الله، علي سعد. تنمية مهارات الفهم القرائي، مجلة كلية التربية جامعة الإمارات، العدد13، ج 2 ص22، 2007م.
11. الجبوري، رغد سلمان علوان. اثر استراتيجيات نمذجة التفكير في الاستيعاب القرائي والتفكير الناقد لدى طالبات الرابع أدبي في مادة المطالعة، 2011م، (أطروحة دكتوراه).
12. الجبوري، عمران جاسم والسلطاني حمزة هاشم. المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، دار الرضوان، طبعة (1)، 2013 م.
13. الحسن، هشام. طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة، دار الثقافة، طبعة (1)، 2005 م.
14. الرازي، أبو بكر. مختار الصحاح، دار الفكر للتوزيع والطباعة 2009 م.
15. رجب، مصطفى. أطفالنا هل يقرؤون، مجلة العربي، الكويت، ص166 - ص167، 1994 م.
16. زهران، حامد. المفاهيم اللغوية عند الأطفال أساسها ومهارات تدريسها، دار المسيرة، عمان - 2007 م.
17. سعد، مراد علي. الضعف في القراءة وأساليب التعليم، دار عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، طبعة(1)، 2006م
18. السلطاني، حمزة هاشم محييميد. مستوى طلبة قسم اللغة العربية في فهم المقروء، مجلة العلوم الإنسانية كلية التربية صفي الدين جامعة بابل، العدد 21 نيسان مجلد الأول 2010 م.
19. سلمان، زيد منير. الاتجاهات الحديثة في التعليم والتعلم الفعال، دار الراية، عمان - طبعة (1) 2008 م
20. شحاتة، حسن. تعلم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، طبعة (7)، 2008م.

21. _____، وزينب النجار. معجم المصطلحات النفسية والتربوية، دار المعرفة، القاهرة، 1991 م.
22. شحاته، عبد الغني محمد. تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة المعهد العالي للتكنولوجيا، جمهورية مصر - محافظة بنها، 2006 م، (رسالة ماجستير غير منشورة).
23. الشريف، موسى. الطرق الجامعة للقراءة النافعة، دار التدريس - الأندلس الخضراء، طبعة (6)، 2004 م.
24. شعبان، ماهر. سيكولوجية القراءة وتصنيفاتها التربوية، دار المسيرة، عمان، طبعة (1) 2010 م.
25. قورة، حسين سلمان. دراسات تحليلية ومواقف تصنيفية في اللغة العربية والإسلامية، دار القاهرة، طبعة (1)، 1981 م.
26. طعمية، رشدي أحمد. الأسس العامة لمناهج اللغة العربية، إعدادها وتطويرها وتقييمها، دار الفكر، ط(1)، القاهرة 1998 م.
27. عاشور، راتب قاسم. أساليب تدريس اللغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن 2003 م.
28. عبد الله، هشام إبراهيم، مهارات القراءة (دراسة حول تنمية مهارات فهم المقروء والقراءة السريعة، مديرية المناهج، (البحث مسحوب بالرونيتو)، د، ت.
29. عبيدات، ذوقان. البحث العلمي مفهومه أدواته وأساليبه، دار أسامة للنشر والتوزيع طبعة (3) الرياض، 1996م.
30. عطا، إبراهيم محمد. المرجع في تدريس اللغة العربية، دار الكتاب للنشر والتوزيع، القاهرة، طبعة (2) 2006 م.
31. عمار، سام. اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية مؤسسة الرسالة، بيروت 2002م.
32. ليندا، جروف، تقييم في التربية الخاصة والتقييم التربوي، ترجمة عبد العزيز السرطاوي، الرياض، مكتبة الصفحات الذهبية، 1998م.
33. مجاور، محمد صلاح الدين علي، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية أسسه وتطبيقاته التربوية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000.
34. مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، طبعة (4)، 2004م.
35. الموسى، نهاد. أساليب مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية، دار الشروق للنشر والطباعة، عمان - طبعة (1) 2003م.
36. مهدي، احمد عبد الحميد. مهارات القراءة أنواعها أهدافها، جامعة المدينة العالمية، شاه علم، ماليزيا 2003 م.
37. نصيرات، صالح. طرق تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، طبعة (1) 2006 م.

الملاحق

ملحق (1)

اختبار سرعة القراءة وفهم المقروء

قصة بابلية في زمن حمورابي

قبل أربعة آلاف سنة، كانت ارض العراق، أو بلاد ما بين النهرين، مجزأة إلى دويلات صغيرة متحاربة، فقام الملك السادس - حمورابي - بتوحيدها. و أقام الدولة البابلية القوية عاصمتها مدينة بابل، نرى آثارها ماثلة حتى الآن قرب مدينة الحلة. أحب حمورابي الإصلاح والعدل، فأهتم بالزراعة، ووضع شريعته القانونية، وهي أقدم الشرائع في العالم، نحتها على مسلة كبيرة من حجر الديوريت، طولها مترٌ وربع المتر وقطرها ستون سنتيمتراً، تم اكتشافها عام 1901 وهي محفوظة الآن في متحف اللوفر في باريس.

ونحن هنا نقدم قصة وقعت في تلك الأزمنة السحيقة، تبين كيف كان يتم تطبيق تلك القوانين لتحقيق العدالة والمساواة، وانتصار الحق أمام القضاء، ومعاقبة المسيئين.

آنو الطيب وأوراش الجشع*

استيقظ -آنو- على صوت دقات تفرع باب بيته. نهض متكاسلاً وفتح الباب، فإذا -أوراش- يقف أمامه وهو يرسم على شفتيه ابتسامة مأكرة.

-صباح الخير آنو...

-صباح الخير أيها السيد أوراش.. ما الذي جاء بك هذا الصباح؟

-أرضك...! ألا تود أن تبيعها لي؟ سبق أن عرضت ذلك عليك مراراً.

صمت -آنو- واعتراه الغضب، ثم صاح وهو يصفق الباب بوجه أوراش: لن أبيع أرضي.. أفهمت...؟

كان على آنو أن يُعِدَّ أرضه للحراثة و البذار. فتناول كسراً من الخبز وحفنة من التمر ودسها في كيسه، وحمل فأسه وغادر البيت. كان عليه أن يجتاز شارع الموكب ويمر بمحاذاة برج بابل ليعبر الجسر إلى الضفة الأخرى من نهر الفرات حيث يقع حقله. وعند بوابة المدينة تطلع -آنو- إلى مسلة حمو رابي، وشعر بارتياح عميق وردد في نفسه:

ما أعظم مليكنا حمو رابي...! حامي الضعفاء، والمظلومين.. ننعم تحت حكمه بالسلام والهدوء والهناء.

لحق به ولده -ننتو- وراح الاثنان يعملان بحراثة الحقل. وبعد مضي ساعات طويلة، استلقيا للراحة تحت ظل شجرة نخل، ومددا رجليهما في الساقية التي تفصل حقل -آنو- عن حقل الجار الشرير -أوراش-.

مضت شهور عدة وشمخت السنابل الخضراء في حقل -آنو- وكان -أوراش- يزداد حقداً كلما نظر إلى زرع -آنو- وهو ينضج وتميل السنابل إلى الاصفرار، وهو لم يزرع إلا جزءاً يسيراً من حقله. بينما راح -آنو- وولده يحضران المناجل للحصاد.

وفي صباح يوم توجه -آنو- وولده إلى الحقل للحصاد سعيدين بما سيجنيان من محصول وافر. وما أن عبر الجسر وصار الحقل قريباً، حتى تسمر -آنو- في مكانه صارخاً:

الحقل... الحقل... ضاع المحصول... يا للمصيبة، كانت المصيبة حقاً، فالمياه تغمر الحقل كله وتنتفج المحصول، ثم صاح بولده قائلاً:

البكاء لن ينفعنا، ناد الفلاحين لننقذ ما نستطيع من المحصول، ونفتح السواقي لتصريف المياه إلى النهر.

التفت -آنو- فوجد -أوراش- يبكي بخبث، فصاح به -ننتو-:

لن يفيدك البكاء يا -أوراش- سيكون عقابك قاسياً أنت خربت حقلنا وأغرقته بالمياه. أمام القاضي:

نظر كبير القضاة إلى -آنو- وقال:

أنت تتهم -أوراش- بتخريب حقلك وإتلاف زرعك، ننتظر ريثما يحضر -أوراش- لنبدأ المحاكمة، ثم أمر الحراس بإحضاره. في تلك اللحظة تقدم رجل عجوز يفتاد شاباً من يده، وقف أمام القضاة وقال:

يا سيدي، هذا الشاب قطع شجرة من بستانني من دون إذني.

سأل القضاة الشاب: أضحج ما يقول هذا الرجل؟

أحنى الشاب رأسه وقال:

نعم يا سيدي. كنت محتاجاً للشجرة لكي أتم بناء سقف بيتي.

نظر كبير القضاة إلى كاتب المحكمة، وقال له:

اقرأ المادة التاسعة والخمسين من شريعة مليكنا حمو رابي.

نظر كاتب المحكمة إلى لوح طين موجود أمامه وقرأ بصوت عال:

* مقتبسة بتصرف، دار ثقافة الأطفال، جعفر صادق.

((إذا قطع رجل شجرة من بستان رجل آخر من دون موافقة صاحب البستان فعليه أن يدفع نصف الما (5.5 غرام) من الفضة)).

أحنى الشاب رأسه موافقاً على دفع الغُرم وانصرف.

دخل الحراس وهم يقتادون -أوراش- الذي كان خائفاً وهو يقول:

أنا مظلوم يا سيدي. لم أفعل شيئاً.

قال كبير القضاة:

يقول -سمولا- الشاهد. إنك لم تغادر حقلك ليلة الحادثة، فماذا كنت تفعل هناك؟ تلثم -أوراش- قائلاً: كنت، كنت.. أحرس الحقل

يا سيدي.

ابتسم القاضي وقال:

إذا كنت تحرس الحقل. فكيف غمرت المياه جزءاً من حقلك، وأتلفت حقل -آنو- من دون الآخرين؟ إذا كنت تريد إثبات براءتك

عليك بالقفز إلى (النهر المقدس) فإن خرجت منه كنت بريئاً، وإن أنفذك الحراس ثبتت عليك التهمة؟

أحس -أوراش- بالرعب وصاح:

ماذا؟ النهر المقدس؟ لا.. لا.. أنا مذنب يا سيدي وسأعوض -آنو- عن الأضرار. قال كبير القضاة:

إذن استمع إلى عقوبتك كما جاءت في المادة الخامسة والخمسين من شريعة حمو رابي؟ وأخذ كاتب المحكمة يقرأ:

((إذا تقاعس رجل في أثناء فتح جدولته للسقي، فترك الماء يغمر حقل جاره، فعليه أن يدفع حبوباً لصاحب الحقل بقدر ما ينتجه

حقل جاره)).

ثم قال القاضي:

وبما أنك أغرقت حقل -آنو- متعمداً فعليك أن تدفع ضعف الغرامة.

فرح -آنو- وولده وسمولا، وهتف -آنو-:

لن يضيع الحق في ظل شريعة ملكنا حمورابي.

اختبار فهم المقروء

السؤال الأول: السؤال الذي أمامك يتكون من ست عشرة فقرة لكل فقرة منها ثلاثة بدائل، منها بديل واحد صحيح، والمطلوب منك قراءة

كل فقرة بدقة، ووضع دائرة حول الحرف الذي يمثل الإجابة الصحيحة. (لكل فقرة درجة واحدة)

1- أقرب الكلمات معنى إلى مفهوم (الأزمة السحيقة) هو الأزمة:

أ- الغابرة. ب- القديمة ج- الموعلة في القدم

2- (حامي الضعفاء)، (ناصر المظلومين) -المعنى المشترك بينهما الآتي: (درجة واحدة).

أ- إقرار العدل. ب- المساواة بين الناس. ج- إنصاف الضعفاء.

3- (ما أروع العدالة)، عندما تكتب هذه الجملة لتصف إعجابك برجوع الحق لأهله، تكون علامة الترقيم المناسبة هي:

أ- النقطة (.) ب- التعجب (!). ج- الاستفهام (?).

4- (لن أبيع أرضي... أفهمت؟) أسلوب الطلب في هذه الجملة هو:

أ- الاستفهام. ب- الأمر. ج- النفي.

5- (انتصار المظلوم) و (سلطة الظالم)

إن العلاقة التي تربط بين المعنيين هي:

أ- الترابط. ب- التكامل ج- التضاد.

6- (كلما نجح الإنسان في عمله زاد تقدير من حوله له). العلاقة بين نجاح -آنو على الرغم من بساطته وزيادة تقدير الفلاحين له علاقة:

أ- ايجابية أحياناً ب- ايجابية دائماً. ج- ايجابية غالباً.

7- ((إذا استعبدت الأمة بقوانينها وأنظمتها ثم بفكرها فلن تستطيع أن تكون حرة في زمن قريب))، لو حذفنا (بفكرها) يكون احتمال حصول الأمة على حريتها:

أ- قريباً. ب- بعيداً. ج - بعيداً جداً.

8- (إذا قطع رجل شجرة من بستان، رجل آخر من دون موافقة صاحب البستان فعليه أن يدفع نصف الما (5.5) غرامات من الفضة))

هذه العبارة تعني إن الشرائع:

أ- التي سنّها حمو رابي شرائع عادلة لا تفرق بين ضعيف وقوي.

ب- تلتزم بنص قوانين حمو رابي وليس بروح القانون.

ج- غير عادلة لأنها لم تأخذ بعين الإعتاف الطبقة الفقيرة من المجتمع.

9- (هنا بدأ التاريخ) عبارة للعالم س.ن. كريم، مضمون العبارة السابقة تعني إن الإنسان ينبغي له أن:

أ- يسير على وفق حضارة أجداده.

ب- يحدد نقطة انطلاقه ويستشعر الهدف.

ج- يستفيد من الماضي في بناء المستقبل.

10- ((لن يضيع الحق في ظل شريعة حمو رابي)). الإطار الذي ساق الكاتب فكرته فيه ذو طابع:

أ- سياسي. ب- عقلي. ج - إنساني.

11- جملة (أول تشريع ديني وأول نظام أخلاقي) جاءت:

أ- نتيجة لما قبلها ب- مفسرة لما قبلها. ج - مرادفة لما قبلها.

12- قصة آنو الطيب واوراش الجشع يمكن إدراجها تحت القصص:

أ- السياسية. ب- الاجتماعية. ج - الأخلاقية.

13- الذي دفع آنو ليطمسك بأرضه ويرفض بيعها هو:

أ- شعوره بمساندة إخوانه الفلاحين له.

ب- حبه لأرضه وتمسكه بها.

ج - إيمانه بأن شريعة حمو رابي تحمي الضعفاء أمثاله.

14- أصداد الصفات بين آنو واوراش هي:

أ- الطيبة والجشع. ب- الحب والكره. ج- الحق والباطل.

15- لم ينجح اوراش في لجوئه إلى التهديد والمكر لكونه:

أ- فلاحاً لا يزرع بل يقطع فقط.

ب- لا يستطيع القفز من النهر المقدس.

ج - وظف ذكاه في طريق الظلم.

16- من خلال قراءتك لقصة آنو الطيب -الحكم الذي تحكم به على كاتب القصة، أنّه كاتب:

أ- جدي لأنه طرح قصة اجتماعية فيها الكثير من الموعظة والحكمة.

- ب- تاريخي لأنه طرح قصة تاريخية فيها معلومات قيمة عن حضارة حمو رابي.
- ج - حضاري لأنه أراد أن نستلهم قيم الماضي ونتعرف على حضارة أجدادنا في بناء حاضر ومستقبل عظيمين.
- السؤال الثاني: أجب عما يأتي معتمدة على ما ورد في النص الذي أمامك (لكل فقرة من الفقرات من 1-10 درجات، وكل فقرة من الفقرتين 11، 12 ثلاث درجات، ولكل فقرة من الفقرتين 13، 14 أربع درجات):
- 1- اختر عنواناً مناسباً آخر لقصة آنو الطيب واوراش الجشع.
 - 2- بماذا توحى إليك، قصة آنو الطيب واوراش الجشع التي حدثت في زمن حمو رابي؟
 - 3- ((البكاء لن ينفعنا، ناد الفلاحين لننقذ ما نستطيع من المحصول ونفتح السواقي لتصريف المياه من النهر)). ما المعنى الشامل الذي يريد أن يقرره الكاتب في العبارة السابقة؟
 - 4- هناك جسر ممتد بين الماضي والحاضر متمثل بشريعة حمو رابي -وقيم الإسلام ومبادئه، ماذا يوضح هذا الجسر؟
 - 5- (صمت آنو واعتراه الغضب، ثم صاح وهو يصفق الباب بوجه اوراش: لن أبيع ارضي.. أفهمت؟) ما الفكرة الرئيسية التي عالجهها الكاتب في العبارة السابقة؟
 - 6- ما الافتراضات الضمنية التي بنى عليها القاضي موقفه من اوراش؟
 - 7- عين النتيجة المترتبة على سيادة الفوضى وعدم تطبيق القانون في أي مجتمع؟
 - 8- (إذا تقاعس رجل في أثناء فتح جدول للسقي، فترك الماء يغمر حقل جاره، فعليه أن يدفع حبوباً لصاحب الحقل بقدر ما ينتجه حقل جاره) لخصي الفقرة السابقة بعبارة موجزة؟
 - 9- ما الأفكار الحقيقية في النص؟
 - 10- ما الأفكار التي تتم عن رأي الكاتب؟
 - 11- ما الفكرة الرئيسية في النص؟
 - 12- ما الأفكار الفرعية في النص؟
 - 13- لخص النص بما لا يقل عن خمسة أسطر؟
 - 14- ما الحلول التي تفترضها لبناء مجتمع حضاري يؤمن بالعدالة وإحقاق الحق فكراً وسلوكاً؟

ملحق (2)

أسماء الخبراء الذين عُرض عليهم اختبار الفهم القرائي

ت	اللقب	الاسم	التخصص	مكان العمل
1	أ. د	حسين ربيع حمادي	علم النفس	جامعة بابل - كلية التربية للعلوم الإنسانية
2	أ. د	عمران جاسم الجبوري	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بابل - كلية التربية للعلوم الإنسانية
3	أ. م. د	حمزة هاشم السلطاني	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بابل - كلية التربية للعلوم الإنسانية
4	أ. م. د	احمد يحيى السلطاني	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بابل - كلية التربية للعلوم الإنسانية
5	أ. م. د	رغد سلمان الجبوري	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بابل - كلية التربية للعلوم الإنسانية
6	أ. م. د	جؤنر حمزة كاظم	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بابل - كلية التربية للعلوم الإنسانية

ملحق (3)

درجات اختبار الفهم القرائي والوقت الذي استغرق لكل طالب

الوقت المستغرق للقراءة				درجات الفهم القرائي			
الوقت	ت	الوقت	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت
1,5	21	4,5	1	77	21	66	1
2,4	22	2,5	2	69	22	75	2
4,5	23	2,3	3	69	23	65	3
3,6	24	4,5	4	63	24	72	4
2,5	25	1,5	5	70	25	74	5
		2,3	6			68	6
		3,3	7			50	7
		4,2	8			63	8
		2,2	9			61	9
		3,1	10			75	10
		4,1	11			65	11
		1,3	12			59	12
		3,7	13			80	13
		4,5	14			52	14
		2,7	15			70	15
		3,6	16			83	16
		2,9	17			50	17
		4,0	18			65	18
		2,4	19			74	19
		3,2	20			79	20

سؤال وجواب على كتاب المقصود في الصرف لإبراهيم بن محمد المعروف بعصام الدين الإسفرائني (ت951هـ) دراسة وتحقيق

أ.م.د. مصطفى كامل أحمد أ.م.د. بيان محمد فتاح

كلية الآداب/ جامعة الأنبار

A Question and an Answer about Ibraheem Bin Ahmed's (Known as Isam Al-Dean Al-Isfrayni) Al-Maksood Bel Sarf (What is Meant by Morphology)

Asst. Prof. Dr. Mustafa Kamil Ahmed

Asst. Prof. Dr. Bayan Muhammad Fattah

College of Arts / University of Al-Anbar

bayanmo20@gmail.com

Abstract

Al-Maksood Bel Sarf (What is Meant by Morphology) which is reported to be Al-Imam Abi Hanifa Al-Numan's is considered one of the most important books in morphology. Al-Isam Al-Isfrayni (died in 951 A.D.) explained it in a way differs from other explanations. He changed the information of the book into the form of a question and an answer. Accordingly, the title of the book A Question and an Answer in what is meant by morphology.

المخلص

يعد كتاب المقصود في الصرف المنسوب إلى الإمام أبي حنيفة النعمان أحد المتون الصرفية المهمة التي نالت حظاً من العناية والاهتمام من لدن العلماء والمحققين، وكان من بين هؤلاء الشراح العصام الإسفرائني المتوفى (951هـ) الذي تناوله بطريقة لطيفة مختلفة عن سابقه ولحقه، فجعل عبارات المقصود وأمثله ومثله في هيئة أسئلة وألحق كل سؤال منها بجواب مختصر، وأطلق على الكتاب عنواناً مطابقاً للمضمون (سؤال وجواب على كتاب المقصود في الصرف)، وقد وقف الباحثان على خمس نسخ مخطوطة لهذا الكتاب، فأنشأ تحقيقه لأهميته وفضله في هذا الباب، ومن الله تعالى التوفيق.

المقدمة

يُعدُّ كتاب المقصود في الصرف المنسوب إلى أبي حنيفة النعمان بن ثابت (ت150هـ) أحد المتون الصرفية المهمة التي اشتهرت مدة طويلة⁽¹⁾ بين الدارسين لعلوم اللغة العربية؛ لذلك كثر اهتمام العلماء به، فشرحوه شرحاً كثيرة، ونظموه، وكتبوا عليه الحواشي والتعليقات... إلى غير ذلك من المؤلفات التي اعتنت به.

وإسهاماً منا في إبراز واحد من هذه الجهود، وإحياءً لمؤلف من المؤلفات التي تتعلّق بكتاب المقصود، ولأهميّة موضوعه أقدمنا على تحقيق أحدها ونشره.

ومن العلماء الذين توجّه اهتمامهم نحو كتاب المقصود إبراهيم بن محمد المعروف بعصام الدين الإسفرائني (ت951هـ)، إذ ألّف كتاباً على طريقة السؤال والجواب عن كتاب المقصود، اعتنى به في التعليق عامّة وبالعلل الصرفية خاصّة، وقد وقع اختيارنا على هذا الكتاب لتحقيقه ودراسته، فوقفنا على خمس نسخ مخطوطة منه حصلنا عليها من مركز جمعة الماجد للثقافة والتراث تسهم بمجموعها في إظهار النص كما أراده المؤلف.

وقد اقتضت طبيعة البحث أن يكون على قسمين، اعتدنا في القسم الأول بالكلام على مؤلف المقصود من هو؟ والمنهج المتبع في المقصود، وتعداد المؤلفات التي اعتنت به، وكذلك دراسة عن الإسفرائني وكتاب (سؤال وجواب على كتاب المقصود في الصرف)،

(1) ما زال هذا الكتاب إلى الآن من المناهج المقررة في المدارس الإسلامية في العراق.

وتوثيق نسبة الكتاب إلى مؤلفه، ووصف نسخه المخطوطة. وأمّا القسم الثاني فكان من نصيب النص المحقق، وقد حققناه على وفق منهج تحقيق النصوص المعروف.

القسم الأول: الدراسة

الفصل الأول: تعريف بمؤلف المقصود وكتاباه

المبحث الأول: من مؤلف كتاب المقصود في الصرف؟

اختلف العلماء في مؤلف كتاب المقصود ولم تتفق كلمتهم في تعيينه، وممن وقفنا له على كلام في ذلك أحمد بن مصطفى الشهير بطاش كبري زاده (ت968هـ)، إذ يقول: «ومما اشتهر في ديارنا مختصرٌ مسمّى بالمقصود، لم نقف على مصنفه إلا أنه كتابٌ مبارك مشهور بأيدي الناس اليوم، وعليه شروحٌ مفيدة مشهورة عند أبناء الزمان»⁽¹⁾.

وجاء في خاتمة كتاب إمعان الأنظار للبركوي (ت981هـ): «هذا آخر ما كتبه الفقير محمد بن بير علي البركوي - غفر الله تعالى له ولجميع المؤمنين - من شرح كتاب المقصود للإمام الأعظم الهمام الأفخم سراج الأمة ومقتدى الأئمة أبي حنيفة الكوفي (2)»⁽³⁾.

وقال صاحب المطلوب: «... وبعد، فإنّ الشيخ العالم الفاضل قدوة مشايخ الطريقة وصاحب لاحب الحق والحقيقة لما ألف الكتاب الموسوم بالمقصود التصريفية...»⁽⁴⁾. ولم يصرح باسمه.

وقال مصطفى بن عبد الله الشهير بن عبد الله الشهير بحاجي خليفة (ت1067هـ): «المقصود في التصريف، اختلّف في مؤلفه، فقيل: للإمام الأعظم. وقيل: لغيره. وجزم المولى محمد بن بير علي المعروف ببركلي في شرحه المسمى بإمعان الأنظار (5) بالأول»⁽⁶⁾. ونقله عنه يوسف إلياس سركيس (ت1339هـ) في كتابه (معجم المطبوعات)⁽⁷⁾.

وقال عبد اللطيف زاده (ت1078هـ): «المقصود في الصرف لم أقف على مؤلفه»⁽⁸⁾.

وقال عيسى السبروي: «... وبعد: فلما شرع أخّ أعزّ مودود في دراسة كتاب المقصود المنسوب إلى قدوة أئمة الشريعة نعمان المكتى بأبي حنيفة طيب الله مضجعه وبرّد مهجعه...»⁽⁹⁾.

ورود في كتاب اكتفاء القنوع لإدوارد كورنيليوس فانديك (ت1313هـ) ما يأتي: «المقصود للإمام يوسف (10) الحنفي. وقيل: بل للإمام الأعظم»⁽¹¹⁾، وورد فيه أيضاً: «المقصود المنسوب للإمام الأعظم»⁽¹²⁾.

وقال كارل بروكلمان (ت1376هـ): «ونسب إليه بعض المتأخرين كتاب المقصود في الصرف - سيأتي في ترجمة محيي الدين البركاوي (13) في الكتاب الثالث...»⁽¹⁴⁾.

وقال الجبراني (ت بعد 1389هـ) في شرحه نظم متن المقصود:

وخيّر ما ألف في ذا الشأن مختصراً المعظم النعمان

(1) مفتاح السعادة ومصباح السيادة: 136/1.

(2) الإمام أبو حنيفة: هو النعمان بن ثابت، توفي سنة (150) من الهجرة، وهو غني عن التعريف. ينظر: سير أعلام النبلاء: 390/6.

(3) إمعان الأنظار: 2، وينظر: إزالة القيود: 4، 12.

(4) المطلوب: 2.

(5) تقدم نقل كلامه آنفاً.

(6) كشف الظنون: 1806/2.

(7) ينظر: معجم المطبوعات: 304/1.

(8) أسماء الكتب المتمم لكشف الظنون: 289/1.

(9) روح الشروح: 2.

(10) هكذا وقع فيه، ولعله يقصد أبا يوسف يعقوب بن إبراهيم تلميذ أبي حنيفة المتوفى سنة (182) من الهجرة. ينظر: سير أعلام النبلاء: 535/8.

(11) اكتفاء القنوع: 310.

(12) المصدر نفسه: 311.

(13) هو محمد بن بير علي البركوي (ت981هـ) صاحب إمعان الأنظار الذي تقدّم ذكره.

(14) تاريخ الأدب العربي: 244/3. وقال أيضاً: «لا توجد كتب صحيحة النسبة إلى أبي حنيفة، وإن انتشرت الكتب التالية منسوبة إليه». ثم ذكرها وذكر منها كتاب المقصود. ينظر: تاريخ الأدب العربي: 237/3.

قيل: المراد بأبي حنيفة إمام الأئمة المشهور صاحب المذهب... وقيل: المراد بأبي حنيفة هنا غير الإمام المشهور⁽¹⁾، وهو الأقرب، فقد قال في الفتح الرحمانى بعد أن ذكر مؤلفات أبي حنيفة - رحمه الله - وذكر منها متن المقصود، ثم قال: «إن نسبة المختصر المذكور إلى الإمام أبي حنيفة صاحب المذهب فيه توقف أ. هـ. ويؤيده ما جاء أن وضع علم الصرف حدث بعد زمن الإمام بكثير فيتعين أن أبا حنيفة صاحب المختصر المذكور غير أبي حنيفة الإمام المشهور. وقد قال الأكثر: إن واضع العلم المذكور هو معاذ بن مسلم الهراء⁽²⁾... وهو أيضاً بعد الإمام باتفاق. وقيل: واضعهُ هو الإمام علي بن أبي طالب - كرم الله وجهه - وعليه فلا يبعد نسبة المختصر إلى أبي حنيفة صاحب المذهب كما لا يخفى»⁽³⁾.

وقال فؤاد سزكين عن كتاب المقصود: «وهذا الكتاب يُنسب إلى أبي حنيفة في زمن متأخر»⁽⁴⁾.

وقال أبو عبد الرحمن القادسي في شرحه لبيت نظم المقصود:

قد تمَّ ما رُمنا من المقصود فاعذر حديث السنَّ يا ذا الجود

«أي: قد تمَّ هذا النظم على ما طلبناه من كتاب (المقصود في الصرف) المنسوب لأبي حنيفة - رحمه الله تعالى - وإن كانت النسبة لا تصح لأبي حنيفة؛ لأنَّ علم الصرف لم يكن آنذاك قد تحددت مسأله هذا التحديد المذكور في الكتاب»⁽⁵⁾. وذكر الشيخ أحمد بن عمر الحازمي أن كتاب المقصود يُنسب إلى أبي حنيفة - رحمه الله - ولا تصح نسبته؛ لأنَّ أسلوبه وطريقته تتناسبان القرن السادس والسابع وما بعده، ولا يُعرف لأبي حنيفة - رحمه الله - كتاب مستقل في علم النحو والصرف وإن كان له كلام في النحو وغيره، ولكن ذكر أنَّ هذا الكتاب قد ألفه بعض الأتراك⁽⁶⁾ الأحناف ونسبه إلى أبي حنيفة - رحمه الله تعالى - من أجل أن يشتهر؛ ولذلك كثرت عليه الشروح والحواشي ونُظِمَ أكثر من نظم... إلى أن قال: إذن المقصود هذا مجهول المصنف، يعني مصنفه غير معروف⁽⁷⁾.

وذكر الحازمي أيضاً في كتاب آخر أنَّ كتاب المقصود منسوب إلى أبي حنيفة وهو بريء منه، وقد وضعه أحد الأتراك المتعصبين لمذهب أبي حنيفة، ونسبه إليه لكي يروج ويلقى القبول بين الناس⁽⁸⁾. فمن العرض السابق يتضح أنَّ عدداً من العلماء يرون أنَّ كتاب المقصود مجهول المؤلف، ومنهم من يرى أنَّ أحدهم وضعه ونسبه إلى أبي حنيفة، وإن كانوا لم يعينوا اسم الواضع له، وذهب بعضهم إلى صحة نسبته إلى أبي حنيفة، في حين ذكر بعضهم أنَّه لأبي يوسف تلميذ أبي حنيفة، ويرى آخرون أنَّه لأبي حنيفة آخر غير صاحب المذهب المشهور ولكنهم لم يبيّنوا من هو المراد؟ والذي نراه ولا نشكُّ فيه أنَّ كتاب المقصود لا تصح نسبته إلى أبي حنيفة ألبتة؛ لأنَّ علم الصرف لم يكن في تلك المرحلة قد تحددت مسأله هذا التحديد المذكور في كتاب المقصود، فضلاً عن أنَّ أسلوب المصنف لا ينتمي إلى مراحل التأليف المتقدمة، فهو أسلوب يتسم بالسهولة والوضوح الذي يمكن من خلاله أن نقدر تاريخ تأليفه في القرن السابع الهجري؛ وذلك لأنَّ شرحاً من شروح المقصود من تأليف ابن دانيال المتوفى سنة 710هـ ينتمي إلى بدايات القرن الثامن الهجري.

(1) لم يبيّن من هو المقصود بذلك، ولعله أراد أن هذا المؤلف هو سميّ أبي حنيفة النعمان.

(2) توفي سنة 187 من الهجرة. ينظر: إنباه الرواة: 289/3.

(3) فتح الودود شرح اللؤلؤ المنصود نظم متن المقصود: 14، 15.

(4) تاريخ التراث العربي: 32/3.

(5) عون المعبود في شرح نظم المقصود في الصرف: 89.

(6) لم يبيّن من هو؟

(7) ينظر: شرح نظم المقصود: الشريط الأول. ولا بُدَّ من الإشارة إلى أنَّ الحازمي ذكر في شرحه هذا أنَّ كتاب المقصود قد حققه الدكتور عبد الله عبد الكريم بَجاد حسن، وأثبت في دراسته أنَّ المقصود لا تصح نسبته إلى أبي حنيفة. ولم نقف على هذا الكتاب المحقق على الرغم من مخاطبة كثير من الأساتذة المتخصصين في جامعات السعودية والكويت ومصر.

(8) ينظر: شرح المفتاح في التصريف لعبد القاهر الجرجاني: الشريط الأول.

ومن أسباب ترجيح كون المقصود ليس من تأليف الإمام الأعظم أبي حنيفة زيادةً على ما ذكر من أدلة أنّ طريقة تأليف المتون المختصرة لم تكن معروفة آنذاك.

ومما يرجح ذلك أيضاً أنّ كثيراً من مصطلحات كتاب المقصود لم تكن معروفة عند سيبويه ولا عند المبرد ولا عند ابن السراج، وإنما اصطلاح عليها العلماء في مرحلة تالية في التأليف الصرفي، ومن بين هذه المصطلحات، المصدر الميمي، والفعل المثال والأجوف والناقص، واللفيف المقرون واللفيف المفروق. فلو بحث أحد في المؤلفات المذكورة لم يجد لها ذكراً ألبتة.

ويبدو في أغلب الظن أنّ مؤلف المقصود هو أحد العلماء الأتراك الأحناف كما ذكر الشيخ الحازمي؛ لأنّ المذهب الحنفي هو السائد في تركيا، وأهله يعظمون الإمام أبا حنيفة ويتبركون به، فلذلك قال عنه طاش كبري زاده: إنه كتاب مبارك، وقال أيضاً: ومما اشتهر في ديارنا، أي: في تركيا⁽¹⁾، ونحسب أنّ هذا العالم يكنى بأبي حنيفة، فثبتت هذه الكنية في إحدى نسخ الكتاب المخطوطة، فظنّ الناس أنها من تأليف أبي حنيفة النعمان صاحب المذهب المشهور، ومما قاد إلى تأكيد هذه الشبهة أنّ المؤلف لم ينقل نصّاً عن أحد من العلماء، فلو أنه نقل عن الخليل أو سيبويه أو الكسائي أو الفراء لما تبادر إلى الأذهان الشكّ في أنّ المؤلف ليس أبا حنيفة المشهور، ولعلّه فعل ذلك قصداً لينال نصيبه من الشهرة، فكان له ما أراد.

المبحث الثاني

منهج المؤلف في كتاب المقصود في الصرف

لم يصرح المؤلف بالمنهج الذي اتبعه في كتابه، ولكن من خلال دراسة الكتاب يمكن تحديد منهجه على النحو الآتي:

1. تتعلق أغلب موضوعات الكتاب بتصريف الأفعال؛ لذلك يُعدّ المقصود من المتون الصرفية التي تبحث في تصريف الأفعال⁽²⁾.
2. افتتح كتابه بالبسملة والحمدلة والصلاة على النبي محمد وآله وصحبه⁽³⁾.
3. ذكر مقدمة قصيرة بين فيها أنّ اللغة العربية وسيلة إلى العلوم الشرعية، وأنّ أحد أركان علوم اللغة العربية التصريف؛ لأنّه به يصير القليل من الأفعال كثيراً⁽⁴⁾.
4. قسّم كتابه على خمسة موضوعات رئيسة⁽⁵⁾ تشتمل على عدّة مباحث، تناول في الموضوع الأول أبنية الأفعال، وقد بدأه بقوله: «الأفعال على ضربين: أصليّ وذو زيادة»⁽⁶⁾، بحث فيه الثلاثي المجرد، والرباعي المجرد، والملحق بالرباعي، والمزيد على الثلاثي والرباعي.
- ووسم الموضوع الثاني بقوله: «فصل في الوجوه التي اشتدّت الحاجة إلى إخراجها من المصدر»⁽⁷⁾، تناول فيه المصدر، والماضي، وهمزة الوصل، والمضارع، والأمر، والنهي، واسم الفاعل، واسم المفعول، ومبالغة اسم الفاعل.
- في حين كان عنوان الموضوع الثالث: «فصل في تصريف الأفعال الصحيحة»⁽¹⁾، بحث فيه جموع اسم الفاعل، وجموع اسم المفعول، ونونّي التأكيد (الثقيلة والخفيفة)، وحذف همزة (أفعل)، وتصريف (أذكر، وأثقل).

(1) في الأعلام: 127/4 أنّ طاش كبري زاده تركي الأصل، نشأ وتأدب وتفقه في أنقرة، وتنتقل في البلاد التركية مدرّساً للغة والحديث وعلوم العربية.
(2) قال البركوي في تعليقه على قول صاحب المقصود: (فصل في تصريف الأفعال الصحيحة): «لما كان معظم الأبحاث في هذا الباب والمقصود الأصلي تصريف الأفعال... اقتصر عليه هاهنا وإنّ بين في هذا الفصل تصريف الفاعل وغيره». إمعان الأنظار: 39. وقال السبروي معلقاً على قول صاحب المقصود: (الأفعال على ضربين): «... وإثما خصّ الأفعال بالذكر مع أنّ الاسم أيضاً مشتمل على ضربين؛ لقلة البحث عنه في هذا المختصر، وأما الحرف فلا يُبحث عنه في الصرف لعدم تصرّفه». روح الشروح: 9. وقال صاحب المطلوب معلقاً على قول صاحب المقصود: (الأفعال على ضربين): «... وإنما لم يذكر الحروف لعدم تصرّفها، ولم يذكر الأسماء أيضاً مع أنّ لها تصريفاً من التوحيد والتثنية والجمع، والتذكير والتأنيث، والتصغير والنسبة؛ لأنّه أراد بيان حصر الأفعال لا حصر الأسماء». المطلوب: 9.

وقال الحازمي: «... لأنّ بحث كتاب المقصود هو الأفعال وتصريفها وما يلتحق بها، كاسم الفاعل واسم المفعول والصفة المشبهة والمصدر الميمي إلى آخره، هذه تعتبر من الفروع في فن الصرف، والأصل في الفعل؛ لذلك من اتقن الفعل وتصرفاته فقد حاز قصب السبق في فن الصرف». وقال أيضاً: «المقصود هذا مبحثه في تصريف الأفعال وأنواعها المختلفة وما يتعلق بها كاسمي الفاعل والمفعول واسمي الزمان والمكان». شرح نظم المقصود: الشريط الأول.

(3) ينظر: المقصود: 40.

(4) ينظر: نفسه: 40.

(5) رتب صاحب إزالة القيود عن ألفاظ المقصود موضوعات الكتاب ترتيباً حسناً، مما جعله سهل المنال. تنتظر مقدمته: 13.

(6) المقصود: 40.

(7) المقصود: 40، وينظر: إمعان الأنظار: 20، وروح الشروح: 20، والمطلوب: 21.

وأما الموضوع الرابع فقد عنوانه بقوله: «فصل في الفوائد»⁽²⁾، تناول فيه عدة موضوعات هي: تعدّي اللزوم، ولزوم المتعدّي، ومعاني (فاعلٌ وتفاعلٌ)، وتاء الافتعال وقاؤه، وبيان أحرف الزيادة، ومعرفة المتعدي واللازم من الرباعي والخماسي والسداسي، ومعاني همزة (أفعل)، ومعاني سين (استفعل)، وأحرف العلة وموقعها من الفعل، وتعريف الأجوف والناقص واللفيف المقرون والمفروق، والمضاعف والمهموز والصحيح.

وسمّي الموضوع الخامس: «باب المعتلات والمضاعف والمهموز»⁽³⁾، بحث فيه المعتلات وتصريفاتها في الفعل وهي: (الأجوف، والناقص، والمثال، واللفيف المقرون والمفروق)، والمضاعف، والمهموز.

ثم ختم كتابه بقوله: «والحمد لله على التمام»⁽⁴⁾.

5. لم يذكر من الشواهد السماعية إلا آية واحدة فقط⁽⁵⁾، في حين ترددت فيه الأمثلة المصنوعة⁽⁶⁾.

6. تردد في كتابه ذكر القياس، واستعمال العلل والتعليل⁽⁷⁾.

7. خلا الكتاب من ذكر الموارد سواء أكانت أعلاماً أم كتباً.

8. خلا الكتاب من ذكر مسائل الاختلاف.

9. اتسم الكتاب بالإيجاز والاختصار الذي تتصف به المتون.

10. لم يصرح المؤلف باختياراته، ولكن يمكن فهمها واستنباطها من خلال كلامه، مثال ذلك اختياره أنّ المصدر هو أصلٌ في الاشتقاق، وهذا رأي البصريين، في حين يرى الكوفيون أنّ الفعل هو أصل الاشتقاق، ويُفهم هذا من قول المؤلف: «فصلٌ في الوجوه التي اشتدّت الحاجة إلى إخراجها من المصدر»⁽⁸⁾. وذلك واضح في قوله: «إلى إخراجها من المصدر».

11. للمؤلف مصطلحات واستعمالات خاصة في كتابه، كاستعمال مصطلح المعروف⁽⁹⁾ للمبني للفاعل، ومصطلح المجهول⁽¹⁰⁾ للمبني للمفعول.

ومن ذلك عدم تفرقة بين الصحيح والسالم، فهما عنده مترادفان⁽¹¹⁾، والأمر كذلك عند صاحب مراح الأرواح⁽¹²⁾، في حين فرّق بينهما غيره من الصرفيين، إذ يجعلون الصحيح أعمّ من السالم، فهم يرون أنّ أقسام الفعل الصحيح هي: السالم والمهموز والمضعّف، فالسالم عندهم قسم من الصحيح⁽¹³⁾.

ومن الأمثلة على ذلك أيضاً استعماله مصطلح الغابر للدلالة على الفعل المضارع⁽¹⁾، وهذا المصطلح تداوله بعض الصرفيين على قلة كالجرجاني في المفتاح⁽²⁾ والميداني في نزهة الطرف⁽³⁾، وهو غير متداول في المؤلفات النحوية والصرفية إلا في النزر اليسير، ولفظة الغابر من ألفاظ الأضداد⁽⁴⁾ التي يُراد بها الماضي والباقي (المضارع).

(1) المقصود: 41، وينظر: إمعان الأنظار: 39، وروح الشروح: 39، والمطلوب: 39.

(2) المقصود: 43-44، قال السبروي معلقاً على قوله: (فصل في الفوائد): «المتعلقة بالأفعال السابقة، فكان ما ذكره في هذا الفصل تنمّة لما سبق؛ فلذا أخره». روح الشروح: 62.

(3) المقصود: 44-46، وينظر: روح الشروح: 76.

(4) المقصود: 46.

(5) ينظر: نفسه: 44، إذ قال: «وإنّ كان ما قبلها حرفاً ساكناً يجوز تركها على حالها، ويجوز نقل حركتها إلى ما قبلها، مثاله قوله تعالى: {وَسَلِّ الْقُرْآنَ} والاصل: {وَأَسْأَلِ الْقُرْآنَ} [سورة يوسف: من الآية 82]، فقلّبت حركة الهمزة إلى السين، فحذفت الهمزة لسكونها وسكون اللام بعدها، وقد قرئ بإثبات الهمزة وتركها».

(6) ينظر: المقصود: 41، 42، 43.

(7) ينظر: المصدر نفسه: 40، 44، 46.

(8) المصدر نفسه: 40، وينظر: روح الشروح: 20، وإزالة القيود: 32-33.

(9) ينظر: المقصود: 41.

(10) ينظر: المصدر نفسه: 41.

(11) ينظر: المصدر نفسه: 43، 44.

(12) ينظر: مراح الأرواح: 1، إذ قال مصنفه: «اعلم أسعدك الله أنّ الصرّاف يحتاج في معرفة الأوزان إلى سبعة أبواب: (الصحيح، والمضاعف، والمهموز، والمثال، والأجوف، والناقص، واللفيف)». وقال ابن كمال باشا في شرح المراح: 7: «ولعدم الفرق بين الصحيح والسالم عند المصنف عرف الصحيح بقوله: (الصحيح: هو الذي ليس في مقابلة الفاء والعين واللام حرف علة ولا تضعيف ولا همزة)». وينظر: مراح الأرواح: 1.

(13) ينظر: شرح الشافية للرضي: 27/1، وشرح تصريف العزي للفتّازاني: 138، وروح الشروح: 76، والمطلوب: 10، 76.

12. ذهب في بعض المسائل مذهباً مخالفاً لما عليه الجمهور، كحكمه بأن مصدر الفعل الثلاثي سماعي⁽⁵⁾.
13. أخذت على الكتاب عدة مأخذ نبه عليها شراح الكتاب⁽⁶⁾.

المبحث الثالث

عناية العلماء بكتاب المقصود⁽⁷⁾ في الصرف⁽⁸⁾

اعتنى بهذا الكتاب عدد من العلماء عناية فائقة⁽⁹⁾، وقد تنوعت تأليفهم عن هذا الكتاب ما بين شرح⁽¹⁰⁾ وحاشية وتعليق ونظم... وغير ذلك، وسنذكر في هذا الثبوت ما وقفنا عليه مما لحق هذا الكتاب من مؤلفات⁽¹¹⁾، وفيما يأتي سردها، وهي مرتبة بحسب التسلسل الهجائي:

1. إزالة القيود عن ألفاظ المقصود في فن الصرف (مطبوع)، للدكتور عبد الملك عبد الرحمن السعدي (معاصر).
2. إمعان الأنظار على المقصود⁽¹²⁾ (مطبوع)⁽¹³⁾، لزين الدين⁽¹⁴⁾ محمد بن بير علي المعروف ببركلي⁽¹⁵⁾ (ت981هـ)⁽¹⁶⁾.
3. إيضاح متن المقصود والبناء⁽¹⁷⁾ (مخطوط)، لعبد العزيز بن سالم السامرائي (ت1393هـ)⁽¹⁸⁾.
4. تكملة المقصود (مطبوع)⁽¹⁹⁾، مؤلفه مجهول.
5. حواشي على كتاب المقصود (مخطوط ولدينا نسخة منه)⁽²⁰⁾، لمحمد طاهر بن محمد بن بسيم الوديني (ت بعد 1316هـ).
6. الدر المنقود في شرح المقصود (مخطوط ولدينا نسخة منه)⁽²¹⁾، لحسن⁽²²⁾ بن إسماعيل السرماري (ت1040هـ)⁽¹⁾.

- (1) ينظر: المقصود: 40.
- (2) ينظر: المفتاح في الصرف: 53.
- (3) ينظر: نزاهة الطرف: 4.
- (4) ينظر: الأضداد للأصمعي: 58، والأضداد لأبي بكر ابن الأنباري: 129، والأضداد في كلام العرب لأبي الطيب اللغوي: 331-332، والمطلوب: 11.
- (5) ينظر: المقصود: 40، وتتنظر المسألة في هامش التحقيق من هذا الكتاب.
- (6) ينظر: إمعان الأنظار: 40، 73، وروح الشروح: 19، والمطلوب: 21، 38.
- (7) طبع المقصود عدة طبعات، ينظر عنها: معجم المطبوعات: 304/1، والمعجم الشامل للتراث العربي المطبوع: 235/2. وقد طبع بتحقيق الشيخ عبد العزيز بن سالم السامرائي في مطبعة العاني سنة 1957 بعنوان (متن المقصود في فن الصرف)، وحققه الدكتور عبد الله عبد الكريم بجاد حسن باسم المقصود في علم الصرف، نشر مطبعة ومكتبة الأهداف، نقلاً عن الشيخ الحازمي في شرح نظم المقصود: الشريط الأول. ونشر أيضاً بتحقيق وتعليق: أحمد بن إبراهيم بن عبد المولى المغيني بعنوان (بذل المجهود على المقصود)، نشر دار الرضا، مصر، ط1، 2002.
- (8) في بعض المصادر المطبوعة والمخطوطات يُزاد على كلمة (المقصود) عبارة (في التصريف)، وأحياناً (في الصرف)، وأحياناً (في علم الصرف)، وأحياناً (في فن الصرف). ينظر: كشف الظنون: 1806/2، ومعجم المطبوعات: 304/1، وخزانة التراث: 970/1، 298/2، 453، 217/4، 541، 147/56، 244/11... إلخ.
- (9) لأنه كما يُقال: بحسب فائدة الشيء تكون العناية به؛ وذلك لمكانة هذا الكتاب عند أهل العلم وطلبته.
- (10) وهي متفاوتة، فمنها المبسوط، ومنها المتوسط، ومنها المختصر.
- (11) ممن كانت له عناية بجمع ذلك الكتب الآتية: كشف الظنون: 1807/2، وتاريخ الأدب العربي لبروكلمان: 389/9 (نقلاً عن جامع الشروح والحواشي: 1821/3)، ومصادر علم التصريف متوناً وشروحاً وحواشي: 199-200، وجامع الشروح والحواشي: 1820/3-2823، وقد كان أكثرهم جمعاً الأخير منهم، وقد زدنا على ما ذكره عدة مؤلفات تُعرف من خلال الموازنة بين ما جمعه وتَبَيَّنَ هذا.
- (12) هكذا العنوان في المطبوع من الكتاب، وورد في بعض المصادر باسم: إمعان الأنظار شرح المقصود، وإمعان الأنظار في شرح المقصود. ينظر: خزانة التراث: 481/55، وكشف الظنون: 1806/2، 1807، وهدية العارفين: 252/2، والأعلام: 61/6.
- (13) ينظر: معجم المطبوعات: 610/2.
- (14) في بعض المصادر: (محيي الدين)، وفي بعضها: (تقي الدين).
- (15) ويقال له أيضاً: البركوي، والبيركلي، والبركي، ووقع في خزانة التراث: 830/30: (البرغوي).
- (16) ينظر: كشف الظنون: 1806/2، 1807، وهدية العارفين: 252/2، والأعلام: 61/6.
- (17) هو متن بناء الأفعال، ويطلق عليه اختصاراً: (البناء)، وهو مختصر مشهور في تصريف الأفعال، مؤلفه مجهول، ومنهم من ينسبه إلى عبد الله الدنقزي (من علماء القرن التاسع الهجري)، وهو مطبوع وعليه شروح. ينظر: كشف الظنون: 255/1، واكتفاء القنوع: 310-311، ومعجم المطبوعات: 1998/2، ونزاهة الطرف للمجاوي (مقدمة المحقق: 5)، ومقدمة إزالة القيود: 5، ومقدمة المذهب في علم الصرف: 44. ولا بد من الإشارة إلى أن متن البناء المذكور قد نُسب في خزانة التراث إلى علي الدنقزي (ت1038هـ). ينظر: خزانة التراث: 973/1، 295/2، 951، 912/4، 291/5... إلخ ومواضع كثيرة جداً.
- (18) ينظر: تاريخ علماء الفلوجة: 88.
- (19) ينظر: معجم المطبوعات: 304/1، وقد وصف هذا الكتاب بأنه رسالة مطبوعة في الإستانة سنة 1324هـ.
- (20) ذكر مؤلفه أنه فرغ من تحشية الكتاب سنة 1316هـ، ولا بد من الإشارة إلى أن كتاب المقصود وحواشيه هذه موجودة في ضمن كتاب اسمه (مجموعة الصرف)، وهي تحتوي على عدة متون صرفية مشهورة: المراح، والعزّي، والمقصود، والبناء، والأمثلة. وقد اعتمد في تحشيته على المقصود على عدة كتب ذكرها في مقدمة المجموعة: المطلوب، وإمعان الأنظار، وروح الشروح، والمنصود، والشكرية.
- (21) هي نسخة مصورة عن الأصل في مكتبة جامعة الملك سعود قسم المخطوطات برقم 3905، وينظر: جامع الشروح: 1822/3.
- (22) في إيضاح المكنون: 452/1: (حسين) بدل (حسن).

7. روح الشروح على المقصود⁽²⁾ (مطبوع)⁽³⁾، لعيسى أفندي السبروي⁽⁴⁾.
8. سؤال وجواب على كتاب المقصود في الصرف (مخطوط)⁽⁵⁾، لأبي إسحاق عصام الدين إبراهيم بن محمد بن عرب شاه الإسفرايني (ت951هـ)⁽⁶⁾، وهو ما حققناه في هذا العمل.
9. شرح المقصود، لأبي بكر زين الدين محمد بن عبد الرحمن⁽⁷⁾ بن أبي بكر العيني (ت893هـ)⁽⁸⁾.
10. شرح المقصود (مخطوط)⁽⁹⁾، لأبي العباس شهاب الدين أحمد بن عماد الأقفهسي (ت808هـ)⁽¹⁰⁾.
11. شرح المقصود في التصريف (مخطوط ولدينا نسخة منه)⁽¹¹⁾، لأبي عبد الله شمس الدين محمد بن خليل بن دانيال الخزاعي الحكيم الموصل (ت710هـ)⁽¹²⁾.
12. شرح المقصود، لأبي المنتهى شهاب الدين أحمد بن محمد المغنيساوي (ت نحو 1090هـ)، بالتركي⁽¹³⁾.
13. شرح المقصود (مخطوط)⁽¹⁴⁾، لشمس الدين أحمد بن عبد الله الشهير بديققوز (ت نحو 860هـ)⁽¹⁵⁾.
14. شرح المقصود (مطبوع)⁽¹⁶⁾، لعمر بن عسكر الحموي (ت بعد 1009هـ)⁽¹⁷⁾.
15. شرح المقصود، لمحمد بن القاضي عوض الباليكسري المعروف بثنائي (ت نحو 974هـ)⁽¹⁸⁾.

- (1) ينظر: كشف الظنون: 1807/2، وهدية العارفين: 292/1، وإيضاح المكنون: 452/1، ومعجم المؤلفين: 207/3. وذكر صاحب هدية العارفين هذه الترجمة مرتين: أولاً كما تقدم أنفاً، والمرة الأخرى بلفظ: (حسين بن حسن بن إسماعيل السرماري). ينظر: هدية العارفين: 322/1، وهما واحد.
- (2) هكذا العنوان في المطبوع من الكتاب، وفي إيضاح المكنون: 586/1: «روح الشروح في شرح المقصود من علم الصرف»، وقد ذكر المؤلف عنوان الكتاب في مقدمته فقال: «وسمّيته بروح الشروح» من غير زيادات. روح الشروح: 2، وورد أيضاً هذا الاسم على صفحة إحدى نسخ روح الشروح المخطوطة التابعة لمعهد دراسات الثقافة الشرقية في جامعة طوكيو. ويبدو أن هذا هو العنوان الصحيح الذي ثبته المؤلف.
- (3) أحال صاحب جامع الشروح والحواشي 1822/3 هذا الكتاب على فهرس كوبريلي: 294/3. ثم ذكر مخطوطات الكتاب ولم يشر إلى أنه مطبوع. فهل هذان الكتابان واحد أو ماذا؟ والظاهر أنهما واحد؛ لأنه ذكر من أول مقدمة المخطوط كلاماً هو نفسه موجود في المطبوع.
- (4) في معجم المطبوعات: 610/1، 1402/2: (السبروي) بالياء المثناة من تحت، على حين ورد في إيضاح المكنون: 586/1 وغيره ممن نقل عنه بالياء الموحدة. وتجدر الإشارة إلى أن صاحب روح الشروح هذا قد ورد في اسمه ولقبه اختلافات بين أصحاب الفهارس والترجمة، ففي هدية العارفين: 267/12 ورد باسم: «محمد بن مصطفى التيره وي... المعروف بالعيشي»، ومثله في معجم المؤلفين: 25/12، وذكره في معجم المؤلفين في موضع آخر: 143/9 بلفظ (التبروي)، وذكره في موضع 110/11 ولم يذكر له هذه النسبة، إن صنيع صاحب معجم المؤلفين يشعر بأن هذه الأسماء لثلاثة أشخاص، ولكنه في الواقع واحد فقط. وذكر صاحب جامع الشروح: 1822/3 اسم المؤلف على النحو الآتي: «محمد أفندي العيشي التبروي المتوفى سنة (1061هـ)» في أثناء كلامه على كتاب روح الشروح. ولا بد من التنبيه على أن إسماعيل باشا البغدادي وعمر رضا كحالة عندما ترجما له لم يذكرنا روح الشروح في ضمن مؤلفاته. ولكن يبقى السؤال: لماذا هذا الاختلاف في اسم المؤلف؟ فهل دخل التحريف واحداً منها؟ لا دليل عندنا على ذلك الآن. وقد اطلعنا على ثلاث نسخ مخطوطة من كتاب روح الشروح نسختان منها في جامعة الملك سعود، والثالثة في معهد دراسات الثقافة الشرقية بجامعة طوكيو، ولم ننف فيها على اسم المؤلف، لا في صفحة العنوان ولا في مقدمة الكتاب.
- (5) سيأتي الحديث عنه لاحقاً.
- (6) ينظر: شذرات الذهب: 291/8، وهدية العارفين: 26/1، وسيأتي الحديث عنه في مبحث مفرد.
- (7) في بعض المصادر: (عبد الله) بدل (عبد الرحمن).
- (8) ينظر: كشف الظنون: 1807/2، وهدية العارفين: 215/2، والأعلام: 300/3، ومعجم المؤلفين: 137/10.
- (9) ينظر: فهرس المخطوطات العربية في مكتبة الأوقاف العامة في بغداد: 381/3 برقم (5800).
- (10) ينظر: الضوء اللامع: 47/2، والأعلام: 184/1.
- (11) هي نسخة مصورة عن الأصل في مكتبة الملك عبد العزيز العامة. وينظر: خزانة التراث: 383/11، 104/107.
- (12) ينظر: كشف الظنون: 1807/2، وهدية العارفين: 141/2، والأعلام: 120/6، ومعجم المؤلفين: 295/9.
- (13) ينظر: كشف الظنون: 1807/2، وهدية العارفين: 162/1، والأعلام: 234/1، ومعجم المؤلفين: 159/2.
- (14) ينظر: جامع الشروح: 1820/3. وذكر صاحب جامع الشروح والحواشي: 1820/3 هنا بعد كتاب ديكقوز كتاب عنقود الزواهر في نظم الجواهر لعلاء الدين علي بن محمد القوشجي (ت879هـ) على أنه من المؤلفات التي تتعلق بالمقصود، وهذا وهم، فكتاب القوشجي كتاب مفرد لا علاقة له بكتاب المقصود، ومراجعة كتاب القوشجي تدل على ذلك، فالكتاب مطبوع بتحقيق ودراسة الدكتور أحمد عفيفي، وهو مطبوع في مطبعة دار الكتب المصرية بالقاهرة في سنة 2001.
- ومما يدل على هذا الوهم أيضاً أن صاحب جامع الشروح ذكر عنقود الزواهر في حرف العين: 1203/2، 1239 على أنه كتاب مفرد، وذكر له شرحاً لعبد الرحيم بن يوسف المنتشوي المعروف بمفتي زاده (ت1252هـ)، وهذا الشرح ذكره أيضاً بعد ذكر عنقود الزواهر مع المقصود.
- ولعل سبب هذا الوهم هو اشتباه هذا الكتاب بكتاب بدر الدين محمود بن إسرائيل الذي سيأتي ذكره برقم (18).
- (15) ينظر: الشقائق النعمانية: 131/1، وكشف الظنون: 39/1، 1650/2، 1807، وأسماء الكتب المتمم: 154/1، وهدية العارفين: 131/1، ومعجم المطبوعات: 906/2، ومعجم المؤلفين: 220/1.
- (16) ينظر: معجم المطبوعات: 1380/2، وورد في صفحة عنوان المطبوع: (هذا شرح العلامة الفاضل والفهامة الكامل من هو لدقائق أسرار العلوم يحوي الشيخ عمر بن عسكر الحموي على متن المقصود الذي لأسرار علم التصريف مقصود بالتام والكمال).
- (17) ينظر: معجم المؤلفين: 296/7، وخزانة التراث: 114/107.
- (18) ينظر: كشف الظنون: 1807/2، وهدية العارفين: 249/2، وجامع الشروح: 1821/3.

16. شرح المقصود، لمحمد بن محمد الصوبجي الآبديني (ت1161هـ)⁽¹⁾.
17. ضياء القلوب وتووير المقصود (مخطوط)⁽²⁾، مؤلفه مجهول⁽³⁾.
18. عنقود الجواهر⁽⁴⁾ في شرح كتاب المقصود (مخطوط)⁽⁵⁾، لبدر الدين محمود⁽⁶⁾ بن إسرائيل بن عبد العزيز المعروف بابن قاضي سماونة (ت823هـ)⁽⁷⁾.
19. فتح الودود على متن المقصود، لمحمد بن مبارك بن علي حبليل⁽⁸⁾ [أو جليل⁽⁹⁾]⁽¹⁰⁾.
20. فتح الودود شرح المقصود (مطبوع)، للمختار بن أحمد الكنتي (ت1226هـ)⁽¹¹⁾.
21. كتاب الشكرية (مخطوط)⁽¹²⁾، لأحمد بن حماد (ت بعد 894هـ).
22. اللؤلؤ المنصود نظم متن المقصود⁽¹³⁾ (مطبوع)، لأبي محمد أحمد جابر جبران (ت بعد 1389هـ)، ولهذا النظم شرح للمؤلف نفسه اسمه: فتح الودود شرح اللؤلؤ المنصود نظم متن المقصود (مطبوع)⁽¹⁴⁾.
23. اللباب، لإبراهيم بن رسول، وهو شرح ممزوج أكبر من المطلوب⁽¹⁵⁾ كما في كشف الظنون⁽¹⁶⁾.
24. المرصود شرح المقصود (مخطوط)⁽¹⁷⁾، مؤلفه مجهول.
25. المسعود شرح المقصود (مخطوط)⁽¹⁸⁾، لحسين بن إبراهيم بن حمزة بن خليل الأولي.
26. المضبوط⁽¹⁹⁾ (مخطوط ولدينا نسخة منه)⁽²⁰⁾، ليوسف بن عبد الملك المعروف بقره سنان (ت852هـ)⁽²¹⁾، وذكر المؤلف في هذا الكتاب أنه فرغ من كتابته سنة 839 من الهجرة⁽²²⁾.

- (1) ينظر: هدية العارفين: 327/2، ومعجم المؤلفين: 226/11.
- (2) ينظر: خزانة التراث: 834/17، 421/20، 717/54، وجامع الشروح: 1821/3.
- (3) ينظر: تاريخ الأدب العربي لبروكلمان: 289/9، وفيه: «أحمد بن محمد المفرد المتوفى سنة 912هـ» نقلاً عن جامع الشروح والحواشي: 1821/3.
- (4) في بعض المصادر: (عنقود) بدل (عنقود)، وفي بعضها: (العقود في شرح المقصود في التصريف)، وفي بعضها: (جواهر العقود في شرح المقصود).
- ينظر: الشقائق النعمانية: 34/1، وكشف الظنون: 1807/2، وأسماء الكتب المتمم لكشف الظنون: 93/1، 129، 206، وهدية العارفين: 410/2، والأعلام: 166/7، ومعجم المؤلفين: 152/12، وجامع الشروح والحواشي: 1820/3.
- (5) ينظر: جامع الشروح: 1820/3.
- (6) في الشقائق النعمانية: 34/1: (محمد) بدل (محمود).
- (7) ينظر: الشقائق النعمانية: 34/1، وكشف الظنون: 1807/2، وهدية العارفين: 410/2، والأعلام: 166/7، ومعجم المؤلفين: 152/12.
- (8) هكذا اسمه في خزانة التراث: 299/99.
- (9) هكذا اسمه في المصدر نفسه: 142/105.
- (10) تكرر هذا الاسم في خزانة التراث مرتين أخريين، فقد ذكر في 560/87 باسم (محمد بن مبارك بن علي الكدسي ت1164هـ)، وجاء ذكره بعد ذكر كتابه (مرشد الأولاد والكهول على ما بُني من الحروف والأسماء والفصول)، وورد ذكره أيضاً مرة أخرى عندما ذكر له كتاب (كنز العربية في حل ألفاظ الأجرومية). خزانة التراث: 75/72، وورد ذكره أيضاً في 148/105 من خزانة التراث باسم (الكوسي). ولا بُدَّ من الإشارة إلى أن كتاب كنز العربية المشار إليه آنفاً ورد في فهرس مخطوطات القرويين منسوباً إلى أبي عبد الله محمد بن مبارك بن علي السوسي الرسموكي (الكوسي). فهل هذه الأسماء كلها ذات واحدة أو ماذا؟ إنَّ هذا يحتاج إلى تحقيق وتنتج للوصول إلى نتيجة.
- (11) ينظر: جامع الشروح: 1822/3. ويبدو أن صاحب جامع الشروح وأهم في اسم الكتاب وموضوعه، فقد حاولنا العثور على هذا العنوان فلم نفلح، ولكننا وقفنا على عنوان مقارب للمؤلف نفسه، وهو كتاب (فتح الودود شرح المقصود والممدود)، بتحقيق: مأمون محمد أحمد، وموضوعه: شرح تحفة الودود في المقصود والممدود لابن مالك الطائي، لذا نرى أن هذا الكتاب ليس شرحاً للمقصود.
- (12) ينظر: جامع الشروح والحواشي: 1821/3.
- (13) أرجوزة نظم بها المقصود في الصرف ثم شرح أرجوزته.
- (14) ذكر المؤلف أنه انتهى منه سنة 1389هـ.
- (15) سياتي ذكره برقم (27).
- (16) ينظر: كشف الظنون: 1807/2.
- (17) ينظر: جامع الشروح: 1821/3.
- (18) ينظر: جامع الشروح: 1822/3، وينظر أيضاً: إيضاح المكنون: 479/2.
- (19) في النسخة التي بين أيدينا ذكر المؤلف أنه كتب هذه الحواشي على المختصر المسمى بالمقصود بدلائل مضبوطة سماها بالمضبوط. وسُمي في بعض المصادر: المضبوط حاشية على المقصود، وفي بعضها: المضبوط في شرح المقصود، وفي بعضها: المضبوط على المقصود، وتسميات أخرى قريبة من هذه. ينظر: كشف الظنون: 1807/2، 1021، وهدية العارفين: 560/2، والأعلام: 241/8، وخزانة التراث: 125/33، 121/61، 672/80.
- (20) وهي نسخة محفوظة في مكتبة الملك عبد الله بن عبد العزيز الجامعية / قسم المخطوطات بجامعة أم القرى، وينظر: خزانة التراث: 125/33، 121/61، 672/80.
- (21) ينظر: كشف الظنون: 1807/2، 1021، وهدية العارفين: 560/2، والأعلام: 241/8.
- (22) ينظر: المضبوط: 1/و.

27. المطلوب بشرح المقصود في التصريف⁽¹⁾ (مطبوع)⁽²⁾، مؤلفه مجهول⁽³⁾.
 28. المطلوب شرح المقصود، لمحمد بن سعيد الخادمي⁽⁴⁾.
 29. منحة المعبود على متن المقصود⁽⁵⁾ (مخطوط ولدينا نسخة منه)، لمحمد سعيد بن حمزة المنقار الميداني (ت بعد 1271هـ).
 30. المنصود شرح المقصود، لمصطفى بن محمد أمين⁽⁶⁾ الكره سوني (ت1313هـ)⁽⁷⁾.
 31. المنقود شرح المقصود⁽⁸⁾، لمحمد بن جعفر الأماسي (ت بعد 1051هـ)⁽⁹⁾.
 32. نظم⁽¹⁰⁾ المقصود في الصرف (مطبوع)⁽¹¹⁾، لأحمد بن عبد الرحيم الطهطاوي (ت1302هـ)⁽¹²⁾.
- ولهذا النظم ثلاثة شروح:

أ. حل المعقود من نظم المقصود (مطبوع)⁽¹³⁾، لأبي عبد الله محمد بن أحمد بن محمد عُلَيْش (ت1299هـ)⁽¹⁴⁾.

ب. شرح نظم المقصود، للشيخ أحمد بن عمر الحازمي، وهو معاصر، وأصل هذا الكتاب تسجيلات صوتية بصوت الشيخ الحازمي، ثم طبع طلابه كلامه على برنامج الطباعة المعروف (مايكروسوفت ويرد)، وهو مثبت في موسوعة المكتبة الشاملة.

ت. عون المعبود في شرح نظم المقصود في الصرف في شرح نظم المقصود في الصرف، لأبي عبد الرحمن إبراهيم بن محمد الفقيه القادمي السريحي اليميني، وهو معاصر، وكتابه مطبوع.

33. نظم المقصود في الصرف⁽¹⁵⁾ (مطبوع)، لعبد الله بن محمد بن جرجيس النعمة (ت1369هـ)⁽¹⁶⁾.

34. وجدان المقصود عن قول صاحب المقصود⁽¹⁷⁾، لمصطفى بن مصطفى الصارياري الميخاليجي (ت1300هـ).

- (1) هكذا العنوان في المطبوع من الكتاب، وورد في بعض المصادر باسم (المطلوب شرح المقصود).
- (2) ينظر: معجم المطبوعات: 304/1.
- (3) ينظر: كشف الظنون: 1807/2، وورد في خزانة التراث: 685/17 ما يأتي: «المطلوب شرح المقصود، أحمد بن محمد، ابن المفرط (ت912هـ) القرن العاشر، اسم الشهرة: ابن المفرط». فهل هو مؤلفه أو ناسخه؟ أو ماذا؟ إن هذا يحتاج إلى مزيد بحث، وهذا ما لا يتاح لنا الآن لأننا لم نقف إلا على نسخة واحدة هي نسخة مكتبة جامعة الملك سعود برقم (6908ف)، ولم يُذكر فيها اسم المؤلف ولا اسم الناسخ، فلم نقف على حقيقة ما ذكر في خزانة التراث. وينظر: تاريخ الأدب العربي لبروكلمان: 289/9، إذ فيه: «أحمد بن محمد المفرط المتوفى سنة 912هـ» نقلاً عن جامع الشروح والحواشي: 1821/3.
- (4) هكذا ورد في خزانة التراث: 711/22. وذكرت المصادر أن هناك سعيد بن محمد بن مصطفى بن عثمان الخادمي (ت1213هـ). ينظر: هدية العارفين: 393/1، وإيضاح المكنون: 54/2، 679، ومعجم المؤلفين: 331/4، ولم يذكروا له هذا الكتاب. وقد ذكرنا هذا العنوان آنفاً على أن مؤلفه مجهول، فهل هما كتاب واحد مؤلفه الخادمي؟ أو هما كتابان؟ يحتاج إثبات ذلك إلى أدلة، وقد اطلعنا على نسخة مخطوطة من المطلوب من جامعة الملك سعود فلم نظفر ببغيتنا، إلا أن صفحة العنوان تكرر فيها اسم ملا مصطفى، ولا ندري أ هو ناسخ الكتاب أم مؤلفه.
- (5) ذكر مؤلفه أنه كان الفراغ من تسويده سنة 1271هـ. ولم يذكره أصحاب الفهارس في ضمن شروح المقصود.
- (6) في جامع الشروح: 1822/3: (أمير).
- (7) ينظر: هدية العارفين: 461/2، وفيها: (صدقي الرومي)، وينظر: معجم المؤلفين: 276/12، وفيه: (مصطفى صدقي).
- (8) ينظر: كشف الظنون: 1806/2، وهدية العارفين: 280/2، وورد في خزانة التراث: 538/8 ما يأتي: «المنقود في شرح المقصود، مجهول المؤلف»، قلنا: لعله للأماسي، والوقوف على النسخة الخطية للكتاب يكشف عن ذلك.
- (9) ينظر: كشف الظنون: 1807/2، وهدية العارفين: 280/2، وإيضاح المكنون: 129/1، ومعجم المؤلفين: 151/9. وقد ورد ذكر الأماسي في هدية العارفين: 347/1 مرة أخرى على النحو الآتي: «الأماسي خضر بن محمد الأماسي (ت1100هـ)، وقيل: (1086هـ)، له شرح المقصود في التصريف، وأنبوب البلاغة»، ثم نقل كلام صاحب كشف الظنون: 1807/2 في محمد بن جعفر الأماسي الذي ذكرناه في المتن، فالظاهر أنه خلط بين هذين فجعلهما اثنين. وقد ذكر صاحب الأعلام: 307/2، وصاحب معجم المؤلفين: 102/4، خضر بن محمد الأماسي، ولم يذكرا له كتاباً في الصرف.
- (10) هي منظومة تعليمية تُظَم بها المقصود في الصرف.
- (11) معجم المطبوعات: 373/1.
- (12) ينظر: هدية العارفين: 190/1، ومعجم المؤلفين: 271/1.
- (13) ينظر: معجم المطبوعات: 1373/2.
- (14) ينظر: هدية العارفين: 383/2، وإيضاح المكنون: 418/1، والأعلام: 19/6.
- (15) هو منظومة أخرى للمقصود.
- (16) ينظر: الأعلام: 135/4.
- (17) ينظر: هدية العارفين: 459/2، ومعجم المؤلفين: 287/12.

الفصل الثاني

تعريف بالإسفرانيّ ويكتابه سؤال وجواب على كتاب المقصود في الصرف

المبحث الأول

تعريف موجز بعصام الدين الإسفراني

نظرًا إلى كثرة ما كتبه الباحثون عن الإسفراني؛ لذلك نكتفي بذكر موجزٍ شديد عن سيرته نُجملُها بهذه السطور على النحو الآتي:
أولاً: اسمه ولقبه وكنيته ونسبه: هو أبو إسحاق إبراهيم بن محمد بن عرب شاه الإسفراني الملقب بعصام الدين، ويُلقب أيضًا بالعصام، وبالعصام بلا (أل)⁽¹⁾.

ثانيًا: ولادته: وُلِدَ في إسفران⁽²⁾ من قرى خراسان في سنة (879) من الهجرة، فنشأ وترعرع بها وتعلّم واشتهر⁽³⁾.

ثالثًا: شيوخه: ذكرت المصادر أنه تلمذ على يد نور الدين أبي البركات عبد الرحمن بن أحمد بن محمد الشيرازي المشهور بالجامي⁽⁴⁾، ولزم مجالسه واستقى من نبعه حتى توفي الجامي سنة (898) من الهجرة⁽⁵⁾.

رابعًا: تلاميذه: لم تصرّح لنا المصادر التي ترجمت له إلا باسم واحد من تلاميذه، وهو أبو الفتح الشريفي الأمير محمد أبو الفتح المدعو بتاج السعدي الأردبيلي حفيد السيد الشريف الجرجاني⁽⁶⁾ المتوفى بأردبيل سنة (976) من الهجرة⁽⁷⁾.

خامسًا: مؤلفاته: قال ابن العماد الحنبلي: «له التصانيف الحسنة النافعة في كل فن»⁽⁸⁾، وقد أحصى مؤلفاته عددٌ من الباحثين⁽⁹⁾، وهي ما بين مطبوع ومخطوط ومفقود، وسنذكر بعضًا من مؤلفاته المطبوعة:

1. الأطول في شرح تلخيص المفتاح للقزويني، وهو في علوم البلاغة.

2. حاشية على شرح الشافية لعبد الله نقره كار (ت776هـ)، مطبوعة بهامش شرح نقره كار على شافية ابن الحاجب.

3. شرح الفريد في النحو، والفريد في النحو له أيضًا.

4. ميزان الأدب في لسان العرب، وهو في الصرف والنحو والبلاغة.

سادسًا: وفاته: زار الإسفراني في أواخر عمره سمرقند، وكانت وفاته بها في سنة (951) من الهجرة⁽¹⁰⁾، رحمه الله وأسكنه فسيح جناته.

سابعًا: ثناء العلماء عليه: تعددت كلمات الثناء على هذا العالم الجليل، نكتفي بما ذكره ابن العماد الحنبلي - رحمه الله - إذ قال: «... وهو من بيت علم، ونشأ هو طالبًا العلم، فحصل وبرع وفاق أقرانه وصار مشارًا إليه بالبنان، وكان بحرًا في العلوم، له التصانيف الحسنة النافعة في كل فن...»⁽¹¹⁾.

(1) تنتظر ترجمته في: شذرات الذهب: 288/8، وهديّة العارفين: 26/1، والأعلام: 66/1، ومعجم المؤلفين: 101/1، ومقدمة محقق شرح الفريد: 21، ومقدمة محقق ميزان الأدب (رسالة ماجستير): 2، واستدراكات العصام (رسالة ماجستير): 17.

(2) اختلفوا في ضبطها إلى أقوال تُنظر في: الأنساب: 100/1، ومعجم البلدان: 177/1، وتاج العروس: (سفرن) 97/35.

(3) تنتظر: مقدمة محقق شرح الفريد: 21، ومقدمة محقق ميزان الأدب: 3، واستدراكات العصام: 19.

(4) تنتظر ترجمته في: شذرات الذهب: 543/9، والأعلام: 296/3.

(5) ينظر: استدراكات العصام: 20، 21.

(6) هو أبو الحسن علي بن محمد بن علي الجرجاني (ت816هـ). تنتظر ترجمته في: الضوء اللامع: 348/5، والأعلام: 7/5.

(7) ينظر: مقدمة محقق ميزان الأدب: 7، واستدراكات العصام: 21.

(8) شذرات الذهب: 288/8.

(9) ينظر: هديّة العارفين: 26/1، ومعجم المطبوعات: 1330/2، والمعجم الشامل: 65-64/1، ومقدمة محقق ميزان الأدب: 8، والكتب المذكورة في أول المبحث.

(10) ينظر: شذرات الذهب: 288/8، ومعجم المؤلفين: 101/1، واستدراكات العصام: 24.

(11) شذرات الذهب: 288/8.

المبحث الثاني

منهج عصام الدين الإسفراني في كتابه (سؤال وجواب على كتاب المقصود في الصرف)

لم يصرح المؤلف في مقدمة كتابه بمنهجه الذي اختطه والطريقة التي سلكها في تأليف الكتاب، ولكن من خلال دراسة الكتاب استطعنا رصد بعض الملامح البارزة لمنهجه، وبيان ذلك على النحو الآتي:

1. افتتح المؤلف كتابه بالبسملة، وبعبارة (وبه نستعين)، ثم بمقدمة قصيرة حمّد الله تعالى فيها وصلى على النبي محمد وآله وصحبه⁽¹⁾.
2. سلك المؤلف طريقة السؤال والجواب في تأليف الكتاب⁽²⁾.
3. بلغ عدد الأسئلة ستة وأربعين ومئة بحسب ما كُتب على ورقة العنوان من نسخة (ظ)⁽³⁾.
4. اتبع المؤلف أسلوب الفنقلة⁽⁴⁾ في طرح أسئلة الكتاب وأجوبته، ومن أمثلة ذلك قوله: «فإن قلت: لم قدم الثلاثي على الرباعي؟ قلت: لأنّ الثلاثي مقدّم طبعاً، وقدمه المصنف وضعاً ليوافقه»⁽⁵⁾.
5. التزم المؤلف الترتيب الذي وضعه صاحب المقصود ولم يحدّ عنه، كما أنه حافظ على عبارته ولم يغيّرها.
6. اعتاد المؤلف في كتابه إيراد جزء يسير من كلام صاحب المقصود ثم يطرح سؤالاً حوله ثم يجيب عنه، ويقدم لفظة (قوله) على نص صاحب المقصود، ومن أمثلة ذلك قوله: «قوله: (الأفعال على ضربين). إن قلت: لم لم يذكر الأسماء والحروف؟ قلت: قلّة تصرفها، ولعدمه»⁽⁶⁾. ويتصدر السؤال المطروح في أغلب الأحيان لفظة (لم) كما في النص السابق.
7. اتسم الكتاب بالاختصار في السؤال وفي الجواب، مثال ذلك قوله: «فإن قلت: لم قدم الخامس على السادس مع كسر عين ماضيه؟ قلت: نظراً إلى أنّ الضمّ فوق وأقوى»⁽⁷⁾.
8. خلا الكتاب من التصريح بأسماء العلماء إلا في موضع واحد ذكر فيه يونس بن حبيب⁽⁸⁾، وقد ورد في مواضع من الكتاب النقل بطريق الإبهام ك (بعضهم)، و (قليل)⁽⁹⁾، وسبب ذلك فيما يبدو طبيعة الكتاب المتمسكة بالاختصار.
9. خلا الكتاب من ذكر أسماء الكتب.
10. خلا الكتاب من ذكر الشواهد إلا آية واحدة⁽¹⁰⁾ تابع في ذكرها صاحب المقصود، وكذلك ذكر مثلاً⁽¹¹⁾ واحداً، ولم يكن ذكره من أجل الاحتجاج لمسألة لغوية.
11. خلا الكتاب من ذكر مسائل الاختلاف صراحةً إلا في موضع واحد⁽¹²⁾، مع أنه لا يخلو من اختيارات في مسائل خلافية، ولكنه لم يذكر إلا الرأي المختار فقط، ومن أمثلة ذلك قوله: «إن قلت: لم قدم المصدر على غيره؟ قلت: لأصالته على المذهب الأصح»⁽¹³⁾.
12. ميل المؤلف إلى الدفاع عن عبارة صاحب المقصود وتوجيهها والدفاع عنها ولو كانت ضعيفة أو منتقدة⁽¹⁴⁾.

(1) ينظر: سؤال وجواب على كتاب المقصود: 37.

(2) تأليف الكتب على طريقة السؤال والجواب ليست قليلة في تراثنا، وهي شائعة في مختلف العلوم، ومن فوائدها التشويق لكمال الانتفاع بهذه الكتب. تنظر أمثلة من هذه المؤلفات في: كشف الظنون: 11/1، 91، وإيضاح المكنون: 26/1، 83.

(3) أما على وفق حسابنا فبلغ عدد الأسئلة ثمانية وخمسين ومئة.

(4) الفنقلة: هي كلمة منحوتة من عبارة (فإن قيل)، أو (فإن قلت)... إلخ.

(5) سؤال وجواب على كتاب المقصود: 42.

(6) المصدر نفسه: 42.

(7) سؤال وجواب على كتاب المقصود: 46.

(8) ينظر: المصدر نفسه: 67.

(9) ينظر: المصدر نفسه: 39، 44.

(10) هي قوله تعالى: {وَأَسْأَلُ الْقُرْآنَ} [سورة يوسف: من الآية: 82]، وينظر: المصدر نفسه: 95، والتعليق عليه في الحاشية.

(11) هو (ثبت العرش ثم انقش). ينظر: المصدر نفسه: 88.

(12) ينظر: المصدر نفسه: 67.

(13) المصدر نفسه: 49.

(14) ينظر: المصدر نفسه: 41، 74.

13. اهتم المؤلف بالتعليل والعلل والقياس⁽¹⁾.
14. الإحالة على مواضع سابقة في الكتاب، كقوله: «الجواب ما مرَّ»⁽²⁾.

الفصل الثالث

مخطوطات الكتاب ومنهج التحقيق

المبحث الأول

عنوان الكتاب وتوثيق نسبه إلى المؤلف

لم يصرح المؤلف في مقدمة كتابه باسمه⁽³⁾، وكذلك لم يذكر ذلك على ورقة العنوان إلا في نسخة واحدة من نسخ الكتاب الخمس⁽⁴⁾ التي حصلنا عليها، وهي النسخة المرموز لها بالحرف (ل)؛ لذلك تعد هذه النسخة هي السبيل الوحيد لتعيين اسم الكتاب، وقد كُتب على صفحة العنوان من هذه النسخة العبارات الآتية:

1. كتاب سؤال على المقصود.
 2. هذه⁽⁵⁾ رسالة مشتملة على المقصود بتمامها سؤالاً وجواباً، لصاحبه ومالكه علي بن عثمان الأنطاكي⁽⁶⁾ المحتاج إلى مغفرة ربه الباقي عُفي عنه أمين يا معين.
 3. ومجموع السؤال ستة وأربعون⁽⁷⁾ ومئة.
 4. هذه⁽⁸⁾ رسالة مشتملة على سؤال وجواب لمؤلفه.
- فهذا كل ما ورد عن اسم الكتاب، ونظرًا إلى أنَّ هذه العناوين ليست دقيقة في الكشف عن مضمون الكتاب، لذا نقترح أن يكون عنوان الكتاب واحدًا من العناوين الآتين، وذلك من خلال الجمع بين ما تقدم من العبارات على النحو الآتي:
1. رسالة مشتملة على سؤال وجواب على كتاب المقصود في الصرف.
 2. سؤال وجواب على كتاب المقصود في الصرف.
- والعنوان الثاني هو المختار؛ لأنه أكثر اختصارًا.
- وأما اسم المؤلف فهو أيضًا لم يُصرَّح بذكره إلا في نسخة واحدة من النسخ الخمس، وهي النسخة المرموز لها بالحرف (م)، إذ كُتب على ورقة (1/و) منها ما يأتي: «هذا كتاب عصام الدين على المقصود الشريف».
- ومن أشهر الملقبين بعصام الدين في مجال التأليف في تاريخنا القديم هو أبو إسحاق عصام الدين إبراهيم بن محمد بن عرب شاه الإسفرايني المتوفى سنة (951) من الهجرة⁽⁹⁾.

(1) ينظر: المصدر نفسه: 42، 52، 63.

(2) المصدر نفسه: 82، وينظر: 85.

(3) بعد البحث المتكرر في كثير من المصادر والمراجع عن اسم الكتاب ونسبه لم نطفر بشيء من ذلك؛ لذلك اعتمدنا على ما كُتب في هاتين النسختين في إثبات ذلك.

(4) لعل خلو هذه النسخ من العنوان يدل على أنَّ المؤلف لم يطلق على كتابه اسمًا خاصًا وأنَّ هذا من عمل النساخ.

(5) في الأصل: (هذا).

(6) لم نجد له ترجمة فيما رجعنا إليه من مصادر.

(7) في الأصل: (وأربعين).

(8) في الأصل: (هذا).

(9) لا بد من التنبيه على أنَّ هناك أعلامًا آخرين لقبوا بعصام الدين غير إبراهيم بن محمد، ولكن لم يُذكر في مؤلفاتهم شيء من كتب الصرف، بخلاف إبراهيم بن محمد فله عدة مؤلفات في الصرف، وكذلك الاهتمام بالتعليل والعلل هو من أسلوب إبراهيم بن محمد في مؤلفاته. ينظر عن الأعلام الذين لقبوا بعصام الدين: الأعلام للزركلي: 211/4، 325، 257/1.

المبحث الثاني

وصف النسخ المعتمدة في التحقيق

لا بد من الإشارة بدءاً إلى أنّ بين نسخ الكتاب اختلافات كثيرة، ويلزم مع هذا الاختلاف اختيار اللفظ المناسب وإخراج النص كما أراده المؤلف، ويدعو في الوقت نفسه إلى قراءة النسخ جميعاً، فالنسخ يكمل بعضها بعضاً، وقد اعتمدنا في تحقيق كتاب (سؤال وجواب على كتاب المقصود في الصرف) على خمس نسخ هذا وصفيها:

1. نسخة (ج) وهي الأصل: هي نسخة مصورة في مركز جمعة الماجد للثقافة والتراث برقم (4) عن دار الكتب الوطنية في الجزائر برقم (41).

وتمتاز هذه النسخة بأنها أجود من النسخ الباقية؛ لأنها نسخة تامة لا سقط فيها إلا في مواضع قليلة جداً قياساً على النسخ الأخرى، كُتبت بخط النسخ، وهو واضح ومقروء، وخلت كلماتها من الضبط والشكل.

تقع هذه النسخة في (10) عشر ورقات في ضمن مجموع تبدأ بالرقم (60) وتنتهي برقم (69)، وتحتوي كل صفحة على (16) ستة عشر سطراً، وكُتبت على حواشي الورقتين الأولى والثانية عدة تعليقات.

بدأت هذه النسخة بالبسملة وبعبارة (وبه نستعين)، ثم مقدمة قصيرة أولها: «الحمد لله الذي جعلنا ما صدق عليه الإنسان...»، وخُتمت بعبارة: «تم الكتاب بعون الملك الوهاب الرزاق».

ومما يلاحظ أنّ النسخة قد خلت من ذكر اسم ناسخها وتاريخ نسخها.

2. نسخة (ب): هي نسخة مصورة في مركز جمعة الماجد للثقافة والتراث برقم (246955) عن مكتبة جامعة برنستون الأمريكية للمخطوطات الإسلامية برقم (3726).

تتصف هذه النسخة بأن خطها صغير وفيها سقط حاصل من انتقال النظر أو غير ذلك في مواضع كثيرة، أصاب النصف الأعلى من الصفحة الثانية منها سواد طمس أغلب الكلمات فيه.

تميزت هذه النسخة بوجود اسم المؤلف على الصفحة الأولى منها، فهي مصدرة بعبارة (هذا كتاب عصام الدين على المقصود الشريف)، وهي النسخة الوحيدة التي ثبت عليها اسم المؤلف.

تقع هذه النسخة في (8) ثماني أوراق في ضمن مجموع، وهي في أول المجموع، وتتضمن كل صفحة (17) سبعة عشر سطراً، وكُتبت بخط الرقعة، التزم الناسخ فيها في نهاية الصفحة الأولى من كل ورقة ذكر اللفظة الأولى الواردة في الصفحة الثانية⁽¹⁾.

بدأت هذه النسخة بمقدمة المؤلف: «الحمد لله رب العالمين جعلنا ما صدق عليه الإنسان...»، وخُتمت بعبارة: «أو لأنه يلزم الإجحاف بهذين إعلالين بحذف الساكنين وهو غير جائز. تمت الكتاب».

مما يلاحظ على هذه النسخة أنها غير مشكولة ولم يذكر اسم الناسخ ولا سنة النسخ فيها.

3. نسخة (ظ): هذه النسخة مصورة في مركز جمعة الماجد للثقافة والتراث برقم (226190) عن دار الكتب الظاهرية بدمشق برقم (4663).

وفي هذه النسخة وجدنا عنوان الكتاب من غير إشارة إلى اسم المؤلف، وورد اسم المالك فيها، وهو (علي بن عثمان الأنطاكي)، فورد في أعلى صفحة العنوان ما يأتي: «كتاب سؤال على المقصود»، وورد أيضاً في وسط الصفحة ما يأتي: «هذه⁽²⁾ رسالة مشتملة على المقصود بتمامها سؤالاً وجواباً، لصاحبه ومالكه علي بن عثمان الأنطاكي المحتاج إلى مغفرة ربه الباقي عُفي عنه آمين يا معين»، وورد أيضاً في هذه الصفحة عدد الأسئلة الواردة في هذا الكتاب، والعبارة هي: «ومجموع السؤال ستة وأربعون⁽³⁾ ومئة»، ونسخة (ظ) هي الوحيدة التي تحتوي على صفحة العنوان من بين أخواتها.

(1) وهو ما يسمى بنظام التعقيب.

(2) في الأصل: (هذا).

(3) في الأصل: (وأربعين).

تتسم هذه النسخة بدقتها ومقاربتها للنسخة الأصل (ج)، بيد أنه وقع فيها سقط بمقدار 19 سؤالاً مع أجوبتها. تقع هذه النسخة في (9) تسع أوراق في ضمن مجموع، تبدأ بالرقم (56) وتنتهي بالرقم (64)، وتتضمن كل صفحة (17) سبعة عشر سطراً، وكتبت بخط النسخ، والتزم الناسخ فيها في نهاية الصفحة الأولى من كل ورقة ذكر اللفظة الأولى الواردة في الصفحة الثانية. بدأت هذه النسخة بالبسملة ثم بمقدمة المؤلف: «الحمد لله الذي جعلنا ما صدق عليه الإنسان...»، وخُتمت بعبارة: «قلت: بينها على أن الأصل هو المصدر. تم».

ومما يلاحظ عليها أيضاً أنها ليست مشكولة ولم يذكر اسم ناسخها ولا تاريخ النسخ.

4. نسخة (ق): وهي مصورة في مركز جمعة الماجد برقم (13185) عن مكتبة قونية في تركيا برقم (216).

تمتاز هذه النسخة بخطها الواضح وقلة الأخطاء، وفيها إضافات مهمة على النسخة الأم، إلا أنها حصل فيها سقط بمقدار 34 سؤالاً مع أجوبتها.

تقع في (11) إحدى عشرة ورقة في ضمن مجموع تقع هي في أوله، وتتضمن كل صفحة (13) ثلاثة عشر سطراً، وكتبت بخط النسخ، والتزم الناسخ فيها في نهاية الصفحة الأولى من كل ورقة ذكر اللفظة الأولى الواردة في الصفحة الثانية.

بدأت هذه النسخة بالبسملة ثم بمقدمة المؤلف: «الحمد لله الذي جعلنا ما صدق عليه الإنسان...»، وخُتمت بعبارة: «وهو غير جائز. تمت الكتاب بعون الملك الوهاب والله أعلم بالصواب وإليه المرجع والمآب. قد تمت».

ثبت على غلاف هذه النسخة اسم المالك وهو السيد محمد بن يعقوب⁽¹⁾، ومما يلاحظ عليها أيضاً أنها ليست مشكولة ولم يذكر فيها عنوان الكتاب ولا اسم المؤلف ولا اسم ناسخها ولا تاريخ النسخ.

5. نسخة (س): وهي مصورة في مركز جمعة الماجد برقم (19789) عن جامعة الملك سعود برقم (2/6408).

تمتاز هذه النسخة بجودة خطها النسخي المعتاد، وفيها بعض الإضافات المفيدة، غير أنها أقل فائدة من سائر النسخ؛ لأن النصف الأسفل من أوراقها أصابته الرطوبة والبلل فأضر بها وطمس قسماً كبيراً من نصوصها، فضلاً عن السقط الحاصل فيها بمقدار (16) ستة عشر سؤالاً مع أجوبتها.

بدأت هذه النسخة بالبسملة وعبارة: (وبه نستعين)، ثم بالمقدمة: «الحمد لله رب العالمين جعلنا ما صدق عليه الإنسان...»، وخاتمتها: «لأنه يلزم الإجحاف بهذين الإعلالين بحذف أحد⁽²⁾ الساكنين وهو غير جائز، تم تم».

ذكر عليها في الصفحة الأخيرة اسم الناسخ وهو محمد بن إسحاق، وتاريخ النسخ سنة 1112هـ، ولم يذكر اسم المؤلف ولا عنوان الكتاب، وهي غير مشكولة أيضاً.

المبحث الثالث: منهج التحقيق

يتلخص المنهج الذي سلكناه في تحقيق هذا الكتاب بما يأتي:

1. نُسَخُ النسخة (ج) التي جعلناها أصلاً، وكتابتها على طريقة الإملاء المعاصر، ثم مقابلتها على باقي النسخ والتنبيه على الفروق بينها وإثبات ذلك في حواشي النص المحقق⁽³⁾.

2. إذا رأينا أن الصواب في عبارة أو كلمة هو المذكور في النسخ الأخرى أثبتنا ما في تلك النسخ، وأشرنا إلى ما في الأصل في الحاشية.

3. وضع العبارة الساقطة من الأصل بين معقوفتين، وما سقط من النسخ الآخر فلا نضعه بين معقوفتين، بل نكتفي بالإشارة إلى العبارة الساقطة في الحاشية.

(1) لم نهتد إلى ترجمته فيما رجعنا إليه من مصادر.

(2) في الأصل: (إحدى).

(3) أما ما شاع لدى النساخ من حذف الهمزة أو تسهيلها، أو رسم الصورة على طريقة الرسم القرآني، أو إهمال تنقيط بعض الأحرف أحياناً فهذا لم ننبه عليه لعدم الجدوى منه، فهو معروف وشائع لدى النساخ القدماء.

4. حَصَر عبارة صاحب المقصود بين حاصرتين « »، وتمييز لفظة (قوله) بخط غامق مخالف للخط المستعمل.
5. إكمال عبارة صاحب المقصود في حواشي التحقيق لكي يُفهم المراد منه.
6. ضَبَطَ المشكل من النص، وشرح الألفاظ الغريبة، ووضع علامات الترقيم لتسهيل قراءة النص.
7. تخريج النصوص الواردة في الكتاب - وإن كانت قليلة - سواء أكانت شواهد أم أقوالاً.
8. التعليق على كلام الإسفرائيني إن اقتضت الحاجة إلى ذلك.
9. الإفادة من شروح المقصود الأخرى في الإجابة عن الأسئلة التي طرحها الإسفرائيني لتكون أكثر وضوحاً وأنفع للمتلقي.
10. توثيق مسائل الكتاب ونسبتها إلى أصحابها قدر المستطاع.
11. وضع أرقام صفحات النسخة المعتمدة في أثناء الكلام، مع الإشارة إلى الوجه ب (و) وإلى الظهر ب (ظ).
12. تقديم دراسة عن المقصود وصاحبه، وكذلك عن الإسفرائيني وكتابه (سؤال وجواب على كتاب المقصود في الصرف).
13. وضع صور من بدايات نسخ الكتاب الخطية وخواتيمها.

القسم الثاني: سؤال وجواب على كتاب المقصود في الصرف محققاً

بسم الله الرحمن الرحيم⁽¹⁾

وبه نستعين⁽²⁾

الحمد لله⁽³⁾ الذي جعلنا⁽⁴⁾ ما صدَقَ عليه الإنسان، وهَبَ⁽⁵⁾ لنا العطايا الكاملة⁽⁶⁾ والأذهان، وما جعلنا الكفرة⁽⁷⁾ والفجرة ولا الضالين والطاغين⁽⁸⁾ والوزرة⁽⁹⁾. والصلاة على مَنْ فَضَّلَ دينُهُ على سائر الأديان⁽¹⁰⁾، ويستفيد مِنْ نورِهِ⁽¹¹⁾ النجوم والنيّران⁽¹²⁾ مُحَمَّدٌ الذي عَرَجَ إلى السماء⁽¹³⁾ ونَزَلَ⁽¹⁴⁾ في ليلة [القدر]⁽¹⁵⁾ مع الفجر⁽¹⁶⁾، وعلى آله وأصحابه أقمارِ الدِّينِ وشُمُوسِ⁽¹⁷⁾ اليقين، وعلى مَنْ⁽¹⁸⁾ تبعهم⁽¹⁹⁾ إلى يومِ⁽²⁰⁾ الدين. قوله⁽²¹⁾: «الحمد لله⁽¹⁾»⁽²⁾.

(1) البسملة لم تذكر في ب.

(2) عبارة (وبه نستعين) لم تذكر في ب و ظ و ق.

(3) في ب: (به) بدل (الله).

(4) في ب: (الحمد لله رب العالمين جعلنا)، وفي س: (الحمد لله رب العالمين جعلنا).

(5) في ب و س: (وذهب).

(6) في ب: (لنفا كاملة)، وفي س: (لعطيا كالة).

(7) في س: (النكرة).

(8) في ج و ق: (ولا الضالين الطاغين) بلا واو، وفي ظ: (الكفرة والفجرة والضاغين).

(9) في ج و ب: (والقدرة)، وفي س: (والقردة)، وفي ظ: (والفهرها). والوزرة: جمع وازر، والوزر: هو الحمل الثقيل من الإثم. ينظر: العين: (وزر) 380/7.

(10) في ق: (والصلاة على محمد دينه أفضل على ...).

(11) في ظ: (ندن).

(12) قول المؤلف إن النجوم والنيّران تستفيد من نور النبي ﷺ، هذا من الإطار الذي نهانا عنه النبي ﷺ بقوله: «لا تُطروني، كما أطرت النَّصارى ابنَ مَرْيَمَ، فَإِنَّمَا أَنَا عَبْدُهُ، فَقُولُوا: عَبْدُ اللَّهِ، وَرَسُولُهُ». أخرجه البخاري في صحيحه: 204/4 برقم (3445)؛ لأنَّ مثل هذه الأمور الغيبية يحتاج إثباتها والتسليم لها إلى ورودها في كتاب الله تعالى أو صحتها عن النبي ﷺ. ولا بُدَّ من الإشارة إلى أنَّ الأحاديث التي تقول: إنه ﷺ خُلِقَ من نور هي أحاديث موضوعة كما نبّه على ذلك المحدثون، وهي أيضاً تخالف ما صحَّ عن النبي ﷺ الذي أخبر أنَّ الملائكة فقط الذين خُلِقوا من نور، دون آدم وبنيه إذ يقول: «خُلِقَتِ الْمَلَائِكَةُ مِنْ نُورٍ، وَخُلِقَ الْجَانُّ مِنْ مَّارِجٍ مِنْ نَّارٍ، وَخُلِقَ آدَمُ مِمَّا وُصِفَ لَكُمْ». أخرجه مسلم في صحيحه: 2294/4 برقم (2996)، وينظر: سلسلة الأحاديث الصحيحة: 820/1.

(13) في ق: (إلى الشيء عز في).

(14) في ج: (فينزل)، وفي ب: (رح تنزل)، وفي ق: (فنزل)، وفي س: (ح فنزله).

(15) ما بين المعقوفتين زيادة من ق.

(16) في ج: (المعراج)، وفي ب و س: (الفرج)، وفي ق: (الفرج). ولعلَّ كلمة (الفجر) أدق؛ لأنه يريد بيان أنه صعد ونزل في ليلة واحدة، وحدد ذلك في وقت الفجر.

(17) في ب: (وشموك).

(18) كلمة (من) ساقطة من ج.

(19) في ب: (يتفهم)، وفي ظ: (يتعلم).

(20) كلمة (يوم) ساقطة من ب.

(21) هو مصنف كتاب المقصود، وقد تقدّم بيان ذلك في الدراسة.

إن⁽³⁾ قُلْتُ: ما أصلُ الحَمْدِ؟

قلت: إنَّ أصلَهُ: حَمِدْتُ أو أَحَمَدُ حَمْدًا لله⁽⁴⁾، فَحُذِفَ⁽⁵⁾ الفعلُ لدلالةِ المصدرِ عليه⁽⁶⁾، فَعُدِلَ من النصبِ إلى الرفعِ للدوام⁽⁷⁾ والثَّبَاتِ⁽⁸⁾، فأَدْخَلَ الألفَ⁽⁹⁾ واللامَ للاستعراقَ⁽¹⁰⁾ فسَقَطَ التَّوْنُ؛ لكونِهِما ضِدَّيْنِ فصار: الحَمْدُ لله⁽¹¹⁾.

فإنَّ قُلْتُ: ما أصلُ الجلالة⁽¹²⁾؟

قلت: إنَّه ليسَ⁽¹³⁾ بِمشتقٍّ من شيءٍ⁽¹⁴⁾؛ لأنَّ الاشتقاقَ يقتضي سبقَ المشتقِّ منه وهو يستلزم⁽¹⁵⁾ حدوثَ أسمائه⁽¹⁶⁾ تعالى⁽¹⁷⁾، ولأنَّه⁽¹⁸⁾ يلزم أن يكونَ كليًّا⁽¹⁹⁾ معنًى؛ لأنَّ الاشتراكَ في المعنى من لوازمِ الاشتقاقِ، كذا قيل⁽²⁰⁾. قوله: «والصلاة»⁽²¹⁾»⁽²²⁾.

إنَّ⁽²³⁾ قُلْتُ: لِمَ وُصِفَ⁽²⁴⁾ النَّبِيُّ ﷺ⁽²⁵⁾ بهذه الصفاتِ دونَ غيرها⁽²⁶⁾؟

قلت: لأنَّ هذه الصفاتُ أُلِيقَ بالنبوةِ⁽¹⁾ والرسالةِ؛ لأنَّ الرِّسْلَ إنما أُرْسِلُوا للزجرِ عن [ارتكاب]⁽²⁾ الذنوبِ والإنذارِ عن العقابِ⁽³⁾، والحثِّ على طلبِ الثوابِ [و/،] فالوصفُ بها أولى.

- (1) في ب: (به) بدل (له)، والمثبت من ظ و س والمقصود: 40.
- (2) المقصود: 40، وتامَّ عبارته: «الحمد لله الوهاب للمؤمنين سبيل الصواب».
- (3) في ظ: (فإن).
- (4) في ب: (حَمِدْتُ حَمْدًا وأَحَمَدُ حَمْدًا به).
- (5) في ج و ظ: (فحذفت)، وكلمة (الفعل) ساقطة من ق.
- (6) قال سيبويه في الكتاب: 329/1: «واعلم أنَّ (الحمد لله) وإن ابتدأته ففيه معنى المنسوب، وهو بدَّل من اللفظ بقولك: أحمَدُ الله».
- (7) في ظ: (المدوام)، و(الدوام) ساقطة من ق.
- (8) في ظ: (والإثبات)، وفي ق: (للتثبات). وقد ذكر الزمخشري في الكشاف: 52/1 أنه عُدِلَ من النصب إلى الرفع على الابتداء للدلالة على ثبات المعنى واستقراره.
- (9) (الألف) ساقطة من ق.
- (10) في ق: (للتعريف). قال الأشموني في شرح الألفية: 17/1: «أصل (الحمد لله): أحمَدُ أو حَمِدْتُ حَمْدًا لله؛ فحذِفَ الفعل اكتفاءً بدلالةِ مصدره عليه، ثم عدل إلى الرفع لقصد الدلالة على الدوام والثبوت، ثم أدخلت عليه (أل) لقصد الاستعراق».
- (11) في ب: (به) بدل (له). وتنتظر هذه المسألة في: روح الشروح: 3، والمطلوب: 3، فقد توسعا في بيان ذلك.
- (12) في ج: (الجلال)، وفي ب: (به) بدل (الجلالة)، وكُتِبَ فوق (الجلالة) في ق: (وهي لفظة الله).
- (13) في ق: (قلت: ليست).
- (14) ينظر: الكتاب: 195/2، و 498/3، وتفسير أسماء الله الحسنى للزجاج: 25، والزينة في الكلمات الإسلامية: 19/2، واشتقاق أسماء الله للزجاجي: 29، وأمالي ابن الشجري: 196/2، وشرح أسماء الله الحسنى للرازي: 114، ولسان العرب: مادة (أله) 467/13، والبحر المحيط: 28-27/1، والدر المصون: 24/1، والمصباح المنير: مادة (أله) 20، ونزهة الطلاب: 56، وتاج العروس: مادة (أله) 158/36، والرسالة الكبرى في البسمة: 85.
- (15) في ق: (فيلزم).
- (16) في ظ: (السمانه).
- (17) التحقيق في هذه المسألة ما ذكره الخليل في العين: مادة (أله) 91/4 الذي يتلخص في أنَّ لفظ الجلالة ليس من الأسماء التي يجوز أن يُشتقَّ منه فعل، ولا يجوز أن تُطرح منه الألف إنما يبقى اللفظ بتمامه من غير حذف.
- (18) في ب و س: (أو لأنه).
- (19) الكلي: هو ما يَصْنُقُّ على أفراد كثيرة، أي: يُجوزُ العقلُ صدقَهُ على كثيرين كالإنسان والشجر، فكلُّ منها كليٌّ؛ لأنَّ العقلَ يجوزُ صدقه على كثيرين من أفرادهِ.
- وبعبارة أخرى: هو الذي لا يَمْنَعُ نفسَ تصوُّرِ مفهومه من حيث إنَّه متصوِّرٌ عن وقوعِ الشَّرْكَةِ فيه بحيثُ يَصِحُّ حملُهُ على كلِّ فردٍ من أفرادهِ كالإنسان، فإنَّ مفهومه إذا تُصوِّرَ لم يَمْنَعُ من صدقه على كثيرين. ينظر: شرح حسام الدين الكاتبي على متن الإيساغوجي: 12، والمطلع: 88، والسلم في علم المنطق: 59، وكتاب المنطق (للدبان): 13.
- (20) ينظر: حاشية الشريف الجرجاني على الكشاف: 37/1، وشرح المواقيف للجرجاني: 234/8-235، وحاشية شيخ زاده على البيضاوي: 20/1، والرسالة الكبرى في البسمة: 77، وروح المعاني: 16/1، وقال صاحب منحة المعبود على متن المقصود: مخطوط (3/و): «... في اشتقاقه، قيل: من (أله)، وقيل: من (وله)، وقيل: مرئجل لا اشتقاق له، واختاره إمامنا أبو حنيفة النعمان والشافعي والخليل».
- (21) في ب: (وصلاة).
- (22) المقصود: 40، وتامَّ عبارته: «والصلاة والسلام على نبيِّهِ مُحَمَّدٍ الزاجر عن الإذنب، الحاثُّ على طلبِ الثواب». ولا بُدَّ من الإشارة إلى أنَّ كلمة (نبيِّهِ) هكذا هي في المطبوع من المقصود: 40، وكذلك ورد في نسخة خطية منه: 178، وفي إمعان الأنظار: 6، ووقع في المطلوب: (رسوله) بدل (نبيِّهِ)، وكذلك في روح الشروح: 6، ولكنه أشار إلى أنَّه في بعض النسخ: (نبيِّهِ). وورد تعليق في ق على قول صاحب المقصود: (الإذنب)، إذ قال: «إشارة إلى أنَّ الإذنب في عبارة المصنف هي مصدر لا جمع كما توهمه الأكترون»، وهذا ما أكده صاحب منحة المعبود: مخطوط (2/ظ)، إذ قال: «(الإذنب) بكسر الهمزة: مصدر (أذنب) متعلق بالزاجر، أي: عن الإتيان بفعل الذنب».
- (23) في ب و س: (فإن).
- (24) كلمة (وصف) ساقطة من ظ.
- (25) في ب: (عليه وسلم).
- (26) يقصد بالصفات ما ذكره المصنف، وهي قوله: «الزاجر عن الإذنب، الحاثُّ على طلبِ الثواب».

فَإِنْ قُلْتَ: إِنَّ (خَيْرًا) (4) اسْمُ تَفْضِيلٍ (5) فَوَزْنُهُ (أَخْبَرُ)، فَلِمَ قَالَ (6): خَيْرٌ (7)؟
قلت: نَعَمْ، إِلَّا أَنَّهُ أَعْلَى بِالنَّقْلِ (8) والاستغناء (9)، وكذا نقيضه (10).
قوله: «فَإِنَّ الْعَرَبِيَّةَ» (11).

إِنَّ (12) قلت: ما الفائدة في قوله: «فَإِنَّ الْعَرَبِيَّةَ وَسِيلَةً»؟

قلت: كَأَنَّهُ (13) جواب طاعنٍ طَعَنَ (14) المصنّف (15) [رحمه الله] (16) فقال: الْعَرَبِيَّةُ لَيْسَتْ بِمَقْصُودَةٍ وَالشَّغْلُ بِهَا (17) سَفْسُطَةٌ (18).
أجاب (19) المصنّف - رَحِمَهُ اللهُ (20) - [عنه] (21) بأنَّ الْعَرَبِيَّةَ وَسِيلَةٌ إِلَى الْعُلُومِ (22) الشرعية، والعلوم الشرعية مقصودة، والوسيلة إليها مقصودة أيضًا (23)، فلا يكون الشغلُ بها (24) سفسطة (25).

فَإِنْ قُلْتَ: إِنَّ مَا صَارَ بِهِ (26) كثيرًا هو المصادر لا الأفعال (27)؟

قلت: المراد من الأفعال هاهنا (28) الأفعال الحقيقية التي هي (29) المصادر، فلا يَرِدُ ما ذكرتم. أو نقول: إِنَّ الْمَرَادَ (30) (من الأفعال) ببيان الكثير (31) لا القليل (32).

- (1) كلمة (بالنبوة) ساقطة من ظ.
- (2) ما بين المعقوفتين زيادة من ق.
- (3) في ب غير واضحة، وأما في ظ فهكذا: (لزجر عن الذنوب والذناب عن العقاب)، وفي س: (عن الذناب في الإنذار عن العقاب).
- (4) في ق: (الأخير). قال مصنف المقصود: 40: «وعلى اله وأصحابه، خير الال وخير الأصحاب».
- (5) في ج و ق و س: (اسم التفضيل)، وفي ظ: (الاسم التفضيل).
- (6) في ق: (قيل).
- (7) في ج و ب و س: (خيرًا).
- (8) الإعلال بالنقل لا يصح في هذا الموضع، والصواب أن يُقال: التخفيف بالنقل، وهو حاصل بنقل حركة الياء (عين الكلمة) إلى الخاء الساكنة (فاء الكلمة). وفي ذلك لا يحصل إعلال. ينظر موضوع الإعلال بالنقل في: شرح الأشموني: 121/4-122، وشذا العرف في فن الصرف: 136-137.
- (9) في س: (والاستغفار به).
- (10) أي: كلمة (شَرٌّ)، ذكر ذلك ديكفوز في شرح المراح: 68، إذ قال: «ويدخل فيه (خَيْرٌ وشَرٌّ)؛ لكونهما في الأصل (أَخْبَرُ وأشَرَرُ)، فحَقَّقًا بالنقل والاستغناء لكثرة الاستعمال». وينظر: لسان العرب: مادة (خير) 264/4-265، والمصباح المنير: 185 و309، وإمعان الأنظار: 7، وروح الشروح: 7.
- (11) المقصود: 40، وتمايم عبارته: «أما بعد: فَإِنَّ الْعَرَبِيَّةَ وَسِيلَةٌ إِلَى الْعُلُومِ الشَّرْعِيَّةِ، وَأَحَدُ أَرْكَانِهَا التَّصْرِيفُ؛ لِأَنَّهُ بِهِ يَصِيرُ الْقَلِيلُ مِنَ الْأَفْعَالِ كَثِيرًا. وَاللَّهُ الْمَوْفَّقُ وَالْمُرْشِدُ».
- (12) في ب و ظ: (فإن).
- (13) في ظ: (كان).
- (14) في ج و ب و ظ: (جواب عن طعن)، وفي س: (جواب طاعنه طعن المصنف).
- (15) في النسخ الخمس: (المصر)، وهي اختصار لكلمة المصنف، وقد تَبَيَّنَّاها كاملة أينما وردت بلا تنبيه على ذلك، اكتفاءً بهذا التنبيه.
- (16) ما بين المعقوفتين زيادة من ق.
- (17) في ظ: (واشغل)، وفي س: (والاشتغال).
- (18) في ظ: (سقطه)، وفي س: (بها نفسي سفسطة).
- (19) في ق: (فأجاب).
- (20) عبارة (رحمه الله) لم تُذكر في ج و ظ و س.
- (21) ما بين المعقوفتين زيادة من ق.
- (22) في ظ: (علوم).
- (23) في ب و س: (والوسيلة إليها مقصودة أيضًا).
- (24) في ج: (إليها).
- (25) كُتِبَ في ظ فوق كلمة سفسطة: (زائد)، وكأته تفسير لها. قال الزبيدي في تاج العروس: 186/19: «السفسطة: كلمة يونانية معناها: الغلط، والحكمة الموهمة». وقال مؤلفو المعجم الوسيط: سفسط أي: غلط وأتى بحكمة مُضَلَّلَةٍ، والسفسطة: قياس مركب من الوهميات، والغرض منه إفحام الخصم وإسكائه. والسوفسطائية: فرقة يُكَيِّرون الحسيات والبدهيّات وغيرها. الواحد: سوفسطائي. ينظر: المعجم الوسيط: 433، وينظر أيضًا: التعريفات: 99، والكليات: 849، وكتّاف اصطلاحات الفنون: 665/2، ومعجم اللغة العربية المعاصرة: 1073/2 مادة (سفسط).

(26) في س: (ما صار ما به).

(27) قال صاحب المقصود: 40: «وأحد أركانها التصريف؛ لأنه به يصير القليل من الأفعال كثيرًا».

(28) في ق: (هنا)، و(هاهنا) ساقطة من س.

(29) في ب: (الحقيقي الذي هو).

(30) كلمة (المراد) ساقطة من ب و ظ و ق و س.

(31) في ق: (لكثيرًا لا للقليل).

(32) في ظ: (إن من أفعال بيان لكثير إلا للتقليل). قال البركلي في إمعان الأنظار: 9: «قوله: (من الأفعال) بيان لقوله: القليل، فيكون المراد منها هاهنا الأفعال الحقيقية وهي المصادر، أو لقوله: كثير، فيكون المراد منها الأفعال المصلحة وهي الماضي والمضارع والأمر والنهي، ولكن يَرِدُ عليهما أن القليل الصائر كثيرًا عامٌ لكل فرد، فيتناول الجامد للصائر مثني ومجموعًا ومصغرًا ونحو ذلك، وكذا الكثير؛ لأن بحث الصرف عامٌ، فلا وجه للتخصيص بالذكر، اللهم إلا أن يُقال: اكتفى بذكر أعظم الأقسام كما اكتفى ببيان أحدهما بناءً على أن أكثر الأبحاث في هذه الرسالة عنه». وقال السبوي في روح الشروح: 8: «...»

قوله: «الأفعال على ضربين»⁽¹⁾.

إن⁽²⁾ قلت: لم لم يذكر الأسماء والحروف؟

قلت: لقلة تصرفها⁽³⁾، ولعدمه⁽⁴⁾.

قوله: «الثلاثي»⁽⁵⁾.

إن⁽⁶⁾ قلت: القياس⁽⁷⁾ (ثلاثي) بفتح الثاء الأولى⁽⁸⁾؛ لأنه منسوب إلى (ثلاثة).

قلت: هذا شاذ، وكذا في (الرباعي) وغيره⁽⁹⁾.

فإن قلت: لم قدم الثلاثي على الرباعي⁽¹⁰⁾؟

قلت: لأن الثلاثي مقدم طبعاً، فقدّمه⁽¹¹⁾ [المصنف]⁽¹²⁾ وضعاً ليوافقه⁽¹³⁾.

فإن قلت: لم قدم الأبواب الثلاثة⁽¹⁴⁾ على غيرها⁽¹⁵⁾؟

قلت: لفتح⁽¹⁶⁾ عين ماضيها، والفتح لخفته أحق بالتقديم⁽¹⁷⁾.

فإن قلت: مم⁽¹⁸⁾ علمت⁽¹⁹⁾ أن الفتح أخف؟

قلت: لكونه غير محتاج إلى تحريك عضو⁽²⁰⁾.

فإن قلت [1/ظ]: لم قدم الأول على الثاني⁽¹⁾؟

(به) أي: بسبب التصريف لا بغيره، (يصير القليل من الأفعال) أي: كأنها ما كان أنواع الفعل (كثيراً) مختلفاً بالصيغة والدلالة فتحصل كلمات كثيرة». وقال صاحب المطلب: «... (يصير القليل) وهو ضد الكثير والمراد المصدر، (من الأفعال) المشتقة منه... (كثيراً) وهو ضد القليل، والمراد من الكثير هاهنا الأفعال المشتقة من المصدر كما وصفناه، وهي الماضي والمضارع والأمر والنهي وغير ذلك». ومثال ذلك: (الضرب) هو مصدر يُشَقُّ منه: (ضرب)، ويضرب، واضرب، ولا تضرب... إلخ. المطلوب: 9، وينظر: إزالة القيود: 18.

(1) المقصود: 40، وتام عبارته: «الأفعال على ضربين: أصلي وذو زيادة».

(2) في ب و ظ و س: (فإن).

(3) أي: الأسماء. وفي ق: (التصرف).

(4) في ب: (ولعدمها)، وأثبتنا ما في ج و ظ و ق و س؛ لأن المقصود عدم التصرف في الحروف، وليس عدم الحروف. قال الثمانيني في شرح التصريف:

191: «فالحرف لا يوزن؛ لأن الغرض بالوزن أن يُعرف الأصلي من الزائد، والحروف لا يُعرف لها اشتقاق ولا أصل أخذت منه فترد إليه؛ فلاجل هذا لم توزن». وقال صاحب المطلب: «وإنما لم يذكر الحروف لعدم تصرفها، ولم يذكر الأسماء أيضاً مع أن لها تصرفاً من التوحيد والتنثنية والجمع والتذكير والتأنيث والتصغير والنسبة؛ لأنه أراد بيان حصر الأفعال لا حصر الأسماء». المطلوب: 9. وقال البركلي في إمعان الأنظار: 9: «وإنما حصّ الأفعال بالذكر مع أن الاسم أيضاً مشتمل على ضربين؛ لقلة البحث عنه في هذا المختصر، وأما الحرف فلا يبحث عنه في الصرف لعدم تصرفه». وقد ذكر ابن جني في المنصف: 7/1 أن علم التصريف لا يتناول دراسة الحروف؛ لأنها مجهولة الأصول فلا يُعرف لها اشتقاق.

(5) المقصود: 40، وتام عبارته: «الأصلي على ضربين: ثلاثي ورباعي، فالثلاثي: ما كان ماضيه على ثلاثة أحرف، وهو ستة أبواب».

(6) في ب و ظ و س: (فإن).

(7) في ظ و ق: (إن القياس).

(8) في ج: (الأول).

(9) قال صاحب المطلب: 10: «قيل: ضمّ الثاء الأولى في قوله: (ثلاثي) وضمّ الراء في قوله: (رباعي) شاذ، إذ الأول منسوب إلى (ثلاثة)، والثاني منسوب إلى (أربعة)، فالقياس (ثلاثي) بفتح الثاء، و(أربعي) بسكون الراء وبلا مد الباء...»، وينظر: شرح شافية ابن الحاجب لركن الدين: 413/1-414، وتاج

العروس: مادة (ثلث) 107/5.

(10) تقدّم نقل كلام المصنف آنفاً.

(11) في ج و ب و س: (وقدمه)، وفي ل: (وقدم).

(12) ما بين المعقوفتين زيادة من ظ.

(13) قال صاحب المطلب: 10: «وإنما قدم الثلاثي على الرباعي في الوضع ليوافق الوضع الطبع؛ لأنه مقدّم عليه طبعاً. وقيل: إنما قدم عليه، إذ الثلاثي أصل بالنسبة إلى الرباعي، وإنما قدم الثلاثي المجرد على المزيد فيه؛ لأن المجرد أصل بالنسبة إلى الزائد، والأصل أولى بالتقديم».

(14) في ب: (الثلاثي).

(15) قال صاحب المصنود: 40: «فالثلاثي: ما كان ماضيه على ثلاثة أحرف، وهو ستة أبواب: الباب الأول: (فعل يفعل) بفتح العين في الماضي وضمّها في

الغابر. والباب الثاني: (فعل يفعل) بفتحها في الماضي وكسرها في الغابر. والباب الثالث: (فعل يفعل) بفتحها في الماضي والغابر. والباب الرابع: (فعل يفعل) بكسرها في الماضي وفتحها في الغابر. والباب الخامس: (فعل يفعل) بضمّها في الماضي والغابر. والباب السادس: (فعل يفعل) بكسرها في الماضي والغابر».

ومراد المصنف بالغابر أي: المضارع. ينظر: المطلب: 11.

(16) في ج و ب: (يفتح).

(17) في ظ: (بالتقدم). ورد في المطلب: 12: «وإنما قدم الأبنية التي تجيء من (فعل) بفتح العين على الأبنية التي تجيء من (فعل) بكسر العين، ومن (فعل) بضم العين؛ لأن (فعل) بفتحها أقوى منهما؛ ولهذا تجيء الأبنية منه أكثر منهما».

(18) في ج و ظ: (مما)، وفي ب و س: (بما). والصواب ما في ق لأن (ما) الاستفهامية تُحذف ألفها إذا سبقها حرف جر.

(19) في ظ: (عملت).

(20) في ب: (عوض).

وما (2) قيل (3) في جوابه [من] (4) أن مخالفة حركة (5) عين مضارعه لتدلّ على مخالفة (6) معناه لمعنى الماضي أقل (7) من مخالفة الثاني وهو قبل (8) الكثير؛ لأنّ الضمّ بين الفتح العلوي والكسر السفلي ليس (9) بسديد (10)؛ لأنّ نظرهم إلى (11) الاختلاف على (12) هذا يلزم أن يتقدّم (13) الثاني (14) عليه لوجود المخالفة (15) [التامة الدالة على مخالفة (16) المعنى (17)] (18) كما قدّمه (19) بعضهم (20) نظراً إلى هذا الوجه. قلت: الأولى في الجواب أن يقال: وإنما قدّم الأول على الثاني (21)؛ اعتباراً لكثرتيه (22)؛ لأنّ (23) استعمال الكلمة في ذلك الباب أكثر بالنسبة إلى (24) سائر الأبواب.

فإن قلت: لم قدّم الثاني على الثالث (25)؟

قلت: لوجود المخالفة الدالة على مخالفة المعنيين (26) في الثاني دون الثالث.

فإن قلت: فعلى هذا يلزم أن يُقدّم (27) الرابع على الثالث (28).

قلت: لا تنس ما أسلفت لك في تقديم الأبواب الثلاثة (29) (30).

فإن (31) قلت: لم قدّم الرابع على الخامس (32)؟

(1) قال صاحبُ المطلوب في بيان ذلك: «إذ الضمُّ أقوى الحركات، والكسر أضعفها، فقدّمَ الأقوى على الأضعف. أو لأنّ الضمَّ علويّ والكسر سفليّ، والعلويّ مقدّم على السفليّ في الحرمة فقدّمه عليه في الوضع والمرتبة. أو لأنّ مجيء (يُفَعِّل) بضمّ العين من (فَعَلَ) بفتح العين سماعي، ومجيء (يَفْعُل) بكسر العين من (فَعَلَ) بفتحها قياسي، والسماعي مقدّم على القياسي». المطلوب: 11.

(2) كُتِب فوقها في ق: (مبتدأ).

(3) في س: (قلت: لأنة علويّ، والعلوي مقدّم على السفلي، ولكثرة استعماله عن سائر الأبواب). ولم يذكر ما ورد في ج و ب و ط.

(4) ما بين المعقوفتين ساقط من ج و ب و ق.

(5) (حركة) ساقطة من ق.

(6) في ط: (المخالفة).

(7) في ج و ب و ق: (قليل)، وفي ط: (قبل). وما أثبتناه هو المناسب للسياق. وكُتِب فوقها في ق: «خبر (أن) في (أن مخالفة)».

(8) في ب: (قليل).

(9) كُتِب فوقها في ق: (خبر مبتدأ).

(10) في ب: (يريد)، وفي ط: (بشديد)، وكُتِب فوقها في ق: (وليس بمستقيم).

(11) في ب و س: (في).

(12) في ج و ط و ق: (فعلي).

(13) في ب و ط و ق: (يقدم).

(14) في ج: (الثلاثي).

(15) في ج: (المخالفة المعنيين كما قدّم).

(16) في ط: (يخالف).

(17) في ب: (العين).

(18) ما بين المعقوفتين ساقط من ج، وفي ق: (مخالفة المعنيين في الثاني).

(19) في ج: (قدم).

(20) ينظر: روح الشروح: 11. وورد فيه: «اعلم أنّ منهم من نظر في ترتيب الأبواب إلى شدة اختلاف حركة العين؛ لأنها أدلّ على اختلاف معاني الأبواب، فقدّم باب (ضرب)؛ لأنّ الاختلاف بين الفتح والكسر أكثر منه بين الفتح والضم؛ لأنّ الفتح علويّ والكسر سفليّ والضم بينهما، فهو أحقّ بكونه من دعائم الأبواب. ومنهم من اعتبر الأولية على المعنى والأكثرية اشتقاقاً، فقدّم باب (نصر) لكثرة لغاته ومعانيه، ولذا يُردّ إليه أكثر الأبواب عند بناء المغالبة».

(21) في ج و ط: (إنما قدّمه عليه)، وفي ق: (إنما قدّمه عليه نظراً إلى أن الضم علويّ وأنه أقوى).

(22) في ج: (اعتبار الكثرة).

(23) في ط: (إلى أن).

(24) في ب: (على).

(25) قال صاحبُ المطلوب في بيان ذلك: «لأنّ صيغة الماضي والمضارع مختلفة في هذا الباب ومتفقة في ذلك الباب، والمختلف مقدّم على المتفق عند الصرفيين». المطلوب: 12.

(26) في ب: (العين).

(27) في ج و س: (يتقدم).

(28) في ب: (الخامس)، وهو وهم.

(29) في ج: (الثالثة) بدل (الثلاثة)، وفي س: (قلت: لأنّ أبواب الرابع سفليّ؛ ولذا لا يتقدم).

(30) في هذا الموضع حصل سقط من ب و س إلى قوله: (الأبواب الثلاثة)، ورُسِمَت (الثلاثة) في ط هكذا (الا لثلاثة). قال صاحبُ المطلوب في سبب تقدّم الباب الثالث على الباب الرابع: «لأنّ الفتح أصل، والكسر فرع، والأصل مقدّم على الفرع. أو لأنّ الفتح علويّ، والكسر سفليّ... فقدّمه عليه. أو لأنّ الفتح غير محتاج إلى تحريك عضو عند التلفظ بخلاف الكسر ويكون أخف الحركات، والطبائع تميل إليه، فيكون أحقّ بالتقديم». المطلوب: 12.

(31) من هنا حصل سقط في ب إلى قوله: (الخامس).

(32) قال صاحبُ المطلوب في بيان ذلك: «لأنّ في هذا الباب يحتاج إلى تحريك عضو واحد لأجل الكسر وهو الفك الأسفل، وفي ذلك الباب يحتاج إلى تحريك العضوين لأجل الضم وهما الشفتان، فيكون هذا الباب أخفّ بالنسبة إلى ذلك الباب، والأخفّ أولى بالتقديم». المطلوب: 12.

قلت: لكون عين ماضيه مكسورًا، والكسر (1) أخف (2) من الضم، [والخفيف أولى بالتقديم] (3)، وأيضًا (4) عين مضارعه مفتوح (5)، والفتح [كذلك] (6) أخف (7) من الضم، على أن المخالفة (8) المطلوبة (9) ثابتة في الرابع دون الخامس.

فإن قلت: من أين عرفت أن الكسر أخف (10) من الضم؟

قلت: لأن الكسر يحتاج إلى تحريك عضو واحد وهو الحنك الأسفل، والضم يحتاج إلى تحريك العضوين الشفتين (11).

فإن قلت: لم لا يجيء (12) المضارع مضموم العين من هذا الباب؟

قلت: لئلا يتحرك حرف واحد بالأثقل [و/2] بعد النقل (13).

فإن قلت: لم قدم الخامس على السادس مع كسر عين ماضيه (14)؟

قلت: نظرًا إلى أن الضم [فوق] وأقوى (15).

فإن قلت: لم لا يجيء من هذا الباب ما يفتح (16) عين مضارعه (17) وما يكسر؟

قلت: لأن موافقة الثقيل (18) أخف من مخالفة الخفيف (19)، ولا شك (20) بأن المخالفة (21) مطلوبة؛ لأنه دليل بعد الوقوع (22).

قوله: «والرباعي» (23).

إن قلت: لم جاء باب واحد من الرباعي (24)؟

قلت: لكثرة (25) حروفه (26)، فلو جاء أبنية كثيرة للزم (27) النقل.

فإن قلت: لم قال: «وهو باب واحد» ولم يكتف (28) بقوله: «باب فعّل» (29)؟ بناءً على أن المبتدأ والخبر إذا كانا (1) معرفتين يفيد الحصر (2).

- (1) في ب و ق و س: (فالكسر).
- (2) في النسخ الخمس: (خفيف). والصواب ما أثبتناه.
- (3) ما بين المعقوفتين زيادة من س.
- (4) كلمة (أيضًا) ساقطة من ب، وفي س: (أيضًا وعين).
- (5) في س: (مفتوحًا).
- (6) ما بين المعقوفتين زيادة من س.
- (7) في ب: (خف).
- (8) كلمة (المخالفة) ساقطة من ب و س.
- (9) في ب: (مطلوبة).
- (10) في ج و ب و ق و س: (خفيف).
- (11) في ج: (عضوين بالشففتين)، وفي ب: (العوضين الشفونين).
- (12) في ج و ط و ق: (لم لا يجيء).
- (13) في ج: (بالأثقل أثقل بعد الثقيل)، وفي ب: (بعد الأثقل)، وفي ق: (بعد الثقيل).
- (14) قال صاحب المطلوب في بيان ذلك: «لأن الضم أقوى الحركات، والكسر أضعفها... أو لأن مجيء الكسر فيهما على الشذوذ والندرة فقدمه عليه. وأما تقديم بناء (فعل) بكسر العين على بناء (فعل) بضم العين مع أن الضم أقوى الحركات نظرًا إلى كثرة مجيء الأبواب منه بالنسبة إليه». المطلوب: 12.
- (15) في ج: (فوق)، وفي ب: (قوي)، وفي ط و س: (أقوى).
- (16) في ب: (بالفتح).
- (17) في س: المضارع.
- (18) في ج و ق: (الموافق الأثقل)، وفي ب: (الثقل)، وفي ط: (لأن هذا الأثقل)، وفي س: (الأثقل). وما أثبتناه هو الأنسب للسياق.
- (19) في ج: (المخالفة الأخف والخفيف)، وفي ط: (لأخف والخفيف)، وكلمة (لأخف) لعل صوابها (للأخف)، وفي ق: (المخالفة الأخف والخفيف)، وفي س: (الأخف).
- (20) في ج و ط و ق: (ولا يناقش بأن)، وأشير في حاشية س إلى أنه في نسخة (ولا يناقش).
- (21) في س: (مخالفة).
- (22) في س: (الوقع).
- (23) المقصود: 40، ونمام عبارته: «والرباعي المجرد ما كان ماضيه على أربعة أحرف، وهو باب (فعل)، وهو باب واحد، نحو: (دحرج)».
- (24) قال صاحب المطلوب في بيان ذلك: «لأنه ثبت بالاستقراء أنه باب واحد فقط. أو لأنه ثقل لكثرة حروفه، ولم يتصرفوا فيه كما تصرفوا في الثلاثي المجرد من فتح عينه وكسرها وضمها، بل التزموا الفتحات لخفتها وثقل الرباعي فصار بابًا واحدًا». المطلوب: 14، وينظر: روح الشروح: 14.
- (25) في ط: (لكثر).
- (26) في س: (لكثرة حروفه واستعماله)، ولم يذكر باقي الكلام.
- (27) في النسخ المخطوطة: (يلزم). والصواب ما أثبتناه.
- (28) في ب: (يكثفي).
- (29) تقدم تخريج قول صاحب المقصود آنفًا.

قلت: تأكيداً ولئلا يلتبس بـ (جَلْبَب) (3) [4].
 فإن قلت: لم لم يقل (5): الملحقات سوى (سَلَقَى) (6)، وَحَوَّلَ، وَيَبْطِرَ (7) (8) بالنقل والقلب والإدغام (9)؟
 قلت: لئلا يبطل الإلحاق (10).
 فإن قلت: لم (11) أُعِلَّ (سَلَقَى) (12)؟
 قلت: لأنه لا يبطل الإلحاق بتغيير آخر الكلمة؛ لكونه محلّ التغيير (13).
 قوله: «ومزید الرباعي» (14).
 إن قلت: بم يتفرق (15) الأفعلال من مزيد الثلاثي، من الأفعلال (16) من مزيد الرباعي؟

- (1) في س: (كان).
- (2) ينظر: البحر المحيط في أصول الفقه: 52/4، والتخبير شرح التحرير في أصول الفقه: 2961/6.
- (3) في ب: (الجلب).
- (4) ما بين المعقوفتين ساقط من ج و ظ و ق. وأصل الفعل (جلب) هو (جلب) زيدت عليه الباء فصار ملحقاً بـ (دحرج) في جميع تصاريفه، نحو: (جَلْبَبُ يُجَلْبَبُ جَلْبَبَةً وجَلْبَابًا) مثل: (دحرج يُدَحرج دَحرجة ودَحرجًا)، ولم يُدغم الحرفان المتمثلان في (جَلْبَب)؛ لأنّ الإدغام يبطل للإلحاق، أي إنه يبطل الموافقة في الوزن. ينظر: المنصف: 83/1، وشرح الملوكي: 64، ولسان العرب: مادة (جلب)، وروح الشروح: 15، والمطلوب: 15، والمستقصى في علم التصريف: 297/1.
- (5) في ج و ق: (يعل).
- (6) في ب و س: (اسلنقى)، والمثبت من ج و ظ و ق والمقصود: 40.
- (7) تحدّث صاحب المطلوب عن هذه الأفعال فذكر أن أصل (حوقل) هو (حقّل) بمعنى ضَعَفَ، فزيدت الواو بين الحاء والقاف فصار (حوقل) على وزن (فَوَعَل)، وهو لازم ملحق بـ (دحرج) لصديق تعريفه بهما نحو: (حوقل يُحوقل حَوَقلةً وحِقَلاً)، لأنّ أصله (حوقلاً)، فلبت الواو ياءً؛ لسكونها وانكسار ما قبلها. أما (بيطر) فاصله (يطر) أي: شقّ، فزيدت الياء بين الباء والطاء، فصار (بيطر) على وزن (فَعِيل)، وهو لازم ملحق بـ (دحرج)، نحو: (بيطر يُبيطرُ بَيْطرةً وبَيْطَارًا). وأصل (سَلَقَى) هو (سَلَقَ) أي: عمل عمل الجلوس، فزيدت الياء في الآخر فصار (سَلَقَى) على وزن (فَعَلَى)، وهو متعدّد ملحق بـ (دحرج) نحو: (سَلَقَى يُسَلَقَى سَلَقَةً وسَلِيقًا). ينظر: المطلوب: 14-15، ولسان العرب: المواد (حقّل، ويطر، وسلق).
- (8) قال صاحبُ المقصود: «وقد يكون ستة أبواب يُقال لها: الملحق بالرباعي، وهي باب (فَوَعَل) نحو: (حَوَّلَ)، و(فَعُول) نحو: (جَهَّوَرَ)، و(فَعِيل) نحو: (عَثِرَ)، و(فَعِلَ) نحو: (بَيْطَرَ)، و(فَعَلَى) نحو: (سَلَقَى)، و(فَعَّلَ) نحو: (جَلْبَبَ)». المقصود: 40. وقوله: «وهي باب فَوَعَل» هكذا في المطبوع، وفي النسخة الخطية: 180: «وهو باب فَوَعَل»، وكذلك في شروح المقصود. ينظر: إمعان الأنظار: 14، وروح الشروح: 14، والمطلوب: 14. ولا بُدّ من الإشارة إلى أنّ هذه الأبواب الستة – المذكورة آنفاً في كلام صاحب المقصود – إنما عدّت ملحقة بالرباعي لما يأتي:
1. لأنه لا يمكن عدّها من الرباعي المجرد، إذ يمكن الاستغناء عن الحرف الزائد وتبقى الأحرف الثلاثة مؤدية معنًى من المعاني، كأن تقول: حَقَّلَ، وجَهَرَ، وعَثَرَ، ويطر، وسيق وجلب).
2. لا يمكن عدّها من الثلاثي المزيد فيه حرف واحد؛ لأنّ المزيد فيه حرف واحد على الثلاثي إما همزة في أوله نحو: (أكرم)، وإما من جنس عين فعله مثل: فَرَحَ، وإما ألف بين الفاء والعين نحو: (قَاتَلَ)، وليست هذه الستة واحداً منها. ونظراً إلى اتفاق مصدرها – في الوزن – بمصدر (دحرج) عدّت ملحقة بالرباعي، إذ يُقال: (حَوَّلَ يُحوقل حَوَقلةً وحِقَلاً)، كما يقال: (دَحرج يُدَحرج دَحرجةً ودَحرجًا)؛ لأنّ حقيقة الإلحاق اتحاد المصدرين المُلحَق – وهو حَوَقلةً وحِقَلاً – والمُلحَق به – وهو دَحرجةً ودَحرجًا – وهكذا يُقال في بقية الأبواب. ينظر: إزالة القيود: 27.
- (9) في ط و ق: (بالنقل والقلب وبالإدغام)، وفي س: (بالنقل والقلب والنقل والإدغام).
- (10) كلمة (الإلحاق) ساقطة من ب. والإلحاق: جعل الثلاثي على زنة الرباعي في المصدر والتصريفات. شرح عصام الدين الإسفراني على الشافية: 19، وزاد السبروي: «وشرط الإلحاق اتحاد مصدرَي الملحق والمُلحَق به وموافقة اللَّفظين أصلاً وزيادة، والمراد من المصدر المصدرُ الأول دون الثاني لعدم اطراده، فإن مصدر (عَرَبَ، وقُحطِبَ) يجيء (فَعَّلَة) لا (فَعَلًا)، فخرج باب الإفعال عن كونه ملحقاً بـ (دَحرج)». روح الشروح: 14، وينظر: المقتصد في شرح التكملة: 1076/2، وشرح الشافية للرضي: 40/1، وجامع الدروس العربية: 158، والواضح في الصرف: 53.
- (11) تكررت (لم) في ب.
- (12) في ب و س: (اسلنقى). والإعلال الحاصل في (سَلَقَى) هو قلب الباء ألفاً، إذ الأصل فيه (سَلَقَى)، فلما تحركت الياء وافتتح ما قبلها قلبت ألفاً. ينظر: روح الشروح: 15، والمستقصى في علم التصريف: 300/1، 1171/2. وقال السبروي في بيان سبب الإعلال: «وإنما أُعِلَّ (سَلَقَى) دون الأفعال السابقة؛ لما تقرّر من أنّ المُلحَق يجب أن يكون مثل المُلحَق به لفظاً، فلا يُعَل ولا يُدغم لئلا يبطل الإلحاق، ولا يبطل بقلب الآخر ألفاً؛ لأنه كالوقف». روح الشروح: 15. فالإعلال في (سَلَقَى) جرى على آخر الكلمة، وذلك لا يفوت به الوزن؛ لأنّ الآخر يُصبح ساكناً، فيكون كالموقوف عليه بالسكون، والوقف على آخر الكلمة بإسكانه لا يفوت به وزنها. ينظر: جامع الدروس العربية: 158. وقال البركوي: «إنما لم يُعَل في الأربعة المتقدمة – أي: حَوَّلَ، وجَهَّوَرَ، وعَثِرَ، وبَيْطَرَ – ولم يُدغم في الأخير – أي: جلبب – لئلا يبطل الإلحاق، وإنما أُعِلَّ الخامس – أي: سَلَقَى – لأنه لا يبطل الإلحاق بتغيير آخر الكلمة». إمعان الأنظار: 14.
- (13) في ب: (التغير).
- (14) المقصود: 40، وتَمَامُ عبارته: «وأما المزيدُ فيه فروعان: مزيد على الثلاثي، ومزيد على الرباعي، فمزيد الثلاثي على أربعة عشر باباً: وهي ثلاثة أنواع: رباعي، وخماسي، وسداسي... ثم ذكر الرباعي والخماسي وأبوأبهما، ثم قال: «والسداسي» وذكر أبوابه ومنها: «أفَعَّلَلْ نحو: افْعَسَسْ». ثم قال: «ومزيد الرباعي على ثلاثة أبواب: وهي على نوعين: خماسي وسداسي، فالسداسي: وهو بابان»، وذكر منها: «أفَعَّلَلْ نحو: احرَجَجْ». ف (افْعَسَسْ) أصله (فَعَسَسَ)، أي: إنَّ الهمزة والنون وإحدى السينين زوائد، وهذا الباب ملحق بـ (أحرَجَجَ) من مزيد الرباعي لصديق تعريف الإلحاق بينهما. و(أحرَجَجَ) أصله (حَرَجَجَ)، فالهمزة والنون فيه زائدتان. ينظر: روح الشروح: 19-1، والمطلوب: 18-19.
- (15) في ج و ظ: (لم لم يفرق...)، وفي ب: (مما يفرق)، وفي ق: (بأي شيء يفرق)، وفي س: (ما يفرق...). والصواب ما أثبتناه.
- (16) في ج و ب و ظ و س: (والأفعلال) بدل (من الأفعلال).

قلت: بتكرير اللام في الأول دون الثاني⁽¹⁾، وأيضاً إن حذفته منه ثلاثة أحرف فإن بقي المعنى الأول بعد الحذف فهو من مزيد الثلاثي لا السداسي ولا من مزيد الرباعي والسداسي⁽²⁾.

قوله: «فصل: في الوجوه التي...»⁽³⁾.

إن⁽⁵⁾ قلت: لم قدم المصدر على غيره؟

قلت: لأصالته على المذهب⁽⁶⁾ الأصح⁽⁷⁾(8). فإن قلت: لم انحصَرَ المُخْرَجُ من المصدر في الستة⁽⁹⁾؟

قلت: لأن⁽¹⁰⁾ ما اشتق منه إما أن يكون فعلاً إخبارياً⁽¹¹⁾ فإن لم يتعاقب في أوله⁽¹²⁾ إحدى الزوائد الأربع⁽¹³⁾ فهو الماضي، وإن يتعاقب⁽¹⁴⁾ فهو المضارع؛ أو فعلاً إنشائياً⁽¹⁵⁾، فإن كان طلباً فهو⁽¹⁶⁾ الأمر، وإن كان [ظ/2] تركه فهو⁽¹⁷⁾ النهي، وإما أن يكون⁽¹⁸⁾ اسماً، فإن كان لمن⁽¹⁹⁾ صدر عنه الفعل فهو [اسم]⁽²⁰⁾ الفاعل، وإن كان لمن وقع عليه الفعل فهو [اسم]⁽²¹⁾ المفعول⁽²²⁾.

فإن قلت: لم لم يذكر باقي اللواحق⁽²³⁾؟

قلت: أما النفي والجحد فلشبه صورتيهما⁽²⁴⁾ بصورة النهي⁽²⁵⁾، وأما اسما⁽²⁶⁾ الزمان والمكان فلأتحد صورتيهما⁽²⁷⁾ بصورة المفعول في زيادة الميم المفتوحة⁽²⁸⁾ في أوله⁽²⁹⁾، وأما اسم الآلة فلشبه⁽³⁰⁾ صورته بصورة اسمي⁽³¹⁾ الزمان والمكان⁽³²⁾.

(1) قال التفتازاني: «والفرق بين بابي (أعشس) و(أحرجم): أنه يجب في الأول تكرير اللام دون الثاني». شرح تصريف العزي: 88.

(2) في ج و ظ و ق: (فهو من مزيد الثلاثي وإلا فهو من مزيد الرباعي).

(3) (التي) ساقطة من ق.

(4) المقصود: 40، وتماثل عبارته: «... اشتدت الحاجة إلى إخراجها من المصدر. وهي ستة: الماضي، والمضارع، والأمر، والنهي، واسم الفاعل، والمفعول. فأما المصدر فلا يخلو من أن... إلخ». ومراده بالوجوه أي الكلمات، واشتدت، أي: قويت. ينظر: روح الشروح: 20، وإزالة القيود: 32.

(5) في س: (فإن)، ومن هنا حصل سقط في ب إلى قوله: (الأصح).

(6) في س: (مذهب).

(7) يرى البصريون أن المصدر أصل في الاشتقاق، وصاحب المقصود اختار هذا الرأي في كتابه، لذلك قال: «إلى إخراجها من المصدر»، في حين ذهب الكوفيون إلى أن الفعل أصل في الاشتقاق، ولكل أدلته. ينظر تفصيل ذلك في: الكتاب: 20/1-21، والأصول: 85/3، 140، والإنصاف: 235/1، والتبيين: 143، ومسائل خلافية في النحو: 68، وبدائع الفوائد: 30، والمساعد: 464/1، وانتلاف النصرة: 111، والمزهر: 350/1.

(8) تأخر هذا السؤال في س فوضع بعد قوله: «فإن قلت: لم انحصَرَ المُخْرَجُ من المصدر... إلخ».

(9) الستة هي: الماضي، والمضارع، والأمر، والنهي، واسم الفاعل، واسم المفعول التي تقدم أنفاً ذكر نص المصنف. وقال صاحب المطلوب في بيان ذلك: «اعلم أن في حصر الوجوه التي اشتدت الحاجة إلى إخراجها من المصدر في الستة تسامحاً لعدم انحصارها فيها؛ لأن أسماء الزمان والمكان واسم الآلة والنفي والجحد من تلك الوجوه. اللهم إلا أن يقال في النفي والجحد أن النفي يشبه النهي صوراً، والجحد يشبه النهي معاً، فهذا تركهما من الحصر فله وجه، وأما ترك الزمان والمكان والآلة فلا وجه له». المطلوب: 21، وينظر: إمعان الأنظار: 20، وروح الشروح: 21، وإزالة القيود: 33.

(10) في ب: (لأنها اشتق).

(11) في ظ و ق: (إما إخبارياً).

(12) في ج: (في أول)، وفي ب و س: (في الأول)، وفي ظ: (على أوله).

(13) هي المسماة بأحرف المضارعة، وهي: الهمزة، والنون، والياء، والتاء؛ والمجموعة بكلمة (أنيت). ينظر: نور السجية: 110.

(14) في ق: (تعاقب).

(15) في ج: (أو إما إنشائياً)، وفي ق: (وإما إنشائياً).

(16) في ج و س: (كان لطلب الفعل فهو)، وفي ظ و ق: (كان الطلب الفعل فهو).

(17) في ج و س: (لتركه فهو)، وفي ظ: (لترك الطلب الفعل)، وفي ق: (إن كان لتحركه فهو النهي).

(18) في ب: (أو أن يكون)، وفي س: (وأن يكون).

(19) (لمن) ساقطة من ظ.

(20) ما بين المعقوفتين ساقط من ج و ظ و ق.

(21) ما بين المعقوفتين ساقط من ج و ظ و ق.

(22) في س في هذا الموضع ذكر قوله: «فإن قلت لم قدم المصدر على غيره، وجوابه» كما تقدمت الإشارة إلى ذلك أنفاً.

(23) في ب: (الأفعال).

(24) في ب: (لشبه صورتهما)، وفي ظ و س و ق: (صورتهما).

(25) (النهي) ساقطة من ب و ظ، وعبارة نسخة س: (أما النفي فيشبه المضارع في الصورة، والجحد يشبه الماضي في المعنى فلم يذكر). وينظر: المطلوب: 21.

(26) في ج: (اسمي)، و(اسما) ساقطة من ب، وفي ق: (واسمي)، وفي س: (اسم) بالإنفراد.

(27) في ب: (صورتهما)، وفي ظ و ق و س: (صورتهما).

(28) في ج: (على المفتوحة)، و(المفتوحة) ساقطة من س.

(29) في ج: (أله).

(30) في ب: (فأشبهه).

(31) في ج و ظ: (اسم).

(32) في س: (وأما اسم الآلة يشبه إلى اسمي الزمان والمكان في الصورة فلم يذكرهن). وقد نبّه الشارح بقوله: «فلشبه صورته بصورة اسمي الزمان والمكان» على أن المشابهة بينهما إنما هي في الخط فقط؛ لأن ميم (مفعول) في اسم الآلة مكسورة، في حين هي مفتوحة في اسمي الزمان والمكان.

فإن قلت: لِمَ قَدَّمَ الميمي⁽¹⁾ على غير الميمي⁽²⁾ في التقسيم وأخّره في التبيين⁽³⁾؟
 قلت: لأنَّ مفهومه⁽⁴⁾ وجودي⁽⁵⁾، والوجودي أولى بالتقديم⁽⁶⁾، و[إنما]⁽⁷⁾ أخّره⁽⁸⁾ في التبيين⁽⁹⁾؛ لأنَّ غير الميمي⁽¹⁰⁾ ليس له أقسام، والميمي له أقسام⁽¹¹⁾، و[إما ليس له أقسام]⁽¹²⁾ فتقديمه أولى؛ لأنَّ يلزم البُعد بين القسمين.
 قوله: «فإنَّ كان غير ميمي⁽¹³⁾ فهو سماعي⁽¹⁴⁾». إنَّ قلت: مصادرُ المزيد [فيه]⁽¹⁵⁾ غير⁽¹⁶⁾ ميمية⁽¹⁷⁾ مع أنها قياسية، فلا بُدَّ من الاحتراز عنها. قلت: استغنى عن الاحتراز بذكر أحكامها⁽¹⁸⁾ بعد ذلك⁽¹⁹⁾.
 [فإنَّ قلت: لِمَ لَمْ يُقَسَّ⁽²⁰⁾ لمصدر الثلاثي⁽²¹⁾؟ قلت: لعدم ضبطه]⁽²²⁾.
 [قوله: «لأنَّه لا قياس لمصدر الثلاثي⁽²³⁾». إنَّ قلت: هذا مصادرة على المطلوب⁽²⁴⁾.
 قلت: لا بل استدلال بالوقوع على الإيقاع، أو نقول: إنه إشارة إلى كبرى⁽²⁵⁾ القياس المثبت؛ لكون غير الميمي سماعياً تقديره؛
 لأنه مصدر الثلاثي، وكل مصدر الثلاثي سماعي، فالمصدر الغير⁽²⁶⁾ الميمي سماعي، فطوى⁽²⁷⁾ ذكر الصغرى⁽²⁸⁾ لظهورها]⁽²⁹⁾.

(1) في ظ: (الميم).

(2) في ظ: (الميم).

(3) في ب: (التبين)، وفي ظ: (التبيين). قال مصنف المقصود: «فأمَّا المصدر فلا يخلو من أن يكون ميمياً أو غير ميمي، فإن كان غير ميمي فهو سماعي... وإنَّ كان ميمياً فيُنظر في عين الفعل المضارع...». المقصود: 40.

(4) في ب: (المفهومه).

(5) الوجودي ضدَّ العدمي، والوجود: كل ما هو موجود أو يمكن أن يوجد، وكون الشيء واقعاً وهو نوعان: ذهني وخارجي. والعدم ضدَّ الوجود، فهو نفي شيء من شأنه أن يوجد. ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة: 1470/2، 2403/3، ومعجم المصطلحات العلمية والفنية: 435، 710.

(6) في س: (في التقديم). وسبب تقديم الوجودي على العدمي؛ لتقدمه في التصوُّر ولشرفه. ينظر: شرح الأمثلة المختلفة في التصريف: 39.

(7) ما بين المعقوفتين زيادة من ظ و س.

(8) في ظ: (آخر).

(9) في ب: (التبين).

(10) في ظ: (الميم).

(11) (أقسام) ساقطة من ب و س، وفي ظ: (الميم) بدل (الميمي).

(12) ما بين المعقوفتين ساقط من ج، وكلمة (ما) ساقطة من ب و ق.

(13) في ظ: (ميم).

(14) المقصود: 40.

(15) ما بين المعقوفتين زيادة من ق.

(16) (غير) ساقطة من ب و س.

(17) في ج: (ميمي).

(18) في ب: (المطالبة)، وفي ق: (حكمها).

(19) ينظر: المقصود: 40، وإمعان الأنظار: 21، وروح الشروح: 21، والمطلوب: 22.

(20) في ب و س: (يقاس)، وفي ظ: (يكسر). والصواب ما أثبتناه.

(21) قال مصنف المقصود: «فإنَّ كان غير ميمي فهو سماعي، ونعني بالسماعي أنه يُحفظ كل مصدر على ما جاء من العرب ولا يُقاس عليه غيره؛ لأنه لا قياس لمصدر الثلاثي، ومصدر غير الثلاثي قياسي». المقصود: 40.

(22) ما بين المعقوفتين ساقط من ج و ظ. وقال صاحب المطلوب في جواب هذا السؤال: «لتعذر ضبطه لكثرة حتى قيل: إنَّ مصدر الثلاثي لا يمكن تعدادُه؛ لأنه يرتقي على ما ذكره سيبويه إلى اثنين وثلاثين باباً... فلما تعذر ضبطه لكثرة أبقي على ما سمع من العرب، هذا مذهب سيبويه، وأما مذهب الزمخشري فإنَّ مصدره قياسي؛ لكثرة استعماله...». المطلوب: 21، وينظر مذهب الزمخشري في المفصل: 275، إذ جمع أوزان هذه المصادر ثمَّ مثل لها جميعاً، وكان في هذا الإحصاء دليلاً على قياسيتها. ويبدو أنَّ مسألة قياسية مصدر الفعل الثلاثي المجرد فيها خلاف بين العلماء، فبعضهم يرى أنَّ كثرة الأوزان التي ذكرها سيبويه التي ترقى إلى اثنين وثلاثين بناءً توحى بأنَّ مصدر الثلاثي المجرد سماعي وليس قياسياً، فهذه المصادر لكثرتها لا تُضبط بالقياس، وذلك نحو: (قتل، وفسق، وشغل، ورَحْمَة، وشِدَّة، وكثرة، ودَعْوَى...)، ونسبة هذا المذهب إلى سيبويه غير مسلم بها؛ لأنه لم يصرح بهذا الحكم، ثمَّ إنه أشار إشارات إلى وجود مصادر قياسية وأخرى سماعية للفعل الثلاثي المجرد. ينظر: الكتاب: 5/4 فما بعدها، وأبنية الصرف في كتاب سيبويه: 211 فما بعدها. ونصَّ بعضهم على أنه مقيس في بعض الأبنية ومسموع في بعضها الآخر. ينظر: شرح الشافية لركن الدين: 293/1، وحاشية ابن جماعة على شرح الجاربردي: 61/1، وممن نصَّ على سماعية مصادر الثلاثي المجرد صاحب المقصود: 40، ووافقه شراح المقصود بما فيهم صاحبنا، والخضر الزيدي في شرحه على الشافية: 267/1.

(23) المقصود: 40، وقد تقدَّم نقل كلامه آنفاً.

(24) كُتِبَ فوقها في ق: (جعل المدعى جزءاً من الدليل).

(25) كُتِبَ في الحاشية إزاءها: (الجزء الثاني من الدليل).

(26) هكذا في الأصل، ودخول (أل) على (غير) منعه عدد من اللغويين. ينظر: درة الغواص: 51، والمصباح المنير: 458، والتاج: (غير) 158/13، ومعجم الأخطاء الشائعة: 190.

(27) فسرت في الحاشية في ق بقوله: (تركه).

(28) كُتِبَ فوقها في ق: (الجزء الأول من الدليل).

(29) زيادة من ق. وينظر: إمعان الأنظار: 21.

قوله: «وَأَمَّا فِي (1) الناقص» (2).

إِنْ قُلْتَ: لِمَ لَمْ يَكْسُرْ (3) عَيْن (4) الزمان والمكان في مكسور العين من الناقص (5)؟

قلت: لئلا يلزم توالي الكسرات، في آخر الكلمة الياء وكسر (6) ما قبلها (7).

فَإِنْ قُلْتَ: لِمَ لَمْ يَفْتَحْ عَيْن (8) المصدر في الكل، وعَيْن (9) الزمان (10) والمكان في المفتوح والمضموم من معتل (11) الفاء (12)؟

قلت: لئلا يلزم الصعود من الأسفل وهو الياء والواو إلى الأعلى (13) وهو الفتح؛ لأنه (14) ثَقِيلٌ بخلاف النزول (15).

فَإِنْ قُلْتَ: إِنَّ الْوَائِ (16) ليس بسفلي ولا بعُلوي (17) فلا يلزم الصعود من السفلي (18) إلى العلوي (19) إذا كان واوياً.

قلت [و/3]: نَعَمْ، إِلَّا أَنَّ مَنَاسِبَةَ الْوَائِ (20) إِلَى الْيَاءِ أَكْثَرُ مِنْ جِهَةِ الثَّقَلِ (21) مِنْ مَنَاسِبَتِهَا (22) إِلَى الْأَلْفِ، فَحُمِلَ (23) عَلَيْهِ.

فَإِنْ قُلْتَ: لِمَ لَمْ يَكُنْ (24) اللَّفِيفُ الْمُقْرُونُ كَالْأَجُوفِ (25)؟

قلت: لِأَنَّ عَيْنَهُ كَالصَّحِيحِ (26) بخلاف الأجوف.

فَإِنْ قُلْتَ: لِمَ لَمْ يَكُنِ اللَّفِيفُ (27) الْمَفْرُوقُ كَالْناقص؟

قلت: لِأَنَّ الصَّعُودَ أَثْقَلَ مِنْ ذَلِكَ التَّوَالِي.

(1) (في) ساقطة من ب و س.

(2) المقصود: 40، وتام كلامه: «فالمصدر الميمي والزمان والمكان منه على وزن (مَفْعَل) — بفتح الميم والعين وسكون الفاء — من جميع الأبواب».

(3) في ب: (يذكر).

(4) في ظ: (عن).

(5) مثاله: (رَمَى يَرْمِي مَرْمًى، وَكَوَى يَكْوِي مَكْوًى)، فهو مكسور العين في المضارع ومفتوح العين في اسم الزمان والمكان. ينظر: عون المعبود في شرح نظم المقصود: 33.

(6) في ج: (وفي كسر)، وفي ق: (وكسرة).

(7) ينظر: الدر المنقود في شرح المقصود: مخطوط (29/ظ). وذكر شارحاً المراح: 77 أَنَّ الْيَاءَ مَتْرَكِيَّةٌ مِنْ كَسْرَتَيْنِ، وَهِيَ مَسْبُوقَةٌ بِكَسْرَةٍ، فَيَكُونُ تَوَالِي ثَلَاثِ كَسَرَاتٍ وَهُوَ ثَقِيلٌ، وَيَبْدُو أَنَّ هَذَا التَّعْلِيلَ غَيْرُ كَافٍ؛ لِأَنَّ وَقُوعَ الْكَسْرِ قَبْلَ الْيَاءِ كَثِيرٌ فِي الْعَرَبِيَّةِ كَمَا فِي الْأَسْمَاءِ الْمُنْسُوبَةِ وَالْأَسْمَاءِ الْمُنْقُوصَةِ، وَلَوْ أَنَّ الشَّارِحَ عَلَّلَ بِثَقَلِ الْكَسْرِ مَعَ الْيَاءِ وَخَفَةِ الْفَتْحِ مَعَ الْأَلْفِ لَكَانَ أَوَّلِي، قَالَ ابْنُ يَعِيشٍ فِي شَرْحِ الْمَفْصَلِ: 108/6: «وَذَلِكَ لِأَنَّهُ مَعْتَلٌ فَكَانَ الْأَلْفُ وَالْفَتْحُ أَخْفَ عَلَيْهِمْ مِنَ الْكَسْرِ وَالْيَاءِ، فَفَرَّوْا إِلَى (مَفْعَل) بِالْفَتْحِ...». وَعَلَّلَ السَّبْرِيُّ فِي رُوحِ الشُّرُوحِ: 24 ذَلِكَ بِأَنَّ خِلَافَ الْفَتْحِ يَفْضِي إِلَى اللَّيْسِ بِنَاءٍ آخَرَ فَضْلاً عَنِ الثَّقَلِ، إِذْ قَالَ: «إِذَا الْكَسْرُ فِيمَا قَبْلَ الْوَائِ يُفْضِي إِلَى الْقَلْبِ فَيَلْتَبِسُ الْبِنَاءُ، وَفِيمَا قَبْلَ الْيَاءِ ثَقِيلٌ». وَيَنْظُرُ: الْمَطْلُوبُ: 24.

(8) في ظ: (عن).

(9) في ظ: (عن).

(10) في ب: (... عَيْنِ الْمَضَارِعِ فِي الزَّمَانِ... إلخ).

(11) في ج و ظ: (المعتل).

(12) قَالَ مُصَنِّفُ الْمَقْصُودِ: 40: «وَإِنْ كَانَ مِيمِيًّا فَيَنْظُرُ فِي عَيْنِ الْفِعْلِ الْمَضَارِعِ، فَإِنْ كَانَ مَضْمُومًا أَوْ مُفْتُوحًا فَالْمَصْدَرُ الْمِيمِيُّ وَالزَّمَانُ وَالْمَكَانُ مِنْهُ (مَفْعَل) — بِفَتْحِ الْمِيمِ وَالْعَيْنِ وَسُكُونِ الْفَاءِ — إِلَّا مَا شَذَّ نَحْوُ: (الْمَطْلَعِ، وَالْمَغْرِبِ، وَالْمَسْجِدِ، وَالْمَشْرِقِ، وَالْمَجْزَرِ، وَالْمَنْبِتِ، وَالْمَنْسَبِ... بِكَسْرِ الْعَيْنِ فِي الْكَلِّ، وَإِنْ كَانَ الْقِيَاسُ الْفَتْحَ. وَإِنْ كَانَ مَكْسُورَ الْعَيْنِ فَالْمَصْدَرُ الْمِيمِيُّ مِنْهُ (مَفْعَل) — بِفَتْحِ الْمِيمِ وَالْعَيْنِ وَسُكُونِ الْفَاءِ — إِلَّا (الْمَرْجِعَ وَالْمَصِيرَ) فَإِنَّهُمَا مَصْدَرَانِ وَقَدْ جَاءَا بِكَسْرِ الْعَيْنِ، وَالزَّمَانُ وَالْمَكَانُ مِنْهُ (مَفْعَل) — بِكَسْرِ الْعَيْنِ وَفَتْحِ الْمِيمِ وَسُكُونِ الْفَاءِ — هَذَا فِي الْفِعْلِ الصَّحِيحِ وَالْأَجُوفِ وَالْمَضَاعِفِ وَالْمَهْمُوزِ... وَفِي الْمَعْتَلِ الْفَاءِ (مَفْعَل) — بِكَسْرِ الْعَيْنِ مِنْ جَمِيعِ الْأَبْوَابِ، وَاللَّفِيفُ الْمُقْرُونُ كَالْناقصِ، وَاللَّفِيفُ الْمَفْرُوقُ كَالْمَعْتَلِ الْفَاءِ».

(13) في ج: (وإلى أعلى).

(14) في ق: (فإنه).

(15) ينظر: رُوحُ الشُّرُوحِ: 25، والمطلوب: 25.

(16) (إِنَّ الْوَائِ) ساقطة من ب.

(17) في ج و ق: (ولا علوي)، وفي ب: (إلى العلوي)، وفي س: (ليس سفلي ولا علوي).

(18) في ظ: (الأسفلي).

(19) عبارة (فلا يلزم الصعود من السفلي إلى العلوي) ساقطة من ب.

(20) في ظ: (إلا أن يناسبه يناسبه الواو...).

(21) في ج و ظ: (الثقل)، وفي ب و س: (الثقيلة).

(22) في ب و ظ و س: (مناسبتة).

(23) في ب: (إلا أن الواو أو مناسبة الياء أكثر إلى ألف...).

(24) في س: (لم لا يكون).

(25) قَالَ مُصَنِّفُ الْمَقْصُودِ: 40: «وَاللَّفِيفُ الْمُقْرُونُ كَالْناقصِ، وَاللَّفِيفُ الْمَفْرُوقُ كَالْمَعْتَلِ الْفَاءِ».

وَاللَّفِيفُ الْمَفْرُوقُ: هُوَ مَا كَانَتْ فَائِزُهُ وَلاَمُهُ حَرْفِيَّ عِلَّةٍ، نَحْوُ: (وَعَى، وَغَى). وَالْأَجُوفُ: هُوَ مَا كَانَتْ عَيْنُهُ حَرْفَ عِلَّةٍ، نَحْوُ: (صَامَ، عَاشَ). وَاللَّفِيفُ الْمُقْرُونُ: هُوَ مَا كَانَتْ عَيْنُهُ وَلاَمُهُ حَرْفِيَّ عِلَّةٍ، نَحْوُ: (نَوَى، رَوَى). وَالْناقص: هُوَ مَا كَانَتْ لَامُهُ حَرْفَ عِلَّةٍ، نَحْوُ: (دَعَا، قَضَى).

(26) في ق: (كالصحيح لا يعتل).

(27) (اللَّفِيفُ) ساقطة من ظ و س.

قوله: «فإن⁽¹⁾ كان الفعل زائداً»⁽²⁾.

إن⁽³⁾ قلت: لم لا يكون للزمان⁽⁴⁾ والمكان والمصدر والمفعول على الانفرد⁽⁵⁾ صيغة⁽⁶⁾ من الزوائد⁽⁷⁾ كما في الثلاثي؟

قلت: لكثرة حروفها⁽⁸⁾، فلو كثر البناء⁽⁹⁾ مع كثرة⁽¹⁰⁾ الحروف لزم النقل.

فإن قلت: لم حُمِلَ الزمان والمكان والمصدر على المفعول⁽¹¹⁾؟

قلت: لاشتراكهما [معه]⁽¹²⁾ في المفعولية، وأما المصدر فيشتريهما في بعض الثلاثي المجرد.

فإن قلت: لم كسر عين الفاعل⁽¹³⁾؟

قلت: فرقاً بين الفاعل والمفعول.

فإن قلت: لم لم ينعكس⁽¹⁴⁾ الأمر؟

قلت: المفتوح العين يصلح للكثير⁽¹⁵⁾، والخفيف له أولى.

قوله: «و⁽¹⁶⁾ أما الماضي»⁽¹⁷⁾.

فإن⁽¹⁸⁾ قلت: لم قدّم الماضي على المضارع؟

قلت: لأنه أصل منه⁽¹⁹⁾.

فإن قلت: لم بُنِيَ على الحركة مع أنَّ الأصل في البناء السكون لا سيمًا⁽²⁰⁾ في الفعل؟

قلت: لمشابهته⁽²¹⁾ الاسم في وقوعه صفة للنكرة⁽²²⁾.

(1) في المقصود: 40: (وإن).

(2) المقصود: 40، وتام عبارته: «... على الثلاثي فالمصدر الميمي والزمان والمكان واسم المفعول من كل باب على وزن مضارع مجهول ذلك الباب إلا أنك تُبدل حرف المضارعة بالميم المضمومة».

(3) في ظ: (فإن).

(4) في ب و س: (الزمان).

(5) في ظ: (الإفراد).

(6) في ب و س: (وصيغة).

(7) في ظ و ق: (المزيدات).

(8) في ج: (حروفه). والهاء في (حروفها) عائذة إلى ألفاظ (الزمان والمكان والمصدر والمفعول)، وليست عائذة إلى لفظ (الثلاثي).

(9) في ج: (فلو كسرت)، وفي ظ: (ولو كثرة بالبناء).

(10) في ظ: (الكثرة).

(11) في ب: (لكثرته) زيادة على النص بعد لفظة (المفعول).

(12) ما بين المعقوفتين زيادة من ق.

(13) قال مصنف المقصود: 40: «واسم الفاعل منه بكسر العين». قال السبروي: «أي: من الزائد على الثلاثة فلا يشترك معها بل هو بكسر العين، أي بكسر

ما قبل الأخير الذي هو عين في الثلاثي؛ وذلك لأنَّ الفاعل مأخوذ من معلوم المضارع وهو بكسر ما قبل الآخر فيما فوق الثلاثي». روح الشروح: 28،

وينظر: إزالة القيود: 42.

(14) في ظ: (يُنعكس).

(15) في ج و ظ و ق: (لكثير)، وفي س: (لكثر). ويُقصد بالكثير اسمي الزمان والمكان والمصدر واسم المفعول.

(16) (الواو) ساقطة من ب و س.

(17) المقصود: 41، وتام عبارته: «فلا يخلو من أن يكون الفعل معروفاً أو مجهولاً، فإن كان معروفاً فالحرف الأخير منه مبني على الفتح في الواحد والواحدة

والثنائية سواء كان مذكراً أو مؤنثاً، ومضموم في الجمع المذكر الغائب، وساكن في = = البواقي عند اتصاله بالنون والتاء من جميع الأبواب، والحرف

الأول منه مفتوح من جميع الأبواب، إلا من أبواب الخماسية والسداسية التي في أولها همزة فإنها همزة وصل...».

والمراد بقوله: (معروفاً) أي: معلوماً أو مبنيًا للفاعل، وهو ما يسمى فاعله، أي: فاعله معلوم معروف؛ لأنه مذكور، مثل: (نظّم خالد الجيش). وقوله: (مجهولاً)

أي: غير معلوم أو غير مبني للفاعل بل هو مبني للمفعول، وهو ما لم يُسم فاعله، أي: فاعله مجهول وغير معروف؛ لأنه محذوف، مثل: (نظّم الجيش).

ينظر: المطلوب: 28، وإزالة القيود: 44.

(18) في ظ و ق: (إن).

(19) في ق: (لأنه أصل بالقياس إليه)، وفي س: (لأصل منه وجوابه ظاهر).

(20) كُتب فوقها في ق: (خصوصاً).

(21) في ب و ظ: (لمشابهة).

(22) أي: وقوعه موقع الاسم صفة للنكرة كاسم الفاعل، نحو: (مررتُ برجل ضارب، وبرجل ضرب). ينظر: روح الشروح: 28، والمطلوب: 28.

وقد ذكر سيبويه علة تحريك الفعل الماضي بتوسع أكثر فقال: «ولم يسكنوا آخر (فعل)؛ لأنَّ فيها بعض ما في المضارعة، تقول: (هذا رجلٌ ضربنا)، فتصف بها

النكرة، وتكون في موضع (ضارب) إذا قلت: (هذا رجلٌ ضارب). وتقول: (إنَّ فَعَلَ فعلت)، فيكون في معنى (إنَّ يَفْعَلُ أفعل)، فهي فعلٌ كما أنَّ المضارع

فعلٌ وقد وقعت موقعها في (إن)، ووقعت موقع الأسماء في الوصف كما تقع المضارعة في الوصف». الكتاب: 16/1.

فإن قلت: لِمَ بُنِيَ على الضمّ في جمع⁽¹⁾ المذكر الغائب؟
قلت: للمناسبة⁽³⁾.

فإن قلت: لِمَ بُنِيَ على السكون في البواقي⁽⁴⁾؟
قلت: لئلا يلزم أربع حركات متواليات⁽⁵⁾.

فإن قلت: لِمَ تَعَيَّنَ⁽⁶⁾ الحرف⁽⁷⁾ الأخير بالسكون؟

قلت: لكونه مجاوراً⁽⁸⁾ لما يلزم⁽⁹⁾ منه⁽¹⁰⁾ تلك الحركات؛ ولأنه آخِرُ والآخِرُ⁽¹¹⁾ بالتبديل والتغيير⁽¹²⁾ أولى⁽¹³⁾.
فإن قلت: إن توالي الحركات يلزم أيضاً في تنثية المؤنث⁽¹⁴⁾.

قلت [3/ظ]: لأنَّ حركته⁽¹⁵⁾ عارضة ولا يُعْتَدُّ⁽¹⁶⁾ بها كما سيجيء إن شاء الله تعالى.

قوله: «والحرف⁽¹⁷⁾ الأول منه⁽¹⁸⁾ مفتوح من جميع الأبواب إلا من أبواب⁽¹⁹⁾ السداسي والخماسي⁽²⁰⁾»⁽²¹⁾.
فإن⁽²²⁾ قلت: لِمَ أسكنت أوائل هذه الأبواب؟

قلت: لطول البناء ولزوم⁽²³⁾ أربع حركات متواليات في⁽²⁴⁾ بعضها، وأدخلت⁽²⁵⁾ [عليها]⁽²⁶⁾ همزة الوصل ليتمكن⁽²⁷⁾ النطق،
وفائدة الإسكان تظهر عند الوصل فقط في بعض آخر⁽²⁸⁾.

قوله: «وهمزة الوصل محذوفة»⁽²⁹⁾.

إن قلت: لِمَ حُذِفَت همزة الوصل⁽³⁰⁾ عند الوصل؟

- (1) (لم) ساقطة من ب.
- (2) في ب و ظ: (جميع)، صوابها (جمع)، وفي س: (الجمع).
- (3) في س: (لمناسبة). أي عند اتصال واو الجماعة بالفعل الماضي مثل: (نَصَرُوا)، فإنه يقتضي ضمّ ما قبله لأجل المجانسة. ينظر: روح الشروح: 29.
- (4) يقصد بالبواقي ضمائر الرفع المتحركة التي يسكن الفعل الماضي لأجل اتصالها به.
- (5) أي: للفرار من توالي الحركات الأربع. ينظر: روح الشروح: 29، والمطلوب: 29، وإزالة القيود: 45. في حين إذا اتصلت واو الجماعة لا يلزم توالي أربع حركات؛ لأنّ الواو ساكنة.
- (6) (لم تعين) ساقطة من س.
- (7) في ب: (حرف)، وفي ظ: (حروف الجر بالسكون).
- (8) في ج و ظ: (مجاوراً).
- (9) (يلزم) ساقطة من ظ.
- (10) في ج: (فيه)، و(منه) ساقطة من ب.
- (11) في س: (أخير والأخير).
- (12) في ب: (التغيير)، وفي ق: (والآخر أولى بالتغيير).
- (13) (أولى) ساقطة من ظ، ورُسِمَت في س: (أولاً). قال السبروي: «واختير ما قبل الضمير للإسكان؛ لأنّ الآخر محل التغيير؛ ولأنه مجاورٌ لما يلزم منه التوالي، فإسكانه أولى». روح الشروح: 29.
- (14) مثل: ذَهَبًا.
- (15) في ج: (إنَّ الحركة)، وفي ب: (إلا أن حركته...)، وفي ظ و ق: (إنَّ حركته...).
- (16) في ظ: (يفيد)، وفي س: (تعتد). وكُتِبَ فوقها في ق: (لا يعتبرُ بها).
- (17) في ظ: (والحروف)، وفي المقصود: 41: (والحرف).
- (18) (منه) ساقطة من ظ.
- (19) في ظ: (الأبواب)، ومثله في المطلوب: 29، وفي ب: (باب)، والمثبت من ج و س والمقصود: 41.
- (20) في س: (الخماسي والسداسي)، ومثله في المقصود المخطوط: 184، وفي المطبوع: 41: (الخماسية والسداسية)، ومثله في المطلوب: 29، وفي روح الشروح: 29: (السداسية والخماسية).
- (21) المقصود: 41.
- (22) في ج و ظ و ق: (إن).
- (23) في ب: (لزم).
- (24) في ج: من.
- (25) (وأدخلت) ساقطة من ب و س، وفي ظ و ق: (فأدخلت).
- (26) ما بين المعقوفتين زيادة من ق.
- (27) في ظ: (لتمكن).
- (28) في ج و ظ و ق: (البعض الآخر).
- (29) المقصود: 41، وتام كلامه: «في الوصل مكسورة في الابتداء، إلا ما أئصل بلام التعريف وهمزة (أيمُن)، فإنهما مفتوحتان في الابتداء، وما يكون في أول الأمر من (يَقُول) — بضم العين — فإنها مضمومة في الابتداء تبعاً للعين، وكذلك مضمومة في الماضي المجهول من الخماسي والسداسي».
- (30) في ق: (الهمزة الوصل).

قلت: لحصول المقصود بدونها و⁽¹⁾ هو إمكان النطق بالساكن⁽²⁾.
 فإن قلت: لم لم يُحذف من⁽³⁾ الخط؟
 قلت⁽⁴⁾: للالتباس⁽⁵⁾.
 فإن قلت: لم كانت مكسورة⁽⁶⁾ في الابتداء؟
 قلت: لأنها زيدت ساكنة لوصل⁽⁷⁾ الساكن، والساكن إذا حُرِّك حُرِّك بالكسر [فهو أولى]⁽⁸⁾.
 فإن قلت: ما وجه تحريك الساكن [بالكسر]⁽⁹⁾؟
 قلت: لأنَّ حركته⁽¹⁰⁾ لا تكون إلا⁽¹¹⁾ حركة بناء، فاختر لها ما هو أبعد⁽¹²⁾ الحركات من المعربات.
 فإن قلت: لم فُتحت فيما اتصل بلام التعريف وفي (ايمن)⁽¹³⁾؟ قلت: للخفة⁽¹⁴⁾.
 فإن قلت: لم ضُمَّت في مجهول الماضي من الخماسي والسداسي؟
 قلت: تبعاً لأول متحرك⁽¹⁵⁾ منه، ولئلا يلزم الخروج من الكسرة⁽¹⁶⁾ إلى الضمة؛ لأنَّ الساكن ليس بحاجة⁽¹⁷⁾ حصين⁽¹⁸⁾.
 فإن⁽¹⁹⁾ قلت: لفظُ الماضي في قوله: «مضموم»⁽²⁰⁾ في الماضي المجهول⁽²¹⁾ زائد⁽²²⁾ لا طائل⁽²³⁾ تحته⁽²⁴⁾.
 قلت: إنما ذكر تصريحاً وتفهيماً⁽²⁵⁾ من أول الوهلة للمتعلّم⁽²⁶⁾.
 قوله: «وأما⁽²⁷⁾ المضارع»⁽²⁸⁾.
 إن قلت: لم قَدِم المضارع على الأمر والنهي؟
 قلت: لأنه أصلهما⁽²⁹⁾، [والأصلُ أحقُّ بالتقديم من الفرع، فكذا⁽³⁰⁾ قَدِم المضارعُ عليهما]⁽³¹⁾.

- (1) (الواو) ساقطة من ب.
- (2) ينظر: روح الشروح: 30.
- (3) في ج: (في).
- (4) (قلت) ساقطة من س.
- (5) الأولى أن يقول: منعاً للالتباس؛ لأنَّ عبارته يفهم منها أنَّ الالتباس حاصل عند عدم الحذف.
- (6) في ظ: (لم كان معنى مكسورة).
- (7) في ج: (لوصله)، وفي ظ: (لوصلة).
- (8) ما بين المعقوفتين زيادة من س.
- (9) (بالكسر) ساقطة من ب.
- (10) في ب: (لا حركة بناء...)، وفي س: (الحركة بناء...)، وأشير في حاشية س: إلا أنه في نسخة: (لأنَّ حركة الساكن حركة بنائية).
- (11) في ج و ظ و ق و س: (لا يكون إلا)، وعبرة (لا تكون إلا) ساقطة من ب.
- (12) في ج: (بعد).
- (13) في ظ: (وايمن).
- (14) في ب: (لخفة).
- (15) في ج و ق: (المتحرك)، وفي ظ: (المتحركة).
- (16) في س: (الكثرة).
- (17) في ب: (لحاجز).
- (18) في ج: (حصيناً)، و(حصين) أي: قوي مانع كما فسّر في نسختي ق و س، وكُتب ذلك فوق الكلمة. وينظر: روح الشروح: 30، والمطلوب: 30.
- (19) في ج: (إن).
- (20) في المقصود المطبوع: 41: (مضمومة)، ومثله في: روح الشروح: 30، والمطلوب: 30، وشرح المقصود للحموي: 21، وفي نسخة خطية من المقصود: 185: (مضموم)، ومرادُه بقوله: (مضمومة) أي: همزة الوصل.
- (21) المقصود: 41، وتام عبارته: «وكذلك مضمومة في الماضي المجهول من الخماسي والسداسي».
- (22) في ج: (زائدة)، وفي ظ و س: (زاندا).
- (23) في ب: (لطائل).
- (24) (تحته) ساقطة من ظ.
- (25) في ب و س: (تفهيماً) ويسقط الواو من س.
- (26) في س: (للمتكلم)، وكُتب فوقها في ق: (من أول الأمر).
- (27) (أما) ساقطة من ب.
- (28) المقصود: 41.
- (29) في ب: (أصلها)، وفي س: (لأنهما مشتقان منه).
- (30) لعلها (فذلك).
- (31) ما بين المعقوفتين زيادة من ق.

فإن قلت: إن الضمير في (أوله)⁽¹⁾ [و/4] عائذ⁽²⁾ إلى (المضارع)، وعلى⁽³⁾ هذا يلزم أن يكون المضارع متحققاً قبل دخول⁽⁴⁾ حرف من حروف (أئين)⁽⁵⁾. هذا خلاف⁽⁶⁾.

قلت: وجدت⁽⁷⁾ في بعض النسخ⁽⁸⁾ هكذا: «فهو الفعل الذي في أوله⁽⁹⁾»، ولعله⁽¹⁰⁾ أصوب؛ لأنه ضمير عائذ إلى⁽¹¹⁾ مطلق الفعل، فلا يلزم ما ذكرتم⁽¹²⁾.

فإن قلت: لم فتحت حرف⁽¹³⁾ المضارع⁽¹⁴⁾ في المبني للفاعل⁽¹⁵⁾؟

قلت: للخفة.

فإن قلت: لم لم يعكس⁽¹⁶⁾؟

[قلت]⁽¹⁷⁾ (18): لأن⁽¹⁹⁾ الخفة لما يكثر⁽²⁰⁾ استعماله أولى⁽²¹⁾.

[فإن قلت: لم لم يكتف على الضم في المجهول؟

قلت: لئلا يلتبس معروف نحو: (يكرم) بمجهوله⁽²²⁾.

فإن قلت: لم لم يكتف على الفتح؟

قلت: لئلا يلتبس في نحو: (يُعلم).

قوله: «وأما الأمر والنهي»⁽²³⁾.

إن⁽²⁴⁾ قلت: لم قَدَّم الأمر والنهي على الفاعل⁽²⁵⁾؟

- (1) قال مصنف المقصود: 41: «وأما المضارع فهو الذي يكون في أوله حرف من حروف (أئين) بشرط أن يكون ذلك الحرف زائداً على الماضي». وينظر: إمعان الأنظار: 31.
- (2) كُتب فوقه في ق: (راجع).
- (3) في ق: (فعلى).
- (4) في ب و ظ و س: (وقوله).
- (5) في س: (نأتي). وقد جمعت أحرف المضارعة بعدة كلمات، منها: (أئين، ونأتي، وأنيت، ونأيت).
- (6) في ج: (خلاف)، وفي ق: (وليس كذلك)، وكُتب فوق (وليس): (حال).
- (7) في ج: (ووجدت).
- (8) في ق: (في غير النسخ).
- (9) في ق: (إلى آخره).
- (10) في ب: (لقلة).
- (11) في ج و ق: (لأنه حينئذ يكون الضمير عائذاً)، وكُتب فوق (عائذاً) في ق: (راجعاً).
- (12) من قوله: «فإن قلت: إن الضمير في (أوله) ... إلى هنا». لم يذكر في ظ.
- (13) في ج: (حروف).
- (14) في ظ: (المضارعة).
- (15) قال مصنف المقصود: 41: «وحروف المضارعة مفتوحة في المعروف من جميع الأبواب إلا من الرباعي أي رباعي كان، فإنها مضمومة فيه، وما قبل لام الفعل المضارع مكسور في الرباعي والخماسي والسداسي، إلا من (يتفعل، ويتفاعل، ويتفعّل) فإنه مفتوح فيهن، وفي المجهول تكون حروف المضارعة مضمومة والساكن ساكن على حاله وما بقي مفتوح كله ما عدا لام الفعل فإنها مرفوعة في المعروف والمجهول ما لم يكن حرف ناصب ينصبها أو جازم يجزمها». وينظر: روح الشروح: 32، والمطلوب: 32.
- (16) في ج: (ينعكس).
- (17) ما بين المعقوفتين ساقط من ج.
- (18) عبارة (لم لم يعكس؟ قلت) ساقطة من ب.
- (19) في ج و ظ و س: (إن).
- (20) في ج: (لا تكرر)، وفي ب و س: (أكثر).
- (21) ثمة قاعدة يذكرها النحاة بهذا الصدد، وهي أن العرب يكثر في كلامهم ما يستحقون ويقل في كلامهم ما يستقلون. ينظر: الخصائص: 50/1، وعلل التنبيه: 72-71.
- (22) في ب و س: (فإن قلت: لم لم يلتبس بمعروف نحو: (يكرم) لمجهول).
- (23) المقصود: 41، وتاماً عبارته: «فإنهما يكونان على لفظ المضارع إلا أنهما مجزومان وعلامة الجزم فيهما سقوط نون التنبيه وجمع المذكر والواحدة المخاطبة، وفي البواقي سكون لام الفعل الصحيح وسقوط لام الفعل في المعتل سوى نون جمع المؤنث فإن نونه ثابتة في الجزم وغيره. وأمر الحاضر من المعروف أن تحذف منه حرف المضارعة وتدخل عليه همزة الوصل إن كان ما بعد حرف المضارعة ساكناً، فإن كان متحركاً فُسكن آخره وتأتي بصورة الباقي، وهو مبني على الوقف، والمبني على الوقف كالمجزم في اللفظ».
- (24) في ظ: (فإن).
- (25) أي: اسم الفاعل. وينظر: إمعان الأنظار: 34، وروح الشروح: 34.

قلت: لأنهما (1) أكثر تصرّفًا (2) من الفاعل (3).

فإن قلت: لم قدّم الأمر (4) الغائب على (5) الحاضر؟

قلت: لأن صورة المضارع باقية فيه (6).

فإن (7) قلت: لم ثبتت (8) نون جمع (9) المؤنث وواو جمع (10) المذكر؟

قلت: لأنهما ضميرا (11) الفاعل (12) وهو (13) لا يحذف.

فإن قلت: لم حذف (14) حرف (15) المضارعة (16) لأمر (17) الحاضر؟ قلت (18): لكثرة استعماله (19).

قوله: «وَأَمَّا الْفَاعِلُ (20)» (21).

إن قلت: لم لم يفتح ولم يضم عين (22) الفاعل إذا لم يكن مكسورًا بعد حذف (23) حرف المضارعة؟

قلت: لأن في الفتح التباسًا (24) بماضي المفاعلة (25)، وفي الضم ثقلًا، واختير التباس (26) [الكسر] (27) بأمرها لمناسبة أن (28)

الفاعل (29) قد يفعل ما يؤمر (30).

فإن قلت: لم قدّم اسم (31) الفاعل على اسم (32) المفعول؟

(1) في ب: (لأنها).

(2) في ظ و س: (تصرّفًا).

(3) وكثرة التصرف تعدّ أصلاً من أصول فن الصرف. ينظر: روح الشروح: 34.

(4) في ظ: (أمر).

(5) (على) ساقطة من ب.

(6) (فيه) ساقطة من ظ.

(7) هذا السؤال وجوابه ساقط من ب.

(8) في ج و ب و ظ و س: (ثبت).

(9) في س: (الجمع).

(10) في س: (وواو من جمع...).

(11) في ج و ب و ظ و س: (ضمير).

(12) في ظ: (فاعل).

(13) (هو) ساقطة من س.

(14) في ب و ظ: (حذفت).

(15) (حرف) ساقطة من س.

(16) في ج: (المضارع).

(17) في س: (من الأمر...).

(18) (قلت) ساقطة من ب و ظ.

(19) كثرة الاستعمال من العلل التي تسمح بتغيير اللفظ من صورة إلى صورة أخرى مغايرة، وقد يكون هذا التغيير بالتخفيف الحركي كما مرّ، وقد يكون بالحذف كما في هذه المسألة، وبهذا الصدد يقول ابن جني: «والشيء إذا كثّر استعماله، وعُرف موضعه، جاز فيه من التغيير ما لا يجوز في غيره». المنصف: 143/1.

(20) في المقصود المطبوع: 41: (وَأَمَّا اسْمُ الْفَاعِلِ)، وفي نسخة مخطوطة من المقصود: 187: (وَأَمَّا الْفَاعِلِ)، ومثله في شروح المقصود المطبوعة كإمعان الأنظار: 34، وروح الشروح: 34، والمطلوب: 34.

(21) تمام عبارة مصنف المقصود: 41: «فَيُنْظَرُ فِي عَيْنِ الْفِعْلِ الْمَاضِي، فَإِنْ كَانَ مُفْتَوِّحًا فَوزْنُهُ (ناصر)، وَإِنْ كَانَ مضمومًا فَوزْنُهُ (عَظِيم، وضخم)، وَإِنْ كَانَ مكسورًا فَوزْنُهُ من المتعدي (عالم)، ومن اللازم يأتي على أربعة أوزان...».

(22) في ظ: (عن).

(23) (حذف) ساقطة من ظ.

(24) في ظ: (التباس).

(25) في ب: (بماضي الفاعل المفاعلة). ويقصد بماضي المفاعلة هو وزن (فاعل) نحو: (قاتل، وشارك...).

(26) في س: (الالتباس).

(27) (الكسر) ساقطة من ب و س.

(28) في ب: (بالمناسبة لأن...)، وفي ظ: (المناسبة لأن...).

(29) (الفاعل) ساقطة من ب.

(30) في ب: (يقول ما يأمر). ينظر: المطلوب: 34. ونسوق جزءًا من نصه للفائدة: «أَمَّا وَجْهُ الْأُولَوِيَّةِ فَلأنّ هذا الالتباس التباس الشيء بما يشابهه بحيث إنّ الأمر من المستقبل واسم الفاعل مشابه على التمام بخلاف الالتباس بالماضي على تقدير الفتح؛ لأنّ المشابهة بينهما ليست كذلك». إذن العلة هي المشابهة أو المناسبة.

(31) (اسم) ساقطة من ظ.

(32) (اسم) ساقطة من س.

قلت: كما⁽¹⁾ تقدّم⁽²⁾ فاعلُ الفعل على⁽³⁾ المفعول به [4/ظ]، كذلك [تقدّم]⁽⁴⁾ اسمُ الفاعل على اسم المفعول؛ ولأنّ الفاعل أكثرُ منه تصرّفًا⁽⁵⁾، [ولأنّ الفاعل مأخوذ من المعروف، واسم المفعول مأخوذ من المجهول]⁽⁶⁾.
 فإن قلت: القياس: (حمران)⁽⁷⁾ بالهمزة⁽⁸⁾.
 قلت: نعم إلا أنّ⁽⁹⁾ الهمزة قلبت واوًا⁽¹⁰⁾ على غير⁽¹¹⁾ القياس، وهي⁽¹²⁾ لغة رديئة⁽¹³⁾.
 فإن قلت: لم اكتفى بصيغة⁽¹⁴⁾ واحدة في جمعها⁽¹⁵⁾؟
 قلت: لقلة استعماله⁽¹⁶⁾.
 فإن قلت: لم قلبت الألف⁽¹⁷⁾ ياءً في (عطشيان)⁽¹⁸⁾.
 قلت: لئلا تلتبس حالة الرفع بالمفرد المذكّر بحذف⁽¹⁹⁾ إحدى الألفين⁽²⁰⁾ لالتقاء⁽²¹⁾ الساكنين؛ ولئلا يلتبس بالمفرد المؤنث حالة الإضافة في التلّفظ، ولئلا يُخلّ بالمعنى؛ لأنّ كل واحدة⁽²²⁾ منهما⁽²³⁾ لمعنى⁽²⁴⁾.
 فإن قلت: لم لم تُقلب واوًا⁽²⁵⁾؟
 قلت: لأنّ الياء خفيفٌ منه⁽²⁶⁾، والقلب إلى الخفيف أولى.
 قوله: «وأما المفعول»⁽²⁷⁾.
 إن قلت: إنّ اسم المفعول مأخوذ من مجهول المضارع⁽²⁸⁾ فلم يُفتح الميم⁽²⁹⁾؟

(1) في ب: (إن).

(2) في ب: (يقدم).

(3) (على) ساقطة من ظ.

(4) (تقدم) ساقطة من ب.

(5) في ب: (تصريفًا). وورد في س: (كما تقدم فاعل المفعولين على المفعول به، كذلك تقدم اسم الفاعل على اسم المفعول الفاعل على المفعول به...).

وباقى النص فيه طمس تصعب قراءته.

(6) ما بين المعقوفتين زيادة من ق.

(7) في ب: (حمران).

(8) قال مصنف المقصود: 41: «وأحمر للمذكر، وحمران — بالمد — للمؤنث، وجمعهما: حُمُر — بضم الحاء وسكون الميم — ، وتثنية أحمر: أحمران، وتثنية حمران: حمران». وينظر: روح الشروح: 35.

(9) في ب: (الآن).

(10) في ب: (قلت واو).

(11) (غير) ساقطة من ب و س.

(12) في الأصل: (هو).

(13) عبارة (وهي لغة رديئة) ساقطة من ب و س. وأصلُ اعتراض الشارح فيه نظر، وجوابه أيضًا فيه نظر؛ من حيث إنّ القياس في تثنية المختوم بالفاء التانيث الممدودة هو قلب الهمزة واوًا. فالاعتراض المذكور مردود. أمّا الجواب ففيه نظر من حيث إنّ أحدًا من النحاة واللغويين لم ينصّ على أنّ مساللتنا هي خلاف القياس، ولا صرّح أحد منهم بأنها لغة رديئة. ولو كانت الهمزة أصلية وليست للتانيث نحو: (وضاء) لكان القياس فيها عدم قلبها، ولكن اعتراضه مقبولًا. ينظر في هذا الشأن: الكتاب: 349/3، والمقتضب: 6/4، والأصول في النحو: 418/3. وتتنظر علة قلبها واوًا في: شرح المفصل: 150/4، وشرح الشافية للرضي: 60/3.

(14) في ب: (صفة).

(15) في ظ: (جميعها)، وفي ق: (جمعها).

(16) في ظ: (استعمالها).

(17) في ج: (ألف).

(18) في ظ: (عطشان). قال مصنف المقصود: 41: «وعطشان للمذكر، وعطشى — بفتح العين وسكون الطاء وبالقصر — للمؤنث، وجمعهما: عطاش — بكسر العين — وتثنية عطشان: عطشانان، وتثنية عطشى: عطشيان».

(19) في ب و س: (بمفرد)، وفي ظ: (بخلاف).

(20) في ظ: (الفين).

(21) في ظ: (لالتقاء).

(22) في ج و ب و س: (واحد).

(23) في ب و ق و س: (منها).

(24) في ظ: (بمعنى). ومعنى الألف الأولى التانيث، ومعنى الألف الثانية التثنية.

(25) في ب: (لم لم تُقلب الياء ألفًا)، وفي ظ: (لم لم نقلت واوًا).

(26) في س: (ضعيف).

(27) المقصود: 41.

(28) في ج: (مضارع).

(29) في ب: (فلم يفتح العين).

قلت: لئلا يلتبس بمفعول باب الأفعال⁽¹⁾.

فإن قلت: لم ضم العين؟

قلت: لئلا يلتبس بالمصدر⁽²⁾ الميمي⁽³⁾.

فإن قلت: لم أشبعت الضمة⁽⁴⁾؟

قلت: لرفضهم⁽⁵⁾ هذا البناء⁽⁶⁾ بغير⁽⁷⁾ تاء⁽⁸⁾.

قوله: «فصل⁽⁹⁾: في تصريف الأفعال⁽¹⁰⁾ الصحيحة⁽¹¹⁾».

إن قلت: لم⁽¹²⁾ أثبت التاء في (ثلاثة)⁽¹³⁾ للمذكر⁽¹⁴⁾ وحذفها⁽¹⁵⁾ في المؤنث⁽¹⁶⁾؟

[قلت]⁽¹⁷⁾: رعاية لحكم⁽¹⁸⁾ العدد في عكس⁽¹⁹⁾ التأنيث⁽²⁰⁾.

فإن قلت: إن في قوله⁽²¹⁾: «رجلاً كان أو امرأة⁽²²⁾» ركابة؛ لأن المتكلم قد يكون صبيّاً أو صبية⁽²⁴⁾ وحينئذٍ⁽²⁵⁾ لا⁽²⁶⁾

يشتملها⁽²⁷⁾، والأولى أن يقول⁽²⁸⁾: مذكرًا كان أو مؤنثًا ليشتملها⁽²⁹⁾.

قلت: تغليباً⁽³⁰⁾.

فإن قلت: لم لا تدخل النون الخفيفة في التنثية وجمع⁽³¹⁾ المؤنث⁽³²⁾؟

(1) في س: (الافعال). وتنظر العلة في: المطلوب: 36، والدر المنقود: مخطوط (45/و).

(2) في س: (المصدر).

(3) في ظ: (الميم).

(4) في ظ: (الضم).

(5) في س: (لرفضهم)، وكتب فوق (لرفضهم) في ق: (لردّهم).

(6) أي: بناء مفعّل).

(7) في ظ: تغيير.

(8) ينظر: المطلوب: 36.

(9) (فصل) ساقطة من ظ.

(10) في ب: (أفعال).

(11) المقصود: 41، وتام كلامه: «يتصرف الماضي والمستقبل والأمر والنهي من المعروف والمجهول على أربعة عشر وجهًا: ثلاثة للغائب، وثلاث للغائبة،

وثلاثة للمخاطب، وثلاث للمخاطبة، ووجهان للمتكلم رجلاً كان أو امرأة، غير أنه لا يأتي الوجهان للمتكلم في المعروف من الأمر والنهي». قلنا: وقع في

المطبوع من المقصود: «ثلاثة للغائبة... وثلاثة للمخاطبة»، وكذلك في شروح المقصود. ينظر: روح الشروح: 40، والمطلوب: 40، والدر المنقود:

مخطوط (46/ظ)، والمثبت من المقصود المخطوط: 188.

(12) (لم) ساقطة من ب و س.

(13) في ج و ق: (الثلاثة)، وفي ظ: (الثلاث)، وفي س: (التثنية).

(14) في ب: (المذكر)، وفي ظ: (في المذكر).

(15) في ب و س: (وحذفها).

(16) في ق و س: (للمؤنث).

(17) ما بين المعقوفتين ساقط من ج و ظ.

(18) في ج و ق: (حكم)، وفي ب: (في الحكم)، وفي س: (في حكم).

(19) من هذا الموضع حصل سقط في ق إلى قوله: (أقرب)، وسأنتبه على انتهاء السقط عند الوصول إليه.

(20) قال السبروي: «أسقط التاء في العدد الذي معوده مؤنث بحكم مسألة عكس التأنيث». روح الشروح: 40.

(21) في ج: (إن قوله رجلاً)، وفي س: (فإن قلت: الحكم إن في قوله)، وكتب تحت كلمة (الحكم) كلمة (بيان).

(22) (أو) ساقطة من ب.

(23) المقصود: 40.

(24) في ج: (وصبية)، وفي ب: (صفة).

(25) في كل النسخ: (ح)، وهي اختصار لكلمة (حينئذٍ)، لذلك كتبناها كاملة.

(26) (لا) ساقطة من ب.

(27) في ج: (لاشتمالها)، وفي ب: (يشملها).

(28) في ظ: (يكون).

(29) في ب: (يشملها)، وفي س: (يشتملها).

(30) في ب: (تبيينًا). ينظر: إمعان الأنظار: 40، ففيه تعقب طويل على الاعتراض والوجه المذكورين.

(31) في س: (والجمع).

(32) قال مصنف المقصود: 41-42: «ونون التأكيد المشددة تدخل على جميع الأمر والنهي من المعروف والمجهول، والمخففة كذلك غير أنها لا تدخل في

التثنية وجمع المؤنث، والمخففة ساكنة والمشددة مفتوحة إلا في التثنية وجمع المؤنث فإنها مكسورة فيهما وما قبلها مكسور في الواحدة الحاضرة، ومضموم

في جمع المذكر، ومفتوح في البواقي».

قلت: لئلا⁽¹⁾ يلزم النقاء الساكنين⁽²⁾ على غير حده فإنه غير جائز خلافاً ليونس⁽³⁾ فإنه أجاز دخولها فيهما حملاً على أختها المشددة [5/و].

فإن قلت: لم كسر النون الثقيلة⁽⁴⁾ في التنثية وجمع⁽⁵⁾ المؤنث⁽⁶⁾؟

قلت: تشبيهاً بنون التنثية في وقوعها بعد الألف⁽⁷⁾.

فإن قلت: لم كسرت ما قبلها في الواحدة الحاضرة وضمت في جمع⁽⁸⁾ المذكر الغائب⁽⁹⁾؟

قلت: للدلالة⁽¹⁰⁾ على الياء والواو المحذوفتين للنقاء⁽¹¹⁾ الساكنين⁽¹²⁾.

قوله: «مثال الماضي»⁽¹³⁾. إن قلت: لم كتبت⁽¹⁴⁾ الألف في جمع⁽¹⁵⁾ المذكر الغائب؟

قلت: فرقاً⁽¹⁶⁾ بينه وبين المفرد⁽¹⁷⁾ في الكتابة⁽¹⁸⁾ في مثل: (حضر وتكلم زيد)⁽¹⁹⁾⁽²⁰⁾.

فإن قلت: لم نصبت⁽²¹⁾ التاء علامة⁽²²⁾ للتأنيث⁽²³⁾ ساكنة؟ قلت: للفرق بينه⁽²⁴⁾ وبين الاسم⁽²⁵⁾.

فإن قلت: لم لم ينعكس⁽²⁶⁾ الأمر⁽²⁷⁾؟

[⁽²⁸⁾قلت: لنقل الفعل⁽²⁹⁾ لدلالته⁽³⁰⁾ على الحدث والزمان.

(1) في ظ: (لألا).

(2) هما سكون الألف وسكون النون الخفيفة. ينظر: روح الشروح: 43، وإزالة القيود: 72.

(3) هو يونس بن حبيب (ت182هـ). ومذهب يونس هو مذهب الكوفيين أيضاً. تنظر المسألة في: الكتاب: 527/3، وشرح عيون كتاب سيبويه: 247، والإنصاف: 560/2، وشرح المفصل: 38/9، وشرح الكافية الشافية: 1417/3، وشرح تسهيل الفوائد للمرادي: 369/1، وتوضيح المقاصد: 118/4، وجمع الهوامع: 403/4، والمستقصى في علم التصريف: 216/1.

(4) في ظ: (النون التنثية).

(5) في ب و س: (والجمع).

(6) قال مصنف المقصود: 42: «والمخففة ساكنة والمشددة مفتوحة إلى في التنثية وجمع المؤنث فإنها مكسورة فيهما». وينظر: روح الشروح: 42، والمطلوب: 42.

(7) ينظر: المكمل في شرح المفصل: أطروحة دكتوراه (392)، والدر المنقود: مخطوط (49/ظ)، وروح الشروح: 42، والمطلوب: 42. والسؤال المذكور وجوابه وردا في هامش المقصود المخطوط: 189 نقلاً عن أحد شروح المقصود اسمه: (الشكرية).

(8) في ج: (الجمع).

(9) (الغائب) ساقطة من ل. قال مصنف المقصود: 42: «وما قبلها مكسور في الواحدة الحاضرة ومضموم في جمع المذكر ومفتوح في البواقي». قلنا: قوله: (وما قبلها) هكذا هو في المطبوع والدر المنقود: (49/ظ)، والذي في المخطوط: 189، وشرح المقصود لابن دانيال: مخطوط (26/ظ)، وروح الشروح: 42، والمطلوب: 42: (وما قبلهما). والمراد: وما قبل النونين الثقيلة والخفيفة.

(10) في ج: (لدلالته).

(11) في ظ: (للقاء).

(12) ينظر: شرح المقصود لابن دانيال: مخطوط (26/ظ)، والدر المنقود: مخطوط (49/ظ)، وروح الشروح: 42، والمطلوب: 42.

(13) المقصود: 42، وتام كلامه: «من المعروف: نُصِرَ نُصِرًا نُصِرُوا... إلخ، ومن المجهول: نُصِرَ نُصِرًا نُصِرُوا... إلخ، ومثال المستقبل: يُنْصَرُ يُنْصَرَانِ يُنْصَرُونَ... إلخ، ومن المجهول: يُنْصَرُ يُنْصَرَانِ يُنْصَرُونَ، ومثال الأمر الغائب: لِيُنْصَرِ لِيُنْصَرَا لِيُنْصَرُوا... إلخ».

(14) في ب: (تكتب).

(15) في ب: (جميع).

(16) في ب: (فارقم).

(17) في ب: (فارقم بين التنثية وبين المفرد).

(18) في ب: (اكتابت).

(19) في ج: (حضر وتكلم زيد وحضروا وتكلم زيد).

(20) ورد في المطلوب: 43: «وإنما كتبت الألف في الجمع فيما بعد الواو للفرق بين واو الجمع وواو العطف في مثل: (حضر وتكلم زيد)، ولو لم تكتب الألف في الجمع لم يفرق بينهما». وينظر: الدر المنقود: (3/49)، وروح الشروح: 43.

(21) في ج: (لم نصب)، وفي ب: (ما نصب). والنصب: العلم المنسوب يُنْصَبُ للقوم. تاج العروس: (نصب) 156/4.

(22) في ج: (علامة).

(23) في ب و س: (التأنيث).

(24) (بينه) ساقطة من ب.

(25) في ب و س: (المذكر)، وفي ظ: (الألم). وتكون التاء في الاسم متحركة نحو: (مسلمة). ينظر: الدر المنقود: (50/و). وفي المطلوب: 43 السؤال عن سبب اختيار التاء وليس عن اختيار السكون في التاء، إذ ورد فيه: «وإنما اختيرت التاء لذلك؛ لأن التاء من المخرج الثاني والمؤنث أيضاً ثان في التخليق».

(26) في ظ: (يعكس).

(27) في ب و س: (... الأمر بالعكس).

(28) من هنا حصل سقط في س إلى قوله: (فإذا كان فاء افتعل)، وسننّه على انتهاء السقط عند الوصول إليه.

(29) في ب: (النقل)، و(الفعل) ساقطة من ظ. ينظر: الدر المنقود: (50/و).

(30) في ج: (لدلالته)، وفي ب: (للدلالة)، وفي ظ: (لدلالته). ولعل الصواب ما أثبتنا.

قوله: «ومثال المستقبل (1)» (2).

إن (3) قلت: لِمَ كسر نون (4) التثنية في الفعل مع أَنَّ الالتباس (5) منتفٍ بين الجمع والتثنية [وغيرهما] (6)؛ لأنَّ الالتباس يحصل في حالة (7) النصب والجزم (8)، والنون في الفعل لا يثبت حالتي (9) النصب والجزم حتى لا يلتبس (10)؟ قلت (11): حملاً على الاسم (12).

فإن قلت: لِمَ لم يثبت النون حالة (13) النصب؟ قلت: لأنَّ الجزم في الأفعال بمنزلة الجر في الأسماء، فكما (14) يُحمَلُ النصب على الجر في الأسماء، كذلك (15) يُحمَلُ النصب على الجزم في الأفعال (16).
فإن قلت: لِمَ لم يُحمَل في الحركة؟ قلت: لا (17) يلزم من كونه محمولاً من وجه كونه محمولاً من وجه آخر.
قوله: «ومثال (18) اسم (19) الفاعل» (20).

إن [قلت] (21): لِمَ قُلب (22) ألف اسم الفاعل [لوا] (23) في الجمع المكسر (24) ولم يبقَ (25) على صورته (26)؟ قلت: لاجتماع الساكنين بألف (27) التكسير (28).
فإن قلت: لِمَ لم يُقلب (29) ياءً مع أنه أخف من الواو (30) كما مر؟ قلت (31): لأنه يلزم الانتقال من السفلي إلى العلوي، فالياء (32) السفلي (33) وهو أثقل بخلاف (34) الواو (35).

(1) إنما يُقال له: المستقبل لوجود الاستقبال في معناه، ويُقال له مضارع أيضاً؛ لأنَّ معنى المضارع المشابه، وهو مشابه لـ (ضارب) في الحركات والسكنات، وفي وقوعه صفة للكرة وفي دخول لام الابتداء وغير ذلك... ينظر: المطلوب: 44.

(2) المقصود: 42، وتقدّم نقل كلامه آنفاً.

(3) في ظ: (فإن).

(4) في ج: (النون)، وفي ب: (جي كسر النون).

(5) في ب: (مع التباس).

(6) ما بين المعقوفتين زيادة من ب.

(7) (حالة) ساقطة من ب.

(8) في ظ: (والجر).

(9) في ب: (حالة).

(10) في ظ: (حتى يلتبس)، وعبارة (والجزم حتى لا يلتبس) ساقطة من ب.

(11) من هنا حصل سقط في ب إلى قوله: (حالة النصب).

(12) ذكر السرماري في الدر المنقود: (51/ظ) أن نون التثنية مكسورة للفرق بينها وبين نون الجمع المفتوحة. وتوجيه الإسفرايني أولى؛ لعدم الالتباس بين نون التثنية ونون الجمع في حالة الرفع؛ لأنَّ نون التثنية مسبوقه بالألف ونون الجمع مسبوقه بالواو. وفي حالتي النصب والجزم تحذف النون. وتوجيه الإسفرايني فيه اعتماد على قول سيبويه: 19/1: «وجعلوا النون مكسورة كحالتها في الاسم».

(13) في ج: (حالتي).

(14) في ظ: (فلا).

(15) في ب: (وكذلك).

(16) ينظر: الكتاب: 19/1.

(17) في ب: (لئلا).

(18) في ج و ب: (مثال بلا واو).

(19) في ج: (الاسم).

(20) في المقصود: 42: «مثال الفاعل: ناصر ناصران ناصرون نُصار ونُصر — بضم النون وفتح الصاد والتشديد فيهما — ونُصرة — بفتح النون والصاد والراء مع التخفيف، ناصرة ناصرتان ناصرات نواصر».

(21) ما بين المعقوفتين ساقط من ج.

(22) في ج: (لا يقلب)، وفي ب: (لم تثبت ألف)، وفي ظ: (لم نُقلت ألف اسم). ولعل الصواب ما أثبتنا.

(23) ما بين المعقوفتين ساقط من ج و ظ.

(24) في ب: (في الكثير).

(25) في النسخ: (يبقى).

(26) يشير الشارح في هذا السؤال إلى لفظة (نواصر).

(27) (ألف) ساقطة من ب.

(28) في ب: (للتكثير). ورد في الدر المنقود: (53/و): «ونواصر جمع التكسير وواوه منقلبة عن ألف اسم الفاعل لاجتماع الساكنين بألف التكسير».

(29) في ظ: (تقلب).

(30) في ج و ظ: (أخف منه).

(31) في ظ: (قلنا).

(32) في ظ: (فإلى).

(33) في ب: (فالسفلي).

(34) في ب: (بخلافه).

(35) ينظر: الدر المنقود: (53/و).

قوله⁽¹⁾: «ومثال⁽²⁾ الثلاثي⁽³⁾ المزيد⁽⁴⁾ فيه»⁽⁵⁾.

فإن قلت: لم كُسِرَ ألف⁽⁶⁾ المصدر [5/ظ] في باب الإفعال؟ قلت: لئلا يلتبس بالجمع على (أفعال)⁽⁷⁾.

فإن قلت: لم لم ينعكس⁽⁸⁾؟ قلت: لأنَّ الفتح الخفيف⁽⁹⁾ أولى بالجمع الثقيل⁽¹⁰⁾.

فإن قلت: لأي شيء نُقِرَ من اجتماع الهمزتين؟

قلت: لأنَّه يشبه حينئذٍ صوت⁽¹¹⁾ السكران حين القيء⁽¹²⁾، وهو مستكِرُه⁽¹³⁾ جدًّا⁽¹⁴⁾ وما يشبهه أيضًا مستكِرُه⁽¹⁵⁾.

فإن قلت: لم حُذِفَتْ من غير المتكلم والحال مع⁽¹⁶⁾ أنَّه لا يجتمع فيه الهمزتان؟

قلت: اطرأًا للباب⁽¹⁷⁾.

فإن [قلت]⁽¹⁸⁾: لم قال: (وأمر الغائب)⁽¹⁹⁾ ولم يقل: [والأمر]⁽²⁰⁾ مطلقًا⁽²¹⁾؟

قلت: لأنه لم يحذف منه [شيء]⁽²²⁾؛ لأنَّه [لما]⁽²³⁾ احتيج⁽²⁴⁾ [إلى]⁽²⁵⁾ الابتداء بعد حذف حرف المضارعة عاد الهمزة⁽²⁶⁾

المحذوفة منه ولم يؤت بأجنبي. ولقائل أن يقول: إنَّ قوله: (وأمر الغائب) مستدرك؛ لأنَّ حذفها [منه يُعلم من⁽²⁷⁾ حذفها]⁽²⁸⁾ من

المستقبل إذ هو مشتق منه، فإذا حُذِفَ من المشتق⁽²⁹⁾ منه يُفهم أنَّه حُذِفَ⁽³⁰⁾ من المشتق فافهم⁽³¹⁾.

(1) (قوله) ساقطة من ظ.

(2) في ج و ب: (مثال) بلا واو.

(3) في ب و ظ: (الرباعي). ورد في روح الشروح: 51 بعبارة: (مثال الرباعي المزيد)، وعلق المؤلف قائلًا: «يعني الحاصل بالزيادة، وفي بعض النسخ وقع: (الثلاثي) بدل (الرباعي)». وكذلك ورد في المطلوب: 52 بعبارة: (مثال الرباعي المزيد فيه)، وعلق المؤلف قائلًا: «أي: الرباعي الذي حصلت رباعيته بزيادة حرف واحد على الثلاثي المجرد، وفي عبارته خلل يعرفه القطن».

(4) في ب: (مزيد).

(5) المقصود: 42، وعبارته: «ومثال الرباعي: دحرج يُدحرج... ومثال الثلاثي المزيد فيه: أخرج يُخرج إخراجًا فهو مُخرجٌ وذلك مُخرجٌ... وقد حُذِفَتْ الهمزة من مستقبل هذا الباب لئلا يجتمع الهمزتان في نفس المتكلم، وكذلك حُذِفَتْ الهمزة من الفاعل والمفعول والنهي وأمر الغائب، اطرأًا للباب... إلخ». وعبرة المقصود المخطوط: 191: «الرباعي المجرد»... ثم قال: «الرباعي المزيد فيه»، وأشار بتعليق إلى أنه في بعض النسخ وقع: (مثال الثلاثي المزيد).

(6) في ب: (الألف).

(7) في ب: (الأفعال).

(8) في ظ: (يعكس).

(9) في ج: (الفتح أخف الخفيف)، وفي ظ: (الفتح الأخف).

(10) في ب: (الثقل).

(11) في ب: (يشبه في صوت).

(12) (حين القيء) ساقطة من ب.

(13) في ب: (وهي مكروهة).

(14) (جدًّا) ساقطة من ظ.

(15) في ب: (مكروهة). قال السيروي معلقًا ذلك: «لأنَّ ذلك مستكِرُه لمشابهته بصوت الكلب والقيء، ولأنَّ في اجتماع المثليين ثقلًا على اللسان». روح الشروح: 51. وفي المطلوب: 51: «لأنَّ اجتماعهما يلزم الثقل، وقيل: يلزم منه المشابهة بصوت الكلب وقيء السكران، فكهوا ذلك فحذفوا الهمزة من مستقبله».

(16) (مع) ساقطة من ج و ب.

(17) في ب: (لاطرأ الباب). قال السيروي: «ولما حُذِفَتْ من المتكلم حُذِفَتْ من المخاطب والغائب وإن لم يلزم المحذوف؛ اطرأًا للباب». روح الشروح: 51، وينظر: المطلوب: 51، وإزالة القيود: 80.

(18) ما بين المعقوفتين ساقط من ج.

(19) المقصود: 42، وعبارته: «ومثال الأمر الغائب: لِيَنْصُرْ لِيَنْصُرًا لِيَنْصُرَ لِيَنْصُرًا لِيَنْصُرَ». وينظر: روح الشروح: 45، والمطلوب: 45.

(20) ما بين المعقوفتين ساقط من ج.

(21) في ب: (يقول أمرًا مطلقًا).

(22) ما بين المعقوفتين ساقط من ج و ظ.

(23) ما بين المعقوفتين ساقط من ج.

(24) في ظ: (اجتمع).

(25) ما بين المعقوفتين ساقط من ج.

(26) في ب: (والهمزة)، ولم تذكر (عاد).

(27) (من) تكررت في ب.

(28) ما بين المعقوفتين ساقط من ج.

(29) في ظ: (مشتق).

(30) في ب: (يحذف من مشتق).

(31) ينظر: روح الشروح: 51، والمطلوب: 51.

قوله: «وَأَمَّا ادْتَرٌّ»⁽¹⁾.

إِنْ قُلْتَ: لِمَ قَالَ: (أَلِفُ الْوَصْلِ) وَهُوَ هَمْزَةٌ⁽²⁾؟ قلت: اعتبار صورته⁽³⁾، وأيضاً يطلق الألف على الهمزة⁽⁴⁾ بالاشتراك⁽⁵⁾.
قوله: «وَأَشْهَابٌ»⁽⁶⁾.

إِنْ قُلْتَ: لِمَ قُلِبَتْ⁽⁷⁾ الألف ياءً في (أَشْهِيَابًا)؟ قلت: لكسرة⁽⁸⁾ ما قبلها.
قوله: «اسْلَنْقَى»⁽⁹⁾.

إِنْ قُلْتَ: لِمَ قُلِبَتْ⁽¹⁰⁾ الياء همزةً في مصدر (اسْلَنْقَى)؟

قلت: لوقوعها في طرفٍ بعد الألف⁽¹¹⁾ الزائدة⁽¹²⁾.

قوله: «فصل في الفوائد»⁽¹³⁾: اللازم⁽¹⁴⁾»⁽¹⁵⁾.

إِنْ قُلْتَ: لِمَ قَدَّمَ المتعدي على اللازم؟

قلت: لأنَّ مفهومه وجودي ومفهوم اللازم⁽¹⁶⁾ عديمي، والوجودي أحقُّ بالتقديم⁽¹⁷⁾ لشرفه.

قوله⁽¹⁸⁾: «والمتعدي يصيرُ لازماً»⁽¹⁹⁾.

إِنْ قُلْتَ: لِمَ خَصَّ⁽²⁰⁾ باب (انكسر) [ولم يعمم على⁽²¹⁾ الأبواب اللازمة كلها]⁽²²⁾؟

قلت: [إنَّ⁽²³⁾ ثلاثي⁽²⁴⁾ باقي اللوازم ليست بمتعدية دائماً حتى صار لازماً 6/و] بنقله إليه بخلاف باب (انكسر)، وإنَّ

ثلاثيته⁽²⁵⁾ متعدٍّ أبداً⁽²⁶⁾، تقول: (كَسَرَ زَيْدٌ خَشْبًا)، بخلاف سائر الأبواب⁽²⁷⁾.

(1) المقصود: 42، وتام كلامه: «وَأَقْفَلُ فَاصِلُ الْأَوَّلِ: (تَنْتَرُّ) كَ (تَكْسَرُ)، وَأَصْلُ الثَّانِي: (تَنْتَقِلُ) كَ (تَصَالِحُ)، فَادْغَمَتْ التَّاءُ فِيهِمَا فِيمَا بَعْدَهَا ثُمَّ أَدْخَلَ هَمْزَةَ الْوَصْلِ لِيُمْكِنَ الْإِبْتِدَاءُ بِهَا؛ لِأَنَّ السَّاكِنَ لَا يُبْدَأُ بِهِ...». يلاحظ أنَّ صاحب المقصود قال: (همزة الوصل) ولم يقل: (ألف الوصل) كما نقل الشارح فيما سيأتي، ومثله في: روح الشروح: 55، والمطلوب: 56. ولعل ما ذكره الشارح قد وقف عليه في نسخة أخرى من نسخ المقصود.

(2) في ب: (وهزة)، وفي ظ: (بهمزة).

(3) في ب: (اعتباراً بصورته).

(4) في ب: (بالهمزة).

(5) ذكر الجوهرى أنه قد يُتَجَوَّرُ في الهمزة فيقال أيضاً: أَلِف. ينظر: الصحاح: 2542/6.

(6) الواو لم تذكر في ظ. وعبارة المقصود: 43: «وَأَشْهَابٌ يَشْهَابُ إِشْهِيَابًا فَهُوَ مُشْهَابٌ، وَالْأَمْرُ: أَشْهَابٌ، وَالنَّهْيُ: لَا تَشْهَابُ. بِتَشْدِيدِ الْبَاءِ فِي الْجَمِيعِ إِلَّا فِي الْمَصْدَرِ». وينظر: روح الشروح: 58، والمطلوب: 58، وحل المعقود: 55. يُقال: (أَشْهَابُ الرَّأْسِ): إِذَا غَلَبَ بَيَاضُهُ عَلَى السَّوَادِ. ينظر: العين: (شهب) 403/3، وروح الشروح: 58.

(7) في ج: (لم قال قُلبَتْ). وليس في كلام صاحب المقصود هذا القول، لذا أثرنا حذف كلمة (قال).

(8) رُسِمَتْ فِي جَ هَكَذَا: (لِكْسَرَتِ)، وَفِي ظ: (كَثْرَةِ).

(9) المقصود: 43، وعبارته: «وَاسْلَنْقَى يَسْلَنْقَى إِسْلِقَاءً فَهُوَ مُسْلَنْقٌ وَذَاكَ مُسْلَنْقَى عَلَيْهِ... إلخ». واسْلَنْقَى: نام على ظهره، ووقع على قفاه. شرح تصريف العزى للفتناني: 88.

(10) (لم قُلبَتْ) ساقطة من ب.

(11) في ج: (ألف).

(12) المصدر (اسْلِقَاءً) أصله (اسْلِقَائِي)، قُلبَتْ الْيَاءُ هَمْزَةً؛ لَوُقُوعِهَا بَعْدَ الْأَلِفِ فِي الطَّرْفِ. ينظر: المطلوب: 61، وحل المعقود: 56، وإزالة القيود: 88. وكُتِبَتِ الْأَلِفُ فِي (اسْلَنْقَى) عَلَى صُورَةِ الْيَاءِ لِلدَّلَالَةِ عَلَى أَنَّهَا مَقْلُوبَةٌ مِنَ الْيَاءِ دُونَ الْوَوِ. روح الشروح: 60.

(13) أي: الفوائد المتعلقة بالأفعال السابقة والأبواب السابقة، فكان ما ذكر في هذا الفصل تتمّة لما سبق فلذا أخره. روح الشروح: 62.

(14) (اللازم) ساقطة من ظ.

(15) المقصود: 43، وعبارته: «فصل في الفوائد: اللازم يصير متعدّياً بأحد ثلاثة أسباب: بزيادة الهمزة في أوله، وتشديد العين، وحرف الجرّ في آخره... إلخ». ينظر: إمعان الأنظار: 62، وروح الشروح: 62، والمطلوب: 62، وحل المعقود: 57، وإزالة القيود: 91.

(16) (ومفهوم) ساقطة من ظ.

(17) في ب: (التقديم).

(18) (قوله) ساقطة من ب.

(19) المقصود: 43، وعبارته: «والمتعدي يصير لازماً بحذف أسباب التعدية وبنقله إلى باب انكسر».

(20) في ظ: (اختص).

(21) في ظ: (إلى).

(22) عبارة (ولم يعمم على الأبواب اللازمة كلها) ساقطة من ب.

(23) من هنا حصل سقط في ب إلى قوله: (بخلاف انكسر).

(24) في النسخ: (الثلاثي). والصواب ما أثبتناه.

(25) في ج و ظ: (الثلاثية فيه)، وفي ب: (ثلاثية). والصواب ما أثبتناه.

(26) (أبداً) ساقطة من ب.

(27) ينظر: المطلوب: 63.

فإن [قلت]⁽¹⁾: لِمَ سَمِيَ المتعدي واللازم بهما⁽²⁾؟ قلت: لتعدي فعله إلى غيره وللزوم له⁽³⁾.
قوله: «فإذا⁽⁴⁾ كان فاء [الفعل من]⁽⁵⁾ افتعل⁽⁶⁾»⁽⁷⁾.
إن⁽⁸⁾ قلت: إن هذه الحروف ليست حروف⁽⁹⁾ الإطباق⁽¹⁰⁾، بل الحروف⁽¹¹⁾ المُطبقة، فلم قال ذلك؟
قلت: هذا تجوُّز⁽¹²⁾ منهم؛ لأنهم يذكرون المشتق⁽¹³⁾ منه ويريدون المشتق.
فإن قلت: لِمَ صار التاء⁽¹⁴⁾ طاءً⁽¹⁵⁾؟ قلت: لقرب مخرجهما⁽¹⁶⁾.
قوله: «وحروف المدّ»⁽¹⁷⁾. إن قلت: لِمَ سَمِيَ هذه⁽¹⁸⁾ الحروف بها؟ قلت: لأن وجودها يحتاج إلى مدّ الصوت⁽¹⁹⁾ إذا كانت ساكنة وحركة⁽²⁰⁾ ما قبلها مناسبة لها⁽²¹⁾، نحو: (يَقُولُ)، ويكون⁽²²⁾ ليناً⁽²³⁾ إذا كانت ساكنة ولم تكن⁽²⁵⁾ حركة ما قبلها مناسبة لها، نحو: (زَمَوْا)، ولكونه⁽²⁷⁾ زائداً⁽²⁸⁾ على أصل الحروف وعدم تحمّل الحركات⁽²⁹⁾.
فإن قلت: إن الفرق بين حروف⁽³⁰⁾ [المدّ]⁽³¹⁾ واللين⁽³²⁾ ظاهر⁽³³⁾؛ لأن حروف⁽³⁴⁾ المدّ هي⁽³⁵⁾ التي تكون ساكنة وحركة ما قبلها مناسبة لها كما ذكرنا قبل هذا فلا وجه لقوله: (واحدة)⁽³⁶⁾.

- (1) ما بين المعقوفتين ساقط من ج.
- (2) في ب: (بها).
- (3) في ب: (غير والزمه لي).
- (4) في ج: (وإن).
- (5) ما بين المعقوفتين ساقط من ج و ظ.
- (6) إلى هنا ينتهي السقط من س.
- (7) المقصود: 43، وعبارته: «فإذا كان فاء الفعل من (افتعل) حرفاً من حروف الإطباق وهي: الصاد والضاد والطاء والظاء يصير تاء (افتعل) طاءً... إلخ».
- وينظر: روح الشروح: 65، والمطلوب: 65.
- (8) (إن) ساقطة من س.
- (9) في س: (من حروف).
- (10) سُميت بحروف الإطباق؛ لانطباق اللسان معها على الحنك الأعلى. كما في روح الشروح: 65، وينظر: المصطلح الصوتي في الدراسات العربية: 132.
- (11) في ب: (بالحروف) ولم تذكر (بل)، وفي س: (بل حروف).
- (12) في س: (تجوُّزاً).
- (13) في ج: (يذكروا من المشتق).
- (14) في ب: (تاء).
- (15) المقصود: 43، وعبارته: «... يصير تاء (افتعل) طاءً، نحو: (اصطبرَ واضطرَبَ)... إلخ».
- (16) قال صاحب المطلوب: 65: «لأن التاء من مخرج الطاء وهو ما بين طرف اللسان وأصول الثنايا... ليخف على ألسنتهم وليكون مجانساً لفاء فعله في الإطباق»، وينظر: حل المعقود: 60. وينظر عن مخرج التاء والطاء: العين: 58/1، والكتاب: 433/4، وسر صناعة الإعراب: 217.
- (17) المقصود: 43، وعبارته: «وحروف المدّ واللين والزوائد والعلة واحدة، وهي الواو والياء والألف». وينظر تعليق الشراح على ذلك: إمعان الأنظار: 73، وروح الشروح: 73، والمطلوب: 73.
- (18) في ظ: (يسمى بهذه).
- (19) في ب: (الصورة).
- (20) في ب: (وما قبلها).
- (21) ينظر: التمهيد في علم التجويد: 92، وحل المعقود: 73.
- (22) في س: (يَكِيل).
- (23) في ب: (وليناً) بالواو، وكلمة (ليناً) ساقطة من س.
- (24) في ظ: (كان).
- (25) في النسخ: (يكن).
- (26) (نحو) ساقطة من ظ.
- (27) في ظ: (أو لكونه)، وفي س: (لكنه).
- (28) في ظ: (زائد).
- (29) ينظر: التمهيد في علم التجويد: 92، وحل المعقود: 73-74.
- (30) في ظ: (الحرف).
- (31) ما بين المعقوفتين ساقط من ج.
- (32) في ظ: (وبين حرف اللين).
- (33) (ظاهر) ساقطة من ب.
- (34) في ظ: (حرف).
- (35) (هي) ساقطة من ب.
- (36) إشارة إلى قول صاحب المقصود المذكور آنفاً: «وحروف المدّ واللين والزوائد والعلة واحدة». قال السبوي: «يعني متصادقة على طائفة من الحروف». روح الشروح: 73، وينظر: شرح تصريف العزي للتقازاني: 152.

قلت: إنَّ المراد به واحدة فيما⁽¹⁾ صدق عليه⁽²⁾ لا⁽³⁾ في المفهوم⁽⁴⁾، تأمل.

قوله: «وكلُّ فعلٍ ماضٍ⁽⁵⁾»⁽⁶⁾.

إن قلت: لِمَ سُمِّيَ المعتل به⁽⁷⁾؟

قلت⁽⁸⁾: لوجود حرف⁽⁹⁾ العلة فيه⁽¹⁰⁾. ولقائل أن⁽¹¹⁾ يقول: لا وجهَ لتخصيص⁽¹²⁾ المعتل بها بما كان حرف العلة⁽¹³⁾ في أوله

وغيره مستوية الأقدام فيه.

ويمكن أن يجاب عنه بأنه لما⁽¹⁴⁾ كان حرف العلة في أوله كان كأنه هو⁽¹⁵⁾ المعتل؛ لأنه يتبادر⁽¹⁶⁾ من أول الوهلة اعتلاله؛

ولأنه لا يجب الاطراد في التسمية.

وبالمثال لمماثلة⁽¹⁷⁾ الصحيح في احتمال الحركات⁽¹⁸⁾ وعدم الإعلال⁽¹⁹⁾ [6/ظ]؛ ولأنَّ المثال في اللغة: المشابهة⁽²⁰⁾ فسُمِّيَ

به⁽²¹⁾؛ لأنَّ أمره يشبه أمر⁽²²⁾ الأجوف في الوزن⁽²³⁾، نحو: (عَدَّ و زَنَ)⁽²⁴⁾، أو نقول⁽²⁵⁾: المثال من المثل وهو الانتصاب⁽²⁶⁾،

ومنه⁽²⁷⁾ تسمية⁽²⁸⁾ عَلَم⁽²⁹⁾ الأمير⁽³⁰⁾ مثلاً⁽³¹⁾؛ لانتصابه أمامه فسُمِّيَ هذا به لانتصاب⁽³²⁾ حرف⁽³³⁾ العلة في الأول⁽³⁴⁾.

فإن قلت: لِمَ سُمِّيَ⁽³⁵⁾ الأجوف به⁽³⁶⁾؟

(1) في ب: (وحدة فيها).

(2) في ب و س: (عليها).

(3) في ب: (إلا).

(4) ينظر: إمعان الأنظار: 73، وروح الشروح: 73، والمطلوب: 73.

(5) في ظ: (ماضي).

(6) المقصود: 43، 44، وعبارته: «وكلُّ فعلٍ ماضٍ في أوله حرفٌ من هذه الحروف يُسمى معتلاً ومثلاً لمماثلته الصحيح في احتمال الحركات، نحو: وَعَدَّ

ويَسِر. وإن كان في وسطه يسمَّى أجوفاً، نحو: قَالَ وَكَال. وإن كان في آخره يسمَّى ناقصاً، نحو: غَزَا وَرَمَى. وإن كان فيه حرفان من هذه الحروف فإن

كانا عينه ولامه يسمَّى لفيقاً مقروئاً، نحو: رَوَى وَطَوَى. وإن كانا فاءه ولامه يسمَّى لفيقاً مفروقاً، نحو: وَفَى. وكلُّ فعلٍ ماضٍ عينه ولامه حرفان من جنس

واحد أدغم أولهما في الآخر للثقل يسمَّى مضاعفاً، نحو: مَدَّ، أصله: مَدَدَ.

(7) في ظ: (تسمى المعتلة).

(8) (قلت) ساقطة من ظ.

(9) في ب: (حروف).

(10) ينظر: روح الشروح: 73، والمطلوب: 73، وحل المعقود: 74.

(11) (أن) ساقطة من ظ.

(12) في ب: (إلى وجه التخصيص).

(13) (حرف العلة) ساقطة من ب.

(14) في ب: (بما).

(15) (هو) ساقطة من ب.

(16) في ب: (ألا يتبادر)، وفي س: (لأنه لا يتبادر).

(17) في ظ: (بمثله).

(18) نقول: وَعَدَّ وَعَدَا وَعَدُوا، كما نقول: ضَرَبَ ضَرَبَاً وَضَرَبُوا، بخلاف الأجوف والناقص. شرح تصريف العزي للتفتازاني: 155.

(19) ينظر: روح الشروح: 73، والمطلوب: 73، وحل المعقود: 74.

(20) ينظر: لسان العرب: (مثل) 610/11، وتاج العروس: (مثل) 213/30.

(21) (به) ساقطة من ظ.

(22) (أمر) ساقطة من ب، وفي س: (أمر).

(23) ينظر: الدر المنقود: (60/ظ).

(24) هو يشبه وزن الأجوف في اللفظ فقط ك (بَع)، لكنه ليس على وزنه في التقدير؛ لأنَّ وزن (عَدَّ) هو (عَلَّ)، ووزن (بَع) هو (فَلَّ).

(25) في ب: (أن نقول)، وفي س: (نقول) بلا (أن).

(26) (وهو الانتصاب) ساقطة من ب. وينظر: العين: (مثل) 228/8.

(27) في ب و ظ: (وفيه).

(28) في س: (سميته).

(29) في ظ: (على).

(30) في ب و ظ: (الأمر).

(31) (مثلاً) ساقطة من ب و س.

(32) في ج و ب: (فسمي له لانتصاب)، وفي س: (فسمي هوية لانتصاب).

(33) في ج: (حروف).

(34) في ظ: (أوله).

(35) في ج: (يسمى).

(36) (به) ساقطة من ظ.

قلت (1): لخلو (2) جوفه عن الحرف (3) الصحيح (4).

فإن قلت: لم سمي الناقص به؟

قلت: لنقصان الحرف في آخره حالة الجزم (5)، أو لنقصان الحركة حالة الرفع (6).

فإن قلت: لم سمي اللفيف به؟

قلت: للف حرفي (7) العلة فيه (8).

فإن قلت: لم سمي المضاعف به؟

قلت (9): لمضاعفته (10).

قوله: «باب المعتلات» (11).

إن (12) قلت: لم قدم المعتلات (13) على المضاعف والمهموز مع أنهما (14) أقرب إلى الصحيح؟

قلت: لكثرة (15).

فإن قلت: لم قدم المضاعف على المهموز؟

قلت: لأن المضاعف أقرب (16) إلى الصحيح، إذ إبدال (17) الياء من (18) أحد حرفي (19) التضعيف في مواضع مخصوصة (20)،

بخلاف تليين الهمزة فإنه في مواضع كثيرة (21).

قوله: «الواو والياء» (22).

(1) من هنا حصل سقط في ب وينتهي إلى قوله: (حالة الرفع).

(2) في ظ: (الحو)، وفي س: (الخلو).

(3) في النسخ: (حرف).

(4) قال السيروي: «لخلو الوسط الذي هو بمنزلة الجوف في الحيوان عن الحرف الصحيح». روح الشروح: 74. وينظر: شرح تصريف العزي للتقازاني: 165، والمطلوب: 74، وحل المعقود: 75، وعلل الرضي هذه التسمية بقوله: «تشبيهاً بالشيء الذي أخذ ما في داخله بقي أجوف، وذلك لأنه يذهب عينه كثيراً نحو: فُلْتُ وَبِعْتُ، ولم يَفُلْ ولم يَبِعْ، وفُلْ وَبِعْ». شرح الشافية: 34/1.

(5) في ظ: (في آخر حالة الجزم)، وفي س: (لنقصانه في حالة الجزم نحو: لم يرم، أو لنقصان الحركة حالة الرفع نحو: يرمي).

(6) ورد في المطلوب: 74: «وأما تسميته بالناقص فلنقصان آخر حروفه في حالة الجزم نحو: (لم يغز ولم يرم ولم يخش)، أو لنقصان الحركة منه حالة الرفع نحو: (يغزو ويرمي ويخشى) يسكون الواو والياء، أو لخلو آخره من الحرف الصحيح الثابت في كل الأحوال». وينظر: روح الشروح: 74، وحل المعقود: 75.

(7) في ج و س: (حرف)، وفي ب: (الحرف).

(8) ورد في المطلوب: 75: «... لالتفاف حرفي العلة فيه، أي التفاف أحد حرفي العلة فيه بالآخر، أو نقول: إنه مأخوذ من اللف بمعنى الخلط، فسمي بالليف؛ لأن فيه خلط الحرف الصحيح بحرف العلة». وينظر: روح الشروح: 75، وحل المعقود: 76.

(9) في ب: (قلنا).

(10) في ب و س زيادة بعد كلمة (لمضاعفته)، فزيادة ب هي: (قال الخليل: ضاعفته مضاعفة، والمضاعفة: الزوائد الأربع نسجت حلقين حلقين، واصطلاحاً: أن يزداد على الشيء فيجعل مثلين أو أكثر). وزيادة ط هي: (قال الخليل: ضاعفته مضاعفة، والمضاعفة: هي الدرع نسجت حلقين، واصطلاحاً: أن يزداد على الشيء فيجعل مثلين أو أكثر).

قلنا: قد وقع في هذين النصين أخطاء كثيرة صححناها في ضوء ما ذكرته المعجمات اللغوية. وقول الخليل المشار إليه في هذين النصين ورد في معجمه العين المطبوع: (ضعف) 281/1 على النحو الآتي: «أضعفت الشيء إضعافاً، وضاعفته مضاعفة، وضعفته تضعيفاً، وهو إذا زاد على أصله فجعله مثلين أو أكثر». ولم يرد باقي الكلام المذكور في النصين. وينظر: مقاييس اللغة: (ضعف) 362/3، وتهذيب اللغة: (ضعف) 306/1، ولسان العرب: (ضعف) 206/9.

(11) المقصود: 44، وعبارته: «باب المعتلات والمضاعف والمهموز». و(قوله: باب المعتلات) ساقط من م. وينظر: روح الشروح: 76.

(12) في ب: (فإن).

(13) في ب: (قدم صح المعتلات).

(14) في ب و س: (أنها).

(15) في ظ: (لكثرة).

(16) إلى قوله: (أقرب) ينتهي السقط من ق.

(17) في ج و ب و س: (أبدل).

(18) في ج و ظ: (في).

(19) في ج: (حرف في)، وفي ب و ظ و س: (حرف). ومن هذا الموضع حصل سقط في ل إلى قوله: (أن يقول)، وسأنبه على انتهاء السقط عند الوصول إليه.

(20) في ب: (مخصصة).

(21) هذا الجواب مأخوذ نساءً من كتاب شرح المراح لديكنقوز: 80.

(22) المقصود: 44، وعبارته: «الواو والياء إذا تحركتا وانتفتح ما قبلهما فلبتا ألفاً نحو: (قال وقال)». وينظر: المطلوب: 76، 77.

إن قلت: لِمَ قُلِبَتَا (1) أَلْفًا إذا كانتا كذلك؟ قلت: لئلا يلزم أربع حركات متواليات موجبة لزيادة (2) النُّقْل: اثنتان (3) تحقيقيتان حركتها (4) وحركة ما قبلها (5)، واثنتان (6) تقديريتان (7) وهما (8) ذانك الحرفان (9)؛ لأنهما مركبتان من حركتي جنسيهما (10) وهما (11) الضمة والكسرة (12)، ولا اعتبار بحركة (13) الآخر لكونه محل التغيير، وثلاث (14) حركات متواليات خفيفة وإن لم تكن أخف (15). قوله: «مثاله (16) من الناقص» (17). إن قلت: لِمَ كُتِبَت الألف إذا كانت مقلوبة عن الياء [على صورة الياء (18)] (19)؟ قلت: [و/7]: إشعارًا بجواز (20) إمالتها (21). فإن قلت: لِمَ لَمْ يَجُزْ (22) قلب الواو والياء أَلْفًا في التنثية؟ قلت: لئلا يلتبس بالمفرد (23) بحذف إحدى الألفين لاجتماع الساكنين (24).

قوله: «وتقول في تنثية (25) المؤنث» (26). إن قلت: أليس للعارض اعتبار (27) أصلاً؟ قلت: بلى (28) إذا اشتدَّت إليه الحاجة كما في التاء وألف (29) التنثية في (عَزَّأ)؛ لأنَّ التاء علامة التأنيث والألف ضمير (30) وهما لا (31) يُحذفان، [إلا يلزم] (32) من (33) عدم اعتباره بوجه (34) عدم اعتباره في وجه (35) آخر (36).

- (1) في ج و ب و ط و س: (قُلِبَت).
- (2) في ج و ط و س: (موجبات زيادة)، وكلمة (زيادة) ساقطة من ب.
- (3) في ق: (اثنتان).
- (4) في ق: (حركتهما).
- (5) في ب: (تحقيقاً حركتان ما قبلها)، وفي ق: (ما قبلهما).
- (6) في ق: (واثنتان).
- (7) في ب: (تقديران).
- (8) في ق: (هما).
- (9) في ج و ب و ط و س: (تلك الحروف).
- (10) في ب و ق: (جنسهما).
- (11) في ج: (وهو).
- (12) في ج و ب و ط و س: (والفتحة).
- (13) في ب: (إلى حركة)، وكُتِب فوقه في ق: (جواب سؤال مقدر).
- (14) كُتِب فوقها في ق: (جواب سؤال مقدر).
- (15) في ج: (وإن لم يخف)، وفي ب: (ولم يكن أخف)، وفي ق: (ليست في تلك المرتبة من النُّقْل). قال ديكنقوز في شرح المراح: 137: «وإنما قُلِبَت أَلْفًا حينئذٍ؛ لئلا يلزم أربع حركات متواليات موجبة لزيادة النُّقْل: اثنتان تحقيقيتان حركتها وحركة ما قبلها، واثنتان تقديريتان هما الياء؛ لأنها مركبة من كسرتين ولم يعتبروا حركة ما بعدها؛ إذ لا اعتبار بالحركة الطرفية لكونها في محل التغيير، وثلاث حركات متواليات ليست في تلك المرتبة من النُّقْل».
- (16) في ب: (مثال الناقص)، وفي ق: (مثال من الناقص). المراد: مثال الواو والياء المنقلبين أَلْفًا، وعبارة المقصود الآتية أدق.
- (17) في المقصود: 44: «الواو والياء إذا تحركتا وانفتح ما قبلهما قُلِبَتَا أَلْفًا نحو: (قَالَ وَكَل)، ومثالهما من الناقص: (عَزَا وَرَمَى)، وتقول في تنثيتهما: (عَزَوَا وَرَمَيَا)، فلا ينقلبان أَلْفًا، ولا يُقلبَان أيضاً في جمع المؤنث والمواجهة ونفس المتكلم؛ لأنَّ الواو الساكنة والياء الساكنة لا تُقلبَان أَلْفًا إلا في موضع يكون سكوتهما غير أصلي بأنَّ نُقِلت حركتهما إلى ما قبلهما نحو: (أَقَامَ وَأَبَاعَ) ... إلخ». المراد بقوله: (المواجهة) أي: المخاطب والمخاطبة. ينظر: المطلوب: 78. وينظر لشرح كلام المقصود: روح الشروح: 77، 78، والمطلوب: 77، 78.
- (18) (الياء) ساقطة من س.
- (19) ما بين المعقوفتين ساقط من ج.
- (20) في ج و ب و ط و س: (لجواز).
- (21) في ج و ب: (مالها).
- (22) في ج: (يحذف)، وفي ق: (لَمْ لَمْ تَقْلَب الواو...).
- (23) في ق: (بالواحد).
- (24) ينظر: إمعان الأنظار: 78، وروح الشروح: 78، والمطلوب: 78.
- (25) في ج و س: (التنثية).
- (26) المقصود: 44، وعبارته: «وتقول في تنثية المؤنث: (عَزَّأ وَرَمَّأ)، أصلهما: عَزَوْنَا وَرَمَّيْنَا، قُلِبَت الواو والياء أَلْفًا لتحركهما وانفتاح ما قبلهما، فحُذِفَت الألف لسكونها وسكون التاء؛ لأنَّ التاء كانت ساكنة في الأصل فحُرِكتْ لألف التنثية فحركتها عارضة، والعارض كالمعدوم فبقي (عَزَّأ وَرَمَّأ)». وينظر: إمعان الأنظار: 79، وروح الشروح: 79، والمطلوب: 79، وإزالة القيود: 110.
- (27) في ج: (اعتباراً)، وفي ب: (العارض اعتبر).
- (28) (بلى) ساقطة من ب.
- (29) في ج و س: (الألف).
- (30) في ب: (وألف الضمير).
- (31) (لا) ساقطة من ب.
- (32) ما بين المعقوفتين زيادة من ق.
- (33) (من) ساقطة من س.
- (34) في س: (من وجه). وأشير في حاشية هذه النسخة إلى أنه في نسخة أخرى: (من عدم اعتباره بوجه).
- (35) في ق: (بوجه).
- (36) في ب: (فلا يلزم من عدم اعتباره في وجه آخر). ينظر: الدر المنقود: (65/و).

قوله: «وتقول في جمع المؤنث»⁽¹⁾.
 إن قلت: لِمَ تَعَيَّنَ الألف للحذف؟
 قلت: لأنَّ الأضعف به أولى⁽²⁾.
 قوله: «والياء إذا انكسر ما قبلها»⁽³⁾⁽⁴⁾.
 إن قلت: لِمَ تركت الياء⁽⁵⁾ على حالها إذا كان⁽⁶⁾ ما قبلها مكسوراً⁽⁷⁾؟
 قلت: للموافقة⁽⁸⁾. ولقائل أن يقول: فعلى هذا يلزم توالي الكسرات.
 فإن قلت: لِمَ قلبت الياء واواً إذا كانت ساكنة وما قبلها مضموماً⁽⁹⁾؟ قلت: الجواب ما مرَّ⁽¹⁰⁾.
 إقوله: «وتقول في مجهول الأجوف»⁽¹¹⁾.
 إن قلت: لِمَ قلبت الواو الساكنة⁽¹²⁾ إذا انكسر ما قبلها ياءً؟
 قلت: جوابه مرَّ آنفاً⁽¹³⁾.
 قوله: «والواو المتحركة»⁽¹⁴⁾ إذا وقعت⁽¹⁵⁾.
 إن قلت: لِمَ قلبت الواو⁽¹⁶⁾ المتطرفة إذا كان⁽¹⁷⁾ ما قبلها مكسوراً ياءً؟
 قلت: للجواب المذكور والخفة ولاستكراههم⁽¹⁸⁾ الواو المتطرفة قبلها كسرة⁽¹⁹⁾.
 قوله: «وتقول في جمع⁽²⁰⁾ المذكر من مجهول الناقص»⁽²¹⁾.

- (1) المقصود: 44، وتام عبارته: «(من الأجوف: (قُلْنَ وَكُلْنَ)، والأصل: قُولْنَ وَكُلْنَ، قلبت الواو والياء ألفاً لتحركهما وانفتاح ما قبلهما، ثم حذفت الألف لسكونها وسكون اللام فبقي: (قُلْنَ وَكُلْنَ)... إلخ». وينظر: روح الشروح: 79، والمطلوب: 79، وحل المعقود: 83، وإزالة القيود: 111.
- (2) من قوله: (إن قلت) إلى كلمة (أولى) ساقط من ب، ومن كلمة (قوله) إلى كلمة (أولى) ساقط من س.
- (3) عبارة (قوله: والياء إذا انكسر ما قبلها) ساقطة من ب.
- (4) المقصود: 44، وتام كلامه: «تركت على حالها ساكنة كانت أو متحركة إذا كانت الحركة فتحة نحو: (خَشِيَ وَخَشِيتُ)».
- (5) في ب و س: (التاء).
- (6) في ق: (كانت).
- (7) في ب: (مكسورة).
- (8) في س: (لموافقة). وقد ورد هذا السؤال وجوابه في حاشية المقصود المخطوط: 201، وكانت عبارة جوابه: (قلت: إما لعدم موجب التغيير، وإما للمجانسة والموافقة). وينظر: روح الشروح: 81، والمطلوب: 81، وحل المعقود: 84، وإزالة القيود: 113.
- (9) في ب: (مضمومة). قال مصنف المقصود: 44: «والياء الساكنة إذا انضم ما قبلها قلبت واواً نحو: (أَيْسَرَ يُوسِرُ)، والأصل: يُيَسِرُ». ينظر في بيان ذلك: شرح تصريف العزي للفتناني: 162، والمطلوب: 81، وحل المعقود: 84. وقال السبوي في شرح عبارة المصنف: (والياء الساكنة إذا انضم ما قبلها قلبت واواً): «لأنَّ الياء حرف علة ضعيفة خصوصاً لينت عريكتها بالتسكين، والضم حركة قوية تستدعي أن توافق لها ما بعدها مع أنَّ الياء الساكنة يعسر نطقها بضم ما قبلها (نحو: أَيْسَرَ يُوسِرُ، أصله: يُيَسِرُ) قلبت الياء الثانية واواً؛ لسكونها وانضمام ما قبلها، ولم تُحذف الواو مع وقوعها بين ياء وكسر لنلا يلزم إجحاف الكلمة... إلخ». روح الشروح: 81.
- (10) في ب: (جوابه مرّ)، وفي س مثل ج، وأشير في حاشية س إلى أنه في نسخة: (الجواب مرّ)، وهو كذلك في ق، وكُتب فوقه: «هو قوله: (قلت: للموافقة)».
- (11) المقصود: 44، وتام عبارته: «قِيلَ، والأصل: قُولَ، فاستثقلت الضمة على القاف قبل كسرة الواو فأسكنت القاف ثم نُقلت كسرة الواو إليها، فصارت القاف مكسورة والواو ساكنة ثم قلبت الواو ياءً؛ لأنَّ الواو الساكنة إذا انكسر ما قبلها قلبت ياءً».
- (12) في ب: (ساكنة).
- (13) ما بين المعقودين ساقط من ج، وفي ق: (الجواب مرّ غير مرّة)، وكُتب فوقه: (وهو الموافقة). ورد في روح الشروح: 82: «للين عريكة حرف العلة وإن كان متحرّكاً، ولحصول الخفة؛ لأنَّ الياء خفيف بالنسبة إلى الواو كما لا يخفى». وينظر: المطلوب: 82، وحل المعقود: 85.
- (14) في ب: (والمتحركة).
- (15) المقصود: 44، وتام كلامه: «في آخر الكلمة وانكسر ما قبلها قلبت ياءً نحو: (غَيِيَ)، والأصل: (غَيَوَ) من الغباوة، وهي عكس الإدراك، وكذا (دُعِيَ) مجهول (دعا)، والأصل: (دُعَوَ)». والمراد بقوله: (الغباوة) أي: الحماقة والبلاهة. ينظر: المطلوب: 82.
- (16) (الواو) ساقطة من ب.
- (17) في ج: (كانا).
- (18) في ج: (والاستكراههم).
- (19) في ب: (قلت: الجواب المذكور للخفة، ولا شك أن الواو المتطرفة إذا كان ما قبلها مكسوراً تقلب الواو ياءً)، وأما في س فقد طُمس بسبب الماء الذي أفسد الجزء الأسفل من ورقاتها. وورد في المطلوب: 82: «إنما قلبت الواو المتحركة في آخر الكلمة ياءً إذا كان ما قبلها مكسوراً للين عريكتها لضعفها؛ لأنها حرف علة واستدعاء حركة ما قبلها بجنسها، وقيل: لكرهتهم إبقاءها في الطرف على حالها للزوم الثقل به؛ لأنه يلزم الخروج من الكسرة الحقيقية إلى الضمة التقديرية». وينظر: روح الشروح: 82، وحل المعقود: 85.
- (20) في ب: (الجمع)، وطمست في س.
- (21) المقصود: 44، وتام كلامه: «غُزُوا، والأصل: غُزِيُوا، فأسكنت الزاي ثم نُقلت ضمة الياء إلى الزاي، فحذفت الياء لسكونها وسكون الواو، فبقي: غُزُوا». وينظر: إزالة القيود: 115.

إن قلت: لِمَ قلبت الواو ياءً في نحو⁽¹⁾: (غُرُوا)⁽²⁾؟
قلت: لوقوعها طرفاً وانكسار ما قبلها⁽³⁾.
فإن قلت: لِمَ أسكنت الزاء⁽⁴⁾؟
قلت: لأن⁽⁵⁾ في بقائها وإسكان الياء بالسلب⁽⁶⁾ يلزم تغيير⁽⁷⁾ واو الضمير بعد حذف الياء⁽⁸⁾ لاجتماع الساكنين وهو غير جائز⁽⁹⁾.
قوله: «وكلُّ واوٍ وياءٍ متحركتين⁽¹⁰⁾»⁽¹¹⁾.
إن قلت: لِمَ [7/ظ] نُقلت⁽¹²⁾ حركة الواو والياء إذا كانتا⁽¹³⁾ متحركتين وما قبلهما⁽¹⁴⁾ حرف صحيح ساكن⁽¹⁵⁾ إلى الحرف⁽¹⁶⁾ الصحيح؟
قلت: لقوته⁽¹⁷⁾ وضعفهما⁽¹⁸⁾.
قوله: «ونقول في اسم الفاعل»⁽¹⁹⁾.
إن قلت: لِمَ لَمْ يحذف إحدى الألفين لالتقاء الساكنين؟
قلت: لئلا يلتبس بالماضي.
فإن قلت: لِمَ حذف⁽²⁰⁾ الياء ولم يحذف التنوين⁽²¹⁾؟
قلت: لدلالته⁽²²⁾ على تمكّن الاسم⁽²³⁾.

- (1) (نحو) ساقطة من ب و ق.
- (2) في ق: (غزوا). وأصل (غُرُوا): (غزُوا)، ثم أعلت الواو وقلب ياء، فصارت: (غُرُوا).
- (3) ينظر: المطلوب: 82، وحل المعقود: 86.
- (4) في ب: (الألف). وقد نقلنا قول صاحب المقصود أنفاً.
- (5) (لأن) ساقطة من ب.
- (6) في ب: (بالسبب). والسلب يعني: سلب حركة الياء وجعلها ساكنة.
- (7) في ب: (تغير).
- (8) (الياء) ساقطة من ب.
- (9) ورد هذا التعليل في حاشية المقصود المخطوط: 202 نقلاً عن كتاب سماه المنضود الذي هو أحد شروح المقصود. وينظر: روح الشروح: 82، والمطلوب: 82.
- (10) وقع في المقصود المطبوع: 44: (متحركين)، ومثله في المتن المطبوع مع إزالة القيود: 116. وأما في المقصود المخطوط: 202 ومثته الموجود في بعض شروحه فهو (متحركتين) كما هو هنا. ينظر: روح الشروح: 83، والمطلوب: 83.
- (11) المقصود: 44، وتام كلامه: «يكون ما قبلهما حرفاً صحيحاً ساكناً، نُقلت حركتهما إلى الحرف الصحيح، نحو: (يَقُولُ وَيَكِيلُ وَيَخَافُ)، والأصل: (يَقُولُ وَيَكِيلُ وَيَخَوْفُ)، وإنما قلبت واو (يخاف) ألفاً لكون سكونها غير أصلي وانفتاح ما قبلها». ينظر: روح الشروح: 83، والمطلوب: 83، وإزالة القيود: 116.
- (12) في ب: (تقلب).
- (13) في س: (كانت).
- (14) في ج و ب و ط و س: (وما قبلها).
- (15) (ساكن) ساقطة من ب.
- (16) في ب: (حرف)، وفي س: (أطراف).
- (17) في ب: (لقوتها).
- (18) في ب: (وضعفها)، وفي س: (ولضعفها). وينظر: روح الشروح: 83، والمطلوب: 83، وحل المعقود: 86، وإزالة القيود: 116.
- (19) المقصود: 45، وتام كلامه: «من الأجوف (قائِل وكائِل)، وكان في الماضي (قال وكال)، فزيدت الألف لاسم الفاعل، فاجتمع ألفان أحدهما ألف اسم الفاعل، والآخر ألف مقبوبة من عين الفعل، فقلب الألف المقبوبة من عين الفعل همزةً فصار (قائِل وكائِل)». وينظر: إمعان الأنظار: 85، وروح الشروح: 85، والمطلوب: 85، وحل المعقود: 88، وإزالة القيود: 120.
- (20) في س: (حذفت).
- (21) قال مصنف المقصود: 45: «واسم الفاعل من الناقص منصوب في حالة النصب نحو: (رأيتُ غازياً ورامياً) فلا يتغير. وتقول في حالة الرفع والجر: (هذا غاز ورام، ومررتُ بغاز ورام)، والأصل: (غازي ورامي)، فأسكنت الياء فيهما كما ذكرنا، فاجتمع ساكنان الياء والتنوين، فحذفت الياء وبقي التنوين، ونُقل التنوين إلى ما قبلهما فصار (غاز ورام)، فإذا أدخلت الألف واللام في حالة الرفع والجر سقط التنوين، وتعود الياء ساكنة فتقول: (هذا الغازي والرامي، ومررت بالغازي والرامي)». وينظر: إزالة القيود: 121.
- (22) في ب: (لدلالة على)، وفي ق: (لدلالته على أصالة الاسم في الاسمية).
- (23) قال البركوي: «لأنَّ التنوين علامةً المتمكن». إمعان الأنظار: 86، وذكر التفقازاني أنَّ التنوين حرف صحيح، فحذف حرف العلة أولى، ونقله عنه السبيري في روح الشروح: 86، وينظر: شرح تصريف العزي للتفقازاني: 179، والمطلوب: 86، وحل المعقود: 89.

فإن قلت: لم تعود⁽¹⁾ الياء⁽²⁾؟ قلت: لزوال المانع⁽³⁾.
 فإن قلت: لم سقط⁽⁴⁾ التتوين إذا دخل الألف واللام⁽⁵⁾؟ قلت: الجواب ما⁽⁶⁾ مر⁽⁷⁾ في صدر⁽⁸⁾ الكتاب⁽⁹⁾.
 قوله⁽¹⁰⁾: «وإذا اجتمع⁽¹¹⁾ الواو⁽¹²⁾». ⁽¹²⁾
 إن قلت: لم أدغمت الواو الأولى في الثانية إذا اجتمعتا وكانت الأولى ساكنة؟ قلت: لدفع⁽¹³⁾ النقل⁽¹⁴⁾.
 قوله: «وإذا اجتمعت الواو والياء⁽¹⁵⁾». ⁽¹⁵⁾
 إن⁽¹⁶⁾ قلت: لم قلبت⁽¹⁷⁾ الواو ياءً إذا كانت إحداهما⁽¹⁸⁾ ساكنة دون العكس؟ قلت: لأن إبدال الثقيل بالخفيف⁽¹⁹⁾ أولى⁽²⁰⁾.
 قوله: «وتقول في أمر الأجوف⁽²¹⁾». ⁽²¹⁾
 ولقائل أن يقول⁽²²⁾: إن ما ذكرتم⁽²³⁾ في إعلال⁽²⁴⁾ (غَرَبًا وَرَمًا) يقتضي⁽²⁵⁾ أن لا يجوز (قُولًا)⁽²⁶⁾؛ لأن حركة اللام عارضة⁽²⁷⁾ بسبب ألف التثنية⁽²⁸⁾ وليس محتاجًا⁽²⁹⁾ إليه؛ لأن حذف الواو لا يضرنا فيلزم اجتماع⁽³⁰⁾ الساكنين بل يلزم اجتماع⁽³¹⁾ ثلاث سواكن.

- (1) في ج و ب و ق: (يعود).
- (2) تقدم نقل كلام المقصود أنفاً.
- (3) قال السبروي: «لزوال موجب حذفها وارتفاع مانع بقائها وهو اجتماع الساكنين بالتتوين الذي قد جعل عوضاً عنها». وينظر: المطلوب: 86، وحل المعقود: 89.
- (4) في س: (سقطت).
- (5) المقصود: 45 تقدم نصه أنفاً.
- (6) (ما) ساقطة من ب و ق و س.
- (7) (مر) ساقطة من س.
- (8) في ب و س: (صنور).
- (9) قال صاحب المطلوب: 86: «لأن بينهما تضاداً؛ وذلك لأن الألف واللام يقتضي التعريف، والتتوين يقتضي التكرير فسقط التتوين بدخولهما». وينظر أيضاً: روح الشروح: 86، وحل المعقود: 89.
- (10) (قوله) ساقطة من ب.
- (11) في ب و ق و س: (اجتمعت).
- (12) المقصود: 45، وعبارته: «وإذا اجتمع واوان الأولى ساكنة والثانية متحركة أدغمت الأولى في الثانية نحو: (مغزو)، والأصل: (مغزوؤ)». ومثله في متن المقصود المطبوع مع إزالة القيود: 124، وفي المقصود المخطوط: 204: «وإذا اجتمعت الواوان... إلخ»، ومثله في روح الشروح: 88، والمطلوب: 88.
- (13) في ب و ق: (الرفع).
- (14) قال صاحب المطلوب في شرح عبارة صاحب المقصود: (نحو: مغزو والأصل مغزوؤ): «فاجتمع حرفان من جنس واحد أولهما ساكن والثاني متحرك فيجب الإدغام للتخفيف فتدغم الأولى في الثانية فصار (مغزو). المطلوب: 88. وقال السبروي: «للتخفيف برفع التكرير ولا يحذف أحدهما كما في (مقول) لعدم الموجب هاهنا». روح الشروح: 88. وثقل نص السبروي في حاشية المقصود المخطوط: 204، وفيه: (بدفع) بدل (برفع).
- (15) المقصود: 45، وتام كلامه: «الأولى ساكنة والثانية متحركة قلبت الواو ياءً وكسر ما قبل الأولى لتصح الياء، وأدغمت الياء في الياء نحو: (مرمي ومخشي)، والأصل: (مرموي ومخشوي)». وينظر: حل المعقود: 90، وإزالة القيود: 124.
- (16) في ج: (فإن).
- (17) في ق: (تقلب).
- (18) في النسخ: (إحديهما)، والصواب ما أثبتنا، إذ إن (إحدى) تنتهي بألف لا بياء، وقد أضيفت إلى الضمير. ينظر: معجم الأخطاء الشائعة: 15.
- (19) في ب: (الثقل الخفيف)، وفي س: (الإبدال)، وكلمة (أولى) ساقطة من س.
- (20) قال صاحب المطلوب: 88: «ليمكن الإدغام لدفع الثقل، ولم يجعل الأمر بالعكس بأن يجعل الياء واوًا ثم أدغمت الواو في الواو لئلا يلتبس اليائي من الناقص بالواوي منه». وقال السبروي: «ليمكن الإدغام بحصول الجنسية، ولم يعكس؛ لأن الياء أحق من الواو بإبقاء الخفيف أولى». روح الشروح: 88.
- (21) المقصود: 45، وعبارته: «وتقول في أمر الغائب من الأجوف: (ليقل)، والأصل: (ليقول)، وتقول في أمر الحاضر من الأجوف: (قل)، والأصل: (اقول)، فقلبت حركة الواو إلى القاف وحذفت الواو لسكونها وسكون اللام، ثم حذفت الهمزة لحركة القاف فصار (قل)، وتقول في التثنية: (قولا)، فعاد الواو لحركة اللام». وينظر: إزالة القيود: 125.
- (22) إلى قوله: (أن يقول) ينتهي السقط من ظ.
- (23) (إن ما ذكرتم) ساقطة من ب، وفي ظ: (إن ما ذكر)، وفي ق سقطت (إن)، وفي س: (إنما ذكرتم).
- (24) في ب: (إعداد).
- (25) في ب: (تقتضي).
- (26) (قولا) ساقطة من ظ.
- (27) في ظ: (عارض).
- (28) في ج: (الألف التأنيث).
- (29) في ب: (يحتاج).
- (30) في ب: (اجتمع).
- (31) في ب: (اجتمع).

ويمكن أن يُجاب عنه بأنّ هذا قياس مع الفارق⁽¹⁾. تأمل.

قوله: «وفي الناقص الواوي»⁽²⁾.

إن قلت: إنّ تحرّك الواو وانفتاح ما قبلها يقتضي [8و] أن يقلب⁽³⁾ ألفاً فيها كما قرره⁽⁴⁾ فتعارضاً⁽⁵⁾.

قلت⁽⁶⁾: رُجِحَ جانب الحمل على الأصل؛ لأنّ⁽⁷⁾ تخلف الفرع عن⁽⁸⁾ الأصل قبيح⁽⁹⁾.

فإن قلت: فعلى هذا يلزم أن يقلب⁽¹⁰⁾ الواو ألفاً في معروفة حملاً على الماضي المعروف.

قلت: لو⁽¹¹⁾ قلبت الواو ألفاً ثمة⁽¹²⁾ لاشتبه⁽¹³⁾ بالباب الرابع بفتح عينه.

ولفائل أن يقول: إنّ قوله⁽¹⁴⁾: «والأمر»⁽¹⁵⁾ والنهي⁽¹⁶⁾ ليس على ما ينبغي؛ لأنّ الأمر والنهي ليس فيهما⁽¹⁷⁾ الواو سواء⁽¹⁸⁾

كان مجهولاً أو معروفاً فكيف تقلب⁽¹⁹⁾ ياءً؛ لأنّ علامة⁽²⁰⁾ جزم الناقص ووقفه⁽²¹⁾ سقوط⁽²²⁾ لام⁽²³⁾ فعله⁽²⁴⁾، وهذا⁽²⁵⁾ من قبيل (تَبَّتِ

العرشَ ثم انقش⁽²⁶⁾)⁽²⁷⁾. ويمكن أن يُجاب عنه بأنّ الواو تعود⁽²⁸⁾ في تنثية⁽²⁹⁾ الأمر والنهي فحينئذٍ تقلب ياءً، تأمل فيه⁽³⁰⁾.

قوله: «وأما المعتل المثال»⁽³¹⁾.

(1) ورد هذا التعليل في حاشية المقصود المخطوط: 205 مع زيادة مضمونها: «ولأنّ اللام أصلية بخلاف التاء». قال البركوي في شرح هذه المسألة: «وهذه الحركة حكم الأصلية من كل وجه لمجيئه لألف الضمير، وكون محله جزءاً من الفعل حقيقة بخلاف حركة تاء (رَمَتْ)؛ لأنّ محله عارضة ليست في حكم الجزء» إمعان الأنظار: 89. وقال السبروي: «أي: لزوال مانع بقاء الواو وهو التقاء الساكنين بتحريك اللام لألف التنثية فجعلت حركتها في حكم الأصلية نظراً إلى أنّ السكون عارض بخلاف حركة تاء (غَزَتْ) ورمَتْ) فاعثّر هنا السكون الأصلي فلم تعد ما حُذِفَ منهما = وقس الأمر الأجوف البياني على الواوي، نحو: (بِعْ بَيْعاً)». روح الشروح: 89. وقال صاحب المطلوب: 89: «لأنّ حذف الواو في المفرد لسكونها وسكون اللام، فلما وجدت اللام المتحركة هاهنا لألف التنثية خوفاً من التقاء الساكنين زال سبب الحذف فعادت الواو». وفي حل المعقود: 91: «وثبتت الواو لذهاب موجب حذفها في المفرد بتحريك اللام لنلا تلتقي ساكنة مع ألف التنثية الساكن...».

(2) المقصود: 45، وتام كلامه: «تقلب الواو ياءً في المستقبل والأمر والنهي المجهولات؛ لأنّهنّ فروع الماضي، وفي الماضي المجهول تصير الواو ياءً لتطرفها وانكسار ما قبلها نحو: (غَزِي)، أصله: (غَزَوْ)». وينظر: إمعان الأنظار: 89، والمطلوب: 89، وإزالة القيود: 126.

(3) في ظ: (نقلت).

(4) في ظ و ق: (قرر).

(5) في ب: (يقلب ألفاً. قلت: لا يقلب ألفاً فيها كما فرق فتعارضاً).

(6) في ب: (إن قلت).

(7) في ب: (الأصل قلت لأن تخلف).

(8) في ب: (على).

(9) ينظر: روح الشروح: 89.

(10) في ظ: (قلبت)، وفي س: (تقلب).

(11) (لو) ساقطة من ب.

(12) (ثمة) ساقطة من ظ و س.

(13) في ج و ب و ظ: (لأشبه).

(14) (إن قوله) ساقطة من ب.

(15) في ب: (ولأمر).

(16) المقصود: 45. تقدم ذكر كلامه آنفاً.

(17) في ب: (فيها). و(ليس فيهما) ساقطة من ظ.

(18) في ب: (وسواء).

(19) (تقلب) ساقطة من ب.

(20) في ب: (الأعلى).

(21) ينظر: روح الشروح: 89، والمطلوب: 89.

(22) في ب: (وقع سقط).

(23) في ظ: (الألم لام).

(24) في ب و ق: (الفعل).

(25) من قوله: (وهذا) إلى قوله: (تأول فيه) ساقط من ب.

(26) في ظ: (ابقس).

(27) أي: أثبت للموضوع أصلاً ثم تكلم فيه. ويضرب هذا المثل للشيء يبطل ببطلان أصله. ينظر: الأمثال البغدادية للشيخ جلال الحنفي: المثل رقم (18) برواية (أثبت) بدل (تثبت).

(28) في ظ و س: (يعود).

(29) في ج: (التثنية).

(30) في ظ: (تأمل أرشدك الله الصراط)، وفي ق: (تأمل أرشدك الله الصراط المستقيم) وفي س: (أرشدك الله صراط المستقيم أمين ويا أرحم الراحمين). وورد هذا التعليل في حاشية المقصود المخطوط: 205، وفي آخره: (تأمل أرشدك الله).

(31) المقصود: 45، وتام كلامه: «فتسقط فاء فعله في المستقبل والأمر والنهي المعرفات إذا كان فاؤه واوًا من ثلاثة أبواب... إلخ». وينظر: إزالة القيود: 129.

إن قلت: لِمَ حُذِفَتْ (1) فاء فعل (2) المعتل فيه (3)؟
قلت: لوقوعه (4) بين ياء وكسرة (5).
فإن قلت: ما الضرر (6) في وقوعه بين ياء وكسرة؟
قلت: لأنه (7) يلزم الصعود والهبوط (8).
فإن قلت: لِمَ لَمْ تسقط في المجهولات (9)؟ قلت: لأنه لا (10) يلزم ذلك (11).
فإن قلت: إنَّ أصل (يَهَبُ) (12): (يُوهِبُ) (13) بكسر العين فَمِ فُتِحَتْ؟
قلت: طلباً لزيادة (14) الخفة فيما فيه حرف الحلق.
[فإن قلت: أليس توالي الكسرات ثقيلة؟ قلت: إذا كان في آخر الكلمة، وفيها ليس كذلك] (15).
فإن قلت: فعلى هذا يلزم أن يُقال: (بَعَدَ) (16) بفتح العين (17).
قلت: لا يلزم هذا الطالب (18) في كل ما وجد فيه حرف الحلق اكتفاءً باندفاع (19) بعض النقل.
فإن قلت: إنَّ الواو وقعت بين (20) ياء وكسرة (21) في باب الأفعال، فَمِ لَمْ يُحذف (22) منه؟
قلت: إنَّه (23) لم يقع في التقدير؛ لأنَّ [8/ظ] أصل (يُوعِدُ) (24) (يُؤْعِدُ) (25).
فإن قلت: قد حُذِفَتْ (26) الواو في (يَطَأُ) (27) وَيَسَعُ (28) وليس فيه الكسرة (29).

(1) في ب: (حذف).

(2) (فعل) ساقطة من ب.

(3) (فيه) ساقطة من ب، وفي ق: (المضارع) بدل (فيه)، وفي س: (فيها).

(4) في ب: (وقع).

(5) ينظر: إمعان الأنظار: 90، وروح الشروح: 90، والمطلوب: 90.

(6) في ب و س: (الضرورة).

(7) (لأنه) ساقطة من ظ.

(8) ينظر: إمعان الأنظار: 90.

(9) في ب: (مجهولات).

(10) في ج: (لأن يلزم ذلك)، و(لا) ساقطة من ب و ظ.

(11) قال السيوري: «لعدم موجب الحذف وهو استتقال الواو بين ياء وكسرة». روح الشروح: 90. وفي المطلوب: 90: «لأن عند ذلك لا تحذف الواو...».

(12) في ب: (هيب).

(13) (يوهب) ساقطة من ظ. قال مصنف المقصود: 45: «... إذا كان فاؤه من ثلاثة أبواب: (فَعَلَ يَفْعُلُ) بفتح العين في الماضي وكسرها في الغابر نحو: (وَعَدَ يَعْذُ) و(فَعَلَ يَفْعُلُ) بفتح العين في الماضي والغابر نحو: (وَهَبَ يَهَبُ). و(فَعَلَ يَفْعُلُ) بكسر العين في الماضي والغابر نحو: (وَرَثَ يَرِثُ)». فاصل

(يَهَبُ): (يُوهِبُ) بكسر الهاء، حُذِفَتْ الواو لوقوعها بين ياء وكسرة ثم فُتِحَتْ الهاء؛ لأنها حرف حلق وهو ثقيل والفتحة خفيفة. حل المعقود: 92، وينظر:

روح الشروح: 91، والمطلوب: 91، وإزالة القيود: 129.

(14) في ج: (بزيادة).

(15) ما بين المعقودتين زيادة من ب و س.

(16) (بعد) ساقطة من ظ.

(17) (العين) ساقطة من ب و ظ.

(18) في ظ: (الطالب).

(19) في ق: (لاندفاع).

(20) (بين) ساقطة من ظ.

(21) في ظ: (كشر).

(22) في ظ: (تحذف).

(23) في ب و ق: (لأنه).

(24) ينظر: المطلوب: 90، وحل المعقود: 92، وإزالة القيود: 129.

(25) في ج: (ياء وعد)، وفي ظ: (يدعوا وحد)، ومطموسة في س. وينظر: الدر المنقود: (69/ظ).

(26) في ظ و ق: (حذف).

(27) في ب: (في باب يطاء).

(28) قال مصنف المقصود: 45: «وقد تسقط الواو من باب (فَعَلَ يَفْعُلُ) بكسر العين في الماضي وفتحها في الغابر من لفظين نحو: (وَطَأَ يَطَأُ، وَسَعَ يَسَعُ)».

قال السيوري: «(وَطَأَ يَطَأُ) أصله: (يُوطِئُ)، و(وَسَعَ يَسَعُ) أصله: (يُوسِعُ)، حُذِفَتْ الواو لاستتقالها مع ياء وحرف حلق بخلاف (وَجَلَّ يَوْجَلُّ)؛ ولذا أتى

بكلمة (قد) المفيدة للبعضية والتقليل في المستقبل». روح الشروح: 91. وينظر: شرح تصريح العزي للتفتازاني: 159، وإمعان الأنظار: 90، والمطلوب:

91، وإزالة القيود: 131.

(29) في ظ: (الكثرة).

- قلت: الكسرة⁽¹⁾ مقدرة فيهما⁽²⁾.
- قوله: «وَأَمَّا اللّيف المَقْرُون»⁽³⁾.
- إن قلت: لِمَ لَمْ يَكُنْ حَكْمُ عَيْنِهِ⁽⁴⁾ كحكم الأجوف؟
- قلت: لئلا يلزم إعلان متواليان في كلمة واحدة في المضارع.
- قوله: «وَأَمَّا اللّيف المفروق»⁽⁵⁾.
- إن⁽⁶⁾ قلت: لِمَ لَمْ يَكُنْ حَكْمُ⁽⁷⁾ فاء فعله كالصحيح؟
- قلت: لعدم اجتماع الإعلالين المختلفين⁽⁸⁾ [في كلمة واحدة]⁽⁹⁾ مع أَنَّ الحَقَّةَ⁽¹⁰⁾ مطلوبة.
- قوله: «وتَقُولُ في أمره⁽¹¹⁾: قَهْ⁽¹²⁾»⁽¹³⁾.
- إن⁽¹⁴⁾ قلت: لِمَ زِيدَتْ الهاء عند الوقف؟
- قلت: لئلا يلزم الوقف على الحركة.
- فإن قلت: لِمَ عَادَ الياء في التنثية⁽¹⁵⁾؟ قلت: لألفها⁽¹⁶⁾.
- قوله: «وَأَمَّا المضاعف»⁽¹⁷⁾.
- إن قلت: لِمَ لَزِمَ الإدغام إذا كان عين⁽¹⁸⁾ فعله ساكناً ولامه متحركاً أو كلاهما⁽¹⁹⁾ متحركاً⁽²⁰⁾؟

- (1) في ظ: (الكثرة).
- (2) (فيهما) ساقطة من ظ.
- (3) المقصود: 45، وتام كلامه: «فحكم عين فعله كحكم الصحيح، يعني لا يتغير في كل حال، وحكم لام فعله كحكم لام الفعل الناقص، نحو: (طَوَى يَطْوِي)». وينظر: روح الشروح: 91، والمطلوب: 91، وإزالة القيود: 132.
- (4) في ب و ق و س: (حكم عين فعله كحكم).
- (5) المقصود: 45، وتام عبارته: «فحكم فاء فعله كحكم فاء فعل المعتل، وحكم لام فعله كحكم لام الفعل الناقص نحو: (وَقَى يَقِي)». وينظر: روح الشروح: 92، والمطلوب: 92، وإزالة القيود: 133.
- (6) في ب: (فإن).
- (7) (يكن حكم) ساقطة من ب.
- (8) في ب: (... اجتماع الساكنين الإعلالين المختلفين)، وفي ق: (لعدم توالي الإعلالين).
- (9) ما بين المعقوفتين ساقط من ج، وفي ب: (لكلمة فيه)، وفي ق: (في كلمة)، وفي س: (لكلمة واحدة).
- (10) في س: (الحقيقة).
- (11) في ب: (معرو).
- (12) (قَهْ) أصله: إوق، بكسر الهزة وسكون الواو، فحذفت فاؤه كالمعتل، ولامه للوقف كالناقص، فبقيت القاف مكسورة لتدل على الياء المحذوفة، وزيدت الهاء توصلاً لبقاء الكسرة ولئلا يلزم الابتداء بساكن لو وقف على حرف واحد، ولئلا يلزم الابتداء والوقف على حرف واحد. حل المعقود: 94، وينظر: شرح تصريف العزّي للتقازاني: 211.
- (13) المقصود: 45، وفيه: «وتقول في الأمر: (ق)، فحذفت فاء فعله كالمعتل، وحذفت لام فعله في الجزم والوقف كالناقص، فبقيت القاف مكسورة، وزيدت الهاء عند الوقف في الواحد المذكور نحو: (قَهْ)، وتقول في التنثية: (قِيَا)، وفي الجمع: (قُوا)، وفي الواحدة المؤنثة: (قِي)، وفي الجمع المخاطب: (قِيْنَ)». وفي المقصود المخطوط: 206: «وتقول في الأمر: (قَهْ)، فحذفت فاء فعله كالمعتل، وحذفت لام فعله في الجزم كالناقص، فبقيت القاف مكسورة، وزيدت الهاء عند الوقف في الواحد المذكور، وتقول في التنثية: (قِيَا)... إلخ». والمذكور في هذا الكتاب مثله في متن المقصود المذكور في روح الشروح: 92، والمطلوب: 92.
- (14) في ج و ب و س: (فإن).
- (15) في ظ: (لَمْ أعطى الياء).
- (16) في س: (لألفه). قال السبروي في تعليل عودة الياء في التنثية: «لخروجها عن الأخرية بآصال ضمير الفاعل». روح الشروح: 92. وقال صاحب المطلوب: 92 في ذلك: «لأنها علامة الجزم، والوقف قد حصل فيها بلا حذفها وهو سقوط نونها فلا تحذف الياء فيها». فالفعل (قِيَا) أمر لاتينين أو اثنتين مبني على حذف النون لأنه من الأفعال الخمسة، وألف ضمير الفاعلين. ينظر: حل المعقود: 94، وأصله: (أَوْقِيَا) على وزن (اضربا)، حذفت الواو تبعاً للمضارع فصار: (أَقِيَا)، ثم استغني عن همزة الوصل لتحرك ما بعدها فصار: (قِيَا). ينظر: إزالة القيود: 134.
- (17) المقصود: 45، وتام كلامه: «إذا كانت عين فعله ساكنة ولامه متحركة أو كلاهما متحركتين فالإدغام لازم، نحو: (مَدَّ يَمُدُّ)، والأصل: (مَدَدَ يَمُدُّ)، ففعلت حركة الدال الأولى في المضارع إلى الميم وبقيت الدال ساكنة فأدغمت الدال الأولى في الدال الثانية، وإذا كانت عين فعله متحركة ولامه ساكنة فالإظهار لازم نحو: (مَدَّنَ وَيَمُدِّن)، وإن كانتا ساكنتين حُرِّكَتِ الثانية وأدغمت الأولى فيها نحو: (لَمْ يَمُدَّ)، والأصل: (لَمْ يَمُدُّ)، ففعلت حركة الدال الأولى إلى الميم فبقيتا ساكنتين فحُرِّكَتِ الثانية وأدغمت الأولى فيها ثم فُتِحَتِ الثانية؛ لأنَّ الفتحة أخف الحركات، ويجوز تحريكها بالضم إبتاعاً للعين، والكسر كما يُذكر في أمر المضاعف؛ لأنَّ الساكن إذا تحرك حُرِّكَ بالكسر...». وينظر: إزالة القيود: 135.
- (18) (عين) ساقطة من ب.
- (19) في ج و ظ و ق و س: (كلاهما).
- (20) في ج و ب و ق و س: (متحركتين).

قلت: لدفع النقل الحاصل من التكرار⁽¹⁾ الموجب لتغيير⁽²⁾ النطق أو لتعذره؛ لأنه كالمشي⁽³⁾ بالقيد⁽⁴⁾ بالإسكان بالسلب⁽⁵⁾ وبالنقل⁽⁶⁾.

فإن قلت: لم⁽⁷⁾ لم يدغم⁽⁸⁾ إذا كان الأولى⁽⁹⁾ متحركة والثانية ساكنة مع أن التكرار حاصل فيه؟

قلت: لا ثقله فيه إذا كانت⁽¹⁰⁾ الثانية ساكنة يشهد له الرجوع إلى الوجدان⁽¹¹⁾.

فإن قلت: لم لم يحذف⁽¹²⁾ أحدهما⁽¹³⁾ إذا كانا⁽¹⁴⁾ ساكنين؟ قلت: لعدم الترجيح.

فإن قلت: لم جاز الحركات الثلاث⁽¹⁵⁾ في (مد)⁽¹⁶⁾؟

قلت: أما الضم فلا يتبعه عين الفعل⁽¹⁷⁾، وأما الفتح فلحقته، وأما الكسر فلائ⁽¹⁸⁾ الساكن إذا حرك حركه بالكسر⁽¹⁹⁾.

فإن قلت: لم لم يجز⁽²⁰⁾ (فر) بضم الراء⁽²¹⁾؟ قلت: لأن عينه⁽²²⁾ [و/9] ليست بمضمومة⁽²³⁾ حتى يتبع⁽²⁴⁾ له⁽²⁵⁾.

قوله: «وأما المهموز»⁽²⁶⁾.

إن⁽²⁷⁾ قلت: لم لم تتغير⁽²⁸⁾ الهمزة إذا كانت متحركة وما قبلها أيضاً متحركاً⁽²⁹⁾؟

(1) في ظ: (النكرا).

(2) في ب و ظ و س: (لتغير)، وفي ق: (لتعر).

(3) في س: (كالمشي).

(4) في ب: (بالنقل)، وفي ظ: (بالمفرد).

(5) في ب: (بالسبب).

(6) في س: (وبالنقل). كتب في ق فوق كلمة (بالسلب): (في مد)، و(بالنقل): (في يمد). وينظر: روح الشروح: 93. وقال صاحب المطلوب: 93: «لدفع النقل

اللازم من العود إلى التلقظ بحرف بعد التلقظ به، وشبهه الخليل بوطء المقيد، فإن المقيد يمنع القيد من توسيع الخطوة ويصير كأنه يُعيد قدمه إلى موضعها

الذي نقلها منه، وذلك مما يشق على النفس. وشبهه بعضهم برفع القدم ووضعها في حيز واحد. وشبهه بعضهم بإعادة الحديث مرتين، وكل ذلك ثقل

ومستكره، فطلبوا الحقة بإدغام أحد المتماثلين أو المتقاربين في الآخر حتى يرتفع اللسان عن مخرج هذين الحرفين دفعة واحدة ليخفف على اللفظ، وإنما لم

يطلبوا تلك الحقة بحذف أحدهما لئلا ينتقض البناء به». وينظر: روح الشروح: 93، وحل المعقود: 95.

(7) (لم) ساقطة من ظ.

(8) في ج: (تدغم).

(9) في ج: (أولى)، وفي ب و ظ و س: (الأول).

(10) في ج و ظ: (كان).

(11) في ج: (يفهم من يرجع إلى وجدانه)، وفي ب: (بضم من يرجع وجد لأنه يدغم)، وفي س: (يرجع وجدانه). وقوله: (يشهد له الرجوع إلى الوجدان) فيه

دلالة على أن شهادة الوجدان الذي هو يقابل الحسن من المعايير المهمة في ضبط القواعد الصرفية. وقد تكررت مثل هذه العبارة في شرح المراح لديكنقوز.

ينظر: 17، 33، 38، 77، 81.

(12) في ظ: (تحذف).

(13) في ج و ق: (إحديهما)، وفي ب: (أحدها)، وفي ظ: (واحداه)، ومطموسة في س. والصواب ما أثبتناه.

(14) في ج: (كان)، وفي ظ: (كانتا).

(15) في ج: (الثلاثة)، وهو جائز أيضاً؛ لأنه إذا تأخر العدد عن المعدود جاز فيه التذكير والتأنيث.

(16) قال مصنف المقصود: 46: «وتقول في الأمر من (يفعل) بضم العين: (مد) بضم الدال، و(مد) يفتح الدال، و(مد) بكسر الدال، والميم مضمومة في الثلاث،

ويجوز: (أمذد) بالإظهار. وتقول في الأمر من (يفعل) بكسر العين: (فر) بالكسر، و(فر) بالفتح والفاء مكسورة فيهما، ويجوز: (إفر) بالإظهار... إلخ».

(17) لأنه مضموم.

(18) في ب: (فإن).

(19) (بالكسر) ساقطة من ظ وفي ق: (فلان الأصل في تحريك الساكن الكسر). وينظر: الفصحى لثعلب: 267، وشرح الفصحى لابن هشام اللخمي: 67، وشرح

تصريف العزي للفتازاني: 149، وإمعان الأنظار: 94، وروح الشروح: 95، والمطلوب: 95، وحل المعقود: 97، وإزالة القيود: 136.

(20) في ب و ق: (لم لا يجوز)، وعبارة (فإن قلت: لم لم يجز) مطموسة في ظ.

(21) في ج: (راء).

(22) أي: عين مضارعه.

(23) في ظ: (مضمومة).

(24) في ج: (تتبع)، وفي ب: (تتبع)، وفي ق: (تبع).

(25) (له) ساقطة من ظ. قال صاحب المطلوب: 95: «وأما عدم جواز التحريك بالضم فلعدم الإتيان بكسر عين فعله، ولأنه لو أجز ذلك يلزم الخروج من

الكسرة الحقيقية إلى الضمة الحقيقية، وذلك ثقل». وينظر: إمعان الأنظار: 94، وروح الشروح: 95، وحل المعقود: 97، وإزالة القيود: 137.

(26) المقصود: 46، وتام كلامه: «فإن كانت الهمزة ساكنة يجوز تركها على حالها، ويجوز قلبها، فإن كان ما قبلها مفتوحاً قلبت ألفاً، وإن كان مكسوراً قلبت

ياءً، وإن كان مضموماً قلبت واواً، نحو: (يأكل، ويؤمن، وإثن)، وهو أمر من (أثن يأنن). وإن كانت الهمزة متحركة، فإن كان ما قبلها حرفاً متحركاً لا

تغير الهمزة كالصحيح نحو: (قرأ)...». وينظر: إمعان الأنظار: 98، وروح الشروح: 97، والمطلوب: 97، وحل المعقود: 98، وإزالة القيود: 139.

(27) في ب و ظ: (فإن).

(28) في النسخ: (يتغير).

(29) في ب: (متحركة)، وفي ظ: (متحرك).

قلت: لعدم مَحَلٍّ يُنْقَلُ إليه حركتها⁽¹⁾.

فإن قلت: إذا كانت⁽²⁾ الهمزة متحركة وما قبلها حرفاً ساكناً⁽³⁾ فلمَ جاز الوجهان؟ قلت: أما تركُّها على حالها فلكونها حرفاً صحيحاً، وأما نقلُ حركتها إلى ما قبلها فلوجود⁽⁴⁾ محل النقل⁽⁵⁾ مع إزالة شدتها؛ لأنَّ الهمزة حرف شديد⁽⁶⁾.

فإن قلت: فلايَّ مرجَّحٍ حذف⁽⁷⁾ الهمزة؟ ولم حذف اللام في قوله تعالى: {وَسَلِّ الْقُرْيَةَ} ⁽⁸⁾ بعد نقل حركتها⁽¹⁰⁾ إلى السين؟

قلت: لأنَّ الهمزة لما أعلتْ أُلْحِقَتْ بحرف العلة⁽¹¹⁾ فكانت ضعيفة، والضعيف⁽¹²⁾ أولى⁽¹³⁾ بالحذف كما مرَّ⁽¹⁴⁾.

فإن قلت: لمَ قال: «والأمر⁽¹⁵⁾ من الأخذ والأكل والأمر⁽¹⁶⁾ مع أنَّ الأمر ليس منها بل من⁽¹⁷⁾ مضارعها⁽¹⁸⁾؟

قلت: تنبيهاً⁽¹⁹⁾ على أنَّ الأصل هو المصدر⁽²⁰⁾.

قوله: «وقد يكونُ في بعض المواضع»⁽²¹⁾. إن قلت: لمَ لمَ يعلَّ (عَوْرَ) مع وجود⁽²²⁾ مقتضي الإعلال⁽²³⁾؟ قلت: لأنَّ

ما قبل الواو في حكم عين (اعوَرَّ)⁽²⁴⁾ في السكون وكون⁽²⁵⁾ معناهما واحداً⁽²⁶⁾.

(1) في ج: (لعدم المحل بنقل حركتها)، وفي ب: (لعل المحل نقل...)، وفي ظ: (لقلّة).

(2) في ظ: (كان).

(3) في ج و ظ و ق: (حرف ساكن). قال مصنف المقصود: 46: «وإن كان ما قبلها حرفاً ساكناً يجوز تركها على حالها، ويجوز نقل حركتها إلى ما قبلها، مثاله قوله تعالى: {وَسَلِّ الْقُرْيَةَ} والأصل: {وَأَسَالِ الْقُرْيَةَ} [سورة يوسف: من الآية 82]، فنقلت حركة الهمزة إلى السين، فحُذِفَت الهمزة لسكونها وسكون اللام بعدها، وقد فُرِئَ بإثبات الهمزة وتركها...». وينظر: روح الشروح: 98، والمطلوب: 98، وحل المعقود: 100.

(4) في ب: (فلو وجد محل).

(5) في ظ: (الثقل).

(6) يرى العلماء القدماء أنَّ الهمزة من الأصوات الشديدة. ينظر: الكتاب: 434/4، وسر صناعة الإعراب: 69/1، 78، وشرح المفصل: 107/9، في حين أخرج عدد من المحدثين الهمزة من الأصوات الشديدة، ولكنهم اختلفوا في وصفها. ينظر: الأصوات اللغوية: 93، واللهجات العربية في القراءات القرآنية: 95، والدراسات الصوتية عند علماء التجويد: 241.

(7) في س: (حذف).

(8) في النسخ: (واسئل)، والمثبت من المقصود: 46 المذكور آنفاً. وقال الشيخ محمد عlish في حل المعقود: 100: «(وسل) بنقل حركة الهمزة للسين وحذف الهمز لالتقاء الساكنين وهمز الوصل للاستغناء عنه بتحريك السين». وقال أيضاً: «إنَّ الهمز إذا تحرَّك عقب حرف ساكن جاز تركه على حاله لحصول الخفة بسكون ما قبلها، وجاز نقل حركته إلى ما قبله ثم حذفه كقوله تعالى: {وَسَلِّ الْقُرْيَةَ}، والأصل: {وَأَسَالِ الْقُرْيَةَ} نُقِلَتْ حركة الهمزة إلى السين للتخفيف فاستغني عن همزة الوصل بتحريك السين فحُذِفَت همزة الوصل، ثم التقى ساكنان الهمزة واللام، فحُذِفَت الهمزة بالحذف ثم حُرِّكَت اللام؛ لدفع التقاء الساكنين...». وينظر: روح الشروح: 98، والمطلوب: 98.

(9) سورة يوسف: من الآية 82. وقد قرأ الجماعة (واسئل) بسين ساكنة بعدها همزة مفتوحة. وقرأ ابن كثير والكسائي وخلف وابن محيصن (وسل) بفتح السين، ولا همزة بعدها وفقاً ووصلاً، فقد أسقطوا الهمزة بعد نقل حركتها إلى الساكن قبلها. وكذا بالنقل والحذف قرأ حمزة في الوقف. ينظر: النشر: 414/1، والإتحاف: 67، 267، ومعجم القراءات القرآنية: 321/4.

(10) في ب: (الحركة)، وفي ظ و ق و س: (حركة الهمزة).

(11) في ب: (لحقت الحركة حرف).

(12) في ب: (وضعية)، وفي س: (والضعيفة).

(13) في ب: (أو).

(14) (كما مر) ساقطة من ظ.

(15) الواو ساقطة من ب، وفي ظ: (من الأمر والحذف والأكل)، وفي س: (من الخذه).

(16) المقصود: 46، وعبارته: «والأمر من الأخذ والأكل والأمر: (خَذَ وَكُلَّ وَمُرَّ) على غير القياس». وينظر: روح الشروح: 99، والمطلوب: 99، وحل المعقود: 101، وإزالة القيود: 140.

(17) (من) ساقطة من ب.

(18) في ج: (مضارعة).

(19) في ظ: (بينها).

(20) إلى هنا انتهى الكلام في نسخة (ظ)، وختمها بقوله: (تم)، وورد بعده كلام مكتوب بغير اللغة العربية.

(21) المقصود: 46، وتام كلامه: «لا تتغير المعتلات فيه مع وجود المقتضي نحو: (عَوْرَ واعْتَوْرَ) وغير ذلك، فبعضها لا يتغير لصحة البناء، وبعضها لعلّة أخرى». وفي المقصود المخطوط: 209 بعد قوله: (واعتور) كلمة لم تذكر في المطبوع، إذ ورد فيه هكذا: «(واعتور واستوى) وغير ذلك...». وهي مذكورة في متن المقصود الموجود في روح الشروح: 101، والمطلوب: 101.

(22) في ب: (وجود مع).

(23) في ب: (إعلاله). وذكر الشارح هذا السؤال؛ لأنَّ وجود المانع يمنع من تأثير المقتضي، كالقتل مانع للإرث ولو وجد المقتضي وهو البنوة، والحبض مانع للصوم ولو وجد المقتضي وهو شهود الشهر، إذن المقتضي لا يؤثر إن حصل مانع يمنعه، ومن القواعد الشرعية: المانع والسبب إذا اجتمعا قُدِّمَ المانع على السبب. إزالة القيود: 144 (الهامش). وقال الشيخ محمد عlish: «وقد يُخَالَفُ القياس ويُتْرَكُ الإعلال مع وجود مقتضيه في بعض المواضع لمانع يمنع منه نحو: (عَوْرَ واعْتَوْرَ واستوى واستحوذَ وسودَ واجتَوْرَ) وغير ذلك». حل المعقود: 102.

(24) قال الرضي في شرح الشافية: 98/3: «وإنما لم يُعَلَّ نحو: (عَوْرَ وَحَوْلَ)؛ لأنَّ الأصل في الألوان والعيوب الظاهرة باب (افعلْ وافعلْ)».

(25) في ج: (لكون).

(26) في ب: (لأنَّ ما قبلها في عين اعور في السكون لكون معنى واحد)، وفي س: (لأنَّ ما قبلها في حكم عين اعور في السكون لكون معناه واحد).

فإن قلت: لم لم تُقلب ياءً بنقل⁽¹⁾ حركتها إلى ما قبلها؟

قلت: لأن ما قبلها ليس ساكنًا خالصًا⁽²⁾ حتى تُنقل⁽³⁾ حركتها إليه ثم تُقلب ياءً، ولا متحركًا خالصًا حتى⁽⁴⁾ تُقلب ألفًا.

فإن قلت: لم لم يُعلّ (اعور) بالنقل [والقلب]⁽⁵⁾ والاستغناء [عن الهمزة]⁽⁶⁾؟

قلت [9/ظ]: لئلا يلزم الالتباس⁽⁷⁾ بمضاعف⁽⁸⁾ باب (فاعِل)⁽⁹⁾.

فإن⁽¹⁰⁾ قلت: لم لم يُعلّ (اعتور)؟

قلت: لأن ما قبلها في حكم ألف (تعاور)⁽¹¹⁾، ولا تَعْفَلُ عما أمضيْتُ لك في (عور).

فإن قلت: لم لم يُعلّ (تعاور) بناءً على أن الساكن⁽¹²⁾ ليس بحاجةٍ حصين⁽¹³⁾؟

قلت⁽¹⁴⁾: لعدم إعلال (عاور) فحُمِلَ عليه؛ لأنه مطاوعه⁽¹⁵⁾.

فإن قلت: لم لم يُعلّ⁽¹⁶⁾ بناءً على ما ذكر في (تعاور)؟

قلت⁽¹⁷⁾: لئلا يلتبس بالثلاثي بحذف إحدى⁽¹⁸⁾ الألفين لاجتماع⁽¹⁹⁾ الساكنين.

فإن قلت: لم لم يُعلّ (استوى)؟

قلت: لئلا يلزم إعلالان⁽²⁰⁾ متواليان في حرفين متواليين في كلمة واحدة، ولأنه⁽²¹⁾ يلزم الإجحاف بهذين الإعلالين⁽²²⁾ بحذف

أحد⁽²³⁾ الساكنين، وهو غير جائز⁽²⁴⁾.

تم الكتاب بعون الملك الوهاب الرزاق⁽²⁵⁾ [10/و].

القياس الصرفي في أمثال (عور) أن تعلّ الواو بقلبها ألفًا؛ لأن الواو متحركة وما قبلها مفتوح، بيد أنها لم تقلب؛ لأن من شروط القلب ألا تكون الحركة قبل حرف العلة في حكم السكون، ففتحة العين فيها تقابل سكون العين في (اعور)، وهما بمعنى واحد. ينظر: شرح الشافية للرضي: 98/3، وشرح الشافية لركن الدين: 353/4، ولسان العرب: (عور) 612/4، وشرح المراح لديكنفور: 124، والمطلوب: 101، والدر المنقود: (77/و)، وإزالة القيود: 145.

(1) في ب: (ونقل).

(2) في ج: (ساكن خالص)، وفي ق: (بساكن خالص)، وفي س: (ساكن خالصًا).

(3) في ج و ق: (ينقل)، وفي س: (ينقل).

(4) (حتى) ساقطة من ب.

(5) ما بين المعقوفتين ساقط من ج و س.

(6) ما بين المعقوفتين ساقط من ج و ق و س.

(7) في ب و ق: (لئلا يلتبس).

(8) في ج: (مضاعف)، وفي ب: (بمضارع).

(9) ينظر: الدر المنقود: (77/ظ).

(10) من قوله: (فإن قلت) إلى قوله: (في عور) ساقط من ب.

(11) (اعتور) لا تقلب فيه الواو ألفًا ولو وُجد المقتضي؛ لأن فتحة التاء في حكم الألف الساكن في (تعاور). ينظر: المطلوب: 101، والدر المنقود: (77/ظ)، وإزالة القيود: 145.

(12) في ب و ق: (السكون).

(13) في ب: (بحصين)، وفُسرَت عبارة (ليس بحاجةٍ حصين) في نسخة ق إذ كُتب فوقها: (أي: ليس بمانع قوي).

(14) (قلت) ساقطة من ب.

(15) عبارة (فحمل عليه لأنه مطاوعه) ساقطة من ب. وينظر: الدر المنقود: (77/ظ).

(16) عبارة (فإن قلت: لم لم يُعلّ) ساقطة من ب.

(17) في ب: (فإن قلت).

(18) في ج: (أحد). والألف من حروف المعجم تُذكر على معنى الحرف، وتؤنث على معنى الكلمة. ينظر: المذكر والمؤنث: 449، وتاج العروس: مادة (ألف) 16/23.

(19) في ب: (الاجتماع).

(20) في ج: (يلزم اجتماع الإعلان متواليان).

(21) في ب: (أو لأنه)، وفي س: (لأنه) بلا واو.

(22) في ج: (بهذان الإعلانان)، وفي ب: (بهذين إعلالين).

(23) (أحد) ساقطة من ب، وفي ق و س: (إحدى).

(24) (استوى) لا تُقلب واوه ألفًا؛ لأنها لو قُلبت للزم اجتماع ألفين ساكنين، فلزم حذف أحدهما، وعند ذلك يفسد بناء الكلمة ولا تُعرف أي من (استفعل) أم من (افتعل)؟ ينظر: روح الشروح: 102، والمطلوب: 102، وإزالة القيود: 144.

(25) هذه خاتمة نسخة ج. وفي خاتمة ب: (تم) (25) الكتاب بعون الملك الوهاب). أما خاتمة نسخة ق فورد فيها: (تم) (2) الكتاب عون الملك الوهاب، والله أعلم بالصواب، وإليه المرجع والمآب، قد تمت تم). ثم ذكر كلام بغير اللغة العربية. وورد في خاتمة س: (تم) (3) تاريخ سنة اثنتي عشرة (4) ومئة وألف، قد وقع الفراغ من هذه النسخة الشريفة بين الصلاتين في يد العبد (5) الضعيف المحتاج إلى ربه الغني محمد بن إسحاق غفر الله له ولوالديهما وأحسن إليهما وإليه آمين يا معين). وأما خاتمة نسخة ل فقد تقدم ذكرها..

ثبت المصادر والمراجع

القرآن الكريم.

1. انتلاف النصره في اختلاف نحاة الكوفة والبصرة، عبد اللطيف بن أبي بكر الشرجي الزبيدي (ت802هـ)، تحقيق: د. طارق الجنابي، عالم الكتب، بيروت، ط2، 2007.
2. أبنية الصرف في كتاب سيبويه، د. خديجة عبد الرزاق الحديثية، منشورات مكتبة النهضة، بغداد، ط1، 1965.
3. إتحاف فضلاء البشر في القراءات الأربعة عشر، أحمد بن محمد الدمياطي (ت1117هـ)، تحقيق: أنس مهرة، دار الكتب العلمية، بيروت، ط3، 2006.
4. إزالة القيود عن ألفاظ المقصود في فن الصرف، د. عبد الملك عبد الرحمن السعدي، دار الأنبار مطبعة النواعير، الرمادي، العراق، ط2، 1993.
5. استدراكات العصام في الأطول على البلاغيين، موزة بنت حمد بن سالم الكعبي، رسالة ماجستير، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية اللغة العربية، قسم البلاغة والنقد ومنهج الأدب الإسلامي.
6. أسماء الكتب المتم لكشف الظنون، عبد اللطيف بن محمد (ت1078هـ)، تحقيق: د. محمد التونجي، دار الفكر، دمشق، ط3، 1983.
7. اشتقاق أسماء الله، عبد الرحمن بن إسحاق الزجاجي (ت340هـ)، تحقيق: د. عبد الحسين المبارك، مطبعة النعمان، النجف، 1974.
8. الأصوات اللغوية، د. إبراهيم أنيس (ت1397هـ)، مكتبة الأنجلو، القاهرة، 1987.
9. الأصول في النحو، محمد بن السري المعروف بابن السراج (ت316هـ)، تحقيق: د. عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، بيروت.
10. الأضداد، عبد الملك بن قُريب الأصمعي (ت216هـ)، تحقيق: د. أوغست هفنز، دار الكتب العلمية، بيروت [مطبوع في ضمن ثلاثة كتب في الأضداد].
11. الأضداد، محمد بن القاسم الأنباري (ت328هـ)، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية، بيروت، 1407هـ.
12. الأضداد في كلام العرب، أبو الطيب عبد الواحد بن علي اللغوي (ت351هـ)، تحقيق: د. عزة حسن، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، دمشق، ط2، 1996.
13. الأعلام، خير الدين بن محمود الزركلي (ت1396هـ)، دار العلم للملايين، بيروت، ط15، 2002.
14. اكتفاء القنوع بما هو مطبوع، لإدوارد كرنيليوس فاندنيك (ت1313هـ)، صححه وزاد عليه: السيد محمد علي الببلاوي، مطبعة التأليف (الهلال)، مصر، 1896.
15. أمالي ابن الشجري، هبة الله بن علي المعروف بابن الشجري (ت542هـ)، تحقيق: د. محمود محمد الطناحي، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط1، 1992.
16. الأمثال البغدادية، الشيخ جلال الحنفي البغدادي، مطبعة أسعد، بغداد، 1382هـ - 1962م.
17. إمعان الأنظار على المقصود، محمد بن بيرعلي المعروف ببركلي (ت981هـ)، المطبعة الميمنية، مصر، 1310هـ، [مطبوع في ضمن المطلوب].
18. إنباه الرواة على أنباه النحاة، علي بن يوسف القفطي (ت624هـ)، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية، بيروت، ط1، 2004.

19. الأنساب، عبد الكريم بن محمد السمعاني (ت562هـ)، تحقيق: محمد أحمد حلاق، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط1، 1999.
20. الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين البصريين والكوفيين، عبد الرحمن بن محمد أبو البركات الأنباري (ت577هـ)، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، دار الطلائع، القاهرة، 2009.
21. إيضاح المبهم في معاني السُّلم، أحمد بن عبد المنعم الدمنهوري (ت1192هـ)، تحقيق: د. عمر فاروق الطَّبَّاع، مكتبة المعارف، بيروت، ط2، 2006.
22. إيضاح المكنون في الذيل على كشف الظنون، لإسماعيل بن محمد البغدادي، (1399هـ)، صححه: محمد شرف الدين بالتقاي، ورفعت بيلكه الكليسي، دار إحياء التراث العربي، بيروت.
23. البحر المحيط في أصول الفقه، محمد بن بهادر بن عبد الله الزركشي (ت794هـ)، حرره: د. عمر سليمان الأشقر، راجعه: د. عبد الستار أبو غدة، ود. محمد سليمان الأشقر، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، الكويت، ط1، 1988.
24. البحر المحيط في التفسير، محمد بن يوسف الشهير بأبي حيان الأندلسي (ت745هـ)، تحقيق: صدقي محمد جميل، دار الفكر، بيروت، 1420هـ.
25. بدائع الفوائد، محمد بن أبي بكر المعروف بابن قيم الجوزية (ت751هـ)، دار الكتاب العربي، بيروت.
26. تاج العروس من جواهر القاموس، محمد مرتضى بن محمد الزبيدي (ت1205هـ)، تحقيق: د. عبد المنعم خليل إبراهيم، وكريم سيد محمد، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2007.
27. تاريخ الأدب العربي، كارل بروكلمان (ت1376هـ)، ترجمة: د. عبد الحليم النجار، والسيد يعقوب بكر، ود. رمضان عبد التواب، دار المعارف، القاهرة.
28. تاريخ التراث العربي، د. محمد فؤاد سزكين، ترجمة: د. محمود فهمي حجازي، جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض، 1983.
29. تاريخ علماء الفلوجة والشخصيات العلمية فيها، الشيخ عبود فياض المشهداني، دار المناهج، العراق، 2013.
30. التبيين عن مذاهب النحويين البصريين والكوفيين، عبد الله بن الحسين العكبري (ت616هـ)، تحقيق: د. عبد الرحمن بن سليمان العثيمين، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط1، 1986.
31. التحرير شرح التحرير في أصول الفقه، علي بن سليمان المرادوي (ت885هـ)، تحقيق: د. عبد الرحمن الجبرين ورفاقه، مكتبة الرشد، الرياض، ط1، 2000.
32. التعريفات، علي بن محمد الجرجاني (ت816هـ)، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط1، 2003.
33. تفسير أسماء الله الحسنى، إبراهيم بن السري الزجاج (ت311هـ)، تحقيق: أحمد يوسف الدقاق، دار المأمون للتراث، دمشق، 1395هـ.
34. التمهيد في علم التجويد، محمد بن محمد بن يوسف المعروف بابن الجزري (ت833هـ)، تحقيق: د. علي حسين البواب، مكتبة المعارف، الرياض، ط1، 1405هـ.
35. تهذيب اللغة، محمد بن أحمد الأزهرى (ت370هـ)، تحقيق: عبد السلام محمد هارون وآخرين، دار القومية العربية، مصر، 1964-1967.
36. توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك، الحسن بن قاسم المرادي (ت749هـ)، تحقيق: عبد الرحمن علي سليمان، مكتبة الكليات الأزهرية، القاهرة، ط2، 1979.
37. جامع الدروس العربية، الشيخ مصطفى بن محمد الغلاييني (ت1364هـ)، دار ابن حزم، بيروت، ط1، 2011.

38. جامع الشروح والحواشي، عبد الله محمد الحبشي، المجمع الثقافي، أبو ظبي، 2004.
39. حاشية ابن جماعة محمد بن أحمد (ت816هـ) على شرح الجاربردي أحمد بن الحسن (ت746هـ)، على الشافعية لابن الحاجب عثمان بن عمر (ت646هـ)، عالم الكتب، بيروت، ط3، 1984، [مطبوعة في ضمن مجموعة الشافعية].
40. حاشية الشريف الجرجاني على الكشف، علي بن محمد الجرجاني المشهور بالسيد الشريف (ت816هـ)، دار المعرفة، بيروت، [مطبوعة مع الكشف].
41. حاشية شيخ زاده على تفسير البيضاوي، محمد بن مصطفى القوجوي المشهور بشيخ زاده (ت950هـ)، المطبعة العثمانية، 1306.
42. حل المعقود من نظم المقصود في الصرف، محمد بن أحمد عُلَيْش (ت1299هـ)، وبهامشه نظم المقصود في الصرف، أحمد بن عبد الرحيم الطهطاوي (ت1302هـ)، المطبعة الميرية، مكة، ط1، 1316هـ.
43. حواشي على كتاب المقصود، محمد طاهر بن محمد بسيم الوديني (ت بعد 1316هـ)، مخطوط، ولدينا نسخة منه.
44. خزانة التراث (فهرس مخطوطات)، إصدار مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، السعودية.
45. الخصائص، عثمان بن جني (ت392هـ)، تحقيق: محمد علي النجار، عالم الكتب، بيروت.
46. الدراسات الصوتية عند علماء التجويد، د. غانم قدوري الحمد، مطبعة الخلود، بغداد، 1986.
47. الدر المصون في علوم الكتاب المكنون، أحمد بن يوسف المعروف بالسمين الحلبي (ت756هـ)، تحقيق: د. أحمد محمد الخراط، دار القلم، دمشق.
48. الدر المنقود في شرح المقصود، حسن بن إسماعيل السمراري (ت1040هـ)، مخطوط محفوظ في مكتبة جامعة الرياض، قسم المخطوطات، برقم 3905.
49. درة الغواص في أوام الخواص، القاسم بن علي الحريري (ت516هـ)، تحقيق: عرفات مطرجي، مؤسسة الكتب الثقافية، بيروت، ط1، 1998.
50. الرسالة الكبرى في البسملة، محمد بن علي الصبّان (ت1206هـ)، تحقيق: فواز أحمد زمرلي، وحبيب يحيى المير، دار الكتاب العربي، بيروت، 2007.
51. روح الشروح على المقصود، عيسى السبروي، المطبعة الميمنية، مصر، 1310هـ، [مطبوع في ضمن المطلوب].
52. روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، محمود بن عبد الله الألوسي (ت1270هـ)، دار إحياء التراث العربي، بيروت.
53. الزينة في الكلمات الإسلامية العربية، أحمد بن حمدان الرازي (ت322هـ)، تحقيق: حسين بن فيض الله الهمداني، دار الكتاب العربي، القاهرة، 1957.
54. سر صناعة الإعراب، عثمان بن جني (ت392هـ)، تحقيق: د. حسن هنداي، دار القلم، دمشق، ط1، 1985.
55. سلسلة الأحاديث الصحيحة وشيء من فقهها وفوائدها، محمد بن ناصر الدين بن نوح الألباني (ت1420هـ)، مكتبة المعارف، الرياض، ط1، 1995-2002.
56. السُّلَّم في علم المنطق، عبد الرحمن بن محمد الأخضر (ت983هـ)، تحقيق: د. عمر فاروق الطَّبَّاع، مكتبة المعارف، بيروت، ط1، 2009.
57. شذا العرف في فن الصرف، أحمد بن محمد الحملوي (ت1351هـ)، تحقيق: نصر الله عبد الرحمن نصر الله، مكتبة الرشد، الرياض.

58. شذرات الذهب في أخبار من ذهب، عبد الحي بن أحمد المعروف بابن العماد (ت1089هـ)، تحقيق: محمود الأرناؤوط، دار ابن كثير، دمشق، ط1، 1986.
59. شرح أسماء الله الحسنى، محمد بن عمر الرازي (ت606هـ)، تحقيق: طه عبد الرؤوف سعد، دار الكتاب العربي، بيروت، ط1، 1404هـ.
60. شرح الأشموني على ألفية ابن مالك المسمى [منهج السالك إلى ألفية ابن مالك]، علي بن محمد الأشموني (ت900هـ)، مذيّل بالحواشي، دار الكتب العلمية، بيروت، 1419هـ - 1989م.
61. شرح الأمثلة المختلفة في التصريف، مصطفى بن شعبان السروري (ت969هـ)، تحقيق: ليث فُهَيْر عبد الله، 2012.
62. شرحان على مراح الأرواح في علم الصرف، أحمد بن عبد الله الشهير بديكقوز (ت860هـ)، وبهامشه الفلاح في شرح المراح، أحمد بن سليمان المشهور بابن كمال باشا (ت940)، مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، مصر، ط3، 1959.
63. شرح تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد، محمد بن عبد الله بن مالك (ت672هـ)، تحقيق: د. عبد الرحمن السيد، ود. محمد بدوي المختون، دار هجر، القاهرة، ط1، 1990.
64. شرح تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد، الحسن بن قاسم المرادي (ت749هـ)، تحقيق: د. ناصر حسين علي، دار سعد الدين، دمشق، ط1، 2008.
65. شرح تصريف العزي، مسعود بن عمر التفتازاني (ت791هـ)، تحقيق: محمد جاسم المحمد، دار المنهاج، السعودية، ط2، 2012.
66. شرح الجاربردي أحمد بن الحسن (ت746هـ)، على الشافعية لابن الحاجب عثمان بن عمر (ت646هـ)، عالم الكتب، بيروت، ط3، 1984، [مطبوع في ضمن مجموعة الشافعية].
67. شرح حسام الدين حسن الكاظمي (ت760هـ)، على إيساغوجي في المنطق، مفضل بن عمر الأبهري (ت663هـ)، الأمانة العليا للإفتاء، مكتب التدريس، 1422هـ.
68. شرح شافية ابن الحاجب، الحسن بن أحمد المشهور بركن الدين الإستراباذي (ت715هـ)، تحقيق: د. عبد المقصود محمد عبد المقصود، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، 2011.
69. شرح شافية ابن الحاجب، الخضر اليزدي (ت بعد 720هـ)، تحقيق: د. حسن أحمد العثمان، مؤسسة الريان للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ط1، 2008.
70. شرح شافية ابن الحاجب، محمد بن الحسن الشهير بالرضي الإستراباذي (ت686هـ)، تحقيق: محمد نور الحسن ورفاقه، دار إحياء التراث العربي، ط1.
71. شرح عصام الدين الإسفرايني (ت951هـ)، على شافية ابن الحاجب، مطبعة أحمد كامل، إسطنبول، 1276هـ، [مطبوع على هامش شرح نقره كار عبد الله بن محمد (ت نحو 776هـ)].
72. شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، عبد الله بن عبد الرحمن المشهور بابن عقيل (ت769هـ)، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، دار التراث، القاهرة، ط20، 1980.
73. شرح عيون كتاب سيبويه، هارون بن موسى القرطبي (ت401هـ)، تحقيق: عبد ربه عبد اللطيف، مطبعة حسان، القاهرة، ط1، 1404هـ.
74. شرح الفريد، إبراهيم بن محمد المعروف بعصام الدين الإسفرايني (ت951هـ)، تحقيق: د. نوري ياسين حسين، مكتبة الفيصلية، مكة المكرمة، ط1، 1405هـ.

75. شرح الفصيح، محمد بن أحمد المشهور بابن هشام اللخمي (ت577هـ)، تحقيق: د. مهدي عبيد جاسم، وزارة الثقافة والإعلام، بغداد، ط1، 1988.
76. شرح الكافية الشافية، محمد بن عبد الله بن مالك (ت672هـ)، تحقيق: د. عبد المنعم أحمد هريدي، مركز البحث العلمي وإحياء التراث الإسلامي في مكة، ودار المأمون للتراث في دمشق، ط1، 1402هـ.
77. شرح مراح الأرواح، أحمد بن عبد الله الشهير بديكقوز (ت860هـ)، مطبعة مصطفى البابي الحلبي، مصر، ط3، 1379هـ.
78. شرح المفتاح في التصريف، الشيخ أحمد بن عمر الحازمي، [دروس صوتية، الشريط الأول].
79. شرح المفصل، يعيش بن علي بن يعيش (ت643هـ)، إدارة الطباعة المنيرية، مصر.
80. شرح المقصود، الشيخ عمر بن عسكر الحموي (ت بعد 1009هـ)، المطبعة الميمنية، مصر، 1306هـ.
81. شرح المقصود في التصريف، محمد بن خليل بن دانيال (ت710هـ)، مخطوط، محفوظ في مكتبة الملك عبد العزيز العامة في الرياض، قسم المخطوطات.
82. شرح الملوكي في التصريف، يعيش بن علي بن يعيش (ت643هـ)، تحقيق: د. فخر الدين قباوة، دار الأوزاعي، بيروت، ط2، 1988.
83. شرح المواقف، علي بن محمد الجرجاني (ت816هـ)، تحقيق: محمود عمر الدمياطي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1419هـ.
84. شرح نظم المقصود، الشيخ أحمد بن عمر الحازمي، [دروس صوتية قام بتفريغها موقع الشيخ عمر الحازمي].
85. الشقائق النعمانية في علماء الدولة العثمانية، أحمد بن مصطفى المعروف بطاش كبري زاده (ت968هـ)، دار الكتاب العربي، بيروت.
86. الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، إسماعيل بن حماد الجوهري (ت393هـ)، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، ط3، 1984.
87. صحيح البخاري (الجامع المسند الصحيح)، محمد بن إسماعيل البخاري (ت256هـ)، دار الجبل، بيروت، د.ت.
88. صحيح مسلم (المسند الجامع)، مسلم بن الحجاج (ت261هـ)، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط2، 1972.
89. الضوء اللامع لأهل القرن التاسع، محمد بن عبد الرحمن السخاوي (ت902هـ)، دار مكتبة الحياة، بيروت.
90. علل التنبيه، عثمان بن جني (ت392هـ)، تحقيق: د. صبيح التميمي، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، 1992.
91. عنقود الزواهر في الصرف، علي بن محمد القوشجي (ت879هـ)، تحقيق: د. أحمد عفيفي، مطبعة دار الكتب المصرية، القاهرة، ط1، 2001.
92. عون المعبود في شرح نظم المقصود في الصرف، إبراهيم بن محمد الفقيه القادمي السريحي اليمني، دار عمر بن الخطاب، مصر، ودار الوادعي، اليمن، ط1، 2007.
93. العين، خليل بن أحمد الفراهيدي (ت175هـ)، تحقيق: د. مهدي المخزومي، ود. إبراهيم السامرائي، دار الرشيد، العراق، 1980-1985.
94. فتح الودود شرح اللؤلؤ المنضود نظم متن المقصود، أحمد جابر جبران (ت بعد 1389هـ)، دار المجمع العلمي للنشر والتوزيع، جدة، ط1، 1976.
95. فتح الودود شرح المقصور والممدود، الشيخ سيدي المختار الكنتي الشنقيطي (ت1229هـ)، تحقيق: مأمون محمد أحمد، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، ط1، 2002.

96. الفصيح، أحمد بن يحيى المعروف بثعلب (ت291هـ)، تحقيق: د. عاطف مذكور، دار المعارف، القاهرة، 1984.
97. فهرس المخطوطات العربية في مكتبة الأوقاف العامة في بغداد، د. عبد الله الجبوري، مطبعة العاني، بغداد، 1974.
98. فهرس مخطوطات خزنة القرويين، محمد العابد الفاسي، دار الكتاب، الدار البيضاء، 1979-1980.
99. الكتاب، عمرو بن عثمان الملقب بسبيويه (ت180هـ)، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3، 1988.
100. كشف اصطلاحات الفنون والعلوم الإسلامية، محمد بن علي التهانوي (ت بعد 1158هـ)، دار صادر، بيروت.
101. الكشف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، محمود بن عمر الزمخشري (ت538هـ)، دار الكتاب العربي، بيروت، ط3، 1407هـ.
102. كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون، مصطفى بن عبد الله الشهير بحاجي خليفة (ت1067هـ)، دار إحياء التراث العربي، بيروت.
103. الكليات، أيوب بن موسى الكفوي (ت1094هـ)، تحقيق: د. عدنان درويش، ومحمد المصري، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط2، 1993.
104. لسان العرب، محمد بن مكرم المعروف بابن منظور (ت711هـ)، دار صادر، بيروت، ط3، 1414هـ.
105. اللهجات العربية في القراءات القرآنية، د. عبده الراجحي، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1996.
106. متن المقصود في فن الصرف، المنسوب إلى الإمام نعمان بن ثابت الكوفي (ت150هـ)، تحقيق: عبد العزيز بن سالم السامرائي، مطبعة العاني، بغداد، 1957.
107. المذكر والمؤنث، محمد بن القاسم الأنباري (ت328هـ)، تحقيق: د. طارق عبد عون الجنابي، مطبعة العاني، بغداد، 1978.
108. مراح الأرواح، أحمد بن علي بن مسعود (من علماء القرن الثامن أو التاسع من الهجرة)، دار الطباعة المعمورة، القسطنطينية، 1254هـ.
109. المزهري في علوم اللغة وأنواعها، عبد الرحمن بن أبي بكر السيوطي (ت911هـ)، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم ورفاقه، المكتبة العصرية، بيروت، 2009.
110. مسائل خلافية في النحو، عبد الله بن الحسين العكبري (ت616هـ)، تحقيق: د. محمد خير الحلواني، دار الشرق العربي، بيروت، ط1، 1992.
111. المساعد على تسهيل الفوائد، عبد الله بن عبد الرحمن المشهور بابن عقيل (ت769هـ)، تحقيق: د. محمد كامل بركات، مركز البحث العلمي وإحياء التراث بجامعة أم القرى، مكة، ط1، 1405-1400.
112. المستقصى في علم التصريف، د. عبد اللطيف محمد الخطيب، دار العروبة، الكويت، ط1، 2003.
113. مصادر علم التصريف متوناً وشروحاً وحواشي، د. هاشم طه شلاش، بحث منشور في مجلة الذخائر، العدد 13-14، السنة 4، 1423-1424، بيروت.
114. المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، أحمد بن محمد الفيومي (ت770هـ)، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1994.
115. المصطلح الصوتي في الدراسات العربية، د. عبد العزيز الصبيغ، دار الفكر، دمشق، 2007.
116. المضبوط شرح المقصود، يوسف بن عبد الملك المعروف بقره سنان (ت852هـ)، مخطوط، نسخة محفوظة في مكتبة الملك عبد الله بن عبد العزيز الجامعية / قسم المخطوطات بجامعة أم القرى.
117. المطلع في شرح إيساغوجي في علم المنطق، زكريا بن محمد الأنصاري (ت926هـ)، تحقيق: خالد بن خليل الزاهدي، دار ابن حزم، بيروت، ط1، 2012.

118. المطلوب بشرح المقصود في التصريف، مؤلفه مجهول، المطبعة الميمنية، مصر، 1310هـ.
119. معجم الأخطاء الشائعة، محمد العدناني (ت1401هـ)، مكتبة لبنان، ط2، 1985.
120. معجم البلدان، ياقوت بن عبد الله الحموي (ت626هـ)، دار صادر، بيروت، ط8، 2010.
121. المعجم الشامل للتراث العربي المطبوع، د. محمد عيسى صالحية، معهد المخطوطات العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، القاهرة، 1992.
122. معجم المصطلحات العلمية والفنية، يوسف خياط، دار لسان العرب، المطبعة العربية، بيروت، 1974.
123. معجم المطبوعات العربية والمعربة، يوسف بن إيلان سركيس (ت1351هـ)، مطبعة سركيس، مصر، 1928.
124. معجم القراءات، د. عبد اللطيف محمد الخطيب، دار سعد الدين، دمشق، ط1، 2002.
125. معجم اللغة العربية المعاصرة، أحمد مختار عمر (ت1424هـ)، بمساعدة فريق عمل، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2008.
126. معجم المؤلفين، عمر بن رضا كحالة (ت1408هـ)، دار إحياء التراث العربي، بيروت.
127. مفتاح السعادة ومصباح السيادة في موضوعات العلوم، أحمد بن مصطفى الشهير بطاش كيري زاده (ت968هـ)، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1985.
128. المفتاح في الصرف، عبد القاهر بن عبد الرحمن الجرجاني (ت471هـ)، حققه وقدم له: د. علي توفيق الحمد، مؤسسة الرسالة، بيروت، د.ت.
129. المفصل في صناعة الإعراب، محمود بن عمر الزمخشري (ت538هـ)، تحقيق: د. علي بو ملحم، مكتبة الهلال، بيروت، ط1، 1993.
130. مقاييس اللغة، أحمد بن فارس (ت395هـ)، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، 1979.
131. المقتصد في شرح التكملة، عبد القاهر الجرجاني (ت471هـ)، تحقيق: د. أحمد بن عبد الله بن إبراهيم الدويش، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 1428هـ - 2007م.
132. المقتضب، محمد بن يزيد المعروف بالميرد (ت285هـ)، تحقيق: محمد عبد الخالق عَضَيْمَة، عالم الكتب، بيروت.
133. المقصود في الصرف، المنسوب إلى الإمام أبي حنيفة النعمان بن ثابت (ت150هـ)، مخطوط، [في ضمن مجموع يحتوي على عدة كتب في علم الصرف].
134. المقصود في الصرف، المنسوب إلى الإمام أبي حنيفة النعمان بن ثابت (ت150هـ)، مطبعة دار إحياء الكتب العربية، عيسى البابي الحلبي وشركاؤه، مصر، [مطبوع في ضمن مجموع مشتملة على جملة كتب في علم الصرف].
135. المكمل في شرح المفصل، الحسين بن محمود الزيداني المعروف بالمظهري (ت727هـ)، دراسة مع تحقيق القسمين الثاني والثالث: بيان محمد فتاح، أطروحة دكتوراه، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة الأنبار، 2008.
136. منحة المعبود على متن المقصود، محمد سعيد بن حمزة المنقار الميداني (ت بعد 1271هـ)، مخطوط، لدينا نسخة منه.
137. المنصف شرح كتاب التصريف، عثمان بن جني (ت392هـ)، تحقيق: إبراهيم مصطفى، وعبد الله أمين، إحياء التراث القديم، القاهرة، ط1، 1373هـ.
138. المنطق، الشيخ جمال عبد الكريم الدبان، هيئة دواوين الأوقاف، مديرية التعليم الإسلامي، العراق.
139. المذهب في علم الصرف، د. هاشم طه شلاش ورقيقاه، مطبعة التعليم العالي في الموصل، العراق، 1989.
140. ميزان الأدب في لسان العرب، إبراهيم بن محمد المعروف بعصام الدين الإسفريني (ت951هـ)، تحقيق: ليث فُهَيْر عبد الله، رسالة ماجستير، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة الأنبار، 1997.

141. نزهة الطرف في علم الصرف، أحمد بن محمد الميداني (ت518هـ)، تحقيق: لجنة إحياء التراث العربي في دار الآفاق الجديدة، بيروت، ط1، 1401هـ - 1981م.
142. نزهة الطرف فيما يتعلق بمعاني الصرف، [شرح بناء الأفعال في الصرف]، عبد القادر بن عبد الله المجاوي (ت1332هـ)، تحقيق: محمد شايب شريف، دار ابن حزم، بيروت، ط1، 2011.
143. نزهة الطلاب فيما يتعلق بالبسملة من فن الإعراب، يوسف بن إسماعيل الصفطي (ت بعد 1193هـ)، تحقيق: د. أحمد محمد عبد الراضي، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، ط1، 2007.
144. النشر في القراءات العشر، محمد بن محمد المعروف بابن الجزري (ت833هـ)، تحقيق: علي الضباع، دار الكتب العلمية، بيروت.
145. نور السجية في حل ألفاظ الآجرومية، محمد بن أحمد المعروف بالخطيب الشرييني (ت977هـ)، دار المنهاج، السعودية، ط1، 2008.
146. هدية العارفين: أسماء المؤلفين وآثار المصنفين، إسماعيل بن محمد البغدادى (ت1339هـ)، دار إحياء التراث العربي، بيروت.
147. همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، عبد الرحمن بن أبي بكر السيوطي (ت911هـ)، تحقيق: د. عبد العال سالم مكرم، دار البحوث العلمية، الكويت، 1400.
148. الواضح في الصرف، د. محمد خير الحلواني، دار المأمون للتراث، دمشق، ط4، 1987.

شعرية الإيقاع في دالية أبي العلاء المعري

أ.م. أميرة محمود عبد الله

كلية الآداب/ جامعة بابل

The poetry of rhythm in Dalia Abi Ala AL – Maari

Ass.Lec. Ameera Mhmood

University Of Babylon\ college of Literature

Saa_Sha2010@yahoo.com

Abstract

The techniques of rhythm in both external and internal types are characterized by poetic aesthetics in the dialect of Abu al-Ala al-Maari, through the extrapolation of rhythmic methods of the poem, and the process of detection of these rhythmic techniques was conducted by a statistical survey, resulting in the emergence of techniques of rotation, repetition, Of these rhythmic techniques, pulse with the dimension of semantic and rhythmic dimension together, because the rhythm in the poetic discourse is renewed and open to various spaces, and that the outcome of these rhythmic techniques that will be revealed by the research, it is possible to give the poem attributes stylistic and poetic value of S The diversity of these techniques and their multiplicity is the charge that generates another charge, completing the second and so on.

On the other hand, the research included two aspects: the first of which is a theoretical aspect that deals with the concept of poeticism and rhythm, a definition of poem and poet, and the other is an applied aspect, in which the outer rhythm of weight and rhyme is revealed, and the inner rhythm of repetition, rotation, contrast, contrast, parallelism and antagonism.

Keywords: poetry - rhythm - Maari - Dalia.

الملخص

تمثل تقنيات الإيقاع بنوعيه الخارجي والداخلي، سمات جمالية شعرية في دالية أبي العلاء المعري، وذلك من خلال استقراء أسلوب إيقاعي للقصيدة، وإن عملية الكشف عن هذه التقنيات الإيقاعية تمت بموجب مسح احصائي، نتج عنه بروز تقنيات التدوير والتكرار والجناس والطباق والمقابلة والتوازي والتضاد، وكل تقنية من هذه التقنيات الإيقاعية، نابضة بالبعد الدلالي والبعد الإيقاعي معاً، ذلك لأن الإيقاع في الخطاب الشعري متجدد ومنفتح على فضاءات متنوعة، وأن حصيلة هذه التقنيات الإيقاعية التي سيكشف عنها البحث، كفيلة بأن تمنح القصيدة سماتها الأسلوبية والشعرية، إذ إن تنوع هذه التقنيات وتعددتها بمثابة الشحنة التي تولد شحنة أخرى، فتكمل الأولى الثانية وهكذا هلم جزاً.

وعلى وفق ذلك تضمن البحث جانبين: الأول منهما جانب تنظيري تناول مفهوم الشعرية والإيقاع وتعريفاً بالقصيدة والشاعر، والآخر جانب تطبيقي، تم الكشف فيه عن الإيقاع الخارجي المتمثل بالوزن والقافية، وعن الإيقاع الداخلي، المتمثل بالتكرار والجناس والتدوير والطباق والمقابلة والتوازي والتضاد.

الكلمات المفتاحية: شعرية – الإيقاع – المعري – دالية.

الجانب النظري

الشعرية: مصطلح الشعرية مركب من (شعر) المعروف بـ (ال تعريف، مضافاً إليه ياء النسب المتصلة بـ (التأنيث)، وهو مصدر صناعي ومن دلالة (ياء) النسب، المبالغة في وصف معنى الاسم أو المصدر الذي تلحق به، وزيادة تأكيد النسبة الدلالية في المنسوب إليه⁽¹⁾. فالشعرية مبالغة في الوصفية بالشعر، وزيادة تأكيد الصفة التي ينبغي أن تتوافر في فن الشعر.

تعد الشعرية علامة العبقرية المميزة⁽²⁾، ((ولا يمكن ضبطها بقواعد معينة أو جاهزة، لأنها تخضع الى عالم متغير))⁽³⁾، وتختلف بحالات اشتغالها من حيث ((زاوية النظر والاشتغال))⁽⁴⁾. وقد تعددت وجهات النظر في تعريف الشعرية تبعاً لذلك، ولهذا

سيتبنى البحث تعريف (تودوروف) الذي يرى فيه أنَّ الشعرية هي ((مجموعة الخصائص التي تجعل من الأدب أدباً، أي الخصائص المجردة التي تصنع فرادة الحدث الأدبي، أي الأدبية))⁽⁵⁾.

وتبعاً لذلك فإنَّ الشعرية، هي ما يجعلُ النصَّ شعرياً، وذلك يعني أن الشعرية تُعنى بالإجراءات اللغوية التي تمنح خصوصية مميزة، تفصلها عن أنماط التعبير الفنية واللغوية الأخرى، وهذه الخصوصية تتميز بأنها منبثقة من الأدب نفسه في ابنيته التعبيرية⁽⁶⁾. أي ((القوانين التي تعطي للمنتج الأدبي صفة الشعرية، من خلال الكشف عن القيم الجمالية للنص الأدبي سواء في مضمون النص من حيث عناصر الصورة والدلالة، أم من حيث شكله))⁽⁷⁾، وبذلك أصبحت الشعرية مرتكزاً أساسياً من مرتكزات النقد الحديث، ((تسعى إلى كشف مكونات النص الأدبي، وكيفية تحقيق وظيفته الاتصالية والجمالية، أي أنها تسعى إلى قوانين الإبداع الفني))⁽⁸⁾، التي تجعل من الأدب إبداعاً فنياً، يكتسب بموجبها صفة الشعرية من خلال الشكل والمضمون⁽⁹⁾.

الايقاع: يشكل الايقاع الركن الثالث من أركان بنية النص الشعري الذي يتألف من ثلاث بُنى أساسية هي: البنية السطحية والبنية اللغوية والبنية الايقاعية، وبذلك يمثل الايقاع الضلع الثالث من اضلاع المثلث الشعري، بوصفه بنية مؤثرة وفاعلة مع بنيته المضمون واللغة⁽¹⁰⁾.

والايقاع كغيره من المصطلحات تعددت تعريفاته وتتنوعت، ولما كان البحث سيركز عليه، سنذكر بعضاً من هذه التعريفات، فهو وسيلة تعبيرية تنقل بها الاحاسيس والرغبات والمشاعر كمّاً ونوعاً⁽¹¹⁾، فيؤدي ((وظيفة جمالية منظمة ذات رتبة لدى الفنان المبدع والمتلقي، ويجعل أثر المتلقي مركزياً في عملية الايصال، ممّا يساعد على تحطيم الفواصل بين شعور المتلقي وشعور الفنان، فيتيح لهما التوحد في عالم شعوري واحد))⁽¹²⁾. وذلك لأن الشعر لا يقوم على الايقاع المنتظم والموسيقى الشكلية فحسب ((بل يتأثر كذلك بمقدرة الشاعر على التعبير وبما ينقل شعره من خلجات نفسية تؤثر في السامع والمتلقي))⁽¹³⁾. وقد عرفه الدكتور رشيد شعلال بأنه ((الترجيع المنظم في السلسلة الكلامية، وذلك بإحساسات سمعية، ناتجة عن عناصر تنغيمية مختلفة))⁽¹⁴⁾.

ويتفق الدكتور عدنان حسين العوادي مع الدكتور محمد النويهي على ان الايقاع حركة تموج (تدفق وانسياب) صوت المعنى في الشعر⁽¹⁵⁾، ذلك ((أنَّ بين الشعر وموسيقاه ارتباطاً حيوياً لأنَّ المعنى قد يضيع تماماً إذا فقدت القصيدة موسيقاها⁽¹⁶⁾))، فالإيقاع إذاً عبارة عن ((حركة متتابعة ومنظمة ومكررة لمجموعة من النقرات خلال مدد زمنية متساوية سواء أكان ذلك الايقاع لحنياً بدلالة مصاحبة التنغيم لنقراته، أم كان ذلك ايقاعاً شعرياً بدلالة تمثيل نقراته بالحروف وما تشتمل عليه من حركات وسكنات يكون لها إسهام بارز في تنظيم الكلام، وينتج الايقاع عن ذلك الاثر الذي تتركه النقرات في نفس المتلقي))⁽¹⁷⁾.

وقد ذهب الدكتور علوي الهاشمي إلى ان الايقاع ((يتخلل اللغة والموسيقى والصور والاخليلة والكلمات والحروف، بما يمكن الحديث عن ايقاع لغوي في النص الشعري، وإيقاع موسيقى وزني، وإيقاع صوري، وإيقاع لوني، وإيقاع صوتي، وإيقاع معماري، وإيقاع محسوس وإيقاع مجرد، وإيقاع جزئي، وإيقاع كلي، إلى آخره))⁽¹⁸⁾. وينتهي بتعريف له يتضمن خصائص الايقاع فهو ((تقسيمات متزامنة خفية ذات طبيعة صوتية عريضة تجسدها أكثر من غيرها بواسطة الة أو مادة خام تقع عليها أو تتخللها في حركة أولى رأسية، ثم يبدأ الصدى أو الترجيع الذي يحمل معه دوائر التظاهرات الايقاعية الأخرى))⁽¹⁹⁾.

ويكون الايقاع على نوعين:

النوع الاول: يسمى بالايقاع الخارجي: ويشمل (الوزن والقافية) بوصفهما ركنين أساسيين، يتحقق بهما الجمالي الفني، لأن الوزن يعد اعظم اركان الشعر واكثرها خصوصية به، وأنَّ القافية تكون شريكة الوزن في بناء الموسيقى الخارجية للقصيدة⁽²⁰⁾.

الوزن: عبارة عن وحدات مكررة ضمن أزمنة يتألف منها البيت الشعري، وتعرف بالتفعيلات⁽²¹⁾ التي تمتد في جسم القصيدة من اول تفعيل في البيت الشعري إلى آخر تفعيله فيه، ثم تتوج بالقافية.

فطبيعة الوزن كمية قائمة على التكرار المحسوب والرتابة المحسوسة، فالوزن كمية من التفاعيل العروضية المتجاورة والممتدة أفقياً بين مطلع البيت الشعري وآخره المقفى⁽²²⁾.

فالوزن على وفق ذلك يكون جزءاً من الإيقاع، وليس الإيقاع كله، فالإيقاع ظاهرة موسيقية أعم وأشمل، وهو وقف على المادة الصوتية لا يتعداها، وما هو الا صورة محققة من ضروب إيقاعية مشتركة⁽²³⁾. وهو وحده لا يمنح القصيدة إيقاعاً متكاملًا دون اشراك عناصر أخرى مُعدة لهذا الغرض، لاختلاف أحدهما عن الآخر على الرغم من تظافرها في العمل الفني⁽²⁴⁾.

فمفهوم الوزن يدخل في مفهوم الإيقاع، لأنه مؤسس على المادة الصوتية وأن علاقتهما هي من قبيل علاقة الفرع بالأصل والجزء بالكل. أما وظيفة الوزن فهي التطريب والتأثير النفسي والعاطفي الذي تنتظم به عواطف النفس البشرية، فتبدو أكثر كثافة وجلاء وانكشافاً⁽²⁵⁾، فيثير الإيقاع اعتماداً على الوزن ((حالة من التوقع والترقب التي يحدثها تتابع المقاطع والتفعيلات))⁽²⁶⁾.

وباستعمال القافية يكاد يصبح تحديد التوقع الإيقاعي كاملاً (فكل ضربة من ضربات الوزن، تبعث في نفوسنا موجة من التوقع تأخذ في الدوران فتوجد ذبذبات عاطفية بعيدة المدى على نحوٍ غريب)⁽²⁷⁾.

وللوزن بوصفه جزءاً من البنية الإيقاعية، علاقة تكاملية مع البنية المضمونية التي تتجسد في إهاب ما يمكن ان تسمح به قوانين بنية الإيقاع، وكذلك مع البنية اللغوية التي تمتلك قوانين تماسكها عبر مجالي التركيب والتخيل من خلال علاقتها المتبادلة مع بنية الإيقاع، بما في ذلك الوزن من خلال التقديم والتأخير، والزيادة والحذف، وتغيير الصيغ، واختيار التراكيب، فضلاً عن تشكيل الصور الذي يتم في فضاء الوزن وعناصره الموسيقية والإيقاعية المختلفة⁽²⁸⁾.

القافية: هي مركز الشعر ونقطة تماسكه وعليها جريانه⁽²⁹⁾، وهي الوحدة الصوتية التي تتكرر في آخر كل بيت من القصيدة، وهي تشترك مع الوزن في احداث الأثر الموسيقي الفاعل، فهي ((قناة موسيقية زمنية، ضابط إيقاع محدود بوحدة زمنية))⁽³⁰⁾.

فتتجلى وظائف القافية، في كونها تحافظ على نغمة القصيدة الشعرية وتقوم بضبط المعنى وتحديدته تحديداً كاملاً، وتسهم في شد البيت الشعري بكيان القصيدة، وضبط الإيقاع الموسيقي، وتزيد القوة الموسيقية قدرة على التعبير⁽³¹⁾.

النوع الثاني: ويسمى الإيقاع الداخلي: ويقصد به ((إحساس الشاعر بالحروف والكلمات والعبارة، إحساساً خاصاً، بحيث تجيء في النص أو في أجزاء منه متسقة ومتجاوبة، وبمعنى آخر الإحساس بجماليات اللغة وقيمها الصوتية والتركيبية))⁽³²⁾.

فالإيقاع الداخلي هو ذلك ((النغم الذي يجمع بين الالفاظ والصورة وبين وقع الكلام والحالة النفسية للشاعر))⁽³³⁾. وبذلك يصبح الإيقاع بوصفه ((تناوباً زمنياً منتظماً للظواهر المترابكة هو الخاصية المميزة للقول الشعري، والمبدأ المنظم للغة))⁽³⁴⁾.

وتكمن وظيفة الإيقاع الداخلي في خلق الإنسجام بين كلمة وأخرى وبين كلمة ودلالاتها، من أجل التعبير عن انفعالات الشاعر ومشاعره⁽³⁵⁾، من خلال عملية اختيار الشاعر الكلمات وترتيبها، لتأتي متوافقة مع اللحظة الشعورية التي تنمو مولدة الدلالة عبر مكونات النص⁽³⁶⁾.

وهكذا يصبح الإيقاع، حالة من التدفق والانسياح، اعتماداً على المعنى أكثر من الوزن، وعلى الإحساس أكثر من التفعيلات⁽³⁷⁾. ويصبح الجرس صدًى للمعنى⁽³⁸⁾.

وهكذا تصبح العاطفة في بنية المضمون إيقاعاً خاصاً ((يزاوج بين الرغبة والرغبة والشجاعة والحذر والأمل واليأس، التذكر والحلم، العذوبة والعذاب، الماضي والمستقبل، وكل ما من شأنه أن يكون عواطف متضاربة وهواجس مترابكة))⁽³⁹⁾.

وكذلك يكون للإيقاع دور في تشكيل اللغة ((بحيث تتجمع الحروف والاصوات في مقاطع لتشكل جرساً موسيقياً هنا أو هناك تبعاً لكثافة المعنى وتركيز العاطفة، كما أن للصيغ النحوية والتراكيب اللغوية عبر ظواهر التكرار أو الائتلاف والاختلاف، أنساقاً وتجمعات تشكل وحدات موسيقية إيقاعية في النص))⁽⁴⁰⁾.

وإجمالاً يمكن تعريف الإيقاع بـ(انتظام النص الشعري بجميع أجزائه في سياق كلي، أو سياقات جزئية، تلتئم في سياق كلي جامع يجعل منها نظاماً محسوساً أو مدركاً، ظاهراً أو خفياً.... والانتظام، يعني كل علاقات التكرار والمزاوجة والمفارقة والتوازي والتداخل والتنسيق والتآلف والتجانس.... وغالباً ما يكون عنصر التكرار فيها، هو الأكثر وضوحاً من غيره)⁽⁴¹⁾.

ومن هنا يصبح للإيقاع مستويان: مستوى داخلي مستتر إيقاعي صوتي، يتصل بالجانب الخيالي أي اللغة الشعرية، ومستوى خارجي واضح ومحسوس أو مدرك⁽⁴²⁾، وبهذا المفهوم الواسع للإيقاع يمكن الكشف عن شعرية عدد من المستويات الإيقاعية في دالية أبي العلاء المعري (ضجعة الموت).

القصيدة ومناسبتها:

وهي القصيدة التي قالها أبو العلاء المعري، يرثي فيها الفقيه الحنفي (أبو حمزة بن عبدالله) قاضي منبج، وهو من أقارب المعري وأصدقائه، وقد توفي في أواخر القرن الرابع⁽⁴³⁾ ومطلعها⁽⁴⁴⁾:

غَيْرُ مَجْدٍ فِي مِلَّتِي وَاعْتِقَادِي نوحُ بَاكِ وَلَا تَرْتَمِ شَادِي

وهي قصيدة شديدة الأسر، محكمة التركيب، فيها درجة من النضج الفني والفكري، وقد وُصِفَتْ بأنها من عيون الشعر في الديباجة، وأغلبها حزن وتقجع، لأنها أحزان شخصية⁽⁴⁵⁾. والقصيدة من أعظم قصائد الرثاء في تراثنا العربي القديم والحديث، والشاعر يتحدث فيها عن ثنائية (الحياة والموت) وينظر إليها نظرة الفيلسوف الحكيم، فبدأها ببيان الفرق بين الحياة والموت والغناء والبكاء، وقد استهلها بمطلع حكمي يعبر عن رأيه في الحياة والناس، لافتاً النظر إلى وجوب الاعتبار والتأمل في مصير الإنسان الحتمي (الموت)، ثم ينتقل بعد ذلك إلى الثناء على الفقيه والتتويه بفقهه وعلمه وعفافه ونسكه وزهده، فيطلب توديع هذا الفقيه العالم الفقيه الورع أحسن وداع، ثم يختم القصيدة بأبيات من الحكمة ضمنها خلاصة تجربته ورأيه في الموت والحياة والإنسان⁽⁴⁶⁾.

وقد كان أبو العلاء المعري، مرهف الحس، بليغ العبارة، متمكناً من لغته وبيانه وبلاغته، ضمن شعره الموضوعات الفلسفية⁽⁴⁷⁾، لذلك عدّه المستشرقون شاعراً عالمياً سبق زمانه بأرائه العقلية والاخلاقية والسياسية والدينية⁽⁴⁸⁾.

لذلك جاءت مرثيته معبرة، عن مقدرته اللغوية وتمكّنه منها، ثم أسلوبه في صياغتها، وفيها إمتلاك أدواته التعبيرية، وظهرت ملامح شخصيته الفنية، وأصبحت القصيدة ذات صوت علاني في طريقة استعماله للألفاظ والظواهر اللغوية والاسلوبية والفنية، فأصبحت تحمل سمته واسلوبه⁽⁴⁹⁾.

الجانب التحليلي:

الإيقاع الخارجي

تتنمي دالية أبي العلاء المعري إلى البحر الخفيف، ويعد هذا البحر أحد أوزان دائرة المشتبه، ويتكون من تكرار تقيلة (فاعلاتن مستعلن فاعلاتن) مرتين في صدر البيت وعجزه. وقد جاءت العروض في أبيات القصيدة (تامة صحيحة)، وجاء ضربها مثلها، ومن المعروف أنّ هذا البحر (الخفيف) من البحور الطويلة وموضوع القصيدة هو (الرثاء)، على خلاف ما ذهب إليه الدكتور إبراهيم أنيس، الذي يرى أنّ الشعر الذي ينظم في وقت المصيبة والهلع يتأثر بالانفعال النفسي، ويتطلب بحراً قصيراً، يتلاءم مع سرعة التنفس وزيادة النبضات القلبية كما هو الحال في غرض الرثاء⁽⁵⁰⁾.

لقد خرج الشاعر عن هذا الاطار، فنظم قصيدته ليرثي فيها عزيزاً على بحر طويل هو (الخفيف)، فالوزن عند الشاعر المتمكن من أدواته ((ليس كسأء يُلقى على جسد التجربة الشعرية، بحيث يتكيف هذا الجسد بحسب لون ذلك الكساء، أو حجمه، وإنما هما صنوان لا ينفصلان، ويولدان معاً في لحظة شعرية آنية))⁽⁵¹⁾.

وطبقاً لذلك، فإنّ ((الحركة الإيقاعية للوزن، هي حركة تجاذب وتصاهر بينها وبين الدلالات المعنوية والشعرية، لا يمكن أن تنفك في اللحظة الشعرية، إلّا على كيان لغوي رؤيوي إيقاعي موحد))⁽⁵²⁾. فالخصائص الوزنية تتبع من التجربة الشعرية، وهذا واقع أبي العلاء المعري، حين يتعامل الوزن مع الانفعال في داليته وهذا التعامل يجيز لنا أن نعدّه معطى من معطيات شعرية الإيقاع فيها.

أما قافيتها فمطلقة، يكون فيها حرف الروي متحركاً، وقد سميت بهذا الاسم، لأن الصوت فيها يمتد مع النغم بعد حرف الروي⁽⁵³⁾، وتسمى حركة (الدال، الكسرى) بـ(المجرى)، لأن الصوت يستمر بالجريان في حروف الوصل⁽⁵⁴⁾، وتسمى قافيتها أيضاً بقافية (المتواتر) لوجود حرف واحد بين الحرف الساكن الذي ينتهي به البيت الشعري والساكن الأول الذي يسبقه، فقد توسطت (الدال) المتحركة - التي هي حرف روي فيها - بين الالف وياء الوصل التي تنتج عن إشباع حركة الكسرة في رويها⁽⁵⁵⁾.

إن حرف الروي في دالية أبي العلاء المعري هو حرف (الدال) وهو الحرف الذي بنى عليه القصيدة وتُنسب إليه⁽⁵⁶⁾. أما حرف (الالف) الذي يسبقه بصورة مباشرة كما في كلمة (شادي) وسائر كلمات آخر أبيات القصيدة فيسمى بـ(الردف) وهو حرف مد أو لين، يقع قبل حرف الروي من غير فاصل، سواء أكان الروي مطلقاً (متحركاً) أو مقيداً (ساكناً) ولا يكون الالف حرف علة (الف، واو، ياء)⁽⁵⁷⁾.

أما الحرف الثالث والأخير، الذي تتألف منه قافية هذه القصيدة، فهو حرف (الياء) ويسمى الوصل، وهو حرف مد ناشئ عن إشباع حرف الروي⁽⁵⁸⁾.

الايقاع الداخلي: أما الايقاع الداخلي في دالية أبي العلاء المعري، فسنسلط الضوء فيه على أبرز الظواهر الايقاعية التي تتجلى فيها بوضوح وعلى النحو الآتي:

التكرار:

التكرار لغةً: مصدر الفعل الرباعي (كّرر) تكراراً وتكريراً، وكّرر الشيء و اللفظ، إذا أعاده ورددّه مرةً بعد أخرى⁽⁵⁹⁾.

التكرار اصطلاحاً:

ولا تبتعد دلالتُهُ في الاصطلاح عن فحواه اللغوي، إذ يعني إعادة أحد عناصر النص اللغوي سواء أكانت مفردة أم جملة، أم تركيباً معيناً أم بيتاً شعرياً⁽⁶⁰⁾. فالتكرار ظاهرة جوهريّة في الشعر، وذلك لأنه ((أكثر الاشكال الادبية اتّصافاً بصفة النظام، والنظام فيه يقوم على تكرار الوحدات... الوزن أو الايقاع، أو القافية... أو النحو))⁽⁶¹⁾.

والتكرار هو ((تتاب أو إعادة لصيغ لغوية بعينها في سياق التعبير، يتقصده الشاعر اضماء لألوان التناسق النغمي الأسر لمسامع المتلقين))⁽⁶²⁾. وهو أيضاً إلحاح على جهة معينة في العبارة عناية من الشاعر بها دون سواها، فيكون ذا دلالة نفسية قيمة تفيد الناقد الأدبي⁽⁶³⁾.

وينتج التكرار عن عوامل متداخلة بيّنة التعقيد، يمكن إرجاعها إلى⁽⁶⁴⁾:

1. الرغبة في تحقيق (شبع) شعوري في لحظة زمنية ثابتة.
 2. الرغبة في محاولة تحقيق قدر من التناغم والتآلف الموسيقي، اللذين يثيران الجوانب الايقاعية والدلالة في القصيدة.
- ويلجأ الشاعر الى التكرار ((بوصفه خصيصة فنية تتصل ببناء القصيدة في التركيز على موقف من مواقفها، كأن يكون هذا الموقف مثيراً في نفس الشاعر لوناً من العاطفة والشعور فيميل الى تكراره وتوكيده، أو يكون له دور في استمرارية موسيقية للقصيدة وأدوارها ومقاطعها))⁽⁶⁵⁾.

وللتكرار وظائف منها: تشكيل نغم يريده الشاعر⁽⁶⁶⁾، والدلالة على معنى ما وتأكيدُه والمبالغة فيه⁽⁶⁷⁾، وأنه يُسهم في تماسك النص الشعري⁽⁶⁸⁾، وله أهمية في لفت انتباه المتلقين إلى أن هذا الكلام المكرر له شأن في النص ولدى مُنشئ النص⁽⁶⁹⁾ فالتكرار ((يُسلط الضوء على نقطة حساسة في العبارة ويكشف عن اهتمام المتكلم بها))⁽⁷⁰⁾.

وعادة ما يكون التكرار أكثر وضوحاً في القصيدة من غيره، من عناصر الايقاع الداخلي، لأن التكرار ((يتصل بتجربة الاذن المدربة جيداً على النقاط))⁽⁷¹⁾، لذلك اتخذت ظاهرة التكرار طريقها الى دالية المعري بوعي منه لتحقيق الغايات المرجوة منه، فمن اشكال التكرار، تكرار المفردات، كما ورد في قوله⁽⁷²⁾:

وشبيهه صوت النعي إذا قي
س بصوتٍ البشير في كل نادي

فقد كرر الشاعر لفظة (صوت) في الشطرين الاول والثاني، لما لها من طاقة ايجائية دلالية ونغمية، فدلالة (صوت) الاولى غير دلالة (صوت) الثانية، لأن الاولى مرتبطة بالنعي والثانية مرتبطة بالبشارة، والنعي ليس كالبشارة، فهما صوتان لاصوت واحد وإن كانت اللفظة واحدة، هذا من حيث الدلالة، أما من حيث النغم فقد حققت اللفظة بتكرارها بعداً ايقاعياً نغمياً بالغ الأثر في النفس، لأن اللفظة المكررة، منحت اللفظة الاولى زخماً ايقاعياً أقوى مما لو كانت لفظة واحدة، وهذا الاستعمال، أي تكرار اللفظة يندرج تحت ما يسمى بالشعرية في النقد الحديث.

وكرر الشاعر لفظة (قبور) في قوله⁽⁷³⁾:

صاح! هذي قبورنا تملأ الرحد — سب فأين القبور من عهد عادي؟

وهكذا كرر الالفاظ: لحد، دفين، ساعة، دار، اجتهد، معاد، رم، اللبيب في الابيات وعلى التوالي: (8 و 9 و 13 و 15 و 35 و 44 و 48 و 64)⁽⁷⁴⁾.

إن هذه الالفاظ التي تكررت تندرج تحت تكرار الاسم، ويظهر أن الغاية من هذا التكرار ايجاد جرس صوتي، يثير انتباه المتلقي ويجذبه الى المعنى الذي يريد الشاعر أن يوصله، فضلاً عن أن هذا التكرار يختزل مرارة تجربته الحياتية وفلسفته تجاه الحياة ومدى التوجع والحزن الشديدين اللذين يعتصران نفس الشاعر، وذلك بفضل خصيصة التكرار التي ((تتصل ببناء القصيدة في التركيز على موقف من مواقفها، كأن يكون هذا الموقف مثيراً في نفس الشاعر لوناً من العاطفة والشعور فيميل الى تكراره وتوكيده، أو يكون له دور في استمرارية موسيقية للقصيدة))⁽⁷⁵⁾. فتكرار الاسماء في (دالية المعري) يشكل ملمحاً اسلوبياً، يؤدي أدواراً متعددة منها الدلالي والنفسي والجمالي، فيمنح القصيدة سمة الشعرية.

جدول احصائي رقم (1) يبين التكرار الذي ورد في دالية المعري

ت	المفردة المكررة	البيت
1	صوت	2
2	قبور	4
3	لحد	8
4	دفين	9
5	ساعة	13
6	دار	15
7	اجتهد	35
8	معاد	44
9	رم	48
10	اللبيب	64

الجناس:

ويعرّف الجناس في الاصطلاح: بأنه تشابه كلمتين في اللفظ واختلافهما في المعنى⁽⁷⁶⁾، وهو على نوعين تام وناقص، فالتام هو ما اتفق فيه اللفظان في امور أربعة (نوع الحروف وشكلها وعددها وترتيبها) ومثل هذا الجناس لم يستعمله المعري في داليته. وأمّا الجناس الناقص، فهو ما يختلف فيه اللفظان في أمر من الامور الاربعة التي يبنى عليها الجناس التام⁽⁷⁷⁾.

ويعد الجناس من المحسنات البديعية التي شاعت في الشعر العربي منذ (مسلم بن الوليد)، حتى اصبحت ظاهرة لافتة للنظر في القرن الرابع الهجري، وابو العلاء المعري سلك هذا المذهب البديعي، وزاد عليه وأولع به ولعاً لافتاً لنظر الدارسين⁽⁷⁸⁾.

وتكمن أهمية الجناس في كونه ((يبعث نغماً موسيقياً لتشابه الاصوات في الالفاظ المتجانسة، وهي تفاجئ ذهن المتلقي بالتشابه نطقاً والتباين معنى.... ذلك أن الشعر ليس موسيقى بحتة بل كلمة ومعنى))⁽⁷⁹⁾.

لقد استعمل المعري، الجناس الناقص في قصيدته عناية منه بالجانب الموسيقي في شعره، إذ يمنح الجناس البيت الشعري انسجاماً موسيقياً. فمن الجناس الناقص في دالية المعري ما جاء في قوله:

صاح! هذي قبورنا تملأ الرحـب فأتين القبور من عهد عاد⁽⁸⁰⁾

فقد جانس الشاعر بين لفظتي (عهد وعاد) وهو جناس ناقص باختلاف حرف واحد، وقد حقق هذا الجناس جرساً صوتياً ثقيلاً في آخر البيت من خلال تتابع اللفظتين. وأما في قوله:

أبنات الهديل أسعدن أوعـد ن قليل العزاء بالاسعاد⁽⁸¹⁾

فقد جانس الشاعر بين الالفاظ (اسعدن، وعدن، الاسعاد) بالزيادة في عدد الحروف واختلاف ترتيبها، واختلاف دلالاتها، إذ دلّت اللفظتان (الاولى والثانية) على السعادة أما الوسطى فقد دلّت على الرجوع والعودة، وقد حقق هذا الجناس المتشكّل من الالفاظ تجانساً موسيقياً ينم عن عناية الشاعر بالجانب الموسيقي في القصيدة. وفي قوله:

وانتهى اليأس منك واستشعر الواجـد د بأن لا معاد حتّى المعاد⁽⁸²⁾

فقد جانس الشاعر بين لفظتي (معاد) و(المعاد) بزيادة الالف واللام، ف(معاد) الاولى تعني (الرجوع والعودة)، والثانية بمعنى (القيامه)، وهذا الجناس يحقق وقعاً موسيقياً شديد الأثر في النفس، فضلاً عن المعنى الذي يطلبه ((فإنك لا تجد تجنيساً مقبولاً... حتى يكون المعنى هو الذي طلبه واستدعاه وساق نحوه⁽⁸³⁾))، ومن ذلك يتبين أنّ ((التجنيس بأنواعه ضرب من ضروب التكرار المؤكد للنغم من خلال التشابه الكلي أو الجزئي في تركيب الالفاظ، وهذا التشابه في الجرس، يدفع الذهن إلى التماس معنى تنصرف اليه اللفظتان⁽⁸⁴⁾)). وبذلك تتجلى مهارة الشاعر في اختيار الالفاظ المتجانسة فتصبح ملمحاً اسلوبياً عنده، يمثل أداة من الادوات التي تمنح النص الشعري صفة الشعرية.

لقد جاء الجناس الناقص في دالية المعري طوعاً ((ينسابُ انسياب الماء العذب، فيكون مكماً للمعنى، لأنّ الشاعر الماهر يستطيع أن يضيف إلى موسيقية قصيدته... فنتساوى مع الاطار الموسيقي العام للقصيدة⁽⁸⁵⁾)).

جدول إحصائي رقم (2) يبين الجناس وأنواعه في قصيدة (المعري الدالية).

ت	الجناس	نوعه	البيت
1.	عهد - عاد	ناقص - اختلاف نوع الحروف	4
2.	أحسا - أنسا	ناقص - اختلاف نوع الحروف	10
3.	اسعدن، عدن. اسعاد	ناقص - اختلاف نوع الحروف وعددها	17
4.	قصد - اقتصاد	ناقص - اختلاف عدد الحروف	22
5.	شدن - يشده	ناقص - اختلاف نوع الحروف	24
6.	ودعا - الوداع	ناقص - اختلاف عدد الحروف	31
7.	الحزين - الحزن	ناقص - عدد الحروف	36
8.	غدر - در	ناقص - اختلاف عدد الحروف	39
9.	معاد - المعاد	جناس تام - اختلاف عدد الحروف	44
10.	هجد - الهجاد	ناقص - اختلاف عدد الحروف	45
11.	اراد - مراد	ناقص - اختلاف نوع الحروف	49
12.	اذهبا - ذاهبين	ناقص - اختلاف عدد الحروف ونوعها	52
13.	أرو - ري	ناقص - نوع الحروف وعددها	59
14.	بيت - تبتتي	ناقص - عدد الحروف ونوعها وترتيبها	60

التدوير:

هو اشتراك شطري البيت الشعري في كلمة واحدة، فيكون بعضها في الشطر الأول وبعضها في الشطر الثاني⁽⁸⁶⁾، وبمعنى آخر ((هو تنازع شطري البيت لكلمة واحدة))⁽⁸⁷⁾، فيبدو البيت وحدة مكثفة بذاتها، أو كحلقة متصلة الطرفين تماماً⁽⁸⁸⁾، وللتدوير أهمية كبيرة، لأن الشاعر يبغى من خلاله إلى جذب القارئ وإدخاله إلى جو النص الشعري، كي تتحقق المعرفة الأدبية والمتعة⁽⁸⁹⁾.
لقد ورد التدوير في (دالية المعري) بشكل لافت للنظر، فقد دور الشاعر (45) بيتاً من مجموع أبيات القصيدة البالغة (64) بيتاً، أي أكثر من ثلثي القصيدة.

جدول احصائي رقم (3) يبين التدوير في قصيدة المعري الدالية

رقم البيت	الكلمة المدورة	رقم البيت	الكلمة المدورة	رقم البيت	الكلمة المدورة	رقم البيت	الكلمة المدورة	رقم البيت	الكلمة المدورة
2	قيس	18	اللواتي	31	الشخص	45	للتريض	59	أرو
3	غنت	19	الخال	33	المصحف	46	مغورين	60	الورقاء
4	الرحب	20	فعلتن	34	التسييح	49	البين	61	السدر
5	الارض	22	واندين	36	الحزن	50	الاول	62	الناس
6	العهد	23	الأواب	37	سليمان	51	ليتك	64	يغتر
12	اعجب	24	للنعمان	38	الجن	52	حقيقين		
13	اضعاف	25	للحجازي	39	الريح	55	الدهر		
15	اعمال	27	المعروف	40	ايقن	56	الشمل		
16	الجسم	28	العلم	41	الكرسي	57	الممدود		
17	عُن	30	الاحمر	44	الواحد	58	ابناء		

فالتدوير يعني ((إلغاء لحالة الانفصال النسبي بين أجزاء البيت الذي يقوم على التوازن والتقابل))⁽⁹⁰⁾، وبهذا يمنح التدوير القصيدة شعرية جمالية، لأن التدوير يقوم على توحيد أجزاء قانون الشطرين مما يعني ترسيخ الوحدة الكلية التي تنتجها قدرة الشاعر المبدع لتخلق منها صورة جمالية تتلاءم في محلها وموقعها في النص مع الحالة الشعورية⁽⁹¹⁾. فضلاً عن أن هذا التدوير يمثل ((إنزياحاً عن القانون العام لبنية البيت الشعري.... مما يقع في دائرة الشكل المتصلة بصيغة النغم المتدفق في البيت المدور))⁽⁹²⁾.
وهكذا كان التدوير في (دالية المعري) أداة تعبيرية نفسية ودلالية لأن في التدوير تعتمد مفردات وجمل لها علاقة بالموضوع الذي تعبر عنه⁽⁹³⁾، وقد نتج عن التأمل في دالية المعري والوقوف على الابيات المدورة فيها، أن الشاعر كان مولعاً ولعاً شديداً في استثمار الطاقات الإيحائية لهذه التقنية الإيقاعية دلاليًا وصوتيًا، ففي قوله:

وشبيه صوت النعي اذا قـب س بصوت البشير في كل نادي⁽⁹⁴⁾

جاءت كلمة (قيس) لتربط بين الشطرين الاول والثاني، على خلاف القاعدة العامة لشعر الشطرين، ومن ثم شكّلت انقساماً على طرفي معادلة (صوت النعي) و(صوت البشير)، ما أسهمت في منح هذين الصوتين بعداً دلاليًا ونفسياً لدى الشاعر، فـ صوت النعي = صوت البشير فضلاً عن الطاقة الإيقاعية التي تمتلكها اللفظة في الربط بين الصوتين.
وفي قوله:

أبكت تلُكُ الحمامة أم غـد نث على فرع غصنها المياد⁽⁹⁵⁾

فقد حملت كلمة التدوير (غنت) بعداً دلاليًا تساوى فيه بكاء الحمامة وغناؤها، فالشاعر يستفهم عن صوت الحمامة أهو بكاء أم غناء، فيبدو أنه لم يفرق بينهما لشدة تأثره بالحالة النفسية التي يعيشها، ومن جانب آخر، منحت اللفظة البيت طاقة إيقاعية ذات وقع مؤثر في النفس.

وهكذا يمثل التدوير في سائر الأبيات المدورة، بعداً دلاليّاً إيحائياً، يتجاوب وغرض القصيدة من جهة، ومن جهة أخرى يشكّل جسراً صوتياً رابطاً أطر الأبيات المدورة ((وهذا الجسر هو الاتصال الجذري ما بين جزئي المفردة المدورة من الصدر الى العجز))⁽⁹⁶⁾.

الايقاع التركيبي:

يعد تألف اللفظة مع ما يجاورها وانسجامها معها، باعثاً تنشأ من خلاله، موسيقى الالفاظ، فيحصل تناغم بين تلك الالفاظ المتجاورة ويسهم هذا التناغم في تشكيل موسيقى أخرى تكون أعم وأشمل وهي موسيقى التركيب⁽⁹⁷⁾، ويتحقق ذلك - أي موسيقى التركيب- في الطباق والمقابلة والتوازي والتضاد، وبذلك تصبح موسيقى التركيب موسيقى شعرية، تمنح القصيدة سمتها الشعري الذي تحقق من خلاله شعرية الايقاع بوصفه عنصراً من عناصر الشعر.

الطباق والمقابلة:

الطباق: هو الجمع بين الضدين في كلامٍ أو بيت شعر، كالليل والنهار والسود والبياض⁽⁹⁸⁾، والطباق على قسمين عند البلاغيين: طباق إيجاب وطباق سلب، فطباق الإيجاب، ما كان مثبتاً وطباق السلب ما كان بين اللفظ ومنفيه⁽⁹⁹⁾، وهناك تقسيم آخر في ضوء اللفظ بين المتضادين، ويكون على ثلاثة أقسام: طباق الأسماء وطباق الأفعال وطباق الحروف⁽¹⁰⁰⁾، وقد أدخل بعض علماء البلاغة، المقابلة في الطباق ومن هؤلاء القزويني، لأنّ المقابلة، تعني الإتيان بمعنيين متوافقين أو أكثر ثم الإتيان بعد ذلك بما يقابلهما على الترتيب⁽¹⁰¹⁾.

والفرق بين المطابقة والمقابلة، هي أنّ الاولى، تكون في الاضداد والثانية تكون في الاضداد وغير الاضداد⁽¹⁰²⁾.

فمن الطباق الذي ورد في دالية المعري قوله:

وشبيه صوت النعي اذا قـبـ س بصوت البشير في كلّ نادي⁽¹⁰³⁾.

نلاحظ أنّ الشاعر جاء بلفظة (النعي) في الشطر الاول ثم جاء بلفظة (البشير) في الشطر الثاني، وهو طباق بين اسمين، طباق ايجاب خلق ايقاعاً موسيقياً فضلاً عن الجمع بين صورتين متضادتين تشحذان ذهن المتلقي في تبيان ما هو حسن منهما. ومن الطباق أيضاً قوله:

أبكت تلکم الحمامة أم غدنت على فرع غصنها المياد⁽¹⁰⁴⁾

فقد جاء الشاعر (بالفعل الماضي) المقترن (بناء التأنيث الساكنة) (بكت) ثم جاء بالفعل الماضي المقترن بناء التأنيث الساكنة (غنت) فقد طباق بين (البكاء والغناء)، في البيت ممّا خلق جواً إيقاعياً مؤثراً، فضلاً عن الجمع بين صورتين متضادتين (البكاء والغناء) فقد رسم الشاعر صورة متحركة تنتقل من البكاء الى الغناء، فأضفت على النص مسحة شعرية جمالية ليست بخافية. أمّا المقابلة التي وردت في القصيدة، فمنها قوله:

غير مجد في ملتي واعتقادي نوح باك ولا ترنم شادي⁽¹⁰⁵⁾

فقد ذكر الشاعر لفظتي (نوح) و(باك)، ثم جاء بما يقابلهما (ترنم) و(شادي)، وقد شكّل هذا التقابل نغماً موسيقياً أضفى على البيت شعرية وجمالية ايقاعية، فضلاً عن الجمع بين صورتين متضادتين (النوح والبكاء) من جهة، والترنم والشدو من جهة أخرى، ويمكن أن نلاحظ المقابلة بين لفظتي (حزن) و(الموت) في الشطر الأول، ولفظتي (سرور) و(ميلاد) في الشطر الثاني في قوله:

إنّ حزناً في ساعة الموت أضعا ف سرور في ساعة الميلاد⁽¹⁰⁶⁾

وهي مقابلة استعملها الشاعر بقصدٍ ووعي بما تحقّقه من ايقاع موسيقي مؤثر، فضلاً عن الجمع بين صورتين متضادتين، (فالميلاد) هو بداية الحياة، فيصح أن يكون مقابلاً للموت، وأمّا (السرور) فهو مقابل (للحزن)، وأنّ هذا النمط من الايقاع قد تحقق بفعل الالفاظ المتقابلة من حيث ورودها في صدر البيت وعجزه.

جدول احصائي رقم (4) يبيّن الطباق والمقابلة ونوعها في دالية المعري

البيت	الطباق	نوعه
2	النعي - البشير	طباق ايجاب (اسم)
3	بكت - غنت	طباق ايجاب (فعل).
11	نهار - سواد	طباق ايجاب (اسم)
14	بقاء - نفاد	طباق ايجاب (اسم)
15	شقة - رشاد	طباق ايجاب (اسم)
26	الضاريات - النقاد	طباق ايجاب (اسم)
38	الانس - الجن	طباق ايجاب (اسم)
40	النجاه - الحمام	طباق ايجاب (اسم)
48	رم الاقدام - رم الهوادي	طباق ايجاب (فعل)
62	ضلال - هاد	طباق ايجاب (اسم)
63	حيوان - جماد	طباق ايجاب (اسم)

البيت	المقابلة	نوعه
1	نوح باك - ترنم شاد	مقابلة اثنين باثنين
13	حزناً ساعة الموت - سرور ساعة الميلاد	مقابلة ثلاثة بثلاثة

وعلى وفق ذلك تصبح (الطباق والمقابلة) مظهرين من مظاهر استعمال الالفاظ عند المعري، ليؤدي بها غرضه المراد، وقد استعمله الشاعر لغرضين: الاول؛ بيان المعنى بصورة أوضح وأشد، والثاني: لخلق لون موسيقي يشترك مع المعنى، فحين تتقابل كلمات متناقضة او متخالفة في المعنى، يحدث نوعاً من التداخي والتبادر في سياق التعبير⁽¹⁰⁷⁾، فتشكل بؤرة نصية للمعنى مصحوبة بموسيقى شعرية، تسيطر على ذهن المتلقي منجذبة جذباً للمعنى، وتجعله يعيش المشهد الشعري دون عناء.

التوازي:

يعد التوازي أحد أنماط الإيقاع الداخلي، ويُعنى بالتركيب وهو أن يُؤتى بسلسلتين متواليتين أو أكثر متشابهتين في النظام الصرفي والنحوي المصاحب للتكرارات، أو باختلافات إيقاعية وصوتية ومعجمية ودلالية⁽¹⁰⁸⁾.
فالتوازي ((مركب ثنائي، أحد طرفيه لا يُعرف إلا من خلال الآخر وهذا الآخر بدوره يرتبط مع الأول بعلاقة أقرب الى التشابه أي أنها ليست تطابقاً كاملاً ولا تبايناً مطلقاً))⁽¹⁰⁹⁾.

وهذا التشابه يحصل بين تركيبين نحويين سواءً أكانا جملتين اسميتين أو فعليتين، فيكون ذلك التوازي جزئياً اذا كان تكرار الجملتين في شطر واحد من شطري البيت الشعري ويكون كلياً اذا كان التوازي على نطاق البيت الشعري، أي ان يكون عجز البيت مشابهاً لصدره من حيث التركيب النحوي فالتوازي سمة إيقاعية رحبة تكتنف الخطاب الشعري عبر مختلف قنواته، وهو متأق من الآفاق الحرة التي يمنحها الشاعر لمواده⁽¹¹⁰⁾.

فالتوازي بناءً على ما تقدم نوعان، جزئي وكلي، وقد تضمنت (دالية المعري) هذين النوعين من التوازي، لتحقيق زخم إيقاعي مؤثر، فمن التوازي الجزئي الذي ورد في القصيدة قول المعري:

خَفَّفَ الوَطءَ ما أَظُنْ أديمَ الا رَضٍ إِلَّا من هذه الاجساد⁽¹¹¹⁾

فالتوازي في هذا البيت، هو من التوازي الجزئي (جملة فعلية) وهو جزئي لأنه اقتصر على شطر واحد من البيت فقط، فقد وازى الشاعر بين جملتي (خفف الوطاء) و(أظن أديم الارض) وهما جملتان فعليتان، ابتدأت الاولى (بفعل أمر) والثانية (بفعل مضارع) وفاعلهما ضمير مستتر تقديره في الاولى (انت) وفي الثانية (أنا)، ثم جاء مفعولهما في الاولى (الوطء) وفي الثانية (أديم)، فهذا التوازي

في الجملتين، خلق جواً إيقاعياً ذا تأثير في نفس المتلقي، مبعثه التساوq والانسجام بين الإيقاع والتركيب، مولدً بذلك ما يسمى (التوازي الإيقاعي) الذي يشكل لمسة شعرية في البيت.

وقد جاء التوازي الجزئي في قوله:

أبنات الهديل أسعدن وعد ن قليل العزاء بالأسعاد⁽¹¹²⁾

فالتوازي في الفعلين (أسعدن) و(عدن) وهما فعلا نون، جاء في الشطر الأول، وفاعلهما (نون النسوة)، وقد أسهم هذا التوازي في إيجاد الفجوة الدلالية بين الفعلين (الأسعاد) في الفعل الأول (والعودة) في الفعل الثاني، فضلاً عن التجانس الصوتي. وجاء التوازي أيضاً في قوله:

وانتهى اليأس واستشعر الواجـ دُ بأن لا معادَ حتّى المعاد⁽¹¹³⁾

وهو من التوازي الجزئي بين الفعلين الماضيين (انتهى) و(استشعر) وفاعلهما في الفعل الأول (اليأس)، وفي الفعل الثاني (الواجد)، وقد حقق هذا التوازي بعداً دلالياً صوتياً عند الشاعر من خلال الفواعل (اليأس، الواجد) وكذلك الجناس في (معاد) و(المعاد). ومن التوازي الجزئي الذي ورد في عجز البيت الشعري ما جاء في قوله:

وشبيه صوت النعي اذا قيد س بصوتِ البشير في كلّ نادي⁽¹¹⁴⁾

فالتوازي في شبه الجملتين في الشطر الثاني (بصوت البشير) و (في كلّ نادي)، فشبه الجملتين يتكونان من حرف جر (اسم مجرور ومضاف اليه)، فحقق الشاعر بهما غايته في تقخيـم الإيقاع الصوتي الذي يسهم في جذب انتباه المتلقي. وأمّا التوازي الكلي الذي ورد في دالية المعري، فما جاء في قوله:

واغسله بالدمع وان كان ظهرا وادفناه بين الحشا والفؤاد⁽¹¹⁵⁾

فالتوازي في هذا البيت كُلي، لأنه يتمثل بجملتين فعليتين جاءت الأولى في بداية الشطر الأول (واغسله)، وجاءت الثانية في بداية الشطر الثاني (وادفناه)، والجملتان تتكونان من حرف ربط (الواو) وفعل أمر وفاعله ومفعوله، وقد حقق هذا التوازي أثراً بارزاً في تدفق عاطفة الحزن التي تختلج في نفس الشاعر محققةً إيقاعاً حزيناً يمثل بؤرة شعرية يتمحور حولها البيت الشعري، ومن التوازي الكلي قول الشاعر:

إن حزنًا في ساعة الموت أضعا فُ سرور في ساعة الميلاد⁽¹¹⁶⁾

فشبه الجملتين (في ساعة الموت) في الشطر الأول (وفي ساعة الميلاد) في الشطر الثاني من التوازي الكلي، لأنهما جاءتا في كلا الشطرين، وهما يتكونان من حرف جر واسم مجرور ومضاف اليه، وهذا التوازي يُعرف (بالتوازي التضاد) ((وهو أن يأتي الشطر الثاني معارضاً لموقف الشطر الأول)) إثراءً للبعد الدلالي والإيقاعي معاً، لتجبر طاقات إيحائية متتابعة نتيجة كتلتين تعبيريتين، تتشكلان توازناً شعورياً بين حالتَي الحزن والسرور في ساعتَي الموت والميلاد.

يتبين ممّا ذكره أن التوازي تقنية إيقاعية تسهم في الكشف عن العلاقة بين البعد الدلالي والإيقاع الداخلي، بشكل يثير توقع المتلقي وتجذب انتباهه.

جدول احصائي رقم (5) يبيّن التوازي ونوعه في دالية المعري

ت	التوازي	نوعه	البيت
1	خفف الوطء - أظن أديم	جزئي	1
2	بصوت البشير - في كل نادي	جزئي	2
3	أقاما على زوال - أنارا لمدلج	كلي	11
4	في ساعة الموت - في ساعة الميلاد	كلي	13
5	أسعدن - عدن	كلي	17
6	قليل الخلاف - سهل القياد	جزئي	25

7	من صدقه - الى الاسناد	جزئي	27
8	أنفق العزم - يطلب العلم	جزئي	28
9	واغسله بالدمع - وادفناه بين الحشا	كلي	32
10	القراءة والتسبيح - النحيب والتعداد	جزئي	34
11	خاف غدر الأنام - استودع الريح	جزئي	39
12	انهى اليأس - استشعر الواجد	جزئي	44
13	رمّ اقدامكم - رمّ الهوادي	جزئي	48

التضاد:

يعد التضاد وسيلة من وسائل إقامة الموسيقى الداخلية، لما له من ((أثر فاعل في توجيه التماس المباشر بين لفظتين متعاكستين))⁽¹¹⁷⁾، فينتج عنه شدّ موسيقي، فضلاً عن تحقيق وظائف أخرى دلالية وجمالية، فعن طريق التضاد، يعدل الشاعر عن التكرار المحض وعن الجناس إلى نقيضهما، إمّا بالنفي الظاهر أو النفي الضمني⁽¹¹⁸⁾، ولعلّ سرّ جمال التضاد يكمن في ذلك ((فضلاً عن تثبيت المعنى في النفس، لأنّ الضدّ أقرب حضوراً بالبال، إذا ذكر ضده))⁽¹¹⁹⁾.

وقد وظّف المعري التضاد في داليته لتحقيق غايات إيقاعية ودلالية وبلاغية، دون تكلف أو تصنع، فمن ذلك قوله:

خُلِقَ النَّاسُ لِلْبَقَاءِ فَضَلَّتْ أمة يحسبونهم للنفاذ⁽¹²⁰⁾

فالتضاد بين لفظتي (البقاء) و(النفاذ) خلق نوعاً من الإيقاع الداخلي فولّد كثافة صوتية وموسيقية عالية من شأنها ان تثبت المعنى في النفس، بما يمتلكه التضاد من طاقة إيحائية جاذبة، ومن وقع موسيقي تلتقطه الأذن بسهولة. وقد ورد التضاد بين لفظتين (شقوة) و(رشاد) في قوله:

إنّما يُنقلون من دارِ أعما ل الى دارِ شقوة ورشاد⁽¹²¹⁾

فأضفى نوعاً من التنغيم الصوتي المؤثّر، فضلاً عن كون هذا التنغيم يتداخل مع اسلوب رد العجز على الصدر كاشفاً عن رنين صوتي جميل، وبهذا السياق الذي يمثل الضد، يكون الإيقاع ذا طبقات ترفد الصورة التي أراد الشاعر أن يوصلها الى المتلقي⁽¹²²⁾.

ومن التضاد الذي وظّفه الشاعر في داليته قوله:

ثمّ غَرَدَن في المآتم واندب ن يشجو مع الغواني الخراد⁽¹²³⁾

فالتضاد بين (غَرَدَن) و(اندبن)، فالتغريد يكون من الفرح والسرور، والندب في الحزن، وقد أضفى هذا التضاد جَوْاً موسيقياً يهيج ذهن المتلقي لاستقبال المعنى، الذي تستبطنه الصورة التي منحها التضاد بُعداً إيقاعياً مؤثراً في النفس الانسانية، فضلاً عن البعد المعنوي.

جدول احصائي رقم (6) يبين التضاد في دالية المعري

ت	التضاد	البيت
1	نوح - ترنم	1
2	النعي - البشير	2
3	رويدا - اختيلاً	7
4	حزن - سرور	13
5	الموت - الميلاد	13
6	البقاء - النفاذ	14
7	شقوة - رشاد	15

8	غزدي - اندبن	22
9	غير نافع - غناء	35
10	الانس - الجن	38
11	هجد - الهجاء	45
12	الكريم - الجواد	50
13	روائح - غوادي	52
14	مطف - منقاد	55
15	ضلال - هاد	62

الخاتمة

- لقد خلص البحث الى جملة من النتائج التي آمنت على الاحصاء الدقيق لمعطيات الإيقاع في (قصيدة المعري الدالية) ما اكسبت القصيدة شعرية جمالية، جعلت من القصيدة خالدة تنذوقها الاسماع وتردها الألسن، فمن هذه النتائج:
1. تصدرت (تقنية التدوير) التقنيات الإيقاعية في قصيدة المعري الدالية، فقد بلغت الأبيات المدورة (45) بيتاً من أصل (64) بيتاً، ولم يأت التدوير في القصيدة بصورة اعتباطية، وانما جاء بوصفه أداة تعبيرية ذات قدرة على تحقيق هدف نفسي ودلالي مقصود.
 2. بلغ الجناس في (قصيدة المعري الدالية) المرتبة الثانية في تقنيات الإيقاع التي استعملها الشاعر، فقد بلغ (14) موضعاً وقد منحت هذه الكثرة من الجناس، القصيدة بعداً إيقاعياً مؤثراً في النفس، ولم يكن الجناس هذا زينةً لفظية، إنما كان تلبيةً لحاجة المعنى إليه.
 3. وجاء (الطباق والمقابلة) في المرتبة الثالثة مع التضاد من حيث عدد وجودهما في القصيدة فقد بلغ (15) موضعاً كما في الجدولين (4) و(6)، وقد حققاً وقعاً موسيقياً بالغ الأثر فضلاً عن الجمع بين صورتين متضادتين تحفزان ذهن المتلقي للتمعن في المعنى.
 4. وشكل التوازي بعداً إيقاعياً جاء في (المرتبة الرابعة) فقد بلغ عدد ورود التوازي في القصيدة (13) موضعاً كما في الجدول رقم (5)، وقد حقق التوازي إيقاعاً مكثفاً من خلال سلاسل متوالية متشابهة في النظام الصرفي والنحوي.
 5. استعمل المعري تقنية (التكرار)، ولاسيما تكرار الاسم لما له من أثر بارز في تقوية الجرس اللفظي، وجعل الالفاظ قادرة على جذب المتلقي والتأثير فيه، فضلاً عن ترسيخ المعنى الذي يحمله النص في الذهن، وقد استعمل الشاعر التكرار في داليته في (10) مواضع، كما مبين في الجدول رقم (1).
 6. مجيء قافية القصيدة سالمة من العيوب التي تصيبها كالأبطاء والاقواء والاكفاء وعلة ذلك تكمن في ما يمتلكه المعري من قدرة على التحكم بمعجمه اللغوي الفني وتوظيفه إيقاعياً، حالت بينه وبين الوقوع في اخطاء القافية.
 7. إن اجتماع هذه التقنيات الإيقاعية في قصيدة المعري الدالية، منحت القصيدة زخماً إيقاعياً واضحاً ممّا أكسبها شعريةً جماليةً، جعلت من القصيدة خالدة، واكثرها سيرورة، وأبقاها على الدهر، وما زلنا نتمثل بما جاء فيها.

الهوامش

1. ينظر: شرح المفصل، يعيش بن علي بن يعيش الموصلي.
2. ينظر: بناء القصيدة في النقد العربي الحديث، 50.
3. الحقيقة الشعرية: د. بشير تاوريريت، 292.
4. شعرية تودوروف، عثمان الميلود، 16.
5. الشعرية: تودوروف، 23.
6. ينظر: بلاغة الخطاب وعلم النص: د. صلاح فضل، 87.
7. مفاهيم الشعرية، حسن ناظم، 9-8.
8. مفاهيم الشعرية، جاسم خلف الياس، 1.
9. ينظر: مفاهيم الشعرية، 9-8.
10. ينظر: فلسفة الإيقاع في الشعر العربي، د. علوي الهاشمي، 29-34.
11. ينظر: عضوية الموسيقى في النص الشعري: عبدالفتاح صالح نافع: 23.
12. البنى الإيقاعية في مجموعة محمود درويش: 41.
13. عضوية الموسيقى في النص الشعري: 65.
14. البنية الإيقاعية في شعر ابي تمام: 19.
15. ينظر: لغة الشعر الحديث في العراق: د. عدنان حسين العوادي، 27، وقضية الشعر الحديث، د. محمد النويهي، 19.

16. موسيقى الشعر: البوت، ترجمة محمد النويهي ضمن كتابه قضية الشعر الجديد، 22-23.
17. التشكيل الإيقاعي في شعر احمد زكي أبي شادي: 29.
18. فلسفة الإيقاع في الشعر العربي: 24-28.
19. المصدر نفسه: 27-28.
20. ينظر: في العروض والقافية: يوسف بكار، 19.
21. ينظر: لغة الشعر العربي الحديث، سعيد الورتي: 165.
22. ينظر: فلسفة الإيقاع في الشعر العربي: 24.
23. ينظر: في مفهوم الإيقاع: محمد الهادي الطرابلسي 7-22.
24. ينظر: النقد الأدبي الحديث: محمد غنيمي هلال: 436.
25. فلسفة الإيقاع في الشعر العربي: 36، وينظر الحقيقة الشعرية: 476.
26. لغة الشعر الحديث في العراق: 28.
27. مبادئ في النقد الأدبي: ريتشاردز. ترجمة مصطفى بدوي، 195.
28. ينظر: فلسفة الإيقاع في الشعر العربي: 35-36.
29. ينظر: البناء الفني في شعر الهذليين: 320.
30. مطارحات في فن القول: محيي الدين صبحي: 108.
31. ينظر: فن التقطيع الشعري والقافية: 220.
32. رماد الشعر: 309.
33. الاتجاهات الجديدة في الشعر العربي المعاصر: 345.
34. الحقيقة الشعرية: 477، وينظر: النظرية البنائية في النقد الأدبي: 71.
35. ينظر: عرس الشناشيل، دراسة فنية في شعر علي الحلبي: 33.
36. ينظر: البناء الفني في شعر الهذليين: 316.
37. ينظر: الشعر كيف نفهمه ونتذوقه، اليزابيث درو، ترجمة محمد ابراهيم الشوش، 50.
38. ينظر: المصدر نفسه: 49.
39. فلسفة الإيقاع في الشعر العربي: 38.
40. فلسفة الإيقاع في الشعر العربي: 38-39.
41. فلسفة الإيقاع في الشعر العربي: 53.
42. ينظر: المصدر نفسه: 54.
43. ينظر: وفيات الاعيان: 552/2.
44. ديوان سقط الزند: لابي العلاء المعري: 196.
45. ينظر: ذكرى ابي العلاء في سجنه: 35.
46. ينظر: ابو العلاء من سقط الزند الى اللزوميات: يحيى الشامي: 35-37.
47. ينظر: ذكرى أبي العلاء المعري في سجنه: 127.
48. ينظر: ابو العلاء – رهين المحبسين: 20.
49. ينظر: لغة الشعر عند المعري: زهير غازي 7-13.
50. ينظر: موسيقى الشعر، ابراهيم أنيس، 177-178.
51. رماد الشعر: 332.
52. المصدر نفسه: 333.
53. ينظر: العروض الواضح، 124.
54. ينظر: موسيقى الشعر العربي: 206.
55. ينظر: المعيار في اوزان الاشعار والكافي في علم القوافي، 118.
56. ينظر: العروض الواضح 122، وموسيقى الشعر العربي: 209.
57. ينظر: شرح تحفة الخليل في العروض والقافية، 347.
58. ينظر: مهارة علم العروض والقافية، 301.
59. ينظر: لسان العرب مادة (كر).
60. ينظر: معجم المصطلحات البلاغية وتطورها، د. احمد مطلوب 2/388.
61. بنية القصيدة: عبدالهادي زاهر، 221.
62. لغة الشعر في القصيدة العربية الاندلسية في عصر الطوائف: 52.
63. ينظر: الشبيبي شاعراً، 354.
64. ينظر: عرس الشناشيل (دراسة فنية في شعر علي الحلبي): 123.
65. لغة الشعر عند المعري: 81.
66. ينظر: جرس الالفاظ ودلالاتها في البحث البلاغي عند العرب، 239.
67. ينظر: لغتنا الجميلة، فاروق شوشة: 163.
68. ينظر: الخطاب الادبي ورهانات التأويل، نعمان بوقرة، 213.
69. ينظر: لسانيات النص (مدخل الى انسجام الخطاب) محمد الخطابي، 179.
70. قضايا الشعر المعاصر، 276.
71. فلسفة الإيقاع في الشعر العربي: 53.
72. ديوان سقط الزند: 196.
73. ديوانه: 196.
74. المصدر نفسه: 197، 200، 202، 204.

75. لغة الشعر عند المعري: 81.
76. ينظر: البلاغة الواضحة، 336.
77. ينظر: البلاغة والتطبيق، 451.
78. ينظر: لغة الشعر عند المعري، 26.
79. البناء الفني في شعر الهذليين، 333.
80. ديوانه: 196.
81. ديوانه: 198.
82. ديوانه: 202.
83. اسرار البلاغة، عبد القاهر الجرجاني: 10.
84. جرس الالفاظ ودلالاتها في البحث البلاغي والنقدي، 284.
85. التجديد الموسيقي في الشعر العربي: 23.
86. ينظر: قضايا الشعر المعاصر: 91.
87. سايكولوجية الشعر ومقالات أخرى، نازك الملائكة، 112.
88. ينظر: الاسس الجمالية في النقد الادبي، 243-248.
89. ينظر: اوزان الشعر العربي بين المهاد النظري والواقع الشعري، 148.
90. شعر علي بن الجهم – دراسة فنية: 149.
91. ينظر: المصدر نفسه، 149.
92. ينظر: تطور الشعر العربي الحديث في العراق، 236.
93. ينظر: التدوير في القصيدة الحديثة، 14.
94. ديوان سقط الزند: 196.
95. ديوان سقط الزند: 196.
96. التركيب الصوتي في قصيدة انشودة المطر: 115.
97. ينظر: عضوية الاداة الشعرية: محمد صابر عبيد 152.
98. ينظر: خزائن الادب وغاية الارب: ابن حجة الحموي 65.
99. ينظر: البلاغة والتطبيق، احمد مطلوب، 439.
100. ينظر: المصدر نفسه، 440.
101. ينظر: الايضاح في علوم البلاغة، 321-322.
102. ينظر: البلاغة والتطبيق، 441.
103. ديوان سقط الزند: 196.
104. المصدر نفسه: 196.
105. ديوان سقط الزند: 196.
106. المصدر نفسه: 197.
107. ينظر: لغة الشعر عند المعري: 27.
108. ينظر: اللغة الشعرية، دراسة في شعر حميد سعيد، 130.
109. التائية الكبرى لابن الفارض – دراسة اسلوبية – 143.
110. التائية الكبرى لابن الفارض: 144.
111. ديوان سقط الزند: 197.
112. المصدر نفسه: 198.
113. ديوان سقط الزند: 202.
114. ديوان سقط الزند: 196.
115. ديوان سقط الزند: 200.
116. المصدر نفسه: 197.
117. رماد الشعر: 318.
118. ينظر: المرشد الى فهم أشعار العرب وصناعتها: 664/2.
119. اسس النقد الادبي عن العرب: احمد احمد بدوي: 449.
120. ديوان سقط الزند: 197.
121. ديوان سقط الزند: 197.
122. ينظر: رماد الشعر، 320.
123. ديوان سقط الزند: 199.

المصادر

1. ابو العلاء – رهين المحبسين – انطوان وحيد نعيم، دار رضوان للطباعة والنشر، سوريا، حلب، 2011م.
2. ابو العلاء المعري – من سقط الزند الى اللزوميات –، يحيى الشامي، دار الفكر العربي، بيروت، ط1، 2002م.
3. الاتجاهات الجديدة في الشعر العربي المعاصر، عبد الحميد جيدة، مؤسسة نوفل، بيروت، ط1، 1980.
4. اسرار البلاغة، عبد القاهر الجرجاني، القاهرة، 1939م.
5. الاسس الجمالية في النقد الادبي، عز الدين اسماعيل، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، 1986.

6. اسس النقد الادبي عند العرب، احمد احمد بدوي، مطبعة مصطفى البابي الحلبي، د.ط، د.ت.
7. اوزان الشعر العربي ، بين المعيار النظري والواقع الشعري، ناصر لوحيشي، عالم الكتب الحديث، اريد، الاردن، 2011م.
8. الايضاح في علوم البلاغة، القزويني، دار احياء العلوم، بيروت، ط4، 1998.
9. بلاغة الخطاب وعلم النص: د. صلاح فضل، مكتبة لبنان، دار توبار للطباعة، القاهرة، 1996م.
10. البلاغة والتطبيق، احمد مطلوب وآخرون، العراق، ط2، 1999.
11. البناء الفني في شعر الهذليين، د. اياد عبدالمجيد ابراهيم، دار الشؤون والثقافة، بغداد، ط1، 2000م.
12. بناء القصيدة في النقد العربي الحديث، رسالة ماجستير، مشري بن خليفة، معهد الادب واللغة العربية، الجزائر، 1994م.
13. البنى الايقاعية في مجموعة محمود درويش (حصار لمدائح البحر)، جسام قطوس، مجلة ابحاث اليرموك، مج عدد(1)، 1991م.
14. البنية الايقاعية في شعر ابي تمام، رشيد شعلال، عالم الكتب الحديث، اريد، الاردن، 2011.
15. بنية القصيدة، عبدالهادي زاهر، مجلة كلية الاداب، جامعة صنعاء، عدد (3)، 1981م.
16. التائية الكبرى لابن الفارض ، هشيار زكي حسن، رسالة ماجستير، كلية الاداب، جامعة الموصل، 1991.
17. التجديد الموسيقي في الشعر العربي، رجاء عيد، منشأة المعارف، الاسكندرية، د.ط، د.ت.
18. التوير في القصيدة الحديثة، طراد الكبيسي، مجلة الاقلام، عدد (5)، 1978م.
19. التركيب الصوتي في قصيدة انشودة المطر، قاسم راضي البريسم، مجلة آفاق عربية، عدد (5)، 1993.
20. التشكيل الايقاعي في شعر احمد زكي أبي شادي، احمد محمود حمزة المعموري، رسالة ماجستير، جامعة بابل، 2013م.
21. تطور الشعر العربي الحديث في العراق، على عباس علوان، منشورات، وزارة الاعلام، العراق، سلسلة الكتب الحديثة، 1975.
22. جرس الالفاظ ودلالاتها في البحث البلاغي والنقدي عند العرب، ماهر مهدي هلال، دار الحرية للطباعة، بغداد، 1980م.
23. الحقيقة الشعرية: د. بشير تاويريت، عالم الكتب الحديث، ط1، الاردن، 2010م.
24. خزانة الادب وغاية الارب، ابن حجة الحموي، القاهرة، 1304هـ.
25. الخطاب الادبي ورهانات التأويل، نعمان بوقرة، عالم الكتب الحديث، اريد، الاردن، ط1، 2012م.
26. ديوان سقط الزند: لابي العلاء المعري، شرحه احمد شمس الدين، بيروت، دار الكتب العلمية، ط2، 2007م.
27. ذكرى ابي العلاء في سجنه، طه حسين، المكتبة العامة، مصر.
28. رماد الشعر، عبدالكريم راضي جعفر، ط1، بغداد، 1998.
29. سايكولوجية الشعر ومقالات اخرى، نازك الملائكة، دار العلم للملايين، بيروت.
30. الشببي شاعراً، قصي سالم علوان، العراق، بغداد، 1975م.
31. شرح المفصل ، يعيش بن علي بن يعيش الموصلي، دار الكتب العلمية، ط2، 2011م.
32. شرح تحفة الخليل في العروض والقافية، عبدالحميد الراضي، مطبعة العاني، بغداد، 1968.
33. شعر علي بن الجهم - دراسة فنية- مثني عبدالرسول مغير الشكري، كلية التربية ، الجامعة المستنصرية، رسالة ماجستير، 2000م.
34. الشعر كيف نفهمه ونتذوقه، البزاييث درو، ترجمة محمد ابراهيم الشوش، بيروت، مكتبة منيمنة، 1961.
35. شعرية تودوروف، عثمان الميلود، دار عيون المغرب، 1990م.
36. الشعرية، تودوروف ، ترجمة المبخوت ورجاء بن سلامة، دار توبقال، ط2، المغرب، 1990م.
37. عرس الشناشيل، دراسة فنية في شعر علي الحلبي، سعيد عبدالرضا التميمي، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ط1، 2000م.
38. العروض الواضح، ممذوح حقي، منشورات دار الكتاب، بيروت، ط5، 1981م.

39. عضوية الاداة الشعرية، محمد صابر عبيد، عالم الكتب الحديثة، اريد، الاردن، ط1، 2012م.
40. عضوية الموسيقى في النص الشعري: عبدالفتاح صالح نافع مكتبة المنار، ط1، الاردن، 1985.
41. فلسفة الايقاع في الشعر العربي، د. علوي الهاشمي، مملكة البحرين، وزارة الاعلام والتراث الوطني، ط1، 2006م.
42. فن التقطيع الشعري والقافية، صفاء خلوصي، بيروت، ط3، 1966.
43. في العروض والقافية، يوسف بكار، دار الرائد ودار المناهل للطباعة والنشر، بيروت، ط3، 2006م.
44. في مفهوم الايقاع: محمد مهدي الطرابلسي، حويلات الجامعة التونسية، عدد 32 لسنة 1993.
45. قضايا الشعر المعاصر، نازك الملائكة، دار العلم للملايين، بيروت، ط5، 1978م.
46. قضية الشعر الحديث، محمد النويهي، مكتبة الخانجي، دار الفكر، ط3، 1971.
47. لسان العرب، ابن منظور، دار المعارف، القاهرة.
48. لسانيات النص - مدخل الى انسجام الخطاب- محمد الخطابي، المركز الثقافي العربي، ط2، الدار البيضاء، 2006م.
49. لغة الشعر الحديث في العراق، عدنان حسين العوادي، دار الحرية للطباعة، بغداد 1985.
50. لغة الشعر العربي الحديث، سعيد الورتي، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، 1984.
51. لغة الشعر عند المعري، زهير غازي زاهد، عالم الكتب، بيروت، ط1، 1986م.
52. لغة الشعر في القصيدة العربية الاندلسية في عصر الطوائف، بشرى محمد طه البشير، اطروحة دكتوراه، كلية الاداب، جامعة بغداد، 1990.
53. اللغة الشعرية، دراسة في شعر حميد سعيد، محمد كنوني، بغداد، ط1، 1997م.
54. لغتنا الجميلة، فاروق شوشة، دار العودة، بيروت.
55. مبادئ في النقد الادبي: ريتشاردز. ترجمة مصطفى بدوي، المؤسسة المصرية العامة للتأليف والترجمة، 1961.
56. المرشد في فهم أشعار العرب وصناعاتها، عبدالله الطيب المجذوب، مصر، ط1، 1955.
57. مطارحات في فن القول: محيي الدين صبحي، اتحاد الكتاب العرب، ط1، دمشق، 1978م.
58. معجم المصطلحات البلاغية وتطورها، احمد مطلوب، بغداد، ط2، 1998.
59. المعيار في اوزان الاشعار والكافي في علم القوافي، الشنتريني، مكتبة دار الملاح، ط3، 1979م.
60. مفاهيم الشعرية، جاسم خلف الياس، شبكة المعلومات.
61. مفاهيم الشعرية، حسن ناظم، المركز الثقافي العربي، ط1، 1994م.
62. مهارة علم العروض والقافية، عبدالرؤف زهدي مصطفى وآخرون، دار عالم الثقافة، عمان، الاردن، ط1، 2007م.
63. موسيقى الشعر العربي، مختار عطية، دار الجامعة الجديدة، 2008م.
64. موسيقى الشعر، ابراهيم أنيس، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1977م.
65. موسيقى الشعر: اليوت، ترجمة محمد النويهي ضمن كتابة قضية الشعر الجديد
66. النظرية البنائية في النقد الادبي، صلاح فضل، مكتبة الانجلو المصرية، مصر، 1978.
67. النقد الادبي الحديث: محمد غنيمي هلال، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، د.ط، د.ت.
68. وفيات الاعيان، ابن خلكان، تحقيق محي الدين عبد الحميد، مطبعة السعادة، مكتبة النهضة المصرية، 1948م.

صحيح الكلام في لغة مخاطبات الإعلام

أ.د. صالح هادي القرشي المدرسة المساعدة إيمان سليم الوائلي

كلية الآداب/ الجامعة المستنصرية

True speech in the language of communications media

Prof.Dr. Saleh Hadi Al Quraishi

Ass.lec. Iman Salim Al-Waeli

College of Arts / Mustansiriya University

Abstract

Learning Arabic and mastery of sciences was one of the greatest works, and often heard - quoting - sayings of the Prophet peace be upon him, or his companions are urged to do so. The interest in Arabic and monitoring mistake in, and correct composes' work, we continued with the predecessor, and have done what they can to spare the language's error. They wrote in various methods, including books, researches, conferences, corners in the newspapers, or irregular0 articles , if we try to remember workers in government departments, and others that they have a language which they should preserve and interest. We have taken the language of the media department in the Ministry of Higher Education - after looking at some letters that were available. In 1977 decision No64. Then a decision from High Committee to interest in Arabic language numbered 83 in 1983. which establish the upper Authority to take care of the Arabic language, so that the two decisions include financial and administrated sanctions on the violators, we hope the current responsible authorities to spread the interest among Arab people.

الملخص

إنّ تعلم العربية، وإتقان علومها كان من أعظم الأعمال، وكثيراً ما سمعنا - نقلاً - أقوالاً عن الرسول عليه السلام، أو أصحابه الكرام تحثّ على ذلك. وكان اهتمامهم بالعربية ورصد اللحن فيها، والأخذ على الملحنين دأبهم الذي ما انفكوا عنه، وقد تواصل الخلف مع السلف، وبذلوا ما بوسعهم لتجنيب لغتهم المزلات والهفات، وكتبوا وألقوا، في طرائق شتى منها كتب ومنها بحوث ومنها مؤتمرات ومنها زوايا في صحف، أو مقالات متفرقة، إنّ محاولتنا هذه محاولة يسيرة تذكر العاملين في دوائر الدولة، وغيرهم أن لهم لغة ينبغي لهم صونها والاهتمام بها. وقد اتخذنا من لغة قسم الإعلام في وزارة التعليم العالي - بعد النظر في بعض مخاطباتهم التي تيسرت لنا - ميداناً. صدر عام 1977م القانون رقم 64 هو قانون الحفاظ على سلامة اللغة العربية، ثمّ قانون اللجنة العليا للعناية باللغة العربية برقم 83 لسنة 1983 الذي أسست بموجبه الهيئة العليا للعناية باللغة العربية، حتى أنّ القانون تضمن عقوبات على المخالفين - إدارية ومالية -، أتمنى على الجهات المسؤولة اليوم إعادة نشره، وبثّ الاهتمام بين الناس لصون العربية.

المقدمة

من جميل القول: (إذا سرك أن تعظم في عين من كنت في عينه صغيراً، ويصغر في عينيك من كان في عينيك عظيماً فتعلم العربية)*. إنّ تعلم العربية، وإتقان علومها كان من أعظم الأعمال، وكثيراً ما سمعنا - نقلاً - أقوالاً عن الرسول عليه السلام، أو أصحابه الكرام تحثّ على ذلك. وكان اهتمامهم بالعربية ورصد اللحن فيها، والأخذ على الملحنين دأبهم الذي ما انفكوا عنه. لقد تواصل الخلف مع السلف، وبذلوا ما بوسعهم لتجنيب لغتهم المزلات والهفات، وكتبوا وألقوا، في طرائق شتى منها كتب ومنها بحوث ومنها مؤتمرات ومنها زوايا في صحف، أو مقالات متفرقة، وقفت على ذكرها الدكتور خديجة الحديثي في بحثها الموسوم بـ (في الواقع اللغوي المعاصر - أفكار ومواقف) / 1991م

فمن ذلك ما كانت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي تقوم به في إحدى زوايا صحيفتها التي كانت تصدر عنها (صحيفة الجامعة)، أو ما قامت وزارة التربية به، من إصدار مؤلف لموظفيها، يبين لهم ما شاع من خطأ في كتب مخاطباتهم، فنشأت حركة

* القول لابن شبرمة في عيون الأخبار - لابن قتيبة: 2 / 158، نقلاً عن: لغة التعليم العالي - المشكلات والحلول - بحث.

لغوية تصحيحية بارزة في بدايات عام 1980م، ما لبثت أن انطفت جذوتها في السنوات الأخيرة، وضعف اهتمام اللغويين برصد ما يقع في لغتهم اليوم، بعد أن تسرب إليها كثير من اللحن، وفشا فيها الكلام العامي على أثر الفضائيات وقنوات المذياع والصحف المتعددة. إنَّ محاولتنا هذه محاولة يسيرة تذكر العاملين في دوائر الدولة، وغيرهم أن لهم لغة ينبغي لهم صونها والاهتمام بها. وقد اتخذنا من لغة قسم الإعلام في وزارة التعليم العالي - بعد النظر في بعض مخاطباتهم التي تيسرت لنا - ميدانا. وليس قصدنا أن نضع قسم الإعلام في الوزارة تحت عين الرقيب اللغوي، بل وكدنا التنبيه على ما تسرب إلى لغتهم، إذ إن عملهم الآخر لا يخلو من أهمية وجهه بارزين.

صدر عام 1977م القانون رقم 64 هو قانون الحفاظ على سلامة اللغة العربية، ثم قانون اللجنة العليا للعناية باللغة العربية برقم 83 لسنة 1983 الذي أسست بموجبه الهيئة العليا للعناية باللغة العربية، حتى أن القانون تضمن عقوبات على المخالفين - إدارية ومالية -، أتمنى على الجهات المسؤولة اليوم إعادة نشره، وبثَّ الاهتمام بين الناس لصون العربية. ما سنعرض له في هذا البحث بعض ما وقفنا عليه في كتب قسم الإعلام، وتركنا كثيراً منه، فغايبتنا التنبيه على يُتوهم به لا الحصر والإحصاء.

وفي ما تناولناه، تضمن العودة إلى كتب النحو واللغة والمعجمات، بحثاً عن القاعدة النحوية، أو اللغوية، وبعض ذلك تضمن الاقتباس من الدراسات التي سبقتنا، وتناولت التصحيح اللغوي، وبعض ذلك مما قر في أذهاننا من قواعد لغوية، صارت من البديهيات المسلم بها، التي لا تحتاج إلى العودة إلى كتب النحو واللغة.

النحوية والصرفية

أولاً / عود الضمير في (أدناه وأعلاه):

(دنا) الشيء يدنو دنواً ودناوة أي قُرب، والأدنى السَّفل والأقرب ⁽¹⁾. أمّا (علا) فمضارعه يعلو، وعلو كل شيء وعلوه وعلوه، أرفعه، والعالي بمنزلة الأعلى ⁽²⁾.

وقد ورد استعمال (أدناه) في كتاب قسم الإعلام بوزارة التعليم العالي والبحث العلمي ذي العدد 8900 في 2010/4/1 في عبارة (... وإعلامهم بطبيعة المشاركة في أدناه) والصحيح (في الأدنى)، أي في الأسفل؛ لأن الضمير الهاء في (أدناه) لا يعود على اسم مَر ذكره، وهذه طبيعة استعمال الضمائر في العربية، أن تعود على اسم ظاهر قبلها، فقولنا: (جاء زيدٌ فصافحته)، يعود فيه الهاء على زيد الذي مَر ذكره، أمّا الهاء في (أدناه)، فلم نجد ما يعود عليه ظاهراً، ولا تقديراً، وقد يراد بالتعبير تقديراً عود الهاء على (السطر أو الكلام أو الكتاب المحرّر) فيكون المقصود: أدنى السطر أو أدنى الكلام أو أدنى الكتاب المحرّر، ويرى بعض الباحثين إرادة (المشار إليه) أي (أدنى المشار إليه) ⁽³⁾.

واستعمل مثل هذا التعبير في التقرير الإعلامي اليومي الذي حرّر في 2010/5/2 وجاء فيه (الزملاء الأعزاء في أدناه نشاط الوزارة) وصحيحه (... في الأدنى) ويمكن استعمال كلمة (لاحقاً) بدل (الأدنى).

ومثل كلمة (أدناه) استعملت كلمة (أعلاه) وصحيحها (الأعلى)، والأفضل من ذلك القول (أنفاً) أو (سالفاً) أو المذكور آنفاً ⁽⁴⁾.

ثانياً / دخول اللام على ظرف الزمان:

هناك عدة كلمات في العربية تستعمل ظرفاً دالة على الزمان، والظروف متضمنة معنى حرف الجر ⁽⁵⁾، ومن هذه الظروف كلمة (مدة)، كما في الكتاب ذي العدد 8900 في 2010/4/1 وفيه (... تتحمل الوزارة تكاليف ضيافة الباحثين من خارج بغداد لمدة يومين فقط) والصحيح (مدة يومين فقط) من دون اللام، التي تعدّ زائدة في مثل هذه الأساليب، ولا يمكن عدّها لام التقوية التي تدخل على مفعول تأخر عليه فعله لتقوية الفعل ⁽⁶⁾، كقوله تعالى: { وَلَمَّا سَكَتَ عَنْ مُوسَى الْغَضَبُ أَخَذَ الْأَلْوَا حَ فِي سُخْرِيهَا هُدًى وَرَحْمَةً لِلَّذِينَ هُمْ لِرَبِّهِمْ يَرْتَابُونَ } الاعراف 154، أو التي تدخل على معمول المشتق، كقوله تعالى: { يَا أَيُّهَا الَّذِينَ أُوتُوا الْكِتَابَ آمَنُوا بِمَا نَزَّلْنَا مُصَدِّقًا لِمَا مَعَكُمْ } النساء 47، أو قوله تعالى: { فَعَالَ لَمَّا يُرِيدُ } البروج 16، ليس ذلك الأمر كهذا، فاللام في (مدة) مقحمة ⁽⁷⁾ وهي حرف

جرّ والكلام مستغن عنه⁽⁸⁾. وعدّ ترجمة فاسدة لـ (for) الإنجليزية⁽⁹⁾. وهذا من الأساليب التي تأثرت بها العربية. ومثل هذا الاستعمال ما ورد في التقرير الإعلامي في 2010/5/2 في الصفحة الثانية وفيه (... لمدة ثلاثة سنوات)، وفي التعبير خطأ، سأتي على الثاني في أخطاء استعمال العدد، أمّا الصحيح في هذا التعبير فيكون (مدة ثلاث سنوات).

ثالثاً / لا يجوز العطف قبل تمام الإضافة:

في العربية قاعدة نحوية معروفة مفادها: أن العطف على المضاف إليه لا يجوز قبل تمام الإضافة، إذ ستفصل بين المضاف والمضاف إليه بأجنبي، ليس من الحالات الجائزة في النثر⁽¹⁰⁾، فقولنا: حضر المهرجان أساتذة وموظفو وطلبة الجامعة، غير صحيح، والأولى القول: حضر المهرجان أساتذة الجامعة وموظفوها وطلبتها، ومثل هذا الخطأ ورد في التقرير الإعلامي اليومي المؤرخ في 2010/3/28 (بحضور عدداً من عمداء وأساتذة كليات الجامعة)، وقد ورد خطأ أيضاً نصب (عدداً) وحقه الجرّ على الإضافة، لتكون الجملة (... بحضور عددٍ من عمداء كليات الجامعة وأساتذتها).

ومثل ذلك ورد في تقرير 2010/4/12 وفيه (... بحث وزير التعليم العالي... آلية توحيد وتحديث المكتبات العراقية) والصحيح (... آلية توحيد المكتبات العراقية وتحديثها).

ومثل ذلك ورود كتاب مرسل إلى الجامعة المستنصرية - مكتب المساعد العلمي، وموضوعه (بيان رأي)، ورد فيه (بإمكان القناة المذكورة.... تغطية وتصوير مناقشات رسائل...) والصحيح (... تغطية مناقشات الرسائل والأطاريح وتصويرها)، والذي عليه الفصح الكثير من كلام العرب إضافة كلمة واحدة إلى ما بعدها⁽¹¹⁾، ثم المجيء بالمعطوف.

رابعاً / لغة (تم)

ليس لهذا الأسلوب فصل أو باب في كتب النحو المعروفة، وهو يكثر في أساليب المحدثين، لذلك تناوله المصححون اللغويون، ويطلب لبعضهم تسميته بـ (لغة تم)⁽¹²⁾، ومثاله قولنا: (تم تسليم الكتاب)، وقولنا (تمت مناقشة الأطروحة)، وإنما هو هروب من صيغة البناء للمجهول⁽¹³⁾، التي لا يستطيع بعض الكتاب استعمالها، أو لا يحسن إتقانها. وكان الأولى القول: سلم الكتاب، وثوقشت الأطروحة⁽¹⁴⁾.

ومثل هذا ورد في مخاطبات قسم الإعلام بالوزارة، كما في التقرير الإعلامي اليومي في 2010/4/12 وجاء فيه (... التقى العجيلي وفداً يمثل أعضاء منظمة اليونسكو وتم مناقشة كيفية الارتقاء) وكان الصحيح القول: (... ونوقشت كيفية الارتقاء). ومثله في التقرير الإعلامي في 2010/5/2 في الصفحة الرابعة منه، وفيه (... تم الاتفاق على إقامة مركز بحوث) والصحيح القول (... اتفق على إقامة...)، ومثل ذلك ورد في كتاب مرسل إلى (مجلة المشهد العراقي الغراء الموضوع / إجابة) جاء فيه (... تم إحالة الموضوع...) والصحيح القول (أحيل الموضوع).

خامساً / أخطاء نحوية لا ينبغي الوقوع فيها:

هناك جملة من الأخطاء النحوية التي وردت في مخاطبات قسم الإعلام في الوزارة، ترفع المنسوب أو تنصب المرفوع، أو تجرّ مرفوعاً أو منصوباً، من دون التنبيه على ذلك، أذكر طرفاً منها:

ورد في التقرير الإعلامي اليومي في 2010/3/28 الآتي:

- (تصبح الشهادات العراقية معترف بها)، والصحيح (معترفاً بها)؛ لأنه خبر (تصبح).
- (إقامة اجتماعاً موسّع)، والصحيح (إقامة اجتماع واسع)؛ لأنه مضاف إليه ومجرور، وصفته تنبّه.
- (بحضور عدداً من...)، والصحيح (بحضور عددٍ من...؛ لأنه مضاف إليه ومجرور).

وفي تقرير 2010/4/12 في الصفحة الثانية ورد الآتي:

- (وافتح المهرجان الذي حضره محافظ كركوك السيد عبد الرحمن مصطفى ومساعد رئيس الجامعة...)، والصحيح (... ومساعد رئيس الجامعة)؛ لأن اللفظ معطوف على (محافظ) وهو فاعل مرفوع، فعله (حضر).

- (لم تخلو... لم تخلو) عدم جزم المضارع المعتل الآخر بالرغم من سبقه بأداة جزم، مرتين في صفحة واحدة، وكان الأولى أن يكتب (لم يخل... لم يخل).
- وفي تقرير 2010/5/2 اليومي ورد الآتي:
- (تعتبره ظهير قوي)، والصحيح (تعدّه ظهيراً قوياً)، فيستبدل الفعل (تعتبر) بـ(عدّ)، ثم ينصب ما بعده على المفعولية، على الرغم من أن هناك من صحح استعمال (اعتبر بمعنى عد) ⁽¹⁵⁾، وحجته: أن واقع الحياة يفرضها لاستعمالها، على الرغم من عدم ورودها في المعجمات العربية، وهذا لا أميل إليه.
- وفي الصفحة الرابعة من التقرير ورد (يتمكن ذوي الخبرة)، والصحيح (يتمكن ذوو الخبرة)؛ لأنه فاعل فيرفع بالواو.
- وفي الصفحة الثانية منه ورد (... موضحاً أن ندوة التعليم العالي الخاص والذي ستعقد)، وفي العبارة قولان:
- الأول: وصف الندوة وهي مؤنث بالاسم الموصول (الذي) وهو للمذكر، والصحيح (التي)، والقول الآخر: أدخل الواو على (الذي) من دون وجه نحوي سليم، ويرى الدكتور صاحب أبو جناح امتحاناً في ذلك إذ يجد (في عربية اليوم امتحاناً للواو في استخدامها فيما لاجدوى منه وإقحامها في الكلام بإفراط لا حدود له، ولا مسوغ... فقد يقول قائل... والذي...) ⁽¹⁶⁾، وإلى مثل ذلك ذهب الدكتور طه محسن ⁽¹⁷⁾، والدكتور فاضل السامرائي ⁽¹⁸⁾.
- وورد في التقرير نفسه وفي تقرير 2010/4/12 عبارة: (... السياق ذاته)، باستعمال (ذاته) تأكيداً معنوياً وهو ليس من ألفاظ التوكيد المعنوي السبعة التي تذكرها كتب النحو وهي: نفس وعين وكل وجميع وما اشتق منها وعامة و(كلا وكلتا) ⁽¹⁹⁾.
- وأن استعمال (ذات وبالذات) من ألفاظ التوكيد المعنوي خطأ، ولذلك لا تستعمل له على أي نحو، وإنما تستعمل كلمة (نفس في الأشهر) ⁽²⁰⁾، فيكون صواب العبارة: (... السياق نفسه).
- وورد في التقرير نفسه 2010/5/2 في الصفحة الرابعة منه عبارة (الغير مسددة)، وكلمة غير اسم ملازم للإضافة، ويجوز أن تقطع عنها لفظاً، إذا فهم المعنى بشروطها ⁽²¹⁾، وهي بالرغم من ذلك لا تتعرف بالإضافة لشدة إبهامها ⁽²²⁾، وقد دخلت عليها (ال) التعريف في العبارة المذكورة آنفاً، وذلك خطأ من وجهين ذكرنا الأول: أنها ملازمة للإضافة وهي نكرة، والآخر ليس من الصحيح إدخال (ال) التعريف على اسم ثم إضافته إلى اسم آخر، في غير المشتقات، وتلك هي الإضافة غير المحضة، فيكون صحيح العبارة (غير المسددة).
- سادساً / استعمال العدد مخالفاً لقواعده**
- إن من قواعد العددين (1-2) يطابقان المعدود فيما يطلبه، والأعداد (3-10) - وهي العشرة غير المركبة - تخالف المعدود في تذكيره وتأنينه ⁽¹³⁾، وقد ورد في مخاطبات قسم الإعلام في الوزارة استعمال غير موفق للعدد، منه ما ورد في تقرير 2010/3/28 اليومي وفيه (... ان الاعتماد التخصصي يتطلب القيام بأربعة مراحل)، فالمعدود (مراحل) مفردة مرحلة، وهو مؤنث، ينبغي تذكير العدد معه ليكون صحيح العبارة (... بأربع مراحل)، لأن العدد (4) يخالف المعدود في تذكيره وتأنينه.
- ومثل ذلك ما ورد في تقرير 2010/5/2 وفيه (... لمدة ثلاثة سنوات)، وقد ذكرنا الصحيح في استعمال (مدة) بدلاً عن (لمدة)، أما هذه العبارة فيكون صحيحها (... مدة ثلاث سنوات).
- وهناك جانب آخر من الاستعمال الخطأ مع العدد ورد في تقرير 2010/3/28 اليومي، وفي تقرير 2010/4/12 في الصفحة الثانية منه، (... البحوث المقدمة للندوة بواقع ثلاثة بحوث) - والعبارة مكررة فيهما - فالقاعدة تقتضي أن يكون معدود العدد (3) جمع قلة، أي (أبحاث)، لا كثرة كما ورد (بحوث) ويكون الصحيح قولنا (... ثلاثة أبحاث) ⁽²⁴⁾.
- ومما ورد مجانباً الصحيح في استعمال تمييز العدد ما ورد في تقرير 2010/4/12 اليومي وفيه (... بواقع 25 طالب في الدورة) والصحيح أن يكون تمييز الأعداد المعطوفة، وهي من (21 - 99) مفرداً منصوباً، وينبغي كتابة العدد (25) فيكون الصحيح (... بواقع خمسة وعشرين طالباً في الدورة)، كما في قوله تعالى: {إِنَّ هَذَا أَخِي لَهُ تِسْعٌ وَتِسْعُونَ نَجْعَةً} ص23.

إن قاعدة المطابقة والمخالفة في العدد من (1-22) ومن (3-10) - وهي العشرة غير المركبة - تستمر من الإعداد (21-99)⁽²⁵⁾، وقد تستعمل الأعداد معرفة و(حرف التعريف والإضافة لا يخلان ببناء العدد... قال الشارح: إذا أردت تعريف هذا العدد أدخلت عليه الألف واللام أو الإضافة وتركته على بنائه؛ لأن الألف والإضافة لا تخرجانه عن لفظه وتركيبه... تقول... أخذت (الخمسَ عشرَ درهماً)...) (26)، ومما ورد في مخاطبات إعلام الوزارة في التقرير اليومي في 2010/5/2 (... ودعم الهيئة بكلياتها التقنية الثلاثة عشرة...) وكان الصحيح القول (... الثلاث عشرة...)؛ لأن الكليات مفردتها كلية وهي مؤنثة؛ فوجب تذكير العدد (ثلاثة).

ومن قضايا الخطأ في الاستعمال الصرفي

سابعاً / الخطأ في صوغ (استبيان):

شاع في كتابات المحدثين اليوم، ولا سيما في الدراسات التي تقوم نتائجها على استقراء رأي الآخرين الخطأ في استعمال لفظ (استبيان)، وهو مجموعة أسئلة موزعة على الأفراد تستلزم إجابات، وصولاً إلى النتيجة المطلوبة، وقد ورد هذا الاستعمال في مخاطبات قسم الإعلام في الوزارة في كتاب مُرسل إلى جامعات بغداد والبصرة وتكريت، موضوعه تسهيل مهمة جاء فيه (... لإجراء استبيان بشأن...).

إن كلمة (استبيان) هنا مصدر من الفعل (استبان)، غير أن اشتقاقه الصرفي غير سليم، فالفعل الأجوف (المعتل العين) (بان) مسبوق بأحرف الزيادة (الألف والسين والتاء)، فصار (استبان)، وقاعدة صوغ المصدر منه تقول: (فإن كان استفعل معتل العين نقلت حركة عينه إلى فاء الكلمة وحذفت، وعوّض عنها تاء التأنيث لزوماً، نحو: استعاذ استعاذاً، والأصل استعوذاً، فنقلت حركة الواو إلى العين. وهي فاء الكلمة. وحذفت وعوّض عنها التاء فصارت استعاذاً)⁽²⁷⁾، إذن (استبان) الأصل فيه (استبيان) بعد أن ردت الألف فيه إلى أصلها الباء ثم حذفت عين الفعل، وعوّض عنها التاء، فصار (استبانه)، فالصحيح في العبارة القول (... لإجراء استبانه بشأن...).

ثامناً / تذكير ما حقه التأنيث:

اهتمت لغتنا العربية بالتذكير والتأنيث اهتماماً كبيراً، ووضع علماءنا مؤلفات كثيرة تحت عنوان (المذكر والمؤنث)، وهي من اللغات التي لها علامات تفرّق فيها بين المذكر والمؤنث، وأشهرها (الهاء أو التاء)⁽²⁸⁾، وقد لا يكون هناك تفريق في بعض اللغات، وقد ورد في مخاطبات إعلام الوزارة ما جانب الصحيح في ذلك، إذ ورد في كتاب مُرسل إلى رئاسة جامعة بغداد، موضوعه استدعاء وفيه (وجه معالي السيد الوزير المحترم باستدعاء الدكتور... مدير قسم الإعلام في جامعتكم...)، وورد في المخاطبات التي بين يدي أنها ممهورة في أسفلها بتوقيع (مدير قسم الاعلام في الوزارة)، وهي أخت فاضلة.

إن لفظ (مدير) اشتقاق صرفي من الفعل الرباعي (أدار) ومنه المضارع (يدير) واسم الفاعل منه للعاقل المذكر (مدير) ولأنثى (مديرة)⁽²⁹⁾ قياس مطّرد لا يختلف فيه اثنان، فيكون الصحيح في كل ذلك أن تكون العبارة (... مديرة قسم الإعلام).

تاسعاً / ساهم وأسهم:

لا أريد تصويب أيهما صحيح وأيهما خطأ، فالواضح من البحث الذي قدّمه الشيخ محمد حسن آل ياسين⁽³⁰⁾ أن (ساهم) مأخوذ من (السهم)، ولا مانع من استعمال (ساهم) بمعنى شارك، ولا سيما أنه وارد كثيراً في كلام العرب تحت هذا المعنى. وكثر استعماله في لغة المخاطبات اليومية، ومنها مخاطبات اعلام الوزارة، غير أنني وقفت على الاستعمالين في مخاطباته منها (... مشاريع تسهم في بناء قاعدة...) و(...) هذه المهرجانات الرياضية التي تسهم في تنشيط الحركة الرياضية) كما ورد في تقرير 2010/4/12، أما تقرير 2010/5/2 ففي الصفحة الرابعة منه ورد (... من شأنها أن تساهم في تنمية...) فكان الأولى توحيد العبارة المستعملة لتكون (... ساهم) في كل تعبيراتهم.

عاشراً / مصافٍ ومصافٍ:

يخلط بعض الكتاب اليوم في استعمال (مصافٍ) جمعاً لاسم المكان (مصَفٍّ) من الفعل (صَفَّ)، و(مصافٍ) وهو جمع مفردة (مصَفٍّ)، واسم مكان من (صفا)، ويصاغ اسم المكان على زنة (مفعول) إذا كان فعله ثلاثياً على وزن (فَعَلَ)، ومضارعه مفتوح العين، كما في (صَفَّ وصَفٍّ)⁽³⁰⁾، ويجمع (مصَفٍّ) على (مفاعِل)، كما نقول (مكتب ومكاتب)، فاختلط في تعبير غير المتخصصين استعمال (مَصَافٍ ومصافٍ)، وهذا الأخير أصله (مصافِي) حذفت الياء في آخره وعوّض عنها التنوين، وحصل هذا اللبس في تقرير قسم الإعلام بالوزارة في 2010/4/12 وجاء فيه (... الارتقاء بواقع التعليم العالي إلى مصافي الدول العالمية)، بإثبات الياء في (مصافي)، وكان الصحيح استعمال (مصافٍ) لا (مصافٍ) فتكون العبارة الصحيحة (... إلى مصافٍ الدول العالمية) أو استعمال المفرد (... إلى مصَفٍّ الدول العالمية)، إذا افترضنا أنها في صَفٍّ واحد.

حادي عشر / استعمال اللفظ في غير موقعه:

لفت نظري أن هناك استعمالاً في مخاطبات قسم الإعلام في الوزارة بعض الألفاظ في غير موضعها، ورأيت أن ذلك لا يخرج عن استعمال لفظ في غير موقعه، أو أثر الترجمة الفاسدة. فمن الأول استعمال (نسب) كما ورد في أحد كتب قسم الإعلام إلى الجامعة الإسلامية وجامعتي بغداد والمستنصرية وفيه (نسب معالي وزير التعليم العالي والبحث العلمي... إقامة مهرجان للشعر العربي الفصيح)، واستعمال نسب حديث يكثر في المخاطبات الرسمية الحكومية، وهو قد لا يتوافق مع المراد منه، فجذره اللغوي (نسب) يدل على اشتراك القرابة، أو العزو ومنه شعر النسب، أي الانتساب في الشعر إلى المرأة بذكر العشق، أو من الترقق⁽³²⁾، ومنه (تنسب) أي ادعى أنه نسيبك⁽³³⁾، أمّا (نسب) في عبارة المخاطبات فقد يراد بها (أمر) أو (أوعز) أو (طلب)، أو ما فيه صيغة الأمر والإلزام، وهذا استعمال في غير موضعه، ويبدو أن المراد منه تخفيف صيغة (أمر) أو غيرها، وأرى المناسب، مع مراعاة تخفيف (الأمر) استعمال (ارتأى) أو (كتب) أو (أنفذ... أمراً).

ومن ذلك أيضاً استعمال صيغة (وجه) في كتاب مُرسل إلى جامعة بغداد، موضوعه استدعاء وفيه (وجه معالي السيد الوزير المحترم...)، ويراد من دلالة (وجه) (أمر أو أوعز أو كتب) ولم نجد هذه المعاني في المعجمات العربية مستمدة من (وجه)، ومثل ذلك ورد في كتاب مُرسل إلى الجامعة المستنصرية موضوعه تحقيق صحفي وفيه (وجه سيادة الوزير بالرد على ذلك).

ومن الاستعمال غير الصحيح كلمة (دور) بمعنى: (أهمية أو أثر)، إذ ورد في التقرير اليومي في 2010/3/28 في الصفحة الثانية منه (... التعريف بأهمية الخطوط العربية ودورها في إظهار التراث...) والصحيح (... أهمية الخطوط العربية وأثرها في...)، ومثله (... ودور الإمام علي عليه السلام في تطوير الخط العربي) والصحيح (... وأثر الإمام علي...)، فليس في المعجمات العربية معنى لكلمة (دور) بالاستعمال الذي ورد.

ومن هذا استعمال كلمة (طيّاً) في كتاب مُرسل إلى قناة العراقية موضوعه / إعلان. جاء فيه (يرجى نشر الإعلان المرافق طيّاً)، ولست في معرض الخوض في صحة استعمال (المرافق أو المرفق)؛ لأن (المرفق) بكسر الميم سليم، لقول العرب (مرفق الدار) أي ما يلحق بها⁽³⁴⁾، لكنني أقف عند استعمال (طيّاً)، وهو مصدر الفعل (طوى يطوي طيّاً)، ومفادها أنك أرسلت الشيء مطوياً، ولا أظن قسم الإعلام، ولا أي جهة - اليوم - ترسل صحفاً أو كتباً مطوية، كما كان الأمر في حقبي خلت، حين كانت الرسائل تطوى حقاً، ويُبعث بها إلى الملوك والأمراء والدول، وإذا حذفنا كلمة (طيّاً) لاستقام المعنى؛ لأن كلمة (المرفق) تعني الملحق بالكتاب الرسمي.

أثر الترجمة: إن أثر الترجمة في مجانبة الواقع اللغوي السليم كبير جداً، ويتمثل في استعمال ألفاظ وعبارات كثيرة، أقصر الأمر على بعضها تجنباً للإطالة، ومن ذلك:

(كلمة برنامج وبرامج) وقد وردت في تقرير 2010/3/28 وفيه (الوقوف على واقع جودة برامج الكليات) و(...) الاعتماد البرامجي...، وهي كلمة أجنبية منقولة عن كلمة (program) ويراد بها (خطة العمل)، والخطة بالضم كأنها الطريقة⁽³⁵⁾، وبالكسر

(الخطة) هي الأرض التي يختطها لنفسه، أي يحتازها لبيئتها⁽³⁶⁾، ونقل عن الأصمعي (من أمثالهم - يقصد العرب - في الاعتزاز على الحاجة: جاء فلان وفي رأسه خطة، إذا جاء وفي نفسه حاجة وقد عزم عليها)⁽³⁷⁾، وورد - أيضاً - خطة نائية، أي مقصد بعيد، ف (الخطة) هي ما وقر في الذهن من أمور ومقاصد وجمعها خطط، فيكون الصحيح في العبارة القول (... الوقوف على جودة خطط الكليات) و (... الاعتماد الخططي...).

ومن ركافة الترجمة استعمال (خلال... ومن خلال)، وهو ترجمة لكلمة (during)، فقد ورد في الكتاب ذي العدد 8900 في 2010/4/1 (خلال الاجتماع الموسع)، وفيه أيضاً (المشاركة في المؤتمر من خلال تقديم بحوث)، والصحيح استعمال حرف الجر المناسب⁽³⁸⁾ بدلاً عنها، ففي العبارة الأولى يناسبها قولنا: (... في الاجتماع الموسع) باستعمال حرف الجر (في)، وفي العبارة الثانية يناسبها (... المشاركة في المؤتمر بتقديم بحوث).

ومن أخطاء الترجمة في الاستعمال اللغوي قولهم (من قبل) بعد المصدر أو اسم المفعول⁽³⁹⁾، وهي ترجمة مباشرة وفاسدة لكلمة (by)، وتسبق كثيراً الفاعل، بعد البناء للمجهول، فيستحيل التركيب كئله فاسداً، كقولهم: (كتب الدرس من قبل الطالب)، فهذا التركيب لا هو بناء للمجهول ولا هو بناء للمعلوم، بل هما في آنٍ واحدٍ سوياً، وصحيح الجملة القول: كتب الطالب الدرس للمعلوم، أو كتب الدرس للمجهول⁽⁴⁰⁾. ومثل هذه الجملة عجيبة غريبة؛ لأنها تجمع لونين من ألوان الجملة الفعلية، بمعنى أن الفاعل فيها معدوم موجود في آنٍ واحد⁽⁴¹⁾. وقد ورد في تقرير 2010/3/28 في آخر الصفحة الثانية منه (وبعض الاقتراحات المقدمة من قبل المؤتمرين)، فاستعمل اسم المفعول (المقدمة) ما يؤذن بحذف الفاعل، ثم أتى بالفاعل، وهو (المؤتمرين)، وصحيح العبارة أن تكون (وبعض الاقتراحات التي قدمها المؤتمرين).

ومن أخطاء الترجمة استعمال (وبالتالي) وهي دخيلة فاسدة من الترجمة⁽⁴²⁾، وقد تكون ترجمة حرفية لعبارة إنجليزية لعلها (consequently)، ويناسبها ترجمة (من ثم) أو (من هنا)، أو (وأخيراً)⁽⁴³⁾.

تعدي الأفعال والمصادر بالحروف:

وقع في مخاطبات إعلام الوزارة كثير من الخلط في تعدي الأفعال والمصادر بحروف الجر؛ وليس الأمر مقصوراً عليهم - منتسبي الإعلام -، بل هو مما يقع فيه الكتاب والصحافة ودوائر الدولة الأخرى، ومن ذلك:

- ورد في الكتاب ذي الرقم 8900 في 2010/4/1 الآتي:

(استناداً إلى موافقة معالي الوزير.... بشأن إقامة). وموافقة مصدر الرباعي (وافق)، ومعناه صادف⁽⁴⁴⁾، والموافقة من (وافقت فلاناً على أمر كذا أي اتفقنا عليه)⁽⁴⁵⁾، ونلمس فيه دلالة الرضا والقبول، نرى في عبارة اللسان الأخيرة تعدي (وافق ب على)، وعلى ذلك فليس صحيحاً استعمال عبارة (... موافقة... بشأن)، وفيها كلمة شأن تطويل لا موجب له، إذا استعملنا حرف الجر الصحيح، والتعبير المناسب قولنا (... موافقة معالي الوزير... على إقامة).

ومنه ما ورد في كتاب مؤرسل إلى مجلة المشهد العراقي، موضوعه إجابة، جاء فيه (نهديكم تحياتنا)، فقد عُدّي الفعل (نهدي) إلى ما بعده - ضمير المخاطبين - مباشرة، وكان الصحيح القول (نهدي إليكم تحياتنا)، قال صاحب المفردات (والهدية مختصة باللفظ الذي يهدي بعضنا إلى بعض)⁽⁴⁶⁾، فعذاه ب (إلى)، وتقول: هديت العروس إلى بعلاها هداً بالكسر والمد⁽⁴⁷⁾، ويجوز استعمال اللام لمن يجيز استعمال (أهديت) وهي لغة قيس عيلان⁽⁴⁸⁾، فنقول: (أهديت للرجل كذا بالألف، بعثت به إليه إكراماً فهو هدية، بالتثنية لا غير)⁽⁴⁹⁾، وعلى ذلك يكون التعبير الصحيح في العبارة (نهدي إليكم تحياتنا) ويجوز قولنا: (نهدي لكم تحياتنا).

ومن أخطاء التعدي الفعل (يرغب)، الذي تتحدد دلالاته بالحرف الذي يليه - غالباً -، فقولنا: (رغب في الأمر) يناقض قولنا: (رغب عن الأمر)، قال تعالى: { قَالَ أَرَأَيْتَ أَنْتَ عَنْ آلِهَتِي يَا إِبْرَاهِيمُ مَرِيمَ 46، وقد ورد في التقرير اليومي يوم 2010/3/28 (... تتمثل بتحديد الجهة التي ترغب الكلية الحصول على اعتمادها الأكاديمي)، وكان الصحيح القول: (... ترغب الكلية في الحصول...)، قال الراغب الأصفهاني (رغب فيه وإليه يقتضي الحرص عليه... وإذا قيل: رغب عنه اقتضى صرف الرغبة عنه والزهد

فيه...⁽⁵⁰⁾، وذكر أنه يتعدى بنفسه أي (رغبه)⁽⁵¹⁾، وما ذكرناه الأفسح؛ لئلا يلتبس معنى (الإرادة في: رغب في)، (بالإعراض في: رغب عن).

ومن ذلك قولنا: وسمت الأمر بكذا، يتعدى بالباء، وهي موسومة بكذا، وورد في التقرير اليومي في 2010/3/28 في الصفحة الثانية منه (تعقد الندوة العلمية السنوية الموسومة الخط العربي تاريخ وحضارة)، قال الراغب: (فلان موسوم بالخير)⁽⁵²⁾، فعّاه بالباء، وقال الفيروزآبادي: (والوسام والسمة: بكسرهما ما وسم به الحيوان)⁽⁵³⁾، وفي عبارة التقرير خطأ مفاده (تعدي اسم المفعول إلى ما بعده بنفسه، والصحيح - هنا - تعديته بحرف الجر (الباء)؛ لأن الفعل (وسم) في الاستعمال يتعدى إلى مفعولين، يصل إلى الأول منهما بنفسه، وإلى الثاني بحرف الجر (الباء)⁽⁵⁴⁾.

ومن ذلك استعمال عبارة (وَرَعَ على)، التي وردت في تقرير 2010/4/12 في الصفحة الثالثة منه (...) الذي اختتم بتوزيع الكؤوس على الرياضيين الفائزين وعلى فرق الكلية)، وحرف الجر (على) يفيد معنى (فوق) إذا كانت دلالة (إلى) اسمية، وتقيد (الاستعلاء) إذا كانت دلالاته حرفية⁽⁵⁵⁾، ومعنى (وَرَعَ عليهم) كأن جعل عليهم ضريبة وأتاوة، وهذا الاستعمال لا يكون إلا إذا أريد به المصيبة، كأن يقال: قرئ على المجرم الحكم⁽⁵⁶⁾. فالصحيح القول (وَرَعَ بينهم أو فيهم) فتكون العبارة (...) وَرَعَ الكؤوس بين الرياضيين الفائزين وبين فرق الكلية). أمّا قولنا: نقرأ على مسامعكم آيات من القرآن فلأنه شيء عظيم، لذلك جاز استعمال (على) فيه.

وأختم هذا المبحث وأترك ما فضل عنه إلى مناسبة أخرى، بما ورد من استعمال (دعا) ومصدره (دعوة)، متعديين بحرف جر أو من دون حرف، فقد ورد في تقرير 2010/5/2 في الصفحة الثانية (...) ودعا الملا خلف... ببذل الجهود)، وورد في كتاب مرسل إلى قناة العراقية الفضائية، لنشر الإعلان الآتي: (دعوة المتقدمين إلى الدراسات العليا نيل شهادة التوفل)، وفي الاستعمالين خطأ بين، فالفعل (دعا) ومصدره (دعوة) يتعديان بحرف الجر

(إلى)، قال تعالى: {ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحُكْمِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ} النحل 125، والدعوة إلى الشيء الحث على قصده⁽⁵⁷⁾، قال تعالى: {وَاللَّهُ يَدْعُو إِلَى دَارِ السَّلَامِ وَيَهْدِي مَنْ يَشَاءُ إِلَى صِرَاطٍ مُسْتَقِيمٍ} يونس 25، والدعوة بالفتح أصلها في الطعام، أي دعوت الناس إلى الطعام⁽⁵⁸⁾، وأمّا استعمال (دعا بكذا) فإنما هو الدعاء لا الدعوة، وكأن المراد بـ (دعا بكذا) نطق أو قال، وهذا ليس مقصوداً في عبارة التقرير، فيكون الصحيح القول (...) ودعا الملا خلف... إلى بذل الجهود)، والصحيح القول الآخر (ودعوة المتقدمين... إلى نيل شهادة التوفل)، لأن (إلى) - هنا - تكون الغاية، وهذا من معاني (إلى)؛ لأن الدعوة تكون غاية لما بعد (إلى) وهي الغاية المكانية⁽⁵⁹⁾.

المهارات الكتابية (الإملاء)

أودّ أخيراً أن أنهي هذه الوريقات، بالحديث عن جانب مهم يكثر فيه الغلط والوهم، وهو متعلق برسم الكلمات (الإملاء)، وكثيراً ما يقع كتابنا وصحفيونا ومؤسساتنا فيه، ولا سيما ما يتعلق بالهمزات، أو الضاد والطاء، أو الألف الطويلة والمقصورة، أو الناء الممدودة والمفتوحة، ولم تقع عينا في كتب إعلام الوزارة على سوى أخطاء في رسم الهمزة المتوسطة، أو المتطرفة التي صارت متوسطة.

إن قاعدة رسم الهمزة على حرف ما مقيده بحركة الهمزة، أو حركة الحرف الذي قبلها، وهي تتبع لأقوى الحركتين إذا اختلفتا، وترتّب الحركات بحسب القوة: فالكسرة أقواها، ثم الضمة، ثم الفتحة، ثم السكون⁽⁶⁰⁾. وقد اختلف في السكون، أحركة هو أم لا ؟ ومما وقع في خطابات إعلام الوزارة في كتاب مرسل إلى الكليات الأهلية، موضوعه إهداء (مجلة قبس التعليم) جاء فيه (يسرنا إهداءكم...) ومعروف أن حركة الهمزة - هنا - الضمة لوقوع كلمة إهداء موقع الفاعل من (يسر)، وقبل الهمزة حرف مد ساكن فوجب رسمها على كرسي الواو، لتكون العبارة (يسرنا إهداءكم...)، فهي همزة متطرفة، ثم صارت متوسطة، لاتصال المصدر بضمير المخاطبين (كم).

ومن أخطاء الهمزة أيضاً ، ما ورد في تقرير 2010/5/2 وجاء فيه (... فضلاً عن لقاءه بعدد من المسؤولين اللبنانيين) وواضح أن كلمة (لقاء) وقعت موقع الاسم المجرور، ولاتصالها بالضمير (الهاء) صارت همزة متوسطة، وحركتها الكسرة، وهي مسبوقه بالف ساكنة، فناسب ذلك أن ترسم على كرسي (الياء)، فيكون صحيح العبارة (فضلاً عن لقائه عدداً من المسؤولين اللبنانيين).
كلمة (هيئة):

اعتاد الناس كتابتها على كرسي الياء، والكلمة في حركاتها وسكناتها تشبه كلمتي (بيأس، وجيأل) تماماً ، فالهمزة متحركة بالفتحة، وهي متوسطة، وقبلها حرف المد الياء، وهو ساكن، وقبل الياء حرف آخر مفتوح، ونرى أن لا خلاف يذكر بين اللغويين في رسم كلمتي (بيأس وجيأل) على الألف، فكان لازماً رسم كلمة (هيئة) على الألف، مشاكلة لجنسها، ومطابقة للقاعدة الإملائية، وأذكر أن المجمع العلمي العراقي أصدر مذكرة في إحدى السنوات – التسعينيات – تلزم رسمها على الألف. أما في مخاطبات إعلام الوزارة فنرى أن الكلمات رسمت فيها على كرسي الياء (هيئة) والصحيح ما ذكرناه على الألف (هيئة).

الخاتمة والتوصيات

إن هذه الأخطاء والمزلات التي تناولناها ليست مقصورة على مخاطبات قسم الإعلام في وزارة التعليم العالي، بل هي مما يقع فيه عموم مستخدمي اللغة، من غير المتخصصين، وسبب ذلك ضعف التحصين اللغوي للموظفين، وضعف التحصيل اللغوي – أيضاً –، وعدم توخي سلامة اللغة.

التوصيات

أوصي بالآتي:

- أولاً : اعتماد مصحح لغوي ذي خبرة جيدة في قسم الإعلام في الوزارة، وفي عموم مؤسسات التعليم العالي.
- ثانياً : إقامة دورات سلامة لغوية لمنتسبي قسم الإعلام في الوزارة، ولعموم منتسبيها، وعموم مؤسساتها.
- ثالثاً : إقامة دورات سلامة لغوية للمسؤولين المتقدمين في الوزارة. وفي مؤسساتها.

الهوامش

- 1- لسان العرب: دنا، والقاموس المحيط: دنا.
- 2- المصدر نفسه: علا، والمصدر نفسه: علا.
- 3- التعبير الصحيح: 74.
- 4- قل ولا تقل: 49.
- 5- شرح المفصل: 342/1، وأوضح المسالك: 48/1، وشرح قطر الندى: 320.
- 6- في دائرة النقد اللغوي: 78.
- 7- التعبير الصحيح: 38.
- 8- المصدر نفسه: 142.
- 9- حروف الإضافة في الأساليب العربية: 72، وفي دائرة النقد اللغوي: 107.
- 10 - شرح المفصل: 553 /1، وأوضح المسالك: 226/1.
- 11 - التعبير الصحيح: 57.
- 12 - في دائرة النقد اللغوي: 79.
- 13 - أصالة الجملة العربية (بحث): 296، والتعبير الصحيح: 91 – 92.
- 14 - في دائرة النقد اللغوي: 67 – 79.
- 15 - التطور اللغوي المعاصر من وجهة نظر دلالية (بحث): 44.
- 16 - الواقع اللغوي المعاصر وأثر الأساليب الدخيلة (بحث): 138.
- 17 - عدة المصحح اللغوي وصفته (بحث): 159.
- 18 - المشكلات اللغوية الحديثة (بحث): 230.
- 19 - شرح المفصل: 598/1، وأوضح المسالك: 20/3، وشرح قطر الندى: 413 – 416.
- 20 - التعبير الصحيح: 9 و105.
- 21 - مغني البيب: 1 / 157.
- 22 - المصدر نفسه: 158/1.
- 23 - شرح ابن عقيل: 67/4 – 70.
- 24 - قل ولا تقل: 154 و174 و190.
- 25 - شرح ابن عقيل: 71/4.
- 26 - شرح المفصل: 2 / 293.

- 27 - شرح ابن عقيل: 130/3.
- 28 - أوضح المسالك: 233/3.
- 29 - قل ولا تقل: 79.
- 30 - مسائل لغوية في مذكرات معجمية: 121 – 126.
- 31 - شذا العرف في فن الصرف: 84.
- 32 - المفردات، ولسان العرب، والمصباح المنير: (نسب).
- 33 - مختار الصحاح، ولسان العرب، والمصباح المنير: (نسب).
- 34 - المصباح المنير: (رفق)، وفي دائرة النقد اللغوي: 69.
- 35 - لسان العرب: خطط.
- 36 - المفردات، ومختار الصحاح: خطط.
- 37 - لسان العرب: خطط.
- 38 - في دائرة النقد اللغوي: 51.
- 39 - المصدر نفسه: 57 – 58.
- 40 - علم المعاني وأثره في تقويم الأساليب (بحث): 76.
- 41 - التعبير الصحيح: 65.
- 42 - في دائرة النقد اللغوي: 55.
- 43 - الواقع اللغوي المعاصر وأثر الأساليب الدخيلة (بحث): 137.
- 44 - المفردات، ومختار الصحاح، والقاموس المحيط: وفق.
- 45 - لسان العرب: وفق.
- 46 - المفردات: هدى.
- 47 - المصباح المنير: هدى.
- 48 - المصدر نفسه: نفسها.
- 49 - المصدر نفسه: نفسها.
- 50 - المفردات: رغب.
- 51 - المفردات: رغب.
- 52 - المفردات، والمصباح المنير: وسم.
- 53 - القاموس المحيط: وسم.
- 54 - التعبير الصحيح: 120.
- 55 - معاني الحروف – الرماني -: 121 – 122، ومغني اللبيب: 143/1، والجنى الداني: 441 و444.
- 56 - قل ولا تقل: 120، وحروف الإضافة في الأساليب العربية: 78.
- 57 - المفردات: دعا.
- 58 - المصباح المنير: دعا.
- 59 - معاني الحروف: 128 ومغني اللبيب: 74/1، والجنى الداني: 373.
- 60 - نظرة في رسم الكلمة العربية (بحث): 176.

المصادر

- أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك - ابن هشام الأنصاري - تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد - دار الندوة - بيروت د.ت.
- التعبير الصحيح - د. نعمة رحيم العزاوي - دار الشؤون الثقافية بغداد 2001.
- الجنى الداني في حروف المعاني - المرادي - تحقيق طه محسن بغداد 1975.
- حروف الإضافة في الأساليب العربية - يوسف نمر ذياب - الموسوعة بغداد 1982.
- شذا العرف في فن الصرف - أحمد الحملاوي - ط 15 - مصر 1964.
- شرح ابن عقيل - ابن عقيل - تحقيق محمد محيي الدين - دار الفكر - بيروت 1985.
- شرح قطر الندى وبل الصدى - ابن هشام - تحقيق محمد محيي الدين د. ت.
- شرح المفصل - ابن يعيش - تحقيق أحمد السيد - القاهرة د. ت.
- في دائرة النقد اللغوي - يوسف نمر ذياب - الموسوعة بغداد 1988.
- القاموس المحيط - الفيروزآبادي (معجم).
- قل ولا تقل - مصطفى جواد - بغداد 1988.
- لسان العرب المحيط (مؤلفه ابن منظور) اعداد يوسف خياط ونديم مرعشلي (معجم).

- مختار الصحاح - الرازي (معجم).
- مسائل لغوية في مذكرات جمعية - محمد حسن آل ياسين - المجمع العلمي 1992.
- المصباح المنير - الفيومي (معجم).
- معاني الحروف - الرماني - تحقيق عبد الفتاح اسماعيل شلبي - بيروت 2008.
- مغني اللبيب - ابن هشام الأنصاري - تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد - د. ت.
- المفردات - الراغب الاصفهاني.

البحوث

- أصالة الجملة العربية - د. نعمة العزاوي - منشور في ندوة الواقع اللغوي المعاصر 1991.
- التصحيح اللغوي في الصحافة العراقية - د. خديجة الحديثي - منشور في ندوة الواقع اللغوي المعاصر 1991.
- التطور اللغوي المعاصر من وجهة نظر دلالية - د. أحمد نصيف الجنابي - منشور في ندوة الواقع اللغوي المعاصر 1991.
- عدّة المصحح اللغوي وصنّعه - د. طه محسن - منشور في ندوة الواقع اللغوي المعاصر 1991.
- علم المعاني وأثره في تقويم الأساليب - د. جليل رشيد فالح - منشور في ندوة الواقع اللغوي المعاصر 1991.
- المشكلات اللغوية الحديثة - د. فاضل السامرائي - منشور في ندوة الواقع اللغوي المعاصر 1991.
- نظرة في رسم الكلمة العربية - د. عبد الوهاب الكحلة - منشور في ندوة الواقع اللغوي المعاصر 1991.
- الواقع اللغوي المعاصر وأثر الأساليب الدخيلة - د. صاحب ابو جناح - منشور في ندوة الواقع اللغوي المعاصر 1991.

شعرية الإيقاع في دالية أبي العلاء المعري

أ.م. أميرة محمود عبد الله

كلية الآداب/ جامعة بابل

The poetry of rhythm in Dalia Abi Ala AL – Maari

Ass.Lec. Ameera Mhmood

University Of Babylon\ college of Literature

Saa_Sha2010@yahoo.com

Abstract

The techniques of rhythm in both external and internal types are characterized by poetic aesthetics in the dialect of Abu al-Ala al-Maari, through the extrapolation of rhythmic methods of the poem, and the process of detection of these rhythmic techniques was conducted by a statistical survey, resulting in the emergence of techniques of rotation, repetition, Of these rhythmic techniques, pulse with the dimension of semantic and rhythmic dimension together, because the rhythm in the poetic discourse is renewed and open to various spaces, and that the outcome of these rhythmic techniques that will be revealed by the research, it is possible to give the poem attributes stylistic and poetic value of S The diversity of these techniques and their multiplicity is the charge that generates another charge, completing the second and so on.

On the other hand, the research included two aspects: the first of which is a theoretical aspect that deals with the concept of poeticism and rhythm, a definition of poem and poet, and the other is an applied aspect, in which the outer rhythm of weight and rhyme is revealed, and the inner rhythm of repetition, rotation, contrast, contrast, parallelism and antagonism.

Keywords: poetry - rhythm - Maari - Dalia.

الملخص

تمثل تقنيات الإيقاع بنوعيه الخارجي والداخلي، سمات جمالية شعرية في دالية أبي العلاء المعري، وذلك من خلال استقراء أسلوبه إيقاعي للقصيدة، وإن عملية الكشف عن هذه التقنيات الإيقاعية تمت بموجب مسح احصائي، نتج عنه بروز تقنيات التدوير والتكرار والجناس والطباق والمقابلة والتوازي والتضاد، وكل تقنية من هذه التقنيات الإيقاعية، نابضة بالبعد الدلالي والبعد الإيقاعي معاً، ذلك لأن الإيقاع في الخطاب الشعري متجدد ومنفتح على فضاءات متنوعة، وأن حصيلة هذه التقنيات الإيقاعية التي سيكشف عنها البحث، كفيلة بأن تمنح القصيدة سماتها الأسلوبية والشعرية، إذ إن تنوع هذه التقنيات وتعددتها بمثابة الشحنة التي تولد شحنة أخرى، فتكمل الأولى الثانية وهكذا هلم جزاً.

وعلى وفق ذلك تضمن البحث جانبين: الأول منهما جانب تنظيري تناول مفهوم الشعرية والإيقاع وتعريفاً بالقصيدة والشاعر، والآخر جانب تطبيقي، تم الكشف فيه عن الإيقاع الخارجي المتمثل بالوزن والقافية، وعن الإيقاع الداخلي، المتمثل بالتكرار والجناس والتدوير والطباق والمقابلة والتوازي والتضاد.

الكلمات المفتاحية: شعرية – الإيقاع – المعري – دالية.

الجانب النظري

الشعرية: مصطلح الشعرية مركب من (شعر) المعروف بـ (ال تعريف، مضافاً إليه ياء النسب المتصلة بـ (التأنيث)، وهو مصدر صناعي ومن دلالة (ياء) النسب، المبالغة في وصف معنى الاسم أو المصدر الذي تلحق به، وزيادة تأكيد النسبة الدلالية في المنسوب إليه⁽¹⁾. فالشعرية مبالغة في الوصفية بالشعر، وزيادة تأكيد الصفة التي ينبغي أن تتوافر في فن الشعر.

تعد الشعرية علامة العبقرية المميزة⁽²⁾، ((ولا يمكن ضبطها بقواعد معينة أو جاهزة، لأنها تخضع الى عالم متغير))⁽³⁾، وتختلف بحالات اشتغالها من حيث ((زاوية النظر والاشتغال))⁽⁴⁾. وقد تعددت وجهات النظر في تعريف الشعرية تبعاً لذلك، ولهذا

سيتبنى البحث تعريف (تودوروف) الذي يرى فيه أنَّ الشعرية هي ((مجموعة الخصائص التي تجعل من الأدب أدباً، أي الخصائص المجردة التي تصنع فرادة الحدث الأدبي، أي الأدبية))⁽⁵⁾.

وتبعاً لذلك فإنَّ الشعرية، هي ما يجعلُ النصَّ شعرياً، وذلك يعني أن الشعرية تُعنى بالإجراءات اللغوية التي تمنح خصوصية مميزة، تفصلها عن أنماط التعبير الفنية واللغوية الأخرى، وهذه الخصوصية تتميز بأنها منبثقة من الأدب نفسه في ابنيته التعبيرية⁽⁶⁾. أي ((القوانين التي تعطي للمنتج الأدبي صفة الشعرية، من خلال الكشف عن القيم الجمالية للنص الأدبي سواء في مضمون النص من حيث عناصر الصورة والدلالة، أم من حيث شكله))⁽⁷⁾، وبذلك أصبحت الشعرية مرتكزاً أساسياً من مرتكزات النقد الحديث، ((تسعى إلى كشف مكونات النص الأدبي، وكيفية تحقيق وظيفته الاتصالية والجمالية، أي أنها تسعى إلى قوانين الإبداع الفني))⁽⁸⁾، التي تجعل من الأدب إبداعاً فنياً، يكتسب بموجبها صفة الشعرية من خلال الشكل والمضمون⁽⁹⁾.

الايقاع: يشكل الايقاع الركن الثالث من أركان بنية النص الشعري الذي يتألف من ثلاث بُنى أساسية هي: البنية السطحية والبنية اللغوية والبنية الإيقاعية، وبذلك يمثل الايقاع الضلع الثالث من اضلاع المثلث الشعري، بوصفه بنية مؤثرة وفاعلة مع بنيته المضمون واللغة⁽¹⁰⁾.

والايقاع كغيره من المصطلحات تعددت تعريفاته وتتنوعت، ولما كان البحث سيركز عليه، سنذكر بعضاً من هذه التعريفات، فهو وسيلة تعبيرية تنقل بها الاحاسيس والرغبات والمشاعر كمّاً ونوعاً⁽¹¹⁾، فيؤدي ((وظيفة جمالية منظمة ذات رتبة لدى الفنان المبدع والمتلقي، ويجعل أثر المتلقي مركزياً في عملية الايصال، ممّا يساعد على تحطيم الفواصل بين شعور المتلقي وشعور الفنان، فيتيح لهما التوحد في عالم شعوري واحد))⁽¹²⁾. وذلك لأن الشعر لا يقوم على الايقاع المنتظم والموسيقى الشكلية فحسب ((بل يتأثر كذلك بمقدرة الشاعر على التعبير وبما ينقل شعره من خلجات نفسية تؤثر في السامع والمتلقي))⁽¹³⁾. وقد عرفه الدكتور رشيد شعلال بأنه ((الترجيع المنظم في السلسلة الكلامية، وذلك بإحساسات سمعية، ناتجة عن عناصر تنغيمية مختلفة))⁽¹⁴⁾.

ويتفق الدكتور عدنان حسين العوادي مع الدكتور محمد النويهي على ان الايقاع حركة تموج (تدفق وانسياب) صوت المعنى في الشعر⁽¹⁵⁾، ذلك ((أنَّ بين الشعر وموسيقاه ارتباطاً حيوياً لأنَّ المعنى قد يضيع تماماً إذا فقدت القصيدة موسيقاها⁽¹⁶⁾))، فالإيقاع إذاً عبارة عن ((حركة متتابعة ومنظمة ومكررة لمجموعة من النقرات خلال مدد زمنية متساوية سواء أكان ذلك الايقاع لحنياً بدلالة مصاحبة التنغيم لنقراته، أم كان ذلك ايقاعاً شعرياً بدلالة تمثيل نقراته بالحروف وما تشتمل عليه من حركات وسكنات يكون لها إسهام بارز في تنظيم الكلام، وينتج الايقاع عن ذلك الاثر الذي تتركه النقرات في نفس المتلقي))⁽¹⁷⁾.

وقد ذهب الدكتور علوي الهاشمي إلى ان الايقاع ((يتخلل اللغة والموسيقى والصور والاخليلة والكلمات والحروف، بما يمكن الحديث عن ايقاع لغوي في النص الشعري، وإيقاع موسيقى وزني، وإيقاع صوري، وإيقاع لوني، وإيقاع صوتي، وإيقاع معماري، وإيقاع محسوس وإيقاع مجرد، وإيقاع جزئي، وإيقاع كلي، إلى آخره))⁽¹⁸⁾. وينتهي بتعريف له يتضمن خصائص الايقاع فهو ((تقسيمات متزامنة خفية ذات طبيعة صوتية عريقة تجسدها أكثر من غيرها بواسطة الة أو مادة خام تقع عليها أو تتخللها في حركة أولى رأسية، ثم يبدأ الصدى أو الترجيع الذي يحمل معه دوائر التظاهرات الإيقاعية الأخرى))⁽¹⁹⁾.

ويكون الايقاع على نوعين:

النوع الاول: يسمى بالايقاع الخارجي: ويشمل (الوزن والقافية) بوصفهما ركنين أساسيين، يتحقق بهما الجمالي الفني، لأن الوزن يعد اعظم اركان الشعر واكثرها خصوصية به، وأنَّ القافية تكون شريكة الوزن في بناء الموسيقى الخارجية للقصيدة⁽²⁰⁾.

الوزن: عبارة عن وحدات مكررة ضمن أزمنة يتألف منها البيت الشعري، وتعرف بالتفعيلات⁽²¹⁾ التي تمتد في جسم القصيدة من أول تفعيل في البيت الشعري إلى آخر تفعيله فيه، ثم تتوج بالقافية.

فطبيعة الوزن كمية قائمة على التكرار المحسوب والرتابة المحسوسة، فالوزن كمية من التفاعيل العروضية المتجاورة والممتدة أفقياً بين مطلع البيت الشعري وآخره المقفى⁽²²⁾.

فالوزن على وفق ذلك يكون جزءاً من الإيقاع، وليس الإيقاع كله، فالإيقاع ظاهرة موسيقية أعم وأشمل، وهو وقف على المادة الصوتية لا يتعداها، وما هو الا صورة محققة من ضروب إيقاعية مشتركة⁽²³⁾. وهو وحده لا يمنح القصيدة إيقاعاً متكاملًا دون اشراك عناصر أخرى مُعدة لهذا الغرض، لاختلاف أحدهما عن الآخر على الرغم من تظافرها في العمل الفني⁽²⁴⁾.

فمفهوم الوزن يدخل في مفهوم الإيقاع، لأنه مؤسس على المادة الصوتية وأن علاقتهما هي من قبيل علاقة الفرع بالأصل والجزء بالكل. أما وظيفة الوزن فهي التطريب والتأثير النفسي والعاطفي الذي تنتظم به عواطف النفس البشرية، فتبدو أكثر كثافة وجلاء وانكشافاً⁽²⁵⁾، فيثير الإيقاع اعتماداً على الوزن ((حالة من التوقع والترقب التي يحدثها تتابع المقاطع والتفعيلات))⁽²⁶⁾.

وباستعمال القافية يكاد يصبح تحديد التوقع الإيقاعي كاملاً (فكل ضربة من ضربات الوزن، تبعث في نفوسنا موجة من التوقع تأخذ في الدوران فتوجد ذبذبات عاطفية بعيدة المدى على نحوٍ غريب)⁽²⁷⁾.

وللوزن بوصفه جزءاً من البنية الإيقاعية، علاقة تكاملية مع البنية المضمونية التي تتجسد في إهاب ما يمكن ان تسمح به قوانين بنية الإيقاع، وكذلك مع البنية اللغوية التي تمتلك قوانين تماسكها عبر مجالي التركيب والتخيل من خلال علاقتها المتبادلة مع بنية الإيقاع، بما في ذلك الوزن من خلال التقديم والتأخير، والزيادة والحذف، وتغيير الصيغ، واختيار التراكيب، فضلاً عن تشكيل الصور الذي يتم في فضاء الوزن وعناصره الموسيقية والإيقاعية المختلفة⁽²⁸⁾.

القافية: هي مركز الشعر ونقطة تماسكه وعليها جريانه⁽²⁹⁾، وهي الوحدة الصوتية التي تتكرر في آخر كل بيت من القصيدة، وهي تشترك مع الوزن في احداث الأثر الموسيقي الفاعل، فهي ((قناة موسيقية زمنية، ضابط إيقاع محدود بوحدة زمنية))⁽³⁰⁾.

فتتجلى وظائف القافية، في كونها تحافظ على نغمة القصيدة الشعرية وتقوم بضبط المعنى وتحديدته تحديداً كاملاً، وتسهم في شد البيت الشعري بكيان القصيدة، وضبط الإيقاع الموسيقي، وتزيد القوة الموسيقية قدرة على التعبير⁽³¹⁾.

النوع الثاني: ويسمى الإيقاع الداخلي: ويقصد به ((إحساس الشاعر بالحروف والكلمات والعبارة، إحساساً خاصاً، بحيث تجيء في النص أو في أجزاء منه متسقة ومتجاوبة، وبمعنى آخر الإحساس بجماليات اللغة وقيمها الصوتية والتركيبية))⁽³²⁾.

فالإيقاع الداخلي هو ذلك ((النغم الذي يجمع بين الالفاظ والصورة وبين وقع الكلام والحالة النفسية للشاعر))⁽³³⁾. وبذلك يصبح الإيقاع بوصفه ((تناوباً زمنياً منتظماً للظواهر المترابكة هو الخاصية المميزة للقول الشعري، والمبدأ المنظم للغة))⁽³⁴⁾.

وتكمن وظيفة الإيقاع الداخلي في خلق الإنسجام بين كلمة وأخرى وبين كلمة ودلالاتها، من أجل التعبير عن انفعالات الشاعر ومشاعره⁽³⁵⁾، من خلال عملية اختيار الشاعر الكلمات وترتيبها، لتأتي متوافقة مع اللحظة الشعورية التي تنمو مولدة الدلالة عبر مكونات النص⁽³⁶⁾.

وهكذا يصبح الإيقاع، حالة من التدفق والانسياح، اعتماداً على المعنى أكثر من الوزن، وعلى الإحساس أكثر من التفعيلات⁽³⁷⁾. ويصبح الجرس صدًى للمعنى⁽³⁸⁾.

وهكذا تصبح العاطفة في بنية المضمون إيقاعاً خاصاً ((يزاوج بين الرغبة والرغبة والشجاعة والحذر والأمل واليأس، التذكر والحلم، العذوبة والعذاب، الماضي والمستقبل، وكل ما من شأنه أن يكون عواطف متضاربة وهواجس مترابكة))⁽³⁹⁾.

وكذلك يكون للإيقاع دور في تشكيل اللغة ((بحيث تتجمع الحروف والاصوات في مقاطع لتشكل جرساً موسيقياً هنا أو هناك تبعاً لكثافة المعنى وتركيز العاطفة، كما أن للصيغ النحوية والتراكيب اللغوية عبر ظواهر التكرار أو الائتلاف والاختلاف، أنساقاً وتجمعات تشكل وحدات موسيقية إيقاعية في النص))⁽⁴⁰⁾.

وإجمالاً يمكن تعريف الإيقاع بـ(انتظام النص الشعري بجميع أجزائه في سياق كلي، أو سياقات جزئية، تلتئم في سياق كلي جامع يجعل منها نظاماً محسوساً أو مدركاً، ظاهراً أو خفياً.... والانتظام، يعني كل علاقات التكرار والمزاوجة والمفارقة والتوازي والتداخل والتنسيق والتآلف والتجانس.... وغالباً ما يكون عنصر التكرار فيها، هو الأكثر وضوحاً من غيره)⁽⁴¹⁾.

ومن هنا يصبح للإيقاع مستويان: مستوى داخلي مستتر إيقاعي صوتي، يتصل بالجانب الخيالي أي اللغة الشعرية، ومستوى خارجي واضح ومحسوس أو مدرك⁽⁴²⁾، وبهذا المفهوم الواسع للإيقاع يمكن الكشف عن شعرية عدد من المستويات الإيقاعية في دالية أبي العلاء المعري (ضجعة الموت).

القصيدة ومناسبتها:

وهي القصيدة التي قالها أبو العلاء المعري، يرثي فيها الفقيه الحنفي (أبو حمزة بن عبدالله) قاضي منبج، وهو من أقارب المعري وأصدقائه، وقد توفي في أواخر القرن الرابع⁽⁴³⁾ ومطلعها⁽⁴⁴⁾:

غَيْرُ مَجْدٍ فِي مِلَّتِي وَاعْتِقَادِي نوحُ بَاكِ وَلَا تَرْتَمِ شَادِي

وهي قصيدة شديدة الأسر، محكمة التركيب، فيها درجة من النضج الفني والفكري، وقد وُصِفَتْ بأنها من عيون الشعر في الديباجة، وأغلبها حزن وتقجع، لأنها أحزان شخصية⁽⁴⁵⁾. والقصيدة من أعظم قصائد الرثاء في تراثنا العربي القديم والحديث، والشاعر يتحدث فيها عن ثنائية (الحياة والموت) وينظر إليها نظرة الفيلسوف الحكيم، فبدأها ببيان الفرق بين الحياة والموت والغناء والبكاء، وقد استهلها بمطلع حكمي يعبر عن رأيه في الحياة والناس، لافتاً النظر إلى وجوب الاعتبار والتأمل في مصير الإنسان الحتمي (الموت)، ثم ينتقل بعد ذلك إلى الثناء على الفقيه والتتويه بفقهه وعلمه وعفافه ونسكه وزهده، فيطلب توديع هذا الفقيه العالم الفقيه الورع أحسن وداع، ثم يختم القصيدة بأبيات من الحكمة ضمنها خلاصة تجربته ورأيه في الموت والحياة والإنسان⁽⁴⁶⁾.

وقد كان أبو العلاء المعري، مرهف الحس، بليغ العبارة، متمكناً من لغته وبيانه وبلاغته، ضمن شعره الموضوعات الفلسفية⁽⁴⁷⁾، لذلك عدّه المستشرقون شاعراً عالمياً سبق زمانه بأرائه العقلية والاخلاقية والسياسية والدينية⁽⁴⁸⁾.

لذلك جاءت مرثيته معبرة، عن مقدرته اللغوية وتمكّنه منها، ثم أسلوبه في صياغتها، وفيها إمتلاك أدواته التعبيرية، وظهرت ملامح شخصيته الفنية، وأصبحت القصيدة ذات صوت علاني في طريقة استعماله للألفاظ والظواهر اللغوية والاسلوبية والفنية، فأصبحت تحمل سمته واسلوبه⁽⁴⁹⁾.

الجانب التحليلي:

الإيقاع الخارجي

تتتمي دالية أبي العلاء المعري إلى البحر الخفيف، ويعد هذا البحر أحد أوزان دائرة المشتبه، ويتكون من تكرار تقيلة (فاعلاتن مستعلن فاعلاتن) مرتين في صدر البيت وعجزه. وقد جاءت العروض في أبيات القصيدة (تامة صحيحة)، وجاء ضربها مثلها، ومن المعروف أنّ هذا البحر (الخفيف) من البحور الطويلة وموضوع القصيدة هو (الرثاء)، على خلاف ما ذهب إليه الدكتور إبراهيم أنيس، الذي يرى أنّ الشعر الذي ينظم في وقت المصيبة والهلع يتأثر بالانفعال النفسي، ويتطلب بحراً قصيراً، يتلاءم مع سرعة التنفس وزيادة النبضات القلبية كما هو الحال في غرض الرثاء⁽⁵⁰⁾.

لقد خرج الشاعر عن هذا الاطار، فنظم قصيدته ليرثي فيها عزيزاً على بحر طويل هو (الخفيف)، فالوزن عند الشاعر المتمكن من أدواته ((ليس كسَاء يُلقَى على جسد التجربة الشعرية، بحيث يتكيف هذا الجسد بحسب لون ذلك الكساء، أو حجمه، وإنما هما صنوان لا ينفصلان، ويولدان معاً في لحظة شعرية آنية))⁽⁵¹⁾.

وطبقاً لذلك، فإنّ ((الحركة الإيقاعية للوزن، هي حركة تجاذب وتصاهر بينها وبين الدلالات المعنوية والشعرية، لا يمكن أن تنفك في اللحظة الشعرية، إلّا على كيان لغوي رؤيوي إيقاعي موحد))⁽⁵²⁾. فالخصائص الوزنية تتبع من التجربة الشعرية، وهذا واقع أبي العلاء المعري، حين يتعامل الوزن مع الانفعال في داليته وهذا التعامل يجيز لنا أن نعدّه معطى من معطيات شعرية الإيقاع فيها.

أما قافيتها فمطلقة، يكون فيها حرف الروي متحركاً، وقد سميت بهذا الاسم، لأن الصوت فيها يمتد مع النغم بعد حرف الروي⁽⁵³⁾، وتسمى حركة (الدال، الكسرى) بـ(المجرى)، لأن الصوت يستمر بالجريان في حروف الوصل⁽⁵⁴⁾، وتسمى قافيتها أيضاً بقافية (المتواتر) لوجود حرف واحد بين الحرف الساكن الذي ينتهي به البيت الشعري والساكن الأول الذي يسبقه، فقد توسطت (الدال) المتحركة - التي هي حرف روي فيها - بين الالف وياء الوصل التي تنتج عن إشباع حركة الكسرة في رويها⁽⁵⁵⁾.

إن حرف الروي في دالية أبي العلاء المعري هو حرف (الدال) وهو الحرف الذي بنى عليه القصيدة وتُنسب إليه⁽⁵⁶⁾. أما حرف (الالف) الذي يسبقه بصورة مباشرة كما في كلمة (شادي) وسائر كلمات آخر أبيات القصيدة فيسمى بـ(الردف) وهو حرف مد أو لين، يقع قبل حرف الروي من غير فاصل، سواء أكان الروي مطلقاً (متحركاً) أو مقيداً (ساكناً) ولا يكون الالف حرف علة (الف، واو، ياء)⁽⁵⁷⁾.

أما الحرف الثالث والأخير، الذي تتألف منه قافية هذه القصيدة، فهو حرف (الياء) ويسمى الوصل، وهو حرف مد ناشئ عن إشباع حرف الروي⁽⁵⁸⁾.

الايقاع الداخلي: أما الايقاع الداخلي في دالية أبي العلاء المعري، فسنسلط الضوء فيه على أبرز الظواهر الايقاعية التي تتجلى فيها بوضوح وعلى النحو الآتي:

التكرار:

التكرار لغةً: مصدر الفعل الرباعي (كّرر) تكراراً وتكريراً، وكّرر الشيء و اللفظ، إذا أعاده ورّدّه مرةً بعد أخرى⁽⁵⁹⁾.

التكرار اصطلاحاً:

ولا تبتعد دلالتُهُ في الاصطلاح عن فحواه اللغوي، إذ يعني إعادة أحد عناصر النص اللغوي سواء أكانت مفردة أم جملة، أم تركيباً معيناً أم بيتاً شعرياً⁽⁶⁰⁾. فالتكرار ظاهرة جوهريّة في الشعر، وذلك لأنه ((أكثر الاشكال الادبية اتّصافاً بصفة النظام، والنظام فيه يقوم على تكرار الوحدات... الوزن أو الايقاع، أو القافية... أو النحو))⁽⁶¹⁾.

والتكرار هو ((تتأوب أو إعادة لصيغ لغوية بعينها في سياق التعبير، يتقصّده الشاعر اضماء لألوان التناسق النغمي الأسر لمسامع المتلقّين))⁽⁶²⁾. وهو أيضاً إلحاح على جهة معينة في العبارة عناية من الشاعر بها دون سواها، فيكون ذا دلالة نفسية قيمة تفيد الناقد الأدبي⁽⁶³⁾.

وينتج التكرار عن عوامل متداخلة بيّنة التعقيد، يمكن إرجاعها إلى⁽⁶⁴⁾:

1. الرغبة في تحقيق (شبع) شعوري في لحظة زمنية ثابتة.
 2. الرغبة في محاولة تحقيق قدر من التناغم والتآلف الموسيقي، اللذين يثيران الجوانب الايقاعية والدلالة في القصيدة.
- ويلجأ الشاعر الى التكرار ((بوصفه خصيصة فنية تتّصل ببناء القصيدة في التركيز على موقف من مواقفها، كأن يكون هذا الموقف مثيراً في نفس الشاعر لونا من العاطفة والشعور فيميل الى تكراره وتوكيده، أو يكون له دور في استمرارية موسيقية للقصيدة وأدوارها ومقاطعها))⁽⁶⁵⁾.

وللتكرار وظائف منها: تشكيل نغم يريده الشاعر⁽⁶⁶⁾، والدلالة على معنى ما وتأكيدُه والمبالغة فيه⁽⁶⁷⁾، وأنه يُسهم في تماسك النص الشعري⁽⁶⁸⁾، وله أهمية في لفت انتباه المتلقين إلى أن هذا الكلام المكرر له شأن في النص ولدى مُنشئ النص⁽⁶⁹⁾ فالتكرار ((يُسلط الضوء على نقطة حسّاسة في العبارة ويكشف عن اهتمام المتكلم بها))⁽⁷⁰⁾.

وعادة ما يكون التكرار أكثر وضوحاً في القصيدة من غيره، من عناصر الايقاع الداخلي، لأن التكرار ((يتّصل بتجربة الاذن المدربة جيداً على النقاط))⁽⁷¹⁾، لذلك اتخذت ظاهرة التكرار طريقها الى دالية المعري بوعي منه لتحقيق الغايات المرجوة منه، فمن اشكال التكرار، تكرار المفردات، كما ورد في قوله⁽⁷²⁾:

وشبيهه صوت النعي إذا قي
س بصوتٍ البشير في كل نادي

فقد كرر الشاعر لفظة (صوت) في الشطرين الاول والثاني، لما لها من طاقة ايجائية دلالية ونغمية، فدلالة (صوت) الاولى غير دلالة (صوت) الثانية، لأن الاولى مرتبطة بالنعي والثانية مرتبطة بالبشارة، والنعي ليس كالبشارة، فهما صوتان لاصوت واحد وإن كانت اللفظة واحدة، هذا من حيث الدلالة، أما من حيث النغم فقد حققت اللفظة بتكرارها بعداً ايقاعياً نغمياً بالغ الأثر في النفس، لأن اللفظة المكررة، منحت اللفظة الاولى زخماً ايقاعياً أقوى مما لو كانت لفظة واحدة، وهذا الاستعمال، أي تكرار اللفظة يندرج تحت ما يسمى بالشعرية في النقد الحديث.

وكرر الشاعر لفظة (قبور) في قوله⁽⁷³⁾:

صاح! هذي قبورنا تملأ الرحد — سب فأين القبور من عهد عادي؟

وهكذا كرر الالفاظ: لحد، دفين، ساعة، دار، اجتهد، معاد، رم، اللبيب في الابيات وعلى التوالي: (8 و 9 و 13 و 15 و 35 و 44 و 48 و 64)⁽⁷⁴⁾.

إن هذه الالفاظ التي تكررت تندرج تحت تكرار الاسم، ويظهر أن الغاية من هذا التكرار ايجاد جرس صوتي، يثير انتباه المتلقي ويجذبه الى المعنى الذي يريد الشاعر أن يوصله، فضلاً عن أن هذا التكرار يختزل مرارة تجربته الحياتية وفلسفته تجاه الحياة ومدى التوجع والحزن الشديدين اللذين يعتصران نفس الشاعر، وذلك بفضل خصيصة التكرار التي ((تتصل ببناء القصيدة في التركيز على موقف من مواقفها، كأن يكون هذا الموقف مثيراً في نفس الشاعر لوناً من العاطفة والشعور فيميل الى تكراره وتوكيده، أو يكون له دور في استمرارية موسيقية للقصيدة))⁽⁷⁵⁾. فتكرار الاسماء في (دالية المعري) يشكل ملمحاً اسلوبياً، يؤدي أدواراً متعددة منها الدلالي والنفسي والجمالي، فيمنح القصيدة سمة الشعرية.

جدول احصائي رقم (1) يبين التكرار الذي ورد في دالية المعري

ت	المفردة المكررة	البيت
1	صوت	2
2	قبور	4
3	لحد	8
4	دفين	9
5	ساعة	13
6	دار	15
7	اجتهد	35
8	معاد	44
9	رم	48
10	اللبيب	64

الجناس:

ويعرّف الجناس في الاصطلاح: بأنه تشابه كلمتين في اللفظ واختلافهما في المعنى⁽⁷⁶⁾، وهو على نوعين تام وناقص، فالتام هو ما اتفق فيه اللفظان في امور أربعة (نوع الحروف وشكلها وعددها وترتيبها) ومثل هذا الجناس لم يستعمله المعري في داليته. وأمّا الجناس الناقص، فهو ما يختلف فيه اللفظان في أمر من الامور الاربعة التي يبنى عليها الجناس التام⁽⁷⁷⁾.

ويعد الجناس من المحسنات البديعية التي شاعت في الشعر العربي منذ (مسلم بن الوليد)، حتى اصبحت ظاهرة لافتة للنظر في القرن الرابع الهجري، وابو العلاء المعري سلك هذا المذهب البديعي، وزاد عليه وأولع به ولعاً لافتاً لنظر الدارسين⁽⁷⁸⁾.

وتكمن أهمية الجناس في كونه ((يبعث نغماً موسيقياً لتشابه الاصوات في الالفاظ المتجانسة، وهي تفاجئ ذهن المتلقي بالتشابه نطقاً والتباين معنى.... ذلك أن الشعر ليس موسيقى بحتة بل كلمة ومعنى))⁽⁷⁹⁾.

لقد استعمل المعري، الجناس الناقص في قصيدته عناية منه بالجانب الموسيقي في شعره، إذ يمنح الجناس البيت الشعري انسجاماً موسيقياً. فمن الجناس الناقص في دالية المعري ما جاء في قوله:

صاح! هذي قبورنا تملأ الرحـ ب فأين القبور من عهد عاد؟⁽⁸⁰⁾

فقد جانس الشاعر بين لفظتي (عهد وعاد) وهو جناس ناقص باختلاف حرف واحد، وقد حقق هذا الجناس جرساً صوتياً ثقيلاً في آخر البيت من خلال تتابع اللفظتين. وأما في قوله:

أبنات الهديل أسعدن أوعـ ن قليل العزاء بالاسعاد⁽⁸¹⁾

فقد جانس الشاعر بين الالفاظ (اسعدن، عدن، الاسعاد) بالزيادة في عدد الحروف واختلاف ترتيبها، واختلاف دلالاتها، إذ دلّت اللفظتان (الاولى والثانية) على السعادة أما الوسطى فقد دلّت على الرجوع والعودة، وقد حقق هذا الجناس المتشكّل من الالفاظ تجانساً موسيقياً ينم عن عناية الشاعر بالجانب الموسيقي في القصيدة. وفي قوله:

وانتهى اليأس منك واستشعر الواجـ د بأن لا معاد حتى المعاد⁽⁸²⁾

فقد جانس الشاعر بين لفظتي (معاد) و(المعاد) بزيادة الالف واللام، ف(معاد) الاولى تعني (الرجوع والعودة)، والثانية بمعنى (القيامه)، وهذا الجناس يحقق وقعاً موسيقياً شديد الأثر في النفس، فضلاً عن المعنى الذي يطلبه ((فإنك لا تجد تجنيساً مقبولاً... حتى يكون المعنى هو الذي طلبه واستدعاه وساق نحوه⁽⁸³⁾))، ومن ذلك يتبين أن ((التجنيس بأنواعه ضرب من ضروب التكرار المؤكد للنغم من خلال التشابه الكلي أو الجزئي في تركيب الالفاظ، وهذا التشابه في الجرس، يدفع الذهن إلى التماس معنى تنصرف اليه اللفظتان⁽⁸⁴⁾)). وبذلك تتجلى مهارة الشاعر في اختيار الالفاظ المتجانسة فتصبح ملمحاً اسلوبياً عنده، يمثل أداة من الادوات التي تمنح النص الشعري صفة الشعرية.

لقد جاء الجناس الناقص في دالية المعري طوعاً ((ينسابُ انسياب الماء العذب، فيكون مكماً للمعنى، لأنّ الشاعر الماهر يستطيع أن يضيف إلى موسيقية قصيدته... فنتساوى مع الاطار الموسيقي العام للقصيدة⁽⁸⁵⁾)).

جدول إحصائي رقم (2) يبين الجناس وأنواعه في قصيدة (المعري الدالية).

ت	الجناس	نوعه	البيت
1.	عهد - عاد	ناقص - اختلاف نوع الحروف	4
2.	أحسا - أنسا	ناقص - اختلاف نوع الحروف	10
3.	اسعدن، عدن. اسعاد	ناقص - اختلاف نوع الحروف وعددها	17
4.	قصد - اقتصاد	ناقص - اختلاف عدد الحروف	22
5.	شدن - يشده	ناقص - اختلاف نوع الحروف	24
6.	ودعا - الوداع	ناقص - اختلاف عدد الحروف	31
7.	الحزين - الحزن	ناقص - عدد الحروف	36
8.	غدر - در	ناقص - اختلاف عدد الحروف	39
9.	معاد - المعاد	جناس تام - اختلاف عدد الحروف	44
10.	هجد - الهجاد	ناقص - اختلاف عدد الحروف	45
11.	اراد - مراد	ناقص - اختلاف نوع الحروف	49
12.	اذهبا - ذاهبين	ناقص - اختلاف عدد الحروف ونوعها	52
13.	أرو - ري	ناقص - نوع الحروف وعددها	59
14.	بيت - تبتتي	ناقص - عدد الحروف ونوعها وترتيبها	60

التدوير:

هو اشتراك شطري البيت الشعري في كلمة واحدة، فيكون بعضها في الشطر الأول وبعضها في الشطر الثاني⁽⁸⁶⁾، وبمعنى آخر ((هو تنازع شطري البيت لكلمة واحدة))⁽⁸⁷⁾، فيبدو البيت وحدة مكثفة بذاتها، أو كحلقة متصلة الطرفين تماماً⁽⁸⁸⁾، وللتدوير أهمية كبيرة، لأنَّ الشاعر يبغى من خلاله إلى جذب القارئ وإدخاله إلى جو النص الشعري، كي تتحقّق المعرفة الأدبية والمتعة⁽⁸⁹⁾. لقد ورد التدوير في (دالية المعري) بشكل لافت للنظر، فقد دَوَّر الشاعر (45) بيتاً من مجموع أبيات القصيدة البالغة (64) بيتاً، أي أكثر من ثلثي القصيدة.

جدول احصائي رقم (3) يبين التدوير في قصيدة المعري الدالية

رقم البيت	الكلمة المدورة	رقم البيت	الكلمة المدورة	رقم البيت	الكلمة المدورة	رقم البيت	الكلمة المدورة	رقم البيت	الكلمة المدورة
2	قيس	18	اللواتي	31	الشخص	45	للتريض	59	أرو
3	غَنَّتْ	19	الخال	33	المصحف	46	مغورين	60	الورقاء
4	الرَّحْب	20	فعلتُنَّ	34	التسييح	49	البين	61	السدر
5	الارض	22	واندين	36	الحزن	50	الاول	62	الناس
6	العهد	23	الأواب	37	سليمان	51	ليتك	64	يغتر
12	اعجب	24	للنعمان	38	الجن	52	حقيقين		
13	اضعاف	25	للحجازي	39	الريح	55	الدهر		
15	اعمال	27	المعروف	40	ايقن	56	الشمل		
16	الجسم	28	العلم	41	الكرسي	57	الممدود		
17	عُنْ	30	الاحمر	44	الواحد	58	ابناء		

فالتدوير يعني ((إلغاء لحالة الانفصال النسبي بين أجزاء البيت الذي يقوم على التوازن والتقابل))⁽⁹⁰⁾، وبهذا يمنح التدوير القصيدة شعرية جمالية، لأنَّ التدوير يقوم على توحيد أجزاء قانون الشطرين مما يعني ترسيخ الوحدة الكلية التي تنتجها قدرة الشاعر المبدع لتخلق منها صورة جمالية تتلاءم في محلها وموقعها في النص مع الحالة الشعورية⁽⁹¹⁾. فضلاً عن أنَّ هذا التدوير يمثل ((إنزياحاً عن القانون العام لبنية البيت الشعري.... مما يقع في دائرة الشكل المتصلة بصيغة النغم المتدفق في البيت المدور))⁽⁹²⁾. وهكذا كان التدوير في (دالية المعري) أداة تعبيرية نفسية ودلالية لأنَّ في التدوير تعتمد مفردات وجمل لها علاقة بالموضوع الذي تعبّر عنه⁽⁹³⁾، وقد نتج عن التأمل في دالية المعري والوقوف على الابيات المدورة فيها، أنَّ الشاعر كان مولعاً ولعاً شديداً في استثمار الطاقات الإيحائية لهذه التقنية الإيقاعية دلاليّاً وصوتياً، ففي قوله:

وشبيه صوت النعي اذا قُب س بصوت البشير في كل نادي⁽⁹⁴⁾

جاءت كلمة (قيس) لتربط بين الشطرين الاول والثاني، على خلاف القاعدة العامة لشعر الشطرين، ومن ثم شكّلت انقساماً على طرفي معادلة (صوت النعي) و(صوت البشير)، ما أسهمت في منح هذين الصوتين بعداً دلاليّاً ونفسياً لدى الشاعر، فـ صوت النعي = صوت البشير فضلاً عن الطاقة الإيقاعية التي تمتلكها اللفظة في الربط بين الصوتين. وفي قوله:

أبكت تلُكُ الحمامة أم غد نث على فرع غصنها المياد⁽⁹⁵⁾

فقد حملت كلمة التدوير (غَنَّتْ) بعداً دلاليّاً تساوى فيه بكاء الحمامة وغناؤها، فالشاعر يستفهم عن صوت الحمامة أهو بكاء أم غناء، فيبدو أنه لم يفرق بينهما لشدة تأثره بالحالة النفسية التي يعيشها، ومن جانب آخر، منحت اللفظة البيت طاقة إيقاعية ذات وقع مؤثّر في النفس.

وهكذا يمثل التدوير في سائر الأبيات المدورة، بعداً دلاليّاً إيحائياً، يتجاوب وغرض القصيدة من جهة، ومن جهة أخرى يشكّل جسراً صوتياً رابطاً أطر الأبيات المدورة ((وهذا الجسر هو الاتصال الجذري ما بين جزئي المفردة المدورة من الصدر الى العجز))⁽⁹⁶⁾.

الايقاع التركيبي:

يعد تألف اللفظة مع ما يجاورها وانسجامها معها، باعثاً تنشأ من خلاله، موسيقى الالفاظ، فيحصل تناغم بين تلك الالفاظ المتجاورة ويسهم هذا التناغم في تشكيل موسيقى أخرى تكون أعم وأشمل وهي موسيقى التركيب⁽⁹⁷⁾، ويتحقق ذلك - أي موسيقى التركيب- في الطباق والمقابلة والتوازي والتضاد، وبذلك تصبح موسيقى التركيب موسيقى شعرية، تمنح القصيدة سمتها الشعري الذي تحقق من خلاله شعرية الايقاع بوصفه عنصراً من عناصر الشعر.

الطباق والمقابلة:

الطباق: هو الجمع بين الضدين في كلام أو بيت شعر، كالليل والنهار والسود والبياض⁽⁹⁸⁾، والطباق على قسمين عند البلاغيين: طباق إيجاب وطباق سلب، فطباق الإيجاب، ما كان مثبتاً وطباق السلب ما كان بين اللفظ ومنفيه⁽⁹⁹⁾، وهناك تقسيم آخر في ضوء اللفظ بين المتضادين، ويكون على ثلاثة أقسام: طباق الأسماء وطباق الأفعال وطباق الحروف⁽¹⁰⁰⁾، وقد أدخل بعض علماء البلاغة، المقابلة في الطباق ومن هؤلاء القزويني، لأنّ المقابلة، تعني الإتيان بمعنيين متوافقين أو أكثر ثم الإتيان بعد ذلك بما يقابلهما على الترتيب⁽¹⁰¹⁾.

والفرق بين المطابقة والمقابلة، هي أنّ الأولى، تكون في الاضداد والثانية تكون في الاضداد وغير الاضداد⁽¹⁰²⁾.

فمن الطباق الذي ورد في دالية المعري قوله:

وشبيه صوت النعي اذا قـبـ س بصوت البشير في كلّ نادي⁽¹⁰³⁾.

نلاحظ أنّ الشاعر جاء بلفظة (النعي) في الشطر الاول ثم جاء بلفظة (البشير) في الشطر الثاني، وهو طباق بين اسمين، طباق ايجاب خلق ايقاعاً موسيقياً فضلاً عن الجمع بين صورتين متضادتين تشحذان ذهن المتلقي في تبيان ما هو حسن منهما. ومن الطباق أيضاً قوله:

أبكت تـلـكـم الحمامة أم غـدـ نت على فرع غصنها المياد⁽¹⁰⁴⁾

فقد جاء الشاعر (بالفعل الماضي) المقترن (بناء التأنيث الساكنة) (بكت) ثم جاء بالفعل الماضي المقترن بناء التأنيث الساكنة (غنت) فقد طباق بين (البكاء والغناء)، في البيت ممّا خلق جواً إيقاعياً مؤثراً، فضلاً عن الجمع بين صورتين متضادتين (البكاء والغناء) فقد رسم الشاعر صورة متحركة تنتقل من البكاء الى الغناء، فأضفت على النص مسحة شعرية جمالية ليست بخافية. أمّا المقابلة التي وردت في القصيدة، فمنها قوله:

غيرُ مجدٍ في ملّتي واعتقادي نوحُ باكٍ ولا ترنمُ شادي⁽¹⁰⁵⁾

فقد ذكر الشاعر لفظتي (نوح) و(باك)، ثم جاء بما يقابلهما (ترنم) و(شادي)، وقد شكّل هذا التقابل نغماً موسيقياً أضفى على البيت شعرية وجمالية ايقاعية، فضلاً عن الجمع بين صورتين متضادتين (النوح والبكاء) من جهة، والترنم والشدو من جهة أخرى، ويمكن أن نلاحظ المقابلة بين لفظتي (حزن) و(الموت) في الشطر الأول، ولفظتي (سرور) و(ميلاد) في الشطر الثاني في قوله:

إنّ حزناً في ساعة الموت أضعا ف سرورٍ في ساعة الميلاد⁽¹⁰⁶⁾

وهي مقابلة استعملها الشاعر بقصدٍ ووعي بما تحقّقه من ايقاع موسيقي مؤثر، فضلاً عن الجمع بين صورتين متضادتين، (فالميلاد) هو بداية الحياة، فيصح أن يكون مقابلاً للموت، وأمّا (السرور) فهو مقابل (للحزن)، وأنّ هذا النمط من الايقاع قد تحقق بفعل الالفاظ المتقابلة من حيث ورودها في صدر البيت وعجزه.

جدول احصائي رقم (4) يبيّن الطباق والمقابلة ونوعها في دالية المعري

البيت	الطباق	نوعه
2	النعي - البشير	طباق ايجاب (اسم)
3	بكت - غنت	طباق ايجاب (فعل).
11	نهار - سواد	طباق ايجاب (اسم)
14	بقاء - نفاد	طباق ايجاب (اسم)
15	شقة - رشاد	طباق ايجاب (اسم)
26	الضاريات - النقاد	طباق ايجاب (اسم)
38	الانس - الجن	طباق ايجاب (اسم)
40	النجاه - الحمام	طباق ايجاب (اسم)
48	رم الاقدام - رم الهوادي	طباق ايجاب (فعل)
62	ضلال - هاد	طباق ايجاب (اسم)
63	حيوان - جماد	طباق ايجاب (اسم)

البيت	المقابلة	نوعه
1	نوح باك - ترنم شاد	مقابلة اثنين باثنين
13	حزناً ساعة الموت - سرور ساعة الميلاد	مقابلة ثلاثة بثلاثة

وعلى وفق ذلك تصبح (الطباق والمقابلة) مظهرين من مظاهر استعمال الالفاظ عند المعري، ليؤدي بها غرضه المراد، وقد استعمله الشاعر لغرضين: الاول؛ بيان المعنى بصورة أوضح وأشد، والثاني: لخلق لون موسيقي يشترك مع المعنى، فحين تتقابل كلمات متناقضة او متخالفة في المعنى، يحدث نوعاً من التداخي والتبادر في سياق التعبير⁽¹⁰⁷⁾، فتشكل بؤرة نصية للمعنى مصحوبة بموسيقى شعرية، تسيطر على ذهن المتلقي منجذبة جذباً للمعنى، وتجعله يعيش المشهد الشعري دون عناء.

التوازي:

يعد التوازي أحد أنماط الإيقاع الداخلي، ويُعنى بالتركيب وهو أن يُؤتى بسلسلتين متواليتين أو أكثر متشابهتين في النظام الصرفي والنحوي المصاحب للتكرارات، أو باختلافات إيقاعية وصوتية ومعجمية ودلالية⁽¹⁰⁸⁾.
فالتوازي ((مركب ثنائي، أحد طرفيه لا يُعرف إلا من خلال الآخر وهذا الآخر بدوره يرتبط مع الأول بعلاقة أقرب الى التشابه أي أنها ليست تطابقاً كاملاً ولا تبايناً مطلقاً))⁽¹⁰⁹⁾.

وهذا التشابه يحصل بين تركيبين نحويين سواءً أكانا جملتين اسميتين أو فعليتين، فيكون ذلك التوازي جزئياً اذا كان تكرار الجملتين في شطر واحد من شطري البيت الشعري ويكون كلياً اذا كان التوازي على نطاق البيت الشعري، أي ان يكون عجز البيت مشابهاً لصدره من حيث التركيب النحوي فالتوازي سمة إيقاعية رحبة تكتنف الخطاب الشعري عبر مختلف قنواته، وهو متأق من الآفاق الحرة التي يمنحها الشاعر لمواده⁽¹¹⁰⁾.

فالتوازي بناءً على ما تقدم نوعان، جزئي وكلي، وقد تضمنت (دالية المعري) هذين النوعين من التوازي، لتحقيق زخم إيقاعي مؤثر، فمن التوازي الجزئي الذي ورد في القصيدة قول المعري:

خَفَّفَ الوَطءَ ما أَظُنْ أديمَ الا رَضٍ إِلَّا من هذه الاجساد⁽¹¹¹⁾

فالتوازي في هذا البيت، هو من التوازي الجزئي (جملة فعلية) وهو جزئي لأنه اقتصر على شطر واحد من البيت فقط، فقد وازى الشاعر بين جملتي (خفف الوطاء) و(أظن أديم الارض) وهما جملتان فعليتان، ابتدأت الاولى (بفعل أمر) والثانية (بفعل مضارع) وفاعلهما ضمير مستتر تقديره في الاولى (انت) وفي الثانية (أنا)، ثم جاء مفعولهما في الاولى (الوطء) وفي الثانية (أديم)، فهذا التوازي

في الجملتين، خلق جواً إيقاعياً ذا تأثير في نفس المتلقي، مبعثه التساوق والانسجام بين الإيقاع والتركيب، مولدًا بذلك ما يسمى (بالتوازي الإيقاعي) الذي يشكل لمسة شعرية في البيت.

وقد جاء التوازي الجزئي في قوله:

أبنات الهديل أسعدن وعد ن قليل العزاء بالاسعاد⁽¹¹²⁾

فالتوازي في الفعلين (أسعدن) و(عدن) وهما فعلا نون، جاء في الشطر الأول، وفاعلهما (نون النسوة)، وقد أسهم هذا التوازي في إيجاد الفجوة الدلالية بين الفعلين (الاسعاد) في الفعل الأول (والعودة) في الفعل الثاني، فضلاً عن التجانس الصوتي. وجاء التوازي أيضاً في قوله:

وانتهى اليأس واستشعر الواجـ دُ بأن لا معادَ حتّى المعاد⁽¹¹³⁾

وهو من التوازي الجزئي بين الفعلين الماضيين (انتهى) و(استشعر) وفاعلهما في الفعل الأول (اليأس)، وفي الفعل الثاني (الواجد)، وقد حقق هذا التوازي بعداً دلاليّاً صوتيّاً عند الشاعر من خلال الفواعل (اليأس، الواجد) وكذلك الجناس في (معاد) و(المعاد). ومن التوازي الجزئي الذي ورد في عجز البيت الشعري ما جاء في قوله:

وشبيه صوت النعي اذا قيد س بصوتِ البشير في كلّ نادي⁽¹¹⁴⁾

فالتوازي في شبه الجملتين في الشطر الثاني (بصوت البشير) و (في كلّ نادي)، فشبه الجملتين يتكونان من حرف جر (اسم مجرور ومضاف اليه)، فحقق الشاعر بهما غايته في تقخيّم الإيقاع الصوتي الذي يسهم في جذب انتباه المتلقي. وأمّا التوازي الكلي الذي ورد في دالية المعري، فما جاء في قوله:

واغسله بالدمع وإن كان ظهرا وادفناه بين الحشا والفؤاد⁽¹¹⁵⁾

فالتوازي في هذا البيت كُلي، لأنه يتمثل بجملتين فعليّتين جاءت الأولى في بداية الشطر الأول (واغسله)، وجاءت الثانية في بداية الشطر الثاني (وادفناه)، والجملتان تتكونان من حرف ربط (الواو) وفعل أمر وفاعله ومفعوله، وقد حقق هذا التوازي أثراً بارزاً في تدفق عاطفة الحزن التي تختلج في نفس الشاعر محققةً إيقاعاً حزيناً يمثّل بؤرة شعرية يتمحور حولها البيت الشعري، ومن التوازي الكلي قول الشاعر:

إن حزنًا في ساعة الموت أضعا فُ سرور في ساعة الميلاد⁽¹¹⁶⁾

فشبه الجملتين (في ساعة الموت) في الشطر الأول (وفي ساعة الميلاد) في الشطر الثاني من التوازي الكلي، لأنهما جاءتا في كلا الشطرين، وهما يتكونان من حرف جر واسم مجرور ومضاف اليه، وهذا التوازي يُعرف (بالتوازي التضاد) ((وهو أن يأتي الشطر الثاني معارضاً لموقف الشطر الأول)) إثراءً للبعد الدلالي والإيقاعي معاً، لتجسّر طاقات إيحائية متتابعة نتيجة كتلتين تعبيريتين، تتشكّلان توازناً شعورياً بين حالتَي الحزن والسرور في ساعتَي الموت والميلاد.

يتبين ممّا ذكره أن التوازي تقنية إيقاعية تسهم في الكشف عن العلاقة بين البعد الدلالي والإيقاع الداخلي، بشكل يثير توقع المتلقي وتجذب انتباهه.

جدول احصائي رقم (5) يبيّن التوازي ونوعه في دالية المعري

ت	التوازي	نوعه	البيت
1	خفف الوطء - أظن أديم	جزئي	1
2	بصوت البشير - في كل نادي	جزئي	2
3	أقاما على زوال - أنارا لمدلج	كلي	11
4	في ساعة الموت - في ساعة الميلاد	كلي	13
5	اسعدن - عدن	كلي	17
6	قليل الخلاف - سهل القياد	جزئي	25

7	من صدقه - الى الاسناد	جزئي	27
8	أنفق العزم - يطلب العلم	جزئي	28
9	واغسله بالدمع - وادفناه بين الحشا	كلي	32
10	القراءة والتسبيح - النحيب والتعداد	جزئي	34
11	خاف غدر الأنام - استودع الريح	جزئي	39
12	انهى اليأس - استشعر الواجد	جزئي	44
13	رمّ اقدامكم - رمّ الهوادي	جزئي	48

التضاد:

يعد التضاد وسيلة من وسائل إقامة الموسيقى الداخلية، لما له من ((أثر فاعل في توجيه التماس المباشر بين لفظتين متعاكستين))⁽¹¹⁷⁾، فينتج عنه شدّ موسيقي، فضلاً عن تحقيق وظائف أخرى دلالية وجمالية، فعن طريق التضاد، يعدل الشاعر عن التكرار المحض وعن الجناس إلى نقيضهما، إمّا بالنفي الظاهر أو النفي الضمني⁽¹¹⁸⁾، ولعلّ سرّ جمال التضاد يكمن في ذلك ((فضلاً عن تثبيت المعنى في النفس، لأنّ الضدّ أقرب حضوراً بالبال، إذا ذكر ضده))⁽¹¹⁹⁾.

وقد وظّف المعري التضاد في داليتيه لتحقيق غايات إيقاعية ودلالية وبلاغية، دون تكلف أو تصنع، فمن ذلك قوله:

خُلِقَ النَّاسُ لِلْبَقَاءِ فَضَلَّتْ أمة يحسبونهم للنفاذ⁽¹²⁰⁾

فالتضاد بين لفظتي (البقاء) و(النفاذ) خلق نوعاً من الإيقاع الداخلي فولّد كثافة صوتية وموسيقية عالية من شأنها ان تثبت المعنى في النفس، بما يمتلكه التضاد من طاقة إيحائية جاذبة، ومن وقع موسيقي تلتقطه الأذن بسهولة. وقد ورد التضاد بين لفظتين (شقوة) و(رشاد) في قوله:

إنّما يُنقلون من دارِ أعما ل الى دارِ شقوة ورشاد⁽¹²¹⁾

فأضفى نوعاً من التنغيم الصوتي المؤثّر، فضلاً عن كون هذا التنغيم يتداخل مع اسلوب رد العجز على الصدر كاشفاً عن رنين صوتي جميل، وبهذا السياق الذي يمثل الضد، يكون الإيقاع ذا طبقات ترفد الصورة التي أراد الشاعر أن يوصلها الى المتلقي⁽¹²²⁾.

ومن التضاد الذي وظّفه الشاعر في داليتيه قوله:

ثمّ غَرَدن في المآتم واندب ن يشجو مع الغواني الخراد⁽¹²³⁾

فالتضاد بين (غَرَدن) و(اندبن)، فالتغريد يكون من الفرح والسرور، والندب في الحزن، وقد أضفى هذا التضاد جَوْاً موسيقياً يهيج ذهن المتلقي لاستقبال المعنى، الذي تستبطنه الصورة التي منحها التضاد بُعداً إيقاعياً مؤثراً في النفس الانسانية، فضلاً عن البعد المعنوي.

جدول احصائي رقم (6) يبين التضاد في دالية المعري

ت	التضاد	البيت
1	نوح - ترنم	1
2	النعي - البشير	2
3	رويدا - اختيلاً	7
4	حزن - سرور	13
5	الموت - الميلاد	13
6	البقاء - النفاذ	14
7	شقوة - رشاد	15

8	غزدي - اندبن	22
9	غير نافع - غناء	35
10	الانس - الجن	38
11	هجد - الهجاء	45
12	الكريم - الجواد	50
13	روائح - غوادي	52
14	مطف - منقاد	55
15	ضلال - هاد	62

الخاتمة

- لقد خلص البحث الى جملة من النتائج التي آمنت على الاحصاء الدقيق لمعطيات الإيقاع في (قصيدة المعري الدالية) ما اكسبت القصيدة شعرية جمالية، جعلت من القصيدة خالدة تنذوقها الاسماع وترددها الألسن، فمن هذه النتائج:
1. تصدرت (تقنية التدوير) التقنيات الإيقاعية في قصيدة المعري الدالية، فقد بلغت الأبيات المدورة (45) بيتاً من أصل (64) بيتاً، ولم يأت التدوير في القصيدة بصورة اعتباطية، وانما جاء بوصفه أداة تعبيرية ذات قدرة على تحقيق هدف نفسي ودلالي مقصود.
 2. بلغ الجناس في (قصيدة المعري الدالية) المرتبة الثانية في تقنيات الإيقاع التي استعملها الشاعر، فقد بلغ (14) موضعاً وقد منحت هذه الكثرة من الجناس، القصيدة بعداً إيقاعياً مؤثراً في النفس، ولم يكن الجناس هذا زينةً لفظية، إنما كان تلبيةً لحاجة المعنى إليه.
 3. وجاء (الطباق والمقابلة) في المرتبة الثالثة مع التضاد من حيث عدد وجودهما في القصيدة فقد بلغ (15) موضعاً كما في الجدولين (4) و(6)، وقد حققاً وقعاً موسيقياً بالغ الأثر فضلاً عن الجمع بين صورتين متضادتين تحفزان ذهن المتلقي للتمعن في المعنى.
 4. وشكل التوازي بعداً إيقاعياً جاء في (المرتبة الرابعة) فقد بلغ عدد ورود التوازي في القصيدة (13) موضعاً كما في الجدول رقم (5)، وقد حقق التوازي إيقاعاً مكثفاً من خلال سلاسل متوالية متشابهة في النظام الصرفي والنحوي.
 5. استعمل المعري تقنية (التكرار)، ولاسيما تكرار الاسم لما له من أثر بارز في تقوية الجرس اللفظي، وجعل الالفاظ قادرة على جذب المتلقي والتأثير فيه، فضلاً عن ترسيخ المعنى الذي يحمله النص في الذهن، وقد استعمل الشاعر التكرار في داليته في (10) مواضع، كما مبين في الجدول رقم (1).
 6. مجيء قافية القصيدة سالمة من العيوب التي تصيبها كالأبطاء والاقواء والاكفاء وعلة ذلك تكمن في ما يمتلكه المعري من قدرة على التحكم بمعجمه اللغوي الفني وتوظيفه إيقاعياً، حالت بينه وبين الوقوع في اخطاء القافية.
 7. إن اجتماع هذه التقنيات الإيقاعية في قصيدة المعري الدالية، منحت القصيدة زخماً إيقاعياً واضحاً ممّا أكسبها شعريةً جماليةً، جعلت من القصيدة خالدة، واكثرها سيرورة، وأبقاها على الدهر، وما زلنا نتمثل بما جاء فيها.

الهوامش

1. ينظر: شرح المفصل، يعيش بن علي بن يعيش الموصلي.
2. ينظر: بناء القصيدة في النقد العربي الحديث، 50.
3. الحقيقة الشعرية: د. بشير تاوريريت، 292.
4. شعرية تودوروف، عثمان الميلود، 16.
5. الشعرية: تودوروف، 23.
6. ينظر: بلاغة الخطاب وعلم النص: د. صلاح فضل، 87.
7. مفاهيم الشعرية، حسن ناظم، 8-9.
8. مفاهيم الشعرية، جاسم خلف الياس، 1.
9. ينظر: مفاهيم الشعرية، 8-9.
10. ينظر: فلسفة الإيقاع في الشعر العربي، د. علوي الهاشمي، 29-34.
11. ينظر: عضوية الموسيقى في النص الشعري: عبدالفتاح صالح نافع: 23.
12. البنى الإيقاعية في مجموعة محمود درويش: 41.
13. عضوية الموسيقى في النص الشعري: 65.
14. البنية الإيقاعية في شعر ابي تمام: 19.
15. ينظر: لغة الشعر الحديث في العراق: د. عدنان حسين العوادي، 27، وقضية الشعر الحديث، د. محمد النويهي، 19.

16. موسيقى الشعر: البوت، ترجمة محمد النويهي ضمن كتابه قضية الشعر الجديد، 22-23.
17. التشكيل الإيقاعي في شعر احمد زكي أبي شادي: 29.
18. فلسفة الإيقاع في الشعر العربي: 24-28.
19. المصدر نفسه: 27-28.
20. ينظر: في العروض والقافية: يوسف بكار، 19.
21. ينظر: لغة الشعر العربي الحديث، سعيد الورتي: 165.
22. ينظر: فلسفة الإيقاع في الشعر العربي: 24.
23. ينظر: في مفهوم الإيقاع: محمد الهادي الطرابلسي 7-22.
24. ينظر: النقد الأدبي الحديث: محمد غنيمي هلال: 436.
25. فلسفة الإيقاع في الشعر العربي: 36، وينظر الحقيقة الشعرية: 476.
26. لغة الشعر الحديث في العراق: 28.
27. مبادئ في النقد الأدبي: ريتشاردز. ترجمة مصطفى بدوي، 195.
28. ينظر: فلسفة الإيقاع في الشعر العربي: 35-36.
29. ينظر: البناء الفني في شعر الهذليين: 320.
30. مطارحات في فن القول: محيي الدين صبحي: 108.
31. ينظر: فن التقطيع الشعري والقافية: 220.
32. رماد الشعر: 309.
33. الاتجاهات الجديدة في الشعر العربي المعاصر: 345.
34. الحقيقة الشعرية: 477، وينظر: النظرية البنائية في النقد الأدبي: 71.
35. ينظر: عرس الشناشيل، دراسة فنية في شعر علي الحلبي: 33.
36. ينظر: البناء الفني في شعر الهذليين: 316.
37. ينظر: الشعر كيف نفهمه ونتذوقه، اليزابيث درو، ترجمة محمد ابراهيم الشوش، 50.
38. ينظر: المصدر نفسه: 49.
39. فلسفة الإيقاع في الشعر العربي: 38.
40. فلسفة الإيقاع في الشعر العربي: 38-39.
41. فلسفة الإيقاع في الشعر العربي: 53.
42. ينظر: المصدر نفسه: 54.
43. ينظر: وفيات الاعيان: 552/2.
44. ديوان سقط الزند: لابي العلاء المعري: 196.
45. ينظر: ذكرى ابي العلاء في سجنه: 35.
46. ينظر: ابو العلاء من سقط الزند الى اللزوميات: يحيى الشامي: 35-37.
47. ينظر: ذكرى أبي العلاء المعري في سجنه: 127.
48. ينظر: ابو العلاء – رهين المحبسين: 20.
49. ينظر: لغة الشعر عند المعري: زهير غازي 7-13.
50. ينظر: موسيقى الشعر، ابراهيم أنيس، 177-178.
51. رماد الشعر: 332.
52. المصدر نفسه: 333.
53. ينظر: العروض الواضح، 124.
54. ينظر: موسيقى الشعر العربي: 206.
55. ينظر: المعيار في اوزان الاشعار والكافي في علم القوافي، 118.
56. ينظر: العروض الواضح 122، وموسيقى الشعر العربي: 209.
57. ينظر: شرح تحفة الخليل في العروض والقافية، 347.
58. ينظر: مهارة علم العروض والقافية، 301.
59. ينظر: لسان العرب مادة (كر).
60. ينظر: معجم المصطلحات البلاغية وتطورها، د. احمد مطلوب 2/388.
61. بنية القصيدة: عبدالهادي زاهر، 221.
62. لغة الشعر في القصيدة العربية الاندلسية في عصر الطوائف: 52.
63. ينظر: الشبيبي شاعراً، 354.
64. ينظر: عرس الشناشيل (دراسة فنية في شعر علي الحلبي): 123.
65. لغة الشعر عند المعري: 81.
66. ينظر: جرس الالفاظ ودلالاتها في البحث البلاغي عند العرب، 239.
67. ينظر: لغتنا الجميلة، فاروق شوشة: 163.
68. ينظر: الخطاب الادبي ورهانات التأويل، نعمان بوقرة، 213.
69. ينظر: لسانيات النص (مدخل الى انسجام الخطاب) محمد الخطابي، 179.
70. قضايا الشعر المعاصر، 276.
71. فلسفة الإيقاع في الشعر العربي: 53.
72. ديوان سقط الزند: 196.
73. ديوانه: 196.
74. المصدر نفسه: 197، 200، 202، 204.

75. لغة الشعر عند المعري: 81.
76. ينظر: البلاغة الواضحة، 336.
77. ينظر: البلاغة والتطبيق، 451.
78. ينظر: لغة الشعر عند المعري، 26.
79. البناء الفني في شعر الهذليين، 333.
80. ديوانه: 196.
81. ديوانه: 198.
82. ديوانه: 202.
83. اسرار البلاغة، عبد القاهر الجرجاني: 10.
84. جرس الالفاظ ودلالاتها في البحث البلاغي والنقدي، 284.
85. التجديد الموسيقي في الشعر العربي: 23.
86. ينظر: قضايا الشعر المعاصر: 91.
87. سايكولوجية الشعر ومقالات أخرى، نازك الملائكة، 112.
88. ينظر: الاسس الجمالية في النقد الادبي، 243-248.
89. ينظر: اوزان الشعر العربي بين المهاد النظري والواقع الشعري، 148.
90. شعر علي بن الجهم – دراسة فنية: 149.
91. ينظر: المصدر نفسه، 149.
92. ينظر: تطور الشعر العربي الحديث في العراق، 236.
93. ينظر: التدوير في القصيدة الحديثة، 14.
94. ديوان سقط الزند: 196.
95. ديوان سقط الزند: 196.
96. التركيب الصوتي في قصيدة انشودة المطر: 115.
97. ينظر: عضوية الاداة الشعرية: محمد صابر عبيد 152.
98. ينظر: خزائن الادب وغاية الارب: ابن حجة الحموي 65.
99. ينظر: البلاغة والتطبيق، احمد مطلوب، 439.
100. ينظر: المصدر نفسه، 440.
101. ينظر: الايضاح في علوم البلاغة، 321-322.
102. ينظر: البلاغة والتطبيق، 441.
103. ديوان سقط الزند: 196.
104. المصدر نفسه: 196.
105. ديوان سقط الزند: 196.
106. المصدر نفسه: 197.
107. ينظر: لغة الشعر عند المعري: 27.
108. ينظر: اللغة الشعرية، دراسة في شعر حميد سعيد، 130.
109. التائية الكبرى لابن الفارض – دراسة اسلوبية – 143.
110. التائية الكبرى لابن الفارض: 144.
111. ديوان سقط الزند: 197.
112. المصدر نفسه: 198.
113. ديوان سقط الزند: 202.
114. ديوان سقط الزند: 196.
115. ديوان سقط الزند: 200.
116. المصدر نفسه: 197.
117. رماد الشعر: 318.
118. ينظر: المرشد الى فهم أشعار العرب وصناعاتها: 664/2.
119. اسس النقد الادبي عن العرب: احمد احمد بدوي: 449.
120. ديوان سقط الزند: 197.
121. ديوان سقط الزند: 197.
122. ينظر: رماد الشعر، 320.
123. ديوان سقط الزند: 199.

المصادر

1. ابو العلاء – رهين المحبسين – انطوان وحيد نعيم، دار رضوان للطباعة والنشر، سوريا، حلب، 2011م.
2. ابو العلاء المعري – من سقط الزند الى اللزوميات –، يحيى الشامي، دار الفكر العربي، بيروت، ط1، 2002م.
3. الاتجاهات الجديدة في الشعر العربي المعاصر، عبد الحميد جيدة، مؤسسة نوفل، بيروت، ط1، 1980.
4. اسرار البلاغة، عبد القاهر الجرجاني، القاهرة، 1939م.
5. الاسس الجمالية في النقد الادبي، عز الدين اسماعيل، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، 1986.

6. اسس النقد الادبي عند العرب، احمد احمد بدوي، مطبعة مصطفى البابي الحلبي، د.ط، د.ت.
7. اوزان الشعر العربي ، بين المعيار النظري والواقع الشعري، ناصر لوحيشي، عالم الكتب الحديث، اريد، الاردن، 2011م.
8. الايضاح في علوم البلاغة، القزويني، دار احياء العلوم، بيروت، ط4، 1998.
9. بلاغة الخطاب وعلم النص: د. صلاح فضل، مكتبة لبنان، دار توبار للطباعة، القاهرة، 1996م.
10. البلاغة والتطبيق، احمد مطلوب وآخرون، العراق، ط2، 1999.
11. البناء الفني في شعر الهذليين، د. اياد عبدالمجيد ابراهيم، دار الشؤون والثقافة، بغداد، ط1، 2000م.
12. بناء القصيدة في النقد العربي الحديث، رسالة ماجستير، مشري بن خليفة، معهد الادب واللغة العربية، الجزائر، 1994م.
13. البنى الايقاعية في مجموعة محمود درويش (حصار لمدايح البحر)، جسام قطوس، مجلة ابحاث اليرموك، مج عدد(1)، 1991م.
14. البنية الايقاعية في شعر ابي تمام، رشيد شعلال، عالم الكتب الحديث، اريد، الاردن، 2011.
15. بنية القصيدة، عبدالهادي زاهر، مجلة كلية الاداب، جامعة صنعاء، عدد (3)، 1981م.
16. التائية الكبرى لابن الفارض ، هشيار زكي حسن، رسالة ماجستير، كلية الاداب، جامعة الموصل، 1991.
17. التجديد الموسيقي في الشعر العربي، رجاء عيد، منشأة المعارف، الاسكندرية، د.ط، د.ت.
18. التوير في القصيدة الحديثة، طراد الكبيسي، مجلة الاقلام، عدد (5)، 1978م.
19. التركيب الصوتي في قصيدة انشودة المطر، قاسم راضي البريسم، مجلة آفاق عربية، عدد (5)، 1993.
20. التشكيل الايقاعي في شعر احمد زكي أبي شادي، احمد محمود حمزة المعموري، رسالة ماجستير، جامعة بابل، 2013م.
21. تطور الشعر العربي الحديث في العراق، على عباس علوان، منشورات، وزارة الاعلام، العراق، سلسلة الكتب الحديثة، 1975.
22. جرس الالفاظ ودلالاتها في البحث البلاغي والنقدي عند العرب، ماهر مهدي هلال، دار الحرية للطباعة، بغداد، 1980م.
23. الحقيقة الشعرية: د. بشير تاويريت، عالم الكتب الحديث، ط1، الاردن، 2010م.
24. خزانة الادب وغاية الارب، ابن حجة الحموي، القاهرة، 1304هـ.
25. الخطاب الادبي ورهانات التأويل، نعمان بوقرة، عالم الكتب الحديث، اريد، الاردن، ط1، 2012م.
26. ديوان سقط الزند: لابي العلاء المعري، شرحه احمد شمس الدين، بيروت، دار الكتب العلمية، ط2، 2007م.
27. ذكرى ابي العلاء في سجنه، طه حسين، المكتبة العامة، مصر.
28. رماد الشعر، عبدالكريم راضي جعفر، ط1، بغداد، 1998.
29. سايكولوجية الشعر ومقالات اخرى، نازك الملائكة، دار العلم للملايين، بيروت.
30. الشببي شاعراً، قصي سالم علوان، العراق، بغداد، 1975م.
31. شرح المفصل ، يعيش بن علي بن يعيش الموصلي، دار الكتب العلمية، ط2، 2011م.
32. شرح تحفة الخليل في العروض والقافية، عبدالحميد الراضي، مطبعة العاني، بغداد، 1968.
33. شعر علي بن الجهم - دراسة فنية- مثني عبدالرسول مغير الشكري، كلية التربية ، الجامعة المستنصرية، رسالة ماجستير، 2000م.
34. الشعر كيف نفهمه ونتذوقه، البزاييث درو، ترجمة محمد ابراهيم الشوش، بيروت، مكتبة منيمنة، 1961.
35. شعرية تودوروف، عثمان الميلود، دار عيون المغرب، 1990م.
36. الشعرية، تودوروف ، ترجمة المبخوت ورجاء بن سلامة، دار توبقال، ط2، المغرب، 1990م.
37. عرس الشناشيل، دراسة فنية في شعر علي الحلبي، سعيد عبدالرضا التميمي، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ط1، 2000م.
38. العروض الواضح، ممذوح حقي، منشورات دار الكتاب، بيروت، ط5، 1981م.

39. عضوية الاداة الشعرية، محمد صابر عبيد، عالم الكتب الحديثة، اريد، الاردن، ط1، 2012م.
40. عضوية الموسيقى في النص الشعري: عبدالفتاح صالح نافع مكتبة المنار، ط1، الاردن، 1985.
41. فلسفة الايقاع في الشعر العربي، د. علوي الهاشمي، مملكة البحرين، وزارة الاعلام والتراث الوطني، ط1، 2006م.
42. فن التقطيع الشعري والقافية، صفاء خلوصي، بيروت، ط3، 1966.
43. في العروض والقافية، يوسف بكار، دار الرائد ودار المناهل للطباعة والنشر، بيروت، ط3، 2006م.
44. في مفهوم الايقاع: محمد مهدي الطرابلسي، حويلات الجامعة التونسية، عدد 32 لسنة 1993.
45. قضايا الشعر المعاصر، نازك الملائكة، دار العلم للملايين، بيروت، ط5، 1978م.
46. قضية الشعر الحديث، محمد النويهي، مكتبة الخانجي، دار الفكر، ط3، 1971.
47. لسان العرب، ابن منظور، دار المعارف، القاهرة.
48. لسانيات النص - مدخل الى انسجام الخطاب- محمد الخطابي، المركز الثقافي العربي، ط2، الدار البيضاء، 2006م.
49. لغة الشعر الحديث في العراق، عدنان حسين العوادي، دار الحرية للطباعة، بغداد 1985.
50. لغة الشعر العربي الحديث، سعيد الورتي، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، 1984.
51. لغة الشعر عند المعري، زهير غازي زاهد، عالم الكتب، بيروت، ط1، 1986م.
52. لغة الشعر في القصيدة العربية الاندلسية في عصر الطوائف، بشرى محمد طه البشير، اطروحة دكتوراه، كلية الاداب، جامعة بغداد، 1990.
53. اللغة الشعرية، دراسة في شعر حميد سعيد، محمد كنوني، بغداد، ط1، 1997م.
54. لغتنا الجميلة، فاروق شوشة، دار العودة، بيروت.
55. مبادئ في النقد الادبي: ريتشاردز. ترجمة مصطفى بدوي، المؤسسة المصرية العامة للتأليف والترجمة، 1961.
56. المرشد في فهم أشعار العرب وصناعاتها، عبدالله الطيب المجذوب، مصر، ط1، 1955.
57. مطارحات في فن القول: محيي الدين صبحي، اتحاد الكتاب العرب، ط1، دمشق، 1978م.
58. معجم المصطلحات البلاغية وتطورها، احمد مطلوب، بغداد، ط2، 1998.
59. المعيار في اوزان الاشعار والكافي في علم القوافي، الشنتريني، مكتبة دار الملاح، ط3، 1979م.
60. مفاهيم الشعرية، جاسم خلف الياس، شبكة المعلومات.
61. مفاهيم الشعرية، حسن ناظم، المركز الثقافي العربي، ط1، 1994م.
62. مهارة علم العروض والقافية، عبدالرؤف زهدي مصطفى وآخرون، دار عالم الثقافة، عمان، الاردن، ط1، 2007م.
63. موسيقى الشعر العربي، مختار عطية، دار الجامعة الجديدة، 2008م.
64. موسيقى الشعر، ابراهيم أنيس، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1977م.
65. موسيقى الشعر: اليوت، ترجمة محمد النويهي ضمن كتابة قضية الشعر الجديد
66. النظرية البنائية في النقد الادبي، صلاح فضل، مكتبة الانجلو المصرية، مصر، 1978.
67. النقد الادبي الحديث: محمد غنيمي هلال، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، د.ط، د.ت.
68. وفيات الاعيان، ابن خلكان، تحقيق محي الدين عبد الحميد، مطبعة السعادة، مكتبة النهضة المصرية، 1948م.

عبد الهادي الجواهري شاعراً (1904-1973م) - دراسة موضوعية فنية**أ.م.د. وسام علي محمد حسين****كلية التربية للبنات/ جامعة الكوفة****Abd Al-Hadi Al-Jawahiri, A poet****DR. Wisam Ali Mohamed AL- Khalidy****Department at the Arabic language College Education for Girls**

Wisamalkahalidi@uokufa.edu.iq

Abstract

He is a writer, a journalist, an inquisitor and poet. Abd Al-Hadi Al-Jawahiri is one of Al-Najaf Al-Ashraf poets inherited poetry from his father the mullah and poet Abd Al-Hussain Al-Jawahiri and his two brothers Abd Al-Aziz Al-Jawahiri and Muhammed Mahdi Al-Jawahiri, so poetry was truly a forming nature for this Jawahiri family. Abd Al-Hadi Al-Jawahiri left us a compilations some of them were typed and others not typed and left a collection of poems (unfortunately could not find it). The poetic purposes has been varied among lamenting, eulogy, dalliance, patriotism... etc, they were of traditional type carried contents accompanied the spirit of the poet era because they looked enlightening and liberating as his calling to social justice and distribution the wealth fairly and justice for the poor and advocacy of the wronged and fighting the unjust, the tyrant and the colonist... etc. I devoted myself to studying these contents and analysing its methods and artistic expression.

المخلص

هو الكاتب والمؤلف والصحفي والمحقق والشاعر عبد الهادي الجواهري من شعراء النجف الأشرف وقد توارث الشعر عن أبيه الفقيه والشاعر (عبد الحسين الجواهري) وأخويه عبد العزيز الجواهري ومحمد مهدي الجواهري، فكان الشعر من حق طبيعة تكوين هذه الأسرة الجواهريه وقد ترك لنا عبد الهادي الجواهري مؤلفات منها ما كان مطبوعاً والآخر غير مطبوع، كما ترك ديواناً شعرياً لا يقل عن ثلاثة آلاف بيت (ولأسف لم أعتز عليه)، وقد تنوعت الأغراض الشعرية لديه بين الرثاء والمديح والغزل والوطنيات... الخ، وقد كانت ذات طابع تقليدي حملت مضامين تواكب روح عصر الشاعر فقد بدت في أغلبها تنويرية تحريرية كدعوته للعدالة الاجتماعية وتوزيع الثروة بعدالة وأنصاف الفقير ونصرة المظلوم ومحاربة الظالم والمستبد والمستعمر... الخ، وقد عكفت على دراسة هذه المضامين وتحليل أساليبها وألفاظها الفنية.

المحور الأول:**أ- عبد الهادي الجواهري (حياته ومؤلفاته)**

الكاتب والمؤلف والصحفي والشاعر عبد الهادي بن الشيخ عبد الحسين بن الشيخ عبد علي ابن الشيخ محمد حسن صاحب جواهر الكلام⁽¹⁾.

ولد شاعرنا في مدينة النجف الأشرف عام 1904م⁽²⁾، تلك المدينة التي ((حفظت العربية من الضياع في العهد التركي واستمرت على هذا التقليد الذي يمتزج فيه الطقس الديني بنزاع الاعتراض السياسي))⁽³⁾، وقد ترعرع عبد الهادي الجواهري في احضان أسرة آل الجواهري تلك الأسرة التي يعود تاريخ وجودها في النجف إلى ((أوائل القرن الثاني عشر، وإن جدها الأعلى عبد الرحيم الشريف الموصوف بالكبير النجفي))⁽⁴⁾.

لقد توارثت أسرة آل الجواهري العراقية واحتضان الشعر، بدءاً من الشيخ عبد الحسين الجواهري⁽⁵⁾ والد شاعرنا عبد الهادي الذي كان شاعراً وفقهياً، وأخويه عبد العزيز الجواهري⁽⁶⁾ الأخ الأكبر ومحمد مهدي الجواهري⁽⁷⁾ شاعر العرب الأكبر فليس غريباً أن يكون ((عبد الهادي شاعراً مثل أبيه، وأخويه، حتى لكأن الشعر من جيلة أهل هذا البيت، ومن طبيعة تكوينهم))⁽⁸⁾.

وقد كان ترتيب عبد الهادي الثالث بين اخوته *، وقد توفي والده الشيخ عبد الحسين * وعمره ثمان سنوات فكفله اخوه الشيخ عبد العزيز⁽⁹⁾، وقد قام بالناية به وتوجيهه ((وأقرأه المقدمات واختلف على اساتذة معروفين، منهم الشيخ قاسم محي الدين فأخذ عليه النحو والصرف، والشيخ عباس مظفر، فأتم عليه قسما من مقدمات العلوم، وأخذ المنطق على الشيخ محمد علي الجواهري، والشيخ محمد رضا ذهب فقراً عليه المعاني والبيان)).⁽¹⁰⁾

وكان شاعرنا من محبي السفر والترحال اذ بدأ شبابه بجولة في ربوع الشرق الاقصى ((فدخل الخليج مبتدءا من الكويت فالبحرين فمسقط وعمان والهند ودخل منها بومباي وكلكتة ورامبو وحيدر آباد، ورجع الى عدن فاليمن وبقي فيها زهاء ستة اشهر اكبره من خلالها الملك وأولاده ورجع منها الى العسير فالحجاز فنجد فمصر ودخل فلسطين وسوريا ولبنان، واستمر في مجموع جولاته اكثر من ستة وعشرين شهرا))⁽¹¹⁾، ولم يلبث عبد الهادي بعد تلك الاسفار بين البلدان المختلفة ان يلقي بعضا ترحاله في مسقط رأسه النجف الاشرف فزاول الصحافة واصدار مجلة السائح العربي وهي ((مجلة ادبية اجتماعية اصدرها في بغداد عبد الهادي الجواهري النجفي، صدر عددها الاول في 7 ايار 1933م ثم توارت عن الانظار))⁽¹²⁾، وقد نشر فيها ((بعض مشاهداته وبعض قصائده التي انشأها في سفره))⁽¹³⁾.

وقد تقلد عبد الهادي الجواهري العديد من الوظائف منها مدرسا في وزارة المعارف (التربية) سنة 1933م ولكن شاعت الاقدار ان يعتقل عبد الهادي بعد حركه رشيد عالي الكيلاني عام 1941م، وقد نتج عنها اسقاط وصاية عبد الاله على العرش وتشكيل حكومة جديدة برئاسة الكيلاني⁽¹⁴⁾، وقد بقي شاعرنا عبد الهادي في السجن حوالي اربع سنوات، وبعد خروجه من السجن تقلد وظائف متعددة⁽¹⁵⁾.

ولعل من ابرز صفات عبد الهادي انه كان غريبا عجبيا في كل حياته ((فهو مجموعة مثل مضطربة مرتبكة، ومجموعة اعصاب ثائرة هادئة))⁽¹⁶⁾، فهو مجموعة من المتناقضات⁽¹⁷⁾.

لقد كانت نهاية شاعرنا عبد الهادي الجواهري محزنة اليمه، اذ توفي منتحرا يوم الثلاثاء 28 رجب عام 1973م⁽¹⁸⁾، ودفن في مدينة النجف الاشرف، والجدير بالذكر ان المصادر لم تقصص عن اسباب الانتحار، حتى ان اخاه محمد مهدي الجواهري لم يكشف في مذكراته⁽¹⁹⁾ عن ملايسات ذلك الحادث الأليم.

ومن أهم مؤلفات الشاعر عبد الهادي التي منها ما كان مطبوعا والآخر غير مطبوع وهي: ⁽²⁰⁾

- 1- العمارة تاريخ وتعليل (بغداد 1929) وهو مطبوع.
- 2- وثبة كانون: وهو سجل تاريخي للحركة الوطنية العراقية التي قام بها رشيد عالي الكيلاني عام 1941 (وهو مطبوع).
- 3- الديوانية.
- 4- مجلة السائح العربي.
- 5- فضلا عن ذلك كان عبد الهادي مؤلفا ومحققا اذ نشر العديد من المقالات القيمة في الصحف العراقية والعربية.⁽²¹⁾

ب - موهبة عبد الهادي الجواهري الشعرية:

لقد ((قامت في العراق خلال القرن التاسع عشر نهضة ادبية كان الشعر بخاصة من ابرز مظاهرها))⁽²²⁾، وكان لشاعرنا عبد الهادي الجواهري نصيب من تلك النهضة الشعرية فقد وجد في مجتمعه النجفي واسرته من يغذيه غذاء الكمال ولبنان العبقريه والموهبة الشعرية الفذه⁽²³⁾ مما جعله ينظم الشعر وعمره لايزيد على اربع عشرة سنة، وكان الداعي لان يبكر به هو ان الشيخ عبد المهدي مطر نقد اخاه الاستاذ محمد مهدي الجواهري عندما اصدر رسالة باسم (حلبة الادب*)، فوجد نفسه وهو اليافع لا يستطيع ان يتقاعس عن الانتصار لاختيه بنسبته، فقال ابياتا يهجو به. ⁽²⁴⁾

ولعل ذلك الامر كان دافعا للشاعر عبد الهادي الجواهري لتطوير موهبته الشعرية واطهارها لاسيما وهو ((يعيش في بيت فيه الشعر الحي يتراقص بين اخويه عبد العزيز ومحمد مهدي)).⁽²⁵⁾

ويذكر الخاقاني ان لشاعرنا عبد الهادي ((شعر كثير قد كون ديوانا لا يقل عن ثلاثة آلاف بيت، وفي مجموعة يعرب عن روحه ونفسيته وأخلاقه، وقد جاء أكثره مليئا بالحس الانساني والوطني، وفيه ديباجة وحسن سبك)).⁽²⁶⁾ وللاسف لم اعثر على هذا الديوان الشعري بين المكتبات مما صعب علي مهمة دراسة اشعاره كلها، لذا اقتصرت دراستي على ما اورده الخاقاني له من قصائد شعرية (تقليدية)، ولعل ((عزله الشعر النجفي - في تلك المرحلة - وانقطاعه عن الحياة عبر انغلاق هذه المدينة على نفسها، وانفرادها عن العالم والحضارة والثقافة والتعليم في المدارس الدينية، وتعذر وسائل الاتصال الثقافي بالعالم المعاصر، كالصحافة، والمطبوعات))⁽²⁷⁾، مما انعكس على نتائج هذه المرحلة - القرن التاسع عشر - الشعري اذ ((غلبه التقليد، وغياب التجديد، اذ بقي الشعر فيه محدود الفكرة، ضيق الافق، جامد الاغراض، فانصرف الى المدائح والمراثي والاخوانيات⁽²⁸⁾ الخ)). وكان شاعرنا عبد الهادي الجواهري ممن اتجه في شعره ذلك الاتجاه الشعري التقليدي.

المحور الثاني:

المضامين الشعرية التقليدية:

حين نستعرض ونحلل قصائد الشاعر عبد الهادي الجواهري نجدها تقليدية لم تخرج عن اطار بناء القصيدة العربية المتعارف عليه منذ الجاهلية حتى العصر العباسي⁽²⁹⁾، وقد تنوعت اغراضه بين الرثاء ووصف المرأة والخمر، والطبيعة، والمدن، وليالي الانس...، وقد عبرت عن نفس شعري طويل للشاعر، اذ لم يتعد شعره الى المقطوعة.. وهذا ما سيتضح عند دراستنا لشعره. وسنبداً عند أكثر اغراضه الشعرية صدقا في التعبير الا وهو:

1- الرثاء:

نظم عبد الهادي الجواهري (4) قصائد راثيات لاشخاص مقربين اليه وبعض من الزعماء الوطنيين والعلماء النقاء، وأولى تلك القصائد الرائية كانت لاخية جعفر اذ رثاه ب (55) بيتا شعريا نابضا بالاسى والحزن على فقد اخيه جعفر الذي استشهد عام 1948 في موقعة يوم الجسر⁽³⁰⁾، ولعل ((أكثر اشكال الرثاء الشعري واعمقها اتصالا بروح الشاعر ومشاعره الذاتية قد تجسدت في قصائد رثائه لاحبائه الاقربين))⁽³¹⁾، وقد افتتح عبد الهادي مطلعها بالاستفهام الانكاري بحرف الهمزة الذي افاد التصور مع أم المعادله⁽³²⁾ وذلك بقوله:⁽³³⁾

انجيعك المظلوم ذاك الاحمر أم ذاك ذوب القلب مني يقطر
ام ذاك انسان العيون مقرح أم تلك أماقي دما تنفجر

ان هول الصدمة على الشاعر عبد الهادي قد دفعته ان يقسم بوجه اخيه (جعفر) المشرق، ونحره الزاهي، وصدره الزاكي، بان لا يبرح من ذاكرته فهو في كل آن يخطر على بال (عبد الهادي)، اذ يقول مخاطبا اياه:⁽³⁴⁾

قسما بوجهك مشرقا لا ينثني وبه بماء شبيه يتعصر

ويتحرك الزاهي تفرق ماؤه بالبشر ريان الالهاب ينور
وبه التوى - ياليت نحري دونه - اسفا كقلب بالفجيعة بهصر
وبصدرك الزكي يقبض امانيا وقد انطوى فيه النسيج الاكبر
والذكريات تحيط بيتنا باكيا اين اتجهت فثم انت تصور
لن تبرح الذكرى تثير خواطري اذ انت فيها كل آن تخطر

ويبدو ان حدة العاطفة ورهافة الحس والتأثر بالمأساة نابع في كل زمان ومكان من الطبع لا من الصنعة والتكلف⁽³⁵⁾ وهذا ما كان جليا في تلك الابيات السابقة. ويمضي عبد الهادي الجواهري في قصيدته الرثائية الطويلة يصف فيها كيف اطلقت شرطة صالح جبر الرصاص على الشباب المتظاهرين الذين استمروا بتظاهراتهم بعد قتل ابرام معاهدة بورتسموث التي أرادت أن تكيل العراق لمدة 25 عاما، بقواعد عسكرية بريطانية، وقد سقطت بعدها وزارة صالح جبر وهنا وقعت الواقعة حين سقط الشباب مخرجين بدمائهم وفي

مقدمتهم جعفر على الجسر انذاك⁽³⁶⁾، لقد خاطب عبد الهادي (صالح جبر) بضمير الغائب ولم يذكره بالاسم اذ يقول مشيراً اليه (برصاص شرطته) و(رميك اعزلاً):⁽³⁷⁾

ولي واشلاء الشباب تمزقت
برصاص شرطته البواسل يفخر
حسب البطولة منك رميك اعزلاً - وهي الفخار - فاين منها عنتر

ان الطابع التقجعي لقصائد عبد الهادي وهو يرثي اخاه جعفر قد تجسد متفجراً في أعماق الشاعر ضارباً، ليس على الوتر الوطني للاستشهاد فحسب، بل وأيضاً على الوتر الأخوي الذي يربط بين الشقيقين عازفا الحان الفجيعة والحزن العميق، ومقدماً لنا اروع صور الرثاء الاخوي حزناً والمأ⁽³⁸⁾، وهذا ما نلمسه في قول شاعرنا عبد الهادي منادياً أخاه جعفر بـ(الياء) للمنادى البعيد، بقوله (يانبغة الدوح الاثيل) و(ياروى روي) و(نوط حشاشتي، يا جعفر)، ان تعبير عبد الهادي الجواهري عن عاطفته كانت في غاية الوضوح وهو يناديه بقوله:⁽³⁹⁾

يانبغة الدوح الاثيل ونبتة ال
روض الجميل به تعالى منجز
ومغانة الحذاء جعفر ياروى
روحي ونوط حشاشتي يا جعفر
ويد الاخوة والمروءة والوفا
وعزاي عند ملمة اذ تحضر
ومنارة الامل البيسم تسع
من عليائه وهداي اذ اتعثر

ولم يبق امام شاعرنا عبد الهادي الا ان يأسف على موت اخيه الذي سلبه منه الموت بقوه، وقد اكد عبد الهادي (اسفه) من خلال تكراره لفظه (اسفي) اكثر من مرة اذ يقول:⁽⁴⁰⁾

اسفي عليك وانت ثاو في الثرى
والى اخيك مؤرقاً لا تتظر
اسفي عليك وانت فيض عواطف
لن لايسيك منطري والمخبر
اسفي وانت كما اردت تقرر ان
لا يضيرك انني المتحير

ويختتم عبد الهادي قصيدته الزاخرة بالعواطف الجياشة الصادقة بهذه الابيات وهي تصور حاله الشاعر البائس الحزينه اذ أصبح جسده كالريشة الضعيفة في مهب الريح فهو يعيش حرقة الفراق الاشد عليه من نار الجحيم، اذ يقول⁽⁴¹⁾:

ولئن قصرت وقد دعاني واجب
فيما مضى فلانني لا اقدر
لولا مني هي كل ماقد ضمه
جسد كريح بالريح يسخر
لعرفت اني كيف اقضي فترة هي
كالجحيم وفي لظاها اسعر

لقد استحق الشهيد جعفر ان يرثيه اخوته عبد الهادي ومحمد مهدي الجواهري⁽⁴²⁾، بهذا الرثاء الموجه فقد ارتبط اسم اخيه ((بوضع سياسي متفجر، ونهضة جماهيرية عارمة تميزت الاول مرة باصطدامات واسعة النطاق بين الشعب والحكام لم يشهد العراق لها مثيلاً منذ اندلاع ثورات الفرات الاوسط واسط الثلاثينيات))⁽⁴³⁾، من القرن المنصرم.

ولشاعرنا عبد الهادي الجواهري قصيدة رثائية ثانية تربو على (53) بيتاً في رثاء الزعيم العراقي السيد علوان الياسري (1875 - 1951) كان ((زعيماً شجاعاً مهيباً قوي الشخصية ذا رأي ودهاء ومقدرة على الكلام المقنع وصاحب منزلة كبيرة بين ابناء عمومته فهو حفيد (السيد ياسر) الجد العام للسادة ال ياسر))⁽⁴⁴⁾، ولعل شاعرنا عبد الهادي قد رثاه ((بدافع الاعجاب بشخص المرثي، وبمنهجه الاصلاح، وجهاده في سبيل المبدأ))⁽⁴⁵⁾.

لقد كان لنبا وفاة الياسري أثراً أليماً في نفوس ابناء الشعب ورغم الخصام المعروف بين السيد الياسري والحكام الذين كانوا على دست الحكم، فان الحكومة أصدرت بياناً، أعلنت فيه عن حزنها وأسفها لفقد الزعيم الوطني الكبير، الذي دفن في النجف الاشرف، وقد احتشدت اعداد كبيرة من الناس للمشاركة في تشيعة، كما استمرت الصحف تطالع المواطنين بمقالاتها الافتتاحية عن مكانة السيد الياسري وموافقة الوطنية الكثيرة⁽⁴⁶⁾.

فلم يكن غريباً أن يرثي عبد الهادي هذه الشخصية الوطنية بهذه القصيدة التي خاطبه ب (ابا حميد، و ابا الاحرار، والجحفل، وقائد الثوار، والفتى المختار، اذ يقول: (47)

الله من غالت يد الاقدار ابا حميد ام ابا الاحرار
ام جحفلا ضاق العدو لهوله يوم اللقا ام قائد الثوار
ابكل يوم في العراق رزية واجلها فقد الفتى المختار

لقد استطاع الشاعر عبد الهادي من خلال هذه القصيدة ان يرسم لنا صورة ساخطة لفئة في المجتمع ارتضت لنفسها ان تعيش في ذل السلطة والمستعمر وان تخضع لها، فكان من نتيجة ذلك ان تخلقت بأخلاق السلطة من ظلم واستغلال فضلا عن العيش في نعيم وترف، وفي المقابل هنالك صورة اخرى تناقضها هي ((صورة الفقر والجوع والمعاناة لفئة ارتضت الكرامة والابتعاد عن ذوي السلطة والمنصب والجاه، فهو انما يريد ان يعبر عن رؤية المجتمع للعلاقة بين الوضع الاجتماعي والسياسة، او رؤية الشاعر للمجتمع وتناقضاته التي يبرز تحتها ابناؤه)) (48)، وهذا ما جسده عبد الهادي بقوله وهو يرثي السيد علوان الياسري: (49)

في حين يسخر بالبلاد معاشر يسترخصون نفوسهم للعار
ولكل ما خلع الطغاة عليهم من لبس مكذوب اثناء معار
فلبئس ما اخذت يدا مستعمر ولبئس ما اعطت يد استعمار
افدي الرجال المخلصين شعارهم ان لايمس الشعب قيد اسار
الناذرين نفوسهم لبلادهم والرافعين لها اعز شعاع
الطامعين البائعين شعوبهم وشعورهم سعيا الى الدينار
الشاربين دم الشباب وماسحي أذيال سادات لهم فجار

لقد توقف شاعرنا عبد الهادي في هذه القصيدة عند مسألة الظلم الاجتماعي المتمثلة ب ((التفاوت الطبقي الصارخ والتوزيع غير العادل للثروة، مما نجم عنه تمايز فاضح بين فقر مدقع يلف الاغلبية الساحقة من الشعب، والثراء الفاحش للفئة القليلة المتحكمة من رجال الاقطاع الذين تناهبوا افضل الاراضي الزراعية، محولين اياها، الى حيازات كبرى يستغلون فيها ملايين الفلاحين)) (50)، وقد المح الشاعر عبد الهادي الى هذا الوضع الاجتماعي الظالم من خلال عرضه صورتين متناقضتين صورة (خيرات الشعب الوفيرة) و(الخرائن والقصور للسادة) يقابلها صورة (الفقر العاري) و(الجوع والإذلال والإفقار)، اذ يقول شاعرنا عبد الهادي: (51)

واذا سالت الشعب عن خيرات لاجاب ها انذا فقر عاري
وعن الخرائن والقصور وماحوت اقبأوها من فضة ونضار
لوجدتها ملكا لكل مقرب رهنا على الاسباط والاجهار
بئس السياسة احكمت حلقاتها بالجوع والاذلال والافقار

لقد ربط عبد الهادي الجواهري بين ذلك الواقع الاجتماعي المتردي والوضع السياسي القائم على الانقياد للاجنبي (المستعمر) فكل من يطالب بحقه سيكون مصيره الاعتقال والسجن والسياء، اذ يقول: (52)

القي اليها الاجنبي قيادها فغدت وصالت صولة الجبار
فالسوط مرفوع وكل منكر رهن الاذى والسجن والاختار

والجدير بالذكر ان ((القرن التاسع عشر في العراق كان اكثر القرون المتاخرة اضطرابا، وان الحكام فيه كانوا اكثر شدة واعظم قسوة، حيث كانت الدولة العثمانية قد قاربت نهايتها، واجتازت عصرها الذهبي، وقد اشتد فيها القهر والتعذيب وفي هذه الحالة يكون من الطبيعي ان تعتمد السجون والمنافي وتكثر فيها لتثبيت الحكم وإدامته)). (53)

لقد عرف الرثي (علوان الياسري) بـ((شجاعته وتواضعه وكرمه، فكان مضيفه مأوى للمحتاجين او الثائرين الذين تلاحقهم السلطات الاحتلال البريطاني))⁽⁵⁴⁾، لذا توقف الشاعر عبد الهادي عند خصال المرثي الكثيرة فهو صاحب بيان وكرم وإجلال وإكبار، وقائد الثوار، مما جعل الشعراء يستلهمون من خصاله معنى الفداء والاقدام في الملمات: ⁽⁵⁵⁾

اعلى ماقدر البيان وان مشى	فيه الفؤاد وماهدى اشعاري
فيض المكارم ان اتيتك قائما	بالمدمح والاجلال والاكبار
فلانت الفصل الاخير لقصة	غنى بها الشعراء في الامصار
للثورة الكبرى امتحنت بلادها	بالمال والانباء والانصار
لا انك العين التي خشعت لها	في المجالسين اعين النظر
او انك الرجل الوزير مجللا	بالمكرمات مكللا بالغار
علمتنا معنى الفداء اذا استوى	خطب وتمام الافق بالاعصار

ويبدو ان الشاعر عبد الهادي الجواهري قد اعتمد في رثائه على مبدأ ((النقد والتحليل لمجريات الاحداث ويربط بذلك بمواقف من يؤبئه ويستعيد ذكره))⁽⁵⁶⁾، لذا اختتم عبد الهادي مرثيته للزعيم علوان الياسري بالقول: ⁽⁵⁷⁾

هذي الربوع الخاويات عروشها	بالامس كانت كعبة الزوار
بالطيف منك تحط في ارجائها	وينفخة من صوتك الهدار
تجد العزائم مثل ما اوريتها	والمكرمات العز كالنوار
والروح منك بطل من عليائه	فيغيثنا كالديمة المدرار

ولشاعرنا عبد الهادي الجواهري قصيدة رثائية تربو على الـ(35) بيتا للزعيم جعفر ابو التمن (1881-1945) وعنوانها (ابا عزيز)، الذي توفي ((بعد مرض التهاب اغشية الدماغ (السحايا)، وقد كانت اخر كلماته انه كان اسفا لأنه لم يعيش ليرى القوات البريطانية تغادر الاراضي العراقية، ولوفاته عم الحزن شوارع بغداد والعديد من المدن العراقية الأخرى))⁽⁵⁸⁾، لذا رثاه شاعرنا عبد الهادي الجواهري وأعماق روحه تملؤها الحسرة والحزن والألم على فقده، ولعل اهم سمة في الرثاء ان يكون ((ظاهر التقجع بين الحسرة ومخلوطا بالتلهف والأسى والاستعظام))⁽⁵⁹⁾، لقد افتتح الشاعر عبد الهادي مطلع قصيدته بنذب المرثي بـ (واو الندبة) وا جعفر التي كررها (4) مرات بقوله: ⁽⁶⁰⁾

وا جعفر او هل يفيد ندائي	برح الخفاء فعز فيك عزائي
وا جعفر فلقد تضاعلت المنى	وتلاشت الامال في الاجواء
من مسمع من بعد جعفر صرخة	دوى الصدا منها على الارعاء
وا جعفر في حين ابغلت الندى	فليجزينك الله خير جزاء

ولعل تكرار (جعفر) يعبر عن سمة نفيسة وموضوعية معا يلجأ اليها الراثي لترسيخ هدف يسعى اليه ⁽⁶¹⁾، وهو بيان قرب المرثي الى نفس الراثي (عبد الهادي) الذي خاطبه ايضا بـ (ابا عزيز) بقوله: ⁽⁶²⁾

أبا عزيز وانت اكرم والد وكذا ابر ابن من الابناء

لقد انحاز المرثي (جعفر ابو التمن) طيلة حياته ((الى الناس وخاصة ضحايا الظلم والاضطهاد، وهو ينذر الظالمين))⁽⁶³⁾، باخذ حق المظلومين منهم، وهذا ما المح اليه الشاعر عبد الهادي الجواهري بوصفه جعفر أبي التمن ممن كان (يلوح بالحق الصريح) و(يناضل في السراء والضراء) و(يقارع خصمه بلسانه) و(يمد يده لأصحابه) و(يقبضها امام اعدائه الظالمين) و(يذل نفسه العزيزة للوطن)⁽⁶⁴⁾ اذ يقول:

لوحث بالحق الصريح مجاهدا من دون مالغز والايمان

عن موطن لم تال عنه مدافعا
قارعت خصمك باللسان ففقته
وقبضتها عن ان تبائع ظالما
وبذلت نفسك للبلاد عزيزة
ومناضلا في الضراء والسراء
ومددت للأصحاب كف اخاء
وان تلوث من يد الاعداء
ورهنها وفقا على البلواء

ان كثرة استخدام الافعال (لوحث، تأل، قارعت، مددت، بذلت، رهن،... الخ) دليل على دوام واستمرارية المراثي على افعاله تلك حتى وفاته، ولم يقتصر الامر على الضمير (تاء الفاعل) بل ذهب الشاعر عبد الهادي الجواهري الى مخاطبة المراثي جعفر أبي التمن من خلال ضمير المخاطب (الكاف)، وذلك في الفاظه: انشاك، يلينك، زمانك، ترهبنك، يدنيك، احياتك، موتك، اذ يقول: (65)

الله هل من غير لحم او دم
افلا تلينك من زمانك صدمة
متجبرا لا ترهبنك سطوة او
الاك انت فقد راتيك اوحدا خلدا
احياتك المألى بكل كريمة
ام موتك المحسود وهو يفرض
انشاك منشونا الى العلياء
لان الحديد وانت كالصلداء
مطمع يدنيك بالاعزاء
من الوصمات في الزعماء
حتى بعين مكابر ومرائي
من لا يروم الخلد كالعظماء

ولعل ((ضمير المخاطب هذا مجرد اجراء فني وبالتالي لا يخاطب الشاعر الا نفسه، مختلقا الموقف، ومختلقا المخاطب)). (66)
لقد استطاع الزعيم جعفر ابو التمن بتضحياته الجسام ان يكون ((منارا يهتدي اليه الاحرار وهم يسيرون في درب الحرية، والعدل والاستقلال)) (67) من الاستعمار البريطاني، وهذا ما نستشفه في قول شاعرنا عبد الهادي الجواهري مخاطبا إياه: (68)

فلقد أريت الناس كيف اذا
تمسكا بالحق رهن عقيدة
فلقد ذهبت وانت اكرم ذاهب
فملاتها عزا تعبح مفاخرا
انتخت وطنية في ساعة نكراء
وضمير حر صادق واباء
في صفحة الخلاء والامناء
اعظم بها من صفحة بيضاء

اما العلامة المعمر الشيخ جعفر البديري من اعظم علماء عصره واكبر شيوخ الاجتهاد، وقد عاش قرنا ونيفا من الزمن، لم يسيء الى احد محسنا للناس، حتى وفاته سنة 1969 م في النجف الاشرف وقد دفن بالصحن الشريف (69)، وقد رثاه شاعرنا عبد الهادي بقصيدة بلغ عدد ابياتها 34 بيتا، وقد رأى عبد الهادي ان موت هذا الشيخ خسارة للدين والنهي والحلم والعلم والتقوى، اذ طار اسمه في المحافل، وشاع صيته في ميادين الفكر الراجح، فهو صاحب النفس الزاهدة عن مفاتن الدنيا الزائلة، وقد افتتح عبد الهادي مطلع قصيدته الرثائية بوصفه (حاميا للدين) و(شيخا للغربان) اذ يقول: (70)

حمى الدين من في الدين عز نظيرة
وصفوة عهد الطيبين كذكرهم بطيب
وشيخ الغربين اصطفاك أميره
الهدى والفضل فاح عبيره

ثم اخذ الشاعر عبد الهادي يعدد صفات وخصال الشيخ البديري وهو يرثيه بالقول: (71)

نعاك النهى والحلم والعلم والتقوى
وطاف ينادي الفضل باسمك طائف
سلكت بهدي الفكر منك ووحيه
وبصرتنا بالمشكلات عويصة
وزهدت نفسا لو اردت نعيمها
فيا ذاهبا ملؤ المحافل ذكره
فقوض من هذا وذاك سريره
يخير ان قد راح عنه سميره
طريقا لنا بالامس كنت تنيرة
بتبصره شرحا تجلت سطوره
لو اتاك منه في الحياة كثيره
ويا غائبا يهدي الحواضر نوره

لقد نوع الشاعر عبد الهادي الجواهري في استعماله لادوات النداء والاستفهام في رثائه للشيخ (جعفر البديري)، فاستخدم (الباء) لمناداة البعيد بقوله (ياذا اللسان الحر)، وجاء المنادى بصفة النكره غير المقصودة بقوله (ويا حاملا كنز العواطف)، وصيغة المنادى المضاف (يا مجرى المروءة والوفاء)، بقوله: (72)

وياذا اللسان الحر فاض صراحة اين فسواك اليوم لست اثيره
ويا حاملا كنز العواطف زاخرا بكل جميل كان منك صدوره
اجعفر يا مجرى المروءة والوفاء ونبع الوداد المحض طاب نميره

اما ادوات الاستفهام (اين) التي كررها 3 مرات، و(كيف)، فتتوعدت في ابیات عبد الهادي اذ يقول: (73)

اين ما لهذا الدين عز نصيره ! وللحق ؟ من للحق ؟ اين طيره
وكيف استباح الظلم ساحة امه والوى بام الخير منها شريره
اين اين اهل الشعر في كل موطن ؟ تقيض قوافيه وتطغى بحوره

لقد وجد عبد الهادي الجواهري في الشيخ جعفر البديري مثالا للشيخ الجامع لخصال الخير والعلم والمروءة والوفاء وكنز العواطف الزاخر بكل ماهو جميل، اذ كان للشيخ ((مقام شامخ بين الخاصة والعامة لما يحمله من ملكات فاضله علميه واخلاقية، الى جانب ورعه وتقاه... واستقامته مما حبه الى نفوس معاصريه على السواء))، (74) وقد اختتم عبد الهادي قصيدته الرائية بالقول: (75)

فانك في اخراك رحت مخلدا تحفك روضات النعيم وحوره
وعذرا فاني لست موفيك بعضها ديونا وهل في الجميل اسيره

ويبدو ان ((الشاعر حين ينطلق لسانه بالثناء انما ينعي الحزن العميق من النفس)) (76)، وهذا ما انعكس في رثاء عبد الهادي

الجواهري.

2- الغزل:

قد يكون موضوع التغزل بالمرأة من اخطر الموضوعات التي طرحها شعراء العراق في القرن التاسع عشر لما له ((من ارتباط قوي بالتقاليد والعادات وما يترتب عليه من مساس بالمعتقدات الدينية والاجتماعية التي كانت ولا تزال تسود المجتمعات الإسلامية المتأخرة)). (77)

ان ببيات العراق المتمزجة وغياب المرأة عن المجتمع قد حرم معظم الشعراء من التعلق بامرأة معينة وعشقها، فان صورهم لها _في الغالب_ لم تكن حقيقية نابعة عن قرب من المرأة وكلف صادق بها (78)، ومن المعروف ان بيئة النجف لم تكن تسمح لعبد الهادي الجواهري وهو شاب ان يعيش في تجربة حب فينصرف الى تصويرها، ومن هنا لم يكن غريبا لا على شاعرنا ولا على شعراء النجف (79) ان يصوروا المرأة بصورة تناقض ما عليه في الواقع. فالمرأة النجفية ((لم تكن تتلفع يومئذ بعباءة سوداء محكمة النسج واحدة، وانما بعباءتين من صوف خيفة ان تشف العباءة الواحدة عن تقاطيع جسدها)) (80)، لذا اتخذ الشعراء من المرأة (الخيالية) انموذجا يعبرون عنه في أشعارهم.

وكانت لشاعرنا عبد الهادي الجواهري قصيدتين في هذا المضمار الاولى بعنوان (يا بنت لبنان)، تربو عدد ابائتها على الـ (32) بيتا، والثانية عدد ابائتها (19) بيتا وعنوانها (طيف)، وقد اتخذ الشاعر في القصيدة الاولى (يا بنت لبنان) من المطربة اللبنانية المشهورة فيروز *محورا اساسيا لها بدأمن العنوان (يا بنت لبنان) اذا يقصد (فيروز)، وقد اشار الى هذا الاسم 3 مرات منها في اول مطلع قصيدته بقوله: (81)

(فيروز) يالحسن الريب مع يطوف من لبنان همسا
وصدى الهزار على العد ريش اقام للمصطاف عرسا

وقوله: (82)

غني فدتك نواظري _ فيروز_ ما هذا الضمور
فيروز لا يبتي بم تهج ولا يومي منير

ولعل من الغريب وفي ظل المجتمع النجفي الذي اغلب رجاله من الفقهاء والشيوخ فضلا عن اسرة ال الجواهري نجد الشاعر عبد الهادي الجواهري ووالده عبد الحسين كان من الفقهاء، وقد لا يكون (للطرب والغناء) وجود بينهما، ولعل عبد الهادي قد خالفه، وعبر عما في داخله من نوازع تجل الصوت الجميل والفن الراقي المتمثل بـ (صوت الاحلام) لفيروز، اذ يقول شاعرنا عبد الهادي: (83)

الفن يرقص حوله والكون واد لذاك انسا
ياصوت احلام العذا رى الطائفات عليك لمسا

ويبدو ان شاعرنا عبد الهادي كان من متابعي اعمال فيروز الغنائية بدليل معرفته لاسماء قطعها الغنائية المبدعة وهي (الراجعات والعائبات من دل) (84)، وقد فتنت اذهان السامعين واثارت مشاعرهم واعطتهم في الحب درسا، اذ يقول عبد الهادي: (85)

الراجعات النادمات الواهيات الحب نفسا
والعائبات على الحبيب الحابسات الشوق حبسا
والمعرضات وهن من فرط الجوى لاقين بأسا
او هكذا شاني لقد اعطيتني في الحب درسا
كم درة ازدان الغناء بها وزاد الفن قدسا
خرائد فخر الزمان بها وباهى الجنس جنسا
وبها فتنت السامعين فلم يعوا لسواك حسا
نغم يثير مشاعري ويحيى من القلب حبا
غني فدتك نواظري _ فيروز_ ما هذا الضمور ؟

ان الفاظ (الفن، الغناء، النغم، الصوت، غني، الاذن المرفهة، الروح النشوى، فتن السامعين... الخ، قد عبرت عن مدى تفاعل الشاعر (عبد الهادي) مع ترانيم الفن الساحر والطرب الاصيل، ولم يستطع الشاعر ان يخفي اعجابه بالفنانة فيروز، ويقوامها الملائكي الساحر اذ يقول: (86)

هذي البساطة والقوام اللـ دان والوجه النصير
شبح تقدر صناعاه الله والحب الطيور
الروح نشوى اذ تتا جيهها فانت لها سميع
والاذن مرفهه وقلبي من ندائك مستتير

ومن الملاحظ في هذه القصيدة ان الشاعر عبد الهادي الجواهري قد اشار فيها الى وجود جهاز (المذياع) * الذي يستمع من خلاله الى صوت (فيروز)، اذ يقول عبد الهادي: (87)

ياويح مسرور بلحنك كاد يقتله السرور
والشاعر المفتون ما لسواك يهديه شعور
يمضي الى المذياع ولها نا لينجده الاثير
حتى اذا بيروت لاح بوجهه لاح الحبور

لقد وصف عبد الهادي المطربة (فيروز) بالقباب منها: (ياصوت احلام العذارى)، (يا بلبل الوادي)، (يا بنت لبنان).. اذ يقول: (88)

يا بلبل الوادي الضحوك يفوح منه ندى عبير

يا بنت لبنان ولبنا
ن محبوه كثير
فيروز لا بيتي بم
تهج ولا يومي منير
الا اذا غنيت فالـ
دنيا بافراح تمور

لقد ربط الشاعر عبد الهادي الجواهري اسم (لبنان) (بفيروز) فكلاهما تمثل الآخر، وتعلي من شأنها، كما عمد شاعرنا الى التنويع في قافية هذه القصيدة هادفا من وراء ذلك ان تكون ذات طابع غنائي خفيف الوزن.

ولشاعرنا عبد الهادي قصيدة اخرى تتعلق بالمرأة اسمها (طيف)... وقد ارتسمت في خياله، لان المرأة الحقيقية ((قد انزوت خلال القرن التاسع عشر وغابت شخصيتها عن المجتمع بسبب ما احاط بها من تقاليد وقيم))⁽⁸⁹⁾

ولعل هاجس بعض الشعراء في هذا العصر من ((ان التفكير بعاطفة الحب والاتصال بالمرأة اثم لا يرضاه الدين ولا المجتمع هو الذي اقصى الشعراء عن المرأة ومحاولة رؤيتها او الاختلاط بها))⁽⁹⁰⁾، فالشاعر في هذه القصيدة يعاني الاسى والايين والجزع ممن يحب اذ يقول عبد الهادي الجواهري: ⁽⁹¹⁾

احرق بها ياطيف مدكرا يشكو
الاسى والايين والجزعا
ان الذي ارسلت طارقه سهلا
يطاوعني ومتمنعا

ومن الطبيعي ان تختلف طريقة تصور جمال الحبيبة من شاعر لآخر ((باختلاف الرؤية والإدراك، والملامسة والتخيل))⁽⁹²⁾ فضلا عن ذلك فان الشاعر في هذه القصيدة قد مال الى اصطناع (العلاقة) بينه وبين الحبيبة التي اشار اليها من خلال قوله: (ارشف ثغره، حنت عليه يداي، يحضنه قلبي، يا فانتني، ايقظت كامنة، لمست قلبا خافقا، الهوى.... الخ فهذه الفاظ تحمل معاني الحب الشغافه، اذ يقول الشاعر عبد الهادي الجواهري: ⁽⁹³⁾

قد بت ارشيف ثغرة وجلا
من عاجل في الصبح ان يقعا
وحننت عليه يداي يحضنه
قلبي فمجنذا ومندفعا
وسرى الحديث عتاب مفترق
همسا ومتصلا ومنقطعا
يا فانتني بحبال زورته
كالبارق الفتان اذ لمعا
ايقظت كامنه تضاجعني
ولمست قلبا خافقا هلعا
ومذكرى عهدا يكدرني في
يقظتي وبعديني فزعا
ايام تبسم لي وعارضها لهماي
وشملي كان مجتمعا
ومن الهوى روح تقمصني ما
شاء مصطافا ومرتفعا

لقد عبر الشاعر عبد الهادي عن عواطفه وما تختلج نفسه من مشاعر مرهفة اتجاه من يحب: وباسلوب شعري بارع بفضل ما يملكه من عدته الفنية القائمة على النظر والاحساس والذوق والخيال والشاعرية ليصبح الاقدر على ولوج عالم المرأة، وكشف أسرارها وإبرازها الى حيز الوجود. ⁽⁹⁴⁾

3- الوصف:

لعبد الهادي الجواهري قصيدة يصف بها (ليلة انس) في قصر أمير ربيعة محمد الحبيب، وقد حضر تلك الليلة عدد من الشخصيات التي كان لها شان آنذاك منهم أستاذ عباس البلداوي وأستاذ أكرم أحمد⁽⁹⁵⁾، وكان عدد ابدياتها (25) بيتا، ويمكن ان ندرج هذه القصيدة في باب (شعر المناسبات) اذ تثير القصيدة ((الفرح والنشوة في المجلس الذي تتشد فيه))⁽⁹⁶⁾، اذ تجمع بين حناياها (الشرب والسمر والنديم والكاسات والزهر): اذ يقول شاعرنا عبد الهادي الجواهري ⁽⁹⁷⁾.

لله ما نظرت عيناى ما سمعت اذ ناي من صادق في الخير والخبر
ليلة من العمر استجليته القا
ما بين منتخب بالشرب والسمر

ازهو مع المزهدي في كل
وعالم ماج بالأفراح جلله لطف
البشر في حنيات القصر مزدهم
ومن أوصاف الشاعر عبد الهادي الجواهري:

أ. وصف الخمر:

لقد كان لوصف الخمر وكؤوسها وشاربيها حضور واضح في هذه القصيدة، يشعروا من خلالها الشاعر ((احتفالهم لها، واحتفائهم بها))⁽⁹⁸⁾. اذ يقول عبد الهادي الجواهري: ⁽⁹⁹⁾

والشرب فك اسار القوم فانترعوا
والمصطفون لفرط الرقة اصطفقا
ثقل القيود وعافوه لذي خور
مع الكؤوس بلا قيد ولا حذر

ولعلنا حين نقرأ سيرة شعراء النجف وتراجمهم ((فان ترجمة منها لم تذكر ان احدا كان يعاقر الخمر.. وليس معنى هذا انه يستحيل ان يوجد بين ذلك الرعيل الفخم من الشعراء قد شربها، ولكن كتاب التراجم والسير حفظوا ذلك عنهم وستروهم ولم يذيعوه - ان وجد - وهذا دليل على قلة من اقترب اليها منهم))⁽¹⁰⁰⁾، وقد علل الدكتور محمد حسن علي مجيد سر وصف شعراء النجف للخمر بقوله: ((ان حركة ادبية بدأت اوائل القرن الماضي، واستمرت في النشاط، والاتساع كلما تقدم الزمن، وكثرت الاندية الادبية ومجالس الاسر ودواوينها، فانبعثت في العراق روح شعرية، ووجد الشعر بيئة صالحة نما منها وترعرع وخاصة في بغداد والموصل والحلة والنجف، وسبب قي ابعاد اكثر ابناء البلاد في المشاركة في ادارة شؤون وطنهم، كما اوجد نوعا من الفراغ احتاج معه الناس الى ما يشغلون به اوقاتهم ويروحون به عن انفسهم، فاصطنعوا مجالس الخمر واحاديث الندمان والسقا فكثر في قصائدهم وتنوعت له اوصافهم))⁽¹⁰¹⁾، وقد كان لشاعرنا عبد الهادي الجواهري اوصافه الخاصة للخمر وشاربيها. اذ يقول مخاطبا (فريح) الذي يقدم الكؤوس اليهم: ⁽¹⁰²⁾

امسك (فريح) ان الكاس مترعه
امسك فدينك لو جاز الفداء بما
ازحت عن الامي التي انحبست
فلا تكني اليها ان بي رمقا
يا من توقع اوتار الفؤاد شجي ع
وانني من لظاها شبه محتظر
اتحت من ساعه قد جاوزت عمري
اجهدت كفك فيها جهد مقتدر
انعشته كانتعاش الزرع بالمطر
لى هوى الخطو وقع حسبة الوتر

لقد اجاد عبد الهادي الجواهري حين صور لنا ((مجلسا تبارى فيه الشرب في حوار ممتع، ونجوى رائعة، وتصوير بارع، وتلوين دقيق))⁽¹⁰³⁾، هذا ولم يقتصر ذكر عبد الهادي (للخمر) في هذه الليلة بل كان للحاضرين ومنهم (عباس البلداوي) نصيبه من الابيات اذ مدحه الشاعر عبد الهادي بالقوله: ⁽¹⁰⁴⁾

(عباس) يا عزة الحفل الكريم
اطل لنا ببكاك الليل ثم غدا انا
انرت مظلمة في النفس حالكة
عطرتها مثل انفاس الربيع شذا
ويا منارة المنتدى بابهجة النظر
بأمرك مهما تهوى تأتمر
طالت وايقظت مني هاجع الفكر
وكا لعبير ذكت بالفاتح العطر

لقد اثارت تلك القصيدة خطرات مبهجة بوزنها الراقص الطرب، الذي غالبا ما يكون من الاوزان الخفيفة، التي تلائم هذه المناسبة⁽¹⁰⁵⁾، وما تحمله في ثناياها من صور واوصاف للمجلس والخمر وشاربيها وحاضريها.

ب- وصف مدينة صنعاء (اليمن):

للشاعر عبد الهادي الجواهري قصيدة يحيي ويصف مدينة صنعاء عاصمة اليمن عندما زارها عام 1930 م⁽¹⁰⁶⁾، وقد وصفها بدار الحضارة والعلی ومقر كل شجاع وكريم، اذ يقول مطلع القصيدة التي تربو ابياتها على ال (28) بيتاً:⁽¹⁰⁷⁾

لازال من عبق له يهديك فياح نشر هب من واديك
(صنعاء) يا دار الحضارة والعلی ومقر كل سميدع ومليك

لقد اخذ عبد الهادي في هذه القصيدة يقارن بين جمال مدينة صنعاء مع عواصم العالم الآخر كباريس ولندن، والرومان وامريكا.. ويرى جمال صنعاء مطبوع وجمال تلك العواصم متكلف مزخرف، اذ يقول عبد الهادي:⁽¹⁰⁸⁾

باريس دونك في الجمال ولندن وعواصم الرومان والامريك
فجمال تلك مزخرف متكلف وجمالك المطبوع من باريك

ولم يقف عبد الهادي الجواهري ان يصف في هذه القصيدة جمال الطبيعة في صنعاء المتمثل برياضها ورباها وأريافها ومياهها محاولاً ((ان يقدم لهذه المناظر صوره كاملة منقولة في شعره بتفاصيلها وجزئياتها وما يناظرها ويشابهها او ما يدور حولها))⁽¹⁰⁹⁾.

اذ يقول شاعرنا عبد الهادي الجواهري واصفا جمال الطبيعة الخلابة في صنعاء:⁽¹¹⁰⁾

قد هجت بليلي حسن مناظر وجذبت قلبي جذبة المنهوك
ما هذه الأرباب ماهذي الربي ما الروض ما ورد الخميله فيك
والماء يجرى سلسلا متشابك ما الطير يشدو في ربا واديك
ما مأرب، ما سده، ما حمير ما تبع ما كل ارى يعنيك
قد كنت مصداقا لقول معاشر في سالف الازمان

لقد تعلق الشاعر بمدينة (صنعاء) واخذ قلبه يحن اليها كلما تذكرها اذ يقول واصفا إياها بـ (منبت الشرف الاثيل) و(ربة الروض

الجميل) و(جنة المزنوك): اذ يقول عبد الهادي الجواهري: (111)

يا منبت الشرف الاثيل وربة ال روض الجميل وجنة المزنوك
كيف السبيل اليك ثاني مرة هيا علمي حبا تشبب فيك
اني احن الى رباك وبعثلي قلبي خفوق ذاكر هاتيك

ولم ينس عبد الهادي الجواهري ان يصور لنا اهم المعالم الحضارية في مدينة صنعاء ففيها القصور الشامخات، والمدارس والكتب فضلا عن تطورها في مجالات العلوم المختلفة، ولهذا خلدت منذ غابر أزمان لمجدها وتاريخها العريق، اذ يقول مكررا (هذي) ثلاث مرات وهي من اسماء الاشاره (هذي صحائف مجدك الماضي) و(هذي القصور الشامخات) و(هذي المدارس في بنيك تزاحمت) و(ناديك ملان بجم علومه)...⁽¹¹²⁾

هذي صحائف مجدك الماضي فما ابدى الظروف تناوشت ماضيك
هذي القصور الشامخات وقد علت هام السماك تلوح في عاليك
هذي المدارس في بنيك تزاحمت ما غيرت غير الزمان ينيك
ناديك ملان بجم علومه وكذا سمعنا قبل عن ناديك
خلدت مجدك في صحائف بضه من غير قول معترى وشكوك

ويختتم عبد الهادي قصيدته لصنعاء بتحذيرها من الاعداء المتربصين بها، وقد وصفها بـ (ام الجمال) بقوله: (113)

فحذار يا ام الجمال من العدى وحذار ثم الحذار من شائيك
لا زلت يا صنعاء لرائدك المنى دوما ولا برج الهنا اهليك

لقد دعا عبد الهادي لاهل صنعاء بالهنا والهناء دوماً، ولعل هذه المدينة كان لها وقع خاص في نفس شاعرنا عبد الهادي حين زارها آنذاك.

المحور الثالث:

أهم الظواهر الفنية في شعر عبد الهادي الجواهري

1- التكرار: من أهم الوسائل التي عمد اليها الكثير من الشعراء لتعميق إيقاع الكلمات واعلاء وقعها ⁽¹¹⁴⁾ فهو يساعد على ((إبراز التصاعد العاطفي في الابيات، كما يمنح ضغطاً وتشديداً معيناً لفكرة الشاعر)) ⁽¹¹⁵⁾ ويعرف التكرار على انه ذلك ((اللفظ الواحد اسماً كان أو فعلاً أو حرفاً وسواء أكان الاسم ظاهراً أو ضميراً تعدد مرة بعد أخرى)) ⁽¹¹⁶⁾ والتكرار يمثل باختلاف ((مستوياته البنائية عامل إثراء للمنظومة الشعرية، إذ انه يفرز تناغماً موسيقياً وخطاباً شعرياً متجانساً كتجانس الالفاظ واعادتها)) ⁽¹¹⁷⁾

ان الخوض في مسألة جمال التكرار أو قبحه في البيت الشعري يكون خاضعاً ((لطبيعة السياق، فكلما كان يحسن في حالة قد يعتريه ما يعتري الالفاظ من القبح والنقل في احوال أخرى فتحس عثراً في نغم الالفاظ، ونبو عن السمع في جرسها)) ⁽¹¹⁸⁾ ولو القينا نظرة فاحصة على قصائد شاعرنا عبد الهادي الجواهري لوجدنا فيها تكراراً قد ورد بوجوه متنوعة، منها تكرار الفاظ معينة كأن تكون أسماء أو أفعال أو حروف، أو تكرار الجمل (التراكيب) وذلك حسب ما يقتضيه السياق الشعري فلو اتينا الى:

أ- تكرار الالفاظ:

فمما لا شك فيه ان ((تكرار اللفظ يعني تكرار المضمون الدلالي للفظ ومناوبته في فترات زمنية معينة)) ⁽¹¹⁹⁾، وتطالعنا ابيات عبد الهادي الجواهري التي تدور في هذا المجال ومنها تكراره لاسم (واجعفر) في بدايه ابياته وهو يناديه بقوله: ⁽¹²⁰⁾

واجعفر أو هل يفيد ندائي برح الخفاء فعز فيك عزائي
واجعفر فلقد تضاعلت المنى وتلاشت الامال في الاجواء
واجعفر في حين ابلغت الندى فليجزينك الله خير جزاء

ويبدو ان هذا التكرار جاء ليؤكد عظم المصائب وشدته على نفس الشاعر بموت الزعيم الوطني العراقي (جعفر ابو التمن) ونذكر للشاعر عبد الهادي قوله: ⁽¹²¹⁾

والطير من فنن يهوى الى فنن يشدو فترقصه انشودة السحر

ان تكرار حرف الجر مع اسمه المجرور (من فنن /الى فنن) قد شكل جواً غنياً بالايقاع موحياً بحركة الطير من شجرة الى أخرى، كما عمد الشاعر الى تكرار جملة (قدت الصفوق /الى الصفوف) بقوله: ⁽¹²²⁾

قدت الصفوف الى الصفوف مشمراً لم تخش غير الواحد القهار

فتكرار هذه اللفظة (الصفوف) في هذا السياق يعطي للقارئ انطباعاً مفاده وحدة الصف والتلاحم الاخوي والسير على خطى زعيمهم الوطني علوان الياسري في مجابهة الاعداء الذي لم يخش الا الله الواحد القهار 0

أما الاسم المكرر في البيتين (سلام) و(فيض) فقد جاءتا في محل مبتدأ (نكرة) خرجتا لمعنى التخصيص، اذ يقول شاعرنا عبد الهادي الجواهري: ⁽¹²³⁾

سلام على روح عليك مرفرف سلام على ربيع سقاك مطر
وقوله: ⁽¹²⁴⁾

فيض من الحلل الخضراء منبسط غطى مسارحه فيض من القمر

كما اتخذ الشاعر من (التقديم والتأخير) وسيلة أخرى لتكرار المفعول به (قسماً) على الفاعلين (مبشر) و(معفر) بقوله: ⁽¹²⁵⁾

قسماً وأنت على الحياة مبشر قسماً وأنت على التراب معفر

ب - تكرار الفعل:

اذ لجأ الشاعر عبد الهادي الجواهري الى تكرار فعله المبني للمجهول (يفنى)، ليؤكد الشاعر بهذا التكرار صفة الفناء -للمرثي - فجسده يفنى وليس ذكره: (126)

يفنى الرجال وليس يفنى ذكرهم ذكر الفتى باق مع الاحياء

كذلك كرر الشاعر (ظنوك) وهي من النواسخ التي تنصب المبتدأ والخبر معا (*)، وقد اسندها الى (كاف المخاطبة) التي تعود على مدينة صنعاء بقوله: (127)

ظنوك خاترة العزيمة والقوى خاب الذين بمثل ذا ظنوك

كما بدا تأثير الفعل الماضي الجامد (بئس) الذي أفاد معنى الذم، واضحا جليا على ايقاع البيت الشعري من خلال تأثير حرف (السين) فهو صوت مهموس منفتح ورخو (128) فساهم بشكل جلي في ايضاح دور الاستعمار في البلدان المستعمرة فذم عبد الهادي الجواهري ما نهبوه من خيرات وذم ايضا من اعانهم وساعدتهم وأعطاهم من تلك الخيرات اذ يقول شاعرنا عبد الهادي: (129)

فلبئس ما اخذت يدا مستعمر ولبئس ما اعطت يدا استعمار

اما (حذار) فهو اسم فعل الامر بمعنى (أحذر) فقد كرره الشاعر أكثر من (3) مرات ولعل الشاعر كان يدرك خطورة ما يخطط له الاعداء لام الجمال (صنعاء) مؤكدا تحذيره لها من ان ينالها سوء واذى منهم بقوله: (130)

فحذار يا أم الجمال من العدى وحذار ثم حذار من شانيك

ويبدو ان الاستخدام الجيد للتكرار يمنح القصيدة تناسقا وتمائلا ممتازا (131)

واتخذ الشاعر عبد الهادي الجواهري من صيغة (المفرد والجمع) وسيلة لتتنوع اساليب التكرار اذ جمع (ابن / ابناء) و(رزة / أرزاء) و(شر / أشرار) و(وزر / أوزار) اذ يقول: (132)

أبأ عزيز وانت أكرم والد وكذا ابر أبن من الأبناء

غطى عليهم هول ما قد جره رزة وليس كسائر الارزاء

ويبدو ان الشاعر قد عمد مكررا تلك الالفاظ ليشحن القصيدة والمتلقي معا فكانت المعاوذة لها مظهرها جليا لتأكيد دلالتها المعنوية (133) ومن ذلك قول شاعرنا عبد الهادي: (134)

من له اتى التاريخ يسطر دورها لبدت له شرا من الاشرار

نفسا على العليا تفخر انها لم تحتل وزرا من الاوزار

ولعل الشاعر في تكراره قد استنفذ طاقه الكلمة وخسر عنصر التغيير في الانتقال عنها الى غيرها من الكلمات (135)

ج - تكرار التراكيب: فان من ((المعروف ان بعض التراكيب لها نمط موسيقي معين، ونغم صاعد وهابط لذلك فان التراكيب تؤدي وظيفة موسيقية فضلا عن وظيفتها الدلالية، فيبدو ان تكرار التركيب يعني ان الاجزاء المكونة له لها اثار موسيقية فيعتمد الشاعر الى تكرارها في فترات معينة حفاظا على المسار الموسيقي للبناء الشعري)) (136) ولقد ورد هذا النمط من التكرار في ابيات شاعرنا عبد الهادي الجواهري بقوله: (137)

اسفي عليك وانت تاو في الثرى والى اخيك مؤرقا لا تنظر

اسفي عليك وانت فيض عواطف الا يسبك منظري والمخبر

اسفي وانت كما اردت تغرر ان لا يضيرك انني المتحير

لقد حققت التركيب المتكررة اسهاما كبيرا في ابراز نمط موسيقي عالي (138)

2- رد الاعجاز على الصدور (التصدير): ونقصد به رد العجز على الصدر وهو في النظم -ان يكون احدهما في اخر

البيت والاخر أما في صدر المصراع الاول، او في حشوه -اوفي اخره)) (139)، كما ((ويتشكل هذا النسق الايقاعي الموروث، من

لفظين مكررين او متجانسين، يلزم احدهما موضعاً ثابتاً لا يتغير، وهو (القافية)، في حين يرد الاخر بمواضع مختلفة، فقد يأتي في صدر المصراع الاول، ويسمى ب (تصدير الطرفين المتباعد)، او في حشوه، ويسمى ب (تصدير الحشو)، أو في اخر (الضرب)، ويسمى ب (تصدير التقفية)، او في صدر المصراع الثاني، ويمكن ان نطلق عليه ب (تصدير الطرفين لمتجاور))⁽¹⁴⁰⁾ ونلاحظ (تصدير الطرفين المتباعد) في ابیات عبد الهادي الجواهري بقوله:⁽¹⁴¹⁾

ظنوك خائرة العزيمة والقوى خاب الذين بمثل ذا ظنوك
وقوله: (142)

الله اكبر انت ذلك كله ام انت من هذا وذلك اكبر
وقوله: (143)

عذرا على ما فاتني من عاجل ان الكريم على الخطيئة يعذر
وقوله: (144)

ناديك ملآن بجم علومه وكذا سمعنا قبل عن ناديك
اما (تصدير الحشو) ففي قوله: (145)

ومن الخمار مبللات لم تكن من قبلها جردن من اخمار
وقوله: (146)

ومغانة الحذاء جعفر يا رؤى روعي ونوط حشاشتي يا جعفر
وقوله: (147)

هذي صحائف مجدك الماضي فما ابدى الظروف تناوشت ماضيك
ويتضح (تصدير التقفية) في الابيات الاتية: (148)

فلبئس ما أخذت يدا مستعمرا ولبئس ما أعطت يدا استعمار
قسما بشخصك والدم الموار وبخيره من صحك الاخبار
وبيومك المشهود في الاقطار وبما سطرت به من الاخبار
وبمعقل الاحرار والاخبار وبما انطوت عليه من اشرار
وقوله ايضا: (149)

فيا ذاهبا ملء المحافل ذكره ويا غائبا يهدي الحواضر نوره
فبیرم ما اوحى اليه سفيره ويمضي الذي أومى اليه وزيره
فقد صح شتما بالقريض وأهله سواء رفيع شأنه وحقيقه

اما (تصدير الطرفين المتجاور) فكان في قول شاعرنا عبد الهادي الجواهري: (150)

نفسا على العليا تغفر انها لم تحتل وزرا من الاوزار
وقوله ايضا: (151)

محروبة لا ترتضي من ساعة بالشعر تقضي او بنثر ينثر

لقد اضفى ((التصدير عنوبة على موسيقى القصيدة ومنحها ايقاعا متوازنا متناسقا ضمن الاطار الفني فالشاعر بتكراره لهذه الكلمات كانت له غاية في تاكيدها والتركيز عليها وجلب الانتباه نحوها)) (152)

فشاعرنا عبد الهادي الجواهري حين قال: (153)

سعدت بمرآك النفوس وهكذا لازال تسعد نفسه رأيك

اراد من التكرار و(التريديد) ان يسهم في زيادة الكثافة الموسيقية لكي يتلائم مع الاجواء التي رسمها الشاعر في مخيلته (154) عن مدينة صنعاء اليمنية.

3- التدوير: هو ((ما كان قسميه متصلًا بالآخر، غير منفصل منه، قد جمعتهم كلمة واحدة)) (155)

او هو ((اتصال شطري بيت الشعر ببعضهما بكلمة واحدة)) (156)، وفيه يعتمد الشاعر الى خرق ((استقلالية الشطرين على مستوى الشكل الدلالي والصوتي بينما يظل كل شطر محتفظا بقيمة الوزنية نظريا من حيث احتواؤه على نفس التراكم من التفاعيل التي تقتضيها الاشطار السابقة عليه)) (157)، والتدوير له فائدة شعرية وليس مجرد اضطرار يلجأ اليه الشاعر، وذلك انه يسبغ على البيت غنائية وليونة لانه يمد ويطيل نغماته. (158)

وقد عمد شاعرنا عبد الهادي الجواهري الى التدوير في اغلب ابيات قصيدته (يابنت لبنان) منها قوله: (159)

(فيروز) يا لحن الربيع	— يطوف من لبنان همسا
وصدى الهزار على العـ	ريش اقام للمصطاف عرسا
يا صوت احلام العذا	رى الطالقات عليك لمسا
(أصويتني) كم معجب أضـ	ويت؟ وهذا بذا فخور
يمضي الى المذبايح	ولها نا لينجده الاثير
فاذا استويت تتشد	ين فكله سمعا يصير
يا بنت لبنان ولبنا	نه محبوه كثير
فيروز - لا بيتي بمبـ	تهج ولا يومي منير
كلا ولا شاني بمصـ	— طلح ولا امري يسير
الا اذا غنيت - فالـ	دنيا بأفراح تمور

فيبدو ان الشاعر عبد الهادي الجواهري قد جنح الى التدوير في هذه القصيدة (الغنائية) ((لجعل افكاره متناسقة ومتدفقة وليجد أصرة ترابطية بين بداية البيت ونهايته، فلا فصل ولا قطيعة بينهما، فتتحد الاحاسيس، وتشتبك كما اتحدت واشتبكت بداخله)) (160)

4- المحسنات البديعية: وهي ((زخارف لفظية يعتمد عليها الشاعر، اذ تعد من الوسائل التي يستعين بها لاطهار مشاعره وعواطفه وللتأثير في النفس، وهذه المحسنات تكون رائعة اذا كانت قليلة ومؤدية المعنى الذي يتوخاه الشاعر اما اذا جاءت كثيرة ومتكلفة فقدت جمالها وتأثيرها واصبحت دليل ضعف الاسلوب، وعجز الادييب)) (161)، وتنقسم المحسنات الى معنوية ولفظية ومنها:

الجناس: وهو التماثل في الالفاظ مع اختلاف في المعنى (162)، ويعد نوعا من انواع التكرار المؤكد للالفاظ (163)، فهو اتفاق اللفظين بالنطق واختلافهما بالمعنى (164)، وللجناس القدرة على ان ((يقرب بين اللفظ وصورته من جهة، وبين الوزن الموضوع فيه اللفظ من جهة اخرى)) (165)

وقد تردد هذا الفن بكثرة في اشعار شاعرنا عبد الهادي الجواهري بوصفه مصدرا مهما من مصادر اثراء النص الشعري بالجانب الموسيقي، والجناس الذي ورد في اشعار عبد الهادي كان من (الجناس غير التام) او (الجناس الناقص)) (الذي يكون باختلاف اللفظين في اعداد الحروف فقط)) (166)، ومثال على ذلك قوله: (167)

الله ما نظرت عيناى ما سمعت اذ ناي من صادق في الخير والخبر

الجناس حصل بين (الخبر) و(الخبر)، وقد اشارت الكلمة الاولى الى كل عمل فاضل يقوم به الانسان بعيدا عن الشر، والثانية حملت معنى النبأ وتناقل الاحاديث، وقد ((وظف الشاعر هذا الجناس لتوفير نغم موسيقي يتلائم مع المعنى الذي كان ينشده

الشاعر⁽¹⁶⁸⁾، اذ ان تكرار (اللام والخاء والراء) وما تحمله هذه الحروف من قيم صوتية توحى باجواء تلك الليلة -ليلة الانس- التي عاشها الشاعر مع ندمائه، ويقول عبد الهادي ايضا: ⁽¹⁶⁹⁾

محروبة لا ترتضي من ساعة بالشعر تقضى او ينثر ينثر

جانس الشاعر بين (نثر) و(ينثر) الاولى بمعنى كل كلام غير منظوم، والثانية كل ما ينثر من اليد على الارض وما شابه ذلك، وقوله ايضا: ⁽¹⁷⁰⁾

الطامعين البائعين شعوبهم وشعورهم سعيا الى الدينار

الجناس حصل بين كلمتين هما (شعوبهم) و(شعورهم)، فالاولى معناها معروف وهو جمع (شعب)، اما الثانية تعني الشعور اي الاحاسيس والعواطف، ويقول عبد الهادي الجواهري: ⁽¹⁷¹⁾

أم أنت الرجل الوزير مجلا بالمكرمات مكللا بالغار

فاتخذ الشاعر كلمة (مجللا) المأخوذة من الجلال والاحترام والتقدير ليجانسها مع (مكللا) وهو تكليل الرأس بطوق من الورد والزهور والغار، ونلاحظ هنالك تقارب صوتي بين الكلمتين، فالاصوات ((ذات المخارج الواحدة والصفة الواحدة اسهم في تشكيل اطار موسيقي منتظم)) ⁽¹⁷²⁾

ومن انواع الجناس الاخرى (الجناس المقلوب)، وهو اختلاف اللفظين في ترتيب الحروف ⁽¹⁷³⁾، يقول الشاعر عبد الهادي الجواهري: ⁽¹⁷⁴⁾

قلبس ما اخذت يدا مستعمر ولبس ما أعطت يدا استعمار

ونلاحظ بين (مستعمر) و(استعمار) تقاربا كبيرا بين المعنيين، ولعل الشاعر اراد ان يركز عليه ويبينه في هذه الابيات، فخطابه موجه الى الطغاة من الحكام الذين مدوا ايديهم للمستعمرين الذين نهبوا خيرات البلاد وعاثوا في الارض فسادا، وقد تعلق هذا الجناس مع فن بديعي اخر وهو (الطباق) (اخذت) و(واعطت) و((ان تعاضد هذه الفنون البلاغية رشح انتظاما موسيقيا مكثفا)) ⁽¹⁷⁵⁾

5- المحسنات المعنوية فيمتثلها (الطباق) ونقصد به الجمع بين الشئ وضده في الكلام ⁽¹⁷⁶⁾

وحين نتفحص ابیات شاعرنا عبد الهادي الجواهري لوجدنا في اغلبها طباقا ومن ذلك مطابقتها بين (الضر والسراء) (والحي والميت) (والطويل والقصير) وقد جعل الجامع بينهما الواو التي تقتضي المغايرة لاسيما في قوله ⁽¹⁷⁷⁾

عن موطن لم تأل عنه مدافعا ومناضل في الضر والسراء، فالشاعر لم يرجح كفة احدهما على الاخر فجعل دفاعا عن الوطن في اوقات السراء والضرأ لافرق بينهما وكذلك نشم من ابياته رائحة الحكمة والموعظة: ⁽¹⁷⁸⁾

أخا والدي حيا وميتا فبعده كما كان كنت الامر عنه تديره

وأن ابت فالدنيا كما قد عهدتها طويل مجال المرء منها قصيره

وللشاعر عبد الهادي الجواهري بيت طابق فيه بين (الكدر والصفو) الذي كرره واستفهم عنه بـ(أين) وقد رجح الشاعر كفه الكدر بقوله: ⁽¹⁷⁹⁾

ان الكيان عليك منهد القوى والصف اين الصف فهو مكر ؟

واتخذ الشاعر عبد الهادي من (أو) العاطفه التي تقيد التخيير وسيلة للجمع بين المتطابقين الامل واليأس وذلك بقوله: ⁽¹⁸⁰⁾

وكأنني مما تحس مأملا او بائسا عن حالئك أعبر

لقد عمد شاعرنا الى السلاسه في ألفاظه والرقه في معانيه والخفه في أصواته حين طابق بين (السهل والممتع) و(المتصل والمنقطع) و(المنخفض والمرتفع) بقوله: ⁽¹⁸¹⁾

ان الذي ارسلت طارفه سهلا يطاوعني وممتعا

وسرى الحديث مفترقا همسا ومتصلا ومنقطعا

والبيت مسرحنا وملعبنا لم تخش ومنخفضا ومرتفعاً

6- التصريح: هو ((عبار عن استواء اخر جزء في صدر البيت، واخر جزء في عجزه في الوزن والروي والاعراب))⁽¹⁸²⁾

ويعد من ((الوسائل المهمة والرئيسية في تشكيل الايقاع الداخلي))⁽¹⁸³⁾

اذ ((يذهب اليه الشعراء المطبوعون والمجددون، لان بيته الشعري انما هو التسجيع والتقفية))⁽¹⁸⁴⁾

وفضلاً عن ذلك ((فانه اشبه بالمقدمة الموسيقية فهي تلهب الاحساس وتهيبئ الاسماع للاسماع وتدل على القافية التي اختارها

الشاعر))⁽¹⁸⁵⁾

ونلاحظ في قصائد شاعرنا عبد الهادي الجواهري ان التصريح لم يقتصر على مطالع قصائده بل نجده في بقية الابيات وقد

عاب النقاد العرب ذلك الامر اذ وجدوا التصريح في المطلع أليق، وفي وسطها ربما تمجه الاذواق والاسماع⁽¹⁸⁶⁾، ومن مطالع شاعرنا

عبد الهادي الجواهري المصرعه قوله: ⁽¹⁸⁷⁾

وا جعفر أوهل يفيد ندائي
برح الخفاء فعز فيك عزائي

لقد استغل الشاعر التصريح الذي ورد في هذا البيت (ندائي وعزائي) لبيان فداحة وعظم خسارة المراثي وقد ساهم التوافق الذي

حصل في اخر كلمة من صدر البيت (ندائي) مع اخر كلمة في عجزه (عزائي) في توليد ((شحنة موسيقية مؤثره اسهمت في التعبير عن

تلك الخسارة وتأكيدھا))⁽¹⁸⁸⁾، فضلاً عن ضمير (ياء المتكلم) الذي اوحى بموقف الشاعر الراثي من المراثي، والجدير بالذكر ان

شاعرنا عبد الهادي لم يقتصر تصريحه على المطلع بل كان له تصريحاً بين ثنايا قصائده ومنها قوله: ⁽¹⁸⁹⁾

فيا ذاهبا ملء المحافل ذكره
ويا غائباً يهدي الحواضر نوره

وقوله: ⁽¹⁹⁰⁾

قسماً بشخصك والدّم الموار
ويخبر من صحبتك الاخبار

وقوله ايضاً: ⁽¹⁹¹⁾

انجيعك المظلول ذاك الاحمر
ام ذاك ذوب القلب مني يقطر

فالتصريح في (الاحمر) و(يقطر) وما يوفره من كثافة موسيقية جاء به الشاعر ليعبر عن اساه وحزنه والمه فهو لم يصدق ما

حدث، ((ومن اجل تأكيد تلك المعاناة وابرازها لجأ الى (الاستفهام بالهمزة) لتفيد معنى التصور ليعمق معها ومع ام المتصلة كثافة

موسيقية اقوى واعمق مع التصريح لكي يكشف عما لقيه من مرارة الالم الذي يعتصر قلبه))⁽¹⁹²⁾

ولشاعرنا عبد الهادي قصيده اخرى كان مصرعها رائياً اذ يقول: ⁽¹⁹³⁾

لله من غالت يد الاقدار
أبا حميد أم أبا الاحرار

وقد صرح بين (الاقدار) و(الاحرار) وهنا التصريح خرج الى الجناس الناقص فالكلمة الاولى مأخوذة من (القدر) الذي يقدره الله

سبحانه وتعالى على البشر، اما الثانية فمعناها الشخص الحر غير المستبعد، وقد جعل بين الكلمتين تماثلاً صوتياً من خلال تقارب

مخارج الحروف بينهما، كما جانس شاعرنا عبد الهادي في مطلع قصيدته المصرعه بين (يهديك) و(واديك) بقوله: ⁽¹⁹⁴⁾

لا زال من عقب له يهديك
فياح نشر هب من واديك

فالكلمة الاولى تعني (الهدية)، والثانية يشير الشاعر الى احدى الأودية الموجودة في صنعاء اليمن التي حن اليها الشاعر بعد

ان زارها عام 1930م ⁽¹⁹⁵⁾

7- التصريح:

وهو عبارة عن مقابلة كل لفظه من صدر البيت (او عجزه) بلفظه على وزنها ورويها⁽¹⁹⁶⁾ فهو اشبه بالقافية الداخلية داخل البيت

الشعري⁽¹⁹⁵⁾، ومن ذلك قول شاعرنا عبد الهادي: ⁽¹⁹⁷⁾

والطير من فنن يهوى الى فنن
يشدو فترقصه انشودة السحر

فلنلاحظ الترصيع في هذه الأبيات في قوله (والطير من فنن)، (يهوى الى فنن)، قد اسهم في حدوث تناغم صوتي يوحى بجمال الطبيعة الخلابة بطيورها وافنانها، يقول عبد الهادي: (198)

انرت مظلمة في النفس حالكة طالت وايقظت مني هاجع الفكر

الترصيع في قوله (انرت مظلمة) و(النفس حالكة) اسهم في رسم شدة (المظلمة) التي ترسخت في اعماق الشاعر عبد الهادي الجواهري، ومنه قوله ايضا: (199)

يا نبعة الدوح الاثيل ونبتة ال روض الجميل به تعالى منجز

استطاع الشاعر من خلال التصريع في قوله (يا نبعة الدوح الاثيل) و(ونبتة الروض الجميل)، ان يخفف من احزانه والامه التي اضطربت بين جوانحه، فهذه السكنات التي هيأها الترصيع أصبحت وكأنها محطات استراحة لنفسية الشاعر الحزينة (200)

ويقول شاعرنا عبد الهادي وهو يكرر لفظة (الاثيل) و(الروض الجميل) في بيت شعري اخر بقوله: (201)

يا منبت الشرف الاثيل ونبتة ال روض الجميل وجنة المزنوك

الترصيع في هذا البيت (يا منبت الشرف الاثيل) و(ونبتة الروض الجميل)، ويبدو ان الشاعر قد خلق نغما موسيقيا متناسقا اتضحت من خلالها مقدرته ومهارته في استخدام الترصيع

8- الاقتباس:

ان الدارس لهذا المصطلح سيدجد فرقا بينه وبين التضمنين، فالاقتباس نقصد به تضمين شعره من القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف من غير دلالة على انه منهما

اما التضمنين هو ان يضمن الشاعر شعره من شعر غيره لشدة جماله او لشدة علاقته بما يقول (202)، ولو كشفنا النقاب عن قصائد شاعرنا عبد الهادي الجواهري لوجدنا بعض ابياته قد تضمنت الفاظا موجودة في القرآن الكريم ومن ذلك قوله: (203)

يفنى الرجال وليس يفنى ذكركم ذكر الفتى باق مع الاحياء

تضمن الشطر الثاني - العجز - ذكر الفتى باق مع الاحياء، مأخوذا من قوله تعالى: ((ولا تحسبن الذين قتلوا في سبيل الله امواتا بل احياء عند ربهم يرزقون)) (204)

ويقول شاعرنا في موضع اخر: (205)

وا جعفر حين ابليت الندى فليجزينك الله خير جزاء

نجد في الشطر الثاني من البيت نفس المعنى في قوله تعالى: ((ليجزيتهم الله احسن ما كانوا يعملون)) (206)

واخذ عبد الهادي الجواهري من الآية القرآنية ((ولا تزروا وزارة وزر اخرى)) (207)، لفظة (الوزر) أي الاثم الى بيته الشعري بقوله: (208)

نفسا على العليا تفخر انها لم تحتمل وزرا من الاوزار

كما ادخل شاعرنا عبد الهادي لفظة (الوزر) من قوله تعالى ((كذلك وزوجنهم بحور عين)) (209)، الى بيته القائل: (210)

فانك في احراك رحمت مخلدا تحفك روضات النعيم وحوره

وقد استل عبد الهادي من قوله تعالى ((ادخلوا الجنة لا خوف عليكم ولا انتم تحزنون)) (211)، لفظة (الجنة) الى بيته الشعري القائل: (212)

يا منبت الشرف الاثيل وربة ال روض الجميل وجنة المزنوك

كما نلاحظ في بيته الشعري (الواحد القهار): (213)

قدت الصفوف الى الصفوف مشمرا لم تخش غير الواحد القهار

وهو من قوله تعالى ((أرباب متفرقون خير ام الواحد القهار)) (214)

اما قوله تعالى ((اذا الشمس كورت))⁽²¹⁵⁾، فوجد الشاعر عبد الهادي قد استخدم (الشمس كورت) بصيغه اخرى وهي الجمع (فشموسها تتكور)، اذ يقول: ⁽²¹⁶⁾

دنيا كأن مذنبا يجتاحها بشواظه -فشمسوها تتكور

اما لفظة (أسعر) فكان لها حضور في بيت عبد الهادي الجواهري: ⁽²¹⁷⁾

لعرفت اني كيف اقضي فترة هي كالجحيم وفي لظاها أسعر

ف (أسعر) مأخوذ من (سعر) قال تعالى: ((ان المجرمين في ضلال وسعر)) ⁽²¹⁸⁾

وكان (لهدهد) سليمان (ع) حضور في بيت عبد الهادي اذ يقول: ⁽²¹⁹⁾

ما الهدد السيار ما نبأ له ان الذي في شرحه يغنيك

وقد ورد اسم هذا الطائر في قوله تعالى ((وتفقد الطير فقال: مالي لا ارى الهدد)) ⁽²²⁰⁾

كما اشار الشاعر الى ملكة سبأ (بلفيس) بقوله ⁽²²¹⁾

لا ارتضي عنك البديل ولو انتت بلقيس في عرش لها وابيك

ولم ينسى الشاعر ان يشير الى سد مأرب وهو اقدم سد مائي يعود تاريخه الى بداية الألفية الاولى ق.م ⁽²²²⁾، فضلا عن ذكره

لحمير وتبع بقوله ⁽²²³⁾

ما مأرب ما سده ما حمير ما تبع كل ارى يغنيك

وكانت الشخصيات الجاهلية حاضرة في شعر عبد الهادي الجواهري حاضرة في شعر عبد الهادي ومنها شخصية عنتر بن

شداد من اشهر شعراء المعلقات وقد طارت شهرته في الافاق بالشجاعة والاقدام حتى اصبح مضربا للأمثال ⁽²²⁴⁾، اذ يقول عبد

الهادي ⁽²²⁵⁾

حسب البطولة منك رميك أعزلا -وهي الفخار - فاين منها عنتر ؟

ويبدو ان الاقتباس قد منح ابيات شاعرنا عبد الهادي ثراء فكريا منح الصور الشعرية تجددًا بمعان والفاظ قرآنية.

الخاتمة:

وفي نهاية مطاف رحلتي العلمية مع الشاعر عبد الهادي الجواهري لابد لي أن اوجز ما توصلت اليه من نتائج منها:

- 1- التزمت المصادر والمراجع الصمت حول أسباب انتحاره المؤسف.
- 2- لم تكشف المصادر عن كل محطات حياة الشاعر عبد الهادي لاسيما حياته الاسرية مع زوجته واولاده.
- 3- لم يدون اشعاره من الدارسين سوى صاحب الغري.
- 4- كان عبد الهادي رحاله بين البلدان المختلفة، فلم تصلنا مذكراته واشعاره بين تلك البلدان.
- 5- اقتصرت اغراض الشاعر عبد الهادي على الاغراض التقليدية ك الرثاء، الغزل، الوصف...الخ
- 6- عبر من خلال تلك الاغراض عن مضامين تخص واقعه لاسيما الاجتماعي ومسالة التفاوت الطبيعي بين الفقراء الاغنياء، واستخدم الفاظا مثل: الفقير العاري والجوع والاذلال والافقار ... الخ.
- 7- اما الجانب السياسي المتمثل بظلم الحكام الطغاة واستغلال المستعمرين لخيرات الشعب، فقد عبر بالفاظ تمثلت بالطغاة الشاربين دم الشباب والطامعين والسوط والسجن والاستعمار ... الخ
- 8- على الرغم من الاجواء الدينية التي عاشها عبد الهادي في ظل المجتمع النجفي الا انه قد تجرأ واعلن انبهاره بالغناء والفن والطرب الاصيل، جاعلا من (فيروز) رمزا فنيا ابهر به.
- 9- اتخذ الشاعر من: الحب والحبيب، والشوق، والجوى، والدل ... الخ الفاظه المعبره عن حبه وغزله.

- 10- كان للخمرة حضور في شعره على الرغم من انحسارها في ذلك المجتمع الملتزم بعباداته وتقاليده. فلنحظ الشرب والنديم والكاسات والزهر والكؤوس والدماء والراح متغلغلة في أبياته الخمرية.
- 11- استخدم الشاعر الفاظا اتسمت بالغرابة مثل: الدوح الاثيل والسמידع وصدى الهزار واهاب وانداح... الخ
- 12- عبر عبد الهادي من خلال قصائده عن نفس شعري طويل، وتمكن وموهبة فذه.
- 13- امتاز شعر الهادي بعده ظواهر فنية منها: التكرار ورد الاعجاز على الصدور، والمحسنات البديعية، والاقتباس من القرآن الكريم.

الهوامش:

- (1) ينظر شعراء الغري: 143/6، وينظر ماضي النجف وحاضرها: 137/2، وينظر رجال الفكر والادب في النجف: 111، وينظر معجم الشعراء: 335/3
- (2) ماضي النجف وحاضرها: 111/2
- (3) محمد مهدي الجواهري آخر الكلاسيكيين وحامل لواء البلاغة، الجواهري مسيرة قرن: 245
- (4) الجواهري والنجف، الجواهري النهر الثالث: 156
- (5) ينظر (الجواهري الاب شاعرا)، بحث منشور في مجلة اللغة العربية وآدابها، العدد 11 لسنة 2011: 239-264
- (6) سائشر دراستي قريبا حول (عبد العزيز الجواهري حياته وشعره)
- (7) ينظر رسالتي في الدكتوراه (جدليات الجواهري دراسة أدبية فنية)، سنة 2007
- (8) الجواهري دراسة ووثائق: 170
- (*) الاخوه عبد العزيز، محمد مهدي، عبد الهادي، جعفر، علي (مات صغيرا) واخذت أسمها نبيهه، ينظر مذكرات الجواهري: 95/1
- (*) توفي عبد الحسين الجواهري عام 1917، ينظر مذكرات الجواهري: 81/ 1
- (9) ينظر شعراء الغري: 143 / 6، ومعجم الشعراء: 335/3
- (10) شعراء الغري: 143 / 6
- (11) نفسه: 143/6، ينظر الجواهري شاعر العربية: 76
- (12) تاريخ الصحافة العراقية: 470/1، وينظر شعراء الغري: 143/6
- (13) ماضي النجف وحاضرها: 137 / 2
- (14) ينظر شعراء الغري: 143 / 6، وينظر معجم الشعراء: 335 / 3
- (15) شعراء الغري: 143 / 6
- (16) نفسه: 143 / 6
- (17) ينظر معجم الشعراء: 335 / 3
- (18) ينظر مذكراتي: 95/1
- (19) ينظر الجواهري شاعر العربية: 76، ومعجم المؤلفين العراقيين: 355/2 — 356، ومعجم الشعراء: 335 / 3
- (20) ينظر معجم الشعراء: 335/3
- (21) في أدب العراق الحديث: 224
- (22) ينظر ماضي النجف: 137/2
- (23) ينظر شعراء الغري: 143/6،
- * ينظر حلبة الادب جمع محمد مهدي الجواهري فيه معارضاته الشعرية مع أحمد شوقي وإيليا ابو ماضي وعلي الشرقي ومحمد رضا الشبيبي وغيرهم
- (24) شعراء الغري: 143 / 6 لم يورد لنا الابيات التي هجا بها عبد الهادي الجواهري ذلك الشيخ
- (25) نفسه: 143/6، وينظر معجم رجال الفكر والادب في النجف: 111
- (26) شعراء الغري: 143 / 6
- (27) الشعر النجفي المعاصر رسالة دكتوراه، سنة 2012: 10
- (28) نفسه: 9
- (29) ينظر الجواهري وثائق ودراسات: 280
- (30) ينظر الجواهري جدل الشعر والحياء: 213
- (31) الجواهري صناعة الشعر العربي: 355
- (32) ينظر جواهر البلاغة: 61
- (33) شعراء الغري: 147/6
- (34) نفسه: 147/6
- (35) ينظر الرثاء في الجاهلية والاسلام: 43
- (36) الجواهري صناعة الشعر العربي: 358
- (37) شعراء الغري: 150/6
- (38) الجواهري صناعة الشعر العربي: 358
- (39) شعراء الغري: 150/6
- (40) نفسه: 150/6
- (41) نفسه: 150/6
- (42) ينظر قصيدة (أخي جعفر) لمحمد مهدي الجواهري، وهي من عيون قصائد الرثاء الرائعات، ينظر ديوان الجواهري: 155/3
- (43) الجواهري صناعة الشعر العربي: 157
- (44) علوان الياسري ودوره السياسي في تاريخ العراق المعاصر، مجلة آداب البصرة: 45

- (45) مجلة القصب:122
- (46) ينظر علوان الياسري ودوره السياسي:93
- (47) شعراء الغري:153/6
- (48) جماليات التضاد في النسق الشعري، مجلة اللغة العربية وآدابها:345
- (49) شعراء الغري:153/6
- (50) الجواهري صناجة الشعر العربي:358
- (51) شعراء الغري:154/6
- (52) نفسه:154/6
- (53) فن الوصف:277
- (54) علوان الياسري ودوره السياسي:45
- (55) شعراء الغري:154/6
- (56) ينظر شعر الرثاء العربي واستنهاض العزائم:62
- (57) شعراء الغري:154/6،
- (58) <http://algardenia.com/asmafeeltaveek> ويُنظر في الذكرى السنوية لرحيل الزعيم الوطني العراقي جعفر ابو التمن قراءة جديدة لدراسة قديمة، ليث الحمداني
- <http://www.anewar.ovg/debat>
- (59) العمدة في محاسن الشعر ونثره:247/2
- (60) شعراء الغري:145/6
- (61) الرثاء في الجاهلية والاسلام:250
- (62) شعراء الغري:146/6
- (63) الجواهري شاعر الشعب والشهداء، الجواهري النهر الثالث:216
- (64) شعراء الغري:145/6
- (65) نفسه:146-145/6
- (66) www.omaraltaleb.com/kotob/azf
- (67) جماليات التضاد في النسق الشعري عند الجواهري، مجلة كلية الادب:346
- (68) شعراء الغري:146/6
- (69) <http://www.hay.darya.com>
- (70) شعراء الغري:145/6
- (71) نفسه:145/6
- (72) نفسه:145/6
- (73) نفسه:145/6
- (74) <http://www.hay.darya.com>
- (75) شعراء الغري:145/6
- (76) الرثاء في الجاهلية والاسلام:250
- (77) حركة التطور والتجديد في الشعر العراقي:103
- (78) ينظر فن الوصف وتطوره في الشعر العراقي الحديث:192
- (79) ينظر الجواهري دراسة ووثائق:19
- (80) الجواهري دراسة ووثائق:19
- (*) فيروز مغنية لبنانية اسمها الحقيقي نهاد رزاق وديع حداد، ولدت سنة 1935، لها العديد من الأغاني والابريهات التي لاقت رواجاً واسعاً في العالم العربي والعديد من دول العالم ينظر <http://www.ar.wikiedia.ovg/wiki>
- (81) شعراء الغري:151/6
- (82) نفسه:152/6
- (83) نفسه:152/6
- (84) نفسه:152/6
- (85) نفسه:152/6
- (86) نفسه:152/6
- (*) ينظر تاريخ الإذاعة والتلفزيون في العراق: وينظر <http://www.ar.wikiedia.ovg/wiki>
- (87) شعراء الغري:152/6
- (88) نفسه:152/6
- (89) فن الوصف:192
- (90) نفسه:192
- (91) شعراء الغري:156/6
- (92) المرأة في شعر عمر بن أبي ربيعة وعمر أبو ريشة ونزار قباني:183
- (93) شعراء الغري:156/6
- (94) ينظر المرأة في شعر عمر بن أبي ربيعة وعمر أبو ريشة ونزار قباني:183
- (95) ينظر شعراء الغري:156/6
- (96) مجلة القصب:123
- (97) شعراء الغري:146/6
- (98) الوصف في الشعر العربي 290/1، وينظر الوصف في الشعر العراقي في القرنين الثالث والرابع الهجريين:415

- (99) شعراء الغري: 147/6.
- (100) فن الوصف وتطوره: 179.
- (101) نفسه: 180.
- (102) شعراء الغري: 147/6.
- (103) الوصف في الشعر العربي: 290/1.
- (104) شعراء الغري: 147/6.
- (105) ينظر نفسه: 147/6.
- (106) ينظر نفسه: 156/6.
- (107) ينظر نفسه: 156/6.
- (108) ينظر نفسه: 156/6.
- (109) تطور الشعر العربي الحديث في العراق: 271.
- (110) شعراء الغري: 156/6.
- (111) ينظر نفسه: 156/6.
- (112) ينظر نفسه: 156/6.
- (113) ينظر نفسه: 156/6.
- (114) لغة الشعر الحديث في العراق: 351.
- (115) تطور الشعر الحديث في العراق: 311.
- (116) جواهر البلاغة: 315.
- (117) شعر رثاء الأمام الحسين (ع) في العراق: 157.
- (118) جرس الألفاظ ودلالاتها: 263.
- (119) شعر رثاء الأمام الحسين (ع) في العراق: 157.
- (120) شعراء الغري: 157/6.
- (121) نفسه: 146/6.
- (122) نفسه: 155/6.
- (123) نفسه: 151/6.
- (124) نفسه: 146/6.
- (125) نفسه: 148/6.
- (126) نفسه: 157/6.
- (*) ينظر القواعد النحوية: 128.
- (127) شعراء الغري: 156/6.
- (128) ينظر شعر رثاء الأمام الحسين: 157.
- (129) شعراء الغري: 153/6.
- (130) نفسه: 157/6.
- (131) ينظر تطور الشعر العربي الحديث في العراق: 311.
- (132) شعراء الغري: 146/6.
- (133) ينظر شعر رثاء الأمام الحسين: 160.
- (134) شعراء الغري: 154/6.
- (135) ينظر جدل الشعر والحياة: 311.
- (136) شعر رثاء الأمام الحسين: 159.
- (137) شعراء الغري: 150/6.
- (138) شعر رثاء الأمام الحسين: 160.
- (139) جواهر البلاغة: 321.
- (140) الشعر النجفي المعاصر: 154.
- (106) ينظر نفسه: 156/6.
- (107) ينظر نفسه: 156/6.
- (108) ينظر نفسه: 156/6.
- (109) تطور الشعر العربي الحديث في العراق: 271.
- (110) شعراء الغري: 156/6.
- (111) ينظر نفسه: 156/6.
- (112) ينظر نفسه: 156/6.
- (113) ينظر نفسه: 156/6.
- (114) لغة الشعر الحديث في العراق: 351.
- (115) تطور الشعر الحديث في العراق: 311.
- (116) جواهر البلاغة: 315.
- (117) شعر رثاء الأمام الحسين (ع) في العراق: 157.
- (118) جرس الألفاظ ودلالاتها: 263.
- (119) شعر رثاء الأمام الحسين (ع) في العراق: 157.
- (120) شعراء الغري: 157/6.
- (121) نفسه: 146/6.

- (122) نفسه: 155/6
 (123) نفسه: 151/6
 (124) نفسه: 146/6
 (125) نفسه: 148/6
 (126) نفسه: 157/6
 (*) ينظر القواعد النحوية: 128
 (127) شعراء الغري: 156/6
 (128) ينظر شعر رثاء الأمام الحسين: 157
 (129) شعراء الغري: 153 /6
 (130) نفسه: 157/6
 (131) ينظر تطور الشعر العربي الحديث في العراق: 311
 (132) شعراء الغري: 146/6
 (133) ينظر شعر رثاء الأمام الحسين: 160
 (134) شعراء الغري: 154/6
 (135) ينظر جدل الشعر والحياة: 311
 (136) شعر رثاء الأمام الحسين: 159
 (137) شعراء الغري: 150/6
 (138) شعر رثاء الأمام الحسين: 160
 (139) جواهر البلاغة: 321
 (140) الشعر النجفي المعاصر: 154
 (141) شعراء الغري: 157/6
 (142) نفسه: 149/6
 (143) نفسه: 150/6
 (144) نفسه: 154/6
 (145) نفسه: 149/6
 (146) نفسه: 157/6
 (147) نفسه: 153/6
 (148) نفسه: 150/6
 (149) نفسه: 155/6
 (150) نفسه: 147/6
 (151) نفسه: 147/6
 (152) شعر رثاء الأمام الحسين: 153
 (153) شعراء الغري: 156/6
 (154) شعر رثاء الأمام الحسين: 153
 (155) العمدة في محاسن الشعر ونقده: 177 /1
 (156) معجم المصطلحات الأدبية: 70
 (157) شعر رثاء الأمام الحسين: 153 - 154
 (158) قضايا الشعر المعاصر: 92
 (159) شعراء الغري: 153-151/6
 (160) شعر رثاء الأمام الحسين: 155
 (161) eiabat.google.com/ejaboat/thread/tid
 (162) ينظر خزانة الأدب وغاية الأرب: 481/1
 (163) ينظر جرس الالفاظ ودلالاتها: 284
 (164) تطور الشعر العربي الحديث: 310
 (165) شعر رثاء الأمام الحسين: 154
 (166) جواهر البلاغة: 325
 (167) شعراء الغري: 146/6
 (168) شعر رثاء الأمام الحسين: 150
 (169) شعراء الغري: 149 /6
 (170) نفسه: 149/6
 (171) نفسه: 153/6
 (172) شعر رثاء الأمام الحسين: 150
 (173) ينظر الإيضاح: 322
 (174) شعراء الغري: 153/6
 (175) شعر رثاء الأمام الحسين: 151
 (176) جواهر البلاغة: 322
 (177) شعراء الغري: 145/6
 (178) نفسه: 148/6
 (179) نفسه: 151/6

- (180) نفسه: 148/6
- (181) نفسه: 155/6
- (182) خزانة الأدب: 51/4
- (183) شعر رثاء الأمام الحسين: 146
- (184) نقد الشعر: 30
- (185) شعر رثاء الأمام الحسين: 146
- (186) ينظر خزانة الأدب: 51 /4
- (187) شعراء الغري: 150/6
- (188) شعر رثاء الأمام الحسين: 147
- (189) شعراء الغري: 147 /6
- (190) نفسه: 153/6
- (191) نفسه: 156/6
- (192) ينظر شعر رثاء الأمام الحسين: 142
- (193) شعراء الغري: 146/6
- (194) نفسه: 147/6
- (195) نفسه: 149/6
- (196) ينظر شعر رثاء الأمام الحسين: 142
- (197) شعراء الغري: 146 /6
- (198) نفسه: 147/6
- (199) نفسه: 149/6
- (200) ينظر شعر رثاء الأمام الحسين: 142
- (201) شعراء الغري: 145/6
- (202) ينظر جواهر البلاغة: 324 Arabic.Bstan-ahlamontada.com
- (203) شعراء الغري: 145/6
- (204) ال عمران: 169
- (205) شعراء الغري: 140 /6
- (206) التوبة: 121
- (207) الأنعام: 164
- (208) شعراء الغري: 155 /6
- (209) الدخان: 72
- (210) شعراء الغري: 151/6
- (211) الأعراف: 59
- (212) شعراء الغري: 157/6
- (213) نفسه: 157/6
- (214) يوسف: 39
- (215) التكوين: 1
- (216) شعراء الغري: 148/6
- (217) نفسه: 150 /6
- (218) القمر: 47
- (219) شعراء الغري: 157 /6
- (220) شعراء الغري: 157/6
- (221) النمل: 20
- (222) ينظر سد مارب ar-wikipedia-org/wiki
- (223) شعراء الغري: 156/6
- (224) ينظر شرح المعلقات السبع: 241 – 240
- (225) شعراء الغري: 14 0/6

المصادر والمراجع:

- القرآن الكريم.
- الإيضاح في علوم البلاغة، جلال الدين القزويني، شرح وتعليق وتنقيح الدكتور محمد عبد المنعم خفاجي، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ط 3، 1971.
- تاريخ الإذاعة والتلفزيون في العراق، د. خالد حبيب الراوي، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد، 1993
- تاريخ الصحافة العراقية، بقلم السيد عبد الرزاق الحسني ج1، مطبعة الزهراء، 1376 هـ - 1957، بغداد
- تطور الشعر العربي الحديث في العراق، د. علي عباس علوان، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد

- جرس الألفاظ ودلالاتها في البحث البلاغي والنقد ي عند العرب، د. مهدي جلال، الجمهورية العراقية، وزارة الثقافة والأعلام
- جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبدیع، السيد احمد الهاشمي، أشرف صدقي محمد جميل، مؤسسة الصادق للطباعة والنشر، ط2
- ألجواھري جدل الشعر والحياة، عبد الحسين شعبان، دار الكنوز الادبيہ، لبنان، ط1، 1997
- ألجواھري دراسة ووثائق، محمد حسين الاعرجي، دار المدى للثقافة والنشر، سوريہ، ط1، 2002 م
- ألجواھري شاعر العربية، عبد الكريم الدجيلي، مطبعة الآداب، النجف الاشرف، 1972
- ألجواھري صناجة الشعر العربي، د. زاهد محمد زهدي، قدم له محمد عبده يمانی، دار القلم بيروت، ط1، 1420هـ - 1999 م
- ألجواھري مسيرة قرن، د. خيال محمد مهدي ألجواھري، منشورات وزارة الثقافة، دمشق، 2004
- ألجواھري النهر الثالث، د. خيال محمد مهدي ألجواھري، ط1، بغداد، 2010
- حلبة الأدب، للشيخ محمد مهدي ألجواھري، عني بطبعها وشرح ألفاظها ضياء سعيد، المطبعة الحيدرية، المطبعة الحيدرية، العراق، النجف (1385 - 1965)
- حركة التطور والتجديد في الشعر العراقي الحديث، عربيہ توفيق لازم، مطبعة الإيمان، ط1، 1391 هـ - 1971 م
- خزانة الأدب وغاية الأرب، ابو بكر المعروف بابن حجة (الحموي) دراسة وتح الدكتور كوكب ديان، دار صادر، بيروت ط2، 1425 هـ - 2005 م
- ديوان ألجواھري، الناشر بيسان للتوزيع والأعلام، ج3، بيروت، طبعة 2000 م
- الرثاء في الجاهليہ والاسلام. د. حسين جمعه، دار معد للنشر والتوزيع، ط1، دمشق، 1991.
- شرح المعلقات السبع، الزوزني، دار احياء التراث العربي، ط 2، لبنان.
- شعراء الغري والنجفيات، بقلم علي الخاقاني، المطبعة الحيدرية، النجف، 1373 هـ - 1954
- شعراء الرثاء العربي واستنهاض العزائم، د. عبد الرشيد عبد العزيز سالم، وكالة المطبوعات، الكويت، ط1، 1982 م.
- العمدة في محاسن الشعر ونقده، لا بن رشيق القيرواني تح، محمد محي الدين، دار الجيل، للنشر والتوزيع، بيروت، ط4، 1972.
- القواعد النحوية، إبراهيم النصراوي، النجف الاشرف ، ط1، 2005 م.
- فن الوصف وتطوره في الشعر العراقي الحديث، د. محمد حسين علي مجيد، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد.
- في أدب العراق الحديث، مراجعة وتقديم حبيب صادق، دار الفارابي، ط 1، 2009.
- لغة الشعر الحديث في العراق، د. عدنان حسين العوادي، وزارة الثقافة والأعلام، الجمهورية العراقية، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، 1985.
- المرأة في شعر عمر بن ابي ربيعة، وعمر ابو ريشة، ونزار قباني.
- ماضي النجف وحاضرها، جعفر باقر ال محبوبة، دار الاضواء، لبنان، ط 2، 1406 هـ - 1986 م.
- مذكراتي، محمد مهدي الجواھري، منشورات دار المجتبى للطباعة والنشر والتوزيع، قم المقدسة، ط 1، 1384هـ - 2005م.
- معجم رجال الفكر والادب في النجف، محمد هادي الاميني، ط1، 1384 - 1964 م.
- معجم الشعراء في العصر الجاهلي حتى سنة 2002 م، كامل سلمان الجبوري، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2002م.
- معجم المصطلحات الأدبية، نواف نصار، ط1، 1432 هـ - 2011 م.
- معجم المؤلفين العراقيين في القرنين التاسع عشر والعشرين، كوركيس عواد، ط 2، مطبعة الارشاد، بغداد، 1969 م.
- نقد الشعر، لقدامه بن جعفر، تح، كمال مصطفى، مكتبة الخافجي، مصر، مكتبة النهضة، بغداد، ط2، 1963 م.
- الوصف في الشعر العربي، عبد العظيم علي قناوي، ج1، مصر، ط1، 1368 هـ، 1949.

الرسائل الجامعية:

- شعر رثاء الأمام الحسين (عليه السلام) في العراق دراسة فنية، رسالة ماجستير، خالد كاظم حميدي، جامعة الكوفة، كلية الأدب، 1428 هـ - 2007 م.
- الشعر ألنجفي المعاصر دراسة في مستويات الأداء الفني، أطروحة دكتوراه عبد الرضا علي جامعة بغداد كلية التربية، ابن رشد (1433 هـ - 2012م).

المجلات العلمية:

- مجلة آداب البصرة، العدد، 50 لسنة 2009.
- مجلة اللغة العربية وآدابها تصدر عن كلية الاداب جامعة الكوفة العدد، 11 لسنة 2011
- مجلة القصب، العدد 11، السنة الثالثة، 1418 هـ - 1997، دمشق.

المواقع الالكترونية:

Eidbat.google.com/etaboard/thread/tid
<http://ar.wikipedia.org/wrki>
<http://www.sholaabmagazine.com/view>
<http://www.haydavva.com>
www.omavaltaleb.com/kotoB/azf
ar.wikipedia-org/wiki/
<http://www.ahewar.org/debat>
<http://lalgavdenra.com/asmafealtareck>

عُمان في المصادر المسمارية

أ.د. أحمد مجيد حميد الجبوري

أستاذ المسماريات والآثار القديمة

كلية الآداب/ جامعة بابل

Uman in Cuneiform Texts

Prof. Ahmed Majeed Hameed Al-Jubori

Pro. In Cuneiform writing and ancient archaeology

College of Arts/ University of Babylon

Abstract

Until recently, the region of Arabic gulf did not receive much attention from archaeologists and the researcher in ancient history because lack in ancient texts. Accordingly, the history of this region depends on the ancient texts taking from the neighboring regions especially Iraq which had commercial relations with all the commercial centers in this area.

لم تتل منطقة الخليج العربي الاهتمام الكافي من قبل الباحثين في التاريخ القديم والآثاريين إلا مؤخراً، ونظراً لقلة المصادر المدونة القديمة فقد ظلّ تاريخ المنطقة معتمداً الى حدٍ كبيرٍ على كتابات المناطق المجاورة وبخاصة العراق¹، الذي كان لموقعه الجغرافي الاستراتيجي أثره الواضح في نشوء العلاقات مع مراكز الخليج وخصوصاً التجارية منها، وقام العراقيون بتنظيم التجارة ووفروا لها كل المستلزمات المطلوبة لديمومتها وتطويرها، وأضحى لزاماً عليهم توفير سلع ومنتجات ومواد لإضفاء قيمة الواردات المختلفة، لذلك سعوا الى تصنيع المنتجات الزراعية والحيوانية مثل (المنسوجات، الملابس، الجلود، الزيوت، الخمور، الحبوب والتمور)، لأن ارض الرافدين غنية بالزراعة والمنتجات الزراعية والحيوانية، فالعراق منذ القدم بلد زراعي خصب بترتبه وفير في مياهه إلا انه فقير في المواد الأولية مثل (الاحجار والمعادن والاشخاش) والتي تعمل على تطوير الانتاج الزراعي والصناعي، لذلك سعى العراقيون لتوفيرها عن طريق التجارة مقابل ما زاد من انتاجهم الزراعي والحيواني وبعض الصناعات والحرف المحلية، إضافة الى الصناعات النحاسية والصناعات اليدوية كالأختام والأواني والأدوات وغيرها².

لقد أحدث ظهور السفن في العراق القديم تطوراً كبيراً على صعيد النقل والتجارة فامتيازها بسعة حجمها وقدرتها على حمل كميات كبيرة من السلع والبضائع والإبحار لمسافات طويلة ساعد العراقيين كثيراً ليس في الاتصال مع مراكز الخليج العربي فحسب بل في نقل كثير من عناصر ومقومات الحضارة العراقية الى هناك³، ولا غرو إذا وجدنا لنهر الفرات الذي تمتع بخصائص مشجعة للملاحة دوراً كبيراً في تطور النقل النهري واستخدامه لأبسط وسائل النقل المائية في العراق القديم، كما أنه وجد في شواطئ الخليج العربي فرصة جيدة لامتداد تنقلاته التجارية الى مناطق أبعد من مراكزه المعروفة في المصادر المسمارية⁴، الواردة بالتسلسل (دلمون/ البحرين، مجان/ مگان=عُمان، ميلوخا/ وادي السند) والتي وفّرت على الدوام ما افتقرت إليه أرض الرافدين سيما المواد الرئيسة الثلاث لأقامت

1- سامي سعيد الاحمد، الخليج العربي في التاريخ القديم، ط1، بغداد/ 1989م، ص5.

2- رضا جواد الهاشمي، " التجارة "، حضارة العراق، ج1، بغداد/ 1980م، ص508-509؛

Leemans.W.F, "The Importance of Trade", Iraq-39\1(1977), p.4.

3- للمزيد عن صناعة السفن في حضارات الشرق الأدنى القديم، ينظر المصدرين: دانيال تي بوتس، حضارة وادي الرافدين - الاسس المادية، ترجمة: كاظم سعد الدين، بغداد، 2006م، ص188-206؛ صفوان سامي سعيد، التجارة في بلاد اشور، اطروحة دكتوراه، جامعة الموصل، 2006م، ص272-283.

4- الهاشمي، حضارة، م.س، 508-509.

وديمومة أية حضارة وهي (الأخشاب، الأحجار، المعادن)¹، كما ان ورود هذه المراكز الثلاثة بهذا التسلسل جعل الباحثين يربطون بين ذكرها وبين المسافات التي تفصلها عن مراكز الحضارة العراقية القديمة².

لقد هيأت سواحل الخليج العربي الغربية طريقاً جيداً أمام وسائل النقل النهرية فضحالة المياه قرب الساحل وكثرة التعرجات وانتشار عدد من الجزر وتوفر المياه الصالحة للشرب ساعدت على الإبحار صوب مراكز الخليج³، وعلى الرغم من اتصال الخليج العربي بمياه المحيط الهندي فهو يُعدُّ بحراً مُغلقاً بسبب انعطافه الكبير عند مضيق هرمز، ووجود الجزر في هذا المضيق تتسبب في عزله عن التيارات المائية وفعل الأمواج التي يتعرض لها المحيط، لذلك تُعدُّ مياه الخليج مثالية للملاحة البحرية في وسائطها القديمة⁴. احتل الخليج العربي مكان الصدارة والقدم في الاتصالات التجارية العراقية القديمة من حيث سعة وحجم المواد المستوردة منه أو عن طريقه، كما كان لافتقار منطقة الخليج للمنتجات الزراعية والحيوانية والتي تم الحصول عليها من المدن العراقية مقابل ما يُنقل من سلع وبضائع منذ بدايات الألف الرابع قبل الميلاد والتي استمرت وتطورت في العصور اللاحقة السومرية والأكدية⁵، وهذا ما تؤكد الدلائل الآثارية المكتشفة المادية منها والمدونة فيما بعد على وجود تجارة خارجية مع عُمان (مجان/ مجان/ ماجان/ مكان موضوعه البحث) خلال العصر البرونزي ومنها بعض الصناعات وبعض الفخاريات حيث ظهر فخار ملون من أصل رافديني يُرقى الى زمن عصر جمدة نصر في شبه جزيرة عُمان والتي عُثر على ما يماثلها في العراق⁶، ويظهر ان بلاد عُمان كانت في الألف الثالث قبل الميلاد بلاداً عامرةً يستند اقتصادها على الزراعة المعتمدة على الري الى جانب تجارة النحاس وأنواع من الحجارة شبه الكريمة ومنها حجر الديوراييت الأسود الذي صنع منه ملوك وأمراء العراق القديم تماثيلهم ومسلاتهم⁷.

عُدَّت مجان (مكان) التي تطابقت مع عُمان مركزاً تجارياً قائماً بحد ذاته إضافة الى عمله كمركز دولي للتبادل فهي تُعدُّ الوسيط أو الناقل ما بين حضارة وادي الرافدين والحضارات الأبعد من سواحل الخليج العربي كحضارتي الهند والسند وبعض المناطق الأخرى، لكنها جاءت بالمرتبة الثانية من حيث الأهمية بعد دلمون التي تطابقت مع البحرين من خلال علاقتها الوطيدة والمستمرة مع بلاد سومر وأكد وربما كان ذلك بسبب قربها الجغرافي⁸.

لقد تنامت التجارة سريعاً في الألفين الثالث والثاني قبل الميلاد مع ازدياد حاجات الدولة والمجتمع سواء في الجوانب السلمية أو الحربية، ولم تعد التجارة تقتصر على الافراد بل اصبحت منتظمة تشرف عليها الدولة، ولم يتوان ملوك العراق القديم عن اهتمامهم الدائم والمستمر بالتجارة وحرصهم الشديد على تأمين طرقها وتنظيم شؤونها وذلك عن طريق اصدار القوانين والتعليمات الخاصة بها⁹. ان اماكن تواجد المواد الأولية حددت في الحقيقة الاتجاهات والمسارات الرئيسة للاتصالات التجارية، فلقد تاجر العراقيون مع بلدان عديدة وكان لتعدد مسارات الطرق اثره البالغ والواضح في نقل المعلومات والمقومات الحضارية والتأثير في تلك البلدان المجاورة التي تاجر معها العراق وخصوصاً باتجاه الجنوب، فالشواهد المادية والكتابية تشير الى وجود اتصالات مع مراكز الخليج المعروفة التي حظيت ببالغ الاهتمام وبالاولوية والتي كانت تربطها صلات تجارية وثيقة مع جنوبي ايران ومع بلاد الهند¹⁰. ولم تقتصر معلوماتنا عن التجارة والعلاقة مع مجان على النصوص الاقتصادية فقط بل زودتنا بعض النصوص الأدبية مثل الملاحم والأساطير وبعض الوثائق الادارية بمعلومات مهمة عن جانب من النشاط التجاري مع الخليج العربي مثل ذكر إسماء المحطات التجارية والمواد المستوردة منها

1- هاري ساكز، عظمة بابل، ترجمة: عامر سليمان، الموصل، 1979م، ص311-312.

2- Prichard.J.B ،Ancient Near Eastren Texts,= ANET,p.267.

رضا جواد الهاشمي، المدخل لاثار الخليج العربي، بغداد، 1980م، ص6.

3- الهاشمي، حضارة، ص511.

4- الهاشمي، المدخل، ص6.

5- الهاشمي، حضارة، ص511.

6- دانيال تي بوتس، ص250؛ الاحمد، الخليج، ص35.

7- طه باقر، مقدمة في تاريخ الحضارات القديمة، ج2، بغداد، 1956م، ص202-203؛ الاحمد، الخليج، ص36.

8- ساكز، عظمة بابل، ص312.

9- ساكز، عظمة بابل، ص311.

وأسماء القوارب والسفن القادمة منها¹، كما ورد اسم مجان وميلوخا في قائمة أسماء جغرافية ضمن السلسلة اللغوية المعروفة ب (خارا-خوبولوم)².

الموقع والتسمية:

لم تحدد المصادر المسمارية في كتاباتها موقع مگان (مجان) تماماً بل وردت على أنها أحد مراكز الخليج العربي التجارية المهمة، ولكن ومن خلال تحليل واستقراء تلك المصادر التي حملت اسم مجان إضافة الى المكتشفات الأثرية الأخرى دفعت الباحثين في تاريخ العراق القديم للإجماع على ان الاسم الحديث لهذا الإقليم هو عُمان الحالية ودولة الامارات العربية المتحدة أي الاقسام الجنوبية الشرقية من الجزيرة العربية³. (ينظر الخارطة رقم 1)

لقد قيلت عدة نظريات في تحديد موقع مجان (مگان) لكنها في الحقيقة لا تستحق الوقوف عندها كثيراً، فأياً واحدة منها استند الى دليل واحد وذلك غير صحيح لأنها آراء تخمينية⁴، فعملية تحديد موقع أية مدينة أو إقليم يجب ان يعتمد على أدلة كافية منها ما هو كتابي (مدون) ومنها ما هو مادي كالمخلفات الأثرية، ومع مرور أكثر من نصف قرن على أول المقترحات بشأن تحديد موقع عام لإقليم مجان أصبح هنالك إجماع في الرأي على أنه مكان قُرب مضيق هرمز في رأس خليج عُمان، وفي آخر المستجدات يظهر رأي يجعل فيه مجان تحتل كلا الجانبين الشرقي (جنوب غرب إيران، إقليم عيلام قديماً) والغربي لمضيق هرمز إضافة الى شبه جزيرة عُمان⁵ (سلطنة عُمان ودولة الامارات المتحدة) ونحن مع هذا الرأي⁶، وسنقوم بإعطاء الأدلة مستنديين في ذلك الى النصوص الكتابية والآثار المادية وكما يلي:

أولاً/ تحليل اسم مگان/ مجان وتشابه الألفاظ

ثانياً/ نحاس مگان.

ثالثاً/ الكتابات المسمارية التي ذكرت مگان:

أ- كتابات ملوك وأمرأ سومر وأكد

ب- الأساطير العراقية القديمة.

أولاً/ تحليل الاسم:

ان أول ذكر لاسم مگان / مجان في المصادر المسمارية جاءنا من زمن سلالة أور الأولى وتحديداً من ملكها المدعو (ميس - أني بيدا) حوالي 2400 ق.م الوارد اسمه في جداول الملوك السومرية إذ جاء ذكر لميناء مدينة أور الذي يتصل بالخليج العربي ومن ماجان كانت تصل الواردات إليه⁷، ونُطق وكُتب اسم هذا الإقليم من قبل الباحثين بأكثر من طريقة نذكرها وكما يلي: (ماججان، مَجان، مجان، مگان) واللفظ الأخير (مگان) هو المعتمد في الدراسات العراقية.

تتألف مگان من مقطعين وتُلفظ وتُكتب باللغة السومرية (Magan.ki) و (Makkan.ki) باللغة الأكديّة (الأكادية)، المقطع الأول (MA2) مفردة سومرية تعني سفينة أو قارب، يُردفها بالأكديّة (eleppu)⁸، أما المقطع الثاني فله عدة معاني، ومع وجود العلامة

1- نواله احمد محمود المتولي، مدخل في دراسة الحياة الاقتصادية لدولة اور الثالثة، بغداد/2007م، ص224.

2- الهاشمي، المدخل، ص 32؛ Landsberger.B, MSL5, P.174

تعد سلسلة خارا-خوبولوم اللغوية واحدة من مجموعة معاجم جاءتنا من وادي الرافدين والاسلوب المتبع فيها ان يرد المقطع او الكلمة او الجملة او المفردة ثم آلية تحديد نطقها، وبعد ذلك ترجمتها باللغة الأكديّة، وان عنوان هذه السلسلة جاء من اول كلمة وردت فيها. للمزيد ينظر:

Landsberger.B, Materialien zum Sumerischen Lexikon=MSL, v, 5, Roma, 1957.

3- رعد سالم محمد المعماري، الاحجار والمعادن في بلاد الرافدين، رسالة ماجستير، جامعة الموصل، 2006م، ص13؛ الهاشمي، المدخل، ص131.

4- ناقش وبشكل مستفيض تلك الآراء الدكتور قصي منصور التركي في كتابه الموسوم: الصلات الحضارية بين العراق والخليج العربي خلال الالف الثالث ق.م، دمشق، 2008م، ص121-122.

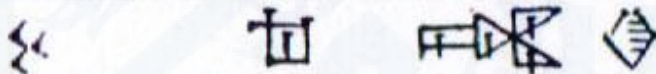
5- فوزي رشيد، الامير غوديا، الموسوعة الذهبية، بغداد، 1994م، ص76-77.

6- التركي، الصلات، ص119-120، ص133.

7- جين بوترو واخرون، الشرق الادنى الحضارات المبكرة، ترجمة: عامر سليمان، الموصل، 1986م، ص80.

8- رينيه لبا، قاموس العلامات المسمارية، ترجمة: البير ابونا واخرون، بغداد، 2004م، ص93، علامة 122.

الدالة على المدن أو البلدان (ki) فيصبح معنى مكان (أرض السفن أو ميناء السفن)¹، وترسم بالعلامات المسمارية الآتية:



ان احتواء اسم مكان/ مجان على مقطع السفينة ناتج من كون سكان هذا الإقليم رواد بحر وصانعي سفن اشتهروا بالملاحة وهذا ما نؤكد عليه أنه في معظم الأحيان تتطابق معاني أسماء المدن مع وظيفتها وموقعها الجغرافي، أو بقاء الاسم القديم بطريقة أو أخرى في أحد المواضع لنفس المدينة سواء أكان متطابقاً أو فيه تصحيف، ونجد ما يعزز ربط مجان بعمان ان إحدى القرى في المنطقة التابعة لمدينة صحار حالياً وتبعد عنها حوالي 15 كم تسمى (قرن مجان) وفيها اليوم مصنع لاستخراج النحاس للاستهلاك المحلي والتصدير الذي اشتهرت به عُمان قديماً²، وهناك دليل آخر على ان مجان هي عُمان الحالية وجود موضع الآن في إقليم عُمان يسمى ميجان أو مجان (بالجيم الفارسية) وبنفس اللَّفْظ السومري Magan، يقع بين عُمان والبحرين، ويمكن تحديده بخط طول 55 شرقاً وخط عرض 24 شمالاً بنحو 450 ميل الى الشمال الغربي من مسقط³. (ينظر الخارطة رقم 2)

امتدت مساحة إقليم مكان (مجان) في أوقات متباعدة عبر خليج عُمان الى منطقة ساحل مجران المقابل لساحل خليج عُمان، والذي عُرف بالنصوص المسمارية a-ab-ba magan-na-še أي خليج أو بحر عُمان تميزاً له عن الخليج العربي الذي سُمي بالبحر السفلي (الاسفل أو الأدنى A. AB.BA. SIG)⁴ وباللغة السومرية (amati . šapliti) باللغة الأكديّة وكذلك دُعي ببحر شروق الشمس (U4. E3. A) باللغة السومرية، و(tamti šašit šamši) باللغة الأكديّة⁵، وهكذا فإن إقليم مجان شمل الساحلين الشرقي والغربي لبحر عُمان - ينظر خارطة رقم (3) - مع عُمان والامارات العربية المتحدة⁶.

ثانياً - نحاس عُمان/ مكان (URUDU - MAGAN):

نعت السومريون مكان (مجان) بأنها جبل النحاس (KUR - URUDU) علماً أنه يوجد في عُمان حالياً موضع يُسمى جبل المعدن لا يزال فيه بقايا آثار الحفائر القديمة لاستخراج النحاس منه⁷، وقد حلّل بعض العلماء النحاس المستخرج من عُمان والأناضول وفارس وسيناء فوجدوا ان نحاس عُمان هو الوحيد الذي يحتوي على كميات كبيرة من القصدير وهذا يؤكد مرةً أخرى بتطابق تعيين مجان بعمان لأن نحاسها من النوع الخام - الذي يحتوي كميات من القصدير الذي يستخدم في صناعة البرونز - وبعد المعاينة والفحوص المختبرية في المختبرات العلمية الرصينة بين النحاس الموجود في النماذج النحاسية السومرية وبين نحاس عُمان وجد العلماء تطابقاً بينهما وهذا يؤكد بأن النحاس المصنوعة منه الآثار السومرية قد جاء من مجان/ مكان سواء أكانت تلك المواد النحاسية مستخدمة للأغراض السلمية أو العسكرية⁸.

أُطلق على النحاس في اللغة السومرية مصطلح (URUDU) ويقابله في اللغة (الأكديّة) المفردة /eru /eiru(w)⁹، وقد ذكرت الكتابات المسمارية النحاس مميزة بين أنواعه فذكرت نحاس مجان/ مكان (URUDU MAGAN = eru Makkanu) الذي فضله التجار السومريون على غيره من النحاس الموجود في الأناضول أو بلاد فارس¹⁰، ورسم النحاس بالعلامة المسمارية الآتية¹¹:



، وهذه العلامة تعني كذلك كل شيء مصنوع من النحاس أي أنها علامة دالة على الأشياء المصنوعة منه، وتم نقل

طه باقر، المقدمة ج 2 م.س، ص 202؛ Landsberger.B, MSL5, P.174؛

2- مارتن ليفي، "النحاس والبرونز في بلاد ما بين النهرين"، مجلة النفط والتنمية، ترجمة: جليل كمال الدين، العدد 7-8، بغداد، 1981م، ص 137.

3- طه باقر، المقدمة ج 2، ص 203.

4- Potts.D.T, The Arabian Gulf in Antiquity, v.1, Oxford 1990, p.146؛ التركي، الصلات، ص 133.

5- Prichard, Op. Cit, p.267؛ احمد، الخليج، ص 7.

6- Potts, Op. Cit, p.146.

7- الهاشمي، حضارة، ص 511.

8- طه باقر، المقدمة، ج 2، ص 202.

9- لبا، قاموس، ص 97، علامة 132.

10- Leemans.W.F, The Foreign Trade in Old Babylonian Period, Leiden, 1966, p.159f؛ 111.

11- لبا، قاموس، ص 97، علامة 132.

النحاس مقابل النسيج والثياب والزيت والجلود والصوف والحبوب وغيرها، وكانت عُمان مركزاً مهماً لتصدير مواد أخرى مثل مثل العاج الذي كان يجلب إليها من بلاد الهند (ميلوفا) إضافة إلى الذهب والفضة واللازورد والأحجار الكريمة الأخرى وشبه الكريمة¹.

ثالثاً/ الكتابات المسمارية:

أ. كتابات ملوك وأمراء سومر وأكد

كتابات الملك سرجون الأكدي:

ذكرنا آنفاً أن أول ذكر مدون لمجان/ مگان كان في عصر فجر السلالات ثم توالى النصوص المتعلقة بملوك وحكام سومر وأكد، وسوف نتبع في عرضها التسلسل الزمني، فبعد أن انتهت عصور فجر السلالات (العصر السومري القديم) نشأت سلالة ودولة جديدة سُميت بالدولة الأكديّة ملوكها من العرب القدامى، وكان لمؤسسها سرجون الأكدي (2316-2371 ق.م) الفضل في اتساع رقعة هذه الدولة الفنية إذ وصل بحدودها إلى سواحل الخليج العربي جنوباً²، فقد ذكر في نص مسماري يعود لزمانه يقول هو بنفسه متفاخراً ما نصه:

"ان سفن مگان وسفن دلمون جعلتها ترسو في ميناء مدينة أكد"

MA2- MAGAM.ki (سفينة مگان/ ماجان)

Dilmun.ki = MA2- NI.TUK (سفينة دلمون)

IN GARIM mahar أمام ميناء

AGADE.ki US.KU.LI مدينة أكد، جعلها ترسو³.

إن أغلب الباحثين يتفقون أن المراكز الثلاثة المذكورة في النصوص المسمارية تقع في اتجاه واحد، وحتى الكتابات العراقية القديمة تعترف بذلك فتذكرها دوماً بالتسلسل (دلمون، مجان وميلوفا)⁴، ولكن الملك سرجون الأكدي عندما تفاخر بنصه المسماري الآتف الذكر حيث يقول أنه قام وبنجاح بإيصال سفن البلاد البعيدة إلى ميناء عاصمته أكد، فإنه يبدأ بالبعد ميلوفا ثم القريب مگان ثم الأقرب دلمون لأن من الطبيعي عندما يتفاخر الإنسان فإنه يبدأ بالبعد⁵، كما ورد في لوح جغرافي آشوري يعرف بأطلس إمبراطورية سرجون الأكدي نصاً كتابياً يدعي فيه الملك سرجون باستيلائه على دلمون ومگان⁶، ويبدو للوهلة الأولى بأن الحملات الحربية في بادئ الأمر لم تهدف للتوسع بل لتزويد البلاد بما تحتاجه من المواد الأولية الضرورية من أجل البناء والاعمار والدفاع وخصوصاً (الأخشاب والأحجار والمعادن)⁷. وتذكر نصوص من العصر الأكدي أن الملك سرجون قام بعدة حملات عسكرية على المدن الواقعة على طول ساحل الخليج العربي وهدم أسوارها وجعل سفن مجان(مگان) ودلمون وميلوفا ترسو على رصيف ميناء أكد⁸، وهذا يؤكد على أن منطقة

1- Leemans, Op. Cit, p.159f;

طه باقر وآخرون، تاريخ العراق القديم، ج2، بغداد، 1980م، ص134-137.

2- عن الملك سرجون الأكدي والدولة الأكديّة ونصوصها المسمارية، ينظر: اميرة عيدان الذهب، دراسة نصوص مسمارية من العصر الأكدي، اطروحة دكتوراة، جامعة بغداد، 2004م.

2- طه باقر، مقدمة في تاريخ الحضارات القديمة، ج1، بغداد، 1973، ص363؛

Prichard, Op. Cit, p.268; Gadd. S. J, The Dynasty of Agade and the Gutian Invasion, v. 1, p. 2, Cambridge, 1971, p. 422 = CAH.

4- الهاشمي، المدخل، ص 32.

طابق الباحثون والآثاريون بين دلمون والبحرين وبين مجان وعُمان لكنهم اختلفوا في تحديد موقع ميلوفا، ويبدو من النصوص القديمة انها تقع في جهات شرقية نائية، ويقترن اسمها بالبخائع المستوردة منها وعلى رأسها الذهب والفضة والأحجار الثمينة والعاج، ورجح تعيينها بالجهات الغربية من بلاد السند ولاسيما مدن دلتا نهر السند التي اشتهرت منها موهنجودارو وخرابا (هرابا) التي تمتعت بصلات حضارية مع وادي الرافدين، كما ذكرت النصوص المسمارية مراراً سفن ميلوفا وذلك يشير إلى معرفة اهله بصناعة متطورة للسفن التي بمقتورها الوصول لمدينة العراق القديم، ولابد أن تكون هذه البلاد بحرية، ونضيف على ما تقدم أن الرياح المتحركة في هذه الاقسام من المحيط الهندي كانت تساعد وسائط الملاحة البحرية الشراعية على الانتقال بين خليج عُمان والساحل الهندي وبالعكس، ونحن مع هذا الرأي. للمزيد، ينظر: الهاشمي، المدخل، ص34-33؛ طه باقر، المقدمة، ج1، ص367.

5- الهاشمي، المدخل، ص 32.

6- Gadd. S. J. Op. Cit, p. 422; 156. التركي، الصلات، ص156.

7- فراس السواح، الحدث التوراتي والشرق الأدنى القديم، دمشق، 1993م، ص78.

8- Parton. G. A, The Royal Inscriptions of Sumer and Akkad, (1929), p.108; 78. السواح، الحدث، ص78.

القطر البحري التي تضم الخليج وأجزاء من جنوب العراق قد ثارت عدة مرات ضد الملك سرجون الأكدي والذي بلا شك يدل على وجود سلالة حاكمة فيها¹.

كتابات الملك الأكدي مانيشتوسو:

ثم جاء من بعده ولده الملك مانيشتوسو (2306-2292 ق.م) الذي يذكر في نص يعود إليه بأنه دحر جيشاً في الجانب الغربي من الخليج العربي وسيطر على جميع البلاد حتى الجبال، وقد أكدت التنقيبات صحة كتاباته اعتماداً على ما ذكره من مناجم المعادن والحجر الأسود في مگان²، كما وأشار هذا الملك الى قيامه بحملة عسكرية على بلد تطلب عبور البحر السفلي (ويقصد به الخليج العربي) للوصول إليه باسطول من السفن، وقد قام باستخراج الحجارة السوداء من المقالع الموجودة في الجبال ومن ثم نقلها الى عاصمته أكد بواسطة السفن ليستخدمها في صناعة تماثيل له من أجل إلهه انليل³، وهذا الوصف يتطابق مع جبال عُمان شكلاً ومضموناً لأن النصوص المسمارية تشير الى جبال مگان/ مجان كمصدر مهم للحجارة المسماة بالسومرية (ESI - NA4)⁴ ويقابله (USU) باللغة الأكديّة والتي تُرجمت بحجر الديوراييت وهو حجر أسود لامع يستخدم في صنع التماثيل والمسلات كما أسلفنا.

كتابات الملك الأكدي نرام - سين:

استمرت العلاقة سواء أكانت السياسية أم التجارية مع مگان في زمن حفيد سرجون الأكدي الملك نرام سين (2291-2255 ق.م) والذي يُعدّ بحق خليفة جده لأنه ملكٌ قويّ لقب نفسه بملك الجهات الأربع دلالة على سيطرته على العالم القديم بأسره⁵. كان لمجان ملك أو حاكم خاص بها وتمثل تنظيمًا سياسياً جعل ملوك أكد يتفخرون بالانتصار عليها، ونقف عند أول إشارة ذكرها نرام- سين إذ يدعو خصمه حاكم مگان بأقدم لقب سياسي عند السومريين ألا وهو EN أي (السيد)⁶، ويحتل كثيراً من أخبار الدولة الأكديّة ان حكام مملكة مگان كانوا من العرب القدامى مستنديين في ذلك الى الأسماء التي حملوها⁷.

وتذكر قصيدة أكديّة تعود الى بداية الألف الثاني ق.م إسماء مدن ثارت ضد الملك نرام- سين في بداية حكمه ومنها بلاد مگان (مجان)⁸، ويبدو أنه قام بشن هجوم عليها وأخذ سيدها أسيراً وأكد هذا الانتصار حقيقة العثور على بعض الأواني المرمية نقش عليها اسم ملك ماجان (ماندانو) ملحوقاً بعبارة جزية مگان⁹، كما وصلتنا أواني حجرية مصنوعة من المرمر تذكر بأن الملك نرام- سين ملك الجهات الأربع أخذ هذا الوعاء غنيمةً من مجان¹⁰.

(وعاء غنيمة مگان) = BUR NAMRAK MAGAN.ki

ونقتبس النص المسماري الذي يذكر بأن هذه الأوعية جلبت غنائم من مجان وأُكتشفت في أور يعود تاريخها الى حكم الملك نرام- سين (ينظر شكل رقم 1)، ونقرأ ما نصه:

Naram-EN.ZU نرام- سين

1- الاحمد، الخليج، ص53.

2- Potts, D.T, Op. Cit, p. 136.\

3- احمد امين سليم، دراسات في تاريخ الشرق الأدنى القديم، بيروت، 1989م، ص273-274.

4- المسماري، الأحجار، ص44.

5- لمعرفة المزيد عن العصر الأكدي والملك نرام سين، ينظر: رعد عبد القادر عباس، العصر الأكدي معطياته الحضارية والفنية، رسالة ماجستير، جامعة بغداد، 1996م.

6- Potts, D.T, Op. Cit, p. 139; التركي، الصلات، ص149.

7- جين بوترو وآخرون، الشرق، ص129؛ طه باقر، المقدمة، ج2، ص202.

8- جين بوترو وآخرون، الشرق، ص114.

9- ذكر اسم ملك مجان او حاكم ماجان في حملة الملك الأكدي نرام سين التي غزا فيها مگان بأكثر من طريقة فجاء باسم (مانيوم، مانيوم manium، ماني، ماننو، ماندانو، ماننو داننو mannu-dannu)، ولا نعرف الاسم الحقيقي لهذا الحاكم، سيما وان ما ورد من اسماء لا تتعدى كونها صفات، فالاسم الاخير ماننو -داننو يعني باللغة الأكديّة (من هو القوي)، ويمكن ان يكون ترجمة للاسم الاصلي لان جميعها ورد باللغة الأكديّة - أي اصل جذرها اللغوي اكدي- وهي متقاربة في اللفظ وبالتالي بالمعنى لانها جميعا تعود الى جذر لغوي واحد، وهذا يؤكد تأثير سكان مجان بالحضارة العراقية ان لم يكن شيوخ اللغة الأكديّة نفسها موجودة ومستعملة، واختلف اللقب الذي حملة فمرة يذكر بأنه ملك ومرة أخرى يُلقب بحاكم، ولعل هذا الاختلاف في اللقب او الاسم راجع الى ان النصوص المسمارية لا تعود الى نفس المدة الزمنية لوقوع الحدث وجاءت من ازمان مختلفة. ينظر المصادر التالية: Prichard, Op. Cit, p.268;

احمد امين سليم، ص278؛ الاحمد، الخليج، ص54.

10- احمد امين سليم، دراسات، ص276-278؛ Potts, D, Op. Cit, p.137-139.

LUGAL ملك
Kibratim الجهات
Arbaim الأربع
Bur وعاء
Namrak غنيمة

Magan.ki بلاد مجان/ مگان¹.

وفي كتابة نُقشت على تمثال له ما نصه "نرام- سين ملك الجهات الأربع انتصر في تسع حروب خلال سنة واحدة وجلب ملوك مقديين الى الإله انليل وأخضع مجان وأسر (مانيتان Manitan) سيد مگان واستخرج حجر الديوراييت من الجبال ونقله الى عاصمته أكد وصنع منه تمثالاً لنفسه"².

كتابات الأمير السومري جوديا (گوديا) أمير لجش:

استطاع حكام سلالة لجش الثانية من تحقيق كيان مستقل لمدينتهم لجش (التي تقع في جنوب العراق) أثناء حكم الاحتلال الكوتي، ومن أشهر أولئك الحكام جوديا (حوالي 2150 ق.م) الذي عرفنا الكثير عنه من مجموعة تماثيله - التي بلغ عددها ثلاثين تمثال، واحد فقط محفوظ في المتحف العراقي (ينظر الشكل رقم 2) والباقي في متحف اللوفر بفرنسا - التي نقش عليها أنشطته الدينية المتصلة ببناء المعابد أو إعادة إعمارها وترميمها، ويذكر بأنه أحضر الأخشاب من مگان/ ماجان التي وصلت عن طريق التجارة³. ذكر الأمير جوديا الذي يعني اسمه المنادي في كتابة سومرية له على أحد تماثيله اقتطعناه من نص طويل يقول فيه بأنه جلب من جبل مجان الأخشاب الى مدينة لجش وحجر الديوراييت ليصنع تمثالاً له، ونورد قراءة النص المسماري مع الترجمة:

Ma2-gan من مجان/ مگان
ma 2 giš-da3-a-bi السفينة بكل الأخشاب
lagaša.ki-še3 الى مدينة لجش
mu-na-tum2 جلبت
hur-sag / kur ma2-gan.ki-ta من جبل مگان
na4 esi im-ta- e11 جلبت حجر الديوراييت
alan -na-še3 تمثالاً لنفسه (له)
mu-tu صنع منه (أي من الحجر)⁴.

1- يوجد نص مطابق لنص نرام سين لكنه يعود للملك ريموش (ابن سرجون الاكدي)
وُجد على وعاء من النوع نفسه الذي اكتشف في اور يحمل فيه كتابة غنيمة عيلام بدلاً من غنيمة مجان، (BUR NAMRAK ELAM.ki)، وربما يعود السبب في ذلك الى ان اقليم عيلام كان تابعا لإقليم مجان، سيما وان صناعة هذه الاواني الحجرية تعود لحضارة ام النار في مجان والتي تقع ضمن العصر الاكدي زمنيا، وسميت نسبة لجزيرة ام النار التي تقع جنوب غرب اماره ابوظبي، وهذا يؤكد قيام الملك نرام - سين بحملته العسكرية، وتبعية مجان وعيلام للدولة الاكدي حتى وان كانت تلك التبعية مؤقتة. ينظر:

الاحمد، الخليج، ص26-37؛ التركي، الصلات، ص158.

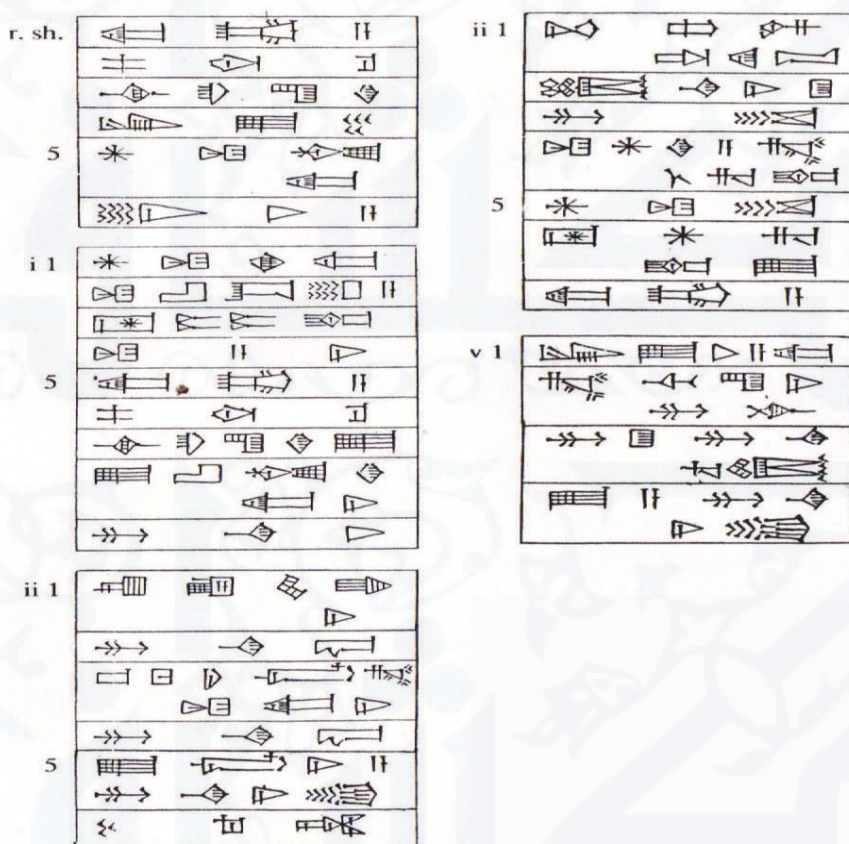
2- طه باقر، المقدمة، ج2، ص202-203، ص370؛ ساكر، عظمة بابل، ص70؛ الاحمد، الخليج، ص54؛ Gadd, S. J. Op, Cit, p. 422.

3- احمد امين سليم، دراسات، ص285.

4- Konrad Volk, A Sumerian Reader, second revised edition, Roma, 1999, No:22, p. 18؛ المتولي، مدخل، ص231.

الترجمة العامة للنص الكامل: جوديا (جوديا) أمير لجش من أجل إلهه ننجرسو بنى معبداً له في لجش، وجلب له الأخشاب من بلاد مجان وحجر الديورايت من جبل مگان (مجان) وصنع لنفسه تمثالاً ووضع (أدخله) في معبد إلهه ننجرسو الذي بناه له في مدينة لجش¹.

تشابهت النصوص من حيث المضمون لكنها اختلفت في أسماء المعابد وأسماء الآلهة والأشياء التي صنعها وقدمها للآلهة، لكنها لا تتعدى كونها نصوص تكريس (نذور) تُقدم للمعبود من أجل إرضائه أو استرضائه وكذلك من أجل ان يحفظ صاحب ذلك القران وأن يُطيل في عُمره، وبسبب كثرة تماثيل جوديا التي بلغ عددها الثلاثين كما أسلفنا فلقد أختارنا ثلاثة منها (وضعنا منها نصين في نهاية البحث للإفادة) اختلف فيها اسم الإله وسم المعبد، فالأول للإله ننجرسو، والثاني للإله ننجرزيدا، والثالث للإله باؤ وجميعها تذكر بأنه جلب الأخشاب من بلاد مگان (مجان) وحجر الديورايت من جبل مگان وصنع لنفسه منه تمثالاً وأدخله في معابد تلك الآلهة التي بناها هو بنفسه إليها مع إيراد النص المسماري بقراءته السومرية وترجمته العامة²، وسوف نقوم بعرض النص الأول بشكل كامل وكما يلي:



right shoulder gù-dé-a / énsi-lagaš^{ki} / lú é-ninnu- / (5) ^dnin-ġr-su-ka
in-dù-a / (i) ^dnin-ġur-saġ / nin iri-da mú-a / ama-dumu-dumu-ne /
nin-a-ni / (5) gù-dé-a énsi- / lagaš^{ki}-ke₄ / é-iri-ġr-su^{ki}-ka-ni / mu-
na-dù / (ii) DUB.ŠEN(= REC 429)-kù-ga-ni / mu-na-dím / ēi⁸dúr-ġar-
maġ-nam-nin-ka-ni / mu-na-dím / (5) é-maġ-ni-a mu-na-ni-ku₄ / kur-
má-gan^{ki}-ta / (iii) ^{na}esi im-ta-e₁₁ alan-na-ni-šè / mu-tu / nin an-ki-
a nam-tar-re-dè / (5) ^dnin-tu / ama-diġir-re-ne-ke₄ / gù-dé-a / (iv)
lú-é-dù-a-ka / nam-ti-la-ni mu-sù / mu-šè mu-na-sa₄ / é-a mu-na-ni-ku₄

1- المتولي، المدخل، ص230-231؛ ويمكن العودة للنصوص الاصلية للأمير جوديا بالرجوع الى المؤلف القدير للأستاذ المرحوم الدكتور فوزي رشيد الموسوم "ترجمات لنصوص سومرية ملكية"، بغداد، 1990م.

2- Konrad Volk, Op. Cit, pp.19-20; No: 23; pp. 25-26; No: 26.

الترجمة العامة:

جوديا أمير لجش باني معبد الخمسين من أجل إلهه ننجرسو، الى الآلهة ننخرساك سيدة المدينة اللامعة (المشعة) أم جميع الأولاد سيدته، جوديا أمير لجش بنى لها معبداً في مدينة جرسو، وصنع الخزنة المقدسة و(الكرسي) الضخم، وأدخله في معبدها العظيم، جوديا الرجل الذي بنى المعبد جلب من جبل (بلاد) مگان حجر الديورايت وصنع لنفسه تمثالاً وأدخله في المعبد من أجل سيدته (الإلهة) نننو، أم جميع الآلهة، سيدة السماء والأرض، مقررة المصير، وأسماء باسمه من أجل ان تطول حياته¹.

كتابات ملوك سلالة أور الثالثة:

لقد اتسمت سياسة ملوك سلالة أور الثالثة (2113-2006 ق.م) بالحفاظ على العلاقات الدولية السلمية بينهم وبين ملوك وأمراء الدول المجاورة وحتى حكام الاقاليم التابعة لهم، وهذا ساعد على استمرار تدفق المواد الأولية الضرورية عن طريق التجارة المباشرة مع مگان بالدرجة الأولى وذلك في بداية عهد هذه السلالة، حيث توجد لدينا نصوص تذكر ان رجلاً أُعطي كميات كبيرة من المنسوجات والصوف والزيت والمواد الجلدية من مخازن معبد ننا (ننار/ سين) إله القمر ليأخذها الى ماجان لشراء النحاس²، ويبدو ان اسلوب التجارة كان نوعاً من المقايضة ويستدل من قوائم التسليم الى معبد أور، ان المواد التي جلبت من مگان/ مگان إضافة الى النحاس المادة الرئيسية كانت احجاراً وعاج ونوع من الخضروات أُطلق عليه بصل ماجان³.

عُثر في هذا العصر الذي يسمى بالعصر السومري الجديد (الحديث) على كتابات سومرية دلت على وجود علاقاتٍ طيبةٍ ومتكافئةٍ مع مناطق الخليج العربي، وهذا ما أكدّه نص من زمن هذه السلالة حيث أشار فيه بوضوح على تسمية حاكم ماجان بلقب ملك (لوكال lugal) دلالة على التكافؤ⁴، وأضحت هذه العلاقة الودية وسيلةً أخرى في الحصول على المواد التي تحتاجها البلاد، ويُفهم منها تمكن الملك أور - نمو مؤسس هذه السلالة (2112-2095 ق.م) من إعادة السفن التجارية المكانية (العُمانيّة) من الرسو مرةً أخرى في ميناء أور⁵، كما عُثر على نصوص كتابية من زمن الملك شولكي (2094-2047 ق.م) ابن أور - نمو حملت بين سطورها أسماء اعلام عُمانية موجودة في المدن السومرية اشتغلوا في مهنة صناعة السفن⁶.

كشفت النصوص الاقتصادية من عهد حكم الملك أبي - سين (2028-2004 ق.م) آخر ملوك سلالة أور الثالثة سواء المكتشفة في أور أو في مدن سومرية أخرى مثل لجش وأوما وإيسن ولارسا وغيرها عن حركة واسعة للتبادل التجاري وبالدرجة الأساس تجارة النحاس مع مگان لحساب معبد الإله ننار، وكان يُصدّر النحاس الذي يستخدم للأغراض السلمية والعسكرية مقابل الثياب والنسيج والاصواف والجلود والحبوب، وقد أشارت هذه النصوص الى أحد الشخصيات التجارية البارزة واسمه Lu 2 - d. Enlilla (لو - انليللا) كوكيل للمعبد في إبرام الصفقات⁷، كما في النص التالي:

e 2 d. Nanna-ta لحساب معبد الإله ننا

nig2-šam2-ma مقابل شراء

urudu-še3 النحاس

lu2 - d. Enlilla لو - انليللا

šu-ba-an-ti استلم

gir3 Liburbeli الناقل لبيور - بلي

1 - Konrad Volk, Op. Cit, pp. 17-18, N0:22.

2- الاحمد، الخليج، ص55؛ المتولي، المدخل، ص236-237.

3- الاحمد، الخليج، ص54.

4- Potts, Op. Cit. p.148؛ ص59، ج1، المقدمة، باقر،

5- الاحمد، الخليج، ص56؛ Prichard, Op. Cit, p. 523؛ Gadd, Op. Cit, p. 599

6- التركي، الصلات، ص160-161. Potts, Op. Cit. p.148.

7- المتولي، المدخل، ص234، ص236-237.

itu še.kin.kud في شهر آذار (شهر الحصاد)

mu us2.sa lbi- d.Sin lugal السنة التالية (الثانية) لملوكية ابي - سين

dub Liburbeli ختم ليبور - بلي

pisan nig2-šam2-ma حاوية المشتريات

ma2 -agar-ra Magan.ki i-gal2 وضعت في السفينة الى مجان/ مگان¹.

قلّ الاهتمام بالتجارة مع مگان بعد سلالة أور الثالثة ومجيء العصر البابلي القديم (1595-2000 ق.م)، وبدأت الكتابات المسمارية بالتقليل من ذكر المراكز التجارية الثلاثة المعروفة مع أواخر عهد الدولة البابلية القديمة، ونعیش فترة انقطاع نسبي في معلوماتنا من النصوص تستغرق العصر الكاشي ومطلع العصر الآشوري إلا القليل النادر منها²، وأصبحت دلمون (البحرين) هي المسيطرة على مجريات أمور التجارة والأكثر حضوراً في الكتابات المسمارية، ربما لأنها الأقرب جغرافياً وكذلك لأنها أضحت سوقاً رائجة تستقبل بضائع مگان وميلوخا (بلاد الهند وتحديداً وادي السند) لتعيد تصديرها مرةً أخرى، وربما حملت تلك البضائع القادمة منها اسم ديلمون على الرغم من عدم وجود تلك البضائع حقيقة في أراضيها بل وصلت إليها عن طريق تجارة الترانزيت³.

تغيرت طرق التجارة وبالتالي تغيرت العلاقات وذلك بسبب دخول موجة بشرية جديدة ألا هم الآموريون ومن أشهر ملوكهم حمورابي صاحب الشريعة المعروفة، ومن المؤكد أنهم دخلوا أرض الرافدين من جهة الغرب أي من بلاد الشام وتربطهم مع شعوبها علاقة القربى، لذلك ضعفت كل وسائل الاتصال مع مراكز الخليج العربي وبدأت بالظهور أسواق جديدة وقوية في بلاد الأناضول وبلاد الشام، وهذا ما لمسناه منذ حكم الملك ريم - سين (1822-1763 ق.م) ملك لارسا في بداية العصر البابلي القديم الذي بدأ بجلب النحاس من بلاد الأناضول⁴، وربما هنالك سبب آخر ولو أنه أقل تأثيراً، ان الحكم في هذه المرحلة استقر بالدرجة الأولى في وسط العراق، فمركز الدولة كان بابل، واتجهت في تطلعاتها نحو الشرق (مملكة أشنونا) المجاورة لبلاد إيران ومملكة ماري على الحدود العراقية السورية ومملكة آشور في شمال العراق قرب بلاد الأناضول، وهذه الممالك المتنوعة والمتصارعة هي قطب الرchy في سياسة هذا العصر الى ان استطاع حمورابي (1792-1750 ق.م) الملك السادس في بابل من توحيد البلاد بقوة السلاح⁵، وكانت تجارة استيراد الأخشاب عبر الخليج أصابها الفتر في عهده ويبدو أن أخشاب الأرز السورية وأنواع أخرى من الأخشاب حلت محلها⁶، وبعد عهد حمورابي انسلخ جنوب العراق من إمرة الدولة البابلية ويتوقف معها أيضاً ذكر المواد المستوردة من مجان (مگان) وميلوخا⁷، وبدأ ملوك العراق الجديد يتطلعون نحو البحر الابيض المتوسط والذي أسموه في المسمارية بالبحر العلوي (a-ab-ba igi-nim-ma) باللغة السومرية وباللغة الأكديّة (ultu - tamti)⁸.

هكذا اختفت أسماء هذه المراكز التجارية المهمة من الكتابات العراقية القديمة ولم تعد تلك المواد التي تصل منها معروفة وبخاصة في المدن الشمالية كبابل والأبعد منها بلاد آشور التي لم تكن لها صلات مباشرة بمراكز الخليج العربي، كما كان حال مدينتي أور ولجش الأكثر والأطول علاقة مع تلك المراكز⁹.

1- Legrain.L, Business Documents of the Third Dynasty of UR, (= UET3), London, 1947.

2- الهاشمي، المدخل، ص28-29.

3- التركي، الصلات، ص134.

4- الاحمد، الخليج، ص58.

5- لمعرفة افضل ما كتب عن الملك حمورابي والعصر البابلي القديم، ينظر: محمد طه الاعظمي، حمورابي (1792-1750 ق.م)، بغداد، 1990م.

6- الهاشمي، المدخل، ص46.

7- الهاشمي، المدخل، ص36.

8- Prichard. J. B, Op. Cit, p.267; المتولي، المدخل، ص223.

9- الهاشمي، المدخل، ص36.

مگان (مجان) في الأساطير العراقية القديمة

1- أسطورة أنكي ونظام الكون:

ورد في هذه الاسطورة ذكر لمراكز الخليج التجارية الثلاثة (ديلمون، ماجان وميلوخوا) فقد نقلت السفن الذهب والفضة وأنت بها الى مدينة نفر المقدسة من أجل الإله انليل ملك كل البلدان، ومن هذه الاسطورة نقتبس المقاطع التالية التي حملت اسم مگان (عُمان)¹:

"بلاد مجان ودلمون

رفعت انظارها الى الإله أنكي

أوثق سفينة دلمون بالأرض

وحمل سفينة مجان الى علو السماء

أما سفينة ميلوخوا فتتقل الذهب والفضة"².

وتذكر الاسطورة ان الوصول الى المناطق المذكورة اعلاه لا يمكن الوصول إليها إلا عن طريق البحر بدليل استخدام القوارب أو السفن ومن ذلك نقراً:

"بلاد مگان ودلمون توجهت بأنظارها الى الإله أنكي(d. Enki)، وملأت قوارب دلمون وحملت قوارب مجان بكل سعتها، لأجل الإله انليل (d. Enlil) سيد جميع الآلهة"³.

2- أسطورة جلجامش وأرض الحياة:

جاء في هذه الاسطورة إشارة الى مجان / مگان وسفينة مجان إذ ورد في أحد مقاطعها وصف لعظمة الطوفان الذي أغرق السفن بعد ان غرقت سفينة مجان، ونستنتج من هذه الاسطورة بأن سفن مجان وميلوخوا كانت ذات مظهر واحد⁴.

3- اسطورة أنكي ونخرساک:

تعود هذه الاسطورة بتاريخ تأليفها الى الألف الثاني ق.م وصلت كسرهما من حفريات مدينة نفر وأور، وتتحدث عن خلق الإلهة نخرساک لمجموعة من الآلهة منها الإلهة ننتولا فيمنحها الإله أنكي أقدارها، وجاء فيها ذكر لمجان وعلى النحو التالي⁵:

"ليكن نينتولا (Nintulla) سيداً على مجان / مگان

وعسى ان تجلب إليك مجان النحاس

والديوراييت القوي"⁶.

ونعتقد بعدم صحة قراءة اسم نينتولا لأن الكلمة باللغة السومرية مؤنثة أي سيدة لكنها ترجمة بالنص المذكور أعلاه على أنه إله ذكر وأعطى لقب سيد، والقراءة الصحيحة للمفردة هي نينتيللا (Nintilla)، وتتألف من مقطعين، الأول نين (nin) بمعنى سيدة كما أشرنا، والثاني تل أو تي (til/ti) بمعنى ضلع وكذلك من معانيه حياة أو أحياناً⁷، وهكذا يصبح معنى الاسم السيدة التي تُحي أو سيدة

1- التركي، الصلات، ص171.

2- المتولي، المدخل، ص224.

3- صموئيل نوح كريم، السومريون، ترجمة: فيصل الوائلي، 1960م، ص 240؛ التركي، الصلات، ص171.

4- الاحمد، الخليج، ص50.

5- التركي، الصلات، ص168-170؛ كريم، السومريون، ص196.

أكد ما توصلنا اليه الاستاذ المرحوم رضا جواد الهاشمي حيث اشار الى ان الالهة ننتولا انثى وليست ذكر، قدر لها ان تكون إلهة وسيدة مگان، ثم ورد ما يشابه ذلك عند استاذ السومريات العلامة كريم حيث يذكر بعد اتصال الاله انكي بنخرساک وانجاب عدد من الالهة يرد ذكر الالهة ننتولا سيدة مجان، ينظر: الهاشمي، المدخل، ص24؛ صمويل كريم، من الواح سومر، ترجمة: طه باقر، القاهرة، 1975م، ص243-244.

6- صمويل كريم، من الواح سومر، ص243-244، ص248.

7- ورد النص عند الاستاذ التركي وذكر بأن نن- توللا اله ذكر، ينظر: التركي، الصلات، ص170.

الضلع، وإذا عُدنا الى مضمون الاسطورة سنجد بأن الإله أنكي قد مرض، والعضو المريض كان ضلعه لذا خلقت له الآلهة سيدة (الإلهة) لتشفى ضلعه سُميت Nintilla اي سيدة الضلع أو السيدة التي (تمنح) الحياة وتشفى ضلع الإله المريض¹.

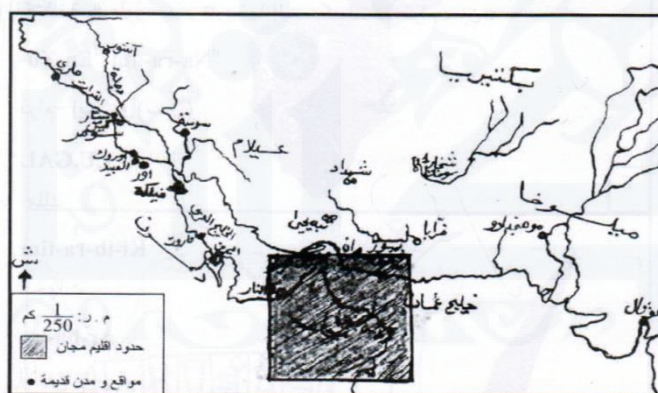
4- أسطورة نرام سين:

أُكتشفت نصوص هذه الاسطورة في مكتبة الملك الآشوري آشور - بانيبال (668-627 ق.م) في مدينة نينوى، تصف الملك الأكدي نرام - سين أنه حاكم صالح، ورغم ذلك تعرضت بلاده للعديد من الكوارث والغزوات من أقوام متوحشين جاءت شمال العراق من مناطق الجبال واكتسحت الدولة الأكديّة وبلغت في زحفها منطقة الخليج العربي فغزت دلمون ومجان، ولابد لنا أن نشير الى ظهور اسم مكان في بعض البضائع التي اقترن اسم الحاجة بها مثل ماعز مجان (ud5 Magan) وخشب مجان (giš mes Magan)، وتردد ذكر لرجل من مجان lu2 Magan على أنه تاجر عُمانى يتاجر باستمرار مع جنوب العراق وذلك دليل على حرية التنقل بين المنطقتين بسلام²، كما ورد اسم قصب مكان (gi \ Magan qan) في ميثية سومر وأور³، أما تجارة مجان الحقيقية مع مدن العراق القديم كانت بمادة النحاس بالدرجة الأولى ومن ثم حجر الديوراييت الذي تغزل به الأمير السومري جوديا حيث قال:

"ان هذا التمثال ليس مصنوعاً من معدن ثمين ولا من حجر اللازورد ولا من النحاس ولا من الزنك وليس من البرونز، ولا يستطيع أحد تثمينه، إنه من حجر الديوراييت" وهذا ما أكدته الكتابات المسمارية⁴.

كانت مكان إقليمياً يضم أكثر من مركز يتمدد ويتقلص بسبب تغير الحدود الجغرافية المعتمدة على الازدهار أو الضعف الاقتصادي والثقافي القائم على أساس الاستقرار السياسي من عدمه، ويمكن ان نطلق اسم مجان على مركز ذلك الإقليم أي عاصمته التي لم يتم العثور عليها- عكس ما حدث مع عاصمة دلمون حيث مثل موقع القلعة مدينة مركزية ذات ابنية ادارية كعاصمة لإقليم البحرين - ونعتقد بأن اسمها ممكن ان يحمل نفس اسم الإقليم أي مكان (مجان) وبالتالي فإن الإقليم وعاصمته ممكن ان يحمل نفس التسمية⁵، وهذا يتطابق وفق المعطيات القديمة والحديثة في بعض الدول التي حملت مع عواصمها نفس التسمية مثل بابل وآشور قديماً وتونس والجزائر حديثاً، وفي النهاية نصل الى الاستنتاج الذي توصلنا إليه مع باحثين آخرين غيرنا قد سبقونا في ذلك تبينوا نفس النتيجة واتفقنا معهم بأن مكان (مجان) ضمت في حدودها الجغرافية السواحل الغربية والشرقية لخليج عُمان إضافةً لإقليم عُمان نفسه ودولة الامارات العربية المتحدة⁶.

خارطة رقم (1)



1- كريم، من الواح، ص243-244.

2- Potts. Op. Cit, pp.141-149; 482 ساكن، عظمة بابل، ص

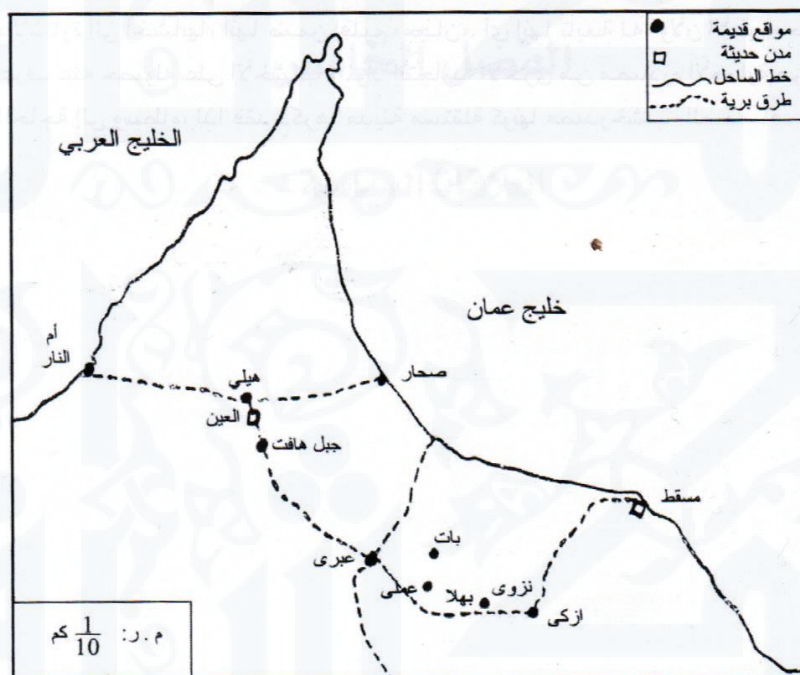
3- Prichard. J. B, Op. Cit, p. 611.

4- فوزي رشيد، الأمير كوديا، ص78.

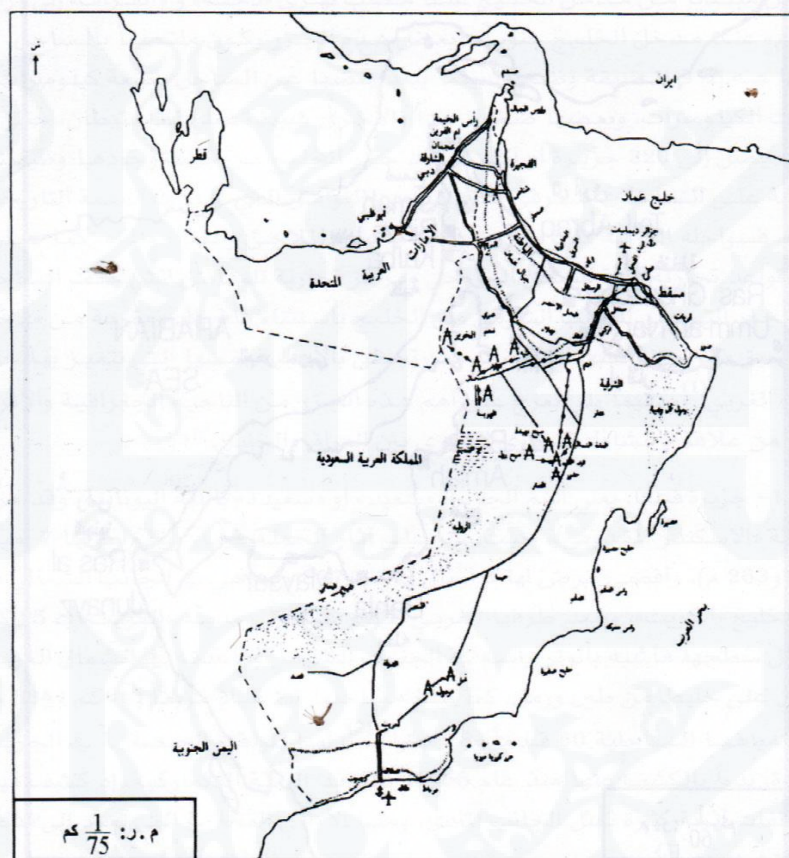
5- التركي، الصلات، ص124.

6- فوزي رشيد، الأمير كوديا، ص76-77؛ التركي، الصلات، ص119، ص123-124.

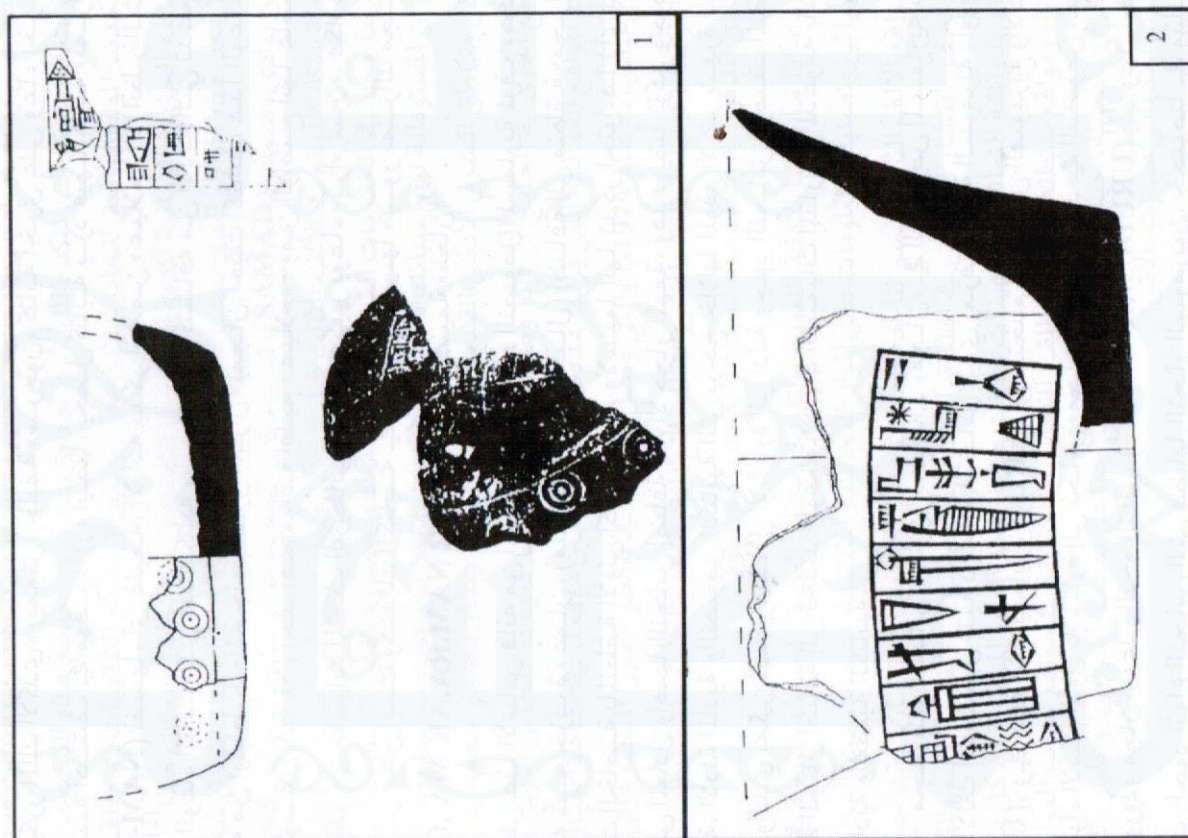
خارطة رقم (2)



خارطة رقم (3)



شكل رقم (1)



شكل رقم (2)



فاعلية استراتيجية عمليات العلم في تحصيل طلاب الصف الاول المتوسط في مادة تاريخ الحضارات القديمة

م.م. هبة حميد وادي

كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة/ جامعة ديالى

Assessing the Science Processes Strategy in the Achievement Of First Year Intermediate School Students in the History of Ancient Cultures

Asst. Lec. Hiba Hameed Wadi

College of Physical Education/ University of Dyalla

hibhameed222@yahoo.com

Abstract

There is a need to develop the method of teaching the History of ancient cultures for the the students of first year intermediate school as it is a transformational stage from the primary school to the intermediate school .

المخلص

شعرت الباحثة بالحاجة الماسة وملحة لتحسين طرائق واساليب ونماذج المتبعة في تدريس مادة التاريخ للصف الاول المتوسط وذلك لانها مرحلة انتقالية من الابتدائية الى مرحلة اعلى هي المتوسطة يشعر بها الطالب بأنه اصبح في مكانة اعلى ينتقل بها من مرحلة الطفولة الى مرحلة انضج مما جعلني افكر في استخدام استراتيجية عمليات العلم التي هي مجموعة من عمليات التي تقيد في اكساب المتعلم لها جزءاً رئيسياً من فهمه للمادة العلمية، وتمكنه منها وتشمل (الملاحظة والقياس، والتنبؤ، والاستنتاج والاتصال) وهي بذلك تسهم في زيادة تحصيل طلاب الاول المتوسط. وفي ضوء تلك المبررات والمسوغات تبلورت مشكلة البحث الحالي في الاجابة عن السؤال الاتي (ما فاعلية استراتيجية عمليات العلم في تحصيل طلاب الصف الاول المتوسط في مادة تاريخ الحضارات القديمة ؟) يقتصر البحث الحالي على عينة من طلاب الصف الاول المتوسط للفصل الدراسي الاول وتألفت عينة البحث من (60) طالب موزعين على شعبتين اختيرت أحدهما عشوائياً لتمثل المجموعة التجريبية بلغ عدد الطلاب (30) طالب وهم يدرسون على وفق استراتيجية عمليات العلم والمجموعة الضابطة (30) طالب ايضاً وهم يدرسون بالطريقة الاعتيادية التقليدية وبعد استكمال مستلزمات البحث من حيث المادة الدراسية وتهديد الاهداف السلوكية وصياغتها واعداد الخطة التدريسية اعدت الباحثة اداة البحث وهو الاختبار التحصيلي في مادة التاريخ اذ بلغت عدد فقراته (20) فقرة من نوع الاختيار من متعدد وتوصلت الباحثة الى ما يأتي توجد فروق ذات دلالة احصائية بين تحصيل طلاب الصف الاول المتوسط الذين يدرسون التاريخ على وفق استراتيجية عمليات العلم والذين يدرسون على وفق بالطريقة التقليدية في اختبار التحصيل لصالح المجموعة التجريبية.

الفصل الاول:

مشكلة البحث:

ان هناك صعوبات تواجه تدريس مادة التاريخ وتوصف هذه الصعوبات بأنها ليست مشكلة كم بل هي مشكلة كيف تتمثل في اكتساب المتعلمين المعلومات التاريخية المختلفة التي تتيح لهم فرص المشاركة الفاعلة والاستمرار بعملية التعلم فتدني مستوى المتعلمين في مادة التاريخ في المراحل الدراسية جميعها من اهم المشكلات التي تشغل بال التربويين والمهتمين باصول التدريس (حمادي، 2000، ص2) وتتميز المرحلة المتوسطة عن غيرها من المراحل التعليمية من اخطر المراحل العمرية ذلك لان المتعلم يمر فيها بتغيرات جسمية وعقلية واجتماعية وانفعالية، لذا تتطلب الكثير من المتابعة والرعاية من قبل القائمين على العملية التربوية (الحقيل، 1993، ص142).

وهي القاعدة الأساسية التي يمكن من خلالها المعلم من تشكيل تفكير المتعلمين وتوجيههم التوجيه الصحيح من أجل تحقيق الأهداف التربوية فالمرحلة المتوسطة تعمل على إشباع الكثير من حاجات المتعلمين كالحاجة إلى الانتماء والقيم والحاجة إلى تفعيل الاجتماعي التي تعد من الحاجات الملحة في هذه المرحلة (الفقي، 1980، ص277) لذا لمست الباحثة هذه المشكلة من خلال اتصالها مع مدرسي هذه المادة ونسب النجاح لمادة التاريخ للصف الأول المتوسط.

وتختلف طرائق التدريس باختلاف المواضيع والمواد وبيئة التدريس، إذ توجد اختلافات بين التربويين لتشريع من استعمال طرائق تدريس الحديثة مع محتويات المنهج الحالي ففريق يرى بأنه لا يمكن أن تستعمل غير الطرائق التقليدية وفريق آخر يرى بتعدد طرائق التدريس لأهميتها وفوائدها، وإن استعمال طرائق تدريس الحديثة يسهم في تحقيق الأهداف المرجوة بأقصى فاعلية ممكنة (محمد، 2000، ص21). وإن طريقة التدريس هي وسيلة تتبع للوصول إلى غرض معين، وتعنى في نقل المعرفة وإيصالها إلى ذهن المتعلم بأيسر السبل من خلال الأعداد المدروس للخطوات اللازمة ولذلك بتنظيم مواد التعلم والتعليم واستعمالها لأجل الوصول إلى الأهداف التربوية المرسومة بتحريك الدافع وتوليد الاهتمام لدى المتعلم (الربيعي، 2006، ص47).

لذا ترى الباحثة أن هناك خللاً واضحاً في مستوى العلمي والتعليمي وهذا نابع من حقيقة مفادها أن معظم معلمي التاريخ يستعملون في تدريس هذه المادة طرائق وأساليب تقليدية يؤكدون من خلالها للمتعلمين وبشكل غير مباشر صدق تصوراتهم عنها بوصفها صعبة جافة تبعد عن مدركات المتعلمين يعزى القصور في جانب كبير منه إلى قصور النظر عن إدراك زوائف هذه الطرائق لاستثمار الامكانيات بالارتقاء بعقول المتعلمين لرفع مستوى التحصيل الدراسي لدى المتعلمين فمحور الاهتمام في العملية التعليمية بالمدارس لا ينبغي أن تكون طرائق التدريس متنوعة وتشكل بدائل متاحة أمام المعلم ليستعمل المناسب منها ولحاجة مادة التاريخ إلى طرائق تدريسية أكثر فاعلية ولما تقدم حرصت الباحثة على توظيف استراتيجية عمليات العلم في التدريس إذ تبرز مشكلة البحث في التعرف على (ما فاعلية استراتيجية عمليات العلم في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط في مادة تاريخ الحضارات القديمة).

اهمية البحث: يشهد العالم اليوم نقلة حضارية شملت كل أوجه الحياة ومجالاتها إذ تظهر في كل يوم على مسرح الحياة معطيات جديدة تحتاج إلى خبرات جديدة وفكر جديد ومهارات جديدة وفكر جديد للتعامل معها بنجاح وهذه التحولات قد ألفت بظلالها على بنية النظام التربوي، وعليه فإن الإنسان القادر على التصدي لكل هذه التحولات والتغيرات يتطلب إعادة النظر في النظم التعليمية مفهوماً ومحتوى واسلوباً (بشارة، 1986، ص7).

أن العملية التربوية تقوم على المنهج والمتعلم والمعلم وتتضح لنا أهمية المناهج التعليمية إذ ينبغي أن تكون أعمق من مجرد توصيل المعارف والاتجاهات أو الوقوف بالمتعلمين على قدر من المعلومات وتعمل على تحقيق التكامل في المعارف والمهارات والاتجاهات كلها مع بعضها لتصل إلى المتعلم وتتفاعل مع شخصيته (مرسى، 1985، ص17).

أن دراسة المناهج تساعد معلم المستقبل على اختبار طرائق التدريس المناسبة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المرجوة. وتزويد معرفة المعلم بالوسائل التعليمية المناسبة التي تساعد على تحقيق الأهداف (هناد وجابر، 1995، ص7).

هدف البحث: يهدف الحالي إلى التعرف على فاعلية استراتيجية عمليات العلم في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط في مادة تاريخ الحضارات القديمة.

فرضية البحث: إيجاد فروض ذات دلالة احصائية لاستراتيجية عمليات العلم بين طلاب الصف الأول المتوسط في مادة تاريخ الحضارات القديمة.

حدود البحث:

1. يقتصر البحث الحالي على عينة من طلاب الصف الأول المتوسط في مركز قضاء الخال - محافظة ديالى مدرسة للبنين.
2. الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2015-2016.
3. الفصل الأول والثاني من كتاب تاريخ الحضارات القديمة المقرر تدريسه للصف الأول المتوسط، الطبعة الخامسة، 2014.

تحديد المصطلحات:**أولاً: الفاعلية Effectiveness:**

عرفها (اللقاني والجمال، 2003) مدى نجاح المعلم في ممارسته لمهنته، وهو يقاس بأثره في الدارسين الذين يشرف على تعلمهم كما تقسيه الاختبارات والمقياس.

(اللقاني والجمال، 2003، ص139)

ثانياً: عمليات العلم Science Processes:

عرفها (زيتون، 2010) عمليات العلم الأساسية بأنها "مهارات وعمليات أساسية تأتي في قاعدة هرم تعلم العمليات" (زيتون، 2010، ص100).

التعريف الاجرائي لعمليات العلم:

مجموعة القدرات والمهارات العقلية، التي يمارسها طلاب الصف الاول المتوسط بهدف الوصول الى المعلومات المرجوة بسهولة ودقة في اقصر وقت واقل جهد مع التكرار المستمر في نفس الظروف.

ثالثاً: التحصيل Achievement:

عرفها (الرشدي وآخرون، 2004) بأنه " النتيجة التي يحصل عليها الفرد في مجال معين (عقلي-جسمي) والتي يمكن قياسها بدرجة معينة في اختبار معين. (الرشدي وآخرون، 2004، ص101)

التعريف الاجرائي للتحصيل:

مقدار ما تحصل عليه طلاب من درجات في الاختبار التحصيلي البعدي الذي اعدته البعثة لتحقيق اهداف البحث والذي سيطبق عليهم بعد انتهاء التدريس للموضوعات المحددة لعينة البحث.

الفصل الثاني:**جوانب نظرية ودراسات سابقة:****أولاً أسس وخصائص استراتيجية عمليات العلم:**

لقد اجتهد التربويين في تحديد مفهوم عمليات العلم فهي لم تعد مصطلح غامض بل امكن ترجمته الى مهارات سلوكية يمكن تدريب الطلاب عليها. وقياس مستواهم فيها كنتائج لدراسة وقد عرفها البعض بأنها "مجموعة من العمليات العقلية التي بها ينظم الانسان الملاحظات وجمع البيانات وفرض الفروض وبيبين العلاقات، ويسعى من خلالها الى تفسير وشرح المشكلة ما والتوصل الى نتائج لحلها. (قلادة، 1985، ص15).

كما وانها تعرف بأنها "مجموعة من القدرات والعمليات العقلية الخاصة اللازمة لتطبيق طرق العلم والتفكير العلمي بشكل صحيح(زيتون، 1994، ص101).

خصائص عمليات العلم:

يؤكد جانيه ان عمليات العلم هي اساس النقص والاكتشاف وقد لخص جانيه (Gagne) خصائص عمليات العلم لذا اعتبر تتضمن مهارات عقلية محددة يستخدمها العلماء والافراد والطلبة. لفهم المادة(زيتون، 1999، ص101).

يمكن تحديد خصائص عمليات العلم بما يأتي:

1. تتميز بالعمومية يمكن تطبيق والاستخدام في فروع العلم كافة.
2. يتم تعلم عمليات العلم عن طريق ممارسة العملية والانشطة التطبيقية لها.
3. عند اكتساب المتعلم لعمليات العلم فأنها تنعكس على سلوكه الذي يتبع في حل المشكلات التي تواجهه.

4. تتيح الفرصة للمتعلم للمشاركة الفاعلة في عملية التعلم عن طريق البحث أو النشاط العملي الذي يقوم به.
5. ينتقل أثر تعلم عمليات العلم من فرع علمي الى فرع علمي اخر، وبذلك فهي تفيد المتعلم في حياته اليومية.
6. تكتسب عن طريق التشجيع واتاحة الوقت الكافي لممارستها.
7. يمكن تعلم عمليات العلم اذ تبدأ من ابسطتها من الملاحظة وتندرج الى اعقدها مثل التجريب اذ تقود كل خطوة الى خطوة التي تليها.(علام، 1995، ص54).

تصنيفات عمليات العلم:

هناك كثير من التصنيفات لعناصر عمليات العلم نذكر منها:

1. تصنيف كلوزماير (Klausmeier) لعمليات العلم صنف كلوزماير عمليات العلم الى تسع تصنيفات هي(الملاحظة، الاستنتاج، التنبؤ، التطبيق، القياس، استخدام الارقام، استخدام العلاقات المكانية والزمانية، الاتصال، وضبط المتغيرات) (ابراهيم، 1999، ص688)
2. تصنيف دونا ولفنجر (Wolifing Finger) صنفت دونا ولفنجر عمليات العلم تصنيفاً متطوراً الى ثلاث عمليات رئيسية وهي:
 - أ. عمليات العلم الاساسية(Dasic Processes of Science) تشمل (الملاحظة، التصنيف والاتصال وعلاقات المكان، الاسئلة الاجرائية وعلاقات العدد)
 - ب. عمليات العلم السببية (Causal Processes of Sceience) تشمل(التفاعل، الانظمة، السبب والنتيجة، الاستدلال، التنبؤ، الاستنتاج).
 - ج. عمليات العلم التجريبية(Experimental Processes of Sceience) تشمل (ضبط المتغيرات، صياغة الفروض، تفسير البيانات، التعريف الاجرائي، التجريب) (زينتون، 1999، ص103).

عناصر عمليات العلم الاساسية:

أولاً الملاحظة Observation

يجمع العلماء ان العلم يبدأ بالملاحظة وتنتهي بالملاحظة ايضاً ويتوقف صدق الملاحظة على الملاحظ نفسه من جهة، وعلى صدق الادوات المستخدمة من جهة ثانية. كما ان الملاحظة تتمثل في المعلومات التي يحصل عليها المتعلم من خلال الحواس مباشرة، وينبغي ان تتصف الملاحظة بالدقة والموضوعية والشمول، فهي اساس الكثير من العمليات العقلية كالتصنيف وفرض الفروض(اللولو، 1997، ص14).

وتتصف الملاحظة بما يأتي:

1. ان يخطط لها بأسلوب مناسب من قبل الطالب والمعلم وذلك لتحديد الاشياء التي يراد ملاحظتها ومكانها وزمانها واواحياتيات الامن اثناء الملاحظة.
2. ان تكون ملاحظة دقيقة كماً وكيفاً وان تكون مضبوطة ومنظمة.
3. ان تسجل الملاحظة مباشرة بأسرع مايمكن عقب الانتهاء منها.
4. ان ترتب الاحداث والمشاهدات وفقاً لترتيب حدوثها.

ثانياً الاستنتاج **Deducting**: هي قدرة المتعلم على ربط ملاحظاته الوصفية والكمية، لظاهرة ما او حدث معين بمعلوماته السابقة، وذلك للوصول الى تفسير هذه الظاهرة.(DokmkEmekk2009)

كما وتعرف بأنها عملية عقلية يستطيع المتعلم من خلالها الربط بين ملاحظاته ومعلوماته المتوفرة عن ظاهرة باستخدام معلوماته السابقة عنها ثم يقوم باصدار حكم معين يفسر به هذه الملاحظات وبالتالي يصل المتعلم الى الادلة والحقائق(المجير، 2000، ص127)

ويتصف الاستنتاج بما يأتي:

1. عملية عقلية تهدف الى الوصول الى نتائج معينة تعتمد على اساس الحقائق والادلة.
2. يستنبط منها المتعلم معلومات جديدة تنطبق عليها القاعدة.
3. توصل الى حالات خاصة ومعروفة.

ثالثاً: Interpreting Date:

قدرة المتعلم على انتقاء بعض المعلومات او الوصول الى بعض الاستنتاجات او فرض بعض الفروض من خلال البيانات رقمية في جدول او خطية في رسم بياني او مرسومة او مصورة كما في خرائط والصور (سلام وسلام، 1983، ص53) العثور الاسباب النيمن اجلها تقع الاحداث، او البحث عن الشروط او الظروف المحددة التي تعين وقوع تلك الاحداث، والتفسير يفيدنا في الانطلاق والمعرفة العلمية الى الامام، ويكشف الثغرات القائمة في فهمنا (زيتون، 2002، ص99). ويتصف تفسير البيانات بما يأتي:

1. القدرة على بناء احكام منطقية على مجموعة ملاحظات او بيانات تم جمعها وتصنيفها.
2. القدرة على فحص البيانات وادراك العلاقات.
3. تقديم تفسيرات والتوصل الى استنتاج يساعد على التنبؤ بحلول المشكلات المستقبلية المتوقعة.

اهمية عمليات العلم:

1. تنمي لدى المتعلم مهارات الملاحظة والقياس والتصنيف.
2. تنمية العديد من الاتجاهات العلمية لدى المتعلم (فرج وسلامة والمهمي، 1999، ص15).
3. تكسب المتعلم المهارات التي تساعد على انتقال اثر التعلم في مواقف تعليمية اخرى وتعمل على ترابط المواد التعليمية المختلفة.
4. تزيد قدرة المتعلم على الاكتشاف والابتكار عن طريق التعلم بالبحث والاستقصاء.
5. تهئ الظروف اللازمة لمساعدة المتعلم للوصول الى المعلومات بنفسه بدلاً من ان تقدم له جاهزة مما يجعل من المتعلم المحور الاساسي لعملية التعلم. (سرور، 1994، ص148).

دور المعلم في تنمية عمليات العلم:

- ان دور المعلم في العملية التعليمية دور اساسي فهو الذي يعمل على تنفيذ المنهج وتحقيق اهدافه ويعمل على تنفيذ الخطط التربوية ويساعد المتعلمين على التعلم ورفع مستوى عمليات العلم لديهم. وهناك بعض النقاط التي لا بد من الاشارة اليها تتمثل بما يأتي:
1. استعمال عمليات العلم في مواقف تعليمية اخرى جديدة.
 2. تزويد المتعلم بكل جديد في مجال العلم والتكنولوجيا.
 3. تدريب المتعلمين على الممارسة العملية والمناقشة فلية التعلم هي عملية تقابله بين المعلم والمتعلم فلا يقتصر دور المعلم على اعداد المادة التعليمية وانشطتها.
 4. تحديد الاهداف التعليمية التي يريد اكسابها المتعلم.
 5. تقديم بعض المثيرات التمهيديّة للمتعلم لكي تثير لديهم بعض الاسئلة والاحتمالات وتدعوهم للتفكير عن طريق عرض عملي او طرح فكرة علمية او نموذج مثير او تجربة علمية هادفة. (سعيد، 1999، ص344)

دراسات سابقة:

1. دراسة الجندي واحمد (2004)

هدفت الدراسة الى التعرف على (اثر نموذج سوشمان الاستقصائي في تنمية عمليات العم التكاملية لتلاميذ الصف الاول الاعدادي المتأخرين دراسيا) تكونت اداة الدراسة من اختبارين احدهما الاستقصاء العلمي والآخر لعمليات العلم التكاملية اذ تكونت

المجموعة الاولى من 46 فقرة والثاني من 34 فقرة وكذلك صممت الباحثتان مقياس لدافعية الانجاز وكانت العينة مكونة من (59) طالبة موزعين على مجموعتين ولقد اسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات الطالبات المجموعتين في اختباري الاستقصاء العلمي وعمليات العلم لصالح المجموعة التجريبية.

2.دراسة مارتن (1990)

هدفت الدراسة الى(الكشف على اثر دورة التعلم على التفكير العلمي وفهم وتطبيق عمليات العلم والاتجاه نحو تدريس العلوم للصف السابع من المرحلة المتوسطة) وتكونت عينة الدراسة مجموعة من تلاميذ الصف السابع من ولاية اوهايو وقسمت عينة الدراسة الى مجموعتين، المجموعة الاولى مجموعة تجريبية تدرس باستخدام دورة التعلم وعمليات العلم ومجموعة الثانية مجموعة ضابطة تدرس بالطريقة الاعتيادية، وتوصلت الدراسة الى نتائج هي عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات في المجموعتين التجريبية الضابطة وذلك عند تنمية التفكير العلمي وفهم وتطبيق عمليات العلم والاتجاه نحو تدريس العلوم.

الفصل الثالث

منهج البحث واجراءاته

أولاً: التصميم التجريبي:

يتضمن هذا الفصل عرض للاجراءات التي اتبعتها الباحثة وقد اعتمدت على تصميم مجموعتين متكافئتين ذات الضبط الجزئي الذي يتلائم مع ظروف البحث الحالي وقد اختارت مجموعتين الاولى تجريبية تدرس مادة التاريخ على وفق استراتيجية عمليات العلم والآخرى ضابطة تدرس مادة التاريخ على وفق الطريقة الاعتيادية التقليدية كما في الشكل التالي

التصميم التجريبي

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع
التجريبية	عمليات العلم	التحصيل
الضابطة	الطريقة الاعتيادية	

ثانياً: مجتمع البحث

يتكون مجتمع البحث من طلاب الصف الاول المتوسط الذين يدرسون مادة تاريخ الحضارات القديمة للعام الدراسي 2015-2016 والبالغ عددهم (170) طالب يتوزعون على ثلاث مدارس متوسطة لمركز قضاء الخالص، بلغ طلاب متوسطة (الواثق) للبنين (85) طالب لتكون ممثلة لعينة البحث، وقد اختيرت بطريقة السحب العشوائي شعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية بواقع (43) طالب وتمثلت شعبة (ب) المجموعة الضابطة بواقع (42) طالب، وبعد استبعاد الطلاب الراشدين من المجموعتين وعددهم (3) طالب اصبح عدد طلبة الكلي لعينة البحث (62) طالب موزعين بالتساوي على الشعبتين كما في الجدول رقم(1)

توزيع طلاب العينة على مجموعتي البحث

الشعبة	المجموعة	العدد قبل الاستبعاد	المستبعدون	العدد بعد الاستبعاد
أ	التجريبية	43	2	41
ب	الضابطة	42	1	41
المجموع		85		62

ثالثاً: عينة البحث:

اختارت الباحثة قصدياً متوسطة (الواثق) للبنين لتكون ممثلة لعينة البحث وقد اختيرت بطريقة السحب العشوائي شعبة (أ) لتمثل مجموعة التجريبية والبالغ عددها (41) طالب والشعبة (ب) لتمثل المجموعة الضابطة والبالغ عددها (41) طالب وقد بذلك اصبحت عينة البحث مكونة من (62) طالب في الصف الاول المتوسط.

رابعاً: أداة البحث

يتطلب تحقيق اهداف البحث اعداد اختبار تحصيلي لطلاب الصف الاول المتوسط بمادة تاريخ الحضارات القديمة للمجموعة التجريبية والضابطة لمعرفة فاعلية استراتيجية عمليات العلم في تحصيل وقد عرض الاختبار على مجموعة من الخبراء والمختصين لبيان صلاحية وملائمة فقراته لعينة البحث ويتكون الاختبار من (20) فقرة.

التطبيق الاستطلاعي للاختبار:

لغرض تحديد مدى وضوح فقرات الاختبار وتحليلها احصائياً، ولمعرفة المدة الزمنية التي يستغرقها الاختبار، تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة (40) طالب للعام الدراسي 2015-2016 وذلك للتأكد من

- وضوح التعليمات.
- الزمن المستغرق في الاجابة.
- طلاب المجموعة الاستطلاعية وجدوا بأنهم قادرون على استخدام ورقة الاجابة فضلاً عن استيعابهم للتعليمات وفهمهم لفقرات الاختبار اذ تراوح الوقت المستغرق للإجابة (30-40) دقيقة متوسط (35).

مؤشرات صدق الاختبار وثباته:**الصدق:**

يعد الصدق من شروط الاختبار الجيد التي ينبغي لواضع الاختبار التأكد منه، ان الاختبار وصدقه هو الذي يتمكن من قياس مدى تحقيق الاهداف الدراسية التي وضع من اجلها (داود وانور، 1999، ص119).

صدق المحتوى (صدق المنطقي)

يقصد به الاختبار يقيس كل الاهداف المقررة في المادة الدراسية وهذا يعني ان الاختبار يكون صادقاً عندما تكون فقرات هذا الاختبار شاملة لكل المقرر الدراسي الذي يدرسه المتعلم (كوافحة، 2010، ص113)

ولبيان مدى صلاحية الاختبار وصدقه في قياس الصفة المراد قياسها فقد عرضت الباحثة فقرات الاختبار على مجموعة من الخبراء وقد ابدى قسم من المحكمين بعض ارائهم واقترحوا بعض التعديلات التي جعلت من الاختبار يظهر بصورة افضل وقد اخذت الباحثة بهذه التعديلات، وبذلك اصبح عدد فقراته (20) فقرة.

الثبات:

يشير الثبات بأنه الاتساق في استجابة الافراد على الفقرات، وان الاداة تعطي نتائج متقاربة اذا اعيد تطبيقها اكثر من مرة في ظروف مماثلة، وعلى العموم فإن الاداة الصادقة عادة ما تتميز بالثبات اما الاداة الثابتة ليس شرطاً ان تكون صادقة، اذ قد يظهر فيها ثبات الا أن فقراتها لا تقيس ما وضعت اصلاً لقياسه (محمد، 2012، ص81)

تطبيق التجربة:

قبل انتهاء التجربة بأسبوع التي استمرت للفترة من 2015/11/1 ولغاية 2015/12/1 اخبرت الباحثة الطلاب بأن هناك اختبار سيجري لهم في الموضوعات التي درسها وطبقت الباحثة الاختبار التحصيلي على مجموعتي البحث البالغة (82) طالب بعد ان شرحت لهم كيفية الاجابة على فقرات الاختبار وصحت الباحثة اجابات الطلاب على وفق الانموذج الذي اعدته لهذا الغرض.

الوسائل الاحصائية:

- الوسط الحسابي.
- الانحراف المعياري.
- اختبار T.test لعينتين مستقلتين.
- اختبار T.test لعينة واحدة.

الفصل الرابع:

أولاً: نتيجة البحث

قامت الباحثة بالمقارنة بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي لمادة تاريخ الحضارات القديمة للصف الاول المتوسط، وباستخراج المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية الذي بلغ (31، 312) درجة، وانحراف معياري مقداره (5، 133) درجة، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (26، 906) درجة وانحراف معياري ومقداره (5، 1005) درجة وعلى الرغم من ان متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية أعلى من متوسط درجات المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل الا ان البحتة أثارت معرفة دلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعتين لاختبار صحة الفرضية الصفرية التي تم رفضها باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (62) اذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (2) وهي اكبر من القيمة الجدولية (4، 116) والجدول رقم (2) يوضح ذلك.

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية (المحسوبة والجدولية) لدلالة الفروق بين مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في الاختبار التحصيلي

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة (0,05)
				الجدولية	المحسوبة		
التجريبية	41	312، 31	5، 133	4، 116	2	2	دالة
الضابطة	41	906، 26	5، 1005				

ثانياً: تفسير النتيجة

من خلال هذه النتيجة يمكن تفسير تفوق المجموعة التجريبية التي درست على وفق استراتيجية عمليات العلم على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في التحصيل بما يأتي:

1. ان استراتيجية عمليات العلم كان له الاثر الواضح في زيادة تحصيل طلاب المجموعة التجريبية، فهو يعد تلعماً ذا معنى مما زاد من قدرة الطالب على التحصيل الدراسي.
2. التدريس وفق استراتيجية عمليات العلم يراي الفروق الفردية مع وجود تعزيز وغياب الاحباط وجميع هذه العوامل تتماشى مع الاتجاهات الحديثة.
3. ساعدت هذه الاستراتيجية الطلاب على استيعاب المادة من خلال تنمية قدرة التساؤل لديهم حول مواضيع المادة.
4. ادى استعمال استراتيجية عمليات العلم الى بناء معارف الطلاب من خلال تفاعل الايجابي مع المدرسة واعتماد اللغة والحوار المتبادل وهذا التفاعل أدى الى اهتمام الطلاب بالمادة العلمية وزيادة تحصيلهم فيها.

الفصل الخامس:

أولاً: الاستنتاجات:

في ضوء النتائج التي توصل اليها البحث الحالي يمكن استنتاج ما يأتي:

1. التدريس وفق عمليات العلم يتيح المناقشة الجماعية والتفاوض بين المعلم والمتعلم ويعطي فرصة بابداء الرأي وتكوين الخبرات والمعارف بوجود قرين أو شخص اكثر خبرة.
2. اثر استخدام استراتيجية عمليات العلم في رفع مستوى تحصيل طلاب الصف الاول المتوسط في مادة تاريخ الحضارات القديمة مقارنة بالطريقة الاعتيادية.

ثانياً: التوصيات:

- في ضوء النتيجة التي توصلت اليها الباحثة في هذا البحث فإنها توصي بما يأتي
1. البحث توجيه انظار القائمين على تأليف كتب طرائق تدريس التاريخ بفروعها الى عمليات العلم وذلك بسبب قلة المصادر الي تحدثت عن هذا الموضوع.
 2. من الضروري ادخال استراتيجيات وانماذج حديثة لطلبة المرحلة المتوسطة اكثر فاعلية لتلبي حاجاتهم ومبنية على اسس علمية لها الاثر في زيادة التحصيل الدراسي.
 3. تدريب المدرسين والمدرسات على استعمال هذه الاستراتيجية في التدريس من خلال عقد دورات والندوات التربوية ولكافة فروع الدراسة بفرعها (العلمي والادبي)

ثالثاً: المقترحات

- استكمالاً لنتائج البحث الحالي، تقترح الباحث اجراء الدراسات الاتية
1. اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على طلبة المرحلة الابتدائية لتدريبهم على الملاحظة والحوار منذ الصغر.
 2. دراسة اثر استراتيجيات عمليات العلم في تنمية ما وراء المعرفة لدى لطلاب المرحلة الاعدادية في مادة التاريخ.
 - اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مواد دراسية اخرى.

المصادر:

1. حمادي، عبدالله محمد (2000) مشاركة المعلم باعداد وتخطيط المناهج الدراسية، دار قطري بن فجاءة، للنشر والتوزيع، الدوحة، قطر.
2. الحقييل، سليمان بن عبد الرحمن(1993) نظام وسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، دون طبعة، دار الشبل للنشر والتوزيع، الرياض.
3. محمد، رمضان محمد(2000) رعاية الموهوبين والمبدعين، الطبعة الثانية، الاسكندرية، المكتب الجامعي الحديث.
4. الربيعي، محمود داود سلمان(2006) طرائق واساليب التدريس المعاصرة، الطبعة الاولى، عالم الكتب الحديث، اريد الاردن.
5. بشارة جبرائيل _ (1986) تكوين المعلم العربي والثورة العلمية ووالتكنولوجيا، المؤسسة الجامعية للدراسات النشر، بيروت لبنان.
6. اللقاني، احمد (1995) المنهج (الاسس، المكونات، التنظيمات) الطبعة الاولى، الرياض، دار الكتب.
7. مرسي، محمد عبد المنعم (1985) المعلم والمناهج وطرق التدريس، الطبعة الاولى، الرياض، دار الكتب.
8. هندام وجابر، يحيى هندام، جابر عبد الحميد(1995)المناهج اسسها، تخطيطها تقويمها، الطبعة الحادية عشر، ، دار النهضة، مصر القاهرة.
9. اللقاني والجمال، احمد اللقاني وعلي الجمال(2003) معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، مصر القاهرة..
10. زيتون، عايش(2010) الاتجاهات الحديثة العالمية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريس، دار الشرق، عمان.
11. الرشدي، صالح بشير واخرون (2004) الموسوعة العلمية للتربية، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي.
12. سلام صفية (1983) عمليات العلم تعلمها وقياسها برنامج تدريبي، دار حراء، مصر المنيا.
13. ابراهيم، شعبان(1999) اثر فهم معلم العلوم لعمليات العلم على تنمية حب الاستطلاع لدى تلاميذه واتجاهاتهم نحو العلم، الجمعية المصرية للتربية العلمية المؤتمر العلمي الثالث، ابو سلطان يوليو، المجلد الثاني.
14. المجبر، محمد احمد(2000) مستوى مهارات التفكير العلمي لدى طلبة الصف الثامن وعلاقتها باستطلاعاتهم وميولهم العلمي، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، الجامعة الاسلامية، غزة.

15. اللولو، فتحية صبحي(1997) اثر اثراء منهج العلوم بمهارات تفكير علمي على تحصيل الطلبة في الصف السابع، رسالة ماجستير غير منشور، كلية التربية، الجامعة الاسلامية غزة.
 16. زيتون، عايش محمود(1999) اساليب تدريس العلوم، الطبعة الاولى، دار الشروق للنشر، عمان الاردن.
 17. زيتون والعبادي، عايش محمود، عبد الرحمن(1984) تقويم فاعلية مناهج العلوم العامة للصف الثالث الاعدادي من خلال تقييم مستوى تحصيل الطلاب لاهداف المنهج، المجلة العربية للعلوم الاسلامية، العدد الرابع.
 18. سرور، عياد(1994)فعالية تخريط المفاهيم في تنمية كل من التفكير المنطقي والتحصيل الدراسي في العلوم الفيزيائية لدى طلبة شعبة التعليم الابتدائي بكلية التربية، جامعة المنصورة، مجلة كلية التربية، العدد28.
 19. علام، رجاء الدين(1998) مناهج البحث في العلوم التربوية النفسية والتربوية، الطبعة الثالثة دار النشر للجامعات، مصر.
 20. فرج وسلامة، محمد وسلامة (1999) اتجاهات حديثة في تعلم العلوم، الطبعة الاولى، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.
 21. Martin, P (1990)Developing Problem Solving Sklis of primary Age Children Within a Long Environment Developing.
 22. الجندي واحمد، امينة الجندي، نعيمة احمد(2005) اثر التدريس بنموذج(سوشمان) الاستقصائي في تنمية الاستصاء العلمي وعمليات العام التكاملية ودافعية الانجاز لدى تلاميذ الصف الاول الاعدادي المتأخرين دراسياً، مجلة التربية العلمية، المجلد الثامن، العدد الاول.
 23. داود، عزيز حنا، انور حسين(1999)مناهج البحث التربوي، دار المسيرة، عمان الاردن.
 24. كوافحة، تيسير مفلح(2010) القياس والتقييم واساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة، الطبعة الثالثة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الاردن.
 25. محمد، علي عودة محمد(2012) مناهج البحث في التربية وعلم النفس، الطبعة الاولى، مكتبة عدنان، العراق بغداد.
- ملحق رقم (1)**
- فيما يأتي مجموعة من الاسئلة تضم (20) فقرة اختبارية تمثل المادة الدراسية للفصلين الاول والثاني من كتاب تاريخ الحضارات القديمة للصف الاول المتوسط.
1. من الادوات التي استعملها الانسان لخدمته هي.
 - أ.الحديد ب.الحجارة
 - ج. الفولاذ د. الرصاص
 2. سميت العصور القديمة من حياة الانسان بالعصور الحجرية بسبب.
 - أ.لاكتشاف الحجارة ب. انه يعيش في بيوت من الحجارة
 - ج.صنع ادواته من الحجارة د. يتاجر بالحجارة
 - 3.التعدين كانت بدايته في حدود.
 - أ. الالف الرابع قبل الميلاد ب.الالف الخامس قبل الميلاد
 - ج.الالف السادي قبل الميلاد د.الالف الثالث قبل الميلاد
 - 4.العصور الحجرية قسمها الباحثون الى.
 - أ.ثلاثة اقسام ب.خمسة اقسام ج.قسمين د.اربعة اقسام
 - 5.استعن بخريطة العراق واختار الحرف الذي يدل على قرية جرمو.
 - أ. ب. ج. د.

6. اقوام شه الجزيرة العربية هاجرت الى الشمال بسبب.
 - أ.الخوف من التعرض للغزو ب. الرغبة في الانتقال من مكان الى اخر
 - ج.الجفاف وقلة الامطار د.هجمات اقوام مجاورة
- 7.بدأ الانسان في العصر الحجري يسكن بيوتاً من.
 - أ. القصب ب. الحجارة ج.الطين د.الخشب
8. من الاسباب التي ساعدت على اختراع العجلة هي.
 - أ. الحاجة اليها في الزراعة ب. صناعة دولاب الفخار
 - ج.الرغبة عند العلماء انذاك د.تلبية رغبة الملوك
- 9.للانسان انجازات في العصر الحجري من ابرزها.
 - أ. تدجين الحيوانات ب.اكتشاف المعادن
 - ج.الصيد د. اكتشاف الزراعة
10. القسم الجنوبي من العراق عرف بأسم.
 - أ.سومر ب.أكد ج.أور د.بابل
- 11.اخترع العراقيون الكتابة الصورية في اقدم صورها عام.
 - أ.3200ق.م ب.3500ق.م ج.3300ق.م د. 3400ق.م
- 12.الخط الهيروغليفي سمي بالخط المقدس لانه نقش على
 - أ. قبور الملوك ب. جدران المعابد والتماثيل
 - ج.على الورق د. أغلفة الكتب الدينية
13. نشأة المراكز الحضارية الاولى على ضفاف الانهار، وذلك لاهميته.
 - أ.الامطار ب. الاسماك ج.المياه د.السواحل
- 14.استعن بخريطة العراق واختر الحرف الذي يدل على موقع تل العبيد.
 - أ. ب.
 - ج. د.
- 15.قرية جرمو من اقدم القرى التي ظهرت في.
 - أ.فلسطين ب.مصر ج.المغرب د. العراق
- 16.المجتمع في العصور القديمة يتكون من.
 - أ.ثلاثة طبقات ب.اربعة طبقات
 - ج.طبقتين د.خمسة طبقات
- 17.تعد الحد الفاصل بين عصور ما قبل التاريخ والعصور التاريخية.
 - أ. الصناعة ب. الكتابة
 - ج.الكتابة د.الزراعة
- 18.استعن بخريطة العراق واختر الحرف الذي يدل على موقع تل حسونه.
 - أ. ب.
 - ج. د.

19. استعن بخريطة العراق واختر الحرف الذي يدل على موقع كهف شانيدار.

أ. ب.

ج. د.

20. عدد مواد قوانين حمورابي هي.

أ. 280 مادة ب. 281 مادة ج. 282 مادة د. 283 مادة

ملحق رقم (2)

قائمة بأسماء الخبراء والمحكمين في مجال الاختبار التحصيلي

ت	الاسم	مكان العمل
1	أ.م.د سلمى حميد مجيد	جامعة ديالى/كلية التربية الاساسية
2	أ.م. هناء ابراهيم محمد	جامعة ديالى/كلية التربية الاساسية
3	م. منى زهير حسين	جامعة ديالى/كلية التربية الاساسية

قراءة في قصيدة "مدينة سندباد" لبدر شاكر السياب في ضوء نظرية رومان جاكبسون

أ.مشارك. ابو الحسن أمين مقدسي

الباحث. حسين الياسي

جامعة طهران / إيران

A Review of Al-Sayab' Poem "Madinal Al-Sindibad" (Al-Sindibad City) According to Roman Jakobson's Theory

Associated Prof. Abu Al-Hasan Ameen Makdisi

Researcher Hussein Al-Yassi

University of Tahrán / Iran

hsn_elyasi@ut.ac.ir

Abstract

varied doctrines of discourse analysis and new doctrines emerged in the analysis of the text. The most famous of these doctrines doctrine career. functional linguistics Focused on investigate the actual system of linguistic communication. The Jakpson is the most important pioneers of doctrine career in the analysis of the speech. Jakpson has set a form of communication consists of four elements: the sender, the rec eiver, context, symbols and signs in the text. This articleis study of poem BadrShakiralSayyab "City of Sinbad" in the light of the theory of Roman Jakpson. This poem of the most famous poems, which pointedly refused to resolve the Iraq of inactivity and stagnation This poem of the most famous poems, which pointedlyto reject inactivity Iraq And to extend the judgment Nuri Said. The study of this poem in the light of discourse analysis reveals mysteries text It also helps to Unlock text blades by identify assumptions and tendencies's intellectual and concepts beyond of this.discourse analysis, theory Jakpson, the poem city of Sinbad.

Key words: discourse analysis, theory Jakpson, the poem city of Sinbad

الملخص

تعددت مذاهب تحليل الخطاب وظهرت مذاهب جديدة في تحليل النص، من أشهر هذه المذاهب المذهب الوظيفي، إنه قد اهتمت اللسانيات الوظيفية بالتحقيق الفعلي للنظام اللغوي في التواصل؛ لأنها معنية بوظيفة اللغة فيها، إن جاكبسون من أهم رواد المذهب الوظيفي في تحليل الخطاب وقد وضع جاكبسون نموذجاً للتواصل يتكون من أربعة عناصر: المتكلم، المتلقى، السياق، الرموز والدلالات في النص. هذه المقالة دراسة لقصيدة بدر شاكر السياب "مدينة سندباد" في ضوء نظرية جاكبسون في تحليل الخطاب. هذه القصيدة من أشهر قصائده التي انشدها رفضاً لما حل بالعراق من الخمول والركود، وتنديداً لحكم نوري السعيد وزبائنه. هذه القصيدة ثورة على المكان وجحيم على الحياة فيها ورفض للسلطة السياسية التي خذلته وجعلته تشعر بالغربة. دراسة هذه القصيدة في ضوء تحليل الخطاب تكشف عن خفايا النص وتزيل الحجاب الموجود بين النص والقارئ، كما تساعد على فك شفرات النص بالتعرف على ماوراءه من افتراضات وميول فكرية ومفاهيم.

الكلمات الرئيسية: تحليل الخطاب، نظرية جاكبسون، السياب، قصيدة مدينة سندباد

المقدمة

تحليل الخطاب اصطلاحاً يعني تفكيك الخطاب وحله إلى وحداته اللفظية والتركيبية والدلالية الصغرى التي ساهمت في بنائه الشكلي ودلالته؛ للتعرف على وظيفة كل عنصر منها في الخطاب وأثره فيه؛ لمعرفة معانيه وإسرار أساليبه ولاستنباط مقاصده وإقول تيسيراً: تحليل الخطاب تفسيره في ضوء بنيته اللغوية وسياقه ومقامه وفق المنهج المستخدم في تحليله، ويشترط في تحليله التقيد بعرف الخطاب اللغوي وسياقه والفن الذي ينتمي إليه، البنيوية الأمريكية من أهم المذاهب في تحليل الخطاب، تفرع هذا المذهب إلى مذاهب كثيرة وظهر منها: التوزيعي والوظيفي والبراجماتي والتوليدي و.....و أشهر هذه المذاهب المذهب الوظيفي في تحليل الخطاب ويعد

رومان جاكبسون من اهم رواد هذا المذهب.وضع جاكبسون نموذجا للتواصل ويروم هذا البحث تطبيق هذه النظرية على قصيدة "مدينة السندباد"....

هذه القصيدة من اشهر قصائده التي انشدها رفضا لواقع العراق ومما لا شك فيه ان الرؤية النقدية في هذه القصيدة في ضوء هذه النظرية، تساعد على فك شفرات النص وتساعد على فهم ابعاد رؤية الشاعر الفنية كما تكشف عن مقاصد الشاعر وعما وراء التكنيكات التي وظفها الشاعر في خطابه.

في هذه المقالة إعتمدنا على المنهج الوصفي . التحليلي وهدفنا الاجابة إلى مجموعة من التساؤلات منها:

ما هي أهم إيدئولوجيات الشاعر في الخطاب؟

ما هو دور المرسل والمرسل اليه في عملية التلقى؟

هل هناك ترابط بين السياق والمقاصد؟

ماهي أهم رموز ودلالات وظفها الشاعر لتجسيد مشاعره؟

خلفية البحث

كُتبت عن السياب مقالات عديدة منها:بينامنتي قرآني در شعر سياب بقلم قاسم مختاري وسجاد عربي فصلية ادب عربي سنة (1391) ومقالة دراسة سيميائية لقصيدة في المغرب العربي لبدر شاكر السياب بقلم محسن سيفي ومعصومه حسين بور وصديقه جعفرى نژاد، فصلية دراسات الادب المعاصر (1393) ومقالة موتيف نهر در شعر سياب بقلم صلاح الدين عبيدي ونسرين عباسي، فصلية نقد ادب معاصر عربي (1394) ومقالة دراسة نقدية لعنصر اللون في شعر السياب بقلم نرجس انصاري وطيبه سيفي، فصلية إضاءات نقدية، (1393) و... لكن لا يكتب بحث مستقل عن قصيدة بدر شاكر السياب مدينة السندباد وكتابة بحث عن هذه القصيدة التي تعتبر من اهم قصائد السياب لها دور هام في تعرف الى استراتيجيات خطاب السياب كما يقدم معرفة كاملة عن جاكبسون ونظريته الاتصال.

مفهوم الخطاب

إن مصطلح "خطاب"، اسم مشتق من مادة (خ. ط. ب) وقد ورد في "اللسان" لابن منظور في مادة [خ. ط. ب] أن "الخطاب والمخاطبة: مراجعة الكلام، وقد خاطبه بالكلام مخاطبة وخطابا. وهما يتخاطبان. والمخاطبة صيغة مبالغة تفيد الاشتراك والمشاركة في فعل ذي شأن. قال الليث: إن الخطبة مصدر الخطيب، لا يجوز إلا على وجه واحد، وهو أن الخطبة اسم الكلام الذي يتكلم به الخطيب، فيوضع موضع المصدر. ويرى الزمخشري أنه يجوز أن يراد بمعنى الخطاب في الآية(فصل الخطاب): "القصص الذي ليس فيه اختصار مخل، ولا إشباع ممل"(الزمخشري، لا تا، ج5-6: 125)ويرتبط "الخطاب" بالخطابة في النصوص التراثية، فالخطابة في ميدان النثر بمنزلة القصيد في ميدان الوزن، فهي الإطار المثالي الذي تتجلى فيه البلاغة النثرية، ومن ثم فإن الجاحظ إذا تكلم في بعض النصوص عن الخطابة والسياس، فهو يقصد البلاغة"ولم يذكروا بالخطابة ولا بهذا الجنس من البلاغة"(الجاحظ، ت:عبد السلام محمد هارون، ج. 3:128) وليس هذا معناه أنه لا يفرق بينهما، ولكنه يتصور العلاقة بينهما على هذا الشكل ليس أكثر، كما ذهب إلى ذلك محمد الصغير بناني(البناني، 1983: 227)اما الخطاب اصطلاحا فهو فعل النطق او فاعلية القول ويصاغ في نظام ما يريد المتحدث قوله فالخطاب اذن كتلة نطقية لها الطابع الفوضي وحرارة النفس ورغبة النطق بشيء ليس وتام الجملة ولا هو تمام النص(بوخوش، 2001: 85) فالخطاب يتعلق فقط بالجانب المنطوق وهو يختلف عن الجملة والنص وايضف الى ما قيل ان الخطاب فاعلية يمارسها مخاطب يعيش في مكان وزمان تاريخي تسود فيه العلاقات الاجتماعية بين الناس. ان الخطاب يهدف الى التعبير في انتظام داخلي وخارجي، بمعنى آخر إن الخطاب وحدة بلاغية تواصلية ناتجة عن مخاطب معين الى مخاطب معين، في مقام وسياس معينين(ابريز، 2001م:76). تجدر الإشارة إلى استخدام مصطلح الخطاب في الدراسات العربية يعود الى الباحثين المغاربة من أمثال التونسي عبدالسلام المسدي والجزائري عبدالرحمن الحاج صالح والمغربي محمد مفتاح ومحمد برادة وذلك من خلال بحوثهم اللسانية

وكذا الدراسات الفنية والنقدية، يرى عبدالرحمن الحاج صالح ان الخطاب هو العلاقة بين الأنا والآخر... وعرف المرتاض الخطاب هكذا «الخطاب الشعري في مذهبنا هو كل إبداع أدبي نال الحد الأدنى من اجماع الناس على جودته فيصنف في الخالدات من الآثار الأدبية(مرتاض، عبدالملك، 1986م: 34).

يمكننا أن نفهم مما قاله المرتاض حول الخطاب إنه صاحب كل خطاب في خطابه يحاول ويبذل قصارى جهوده من أجل الشئين وهما الايصال والخلود والخلود مرتبط بلايصال يعنى إن تحقق الإيصال يتحقق الخلود وإن لم يتحقق الإيصال لا يمكن الخلود. غاية الخطاب هو إيصال دلالة الرسالة إلى المتلقى وبذلك تحصل الفائدة من الإبلاغ وإن حصول الفائدة في العملية الخطابية متعلقة بتحقيق الفهم من خلال المضمون الدلالي المحمول في سياق الخطاب؛ أما اذا تعذر الفهم لم تحصل الفائدة وكان الخطاب لغوا: يقول الأمدى إنما المقصود من الخطاب إنما هو التفاهم والخطاب الذى لا يعرف مدلوله لا يحصل منه التفاهم ولا يكون مفيدا وما لا فائدة فيه لا تحسن المخاطبة به لكونه لغوا(منقور، 2001م: 175).

الخطاب فى الدرس الغربى:

وتجدر الإشارة إلى أن استخدام مصطلح الخطاب فى الدراسات الغربية حين عرفه سوسير كأول وهلة على أنه الكلام وهو المعنى المعروف به فى اللسانيات البنيوية أما فى لسانيات الخطاب فانه يعد موضوع المعرفة الذى تسعى إلى تحقيق الألسنية الخطابية، يرادف الخطاب من هذا المنظور النص(ابن مالك، رشيد، 58. 59). و الخطاب ايضا هو مجموعة من قواعد تسلسل وتتبع الجمل المكونة للمقول " وأول من اقترح دراسة هذا التسلسل هو الأمريكى زليج هاريس Hariss إذ يرى أن الخطاب فى مجمله هو إقامة شبكات المعادلات بين الجمل حيث تسير مدلولات هذا المصطلح فى الدراسات الغربية فى خطين رئيسيين الأول متمثل فى البحث اللغوى الأسلوبى المعروف بتحليل الخطاب والثانى بما يعرف بالدراسات الثقافية(صحراوي 2003م: 15).

يعرفه جافرى لينش Geoffrey Leech بأنه اتصال لغوى يعتبر صفق بين المتكلم والمتلقى وتتوقف صيغته على غرض اجتماعى. يعرف فيركلو Firclaough الخطاب بأنه يستخدم اللغة والكتابة وهو احد اشكال الممارسة الاجتماعية من وجهة نظر معينة(شومان، 2007م: 25). كما يعد الخطاب بأنه يعبر عن الواقع الاجتماعى وبدون الخطاب لا وجود لواقع اجتماعى، و بدون فهم الخطاب، لا يمكن للفرد أن يفهم واقعه، يساعد تحليل الخطاب على فهم الواقع الاجتماعى(السابق: 26).

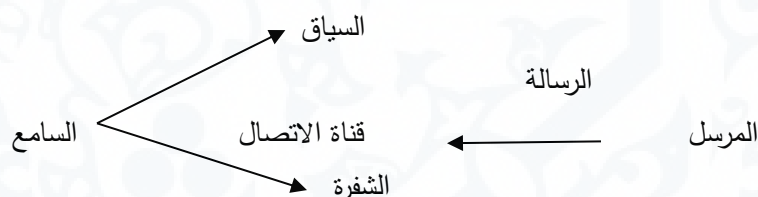
هناك علاقة قوية بين الخطاب والنص فالخطاب مجموعة من النصوص ذات العلاقات المشتركة أى انه تتابع مترابط من صور الاستعمال النصى يمكن الرجوع اليه فى وقت لاحق، وإذا كان عالم النص هو الموازى المعرفى للمعلومات المنقولة والمنشطة بعد الاقتران فى الذاكرة من خلال استعمال النص فان عالم الخطاب هو جملة احداث الخطاب ذات العلاقات المشتركة فى جماعة لغوية او مجتمع ما او جملة الهموم المعرفية التى جرى التعبير عنها فى اطار ما.

وقد بحث فوكو الخطاب بوصفه مفهوما مرتبطا بالانسان ومؤسساته، كما ارتبط الخطاب عند فوكو بالفلسفة والمنطق فهو عملية عقلية منظمة تنظيما منطقيا او مركبة من سلسلة من العمليات العقلية او تعبير عن الفكر بواسطة سلسلة من الالفاظ والقضايا التى يرتبط بعضها ببعض(جميل، 1997م: 204).

مذاهب تحليل الخطاب (البنيوية الامريكية)

ظهرت مذاهب جديدة فى تحليل الخطاب من، التوظيفى، التوزيعى، التوليدى التحويلى، البراجماتية او التداولية والسياقى او المقامى و... وفى الاصل كل هذه المذاهب فروع من البنيوية الامريكية، المذهب التوزيعى احد فروع البنيوية الامريكية وهو يقوم على تحليل عناصر الجملة التى عدها بمنزلة النص الى وحداتها الصغرى التى شكلت بناءها الكلى؛ والتحليل التوزيعى تبناه عالم اللغة الامريكى ليونارد بلومفيلد الذى قسم الجملة الى المكونات المباشرة واخرى نهائية ويهدف هذا المذهب الى تحديد عناصر الجملة دون نظر الى وظائفها ومعناها بل الاعتماد على توزيع الوحدات من اجل الوصول الى بنائها الطبقي الظاهرى(عكاشة، 2015: 571) اما المذهب التوليدى التحويلى فهو ايضا آخر فروع البنيوية وقد تبناه افرام ناعوم تشومسكى وقد استخلصه من عدة روافد بعضها يرجع الى

مدرسة بور رويال النحوية المنطقية وبعضها الآخر من النحاة الجدد من مثل دى سوسير وهاريس وبلومفيلد والهدف من هذا المذهب التميز بين الجمل المقبولة نحويا وغير المقبولة وقد طرح هذا المثال ضرب زيد للجملة المقبولة وضرب زيد بواسطة سعيد للجملة غير مقبولة بمعنى آخر هذا المذهب مذهب صوري يقوم بتحليل الجمل واتجاه وصفى انطلق من العلاقات التوزيعية فى الجمل الى البنية الشكلية للتفريق بين الجمل المقبولة وغير المقبولة نحويا (السابق:576) اما التداولى فان اقرب مفهوم للتداولية كما يرى الباحث هو دراسة اللغة فى الاستعمال (usein) او فى التواصل بين المخاطبين (in intraction) لانه يشير الى ان المعنى ليس متأصلا فى الكلمات وحدها ولا يرتبط بالمتكلم وحده، فصناعة المعنى تتمثل فى تداول اللغة بين المتكلم والسامع فى سياق محدد وصولا الى المعنى الكامن فى كلام ما (نحلة احمد، 2006م:14) بمعنى انها تخصص لسانى يدرس كيفية استعمال الناس للدلالة اللغوية فى صلب احاديثهم وخطاباتهم كما تعنى من جهة اخرى بكيفية تاويلهم لتلك الخطابات والاحاديث. ان التداولية تنظر الى اللغة باعتبارها خطاب تواصلى وظيفى، ذات قوة انجازية مع المتلقى. ان تحليل الصحيح لافعال الكلام هو الغرض الرئيسى للتداولية لانه لايمكن ان يتم بغيرفهم مسبق لمعنى الفعل او التصرف (فان دايك، 2000م:227) اذ ان المهمة الاساسية للحجاج التداولى هى تحويل ضروب الخطاب الى افعال منجزة يمكن ان تسمى ايضا تاويليا تداوليا للعبارات، اما المهمة الثانية فهى تنزيل هذه الافعال فى موقف معين وصياغة الشروط التى تنص على نجاح هذه العبارات فى اى موقف من المواقف (كاظم صادق، 2015م: 52) وايضا الخطاب الحجاجى التداولى عبارة عن افعال كلامية تتجاوز الاقوال والمفوضات الى الفعل الانجازى والتأثيرى الذى يتركه ذلك الانجاز. ولهذا يحاول الحجاج التداولى معالجة الخطاب بعده فعلا تداوليا لا يمكن تفسيره الا بمعرفة مراتب المتكلمين وادوارهم فى افعال الكلام، كما ان الحجاج التداولى يقف عند الروابط الحجاجى، بوصفها ادوات تسهم فى تحديد العلاقة الخطابية بين المتكلمين من جهة، وبين اطراف النص من جهة اخرى، فضلا عن الاهتمام بالسلام الحجاجية داخل المنطوقات والاقوال. اما المذهب الوظيفى فاسسها حلقة البراغ (من المدارس البنوية التى ساهمت فى الدراسات اللغوية وقد نشأت هذه المدرسة فى اعمال العلماء التشيك الذين نشروا اعمالهم ضمن ما اسموه « اعمال حلقة براغ » لقد درس باحثو حلقة براغ القوانين التى تحكم بنية الصوتية ودرسوا اللغة وعدوها نظاما من العلامات والوحدات اللغوية... من اشهر رواد هذه المدرسة رومان جاكبسون وقد وضع جاكبسون نموذجا للتواصل:



ظهرت نظرية الاتصال communicative theory فى 1948 واستلهم من هذه النظرية جاكبسون وظائف اللغة خلال دورة الكلام ونصب على كل عنصر وظيفة لغوية... هذه المقالة دراسة لقصيدة مدينة السندباد فى ضوء هذه النظرية التى تستند على المرسل والمرسل اليه والرسالة والرموز. انه انصبت دراسته فى نظرية التواصل على الشعر اساسا (دريال بلال، لاتا: 89) وانه يؤكد على لزوم الشفرة فى عملية التواصل ويؤكد فى تحليل الخطاب على فك شفرات النص؛ فى هذه المقالة تحدثنا عن المرسل والمرسل اليه والرسالة فى ضوء هذه النظرية واخيرا حللنا القصيدة تحليلًا سيميائيًا.

المرسل والمرسل اليه فى النص الشعري

هذه القصيدة من اهم قصائد ديوان انشودة المطر لبدر شاكر السياب، انشد الشاعر هذه القصيدة رفضا لواقع العراق، هذه القصيدة ثورة على بغداد وعلى حد قول ابوغالى ثورة على بغداد وجحيم الحياة فيها، القصيدة مفعمة بالرموز المكثفة ومضمونها يحمل روح النقمة على الوجه الحضارى للمدينة. القصيدة متكونة من خمسة مقاطع سردية ذات بعد درامى ومفعمة بالفاظ ذات شحن دلالي، وظف الشاعر فى قصيدته هذه الرموز الاسطورية والتاريخية والدينية لتجسيد رؤيته الشعرية.

خطاب السياب في مدينة سنجباد يحمل في طياته ثورة على المدينة واضمحلال الإنسانية فيها ويشكل مادة لإثارة الإحياءات الوجدانية والإنسانية وهو يبحث عن مسرحا للمقاومة والنضال. في هذا الخطاب يتحسر ويحزن ويتألم ويحرض الذين يتحملون صامتين المعاناة والحرمان ويتلقون بنفس راضية إجراءات التعسف والاهمال والنسيان. وهذا الواقع هوما أجبره برحلة خيالية من بغداد في قصيدته "العودة لجيكور" والتمرد على المدينة المغتالة لحرية الانسان هو منهجه في كل ديوان انشودة المطر. تمرد السياب هنا تمرد رافض ثورى ولا متافيزيقى الذى من شأنه أن يباعد بين الانسان وأى فكرة مجتمعية وانه تمرد على الموت ذلك المصير الانسانى القاتم (إسماعيل، 1972م: 410) وهو بهذا التمرد يريد أن يخلق مدينة معاصرة زاخرة بالحياة، أنه في هذه الخطاب يحمل رسالة بروميشيوس إذ بتمرده على عالم الآلهة نقل الى البشر رسالة المعرفة.

إن السياب في خطابه لا يؤكد على فرديته بقدر ما يصوغ عالما موضوعيا من خلال الدوافع بينه وبين مجتمعه، لأنه لا يمكن لأى عمل ادبي أن يكتسب معنى الا في سياق مجتمع محدد. السياب هنا لا يطرح هما فرديا خاصا وانما يطرح قضية إنسانية وبهذا يكون شعر السياب تجليا من تجليات المساهمة في الادب الانسانى (قطوس، 2000م: 114) ان الباث /السياب اى المرسل لم يكن له وجود مستقل فى النص، والمرسل اليه هو الشعب العراقى هو الذى يستمع القول والدور الاساسى فى عملية الخطاب للمتلقى وهو العامل الرئيسى فى انجاز الفكرة، ان خطاب السياب خطاب ايصالى غايته الايصال / السياب وجود عابر فى النص وان المتلقى/ الشعب العراقى ذات وجود دائم فى النص وهو الذى ينتج المعنى، وله سلطة على الخطاب وهذا ما تبلور فى اتجاهات ما بعد البنيوية وبشكل خاص فى كتابات التفكيكى جاك دريدا وبعض انصاره فى فرنسا وأمريكا (ثامر، 1992م: 227)...لقد تكلم جاكبسون عن دور المرسل وقال وظيفة المرسل ذات شقين :الشق الاول يقوم المرسل فيه بتركيب الرسالة وتنظيم عناصرها والشق الثانى يؤدى فيه وظيفة انفعالية او تعبيرية ويؤثر فى اختيار العناصر التى تتالف الرسالة منها، كما تؤثر فى تنظيم هذه العناصر والمقصود بالوظيفة الانفعالية هو تعبير المرسل عن عواطفه وعن المواقف التى يتخذ تجاه ما يعبر عنه من الامور (عياشى، 2015: 136) اراد الشاعر/ المرسل بهذا الخطاب ان يدعو المتلقين الى النهوض/ وارسل خطابا ثوريا سرديا ايحائيا يحمل فكرة خاصا والمتلقى الجماهير الذين يعيشون فى ظل هذه الظروف والشاعر بامل انجاز الفكرة من قبل المتلقين وجه هذا الخطاب الثورى فى سياق محدد يدل دلالة واضحة على ما يموج فى صدره من الاضطرابات والتقلبات فى ظل الظروف المتردية التى حصله الواقع تحت خيمة السلطة.....وما يؤكد الدور الاساسى للمتلقى فى الخطاب هوما نقل عياشى عن ريفاتير حيث قال ان النص فى وجوده مدين لمباشرة القارئ له او هو وجود غير محقق ولا يتم ظهوره وتنفيذه الا بقراءة القارئ او المتلقى له (عياشى، 2015م: 140) وهذا ما أكد عليه جاكبسون فى نظريته حيث قال إن القارئ ليس مجرد متلق سلبي خاضع لسلطة النص وشفرته بل هو خالق النص والعصر عصر سلطة القارئ (ثامر، 1992م: 230)، وخالدة سعيد تؤكد هذا القول: « كل قصيدة خالقة أرض بكر يلتقى عليها الشاعر والقارئ والقارئ هو البعد الآخر فى العملية الإبداعية، القصيدة لا تكتمل بغير القارئ والقصيدة تحيا بالقارئ وبمثل هذا تتادى جماعة Tel Quel التى تقول إن الكاتب واضع النص Script وكل قارئ يخلق هذا النص من جديد والقصيدة ثورة ولا تكتمل الثورة دون القارئ» (خالدة سعيد، 1979م: 94)، ان خطاب السياب فى قصيدة مدينة سنجباد خطاب يحمل ثلاثة ابعاد وخطاب يميل الى مرجعية ثلاثية، فهناك مرجعية الدال، ويكون النص على مثال مرسله وهناك مرجعية المدلول ويكون النص فيها على مثال متلقيه وهناك أخيرا مرجعية النص نفسه على نفسه ويكون النص فيها دالا ومدلولا خالقا لزمانه الخاص ودائرا مع زمن المتلقين فى كل زمان.

السياق

اهتم محللو الخطاب بجميع الجوانب المتعلقة بانشاء الخطاب والسياق واحد من العناصر الاساسية المساهمة فى تكوينه كذا فى فهمه وتاويل المقصد الذى يحويه...تطور مفهوم السياق فصار يحوى كل الظروف المحيطة بعملية التلطف فالسياق يهتم بكل ما له صلة بالمتكلم والمتلقى والظروف المحيطة بها..يرى ارنيكو ان السياق يمثل الوضعية الملموسة التى توضع وتتطق من خلالها المقاصد...وقد حدد هايمز للسياق مجموعة من الخصائص وهى :

القناة/ الزمان/ المكان/ الباث/ المتلقى والموضوع وهذه الخصائص التي اوردها هايمز هي بمثابة عوامل مكونة لكل فعل تواصلى كلامى بالنسبة لرومان جاكبسون.... ان جاكبسون يهتم فى السياق بمضمون الرسالة(عكاشة، 2015: 562) ان للسياق انواع مختلفة منها الزمانى والمكانى، المقاصدى، اللغوى والتاريخى و..... لكن المهم عند جاكبسون المضمون والمقصد والمقصد يعنى النظر الى الجمل حسب النيات وبواعث القول..... وهذا ما اكد عليه النقاد فى الماضى... فى الواقع تعد المقاصد من اهم العوامل التي تؤثر فى استعمال اللغة وتاويلها كما تؤثر بدورها فى توجيه المرسل الى اختيار استراتيجية الخطاب. ويتمثل الدور الاساس للمقاصد فى بلورة المعنى كما هو عند المرسل اذ يتوجه عليه مراعاة كيفية التعبير عن قصده وانتقاء الاستراتيجية التي تتكفل بنقله مع مراعاة العناصر السياقية الاخرى وكان القصد من ابرز اهتمامات الجرجاني فى نظرية النظم، اذ انه يعد من اكثر العلماء ترددا لمصطلح القصد، حيث وصف سبب العدول عن التركيب الاصل انما هو لبيان قصد المرسل بالاستجابة للسياق تداوليا، كما الح الى ان القصد هو المعنى فى معالجة مختلف الآليات من كناية ومجاز بصفتهما من آليات الاستراتيجية التلميحية(الشهرى، 2004م: 201) واكد الجرجاني ان استعمال آليات معينة فى الخطاب لا يكون الا من اجل تحقيق مقاصد معينة يتبناها المرسل (الجرجاني، 2005م: 240) فالخطاب مرهون بفهم مقاصد المرسل من قبل المرسل اليه وعدم فهم القصد سينبني على انتاج الخطابات لا تتناسب مع السياق اذ هناك ارتباط وثيق بين المقاصد والسياق ولهذا عدم فهم المقاصد ينتج خطابات غير مناسبة للسياق. واذا نظرنا الى قصيدة مدينة السندباد نرى ان وظيفة الاتصال فى القصيدة تعبيرية expressive وتنبهية phatic بمعنى ان وظيفة الرسالة/ القصيدة تنبيه الشعب العراقى بما يحدث فى العراق.... المراد بالتنبهية الرسالة التي تهتم بعملية التواصل وتكثف عناصرها فى تنبيه المتلقى وتنشيط تلقيه ببعض العبارات التنبهية والاساليب المثيرة(عكاشة، 2015: 563) خطاب السياب خطاب ثورى والخطاب الثورى كجنس من الخطاب فله كذلك بعد مباشر، يكمن فى ما يليه ظاهر الخطاب وبعد غير مباشر يستنتج المتلقى من المعنى الاجمالى للخطاب وبعد تاويله للمعنى الاول والمعانى الصريحة هي التي تغطي عليه غالبا تماشيا مع سياق وموضوع الشعر واهداف الشاعر.. اكد جاكبسون على هذه الوظيفة ويعتبرها من اهم الوظائف التي تؤديها الرسالة.... وظف الشاعر استراتيجيات وتكنيكات كثيرة لتنبيه المتلقى.... وكل استراتيجيات خطاب السياب من مثل التوظيف العكسى، اداة الاحتجاج، الصور الفنية والتكرار والمعنى الدلالى للمفردات والمعنى الدلالى للموسيقى بنوعها لم يكن الا بهدف تنبيه الشعب العراقى بما يحدث فى العراق فى ظل الحكم السعيدى وزبانيته.... لاحظوا ما قال الشاعر :

تجهض النساء فى المجازر

و يرقص الهيب فى البيادر

ويهلك المسيح قبل العاذر... فى هذا المقطع آتى الشاعر بصورة فنية جميلة تقدم فكرته خير تقديم؛ فى هذا المقطع صور الشاعر بعدين من الأبعاد الاجتماعية وهما الخفقان فى ظل السلطة والفقر. فاجهاض النساء ورقص الهيب فى البيادر/ الخصب وهلاك المسيح قبل ان يقدر على احياء العاذر لم يكن الا لتعميق مأساة العراق وبهذه الصورة اراد الشاعر تنبيه المتلقى بما حدث واراد ان بها ان يشترك معه المتلقى فى عواطفه..... و مما يلفت النظر ان اداة الربط اللغوى فى هذا المقطع يقوى من احياء الصور ويساعد الشاعر فى عملية التواصل. وان السياق المكانى والزمانى واللغوى وكل ما فى القصيدة من الدلالات فى خدمة المقصد واذا نظرنا القصيدة من منظور السياق الزمكاني نرى ان الشاعر زرع الحال فى ارض الماضى الخصبة المعطاءة، هناك ثنائية الحال والماضى وهذا من اهم استراتيجيات خطاب السياب حيث كثيرا ما يلجأ اليه لتجسيد رؤيته....، فانه فى احيان كثيرة يستمد عناصر رموزه من التراث ويرتبط الحال وبالماضى بمصادره المتعددة باعتبار هذا التراث منجم طاقات احيائية لا ينفد له عطاء؛ فعناصر هذا التراث ومعطياته لها من القدرة على احياء بمشاعر واحاسيس لا تنفد وعلى التأثير فى نفوس الجماهير ووجداناتهم ما ليس لاي معطيات اخرى يستغلها الشاعر(عشرى زايد، 2002م: 121) حيث تعيش هذه المعطيات التراثية فى وجدانات الناس واعماقهم تحف بها هالة من القداسة والاكبار لانها تمثل الجذور الاساسية لتكوينهم الفكرى والوجدانى والنفسى، ومن ثم فان الشاعر حين يتوسل الى ايصال الابعاد

النفسية والشعورية لرؤيته الشعرية عبر جسور من معطيات هذا التراث، فانه يتوسل الى ذلك باكثر الوسائل فعالية وقدرة على التأثير والنفوذ. في هذه القصيدة يزرع الشاعر الحال في ارض الماضي الخصبة لكنه اسقط ملامح الماضي واضفى على الماضي ملامح العصر ليعمق من مأساة العراق.... اما ان نظرنا الى القصيدة من منظور السياق اللغوي نرى ان كل مفردات والجمل في القصيدة تحمل فكرة واحدة وهي رفض الحكم السعيدى وبث روح التشردم والرفض وتنبية المتلقى بما يحدث في العراق... والمنظور من السياق اللغوي دراسة الخطاب من خلال علاقات الفاظه والمقاطع بعضها ببعض والادوات المستعملة للربط بين الالفاظ والمقاطع (عكاشة، 2015: 438) ان هذا السياق جاء في خدمة الفكرة، ان ارتباط المقاطع وبدء المقاطع الثلاثة الاولى بالاسمية والمقطع الرابع والخامس بالفعل وربط المقاطع باداة الربط اللغوي والمعنى الدلالي للمفردات وايتان بمفردات في كل المقاطع لها معنى السلبي من مثل سواد الغيوم في الصيف الذى يدل على حدة الدمار، مجيء الربيع بلا مطر، تقييد محمد في الحراء وصلب المسيح وعطش عشتار و... لم يكن الا بسبب تهويل المقام وتأصيل الفكرة ومن اهم ما يدرس في السياق اللغوي كما ذكر جاكبسون هو التكرار والتكرار من الوسائل اللغوية التي يمكن ان تؤدي في القصيدة الحديثة دورا تعبيريا واضحا فتكرار لفظة ما او عبارة ما يوحي بشكل اولي بسيطرة هذا العنصر المكرر والحاحه على فكر الشاعر او شعوره ولا شعوره ومن ثم هو لا يفتأ ينبثق في افق رؤياه من لحظة لآخرى... هذه الظاهرة من اهم استراتيجيات خطاب السياب في القصيدة وظهرت باشكال مختلفة من مثل التكرار عن طريق الجرس وتكرار الحرف وتكرار المفردات والعبارات وجاءت كلها في خدمة فكرة الشاعر... من صورة التكرار عن طريق الجرس قوله:

الموتُ في الشَّوَارِعِ

العُقْمُ في المزارع... و من صور التكرار تكرار الفعل من مثل:

جئْتُ بلا مَطَرٍ

جئْتُ بلا مَطَرٍ

جئْتُ بلا زَهَرٍ... ومن تكرار الحروف قوله...

امسِ ازيح عن مداها فارس النحاس

امسِ ازيح فارس الحَجَرِ

فران في سمائها النعاس

وجال في الدُّروبِ فارسٌ مِنَ البَشَرِ

يقتل النساء

ويصيح المَهوَدَ بالدماء... فجاء هذا التكرار لادخال اولا نوعا من التنوع صوتي يخرج القول من نمطية الوزن المألوف ليحدث فيه

ايقاعا خاصا يؤكد ولشد الانتباه الى المعنى والفكرة عن طريق تألف الاصوات (عياشي، 2015م: 72)

الدلالات والرموز في النص

يعتقد جاكبسون ان الشفرة من اهم استراتيجيات المرسل في عملية الخطاب (خليل موسى، 2010: 170) والشفرة عنده هي الخصوصية الاسلوبية لنصر الرسالة ولابد أن لهذه الشفرة أن تكون متفارقة بين الطرفين. يؤكد "سعد مصلوح" هذا القول ويعرف الخطاب بأنه رسالة موجهة من المنشئ إلى المتلقي، تستخدم فيها الشفرة اللغوية المشتركة بينهما. قال الدكتور مثنى كاظم: «الخطاب رسالة موجهة من المنشئ الى المتلقى، تستخدم فيها الشفرة اللغوية المشتركة بينهما ويقتضى ذلك أن يكون كلاهما على علم بمجموعة الأنماط والعلاقات الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية التي تكون نطان الشفرة.» (كاظم صادق، 2015م: 35) اما السياب فقصيدته هذه مفعمة بالرموز والدلالات... القصيدة من الفها الى يائها ثورة على المدينة المعاصرة ونعى على جحيم الحياة فيها، هذه المدينة مدينة بغداد واصافتها الى السندباد وعدم التصريح به لم يكن الا خوفا من أن يلحقه اذى النظام (ابوغالي، 1995: 293) السياب في

ثورته على المدينة/بغداد يحشد من الرموز والاساطير ما تتوء به القصيدة وهذا الحشد يعين الشاعر على التهويل وتقويم الرؤى على ما عرف فيه وثورته امتداد لخطه النافر من المدينة، مستعيدا احلام القرية وتصبح المدينة فى القصيدة:

مدينة الجبال والدماء والخمور
امسأزيح عن مداها فارس النحاس

امسأزيح فارس الحَجَر.....ان المدينة المعاصرة التى نراها فى القصيدة هى بغداد التى كانت مهد السندباد ومسرح مغامراته هى مدينة فى الزمن الغابر والعصور الخوالى، بغداد الرشيد وشهرزاد فى عصورها الذهبية والسياب فى تعامله مع رمز السندباد لم يذكر الا طرفا واحدا هو التجربة المعاصرة واغفل الطرف الآخر وهو الرمز بحيث لم يذكر فى العنوان وصب كل سهامه على المدينة المعاصرة، بابرار دلالتها المتناقضة لدلالة الرمز فى التراث وحين اضمر السياب دلالة الرمز التراثية ترك للقارئ مهمة ابداع الملامح التراثية للرمز (السابق:293). جاءت هذه القصيدة فى شكل حكاى سردي وتداخلت فيها الازمنة، ان التراث الاسطوري مصدر غنى من مصادر التجربة الشعرية لدى السياب، منحه قدرة هائلة على فهم التجربة الانسانية، فقد اتكأ الشاعر على الرموز الاسطورية حاول من خلالها ان يقدم صورة متكاملة للحالة المعاصرة المتردية وانه بهذه الرموز يضى على تجربته صفة الديمومة(اسماعيل، 1988م:200) قال الشاعر حول هذا الامر: كان الواقع السياسى هو اول ما دفعنى الى ذلك، فحين اردت مقاومة الحكم السعيدى بالشعر اتخذت من الاساطير . التى ما كان لزيانية نوري سعيد ان يفهموها . ستارا لاغراضى كما استعملتها للغرض ذاته فى عهد قاسم(الكندى، 2003:171) من الاساطير التى وظفها عشتار وهى اله الخصب او الام الاسطوري، هى اسطورة بابلية تعتبر رمزا لاعادة الحياة الى الارض لكنه فى قصيدة السياب لم تحمل شيئا من الحياة والخصب والثمارى هى حاملة الدمار:

عشتار عطشى ليس فى جبينها زهر

وفى يديها سلة ثمار حجر من الرموز التراثية التى وظفها الشاعر "آدونيس" وهو مرادف تموز فى الحضارة الفينيقية، وظف هذه الاسطورة توظيفا عكسيا حيث يعود خاويا لا يحمل شيئا من القطاف والثمار التى ارتبطت باسمه فى الحضارة الفينيقية:

أ هذا آدونيس، هذا الخواء؟
و هذا الشحوب وهذا الجفاف؟

أهذا آدونيس اين الضياء وأين القطاف؟(الكندى، 2003: 294) ومن الاساطير التى وظفها الشاعر "قارس النحاس" فارس النحاس يشير الى استمرار الخراب والضياع مذكرا بحكاية الحمال والبنات فى الف ليلة وليلة....كما وظف من التراث الدينى المسيح ومحمدا عليهما السلام وهما فى الشعر الحديث رمز للانسان العربى الذى يخلص الامة من آلامها وهوانها لكنهما عجزا فى قصيدة السياب عن الاحياء والانقاذ لان نوري السعيد وزبانيته قيدوا محمد فى الحراء وسيصلبون المسيح مما لا بد من ذكره انه لا يخفى اثر الحالة التى يعانىها الشاعر فى اختيار ملامح الشخصية وكيفية توظيفها وتحديد دلالتها فقد حملها دلالات مغايرة تماما لما تحملها فى اصلها الاسطوري، حين جعل الها خيرا معطاء يتحول الى الجفاف والخواء وهذا حصيلة مكونات داخلية ومؤشرات خارجية يضاف الى ذلك موجة الاحباط التى اكتسحت ابناء الامة العربية وبخاصة المبدعين منهم بعيد حركة التحرر الوطنى وما علق عليها من آمال، اذ تم تحريف هذه الحركة وتزييف اهدافها وشعاراتها مما جعل تموز/ السياب يفضل الموت على البعث ولا يحمل الحياة(السابق:297)

وايضا هدف السياب من التوظيف العكسى هو خلق نوع من الاحساس العميق بالمفارقة(عشرى زايد، 1997:255).....

والى جانب الشخصيات الاسطورية وظف الشاعر الشخصيات الدينى فى خطابه. اما شخصية قابيل ويهوذا من الشخصيات المنبوذة، هاتين الشخصيتين من الشخصيات التى ارتكبت خطيئة فحلت عليها اللعنة..قابيل اول قاتل على وجه الارض متحديا ارادة الله وابيه ويهوذا تلميذ المسيح وشى به الكهنة، اخذ الشاعر هاتين الشخصيتين رمزا لكل سفاح ومعتد(السابق: 98). رمزا للقوى الشر التى تجر العراق الى الدمار، رمزا لنوري السعيد وزبانيته الذين سادوا الناس وكانوا يتصرفون بابشع انواع الارهاب.....من الشخصيات التى وظفها العاذر وهو الذى احياء المسيح (ع). وظف الشاعر هذه الشخصية توظيفا عكسيا واصبح فى قصيدة السياب رمزا للبعث

المخفق(الضأوى، ت الحسينى، 1389: 93) انشد السياب هذه القصيدة بعد ان شهد العديد من التطورات فى مشهد العراق لكنه يعتقد ان هذه التطورات لا جدوى فيها ولم تنتقذ العراق مما حل فيها ولهذا اعتبر هذه التطورات بعثا مخفقا(السابق، 93) انه اسقط حزن الشعب العراقى على العاذر وشبه حزن الشعب العراقى بحزن العاذر حيث إحيائه لم يكن يحمل له الا الخوف من الموت مرة اخرى: من ايقظ العاذر من رقاده الطويل؟

لكى يجوع او يحس جمره الصدى

و يحذر الردى.....

التاويل الدالالى:

تتكون هذه القصيدة من خمسة مقاطع ؛ مقطع الاول دعوة الى الثورة ضد الحكم السعدي والعلامة المهيمنة فى هذا المقطع هى المطر وانبت واحرق واقتض و.... من الافعال الانجازية والانفعالية التى سادت النص الشعرى والتى تضيف على المقطع غلالة شفافة من الشوق الى التغيير... وعلامة المطر هنا رمزا للتغيير والثورة على الواقع . التغيير حدث فى مسرح العراق لكنه لم ينقع غلة الشاعر ولايزال ابناء امته على اسوأ الحال وانهم لا يزالون يعيشون تحت خيمة الموت ويخافون الرعاع/ الاوباش....ان الموت فى شعر السياب له مفرداته الخاصة منها ما يدل الموت مباشرة وصريحا وما يدل عليه غير مباشر.الهباء، الثلوج، الحجر و...من المفردات التى تدل على الموت غير مباشر... ما يلفت النظر فى هذا المقطع التركيب الانزياحى . بيارد العقيم . وهذا التركيب يدل على حدة المفارقة، فالبيادر دلالة على الخصب والنماء والعقيم دلالة على الحرمان الممتد وهذا التركيب خير وسيلة لتصوير مأساة الشعب العراقى فى ظل الحكم السعدي.....و العاذر فى المقطع رمز لمأساة الشعب العراقى فى معاناتها للانبعاث المشوه(عوض، 1978م: 121) فى المقطع الثانى يقدم الشاعر صورة من حالة العراق المزرية فى ظل الحكم السعدي..السياب فى هذا المقطع والتالى يخلق نوعا من المفارقة ذات تكثيف الدالالى فى تشكيل صوري رشيق، هذا المقطع لقاء الشاعر والعشتار وأدونيس، لقاء الالم والذكريات...ان العشتار وأدونيس لم يكن فيهما شئمن الحياء، جذوة الحاة المطموحة منهما اطفئت.... الشاعر فى هذا المقطع ينتقى الفاظه بمهارة ودقة للتعبير عن معاناته الداخلية....استغل الشاعر مفردات حسية ليقرر على البوح بتجربته....من اهم استراتيجيات السياب فى هذا المقطع تكرار الاستفهام وانه ياخذ انبعاث المتلقى بالاستفهام لان الجمل الاستفهامية تجر المتلقى الى ماهية الموضوع ويدعوه اتجاه التفكير والتعمق(شميسا، 1375:188) جاء المقطع الثالث تمطيما لما قال الشاعر فى المقطع الثانى وترسيخا للمفارقة..الموت فى الشوارع/ العقم فى المزارع/كل ما نحبه يموت/الماء قيدوه فى البيوت/الهت الجداول الجفاف.... اتى الشاعر بهذه الصور لدلالة على انحطاط العراق وهكذا الشاعر يضيف على المقطع غلالة شفافة من الاسى وتتحول الحب فى هذا المقطع من مادة الحلم الجميل الى مادة للواقع المر القاسى(خليل موسى، 2012: 41)مما يلفت النظر فى هذا المقطع كثرة الافعال فيها استخدم الفعل الماضى وجاء ذلك تماشيا مع حدة مشاعر الشاعر...فى هذا المقطع ووظف الفعل الماضى محمد النبى فى الحراء قيدوه ومحمد رمز للانسان العربى الذى يخلص الامة ووظف الفعل المضارع الدال على الاستقبال من مثل/غدا سيصلب المسيح فى العراق/ وهدف الشاعر من تداخل الازمنة فى هذا المقطع تأزيم مقام العراق ويضمن النقائلا هدفه اثاره انتباه المتلقى والكلاب فى هذا المقطع رمز للقوى الشر التى احاطت العراق....بدأ الشاعر المقطع الثالث بمخاطبة الربيع والمطر.تشكل كلمة المطر المتكررة فضاء رؤيويًا متناقضا والفضاء الذى وصفه الشاعر فى السرد الشعرى مختلفة ودلالة المطر المتكرر بشدة ثلاث مرات لينداح الصدى دلالة جديد لا نهائية وهى مطر جديد يتنبأ الشاعر بحدوثه او يستسقيه، فغدت الكلمة رمزا ولادة جديدة طبيعية...كرر الشاعر المطر ليحرره من دلالاته المعجمية وتنتشر فى آفاق لا محدودة ففى دلالة المطر الجديدة هدم للعالم الفساد والظلم وفيها بناء لعالم المساواة وفيها استسقاء اسطورى لمطر اسطورى قادر على غسل العالم من ادرانته والمطر فى هذه فى قاموس السياب الشعرى غصن اخضر يموج بالحياة وهو هنا يحمل المعنيين: الاول هو المعنى العرفى للفظ . أى رمز الخصب والنماء . فى الحلم والمعنى الآخر هو المعنى السيايى بوصفه رمزا للحزن فى الواقع.إن اقتران الحزن بالمطر هو قيمة تداولية عند الشاعر مما يسمح لنا أن نضع فى قاموس الشاعر الشعرى، المطر

معنى من معانى الحزن(الخليل، 2012م: 44) بعد مخاطبة الربيع التي تضمن مونولوجا داخليا يعبر عن خيبة النفس البشرية في المدينة(رشيد نعمان، 2006م: 136) انه يلتفت الى تصوير مجيء الصيف وهو رمز للعيش الضنك الذي يعيشه الشعب العراقي وهدف الشاعر من هذا الالتفات اثاره انتباه المتلقى...وظف الشاعر في هذا المقطع الرموز الطبيعية وفي الواقع انه يوظف من ملامح القرية لتصوير المدينة المعاصرة في هذا المقطع انه قائل بان العراق كان في مسير التنمية وانها كانت معدن الخير والعطاء حتى ظهر على ارضها الذئاب/ نوري السعيد وزبانيته وتحول كل ذلك الى الدمار والخراب، نضح السنابل/ تغنية المناجل ومن الرموز الطبيعية الدلالة على الخصب والنمو في العراق قبل الحكم السعدي لكن هذا الخصب والنمو تم وانتهى بعد ان تسلم نوري السعيد مقاليد الحكم بالعراق، اطلاق الذئاب من عقالها تصوير فني جميل اراد بها الشاعر ظهور النوري السعيد في المسرح العراقي، حيث انه يجبر العراق الى الدمار ويحوّله الى الانقراض، بعد ظهور نوري السعيد لا يطمح الشاعر اى خيرا بالعراق ولا يشاهد في مسرح العراق الا القحط والدمار وقتل المسيح وعشتار وفي هذا المقطع يمزج الشاعر بين الرمز الديني وهو المسيح وبين الرمز الاسطوري وهو عشتار واسقط عليهما ملامح العصر ليصور ارتطام العراق في ظل الحكم السعدي..انه اراد الشاعر باسقاط ملامح الحاضر على الماضي المفعم بالحياة أن يخلق معادلا موضوعيا ايحائيا objective correlative لواقعه الملئ بالمتناقضات، يزورها المطر انزياح اسنادي لان يزور لا يتلائم معجميا مع القمر وهذا الانزياح يوضح مدى الحزن والالم والمعاناة التي يعيشها الشاعر وقد عمد الشاعر في كل المقاطع الى انزياحات عدة من مثل قوله تلهث الفلاة وتلهث لا ينسجم معجميا مع الفلاة ومثل هذا الانزياح الاسنادي مما يوحي باحسن طريقة بخواء العراق في ظل الحكم المذكور، في المقطع الاخير يتحدث الشاعر عن حالة العراق المساوية وتقع بقناع السندباد مما يلفت النظر في هذا المقطع كثرة التكرار من مثل مثل اهذه مدينتي بلسان السندباد وهذا التكرار يحمل في طيها زفرة الشاعر الحري على ما حل بالعراق/ البابل، حيث احاط به الغريان/ زبانية نوري سعيد، و يهوذا رمز لنوري السعيد ولكل الذين يخونون العراق وكل الذين لا يهتمهم ما جرى في البغداد حيث جعلت العراق على هافة الهاوية ولا يرى فيها اى اثر من الحياة وجذوة الحياة اطفئت وعشتار لا يحمل الا الدمار وهى بحاجة الى الاحياء

اهذه مدينتي جريحة القباب

تاكل من همومهم وفي القرى تموت

عشتار عطشى ليس في جبينها زهر

و في يديها ثلة ثمار حجر ... وفي المقطع ايضا بعض الرموز الطبيعية الدالة على الموت والانهيال والخراب من مثل الظلام، العظام ومما يلفت النظر في هذا المقطع ان الشاعر استخدم الفعل المضارع وذلك في بدء كل الشطور من مثل تنن/ تجر/ يدق/ تغرب/ تغمد/ يطل/ يسلط/ يصبغ و... وهذا الامر تبرزلاوضاع والحالات المروعة، استخدم هذه الاستراتيجية ليصور كيف تحول الخصب والولادة الى العقم والجذب والانحطاط وانه اتخذ من تتالى الافعال وتزاحمها وبدء معظم المقاطع الشعرية بها قالبا مناسباً لإفراغ الشحنة الشعورية المتأججة في نفس المتلقى (ابراهيم، هويدى، 1988م: 156) مما يلفت النظر في كل المقاطع كثرة الصور الفنية... من مثل حطم الموت فيك الرجاء ويلهث الفلاة ويرقص اللهب في البيادر و... وهذه الصور الشعرية من اهم استراتيجيات الخطاب وكما قال جاكبسون ان هذه الصور تركز على الجانب الشكلي الذي يترك اثرا محسوسا في ذهنية المتلقى(مبروك، 2013:371)

هذا وقد كان طريقته في الاداء فذة ومعبرة بصدق عن كل المؤثرات التي تعرضت لها روحه القلقة المتحركة، وقد اهتم السياط باللفظ وما تختزنه من نغم وموسيقى تنتظم حروفها كما أن الالوان تشكل ركنا هاما في شعر السياط وصار السياط يعبر عن انفعالاته بما توحى له الالوان وأختار من الالوان معادلال موضوعيا لحالته في رضائه وغضبه وثورته:الضياء، الثلج، الدم، الجمرة و...(السياط، 2000م: 252. 253) يتحدث الدكتور ابراهيم السامرائي في كتابه (لغة الشعر بين جيلين) عن جانب اللغة عند السياط فيرى أن السياط قد توفر على إدراك الصوت وحشره في مادة لغوية تحفز فيه القوة الإيحائية وهو يستشعر الاصوات المختلفة فيفزعها بتشكيلات من الحروف الموحية بجرسها واحتماها في هيئة مخصوصة كما إنه لا يقتصر على ما يحسّه عامة الناس من صنوف الاصوات، فهو

يحرك الجوامد كأنه تنطق بالاسياء(رشيد نعمان، 2006م: 142) ومن استعماله للالفاظ الموحية المنغمة في قصيدته مدينة السندباد: صاحبت العظام/ تنثك السماء/ تغنى المناجل/ تلهث الجداول(السياب، 2000م: 250) مما يلفت النظر في القصيدة المعنى الدلالي للموسيقى فالقصيدة هذه، دراسة موسيقى النص الشعري في المحور الافقى من اهم ما يهتم به من منظر السيميائي، استخدم السياب اشكالا مختلفة للايقاع في قصيدته منها الايقاع الخارجى الذى يتبلور فى الوزن العروضى والقافية والروى ومنها الايقاع الداخلى الذى يتجسد فى تجانس الاصوات وترتيبها وذكر بعض الآلات الموسيقية والتكرار، يرى الشكلانيون ان الوزن من العناصر الهامة التى يساعدنا على فهم النص واستخراج المعنى الحقيقى منه(علوى، 1377، 61. 60) فنرى السياب يعبر عن خلجات نفسه باستخدامه الرجز وزنا للقصيدة، يتكون هذا البحر من 6مفاعيل، قال ابو اسحاق: انما سمي البحر رجزا لاضطراب اجزائه(معروف، 1387: 55) وهذا البحر باضطراب اجزائه خير وسيلة لتعبير عن اضطراب الشاعر. وايضا كما هو معروف من اهم اغراض هذا البحر الحماسة وتشجيع الجنود فى ساحات القتال واستخدام هذا الحر بهذا الغرض تعبير عن دعوة الشاعر الى الخروج ورفض حكم السعيدى واطاحة به(السابق: 56) ومن ميزات القصيدة الحرة ان الشاعر لا يلتزم وحدة الايقاع فى القصيدة والضرب لم يلتزم الشاعر فيه صيغة واحد: يا ايها الربيع ما الذى دهاك مستفعلن/ متفعلن/ متفعلن

جئت بلا مطر متفعلن/ متف

وكان منتهاك مثل مبتدأك متفعلن/ متفعلن/ متفعلن

يلفه النجيع متفعلن / متف...هكذا الشاعر لم يلتزم صيغة واحدة فى الضرب وكذلك القافية لم يلتزم فيه الشاعر نسقا واحدا وانما ظل يراوح بين مجموعة من القوافى بدون نسق ثابت، اى انه لم يلتزم بنوع من التقنية ولا يلتزم بمبدأ القافية الواحدة...والروى فى حالة الغير دائما واستخدم الشاعر الراء، الهمزة، الحاء، الدال، اللام، الهاء، و القاف والميم والباء واللام وبحيث كان لتنوع الروى وتكراره فى مقاطع معينة وضمن مسافات معينة اثر موسيقى يسرى فى جسد القصيدة وجسد القارئ والسامع معا، ولكل هذه الحروف المعنى الدلالي مثلا روى اللام وهو صوت مجهور انحرافى فقد جاء بما فيه من قوة وتردد صوتى مرتبطا بحالات الغضب والثورة والرفض المطلق لهذا الواقع المميت المضطرب المليء فوضى وهمجية كما عبر فى حالات اخرى عن الامتعاض الشديد من هذا الوضع الماساوى فى ظل الحكم السعيدى ونحن نحس بذلك الغضب والرفض والامتعاض عند نطق عدد كبير من اللامات وبشكل متتال فنشعر به نفسيا ونحس به عضويا. اما روى الباء وهو صوت مجهور انفجارى فقد جاء مؤكدا لحالات الغضب الشديد والاضطراب والرفض للواقع الذى عبر عنه صوت اللام ومثلا ان الهمزة صوت وقفى اختناقى مرتبة بحالات الياس والاختناق لتأتى الف الردف مؤكدة ذلك الياس والاختناق الذى كان الشاعر اسيرا له وذلك ياسة من خمول الشعب العراقى وعدم ميلهم الى الخروج ضد الذين سحقوا كل القيم الانسانية ويمارسون الناس بابشع انواع الارهاب فى بلاد الرافدين.

النتيجة:

قصيدة مدينة السندباد من اشهر قصائد السياب التى انشدها رفضا لواقع العراق. والرفض الأيديولوجيا الرئيسية التى يحملها هذا الخطاب. الاصوات والتراكيب والمفردات ذات الشحن الدلالي كل جاءت فى خدمة مقصد الخطاب. ان السياب جمع فى قصيدته بين الماضى والحال وانه زرع الحال فى ارض الماضى الخصبة ليؤثر فى نفوس المتلقين جاءت هذه القصيدة فى شكل حكاى سردى وتداخلت فيها الازمنة، ان التراث الاسطورى والدينى والتاريخى مصدر غنى من مصادر التجربة الشعرية لدى السياب، منحه قدرة هائلة على فهم التجربة الانسانية، فقد اتكأ الشاعر على الرموز الاسطورية حاول من خلالها ان يقدم صورة متكاملة للحالة المعاصرة المتردية وانه بهذه الرموز يضيف على تجربته صفة الديمومة كما قال الدكتور احسان عباس.

المصادر:

1. ابرير، بشير. (2001م). **في تعليمية الخطاب العلمي**. جامعة باجي مختار: عنابه.
2. اسماعيل، عز الدين. (1988م). **الشعر العربي المعاصر قضاياها وظواهره الفنية والمعنوية**. ط5. بيروت: دار العودة.
3. بناني، محمد. (1983م). **النظريات اللسانية والبلاغية عند الجاحظ من خلال البيان والتبيين**. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
4. ثامر، فاضل، (1992م). **الصوت الآخر: الجوهر الحواري للخطاب الادبي**، بغداد، دار الشؤون الثقافية العامة.
5. الجرجاني، عبدالقاهر. (2005م) **دلائل الاعجاز**. شرح وتعليق د محمد التّجّي. ط1. لبنان: دار الكتاب العربي.
6. جميل، صليبا، (1978م) **المعجم الفلسفي بالافاظ العربية والفرنسية والانجليزية واللّاتينية**، ج1، بيروت، دارالكتاب المصري.
7. الخليل، سمير. (2012م). **علاقات الحضور والغياب في شعرية النص الادبي**. ط2. دمشق: دارالتموز.
8. خولة بن مبروك. (2013م). **الشعرية بين تعدد المصطلح واضطراب المفاهيم**. الجزائر: مجلة المخبر، ابحاث في اللغة والادب.
9. رايح بوحوش. (2001م). **الاسلوبيات وتحليل الخطاب**. مديرية النشر، باجي مختار، الجزائر.
10. رشيد نعمان، خلف. (2006م). **الحنن في شعر بدر شاكر السياب**. ط1. بيروت: الدار العربية للموسوعات.
11. الزمخشري، الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الاقاويل في وجوه التأويل، تحقيق: محمد مرسى عامر. القاهرة: دار المصنف.
12. سعيد، خالدة، (1979م) **حركة الإبداع**، بيروت دار العودة.
13. السياب، بدرالشاكر. (1989م). **الديوان**. بيروت: دار العودة.
14. شمس، سيروس. (1381ش). **نكاهي تازة به بديع**، ط14. تهران: فردوسي.
15. شومان، محمد، (2007م) **تحليل الخطاب الاعلامي**، مصر، الدار المصرية اللبنانية.
16. الشهري، عبد الهادي بن ظافر. (2004م). **استراتيجيات الخطاب، مقارنة تداولية**، ط1. بيروت : دارالكتاب الجديدة المتحدة.
17. صحراوي، ابراهيم، (2003م) **تحليل الخطاب الأدبي**، الجزائر، دارالآفاق.
18. عشري زايد، على. (2002م). **عن بناء القصيدة العربية الحديثة**. ط4. مصر. القاهرة: مكتبة ابن سينا.
19. عكاشة، محمود. (2015م). **تحليل الخطاب العربي**. المملكة العربية السعودية: مكتبة المتنبي.
20. علوي مقدم، مهيار. (1377ق). **نظريه هاي نقد ادبي معاصر**، ط1. تهران: سمت.
21. علي ابو غالي، مختار. (1995م). **المدينة في الشعر العربي المعاصر**. الكويت: سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
22. عوض، ريتا. (1978م). **اسطورة الموت والانبعاث في الشعر العربي الحديث**. ط1. بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.
23. عياشي، منذر. (2015م). **الاسلوبية وتحليل الخطاب**. ط1. بيروت: دار النينوى.
24. فان دايك، عبدالقادر قنيني. (2000م). **النص والسياق، افريقيا: الشرق المغرب**.
25. كاظم صادق مثنى، (2015م). **اسلوبية الحجاج التداولي والبلاغي**، بيروت: ضفاف.
26. الكندي، محمد على. (2003م). **الرمز والقناع في الشعر العربي الحديث**. لبنان: دارالكتب الجديدة.
27. الموسى، خليل. (2010م). **اليات القراءت في الشعر العربي المعاصر**. دمشق: منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب.
28. معروف، يحيى. (1387ش). **العروض العربي البسيط**. ط1. تهران: سمت.
29. منقور، عبدالجليل، (2001م) **علم الدلالة: أصوله ومباحثه في التراث العربي**، من منشورات إتحاد الكتاب العرب.
30. نحلة، احمد محمود. (2006م). **آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر**. ط2. بيروت: دارالمعرفة.

قواعد التَّخاطُبِ اللِّسَانِيّ في معاني القرآن للفَرَّاء (ت 207هـ) (دراسة تداولية)

أ.م.د. رحيم كريم علي الشريف

الباحثة. زينب عادل محمود الشَّمريّ

جامعة بابل/ كلية الدراسات القرآنية

Rules of the Oral Communication in the Meanings of the Holy Quran According to Al-Farra' (died in 207 H.) A Pragmatic Study
Asst. Prof. Dr. Raheem Kareem Ali Al-Shareefi
Researcher. Zainab Adil Mahmood Al-Shimari
College of the Quranic Studies / University of Babylon

Abstract

The present study deals with the oral communication in the Holy Quran. It aims at studying the pragmatic aspect in "Ma'ani Al-Quran" (The Meanings of Al-Quran) by Al-Fara' (died in 207 H.) which focused on the rules of the oral communication.

Key words: pragmatism, Al-Fara', implications.

المُلخَص

يمثّل هذا البحث معلماً من معالم الدرس اللّغويّ اللساني الحديث، إذ يُعنى بدراسة بُعد تداولي من الأبعاد التداوليّة في المدونة التفسيرية القيّمة (معاني القرآن) لمفسر ونحويّ كبير (الفراء ت 207هـ) وهو بعد (قواعد التخاطب اللّسانيّ)، إذ قدح البحث بقاعدتين من قواعد التخاطب اللّسانيّ، الأولى: الاستلزام الحواري في ضوء مبادئ التعاون، وهي: مبدأ الكمّ، ومبدأ الكيف، ومبدأ الطريقة، ومبدأ المناسبة، والأخرى: متضمنات القول في ضوء لوازمها ولواصقها، وهي أولاً: الافتراض المسبق، والآخرى: القول المضمر

الكلمات المفتاحية: التداوليّة، الفراء، الاستلزام، المتضمنات

المُقدِّمة

لا جَرَمَ أَنَّ المَشْهَدَ اللُّغَوِيَّ، ولا سِيَّما مِيزَانُ الدِّرَاسَاتِ اللِّسَانِيَّةِ، قد نالَ مَرْقَاةً عَالِيَةً في العُقُودِ الأخِيرَاتِ، ومَرَدُّ ذلكَ اعْتِمَادُ مَنَاهِجَ حديثَةٍ في الوَصْفِ والتَّحْلِيلِ؛ إذ أَضْحَتِ العِلَاقَةُ بَيْنَ المُتَكَلِّمِ والمُتَلَقِّ عِلَاقَةً قَائِمَةً على الحِوَارِ والتَّوَاصُلِ، فالخِطَابُ بَيْنَهُمَا لا يَكُونُ إلَّا لدِوَاعٍ، ومَقَاصِدَ تَحْكُمُهَا أَطْرُ زَمَانِيَّةٌ وَمَكَانِيَّةٌ، وشُرُوطٌ سِيَاقِيَّةٌ، لذا جاءَ المَنَهْجُ التَّدَاوُلِيُّ بوصفه أَمَارَةً مَضِيئَةً، وعلامةً مَناجاةً نافعةً في تَكْشِيفِ آفَاقٍ جَدِيدَةٍ، ورُؤْيٍ حديثَةٍ في تَرْسُمِ تَتَاوُلِ اللُّغَةِ؛ إذ يُعْنَى بالاستِغْمَالِ، وسِياقِ اسْتِغْمَالِ اللُّغَةِ من أَجْلِ وَضْعِ قَوَاعِدَ، وَسُنَنِ لِلتَّخاطُبِ بَيْنَ المُتَخاطِبَيْنِ، زدَ على ذلكَ أَنَّهُ يَسْعَى لِرَسْمِ دائِرَةِ الدَّلالاتِ بصورةً موسَّعةٍ ومُنْفَتِحَةٍ، لِتَشْمَلَ المُخاطَبَيْنِ، أو أَطرافَ التَّخاطُبِ، ومَقاصِدَهُمْ ومَقْتَضِيَّاتِ الخِطَابِ، واستلزامه، فضلاً عن سِياقاتِ التَّخاطُبِ ومَقَامَاتِهِ، بدلاً من التَّركِيزِ على العِلَاقَةِ بَيْنَ الدَّالِّ والمُدلولِ، أو قَوَاعِدِ النُّحُو. وهذا المَنَهْجُ التَّدَاوُلِيُّ، إضافةً إلى ما تَقَدَّمَ بَيَّانُهُ هو اتِّجَاهٌ جَدِيدٌ في دراسةِ العِوَامِلِ اللِّسَانِيَّةِ القَدِيمَةِ، والعِوَامِلِ غَيْرِ اللِّسَانِيَّةِ التي تَوَثَّرَ بِشَكْلِ مُحَوْرِيٍّ في تَحْديدِ سُبُلِ تَفْسيرِ النُّصُوصِ الأَدْبِيَّةِ، وفَهْمِهَا. وَعَلَى وَفْقِ هذا المُنْحَى تَرَسَّمتُ دراسةُ الأبعادِ التَّدَاوُلِيَّةِ في مدونةٍ تفسيريّةٍ قيّمةٍ، هي (معاني القرآن) لنحويّ ومفسّر كبير هو أبو زكريّا الفراء (ت 207 هـ)، وهي دراسة تطبيقية اتَّبعَت فيها المَنَهجَينَ التَّحْلِيلِيَّ والوصفيّ، واشتغَلْتُ على استِجلاءِ الأبعادِ التَّدَاوُلِيَّةِ في هذه المدونة.

توطئة:

مصطلح قوانين الخطاب (les lois du discours)، أو قواعد التخاطب، أو المسلمات التحوارية هو مصطلح ناشئ حديثاً، ويعني مجموعة من القواعد والمعايير التي يفترض أن يقف عندها كلّ متكلم في أثناء حديثه مع غيره، وقد كانت صياغة هذه المعايير حديثة، وهي عند الباحثين التداوليين ضمن مفهوم أشمل، وهو مفهوم الكفاءة التداولية، حيث توصف قدرة الفرد المتكلم التواصلية بمجموعة من المعايير والقواعد، وقد افتتح البحث في هذه القوانين الفيلسوف الأمريكي بول غرايس (p.grice) في مقالته (المنطق

والتحاور⁽¹⁾؛ إذ وجّه بحثه نحو استخراج مجموعة من المبادئ الحوارية المنظمة للتواصل المثالي، واهتم أيضاً بالمعاني الضمنية أشد اهتمام، وفي ذلك تنبيه على مظاهر المعنى التي لا تحكمها قواعد لغوية (دلالية على الخصوص)، بل تحكمها طريقة إنجاز الملفوظ داخل المقام، والمبادئ العامة للتواصل، وكان يهدف إلى توضيح الكيفية التي ينتقل بها المتلقي المحاور من المعنى الحرفي إلى المعنى الضمني اعتماداً على آلية الاستدلال، فضلاً عن رغبته في فحص الإطار النفسي - المنطق الذي يقع فيه التبادل الكلامي. ويركز النموذج الاستدلالي على أهمية القصد بالتواصل، ويشارك في هذا القصد كلّ من المتكلم، والمخاطب؛ لأن تحقيق التفاعل المطلوب في أي تواصل يشترط أن يشارك المخاطب المتكلم في هذه القصدية، وهو على حال المستمع، أي أن يتحقق ما يسمى بالتفاعل الخطابي الذي يعدّ الأصل في الكلام⁽²⁾.

ومن المهم التأكيد أنه من منظور غرايس، يركز التواصل الفعلي على نوع من الذاتية المتبادلة، المتمحورة حول خلق استدلالات (inferencias) من جانب المستقبل، فيتمكن هذا الأخير من التعرف بالشكل المطلوب على أن القول ينطوي على قصد المرسل بأن يجعل التعرف عليه ممكناً كقول مقصود، وبأن يسمح بتأويل محدد وبحسب فكرة غرايس يركز التواصل على توقعات المتكلم بأن محاوره يمكنه أن يكتشف عن طريق استخدام قول محدد من طرف المتكلم، حقيقة القصد التواصلية لهذا الأخير، والتواصل يتضمن في الوقت نفسه قصد المتكلم، وتعرف المستمع على قصد المتكلم⁽³⁾.

وتتمثل فكرة غرايس في أن إسهامات المتكلمين في المحاورات يحكمها في أثناء المحادثة مبدأً عامّ مقبول ضمناً من المخاطبين يسميه مبدأ التعاون الذي يعني تلبية المتكلم المساهم في محادثة، ما هو مطلوب منه بحسب الكيفية التي جرت بها المحادثة والوجهة التي اتخذتها⁽⁴⁾. وقد عدّه مجموعة من الباحثين أمثال سبيربر، وويلسون السبب الرئيس في نجاح تحليل غرايس.

المبحث الأول

الاستلزام الحواري في معاني القرآن:

عمد غرايس إلى إيضاح الاختلاف بين ما يقال، وما يقصد، فما يقال هو: ما تعنيه الكلمات والعبارات بقيمها اللفظية، وما يقصد هو: ما يريد المتكلم أن يبلغه السامع على نحو غير مباشر، اعتماداً على أن السامع قادر على أن يصل إلى مراد المتكلم بما يتاح له من أعراف الاستعمال، ووسائل الاستدلال، ومن هنا فهو يفرق بين المعنى الصريح، وبين ما تحمله الجملة من معنى متضمن فنشأت عنده فكرة الاستلزام⁽⁵⁾. التي تقوم على فكرة أنّ جمل اللغة تدلّ في أغلبها على معانٍ صريحة، وأخرى ضمنية، تتحدد دلالتها داخل السياق الذي وردت فيه، ففرضية الاقتضاء التخاطبي التي كان لـ(غرايس) الفضل في إبتكارها قد بدأ بها عهداً جديداً في علم الاستعمال؛ ذلك أن ((الاقتضاء التخاطبي لم يكن نظرية لغوية فحسب، وإنما كان أداة مثمرة لحلّ الكثير من المشكلات الفلسفية والمنطقية أيضاً))⁽⁶⁾.

إن ظاهرة الاستلزام التخاطبي حديثة المعالجة، يرجع البحث فيها إلى المحاضرات التي ألقاها غرايس في جامعه هارفرد سنة 1967 بعنوان: (المنطق والتخاطب)، ومحاضرات 1971 بعنوان: (الافتراض المسبق والاقتضاء التخاطبي)⁽⁷⁾ وقد ابتكر غرايس مصطلح الاقتضاء implicature، والفعل implicate، واشتقّه من الفعل imply بمعنى يتضمّن، أو يستلزم، وقد اشتق من الفعل اللاتيني plicare بالمعنى نفسه⁽⁸⁾، وينطلق غرايس من فكرة أن جمل اللغة تدلّ في أغلبها على معانٍ صريحة، وأخرى ضمنية تتحدّد

(1) ينظر: استراتيجيات الخطاب مقارنة لغوية تداولية، عبد الهادي بن ظافر الشهري: 96، وينظر: اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، طه عبد الرحمن: 238.

(2) ينظر: اللسان والميزان أو التكوثر العقلي: 215، وينظر: المحاورات مقارنة تداولية، حسين بدوح: 160.

(3) ينظر: مدخل إلى دراسة التداولية (مبدأ التعاون ونظرية الملائمة والتأويل)، فرانثيسكو يوس راموس: 70.

(4) ينظر: القاموس الموسوعي للتداولية، أن ريبول، وجاك موشر: 21.

(5) ينظر: آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر: 33، وينظر: الاستلزام الحواري في سورة البقرة في القرآن الكريم (دراسة وصفية تحليلية تداولية) بحث جامعي، حجر نورما وحيدة، 2010: 8.

(6) نظرية المعنى في الفلسفة بول غرايس، صلاح إسماعيل: 16.

(7) ينظر: المصدر نفسه: 16.

(8) ينظر: المصدر نفسه: 78.

دلالتها داخل السياق الذي وردت فيه، هذه الظاهرة سماها غرايس (الاستلزام الحواري)⁽¹⁾ أو (نظرية التخاطب)، أو (نظرية الاقتضاء)⁽²⁾. ويمكن أن نوجز مفهوم الاستلزام التخاطبي، بأنه ((عمل المعنى، أو لزوم الشيء عن طريق قول شيء آخر، أو قل: - إنه شيء يعنيه المتكلم، ويوحى به، ويقترحه، ولا يكون جزءًا مما تعنيه الجملة بصورة حرفية))⁽³⁾.

ويرتد مصطلح الاستلزام الحواري في العرف التداولي إلى أن ((معنى جمل اللغات الطبيعية إذا روعي ارتباطها بمقامات إنجازها لا ينحصر في ما تدلّ عليه صيغها الصورية من استفهام، وأمر، ونهي، ونداء، وإلى غير ذلك من الصيغ المعتمدة في تصنيف الجمل))⁽⁴⁾. وقد لاحظ غرايس أن بعض الأقوال تبلغ أكثر مما يدلّ عليه مجموع الكلمات التي تكوّن الجملة، ويسمّى غرايس هذا الجانب من دلالة الأقوال الذي يقلّت عن شروط الصدق استلزامًا خطابيًا. ويتعيّن انطلاقًا من هذا أن نفهم أن المتكلم يجعل سامعه يدرك من الدلالة ما يفوق المعنى الحرفي للجملة⁽⁵⁾.

فيشرع المتحاورون في إقامة خطوط تصرف مشترك ويعالجون المواضيع التي تهمهم أكثر. وعندما ينقطع هذا الاتجاه المتبادل تدخل المحادثة في مأزق يفضي بدوره إلى انقطاع عنيف للحوار، فقد عرف غرايس مبدأه بلحاظ تكيف الإضافة اللسانية مع متطلبات فعل المحادثة نفسه في الاتجاه الذي قد تنحو لاتخاذها يصير الحوار فعليًا، يتفرع هذا المبدأ العام إلى سلسلة من القواعد التي على المتكلمين احترامها إذا كانوا يرغبون في أن يكون الحوار ذا فعالية، غير أنه حتى عندما لا يتم احترام واحدة من هذه القواعد، فعلينا افتراض أن لدى المتكلم سببًا دفعه إلى ذلك، وبأنه لم يتم انتهاك مبدأ التعاون في خطوته العريضة. وهذا التأكيد مهم، بحسب غرايس؛ لأنه يسمح لنا بإقامة مبدأ تفسيري لسؤال مفاده: لماذا تعبر الأقوال عادة عن أكثر بكثير مما تقوله في الواقع فقط إذا راعينا معناها القضوي؟ وهي ظاهرة أطلق عليها غرايس تسمية (استلزام)⁽⁶⁾. فالسامع قادر على أن يصل إلى مراد المتكلم بما يتاح له من أعراف الاستعمال، ووسائل الاستدلال⁽⁷⁾.

ونقتضي فرضية غرايس أن المخاطب يستند إلى هذا التعاون للقيام باستدلالات غير برهانية، فسلوك المتكلم في التواصل إذا كان متعاونًا، يكون سببًا رئيسًا لوصفه بـ(السلوك العقلاني)⁽⁸⁾. وتتفرع عن هذا المبدأ أربعة مبادئ فرعية يضم كل مبدأ منها قواعد أكثر تحديدًا، ويشترط فيها أن تكون نتائجها منسجمة مع مبدأ التعاون، وهي⁽⁹⁾:

- مبدأ الكم (m.de quantite)

وهو المبدأ الذي يفرض على المرسل أو المتكلم أن يوافق، بين كم المعلومات وكم المفردات المستعملة في نقلها إلى المتلقي ويسمى هذا في البلاغة العربية "بالمساواة" التي يقصد بها الطريق الوسط في التعبير بين الإيجاز والإطناب. وتندرج تحت هذا المبدأ قاعدتان فرعيتان، هما: 1- اجعل تدخلك إخباريا بالقدر المطلوب، 2- لا تجعل تدخلك الإخباري يتجاوز المطلوب.

- مبدأ الكيف (m.de qualite)

يفرض هذا المبدأ على المرسل أو المتكلم أن يكون صادقًا في تدخله، وتندرج تحته قاعدتان فرعيتان، هما: 1- لا تقل ما تعتقده خاطئًا، 2- لا تقل ما لا تستطيع إثباته بدليل.

(1) ينظر: التداولية عند العلماء العرب، مسعود صحراري: 33.

(2) ينظر: نظرية المعنى في فلسفة بول غرايس: 78.

(3) ينظر: المصدر نفسه: 78.

(4) مظاهر التداولية في مفتاح العلوم للسكاكي، باديس لهويل: 185.

(5) ينظر: القاموس الموسوعي للتداولية، أن ربول، جاك موشلار: 21.

(6) ينظر: مدخل إلى دراسة التداولية، فرانثيسكو يوس راموس، ترجمة: يحيى حمداي: 77-78، 80.

(7) ينظر: آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر: 34، وينظر: اللسانيات التداولية في الخطاب القانوني، مرتضى جبار كاظم: 148.

(8) ينظر: تداوليات الخطاب السياسي، نور الدين اجعيط: 76.

(9) ينظر: المحاورات مقارنة تداولية، حسن بدوح: 162، وينظر: اللسان والميزان أو (التكوثر العقلي): 238، وأصول تحليل الخطاب في النظرية النحوية، محمد الشاوش: 1/ 921، 922، واللسانيات الوظيفية، أحمد متوكل: 27، 26، ومدخل إلى اللسانيات التداولية لطلبة معاهد اللغة العربية وآدابها، الجبالي

دالاش: 99، 100، وتداوليات الخطاب السياسي، نور الدين اجعيط: 76، والتداولية عند العلماء العرب: 33، 34.

- مبدأ العلاقة (m-de relation)

يفرض هذا المبدأ على المرسل، أو المتكلم أن يكون كلامه مفيداً مناسباً للقصد.

- مبدأ الطريقة (m.de modalite)

ينص هذا المبدأ على أن يكون تدخل المرسل واضحاً، وتندرج تحت هذا المبدأ قواعد أربع هي:

1- دع الغموض، 2- دع اللبس 3- تجنب الحشو (أوجز) 4- كُن منظماً.

لا جزم أن الغرض الرئيس من هذه المبادئ التي أسسها غرايس هو تحقيق الفعالية القصوى لتبادل المعلومات بين أطراف المحاور؛ أي تحقيق تواصل مثالي وشفاف، ويتجاوز مجالها التبادل الكلامي إلى مختلف المعاملات الأخرى كتقديم المساعدة على سبيل المثال. ويعد احترام المبادئ السابقة، ولاسيما مبدأ التعاون الذي لا يمكن خرقه في المحاور، وفي كل عملية تواصلية تفاعلية بمثابة تعاقد مواز لمجال الخطب، ويؤدي خرق إحداهما، مما يقود إلى استنباش وتولد ما يسمى عند غرايس ب(الاستلزام الحواري)⁽¹⁾. لقد أراد غرايس لهذه القواعد أن تكون ضابطاً للمخاطب من أجل بلوغ الغاية في الوضوح، وترسم (للمشاركين ما يجب عليهم أن يقوموا به؛ لكي يتم التخاطب بالطريقة المثلى من التعاون والعقلانية والفعالية. بالطبع هذا لا يعني أن عليهم أن يتبعوا القواعد المذكورة حرفياً في كل الاوقات...) بل المقصود من ذلك أنه حتى عندما لا يجري التخاطب ما ترسمه القواعد المذكورة، يظل السامع يفترض، خلافاً للظاهر، أن المتكلم مازال يأخذ بهذه القواعد، ولو على مستوى أعمق، حتى يتسنى له التوصل إلى معنى ما⁽²⁾.

مبادئ الاستلزام الحواري في كتاب (معاني القرآن):

يقوم الاستلزام الحواري على انتهاك أحد عناصر مبادئ التعاون الحواري التي يتبعها المشتركون في الحوار⁽³⁾، ولتسليط الضوء على تلك القواعد في حالة الخرق سنتناولها في كتاب (معاني القرآن) على النحو الآتي:

أولاً: مبدأ الكم:

هو أحد عناصر الاستلزام الحواري الذي يعتمده المتخاطبون في خطاباتهم، ويلزم أن يكون الكلام بالقدر المطلوب لا أكثر، ولا أقل⁽⁴⁾ هذا إن لم يكن هنالك خرق لمبدأ الكم الذي يخرق بالزيادة، أو النقصان، بحسب حاجة طرفي الخطاب، ولابد من الخرق، ليتحقق الاستلزام الحواري⁽⁵⁾.

إن خرق مبدأ الكم يلمس عند الفراء في النصوص القرآنية شرحاً وتحليلاً، عن طريق تسليط الضوء على النصوص التي فسرها، فهو يقول في قوله تعالى ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا تَوَدَّعْتُمْ لِلصَّلَاةِ مِنْ يَوْمِ الْجُمُعَةِ فَاسْعَوْا إِلَى ذِكْرِ اللَّهِ وَذَرُوا الْبَيْعَ ذَلِكُمْ خَيْرٌ لَكُمْ إِنْ كُنْتُمْ تَعْلَمُونَ﴾ [سورة الجمعة: 9]: ((إذا أمر بترك البيع فقد أمر بترك الشراء؛ لأن المشتري والبيع يقع عليهما البيعان، فإذا أذن المؤمن من يوم الجمعة حرم البيع والشراء))⁽⁶⁾، فإن الأمر بترك البيع يستلزم ضمناً الأمر بترك الشراء؛ لأن كلا منهما وقع عليهما البيع، أي: حدوث عملية البيع وقعت على كل من البائع والمشتري على حد سواء فإن أمر التحريم واقع على كليهما. فهو لم يذكر الشراء؛ لأنه لما ذكر البيع، فقد كل على الشراء.

وفي قوله: (وَذَرُوا الْبَيْعَ) يقال: فلان يذر الشيء، أي يقذفه لقلة اعتداده به ولم يستعمل ماضيه، وهو (وذر)، أي اتركوا المعاملة. فالبيع مجاز عن المعاملة مطلقاً كالشراء، والإجارة والمضاربة وغيرها، ويجوز إبقاء البيع على حقيقته ويلحق به غيره بالدلالة، وقال بعضهم: النهي عن البيع يتضمن النهي عن الشراء؛ لأنهما متضايقان لا يعقلان إلا معاً، فاكتمى بذكر أحدهما عن الآخر، وأراد

(1) ينظر: المحاور مقارنة تداولية، حسن بدوح: 162، وينظر: انسجام الخطاب في مقامات السيوطي، مقارنة تداولية: 44، والاستلزام الحواري في التداول اللساني، العياشي ادراوي: 102.

(2) الاقتضاء في التداول اللساني (بحث)، عادل فاخوري: 146.

(3) ينظر: التداولية عند العلماء العرب: 34.

(4) ينظر: المصدر نفسه: 34.

(5) المصدر نفسه: 34.

(6) معاني القرآن: 157/3.

الأمر بترك ما يذهل عن ذكر الله (جل جلاله) من شواغل الدنيا⁽¹⁾، ودَلَّ الفراء على ذلك بقوله: ((لأن المشتري والبيع يقع عليهما البيعان))⁽²⁾.

يقول مانغينو: ((إن القول ليس هو دائماً القول تصريحاً، فالنشاط الخطابي يشابك باستمرار بين المقول وغير المقول، وليس أقل فوائد التداولية إعطاء الجمل التضمنية أحقية كاملة، ابتداءً من المقولة التقليدية عن الحذف في التركيب، هذه الفائدة من جهة أخرى طبيعية بالنسبة لمتضمنات القول إذا رأينا أن التداولية تضع ثقلها في الاستراتيجيات غير المباشرة للمتلفظ، وفي عمل تأويل الملفوظات عند المتلفظ المشارك))⁽³⁾.

ومن الأساليب التي تعامل معها الفراء في خرق مبدأ الكم بالزيادة، هو أسلوب الإخبار عن أفانين الإعجاز في الاستعمال القرآني، وتتنوع التعبير بالأساليب الخبرية، و الإنزياحات غير المألوفة عن فائدة الخبر أي: السياقات الإنتاجية، ولزوم الفائدة إلى دلالات وإحياءات أخر يقتضيها المقام، ويتسلمها المتلقي بمعونة القرائن، والتوبيخ واحد من تلك المعاني والسياقات الإنتاجية الذي وردت في النص القرآني في قوله تعالى: ﴿يَعْرِفُونَ نِعْمَتَ اللَّهِ ثُمَّ يُنْكِرُونَهَا وَأَكْثَرُهُمُ الْكَافِرُونَ﴾ [سورة النحل: 83]⁽⁴⁾، الذي فسره الفراء بقوله: ((يعني الكفار إذا قيل لهم، مَنْ رزقكم؟ قالوا: الله، ثم يقولون بشفاعة آلهتنا فيشركون، فذلك إنكارهم (نعمة الله))⁽⁵⁾ ففي قوله (نعمة) إحالة إلى الكفار، وهذه الآية تتضمن معنى صريحاً يتمثل في التأكيد الذي يظهر في ظلّ الفعل (يَعْرِفُونَ) منهم يعلمون نعمة الله المعدودة عليهم، إنهم منتفعون بها، ومع تحققهم أنها نعمة من الله ينكروها، أي: ينكرون شكرها، فإن نعمه تقتضي أن يشكر المنعم عليه بها مَنْ أنعم عليه، فلما عبدوا ما لا ينعم عليهم فكأنهم ينكرونها على سبيل التفرغ والتوبيخ بأنهم يعرفون نعمة الله، ويقرّون نعمة الله ويقرّون أنها من عنده. ثم ينكرونها ويكفرون به تعالى. وجعل ذلك إنكاراً على سبيل المجاز، إذا لم يرتبوا على معرفة نعمة الله بلحاظ عبادته، وإفراده من دون ما نسبوا إليه من الشركاء⁽⁶⁾.

فعندما سئلوا: مَنْ رزقهم؟ (قالوا الله)، ولكن ازدادوا على جوابهم، وهو دليل على شدة كفرهم، وطغيانهم (قالوا شفاعة آلهتنا)⁽⁷⁾، فبعلمهم أنه من الله تأتي هذه النعم، ولكن شدة كفرهم وإنكارهم قادتهم إلى هذه الإجابة فقد خرق هنا مبدأ الكم؛ إذ أجابوا هنا زيادة على جوابهم، ونلاحظ هنالك مدة زمنية بين الردّين، وهو قولهم: (الله) ردّاً على سؤالهم مَنْ رزقكم؟، ثم بعد ذلك زادوا عليه الجواب الآخر وهو شفاعة الهتنا، وهنا حدث الخرق؛ لأنهم أجابوا بجواب لم يسألوا عنه وتمادوا فيه بالإنكار، وفي أثناء الإنكار يقوم المتكلم بخرق قاعدة الكم التي تحت على قدر (كمية) الإخبار الذي يجب ان تلتزم به المبادرة الكلامية، وتتفرع إلى مقولتين: ⁽⁸⁾

1- اجعل مشاركتك تفيد القدر المطلوب من الإخبار.

2- لا تجعل مشاركتك تفيد أكثر مما هو مطلوب، وهذا هو الخرق الذي ينتج ظاهرة الاستلزام الحواري وينتج معنى الإنكار.

إن الإخلال بقاعدة الكم على عدّ أنه لم يقدّم المعلومات اللازمة، وبما أن الإخلال لا يمكن إرجاعه مطلقاً إلى قصور في خطاب الله سبحانه وتعالى، ولكن الخرق في جواب الكفار الواضح في الجوابين.

فالمعرفة والإنكار متقابلان كالعلم والجهل، وها هو الدليل على أن المراد بالابتكار وهو عدم المعرفة لازم معناه، وهو الابتكار في مقام العمل وهو عدم الإيمان بالله ورسوله، واليوم الآخر، أو الجحود لساناً مع معرفتها قلباً، يعرفون نعمة الله بعنوان أنها نعمة منه،

(1) ينظر: روح البيان، إسماعيل حقي أبو الفداء: 524/9.

(2) معاني القرآن: 157/3.

(3) تداولية الخطاب السردية تحليلية في وحي القلم للرافعي، محمود طلحه: 146، نقلاً عن:

D.Mainguenaueau, 'discours litteraire pragmatique pour', p77

(4) ينظر: المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز: 413/3، والبحر المحيط، أبو حيان الاندلسي: 578/6، وأساليب التوبيخ في القرآن الكريم، عباس علي الأوسي: 15.

(5) معاني القرآن: 112/2.

(6) ينظر: المصدر نفسه: 112/2.

(7) المصدر نفسه: 112/2.

(8) ينظر: التداولية عند العلماء العرب: 34.

ومقتضاه أن يؤمنوا به ويرسلوه واليوم الآخر، ويسلموا في العمل ثم إذا وردوا مورد العمل عملوا بما هو آثار الإنكار دون المعرفة، وأكثرهم لا يكتفون بمجرد الإنكار العلمي، بل يزدون عليه بكمال الكفر والعناد مع الحق والحدود والإصرار عليه، وفيه أن هؤلاء خارجون عن إطلاق الآية رأساً، فإنها تذكر توبيخاً وإيعاداً أنهم ينكرون نعمة الله بعدما عرفوها، وهؤلاء إن كانوا ينكروها كانوا بذلك كافرين، إن لم ينكروها لم يدخلوا في إطلاق الآية قطعاً⁽¹⁾، فهو استثناف بَيَّان؛ لَأَنَّ تَوَلَّيَهُمْ عن الإسلام مع وفرة أسباب اتباعه يثير سؤالاً في نفس السامع: كيف خفيت عليهم دلائل الإسلام؟، فيجيب بأنهم عرفوا نعمة الله ولكنهم أعرضوا عنها إنكاراً ومكابرة. والمغنى: هم يعلمون نعمة الله المعدودة عليهم فإنهم منتفعون بها، ومع تحققهم أنها نعمة من الله ينكرونها، أي: ينكرون شكرها، فإن النعمة تقتضي أن يشكر المنعم عليه بها من أنعم عليه فلما عبدوا ما لا ينعم عليهم فكأنهم أنكروها، فقد أطلق فعل (ينكرون) بمعنى إنكار حق النعمة، فإسناد إنكار النعمة إليهم مجاز لغوي، أو هو مجاز لغوي، أو هو مجاز عقلي، أي ينكرون ملابسها وهو الشكر⁽²⁾، أو ينكروا المنعم الذي أنعم النعم التي لا تعد ولا تحصى قال تعالى: ﴿وَلَا تَعُدُّوا نِعْمَةَ اللَّهِ لَا تُحْصُوهَا إِنَّ اللَّهَ لَعَفُورٌ رَحِيمٌ﴾ [سورة النحل: 18].

ثانياً: مبدأ الكيف:

وهو أحد عناصر الاستلزام الحواري الذي ينص على أن ((لا تقل ما تعتقد أنه غير صحيح، ولا تقل ما ليس عندك دليل))⁽³⁾، هذا إن لم يكن هناك انتهاك لمبدأ الكيف، ولكن مبدأ الاستلزام الحواري تعتمد الخرق حتى يوصل المخاطب ما يريد إبلاغه إلى المخاطب⁽⁴⁾. ولمعرفة الخرق الذي حصل في مبدأ الكيف لدى الفراء، لابد من رؤية الآيات القرآنية التي تعامل معها من هذا الجانب، فمثال ما استعمل فيه الخرق، ما جاء في قوله تعالى: ﴿وَمَا كُنَّا لِلْغَيْبِ حَافِظِينَ﴾ [سورة يوسف: 81]، قال الفراء: ((لم نكن نحفظ غيب ابنك، ولا ندري ما يصنع إذا غاب عنا. ويقال: لو علمنا أن هذا يكون لم نخرجه معنا))⁽⁵⁾.

إن الفراء قد قسّر الآية تفسيراً تداولياً؛ إذ يرى أن إخوان يوسف لم يقولوا الحقيقة لأبيهم بقوله: ((لم نكن نحفظ غيب ابنك... ويقال: لو علمنا: أن هذا يكون لم نخرجه معنا))⁽⁶⁾، فإخوان يوسف (عليه السلام)، قد خرّقوا مبدأ الكيف، وهو أن يقول المتكلم ما ليس عنده دليل، أو يقول ما لا يعتقد به؛ لغاية ما⁽⁷⁾، إخوان يوسف قالوا هذا: حتى يتخلصوا من يوسف، والدليل قولهم: ((لو علمنا أن هذا يكون لم نخرجه معنا))⁽⁸⁾، فهو دليل على أنهم كانوا يكذبون على أبيهم بشأن يوسف، والسرقة، فبعد أن قرّر الأخ الأكبر البقاء في مكانه وعدم الذهاب معهم إلى ديار أبيهم (عليه السلام)، وأمر إخوته بالرجوع إلى أبيهم وإخباره بما حصل دونما تردد أو تزييف ليقولوا له: ﴿إِنَّكَ أَبْنَاكَ سَرَقَ وَمَا شَهِدْنَا إِلَّا بِمَا عَلَّمَنَا وَمَا كُنَّا لِلْغَيْبِ حَافِظِينَ﴾ [سورة يوسف: 81]، منتقياً لهم ردّاً يكونون فيه مؤكدين عبارة الحدث الرئيس بـ(إن) وهي قولهم في ضوء البيان القرآني: ﴿إِنَّكَ أَبْنَاكَ سَرَقَ﴾، وهو ردّ يشي بإجماعهم على التحلي بالقوة والثبات والبوب بما هو مستغرب، وخطير جداً كي يمنعه أول الأمر من أي سؤال عن سبب عدم رجوع (بنيامين) معهم، فالسارق يبقى محجوراً عند أصحاب الحاجة جزاءً على فعلته، ثم أكدوا حديثهم، وما أخبروا به مؤكدين، هما: أسلوب القصر في قوله تعالى على لسانهم: (وَمَا شَهِدْنَا إِلَّا بِمَا عَلَّمَنَا)، ولحجب أي رفض من أبيهم على ادّعائهم هذا، وجعله يسلم بأنه الواقع، ولا واقع غيره، وتقديم الجار والمجرور (للغيب)، وما كان ينتظرهم قبل اصطحابهم أخاهم، وتثبيتاً لبراءتهم من أسباب ما حصل لـ(بنيامين) بعبارة مفتاحها النفي، ووسيلتها تأكيد هذا النفي بما لا يدع مجالاً للشك، ولا منفذاً للإنكار⁽⁹⁾. يتضح مما سبق أن الفراء قد اقترب من التداوليين في ما يرونه من أن

(1) الميزان في تفسير القرآن، للسيد محمد حسين الطباطبائي: 50/8.

(2) التحرير والتنوير، محمد الطاهر بن عاشور التونسي: 243/14.

(3) آفاق جديده في البحث اللغوي المعاصر: 34.

(4) ينظر: مدخل إلى الدلالة الحديثة، عبد المجيد جحفة: 31.

(5) معاني القرآن: 53/2.

(6) المصدر نفسه: 53/2.

(7) تداولية الخطاب السردية دراسة تحليلية في وحي القلم للرافعي: 122.

(8) معاني القرآن: 53/2.

(9) ينظر: معطيات التوكيد الدلالية (دراسة تحليلية في سورة يوسف)، د. علي عبد الفتاح: 99.

المتكلم إذا قال خلاف ما يعتقد صحته، فالغرض ما، وهو ما رآه الفراء في النص، الذي يعدّ لدى التداوليين خرقاً لمبدأ الكيف الذي هو أحد مبادئ الاستلزام الحوارية.

فمثال ما استعمل فيه الخرق لمبدأ الكيف ما جاء في قوله تعالى: ﴿تَجْعَلُونَهُ قَرَأَاطِيسَ تُبْدُونَهَا وَتُخْفُونَ كَثِيرًا﴾ [سورة الانعام: 91]، حيث قال الفراء: ((يقول كَيْفَ قُلْتُمْ: لم يُنزل الله على بشر من شيء وقد أنزلت التوراة على موسى (تجعلونه قراطيس) والقرطاس في هذا الموضوع صحيفة (تبدونها وتخفون كثيراً) يقول: تبدونها ما تحبون، وتكتمون صفة محمد (صلى الله عليه وآله وسلم)))⁽¹⁾.
 نلاحظ أن الفراء قد فسّر النص على خرق مبدأ الكيف، أي: (كيف قلتم: لم ينزل الله على بشر من شيء، وأنزلت التوراة على موسى وهذا فيه إنكار توبيخ لهم، فالخرق واضح. و((أن المخاطبين بها هم المشركون، وهذا خبر عن اليهود بما كان واقعاً منهم من جعل الثروات في صحائف يتلاعبون بها، فيبدون منها للناس ما يتفق مع خطتهم في التضليل والخداع، والتلاعب بالأحكام والفرائض ويخفون مع ما لا يتفق مع هذه الخطة من صحائف التوراة! مما كان العرب يعلمون بعضه، وما أخبرهم الله به في هذا القرآن من فعل اليهود.. فهذا خبر عن اليهود معترض في سياق الآية لا خطاباً لهم، فقل لهم يا محمد: من أنزل الكتاب الذي جاء به موسى نوراً وهدى للناس، مما يجعله اليهود صحائف يخفون بعضها، ويظهرون بعضها قضاءً لباناتهم من وراء هذا التلاعب الكريه! كذلك واجههم بأن الله علمهم بما يقص عليهم من الحقائق والأخبار، ما لم يكونوا يعلمون فكان حقاً عليهم أن يشكروا فضل الله ولا ينكروا أصله بإنكار أن الله نزل هذا العلم على رسوله وأوحى به إليه، ولم يترك لهم أن يجيبوا على ذلك السؤال. إنما أمر رسول الله (صلى الله عليه وآله وسلم) أن يحسم القول معهم في هذا الشأن وألا يجعله مجالاً لجدل ولا يثيره إلا اللجاج))⁽²⁾.

وقال أبو علي الفارسي (ت370هـ): المراد تجعلونه ذا قراطيس، وجوز غير واحد عدم التقدير على معنى تجعلونه نفس القراطيس، وفيه زيادة توبيخ لهم بسوء صنيعهم كأنهم أخرجوه من جنس الكتاب ونزلوه منزلة القراطيس الخالية من الكتابة، وليس المراد على الأول توبيخهم بمجرد وضعهم لهم في قراطيس؛ إذ كل كتاب لابد من أن يودع في القراطيس، بل المراد التوبيخ على الجعل في قراطيس موصوفة بقوله سبحانه: (تبدونها وتخفون كثيراً)، وهذا خطاب لليهود بلا مرية وكانوا يفعلون ذلك مع عوامهم متواطئين عليه، وهو ظاهر على التقدير أن يكون الجواب السابق لهم لأن مشافهتهم به يقتضي خطابهم، ومن جعل ما تقدم للمشركين حمل هذا على الالتفات لخطاب اليهود حيث جرى ذكرهم⁽³⁾. فإما أن يكون الخطاب لغير المشركين؛ إذ الظاهر أن ليس لهم علم في الكتاب الذي أنزل على موسى ولا بأشروا إبداء بعضه وإخفاء بعضه، فتعين أن يكون خطاباً لليهود على طريقة الاندماج (أي الخروج من خطاب إلى غيره) تعريضاً باليهود وإسماعاً ولهم إن لم يكونوا حاضرين من باب إياك أعني واسمعي يا جارة، أو هو التفات من طريق الغيبة الذي هو مقتضى المقام إلى طريق الخطاب⁽⁴⁾.

فالاستفهام بقوله من أنزل الكتاب؟ تقرير، إما لإبطال ظاهر كلامهم من جحد تنزيل كتاب على بشر، على طريق إفحام المناظر بإبداء ما في كلامه من لزوم الفساد، مثل فساد اطراد التعريف أو انعكاسه، إما لإبطال مقصدهم من إنكار رسالة محمد (صلى الله عليه وآله وسلم) بطريقة الإلزام لأنهم أظهروا أن رسالة محمد (صلى الله عليه وآله وسلم) كالشيء المحال ففيل لهم على سبيل التقدير من أنزل الكتاب الذي جاء به موسى ولا يسعهم إلا أن يقولوا: الله، فإذا اعترفوا بذلك فالذي أنزل على موسى كتاباً لم لا يُنزل على محمد مثله، كما قال تعالى: ﴿أَمْ يَحْسُدُونَ النَّاسَ عَلَى مَا آتَاهُمُ اللَّهُ مِنْ فَضْلِهِ﴾ [سورة النساء: 54]⁽⁵⁾. والاشارة إلى القرآن؛ لإرادة تبيخهم لنفيهم نزوله بجعله كالحاضر المشاهد. فأتى باسم الإشارة لزيادة تمييزه تقوية لحضوره في الأذهان، وكناية بالإشارة عن كون المشار إليه امرأ مطلوباً مبحوثاً عنه، فإذا عُثر عليه أُشير إليه⁽⁶⁾.

(1) معاني القرآن: 343/1.

(2) في ظلال القرآن، سيد قطب: 1146/2.

(3) ينظر: روح المعاني، الألوسي: 208/4.

(4) ينظر: التحرير والتنوير: 368 /7.

(5) ينظر: التحرير والتنوير: 368 /7.

(6) ينظر: المصدر نفسه: 369/7.

فقد وَجَّهَ اليهود على جعلهم الكتاب في قراطيس موصوفة بـ(تبدونها وتخفونها كثيرًا)، فالجملة المعطوفة والمعطوف عليها في موضع الصفة لقراطيس، والعائد على الموصوف من المعطوفة محذوف، أي: كثيرًا منها⁽¹⁾.

فالحوار جاء هنا في سياق السرد: في الجملة بـ(إذا قالوا ... والردي في الحوار: قُلْ من أنزل... والسؤال هنا في المحاجة وهو: أنزل الله (جل جلاله) القرآن على النبي محمد (صلى الله عليه وآله وسلم)، قالوا: ما أنزل الله على بشر من شيء ولكن الإجابة هنا تتوقف بالسؤال الاستنكار التوبيخي، فهو المناسب كما، وخرق مبدأ الكم في الاستطراد: تجعلونه قراطيس مع تبدونها، وتخفونها أي قلتم: لم ينزل الله على بشر من شيء، وقد أنزلت التوراة على موسى فجعلتم ذلك في قراطيس أي صحف وتكتمون صفة محمد (صلى الله عليه وسلم) أنتم تبدون ما تحبون وتكتمون ما لا تريدوه⁽²⁾، فقاعدة الكم عند غرايس وليتش وغيرهما: اجعل مساهمتك مفيدة كما هو مطلوب لغرض التبادل الحوار، ليس أكثر (هذا معيار كمي على قدر المطلوب)، فالجملة تجعلونه قراطيس فيكفي جدًا للإجابة: من أنزل الكتاب الذي جاء به موسى وهو سؤال إقرار، إقرار التوبيخ وهو معنى ثانوي، فالأساس هو إقرارهم بالحقيقة، ثم الجملة التفسيرية الاستطرادية (تجعلونه) خرقت الكم، وخرجت لإقامة حجة بذكر دليل مؤكد للإقرار استطراد، ففي قوله تعالى: ﴿قُلْ مَنْ أَنْزَلَ الْكِتَابَ الَّذِي جَاءَ بِهِ مُوسَى﴾ [سورة الأنعام: 91]، وقوله تعالى: (تجعلونه قراطيس...) فعل كلامي غير مباشر، الأول استفهام خرج لغرض التوبيخ، والثاني إخبار خرج لغرض التوبيخ أيضًا.

ومن هنا يتضح أن الفراء قد اقترب مما يراه التداوليون في مبدأ الكيف.

ثالثًا: مبدأ الطريقة:

يحاول هذا المبدأ جعل المتكلم تدخله في الكلام واضحًا، ويتضمن قواعد فرعية، هي: (3)

1- كن منتظمًا (مراعاة الترتيب)، 2- اترك الغموض واللبس 3- تجنب الحشو (أوجز فيما تقول).

ويعتمد هذا المبدأ على خرق القاعدة⁽⁴⁾؛ لأن خرق هذه القاعدة يؤدي من المعاني ما لم يمكن أن يؤدي من دون هذا الخرق، كي ينجح الحوار بين طرفي الخطاب، وقد عالج الفراء خرق هذا المبدأ في مواطن عدة⁽⁵⁾، منها قوله تعالى ﴿فَلَمَّا جَاءَتْ قِيلَ أَهَكَذَا عَرْشُكَ قَالَتْ كَأَنَّهُ هُوَ وَأُوتِينَا الْعِلْمَ مِنْ قَبْلِهَا وَكُنَّا مُسْلِمِينَ﴾ [سورة النمل: 42]، قال: ((أهكذا عرشك؟ فعرفت وأنكرت، فلم تقل، هو، ولا ليس به. فقالت: كأنه هو))⁽⁶⁾.

فالفراء يرى أن بلقيس قد أجابت بطريقة فيها تشكيك؛ إذ قالت: (كأنه هو)⁽⁷⁾، فقد استعملت أسلوب التشبيه حتى تعبر عن الموقف، فالتشبيه هو من الآيات التلميحية التي يلجأ إليها المتكلم للتعبير عن مقصوده المستلزم بطريقة غير مباشرة، ويشترط في المتكلم أن لا يصرح بوجه الشبه بين طرفيه، وإن فعل، فإنه سينتقي التلميح إلى التصريح، ومنه ينتقل إلى الاستراتيجية المباشرة⁽⁸⁾، فهذه تكون بلقيس قد خرقت أساسًا مهمًا من أسس مبدأ الطريقة، وهو (اترك الغموض واللبس)⁽⁹⁾؛ لأن جوابها لم يكن واضحًا معبرًا عن الحال في لم تقل: هو، وكذلك لم تقل: ليس هو، فقد استلزمت هذا الجواب الذي يدل على درجة عالية من البداهة، فهي عرفت بأنه ليس عرشها، فأنكرت أن يكون هو، ولكن لم تقل ليس هو، حتى تثبت لسليمان غير ما أخبروه الجن عنها، فلو قيل لها: أهذا عرشك؟ قالت: نعم هو، لكنه لم يقصد السؤال بل قصد أن يختبرها، فتحول من المعنى الحقيقي إلى غرض مجازي هو الإنكار، وحتى لا يفوت ما هو المقصود من الأمر بالتكثير من إبراز العرش في معرض الإشكال والاشتباه.

(1) ينظر: روح المعاني: 208/4.

(2) ينظر: معاني القرآن: 343/1.

(3) ينظر: المحاوراة مقارنة تداولية، حسن بدوح: 162، وأصول الحوار وتجديد علم الكلام، طه عبد الرحمن: 104.

(4) ينظر: التداولية عند العلماء العرب: 34.

(5) ينظر: معاني القرآن: 259/2.

(6) المصدر نفسه: 259/2.

(7) ينظر: المصدر نفسه: 259/2.

(8) ينظر: استراتيجيات الخطاب مقارنة لغوية تداولية: 410.

(9) ينظر: المحاوراة مقارنة تداولية، حسن بدوح: 162.

فخرجت من معناها الأصلي المتمثل في إنشاء الاستفهام إلى معنى آخر مستلزم في سياق الخطاب، وهو طلب الجواب وهذا الخروج من المعنى الأصلي إلى الفرعي جاء ليؤدي وظيفة تداولية تتمثل في إقناع المتلقي في ظلّ خروجه إلى غرض آخر، كما أنه من جهة أخرى يعدّه فعلاً كلامياً مكرراً في ذاته يؤدي هذه الوظيفة الإقناعية، والإقناع وعدم الإقناع يرتبط بتلبية المخاطب لطلب، أو عدم تلبية، ف(بلقيس) كانت تعرف أنّ هذا لم يكن عرشها فقالت: (كأنه هو)⁽¹⁾، فمعرفتها دليل على أنّ بلقيس لم تكن ناقصة العقل، وأن حجة سليمان (عليه السلام) صحيحة، وأن قوله ومناظرته للجنّ كانت مثبتة في ضوء جواب بلقيس، فهي لم تعطِ الجواب الذي يدلّ على أنها لم تعرف عرشها، قال مقاتل: ((عرفته لكنها شبهت عليهم كما شبهوا عليها، وقال عكرمة: كانت حكيمة لم تقل: نعم. خوفاً من أن تكذب، ولم تقل: لا؛ خوفاً من التكذيب، قالت كأنه هو، فعرف سليمان كمال عقلها حيث لم تقر ولم تنكر، وقيل اشتبه عليها أمر العرش؛ لأنها تركته في بيت خلف سبعة أبواب مغلقة والمفاتيح معها))⁽²⁾، فقالت: ((كأنه هو))⁽³⁾، فقد وضّح الجواب حال بلقيس، وهذا الأمر هو الذي جعلها تخرق قاعدة مهمة من قواعد الاستلزام الحواري متمثلة بأساس مهم من أسس مبدأ الطريقة، قاصدة بذلك إيصال معلومة مهمة لسليمان (عليه السلام) وهو أنّها تمتلك الحكمة، والعقل المتزن مالم يملكه أحد في مملكتها؛ لذا استحضرت أن تكون هي الملكة في بلادها.

ولمّا كان سليمان (عليه السلام) متلقياً للنص؛ بمعنى أنه ذو قدرة على فكّ ما اعترض نص (بلقيس) من دلالات وأمّارات، وهذا ما يقول به التداوليون؛ إذ ((يبرز دور المخاطب في وظيفته التي يقوم بها عند تلقيه الخطاب وهي وظيفة التفكير، أي تفكيك الرسالة اللغوية، وهو دور إيجابي من حيث كونه مكملاً لعملية التركيب التي قام بها المخاطب؛ وذلك لأنه ليس هناك عملية تخاطب يتم إنجازها دون أن تمرّ بمرحلتَي التركيب، والتفكير))⁽⁴⁾، وهذا ما عمل عليه سليمان (عليه السلام) فاستطاعت بلقيس من إيصال ما تريد. رابعاً: مبدأ المناسبة (الملائمة):

وهو أحد عناصر الاستلزام الحواري، وينصّ على أنّ تجعل (كلامك ذا علاقة مناسبة بالموضوع)⁽⁵⁾ أي: (ليناسب مقالك مقامك)⁽⁶⁾، بمعنى أنّ يكون الكلام مناسباً للموضوع، فيما إذا لم يكن هناك خرق لمبدأ المناسبة، فإن الكلام يخرج من مناسبة الموضوع، لغاية ما يتّخذها المخاطب لإيصال المعلومة للمخاطب⁽⁷⁾.

ومن الأساليب التي تعامل معها الفراء في خرق مبدأ المناسبة هو أسلوب النفي الذي ورد في النص القرآني لغرض النفي في قوله تعالى: ﴿قَالَ مَا مَنَّكَ إِلَّا تَسْجُدَ إِذْ أَمَرْتُكَ قَالَ أَنَا خَيْرٌ مِّنْهُ خَلَقْنِي مِن نَّارٍ وَخَلَقْتَهُ مِن طِينٍ﴾ [سورة الاعراف: 12]، المعنى ما منعك أن تسجد، و(أن) في هذا الوضع تصحبها لا، وتكون (لا) صلة، كذلك تفعل بما كان في أوله جحداً، وربما أعادوا على خبره جحداً للاستشيان من الجحْد، والتوكيد له؛ كما قالوا:

مَا إِنْ رَأَيْنَا مِثْلَهُنَّ لِمَعَشَرِ سُودِ الرُّؤُوسِ، فَوَالِجٍ وَفُيُولُ

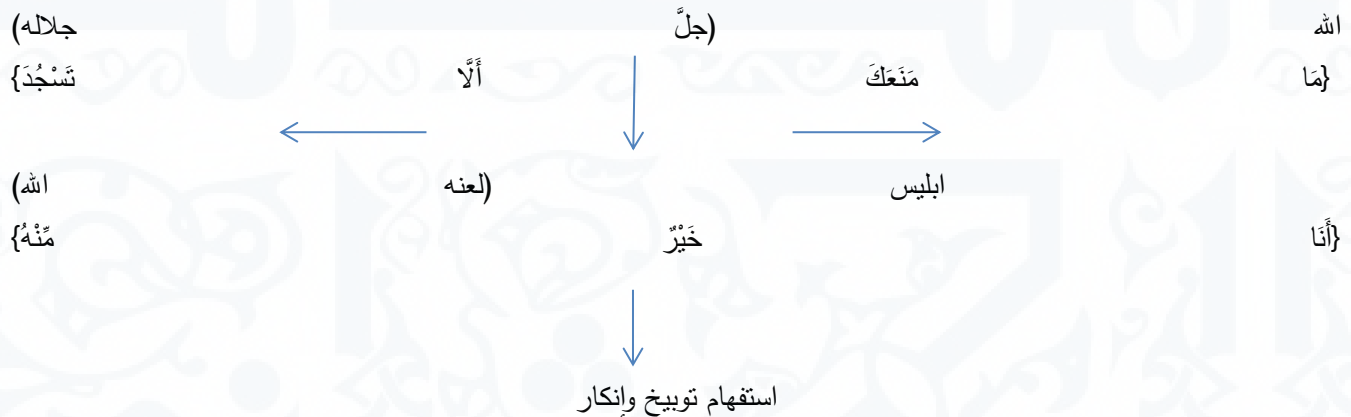
و(ما) جحد، و(إن) جحد، فجمعنا للتوكيد، فقوله: (مَا مَنَّكَ)، (ما) في موضع رفع، ولو وضع لمثلها من الكلام جواب مصحّح كان رافعاً، وقلت: منعي منك أنك بخيل، وهو ما ذكر جوابه على غير بناء أوله⁽⁸⁾.

فقد رصد الفراء في تفسيره للنص القرآني مبدأ من مبادئ الاستلزام الحواري، وهو مبدأ المناسبة، والذي يأتي لسبب يريد المخاطب عن طريقه إيصال معلومة للمخاطب، ويبدو لنا أن الفراء قد وعى عمل التداوليين من قبل في هذا المضمار بلحاظ قاعدة:

- (1) ينظر: معاني القرآن: 259/2.
- (2) معالم التنزيل في تفسير القرآن، البغوي: 506/3.
- (3) معاني القرآن: 259/2.
- (4) المعنى وظلال المعنى أنظمة الدلالة في العربية، محمد محمد يونس علي: 155.
- (5) ينظر: أفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر: 43.
- (6) ينظر: اللسان والميزان أو التكوثر العقلي: 232.
- (7) ينظر: مقاربات تداولية في كتاب معاني القرآن للنحاس، علاء سامي عبد الحسين: 58.
- (8) ينظر: معاني القرآن: 374/1.

((اجعل كلامك ذا علاقة مناسبة بالموضوع))⁽¹⁾، فهو يرى أن إبليس أجاب لغير ما سُئل عنه، فلم يكن كلامه ذا علاقة مناسبة بالموضوع، قال: ((منعني منك أنك بخيل، وهو مما ذكر جوابه على غير بناء أوله))⁽²⁾، وبهذا يكون إبليس قد خرق مبدأ المناسبة كون السؤال جاء عن أمر معين، والجواب جاء مخالفاً لذلك السؤال الذي سألته عليه الله (جل جلاله)، بحسب ما يرى الفراء، وهو ما عليه أغلب المفسرين⁽³⁾.

والذي يستجلي في ضوء الظهور القرآني أنه سؤال موجّه من الله (جلّ جلاله) إلى إبليس الذي رفض السجود طاعة لله (جلّ جلاله)، ولكن هناك معنى آخر يستلزمه هذا المعنى الظاهر، وهو الإنكار والتوبيخ، أي: توبيخ إبليس لعدم سجوده طاعة، ولاحظنا أنه استعمل للدلالة على هذا المعنى: {مَا مَنَعَكَ}، ف(ما) التي يقصد بها هذا الاستفهام، وهو أي شيء منعك من السجود، فالمعنى الحرفي في هذه الآية هو: الاستفهام. أمّا المعنى غير الحرفي، فهو التعبير عن موقف معين، وهو التوبيخ والإنكار، واستشراق هذا المعنى قوله: {مَا مَنَعَكَ}، الذي يعني ما هو الشيء الذي منعك من السجود وكذلك جواب إبليس بقوله: {أَنَا خَيْرٌ مِنْهُ} التي يخيل إلى أنه في ضوء جوابه يخبر فيهما عن نفسه بالفضل على آدم، ويعلمه بفضله عليه، وهو أن أصله من نار وأصل آدم من طين، فعلم منه الجواب وزيادة عليه، وهي إنكار للأمر، واستبعاد أن يكون مثله مأموراً بالسجود لمثله، كأنه يقول: مَنْ كان على هذه الصفة كان مستبعداً أن يؤمر بما أمر به، فإن خروجه من معنى إلى معنى آخر مستلزم من السياق، وهو التوبيخ والإنكار، اللذان يكونان نتيجة لفعل المعصية (معصية أوامر الخالق)، فتارك المأمور به عاص، وكل عاص متوعد، و(متوعد) يقصد به وعيد الله (جل جلاله)⁽⁴⁾. ونوضح ذلك حسب المخطط الآتي:



فإن هذا الانتقال من معنى إلى آخر أدى إلى خرق قاعدة، وهي: قاعدة الكيف التي تنص: على أنه لا نقل ما يُعتقد أنه كاذب، فقوله: {مَا مَنَعَكَ} (ما) في موضع رفع، ولو وضع لمثلها من الكلام جواب مصحح كان رافعاً، و قلت: منعني منك أنك بخيل، وهو ما ذكر جوابه على غير بناء أوله، فقال: {أَنَا خَيْرٌ مِنْهُ} ولم يقل: منعني من السجود؛ إني خير منه، فجواب إبليس خرق الكيف، وهو علمه أن آدم هو الذي أراده الله (جل جلاله) بمشيئة أن تسجد له الملائكة، ولكن إبليس أبى واستكبر وخرق الكيف، فمع علمه أن آدم قد أعطاه الأفضلية من الله (جل جلاله) إلا أنه كذب كل ذلك، وردّ بجواب خارق للصحة لما يعلمه، وهو {أَنَا خَيْرٌ مِنْهُ}، فأدّى أن يستلزم الحوار الخروج عن المعنى الحقيقي، إلى معنى آخر مجازي، ليلتزم ما جاء به السياق⁽⁵⁾.

(1) أفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر: 36-37، وينظر: اللسان و الميزان او التكوثر العقلي: 232.

(2) معاني القرآن: 1/ 374.

(3) ينظر: جامع البيان في تأويل القرآن، محمد بن جرير الطبري: 459/1، والجامع لأحكام القرآن، أبو عبد الله محمد القرطبي: 169/7.

(4) ينظر: معاني القرآن: 374/1.

(5) ينظر: معاني القرآن: 374/1.

فقوله: {أَنَا خَيْرٌ مِنْهُ}، ولم يكن السؤال أيكما خير؟، بل كان السؤال {قَالَ مَا مَنَعَكَ أَلَّا تَسْجُدَ؟} فكان الأولى أن يكون الجواب وهو ما يراه الفراء مناسباً: منعني من السجود أنني خير منه، كما تقول في الكلام: كيف بتَّ البارحة؟ فيقول: صالح، فيرفع؛ أو تقول: أنا بخير، فتستدل به على معنى الجواب، ولو صحَّ الجواب، لقال: صالحاً، أي بتَّ صالحاً⁽¹⁾.

وهذا التصور التداولي لمبدأ خرق المناسبة استشعر به الطاهر بن عاشور؛ فقوله تعالى: ﴿لَمْ يَكُنْ مِنَ السَّاجِدِينَ﴾ إشارة إلى إنه لم يُقدر له أن يكون من طائفة الساجدين، أي: انتفى سجوده انتفاءً لا رجاء في حصوله بعد، وقد علم أنه أبى السجود إباءً؛ وذلك تمهيداً لحكاية السؤال والجواب في قوله: قال ما منعك ألا تسجد إذ أمرتك ابتداءً ابتداءً المحاور؛ لأنَّ ترك إبليس السجود لآدم بمنزلة جواب عن قول الله: اسجدوا لآدم، فكان بحيث يتوجه إليه استفسار عن سبب تركه السجود، وضمير: قال عائد إلى معلوم من المقام أي الله (جل جلاله) بقرينة قوله: ﴿ثُمَّ قُلْنَا لِلْمَلَائِكَةِ اسْجُدُوا﴾، وكان مقتضى الظاهر أن يقال: قلنا، فكان العدول إلى ضمير الغائب التفتاً، نكتته تحويل مقام الكلام، إذ كان المقام مقام أمر للملائكة ومن في زميرهم فصار مقام توبيخ لإبليس خاصة⁽²⁾؛ وقد لمح دلالة الاستفهام في (ما)، قال: ((وما للاستفهام، وهو استفهام ظاهره حقيقي، ومشوب بتوبيخ، والمقصود من الاستفهام اظهار مقصد إبليس للملائكة))، ومنعك معناه: صدك وكفك عن السجود، فكان مقتضى الظاهر أن يقال: ما منعك أن تسجد؛ لأنه إنَّما كفَّ عن السجود لا عن نفي السجود، فقد قال تعالى في الآية الأخرى: ﴿قَالَ إِبْلِيسُ مَا مَنَعَكَ أَنْ تَسْجُدَ لِمَا خَلَقْتُ بِإِيْدِي﴾ [سورة ص: 75]، فلذلك كان ذكر (لا) هنا على خلاف مقتضى الظاهر، فقبل هي مزيدة للتأكيد، ولا تفيد نفيًا؛ لأنَّ الحرف المزيد للتأكيد لا يفيد معنى غير التأكيد، وفي توجيه معنى التأكيد إلى الفعل مع كون السجود غير واقع فلا ينبغي تأكيده خفاءً؛ لأنَّ التوكيد تحقيق حصول الفعل المؤكد، فلا ينبغي التعويل على هذا التأويل⁽³⁾.

وهذا الفهم التداولي التفت إليه الزمخشري (ت538هـ) من قبل، قال: ((وما منعك ان تحقق السجود وتلزمه نفسك؟ إذ أمرتك؛ لأنَّ أمري لك بالسجود أوجب عليك إيجاباً وأحتمه عليك حتمًا لا بدَّ لك منه فإن قلت: لِمَ سأله عن المانع من السجود، وقد علم ما منعه؟ قلت: للتوبيخ، ولإظهار معاندته وكفره وكبره وافتخاره بأصله وازدراؤه بأصل آدم، وأنه خالف أمر ربّه معتقداً أنه غير واجب عليه، لما رأى أنَّ سجود الفاضل للمفضول خارج من الصواب. فإن قلت: كيف يكون قوله أنا خير منه جواباً لما منعك، وإنما الجواب أن يقول: منعني كذا؟ قلت: قد استأنف قصة أخبر فيها عن نفسه بالفضل على آدم، وبعلة فضله عليه، وهو أنَّ أصله من نار وأصل آدم من طين، فعلم منه الجواب وزيادة عليه، وهي إنكار للأمر واستبعاد أن يكون مثله مأموراً بالسجود لمثله، كأنما يقول: من كان على هذه الصفة كان مستبعداً أن يؤمر بما أمر به))⁽⁴⁾.

المبحث الثاني

متضمنات القول في معاني القرآن:

يعدُّ مفهوم متضمنات القول من المفاهيم الأساسية التي يقوم عليها المنهج التداولي؛ إذ يؤلف حلقة متصلة مع حلقات البحث التداولي الأخرى، كثيراً ما نقصد أكثر مما نقول، بمعنى أننا نضمن في قولنا أموراً لا نذكرها بصريح العبارة، وهذا ما يدعى بـ(متضمنات القول) (les implicates)، ويتعلق هذا المفهوم بـ(رصد جملة من الظواهر المتعلقة بجوانب ضمنية وخفية من قوانين الخطاب، تحكمها ظروف الخطاب العامة كسياق الحال وغيره)⁽⁵⁾، وتتشكل متضمنات القول من نمطين، وهما: الافتراض المسبق presupposition، والقول المضمّر les sous-entendus، فالمتخاطبون ينطلقون من معطيات، وافتراسات معترف بها، ومتفق

(1) ينظر: المصدر نفسه: 374 / 1.

(2) ينظر: التحرير والتنوير: 39/8.

(3) ينظر: المصدر نفسه: 39/8.

(4) الكشف: 89-90.

(5) ينظر: التداولية عند العلماء العرب، مسعود صحراوي: 30، ومحاضرات في اللسانيات التداولية، خديجة بوخشة: 30.

عليها بينهم؛ فالافتراض المسبق هو ((الخلفية التواصلية الضرورية لتحقيق النجاح في عملية التواصل، وهي محتواة ضمن السياقات، والبنى التركيبية العامة))⁽¹⁾، فالتضمن هو احتواء شيءٍ لشيءٍ آخر، أو احتواء كلمةٍ لكلمةٍ أخرى؛ وذلك لكون المعنى الأصلي للكلمة قد احتوى معنىً آخر ثانوياً يفهم في ضوء سياق الخطاب، وهذا المعنى ظاهر عند تتبع أمهات المعاجم اللغوية، فهي تشير إلى أن مصطلح التضمنين: هو إحرار الشيء في شيء آخر، ومنه يُقال: تضمنته الأرض، والقبر، والرحم⁽²⁾، ومنه يُقال: فهمتُ ما تضمنه كتابك؛ أي ما اشتمل عليه، وكان ضمنه وأنفذته ضمن كتابي، أي في طياته⁽³⁾، وبهذا المعنى قال ابن فارس: إن التضمن هو جعل الشيء في شيء يحويه⁽⁴⁾، و يُعرف الكلام الضمني بأنه: (الكلام الذي لا يظهر على سطح الملفوظ)⁽⁵⁾، وما يميز الضمنيّات التداولية أنه لا يمكن للمخاطب الوصول إليها إلا عن طريق السياق بالاعتماد على قوانين الخطاب⁽⁶⁾.

تشكل نظرية المتضمنات ركناً رئيساً في منظومة المفاهيم التداولية؛ لما لها من أثر محوري في العملية التواصلية بين المتكلم والمتلقّي، كما تعمل على تهذيب الخطاب من حيث الشكل والمضمون، زد على ذلك لها أثر في بناء الخطاب وفهمه، ويرى بعضهم أنها ((كل فرضية نستخلصها من قول لم يقع إبلاغها صريحاً))⁽⁷⁾، وترى أوركيني أن المتضمنات، هي: ((كل المعلومات القابلة للنقل عبر قول معين، والتي يبقى تفعيلها خاضعاً لبعض خاصيات السياق التعبيري الأدائي))⁽⁸⁾، في حين يرى فيليب بلانشيه أن المتضمن هو: ((مفهوم يشمل في الوقت ذاته مفهومي (غير الصريح) و (الإستلزام))⁽⁴⁾، أما فان دايك و منغونو، فيرى أن ((لغة التخاطب الطبيعي قد تكون غير صريحة؛ لأن بعض القضايا لا يمكن أن يصرح بها تصريحاً مباشراً؛ إذ يمكن أن تستنتج من قضايا أخرى عبر عنها مباشرة))⁽⁵⁾، ولما كان كل خطاب تواصل يكون تصريحياً بشكل جزئي، وضمنياً بشكل جزئي أيضاً على وفق درجة مراعاة تلك القواعد، فإن جزءاً من الدلالة ينشأ من معطيات ضمنية، وفي حال غياب هذا الضمني يمتنع التواصل، وقد شدد التداوليون على متضمنات القول، لما لها من أهمية في تحقيق التواصل، فقد عمق أوستن تأمله لظاهرة الضمني عند فحصه مختلف الطرق التي يستلزم فيها إخبار صحة إخبارات أخرى، وذلك عند تأمله الإخفاقات، وحالات عدم النجاح⁽⁶⁾.

وبوضوح أكثر عدّ سيرل الضمني شرطاً لنجاح أي عمل قلبي؛ لأن مقاصد المتكلمين تقع في ضمن شروط النجاح التعاونية، وفي ضمن القوة المتضمنة في القول⁽⁷⁾.

فإن أي حديث، أو حوار يدور بين شخصيتين، أو أكثر، فهناك جانب صريح، وآخر ضمني، وهذا الأخير يُفهم في ضوء تجليات الكلام، فمثلاً: ((عندما يقول لك صديقك أشعر بخير اليوم، أو أنني في أفضل حال اليوم، فأنت تلقائياً تفهم أنه لم يكن كذلك بالأمس، ((وهذا المعنى الذي استنتجته جاء معنىً ضمنيّاً من خلال قوله، ويمكننا أن نستخرج معاني ضمنية عدة من هذا المثال: إن هذا الصديق كان يشكو من مرضٍ بالأمس، إنه بإمكانه إنجاز أي عمل اليوم.

يزاد على ذلك فإن أقوالنا، وحواراتنا لا تتم دائماً بالتصريح، فهناك معوقات تمنعنا من التصريح في أقوالنا دائماً، والتداوليون على اختلافهم يجمعون على أن الأخبار لا تتم بالتصريح فقط، ويعود ذلك إلى وجود العديد من المحظورات التي تمنع المتكلم من التصريح، وهذه المحظورات قد يكون مصدرها المجتمع، فضلاً عن ذلك الأخلاق، والعادات، والدين، والسياسة... وغيرها. وينعكس ذلك

(2) التداولية عند العلماء العرب: 30.

(3) ينظر: كتاب العين، الخليل بن أحمد الفراهيدي: 1 (مادة ضمن)/ 50-51.

(4) ينظر: الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، إسماعيل بن حماد الجوهري: 5 (مادة ضمن)/ 2155.

(5) ينظر: معجم مقاييس اللغة، أحمد بن فارس (مادة ضمن) 372.

(6) المقام في الشعر الجاهلي تناول تداولي لمعلقتي عمرو بن كلثوم، والحرث بن حنظلة (رسالة ماجستير)، فريدة موساوي: 24.

(1) ينظر: المقام في الشعر الجاهلي تناول تداولي لمعلقتي عمرو بن كلثوم، والحرث بن حنظلة: 24، في سبيل منطق للغة، روبر مارتن، ترجمة وتقديم:

الطبيب البكوش: 216

(2) القاموس الموسوعي للتداولية، أن رويال و جاك موشلر: 21.

(3) المضمّر، أوركيني، ترجمة ربنا خاطر: 50.

(4) التداولية من أوستن إلى غوفمان: 144.

(5) النص والسياق السرد، فان دايك، ترجمه: عبد القادر قنيني: 156.

(6) ينظر: النص والسياق السرد: 145.

(7) المصدر نفسه: 146-147.

على اللغة بوصفها وليدة المجتمع⁽¹⁾، فهو يضطلع بدور كبير في عملية التواصل، والكلام ((لا يعني تقويض كل فكرة بكلمة، إنما يعني أن إنشاء الكلام يتم انطلاقاً من تجربة تواصل))⁽²⁾، وهذا ما يجعلنا نشير إلى أن العلاقات، أو الشكل الذي يكون عليه التضمنات، أو المضمرات في علاقة هي التضمنين، وقد عرفه (غرايس) بقوله: ((إن بعض الأقوال التي تتأى عن شروط حقيقية للجملة، يطلق عليها تضميناً))⁽³⁾.

وقد تعرض قسم من الباحثين العرب إلى بيان مفهوم المتضمنات، فهو ((المعنى الإضافي الذي توحى به كلمة ما زيادةً على معناها الأصلي، وغالباً ما يختلف المعنى الإضافي من شخصٍ إلى آخر))⁽⁴⁾، في حين نجد من يعرف المتضمنات أنها: ((معنى خاص تأخذ الكلمة، أو الملفوظة في مقام أو سياق معين))⁽⁵⁾، ويرى الدكتور محمد مفتاح أن أي لغة من اللغات لا تستطيع -مهما كان قوامها-، ولا أي متكلم أن يعبر عن كل الأشياء تعبيراً مباشراً⁽⁶⁾، وهذا ما ألفتت إليه الدكتور حسين بدوح أيضاً، فيرى أن المتكلم قلما يسلك طريق التصريح، فهو -غالباً- يميل إلى طريق التضمنين⁽⁷⁾، ومن لوازم ولواحق المتضمنات ولواحقها التي ترشحت لدى التداوليين، مبدأ الافتراض المسبق، ومبدأ الإضمار (الحذف)، وهذا ما سنحاول بيانها في معاني القرآن للفراء عند الفراء.

أولاً: الافتراض المسبق:

ينتمي الافتراض المسبق إلى الجهاز المفاهيمي للاستراتيجية التداولية، وهو يحدد على أساس معطيات لغوية، ويرى التداوليون أن الافتراضات المسبقة ذات أهمية قصوى لعملية التواصل والإبلاغ، في التعليمات Didactique، ثم الإعراف بأثر الافتراضات المسبقة منذ زمن طويل فلا يمكن تعليم الطفل معلومة جديدة إلا بافتراض وجود أساس سابق يتم الانطلاق منه والبناء عليه، أما مظاهر سوء التفاهم المنصوبة بالتواصل السيء، فلها سبب أصلي مشترك، وهو ضعف أساس الافتراضات المسبقة اللازمة لنجاح كل تواصل كلامي⁽⁸⁾، يوجه المتكلم حديثه إلى السامع على أساس ما يفترض سلفاً أنه معلوم له، وقد لوحظ أن الافتراض السابق قد يكون مرتبطاً ببعض العبارات اللغوية دون بعض، فإذا قال رجلٌ لآخر: أغلق النافذة، فالمفترض سلفاً أن النافذة مفتوحة، وأن هناك مبرراً يدعو إلى إغلاقه، وأن المخاطب قادر على الحركة، وأن المتكلم في منزلة الأمر، وكل ذلك موصول بسياق الحال، وعلاقة المتكلم؛ من أجل ذلك كانت دراسة الافتراض السابق مثار اهتمام الباحثين منذ أوائل العقد السابع من القرن العشرين؛ إذ سببت مشكلات حقيقية للنظريات التحويلية، فضلاً عن أنها شغلت حيزاً واسعاً من اهتمام علماء الدلالة، ثم برزت إلى موقع الصدارة من اهتمام الباحثين في أوائل العقد الثامن؛ إذ أصبحت الوجهة التداولية في دراسة المعنى بديلاً لا غنى عنه للوجهة الدلالية في هذا الجانب⁽⁹⁾، لقد أصبح الخطاب على وفق مقولات التداولية الحامل اللغوي لمقاصد المتكلم موجهاً إلى المتلقي، وبما أن الخطاب يولد في سياق تخاطبي، وبلغة مشتركة، فهو يقوم على افتراضات مسبقة⁽¹⁰⁾.

وقد يتسع مفهوم الافتراض المسبق ليشمل المعلومات العامة، وسياق الحال، والعرف الاجتماعي، والعهد بين المتخاطبين، الذي يجعل المتلقي يفهم مراد المتكلم، لذلك يصنفه أوركينيوني في خانة الافتراضات، فالمعلومات غير المصرح بها التي تحملها بنية الملفوظ

(1) ينظر: تحليل الخطاب المسرحي في ضوء النظرية التداولية، عمر بلخير: 111.

(2) ينظر: عندما نتواصل نتغير (مقاربة تداولية معرفية آليات التواصل والحجاج)، عبد السلام عشير: 46.

(3) ينظر: المصدر نفسه: 52.

(4) معجم المصطلحات اللسانية، مبارك المبارك: 58.

(5) التداولية المعاصرة والتواصل، ا. موتلر -ك- زيلمان -ك- أوركينيوني، ترجمة: محمد نظيف: 54.

(6) ينظر: بعض خصائص الخطاب، محمد مفتاح: 30.

(7) ينظر: المحاورات مقارنة تداولية، حسن بدوح: 164.

(8) ينظر: الجهاز المفاهيمي للدرس التداولي المعاصر، مسعود صحراوي (بحث)، الآليات التداولية في تفسير أضواء البيان للشقنيطي (بحث): 81.

(9) آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، محمود نحلة: 26-27.

(10) ينظر: التداولية دراسة في المنهج ومحاولة في التصنيف (بحث): 4.

الذي تتواجد فيه بصفة جوهرية مهما تكن خصوصية الإطار التلغظي⁽¹⁾، مما يسوغ عد (الافتراض المسبق) الحامل السياقي العام الذي يحتضن التخاطب⁽²⁾.

أمّا مصطلح (الافتراضات المسبقة)، فيظهر أنه كان من وضع الفيلسوف الألماني غوتلوب فريجة، وقد أطلق الدكتور طه عبد الرحمن على الافتراضات المسبقة مصطلح (الإضمارات التداولية)⁽³⁾، والافتراض المسبق وسيلة تقدمها اللغة من أجل الاستجابة للحاجة المستترة التي يشعر بها المتحدثون في عدد كبير من المواقف، فعندما يستعمل متكلم لفظاً إشارياً، مثل (هنا) في قوله: (أريد أن أعمل هنا) في ظروف عادية، فإنه يتعامل مع افتراض مسبق، وهو: أن المخاطب يعلم المكان الذي يقصده⁽⁴⁾.

في حين أطلق شاوزهونغ ليو على الافتراض المسبق مصطلح (الافتراض الضمني)، ويشير به إلى أن المتكلم في كل ملفوظ لا يقول شيئاً فحسب، بل يفعل أشياء معينة: إعطاء معلومات، أو وصف واقعة، أو التلميح بموقف ما⁽⁵⁾، ويشكل الافتراض المسبق لـ(أوزالديكرو) فعلاً لغوياً نوعياً؛ فهو فعل كما التأكيد والاستفهام والأمر؛ لأنه يعدل (يغير) العلاقات الذاتية للمخاطبين، ويخلق واجبات، ويؤسس حقوقاً وواجبات، ويوزع أدواراً⁽⁶⁾، ويرى الدكتور قدور عمران أن الافتراض المسبق ((ذو طبيعة لسانية، بمعنى أنه يتم إدراكه عن طريق العلامات التي يتضمنها القول))⁽⁷⁾، وتتجلى الوظيفة الأساسية لـ(الافتراض المسبق) في جعل الخطاب يسير بصفة متسلسلة غير، منقطعة هذا من جهة ومن جهة أخرى، فهو يضمن التماسك العضوي للخطاب⁽⁸⁾.

الافتراض المسبق في كتاب: (معاني القرآن)

أن الألوان أن تستجلي ما رصدناه من هذا المبدأ (الافتراض المسبق) في كتاب: (معاني القرآن)، في ضوء مباحثات الفراء للنصوص القرآنية، ففي تفسير قوله تعالى: ﴿وَقَالُوا لَنْ تَمَسَّنَا النَّكَارُ إِلَّا أَيَّامًا مَعْدُودَةً قُلْ أَخَذْتُمْ عِنْدَ اللَّهِ عَهْدًا فَلَنْ يُخْلَفَ اللَّهُ عَهْدَهُ أَمْ قُلُوبُكُمْ عَلَى اللَّهِ مَا لَا تَعْلَمُونَ﴾ [سورة البقرة: 80]، قال الفراء: ((كيف جاز في الكلام: لآتينك أياماً معدودة، ولم يبين عددها؟ وذلك أنهم نَوَّوا الأيام التي عبدوا فيها العجل، فقالوا: لن نُعَذَّبَ في النار إلا تلك الأربعين ليلة التي عبدنا فيها العجل، فلما كان معناها مؤقتاً معلوماً عندهم وصفوه بمعدودة ومعدودات، فقال الله: قل يا محمد: هل عندكم من الله عهدٌ بهذا الذي قلتم: ﴿أَمْ تَقُولُونَ عَلَى اللَّهِ مَا لَا تَعْلَمُونَ﴾⁽⁹⁾.

نلاحظ أن الفراء قد اعتمد في تفسيره لهذه الآية على الافتراض المسبق، فقد فطن إلى السبب الذي لم يذكر من أجله العدد وهو أنه مدة عبادتهم للعجل كانت معلومة عندهم وهي أربعون ليلة، لذلك قال: (فلما كان معناها مؤقتاً معلوماً عندهم وصفوه بمعدودات)، فهو يبين أن سبب عدم ذكر العدد هنا هو لعلم المخاطب بها، فهو يراعي المخاطب، ومدى بيان الخطاب له، وما يحتاجه حتى يفهم الخطاب؛ إذ عمل في تحليله للآية القرآنية على وفق المنهج التداولي، ولا يخفى أن الاعتماد على السياق سبيل لمعرفة الافتراض المسبق، فالقواعد والقوانين اللغوية المجردة لا يمكنها سرحها - باقتناص هذا المبدأ التداولي، ومن هنا فالافتراض أن يكون مسلماً به من طرفي الخطاب؛ ليؤدي التفاهم بهما إلى التواصل بين أطراف الخطاب، فالافتراض المسبق يعد اللحمية التي ينسجم بها الخطاب⁽¹⁰⁾.

(1) ينظر: التداولية واستيراتيجية التواصل: 227.

(2) ينظر: التداولية دراسة في المنهج ومحاولة في التصنيف (بحث): 4.

(3) اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، طه عبد الرحمن: 113.

(4) ينظر: معرفة اللغة، جورج يول: 137.

(5) ما التداولية (بحث)، شاوز هونغ ليو، ترجمة: سمير الشيخ: 14.

(6) ينظر: الملفوظية، جان سرفوني، ترجمة، قاسم المقداد: 119.

(7) البعد التداولي والحاجي في الخطاب القرآني الموجه إلى بني إسرائيل: 68.

(8) ينظر: دراسة بعض المفاهيم الإجرائية لتحليل التداولي للخطاب، <http://omarbelkheir.wordpress.com>.

(9) معاني القرآن: 50/1.

(10) ينظر: مبادئ التداولية في تحليل الخطاب الشرعي عند الأصوليين: 118.

إذ تؤدي المعرفة المشتركة بين المتخاطبين أثرًا واضحًا في إنتاج الخطاب والدلالات؛ لأنها تعد الأرضية التي ينكئ عليها طرفا الخطاب في التواصل، فينطلق المتكلم من العناصر السياقية التي بحوزته في إنتاج خطابه، ويعتمد المخاطب عليها في تأويله ليتمكن من فهم الخطاب وإفهامه⁽¹⁾؛ لأن الطرف الآخر الذي يقوم بإعادة النص وإنتاجه من جديد، فيقوم بتفكيك النص وتأويله، والنظر إليه من زوايا متعددة بغية تحقيق التواصل، وهذا ما عمل عليه الفراء لكونه متلقيًا للنص؛ لذا عمل على الولوج في عمق النص متسلحًا بإمكانياته في هذا الميدان فقد أول المسألة تأويلًا قارب به التداوليين الذين يرون ((أن الافتراض المسبق هو معلومات غير مصرح بها تحملها بنية الملفوظ الذي تتواجد فيه))⁽²⁾.

ونستجلي الافتراض المسبق التداولي عند الفراء أيضًا في تفسير قوله تعالى ﴿فَقُلْنَا يَنَادُهُ إِنَّ هَذَا عَدُوُّكَ وَلِرْوَاحَكَ فَلَا يُخْرِجَنَّكَ مِنَ الْجَنَّةِ فَتَشْقَى﴾ [سورة طه: 117]، قال: ((ولم يقل: فتشقى؛ لأن آدم هو المخاطب، وفي فعله اكتفاء من فعل المرأة، ومثله في قوله في ق: ﴿إِذْ يُلْقَى الْمُتَلَقِّانِ عَنِ الْيَمِينِ وَعَنِ الشِّمَالِ قَعِيدٌ﴾، اكتفى بالقعيد من صاحبه؛ لأن المعنى معروف، ومعنى (فَتَشْقَى) تأكل من كذا يدك وعملك))⁽³⁾.

نلاحظ أن الفراء قد افترض السكوت عن حواء (عليها السلام) في الخطاب القرآني، بدليل أن السياق بمقامه الحالي قد أنبأ لمبدأ الافتراض المسبق التداولي؛ إذ إن الافتراض المسبق يعتمد على آلية السياق، وعلاقة المتكلم بالمخاطب، ومن هنا استثمر الفراء هذا المبدأ في مباحثته التفسيرية للنص المبارك، فقد علل عدم ذكر حواء (عليها السلام) بقوله: ((اكتفاء من فعل المرأة))؛ لأن المخاطب المتعين هو آدم (عليه السلام)، زد على ذلك فإن المتلقي يعلم أن كليهما قد خرج من الجنة، باسترفاد المعرفة المسبقة بالحادثة، التي على أثرها خرج كل من آدم وحواء (عليهما السلام) من الجنة، ومن هنا فإن الافتراضات المسبقة التي نشعر أن الفراء قد انطلق منها هي ((افتراضات يمكن استنباطها من الرسالة نفسها؛ لأنها تتضمنها بطريقة لا يجد المتلقي صعوبة في إدراكها، وتصدر هذه الافتراضات عن المعلومات التي اكتسبها المتكلم من خلال محيطه الاجتماعي، واجتهاداته الشخصية⁽⁴⁾، زد على ذلك يلزم الافتراض أن يكون مسلمًا به من طرفي الخطاب، من أجل إيقاع التفاهم بينهما؛ والوصول إلى أعلى درجات التواصل بين أطراف الخطاب.

ونلمح مبدأ الافتراض المسبق عند الفراء في بيان تفسير قوله تعالى ﴿وَاللَّهُ جَعَلَ لَكُم مِمَّا خَلَقَ ظُلُمًا لَّكُم لِكُرْمِنَ الْجِبَالِ أَكْنَانًا وَجَعَلَ لَكُم سُرَبِيلَ تَقِيكُمْ أَلْحَرَ وَسُرَبِيلَ تَقِيكُمْ بِأَسْكُم كَذَلِكَ يُبَيِّنُ رِعْمَتَهُ عَلَيْكُمْ لَعَلَّكُمْ تُسْلِمُونَ﴾ (سورة النحل: 81)، قال ((وقوله: ﴿سُرَبِيلَ تَقِيكُمْ أَلْحَرَ﴾، ولم يقل: البرد، وهي تقي الحر والبرد، فترك لأن معناه معلوم - الله اعلم - كقول الشاعر:

وما أدري إذا يَمُتُّ وجهًا... أريد الخير أيهما يليني

يريد أي الخير والشر يليني لأنه إذا أراد الخير فهو يقي الشر⁽⁵⁾

فنلاحظ أنه قد اعتمد على الافتراض المسبق القائم على استظهار المعلومات غير المصرح بها والتي لها علاقة مسبقة بالمذكور، فكشف عن براعته في التعامل مع النص القرآني تعاملًا تداوليًا، ويتجلى هذا التعامل واضحًا في تقديره: وهي تقي الحر والبرد، فترك؛ لأن معناه معلوم؛ إذ فسر السرابيل التي تقي الحر هي ذاتها التي تقي البرد، فيكون متقي الحر، هو متقي البرد، فذكر أحدهما وهو: (الحر) - واستغنى عن الآخر، وهو (البرد) معلنًا السكوت عن البرد، بعلم السامع بذلك أولًا، وعدم الحاجة لذكره ثانيًا، أي: حذف اكتفاء، والحال نفسها في الشاهد الشعري الذي ساقه؛ إذ ذكر الشاعر الخير، ولم يذكر الشر، وأينما ذكر الخير وحده؛ لأن المعنى يعرف: أن المبتغي للخير متقٍ للشر. وقد أيد السيوطي (ت 911هـ) هذا الافتراض وتقديره: ((والبرد وخص (الحر) بالذكر؛ لأن

(1) ينظر: النظرية التداولية وأثرها في الدراسات النحوية المعاصرة، أحمد فهد صالح شاهين: 20.

(2) مقاربة تداولية في كتاب معاني القرآن للنحاس، علاء سامي: 67.

(3) معاني القرآن: 193/2، (سورة ق/17).

(4) المعنى وظلال المعنى أنظمة دلالية في العربية: 153.

(5) معاني القرآن: 112/2

الخطاب للعرب، وبلادهم حارة، والوقاية عندهم من الحر أهم، لأنه أشد عندهم من البرد⁽¹⁾، وقد استكرر رضي الدين بن طائوس الحلي (ت 664 هـ) هذا الافتراض قال: ((فقال للفراء: كيف قلت: إن ما بقي الحرّ بقي البرد، ومن المعلوم خلاف هذا، فإن الحر يتوقى بالثوب الواحد، وليس كذلك البرد، ولعل معنى الآية: أن الله (جل جلاله) لما ضمّ إلى الحر (البأس) بقوله (جل جلاله): ﴿لَكُمْ سَرَبِيلٌ تَقِيَكُمُ الْحَرَّ وَسَرَبِيلٌ تَقِيَكُمُ الْبَأْسَ﴾، والبأس مناسب الحر، واقتصر على ما يناسبه، أو لعل أهل تلك البلاد، الغالب عليها الحر (...)) أو أنه تعالى لما ذكر الأصواف والأوبار والأشعار التي تقي البرد ذكرها هنا ما بقي الحر من السرابيل⁽²⁾، ولم يكتف بذلك، فقد استكرر -أيضاً- قول الفراء في افتراض الشرّ في قول الشاعر، قال: ((وقول الفراء: يريد أن الخير والشر يليه لا يقتضيه قول الشاعر؛ لأنه قال: أيهما يليني، وأيهما: أي أحدهما، ومن المعلوم أن الذي يلي الإنسان أحدهما))⁽³⁾.

وقد أظهر الدكتور علي عبد الفتاح تعجبه ودهشته من افتراض الفراء المذكور آنفاً، قال: ((وما يلفت النظر، ويستثير العجب أن هذا الارتباط العطفی إنما هو أمر مزعوم لا ذكر له في الآية الكريمة، فكيف يصحّ زعمه كما مرّ، وإذا كان الحرّ قد خُصّ بالذكر لما مرّ من تسويغ ذكره السيوطي فأئى للبرد أن يُقدر فيما لم يخصص له البنية، لا من قريب ولا من بعيد))⁽⁴⁾، ومستصفي القول في مباحثة الافتراض المسبق: إنّ الفراء قد اقترب كثيراً من معاينة الافتراض المسبق في ظل مباحثته التداولية للنصوص القرآنية وافتراضه (القول المضمّر) في النصوص التي ذكرناها آنفاً، مسترشداً بقدرته التشريعية اللغوية، وطاقته اللغوية والنحوية والتفسيرية في تعامله مع النصوص القرآنية.

ويقول (غوفمان): إن المتكلمين يدركون (في اللاوعي) أن سامعيهم يعتمدون على الافتراضات السابقة في محاولتهم فهم ما يُقال لهم، ويُعتقد أن المتكلمين بدورهم يدركون أن مسؤوليته تقديم مهماتهم في المحادثة الدائرة بطريقة تمكّن سامعيهم من فهم المعنى المقصود، بالاعتماد على الافتراضات السابقة المتوافرة لديهم⁽⁵⁾، وتعدّ الافتراضات المسبقة عند التداوليين ذات قيمة بالغة في التواصل والإبلاغ⁽⁶⁾؛ لأنّ كلّ من المتكلم والمخاطب على علم بما يفترض مسبقاً من افتراضات في الحوار المشترك بينهما، وقد اقترب الفراء كثيراً من التداوليين في مجال الافتراض المسبق عن طريق معالجته للنصوص وافتراضه للحذف في النص الذي فسره آنفاً، مستنداً على قدرته في توظيف طاقته اللغوية والنحوية والتفسيرية والتي ظهر تأثيرها جلياً وبشكل مباشر على تعامله مع النصوص القرآنية.

ثانياً: القول المضمّر:

هو النمط الثاني من متضمنات القول، ويرتبطُ بوضعية الخطاب ومقامه على عكس الافتراض المسبق الذي يحدد على أساس معطيات لغوية، والذي يمكن ((إدراكه عن طريق العلامات التي يتضمنها القول))⁽⁷⁾ تقول أوركيني: ((القول المضمّر هو كتلة المعلومات التي يمكن للخطاب أن يحتويها، ولكن تحقيقها في الواقع يبقى رهن خصوصيات سياق الحديث))⁽⁸⁾، فتولي التداولية اهتماماً كبيراً للأبعاد الضمنية والمضمرة في الخطاب؛ إذ تقرر أن الملفوظات تحتوي على جوانب ضمنية وخفية، يمكن استنباطها بالكلام لا يعني دائماً التصريح، بل يعني أحياناً حمل المستمع على التفكير في شيء غير مُصرّح به، والمتحدّث عادةً ما يتلفظ بالصريح من أجل تمرير الضمني، ومن ثمّ فالحمولة الدلالية التي تواكب العبارات اللغوية يمكن أن تصنف صنفين: "المعاني الصريحة" وتدل عليها الصيغة الحرفية للعبارة، و"المعاني الضمنية" وتكشف عنها ملابسات الخطاب وسياقاته⁽⁹⁾. ويشير (فان دايك) إلى ذلك قائلاً: ((لقد

(1) الإتيان في علوم القرآن: السيوطي: 163/2.

(2) سعد السعود وأنيس النفوس: علي بن طائوس الحلي: 599.

(3) ينظر: المصدر نفسه: 599.

(4) دلالة الاكتفاء في الجملة القرآنية (دراسة نقدية للقول بالحذف والتقدير): علي عبد الفتاح: 28.

(5) ينظر: الاتجاه التداولي والوظيفي في الدرس اللغوي: نادية رمضان النجار: 104.

(6) التداولية عند العلماء العرب: 32.

(7) المصدر نفسه: 32، وينظر البعد التداولي والحاجي في الخطاب القرآني الموجه إلى بني إسرائيل: 68.

(8) التداولية عند العلماء العرب: 32.

(9) ينظر: اللسانيات التداولية في الخطاب القانوني، د0مرتضى جبار كاظم: 75.

لاحظنا مرات عديدة أنَّ لغة التخاطب الطبيعي ليست صريحة؛ ذلك أنه توجد قضايا لا يقع التعبير عنها تعبيراً مباشراً، ولكن يمكن استنتاجها من قضايا أخرى قد عبّر عنها تعبيراً سليماً⁽¹⁾.

فالعلاقة الإنسانية اللسانية على مستوى المواضعة اللغوية، أو مستوى المواضعة الاستعمالية مؤسسة على المعاني الضمنية، وكل تواصل لسانی يستعمل آليتين للتعبير عن أغراضه هما: آلية التصريح والإظهار، وآلية الإضمار والإخفاء⁽²⁾.

إن التداوليين يجمعون على أن الإخبار لا يتمّ بالتصريح فقط، ويعود ذلك إلى وجود العديد من المحظورات التي تمنع المتكلم من التصريح كالدين والعادات والأخلاق والسياسة، وقد يتجلى ذلك في وجود بعض الألفاظ المحاطة بـ(قانون الصمت)، والتي يتمتع المتكلمون عن التصريح بها، كما يلجأ بعض المتكلمين إلى استعمال متضمنات القول حتى لا يجرحوا مشاعر المستمع⁽³⁾ ويتساءل (مانغونو) لماذا المضمّر؟ وبضيف: إذا كان الكلام أداة ووسيلة للاتصال، فمن الغريب والمحير أن نلجأ فيه دوماً إلى المضمّر ويرد هذا الباحث وجود الاقتضاءات في الكلام إلى مبدأ الاقتصاد في الحديث، ويؤكد بأن المحادثة تستحيل إذا لم نفترض مجموعه من الاقتضاءات⁽⁴⁾.

فالافتقار بالمعاني المعجمية المباشرة والصريحة للألفاظ يؤدي إلى قصور في فهم التأويلات التي تنتج عنها؛ لذلك على المخاطب أن ينتقل من المعاني المباشرة إلى المعاني غير المباشرة للألفاظ - المعاني الضمنية، -ومراعاة السياق حتى يتسنى له الوصول إلى المعاني المقصودة من الخطاب⁽⁵⁾، وتبقى قائمة التأويلات مفتوحة للمتلقى يمكنه استنتاج ما يسمح له سياق الكلام، من أجل توضيح خطاب المتكلم، والوقوف على مراده⁽⁶⁾.

ويتجلى الإضمار القولي واضحاً في الجوانب التي عالجها الفراء في كتابه، في تفسيره قوله تعالى: ﴿لَيْسُوا سَوَاءً مِّنْ أَهْلِ الْكِتَابِ أُمَّةٌ قَائِمَةٌ يَتَّخِذُونَ آيَاتِ اللَّهِ آتَاءَةً لِّلْأَيْلِ وَهُمْ يَسْجُدُونَ﴾ [سورة آل عمران: 113]. قال: ((ذكر أمة ولم يذكر بعدها أخرى، والكلام مبني على أخرى يراد؛ لأنَّ سواء لا بد لها من اثنين فما زاد. ورفع الأمة على وجهين أحدهما أنك تكّره على سواء كأنك قلت: لا تستوي أمة صالحة وأخرى كافرة منها أمة كذا وأمة كذا، وقد تستجيز العرب إضمار أحد الشئيين إذا كان في الكلام دليل عليه))⁽⁷⁾.

يتضح ممّا سبق أن الفراء قد فسّر المسألة من جانب اقتراب فيه من العمل التداولي في هذا المضمّر، وهو جانب الإضمار القولي، فقد توصل من خلال السياق إلى أن هنالك إضماراً في قوله (أمة قائمة)، فقال: ((ذكر أمة ولم يذكر بعدها أخرى والكلام مبني على أخرى يراد، لأن سواء لابد لها من اثنين فما زاد))⁽⁸⁾، واستدل بذلك بكلام العرب الذي أوصله إلى هذه النتيجة، فذكر (قد تستجيز العرب إضمار أحد الشئيين إذا كان في الكلام دليل عليه))⁽⁹⁾.

فلم يأخذ الفراء بظاهر الآية فقط، وإنما راح يبحث وينقب عن الإضمار الذي ورد في القول، فقد قارن سياق القول الذي ورد في الآية بكلام العرب بقول الشاعر:

عصيت إليها القلب إنّي لأمرها سميعٌ فما أدري أرشدّ طلبها
ولم يقل: أم غي، ولا: أم لا؛ لأن الكلام معروف المعنى⁽¹⁰⁾.

- (1) النص والسياق، فان دايك: 156.
- (2) ينظر: التداولية من أوستن إلى غوفمان: 117، والنظريات اللسانية الكبرى - من النحو المقارن إلى الذرائعية، ماري آن بافو، جورج اليا سرفاتي: 378، والخطاب اللساني العربي - هندسة التواصل الإضماري، الدكتور بن عيسى عسو أزابيط: 51/2.
- (3) تحليل الخطاب المسرحي في ظل النظرية التداولية: 111.
- (4) البعد التداولي والحاجي في الخطاب القرآني، الدكتور قدور عمران: 64.
- (5) ينظر: المحاورات مقارنة تداولية، حسن مدوح: 38.
- (6) ينظر: المتضمنات التداولية وأثرها في فهم الخطاب وتفسيره (بحث): 120، والتداولية في الفكر النقدي: 124.
- (7) ينظر: معاني القرآن: 320/1.
- (8) المصدر نفسه: 320/1.
- (9) المصدر نفسه: 320/1.
- (10) المصدر نفسه: 320/1.

إذ قام الفراء بالنفاد إلى ما وراء النص محاولاً الاتكاء على القيم التداولية في تفسير الآية الكريمة؛ لأن المخاطب عنصرٌ أساس في التخاطب، وهو المسؤول المباشر عن تفكيك ما يعترى النص من شفرات⁽¹⁾، فالبعد التداولي المضمّر في هذا النسق التعبيري الذي توصل إليه الفراء، يأخذ إطاره من خلال ارتباطه بمقام القول، وخصوصيات سياق الملفوظ، والافتراضات التي يشترك فيها المتخاطبون، وهذا المفهوم يقدّم تفسيراً صريحاً لمقدرة المتكلم على أن يعني أكثر ممّا يقول بالفعل، كما يبين إمكانية إدراك قدر كبير ممّا لم يتمّ قوله على أنه جزء ممّا يراد إيصاله⁽²⁾، ويستوفي القول المضمّر الذي نلتّمسه في تفسير الفراء للنصّ مفهوم مضمونه الفعلي انطلاقاً من مقاصد المتكلمين، وانعكاس هذه المقاصد على المخاطبين⁽³⁾.

يلحظ مما سبق أن النحاس قد قرأ المسألة قراءة فيها لمسة تداولية أسفرت عمّا توصل إليه من معطيات ونتائج كونه تعامل مع النص على وفق ما يحيط به من الجوانب غير اللغوية - الكفاءة التداولية - فقد اقترب الفراء بذلك من عمل التداوليين الذين يرون أن الأقوال المضمرة بوصفها حدثاً بلاغياً مرتبطاً بمقام القول، وأنه ما يُستتبط من المنطوق ولا يصرح به⁽⁴⁾، وبذلك نجد الفراء قد دنى من عمل التداوليين على ضرورة الوصول إلى عمق النص لمعرفة كنهه، والوصول إلى قصد المتكلم وهو ما وجدناه عند التداوليين الذين عملوا على مقاصد المتكلم؛ وذلك من خلال تركيز الفراء على كلام العرب.

وعند معالجته لقوله تعالى: ﴿وَلَوْ تَرَىٰ إِذِ الْمُجْرِمُونَ نَاكِسُوا رُءُوسِهِمْ عِندَ رَبِّهِمْ رَبَّنَا أَبْصَرْنَا وَسَمِعْنَا فَاتَّخِذْنَا نَعْمًا صَلَاحًا إِنََّّا مُؤْمِنُونَ﴾ [سورة السجدة: 12]، قال: ((فلما لم يكن في ((أبصرنا)) كلام يدلّ على القول أضمرت القول فأسقطت أن؛ لأن ما بعد القول حكاية لا تحدث معها أن))⁽⁵⁾ نلاحظ أن الفراء قد اقترب من عمل التداوليين من حيث جانب الإضمار القولي، فقد توصل في ظلّ السياق إلى أن المضمّر في الآية هو القول، فقوله تعالى: ﴿وَلَوْ تَرَىٰ إِذِ الْمُجْرِمُونَ نَاكِسُوا رُءُوسِهِمْ عِندَ رَبِّهِمْ رَبَّنَا أَبْصَرْنَا﴾ إنما يراد منه ((قولنا أبصرنا)) وقد استدلل على ذلك بقوله: ((لأن ما بعد القول حكاية لا تحدث معها أن))⁽⁶⁾، فقوله: ((فلما لم يكن في ((أبصرنا)) كلام يدلّ على القول أضمرت القول)) هو الذي أوصله إلى سياق القول المضمّر، فالفراء قد اقترب من خلال تفسيره للنص إلى عمل التداوليين، إذ يقوم الخطاب بوظيفته التواصلية من خلال عملية الإفهام، وفي إطار المضمّرات الخطابية، ف((المستمع يحتاج إلى أن يعرف أن الكلام ينطوي على معنى مضمّر مخصص، وأن يهتدي إلى طريق يوصله إلى معرفة ما أضمر، وإلى التمكن من إظهاره، ولولا الشاهد المقترن بالمضمّر، لصار الكلام عنده موصوفاً بالخفاء والإبهام، إن لم يكن منجرّاً إلى اللّغز والتعمية))⁽⁷⁾.

فنلاحظ أن الفراء قد بيّن أهمية قصد المتكلم والمتلقي وقد اقترب بهذا من عمل التداوليين في أن المتلقي يقوم بمجموعة من العمليات الذهنية الناتجة عن الإضمار لسد الفجوات التي تقع على مستوى البنيات التركيبية للخطاب؛ اعتماداً على معرفته بالأعراف التركيبية؛ ذلك أن ((فهم الخطاب يعد بالأساس عملية سحب للمعلومات من الذاكرة وربطها مع الخطاب المواجه))⁽⁸⁾، فإن متكلمي اللغة يفترضون أن وظيفة المخاطب - باعتداده على القرينة المتبادرة، وعلى أصول التخاطب - لا تقتصر على حمل الكلام على غير ظاهره إن دعا الأمر إلى ذلك، بل يشمل أيضاً توسيع الخطاب ليصبح أكثر مناسبة للمقام التخاطبي. ويعتقد أن المخاطب - في تعامله مع اقتضاء النص - يفترض أن المتكلم قد حذف بعض أجزاء الكلام اعتماداً على قدرة المتكلم على إدراكها بمعونة القرينة⁽¹¹⁾، وهو ما توصل إليه الفراء في تفسيره للنص الكريم.

(1) ينظر: المحاوره مقاربه تداولية: 32-33، وينظر: مقاربات تداولية في كتاب معاني القرآن للنحاس، علاء سامي: 69.

(2) ينظر: الاقتضاء في التداول اللساني (بحث): 141.

(3) ينظر: المنطق في اللسانيات، ينس ألود، ولارس غونار أندرسون، وأوستن دال، ترجمه عبد الحميد جحفص: 206، ويقصد بالكفاية اللغوية (linguistic competence): وهو مصطلح من مصطلحات تشومسكي (معرفة المحادث المتكلم والسماع للغة)، مقاربات تداولية في كتاب معاني القرآن للنحاس: 69.

(4) ينظر: الحجاج في القرآن من خلال أهم خصائصه الأسلوبية، عبد الله صولة: 264.

(5) معاني القرآن: 1/ 81.

(6) المصدر نفسه: 1/ 81.

(7) اللسان والميزان أو التكوثر العقلي: 151، وينظر: أصول تحليل الخطاب في النظرية النحوية العربية 2/ 1109-1110.

(8) تحليل الخطاب، ج. ب. براون، ج. بول، ترجمة د. محمد لطفي الزليطني: 236.

(11) علم التخاطب الإسلامي، دراسة لسانية لمناهج علماء الأصول في فهم النص، د محمد محمد يونس علي: 218، وينظر: المنطق في اللسانيات، ينس ألود، لارس غونار أندرسون، وأوستن دال: 206.

خاتمة الدراسة ونتائجها:

بَعْدَ هَذِهِ الرَّحْلَةِ النَّافِعَةِ الْمَاتِعَةِ فِي رِحَابِ مُدَوَّنَةِ الْفَرَاءِ التفسيرية القيمة (معاني القرآن) من أجل استجلاء قواعد التخاطب اللساني، منها نقطف ثمار هذه الرحلة، ما نخال أنه أجدُرُّ بالقطفِ والجنى:

الأولى: جاءت هذه الدراسة لتأكيد أن المنهج التداولي قائم على استجلاء الأبعاد التداولية واستظهارها بوصفها أبعاداً لسانية معاصرة من أجل تأصيل القضايا والأفكار، والوقوف على المرجعيات المعرفية، واستكشاف سياقاتها، ومن هنا فإن النظريات والمناهج اللغوية الحديثة لا يمكن دراستها بمعزلٍ ومنأى عن الدراسات اللسانية القديمة، فالبَدْءُ يكون بمعاينة التراث لا من جهة كونه نقطة النهاية، بل نقطة البداية.

الثانية: إن المرجعية المعرفية، والجذور الثقافية الزاخرة لـ(الفراء) بوصفه لغوياً ونحوياً، ومفسراً أمدته بالقدرة على تحليل النصوص الأدبية، ولا سيما (القرآن الكريم) تحليلاً تداولياً، مما جعله قريباً من الجوانب التداولية.

الثالثة: في ظل الوقوف على قواعد التخاطب اللساني، تبين لنا أنها لا تخرج عن إطار سياق استعمال اللغة بدلاً من التركيز على العلاقة بين الدال والمدلول (العلاقة البنيوية)؛ إذ إنها تُعنى بالبعد الوظيفي للغة، الأمر الذي دعا إلى انفتاح الدلالات، وتشقيقها في الدرس التداولي.

الرابعة: شجّع الفراء على مدِّ التواصل بين المتكلم والمتلقي من أجل سيروية عملية التخاطب، وإنجاحها، وهذا ما ألفيناه في الاستلزام الحوارية؛ إذ عمل على مراعاة المخاطب (المتلقي) من أجل الوصول إلى أعلى مراقي الفهم، ودرجات التلقي والتأثير.

الخامسة: فطن الفراء -كثيراً- لمراعاة الأسس التي يتبعها (المخاطب) في إنتاجه للخطاب عندما يريد أن يُطنب، أو يُوجز، وغير ذلك، مستثمراً السياق الكلامي، فضلاً عن مراعاة حال السامعين، وهو ما يُسمى عند التداوليين بخرق (مبادئ التعاون الحوارية)، وهو أمر يعمل عليه المخاطب قاصداً أو مريداً من أجل تشطي الدلالات وتناثرها.

السادسة: تبين لنا أن (مبادئ التعاون الحوارية) التي تتب عليها الفراء، وهي: (الكَم، والكَيْف، والنَّوع، والطريقة) راعى فيها المخاطب بوصفه مُتلقياً للنص، ففي مبدأ (الكَم) اعتمد الفراء في إيراد ذننية المخاطب، وهذا دليل على أنه كان يُراعي المخاطب من جهة قدرته على فهم النص، والحال نفسه في إيراد (مبدأ الكيف)؛ إذ التفت الفراء إلى هذا المبدأ من أجل إقامة الحجة، فالمتكلم لا يمكنه أن يقول بلا حجة، وكذلك في إيراد مبدأ (الطريقة)، التفت الفراء إلى الغاية التي يتبعها المتكلم من أجل المخاطب، فيعمل على إظهار أمر يريد المتكلم.

السابعة: وعى الفراء لزوم الأخذ بمبدأ (التأدب)، وهي من قواعد (التعاون) من أجل سيروية عملية التواصل بين المخاطب (المتكلم)، والسامع (المتلقي)، وإنجاحها، وتكاملها.

المصادر والمراجع:

القرآن الكريم

- آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، محمود أحمد نحلة، (د.ط)، دار المعرفة الجامعية، 2002م.
- الإتجاه التداولي والوظيفي في الدرس اللغوي، نادية رمضان النجار، ط1، مؤسسة حورس الدولية، 2013م.
- الإتقان في علوم القرآن، عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي، المحقق: محمد أبو الفضل إبراهيم، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1394هـ/ 1974م.
- اساليب التوبيخ في القرآن الكريم، عباس علي الألوسي، جامعة ميسان، كلية التربية،
- استراتيجيات الخطاب (مقاربة لغوية تداولية)، عبد الهادي بن ظافر الشهري، ط1، دار الكتاب الجديد المتحدة، 2004م.
- الإستلزام الحوارية في التداول اللساني من الوعي بالخصوصيات، النوعية للظاهرة إلى وضع القوانين الضابطة لها، العياشي أدراوي، ط1، دار الأمان- الرباط، الجزائر، 2011م.

- أصول تحليل الخطاب في النظرية النحوية العربية (تأسيس نحو النص)، محمد الشاوش، ط4، جميع الحقوق محفوظة لكلية الآداب منوبة، تونس، 1421هـ/2001م
- أصول الحوار وتجديد علم الكلام، طه عبد الرحمن، ط2، المركز الثقافي العربي، 2000.
- أعلام الفكر اللغوي، جون اي جوزيف، نايجل لف، توليت جي تيلر، ترجمة، احمد شاكركلايبي، ط1، دار الكتاب الجديد، طرابلس، 2006
- إنسجام الخطاب في مقامات السيوطي (جلال الدين السيوطي) "مقاربة تداولية"، فتحية بوسنة، دار الأمل، 2012.
- البحر المحيط في التفسير، أبو حيان محمد بن يوسف بن علي بن يوسف بن حيان أثير الدين الأندلسي (ت754هـ)، المحقق: صدقي محمد جميل، دار الفكر - بيروت، 1420هـ.
- التحرير والتتوير (تحرير المعنى السديد وتتوير العقل الجديد من تفسير الكتاب المجيد)، محمد الطاهر بن محمد بن محمد الطاهر بن عاشور التونسي، الدار التونسية للنشر - تونس، 1984هـ.
- تحليل الخطاب، ج. ب. براون، ج. يول، ترجمة د. محمد لطفي الزليطي، د. منير التريكي، جامعة الملك سعود.
- تداوليات الخطاب السياسي، نور الدين اجعيط، ط1، عالم الكتب الحديثة، اريد الاردن، 2012.
- تداولية الخطاب السردية دراسة تحليلية في وحي القلم للرافعي، محمود طلحة، جامعة الأغواط، عالم الكتب الحديث، اريد، الاردن، 2012م.
- التداولية عند العلماء العرب دراسة تداولية لظاهرة (الأفعال الكلامية) في التراث اللساني العربي، مسعود صحراوي، ط1، دار الطليعة، بيروت، 2005م.
- التداولية في الفكر النقدي، الدكتور كاظم جاسم منصور العزاوي، ط1، الشركة العربية، القاهرة، 2016.
- التداولية المعاصرة والتواصل، أ. موثر ك-زيلمان ك-أوريكيوني، ترجمة محمد نظيف
- التداولية من أوستن الى غوفمان، فيليب بلانشية، ترجمة: صابر الحباشة، ط1، دار الحوار، سورية - اللاذقية، 2007م.
- التداولية واستراتيجية التواصل، ذهبية حمو الحاج، ط1، دار رؤية، 2015م
- جامع البيان عن تأويل آي القرآن، محمد بن جرير بن يزيد بن كثير بن غالب الآملي، أبو جعفر الطبري (المتوفى: 310هـ)، تحقيق: الدكتور عبد الله بن عبد المحسن التركي، دار هجر، 2001م.
- الجامع لأحكام القرآن (تفسير القرطبي)، أبو عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر بن فرح الأنصاري الخزرجي شمس الدين القرطبي (المتوفى: 671هـ)، تحقيق: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، ط2، دار الكتب المصرية - القاهرة، 1964م.
- الحجاج في القرآن من خلال أهم خصائصه الإسلوبية، عبد الله صولة، دار الفارابي-بيروت، 2001،
- الخطاب القرآني دراسة في البعد التداولي، د. مؤيد آل صوينت، ط1، مكتبة الحضارة، بيروت، 2010م.
- الخطاب اللساني العربي هندسة التواصل الإضماري (من التجريد إلى التوليد) مستويات البنية الإضمارية وإشكالاتها الأساسية، بنعيسى عسو أزيبيط، ط1، عالم الكتب الحديث، إريد-الاردن، 2012م.
- دلالة الاكتفاء في الجملة القرآنية (دراسة نقدية للقول بالحذف والتقدير)، أ.م. د. علي عبد الفتاح، ط1، مطبعة النماء، 2010م.
- روح البيان، إسماعيل حقي بن مصطفى الإستانبولي الحنفي الخلوتي، المولى أبو الفداء (المتوفى: 1127هـ)، دار الفكر، بيروت.
- روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، شهاب الدين محمود بن عبد الله الحسيني الألوسي (المتوفى: 1270هـ)، المحقق: علي عبد الباري عطية، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1 (1415هـ).
- سعد السعود وأنيس النفوس، علي بن طاووس الحلبي (ت664هـ)، منشورات الرضي، مطبعة أمير، قم، 1363 هـ.

- الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، أبو نصر إسماعيل بن حماد الجوهري الفارابي (المتوفى: 393هـ)، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، ط4، 1987م.
- علم التخاطب الاسلامي دراسة لسانية لمناهج علماء الاصول في فهم النص، محمد محمد يونس علي، ط1، دار المدار الاسلامي، بيروت، 2006م.
- عندما نتواصل نتغير (مقاربة تداولية معرفية آيات التواصل والحجاج)، عبد السلام عشير، افريقيا الشرق، المغرب، ط1، 2006.
- في سبيل منطق اللغة، روبر مارتن، ترجمة، الطيب البكوش-صالح الماجري، مركز دراسات الوحدة العربية. ط1، 2006م.
- في ظلال القرآن، سيد قطب إبراهيم حسين الشاربي (المتوفى: 1385هـ)، دار الشروق، بيروت، الطبعة: 17- 1412هـ.
- القاموس الموسوعي للتداولية، جاك موشلار، آن ريبول، ترجمة مجموعة من الاساتذة والباحثين من الجامعات التونسية بأشراف عز الدين المجذوب، مراجعة خالد ميلاد، دار سيناترا، مركز الوطني للترجمة، تونس 2010م.
- كتاب العين، أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد بن عمرو بن تميم الفراهيدي البصري (المتوفى: 170هـ)، المحقق: د مهدي المخزومي، د إبراهيم السامرائي، دار ومكتبة الهلال.
- الكشف عن حقائق غوامض التنزيل، أبو القاسم محمود بن عمرو بن أحمد الزمخشري جار الله (المتوفى: 538هـ): دار الكتاب العربي - بيروت الطبعة: 3 - 1407 هـ.
- اللسانيات التداولية في الخطاب القانوني (قراءة استكشافية للتفكير التداولي عند القانونيين)، د. مرتضى جبار كاظم، دار ومكتبة عدنان، ط1، 2015م.
- اللسان والميزان، أو التكوثر العقلي، طه عبد الرحمن، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، بيروت، ط3، 2012م.
- اللسانيات الوظيفية، مدخل نظري، احمد المتوكل، ط2، دارالكتب الجديد، المتحدة، بيروت لبنان، 2010م.
- مبادئ التداولية في تحليل الخطاب الشرعي عند الأصوليين، محمود طلحة، ط1، عالم الكتب الحديث، إربد الاردن، 2014م.
- المحاورة مقارنة تداولية، حسن بدوح، ط1، عالم الكتب الحديث، إربد الاردن، 2012م
- المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، المؤلف: أبو محمد عبد الحق بن غالب بن عبد الرحمن بن تمام بن عطية الأندلسي المحاربي (المتوفى: 542هـ)، المحقق: عبد السلام عبد الشافي محمد، الناشر: دار الكتب العلمية - بيروت.
- مدخل الى دراسة التداولية (مبدأ التعاون ونظرية الملائمة والتأويل)، فرانثيسكو يوي راموس، ترجمة يحي حمداي، دار نيبور، 2014م
- مدخل الى الدلالة الحديثة، عبد الحميد جحفة، ط1، دار توبقال للنشر، دار البيضاء المغرب، 200م، الطبعة: الأولى- 1422هـ.
- مدخل الى دراسة التداولية (مبدأ التعاون ونظرية الملائمة والتأويل)، فرانثيسكو يوي راموس، ترجمة يحي حمداي، دار نيبور، ط1، 2014م
- مدخل الى الدلالة الحديثة، عبد الحميد جحفة، ط1، دار توبقال للنشر، دار البيضاء المغرب، 200م
- مدخل الى اللسانيات التداولية لطلبة معاهد اللغة العربية وآدابها، الجيلالي دالاش، ترجمة: محمد يحياتن، جامعة تيزي وزو، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دار الكتب، ط1، 1992م.
- المضمر، اوريكوني، ترجمة ريتا خاطر، المنظمة العربية للترجمة ط1، بيروت، 2008
- مظاهر التداولية في مفتاح العلوم للسكاكي، باديس لهويل، عالم الكتب الحديث إربد الاردن، ط1، 2014.
- معالم التنزيل (تفسير البغوي) (ط. دار طيبة)، الحسين بن مسعود البغوي أبو محمد، المحقق: محمد عبد الله النمر - عثمان جمعة ضميرية - سليمان مسلم الحرش، الناشر: دار طيبة، سنة النشر: 1409 هـ - 1989 م.
- معاني القرآن: أبو زكريا يحي بن زياد بن عبد الله بن منظور الفراء (ت207هـ)، تحقيق احمد يوسف نجاتي، ومحمد علي النجار، عبد الفتاح إسماعيل الشلبي، ط1، الناشر: دار المصرية للتأليف والترجمة - مصر

- معرفة اللغة، جورج بول -ترجمة محمود فراج عبد الحافظ، دار الوفاء للطباعة والنشر، الاسكندرية، ط1، 1999م.
 - معجم المصطلحات اللسانية، مبارك المبارك، دار الفكر اللبناني، ط1، 1995م، بيروت.
 - معطيات التوكيد الدلالية (دراسة تحليلية في سورة يوسف)، علي عبد الفتاح، دار الايام، ط1، الاردن، 2016م.
 - المعنى وظلال المعنى أنظمة الدلالة العربية، محمد محمد يونس علي، ط2، دار المدار الاسلامي، بيروت، 2007م.
 - مقاييس اللغة، أحمد بن فارس بن زكريا القزويني، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، 1979م.
 - الملفوظية، جان سرفوني، ترجمة: قاسم المقداد، (د.ط)، منشورات اتحاد الكتاب العرب، 1981م.
 - المنطق في اللسانيات، ينس ألود، ولارس غونار أندرسون، وأوستن دال، ترجمة عبد المجيد جحفة، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، ط1، 2013م.
 - الميزان (في تفسير القرآن)، محمد حسين الطباطبائي (ت 1401هـ)، مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، بيروت، ط1، 1997م.
 - النص والسياق استقصاء البحث في الخطاب الدلالي والتداولي، فان دايك، ترجمة عبد القادر قنيني، (د.ط) افريقيا الشرق المغرب(د.ت)، بيروت، ط1، 2000م
 - النظرية التداولية وأثرها في الدراسات النحوية المعاصرة، احمد فهد صالح شاهين، عالم الكتب الحديث، اريد الاردن، 2015م
 - النظريات اللسانية الكبرى، من النحو المقارن الى الذرائعية ماري ان بافو، جورج اليا سرفاتي، ترجمة محمد الراضي، المنظمة العربية للترجمة، مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، بيروت لبنان، 2012م
 - نظرية المعنى في فلسفة بول غرايس، صلاح اسماعيل، ناشر دار القباء الحديثة، ط1، 2007م
- الرسائل والأطاريح الجامعية:**
- الإستلزام الحوارى في سورة البقرة في القرآن الكريم، (دراسة وصفية تحليلية تداولية)، بحث جامعي، حجر نورما وحيدة، رقم القيد ٠٦٣١٠٠، قسم اللغة العربية وآدابها كلية العلوم الإنسانية و الثقافة، جامعة، مولانا مالك إبراهيم الإسلامية، الحكومية مالانج، ٢٠١٠.
 - مقاربات تداولية في كتاب معاني القرآن للنحاس (ت: 338هـ) علاء سامي عبد الحسين، رسالة ماجستير، كلية التربية للعلوم الإنسانية، قسم اللغة العربية، جامعة المثنى، 2016.
 - المقام في الشعر الجاهلي تناول تداولي لمعلقتي عمرو بن كلثوم، والحاترث بن حلزة، فريدة موساوي (رسالة ماجستير)، كلية الاداب واللغات جامعة الجزائر، الجزائر، 2005م.
- البحوث المنشورة في الدوريات والمجالات:**
- الآليات التداولية في تفسير أضواء البيان للشنقيطي تحديد المفاهيم النظرية، أ.سعد بولنوار، جامعة عمار ثلجي الأغواط، الجزائر، مجلة الأثر، العدد13، مارس 2012م.
 - الإقتضاء في التداول اللساني، عادل فاخوري، الأستاذ بقسم الفلسفة-جامعة الكويت، عالم الفكر، مجلد 20، عدد3، 1989م.
 - البعد التداولي والحجاجي في الخطاب القرآني الموجه الى بني اسرائيل، قدور عمران، اريد، عالم الكتب الحديث، ط1، 2012.
 - البعد التداولي والحجاجي في الخطاب القرآني الموجه الى بني اسرائيل، قدور عمران، اريد، عالم الكتب الحديث، ط1، 2012.
 - بعض خصائص الخطاب، محمد مفتاح، مجلة علامات، مجلد 9، العدد 35، مارس 2000م.
 - تحليل الخطاب المسرحي في ضوء النظرية التداولية، عمر بلخير، منشورات الاختلاف، ط1،
 - في الجهاز المفاهيمي للدرس اللغوي المعاصر، مسعود صحراوي، بحث منشور ضمن كتاب (التداوليات علم استعمال اللغة)، إعداد وتقديم، حافظ اسماعيل علوي، ط1، دار الكتاب الحديث، إريد-الأردن، 2011م.
 - ما التداولية، شاوز هيونغ ليو، ترجمة سمير الشيخ، جريدة الاديب، العدد 89، بغداد، 2005م.

- المتضمنات التداولية واثرها في فهم الخطاب وتفسيره، محمد منصور البياتي،
 - محاضرات في اللسانيات التداولية، خديجة بو خشة، مستوى السنة الثالثة ل م د LMD.
- المواقع الإلكترونية:**
- التداولية دراسة في المنهج ومحاولة في التصنيف، وائل حمدوش، <https://www.almultaka.net>
 - دراسة بعض المفاهيم الاجرائية للتحليل التداولي للخطاب، <https://omarbelkheir.wordpress.com>.

قول الإمام عليّ (عليه السلام): "يهلك فيّ رجلان: محبّ غالٍ ومبغضٌ قال"

(دراسة في الشكل والمضمون)

الدكتور. محمد ظاهر عفتان

المديرية العامة لتربية محافظة بابل

The Speech of Imam Ali (PBUH): "Two men are doomed because of me: One who loves me excessively and one who hates excessively"

A Study in Form and Content

Dr. Mohammad Dhahir Aftan

The General Directorate for Education in Babylon Governorate

Abstract

The speech of Imam Ali (PBUH) is characterized being affected by Al-Quran and it is rich in style and meaning.

الملخص

يتسم كلام الإمام علي (عليه السلام) بسمّة خطابية، انماز بها عن سائر النصوص الإبداعية التي أنتجها العقل البشري، فهو امتداد للنظم القرآني في مفرداته وتراكيبه، فضلاً عن معانيه، فهو كلام حافل بالثراء الأسلوبي الذي تعاشقت فيه الصياغة الفنية (الشكل) بالمعنى الدلالي (المضمون)، إذ وظف الإمام (عليه السلام) اللغة العربية أروع توظيف وأنسق نهج لاقتناص الدلالة المناسبة بمستوياتها كافة.

والهدف من هذه الدراسة الوقوف عند هذا المعين الثر بمبانيه فضلاً عن معانيه، ولما كانت الدراسات التي تناولت دراسة نهج البلاغة كثيرة ومتنوعة، لا سيما دراسة خطب الإمام علي (عليه السلام) ورسائله وكتبه أيضاً، لذا ارتأيت اختيار قول موجز موحٍ للدراسة، إذ لم يقدّم أحد بأخذ قول واحد للإمام (عليه السلام) وعده ساحة البحث، فوقع الاختيار على القول: "يهلك فيّ رجلان: محبّ غالٍ ومبغضٌ قال" وبرواية أخرى قوله: "يهلك فيّ رجلان: محبّ مفرطٌ وباهتٌ مفتر"، وقد تناول البحث دراسة النصين كلاهما دراسة تحليلية في الشكل والمضمون.

المحور الأول/ الشكل

أولاً . الصوت:

تعد دراسة الصوت اللغوي المنطلق الأول لدراسة النصوص والتراكيب اللغوية، فالنص اللغوي هو عبارة عن مجموعة من الأصوات المركبة على وفق تركيب معين، وما تلك الحروف التي ندرسها إلا رموزاً تعبر عن الأصوات المكونة للنصوص فـ«الأصوات بانضمام بعضها إلى بعض تشكل مفردات تلك اللغة، والمفردات وحدها تمثل معجمها، وبتأليفها تمثل الكلام في تلك اللغة، والقدرة على تناسق هذا الكلام وتآلفه، من مهمة الأصوات في تناسقها وتآلفها...ذلك أن اللغة أصوات»⁽¹⁾، وقد عنيت الدراسات القديمة بدراسة الأصوات، ولم تغفل ما لها من أهمية كبيرة في الدلالة، وقد تابعت الدراسات الحديثة القديمة منها أيضاً في الالتفات إلى الدراسة الصوتية، لا سيما الدراسات الأسلوبية الحديثة، التي عنيت عناية كبيرة بدراسة المستوى الصوتي وما يحصل له من تطورات حديثة، وسيتم دراسة الأصوات من خلال الآتي:

أولاً . الأصوات المفردة: تعدّ دراسة المسائل الصوتية الخاصة بالأصوات المفردة في النص من جهر وهمس وشدة ورخاوة وترقيق وتفتيح وغيرها، أساساً من الأسس التي تعتمد لدراسة الأصوات وأثرها في النصوص، فكل صوتٍ سمات وخصائص تميزه عن الأصوات الأخرى، سواء أكانت تلك السمات تتعلق بالمخارج أم الصفات، وقد أطلق بعضهم على هذا النوع من الدراسة اسم الفوناتيک⁽²⁾، أي دراسة الصوت بشكل مفرد.

وعند ملاحظة أبرز الملامح الصوتية الواردة في النص نجد أن صفة الجهر هي الغالبة على النص، مقارنة بصفة الهمس التي وردت قليلاً في النص، والجهر هو تذبذب الأوتار الصوتية واهتزازها عند نطق بعض الأصوات⁽³⁾، والسبب في ذلك أن الإمام (عليه السلام) أراد تهديدهم وتخويفهم من مغبة السلوك في ذلك المسلك، وسوء عاقبة وعمل من يفعل ذلك.

فاستعان الإمام (عليه السلام) في قوله: «يهلك في رجلان: محبٌ غالٍ ومبغضٌ قال»⁽⁴⁾ بالأصوات المجهورة لتأدية الغرض المطلوب وبيان الدلالة المناسبة للسياق وهذه الأصوات هي: (ي، ل، ك، ر، ج، م، ب، غ، و، ض، ن، ق)، مع تكرار بعض هذه الأصوات في النص أكثر من مرة أو اجتماعها جميعاً في كلمة واحدة كـ(رجلان، غالٍ، قال، مبغض)، أما الحروف المهموسة فاقترنت على الأصوات: (هـ، ك، ف، ح) فقط، لذا هيمنت الحروف المجهورة على النص.

ثانياً . الظواهر الصوتية: وتعنى الظواهر الصوتية بدراسة الصوت وهو متأثر بغيره من الأصوات المجاورة له، في الكلمة الواحدة أو في التراكيب اللغوية كالإدغام والإبدال والإعلال وغيرها وسمي هذا النوع من الدراسة الفونولوجيا إي دراسة وظائف الأصوات⁽⁵⁾.

ونلمح في النص ورود ظاهرة الإدغام في الكلمة نفسها في مفردة (محبٌ) وهو من باب إدغام التماثلين الذي يحصل بين صوتين تماثلين سواء أكان الأول ساكناً والآخر متحركاً كالمفردة السابقة (محبٌ) أم أن الأول متحرك والآخر ساكن⁽⁶⁾، ولأنك أن هذا التضعيف في الحرف زاد في بيان صفة الحب المقابلة لصفة البغض، التي ساعد فيها مجاورة الصوتين (الغين والضاد المفخمة) من مسايرة التضعيف في (محبٌ)، وبهذا يتجلى أقوى استيعاب لطاقة الأصوات، وما تتبع عنه من دلالة قوية محكمة وكذلك في المتعلق(في)، إذ أدغمت الباء الأولى في الثانية، وقد ساعد التضعيف هنا أيضاً على إثراء المعنى وتقويته وجعل الأمر محصوراً فيه.

وما يلحظ أيضاً ورود التثوين بشكل واضح في المقطع الآخر من النص، وكما هو معروف أن هناك أربعة أحوال أو أحكام للتثوين يشترك فيها مع النون الساكنة وهي الإظهار والإدغام والإخفاء والإقلاب⁽⁷⁾، وعند ملاحظة المقطع «محبٌ غالٍ ومبغضٌ قال»⁽⁸⁾، نجد أن الإظهار قد وقع في المقطع (محبٌ غالٍ) وهو نطق النون الساكنة أو التثوين نطقاً خالصاً من دون أن تتأثر بما يجاورها من الأصوات الحلقية⁽⁹⁾، وقد ورد مرة واحدة عند مجاورة التثوين في (محبٌ) بحرف الغين الحلقى في (غالٍ)، والسبب أن المحبَّ غالباً ما يعتمد إلى التصريح بحبه، وأن لم يصرح لساناً فإن أفعاله قائلة بذلك تجاه محبوبه، كما أن المحبَّ يسعى دائماً إلى ذكر محاسن محبوبه وإظهار ما له من فضائل وربما نسب إليه صفات لا توجد فيه مبالغة وتعلقاً به، وهذا ما نجد له مصاديق كثيرة في الأدب العربي وبخاصة في شعر المديح والغزل.

بينما وقع الإخفاء في مقطع (مبغضٌ قال) إذ اجتمع التثوين في (مبغضٌ) وحرف القاف، والإخفاء هو حالة توسط بين الإدغام والإظهار في نطق النون الساكنة أو التثوين عند مجاورتها للحروف (ق، ك، ج، ش، س، ص، ز، ض، د، ت، ط، ذ، ث، ظ، ف)⁽¹⁰⁾، والإخفاء قد وقع في بيان صفة المبغض، والسبب أن المبغض غالباً ما يكتم ويتستر على بغضه، وإن بان عليه من خلال تصرفاته وأفعاله، كما أنه يعتمد إلى كتم محاسن وفضائل مبغوضه وسترها والتكتم عليها بعكس ما يقوم به المحبَّ تماماً.

أما في النص الآخر «محبٌ مفرطٌ وباهتٌ مفترٍ»⁽¹¹⁾، فنجد هيمنة الإدغام الناقص الذي لا يفنى فيه صوت النون الساكنة أو التثوين تماماً⁽¹²⁾، إذ وقع في (محبٌ مفرطٌ) و(مبغضٌ مفترٍ) بمجاورة التثوين وحرف الميم، فحرفا الميم والنون من الحروف المتوسطة إذ يشتركا بصفة التوسط فهما ليسا بالشديدين ولا بالرخويين هذا من ناحية الصفة، أما من ناحية المخرج فالميم حرف شفوي والنون لثوي، ولاختلاف المخرجين فإن النون لا تقف فناءً تاماً «بل يترك الصوت بعد فوائه أثراً يشعر به يسمى (غنة)»⁽¹³⁾، وكان لهذا الإدغام الأثر البين في توضيح حال المحب المفرط والباهت المفتر.

ثالثاً . المقاطع الصوتية: المقصود بالمقطع الصوتي «كل جزء منطوق من أجزاء الكلمة نتيجة إخراج دفعة هوائية من الرئتين يستريح عند نطقها النفس سواء أكان ذلك الجزء المنطوق ينتهي بإغلاق تام لجهاز النطق أم بإغلاق جزئي»⁽¹⁴⁾، والدراسات الصوتية تقسم المقاطع الصوتية على قسمين بصورة عامة، هما المقاطع الصوتية المفتوحة والمقاطع الصوتية المغلقة⁽¹⁵⁾.

وسوف نقوم بتقطيع النص للوقوف عند أبرز صفاته:

(يهلك في رجلا: محبٌ غال ومبغضٌ قال) (16)

(يِه/ل/ك /فِي/ي/ر/ج /لَا/ ن/م/حِب/بَن/غَا/لَن/ و/مَب/غ/ضَن/ قَا/لَن)

ص ص / ص / ص / ص / ص / ص / ص / ص / ص / ص / ص / ص / ص / ص / ص / ص

[illegible]

ص / ح / ح / ح / ص / ص / ح / ح / ص / ص / ص / ح / ح / ص

أما عند تقطيع النص الآخر:

(يَهْلِكُ فِي رَجُلَانِ: مُحِبٌّ مَفْرُطٌ وَبَاهِتٌ مُفْتَرٍ) (17)

(يِه/ل/ك/فِي/ي/ر/ج/لا/ن/م/حِب/بِن/مَف/ر/طَن/و/بَا/ه/تَن/مَف/ت/رَن)

ص / ص / ص / ص / ص / ص / ص / ص / ص / ص / ص / ص / ص / ص / ص / ص

[illegible]

ص / ح / / ح / / ص / ص / ص / ص / ص / / ص / / ص / / ص / / ص /

.صامت + حركة، مقطع قصير مفتوح.

. صامت + حركة + صامت، مقطع طويل مغلق بحركة قصيرة.

صامت + حركة + حركة، مقطع طويل مفتوح (18).

وعند ملاحظة النصين نجد أن المقاطع القصيرة المفتوحة بحركة جاءت في بدايات تركيب المفردات، بينما نجد المقاطع الطويلة المغلقة بحركة قصيرة جاءت بنهاية الكلمات، إذ تغلق المقاطع بحرف صامت.

وجاء هذا الإغلاق مراعاة للصفة الوقف في الكلام المتحققة بالتثوين الذي هو عبارة عن نون ساكنة في النطق، وكذلك مراعاة للفاصلة في نهاية المقاطع كـ (محبّ غالٍ ومبغضٌ قالٍ) أو (محبٌّ مفرطٌ وباهتٌ مقترٍ)، التي لا تستطيع الوقوف عندها إلا بالنبر الذي هو «وضوح نسبي لصوت أو مقطع إذا قورن ببقية الأصوات والمقاطع في الكلام»⁽¹⁹⁾، الذي يسبغ على النص دلالات كثيرة لا تقل أهمية عن الدلالات التي أشرنا إليها سابقاً. وإن كان يتعلق بالأداء. منها بيان الصفة بشكل واضح والتنبية على خطورة ذلك الأمر.

وقد جاء المقطع الطويل المفتوح المتمثل بالصامت الذي يعقب بحركتين مرتين في النص الأول في (في، لا) وأربع مرات في النص الثاني (في، لا، غا، قا) وقد ساعد هذا المقطع على مد الصوت، الذي أعطى دلالة زمنية للنص تضارع دلالة الفعل المضارع الاستمرارية في الحال والاستقبال.

ثانياً . المفردة:

لاشك أن الإمام علي (عليه السلام) اقتفى الأثر القرآني في اختياره لمفرداته وألفاظه، فالمطالع لنهج البلاغة يلحظ ذلك التأثير بشكل بيّن وواضح، والناظر الفاحص لكلامه يجد أن الإمام (عليه السلام) كثيراً ما عدل عن توظيف مفردات وألفاظ كثيرة مما تعارف عليه العربية، ووظف ألفاظ أخرى غيرها، والسبب في ذلك أن القرآن الكريم عدل عن استعمال تلك المفردات أيضاً، وهذا لا يعني بالضرورة عدم استعماله لألفاظ لم ترد في القرآن الكريم، فهو ابن قريش وسيد فصحاءها وبلغائها، والعالم بلغتها حسناتها وقبيحتها وتمييز جيدها من رديئها، لذا سيتم دراسة المفردة من ناحيتين:

أولاً . دقة اختيار المفردة: لقد امتلك الإمام علي (عليه السلام) موهبة وقدرة لا مثيل لها، والموهبة سمة لا بدّ لأي مبدع من امتلاكها، فلا إبداع من دون موهبة فالذي يمتلكها يصبح متمكناً من أدواته، قادراً على التعبير عن المعنى بأقوى لفظة بصورة جامعة مانعة، والنص الذي بين أيدينا نصّ موجزٍ موحدٍ ، صاغه الإمام (عليه السلام) بمهارة فائقة، إذ أحسن توظيف المفردة توظيفاً قلّ نظيره، وهذا التوظيف جاء توظيفاً دقيقاً وعميقاً ليدخلها في تركيب متين، والإيجاز يقتضي الدقة الشديدة في الاختيار، إذ تؤدي كل لفظة معناها ودلالاتها.

إذ نلاحظ في النص «محبّ غالٍ ومبغضٌ قال»⁽²⁰⁾، مدى دقة الإمام (عليه السلام) في اختياره لمفرداته، إذ كان دقيقاً جداً في اختياره، إذ لو أبدلت لفظة بأخرى لما أدت المعنى المطلوب، فالحبّ نقيض البغض، والمحب هو شديد الحب بعكس المبغض الذي هو كثير البغض⁽²¹⁾، وعلى الرغم من أن أحدهما نقيض الآخر، والنقيض لا يمكن أن يلتقي بنقيضه لكنه قد أشرك المحبّ والمبغض بالمصير نفسه وهو الهلاك، وكل من محبّ ومبغض على صعيد المفردة من باب الطباق، الذي هو الجمع بين ضدين أو الجمع بين لفظتين متقابلتين في المعنى⁽²²⁾، إذ طابق بين معنى الحب والبغض على مستوى اللفظة.

أما الغلو فهو المبالغة والارتفاع، ومجاوزة القدر في كل شيء، وغلا السهم ارتفع والنبات تَمَادَى في طولهِ⁽²³⁾، أما القلو فهو الامتلاء، وقلبيته أي أبغضته وكرهته غاية البغض والكراهة، واقلولى الطائر ارتفع في طيرانه والجبل صعد أعلاه فأشرف⁽²⁴⁾.

أما عند ملاحظة النص الآخر الذي أورده الشريف الرضي (ت460هـ) للمعنى نفسه، فنجدّه وظّف بدلاً من (محبّ غالٍ ومبغضٌ قال) (محبّ مفرطٌ وباهتٌ مفترٍ)⁽²⁵⁾، ولا يكاد المعنى يزيد أو ينقص في التعبير، وهذا يبرهن على الملكة التعبيرية العظيمة التي امتلكها الإمام (عليه السلام)، والقدرة الفائقة في التلاعب بالمفردات، واختيار اللفظة على قدر المعنى.

فال(باهت) هو الكذاب وبهتة قال فيه ما لم يفعله فهو مبهور⁽²⁶⁾، أما لفظتي (مفرطٌ، مفترٍ) فعند الرجوع إلى الأصل اللغوي لهما نجد أن معنى المفرط المجاوز الحدّ المسرف في الأمر⁽²⁷⁾، أما المفترى فهو الكذاب المختلق⁽²⁸⁾، وهذا المعنى يحمل معنى الزيادة أيضاً، إذ يعتمد الكذاب إلى اختلاق الأقاويل وتلفيق الحقائق بغضاً منه وحسداً، إذن هو مجاوز للحد أيضاً.

وعند مقارنة معاني المفردات (الحب، البغض، الغلو، الإفراط، القلو، البهت، الافتراء) يظهر أنها متقاربة كل التقارب، حتى إنه لا يلزم أي مفارقة بينها، بل على العكس فالمقاربة واضحة جداً، فضلاً عن أن الألفاظ جميعاً قد جمعها رابط خفي واحد، هو معنى (الزيادة والإسراف)، وهكذا يضمن الإمام (عليه السلام) كلامه دعوة إلى الاعتدال والتوازن، ولا يخفى ما لهذه الدعوة من أثر كبير في شتى صروف الحياة، فضلاً عن كيفية التعامل معه (عليه السلام).

أما لفظة (يهلك) التي آثر البحث أن يقف عندها بعد بيان معاني المفردات الآخر لبيان مصير من يفعل ما سبق ذكره، فالهلاك هو «رمي الإنسان نفسه في تهلكة»⁽²⁹⁾، فيتجلى أن من يفعل ذلك فهو مريد بأمره ومختار، لذا يكون مصيره الهلاك.

ثانياً. الوعاء الصرفي:

التصريف هو دراسة المفردات والأبنية للحصول على معانٍ مختلفة⁽³⁰⁾، فلا يخفى على أحد ما للصرف من أثر كبير في بناء المفردة وصياغتها واشتقاقها على وزن معين اقتضته الدلالة، سواء أكانت الدلالة الخاصة بالمفردة، أم الدلالة العامة للسياق الذي تحويه تلك المفردة.

وغالباً ما تقوم الدراسات الصرفية بدراسة الأبنية والصيغ العامة للمفردات من ناحية الفعلية والاسمية، إذ نلاحظ في النص أنه ابتداءً بفعل ثلاثي مجرد، جاء على صيغة الفعل المضارع (يفعل)، إذ قال (عليه السلام): «يهلك فيّ رجلان»⁽³¹⁾ وصيغة المضارعة تدل على الحال والاستقبال⁽³²⁾ أي الاستمرارية، بمعنى أن هذا الهلاك مصير كل من يفعل ذلك الآن أو مستقبلاً، أي أعطت الصيغة صفة الديمومة والاستمرار في الفعل.

وقد أثرت صيغة الفعل اللازم المعنى إذ جاءت متوائمة مع المتعلق المتقدم على الفاعل (فيّ) الذي أفاد لنا معنى السببية⁽³³⁾ المجازية والاختصار عليه دون غيره، فضلاً عن اختصار فعل الهلاك على رجلين فقط من دون التعدي إلى غيرهما أي: صنفين من الناس، فصيغة المثني (رجلان) جاءت متوازنة لصفة اللزوم والاختصار في العبارة، وهذا يكشف لنا قيمة الصيغة الصرفية في إثراء النص بالمعاني والدلالات المناسبة والمنسجمة بعضها مع البعض الآخر.

ويلمح التأثير الصرفي في النص أيضاً في المقطع الآخر للنص «محبّ غالٍ ومبغضٌ قال»⁽³⁴⁾ أو «محبّ مفرطٌ وباهتٌ مفترٍ»⁽³⁵⁾، إذ هيمنت صيغة اسم الفاعل بشكل لافت للنظر، فكل المفردات الواردة في هذا المقطع جاءت على صيغة اسم الفاعل الذي هو «اسم مشتق من الفعل للدلالة على من قام بالفعل»⁽³⁶⁾، وتصف هذه الصيغة من قام بالحدث منقطعاً ومتجدداً⁽³⁷⁾.

وقد جاءت هذه الصيغة متنوعة بين صيغة إبدال حرف المضارعة ميماً مضمومة وكسر ما قبل الآخر، والتي هيمنت على النص الثاني هيمنة كبيرة، إذ جاءت المفردات مصاغة على وفق هذه الطريقة، إذ أن أصل الأفعال لهذه المفردات جميعاً أفعال مزيدة، والفعل المزيد يصاغ على وفق هذه الطريقة⁽³⁸⁾.

إذن جاءت الألفاظ متوائمة بشكل لا نجد له نظيراً إلا في القرآن الكريم وأقوال الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم)، إذ أن الزيادة المعنوية للمفردات التي أشرنا إليها عند دراسة دقة اختيار المفردة، جاءت مسايرة للزيادة اللفظية التي نلحها في الصيغة الصرفية للمفردات نفسها.

وقد جاءت صيغة اسم الفاعل الأصلية للفعل الثلاثي أي وزن (فاعل) في النص الآخر مرتين فقط، إذ يقول (عليه السلام): «محبّ غالٍ ومبغضٌ قالٍ»⁽³⁹⁾، فكل من (غالٍ وقالٍ) اسم فاعل، والأصل فيه (غالي وقالٍ) إلا أن الياء حذفت في كلتا المفردتين؛ لأنهما اسمان منقوصان وتضارعهما في ذلك مفردة (مفتّرٍ) الواردة في النص الأول، والاسم المنقوص يحذف آخره في حالتي الرفع والجر إذا كان نكرة⁽⁴⁰⁾، ويعوض عن الياء بالتونين التي أغنت الدلالة بمعانٍ لا تقل أهمية عن المعاني التي أشرنا إليها ومفردة (باهت) في النص الآخر.

وصيغة اسم الفاعل تدل على المشاركة والمفاعلة، كما أنها تدل على الحدث كالفعل ولكن الفرق بينها والفعل، أنها تدل على الحدث مجرداً من الزمان، مما يعطي لهذه الصيغة صفة ودلالة لا يمكن التعبير عنها بالفعل، إذ أن هذه الصيغة تفتح الدلالة والمعنى أكثر من دون تقييد تلك الدلالة بزمان معين.

ثالثاً . الجملة:

يرتبط الخطاب العربي بجملة من الضوابط والقواعد التي تعمل على تنسيقه وترتيبه على وفق مقتضيات الدلالات أو المعاني، لذا فرض النحاة جملة من القوانين التي يجب أن يجري الخطاب بموجبها، ويعد الخروج عن تلك القوانين والقواعد عيباً وضعفاً في الأسلوب، إلا إذا كان ذلك الخروج مسوغاً، كأن يكون لغرض بلاغي أو ضرورة أوجبها المعنى وغيرها.

والجملة في عرف النحاة هي: «اللفظ المفيد فائدة يحسن السكوت عليها»⁽⁴¹⁾، وستتم دراسة الجملة الخبرية فقط، لاقتصار النص قيد الدراسة عليها، ودراسة أبرز أحوال الجملة من تقديم وتأخير، ووصل وفصل؛ لأنهما الأبرز فيه أيضاً.

أولاً - الجملة الخبرية: المقصود بالخبر «كل قولٍ أقدمت به مستمعه ما لم يكن عنده»⁽⁴²⁾، والجملة الخبرية في عرف النحاة، هي الجملة التي تحتل الصدق والكذب في ذاتها من دون النظر إلى قائلها⁽⁴³⁾، ولكن عند النظر إلى قائلها فهي جملة صادقة لا يأتيها الباطل من بين يديها أو من خلفها، فهو ربيب النبوة وموضع الرسالة التي لا تتطرق عن الهوى إن هي إلا وحي يوحى.

والنص عبارة عن جملتين خبريتين، إذ أن الجملة الأولى كانت جملة فعلية بدأت بفعل (يهلك فيّ رجلان)، والجملة الفعلية هي الجملة التي «يكون المسند فيها دالاً على التغير والتجدد أو بعبارة أخرى هي التي يكون فيها المسند فعلاً لأن الفعل بدلالته على الزمان هو الذي يدل على تجدد الإسناد وتغيره»⁽⁴⁴⁾، والجملة الأخرى جملة اسمية ابتدأت باسم «محبّ غالٍ ومبغضٌ قالٍ»⁽⁴⁵⁾، وفي رواية أخرى «محبّ مفترطٌ وباهتٌ مفتّرٍ»⁽⁴⁶⁾، والجملة الاسمية هي «الجملة التي يكون فيها المسند دالاً على الدوام»⁽⁴⁷⁾، والجملة الاسمية تحمل في طياتها سمة الثبوت والاستقرار على العكس من الجملة الفعلية التي تتسم بصفة التغير والتجدد والاضطراب.

وقد عدل الإمام علي (عليه السلام) إلى الابتداء بالجملة الفعلية المضارعة لما يتضمنه الفعل المضارع من دلالة حالية ومستقبلية لذا فتح الدلالة الزمنية للحكم بهذا الفعل.

وستقتصر دراسة أساليب الجملة على أسلوب التقديم والتأخير وأسلوب الوصل والفصل لأنهما الأبرز بين الأساليب ويكاد النص

يقتصر عليهما:

أولاً . التقديم والتأخير: يعد أسلوب التقديم والتأخير أسلوباً من أساليب اللغة العربية الراقية، التي تحمل في طياتها دلالات ونكت عديدة، يعتمد إليها المتكلم أو المبدع لإفادة معنى خاص كالإختصاص والقصر والعناية وغيرها⁽⁴⁸⁾.

وعند النظر إلى النص نجد أن التقديم والتأخير لم يحصل في المسند والمسند إليه، وإنما وقع في تقديم المتعلق (الجار والمجرور "في") الذي تبع المسند الفعل المضارع (يهلك) قبل استكمال فاعله (رجلان)، وقدم المتعلق (في) للاقتصار والتنبيه⁽⁴⁹⁾ إلى أن من يهلك فيه . مجازاً كما سيتم الإشارة إليه لاحقاً . رجلاً فقط فضلاً عن الإشارة إلى نفي من يهلك بغيره ضمناً، ومما زاد معنى الاقتصار التضعيف الحاصل في المتعلق، إذ أدغمت ياء حرف الجر (في) بياء المتكلم العائدة عليه (عليه السلام)، مما أثري النص بدلالة أقوى في التحذير والتشديد أكثر مما لو استعمل حرفاً آخر غير حرف الجر (في).

ثانياً . الوصل والفصل: عرف السكاكي (ت626هـ) الوصل والفصل بأنهما «اتحاد بحكم التأخي وارتباط لأحدهما بالآخر...ومدار الوصل والفصل هو ترك العاطف وذكره»⁽⁵⁰⁾، وعُدَّ أسلوب الوصل والفصل أسلوباً وعرّاً لا يقف عنده ولا يسلك مسالكه إلا من أوتي مقدرة كبيرة في البلاغة والبيان ؛ لكي يستطيع الوقوف عند محاور الجمل ومعرفة مواضع وصلها من فصلها، وإلا كان ذلك ضعفاً وركاكة في الأسلوب، فهناك مواضع في الكلام لا يجوز فيها الوصل، كما أن هناك مواضع لا يجوز فيها الفصل.

وقد ورد الوصل مرة واحدة في النص، كما ورد الفصل مرة واحدة أيضاً، إذ وقع الوصل في الجملة الاستثنائية، فقد عطفت جملة (باهت مفتر، مبغض قال) على جملة (محب مفطر، محب غال) بحرف العطف الواو، الذي أفاد لنا الإشراك في الحكم والمساواة في المصير، فكما هو معلوم أن حرف الواو يفيد معنى الإشراك⁽⁵¹⁾، من دون الإشارة لمعانٍ آخر كما هو حال بعض الحروف، ففي النص جاء الخبران نقيضان لأن الحب نقيض البغض، وهما مقترنان في ذهن المخاطب، فالجملة الأولى (محب غال أو محب مفطر) مقابلة للجملة الثانية (مبغض قال أو باهت مفتر) في المعنى، والمقابلة هي «الجمع بين شيئين متوافقين أو أكثر وبين ضديهما»⁽⁵²⁾، وهذا الاقتران هو صفة معنوية جمعتهم لذلك جاز العطف بين الجملتين.

أما الفصل فقد وقع بين الجملة الفعلية الأولى (يهلك في رجلاً) والجملة الاستثنائية (محب غال ومبغض قال)، والذي استدعى هذا الفصل أن نص الجملة الأولى (يهلك في رجلاً) يوحي بسؤال يمكن تقديره بـ: من هما ؟ وقد استدعى ذلك السؤال إجابة استدعت الاستئناف في الكلام فأردفه بالقول: (محب غال ومبغض قال) أو (محب مفطر وباهت مفتر) كما في النص الآخر، مما يعطي للمتلقى فسحة زمنية لاستيعاب وتقبل الخبر، فضلاً عن أن الجملة الثانية جاءت مفصلة ومبينة للإجمال في الجملة الأولى.

رابعاً . الأداء البياني:

تجلى الأداء البياني في النص بفن المجاز، الذي يعد صورة من صور الارتقاء اللغوي في التعبير وتوظيف المفردات والتلاعب بالألفاظ، واستعمالها في غير مواضعها الأصلية بقرينة ما، وعلاقة جامعة بين المعنى الأصلي للمفردة والمعنى الجديد الذي سيقى له . فالمجاز هو «كل كلمة أريد بها غير ما وقعت له في وضع واضعها بملاحظة الثاني والأول»⁽⁵³⁾، وقد قسمه البلاغيون على نوعين، عقلي ومرسل.

ويلحظ في النص أن الإمام علي (عليه السلام) قد وظف فيه المجاز العقلي، وقد قال عنه عبد القاهر الجرجاني (ت471هـ) بأنه «كنز من كنوز البلاغة، ومادة الشاعر المفلق والكاتب البليغ في الإبداع، والاتساع في طرق البيان»⁽⁵⁴⁾، وسمي بالعقلي لأنه يفهم بالعقل وبالعقل يتوصل إليه.

والمجاز العقلي هو «إسناد الفعل، أو ما في معناه من اسم فاعل، أو اسم مفعول أو مصدر إلى غير ما هو له في الظاهر من المتكلم لعلاقة مع قرينة تمنع من أن يكون الإسناد إلى ما هو له»⁽⁵⁵⁾.

ويتلمس هذا المجاز في قول الإمام علي (عليه السلام): «يهلك في رجلاً»⁽⁵⁶⁾، فوقع المجاز في الفعل (يهلك) إذ جعل الهلاك فيه أو بسببه، والحقيقة أن الهلاك حاصل بسبب ما يقوم به من عمل، والذي بينه الإمام (عليه السلام) بالحب الشديد له والغلو فيه، أو البغض الشديد له والافتراء عليه.

فالإمام (عليه السلام) أراد للناس أن يتلمسوا طريق العقل والاعتدال في أخذهم للحق وعدم الانحراف عنه، فكما أن البغض للحق مذموم، فالغلو فيه مذموم أيضاً، ويمكن أن نجد لذلك مصاديق كثيرة في نهج البلاغة تؤيد هذا المنطق، الذي يجب أن يسير على وفق مقتضيات العقل والمنطق، فهو القائل لرجل أراد أن يشأ منه (عليه السلام): «أنا دون ما تقول وفوق ما في نفسك»⁽⁵⁷⁾، إذ يلمح فيه تأكيداً واضحاً لما بينه الإمام (عليه السلام) في النص.

خامساً . الجرس:

الجرس في الحرف هو نغمته⁽⁵⁸⁾، وللجرس أثر كبير في المعنى فضلاً عن اللفظ، فالعرب أمة ذات بيان وفصاحة وتمتلك أذن حساسة مرهفة، يطربها الإيقاع الجميل والنغم اللطيف، لهذا عدّ الشعر الجنس الأدبي المفضل عند العرب مقارنة بالأجناس الأدبية الأخر، ولعل السبب في ذلك ما يتضمنه الشعر من خصوصية الوزن والقافية والإيقاعات الخاصة بالتفعيلات. وهذا الأمر لا ينفي خلو الكلام المنثور من الوزن أو الإيقاع، ولكن يعاب في النثر إذا جاء ثقیلاً متكلفاً يثقل اللفظ بزخارف وتوشيه هو في غنى عنها، في الوقت الذي يحمّد ويحبّ إذا جاء مسائراً للمعنى، مساعداً في توصيله وإدراكه فـ «إن العرب إنما تحلي ألفاظها وتديجها وتشبهها بزخرفها عناية بالمعاني التي وراءها وتوصيلاً بها إلى إدراك مطالبها»⁽⁵⁹⁾. والمتتبع لأسلوب الإمام علي (عليه السلام) في نهج البلاغة يجد أنه يعدل إليه عفواً لا تكلفاً وطبعاً لا صنعة، لذا لم يستطع أحد أن يعيب عليه ذلك مع الكثرة التي نجدها عنده، كما لا أحد استطاع أن يعيب ما ورد من ذلك في القرآن الكريم، أو الأحاديث النبوية الشريفة.

وسوف يتم دراسة جرس الألفاظ من خلال التعرض لأبرز آليات الجرس الواردة في النص

أولاً . التوازن: ويقصد به تشابه جميع أو بعض أجزاء الجملة في الوزن سواء أكانت هذه الأجزاء متفقة في الروي أو مختلفة فيه⁽⁶⁰⁾، ويعد الوزن الركن الأساسي في الشعر إذ لولاه لما افترق الشعر عن الأنواع الأدبية بشيء آخر، إذ يضيفي التوازن حركة وترديداً موسيقياً في النص يزيد في إثراء النص بالمعاني والدلالات فضلاً عن التأثير النفسي في المتلقي. لذا عدّ التوازن آلية من الآليات الجرسية التي تعطي إيقاعاً ووقعاً خاصاً في الكلام، وهذا الإيقاع قائم بزنة الألفاظ فكل مفردة يكون لها ما يقابلها من المفردات، مما يجعل النص متوازناً معتدلاً في فقراته، وبخاصة في الكلام الموجز والقصير كالأمثال والحكم والوصايا وغيرها، والسبب في ذلك أن الكلام كلما كان موزوناً علق في الأذهان والألباب وتقبلته النفس بصورة أسرع، والنفس بطبيعتها تألف الإيقاع وتستريح عنده، وهذا ما جعل الشعر أسهل في الحفظ وأيسر في النقل من غيره لتوافره على ذلك. وقد وقع التوازن في الجملة الاستثنائية في النص، إذ اعتمدت عليه بصورة كبيرة فكل لفظة لها ما يماثلها بل أن مفردات الجملة جميعاً قامت بزنة واحدة فقط، وهي زنة اسم الفاعل التي تنوعت بين الصيغة المشتقة من الفعل المزيد بإبدال حرف المضارعة ميماً مضمومة وكسر ما قبل الآخر كما في (محبّ، مبغض، مفتر، مفطر)، وبين الصيغة الأصلية وهي صيغة (فاعل) كما في (غال، قال، باهت).

ومما زاد قوّة التوازن في النص، أنه جاء منسجماً مع آلية السجع الذي هو «توافق الفواصل في الكلام المنثور على حرف واحد»⁽⁶¹⁾، وقد وقع السجع في قوله «محبّ غالٍ ومبغض قال»⁽⁶²⁾، مما زاد شدة الانسجام والتناغم في النص، فالتوازن والسجع أحدهما يكمل الآخر، لولا افتراقهما في حرف الروي الذي يشترط في السجع ولا يشترط ذلك في التوازن.

لذا جاءت الترددات الصوتية متوازنة متوائمة في دلالة واضحة امتزج فيها الشكل بالمضمون والدلالة بالإيقاع.

ثانياً . الجنس: عرفه السكاكي (ت626هـ) بأنه «تشابه الكلمتين في اللفظ»⁽⁶³⁾، أو هو اتفاق كلمتين أو أكثر في اللفظ واختلافهما في المعنى⁽⁶⁴⁾، وتكمن روعة التجنيس في مفاجأة السامع أو القارئ وكسر أفق التوقع لديه، بأن يكرر المتكلم أو المبدع لفظة ما سبقت لمعنى مغاير للمعنى الأول الذي ذكرت له سابقاً، مما يذهل المتلقي ويأخذ بلبّه.

وقد جاءت التجنيسات بكثرة في خطب ورسائل الإمام علي (عليه السلام) فضلاً عن حكمه وأقواله، وقد جاء الجنس عند عفو الخاطر، ويلحظ في النص جناس مزيل أو مطرف، والمقصود به «أن يختلفا بحرف أو حرفين مع تقارب المخرج»⁽⁶⁵⁾، وقد ورد مرة واحدة في قوله (عليه السلام): «محبّ غالٍ ومبغض قالٍ»⁽⁶⁶⁾، فوقع في الكلمتين (غالٍ، قالٍ) إذ تغاير الحرفان الأوليان (الغين والقاف) إلا أنهما متقاربان في المخرج، فالغين صوت طريقي والقاف صوت لهوي، مما زاد في تنعيم العبارة وارتفاع إيقاعها.

المحور الثاني/المضمون

أولاً . النهي عن الغلو:

الغلو ظاهرة اجتماعية مرضية لا يختص بها مجتمع دون آخر، ولا طائفة دون أخرى، بل هو حالة عامة تنبئ بها المجتمعات كافة، وبمختلف الطبقات وتظهر بمظاهر مختلفة وأشكال متنوعة بحسب خصوصيات كل مجتمع، ولكنها تنتشر بخاصة بين العامة من الناس من ذوي المستويات الثقافية البسيطة، الذين تغلب عليهم السذاجة والعواطف والتقليد، فيصدقون بكل ما يسمعون مادام يضيفي على ما يعتقدون به كمالاً وتقديساً، وينساقون مع الدعوات الباطلة⁽⁶⁷⁾.

ولا ضير أن نذكر المعنى اللغوي لمفهوم الغلو وإن ذكرناه سابقاً في المبحث الأول، يقول الراغب الأصفهاني (ت502هـ): إن الغلو مجاوزة الحد ويقال ذلك إذا كان في المنزلة والقدر غلوً⁽⁶⁸⁾، وقد تابعه بذلك ابن منظور (711هـ) في لسانه فقال: الغلو الارتفاع ومجاوزة الحد في كل شيء والخروج عن القصد⁽⁶⁹⁾، وبهذا يكون معنى الغلو هو المبالغة والمجاوزة والزيادة والإسراف.

إما الغلو في الاصطلاح: فهو «موقف مبالغ فيه يقفه إنسان من قضية عامة أو خاصة بشكل متطرف يتجاوز حدود المؤلف والمعقول»⁽⁷⁰⁾، والذي يقصده الإمام علي (عليه السلام) في قوله هو التجاوز فيه من حدّ العبودية إلى مقام الربوبية والألوهية⁽⁷¹⁾.

وقد تعرض القرآن الكريم لهذه الظاهرة، وركز على بعض حالاتها الخطيرة ليتنبه المسلمون عليها ويأخذوا منها العبرة، ويحذروا من الوقوع في مجاهلها، كما تصدى أهل البيت (عليهم السلام) بكل قوة لمواجهة، بخاصة عندما تطورت وبرزت في المجتمع كونها ظاهرة اجتماعية ودينية، وبسبب مواقفهم المتصلبة تمكنوا من تحديدها وتحجيمها والقضاء على بعض مظاهرها الخطيرة، ولكنها بقيت كونها فكرةً وخطأً انحرافياً ينتقل من جيل إلى جيل ويظهر هنا وهناك بين الحين والآخر⁽⁷²⁾.

وعند تتبع ظاهرة الغلو تاريخياً نجدها ظاهرة قديمة ليست بجديدة على البشرية، فالشعوب منذ الأزل شابتها ظاهرة الغلو، إذ كانت تعالي بحكامها وحكمائها وأبطالها حتى أنهم رفعوهم إلى مستوى الإلهية، وهذا ما ينبئنا عنه التاريخ فأغلب الإلهة التي اتخذتها الشعوب إن لم يكن جميعها ما هي في الواقع إلا بشر كغيرهم، قدسوهم وجعلوهم آلهة مغالاة فيهم.

ولم يقتصر الأمر على المغالاة في الحكام أو الأبطال وغيرهم إلى المغالاة في الأنبياء والمرسلين والأولياء والصالحين، فهناك أمم قد غالت كثيراً بأنبيائها ورسُلها، فقد جاءت في القرآن الكريم آيات عديدة تذكر ذلك وتحذر منه وتنتهي عنه، فقد غالت اليهود بعزير وقالت إنه ابن الله قال تعالى: «وقالت اليهود عزير ابن الله»⁽⁷³⁾.

وكذلك فعل المسيحيون حين قالوا إن المسيح ابن الله بل جعلوه إله بعينه، مصداقاً لقوله تعالى: «لقد كفر الذين قالوا إن الله المسيح بن مريم»⁽⁷⁴⁾، لذا دعا القرآن الكريم إلى الولوج إلى عالم الاعتدال والتوسط في الأمور قال تعالى: «يا أهل الكتاب لا تغلوا في دينكم غير الحق ولا تتبعوا أهواء قوم قد ضلوا من قبل وأضلوا كثيراً وضلوا عن سواء السبيل»⁽⁷⁵⁾.

ومن أبرز مظاهر الغلو الحبّ المفرط غير المنضبط بضابط وهذا ما أشار إليه الإمام (عليه السلام)، إذ قال: «يهلك فيّ رجلان: محبّ غالٍ ومبغض قالٍ»⁽⁷⁶⁾، وفي الرواية الثانية: «يهلك فيّ رجلان: محبّ مفرط وباهت مفترٍ»⁽⁷⁷⁾، إذ حذر (عليه السلام) من الغلو فيه وتجاوز الحد فيه وأشار إلى نهاية من يفعل ذلك بأنه كمن يهوي بنفسه إلى الهلكة.

وقد اتخذ الغلو في الإمام علي (عليه السلام) مظاهر وصور متعددة، فمنهم من قال إنه إله وقام بعبادته وقد ظهرت جذور هذه الطائفة من الغلاة في حياته (عليهم السلام) وقد حاربهم الإمام (عليه السلام) وقضى عليهم، إلا أن بوادر هذه الطائفة قد ظهرت بعد استشهاد (عليه السلام)، فتصدى لهم الأئمة من أهل البيت (عليهم السلام) من بعده، ودعوا إلى رجوعهم عن ذلك.

وقد نبّه الرسول الكريم محمد (صلى الله عليه وآله وسلم) لذلك، إذ قال: «يا علي مثلك في هذه الأمة كمثل عيسى بن مريم أحبه قوم فأفرطوا فيه، وأبغضه قوم فأفرطوا فيه»⁽⁷⁸⁾، وقول الإمام (عليه السلام) السابق في الغلو والبغض يحاكي قول الرسول الكريم (صلى الله عليه وآله وسلم) في مضمونه ونجد التناص واضحاً جلياً فيهما.

أما المظهر الآخر للغلو في الإمام (عليه السلام) فهو إدعاء بعض الناس بأنه هو النبي المختار بدلاً من الرسول محمد (صلى الله عليه وآله وسلم) وأن جبرائيل أخطأ وأعطى النبوة لمحمد بدلاً من علي وكانوا يذمون الروح الأمين - جبرائيل عليه السلام - لأنه فعل ذلك ولهذا سميت تلك الفرقة بالذمية⁽⁷⁹⁾، وهذه الفرقة ضالة أيضاً، لأن الله سبحانه وتعالى قد اختار محمداً (صلى الله عليه وآله وسلم) نبياً ورسولاً، وعلياً (عليه السلام) ولياً ووصياً لنبيه الكريم، ولا يجوز لأحد إدعاء غير هذا.

ومن المظاهر الآخر رفعه (عليه السلام) إلى مستوى الإله وتقديسه وإلصاق بعض الصفات الخاصة بالله تعالى إليه، كالنفي والخلو وغيرها من غير إنكار لوجود الخالق عز وجل⁽⁸⁰⁾، وادعى بعضهم بأنه ابن الله أو تقديمه على الرسول الكريم (صلى الله عليه وآله وسلم) وتقديسه وإجلاله والمبالغة فيه و«الغلو على أربع شعب: على التعق والتنازع والزيغ والشقاق، فمن تعمق لم ينب إلى الحق...ومن نازع وخاصم قطع بينهم بالفشل...والزيغ الإغراق عن حد الوسط، والشقاق العناد والمعارضة مع الحق»⁽⁸¹⁾.

وروي أن أول من غال في الإمام علي (عليه السلام) هو عبد الله بن سبأ، إذ «قام وهو يخطب فقال له: أنت أنت وجعل يكررها، فقال له: ويلك من أنا؟ فقال: أنت الله، فأمر بأخذه وأخذ قوم كانوا على رأيه»⁽⁸²⁾، وقام بحرقهم إلا أنهم لم يعوجوا عن دعواهم فماتوا وهم كفار، وقد عدّ العسكري شخصية خرافية ابتدعها البعض وأنه لا وجود له في التاريخ الاسلامي⁽⁸³⁾.

ومن أبرز الفرق التي غالت في الإمام علي بن أبي طالب (عليه السلام) بخاصة هي: المفوضة، الذمية، الغرابية، السبئية، المغيرية، البيانية، الكاملية، الخمسية، الشيعية، العلانية⁽⁸⁴⁾.

وقد تصدى الأئمة (عليهم السلام) لهذه الفرق كافة تصدياً شديداً، وكانوا يعرضون عنهم ويشيحون وجوههم عنهم ويعيسون في وجوههم ويسعون إلى رجوعهم عن ذلك، فقد وردت عنهم أحاديث كثيرة في النهي عن ذلك وعظة الناس في سلوك الطريق الحق فيهم، ومنهم الإمام علي (عليه السلام) قال: «إياكم والغلو فينا، فقولوا إنا عبيدٌ مريبون، وقولوا في فضلنا ما شئتم»⁽⁸⁵⁾، وقد كفروهم ولعنوهم في حياته (عليهم السلام).

وعلى هذا الأساس سار علماء المسلمين المعتدلين بتكفير الغلاة والحكم بنجاستهم وحكمهم حكم الكافر بعينه، ومنهم علماء الشيعة الإمامية أيضاً، إذ كانت مواقفهم من الغلاة هي امتداد لموقف الأئمة (عليهم السلام)، ذلك «لأن الغلو كان يهدد الاسلام كدين إلهي، إذ استهدف مقوماته وأساسه وعقائده وعندما حصل الغلاة على أنصار وإغماض من الدولة بدأوا بإعلان التحلل من الالتزامات الشرعية على المستوى النظري والعملي»⁽⁸⁶⁾.

وبهذا كان موقف العلماء شديداً أيضاً ؛ لأن تلك الفرق تشكل خطراً على الإسلام والمسلمين، وتعد انحرافاً واضحاً عن الصراط المستقيم في أخذ الدين والحريجة عليه، فوقفوا موقف الرادع والداحض لافترائهم وإقرار الفتاوى بكفرهم وخرجهم عن الدين والبراءة منهم من أجل حفظ الدين ومنهج أهل البيت (عليهم السلام) من كل ما يشوبه أو يشينه، ومن هؤلاء العلماء الشيخ المفيد والعلامة المجلسي والشهيد الثاني والسيد اليزدي والإمام الخميني والسيد الخوئي⁽⁸⁷⁾ والسيد محسن الحكيم⁽⁸⁸⁾ وغيرهم كثر.

ثانياً - النهي عن البغض:

إن محبة أهل البيت (عليهم السلام) من الأمور التي أكد عليها القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، مصداقاً لقوله تعالى: «قل لا أسألكم عليه أجراً إلا المودة في القربى»⁽⁸⁹⁾، والمقصود بالقربى في الآية الكريمة هم أقرباء الرسول الكريم محمد (صلى الله عليه وآله وسلم).

وآله وسلم) وهم أهل بيته (عليهم السلام) بقرينة أنه طلب المودة بنفسه، فضلاً عما ورد من أحاديث متواترة عن الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم) في وجوب محبة وولاء أهل البيت (عليهم السلام) والنهي عن بغضهم ونصب العداء لهم⁽⁹⁰⁾.

وقد قرن الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم) في مواضع كثيرة حبهم ومودتهم بالإيمان وبغضهم وعداوتهم بالكفر أو النفاق، فمن أحبهم فقد أحب رسول الله (صلى الله عليه وآله وسلم) ومن أبغضهم فقد أبغض رسول الله (صلى الله عليه وآله وسلم).

وكان أمير المؤمنين (عليه السلام) واحداً من أهل بيت الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم) قطعاً، لأنه ابن عمه وزوج ابنته فاطمة الزهراء (عليها السلام) ووالد سبطيه الحسن والحسين (عليهما السلام)، أصبح من الواجب محبته ومودته وعدم بغضه ونصب العداء له أو لأولاده (عليهم السلام)، لأن محبتهم ورضاهم من رضا رسول الله (صلى الله عليه وآله وسلم) ورضا الرسول من رضا الله تعالى، وبغضهم وسخطهم بغض وسخط لرسول الله (صلى الله عليه وآله وسلم) وسخط الرسول هو سخط الله تعالى.

وزيادة على وجوب التمسك بهم فإن حبهم ومودتهم فرض من فروض الدين الإسلامي التي لا تقبل الجدل أو الشك، فقد اتفقت على ذلك الفرق الإسلامية جميعاً على اختلاف نحلها وآرائها، عدا فئة قليلة نصبت العداء لأهل بيت الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم) وعادتهم، ولم تقف عند ذلك بل كذبتهم وحاربتهم وقتلتهم وهتكت حرمة الشريعة، فبإزاء بغض من الله تعالى وغضب رسوله (صلى الله عليه وآله وسلم)، لأن الله تعالى لم يفرض حبهم ومودتهم إلا لأنهم أهلٌ لذلك الحب والولاء، من ناحية قريبهم من الله سبحانه وامتثالهم لأوامره، وابتعادهم عن المعاصي من ناحية أخرى، وهذا ما أوجب كونهم أئمةً وأفضل الناس وإلا كان غيرهم أولى بذلك الحب⁽⁹¹⁾.

ومن الأحاديث الواردة في النهي عن بغض علي (عليه السلام) قول الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم): «من أحب علياً فقد أحبني ومن أبغض علياً فقد أبغضني»⁽⁹²⁾، فقد قرن الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم) حبه بحب علي (عليه السلام) وبغضه من بغضه.

وقال (صلى الله عليه وآله وسلم): «يا علي من حبك ووالاك سبقت له الرحمة ومن أبغضك وعاداك سبقت له اللعنة»⁽⁹³⁾، وروى الترمذي (ت279هـ) في كتابه: «لقد عهد إلى النبي صلى الله عليه وآله وسلم أنه لا يحبك إلا مؤمن ولا يبغضك إلا منافق»⁽⁹⁴⁾، وهذا القول إن دلَّ على شيء فإنما يدلُّ على المنزلة العظيمة للإمام علي بن أبي طالب (عليه السلام) الذي قرنه الرسول الكريم (صلى الله عليه وآله وسلم) بنفسه في مواضع كثيرة، إذ كان المنافق يعرف ببغضه له.

روي عن ابن عمر أنه «أخى رسول الله بين أصحابه فجاء علي تدمع عيناه فقال: يا رسول الله أخيت بين أصحابك ولم تؤاخ بيني وبين أحد، فقال له الرسول أنت أخي في الدنيا والآخرة»⁽⁹⁵⁾، فهذا القول صريح ولا يحتاج تأويل أو تفسير لمكانة الإمام (عليه السلام)، والبحث اكتفى من الأحاديث بما يتناسب مع طبيعته وإلا فالأحاديث النبوية الواردة في فضل علي (عليه السلام) كثيرة والبحث ليس بصدد إحصائها.

وبهذا فإن الإمام علي (عليه السلام) يسير بموازاة القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة فقولته: «يهلك في رجلان: محبٌ غالٍ ومبغضٌ قال»⁽⁹⁶⁾، جاء على نهج القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، بعدما رسخا وثبتا بأقواله وأفعاله، فهو لا يقدم على أمر إلا وهو ممثل فيه لأوامر الله سبحانه ونبيه الكريم (صلى الله عليه وآله وسلم)، فأراد أن يوجّه الناس ويحذّرهم من بغضهم أهل البيت لأن في ذلك هلاكهم وحبط لأعمالهم بعدما قرنت مودتهم ومحبتهم بمودة الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم) ومحبته.

ومن صور بغضه (عليه السلام) ظلمه وسلب ما ولّاه عليه الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم)، ونصب العداء له ولأهل بيته من حرمه وولده، والسعي الحثيث لنصب العداوة له حسداً وبغضاً منهم، والافتراء عليه وخلق الأقاويل الكاذبة، ونسبة الأفعال المشينة له، وقد أشار بالنص الآخر للمفتري الكاذب إذ قال: «يهلك في رجلان: محبٌ مفرطٌ وباهتٌ مفتر»⁽⁹⁷⁾ فالكاذب المتقول عليه هالك أيضاً، وكان بنو باهلة أشد الناس بغضاً لأمير المؤمنين (عليه السلام)، وقد ذكر الإمام ذلك في مواقف كثيرة⁽⁹⁸⁾.

قال رسول الله (صلى الله عليه وآله وسلم) في خطبة طويلة: «...ألا ومن مات على بغض آل محمد جاء يوم القيامة مكتوباً بين عينيه آيس من رحمة الله»⁽⁹⁹⁾، واليأس من رحمة الله تعالى التي وسعت كل شيء هو الهلاك بعينه، وروي عن الرسول(صلى الله عليه وآله وسلم) أن من يبغض أهل بيته يبعث يوم القيامة يهودياً.

يستشف من ذلك ما لعلني بن أبي طالب (عليه السلام) من المنزلة الرفيعة والمكانة المرموقة التي يغبطه عليها الأولون والآخرين، فالمبغض له في النار موبق مهلك «فعلي (عليه السلام) قاسم الجنة والنار من جهة تمييز المؤمن وغيره بحبه»⁽¹⁰⁰⁾.

وبهذا فالإمام علي بن أبي طالب (عليه السلام) دعا الناس جميعاً إلى ضرورة الاعتدال وأخذ الأمور أواسطها، وبذلك لا يكون إفراطاً أو تفريطاً فيه (عليه السلام) وهو القائل: «خير الناس في حالاً النمط الأوسط فالزموه»⁽¹⁰¹⁾.

الخلاصة:

سلط البحث الضوء على قول من أقوال الإمام علي بن أبي طالب (عليه السلام) صاحب البلاغة الرفيعة والفصاحة الأصلية، فانبنى البحث على ركيزتين هما: ركيزة الشكل وركيزة المضمون فأفضى إلى النتائج الآتية:

- إن الإمام علي (عليه السلام) هو صاحب القول السديد والحكمة المتينة، إذ كان قادراً على صياغة قوله صياغة فريدة ومحكمة، وقد انتهج الأسلوب القرآني في صياغته وكذلك أسلوب الأحاديث النبوية الشريفة بخاصة الأحاديث الموجزة المماثلة لقوله (عليه السلام).
- اتفق تناسق الأصوات المفردة وتشكلها في تركيب ونسق انسجمت فيه الظواهر الصوتية بشكل لا نجد له نظير إلا في القرآن الكريم، إذ جاء توظيف الأصوات توظيفاً بارعاً وبارعاً، فقد سيقت الأصوات مراعاة للمعاني وبدقة لا يمكن أن تتصور.
- إن دقة اختيار المفردة تجلت في إصابتها للمعنى والدلالة المطلوبة من ناحية، ودقة توظيف الوعاء الصرفي من ناحية أخرى، فجاءت المفردات منسجمة ودقيقة واضحة في أداء المعنى فأحسن وأبدع.
- أسلوبه في القول كان أسلوباً خبيراً، إذ تنوع البناء الجملي للنص بين جملة اسمية حملت دلالة الثبوت والاستقرار، عندما دلت على صفة الغلو والبغض اللازمة، وبين جملة فعلية دلت على الحدوث والتجدد والاستمرار لبيان مصير المغالي والمبغض.
- أما الأداء البياني فقد تجلى في المجاز العقلي، الذي أظهر قدرة الإمام علي (عليه السلام) على توظيف اللغة أروع توظيف وقدرته على التلاعب بالألفاظ وصياغتها في قالب فني لتقديم الدليل العقلي البين الأثر.
- ولم يغفل الإمام (عليه السلام) ما للإيقاع والموسيقا من قيمة جمالية وقيمة دلالية تساعد على إيصال المعنى وإثارة انتباه المتلقي، عندما استثمر الأصوات استثماراً دقيقاً كي تكون رافداً يضاف إلى الظواهر الفنية الأخر.

يستشف من ذلك القدرة العظيمة التي امتلكها الإمام علي بن أبي طالب (عليه السلام) في صبّ المعاني العميقة في وعاء وقالب موجز وقصير، ويستنتج بأن أقوال وحكم الإمام (عليه السلام) قابلة للدراسة وتنهض ببحث ثري بالمعاني والدلالات والأساليب الباهرة.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.....

الهوامش:

- (1) الصغير محمد حسين علي، الصوت اللغوي في القرآن، دار المؤرخ العربي، ط1، بيروت، 2000م: 73، 74.
- (2) ظ: مناف مهدي الموسوي، علم الأصوات اللغوية، دار الكتب العلمية، ط3، بغداد، 2007م: 26.
- (3) ظ: م: 48، ظ: إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، مكتبة الأنجلو المصرية، ط1، القاهرة، 1990م: 19، 20.
- (4) الإمام علي (ع)، نهج البلاغة: 420.
- (5) ظ: علم الأصوات اللغوية: 26.
- (6) ظ: عبد الصبور شاهين، أثر القراءات في الأصوات والنحو، مكتبة الخانجي، ط1، القاهرة، 1987م: 125.
- (7) ظ: علم الأصوات اللغوية: 143، 144، 147، 148.
- (8) نهج البلاغة: 420.
- (9) ظ: علم الأصوات اللغوية: 143.
- (10) ظ: م: 148.
- (11) نهج البلاغة: 420.

- (12) علم الأصوات اللغوية: 144.
- (13) م.ن.
- (14) م.ن: 119.
- (15) ظ: الأصوات اللغوية: 160، 161.
- (16) نهج البلاغة: 420.
- (17) م.ن.
- (18) ظ: تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، عالم الكتب، ط5، القاهرة، 2006م: 69.
- (19) تمام حسان، مناهج البحث في اللغة، مكتبة الأنجلو المصرية، د.ط، القاهرة، 1990م: 138.
- (20) نهج البلاغة: 420.
- (21) ظ: ابن منظور أبو الفضل محمد بن مكرم المصري (911هـ)، لسان العرب، دار صادر، بيروت، 1955م: 122/7 مادة (حب)، 290/1 مادة (بغض).
- (22) ظ: السكاكي أبو يعقوب يوسف بن أبي بكر (ت626هـ)، مفتاح العلوم، ت: أكرم عثمان يوسف، دار الرسالة، ط1، بغداد، 1981م: 660، ظ: أحمد الهاشمي، جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبدیع، اعتنت به: نجوى أنيس ضو، دار إحياء التراث العربي، د.ط، بيروت، د.ت: 222.
- (23) ظ: لسان العرب: 132/4 مادة (غلا).
- (24) ظ: لسان العرب: 200/15، 201 مادة (قلا).
- (25) ظ: نهج البلاغة: 420.
- (26) ظ: لسان العرب: 13/2 مادة (بهت).
- (27) ظ: م.ن: 369/7 مادة (فرط).
- (28) ظ: م.ن: 155/15 مادة (فري).
- (29) الفراهيدي الخليل بن أحمد (ت175هـ)، كتاب العين، ت: مهدي المخزومي، إبراهيم السامرائي، دار الهجرة، ط2، 1409هـ: 3/ 378 مادة (هلك).
- (30) ظ: الاسترآبادي، رضي الدين (ت686هـ)، شرح شافية ابن الحاجب، مع شرح شواهد للعالم عبد القادر البغدادي (1093هـ)، ت: محمد محي الدين عبد الحميد ومحمد الزفزاف ومحمد نور الحسن، مطبعة حجازي، ط1، 1939م: 1/1.
- (31) نهج البلاغة: 420.
- (32) ظ: المنصوري علي جابر، الدلالة الزمنية في الجملة العربية، مطبعة الجامعة، ط1، بغداد، 1984م: 89.
- (33) ظ: ابن هشام أبو محمد يوسف بن أحمد الأنصاري (ت761هـ)، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، ت: محمد محي الدين عبد الحميد، منشورات آية الله العظمى المرعشي النجفي، د.ط، قم المقدسة، 1404هـ: 237/1.
- (34) نهج البلاغة: 420.
- (35) م.ن.
- (36) عبده الراجحي، التطبيق الصرفي، دار المسيرة، ط2، 2009م: 73.
- (37) ظ: اللغة العربية معناها ومبناها: 99.
- (38) ظ: التطبيق الصرفي: 74.
- (39) نهج البلاغة: 420.
- (40) ظ: ابن عقيل، شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، مكتبة الهداية، ط1، بيروت، 2008م: 11/1.
- (41) م.ن: 10/1.
- (42) ابن الأثير (637هـ)، المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، ت: أحمد الحوفي، بدوي طبانة، دار الرفاعي، ط2، الرياض، 1983م: 203/2.
- (43) ظ: الفيل توفيق، بلاغة التراكم دراسة في علم المعاني، مكتبة الآداب، القاهرة، 1991م: 14.
- (44) المخزومي مهدي، في النحو العربي قواعد وتطبيق، مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، ط1، مصر، 1966م: 86.
- (45) محمد عبده، نهج البلاغة، انتشارات لقاء، ط1، قم المقدسة، 2004م: 730.
- (46) م.ن.
- (47) محمد مهدي المخزومي، في النحو العربي قواعد وتطبيق: 86، ظ: فاضل صالح السامرائي، الجملة العربية تأليفها وأقسامها، د.ط، د.م، د.ت: 157.
- (48) ظ: محسن علي عطية، الأساليب النحوية عرض وتطبيق، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط1، 2007م: 279.
- (49) ظ: بلاغة التراكم: 133، 134.
- (50) مفتاح العلوم: 459.
- (51) ظ: المرادي، الحسن بن القاسم (749هـ)، الجنى الداني في حروف المعاني، ت: طه محسن عبد الرحمن، دار الكتب، د.ط، جامعة الموصل - 1976م: 188.
- (52) مفتاح العلوم: 660.
- (53) الجرجاني عبد القاهر (ت471هـ)، أسرار البلاغة في علم البيان، ت: د. محمد الإسكندري، د.مسعود، دار الكتاب العربي، د.ط، بيروت، 2005م: 267.
- (54) ظ: م.ن: 276، 277.
- (55) م.ن: 338.
- (56) جواهر البلاغة: 258.
- (57) محمد عبده، شرح نهج البلاغة: 730.
- (58) م.ن: 20/4.
- (59) ظ: الفراهيدي، العين: 52/6 مادة (جرس).
- (60) ابن جني أبو الفتح عثمان بن جني (ت392هـ)، الخصائص، ت: محمد النجار، دار الهدى، ط2، بيروت: 220 /1.
- (61) ظ: العسكري أبو هلال (ت395هـ)، كتاب الصناعتين، ت: محمد أبو الفضل إبراهيم، المؤسسة العربية الحديثة، ط1، القاهرة، 1964م: 270، ظ: المثل السائر: 375 /1.
- (62) المثل السائر: 275/1.
- (63) نهج البلاغة: 420.
- (64) مفتاح العلوم: 429.
- (65) جواهر البلاغة: 245.

- (66) مفتاح العلوم: 669.
- (67) نهج البلاغة: 420.
- (68) ظ: الجابري السيد كاظم، الغلاة والمنحرفون في عصر الأئمة، إصدار رابطة الحوزة العلمية في النجف الأشرف، 1427هـ: 2.
- (69) ظ: المفردات في غريب القرآن، ت: محمد سيد كيلاني، دار المعرفة للطباعة والنشر، دط، بيروت، دت: 377.
- (70) ظ: لسان العرب: 132/4 مادة (غلا).
- (71) السامرائي عبدالله سلوم، الغلو والفرق الغالية، دار واسط، دط، دت، دم: 15.
- (72) ظ: الطالقاني محمد حسن، الشيعة، الآمال للمطبوعات، ط1، بيروت، 1999م: 281.
- (73) ظ: الجابري، الغلاة والمنحرفون في عصر الأئمة (ع): 2.
- (74) التوبة: 30.
- (75) السورة نفسها والآية.
- (76) المائدة: 77.
- (77) نهج البلاغة: 420.
- (78) م.ن.
- (79) المجلسي الشيخ محمد باقر، بحار الأنوار، دار الوفاء، ط2، بيروت، 1983م: 284/25.
- (80) ظ: الغلو والفرق الغالية: 104.
- (81) ظ: القزويني علاء الدين السيد أمير محمد، عقائد الشيعة، ط4، دم، 2006م: 66، ظ: الجاف عبد الحميد، الغلو في الصالحين، دار المنهاج، ط3، دم، 1433هـ: 65 - 80.
- (82) المحمودي الشيخ محمد باقر، نهج السعادة في مستدرك نهج البلاغة، دار التعارف، ط1، بيروت، 1976م: 25/2.
- (83) التستري محمد تقي بن كاظم، بهج الصياغة في شرح نهج البلاغة، دط، دت: 274/4.
- (84) ظ: العسكري مرتضى، خمسون ومائة صحابي مختلف، منشورات كلية أصول الدين، ط1، بغداد، 1967م: 11، 12، 56.
- (85) ظ: الغلو والفرق الغالية: 82 - 112.
- (86) الصدوق أبو جعفر محمد بن علي (ت381هـ)، الخصال، صححه وعلق عليه: علي أكبر الغفاري، جماعة المدرسين في الحوزة العلمية، ط2، قم المقدسة، 1403هـ: 157/2.
- (87) المنصوري سعد متعب، الغلو والموقف الإسلامي، المجمع العالمي لأهل البيت (ع)، دار الإسرائ، ط1، قم المقدسة، 1427هـ: 247.
- (88) ظ: الخوئي السيد أبو القاسم الموسوي، التنقيح في شرح العروة الوثقى، مؤسسة إحياء التراث العربي، ط3، قم، 2007م: 67، 68.
- (89) ظ: الغلو والموقف الإسلامي: 248 - 252.
- (90) الشورى: 23.
- (91) ظ: السبحاني الشيخ جعفر، العقيدة الإسلامية على ضوء مدرسة أهل البيت (ع)، دط، دت: 211.
- (92) ظ: المظفر الشيخ محمد رضا، عقائد الإمامية، كلية منتدى النشر الدينية، دط، دم، 1363هـ: 100.
- (93) الأميني عبد الحسين أحمد، الغدير في الكتاب والسنة والأدب، دار الكتاب العربي، ط4، بيروت، 1977م: 26/3.
- (94) الخصال: 557.
- (95) سنن الترمذي: 307/5، حديث رقم 3819.
- (96) م.ن: 301/5، حديث رقم 3804.
- (97) نهج البلاغة: 420.
- (98) م.ن.
- (99) الهاشمي مير حبيب الله، منهاج البراعة في شرح نهج البلاغة، دط، دت: 446/7.
- (100) الموسوي عبد الحسين شرف الدين، المراجعات، ت: حسين الراضي، الجمعية الإسلامية، ط2، بيروت، 1982م: 84.
- (101) الأنصاري محمد بن علي بن أحمد التبريزي، اللمعة البيضاء في شرح خطبة الزهراء (عليها السلام)، ت: هاشم الميلاني، مؤسسة الهادي، ط1، قم المقدسة، 1418هـ: 125.

المصادر والمراجع

1. خير ما يبتدئ به: القرآن الكريم.
2. إبراهيم أنيس (الدكتور)، الأصوات اللغوية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1995م.
3. ابن الأثير، ضياء الدين نصر الله بن محمد الجزري (ت637هـ)، المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، ت: د. محمد الحوفي ود. بدوي طبانة، دار الرفاعي، ط2، الرياض، 1983م.
4. الاسترلابادي، رضي الدين (ت686هـ)، شرح شافية ابن الحاجب، مع شرح شواهد للعالم عبد القادر البغدادي (1093هـ)، ت: محمد محي الدين عبد الحميد ومحمد الزفزاف ومحمد نور الحسن، مطبعة حجازي، ط1، 1939م.
5. الأميني، عبد الحسين أحمد، الغدير في الكتاب والسنة والأدب، دار الكتاب العربي، ط4، بيروت، 1977م.
6. الأنصاري، محمد علي بن أحمد التبريزي، اللمعة البيضاء في شرح خطبة الزهراء (عليها السلام)، ت: هاشم الميلاني، مؤسسة الهادي، ط1، قم المقدسة، 1418هـ.

7. الترمذي، أبو عيسى محمد بن عيسى (ت279هـ)، سنن الترمذي، ت: عبد الوهاب عبد اللطيف، دار الفكر للطباعة و النشر، ط2، بيروت، 1983م.
8. التستري، محمد تقي بن كاظم، بهج الصياغة في شرح نهج البلاغة، د.ط، د.ت.
9. تمام حسان (الدكتور)، اللغة العربية معناها ومبناها، عالم الكتب، ط5، مصر، 2006 م.
10. تمام حسان (الدكتور)، مناهج البحث في اللغة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1990م.
11. الجابري، السيد كاظم، الغلاة والمنحرفون في عصر الأئمة، إصدار رابطة الحوزة العلمية في النجف الأشرف، 1427هـ.
12. الجاف، عبد الحميد، الغلو في الصالحين، دار المنهاج، ط3، د.م، 1433هـ.
13. الجرجاني، أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن (ت471هـ)، أسرار البلاغة في علم البيان، د.محمد الاسكندري، د.مسعود، دار الكتاب العربي، د.ط، بيروت، 2005م.
14. ابن جني، أبو الفتح عثمان بن جني (ت392هـ)، الخصائص، ت: محمد علي النجار، دار الهدى، د.ط، بيروت، د.ت.
15. الجويني، مصطفى الصاوي (الدكتور)، البلاغة العربية تأصيل وتجديد، منشأة المعارف، د.ط، مصر، 1985م.
16. ابن أبي الحديد، أبو حامد عبد الحميد بن هبة الله المدائني (ت656هـ)، شرح نهج البلاغة، مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، ط3، بيروت، 2009م.
17. الخوئي أبو القاسم الموسوي، التنقيح في شرح العروة الوثقى، مؤسسة إحياء التراث العربي، ط3، قم، 2007م.
18. الراجحي، عبده (الدكتور)، التطبيق الصرفي، دار المسيرة، ط2، الأردن، 2009م.
19. الراغب الأصفهاني، أبو القاسم الحسين بن محمد (ت502هـ)، المفردات في غريب القرآن، ت: محمد سيد كيلاني، دار المعرفة للطباعة والنشر، د.ط، بيروت، د.ت.
20. السامرائي، عبدالله سلوم (الدكتور)، الغلو والفرق الغالية، دار واسط، د.ط، د.ت.
21. السامرائي، فاضل صالح (الدكتور)، الجملة العربية تأليفها وأقسامها، د.ط، د.م، د.ت.
22. السبحاني، الشيخ جعفر، العقيدة الإسلامية على ضوء مدرسة أهل البيت (ع)، د.ط، د.ت.
23. السكاكي، أبو يعقوب يوسف بن أبي بكر بن محمد بن علي (ت656هـ)، مفتاح العلوم، علق عليه وضبط هوامشه: نعيم زرزور، دار الكتب العلمية، ط1، بيروت، 1983م.
24. الشريف الرضي، أبو الحسن محمد بن الحسين الموسوي (ت406هـ)، خصائص الأئمة (ع)، ت: محمد هادي الأميني، د.ط، د.ت.
25. الصدوق، أبو جعفر محمد بن علي (ت381هـ)، الخصال، صححه وعلق عليه: علي أكبر الغفاري جماعة المدرسين في الحوزة العلمية، ط2، قم المقدسة، 1403هـ.
26. الصغير محمد حسين علي (الدكتور)، الصوت اللغوي في القرآن، دار المؤرخ العربي، ط1، بيروت، 2000م.
27. الطالقاني، محمد حسن، الشيخية، الآمال للمطبوعات، ط1، بيروت، 1999م.
28. عبد الصبور شاهين (الدكتور)، أثر القراءات في الأصوات والنحو العربي أبو عمرو بن العلاء، مكتبة الخانجي، ط1، القاهرة، 1987م.
29. عبده، محمد، نهج البلاغة، انتشارات لقاء، ط1، قم المقدسة، 2004م.
30. العسكري، أبو هلال الحسن بن عبدالله (ت395هـ)، الصناعتين في الكتابة والشعر، ت: محمد أبو الفضل إبراهيم وعلي محمد البحاوي، دار إحياء الكتب العربية، د.ط، 1952 م.
31. العسكري، مرتضى، خمسون مائة صحابي مختلق، منشورات كلية أصول الدين، بغداد، 1968م.

32. ابن عقيل، شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، مكتبة الهداية، ط1، بيروت، 2008م.
33. علي بن أبي طالب (عليه السلام)، نهج البلاغة والمعجم المفهرس لألفاظه، جمعه: الشريف الرضي (ت406هـ)، دار التعارف للمطبوعات، ط1، بيروت، 1990م.
34. الفيل، توفيق (الدكتور)، بلاغة التراكيب دراسة في علم المعاني، مكتبة الآداب، د.ط، القاهرة، د.ت.
35. القزويني، علاء الدين السيد أمير محمد (الدكتور)، عقائد الشيخية، ط4، د.م، 2006م.
36. محسن علي عطية (الدكتور)، الأساليب النحوية عرض وتطبيق، ط1، دار المناهج، الأردن، 2007م.
37. المجلسي، الشيخ محمد باقر، بحار الأنوار، دار الوفاء، ط2، بيروت، 1983م.
38. المحمودي، الشيخ محمد باقر، نهج السعادة في مستدرک نهج البلاغة، دار التعارف، ط1، بيروت، 1976م.
39. المخزومي، مهدي (الدكتور)، في النحو العربي قواعد وتطبيق، مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، ط1، مصر، 1966م.
40. المرادي، الحسن بن القاسم (749هـ)، الجنى الداني في حروف المعاني، ت: طه محسن عبد الرحمن، دار الكتب، د.ط، جامعة الموصل . 1976م.
41. المظفر، الشيخ محمد رضا، عقائد الإمامية، كلية منتدئ النشر الدينية، د.ط، د.م، 1363هـ.
42. المنصوري، سعد متعب، الغلو والموقف الإسلامي، دار الإسراء، ط1، قم المقدسة، 1427هـ.
43. المنصوري، علي جابر (الدكتور)، الدلالة الزمنية في الجملة العربية، مطبعة الجامعة، ط1، بغداد، 1984م.
44. ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم المصري (ت711هـ)، لسان العرب، دار صادر، بيروت، 1955م.
45. الموسوي عبد الحسين شرف الدين، المراجعات، ت: حسين الراضي، الجمعية الإسلامية، ط2، بيروت، 1982م.
46. الموسوي، مناف مهدي (الدكتور)، علم الأصوات اللغوية، دار الكتب العلمية، ط3، بغداد، 2007م.
47. الهاشمي، أحمد، جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبدیع، اعتنت به: نجوى أنيس ضو، دار إحياء التراث العربي، د.ط، بيروت، د.ت.
48. الهاشمي، مير حبيب الله، منهاج البراعة في شرح نهج البلاغة، د.ط، د.ت.
49. ابن هشام، أبو محمد يوسف بن أحمد الأنصاري (ت761هـ)، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، ت: محمد محي الدين عبد الحميد، منشورات آية الله العظمى المرعشي النجفي، د.ط، قم المقدسة، 1404هـ.

مستوى توظيف مدرسي اللغة العربية ومدرساتها للكفايات المهنية في التدريس في محافظة كربلاء المقدسة

م.م سلام جميل صكبان الحميداوي

The Level of Employment of Arabic Language Teachers in Holy Karbala Asst. Lect. Jameel Saghan Al-Hemeedawi

Abstract

The present study aims at assessing the level of employment of Arabic language teachers in the center of Karbala government. To achieve the aims of the study, the researcher uses the descriptive method. A questioner has been designed. The sample of the study consists of (170) teachers.

الملخص

هدف هذا البحث إلى التعرف مستوى توظيف مدرسي اللغة العربية ومدرساتها للكفايات المهنية في التدريس، في مركز محافظة كربلاء المقدسة، ولتحقيق أهداف البحث قام الباحث باستخدام منهج الوصفي، باعتبار أن هذا المنهج يناسب هذه الدراسة ويجب عن أسئلتها، وذلك بتصميم استبانة وتوزيعها على عينة الدراسة من (170) مدرس ومدرسة، وبعد إجراء التحليل الإحصائي لإجابات أفراد العينة عن أداة الدراسة تم التوصل إلى النتائج التالية:

1. إن درجة ممارسة مدرسي المرحلة المتوسطة للكفايات المهنية في التدريس جاءت متوسطة في جميع مجالات الدراسة.
2. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة في درجة ممارسة مدرسي المرحلة المتوسطة للكفايات المهنية في التدريس تبعاً لمتغير الجنس.
3. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة في درجة ممارسة مدرسي المرحلة المتوسطة للكفايات المهنية في التدريس تبعاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح أكثر من بكالوريوس.
4. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة في درجة ممارسة مدرسي المرحلة المتوسطة للكفايات المهنية في التدريس تبعاً لمتغير الخبرة لصالح خمس سنوات فأكثر.

الكلمات المفتاحية: مستوى توظيف، مدرسو اللغة العربية ومدرساتها، الكفايات المهنية،

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تتحدد مشكلة الدراسة في ضعف العلاقة بين ممارسة مدرس اللغة العربية لكفاياته المهنية في التدريس والقدرة اللغوية للطلبة. وهذه العلاقة لا تتحقق إلا من خلال برامج تستخدم مدخل الكفايات المهنية في تطوير أداء المدرس للوصول به إلى مستوى المطلوب استناداً إلى افتراض مؤداه أن عملية التدريس الفعالة يمكن تحليلها إلى مجموعة من الكفايات إذا أجادها المدرس زاد احتمال أن يصبح أكثر كفاءة في أدائه. ومن هنا تعد التنمية المهنية من أساسيات تحسين التعليم، وذلك لما لها من أهمية بالغة في تطوير الأداء التدريسي، وتطوير اكتساب المدرسين للمهارات اللازمة لهم، وتتم التنمية المهنية عن طريق الأنشطة المباشرة في برامج التدريب الرسمية، أو باستخدام أساليب التعليم الذاتي وهو ما أصبح توجهها عالمياً (المطير، 2008). إلا أن التدريس المرتبط بالكفايات المهنية يكشف عن أن الجهود التي بذلت في هذا المضمار مازالت لم تؤتي ثمارها. فقد برزت الكثير من المشاكل منها بقاء الكثير من المدرسين مستندين إلى أساليب التدريس القديمة مما أسهم في تدني القدرة اللغوية للطلبة دون المستوى المطلوب. وهذا ما أكدته دراسة الشديفات (2007) والكيلاني (2011) والخالدي (2013).

ومن هنا جاءت مشكلة البحث الحالي لتعرف درجة توظيف مدرسي اللغة العربية ومدرساتها للكفايات المهنية في التدريس في مركز محافظة كربلاء المقدسة وذلك بالإجابة عن الأسئلة الآتية:

- 1- ما مستوى توظيف مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في محافظة كربلاء المقدسة للكفايات المهنية في التدريس؟
 - 2- هل توجد فروق في مستوى توظيف مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في محافظة كربلاء المقدسة للكفايات المهنية في التدريس تعزى إلى متغير الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة؟
- أهمية الدراسة:**

تكمن أهمية الدراسة الحالية من خلال ما يلي:

- 1- أهمية التطوير نحو الكفايات المهنية، والدور الذي يقوم به المدرس في ضوء متطلبات هذا التطوير.
- 2- مساعدة مدرسي المرحلة المتوسطة على تطوير وتحسين أدائهم ورفع كفاءة مدرسي هذه المرحلة.
- 3- الوصول إلى نتائج مستوى توظيف مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في محافظة كربلاء المقدسة للكفايات المهنية في تدريس اللغة العربية لتقديم مقترحات في برامج تطوير وتأهيل المدرسين.

هدف البحث:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على مستوى توظيف مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في محافظة كربلاء المقدسة للكفايات المهنية في تدريس اللغة العربية.

حدود البحث:

- الحدود الزمانية: أجري هذا البحث في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2016-2017.
- الحدود المكانية: اقتصر البحث على مدارس المرحلة المتوسطة التابعة لمركز محافظة كربلاء المقدسة.
- الحدود البشرية: تناول البحث عينة من مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في مركز محافظة كربلاء المقدسة.
- الحدود الإجرائية: استبانة أعدت فقراتها من الأدب النظري وعرضت على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص.
- التعريفات الإجرائية:

مدرسو المرحلة المتوسطة: هم مدرسو اللغة العربية المعينون رسمياً في مدارس وزارة التربية في مركز محافظة كربلاء المقدسة.

الكفايات المهنية: مجموعة من المهارات والمعارف والاتجاهات التي يجب أن يمتلكها الفرد ويعكسها سلوكه الهادف للتعلم وتظهر مستوى معيناً من الأداء يمكن ملاحظته وقياسه (Speigh, 2004). ويمكن أن يعرفها الباحث تعريفها إجرائياً بأنها: مجموعة المهارات والمعارف والاتجاهات والإجراءات، التي تُمكن مدرس المرحلة المتوسطة من إتقان أدائه التدريسي بفعالية، والتي يُمكن اكتسابها من خلال البرامج التدريبية، ومن ثم يُمكن تحديدها وملاحظتها وقياسها.

متغيرات الدراسة:

أولاً: المتغيرات المستقلة وتشمل:

- الجنس وله نوعان: ذكر، أنثى.
 - المؤهل العلمي وله مستويان: بكالوريوس، أعلى من بكالوريوس
 - الخبرة في التدريس ولها مستويان: أقل من 5 سنوات، 5 سنوات فأكثر.
- ثانياً: المتغيرات التابعة:** مستوى توظيف مدرسي اللغة العربية ومدرساتها للكفايات المهنية في التدريس.

الفصل الثاني

الاطار النظري والدراسات السابقة:

لقد شهد العالم مزيداً من التطورات المعرفية المتفاوتة، وكذلك التطور في الأساليب التربوية، وزادت تخصصية العمل التعليمية على مستوى العالم وعلى مستوى الدول العربية وعلى جميع مستويات الادارة التربوية، وقد اثر ذلك كله على التربويين، فأعادوا النظر في اهداف التعلم وطرقه التي تعد رافدا اساسيا لحاجات المجتمع، واصبح الدور التقليدي للتعليم غير كاف لتحقيق هذه الاهداف(الدريج،2004).

مفهوم الكفايات المهنية:

عرف الناقه (1987,20) الكفايات المهنية بأنها درجة النجاح في تحقيق الاهداف المتوقعة، وكما تعني مجموعة الاهداف السلوكية المحددة بدقة وتصف المهارات والمعارف الضرورية لشخص ما ليكون مقتدرا على اداء مهمات بعينها ، ومن هنا عرفت بانها قدرة الفرد على اداء مهماته بمستوى معين من الاتقان يكفل تحقيقه النتائج المطلوبة منه في مواقف العمل المرتبطة بمهمته. اما الشهري(2009,22) فعرفها بأنها ذلك المضمون من المهمات والمهارات والوظائف التي على اي صانع قرار ان يكتسبها او يجب ان تتواجد لديه لتأدية عمله وانجازه بفاعلية تامة، وهي تشكيلة من مقدرات ومهارات ،يستخدمها الفرد من اجل توظيف ما يتناسب منها للتعاشي مع الوضعيات الجديدة ومواجهة مختلف المشكلات والمواقف وايجاد ما يناسبها من حلول.

انواع الكفايات وعلاقتها بالتعليم:

يعتبر المدرس الركيزة الأساسية في العملية التعليمية، فهو من أهم العوامل التي يتوقف عليها نجاح التربية في الوصول إلى غاياتها، حيث لا يمكننا الفصل بين مسؤوليات المدرس، والتغيرات الأساسية التي تحصل في المجتمع، فأغلب المشاكل التربوية التي تحصل نتيجة لافتقار المدارس إلى مدرسين قديرين.

إذن يوجد كفايات مهنية للمدرس تؤمن توافقه المهني وهو الشعور بالرضا، وتوافقه النفسي والاجتماعي، فهي من استراتيجيات التربية الحديثة للتعليم، وهي تعتمد توجهاً معلقاً في تحديد، وصياغة عناصر النشاط التعليمي/ التعليمي.

فالكفاية استعداد على قدرة القيام ببعض الأفعال، والمعارف المكتسبة، والتي قد تتجسد في قدرة الفرد على الإنتاج الجيد والسريع، والخلق والإبداع، والحكم، والتقييم.

المقصود بالكفاية المهنية (في مجال التربية):

هي مجموعة من المفاهيم والاتجاهات والمعارف والمهارات التي توجه سلك التدريس لدى المدرس، والتي تمكنه من القيام بعمله داخل الفصل وخارجه، ويمكن قياسها بمعايير متفق عليها.

وللكفايات المهنية أربعة أنواع منها:

- 1- **الكفايات الوجدانية:** وتشير إلى استعدادات الفرد (المعلم) ومعتقداته وقيمه واتجاهاته وميوله، حيث أنها تغطي جوانب متعددة منها: حساسية الفرد (المعلم) واتجاهه نحو المهنة (التعليم) وثقته بنفسه
- 2- **الكفايات المعرفية:** وتشير إلى المهارات والمعلومات العقلية الضرورية لأداء الفرد (المعلم) في جميع مجالات عمله (التعليمي. التعليمي).
- 3- **الكفايات الأدائية:** وتشير إلى كفاءات الأداء التي يُظهرها الفرد (المعلم) وتتضمن المهارات النفس حركية (كتوظيف وسائل وتكنولوجيا التعليم وإجراء العروض العملية ... الخ) وأدائها يعتمد على ما حصله الفرد (المعلم) سابقاً من كفايات معرفية.
- 4- **الكفايات الإنتاجية:** تشير إلى أثر أداء الفرد (المعلم) للكفاءات السابقة في الميدان (التعليم)، أي أثر كفايات المعلم في المتعلمين، ومدى تكيفهم في تعلمهم المستقبلي أو في مهنتهم.

ويتم التمكن من الكفايات السابقة بتدريب المعلم على أدائها باستخدام برامج تُعرف البرامج التعليمية القائمة على الكفايات.

الدراسات السابقة

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث الحالي، وجد الباحث عدة دراسات متعلقة بموضوعه، وجرى ترتيبها من الأقدم إلى الأحدث.

- 1- أجرى أبو جليان (2010) دراسة استهدفت التعرف على تأثير الاقتصاد المعرفي في تطبيق مناهج التربية الرياضية المطورة لدى طلبة المرحلة الأساسية في مدارس مدينة إربد، ومن وجهة نظر معلمي التربية الرياضية ودرجة الفروق نحو تأثير الاقتصاد المعرفي في تطبيق مناهج التربية الرياضية المطورة من وجهة نظر معلمي التربية الرياضية تعزى لمتغيرات)المديرية، والجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة)، تكونت عينة الدراسة من (249) معلما ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة القصدية، أكتشفت نتائج الدراسة وجود تأثير إيجابي وكبير للاقتصاد المعرفي في تطبيق مناهج التربية الرياضية المطورة على مجالات الدراسة وجود فروق بين المتوسطات الحسابية ناتجة عن اختلافات متغيرات الدراسة، وقد أوصت الدراسة بإجراء دورات تدريبية للمعلمين والمعلمات للتدريب على إجراء عمليات التقويم الحديثة بما يتفق مع الاقتصاد المعرفي.
- 2- وأجرى مصطفى والكيلاني (2011) دراسة هدفت التعرف إلى درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوار المعلم في ضوء الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر مشرفيهم. تكونت عينة الدراسة من مشرفي التربية الإسلامية، والبالغ عددهم (62) مشرفاً، وأما أداة الدراسة فكانت استبانة مكونة من (38) فقرة، تم التأكد من صدقها وثباتها. أسفرت النتائج أن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوار المعلم في ضوء الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر مشرفيهم كانت بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في ضوء الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر مشرفيهم تعزى لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة الإشرافية.
- 3- وقام (فلاح، 2012) بدراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الكفايات المهنية لمديري المدارس الحكومية في دولة الكويت وعلاقته بدرجة مشاركة المعلمين في صناعة القرار من وجهة نظرهم وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية الحكومية في جميع المناطق التعليمية في محافظات دولة الكويت الست والبالغ عددهم (4413) معلما ومعلمة، اذ بلغ عدد المعلمين (2153) معلما و(2260) معلمة، وذلك خلال العام الدراسي 2010/2011، وتم اختيار عينة عشوائية، تكونت من (987) معلما ومعلمة وبنسبة (22%) من مجتمع الدراسة، ولغرض جمع البيانات قام الباحث ببناء أداتين الأولى للكفايات المهنية لمديري المدارس الثانوية، والثانية: للمشاركة في اتخاذ القرار، وقد تأكد من صدقها وثباتها، ولمعالجة البيانات إحصائيا استخدمت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، والاختيار التائي، ومعادلة كرونباخ ألفا، وتحليل التباين الأحادي، واختبار شيفيه، ومعامل ارتباط بيرسون، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: إن مستوى الكفايات المهنية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين بشكل عام كان متوسطا، إن درجة مشاركة المعلمين في صناعة القرارات في المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت من وجهة نظرهم بشكل عام كانت متوسطة، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة مشاركة المعلمين في صناعة القرارات في المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت تبعا لمتغير الجنس، ولصالح الإناث في حين لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة، وجود فروق ذات دلالة إحصائية لجميع عناصر المشاركة في صناعة القرار تبعا لمتغير الجنس ولصالح الإناث وبتغير الخبرة وبتغير المؤهل العلمي.
- 4- وأجرى (Medley, 2012) دراسة هدفت إلى تطوير وتحديث كفايات المعلمين من أجل تحسين وتطوير أداء المعلمين، في ولاية ميتشجن في الولايات المتحدة الأمريكية من خلال تحديث وتطوير آليات قياس أداء المعلمين، وقد تم تطوير وتنظيم وتحديث هذه الكفايات عن طريق عينة من الخبراء التعليميين، وتكونت العينة من (256) من الخبراء التعليميين منهم المعلمين، والمديرين، والخبراء والمشرفين. أظهرت نتائج الدراسة إلى أن هناك كفايات جديدة قد ظهرت وقد أضيفت من خلال هذه المصفوفة المكونة من (144) كفاية مقسمة إلى (13) مجموعة. أظهرت النتائج بأن كفايات قد تم حذفها أو قد تم تغييرها، بناء على آراء الخبراء

والنتائج التي ظهرت، وقد تم ترتيبها هذه الكفايات على حسب الأهمية، كما أظهرت الدراسة خصائص المعلم الفعال من خلال المصفوفة مرتبة حسب الأهمية كما يلي: المعلم الذي يعمل على التنمية المهنية الدائمة، بالإضافة بأنه يقدم الأمن والسلامة للطلبة، وتقييم أداء ومهارات الطلبة باستمرار، وقدرته على تقويم فعالية التعليمات، وتوجيه الطلبة من أجل تطبيقهم لتقنيات حل المشكلات.

5- وقام (العون، 2013) بدراسة هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة الكفايات التكنولوجية اللازمة لتدريس منهاج التربية الرياضية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في الأردن، تكونت الدراسة من (135) مبحوث ومبحوثة من مُعلمي ومعلمات التربية الرياضية في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2012/2011. تكونت الأداة من جزأين: الأول، وتشتمل على معلومات شخصية عن أفراد الدراسة مثل: الجنس، والخبرة، والثاني: يتكون من (30) فقرة تصف ممارسة الكفايات التكنولوجية اللازمة لتدريس منهاج التربية الرياضية أظهرت الدراسة النتائج الآتية: أن درجة ممارسة الكفايات التكنولوجية اللازمة لتدريس منهاج التربية الرياضية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في الأردن (متوسطة) حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة (2.52 - 5.00). وأعلى المجالات التي استجاب عليها المبحوثين حول ممارسة الكفايات التكنولوجية اللازمة لتدريس منهاج التربية الرياضية، كانت على النحو الآتي: "المخرجات"، و"المدخلات"، و"العمليات" بمتوسطات حسابية على التوالي (2.95)، (2.43)، (2.16)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى متغيرات الجنس، والخبرة، وفي ضوء النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة أوصى الباحث بعدد من التوصيات.

6- وأجرى الطويس (2013) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة معلمي التربية المهنية لكفايات الاقتصاد المعرفي كما يراها المشرفون التربويون في الأردن. تشكلت عينة الدراسة من (62) مشرفاً ومشرفة، ونسبة 71% من مجتمع الدراسة. تم تطوير استبانة كأداة دراسة من 64 فقرة موزعة على تسعة مجالات، وتم التحقق من صدقها وثباتها، حيث بلغ معامل الثبات للأداة ككل (0.94)، كما أظهرت النتائج عن بلوغ المتوسط الكلي لدرجة ممارسة معلمي التربية المهنية للمهارات ذات الصلة بالكفايات المهنية من وجهة نظر مشرفوهم 2.96، وبانحراف معياري بلغ 0.665، وهذا المتوسط يؤشر إلى درجة ممارسة متوسطة، وجاء ترتيب درجة ممارسة المعلمين لمجالات الكفايات على التوالي: مجال (الاتصال والتفاعل مع الطلبة، القيادة والإدارة، الشخصي، التوجيه والإرشاد المهني، الأكاديمي، التقويم والاختبارات، الإبداع والابتكار، التطوير الذاتي/المهني، وأخيراً تكنولوجيا المعلومات والاتصالات)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر متغير المؤهل العلمي للمشرف التربوي في تقديرته لدرجة ممارسة المعلمين لكفايات الاقتصاد المعرفي، وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة في الإشراف التربوي، ولصالح تقديرات المشرفين التربويين من ذوي الخبرة الحديثة، وجود تفاعل بين متغيرات الدراسة (المؤهل العلمي والتربوي والخبرة وفي الإشراف التربوي)، لدرجة ممارسة معلمي التربية المهنية للمهارات ذات الصلة بكفايات الاقتصاد المعرفي، حيث بلغت قيمة ف (6.480) وبمستوى دلالة بلغ (0.003).

7- وقام عليمات (2013) بدراسة تهدف إلى معرفة درجة تمثّل معلمي المرحلة الأساسية في الأردن لمهارات الاقتصاد المعرفي وعلاقتها بممارساتهم التدريسية من وجهة نظر مشرفيهم. وتكونت عينة الدراسة من (80) مشرفاً في ثلاث مديريات للتربية والتعليم بإقليم شمال الأردن؛ ولتحقيق هدف هذه الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها، تم تطوير أداة اشتملت على (42) فقرة، وجرى التحقق من صدقها وثباتها. وبعد إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة، كشفت النتائج الدراسة الآتي: أن درجة تمثّل معلمي المرحلة الأساسية للمهارات المهنية كانت مرتفعة، وعلى معظم المجالات باستثناء مجال تكنولوجيا المعلومات فقد كان بدرجة متوسطة، ومجال استراتيجيات التقويم فقد كان بدرجة منخفضة، أن مستوى ممارسات معلمي المرحلة الأساسية لمهارات الاقتصاد المعرفي (المجالات مجتمعة) كانت مرتفعة، وعلى معظم المجالات باستثناء مجال تكنولوجيا المعلومات فقد كان بدرجة متوسطة، ومجال

استراتيجيات التقويم فقد كان بدرجة منخفضة. وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة تمثل معلمي المرحلة الأساسية في الأردن للكفايات المهنية ومستوى ممارساتهم التدريسية من وجهة نظر مشرفيهم.

التعقيب على الدراسات السابقة

يتضح من الدراسات السابقة ذات الصلة باهتمامات الدراسة الحالية أنها تتميز بأنها تقيس مستوى توظيف مدرسي اللغة العربية ومدرساتها للكفايات المهنية في التدريس، تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناولها الكفايات المهنية، واستخدام المنهج الوصفي كمنهج للدراسة فيما تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أن الموضوع الذي تناولته الدراسة وهو مستوى توظيف مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في محافظة كربلاء للكفايات المهنية في التدريس حيث لم تتناول الدراسات السابقة من حيث أداة البحث والعينة.

الفصل الثالث

منهج البحث:

يصنف هذا البحث من البحوث الوصفية التي تستخدم منهج المسح الميداني من أجل تحقيق أهداف البحث الذي يسعى الوصول إليها، وباعتبار أن هذا المنهج يناسب هذه الدراسة ويجيب عن أسئلتها.

مجتمع الدراسة والعينة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع مدرسي اللغة العربية ومدرساتها للمرحلة المتوسطة في مركز محافظة كربلاء المقدسة، والبالغ عددهم (247) مدرس ومدرسة، وقد قام الباحث بتوزيع (200) استبانة بطريقة عشوائية على مجتمع الدراسة واسترجع منها (177) استبانة وبعد فحص الاستبانات تبين أن هناك (7) استبانة غير صالحة للتحليل الإحصائي بهذا فقد تكونت عينة الدراسة من (170) مدرس ومدرسة، الجدول رقم (1) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً للمتغيرات الشخصية.

الجدول رقم (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً للمتغيرات الشخصية

المتغير	المستوى	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	86	50.6
	أنثى	84	49.4
	المجموع	170	100.0
المؤهل العلمي	بكالوريوس	142	83.5
	أعلى من بكالوريوس	28	16.5
	المجموع	170	100.0
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	65	38.2
	5 سنوات فأكثر	105	61.8
	المجموع	170	100.0

يظهر من الجدول رقم (1) ما يلي:

1. بلغ عدد الذكور في عينة الدراسة (86) بنسبة مئوية (50.6%)، بينما بلغ عدد الإناث (84) بنسبة مئوية (49.4%).
2. بلغت أعلى نسبة مئوية لتوزيع أفراد العينة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (83.2%) للمؤهل العلمي (بكالوريوس)، بينما بلغت أدنى نسبة مئوية (16.5%) للمؤهل العلمي (أعلى من بكالوريوس).
3. بلغت أعلى نسبة مئوية لتوزيع أفراد العينة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة (61.8%) لفترة الخبرة (5 سنوات فأكثر)، بينما بلغت أدنى نسبة مئوية (38.2%) لفترة الخبرة (أقل من 5 سنوات).

تعديل المقياس:

لتحليل البيانات والإجابة عن أسئلة الدراسة تم الاعتماد على مقياس ليكرت الخماسي في الإجابة عن الأسئلة وذلك حسب الدرجة التالية: درجة (1) تعبر عن قليلة جداً، درجة (2) تعبر عن قليلة، درجة (3) تعبر عن متوسطة، درجة (4) تعبر عن كبيرة، درجة (5) تعبر عن كبيرة جداً، ولتفسير المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات الاستبانة وعلى كل مجال من مجالاتها. أما فيما يتعلق بالحدود التي اعتمدتها هذه الدراسة عند التعليق على المتوسط الحسابي للمتغيرات الواردة في نموذج الدراسة فهي ولتحديد درجة الموافقة فقد حدد الباحث ثلاثة مستويات هي (مرتفع، متوسط، منخفض) بناءً على المعادلة الآتية:

$$\text{طول الفترة} = (\text{الحد الأعلى للبدل} - \text{الحد الأدنى للبدل}) / \text{عدد المستويات}$$

$$1.33 = 3/4 = 3/(1-5)$$

وبذلك تكون المستويات كالتالي:

درجة موافقة منخفضة من 1- أقل من 2.33.

درجة موافقة متوسطة من 2.33- أقل من 3.67.

درجة موافقة مرتفعة من 3.67- 5.

أداة الدراسة:

قام الباحث باستخدام الاستبيان كأداة لجمع البيانات والمعلومات اللازمة للدراسة، لتحقيق أهدافها والإجابة على تساؤلاتها.

ثبات أداة الدراسة:

فيما يتعلق بثبات أداة القياس فقد قام الباحث بتوزيع أداة الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (15) مدرس ومدرسي مرتين وبفارق زمني أسبوعين، ثم تم استخراج معامل (كرونباخ ألفا) للاتساق الداخلي لجميع مقاييس الدراسة حيث ظهر وكما موضح في الجدول رقم (2) أن قيم معاملات الثبات (كرونباخ ألفا) لمجال الدراسة تراوحت بين (0.76-0.93)، وجميعها قيم مرتفعة، ومقبولة لأغراض التطبيق أيضاً؛ إذ أشارت معظم الدراسات إلى أن نسبة قبول معامل الثبات هي (0.70)، كما قام الباحث باستخراج معامل الارتباط بيرسون بين التطبيق، حيث تبين أن جميع معاملات بيرسون كان دالة إحصائياً مما يؤكد ثبات تطبيق الدراسة.

الجدول رقم (2): معامل الثبات (كرونباخ ألفا) ومعامل ارتباط بيرسون لأداة الدراسة

المجال	معامل الثبات (كرونباخ ألفا)	معامل ارتباط بيرسون
المجال الشخصي	0.93	0.84*
المجال الأكاديمي	0.78	0.86*
القياس والتقويم	0.78	0.86*
النمو المهني	0.76	0.88*
تكنولوجيا المعلومات والاتصالات	0.77	0.86*
الإبداع والابتكار والقيادة	0.91	*50.8
الإرشاد والتوجيه المهني	0.87	0.86*
الأداة ككل	0.81	*20.8

*دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة $(0.05 \geq \alpha)$.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في التحليل:

- ولغرض تحليل البيانات التي تم جمعها في هذه الدراسة، وذلك من أجل الإجابة على أسئلة الدراسة، فقد تم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية التي تشتمل عليها الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) والتي تتمثل في:
- 1- التكرارات، والنسب المئوية: للتعرف على توزيع أفراد العينة تبعاً للمتغيرات الشخصية.
 - 2- المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للتعرف على درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على فقرات الدراسة ومجالاتها.

3- تحليل تحليل التباين الأحادي وذلك من أجل الكشف عن مدى وجود فروقات في إجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً للمتغيرات الشخصية.

4- معامل كرونباخ الفا ومعامل الثبات بطريقة بيرسون للتأكد من مدى ثبات أداة الدراسة.

متغيرات الدراسة:

أولاً: المتغيرات المستقلة وتشمل:

- الجنس وله مستويان: ذكر، أنثى.

- المؤهل العلمي وله مستويان: بكالوريوس، أكثر من بكالوريوس.

- الخبرة في التدريس ولها مستويان: أقل من 5 سنوات، 5 سنوات فأكثر.

ثانياً: المتغيرات التابعة: مستوى توظيف مدرسي اللغة العربية ومدرساتها للكفايات المهنية في التدريس.

الفصل الرابع

عرض النتائج:

- أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى توظيف مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في محافظة كربلاء المقدسة للكفايات المهنية في التدريس؟

وللإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على الفقرات أداة الدراسة ومجالاتها والتي تعكس آرائهم حول مستوى توظيف مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في محافظة كربلاء المقدسة للكفايات المهنية في التدريس، الجدول رقم (3) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة عن مجالات أداة الدراسة.

الجدول رقم (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة عن مجالات أداة الدراسة والأداة ككل مرتباً تنازلياً

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة
1	1	المجال الشخصي	3.26	0.46	متوسطة
2	2	المجال الأكاديمي	3.20	0.45	متوسطة
3	7	الإرشاد والتوجيه المهني	3.18	0.46	متوسطة
4	4	النمو المهني	3.17	0.46	متوسطة
5	6	الإبداع والابتكار والقيادة	3.16	0.48	متوسطة
6	3	القياس والتقويم	3.15	0.38	متوسطة
7	5	تكنولوجيا المعلومات والاتصالات	2.98	0.44	متوسطة
		الأداة ككل	3.16	0.34	متوسطة

يظهر من الجدول رقم (3) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن مجالات الدراسة تراوحت بين (2.98-3.26) بدرجة تقييم متوسطة لجميع المجالات، كان أعلاها للمجال الشخصي بمتوسط حسابي (3.26)، وبالمرتبة الثانية جاء المجال الأكاديمي بمتوسط حسابي (3.20)، وفي حين احتل مجال " الإرشاد والتوجيه المهني " المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.18)، وجاء بالمرتبة الرابعة مجال " النمو المهني " بمتوسط حسابي (3.17)، وجاء بالمرتبة الخامسة مجال " الإبداع والابتكار والقيادة " بمتوسط حسابي (3.16)، وجاء مجال " القياس والتقويم " بالمرتبة السادسة بمتوسط حسابي (3.15)، في حين احتل المرتبة السابعة والأخيرة مجال " تكنولوجيا المعلومات والاتصالات " بمتوسط حسابي (2.98)، وبلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (3.16) بدرجة تقييم متوسطة،

مما يدل على أن درجة توظيف مدرسي اللغة العربية ومدرساتها للكفايات المهنية في التدريس في محافظة كربلاء كانت متوسطة من وجهة نظرهم، وعلى الرغم من التباين في استجابات أفراد عينة البحث من مدرسي اللغة العربية للمرحلة المتوسطة في مدينة كربلاء إلا أن الاستجابات لجميع مجالات أداة الدراسة جاءت بدرجة تقييم متوسطة، وهذا ما سمح ببلوغ أداة الدراسة ككل درجة تقييم متوسطة، مما يدل على توظيف مدرسي اللغة العربية ومدرساتها لكفايات الاقتصاد المعرفي جاء بدرجة متوسطة، ويعزو الباحث توظيف هذه الكفايات بدرجة متوسطة وأنها لم تكن بمستوى المؤمل (المرتفع) إلى صعوبة التواصل مع المجتمع المحلي، وعدم فاعلية الاجتماعات الدورية في المدارس من قبل المجتمع المحلي، وكذلك إلى انشغال المدرسين في أمور التدريس وعدم إيجاد الوقت الكافي للتواصل مع المجتمع، كما يعزو الباحث ذلك إلى قلة الأدوات والتجهيزات المتوفرة لدى المدرسين والمدارس لتوظيفها في التدريس، واتفقت هذه النتيجة مع دراسات كل من (الطويس، 2013) و(العون، 2013) و(فلاح، 2012) و(مصطفى والكيلاني، 2011) حيث تبين أن نتائج دراستهم متوسطة.

- **ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($0.05 \geq \alpha$) في درجة ممارسة مدرسي المرحلة المتوسطة للكفايات المهنية في التدريس في محافظة كربلاء المقدسة تُعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة؟
للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن الأداة ككل تبعاً لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة)، كما تم تطبيق تحليل التباين الثلاثي (3 way ANOVA)، الجداول رقم (4-5) توضح ذلك.

الجدول رقم (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن الأداة ككل تبعاً لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة)

المتغير	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	3.15	0.39
	أنثى	3.17	0.29
المؤهل العلمي	بكالوريوس	2.89	0.15
	أكثر من بكالوريوس	3.21	0.35
الخبرة	أقل من خمس سنوات	3.08	0.24
	خمس سنوات فأكثر	3.21	0.39

يظهر من الجدول رقم (4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن الأداة ككل تبعاً لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة)، كما تم تطبيق تحليل التباين الثلاثي (3 way ANOVA) على الأداة ككل تبعاً لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة)، الجدول رقم (5) يوضح.

الجدول رقم (5)

نتائج تطبيق تحليل التباين الثلاثي (3 way ANOVA) على الأداة ككل تبعاً لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة)

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدالة الإحصائية
الجنس	0.116	1	0.12	1.12	0.29
المؤهل العلمي	2.020	1	2.02	19.56	0.00
الخبرة	0.41	1	0.41	4.01	0.04
الخطأ	17.15	166	0.10		

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدالة الإحصائية
المجموع	1719.38	170			
المجموع مصحح	19.99	169			

يظهر من الجدول رقم (5) ما يلي:

1. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة مدرسي المرحلة المتوسطة للكفايات المهنية في التدريس في محافظة كربلاء المقدسة ككل تُعزى إلى متغير الجنس؛ إذ بلغت قيمة (F) (1.12) وهي قيمة غير دالة إحصائياً، ويعزو الباحث ذلك إلى تقارب المستوى الثقافي والتعليمي عموماً بين الرجل والمرأة، وقد تشابهت نتائج هذه الدراسة مع دراسة كل (العون، 2013) حيث تبين من نتائجهم عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، وإختلفت مع دراسة كل من (فلاح، 2012) ودراسة (الطويس، 2013) حيث أسفرت نتائج دراستهم عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.
2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة مدرسي المرحلة المتوسطة للكفايات المهنية في التدريس في محافظة كربلاء المقدسة ككل تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي؛ إذ بلغت قيمة (F) (19.56) وهي قيمة دالة إحصائياً، وعند مراجعة المتوسطات الحسابية تبين أن الفروق كانت لصالح المؤهل العلمي (أكثر من بكالوريوس)، ويعزو الباحث ذلك إلى أن مدرسي المرحلة المتوسطة المتحصلين على شهادة أكثر من بكالوريوس أكثر كفاءة من المتحصلين على شهادة بكالوريوس وذلك بحكم إحساسهم بأنهم في منصبهم الطبيعي، الشيء الذي أكسبهم كفايات تدريسية عالية، وقد تشابهت نتائج هذه الدراسة مع كل من دراسة (فلاح، 2012) و(الطويس، 2013) حيث أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، واختلفت هذه الدراسة مع دراسة (مصطفى والكيلاني، 2011) حيث أسفرت نتائج دراستهم على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.
3. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة مدرسي المرحلة المتوسطة للكفايات المهنية في التدريس في محافظة كربلاء المقدسة ككل تُعزى إلى متغير الخبرة؛ إذ بلغت قيمة (F) (4.01) وهي قيمة دالة إحصائياً، وعند مراجعة المتوسطات الحسابية تبين أن الفروق كانت لصالح فترة الخبرة (خمس سنوات فأكثر)، ويعزو الباحث ذلك إلى الخبرة في التدريس والتعامل مع الطلبة التي يمتلكها المدرسون ومستوى التمكن من المنهاج من قبل مدرسي أصحاب الخبرة الكبيرة، وقد تشابهت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (الطويس، 2013) ودراسة (فلاح، 2012) حيث تبين من نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة، وإختلفت هذه الدراسة مع دراسة كل من (بطارسة، 2005) ودراسة (عريبات، 2006) ودراسة (العون، 2013) حيث تبين من نتائج دراستهم عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة.

الفصل الخامس

الاستنتاجات:

من خلال عرض نتائج الدراسة ومناقشتها يستنتج الباحث ما يلي:

1. أن درجة ممارسة مدرسي المرحلة المتوسطة للكفايات المهنية في التدريس جاءت متوسطة في جميع مجالات الدراسة.
2. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إستجابات أفراد عينة الدراسة في درجة ممارسة مدرسي المرحلة المتوسطة للكفايات المهنية في التدريس تبعاً لمتغير الجنس.

3. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إستجابات أفراد عينة الدراسة في درجة ممارسة مدرسي المرحلة المتوسطة للكفايات المهنية في التدريس تبعاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح أكثر من بكالوريوس.
4. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إستجابات أفراد عينة الدراسة في درجة ممارسة مدرسي المرحلة المتوسطة للكفايات المهنية في التدريس تبعاً لمتغير الخبرة في التدريس لصالح خمس سنوات فأكثر.

التوصيات:

1. زيادة الإهتمام من قبل وزارة التربية بتنمية الكفايات المهنية في التدريس لدى مدرسي المرحلة المتوسطة في محافظة كربلاء المقدسة.
2. التأكيد على المشرفين التربويين بضرورة متابعة مدرسي المرحلة المتوسطة وتكثيف الزيارات خلال العام الدراسي بهدف تطوير خبراتهم وتوجيههم في العملية التدريسية.
3. الاهتمام من وزارة التربية في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والبنية التحتية من اجهزة حاسوب وتجهيزات ومختبرات وتصميم برامج تدريبية لمدرسي المرحلة المتوسطة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.
4. إجراء المزيد من الدراسات ضمن هذا المجال لتحديد احتياجات مدرسي المرحلة المتوسطة في مجال الكفايات المهنية في التدريس، والاستفادة من نتائج هذه الدراسة في هذا المجال.

المصادر والمراجع

أولاً المصادر العربية:

- 1- ابوجلان، هناء (2010)، الاقتصاد المعرفي وأثره في تطبيق مناهج التربية الرياضية المطورة للمرحلة الأساسية في مدينة اربد، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.
- 2- أحمد، دينا علي (2007)، الاعتماد المهني للمعلم في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة، الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.
- 3- بطارسة، منيرة (2005)، بناء برنامج تدريبي قائم على كفايات الاقتصاد المعرفي للتنمية المهنية لمعلمات للاقتصاد المنزلي في الأردن، رسالة دكتوراه، جامعة عمان العربية.
- 4- التومي، عبد الرحمن (2005)، الكفايات، (ط 3)، المملكة المغربية: دار الهلال وجدة.
- 5- الدريج، محمد (2004)، التدريس الهادف من نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفايات، العين: دار الكتاب الجامعي.
- 6- الربيعي، محمود داود سلمان (2013)، كفايات التدريس، على شبكة الأنترنت <http://www.al-malekh.com/vb/f479/14212/#post80867>
- 7- الشهري، عوض بن احمد عوض.(2009).واقع الكفايات المهنية لمشرفي الادارة المدرسية، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة ام القرى مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- 8- الشديفات،وليد شفيق(2007).درجة ممارسة معلمي المدارس الأساسية لمهارات الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر مديري المدارس في مديرية التربية والتعليم في قسبة المفرق. رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة ال البيت.
- 9- الخالدي، جمال خليل (2013). درجة امتلاك معلمي التربية الاسلامية التربية الإسلامية ومعلماتها لمفاهيم الاقتصاد المعرفي، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 21(1):159-187.
- 10- الطويسي، احمد.(2013). درجة ممارسة معلمي التربية المهنية لكفايات الاقتصاد المعرفي

- 11- عليمات، محمد.(2013). درجة تمثل معلمي المرحلة الأساسية في الأردن لمهارات الاقتصاد المعرفي وعلاقتها بممارساتهم التدريسية من وجهة نظر مشرفيهم، مجلة المنارة للبحوث والدراسات، المجلد التاسع عشر، العدد الثالث، 2013
- 10 -العون، إسماعيل(2013) درجة ممارسة الكفايات التكنولوجية اللازمة لتدريس منهاج التربية الرياضية من وجهة نظر معلمي التربية الرياضية، بحث منشور المؤتمر العلمي الدولي الخامس لكلية التربية الرياضية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- 11 -فلاح، عبدالرحمن.(2012). مستوى الكفايات المهنية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت وعلاقته بدرجة مشاركة المعلمين في صناعة القرار من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط.
- 12 -الكيلاني، انمار.(2004). الاتجاهات الحديثة في التخطيط لمؤسسات التعليم العالي وإدارتها، الحلقة الدراسية لكبار المسؤولين عن التخطيط والإدارة في التعليم العالي، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، الإيسيسكو، عمان، الأردن.
- 13 -مصطفى، مهند والكيلاني، أحمد(2011) درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في ضوء الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر مشرفيهم في الأردن، مجلة جامعة دمشق، 27(3+4)، ص681-718.
- 14 -مؤتمن، منى،(2004). دور النظام التربوي في التقدم نحو الاقتصاد المعرفي، رسالة المعلم، مجلد (43)، عدد (1)، عمان، الأردن.
- 15 -الناقة، محمود،(1987). التعليم القائم على الكفاءات أسسه وإجراءاته، القاهرة: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- 16- الناصر، محمد وحمد، نرجس (2011). أثر التدريس باستخدام الدراما وفق منحنى مسرحية المناهج لمادة قواعد اللغة العربية في التحصيل الدراسي وتنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مدينة القطيف في المملكة العربية السعودية. مجلة دراسات العلوم التربوية، 1(68):112-156.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- 1-HOUSTON , W.R and HOWSAM. (1972) , competency based teacher education.
- 2-Medley, D.M. (2012). Teacher effectiveness, Encyclopedia of Educational Research. 5th ed., The Free Press, New York, NY, 1982.
- 3-Speigh, R. Karen (2004). An Assessment of Educational Computing and technology of teacher Education Programs at NCATE Accredited Colleges and Universities. Dissertation unpublished. International!

الاستبانة

أخي المدرس / أختي المدرسة..... المحترم/ة

تحية طيبة، وبعد:

يُقدم لكم الباحث هذه الاستبانة ويرجو منكم التكرم بالإجابة عن فقراتها، وذلك استكمالاً لبحث، بعنوان: " مستوى توظيف مدرسي اللغة العربية ومدرساتها للكفايات المهنية في التدريس في محافظة كربلاء المقدسة ". إن الاستبانة الآتية تمثل مجموعة من العبارات المتعلقة بالكفايات المهنية لمدرسي المرحلة المتوسطة في التدريس. أرجوا قراءة كل عبارة واختيار الإجابة المناسبة أمامها علماً أنها تتكون من جزئين، الأول: بيانات شخصية، والثاني: عبارات الاستبانة وعددها (59) عبارة موزعة على سبعة مجالات. تتطلب منكم الإجابة عن العبارات أن تضعوا علامة (x) على أفضل إجابة تعبر عن رأيكم بالنسبة لكل عبارة من العبارات.

أولاً: البيانات شخصية.

1- الجنس: ذكر أنثى

2- المؤهل العلمي: بكالوريوس أكثر من بكالوريوس

3- سنوات الخبرة: أقل من خمسة سنوات خمسة سنوات فأكثر

مع الشكر والتقدير لجهودكم والله ولي التوفيق

الباحث

سلام جميل

ثانياً: فقرات الاستبيان وعددها (59) عبارة موزعة على سبعة مجالات.

الرقم	الفقرات	كثيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
المجال الأول: الشخصي						
1.	أتعامل مع الآخرين بعدل دون تمييز.					
2.	أقبل أفكار الطلبة والبناء عليها.					
3.	أقبل النقد البناء من الآخرين.					
4.	أساعد الطلبة ليكونوا مصدر للمعرفة لا متلقين لها فقط.					
5.	أحترم الوقت والتقيّد بالمواعيد.					
6.	أتواصل مع المجتمع المحلي لتحسين العملية التعليمية التعلمية.					
7.	أبادر بتقديم المساعدة لزملائه والتعاون معهم.					
8.	أمتلك اتجاهات ايجابية نحو المهنة.					
9.	أتكيف مع الظروف والمتغيرات المحيطة بالمدرسة.					
المجال الثاني: الأكاديمي						
10.	أعد خطط يومية ترتبط بنتائج التعلم الموجودة.					
11.	أنوع في اختيار الأنشطة التعليمية التي تثير التفكير.					
12.	أقوم بإعداد الأدوات والوسائل المناسبة قبل بدء الدرس					
13.	انظم البيئة الصفية لتكون جاذبة للتعلم.					
14.	أراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.					
15.	استخدم أساليب تعليمية توافّق مهارات الاقتصاد المعرفي.					
16.	أعمل على توفير جو من الحرية والتعاون يساعد الطلبة في تطبيق أنشطة الدرس					
17.	أشارك الطلبة في اتخاذ القرارات المتعلقة بالدرس					
18.	أوظف أدوات تكنولوجيا التعليم والاتصالات في التدريس.					
المجال الثالث: القياس والتقييم						
19.	احلل نتائج الاختبارات المدرسية.					
20.	اعد جدول مواصفات للاختبارات التقييمية..					
21.	أشرك الطلبة في تقييم اداءاتهم.					
22.	أقدم تغذية راجعة مناسبة عن مستوى التعلم في الوقت المناسب.					
23.	أطور الاختبارات المدرسية بأوزان نسبية تراعي مهارات الاقتصاد المعرفي.					
24.	أشجع التقييم الذاتي لدى الطلبة.					
25.	استخدام أساليب التقييم المناسبة.					
26.	أوظف نتائج تقييم المنهج في تطوير أداء الطلبة.					
27.	أتعاون مع العاملين في المدرسة في إجراء تقييم شامل للخطط الإستراتيجية.					
28.	أوظف أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تقييم أداء الطلبة.					
المجال الرابع: النمو المهني						

الرقم	الفقرات	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
29.	أطور قدراتي ومهاراتي التي تتطلبها طبيعة عملي.					
30.	أطلع على المجلات العالمية والكتب التي والبحوث والدراسات التربوية لتوظيفها في التدريس.					
31.	أقدم اقتراحات بناءة للمسؤولين لتنمية المتعلم مهنيًا.					
32.	أشارك في أنشطة التطوير المهني.					
33.	أطلع على خبرات زملائي الذين هم أقدم مني في المهنة.					
34.	أوظف مصادر ووسائل تكنولوجيا المعلومات في تطوير القدرات الذاتية.					
35.	أشارك في حضور الدورات المتعلقة بتوظيف أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التدريس.					
36.	أطور قدراتي ومهاراتي التي تتطلبها طبيعة عملي.					
المجال الخامس: تكنولوجيا المعلومات والاتصالات						
37.	أطور مواد تعليمية جديدة باستخدام وسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.					
38.	أتقن المهارات الأساسية في استخدام الحاسوب					
39.	استخدم التكنولوجيا في جمع المعلومات.					
40.	التواصل الإلكتروني مع الزملاء وأولياء الأمور.					
41.	أساعد الطلبة على استخدام مصادر التعلم الإلكترونية					
42.	استخدم الاختبارات المحوسبة في تقييم الطلبة.					
43.	استخدم أنشطة تقوم على برمجيات تنمي مهارات التفكير لدى الطلبة.					
المجال السادس: الإبداع والابتكار والقيادة						
44.	أمارس دور المعلم القدوة والأ نموذج الحسن للطلبة.					
45.	أكسب الطلبة مهارات الابتكار في تنفيذ التمارين العملية التي يتضمنها البحث.					
46.	أدير وقت التعلم بفاعلية (بشكل يحقق النتائج المرجوة ضمن الوقت المتاح).					
47.	أوفر بيئة تعليمية تنمي الإبداع لدى الطلبة.					
48.	أشجع الطلبة على الاستقلالية في التفكير.					
49.	أوزع المهام بين الطلبة لتنفيذ الأنشطة المهنية.					
50.	أفتح المجال للطلبة لممارسة التعلم الذاتي.					
51.	أحرص على توفير بيئة صفية تفاعلية					
52.	أختار الأنشطة التي تتلاءم مع حاجات ورغبات وميول الطلبة.					
المجال السابع: مجال الإرشاد والتوجيه المهني						
53.	أمارس دور المرشد المهني للطلبة.					
54.	أعمل على استقصاء مشكلات الطلبة ومعالجتها.					
55.	أساعد الطلبة وتوجيههم اجتماعيا واقتصاديا نحو المهن المختلفة من خلال برامج الإرشاد والتوجيه المهني.					
56.	أستثمر المحتوى المقدم من خلال مبحث التربية المهنية لتوجيه الطلبة مهنيًا.					
57.	أشرك الطلبة في برامج تساعد على تلبية احتياجاتهم وميولهم واتجاهاتهم المهنية.					
58.	أساهم في تعزيز احتياجات وميول ورغبات الطلبة.					
59.	أوظف أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في برامج الإرشاد والتوجيه المقدمة للطلبة.					

ملاحم الرومانسية في شعر التيجاني أحمد يوسف بشير
الدكتور علي قهرمانى - جامعة الشهيد مدني بأذربيجان (إيران)
الدكتور مهدي شفايى - جامعة متقفين (إيران)

Symptoms of romanticism in poetry of Tijani Ahmed Yousef Bashir

Dr. Ali Ghahramani: Azarbaijan Shahid Madani University

Dr. Mehdi Shafayi: Farhangian University

dr.ghahramani@yahoo.com

Abstract

This study examines the romantic side with the Arab poet Sudanese Tijani Ahmed Yousef Bashir, who is one of the most prominent poets, romantics in modern times; and may the researcher collects some words relating to different propensities for a romantic private Sufi and replication has been shown from the study of words on this subject, enable poet of use, where can answer word to many different meanings, and this gives the impression on the ability of the poet in innovation and obstetric words and significance and research has occurred in two sections, the first and is the search for the poet's life and his environment and the presentation summary of some of the features of Alrwamnsh upon which the study, and the second section dealt Massadgaha in the notice; particularly in the trend of Sufism.

This study, which means the features of the romantic and mystical poetry Tijani Ahmed Yousef Bashir, answer some questions about Tijani, importance performed by an arena of modern Arab literature, and a means for detecting Mknunat private poems Tijani in the Sufi environment; whereupon this study, therefore, studying the elements romance and Tijani Sufi poetry and here the question remains, why was selected Tijani no one else? Velsbouapn: one objective is the importance of Xabi poet and a unique figure in literary history, who rarely see Find this poet and instincts personal and the importance of the environment Sudanese who lived there in addition to attending a little different Arabic books in the modern era that we want to highlight some aspects of of his life and the instincts and the second reason is self; and it is the statement of the importance of romantic poetry in various literary ages, and especially in multiple poems for Tijani Ahmed Yousef Bashir.

Keywords: Tijani Yusuf Bashir -anasser romantic -anasser Sufi – Environment.

الملخص

تبحث هذه الدراسة في الجانب الرومانسى لدى الشاعر العربى السودانى التيجانى أحمد يوسف بشير الذى يعد من أبرز شعراء الرومانسيين فى العصر الحديث؛ وقد قام الباحث بجمع بعض الألفاظ المتعلقة بالنزعات المختلفة للرومانسية خاصة الصوفية وتكرارها وقد تبين من دراسة الألفاظ فى هذا الموضوع، تمكن الشاعر من استخدامها، حيث يمكن رد الكلمة إلى معان عدة وهذا يعطى انطبعا على قدرة الشاعر فى الابتكار والتوليد فى الألفاظ ودلالاتها. وقد وقع البحث فى قسمين، الأول وهو البحث عن حياة الشاعر وبيئته وفيه عرض موجز لبعض ملاحم الرومانسية التى قامت عليها الدراسة، والقسم الثانى تناولت مصاديقها فى الأشعار؛ لاسيما فى النزعة الصوفية.

إن هذه الدراسة التى تعنى بملاحم الرومانسية والصوفية فى شعر التيجانى أحمد يوسف بشير، تُجيب عن بعض التساؤلات حول التيجانى وأهميتها التى تؤيدها إلى ساحة الأدب العربى الحديث وسيلة للكشف عن مكنونات أشعار التيجانى خاصة فى بيئته الصوفية؛ فتقوم هذه الدراسة، إذن، بدراسة عناصر الرومانسية والصوفية فى شعر التيجانى ويبقى السؤال هنا، لماذا تم اختيار التيجانى دون سواه؟ فليسبب: أحدهما موضوعي يتمثل بأهمية شابي كشاعر وكشخصية فريدة فى التأريخ الأدبي الذى قلما نرى البحث عن هذا الشاعر ونزعاته الشخصية وأهمية البيئة السودانية التى عاش فيها بالإضافة إلى حضوره القليل فى الكتب العربية المختلفة فى العصر

الحديث الذي نريد أن نلقى الضوء على بعض جوانب من حياته ونزعاته والسبب الثاني ذاتي؛ وهو بيان أهميّة الشعر الرومانسيّ في العصور الأدبية المختلفة ولأسيما في الأشعار المتعدّدة للتيجاني أحمد يوسف بشير .

الكلمات الرئيسية: التيجاني يوسف بشير، عناصر الرومانسية، عناصر الصوفيّة، البيئة.

المقدمة

هذه دراسة عنوانها « ملامح الرومانسية في شعر التيجاني أحمد يوسف بشير »؛ ومن المناسب قبل البدء بدراسة عناصر الرومانسية في شعر التيجاني، التوقّف علي قضايا مهمة، يَجِبُ تناولها قبل الدخول في صميم الموضوع الأساس لهذه الدراسة؛ وإنّ هذه دراسة متواضعة قدّمها الباحث في جاب مهم من شعر التيجاني أحمد يوسف بشير، ذلك الشاعر الذي هصر عمره وهو في ريعان شبابه بعد كفاح مرير بينه وبين المرض، الذي أصيب في شبابه، فمات وهو في الخامسة والعشرين من عمره.

و الحقّ إنّني أعلم أنّ الدّراسات المؤلّفة في هذا العبقريّ قليلة جدّاً، وبخاصّة على الصعيد الأدبي وإنّ الباحث قد حاول التركيز على بعض الدراسات اللغوية والدلالية في شعر التيجاني؛ وقد صدرت عن شاعرنا التيجانيّ، دراسات ومقالات، كانت عوامل مساعدة على تفهم شعره.

يُلفتُ الانتباه شخصية التيجاني ونزعاته في الأدب العربيّ الحديث، ولابدّ للباحث وهو يتحدّث عن عناصر الرومانسيّة والصوفيّة في شعر شاعر ما، من أن يطلّ ولو من نافذة ضيقة علي حياة الشاعر وبيئته وعلاقتها بشخصية الشاعر لكي تتوقّر صورة واضحة عن المبدان الذي يدخل إليه.

أمّا فيما يخصّ اختياري لهذا الشاعر، فكان رغبتي مدفوعة بأمرين:الأوّل: أهميّة شعر التيجاني كشعر صوفي في المجالات المختلفة، لأسيما في مجال الاجتماع والرومانسيّة؛ والدافع الآخر عناصر الرومانسية التي تعرّض لها؛ إذ صبغت هذا الشاعر بصبغة الألم والحزن و، تلك التي انعكست في ديوانه، فكلّ من يقرأ ديوانه، لايمكن إلا أن يتألم لألمه ويحزن لحزنه.

و يمكن أن نجلّ الأحداث المأساوية التي مرّ بها التيجاني في حياته، إذ عكست معاني البؤس في شعره، بما يلي: مرضه الذي عانى منه أشدّ أنواع المرارة والعذاب، قد طواه المرض وهو في ريعان شبابه، إضافة إلى فقره الذي قد ترك للتيجاني مسؤولية تحمل أعباء المصاعب، فالشاعر اختار مفردات شعره من حياة قاسية عاشها في بيئة صوفية مغموسة بالحزن والكآبة وحبّ الوطن.

نبذة عن حياة الشاعر

كان التيجاني (1912-1937) ينطق عن بيئة يعرفها وتعرفه. نشأ في "حي العرب" المتاخم والمتداخل مع "حيّ المسالمة"، وليس بعيداً من السوق الكبير في "أم درمان"، عاصمة السودان الوطنية، حيث التجارة يديرجلّها نفرّ جليل من الشوام، لبنانيين (معلوف وكفوري وآخرين..) ثم سوريين، وبعض أقباط من مصر وهنود ممن استقروا في البلاد، شرقيها وغربيها، شمالها وجنوبها. كثير منهم مسيحيون بطوائفهم وأفرعها العديدة: روم أرثوذكس وأقباط أرثوذكس وكاثوليك، بكنائسهم وأبرشياتهم. حين تعلم الشاعر التيجاني يوسف بشير الكتابي بالكتابة والقراءة وهو طفل، تعلمها في "خلوة" أهله "الكتاب"، أو هي روضة الأطفال يديرها عمّه في "حيّ العرب" المجاور للحي المسيحي "المسالمة". حسن مكي، المشروع التنصيري في السودان، إصدار رقم 11، 1991 م.) أما لما أعتلت صحته، وهو في عشريناته، فقد هرع به أهله، إلى مستشفى "الإرسالية" في أم درمان، على مقربة من "حيّ العرب". ذلك مستشفى يديره رهبان الكنيسة، لا سعيّاً لإنقاذ أجنات تنصير خفية، بل خدمة لأهداف إنسانية محضة، توجّس منها من توجّس (المصدر نفسه، ص 58).

ما كانت سنوات الثلاثينات من القرن الماضي في السودان، خالية من توجّسات شبيهة، فقد شهدت سنوات تلت ذلك، سياسات المناطق المقفولة التي اتبعتها الإستعمار البريطاني، وهي بذور الفتنة تزرع في غفلة، ثم ترعاها القوة الباطشة حيناً، والترغيب الأملس أحياناً أخرى. الجنوب صناعة إنجليزية، ولكن أنظر معي: "المسالمة" تجدها صناعة سودانية بحتة.. قبل سنوات الثورة المهدية وبعدها أيضاً، لم تهمل حكومة الخليفة عبد الله التعايشي، منتصف ثمانينات القرن التاسع عشر وحتى نهايته، أمر "المسالمة". نما الحيّ وتعايش سكانه مع سكان الأحياء المجاورة في "حي العرب"، والخور الفاصل مع "حيّ العمدة" و"حيّ السوق" و"حيّ الركابية" وأطراف

من "حيّ ود أرو" و"حيّ ود نوباوي" و"حي البوستة". بين الأسر المسلمة، ثمة أسر عديدة مسيحية: أقباط أرثوذكس، وروم أرثوذكس، وكاثوليك، من سوريا ولبنان، وأسرٍ يهودية وهندية وأرمنية، ولكنهم ظلوا سودانيين، على سودانيتهم المكتسبة أباً عن جدّ، وما نقرأهم عن البلاد الآن، إلا جنوح بعض سياسيينا لفرض سياسات التأميم الإقتصادي الخرقاء، ثم سياسات التهميش المريبة من بعد، فغادر من غادر وبقي الكثير، لا يبرحون المكان الذي آواهم وأجدادهم السابقين. هنا نشأ التجاني في تلك السنوات البعيدة. هنا كان يرى بأمّ عينيه التعايش بين مللٍ ونحلٍ، تكاد تفرّقها السحنات والعقائد أول وهلة، ولكن يجمع عقدها روح الإخاء الإنساني، روح التسامح تسري من فوقهم، مثل غيمة تلقي بظلٍ يحمي من هجير إختلاف شكلي وتنافر جزافي. لو بلغ النظر مراميه العميقة لاستبان للرائي، مثلما استبان للشاعر التجاني، تلك الوجدانية تشمل الكائنات من حوله. ليتك تقرأ معي قصيد التجاني الشهير بعنوان " زهى الحسن" (المصدر نفسه، ص33):

لا تتأري من فؤادي كفى بدمعي ثارا
حسبي افتتاتاً تجنيك نفرةً وازورارا
أمنتُ بالحسنِ بَرْدًا وبالصَّبابةِ نارا
وبالكنيسةِ عقداً منضداً من عذاري
وبالمسيحِ ومن طاف حوله واستجارا
إيماناً من يعبدُ الحسنَ في عيونِ النَّصارَى
لقد بلوتك يا حُسنَ كبرَةٍ أو نفارا
وقد خبرتك يا غُرَّ بَسْمَةٍ وافترارا
وقد عهدتك يا جفنَ منصلاً جبّارا
نشدتك الحبَّ واللَّهوَ والدموعَ الجرارا
ألا اطَّرحُ زُهيَ الحُسنِ واذكرتَ الجوارا

ولكن من تكون تلك الأنثى التي تعلق بها الشاعر، مقيمة في الجوار ؟ لا يقول لنا من أرخ للشاعر، بل فات عليهم أن يلتفتوا لهذه الناحية عند التجاني. لم يكن يتوفر للشبان مخالطة مع النساء، ناهيك إن كنّ من سحنات وعقائد مختلفة، وأجنبيات غريبات عنه. كان التجاني يدرك أن تطلعاته العاطفية مردودة، ولن تمضي به وبقلبه، إلى الغايات التي يحلم بها. في ذلك المجتمع الذي لم تتسع فيه حركة التعليم، أو ينداح خلاله الإنفتاح المعافى على الآخر المختلف، لن تتحقق مثل تلك الطموحات العراض، أو تنتزل على الواقع المائل. برغم دعائم التعايش وشيوع التسامح، على أفقٍ من الفهم المحترم للإختلافات الإثنية والتباينات العقائدية، إلا أنّ خطط التجاني، تبقى خططاً لا تبرح خياله، ولا تغادر خط يراعه. في قصيدة "طفرة ساحر" (د.عبد بدوي، الشعر الحديث في السودان، ص 662) يقول:

يا " هذه " عمرك الله هل سمعتِ بقيس ؟
فتى يُقيمُ بجنبي بين سهمٍ وقوسٍ
رمته ليلى بجنيبك واستعادتِ بترسٍ
و أنت يا ابنة لبنان تعبين برأسي
كفاك سحراً وحسبي ما قد لقيتُ وبسي

إنّ فصاحتها قد علق فتاة لبنانية، أفصح عنها بأوضح عبارة: ابنة لبنان ! ولعلي أقرأ كلمة "بسي" في آخر عجز البيت أعلاه: "بؤسي"، فهي أصدق تعبيراً عن حالة الشاعر العامة، يحيط بها الإحباط من كل ناحية، لا هو حقق مراميه في التعليم، ولا هو امتن

مهنة تعود عليه بالرزق، ولا صحته ساعدته للإقبال على الحياة بحماس. ويورد الناقد المصري د. عبده بدوي، كيف أن التجاني أُعْزِمَ بالحسن والجمال الأجنبي (المصدر نفسه، ص 44)، والإشارات كثيرة مبنوثة في قصائده الوجدانية.

و لكن هل هي مسيحية، في ترانيتها صليب ؟ إقرأ معي قصيدة "من هنا وهناك"، كيف صاغ التجاني شعر أ يستعجب فيه من قلبه، يتعشق الجمال عند الغرباء (المصدر نفسه، ص 55):

عجيب أنت يا قلبي فكُم ذا يهيب بكَ الجمالُ فتستجيبُ
يظل بك الهوى فرحاً وتبكي فتشرب من مدامك القلوبُ
ترود بك الصبابة كلَّ يومٍ مجاهلَ كلَّ أهلها غريبُ
و جن بك الهوى فهنا غريبٌ علقت به ومن هنا حبيبُ
و تلك وفي معاصمها سوارٌ وذلك في ترانته " صليبُ "
يرف عليه من بطرٍ ونعمى معالمُ كلِّها أرج وطنبُ

ثم هو يصف كيف تستقبل محبوبته الملهمة، فصل الربيع، وتلك من عادات وتقاليد اللبنانيين والسوريين، لا يلتفت السودانيون كثير التفات لربيع لم يألفوا علاماته، في طقس لا يريهم إلا الحرَّ الزوام ! ولكن ذلك لا يحوجنا لإنكار هذا النظم من التجاني، وعينه على محبوبته الشامية، تحتفل بمقدم الربيع. ترى هل نعيب على شاعر سوداني مسيحي، مثل صالح بطرس، وقد عاش في "أم درمان" زمن التجاني، قصيدة ينظمها في الإحتفال بمناسبة رأس السنة الهجرية (المصدر نفسه، ص 140) ؟ قال التجاني لمعشوقة تحتفل بمقدم الربيع:

جئت تستقبل الربيع وتستنشي عبير الحياة من آذاره
مار من حولك الشباب وكلَّ مخدَّ للجمال في إكباره
عبدوا وجهك النضير وجاؤوا ينشقون الأريج من أزهاره
دلفوا يقرأون عذب المراسيم وآي الهوى على آثاره
غمروا بالحنان روحك واستنن فت قلبي إليك من أغواره

شباب وأزاهير في شهر الربيع، وعذب المراسيم والتراتيل في كنيسة ضمت المحبوبة بين أترابها من بنات الشام ! هذا مما جاء في قصيدة "من أغوار القلب" (المصدر نفسه، ص 153).

النزعة الصوفية عند التجاني

إن الجذور الشعرية في الشعر السوداني الحديث يختلف في بعض وجوها عن الجذور الشعرية في الأقطار العربية الأخرى، إن لهذا الاختلاف أسباباً متعدّدة منها أن الأساس الشعري السوداني قد اغتنى كثيراً بمؤثرات بطولية وصوفية قوية كانت ماثلة في الشعر الشعبي والشعر الرسمي على السواء؛ إنَّ الشعر الشعبي في السودان يستحق أن يكون موضوع دراسة دقيقة لن تخلو من إمتاع كبير، لأنه شديد الغنى فعلاً أو عميق الجذور في التاريخ؛ إنَّه شعر يتصل بالقبائل العربية النازحة التي حافظت على جزء كبير من الخصائص الثقافية العربية القديمة ولذا فإنَّ هذا الشعر الشعبي قد بدأ بطولياً بالدرجة الأولى، يتغنى بفضائل العرب القديمة من فروسية وكرم وشجاعة؛ ولكن مع انتشار الميول الصوفية بين اليأس في القرن السادس عشر، فإنَّ هذا الشعر قد اكتسب صفات صوفية مهمة. (عبدالمجيد عابدين، تاريخ الثقافة العربية في السودان منذ نشأتها إلى العصر الحديث، ص 173-188) ثم إن عزلة السودان الثقافية، كما يرى محمد إبراهيم الشوش (محمد إبراهيم الشوش، الشعر الحديث في السودان، ص 13) قد دفعت إلى ظهور تقاليد دينية واجتماعية ولغوية خاصة به، منفصلة عن غيرها من التيارات الأخرى التي شملت العالم العربي بعد النهضة الحديثة (المصدر نفسه، ص 14) ويصف الشوش هذه التقاليد ويذكر طغيان الخرافات والمعتقدات الشائعة التي كانت موجودة في بعض الأوضاع الثقافية التي سبقت ظهور الإسلام، كما يذكر التمازج الذي حدث بين المواقف والمعتقدات الإسلامية الأصيلة مع التقاليد الدينية المحلية التي كانت

قبل الإسلام ومن الطريف أن نلاحظ كيف تحولت شخصية الزعيم، الشافي الديني إلى الشيخ المسلم، وكيف نشأت طبقة كاملة من «شيوخ الطريقة» في القرى (المصدر نفسه، ص 14-15) إن هذه المؤثرات وغيرها قد أدت إلى نمو التصوف الشعبي، ويبدو أن تيارا صوفيا قويا كان مسيطرا في السودان، وأدى دورا كبيرا في حياة السودانيين، واجداً تعبيره الطبيعي في الترانيم والأغاني البسيطة لدى الشعب. (المصدر نفسه، ص 16)

التجاني يوسف بشير، قد اقترب كثيراً من نهج المحدثين في مصر، ومن أساليب جماعة "أبولو": أبي شادي وإبراهيم ناجي وأضرابهما، وكذلك بعض شعراء المهجر من السوريين واللبنانيين، والشاعر التونسي أبي القاسم الشابي بوجه خاص. لكن ليس من بين شعراء فترة العشرينات والثلاثينات من القرن العشرين، في السودان، من عبّر عن تجاربه الشخصية فصورها شعراً شفيفاً، واستنطق دواخله المهتاجة، فصاغها مقاطع تعجب، مثلما فعل التجاني. نعم، كتب في التصوف، وتناول الذات الإلهية ووحدته الكون، كما كتب عما جاش في نفسه، من رحلة عذابه القاسية، من حرّ الشك إلى برد اليقين. ولكن التجاني، لم يهمل فيض قلبه العاشق، فسرى منه في بعض قصيده، مسرى لا يكاد يلحظ أثره القاريء المعجل. وهذه بعض أبيات من قصيدته بعنوان " الله " (التجاني يوسف بشير، ديوان إشراقة ص 59):

ففتلت من يدي وسبّحتَ بديناً لأول الأشياءِ
أين مرقى سمائه؟ أين ملقى قدسي الصفاتِ والأسماءِ
قال: في رقة الصوامع أو لوعة بيض المساجد الغراءِ
لم تُشدّها يدُ الفنون ولا صاغت محاريبها يدُ البناءِ
كلمات مبنوثة في الفضاء الرّحب من ساجدٍ ومن صلاّ
هي لله مخلصات وكم تعقب بدعاً منازع الأهواءِ
ها هنا مسجد مغيط على ذي البيع الطهر و المسوح الوضاءِ
وهنا راهب من القوم ثوار لمجد الكنيسة الزّهراءِ
كلّها في الثرى دوافع خير بنت وهب شقيقة العذراءِ
قلت: ما وهب في الزمان وما شأن الفتاتين بالجلال المضاءِ
ألحواء مدخل في مجاري صور القهر أو مجالي السماءِ
بنت وهب ماذا بها في مراح الغيب أو مغتدى عيون القضاءِ
ما لعذراء بالإله وما للقدس من آدم ومن حواءِ
أهو الله في القلوب وفي الأنفاس والروح والدّجى والضياءِ
أم هو الله في الثرى عند عزرائيل وفقاً على قلوب النساءِ؟
قال كلتاها من النور تفضي بنبي من رحمة وإخاءِ
و النبي العظيم في الأرض إنسان السموات إلهي الدماءِ
صلة الأرض بالسماء وصوت الحق فيها ومستهلّ الفضاءِ

لقد رأى الشاعر الجريء مظاهر التوحيد، تتجلى في تنوع الخلق والمخلوقات وجماع الكون، فرأى بنت وهب تلازم العذراء كالشقيقة، في رؤية تشمل الكون بنظر واحد، ولكنها أيضاً تستصحب رؤية متقدمة للتسامح بين العقائد وتعايش الأديان.

أورد الناقد السوداني د. أحمد عبد الله سامي، في كتابه عن الشاعر التجاني (أحمد عبدالله سامي، الشاعر السوداني التجاني يوسف بشير، ص 46)، أن قصائد ديوان "إشراقة" هي ثمان وستون قصيدة، أربعة وعشرون منها تدور حول الشعر الذاتي، ويشكو زمانه أو يتحسر على ما فات أو يناجي صوراً في خياله. سبعة عشر قصيدة أخرى تناولت الحب والجمال، ثم تسع قصائد سماها

الكاتب شعراً صوفياً، وست قصائد هي عن بعض أصدقائه، وأربع في الطبيعة وأربع آخر في الرثاء وثلاث أخيرة في موضوعات وطنية. ومن العجيب أن الكاتب عبد الله سامي، لم يفتن، وهو يعرض لقصائد الحب والجمال، أن بعضها حوى تعبيراً واضحاً وفي أبيات واضحة جلية، عن ميل الشاعر نحو امرأة بعينها، ليست من دينه، أو قد تكون مسيحية. أغرم بها الشاعر، وألمح إلماحاً حذراً لها، فيما بث عنها في قصائده. لم تغب عن يراعه الذي يخط عن خواطره العاشقة، إشارات للكنيسة أو للزاهب أو للعذراء أو للصوامع. ترد في قصائد كثيرة، ولكن أوضحها تلك التي تجرأ الشاعر ووضع عنواناً لها، ينم عن توقه للتسامح يجمع المسجد والكنيسة. ذلك تراه في قصيدة سماها " كنائس ومساجد" (المصدر نفسه، ص 57). للتجاني نظرات في وحدة الكون كما أبنا، ولربما فيها ما ألب عليه المعهدين (المصدر نفسه، ص 85)، فرموه بما رموا، من تشكيك في إيمانه، فأروا فيه ضعفاً، بل وأسرف بعضهم بوصفه تجديفاً، وساعدهم هو بصياغات مربية؛ وقد أورد شعراً رقيقاً، يقطر تسامحاً ومُسالمَةً واتحاداً.

إقرأ معي قصيدته "كنائس ومساجد":

درج الحسنُ في مواكبِ عيسى مدرجَ الحبِّ في مساجدِ أحمدٍ
و نمت مريم الجمال وديعاً مشرقاً كالصباحِ أحورَ أغيدٍ
نسلت موجةً إلى الديرِ في حين مشى فرقدٌ على إثر فرقدٍ
آه لو تعلم المساجدُ كم ذا أجهدتَ بينها الصباةُ أمردٍ
آه لو تعلم المساجدُ كم ذا خفقتَ بينها جوانحُ أدرَدٍ
ولقد تعلم الكنائسُ كم أنفٌ مدلَّ بها، وخدٌّ مورَدٍ
ولقد تعلم الكنائسُ كم جفنٌ مُنضى وكُمُ جمالٍ مُنضدٍ

لا يخفي الشاعر تعلُّقه بمن في الكنيسة، ومن غير فتاته وردية الخدود؟ ولكن القصيدة تطفح بنظرة الشاعر لوحدة الوجود والكون، لا يرى من اختلاف في روح الدين عند المسيحيين وعند المسلمين، ويريد في ذلك اختلاق الوشيجة التي تمنح حيثيات عشقه الأمان الذي يريح قلبه..

وفي قصيدة: "وحي المحامد" (معلمو وطلاب معهد أم درمان العلمي (الإسلامي) في ثلاثينات القرن الماضي والذي تطور فأصبح الآن جامعة أم درمان الإسلامية) تجد صوراً مستلهمة عند التجاني، من واقع مائل حوله، ويفصح تلميحاً متواتراً عن شواهد مسيحية، لكنه يقصد أن يبيث فيها رسالته للمرأة المسيحية التي يحبها:

كُمُ ضرعنا إلى الذي فرض الحجَّ ليرعاك من صروفِ زمانه
و ابتهلنا إليه ملء أيادينا وكلَّ دعاءٍ بملءِ جناحه
فكأنما إذا ارتحلت دعاءً مرسلٌ للمسيح من رهبانه
أو كأننا تسبيحةٌ في فمِ الناسكِ تجري على مُتونِ لسانه
النزعة الصوفية عند التجاني أحمد يوسف بشير والمعري

شاع التفلسف في الشعر بين كثير من الشعراء في عصور الأدب كلها، وهذا الذي جمع بين أبي العلاء المعري والتجاني، فقد حاول الشاعران اكتشاف ما خفي من أسرار الوجود، وسعياً وراء حقائق معلومة لدى عامة الناس، لكنها خفية غير محسوسة. هناك أيضاً تشابه بين بيئة الشاعرين، وإن البؤس هو الجامع بينهما، البؤس الذي سببه المرض، فقد كان المعري كفيفاً عن صور الحياة التي يراها الناس، بصيراً بجوهرها، معرضاً عن عرضها الذي لا يراه، وكان التجاني معتل البدن، صحيح الفكرة والقريحة، لذلك وجد الشاعران في العزلة ملاذاً، هي عزلة نفسية، فهما قد انصرفا عن العالم المادي الذي ينشغل به الناس، وانشغلا بالعالم الآخر الذي انشغل عنه الناس حولهم.

هذه العزلة دفعت الشاعرين إلى التأمل العميق فطفقا يبحثان عن أمور غيبية، ويذهبان في ذلك مذهب الفلاسفة، وهناك التشابه بين المعري والتيجاني.

النزعات الصوفية كثيرة، ولكنه قد قصر الحديث هنا على ثلاثة عناصر، هي الروح، الموت، والجن.

الأول: الروح

لم تخرج نظرة الشاعرين إلى الروح عن الإطار الديني الذي يقول إن الروح شيء غير مرئي، وهذا ما أخذه الناس، وآمنوا به فحسب، لكن الشاعرين، نظرا غير نظرة العامة إلى شيء يكون في البدن، وهو سبب الحركات، والتفكير وغير ذلك، وعلى الرغم من ذلك فإننا لا نرى هذا، الشيء الذي هو جزء منا، وقد اتبع الشاعران في نظرتيهما إلى الروح أقوال كبار فلاسفة التصوف، فالروح عندهم أساس كل إبداع في الوجود، كقول الحلاج قبيل قتله " أنت الذي في السماء إله وفي الأرض إله، تتجلى كما تشاء مثل تجليك في مشيئتك كأحسن صورة، والصورة فيها الروح الناطقة بالبيان والبرهان" (ابن الساعي، علي بن أنجب بن عثمان، أخبار الحلاج، ص 65).

لم يستطع الإنسان تحديد الروح مكاناً ولا موضعاً إلا اجتهداً لا تسنده حجة، كقول الشاطبي في كتاب الإفادات والإنشاءات ((جهة اليسار في القلب هي محل الروح)) (الشاطبي، محمد بن سليمان بن محمد، الإفادات والإنشاءات، ص 47)

والروح ملازمة للبدن لذلك تعتل باعتلاله أحياناً وتسلم من علته أحياناً أخرى، وقد تعتل الروح ويسلم البدن، فقد سأل هرون الرشيد، بختيشوع الطبيب، هل يُحَمُّ الروح، قال: نعم من مجالسة النقاء. وقد ذكر هذا الخبر مجموعة من الكتاب والعلماء، كالزمخشري (الزمخشري، جار الله محمود بن عمر، ربيع الأبرار ونصوص الأخبار، ج2، ص 56)، وإبراهيم البيهقي (إبراهيم البيهقي، المحاسن والمساوي، ص54)، والراغب الأصبهاني (الراغب الأصبهاني، محاضرات الأدباء ومحاورات الشعراء والبلغاء، ج 3، ص77)، والثعالبي (الثعالبي، عبد الملك بن محمد، لطائف اللطف، ص 154)

يرى أبو العلاء المعري في بعض آرائه أن الروح هي سبب الشقاء، ولو كان الإنسان بلا روح لما أحس بالألم كقوله:

وكان حلولُ الروح في الجسم نكبةً على خير معيا أو على شرِّ معلم (المعري، أبو العلاء، لزوم ما لا يلزم، ج 2 ص 438) وقوله:

يَغْنَى الفتى بالمنايا عن مآربه وَيُنْفَخُ الروحُ في طفلٍ فيَفْتَقِرُ (المصدر نفسه، ج1، ص 434)

ويرى المعري أيضاً أن الروح أمر غامض، ويسأل عن موضع الروح وحالها بعد خروجها من الجسد كقوله:

لا حسَّ للجسم بعد الروح تَعْلَمُهُ فهل تُحَسُّ إذا بانَتْ عن الجسدِ؟ (المصدر نفسه، ج1، ص 374)

ويمضي في سؤاله عن غموض الروح وخفائها كقوله:

الروح تتأى فلا يَدْرَى بموضعِها وفي الترابِ لعمري يُرْفَتُ الجسدُ (المصدر نفسه، ج 1، ص319)

وفي موضع آخر يرى المعري أن اجتماع الروح بالجسد سبب في شقاء الروح، كما رأى قبل ذلك أن الروح سبب في شقاء

الجسد، انظر قوله:

ما زالت الروح قبل اليوم في دعة حتى استقرت بحكم الله في الجسد (المصدر نفسه، ج1، ص 371)

أما التيجاني، فإن نظرتيه للروح، فلم تخرج من كونها افتراضات، يُجَمَّلُ بها هذا الشيء الخفي، مستخدماً في ذلك عناصر

الجمال الطبيعي في تصويره حتى كأنك ترى الروح ترفرف أمامك، فقد شبهها بالطائر الغرد في قوله: (شعره ضمن الموسوعة الشعرية

الإلكترونية، إصدار المجمع الثقافي، أبو ظبي)

الروح ما الروح إلا طائرُ غردٍ له جناحان من نور وظلماء

كطائر الروض إلا أنه أبداً يشدو هنالك شدو الحائر النائي

الله والروح كم نسعى وراءهما ونستعينُ بأمواتٍ وأحياء

هما الخفيّان في نورٍ وفي غسقٍ ترفعاً عن إشاراتٍ وإيماءٍ
يا أيها الروحُ كم تندنو لمقربةٍ وأنت أبعدُ من يوحٍ وعلواءٍ
جری وراءك سقراطٌ فما علقتُ كفاه منك بشيءٍ وابنُ سيناءٍ

ربما أثرت في المعري، عاطفة التشاؤم التي كانت مسيطرة عليه فرأى في الروح شقاءً وتعباً، لكن التجاني رأى في الروح حقيقة، يبحث عنها المفكر، أما تشبيه التجاني للروح بالطائر، فلا يخلو هذا من أثر جاهلي، فقد كان الجاهليون يعتقدون أن الرجل إذا قُتل، خرج من رأسه طائر اسمه الهامة، يصيح "اسقوني اسقوني" (الإبشيهي، شهاب الدين، المستطرف في كل فن مستطرف، ص356) ولا يسكت هذا الطائر إلا إذا أخذ أهل القتل بالثأر، كما أسقط التجاني حيرته في الروح، علي الصورة التي تخيل عليها الروح، (فالحائر النائي) هو التجاني نفسه، وهذا الأمر فاشٍ عند الشعراء الذين يقوم شعرهم على التأمل العميق كذلك يرى التجاني إن الحس والشعور لا يكون في الجسد إنما يكون في الروح لأنها سبب الحياة في الجسد، وبغيرها يندم الحس، كقوله:

ظل يهفو إلى السماء ويشكو لوعة الروح هاهنا واحتراقة (التجاني، أحمد يوسف بشير، ديوان إشراقة، ص2)

الثاني: الموت

كان التجاني محاطاً بأسباب الموت، أعني مرضه الذي أنهك جسده زمناً طويلاً، وقد أُعْطِطَ مأسوفاً على شبابه، فكان الموت عنده، نهاية الإنسان وانقطاعه عن العالم، واختلفت نظرة التجاني للموت عن نظرة المعري، فالمعري كان يرى في الموت راحةً من عناء الحياة، والموت عند التجاني هو ما يرقبه الإنسان ويخشاه ويحذره، لأنه نقيض الروح التي تبعث الحركة لذلك يسأل عن كنه الموت كما سأل عن كنه الروح، عندما رثى الفقيد أبا القاسم أحمد هاشم فقال:

أهو الموتُ ذلك الأبدُ المطويُّ في نفسه على سيمائه ؟

هذه بيننا المظاهرُ والسرّ دفينٌ هناك في موميائه ؟

أهو الموت هذه الخطوة الأولى إلى منقذِ الوري من عنائه ؟

أهو الموت هذه الهدأة الكبرى على وهدةِ الثرى أو عرائه ؟ (المصدر نفسه، ص 76)

وفي بيت آخر من القصيدة يظهر شيء من التشاؤم، وتساوي الموت والحياة في نظر الشاعر في قوله:

فاجهشي بالبكاء أيتها الأنفسُ أو أجملّي على لأوائه

هذه النزعة التشاؤمية، فيها من نفس المعري في قوله:

وشبيه صوت النعي إذ قيس بصوت البشير في كل نادٍ (المعري، أبو العلاء، سقط الزند، ص 7)

ولكن التجاني يعود فيتأثر بتشائم المعري في نظريته للموت، فهو يتمنى لو أنه مات طفلاً، في قوله

لوددت أني في الطفولة مائت لو كنت أسمع بالشباب العائر (ديوان إشراقة، ص70)

والأحياء عند التجاني إنما خلقوا لينتظروا حتوفهم وأجالهم لإيمانهم بأنهم غير خالدين، يحس بذلك حتى الطفل انظر قوله:

تبارك الذي خلق من مضغة ومن علق

رمى بهذا الطفل في الأرض ومن ثم رزق

يدير عينيه ويستفسر عن سر الشفق

كأنه يصرخ أن الموت بالشمس علق (المصدر نفسه، ص 49)

أما المعري فإنه قلد القدماء في ذكر الموت في إيمانهم أن الموت يفني حتى الملوك والأمم، لكنه خلط هذا بتشائم المعهود

فيه، حيث قرر أن الحياة ليست للسعادة فقال:

وهل أقلت الأيام كسرى وحوله مرأبُهُ أو قيصرٌ وبطارقُهُ

أبارقُ هذا الموت سبِح ربُّه نَعَمْ وأعانت أكمُه وأبارقُه

ودنياك ليست للسرور مُعدَّة فمن ناله من أهلها فهو سارقُه (لزوم ما لا يلزم، ج2، ص 180)

والمعري كما ذكرت كان متمنياً للموت فهو يراه أفضل من الحياة التي يقضيها المرء في الألم والبؤس قال:

إن يقرب الموتُ مني فليست أكره قرْبَه

وذلك أمتع حصنٍ يصيرُ القبرُ درْبَه

وإن رُدْتُ لأصلي دُفِنْتُ في شرِّ ثَرْبَه (المصدر نفسه، ج1، ص 134)

والموت عند المعري سمو بعد انحذار كقوله:

فلا يَرْهَبَنَّ الموتَ من ظلٍّ راكباً فإن انحذاراً في الترابِ صعودُ (المصدر نفسه، ج1، ص 313)

يتفق المعري والتجاني، في التأمل عند الحديث عن الموت وغيره من أمور الغيب، ولكن يفرق بينهما أن التجاني كان يحذر

الموت كغيره من بني البشر، خلافاً للمعري الذي كان يزين للناس الموت، ولعل هذا الأمر يرد إلى صغر سن التجاني وشيخوخة

المعري، كما أن المعري لم يكن يستلذ بجمال الدنيا، وكان التجاني متلمساً لمواطن الجمال الدنيوي في الطبيعة وغيرها.

الثالث: الجن

الجن عند العلماء أدنى مرتبة من الإنس، فقد ذكر الجاحظ (البيان والتبيين - الجاحظ) أن أعلى الخلق مرتبة هم الملائكة ثم

الإنس ثم الجن، وقد كانت الأرض معمورة بالجن قبل أن يسكنها البشر، يذكر الطبري أن أول من سكن الأرض الجن فآفسدوا فيها

وسفكوا فيها الدماء وقتل بعضهم بعضاً. فبعث الله إليهم إبليس في جند من الملائكة، فقتلهم إبليس ومن معه حتى ألحقهم بجزائر

البحر وأطراف الجبال. ثم خلق آدم فأسكنه إياها، (محمد بن جرير الطبري، جامع البيان في تأويل القرآن، ج1، ص455) فلذلك

قال: "إني جاعل في الأرض خليفة" (سورة البقرة، الآية 30) ومع ذلك فإن الإنس يرهبون الجن، وقد اتخذ المعري الجن رمزاً للوحشة

التي يريدها، فهو يفضل الابتعاد عن البشر، ويرى أن السلامة من الشر هي الابتعاد عن بني الإنسان، وأنه لا ينبغي للنفس أن تهرب

الوحشة والانفراد بسبب وجود الجن والشياطين، لأن النفس البشرية شيطان كقوله:

جزى الله عني مؤنسٌ بصدوده جميلاً ففي الإحاش ما هو إيناسٌ

تخافين شيطانا من الجنِّ مارداً وعندك شيطانٌ من الإنسِ خناسٌ (لزوم ما لا يلزم، ج2، ص 9)

وقد اشترك التجاني والمعري في نسب الأمر الجيد الصنعة إلى الجن، يتبعان في ذلك زعم العرب القدماء الذين ينسبون المعاني

الجيدة إلى الجن والشياطين، فنسبوا الصنعة إلى عبقر وهو كما يذكر الزمخشري أرض الجن، وذكر الراغب الأصبهاني قول الغرب:

شيطان عبقر، وقولهم للشيء الجيد الذي لا يستطيعونه عبقر، فعلى هذا الأساس جعلوا لكل شاعر شيطانا يملئ عليه الشعر يقول

المعري:

إذا غُيِبَ المرء استسرَّ حديثُه ولم تخبر الأفكارُ عنه بما يُغني

وقد كان أربابُ الفصاحةِ كلِّما رأوا حسناً عدُّوه من صنعةِ الجنِّ (سقط الزند، ص 14)

وقد قلد التجاني هذا المعنى لكنه وصف به نفسه فقال:

وعلى مضجعي نثارٌ من السوسنِ غَضٌّ مقدَّسٌ في بقاعه

في يميني يراعُ نابغةِ الفصدِ حى وكلُّ امرئٍ رهينُ يراعِه

وعلى هامتي أكاليلُ سحبا وفي شرطي أداة مصاعه

ندَّ عن عبقرٍ وطافَ بماءِ الدَّيلِ واصطافَ مؤذناً بارتباعِه (ديوان إشراقه، ص 40)

ويؤكد التجاني أن العقل الذي يولد منه الفن والإبداع إنما هو ضرب من طبائع الجن وأحوالها فيقول:

مَلَكٌ من بني الضياءِ وجنِّي سليلُ الظلامِ في أرضِ عبقرٍ

المسمى بالعقل عندك في الأزال من سير الحياة وسطر (المصدر نفسه، ص 10)

ويصور التجاني أيضاً الإبداع الشعري ضرباً من الخوارق التي يأخذها صاحبها من صفات الجن وطبائعها، حتى جعل وجود الشاعر وجوداً مغايراً لوجود غيره، فهو إنسان خفي يجالس الجن، حتى أن العطر والأرج الذي يشتمه، مأخوذ من حدائق الجن وذلك في قوله:

فَتَخِيرَ وَصِفَ وَصَوَّرَ رُؤَى الْوَحْيِ وَصَنَعَ الْوُجُودَ الْمُغَايِرَ

وَأَهْدَ تِلْكَ الَّتِي بِنَفْسِكَ مِنْهَا أَرْجَ مِنْ مَجَاذِ الْخُبِّ عَاطِرُ

زَهراً أَنْجَبَتْ حَدَائِقَ جَنَّاتٍ أَفَانِيَهُ وَرَوْضَةً شَاعِرُ (المصدر نفسه، ص 84)

استخدم التجاني الجن استخداماً شاعرياً، حيث استوحى منها معاني الإبداع التي يعجز عنها البشر، فالغرض إيراد الجن عنده إنما يكون لتعميق المعنى، والتفرد بما يتنافس فيه الشعراء من معاني، لكن المعري أورد الجن في شعره ليبرز معرفته وثقافته الواسعة بصفات هذه المخلوقات، فتجد في بعض شعره عن الجن، حديث العالم الفقيه الذي يحدث الناس عن مقدرة الجن على التشكل بشتى الأشكال وقطعها المسافات البعيدة في زمن يسير لا يستطيعه الإنسان، ولم يكن المعري يريد من حديثه عن الجن إلا ما يبحث عنه الإنسان من صفات الجن وطبائعها، كالقدرة الخارقة التي لا يرومها الإنسي، والتشكل بأشكال الحيوانات، وحمل الخير والشر والوسوسة للإنسان والتطواف في أنحاء الأرض في زمن يسير، وأن الجن يعمرن طويلاً فيشهدون أحداث القرون ومعاصرة الممالك والملوك، والدول التي سبقت العصر الذي هم فيه، وأن الجن يتحكمون أحياناً في عقول عظماء البشر. نظم المعري قصيدة على لسان جني سماه أبا هدرش يصف فيها هذه الأمور وهي: (المعري، رسالة الغفران، ص 294 و 295)

فالشعر السوداني إذاً، يقدم حقلاً خصباً للدراسة، غير معروف كالحقول الأدبية الأخرى. إن أى دراسة تفصيلية جادة يجب أن تأخذ في الاعتبار الصفات المميزة للشعر الصوفي والشعر الشعبي على السواء، بسبب دورهما في تكوين الخيال الشعري. وهذا بدوره يتطلب معرفة عميقة باللهجات السودانية المختلفة، إلى جانب دراسة خاصة تتناول الموضوعات الشعرية والمواقف الاجتماعية في السودان، وهذا يشكل صعوبات مباشرة.

التجاني والشابى

كان التجاني يوسف بشير (1912-1937) أحد الشعراء السودانيين القلائل الذين استطاعوا أن يكونوا لهم أسماً في الوطن العربى قبل الخمسينيات. لكنه لم يبلغ من الشهرة والأثر ما بلغه شعراء مثل الشابى الذى غالباً ما يقارن به. (أبوالقاسم محمد بدرى، الشاعران المتشابهان، الشابى والتجاني، ص 142) وقد يكون السبب الرئيس في ذلك عزلة السودان وتأخرها في المساهمة في النهضة الشعرية في الوطن. يتحدث التجاني (هنرى رياض، التجاني يوسف بشير، شاعراً وناثراً، ص 68) من أسرة دينية ذات علاقات صوفية. وقد أطلق عليه والده اسم "التجاني" تيمناً بالتجاني زعيم الصوفية التجانية. وقد درس أول الأمر في إحدى "الخلوات" وهي تماثل "الكتاتيب" في أجزاء أخرى من الوطن العربى، ثم في العهد العلمى في أم درمان، الذى يبدو أنه لم يكن يدرس سوى المواضيع الأدبية واللغوية في ذلك الوقت. ويقال إن التجاني قد قرأ كثيراً في الأدب القديم وفي الادب الصوفى إلى جانب الأدب العربى الحديث. ولم يكن يعرف أى لغة أجنبية، و كان، كالشابى، قد قرأ بعض الأدب الغربى فى الترجمة.

استطاع التجاني أن يصل بالشعر السودانى إلى مستوى يساوى ما كان يصدر من الشعر الرومانسى فى الأقطار العربية

الأخرى، على الرغم من أنه بقى غير معروف بالدرجة نفسها.

تَكَسَّرَتْ شَمْسُ دُنْيَا الْقَلْبِ وَانْطَفَأَتْ

فِي عَالَمِ الرُّوحِ مَنْ نَفْسِ الْمَصَابِيحِ

وَيَحَى وَوَيْحَ الْهَوَى الْمَقْبُورِ لَيْسَ لَهُ

رَجْعَى وَقَدْ أَوْغَلَتْ فِي التَّبَارِيحِ

لا أعرف اليوم إلا أنه لغد

باب تمر على مغلاقه يوح

((من "ودعت أمس يقيني" في: يوسف بشير التيجاني، إشراقة، ص20

النتيجة

ويبدو أن ثقافة الشاعر الصوفية لا تعينه كثيراً في رونقة لغته الشعرية، وهي ظاهراً عجيبة، لأن لغة الشعر الصوفي مصقولة، بوجه عام، كما أن الفظة انتقائية. لكنه يستخدم كثيراً من الكلمات الصوفية، كما أنه يستعمل أحياناً لغة رمزية أو تصوفية بوجه عام. وهو متأثر برؤى المتصوفة كذلك في تشوفاته التي تصطبغ بوحدة الوجود، وفي تعطشه الدائم للجمال والكمال الذي يكشف عن شعره. (المصدر نفسه، ص 79 و 80)

محبة الجمال عند التيجاني بوجه عام عميقة الارتباط بحبه العظيم لجمال الله، وهو ليس نتيجة تكوينه الخاص وحسب، بل يتصل كذلك بأساسه الصوفي. لكن المرء لا يحتاج لأن يذهب بعيداً في البحث عن أسباب خارجية لما عند شاعر من حب عميق وتوق عظيم للجمال. فعند شاعر كالتيجاني مهووس بالجمال، قد يكون أصدق التفسيرات أيسرها: إن الشاعر محب عظيم للجمال والجميل. ولا تفسير الحرمان ولا المؤثرات الصوفية تقدم أسباباً كافية لوجود مثل هذا العطش العميق الدائم للجميل. وفي حالة التيجاني، قد نعطي بعض الوضع لتناقضات سببها عذاب روح محرومة من حب حقيقي يبلغ شأوه. لكن هذا الحرمان، مع ذلك، ليس بالسبب الرئيس في ذلك العمق والغنى في شخصية الشعرية، ولا في حساسيته، الجمالية المرفهة التي بلغت أوجها بسبب نشأته الصوفية (عابدين، التيجاني، شاعر الجمال، ص31-36)

وإن الصورة الرمزية في شعر التيجاني، نمت وتضاعفت، حتى وصلت إلى درجة الصورة الأسطورية، مثل صورة الموت والجن والروح وأنه كان على قدر كبير من الوعي في توظيف هذه الصور الرمزية والأسطورية في شعره وقد تأثر بكبار الشعراء كأبي العلاء المعري وشعراء الرومانسية؛ هناك تشابه بين التيجاني والشابي في بعض نواحي، منها الفقر والبؤس والمرض وقد استخدم التيجاني البحر الخفيف بكثرة، وقد شكّل إلى نسبة عنده، إذ يطغى على تفعيلات الخفيف، نغمة الحزن والشجى؛ وقد حاول التجديد في الشعر، فنظم الثنائيات والرباعيات والموشحات، للتخلص من الأسلوب التقليدي المعهود؛ واستخدم الشاعر صيغ المبالغة بكثرة، إذ وجد فيها ما يسعفه للتعبير عن مكنونه الحزين المتألم وشكلت ألفاظ الظلم والظلمة والليل والموت أعلى نسبة الشيوخ في الديوان، إذ تعكس هذه النسبة مدى صوفية التيجاني ووجدانه المليء بالحزن والكآبة وإنّ التيجاني أحمد يوسف بشير شاعر وأديب في الوقت نفسه، وأدبه في حاجة إلى دراسات كثيرة، تتطلب قدراً كبيراً من المتابعة والتحليل، لخصوصية شعره وغزارة إنتاجه الأدبي.

المصادر والمراجع

1. الإبيهي، شهاب الدين، المستطرف في كل فن مستظرف، ت، إبراهيم أمين، المكتبة التوفيقية.
2. إبراهيم البيهقي، المحاسن والمساوي، دار صادر، بيروت، 1968م.
3. ابن الساعي، علي بن أنجب بن عثمان، أخبار الحلاج، نسخة إلكترونية ضمن الموسوعة الشعرية، أبوظبي.
4. أبو القاسم محمد بدرى، الشاعران المتشابهان، الشابي والتيجاني، القاهرة، دار المعارف، 1995م.
5. أحمد عبدالله سامي، الشاعر السوداني التيجاني يوسف بشير، دار الثقافة، بيروت لبنان، 1970م.
6. التيجاني يوسف بشير، ديوان إشراقة، دار البلد، الخرطوم، 1999م.
7. الثعالبي، عبد الملك بن محمد لطائف اللطف، ت، عمر الأسعد، دار المسيرة، بيروت.
8. حسن مكي، المشروع التصيري في السودان، المركز الإسلامي الإفريقي في الخرطوم، شعبة البحوث والنشر، إصدار رقم 11، 1999
9. د. عبده بدوي، الشعر الحديث في السودان.

10. الراغب الأصبهاني، محاضرات الأدباء ومحاورات الشعراء والبلغاء، دار مكتبة الحياة، بيروت، 1961م.
11. الزمخشري، جار الله محمود بن عمر، ربيع الأبرار ونصوص الأخبار، ت. سليم النعيمي، بغداد 1976 - 1982م.
12. الشاطبي، محمد بن سليمان بن محمد، الإفادات والإنشاءات، ت. محمد أبو الأجفان، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط1، 1983م.
13. عبدالمجيد عابدين، تاريخ الثقافة العربية في السودان منذ نشأتها إلى العصر الحديث، القاهرة، مكتبة الخانجي، 1953م.
14. محمد إبراهيم الشوش، الشعر الحديث في السودان، ط 2، الخرطوم، 1972م.
15. محمد بن جرير الطبري، جامع البيان في تأويل القرآن، ت. أحمد محمد شاكر، مؤسسة الرسالة، ط1، 2000م.
16. المعزّي، أبو العلاء، لزوم ما لا يلزم، دار صادر، بيروت.
17. المعري، رسالة الغفران، ت. عائشة عبد الرحمن، بنت الشاطي، دار المعارف، القاهرة، 1969م.
18. هنري رياض، التجاني يوسف بشير، شاعراً وناثراً، بيروت، دار الثقافة، 1966م.

نبوة محمد (ﷺ) في نظر المستشرقين الألمان

د. سحر جاسم عبد المنعم الطريحي

جامعة الكوفة/ كلية القانون

Mohammed Prophecy and The site of Germany Orientation

Dr. Sahar J. Al-Turaehi

University of Kufa / College of Law

Saharaltvdpd@gameel.com

Abstract

The search document of is not by the site of the thinking on their_different of countries and reasons as well they became effected by the personality of the Arabian prophet Mohammed and it is hard to figure what has been written and said about him, so his prophecy bring us so many people mind and after him and it will be forever the people who keep talking about him and when we search this subject and seek for the truth, we do not seek from that to give expression about any of the orientation and the searches to provide his true prophecy and his great personality because we do not have a single atom doubt on him because the prophecy as a Muslim un axcaptlaple for discussion and that goes to the prophet and his many reasons and legacy which it contains as not before him contain of all life needs in the donia and religion and the elements of power and proves of truth and deserving and in his great abnormal personality, it become impossible to understand it, all we want to say is correction in all the wrong and deceived things that they depends on it.

الملخص

لم تستأثر شخصية باهتمام المفكرين والباحثين على اختلاف أجناسهم وتوجهاتهم، كما استأثرت بها شخصية الرسول العربي ﷺ، ومن الصعب التنبؤ بحجم ما كتب وقيل في شأن رسالة الرسول ﷺ، فقد اجتذبت دعوته العقل منذ بعثته، وامتلكت ناصية القلم بعد وفاته، وستظل الشغل الشاغل لكل مستشرق مشكك في رسالة الإسلام ومن يحذو حذوهم.

وحين نبحث في هذا الموضوع ونتقصى حوافز الاهتمام، لا نسعى من وراء ذلك الى تقديم انطباع بالحاجة الى ذلك الاهتمام من المستشرقين والباحثين لتدعيم صحة نبوته وعظمة شخصيته فليس لدينا متقال ذرة من شك. فالنبوة بالنسبة لنا مسلمة غير قابلة للنقاش والنظر لأن النبي في تعدد مناقبه، وشمولية دعوته، التي جمعت كما لم يجمع دين قبلها بين استيعاب كل حاجات الحياة في الدين والدنيا والآخرة وشحنت بكل عوامل القوة وحجج وبراهين الصدق والحقانية وشكل بشخصيته العظيمة ظاهرة استعصى على بعضهم فهمها. وكل ما أردنا قوله هو تصحيح بعض المفاهيم الخاطئة التي وقعوا فيها والشبهات التي ادعوها.

الكلمات المفتاحية: المستشرقون، النبوة، شهادة القرآن، اخلاق، الرسول

المقدمة

لم تستأثر شخصية باهتمام المفكرين والباحثين على اختلاف أجناسهم وتوجهاتهم كما استأثرت بها شخصية الرسول العربي ﷺ، ومن الصعب التنبؤ بحجم ما كتب وقيل في شأن رسالة الرسول ﷺ، فقد اجتذبت دعوته العقل منذ بعثته، وامتلكت ناصية القلم بعد وفاته، وستظل الشغل الشاغل لكل مستشرق مشكك في رسالة الإسلام ومن يحذو حذوهم.

وحين نبحث في هذا الموضوع ونتقصى حوافز الاهتمام، لا نسعى من وراء ذلك الى تقديم انطباع بالحاجة الى ذلك الاهتمام من المستشرقين والباحثين لتدعيم صحة نبوته وعظمة شخصيته فليس لدينا متقال ذرة من شك. فالنبوة بالنسبة لنا مسلمة غير قابلة للنقاش والنظر لأن النبي في تعدد مناقبه، وشمولية دعوته، التي جمعت كما لم يجمع دين قبلها بين استيعاب كل حاجات الحياة في الدين والدنيا والآخرة وشحنت بكل عوامل القوة وحجج وبراهين الصدق والحقانية وشكل بشخصيته العظيمة ظاهرة استعصى على بعضهم فهمها. وكل ما أردنا قوله هو تصحيح بعض المفاهيم الخاطئة التي وقعوا فيها والشبهات التي ادعوها.

المطلب الأول: موقف المستشرقين الألمان من النبوة:

وقف اغلب المستشرقين الألمان من النبوة موقف المعاند، فاعترفوا بنبوة أنبياء بني إسرائيل وأنكروا نبوة محمد ﷺ، فالمستشرقون عموماً كانوا ينظرون الى نبوته ﷺ «نظرة عادية مجردة من الصوت الإلهي، وما ذلك إلا من قبيل التعصب الديني المبني على عداة سياسي، إنهم ينكرون أن يكون محمد ذا نبوة صحيحة، بينما هم يقرون بهذه النبوة نفسها لجميع أنبياء إسرائيل»⁽¹⁾

أما موقف المستشرقين الألمان خاصة، فكان موقف التشكيك بصحة رسالة النبي ﷺ ومصدرها الإلهي، فهم ينكرون أن يكون الرسول نبياً موحى إليه من عند الله-جل شأنه- ويتخبطون في تفسير مظاهر الوحي التي كان يراها أصحاب النبي ﷺ أحياناً، وزوجته خديجة ﷺ وابن عمه علي بن أبي طالب ﷺ أحياناً أخرى، فمن المستشرقين من يرجع ذلك إلى صرع كان ينتاب النبي ﷺ حيناً بعد حين. ومنهم من يرجعه إلى تخيلات كانت تملأ ذهن النبي ﷺ، ومنهم من يفسرها بمرض نفسي، وهكذا، كأن الله سبحانه وتعالى لم يرسل نبياً قبله حتى يصعب عليهم تفسير ظاهرة الوحي، ولما كانوا كلهم ما بين يهود ومسيحيين يعترفون بأنبياء (التوراة) وهم كانوا أقل شأناً من محمد ﷺ في التاريخ والتأثير والمبادئ التي نادى بها، وكان إنكارهم لنبوة محمد ﷺ تعنتاً مبعثه التعصب الديني الذي يملأ نفوس أكثرهم كرهياً وقسس ومبشرين⁽²⁾

ويتبع ذلك إنكارهم أن يكون القرآن كتاباً منزلاً عليه من عند الله عز وجل، وحين يفاجئهم ما ورد فيه من حقائق تاريخية عن الأمم الماضية مما يستحيل صدوره عن أمي مثل محمد ﷺ يزعمون ما زعمه الجاهليون في عهد الرسول ﷺ من أنه استمد هذه المعلومات من أناس كانوا يخبرونه بها، ويتخبطون في ذلك تخبطاً عجيباً، وحين يفهمهم ما جاء في القرآن من حقائق علمية لم تعرف ولم تكتشف إلا في هذا العصر، يرجعون ذلك إلى ذكاء النبي ﷺ فيقعون في تخبط أشد غرابة من سابقه⁽³⁾

وأول ما نقف عنده من آرائهم ما ذهب إليه شيخهم من موقف متناقض اتجاه النبوة وشخصية الرسول الأعظم ﷺ، ووصفه بصفات لا يمكن أن تكون من صفات النبوة مطلقاً، فجد بعد ان اعترف وقال: لا بد لنا من الاعتراف بأن محمداً كان بالحقيقة نبياً، إذا محصنا شخصيته بتجرد وتمعن وفهمنا النبوة فهما صحيحاً⁽⁴⁾

بعد هذا الاعتراف بالنبوة، يرجع ويناقض نفسه ويصف شخصية النبي ﷺ بعدة صفات لا يمكن لنبي أن يتصف بها، بما أنزل من صفات لم يتصف بها غيره من البشر؟! من هذه الصفات التي ذكرها نولدكه:

1- يصف النبي ﷺ بضعف العزم فيقول: إن محمداً كان بطبعه ضعيف العزم⁽⁵⁾ ويوثق كلامه بالقول: لقد كان يخاف الى درجة أنه لم يتجرأ في البدء على المجاهرة برسالته ﷺ⁽⁵⁾ من الملاحظ أن نولدكه قد وصف النبي ﷺ بهذه الصفة من محض خياله، لا لشيء إلا للحط من هذه الشخصية العظيمة، ولم يعلم نولدكه بخصوص عدم المجاهرة بالرسالة، إن هذه كانت خطة سياسية قد وضعها الرسول ﷺ في بدء الدعوة الإسلامية فقد كانت في بدايتها سرية استمرت لثلاث سنوات، وأن هذا الخفاء يتعلق بأمر الإلهي وينطلق بفهم الواقع والبيئة التي نزلت فيها الدعوة وما يلزم من تأهيل الأرضية المناسبة للإعلان عنها وتأمين استمراريتها وقوة اندفاعها.

2- يصف روح النبي ﷺ - حاشاه - بالنقصان وإن روح النبي محمد كان يشوبها نقصان كبير يؤثر على سموه ﷺ⁽⁶⁾ أنى لنولدكه أو لغيره في معرفة روح النبي محمد ﷺ التي كانت تتسامى فوق أرواح البشر من خلال صدقه وأمانته وعدالته حتى مع ألد أعدائه، وأن الجبل الذي طبع عليها رسول الله ﷺ هي من خلق خاص اختصه به الله تبارك وتعالى..

يعلل نولدكه ذلك بأن ﷺ النبوة لا بد أن تصدر من المخيلة المنفعلة وموجبات الشعور المباشر، أكثر ما تصدر من الفعل النظري⁽⁷⁾ والنبي ﷺ كما يقول نولدكه كان يفتر الى هذا بشكل خاص⁽⁸⁾

3- بعد ما وصف النبي ﷺ بذكاء عملي كبير، يرجع فيقول: تعوزه القدرة على التجريد المنطقي إعوازا شبه تام ﷺ⁽⁹⁾.

من من الأنبياء الذين سبقوا رسول الله ﷺ كان ينظر بشكل منطقي لوجود الله أو له فلسفة خاصة بنظرية الخلق مثلاً أو نظرية المعرفة حتى يتهم نبينا الأكرم بمثل هذا الإبهام، إن نولدكه ينظر الى رسول الله محمد ﷺ نظرتة إلى الفيلسوف من أمثال أرسطو وسقراط وهذا يدل في باطنه عن إعجاب شديد يحاول مع هذا اصطيداً ما يراه هو بفكره القاصر أخطاء منطقية لرسول الله ﷺ.

لم يكتف نولدكه بتوجيه الاتهامات والنقص في شخصية الرسول الأعظم ﷺ نجده يدافع عن مسيلمه ويجري مقارنة عجيبة بين الدجال ورسول الله فيقول: ليس سجع مسيلمه بحاجة لأن يكون مستعاراً من محمد، فالسجع كان شائعاً لدى العرب قبل ذلك بمدة طويلة، كشكل مستحب للعبارة الدينية، ويظهر مسيلمه بالإجمال من الأصالة في التعبير⁽¹⁰⁾، ويضيف نولدكه هذه الأصالة أيضاً حجة جديرة بالاعتبار⁽¹¹⁾ ويظهر تعاطفه الواضح من مسيلمه إن ما يزعم له من مضاهاة القرآن لا يبدو أمراً مستعبداً⁽¹²⁾

هذا الكلام ليس بغريب من مستشرق مسيحي هدفه التشكيك في رسالة الإسلام والنيل منها. لا تعدوا كونها أباطيل لا صحة لها إلا التشويه بشخص الرسول ﷺ والقرآن الكريم، غير مستندة على دليل علمي أو دليل عقلي، ولا يمكن للعقل أن يقبلها لأن الهدف معروف... ومن المستشرقين من يتحدث عن الوحي والنبوة كما يتحدث الناس عن الدروشة وال دراويش، أو كما يتحدث علماء النفس عن أبطال التاريخ وقادة الثورات، أو كما ينفرد به بعض الناس من خصائص العيون والأذان الداخلية، يلتقطون بها ما لا يتمكن الإنسان العادي من سماعه أو رؤيته، وهذا بنظرهم ما قاد الإنسان الى تجارب الدين⁽¹³⁾.

ولعل ما قاله المستشرق الألماني هوبر تجريمه، في كتابه محمد ﷺ ما يؤكد ذلك: لم يكن الإسلام في بادئ الأمر يبشر بدين جديد، بل إنما كان يدعو إلى نوع الاشتراكية، فالإسلام في صورته الأولى الأصلية لم يكن يحتاج إلى أن ترجعه إلى ديانة سابقة تفسر لنا تعاليمه، ذلك لأننا إذا نظرنا إليه عن كثب نراه لم يظهر إلى الوجود كعقيدة دينية، بل كمحاولة للإصلاح الاجتماعي تهدف إلى تغيير الأوضاع الفاسدة، وعلى الأخص إلى إزالة الفروق الصارخة بين الأغنياء الجشعين والفقراء المضطهدين... لذلك تراه يفرض ضريبة معينة لمساعدة المحتاجين، وهو إنما يستخدم فكرة الحساب في اليوم الآخر كوسيلة للضغط المعنوي، وتأييد دعوته...⁽¹⁴⁾.

وان جريمه لم يختلف عن سابقه، فهو ينفي النبوة عن رسول الله ﷺ ويجعل منه مصلحاً اجتماعياً يدعو الى الاشتراكية؟!.

ويقع كارل بروكلمان (Karl Brockelmann) في شبهة مماثلة حول نبوة الرسول ﷺ ورسالته؛ ففي معرض حديثه عن الأسباب التي جعلت النبي محمد ﷺ يعلن نبوته يقول انه: قد تحقق عنده أن عقيدة مواطنيه الوثنية فاسدة فارغة فكان يضج في أعماق نفسه هذا السؤال: الى متى يمدّمهم الله في ضلالهم؟! وهكذا نضجت في نفسه الفكرة انه هو مدعو الى أداء هذه الرسالة رسالة النبوة.. وقد تعرض لإحدى الخبرات الخارقة في غار حراء، وذلك بأن طائفا تجلى له هناك يوما، وهو الملك جبريل، على ما تمثله محمد فيما بعد فأوحى اليه أن الله اختاره لهداية الأمة.. وتحرر هو نفسه من آخر شكوكه بعد أن تكررت الحالات التي ناداه فيها الصوت الالهي وتكاثرت، ولم تك هذه تنقضي حتى أعلن ما ظن أنه قد سمع كوّحي من عند الله⁽¹⁵⁾.

أراد بروكلمان أن ينسق كون محمد ﷺ نبياً حقيقة فقال: وليس من الميسور أن نقرر على وجه الدقة ما إذا كان النبي قد استشعر انه مدعو لمثل هذه الرسالة العالمية⁽¹⁶⁾. ولو واجهنا المستشرق بروكلمان بمثل مقولته للنبي ﷺ، فنقول له: انه من غير الميسور علينا نحن أيضاً أن نقرر على وجه التدقيق ما إذا كان كارل بروكلمان يستشعر انه يكتب في تاريخ الأدب العربي والحضارة الإسلامية والعقيدة والتاريخ الإسلامي هل يرى في هذا سبباً كافياً لاتهامنا إياه بذلك وأخرجنا إياه من دائرة البحث والتحقيق والموضوعية. هل كان لديه الدليل على أن النبي ﷺ كان يشك في نبوته أو في الوحي هل هناك نص ديني أو مقولة لأحد أصحابه أو حتى لكفار قريش تؤيد مثل ذلك الرأي؟ فكيف يشكون بنبوته؟، بل كيف كان يشك هو بنبوته؟⁽¹⁷⁾.

ويصرون على عدم الاعتراف لمحمد ﷺ بالنبوة، ولكن لا يستطيعون تجاهل القوة الروحية الهائلة التي كان يتمتع بها لما رآوا أعماله وأفعاله وأقواله: ((إن من غير المفيد فهم محمد خارج إطار زمانه وبيئته، ولقد كان أنصاره الذين رافقوا وحيه، ينظرون بإيمان إليه، وهو ما بدا في نظرنا شيئاً غير عادي. ان بعض وسائل التنويم الذاتية، والتأملات، وممارسات الغيبوبة، كانت معروفة لدى

متصوفة الشعوب المتقدمة حضارياً فمن شبه الجزيرة العربية وحولها ولربما حولها محمد من صياغتها الخام الى عقيدة مطلقة صالحة، وربما تحقق له بلوغ القرب الإلهي جزاء إيمانه بإمكان بلوغه بالصبر والمثابرة وبعض رياضيات العبادة...))⁽¹⁸⁾.

ومن مظاهر هذا التحول في الموقف الديني ما ذكرته المستشرق شميل عن المستشرقين، وقد جمعت في عبارة واحدة بين النقيضين، الصورة الكثيية السابقة والحقيقة الجديدة: ((لقد أثار محمد من الخوف والكره وحتى الازدراء في عالم الغرب أكثر مما أثارته شخصية تاريخية أخرى. فإذا كان دانتى في كوميديته الإلهية في أسفل سافلين، فإنما كان يعبر بذلك عن أعماق المشاعر لدى مسيحيي القرون الوسطى الذين لم يكونوا يدركون بعد، أن ديناً جديداً إيجابياً ناجحاً وجد الى جانب المسيحية، يؤلف معتقوه جزءاً هاماً من حوض المتوسط الذي كان خاضعاً للهيمنة المسيحية))⁽¹⁹⁾.

ومنذ ظهور منهج الدراسات المقارنة واعتماده منهاجاً معترفاً به في الجامعات الأوروبية، اختلف أسلوب التعامل مع الإسلام ورسوله معاً، وغدا بالإمكان رفض أي رأي لا يلتزم بخط فكري معين، ومنذ ذلك الوقت وإلى اليوم أيضاً بدأ التفكير في طعن الإسلام ورسوله ﷺ ولكن بأسلوب رصين مهذب نوعاً ما، في ظاهرة العلم والمنهجية وباطنه الدس والهدم والتشويه، فقد حاول الدارسون الوقوف على أوجه الشبه والاختلاف بين الأنبياء والرسل منذ عهد إبراهيم عليه السلام بقصد حشر نبوة محمد ﷺ في مربع ضيق. والقول بمخالفة النبوة الإسلامية لنبوءات السابقين....

المطلب الثاني: أدلة إثبات النبوة

إن علامات النبوة الصادقة هي عقيدة تحتاج إليها الأمة، وللعقيدة أسباب تمهد لظهور النبوة، والعقيدة تحتاج إلى رجل بأمانته ﷺ، وقد تجمعت هذه العلامات فخلق الله محمداً بن عبد الله ليكون رسولاً مبشراً بدين، وقد اجتمعت به صفات النبوة. أما الأدلة على إثبات النبوة فهي⁽²⁰⁾:

أولاً: شهادة الكتب السابقة له على نبوته ﷺ:

لقد بشرت الكتب السماوية والأنبياء السابقون نبوة محمد ﷺ، ومع أن اتباعهم حرفوا كتبهم لكي لا يبقى أثر لتلك البشارة، لكن المتأمل فيما بقي منها تتكشف له الحقيقة والمقصود أن البشارات به ﷺ موجودة في الكتب الموروثة عن الأنبياء قبله، حتى تناهت إلى آخر بني إسرائيل، وهو عيسى بن مريم عليه السلام، وقد قام بهذه البشارة في بني إسرائيل⁽²¹⁾، وقص الله خبره في ذلك فقال تعالى: ﴿وَإِذْ قَالَ عِيسَى ابْنُ مَرْيَمَ يَبْنِي إِسْرَءِيلَ إِنِّي رَسُولُ اللَّهِ إِلَيْكُمْ مُصَدِّقاً لِمَا بَيْنَ يَدَيَّ مِنَ التَّوْرَةِ وَمُبَشِّراً بِرَسُولٍ يَأْتِي مِنْ بَعْدِي اسْمُهُ أَحْمَدُ فَلَمَّا جَاءَهُمْ بِالْبَيِّنَاتِ قَالُوا هَذَا سِحْرٌ مُبِينٌ﴾⁽²²⁾.

في التوراة:

- فجاء في سفر (التثنية): أقيم لهم من وسط إخوتهم مثلك واجعل كلامي في فمه، فيكلمهم بكل ما أوصيه به، ويكون أن الإنسان الذي لا يسمع لكلامي الذي يتكلم به بإسمي أنا اطلابه، وأما النبي الذي يطغى فيتكلم بإسمي كلاماً لم أوصفه أن يتكلم به، أو الذي يتكلم باسم آلهة أخرى فيموت ذلك النبي وإن قلت في قلبك كيف تعرف الكلام الذي سيتكلم به الرب، فما تكلم به النبي باسم الرب ولم يصر فهو الكلام الذي لم يتكلم به الرب بل بطغيان تكلم به النبي فلا تخف منه⁽²³⁾.

وقد ذكر اليهود أن هذه البشارة ليوشع بن نون خليفة موسى عليه السلام والحقيقة أنها ليست ليوشع بن نون لأنه ليس كموسى وليس من بني اخوانهم أي بني إسماعيل⁽²⁴⁾. أن النبي المماثل لموسى عليه السلام في الرسالة العظيمة والشريعة هو محمد ﷺ، وأخوة بني إسرائيل هم العرب، لانهما يجتمعان مع إبراهيم عليه السلام، ولو كان النبي الموعود به من بني إسرائيل، لقال من أنفسهم وقوله واجعل كلامي في فمه يوافق حال النبي من الأمية، وعدم تعاطي القراءة والكتابة⁽²⁵⁾.

مع أن اليهود كانوا ينتظرون في مدة المسيح نبياً آخر غير المسيح عليه السلام فإنهم أرسلوا ليوحنا المعمدان (يحيى) يسألونه عن نفسه فقالوا له: أنت إيلياء؟ فقال: لا، فقالوا: أنت المسيح، فقال: لا، فقالوا: أنت النبي، فقال: لا، فقالوا: ما بالك إذا تعمد؟ إذا كنت ليس إيلياء ولا المسيح ولا النبي⁽²⁶⁾.

فهذه العبارات تدل على أن التوراة تبشر بابلياء والمسيح، ونبي لم يأت حتى زمن المسيح _ وتشير التوراة إلى أن ن صفة هذا النبي مثل صفة موسى ﷺ. كما أن التوراة أخبرتنا عن صفات النبي الصادق، فالنبي الصادق يخبر بما سيأتي، ثم يتحقق هذا الأخبار، وما هو نبينا ﷺ قد أخبر بأمر كثيرة كلها وقعت وهذا يدل على صدق نبوته.

- في سفر التكوين، إصحاح 21، عن إسماعيل وأمه هاجر: ((وكان الله مع الغلام فكبر. وسكن في البرية وكان ينمو رامي قوس. وسكن في بركة فاران. وأخذت له امه زوجة من أرض مصر))⁽²⁷⁾.

ففاران هي مكة التي سكنها اسماعيل وابناؤه ومن تلاًاً من جبل فاران وعن يمينه نار شريعة لهم، وهو السراج المنير الذي أرسله الله من جبل حراء ليضيء سماء العالم بنور هداية القرآن، ويحرق الكفر والنفاق بنار وغضب القهار⁽²⁸⁾.

- وفي سفر حيقوق النبي - إصحاح 3.

الله جاء من تيمان، والقُدوس من جبل فاران. سلاه. جلاله غطى السماوات والأرض. امتلأت من تسبيحه. وكان لمعان كالنور. وله من يده شعاع. وهناك استنار قدرته⁽²⁹⁾.

وقد جاءت البشارة بعنوان (محمد رسول الله) في فصول من هذا الإنجيل منها: ما جاء في الفصل التاسع والثلاثين: ((فلما انتصب آدم على قدميه رأى في الهواء كتابة تتألق كالشمس نصها " لا إله إلا الله ومحمد رسول الله " ففتح حينئذ آدم فاه وقال: "أشكرك أيها الرب، إلهي لأنك تفضلت فخلقتني، ولكن أضرع إليك أن تتبني ما معنى هذه الكلمات "محمد رسول الله" فأجاب الله: مرحباً بك يا عبيدي آدم، واني أقول لك انك أول إنسان خلقت...))⁽³⁰⁾ فهذه شهادات من التوراة والإنجيل واضحة، تشهد لرسول الله بنبوته ورسالته.

ثانياً: شهادة القرآن على نبوة محمد ﷺ:

قال تعالى: ﴿الَّذِينَ يَتَّبِعُونَ الرَّسُولَ النَّبِيَّ الْأُمِّيَّ الَّذِي يَجِدُونَهُ مَكْتُوبًا عِنْدَهُمْ فِي التَّوْرَةِ وَالْإِنْجِيلِ يَأْمُرُهُمْ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَاهُمْ عَنِ الْمُنْكَرِ وَيُحِلُّ لَهُمُ الطَّيِّبَاتِ وَيُحَرِّمُ عَلَيْهِمُ الْخَبَائِثَ وَيَضَعُ عَنْهُمْ إِصْرَهُمْ وَالْأَغْلَالَ الَّتِي كَانَتْ عَلَيْهِمْ فَاَلَّذِينَ ءَامَنُوا بِهِ وَعَزَّرُوهُ وَنَصَرُوهُ وَاتَّبَعُوا النُّورَ الَّذِي أُنْزِلَ مَعَهُ ۙ أُولَٰئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ﴾⁽³¹⁾.

هذا الرسول كان مكتوباً باسمه ونعوته الشريفة، بحيث لا يشكّون أنه هو، ولذلك عدل عن أن يقال يجدون نعته أو وصفه مكتوباً عندهم، والظرف عندهم لزيادة التقرير وإن شأنه حاضر عندهم لا يغيب عنهم⁽³²⁾.

ذكرت الآية المباركة ست صفات لرسول الله مضافاً إلى مقام الرسالة:

1- أنه نبي الله.

والنبي يطلق على كل من يبين رسالة الله إلى الناس، ويوحى إليه إن لم يكن مكلفاً بالدعوة والتبليغ، ولكن الرسول مضافاً إلى كونه نبياً مكلف بالدعوة إلى دين الله وتبليغه والاستقامة في هذا السبيل.

وعلى هذا يكون مقام الرسالة أعلى من مقام النبوة، وبناء على هذا يكون معنى النبوة مأخوذاً من مفهوم الرسالة ايضاً، ولما كانت الآية بصدد توضيح وتفصيل خصوصيات النبي ﷺ، لذلك ذكرها على نحو الاستقلال، وفي الحقيقة إن ما أخذ في مفهوم الرسول مجملًا، ذكر في الآية بصورة مستقلة من باب توضيح وتحليل صفاته.

2- أنه نبي أمي لم يتعلم القراءة والكتابة، وقد نهض من بين جماهير الناس من أرض مكة أم القرى.

3- إن هذا النبي هو الذي يجدونه مكتوباً عندهم في التوراة والإنجيل.

4- من سمات هذا النبي أن دعوته تتطابق لنداء العقل مطابقة كاملة، فهو يدعو إلى كل الخيرات وينهي عن كل الشرور والممنوعات العقلية، يأمرهم بالمعروف وينهاهم عن المنكر.

5- إن محتوى دعوته منسجم مع الفطرة الإنسانية السليمة، فهو يحل ما ترغب فيه الطباع السليمة ويحرم ما تنفر منه ويحل لهم الطيبات ويحرم عليهم الخبائث.

6- انه ليس كأدعياء النبوة والرسالة الذين يهدفون الى توثيق الناس بأغلال الاستعمار والاستثمار والاستغلال، بل هو على العكس من ذلك، انه يرفع عنهم إصرهم والأغلال التي في عقولهم وأفكارهم وتنقل كاهلهم ويضع عنهم إصرهم والأغلال التي كانت عليهم. وحيث إن هذه الصفات الست بالإضافة الى الصفة السابعة وهي مقام الرسالة تشكل من حيث المجموع علامة واضحة ودليل قاطع على صدق دعواه.

ولابد من الوقوف عند نقاط هامة هي (خمسة أدلة على النبوة في آية واحدة). فلم ترد في آية من آيات القرآن الكريم أدلة عديدة على حقانية دعوة الرسول الأكرم ﷺ كما جاء في الآية المباركة (157) من سورة الإسراء والتي تثبت نبوته .

الأول: انه "أمي" لم يتعلم، ولكنه مع ذلك أتى بكتاب لم يغير مصير أهل الحجاز فقط، بل كان نقطة تحول هام في التاريخ البشري، حتى ان الذين لم يقبلوا بنبوته لم يشكوا في عظمة كتاب الله وتعاليمه. فهل يتفق والحسابات الطبيعية أن يقوم بهذا العمل شخص نشأ في بيئة جاهلية ولم يتلمذ على أحد؟

الثاني: ان دلائل نبوته قد وردت بتعابير مختلفة في الكتب السماوية السابقة، فإن البشارات التي جاءت في تلك الكتب لا تنطبق إلا عليه ﷺ فقط.

الثالث: إن محتويات دعوته تتسجم انسجاماً كاملاً مع العقل، لأنه يدعو الى المعروف، والنهي عن المنكر والقبائح.

الرابع: ان محتويات دعوته منسجمة مع الطبع السليم والفطرة السوية.

الخامس: لو لم يكن من جانب الله لكان عليه أن يقوم بما يمضي مصالحه الخاصة، وفي هذه الصورة كان يتعين عليه أن لا يرفع الأغلال والسلاسل عن الناس، بل عليه أن يبيحهم في حالة الجهل والغفلة لاستغلالهم بنحو أفضل، في حين أننا نجده يحرر الناس من الأغلال الثقيلة؛ أغلال الجهل والغفلة عن طريق الدعوة المستمرة الى العلم والمعرفة⁽³³⁾.

- وقال تعالى: ﴿إِنَّ أَوْلَى النَّاسِ بِإِبْرَاهِيمَ لَلَّذِينَ اتَّبَعُوهُ وَهَذَا النَّبِيُّ وَالَّذِينَ ءَامَنُوا وَاللَّهُ وَلِيُّ الْمُؤْمِنِينَ﴾⁽³⁴⁾، فهذه شهادة إخبار من الله تعالى بنبوة محمد ﷺ، وهناك نوع آخر من الشهادات وهو شهادة المعجزات الدالة على نبوته ﷺ، وأعظم معجزة هي كتاب الله الذي أنزله على نبيه، وجعله معجزة خالدة على مر الدهور والأيام، فهو دال على صدق نبوته.

ثالثاً: الأدلة من السنة الشريفة.

- قال النبي ﷺ للإمام علي عليه السلام: ستقاتل بعدي الناكثين والقاسطين والمارقين وهذا الخبر من دلائل نبوته ﷺ لأنه إخبار صريح بالغيب⁽³⁵⁾، لا يحتمله التمويه والتدليس، كما تحتمله الأخبار المحملة، وصدق قوله "والمارقين" أولاً في الخوارج يمرقون من الدين كما يمرق السهم من الرمية، وصدق قوله "الناكثين" كونهم نكثوا البيعة بادئ بدء⁽³⁶⁾ وقد كان ﷺ يتلو وقت مبايعتهم له: ﴿فَمَنْ نَكَثَ فَإِنَّمَا يَنْكُثُ عَلَى نَفْسِهِ﴾⁽³⁷⁾.

- احتجاج الإمام الرضا عليه السلام مع الجاثليق: التفت الإمام الرضا عليه السلام الى الجاثليق وقال: هل دل الإنجيل على نبوة محمد ﷺ؟ قال: لو دل الإنجيل على ذلك ما جحدناه، فقال الإمام عليه السلام: أخبرني عن السكتة التي لكم في السفر الثالث، فقال الجاثليق: اسم من أسماء الله تعالى لا يجوز لنا أن نظهره، فقال الإمام الرضا عليه السلام: فإن قررتك أنه اسم محمد وذكره، وأقر به عيسى أنه بشر بني إسرائيل بمحمد، لتقر به ولا تنكره؟ قال الجاثليق: إن فصلت أقررت فإنني لا أرد الإنجيل ولا أجحد، فقال الإمام الرضا عليه السلام: فخذ على السفر الثالث الذي ذكر فيه محمد وبشارة عيسى بمحمد، قال الجاثليق، هات!، فأقبل الإمام الرضا عليه السلام يتلو ذلك السفر من الإنجيل حتى بلغ ذكر محمد ﷺ، فقال: يا جاثليق من هذا الموصوف؟ قال الجاثليق: صفه، قال الإمام عليه السلام: لا أصفه إلا بما وصفه الله، وهو صاحب الناقة والعصا والكساء، الني الأمي الذي يجدونه مكتوباً عندهم في التوراة والإنجيل يأمرهم بالمعروف وينهاهم عن المنكر ويحل لهم الطيبات ويحرم عليهم الخبائث ويضع عنهم إصرهم والأغلال التي كانت عليهم يهدي الي الطريق الأقصد، المنهاج الأعدل، والصرط الأقدم. سألتك يا جاثليق؛ بحق عيسى روح الله وكلمته،

هل تجدون هذه الصفة في الإنجيل لهذا النبي؟ فأطرق الجاثليق ملياً وعلم إن جحد الإنجيل كفر، وقال: نعم هذه الصفة من افنجيل، وقد ذكر في الإنجيل هذا النبي ولم يصح عند النصارى إنه صاحبكم⁽³⁸⁾.

رابعاً: أخلاقه ﷺ تدل على نبوته.

إن توافر الأخلاق في نبينا محمد ﷺ، والفضائل برهان ساطع على صدقه في نبوته ورسالته، فهو الذي جمع بين الصبر ولين الجانب والرحمة والشجاعة والخشوع والعبادة والترفع عن الأهواء الشخصية، ورعاية الأيتام، والعطف على الأرملة والفقراء، وقد بين الماوردي أن ذلك من دلائل نبوته، فقال ﷺ فإن قيل ليست فضائله دليلاً على نبوته ولم يسمع بنبي احتج بها على أمته، ولا عول عليها في قبول رسالته، لأنه قد يشارك فيها، حتى يأتي بمعجز يخرق العادة فيعلم بالمعجز أنه نبي لا بالفضل. قيل: الفضل من إماراتها وإن لم يكن من معجزاتها، ولأن تكامل الفضل معوز، فصار كالمعجز، ولأن من كمال الفضائل اجتناب الكذب، وليس من كذب في ادعاء النبوة بكامل الفضل فصار كمال الفضل موجبا للصدق، والصدق موجبا لقبول القول، فجاز أن يكون من دلائل الرسل⁽³⁹⁾.

خامساً: الأدلة العلمية على نبوته ﷺ.

لقد جعل تعالى حجة نبوة خاتم النبيين عين موضوع رسالته، وهو كتابه المعجز للبشر بهدايته وبعلمه وبإعجازه اللفظي والمعنوي وبأنباء الغيب الماضية والحاضرة والآتية فيه ليربي البشر على الترقى في هذا الاستقلال الى ما هم مستعدون له من الكمال⁽⁴⁰⁾.

وبهذا يمكن القول أن نبوة محمد ﷺ قد ثبتت بنفسها أي بالبرهان العلمي والعقلي الذي لا شك فيه.

وأخيراً ترى الباحثة بعد عرض بعض أدلة إثبات النبوة، من الأفضل أن نختم المبحث بمقولة لمستشرق منصف هو المستشرق الفرنسي ادوارد مونتييه مدرس اللغات الشرقية في مدرسة جنيف في مقدمة ترجمته الفرنسية للقرآن: ((كان محمد نبيا صادقا كما كان أنبياء بني إسرائيل في القديم، كان مثلهم يؤتى رؤيا ويومى إليه، وكانت العقيدة الدينية وفكرة وجود الإلهية متمكنتين فيه، كما كانتا متمكنتين في أولئك الأنبياء أسلافه، فتحدث فيه كما كانت تحدث فيهم ذلك الإلهام النفسي، وهذا التضاعف في الشخصية، اللذين يحدثان في العقل البشري المراتي والتجليات والوحي والأحوال الروحية التي من بابها⁽⁴¹⁾)).

لقد أكد مونتييه أن كل ما ثبت لأنبياء بني إسرائيل فهو ثابت لمحمد ﷺ؛ إلا أننا نقول أن المسلم يعتقد أن جميع خصائص النبوة في محمد ﷺ هي أكمل شكلاً وموضوعاً وأوضح رؤية وأبعد عن الشبهات.

خاتمة البحث:

- الاستشراق الألماني استشرق عريق له مميزاته وسماته التي تختلف عن مدارس الاستشراق الأخرى، ودراسته تمثل جانب مهم جدا بالنسبة لنا نحن إذ إننا موضوع الاستشراق تراثا وتاريخا وواقعا، سواء وافقنا نتائجهم أو اختلفنا مع أكثرها فهذا لن يقلل من أهميتها، ومن ثم دراستها ونقدها.
- ان الدراسات الاستشراقية الألمانية المعنوية بالإسلام بدأت تتحول شيئا فشيئا نحو الدراسة الأنثروبولوجية، فيما يبدو توجه لتصنيف الحضارة الإسلامية ضمن مفهوم " الثقافة " الخاصة بالمجتمعات غير الغربية ودراسات القرآن الجديدة الآن إذا لم تكن تدرس في إطار الفيلولوجيا التاريخية (مثل دراسة كريستوف لوكسمبورغ Christoph Luxenberg عام 2000) فإنها تصب في توجه الدراسات الأنثروبولوجية.
- من أهم الموضوعات التي ركز عليها المستشرقون الألمان في أبحاثهم ودراساتهم القرآنية وبذلوا جهودا مضنية هي محاولة إنكار المصدر الإلهي للقرآن الكريم وانه لم يكن الوحي الخارجي بوساطة ملك الوحي، وانه من تأليف محمد ﷺ وانه ﷺ قد لفق - حسب زعمهم - مادة القرآن من كتب اليهود والنصارى، واستعان برهبان النصارى وأخبار اليهود في تأليفه للقرآن.
- وبالتالي أدى ادعائهم إلى إنكار نبوة محمد ﷺ وعدوه مجرد قائد للأمة الإسلامية ومصلح اجتماعي ؛ لذلك اعتبروا القرآن الكريم كتاب تاريخي غير معجز لأنه من تأليف البشر وليس من مصدر ألهي.

الهوامش والإحالات:

- (1) شوقي أبو خليل، الإسلام في قفص الاتهام، 17.
- (2) ظ: مصطفى السباعي، الاستشراق والمستشرقون (ما لهم وما عليهم)، 26.
- (3) ظ: المرجع نفسه، 26 — 28.
- (4) نولدكة، تاريخ القرآن، 5.
- (5) المرجع نفسه، 5.
- (6) نولدكة، تاريخ القرآن، 4.
- (7) المرجع نفسه، 4.
- (8) المرجع نفسه، 4 و 5.
- (9) نولدكة، تاريخ القرآن، 4 و 5.
- (10) المرجع نفسه، 52.
- (11) المرجع نفسه، 52.
- (12) المرجع نفسه، 52.
- (13) ظ: دائرة معارف العلوم الاجتماعية، 50 وما بعدها.
- (14) harbet grimme. 1982 encyclopedia of socialscines (1957).vol.13.
- (15) P. (230) + دائرة معارف العلوم الاجتماعية، مجلد 13، 230.
- (16) كارل بروكلمان، تاريخ الشعوب الإسلامية، نقله إلى العربية: نبيه أمين فارس ومنير البعلبكي، 36.
- (17) كارل بروكلمان، تأريخ الأدب العربي، 1 / 125.
- (18) lohmann. The wne woelds zam mohammad zam propheten allahs gewords.
- (19) schimmel.anne marie.mohammad das schoene bilde.s.21.
- (20) ظ: محمد أمين، المستشرقون والقرآن الكريم، 188 — 198.
- (21) ظ: ابن كثير، شمائل الرسول ودلائل نبوته وفضائله وخصائصه، 376.
- (22) سورة الصف / الآية 6.
- (23) سفر التثنية، إصحاح 18 / 18 — 22.
- (24) ظ: محمد الخضري، نور اليقين، 35.
- (25) ظ: محمد الخضري، محمد رسول الله وخاتم النبيين، 18 — 20.
- (26) إنجيل يوحنا، إصحاح 1 / 21 — 26.
- (27) سفر التكوين، إصحاح 21، 28.
- (28) الوحيد الخراساني، منهاج الصالحين، 122.
- (29) سفر حيقوق النبي، إصحاح الثالث، 40.
- (30) أنجيل برنابا، الفصل 39، ح 14 و 15 و 16 و 17 و 18.
- (31) الأعراف، 157.
- (32) ظ: محمد رشيد رضا، تفسير المنار، 9 / 227.
- (33) ظ: ناصر مكارم الشيرازي، الأمل في تفسير كتاب الله المنزل، 5 / 245 — 250.
- (34) سورة آل عمران / الآية 68.
- (35) ظ: المعتزلي، شرح نهج البلاغة، 1 / 201.
- (36) ظ: جعفر عباس الحائري، بلاغة الإمام علي بن الحسين □، 98 — 99.
- (37) سورة الفتح / الآية 10.
- (38) ظ: المجلسي، بحار الأنوار، 49 / 75، 76.
- (39) الماوردي، دلائل النبوة، 1 / 420.
- (40) ظ: محمد رشيد رضا، الوحي المحمدي، 82.
- (41) المرجع نفسه، 59.

المصادر والمراجع:

القرآن الكريم خير ما نبتدأ به

الكتب المقدسة

- (1) الكتاب المقدس _ العهد القديم _ دار الكتاب المقدس في الشرق الأوسط (بدون تاريخ).
- (2) الكتاب المقدس _ مجمع الكنائس الشرقية، ط2، دار المشرق، بيروت _ لبنان _ 1408هـ/1988م.
- (3) الكتاب المقدس (العهد القديم)، الكنيسة، دار الكتاب المقدس، 1400هـ/1980م.
- (4) الكتاب المقدس (العهد الجديد)، الكنيسة، دار الكتاب المقدس، 1400هـ/1980م.

المصادر والمراجع العربية:

- (1) ابن كثير: ابو الفداء عماد الدين اسماعيل بن كثير (ت:774هـ)، شمائل الرسول ودلائل نبوت، ط2، دار الرشد العربي، بيروت _ لبنان _ 1407هـ / 1987م.
- (2) بروكلمان، تاريخ الشعوب الاسلامية، نقله الى العربية: نبيه أمين فارس ومنير البعلبكي، ط7، دار العلم للملايين، بيروت _ لبنان _ 1977م.
- (3) بروكلمان (كارل بروكلمان)، تاريخ الأدب العربي، ترجمة: د. عبد الحميد النجار، ط3، دار المعارف _ القاهرة.
- (4) جعفر عباس الحائري، بلاغة الامام علي بن الحسين (ع)، تحقيق وجمع: جعفر عباس الحائري، ط1، مطبعة دار الحديث للطباعة والنشر _ 1425هـ.
- (5) شوقي أبو خليل، الاسلام في قفص الاتهام، ط4، 1400هـ.
- (6) حسين الهراوي، دائرة معارف العلوم الاجتماعية، طبعة 1335هـ.
- (7) محمد رشيد رضا، تفسير المنار، ط: محمد علي صبيح، مصر _ 1373هـ.
- (8) محمد رشيد رضا، الوحي المحمدي، طبعة 8، المكتب الاسلامي، 1380هـ.
- (9) المجلسي: محمد باقر (ت:1111هـ)، بحار الأنوار، ط2، مؤسسة الوفاء، 1403هـ.
- (10) المعتزلي: عماد الدين أبي الحسن عبد الجبار (ت:415هـ)، شرح نهج البلاغة، مؤسسة الكتب الثقافية _ بيروت _ لبنان.
- (11) محمد الخضري، نور اليقين، ط2، مؤسسة علوم القرآن، دمشق _ 1403هـ.
- (12) محمد الخضري، محمد رسول الله وخاتم النبيين، دار العلم للملايين، بيروت _ لبنان _ 1402هـ.
- (13) محمد أمين حسن محمد بني عامر، المستشرقون والقرآن الكريم، ط1، دار الأمل للنشر والتوزيع، الأردن _ 2004م.
- (14) محمد علوه، الغزو الفكري والرد على افتراءات المستشرقين، ط1، دار الأقصى، دمشق _ سوريا _ 2002م.
- (15) مصطفى السباعي، الاستشراق والمستشرقون، (مالهم وما عليهم)، دار الوراق للنشر والتوزيع، المكتب الاسلامي.
- (16) الماوردي: أبو الحسن علي بن محمد (قاضي القضاة)، (ت:450هـ)، اعلام النبوة، مطبعة التمدن، الاسكندرية، 1330هـ.
- (17) ناصر مكارم الشيرازي، الأمثل في تفسير كتاب الله المنزل، طبعة منقحة وجديدة مع الاضافات.
- (18) نولدكه (تيودور نولدكه)، تاريخ القرآن، نقله الى العربية: جورج تامر، تعديل: فريدرش شفالي، منشورات الجمل، 2008 م.
- (19) الوحيد الخراساني

20) harbet grimme. 1982 encyclopedia of socialscinces (1957).vol.13

21) lohmann. The wne woelds zam mohammad zam propheten allahs gewords.

22) schimmel.anne marie.mohammad das schoene bilde.s.21.

نظرة حول تاريخ الأوقاف في الجزائر

أ. حمداني هجيرة

كلية الحقوق/ جامعة الدكتور يحي فارس بالمدينة/ الجزائر

A Preview of the history of Endowments in Algeria

Prof. Hamdani Hadjira

College of Law / Dr Yahya Faris University in Al-Medya / Algeria

hadjerhanaa@gmail.com

Abstract

Endowments are a social and economic system. It reflects the solidarity of the Muslim society. In Algeria, endowments are known for centuries and they reappeared during the Othman reign. Endowments in Algeria helped to establish many charity organizations that had managing system which greatly affected the economic condition. Such organizations funded the educational, religious and social services.

الملخص

الوقف نظام اجتماعي واقتصادي، ومسلك تضامني بين أفراد المجتمع المسلم لا سيما المجتمع الجزائري الذي عرف الوقف وتعامل به منذ قرون، وتوسع وازدهر خلال الفترة العثمانية، إذ ساهم آنذاك في إنشاء مؤسسات خيرية تتمتع بشخصية قانونية ووضع إداري كان لهما الأثر الكبير على الوضع الاقتصادي، من تمويل الخدمات الثقافية والدينية والاجتماعية، لكن بعدها وتحديدا خلال فترة الاستعمار الفرنسي تعطل عمل هذه المؤسسات الوقفية بسبب السياسة التخريبية وقتها، التي سعت لهدم النظام الوقفي في الجزائر من خلال إصدار سلسلة من المراسيم والقرارات تنص صراحة على نزع صفة الحصانة عن الأملاك الوقفية. فسعى لإحياء وإعادة تفعيل دور الوقف في المجتمع الجزائري قامت الدولة الجزائرية بعد استرجاع سيادتها بسن عدة قوانين من أجل ذلك.

مقدمة

يعد الوقف باب من أبواب الخير، والتقرب إلى الله سبحانه وتعالى، تستمد فائدته في حال حياة الواقف وبعد وفاته لقول الرسول صلى الله عليه وسلم: «إذا مات ابن آدم انقطع عمله إلا من ثلاث: صدقة جارية، أو علم ينتفع به بعد موته، أو ولد صالح يدعو له»، ومصدر من مصادر التمويل الاقتصادي والتكافل الاجتماعي؛ الذي يحقق المصلحة العامة والخاصة لأفراد الأمة، لما لعبه من دور في عملية التطور والنمو الاقتصادي، الاجتماعي والثقافي، وتحقيق أغلب الإنجازات العلمية والحضارية في العالم الإسلامي، وفق المقاصد العامة للشريعة الإسلامية.

تعتبر الجزائر من بين البلدان التي تملك ثروة وقفية معتبرة ومتنوعة (بساتين، أراضي فلاحية، حمامات، مدارس، منازل، محلات تجارية، مساجد، محلات سكنية...)، التي لعبت دوراً بارزاً في العملية التنموية خلال العهد العثماني حتى السنوات الأولى للاحتلال الفرنسي؛ حيث سعى هذا الأخير لطمس معالمه بكل الطرق والأساليب من أجل تحقيق أهدافه الاستيطانية.

فالأوقاف في الجزائر مرت بعدة مراحل من الازدهار والنماء في الفترة العثمانية، حيث كان الممول الرئيسي لكثير من القطاعات والمرافق الاجتماعية، إلى الاستيلاء والمصادرة من طرف السلطات الفرنسية التي اعتبرت الأوقاف أحد العقبات الصعبة التي تحد من سياستها الاستيطانية، وكذا التهميش والإهمال نتيجة غياب الحماية القانونية اللازمة، ثم بذل الجهود من أجل إعادة تفعيل دورها الحيوي بعد الاستقلال، للتعرف على مختلف هذه المراحل التاريخية التي مرت بها الأوقاف الجزائرية، نطرح الإشكالية التالية:

ما هو الوقف؟ وما هو واقع الأوقاف الجزائرية عبر مختلف المحطات التاريخية بداية من العهد العثماني إلى ما بعد

الاستقلال؟

للإجابة عن هذه التساؤلات تم تقسيم الدراسة إلى المحاور التالية:

المحور الأول: الوقف: تعريفه، مشروعيته، أنواعه وأركانه

المحور الثاني: الأوقاف الجزائرية في العهد العثماني والحقة الاستعمارية

المحور الثالث: الأوقاف الجزائرية بعد الاستقلال

المحور الأول: الوقف: تعريفه، مشروعيته، أنواعه وأركانه

نتعرض في هذا المحور لتبيان تعريف الوقف لغة واصطلاحاً (أولاً)، ثم مشروعية الوقف وذلك في الكتاب والسنة

(ثانياً)، وأخيراً أنواع الوقف وأركانه (ثالثاً)، وهذا من أجل التعرف على الأحكام الشرعية والقانونية للوقف قبل التطرق إلى

تبيان تاريخ الأوقاف الجزائرية مروراً بمختلف المراحل الزمنية التي مر بها.

أولاً: تعريف الوقف

1- التعريف اللغوي للوقف

الوقف لغة الحبس، يقال وقف وقفاً أي حبس يحبس حبساً¹ ويقال وقف الأرض على المساكين وقفاً أي حبسها²، ووقف

الدَّارَ حَبْسَهُ³.

2- التعريف الاصطلاحي

2-1- التعريف الفقهي للوقف: لقد عرف فقهاء الشريعة الوقف بتعاريف مختلفة وهي كما يلي:

-عرفه الحنفية بأنه: حبس العين على حكم ملك الله تعالى والتصدق بالمنفعة⁴،

-عرفه الشافعية بأنه: حبس مال يمكن الانتفاع به مع بقاء عينه بقطع التصرف في رقبته على مصرف مباح موجود⁵.

-عرفه المالكية بأنه: الوقف هو إعطاء منفعة شيء مدة وجوده مع بقاءه مملوكاً لمعطيه ولو تقديراً فلا يمكنه التصرف فيه⁶.

-عرفه الحنابلة بأنه: الوقف يعني تسبيل الأصل وتسبيل الثمرة، بحيث لا يباع أصلها ولا يبتاع ولا يوهب ولا يورث⁷.

2-2- التعريف القانوني للوقف: عرف المشرع الجزائري الوقف في القانون 91-10 المؤرخ في 27 أبريل 1991 المتعلق بالأوقاف

بأنه: الوقف هو حبس العين عن التملك على وجه التأييد والتصدق بالمنفعة على الفقراء أو على وجه من وجوه البر ولخير، وهو عقد

التزام تبرع صادر عن إرادة منفردة⁸.

ثانياً: أدلة مشروعية الوقف: ثبتت مشروعية الوقف بالكتاب والسنة، وجرى عمل الصحابة به.

1- من الكتاب: ورد في القرآن الكريم عدة آيات تحث على عمل البر والإحسان، نذكر منها قوله تعالى: ﴿لَنْ تَنَالُوا الْبِرَّ حَتَّى تُنْفِقُوا

مِمَّا تُحِبُّونَ وَمَا تُنْفِقُوا مِنْ شَيْءٍ فَإِنَّ اللَّهَ بِهِ عَلِيمٌ﴾⁹، وقوله تعالى: ﴿فَاسْتَبِقُوا الْخَيْرَاتِ﴾¹⁰، فالوقف باب من أبواب الخير الذي

يتنافس فيه الناس لينالوا مرضاة الله سبحانه وتعالى.

1- أبي الحسن أحمد بن فارس بن زكريا الرازي، معجم مقاييس اللغة، الجزء الثاني، منشورات محمد علي بيضون دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان 1999، ص 642.

2- ابن منظور، لسان العرب، المجلد التاسع، الطبعة الثالثة، دار صادر بيروت 1994، ص 259.

3- الإمام مجد الدين محمد، القاموس المحيط، الجزء الأول، الطبعة الأولى، دار الكتب العلمية، بيروت 1999، ص 276.

4- محمد أمين الشهير بابن عابدين، رد المحتار على الدر المختار شرح تنوير الأبصار، تحقيق عادل أحمد عبد الموجود وعلي محمد معوض، الجزء 6، دار الكتب العلمية، بيروت 1994، ص 518.

5- شمس الدين محمد بن الإمام العارف بالله شهاب الدين أحمد الرملي، نهاية المحتاج إلى شرح المنهاج، الجزء الرابع، دار الكتب العلمية، بيروت، بدون سنة الطبع، ص 359.

6- أبو عبد الله محمد بن محمد عبد الرحمن المقرئ المعروف بالحطاب الزعيني، مواهب الجليل لشرح مختصر خليل، ضبطه زكريا عميرات، الجزء السابع، دار الكتب العلمية، بيروت، بدون سنة الطبع، ص 334.

7- موفق الدين بن قدامة المقدسي، المغنى، تحقيق عبد الله بن عبد المحسن التركي وعبد الفتاح محمد الحلوة، الجزء الثامن، الطبعة الثالثة، دار عالم الكتب، الرياض 1997، ص 184.

8- القانون رقم 91-10 المؤرخ في 27 أبريل 1991، المتعلق بالأوقاف، جريدة رسمية عدد 21 لسنة 1991.

9- سورة آل عمران الآية 94.

10- سورة البقرة الآية 174.

2- من السنة: ما رواه مسلم عن أبي هريرة أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال « إذا مات ابن آدم انقطع عمله إلا من ثلاث: صدقة جارية، أو علم ينتفع به بعد موته، أو ولد صالح يدعو له »¹، فالصدقة الجارية فسرهما العلماء بالوقف لاستمرار منفعتها للناس والثواب للواقف في حال حياته وبعد وفاته، وما رواه مسلم عن نافع عن ابن عمر قال: أصاب عمر أرضا بخير فأتى للنبي صلى الله عليه وسلم يستأمره فيها فقال يا رسول الله: إني أصببت أرضا بخير، لم أصب مالا قط أنفس عندي منها فما تأمرني ؟ فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «إن شئت حبست أصلها وتصدق بثمرتها» فجعلها عمر صدقة لا تباع أصلها، ولا توهب، ولا تورث تصدق بها عمر على الفقراء والمساكين، وابن السبيل، وفي الرقاب، وفي سبيل الله، والضيف، لا جناح على من وليها أن لا يأكل منها بالمعروف، أو يطعم صديقا غير متمول فيه².

ثالثا: أنواع الوقف وأركانه

1-أنواع الوقف: قسم الفقهاء الوقف إلى أقسام متعددة وذلك بالنظر إلى الغرض منه، ومحل وزمانه، وشيوعه، ولكن أقتصر في هذه الدراسة على ذكر أنواع الوقف بالنظر إلى الغرض منه لأنه التقسيم الذي اعتمدته المشرع في قانون الأوقاف، وهو على نوعين: وقف عام ووقف خاص.

فالوقف العام عرّف المشرع على أنه ما حبس على جهات خيرية من وقت إنشائه، ويخصص ريعه للمساهمة في سبل الخيرات وهو قسمان:

- وفقا عاما محدد الجهة وهو الذي يحدد فيه مصرف معين لريعه، ولا يصح صرفه على غيره من وجوه الخير إلا إذا استنفد.
- وفقا عاما غير محدد الجهة وهو الذي لا يعرف فيه وجه الخير الذي أراده الواقف ويصرف ريعه في نشر العلم وتشجيع البحث فيه وفي سبل الخيرات³.

أما الوقف الخاص فهو ما يحبس الواقف على عقبه من الذكور والإناث أو على أشخاص معينين ثم يؤول إلى الجهة التي يعينها الواقف بعد انقطاع الموقوف عليهم⁴.

2- أركان الوقف: يشترط في الوقف أربعة أركان، تتمثل في:

1-2- الواقف هو الشخص المالك الذي أنشأ الوقف، ويشترط فيه لكي يكون وقفه صحيحا ما يأتي:

- أن يكون مالكا للعين المراد وقفها ملكا مطلقا،
- أن يكون الواقف ممن يصح تصرفه في ماله غير محجور عليه لسفه أو دين، أي الأهلية الكاملة للتصرف في ماله⁵.

2-2- محل الوقف: وهو المال الموقوف، الذي يكون عقار، أو منقول، أو منفعة، يشترط فيه:

- أن يكون معلوما محددا وذلك بتعيين المال الموقوف فإذا كان عقارا يجب تحديد طبيعته، مساحته، حدوده، وموقعه، أما إذا كان منقولا فيجب تحديد النوع، الجودة، والمقدار.
- كما يجب أن يكون المال الموقوف مشروعا طبقا للقاعدة الفقهية « لا تبرع ولا صدقة بعين محرمة شرعا»، ويجوز وقف المال المشاع إلا أنه يتعين قسمته وإفرازه عن المال الآخر⁶.

2-3- صيغة الوقف: وهي اللفظ الدال على الوقف ويشترط فيها:

- أن تكون الصيغة باللفظ نحو وقفت أو حبست، كما قد تكون بالكتابة أو الإشارة المفهومة على معنى الوقف.

1- أخرجه مسلم عن أبي هريرة في كتاب الوصية، باب ما يلحق الإنسان من الثواب بعد وفاته، صحيح مسلم، الجزء 2، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان 1988، ص 14.

2- أبي بكر أحمد بن عمر الشيباني المعروف بالخصاف، أحكام الوقف، مكتبة الثقافة الدينية، بور سعيد -القاهرة، بدون سنة الطبع، ص 5-6.

3- المادة 06 الفقرة الأولى من القانون رقم 10-91 المتعلق بالأوقاف.

4- المادة 06 الفقرة الثانية من القانون رقم 10-91 المتعلق بالأوقاف.

5- المادة 10 من القانون رقم 10-91 المتعلق بالأوقاف.

6- المادة 11 من القانون رقم 10-91 المتعلق بالأوقاف.

- كما يشترط اشتغال صيغة الوقف على معنى التأبيد، إذ يبطل الوقف المحدد بزمن.

2-4-الموقوف عليه: وهي الجهة التي يحددها الواقف في عقد الوقف المنتفعة بالمال الموقوف، وتكون جهة بر وإحسان¹.

المحور الثاني: تاريخ الأوقاف الجزائرية في العهد العثماني والحقبة الاستعمارية

يتناول هذا المحور تاريخ الأوقاف الجزائرية خلال العهد العثماني (أولاً)، ثم في الفترة الاستعمارية الفرنسية (ثانياً)، للوقوف على وضعية الأوقاف في هذه الحقبة التاريخية لأنها تمثل إحدى دورات المد في تاريخ الوقف الجزائري.

أولاً: الأوقاف الجزائرية خلال العهد العثماني

يمكن تقدير منشأ الأوقاف في الجزائر أو فيما كان يسمى بالمغرب الأوسط بعد الفتح الإسلامي لشمال أفريقيا على يد الفاتح عقبة بن نافع الفهري، وبعدها تسابق الجزائريون جيلاً بعد جيل في أعمال الخير بدءاً ببناء المساجد، ثم وقف العقارات لها لتأمين خدماتها وخدماتها العلمية والدراسية، فضلاً عما يخص لمرافق المساجد لصيانتها وما ينفق على الفقراء والمساكين وأبناء السبيل²، إذ تميزت الفترة العثمانية بالجزائر بتكاثر الأوقاف وانتشارها في مختلف أنحاء البلاد بفعل الظروف التي عرفت الجزائر منذ أواخر القرن 15م وحتى مستهل القرن 19م، فتزايدت حتى أصبحت تشكل نسبة كبيرة من الممتلكات الزراعية الحضرية، هذا ما أكدته سجلات الأوقاف ووثائق المحاكم الشرعية، وأحسن دليل على هذا التطور نستخلصه من أوقاف سيدي عبد الرحمان الثعالبي التي لم تتجاوز منذ أواخر القرن 15م حتى بداية القرن 18م أحد عشر وقفاً، ثم ما لبثت أن تزايدت بعد أن اكتسب صاحبها شعبية وصيتاً في أوساط الأهالي منذ أواخر القرن 18م حتى أصبحت عشية الاحتلال الفرنسي يناهز عدد أوقافها 82 وقفاً، ونفس التطور عرفته كثير من أوقاف المؤسسات الدينية مثل أوقاف الجامع الأعظم بالجزائر العاصمة التي لم تتجاوز 190 عقداً خلال الفترة الممتدة من 1540م-1750م ثم تزايدت لتصل 543 عقداً خلال الفترة الممتدة من 1752م-1841م³.

أصبحت الأوقاف بالجزائر بعد انتشارها وتوسعها تشتمل على الأملاك العقارية، والأراضي الزراعية، والبساتين، والحدائق، كما تضم العديد من المحلات، الفنادق، وأفران الخبز، هذا بالإضافة إلى العيون، السواقي، وأفران معالحة الجير، مما جعلها تؤثر على مختلف أوجه الحياة من النشاط الاجتماعي، الثقافي، والعلمي بالإضافة إلى الدور البارز لها في تمكين شبكة التضامن والتكافل الاجتماعي⁴.

كان للوقف خلال هذه الحقبة التاريخية نظام داخلي دقيق، فالوكيل أو الناظر هو المشرف الرئيسي عليه، وهو الذي يسهر على تطبيق ما جاء في الوقفية من شروط، وهو المسؤول عن تنمية الوقف واستعماله في الأوجه المعينة له، فالباشا أو الباي في الأقاليم هو الذي كان يعين الوكيل بناء على مواصفات معينة كالأخلاق الفاضلة والنزاهة والعلم والسمعة الطيبة بين الناس، كما يمكن تغيير الوكيل عندما تشتهر عنه أمور مخلة بنظام الوقف أو بالأخلاق العامة⁵.

إن الأوقاف الجزائرية أثناء الفترة العثمانية كانت تتوزع على عدة مؤسسات خيرية ذات طابع ديني وشخصية قانونية، ووضع إداري خاص تنظم العمل الوقفي، حيث تصنف حسب الترتيب التالي:

1- أوقاف الحرمين الشريفين:

تعد أوقاف الحرمين الشريفين من حيث نشأتها أقدم المؤسسات الوقفية، فهي تعود إلى ما قبل العهد العثماني، تؤول أموال أوقافها إلى فقراء مكة والمدينة، توجه تارة بالبر مع قافلة الحجاجين وتارة بحرا إلى الوكالة الجزائرية بالإسكندرية في سفن إسلامية أو نصرانية، ومنها إلى الحرمين الشريفين⁶، إذ كانت تشكل أغلب الأوقاف الخيرية أو الأهلية؛ وذلك للمكانة السامية والمنزلة الرفيعة التي

1- المادة 12 من القانون رقم 91-10 المتعلق بالأوقاف.

2- فارس مسدور وكمال منصور، الأوقاف الجزائرية: نظرة في الماضي والحاضر، مجلة الأوقاف، العدد 15، السنة الثامنة، نوفمبر 2008، ص 70.

3- ناصر الدين سعيدوني، دراسات وأبحاث في تاريخ الجزائر (العهد العثماني)، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر 1984، ص 153.

4- ناصر الدين سعيدوني، تاريخ الوقف ودوره الاجتماعي والاقتصادي، دورة إدارة الأوقاف الإسلامية بالجزائر، 21-25. نوفمبر 1999، ص 3.

5- أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثقافي، الجزء الأول، الطبعة الأولى، دار الغرب الإسلامي، بيروت 1998، ص 229.

6- فارس مسدور وكمال منصور، الأوقاف الجزائرية: نظرة في الماضي والحاضر، مجلة الأوقاف، العدد 15، السنة الثامنة، نوفمبر 2008، ص 72-73.

خص بها سكان الجزائر البقاع المقدسة بالحجاز¹، فقد ثبت أن هذه المؤسسة كانت تملك في آخر العهد العثماني الأوقاف التالية: 840 منزلا، 285 دكانا، 33 مخزنا، 82 غرفة، 6 أرحية، 3 حمامات، 11 كوشة، 4 مقاهي، فندق واحد، 57 بستان، 62 ضيعة، و201 إيجار، فهذه الإحصائية تدل على دور وأهمية مؤسسة أوقاف مكة والمدينة (الحرمين الشريفين) في الحياة الاجتماعية².

2- مؤسسة أوقاف الجامع الأعظم:

تحتل أوقاف الجامع الأعظم من حيث كثرة عددها ووفرة مردودها الدرجة الثانية بعد أوقاف الحرمين الشريفين، يعود هذا أساسا إلى الدور الذي كان يلعبه الجامع الأعظم في الحياة الثقافية والاجتماعية الدينية، ولقد كانت أوقاف الجامع الأعظم بمدينة الجزائر تناهز 550 وقفا؛ حيث كانت تشتمل على المنازل والحوانيت والضيعات وغيرها من الأملاك العقارية، يعود التصرف فيها للمفتي المالكي الذي يوكل أمر تسيير شؤونها إلى الوكيل العام الذي يعاضده وكيلان أحدهما مكلف بأوقاف المؤذنين وآخر يهتم بأوقاف الجزائريين³.

3- مؤسسة أوقاف سبل الخيرات

هذه المؤسسة الوقفية ذات الطابع الخيري كانت خاصة بالأحناف، أسسها شعبان خوجة سنة 999هـ/1590م، يعود أمر التصرف فيها إلى المفتي الحنفي، تعود أهمية أوقاف سبل الخيرات رغم قلة المساجد الحنفية وكون غالبية الجزائريين من أتباع المذهب المالكي إلى غنى الطائفة التركية وجماعة الكراغلة وبعض العائلات الحضرية المنتسبة للمذهب الحنفي، هذا ما جعل عدد أوقاف سبل الخيرات يناهز 331 وقفا منها 119 ملكية عقارية، 212 عناء توفر مدخولا سنويا يقدر بـ: 18000 فرنك⁴. كانت مؤسسة سبل الخيرات مكلفة بدفع مرتبات حوالي ثمانية وثمانين طالبا وقارئا ملحقين بالمساجد التي تحت إدارتها، كما كانت تقدم الصدقات للفقراء وترعى حاجات المساجد التسعة التابعة لها⁵.

4- مؤسسة أوقاف بيت المال:

تعد مؤسسة بيت المال من التقاليد العريقة للإدارة الإسلامية بالجزائر في العهد العثماني التي تتولى إعانة أبناء السبيل، اليتامى، الفقراء، والأسرى، تتصرف في الغنائم التي تعود للدولة، كما تهتم بشؤون الخراج وشراء العتاد، كما تشرف على إقامة المرافق العامة من طرق وجسور وتشديد أماكن العبادة، كما كانت تهتم بالأملاك الشاغرة، بالإضافة إلى تولي تصفية التركات والحفاظ على ثروات الغائبين وأملأهم، بالإضافة إلى أنها تقوم ببعض الأعمال الخيرية مثل دفن الموتى من الفقراء وأبناء السبيل ومنح الصدقات للمحتاجين. وكان يشرف على هذه الهيئة الخيرية موظف سام يعرف ببيت المالجي يساعده قاضي يلقب بالوكيل، يتولى شؤون التسجيل فيها موثقان يعرفان بالعدول، ونظرا لأهمية هذه المؤسسة فإن المشرف عليها يتمتع بصلاحيات متزايدة والاستقلال في إدارة شؤون بيت المال⁶.

5- مؤسسة أوقاف الأولياء والأشراف وأهل الأندلس:

حظي أغلب الأولياء (المرابطين) بأوقاف خصصت للإنفاق على أضرحتهم، ففي مدينة الجزائر كانت تتوزع أوقاف الأولياء على 9 أضرحة؛ 8 منها تقع داخل مدينة الجزائر بينما واحد يقع خارجها بنواحي جرجرة وهو ضريح سيدي عبد الرحمن الثعالبي، الذي تأتي أوقافه في مقدمة أوقاف الأولياء التي كانت تقدر بـ: 69 وقفا مردودها السنوي 6000 فرنك تنفق على القائمين على الضريح ويوزع قسم منها على فقراء المدينة كل يوم خميس بنسبة فرنك إلى ثلاث فرنكات لكل فرد⁷، كما كان الأشراف كذلك من الفئات المتميزة في المجتمع وهم من الفئات التي كانت تتعاطف مع العثمانيين؛ لهم أوقاف خاصة يتولى إدارتها وكيل خاص⁸.

1- ناصر الدين سعيدوني، دراسات وأبحاث في تاريخ الجزائر (العهد العثماني)، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر 1984، ص 156.

2- أبو القاسم سعد الله، المرجع السابق، ص 238.

3- ناصر الدين سعيدوني، دراسات وأبحاث في تاريخ الجزائر (العهد العثماني)، المرجع السابق، ص 158.

4- نفس المرجع، ص 158-159.

5- أبو القاسم سعد الله، المرجع السابق، ص 238.

6- فارس مسدور وكمال منصوري، المرجع السابق، ص 75.

7- ناصر الدين سعيدوني، دراسات وأبحاث في تاريخ الجزائر (العهد العثماني)، المرجع السابق، ص 159.

8- أبو القاسم سعد الله، المرجع السابق، ص 241.

ولا تقل أهمية أوقاف أهل الأندلس عن أوقاف الأولياء والأشراف وذلك لاستقرار كثير من مهاجري الأندلس بالجزائر؛ وامتلاكهم ثروات ضخمة نتيجة أعمال القرصنة؛ والاشتغال بالزراعة، فقد خص كثير منهم جامع الأندلس والزاوية الملحقة به الذي أسس في النصف الأول من القرن السادس عشر بكثير من الهبات والأوقاف¹، فمن خلال وثائق كل من الأرشيف الجزائري والمحاكم الشرعية نجد أن هناك أوقاف خاصة بأهل الأندلس بمدينة الجزائر وضواحيها إذ كانت تضم في سنتي 1809-1810م حسبما ورد في السجلات 35 حانوتا و18 دارا أو غرفة و7 علوي"أو طابق به غرف"، و7 بساتين، كما كانت هناك أوقاف مشتركة بين فقراء الأندلس مع الحرمين الشريفين، أو مع عامة الناس وهذا الصنف كان يضم بدوره 35 حانوتا، 26 دارا، و14 علوي².

6- مؤسسة أوقاف المرافق العامة: الطرق والعيون والسواقي

يصر كثير من المؤرخين على تسميتها بالمؤسسة غير الدينية نظرا لدورها التقني في مدينة الجزائر غير أن نشأتها كانت بدوافع دينية والرغبة في الثواب الجزيل بإرواء عابري السبيل ورعايتهم، وقد جرى العرف على ذلك حتى سميت العيون الموجودة في الأماكن العامة بـ"السبيل"، ولا يزال هذا المصطلح يستعمل حتى اليوم للدلالة على المنافع العامة، فقد أوقفت عدة أملاك داخل مدينة الجزائر وخارجها للإنفاق على المرافق العامة كالطرق والحنايا والسواقي والأقنية، وكل هذه المرافق كانت تحظى بالعديد من الأوقاف ويقوم عليها وكلاء وشواش يعرفون بأمناء الطرق والعيون والسواقي³.

3-8- مؤسسة أوقاف الجند والثكنات:

لقد كان لكل الثكنات الموجودة في المدينة أوقافها الخاصة بها التي ترجع مداخلها إلى العسكر المقيم في غرفها التي كانت تأوي ما بين 200 و300 رجل للغرف الصغيرة وما بين 400 و600 للغرف الكبيرة، يعود أصل هذه الأوقاف إلى الجنود الذين ترقوا في رتبهم العسكرية، حيث إرتبطت أهمية العقار الموقوف بأهمية الارتقاء في الرتبة أو المنصب الإداري الذي يحوزه الجندي الواقف، لكن بما أن الجند كانوا يحصلون على أجورهم من الباشا فقد كانت مداخل الأوقاف تصرف في أشياء ترفيهية مثل الهدايا التي يقدمها وكيل الوقف لجنود الغرف الوقفية، هؤلاء الوكلاء يتم تعيينهم من قبل مقيمي الغرف ودون تدخل السلطات المحلية مما يوحي بديموقراطية القرار في هذه المؤسسة الوقفية واستقلاليتها عن السلطة المحلية⁴.

ثانيا: الأوقاف الجزائرية في فترة الاحتلال الفرنسي

نظرت سلطات الاحتلال الفرنسي إلى الأوقاف الجزائرية على أنها أحد المشاكل العويصة والقضايا الصعبة التي تحد من سياسته الاستعمارية، تتعارض مع المبادئ الاقتصادية يقوم عليها؛ وذلك لكون الوقف كان في حد ذاته جهازا إداريا ووسيلة اقتصادية فعالة؛ تحول دون المساس بالمقومات الاقتصادية والعلاقات الاجتماعية للجزائريين، هذا ما دفع قادة الجيش الفرنسي للعمل على مراقبة المؤسسات الوقفية وتصفيتها، والاستيلاء عليها باعتبارها أحد العوائق التي كانت تحول دون تطور الاستعمار الفرنسي وتعرقل نجاحه⁵، وليس أدل على موقف الإدارة الفرنسية من مؤسسة الوقف الذي كان سائدا آنذاك من قول الكاتب الفرنسي "BLANQUI":

(L'inaliénabilité des biens Habous ou en gages est un obstacle inviolable aux grandes améliorations qui seules-peuvent transformer une véritable colonie les territoires conquis par nos armes)⁶

وقد جاء في التقرير الإحصائي لأوقاف مؤسسة سبل الخيرات الذي رفعه أوبينويز AUBIGNOSE يوم 25 أوت 1830م إلى قائد الحملة الاستعمارية دوبورمون لأن دخلها بلغ في هذه السنة 150000 فرنكا، كما تم إحصاء مالية الأوقاف في الأيام الاحتلال الأولى أنها كانت تفوق الأربعين مليون فرنكا ذهبيا من عملة ذلك الوقت؛ أي بنسبة 66% من مجموع الأملاك العقارية والزراعية⁷.

1- ناصر الدين سعيدوني، دراسات وأبحاث في تاريخ الجزائر (العهد العثماني)، المرجع السابق، ص 160.

2- ناصر الدين سعيدوني، دراسات وأبحاث في تاريخ الجزائر (الفترة الحديثة والمعاصرة)، الجزء الثاني، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، (د.ت)، ص 51-52.

3- فارس مسدور وكمال منصور، المرجع السابق، ص 76.

4- نفس المرجع، ص 76-77.

5- ناصر الدين سعيدوني، تاريخ الوقف ودوره الاجتماعي والاقتصادي، المرجع السابق، ص 9.

6- ناصر الدين سعيدوني، دراسات وأبحاث في تاريخ الجزائر (العهد العثماني)، المرجع السابق، ص 165.

7- عبد الرحمن الجيلالي، تاريخ الجزائر العام، الجزء الثالث، الطبعة الثالثة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 1994، ص 424-428.

فبالرغم من تضمن وثيقة الاستسلام الخاصة بتسليم مدينة الجزائر الموقعة في 05 جويلية 1830 بين الجنرال دوبورمون وداي حسين؛ في المادة الخامسة منها التزام الحكومة الفرنسية على المحافظة على أموال الأوقاف وعدم التعرض إليها بسوء¹، إلا أنها نكثت عهدها وعملت على إصدار مراسيم وقرارات تنص على نزع صفة المناعة والحصانة عن الأملاك الوقفية، هذه الحصانة التي قال فيها الكتاب الفرنسي "Zeys": (إن الأوقاف تتعارض والسياسة الاستعمارية وتتنافى مع المبادئ الاقتصادية التي يقوم عليها الوجود الاستعماري الفرنسي في الجزائر)²، ويمكن استجلاء موقف فرنسا الاستعمارية اتجاه الأوقاف من خلال القرارات والمراسيم التالية:

1- **مرسوم "دوبورمون" في 08 سبتمبر 1830م:** قضى هذا المرسوم بمصادرة الأوقاف الإسلامية والاستيلاء عليها، وفي اليوم التالي أصدر قرار آخر يمنح فيه لنفسه حق وصلاحيات التسيير والتصرف في الأملاك الدينية بالتأجير والكراء، باعتبار أن الحكومة الفرنسية هي التي حلت محل الحكومة الجزائرية في إدارة الأوقاف، وأنها المسؤولة عنها وعن توزيع ريعها على المستحقين، إلا أن عملية المصادرة هذه لم تتم لحساب الجهات التي أوقفت عليها هذه الأراضي والأملاك، بل تمت لحساب الحكومة الفرنسية، إذ نهبت أموال الأوقاف وصرفت في غير ما أوقفت عليه حتى أن الكاردينال (أسقف الديانة المسيحية) بالجزائر كان يتلقى منها 30000 فرنكا فرنسيا³.

2- **مرسوم 7 ديسمبر 1830م:** صدر هذا المرسوم من طرف الجنرال كلوزيل يتضمن ثمانية مواد تنص على كيفية تقويض دعائم الأوقاف⁴، فحول هذا المرسوم للأوربيين امتلاك الأوقاف، عملاً بتوصية كلا من "فوجرو" و"فلاندان" الموظفين بمصلحة الأملاك العامة، الرامية إلى وضع الأوقاف تحت مراقبة المدير العام لمصلحة الأملاك العامة السيد جيراردان، مع إبقاء المشرفين عليها من الوكلاء، هذا ما اعتبره رجال الدين وبعض الأعيان مخالفاً للأحكام الشرعية ومنافياً للاتفاقيات المنصوص عليها في معاهدة الإستسلام، إذ كان في طليعتهم المفتي محمد بن محمود بن العنابي، وابن الكباطي، وحمدان خوجة وبوضربة الذين اتضح لهم مدى خطورة هذا المرسوم بعد أن استولى المدير المدني بيثون على 81 وقفا منها 55 وقفا تابعة للحرمين الشريفين؛ و11 وقفا تخص الجامع الأعظم مع بعض الأوقاف المخصصة للمرافق العامة كالطرق والعيون⁵، وقد تمكنت السلطة الفرنسية من تطبيق هذا القرار بصفة كلية في مدينتي وهران وعنابة وتم حجز وتسليم الأوقاف إلى عدة جهات منها:

- أوقاف العيون لمهندسين فرنسيين.
- أوقاف الطرق لمصلحة الجسور والطرق، بحجة ضعف الأمناء، وعدم قدرتهم للقيام بهذا الدور.
- أوقاف الجيش، بحجة أنها أملاك عثمانية، وبقاؤها بأيدي الأهالي يشجعهم على الثورة.
- أوقاف المساجد فسخت بدعوى أنها مداخلها تنفق على أجانب خارج البلاد، أي أنها أموال ضائعة⁶.

كما نصت المادة الثالثة من هذا المرسوم على أن القائمين على إدارة الأوقاف ملزمون بتقديم في ظرف ثلاثة أيام من تاريخ المرسوم تصريحاً يبين وضعية الأحباس التي يستغلونها بالكراء أو غيره، ومحصول الكراء أو الغلة وتاريخ الدخل الأخير، أما المادة الرابعة ألزمت القضاة والمفتين والعلماء وغيرهم من القائمين على إدارة الأوقاف؛ بتسليم العقود والسندات المتعلقة بتسيير شؤون تلك الأملاك، وقائمة بأسماء المكترين مع بيان مبلغ الأكرية السنوية وزمن الأداء الأخير، لمدير أملاك الدولة، أما المادة السادسة نصت على أن كل شخص خاضع للتصريح المذكور في المادة الثالثة لم يدلي بما عنده يحكم عليه بغرامة لا تقل عن الدخل السنوي للعقار الذي لم يسجله⁷.

1- نفس المرجع، ص 423.

2- فارس مسدور وكمال منصوري، المرجع السابق، ص 79.

3- عبد الرحمن الجيلالي، المرجع السابق، ص 424.

4- نفس المرجع، ص 441.

5- ناصر الدين سعيدوني، تاريخ الوقف ودوره الاجتماعي والاقتصادي، المرجع السابق، ص 10-11.

6- فارس مسدور وكمال منصوري، المرجع السابق، ص 80.

7- عبد الرحمن الجيلالي، المرجع السابق، ص 441.

3 - المخطط العام لتصفية مؤسسات الأوقاف الصادر في 25 أكتوبر 1832م: إن المرسوم الصادر في 7 ديسمبر 1830م كان بداية خطة تكتيكية وفاقحة مرحلة انتقالية لتصفية الأوقاف استمرت 5 سنوات؛ وانتهت بسيطرة الإدارة الفرنسية على كل الأوقاف الجزائرية، وبدأت هذه الخطة بالفعل في 25 أكتوبر 1832م حين تقدم المدير العام لأحكام الدولة السيد جيراردان بمخطط عام لتنظيم الأوقاف إلى المقتصد المدني L'ENTENDANT، وقدحظي هذا المخطط بتأييد بانتي دويوسي BENTY DE BUSSY الأمر الذي السيد بلاندا BLONDEL بقبوله وتطويره ليتخذ شكل تقرير مفصل حول المؤسسات، ثم تطور هذا المخطط ليأخذ شكل تقرير مفصل حول المؤسسات الوقفية في نهاية 1838م، وبذلك أمكن للسلطات الفرنسية بالجزائر فرض رقابتها الفعلية على الأوقاف وتشكيل لجنة تسييرها تتألف من الوكلاء الجزائريين برئاسة المقتصد المدني الفرنسي، الذي أصبح يتصرف في 2000 وقف موزعة على 200 مؤسسة ومصلحة ووقفية¹.

و ما تجدر الإشارة إليه في هذا الصدد تقرير اللجنة الاستطلاعية التي بعث بها ملك فرنسا إلى الجزائر في 7 جويلية 1833م الذي ورد فيه ما يلي: "... ضمنا إلى أملاك الدولة سائر العقارات التي كانت من أملاك الأوقاف واستولينا على أملاك طبقة من السكان كنا تعهدنا برعايتها وحمايتها ... لقد انتهكنا حرمت المعاهد الدينية ونهشنا القبور واقحمنا المنازل التي لها حرمتها عند المسلمين ..."²، وكذلك ما ورد في خطاب النائب الفرنسي دوساد يوم أن خطب في قومه مفتخرا بغزو الجزائر أمام مجلس الأمة في 28 أبريل 1834م فقال: "...حططنا في مدينة الجزائر 900 منزلا بدون سابق إنذار واستولينا على 60 مسجدا فاستعملناها للمصالح العسكرية وهدمنا عشرة منها، وكنا حيثما قمنا بأعمال البناء ننهب القبور ونبعثر العظام دون أدنى احترام ..."، ونشير أيضا أن حسب البحث الدقيق الذي قام به بعض المسؤولين من رجال الحكومة الفرنسية سنة 1836م؛ عن الأوقاف الموجودة إبان الاحتلال فقد بلغ عدد الأملاك الوقفية 1419 عقارا منها 51 وقفا باسم زاوية الثعالبي، وفي نفس التاريخ تم التصرف في 188 بناية؛ منها ما حطم ومنها ما استعمل في مصالح الحكومة، حيث كان دخل هذه الأوقاف 100000 فرنكا سنويا³.

4- مرسوم 31 أكتوبر 1838م: صدر هذا المرسوم لتأكيد ما جاء في المراسيم السابقة حيث أطلق يد السلطة الاستعمارية للتصرف في الأوقاف ولها أن تفعل فيها ما تشاء، ثم تلاه المنشور الملكي المؤرخ في 24 أوت 1839م الذي قسم الملاك إلى:

- أملاك الدولة: وهي تخص كل العقارات المحولة، التي توجه للمصلحة العمومية عن طريق قرارات تشريعية، وكان من ضمنها الأوقاف.

- الأملاك المستعمرة.

- الأملاك المحتجزة⁴.

عدد الأوقاف في الجزائر كما وردت في تقرير مدير المالية "Blondel" المؤرخ في 30 نوفمبر 1842م

مكان الوقف	الأوقاف المثمرة	الأوقاف المختصة بالمصالح العامة	المجموع
الجزائر	1764	34	1798
عنابة	60	15	75
وهران	109	23	132
قسنطينة	1276	416	1692
المجموع	3209	488	3697

المصدر: عبد الرحمن الجيلالي، المرجع السابق، ص 428.

1- ناصر الدين سعيدوني، دراسات وأبحاث في تاريخ الجزائر (العهد العثماني)، المرجع السابق، ص 167.

2- عبد الرحمن الجيلالي، المرجع السابق، ص 445-446.

3- نفس المرجع، ص 427-445.

4- فارس مسدور وكمال منصوري، المرجع السابق، ص 81.

بعد المرسوم السابق توالى المراسيم، القرارات والمناشير واللوائح، وكان هدفها الوحيد هو الاستيلاء على الأوقاف، ففي 23 مارس 1843م صدر قرار عن وزير الحربية الفرنسي الذي جاء فيه: " إن مصاريف ومداخل المؤسسات الدينية تضم إلى ميزانية الاستعمار"¹، وفي أول أكتوبر 1844م صدر قرار ينص بصريح العبارة على أن الوقف لم يعد يتمتع بصفة المناعة، وأنه بهذا القرار أصبح يخضع لأحكام المعاملات المتعلقة بالأموال العقارية، الأمر الذي سمح للأوروبيين بالاستيلاء على كثير من أراضي الوقف التي كانت تشكل 50 % من الأراضي الزراعية؛ وبذلك تناقصت الأوقاف وشحت مواردها، فلم تعد تتجاوز 293 وقفا منها 125 منزلا و39 دكانا و3 أفران و19 بستانا و107 عناء عام 1843م، وكانت قبل الاحتلال تقرب 550 وقفا².

5- مرسوم 30 أكتوبر 1858 م وقانون 1873م: وسع هذا المرسوم صلاحيات القرار السابق وأخضع الأوقاف لقوانين الملكية العقارية المطبقة في فرنسا كما سمح بامتلاك الأوقاف وتوريثها، أعقب هذا الإجراء القرار الأخير الذي عرف بقانون 1873م، الذي استهدف تصفية أوقاف المؤسسات الدينية لصالح التوسع الاستيطاني الأوربي في الجزائر، وبذلك فقد الجزائريون إحدى الوسائل المادية والروحية والثقافية للوقوف في وجه مطامع الاستعمار ومخططاته الرامية إلى القضاء على المقومات الاقتصادية والأسس الاجتماعية للشعب الجزائري المسلم³.

6- المكتب الخيري الإسلامي والإدارة الفرنسية للأوقاف: أنشأ المكتب الخيري الإسلامي بمرسوم إمبراطوري في 05 ديسمبر 1857م، أوكلت رئاسته لمستشار جزائري، وأسند تسييره إلى مجموعة مكونة من أربع فرنسيين يتكلمون العربية إلى جانب أربع جزائريين يتكلمون الفرنسية، وأضيف لهم مساعدين من رجال ونساء، يسير المكتب حسب القوانين الفرنسية، ومن صلاحياته قبول الهبات والتبرعات من الجزائريين والأوروبيين على حد سواء. وقد كان الغرض من إنشاء هذا المكتب هو بمثابة تعويض عن الأضرار التي ألحقها الدولة الفرنسية بالجزائريين، نتيجة للوضع الاقتصادي والاجتماعي المتردي الذي آل إليه العديد من الجزائريين، بعد مصادرة الأملاك الوقفية وأموالهم.

وتجدر الإشارة أنه كان يصرف كتعويض للمكتب، جزء من الأموال للأملاك الموقوفة المحتجزة، كما عمل المكتب على توزيع المساعدات والمنح رغم ضعف مداخله على: تحفيظ القرآن الكريم، ملاجئ الأطفال، العلاج الطبي، الأفران (المخابز)، العمال القدامى في الدولة الفرنسية (شبه منحة تقاعد)، ومتعلمي الحرف الحرة.

وبالهبات المقدمة للمكتب زادت مداخله، مع العلم أن الدولة الفرنسية كانت تمنح للمكتب ما لا يزيد عن 90000 فرنك سنويا، وحاولت السلطة الفرنسية تحويل طابعه بدمجه مع المكتب الخيري الأوربي، دعما لهذا الأخير لضعفه، وبقي الحال كذلك إلى 1888م⁴، ولما ازدادت تبرعات الجزائريين للمكتب، قلل الحاكم الفرنسي من الاعتمادات التعويضية الموجهة له، واستمر هذا الوضع حتى الاستقلال، حيث أصبح يسمى المكتب بـ (دار الصدقة)⁵.

المحور الثالث: الأوقاف الجزائرية بعد الاستقلال:

نتطرق في هذا المحور إلى وضعية الأوقاف الجزائرية في الفترة الانتقالية قبل صدور قانون الأوقاف في سنة 1991م (أولا)، ثم وضعيتها من خلال قانون الأوقاف الصادر سنة 1991م (ثانيا)، لما لهذا الأخير من دور في إرساء الحماية القانونية اللازمة للأوقاف وكذا تنميتها وتنميرها عن طريق استثمارها.

1- عبد الرحمن الجيلالي، المرجع السابق، ص 442.

2- ناصر الدين سعيدوني، دراسات وأبحاث في تاريخ الجزائر (العهد العثماني)، المرجع السابق، ص 167-168.

3- ناصر الدين سعيدوني، تاريخ الوقف ودوره الاجتماعي والاقتصادي، المرجع السابق، ص 12.

4- فارس مسنور وكمال منصوري، المرجع السابق، ص 82-83.

5- نفس المرجع، ص 53.

أولاً: الأوقاف الجزائرية في الفترة الممتدة من الاستقلال إلى سنة 1991م:

بعد الاستقلال شهدت الجزائر فراغ قانوني كبير ولمواجهته صدرت الدولة آنذاك أمراً في سنة 1962م يمدد سريان القوانين الفرنسية باستثناء تلك التي تمس بالسيادة الوطنية، مما أثر سلباً على وضعية الأوقاف المتبقية أو التي ضاعت خاصة من حيث الرعاية والصيانة بالنسبة للأموال المتبقية، ولم تكتسب الأوقاف الشرعية اللازمة للقيام بالدور المنوط بها؛ بل حصر دورها في ميادين جد محدودة ومجالات ضيقة مثل دور العبادة ورعايتها والكتاتيب والزوايا، كما تم أيضاً التصرف في العديد منها نتيجة تطبيق عدة قوانين والمتمثلة في:

1- الأمر رقم 62-20 المتعلق بحماية وتسيير الأملاك الشاغرة: أصدرت الدولة الجزائرية غداة الاستقلال الأمر رقم 62-20 في 2 أوت 1962م والمتضمن حماية وتسيير الأملاك الشاغرة¹؛ التي كانت الأوقاف من ضمنها وخاصة تلك التي لا تتوفر على الوثائق الثبوتية، فإثر تطبيق هذا الأمر انتقلت ملكية العديد من الأوقاف إلى الدولة بسبب أن الكثير منها كان ضمن أملاك الدولة الفرنسية فحلت الدولة الجزائرية محلها².

2- المرسوم رقم 64-283 المتعلق بنظام الأملاك الحسبية العامة: تخطت الدولة الجزائرية لخطئها في عدم مراعاة الخصوصية القانونية للوقف فأصدرت في 17 سبتمبر 1964 المرسوم رقم 64-283؛ حيث تضمن هذا الأخير نظام الأملاك الحسبية العامة فبين في مواده معنى الوقف، شروط تعويضه إذا خرب، والجهة الرسمية المؤهلة للنظارة عليه، كما تضمن أمراً بتسليم الأوراق الثبوتية للأملاك الوقفية والأموال المتعلقة بها للجهة الوصية عنها، لكن استمرت الوضعية السلبية لأنه جمد فور صدوره ولم يطبق³.

3- الأمر رقم 71-73 المتضمن قانون الثورة الزراعية: بقيت الأوقاف تشهد الوضعية السلبية والفراغ القانوني إلى أن صدر الأمر رقم 71-73 المتضمن الثورة الزراعية في 15 ديسمبر 1971م؛ فبالرغم من أنه نص على الطبيعة الخاصة للوقف، إلا أن الإدارة قامت بتأميم العديد من الأملاك العقارية الفلاحية الوقفية متجاهلة الأحكام الشرعية التي تقتضي بأنها ليست من الأملاك القابلة للتصرف فيها ولا هي ملك من أملاك الدولة تم تأميم الأراضي الفلاحية الوقفية طبقاً للمادتين 34 و35 من هذا الأمر، فالمادة 34 نصت: «كل أرض زراعية أو معدة للزراعة ومؤسسة وقفا وآيلة مباشرة لمؤسسة أو آلت نهائياً لها، بتاريخ نشر هذا الأمر في الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية تعد بحكم القانون من الأوقاف العمومية، شريطة أن تكون المؤسسة المكلفة بها أو الجهة التي آلت الأرض إليها، معتبرة كهيئة ذات مصلحة عامة أو نفع عمومي. وإذا لم تتوفر فيها هذه الشروط، تؤم الأرض بتمامها لفائدة الصندوق الوطني للثورة الزراعية دون أن يمس تدبير التأميم البناءات الواقع فيها أو ما يحيطها مباشرة». أما المادة 35 منه نصت: «عندما تكون الأرض الزراعية أو المعدة للزراعة والمؤسسة كوقف آيل للأوقاف نهائياً، يتم تأميمها وإحاقها بالصندوق الوطني للثورة الزراعية، ويصبح الأشخاص القائمون باستغلالها مباشرة وشخصياً حين التأميم مستحقين لها على وجه الأولوية، شريطة أن تتوفر فيهم شروط المنح المنصوص عليها في هذا الأمر. ولا يتم منح هذه الأرض واستغلالها إلا بشكل جماعي مراعاة لوحدة أيلولة العقود»⁴.

4- القانون رقم 84-11 المتضمن قانون الأسرة: صدر القانون رقم 84-11 في 9 جويلية 1984م المتضمن قانون الأسرة؛ الذي خصص فصلاً منه وذلك من المادة 213 إلى المادة 220 لتحديد مفهوم الوقف، لكنه لم يجسد الحماية القانونية المطلوبة له، ولم ينص على استرجاع الأملاك التي تم تأميمها ولا إلى طريقة تنميتها واستثمارها حتى تضطلع بالدور الاقتصادي والاجتماعي المنوط بها، وما يأخذ على هذا القانون أنه اكتفى بوضع القواعد العامة في الوقف مع تحديد شروط الواقف والموقوف عليه وأخضعها

1- الأمر رقم 62-20 المؤرخ في 02 أوت 1962 المتعلق بحماية وتسيير الأملاك الشاغرة، جريدة رسمية عدد 12 لسنة 1962

2- عبد القادر بن عزوز، فقه استثمار الوقف وتمويله في الإسلام، أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الإسلامية، الجزائر 2004، ص 44.

3- المرسوم رقم 64-283 المؤرخ في 17 سبتمبر 1964 المتضمن نظام الأملاك الحسبية العامة، جريدة رسمية عدد 35 لسنة 1964.

4- الأمر رقم 71-73 المؤرخ في 15 ديسمبر 1971 المتضمن قانون الثورة الزراعية، جريدة رسمية عدد 97 لسنة 1971.

لنفس الشروط المتعلقة بالواهب والموهوب له طبقا لما حددته نص المادة 204 و205 من قانون الأسرة الجزائري وبعض الأحكام الخاصة المتعلقة بمشروعية محل الوقف واشتراطات الواقف وتسجيل وشهر الوقف¹.

5- الدستور الجزائري لسنة 1989م والقانون 90-25 المتعلق بالتوجيه العقاري:

بصدور الدستور الجزائري بتاريخ 23 فيفري 1989م تم تقرير حماية الأملاك الوقفية وهو ما تم تأكيده في دستور 1996 في المادة 52 الفقرة 3 منه نصت على: « الأملاك الوقفية وأملاك الجمعيات الخيرية معترف بها، ويحمي القانون تخصيصها»، تكريسا لذلك صدرت عدة تشريعات أولها القانون 90-25 المتعلق بالتوجيه العقاري الذي جسد الوجود القانوني للأوقاف واعتبرها صنفًا من أصناف الملكية العقارية، كما أبرز أهميتها بتقرير ضرورة تنظيمها بقانون خاص يكفل حمايتها وتسييرها².

والملاحظ هنا هو أن الأملاك الوقفية عرفت إهمالا حتى بعد الاستقلال مما أثر سلبا على استمراريتها وتعرض معظمها للاندثار خاصة العقارات المبنية بسبب التقادم والعوامل الطبيعية وغياب الصيانة، ثم فوق كل هذا وذاك ضياع الوثائق والعقود الخاصة بها، ثم توقفت عملية الوقف في واقع الحياة الاجتماعية في الجزائر.

ثانيا: الأوقاف الجزائرية بعد صدور القانون رقم 91-10 المتعلق بالأوقاف:

لم يتم تحديد الإطار القانوني للأملاك الوقفية بصفة واضحة إلا بموجب قانون التوجيه العقاري 90-25 حيث اعتبرت الأملاك الوقفية صنفًا قائما بذاته إلى جانب الملكية الوطنية والملكية الخاصة، وهذا ما تؤكد صراحة بموجب المادة 23 منه التي نصت على ما يلي: «تصنف الأملاك العقارية على اختلاف أنواعها ضمن الأصناف القانونية الآتية:

- الأملاك الوطنية.

- أملاك الخواص أو الأملاك الخاصة.

- الأملاك الوقفية».

و فيما يتعلق بتكوين الأملاك الوقفية وتسييرها أحيل ذلك إلى نص خاص وذلك بموجب نص المادة 32 منه وفعلا قد صدر قانون رقم 91-10 المؤرخ 27 أبريل 1991م المتعلق بالأوقاف الذي وضع الإطار العام لتنظيم الأملاك الوقفية وتسييرها وحفظها وحمايتها، خضع هذا الأخير إلى تعديل أول بموجب القانون رقم 01-07 المؤرخ في 22 ماي 2001؛ تم لتعديل ثاني بموجب القانون رقم 02-10 المؤرخ في 14 ديسمبر 2002 وهو التعديل الذي أخرج الوقف الخاص من دائرة أحكام قانون الأوقاف ليقصر على تنظيم الوقف العام الذي استقر بموجب هذا القانون على هذه التسمية³.

بذلك كان هذا القانون الأخير بداية نهضة للوقف في تاريخ التقنين الجزائري نظرا لأهمية الأهداف التي وضعها في اعتباره والتي أهمها:

- العمل على استرجاع الأوقاف واستردادها بما فيما الأوقاف التي ضمت إلى أملاك الدولة عن طريق الاستيلاء أو التأميم أو أي شكل من الأشكال.

- إيجاد إستراتيجية متوافقة مع المتغيرات العصرية من أجل نماء الثروات الوقفية بواسطة الاستثمار.

- وضع قواعد حماية الأملاك الوقفية وإثباتها باشتراك المصالح المختصة في الدولة كالمبليات والمحافظات العقارية وصدرت عدة نصوص تطبيقية لتطبيق هذا القانون أهمها:

- المرسوم التنفيذي رقم 91-81 المؤرخ في 23 مارس 1991 المتعلق ببناء المسجد وتنظيمه وتسييره وتحديد وظيفته.

1- القانون رقم 84-11 المؤرخ في 9 يونيو 1984، المتضمن قانون الأسرة المعدل والمتمم بالأمر رقم 05-02 المؤرخ في 27 فيفري 2005، جريدة رسمية عدد 43 لسنة 2005.

2- أنظر المواد 23، 31 و32 من القانون رقم 90-25 المؤرخ في 18 نوفمبر 1990 المتضمن قانون التوجيه العقاري، جريدة رسمية عدد 49، المعدل والمتمم بالأمر رقم 95-26 المؤرخ في 26 سبتمبر 1995 جريدة رسمية عدد 55 لسنة 1995.

3- القانون رقم 91-10 المؤرخ في 27 أبريل 1991، المتعلق بالأوقاف، جريدة رسمية عدد 21 لسنة 1991، المعدل والمتمم بالقانون رقم 01-07 المؤرخ في 22 ماي 2001، جريدة رسمية عدد 29 لسنة 2001، وبالقانون رقم 02-10 المؤرخ في 14 ديسمبر 2002، جريدة رسمية عدد 83 لسنة 2002.

-المرسوم التنفيذي رقم 91-82 المؤرخ 23 مارس 1991 المتضمن إحداث مؤسسة المسجد.
-المرسوم التنفيذي رقم 98-381 المؤرخ في 01 ديسمبر 1998 يحدد شروط إدارة الأملاك الوقفية وتسييرها وحمايتها وكيفية ذلك.

- قرار وزاري مشترك مؤرخ في 14 ذي القعدة 1419 الموافق 02-03-1999 يتضمن إنشاء صندوق مركزي للأملاك الوقفية.
- المرسوم التنفيذي رقم 2000-336 مؤرخ في 28 رجب 1421 الموافق 26-10-2000 يتضمن إحداث وثيقة الإشهاد المكتوب لإثبات الملك الوقفي وشروط وكيفية إصدارها وتسليمها.

- المرسوم التنفيذي رقم 03-51 المؤرخ 04 فبراير 2003 يحدد كيفية تطبيق المادة 08 من القانون 10/91 المتعلق بالأوقاف.
- المرسوم التنفيذي رقم 14-70 المؤرخ في 10 ربيع الثاني عام 1435 الموافق 10 فبراير سنة 2014، المحدد لشروط وكيفية إيجار الأراضي الوقفية المخصصة للفلاحة.

وفي إطار الجهود التي تقوم بها الدولة الجزائرية للنهوض بقطاع الأوقاف واسترجاع تلك الأملاك الضائعة تم إبرام اتفاق المساعدة الفنية (قرض ومنحة) مع البنك الإسلامي للتنمية في 08 نوفمبر 2000 ببيروت (لبنان)، حيث يساهم هذا الاتفاق في تمويل مشروع حصر ممتلكات الأوقاف في الجزائر والبحث عنها والتحقق منها وتحديد هويتها وتصنيفها والمحافظة عليها وتطويرها وترقيتها بموجب المرسوم الرئاسي رقم 01-107 المؤرخ في 26 أبريل 2001، يتضمن الموافقة على اتفاق المساعدة الفنية (قرض ومنحة) الموقع في 08 نوفمبر 2000 ببيروت (لبنان) بين الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية والبنك الإسلامي للتنمية، لتمويل مشروع حصر ممتلكات الأوقاف في الجزائر.

الخاتمة:

إن تاريخ الأوقاف الجزائرية بين أن الجزائريين اهتموا كثيرا بها، وهذا دليل على تمسكهم بعقيدتهم والدين الإسلامي الذي حث كثيرا على عمل الخير والتصدق على الفقراء وغيرهم من المحتاجين، ومن جهة أخرى يدل على اقتناعهم بضرورة التضامن والتكافل فيما بينهم، بل أنهم تجاوزوا حدود دولتهم وأوقفوا فقد للحرمين الشريفين.

إن المستعمر الفرنسي منذ أن وطأت أقدامه التراب الجزائري عمل على تدمير التركيبة الخاصة بالأوقاف بإصدار العديد من المراسيم والقرارات الجائرة والضاربة بعرض الحائط بنود إتفاقية الإستسلام وعهوده الكاذبة، وتمكن من ذلك بضم العديد منها ضمن أملاك الدولة الفرنسية فقد ضاعت الكثير من الأوقاف الجزائري خلال هذه الحقبة المظلمة من تاريخه، التي استمرت بعد الإستقلال في الفترات الأولى قبل صدور قانون الأوقاف مما جعل البحث عن هذه الأملاك وإعادة تخصيصها لما وقفت من أجله يكاد يكون مستحيلا لولا جهود الدولة الجزائرية في المجال التشريعي والتمويلي، وحتى جهودا دولية ساهمت في استرجاع الكثير منها في الفترة الممتدة من منتصف التسعينات إلى غاية يومنا (بتمويل من البنك الإسلامي للتنمية).

فنتيجة لاهتمام الدولة الجزائرية بقطاع الأوقاف نلاحظ تزايد إيجابي خاصة في مجال الاستثمار، فظهرت المشاريع الاستثمارية الوقفية ابتداء من حي الكرام الذي اعتبر أول استثمار وقفي معاصر بتمويل من الدولة الجزائرية، يليه المركب الوقفي "المسجد الأعظم" الذي يعتبر نقلة نوعية في المركبات الوقفية في العالم العربي والإسلامي، بالإضافة إلى المركبات الوقفية المصغرة التي بدأت تنتشر في كل ولاية، وكذا مشروع طاكسي وقف الذي وجه لشباب البطال للحد من ظاهرة البطالة.

لكن للنهوض بالأوقاف وتفعيل دورها الإيجابي على مختلف أوجه الحياة يتطلب الأمر بذل جهود كبيرة من طرف القائمين عليها، وهذا عن طريق عقد مؤتمرات ولقاءات مع الدول التي تشهد التطور والرواج في استثمار الأوقاف لتبادل الخبرات، وكذلك تكوين إطارات متخصصة في هذا المجال وهذا يتطلب بعض الصبر والكثير من العمل.

واقع استعمال معلمي اللغة العربية للقصة في التدريس واثره على الطلاقة اللغوية عند تلاميذ الصف الأول الابتدائي في محافظة كربلاء المقدسة

م.م. سعد كاظم زغير الشبلوي

The reality of the use of Arabic language teachers in the teaching of the story and its impact on language fluency when first graders in the holy city of Karbala Ass.Lec. Saad Kahdum Zghayer Al-Shiblawy

Abstract

The research aims to identify the reality of use of the Arabic language teachers of the story and its impact on language fluency when first graders in the holy city of Karbala. (The holy city of Karbala center), and the study sample consisted of (20) male and female teachers, chosen purposely, for the purposes of the study, the researcher used the descriptive approach and prepared the note card consisted of (29) items. The research found the following results:

-The Arabic language teachers use the story in teaching degree high

Teaching style story a positive impact on language fluency

-The results also showed a lack of individual differences were statistically significant due to the variables (sex, and experience). In light of these findings the researcher recommended a number of recommendations.

Key words: the reality of the use, the Arabic language, the story, the language fluency.

المخلص

هدف البحث التعرف واقع استعمال معلمي اللغة العربية للقصة واثرها على الطلاقة اللغوية عند تلاميذ الصف الأول الابتدائي في محافظة كربلاء المقدسة. (مركز محافظة كربلاء المقدسة)، وتكونت عينة الدراسة من (20) معلماً ومعلمة، اختيرت بالطريقة القصدية، ولأغراض الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي وأعد بطاقة ملاحظة تكونت من (29) فقرة، واستبانة تكونت من (10) فقرات، وتوصل البحث إلى النتائج الآتية:

- إن معلمي اللغة العربية يستعملون القصة في التدريس بدرجة مرتفعة.
- للتدريس بأسلوب القصة أثر ايجابي على الطلاقة اللغوية.
- وأظهرت النتائج كذلك عدم وجود فروق فردية ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري (الجنس، والخبرة). وفي ضوء هذه النتائج أوصى الباحث بعدد من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: واقع استعمال، اللغة العربية، القصة، الطلاقة اللغوية.

الفصل الأول

المقدمة:

القصة من أقدر الأساليب الأدبية التي تعمل على تنمية الفضائل في النفس، فهي السبيل للدخول إلى عالم التلميذ ويبقى أثرها في نفسه ووجدانه، فالتلميذ يستمتع للقصة بكل حماس وشغف، فهي مصدر للمتعة والتسلية والترفيه، فيقضي وقتاً ممتعاً في سماعها ومتابعة أحداثها، وبذلك تكون القصة لها أثر بالغ في حياة التلميذ وتربيته، وكما يرى الكيلاني (1990: ص 54) "القصة ذات أثر بالغ في التربية والتنشئة، والقصة الناجحة تزود التلميذ بمختلف الخبرات الثقافية والوجدانية والنفسية والسلوكية".

ولا يخفى علينا دور القصة وأهميتها في تلبية حاجات التلاميذ المختلفة، من حاجة إلى التوجيه والحب والحاجة إلى النجاح والحاجة إلى الاستقلال، والحاجة إلى التقدير الاجتماعي، وبناءً على هذه الحاجات المختلفة تنمي القصة جوانب النمو عند التلميذ من الناحية العقلية والاجتماعية والنفسية والمعرفية، وكما يرى الشيخ (1996: ص 79) القصة تنمي لدى الفرد القدرات العقلية المختلفة مثل، التذكر والتخيل والتفكير والتحليل والنقد والقدرة على حل المشكلات". كما أنها تعرف التلميذ بمجتمعه ومقومات هذا المجتمع

وأهدافه ومؤسسته، وله أثر بالغ في تنمية الجوانب النفسية عند التلميذ في هذه المرحلة لما فيها من الحوار والتأمل في النفس والقنوة الحسنة، وتسهم في ترقيق العواطف والوجدان وتنمية المشاعر والإحساس، وتخفيف التوترات الانفعالية وتخليص النفس من الانفعالات الضارة وتكوين الميول والاتجاهات.

كما أن للقصة دور هام في اكتساب التلميذ للمفردات اللغوية السليمة وتصحيح النطق اللغوي فيصبح أكثر تحكماً في مخارج الحروف وأكثر إتقاناً في نطقه للكلمات، وتزداد الحصيلة اللغوية للطفل من خلال كلمات القصة وعبارات اللغة العربية وتعوده النطق السليم، فعندما يكتسب التلميذ المفردات اللغوية يتكون لديه محصول ويصبح قادراً على تركيب الكلمات والجمل ثم يصبح قادراً اكتساب المهارات اللغوية من قراءة وكتابة ومهارة الاستماع والتحدث، وبذلك يصبح عند التلميذ طلاقة لغوية. (الحمد، 2005: ص 96). ومن هنا نؤكد على أنه لابد من التعرف على القصة وأثرها على الطلاقة اللغوية عند تلاميذ الصف الأول الابتدائي؛ لما لها من أثر كبير على التلميذ وعالمه وشخصيته ولغته، وهذا هو موضوع الدراسة التي قمنا بها.

أهداف البحث:

- 1- التعرف على مفهوم القصة وأنواعها.
- 2- التعرف على أهمية قراءة القصة للتلميذ.
- 3- التعرف على دور أسلوب الراوي في شد انتباه التلميذ وتحمسه لسماعها.
- 4- التعرف على أثر القصة ودورها في تنمية الطلاقة اللغوية عند تلاميذ الصف الأول الابتدائي.

مشكلة البحث:

أشارت عدة دراسات إلى أن نقص خبرات القراءة المبكرة قد أدى إلى صعوبات في التعلم بصفة عامة وتعلم القراءة والكتابة بصفة خاصة بالنسبة لبعض التلاميذ، وقد ظهرت فروق كبيرة بين التلاميذ الذين يُقرأ لهم باستمرار من قبل المعلم أو المعلمة والتلاميذ الذين لا يُقرأ لهم، فتلاميذ المجموعة الأولى لا يحتاجون إلى شرح طويل للصور والنصوص وأقل عرضة للتشتت أثناء القراءة، أما تلاميذ المجموعة الثانية فهم أقل قدرة على فهم القصص وأكثر عرضة للتشتت أثناء القراءة، وهم يحتاجون للمساعدة كي يفهموا القصص الجديدة. كما أن القراءة للطفل تنمي قدرته على الانتباه والتركيز وتدرجه على حسن الإصغاء وتنمي لديه التدقيق الفني والنقد البناء؛ وفق ما اشارت اليه نتائج عدد من الدراسات الحديثة (الساعدي، 2005)، ودراسة (يوسف، 2011)، لذلك جاء هذا البحث لبيحث عن واقع استعمال معلمي اللغة العربية لأسلوب السرد القصصي في تدريسهم لتلاميذ الصف الأول الابتدائي وأثر القصة على الطلاقة اللغوية لديهم.

أسئلة البحث:

- 1- ما واقع استعمال معلمي اللغة العربية للصف الأول الابتدائي للقصة في التدريس في مدارس مركز محافظة كربلاء المقدسة؟
- 2- ما اثر القصة على الطلاقة اللغوية عند تلاميذ الصف الأول الابتدائي في مدارس مركز محافظة كربلاء المقدسة؟
- 3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) في واقع استعمال معلمي اللغة العربية للقصة في التدريس واثره على الطلاقة اللغوية عند تلاميذ الصف الأول الابتدائي تُعزى إلى متغيري (الجنس، والخبرة) ؟

حدود البحث:

تلخصت حدود البحث في الحدود الزمانية والمكانية والبشرية، والتي التزمت بها الدراسة واقتصرت عليها:

الحدود الزمانية: تم البحث في الفصل الثاني من العام الدراسي (2015 - 2016).

الحدود المكانية: المدارس الابتدائية في مركز محافظة كربلاء المقدسة.

الحدود البشرية: اقتصر البحث على معلمي ومعلمات الصف الأول الابتدائي التابعين لمركز محافظة كربلاء المقدسة وعينة من تلاميذهم.

التعريفات الإجرائية:

القصة: القصة لغة مأخوذة من " قص الأثر " وقد ورد هذا المعنى في القرآن الكريم في قوله تعالى :﴿ فارتدا على آثارهما قصصا ﴾ {الكهف:64}.

والقصة هي: مجموعة من الأحداث يرويها الكاتب، وهي تتناول حادثة واحدة أو حوادث عدة، تتعلق بشخصيات إنسانية مختلفة، تتباين أساليب عيشها وتصرفها في الحياة، على غرار ما تتباين حياة الناس على وجه الأرض، ويكون نصيبها في القصة متفاوتاً من حيث التأثير والتأثير. "الظهار (2001: ص 139)

التعريف الإجرائي للقصة:

عرفت القصة إجرائياً في هذه الدراسة بأنها: كل ما يكتب ويقال للأطفال لتسليةهم وتوجيههم وتنمية قدراتهم وإكسابهم قيم مرغوب فيها وشغل أوقات فراغهم بما هو مفيد وممتع بالنسبة لهم.

اللغة: كل ما يعبر به التلميذ من كلام أو إشارات، ويمكن تمييزها بقراءة القصص الهادفة والتبحر في الأدب بصفة عادة. إسماعيل (2008: ص 117).

الطلاقة اللغوية:الطلاقة في اللغة: من مادة (طلق) أي فصّحّ ولسان، وطلق: ذلق، كما جاء في الحديث، أي فصيح بليغ.(ابن منظور، 2002)

وفي الاصطلاح الطلاقة اللغوية هي: قدرة المتعلم على استدعاء أكبر عدد من الأفكار أو العادات أو الجمل أو الكلمات، استجابة لموقف ما في أسرع وقت ممكن.

وتعرف الطلاقة اللغوية إجرائياً بأنها: كل نتاج التلميذ من تعبيرات وأساليب لغوية كنتيجة تلقى هؤلاء التلاميذ القصص الهادفة التي تنمي لغته قبل التحاقه بالمدرسة.

الدراسات السابقة:

1- أجرى العبيدي (2008) دراسة بعنوان " فاعلية نشاطات قائمة على عمليات الكتابة في تنمية مهارات كتابة القصة". هدفت

الدراسة إلى بيان مدى فاعلية نشاطات قائمة على عمليات الكتابة في تنمية مهارات كتابة القصة وتنمية اللغة التعبيرية والكتابية عند الأطفال. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (810) معلماً من المعلمين القائمين بتدريس الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية للبنين بمدينة الطائف واستخدمت مجموعة من الأدوات العلمية التطبيقية لتطبيق الدراسة، بعد إجراء التجربة، وتوصلت الدراسة إلى ظهور فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في التحصيل البعدي المتعلق بالمهارات التالية: مهارات تحديد فكرة القصة، ومهارات تحديد بيئة القصة وبمهارات تحديد شخصيات القصة، وبمهارات تحديد حبكة القصة (لصالح المجموعة التجريبية) وكذلك مهارات تحديد أسلوب القصة ومهارات كتابة القصة (لصالح المجموعة التجريبية) أيضاً.

التعقيب على الدراسة:

هدفت دراسة (العبيدي) إلى مدى فاعلية نشاطات قائمة على عمليات الكتابة في تنمية مهارات كتابة القصة وتنمية اللغة التعبيرية والكتابية عند التلاميذ بشكل عام، في حين أن البحث الحالي هدف إلى بيان أثر القصة على الطلاقة اللغوية عند تلاميذ الصف الأول الابتدائي، وهي بذلك تختلف من حيث أهداف الدراسة، كما يتفق البحث مع دراسة(العبيدي) في استخدام المنهج الوصفي في كلتا الدراستين.

2- وأجرى صلاح سمير (2002) بحث بعنوان " أثر برنامج قائم على القصة في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى

تلاميذ المرحلة الابتدائية". وهدف البحث إلى تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. واستخدم مقياس لقياس أربع من مهارات القراءة الإبداعية. و بطاقة لتقدير أداء التلاميذ في كتابة القصة، وهي مهارة التعبير عن

المقروء بإنتاج إبداعي. وتم اختيار عينة الدراسة من طلاب الصف الرابع بالمدرسة الابتدائية. وتوصل البحث الى وجود فروق دلالة إحصائياً عند (0.05) بين الأدائي القبلي والبعدي في مهارة التعبير عن المقروء بإنتاج إبداعي لصالح الأداء البعدي.

التعقيب على البحث:

اختلف البحث الحالي مع بحث (يونس صلاح) والذي هدف إلى التعرف على دور القصة في تنمية القيم الأخلاقية لدى الأطفال، بينما الدراسة الحالية هدفت إلى دور القصة في تنمية الطلاقة اللغوية عند تلاميذ الصف الاول الابتدائي، كما اختلف أيضاً في العينة حيث استخدم (يونس صلاح) أطفال الصف الرابع الابتدائي، أما البحث الحالي كانت العينة معلوم ومعلمات الصف الأول الابتدائي.

3- واجرت إبراهيم عواطف (2001) دراسة بعنوان "قصص أطفال دور الحضانة أسسها، أهدافها، أنواعها، الطرق الخاصة

بها". هدفت الدراسة إلى التعرف على دور القصة في تربية الأطفال في دور الحضانة. وقامت الباحثة بوضع برنامج لتربية طفل ما قبل المدرسة ومن ثم طبقت هذا البرنامج. وأجريت الدراسة على (220) طفل موزعين على عدة مدارس من رياض الاطفال في ثلاث محافظات. وأظهرت الدراسة أن القصة ذات تأثير كبير على تعليم الاطفال في دور الحضانة في مجالات عديدة من أهمها تعليمهم القيم بشكل عام والعادات والتقاليد، كما أظهرت الدراسة أن الطفل يستجيب للقصة ويحاول تقليدها بشكل كبير.

التعقيب على الدراسة: اختلف البحث الحالي مع دراسة (عواطف إبراهيم) في الأهداف، حيث هدفت دراستها إلى التعرف على أهمية القصة ومدى فاعليتها في تعليم الأطفال، أما البحث الحالي فكان هدفه أثر القصة في تنمية الطلاق اللغوية عند تلاميذ الصف الاول الابتدائي، كما اختلف هذا البحث مع دراسة (عواطف إبراهيم)، في الأداة حيث أن البحث الحالي استخدم بطاقة الملاحظة، بينما دراسة (عواطف إبراهيم) استخدمت برنامجاً في بيان تأثير القصة على أدب التلاميذ في مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية.

4- أجرى الباحث الجوهرة الجاهلي (2004) دراسة بعنوان: فاعلية استخدام القصة لتنمية مهارتي الطلاقة اللغوية والشكلية لأطفال المستوى الثالث برياض الأطفال.

هدفت الدراسة إلى تحديد فاعلية استخدام القصة لتنمية مهارتي الطلاقة اللغوية الشكلية لأطفال المستوى الثالث في الفئة العمرية من (5 - 6) برياض الأطفال. واستخدمت المنهج التجريبي ذو صفة الاختبار القبلي والبعدي. وطبقت الدراسة على عينة قوامها (38) طفل وطفلة في الفئة العمرية (5- 6) سنوات، وذلك بتقسيمهم إلى مجموعتين مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة متساويتين في العدد ومتكافئتين في المستوى الاقتصادي والاجتماعي وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية. وقد أظهرت الدراسة تفوق أداء المجموعة التجريبية عن أداء المجموعة الضابطة في مهارتي الطلاقة اللفظية، مما يؤكد على أهمية الأنشطة الشكلية التي يظهر فيها تقدم الاطفال أكثر من الطلاقة اللفظية، وكذلك أهمية الأنشطة التدريبية وتأثيرها على أداء الاطفال في اكتساب مهارات الطلاقة اللفظية والشكلية.

التعقيب على الدراسة:

اتفق البحث الحالي مع دراسة (الجاهلي) والتي تناولت فاعلية استخدام القصة لتنمية مهارتي الطلاقة اللفظية والشكلية لأطفال المستوى الثالث برياض الأطفال، حيث هدفاً إلى تحديد فاعلية استخدام القصة لتنمية مهارتي الطلاقة اللفظية والطلاقة اللغوية، واختلف البحث الحالي مع دراسة (الجاهلي) في العينة والمنهج المستخدم حيث استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي واستخدمت دراسة الجاهلي المنهج التجريبي.

5- أجرى فرامر (2000) دراسة بعنوان: فاعلية برنامج تدريبي في تنمية المهارات اللغوية لأطفال ما قبل المدرسة الابتدائية.

هدف الدراسة: التعرف على أثر البرنامج التدريبي القائم على استخدام لعب الأدوار والقصص في تنمية المهارات اللغوية التعبيرية والتي تشمل (على) القدرة اشتقاق الأفعال، والطلاقة في التعبير، ومدى استجابة الاطفال لها) لدى مجموعة من أطفال الروضة. واستخدمت الدراسة البرنامج المقترح من الباحث، وقد استخدم الباحث استراتيجية لعب الأدوار والقصص وتقصص الأدوار الموجودة في القصة عند تطبيق البرنامج المقترح. وقد تكونت عينة الدراسة من (23) طفلاً وطفلة تتراوح أعمارهم بين (5- 6) سنوات تم تعريض أطفال المجموعة للبرنامج المقترح القائم على لعب الأدوار الذي استمر ثلاثة أشهر. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية وتطوير المهارات اللغوية التعبيرية تعزي لتطبيق البرنامج التدريبي القائم على القصص ولعب الأدوار فيها، كما أسفرت الدراسة عن نتائج عدة من أهمها أن الأنشطة المتنوعة تجعل فقرات البرنامج محببة لدى الاطفال من خلال الدمج بين القصة ولعب الأدوار، إضافة إلى استخدام أسلوب المناقشة والمحاورة لدى الأطفال.

التعقيب على الدراسة: اتفق البحث الحالي مع دراسة فرامر من حيث الأهداف، حيث هدف البحث الحالي إلى معرفة أثر القصة في تنمية الطلاقة اللغوية عند تلاميذ الصف الاول الابتدائي، أما دراسة (framer) هدفت إلى أثر البرنامج اللغوي التعبيري في تنمية لغة الطفل، واختلفت في المرحلة العمرية لمجتمع الدراسة، كما اختلفت الدراستان من حيث منهج الدراسة حيث أن البحث الحالي استخدم المنهج الوصفي، في حين أن دراسة (framer) استخدمت استراتيجية لعب الأدوار وتقصص الأدوار الموجودة في القصة عند تطبيق المنهج المقترح.

6- أجرى تيرسا (2002) دراسة بعنوان: أثر برنامج لغوي لتنمية المهارات اللغوية التعبيرية لدى أطفال الروضة. هدفت الدراسة إلى ما يلي:

- التعرف على أثر وفاعلية البرنامج اللغوي المقترح لتنمية المهارات اللغوية التعبيرية كالقدرة على الطلاقة في التعبير اللغوي السليم لدى أطفال الروضة.
 - التعرف على مدى أهمية رياض الاطفال في اكتساب المهارات اللغوية والتعبيرية وأثرها على الطفل.
 - التعرف على أثر بعض المتغيرات على الدور الذي تلعبه رياض الاطفال في تنشئة أطفال ما قبل المدرسة.
- وتكونت عينة الدراسة من (70) طفلاً من أطفال الروضة موزعين على قاعتين في كل قاعة عدد (35) طفلاً، وتم استبعاد الاطفال المتسرعين في الروضة بلغ عددهم ثمانية أطفال. وأداة الدراسة كانت مجموعة من الأنشطة المتنوعة كالقصص ولعب الأدوار والأنشطة الحرة التي يقوم بها الاطفال داخل الروضة. وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية تعزي لتطبيق البرنامج اللغوي المقترح.
- التعقيب على الدراسة:** اتفقت دراسة (Teresa) من حيث الأهداف، حيث هدف البحث الحالي إلى تنمية الطلاقة اللغوية لأطفال الروضة عن طريق القصة، في حين أن دراسة (Teresa) هدفت إلى تنمية اللغة التعبيرية كالطلاقة اللغوية عن طريق البرنامج اللغوي المقترح، واختلف البحث عن دراسة (Teresa) في الأداة المستخدمة حيث كانت الأداة في هذا البحث بطاقة الملاحظة، أما دراسة (Teresa) فكانت العينة مجموعة من الأنشطة، والبرنامج اللغوي المقترح من قبل الباحث.
- وانماز البحث الحالي عن باقي الدراسات بأنه درس واقع استعمال المعلمين للقصة بتدريسهم، وامتاز ايضاً بمجتمع البحث وبأداته حيث استعمل (بطاقة ملاحظة واستبانة).

الفصل الثاني

الإطار النظري:

تعتبر القصص من أهم المصادر الثقافية؛ وذلك لما تتمتع به من قدرة على جذب انتباه القارئ الصغير، كما تمثل الجزء الأكبر من المادة الثقافية التي تقدم للطفل. فقصص الاطفال لا تختلف في كثير من الخصائص والسمات عن قصص الكبار، ولكن نظراً لاختلاف خصائص الاطفال عن الكبار أصبحت قصص الاطفال لها قواعدها ومنهجها الخاص بها، لتتوافق مع نمو القاموس اللغوي عند الطفل، وتتلاءم مع المرحلة العمرية التي يمر بها. وعلى الرغم من أهمية قصص الاطفال وتأثيرها، فإن الاهتمام كان منصباً على قصص الكبار، ولم يحضَ الاطفال بعناية ظاهرة إلى العصر الحديث، حيث ازداد إيمان التربويين في مختلف البقاع بأهمية القصة للصغار، لما تحمله من أفكار وخيال وأسلوب ولغة. أحمد (2008: ص 122)، فالأهم السابقة لم تهتم بتسجيل أدب أطفالها. إذاً، يمكننا القول إن قصص الاطفال وأدبهم كان موجوداً منذ العصور القديمة، ولكنها بدأت بالظهور في العصور الحديثة نظراً لاهتمام التربويين بالطفولة وإيمانهم بأهمية هذه المرحلة وإمامهم بحاجات التلاميذ وتطلعاتهم ولتناسب مع النمو اللغوي والعقلي.

مفهوم القصة وأنواعها:

أ - مفهوم القصة:

القصة هي " فن أدبي إنساني تتخذ من النثر أسلوباً لها تدور حول أحداث معينة يقوم بها أشخاص في زمان ما ومكان ما، في بناءٍ فني متكامل تهدف إلى بناء الشخصية المتكاملة ". الشيخ (1996: ص 112)
 ب- أنواع القصة: تتعدد أنواع القصص التي تقدم للطفل إلى درجة يصعب حصرها، وسبب هذا التعدد هو الاختلاف التي يقوم التصنيف على أساسه. ومن انواع القصص التي بينها أحمد (2008: ص 141)

1- القصص الدينية:

هي أهم أنواع قصص التلاميذ وأكثرها انتشاراً وتأثيراً في وجدان الطفل، وإذا أحسن كتابتها فمن الممكن أن تسهم في التنشئة الدينية للطفل وإكسابه المفاهيم الدينية الصحيحة، وهي تتناول موضوعات دينية، كالعبادات والعقائد وسير الأنبياء وقصص القرآن الكريم، والأهم السابقة، وحياة الرسول عليه الصلاة والسلام وأصحابه، والبطولات والأخلاق وما أعده الله لعباده من ثوابٍ وعقاب. فهي تعطيهم المثل الأعلى والقوة الصالحة التي يفتقدون بها، وترسخ في نفوسهم العقيدة والوحدانية لله تبارك وتعالى.

2- القصص العلمية:

هي القصص التي تدور أحداثها حول حدثٍ علمي أو تتناول اختراعاً من المخترعات العلمية وتسمى أيضاً بقصص الخيال العلمي وهي قصص رائعة تجمع بين الخيال والأدب والعلم في إطارٍ قصصي مشوق وجذاب. ويلاحظ أن هذه القصص تنتشر بشكلٍ واسع في البلدان الصناعية المتقدمة. وتأتي أهمية هذه القصص للأطفال لأنها تنمي خيالاتهم وقدراتهم العقلية، فإثارة الخيال وتنميته يؤدي إلى تنمية التفكير لدى الأطفال.

3- القصص الخيالية:

حكاية تقوم على افتراض شخصيات وأعمال خارقة لا وجود لها في الواقع، والقصص الخيالية غالباً ما يأتي أبطالها بالمعجزات. ومن الثابت أن قصص الخيال تنمي عند التلاميذ المعرفة بالكون والكائنات الطبيعية ومفرداتها، ومن ثم يتحول التلاميذ بالتدريج إلى الاقتراب من الحقيقة، من خلال الانغماس بين صراع الخير والشر، كما أنها تجعل التلاميذ أكثر وعياً بالعالم.

4- القصص الفكاهية:

القصة الفكاهية من أحب القصص إلى نفوس الأطفال، حيث إنهم يحبون المرح والسرور، وعادةً ما يطلب التلاميذ إعادتها لأنها تدخل السرور والمرح على نفوسهم. وتكمن أهميتها للأطفال في ظل ما يواجهون من ضغوطٍ في شتى جوانب الحياة، كما أنها تحبب التلاميذ في القراءة وتجعلهم يقبلون عليها.

5- القصص التاريخية:

هي نوع من أنواع القصص تعتمد على الأحداث التاريخية والغزوات، فهي تعد تسجيلاً لحياة الإنسان وانفعالاته في إطار تاريخي. وتعتبر القصة التاريخية مهمة للطفل لأنها تعمل على تنمية الشعور بالانتماء والكرامة الوطنية وأيضاً تنمي روح البطولة والفخر عن طريق ما يقرؤونه من سير الأبطال العظام.

6- القصص الاجتماعية:

وهي مهمة للأطفال حيث أنهم يعيشون في مجتمع ما ويتعاملون ويتفاعلون مع هذا المجتمع، ومن الضروري أن يتعرفوا على هذا المجتمع وخصائصه ومظاهر الحياة فيه وأنواع الحرف والمهن وعاداته وتقاليده، فهي تتناول الأسرة والروابط الأسرية، والمناسبات المختلفة ومظاهر الحياة في البيئات المختلفة.

7- القصص الواقعية:

هذا النوع من القصص يناسب التلاميذ في نهاية مرحلة الطفولة، لأن التلاميذ يبدوون في التحرر من خيالهم نتيجة لزيادة وكثرة اتصالهم بالمجتمع، فيميلون إلى معرفة حقيقة الحياة المحيطة بهم والطبيعة والحيوانات والرحلات والعلوم المختلفة، ويجب أن تقدم هذه القصص بشيء بسيط من الخيال لتتناسب مع قدرتهم على التفكير والاستيعاب في هذه المرحلة العمرية. إسماعيل (2008: ص 155).

أهداف القصة وأهمية قراءتها للطفل: تتضمن القصة عدة أهداف بيّنها (المغربي، 2002: 86):

- 1 - تنمية لغة التلميذ سماعاً وتحديثاً، وقراءةً وكتابةً.
 - 2 - تزويد التلميذ بالمعلومات العامة والحقائق المختلفة.
 - 3 - غرس حب الوطن في نفوس الأطفال.
 - 4 - تنمية القيم الأخلاقية لديهم.
 - 5 - تنمية ثقتهم بأنفسهم عند أدائهم لأدوار القصة وسردها.
 - 6 - إدخال المتعة والسرور إلى نفوسهم.
 - 7 - تنمية حب القراءة لديهم.
 - 8 - تنمية قدرتهم على حل المشكلات والتفكير السليم.
 - 9 - التفريق بين الصواب والخطأ.
- أهمية القصة: أهمية القصة كما اشار اليها (حسين، 2003: 29) تكمن في:
- 1 - تعطي التلميذ فرصة لتحويل الكلام المنقول إلى صور ذهنية خيالية، أي أنها تنمي خيال الطفل.
 - 2 - أنها خبرة مباشرة يتعلم التلميذ من خلالها ما في الحياة من خير وشر وتمييز بين الصواب والخطأ.
 - 3 - تساعد في تقريب المفاهيم المجردة إلى ذهن التلميذ من خلال الصور.
 - 4 - مصدر عام لتعلم القيم والعادات السليمة.
 - 5 - تنمي عند التلميذ التذوق الفني وحب القراءة لديه وتزيد من الثروة اللغوية.
 - 6 - تساعد التلميذ على النمو الاجتماعي.
 - 7 - لها دور ثقافي كبير في حياة الطفل.
 - 8 - تساعد في بناء شخصية الطفل.

أهمية قراءة القصة للطفل:

تتبع أهمية القصة للطفل من أهداف القصة ومهمتها التربوية، وتعد قراءة القصة للطفل في سن مبكرة من العوامل المساعدة في النمو اللغوي للطفل وفي تكوين شخصيته والوصول بها إلى درجة من النمو والنضج، وتسمح للطفل أن يعيش حياته مستمتعاً بها ومتفاعلاً مع البيئة التي يعيش فيها بمدخلاتها المتعددة. أحمد (2008: ص 152).

أثر القصة ودورها في تنمية الطلاقة اللغوية عند الأطفال:

تعمل القصة على تنمية ثروة التلميذ اللغوية، وتساعد على نموه اللغوي، بما تحتويه من مفردات جديدة وعبارات جيدة، قد يحفظ بعضها، كما أنها تقوم أسلوبه وتصحيح ما لديه من أخطاء لغوية، وتؤدي إلى اتساع معجمه اللغوي وتقوي قدرته على التعبير والتحدث، فالقصة من أهم مصادر الحصول على المفردات وزيادتها فهي تعرض التلميذ للكلمة مباشرة من خلال رؤيتها وسماعها ونطقها، كما أنها تصحح ما علق بذهنه من كلمات عامية وتجعله يبدلها بكلمات فصيحة تتناسب حصيلته اللغوية، وكلما ازداد تعلق التلميذ بالقصة وتمسكه بها كلما أصبح لديه رصيد لغوي أكبر، لأن القصة تعود التلميذ على القراءة وتحببه بها فيصبح التلميذ شغوفاً بالقراءة يقرأ كل ما يقع بين يديه. (الهييتي، 1986: 67).

إن لغة التلميذ تنمو من خلال التقليد، فإننا إذا قدمنا للطفل النماذج الجيدة من القصص فسوف يقلدها في حياته اليومية وتزداد الحصيلة اللغوية للطفل من خلال كلمات القصة وعبارات اللغة العربية وتعويد النطق السليم .

والكتاب الذي يقرأه التلميذ مصدر هام من مصادر اللغة، بالإضافة إلى المعلومات والخبرات والمتعة، وهو عالم جديد بالنسبة له، فاللغة كما هو معلوم أداة أو وسيلة تعبير واتصال وإدراك لكثير من الأشياء لهذا نرى التلميذ يلتقط الكلمات الجديدة ويردها، لذلك نرى غالبية المربين والنفسيين يعتقدون أنه من الأفضل للطفل أن نقدم في القصة المطبوعة مزيداً من الألفاظ الجديدة تفوق مستواه الفعلي، حتى يستطيع أن يثري حصيلته اللغوية وينميها. (الكيلاني، 1990: 145)

لذلك فإنه من الضروري عند كتابة قصص التلاميذ أن تراعي سهولة الألفاظ، وقربها من مستواه العقلي، وليس معنى أن تفوق مستواه العقلي أن تكون صعبة لا يفهمها التلميذ ولا تثري حصيلته اللغوية فيصاب بالإحباط فيحجب عن قراءة القصة.

ومن المعروف أن القصة لا يقتصر دورها على تنمية اللغة عند الطفل، بل تتعدى ذلك إلى أن يصبح عند التلميذ طلاقة لغوية من خلال شغفه بالقراءة وإقباله عليها، فالقصة بألفاظها السهلة وكلماتها البسيطة ومضامينها الرائعة ومخاطبتها لعقل التلميذ تجعله يقبل عليها بكل شغف ويعتقد أن كل ما يقع بين يديه يشبه القصة فيقرأه بحماس، فتتو له لغته وتتطور لديه مهارات الكتابة لأنه يريد أن يوظف هذه العبارات والكلمات التي اكتسبها فيصبح كاتباً بارعاً في المستقبل. (يونس، 2005: 121)

لذلك يجب علينا كمربين أن نحسن اختيار مضمون القصة أولاً، ونتحرى اختيار الألفاظ التي تتناسب عقل التلميذ والمرحلة العمرية التي يمر بها فمضمون القصة واللغة التي صيغت بها سواء كانت بالفصحى أم العامية تؤثر على لغة الطفل، فمن الواضح أن اللغة العربية الفصحى إذا تم استخدامها بكثرة في قصص التلاميذ فإنها تؤدي إلى أثر طيب وواضح على لغة التلميذ في اكتسابهم للغة وفي تركيبهم للعبارات والجمل فيصبح التلميذ أكثر دقة وإتقاناً لمهارات اللغة، بعكس اللغة العامية أو المحلية فإنها تنمي مهارة الاستماع أكثر من تنميتها لمهارة التحدث، وهي لا تثري محصوله اللغوي ولا تزيد من مفرداته بالقدر الكافي الذي يؤهله لتكون لديه طلاقة لغوية، فالتلميذ العربي يعيش في ازدواجية لغوية وهي الفصحى والعامية وتختلف الآراء في معالجة هذه النقطة، ولكن أغلب الباحثين يتفقون على استخدام لغة مبسطة تجمع بين الفصحى والعامية ولا تغطي العامية عليها وإدخال المأثور الشعبي والطرائف في النص، (الهرفي، 1996: 52)

كما أن مضمون القصة له أثر كبير على تطوير لغة التلميذ وإثرائها، فالمضمون عندما يكون قريباً من واقع التلميذ محبباً إلى نفسه، جميل الصياغة بسيط الألفاظ قريب من عقله وتفكيره، فإن التلميذ يعمد إلى اقتباس تلك الألفاظ وإدراجها في قاموسه اللغوي،

فتصبح ضمن حصيلته اللغوية التي تنمو وتتطور شيئاً فشيئاً كلما ازداد في القراءة. كما يجب أن نفهم نفسية التلميذ وحاجاته ومتطلباته والطرق السليمة لإشباع تلك الحاجات لنستطيع كتابة قصص هادفة موجهة إلى التلاميذ بشكل جيد.

طريقة رواية القصة للطفل:

إن كانت رواية القصة تعتمد على السرد الشفهي، إلا أن لغة السرد أو التواصل المستخدمة هنا تتجاوز اللغة المنطوقة العادية إلى لغة خاصة لها خصوصيتها تنحصر في الفعل السردى والذي هو جوهر العملية الإبداعية لفن رواية القصة، والفعل السردى لا يكون مجرد سرد لكلمات، بل لابد في هذا الفعل أن "تكتسي الكلمات بسماتها الصوتية الكاملة"، أي لابد وأن تشمل الكلمة الشفهية هذا التنغيم أو ذاك، كأن تكون الكلمة ذات حيوية، أو مثيرة، أو هادئة، ساخطة، أو مدعنة، فمن المحال نطق كلمة شفوية دون أي تنغيم، خاصة في مجال الحكى القصصي الذي لابد فيه من التنغيم الإيقاعي، والتغاير الصوتي المصحوب بتعبيرات الوجه وحركات الجسد، مما يقوي أثر التعبير في عملية التبليغ القصصي، (حسين، 2003: 30)

ولكي تحقق لغة الرواية الهدف المرجو منها في التأثير على المستمعين، لابد وأن تمتاز بثلاث صفات أو خصائص، يحاول الراوي دائماً استخدامها وهي:

• أن تكون اللغة وصفية:

فكلمات القصة المروية تكون بالنسبة للراوي كاللون بالنسبة للرسام قادرة على تلوين المعاني وإثارة الأحاسيس والمشاعر والانفعالات وتغيير كلمة واحدة يكسب اللغة ثراء في المعنى ويثرى من خيال المستمع، على سبيل المثال: هناك بعض الجمل التي قد تخلو من الوصفية. مثل "وسار الرجل في الطريق" عندما نرى هذه الجملة ونضيف بعض الكلمات التي تصف مشاعر هذا الرجل ونقول مثلاً: "وسار الرجل العجوز المنهك في الطريق المترب الملهب بحرارة الجو"، فستجد أن التأثير هنا قد اختلف والصورة أصبحت أكثر وضوحاً بالنسبة للمستمع. (نجم، 1995: 64)

• إضافة الحوار:

حتى لا يشعر المستمع بالملل، ومن أجل الاحتفاظ بانتباه المستمع، فقد يكون من الممتع أن يسمح الراوي لنفسه بأن يحاكي الشخصيات في القصة ويعبر عن الأحداث بواسطة الحوار، فعلى سبيل المثال بدل من أن يقول "كان النقاش مرتفعاً" يكون من الأفضل لو أضاف بعض أسطر قليلة لكل شخصية، ويحيل القصة إلى مسرحية لفترة محدودة كما في بعض الأشكال الأدبية: "وانطلق صارخاً" أو "أشار بعنف"، كل هذا يساعد على تحديد شخصية المتكلم وبالتالي يجب أن يعتمد هنا على تنويعات الصوت الذي يجسد كل شخصية ويميزها عن شخصية الراوي، فالتنوع الصوتي في الطبقة والإيقاع كل هذا قد يكون مؤثراً وجاذباً لانتباه المستمع. (نجم، 1995: 23)

• الارتجال:

والارتجال يعنى التأليف الفوري أو اللحظي، أو التأليف غير الملتزم بالنص الأصلي، لكنه في نفس الوقت يحافظ على الخط العام للحدث وتسلسله، وأجزاء الحدث وتسلسله يشكلان الهيكل الأعظم للقصة وهي ما يجب أن يعرفه الراوي. أما الارتجال فهو إضافة التفاصيل والشخصيات، والحوار التي تساعد على تكوين الصور الذهنية لدى المستمع، هذا الارتجال يعتمد على شخصية وثقافة وخبرة الراوي، وهذا ما يجعل هناك أكثر من نص يصاغ حول حدث واحد. (حسين، 2003: 26)

وهناك عدد من الأمور الهامة التي يجب أن نتبعها عند رواية القصة للطفل حتى نشد انتباهه وتستحوذ على تفكيره: أشار إليها (موسى، 2002: 60)

1- عدم إجبار التلميذ على سماع القصة

2- إشراك جميع التلاميذ أثناء قراءة القصة.

3- التركيز على كل جزئية في القصة واستخلاص الدروس المستفادة.

- 4- التأكد من تركيزهم أثناء قراءة القصة وعدم شرودهم.
- 5- سؤال التلاميذ عما استفادوا من القصة.
- 6- إثارة انتباه التلاميذ وشدهم من خلال التغيير في نبرات الصوت.
- 7- اختيار مكان مناسب ومحبيب للأطفال.
- 8- إشراك التلاميذ في اختيار القصة التي يريدون قراءتها.
- 9- عرض صور القصة عند قراءتها حتى يستطيعوا ربط الألفاظ بالصور.
- 10- تمثيل أدوار الشخصيات في القصة.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات: تلخصت إجراءات البحث في التالي:

المنهج المستخدم:

أعتمد الباحث في بحثه على المنهج الوصفي باعتباره الأنسب. فهو يهتم بتفسير وتحليل البيانات التي يجري التوصل إليها، إذ لا يقتصر على جمع البيانات وتبويبها، وإنما يمضي إلى ما هو أبعد من ذلك، فهو أسلوب فعال في جمع البيانات، والمعلومات، وبيان الطرائق، فضلاً عن الإمكانيات التي تساعد في تطوير الوضع إلى ما هو أفضل (المغربي، 2002:14).

عينة البحث:

تتكون عينة البحث من معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية الحكومية في مدارس مركز محافظة كربلاء المقدسة للعام الدراسي (2015 - 2016). وقد تم اختيار العينة بطريقة قصدية. وحددت عينة الدراسة (40) معلماً ومعلمةً للصف الأول الابتدائي. وتم تطبيق أداتي الدراسة عليهم وهي (بطاقة الملاحظة واستبانة) وتم تحليل النتائج وتفسيرها ومناقشتها لمعرفة واقع استعمال معلمي اللغة العربية للقصة في التدريس ولقياس مدى تأثير القصة على الطلاقة اللغوية عند تلاميذ الصف الأول الابتدائي.

الجدول (1)/ توزيع عينة البحث حسب متغيري (الجنس والخبرة)

الجنس	الخبرة	
	أقل من 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
ذكور	10	2
إناث	22	6
المجموع	32	8

وبالنظر إلى الجدول السابق يتبين أن عدد أفراد الدراسة بلغ (40) معلماً ومعلمةً، حيث بلغ عدد الذكور (12) معلماً، وعدد الإناث بلغ (28) معلمةً، كما بلغ عدد من كانت خدمته (أقل من 10 سنوات)، (32) معلماً ومعلمةً، وبلغ من كانت خبرته (أكثر من 10 سنوات)، (8) معلماً ومعلمةً. وجدول (2) يوضح توزيع أفراد العينة تبعاً لمتغيري (الجنس والخبرة).

الجدول (2)/ التكرارات والنسب المئوية حسب متغيري (الجنس والخبرة)

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	12	30%
	أنثى	28	70%
الخبرة	أقل من 10 سنوات	32	79.8%
	أكثر من 10 سنوات	8	20.2%
	المجموع	40	100%

ويظهر من الجدول (2) ما يلي:

- بلغت النسبة المئوية للإناث في العينة (70%)، بينما بلغت النسبة المئوية للذكور (30%).
- بلغت النسبة المئوية لتوزيع أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير الخبرة (79.8%) لفترة الخبرة (أقل من 10 سنوات)، بينما بلغت النسبة المئوية للفترة (أكثر من 10 سنوات) (20.2%).

أداة البحث: الأداة المستخدمة في هذا البحث هي (بطاقة ملاحظة)، وقد تألفت من (29) فقرة لمعرفة واقع استعمال معلمي اللغة العربية للقصة في التدريس، و(استبانة) تألفت من (10) فقرات لمعرفة أثر القصة على الطلاقة اللغوية عند تلاميذ الصف الأول الابتدائي. وقد تم الحصول عليهما من الدراسات السابقة والمراجع العلمية التي استخدمت في كتابة وتوثيق الإطار النظري للدراسة.

صدق الأداة: للتحقق من صدق أداة البحث قام الباحث بعرض الصورة الأولية على مجموعة من المحكمين لبيان مدى ملائمة الفقرات للبحث ومدى وضوح هذه الفقرات ودقة صياغتها اللغوية، وقد أجرى الباحث التعديلات المناسبة التي أشار إليها المحكمين، حيث تم استبدال وحذف وإضافة فقرات للأداة لتظهر بصورتها النهائية بناءً على توصيات المحكمين الأجلاء.

ثبات الأداة: تم التأكد من ثبات أداة البحث حيث تم ملاحظة بعض المعلمين من خارج مجتمع العينة (قضاء الحر) شملت (8) معلمين لغرض إيجاد معاملات الثبات مرتين بفارق زمني مدته (اسبوعان) واستخراج معامل الارتباط (بيرسون) (Pearson Correlation) بين تقديراتهم في المراتين.

مقياس الأداة: تم اعتماد سلم (ليكرت) للتدرج الثلاثي لقياس " واقع استعمال معلمي اللغة العربية للقصة ولقياس أثرها على الطلاقة اللغوية عند تلاميذ الصف الأول الابتدائي في محافظة كربلاء المقدسة". وذلك على النحو التالي: تم إعطاء الإجابة (غالبًا) (3) درجات)، والإجابة (أحيانًا) (2 درجات)، والإجابة (نادراً) (1) (درجة واحدة).

وجرى احتساب المستويات كما يلي:

من 1.00- أقل من 1.66: بدرجة متدنية.

من 1.66- أقل من 2.32: بدرجة متوسطة.

من 2.32-3.00: بدرجة مرتفعة.

متغيرات البحث:

أولاً: المتغيرات المستقلة: وتشمل:

1- الخبرة التدريسية: (أقل من 10 سنوات)، (أكثر من 10 سنوات).

2- الجنس (ذكر، أنثى).

ثانياً: المتغير التابع: واقع استعمال معلمي اللغة العربية للقصة وأثره على الطلاقة اللغوية عند تلاميذ الصف الأول الابتدائي في محافظة كربلاء.

إجراءات البحث:

- أعدَّ الباحث بطاقة الملاحظة والاستبانة.
- حدد الباحث مجتمع البحث وعينته.
- حصل الباحث على الإذن من مديرية تربية كربلاء من أجل تطبيق أدواتي البحث.

المعالجات الإحصائية:

تم جمع البيانات ورصدها والتحقق من فروضها وإدخالها في الحاسب الآلي، وإجراء التحليل الإحصائي عليها.

الفصل الرابع

نتائج البحث:

بعد جمع المعلومات تم تحليل النتائج باستخدام النسب المئوية وفيما يلي استعراض لتلك النتائج:

نتائج السؤال الأول: ما واقع استعمال معلمي اللغة العربية للصف الأول الابتدائي للقصة في التدريس في مدارس مركز محافظة كربلاء المقدسة ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع استعمال معلمي اللغة العربية للصف الأول الابتدائي للقصة في التدريس في مدارس مركز محافظة كربلاء المقدسة، والجدول (3) يوضح ذلك.

الجدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات الأداة

الفقرة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
1	يختار المعلم مكان مناسب ومحبيب للطفل عند قراءة القصة.	1.83	0.38	متوسطة
2	يتيح المعلم فرصة للطفل لكي يختار القصة التي يريد قراءتها.	1.64	0.55	متوسطة
3	ينظر المعلم إلى التلميذ أثناء قراءة القصة.	1.53	0.43	متوسطة
4	يعرض المعلم صور القصة عند قراءتها حتى يستطيع التلميذ ربط الألفاظ بالصور .	2.39	0.89	مرتفعة
5	يستمتع التلاميذ بسماع القصة.	2.46	0.77	مرتفعة
6	يستغل المعلم احداث جارية في المجتمع.	1.34	0.76	متدنية
7	القصة ملائمة لمستوى التلاميذ.	361.	840.	متوسطة
8	يجيب التلاميذ على الأسئلة التي تلي القصة.	51.6	70.5	متوسطة
9	يعبر التلاميذ عن مشاعرهم تجاه القصة.	01.5	10.4	متوسطة
10	يتساءل التلاميذ عما تم قراءته.	2.69	0.88	مرتفعة
11	يركز المعلم على كل جزئية في القصة ونستخلص الدروس المستفادة مع التلاميذ.	2.66	0.77	مرتفعة
12	المعلم متمكن من تسهيل القصة.	1.44	0.56	متدنية
13	يستخدم المعلم لغة سهلة.	1.83	0.38	متوسطة
14	يتدرج من السهل الى الصعب.	1.64	0.55	متوسطة
15	يستخدم ادوات الربط المناسبة اثناء التحدث.	11.5	0.43	متوسطة
16	ينغم المعلم صوته بحسب ما يناسب المعنى والنمط اللغوي	2.38	0.88	مرتفعة
17	يركز على الكلمات الغامضة أو صعبة الفهم على التلاميذ.	2.26	0.78	مرتفعة
18	يسمح المعلم للتلاميذ التعبير عن خلاصة القصة بأسلوبهم وكلماتهم.	1.30	0.79	متدنية
19	ملائمة لمستوى الطلاب العمري في الموضوعات من حيث الصحة والدقة.	671.	430.	متوسطة
20	ذات قدرة على أحداث التفاعل في العملية التعليمية مع مراعاتها أحوال المتعلمين.	751.	40.5	متوسطة
21	تمكن المدرس من تسهيلها قدر الامكان.	1.93	0.38	متوسطة
22	ذات قدرة على اشتقاق عناوين فرعية من موضوعها الرئيس تتوافق مع الاحداث	1.44	0.55	متوسطة
23	متميزة بالوضوح وسهولة اللغة ومحضرة مسبقا	1.50	0.43	متوسطة
24	ذات مغزى تربوي فضلا عن توافر الاسئلة الموجهة لدى الطلاب	2.29	0.89	مرتفعة
25	متميزة بالوحدة الفكرية ورابطة الموضوع والهدف بالموازنة مع خلوها من التناقض	2.47	0.87	مرتفعة
26	ذات مغزى خلقي أو فكري أو اجتماعي ونحو ذلك ومناسبتها للمجالات التربوية كافة.	2.35	0.76	مرتفعة
27	مراعية قواعد الطريقة الناجحة واساليبها من حيث التدرج من السهل الى الصعب ومن	381.	840.	متوسطة

	الواضح الى المجهول ومن الخاص الى العام.			
28	مبنية على اساس المحاوره والاخذ والرد بين الشخصيات صفا لصف.	51.6	70.5	متوسطة
29	خالية من الركائز والتكلف والاصطناع	2.11	0.89	مرتفعة
	الدرجة الكلية	83.2	0.88	مرتفعة

يبين الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (1.30 _ 2.69)، حيث جاءت فقرة (10) والتي تنص " يتساءل التلاميذ عما تم قراءته" بأعلى متوسط حسابي بلغ (2.69) وبدرجة تقييم مرتفعة، بينما جاءت الفقرة (18) والتي تنص " يسمح المعلم للتلاميذ التعبير عن خلاصة القصة بأسلوبهم وكلماتهم" بأدنى متوسط حسابي بلغ (1.30) وبدرجة تقييم متدنية.

نتائج السؤال الثاني: ما اثر القصة على الطلاقة اللغوية عند تلاميذ الصف الأول الابتدائي في مدارس مركز محافظة كربلاء المقدسة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج النسب المئوية لأثر القصة على الطلاقة اللغوية عند تلاميذ الصف الأول الابتدائي في مركز محافظة كربلاء المقدسة، والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4) النسب المئوية لإجابات معلمي اللغة العربية حول أثر القصة على الطلاقة اللغوية عند تلاميذ الصف الأول الابتدائي في مدارس مركز محافظة كربلاء المقدسة

ت	العبارة	غالبًا النسبة المئوية	أحيانًا النسبة المئوية	نادرًا النسبة المئوية
1	تسهل القصة في تنمية مهارة القراءة عند التلميذ؟	44%	37%	19%
2	تزيد القصة إلى زيادة الثروة اللغوية عند التلميذ؟	54%	41%	5%
3	توجد فروق من الناحية اللغوية عند التلاميذ الذين يقرأ لهم القصص والتلاميذ الذين لا يقرأ لهم ؟	51%	27%	24%
4	للقصة أثر بارز في تصحيح لغة التلميذ ؟	64%	27%	9%
5	تعتبر القصة مصدر لغوي هام للتلميذ؟	74%	26%	0%
6	قراءة القصة للتلميذ يؤدي إلى الطلاقة اللغوية ؟	51%	27%	24%
7	القصة تنمي مهارتي التحدث والاستماع؟	64%	36%	0%
8	قصص الأطفال تتلاءم مع واقعهم بشكلها اللغوي؟	61%	30%	9%
9	للقصة دور في جعل التلميذ متحدثًا جيدًا مع الآخرين؟	88%	12%	0%
10	تساعد القصة الأطفال في فهم الكلمات المجردة وتحويلها إلى صفتها المحسوسة؟	54%	43%	3%

أظهرت نتائج الدراسة، أن القصة تؤثر بشكل كبير على الطلاقة اللغوية عند تلاميذ الصف الأول الابتدائي، حيث أخذت الفقرة (9) والتي تنص على أن " للقصة دور في جعل التلميذ متحدثًا جيدًا مع الآخرين " والفقرة (5) والتي نصت على " تعتبر القصة مصدر لغوي هام للتلميذ"، والفقرة (4) "للقصة أثر بارز في تصحيح لغة التلميذ" وفقرة (7) "القصة تنمي مهارتي التحدث والاستماع" أخذت هذه الفقرات أعلى النسب المئوية متابعًا، بينما جاءت باقي الفقرات بنسب أقل ومتقاربة حسب إجابات معلمي اللغة العربية للصف الأول الابتدائي في مدارس مركز محافظة كربلاء المقدسة، فقد جاءت الفقرة (1) "تسهل القصة في تنمية مهارة القراءة عند التلميذ" بأقل النسب.

نتائج السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) في واقع استعمال معلمي اللغة العربية للقصة في التدريس وأثره على الطلاقة اللغوية عند تلاميذ الصف الأول الابتدائي تُعزى إلى متغيري (الجنس، والخبرة) ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع استعمال معلمي اللغة العربية للقصة في التدريس حسب متغيري (الجنس والخبرة) والجدول (4) يوضح ذلك.

الجدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع استعمال معلمي اللغة العربية للقصة في التدريس حسب متغيري الجنس وسنوات الخبرة

المتغير	المستوى	الدرجة الكلية
الجنس	ذكر	المتوسط الحسابي
		711.
	أنثى	الانحراف المعياري
		200.
الخبرة	أقل من 10 سنوات	المتوسط الحسابي
		501.
	أكثر من 10 سنوات	الانحراف المعياري
		300.
	أقل من 10 سنوات	المتوسط الحسابي
		551.
	أكثر من 10 سنوات	الانحراف المعياري
		170.

يبين الجدول (4) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية لواقع استعمال معلمي اللغة العربية للقصة في التدريس، بسبب اختلاف فئات متغيرات (الجنس والخبرة)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثنائي.

الجدول (5)

تحليل التباين الثنائي لأثر الجنس وسنوات الخبرة على واقع استعمال معلمي اللغة العربية للقصة في التدريس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدالة الإحصائية
الجنس	0.05	1	0.03	0.70	830.
الخبرة	580.	2	300.	0.91	390.
الخطأ	6010.	63	0.31		
الكل	113.22	40			

يبين الجدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في واقع استعمال معلمي اللغة العربية للقصة في التدريس تعزى إلى متغيري (الجنس والخبرة) حيث كانت قيم (F) غير دالة إحصائياً.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

مناقشة نتائج السؤال الأول: ما واقع استعمال معلمي اللغة العربية للصف الأول الابتدائي للقصة في التدريس في مدارس مركز محافظة كربلاء المقدسة ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع استعمال معلمي اللغة العربية للصف الأول الابتدائي للقصة في التدريس في مدارس مركز محافظة كربلاء المقدسة حيث أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (1.30-2.69)، فجاءت فقرة (10) والتي تنص "يتساءل التلاميذ عما تم قراءته" بأعلى متوسط حسابي بلغ (2.69) وبدرجة تقييم مرتفعة، ويعزو الباحث سبب مجيء هذه الفقرة بأعلى متوسط حسابي إلى حب الاطلاع لدى التلاميذ الذي تتميه اغلب الروضات بالإضافة إلى فطرة الطفل التي تجعله فضولياً يحب ان يسأل عن كل شيء بينما جاءت الفقرة (18) والتي تنص "يسمح المعلم للتلاميذ التعبير عن خلاصة القصة بأسلوبهم وكلماتهم" بأدنى متوسط حسابي بلغ (1.30) وبدرجة تقييم متدنية. ويعزو الباحث تدني المتوسط الحسابي لهذه الفقرة إلى قصر وقت الدرس الذي يعيق المدرس من السماح للتلاميذ بالتعبير عن خلاصة القصة، بالإضافة إلى الخجل والخوف الذي يسيطر على التلاميذ في مرحلتهم هذه مما يعيق مشاركتهم.

مناقشة نتائج السؤال الثاني: ما اثر القصة على الطلاقة اللغوية عند تلاميذ الصف الأول الابتدائي في مدارس مركز محافظة كربلاء المقدسة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج النسب المئوية لأثر القصة على الطلاقة اللغوية عند تلاميذ الصف الأول الابتدائي في مركز محافظة كربلاء المقدسة. وأظهرت نتائج الدراسة، أن القصة تؤثر بشكل كبير على الطلاقة اللغوية عند تلاميذ الصف الأول الابتدائي، حيث اخذت الفقرة (9) والتي تنص على أن " للقصة دور في جعل التلميذ متحدثاً جيداً مع الآخرين" والفقرة (5) والتي نصت على " تعتبر القصة مصدر لغوي هام للتلميذ" والفقرة (4) "للقصة أثر بارز في تصحيح لغة التلميذ" وفقرة (7) "القصة تنمي مهارتي التحدث والاستماع" اخذت هذه الفقرات اعلى النسب المئوية تتابعاً، ويعزو الباحث سبب ذلك الى ما تطوره القصة عند الطفل من نمو لغوي فتزداد لديه الثروة اللغوية لما تحويه من مفردات جديدة يكتسبها التلميذ لان التلميذ سيسمع الكلمات من المعلم بالنطق الصحيح فيتحسن لديه النطق. بينما جاءت باقي الفقرات بنسب أقل ومتقاربة حسب إجابات معلمي اللغة العربية للصف الأول الابتدائي في مدارس مركز محافظة كربلاء المقدسة، فقد جاءت الفقرة (1) "تسهم القصة في تنمية مهارة القراءة عند التلميذ" بأقل النسب ويدل ذلك بان القصة قد لا تنمي تلك المهارة او قد تنميها بحسب النسب المتقاربة بين إجابات المعلمين. وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت اليه دراسات متعددة منها دراسة (الكيلاي، 1990)، ودراسة (الهرفي، 1996) حيث وجدوا بأن الاطفال الذين لديهم ميل نحو القصص يكون النمو اللغوي لديهم اسرع من غيرهم.

مناقشة نتائج السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في واقع استعمال معلمي اللغة العربية للقصة في التدريس واثره على الطلاقة اللغوية عند تلاميذ الصف الأول الابتدائي تُعزى إلى متغيري (الجنس، والخبرة) ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع استعمال معلمي اللغة العربية للقصة في التدريس حسب متغيري (الجنس والخبرة). فظهر عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في واقع استعمال معلمي اللغة العربية للقصة في التدريس تُعزى إلى متغيري (الجنس والخبرة) حيث كانت قيم (F) غير دالة إحصائياً ويعزو الباحث ذلك الى ان الخبرة بهذا المجال قد تكون قليلة نسبياً عند المعلمين بسبب عدم وجود دورات تدريبية تختص بمجال التعليم بأسلوب القصة او غيرها من الاساليب وبذلك تتساوى الكفتين من ناحية الخبرة لان الارتجال في مثل هذه الحالات يكون هو السائد وقد يكون صائباً او خاطئاً. اما بالنسبة للجنس فسر القصة وشد انتباه التلاميذ يعتمد على الاسلوب المتبع بغض النظر عن جنس المعلم فقد يكون احياناً المعلم يصل بأهداف القصة افضل من المعلمة والعكس صحيح.

الاستنتاجات:

أظهرت نتائج الدراسة أن معلمي اللغة العربية يستعملون القصة بدرجة مرتفعة في التدريس، وأظهرت أيضاً أن القصة تؤثر بشكل كبير على الطلاقة اللغوية عند تلاميذ الصف الأول الابتدائي وتعمل على زيادتها بالشكل المطلوب.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة توصل الباحث إلى التوصيات التالية:

- 1- الاهتمام بالقصة أكثر وتضمينها في المناهج الابتدائية لتؤدي بالتلاميذ إلى الطلاقة اللغوية.
- 2- إقامة دورات وورش عمل لتدريب المعلمات على فن رواية القصة.
- 3- الاهتمام الكبير باللغة العربية الفصحى البسيطة التي يستطيع التلميذ أن يفهمها في قصص التلاميذ خصوصاً في هذه المرحلة.
- 4- التنوع في القصص التي تقرأ للتلاميذ، ليصبح لديه تنوع في المفردات.
- 5- الاهتمام بكل ما يؤدي إلى الطلاقة اللغوية عند التلاميذ، والحرص على تنميتها.

المقترحات:

هناك عدد من البحوث التي يقترحها الباحث في هذا المجال:

- 1- فاعلية استخدام القصة في توصيل المفاهيم المجردة لتلاميذ الصف الأول الابتدائي.
- 2- أثر القصة على النمو العقلي لتلاميذ الصف الأول الابتدائي.
- 3- تقديم الدروس للتلاميذ بشكل قصة وأثرها في فاعلية التعلم.
- 4- أثر استخدام اللغة العربية الفصحى في إكساب التلاميذ الطلاقة اللغوية.

المراجع والمصادر:

- 1- ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم (2002). لسان العرب، القاهرة، دار الحديث.
- 2- أحمد، سمير، (2008). أدب التلاميذ قراءات نظرية ونماذج تطبيقية. دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
- 3- إسماعيل، محمود، (2008). المرجع في أدب الأطفال. دار الفكر العربي، القاهرة.
- 4- حسين، كمال الدين، (1990). فن رواية القصة. جامعة القاهرة، كلية رياض الأطفال، 2003.
- 5- الحميد، هبة، (2005). أدب التلميذ في المرحلة الابتدائية. دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان.
- 6- الشيخ، محمد، (1996). أدب التلاميذ وبناء الشخصية. دار القلم، الإمارات العربية المتحدة.
- 7- الظهار، نجاح، (2001). أدب التلميذ من منظور إسلامي. دار الحميدي، المملكة العربية السعودية.
- 8- الكيلاني، نجيب، (1990). أدب التلميذ في الإسلام. مؤسسة الرسالة، بيروت.
- 9- المغربي، كامل (2002). أساليب البحث العلمي. (ط1)، عمان: الدار العلمية
- 10- موسى، مصطفى إسماعيل (2002). أثر برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات الكتابة الإبداعية في مجال القصة والوعي القصصي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. جامعة عين شمس، كلية التربية، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد (77).

- 11- نجار، فريد (2003). المعجم الموسوعي لمصطلحات التربية. بيروت، مكتبة لبنان، ط(1).
- 12- نجم، محمد يوسف (1995). فن القصة. بيروت، دار الثقافة، ط(7).
- 13- نجيب، أحمد (1994). ادب الأطفال علم وفن. القاهرة، دار الفكر العربي، ط(2).
- 14- الهرفي، محمد، (1996). أدب التلاميذ دراسة نظرية وتطبيقية. دار المعالم الثقافية، الأحساء.

- 15- الهيتي، هادي نعمان(1986). ادب الأطفال فلسفته - واقعه - تدريسه - أساليب تصحيحه. عمان، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط (1).
- 16- يونس، فتحي علي(2005). خواطر حول تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية. المؤتمر العلمي الخامس "تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية بالدول العربية من الواقع إلى المأمول"، جامعة عين شمس، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، المجلد الأول.

الملاحق

ملحق (1)

اسماء المحكمين

ت	اسماء السادة الخبراء	التخصص
1	أ. د سعاد الوائلي	مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية.
2	أ.م.د عبد الحسين طاهر محمد الربيعي	لغة عربية
3	د. وسام نجم محمد	طرائق تدريس
4	م. م زهير مهدي نجم	طرائق تدريس
5	م. م حيدر حبيب عذيب الطائي	ارشاد نفسي وتربوي
6	م. م نهى حسن	طرائق تدريس
7	م. م علي غازي الفياض	طرائق تدريس

ملحق (2)

بطاقة الملاحظة:

ت	الفقرات	غالبًا	أحيانًا	نادراً
1	يختار المعلم مكان مناسب ومحجب للطفل عند قراءة القصة.			
2	يتيح المعلم فرصة للطفل لكي يختار القصة التي يريد قراءتها.			
3	ينظر المعلم إلى التلميذ أثناء قراءة القصة.			
4	يعرض المعلم صور القصة عند قراءتها حتى يستطيع التلميذ ربط الألفاظ بالصور.			
5	يستمتع التلاميذ بسماع القصة.			
6	يستغل المعلم احداث جارية في المجتمع.			
7	القصة ملائمة لمستوى التلاميذ.			
8	يجيب التلاميذ على الأسئلة التي تلي القصة.			
9	يعبر التلاميذ عن مشاعرهم تجاه القصة.			
10	يتساءل التلاميذ عما تم قراءته.			
11	يركز المعلم على كل جزئية في القصة ونستخلص الدروس المستفادة مع التلاميذ.			
12	المعلم متمكن من تسهيل القصة.			
13	يستخدم المعلم لغة سهلة.			
14	يتدرج من السهل الى الصعب.			
15	يستخدم ادوات الربط المناسبة أثناء التحدث.			
16	ينغم المعلم صوته بحسب ما يناسب المعنى والنمط اللغوي			
17	يركز على الكلمات الغامضة أو صعبة الفهم على التلاميذ.			

18	يسمح المعلم للتلاميذ التعبير عن خلاصة القصة بأسلوبهم وكلماتهم.		
19	ملائمة لمستوى الطلاب العمري في الموضوعات من حيث الصحة والدقة.		
20	ذات قدرة على أحداث التفاعل في العملية التعليمية مع مراعاتها أحوال المتعلمين.		
21	تمكن المدرس من تسهيلها قدر الامكان.		
22	ذات قدرة على اشتقاق عناوين فرعية من موضوعها الرئيس تتوافق مع الاحداث		
23	متميزة بالوضوح وسهولة اللغة ومحاضرة مسبقا		
24	ذات مغزى تربوي فضلا عن توافر الاسئلة الموجهة لدى الطلاب		
25	متميزة بالوحدة الفكرية ورابطة الموضوع والهدف بالموازنة مع خلوها من التناقض		
26	ذات مغزى خلقي أو فكري أو اجتماعي ونحو ذلك ومناسبتها للمجالات التربوية كافة.		
27	مراعية قواعد الطريقة الناجحة واساليبها من حيث التدرج من السهل الى الصعب ومن الواضح الى المجهول ومن الخاص الى العام.		
28	مبنية على اساس المحاوره والاخذ والرد بين الشخصيات صفا لصف.		
29	خالية من الركائز والتكلف والاصطناع		

ملحق (3) الاستبانة

ت	العبارة	غالبًا	أحيانًا	نادرًا
1	تسهم القصة في تنمية مهارة القراءة عند التلميذ؟			
2	تزيد القصة إلى زيادة الثروة اللغوية عند التلميذ؟			
3	توجد فروق من الناحية اللغوية عند التلاميذ الذين يقرأ لهم القصص والتلاميذ الذين لا يقرأ لهم ؟			
4	للقصة أثر بارز في تصحيح لغة التلميذ ؟			
5	تعتبر القصة مصدر لغوي هام للتلميذ؟			
6	قراءة القصة للتلميذ يؤدي إلى الطلاقة اللغوية ؟			
7	القصة تنمي مهارتي التحدث والاستماع؟			
8	قصص الأطفال تتلاءم مع واقعهم بشكلها اللغوي؟			
9	للقصة دور في جعل التلميذ متحدثًا جيدًا مع الآخرين؟			
10	تساعد القصة الأطفال في فهم الكلمات المجردة وتحويلها إلى صفتها المحسوسة؟			