

## التحليل المكاني للتحصيل العلمي لسكان قضاء الهاشمية لعام (١٩٩٧)

م.د. سماح إبراهيم شمخي

جامعة بابل / كلية التربية الأساسية

**Spatial Analysis of the Academic Achievement of the Hashemite Region Population (1997)****Dr. Samah Ibrahim Shamki****University of Babylon / College of Basic Education**

Samah.ibrahim@uobabylon.ede.iq

**Abstract**

The study aim to shed light on the subject of educational achievement of the residents of Al Hashimia district, in an attempt to identify the positive and negative aspects in it, and put it in the hands of the officials for the purpose of benefiting from it to develop future plans. The researcher is convinced of the importance of this subject and stressed that the high level of science of the population plays a key role in promoting comprehensive development which is of great importance at the current stage, which was the reason for choosing this topic for research and study.

The study examined the study of the concept of education and its importance, and then the study of the variation of the educational achievement of the Hashemite district residents in terms of its administrative units and the level of the environment as well as the differences between male and female. The percentage of illiteracy was 24.1% for the whole study area, and it is observed in rural areas compared to urban areas in all administrative units. The percentage of females in rural areas is higher than that of males. Certificate Primary Record (33.5%) This percentage also varies between rural and urban areas. The percentage of holders of certificates intermediate, secondary, vocational is lower than primary due to economic and social reasons both. The study also showed that there was a large disparity between female and male education, which was in favor of males in all administrative units starting from the elementary to the university levels.

**Keywords:** - Educational attainment, Population, Education, Contrast

**الملخص**

تهدف الدراسة الى تسليط الضوء على موضوع التحصيل العلمي لسكان قضاء الهاشمية في محاولة للوقوف على معرفة الجوانب الايجابية والسلبية فيه، ووضعها بين أيدي المسؤولين لغرض الاستفادة منها لوضع الخطط المستقبلية. كما أن قناعة الباحثة بأهمية هذا الموضوع وتأكيداً منها على أن ارتفاع المستوى العلمي للسكان يضطلع بدور أساسي في النهوض بالتنمية الشاملة التي تحظى بأهمية كبيرة في المرحلة الحالية كان أيضاً سبباً في اختيار هذا الموضوع للبحث والدراسة.

تناول البحث دراسة مفهوم التعليم وأهميته، ثم دراسة تباين التحصيل العلمي لسكان قضاء الهاشمية مكانياً ما بين وحداته الادارية وعلى مستوى البيئة وكذلك التباين ما بين الذكور والاناث. أهم ما توصل اليه البحث هو وجود تباين كبير في المستويات التعليمية لسكان قضاء الهاشمية وعلى مستوى وحداتها الادارية بريفها وحضرها وذكوراً واناثاً، إذ بلغت نسبة الامية (٢٤، ١%) لعموم منطقة الدراسة ويلاحظ ارتفاعها في الريف مقارنة بالحضر في جميع وحداتها الادارية، كما ترتفع نسبتها لدى الاناث الاميات في الريف مقارنة بالذكور، أما حملة الشهادة الابتدائية التي سجلت أعلى نسبة في المستوى التعليمي (٣٣، ٥%) تتباين هذه النسبة أيضاً بين ريف وحضر منطقة الدراسة، بينما تتخفض نسبة حملة شهادات متوسطة وثانوية ومهنية مقارنة بالابتدائية نتيجة لأسباب اقتصادية واجتماعية، كما أظهر البحث تبايناً كبيراً بين تعليم الاناث والذكور والذي كان لصالح الذكور عن الاناث في جميع الوحدات الادارية وأبتداءً من المرحلة الابتدائية وحتى الجامعية.

**الكلمات المفتاحية:** التحصيل العلمي، السكان، التعليم، التباين.

**المقدمة**

أن لمعرفة المستوى التعليمي لأفراد المجتمع أهمية كبيرة في الدراسات السكانية، لما له من انعكاسات ودلالات على الأوضاع الديموغرافية والاقتصادية والاجتماعية لذلك المجتمع، ولهذا تولي أغلب دول العالم أهمية ورعاية التعليم، انطلاقاً من أن التعليم هو أحد معايير التنمية الاقتصادية والاجتماعية في المنطقة، فضلاً عن أهميته في استئصال الفقر والجمود الفكري ويؤدي إلى اتساع أفق الإنسان. وكما له أثر هام في إحداث تغيرات ديموغرافية في مجال الخصوبة والوفيات والهجرة والانشطة الاقتصادية وإعادة التوزيع السكاني، ومن ثم فإن دراسة نمط التعليم في منطقة ما يساعد على فهم جغرافية سكانها. ولم يعد تقدم الأمم والشعوب معتمداً على مواردها الطبيعية فقط، بل يتعداه إلى تنمية الموارد البشرية أيضاً. وهذا يدل على الأهمية العظمى للتعليم، ويدعو إلى ضرورة الاستمرار في زيادة المعارف وتطوير المهارات لدى أفراد المجتمع.

**مشكلة البحث**

تتعلق مشكلة البحث بالسؤال الآتي: هل يوجد تباين بين سكان قضاء الهاشمية في مستوى تحصيلهم العلمي مكانياً ما بين وحداته الادارية وبيئياً بين الحضر والريف وبين ذكوره واناثه؟.

**فرضية البحث**

طبقاً لمشكلة البحث فإن فرضيتها تقوم على وجود تباين مكاني في مستوى التحصيل العلمي لسكان قضاء الهاشمية ما بين وحداته الادارية وما بين ريفه وحضره وذكوره واناثه وذلك لارتباطه بالعوامل الجغرافية المختلفة وتأثيراتها على السكان اقتصادياً واجتماعياً.

**هدف البحث**

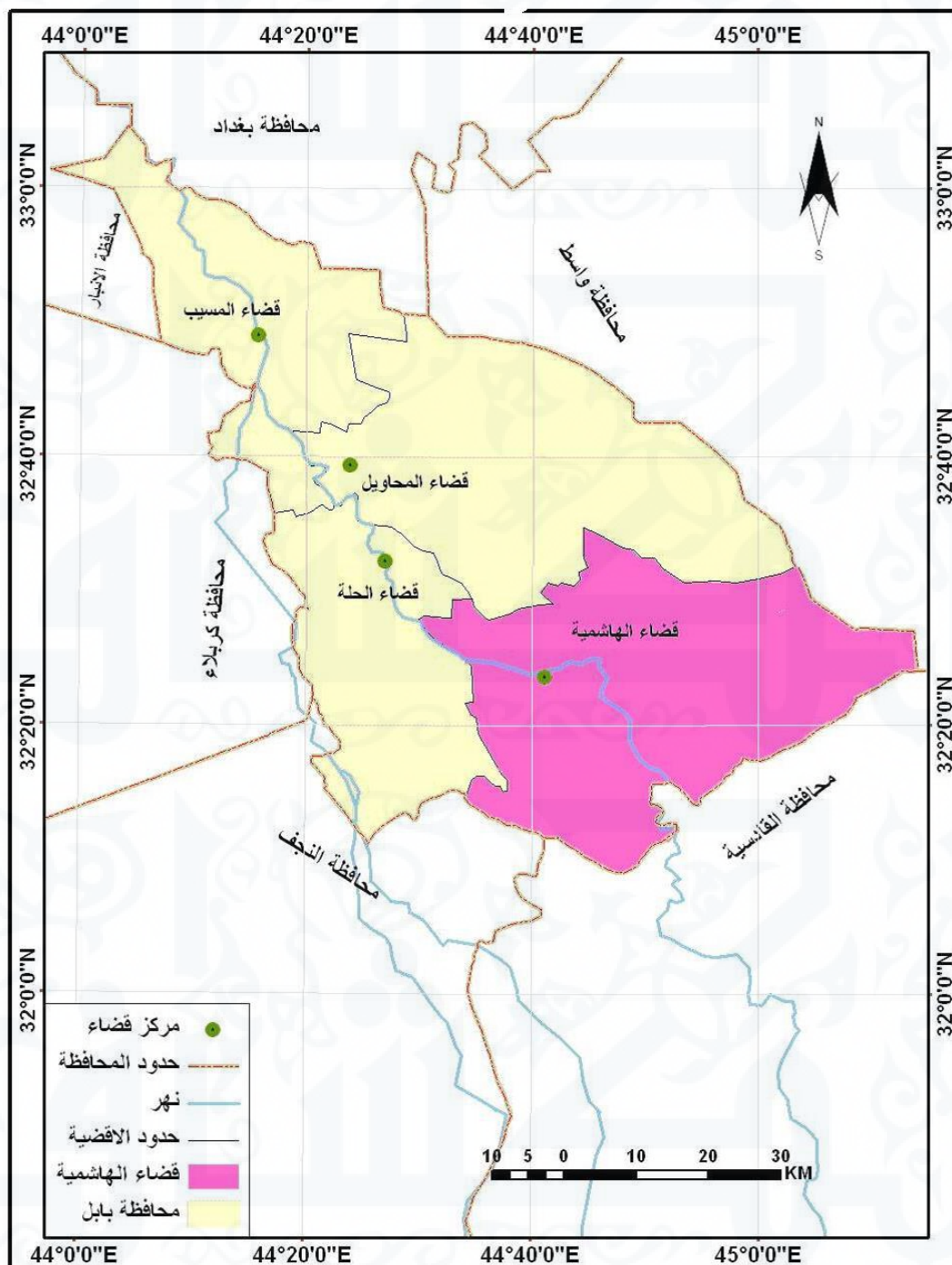
يهدف البحث الى معرفة مستوى التحصيل العلمي لسكان القضاء ثم الكشف عن تباينه على مستوى الوحدات الادارية وبحسب البيئة والنوع بهدف الارتقاء بنظام ونوعية التعليم والتنبؤ بالاتجاهات التعليمية مستقبلاً.

**حدود البحث**

يتمثل مجال البحث في قضاء الهاشمية وهو أحد الاقضية التابعة الى محافظة بابل كما في خارطة (١)، ويقع القضاء بين دائرتي عرض (٣٠° - ٤٤° - ١٠° - ٤٥°) شرقاً، وبين خطي طول (١٠° - ٣٢° - ٣٠° - ٣٢°) شمالاً وهو بذلك يقع جنوب مدينة الحلة مركز محافظة بابل لمسافة (٢٨ كم). ويحد المنطقة من الشمال قضاء المحاويل ومن الغرب قضاء الحلة ومن الجنوب محافظة النجف ومن الجنوب الشرقي محافظة الديوانية ومن الشرق محافظة واسط لاحظ خارطة (٢). كما تبلغ مساحة منطقة الدراسة (٢٢٦٦ كم<sup>٢</sup>)<sup>(١)</sup>، وهو بذلك يشكل نسبة (٣٩,٤%) من أجمالي مساحة المحافظة. يتكون القضاء من اربع وحدات ادارية تمثلت بنواحي القاسم، المدحتية، الشوملي، الطليعة فضلاً عن مركز القضاء.

وقد جرى الاعتماد على بيانات الجهاز المركزي للإحصاء الواردة في نتائج التعداد العام للسكان لعام (١٩٩٧)

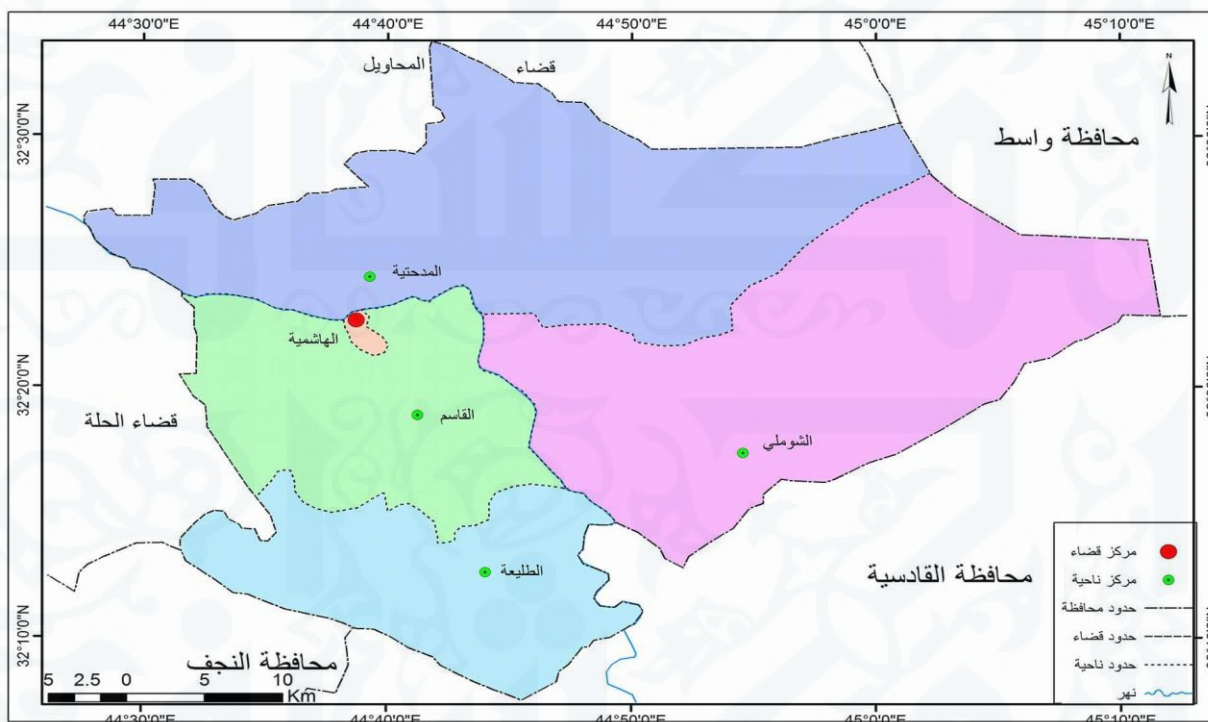
### خارطة (١) موقع قضاء الهاشمية من محافظة بابل



المصدر : وزارة الموارد المائية ، مديرية المساحة العامة ، الخريطة الادارية لمحافظة بابل ، بمقياس ١: ٢٥٠.٠٠٠  
، لعام ٢٠١٠

### خارطة (٢) التقسيمات الادارية لقضاء الهاشمية





المصدر: جمهورية العراق، وزارة الموارد المائية، الهيئة العامة للمساحة خارطة محافظة بابل الادارية لعام (٢٠٠٧) بمقياس ١/٥٠٠٠٠٠.

#### أولاً: - التعليم (مفهومه وأهميته)

يعد التعليم أهم ركائز التنمية البشرية وأبرز مؤشراتنا، فضلاً عن كونه حجر الأساس لتقدم ورقي الشعوب<sup>(٢)</sup>. كما أن التعليم هو أحد المتطلبات التي تشكل الاتجاهات والدوافع للتنمية الاقتصادية والاجتماعية والعمرانية ولهذا تكتسب دراسته أهمية كبيرة لان التعليم يعد متغيراً مهماً في تفسير السلوك الديموغرافي<sup>(٣)</sup>. أن دراسة الحالة التعليمية للسكان تبين المستوى الاجتماعي لهم وتؤدي دوراً مهماً في تحديد نوعية النشاط الذي يزاوله الفرد<sup>(٤)</sup>.

كما وردت أهمية التعليم في الاعلان العالمي لحقوق الانسان عام (١٩٤٨) كما تم التأكيد على أهمية التعليم في التنمية السكانية والشخصية بشدة في مؤتمرات الامم المتحدة ومؤتمرات القمة الالفى عام (٢٠٠٠) الذي أكد بأن التعليم وبخاصة التعليم الابتدائي أمر ضروري لتحقيق التقدم الاجتماعي والتنمية الاقتصادية المستدامة والمساواة بين الجنسين<sup>(٥)</sup>. كما أن للتعليم تأثيرات ومنافع خارجية سواء بشكل مباشر أو غير مباشر، فكلما ازداد أعداد المتعلمين في المجتمع زاد الوعي العام لدى أفراد الامر الذي ينعكس إيجاباً على المشاركة السياسية والرقابة الذاتية وزيادة الروح الوطنية والالتزام بالأنظمة والقوانين مما يقلل من المخاطر العامة ويساعد على خفض معدلات الجريمة، فضلاً عن دور التعليم على الطفولة والامومة فهو يكسب النساء القدرة على العناية بصحة الطفل، فضلاً عن العلاقة بين التعليم وتأخر سن الزواج وخفض معدلات المواليد<sup>(٦)</sup>، هذا من جهة ومن جهة أخرى فكلما ارتفع مستوى التعليم في المجتمع زادت فرص العمل أمام المتعلمين مما يسهل دخول سوق العمل فيكون الدخل الناتج معادلاً للجهد العلمي المبذول ومما يؤدي الى زيادة الانتاج<sup>(٧)</sup>. يتضح مما تقدم بأن التعليم هو المحرك الاساس لتسريع عملية التنمية ودفع عجلتها الى الامام في كافة الاصعدة الاجتماعية الاقتصادية والسياسية، وما التقدم العلمي والتكنولوجي الذي يشهده العالم اليوم وكافة المجالات ما هو الا انعكاس للتعليم.



## ثانياً: التباين المكاني للتحصيل العلمي لسكان قضاء الهاشمية

تفيد دراسة الاختلافات المكانية للمستوى التعليمي في التعرف على الحالة الاقتصادية والاجتماعية ( Socio - Economic Status) للسكان، وتستخدم كمعيار لوصف حالة السكان وتميزهم، كما تعد أساساً لتقييم الخدمات التعليمية وتحديد الاحتياجات اللازمة لها<sup>(٨)</sup>.

تتباين ظاهرة التحصيل العلمي لسكان منطقة الدراسة من وحدة إدارية الى أخرى بتباين الخصائص الاقتصادية والاجتماعية والثقافية لتلك الوحدات، أذ يتضح من الجدول (١) والشكلين (١ و٢) والخارطة (٣) ما يأتي:

١. بلغت نسبة الامية لعموم منطقة الدراسة (٢٤,١%) أي ما يشكل ربع سكان منطقة الدراسة وهي نسبة مرتفعة ويعود سبب ذلك الى ارتفاع سكان الريف في القضاء والبالغ عددهم (١٥٦٩٢٢ نسمة) لعام (١٩٩٧) كما موضح في الجدول (٢)، أي أنه يشكل نسبة (٥٨,٤%) من أجمالي سكان القضاء. وتتباين هذه النسبة على مستوى الوحدات الادارية، أذ سجل مركز قضاء الهاشمية أقل نسبة للامية لعام (١٩٩٧) بنسبة (١٤%) لكونه مركز قضاء ويضم فقط سكان الحضر والبالغ عددهم (٢٠٧٨٤ نسمة) مما يعني ارتفاع خصائص التحضر وبالتالي مستوى المعيشة والمستوى الثقافي الذي يرتبط بزيادة الوعي التعليمي للسكان، بينما سجلت ناحية الطليعة أعلى نسبة للامية بنسبة (٣٣,٤%) وكانت نسبتها مرتفعة بالريف قياساً بالحضر أذ بلغت نسبتها (٣٥,١%) اما في الحضر (٢٣%) أي أن الفرق بينهما (١٢%)، يمكن أن نعزو سبب ذلك الى ارتفاع نسبة السكان الريف فيها والتي شكلت نسبة (٨٦,٣%) من أجمالي سكان الناحية. تأتي بعدها ناحية الشوملي بالمرتبة الثانية بأرتفاع مستوى الامية بنسبة (٢٨,٤%) كما كانت نسبتها في الريف تفوق مثيلتها في الحضروهي (٣٠,٨%) مقابل (١٩,٨%) في الحضر، أي أن الفرق بينهما بلغ (١١%) حيث شكل السكان الريف نسبة (٧٩%) أما الحضر (٢٠,٨%).

وأخيراً تأتي ناحيتي المدحتية والقاسم على التوالي بأرتفاع نسبة الامية والبالغة فيهما (٢٣,٢% - ٢٢,٩%) على التوالي، وكانت نسبتها أيضاً في الريف تفوق مثيلتها في الحضر بنسبة (٢٨% - ٢٤,٦%) لكلاً منهما على التوالي، بينما لم تزد نسبتها في الحضر عن (١٥,٥%) في ناحية المدحتية و(٢١,٢%) في ناحية القاسم أي أن الفرق بينهما هو (١٢,٥% - ٣,٤%). يتضح مما تقدم بأن نسبة الامية مرتفعة في عموم منطقة الدراسة وتتباين هذه النسبة بين وحداتها الادارية والتي سجلت في جميعها ارتفاعاً في ريفها مقارنة بحضرها، ويمكن أن نعزو أسباب ذلك بصفة أساسية الى زيادة الوزن النسبي لسكان الريف بها مقارنة بالسكان الحضر، هذا إضافة الى ارتفاع نسبة المشتغلين منهم بالزراعة خاصة في ظل الظروف الاقتصادية التي مر بها البلد بشكل عام ومنطقة الدراسة بشكل خاص في تلك الفترة، كما أن انخفاض مستوى الدخل وزيادة ضغط الحياة ومتطلباتها دفع الاسر بزج أبنائها الى سوق العمل في مرحلة عمرية مبكرة لكسب قوت يومهم وأعالة أسرهم وبالتالي حرمانهم من التعليم، كما ساهمت القيم الاجتماعية السائدة خاصة في الريف الى حرمان الاناث من فرص التعليم.

## جدول (١)

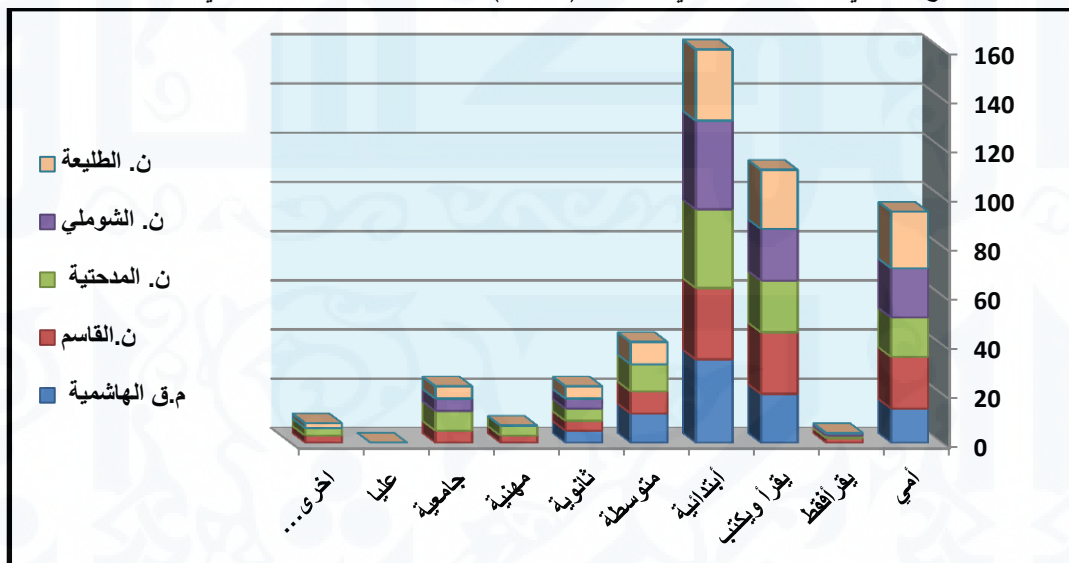
التوزيع النسبي للتحصيل العلمي لسكان قضاء الهاشمية بحسب الوحدات الادارية (حضر، ريف) لعام (١٩٩٧)

| الحالة العلمية |      |     | مركز قضاء الهاشمية (%) |      |      | ناحية القاسم (%) |      |      | ناحية المدحتية (%) |      |      | ناحية الشوملي (%) |      |      | ناحية الطليعة (%) |      |      | اجمالي القضاء (%) |     |     |
|----------------|------|-----|------------------------|------|------|------------------|------|------|--------------------|------|------|-------------------|------|------|-------------------|------|------|-------------------|-----|-----|
| المعدل         | ريف  | حضر | المعدل                 | ريف  | حضر  | المعدل           | ريف  | حضر  | المعدل             | ريف  | حضر  | المعدل            | ريف  | حضر  | المعدل            | ريف  | حضر  | المعدل            | ريف | حضر |
| أمي            | ١٤   | —   | ١٤                     | ٢١,٢ | ٢٤,٦ | ٢٢,٩             | ١٥,٥ | ٢٨   | ٢٣,٢               | ١٩,٨ | ٣٠,٨ | ٢٨,٤              | ٢٣   | ٣٥,١ | ٣٣,٤              | ١٨,١ | ٢٨,٦ | ٢٤,١              |     |     |
| يقرأ فقط       | ١,١  | —   | ١,١                    | ١,٨  | ١,٤  | ١,٦              | ١,١  | ١,٩  | ١,٦                | ١,٩  | ١,٥  | ١,٣               | ٠,٦  | ٢    | ١,٨               | ١,٤  | ١,٧  | ١,٥               |     |     |
| يقرأ ويكتب     | ١٩,٩ | —   | ١٩,٩                   | ٢٤,٩ | ٢٢,٣ | ٢٣,٨             | ٢١,٢ | ٢١,٨ | ٢١,٦               | ٢٠,٦ | ١٩,٩ | ٢٠,١              | ٢٤   | ٢١,٦ | ٢١,٩              | ٢٢,٤ | ٢١,٦ | ٢١,٩              |     |     |
| أبتدائية       | ٣٤,١ | —   | ٣٤,١                   | ٢٨,٧ | ٣٥,٥ | ٣٢               | ٣١,٧ | ٣٦   | ٣٤,٤               | ٣٦   | ٣٥,٨ | ٣٥,٩              | ٢٨,٦ | ٣٠,٩ | ٣٠,٥              | ٣١,٣ | ٣٥,٢ | ٣٣,٥              |     |     |
| متوسطة         | ١٢   | —   | ١٢                     | ٩    | ٦,١  | ٧,٦              | ١٠,٧ | ٤,٥  | ٦,٩                | ٩,١  | ٤,٣  | ٥,٣               | ٨,٧  | ٣,٧  | ٤,٤               | ١٠,١ | ٤,٨  | ٧,٠٨              |     |     |
| ثانوية         | ٥    | —   | ٥                      | ٣,٨  | ٢,٦  | ٣,٢              | ٤,٩  | ١,٨  | ٣                  | ٣,٨  | ١,٨  | ٢,٢               | ٥    | ١,٤  | ٢                 | ٤,٤  | ٢,٠٢ | ٣,٠٤              |     |     |
| مهنية          | ٣,٧  | —   | ٣,٧                    | ٢,٧  | ٢,٤  | ٢,٦              | ٣,٧  | ١,٤  | ٢,٣                | ٢,٤  | ١,٨  | ١,٨               | ٢,٤  | ١,٥  | ١,٦               | ٣,١  | ١,٨  | ٢,٣               |     |     |
| جامعية         | ٧,٢  | —   | ٧,٢                    | ٤,٩  | ٣    | ٣,٨              | ٧,٩  | ٢,١  | ٤,٣                | ٤,٦  | ٢,١  | ٢,٧               | ٥,٣  | ١,٩  | ٢,٤               | ٦,٢  | ٢,٢  | ٤                 |     |     |
| عليا           | ٠,٠  | —   | ٠,٠                    | ٠,٠  | ٠,٠  | ٠,٠              | ٠,٠  | ٠,٠  | ٠,٠                | ٠,٠  | ٠,٠  | ٠,٠               | ٠,٠  | ٠,٠  | ٠,٠               | ٠,٠  | ٠,٠  | ٠,٠٣              |     |     |
| اخرى وغير مبين | ٢,٦  | —   | ٢,٦                    | ٢,٥  | ١,٦  | ٢                | ٢,٨  | ٢,٠  | ٢,٣                | ٢,٢  | ١,٨  | ١,٩               | ٢    | ١,٤  | ١,٥               | ٢,٥  | ١,٧  | ٢,١               |     |     |
| المجموع        | ١٠٠% | —   | ١٠٠%                   | ١٠٠% | ١٠٠% | ١٠٠%             | ١٠٠% | ١٠٠% | ١٠٠%               | ١٠٠% | ١٠٠% | ١٠٠%              | ١٠٠% | ١٠٠% | ١٠٠%              | ١٠٠% | ١٠٠% | ١٠٠%              |     |     |

المصدر: من عمل الباحثة بالاعتماد على ملحق (١)

شكل (١)

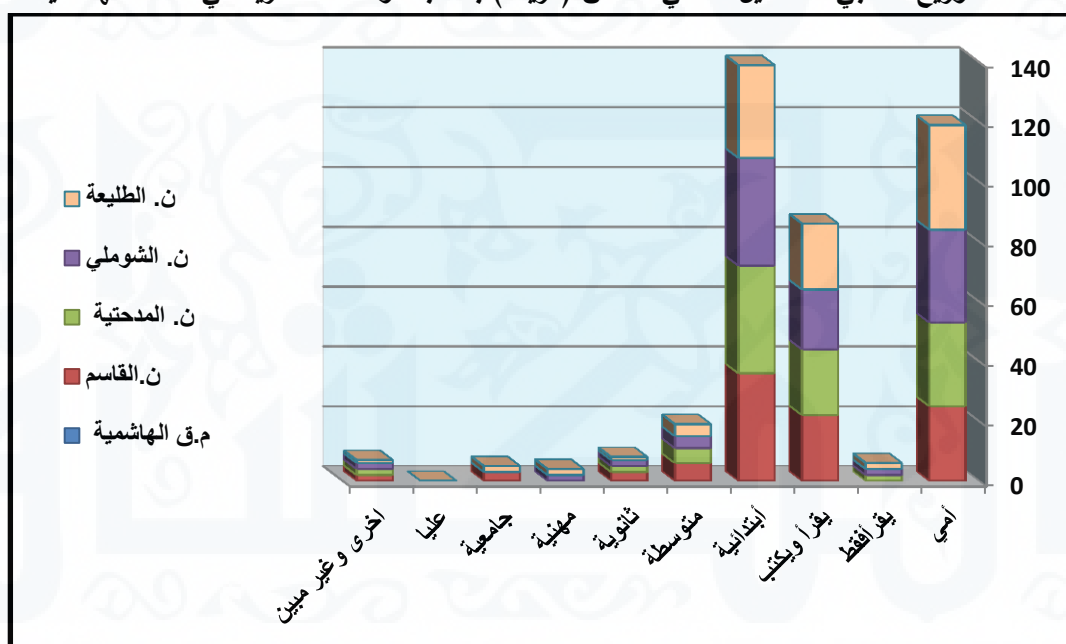
التوزيع النسبي للتحصيل العلمي للسكان (الحضر) بحسب الوحدات الادارية في قضاء الهاشمية لعام (١٩٩٧)



المصدر: من عمل الباحثة بالاعتماد على جدول (١).

شكل (٢)

التوزيع النسبي للتحصيل العلمي للسكان (الريف) بحسب الوحدات الادارية في قضاء الهاشمية لعام (١٩٩٧)

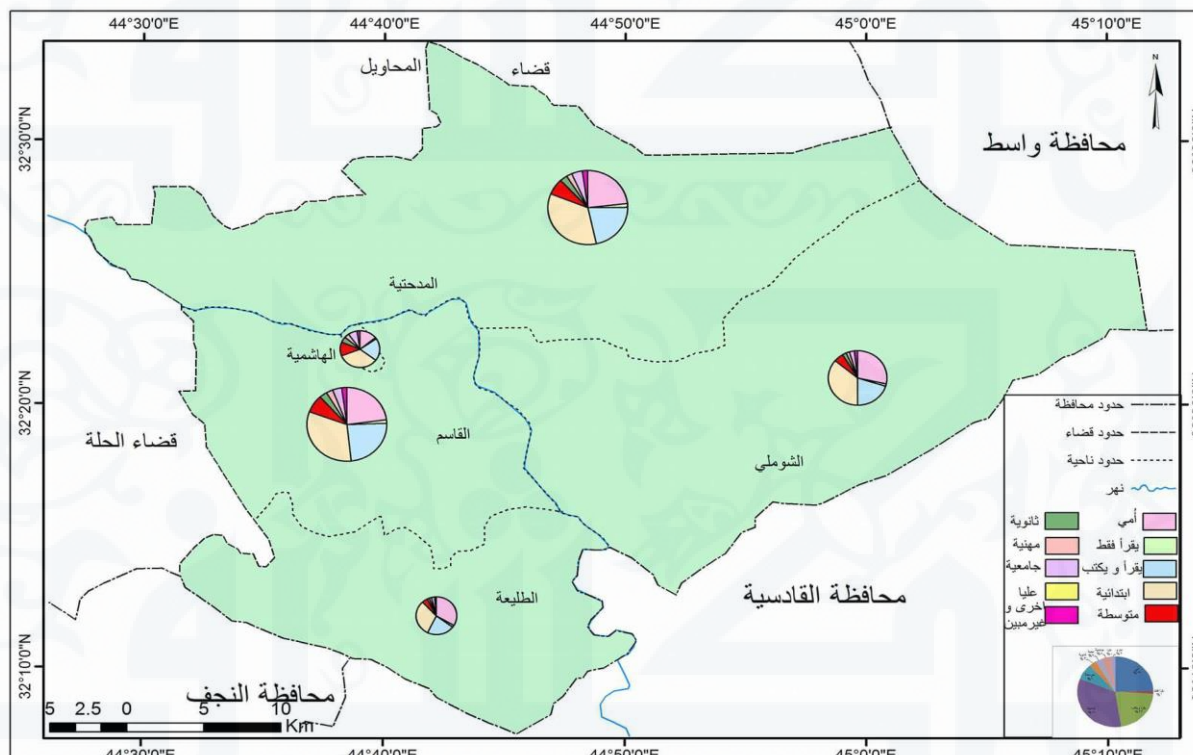


المصدر: من عمل الباحثة بالاعتماد على جدول (١).



## خارطة (٣)

التوزيع النسبي للتعليم العالي لسكان قضاء الهاشمية بحسب الوحدات الادارية لعام (١٩٩٧)



المصدر: من عمل الباحثة بالاعتماد على جدول (١).

## جدول (٢)

توزيع السكان في قضاء الهاشمية بحسب البيئة (حضر، ريف) وبحسب الوحدات الادارية لعام (١٩٩٧)

| الوحدة الادارية    | عدد السكان (نسمة) |        |
|--------------------|-------------------|--------|
|                    | حضر               | ريف    |
| مركز قضاء الهاشمية | ٢٠٧٨٤             | —      |
| ناحية القاسم       | ٤٤٣٧٧             | ٤٣٦٢٢  |
| ناحية المدحتية     | ٣٣٠٩٦             | ٥٥١٠١  |
| ناحية الشوملي      | ١٠١١٠             | ٣٨٣٦٥  |
| ناحية الطليعة      | ٣١٣٧              | ١٩٨٣٤  |
| المجموع            | ١١١٤٧٧            | ١٥٦٩٢٢ |

المصدر: - وزارة التخطيط، الجهاز المركزي للإحصاء في محافظة بابل، نتائج التعداد العام للسكان لعام (١٩٩٧).

٢. أما بالنسبة لفئة السكان (يقرأ فقط) فقد بلغت نسبتهم (١,٥%) لعموم منطقة الدراسة، وقد سجلت ناحية الطليعة أعلى نسبة (١,٨%) وكانت نسبتها في الريف مرتفعة وهي (٢%) مقابل (٠,٦%) في الحضر، بينما سجلت ناحيتي القاسم والمدحتية المرتبة الثانية بنسبة (١,٦%) لكلاً منهما وقد تفوقت نسبتها في ريف ناحية المدحتية بنسبة (١,٩%) على حضرها (١,١%)، على العكس في ناحية القاسم فقد تفوق الحضر على الريف بنسبة (١,٨%)، بينما سجل مركز قضاء الهاشمية أقل نسبة وهي (١,١%).

٣. أما بالنسبة لفئة السكان (يقرأ ويكتب) فقد بلغت نسبتهم (٢١,٩%) لعموم منطقة الدراسة وتتباين هذه النسبة أيضاً على مستوى الوحدات الادارية فقد سجلت ناحية القاسم أعلى نسبة (٢٣,٨%) وترتفع نسبة السكان الحضر الذين يقرأون ويكتبون بنسبة (٢٤,٩%) مقابل انخفاضها في الريف بنسبة (٢٢,٣%)، تلتها بالمرتبة الثانية ناحية الطليعة بنسبة (٢١,٩%) وأيضاً ترتفع نسبتها في الحضر الى (٢٤%) مقابل (٢١,٦%) في الريف، بينما جاءت ناحية المدحتية بالمرتبة الثالثة بنسبة (٢١,٦%) وتكاد تقترب نسبتها من بعضها البعض في الريف والحضر بنسبة (٢١,٢% - ٢١,٨%) لكل منها على التوالي، بينما جاءت ناحية الشوملي بالمرتبة الرابعة بنسبة (٢٠,١%) ويتفوق الحضر على الريف بنسبة (٢٠,٦%)، وأخيراً سجل مركز قضاء الهاشمية وتكاد تكون هذه النسبة قريبة من الوحدات الادارية السابقة الذكر، بناءً على الفقرتين (٣ و٢) بذلك نستطيع القول بأن فئة السكان الذين (يقرأ فقط) و(يقرأ ويكتب) تتفاوت ما بين الوحدات الادارية وما بين الحضر والريف، ففي الوقت الذي سجل فيه الريف ارتفاعاً في فئة (يقرأ فقط) نجد العكس تماماً بالنسبة لفئة (يقرأ ويكتب) والتي سجل فيها الحضر ارتفاعاً مقارنة بالريف مما يعكس سرعة استجابة السكان الحضر للتطور في مجال التعليم

٤. أما فئة السكان الحاصلين على شهادة ابتدائية فقد شكلت نسبة (٣٣,٥%) لعموم منطقة الدراسة وبذلك فهي تحتل النسبة الاعلى في المستويات التعليمية للسكان، فقد سجلت أعلى نسبة في ناحية الشوملي (٣٥,٩%) وتقترب نسبتها ما بين الحضر والريف بـ (٣٦,١% - ٣٥,٨%)، تلتها بالمرتبة الثانية ناحية المدحتية بنسبة (٣٤,٤%) ويكاد يتفوق الريف بنسبة (٣٦%) مقابل (٣١,٧%) في الحضر يمكن أن نعزو سبب ذلك الى الوزن النسبي للسكان الريف والبالغ (٥٥١٠١ نسمة) أي أنهم يشكلون نسبة (٦٢,٤%) من أجمالي سكان الناحية، بينما احتل المرتبة الثالثة مركز قضاء الهاشمية بنسبة (٣٤,١%)، ثم ناحية القاسم بنسبة (٣٢%) وأيضاً تفوق الريف بنسبة (٣٥,٥%)، بينما سجلت ناحية الطليعة أقل نسبة للسكان الحاصلين على شهادة ابتدائية بنسبة (٣٠,٥%) وكانت نسبتها في الريف (٣٠,٩%) وفي الحضر (٢٨,٦%) هذا يعود الى زيادة الوزن النسبي لسكانها الريف. بذلك يمكن القول بأن نسبة الحاصلين على شهادة ابتدائية مرتفعة قياساً بالحالات التعليمية الاخرى يمكن أن نعزو أسباب ذلك الى رغبة السكان بتسجيل أبنائهم خاصة وأن التعليم في هذه المرحلة إلزامياً وقليل التكاليف، يضاف الى ذلك عدم وصول الطلبة في هذه المرحلة الى سن العمل.

٥. أما بالنسبة لفئة الحاصلون على شهادة متوسطة فبلغت نسبتهم (٧,٠٨%) لعموم منطقة الدراسة، وقد سجلت أعلى نسبة لها هي (١٢%) في مركز قضاء الهاشمية لكونه مركز قضاء وترتفع فيه عدد المدارس المتوسطة، تلتها بالمرتبة الثانية ناحية القاسم بنسبة (٧,٦%) وكانت نسبتها في الحضر تفوق نسبتها في الريف وهي (٩%) مقابل (٦,١%)، تلتها بالمرتبة الثالثة ناحية المدحتية بنسبة (٦,٩%) كما يتفوق حضرها على ريفها بنسبة (١٠,٧%)، بينما جاءت ناحية الشوملي بالمرتبة الرابعة بنسبة (٥,٣%) وأيضاً يتفوق الحضر بنسبة (٩,١%) أما الريف (٤,٣%)، بينما جاءت ناحية الطليعة بأقل نسبة للسكان الحاصلين على الشهادة المتوسطة وهي (٤,٤%) كما ترتفع نسبتها بالحضر أيضاً .

٦. أما حملة الشهادة الثانوية والمهنية فبلغت نسبتهم (٣,٠٤% - ٢,٣%)، وقد سجلت أعلى نسبة لهما في مركز قضاء الهاشمية بنسبة (٣,٧% - ٥%)، يليه على الترتيب كلاً من نواح القاسم، المدحتية، الشوملي، الطليعة بنسبة (٣,٢% - ٣% - ٢,٢% - ٢%) و(٢,٦% - ٢,٣% - ١,٨% - ١,٦%)، كما نلاحظ ارتفاع نسبة السكان الحاصلين على الشهادة الثانوية والمهنية في جميع الوحدات الادارية والتي تراوحت نسبتها بين (١,٤% - ٥%) مقارنة بنسبة الريف التي لم تتجاوز (٣%). أستناداً لما تقدم نستطيع القول بأن نسبة السكان الحاصلين على شهادة المتوسطة والثانوية والمهنية هي أقل من نسبة السكان الحاصلين على شهادة ابتدائية يمكن أن نعزو أسباب انخفاض هذه النسبة مقارنة بالمرحلة السابقة الى وصول الطلبة في هذه المرحلة الى سن العمل تقريباً مما يضطر قسم منهم الى ترك الدراسة لأسباب اقتصادية، إذ يلتحقون بالعمل مع أرباب الاسر من أجل أعالة أسرهم خاصة في ظل الظروف الاقتصادية التي عاشها البلد في تلك الفترة، فضلاً عن القيم الاجتماعية السائدة في المناطق الريفية ونقص المدارس الثانوية في السابق وبخاصة في القرى كانت سبباً في قلة التحاق الطلبة لاسيما (الاناث).

٧. أما حملة الشهادة الجامعية شكلت نسبتهم (٤%) لعموم منطقة الدراسة وقد سجل مركز قضاء الهاشمية أعلى نسبة وهي (٧,٢%) يليه بالمرتبة الثانية ناحية المدحتية بنسبة (٤,٣%) وحقق الحضر ارتفاعاً واضحاً على الريف بنسبة (٧,٩%)، تلتها ناحية القاسم بالمرتبة الثالثة بنسبة (٣,٨%)، ثم ناحية الشوملي بنسبة (٢,٧%)، بينما سجلت ناحية الطليعة أقل نسبة وهي (٢,٤%)، ومن الطبيعي أن ترتفع نسبة السكان الحاصلين على هذا المستوى التعليمي العالي في الحضر مقارنة بالريف فقد بلغت نسبتهم في الوحدات السابقة (٤,٩% - ٤,٦% - ٥,٣%) على التوالي، أما حملة الشهادات العليا فكانت نسبتهم ضئيلة جداً وهي (٠,٣%) لعموم منطقة الدراسة حيث أن أعدادهم لم تتجاوز (٥٥ شخص) وتكاد أعدادهم تتركز في المناطق الحضرية فقط.

بناءً على ما تقدم نستطيع القول بأن نسبة السكان الحاصلين على شهادة أقل من الجامعية متوسطة، ثانوية، مهنية هي أعلى من نسبة الحاصلين على شهادة جامعية يمكن تفسير أسباب ذلك إلى تفضيل معظم السكان للتعليم دون الجامعي لانخفاض تكاليفه وارتباط الدخل في سوق العمل بالحصول على شهادات أدناها المتوسطة، أضف إلى ذلك توفر فرص عمل تتناسب مع هذا النوع من التعليم، ومن الأسباب الأخرى لقلة السكان الحاصلين على شهادة جامعية هو قلة عدد الجامعات والكليات والتي اقتصر على جامعة بابل فقط الواقعة غرب مدينة الحلة فعامل المسافة والتكاليف المادية كانت سبباً في محدودية الحاصلين على تلك الشهادة.

### ثالثاً:- تباين التحصيل العلمي ما بين الذكور والاناث

يزداد التباين في فرص التعليم والتحصيل العلمي ما بين الذكور والاناث وكان لصالح الذكور وهذا يعود لطبيعة مجتمعنا ويصبح التباين أكثر وضوحاً مع التقدم في مستويات التحصيل العلمي، ومن ملاحظة الجدول (٣) والشكل (٣) نلاحظ ما يأتي:

#### جدول (٣)

التوزيع النسبي للتحصيل العلمي للسكان (الذكور، الاناث) بحسب الوحدات الادارية في قضاء الهاشمية لعام (١٩٩٧)

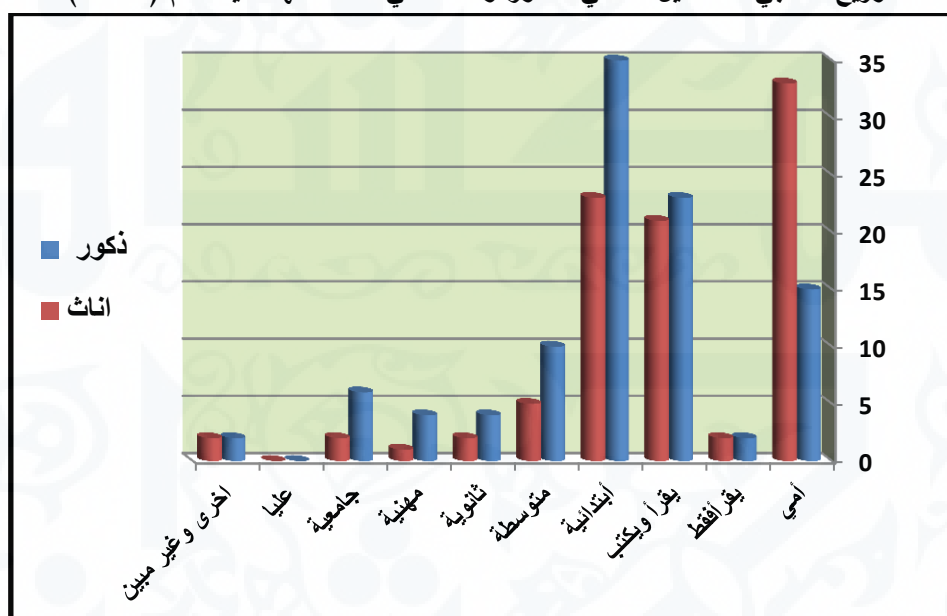
| الحالة العلمية | مركز قضاء الهاشمية |       | ناحية القاسم |      | ناحية المدحتية |      | ناحية الشوملي |      | ناحية الطليعة |      | أجمالي القضاء |       |
|----------------|--------------------|-------|--------------|------|----------------|------|---------------|------|---------------|------|---------------|-------|
|                | ذكور               | اناث  | ذكور         | اناث | ذكور           | اناث | ذكور          | اناث | ذكور          | اناث | ذكور          | اناث  |
| أمي            | ٦,٩                | ٢٠,٨  | ١٣,٩         | ٣١,٤ | ١٤,٦           | ٣١,٣ | ١٧,٣          | ٣٨,٨ | ٢١,٩          | ٤٤   | ١٤,٩          | ٣٢,٩  |
| يقرأ فقط       | ١,٠٢               | ١,٢   | ١,٦          | ١,٧  | ١,٦            | ١,٧  | ١,٢           | ١,٥  | ١,٦           | ٢    | ١,٥           | ١,٦   |
| يقرأ ويكتب     | ١٩,٨               | ٢٠,٠٥ | ٢٤,٨         | ٢٢,٨ | ٢٣,٠٨          | ٢٠,٢ | ٢١,٩          | ١٨,٩ | ٢٣,٧          | ٢٠,٣ | ٢٣,٢          | ٢٠,٧  |
| أبتدائية       | ٣٤,٦               | ٣٣,٥  | ٣٣,٦         | ٣٠,٦ | ٣٥,٥           | ٣٣,٣ | ٣٧,٨          | ٣٤,١ | ٣٤            | ٢٧,٣ | ٣٥,١          | ٣٢,٠٩ |
| متوسطة         | ١٤,٤               | ٩,٧   | ١٠,١         | ٥,٢  | ٩,٢            | ٤,٧  | ٧,٩           | ٢,٩  | ٦,٦           | ٢,٤  | ٩,٥           | ٤,٧   |
| ثانوية         | ٦,١                | ٣,٨   | ٤,٣          | ٢,٢  | ٤,١            | ١,٩  | ٣,٦           | ١    | ٢,٩           | ١,٠٧ | ٤,٢           | ٢     |
| مهنية          | ٥,٢                | ٢,٢   | ٣,٩          | ١,٣  | ٣,٣            | ١,٣  | ٣,٣           | ٠,٤  | ٢,٩           | ٠,٤  | ٣,٦           | ١,١   |
| جامعية         | ٩,٣                | ٥,٣   | ٥,٤          | ٢,٣  | ٥,٩            | ٢,٨  | ٤,٥           | ٠,٩  | ٤,٢           | ٠,٧  | ٥,٦           | ٢,٣   |
| عليا           | ٠,١                | ٠,٠١  | ٠,٠٥         | -    | ٠,٠٧           | -    | ٠,٠٠          | -    | ٠,٠٦          | ٠,٠٢ | ٠,٦٠          | ٠,٠٠  |
| اخرى وغير مبين | ٢,٢                | ٣,٠٣  | ١,٩          | ٢,٢  | ٢,٢            | ٢,٤  | ٢,١           | ١,٧  | ١,٦           | ٣,٠١ | ٢,٠٦          | ٢,٢   |
| المجموع        | %١٠٠               | %١٠٠  | %١٠٠         | %١٠٠ | %١٠٠           | %١٠٠ | %١٠٠          | %١٠٠ | %١٠٠          | %١٠٠ | %١٠٠          | %١٠٠  |

المصدر: من عمل الباحثة بالاعتماد على ملحق (١)



## شكل (٣)

التوزيع النسبي للتحصيل العلمي للذكور والاناث في قضاء الهاشمية لعام (١٩٩٧)



المصدر:- من عمل الباحثة بالاعتماد على جدول (٣)

١- يوجد تباين كبير بين الذكور والاناث في فئة الاميين، إذ ترتفع نسبة الاناث الاميات في جميع الوحدات الادارية لمنطقة الدراسة وقد بلغت نسبتها في عموم منطقة الدراسة (٣٢,٩%) أما نسبتها بين الذكور بلغت (١٤,٩%) أي أن الفرق بينهما (١٨%)، كما نلاحظ تباين نسبة الاناث الاميات على مستوى الوحدات الادارية وكما موضح في الشكل (٥)، إذ سجلت ناحية الطليعة المرتبة الاولى بارتفاع نسبتهن البالغة (٤٤%)، بينما سجل مركز قضاء الهاشمية أقل نسبة للإناث الاميات والتي بلغت نسبتهن (٢٠,٨%). كما يظهر التباين الكبير أيضاً ما بين الحضر والريف حيث بلغت نسبتهن في عموم القضاء (٣٨,٣%) أما نسبة الحضر كانت (٢٥,٥%) لعموم منطقة الدراسة.

٢- أما بالنسبة لفئة (يقرأ فقط) و(يقرأ ويكتب) فكان الفرق ما بين الذكور والاناث متساوياً تقريباً لجميع الوحدات الادارية في حضرها وريفها أيضاً، فكانت نسبة الذكور (١,٥% - ٢٣,٢%)، أما نسبة الاناث (١,٦% - ٢٠,٧%) لعموم منطقة الدراسة.

٣- بينما ترتفع نسبة الذكور عن الاناث في فئة السكان الحاصلين على شهادة ابتدائية في ريف وحضر جميع الوحدات الادارية، إذ بلغت نسبة الذكور لعموم منطقة الدراسة (٣٥,١%) بالمقابل كانت نسبة الاناث (٣٢,٠٩%)، ويتضح من الشكل (٤) تباين هذه النسبة على مستوى الوحدات الادارية إذ سجلت ناحية الشوملي أعلى نسبة للذكور (٣٧,٨%) بينما سجلت ناحية القاسم أقل نسبة بلغت (٣٣,٦%).

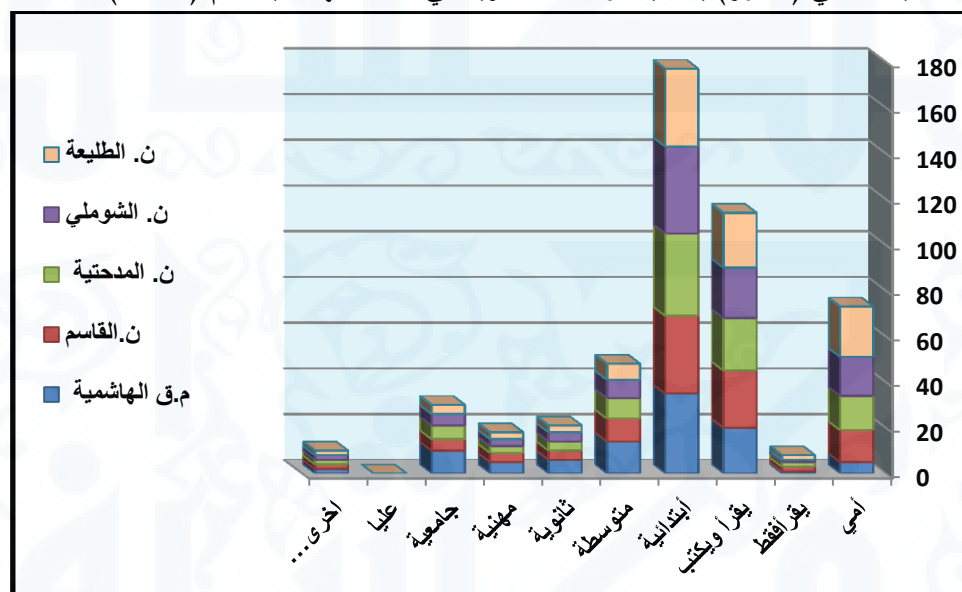
٤- لايزال الذكور يتفوق على الاناث في فئة السكان الحاصلين على شهادة دون الجامعية متوسطة، ثانوية، مهنية لجميع الوحدات الادارية، حيث كانت نسبتهن لعموم منطقة الدراسة (٩,٥% - ٤,٢% - ٣,٦%) على التوالي، أما على مستوى الوحدات الادارية فقد سجل مركز قضاء الهاشمية أعلى نسبة لجميع الشهادات دون الجامعية وهي (١٤,٤% - ٦,١% - ٥,٢%)، بينما سجلت ناحية الطليعة أقل نسبة وهي (٦,٦% - ٢,٩% - ٤,٢%)، كما نلاحظ أن هذا الارتفاع واضحاً لصالح الذكور في المناطق الحضرية وانخفاضه في المناطق الريفية.



٥- يزداد التباين بين الذكور والاناث لفئة السكان الحاصلين على شهادة جامعية، عليا ولصالح الذكور أيضاً أذ بلغت نسبة الذكور (٥,٦% - ٠,٠٦%) لعموم منطقة الدراسة أما نسبة الاناث (٢,٣% - ٠,٠%) كما لايزال الفرق كبيراً بين الذكور والاناث في الريف مقارنة بالحضر.

يتضح مما تقدم بأن نسبة التحصيل العلمي للذكور سجلت ارتفاعاً ملحوظاً عن نسبة الاناث ابتداءً من الشهادة الابتدائية وحتى الجامعية ولجميع الوحدات الادارية في منطقة الدراسة وهذا يعود الى عدة أسباب، فعلى الرغم من مجانية التعليم في جميع المراحل التعليمية إلا أن الواقع يشير الى وجود بعض الاسباب التي تحرم الاناث من مواصلة التعليم ومنها، القيم الاجتماعية السائدة في الريف التي تجبر الاناث على الزواج في سن مبكرة مما يضطرهن الى ترك الدراسة، بالإضافة الى الاوضاع الاقتصادية الصعبة التي كانت سائدة في تلك الفترة مما يعني تحمل الاسر لاسيما الفقيرة منها عبئاً كبيراً مما يفسر لنا تدني نسبة التحاق أبنائهم خاصة (الاناث) بالمراحل الدراسية بسبب عجز الاسر عن مواجهة تزايد الانفاق في التقدم في الدراسة أضف الى ذلك محدودية الوعي بأهمية التعليم في السابق، فضلاً عن أسباب أخرى تتعلق بعدم عدالة التوزيع الجغرافي للمؤسسات التعليمية بين المناطق الحضرية والمناطق الريفية، فالريف لم يحظى إلا بعدد قليل من المدارس الابتدائية المتواضعة والمتناثرة هنا وهناك بالمقابل تحظى المدينة بكل أنواع التعليم ابتداءً من رياض الاطفال الى المعاهد والجامعات فلعل من اسباب قلة عدد الاناث سيما في المراحل التعليمية المتقدمة يعود الى أن اغلب التعليم فيها يكون مختلط واغلب تلك المؤسسات تقع في المناطق الحضرية سواء في القضاء أو المحافظة فعامل المسافة والبعد كان سبباً في فقدان التوازن في فرص التعليم ما بين الذكور والاناث. شكل (٤)

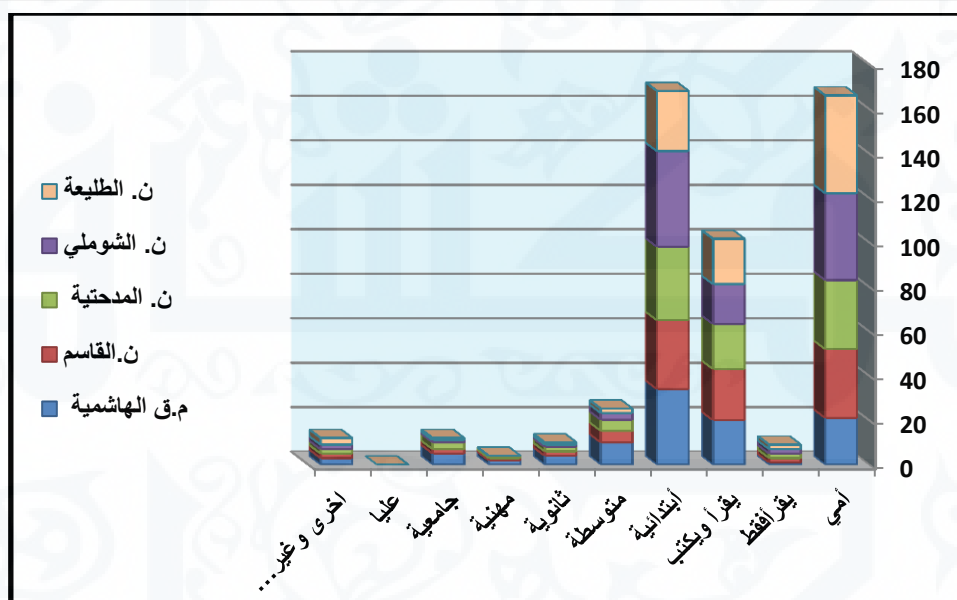
التوزيع النسبي للتحصيل العلمي (للذكور) بحسب الوحدات الادارية في قضاء الهاشمية لعام (١٩٩٧)



المصدر: من عمل الباحثة بالاعتماد على جدول (٣)

شكل (٥)

التوزيع النسبي للتحصيل العلمي (للاناث) بحسب الوحدات الادارية في قضاء الهاشمية لعام (١٩٩٧)



المصدر:- من عمل الباحثة بالاعتماد على جدول (٣)

## النتائج

- ١- لقد تبين من خلال البحث أن نسبة السكان الاميين لعموم منطقة الدراسة بلغت (٢٤,١%) بحسب تعداد (١٩٩٧)، ويلاحظ ارتفاع هذه النسبة في ريف منطقة الدراسة مقارنة بحضره، إذ بلغت نسبتها في الريف (٢٨,٦%) لعموم منطقة الدراسة بينما لم تتجاوز نسبتها في الحضر عن (١٨,١%)، يمكن أن نعزو سبب ذلك الى القيم الاجتماعية السائدة خاصة في الريف وقلة الوعي بأهمية التعليم فضلاً عن النقص السكاني للمجتمع الريفي والظروف السياسية والاقتصادية السائدة آنذاك، كما تتباين نسبة الامية على مستوى الوحدات الادارية إذ سجلت ناحية الطليعة أعلى نسبة وهي (٣٣,٤%) وتكون مرتفعة بالريف مقارنة بالحضر، بينما سجل مركز قضاء الهاشمية أقل نسبة للامية بأعتباره مركز قضاء ولا يضم الأ السكان الحضر فلم تتجاوز نسبة الامية (١٤%) فقط.
- ٢- بلغت نسبة السكان من فئة (يقرأ فقط) و (يقرأ ويكتب) (١,٥% - ٢١,٩%) لعموم منطقة الدراسة، كما سجلت تبايناً ما بين الوحدات الادارية حيث سجلت ناحية الطليعة أعلى نسبة لفئة (يقرأ فقط)، بينما سجلت ناحية القاسم أعلى نسبة لفئة (يقرأ ويكتب)، بينما سجل مركز قضاء الهاشمية أقل نسبة للفئتين. أما تباينها ما بين الريف والحضر فسجل الريف ارتفاعاً ملحوظاً مقارنة بالحضر لفئة (يقرأ فقط)، بينما نجد العكس تماماً في فئة (يقرأ ويكتب) فنجد تفوق نسبة الحضر على الريف مما يعكس سرعة استجابة السكان الحضر للتطور في التعليم.
- ٣- أما حملة الشهادة الابتدائية فبلغت نسبتها (٣٣,٥%) لعموم منطقة الدراسة وبذلك فإن نسبتها تكون مرتفعة قياساً بالمستويات التعليمية الاخرى، فقد سجلت ناحية الشوملي أعلى نسبة لها (٣٥,٩%)، بينما سجلت أقل نسبة (٣٠,٥%) في ناحية الطليعة كما تتباين هذه النسبة ما بين الريف والحضر، ويمكن أن نعزو أسباب ارتفاع هذه النسبة الى الزامية التعليم في هذه المرحلة، ثم رغبة الاهالي بتسجيل أبنائهم سواء في الريف أو المدينة.
- ٤- سجلت فئة السكان الحاصلين على شهادة متوسطة، ثانوية، مهنية نسباً بلغت (٧,٠٨% - ٣٠,٣% - ٣٤,٣%) لعموم منطقة الدراسة، وقد سجل مركز قضاء الهاشمية أعلى نسبة لها، بينما سجلت ناحية الطليعة أقل لها، كما أظهر البحث ارتفاع نسبة السكان الحضر الحاصلين على هذه الشهادات عن الريف في جميع الوحدات الادارية.
- ٥- اما حملة الشهادة الجامعية والعليا فبلغت نسبتها (٤% - ٠,٠٣%) لعموم منطقة الدراسة، كما سجل السكان الحضر ارتفاعاً ملحوظاً في هذا المستوى التعليمي العالي مقارنة بالريف في جميع الوحدات الادارية.

٦- أما بالنسبة لتباين التحصيل العلمي ما بين الذكور والاناث فأن نتائج البحث تشير الى ارتفاع نسبة الاناث الاميات في الريف (٣٨,٣%) لعموم منطقة الدراسة بينما تنخفض نسبتهن في الحضر الى (٢٥,٥%) مقارنة بالذكور الذين أنخفضت نسبتهن حتى على مستوى الحضر والريف، بينما أخذت نسبة الذكور بالارتفاع تدريجياً في المستويات التعليمية ابتداءً من المرحلة الابتدائية وحتى الدراسات العليا قياساً بالاناث وسبب ذلك يعود الى طبيعة التركيبة الاجتماعية للمجتمع العراقي.

### التوصيات

- ١- ضرورة توجيه البحوث والدراسات التطبيقية لدراسة متطلبات وحاجات التنمية الشاملة لاسيما موضوع التعليم الذي يعد مكوناً أساسياً وشرطاً ضرورياً من شروط تحقيق التنمية، بل هو أهم ركائز التنمية وأبرز مؤشراتها.
- ٢- ضرورة أن تعطي الجهات المعنية موضوع التعليم أهمية كبيرة وفي كافة مراحله ابتداءً من رياض الاطفال وحتى التعليم العالي مع التأكيد على جودة ونوعية التعليم، بما ينعكس بشكل إيجابي على مخرجات التعليم بمستوياته المختلفة التي ترفد سوق العمل بأحتياجاته المتعددة.
- ٣- وضع الخطط والبرامج الاستراتيجية لتحسين المستوى التعليمي لسكان الريف من أجل تقليل التباين ما بين المناطق الريفية والمناطق الحضرية، فضلاً عن تبني حلول واقعية لخفض التفاوت في التحصيل العلمي ما بين الذكور والاناث.
- ٤- ضرورة توفير قاعدة معلومات أحصائية لتسجيل السكان بحسب مستوياتهم التعليمية بشكل سنوي نظراً لعدم وجود معلومات دقيقة عن هذا الموضوع باستثناء نتائج التعداد العام للسكان لعام (١٩٩٧).

### الهوامش

- (١) وزارة التخطيط والتعاون الانمائي، الجهاز المركزي للاحصاء وتكنولوجيا المعلومات، المجموعة الاحصائية السنوية لمحافظة بابل، ٢٠٠٥، جدول (١/١)، ص ١٠.
- (٢) حسين عليوي ناصر الزبيدي، " بعض مؤشرات التنمية في أهوار جنوبي العراق"، مجلة جامعة واسط، كلية التربية، عدد خاص بالمؤتمر العلمي الرابع (٦-٧ نيسان)، ٢٠١١، ص ٧.
- (٣) ندى نجيب سلمان، رياض محمد علي، "التركيب التعليمي للسكان في العراق وأثره في المهنة"، مجلة البحوث الجغرافية، كلية التربية للبنات، جامعة الكوفة، العدد (٧)، ٢٠٠٦، ص ٢٧١.
- (4) Todaro, M.P, Economic Development in the third world, 2 nd (Ed) London, 1981. p303.
- (٥) يونس حمادي علي، مبادئ علم الديموغرافيا (دراسة سكانية)، ط ١، دار وائل للنشر، عمان، ٢٠١٠، ص ٣٥١.
- (٦) عبد الوهاب الأمين، فريد بشير، اقتصاديات التنمية والتخطيط، ط ٢، مركز المعرفة، البحرين، ٢٠٠٩، ص ٤٠٩.
- (٧) ندى نجيب سلمان، المصدر السابق. ص ٢٦٩.
- (٨) المتولي سعيد أحمد، "التغير في التركيب السكاني في محافظة اسبوط خلال الربع الاخير من القرن العشرين"، المجلة الجغرافية العربية، الجمعية الجغرافية المصرية، العدد (٤٨)، ج ٢، ٢٠٠٦، ص ٣٩.

### المصادر

١. الأمين، عبد الوهاب، فريد بشير، اقتصاديات التنمية والتخطيط، ط ٢، مركز المعرفة، البحرين، ٢٠٠٩.
٢. أحمد، المتولي سعيد أحمد، " التغير في التركيب السكاني في محافظة اسبوط خلال الربع الاخير من القرن العشرين"، المجلة الجغرافية العربية، الجمعية الجغرافية المصرية، العدد (٤٨)، ج ٢، ٢٠٠٦.
٣. الزبيدي، حسين عليوي ناصر، " بعض مؤشرات التنمية في أهوار جنوبي العراق"، مجلة جامعة واسط، كلية التربية، عدد خاص بالمؤتمر العلمي الرابع (٦-٧ نيسان)، ٢٠١١.



٤. سلمان، ندى نجيب، رياض محمد علي، "التركيب التعليمي للسكان في العراق وأثره في المهنة"، مجلة البحوث الجغرافية، كلية التربية للبنات، جامعة الكوفة، العدد (٧)، ٢٠٠٦.
٥. علي، يونس حمادي، مبادئ علم الديموغرافيا (دراسة سكانية)، ط١، دار وائل للنشر، عمان، ٢٠١٠.
- 6- Todaro M.P، Economic Development in the third world، London، (Ed) 2 nd، 1981.
٧. وزارة التخطيط والتعاون الانمائي، الجهاز المركزي للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات، المجموعة الإحصائية السنوية لمحافظة بابل، ٢٠٠٥، جدول (١/١).
٨. وزارة التخطيط، الجهاز المركزي للإحصاء، نتائج التعداد العام للسكان في محافظة بابل، قضاء الهاشمية لعام (١٩٩٧)، جدول (٢٩).

## ملحق (١)

## توزيع السكان

## بحسب الجنس والحالة العلمية في قضاء الهاشمية بحسب الوحدات الادارية لعام (١٩٩٧)

| الحالة العلمية | الجنس | مركز قضاء الهاشمية |     |       | ناحية القاسم |       |       | ناحية المدحتبة |       |       | ناحية الشوملي |      |       | ناحية الطليعة |      |       | اجمالي القضاء |       |       |
|----------------|-------|--------------------|-----|-------|--------------|-------|-------|----------------|-------|-------|---------------|------|-------|---------------|------|-------|---------------|-------|-------|
|                |       | حضر                | ريف | مجموع | حضر          | ريف   | مجموع | حضر            | ريف   | مجموع | حضر           | ريف  | مجموع | حضر           | ريف  | مجموع | حضر           | ريف   | مجموع |
| أمي            | ذكر   | ٤٩٣                | -   | ٣٩٣   | ١٩٠٧         | ٢٠٥٥  | ٣٩٦٢  | ٩٣٣            | ٣٢٢٧  | ٤١٦٠  | ٣٦٦           | ٢٢٩٣ | ٢٦٥٩  | ١٤١           | ١٤٥٤ | ١٥٩٥  | ٣٨٤٠          | ٩٠٢٩  | ١٢٨٦٩ |
|                | انثى  | ١٥١١               | -   | ١٥١١  | ٤٤٢٥         | ٥٠٠٩  | ٩٤٣٤  | ٢٥٤٦           | ٦٨٨٤  | ٩٤٣٠  | ٩٩٢           | ٥٣١٦ | ٦٣٠٨  | ٣٥٣           | ٣١١٧ | ٣٤٠٧  | ٩٨٢٧          | ٢٠٣٢٦ | ٣٠١٥٣ |
|                | مجموع | ٢٠٠٤               | -   | ٢٠٠٤  | ٦٣٣٢         | ٧٠٦٤  | ١٣٣٩٦ | ٣٤٧٩           | ١٠١١١ | ١٣٥٩٠ | ١٣٥٨          | ٧٦٠٩ | ٨٩٦٧  | ٤٩٤           | ٤٥٧١ | ٥٠٦٥  | ١٣٦٦٧         | ٢٩٣٥٥ | ٤٣٠٢٢ |
| يقرأ فقط       | ذكر   | ٧٢                 | -   | ٧٢    | ٢٦٤          | ١٩٧   | ٤٦١   | ١١٠            | ٣٥٢   | ٤٦٢   | ٢٨            | ١٥٩  | ١٨٧   | ٤             | ١١٨  | ١٢٢   | ٤٧٨           | ٨٢٦   | ١٣٠٤  |
|                | انثى  | ٩٠                 | -   | ٩٠    | ٢٩٠          | ٢٣٢   | ٥٢٢   | ١٥٦            | ٣٦٠   | ٥١٦   | ٣٨            | ٢١٤  | ٢٥٢   | ٩             | ١٤٩  | ١٥٨   | ٥٨٣           | ٩٥٥   | ١٥٣٨  |
|                | مجموع | ١٦٢                | -   | ١٦٢   | ٥٥٤          | ٤٢٩   | ٩٨٣   | ٢٦٦            | ٧١٢   | ٩٧٨   | ٦٦            | ٣٧٣  | ٤٣٩   | ١٣            | ٢٦٧  | ٢٨٠   | ١٠٦١          | ١٧٨١  | ٢٨٤٢  |
| يقرأ ويكتب     | ذكر   | ١٣٩٧               | -   | ١٣٩٧  | ٣٨١٥         | ٣٢٥٥  | ٧٠٧٠  | ٢٤٢٣           | ٤١٢١  | ٦٥٤٤  | ٧٦٠           | ٢٥٩١ | ٣٣٥١  | ٢٣٧           | ١٤٨٨ | ١٧٢٥  | ٨٦٣٢          | ١١٤٥٥ | ٢٠٠٨٧ |
|                | انثى  | ١٤٥٤               | -   | ١٤٥٤  | ٣٥٩٤         | ٣٢٥٤  | ٦٨٤٨  | ٢٣٤٩           | ٣٧٥٧  | ٦١٠٦  | ٦٥٤           | ٢٣٣٥ | ٢٩٨٩  | ٢٧٤           | ١٣٢٨ | ١٦٠٢  | ٨٣٢٥          | ١٠٦٧٤ | ١٨٩٩٩ |
|                | مجموع | ٢٨٥١               | -   | ٢٨٥١  | ٧٤٠٩         | ٦٥٠٩  | ١٣٩١٨ | ٤٧٧٢           | ٧٨٧٨  | ١٢٦٥٠ | ١٤١٤          | ٤٩٢٦ | ٦٣٤٠  | ٥١١           | ٢٨١٦ | ٣٣٢٧  | ١٦٩٥٧         | ٢٢١٢٩ | ٣٩٠٨٦ |
| ابتدائية       | ذكر   | ٢٤٤٦               | -   | ٢٤٤٦  | ٤٤٣٩         | ٥١١٧  | ٩٥٥٦  | ٣٥٩٤           | ٦٤٧٨  | ١٠٠٧٢ | ١٢٢٣          | ٤٥٦٤ | ٥٧٨٧  | ٣٠٨           | ٢١٦٩ | ٢٤٧٧  | ١٢٠١٠         | ١٨٣٢٨ | ٣٠٣٣٨ |
|                | انثى  | ٢٤٣٥               | -   | ٢٤٣٥  | ٤١١٨         | ٥٠٨٢  | ٩٢٠٠  | ٣٥٢٧           | ٦٥١٢  | ١٠٠٣٩ | ١٢٥٥          | ٤٢٨٠ | ٥٥٣٥  | ٣٠٥           | ١٨٤٨ | ٢١٥٣  | ١١٦٤٠         | ١٧٧٢٢ | ٢٩٣٦٢ |
|                | مجموع | ٤٨٨١               | -   | ٤٨٨١  | ٨٥٥٧         | ١٠١٩٩ | ١٨٧٥٦ | ٧١٢١           | ١٢٩٩٠ | ٢٠١١١ | ٢٤٧٨          | ٨٨٤٤ | ١١٣٢٢ | ٦١٣           | ٤٠١٧ | ٤٦٣٠  | ٢٣٦٥٠         | ٣٦٠٥٠ | ٥٩٧٠٠ |
| متوسطة         | ذكر   | ١٠١٧               | -   | ١٠١٧  | ١٦٢١         | ١٢٦٣  | ٢٨٨٣  | ١٣٩٤           | ١٢٣٢  | ٢٦٢٦  | ٣٧٥           | ٨٤٨  | ١٢٢٣  | ١١١           | ٣٧٠  | ٤٨١   | ٤٥١٨          | ٣٧١٣  | ٨٢٣١  |
|                | انثى  | ٧٠٨                | -   | ٧٠٨   | ١٠٥٧         | ٥١٠   | ١٥٦٧  | ٤٢٤            | ١٠١٣  | ١٤٣٧  | ٢٥٣           | ٢١٨  | ٤٧١   | ٧٧            | ١١٨  | ١٩٥   | ٣١٠٨          | ١٢٧٠  | ٤٣٧٨  |
|                | مجموع | ١٧٢٥               | -   | ١٧٢٥  | ٢٦٧٨         | ١٧٧٣  | ٤٤٥١  | ٢٤٠٧           | ١٦٥٦  | ٤٠٦٣  | ٦٢٨           | ١٠٦٦ | ١٦٩٤  | ١٨٨           | ٤٨٨  | ٦٧٦   | ٧٦٢٦          | ٤٩٨٣  | ١٢٦٠٩ |
| ثانوية         | ذكر   | ٤٣٦                | -   | ٤٣٦   | ٦٩٥          | ٥٤٤   | ١٢٣٩  | ٦٣٨            | ٥٥٢   | ١١٩٠  | ١٦٩           | ٣٨٥  | ٥٥٤   | ٦٧            | ١٤٧  | ٢١٤   | ٢٠٠٥          | ١٦٢٨  | ٣٦٣٣  |
|                | انثى  | ٢٨١                | -   | ٢٨١   | ٤٦١          | ٢١٠   | ٦٧١   | ٤٦٥            | ١١٩   | ٥٨٤   | ٩٣            | ٧٠   | ١٦٣   | ٤١            | ٤٤   | ٨٥    | ١٣٤١          | ٤٤٣   | ١٧٨٤  |

|        |        |       |       |       |      |       |       |      |       |       |       |       |       |       |       |   |       |       |                   |
|--------|--------|-------|-------|-------|------|-------|-------|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|---|-------|-------|-------------------|
| ٥٤١٧   | ٢٠٧١   | ٣٣٤٦  | ٢٩٩   | ١٩١   | ١٠٨  | ٧١٧   | ٤٥٥   | ٢٦٢  | ١٧٧٤  | ٦٧١   | ١١٠٣  | ١٩١٠  | ٧٥٤   | ١١٥٦  | ٧١٧   | - | ٧١٧   | مجموع |                   |
| ٣١٧٥   | ١٥٦٢   | ١٦١٣  | ٢١٦   | ١٧٣   | ٤٣   | ٥١٧   | ٣٨٥   | ١٢٢  | ٩٥٨   | ٤٤١   | ٥١٧   | ١١٢٧  | ٥٦٣   | ٥٦٤   | ٣٦٧   | - | ٣٦٧   | ذكر   | مهنية             |
| ١٠٨٠   | ٢٨٥    | ٧٩٥   | ٣٢    | ٢٣    | ٩    | ٦٦    | ٢٩    | ٣٧   | ٤٠٤   | ٨٢    | ٣٢٢   | ٤١٤   | ١٥١   | ٢٦٣   | ١٦٤   | - | ١٦٤   | انثى  |                   |
| ٤٢٥٥   | ١٨٤٧   | ٢٤٠٨  | ٢٤٨   | ١٩٦   | ٥٢   | ٥٨٣   | ٤١٤   | ١٦٩  | ١٣٦٢  | ٥٢٣   | ٨٣٩   | ١٥٤١  | ٧١٤   | ٨٢٧   | ٥٣١   | - | ٥٣١   | مجموع |                   |
| ٤٨٨٧   | ١٩١٣   | ٢٩٧٤  | ٣٠٧   | ٢٢٠   | ٨٧   | ٦٩٠   | ٤٧٢   | ٢١٨  | ١٦٨٩  | ٦٣١   | ١٠٥٨  | ١٥٤٥  | ٥٩٠   | ٩٥٥   | ٦٥٦   | - | ٦٥٦   | ذكر   | جامعية            |
| ٢١٧٣   | ٤٢٢    | ١٧٥١  | ٦١    | ٣٤    | ٢٧   | ١٦٢   | ٦١    | ١٠١  | ٨٥٨   | ١٢٧   | ٧٣١   | ٧٠٥   | ٢٠٠   | ٥٠٥   | ٣٨٧   | - | ٣٨٧   | انثى  |                   |
| ٧٠٦٠   | ٢٣٣٥   | ٤٧٢٥  | ٣٦٨   | ٢٥٤   | ١١٤  | ٨٥٢   | ٥٣٣   | ٣١٩  | ٢٥٤٧  | ٧٥٨   | ١٧٨٩  | ٢٢٥٠  | ٧٩٠   | ١٤٦٠  | ١٠٤٣  | - | ١٠٤٣  | مجموع |                   |
| ٥٢     | ١٦     | ٣٦    | ٥     | ٣     | ٢    | ١     | -     | ١    | ٢٢    | ٧     | ١٥    | ١٦    | ٦     | ١٠    | ٨     | - | ٨     | ذكر   | عليا              |
| ٣      | ٢      | ١     | ٢     | ٢     | -    | -     | -     | -    | -     | -     | -     | -     | -     | -     | ١     | - | ١     | انثى  |                   |
| ٥٥     | ١٨     | ٣٧    | ٧     | ٥     | ٢    | ١     | -     | ١    | ٢٢    | ٧     | ١٥    | ١٦    | ٦     | ١٠    | ٩     | - | ٩     | مجموع |                   |
| ١٧٨٣   | ٩٣٤    | ٨٤٩   | ١٢٢   | ٩٩    | ٢٣   | ٣٢٣   | ٢٤٨   | ٧٥   | ٦٢٦   | ٣٥٤   | ٢٧٢   | ٥٥٢   | ٢٣٣   | ٣١٩   | ١٦٠   | - | ١٦٠   | ذكر   | اخرى وغير<br>مبين |
| ٢٠١٧   | ٩٠٦    | ١١١١  | ١١٥   | ٩٤    | ٢١   | ٢٧٩   | ٢٠٣   | ٧٦   | ٧٣٨   | ٣٨٠   | ٣٥٨   | ٦٦٥   | ٢٢٩   | ٤٣٦   | ٢٢٠   | - | ٢٢٠   | انثى  |                   |
| ٣٨٠٠   | ١٨٤٠   | ١٩٦٠  | ٢٣٧   | ١٩٣   | ٤٤   | ٦٠٢   | ٤٥١   | ١٥١  | ١٣٦٤  | ٧٣٤   | ٦٣٠   | ١٢١٧  | ٤٦٢   | ٧٥٥   | ٣٨٠   | - | ٣٨٠   | مجموع |                   |
| ٨٦٣٦٩  | ٤٩٤٠٤  | ٣٦٩٦٥ | ٧٢٦٤  | ٦٢٤١  | ١٠٢٣ | ١٥٢٩٢ | ١١٩٤٥ | ٣٣٤٧ | ٢٨٣٤٩ | ١٧٣٩٥ | ١٠٩٥٤ | ٢٨٤١٢ | ١٣٨٢٣ | ١٤٥٨٩ | ٧٠٥٢  | - | ٧٠٥٢  | ذكر   | المجموع           |
| ٩١٤٨٧  | ٥٣٠٠٥  | ٣٨٤٨٢ | ٧٨٧٣  | ٦٧٥٧  | ١١١٦ | ١٦٢٢٥ | ١٢٧٢٦ | ٣٤٩٩ | ٣٠١١٢ | ١٨٦٤٥ | ١١٤٦٧ | ٣٠٠٢٦ | ١٤٨٧٧ | ١٥١٤٩ | ٧٢٥١  | - | ٧٢٥١  | انثى  |                   |
| ١٧٧٨٤٦ | ١٠٢٤٠٩ | ٧٥٤٤٧ | ١٥١٣٧ | ١٢٩٩٨ | ٢١٣٩ | ٣١٥١٧ | ٢٤٦٧١ | ٦٨٤٦ | ٥٨٤٦١ | ٣٦٠٤٠ | ٢٢٤٢١ | ٥٨٤٣٨ | ٢٨٧٠٠ | ٢٩٧٣٨ | ١٤٣٠٣ | - | ١٤٣٠٣ | مجموع |                   |

المصدر:- وزارة التخطيط، الجهاز المركزي للإحصاء، نتائج التعداد العام للسكان في محافظة بابل، قضاء الهاشمية لعام (١٩٩٧)، جدول (٢٩)



**Speech Act of Warning in Imam Hussain's Speech**  
**Suzanne Saad Mohammed Ali Al-Khafaji**  
**University of Kufa\ College of Education**  
 Suzannelight84@gmail.com

**التحذير كفعل كلامي في خطاب الامام الحسين (ع)**

**سوزان سعد محمد علي الخفاجي**

**جامعة الكوفة / كلية الاداب**

**الخلاصة:**

يتناول هذا البحث الفعل الكلامي "التحذير" كما ورد في النصوص الحسينية. حيث استخدم الامام الحسين التحذير بكثرة خلال رحلته الى كربلاء . التحذير هو عبارة عن تقوية تشيد بذهن المستمع الى بعض الافعال التي يجب الاخذ بها لاتمام عمل معين . تحتوي خطب الامام الحسين وكلامه على مجموعة من الرسائل للناس لغرض تقليل الضرر على مستوى الخاص وعلى المستوى العام. لهذا فقد استخدم الامام الحسين عدد من التراكيب والاساليب التي تمنع المقابل من فعل شي مشين مثلما رفع المصحف الشريف للدلالة على حسن سيرته في الحياة ودعاهم لاتباعه. وتارة اخرى نهاهم بشده عن فعل الخيانة والقتل لاهل بيت الرسول عليه الصلاة والسلام.

**الكلمات المفتاحية:** الافعال الكلامية . فعل التحذير , تحليل النصوص , شروط الاقتناع .

## **Abstract**

This study tackles the speech act of warning as presented by Imam Hussain' speech during his journey to Karbala'. Warning is an utterance which captures the hearers' attention to some action which he has to take in relation to his action. So Al-Hussain's speech contains messages to people to reduce the risk of personal or total damage by using certain patterns of behaviour just like holding the Holly Quran on his head or discouraging or prohibiting certain pattern of behaviour as avoiding treachery and betraying the Prophet's relatives.

**Key words:** speech acts, warning, analysing texts, felicity conditions.

## **1- Introduction:**

Imam Hussain (p.b.u) was the grandson of the final Messenger of Allah. He has been sent as Mercy to the world to paraphrase the holy Qur'an. His father was Imam Ali, (p.b.u) the commander of faithful. His qualities are piety, sincerity, charity, tolerance, vast knowledge among many others. His mother is Fatima Al-Zahra' (p.b.u), the daughter of Prophet Muhammad, who embraced immaculate qualities and moral values and has become, the leading lady of the Islamic world. Al-Hussain the victor thus achieved his objective, and people have kept remembering him. His fame spread far and wide, and so did his prestige and glory (Al-Muqarram;2000:20). During his journey to Karbala , he warns people using different styles in his speeches because he finds people following a wrong leader, Yazid, whose government was legitimate despite his knowledge of one *hadith* of the Prophet in which he has said, "*Justice shall dominate my nation till it will first be violated by a man from Banã Umayyah called Yazid*". And the Prophet also said: "*The first person to change my Sunnah will be a man from Banã Umayyah named Yazid.*" (ibid:22). Yazid openly expressed all the ill intentions which he had harbored against Islam and all those who adhered to it, gleefully expressing how he had the field all open for him. He started his reign by killing Al-Hussain, the martyr, and concluded it with the Harra Battle. People, for these reasons, held him in contempt, and he was not blessed in his life-span (ibid: 26).

So, Al-Hussain made many such explicit and implicit statements in Medina, in Mecca, and on the way to Kufa, statements in which he was fully aware of his being killed on the day with which he was familiar and in the land of Karbala. He said, "*I am not ignorant of their views, but the will of Allah is never over-ruled. As soon as they invite me, they will take out the blood clot in me*". (ibid: 65)

Therefore, anyone can doubt this assumption if he reads his sermon in Mecca when he wanted to travel from there to Iraq. In that sermon, he said, *"I can see my limbs being cut to pieces by wild beasts in an area between Al-Nawawees and Karbala', so they will fill with my body empty stomachs and starved pouches; there is no way to avert an event already decreed"* (ibid:52). He was knowledgeable of what was going to happen to him, and that he knew the intentions of the people of Kufa. But it is a divine mystery which concerned only him, and so that his cries for help and support on the Day of Al-Taaff, before and after the war, would be an argument against that unlucky multitude of people. Yet he did not inform each and every person who objected to his march to Kufa of all what he knew due to his knowledge (ibid:56-7). Rather, he tried to warn people to avoid following Yazid who gave the order to kill him. Many times, he advised, warned and blamed people for committing their intended sin. He used different styles and structures to deliver his message.

Hence, the present study highlights the analysis of the act of **warning** pragmatically. Moreover, it deals with the syntactic constructions of warn as a universal act that can be applied in both English and Arabic whether explicitly or implicitly. Thus, this study attempts to answer the following questions:

- 1- How can the act of **warn** be identified in both syntactic and pragmatic points of view?
- 2- How can this act be recognized in the speech and sermons of Imam Hussain during his journey to Karbala?

Also, the study aims to:

- 1- Present materials about the speech act of **warning** pragmatically, and syntactically.
- 2- Set certain felicity conditions for issuing the speech act of **warning** in English which can be applied in Arabic as well.

In view of the preceding statements about the act of **warn**, it is hypothesized that:

- 1- The felicity conditions suggested could be applied to English and Arabic texts.
- 2- The explicit forms used to express the speech act of warn in such texts are expected to be less than the implicit ones.
- 3- There is no clear-cut line between warn and some other acts such as advice.

So, the procedures adopted in this study are the following:

- 1- Presenting a theoretical survey of the relevant literature on the speech act of warning.
- 2- Applying the felicity conditions to analyse certain texts from the speech and sermons of Imam Hussain in Arabic.

The choice of such texts is represented as something new that will be beneficial for both English and Arabic speakers to identify the story of such a great person like Al-Hussain.

## 2-Theoretical Survey:

Warning is a speech act which is extremely common and versatile. This versatility is reflected among things in a wide range of syntactic patterns which can be used to make a warning (Quirk et al., 1985: 177). The term **warn** means "to tell somebody about something, especially dangerous or unpleasant that is likely to happen, so that he can avoid it" (OALDNE, s.v. **warn**), e.g.;

(1) I warn you against pickpockets. (ibid)

Here, the speaker asks his addressee to be careful because he expects that something dangerous may take place (pickpocketing) so that the addressee can avoid being pickpocketed.

According to Austin (1962:155), **warning** is one of **exercitives** which represent the exercising of a right, power, or influence such as **warn** and **advise**, e.g.:

(2) You are warned that the bull is dangerous.

(3) I warn you it is about to charge. (ibid)

Searle (1977: 35) on his belief labels **warning** as one of the **directive** speech acts in which the speaker tries to make the hearer do something with such words as **ask, warn, challenge, advice, suggest**, etc.

**Warning** involves "the giving of a decision in favour of or against a certain course of action, or advocacy of it.... Its consequences may be that others are 'compelled' or 'allowed' or 'not allowed' to do certain acts" (ibid):



(4) a- I warn you that there is a bull in the field. (Explicit performative)

b- There is a bull in the field. (Implicit performative) (ibid)

(5) a- I warn you to stand away from the cow. (Explicit performative)

b- Stand away from the cow. (Implicit performative) (ibid)

Searle in his study with Vanderveken (1985; 202) agree with Bach and Harnish (1979) in that **warn** as well as **advise** can be either **directives** or **assertives** depending on the state of affairs represented by illocutionary points. They say that both **warning** and **advising** take 'that' clauses and infinitive, e.g.:

(6) I **warn** you that the bull is about to charge.

Leech (1983:207-8) clarifies more that the verb **warn** syntactically enter into more than one category, i.e. either assertive in the sense that the speaker warns that something will happen if.... , or directive in the sense that speaker warns hearer to do something about it , e.g.:

(7) They warned us that food was expensive. (assertives)

(8) They warned us to take enough money. (directives)

Consequently, Hussein (2005: 98) adds in the act of warning the addressee is warned of something undesirable and not beneficial to him. Warning is often related to advising in the sense that the speaker tells the addressee, what is best for him/ her and what is not best for him / her. Warning in this case can be interpreted as advising someone not to do something. (c.f. , Lyons, 1977: 746).

To sum up, it has been noted that all speech act theorists agree that the speech act verbs **advise** and **warn** are best fit **directives** rather than any other categories, since all personal directives, including **advise** and **warn**, are determined by the addressee-based principle. That is, the speaker believes that the addressee can comply with the given illocutionary act; otherwise, one cannot advise or warn any person to perform an action which one believes he is incapable of performing it.

### 3-Felicity Conditions of Warning

A successful production of the speech act of warning requires fulfilling of what is called **felicity conditions**. They refer to the "criteria which must be satisfied if the speech act achieves its purpose", (Crystal, 1985:120). Felicity conditions were firstly proposed by Austin. He (1962: 15) says that there must be certain conditions to govern the successful production of a performative sentence which performs an action. Any violation of any of these conditions will basically render the speech infelicitous. Searle (1969:23-26) on his behave develops Austin's notion of felicity conditions into a classification of conditions that must be held for a successful speech act rather than being only performative. He distinguishes between preparatory, propositional, sincerity and essential conditions for an act.

Therefore, the necessary conditions to achieve and produce the act of warning will distinguish this act from other speech acts. The basic elements according to Searle (1969:61-66) are the speaker (S) who utters (U) which is addressed to hearer (H) , then in the literal utterance of (U), (S) sincerely warns (H) to (P) when the following conditions are fulfilled:

1- General conditions:

a- Both (S) and (H) comprehend (U).

b- Both (S) and (H) are conscious, normal human beings.

c- They are both in normal circumstances, not joking or acting in a play.

2- Propositional content condition:

a. Future event (E) or state.

b. (S) tells (H) to perform a future action that is for the sake of (H).

c. (S) believes that its his normal obligation to tell the beneficial act.

3- Preparatory condition:

a- (S) thinks (E) will occur and it is not in (H)'s interest.

b-(S) thinks it is not obvious to (H) that (E) will occur.

4- Sincerity condition: (S).

- a. (S) wishes (H) to do this action ( or prevent the hearer from doing it), though (H) might not appeal to (S).
- b. (S) believes that (H) can do the suggested action , and that doing is in the best interest of the (H).

#### 5- Essential condition:

The uttering of words counts as an undertaking to the effect that (E) is not in (H)'s best interest. (S) thinks (H) is unaware of the desirability of doing it in the normal course of action.

### 4-Pragmatic Devices of the Speech Act of Warning:

There are certain methods of approaching the speech act of warning. Such methods or devices are called strategies. In this study the intended devices or better called strategies are basically built on Searle (1969).

#### 1- Explicit Warning

The illocutionary force of warning could be expressed explicitly when the utterance contains the basic format of the performative hypothesis, which is:

##### I (here by) Vp you (that) U

That is the speaker utters underling utterance (U) which contains a clause containing a performative verb (Vp) which makes the illocutionary force explicit (Yule, 1996:51). Thus one might say:

- ( 9) I (here by) **warn** you that the bull is about to charge. (Searle and Vanderveken 1985; 203)
- (10) I warn you not to stand in front of me.
- (11) You are warned not to stand in front of me.
- (12) I warn you to stand away from me. (Leech: 1983: 181)

#### 2- Implicit Warning

When no performative expressions are used in the utterance, the illocutionary force of the utterance will be interpreted pragmatically. In the case of the speech act of warning the use of imperative or elliptical expressions will be used:

- (13) Stand away from me.
- (14) Danger !
- (15) Fire !
- (16) Look out ! (Korbuyvo, 2005:26)

The using of implicit performatives in the above examples is to avoid wasting time and efforts to perform an action by means of shorter structures.

#### 3- Direct Warning:

Whenever there is direct relationship between the structural forms (declarative, interrogative, imperative) and the their communicative functions (statement, question, command/request), the speech act is direct e.g; (Leech, 1983:133 and Yule, 1996: 54)

- (17) I warn you to stay away from my wife. (Yule, 1996: 53)

In the above statement (17), the speech act of warning is expressed directly in a form of declarative.

#### 4- Indirect Warning

When the relation between the structural forms and their function is indirect , the speech act is indirect, i.e. by using interrogatives or imperatives , (ibid: 54):

- (18) Stay away from my wife.
- (19) Wouldn't you stay away from my wife?

#### A- Questions

The speech act of warning could be expressed indirectly by the usage of interrogatives. In such utterances the speaker tries to attract the hearer's attention to do or not to do something, e.g;

- (20) Will you be aware of the fire? (Al – Hussainan, 2006: 30)

#### B- Imperatives

Thomas (1995: 103:4) distinguishes two types of warning realized by different grammatical structures and different situations. The first type refers to warnings given to situations, in which one



"can do nothing to avoid the event itself, although it is sometimes, possible, as in the case of flood, hurricane or other severe warnings" :

(21) She would take a groom with her, although I warned her that the fog would come down later.

This type of warning is realized by the grammatical form of declarative:

(22) The severe-weather warning remains in force, with risk of flood in some areas.

(ibid)

Or can be expressed indirectly by commands and imperatives like;

(23) Be careful from the fire.

(24) Take care when working by sharp things.

(25) Avoid contact with eyes.

(26) Macbeth, Macbeth, beware Macduff. (Quirk et al., 1985: 827)

The second type relates to cases in which one can avert the unpleasant event altogether.

Consider:

(27) I warned him that if he didn't stop, the police would be informed.

This type often takes the form of negative imperatives:

(28) Do not lean out of the train window.

(29) Do not put under the hands of kids. (ibid: 828)

### C- If – conditional Clause

Quirk et al. (1985; 1088) justify the successful performance of the speech act of warning depends on presenting certain reasons to convince the hearer to do or not to do certain actions. That is to arise his awareness to the result behind the performance or the ignorance of the action, e.g;

(30) If you travel alone to such a city, you will lose your way.

(31) If the patient does not follow the doctor's instructions, you will not be recovered.

(32) If you move, I'll shoot you. (ibid)

In the above examples (30-32), the usage of the **if conditional clause** includes an illocutionary act of warning. It includes indirect speech act of warning to the hearer to warn him that something unpleasant might happen if s/he did or did not do the action.

Quirk *et al.* (1985) illustrate the point by saying that the successful performance of a speech act of warning, particularly in cases of implicit speech utterances involving if-conditional, and it is based on the hearer's proper interpretation of that act, e.g.

(33) She is resigning, if you know what I mean (ibid: 1069).

(34) If you pressed that button, the engine would stop (ibid: 234).

(35) If you put the baby down, she'll scream (ibid: 1088).

All the utterances in (33-35) represent an illocutionary act of warning, as the speaker indirectly warns his hearer that something unhappy might happen if ..., but he is not sure that his addressee will interpret the wording properly and take it as warning for him to avoid the thing he is warned of. Perhaps, the speaker does not want to straightforwardly warn his addressee; therefore, he uses if-conditional strategy as a smoother way of warning.

### D- Hints

Sometimes speakers use hints to express their warnings. Those warnings are understandable from the contexts, e.g;

(36) My husband is coming.

(37) This city is too big to travel alone.

### 5- Text Analysis:

1- *Death is inscribed on Adam's children like a necklace on a girl's neck. My passion to be reunited with my ancestors is like that of Jacob for Joseph, and the demise I shall soon meet is better for me. I see my limbs being torn by speeding steeds in the desert between Al-Nawawis and Karbala', so they shall fill, through my death, hollow bellies and starved pouches. There is no avoiding a day recorded by the Pen. Whatever pleases Allah also pleases us, we Ahl al-Bayt. We shall be patient as we face His trial, and He shall give us in full the rewards due to those who persevere.* (Al-Muqarram, 2014 :7)

**Analysis:**

- 1- General conditions: In this sermon, Al-Hussain delivers his speech to people before departing to Karbala'. His speech is definitely serious because he is talking about his death in the battle. He warns indirectly people who will support his killers and tells them if they join him, they will get Allah pleasing since Allah pleases Ahl al-Bayt and He will fully rewards them.
- 2- Propositional Content Condition: A- They will fall in his death. B- He tries implicitly to tell not to commit a sin as they will kill him.
- 3- Preparatory Condition: A- Al-Imam Hussain believes that they will do the action because he knows that Mu'awiyah gives the order to people in Kufa to kill him. B- Al- Hussain still gives the warning because he has a hope that they will open their eyes to the truth.
- 4- Sincerity Condition: A- He wishes to find people able to fulfil their promise with him. B- He believes that people are able to join his party to scarify and meet Allah with good deed.
- 5- Essential Condition: His speech is an undertaking to the truth that the reward for the killers will be hard and not good as he says they will fill in my death. That is, if they kill him they will get hollow bellies and starved pouches.

**2- In the Heartland of Al-Aqaba**

*"They shall not leave me till I am dead, and once they have done it, Allah will send upon them those who will humiliate them till they become the most abased among all nations."* (Al-Muqarram, 2014 :25)

**Analysis:**

- 1- General Condition: Al- Hussain reaches to the Heartland of al Aqaba. He gets a vision that he will be killed and mauled by dogs. Here Amr ibn Lawthan suggested to him to return to Medina. Both of them comprehend the utterance and they are in a circumstance that does not allow joking or play acting. It is a serious issue. There is an implicit warning to the people who follow Yazid because the latter is not a good leader for them.
- 2- Propositional Content Condition: A- When uttering such an utterance, Al- Hussain knows that something bad will happen. B- He believes that he is obliged to warn them not because he will die but also because they will be criminals and Allah will punish them in this life and after death.
- 3- Preparatory Condition: A- Abu Abdullah believes that the crime will take place and it has bad sequences to all people who aid Yazid ibn Mu'awiyah. b- He believes that people are deceived and he warns them, he tries to let them familiar with the sin they will commit.
- 4- Sincerity Condition: Abu Abdullah wishes that Ahlu al Kufa will not follow Yazid and return to their minds. b- As a suggested action he prefers that they listen to him as he is the son of Prophet's daughter and he is able to lead them to the right way in their life.
- 5- Essential Condition: All in all following Yazid and betraying Imam Al-Hussain is not a beneficial act for them since Allah will punish all people who commit sins and crimes.

**3- At Al-Bayda.**

*Deceived is whoever trusts you. Surely it is to the detriment of your own luck that you thus err, rendering your lot a loss. Whoever reneges, he, indeed, reneges against his own soul, and Allah shall suffice me for you, and peace be with you and the mercy and blessings of Allah.* (Al-Muqarram, 2014 :29)

**Analysis:**

- 1- General Condition: Al- Hussain delivers his speech to al-Hurr's companies at al-Bayda. All sides are aware of the Imam's speech which is wise and full of important lessons. His speech comes after sending him their letters to come to Kufa and guide them to change the situation in the nation.
- 2- Propositional Content Condition: A- Al-Hussain feels doubt that they will not complete the terms of their oath. B- He feels that it is his obligation to warn them because treachery is not a good deed for them.
- 3- Preparatory Condition: A- Al- Hussain believes that treachery will happen and its sequences are not beneficial for them. B- He thinks that they are not aware of the bad sequences in case they



did not complete the terms of their oaths. So he warns them and reminds them that he is the son of Ali and Fatimah and he a man of dignity.

- 4- Sincerity Condition: A- Al- Hussain wishes that people will not break their loathes with him as they did previously with his brother Al-Hassan and his cousin Muslim. B- He believes that they can keep their oaths with him that is why he warns them.
- 5- Essential Condition: Al- Hussain's speech is delivered to attract their attention to the big loss they got if they deceive him.

#### **Qasir Bani Muqatil**

*I advise you just as you advised me that if you can, do not hear our cries, nor should you witness our battle, **for by Allah, whoever hears our mourners and refuses to come to our rescue will be hurled by Allah into the fire of hell headlong.*** (Al-Muqarram,2014: 33)

#### **Analysis:**

- 1- General conditions: Al- Hussain reaches to Qasir Bani Muqatil where he finds Ibn Al-Hurr. They talked together and Abu Abdullah told him the reason behind his coming. "*O Ibn al- Hurr ! Your countrymen wrote to me saying that they were unanimous in supporting me. They asked me to go to them but it seems it is not as they claimed. You have committed great many sins; so, would you like to seek repentance whereby you wipe out your sins?*" (Al-Muqarram,2014: 33) Ibn Al-Hurr asked Abu Abdullah how to do this, and Al- Hussain answered him by supporting the son of your Prophet's daughter and fight on his side. Ibn Al-Hurr refused to help Al- Hussain and he offered him his mare Al-Mulhiqa instead. Al- Hussain blamed him because he prefers his safety over supporting Al-Hussain cause. Then Abu Abdullah advised to leave and warn him not to hear the cries of the women and children.
- 2- Propositional Content Condition: A- A battle will take place and Ibn Al-Hurr will not support Al- Imam nor his family. B- Al- Hussain tells Ibn Al-Hurr to aid al- Hussain and his followers because this will wipe out his sins. C- Al-Hussain believes that it is the right thing to aid the son of the Prophet's daughter.
- 3- Preparatory Condition: A- Al-Hussain believes that a battle will leave women weeping and children crying and this will not for his sake if he heard their crying and left without giving a help. B- Al- Hussain thinks that it is not obvious for Ibn Al-Hurr that the battle will occur and he is not sure that aiding Abu Abdullah will wipe his sins.
- 4- Sincerity Condition: A- Al-Hussain wishes that Ibn Al-Hurr supports him because he needs good followers in his battle. B- He also believes that Ibn Al-Hurr can support him in the battle and this makes Ibn Al-Hurr a good Muslim.
- 5- Essential Condition: Al-Hussain speech is delivered to attract Ibn al-Hurr's attention to the right way that leads him to gratification of Allah.

#### **5-Al- Hussain's First Sermon in Ashura':**

*O servants of Allah! Fear Allah and be on your guard with regard to this life which, had it remained for anyone at all, the prophets would have been the most worthy of it and the most pleased with fate. But Allah created this life so that it would perish. What is new in it will soon grow old. Its pleasure diminishes and its happiness is fleeting. A man's home is but mound, and one's house is a fort; so, get ready for the next, for the best with which you prepare yourselves is piety. Fear Allah so that you may be the winners.* (Al-Muqarram,2014 :115)

#### **Analysis:**

General Condition: In his sermon in Karbala, Al-Hussain is presenting a direct warning: "be in your guard with regard to this life". His style was clear, simple, and direct because he is talking to people have different background but all will participate in the battle. The situation before the battle requires direct instructions from the leader in order not to be confused. At the beginning he reminds them that he came to help them because their letters forced him as a leader and as the son of the Prophet's daughter to accept the letters. That is why he comes to change the bad situation at which they live, as they claimed.

- 2- Propositional Content Condition: A- People are deserved and run after temptation of life. B- Al-Hussain tells the people to be on their regard in this life and not be deceived because happiness



and pleasure are fleeting in this life. C- As a leader and a son of the Prophet's daughter, Al-Hussain believes that it is his obligation to remind, advise, and warn people in order not to be tempted by others.

- 3- Preparatory Condition: A- Al-Hussain thinks that people forget the fear from Allah and go after their desires. B- It is not clear for them that running after their desires and needs is not worthy deed because everything will perish in this life.
- 4- Sincerity Condition: A- Al-Hussain wishes the people to return to Allah to be winners. B- He believes that people can follow the right way in their life.
- 5-Essential Condition: His speech is a guarantee because he is a religious man and faultless to lead the people to the right way and reminds them for the sequences of their deeds.
- 6- ***O people! Allah the most Exalted One, created life and made it a temporary abode, taking its people from one condition to another. Conceited is whoever gets fascinated by it, and miserable is whoever gets infatuated by it. So, do not let this life deceive you, for it shall disappoint whoever trusts and desires it! I can see that you have all set your minds on doing something because of which you have caused Allah to curse you and to turn His Glorious Countenance away from you, causing you to be the object of His Wrath.*** (Al-Muqarram, 2014 :115)

#### Analysis:

- 1- General Condition: Al-Hussain in his sermon is warning the people and sometimes blaming and advising them. He finds them set their minds on doing something caused Allah to curse them and turns His Glorious Countenance away from them. He does not now tell them he knows their intention to kill him but later he does. Now, in this part of the sermon, he tries to capture their minds towards him in order to discover their mistakes and get repent from their bad intended deed. He warns them saying that the conceited and miserable people have not to trust life and desires because life will disappoint them and Allah will punish them.
- 2- Propositional Content Condition: A- A bad action, i.e. the crime of the killing Imam Hussain, will happen. B- Al-Hussain tells them to return to the way of Allah and His Messenger because Allah is the most exalted one and kind enough to accept them. C- He believes that his obligation to advise and warn them from doing bad actions as he is a religious leader sent to lead the people to the right way.
- 3- Preparatory Condition: A- He thinks that their setting minds on doing something bad causes Allah's wrath and punishment. B- People are completely deceived by the temptation of life.
- 4- Sincerity Condition: A- Al-Hussain wishes people not to be conceited nor miserable because this is not good for them. B- He believes it is better for them to return to Allah and not follow their desires.
- 5- Essential Condition: Al-Hussain's speech is considered as a guide for the correct behaviour to those people who trust their desires and forgot Allah.

#### 7- Al-Hussain's Second Sermon

***Woe unto you, O people, shame and infamy! You sought our help in earnest, so we came to help you in apprehension, then you unsheathed your swords in violation of your vows, kindling a fire against us which we ignited against our enemy and yours. Now you have sided with your own enemies against your friends.*** (Al-Muqarram, 2014 :123)

#### Analysis:

- 1- General condition: Al-Hussain started his speech holding the Holy Quran over his head which means he is following the right way in his life because he follows the instructions of Allah and His Prophet. He told them that the Holy Quran and the Sunnah of his Prophet are the arbitrators among them. The warning here is not direct although Al-Hussain's speech is clear enough to recognize their false.
- 2- Propositional Content Condition: A- they will be ashamed and get misery and sorrow in their life because they follow Ubaydullah Ibn Ziyad. B- Abu Abdullah tells them to follow him since he obeys Allah and follow the Sunnah. So they will not repent because he is on the right path. C-

Since he is the son of the Prophet's daughter and accordingly he accepted their letters to come to help them, Al-Hussain finds himself authorized to warn them not to follow the misleading leader Ubaydullah ibn Ziyad.

- 3- Preparatory Condition: A- Al-Hussain thinks that following the wrong leaders will lead them to wrong deeds and this is not for their sake. B- Al- Hussain tries to make it clear for them the bad consequences of fighting on Ibn Ziyad's side because he is not on a right way. He is not a friend of them, rather, he is their enemy.
- 4- Sincerity Condition: A- Al-Hussain wishes the people to follow him and not disappoint him. B- He believes that people are able to obey him because he is the grandson of the Prophet Mohammad and he came to help them.
- 5- Essential Condition: The words of Imam Hussain counts as undertaking to the effect of the intended deed will lead to the misery of people who follow Ibn Ziyad.

#### 8- "**be forewarned of calamities**" (Al-Muqarram,2014 :124)

##### Analysis:

- 1- General Condition: Al-Hussain continues presenting his advices and warning to the people before the battle starts. His speech contains many lessons for them and for all people as well. There is a clear message here to let humans return to Allah and to follow the right way in life because life deceives people and makes them following their desires and wishes.
- 2- Propositional Content Condition: A- Because they intended to follow their enemy so they should expect "*to fall greedily upon life like the swiftest of all birds, throwing yourselves on it as butterflies fall into the fire!*" (Al-Muqarram,2014 :124) B- Al-Hussain tells them not to follow their enemy because the result will not be good. C- It is his normal obligation to warn them because he came to Al-Kufa to help them and to lead them to the right way in life.
- 3- Preparatory Condition: A- Al-Hussain believes that unsheathed their swords and kindling a fire against him, while they asked him for a help, is not a good deed for them. B- Al-Hussain tells them that he is the grandson of their Prophet. And they asked his help to change their life and to get rid of Yazid ibn Muawiyah. So he tries to make this clear for them.
- 4- Sincerity Condition: A- Al-Hussain wishes people not to follow their enemy because they will be thrown into fire. B- Al-Hussain believes that they can change their minds and support him because they send him their messages in which they promised to support him.
- 5-Essential Condition: Abu Abdullah's warning is for their sake that they will lose and will be in a hurtful condition if they follow a wrong leader.
- 9- "**So, thus do you violate your vows ! May you be crushed, slaves of this nation, splinters of the parties! You have forsaken the Book of Allah, distorted His Word, becoming the party of evil, the breath of the devil, the ones who put out the Sunnah! Woe unto you!**" (Al-Muqarram, 2014:124)

##### Analysis:

- 1- General Condition: Here is a hard speech fill of indirect warnings. He uses exclamations and rhetorical questions to brain storm them to return to their minds. If they violate their vows and promises to Imam Hussain then they will be crushed and be slaves of this nation.
- 2- Propositional Content Condition: A- People who violates vows will be defeated and be slaves in their nation. B- Al-Hussain tells them indirectly not to break their promises with him. C- It is his obligation to warn them because he knows the consequences of their deed.
- 3- Preparatory Condition: A- He believes that they will behave regardless the rules of religious orders. B- He believes that it is not obvious for them that the rules of Yazid and Muaweyha are against the laws of Allah.
- 4- Sincerity Condition: A- Al-Hussain wishes that people will not be the party of the evil nor breath of devil and they will not break their promises with him. B- He believes that they still can keep their vows and loathes to him.
- 5- Essential Condition: Al- Hussain's speech is an undertaking to the results of this violation, because he is the one who put justice on earth and can recognize the truth since he is right all along.



**10- Far, it is, from us to accept humiliation! Allah Himself refuses that we should ever be thus humiliated, and so does His Prophet, and so do the believers! Ours are honourable chambers, men of dignity, souls that refuse to prefer obedience to the lowly over dying in honour and dignity!** (Al-Muqarram,2014 :125)

**Analysis:**

- 1- General Condition: It is an indirect warning that Al-Hussain will not accept humiliation nor following his enemy because they are breath of evil who put out the Sunnah. And anyone follows devil will be "the worst fruit, an eyesore to the beholder, a morsel to the usurper!" Al-Hussain says that he will not accept humiliation because neither Allah nor His Prophet Mohammad accepts this. Here, his speech contains abstract serious warning because the sequence of their deed does not declare clearly when he says: "*Allah Himself refuses that we should ever be thus humiliated, and so does His Prophet, and so do the believers!*" (Al-Muqarram,2014: 125) So they should expect their treatment from Allah Himself.
- 2- Propositional Content Condition: A- Al-Hussain believes that Allah will not leave his enemies without punishment. B- He tells them not to force him to choose neither fighting nor obeying their leader Yazid. C- It is his obligation to warn them that Allah will reject their unacceptable behaviour towards him because he is a man of dignity and honour.
- 3- Preparatory Condition: A- Al-Hussain thinks that Allah refusal and anger leads to their beating. B- He thinks that it is not clear to them that punishment will occur that is why he warns saying "the worst fruit, an eyesore to the beholder, a morsel to the usurper!" (Al-Muqarram,2014:125) It means if you follow the bad leader you will be then the worst fruit.
- 4- Sincerity Condition: A- He wishes people not to obey Yazid nor ask him to do so because man's soul of dignity refuses to obey a man of lowly over dying in honour and dignity. B- He believes that people can leave him without fighting and can present their obedience to him rather than following Yazid and force him obey Yazid too.
- 5- Essential Condition: When Al-Hussain says Allah refuse their behaviour and He will sentence them, it means the punishment will occur if they did the action because Al-Hussain's speech is obsolete and true.

**11- I most surely am attacking with this family, though small in number, though being betrayed by those who promised to support me.** (Al-Muqarram, 2014 :125)

**Analysis:**

- 1- General Condition: in this extract, there is a clear invitation to come and support him and his family. In his speech, there are many acts. When he mentions his family, it means that he is in the right way. He is scarifying for their sake but they deceived him since they insert him in the battle and support his and their enemy. He warns them that they will face the same fate as his. This means if they kill him, they will be killed but with a difference which is his death adds honour while theirs bring them shame.
- 2- Propositional Content Condition: A- the killers will meet the same fate of Al- Imam i.e; they will also be deceived and killed. B- Al-Hussain tells them to keep their promise with him because this is the right way to have dignity and Allah blessing. C- It is his duty to warn them because he is the one who knows the right way to behave.
- 3- Preparatory Condition: A- Al-Hussain believes that he and his family will be betrayed by those who promised him and this is not for their sake because they will also be deceived and killed. B- Al- Hussain thinks that it is not clear for them the bad consequences of their intended deed. That is why he supports his speech by familiar poetic verses by Farwah Ibn Musayk Al-Muradi:

*So if we chase, we do so headlong,  
But if we flee, none chases us away,  
Not out of cowardice at all,  
But it is only our fate that we should be  
Thus, and because of others' authority;  
So tell those pleased with our calamity:  
They shall meet what we have just met;*



*If Death spares some people his throes,  
It is only because to others he goes.*

- 4- Sincerity Condition: A- Al-Hussain wishes for people to keep their vows and words with him and not support his enemy. B- He believes that people can do this, and that is why he warns them.
- 5- Essential Condition: Al- Hussain's speech is not a lie or an expectation to their end rather it is the truth since he keeps following the Qur'anic instructions and Prophet's Sunnah.

**12- *By Allah! You shall not linger after this incident except as long as one stays on his horseback. The grinding stones shall then spin you, shaking you as the axis shakes; this is a promise which my father had been promised by my [grand] father, the Messenger of Allah.***  
(Al-Muqarram,2014 :125)

#### Analysis:

- 1- General Condition: In extract (12), Al-Hussain warns people if they kill him, their life will be short as long as one stays on his horseback. He emphasises his utterance by using oaths and promises. He told them it is a promise from his father by Messenger whom is promised by Allah. Any person kills one of the household will also be killed. As an evidence, Al-Hussain cited a verse from the Holly Quran to tell them that his speech is true and he is on the right way of Quran and Sunnah.
- 2- Propositional Content Condition: A- They will be killed after Al-Hussain's death. B- Al-Hussain asks them implicitly not to commit a sin and return to their Al-Mighty Allah because what they insisted to do is not for their sake. C- He believes that he should tell them what to do in order to save his family and to save them from the punishment because they are people of his nation.
- 3- Preparatory Condition: A- Al-Hussain believes if they kill him they will get the same fate because it is a promise of the Prophet to his father Ali. B- He is still trying to make it clear for them to follow the right path of Quran and Sunnah.
- 4- Sincerity Condition: A- His wish is that people return to their minds and stop following the governor who orders to kill the Prophet's son. B- His warning is due to his knowledge that they can stop aiding their enemy.
- 5- Essential Condition: Al-Hussain's speech is grantee because he uses evidence from the Holly Quran: "... then resolve your affair and (gather) your associates, then let not your affair remain dubious to you, then have it executed against me and give me no respite" (Qur'an, 10:71).

**13- *Allah will not let a single one of them without having sought revenge on him on my behalf: my killer shall be killed; whoever deals a blow against me shall be dealt likewise; He shall most certainly seek victory for me, for my Ahl al-Bayt (a.s.), and for my supporters.***  
(Al-Muqarram,2014 :125)

#### Analysis:

- 1- General Condition: At the end of the sermon, Al-Hussain finds them out minded and insisting on following Muawiyah blindly. Then, he raised his hands requesting Allah to keep rain water away from them and send them hard years as those of Yousuf and send upon them slave of Thaqeef to let them drink the bitterest cup because of their lying and their supporting to the enemy who insists on betray the household of Muhammad. Here, the implicit indirect warning should create some sort of horror in their hearts. His hard speech is just before the battle and it is a kind of brainstorming to return to Allah and discover what they insisted on is a great sin and Allah will not let them without severe punishment. Allah will accept Al- Hussain pray since he is on the right way in life, while they are not so.
- 2- Propositional Content Condition: A- A severe revenge is from God towards the killers of Imam Hussain. B- Al- Hussain tells them implicitly not to lie on him nor betray him and his family. If they did so, they would get the fate at the end and a punishment from Allah. C- It is Al-Hussain's duty to warn them because he is Al- Imam and should warn them if they did or try to do something wrong.

- 3- Preparatory Condition: If they insist on killing Al-Imam, Allah's punishment will send to them because the Prophet's grandson prays to Allah and He will accept his request and revenge to him.  
B- If it is not clear from them that Allah will have revenge to him, he makes it directly clear that *"Allah will not let a single one of them without having sought revenge on him on my behalf: my killer shall be killed; whoever deals a blow against me shall be dealt likewise"*.
- 4- Sincerity Condition: A- Al-Hussain actually wishes people not to deceive him nor commit a crime because Allah's anger will be great and they will be punished in their lives by being slaves and after death will be in Hell. B- He believes that people, after hearing such warn, will change their minds and will not participate in this unfair battle or at least they will stand on Al-Hussain behalf for he inserted in this battle for their sake.
- 5- Essential Condition: Al-Hussain's pray is accepted by Allah for his great religious position and dignity. So his speech should be taken into consideration by people. He uses the pray to emphasis that if they commit the killing, then they will definitely be punished because Allah will sake victory for him and his Ahl al Bayt.
- 6- **The Results:**

The suggested felicity conditions of **warning** show clearly that they can be applied to texts in English and Arabic. This means that the first hypothesis is validated. Imam Hussain rarely uses the explicit **warn**. Rather his **warn** is better conveyed by using implicit forms.

That is why it seems that there is no clear-cut line between warning and advices. The confusion of these acts is highly recognized in Arabic since Arab scholars believe that these acts are similar and they did not tackle the acts separately. However, this validates the second and the third hypotheses of this study.

It is also concluded that, in the analyzed texts, implicit **warn** is mostly conveyed by using performative structure, hints, and if- conditional clause.

## 7- References:

- Al-Hussainan, H.K. (2006). **Iraqi EFL Learners' Use of the Speech Act of Warning**. Unpublished M.A.Thesis. Iraq.
- Al-Muqarram, Abd al-Razzaq. (2000). **Maqtal Al-Husain: Martyrdom Epic of Imam al-Husain**
- Austin, J. (1962) **How to Do Things with Words**. Oxford: Oxford University Press.
- Bach, K. and Robert M. Harnish. (1979). **Linguistic Communication and Speech Acts**. Cambridge: The Massachusetts Institute of Technology.
- Crystal, D. (1985). **A Dictionary of Linguistics and Phonetics**. London : Blackwell Ltd.
- Hussein, Abbas Lutfi. (2005). 'A Study of the Speech Acts of Commands, Advice and Warning in English Biblical Proverbs and Arabic Proverbs in the Prophetic Traditions'. Unpublished Ph.D. Dissertation. University of Baghdad.as
- Korbyva, J.K. (2005). 'Speech Acts'. [www.let.uu.nl/LOT/ News and Events](http://www.let.uu.nl/LOT/News%20and%20Events).
- Leech, G. (1983). **Principles of Pragmatics**. London: Longman Group Limited.
- Lyons, J. (1977) **Semantics** Vol. 2 .Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford Advanced Learner's Dictionary: New Edition** (2000) Oxford: Oxford University Press.
- Quirk, R.; S. Greenbaum; G. Leech; and Svartvik.1985.**A Comprehensive Grammar of the English Language**. New York: Longman Limited Group.
- Searle, John R. (1969). **Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language**. London: Cambridge University Press.
- Searle, J. R. (1977). 'A Classification of Illocutionary Acts'. In A. Roger, B. Wall and J.P. Murphy (eds), pp27-46.
- Searle, John R. and Daniel Vanderveken. (1985). **Foundation of Illocutionary Logic**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thomas, J. (1995). **Meaning in Interaction: An Introduction to Pragmatics**. London: Longman.
- Yule, George. (1996). **Pragmatics**. Oxford: Oxford University Press.



## The Use of English Back-formation Process by Babylon University Learners: Errors Analysis

Ass.Prof. Sabeeha Hamza Dehham Al- Jobouri

Ass.Lec. Rawaa Jawad Kadhim

Dept. of English / College of Basic Education / University of Babylon

استخدام (النحت) من قبل طلبة جامعة بابل

الدارسين للغة الانكليزية لغة أجنبية – تحليل الأخطاء

م.م. رواء جواد كاظم

أ.م. صبيحة حمزة دحام

كلية التربية الأساسية/ جامعة بابل

sabeeha\_dehham@yahoo.com

### المخلص

هذه الدراسة هي محاولة للتعرف على الأخطاء التي ارتكبتها المتعلمين العراقيين في قسم اللغة الإنجليزية / كلية التربية الأساسية، جامعة بابل في استخدام الاشتقاق العكسي للكلمة (النحت). تهدف هذه الدراسة إلى: (١) تقديم خلفية مختصرة وذات صلة من الاشتقاق العكسي للكلمة، (٢) تحديد وتصنيف الأخطاء التي قام بها طلاب السنة الرابعة في قسم اللغة الإنجليزية، كلية التربية الأساسية / جامعة بابل خلال السنة الأكاديمية (٢٠١٥-٢٠١٦)، و(٣) تحديد مناطق الصعوبة التي واجهها المتعلمين العراقيين في فئات التعلم من الاشتقاق العكسي للكلمة. ولتحقيق الأهداف المذكورة أعلاه، تفترض الدراسة ما يلي: ١- المتعلمين العراقيين في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية غير قادرين على التعرف بشكل صحيح على الاشتقاق العكسي للكلمة. ويرجع ذلك إلى طبيعة نظام اللغة الإنجليزية الذي يختلف عن النظام العربي، ٢- مثل هؤلاء المتعلمين غير قادرين على استخدام الاشتقاق العكسي للكلمة بشكل صحيح في مجال الاتصالات. وقد أشير إلى أخطاء وتم تحليل النتائج إحصائياً: (١) متعلمي الجامعة العراقية في السنة الرابعة يواجهون صعوبة في إتقان الاشتقاق العكسي للكلمة. وهذا يدل على انخفاض أدائهم في الاختبار الرئيسي كمعدل إجاباتهم الصحيحة هي (٧٧٥،٣٨،٧٥٪). (٢) وقد أظهر اختبار المتعلمين في الجامعة واجهوا المزيد من الصعوبات في استخدام الاشتقاق العكسي للكلمة على مستوى الإنتاج من التمييز. ويرجع ذلك إلى أن العدد الإجمالي ونسبة الاستجابة الصحيحة على مستوى الإنتاج (٣٣٧،٣٣،٧٪) هي أقل من تلك الصحيحة على مستوى التمييز (٤٣٨،٤٣،٨٪). الكلمات المفتاحية: العراقيين الدارسين اللغة الانكليزية لغة أجنبية، الاشتقاق العكسي للكلمة (النحت)، تحليل الأخطاء.

### Abstract

The present study is an attempt to identify the errors made by Iraqi EFL learners in the Department of English / College of Basic Education, University of Babylon in using back-formation.

This study aims at : (1) Presenting a brief and relevant background of back-formation, (2) Identifying and classifying the errors made by the fourth year students in the English Department, College of Basic Education/ University of Babylon during the academic year (2015-2016), and (3) Locating the areas of difficulty that Iraqi EFL learners encountered in learning categories of back-formation.

To achieve the goals mentioned above, the study hypothesizes : (1) Iraqi EFL learners are unable to identify properly back-formation. This is due to the nature of English system which is different from Arabic system, (2) Such learners are unable to use back-formation properly in communication.

Errors have been pointed and results have been analyzed statistically. The analysis gives the following results: (1) Iraqi EFL university learners at the fourth year face difficulty in mastering back-formation. This is indicated by their low performance in the main test as the rate of their correct responses (775,38.75%) is lower significantly than that of their in correct ones



(1225,61.25)(2)The subjects performance in the test has also revealed that EFL university learners encounter more difficulties in using back-formation at the production level than at the recognition one. This is due to the fact that the total number and the percentage of the correct response at the production level (337,33,7%) are lower than those of correct responses at the recognition level (438,43.8%).

**Keywords: Iraqi EFL Learners, Back-formation, Errors Analysis.**

## Section One

### Introduction

#### 1.1 The problem:

Back-formation is the process by which new words are formed by the deletion of a supposed affix from an already existing word (Quirk et al.,1985; Formkin and Rodman,1983)

The general concept of deriving new terms in English language is to have new nouns and adjectives from verbs. With back-formation, we have the opposite, which is to form new verbs from already existing nouns by subtracting what is thought to be a suffix from them. Back formations are widely used in English. Also, they are somehow difficult and confusing subject. Iraqi EFL learners may not have a full mastery of distinguishing back-formation owing to the difficulties they encounter in using them, these difficulties may be due to the nature of English system. The students of fourth stage face difficulty in how to use back-formation in English. They misuse of this process in the sentence. For examples:

- Adulate from adulation
- Aviate from aviation
- Book-keep → book-keeping
- Admite → admit
- Editing → edit

#### 1.2 Aims of the study

This study aims at

- 1- Presenting a brief and relevant background of back-formation.
- 2- Identifying and classifying the errors made by the fourth year students in the English Department, College of Basic Education/ University of Babylon.
- 3- Locating the areas of difficulty that Iraqi EFL learners encountered in learning categories of back-formation.

#### 1.3 The Hypotheses

- 1-Iraqi EFL learners are unable to identify properly back-formation. This is due to the nature of English system which is different from Arabic system.
- 2-Such learners are unable to use back-formation properly in communication.
- 3- Intralingual Transfer strategies have a greater influence on recognizing and producing back – formation than other strategies such as interlingual transfer ,context of learning ...etc

#### 1.4 Procedures

The producers followed in carrying out the research include :

- 1- Presenting a brief and relevant background of back –formation.
- 2- Conducting a diagnostic test based on the back-formation under the study .The test will be administered to limited number of forth-year students in the Department of English / College of Basic Education / University of Babylon.
- 3-Analyzing testes' responses in terms of interlingual, intralingual and development all processes to relate these responses to their possible causes.

#### 1.5 Limits of The Study

The study is limited to the following :

- 1-Iraqi EFL Learners in the fourth – year , Department of English / College of Basic Education / University of Babylon , during the academic year 2015-2016.
- 2- Male and female.
- 3- Identify, classify and analyze errors by those learners in using back-formation.

## 1.6 Values

This study is hoped to be valued in:

- 1-Providing pedagogical insight to those specialized in foreign language teaching and learning such as syllabus designers ,learners ,teachers ,textbook writers and testers
- 2- Tracing the errors made by fourth-year students ,classifying and analyzing them in order to suggest some remedies which will be of value for both the teachers and students .

## Section Two

### 2- Back-formation in English

#### 2.1-Defintion:

Major branches of linguistics include phonology ,grammar (morphology and syntax),and lexical morphology was introduced into the study of the language to cover both of process of inflection and word-formation .

Word –formation covers the process whereby new words are created (Mathews ,1974:38). These processes include derivation, conversation ,compounding, clipping ,reduplication, acronym, coinage, blending, folk-etymology, back-formation, borrowing and antonomasia (Robinson,1994:569).

In linguistics, *back-formation* is the process of forming a new word (a neologism) by removing actual or supposed affixes from another word (Crystal,1978). But simply, a *back-formation* is a shortened word (such as *edit*) created from a longer word (*editor*). Verb: *back-form* (which is itself a back-formation). Also called *back-derivation*.

The term *back-formation* was coined by Scottish lexicographer James Murray, the primary editor of the *Oxford English Dictionary* from 1879 until 1915 (Booty, ). As Huddleston and Pullum (2005) have noted, "There is nothing in the forms themselves that enables one to distinguish between affixation and back-formation: it's a matter of historical formation of words rather than of their structure".

The term word formation involves primary process or secondary process of word-formation .However word-formation as a general process is the production group of new words with new meanings ,enriching the vocabulary of language and expanding the fundamental core of the language and many linguists like (Potter,1960:73-74); (Pyles,1964:277) (Leech,1974:224); (Bardley,1983:32); (Bauer,1983:32); (Fromkin,1988:140);(Quirk et al.,1985:1578); (Hundson, 2000: 249) agree that back-formation is the process whereby new simple words are created from the existing words assumed to be complex. It results from a faulty analysis of complex words. This is like when people derive a verb from a compound noun like “*house keep*” from “*house keepers*”. They do so, on the basis of wrong a assumption that the immediate constituents of this trimorphemic nouns are “*house*” and “*keep*” to which -er has been added from which it be taken away. But this is not true , as the immediate constituents are *house* and *keeper*. Also, from many nouns that ends with -er, - or, - ar , we can derive verbs by dropping these suffixes on the assumption that what precedes them are verbal stems ,so the verb “*edit*” comes from “*editor*” through the -or is an integral part of the word .

The following table shows different types of *Back-formation* words:

**Table (1)**  
**Different types of *Back-formation* words**

| Back-Formation Words                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Back-Formation Words                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>accrete</i> from <i>accretion</i> (root: <i>accrescere</i>)</li> <li>• <i>acculturate</i> from <i>acculturation</i></li> <li>• <i>addict</i> from <i>addicted</i> (root: <i>addicere</i>)</li> <li>• <i>admix</i> from <i>admixt</i></li> <li>• <i>adsorb</i> from <i>adsorption</i></li> <li>• <i>adolesece</i> from <i>adolescence</i></li> <li>• <i>adulate</i> from <i>adulation</i></li> <li>• <i>aesthete</i> from <i>aesthetic</i></li> <li>• <i>aggress</i> from <i>aggression</i></li> <li>• <i>air-condition</i> from <i>air conditioning</i></li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>lase</i> from <i>laser</i></li> <li>• <i>laze</i> from <i>lazy</i></li> <li>• <i>legislate</i> from <i>legislator</i></li> <li>• <i>letch</i> from <i>lecher</i></li> <li>• <i>liaise</i> from <i>liaison</i></li> <li>• <i>loaf</i> (meaning "to be idle") from <i>loafer</i></li> <li>• <i>logroll</i> from <i>logrolling</i></li> <li>• <i>luminesce</i> from <i>luminescent</i></li> <li>• <i>manipulate</i> from <i>manipulation</i></li> <li>• <i>mase</i> from <i>maser</i></li> </ul> |



|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>automate</i> from <i>automation</i></li> <li>• <i>aviate</i> from <i>aviation</i></li> <li>• <i>babysit</i> from <i>babysitter</i></li> <li>• <i>back-form</i> from <i>back-formation</i></li> <li>• <i>bartend</i> from <i>bartender</i><sup>L</sup></li> <li>• <i>beg</i> from <i>beggar</i></li> <li>• <i>benefact</i> from <i>benefactor</i> (and also the derived <i>benefactee</i>, cf. <i>benefactor</i>)</li> <li>• <i>bibliograph</i> from <i>bibliography</i></li> <li>• <i>biograph</i> from <i>biography</i></li> <li>• <i>blockbust</i> from <i>blockbuster</i></li> <li>• <i>book-keep</i> from <i>book-keeping</i></li> <li>• <i>brainwash</i> from <i>brainwashing</i></li> <li>• <i>bum</i> possibly from <i>bummer</i></li> <li>• <i>burgle</i> from <i>burglar</i></li> <li>• <i>caretake</i> from <i>caretaker</i></li> <li>• <i>cavitate</i> from <i>cavitation</i></li> <li>• <i>chain-smoke</i> from <i>chain-smoker</i></li> <li>• <i>cherry</i> from Old French <i>cerise</i>, treated as English plural</li> <li>• <i>choate</i> from <i>inchoate</i></li> <li>• <i>choreograph</i> from <i>choreography</i></li> <li>• <i>claustrophobe</i> from <i>claustrophobia</i></li> <li>• <i>cohes</i> from <i>cohesion</i> (cf. <i>cohere</i>)</li> <li>• <i>commentate</i> from <i>commentator</i></li> <li>• <i>committal</i> from <i>non-committal</i></li> <li>• <i>complicit</i> from <i>complicity</i></li> <li>• <i>computerize</i> from <i>computerized</i></li> <li>• <i>contrapt</i> from <i>contraption</i></li> <li>• <i>convect</i> from <i>convection</i></li> <li>• <i>conversate</i> from <i>conversation</i> or <i>conversing</i></li> <li>• <i>cose</i> from <i>cosy</i></li> <li>• <i>cross multiply</i> from <i>cross multiplication</i></li> <li>• <i>cross-refer</i> from <i>cross-reference</i></li> <li>• <i>curate</i> (verb) from <i>curator</i></li> <li>• <i>custom-make</i> from <i>custom-made</i></li> <li>• <i>darkle</i> from <i>darkling</i></li> <li>• <i>decadent</i> from <i>decadence</i></li> <li>• <i>deconstruct</i> from <i>deconstruction</i></li> <li>• <i>dedifferentiate</i> from <i>dedifferentiation</i></li> <li>• <i>demarcate</i> from <i>demarcation</i></li> <li>• <i>demograph</i> from <i>demographics</i></li> <li>• <i>destruct</i> from <i>destruction</i></li> <li>• <i>diagnose</i> from <i>diagnosis</i></li> <li>• <i>diffract</i> from <i>diffraction</i></li> <li>• <i>diplomat</i> from <i>diplomatic</i></li> <li>• <i>dishevel</i> from <i>disheveled</i></li> <li>• <i>drear</i> from <i>dreary</i></li> <li>• <i>dry-clean</i> from <i>dry cleaning</i></li> <li>• <i>eave</i> from <i>eaves</i></li> <li>• <i>eavesdrop</i> from <i>eavesdropper</i></li> <li>• <i>edit</i> from <i>editor</i></li> <li>• <i>electrocute</i> from <i>electrocution</i></li> <li>• <i>emote</i> from <i>emotion</i></li> <li>• <i>enthuse</i> from <i>enthusiasm</i></li> <li>• <i>escalate</i> from <i>escalator</i></li> <li>• <i>eutrophicate</i> from <i>eutrophication</i></li> <li>• <i>evaluate</i> from <i>evaluation</i></li> <li>• <i>explicate</i> (meaning "explain") from <i>explicable</i></li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>mentee</i> from <i>mentor</i></li> <li>• <i>mix</i> from <i>mixt</i> (adj. from Old French, misconstrued as past participle of verb)</li> <li>• <i>mottle</i> from <i>motley</i></li> <li>• <i>moonlight</i> (the verb, work on second job) from <i>moonlighter</i></li> <li>• <i>multimillion</i> from <i>multimillionaire</i>]</li> <li>• <i>nake</i> from <i>naked</i></li> <li>• <i>nitpick</i> from <i>nit-picking</i></li> <li>• <i>notate</i> from <i>notation</i></li> <li>• <i>obsess</i> (meaning "to behave obsessively") from <i>obsessive</i></li> <li>• <i>obligate</i> (as a verb meaning "oblige") from <i>obligation</i></li> <li>• <i>one-up</i> or <i>one-upman</i> from <i>one-upmanship</i></li> <li>• <i>orate</i> from <i>oration</i></li> <li>• <i>orientate</i> from <i>orientation</i></li> <li>• <i>paramedic</i> from <i>paramedical</i></li> <li>• <i>partake</i> from <i>partaker</i></li> <li>• <i>patriation</i> from <i>repatriation</i></li> <li>• <i>pea</i> from <i>Middle English</i> <i>pease</i></li> <li>• <i>peddle</i> from <i>peddler</i></li> <li>• <i>peeve</i> from <i>peevish</i></li> <li>• <i>pettifog</i> from <i>pettifogger</i></li> <li>• <i>pleb</i> from <i>plebs</i></li> <li>• <i>ply</i> from <i>reply</i></li> <li>• <i>preempt</i> from <i>preemption</i></li> <li>• <i>process</i> from <i>procession</i></li> <li>• <i>prodigal</i> from <i>prodigality</i></li> <li>• <i>proliferate</i> from <i>proliferation</i></li> <li>• <i>proofread</i> from <i>proofreader</i></li> <li>• <i>pugn</i> from <i>impugn</i></li> <li>• <i>quadrumvir</i> from <i>quadrumvirate</i></li> <li>• <i>quantitate</i> from <i>quantitative</i></li> <li>• <i>raunch</i> from <i>raunchy</i></li> <li>• <i>reminisce</i> from <i>reminiscence</i></li> <li>• <i>resurrect</i> from <i>resurrection</i></li> <li>• <i>ruly</i> from <i>unruly</i></li> <li>• <i>rotovate</i> from <i>rotovato</i>]</li> <li>• <i>sass</i> (impudence) from <i>sassy</i></li> <li>• <i>scavenge</i> from <i>scavenger</i></li> <li>• <i>sculpt</i> from <i>sculptor</i></li> <li>• <i>secrete</i> (meaning "to produce and emit") from <i>secretion</i></li> <li>• <i>secretive</i> from <i>secretiveness</i></li> <li>• <i>sedate</i> (the verb) from <i>sedative</i></li> <li>• <i>self-destruct</i> from <i>self-destruction</i> (cf. <i>self-destroy</i>)</li> <li>• <i>semantic</i> (adjective) from <i>semantics</i></li> <li>• <i>sharecrop</i> from <i>sharecropper</i></li> <li>• <i>shoplift</i> from <i>shoplifter</i></li> <li>• <i>sightsing</i> from <i>sightsinging</i></li> <li>• <i>sightsee</i> from <i>sightseeing</i></li> <li>• <i>sipid</i> from <i>insipid</i></li> <li>• <i>sleaze</i> from <i>sleazy</i></li> <li>• <i>sleepwalk</i> from <i>sleepwalking</i></li> <li>• <i>smarm</i> from <i>smarmy</i></li> <li>• <i>sorb</i> from <i>sorption</i> (also a back-formation)</li> <li>• <i>soft-land</i> from <i>soft landing</i> (backformed adjective-</li> </ul> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|



|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>extradite</i> from <i>extradition</i></li> <li>• <i>extrapose</i> from <i>extraposition</i><sup>1</sup></li> <li>• <i>fine-tune</i> from <i>fine tuning</i></li> <li>• <i>flab</i> from <i>flabby</i></li> <li>• <i>flappable</i> from <i>unflappable</i></li> <li>• <i>flake</i> ("eccentric person") from <i>flaky</i></li> <li>• <i>floss</i> ("to show off") from <i>flossy</i></li> <li>• <i>fluoresce</i> from <i>fluorescence</i></li> <li>• <i>fragmentate</i> from <i>fragmentation</i></li> <li>• <i>free-associate</i> from <i>free association</i> (backformed adjective-verb compound)</li> <li>• <i>funk</i> (quality of music) from <i>funky</i></li> <li>• <i>gamble</i> from <i>gambler</i></li> <li>• <i>gestate</i> from <i>gestation</i></li> <li>• <i>ghostwrite</i> from <i>ghostwriter</i></li> <li>• <i>gid</i> from <i>giddy</i></li> <li>• <i>godsend</i> from <i>god-sent</i></li> <li>• <i>greed</i> from <i>greedy</i> (the noun was originally "greediness")</li> <li>• <i>grid</i> from <i>gridiron</i></li> <li>• <i>grovel</i> from <i>groveling</i></li> <li>• <i>grunge</i> from <i>grungy</i></li> <li>• <i>handwrite</i> from <i>handwriting</i></li> <li>• <i>hard-boil</i> from <i>hard-boiled</i></li> <li>• <i>hawk</i> (meaning "to sell") from <i>hawker</i></li> <li>• <i>haze</i> from <i>hazy</i></li> <li>• <i>headhunt</i> from <i>headhunte</i></li> <li>• <i>headquarter</i> from <i>headquarters</i></li> <li>• <i>helicopt</i> from <i>helicopter</i></li> <li>• <i>herp</i> (a reptile or amphibian) from <i>herpetology</i><sup>1</sup></li> <li>• <i>herpe</i> (a single herpes sore) from <i>herpes</i><sup>1</sup></li> <li>• <i>housebreak</i> from <i>housebroken</i></li> <li>• <i>houseclean</i> from <i>housecleaning</i></li> <li>• <i>housekeep</i> from <i>housekeeper</i></li> <li>• <i>hustle</i> from <i>hustler</i></li> <li>• <i>ideologue</i> from <i>ideology</i></li> <li>• <i>incent</i> from <i>incentive</i></li> <li>• <i>indice</i> from <i>indices</i> (cf. <i>index</i>)</li> <li>• <i>injure</i> from <i>injury</i></li> <li>• <i>interfluve</i> from <i>interfluvial</i></li> <li>• <i>interlineate</i> from <i>interlinear</i></li> <li>• <i>intuit</i> from <i>intuition</i></li> <li>• <i>isolate</i> from <i>isolated</i></li> <li>• <i>jell</i> from <i>jelly</i></li> <li>• <i>jerry-build</i> from <i>jerry-built</i></li> <li>• <i>kempt</i> from <i>unkempt</i></li> <li>• <i>kidnap</i> from <i>kidnapper</i></li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• noun compound)</li> <li>• <i>sorption</i> from <i>adsorption</i> and <i>absorption</i></li> <li>• <i>spectate</i> from <i>spectator</i></li> <li>• <i>stargaze</i> from <i>stargazer</i></li> <li>• <i>statistic</i> from <i>statistics</i><sup>1</sup></li> <li>• <i>stave</i> (the noun) from <i>staves</i></li> <li>• <i>steamroll</i> from <i>steamroller</i></li> <li>• <i>stridulate</i> from <i>stridulation</i></li> <li>• <i>suburb</i> from <i>suburban</i></li> <li>• <i>suckle</i> from <i>suckling</i></li> <li>• <i>sulk</i> from <i>sulky</i></li> <li>• <i>summate</i> from <i>summation</i></li> <li>• <i>sunburn</i> (the verb) from <i>sunburned</i></li> <li>• <i>superannuate</i> from <i>superannuate</i></li> <li>• <i>surreal</i> from <i>surrealism</i></li> <li>• <i>surveil</i> from <i>surveillance</i></li> <li>• <i>swashbuckle</i> from <i>swashbuckler</i></li> <li>• <i>swindle</i> from <i>swindler</i></li> <li>• <i>syncline</i> from <i>synclinal</i></li> <li>• <i>tamale</i>, as a singular of <i>tamales</i> (plural form of <i>tamal</i>)</li> <li>• <i>tase</i> from <i>Taser</i></li> <li>• <i>taxon</i> from <i>taxonomy</i></li> <li>• <i>televise</i> from <i>television</i></li> <li>• <i>tongue-lash</i> from <i>tongue-lashing</i></li> <li>• <i>transcript</i> (verb) from <i>transcription</i> (cf. verb <i>transcribe</i>)</li> <li>• <i>tricep</i> from <i>triceps</i> (non-standard)</li> <li>• <i>trickle-irrigate</i> from <i>trickle-irrigation</i> (possibly backformed from verb-noun compound but may also be verb-verb compound)</li> <li>• <i>tweeze</i> from <i>tweezers</i><sup>15</sup></li> <li>• <i>typewrite</i> from <i>typewriter</i></li> <li>• <i>unit</i> from <i>unity</i></li> <li>• <i>upholster</i> from <i>upholstery</i></li> <li>• <i>ush</i> from <i>usher</i></li> <li>• <i>vaccinate</i> from <i>vaccination</i></li> <li>• <i>vend</i> as in <i>vend out</i> (meaning to contract out to a vendor), derived from <i>vendor</i></li> <li>• <i>vinify</i> from <i>vinification</i></li> <li>• <i>vivisect</i> from <i>vivisection</i></li> </ul> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

(Dictionary.com's 21st Century Lexicon, 2009), (Merriam-Webster Online Dictionary, 2009), (Harper, Douglas, 2001), (Abootty, O. 2015), and (Oxford English Dictionary, 2009)

## 2.2 The Differences between Back-Formation and Clipping

Back-formation can be seen as a form of clipping, though the distinction between one category and the other is that clipped forms (ad in place of advertisement, for example) are the same part of speech as the original form, whereas most back-formations are verbs formed from nouns. (Many back-formations are formed from words ending in -tion, such as *automate* and *deconstruct*.)

Most back-formations eventually take their place among other standard terms, though they are often initially met with skepticism. For example, *curate* and *donate*, now accepted without question

(and associated with the high pursuits of art and philanthropy, respectively), were once considered abominations. .

Newer back-formations that careful writers are wise to avoid include *atitrit*, *conversate*, *enthuse*, *incent*, *liaise*, *spectate*, and *surveil*. These buzzwords are convenient — hence their creation — but they are widely considered inelegant, and in the case of at least a couple of them, concise synonyms are already available. (To spectate is to watch, and to surveil is to observe.)

Sometimes, a *back-formation* is derived from a noun describing an action, as with *attendee* from *attendance*, or from a noun describing an actor, as with *mentee* from *mentor*. Many people consider such terms aberrant, and they are also ill advised in formal writing.

In linguistics, clipping is the word formation process which consists in the reduction of a word to one of its parts (Marchand: 1969,35). Clipping is also known as "truncation" or "shortening".

Back-formation is different from clipping – back-formation may change the part of speech or the word's meaning, whereas clipping creates shortened words from longer words, but does *not* change the part of speech or the meaning of the word.

Clipping means shortening a word by deleting one or more syllables

Examples:

|               |   |        |
|---------------|---|--------|
| Facsimile     | ← | fax    |
| Hamburger     | ← | burger |
| Gasoline      | ← | gas    |
| Advertisement | ← | ad     |
| Professor     | ← | prof   |
| Doctor        | ← | dr     |
| Examination   | ← | exam   |

### 2.3 Types of Back- Formation

There are different types of *back-formation* . The research will arrange them according to the patterns on which back-formation operates in English .These types don't distinguish between simple and composite back-formation, (Marchand,1969:44). The classification falls in to six types :

1- In this types a verb is being –back formed form what is believed to be or is really ,an agent noun ,an instrument noun – for example :

|                 |   |                                        |
|-----------------|---|----------------------------------------|
| Beg (v)         | ← | beggar sb.(substantive)                |
| Fait (v)        | ← | faitour sb.                            |
| Sooth –say (v)  | ← | sooth- sayer sb.                       |
| Best sell (v)   | ← | best seller sb.                        |
| Dash wash (v)   | ← | dash –washer sb.                       |
| Rice (v)        | ← | ricer sb.                              |
| Curst –hunt(v)  | ← | curst –hunter sb.                      |
| Stock- taker(v) | ← | stock taker sb. (Marchant:1969,45- 58) |

2- In this type a verb is back-formed form unreal or supposed a ction noun ,usually denoting the abstract from the verb .For examle:

|                |   |                  |
|----------------|---|------------------|
| Gesten (v)     | ← | gesteningsb.     |
| Defease (v)    | ← | defieasancesb.   |
| Proof-arm (v)  | ← | proof –amour sb. |
| Jeopardy (v)   | ← | jeopardy sb.     |
| A tone (v)     | ← | atonement sb.    |
| Lote (v)       | ← | lotion sb.       |
| Self-exist (v) | ← | self-existence   |
| Ganer (v)      | ← | gangerne         |
| Negate         | ← | negation         |

(Ibid:45-58)

3- In this type a back-formed is from an adjectival word which is taken to be a derivative from the verb ,e.g. present or past participle ,for example:

|                  |   |             |
|------------------|---|-------------|
| Nake (v)         | ← | naked       |
| Bawd (v)         | ← | bawdy       |
| Sun burn (v)     | ← | sun burnt   |
| Dizz (v)         | ← | dizzy       |
| Hidebind (v)     | ← | hindbound   |
| Garrul (v)       | ← | garrulous   |
| Squeam (v)       | ← | squeamish   |
| Beevol (v)       | ← | benevolent  |
| Retice (v)       | ← | reticent    |
| Breast –feet (v) | ← | breast –fed |

(Ibid :74-80)

4- In this type a substantive is back –formed from an adjective taken to be a derivative form it, like

|                 |   |                 |
|-----------------|---|-----------------|
| Fruster (sb)    | ← | frustrate (adj) |
| Dought (sb)     | ← | doughty         |
| Calm (sb)       | ← | Clammy          |
| Stupe (sb)      | ← | Stupide         |
| Far-fectch (sb) | ← | far-fectched    |
| Well-eye (sb)   | ← | wall-eyed       |
| Rust (sb)       | ← | rusty           |
| Brindle (sb)    | ← | brindled        |
| Frowst (sb)     | ← | frowsty         |

5- In this type, an adjective is back-formed form an abstract substantive ,adverb or another adjectives .There are supposed to be its basic word for example :

|            |   |                      |
|------------|---|----------------------|
| Witter     | ← | witterly (adj)       |
| Difficult  | ← | difficulty (adj)     |
| Home sick  | ← | home sickness (adj)  |
| Hydropic   | ← | hydropsy (adj)       |
| Green sick | ← | green sickness (adj) |
| Gullible   | ← | gullibleity (adj)    |
| Sergeant   | ← | sergeant (adj)       |

( Marchant:1969,84)

6- In this type, the “primary” substantive is back –formation from what is taken to be its derivative like :

|                  |   |               |
|------------------|---|---------------|
| Pelt (sb)        | ← | peltry        |
| Stock - job (sb) | ← | stock- jobber |
| Trump (sb)       | ← | trumpery      |
| Prize-fight      | ← | prize fighter |
| Sciagraph        | ← | sciagraphy    |
| Hydropath        | ← | hydropathy    |
| Lithograph       | ← | lithography   |
| Squire arch      | ← | Squire archy  |

(ibid :85-86)

### Section Three

### 3. Procedures

### 3.2 Data Analysis

#### 3.2.1 Question One

After analyzing the result of the test ,the following tables show the subjects performance at the recognition and production level respectively related to question one:



**Table (2) Subjects Performance at the Recognition Level in Question One .**

| No. of item  | No. of correct response | %          | No. of incorrect response | %           |
|--------------|-------------------------|------------|---------------------------|-------------|
| 1            | 60                      | 60         | 40                        | 40          |
| 2            | 36                      | 36         | 64                        | 64          |
| 3            | 35                      | 35         | 75                        | 75          |
| 4            | 60                      | 60         | 40                        | 40          |
| 5            | 28                      | 28         | 72                        | 72          |
| 6            | 34                      | 34         | 66                        | 66          |
| 7            | 60                      | 60         | 40                        | 40          |
| 8            | 41                      | 41         | 59                        | 59          |
| 9            | 44                      | 44         | 56                        | 56          |
| 10           | 40                      | 40         | 60                        | 60          |
| <b>Total</b> | <b>438</b>              | <b>438</b> | <b>562</b>                | <b>56.2</b> |

Table (2) sums up the results as follows:

- 1- The total number and the percentage of the correct response are (438,43.8%),respectively.
- 2- The total number and the percentage of the incorrect responses(including avoided item)are respectively .(562,56.2%);respectively.

### 3.2.2 Question Two

Analyzing the student responses related to question two :

**Table (3)Subjects Performance at The Production Level in Question Two.**

| No. of item  | No. of correct response | %           | No. of incorrect response | %           |
|--------------|-------------------------|-------------|---------------------------|-------------|
| 1            | 34                      | 34          | 66                        | 66          |
| 2            | 40                      | 40          | 60                        | 60          |
| 3            | 21                      | 21          | 79                        | 79          |
| 4            | 37                      | 37          | 63                        | 63          |
| 5            | 25                      | 25          | 75                        | 75          |
| 6            | 19                      | 19          | 81                        | 81          |
| 7            | 46                      | 46          | 54                        | 54          |
| 8            | 54                      | 54          | 46                        | 46          |
| 9            | 32                      | 32          | 68                        | 68          |
| 10           | 29                      | 29          | 71                        | 71          |
| <b>total</b> | <b>337</b>              | <b>33.7</b> | <b>663</b>                | <b>66.3</b> |

This table presents the following results :

- (1) The total number and the percentage of the correct response are (337,33.7%) respectively.
- (2) The total number and the percentage of the incorrect response (including avoided items ) are (663,66.3%)respectively .

**Table (4) Subjects Total Performance at The Recognition and The Production Level.**

| Level              | No. of Correct Response | %     | No. of Incorrect Response | %            |
|--------------------|-------------------------|-------|---------------------------|--------------|
| <b>Recognition</b> | 438                     | 43,8  | 562                       | <b>56.2</b>  |
| <b>Production</b>  | 337                     | 33,7  | 663                       | <b>66.3</b>  |
| <b>Total</b>       | 775                     | 38,75 | 1225                      | <b>61.25</b> |

The highest rate of the subjects incorrect responses (including avoided items) is (1225,61.25 %) , as it is shown in table (4) above .This means that Iraqi ELT university learners face difficulty in mastering back-formation at both levels : Recognition and Production . Nevertheless, they face more difficulty at the production level since the total number of their correct responses (337, 33.7%)is lower than their correct responses (438,43.8 %) .It is obvious that the subjects productive knowledge is weak since most of their responses are incorrect (1225, 61.25%) as compared with their incorrect ones (775, 38.75%).These results show that Iraqi EFL university learners encounter difficulties in using back-formation.

## Section Four

### 4.1 Errors Analysis

Errors analysis is a type of linguistic analysis that focuses on the errors that the learners make. It involves a comparison between the errors made in the target language and the target language itself. Nickel ( 1971:6), on the other hand, defines error analysis as "a means of finding a shorter way to diagnose the learners' difficulties in foreign language learning" (Dehham, 2015).

### 4.2 Sources of Errors

Brown (1987:177) mentions four factors to which students' errors can be attributed. They are interlingual transfer, intralingual transfer, context of learning, and communication strategies.

#### 4.2.1 Interlingual Transfer

Errors found to be traceable to first language interference are termed "interlingual" or "transfer errors". This kind of errors is the main concern of this study. Those errors are attributable to negative interlingual transfer. The term "interlingual" was firstly introduced by Selinker (1972). He uses this term to refer to the systematic knowledge of an L2 which is independent of both the learner's L1 and the target language (Abi Samra, 2003:5). While the term "transfer", which is derived from the Latin word "transfere", means "to bear", "to carry" or "to print" a copy from one surface to another (Webster's third new world international dictionary, 1986). It is also defined (ibid) as "a generalization of learned responses from one type of situation to another".

Ellis (1984:48) states that many errors result from the influence of the mother tongue. In an attempt to make up the deficiencies of his knowledge of the target language, the learner may recourse to the appropriate parts of the native language. Some of the students' responses to Items (2), (5), (9) and (10) in Q.2 can reflect this influence:

Item (2) \* demographi

Item (5) \* adolescen

Item (9) \* conversatong

Item (10) \* processen

Interlingual transfer has been found to explain ( 8.57% ) of all students' errors.

#### 4.2.2 Intralingual Transfer

Intralingual errors are the errors which result from faulty or partial learning of the target language rather than language transfer. Erdogan (2005:266) adds that intralingual errors occur as a result of learners' attempt to build up concepts and hypotheses about the target language from their limited experience with it. These errors are common in the speech of second language learners and they are often analyzed to see what sorts of strategies are being used by the learners.

Richards (1974:6) states that intralingual errors are items produced by the student which do not reflect the structure of the mother tongue.

These are due to the generalizations based on partial exposure to the target language. Such errors may be attributed to certain factors:

- Overgeneralization: which refers to the incorrect application of the previously learned material to a present foreign language context.
- Ignorance of rule restrictions: which leads the students to apply some rule to a category to which it is not applicable.
- Incomplete application of rules: which involves a failure to learn more complex types of structure rules.
- False concepts hypothesized: that may derive from faulty comprehension of a distinction in the target language.

The items (4), (6), (5), (7) and (8) in Q.2 can illustrate the subjects' strategy of *overgeneralization*:

Item (4) \* moonlighting

Item (5) \* adolesceer

Item (6) \* darkler

Item (7) \* different

Item (8) \* legislaten

The items (1), (2), (5), and (10) in Q.2 are examples of the *students' ignorance of rules* restrictions:

Item (1) \* babysisteren

Item (2) \* dempgraphi

Item (5) \* adolescen

Item (10) \* processer

The items 4) ,(7) and (9) in Q.2 are examples of the strategy of incomplete applications of rules:

Item (4) \*

Item (7) \*

Item (9) \*

The items (4), (5), (7), and (9) in Q.2 can illustrate the false concepts hypothesized:

Item (4) \*lighter

Item (5) \* adolesecen

Item (7) \*deffentiaten

Item (9) \*conversater

The percentage of such errors is (45.42%) of the total errors.

#### 4.2.3 Context of Learning

Errors of context of learning refer to the negative influence of elements of learning situation, such as the classroom, the lecture, and the curriculum. These kinds of errors are also called "induced errors", which refer to the errors caused by the way in which language items have been taught (VanPatten, 1990: 4). The impact of the context of learning can be found in items (2), (5), (7), and (10) of the test in Q.1:

Item (2) \* C

Item (5) \* B

Item (7) \* C

Item (10) \* C

Also, items (1), (6), (7), (8) and (9) in Q.2 can reflect this strategy:

Item (1) \* babysisted

Item (6) \* darkler

Item (7) \* defferntiater

Item (8) \*legislaten

Item (9) \*conversaten

The percentage of such errors is (25. 23%) of the total errors.

#### 4.2.4 Communication Strategies

Communication strategies are used by learners to overcome a communication problem caused by a lack of or inability to access L2 knowledge (Ellis, 2003: 340). Second language learners will inevitably experience moments where there is a gap between communication intent and their ability to express that intent. Some learners may just stop talking; others will try to express themselves using communication strategies (Yule, 2006 : 197). Corder (1981: 104) states that the subjects' errors in communication strategies are due to reduction or avoidance strategies. He calls the first one as "risk-avoidance" and the second one as "risk-taking" or "resources expansion".

"Avoidance" is one of these strategies. It means not saying what one wants to say, so one has the ability to solve the problem of how to express it (Yule, 2006 : 197). According to this strategy, the subjects may tend to give no responses or make no choices. In other words, avoidance strategy has been used and represented by the items that were left by the subjects with no responses.

The influence of this strategy can be seen in items (3, 4, 5, 7, 9 and 10) which the subjects left these items without answer.

"Paraphrasing" ( circumlocution), on the other hand, is another strategy. It is classified under what is called risk-taking strategies. To use paraphrase or circumlocution is to get round the problem with the knowledge available, which is perhaps intelligent, but successful (Corder, 1981: 105). Some of these errors of this strategy can be clarified in items (1, 3, 6, 8, and 10) in Q.1 and items ( 2 ,4, 7 and 10) in Q.2:



**Q.1**

- Item (1) \* C
- Item (3) \* B
- Item (6) \* C
- Item (8) \* B
- Item (10) \* C

**Q.2**

- Item (2) \* demographi
- Item (4) \* lighting
- Item (7) \* deffrentiater
- Item (10) \* processioning

The percentage of such errors is (20.77%) of the total errors.

The following table shows the percentage of sources of errors

| Strategies of errors            | No. of Errors | %          |
|---------------------------------|---------------|------------|
| <i>Intralingual Transfer</i>    | 387           | 45.42      |
| <i>Context of Learning</i>      | 215           | 25.23      |
| <i>Communication Strategies</i> | 177           | 20.77      |
| <i>Interlingual Transfer</i>    | 73            | 8.57       |
| Total                           | <b>852</b>    | <b>100</b> |

**Section Five****Conclusions and Recommendations :****5.1 Conclusion**

The error analysis carried out in this study reveals the following points :

- 1- Iraqi EFL university learners at the fourth year face difficulty in mastering back-formation .This is indicated by their low performance in the main test as the rate of their correct response (775,38.75%) is lower significantly than that of their in correct ones (1225,61.25)
- 2- The subjects performance in the test has also revealed that EFL university learners encounter more difficulties in using back-formation at the production level that at the recognition one . This is due to the face that the total number and the percentage of the correct response at the production level (337,33,7%) are lower than those of correct responses at the recognition level(438,43.8%).

**5.2-Recommendation**

On the bases of the results of the present study ,the following recommendations can be posited :

- 1- More emphasis should be given to English back-formation because this area is very important for the students of English to learn and more necessary for the structure of the English sentence.
- 2- More attention should be given to the kinds of back –formation at all levels of education .
- 3- More practice and exercises should be conducted among students in back-formation in order to dominate the students errors in this area .
- 4- English back-formation must be taught in context which provide meaning or in the form of dialogue.
- 5- Students should be activated by daily quizzes and tests.
- 6- English back-formation must be taught by means of communication tasks and real life situations which provide meaning or in the form of conversation .
- 7- Depending on the types of errors made by the subjects this study ,the teachers instructors should take these errors in to consideration and ask their students to avoid such errors .
- 8- The grammar book, which are studied by the university students must include more subjects about English back-formation.

## References

- 1- Abootty, O.(2015) . [The Funny Side of English](#), p. 29.
- 2- Abi Samra, Nada.(2003).*An Analysis of Errors in Arabic Speaker English Writings*.pp.1-48.Retrieved from <http://abisamra03.tripod.com/nada/language-erroranalysis.html>
- 3- Bauer, Laurie.(1983) . *English word-formation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 4- Bradley ,Henry.(1974).*Introductory Readings on language*. London: Macmillan ,Melbourne.
- 5- Brown. J.D (1987) .*Principles of Language Learning and Teaching* .3<sup>rd</sup> edition ,New Jersey : Prentice Hall Regents.
- 6- Corder ,S.P.1975 . *Error Analysis and inter-language* .Oxford : Oxford University press.
- 7- Crystal, D.1978.*A Dictionary of Linguistics and phonetics* .2<sup>nd</sup> Edition New York; Basil Blackwell ,inc.
- 8- Dehham, Sabeeha H. (2015). "Iraqi EFL University Learners' Performance in using the sound /r/ ".University of Babylon, Journal of Basic Education College. V 24.
- 9- Ellis, R. 1984. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Pregamon Institute of English.
- 10- Ellis, R. 2003. *A Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- 11- Fromkin ,V and Rodman , R. (1988).*An Introduction to language Los Angles* :university of California .Holt, Rinehart and Winston and Inc.
- 12- [Harper, Douglas \(2001\), Online Etymology Dictionary](#), retrieved 9 November 2009.
- 13- Hundson, Grover.(2000) . *Essential Introductory Linguistics*. Oxford :Black Well Publishers
- 14- Leach , Geoffery .(1974).*Semantics* . Applicant Original Harmonds Worth , Essex : Penguin Books , LTD.
- 15- Marchand, Hans (1969). *The Categories and Types of Present-Day English Word-formation*. München: C.H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung.
- 16- Mathews ,P . H. (1974) . *Morphology :An Introduction to the theory of word –Formation* . Cambridge : Cambridge University Press .
- 17- [Merriam-Webster Online Dictionary](#)(2009) . Retrieved 9 November 2009.
- 18- Oxford English Dictionary, (2009). Internet. <http://en>.
- 19- Potter ,Simeon.(1960). *Language in modern world* . Applicant Book Harmonds Worth ,Essex : Penguin Books, LTD.
- 20- Politezer, R. and A, G, Romirez (1973). *Language Learning*. A journal Applied Linguistic Vol.23-1.
- 21- Pyles, Thomas .(1964).*The Origin and Development of the English Language* . New York : Hart Court, Brace Javanich .Inc.
- 22- Quirk, R .S , Greenbaum. G. Leach and J, Svartvik .(1985). *A Comprehensive Grammar of English Language*. Cambridge : Cambridge University Press.
- 23- Robinson , P. (1994) : *Universals of Word –Formation Processes* . Vol.4. Cambridge : Cambridge University Press.
- 24- Richards , J. (1974). *Error Analysis* . Singapore: Longman.
- 25- Stageberg , Norman. (1965) . *An Introductory English Grammar* . New York : Holt, Rinehart and Winston ,Inc
- 26- Wikipedia / the free encyclopedia. 2012. *English word*. Internet. <http://en.Wikipedia.org/wiki/English-compound>.
- 1- Zapata Becerra , A. A. (2000). *Hand Book of General and Applied Linguistics*. Trabajo DeascensoSinpublicar , MeridaVenezuela :Escuela de Idioms Modernos , Universideddelos Andes.

**Appendix I****The Test**

Q.1 Identify the type of word formation of the following words whether **Back-Formation** or **Clipping**. Write **B** if the word is Back-Formation and **C** if it is Clipping

1. edit .....
2. diagnose .....
3. dr .....
4. beg .....
5. exam .....
6. cross – refer .....
7. memo .....
8. phone .....
9. maths .....
10. caretaker .....

**Q.2 / Re-write the following words using Back-Formation Process:**

1. baby sister .....
2. demographics .....
3. housekeeper .....
4. moonlighter .....
5. adolescence .....
6. darkling .....
7. differentiation .....
8. legislator .....
9. conversation .....
10. procession .....

**Appendix II****The Possible Answers of the Test:****Q.1**

1. B
2. B
3. C
4. B
5. C
6. B
7. B
8. C
9. B
10. B

**Q.2**

1. babysit
2. demograph
3. housekeep
4. moonlight
5. adolesce
6. darkle
7. differentiate
8. legislate
9. converse
10. process



## اتجاهات الجمهور نحو تغطية القنوات الفضائية للأحداث الجارية

## دراسة مسحية على جمهور مدينة بغداد

م. حاتم بديوي عبيد

جامعة بابل

م.د. حيدر شلال متعب

جامعة كربلاء

Public attitudes towards satellite coverage of current events  
-A Survey Of The Audience Baghdad City -

Dr. Haider Shalal Mutib

University of Karbal

haidar171981@gmail.com

Lec. HATAM BEDWI OPED

University of Babylon

kalof@yahoo-com

## Abstract

The aim of the study was to identify the trends towards covering the Iraqi satellite channels for current events in the city of Baghdad and to reveal how they are exposed to it and its favorite channels and the most important current events which it is keen to follow up. To achieve the objectives of the research. A questionnaire consisting of three parts: personal data. habits. viewing reasons and the public's attitudes towards satellite coverage of current events.

## الملخص

هدفت الدراسة التعرف على الاتجاهات نحو تغطية الفضائيات العراقية للأحداث الجارية لدى جمهور مدينة بغداد والكشف عن كيفية تعرضه لها والقنوات المفضلة عنده وأهم الأحداث الجارية التي يحرص على متابعتها، ولتحقيق أهداف البحث تم اختيار عينة متعددة المراحل وكان عدد العينة (٣٠٠) مبحوث، وصمم الباحث استبانة تكونت من ثلاثة اجزاء البيانات الشخصية، وعادات واسباب المشاهدة، وفقرات اتجاهات الجمهور نحو تغطية القنوات الفضائية للأحداث الجارية.

**كلمات مفتاحية:** الجمهور، الاتجاهات، القنوات الفضائية، الأحداث الجارية.

## المقدمة

تؤدي القنوات الفضائية دوراً مهماً في تشكيل الاتجاهات والميول في كل القضايا التي تهتم المجتمع لاسيما الأحداث الجارية منها حيث يتم نقلها من جيل إلى آخر وبحرفية عالية كما استطاعت أن تؤثر في الجمهور وفي كل المجالات لاسيما الاجتماعية والسياسية. وبفضل التطور التقني والتكنولوجي في مجال وسائل الاتصال فقد استطاعت القنوات الفضائية بأن تدخل كل بيت. فالحدث الذي يقع في أي مكان في العالم يستطيع الفرد رؤيته وهو جالس في المنزل لذلك كان لم يزل دورها كبير في عملية خلق التصورات والقناعات بين أوساط الجمهور ازاء الأحداث الجارية لاسيما في وقت الازمات أذ تزداد درجة اعتماد الجمهور على القنوات اوقات عدم الاستقرار والصراع وانتشار العنف والارهاب فهو يحتاج الى تفسيرات ملائمة لها عبر أساليب تعتمد في تناول الشؤون العامة من خلال ما تعرضه من النشرات الإخبارية والبرامج السياسية والحوارية التي تتعرض إلى قضايا اجتماعية أو سياسية أو علمية لخلق ثقافات محددة.

ومن هذا المنطلق تم إجراء هذا البحث حول اتجاهات الجمهور ازاء تغطية القنوات الفضائية للأحداث الجارية، واقتضت متطلبات البحث تقسيمه على ثلاث مطالب تناول المطلب الأول منهجية البحث والتي اشتملت على (مشكلة البحث، وأهدافه، وفروضه، وأهميته، ومنهجه، وعينته، والصدق والثبات والدراسات السابقة) فيما تطرق المطلب الثاني الى الاتجاهات ومكوناتها والتغطية الاخبارية، أما المطلب الثالث والأخير في البحث. تناول الدراسة الميدانية من حيث عرض النتائج والكشف عن اتجاهات الجمهور ازاء تغطية القنوات الفضائية للأحداث الجارية.

## المطلب الأول / الاطار المنهجي للبحث

## أولاً / مشكلة البحث:

- تكمن مشكلة البحث في محاولة معرفة اتجاهات الجمهور ازاء تغطية القنوات الفضائية للأحداث الجارية وسعي هذه الفضائيات الى الاحاطة الكاملة لدى الجمهور بالأحداث الجارية؛ وبذلك تصاغ مشكلة البحث بالتساؤلات الآتية:
- ١ - هل للقنوات الفضائية القدرة على تشكيل اتجاهات الجمهور ازاء الاحداث الجارية في الجانب السلبي والايجابي؟
  - ٢ - ما مدى مشاهدة الجمهور للأحداث الجارية المقدمة عبر تغطية القنوات الفضائية؟
  - ٣- ما اسباب عدم مشاهدة تغطية القنوات الفضائية للأحداث الجارية؟
  - ٤- ما نوع الاحداث الجارية التي تقدمها الفضائيات ويتابعها الجمهور؟
  - ٥- ما الأشكال الإخبارية التي يتابع من خلالها المبحوثين الاحداث الجارية؟
  - ٦- ما عدد ساعات المشاهدة للتغطية التي تتناول الاحداث الجارية؟
  - ٧- ما اهم القنوات المفضلة التي يتابع الجمهور من خلالها الاحداث الجارية؟
  - ٨- ما الاسباب التي تدفع المبحوثين الى متابعة الاحداث الجارية في هذه القنوات؟

## ثانياً/ فروض البحث

ويقوم هذا البحث أساساً على اختبار الفروض الآتية:

- ١- تسهم تغطية القنوات الفضائية في تشكيل اتجاهات معرفية للجمهور نحو الاحداث الجارية.
- ٢- تسهم تغطية القنوات الفضائية في تشكيل اتجاهات وجدانية (عاطفية) للجمهور نحو الاحداث الجارية.
- ٣- تسهم تغطية القنوات الفضائية في تشكيل اتجاهات سلوكية للجمهور نحو الاحداث الجارية.

## ثالثاً : أهمية البحث:

يكتسب البحث أهميته من طبيعة الموضوع الذي يتناوله، وهو الاتجاهات التي تعد مؤشراً مهماً يعطينا تصوراً منظماً للسلوك البشري، وخاصة إذا تعلق الأمر بموضوع الاحداث الجارية لما لها من اهمية وانعكاس على الواقع السياسي والاجتماعي والاقتصادي الذي يعيشه الفرد، وان تغطية الاحداث الجارية هي ضرورة جداً للقنوات الفضائية وهي أساس نجاحها.

ويمكن النظر الى أهمية هذا البحث من جانبين. هما:

١. الجانب النظري: حيث يعد من البحوث المهمة على الصعيد الأكاديمي في مجال دراسة اتجاهات الجمهور ازاء الاحداث الجارية. وعدها وثيقة إعلامية عبر رصدها وتسجيلها لذلك. ورفد المكتبة العلمية ليكون ذا أهمية وفائدة للباحثين.
٢. الجانب الميداني: حيث يسعى البحث لتقديم صورة واضحة وموضوعية عن ما تشكله التغطية الاخبارية من اتجاهات ايجابية او سلبية للجمهور الذي يتعرض إلى تغطيات القنوات الفضائية للأحداث الجارية، وإفادة المهتمين بذلك من النتائج التي سيتم التوصل إليها.

## رابعاً: أهداف البحث:

تكمن أهداف البحث في الوصول إلى غايات عدّة تكشف عن الغموض الحاصل في مشكلة البحث. وأهم هذه الأهداف:

- ١- الكشف عن الدور الذي تؤديه القنوات الفضائية في تشكيل اتجاهات الجمهور نحو الاحداث الجارية.
- ٢- معرفة اهم الفضائيات التي يعتمد عليها الجمهور في متابعة الاحداث الجارية.
- ٣- التقصي عن الاشكال التي يشاهدها الجمهور العراقي في القنوات الفضائية.
- ٤- معرفة اشكال التغطية الاخبارية التي يشاهد من خلالها المبحوثون الاحداث الجارية.
- ٥- تحديد نوع الاحداث التي يتابعها الجمهور .

- ٦- الكشف عن الدور الذي تؤديه برامج المنبر الحسيني للقنوات التلفزيونية في تشكيل اتجاهات الجمهور ازاء زيارة الاربعين.
- ٧- معرفة طبيعة الاتجاه المتشكل لدى الجمهور عن الاحداث الجارية اعتماداً على ما تقدمه القنوات التلفزيونية.

#### خامساً / نوع البحث ومنهجه

ينتمي هذا البحث الى البحوث الوصفية أما منهج البحث المستخدم فهو المنهج الوصفي باعتباره انسب المناهج العلمية لجمع البيانات الميدانية عن ظاهرة معينة وتوضيحها كما استخدم منهج المسح في اطار مسح جمهور وسائل الاعلام بوصفه انسب المناهج العلمية لجمع البيانات الميدانية عن ظاهرة معينة وتوضيحها، فهو يساعد في التعرف علي اتجاهات المبحوثين وآرائهم ومشاعرهم في الموضوعات والقضايا ذات الطابع الجماهيري.

#### سادساً: مجالات البحث:

يأخذ البحث العلمي مجالات ثلاثة. وهي كالاتي:

##### أ- المجال الزمني

يتحدد في مراحل انجاز البحث لاسيما الجانب الميداني منه حيث يتحدد زمنياً من ١٠/١/٢٠١٧ إلى ٢٠/٤/٢٠١٧ وهي المدة المتمثلة بالإجراءات الخاصة باستمارة الدراسة الميدانية

##### ب- المجال المكاني

يتحدد المجال المكاني للبحث في مدينة بغداد المركز متمثلاً بالأقضية: (الكرخ، الرصافة، مدينة الصدر الاولى والثانية، الكاظمية، والاعظمية) وتم اختيار مدينة بغداد لأنها أكثر المحافظات تمثيلاً للمجتمع العراقي فهي عاصمة العراق فضلاً عن أنها: العاصمة العراقية الأكبر من حيث عدد السكان بالمقارنة مع مدن العراق الأخرى حيث بلغ عدد نفوسها عام ٢٠١٥م حسب تقديرات وزارة التخطيط (٧,٨٧٧,٨٨٨) مليون نسمة.

##### ت-المجال البشري

ويتمثل بجمهور مدينة بغداد المركز الذين تم تحديدهم واختيارهم على وفق إحصائيات الجهاز المركزي للإحصاء / وزارة التخطيط بحسب التقديرات السكانية لعام ٢٠١٦م لمدينة بغداد ومن الفئات العمرية التي تبدأ من ١٨ عاماً فأكثر من الذكور والإناث وضمن مختلف المستويات الاقتصادية والجغرافية والثقافية والاجتماعية والعوامل الديموغرافية الأخرى.

#### سابعاً: أدوات البحث

استخدام الباحث استمارة الاستبيان كأداة للبحث للحصول على معلومات دقيقة وصحيحة من افراد العينة ذلك للتعرف على (اتجاهات الجمهور ازاء تغطية القنوات الفضائية للأحداث الجارية) وتم تقسيمها الى ثلاث محاور، وكذلك استخدم الباحث اداة المقياس للتعرف على نوع العلاقة بين المتغيرات الموجودة في العنوان.

#### ثامناً: مجتمع البحث وعيّنته<sup>١</sup>

مثلت مدينة بغداد مجتمع للبحث للأفراد الذين بسن (١٨) فأكثر، بوصفه عاكساً لتنوع المجتمع العراقي وهو ما يمنح فرصة جيدة للخروج بنتائج مقارنة للواقع تتماشى مع طبيعة موضوع البحث وتصلح للتعميم. وقد تم اختيار عينة قوامها (٣٠٠ مفردة) لتمثيل مجتمع البحث وفقاً للعينة متعددة المراحل حيث تنقسم مدينة بغداد الى ستة اقصية (الصدر الاولى والصدر الثانية والكرخ والرصافة والاعظمية والكاظمية) ومن ثم اختيار اربع محلات ممثلة لكل قضاء بطريقة عشوائية بسيطة، وجرى توزيع العينة البالغة (٣٠٠) على تلك المحلات بطريقة حصصية، ومن ثم توزيع كل حصة على المحلة المقصودة بالعشوائية المنتظمة بقسمة (٣٠٠) على حصة كل محلة.

<sup>١</sup> تم تحديد مجتمع البحث واختيار العينة وفقاً لخطة وزارة التخطيط-الجهاز المركزي للإحصاء بالتعاون مع الدكتور فاضل نايوخ خبير إحصائي في الوزارة.



## تاسعاً: الصدق والثبات

لتحقيق الصدق تم عرض استمارة الاستبيان على مجموعة من المحكمين من اساتذة الاعلام\* وذلك للتأكد من صلاحيتها، كما تم إجراء اختبار أولي على عينة من المجتمع، وبناء على الاختبار ورأي المحكمين تم اعادة وترتيب وصياغة بعض الاسئلة، وتم استخدام معامل بيرسون لإجراء الثبات من خلال إعادة الاستبيان على ١٠% من عينة البحث بعد ثلاثة اسابيع من تنفيذ الدراسة الميدانية، وكانت نسبة الثبات ٨٩,٧% وهي نسبة جيدة تدل على عدم وجود اختلاف كبير بين اجابات المبحوثين.

## اختبار ثبات الاستبانة

تم استعمال طريقة تطبيق الاستمارة، ثم اعادة تطبيقها مرة اخرى (Retest) بعد اسبوعين، ثم تم بعد ذلك حساب نسبة الاتفاق بين الاجابات في التطبيقين على عينة عشوائية من خمسة عشرة من المبحوثين تمثل (١٠%) من اجمالي العينة الاصلية، وقد بلغت قيمة معامل الثبات (٨٣,٢%)، وهي قيمة عالية تشير الى ثبات المقياس ودقته وصلاحيته لتحقيق اهداف الدراسة.

## عاشرًا/ دراسات سابقة

١- دراسة خالد الصوفي وعلي البريهي<sup>(١)</sup>

تناولت الدراسة الدور الذي يمكن ان تلعبه وسائل الاعلام في تشكيل اتجاهات النخبة الاكاديمية العربية في اليمن نحو ما عرف اعلاميا بثورات الربيع العربي عن طريق قياس اتجاهات هذه النخبة نحو وطنية الثورات واتجاهاتها نحو اسباب قيام الثورات واتجاهاتها نحو الانظمة العربية

تلخصت مشكلة الدراسة في السعي الى معرفة دور وسائل الاعلام في تشكيل اتجاهات النخبة الاكاديمية العربية في اليمن نحو ثورات الربيع العربي عبر الكشف عن مدى اهتمامهم بمتابعة اخبار هذه الثورات وتطوراتها وعلاقة ذلك باتجاهاتهم نحوها ودراسة العوامل المؤثرة في ذلك، وتدرج الدراسة ضمن الدراسات الوصفية وقد استخدم الباحثان منهج المسح الميداني وقام الباحثان باختيار عينة دراستهما بطريقة عشوائية بسيطة وبلغت ٤٢٠ مبحوث.

أما ابرز النتائج التي توصل اليها الدراسة فهي:

١- الاتجاه العام الذي يحمله المبحوثين نحو ثورات الربيع العربي تغلب عليه الايجابية بنسبة ٥٢,٥% بينما جاءت النقاط السلبية بنسبة ٣٤,٢%.

٢- ان نسبة ٧٣,٣% من النخبة الاكاديمية يهتمون بمتابعة اخبار الربيع العربي وتطوراتها يليهم متوسطو الاهتمام بنسبة ٢٠,٣% ثم الذين لا يهتمون بنسبة ٥,٨% وهم قلة.

٢- القنوات التي يتابعها المبحوثين في متابعة اخبار ثورات الربيع العربي هي العربية والجزيرة وبي بي سي والحررة.

٢- دراسة عبد القادر الحديثي<sup>(٢)</sup>

يعد هذا البحث من البحوث الوصفية التي تناسب هذا النوع من الدراسات المتعلقة بالآراء والمواقف الاجتماعية قد استخدم الباحث المنهج المسحي وشملت العينة سكان مدينة بغداد الذين تتراوح أعمارهم من ١٨ سنة فما فوق وبلغ عدد مفردات عينة البحث (٤٦٠) مبحوثاً وباختيار العينة القصدية.

سعى البحث لتحقيق الأهداف الآتية:

١, رصد وتحليل طبيعة تعرض الجمهور العراقي لوسائل الإعلام بشكل عام لاسيما ما يتعلق منها بقضايا الانتخابات النيابية التي جرت يوم ٣/٧/٢٠١٠.

٢, معرفة أي من وسائل الإعلام كانت أكثر تأثيراً أو فاعلية من غيرها في تشكيل اتجاهات الرأي العام إزاء الانتخابات النيابية

\* المحكمين هم: أ.م.د. قيس الياسري، جامعة اهل البيت (ع)، كلية الاداب، قسم الصحافة وأ.م.د. رعد جاسم الكعبي، جامعة بغداد كلية الإعلام وأ.م.د. معد عاصي جامعة كركوك، كلية الاداب، قسم الإعلام .

٣. تحديد نوع وأهمية المعلومات التي قدمتها وسائل الإعلام عن المرشحين والانتخابات الى الجمهور فيما يتعلق بقياس (التأثير المعرفي).

٤. تحديد دور وسائل الإعلام في دعم مشاركة الجمهور في الانتخابات وتشجيعها للتعرف على التأثير السلوكي لوسائل الإعلام. وتوصل الباحث الى الاستنتاجات الآتية:

١. تفوق التلفاز على باقي وسائل الإعلام التي كان يتابعها ويتعرض لها جمهور مدينة بغداد.
  ٢. أهتم جمهور مدينة بغداد بمتابعة برامج وسائل الإعلام عن الانتخابات مما يوضح حرصه وإدراكه وفهمه لأهمية المتابعة التي قد تساعده في تحديد خياراته الصائبة من الانتخابات.
  ٣. تؤكد إجابات جمهور مدينة بغداد اهتمامه بالحصول على المعلومات من وسائل الإعلام العراقية بشكل رئيس ومنها القنوات الفضائية التلفازية يعد حالة إيجابية لوسائل الإعلام العراقية دون غيرها.
  ٤. إن الأغلبية من جمهور مدينة بغداد كانت تثق بوسائل إعلامية محددة وتعتقد بأنها تنقل الواقع لها مما يعزز مكانتها عندها ومن ثم يمكن أن تكون الرافد الرئيس للمعلومات التي تبحث عنها لتحقيق اشاعاتها.
- ٣- دراسة علي باقر سلمان<sup>(٣)</sup>

تطرقَت الدراسة إلى موضوع الإعلام والانتخابات موضحاً تعريف الانتخابات ونظام القوائم، وانتخابات مجالس المحافظات، ودور الإعلام في الانتخابات، والعوامل المحددة للمضمون الصحفي كالميول والانتماءات السياسية، والاتجاهات الدينية. كما بين الباحث مكونات الاتجاه عند الصحفيين والعوامل المؤثرة عليها كالوضع الأمني والفساد الإداري والصراع السياسي والاستحقاق الديمقراطي.

وأخيراً انتهت الدراسة بالجانب العملي على عينة عشوائية بسيطة هي (٢٢٧) مبحوثاً من مجتمع بحث مقداره (٤٦٥٠) فرداً، ممثلة باستبانة تحتوي على (٢٨) فقرة إيجابية وسلبية وزعها الباحث على الصحفيين عن طريق نقابة الصحفيين في بغداد. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: تؤكد اتجاه الصحفيين المؤيد لفكرة استقرار الوضع الأمني عن طريق اجراء الانتخابات، وتأكيد اتجاههم بتأييد فكرة الاستحقاق الديمقراطي بكل معانيه الدستورية في استقرار العراق، كما أكدت النتائج بتأييد اتجاه الصحفيين بتوقع الشفافية في انتخابات مجالس المحافظات موضوعة البحث والتي ستجري في ٢٠٠٩.

#### المطلب الثاني: الجانب النظري

##### اولا / الاتجاهات ومكوناتها

تعد الاتجاهات من نواتج عملية التنشئة الاجتماعية، اذ يتكون لدى كل فرد وهو ينمو اتجاهات نحو الأفراد والجماعات والمؤسسات والمواقف والموضوعات الاجتماعية، ومن أمثلة الموضوعات التي كون أغلبنا اتجاهات نحوها موضوعات مثل الزواج من امرأة عاملة، الوظيفة الحكومية، الاجانب، الوحدة العربية... الخ، ومصطلح (الاتجاهات) ترجمة عربية لمصطلح (Attitudes) في اللغة الانجليزية، وكان الفيلسوف الانجليزي (هربرت سبنسر Spencer) أول من استخدمه عام ١٨٦٢م في كتابه المسمى (المبادئ الأولى).<sup>(٤)</sup>

ويعني الاتجاه أصلاً وضعاً معيناً يتخذه الجسم للقيام بفعل معين، إلا أن معناه اخذ يتسع شيئاً فشيئاً لكي يغطي جميع أنواع الاستعدادات التي تتخذ للقيام بأفعال سواء كانت هذه الاتجاهات ظاهرة، أو نفسية كامنة.<sup>(٥)</sup>

وهناك معانٍ مختلفة للاتجاه النفسي، تكشف عنها التعريفات المتعددة التي قدمها الكثير من الباحثين في علم النفس الاجتماعي. والواقع أن تعدد هذه التعريفات يمكن أن يعين على الفهم الأفضل للمقصود بهذا المفهوم، وما يرتبط به من متغيرات هامة، مع ذلك يمكن تصنيف هذه التعريفات إلى فئتين:

**الفئة الأولى** من التعريفات تشير إلى أن الاتجاه النفسي مفهوم بسيط، أحادي البعد، بمعنى أنه لا يشير إلى أكثر من مجرد الجانب الوجداني، أو التقويمي (بالحب أو الكراهية) الذي يتبناه الفرد تجاه الأشخاص أو الموضوعات أو الأشياء المختلفة.<sup>(٦)</sup>

أما **الفئة الثانية** من التعريفات التي يتبنها معظم الباحثين في علم النفس الاجتماعي، فتؤكد أن الاتجاه النفسي مفهوم مركب، وأنه لا يعني مشاعر الفرد أو حكمه التقويمي للأشياء فحسب، بل يتضمن بالإضافة إلى ذلك، مكونين آخرين هما: المكون المعرفي، الذي يشير إلى أفكار ومعتقدات الشخص عن موضوع الاتجاه، والمكون السلوكي، الذي يشير إلى ميل الشخص أو استعدادة للاستجابة نحو موضوع الاتجاه، أي نواياه أو مقاصده السلوكية، أو ما يقرر الفرد أنه سوف يفعله أو يقوم به نحو موضوع الاتجاه.<sup>(٧)</sup>

ويمكن تعريف الاتجاه بأنه: استعداد مكتسب بالتعلم والخبرة ينظم المشاعر والمعارف والسلوك نحو موضوع معين بشكل متدرج بين الرفض والقبول والحياد وله ثبات نسبي.

### مكونات الاتجاه

يتكون الاتجاه من محتويات عقلية وأخرى عاطفية وهي متداخلة وبقي بعضها بعضاً، وللاتجاه ارتباط بالسلوك تختلف درجاته، وبعض درجات الاتجاه تدفع الفرد إلى الفعل تعبيراً عن الاتجاه الذي عنده.<sup>(٨)</sup>

عليه تصنف دراسات علم النفس الاجتماعي حول موضوع الاتجاهات النفسية، مكونات هذه الأخيرة إلى ثلاثة عناصر أساسية هي:

#### ١- المكون العاطفي الانفعالي:

يشير هذا المكون إلى أسلوب شعوري عام يؤثر في استجابة قبول الاتجاه أو رفضه، وقد يكون هذا الشعور غير منطقي على الإطلاق. ويتألف هذا المكون من مجموعة العواطف والمشاعر التي تظهر لدى صاحب الاتجاه في تعامله مع موضوع الاتجاه، أنها تظهر في حبه ذلك الموضوع من درجة ما، أو نفوره منه من درجة ما كذلك.<sup>(٩)</sup>

ويتضمن المكون العاطفي أو الوجداني في الاتجاه النفسي، مجموع المشاعر والانفعالات التي يحملها الفرد نحو موضوع معين، مثل الحب والكراهية والحقد والتسامح والود والخوف والاستئناس وهكذا. ولكل عنصر من هذه العناصر تأثيره على طبيعة الاتجاه. إذ عادة ما يرافق اتجاه الرفض عاطفة الكراهية أو الحقد أو الخوف مثلاً، كرفض الشخص المهاجرين من جنسيات أخرى الذي عادة يكون مترافقاً مع عاطفة الكراهية أو الخوف من قيام المهاجرين بأعمال عدوانية مثلاً. كذلك الأمر في الاتجاه الإيجابي نحو وظيفة التعليم مثلاً، عادة ما يرافق مع عاطفة الحب لهذه الوظيفة والاستئناس مع الطلبة والحب لمناخ الجامعة وهكذا.<sup>(١٠)</sup>

#### ٢- المكون العقلي المعرفي:

ويتضمن المعلومات والحقائق الموضوعية المتوفرة لدى الفرد عن موضوع الاتجاه. فإذا كان الاتجاه في جوهره عملية تفضيل موضوع على آخر فإن هذه العملية تتطلب عادة بعض العمليات العقلية كما للتمييز والفهم والاستدلال والحكم.<sup>(١١)</sup>

ويبنى الكثير من الأفراد اتجاهاتهم بناء على ما يتوافر لديهم من معلومات، لاسيما في وقتنا الحالي الذي انتشرت فيه وسائل الاعلام بشكل كبير وملأت حياتنا الاجتماعية. فاتجاهاتنا مثلاً نحو حماية البيئة ومقاومة الاحتباس الحراري والحد من تفكك الغطاء النباتي وما يسببه من أمراض للإنسان، كان مصدره في المقام الأول المعلومات التي تبثها وسائل الاعلام. النتيجة أن الاتجاه النفسي له تصور معرفي في ذهن الفرد قبل التعبير عنه سلوكياً.<sup>(١٢)</sup>

#### ٣- المكون النزوعي (السلوكي):

و يتمثل هذا الجانب في أساليب الفرد السلوكية ازاء المثير سواء كانت ايجابية أو سلبية.<sup>(١٣)</sup>

ويتضمن المكون السلوكي شقين: المقاصد السلوكية والسلوك الفعلي لذلك يحذب بعض المتخصصين في الجوانب النفسية تسمية هذا المكون بالاستعداد للقيام بالفعل لأنهم يرون أن الاتجاهات قد لا يُعبر عنها بصورة علنية نموذجية.



ويتضح هذا المكون من الاتجاه في الاستجابة العملية نحو موضوع معين بطريقة ما، وأن نوايا الأشخاص لأداء سلوك محدد تمثل هذا المكون وهذه النوايا يمكن قياسها عن طريق ما يظهر الشخص عزم أو تأدية سلوكيات مختلفة نحو موضوع معين أو من الملاحظات أو الاستجابات اللفظية للاستبيانات.<sup>(١٤)</sup>

#### ٤- ثانياً / التغطية الإخبارية وأنواعها

تمثل التغطية الإخبارية ركنا أساسيا من الإعلام المعاصر وأداة مهمة يتمكن الجمهور عن طريقها من التواصل مع الأحداث الداخلية والخارجية، وهي وسيلة أساسية للتأثير وتشكيل الاتجاهات.<sup>(١٥)</sup>

وتعرف التغطية الإخبارية بشكل عام بأنها: (عملية الحصول على بيانات وتفاصيل حدث معين والمعلومات المتعلقة به والإحاطة بأسبابه ومكان وقوعه وأسماء المشاركين فيه وكيف وقع ومتى وقع.. وغير ذلك من المعلومات التي تجعل الحدث مالكا للمقومات والعناصر التي تجعله صالحا للنشر).<sup>(١٦)</sup>

والتعريف السابق يؤكد التفريق بين الحدث والخبر، فالحدث يبقى حدثا منسيا ما لم يتم الكشف عنه ونقله إلى الجمهور بعد أن تتوفر فيه الشروط الصالحة للنشر، ولا تتوفر هذه الشروط إلا بعد جمع المعلومات والتفاصيل وهذه هي التغطية الإخبارية.

وتعرف أيضا بأنها: (نوع من المتابعة المستمرة لقضية ما أو حدث جار يتضمن عناصر القيمة الإخبارية جميعها التي تؤهله لأن يتصدر ولمدة طويلة نسبيا نشرات الأخبار في الإذاعة والتلفزيون والصفحات الأولى من الصحف).<sup>(١٧)</sup> وأيضا بأنها (العملية التي تتضمن مجموعة من الخطوات يقوم بها الصحفي بالبحث عن بيانات، ومعلومات، وتفاصيل، وتطورات، حدث ما أو واقعة، أو تصريح ما).<sup>(١٨)</sup>

وهو يرى أيضا ضرورة أن يسعى الصحفي إلى الإجابة عن الأسئلة كافة التي قد تدور في ذهن المتلقي ومن ثم تقييم المعلومات وتحريها بالأسلوب الصحفي المناسب.

ويذهب تعريف آخر إلى ما ذهب إليه السابق - وإن كان بتفصيل أكثر- فيقول هي: (العملية الإعلامية التي يحصل من خلالها المندوب والمراسل الصحفي على معلومات عن التفاصيل والتطورات المتعددة لحدث ما أو واقعة أو تصريح أو أي سؤال يتبادر إلى ذهن القارئ أو المستمع أو المشاهد وغيره، ويبدأ بعملية التقييم المهني للمعلومات ومن ثم تحريرها بأسلوب صحفي وفي قالب صحفي مناسب).<sup>(١٩)</sup>

وتعرف التغطية كذلك بأنها: (تلك التي تنقل الحدث طريا من موقع الحدث، بحيث يعيش المشاهد الموضوع بتفاصيله كلها).<sup>(٢٠)</sup> أي انه يركز على الفورية والمباشرة في نقل الحدث وتفاصيله.

وتعرف بكونها: (الاحاطة بكل تفاصيل الحدث المهم الذي يستحق النشر... ونشرها ثم تسجيلها ثم متابعتها اذا كان الخبر يستدعي ذلك).<sup>(٢١)</sup>

ومعنى ان يكون الحدث مهما أي ان يكون له مساس وتأثير على الجمهور العام أو جماعة معينة منه كي يحظى باستحقاق البث والنشر، فخير مثلا عن منع السيارات من موديلات عقد سبعينيات القرن الماضي من السير قد لا يحظى باهتمام غالبية جمهور بغداد لكنه يكون مهما اذا علمنا مثلا ان هناك اكثر من خمسين الف مواطن في بغداد سيتضررون من هذا المنع، ويصبح الخبر جديرا بالمتابعة لو كان مثلا عن رفع اسعار وقود السيارات بنسبة كبيرة.

وتعرف التغطية بشكل مختصر بأنها: (هي التي تحول الحدث إلى خبر يصلح للنشر).<sup>(٢٢)</sup>

#### أنواع التغطية الإخبارية

وعلى الرغم من عدم وجود اتفاق بين المتخصصين والباحثين في مجال الاعلام على تحديد أنواع معينة للتغطية الإخبارية، إلا أن بعضهم حاول وضع تصنيفات وفقا لعوامل عدة أهمها:

١- العامل الزمني: أي بحسب وقوع الحدث أو توقعه فتختلف التغطية الإخبارية حين تأتي قبل الحدث عنها حين ترافقه والأخرى عند متابعة تطوراتها، فتتقسم تبعاً لذلك إلى ثلاثة أنواع.<sup>(٢٣)</sup>

#### أ- التغطية الإخبارية التمهيدية

وهي التي تسبق وقوع الحدث فعلياً وتهتم بالحصول على البيانات والمعلومات المتعلقة بحدث متوقع (أي لم يتم بعد ولكن المؤشرات تشير إلى وقوعه)، مثل: موعد انعقاد الجمعية العامة للأمم المتحدة، أو فوز جهة سياسية تتولى الحكم أو معارضة، أو خسارتها انتخابات نيابية في الأنظمة البرلمانية (كالعراق أو بريطانيا مثلاً)، سيقود بالتأكيد إلى تغطيات تمهيدية تحاول التنبؤ بمصير تلك الجهة ومن هي الجهة التي ستتحول إلى الحكم أو المعارضة ويتبع ذلك المزيد من التغطية لمستقبل المواضيع والقضايا المطروحة وطنياً وخارجياً بناء على متبنيات الجهة الفائزة أو الخاسرة.

#### ب- التغطية الإخبارية التسجيلية أو التقريرية

وهي تلك التي تهتم بالحصول على التفاصيل والمعلومات الخاصة بحدث غير متوقع وقع بالفعل مثل استقالة وزير أو حدوث زلزال أو سقوط طائرة.<sup>(٢٤)</sup> وقد تكون تنمّة للأحداث المتوقعة مثل ربط فوز المعارضة بالانتخابات بإعلان تشكيل الحكومة ووزرائها والتفاصيل المتعلقة بهم، أو انعقاد الجمعية العامة للأمم المتحدة وغيرها.

#### ج- تغطية المتابعة

وتعد استكمالاً للتغطية التسجيلية وهي تعالج نتائج أو تطورات جديدة في أحداث ونتائج سابقة. مثل: ظهور معلومات جديدة عن أسباب استقالة وزير أو عقد اتفاق سياسي أو غيره.

ويمكننا ربط تلخيص التغطيات الثلاث بالنسبة لتوقيت حدوث الخبر المذكورة آنفاً كما يلي: التمهيدية تتناول الحدث قبل وقوعه كانعقاد مؤتمر أو محادثات مثل مفاوضات الاتفاق النووي الإيراني، والتسجيلية تغطي المؤتمر المنعقد وتتناول المحادثات وتطوراتها، والمتابعة تستكمل ما تم تناوله بمتابعة المواقف والأصداء والتطورات اللاحقة التي تتصل بشكل أو آخر بتلك المفاوضات أو الاتفاق الذي تم التوصل إليه.

٢- اتجاه المضمون: أي الطريقة التي تتعامل بها القناة التلفزيونية مع الحدث وطريقة تناوله وتحرير خبره وكالاتي.<sup>(٢٥)</sup>

#### أ - التغطية المحايدة أو المجردة:

وتقوم على تقديم الحقائق والمعلومات الأساسية المتعلقة بالموضوع من دون سرد معلومات إضافية عن خلفيات الحدث والتفاصيل المتعلقة بجوانب مرتبطة به، كما أنها تتجنب مزج الخبر بالرأي أو مزج الواقع بوجهات النظر، مثل تغطية حدث إسقاط داعش طائرة الركاب الروسية في شبه جزيرة سيناء المصرية وإسقاط أخرى حربية من قبل تركيا قرب الحدود مع سوريا (تشرين الثاني من عام ٢٠١٥)، وأيضاً وفاة الدكتور أحمد الجبلي في المدة نفسها حيث كانت التغطية في قنوات عن وفاته بنقصيات محدودة وأخرى بحثت في الأسباب وأخرى تحدثت عن دوره في سقوط النظام السابق وعلاقاته مع الأطراف السياسية والخارج وتاريخ حياته والمواقف منه.

#### ب- التغطية التفسيرية:

تغطية تجمع فيها المعلومات المساعدة والتفسيرية إلى جانب الحقائق الأساسية للقصص الإخبارية بهدف شرح تفاصيل الحدث وإبعاده، وتتضمن وصف الجو العام المحيط بالحدث مع ذكر بعض المعلومات الجغرافية أو التاريخية أو الاقتصادية أو السياسية عن البلد الذي وقع فيه الحدث.<sup>(٢٦)</sup>

مثل التغطيات التي رافقت أحداث (الربيع العربي) والحرب السعودية على اليمن حيث رافقها كم كبير من المعلومات والحقائق عن السكان والأوضاع السياسية والاقتصادية والدينية... وهو ما حدث مع سقوط الموصل وتشكيل الحشد الشعبي.

## ج- التغطية الملونة أو المتحيزة:

تعمل هذه التغطية على الانتقاء والحذف حيث يتم التركيز فيها على جانب معين من الخبر، وقد تتضمن المبالغة أو التشويه في الحقائق الأساسية للحدث، وربما يخلط فيها بين وقائع الحدث والرأي الشخصي، ولهذا تعد تلويها أو تشويها للخبر،<sup>(٢٧)</sup> وهذه (بحسب ملاحظة الباحث) كثيرة الظهور في اعلامنا العراقي بشكل خاص والعربي بشكل عام إزاء مختلف القضايا المتفاعلة ومنها الحشد الشعبي، والأنواع المذكورة آنفا ليست مقطوعة أو معزولة بحيث نقول تغطية تسجيلية أو تمهيدية ولا نقول محايدة أو منحازة، بل أن التغطية تكون تسجيلية مثلا وفي الوقت نفسه محايدة أو منحازة، وهنا نقول تغطية تسجيلية منحازة أو محايدة أو تفسيرية، أي أن نوع التغطية من حيث عامل الزمن ثابت ثم تأخذ صفتها من النوع الثاني من حيث اتجاه المضمون.

## المطلب الثالث الجانب التطبيقي

## اولا: محور الخصائص الديموغرافية للمبحوثين

١- جنس المبحوثين: توزع المبحوثون المشاركون في البحث ضمن العينة المختارة من مدينة بغداد بحسب متغير النوع (الجنس) إلى (١٩٠) مبحوثا ذكرا بلغت نسبتهم (٦٣%) مثلوا الجزء الأكبر من عينة البحث مقابل (١١٠) مبحوثة من الإناث نسبتهن (٣٦%). كما مبين في جدول رقم (١) أدناه:

جدول (١) المبحوثون بحسب متغير الجنس (النوع)

| الجنس   | التكرار | النسبة المئوية % |
|---------|---------|------------------|
| ذكر     | ١٩٠     | ٦٣%              |
| أنثى    | ١١٠     | ٣٦%              |
| المجموع | ٣٠٠     | ١٠٠%             |

٢- الفئات العمرية للمبحوثين: توزعت الفئات العمرية للمشاركين في البحث بين مستويات عدة على وفق الآتي:

أ- مستوى (من ١٨ - ٣٠) عاماً: (١١٠) مبحوثا نسبتهم (٣٠%).

ب- مستوى (من ٣١ - ٤٠) عاماً: (٨٧) مبحوثا نسبتهم (٢٩%).

ت- مستوى (من ٤١ - ٥٠) عاماً: (٥٤) مبحوثا نسبتهم (١٨%).

ث- مستوى (من ٥١ - ٦٠) عاماً: (٣٦) مبحوثا نسبتهم (١٢%).

ج- مستوى (من ٦١ عاماً فأكثر): (١٣) مبحوثا نسبتهم (٤%). ينظر جدول (٢) ادناه.

جدول (٢) المبحوثون بحسب فئاتهم العمرية

| المستويات العمرية   | التكرار | النسبة المئوية % |
|---------------------|---------|------------------|
| من (١٨ - ٣٠) عاماً  | ١١٠     | ٣٦%              |
| من (٣١ - ٤٠) عاماً  | ٨٧      | ٢٩%              |
| من (٤١ - ٥٠) عاماً  | ٥٤      | ١٨%              |
| من (٥١ - ٦٠) عاماً  | ٣٦      | ١٢%              |
| من (٦١ فأكثر) عاماً | ١٣      | ٤%               |
| المجموع             | ٣٠٠     | ١٠٠%             |

٣- متغير المستوى التعليمي: توزعت مستويات التحصيل التعليمي (الدراسي) للمشاركين في البحث بين درجات ومستويات عدة على وفق الآتي:



- أ- **شهادة الإعدادية:** جاءت هذه الفئة بالمرتبة الاولى إذ بلغ عدد المشاركين في البحث من الحاصلين على الشهادة الإعدادية (٨٠) مبحوثاً وبنسبة شكلت (٢٦%).
- ب- **شهادة البكالوريوس:** حلت بالمرتبة الثانية إذ بلغ عدد المشاركين في البحث من الحاصلين على الشهادة الجامعية (٦٠) مبحوثاً وبنسبة (٢٠%).
- ت- **شهادة المتوسطة:** جاءت هذه الفئة بالمرتبة الثالثة إذ بلغ عدد المشاركين في البحث من الحاصلين على هذه الشهادة (٥١) مبحوثاً نسبته (١٧%).
- ث- **شهادة الابتدائية:** جاءت هذه الفئة بالمرتبة الرابعة إذ بلغ عدد المشاركين في البحث من الحاصلين على الشهادة الابتدائية (٤٠) مبحوثاً وبنسبة (١٤%).
- ج- **يقرأ ويكتب (لم يكمل الشهادة الابتدائية):** بلغ عدد المشاركين في البحث من هذه الفئة (٣٢) مبحوثاً بلغت نسبته (١٣%) فحلت خامساً.
- ح- **شهادة الدبلوم (خريج معهد):** جاءت هذه الفئة سادساً إذ بلغ عدد المشاركين في البحث من خريجي المعاهد (٢١) مبحوثاً بنسبة (٧%).
- خ- **شهادة عليا (دبلوم عالي، ماجستير، دكتوراه):** حلت سابعا وبلغ عدد المشاركين منهم في البحث (١٦) مبحوثاً نسبته (٥%). كما في جدول ٣ أدناه.

جدول (٣) المبحوثون بحسب متغير التحصيل أو المستوى التعليمي

| التحصيل الدراسي                           | التكرار | النسبة المئوية% |
|-------------------------------------------|---------|-----------------|
| شهادة الإعدادية                           | ٨٠      | ٢٦%             |
| بكالوريوس                                 | ٦٠      | ٢٠%             |
| شهادة المتوسطة                            | ٥١      | ١٧%             |
| شهادة الابتدائية                          | ٤٠      | ١٤%             |
| يقرأ ويكتب (لم يكمل الدراسة الابتدائية)   | ٣٢      | ١٣%             |
| شهادة الدبلوم (خريج معهد)                 | ٢١      | ٧%              |
| شهادة عليا (دبلوم عالي، ماجستير، دكتوراه) | ١٦      | ٥%              |
| المجموع                                   | ٣٠٠     | ١٠٠%            |

٤- **متغير المهنة:** توزعت وظائف ومهن واعمال المشاركين في البحث كالاتي:

- أ - **الموظفون:** بلغ عدد المبحوثين المشاركين في البحث من الموظفين (٨١) مبحوثاً، وهم الفئة الأولى والأكبر ضمن عينة البحث وبنسبة شكلت (٢٧%).
- ب- **ربات البيوت:** بلغ عدد المبحوثات المشاركات في البحث من ربات البيوت (٧٧) مبحوثاً، مثلن الفئة الثانية من حيث العدد وبلغت نسبتهن (٢٥، ٧%).
- ت- **المتقاعدون:** بلغ عدد المتقاعدين المشاركين في البحث (١٧) مبحوثاً، مثلوا الفئة الثالثة ضمن عينة البحث وبنسبة شكلت (١٧%).
- ث- **الطلبة:** بلغ عدد المبحوثين من الطلبة المشاركين في البحث (٦٦) مبحوثاً، مثلوا الفئة الرابعة وبلغت نسبته (٢٢%).

ج- الكسبة: بلغ عددهم في البحث (٤٨)مبحوثاً، مثلوا الفئة الخامسة وشكلت نسبتهم (١٦%) وقد شملت عدداً من الأعمال والمهن مثل(سائق، حداد، نجار، صاحب محل، حلاق، تاجر، عامل).

ح- غير العاملين (عاطل وعاجز): بلغ عدد المبحوثين المشاركين في البحث من الذين لا يعملون (١١) مبحوثين، مثلوا الفئة السادسة ضمن عينة البحث ونسبة (٥، ٧%). كما موضح في جدول(٤) أدناه.

جدول (٤) المبحوثون حسب متغير الوظيفة (المهنة) أو الأعمال

| النسبة المئوية % | التكرار | المهنة أو العمل |
|------------------|---------|-----------------|
| ٢٧%              | ٨١      | موظف            |
| ٧، ٢٥%           | ٧٧      | ربة بيت         |
| ٢٢%              | ٦٦      | طالب            |
| ١٦%              | ٤٨      | كاسب            |
| ١٢%              | ١٧      | متقاعد          |
| ٧، ٥%            | ١١      | لا يعمل         |
| ١٠٠%             | ٣٠٠     | المجموع         |

## ثانياً / محور الملاحظة

### ١-مشاهدة الاحداث الجارية

وبشأن التساؤل عن مشاهدة الاحداث الجارية المقدمة عبر تغطية القنوات الفضائية اظهرت الاجابات ان غالبية افراد العينة هم ممن يشاهدون الاحداث الجارية بواقع ٢٨٥ مبحوثاً ونسبتهم ٩٢,٦% اجابوا بالموافقة بينما اجاب ١٥ شخصا ونسبتهم ٥,٤% بعدم مشاهدتهم للأحداث الجارية وحسب ما موضح في الجدول الاتي:

جدول رقم (٥) يوضح مشاهدة الاحداث الجارية

| النسبة المئوية | التكرار | مشاهدة الاحداث الجارية |
|----------------|---------|------------------------|
| ٩٢,٦%          | ٢٨٥     | نعم                    |
| ٥,٤%           | ١٥      | كلا                    |
| ١٠٠%           | ٣٠٠     | المجموع                |

### ٢. اسباب عدم مشاهدة تغطية القنوات الفضائية للأحداث الجارية

ووجه هذا السؤال للمبحوثين الذين اجابوا بعدم مشاهدة الاحداث الجارية ومن ثم فقد تم استرجاع الاستمارات واستبعاد هؤلاء المبحوثين من الاسئلة اللاحقة، وبالنظر الى اجابات المبحوثين نجد ان (٦) من المبحوثين ونسبتهم ٤٠% اجابوا بأن تغطية الاحداث تقتصر للحيدانية، بينما، اجاب (٤) ونسبتهم ٢٦,٧% بأن بأنهم بأنهم يعتمدون على وسائل الاعلام الاخرى المتمثلة بالإذاعة والصحف والانترنت، واجاب (٣) من المبحوثين ونسبتهم ٢٠% بأن تغطية القنوات لا تتوافق مع اتجاهاتهم وميولهم، وأخيرا فقد اجاب (٢) من المبحوثين ونسبتهم ١٣,٣% بأن شكل ومضمون تلك البرامج يفتقر للجاذبية يتضح مما سبق ان للميول والاتجاهات الشخصية دورا كبيرا في مدى تقبل الفرد لمثل هذه التغطيات التي تعنى بالأحداث الجارية، وان تقبله لذلك من عدمه يعود وبشكل كبير لعوامل التنشئة الاجتماعية والسياسية وحاجته لمعلومات عن ذلك وكما موضح في الجدول الاتي:

## جدول رقم (٦) يوضح اسباب عدم المشاهدة للمبحوثين

| اسباب عدم المشاهدة                | التكرار | النسبة المئوية |
|-----------------------------------|---------|----------------|
| تغطية القنوات تفتقر للحداثة       | ٦       | ٤٠ %           |
| الاعتماد على وسائل الاعلام الاخرى | ٤       | ٢٦ ، ٧ %       |
| لاتتوافق مع اتجاهاتي وميولي       | ٣       | ٢٠ %           |
| شكل ومضمون البرامج يفتقر للجاذبية | ٢       | ١٣ ، ٣ %       |
| المجموع                           | ١٥      | ١٠٠ %          |

## ٣. الأشكال الإخبارية التي يتابع من خلالها المبحوثين الاحداث الجارية

جاءت النشرات الاخبارية بالمرتبة الاولى من جملة الاشكال التي يشاهدها الجمهور العراقي في القنوات الفضائية العراقية والعربية ويتكرر بلغ (٢٩٠) تكرارا ونسبة (٥٣,٧%) من المجموع الكلي للعينة المبحوثة، وفي المرتبة الثانية جاء شريط الاخبار (السبتايل) وبعدد بلغ (١١٠) تكرارا ونسبة (٢٠,٤%)، في حين جاءت في المرتبة الثالثة من البرامج المقابلة وبعدد بلغ (٨٠) تكرارا ونسبة (١٤,٨%)، وفي المرتبة الرابعة من الاشكال جاءت العواجل وبعدد (٦٠) تكرارا ونسبة (١١,١%) وهناك اشارة واضحة الى ارتفاع نسبة من يقومون بمشاهدة النشرات الاخبارية في القنوات الفضائية على بقية الاشكال الاخرى، وربما يعود الى مدى صلة ذلك بالحياة اليومية للمواطن العراقي وتلبيتها لحاجاته ورغباته من معلومات حول الاحداث الجارية التي تهمة. وكما موضح في الجدول الاتي:

## جدول رقم (٧) الأشكال الإخبارية التي يتابع من خلالها المبحوثين الاحداث الجارية

| الشكل الاخباري         | التكرار | النسبة المئوية |
|------------------------|---------|----------------|
| النشرات الاخبارية      | ٢٩٠     | ٥٣ ، ٧ %       |
| شريط الاخبار(السبتايل) | ١١٠     | ٢٠ ، ٤ %       |
| المقابلة               | ٨٠      | ١٤ ، ٨ %       |
| العواجل                | ٦٠      | ١١ ، ١ %       |
| المجموع                | ٥٤٠ *   | ١٠٠ %          |

## ٤. ساعات المشاهدة:

جاءت الاجابة ساعة واحدة بالمرتبة الاولى بواقع (١٢٠) تكرارا ونسبة مئوية بلغت ٤٢,١% وحصلت الاجابة (اقل من ساعة) على المرتبة الثانية بواقع (٩٣) تكرارا ونسبة مئوية بلغت ٣٢,٦% اما الاجابة (ساعتان) فقد جاءت بالمرتبة الثالثة وب(٥٢) تكرارا ونسبة مئوية بلغت ١٨,٢%، واحتلت الاجابة (ثلاث ساعات فأكثر) المرتبة الاخيرة بواقع (٢٠) تكرارا ونسبة مئوية بلغت ٠,٧% وهذا ما يوضحه الجدول الاتي:

## جدول رقم (٨) يوضح ساعات المشاهدة للتغطية التي تتناول الاحداث الجارية

| الخيارات         | التكرار | النسبة المئوية |
|------------------|---------|----------------|
| ساعة             | ١٢٠     | ٤٢ ، ١ %       |
| اقل من ساعة      | ٩٣      | ٣٢ ، ٦ %       |
| ساعتان           | ٥٢      | ١٨ ، ٢ %       |
| ثلاث ساعات فأكثر | ٢٠      | ٧ ، ٠ %        |
| المجموع          | ٢٨٥     | ١٠٠ %          |

\* المجموع غير مطابق مع حجم العينة بسبب أن السؤال أعطى الحرية للمبحوث أن يختار أكثر من بديل.



## ٥. اهم القنوات التي يتابع الجمهور من خلالها الاحداث الجارية:

ولغرض معرفة اهم القنوات التي يميل الجمهور الى متابعتها تم عرض هذا السؤال بشكل مفتوح تاركاً المجال امام كل مبحوث بتحديد ابرز ٦ قنوات فضائية عراقية يحددها بشكل اختياري وبدون تقييد، وظهرت النتائج حصول قناة العراقية على المرتبة الاولى في التفضيل بمجموع تكرارات وصل الى (٢٠٨) تكرار ونسبتهم ١٨,٥% فيما احتلت قناة الحرة الفضائية المرتبة الثانية بواقع تكرارات بلغ (١٩٠) تكراراً ونسبة مئوية بلغت ١٦,٩% واحتلت الشرقية المرتبة الثالثة بواقع (١١١) تكراراً ونسبة مئوية بلغت ٩,٩%, وجاءت قناة السومرية بالمرتبة الرابعة بواقع (٩٦) تكراراً ونسبة مئوية بلغت ٨,٥% وفي المرتبة الخامسة جاءت قناة الحدث بواقع (٨٧) تكراراً ونسبة مئوية بلغت ٧,٧% وفي المرتبة السادسة جاءت قناة الحياة بتكرار بلغ (٧٢) ونسبة مئوية بلغت ٦,٤% فيما جاءت بقية القنوات بتسلسلات مختلفة وكما يلي:

جدول رقم (٩) يوضح القنوات العراقية المفضلة لدى الجمهور في متابعة الاحداث الجارية

| مرتبة | اسم القناة                 | التكرار | النسبة المئوية |
|-------|----------------------------|---------|----------------|
| ١     | قناة العراقية الفضائية     | ٢٠٨     | ١٨, ٥%         |
| ٢     | قناة الحرة الفضائية        | ١٩٠     | ١٦, ٩%         |
| ٣     | قناة الشرقية الفضائية      | ١١١     | ٩, ٩%          |
| ٤     | قناة السومرية الفضائية     | ٩٦      | ٨, ٥%          |
| ٥     | قناة الحدث الفضائية        | ٨٧      | ٧, ٧%          |
| ٦     | قناة الحياة الفضائية       | ٧٢      | ٦, ٤%          |
| ٧     | قناة الاتجاه الفضائية      | ٦٨      | ٦, ٠%          |
| ٨     | قناة الشرقية نيوز الفضائية | ٥٥      | ٤, ٩%          |
| ٩     | قناة العالم الفضائية       | ٥٠      | ٤, ٤%          |
| ١٠    | قناة الرشيد الفضائية       | ٥٠      | ٤, ٤%          |
| ١١    | قناة بغداد الفضائية        | ٤٠      | ٣, ٧%          |
| ١٢    | قناة الفرات الفضائية       | ٣٦      | ٣, ٢%          |
| ١٣    | قناة الانبار الفضائية      | ٢٢      | ١, ٩%          |
| ١٤    | قناة العربية الفضائية      | ٢٢      | ١, ٩%          |
| ١٥    | قناة ابو ضبي الفضائية      | ١٦      | ١, ٤%          |
|       | المجموع                    | *١١٢٣   | ١٠٠%           |

## ٦- نوع الاحداث التي يهتم بمتابعتها الجمهور

كشفت نتائج البحث فيما يتعلق بنوع الاحداث التي يهتم بمتابعتها الجمهور للشأن العراقي في وقت اجراء البحث، بأن الحرب على داعش في العراق، حلت بالمرتبة الأولى من المتابعة وبواقع (٣٦٠) مبحوثاً ونسبة (٢٢,٤%)، أما متابعة الجمهور للتدخلات الخارجية في الشأن العراقي بعدد مبحوثين قدره (٢٩٠) مبحوثاً ونسبة (١٨%) فقد حلت بالمرتبة الثانية، في حين حلت قضايا الفتنة الطائفية والصراعات السياسية بالدرجة الثالثة من المتابعة وبواقع (٢٣٠) مبحوثاً ونسبة (١٤,٣%) في حين أن متابعة التحالف الدولي للحرب على داعش بعدد (١٩٠) مبحوثاً ونسبة (١١,٨%) فيما جاءت بقية الاحداث بتسلسلات مختلفة وكما موضح في الجدول رقم (١٠).

\* المجموع غير مطابق مع حجم العينة بسبب أن السؤال أعطى الحرية للمبحوث أن يختار أكثر من بديل.

## جدول رقم (١٠) نوع الاحداث التي يهتم بمتابعتها الجمهور

| النسبة% | التكرار | الاحداث الجارية                                        |
|---------|---------|--------------------------------------------------------|
| ٢٢,٤%   | ٣٦٠     | الحرب على داعش في العراق                               |
| ١٨%     | ٢٩٠     | التدخلات الدولية الخارجية في الشأن العراقي             |
| ١٤,٣%   | ٢٣٠     | قضايا الفتنة الطائفية والصراعات السياسية               |
| ١١,٨%   | ١٩٠     | التحالف الدولي للحرب على داعش                          |
| ٨,٧%    | ١٤٠     | الانتخابات وتشكيل حكومة وطنية                          |
| ٧,٤%    | ١٢٠     | الاحداث في اليمن                                       |
| ٧,٤%    | ١٢٠     | الاحداث في سوريا                                       |
| ٥,٦%    | ٩٠      | ظاهرة العنف والإرهاب او قضايا الحرب على الارهاب الدولي |
| ٤,٣%    | ٧٠      | المفاوضات بين الدول الغربية وايران بشأن الملف النووي   |
| ١٠٠%    | *١٦١٠   | المجموع                                                |

## ٧ - الاسباب التي تدفع المبحوثين الى متابعة الاحداث الجارية في هذه القنوات

حلت فقرة (التغطية الفورية لنقل الاحداث الجارية) بالمرتبة الأولى بتكرارات بلغت (٢٠٥) ونسبة وصلت إلى (٢٣,٢%) وحلت بالمرتبة الثانية فقرة (الثقة في الاحداث التي تقدمها) حيث بلغ تكرارها (١٧٣) ونسبتها (١٩,٦%)، وهي تشير إلى الرغبة التي يبديها المشاهد في معرفة الحشد الشعبي وما يحيط به من أحداث وأخبار، وجاءت بالمرتبة الثالثة فقرة (مصدر مهم للمعلومات حول الاحداث الجارية) إذ حصلت على (١٤٠ تكراراً) وشكلت نسبته (١٥,٨%)، ويشير ذلك إلى الرغبة الكبيرة من قبل الجمهور لبناء تصورات واضحة عن الحشد الشعبي تدعم اتجاهه نحوه أو تساعد في بناء اتجاهات جديدة مصدرها أو الباعث لها ما تقدمه القنوات التلفزيونية من تغطيات اخبارية بشأنه.

في حين جاءت فقرة (استضافتها لشخصيات مهمة على مساس بالحدث) بالمرتبة الرابعة بتكرار (١١١)، ونسبة (١٢,٦%)، ويشير ذلك إلى رغبة المتلقي في الشعور بالأمان وتحصيل المعرفة والمعلومات لدعم أو تغيير ما يحمله سابقاً أو بناء جديد لأجل المشاركة في النقاشات والجدالات حول موضوع الحشد الشعبي بين الناس. فيما جاءت بقية الاحداث بتسلسلات مختلفة وكما موضح في الجدول رقم (١١).

## جدول (١١) أسباب متابعة الاحداث الجارية في هذه القنوات

| النسبة% | التكرار | اسباب متابعة الاحداث الجارية في هذه القنوات                        |
|---------|---------|--------------------------------------------------------------------|
| ٢٣,٢%   | ٢٠٥     | التغطية الفورية لنقل الاحداث الجارية                               |
| ١٩,٦%   | ١٧٣     | الثقة في الاحداث التي تقدمها                                       |
| ١٥,٨%   | ١٤٠     | مصدر مهم للمعلومات حول الاحداث الجارية                             |
| ١٢,٦%   | ١١١     | استضافتها لشخصيات مهمة على مساس بالحدث                             |
| ١٠,٢%   | ٩٠      | عرض مختلف الاراء السياسية                                          |
| ٩,٣%    | ٨٢      | المتابعة المستمرة للأحداث الجارية                                  |
| ٩,٣%    | ٨٢      | المساعدة في التحاور مع الآخرين وتكوين رأي عام ازاء الاحداث الجارية |
| ١٠٠%    | *٨٨٣    | المجموع                                                            |

### المحور الثالث: مقياس مقياس اتجاهات الجمهور نحو تغطية القنوات الفضائية العراقية للأحداث الجارية

جاءت نتائج خيارات المبحوثين حول عبارات مقياس اتجاهات الجمهور نحو تغطية القنوات الفضائية للأحداث الجارية كالآتي:

#### ١. الاتجاه المعرفي

أظهرت خيارات المبحوثين ميلاً واضحاً لصالح المكون المعرفي، بمعنى أن المبحوثين يتفقون مع كون تغطية القنوات الفضائية للأحداث الجارية تسهم في تشكيل اتجاهات معرفية لديهم وفقاً للآتي:

- ١- اتفق غالبية المبحوثين على أن (القنوات الفضائية تسهم بالتعريف بالأحداث الجارية وكونت لديهم فكرة عن ذلك)، حيث بلغ عدد المؤيدين لتلك العبارة (٢٣٢ مبحوثاً) نسبتهم (٨١,٤%)، وهذا ما اكده الوسط الحسابي والذي بلغ ٢,٢٧ وهي قيمة أكبر من قيمة الوسط الفرضي، وهذا العدد كما هو معروف احصائياً يميل لصالح التأييد، أي أن هناك نسبة اتفاق مرتفعة حول هذه العبارة.
- ٢- ولاختبار صدق المبحوثين وضع الباحث عبارة سلبية تنفي ما تذهب إليه بقية العبارات الإيجابية، وأثبتت خيارات المبحوثين بخصوصها درجة عالية من الفهم والصدق، حيث رفض (٢١١ مبحوثاً) العبارة الثانية التي تنص: على أنه (لا تسهم القنوات الفضائية في تزويدهم بمعلومات كافية نحو الأحداث الجارية)، أي أن اتجاه المبحوثين يتجه نحو المعارضة، والرفض هنا يعني التأييد لما هو عكس العبارة بمعنى أن القنوات الفضائية تسهم من خلال التغطية الإخبارية بتزويد الجمهور المتابع بمعلومات كافية إزاء الأحداث الجارية، وهذا ما اكده الوسط الحسابي والذي بلغ ١,٨٨ وهي قيمة أصغر من قيمة الوسط الفرضي.
- ٣- اتفق (٢٥٥ مبحوثاً) على أن (عدم معرفتهم ببعض الأحداث الجارية سببه تجاهل القنوات الفضائية لها)، وهذا ما اكده الوسط الحسابي والذي بلغ ٢,٣٢ وهي قيمة أكبر من قيمة الوسط الفرضي، ويعني ذلك بأن أكثر المبحوثين يحصلون على المعلومات والمعارف من خلال ما تقدمه القنوات الفضائية من تغطية للأحداث الجارية فهي مصدر مهم من مصادر المعلومات لديهم.
- ٤- حصلت فقرة (تسهم تغطية القنوات الفضائية في إحاطتي بالمعلومات عن أحداث لم أكن أعرفها سابقاً) على اتفاق عالٍ من المبحوثين بلغ (٢٧٥)، وهذا ما اكده الوسط الحسابي والذي بلغ ٢,٤٢ وهي قيمة أكبر من قيمة الوسط الفرضي، وهو ما يؤكد تشكيل الجانب المعرفي كمكون أساس من مكونات الاتجاه الثلاثة. وكما في الجدول أدناه وكخلاصة للمكون المعرفي فإن إجابات المبحوثين تؤيد ما ذهبت إليه عبارات المقياس بشأنها وهو ما يشير إلى تحقق الفرض الأول وثبوت صحته.

جدول (١٢) يبين خيارات المبحوثين حول المكون المعرفي للاتجاه

| ت | العبارة                                                                           | أؤيد |       | محايد |       | اعراض |      | وسط حسابي وانحراف معياري |               |
|---|-----------------------------------------------------------------------------------|------|-------|-------|-------|-------|------|--------------------------|---------------|
|   |                                                                                   | ت    | %     | ت     | %     | ت     | %    | وسط حسابي                | انحراف معياري |
| ١ | اسهم تسهم تغطية القنوات الفضائية بالتعريف بالأحداث الجارية وكونت لدي فكرة عن ذلك. | ٢٣٢  | ٨١,٤% | ٤٨    | ١٦,٨% | ٥     | ١,٧% | ٢,٢٧                     | ٠,٩١          |
| ٢ | لا تسهم تغطية القنوات الفضائية في تزويدي بمعلومات كافية نح عن الأحداث الجارية.    | ١٤   | ٤,٩%  | ٦٠    | ٢١%   | ٢١١   | ٧٤%  | ١,٨٨                     | ٠,٩٣          |
| ٣ | عدم معرفتي ببعض الأحداث الجارية سببه تجاهل القنوات الفضائية في تغطيتها لها.       | ٢٥٥  | ٨٩,٥% | ٢٨    | ٩,٨%  | ٢     | ٠,٧% | ٢,٣٢                     | ٠,٩٢          |
| ٤ | تسهم تغطية القنوات الفضائية في إحاطتي بالمعلومات عن أحداث لم أكن أعرفها سابقاً.   | ٢٧٥  | ٩٦,٥% | ٧     | ٢,٤%  | ٣     | ١%   | ٢,٤٢                     | ٠,٨٦          |



## ٢- المكون الوجداني للأتجاه

اظهرت خيارات المبحوثين ميلا واضحا نحو المكون الوجداني (العاطفي)، وكالاتي:

- ١- اتفق (٢٧١) مبحثا على ان (القنوات الفضائية تسهم في خلق اتجاهات ايجابية لدي الجمهور عن الاحداث الجارية). وهذا ما اكده الوسط الحسابي والذي بلغ ٢,٥٠ وهي قيمة اكبر من قيمة الوسط الفرضي
  - ٢- حصلت العبارة الثانية (المعلومات التي تقدمها القنوات الفضائية تسهم في تكريس مشاعر الاهتمام بمتابعة الاحداث الجارية) على اعلى تكرار ونسبة ضمن جدول المكون الوجداني حيث بلغ عدد المؤيدين لها (٢٧٠) مبحثا بنسبة (٩٤,٧%) وهذا ما اكده الوسط الحسابي والذي بلغت قيمته ٢,٤٢ وهي قيمة اعلى من قيمة الوسط الفرضي بمعنى ان اسلوب الترغيب والترهيب يحظى بدرجة عالية من التأثير في مشاعر الجمهور حول تغطية القنوات الفضائية للأحداث الجارية.
  - ٣- ايد (٢٦٩) مبحثا العبارة الخاصة بشأنها (التغطيات التي تقدمها القنوات الفضائية تزود بمشاعر الحب اتجاه البلد)، وهذا ما اكده الوسط الحسابي والذي بلغ ٢,٣٩ وهي قيمة اكبر من قيمة الوسط الفرضي..
  - ٤- سجلت عبارة (تتجاز القنوات الفضائية لتغطية احداث معينة على حساب احداث اخرى) ارتفاعا واضحا في عدد المؤيدين لها حيث بلغوا (٢٢٥) مبحث، وهذا ما اكده الوسط الحسابي للفقرة والذي بلغ ٢,٢٨ وهي قيمة اعلى من قيمة الوسط الفرضي. وكما يتضح من الجدول التالي
- وكخلاصة للمكون الوجداني للأتجاه فان اجابات المبحوثين تؤيد ما ذهبت اليه عبارات المقياس بشأنها وهو ما يشير الى تحقق الفرض الثاني وثبتت صحته.

جدول (١٣) يبين خيارات المبحوثين حول المكون الوجداني للأتجاه

| ت | العبارة                                                                                     | أؤيد |       | محايد |       | اعارض |      | الوسط الحسابي والانحراف المعياري |                   |
|---|---------------------------------------------------------------------------------------------|------|-------|-------|-------|-------|------|----------------------------------|-------------------|
|   |                                                                                             | ت    | %     | ت     | %     | ت     | %    | وسط حسابي                        | الانحراف المعياري |
| ١ | تسهم متابعة القنوات الفضائية في خلق الاتجاهات ايجابية لدي عن الاحداث الجارية.               | ٢٧١  | ٩٥%   | ٦     | ٢,١%  | ٨     | ٢,٨% | ٢,٥٠                             | ٠,٨٣              |
| ٢ | المعلومات التي تقدمها القنوات الفضائية تسهم في تكريس مشاعر الاهتمام بمتابعة الاحداث الجارية | ٢٧٠  | ٩٤,٧% | ٨     | ٢,٨%  | ٧     | ٢,٤% | ٢,٤٢                             | ٠,٨٤              |
| ٣ | التغطيات التي تقدمها القنوات الفضائية زودتني بمشاعر الحب اتجاه البلد.                       | ٢٦٩  | ٩٤,٤% | ١٠    | ٣,٥%  | ٦     | ٢,١% | ٢,٣٩                             | ٠,٩١              |
| ٤ | تتجاز القنوات الفضائية لتغطية احداث معينة على حساب احداث اخرى                               | ٢٢٥  | ٧٨,٩% | ٤٦    | ١٦,١% | ١٤    | ٤,٩% | ٢,٢٨                             | ٠,٨٧              |

## ٣. المكون السلوكي للاتجاه

- حصل المكون السلوكي (الذي يعني الرغبة في القيام بفعل معين) على تأييد واضح ايضا، وهو مبني على مكونات الاتجاه المعرفية والعاطفية، فالفرد يحصل على المعرفة اولا ثم يميل او يحب وقد يكره، ثم يميل للتصرف من هذا المنطلق.. وكما يأتي:
- ١- حصلت عبارة (اسهمت القنوات الفضائية في توسيع دائرة النقاشات حول الأحداث الجارية..) على تأييد (٢٣٧) من المبحوثين، وهذا ما اكده الوسط الحسابي الذي بلغ ٢,٠٢ ويشير الرفض والحياد فيما يشير اليه ان هناك من الجمهور من لديه عوامل اخرى قد تكون اكثر تأثيرا من الاحداث الجارية.

- ٢- حصلت عبارة (تسهم تغطية القنوات الفضائية في دفعي الى المشاركة السياسية) على موافقة (٢٤٤) مبحوث، وهذا ما اكده الوسط الحسابي والذي بلغ ٢,٣٨ وهي قيمة اكبر من قيمة الوسط الفرضي.
- ٣- حصلت عبارة (تغطية الفضائيات للأحداث الجارية عززت من موقف السلي تجاه الاحداث الجارية) على موافقة (٢٥٥)، وهذا ما اكده الوسط الحسابي والذي بلغ ٢,٢٦ وهي قيمة اكبر من قيمة الوسط الفرضي.
- ٤- حصلت عبارة (غيرت تغطية القنوات الفصائية قناعاتي عن الحكومة) على تأييد (٢٤٩) مبحوث ونسبتهم (٨٧,٤%)، وهذا ما اكده الوسط الحسابي والذي بلغ ٢,٤٢ وهي قيمة اعلى من قيمة الوسط الفرضي وكما يتضح من الجدول في ادناه وكخلاصة للمكون السلوكي فان اجابات المبحوثين تؤيد ما ذهبت اليه عبارات المقياس بشأنها وهو ما يشير الى تحقق الفرض الثالث وثبوت صحته.

جدول (١٤) يبين خيارات المبحوثين حول المكون السلوكي للاتجاه

| ت | العبارة                                                                    | أويد  |       | محايد |       | اعارض |      | وسط حسابي وانحراف معياري |               |
|---|----------------------------------------------------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|------|--------------------------|---------------|
|   |                                                                            | تكرار | %     | تكرار | %     | تكرار | %    | وسط حسابي                | انحراف معياري |
| ١ | اسهمت تغطية القنوات الفضائية في توسيع دائرة النقاشات حول الأحداث الجارية.. | ٢٣٧   | ٨٣,١% | ٣٤    | ١١,٩% | ١٤    | ٤,٩% | ٢,٠٢                     | ٠,٨١          |
| ٢ | تسهم تغطية القنوات الفضائية في دفعي الى المشاركة السياسية.                 | ٢٤٤   | ٨٥,٦% | ٣١    | ١٠,٩% | ١٠    | ٣,٥% | ٢,٣٨                     | ٠,٨٧          |
| ٣ | تغطية الفضائيات لادداث الجارية عززت من موقف السلي تجاه الاحداث الجارية.    | ٢٥٥   | ٨٩,٥% | ٢٦    | ٩,١%  | ٤     | ١,٤% | ٢,٢٦                     | ٠,٨٣          |
| ٤ | غيرت القنوات الفصائية من خلال تغطيتها قناعاتي عن الحكومة.                  | ٢٤٩   | ٨٧,٤% | ٢٨    | ٩,٨%  | ٨     | ٢,٨% | ٢,٤٢                     | ٠,٨٨          |

## النتائج

فيما يلي أهم النتائج التي توصل إليها هذا البحث:

- ١- اظهرت النتائج ان غالبية افراد العينة هم ممن يشاهدون الاحداث الجارية أذ حصلو على نسبة ٩٢,٦% بينما اجاب ١٥ شخصا ونسبتهم ٧,٤% بعدم مشاهدتهم للأحداث الجارية.
- ٢- أكدت النتائج أن اسباب عدم مشاهدة الاحداث الجارية هو أن (تغطية القنوات للأحداث يفتقر إلى الحيادية) الذي حصل على نسبة ٤٠% تلاه سبب (اعتماد الجمهور على وسائل الإعلام الأخرى) بنسبة ٢٦,٧% وجاءت الاسباب الأخرى بنسب مختلفة.
- ٣- جاءت النشرات الاخبارية في مقدمة الاشكال التي يشاهدها الجمهور العراقي في القنوات الفضائية العراقية والعربية ونسبة (٥٣,٧%) تلاها شريط الاخبار (السبتايل) بنسبة (٢٠,٤%)، ثم المقابلة بنسبة (١٤,٨%).
- ٤- أوضحت النتائج أن المبحوثين الذين يمضون ساعة واحدة يوميا في متابعة الاحداث الجارية بلغت نسبته (٤٢,١%). تلاها نسبة (٣٢,٦%) من المبحوثين يتابعونها (اقل من ساعة) يوميا.
- ٥- حصلت قناة العراقية على المرتبة الاولى في التفضيل بنسبة ١٨,٥% فيما احتلت قناة الحرة الفضائية المرتبة الثانية ونسبة مئوية بلغت ١٦,٩% واحتلت الشرقية المرتبة الثالثة ونسبة مئوية بلغت ٩,٩%. وجاءت قناة السومرية بالمرتبة الرابعة ونسبة مئوية بلغت ٨,٥%.

- ٦- كشفت نتائج البحث فيما يتعلق بنوع الاحداث التي يهتم بمتابعتها الجمهور في وقت اجراء البحث، بأن الحرب على داعش في العراق، حلت بالمرتبة الأولى من المتابعة بنسبة (٢٢,٤%)، أما متابعة الجمهور للتدخلات الخارجية في الشأن العراقي فقد حلت بالمرتبة الثانية وبنسبة (١٨%).
- ٧- بينت النتائج أن في مقدمة اسباب متابعة الاحداث الجارية هو سبب (التغطية الفورية لنقل الاحداث الجارية) قد جاء بالمرتبة الأولى بنسبة (٢٣,٢%) وحلت بالمرتبة الثانية فقرة (الثقة في الاحداث التي تقدمها) حيث بلغ تكرارها (١٧٣) ونسبتها (١٩,٦%).
- ٨- اظهرت النتائج ميلا واضحا لصالح المكون المعرفي، بمعنى ان اجابات المبحوثين تؤيد ما ذهبت اليه عبارات المقياس بشأنها وهو ما يشير الى تحقق الفرض الاول وثبوت صحته والذي ينص: (تسهم تغطية القنوات الفضائية في تشكيل اتجاهات معرفية للجمهور نحو الاحداث الجارية).
- ٩- اظهرت خيارات المبحوثين ميلا واضحا نحو المكون الوجداني (العاطفي)، وبذلك ثبتت صحة الفرض الثاني الذي ينص: (تسهم تغطية القنوات الفضائية في تشكيل اتجاهات وجدانية (عاطفية) للجمهور نحو الاحداث الجارية).
- ١٠- أكدت اجابات المبحوثين تأييد ما ذهبت اليه عبارات المقياس بشأن المكون السلوكي وهو ما يشير الى تحقق الفرض الثالث وثبوت صحته. والذي ينص على تسهم تغطية القنوات الفضائية في تشكيل اتجاهات سلوكية للجمهور نحو الاحداث الجارية.

#### هوامش البحث

- ١- خالد الصوفي وعلي البريحي، دور الاعلام في تشكيل اتجاهات النخبة الاكاديمية العربية في اليمن نحو ثورات الربيع العربي مركز الامارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية - دورية رؤى استراتيجية - المجلد الثاني العدد الخامس يناير ٢٠١٤
- ٢- عبد القادر صالح معروف الحديثي. دور وسائل الاعلام في تشكيل اتجاهات الراي العام لدى سكان مدينة بغداد ازاء الانتخابات النيابية العراقية. اطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة بغداد. كلية الاعلام. ٢٠١١.
- ٣- علي باقر سلمان، اتجاهات الراي العام للأعضاء العاملين في نقابة الصحفيين العراقيين ازاء انتخابات مجالس المحافظات في العام ٢٠٠٩، رسالة ماجستير (غير منشورة)، قسم الصحافة الإذاعية والتلفزيونية، كلية الإعلام، جامعة بغداد، ٢٠٠٨.
- ٤- نبيلة عبد الكريم الشرجبي: علم النفس الاجتماعي رؤية معاصرة، عمان، دار الايام، ٢٠١٥، ص ١٣٥.
- ٥- محمد منير حجاب: الاعلام الاسلامي، القاهرة، دار الفجر، ٢٠٠٢، ص ٢٢٤.
- ٦- زين العابدين درويش: علم النفس الاجتماعي اسسه وتطبيقاته، القاهرة، دار الفكر العربي، ٢٠٠٥، ص ٩٠.
- ٧- معتز سيد عبدالله: الاتجاهات التعصبية، سلسلة عالم المعرفة، العدد ١٣٧، مايو ١٩٨٩، ص ٤٠.
- ٨- سعيد اسماعيل صيني: مدخل إلى دراسة الراي العام والمنظور الاسلامي، مؤسسة الرسالة، دون مكان أو سنة، ص ٨٨. و د. عبد الستار ابراهيم: الانسان وعلم النفس، سلسلة عالم المعرفة، العدد ٨٦، فبراير ١٩٨٥، ص ٢١١-٢١٣.
- ٩- سليمان عبد الواحد ابراهيم: علم النفس التعليمي - نماذج التعلم وتطبيقاته في حجرة الدراسة، عمان، دار اسامة، ٢٠١٣، ص ١٠٥-١٠٦.
- ١٠- عامر مصباح: علم النفس الاجتماعي في السياسة والاعلام، القاهرة، دار الكتاب الحديث، ٢٠١١، ص ٢٥١.
- ١١- محمد جاسم العبيدي: المدخل الى علم النفس العام، عمان، دار الثقافة، الطبعة الخامسة، ٢٠١٣، ص ١٢٦.
- ١٢- عامر مصباح، مصدر سابق، ص ٢٥١-٢٥٢.
- ١٣- زهير عبد اللطيف عابد: الراي العام وطرق قياسه، عمان، دار اليازوري العلمية، ٢٠١٤، ص ٨٤.
- ١٤- عامر مصباح: مصدر سابق، ص ٢٥٢.
- ١٥- باسم وحيد جوني وهدي فاضل عباس: التغطية الخبرية في الصحافة الالكترونية العراقية للزامات الداخلية، مجلة الباحث الاعلامي، العدد ٢٠، ٢٠١٣، ص ١٣٢.



- ١٦- فاروق أبو زيد: فن الخبر الصحفي، ط٢، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٩٢، ص٢٥٥.
- ١٧- عبد النبي خزعل: فن تحرير الأخبار والبرامج في الفضائيات التلفزيونية والقنوات الاذاعية، بيروت، دار النهضة العربية، ٢٠١٠، ص٢٩.
- ١٨- محمد سلمان الحتو: مناهج كتابة الأخبار الاعلامية وتحريرها، عمان، دار اسامة، ٢٠١٢، ص١٨٦.
- ١٩- فاضل البدراني: اسس التحرير الصحفي والتلفزيوني والالكتروني، دار الكتاب الجامعي، دولة الامارات العربية المتحدة-الجمهورية اللبنانية، ٢٠١٥، ص٣٠.
- ٢٠- سليم عبد النبي: الاعلام التلفزيوني، عمان، دار اسامة للنشر والتوزيع، ٢٠١٠، ص٢٥.
- ٢١- محمد معوض وعبد السلام امام: المدخل في فن الخبر الصحفي وتطبيقاته العملية، القاهرة، دار الكتاب الحديث، ٢٠١٢، ص١٣٦.
- ٢٢- اسماء حسين حافظ: الخبر الصحفي. اصوله العامة. مصادره. من منظور التقدم العلمي والتكنولوجي، القاهرة، دار الامين، ٢٠٠٢، ص٤٠.
- ٢٣- محمد سلمان الحتو: مصدر سابق، ص١٨٨-١٨٩. و: محمد معوض وعبد السلام امام: مصدر سابق، ص١٣٧-١٣٩.
- ٢٤- فتحي حسين عامر: الخبر الصحفي الالكتروني، القاهرة، دار النشر للجامعات، ٢٠١٣، ص٧٧.
- ٢٥- غسان عبد الوهاب الحسن: الصحافة التلفزيونية، عمان، دار اسامة، ٢٠١٣، ص٧٦-٧٧. و: نزهة محمود نفل ومحمد عبود مهدي: التغطية الإخبارية لقضايا حقوق الانسان في العراق، مجلة الباحث الاعلامي، العدد ١٤، ٢٠١١، ص٣٢.
- ٢٦- بشرى حسين الحمداني: التغطية الصحفية الاستقصائية، عمان، دار اسامة، ٢٠١٢، ص١٦.
- ٢٧- حسني نصر وسناء عبد الرحمن: التحرير الصحفي في عصر المعلومات (الخبر الصحفي)، ط٢، الامارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي، ٢٠٠٩، ص٦٦.

#### مصادر البحث

#### اولاً/ الكتب العربية

- ١- اسماء حسين حافظ: الخبر الصحفي.. اصوله العامة.. مصادره.. من منظور التقدم العلمي والتكنولوجي، القاهرة، دار الامين، ٢٠٠٢.
- ٢- بشرى حسين الحمداني: التغطية الصحفية الاستقصائية، عمان، دار اسامة، ٢٠١٢.
- ٣- حسني نصر وسناء عبد الرحمن: التحرير الصحفي في عصر المعلومات (الخبر الصحفي)، ط٢، الامارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي، ٢٠٠٩.
- ٤- زين العابدين درويش: علم النفس الاجتماعي اسسه وتطبيقاته، القاهرة، دار الفكر العربي، ٢٠٠٥.
- ٥- زهير عبد اللطيف عابد: الراي العام وطرق قياسه، عمان، دار اليازوري العلمية، ٢٠١٤.
- ٦- سعيد اسماعيل صيني: مدخل إلى دراسة الراي العام والمنظور الاسلامي، مؤسسة الرسالة، دون مكان أو سنة.
- ٧- سليمان عبد الواحد ابراهيم: علم النفس التعليمي - نماذج التعلم وتطبيقاته في حجرة الدراسة، عمان، دار اسامة، ٢٠١٣.
- ٨- سليم عبد النبي: الاعلام التلفزيوني، عمان، دار اسامة، ٢٠١٠.
- ٩- عامر مصباح: علم النفس الاجتماعي في السياسة والاعلام، القاهرة، دار الكتاب الحديث، ٢٠١١.
- ١٠- عبد النبي خزعل: فن تحرير الأخبار والبرامج في الفضائيات التلفزيونية والقنوات الاذاعية، بيروت، دار النهضة العربية، ٢٠١٠.
- ١١- غسان عبد الوهاب الحسن: الصحافة التلفزيونية، عمان، دار اسامة، ٢٠١٣.
- ١٢- فاروق أبو زيد: فن الخبر الصحفي، ط٢، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٩٢.

١٣- فاضل البدراني: اسس التحرير الصحفي والتلفزيوني والالكتروني، دار الكتاب الجامعي، دولة الامارات العربية المتحدة-الجمهورية اللبنانية، ٢٠١٥.

١٤- فتحي حسين عامر: الخبر الصحفي الالكتروني، القاهرة، دار النشر للجامعات، ٢٠١٣.

١٥- محمد سلمان الحتو: مناهج كتابة الأخبار الاعلامية وتحريرها، عمان، دار اسامة، ٢٠١٢.

١٦- محمد معوض وعبد السلام امام: المدخل في فن الخبر الصحفي وتطبيقاته العملية، القاهرة، دار الكتاب الحديث، ٢٠١٢.

١٧- محمد منير حجاب: الاعلام الاسلامي، القاهرة، دار الفجر، ٢٠٠٢.

١٨- محمد جاسم العبيدي: المدخل الى علم النفس العام، عمان، دار الثقافة، الطبعة الخامسة، ٢٠١٣.

١٩- نبيلة عبد الكريم الشرجبي: علم النفس الاجتماعي رؤية معاصرة، عمان، دار الايام، ٢٠١٥.

### ثانيا/ الرسائل والاطاريح الجامعية

١- عبد القادر صالح معروف الحديثي، دور وسائل الاعلام في تشكيل اتجاهات الراي العام لدى سكان مدينة بغداد ازاء الانتخابات النيابية العراقية، اطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة بغداد .كلية الاعلام. ٢٠١١.

٢- علي باقر سلمان، اتجاهات الراي العام للأعضاء العاملين في نقابة الصحفيين العراقيين ازاء انتخابات مجالس المحافظات في العام ٢٠٠٩، رسالة ماجستير (غير منشورة)، قسم الصحافة الإذاعية والتلفزيونية، كلية الإعلام، جامعة بغداد، ٢٠٠٨.

### ثالثاً/ البحوث والدوريات

١-باسم وحيد جوني وهدي فاضل عباس: التغطية الخبرية في الصحافة الالكترونية العراقية للزامات الداخلية، مجلة الباحث الاعلامي، العدد ٢٠، ٢٠١٣.

٢-خالد الصوفي وعلي البريهي، دور الاعلام في تشكيل اتجاهات النخبة الاكاديمية العربية في اليمن نحو ثورات الربيع العربي مركز الامارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية - دورية رؤى استراتيجية - المجلد الثاني العدد الخامس يناير، ٢٠١٤.

٣-عبد الستار ابراهيم: الانسان وعلم النفس، سلسلة عالم المعرفة، العدد ٨٦، فبراير ١٩٨٥.

٤- معتز سيد عبدالله: الاتجاهات التعصبية، سلسلة عالم المعرفة، العدد ١٣٧، مايو ١٩٨٩.

٥-نزهدت محمود نفل ومحمد عبود مهدي: التغطية الإخبارية لقضايا حقوق الانسان في العراق، مجلة الباحث الاعلامي، العدد ١٤، ٢٠١١،

1- Khalid Al-Sufi and Ali Al-Barihi. the role of media in shaping trends of the Arab academic elite in Yemen towards the revolutions of the Arab Spring Emirates Center for Strategic Studies and Research - Periodic Strategic Perspectives - Volume II Issue No. 5.

2-Abdul Qadir Saleh Maarouf Hadithi. Role of the media in shaping public opinion trends in the population of the city of Baghdad about the Iraqi parliamentary elections. Unpublished doctoral thesis. University of Baghdad. Faculty of Information. 2011.

3-Ali Baqer Salman. Trends of public opinion of members of the Iraqi Journalists Syndicate towards the provincial elections in 2009. Master Thesis (unpublished). Department of Journalism and Television. College of Media. Baghdad University. 2008.

4- Nabila Abdel-Karim Al-Sharjabi: Social Psychology Contemporary Vision. Amman. Dar Al-Ayyam Publishing and Distribution. 2015. p.

5- Muhammad Munir Hijab: Islamic Media. Cairo. Dar Al Fajr Publishing and Distribution. 2002. p. 224.

6- Zine El Abidine Darwish: Social Psychology. Its Foundations and Applications. Cairo. Dar Al-Fikr Al-Arabi. 2005. p. 90.

7-Moataz Syed Abdullah: Trends in the World of Knowledge. No. 137. May 1989. p.

- 8-Said Ismail Chinese: Introduction to the study of public opinion and the Islamic perspective. the institution of the message. without place or year. p. And: d. Abdul Sattar Ibrahim: Man and Psychology. World Series of Knowledge. No. 86. February 1985. pp. 211-213.
- 9-Sulaiman Abdul Wahid Ibrahim: educational psychology learning models and applications in the classroom. Amman. Dar Osama for publication and distribution. 2013. pp. 105-106.
- 10-Amer Mesbah: Social Psychology in Politics and Information. Cairo. Modern Book House. 2011. p. 251.
- 11-Mohammed Jassim Al-Obaidi: The Introduction to General Psychology. Amman. Dar Al-Thaqafa for Publishing and Distribution. 5th edition. 2013. p. 126.
- 12-Amer Mesbah. previous source. pp. 251-252.
- 13-Zuhair Abdullatif Abed: The Public Opinion and Methods of Measuring it. Amman. Dar Al-Yazouri Scientific Publishing and Distribution. 2014. p. 84.
- 14-Amer Mesbah: previous source. p. 252.
- 15-Bassem Wahid Johnny and Huda Fadel Abbas: News coverage in the Iraqi electronic press of the internal crises. Journal of Media Researcher. No. 20. 2013. p.
- 16-Farouk Abu Zeid: The Art of Press News. 2. Cairo. World of Books. 1992. p. 255.
- 17-Abdul Nabi Khazal: the art of editing news and programs in satellite TV and radio channels. Beirut. Dar Al Nahda Arab Publishing and Distribution. 2010. p.
- 18- Mohammed Salman Al-Hato: Methods of Writing and Editing Media News. Amman. Dar Osama Publishing and Distribution. 2012. p. 186.
- 19- Fadel Al-Badrani: Foundations of Journalism. Television and Electronic Editing. University Book House. United Arab Emirates. Republic of Lebanon. 2015. p.
- 20-Salim Abdul Nabi: Television Information. Amman. Dar Osama Publishing and Distribution. 2010. p. 25.
- 21-Mohamed Moawad and Abdel Salam Imam: the entrance to the art of press news and practical applications. Cairo. House of Modern Writers. 2012. p.
- 22-Asmaa Hossain Hafez: The news story.. and its public sources.. Sources from the perspective of scientific and technological progress. Cairo. Dar Al-Amin. 2002. p.
- 23-Muhammad Salman Al-Hatto: a previous source. pp. 1818-189. And: Mohamed Moawad and Abdul Salam Imam: a previous source. pp. 137-139.
- 24-Fathi Hussein Amer: Electronic Press News. Cairo. Publishing House of Universities. 2013. p. 77.
- 25-Ghassan Abdel Wahab Al-Hassan: The Television Press. Amman. Dar Osama Publishing and Distribution. 2013. pp. 76-77. And: Nazhet Mahmoud Nafel and Mohammed Abboud Mahdi: the coverage of human rights issues in Iraq. Journal of Media Researcher. No. 14. 2011. p. 32.
- 26- Bushra Hussein al-Hamdani: the investigative press coverage. Amman. Dar Osama Publishing and Distribution. 2012. p.
- 27-Hosny Nasr and Sana Abdel Rahman: Journalism in the Information Age (press release). I 2. United Arab Emirates. University Book House. 2009. p. 66.



## أثر استخدام أسلوب الاثارة غير المنتظمة في تحصيل طالبات الصف الخامس العلمي في مادة الاحياء

أ.د. عبد السلام جودت جاسم      أ.م.د. ندى سعد ناجي الطائي

الباحثة. زينب محمد مجيد

جامعة بابل / كلية التربية الأساسية

### The Effect of Using the Unorganized Stimulation in the Acquisition of Biology for Female Students of the Fifth Scientific Branch

Prof. Dr. Abdul Salam Jawdat Jasim      Asst. Prof. Dr. Nada Sa'ad Naji Al-Ta'i  
Researcher. Zainab Mohammed Majeed

University of Babylon / College of Basic Education

zainabmohammed210@gmail.com

#### Abstract

The research aims at studying (The Effect of Using the Unorganized Stimulation in the Acquisition of Biology for Female Students of the Fifth Scientific Branch). The researcher has randomly chosen Al-Thawra Preparatory School for Girls which is located in the center of Hilla subordinated to the Governorate of Babylon. Section (B) is chosen to represent the experimental group which involves (37) female students and section (A) to represent the control group which involves (36) female students. An equivalence between the two group has been made concerning the variables (age counted to months, academic qualification of the parents, marks of the term end in biology, and a test of the previous information in biology).

#### المخلص

يهدف البحث الحالي التعرف على "أثر استخدام أسلوب الاثارة غير المنتظمة في تحصيل طالبات الصف الخامس العلمي في مادة الاحياء" واختارت الباحثة عشوائياً (اعدادية الثورة للبنات) الواقعة في مركز الحلة، التابع لمحافظة بابل، واختارت شعبة (ب) لتمثل المجموعة التجريبية البالغ عدد طالباتها (٣٧) طالبة وشعبة (أ) لتمثل المجموعة الضابطة البالغ عدد طالباتها ايضاً (٣٦) وأجرت الباحثة تكافؤ بين طالبات المجموعتين في المتغيرات الاتية (العمر الزمني للطالبات محسوباً بالشهور، التحصيل الدراسي للوالدين، درجات نهاية الكورس في مادة علم الاحياء، اختبار المعلومات السابقة في مادة علم الاحياء، وحددت المادة العلمية بالفصول الأربعة الأخيرة (الرابع، الخامس، السادس، السابع) من كتاب علم الاحياء للصف الخامس العلمي الاحيائي، (ط٤، ٢٠١٤) تم صياغة الأهداف السلوكية للمادة التعليمية اذ بلغ عددها (١٦٥) هدفاً سلوكياً، وقامت الباحثة ببناء اختبار التحصيل ب(٥٠) فقرة اختبارية من نوع الاختيار من متعدد ذي أربعة بدائل. وكما استعملت الباحثة الوسائل الاحصائية الاتية وهي الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومربع (كا2) ومعادلة بيرسون ومعامل ارتباط سبيرمان ومعادلة معامل لصعوبة والتميز ومعادلة فعالية البدائل الخاطئة وعند معالجة البيانات احصائياً أظهرت النتائج تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن على وفق أسلوب الاثارة غير المنتظمة (الاثارة العشوائية) على طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن على وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار التحصيل.

**الكلمات المفتاحية:** الطالبات، الاثارة غير المنتظمة، "الاثارة العشوائية"، الاحياء، الاسلوب.

#### الفصل الاول (التعريف بالبحث)

##### مشكلة البحث: Problem of the Research

يشهد العالم في العصر الذي نعيشه ثورة علمية وتكنولوجية عارمة في شتى مناحي الحياة، لذا أصبح لازماً أن تتطور العملية التعليمية وأن تواكب مناهجها وطرائق تدريسها، فالطرائق التقليدية القديمة تؤدي الى فقدان عنصر الاثارة والتشويق لدى الطلبة نحو

المادة الدراسية مما يؤدي الى تولد عقول جامدة غير قادرة على البحث والتفكير في جميع المجالات العلمية وان هذه الطرائق لا تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين إلا ان يدرسوا المادة العلمية المفروضة عليهم ويحفظونها حفظاً صماً دون فهم (الجابري وآخرون، ٢٠١١: ١)، أن سبب ضعف تحصيل الطالبات يعود الى عزوف اغلب المدرسات عن اتباع الطرائق التدريسية الحديثة التي تساعد بدورها في رفع تحصيل الطالبات في مادة الاحياء، لذا عمدت الباحثة تجريب طرائق تدريس جديدة لعلها تساهم في تخفيف عبء هذه المشكلة، وكذلك استنتجت الباحثة ان التدريس على وفق استراتيجيات حديثة تساهم في زيادة مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة، لذلك طرحت أسلوب الاثارة الغير المنتظمة (الاثارة العشوائية) والذي يعد من أساليب استراتيجيات العصف الذهني في تدريس مادة الاحياء لدى طالبات الصف الخامس العلمي لان مدارسنا بحاجة الى تطبيق استراتيجيات واساليب حديثة من اجل رفع مستوى التحصيل الدراسي ومساعدتهم على كيفية استيعاب المعلومات وتطبيقها.

**وبناء على ما سبق يمكن صياغة مشكلة البحث الحالي بالسؤال الاتي:**

- ما أثر استخدام أسلوب الاثارة غير المنتظمة في تحصيل طالبات الصف الخامس العلمي في مادة الاحياء؟

### أهمية البحث: Importance of the Research

تعد التربية العامل الاساسي والمهم في التطور العلمي والتقني الذي يشهده هذا العالم في هذا العصر فهي تسعى الى تنشئة فرد منتج مسلح بالمعرفة والمهارات والقدرات الفردية التي تدفع به للمشاركة الفعالة لخدمة المجتمع الذي يعيش فيه ولكي تحقق التربية أهدافها لابد من استعمال الاسلوب العلمي في تزويد المتعلم بالمعلومات وطرائق تفكيره مما يجعله قادراً على مواجهة المشكلات والصعوبات التي تعترضه وحلها بالطرائق السليمة (العياشي، ٢٠٠٢: ١١١).

وقد شكلت المناهج الدراسية وماتزال تحدياً كبيراً وألوية بالغة الاهمية للقائمين على النظم التربوية والعلمية لدى الامم والشعوب جميعاً فالمناهج الدراسية الى حد الان تمثل المنبع الذي تستقي منه الاجيال المتعاقبة المعارف والخبرات التعليمية التي تساهم في تمكين الاجيال من التفاعل بإيجابية وبشكل منتج مع واقع حياتها في الحاضر وأعدادها لتعبر المستقبل بثقة وطمأنينة (كابلان وآخرون، ٢٠١٣: ١٥)، وان المنهج المدرسي الذي تقدمه المدرسة لطلابها يسعى الى تحديد الجو الانفعالي داخلها وبين طلابها فمثلاً يوجد منهج يعتمد على قيام المعلم بتلقيح الطلاب للمادة العلمية وأنواع متراكمة من المعارف والحقائق وحفظها واختزانها ثم استدعائها عند الضرورة دون الاستفادة الطبيعية (نصر الله، ٢٠١٠: ٣١)، ونظراً لأهمية علم الاحياء فقد نال اهتماماً كبيراً في تطوير أهدافه ومناهجه وطرائق تدريسه، لذا اصبح الهدف من تدريس علم الاحياء ليس تمكين الطلبة من حفظ المعلومات بل توظيف المعرفة العلمية في تفسير الظواهر بحيث تصبح جزءاً من سلوك الطالب اليومي (الحسناوي، ٢٠٠٧: ١٠)، وبما ان طريقة التدريس تعد عنصراً مهماً وفعالاً من عناصر المنهج وهي حلقة الوصل التي تصممها المدرسة بين الطلبة والمنهج وعليها يتأسس بشكل كبير نجاح المنهج وتحقيق أهدافه (المسعودي واللام، ٢٠١٤: ٦٣)، لذا فإن التنوع بطرائق التدريس من شأنه ان يكسر النمط الممل الذي تفرضه طريقة التدريس التقليدية التي تركز على دور المعلم وتغفل عن دور الطالب أما طرائق التدريس الحديثة فأنها تركز على الطالب وتجعله محور عملية التعليم والتعلم (اليمني وعسكر، ٢٠١٠: ٢٧).

ويزداد الاهتمام يوماً بعد يوم بأهمية تحسين وتطوير طرائق تدريس العلوم المقدم الى الطلبة وذلك من خلال استعمال أساليب واستراتيجيات حديثة تثير لدى المتعلم حب الاستطلاع وتساهم في تنمية التعلم الذاتي وتحقق تقدماً في اكتساب المعلومات العلمية واكسابه القدرة على حل المشكلات (سلامة وآخرون، ٢٠٠٩: ١٧).

وذلك يتطلب التدريس باستراتيجيات واساليب حديثة باختلاف صورها وانواعها تعد من وسائل الاتصال الحقيقية الحاملة لرسالة التعلم والتعليم سواء كان محتوى هذه الرسالة معرفياً او مهارياً او وجدانياً، والاستراتيجية متنوعة بتنوع الاهداف التعليمية المراد تحقيقها ولذا فان مسؤولية المدرس هي اختيار الاستراتيجية والطريقة والاسلوب الذي سوف يستعمله مع طلبته (قطامي، ٢٠١٣: ٥٢)، لذا فان اتباع اساليب بنائية حديثة وفق مسارات معينة في التدريس يقوم بها كل من المدرس والطالب بشكل متتابع يساهم في رفع مستوى

التحصيل الدراسي (البرقعائي، ٣٣: ٢٠١٤-٣٤)، ويعد أسلوب الاثارة غير المنتظمة (الاثارة العشوائية) من أحد أساليب العصف الذهني وآلية من اليات التفكير الابداعي ويقوم على استثارة الدماغ لتوليد افكار ابداعية لم تكن معروفة من قبل وإيجاد علاقات بين مفاهيم وأشياء لم تكن بينها علاقات ظاهرة معروفة في الاصل (عطية، ٢٠١٥: ٢٥٢)، ويوفر هذا الاسلوب للطالب حرية ومرونة للتخلص من معوقات الواقع والتقليد وتقريبه من الابداع وذلك من خلال قيام الطالب بأجراء مقارنات بين مفردات أو كلمات لا تربطها علاقات واضحة أذا يشعر الطالب من طريق تأمله لبعض الوقت في الكلمات أو المفردات بأن هناك كلمات لها علاقة بالموضوع ومن ثم تصبح لديه القدرة على تحرير الخيال من قيود المنطق والتفكير التقليدي وفي هذا يشعر الطالب بأن المشكلة في طريقها للحل (عرفة، ٢٠٠٦: ٤١٢).

وترى الباحثة ان طبيعة هذا الاسلوب تحدد من طريق طرح مبدأ الاسلوب الحواري لاستخراج الافكار والآراء من عقول الطلبة والافراد المتعلمين للكشف عن المعلومات واستخراجها عن طريق السؤال والجواب، واختارت الباحثة المرحلة الاعدادية لا جراء بحثها لا نها ترى انها تمثل مرحلة انتقالية وتتسم بالتدرج الطبيعي للمعلومات والمفاهيم البسيطة، وهي ترى الطالبات في هذه المرحلة بحاجة الى تنمية قدراتهن العقلية والمعرفية لكي يتمكن من مواصلة التقدم العلمي الصحيح نحو مراحل اعلى كونها تمثل مرحلة الاعداد والتأهيل لمرحلة التعليم العالي (المرحلة الجامعية).

### ثالثاً: هدف البحث: Objectives of the Research

يهدف البحث الحالي الي التعرف على: "أثر استخدام أسلوب الاثارة غير المنتظمة في تحصيل طالبات الصف الخامس العلمي في مادة الاحياء".

### رابعاً: فرضية البحث: Hypotheses of the Research

لغرض التحقق من هدف البحث تم صياغة الفرضية الصفرية الآتية: "لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرس مادة الاحياء بأسلوب الاثارة غير المنتظمة في التحصيل، وبين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرس المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية".

### خامساً: حدود البحث: Limitation of the Research

يقتصر البحث الحالي على:

- ١- الحد البشري: عينة من طالبات الصف الخامس العلمي.
- ٢- الحد المكاني: مدرسة من المدارس الاعدادية (الحكومية، النهارية) الخاصة بالبنات التابعة للمديرية العامة في مركز محافظة بابل (إعدادية الثورة).
- ٣- الحد الزمني: النصف الثاني من العام الدراسي (٢٠١٥-٢٠١٦م)
- ٤- الحد المعرفي: الفصول الاربعة الاخيرة (الرابع: الحركة، الخامس: النقل، السادس: التنسيق العصبي والإحساس، السابع: الهرمونات والغدد) من كتاب الاحياء المقرر تدريسه للصف الخامس العلمي، (ط١٤٣٥هـ، ١٤٤١هـ، ٢٠١٤).

### سادساً: تحديد المصطلحات: Definition of the Terms

#### أولاً: - الأثر: Effect

عرفه (الحنفي، ١٩٩١) بأنه: "مقدار التغير الذي يطرأ على المتغير التابع بعد تعرضه لتأثير المتغير المستغل" (الحنفي، ١٩٩١: ٢٥٣)

التعريف الاجرائي: بأنه: مقدار التغير الذي يتركه تدريس مادة الاحياء باستخدام أسلوب الاثارة غير المنتظمة (الاثارة العشوائية) في تحصيل طالبات الصف الخامس العلمي ويقاس من خلال الاختبار المعدة لهذا الغرض.



**ثانياً: - الأسلوب:: Style:**

عرفه: (الناشف، ١٩٩٩) بأنه: "الطريق الذي يسلكه المدرس في تنفيذ طريقة التدريس بصورة تميزه عن غيره من الذين يستخدمون نفس الطريقة والتي ترتبط بالخصائص الشخصية للمدرس" (الناشف، ١٩٩٩: ٦٠)

**التعريف الاجرائي:** الطريق الذي تسلكه المدرسة في تدريس مادة الاحياء بصورة تميزها عن غيرها من المدرسات اللواتي يستخدمن نفس الطريقة وإدارة غرفة الصف بأسلوبها الخاص ويرتبط بالخصائص الشخصية للمدرسة.

**ثالثاً: الاثارة غير المنتظمة (الاثارة العشوائية)**

عرفها (عطية، ٢٠١٥): "أسلوب من أساليب العصف الذهني إذ يقوم على عصف الدماغ واستثارته لتوليد أفكار إبداعية لم تكن معروفة أو متداولة من قبل، لذا فهو يمثل آلية من آليات التفكير الابداعي إذا يدفع المتعلمين في إيجاد علاقات بين أشياء أو مفاهيم لم تكن بينها علاقة ظاهرة معروفة في الاصل (عطية، ٢٠١٥: ٢٥٢).

**التعريف الاجرائي:** عملية طرح موضوع ما يعمل على إثارة التفكير لدى الطالبات ويزيد من دافعيتهن نحو الدروس ويجعل الطالبات ينظرن الى الموضوع من زوايا متعددة ويصبحن على توليد أفكار إبداعية جديدة لم يسبق لهن التوصل اليها من قبل عملية التفكير بأسلوب الاثارة غير المنتظمة (الاثارة العشوائية) وذلك عن طريق ربط المثيرات المطروحة أو الافكار الجديدة بموضوع الدرس وأن كانت تلك المثيرات ليست ذات علاقة بموضوع الدرس.

**رابعاً: التحصيل:: Achievement**

عرفه (أبو جادو، ٢٠٠٣) بأنه: "محصلة ما يتعلمه الطالب بعد مروره بالخبرات التعليمية، ويمكن قياسه بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار تحصيلي وذلك لمعرفة مدى نجاح الاستراتيجية التي يضعها ويخطط لها المدرس ليحقق أهدافه وما يصل اليه الطالب من معرفة تترجم الى درجات" (أبو جادو، ٢٠٠٣: ٤٢٥).

**التعريف الاجرائي:** بأنه محصلة ما تعلمهن طالبات الصف الخامس العلمي عينة البحث من معلومات وقيم ومفاهيم وأحداث ومبادئ مقاساً بالدرجة النهائية التي يحصلون عليها في الاختبار التحصيلي المعد لهذا الغرض والمطبق عليهن في نهاية التجربة.

**خامساً: الصف الخامس العلمي: Fifth grade science**

هو الصف الذي يقع بين الصفين الرابع والسادس العلمي وهذه المرحلة تمتد من نهاية المرحلة المتوسطة الى بداية المرحلة الجامعية وظيفية هذه المرحلة هي أعداد الطالبات الى مرحلة دراسية أعلى هي المرحلة الجامعية.

**الفصل الثاني****خلفية نظرية ودراسات سابقة****أولاً: استراتيجية العصف الذهني**

أن استراتيجية العصف الذهني أو استمطار الدماغ كما يطلق عليها البعض وتعد من أفكار أوزيرون وتقوم على الفصل المصطنع بين إنتاج الافكار وتقويمها، ومحاكمتها وتطويرها وتعديلها وتستخدم أسلوباً للتفكير في حل المشكلات المختلفة وتدريب ذهن بقصد زيادة القدرات العلمية والابداعية، فالعصف الذهني هو أحد استراتيجيات المناقشة الجماعية التي تشجع على توليد أكبر عدد ممكن من الافكار المتنوعة المبتكرة بشكل تلقائي حر في مناخ مفتوح لا يحد من إطلاق الافكار التي تخص حل مشكلة معينة ثم غربة الافكار واختيار الملائم منها (عفانة والخزندار، ٢٠٠٧: ٢٤٨).

**ثانياً: أسلوب الاثارة غير المنتظمة (الاثارة العشوائية)**

ويعد هذا الأسلوب من اساليب استراتيجية العصف الذهني وهي من الاستراتيجيات المعرفية التي تقوم على إعطاء المتعلم موضوعاً أو سؤالاً أو مشكلة أو قضية ترتبط بالمادة الدراسية من الباطن ويطلب من المتعلم استدعاء أقصى قدر من المعلومات أو

الأفكار أو الحلول حسب المهمة المعطاة لهم دون مناقشة أو نقد تلك المعلومات والأفكار أثناء توليدها أو ابتكارها بحيث يطرح موضوعاً ما ثم يبدأ المشاركون في ذكر وتوضيح ما يتداعى في ذهنهم مباشرة وبطريقة تلقائية حول ذلك الموضوع، وتعد هذه الاثارة أسلوباً تعليمياً وتدريبياً ويقوم على حرية التفكير ويستخدم من أجل توليد أكبر كم من الأفكار لمعالجة موضوع من الموضوعات المفتوحة من المهتمين أو المعنيين بالموضوع، ويرى البعض الآخر بانها عمل عقلي نشط لتوليد أكبر كم من الافكار في موضوع معين ويعتمد هذا الاسلوب على قدرة الطالب على التفكير المبدع والمبتكر وتوفر الرغبة في الاندماج الواعي للطالب مع عالم الخيال لطرح الافكار واستخدام العقل متحرراً من قيود الواقع الفعلي (محمد، ١٩١: ٢٠١٠-١٩٢)، يستعمل هذا الاسلوب أو ما يعرف بـ استراتيجية الدخول العشوائي كمدخل الى الحل غير متصل بالمواقف لفتح خطوط جديدة من التفكير (Sloane, 2006: 98).

#### خطوات اسلوب الاثارة غير المنتظمة (الاثارة العشوائية)

١. تحديد أهداف الدرس إجرائياً.
٢. وضع خطة لتنفيذ الدرس.
٣. تنفيذ الخطة باتباع الاجراءات الآتية.
- إلقاء نظرة عامة على الدرس.
- تحديد المفاهيم التي يراد تعليمها في الدرس.
- اختيار المؤثرات العشوائية من المدرسة أو الطالبات.
- توزيع الطالبات بين مجموعات غير متجانسة تتولى مهمة ما يأتي:
- ❖ تقديم ما لديهن من أفكار أو معلومات حول المؤثرات العشوائية الغير منتظمة.
- ❖ تسجيل ما تطرحه الطالبات من معلومات على السبورة.
- ❖ مطالبة الطالبات بإيجاد علاقة بين موضوع الدرس أو عناصره وبين كل المؤثرات العشوائية المطروحة وتقبل ما تطرحه من أفكار لكي تحصل على المزيد من الافكار والعلاقات.
- ❖ تسجيل الروابط التي تم التوصل اليها وذات العلاقة فقط بموضوع الدرس وأهدافه (زاير وآخرون، ٢٠١٤: ٢٩٢ - ٢٩٣).

#### ثالثاً: التحصيل

يعد من النتائج التعليمية الهامة جداً وذلك لأنه وثيقة الصلة بحياة المتعلم التربوية ويترتب عليه نجاح المتعلم أو رسوبه من خلال إدائه في الامتحانات الدراسية، فالتحصيل يهدف الى الكشف عن مستوى التعلم في مادة أو في جميع المواد التي درسها المتعلم ولذلك يمكن تعريف التحصيل الدراسي بأنه (القدرة على أنجاز ما أكتسب من الخبرات التعليمية التي وضعت من أجلها (Aderman, 101: 2007).

#### رابعاً: الدراسات السابقة:

##### ❖ دراسات عربية وأجنبية تناولت اسلوب الاثارة العشوائية(غير المنتظمة)

١. دراسة (feldhause, 1990): أجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية، وهدفت إلى معرفة "أثر استعمال الإثارة العشوائية في تحصيل طلبة الصف الثامن في مادة تاريخ الولايات المتحدة" بلغت عينة البحث (٥٠) طالباً، قسموا على مجموعتين الأولى تجريبية بلغ عدد طلابها (٢٥) طالباً درسوا باستعمال أسلوب الإثارة غير المنتظمة والأخرى مجموعة ضابطة تألفت من (٢٥) طالباً درسوا بالطريقة التقليدية، ولمعالجة البيانات إحصائياً تم استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل ولصالح المجموعة التجريبية التي درست بأسلوب الإثارة غير المنتظمة (نقلا عن الجبوري، ٢٠١٤).

٢. دراسة شعبان (١٩٩٦): أجريت هذه الدراسة في البحرين، وهدفت إلى معرفة "أثر استخدام الإثارة العشوائية على تحصيل مادة الأحياء لدى طلاب الصف الحادي عشر" وتم اختيار عينة البحث عشوائياً، وتكونت عينة البحث من (٦٠) طالباً، وبواقع (٣٠) طالباً في كل من المجموعتين التجريبية والضابطة، وأعد الباحث اختباراً تحصيلياً، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي والاختبار المرجئ في الدرجة الكلية ومستوى التذكر، ومستوى الفهم، ولصالح المجموعة التجريبية التي درست بأسلوب الإثارة غير المنتظمة (شعبان، ١٩٩٦: ١٠٠ - ١٠٥).

#### ❖ دراسات عربية وعراقية تناولت التحصيل

١. دراسة العيساوي (٢٠١٠): أجريت هذه الدراسة في العراق/ بغداد / كلية التربية أبن الهيثم وهدفت الى معرفة "فاعلية أنموذج التحري الجماعي في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الاحياء ومهارتهن في التفكير العلمي" اختارت الباحثة عينة البحث قصدياً لتطبيق التجربة وتكونت عينة البحث من (٤٩) طالبة، وبواقع مجموعتين تجريبية بلغ عدد طالباتها (٢٤) ودرست على وفق أنموذج التحري الجماعي، ومجموعة ضابطة بلغ عدد طالباتها (٢٥) طالبة، درست على وفق الطريقة التقليدية، ومن ثم كافأت الباحثة بين المجموعتين في المتغيرات الآتية: (العمر الزمني، الذكاء، درجات العلوم للصف الاول متوسط، اختبار المعلومات السابقة، اختبار مهارات التفكير العلمي)، قامت الباحثة بأعداد اختبار التحصيل وكذلك أعدت اختباراً لقياس مهارات التفكير العلمي، واستعملت الباحثة الوسائل الاحصائية الآتية: (معامل التمييز، معامل الصعوبة، فاعلية البدائل الخاطئة ولحساب ثبات الاختبار استخدمت معادلة (كيودر رينشادرسون-٢٠)، وكذلك استخدمت الاختبار التائي لعينتين مستقلتين في تصحيح اجابات الطالبات بعد إعادة تطبيق اختبار مهارات التفكير العلمي، وتوصلت الدراسة إلى تفوق أداء طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في كل من الاختبار التحصيلي واختبار مهارات التفكير العلمي (العيساوي، ٢٠١٠: ل - م).

٢. دراسة بن سلمان (٢٠١١): أجريت هذه الدراسة في مكة المكرمة وهدفت إلى معرفة "فاعلية استخدام نظرية تريز في تنمية عمليات التفكير العلمي والتحصيل الدراسي في مقرر العلوم المقرر لدى تلميذات الصف الرابع ابتدائي بمكة المكرمة" تكونت عينة الدراسة من (٥٠) تلميذة من تلميذات الصف الرابع ابتدائي بمكة المكرمة والتي تمثلت في (٢٥) تلميذة في المجموعة التجريبية و(٢٥) تلميذة في المجموعة الضابطة استخدمت الباحثة المنهج التجريبي وأعدت اختباراً للتحصيل ومقياساً لعمليات التفكير العلمي كما قامت بإعداد دليل للمعلمة يوضح استخدام نظرية تريز في تدريس وحدة الانظمة البيئية في مقرر العلوم المطور للصف الرابع ابتدائي، واستعملت الباحثة معادلة ألفا كرونباخ لثبات الادوات ولتحليل بيانات الدراسة واستخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين المصاحب لفحص دلالة الفروق الاحصائية ومربع إيتا لقياس حجم أثر المتغير التجريبي، وتوصلت الدراسة إلى تفوق تلميذات المجموعة التجريبية على تلميذات المجموعة الضابطة في عمليات التفكير العلمي وكذلك في الاختبار التحصيلي عند المستويات المعرفية (بن سلمان، ٢٠١١: ج).

#### ❖ موازنة الدراسات السابقة بالدراسة الحالية

١. أماكن اجراء الدراسة: تباينت الدراسات السابقة التي تناولت اسلوب الاثارة غير المنتظمة من حيث أماكن إجرائها، فمنها ما أجري في البحرين كدراسة شعبان (١٩٩٦)، أما دراسة (feldhause, 1990) فقد أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية، أما الدراسة الحالية فقد أجريت في العراق، أما الدراسات التي تناولت التحصيل فمنها ما أجري في العراق كدراسة العيساوي (٢٠١٠) ومنها ما أجري في السعودية بمكة المكرمة كدراسة بن سلمان (٢٠١١)، أما الدراسة الحالية فقد أجريت في العراق.

٢. أهداف الدراسة: تباينت أهداف الدراسات السابقة التي تناولت اسلوب الاثارة غير المنتظمة بتباين مشكلاتها، فهدفت معظم الدراسات السابقة الى معرفة أثر اسلوب او استراتيجيية في التحصيل الدراسي للطلبة كدراسة (feldhause, 1990) ودراسة شعبان (١٩٩٦)، أما الدراسات التي تناولت التحصيل كدراسة العيساوي (٢٠١٠) هدفت الى معرفة فاعلية انموذج التحري الجماعي في



- التحصيل والتفكير العلمي، ودراسة بن سلمان (٢٠١١) هدفت الى معرفة فاعلية نظرية تريز في تنمية عمليات التفكير العلمي والتحصيل، أما الدراسة الحالية فقد هدفت الى معرفة اثر استراتيجيات الاثارة غير المنتظمة في التحصيل.
٣. **المرحلة الدراسية:** اختلفت المراحل الدراسية التي تناولت اسلوب الاثارة غير المنتظمة فقد طبقت دراسة (feldhause, 1990) في المرحلة المتوسطة، وطبقت دراسة شعبان (١٩٩٦) في المرحلة الإعدادية، أما الدراسات التي تناولت التحصيل فقد طبقت دراسة بن سلمان (٢٠١١) في المرحلة الابتدائية، وطبقت دراسة العيسوي (٢٠١٠) في المرحلة المتوسطة، أما الدراسة الحالية فقد أجريت في المرحلة الإعدادية.
٤. **جنس العينة:** تناولت بعض دراسات اسلوب الاثارة غير المنتظمة الذكور فقط، واخرى تناولت الإناث فقط، فقد طبقت دراسة (feldhause, 1990) ودراسة شعبان (١٩٩٦) على الذكور فقط، أما الدراسات التي تناولت التحصيل فقد طبقت على الإناث فقط كدراسة العيسوي (٢٠١٠) ودراسة بن سلمان (٢٠١١) فقد طبقت على الذكور فقط، أما الدراسة الحالية فقد طبقت على الإناث فقط.
٥. **حجم العينة:** تباينت أحجام عينات الدراسات السابقة التي تناولت اسلوب الاثارة غير المنتظمة، فكانت (٥٠) طالباً في دراسة (feldhause, 1990) و(٦٠) طالباً في دراسة شعبان (١٩٩٦)، أما الدراسات التي تناولت التحصيل فكانت (٤٩) طالبة في دراسة العيسوي (٢٠١٠) و(٥٠) تلميذة في دراسة بن سلمان (٢٠١١)، أما الدراسة الحالية فقد تكونت من (٧٣) طالبة.
٦. **منهج البحث:** اعتمدت الدراسات السابقة جميعها على المنهج التجريبي في دراستها وهو المنهج المناسب لمعرفة أثر بعض المتغيرات المستقلة في متغيرات تابعة، وكذلك اعتمدت الباحثة في الدراسة الحالية المنهج التجريبي.
٧. **أداة البحث:** تباينت الأدوات المستعملة في الدراسات السابقة التي تناولت اسلوب الاثارة غير المنتظمة بتباين اهدافها، فقد اعتمدت دراسة (feldhause, 1990) ودراسة شعبان (١٩٩٦) اختباراً تحصيلياً، أما الدراسات التي تناولت التحصيل فقد اعتمدت دراسة العيسوي (٢٠١٠) ودراسة بن سلمان (٢٠١١) اختباراً تحصيلياً، أما الدراسة الحالية فقد اعتمدت الاختبار.
٨. **الوسائل الإحصائية:** اتفقت الدراسات السابقة في نوعية الوسائل الإحصائية المستعملة في تحليل بياناتها، وتصاميمها التجريبية، وأهدافها وحجم عيناتها، فقد أستعمل الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ومربع كاي ومعادلة بيرسون ومعادلة سبيرمان براون ومعامل صعوبة الفقرة ومعامل تمييز الفقرة وفاعلية البدائل الخاطئة ومربع ايتا لقياس حجم الأثر، أما الدراسة الحالية فقد استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية (الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، مربع كاي ومعادلة بيرسون ومعادلة سبيرمان براون ومعامل صعوبة الفقرة ومعامل تمييز الفقرة وفاعلية البدائل الخاطئة ومربع ايتا لقياس حجم الأثر).
٩. **نتائج الدراسات:** توصلت الدراسات السابقة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية التي اتخذت، أما الدراسة الحالية فسوف تعرض نتائجها في الفصل الرابع.

## الفصل الثالث

### منهج البحث وإجراءاته

#### أولاً: المنهج التجريبي والتصميم التجريبي

ويعد المنهج التجريبي من أكثر مناهج البحث العلمي دقة وكفاءة، والباحث وفقاً لهذا المنهج يقوم بالتوصل إلى ما سيكون تحت ظروف مضبوطة وعن طريقه تتم السيطرة على عوامل محددة في الموقف وإطلاق عامل أو عوامل لبيان مدى تأثيرها في متغير ما، والوصول إلى نتائج يتم حسابها بدقة (العزاوي، ٢٠٠٨: ١٠٦).

**التصميم التجريبي:** يمثل خطة الباحث لتنفيذ التجربة، أي أنه: الخطة التي في ضوئها يتم تخصيص الأفراد للظروف التجريبية، أو تخصيص المعالجات التجريبية للأفراد في عينة البحث (الفتلي، ٢٠١٤: ١٥٨)، وقد اعتمدت الباحثة التصميم التجريبي ذي الضبط

الجزئي بمجموعتين متكافئتين (تجريبية تدرس على وفق أسلوب الاثارة غير المنتظمة (الاثارة العشوائية) وضابطة تدرس على وفق الطريقة التقليدية)، ومخطط (١) يوضح ذلك

### مخطط (١) التصميم التجريبي للبحث

| المجموعة  | التكافؤ                                                                                                                                                                             | المتغير المستقل                                | المتغير التابع | اداة البحث     |
|-----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------|----------------|----------------|
| التجريبية | ١. العمر محسوباً بالأسهر<br>٢. التحصيل الدراسي للوالدين<br>٣. اختبار الذكاء (رافن Raven)<br>٤. التحصيل السابق في مادة علم الاحياء درجات نهاية الكورس<br>٥. اختبار المعلومات السابقة | أسلوب الاثارة غير المنتظمة (الاثارة العشوائية) | التحصيل        | اختبار التحصيل |
| الضابطة   |                                                                                                                                                                                     | الطريقة التقليدية                              |                |                |

### ثانياً: إجراءات البحث: Procedures of the research

اتبعت الباحثة عدداً من الإجراءات التي يتطلبها البحث للوصول الى أهدافه والتحقق من فرضياته، وكما يأتي:

١. **مجتمع البحث: Research Population:** ويقصد بمجتمع البحث: جميع مفردات الظاهرة التي يدرسها الباحث بمعنى المجموعة الكلية من العناصر التي يسعى الباحث الى ان يعمم عليها النتائج ذات العلاقة بالمشكلة المدروسة (علي، ٢٠١١: ٣٨٤)، وفي البحث الحالي فإن مجتمع البحث يشمل جميع طالبات الصف الخامس العلمي في المدارس (الإعدادية والثانوية) النهارية الحكومية للبنات في محافظة بابل للعام الدراسي (٢٠١٥ - ٢٠١٦) م، وبناءً على ذلك زارت الباحثة المديرية العامة للتربية في محافظة بابل بموجب الكتاب الصادر من جامعة بابل / كلية التربية الأساسية.
٢. **عينة البحث: Research Sample:** وهي مجموعة جزئية من المجتمع الأصلي للبحث، يتم اختيارها بطريقة علمية منظمة من جميع عناصر مفردات المجتمع ونسبة معينة، بحسب طبيعة البحث وحجم المجتمع الأصلي، بحيث تحمل نفس الصفات أو الخصائص المشتركة وتعمل على تحقيق أهداف البحث (الجبوري، ٢٠١٣: ١٢٦)

وقد ارتأت الباحثة تقسيم عينة البحث الحالي الى قسمين وهما:

- أ. **عينة المدارس: Sample Schools:** بعد التعرف على أسماء مدارس البنات الإعدادية والثانوية الحكومية النهارية في محافظة بابل اختارت الباحثة بالطريقة العشوائية \*، (إعدادية الثورة) من بين (٢٨) مدرسة، لتطبيق تجربة بحثها فيها.
- ب. **عينة الطالبات: Sample of students:** بعد أن حددت الباحثة المدرسة التي ستجري فيها التجربة زارت المدرسة بحسب كتاب تسهيل المهمة الصادر عن المديرية العامة للتربية في محافظة بابل فوجدت أنها تضم أربعة شعب للصف الخامس العلمي (أ، ب الاحيائي، ج، د التطبيقي)، اختارت الباحثة شعبي (أ، ب الاحيائي) بطريقة السحب العشوائي، لتكون مجموعتي البحث، وبالطريقة نفسها اختارت الباحثة شعبة (ب) لتمثل المجموعة التجريبية وعدد طالباتها (٣٧) طالبة التي ستدرس طالباتها وفق (أسلوب الاثارة العشوائية)، والشعبة (أ) المجموعة الضابطة وعدد طالباتها (٣٦) طالبة التي ستدرس طالباتها وفق (الطريقة التقليدية). وقد بلغ العدد الكلي لعينة البحث (٧٣) طالبة، وبعد مراجعة السجلات الرسمية للمدرسة للحصول على المعلومات المتعلقة بالوضع الدراسي للطالبات، قد تبين أنه لا يوجد هناك حالات رسوب سابقة في الصف الخامس العلمي الاحيائي ضمن مجموعتي البحث، وجدول (١) يوضح ذلك.

## جدول (١)

## توزيع طالبات عينة البحث على المجموعتين التجريبية والضابطة

| المجموعة  | الشعبة | عدد الطالبات | عدد الراسبات |
|-----------|--------|--------------|--------------|
| التجريبية | ب      | ٣٧           | صفر          |
| الضابطة   | أ      | ٣٦           | صفر          |
| المجموع   | ٢      | ٧٣           | صفر          |

## ثالثاً: تكافؤ مجموعتي البحث: Equivalent of The Groups Research

قبل أن تبدأ الباحثة بتطبيق التجربة حرصت على تكافؤ مجموعتي البحث إحصائياً في بعض المتغيرات التي يحتمل أنها قد تؤثر في سلامة التجربة ودقة نتائجها وهذه المتغيرات هي:

أ. العمر محسوباً بالأشهر

ب. التحصيل الدراسي للوالدين

ج. اختبار الذكاء

د. التحصيل السابق (درجات نهاية الكورس) في مادة علم الاحياء

هـ. اختبار المعلومات السابقة

## رابعاً: ضبط المتغيرات الدخيلة: Control Of The Internal Variables

يعد عملية ضبط المتغيرات الدخيلة واحدة من أهم الإجراءات المهمة في البحث التجريبي من أجل توفير درجة مقبولة من الصدق الداخلي للتصميم التجريبي، وحتى يتمكن الباحث أن يعزو معظم التباين في المتغير التابع إلى المتغير المستقل في الدراسة وليس إلى متغيرات أخرى (ملحم، ٢٠١٠: ٧٣).

## خامساً: مستلزمات البحث: Research Requirements: لغرض تطبيق البحث أجرت الباحثة بعض المستلزمات منها:

أ- تحديد المادة العلمية: The Subject Determine: حددت المادة العلمية لموضوعات البحث ب: الفصول الأربعة الأخيرة من كتاب علم الأحياء للصف الخامس العلمي للعام الدراسي (٢٠١٥ - ٢٠١٦)

ب. صياغة الأهداف السلوكية: Formation Of Behavioral Objectives: إن تحديد الأهداف السلوكية يعد خطوة أساسية وأمر ضروري في العملية التعليمية إذ إنها الخطوة الأولى ومن أهم الخطوات في التخطيط اليومي للدرس التي يتم بنائها قبل البدء بالتدريس وأن وضوحها وتحديدتها يساعد على سير العملية التعليمية بشكل منظم ومتكامل، لذا فهي تمثل التغيرات التي يراود إحداثها في سلوك المتعلم بعد المرور في الموقف التعليمي (الزغول، ٢٠١٢: ٥٥). وبعد تحديد المادة الدراسية وتحديد الدروس وتحديد الحصص لكل فصل من الفصول الأربعة تم صياغة الأهداف السلوكية الخاصة بالمفردات التي اشتملتها التجربة بالاعتماد على المستويات المعرفية الستة من تصنيف بلوم (Bloom) في المجال المعرفي وهي (المعرفة، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم)، وإن السبب في اختيار الباحثة لهذا التصنيف كونه أكثر ملائمة وأدقها قياساً (النجار، ٢٠١٠: ٨١). وتم عرض هذه الأهداف على مجموعة من الخبراء والمحكمين والمختصين في مجال التربية وطرائق التدريس وعلم النفس والقياس والتقويم لإبداء آرائهم وملاحظاتهم بمدى ملاءمتها لمستوى الهدف الذي تقيسه، وتغطيتها لمحتوى المادة الدراسية وأجرت الباحثة بعض التعديلات إذ بلغ عدد الأهداف كما هو (١٦٥) هدفاً سلوكياً وقد عدت الأهداف صالحة إذا حصلت على نسبة اتفاق (٨٠%) فأعلى من آراء المحكمين والمختصين.

ت. إعداد الخطط التدريسية: preparing daily instructional plans: التخطيط يعني استعداد المدرس لموقف سيواجهه مما يتطلب منه رؤية بعيدة النظر عن طريق إلمامه بالموضوع الدراسي المراد تدريسه. (العفون والفلاوي، ٢٠١١: ٢٣٧).



وفي ضوء محتوى الفصول المقرر تدريسها في فترة إجراء التجربة تم إعداد خطط تدريسية لمجموعتي البحث التجريبية والضابطة تضمنت (٢٤) خطة تدريسية وواقع ثلاث حصص أسبوعياً لكل مجموعة، وقد تم إعداد الخطط التدريسية بطريقة تتلاءم مع المتغير المستقل (أسلوب الاثارة العشوائية) على المجموعة التجريبية والطريقة التقليدية على المجموعة الضابطة، وقبل بدء التجربة عرضت الباحثة انموذجين من تلك الخطط على عدد من الخبراء والمختصين في مناهج وطرائق التدريس وعلم النفس التربوي ومدرسات المادة وذلك للتأكد من صلاحيتها ومدى تمثيلها للمحتوى التعليمي وملائمتها للمرحلة الدراسية، وقد أظهرت النتائج قبول هاتين الخطتين مع إجراء بعض التعديلات عليها، إذ حددت نسبة اتفاق (٨٠%) لقبولها لتكون بالصيغة النهائية.

#### سادساً: أداة البحث: Research Tools

##### بناء الاختبار التحصيلي:

أن الاختبار التحصيلي هو الاداة التي تستعمل في قياس المعرفة والفهم والمهارة في مادة دراسية، أو تدريبية معينة، والهدف من تصميم الاختبارات التحصيلية هو قياس مدى استيعاب الطالبات لبعض المعارف والمفاهيم والمهارات المتعلقة بالمادة الدراسية في وقت معين، أو في نهاية مادة تعليمية معينة. (عمر وآخرون، ٢٠١٠: ٩٦). ويعد التشاور مع الأساتذيين المشرفين والاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت التحصيل كمتغير تابع في المرحلة الإعدادية حددت الباحثة فقرات الاختبار بـ (٥٠) فقرة موضوعية من نوع الاختيار من متعدد ذي أربعة بدائل لكل فقرة اختبارية.

##### سابعاً: التطبيق النهائي لاداة البحث:

بعد الانتهاء من مدة تطبيق التجربة على طالبات مجموعتي البحث والبالغ عددهن (٧٣) طالبة، والتي أستمريت من (٢٨/٢/٢٠١٦) م ولغاية (٢٨/٤/٢٠١٦) م.

#### ثامناً: الوسائل الإحصائية: Statistical Tools

تم تحليل البيانات ومعالجتها إحصائياً لاستخراج النتائج بطريقة يدوية فضلاً عن استخدام برنامج (Microsoft Excel - 2010).

### الفصل الرابع

#### عرض النتائج وتفسيرها

#### أولاً: عرض النتائج: Presentation of the results

##### ❖ نتائج اختبار التحصيل:

لغرض التحقق من صحة الفرضية الصفرية الأولى والتي تنص على ما يأتي: " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن مادة الأحياء وفق أسلوب الاثارة غير المنتظمة (الاثارة العشوائية) وبين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن المادة نفسها وفق الطريقة التقليدية في اختبار التحصيل ".  
أ. استخدمت الباحثة الاختبار التائي (t-T est) لعينتين للمقارنة بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل والجدول (٢) يوضح ذلك:

#### جدول (٢)

يظهر نتائج الاختبار التائي لدرجات طالبات مجموعتي البحث في اختبار التحصيل

| المجموعة  | عدد الطالبات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | التباين | درجة الحرية | القيمة التائية |          | الدلالة       |
|-----------|--------------|-----------------|-------------------|---------|-------------|----------------|----------|---------------|
|           |              |                 |                   |         |             | المحسوبة       | الجدولية |               |
| التجريبية | ٣٧           | ٤٠,٢١           | ٥,٥١              | ٣٠,٣٩   | ٧١          | ٢,٧            | ٢        | دالة إحصائياً |
| الضابطة   | ٣٦           | ٣٦,٥            | ٦,٢٢              | ٣٨,٧١   |             |                |          |               |

يتضح من الجدول أعلاه أن متوسط تحصيل طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن وفق أسلوب الاثارة غير المنتظمة (الاثارة العشوائية) بلغ (٤٠,٢١) بانحراف معياري مقداره (٥,٥١)، في حين بلغ متوسط تحصيل طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن بالطريقة التقليدية (٣٦,٥) بانحراف معياري مقداره (٦,٢٢)، وبلغت القيمة التائية المحسوبة (٢,٧)، وعند مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٧١) والبالغة (٢)، تبين أنها أكبر من الجدولية، وهذا يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل ولصالح المجموعة التجريبية.

ب. لبيان مقدار حجم الأثر للمجموعتين التجريبية والضابطة في متغير التحصيل استخدمت الباحثة معادلة مربع (إيتا) في استخراج حجم الأثر (D) للمتغير المستقل في المتغير التابع (التحصيل)، والجدول (٣) يوضح ذلك:

### جدول (٣)

#### حجم الأثر للمتغير المستقل في متغير التحصيل

| المتغير المستقل                                | المتغير التابع | قيمة حجم الأثر (D) | مقدار حجم الأثر |
|------------------------------------------------|----------------|--------------------|-----------------|
| أسلوب الاثارة غير المنتظمة (الاثارة العشوائية) | اختبار التحصيل | ٠,٦٤               | متوسط           |

يتضح من الجدول أعلاه أن قيمة (D) مقدار حجم الأثر بلغت (٠,٦٤) وهي قيمة مناسبة لتفسير حجم الأثر وبمقدار كبير لمتغير التدريس أسلوب الاثارة غير المنتظمة (الاثارة العشوائية) في اختبار التحصيل لمادة الأحياء ولصالح المجموعة التجريبية حسب تصنيف كوهين (Cohen, 1988) والجدول (٤) يوضح ذلك:

### جدول (٤)

#### قيم حجم الأثر ومقدار التأثير

| قيمة (d) حجم الأثر | مقدار التأثير |
|--------------------|---------------|
| ٠,٢ - ٠,٤          | صغير          |
| ٠,٤ - ٠,٧          | متوسط         |
| ٠,٨ فما فوق        | كبير          |

(. 1996: 164, kiess)

#### ثانياً: تفسير النتائج: Explanation of the results

يشتمل تفسير النتائج للبحث الحالي على ما يأتي:

❖ تفسير النتائج الخاصة بمتغير التحصيل: أظهرت النتائج في الجدول (٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في اختبار التحصيل ولصالح المجموعة التجريبية، وهذا يعني تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن على وفق أسلوب الاثارة غير المنتظمة (الاثارة العشوائية) على طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن وفقاً للطريقة التقليدية، في اختبار التحصيل

#### ثالثاً: الاستنتاجات: Conclusions

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

- ١- أن التدريس باستعمال أسلوب الاثارة غير المنتظمة (الاثارة العشوائية) أثارت الدافعية لدى الطالبات في المشاركة بالدرس وتنشيط ذاكرتهن في استرجاع المعلومات المخزونة والتفكير بإعطاء اجابات الصحيحة بالتعزيز من المدرسة.
- ٢- إن تقسيم الطالبات الى مجموعات (على شكل كروبات) في ضوء هذا الاسلوب ساعد الطالبات الضعاف في المادة العلمية على المشاركة مع أقرانهن في الدرس مما أدى الى إنماء روح العمل الجماعي وزيادة الألفة والتفاعل بينهن.

**رابعاً: التوصيات: Recommendations :** في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة بما يأتي:

١. تشجيع الطلبة على العمل الجماعي داخل الصف أو المختبرات لتنمية المهارات المختلفة والوصول إلى نتائج أفضل في العملية التعليمية.
٢. استخدام أسلوب الاثارة غير المنتظمة (الاثارة العشوائية) في تدريس مادة الأحياء لما له من دور بالغ في التحصيل وتنمية التفكير العلمي.

**خامساً: المقترحات: Suggestions:** استكمالاً للبحث الحالي تقترح الباحثة ما يلي:

١. إجراء دراسة مماثلة لبيان أثر أسلوب الاثارة غير المنتظمة (الاثارة العشوائية) في متغيرات أخرى ولمراحل دراسية أخرى.
٢. إجراء دراسة مقارنة بين أسلوب الاثارة غير المنتظمة (الاثارة العشوائية) مع مداخل تدريسية أخرى للتعرف على أفضليتها في تدريس مادة علم الأحياء.

**المصادر****- القرآن الكريم.**

- ١- أبو جادو، صالح محمد علي (٢٠٠٣): علم النفس التربوي، ط٣، دار الميسرة، عمان.
- ٢- البرقعاوي، جلال عزيز فرمان (٢٠١٤)، التفكير الابداعي علم وفن، ط١، دار الرضوان، عمان.
- ٣- بن سلمان، أمل محمد صالح (٢٠١١): فاعلية استخدام نظرية تريز في تنمية التفكير العلمي والتحصيل الدراسي في مقرر العلوم المطور لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي بمكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة ام القرى، المملكة العربية السعودية.
- ٤- الجابري، كاظم كريم واخرون، (٢٠١١): المنهج والكتاب المدرسي، ط١، بغداد.
- ٥- الجبوري، حسين محمد جواد (٢٠١٣). منهجية البحث العلمي (مدخل لبناء المهارات البحثية)، ط١، مؤسسة دار الصادق الثقافية دار صفاء، عمان.
- ٦- الجبوري، نصير محمد ظاهر (٢٠١٤): أثر استعمال أسلوب الاثارة غير المنتظمة في التحصيل لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة التاريخ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للعلوم الانسانية، جامعة بابل.
- ٧- الحسنوي، شيماء عباس عبيد، (٢٠٠٧): اثر طريقة الاستكشاف الموجه في تنمية التفكير الناقد لطالبات الصف الثاني المتوسط في مادة علم الأحياء، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية الأساسية، جامعة بابل.
- ٨- الحنفي، عبد المنعم (١٩٩١): موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، ط٢، دار العودة، بيروت.
- ٩- زاير، سعد علي وسماء، تركي داخل وعمار، جبار عيسى ومنير، راشد فيصل (٢٠١٤). الموسوعة التعليمية المعاصرة (الجزء الاول)، جامعة بغداد الجمعية العراقية للدراسات التربوية والنفسية، بغداد.
- ١٠- الزغول، عماد عبد الرحيم، (٢٠١٢): مبادئ علم النفس التربوي، ط٤، دار المسيرة، عمان.
- ١١- شعبان، محمد (١٩٩٦): اثر استخدام الإثارة العشوائية على تحصيل مادة الأحياء لدى طلبة الصف الحادي عشر، رسالة ماجستير غير منشورة، البحرين.
- ١٢- عرفة، صلاح الدين محمود (٢٠٠٦): تفكير بلا حدود رؤى تربوية معاصرة في تعليم التفكير وتعلمه، ط١، عالم الكتب، القاهرة.
- ١٣- العبابجي، أمل فتاح (٢٠٠٢): دراسة موازنة للاتجاهات العلمية لطلبة المرحلة المتوسطة، مجلة كلية المعلمين، الجامعة المستنصرية، العدد ٣٥، بغداد.
- ١٤- العزاوي، رحيم كرو (٢٠٠٨): مقدمة في منهج البحث العلمي، ط١، دار دجلة، عمان.
- ١٥- عطية، محسن علي، (٢٠١٥): التفكير أنواعه ومهاراته واستراتيجيات تعليمه، ط١، دار صفاء، عمان.



- ١٦- عفانة، عزوأسماعيل والخزندار نائلة نجيب، (٢٠٠٧)، **التدريس الصفّي بالذكاءات المتعددة**، ط١، دار المسيرة، عمان.
- ١٧- العفون، نادية حسين يونس وفاطمة عبد الامير الفتلاوي، (٢٠١١) **مناهج وطرائق تدريس العلوم لطلبة الصف الثالث**، ط١، بغداد.
- ١٨- علي، محمد السيد، (٢٠١١)، **اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس**، ط١، دار المسيرة، عمان.
- ١٩- عمر، محمود أحمد وحصة عبد الرحمن فخرو وتركّي السبيعي وأمنة عبدالله تركي (٢٠١٠): **القياس النفسي والتربوي**، ط١، دار المسيرة، عمان.
- ٢٠- العيساوي، وفاء سويدان علي (٢٠١٠). **فاعلية أنموذج التحري الجماعي في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة علم الأحياء ومهارتهن في التفكير العلمي**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية / ابن الهيثم. جامعة بغداد.
- ٢١- الفتلي، حسين هاشم (٢٠١٤): **أسس البحث العلمي في العلوم التربوية والنفسية**، ط١، دار صفاء، عمان.
- ٢٢- قطامي، يوسف (٢٠١٣)، **النظرية المعرفية في التعلم**، ط١، دار المسيرة، عمان.
- ٢٣- كابلان، ساندر واخرون، ترجمة الجيغفان، عبد الله بين محمد وتيسير محمد الخزاعلة (٢٠١٣): **المنهج الموازي**، ط١، دار المسيرة، عمان.
- ٢٤- محمد، أمال جمعة عبد الفتاح (٢٠١٠). **استراتيجيات التدريس والتعلم (نماذج وتطبيقات)**، د. ت، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات (التطبيق)، ط١، دار المسيرة، عمان.
- ٢٥- المسعودي، محمد حميد وصلاح خليفة اللامي، (٢٠١٤): **طرق تدريس المواد الاجتماعية**، دار صفاء، عمان.
- ٢٦- ملحم، سامي، (٢٠١٠): **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ط٦، دار المسيرة، عمان.
- ٢٧- الناشف، سلمى زكي، (١٩٩٩): **طرق تدريس العلوم**، ط١، دار الفرقان، عمان.
- ٢٨- نصر الله، عمر عبد الرحيم (٢٠١٠): **تدني مستوى التحصيل والانجاز المدرسي (اسبابه وعلاجه)**، ط٢، دار وائل، عمان.
- ٢٩- اليماني، عبد الكريم علي سعيد وعلاء صاحب عسكر، (٢٠١٠): **طرائق التدريس (اساليب تدريسها وتطبيقاتها العلمية)**، ط١، دار زمزم، عمان.
- 30- Aderman, m – Key.(2007), motivation for Achievement possibilities for Teaching and Learning, sSecand Eud.
- 31-Kiess, H.O. (1996): statistical concepts for Behavioral science London, Sidney, Toronto, Allyn and Bacon .
- 32-Sloane, kogan. Page (2006): The Leaders guide to Lateral Thinking skills.

## أثر استخدام التعليم المزيج في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط

ودافعتهن نحو مادة علم الاحياء

أ.م.د. عماد حسين المرشدي أ.د. عباس حسين مغير الربيعي

الباحثة. نورس كريم علوان الجبوري

جامعة بابل / كلية التربية الأساسية

**The Effect of Using Mixed Learning in the Acquisition of the Second Intermediate Female Students and Their Motivation Towards Biology**  
**Asst. Prof. Dr. Imad Hussein Prof. Dr. Abbas Hussein Mugeer**  
**Researcher. Nawras Kareem Alwan Al-Juboori**  
**University of Babylon / College of Basic Education**

## Abstract

The research aims at studying (The Effect of Using Mixed Learning in the Acquisition of the Second Intermediate Female Students and Their Motivation Towards Biology). To achieve the aims, the researcher has chosen the experimental design with a partial control. Al-Basrah Intermediate School for Girls in the center of Al-Hilla has randomly been chosen to represent the sample.

## الملخص

يهدف البحث إلى التعرف على اثر استخدام التعليم المزيج في

١- تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة علم الأحياء.

٢- دافعية طالبات الصف الثاني المتوسط نحو مادة علم الأحياء.

ولغرض التحقق من هدهي البحث تم صوغ الفرضيتين الصفريتين الآتيتين:

١. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن موضوعات مادة علم الأحياء باستخدام التعليم المزيج ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي لمادة علم الأحياء.
٢. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن موضوعات مادة علم الأحياء باستخدام التعليم المزيج ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية في مقياس الدافعية نحو مادة علم الأحياء.

وللتحقق من ذلك، اختارت الباحثة التصميم التجريبي ذي الضبط الجزئي، وتم اختيار متوسطة البصرة للبنات في مركز مدينة الحلة عشوائياً لتكون عينة البحث، إذ بلغ فيها عدد الشعب أربعة (أ، ب، ج، د) تم اختيار شعبة (أ) بطريقة عشوائية لتمثل المجموعة التجريبية وشعبة (ج) لتمثل المجموعة الضابطة، إذ بلغت عينة البحث فيهما (٧٧) طالبة بواقع (٣٩) طالبة للمجموعة التجريبية وبعد استبعاد (٨) طالبات إحصائياً أصبح عددهن (٣١) طالبة يدرسن على وفق التعليم المزيج، و(٣٨) طالبة في المجموعة الضابطة وبعد استبعاد (٨) طالبات إحصائياً أصبح عددهن (٣٠) طالبة يدرسن بالطريقة الاعتيادية ليصبح العدد الكلي لكلا المجموعتين (٦١). وقد أجرت الباحثة تكافؤاً إحصائياً بين طالبات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في المتغيرات الآتية: (العمر الزمني، واختبار الذكاء، والتحصيل السابق للطالبات في مادة الأحياء، والتحصيل الدراسي للأبوين، مقياس الدافعية نحو مادة علم الأحياء) ولم تكن الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

وتم أعداد اختبار تحصيلي من نوع الاختيار من متعدد مؤلف من (٥٠) فقرة، وبواقع أربعة بدائل لكل فقرة، شملت فقراته المستويات الأربعة الأولى (المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل) من تصنيف بلوم (Bloom) وتم التحقق من صدقه بعرضه على ذوي

الخبرة والاختصاص، وإيجاد ثباته بطريقة (التجزئة النصفية)، إذا بلغ معامل ثباته قبل التصحيح (٠,٨١) وبعد التصحيح بلغ (٠,٨٩)، كما تم إيجاد معامل الصعوبة والقوة التمييزية لكل فقرة وفاعلية البدائل لفقرات الاختبار.

أما مقياس الدافعية نحو مادة علم الأحياء فقد أعدت الباحثة مقياساً للدافعية نحو مادة علم الأحياء يتضمن (٤٦) فقرة تم التأكد من صدقه عن طريق عرضه على ذوي الخبرة والاختصاص، وثباته بطريقتين هما طريقة التجزئة النصفية إذ بلغ معامل الثبات قبل التصحيح (٠,٨٣)، وبعد التصحيح بلغ معامل الثبات (٠,٩١)، وأما الطريقة الثانية فهي طريقة (الفكرونيباخ) وبلغ معامل ثباته (٠,٩١).

واستعملت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية: (الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومربع كاي، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعامل سبيرمان - براون، ومعامل الصعوبة، ومعامل تمييز الفقرة، ومعادلة فعالية البدائل الخاطئة)، وتوصلت نتائج البحث الى وجود فروق ذي دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث، ولصالح المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي ومقياس الدافعية نحو مادة علم الأحياء إذ كانت القيمة المحسوبة البالغة (٣,٠٣١) أكبر من القيمة الجدولية (٢,٠٠٠) في الاختبار التحصيلي ولصالح المجموعة التجريبية، أما دافعية الطالبات نحو مادة علم الأحياء فكانت القيمة المحسوبة البالغة (٠,٤٤٩) أكبر من القيمة الجدولية (٢,٠٠٠) ولصالح المجموعة التجريبية

وخرجت الباحثة إلى عدد من التوصيات والمقترحات منها:

#### التوصيات

١. ضرورة اعتماد التعليم المزيج في تدريس مادة علم الأحياء للصف الثاني المتوسط لماله من اثر ايجابي في رفع مستوى التحصيل ودافعية الطالبات نحو مادة علم الأحياء
٢. توفير بيئة تعليمية ملائمة لتطبيق التعليم المزيج في المؤسسات التربوية والتعليمية مثل تزويد الصفوف الدراسية بأجهزة الحاسوب الآلي وزيادة عدد مختبراته في المدارس الحكومية والأهلية.

#### المقترحات

١. فاعلية التعليم المزيج في تحصيل مادة علم الأحياء وتنمية التفكير ألابتكاري لدى طالبات الصف الخامس الإحيائي.
  ٢. اثر استخدام التعليم المزيج في تحصيل مادة الأحياء في تنمية التفكير التأملي لدى طالبات الصف الأول المتوسط.
- الكلمات المفتاحية: التعليم المزيج، التحصيل، الثاني المتوسط، الدافعية، علم الاحياء

#### الفصل الاول: التعريف بالبحث

#### أولاً: مشكلة البحث: Problem of the Research

على الرغم من التطورات الكبيرة والهائلة في مجال التربية والتعليم من حيث مصادر المعرفة وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات (شبكات الانترنت) الا ان تنظيم هذا الحجم الهائل وتوظيفه بشكل يزيد من تحصيل المعرفة العلمية قد أصبح يشكل عبئاً يثقل افق النظام التعليمي، إذ أن ازدحام القاعات الدراسية بالطلبة وقلة توفر المختبرات العلمية في اغلب المدارس وتدهور البنى التحتية واعتماد معظم المدرسين على طرائق التدريس الاعتيادية التي تركز على الحفظ والتلقين واللقاء من جانب المدرس والاستقبال والتلقي والحفظ من الطالب كل ذلك ادى الى انخفاض التحصيل لدى الطلبة، فمعظم الطرائق التدريسية المتبعة في تدريس المادة العلمية تتميز بضعف التخطيط المسبق من قبل المدرس مما ادى ذلك الى جعل التدريس يسير بصورة نمطية ويقوالب متشابه في معظم الدروس.

وهناك العديد من الدراسات العراقية السابقة في هذا المجال أشارت في نتائجها الى انخفاض مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة في مادة الاحياء كدراسة الشحمانى (٢٠٠٨)، ودراسة العيساوي (٢٠١٠)، ودراسة عبد الخالق (٢٠١١) ودراسة الركابي (٢٠١٢).



وللتأكد من وجود هذا الانخفاض في التحصيل زارت الباحثة عددا من المدارس الثانوية والمتوسطة في مركز محافظة بابل للاستفسار عن واقع تدريس مادة الاحياء ومستوى الطالبات فيها والتقت بعدد من مدرسات المادة بلغ عددهن (١٢) مدرسة ووجهت اليهن استبانة ملحق (١) استطلاعية مفتوحة تضمنت الاسئلة الاتية:

س١/ هل هناك انخفاض في تحصيل الطالبات في مادة الاحياء؟

س٢/ ما طرائق التدريس المتبعة وهل تستخدم استراتيجيات - تقنيات حديثة في التدريس؟

س٣/ هل لديك معرفة بطريقة التعليم المزيج ؟

س٤/ هل هناك رغبة ودافعية لدى الطالبات نحو مادة الاحياء ؟

**وكانت الاجابة على السؤال الاول هي:** أن نسبة (٦٠%) من إجابات المدرسات أشرن بأن هناك انخفاض في التحصيل بسبب استخدام الطرائق الاعتيادية فضلا عن ضيق الوقت، قلة الحصص المخصصة للمادة الدراسية، وكثافة المادة العلمية، وطول المنهج المقرر، كثرة أعداد الطالبات في الصف الواحد، وان نسبة (٤٠%) من اجابات المدرسات اشرن انه لا يوجد ضعف بالتحصيل ولم يواجهن أي معوقات في تدريس مادة الاحياء.

**اما الاجابة على السؤال الثاني فكانت:** ان نسبة (٤٠%) من اجابات المدرسات استخدمن طريقة المناقشة و(٢٠%) استخدمن طريقة المحاضرة و(٣٠%) من اجابات المدرسات استخدمن طريقة الاستجواب و(١٠%) استخدمن طريقة المجاميع ولم يستخدمن الوسائل والاجهزة الحديثة والتقنيات والاستراتيجيات والنماذج التي تؤدي الى أیصال المادة العلمية للطالبات بشكل أسهل وأسرع.

**اما الاجابة عن السؤال الثالث فكانت:** ان نسبة (٩٠%) من اجابات المدرسات أكدن على عدم استخدام الاستراتيجيات والاساليب الحديثة في التدريس فضلاً عن عدم معرفتهن بطريقة التعليم المزيج وأن (١٠%) من إجابات المدرسات قد أدخلن النت واليوتيوب والبحث في الكوكل في تعليم الاحياء.

**اما الاجابة عن السؤال الرابع فكانت:** ان نسبة (٨٠%) من إجابات المدرسات أظهرت وجود رغبة ودافعية لدى الطالبات نحو مادة الاحياء و(٢٠%) لم تكن لديهن الرغبة والدافعية نحوها.

ومما سبق تبين أن سبب ضعف تحصيل الطالبات يعود الى إن اغلب المدرسات لم يتبعن الطرائق التدريسية الحديثة التي تساعد بدورها في رفع تحصيل الطالبات في مادة الاحياء، لذا عمدت الباحثة الى تجريب طريقة تدريس حديثة لعلها تسهم في حل هذه المشكلة، لذلك طرحت طريقة (التعليم المزيج) والتي تعد من الطرائق الحديثة في تدريس مادة الاحياء لدى طالبات الصف الثاني المتوسط لان مدارسنا بحاجة الى تطبيق استراتيجيات واساليب حديثة من اجل رفع مستوى التحصيل الدراسي واثارة دافعية الطالبات نحو مادة الاحياء

ومن هنا يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي بالإجابة عن السؤال الاتي:

**(ما أثر استخدام التعليم المزيج في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط ودافعيتهن نحو مادة الاحياء ؟).**

**ثانياً: أهمية البحث: Importance Of The Research** يعيش عالمنا المعاصر ثورة علمية تكنولوجية هائلة تفرض علينا الاهتمام بمجالات العلوم المختلفة وطرائق تدريسها على المستويات التعليمية كافة حتى نتمكن من مسيرة ركب الحضارة ونبعد انفسنا وطلبتنا عن التخلف فلا يأتي ذلك إلا من خلال تخطيط هادف يسعى الى النهوض بمناهج العلوم وعلى جميع المستويات بما يمكننا من بناء جيل جديد واع مؤمن بالعلم ودوره في تقدم المجتمع وقادر على مواجهة تحديات العصر (ابراهيم، ٢٠٠٩: ١).

وتعد طريقة التعليم المزيج من الطرائق الحديثة في التدريس الا ان مفهومها سائداً، وهو يمزج بين الانماط التعليمية المختلفة للحاسوب ويضيف اليها التعليم الالكتروني عبر الشبكة بحيث تتضمن خدمة البريد الالكتروني اضافة الى التعليم الاعتيادي الذي يكون للمدرس فيه الدور الاكبر (الهاشمي والعزاوي، ٢٠٠٧: ٢٨٩، ١٧).

ويمكن وصف (التعليم المزيج) بأنه الكيفية التي تنظم بها المعلومات والمواقف والخبرات التربوية التي تقدم للمتعلم عن طريق الوسائط المتعددة التي توفرها التقنية الحديثة أو تكنولوجيا المعلومات وميزة هذا النوع انه يختصر الوقت والجهد والمال وذلك بإيصال المعلومات للمتعلمين بأسرع وقت وتوفير بيئة تعليمية جذابة (الفقي، ٢٠١١: ١٨)، وترى الباحثة إن أهمية (التعليم المزيج) تظهر عند زيادة فاعلية التعلم وتحسين مخرجاته وذلك من خلال توفير ارتباط بين حاجات المتعلمين وطريقة التعلم بما تشتمل عليه من مصادر تعليمية متنوعة ومحفزة على التعلم بطرائق مشوقة، اي بمعنى آخر أن (التعليم المزيج) هو منظومة تعليمية تتكامل فيها أساليب التعليم وجها لوجه ومستحدثات التعليم الالكتروني والتعلم الذاتي لأحداث التفاعل اللازم بين المدرس وطلوبته داخل المدرسة وخارجها، وأن توفير فرص المنافسة للطلابات وتعزيزها بالطرائق التدريسية المتنوعة تجعلهن أكثر دافعية ورغبة للتعلم مما ينعكس إيجابياً على تحصيلهن الدراسي، وقد تسهم طريقة (التعليم المزيج) في زيادة دافعية الطالابات نحو تعلم مادة الاحياء، لذلك من الضروري معرفة أثر التعليم المزيج في تدريس مادة الاحياء ومدى ملاءمتها مع البيئة التدريسية في مدارس العراق وخصائص الطالابات مع الأخذ بالنظر المحتوى التعليمي، وبناءً على ما تقدم يمكن توضيح اهمية البحث بالنقاط الآتية:

١. أهمية العلم ودوره في تقدم المجتمع.
  ٢. أهمية التربية الحديثة في تطور المجتمعات والعناية بالمتعلم.
  ٣. أهمية علم الأحياء كمادة علمية، إذ إنها من العلوم الطبيعية الأساسية ولها الدور الكبير في تطوير قدرات الطلاب وتزويدهم بثقافة علمية وبيئية لارتباطها المباشر بحياتهم.
  ٤. أهمية التعليم المزيج كونه من الاستراتيجيات والطرائق التي تدرس في المؤسسات التعليمية والتي يمكن من خلالها تحسين المستوى العلمي للطلبة.
  ٥. أهمية الاهتمام بدافعية الطالابات لمادة الاحياء تزيد من رغبتهم في تعلم مادة الاحياء.
  ٦. يعد البحث خطوة علمية متواضعة لرفد مكتبة التربية الأساسية في جامعة بابل خاصة ومكتبات الجامعات العراقية عامة.
- ثالثاً: هدف البحث:** يهدف البحث تعرف أثر استخدام التعليم المزيج في:
١. تحصيل طالابات الصف الثاني المتوسط في مادة الاحياء.
  ٢. دافعية طالابات الصف الثاني المتوسط نحو مادة الاحياء.
- رابعاً: فرضيتا البحث:** يتم التحقق من هدفي البحث عبر الفرضيتين الصفريتين الآتيتين:
١. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالابات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن موضوعات مادة علم الأحياء باستعمال التعليم المزيج ومتوسط درجات طالابات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي لمادة علم الأحياء.
  ٢. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالابات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن موضوعات مادة علم الأحياء باستعمال التعليم المزيج ومتوسط درجات طالابات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية في مقياس الدافعية نحو مادة علم الأحياء.

#### رابعاً: حدود البحث: Limitation the Research

١. الحد البشري: طالابات الصف الثاني المتوسط.
٢. الحد الزمني: الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (٢٠١٥-٢٠١٦م).
٣. الحد المكاني: المدارس المتوسطة والثانوية النهارية الحكومية (الرسمية) الخاصة بالبنات في مركز محافظة بابل.
٤. الحد المعرفي: الفصول الاربعة الأخيرة من كتاب علم الأحياء المقرر تدريسه للصف الثاني المتوسط من قبل وزارة التربية، ط٥،

لسنة ٢٠١٦

## سادساً: تحديد المصطلحات: Definition of the Terms

## اولاً: الأثر : Effect

١. عرفه الحنثي (١٩٩١): بأنه "مقدار التغير الذي يطرأ على المتغير التابع بعد تعرضه لتأثير المتغير المستقل" (الحنثي، ١٩٩١، ٢٥٣).  
**التعريف الإجرائي Operational Definition:** هو مقدار التغير الذي يتركه تدريس مادة الاحياء باستخدام التعليم المزيج في  
 تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط نتيجة لعملية التعلم التي تتلقاها الطالبات.

## ثانياً: التعليم المزيج (Blended learning):

١. عرفه زيتون (٢٠٠٥) انه "احدى صيغ التعليم او التعلم التي يندمج فيها التعلم الالكتروني مع التعلم الصفّي الاعتيادي في اطار واحد، إذ توظف ادوات التعلم الالكتروني سواء المعتمدة على (الكمبيوتر) أو على الشبكة في الدروس مثل مختبرات الكمبيوتر والصفوف الذكية ويلتقي المعلم مع التلميذ وجها لوجه معظم الاحيان (زيتون، ٢٠٠٥: ٢٤).  
**التعريف الإجرائي Operational Definition** "أنه الطريقة التي تم تدريس طالبات المجموعة التجريبية بها باستخدام (شبكة الانترنت)، إذ تم تدريسهن من قبل الباحثة موضوعات مادة الاحياء عن طريق استخدام وسائل التعليم الحديثة وذلك باستخدام (اليوتيوب والمواقع العلمية واجهزة العرض والصور) التي تخص مادة الاحياء داخل غرفة الصف فضلا عن استخدام التدريس الاعتيادي.

## ثالثاً: التحصيل

عرفه السلخي (٢٠١٣) "هو مدى اكتساب الطالب للحقائق والمفاهيم والمبادئ والنظريات التعليمية في مرحلة دراسية معينة او في صف دراسي معين او مساق معين ومدى تمكنه من ذلك" (السلخي، ٢٠١٣: ٢٦).  
**التعريف الإجرائي Operational Definition:** هي عملية اكتساب الطالبات للمادة العلمية بطريقة منظمة ومتسلسلة ومخططة يستدل عليها من خلال الدرجة الكلية التي تحصل عليها طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الاحياء على وفق الاختبار التحصيلي الذي اعدته الباحثة لهذا الغرض.

## رابعاً: الصف الثاني المتوسط (Second intermediate):

"هو أحد صفوف المرحلة المتوسطة يقع بين الصف الأول المتوسط والصف الثالث المتوسط".

## خامساً: الدافعية (Motivation):

١. عرفه السليتي (٢٠٠٨) بانها "هي قوة ذاتية في الفرد تحرك سلوكه وتوجهه لتحقيق غاية معينة أو هدف يشعر بالحاجة اليها أو بأهميتها المادية او المعنوية (النفسية) وتحافظ على استمراريتها وديمومته حتى يتحقق الهدف" (السليتي، ٢٠٠٨: ٢٧٧).

**التعريف الإجرائي Operational Definition** "الطاقة الكامنة التي تحرك سلوك طالبات الصف الثاني المتوسط باتجاه تعلم مادة الاحياء وتقاس بالدرجات التي حصلن عليها عن طريق أجابتهن عن فقرات مقياس الدافعية نحو مادة علم الاحياء الذي اعدته الباحثة لغرض هذا البحث

## خامساً: مادة علم الأحياء (ArticLe BioLogy):

عرفته الباحثة على إنه العلم الذي يهتم بدراسة الكائنات الحية مثل النباتات، والحيوانات، والكائنات الأخرى، من حيث التركيب والنمو، والتكاثر وتصنيفها، وبيئاتها والتعرف على النافع، والضرار منها، والأمراض التي تسببها وطرائق انتشارها.

## الفصل الثاني: خلفية نظرية ودراسات سابقة

## المحور الاول: خلفية نظرية عن التعليم المزيج

يعد التعليم أساس تقدم الشعوب والامم لذلك تسعى الدول لتطوير تعليمها، إذ انه يعتمد في كثير من مراحله على التعليم التقليدي الذي يقع العبء الاكبر منه على المدرس ودور الطالب السلبي الى حد كبير لذلك تسعى المؤسسات العلمية والتربوية الى



تطوير التعليم بأيجاد طرائق جديدة للتدريس تهدف الى ان يكون الطالب نشيطاً وإيجابياً والمدرس موجهاً ومرشداً من أجل تحقيق مخرجات التعليم المستهدفة ويتم ذلك عن طريق التعليم المزيج الذي يمزج بين أشكال التعليم التقليدية (وجهاً لوجه) وبين التعليم الالكتروني بأنماطه المتعددة ومستحدثاته التكنولوجية والالكترونية داخل قاعات الدراسة وخارجها لذلك فهو يتركز على نوعين من التعليم هما التقليدي والالكتروني في آن واحد (أصلان، ١٠: ٢٠١٥).

ويعد التعليم المزيج من النماذج التي بدأت تأخذ طريقها في التطبيق في كثير من دول العالم، إذ ان نسبة (٥٥%) من المؤسسات في الولايات المتحدة تقدم على الاقل مقررأ دراسياً واحداً بأسلوب التعليم المزيج في حين تقدم (٦٤%) منها مقررأ الكترونياً واحداً عبر الانترنت (عبد العاطي والسيد، ١٦٥: ٢٠٠٧).

ويرى احمد (٢٠١١) أن مصطلح التعليم المزيج ليس جديداً ففكرة الخلط بين التكنولوجيا والتعليم فكرة قديمة ابتداءً من الخلط بين الكلمات الشفهية والكتابة على الاحجار والالواح وصولاً الى التعلم الالكتروني والان يتم الخلط بين التعلم من خلال الانترنت والمستحدثات التكنولوجية لغرض استخدامها في الفصول الدراسية (أحمد، ٣٦: ٢٠١١).

وتشير كفاي (٢٠٠٧) الى أنه هناك توسعاً كبيراً باستخدام التكنولوجيا ومستحدثاتها المختلفة في العملية التعليمية ويكون الدمج بين استخدام بيئات التعلم الالكترونية مع بيئات التعلم التقليدية لينتج ما يسمى بالتعليم المزيج الذي يحقق الكثير من الفوائد والمزايا للعملية التعليمية (كفاي، ٢٠٠٧: ٢٣٧).

ولذلك نجد أن هناك مسميات عديدة لهذا النوع من التعليم منها ما يدعى بالتعليم المزيج، التعليم الخليط، التعليم المتمازج والممزوج، التعليم الثنائي، التوليفي، التكاملي، التعليم المخلوط او التعليم المدمج (ابو ريش، ١٣: ٢٠١٣)، وان سبب تعدد المسميات لهذا النوع من التعليم يرجع الى اختلاف وجهات النظر حول طبيعة التعليم المزيج ونوعه، وعلى العموم فهناك شبه اتفاق على أن التعليم المزيج هو خلط أو مزج بين التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي، ويكون هذا الخلط عن طريق توظيف أدوات التعليم التقليدي وطرائقه مع أدوات التعليم الالكتروني توظيفاً صحيحاً وفقاً لمتطلبات الموقف التعليمي (عبد المعاطي، والمخيني، ٢٠١٠: ٢).

فالتعليم المزيج يساعد في علاج السلبيات الموجودة في كل من الطريقة التقليدية والتعليم الإلكتروني، إذ يؤكد زيتون (٢٠٠٥)، ان التعليم المزيج هو أحد بدائل التعليم الذي يتم فيه تعليم وتعلم درس معين أو أكثر في المقرر الدراسي من خلال أساليب التعلم الصفي المعتاد (الشرح، المناقشة، الحوار، التدريب والممارسة) وتعليم درس آخر أو أكثر بأدوات التعليم الإلكتروني (برمجيات التعليم، مؤتمرات الفيديو، حل المشكلات)، كما يتم فيه تقويم تعلم الطلبة للدروس سواء التي تم تعليمها بأساليب التعلم الصفي أو الإلكتروني (زيتون، ١٣٧: ٢٠٠٥).

وقد اختلف المتخصصون في هذا المجال في توضيح مفهوم (التعليم المزيج) فهناك من يرى أنه مدخل تعليمي يمزج بين التعلم الإلكتروني بأنواعه المختلفة (التعلم المعتمد على الكمبيوتر والتعلم المعتمد على الشبكة العنكبوتية)، والتعليم التقليدي وجهاً لوجه داخل غرفة الصف، وذلك للحصول على أفضل المخرجات التعليمية. في حين يرى آخرون أنه مدخل تعليمي يمزج بين التعليم التقليدي وجهاً لوجه داخل غرفة الصف، والتعليم عبر الشبكة العنكبوتية بحيث يتكاملان معاً لتحقيق الأهداف المنشودة من عملية التعلم، (علي، ٤٣: ٢٠١٢).

وتتفق الباحثة مع أصحاب الاتجاه الثاني الذي يرى انه لا يحدد شكلاً معيناً للتعليم الإلكتروني عند دمج مع التعليم التقليدي وصولاً للتعليم المزيج. فالتعليم المزيج يحتاج الى مدرس لديه القدرة على التعامل مع التكنولوجيا الحديثة والبرامج الحديثة والاتصال بالانترنت وتصميم الاختبارات الالكترونية بحيث يستطيع ان يشرح الدرس بالطريقة التقليدية ثم التطبيق على الحاسوب وحل الاختبارات الالكترونية والاطلاع على روابط تتعلق بالدرس الذي تم شرحه والبحث عن ما هو حديث وجديد في الموضوع وجعل الطالب يشارك في عملية البحث والاستقصاء وبذلك يكون دوره مهماً ومشاركاً مع المدرس وليس متلقياً فقط وكذلك يحتاج هذا النوع من التعليم إلى مدرس يستطيع أن يصمم الدرس بنفسه بما يتناسب مع الإمكانيات المتوفرة منه في البيئة التعليمية بدلاً من أن يتوافر في المادة العلمية بشكل

متقدم ولا يستطيع أن ينفذها في البيئة التعليمية ويذكر عوض وأبو بكر (٢٠٠٩) أن هناك صفات عدة للمدرس الذي يقوم بالتعليم المزيج وهي:

- القدرة على الجمع بين التدريس التقليدي والالكتروني.
- تصميم الاختبارات والتعامل مع الوسائط المتعددة.
- لديه القدرة على الخلق وروح المشاركة داخل الدرس.
- استيعاب الهدف من التعليم. (عوض وأبو بكر، ٢٠٠٩: ٩٨)

ومما سبق تستنتج الباحثة أن هناك أهمية كبيرة لاستعمال طريقة التعليم المزيج في التدريس فهناك بعض المبررات التي تجعل المدرس أن يقوم باستعمالها فهي تقوم على أحياء العملية التعليمية التي شابها الفتر في السنوات الاخيرة، فالطالب مثلاً يجد أشياء كثيرة تثري حواسه وتشدّ انتباهه خارج المدرسة لكنه لا يجدها في داخل المدرسة، كما انها تقوم بتقريب الخبرات التعليمية من الواقع يساعد على خلق بيئة تفاعلية جذابة للطالب والمدرس ينتج عنها التفاعل والمشاركة وتنمية القدرات وتطوير العملية التعليمية للوصول الى مخرجات ومهارات تقنية نفخر بها في المستقبل، كما أن مزج التكنولوجيا في التعليم تعطينا نتائج أفضل في وقت أقصر وبتكلفة أقل على المدى البعيد ونوعية أحسن، إذ أنها توفر إمكانية تحفيز المتعلمين وتشجيعهم على حل المشكلات عبر استعمال التكنولوجيا في التعليم.

#### المحور الثاني المحور الثاني الدافعية: (Motivation):.

ينظر الى الدافعية على أنها المحركات التي تقف وراء سلوك الانسان والحيوان على حد سواء فهناك سبب أو أسباب عدة وراء كل سلوك وهذه الاسباب ترتبط بحالة الكائن الحي الداخلية عند حدوث السلوك من جهة وبمثيرات البيئة الخارجية من جهة أخرى وهذا يعني أننا لا نستطيع أن نتنبأ بما يمكن أن يقوم به الفرد في كل موقف من المواقف إذا عرفنا فقط منبهات البيئة وحدها وأثرها في الجهاز العصبي، إذ لابد أن نعرف شيئاً عن حالته الداخلية، كأن نعرف حاجاته وميوله واتجاهاته وعلاقتها بالموقف بالإضافة الى ما لديه من رغبات وما يسعى الى تحقيقه من أهداف (ابراهيم، ٢٠٠٤: ٩٠٠).

وتكمن أهمية إثارة الدافعية للتعلم لدى الطلبة باعتبارها تمثل الميل الى بذل الجهد لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة في الموقف التعليمي ومن أجل زيادة دافعية الطلبة للتعلم ينبغي على المدرسين القيام باستثارة انتباههم والمحافظة على استمرار هذا الانتباه وأن يقنعوهم بالالتزام لتحقيق الأهداف الداخلية للتعلم بالإضافة الى استخدام أساليب الحفز الخارجي للطلبة الذين لا يحفزون داخلياً، فالدافعية مفهوم واسع يرتبط بعدد من المفاهيم الاخرى التي تزيد قوة وتسمى المنظومة الدافعية وتضم (الاهتمام، الحاجات، القيم، الاتجاهات، الميول، العقائد، التطلعات، التحصيل، التوازن)، فالطالب يهتم بالأمر الذي تهتم به ويسعى للحصول على حاجاته ويحرص على تحقيق القيم ويختار ما يناسبه ويتجنب الأمور التي يحمل اتجاهات سلبية نحوها وكما يعمل الطالب على إشباع حوافزه كالثناء والتحصي والنجاح والمديح (السليتي، ٢٠٠٨: ٢٧٨).

المحور الثاني دراسات سابقة: سيتم خلال هذا المحور عرض الدراسات السابقة التي حصلت عليها الباحثة:

#### ١. دراسة ابو موسى (٢٠٠٧): (اثر استخدام التعلم المزيج على تحصيل طلبة كلية التربية في الجامعة العربية المفتوحة في

مقرر التدريس بمساعدة الحاسوب واتجاهاتهم نحوها)

اجريت هذه الدراسة في الاردن في الجامعة العربية المفتوحة كلية التربية وهدفت الى تقصي أثر استخدام التعلم المزيج في تحصيل طلبة كلية التربية في الجامعة المفتوحة في الاردن في مقرر التدريس بمساعدة الحاسوب واتجاهاتهم نحوها وتكونت عينة الدراسة من طلبة كلية التربية وبلغ عددهم (٣٥) طالباً وطالبة واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي أما أدوات الدراسة فهي اختبارين تحصيليين واستبانة لقياس اتجاه الطلبة نحو الاستراتيجية التدريسية القائمة على التعلم المزيج وأظهرت النتائج وجود فروقاً ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين تحصيل الطلبة الذين درسوا باستراتيجية التعلم المزيج وبين الطلبة الذين درسوا بطريقة المحاضرة

ولصالح المجموعة التجريبية وقد أوصت الدراسة بأن تعمم إستراتيجية التعلم المزيج في تدريس المساقات الجامعية في الجامعة المفتوحة (أبو سمير، ٢٠٠٧: ٥-٦٣).

#### الدراسات التي تتعلق بالدافعية

١. دراسة (رحمن، ٢٠١٠): (فاعلية أنموذج تسريع التفكير في التحصيل وتنمية الدافعية للتعلم لدى طالبات الصف الثاني

#### المتوسط في مادة الفيزياء)

أجريت هذه الدراسة في العراق وهدفت الى معرفة فاعلية أنموذج تسريع التفكير في التحصيل وتنمية الدافعية للتعلم لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء، وتكونت عينة الدراسة من (٥١) طالبة موزعة بطريقة عشوائية، على مجموعتين، المجموعة التجريبية وعددها (٢٦) طالبة، أما المجموعة الضابطة فعدها (٢٥) طالبة، وقد أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً من (نوع الاختيار من متعدد)، ومقياس الدافعية، استعملت الاختبار التائي لعينتين مستقلتين غير متساويتين لعرض نتائج الدراسة، إذ أظهرت الدراسة النتائج الآتية:

أ. تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن على وفق أنموذج تسريع التفكير على طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن على وفق الطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي.

ب. تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن على وفق أنموذج تسريع التفكير على طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن على وفق الطريقة الاعتيادية في مقياس الدافعية لتعلم الفيزياء (رحمن، ٢٠١٠: ٦٨-٨٧).

#### ❖ جوانب الإفادة من الدراسات السابقة: أفاد البحث من الدراسات السابقة أمور عدة منها:

. التعرف على المنهج والاحداث البحثية التي أتبعها الدراسات السابقة واتخاذ المناسبة منها لما ينسجم مع البحث الحالي.

١. ساعدت الدراسات السابقة في تحديد مشكلة البحث وصياغتها.

٢. التعرف على كيفية تطبيق خطوات التعليم المزيج في الخطة اليومية للدرس.

٣. اعداد مقياس الدافعية نحو مادة الاحياء من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت موضوع قياس الدافعية.

٤. استفادت الباحثة من الدراسات السابقة للاطلاع على عدد من المصادر التي يمكن الرجوع اليها.

٥. التعرف على الوسائل الاحصائية المستخدمة والافادة منها.

٦. عرض النتائج وتفسيرها وتقديم التوصيات والمقترحات.

٧. مقارنة النتائج التي توصل اليها البحث الحالي مع الدراسات السابقة.

### الفصل الثالث: منهجية البحث وإجراءاته

#### أولاً: منهج البحث والتصميم التجريبي:

بعد تحديد مشكلة البحث والاطلاع على الدراسات السابقة أتبعته الباحثة المنهج التجريبي، إذ يتميز هذا المنهج عن غيره من المناهج بدور متعاطف للباحث لا يقتصر فقط على وصف الوضع الراهن للحدث أو الظاهرة بل يتعداه الى تدخل واضح ومقصود من قبل الباحث بهدف إعادة تشكيل واقع الظاهرة أو الحدث من خلال استخدام إجراءات أو أحداث تغيرات معينة ومن ثم ملاحظة النتائج بدقة وتحليلها وتفسيرها، والمنهج التجريبي بهذا المعنى يشمل استقصاء العلاقات السببية بين المتغيرات المسؤولة عن تشكيل الظاهرة أو الحدث أو التأثير فيهما بشكل مباشر أو غير مباشر وذلك بهدف التعرف على اثر ودور كل متغير من هذه المتغيرات في هذا المجال (عليان وغنيم، ٢٠١٣: ٨٠).

وقد اختارت الباحثة التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي لان عملية الضبط في البحوث التربوية والنفسية تبقى جزئية مهما اتخذت فيها من اجراءات (عليان وغنيم، ٢٠٠٠: ٢٧٠).



ويحتوي التصميم التجريبي على مجموعتين الأولى تجريبية تتعرض للمتغير المستقل والثانية الضابطة تدرس بالطريقة الاعتيادية وكما مبين في مخطط (١)

| المجموعة  | التكافؤ                            | المتغير المستقل    | المتغير التابع | الاختبار           |
|-----------|------------------------------------|--------------------|----------------|--------------------|
| التجريبية | ١- العمر بالاشهر                   | التعليم المزيح     | ١- التحصيل     | ١.اختبار التحصيل   |
| الضابطة   | ٢- الذكاء                          | الطريقة الاعتيادية | ٢. الدافعية    | لمادة الاحياء      |
|           | ٣- درجات الكورس الاول              |                    |                | مقياس الدافعية نحو |
|           | ٤- التحصيل الدراسي للوالدين        |                    |                | مادة الاحياء       |
|           | ٥- مقياس الدافعية نحو مادة الاحياء |                    |                |                    |

مخطط (١) التصميم التجريبي للبحث

ثانياً: مجتمع البحث وعينته Population & Sample of the research

#### ١. مجتمع البحث Research Population

ويشمل مجتمع البحث الحالي جميع طالبات الصف ال في الثاني المتوسط في المدارس المتوسطة والثانوية النهارية الحكومية الرسمية للبنات ضمن حدود مركز محافظة بابل للعام الدراسي (٢٠١٥ - ٢٠١٦).

#### ٢. عينة البحث

بعد أن حددت الباحثة المدرسة التي ستجرى فيها التجربة وهي متوسطة البصرة للبنات زارت المدرسة وهي تضم أربعة شعب للصف الثاني المتوسط وهي الشعب (أ، ب، ج، د) اختارت الباحثة شعبتين (أ، د) بطريقة السحب العشوائي البسيط\* لتكون مجموعتي البحث وبالطريقة نفسها اختارت الباحثة شعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية وعدد طالباتها (٣٨) طالبة التي ستدرس باستخدام التعليم المزيح ومثلت شعبة (د) المجموعة الضابطة وعدد طالباتها (٣٩).

#### ٣. تكافؤ مجموعتي البحث: Equivalent of The Groups Research

قبل أن تبدأ الباحثة بتطبيق التجربة حرصت على تكافؤ مجموعتي البحث إحصائياً في بعض المتغيرات التي يحتمل أنها قد تؤثر في سلامة التجربة ودقة نتائجها في نتائج التجربة وجدول (٢) يوضح هذه المتغيرات:

جدول (٢) المتغيرات التي تم تناولها لغرض تكافؤ مجموعتي البحث

| التكافؤ                                                     | القيمة التائية المحسوبة | القيمة التائية الجدولية |
|-------------------------------------------------------------|-------------------------|-------------------------|
| ١. العمر الزمني للطالبات محسوباً بالشهور.                   | ٠,٤٩٠                   | ٢                       |
| ٢. اختبار الذكاء.                                           | ١,٠٦٩                   | ٢                       |
| ٣. التحصيل السابق في مادة علم الأحياء (درجات الكورس الاول). | ٠,٨٨٩                   | ٢                       |
| ٥. التحصيل السابق للأبياء                                   | ١,٠١١                   | ٧,٨١٥                   |
| التحصيل الدراسي للأمهات                                     | ١,٤٢٢                   | ٧,٨١٥                   |
| ٥. مقياس الدافعية..                                         | ٠,٤٤٩                   | ٢                       |

#### رابعاً. ضبط المتغيرات الدخيلة: Control Of The Internal Variables

هي تلك المتغيرات التي يحاول الباحث أن يلغي أثرها على التجربة لأنه يشعر بأنها تحت سيطرته وإنَّ ضبطه سيقول من مصادر الأخطاء في التجربة وتهدف حصر المتغيرات ذات الاثر على التجربة فيما عدا المتغير المستقل بهدف عزلها أو حذفها وذلك للتخلص من العوائق التي تؤثر في الصدق الداخلي للتجربة (الجبري، ٢٠١٣: ١٩٨).

**خامساً: مستلزمات البحث:** لإتمام مستلزمات البحث، قام الباحثون بالإجراءات الآتية:

١. **تحديد المادة العلمية:** حُدثت المادة العلمية لموضوعات البحث بـ: الفصول الأربعة الأخيرة من كتاب علم الأحياء للصف الثاني المتوسط للعام الدراسي (٢٠١٥-٢٠١٦).

**صياغة الأهداف السلوكية:** إنَّ الأهداف السلوكية توفر للباحث الأساس الذي يمكن من خلاله توجيه عملية التدريس وتوضح للآخرين ما تهدف إلى تحقيقه وتوفر أساساً سليماً للتخطيط الجيد الذي يساعد في اختيار المحتوى التعليمي وطريقة التدريس والوسائل المناسبة التي تجعل التدريس أكثر تشويقاً وأثارة فيطمئن الباحث في تحقيق نتائج إيجابية محققة بانتهاء التدريس (بدوي، ٢٠١٠: ١٠)

**إعداد الخطط التدريسية:** تعد الخطط التدريسية هي الوسيلة التي توفر للمدرس الفرصة لتحليل المادة الدراسية واستخلاص المبادئ والاسس العامة وتمكنه من استخلاص التعميمات والمهارات والاتجاهات في المادة الدراسية وفي نفس الوقت تساعده على وضع تصور متكامل قياسي في الموقف التعليمي بأبعاده المختلفة من حيث خبرات المتعلمين ووضعهم وتحصيلهم (العزاوي، ٢٠٠٩: ٣٠١)

**ثالثاً: أداتا البحث:** من متطلبات البحث الحالي اعداد اداتين لقياس المتغيرين التابعين احدهما اختبار التحصيل والآخر مقياس الدافعية وذلك للتعرف على مدى تحقيق هدفا البحث وكما يأتي.

**أولاً. اعداد الاختبار التحصيلي:** يرتبط الاختبار التحصيلي بالتعلم الناتج عن الخبرات في المواقف التعليمية المنظمة، إذ يكون الاهتمام منصباً على مدى ما تعلمه الطالب من مساق او برنامج معين فضلاً عن كونه إحدى أدوات التقويم التي تساعد في تقييم أداء الطلبة وتحديد مدى تحقيقها للأهداف بشكل خاص وتقييم العملية التعليمية والبرنامج التعليمي بشكل عام (العيسي، ٢٠١٠: ١٤٧)

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

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

**ثانياً. اعداد مقياس الدافعية نحو مادة علم الأحياء:** من متطلبات البحث التعرف على دافعية طالبات (عينة البحث) نحو مادة علم الأحياء، ونظراً لقناعة الباحثة بعدم وجود مقياس جاهز يلبي كامل متطلبات بحثها ويضم جميع الجوانب التي تناولها البحث وهي المرحلة الدراسية، ومجالات المقياس التي تبين متغيرات البحث، لذا ارتأت الباحثة بعد الاطلاع على الادبيات وعدد من الدراسات والمقاييس السابقة إعداد مقياس مناسب للدافعية

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

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

**اولاً: طريقة التجزئة النصفية:** قامت الباحثة بنفسها بترتيب درجات العينة الاستطلاعية الثانية تنازلياً وتقسيمها إلى قسمين متساويين، يضم القسم الأول درجات الطالبات على الفقرات الفردية ويضم القسم الثاني درجات الطالبات على الفقرات الزوجية، ملحق (٢٥) وتم حساب معامل ارتباط بيرسون، إذ بلغ (٠,٨٣)، وقد صحح معامل الارتباط باستخدام معادلة سبيرمان - براون، فأصبح معامل الثبات بعد التصحيح (٠,٩١) وهو معامل ثبات جيد.

**٢. طريقة ألفا - كرونباخ:** وهي الطريقة التي أقترحها وطورها (كرونباخ) لتقدير ثبات الاتساق الداخلي للمقياس ويشيع استخدامها في مقاييس الاتجاهات واستطلاع الرأي وفي المقاييس الشخصية (الأسدي وفارس، ٢٠١٢: ٢٠١٥) قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس وقد بلغت قيمة معامل الثبات للمقياس (٠,٩١) ملحق (٢٦) وهو معامل ثبات عال جداً، إذ ان كلما كان معامل الثبات قريباً من الواحد، يعني أن الأداة جيدة (الزامللي وآخرون، ٢٠٠٩: ٤٦٢).

### رابعاً: إجراءات تطبيق التجربة سابقاً: إجراءات تطبيق التجربة :

١. اتفقت الباحثة مع إدارة المدرسة على تنظيم جدول الدروس الأسبوعي لتدريس مادة الاحياء لصف الثاني المتوسط منذ بداية الكورس الثاني وفق كتاب تسهيل المهمة الصادر من المديرية العامة لتربية بابل، ملحق (٣).
  ٢. قبل البدء بتدريس طالبات مجموعتي البحث قامت الباحثة بإجراءات التكافؤ بين المجموعتين وكما يأتي:
    - طبقت مقياس الدافعية بين المجموعتين لغرض إجراء التكافؤ بين مجموعتي البحث يوم الاربعاء (٢٠١٦/٢/١٧ م).
    - طبق اختبار الذكاء في يوم الخميس (٢٠١٦/٢/١٨ م).
    - حصلت على التحصيل السابق للطالبات الصف الثاني المتوسط من سجلات المدرسة لغرض إجراء التكافؤات بين مجموعتي البحث.
    - حصلت على التحصيل السابق للوالدين من خلال استمارة معلومات أعدتها الباحثة وقامت بتوزيعها على الطالبات ملحق (٥).
  ٣. باشرت الباحثة بتطبيق التجربة على طالبات مجموعتي عينة البحث في (متوسطة البصرة للبنات) في يوم الاثنين الموافق (٢٠١٦/٢/٢٢)، وبواقع حصتين أسبوعياً لكل مجموعة من مجموعتي البحث.
  ٤. حرصت الباحثة على أن يتم تدريس طالبات مجموعتي البحث كلاً بالطريقة المحددة لها، إذ درست المجموعة التجريبية وهي شعبة (أ) على وفق طريقة (التعليم المزيح)، بينما درست المجموعة الضابطة وهي شعبة (ج) على وفق الطريقة (الاعتيادية) ودرست الباحثة مجموعتي البحث بنفسها وحسب الجدول الأسبوعي، إذ تدرس مجموعتي البحث في الايام (الاثنين، الاربعاء) وبواقع حصتين أسبوعياً لكل مجموعة.
  ٥. انتهت الباحثة من تطبيق التجربة في يوم الخميس (٢٠١٦/ ٤/٢١) م.
  ٦. بعد انتهاء الباحثة من تدريس مجموعتي البحث المادة الدراسية المقررة تم تطبيق الاختبارات (أدوات البحث) في التواريخ الآتية:
    - أ. اختبار مقياس الدافعية: طبق يوم الاربعاء الموافق (٢٠١٦/٤/٢٠ م).
    - ب. الاختبار التحصيلي: طبق في يوم الخميس الموافق (٢٠١٦/٤/٢١ م) بعد أخبار الطالبات بموعده قبل أسبوعين من التطبيق.
  ٧. بعد تطبيق الاختبار التحصيلي ومقياس الدافعية تم تصحيح الاجابات إجابات الطالبات على الاختبار بالاعتماد على تعليمات التصحيح التي أعدتها الباحثة آنفاً، إذ أعطيت درجة (واحدة) للإجابة الصحيحة و(صفر) للإجابة الخاطئة أو المتروكة أو التي تم اختيار أكثر من بديل لها فتعامل معاملة الفقرات الخاطئة وبذلك كانت الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي من (٥٠) درجة لأن عدد فقرات الاختبار هي (٥٠) فقرة، أما بالنسبة لمقياس الدافعية فقد تم إعطاء الدرجات (٣، ٢، ١) التتالي على لكل من البديل الأول (موافق)، والبديل الثاني (موافق لحد ما)، والبديل الثالث (غير موافق) وبناءً على ذلك تبلغ الدرجة العليا للمقياس (١٣٨) درجة في حين تبلغ الدرجة الدنيا للمقياس (٤٦) درجة.
  ٨. بعد انتهاء الباحثة من وضع الدرجات للاختبار التحصيلي ومقياس الدافعية لكل طالبة في المجموعتين التجريبية والضابطة قامت بعمل الوسائل الاحصائية المناسبة وذلك لغرض عرض النتائج وتفسيرها.
- ثامناً: الوسائل الاحصائية:** تم تحليل النتائج ومعالجتها إحصائياً باستخدام برنامج (Microsoft Excel - 2010)
- الفصل الرابع عرض النتائج وتفسيرها:** يتضمن هذا الفصل عرضاً شاملاً لنتائج البحث التي تم التوصل إليها استناداً إلى ما تم جمعه من بيانات، على وفق فرضيتي البحث، مع تفسير علمي لهذه النتائج ومناقشتها وكما يأتي:



أولاً: عرض النتائج: ويتضمن ما يأتي:

(١) النتائج الخاصة بالفرضية الصفرية الأولى: (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن موضوعات مادة علم الأحياء باستعمال (طريقة التعليم) المزيح ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن المادة نفسها على وفق الطريقة (الاعتيادية) في الاختبار التحصيلي لمادة علم الأحياء).

وللتحقق من صحة هذه الفرضية عمّدت الباحثة إلى حساب المتوسط الحسابي والقيمة التائية باستعمال الاختبار التائي (t-Test) لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي، كما مبين في الجدول (١٩):

جدول (١٩) المتوسط الحسابي والتباين والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لدرجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في الاختبار التحصيلي

| المجموعة  | عدد الطلاب | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | التباين | درجة الحرية | القيمة التائية |          | مستوى الدلالة عند (0.05) |
|-----------|------------|-----------------|-------------------|---------|-------------|----------------|----------|--------------------------|
|           |            |                 |                   |         |             | المحسوبة       | الجدولية |                          |
| التجريبية | ٣٠         | ٣١,٣٧           | ٧,٢٢              | ٥٢,١٣   | ٥٩          | ٣,٠٣١          | ٢,٠٠٠    | دال إحصائياً             |
| الضابطة   | ٣١         | ٢٥,٧٧           | ٧,١٩              | ٥١,٧٠   |             |                |          |                          |

يبين الجدول (١٩) أعلاه ان المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية يساوي (٣١,٣٧) وتباين بلغ (٥٢,١٣)، بينما المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة الضابطة يساوي (٢٥,٧٧) وتباين بلغ (٥١,٧٠) وإن القيمة التائية المحسوبة بلغت (٣,٠٣١)، وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (٢,٠٠٠) عند درجة حرية (٥٩) ومستوى دلالة (٠,٠٥)، وهذا يعني أن الفرق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي ولصالح المجموعة التجريبية.

(٢) النتائج الخاصة بالفرضية الصفرية الثانية: (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن موضوعات مادة علم الأحياء باستعمال طريقة التعليم المزيح ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية في مقياس الدافعية نحو مادة علم الأحياء).

وللتحقق من صحة هذه الفرضية عمّدت الباحثة إلى حساب المتوسط الحسابي والقيمة التائية باستخدام الاختبار التائي (t-Test) لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في مقياس الدافعية نحو مادة علم الأحياء، كما مبين في الجدول (٢٠):

جدول (٢٠) المتوسط الحسابي والتباين والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لدرجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في مقياس الدافعية نحو مادة علم الأحياء

| المتوسط الحسابي | عدد الطلاب | الانحراف المعياري | التباين | درجة الحرية | القيمة التائية |          | مستوى الدلالة عند (0.05) |
|-----------------|------------|-------------------|---------|-------------|----------------|----------|--------------------------|
|                 |            |                   |         |             | المحسوبة       | الجدولية |                          |
| التجريبية       | ٣٠         | ١٠٦,٧٣            | ١١,٧٨   | ١٣٨,٧٧      | ٥٩             | ٢,٥٨٦    | ٢,٠٠٠                    |
| الضابطة         | ٣١         | ٩٨,٣٥             | ١٣,٤٤   | ١٨٠,٦٣      |                |          |                          |

يبين الجدول (٢٠) أعلاه ان المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية يساوي (١٠٦,٧٣) ويتباين بلغ (١٣٨,٧٧)، بينما المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة الضابطة يساوي (٩٨,٣٥) ويتباين بلغ (١٨٠,٦٣) وان القيمة التائية المحسوبة بلغت (٢,٥٨٦)، وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (٢) عند درجة حرية (٥٩) ومستوى دلالة (٠,٠٥)، وهذا يعني أن الفرق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي البحث في مقياس الدافعية نحو مادة علم الأحياء ولصالح المجموعة التجريبية.

#### ثانياً: تفسير النتائج:

##### أ) تفسير النتائج المتعلقة بالتحصيل:

أظهرت النتائج الخاصة بـ الفرضية الأولى أن للتعليم المزيج تأثيراً كبيراً في تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة مما يدل على أن التعليم المزيج كان له الأثر الإيجابي في تحصيلهن الدراسي في مادة الأحياء، ويمكن أن يعزى ذلك الى الاسباب الآتية:

١. لاقى القبول من طالبات الصف الثاني المتوسط، لأن الطالبة في هذه المرحلة تقبل بطبيعتها على كل ما هو جديد ومنوع لاعتقادها أن هذا الجديد يرافقه متعة في التعلم .
٢. متابعة استجابات الطالبات عن الوسائل والتقنيات التي تثار داخل المختبر، لاسيما تلك التي تثير تشويقهن للدرس والتعلم ورغبتهم بإطالة الدرس وعرض المادة التي تُكوّن لديهن الفهم السليم للمعلومة، وتعوديهم على عدم التسليم باستظهار الحقائق واستدعائها كما ترد في الكتاب المدرسي، بل جعلهن قادرات على تفهم المعلومة مع التوضيح والأمثلة والأفلام التي تحفزهن للبحث ما وراء المعلومات والحقائق، والتعمق في فهم المعلومات والحقائق المتعلمة وهذا أساس التعلم الفاعل .

##### ب) تفسير النتائج المتعلقة بالدافعية:

يظهر من نتائج مقياس الدافعية لطالبات مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة)، جدول (٢٠)، إن أستخدم طريقة (التعليم المزيج) في التدريس له أثر ايجابي في تحسين دافعية الطالبات نحو مادة علم الأحياء، إذ كان الفرق بين متوسط درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، إذ تفوقت طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة وقد تعزو الباحثة أسباب التفوق إلى ما يأتي:

١. إن تدريس الطالبات موضوعات مادة علم الأحياء على وفق (التعليم المزيج) تميز بعنصر الإثارة والتشويق ومراعاة الفروق الفردية بين الطالبات وإضافة طابع الحيوية على المادة، مما أسهم بشكل فعال في تنمية وإبراز مواهب الطالبات ودافعيتهن نحو المادة الأحياء.

٢. إن التعليم المزيج يزيد من ميول ودافعية الطالبات نحو المادة، بسبب التفاعل الإيجابي بين الطالبات والمادة من جهة وبين الطالبة وأقرانها والمدرسة من جهة أخرى، وهذا عكس الطريقة الاعتيادية التي كانت تركز على المدرسة فقط ولا دور للطالبات سوى تلقي المعلومات فقط، إذ يكون دور الطالبات سلبياً، وعدم مراعاة الفروق الفردية بين الطالبات.

**ثالثاً: الاستنتاجات:** بعد قيام الباحثة بتطبيق تجربة البحث الحالي وتحليل نتائجها واختبار صحة فرضياتها وتفسيرها توصلت إلى الاستنتاجات الآتية:

١. كان لاستخدام التعليم المزيج الأثر الأكبر في زيادة دافعية طالبات المجموعة التجريبية مقارنة بالطريقة (الاعتيادية).
  ٢. ساعدت الأفلام العلمية ومقاطع الفيديو وتواصل الطالبات عبر شبكة الانترنت تحقيق تواصل إنساني وذلك بخلق جو اجتماعي وتربوي ونفسي ملائم للتعليم.
  ٣. أن التعليم المزيج يزيد من نشاط الطالبات داخل غرفة المختبر وزيادة مشاركة الطالبات اللفظية في المواقف الصفية، وبالتالي تساعد على تحقيق التواصل الإنساني أي تجعلهن محاورات إجابيات وباحثات عن الدقة والوضوح.
- رابعاً: التوصيات:** توصي الباحثة المتخصصين في هذا المجال بما يأتي:

١. ضرورة اهتمام المسؤولين في وزارة التربية والتعليم بتشجيع المدرسين والمدرسات على بناء البرامج التعليمية (المحوسبة) المعتمدة على التعليم المزيج.
٢. عقد دورات خاصة لأعضاء هيئة التدريس في المدارس لحثهم على استخدام طريقة (التعليم المزيج) ومن ثم تعميم التجربة على بقية المؤسسات التعليمية.
٤. توفير بيئة تعليمية ملائمة لتطبيق (التعليم المزيج) في المؤسسات التربوية والتعليمية مثل تزويد الصفوف الدراسية بأجهزة الحاسوب الآلي وزيادة عدد مختبراته في المدارس الحكومية.
٦. استخدام تقنية الاختبارات الالكترونية وأنشاء بنوك أسئلة الامتحانات في المدارس المتوسطة والثانوية.
٧. نشر الوعي التقني بين الطالبات وتدريبهم على استخدام التقنيات الحديثة في تعليم الأحياء مثل (البريد الالكتروني) ومحركات البحث وغرف الحوار والمناقشة والمنتديات التعليمية.
٨. ضرورة قيام المؤسسات التعليمية ومراكز التدريب بعقد دورات تدريبية للأخصائيين في تصميم المقررات الالكترونية المدمجة حتى يتم انتاجها وفق أسس ومبادئ ومعايير علمية عالمية.

**خامساً: المقترحات:** استكمالاً لنتائج البحث الحالي تقترح الباحثة إجراء البحوث الآتية:

١. فاعلية التعليم المزيج في تحصيل مادة الأحياء وتنمية التفكير الابتكاري لدى طالبات الصف الخامس العلمي (الاحيائي).
٢. اثر استخدام التعليم المزيج في تحصيل مادة الأحياء في تنمية التفكير التأملي لدى طالبات الصف الأول المتوسط.

#### المصادر reference

١. إبراهيم، بسام عبد الله طه (٢٠٠٩): **التعلم المبني على المشكلات الحياتية وتنمية التفكير**، ط١، دار المسيرة، عمان.
٢. إبراهيم، مجدي عزيز (٢٠٠٤) **استراتيجيات التعليم وأساليب التعلم**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
٣. أبو ريش، الهام حرب (٢٠١٣)، **فاعلية برنامج قائم على التعليم المدمج في تحصيل طالبات الصف العاشر في النحو والاتجاه في غزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
٤. أبو موسى، مفيد احمد، (٢٠٠٧)، **اثر استخدام التعلم المزيج على تحصيل طلبة كلية التربية في الجامعة العربية المفتوحة في مقرر التدريس بمساعدة الحاسوب واتجاهاتهم نحوها**، رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن.
٥. احمد، أمال محمد محمود، (٢٠١١): **اثر استخدام التعلم المدمج في تدريس الكيمياء على التحصيل والاتجاه نحوه وبقاء اثر التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة التربية العلمية لسنة ٢٠١٢، العدد ٣٥.**



٦. أصلان، محمد رياض مصطفى، (٢٠١٥): فاعلية توظيف التعليم المدمج لتنمية مفاهيم الوراثة ومهارات التفكير التأملية في العلوم الحياتية لدى طلاب الصف العاشر الأساسي، كلية التربية. الجامعة الإسلامية، غزة.
٧. بدوي، رمضان مسعد (٢٠١٠): التعلم النشط، ط١، دار الفكر، عمان.
٨. الجبوري، حسين محمد جواد (٢٠١٣) منهجية البحث العلمي (مدخل لبناء المهارات البحثية)، ط١، دار صفاء، عمان.
٩. الحنثي، عبد المنعم (١٩٩١م)، موسوعة التحليل النفسي، دار مدبولي، القاهرة.
١٠. رحمان، إيمان قاسم، (٢٠١٠): فاعلية أنموذج تسريع التفكير في التحصيل وتنمية الدافعية للتعلم لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القادسية، كلية التربية.
١١. الزامل، علي عبد جاسم، والصارمي، عبد الله بن محمد، وكاظم، علي مهدي، (٢٠٠٩): مفاهيم وتطبيقات في التقويم والقياس التربوي، ط١، مكتبة الفلاح، الكويت.
١٢. زيتون، حسن حسين، (٢٠٠٥) رؤية جديدة في التعلم الالكتروني: المفهوم، القضايا، التطبيق، القيم، الدار الصولية للتربية، الرياض.
١٣. السلخي، محمود جمال (٢٠١٣) التحصيل الدراسي ونمذجة العوامل المؤثرة به دار المسيرة، ط١، عمان.
١٤. السليتي، فراس، (٢٠٠٨)، استراتيجيات التعلم والتعليم النظرية والتطبيق، ط١، عالم الكتاب الحديث، عمان.
١٥. عبد العاطي، حسن الباتع محمد، والمخيني، محمد راشد (٢٠٠٩)، أثر اختلاف نمطي التدريب (الدمج، التقليدي) في تنمية بعض مهارات استخدام الحاسوب لدى معلمي مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان، تكنولوجيا التربية، دراسات وبحوث، مصر.
١٦. العبسي محمد مصطفى (٢٠١٠): التقويم الواقعي في العملية التدريسية، ط١، دار المسيرة، عمان.
١٧. علي، عادل علي احمد، (٢٠١٢)، فاعلية برنامج قائم على التعلم المدمج في تنمية التحصيل الابتكاري في الرياضيات لتلاميذ الصف السابع من مرحلة التعليم الأساسي بالجمهورية اليمنية، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية، جامعة صنعاء، اليمن.
١٨. عليان، ربحي مصطفى، وغنيم، عثمان محمد (٢٠٠٠): مناهج وأساليب البحث العلمي، ط١، دار الصفاء، عمان.
١٩. عليان، ربحي مصطفى، وغنيم، عثمان محمد، (٢٠١٣)، أساليب البحث العلمي النظرية والتطبيق، ط٥، دار الصفاء، عمان.
٢٠. عوض، حسني محمد وأبو بكر، أياد فائز (٢٠١٢)، اثر استخدام نمط التعليم المدمج في تحصيل الدارسين في جامعة القدس المفتوحة في فلسين بمجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، مجلد ١٢، عدد ١ لسنة ٢٠١٢.
٢١. الفقي، عبد الله إبراهيم، (٢٠١١)، التعليم المدمج التصميم. الوسائط المتعددة. التفكير الابتكاري، دار الثقافة، عمان.
٢٢. كفاقي، وفاء مصطفى محمد، (٢٠٠٧) فاعلية استراتيجية مقترحة للتعلم المدمج في تحقق اهداف مقرر طرق تدريس الرياضيات وتنمية التعلم الاستقلالي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة القاهرة، تكنولوجيا التربية، دراسات وبحوث، مصر.
٢٣. الهاشمي، عبد الرحمن، والعزاوي، فائزة محمد، (٢٠٠٧)، المنهج والاقتصاد المعرفي، الطبعة الثانية، دار المسيرة، عمان.
٢٤. الأسدي، سعيد جاسم، فارس، سندس عزيز، (٢٠١٥)، الأساليب الإحصائية في البحوث للعلوم التربوية والنفسية والاجتماعية والإدارية والعلمية، ط١، دار صفاء، عمان.

## أثر استعمال نموذج مارزانو في تحصيل مادة التاريخ والاحتفاظ به عند طلاب الصف الخامس الادبي

م.م ضياء مزعل

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي / العراق

### The effect of using the Marzano model on the collection and retention of history in the fifth grade students

Ass.Lec. Deyaa Mezeel

Ministry of Higher Education and Scientific Research\ IRAQ

#### Abstract

In this study, the researcher attempted to experiment with the Marzano model to learn about its impact on the achievement of fifth grade students in history and to keep this collection.

The study sample (76) students distributed in the first two experimental groups studied using the Marzano model and the other was studied in the traditional way. The researcher was rewarded between the students of the two groups in the variables (age, educational achievement of parents and degrees of history in the previous year).

The researcher prepared a collection test consisting of (40) multi-choice types, characterized by honesty, consistency and objectivity. It was applied to the students of both groups to measure the collection and retention at the end of the three-month experiment and then reapplied it after two weeks to measure retention. After the researcher treated the data statistically using the T-test for two independent samples, he reached the superiority of the students of the experimental group on the students of the control group in the collection and retention of this collection.

The researcher made a number of recommendations based on the results, including:

- The need for the attention of history teachers using the Marzano model for each of the subjects of the prescribed textbooks to suit the mental and cognitive abilities of students, especially students of the fifth grade literary.
- Continuing training courses for teachers to provide them with the latest methods and teaching methods.

The researcher suggested a number of proposals for subsequent studies in the field of history, including: A similar study of the current study deals with the budget according to the sex variable, and the study of other aspects of non-achievement such as acquiring skills or trends towards history.

#### الملخص

حاول الباحث في هذه الدراسة تجريب نموذج مارزانو لتعرف أثره في تحصيل طلاب الصف الخامس الادبي في التاريخ والاحتفاظ بهذا التحصيل، فاختار مدرسة التابعة الى مديرية تربية محافظة ديالى لتكون ميداناً لتجريبته.

وبلغت عينة البحث (٧٦) طالبا وزعت على مجموعتين الأولى تجريبية درست باستعمال نموذج مارزانو والأخرى ضابطة درست بالطريقة التقليدية. وقد كافأ الباحث بين طلاب المجموعتين في متغيرات (العمر الزمني، التحصيل الدراسي للآباء والأمهات، ودرجات التاريخ في العام السابق).

وقد اعد الباحث اختباراً تحصيلياً تكون من (٤٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، اتسم بالصدق والثبات والموضوعية، طبقه على طلاب المجموعتين لقياس التحصيل والاحتفاظ في نهاية التجربة التي استمرت ثلاثة أشهر، ومن ثم أعاد تطبيقه مرة أخرى بعد أسبوعين لقياس الاحتفاظ بالتحصيل. وبعد ان عالج الباحث البيانات احصائياً باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، توصل إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في التحصيل والاحتفاظ بهذا التحصيل.

وقد وضع الباحث عدداً من التوصيات استناداً الى النتائج منها:

- ضرورة اهتمام مدرسي التاريخ باستعمال نموذج مارزانو لكل موضوع من موضوعات الكتب المنهجية المقررة بحيث تلائم القدرات العقلية والمعرفية للطلاب ولاسيما طلاب الصف الخامس الادبي.

- استمرارية إقامة دورات تدريبية للمدرسين لتزويدهم بأحدث الأساليب والطرائق التدريسية.

واقترح الباحث عدداً من المقترحات لإجراء دراسات لاحقة في ميدان التاريخ منها: دراسة مماثلة للدراسة الحالية تتناول

الموازنة على وفق متغير الجنس، ودراسة جوانب أخرى في غير التحصيل مثل اكتساب المهارات او الاتجاهات نحو التاريخ.

## الفصل الأول

### التعريف بالبحث

#### مشكلة البحث

تواجه مادة التاريخ في الصف الخامس الادبي مشكلات عدة التي افرزتها طريقة تدريس هذه المادة، فقد كان سائداً الاعتماد على الحفظ والتلقين في مجال تدريس مادة التاريخ مما جعل الطالب يقوم باستظهار هذه المادة وكثيراً ما كان الطالب يقع في الاشكالات؛ ذلك لان طريقة تدريسه مبنية على الحفظ سطرأ بعد سطر وكلمة بعد كلمة فاذا نسي الكلمة الاولى غاب عنه الدرس كله (عبيدات، ١٨: ١٩٨٥)، وعلى ذلك اصبح الهدف الرئيس في عملية تعليم مادة التاريخ هو اتقان الحقائق والمعلومات دون الاهتمام بمدى حاجة الطلبة، أو علاقتها بميولهم وقدراتهم أو مدى افادتهم منها في حياتهم (ابراهيم وأحمد، ١٩٦٨: ٤٧)، زيادة على ذلك فإن اتباع المدرسين للأساليب التدريسية في عملية اعداد الطلبة لها تأثيرها الواضح في اتجاهاتهم وميولهم نحو المادة الدراسية، فالطرائق والأساليب التدريسية تتوقف إلى حد كبير على نجاح المدرس أو فشله في تحقيق رسالته التربوية (الامين واخرون، ١٩٨٣: ٩٤-٩٥).

واصبح المدرس نفسه يشعر بانعدام قيمة تلك المادة بالنسبة للطلبة سواء في حياتهم الحاضرة او المستقبلية، ذلك لان طريقة التدريس المتبعة تعتمد على المحاضرة او اللقاء بقصد حشو اذهان الطلبة بأكبر قدر ممكن من المعلومات، والمدرس حينما يقصد ذلك فإنه يجعل من ذهن الطالب فهرساً يدون فيه اسماء الاعلام والتواريخ والاحداث بتفصيلاتها ونظم الحكم والتنظيمات السياسية والادارية واسماء المدن ... مما جعلها مادة سقيمة منفرة للطلبة، علاوة على عدم اهتمام غالبية المدرسين بها، مما يؤدي الى قصورهم عن البحث والتتقيب عن انسب الطرائق والأساليب لتدريس تلك المادة مما قد يبعدها عن الجفاف والصعوبة الملازمين لها (اللقاني، ورضوان، ١٩٧٦: ١٠٠).

ويعتقد الباحث أن الجزء الأكبر من المشكلة يقع على طرائق التدريس المتبعة، التي تعتمد على الحفظ والتلقين اصلاً، فضلاً عما يتصل بالإعداد الأكاديمي لمدرسي التاريخ، وما يتصل بالمحتوى النحوي وعدم ملاعته لمستويات الطلاب العقلية. ولذلك حدد الباحث مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن السؤال الآتي:

- هل يساعد انموذج مارزانو على رفع مستوى تحصيل طلاب الصف الخامس الادبي في مادة التاريخ والاحتفاظ بها مقارنة بالطريقة التقليدية؟

#### أهمية البحث

يؤكد المنهج المدرسي أهمية المتعلم ودوره الايجابي، ويشجعه على التعاون مع زملائه بدلاً من التنافس الشديد المبني على الانانية، كما ويدربه على الاساليب التحررية، ويدرك المنهج المدرسي ما بين الطلبة من فروق فردية ويراعيها، ويعني بأن يفهم كل طالب ما عنده من حاجات وميول وقدرات واستعدادات ومهارات ويعمل على تنميتها، ويهيئ المنهج فرصاً كثيرة تساعده على تنمية ميول جديدة مناسبة عند الطلبة، ويعني المنهج المدرسي بأن تكون الحياة المدرسية حياة تسودها الروح الديمقراطية في علاقات الطلبة بعضهم البعض الآخر، وفي علاقاتهم مع المدرسين (ابراهيم، ١٩٦٧: ٤٥).

ويؤكد الامين وآخرون (١٩٨٣) ان للمناهج الدراسية بعامة ومناهج الاجتماعيات بخاصة أهمية عظمى في النظام التربوي، فإن مستقبل الاجيال وسماتها ومصير الامة وشكل المجتمع ورقيه وتقدمه يتوقف الى حد كبير على المناهج الدراسية التي يقدمها النظام التربوي لابنائها، لكون المواد الاجتماعية تتصل بشكل مباشر بتراث الامة وامكانات المجتمع وفلسفته الاجتماعية والسياسية وسلوك المتعلمين ومناهجهم وقيمهم واخلاقهم وعاداتهم، فانها تكسب اهميتها الخاصة ضمن المناهج الدراسية الاخرى (الامين واخرون، ١٩٨٣: ٧٨).

فالطريقة التدريسية هي وسيلة لنقل المعلومات والمعارف والمهارات للمتعلم، فالطريقة بالمعنى الشامل لا تنفصل عن المادة الدراسية، وهنا تكون الطريقة وسيلة لوضع الخطط وتنفيذها في مواقف الحياة الطبيعية، بحيث تكون غرفة الصف جزءاً من الحياة وفي سياقها، ينمو الطالب فيها بتوجيه من المدرس وارشاده (محمد، ومحمد، ١٩٩١: ٣٩).



وهي بمفهومها العام تعني ترتيب وتنظيم الظروف الخارجية للمتعلم - كل ما يحيط بالمتعلم في اثناء ممارسة التعلم - واستعمال الاساليب التعليمية الملائمة لهذا الترتيب بحيث يؤدي ذلك الى الاتصال الجيد مع المتعلمين من اجل تمكينهم من احراز تعلم شيء ما (محمد، ومحمد، ١٩٩١: ٣٩). اما المفهوم الخاص لطريقة التدريس فيعني اعتماد استراتيجية معينة بانجاز موقف معين ضمن مادة دراسية معينة (محمد ومحمد، ١٩٩١: ٤٠).

ويرى الباحث ان طرائق التدريس اما ان تكون تقليدية تقع على عاتق المدرس وجهدا وتسلب جهد الطالب ونشاطه، واما ان تكون جهداً مشتركاً بين المدرس وطلابه كطريقة المشروع، والمناقشة، وحل المشكلات، والاستقصاء، والاكتشاف ومهما تنوعت طرائق التدريس فإن على مدرس المواد الاجتماعية استعمال الطريقة او الاسلوب الذي يتلاءم وطبيعة المادة واهداف تدريسها ومع مستوى نضج وخبرة الطلبة وميلهم وحاجاتهم وظروف واطوار المدرسة التعليمية (الامين واخرون، ١٩٨٣: ٩٧).

ان المواد الاجتماعية اكثر من غيرها، تتطلب اعداداً معيناً لمن يقومون بتدريسها؛ لان مدرستها يتعامل مع جوانب متعددة كثيرة في نمو النشء، فلم يعد الامر مجرد معلومات تلقى او حقائق تكتسب وانما اصبح الامر يتعلق بتكوين المواطن الصالح الواعي، الحريص على النهوض بمجتمع، وينبغي على مدرس المواد الاجتماعية ان يستمر في الدراسة والاطلاع والتحصيل في اثناء الخدمة؛ لأن طبيعة المواد الاجتماعية تتطلب دوام التجديد في المعرفة ولأن تجارب التربية وعلم النفس وبحوثها تتطلب تتبعها والاستفادة منها في طرائق التدريس، فكلمة طال الزمن بالمدرس في مهنته احتاج الى دراسات تجديدية في المادة الدراسية وفي النواحي الفنية لها (ابراهيم واحمد، ١٩٦٨: ٢٤٧) فالمدرس الناجح ينبغي ان يظل طوال اشتغاله بالمهنة دارساً للتاريخ وطرق تدريسه (السيد، ١٩٦٢: ١٢٦).

ان درجة نجاح التعليم والتدريس تعتمد على الطرائق التي يستخدمها المدرس في تدريسه، ولهذا تعد الطرائق احد الجوانب الاساسية في عملية التربية والتعليم، والمشكلة الرئيسة في التدريس. فالطرائق الجيدة في تدريس المواد الاجتماعية التي تيسر التعلم وتجعله اكثر عمقاً واستدامة هي التي تراعي المعايير الاتية:

- ١- تقوم على النشاط الايجابي من جانب الطلبة.
  - ٢- تثير اهتمام الطلبة وتحفزهم على العمل.
  - ٣- تسمح بالتعاون والعمل الجمعي على أسس ديمقراطية. (السيد، ١٩٦٢: ١٣٧)
  - ٤- الاهتمام بدوافع الطلبة وميولهم.
  - ٥- التأكيد على دور الشعوب والقادة في صنع الاحداث التاريخية والاجتماعية والسياسية مع العناية بفكرة الترابط في الاحداث التاريخية والحرص على تفسيرها بالعوامل المختلفة (سياسية - جغرافية - اقتصادية ... الخ).
  - ٦- التأكيد على حقيقة التغيير الاجتماعي وحتميته واهميته في حياة المجتمع والانسان واطهار التفاعل بين الحضارات وبيان دور العرب في بناء صرح الحضارات الانسانية (دنيا، ١٩٨٢: ١١-١٢).
  - ٧- ان تراعي طرائق التدريس ما بين الطلبة من فروق فردية في قدرتهم على التعلم.
  - ٨- مراعاتها لمستوى نمو الطلبة. (ابراهيم واحمد، ١٩٦٨: ٥١).
  - ٩- وضوح الهدف من التدريس امام الطلبة. (ابراهيم والكلزة، ١٩٨٦: ١١٣).
- لذلك فإن طرائق تدريس المواد الاجتماعية تتمتع بأهمية مستمدة من مكانة المواد الاجتماعية نفسها كونها مواد تهدف الى ايجاد وتنشئة المواطن الصالح والقادر على صنع القرارات وتقويم الامور دون تأجيل لاتخاذ القرارات المهمة التي غالباً ما تحتاجها المشكلات الملحة بشكل فوري وعاجل (سعادة، ١٩٨٣: ١٥٣).
- والتاريخ يتفق مع المواد الاجتماعية بمادته الانسانية، ولكنه يختلف عنها في انه ينصرف الى هذه المواد من وجهة نشوئها او تغييرها وتسلسلها الزمني (زريق، ١٩٥٩: ٥٢).

والتأريخ بوصفه علماً كالعلوم الطبيعية كلاهما يهدف الى غاية واحدة هي الوصول الى الحقيقة وعرضها بشكل منظم مترابط، وهي تبدأ بحثها بفرضيات تحاول تمحيصها والتثبت من صحتها، وتبدأ بالبحث عن الجزئيات. ثم تخلص منها الى

الاستنتاجات والى رسم الكليات. ونتيجة للتطور العلمي والتأكد على قوانين الطبيعة، ظهر الاتجاه الى ربط التأريخ بالعلم، فظهرت المدرسة التاريخية الحديثة في القرن التاسع عشر على يد (راتكة) وحاولت ان تجد للتأريخ ومن التاريخ قوانين لتطور المجتمعات ونماذج لذلك التطور (الدوري وآخرون، د.ت: ٢٠ - ٢١)، (المخزومي، ١٩٤٧: ٣٣).

ولعل اهم ما يبرر التأكيد بان التاريخ علم هو ان التأريخ يشارك العلوم الاخرى بوجه عام باهم ما يميزها وهو ان له منهجاً او طريقة خاصة به للبحث تمكنه من جمع مادته وحقائقه (باقر، وحמיד، ١٩٨٠: ١١). والتاريخ ولاشك فيه فن وعلم وفلسفة لانه يتطلب من المؤرخ ومن المدرس الامام بمواد كثيرة، والاطلاع على شؤون العالم والقدرة على التعبير وتصور الحوادث والحقائق وهو بهذا علم يقوم على اساس البحث العلمي والتفكير في المصادر والمراجع والوثائق الرسمية (المخزنجي، ١٩٤٧: ٣٣) ومما تقدم يمكننا ان نخلص الى القول ان التاريخ علم بحكم منهج البحث التاريخي الذي ينتجه المؤرخون المعاصرون في ابحاثهم والذي يعكس الطابع العلمي؛ لان العلم بحث من بحوث المعرفة يخضع لاسلوب او منهج البحث العلمي (الامين وآخرون، ١٩٨٣: ٦-١١) وقد اهتم العرب المسلمون بالتاريخ وبنوا اهميته وفوائده.

فقد ذكر الاصفهاني (ت ٣٥٦ هـ) في مقدمته للأغاني ((ان القارئ اذا تأمل ما فيه من الفقر ونحوها لم يزل منتقلاً بها من فائدة إلى فائدة، ومنصرفاً منها بين جد وهزل، واثار واخبار، وسير واشعار متصلة بأيام العرب المشهورة، واخبارهم المأثورة، وقصص الملوك في الجاهلية والخلفاء في الاسلام، تجمل بالمتأدبين معرفتها، وتحتاج الاحداث الى دراستها) (سالم، ١٩٨٧: ٢٩). ومن هذا يتضح للباحث اهمية التاريخ وفوائده في اخذ التجارب والمعرفة بالحوادث الماضية وما تصير اليها امورها وهو فن وعلم غزير فضلاً عن فائدته السياسية والاخلاقية وهو حافظ تراث الانسانية من الضياع.

اما المؤرخون المعاصرون فقد اوضحوا فوائده بوصفه مدرسة للحكام والشعوب يستمدون جميعاً منه الدروس التي تساعدهم على مواجهة مشاكل الحاضر والتخطيط لمستقبل افضل (عاشور وآخرون، ١٩٨٦: ٦٣) فالتاريخ بمختلف فروع هو علم اجتماعي يختص بتدوين سلوك الافراد والجماعات وحوادثهم السياسية والاجتماعية والاقتصادية والحضارية بما في ذلك السلوك الفكري والتربوي فالتاريخ بهذا سجل للماضي (حمدان، ١٩٨٢: ١٣٣) وهو يتسع الى تحرير العقل الانساني من الخرافة والغباء، وذلك من اجل شيوع الحرية والتنوير والمباحث العقلانية (فرحان، ١٩٨٧: ١١).

#### هدف البحث:

يرمي هذا البحث الى معرفة (أثر استعمال انموذج مارزانو في تحصيل طلاب الصف الخامس الادبي في التاريخ والاحتفاظ بها).

ولتحقيق هدف البحث وضع الباحث الفرضيتين الصفريتين الآتيتين:

- ١- ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات تحصيل الطلاب الذين يدرسون باسلوب انموذج مارزانو، ومتوسط درجات تحصيل الطلاب الذين يدرسون بالأسلوب التقليدي في مادة التاريخ.
- ٢- ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات الاحتفاظ لتحصيل الطلاب الذين يدرسون انموذج مارزانو، ومتوسط درجات الاحتفاظ بتحصيل الطلاب الذين يدرسون بالأسلوب التقليدي في مادة التاريخ.

**حدود البحث:** يتحدد البحث الحالي بـ:

- ١- مدرسة واحدة من المدارس الاعدادية النهارية للبنين في محافظة ديالى للعام الدراسي (٢٠١٦/٢٠١٧).
- ٢- عينة من طلاب الصف الخامس الادبي من هذه المدرسة.
- ٣- عدد من موضوعات كتاب مادة التاريخ للصف الخامس الادبي المقرر تدريسه.

#### تحديد المصطلحات

\*انموذج مارزانو لأبعاد التعلم Marzano Dimensions of Learning Model

١. عرفه Davidson & Worsham بأنه: انموذج للتدريس الصفي يتضمن عدة خطوات إجرائية متتابعة تركز على التفاعل بين خمسة أنماط للتفكير متمثلة في التفكير المتضمن في كل الإدراكات والاتجاهات الايجابية عن التعلم الخمسة وهي: اكتساب

المعرفة وتكاملها، توسيع المعرفة وصلقلها، استعمال المعرفة بشكل ذي معنى، العادات العقلية المنتجة التي تحدث خلال التعلم وتسهم في نجاحه (Davidson & Worsham, 1992, p8)

٢. عرفه مارزانو بأنه: انموذج تدريس صفي يتضمن كيفية التخطيط للدروس وتنفيذها وتصميم المنهج التعليمي أو تقويم الأداء للطلاب، ويقوم الانموذج على مسلمة تنص على أن عملية التعلم تتطلب التفاعل بين خمسة أنماط أبعاد من التعلم هي : الاتجاهات والادراكات الإيجابية عن التعلم، واكتساب المعرفة وتكاملها، وتوسيع المعرفة وتقيتها وصلقلها وتكاملها، واستعمال المعرفة بشكل ذي معنى، واستعمال عادات العقل المنتجة. (مارزانو وآخرون، ٢٠٠٠، ص٧)

**التعريف الإجرائي:** مجموعة الإجراءات والممارسات التدريسية الصفية التعليمية/ التعليمية التي سيبثها الباحث والطلاب في الصف المدرسي الذي يمثل المجموعة التجريبية، والتي تعمل على اكتساب واستيعاب وفهم وتعميق المعرفة وتكاملها واستعمالها على نحو له معنى من قبل المتعلم، في إطار من البيئة الإيجابية عن التعلم وتنمية للعادات العقلية المنتجة.

#### \*التحصيل (Achievement):

١. عرفه الحفني ١٩٧٨: بأنه " إنجاز تعليمي، يعني بلوغ مستوى معين من الكفاية في الدراسة سواء أكان في المدرسة أم في الجامعة، ويحدد ذلك اختبارات التحصيل المقننة، وتقديرات المدرسين، أو الاثنين معاً". (الحفني، ١٩٧٨، ص ١١)

٢. عرفه عاقل ١٩٨٨: بأنه "المستوى الذي يصل إليه المتعلم في التعلم المدرسي أو غيره، ويقرره المدرس أو الاختبارات". (عاقل، ١٩٨٨، ص ١٢)

التعريف الإجرائي للتحصيل: هو مقدار حصول الطلاب (عينة البحث) على الدرجات في الاختبار التحصيلي البعدي المعد لأغراض البحث الحالي في مادة التاريخ.

#### \*الاحتفاظ (Retention):

١. عرفه عاقل ١٩٨٨: بأنه بقاء فعل المتعلم، أو خبرة خلال مدة لا يجري فيها أي تدريب. (عاقل، ١٩٨٨، ص ٣٣٣)

٢. عرفه زهير ١٩٩٩: بأنه مقدار المعلومات المحتفظ بها لدى الطلبة (عينة البحث) للموضوعات التي درست خلال مدة التجربة، يقدر بدرجات الاختبار التحصيلي الذي يعاد تطبيقه بصورة مكافئة للصورة الأولى بعد ثلاثة أسابيع، من دون تعريض الطلبة لأية خبرات بين اختباري التحصيل والاحتفاظ". (زهير، ١٩٩٩، ص ٣٤)

التعريف الإجرائي للاحتفاظ: هو الأثر الباقي من التعلم الذي اكتسبه طلاب الصف الخامس الادبي (عينة البحث) خلال مدة التجربة، في مادة التاريخ مقيساً بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب في الاختبار التحصيلي البعدي الذي يعاد تطبيقه بعد مرور أسبوعين على التطبيق الأول.

### الفصل الثاني

#### الاطار النظري والدراسات السابقة

##### أولاً: انموذج أبعاد التعلم:

يعتبر انموذج أبعاد التعلم ثمرة من ثمرات بحوث شاملة أجريت في مجال المعرفة والتعلم في إطار فكري أطلق عليه أبعاد التفكير، وشارك أكثر من ٩٠ من المربين في البحوث التي أجريت على أبعاد التعلم، وأيضاً عملوا لمدة عامين ليصمموا البرنامج الرئيس ليصبح أداة قيمة (Marzano, 1992, p2) إلى أن قدرة الفرد على القيام بالعمليات العقلية المعقدة تكون مرادفه لاكتسابه لانموذج إدراكي واستراتيجيات تفكير ملائمة. ولمواجهة هذه القضية راجع روبرت مارزانو وزملائه، البحوث الشاملة التي أجريت وعلى عملية التعلم لأكثر من ثلاثين عاماً وترجموها إلى انموذج، في مجال المعرفة أو تعليمي/تعليمي صفي أطلق عليه مسمى أبعاد التعلم والذي نشر في كتاب بنفس الاسم، نشرته جمعية تطوير المناهج والإشراف بالولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩٨٨ (صيداوي ١٩٩٢م، ص ٥) (ويترجم كتاب أبعاد التعلم البحوث والنظريات التي عرضت فيه انموذج عملي يستطيع أن يستخدمه المدرسون لتحسين جودة التدريس) من مرحلة رياض الأطفال حتى المرحلة الثانوية والتعلم، ويتضمن استعمال استراتيجيات تدريس



حديثاً ومتنوعة، كما يضم أوصافاً تفصيلية لاستراتيجيات تعليم وتعلم صممت لمساعدة المدرسين على استعمال هذا النموذج داخل الصف الدراسي، ودليل لتخطيط الوحدات، وأساليب تقويم مناسبة للمتعلمين .

إن نموذج أبعاد التعلم للتفكير يعكس ثلاث نظريات أساسية في التفاعل التعليمي والتعلم المتمركز، تتمثل في: التعلم المتوافق مع وظائف المخ والتعلم التعاوني، حول المشكلات (مارزانو وآخرون، ٢٠٠٠م، ص ١٠)

وذكر البيلي أن نموذج أبعاد التعلم يستند إلى الفلسفة البنائية التي تؤكد على أن المعرفة تعتبر مطلباً سابقاً تبنى من خلاله خبرات الفرد وتفاعلاته مع عناصر ومتغيرات العالم من حوله، وأن الفرد يصل إلى المعرفة من خلال بناء منظومة معرفية تنظم وتفسر خبراته مع المتغيرات من حوله والتي يدركها من خلال جهازه المعرفي بما يؤدي إلى تكوين معنى ذاتي، ويستمر ذلك بمرور المتعلم بخبرات تمكنه من ربط المعلومات الجديدة بما لديه من معنى جديد. (البيلي، ٢٠٠٣، ص ٦٦)

### أنواع أبعاد التعلم في نموذج مارزانو:

أن عملية التعلم تتضمن وتتطلب تفاعل خمسة أنماط (Marzano,1992,p4) من التفكير أسماها "أبعاد التعلم" وهذه الأبعاد الخمسة هي نواتج أو سلاله أبعاد التفكير التي توضح كيف يعمل العقل خلال التعلم، وهذه الأبعاد الخمسة:

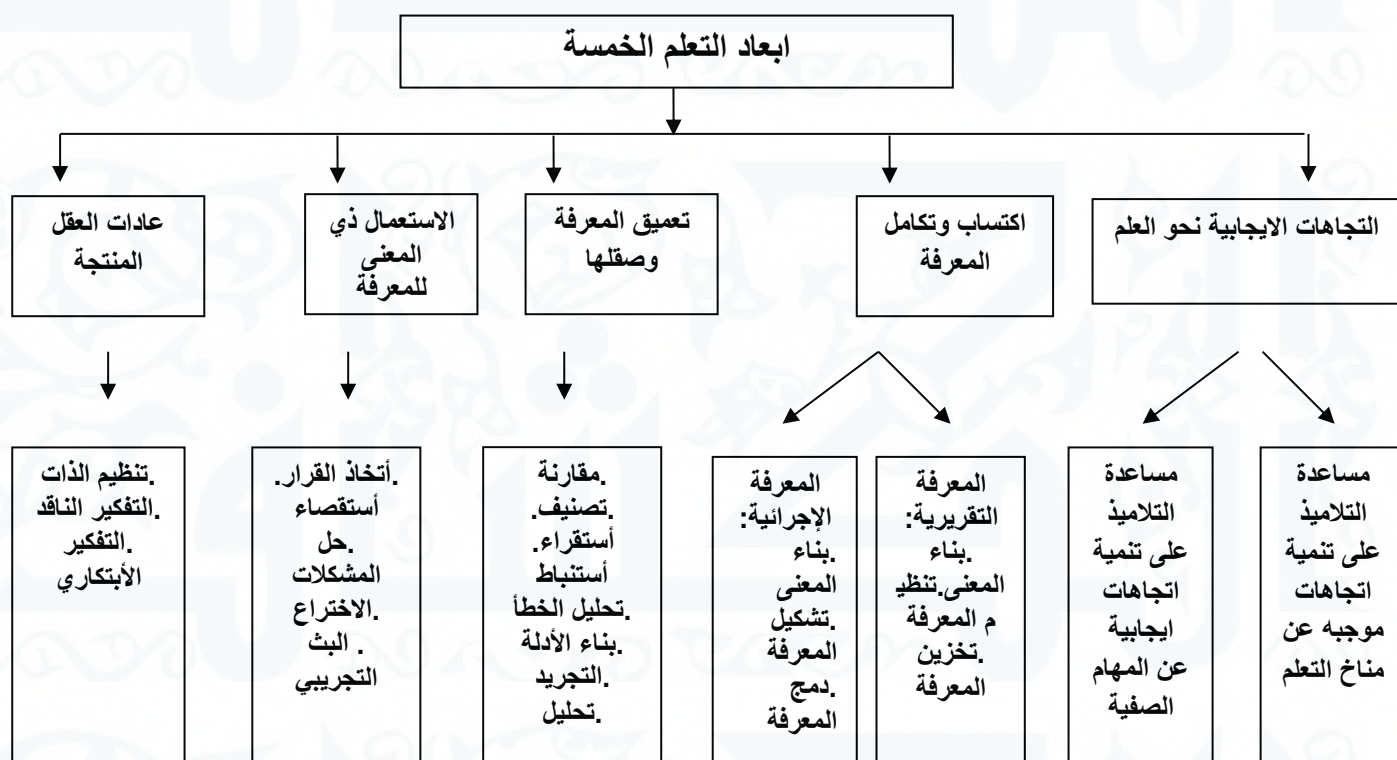
البعد الأول: الاتجاهات الايجابية نحو التعلم: Toward Positive Attitudes Learning

البعد الثاني: اكتساب وتكامل المعرفة: Acquisition and Integration of Knowledge

البعد الثالث: تعميق المعرفة وصلها Extending and Refining Knowledge

البعد الرابع: الاستعمال ذي المعنى للمعرفة Using Knowledge Meaningfully :

البعد الخامس: عادات العقل المنتجة: Productive habits of Mind (Marzano,1992,p4)



شكل رقم (1) مخطط تفصيلي لأبعاد التعلم الخمسة وأنشطتها

التدريس باستعمال نموذج أبعاد التعلم:

ذكر مارزانو أنه يوجد ثلاث نماذج أو صور للتخطيط لأبعاد التعلم يستخدمها المدرس عند الإعداد لتدريس محتوى معين،

تتمثل في ما يلي:

النموذج الأول: الاهتمام بالمعرفة والتركيز عليها Focus on knowledge

١. الخطوة الأولى: يحدد المدرس المعلومات المراد تدريسها والخطوات والعمليات المرتبطة بها والتي سيكون التركيز عليها في الدرس (البعد ٢).

٢. الخطوة الثانية: يختار المدرس المهمات التي تسهم في تعميق المعرفة وصلها وتحديد الأنشطة والتعزيزات بحيث يسهم ذلك في فهم الطلاب للمعلومات الموجودة في الخطوة الأولى.

٣. الخطوة الثالثة: يختار المدرس مهام ذات معنى للاستعمال والتطبيق (البعد ٤) والتي تسهم في تدعيم وتعميق الفهم للمعلومات والإجراءات الموجودة في الخطوة الأولى. عندما يستخدم المدرس هذا النموذج يكون تركيزه وهدفه على البعد رقم (٢) وهو الخاص باكتساب المعلومات (المعرفة التقريرية)، وللطريقة المقدمة المعلومات (المعرفة الإجرائية). ولتحقيق الهدف السابق، يختار المدرس أنشطة توسع وتنقي المعرفة (البعد ٣)، ويقدم المعلومات بصورة ذات معنى بدرجة أكبر (البعد ٤).

#### خصائص الانموذج:

- المفاهيم والمبادئ (وليس الحقائق المنفصلة) تمثل نقطة الارتكاز.
  - يتم التركيز والتأكيد على أنشطة تعميق وتنقية المعرفة بصورة أكبر من التأكيد على المهمات والأعمال ذات المغزى في الاستعمال.
  - يقوم الطلاب بمهمة ذات معنى واحدة ليتأكدوا من فهمهم للمعرفة.
- وهذا الانموذج هو الذي تم استعماله في البحث الحالي، لأنه أكثر مناسبة للمحتوى في الوحدة المستهدفة بالتجربة من حيث الحقائق والمفاهيم والتعميمات، وكذلك مناسبة للعمر الزمني للطلاب في المرحلة المتوسطة.

#### الانموذج الثاني: التركيز في الموضوعات والقضايا Focus on issues:

- ١- الخطوة الأولى: يحدد المدرس الموضوع أو المسألة، ثم يحدد المهمة ذات المعنى للمعلومات التي ترتبط بها (البعد ٤).
  - ٢- الخطوة الثانية: يحدد المدرس المفاهيم والإجراءات والمهارات (المعرفة التقريرية والإجرائية) (البعد ٢) اللازمة لإتمام وإنجاز المهمة بالاستعمال ذي المعنى للمعرفة.
  - ٣- الخطوة الثالثة: يحدد المدرس الأنشطة التعميقية والتصحيحية الموسعة اللازمة لإتمام العمل (البعد ٣).
- عند استعمال هذا الانموذج يتم التركيز فيه على البعد (٤) حيث يتم تأكيد تحديد قضية لها علاقة بالفكرة العامة للوحدة الدراسية ثم يقرر المدرس ما نوعية الاستعمال ذي المعنى الذي يمكن اقتراحه لهذه المهمة والذي يرتبط بالموضوع.

#### خصائص الانموذج:

- الوحدة تشتمل مهمة واحدة مرتبطة باستعمال المعلومات بصورة ذات معنى.
- إن اكتساب وتكامل المعرفة التقريرية والإجرائية يأتي كهدف ثانياً وثانوي في هذا التخطيط.
- إن أنشطة التعميق والتصحيح والتوسع والتنقية لا يكون لها تأكيد في هذه الخطة (مالم يتم اختيار إحداها كنقطة مركزية في وحدة تعليمية في الصفوف الأولى الادبية).

#### الانموذج الثالث: التركيز في استكشاف التلميذ Focus on student exploration:

- ١- الخطوة الأولى: يحدد المدرس مجموعة المفاهيم والإجراءات والمهارات (البعد ٢) التي سيكون التركيز فيها في هذه الوحدة.
- ٢- الخطوة الثانية: يحدد المدرس الأنشطة التعميقية والتصحيحية (البعد الثالث) (المرتبطة والتي تساعد الطلاب على فهم المفاهيم والمعلومات والمهارات ذات العلاقة بالمعرفة التقريرية والإجرائية).
- ٣- الخطوة الثالثة: يحدد المدرس مجموعة من الطرائق لمساعدة الطلاب على اختيار وانتقاء مهام تستخدم المعرفة استعمالاً ذا معنى (البعد ٣)

هذه الخطة تتشابه مع الخطة الأولى والثانية في الخطوتين الأولى والثانية وتختلف معهما في الخطوة الثالثة من حيث أنها تركز بالدرجة الأولى في ترك الفرصة للطلاب لأن يختار كل منهم المهمة التي يرغب فيها أو المشروع الذي ينوي عمله، وهنا

يكون دور المدرس هو المساعدة للطلاب في اختيار مشاريعهم الخاصة، وعليه أن يشجعهم على اكتشاف موضوعات بعيدة وأسئلة مثيرة للاهتمام تنبثق من الوحدة التعليمية.

#### خصائص النموذج:

- تنوع المهمات والمشاريع التي تستخدم المعرفة استعمالاً ذا معنى.
  - الجزء الأكبر من الحصة يخصص لإنجاز المهمات والمشروعات التي يختارها أو يحددها الطلاب.
- يتضح مما سبق خصائص ومميزات كل خطة لتنفيذ طريقة التدريس باستعمال نموذج أبعاد التعلم، يختار المدرس من بينها ما يساعده على تحقيق أهدافه، ونواتج التعلم التي يسعى لتحقيقها.
- (مارزانو، ٢٠٠٠، ص ٢١٦- ٢٢٤- ٢٦٧)، (مارزانو، ١٩٩٨، ص ٢٦٣)، (Marzano, 1992, p156 158)

#### فوائد نموذج مارزانو

- هناك بعض الفوائد التي يمكن الوصول إليها من خلال تطبيق نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في ما يأتي:
- رفع مستوى استيعاب الطلاب، وفهمهم للمواد التعليمية، وذلك يؤدي إلى تحسين وتسريع عمليات التعلم.
  - تنمية قدرات الطلاب الذهنية وإكسابهم المهارات والعمليات والعادات العقلية التي تجعل منهم طلاباً مفكرين ومنتجين.
  - تطوير وتنمية مهارات التفكير المختلفة عند المتعلمين.
  - تعليم الطلاب كيفية البحث عن المعرفة والحصول عليها واكتسابها.
  - علاج حالات الضعف الدراسي بطريقة علمية تربوية.
  - توفر طرائق إثرائية للعملية التعليمية ترفع من كفاءتها ونجاحها.
  - تخرج متعلمين متطورين يواكبون تقنية العصر، وذوي اهتمامات وأداءات عالية، ويتصفون بالقدرة على التعلم الذاتي
  - تغيير نظرة المتعلم تجاه التعليم من مجرد الحفظ والتلقين، والدراسة لامتحانات، إلى الاستمتاع بالدراسة، وتقبل التحديات العلمية، والتعلم للحياة.
  - إكساب المتعلمين لمهارات الاتصال بأشكاله المختلفة، ورفع مستوى دافعيته نحو التعلم، وثقتهم بأنفسهم.
  - بناء خبرات ميدانية ذات معنى وصلة بالحياة خارج نطاق المدرسة.
  - تطوير أداء المدرس لتقديم تعلم ينهض بالمتعلم وينمي من جميع جوانبه.
  - إيجاد بيئة تعليمية جديدة وناجحة، بفكر متجدد يسهم في إكساب المتعلمين مهارات الحياة ومتوافقين اجتماعياً.
- (صالح والبشير ٢٠٠٥م، ص ١٩٨)

#### الدراسات السابقة

##### أ. دراسات عربية

##### ١. دراسة أبو بكر ٢٠٠٣

التي هدفت إلى دراسة أثر استعمال نموذج أبعاد التعلم في تحصيل طلاب المرحلة الثانوية بسلطنة عمان للبلاغة واتجاههم نحوها. وكانت عينة الدراسة مكونة من (٨٤) طالباً من طلاب الصف الثاني الثانوي بسلطنة عمان، حيث كانت المجموعة التجريبية (٤٢) طالباً و (٤٢) طالباً للمجموعة الضابطة. وكانت أدوات الدراسة عبارة عن اختبار تحصيلي، مكون من أسئلة مقال وأسئلة الاختيار من متعدد والتكملة في مادة البلاغة للصف الثاني الثانوي، ومقياس اتجاه للتعرف على اتجاه طلاب الصف الثاني الثانوي نحو البلاغة بعد الدراسة باستعمال نموذج مارزانو، مقارنة بالتغير في اتجاه الطلاب الذين درسوا في المجموعة الضابطة من دون استعمال نموذج مارزانو. وتوصلت النتائج إلى فاعلية استعمال نموذج أبعاد التعلم في تنمية التحصيل والاتجاه نحو البلاغة، وخرج الباحث بمجموعة من التوصيات منها، أهمية توجيه الاهتمام نحو استعمال نموذج أبعاد التعلم والاستراتيجيات التدريسية المتضمنة فيه، مع مواد دراسية أخرى، ومراحل دراسية مختلفة.



**٢.دراسة البعلي ٢٠٠٣م**

هدفت إلى قياس فعالية استعمال انموذج مارزانو لأبعاد التعلم في التحصيل في العلوم وتنمية بعض عمليات العلم لدى طلاب الصف الثاني الادبي بمحافظة القليوبية بجمهورية مصر العربية، وذلك من خلال بناء وحدتي المادة والكهربائية الساكنة بكتاب العلوم للصف الثاني الادبي، واختار الباحث عينة الدراسة من ٧٢ طالباً للصف الثاني الادبي حيث بلغ عددها (١٥٩) تلميذا وتلميذة كمجموعتين تجريبية وضابطة حسب المنهج الشبه التجريبي. وأدوات الدراسة عبارة عن اختبار تحصيلي في محتوى الوجدتين عند مستويات (التذكر - الفهم - التطبيق)، واختبار عمليات العلم (الملاحظة - الاستنتاج - التنبؤ - التصنيف- تفسير البيانات). وكانت نتائج الدراسة تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي، وكذلك في اختبار عمليات العلم، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط دال إحصائياً بين التحصيل وعمليات العلم لدى طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة. وخرج الباحث بمجموعة من التوصيات والمقترحات في ضوء مأسفرت عنه نتائج الدراسة، من أهمها ضرورة إعادة النظر في تخطيط مناهج العلوم بالمرحلة الادبية بحيث تركز من خلال محتواها على تنمية مهارات التفكير المختلفة واقتراح تجريب فعالية الانموذج في تدريس العلوم للصف الخامس الادبي وتنمية مهارات حل المشكلة لديهم.

**ب. دراسات اجنبية****١.دراسة دوجاري (Dujari) 1994**

هدفت إلى معرفة أثر استعمال بُعدي اكتساب وتكامل المعرفة وتعميق وتنقيح المعرفة من أبعاد انموذج مارزانو في التحصيل في العلوم لدى طلاب كلية العلوم البيئية، ضمن مقرر الأسس الكيميائية للحياة المتضمن في مقرر العلوم العامة المؤهل للجامعة، وذلك في كلية ويلمنجتون (الزنجية) بأمريكا، واستمرت التجريبية أربعة أسابيع، وعينة الدراسة عبارة عن (٢٧٩) طالباً في كلية ويلمنجتون بأمريكا كمجموعة تجريبية و(٣٤) طالباً كمجموعة ضابطة. وأدوات الدراسة عبارة عن اختبار تحصيلي في مقرر العلوم البيئية، والذي كان ضمن المقررات العامة المؤهلة للجامعة. ونتائج الدراسة أشارت إلى عدم وجود فروق جوهريّة بين المجموعة التجريبية والضابطة في متوسطات التحصيل، وأشارت إلى وجود صعوبات لدى طلاب المجموعة التجريبية في أداء المهمات التعليمية.

**٢.دراسة ألين وآخرون 1998 Allin& others**

هدفت إلى تلخيص وتحليل العديد من الدراسات السابقة التي درست فاعلية استعمال انموذج مارزانو لأبعاد التعلم كإستراتيجية تدريسية في تعلم المفاهيم المرتبطة بالعلوم والرياضيات والاجتماعيات، حيث قام بتحليل (١٩) دراسة باستعمال أسلوب التحليل الفوقي ميدانية تعلقت باستعمال انموذج مارزانو لأبعاد التعلم في التعلم الصفي، ودراسة العديد من المتغيرات التي تأثرت باستعمالها مثل: التحصيل، والاحتفاظ، والاتجاه، والقلق في المادة وتوصلت نتائج الدراسة إلى ارتفاع نسبة التحصيل من التي أجريت عليها الدراسة، كما أن التحليل الفوقي قد أظهر تحسناً نحو المفاهيم المتعلمة، وانخفاض مظاهر القلق في تعلمها، كما لوحظ أن معظم الدراسات أشارت إلى أهمية انموذج أبعاد التعلم وما يصاحبه من أنشطة في زيادة تعلم أفراد العينات وإزالة عنصر القلق وعدم التألف عند ممارسة الأنشطة.

## الفصل الثالث

## منهجية البحث وإجراءاته

اتبع الباحث المنهج التجريبي لأنه المنهج المناسب مع طبيعة بحثه وللتثبت من هدف البحث وفرضيته، كان على الباحث أن يقوم بالإجراءات الآتية:

**أولاً / التصميم التجريبي:**

اعتمد الباحث تصميمًا تجريبيًا ذا ضبط جزئي ملائمًا لظروف البحث الحالي فجاء التصميم على الشكل الآتي:

| المجموعة  | المتغير المستقل | المتغير التابع |
|-----------|-----------------|----------------|
| التجريبية | انموذج مارزانو  | التحصيل        |
| الضابطة   | _____           | التحصيل        |

يقصد بالمجموعة التجريبية: المجموعة التي يتعرض طلابها للمتغير المستقل (انموذج مارزانو)، وبالمجموعة الضابطة: المجموعة التي لا يتعرض طلابها للمتغير المستقل. ويقصد بالتحصيل: المتغير التابع الأول الذي يقاس بواسطة اختبار تحصيلي يعده الباحث لأغراض البحث الحالي، في حين يقصد بالاحتفاظ: المتغير التابع الثاني الذي يقاس بواسطة إعادة تطبيق الاختبار التحصيلي نفسه بعد ثلاثة أسابيع.

## ثانياً / مجتمع البحث وعينه:

من متطلبات البحث الحالي اختيار إحدى المدارس الإعدادية أو الثانوية في محافظة بغداد/الرصافة الثانية على أن لا يقل عدد شعب الصف الخامس الأدبي فيها عن شعبتين، واختار الباحث قسدياً ثانوية الفرسان للبنين من بين مدارس مديرية تربية الرصافة الثانية لقربها من سكن الباحث وابداء إدارة المدرسة تعاونها مع الباحث.

وقبل البدء بالتدريس زار الباحث المدرسة المختارة ووجدها تضم شعبتين للصف الخامس الأدبي للعام الدراسي ٢٠١٦ / ٢٠١٧ وبطريقة السحب العشوائي اختيرت شعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية التي سيتعرض طلابها إلى المتغير المستقل (انموذج مارزانو) عند تدريس مادة التاريخ، في حين مثلت شعبة (ب) المجموعة الضابطة التي سيدرس طلابها المادة نفسها من دون التعرض للمتغير المستقل.

بلغ عدد طلاب الشعبتين (٨٠) طالباً بواقع (٤٠) طالباً في شعبة (أ) و(٤٠) طالباً في شعبة (ب)، وبعد استبعاد الطلاب الراسبين البالغ عددهم (٤) طالب، أصبح عدد أفراد العينة النهائي (٧٦) طالباً، بواقع (٣٨) طالباً في المجموعة التجريبية و(٣٨) طالباً في المجموعة الضابطة. والجدول (١) يوضح ذلك.

## الجدول (١)

## عدد طلاب مجموعتي البحث قبل الاستبعاد وبعده

| المجموعة  | الشعبة | عدد الطلاب قبل الاستبعاد | عدد الطلاب الراسبين | عدد الطلاب بعد الاستبعاد |
|-----------|--------|--------------------------|---------------------|--------------------------|
| التجريبية | أ      | ٤٠                       | ٢                   | ٣٨                       |
| الضابطة   | ب      | ٤٠                       | ٢                   | ٣٨                       |
| المجموع   |        | ٨٠                       | ٤                   | ٧٦                       |

إن سبب استبعاد الطلاب الراسبين اعتقاد الباحث أنهم يمتلكون خبرات سابقة عن الموضوعات التي ستدرس في التجربة، وهذه الخبرات قد تؤثر في دقة نتائج البحث، وهذا ما جعل الباحث يستبعدهم من النتائج فقط، إذ أبقى عليهم في داخل الصف حفاظاً على النظام المدرسي.

## ثالثاً / تكافؤ مجموعتي البحث:

حرص الباحث قبل الشروع ببدء التجربة على تكافؤ طلاب مجموعتي البحث إحصائياً في بعض المتغيرات التي يعتد أنها قد تؤثر في سلامة التجربة على الرغم من أن طلاب العينة من مناطق سكنية متقاربة ومتشابهة، ويدرسون في مدرسة واحدة، ومن الجنس نفسه وهذه المتغيرات هي:

١. العمر الزمني للطلاب محسوبا بالشهور.

٢. التحصيل الدراسي للآباء.

٣. التحصيل الدراسي للأمهات.

٤. درجات التاريخ النهائية للعام الدراسي السابق.

وقد حصل الباحث على البيانات عن المتغيرات المذكورة آنفا من البطاقة المدرسية، وسجل درجات المدرسة بالتعاون مع إدارتها، وفيما يأتي توضيح لعمليات التكافؤ الإحصائي في المتغيرات بين مجموعتي البحث:

١- العمر الزمني محسوبا بالشهور:

بلغ متوسط أعمار طلاب المجموعة التجريبية (١٨٢,٢٦٣) شهرا، وبلغ متوسط أعمار طلاب المجموعة الضابطة (١٨٥,٥٥٢) شهرا. وعند استعمال الاختبار التائي ( $t - test$ ) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية، اتضح أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (١,٥٤٨) اصغر من القيمة التائية الجدولية (١,٩٩) وبدرجة حرية (٧٤). وهذا يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان إحصائيا في العمر الزمني. والجدول (٢) يوضح ذلك.

## الجدول (٢)

نتائج الاختبار التائي للعمر الزمني لطلاب مجموعتي البحث محسوبا بالشهور

| مستوى الدلالة<br>٠,٠٥ | القيمة التائية |          | درجة<br>الحرية | التباين | الانحراف<br>المعياري | المتوسط<br>الحسابي | عدد أفراد<br>العينة | المجموعة  |
|-----------------------|----------------|----------|----------------|---------|----------------------|--------------------|---------------------|-----------|
|                       | الجدولية       | المحسوبة |                |         |                      |                    |                     |           |
| ليس بذي دلالة         | ١,٩٩           | ١,٥٤٨    | ٧٤             | ٤٩,٩٢٨  | ٧,٠٦٦                | ١٨٢,٢٦٣            | ٣٨                  | التجريبية |
|                       |                |          |                | ١٢١,٧٤٩ | ١١,٠٣٤               | ١٨٥,٥٥٢            | ٣٨                  | الضابطة   |

٢- التحصيل الدراسي للآباء:

يبدو من الجدول (٣) أن مجموعتي البحث متكافئتان إحصائيا في تكرارات التحصيل الدراسي للآباء، إذ أظهرت نتائج البيانات باستعمال مربع كاي، أن قيمة (٢كا) المحسوبة (١,٧١) اصغر من قيمة (٢كا) الجدولية (٩,٤٩) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وبدرجة حرية (٤).

## الجدول (٣)

تكرارات التحصيل الدراسي للآباء لطلاب مجموعتي البحث وقيمة (٢كا) المحسوبة والجدولية

| مستوى الدلالة<br>٠,٠٥ | قيمة ٢كا |          | درجة<br>الحرية | بكلوريوس<br>فما فوق | إعدادية<br>أو معهد | متوسطة | ابتدائية | يقرأ<br>ويكتب | حجم<br>العينة | التحصيل<br>المجموعة |
|-----------------------|----------|----------|----------------|---------------------|--------------------|--------|----------|---------------|---------------|---------------------|
|                       | الجدولية | المحسوبة |                |                     |                    |        |          |               |               |                     |
| ليس بذي دلالة         | ٩,٤٩     | ١,٧١     | ٤              | ٧                   | ٤                  | ٧      | ٨        | ١٢            | ٣٨            | التجريبية           |
|                       |          |          |                | ١١                  | ٦                  | ٥      | ٦        | ١٠            | ٣٨            | الضابطة             |

٣- التحصيل الدراسي للأمهات:

يبدو من الجدول (٤) أن مجموعتي البحث متكافئتان إحصائيا في تكرارات التحصيل الدراسي للأمهات، إذ أظهرت نتائج البيانات باستعمال مربع كاي، أن قيمة (٢كا) المحسوبة (٠,٢١٧) اصغر من قيمة (٢كا) الجدولية (٩,٤٩) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وبدرجة حرية (٤).

## الجدول (٤)

تكرارات التحصيل الدراسي للأمهات لطلاب مجموعتي البحث وقيمة (٢كا) المحسوبة والجدولية

| مستوى الدلالة<br>٠,٠٥ | قيمة ٢كا |          | درجة<br>الحرية | بكلوريوس<br>فما فوق | إعدادية<br>أو معهد | متوسط<br>ة | ابتدائية | تقرأ<br>وتكتب | حجم<br>العينة | التحصيل<br>المجموعة |
|-----------------------|----------|----------|----------------|---------------------|--------------------|------------|----------|---------------|---------------|---------------------|
|                       | الجدولية | المحسوبة |                |                     |                    |            |          |               |               |                     |
| ليس بذي دلالة         | ٩,٤٩     | ٠,٢١٧    | ٤              | ٦                   | ١٠                 | ٤          | ٦        | ١٢            | ٣٨            | التجريبية           |
|                       |          |          |                | ٤                   | ١١                 | ٦          | ٥        | ١٢            | ٣٨            | الضابطة             |



## ٤- درجات التاريخ النهائية للعام الدراسي السابق ٢٠١٣/٢٠١٤:

بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في مادة التاريخ للعام الدراسي السابق (٦,٣١٥) درجة، في حين بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (٦,٤٤٧) درجة، وعند استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين اتضح ان الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠,٥٦٧) اصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٩)، وبدرجة حرية (٧٤) وهذا يدل على ان المجموعتين التجريبية والضابطة متكافئتان إحصائياً في درجات التاريخ للعام السابق. والجدول (٥) يوضح ذلك. الجدول (٥)

الجدول (٥)

## نتائج الاختبار التائي لطلاب مجموعتي البحث في درجات التاريخ النهائية للعام الدراسي السابق

| مستوى الدلالة | القيمة التائية |          | درجة الحرية | التباين | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | عدد أفراد العينة | المجموعة  |
|---------------|----------------|----------|-------------|---------|-------------------|-----------------|------------------|-----------|
|               | الجدولية       | المحسوبة |             |         |                   |                 |                  |           |
| ليس بذي دلالة | ٠,٠٥           |          |             |         |                   |                 |                  |           |
| ١,٩٩          |                | ٠,٥٦٦    | ٧٤          | ٠,٨١١   | ٠,٩٦١             | ٦,٣١٥           | ٣٨               | التجريبية |
|               |                |          |             | ١,١١٧   | ١,٠٥٧             | ٦,٤٤٧           | ٣٨               | الضابطة   |

## رابعا / ضبط المتغيرات الدخيلة:

حاول الباحث قدر الإمكان تفادي اثر بعض المتغيرات الدخيلة في سير التجربة، ومن ثم في نتائجها، وفيما يأتي هذه المتغيرات الدخيلة وكيفية ضبطها:

أ- الفروق في اختيار العينة: حاول الباحث قدر المستطاع تفادي اثر هذا المتغير في نتائج البحث من خلال إجراء التكافؤ الإحصائي بين طلاب مجموعتي البحث في اربعة متغيرات، فضلا عن تجانس طلاب المجموعتين في النواحي الاجتماعية والثقافية الى حد ما لانتماهم إلى بيئة اجتماعية واحدة.

ب- أداة القياس: استعملت أداة موحدة لقياس المتغير التابع لدى طلاب مجموعتي البحث إذ اعد الباحث اختبارا لاغراض البحث الحالي، واعتمد مقياسا اخر، طبقهما على مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في وقت واحد.

## ج- اثر الإجراءات التجريبية:

١- سرية البحث: حرص الباحث على سرية البحث بالاتفاق مع إدارة المدرسة على عدم إخبار الطلاب بطبيعة البحث وهدفه، كي لا يتغير نشاطهم أو تعاملهم مع التجربة مما قد يؤثر في سلامة التجربة ونتائجها.

٢- الوسائل التعليمية: كانت الوسائل التعليمية متشابهة لطلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة مثل السبورات البيضاء، والاقلام الملونة، والكتاب المقرر تدريسه.

٣- المدرس: درس الباحث نفسه طلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة، وهذا يضيف على نتائج التجربة درجة من درجات الدقة والموضوعية، لان أفراد مدرس لكل مجموعة يجعل رد النتائج الى المتغير المستقل ضعيفاً فقد يعزى الى تمكن أحد المدرسين من المادة أكثر من الآخر او الى صفاته الشخصية أو الى غير ذلك من العوامل.

٤- توزيع الحصص: حصلت السيطرة على هذا العامل من خلال التوزيع المتساوي للدروس بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة، إذ كان الباحث يدرس اربعة دروس أسبوعيا بواقع درسين لكل مجموعة، إذ اتفق الباحث مع إدارة المدرسة ومدرس المادة على تنظيم جدول توزيع الدروس بحيث تكون مادة التاريخ يومي الاحد والثلاثاء.

٥-بنية المدرسة: طبقت التجربة في مدرسة واحدة، وفي صفين متجاورين، ومتشابهين.

## خامساً / تحديد المادة العلمية:

قبل بدء التجربة قام الباحث بتحديد المادة العلمية التي سيقوم بتدريسها الى طلبة الصف الخامس الادبي خلال الفصل الدراسي الاول للعام الدراسي ٢٠١٦-٢٠١٧، وبعد مراجعة الباحث ولقائه بالمشرف التربوي الاختصاصي، ومراجعته لعدد من مدرسي المادة من المدارس الثانوية والاعدادية واطلاعه على خططهم السنوية وملاحظاتهم، وبعد الاطلاع على الخطط السنوية

الموحدة لمناهج المرحلة الثانوية، ولكون الباحث قد مارس تدريس المادة خلال عمله المهني فقد حددت المادة العلمية بثلاثة ابواب من كتاب التاريخ الحديث المقرر تدريسه لطلبة الصف الخامس الادبي والجدول (٦) يوضح مفردات المادة العلمية.

### جدول (٦)

#### المادة العلمية من كتاب التاريخ الحديث للصف الخامس الادبي -الفصل الدراسي الاول

| الباب  | الفصل  | الموضوعات                                           | الصفحات | عددها |
|--------|--------|-----------------------------------------------------|---------|-------|
| الاول  | الاول  | الثورة الفرنسية (١٧٨٩م-١٧٩٢م)                       | ٩-١٣    | ٢٣    |
|        | الثاني | نابليون بونابرت                                     | ٣٢-٤٣   | ١١    |
|        | الثالث | اوربا بعد الثورة الفرنسية وسيادة الرجعية            | ٤٤-٥٠   | ٦     |
| الثاني | الاول  | الثورة الصناعية                                     | ٥٥-٦٥   | ١١    |
|        | الثاني | التطورات الاقتصادية والاجتماعية بعد الثورة الصناعية | ٦٦-٧٢   | ٧     |
|        | الثالث | التقدم العلمي                                       | ٧٣-٨٤   | ١٢    |
| الثالث | الاول  | مقدمة في القومية والديمقراطية                       | ٨٩-٩١   | ٣     |
|        | الثاني | بريطانيا والاصلاح الدستوري                          | ٩٢-١٠٧  | ١٦    |
|        | الثالث | فرنسا                                               | ١٠٨-١١٣ | ٦     |
|        | الرابع | الحركات القومية في ايطاليا والمانيا والنمسا         | ١١٤-١٣٧ | ٢١    |
|        | الخامس | التطورات السياسية والاقتصادية في روسيا              | ١٣٨-١٤٤ | ٧     |

#### سادساً / صياغة الأهداف السلوكية:

الاهداف السلوكية هي اهداف تحدد بدقة وتوضح ما تهدف ان يتعلمه المتعلم من دراسة موضوع معين، في صياغة لاحداث سلوك يمكن ملاحظته وقياسه وتقييمه (البغدادي، ١٩٨٤: ١٨) فالاهداف السلوكية هي عبارات او جمل مكتوبة بدقة لوصف الطريقة التي سيتعرف بها الطلبة في نهاية الوحدة الدراسية وهي بذلك تصف ما يتوقع من الطلاب انجازه (توق وعدس، ١٩٨٤: ٣٢) ومن خلال الاهداف السلوكية فانه يتم تعرف التغيير المراد استحداثه في سلوك المتعلم او فكره او وجدانه (الحيلة ومرعي، ١٩٩٠: ٢٠٠٠) فالهدف السلوكي هو وصف لما ينتظر من المتعلم ان يقوم به نتيجة للانشطة التي يمارسها (ابو الهيجا، ٢٠٠١: ٤٠) لذلك قام الباحث بصياغة الاهداف السلوكية في ضوء الاهداف العامة ومحتوى المادة الدراسية المقررة لطلبة الصف الخامس الادبي معتمداً في ذلك على تصنيف بلوم المعرفي مقتصر على المستويات الثلاثة الاولى منه وهي التذكر، والفهم، والتطبيق وقد بلغ عدد الاهداف السلوكية في ضوء المستويات الثلاثة (١٨٩) هدفاً سلوكياً غطت المادة المقررة، وليبيان صلاحية الاهداف وتحديدها او عدم صلاحيتها وتعديلها فقد عرضت على مجموعة من الخبراء، المتخصصين في مجال التاريخ والعلوم التربوية والنفسية ومدرسي المادة، وفي ضوء ملاحظاتهم اعتمدت الاهداف التي نالت نسبة اتفاق اكثر من (٨٠%) وقد بلغ عددها (١٢٠) هدفاً سلوكياً موزعة على محتوى الابواب الثلاثة الاولى من كتاب التاريخ الحديث المقرر تدريسه لطلبة الصف الخامس الادبي.

#### سابعاً / اعداد الخطط التدريسية:

لما كان إعداد الخطط التدريسية يعد واحداً من متطلبات التدريس الناجح أعد الباحث خططا تدريسية لموضوعات مادة التاريخ التي ستدرس في التجربة، في ضوء محتوى الكتاب والأهداف السلوكية المصوغة، وعلى وفق نموذج مارزانو بالنسبة الى طلاب المجموعة التجريبية، وعلى وفق الطريقة التقليدية بالنسبة الى طلاب المجموعة الضابطة، وعرض الباحث نماذج من هذه الخطط على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في التاريخ وطرائق التدريس والعلوم النفسية والتربوية لاستطلاع آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم لغرض تحسين صياغة تلك الخطط، وجعلها تضمن نجاح التجربة، وفي ضوء ما أبداه الخبراء أجريت التعديلات اللازمة عليها، وأصبحت جاهزة للتنفيذ.

## ثامناً / اداة البحث:

## إعداد الخريطة الاختبارية:

تتطلب الاختبارات التحصيلية وضع خريطة اختبارية تضمن توزيع فقرات الاختبار على الأفكار الرئيسة للمادة، والأهداف السلوكية التي يسعى الاختبار إلى قياسها وعلى وفق الأهمية النسبية لكل منها، فضلاً عن أنها من متطلبات صدق المحتوى (Chisell , 1974 , p: 244) ولأجل ذلك اعد الباحث خريطة اختبارية للموضوعات التي ستدرس في التجربة والأهداف السلوكية لمستويات المجال المعرفي من تصنيف بلوم. وقد حسبت أوزان محتوى الموضوعات في ضوء مفاهيمها التي كانت متساوية، وحسبت أوزان مستويات الأهداف اعتماداً على عدد الأهداف السلوكية في كل مستوى بحسب أهداف كل موضوع إلى العدد الكلي للأهداف، وحدد عدد فقرات الاختبار بـ (٦٠) فقرة موضوعية وزعت على خلايا مصفوفة (جدول المواصفات) الخريطة الاختبارية. والجدول (٧) يوضح ذلك.

| الابواب | عدد<br>الاهداف | الاهمية<br>النسبية | الاهداف      |            |              | الفقرات |     |       | العدد<br>الكلي |
|---------|----------------|--------------------|--------------|------------|--------------|---------|-----|-------|----------------|
|         |                |                    | معرفة<br>%٥٠ | فهم<br>%٣٠ | تطبيق<br>%٢٠ | معرفة   | فهم | تطبيق |                |
| الاول   | ٤٠             | %٣٣,٤              | ٢٠           | ١٣         | ٧            | ١٠      | ٧   | ٣     | ٢٠             |
| الثاني  | ٣٠             | %٢٥                | ١٥           | ٩          | ٦            | ٨       | ٥   | ٢     | ١٥             |
| الثالث  | ٥٠             | %٤١,٦              | ٢٥           | ١٤         | ١١           | ١٢      | ٨   | ٥     | ٢٥             |
| المجموع | ١٢٠            | %١٠٠               | ٦٠           | ٣٦         | ٢٤           | ٣٠      | ٢٠  | ١٠    | ٦٠             |

## الخريطة الاختبارية

**صياغة فقرات الاختبار:** صاغ الباحث (٦٠) فقرة موضوعية من نوع الاختيار من متعدد التي توصف بأنها شائعة الاستعمال، وتنفق الأنواع الأخرى الموضوعية صدقاً وثباتاً، (سعادة، ١٩٨٤، ص ١٦٢) فضلاً عن سهولة تحليل نتائجها إحصائياً، وقدرتها على الحد من اثر الحدس والتخمين. (الزويبي، ١٩٦٨، ص ٨).

**صدق الاختبار:** يعد الصدق من مواصفات الاختبار الجيد، وبغية التثبت من صدق الاختبار الذي أعده الباحث عرض على عدد من الخبراء والمتخصصين في طرائق التدريس، وفي العلوم التربوية والنفسية لإبداء آرائهم وملاحظاتهم في صلاحية الفقرات من عدم صلاحيتها في قياس ما وضعت لأجل قياسه. وبعد أن حصل الباحث على ملاحظات الخبراء وآرائهم عدلت بعض الفقرات، وأعيدت صياغة بعضها الآخر.

**التجربة الاستطلاعية:** لغرض معرفة المدة التي تستغرقها الإجابة على الاختبار، ووضوح فقراته، وكشف الغامض منها، طبقه الباحث على عينة من طلاب الصف الخامس الادبي من مجتمع البحث نفسه ولها مواصفات عينة البحث نفسها كان عددها (٢٠) طالباً، فأتضح ان الفقرات كانت واضحة وغير غامضة لدى الطلاب، وان متوسط الوقت المستغرق في الإجابة هو (٤٥) دقيقة. التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار: إن الغرض من تحليل فقرات الاختبار التثبت من صلاحية كل فقرة، وتحسين نوعيتها من خلال اكتشاف الفقرات الضعيفة جداً أو الصعبة جداً أو غير المميزة، واستبعاد غير الصالح منها. (Scannell, 1975 , p: 21) لذلك طبق الباحث الاختبار على عينة مماثلة لعينة البحث تكونت من (١٠٠) طالب من طلاب الصف الخامس الادبي، ولتسهيل الإجراءات الإحصائية رتبت الدرجات تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة، ثم اختيرت العينتان المتطرفتان العليا والدنيا بنسبة (٢٧ %) بوصفهما افضل مجموعتين لتمثيل العينة كلها. وفيما يأتي توضيح لاجراءات التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار:



## أ-مستوى صعوبة الفقرات:

بعد أن حسب الباحث معامل صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار وجدها بين (٠,٣٢) و (٠,٦٥)، ويرى (إيبيل) أن الفقرات الاختبارية تعد مقبولة إذا كان معدل صعوبتها بين (٠,٢٠) و (٠,٨٠). وهذا يعني إن فقرات الاختبار جميعها تعد مقبولة. والجدول (٨) يوضح ذلك (Bloom , 1971 , p: 66)

الجدول (٨) // معاملات صعوبة فقرات الاختبار التحصيلي

| السؤال الرابع |              | السؤال الاول  |              |
|---------------|--------------|---------------|--------------|
| معامل الصعوبة | تسلسل الفقرة | معامل الصعوبة | تسلسل الفقرة |
| ٠,٦٠          | ١            | ٠,٣٣          | ١            |
| ٠,٤٢          | ٢            | ٠,٤٤          | ٢            |
| ٠,٥٨          | ٣            | ٠,٥٢          | ٣            |
| ٠,٦٢          | ٤            | ٠,٣٢          | ٤            |
| ٠,٤٠          | ٥            | ٠,٥٠          | ٥            |
| السؤال الخامس |              | السؤال الثاني |              |
| معامل الصعوبة | تسلسل الفقرة | معامل الصعوبة | تسلسل الفقرة |
| ٠,٥٥          | ١            | ٠,٤٥          | ١            |
| ٠,٥٢          | ٢            | ٠,٣٤          | ٢            |
| ٠,٦٢          | ٣            | ٠,٥٥          | ٣            |
| ٠,٥٣          | ٤            | ٠,٤٧          | ٤            |
| ٠,٥٠          | ٥            | ٠,٥٥          | ٥            |
|               |              | السؤال الثالث |              |
|               |              | معامل الصعوبة | تسلسل الفقرة |
|               |              | ٠,٣٥          | ١            |
|               |              | ٠,٥٠          | ٢            |
|               |              | ٠,٥٠          | ٣            |
|               |              | ٠,٤٢          | ٤            |
|               |              | ٠,٣٦          | ٥            |

## ب-قوة تمييز الفقرات:

بعد أن حسب الباحث القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات الاختبار وجدها بين (٠,٤٢) و (٠,٦٣)، والأدبيات تشير إلى ان الفقرة التي يقل معامل قوتها التمييزية عن (٢٠ %) يستحسن حذفها أو تعديلها. (امطانيوس، ١٩٩٧، ص ١٠٠) لذا أبقى الباحث على الفقرات جميعها دون حذف أو تعديل، والجدول (٩) يوضح ذلك.

الجدول (٩) // معاملات القوة التمييزية لفقرات الاختبار التحصيلي

| السؤال الرابع |              | السؤال الاول  |              |
|---------------|--------------|---------------|--------------|
| معامل الصعوبة | تسلسل الفقرة | معامل الصعوبة | تسلسل الفقرة |
| ٠,٦٠          | ١            | ٠,٤٥          | ١            |
| ٠,٤٤          | ٢            | ٠,٤٦          | ٢            |
| ٠,٥٠          | ٣            | ٠,٥٠          | ٣            |
| ٠,٥٥          | ٤            | ٠,٦٢          | ٤            |
| ٠,٥٢          | ٥            | ٠,٤٢          | ٥            |
| السؤال الخامس |              | السؤال الثاني |              |
| معامل الصعوبة | تسلسل الفقرة | معامل الصعوبة | تسلسل الفقرة |

|               |   |              |   |
|---------------|---|--------------|---|
| ٠ , ٥٠        | ١ | ٠ , ٤٠       | ١ |
| ٠ , ٤٥        | ٢ | ٠ , ٤٥       | ٢ |
| ٠ , ٤٠        | ٣ | ٠ , ٥٥       | ٣ |
| ٠ , ٤٤        | ٤ | ٠ , ٥٠       | ٤ |
| ٠ , ٥٠        | ٥ | ٠ , ٥٢       | ٥ |
| السؤال الثالث |   |              |   |
| معامل الصعوبة |   | تسلسل الفقرة |   |
| ٠ , ٥٢        |   | ١            |   |
| ٠ , ٥٠        |   | ٢            |   |
| ٠ , ٦٠        |   | ٣            |   |
| ٠ , ٦٣        |   | ٤            |   |
| ٠ , ٥٠        |   | ٥            |   |

## ج- فعالية البدائل الخاطئة:

عندما يكون الاختبار من نوع الاختيار من متعدد يفترض أن تكون البدائل الخاطئة جذابة للتثبت من أنها تؤدي الدور الموكل إليها في تشتيت انتباه الطلبة الذين لا يعرفون الإجابة الصحيحة، وعدم الاتكال على الصدفة. (امطانيوس، ١٩٩٧، ص ١٠١) والبدل الجيد هو ذلك البديل الذي يجذب عددا من طلاب المجموعة العليا اكبر من عدد طلاب المجموعة الدنيا، وبعبارة أخرى يعد غير فعال وينبغي حذفه. (عودة، ١٩٩٣، ص ١٢٥) ويكون البديل اكثر فعالية اذا ازدادت قيمته في السالب وبعد أن أجرى الباحث العمليات الإحصائية اللازمة لذلك، ظهر لديه ان البدائل غير الصحيحة لفقرات الاختبار البعدي قد جذبت إليها عددا من طلاب المجموعة الدنيا اكبر من عدد طلاب المجموعة العليا، لذا تقرر الإبقاء عليها جميعها دون حذف أو تعديل والجدول (١٠) يوضح ذلك.

## الجدول (١٠) // فعالية البدائل غير الصحيحة لفقرات الاسئلة ذات البدائل في الاختبار التحصيلي

| تسلسل الفقرة  | فعالية البديل الخاطئ الاول | فعالية البديل الخاطئ الثاني | فعالية البديل الخاطئ الثالث |
|---------------|----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| السؤال الاول  |                            |                             |                             |
| ١             | ٣٤-                        | ١٦-                         | ١٠-                         |
| ٢             | ٢٣-                        | ١٦-                         | ١-                          |
| ٣             | ١٣-                        | ٢-                          | ٢-                          |
| ٤             | ٢-                         | ١٣-                         | ١١-                         |
| ٥             | ٤-                         | ٣-                          | ١٠-                         |
| السؤال الثالث |                            |                             |                             |
| ١             | ١٣-                        | ١١-                         | ١٠-                         |
| ٢             | ١٦-                        | ١٠-                         | ٣٠-                         |
| ٣             | ١٦-                        | ٢٦-                         | ٤-                          |
| ٤             | ١٦-                        | ١٠-                         | ١٣-                         |
| ٥             | ٣٠-                        | ١٦-                         | ١٠-                         |
| السؤال الخامس |                            |                             |                             |
| ١             | ٢-                         | ١٣-                         |                             |
| ٢             | ٤-                         | ٣-                          |                             |
| ٣             | ١٣-                        | ١١-                         |                             |
| ٤             | ١٦-                        | ١٠-                         |                             |
| ٥             | ١٦-                        | ٢٦-                         |                             |

## ثبات الاختبار:

اختار الباحث طريقة التجزئة النصفية لحساب الثبات، إذ اعتمد درجات عينة التحليل الإحصائي نفسها، وبعد تجزئتها على قسمين، وبعد تصحيح الإجابات، ووضع الدرجات، واستعمال معادلة ارتباط بيرسون (Pearson) بلغ معامل الثبات (٨٠%)، وعند تصحيحه بمعادلة سبيرمان - براون، وهو معامل ثبات مقبول بالنسبة إلى الاختبارات غير المقننة.

الصورة النهائية للاختبار:

بعد إنهاء الإجراءات الإحصائية المتعلقة بالاختبار وفقراته، أصبح الاختبار بصورته النهائية يتكون من (٦٠) من نوع الاختبار من متعدد.

الوسائل الإحصائية:

استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية في إجراءات بحثه وتحليل نتائجه:

- ١- الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين: (البياتي، ١٩٧٧، ص ٢٦٠)
- ٢- اختبار (كا) مربع كاي: (البياتي، ١٩٧٧، ص ٢٩٣)
- ٣- معامل ارتباط بيرسون (Pearson): (البياتي، ١٩٧٧، ص ١٨٣)
- ٤- معامل الصعوبة: (الظاهر، ١٩٩٩، ص ٧٧)
- ٥- معامل قوة التمييز: (الظاهر، ١٩٩٩، ص ٧٩-٨٠)
- ٦- فعالية البدائل الخاطئة: استعملت هذه الوسيلة لفقرات الاختبار. (الظاهر، ١٩٩٩، ص ٩١)

## الفصل الرابع

## عرض النتائج وتفسيرها والاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

## أولاً: عرض النتائج:

ل للوصول الى هدف البحث والتحقق من الفرضية الصفرية التي تنص على (ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات تحصيل الطلاب الذين يدرسون باستعمال انموذج مارزانو، ومتوسط درجات تحصيل الطلاب الذين يدرسون بالطريقة التقليدية في مادة التاريخ). استخدم الباحث الاختبار التائي (T- test) لعينتين مستقلتين، لاختبار الدلالة الاحصائية للفرق بين متوسطين حسابيين لدرجات طلاب المجموعتين في الاختبار التحصيلي البعدي.

بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (٢٩,٣٩٤) والمتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (٢٥,١٣١). وبلغت القيمة التائية المحسوبة (٤,١٨١) في حين بلغت القيمة التائية الجدولية (١,٩٩) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٧٤).

ولما كانت القيمة التائية المحسوبة اكبر من القيمة الجدولية لذا ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة، أي يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين مجموعتي البحث لمصلحة المجموعة التجريبية التي درست على وفق النموذج مارزانو، والجدول (١١) يوضح ذلك.

## جدول (١١)

## نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للاختبار التحصيلي البعدي

| مستوى الدلالة               | القيمة التائية |          | درجة الحرية | التباين | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | عدد افراد العينة | المجموعة  |
|-----------------------------|----------------|----------|-------------|---------|-------------------|-----------------|------------------|-----------|
|                             | الجدولية       | المحسوبة |             |         |                   |                 |                  |           |
| دالة احصائية عند مستوى ٠,٠٥ | ١,٩٩           | ٤,١٨١    | ٧٤          | ٢٠,١٣٣  | ٤,٤٨٧             | ٢٩,٣٩٤          | ٣٨               | التجريبية |
|                             |                |          |             | ٢٠,٧٥٧  | ٤,٥٥٦             | ٢٥,١٣١          | ٣٨               | الضابطة   |



**ثانياً: تفسير النتائج:**

أظهرت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي الذي تم إجراؤه بعد إنهاء مدة التجربة.

وهذا التفوق يعزى على وفق رأي الباحث إلى واحد أو أكثر من الأسباب الآتية:

١- يعد انموذج مارزانو أسلوباً حديثاً في تدريس التاريخ واسهم في تنمية مهارات الطلاب في هضم الموضوع بعد قراءته من خلال الفهم الجيد للموضوع.

٢- انموذج مارزانو يسهم بشكل فعال في تحديد العلاقات القائمة بين الأفكار وتحديد النقاط البارزة والتمييز بين النقاط والأفكار الرئيسة والثانوية وقد كان له الأثر البالغ في استيعاب المعلومات وفهمها.

٣- انموذج مارزانو يتفق مع النضج العقلي للطلاب مما أدى إلى فهمهم مادة الدرس.

**ثالثاً: الاستنتاجات:**

في ضوء النتائج التي توصل إليها الباحث يمكن استنتاج ما يأتي:

١- لأنموذج مارزانو اثر ايجابي في زيادة تحصيل طلاب الصف الخامس الادبي في مادة التاريخ أكثر من الطريقة التقليدية.

٢- ان انموذج مارزانو يعمل على ترسيخ المعلومات وتسهيل التعلم لدى طلاب الصف الخامس الادبي في مادة التاريخ.

٣- تأكيد ما تذهب اليه الدراسات من ان انموذج مارزانو يساعد على إيصال المعلومات للطلاب على نحو فعال.

**رابعاً: التوصيات:**

١. ضرورة اهتمام مدرسي التاريخ ومدرساتها باستعمال انموذج مارزانو لكل موضوع من موضوعات الكتب المنهجية المقررة،

بحيث تلائم القدرات العقلية والمعرفية للطلاب وبالخصوص طلاب الصف الخامس الادبي.

٢. استمرارية إقامة دورات تدريبية للمدرسين لتزويدهم بأحدث الأساليب والطرائق التدريسية.

٣. تضمين كتب طرائق تدريس التاريخ التي يدرسها طلبة كليات التربية بانموذج مارزانو.

**خامساً: المقترحات:**

١. إجراء دراسة مماثلة لمراحل ومواد دراسية أخرى.

٢. الموازنة على وفق متغير الجنس.

٣. دراسة جوانب غير التحصيل، مثل اكتساب المهارات أو الاتجاهات نحو التاريخ.

**المصادر**

١. أبو بكر، عبد اللطيف. (أثر استعمال أبعاد التعلم في تحصيل طلاب المرحلة الثانوية بسلطنة عمان للبلغة واتجاههم نحوها)،

مجلة القراءة والمعرفة، ٤٧: عمان - العدد ٢٤، ص ١٩، ٢٠٠٣م.

٢. امطانيوس، ميخائيل. القياس والتقويم في التربية الحديثة، منشورات جامعة دمشق، سوريا، ١٩٩٧

٣. الباز، خالد. فعالية استعمال نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تدريس مادة الكيمياء على التحصيل والتفكير المركب والاتجاه نحو

المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام بالبحرين، المؤتمر العلمي الخامس التربية، ٢٠٠١.

٤. البياتي، عبد الجبار توفيق، وزكريا اثناسيوس. الاحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس، مطبعة مؤسسة الثقافة

العمالية، بغداد، ١٩٧٧.

٥. البعلبي، إبراهيم. فعالية استعمال نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تدريس العلوم في التحصيل وتنمية بعض عمليات العلم لدى

طلاب الصف الثاني الادبي، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العملية، العدد ٩٤: القاهرة. ٢٠٠٣.

٦. الأولثانوي في مادة الأحياء، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر. ٢٠٠٣.

٧. الحفني، عبد المنعم. موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، ط٢، دار العودة، بيروت، ١٩٧٨.

٨. الحصان، أماني. فاعلية نموذج أبعاد التعلم في تنمية بعض مهارات التفكير والاستيعاب المفاهيمي في العلوم والادراكات نحو بيئة الصف لدى طلاب المرحلة الادبية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية للبنات: الرياض. ١٤٢٨هـ.
٩. زاير، سعد علي. "أثر أساليب التقويم التكويني العلاجية في تحصيل طلبة المرحلة الادبية والاحتفاظ به في التاريخ"، جامعة بغداد، كلية التربية / ابن رشد، ١٩٩٩، (اطروحة دكتوراه غير منشورة).
١٠. الزويبي، عبد الجليل ابراهيم. الاختبارات والمقاييس النفسية، دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل، ١٩٦٨.
١١. سعادة، جودت احمد. **مناهج الدراسات الاجتماعية**، ط١، دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٨٤.
١٢. صالح، ماجدة وبشير، هدى) استعمال نموذج أبعاد التعلم في تنمية المهارات والمفاهيم المرتبطة ببعض الخبرات التعليمية المتطلبة لطفل الروضة، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد ١٠٧ القاهرة، ٢٠٠٥.
١٣. صيداوي، أحمد. التعلم التعاوني: وقائع المؤتمر التربوي السنوي الثامن ٢٠ مايو، وزارة التربية والتعليم، المنعقد في الفترة من ١٥-١٨، البحرين، إدارة التدريب، ص ١، ١٩٢٢م
١٤. طعيمة، رشدي احمد، ومحمد السيد مناع. **تدريس التاريخ في التعليم العام نظريات وتجارب الفكر العربي**، القاهرة، ٢٠٠٠.
١٥. الظاهر، زكريا محمد، وآخرون. **مبادئ القياس والتقويم في التربية**، ط١، دار الثقافة، الاردن، ١٩٩٩.
١٦. ظافر، محمد إسماعيل، ويوسف الحمادي. **التدريس**، دار المريخ، الرياض، ١٩٨٤.
١٧. عاقل، فاخر. **معجم العلوم النفسية**، ط١، دار الرشد العربي، بيروت، ١٩٨٠.
١٨. عامر فخر الدين. **طرق التدريس الخاصة بالتاريخ**، ط٢، عالم الكتب، للطباعة والنشر، القاهرة، ٢٠٠٠.
١٩. عبد الهادي، حسني. **الاتجاهات الحديثة لتدريس التاريخ في المرحلتين الادبية والثانوية**، مركز الاسكندرية للكتاب، القاهرة، ٢٠٠٠.
٢٠. عويس، عفاف احمد. **"التعامل مع الاطفال علم، فن، موهبة"**، القاهرة، مكتبة الزهراء، ١٩٩٤.
٢١. عودة، عودة، احمد سليمان. **القياس والتقويم في العملية التدريسية**، ط٣، المطبعة الوطنية، الاردن، ١٩٩٣.
٢٢. مارزانو، ر. ج وآخرون. **أبعاد التعلم دليل المدرس**، تعريب: جابر عبد الحميد جابر وصفاء الأعسر ونادية شريف، دار قباء: القاهرة، ١٩٩٨م.
٢٤. \_\_\_\_\_ . **أبعاد التعلم بناء مختلف للفصل المدرسي**، تعريب: جابر عبد الحميد جابر وصفاء الأعسر ونادية شريف، دار قباء: القاهرة. ٢٠٠٠.
٢٥. محجوب، عباس. **مشكلات تعليم التاريخ**، ط١، دار الثقافة، قطر، الدوحة، ١٩٨٦.
٢٦. مطلوب، احمد. "الشاهد النحوي" **مجلة لغة الضاد**، ج٤، منشورات المجمع العلمي، ٢٠٠١.
٢٧. يونس، فتحي علي وآخرون. **اساليب التعليم**، دار الثقافة والنشر، القاهرة، ١٩٨١.
28. Chisell, E. E. **Theory of psychology measurement me Graw-Hill**, 1964.
29. Scannell. D. **Testing and Measurement in the classroom**. Boosting Houghton. 1975
30. Allin, B, & Others An Investigation of the Effectiveness of Learning Dimensions model as an Instructional Tool, **Science Education**, 1998.
31. Davidson, N and Worsham ,T. **Enhancing Thinking Through Cooperative Learning** , Teachers College Press, New York and London. 1992.
32. Dujari, A. S. The Effect of Two Components of the Dimensions of Learning Model on the Science Achievement of Under prepared College Science Students" EdD Wilmington college., Pp98. ERICED379158. 1994.
33. Marzano, R. and others, **Dimensions Thinking: A framework for Curriculum and Instruction**. Alexandria, Virginia: association for supervision and Curriculum Development, 1989.
34. Marzano, R. **Dimensions of Learning An Integrative Instructional Framework**,. Alexandria, Virginia: association for supervision and Curriculum Development. 1990.

- 34.Marzano,R. "A different kind of classroom Teaching with dimensions of Learning U.S, Association for Supervision and curriculum. development.1250. N.Pitt.St Alexandria Virginia,VA22314.1992.
- 35.Marzano, R. and others. **Assessing Student Outcomes: Performance Assessment Using the Dimensions of Learning -Model**,. Alexandria, Virginia: association for supervision and Curriculum Development.1993.
- 36.Marzano, R. & Kendall, J. **Implementing standards – Based Education, National Education Association** of the United States.1998.
- 37.Marzano, R and others. **Classroom Instruction that works** , Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia USA.2001.



**أثر استعمال مهارات التفكير في تحصيل  
مادة الفيزياء لدى طالبات الصف الثالث المتوسط  
م.م. سراب عبد الكريم جواد احمد الاسدي  
وزارة التربية / مديرية تربية بابل (ابو غرق)**

**The effect of using thinking skills in collecting physics students third grade average  
Ass.Lec. Sarab abd-alkareem jawad ahmed alasadi  
Ministry of Education / Directorate of Education of Babylon (Abu Gharq)  
thoalfokar80@yahoo.com**

**Abstract**

The current research aims to identify the impact of integrating thinking skills within the knowledge content in the understanding of the physics students at the secondary third stage school. For the purpose of verifying the goal of research, the researcher formulated the following null hypothesis:

There is no difference is statistically significant at the level (0.05) between the average scores of the experimental group students who studied according to the integration of thinking and the average score of the control group students who studied according to the usual way in the collection of physics skills.

The research sample was chosen randomly from Ahl-Albait school for girls in Alakrameen District, Babylon for (61) students distributed into two research groups according simple random sampling assignment. The first experimental group (30 students) studied in accordance with the integration of thinking skills, while the second group (31) studied in accordance with the usual way. Students of the two research groups were rewarded with variables (age in months, intelligence, pre-collection, physical information). The study plans of the two groups were adopted after presenting them to a group of arbitrators in the teaching methods, and then the collection test tool was constructed from (50) paragraphs, (47) of which are multiple choice and (3) essay. The tests were presented to a group of arbitrators in teaching methods. The standard characteristics of the test were extracted with the benefit of the appropriate statistical methods. After the experiment end, the achievement test was applied to the two sets of search, Research results showed that there is a presence of statistically significant differences in favor of the experimental group in the studying achievement of physics. Accordingly, the researcher came out with a number of conclusions and recommendations, and proposals.

**الملخص**

يهدف البحث الحالي إلى تعرف على اثر استعمال مهارات التفكير في تحصيل مادة الفيزياء لدى طالبات الصف الثالث المتوسط، ولغرض التحقق من هدف البحث صاغت الباحثة الفرضية الصفرية الاتية:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن على وفق دمج مهارات التفكير ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن على وفق الطريقة الاعتيادية في تحصيل مادة الفيزياء. وقد اختيرت عينة البحث بصورة عشوائية من متوسطة اهل البيت للبنات في بابل -حي الاكرمين وبلغ عددها (٦١) طالبة موزعة على مجموعتي البحث، اختيرت بالتعيين العشوائي البسيط احدهما المجموعة التجريبية (٣٠) طالبة التي درست وفق استعمال مهارات التفكير، أما المجموعة الثانية (٣١) طالبة ودرست بالطريقة الاعتيادية كمجموعة ضابطة، كوفئت طالبات مجموعتي البحث بمنغيرات (العمر الزمني بالأشهر، الذكاء، التحصيل المسبق، المعلومات الفيزيائية المسبقة) واعتمدت الخطط التدريسية للمجموعتين بعد عرضها على مجموعة من المحكمين في طرائق التدريس، كما تم بناء اداة الاختبار التحصيلي الذي تكون من (٥٠) فقرة اختبارية من نوع اختيار من تعدد، تم عرضه على مجموعة من المحكمين في طرائق التدريس واستخراج الخصائص القياسية للاختبار باستخدام الوسائل احصائية المناسبة وبعد انتهاء التجربة طبق الاختبار التحصيلي على مجموعتي البحث واطهرت نتائج البحث الى وجود فروق

ذات دلالة إحصائية ولصالح المجموعة التجريبية في التحصيل الدراسي لمادة الفيزياء، وفي ضوء ذلك خرجت الباحثة بعدد من الاستنتاجات، والتوصيات، والمقترحات.

## الفصل الاول /التعريف بالبحث

### اولاً/ مشكلة البحث:

لا تقتصر ظاهرة الضعف في مادة العلوم على بلد معين حيث ان تدريس العلوم في معظم الدول بوجه عام من نوعية ضعيفة حيث يقتصر ويشكل رئيسي على التعلم النظري في غرفة الصف والتركيز على حفظ المعادلات والقوانين وتذكرها، وتفسير الظواهر الطبيعية، ومحاولة نادرة لنقل القوانين من الحالة الجافة الى الحالة الحية، فضلاً عن قلة استخدام التجارب من قبل المدرس والطلبة (نشوان، ١٩٨٩: ٢٤).

ومما يؤكد كلامنا هذا وجود بعض الظواهر مثل قلة جودة التحصيل وضعف في دافعية المتعلم نحو الاستمرار زد على ذلك افتقار بعض مؤسساتنا التربوية وخاصة الرسمية منها الى بعض الوسائل والتقنيات التي تشجع على ذلك (العزاوي، ٢٠١٠: ٤). وان النتائج المتحققة من اي تعليم تتوقف على نوعية التعليم الذي يمارسه المدرس داخل غرفة الصف ودوره الركيزة الاساسية في تمكين المتعلم من المهارات التي يحتاجها حتى يتمكن من التعامل مع المعلومات والمشكلات التي تواجهه في المستقبل ومن هنا برزت الحاجة للانتقال بطرائق التدريس التي يمارسها المدرس من المرحلة التي تعتمد على الحفظ والاسترجاع الى مرحلة التدريب وتنمية مهارات التفكير، ولقد اشار الربيعي الى من اسباب انخفاض مستوى الطلاب هو قلة ادراك المدرسين والمدرسات الى تضمين خططهم الدراسية للمهارات العقلية والتفكير العلمي في التعليم، (الربيعي، ٢٠٠٨: ٨٤).

وقد شهدت مناهج العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة تغيرات عدة انعكست على تغيير مفردات الكتب المدرسية واخراجها وفي تعدد مناحي تأليفها وموضوعاتها بشكل عام وكتب الفيزياء للصف الثالث متوسط بشكل خاص فقد ازداد فيه التأكيد على:

١- منحى العلم وطبيعته وخصائص الفيزياء التطبيقية من خلال التعرف على ادوات القياس واستخدام انواع التجارب في توضيح المحتوى.

٢- المسائل الرياضية كتطبيق للقوانين الفيزيائية والتي توضح محتوى الموضوعات وفي التمارين التي تدعو الى التدريب على حل المسائل.

٣- التفكير بأنماطه المختلفة والتي تظهر في انواع التجارب العلمية وحل المسائل الفيزيائية والمشكلات والظواهر الطبيعية ذات مستوى يتحدى تفكير الطلبة لاسيما انها موضوعات تمتد الى مراحل دراسية لاحقة.

وقد تتطلب تدريس كتاب الفيزياء للصف الثالث متوسط اتباع اساليب وطرائق متنوعة ومختلفة بحسب تنوع المحتوى والموضوعات والتجارب والمسائل وعلى الرغم من تلك الرؤية مازال واقع تدريس الفيزياء بمدارسنا ليس بالمستوى الطموح ولا يزال كثير من مدرسي الفيزياء يستعملون الطرائق التقليدية التي تعتمد على الشرح والتلقين والتركيز على المعرفة الفيزيائية كما وردت في كتب الفيزياء المقررة وايصالها بطريقة لا تساعد على تنمية مهارات التفكير وربما انعكس ذلك على تحصيل الطلبة لمادة الفيزياء والعزوف عنها باعتبارها مادة صعبة.

ومن خلال اطلاع الباحثة على العديد من الدراسات التي اجريت في مجال تدريس الفيزياء التي تناولت مشكلة انخفاض التحصيل وعدم الاهتمام بالتفكير ومهاراته لاعتماد المدرس على الطريقة الاعتيادية والتي اكدت نتائجها هذه المشكلة كدراسة كل من (العبيدي، ٢٠٠٧)، (الفلوجي، ٢٠٠٧)، (الربيعي، ٢٠٠٨)، (الاسدي، ٢٠٠٩)، (القيسي، ٢٠١٢)، (العزاوي، ٢٠١٣) اتفقت نتائجها على ان اساليب التدريس الفيزياء المتبعة لا تشجع على التفكير وحل المشكلات وتطوير المهارات ولتأكيد ان المشكلة مازالت قائمة اجرت الباحثة دراسة استطلاعية لبعض المدارس الثانوية والمتوسطة في بابل (ملحق ١) اذ اعتدت استبانة مفتوحة تحوي على ٤ اسئلة

(ملحق ٢) وجهت الى عدد من مدرسي ومدرسات الفيزياء للصف الثالث متوسط اسفرت عملية الاستطلاع على ان اغلب المدرسين والمدرسات يتبعون الطريقة الاعتيادية المعتمدة على الحفظ والاسترجاع في التدريس. ليس لديهم اطلاع او معرفة باستعمال مهارات التفكير بمحتوى المادة ويعدون استعمال مهارات التفكير في المحتوى امر صعب لم ترتق مدارسنا لهذا المستوى ويعتقدون بقلة تضمين محتوى مادة الفيزياء للصف الثالث متوسط للأنشطة الفكرية والمهارات الكافية لتنمية تفكير الطلبة وكذلك اغلب المدرسين والمدرسات غير راضين عن المستوى التحصيلي لطلبة الصف الثالث متوسط في مادة الفيزياء، ولقد اشاروا على ان تعلم الفيزياء يقتصر على المعرفة الفيزيائية وحل المسائل لغرض اعداد الطلبة لتعلم الفيزياء في مراحل دراسية لاحقة.

ومن خلال ما تقدم يحاول البحث الاجابة عن التساؤل الاتي:

**ما أثر استعمال مهارات التفكير في تحصيل مادة الفيزياء لدى طالبات الصف الثالث المتوسط ؟**

**ثانيا/ أهمية البحث:**

يوصف عالمنا اليوم بأنه تكنولوجي سريع التغيير تتضاعف فيه المعرفة البشرية خلال بضع سنين، مما يفرض على الإنسان أن يثبت جدواه وسط هذه الأمواج من التكنولوجيا المتغيرة وتضاعف المعرفة والصمود إمامها، لا بل التغلب عليها، وذلك لا يتأتى إلا أن يعيش الإنسان حياة معرفية شاملة، وأن يمتلك المعلومات كمعرفة تمكنه من حل ما يصادفه من مشكلات تتطلب منه بذل المزيد من العمليات العقلية لحلها، والتهيؤ لمزيد من اتخاذ القرارات لما يستجد من مشكلات أخرى (علوان، ٢٠١٢: ٩) وحيث ان المؤسسات التعليمية هي المؤسسات الوحيدة التي تتفرد بإعداد الأفراد إعداداً جيداً ومقتناً يمكنهم في النهاية من الانخراط في ميدان العمل بثقة وقدرة ومهارة وخلفية علمية عالية. (الحري، ٢٠١١: ١١) فلتربية في حياتنا أهمية عظيمة حيث أنها تعمل على تماسك أفراد المجتمع عن طريق خلق مفاهيم مشتركة تجمع بينهم وتميزهم عن غيرهم من المجتمعات، وهي تساعد الأفراد على القيام بأدوارهم الاجتماعية (الخالدي، ٢٠٠٨: ١١).

ولكي تكون عاملا من عوامل رقي المجتمع وتقدمه، وبناء الفرد الصالح من هذا المجتمع، فإنها ينبغي أن تكون جيدة في نوعيتها، يتوفر لها اكبر قدر من أسباب وشروط ومقومات الجودة والصلاح (ربيع والدليمي، ٢٠٠٩: ٩) .

اذ ان التربية لا توجد من فراغ ولا تستحدث من فراغ إنما هي عملية اجتماعية تؤثر وتتأثر بمجتمعنا وهي عملية إنسانية بمعنى إنها ترتبط بالإنسان في هذا المجتمع المعين، ومخرجاتها اليوم هم الأدوات الفاعلة في المستقبل الذين سيؤثرون فيمن يأتي بعدهم وهكذا. فما نفعه اليوم من أجل المستقبل لا يؤثر في المستقبل القريب فقط وإنما له أثره على المستقبل القريب والبعيد، تماما كما إن ما فعله الجيل السابق لنا والذي رسم لنا أسس التربية الحديثة مسؤول عما نحن فيه اليوم من سلبيات وإيجابيات. فهي ليست انعكاسا للحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية فقط ولكنها أيضا وسيلة مهمة في تطوير وتشكيل هذه الحياة بما فيه من أنظمة اجتماعية مختلفة. فعلاقة التربية بمجتمعها هي علاقة تبادلية تؤثر فيه وتتأثر به. وهذه العلاقة المتداخلة بين التربية وعناصر المجتمع وأنظمتها المختلفة يجب ان يوجه لخير الإنسان كفرد وخير المجتمع الذي يعيش فيه بشكل يجعل الحاضر أفضل من الماضي والمستقبل (إبراهيم، ٢٠٠٤: ٢٤).

ان التربية المعاصرة تسعى لتعليم الفرد كيف يتعلم وكيف يفكر، وترى ذلك من اهم اولوياتها وذلك ليمتلك القدرة على التعليم الذاتي المستمر، ويواكب التغيرات المعرفية والاجتماعية واذا اردنا من الطالب ان يكون مفكرا جيدا فلا بد من تعليمه مهارات التفكير من خلال مجموعة خطوات واضحة، تلائم مرحلة نموه وقدرة استيعابه ويذهب هذا التوجه الى ما ذهب اليه الباحثون من ان المقدرة على التفكير مكتسبة او مستحدثة اكثر من كونها فطرية، وان تعليم مهارات التفكير يحقق اثار ايجابية بالنسبة للتحصيل والابداع (الصافي وسليم، ٢٠١٠: ٣٤).



وانطلاقاً مما تقدم دعت الحاجة الى مواكبة كل ما هو حديث وجديد في استراتيجيات التدريس وطرائقه وأساليبه اذ لم يعد مقبول التمسك باستراتيجيات التحاضر والتسميع لمجرد تعود مدرسينا عليها، لانها لم تعد كافية لتلبية متطلبات العملية التعليمية والتربوية، وصار من المهم الامام بكل ما هو جديد في التدريس (عطية، ٢٠٠٨: ٢٤).

ويذكر (الحيلة ٢٠٠٩) و(وقطامي ٢٠٠٠) ان المتعلم يفتقر الى اليات المناسبة والتي من خلالها يستطيع ضبط عمليات تفكيره، اذ لا يوجد لديه القدرة على ما يحدث داخل عقله، وما يرتبط بموضوع التعلم الذي يراد معالجته، وهذا يتطلب الالتفات الى طرائق تعليم مهارات التفكير وتوظيفها في المواد الدراسية المختلفة، والتأكد من اتقان هذه المهارة وتوظيفها في مواقف التعلم المختلفة، وهذا من شأنه ان يؤدي الى زيادة ثقة المتعلم بنفسه، وزيادة قدرته على الضبط والسيطرة لكل ما يحدث من عمليات ربط واستنتاج واستدعاء، مما يؤدي حتما الى زيادة مستوى تحصيله الدراسي، ورفع درجة تكيفه في المدرسة (الحيلة ٢٠٠٩: ٣٣-٣٤).

ويشير (Beyer, 1995) ان لمهارات التفكير اهمية كبيرة بالنسبة للطلبة وللعملية التعليمية فهي بمثابة ادوات التفكير، ومستوى كفاءة اداء واستعمال هذه الادوات يحدد مستوى فاعلية التفكير، اذ ان هذه الادوات تمثل الاساس الذي ينطلق منه التفكير الجيد، كما ان ذلك ينعكس ايجابيا على التحصيل العلمي وعلى نوعية الحياة التي يعيشها (ابو عاذرة، ٢٠١٢: ١٧٤).

ان تعليم مهارات التفكير يساعد على رفع مستوى الكفاءة التفكيرية للطلبة كما ان التعليم الواضح المباشر لعمليات ومهارات التفكير اللازمة لفهم موضوع دراسي يمكن من ان يحسن مستوى تحصيل الطلبة في هذا الموضوع ويعطي الطلبة احساسا بالسيطرة الواعية على تفكيره وعندما يقتزن هذا التعليم مع تحسين مستوى التحصيل ينمو لدى الطلبة شعور بالثقة بالنفس في مواجهة المهمات المدرسية والحياتية (الحلاق ٢٠١٠: ٣٥-٣٦)، لذلك يجب على المدرسين ان يفعلوا كل ما يستطيعون من اجل توفير فرص التفكير لطلبتهم، ليصبحوا مفكرين جديين، ذوي عقول مستقطبة تبحث عن المجهول وتبحث عن المعرفة الجديدة وتوظيفها في حل المشكلات التي تواجه الطلبة او المجتمع او العالم اذا ان القدرة على استخدام التفكير ومهاراته يؤدي الى توظيف الطالب للمعلومات التي يتوصل لها في تحديد الاختيارات المناسبة او البدائل والافتراضات التي تعد اساسا لحل المشكلات التي تواجههم (الطيبي، ٢٠٠٧، ١١٣-١١٧).

ان التفكير النشط او السليم لا يتشكل من فراغ، حيث لا بد من وجود شيء ما كي يتم التفكير من خلاله لذلك فان اختيار المحتوى ذو العلاقة بمهارات التفكير عنصرا مهما لذا فانه ينبغي اختيار المحتوى بشكل دقيق ومتميز من اجل تطبيق مهارات التفكير واستراتيجياتها والتدريب عليها بكفاءة عالية، و ان المحتوى ليس هو نهاية المطاف او انه يمثل الهدف النهائي، بل هو وسيلة لتفعيل العقل وتنشيطه في امور او قضايا او مشكلات او مهام او مسؤوليات كثيرة ومتنوعة، كذلك فان دافعية الطالب لتعلم واكتساب مهارة جديدة او معقدة ستعمل بقوة على دعم عملية التدريس ولاسيما عندما يستخدم الطالب نفسه هذه المهارة بدقة عالية لفهم المحتوى (ابراهيم، ٢٠٠٩: ٥٤-٥٥).

و من خلال ما تقدم تكمن اهمية البحث في الاتي:

١- جذب اهتمام القائمين في تطوير المناهج نحو اهمية استعمال مادة الفيزياء انشطة ومهارات فكرية.

٢- كشف عن اثر تعليم مهارات التفكير في تحصيل مادة الفيزياء لطلبات الصف الثالث متوسط

ثالثا/ فرضية البحث:

لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن على وفق استعمال مهارات التفكير ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن على وفق الطريقة الاعتيادية في تحصيل مادة الفيزياء.

## رابعاً/ حدود البحث:

- ١- الحد البشري (طالبات الصف الثالث المتوسط في المديرية العامة لتربية بابل).
- ٢- الحد الزمني (الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٦-٢٠١٧).
- ٣- الحد المكاني (محافظة بابل / حي الاكرمين / متوسطة اهل البيت للبنات).
- ٤- الحد المعرفي (كتاب مادة الفيزياء للصف الثالث المتوسط المعتمد تدريسه للعام الدراسي ٢٠١٦-٢٠١٧) للفصول الاربعة / الفصل السادس (الكهربائية والمغناطيسية)، الفصل السابع (المحولة الكهربائية)، الفصل الثامن (تكنولوجيا مصادر الطاقة)، الفصل التاسع (فيزياء الجو وتقنية الاتصالات الحديثة).

## خامساً/ تحديد المصطلحات:

اولاً. الاثر: عرفه (ابراهيم، ٢٠٠٩) على انه القدرة على تحقيق نتيجة ايجابية، لكن اذا انتفت هذه النتيجة ولم تحقق فان الفرد قد يكون من الاسباب المباشرة لحدوث تداعيات سلبية (ابراهيم، ٢٠٠٩: ٣٠).

التعريف الاجرائي: هو التغير المعرفي المقصود الذي يحدث في طالبات المجموعة التجريبية ويقاس بالاختبار البعدي.

ثانياً. مهارات التفكير: عرفها محمود (٢٠٠٦) بأنها: " تعليم مهارات التفكير وعملياته من خلال سياق محتوى المواد الدراسية وتضمينها فيه ويتم ذلك من تضمين وصهر في صورة أنشطة صريحة دراسية تؤدي للتفكير ومهاراته، ويتطلب الصهر اعادة بناء طرائق تدريس المحتوى لكي تحقق تكاملاً مع المحتوى الاندماجي للتفكير والمادة الدراسية (محمود، ٢٠٠٦: ٣٤٥)

التعريف الاجرائي: هو عملية اعادة صياغة دروس محتوى كتاب مادة الفيزياء للصف الثالث متوسط بهدف تضمين مهارات التفكير بما يتطلبه موضوع الدرس وفق استعمال مهارات التفكير في التحصيل من خلال تقديم خطوات عملية واضحة وقد تضمنت بعض من المهارات وهي (الملاحظة، التفسير، التنبؤ)

ثالثاً. التحصيل: -عرفه الخليلي (١٩٩٧) بأنه: النتيجة النهائية التي تبين مستوى الطالب ودرجة تقدمه في تعلم ما يتوقع منه ان يتعلمه (الخليلي، ١٩٩٧: ٦).

التعريف الاجرائي: محصلة ما تتعلمه طالبات الصف الثالث متوسط من معلومات بعد مرور مدة البحث المحددة ويمكن قياسه بالدرجات التي تحصل عليها الطالبات بعد الاجابة عن فقرات الاختبار التحصيلي لمادة الفيزياء الذي اعد لأغراض هذا البحث.

## الفصل الثاني / خلفية نظرية ودراسات سابقة

## اولاً: التفكير - النشأة التاريخية للتفكير -

لقد أدى ظهور علم النفس المعرفي في الستينات من القرن العشرين، إلى بداية ثورة الاهتمام بالتفكير بحيث أصبح مدار البحث لكثير من العلماء، وقبل ظهور علم النفس المعرفي بوقت طويل كان الناس يستعملون طريقة الاستبطان\* لمحاولة فهم أنفسهم (غانم: ٢٠٠٩: ٩٠)، وعلى الرغم من أن الاهتمام بموضوع التفكير قد بدأ في وقت مبكر فقد أخذ هذا المفهوم حيزاً كبيراً من اهتمام كثير من الفلاسفة والمفكرين والعلماء وتغير المفهوم تبعاً لمراحل تاريخية عدة، بيد أن هذا شبه اتفاق بين المنظرين من التربويين وعلم النفس بتقسيم هذه المراحل إلى مرحلتين أساسيتين:

كانت المرحلة الاولى: قبل بداية علم النفس بوصفه علماً تجريبياً إذ كانت الفلسفة السائدة في هذه المرحلة هي الترابطية (Association) وكان الاعتقاد أن الحياة العقلية يمكن ان تقسم إلى مكونين رئيسيين هما:

أ. الأفكار (العناصر)

ب. الترابطات بينهما (Mayer: 1983، 10)

\* الاستبطان بمعناه النفسي ملاحظة الفرد لعملياته العقلية الخاصة به.

أما المرحلة الثانية: فكانت بعد بداية علم النفس بوصفه علماً تجريبياً إذ ظهر علم النفس في أواخر القرن الثامن عشر، وذلك عندما افتتح فونت (vundt) أول مختبر لعلم النفس في جامعة ليبزغ سنة (١٨٧٩) وقد أخضع الأفكار الفلسفية لعلم النفس المتعلقة بالعقل إلى دراسة تجريبية وكان لها أثر كبير في دراسة التفكير، فالتفكير له جوانب نفسية طالما يرتبط بالعقل، لذلك قسم فونت موضوع علم النفس إلى قسمين:

أ. عمليات نفسية بسيطة: مثل الانعكاسات التي يمكن دراستها بطرائق تجريبية مباشرة.

ب. عمليات نفسية عليا: التي لا يمكن اكتشاف شيء عنها من خلال التجربة، ومن ثم تبين أن العمليات العقلية العليا لا يمكن أن تدرس في المختبر، ولكن يمكن دراستها عن طريق النظر إلى النتائج العقلية ككل (الغري، ٢٠٠٧: ٩).

وهكذا نجد أنه مع بداية القرن العشرين قامت مجموعة من علماء النفس الألمان وتدعى (Wurzburg group) بأول دراسة تجريبية حول التفكير، فقد جعلت من الاستبطان أسلوباً تجريبياً مدونة بدقة كل ظروف التجربة ومن دون اعتماد معايير أو قواعد تحدد العمل (السورر: ٢٠٠٣، ٢٧٣ - ٢٧٤)، وقد انتقد عمل هذه المجموعة لأنها تعتمد على خبرة متميزة بدلاً من معلومات أو بيانات ملحوظة، وعلى الرغم من النتائج السلبية لدراساتهم إلا أنهم اظهروا أنه بالإمكان دراسة التفكير الإنساني، وهكذا توالى المحاولات بعد هذه الدراسة حتى ظهر في بداية هذا القرن العالم (ottoselz) الذي اقترح أول نظرية غير ترابطية للتفكير، إذ ركزت نظريته على أن وحدة التفكير هي مجمع بنائي للعلاقات بين الأفكار بدلاً من سلسلة من استجابات معينة (السورر، ٢٠٠٥: ١٣).

#### ثانياً: النظريات / النظريات المفسرة للتفكير

١- النظرية السلوكية: انطلق السلوكيون في تفسيرهم لظاهرة التفكير وتوليد الأفكار من مسلمة أساسية لاتجاههم الذي يفترض

إلى أن السلوك الإنساني في جوهره يتمثل في تكوين علاقات أو ارتباطات بين المثيرات والاستجابات، وأن تفسير أي ظاهرة في السلوك يعتمد على قوة العلاقة بين المثير والاستجابة (رضا وماهر، ٢٠١٣: ١٤١).

فالسلكية الشرطية المتمثلة بكل من (Pavlov and Watson) ترى بأن التفكير استجابة شرطية تجاه مثير محدد يستدعي استجابات محددة مرتبطة بالظروف التي توجد ضمنها ويحدد استمرار هذه الفكرة الثواب الذي اتباع بها. أما السلوكية الإجرائية المتمثلة (Skinner, 1999-1994) فتري أن التفكير عملية إجرائية ذهنية يبادر بها الفرد فيلحق استجابة قد تكون مرتبطة بحالة ذهنية أو بحل مشكلة وتعزز تكرار هذه الاستجابة لما القاه من تعزيز وتصحيح مرتبط بتشجيع خارجي ثم أصبح ذاتياً (عبد العزيز، ٢٠١٣: ٦٦)، ومن هنا نستطيع القول بأن السلوك الظاهر هو وحدة البحث والدراسة لدى علماء السلوك، إذ أن التفكير عند السلوكيين هو عملية إجرائية ودراسة كل ما يمكن دراسته عن طريق الملاحظة والقياس ورفض ما هو غير ذلك بما فيه الحياة العقلية للإنسان (رضا وماهر، ٢٠١٣: ٣٢) ولذلك لم تركز المدرسة السلوكية على تفسير التفكير بشكل مباشر (العتوم وآخرون، ٢٠١١: ٣١).

٢- نظرية الجشطالت: يذهب الجشطالت ١٩٢٠ إلى أن التفكير يبدأ أولاً بأستثارة عن طريق الموقف وهذا ينشط ربطة من

العمليات الإدراكية ذات الطبيعة العصبية - النفسية تؤدي إلى إعادة ترتيب وتنظيم العمليات الإدراكية الأولى، عن طريق التفاعل الدينامي مع بعضها البعض الآخر، ومع الآثار الفكرية (عثمان وفؤاد ١٩٧٨: ٣٦١) وبهذا فقد ركزت المدرسة الجشطالطية على كيفية تنظيم الإدراك الذي يؤدي إلى التفكير، ويرى أصحاب هذه المدرسة أن الكل أفضل من الجزء، فالأجزاء إذا تم تجميعها في وحدات أو مجموعات كبيرة أصبح لها معنى (السورر، ٢٠٠٥: ١١) ويستخدم الجشطالطيون مفهوم الفجوة بين تكرار الاستجابة وتوقفها للوصول إلى حل فيعد ذلك تفكيراً، وهذا أدى إلى تحديد ما عرف بالتعلم بالتبصر أو الاستبصار الذي يعتمد على الربط بين عناصر الموقف للوصول إلى الحل (العتوم وآخرون، ٢٠١١: ٣٤).

٣- نظرية فيجوتسكي: وتعد من النظريات المهمة في تفسير التفكير كونه إحدى ركائز العملية العقلية المعرفية، إذ أكدت على

أهمية التفاعل الاجتماعي الزمني في تشكيل عملية التفكير، إذ ترى أن هذه العملية نتاج للتفاعلين بين الجانبين، فيشكل



الجانب الاول الاطار لعملية النماء اذ يستند على النماء من خلال مراحل الطفولة المبكرة، بينما يستند الجانب الثاني على النواحي الاجتماعية خاصة في تشكيل ثقافة الفرد (رزوقي وسهى، ٢٠١٣: ٨).

٤- **نظرية بياجيه:** ان هناك وظيفتان اساسيتان للتفكير هما التنظيم والتكيف (العتوم واخرون، ٢٠١١: ٣١) ان التكيف هو تطابق التفكير مع الاشياء وهو ميل الفرد الى التألف مع البيئة عن طريق عمليتي التمثل والمواءمة، اما التنظيم فهو تطابق التفكير مع نفسه وهو ميل الفرد الى ترتيب وتنسيق العمليات في انظمة جسمية او سيكولوجية مترابطة متكاملة كما يتضمن ميل الفرد الى وضع الاشياء منظمة وفق نظام معين حتى يسهل ادراكها (غانم، ٢٠٠٩: ٤٨) وقد اكدت نظرية بياجيه على اهمية تطور التفكير وفقا لمرحل النمو المعرفي التي تتميز بسلسلة من عمليات التنظيم ونزعات التكيف الداخلية والخارجية في كل مرحلة وهذه المراحل هي مرحلة العمليات الحس حركية، ومرحلة ما قبل العمليات، ومرحلة العمليات المادية ومرحلة التفكير المجرد (العتوم واخرون، ٢٠١١: ٣٣).

### ثالثا / مهارات التفكير

فبالرغم ان التفكير يمثل قضية معقدة، الا ان الباحثين والمختصين قد اتفقوا على ان مهارات التفكير تمثل ادوات اساسية للتفكير الفعال فحتى يكون الفرد ناجحا في مدرسته او مهنته او في حياته، فان ذلك يعتمد على اكتسابه والمامه وتطبيقه مهارات معرفية اساسية ومهمة مثل التذكر والمقارنة والتصنيف والاستنتاج والتعميم والتحليل والتقييم والتجريب. ومع ان هذه القدرات فطرية متأصلة لدى الطلبة الا ان الحاجة لتفعيلها وتدريبها وتطبيقها يجعل من الضروري التركيز عليها خلال عملية التدريس من جانب المعلمين. وفي ضوء اراء الباحثين والمنظرين في مجال التفكير ومهارته المختلفة مثل باير (Beyer) وديبونو (Debono) وفيو ستين (Feuerstein) فان التدريس المنظم للمهارات باستعمال اجراءات متعددة ولمدة طويلة من الزمان، تعد فاعلة في مساعدة التلاميذ من مختلف القدرات من اجل تطوير كفاياتهم المتعددة في تطبيق هذه المهارات وتنفيذها. (ابراهيم، ٢٠٠٩: ٥٥).

### رابعا / أنواع مهارات التفكير

من اهم مهارات التفكير الاساسية هي على النحو الاتي: .

- |             |              |              |
|-------------|--------------|--------------|
| ١- الملاحظة | ٤- التنبؤ    | ٧- الاستدلال |
| ٢- التصنيف  | ٥- التعميم   | ٨- القياس    |
| ٣- التفسير  | ٦- الاستنتاج | ٩- الاتصال   |

وقد تطرقت الباحثة في بحثها الى عدد من المهارات السابقة وهي

### ١- الملاحظة Observation

وهي استعمال واحد او اكثر من الحواس الخمسة (الابصار، السمع، الذوق، الشم، اللمس) للحصول على معلومات عن الشيء او الظاهرة التي تقع عليها الملاحظة وهي عملية تفكير تتضمن المشاهدة والمراقبة والادراك وتقترب بوجود سبب او هدف يستدعي تركيز الانتباه.

فالنظر الى الاشياء يعطينا الفرصة لملاحظة الحجم والشكل واللون، والنظر الى الاحداث يجعلنا نعرف كيف نتعامل مع الاشياء مع بعضها (شواهن، ٢٠٠٥: ١٢).

تعد اكثر عمليات تنمية التفكير اهمية، وتعني اخذ الانطباعات عن الشيء او الاشياء، إذ تتطلب من الفرد الانتباه بشكل كبير وادراك المتغيرات الذي تحدث اثناء عرض موقف ما حول معرفة او قضية جديدة، وهذا يعني ان للمعلم دوراً كبيراً في تنمية عملية الملاحظة لدى الطلبة من خلال تشجيعهم على استخدام حواسهم بشكل فعال. (العيسي، ٢٠٠٩: ١٩)

ولكي تكون الملاحظة مؤدية الى التفكير العلمي السليم يشترط فيها:

- ان تكون الملاحظة كاملة وشاملة لجميع عوامل الظاهرة لان اغفال بعض العوامل المؤثرة في الظاهرة قد يؤثر على تفكير الفرد ونتائج التفكير.
- ان تكون الملاحظة بعيدة عن العين بمعنى انه يجب على الملاحظ ان لا يتاثر باي معنى من المعاني السابقة (محمود، ٢٠٠٦: ١٤٣).

## ٢- التنبؤ prediction

هي قدرة عقلية عند الفرد تمكنه من توقع حدوث مشاهدة معينة تحت ظروف محددة باستعمال جملة من الملاحظات السابقة او الاستدلالات او القياسات.

ويستحسن ان يتبنى معلم العلوم اتجاه واضح تساعده في تعليم التنبؤ للطلبة من خلال توليد حب الاستطلاع عند الطلبة الذي يدفعهم على الاستقصاء والبحث، وبعد ان يتوصل الطلبة الى تنبؤاتهم يجري المعلم التجارب المناسبة للحكم على صدقها واختبار مدى موثوقيتها ولا يخفى علينا اهمية التجريب العلمي في هذا السياق، لذلك تعد عملية التنبؤ عملية او طريقة علمية مهمة ساعدت العلماء في صنع العلم (عطا الله، ٢٠١٠: ٣٠١).

## ٣-التفسير Explanation

تهدف هذه المهارة الى استخلاص معنى من الخبرات التي تتعرض لها، فأذا قمنا مثلاً بإجراء تجربة وحصلنا على بعض الارقام التي هي نتائج هذه التجربة لا تكفي هذه الارقام لمعرفة هذه العلاقة او القانون الخاص لهذه التجربة بل يجب ان يستخلص العلاقة في هذه الارقام. (شواهي، ٢٠٠٥: ٢٠)

لذلك فان عملية التفسير تمكن المتعلم من قراءة الاشكال والرسوم والجداول وتساعد في الحصول على اكثر قدر ممكن من المعلومات، وهي تعني جميع الملاحظات والقياسات وتبويبها بشكل منظم حتى يمكن للطلاب التوصل الى استنتاجات صحيحة من خلال قراءة الجداول او الرسوم البيانية. (الخليلي وآخرون، ١٩٩٦: ٣٠)

ويشكل التفسير الهدف الثاني من اهداف العلم ومن المؤكد ان عملية تفسير الظواهر تستند اساساً الى عملية الوصف، فالعالم الذي تمكن من وصف ظاهرة ما من خلال ملاحظتها وتصنيفها لا يقف عند هذا الحد من العلم، بل يتعداه الى تقديم تفسير لهذه الظاهرة فالبحث عن اسباب حدوثها او العوامل السابقة التي ساعدت في احداثها هو من اجراءات التفسير العلمي. (نوفل ومحمد، ٢٠١١: ١٥٣-١٥٢).

## خامساً / اتجاهات تعليم مهارات التفكير

**الاتجاه الاول:** التعليم المباشر للتفكير يدعو هذا المدخل الى تعليم التفكير بشكل مباشر ومن خلال برامج ومقررات مخصصة لمهارات التفكير ومستقلة عن المواد الدراسية ويتم تعلمها خلال مدة زمنية محددة بحيث يتم تحديد مهارة التفكير المراد تعليمها من خلال أنشطة وتمارين لا ترتبط بالمواد الدراسية (القواسمة ومحمد، ٢٠١٣: ٢٥٩-٣٠٣).

**الاتجاه الثاني:** التعليم من اجل التفكير يرى انصار هذا الفريق وأولهم (Faras) كما ورد في (ابو جادو ومحمد، ٢٠١٠) ان تعليم التفكير يتم بشكل مستقل آخذاً منحاً تكاملياً مع محتوى المواد الدراسية المقررة، اذ اشار الى ان مهارات التفكير تحتاج الى تعلم مباشر قبل ان تطبق في محتوى المواد الدراسية.

وان التعليم من اجل التفكير يتم من خلال توافر برامج مستقلة للتفكير تمكن الطلبة من استبصار العلاقات بين الخطوات المختلفة في عمليات التفكير، ويكون للمدرّب أو المعلم دوراً واضحاً في هذا، وفي المقابل يقوم المعلمون بتعليم مهارات التفكير من خلال محتوى المواد الدراسية (ابو جادو ومحمد، ٢٠١٠: ٤٧).

**الاتجاه الثالث:** استعمال مهارات التفكير يشير اصحاب هذا الاتجاه الى ان التفكير يتطور بصورة افضل من خلال استخدامه ضمن المنهاج الدراسي المقرر على الطلبة، ويؤكد منظروا هذا الاتجاه ان تعليم التفكير من خلال المواد الدراسية يعزز تعلم العمليات العقلية من خلال تعلمها ضمن محتوى المواد الدراسية المقررة، بحيث يتم الانطلاق من مفاهيم المواد الدراسية (نوفل، ٢٠١٠: ٣٦).

وقد اختارت الباحثة استعمال مهارات التفكير في التعليم لأسباب الآتية:

- ١- عدم وجود مقرر دراسي مستقل لتعليم التفكير ضمن المقررات الدراسية.
- ٢- يكمن ضعف البرامج المستقلة لتعليم مهارات التفكير في ان ما يتعلمه الطالب في دروس التفكير من المحتمل الا يتم نقله الى مواد دراسية أخرى اي ان انتقال اثر التعلم ضعيف.
- ٣- أهم ميزة استشعرتها الباحثة هو أن هذا الاتجاه يسمح بتعليم المادة الدراسية ومهارات التفكير في وقت واحد.

#### سادساً/ خطوات استعمال مهارات التفكير في التحصيل:

قدم (Swartz and Perkins , 2003) فكرة الدمج بين المحتوى المعرفي ومهارات التفكير من خلال المنظمات البيانية (مصطفى، ٢٠١١: ١٥٩) التي اعتمدت الباحثة خطواتها الست في اثناء تطبيقها للتجربة وهي كالاتي:

- ١- التقديم للدرس: تهدف هذه الخطوة الى تهيئة طلبة لتعلم كل من محتوى الدرس ومهارة التفكير موضوع التعلم، ومن ابرز اجراءات التدريس في هذه الخطوة ما يلي
- تعريف الطلبة بعنوان الدرس مع اشارة اجمالية لمحتواه ولمهارة التفكير موضوع التعلم.
- ابلاغ الطلبة بأهداف الدرس وتشمل كلا من اهداف المحتوى وتعليم تلك المهارة.
- تنشيط المعرفة القبلية لدى الطلبة ذات العلاقة بمحتوى الدرس وكذلك تنشيط خبراتهم السابقة ذات العلاقة بالمهارة وذلك من خلال طرح اسئلة على الطلبة تستهدف تحفيز ما لديهم من معرفة وخبرات سابقة عن المحتوى والمهارة.
- تبيان اهمية المهارة في حياة الطلبة والمواقف والسيئات التي تستخدم فيها.
- ٢- عرض المهارة: يقوم المعلم ببيان عملي امام الطلبة يوضح من خلاله كيفية اداء المهارة بالاستعانة المرشدة
- ٣- التفكير النشط: تبدأ هذه الخطوة بتعليم الطلبة المحتوى والتأكد من فهمهم له ثم يقومون بممارسة نشاط تفكيري سواء بصورة فردية او تعاونية يتم فيه دمج تعليم المهارة بشكل مباشر مع محتوى الدرس في المنظمات البيانية (توضيح العلاقات المهمة في عملية التفكير، توجيه الطلبة خلال عملية التفكير ومساعدة الطلبة على تدوين المعلومات التي من الصعب بشكل او بأخر الاحتفاظ بها في الذاكرة وتظهر بوضوح العلاقة المهمة التي تربط بين اجزاء المعلومات.
- ٤- التفكير في التفكير: وفيها ينخرط الطلبة في نشاط تأملي (وراء المعرفي) يقومون فيه بتأمل تفكيرهم في خطوة التفكير النشط، وذلك من خلال الاجابة عن بعض الاسئلة الواردة في خريطة التفكير - المشار اليها في الخطوة الثانية وكذا من خلال الاسئلة الاخرى التي يمكن ان يطرحها المعلم عليهم التي تدعوهم لتأمل تفكيرهم.
- ٥- تطبيق التفكير: يمارس الطلبة أنشطة تفكير جديدة تستهدف نقل آثار تعلمهم لمهارة التفكير وتوسيع تطبيقاتها الى مواقف جديدة لم يسبق لهم معرفتها من قبل.

- ٦- تقويم التفكير: يوجه الطلبة للقيام بأنشطة فردية تتضمن تقويم ادائهم لمهارة التفكير (القواسمة ومحمد، ٢٠١٣: ٣٠٥-٣٠٧).

#### دراسات سابقة:

١-دراسة (فتح الله، ٢٠٠٦): اجريت هذه الدراسة في المملكة العربية السعودية في القصيم وهدفت التعرف على اثر استراتيجيات خرائط التفكير القائمة على الدمج في تنمية التحصيل في مادة العلوم والتفكير الناقد والاتجاه نحو العمل التعاوني وقد تكون مجتمع البحث من طلبة المرحلة التعليمية المتوسطة، وتكونت عينة البحث من (٧٣) طالب قسمت على مجموعتين تمثل احدهما المجموعة التجريبية والاخرى تمثل المجموعة الضابطة وقد تم اختيار افراد المجموعتين بشكل عشوائي، واستخدمت الدراسة الادوات الثلاثة



التالية (اختبار التفكير الناقد، اختبار التحصيلي، ومقياس الاتجاه نحو العمل التعاوني) وظهرت النتائج وجود تأثير ذي دلالة احصائية في تنمية التفكير الناقد والتحصيل في مادة العلوم والاتجاه نحو العمل التعاوني لصالح المجموعة التجريبية في مقابل المجموعة الضابطة وكانت قيمة حجم الاثر للتدريس باستراتيجية خرائط التفكير القائمة على الدمج في تنمية التحصيل والتفكير الناقد والاتجاه نحو العمل التعاوني كبيرة. (فتح الله، ٢٠٠٦، ٢٣٥-٢٥٣)

٢-دراسة (عمران، ٢٠١١): اجريت هذه الدراسة في العراق وهدفت التعرف على أثر دمج مهارات التفكير ضمن المحتوى المعرفي في تحصيل مادة الكيمياء والتفكير العلمي لدى طلاب الاول المتوسط وتكونت عينة الدراسة من (٦١) طالبا اختيرت بصورة قصدية بواقع (٣١) طالبا للمجموعة التجريبية و(٣٠) طالبا للمجموعة الضابطة، وتم تطبيق دروس دمج مهارات التفكير على المجموعة التجريبية باعتماد المهارات الاتية (الملاحظة والمقارنة، والترتيب، والتصنيف، والتفسير، والتلخيص، والتقويم وفقا لاستراتيجية زيتون (٢٠٠٨)، ذات المراحل الست (تقديم الدرس، عرض المهارة، التفكير النشط، التفكير في التفكير، تطبيق التفكير، تقويم التفكير)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية في اختبار التحصيل واختبار التفكير العلمي على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية. (عمران، ٢٠١١: ٢٦-٨٠).

#### موازنة الدراسات السابقة والدراسة الحالية:

بعد عرض الدراسات السابقة، ستعقد الباحثة موازنة بين تلك الدراسات وبين دراستها الحالية وعلى النحو الآتي:

- ١- **المنهجية:** إنّ الدراسات السابقة كانت جميعها من حيث منهجية البحث تجريبية، والدراسة الحالية منهجها تجريبي.
  - ٢- **الهدف:** تباينت أهداف الدراسات السابقة اذ هدفت دراسة (فتح الله، ٢٠٠٦) الى التعرف على اثر استراتيجيات خرائط التفكير القائمة على الدمج في تنمية التحصيل في مادة العلوم والتفكير الناقد والاتجاه نحو العمل التعاوني، بينما هدفت دراسة (عمران، ٢٠١١) الى التعرف على أثر دمج مهارات التفكير ضمن المحتوى المعرفي في تحصيل مادة الكيمياء والتفكير العلمي لدى طلاب الاول المتوسط، اما الدراسة الحالية فهذهت الى التعرف على اثر استعمال مهارات التفكير في تحصيل مادة الفيزياء لدى طالبات الصف الثالث المتوسط.
  - ٣- **المكان:** تباينت الدراسات السابقة من حيث مكان إجرائها، فمنها ما اجري في العراق مثل دراسة (عمران، ٢٠١١) وكذلك الدراسة الحالية ايضا اجريت في العراق، اما دراسة (فتح الله، ٢٠٠٦) فقد اجريت في المملكة العربية السعودية.
  - ٤- **المرحلة:** تشابهت الدراسات السابقة والدراسة الحالية من حيث المرحلة فجميعها اجريت على المرحلة المتوسطة.
  - ٥- **العينة:** تباينت الدراسات السابقة والدراسة الحالية من حيث العينة فقد بلغ عدد العينة في دراسة (فتح الله، ٢٠٠٦) الى (٧٣) طالب اما دراسة (عمران، ٢٠١١) تشابهت مع الدراسة الحالية فقد بلغ عدد العينة في كلا منهما الى (٦١) طالب.
  - ٦- **الجنس:** تباينت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية من حيث الجنس (طلاب، طالبات) فقد كانت دراسة كل من (فتح الله، ٢٠٠٦) ودراسة (عمران، ٢٠١١) على طلاب بينما الدراسة الحالية فقد كانت على طالبات.
  - ٧- **المادة الدراسية:** تباينت الدراسات السابقة من حيث المادة الدراسية فدراسة (فتح الله، ٢٠٠٦) على مادة العلوم بينما دراسة (عمران، ٢٠١١) فقد اجريت على مادة الكيمياء والدراسة الحالية فقد اجريت على مادة الفيزياء.
  - ٨- **نتائج الدراسة:** أظهرت جميع الدراسات السابقة أثراً إيجابياً للمتغير المستقل في تحصيل الطلبة وعدد من المتغيرات الأخرى وذلك بتفوق طلاب المجموعات التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة بفروق دالة إحصائية.
- أما الدراسة الحالية فستقوم الباحثة بعرض النتائج التي توصلت إليها عن طريق إجراء تجربتها ومن ثم تفسيرها وفقاً لطبيعة الدراسة وفرضياتها كما سيرد في الفصل الرابع لاحقاً.

## جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة

ترى الباحثة انها أفادت من تلك الدراسات في الكثير من الافكار في الاعداد والتخطيط لإجراء بحثها في مجال اختيار التصميم التجريبي واختيار العينة وضبط السلامة الداخلية والخارجية للتجربة وتحضير متطلبات التجربة واعداد ادوات البحث وتطبيقها والاستفادة من الوسائل الاحصائية المعتمدة في الدراسات السابقة.

## الفصل الثالث / منهجية البحث واجراءاته

## اولاً/ منهجية البحث والتصميم التجريبي:

يساعد التصميم التجريبي الباحث على الحصول على إجابات أسئلة بحثه. كما يساعده في السيطرة على المتغيرات التجريبية والدخيلة (عبد الرحمن وفالح، ٢٠٠٥: ١٢٢)، وقد اتبعت الباحثة المنهج التجريبي ذا الضبط الجزئي وذو اختبار البعدي لمجموعتي البحث احدهما التجريبية والاخرى الضابطة.

| المجموعة  | التكافؤ                                                                                           | المتغير المستقل        | المتغير التابع                 |
|-----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|--------------------------------|
| التجريبية | ١-العمر الزمني<br>٢-اختبار الذكاء<br>٣-التحصيل المسبق<br>٤-اختبار المعلومات<br>الفيزيائية المسبقة | استعمال مهارات التفكير | التحصيل الدراسي لمادة الفيزياء |
| الضابطة   |                                                                                                   | الطريقة الاعتيادية     |                                |

## مخطط (١) التصميم التجريبي

## ثانياً/ اجراءات البحث:

أ- **مجتمع البحث:** تكون مجتمع البحث الحالي من المدارس المتوسطة والثانوية للبنات النهارية في مركز محافظة بابل للعام الدراسي (٢٠١٦ - ٢٠١٧)، لذا زارت الباحثة المديرية العامة لتربية بابل (شعبة الإحصاء) لمعرفة المدارس المتوسطة والثانوية للبنات النهارية التابعة لها التي تقع في مركز محافظة بابل، وحصلت الباحثة على أسماء المدارس البالغ عددها (٣٠) مدرسة، وبيّن ملحق (٢) أسماء المدارس المتوسطة والثانوية النهارية الخاصة بالطالبات فقط في مركز محافظة بابل (مدينة الحلة) ومواقعها وعدد الشعب في كل مدرسة

ب- **عينة البحث:** بعد التعرف على أسماء مدارس البنات المتوسطة والثانوية النهارية اختارت الباحثة (متوسطة اهل البيت) للبنات بطريقة عشوائية بسيطة لإجراء بحثها فيها.

زارت الباحثة (متوسطة اهل البيت) للبنات فوجدتها تحتوي على ثلاث شعب للصف الثالث متوسط للعام الدراسي ٢٠١٦-٢٠١٧ وهي (أ، ب، ج)، اختارت الباحثة بطريقة السحب العشوائي البسيط لتكون مجموعات البحث، شعبة (ج) لتكون المجموعة التجريبية وعدد طالباتها (٣٣) طالبة وشعبة (ب) لتكون المجموعة الضابطة وعدد طالباتها (٣٢) طالبة وبلغ المجموع الكلي لطالبات عينة الدراسة مبدئياً (٦٤) طالبة، تم الحصول على معلومات حول الوضع الدراسي للطالبات من السجلات الرسمية، فوجدت حالات رسوب سابقة في الصف الثاني المتوسط ضمن مجموعات البحث إذ وجدت (٣) حالات رسوب ضمن طالبات المجموعة التجريبية، و(١) حالات رسوب ضمن طالبات المجموعة الضابطة، إذ بلغ مجموع عدد الطالبات الراسبات ضمن مجموعات البحث (٤) طالبات. وقد عولجت مثل هذه الحالات باستبعاد الطالبات الراسبات إحصائياً حفاظاً على نظام المدرسة واستمرار تدريسهن، ويعود سبب الاستبعاد لامتلاك الطالبات الراسبات خبرات سابقة في الموضوعات التي تدرس خلال مدة التجربة والتي قد يكون لها اثر في المتغيرات التابعة، وبذلك أصبح العدد النهائي لعينة البحث (٦١) طالبة كما هو موضح في جدول (٢).

## جدول (٢)

| ت | الشعبة | المجموعة  | عدد الطالبات قبل الاستبعاد | الطالبات التاركات الدراسة | الطالبات بعد الاستبعاد |
|---|--------|-----------|----------------------------|---------------------------|------------------------|
| ١ | ج      | التجريبية | ٣٣                         | ----                      | ٣٠                     |
| ٢ | ب      | الضابطة   | ٣٢                         | ----                      | ٣١                     |

علما بان الطالبات المستبعدات تم استبعادهن احصائيا فقط

ج- **تكافؤ مجموعتي البحث:** قامت الباحثة بتكافؤ مجموعتي البحث في المتغيرات الاتية (العمر الزمني، المعلومات الفيزيائية المسبقة، الذكاء، التحصيل المسبق) وباستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، أظهرت النتائج أن القيمة التائية المحسوبة لكل من المتغيرات التي ذكرت هي اقل من القيمة التائية الجدولية (٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٥٩) مما يدل على عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث في هذه المتغيرات وهذا يعني تكافؤ مجموعتي البحث

## جدول (٣) تكافؤ مجموعتي البحث

| المتغير              | المجموعة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | t-test   |          | الدلالة الاحصائية |
|----------------------|----------|-------|-----------------|-------------------|-------------|----------|----------|-------------------|
|                      |          |       |                 |                   |             | المحسوبة | الجدولية |                   |
| العمر                | تجريبية  | ٣٠    | ١٨٥,٦٧          | ٤,٥٥١             | ٥٩          | -٠,٥٥٣   | ٢        | غير دالة          |
|                      | ضابطة    | ٣١    | ١٨٦,٣٩          | ٥,٥٤٨             |             |          |          |                   |
| المعلومات الفيزيائية | تجريبية  | ٣٠    | ١٧,٢٣           | ٤,٤٣٩             | ٥٩          | ٠,٦٤٩    | ٢        | غير دالة          |
|                      | ضابطة    | ٣١    | ١٦,٥٥           | ٣,٧٨٥             |             |          |          |                   |
| الذكاء               | تجريبية  | ٣٠    | ٣٨,١٣           | ٦,٧١٥             | ٥٩          | ١,٤٨٥    | ٢        | غير دالة          |
|                      | ضابطة    | ٣١    | ٣٥,٤٨           | ٧,٢٠٦             |             |          |          |                   |
| التحصيل المسبق       | تجريبية  | ٣٠    | ٨٤,٠٣           | ٨,١٩٨             | ٥٩          | ١,٦١٣    | ٢        | غير دالة          |
|                      | ضابطة    | ٣١    | ٨٠,٤٨           | ٨,٩٥٥             |             |          |          |                   |

ومن الجدول اعلاه يظهر انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية

## د- ضبط المتغيرات الدخيلة:

لذا حاولت الباحثة ضبط المتغيرات التي تعتقد أنها تؤثر في نتائج التجربة وعلى النحو الآتي:

(١) **اختيار العينة:** عملت الباحثة ما في وسعها لتفادي اثر هذا المتغير في نتائج البحث وذلك عن طريق الاختيار العشوائي للمجموعتين فضلا عن إجراء التكافؤ الإحصائي بين طالبات مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في العمر الزمني واختبار المعلومات السابقة وتحصيل المسبق واختبار الذكاء.

(٢) **ظروف التجربة والحوادث المصاحبة:** تم الإعداد المسبق والتخطيط للتجربة لتنفيذها في ظروف اعتيادية للعام الدراسي (٢٠١٦-٢٠١٧). أما بالنسبة إلى الحوادث المصاحبة فقد تتعرض بعض التجارب إلى حوادث طبيعية وغير طبيعية أثناء التجربة تسبب في عرقلة سير التجربة وتكون ذات اثر في المتغير التابع بجانب المتغير المستقل إلا انه لم تتعرض تجربة هذا البحث إلى أي حادث يعرقل سيرها، لذا أمكن تفادي اثر هذا العامل.

(٣) **الاندثار التجريبي:** في هذا البحث لم يحصل أي انقطاع أو نقل أي طالب طوال مدة التجربة باستثناء حالات الغياب الفردية وينسب مقارنة إلى حد ما.

(٤) **أدوات القياس:** تمت السيطرة على هذا المتغير باستعمال الاختبارات التحصيلية التي قامت الباحثة بإعدادها.



٥) **اثر الإجراءات التجريبية:** من اجل حماية التجربة من بعض الإجراءات التي يمكن أن يكون لها اثر في المتغيرين عملت الباحثة قدر المستطاع على الحد من هذه الإجراءات في سير التجربة وتتمثل في:

أ- **سرية البحث:** تم الاتفاق مع مدرسة المادة وإدارة المدرسة بعدم إخبار الطالبات بطبيعة مهمة الباحثة، إذ أوحى لهن الباحثة بأنها مطبقة

ب- **المادة الدراسية:** كانت المادة الدراسية لمجموعتي البحث موحدة وهي متمثلة بالفصول الأربعة الأخيرة (السادس والسابع والثامن والتاسع) من كتاب الفيزياء المقرر الصف الثالث المتوسط، كما تم إعطاء مجموعتي البحث القدر نفسه من الواجبات والتجارب والأنشطة.

ج- **المدرسة:** درست الباحثة بنفسها طالبات مجموعتي البحث خلال مدة تطبيق التجربة، وهذا يضيف على نتائج التجربة درجة من الموضوعية والدقة

د- **توزيع الحصص:** عدد الحصص المقررة لمادة الفيزياء للمرحلة المتوسطة في العراق حصتان أسبوعياً، واعتمدت الباحثة الجدول الأسبوعي المطبق في المدرسة من غير تغيير فيه، إذ درست الباحثة أربع حصص في الأسبوع بواقع حصتين لكل مجموعة، والمخطط التالي يبين ذلك:

**مخطط (٣) يبين توزيع الحصص على مجموعتي البحث**

| المجموعة  | الأيام |          |
|-----------|--------|----------|
|           | الأحد  | الأربعاء |
| التجريبية | الرابع | الأول    |
| الضابطة   | الأول  | الرابع   |

هـ - **بيئة الصف:** طبق البحث على طالبات مدرسة واحدة، متوسطة اهل البيت للبنات، حيث اتسم صفا المجموعتين (التجريبية والضابطة) بالظروف نفسها من حيث الإمكانيات وبيئة الصف والتهوية والإضاءة.

و- **مدة التجربة:** كانت مدة التجربة متساوية لمجموعتي البحث إذ بدأت بتاريخ ٢٠١٧/٣/١ وانتهت بتاريخ ٢٠١٧/٥/٣

ثالثاً/ **متطلبات البحث:**

١- **تحديد المادة العلمية:** تم تحديد فصول كتاب مادة الفيزياء للصف الثالث متوسط وهي كالآتي:

- الفصل السادس (الكهربائية والمغناطيسية)

- الفصل السابع (المحولة الكهربائية)

- الفصل الثامن (تكنولوجيا مصادر الطاقة)

- الفصل التاسع (فيزياء الجو وتقنية الاتصالات الحديثة)

٢- **تحديد الاغراض السلوكية:** قامت الباحثة بصياغة الاغراض السلوكية موزعة على مستويات بلوم المعرفية الستة (تذكر، فهم،

تطبيق، تحليل، تركيب، تقويم) ثم عرضها على المحكمين ملحق (٣) للتحقق من تغطيتها للمستوى المعرفي ودقة صوغها واعتمدت

جميع الاغراض التي حصلت على موافقة نسبتها (٨٠) % (النبهان، ٢٠٠٤: ٥٤)، فأكثر من آراء المحكمين وقد أعيد النظر في

صوغ بعض الاغراض السلوكية بناء على آراء المحكمين وتوجيهاتهم وبذلك اصبحت الاغراض السلوكية بصيغتها النهائية (٢٤٣)

غرضاً سلوكياً

## جدول الاغراض السلوكية على وفق مستويات بلوم الست موزعة على الفصول الاربعة

| المحتوى                | المجال المعرفي |       |         |         |         |         | المستوى |
|------------------------|----------------|-------|---------|---------|---------|---------|---------|
|                        | التذكر         | الفهم | التطبيق | التحليل | التركيب | التقويم |         |
| الفصل السادس           | ١٦             | ٥٥    | ٥       | ١٢      | ٢       | ٥       | ٩٥      |
| الفصل السابع           | ٢٠             | ٣٠    | ٤       | ٥       | ٢       | ٣       | ٦٤      |
| الفصل الثامن           | ١٠             | ١٧    | ١       | ١       | ---     | ٢       | ٣١      |
| الفصل التاسع           | ١٧             | ٢٦    | ٥       | ٢       | ٢       | ١       | ٥٣      |
| مجموع الاغراض السلوكية | ٦٣             | ١٢٨   | ١٥      | ٢٠      | ٦       | ١١      | ٢٤٣     |

٣- اعداد الخطط التدريسية: وفي ضوء المحتوى (المادة الدراسية للتجربة) الفصول الأربعة الأخيرة من كتاب الفيزياء المقرر للصف الثالث متوسط والأهداف السلوكية تم إعداد (٣٦) خطة تدريسية بواقع (١٨) خطة تدريسية للمجموعة التجريبية التي تدرس بدمج مهارات التفكير ضمن المحتوى المعرفي إذ تم دمج المهارات الاتية (التفسير، الملاحظة، التنبؤ، ) في محتوى الدرس وفقاً لخطوات نمج مهارات التفكير ضمن المحتوى وهي (التقديم للدرس، عرض المهارة، التفكير النشط، التفكير في التفكير تطبيق التفكير، تقويم التفكير) و (١٨) خطة تدريسية للمجموعة الضابطة بواقع حصتين للأسبوع لمدة (٩) أسابيع و تم عرض نماذج من هذه الخطط على مجموعة من المحكمين ملحق (٣) لبيان مدى تحقيقها للأهداف التي وضعت من أجلها، وفي ضوء ملاحظاتهم وتوجيهاتهم اجريت بعض التعديلات عليها لتأخذ صيغتها النهائية، ملحق (٤)

## رابعا/ بناء الاختبار التحصيلي:

قامت الباحثة بإعداد جدول مواصفات تمثلت فيه موضوعات الفصول الاربعة لمادة الفيزياء للصف الثالث المتوسط والاعراض السلوكية للمستويات الستة ضمن المجال المعرفي لتصنيف بلوم، وتم حساب أوزان محتوى الموضوعات في ضوء عدد صفحات فصول الكتاب.

## جدول (٥) جدول المواصفات للاختبار التحصيلي

| المستوى ممثل بعدد الاغراض | التذكر | الفهم | التطبيق | التحليل | التركيب | التقويم | المجموع |
|---------------------------|--------|-------|---------|---------|---------|---------|---------|
| المحتوى                   | ٦٣     | ١٢٨   | ١٥      | ٢٠      | ٦       | ١١      | ٢٤٣     |
| ممثل بعدد الصفحات والوزن  | %٢٥,٩  | %٥٢,٦ | %٦,١٧   | %٨,٢٣   | %٢,٤٦   | %٤,٥٢   | %١٠٠    |
| الفصل السادس ٤٢           | ٦      | ١٣    | ٢       | ٢       | ١       | ١       | ٢٥      |
| الفصل السابع ١٨           | ٣      | ٦     | ١       | ١       | ---     | ---     | ١١      |
| الفصل الثامن ١٠           | ٢      | ٣     | ---     | ---     | ---     | ---     | ٥       |
| الفصل التاسع ١٦           | ٢      | ٥     | ١       | ١       | ---     | ---     | ٩       |
| المجموع ٨٦                | ١٣     | ٢٧    | ٤       | ٤       | ١       | ١       | ٥٠      |

## خامسا/ صدق الاختبار:

- أ- **الصدق الظاهري:** وقد تم تحقيق الصدق الظاهري بعرض فقرات الاختبار على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص لبيان سلامة الفقرات وملائمتها للأهداف المحددة ووفقاً لآرائهم تم تعديل صياغة بعض الفقرات او تعديل بعض البدائل.
- ب- **صدق المحتوى:** ثم التثبت من صدق المحتوى بإعداد جدول المواصفات (لخارطة الاختبارية)، وبهذا اصبح الاختبار جاهزا للتطبيق للعينة الاستطلاعية.

ج- **التطبيق الاستطلاعي للاختبار:** لغرض تحديد الزمن الذي يستغرقه الاختبار ومعرفة وضوح الفقرات ومدى صعوبتها ووضوح التعليمات تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية اولى مكونة من (٣١) طالبة من طالبات الصف الثالث متوسط في متوسطة الاعتماد للبنات، أتضح أن متوسط الزمن للإجابة عن الاختبار (٤٥) دقيقة وفقراته كانت واضحة، ولتحديد الخصائص السايكرومترية طبق الاختبار على عينة استطلاعية ثانية مكونة من (١٢٠) طالبة في كل من ثانوية الشهيد عبد الصاحب وثانوية الشموس للبنات.

بعد التأكد من إتمام المدارس لفصول المادة الدراسية ضمن الاختبار وبعد تصحيح الاجابات واستبعاد الاوراق الخالية من الاجابات تبلغ عدد اوراق الاجابات (١١٥) ثم ترتيبها تنازليا ثم اختيار أعلى ٢٧% من الدرجات العليا واطأ ٢٧% من الدرجات الدنيا، إذ بلغ عدد الطالبات في كل مجموعة (٣١) طالبة، ان الهدف من تحديد الخصائص السايكرومترية وتحليل فقرات الاختبار هو تحديد كفاءة وفاعلية تلك الفقرات لغرض تحسين الاختبار من خلال التعرف على نواحي القصور في فقراته والكشف عن الفقرات الصحيحة ومعالجتها أو استبعاد غير الصالح منها (الزاملي وآخرون، ٢٠٠٩: ٣٦٦-٣٦٧) لذا استخرج من الخصائص ما يأتي:

اولا/ **معامل صعوبة الفقرة:** تراوح معامل الصعوبة لفقرات الاختبار الموضوعية بين (٠,٢٧ - ٠,٧٧) وبالنسبة للفقرات المقالية فقد تراوح معامل الصعوبة بين (٠,٥١ - ٠,٥٩) وبهذا تعد فقرات الاختبار مقبولة ومعامل صعوبتها مناسبة . اذ يشير الظاهر وآخرون (١٩٩٩) الى ان الفقرات تعد جيدة اذا تراوح معامل صعوبتها بين (٠,٢٠ - ٠,٨٠) (الظاهر وآخرون، ١٩٩٩: ٧٦) ثانيا/ **معامل تمييز الفقرة:** حسبت الباحثة قوة التمييز باستخدام معادلة قوة التمييز وجدت انها تراوحت بالنسبة للفقرات الموضوعية بين (٠,٢٩ - ٠,٨١)، اما الفقرات المقالية فقد تراوحت بين (٠,٣٨ - ٠,٥٤) وتعد هذه القيم جيدة اذ يرى (علام، ٢٠٠٦) ان الفقرات تكون جيدة والتمييز حقيقيا اذا كانت قوتها التمييزية (٠,٢٠) فما فوق (علام، ٢٠٠٦: ١١٦).

ثالثا/ **فعالية البدائل الخاطئة للفقرات الموضوعية:** إن الحكم على بديل صالح ما يتم عن طريق موازنة أعداد المجيبين عنه من أفراد المجموعتين العليا والدنيا وان يجذب البديل الخاطئ عددا من المجيبين من كل مجموعة، وان يكون عدد أفراد الفئة الدنيا الذين اختاروه أعلى من عدد أفراد الفئة العليا (الظاهر وآخرون، ١٩٩٩: ١٣١) وبعد حساب فعالية البدائل على درجات المجموعتين العليا والدنيا وجدت انها تتراوح بين (٠,٣٢ - ٠,٣٢٣).

رابعا/ **الثبات:** ويقصد بثبات الاختبار ان يعطي الاختبار النتائج نفسها عند تكرار تطبيقه في قياس الشيء نفسه اكثر من مرة، وفي ظروف تطبيق مشابهة (شحاتة وزينب، ٢٠٠٣: ١٦١)، وقد حسب معامل ثبات اختبار باعتماد معادلة الفا كرونباخ وبلغت قيمة معامل الثبات (٠,٨٩) وبذلك فأن الاختبار يعد جيدا، اذ تشير الى ان الاختبار يتصف بالثبات اذا كانت قيمة ثباته (٠,٦٧) فما فوق (النهان، ٢٠٠٤: ٢٤٠)، واتضح من الاجراءات سالفة الذكر أن الاختبار التحصيلي يتمتع بمستوى جيد من الصدق والثبات ويمكن الاطمئنان الى تطبيقه.

#### سادسا/ إجراءات تطبيق التجربة:

١- تم تدريس المجموعتين المادة التعليمية نفسها وأعطيت المجموعتين القدر نفسه من الواجبات والتدريبات الصفية والتجارب والأنشطة التعليمية.

٢- كانت مدة التجربة واحدة لكلا المجموعتين، إذ بلغت فصلا دراسيا كاملا هو الفصل الثاني للعام الدراسي (٢٠١٦-٢٠١٧) وبمعدل حصتين أسبوعيا لكل مجموعة.

٣- لم يسمح للطالبات بالانتقال بين المجموعتين في أثناء مدة التجربة ولم يسمح لأي طالبة بالحضور مع غير مجموعتها.

٤- بدا التدريس الفعلي لمجموعتي البحث في (٢٠١٧/٣/١) وانتهى في (٢٠١٧/٥/٣)

٥- أجريت التحليلات الإحصائية المناسبة بعد تطبيق الاختبار التحصيلي على طالبات عينة البحث.



سابعا/ الوسائل الإحصائية: تم استخدام الوسائل الإحصائية الآتية:

(١) استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين: استخدم للتحقق من:

أ- تكافؤ أفراد المجموعتين في عدد من المتغيرات.

ب- معرفة دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات طلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي (الكبيسي، ٢٠١٠: ١١٨).

(٢) مربع ايتا: استخدم مقياس مربع ايتا ( $\eta^2$ ) لبيان تأثير استعمال مهارات التفكير في المتغير التابع التحصيل (عبد الهادي، ٢٠٠٢: ١٥١).

(٣) التباين: لحساب تباين درجات كل مجموعة من مجموعتي البحث (الكبيسي، ٢٠٠٧: ١٩١).

(٤) معامل صعوبة الفقرة: لحساب صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار الموضوعي للاختبار التحصيلي (عبد الهادي، ٢٠٠٢: ١٥١).

(٥) معامل سهولة الفقرة: استخدمت لقياس معامل السهولة لفقرات الاختبار التحصيلي. (عودة، ١٩٨٥: ١٢٦)

(٦) القوة التمييزية للفقرة: استخدمت لقياس معامل التمييز لفقرات الاختبار التحصيلي. (عبد الهادي، ٢٠٠١: ٤٢٠)

(٧) معادلة فعالية البدائل الخاطئة: استخدمت لفقرات الاختبار التحصيلي (عودة، ١٩٩٨: ٢٩).

(٨) معادلة سبيرمان براون التصحيحية (النبؤية): لاستخراج معامل الثبات الكلي عند حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية (الكيلاني، ٢٠١١: ٩٥).

(٩) الاختبار التائي ( $T - test$ ): لاختبار معنوية الارتباط: لمعرفة ان كان الارتباط ذو دلالة إحصائية (الدليمي وعدنان، ٢٠٠٥: ٨١).

(١٠) معادلة كوبر: لحساب صدق المحكمين، عن طريق حساب نسبة الاتفاق بين المحكمين على فقرات المقياس او الاختبار، ومدى صلاحية الخطط التدريسية والاهداف السلوكية (عطية، ٢٠١٠: ١٠٩).

#### الفصل الرابع / عرض النتائج وتفسيرها

##### اولا/ نتائج البحث:

أ - اعتمدت الباحثة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لبيان الفروق بين متوسطات المجموعتين على الاختبار التحصيلي البعدي (جدول ٦)

جدول (٦) نتائج اختبار t-test عينتين مستقلتين لمجموعتي البحث على الاختبار التحصيلي لمادة الفيزياء

| المجموعات | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | القيمة التائية والدلالة الاحصائية |          |         |
|-----------|-------|-----------------|-------------------|-----------------------------------|----------|---------|
| التجريبية | ٣٠    | ٤٦,٣٦           | ٧,٧٣              | المحسوبة                          | الجدولية | الدلالة |
| الضابطة   | ٣١    | ٣٥,٦٤           | ١٠,٤٧             | ٤,٥٣٦                             | ٢        | دالة    |

توضح بيانات جدول (٦) ان القيمة التائية المحسوبة هي (٤,٥٣٦) اكبر من القيمة الجدولية والبالغة (٢) ويبين ذلك وجود

فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة

ب- لبيان حجم تأثير استعمال مهارات التفكير في المتغير التابع (التحصيل) اعتمدت الباحثة مقياس مربع ايتا ( $\eta^2$ ) ومن ثم حساب قيمة (d) والتي تعبر عن حجم التأثير.

جدول (٧) قيمة ايتا ( $\eta$ ) وقيمة (d) المقابلة لها ومقدار حجم التأثير على التحصيل الدراسي

| المتغير المستقل | المتغير التابع  | قيمة t | درجة الحرية | قيمة ايتا | قيمة d | حجم التأثير |
|-----------------|-----------------|--------|-------------|-----------|--------|-------------|
|                 | التحصيل الدراسي | ٤,٥٣٦  | ٥٩          | ٠,٥٠٨     | ١,١٨   | كبير        |

يوضح الجدول ان حجم اثر المتغير المستقل على المتغير التابع كبير بحسب ما اشار اليه (kiess 1989) وحسب الجدول

(٨)

جدول (٨) قيم حجم الاثر ومقدار التأثير

| قيمة (d) حجم الاثر | مقدار التأثير |
|--------------------|---------------|
| ٠.٢ - ٠.٤          | صغير          |
| ٠.٥ - ٠.٧          | متوسط         |
| ٠.٨ فما فوق        | كبير          |

(kiess , 1989 , 164)

## ثانيا / تفسير النتائج:

أظهرت نتائج الدراسة الحالية وجود تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في زيادة تحصيل مادة الفيزياء، وقد يعود السبب الى:

- ١- ان زيادة كفاءة وقدرة الطالبات في التفكير في محتوى التعلم يؤدي الى زيادة الفهم والتحصيل (قطامي، ٢٠١٣، ١٠٥)، اذ يرى فويليرج (١٩٩٥) ان التفكير في محتوى اكايمي معين يلزم المتعلم على فهم المفاهيم والقوانين الخاصة في تلك المادة الدراسية (السحيمات، ٢٠١٠، ٣٨) وترى الباحثة ان استعمال مهارات التفكير في محتوى الدرس خاصة بالتوضيح والفهم ساعد على فهم المحتوى بشكل افضل مما ادى الى زيادة استيعاب للمادة وزيادة التحصيل.
- ٢- ان خطوات استعمال مهارات التفكير في التحصيل تتطلب من الطالب العمل في مجموعات تعاونية لإنجاز مهام التعلم وهذا يفيد الطالب في تنمية تحصيلهم العلمي (مصطفى، ٢٠١١، ١٥١) اذ ان تبادل الافكار والمعلومات بين الطالبات عند حل النشاطات المهارية المتعلقة بمحتوى الدرس يطور البنية العقلية للطالبة مما يؤدي الى زيادة استيعاب والتحصيل.
- ٣- ان التعزيز الذي تحصل عليه الطالبات عن طريق عملية تقويم التفكير والتشجيع اثناء قيامهن بعملية التفكير يؤدي الى تعزيز تكرار هذه الاستجابة لما القاه من تعزيز وتصحيح مرتبط بتشجيع خارجي ثم اصبح ذاتيا.
- ٤- ان تنظيم المحتوى وعرضه بصورة تسهل استحضار الخبرات المخزنة يسهل ادراك العلاقات مما يزيد من الفهم (قطامي، ٢٠١٣، ١٩١). اذ ان تقديم المنظم البياني اثناء حل المهارات ساعد على ادراك العلاقات بين معلومات ومفاهيم المحتوى مما ساعد على زيادة الفهم.
- ٥- ان تقديم أنشطة فكرية محيرة خاصة عند استعمال مهارة (الملاحظة، التنبؤ، ) سبب حالة عدم اتزان لديهن ساعد ذلك على تحفيز تفكير الطلبة وحب الاستطلاع لديهن بالمحتوى وبمعلومات خارج المحتوى لإعادة الاتزان اليهن من جديد مما زاد من استيعاب لديهن جاءت هذه النتيجة متفقة مع نتائج دراسة (فتح الله، ٢٠٠٩) و(عمران، ٢٠١٣) التي بينت اثر دمج مهارات التفكير في زيادة التحصيل.

## ثالثا / الاستنتاجات: بناء على نتائج البحث تم التوصل إلى الاستنتاج الآتي:

(إن التدريس باستعمال بمهارات التفكير ضمن المحتوى ساهم في رفع التحصيل الدراسي لطالبات الصف الثالث المتوسط مقارنة مع المجموعة الضابطة)

### رابعا / التوصيات: في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة بما يأتي

- ١- إمكانية اعتماد مدرسي مادة الفيزياء لخطوات استعمال مهارات التفكير في التحصيل لصفوف المرحلة المتوسطة
- ٢- لفت انتباه مؤلفي المناهج حول ضرورة تضمين محتوى مادة الفيزياء مهارات تفكير وذلك لتحسين التحصيل الدراسي ورفع مستوى تفكير الطلبة.

### خامسا / المقترحات: استكمالا لموضوع البحث تقترح الباحثة اجراء الدراسات الاتية

- ١- اثر استعمال مهارات التفكير في متغيرات اخرى (عادات العقل، التفكير الابداعي، حل المشكلات، عمليات العلم)
- ٢- مقارنة الاستراتيجيات من نفس الاتجاه كاستراتيجية Beyer و Swom مع كشف اثرها في التحصيل وفي متغيرات اخرى.

### المصادر:

١. ابراهيم، بسام عبد الله طه، (٢٠٠٩)، التعلم المبني على المشكلات الحياتية وتنمية التفكير، دار المسيرة، عمان.
٢. ابراهيم، مفيدة محمد (٢٠٠٤): دورة التربية في مستقبل الوطن العربي، ط٣، دار مجدلاوي، عمان.
٣. ابو جادو، صالح ومحمد بكر نوفل (٢٠١٠)، تعليم التفكير النظرية والتطبيق، ط٣، دار المسيرة، عمان.
٤. ابو عاذرة، سناء محمد (٢٠١١)، الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم، ط١ دار الثقافة، عمان.
٥. الحالق، علي سامي (٢٠١٠)، اللغة والتفكير الناقد، ط٢ دار المسيرة، عمان.
٦. الحريري، رافدة (٢٠١١): الجودة الشاملة في المناهج وطرق التدريس، ط١، دار المسيرة، عمان.
٧. الحيلة، محمد محمود (٢٠٠٨)، تصميم التعليم نظرية وممارسة، ط٤، دار المسيرة، عمان.
٨. الخالدي، مريم ارشيد (٢٠٠٨): نظام التربية والتعليم، ط١، دار الصفاء، عمان.
٩. الخليلي، خليل يوسف وآخرون (١٩٩٦)، تدريس العلوم في مراحل التعليم العام، ط١، دار القلم، العين.
١٠. الدليمي، احسان عليوي، وعدنان محمود المهداوي، (٢٠٠٥)، ط٢، القياس والتقويم في العملية التعليمية، دار الكتب والوثائق، بغداد.
١١. ربيع، هادي مشعان والدليمي، طارق عبد أحمد (٢٠٠٩): معلم القرن الحادي والعشرين اسس اعدادته وتأهيله، ط١، مكتبة المجتمع العربي، عمان.
١٢. الربيعي، عادل كامل شبيب (٢٠٠٨)، اثر تدريس على وفق النظرية فيكوستكي في التحصيل والتفكير العلمي لدى طلاب الثاني متوسط في مادة الفيزياء، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية / ابن الهيثم، جامعة بغداد.
١٣. رزوقي رعد مهدي وسهى ابراهيم عبد الكريم (٢٠١٣)، التفكير انواعه (انماطه) الجزء الاول، ط١، المكتبة المركزية، المستنصرية.
١٤. رضا كاظم كريم وماهر محمد العامري، (٢٠١٣)، التفكير دراسة نفسية تفسيرية، ط١، دار الشروق، عمان.
١٥. الزامل، على عبد جاسم وعبد الله بن محمد الصارمي وعلى مهدي كاظم، (٢٠٠٩)، مفاهيم وتطبيقات في التقويم والقياس التربوي، مكتبة الفلاح، الكويت.
١٦. السحيمات، ختام عبد الرحيم (٢٠١٠)، التفكير المفاهيم والانماط، ط١، دائرة المكتبة الوطنية، عمان.
١٧. السرور، ناديا هائل، (٢٠٠٣): مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين وتنمية الابداع، مكتبة الصفحات الذهبية، الرياض.
١٨. ----- (٢٠٠٥): تعليم التفكير في المنهج المدرسي، دار الفكر، عمان.
١٩. ----- (٢٠٠٧): تعليم التفكير مفهومه وتوجهاته المعاصرة، مطبعة المصطفى، بغداد.
٢٠. -----، (١٩٩٦): فاعلية برنامج الماستر شكر لتعليم التفكير في تنمية المهارات الابداعية لدى عينة من طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الاردنية، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، العدد (١٠)، السنة الخامسة.



٢١. شحاتة، حسن وزينب النجار (٢٠٠٣)، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، دار المصرية اللبنانية، القاهرة.
٢٢. شواهين، خير (٢٠٠٥): تنمية مهارات التفكير في تعلم العلوم، ط٢، دار المسيرة، عمان.
٢٣. الصافي عبد الحكيم محمود وسليم محمد قارة (٢٠١٠)، تضمين برامج الكورت لتعليم التفكير في المناهج الدراسية، ط١ دار الثقافة عمان.
٢٤. الطيطي، محمد حمد (٢٠٠٧)، تنمية قدرات التفكير الابداعي، ط٣ دار المسيرة، عمان.
٢٥. الظاهر، زكريا محمد وجاكليين تمر جيان وجدت عزت عبد الهادي (١٩٩٩)، مبادئ القياس والتقويم في التربية. دار الثقافة. عمان.
٢٦. عبد الرحمن، أنور وعدنان حقي زنكنة (٢٠٠٧)، الانماط المنهجية وتطبيقاتها في العلوم الانسانية والتطبيقية، دار الكتب والوثائق، بغداد.
٢٧. عبد العزيز، سعيد، (٢٠١٣)، تعليم التفكير ومهاراته تدريبات وتطبيقات عملية، ط٣، دار الثقافة، عمان.
٢٨. عبد الهادي، (٢٠٠٢)، المدخل الى القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي، ط٢، دار وائل، عمان.
٢٩. العبسي، محمد مصطفى (٢٠٠٩): الالعب والتفكير في الرياضيات، ط١، دار المسيرة، عمان.
٣٠. العتوم. عدنان يوسف وعبد الناصر ذياب الجراح وموفق بشارة، (٢٠١١)، تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية، ط٣، دار المسيرة ، عمان.
٣١. عثمان، سيد أحمد وفؤاد عيد الطيف ابو حطب، (١٩٧٨)، التفكير دراسات نفسية، ط٧، مكتبة الانجلو، القاهرة.
٣٢. العزاوي، ازهار قاسم محمد امين (٢٠١٠) " اثر انموذجي مكارثي وراجلوث في اكتساب المفاهيم العلمية والاتجاه نحو مادة العلوم لدى طلاب الصف الاول المتوسط "، (اطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية - ابن رشد، جامعة بغداد.
٣٣. عطا الله، ميشيل كامل (٢٠١٠): طرق واساليب تدريس العلوم، ط١، دار المسيرة، عمان.
٣٤. عطية، محسن علي، (٢٠١٠)، البحث العلمي في التربية، ط١، دار المناهج، عمان.
٣٥. -----، (٢٠٠٨)، الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، ط١ دار الصفاء، عمان.
٣٦. علام، صالح الدين محمود، (٢٠٠٠)، القياس والتقويم التربوي والنفسي اساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة، ط١، دار الفكر، عمان.
٣٧. علوان، عامر ابراهيم (٢٠١٢): تربية الدماغ البشري وتعليم التفكير، ط١، دار الصفاء، عمان.
٣٨. عمران، عدي محمد (٢٠١١)، أثر دمج مهارات التفكير ضمن المحتوى المعرفي في تحصيل مادة الكيمياء والتفكير العلمي لدى طلاب الصف الاول المتوسط (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية ابن الهيثم - جامعة بغداد.
٣٩. عودة، احمد سليمان (١٩٨٥)، القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط١، المطبعة الوطنية، الاردن.
٤٠. عودة، احمد سليمان، خليل يوسف الخليلي، (١٩٩٦): القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط٣، دار الامل، عمان.
٤١. غانم، محمود محمد، (٢٠٠٩): مقدمة في تدريس التفكير، دار الثقافة، عمان.
٤٢. -----، (٢٠٠٩)، مقدمة في تفسير التفكير، ط١، دار الثقافة، عمان.
٤٣. -----، (٢٠٠٤): التفكير عند الاطفال، دار الثقافة، عمان.
٤٤. الغريبي، سعدي جاسم عطية (٢٠٠٣): أثر برنامج استراتيجيات، معالجة المعلومات في التحصيل الدراسي وانتقال اثر التعلم لطلبة كلية المعلمين بحسب مستوى ذكائهم، جامعة بغداد، كلية التربية (ابن رشد)، (اطروحة دكتوراه غير منشورة).

٤٥. فتح الله، مندور عبد السالم (٢٠٠٦)، اثر خرائط التفكير القائمة على الدمج في تنمية التحصيل في مادة العلوم والتفكير الناقد والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، *مجلة التربية العلمية*، المجلد ١١، العدد ٤، الصفحة ٢٣٥-٢٥٣.
٤٦. قطامي، نايفة (٢٠١٣)، *انموذج شوارتز وتعليم التفكير*، ط١، دار المسيرة، عمان.
٤٧. القواسمة، احمد حسن ومحمد احمد أبو غزالة (٢٠١٣)، *تنمية مهارات التعلم والتفكير والبحث*، ط١، دار صفاء، عمان.
٤٨. الكبيسي، وهيب مجيد (٢٠١٠)، *الاحصاء التطبيقي في العلوم الاجتماعية*، ط١، مؤسسة مصر مرتضى، لبنان.
٤٩. الكيلاني، عبد الله زيد، (٢٠١١)، *مدخل الى البحث في العلوم التربوية والاجتماعية*، ط٣، دار المسيرة، عمان.
٥٠. محمود، صالح الدين عرفة (٢٠٠٦)، *تفكير بلا حدود رؤى تربوية معاصرة في تعليم التفكير وتعلمه*، ط١، عالم الكتب العربي، القاهرة
٥١. مصطفى، مصطفى نمر (٢٠١١)، *استراتيجيات تعليم التفكير*، ط١، دار الشروق، عمان.
٥٢. النبهان، موسى، (٢٠٠٤)، *أساسيات القياس في العلوم السلوكية*، ط١، دار الشروق، عمان.
٥٣. نشوان، يعقوب حسن (١٩٨٩) *الجديد في تعلم العلوم*، ط١، دار الفرقان، عمان.
٥٤. نوفل، محمد بكر (٢٠١٠)، *تطبيقات عملية في تنمية التفكير باستخدام عادات العقل*، ط٢، دار المسيرة، عمان.
٥٥. نوفل، محمد بكر، محمد قاسم سعيان (٢٠١١)، *دمج مهارات التفكير في المحتوى الدراسي*، ط١، دار المسيرة، عمان.
- 56- Mayer , E, R. (1983): *Thinking problem solving cognition* , (1<sup>st</sup> , ed) , New York , W.H Freeman and company.

### ملحق (١) استبانة استطلاعية آراء المدرسين والمدرسات

#### م/ استبانة استطلاعية

الاستاذ الفاضل ..... المحترم

تروم الباحثة القيام ببحثها الموسوم (اثر دمج مهارات التفكير ضمن المحتوى المعرفي في تحصيل مادة الفيزياء لطالبات الصف الثالث المتوسط)..... يرجى اسهامكم في اغناء البحث بارانكم وخبراتكم عن طريق الاجابة على الاسئلة التالية بوضع دائرة حول الاجابة التي تروها ملائمة

س ١/ هل تعتقد ان اغلب مدرسي الفيزياء يتبعون الطريقة التقليدية في تدريس الفيزياء؟

نعم لا لا ادري

س ٢/ هل ترى ان مدرسي الفيزياء لديهم فكرة عن دمج مهارات التفكير ضمن المحتوى الدراسي ؟

نعم لا لا ادري

س ٣/ هل ترى ان محتوى مادة الفيزياء للصف الثالث المتوسط يحوي أنشطة ومهارات كافية تنمي تفكير الطلبة؟

نعم لا لا ادري

س ٤/ هل انت راض عن مستوى تحصيل الطلبة في مادة الفيزياء للصف الثالث المتوسط

نعم لا لا ادري

تعريف لكل من (دمج مهارات التفكير ضمن المحتوى المعرفي والدافعية العقلية) دمج مهارات التفكير ضمن المحتوى المعرفي: "اتجاه

لتعليم التفكير بصورة افضل من خلال دمج مهارات التفكير ضمن المنهاج المدرسي المقرر على المتعلم" (نوفل ومحمد، ٢٠١١، ٥٠)

خطوات دمج مهارات التفكير

١- التقديم للدرس .

٢- عرض المهارة

٣- التفكير النشط .

٤- التفكير في التفكير

٥- تطبيق التفكير

٦- تقويم التفكير

ملحق (٢) اسماء المدارس المتوسطة والثانوية النهارية الخاصة بالطالبات فقط في مركز محافظة بابل (مدينة الحلة) ومواقعها وعدد الشعب في كل مدرسة

| ت   | اسم المدرسة                | الموقع الجغرافي            | عدد الشعب |
|-----|----------------------------|----------------------------|-----------|
| ١.  | متوسطة الاعتماد            | شارع ٤٠                    | ٣         |
| ٢.  | متوسطة النصر               | حي الإسكان                 | ٣         |
| ٣.  | متوسطة الرصافي             | مصطفى راغب                 | ٣         |
| ٤.  | متوسطة السيدة زينب         | حي الإسكان                 | ٣         |
| ٥.  | متوسطة الشهيد عبد الصاحب   | حي العسكري                 | ٣         |
| ٦.  | متوسطة السيادة             | شارع ٤٠                    | ٣         |
| ٧.  | متوسطة البشرى              | حي البكرلي                 | ٣         |
| ٨.  | متوسطة الفرات              | العمارات السكنية / شارع ٦٠ | ٣         |
| ٩.  | متوسطة ابن حيان            | شارع ٤٠                    | ٤         |
| ١٠. | متوسطة البصرة              | حي نادر الثالثة            | ٤         |
| ١١. | متوسطة المروج              | الثورة                     | ٤         |
| ١٢. | متوسطة صفية بنت عبد المطلب | حي العسكري                 | ٤         |
| ١٣. | متوسطة جنين                | حي الثورة                  | ٤         |
| ١٤. | متوسطة جمال السرائر        | حي شبر                     | ٤         |
| ١٥. | متوسطة اهل البيت           | حي الأكرمين                | ٤         |
| ١٦. | متوسطة فضة                 | حي نادر الأولى             | ٦         |
| ١٧. | متوسطة الصالحات            | حي الشهداء                 | ٣         |
| ١٨. | متوسطة الرباب              | حي الكرامة                 | ٢         |
| ١٩. | ثانوية الحلة               | حي الجمهورية               | ٣         |
| ٢٠. | ثانوية الشموس              | حي الضباط                  | ٣         |
| ٢١. | ثانوية الباقر              | كويخات                     | ٣         |
| ٢٢. | ثانوية شهيد عبد الصاحب     | حي العسكري                 | ٣         |
| ٢٣. | ثانوية النجوم              | حي المهندسين               | ٤         |
| ٢٤. | ثانوية شط العرب            | حي الجزائر                 | ٤         |
| ٢٥. | ثانوية الجنائن             | الطهمازية                  | ٤         |
| ٢٦. | ثانوية التحرير             | حي الخسروية                | ٦         |
| ٢٧. | ثانوية الحلة للمتميزات     | حي بابل                    | ٣         |
| ٢٨. | ثانوية بنت الهدى           | حي البكرلي                 | ٤         |
| ٢٩. | ثانوية الفضائل             | حي الامام                  | ٣         |
| ٣٠. | ثانوية الوائلي             | حي بابل                    | ٢         |



## ملحق (٣) اسماء المحكمين الذين تمت الاستعانة بخبراتهم في البحث

| ت | اسم الخبير                    | التخصص              | طبيعة الاستشارة |   |   |   |
|---|-------------------------------|---------------------|-----------------|---|---|---|
|   |                               |                     | ١               | ٢ | ٣ | ٤ |
| ١ | أ. م. د. عماد حسين المرشدي    | علم نفس النمو       | *               | * | * | * |
| ٢ | أ. م. د. عبد السلام جودت جاسم | علم النفس           | *               | * | * | * |
| ٣ | أ. م. د. حيدر حاتم            | علم النفس           | *               | * | * | * |
| ٤ | أ. م. د. مشرق                 | طرائق تدريس عربي    | *               | * | * | * |
| ٥ | أ. م. د. عارف                 | طرائق تدريس عربي    | *               | * | * | * |
| ٦ | أ. م. د. غادة شريف            | طرائق تدريس العلوم  | *               | * | * | * |
| ٧ | أ. م. د. وفاء عبد الرزاق      | طرائق تدريس العلوم  | *               | * | * | * |
| ٨ | أ. م. د. محمد المعموري        | طرائق تدريس جغرافية | *               | * | * | * |
| ٩ | أ. م. مهدي جواد               | طرائق تدريس العلوم  | *               | * | * | * |

١- الاهداف السلوكية

٢- اختبار معلومات السابقة

٣- الخطة التدريسية اليومية

٤- اختبار التحصيل

## ملحق (٤) نموذج الخطة تدريسية للمجموعة التجريبية

الموضوع: المجال المغناطيسي للتيار الكهربائي المادة: الفيزياء

الصف: الثالث المتوسط الشعبة:

الزمن: ٤٥ دقيقة التاريخ:

اولا- الاهداف الخاصة:

مساعدة الطالبات على اكتساب مايتي:

١- التعميمات العلمية:

- هناك تأثير مغناطيسي للتيار الكهربائي

- يتولد مجال مغناطيسي فوق السلك المار فيه تيار كهربائي مستمر

- يعتمد اتجاه المجال المغناطيسي الناشئ من تيار كهربائي على اتجاه تيار كهربائي المار في السلك الموصل

٢- المهارات:

أ- المهارات العقلية:

- مهارة التنبؤ

- مهارة التفسير

- مهارة الملاحظة

ب-المهارات العملية اليدوية:

-تدريب على اجراء بعض التجارب العملية البسيطة باتقان

-استخدام بعض الادوات العملية البسيطة باتقان

ج- المهارات العلمية الاجتماعية

-اكتساب الطالبات مهارة الاتصال والتواصل العلمي من خلال التعاون العلمي ضمن المجموعات والتشاور مع الآخرين

٣- الاتجاهات:

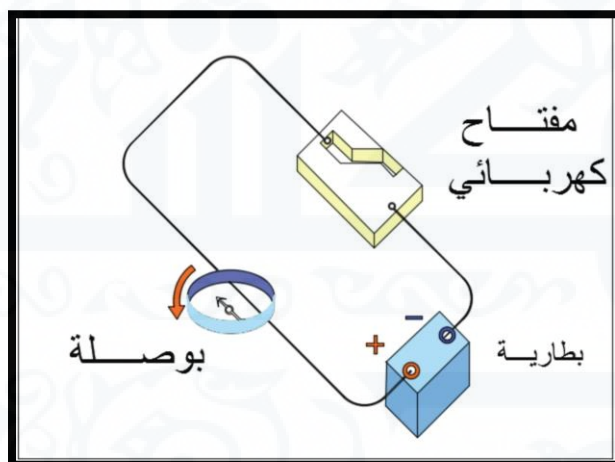
- الرغبة في الاستفسار والتساؤل
  - الرغبة في العمل الجماعي والتعاون مع الآخرين
  - الرغبة في اجراء التجارب العلمية
  - ثانيا: الاهداف السلوكية: جعل الطالبة قادرة على ان:
  - تتعرف على التأثير المغناطيسي للتيار الكهربائي
  - توضح بالتجربة التأثير المغناطيسي للتيار الكهربائي
  - تنفذ نشاط حول التأثير المغناطيسي للتيار الكهربائي
  - تحلل سبب انحراف الابرة المغناطيسية الموضوعة بموازاة سلك موصل يمر فيه تيار كهربائي
  - تحلل سبب انعكاس اتجاه الابرة المغناطيسية عند انعكاس اتجاه التيار الكهربائي المار في السلك
- ثالثا: الوسائل التعليمية:

بوصلة (ابرة مغناطيسية)، حامل، سلك غليظ بطول (٣٠ سم)، بطارية فولتيتها ١,٥ فولط، اسلاك توصيل، مفتاح كهربائي

المقدمة: درسنا في الفصل السابق موضوع الطاقة والقدرة الكهربائية وتعرفنا انه يمكن تحويل الطاقة الكهربائية الى طاقة ضوئية مثلما يحدث عندما ينساب تيار كهربائي في خويط المصباح مسببا توهج ذلك المصباح، وفي هذا الدرس سوف نتعرف على تأثير التيار الكهربائي المستمر المنساب في سلك موصل على ابرة مغناطيسية موضوعة بجوار ذلك السلك.

العرض: (التمهيد للمعرفة العلمية)

المدرسة: لمعرفة ان كان هناك تأثير لتيار كهربائي مستمر ينساب في سلك موصل على ابرة مغناطيسية نقوم برسم هذا التصور بشكل مخطط لدائرة كهربائية يكون السلك الغليظ فوق الابرة المغناطيسية وبحيث يكون موازيا لها وكما في الشكل المرسوم على السبورة.



المدرسة: ويمكن القيام بهذه التجربة: تربط الادوات كما في الشكل وحسب الخطوات الاتية:

- تترك الابرة المغناطيسية حرة الحركة لتتجه بموازاة المجال المغناطيسي الارضي
- نجعل السلك الغليظ فوق البوصلة بحيث يكون وازيا لمحور الابرة المغناطيسية

- نربط طرفي السلك بين قطبي البطارية وعبر المفتاح الكهربائي
- النتيئة والتفسير: تقدم المدرسة الظاهرة من خلال طرح سؤال، ما التنبؤ أو ماذا تعتقدان أو تتوقعان ان يحدث لآبرة البوصلة عند غلق الدائرة الكهربائية وانسياب التيار الكهربائي في السلك الغليظ ؟
- تطلب المدرسة كتابة التنبؤات في ورقة العمل الجماعي بعد تقسيم الطالبات الى مجموعات (٤-٥) مجموعات، ثم اعطاء تفسير او الاسباب للتوقعات وكتابة ذلك في ورقة

| ورقة العمل                                                       |                                         | اسم المجموعة                                                             |
|------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|
| التفسيرات                                                        | التنبؤ                                  | تقديم الظاهرة                                                            |
| يتولد مغناطيس كهربائي عند مرور التيار في السلك                   | انحراف الآبرة باتجاه عمودي في طول السلك | التنبؤ بماذا يحدث للآبرة البوصلة عند انسياب تيار كهربائي في السلك الغليظ |
| بسبب تدفق الشحنات الكهربائية باستمرار عند غلق الدائرة الكهربائية | دوران الآبرة حول نفسها                  |                                                                          |
| تتأثر الآبرة فقط بالمجال المغناطيسي                              | لا يحدث شيء للآبرة المغناطيسية          |                                                                          |

تقديم المعرفة العلمية: (تطبيق النشاط):

تقدم المدرسة المعرفة العلمية من خلال تطبيق النشاط اذ تقوم باجراء التجربة امام الطالبات وتطلب منهن كتابة ماتم ملاحظته واعطاء التفسير العلمي في ورقة العمل ثم تطلب من احدى الطالبات اعادة اجراء النشاط مع الملاحظة والتفسير عما يحدث اثناء تطبيق النشاط وتدون ذلك في ورقة العمل.

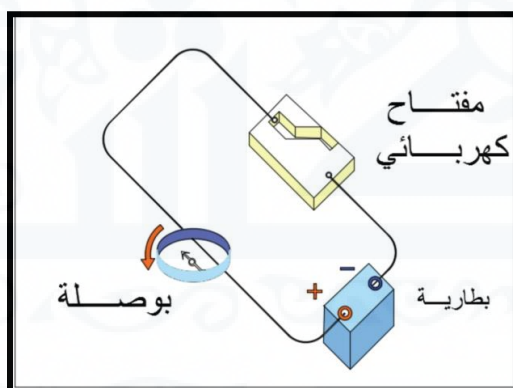
| اسم المجموعة: / ورقة العمل الخاصة بالملاحظة والتفسير       |                                                      |                                                                     |
|------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|
| التفسير                                                    | الملاحظة                                             | تقديم الظاهرة                                                       |
| تولد مجال مغناطيسي عند انسياب تيار كهربائي في السلك الموصل | انحراف الآبرة المغناطيسية باتجاه عمودي على طول السلك | ماذا يحدث لآبرة البوصلة عند انسياب التيار الكهربائي في السلك الموصل |

تناقش المدرسة النتائج التي تم ملاحظتها من النشاط وكذلك تناقش التفسيرات السابقة والتفسيرات الاخيرة للطالبات ثم تكتب نتائج التجربة على السبورة:

- انحراف الآبرة المغناطيسية ومن ثم استقرارها بوضع عمودي ع طول السلك
  - عودة الآبرة الى وضعها السابق بعد انقطاع التيار
- (شرح وتوضيح اهم المعلومات): تشرح وتوضح المدرسة اهم المعلومات:

المدرسة: ان انحراف الآبرة المغناطيسية يدل على تأثيرها بعزم قوة مغناطيسية تولد نتيجة انسياب التيار الكهربائي في السلك الموصل وان اول من توصل الى ذلك العالم اورستد عام ١٨٢٠ اذ لاحظ اورستد انحراف آبرة مغناطيسية موضوعة بجوار سلك ينساب فيه تيار كهربائي مستمر اثناء قيامه بتجربة بسيطة وقد اكتشف بعدها ان للتيار الكهربائي تأثيرا مغناطيسيا وتنتج هذا التأثير المغناطيسي عند اقطاع التيار الكهربائي وقد سميت بتجربة اورستد. والشكل (٢) يوضح انحراف الآبرة المغناطيسية في تجربة اورستد.





النتيئة والتفسير والملاحظة:

المدرسة: في تجربة اورستد ماذا يحدث عند عكس اقطاب البطارية، ماذا تنتابين او تتوقعين يحدث عند عكس ربط طرفي السلك بين اقطاب البطارية ؟ ثم اعطي تفسيراً بما تنتابين به واكتبي ذلك في ورقة العمل.

الطالبات:

| اسم المجموعة: / ورقة العمل الخاصة بالنتيئة والتفسير |                                          |                                                                              |
|-----------------------------------------------------|------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|
| التفسير                                             | النتيئة                                  | تقديم الظاهرة                                                                |
| يتغير اتجاه المجال المغناطيسي المتولد               | تتحرف الابرّة باتجاه معاكس للحالة الاولى | النتيئة بماذا يحدث لابرّة المغناطيسية عند عكس اقطاب البطارية في تجربة اورستد |
| عكس الاقطاب لا يؤثر على اتجاه انحراف الابرّة        | تبقى بنفس الاتجاه                        |                                                                              |

تقديم المعرفة العلمية: (تطبيق النشاط):

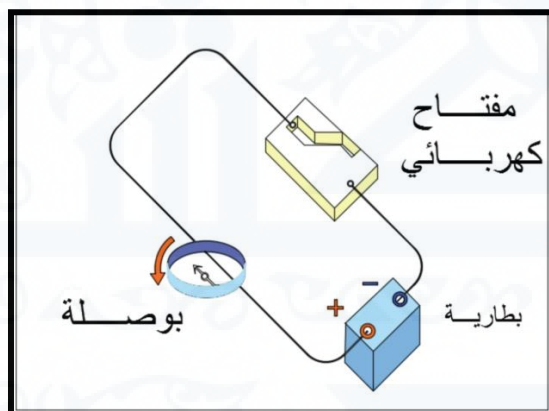
تقوم المدرسة بعكس ربط الاسلاك من اقطاب البطارية وتطلب من الطالبات كتابة ماتم ملاحظته واعطاء تفسيراً بما تم ملاحظته، ثم تطلب من احدى الطالبات اعادة تطبيق النشاط حتى يتم التأكد من النتائج.

الطالبات:

| اسم المجموعة: / ورقة العمل الخاصة بالملاحظة والتفسير                                       |                                                                       |                                                                      |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|
| التفسير                                                                                    | الملاحظة                                                              | تقديم الظاهرة                                                        |
| عكس الاقطاب يسبب عكس اتجاه التيار الكهربائي وبذلك يسبب عكس اتجاه المجال المغناطيسي المتولد | انحراف الابرّة المغناطيسية باتجاه معاكس للحالة الاولى في تجربة اورستد | ماذا يحدث للابرّة المغناطيسية عند عكس اقطاب البطارية في تجربة اورستد |

تناقش المدرسة التفسيرات السابقة والتفسيرات الاخيرة للطالبات وتناقش النتائج التي تم ملاحظتها من تطبي النشاط ثم تكتب النتائج على السبورة:

-انحراف الابرّة المغناطيسية ومن ثم استمرارها بوضع عمودي وباتجاه معاكس للحالة الاولى  
عودة الابرّة الى وضعها السابق بعد انقطاع التيار والشكل (٣) يوضح ذلك



(شرح وتوضيح اهم المعلومات): من النتائج السابقة يتضح ان عكس قطبي البطارية لايؤثر على اتجاه المجال المغناطيسي الناشئ حيث اتجاه الاقطاب يحدد اتجاه التيار الكهربائي المار في السلك الموصل وبذلك يكون اتجاه التيار الكهربائي يحدد اتجاه المجال المغناطيسي المتولد.

ومما تقدم نستنتج ما يلي:

-هناك تأثير مغناطيسي للتيار الكهربائي.

يتولد مجال مغناطيسي حول السلك المار فيه تيار كهربائي مستمر .

يعتمد اتجاه المجال المغناطيسي للتيار الكهربائي على اتجاه التيار الكهربائي المار في السلك الموصل

التقويم: لكي تتأكد المدرسة من تحقيق اهداف الدرس تطرح مجموعة من الاسئلة:

-ماهي تجربة اورستد

ماذا اكتشف العالم اورستد من خلال تجربته التي جعل فيها انسياب التيار الكهربائي مستمر في سلك موصل بجواره ابرة مغناطيسية

-لماذا تنحرف الابر المغناطيسية باتجاه معاكس من الحالة الاولى عند عكس الاقطاب البطارية في تجربة اورستد.

الواجب البيتي:

رسم مخطط الدائرة تجربة اورستد موضحا اتجاه الابر المغناطيسية عندما

١- تكون الدائرة مفتوحة

٢- تكون الدائرة مغلقة

٣- تكون الدائرة مغلقة واقطاب البطارية معكوسة

مصادر المدرس:

١- محمد وتويج، قاسم عزيز، ضياء عبد علي وآخرون (٢٠١٤)، كتاب الفيزياء للصف الثالث المتوسط، ط٥، المديرية العامة

للمناهج، وزارة التربية

٢- نوفل محمد بكر ومحمد قاسم سعيان (٢٠١١)، دمج مهارات التفكير في المحتوى الدراسي، دار المسيرة، عمان.

٣- خميس، عبد الله والبلوشي، سليمان احمد، (٢٠٠٩)، طرائق تدريس العلوم، دار المسيرة، عمان)

مصادر الطالب:

١- محمد وتويج، قاسم عزيز، ضياء عبد علي وآخرون (٢٠١٤)، كتاب الفيزياء للصف الثالث المتوسط، ط٥، المديرية العامة

للمناهج، وزارة التربية.

أثر الوقف على المعنى في حالة الفصل بين النعت ومنعوتة في جزء (عمّ)  
 أ.م.د. أسيل سامي أمين      الباحث. أحمد عبد الحسين محسن  
 جامعة القادسية / كلية الآداب

**The Effect of Meaning Restriction When the Adjective and the Noun are Separated  
 in the Chapter of (Amma) of the Holy Quran**  
**Asst. Prof. Dr. Aseel Sami Ameen**  
**Researcher. Ahmed Abdul Hussein Mohsen**  
**University of Al-Qadisiya / College of Arts**  
 F12378901237qw9@gmail.com

### Abstract

Contemporary Linguistic studies tend to be regarded as the language of the text is coherent language units are generated from all the elements, leading to the full moral picture emerged from the unit, this linguistic unity reflected the mediation of various means of support relationship, and associated dietary supplements, and the aftershocks of the qualifier constants were addressed this research as one of the dietary supplements of the relationship of attribution as required on to be communicated from the enclosure to the qualifier to the bracket and ascribed to it for the purpose intended.

The research highlight on how to stay on it when the head of any without the qualifier in fully on and shortage, which requires the metropolitan arrived in life dissuade him from such a stand to achieve the purposes of the adjective driven for it, and how the Adjective is linked to the detriment of the surname and meaning, between research and his vision through some Qur'anic verses in the part (عمّ). Has included on preliminary research showed the importance of the specific Epithet and its role in the cohesion of the linguistic composition of the building and on, then the statement of the value of the qualifier morale building sentences, then the statement of the function of the qualifier purposes, and finally the practical examples from part (عمّ) to indicate a vision of the search. Keywords: (Adjective, on, the value of the qualifier in the installation, the purposes of the specific Epithet, the moratorium, the hub)

### المخلص:

تتجه الدراسات اللغوية المعاصرة الى عد النص اللغوي وحدة لغوية متماسكة تتولد من عناصره كلها؛ لتفضي الى صورة معنوية تامة وبلغية هي نتاج تلك الوحدة، وهذه الوحدة اللغوية تتشكل بوساطة وسائل لغوية شتى: منها علاقة الاسناد، وما يرتبط بها من مكملات، ومن مصاديق تلك المكملات التوابع. وتم معالجة النعت بهذا البحث بوصفه أحد المكملات لعلاقة الإسناد، ووفق ما يقتضيه المعنى المراد إبلاغه انطلاقاً من ضميمته النعت إلى المسند أو المسند أو كليهما لغرض يقصده المنشأ. وجاء هذا البحث ليسلط الضوء على كيفية أن الوقف على المنعوت-عندما يكون رأس آية - دون النعت من اثر في تمام المعنى ونقصه مما يستدعي وصل المتبوع بنعته ليحقق النعت اغراضه التي سيق من أجلها في المنعوت، وكيف أن النعت مرتبط بمتبوعه لفظاً ومعنى، بوصفهما من المتلازمات اللغوية. وقد بين البحث رؤيته من خلال بعض الآيات القرآنية في جزء (عمّ) وقد اشتمل البحث على توطئة أظهرت أهمية النعت ودوره في تماسك التركيب اللغوي من حيث المبنى والمعنى، وبعدها بيان قيمة النعت المعنوية في بناء الجملة ثم بيان وظيفة النعت (أغراضه)، وأخيراً أمثلة تطبيقية من جزء (عمّ) تبين رؤية البحث.

**الكلمات المفتاحية:** النعت، المعنى، قيمة النعت في التركيب، اغراض النعت، الوقف، الوصل



## توطئة:

التتابع عناصر غير إسنادية يتم بها إطالة العناصر الإسنادية وغير الإسنادية في الجمل ويكون التابع مع متبوعه مركباً واحداً في الجملة؛ لشدة التعالق والترابط بينهما إذ لا بد من الترابط بين التابع ومتبوعه، فلا تترايط التتابع على تنوعها بالجملة التي توجد فيها إلا من خلال متبوعها، أي كانت وظيفة هذا المتبوع وعلاقته في الجملة، والتابع يلحق متبوعه من حيث الشكل والمعنى، إذ التابع يرتبط معنوياً بمتبوعه بواسطة ما يؤديه من أغراض دلالية.

وقد عد النحويون التتابع من المكملات لأحد طرفي الإسناد (المسند أو المسند اليه) اللذان يشكلان المعنى الرئيس للجملة، وما زاد عليهما داخل الجمل اصطلاحاً عليه المكملات أو الفضلات أو قيود، والعمد هي التي تشكل المعنى الأساس للجملة ولا تتعد الجملة بدونها، والمكملات تزيد معان أخرى إلى معنى المسند والمسند إليه، فلا يعدها النحويون أركاناً أساسية؛ لأنه يمكن أن يتألف الكلام بدونها بخلاف العمد، وإمكانية تأليف الكلام من غير المكملات لا يعني التقليل من شأنها أو الزهد فيها لفظاً ومعنى أنى شأننا، بل في بعض المواضع يتوقف معنى الكلام كله عليها، كقوله تعالى: (وَمَا خَلَقْنَا السَّمَاءَ وَالْأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَا لَاعِبِينَ) [الأنبياء: 16]، وقوله تعالى: (وَلَا تَمْشِ فِي الْأَرْضِ مَرَحًا إِنَّكَ لَنْ تَخْرِقَ الْأَرْضَ وَلَنْ تَبْلُغَ الْجِبَالَ طُولًا) [الإسراء: 37]، وقوله تعالى: (وَإِذَا قَامُوا إِلَى الصَّلَاةِ قَامُوا كُسَالًا) [النساء: 142]، إذ في هذه الآيات لا يمكن الاستغناء عن (لاعبين وفرحاً وكسالى) لفظاً، لأن معنى العمد قائم عليها وتركيب الكلام سبق من أجلها.

ومما مَرَّ يستفاد أن المكملات لها دور أساس ومهم داخل التركيب من حيث المبنى والمعنى، وفي بعض المواطن قد لا تفيد الجملة فائدة كاملة حين السكوت عليها من غير مكملاتها، ومن أبرز مصاديق المكملات التتابع، ولا سيما النعت. يعد النعت وظيفه الصفة والوصف(\*) من التتابع الأربعة التي تتصف بأنها من مكملات أحد طرفي الإسناد من جهة ومن المتلازمات من جهة أخرى، وله أغراض وفوائد خاصة تستفاد من التركيب الذي يرد فيه، وقد خصه النحويون بالاهتمام لما له من أهمية في إفادة المعاني في السياقات المختلفة التي احتوتها، ولا سيما في النص القرآني الذي وظفه وما يتعلق به بأبلغ وأعلا صور التعبير والفصاحة، مؤدياً دوره الوظيفي والمعنوي داخل النص بشكل كامل.

## تعريف النعت:

عرّف النحويون النعت بصيغ وأساليب لغوية مختلفة إلا أنها لا تبتعد بجمالها عن كون النعت تابعاً سيق لغرض معنوي يتعلق بمتبوعه، وهذا السوق اقتضى اتباعاً لفظياً وهو متابعة متبوعه بالإعراب، والتعريف والتذكير، والإفراد والتثنية والجمع، ولذا عرّفه النحويون بأنه: ((التابع الذي يكمل متبوعه بدلالته على معنى فيه أو فيما يتعلق به))<sup>(١)</sup>. أو هو ((تابع مشتق أو مؤول به يفيد تخصيص متبوعه أو توضيحه أو مدحه أو ذمه أو تأكيده أو الترحم عليه، ويتبعه في واحد من أوجه الإعراب ومن التعريف والتذكير ولا يكون أخص منه))<sup>(٢)</sup>، وكذلك يجب أن يتابع متبوعه في التذكير والتأنيث والإفراد والتثنية والجمع<sup>(٣)</sup>، وقد عرفه أحد الدارسين المحدثين بقوله: ((تابع يكمل متبوعه أو سببي المتبوع بمعنى جديد يناسب السياق ويحقق الغرض))<sup>(٤)</sup>.

فالنعت إذاً شكل تعبير في الوصف يماثل منعوته في السمات النحوية جميعها ويوضح معنى مخصوصاً في الذات الموصوفة<sup>(٥)</sup>.

(\*) (النعت) مصطلح قال به البصريون والكوفيون وقد استعمل البصريون كذلك (الوصف والصفة) للدلالة على هذا المعنى، ينظر: همع الهوامع في شرح جمع الجوامع: ١٤٥/٣.

(١) أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، ابن هشام الأنصاري، تح: يوسف البقاعي، ٢٧٠/٣.

(٢) شرح شذور الذهب، ابن هشام الأنصاري، تح: عبد الغني الباقر: ٥٥٥.

(٣) ينظر: شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك: ١٩١/٣.

(٤) النحو الوافي، عباس حسن: ٣/ ٤٣٧.

(٥) ينظر: النعت في التركيب القرآني، د. فاخر هاشم الياسري: ٤٦/١.

## قيمة النعت في تركيب الجملة:

معلوم أن الجملة عند النحويين تتألف من جزأين أساسيين وهما المسند والمسند إليه، وهذا ثابت في بنائها، وغير ذلك يعد مكملاً لها، كما هو النعت الذي يأتي في الجملة متمماً للاسم الذي قبله، والتكملة هذه داخلة في التركيب ومن صلب معناه<sup>(١)</sup>، لأن فائدة الخبر في بعض الأحيان لا تتولد من الأجزاء الرئيسية للجملة (المسند والمسند اليه) فقط، وإنما قد يتطلب واقع المتكلم أو المخاطب معرفة معان زائدة على أصل البناء، وتكون فائدة الخبر حينئذ قائمة على هذا الزائد، فإذا تجردت الجملة من هذا الزائد ذهبت الفائدة، ولم يصل المعنى من الخبر، وعليه قد تكون المكملات عمدة في التفاهم ولا يتم التفاهم إلا بها<sup>(٢)</sup>، فالنعت ((يتم منعوته بدلالته على معنى في المنعوت، أو في متعلقه، يطلبه بحسب ما يقتضيه المقام، من تخصيص أو إيضاح...))<sup>(٣)</sup>، وعليه فللنعت قيمة معنوية ثرة وراكزة في السياق الذي يرد فيه وفي بناء الجملة وفائدتها.

وقد رجح الجرجاني هذا المضمون بقوله: ((الاسم المخصص بالصفة مع الاسم المتروك على شياعه، كقولك: جاعني رجل ظريف، مع قولك: جاعني رجل، في إنك لست في ذلك كمن يضم معنى إلى معنى وفائدة إلى فائدة، ولكن كمن يريد هنا شيئاً وهناك شيئاً آخر))<sup>(٤)</sup>، ومفاد قول الجرجاني بأن معنى الجملة مع النعت غير معناها بدونه، وإن النعت قد زادها وضوحاً من خلال التخصيص.

والتراكيب القرآنية تشير إلى حقيقة مفادها أن النعت لا يمكن أن يعد عنصراً غير ذي بال بحيث يمكن فصله عن منعوته بالوقف أو غيره وذلك لما يترتب عليه من معان لا يستقيم الكلام ودلالاته إلا بوصله بمتبوعه وهذا ما يتضح فيما بعد.

## وظيفة النعت (معانيه)

قد فصل النحويون في دلالات النعت فمنهم من سماها بالأغراض وبعضهم بالمعاني وبعضهم الآخر بالأسباب والفوائد فمهما يكن من أمر فالمراد واحد وهو ما تبوح به النعوت في التراكيب من معان<sup>(٥)</sup>، وهذه المعاني انبنت من تضافر النعت والمنعوت نتيجة للعلاقة الدلالية التي تبرزهما وكأنهما بنية واحدة، ولعله لأجل ذلك قيل: ((الصفة هي الموصوف بالمعنى))<sup>(٦)</sup>، ولعل أهم معنيين يفيدهما النعت هما ((الإيضاح والتخصيص) أي إيضاح المعرفة وتخصيص النكرة وكل ما عداها من معان يندرج تحتها<sup>(٧)</sup>)، وهنا أورد أوضح فوائد النعت وأغراضه:

- ١- التخصيص والتوضيح<sup>(٨)</sup>: كقوله تعالى: {فِي عَيْشَةٍ رَاضِيَةٍ}<sup>(٩)</sup>، وقوله تعالى: {يَوْمَ يَكُونُ النَّاسُ كَالْفَرَاشِ الْمَبْثُوثِ}<sup>(١٠)</sup>.
- ٢- المدح والذم<sup>(١١)</sup>: كقوله تعالى: {إِنَّهُ لَقَوْلُ رَسُولٍ كَرِيمٍ}<sup>(١٢)</sup>، وقوله تعالى: {وَمَا هُوَ بِقَوْلِ شَيْطَانٍ رَجِيمٍ}<sup>(١٣)</sup>.
- ٣- التأكيد والترحم<sup>(١٤)</sup>: كقوله تعالى: {فَإِذَا نُفِخَ فِي الصُّورِ نَفْخَةٌ وَاحِدَةٌ}<sup>(١٥)</sup> و ((اللهم ارحم عبدك المسكين))<sup>(١٦)</sup>.

(١) ينظر: النعت في التركيب القرآني: ٤٨/١.

(٢) ينظر: في النحو العربي (نقد وتوجيه)، د. مهدي المخزومي: ١٠٤-١٠٥.

(٣) الجملة في القرآن الكريم: ١٦٧.

(٤) دلائل الإعجاز: ٤٨٥.

(٥) ينظر: النعت في التركيب القرآني: ٦٠-٥٩/١.

(٦) اللباب في علل البناء والإعراب، أبو البقاء العكبري، تح: عبد الله النبهان: ٤٠٥/١، ٢٦٤.

(٧) ينظر: حاشية الصبان على شرح الأشموني لألفية ابن مالك: ٨٦/٣.

(٨) ينظر: شرح شذور الذهب: ٥٥٥.

(٩) القارعة: ٧.

(١٠) السورة نفسها: ٤.

(١١) ينظر: أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك: ٢٧٢/٣.

(١٢) التكويز: ١٩.

(١٣) السورة نفسها: ٢٥.

(١٤) ينظر: شرح قطر الندى وبل الصدى: ٢٨٤.

(١٥) الحاقة: ١٣.

(١٦) شرح قطر الندى وبل الصدى: ٢٨٤.

٤- التعليل والمبالغة<sup>(١)</sup>: كقوله تعالى: {وَيْلٌ لِّكُلِّ هُمَزَةٍ لُّمَزَةٍ (١) الَّذِي جَمَعَ مَالًا وَعَدَّدَهُ} <sup>(٢)</sup>، فقوله: ((الذي جمع مالا...)) نعت لما قبله لدلالته على التعليل <sup>(٣)</sup>، وقوله تعالى: {يَا أَيُّهَا الْإِنْسَانُ مَا غَرَّبَكَ بِرَبِّكَ الْكَرِيمِ} <sup>(٤)</sup>، فلفظة (الكريم) نعت لـ (ربك) وهي <للمبالغة في المنع عن الاعتزاز <sup>(٥)</sup>.

وهناك أغراض أخرى دقيقة ذكرها أحد الدارسين ليس المقام بحاجة إلى سردها كونها لا تخرج عن التخصيص والتوضيح <sup>(٦)</sup>. وهذه الأغراض قد لا يلمسها القارئ للنص والسامع له إذا تم الوقف على المنعوت دون نعتة وهذا ما يستلزم وصلاً حتى تتم المعاني ويأمن اللبس.

وبناءً على كل ما مر من أجل تحقيق المطلب الدلالي الذي يتحقق بوصل النعت بمنعوته ولا سيما عند رؤوس الآي ساستقرأ بعض المواضع التي وردت في جزء (عم) بشيء من التحليل الذي يبرز هذه الظاهرة، ومن الجدير بالذكر أن أحد الدارسين ذهب الى أن النعت ووصله يحقق التماسك اللفظي والمعنوي لما يقوم به من ربط بين المفردات وبين الجمل وبين الآيات وإن الربط لا يتوقف على حضور النعت والمنعوت بل يتعداه الى وجود أداة رابطة وهي (الضمير)، اذ هي أيضاً وسيلة من وسائل التماسك وهذا إما يتقرر في جملة النعت أو الوصف <sup>(٧)</sup>. ولعله لهذا السبب ذهب علماء الوقف إلى أن قطع النعت عن منعوته يحدث ارتباكاً في المعنى ولا يكون الوقف عليه تاماً، وفي هذا المضمون قال ابن الأنباري: ((اعلم إنه لا يتم الوقف على المضاف دون ما أضيف إليه ولا على المنعوت دون النعت)) <sup>(٨)</sup>.

مثال ذلك قوله تعالى: {قَوْلٌ لِلْمُصَلِّينَ (٤) الَّذِينَ هُمْ عَنْ صَلَاتِهِمْ سَاهُونَ} <sup>(٩)</sup>، فالاسم الموصول (الذين) نعت لـ (المصلين) <sup>(١٠)</sup>، والوقف على رأس الآية (المصلين) يحدث خللاً تركيبياً؛ وذلك بفصل المتلازمين مما يؤول ذلك الى فساد المعنى والوقوع في اللبس حيث يكون (الويل) مستغرقاً لكل مصل، وهذا خلاف المنطق القرآني، ومع هذا فإن لهذا الاطلاق غاية بيانية يقصدها النظم القرآني، إذ فيه هنا ((اضمار، وفيه وجهان، أحدهما: أنه المتناقض، إن صلاها لوقتها لم يرج ثوابها، وإن صلاها لغير وقتها لم يخش عقابها... الثاني: أن اضماره ظاهر متصل به، وهو قوله تعالى: {الَّذِينَ هُمْ} <sup>(١١)</sup>، وإتمام الآية في قوله: { قَوْلٌ لِلْمُصَلِّينَ} <sup>(١٢)</sup>، ما بعدها من قوله: { الَّذِينَ هُمْ عَنْ صَلَاتِهِمْ سَاهُونَ} <sup>(١٣)</sup> اضماراً فيها وإن كان نطقاً ظاهراً)) <sup>(١٤)</sup>، والغاية من الاضمار المتحقق من الاطلاق هو شد الانتباه وتلف القارئ ليعرف من أراد النص بالمصلين، وما نوعهم، فجاء البيان عنهم في تمام الآية التالية لها، وبناءً على ذلك فإن علماء الوقف جعلوا الوقف على (المصلين) وفقاً قبيحاً؛ لشدة تعلق ما بعد الفاصلة بما قبلها لفظاً

(١) ينظر: النعت في التركيب القرآني: ٨٥/١-٨٧.

(٢) الهمزة: ٢-١.

(٣) النعت في التركيب القرآني: ٨٨/١.

(٤) الانفطار: ٦.

(٥) أنوار التنزيل وأسرار التأويل، البيضاوي، تح: محمد عبد الرحمن المرعشي، ٢٩٢/٥.

(٦) ينظر: النعت في التركيب القرآني: ٧١/١ - ١٠٦.

(٧) ينظر: علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق: ٢٦٦/١.

(٨) إيضاح الوقف والابتداء: ١١٦/١.

(٩) الماعون: ٤ - ٥.

(١٠) ينظر: إعراب ثلاثين سورة من القرآن الكريم، ابن خالويه، تح: فتح الله أحمد سليمان: ٢٩٨.

(١١) الماعون، من الآية: ٥.

(١٢) السورة نفسها: ٤.

(١٣) السورة نفسها: ٥.

(١٤) النكت والعيون، الماوردي، تح: السيد ابن عبد المقصود: ٣٥١/٦.



ومعنى<sup>(١)</sup>، ووضعوا علامة (لا)<sup>(\*\*)</sup> على رأس الآية في المصحف إشارة إلى أن الوقف غير حسن<sup>(٢)</sup> وعلى القارئ أن يوصل النعت بمتبوعه ولا يقطعه عند القراءة ومراعاة المعنى، ولذا قيل: ((لا يتلو قوله: (فويل للمصلين) إلا موصولاً بما بعده))<sup>(٣)</sup>.

ونظير ذلك قوله تعالى: {وَأَرْسَلَ عَلَيْهِمْ طَيْرًا أَبَابِيلَ (٣) تَرْمِيهِمْ بِحِجَارٍ مِنْ سِجِّيلٍ}<sup>(٤)</sup>، فقد جاءت الجملة الفعلية (ترميهم) نعتاً للطير<sup>(٥)</sup>، والظاهر أن الوقف على (أبَابِيل) لا يؤثر في معنى الجملة التي قبلها، والمتأمل يلحظ غير ذلك ومدى الصلة القوية بينهما وبخاصة الرابط المعنوي فضلاً عن اللفظي بوجود الضمير الذي يعود على (الطير) ويربط بين الجملتين اذ جملة (أرسل) امتدت بوساطة (المفعول به) وما يتعلق به من صفات وهذا ما اقتضاه المعنى فعند وصل المنعوت بنعته تظهر صفة الطير وغايتها في هذا الموضع وهي رمي أصحاب الفيل بالحجارة.

ولهذا وضع الرمز (لا) على رأس الآية (أبَابِيل) في المصحف إشارة الى المواصلة وعدم الوقف لما يتطلبه المعنى في ربط النعت بمتبوعه<sup>(٦)</sup>، حتى تكتمل صورته وهذا يتواءم وما يذهب إليه النحاة من الملازمة بين النعت والمنعوت لأنهما بمنزلة الشيء الواحد<sup>(٧)</sup>، ومن الجدير بالذكر أن علماء النص جعلوا الضمير من الأدوات التي تربط بين السابق واللاحق، وتحدث التماسك بينهما لفظياً ومعنوياً<sup>(٨)</sup>، وهذا ما وجد في (ترميهم) وهو الضمير (هي) العائد على (الطير)، وهذا كله عند من أعرب جملة (ترميهم بحجارة من سجيل) صفة للطير، أما من أعربها حالاً من (الطير)<sup>(٩)</sup>، فإنما جاز له هذا الأمر لوجهين، الأول: مجيء صاحب الحال نكرة موصوفة أي (طيراً أبابيل)<sup>(١٠)</sup>، والوجه الثاني: أن الحال والصفة كليهما يشتركان في كونهما وصفاً<sup>(١١)</sup>، مع تمايز بينهما في الغاية من هذا الوصف، لذا نرى أنه لا فرق عند من يعرب هذه الجملة حالاً أو عند من يعربها صفة، فهما على الوجهين من تمام المعنى، ولا يمكن أن تتم الفائدة بينهما، فالوقف على (طيراً أبابيل) من دون (ترميهم بحجارة من سجيل) يبقي المعنى غير تام، ويفقد الغاية التي أتى من أجلها، ونقصد من ذلك (الإرسال)، فما الغاية من إرسال الطير الأبابيل غير أن ترميهم بحجارة من سجيل، فيتحقق العذاب.

وقد قُرئت هذه الآية بضمير الغيبة للواحد (يرميهم)<sup>(١٢)</sup>، وعند ذلك يجوز أن يكون الضمير (هو) راجعاً إلى الطير لخلوها من علامات التأنيث، ولأن تأنيثها غير حقيقي<sup>(١٣)</sup>، فيجوز فيها الوجهان السابقان، أي أن تكون حالاً وأن تكون صفة، ولن يختلف التوجيه فيما يتعلق بالوقف عند ذلك عن القراءة السابقة.

ويحتمل أن يكون الضمير (هو) راجعاً إلى الله { أي في قوله تعالى: {الْم تَر كَيْفَ فَعَلَ رَبِّكَ بِأَصْحَابِ الْفِيلِ}<sup>(١٤)</sup>، وعند ذلك يكون إعراب جملة (يرميهم بحجارة من سجيل) في موضع الحال لربك، ولما بُعد المقام بين صاحب الحال والحال كان الوصل أدعى من الوقف.

(١) ينظر: منار الهدى في بيان الوقف والابتداء: ٢٨/١.

(\*\*) اعتمدت في بيان علامات الوقف ووجودها على رأس الآية على بعض المصاحف التي احتوت على هذه الرموز التي وضعها المختصون إظهاراً للمعنى المنشود، وللنظر في صحة الوقف ونوعه، كالمصحف المطبوع بإشراف ديوان الأوقاف في بغداد، لعام ١٣٩٢هـ.

(٢) ينظر: جمال القراء وكمال الإقراء: ٥٥٣/٢.

(٣) الكشف: ٧٧٣/٣.

(٤) الفيل: ٣ - ٤.

(٥) ينظر: التبيان في إعراب القرآن: أبو البقاء العكبري، تج: علي محمد الجاوي: ١٣٠٤/٢.

(٦) ينظر: الوقف والابتداء: السجاوندي: ٥١٠.

(٧) ينظر: الأصول في النحو، ابن السراج، تج: عبد الحسين الفتلي: ٢٢٥/٢.

(٨) ينظر: الترابط النصي في ضوء التحليل اللساني للخطاب: ١٦٧.

(٩) ينظر: التفسير الوسيط، محمد سيد طنطاوي: ٥١١/١٥.

(١٠) ينظر: أسلوب النعت في القرآن الكريم: ١٩١.

(١١) ينظر: المرجع نفسه: ١٨٠ - ١٨١.

(١٢) وهي قراءة الأعرج وطلحة وأبي حنيفة، ينظر: البحر المحيط، أبو حيان الاندلسي، تج: أحمد عبد الموجود وآخرون: ٧٩٩/٤، والجامع لأحكام القرآن، القرطبي، تج: أحمد البردوني وصاحبه: ١٩٨/٢٠.

(١٣) ينظر: البحر المحيط: ٧٩٩/٤.

(١٤) الفيل: ١.

وما يجدر ذكره أيضاً، أن علماء الوقف في هذه السورة قالوا: لا يتم الوقف إلا في آخرها<sup>(١)</sup>، وهذا يعني أن التراكيب والجمال في السورة مترابطة ومتعلقة فيما بينها، وكمال المعنى يتم بمواصلة قراءة النص إلى آخره وعدم قطعه، وهذا ما أكدته الرؤية النصية الحديثة.

ومن المواضع التي يجب الوصل فيها عند رأس الآي بالذي بعدها ولا يجوز الوقف عندها قوله تعالى: {يَا أَيُّهَا الْإِنْسَانُ مَا غَرَّبَكَ بِرَبِّكَ الْكَرِيمِ}<sup>(٢)</sup>، فيجب وصله بقوله تعالى: {الَّذِي خَلَقَكَ فَسَوَّاكَ فَعَدَلَكَ}<sup>(٣)</sup>، وذلك لأن (الذي) هنا نعت ثانٍ لـ (ربك)، فهو في محل جر، والفاء عاطفة في الموضعين، و(سواك) و(عدلك) جملتين معطوفتين على جملة (خلقك) وهو صلة (الذي)<sup>(٤)</sup>، ولذا كان الوقف عند (عدلك) وفقاً تاماً<sup>(٥)</sup>.

ويجوز أن نقطع إلى الرفع أو النصب في (الذي)<sup>(٦)</sup>، أي: هو الذي، أو أعني الذي، وعند ذاك جاز الوقف عند قوله تعالى: (بربك الكريم)، وذلك لأن المعنى قد تم عند رأس الآية، وابتدأ معنى جديداً مستأنفاً وإن كان له علاقة معنوية بالذي قبله، لكن الرباط اللفظي أو الإعرابي في هذه الحالة قد قطع.

ومن صور النعت بعد رأس الآي الجملة الفعلية ومنه قوله تعالى: {لَيْسَ لَهُمْ طَعَامٌ إِلَّا مِنْ ضَرِيعٍ} (٦) لَا يُسْمِنُ وَلَا يُغْنِي مِنْ جُوعٍ<sup>(٧)</sup>.

جاء بعد رأس الآية (من ضريع) بجملتين فعليتين متعاطفتين، كنعت لما قبلهما، وهو (ضريع)<sup>(٨)</sup> أو لـ (طعام)<sup>(٩)</sup>، وفي كلا الحالتين أفادت معنى التخصيص؛ لأن نعت النكرة يفيد تخصيصها<sup>(١٠)</sup>، ولأجل تحقيق هذا الغرض المعنوي فلا محيص من وصلهما بمتبوعهما عند القراءة، وفي حالة قطع الجملتين عن متبوعهما، والوقف عليه يبقى التركيب اللغوي للآية (ليس لهم طعام إلا من ضريع)<sup>(١١)</sup> سالماً نحوياً ومفيداً دلالياً، إلا أنه بالوصل يكون التركيب تاماً بنيوياً والمعنى أكثر فائدة وكمالاً؛ لأن المنعوت يفتقر لنعته ونعته مكمل له، فعليه (الطعام أو الضريع) وحده غير (الطعام أو الضريع) الذي يسد رمق الجوع ويؤدي إلى السمنة، ومن هذا يتبين مراد علماء الوقف من أن الوقف على (ضريع) جائز إلا أن الوصل أولى، ويكون الوقف على (جوع) تاماً<sup>(١٢)</sup>، الذي يتحقق بنتبع المعنى حتى تتم صورته النهائية التي تتشكل بربط ووصل المنعوت بنعته، وهي أن المشمولين بهذا العذاب سيكون طعامهم ليس ككل الطعام الذي ألفه الناس وإنما طعام تنفر منه حتى الحيوانات، ومن ثم فإنهم سيطعمون بطعام لا يسد رمق الجوع ولا يحلل السمنة والقوة في الجسم<sup>(١٣)</sup>، وقد يفهم من هذا أنهم لا يأكلون منه لما يتصف به من صفات منفرة، أو كما قيل لا طعام لهم البتة<sup>(١٤)</sup>، وفي كلا الأمرين فإن الجوع وعدم السمن حاصلان. وهذا المعنى بكل جزئياته لا يتأتى إلا بربط رأس الآية (من جوع) بالآية {لَا يُسْمِنُ وَلَا يُغْنِي مِنْ جُوعٍ}<sup>(١٥)</sup>؛ ولعله لهذا وضعت عليه العلامة (لا) للإشارة إلى ربطه بما بعده؛ لأن الوقف غير تام والمعنى يقتضي الوصل.

(١) ينظر: المكتفى في بيان الوقف والابتداء: ٦٢٩، و: المرشد في الوقف والابتداء، أبو محمد العماني، تح: محمد بن محمود الأزوري (رسالة ماجستير): ٨٧١.

(٢) الانفطار: ٦.

(٣) السورة نفسها: ٧.

(٤) ينظر: الجدول في إعراب القرآن، محمود عبد الرحيم صافي: ٢٦٢/٣.

(٥) ينظر: منار الهدى في بيان الوقف والابتداء: ٣٩٩/٢.

(٦) ينظر: منار الهدى في بيان الوقف والابتداء: ٣٩٩/٢.

(٧) الغاشية: ٦ - ٧.

(٨) ينظر: الجدول في إعراب القرآن: ٣١٢/٣٠، و: إعراب القرآن الكريم وبيانه: ٢٩٥/٨.

(٩) ينظر: الكشف: ٧٣٠/٤، و: الإعراب المفصل لكتاب الله المرتل، بهجت عبد الواحد صالح: ٤٢٠/١٢.

(١٠) ينظر: شرح الرضي على الكافية: ٢٨٧/٢.

(١١) الغاشية: ٦.

(١٢) ينظر: إيضاح الوقف والابتداء: ٩٧٥/٢، و: المكتفى في الوقف والابتداء: ٢٣٤، و: المرشد في الوقف والابتداء: ٨٥١، و: منار الهدى في بيان الوقف والابتداء: ٤١٢/٢.

(١٣) ينظر: الكشف: ٧٣٠/٤، و: التفسير الكبير: ١٤٠/٣١.

(١٤) ينظر: الكشف: ٧٣٠/٤، و: البرهان في علوم القرآن: ٥١/٣.

(١٥) الغاشية: ٧.

ومن الحالات التي تطول فيها الجملة القرآنية ويستلزم معناها الوصل وعدم الوقف هي أن يأتي منعوتها رأس آية، ونعوته بعده في أكثر من آية نحو: قوله تعالى: {وَإِنَّ عَلَيْكُمْ لَحَافِظِينَ (١٠) كِرَامًا كَاتِبِينَ (١١) يَعْلَمُونَ مَا تَفْعَلُونَ} <sup>(١)</sup>، ف (حافظين) - ملائكة - وصفوا بـ (كرام وكاتبين ويعلمون) <sup>(٢)</sup>، وجاءت هذه النعوت بأجمعها لغرض معنوي وهو تخصيص النعوت النكرة الذي سبقها، وقد يكون الغرض هو الثناء والمدح؛ لأن النعوت معروف <sup>(٣)</sup> وهو (الملائكة)، وهذا ما أشار إليه الفخر الرازي بقوله: ((واعلم أن وصف الله إياهم... يدل على أنه تعالى أتى عليهم وعظم شأنهم)) <sup>(٤)</sup>.

ولعل كلا الغرضين متحققان إذ التخصيص هو نوع ثناء والثناء والتعظيم لا ينافي التخصيص، وما تخصيص الملائكة بهذه الصفات إلا فيه جنبه من الثناء عليهم والتعظيم لهم، ومن أجل أن يتحقق هذا الغرض بأعلى صورة فمن الضرورة بمكان أن يوصل المتبوع بنعوته؛ لأنها مكمل لمعناه، ولذا قيل: تكون فيه الكلمة الثانية من الأولى بمنزلة المكمل للمعنى، المتم له، حتى لا يفهم المعنى إلا بهما معاً <sup>(٥)</sup>، وتجدر الإشارة هنا أيضاً إلى أنه أي اجتزاء لنعت من نعوت الموصوف في هذا الموضع سيولد خلافاً في الصورة المعنوية وكمالها الناتجة من النسق التركيبي للتابع والمتبوع إذ معنى (ملائكة حافظين) غير معنى (ملائكة حافظين كراماً) وهكذا بإضافة النعوت الأخرى فكلما تعددت النعوت كان النعوت أخص والمعنى أدق، قال السيرافي (ت ٣٦٨هـ): <كلما زدت في النعت كان النوع أخص> <sup>(٦)</sup>، وقال الجرجاني: <كلما زدت شيئاً وجدت المعنى غير الذي كان> <sup>(٧)</sup>.

وهذا المعنى اللفظي والمعنوي المتناسك بين المتبوع ونعوته جعل المختصين بعلم الوقف يذهبون إلى أن الوقف غير تام على (حافظين) وإنما يتم على (تفعلون) <sup>(٨)</sup> يحدوهم إلى هذا المعنى وكماله. ولهذا وضعت العلامة (لا) على (حافظين) <sup>(٩)</sup>، وكذلك في المصحف للإشارة إلى منع الوقف ووصل القراءة لربط النعوت بنعوته مراعاة للصورة المعنوية الكاملة وهي أن الله تعالى قد وكل بالناس من الملائكة ممن يتصفون بالحفظ والكرم والعلم أي أنهم يعلمون كل ما يبدر من الناس ويسجلونه ويحفظونه <sup>(١٠)</sup>.

ومن أمثلة تعدد النعوت بعد رأس الآية قوله تعالى: {إِنَّهُ لَقَوْلُ رَسُولٍ كَرِيمٍ (١٩) ذِي قُوَّةٍ عِنْدَ ذِي الْعَرْشِ مَكِينٍ (٢٠) مُطَاعٍ ثَمَّ أَمِينٍ} <sup>(١١)</sup>.

إن المراد بالرسول الكريم هو (جبرائيل) عليه السلام وقيل الرسول الأكرم <sup>(١٢)</sup>، وهذا <sup>(١٣)</sup> (الرسول) قد ألصقت به وبشكل متتابع خمس صفات (كريم وذو قوة ومكين ومطاع وأمين) <sup>(١٤)</sup>، وقد امتدت وتوسعت الجملة الاسمية (إنه لقول رسول) بهذه النعوت لغرض معنوي اقتضاه السياق وهو تعظيم للرسول والثناء عليه وبيان شأنه <sup>(١٥)</sup>، وليس تخصيصه؛ لأن النعوت غير مجهول لدى المخاطب أو السامع، ولأن النعوت مرتبطة بمتبوعها لفظياً ومعنوياً فلا بد من وصلها به ليتحقق الغرض المعنوي الذي سيقى من أجله هذه العلاقة التبعية، فمن الضرورة وصل (رسول) بنعوته كلها لأنها متممة لمعناه، ويوصل كل واحد منها به يزداد تعظيماً وثناءً، ويكون المعنى

(١) الانفطار: ١٠ - ١٢.

(٢) ينظر: إعراب القرآن، أبو جعفر النحاس، تح: د. زهير غازي زاهد: ١٦٩/٥، و: إعراب القرآن، زكريا الأنصاري، تح: محمد عثمان: ٤٧٤.

(٣) ينظر: معاني النحو: ١٥٧/٣.

(٤) التفسير الكبير: ٧٧/٣١.

(٥) إحياء النحو: ٧٧.

(٦) شرح كتاب سيبويه، أبو سعيد السيرافي، تح: أحمد حسن مهدي وزميله: ٣١٣/٢.

(٧) دلائل الإعجاز: ٤٨٥.

(٨) ينظر: إيضاح الوقف والابتداء: ٩٦٨/٢، و: المكتفى في الوقف والابتداء: ٦١١. و: المرشد في الوقف والابتداء: ٨٤٢، و: علل الوقف: ١١٠٢/٣.

(٩) ينظر: الوقف والابتداء: ٤٨٢، و: علل الوقف: ١١٠٢/٣.

(١٠) ينظر: الكشف: ٧٠٣/٤، و: التفسير الكبير: ٧٧/٣١، و: تفسير البحر المحيط: ٤٢٨/٨.

(١١) التكوين: ١٩ - ٢١.

(١٢) ينظر: تفسير البحر المحيط: ٤٢٥/٨، و: التحرير والتنوير: ١٥٥/٣٠ - ١٥٦.

(١٣) من خلال السياق يتبين أن المراد بهذه النعوت جبرائيل ٧ وهذا لا يعني أفضليته على الرسول الأكرم ٩ إذ ورد في القرآن الكريم ما يثبت أفضلية النبي محمد ٩ على جميع الملائكة، ينظر: الميزان في تفسير القرآن، محمد حسين الطباطبائي: ٢٤٠/٢٠ - ٢٤١.

(١٤) ينظر: إعراب القرآن الكريم وبيانه: ٢٣٧/٨، و: الإعراب المفصل لكتاب الله المرتل: ٢٣٦/١٢.

(١٥) ينظر: تفسير البحر المحيط: ٤٢٥/٨، و: التحرير والتنوير: ١٥٥/٣٠، و: الميزان في تفسير القرآن: ٢٤٠/٢٠.



أكثر شمولية ودقة بتضافر هذه النعوت، وهذا ما بان من بعض أقوال اللغويين التي ذكرت في المثال آنف الذكر، ولعله انطلاقاً من هذا التوجيه المعنوي عدّ الوقف على (كريم) جائز لكن الأولى وصل القراءة حتى (أمين)، ويكون الوقف عليها تاماً<sup>(١)</sup>.

واللافت أن النحاس (ت ٣٣٨ هـ) في معرض إعرابه لهذه النعوت قد انتبه على أنها سبقت لتشكيل معنى كلياً لا يتم إلا عند النعت الأخير (أمين)، وعليه قال: ((... مطاع في السماوات (أمين) على وحي الله جل وعز ورسالاته فهذا التمام))<sup>(٢)</sup>، واللافت أيضاً أنّ هذه النعوت كأن كلّ واحد منها مترتب على الآخر ويفضي إليه، فالرسول عندما يكون كريماً وصاحب عزة عند الله سيصبح قوياً لأن قوته مستمدة من الله، وبهذه القوة يكون متمكناً وذا مكانة، وهذه القوة والمكانة جعلتاه مهاباً مطاعاً، وقد توجت هذه الصفات كلها بالأمانة، إذ هذه الصفات لا شك أنه نالها بأمانته ومن يكون أميناً يكون مؤهلاً لنيل هذه الفيوضات الإلهية: (المكانة والقرب والطاعة والتأمين على الرسالة)، ومن أجل تحقيق هذه الصورة المعنوية المتكاملة لا بد من ربط المتبوع بنعته ومن ثم بنعوته الأخرى دون الوقف على أي منها، ولعله بناءً على ما مر من توجيه وضعت العلامة (لا) على (كريم) و(مكين) في المصحف؛ لإرشاد القارئ إلى وصل القراءة إلى (أمين) حفاظاً على هذه الصورة المعنوية وعدم خرمها، وهي أن الملك جبرائيل، ذو كرامة عند الله، وذو قرب ومنزلة وصاحب قوة وشدة ومطاع بفضل الله، وهناك ملائكة يأترون بأمره وهو أمين على رسالات الله تعالى وتبليغها<sup>(٣)</sup>.

### الخاتمة:

من خلاصة ما مر أبان البحث عن ثمرات لعل أبرزها ما يأتي:

- ١- أن المعنى القرآني يتأثر نقصاً وكماً بفعل الوقف والوصل على بعض المتلازمات اللغوية كالتوابع ولاسيما النعت.
- ٢- الجملة الرئيسة المتكونة من المسند والمسند إليه قد يطول أحد طرفي الإسناد فيها أو كليهما فتتعدد وتتوسع وهذا يكون لغرض معنوي يفرضه السياق فعند القراءة لا بد من وصل طرفي الإسناد بمكملتهما وذلك بقرن المعاني الجزئية بعضها ببعض لبلوغ المعنى الكلي وعدم أجزائه بفعل الوقف وهذا ما يستوجب ربط النعت بمنعوتة.
- ٣- قد تبين إن بعض رؤوس الآي في جزء (عمّ) قد مثلت المنعوت والنعت يأتي بعدها وهذا ما يستلزم وصلهما ببعض لأن النعت مع منعوتة من المتلازمات اللغوية التي لا تؤدي أغراضها المعنوية داخل التركيب إلا بوصلهما.
- ٤- للنعت مزية معنوية تثري التركيب الذي ترد فيه وبخاصة في النص القرآني مما يفرض عدم الزهد فيه بفعل قطعه عن متبوعة عند الوقف مما قد يوهم المتلقي إن لا علاقة له أو أنه لا علاقة له بالتركيب الذي ورد فيه. وهذا يكون على حساب الصورة المعنوية المستفادة من التركيب بأكمله.
- ٥- تبين أن قطعة النعت عن منعوتة يحدث خللاً في المعنى الكلي داخل السياق الذي ورد فيه.
- ٦- أن للنعت دوراً كبيراً في تماسك بنية التركيب الذي يرد فيه من حيث الشكل والمعنى الأمر الذي جعل المختصين بعلم النص يعدونه أحد العناصر اللغوية التي تسهم أسهاماً كبيراً في تماسك النص ووحدة.
- ٧- في بعض الأحيان تأتي مكملات في الجملة وهي المقصودة من عملية الإسناد برمتها بل ما تشكلت الجملة إلا لغرض هذا المكمل وعليه يكون المكمل هو محور عملية الإسناد ولا يصح الاستغناء عنه وهذا ما لوحظ في النعت بوصفه أحد المكملات داخل الجملة.
- ٨- عندما تأتي الجملة مضافة إلى المكملات - ومنها النعت - فيمكن الاستغناء عن هذه المكملات وتفيد الجملة فائدة يسحن السكوت عليها لكن هذه الفائدة تبقى منقوصة من حيث المعنى في حال قطع هذه المكملات أو أحدها وهذا ما تبين من خلال الأمثلة التطبيقية عند مجيء النعت في الجملة.

(١) ينظر: القطع والانتفاف، أبو جعفر النحاس، تح: د. عبد الرحمن إبراهيم المطرودي: ٧٩٢، و: المكتفي في الوقف والابتداء: ٦١٠، و: لطائف الاشارات لفنون القراءات: ٤٢٤٢/٩.

(٢) إعراب القرآن: ١٦٢/٥.

(٣) ينظر: التفسير الكبير: ٦٨/٣١، و: الميزان في تفسير القرآن: ٢٤٠/٢٠، و: التحرير والتنوير: ٣٠ / ١٥٥ - ١٥٦.

## المصادر والمراجع

- الأصول في النحو، أبو بكر ابن السراج (٣١٦هـ)، تح: عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، بيروت، د.ط، د.ت.
- إعراب ثلاثين سورة من القرآن الكريم، أبو عبد الله، ابن خالويه (٣٧٠ هـ)، تح: فتح الله أحمد سليمان، دار الآفاق العربية، القاهرة، ط١، ٢٠٠٨م.
- إعراب القرآن، أبو جعفر النحاس (٣٣٨هـ)، تح: د. زهير غازي زاهد، عالم الكتب، مصر، ط٢، ١٩٨٥م.
- إعراب القرآن الكريم وبيانه، محي الدين درويش، دار اليمامة، دمشق - بيروت، دار ابن كثير، دمشق - بيروت، ط٩، ٢٠٠٥م.
- الإعراب المفصل لكتاب الله المرتل، بهجت عبد الواحد صالح، دار الفكر، القاهرة، د.ط، د.ت.
- أنوار التنزيل وأسرار التأويل، ناصر الدين أبو سعيد البياضوي (٦٨٥هـ)، تح: محمد عبد الرحمن المرعشلي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط١، ١٤١٨هـ.
- أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، أبو محمد، جمال الدين بن هشام الانصاري (٧٦١هـ)، تح: يوسف البقاعي، دار الفكر، د. ط، د.ت.
- إيضاح الوقف والابتداء في كتاب الله عز وجل، أبو البركات الأنباري (٣٢٨هـ)، تح: محيي الدين عبد الرحمن رمضان، مجمع اللغة العربية دمشق، د. ط، ١٩٧١م.
- البحر المحيط في التفسير، أبو حيان الأنديسي (٧٤٥هـ)، تح: عادل أحمد عبد الموجود وآخرون، دار الكتب العلمية، بيروت، ط٣، ٢٠١٠م.
- البرهان في علوم القرآن، بدر الدين الزركشي (٧٩٤هـ)، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار إحياء الكتب العربية، عيسى البابي الحلبي وشركاؤه، القاهرة، ط١، ١٩٥٧م.
- التبيان في إعراب القرآن، أبو البقاء العكبري (٦١٦هـ)، تح: علي محمد الجاوي، عيسى البابي الحلبي، القاهرة، د. ط، د.ت.
- التبيان في إيمان القرآن، أبو عبد الله ابن القيم الجوزية (٧٥١هـ)، تح: عبد الله سالم البطاطي، دار، عالم الفوائد، السعودية، د.ط، د.ت.
- التحرير والتنوير - تحرير المعنى السديد وتنوير العقل الجديد من تفسير الكتاب المجيد -، محمد الطاهر بن عاشور (١٣٩٣هـ)، الدار التونسية للنشر، تونس، د.ط، ١٩٨٤م.
- الترابط النصي في ضوء التحليل اللساني للخطاب، خليل بن ياسر البطاشي، دار جرير، عمان، ط١، ٢٠١٣م.
- التفسير الكبير - مفاتيح الغيب - فخر الدين الرازي (٦٠٦ هـ)، تح: إبراهيم شمس الدين، أحمد شمس الدين دار الكتب العلمية، بيروت، ط٤، ٢٠١٣م.
- التفسير الوسيط للقرآن الكريم، محمد سيد طنطاوي، دار نهضة مصر، القاهرة، ط١، ١٩٩٨م.
- الجامع لأحكام القرآن (تفسير القرطبي)، أبو عبد الله شمس الدين القرطبي (٦٧١ هـ)، تح: أحمد البردوني، وإبراهيم طفيش، دار الكتب المصرية، القاهرة، ط٢، ١٩٦٤م.
- الجدول في إعراب القرآن الكريم، محمود عبد الرحيم صافي (١٣٧٦هـ)، دار الرشيد، دمشق، مؤسسة الإيمان، بيروت، ط٤، ١٤١٨م.
- جمال القراء وكمال الإقراء، علي بن محمد السخاوي (٦٤٣هـ)، تح: عبد الكريم الزبيدي، دار البلاغة، بيروت، لبنان، ط١، ١٩٩٣م.
- الجملة في القرآن الكريم - دراسة أسلوبية دلالية -، د. عدنان خالد فضل المراحبي، ديوان الوقف السني، بغداد، ط١، ٢٠١٣م.

- حاشية الصبان على شرح الأشموني لألفية ابن مالك، أبو العرفان محمد بن علي الصبان (١٢٠٦هـ)، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ١٩٩٧م.
- دلائل الإعجاز، عبد القاهر الجرجاني (٤٧١هـ)، تح: محمد رضوان الداية، فايز الداية، دار الفكر، دمشق، ط١، ٢٠٠٧م.
- شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، عبد الله بن عقيل الهمداني (٧٦٩هـ)، تح: محمد محيي الدين عبد الحميد، دار التراث، القاهرة، دار مصر، القاهرة، ط٢٠، ١٩٨٠م.
- شرح الرضي على الكافية لابن الحاجب، رضي الدين الاسترلابادي (٦٨٦هـ)، تح: يوسف حسن عمر، جامعة قار يونس، ليبيا، د.ط، ١٩٧٥م.
- شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب، أبو محمد، جمال الدين بن هشام (٧٦١هـ)، تح: عبد الغني الدقر، الشركة المتحدة للتوزيع، سوريا، د.ط، د.ت.
- شرح قطر الندى وبل الصدى، عبد الله بن يوسف، أبو محمد، جمال الدين، ابن هشام (٧٦١هـ) تح: محمد محيي الدين عبد الحميد، القاهرة، ط: ١١، ١٣٨٣ هـ.
- شرح كتاب سيبويه، أبو سعيد السيرافي الحسن بن عبد الله بن المرزبان (٣٦٨هـ)، تح: أحمد حسن مهدي، علي سيد علي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ٢٠٠٨م.
- علل الوقوف، أبو عبد الله السجاوندي (٥٦٠ هـ)، تح: محمد بن عبد الله العيدي، مكتبة الرشيد، الرياض، ط٢، ٢٠٠٦م.
- علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق - دراسة تطبيقية على السور المكية - د. صبحي إبراهيم الفقي، دار قباء، القاهرة، ط١، ٢٠٠٠م.
- في النحو العربي - نقد وتوجيه - د. مهدي المخزومي، دار الشؤون الثقافية، بغداد، ط٢، ٢٠٠٥م.
- القطع والائتناف، أبو جعفر النحاس (٣٣٨هـ)، تح: د. عبد الرحمن المطرودي، عالم الكتب، السعودية، ط١، ١٩٩٢م.
- الكشف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، أبو القاسم جار الله الزمخشري (٥٣٨هـ)، تح: محمد عبد السلام شاهين، دار الكتب العلمية، بيروت، ط٥، ٢٠٠٩م.
- اللباب في علل البناء والإعراب، أبو البقاء العكبري البغدادي (٦١٦هـ)، د. عبد الله النبهان، دار الفكر، دمشق، ط١، ١٩٩٥م.
- لطائف الإشارات لفنون القراءات، شهاب الدين القسطلاني (٩٢٣هـ)، تح: عامر السيد، عبد الصبور شاهين، لجنة إحياء التراث الإسلامي، القاهرة، د.ط، ١٩٧٢م.
- المرشد في الوقف والابتداء، أبو محمد الحسن بن علي العماني (بعد ٤٦٥هـ)، تحقيق ودراسة: محمد بن حمود الأزوري، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، السعودية، ١٤٢٣هـ.
- معاني النحو، د. فاضل السامرائي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط١، ٢٠٠٧م.
- المكتفى في الوقف والابتداء في كتاب الله عز وجل، أبو عمر الداني (٤٤٤هـ)، تح: يوسف عبد الرحمن المرعشلي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط٢، ١٩٨٧م.
- منار الهدى في بيان الوقف والابتداء، أحمد بن عبد الكريم الأشموني (١١٠٠هـ)، تح: عبد الرحيم الطرهوني، دار الحديث، القاهرة، د.ط، ٢٠٠٨م.
- الميزان في تفسير القرآن، السيد محمد حسين الطباطبائي، مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، بيروت، ط١/ ١٩٩٧م.
- النحو الوافي، عباس حسن، دار المعارف، القاهرة، ط١٥، د.ت.
- النعت في التركيب القرآني، د. فاخر هاشم الياسري، دار الشؤون الثقافية، بغداد، ط١، ٢٠٠٩م.



- النكت والعيون، أبو الحسن علي بن محمد الماوردي (٤٥٠هـ)، تح: السيد ابن عبد المقصود بن عبد الرحيم، دار الكتب العلمية، بيروت، د.ط، د.ت.
- همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، جلال الدين السيوطي (٩١١هـ)، تح: عبد الحميد هنداوي، المكتبة التوفيقية، مصر، د.ط، د.ت.
- الوقف والابتداء، أبو عبدالله محمد بن طيفور السجاوندي (٥٦٠ هـ) تح: محسن هاشم درويش، دار المناهج، الأردن، ط١، ٢٠١٠.

## اثر أنموذج ستيبانز في اكتساب المفاهيم الجغرافية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الاول المتوسط

أ.م.د. محمد حميد مهدي المسعودي      أ.م.د. علي جبار عبد الله

الباحث. محمود علي حسين الفتلاوي

كلية التربية الأساسية/ جامعة بابل

basic.Mahmood.Ali@uobabylon.edu.iq

### The Effect of Stepan's Model in the Acquisition and Reservation of the Geographical Concepts for the First Intermediate Students

Asst. Prof. Dr. Mohammed Hameed Mahdi Al-Mas'oodi

Asst. Prof. Dr. Ali Jabbar Abdullah

Researcher. Mahmood Ali Hussein Al-Fatlawi

University of Babylon / College of Basic Education

#### Abstract

The research aims at studying (The Effect of Stepan's Model in the Acquisition and Reservation of the Geographical Concepts for the First Intermediate Students). The researcher has chosen an experimental design with a partial control. He has also chosen randomly Al-Tubrisi High School for boys subordinated to the General Governorate for Education in Babylon. The sample consists of (68) students: (34) students for each of the two groups the experimental and the control.

يهدف هذا البحث التعرف على (اثر أنموذج ستيبانز في اكتساب المفاهيم الجغرافية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الأول المتوسط)، واختار الباحث تصميمًا تجريبيًا ذا ضبط جزئي، واختار عشوائيًا ثانوية الطبرسي للبنين التابعة الى مديرية تربية بابل لتكون عينة للبحث، إذ بلغ عدد طلابها (٦٨) طالباً، وبواقع (٣٤) طالباً في كل من المجموعتين التجريبية والضابطة، وأجرى الباحث تكافؤاً بين طلاب مجموعتي البحث في متغيرات عدة وهي: - (العمر الزمني محسوباً بالأشهر، واختبار الذكاء، ودرجات مادة الجغرافية للسادس الابتدائي للعام الدراسي السابق ٢٠١٤-٢٠١٥، واختبار المعلومات السابقة والتحصيل الدراسي للآباء والتحصيل الدراسي للأُمهات)، وبعد تحديد المادة العلمية، المتمثلة بموضوعات الفصول الاربعة الاولى من كتاب مبادئ الجغرافية للصف الأول المتوسط الذي تم إقراره من قبل وزارة التربية العراقية للعام الدراسي ٢٠١٥-٢٠١٦، حدد الباحث (٢٠) مفهوماً جغرافياً، و(٦٠) هدفاً سلوكياً، وأعد خططاً تدريبية لمجموعتي البحث، وعرض الأهداف والمفاهيم وأنموذج من الخطط التجريبية وأنموذج آخر من الخطط الضابطة على مجموعة من الخبراء والمختصين في طرائق تدريس الاجتماعيات والقياس والتقويم وعلم النفس والجغرافية، وأعد الباحث اختباراً مفاهيمياً لبيان مدى اكتساب الطلاب للمفاهيم الجغرافية، إذ يتكون الاختبار من (٦٠) فقرة اختبارية من نوع الاختيار من متعدد، وتؤكد الباحث من صدقه من خلال عرضه على مجموعة من الخبراء والمحكمين، وتحقق من ثباته بتطبيقه على عينة احصائية من طلاب (متوسطة طريق الايمان) للبنين في مركز محافظة بابل، باستعمال معامل ارتباط بيرسون فكانت قيمة الارتباط (٠,٧٩) وبعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان - براون أصبح (٠,٨٨)، ودرس الباحث مجموعتي البحث بنفسه في مدة التجربة، التي استمرت فصلاً دراسياً، وبعد إنهاء التجربة طبق الباحث اختبار اكتساب المفاهيم على طلاب مجموعتي البحث وبعد مرور أسبوعين طبق الباحث الاختبار مرة أخرى على مجموعتي البحث لقياس مدى احتفاظ المفاهيم الجغرافية لديهم واستعمل الباحث الوسائل الاحصائية (الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ومربع كاي ومعامل الصعوبة ومعامل قوة تمييز الفقرات ومعامل ارتباط بيرسون ومعامل ارتباط سبيرمان براون التصحيحية).

وتوصل الباحث إلى النتائج الآتية:

تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة مبادئ الجغرافية لصف الاول المتوسط وفق أنموذج ستيبائز ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في نتائج اختبار اكتساب المفاهيم الجغرافية والاحتفاظ بها ولصالح المجموعة التجريبية.

**الكلمات المفتاحية:** أنموذج، ستيبائز، الجغرافية، طلاب الاول المتوسط

**أولاً: مشكلة البحث:**

نتيجة للتطور العلمي الذي شهده العالم لم يعد علم الجغرافيا العلم الذي يهتم بوصف الظواهر وصفاً سطحياً بعيداً عن الواقع بل أصبح يتماشى مع التطور العلمي الحديث المعتمد على التحليل والقياس والربط واستعمال نماذج النظريات الحديثة، وإن تدريس الجغرافيا في المراحل الدراسية المختلفة يقدم فرصة كبيرة ليكتشف الطلاب البيئة التي يعيشون فيها فضلاً عن امدادهم بالمعلومات والمفاهيم الجغرافية وتنمية مهاراتهم في جمعها وتفسيرها وتحليلها. (الشويلي ومحمد، ٢٠١٥: ١٩)

فتتووع المعلومات والحقائق والمفاهيم وتوسعها في الموضوعات ادى الى ان يواجه تدريس مادة الجغرافية في المرحلة المتوسطة مشكلات عدة منها ضعف اكتساب الطلاب المفاهيم الجغرافية والاحتفاظ بها بسبب استعمال الاساليب والطرائق الاعتيادية في التدريس تعتمد على قابلية الطلاب على الحفظ واستظهار المادة أي التركيز على المعلومات والمعارف واهمالها للمفاهيم التي جعلت هناك صعوبة في استيعابهم للمادة هذا ما اكدته العديد من الدراسات الوصفية والتجريبية منها دراسة (المسعودي وجنان، ٢٠١٣م) ودراسة (الفتلاوي ٢٠١٥م) التي اوصت بضرورة استعمال النماذج والاساليب التدريسية الحديثة في التدريس وللتأكد من ذلك وجه الباحث استبانة تتضمن عدة اسئلة على عينة عشوائية بلغت (٥٠مدرساً) من مدرسي ومدرسات مادة الجغرافية في المرحلة المتوسطة حول الطرائق والاساليب والنماذج التدريسية التي يستعملونها في تدريسه لهذه المادة.

فتبين عدم معرفتهم بها واجمعوا على استعمالهم الطرائق الاعتيادية في تدريسهم لهذه المادة وبناءً على ما تقدم شعر الباحث ان عملية توظيف نموذج تدريسي حديث متمثلاً بأنموذج (ستيپائز)، لعله يسهم في احداث ارتقاء بمستوى اكتساب المفاهيم الجغرافية والاحتفاظ بها، لذا صاغ الباحث مشكلة بحثه في السؤال الآتي: ما اثر انموذج ستيبائز في اكتساب المفاهيم الجغرافية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الاول المتوسط ؟

**اهمية البحث:**

تبوأت التربية موقعاً مهماً في بناء المجتمعات وتطورها وأصبحت بمفهومها المعاصر تعني صناعة الإنسان في كل زمان ومكان، عليها تتوقف جودة بنائه، وبها يحسن كيانه، ومنها يتعلم الإنسان الإبداع في الحياة، ويقوى عضده في مواجهة المشكلات. (عطية، ٢٠١٠: ١٠) والجغرافية احد الميادين الرئيسة للمواد الاجتماعية التي تدرس الانسان وعلاقته بكل من البيئة الطبيعية والبشرية، كما تسهم في تزويد الطالب بالمعلومات والحقائق عن بلده وطبيعة الحياة والعلاقات الاجتماعية بين افراد مجتمعة والمجتمعات الاخرى، كما تنمي لديه القدرة على التفكير السليم واكسابه مهارة معالجة المعلومات والقدرة على تحديد البيانات ومصادرها وتحليلها وتفسيرها وتقييمها. (المسعودي وصلاح، ٢٠١٤: ٢٢)

يعد تدريس المفاهيم الجغرافية هدفاً من أهداف تدريس مادة الجغرافية في الوقت الحاضر بعد ما كان تدريسها في السابق لا يؤكد كثيراً على المفاهيم والحقائق التي يصعب على الطلاب تعلمها لكثرتها وهي عرضة للنسيان ونتيجة لاتساعها أصبح من الصعوبة إحاطتهم بها والسبب وراء هذا الاهتمام راجع الى أن تعلم المفهوم يتيح الفرصة لهم ليحللوا عمليات تفكيرهم ويساعدتهم في تنمية استراتيجيات أكثر فاعلية. (خضر، ٢٠٠٦: ٣٢٦)

فظهرت استراتيجيات ونماذج وطرائق حديثة دعت الى الاهتمام بالطالب بوصفه محور العملية التعليمية واعتماده على نفسه في عملية تعلمه مع مشاركة المدرس كموجه ومرشد. (ملحم، ٢٠٠٦: ٤٢٥) فالنماذج التدريسية تهئ الظروف البيئية والإجراءات والتسهيلات المادية وتوفير المحتوى والمهارات، وتوصيفها في تصميم من اجل أيجاد بيئة التعلم المثلى. (قطامي وآخرون، ٢٠٠٠: ٢١٥).



**هدف البحث:** يهدف البحث التعرف على: ١- اثر أنموذج ستيبانز في اكتساب المفاهيم الجغرافية لدى طلاب الصف الأول المتوسط. ٢ - اثر أنموذج ستيبانز في احتفاظ المفاهيم الجغرافية لدى طلاب الصف الأول المتوسط

**فرضيتا البحث**

وللتحقق من هدف البحث صاغ الباحث الفرضيتين الصفريتين الاتيتين:

- ١- ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠٥)، بين متوسط درجات اختبار اكتساب المفاهيم الجغرافية للطلاب الذين يدرسون مادة مبادئ الجغرافية العامة للصف الأول المتوسط باستعمال أنموذج ستيبانز (المجموعة التجريبية) ومتوسط درجات اختبار اكتساب المفاهيم الجغرافية لطلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها باستعمال الطريقة الاعتيادية.
- ٢- ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠٥)، بين متوسط درجات اختبار الاحتفاظ بالمفاهيم الجغرافية لطلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة مبادئ الجغرافية العامة للصف الاول المتوسط باستعمال أنموذج ستيبانز وبين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها باستعمال الطريقة الاعتيادية.

خامساً: حدود البحث

- ١- عينة من طلاب الصف الأول المتوسط في المدارس المتوسطة والثانوية النهارية التابعة للمديرية العامة لتربية بابل للعام الدراسي ٢٠١٥-٢٠١٦
- ٢- موضوعات الفصول الاربعة الاولى من كتاب مبادئ الجغرافية العامة المقرر تدريسه من قبل وزارة التربية ٢٠١٤، ط٢.
- ٣- الفصل الاول من العام الدراسي ٢٠١٥-٢٠١٦
- ٤- الفصل الاول من العام الدراسي ٢٠١٥.

**تحديد المصطلحات:**

**اولاً: الانموذج:** عرفه كل من:

- ١- جويس وويل joyce & weill (1980) بانه: خطة يمكن استعمالها لبناء مقررات دراسية طويلة المدى او تخطيط وتصميم المواد التعليمية وتوجيه عملية التعلم في غرفة الصف. (joyce,1980,p21)
- ٢- العدوان والحوامدة بانه: " طريقة للتفكير تسمح بالتكامل بين النظرية والتطبيق، وايضا هو تمثيل تخطيطي تسكن به الاحداث والعمليات والاجراءات بصورة منطقية قابلة للفهم والتفسير " (العدوان والحوامدة، ٢٠١١: ١٦٣)
- عرفه الباحث اجرائياً بأنه:** مجموعة الاجراءات التي سيطبقها الباحث لجعل الانموذج موضع التنفيذ في موقف تعليمي لإحداث التغيرات المطلوبة لدى طلاب المجموعة التجريبية بعد تدريسهم لموضوعات من كتاب مبادئ الجغرافية الطبعة ٢ لسنة ٢٠١٥ المقرر تدريسه للصف الاول المتوسط لتحقيق هدف البحث"
- ثانياً: انموذج ستيبانز** عرفه كل من:

- ١- زيتون (٢٠٠٧م) بانه: انموذج في التغيير المفاهيمي (CCM) يضع الطلاب في بيئة تعليمية -تشجعهم على مواجهة مفاهيمهم السابقة وكذلك مفاهيم زملائهم السابقة، من اجل الوصول الى اكتساب المفهوم. (زيتون، ٢٠٠٧: ٥٠٠)
- ٢- ستيبانز steepens (2008) بانه: " الانموذج الذي يقوم على إحداث تغير مفاهيمي عند الطلاب من طريق ادراك التصورات الخاطئة عن المفاهيم والعمل على تصحيحها وإكسابها لهم". (steepens,2008:29)
- وعرفه الباحث اجرائياً: سلسلة من الإجراءات التعليمية التي يتبعها الباحث داخل الصف ويتضمن ست خطوات مرتبة ومنظمة يتم من خلالها اكتساب المفاهيم الجغرافية في موضوعات الفصول الاربعة الاولى لمادة مبادئ الجغرافية العامة للمجموعة التجريبية لطلاب الصف الاول المتوسط.

**ثالثا: الاكتساب عرفه كل من:**

١- قطامي (٢٠٠٠م) بأنه: "صياغة المعرفة بواسطة عمليات ذهنية داخلية مثل تنظيم الخبرة أو إعادة تنظيمها على وفق بنية يتصورها الطالب وعملية ترميزها وإعطائها صفة مميزة يجعلها جاهزة لتخزينها وإعادة استعمالها في المواقف التي يواجهها في حياته اليومية " (قطامي، ٢٠٠٠: ٣٩٢).

وعرفه الباحث اجرائيا: يعني قدرة طلاب الصف الاول المتوسط على اكتساب المفاهيم الجغرافية و تخزينها واستعمالها في مواقف تطبيقية جديدة يمكن قياسها بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب بواسطة اختبار اكتساب المفاهيم المعد لهذا الغرض.

**رابعا: المفاهيم الجغرافية: عرفها كل من:**

١- باوزير وقریان، (٢٠١١م) بأنها: عبارة عن أسماء أو ألفاظ تشير إلى أفكار مجردة، وتستخدم للدلالة على ظاهرة جغرافية أو فئة من الظواهر الجغرافية الطبيعية أو البشرية التي تنتمي إلى نفس النوع أو التي لها نفس الاثر (باوزير وقریان، ٢٠١١: ٩٨)

وعرفه الباحث اجرائيا: مجموعة سمات مشتركة تظهر بصور عقلية يعبر عنها بكلمات يكونها طلاب عينة البحث عن الظواهر الجغرافية الطبيعية والبشرية التي تتضمنها موضوعات الفصول الاربعة في مبادئ الجغرافية العامة للصف الاول المتوسط.

**خامسا: الاحتفاظ عرفه كل من:**

١- خيون (٢٠٠٢م) بأنه: القدرة على تذكر واسترجاع المعلومات (خيون، ٢٠٠٢: ٤٢).

٢- ويبستر weber (١٩٨٨م) بأنه: القدرة على الاحتفاظ بالتأثيرات البعدية للخبره والتعلم الذي يجعل التذكر او التعرف على الاشياء ممكنا. (weber, 1988: p99)

وعرفه الباحث اجرائيا: كمية المعلومات التي سيتذكرها طلاب الصف الأول المتوسط (عينة البحث) بعد دراستهم للمفاهيم الجغرافية التي يستدل عليها من خلال إعادة الاختبار الذي أعده الباحث لقياس مدى اكتساب الطلاب للمفاهيم الجغرافية وذلك بعد مرور أسبوعين على تطبيقه

**سادسا: الصف الأول المتوسط:** عرفته وزارة التربية (هو انتقال الطالب من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة المتوسطة والصف الأول متوسط هي أول هذه المراحل). (جمهورية العراق، وزارة التربية، ٢٠٠٩: ١٨)

**الفصل الثاني**

**اطار نظري:** ان الاطار النظري للبحث يساعد الباحث على ايجاد بحثاً علمياً له اهداف وفروض علمية ينجم عن تحقيقها اضافة معرفية فهي بمثابة الاسس والقواعد العامة التي تفيد الباحث في دراسة مشكلة بحثه، زيادة على انها تساعد على فهم المعلومات وانتقاء الطرائق والاساليب المنهجية وتقييم المعلومات التي يضمها البحث.

ويضم الاطار النظري للبحث المحاور الآتية:

**المحور الاول: النظرية البنائية:**

تعد النظرية البنائية من المذاهب الفكرية التي شكلت ثورة في البحث والتطبيق داخل اطار الدراسات الانسانية لاسيما الاجتماعية وطرق التعامل مع المعرفة واكتسابها وقد نالت التربية من تأثيرها الكثير اذ اصبحت منهجا فكريا ونشاطا تربويا ومدخلا مهما للتدريس اذ تشدد على البعد الاجتماعي في احداث تطور في التعلم بتأكيدا على ان يبني الطالب معرفته في مناخ اجتماعي ومادي حقيقي يسمح باكتسابه المفاهيم عن طريق نشاطه وممارسته الذاتية ودمجها مع بنيته المعرفية. (عطية، ٢٠١٥: ٢٤٥)

**اولاً: مبادئ وافراضات النظرية البنائية:**

ترتكز النظرية البنائية على عدد من المبادئ الاساسية وهي كالآتي:

١- معرفة الطالب السابقة، هي محور الارتكاز في عملية التعلم، وذلك كونه يبني معرفته في ضوء خبراته السابقة.

٢- ان الطالب يبني معنى لما يتعلمه بنفسه بناءاً ذاتياً، حيث يتشكل المعنى داخل بنيته المعرفية من خلال تفاعل (حواسه) مع العالم الخارجي، او البيئة الخارجية الجديدة بما لديه وبشكل يتفق مع المعنى العلمي الصحيح. (عطية، ٢٠١٥: ٢٥٤) (الخرجي، ٢٠١١: ٢١٤)

### ثانياً: التعلم والتعليم البنائي:

من خصائص التعلم والتعليم كالاتي:

- ١- الاهداف يستنتجها الطلاب من خلال النقاش مع المدرس.
  - ٢- يتم الاخذ بالحسبان البنية المعرفية السابقة للطلاب ومعتقداته واتجاهاته في عملية بناء المعرفة. (الخرجي، ٢٠١١: ١٢٠)
- النماذج التدريسية:

### اولاً: خصائص الانموذج التدريسي:

يتضمن الأنموذج التدريسي بصفة عامة الخصائص الآتية:

- ١- الاختزال: يقوم الأنموذج باختزال الواقع المعقد والمتشعب وتبسيطه والتمكن من فك مكوناته وإدراك طبيعة العلاقات المتحكممة فيه اذ لا يكون بالإمكان تمثيل جوانب الواقع التعليمي جميعاً لأنه اشد تعقيداً من التمثيل التخطيطي الذي يقدمه الأنموذج.
  - ٢- الدقة والوضوح: أن يكون واضحاً ودقيقاً لكي يتعامل مع متغيرات مجردة ومفهومة. (العدوان ومحمد، ٢٠١١: ١٥٤).
- أنموذج ستيبانز (Steepens. 1994):

صاحب هذا الانموذج هو جوزيف ستيبانز، وهو أستاذ في الرياضيات في جامعة ويامانك الأمريكية - كلية التربية، وقد حصل هذا البروفسور في الرابع من نيسان سنة ٢٠١١ م، من جامعة ويامانك - كلية التربية على جائزة من المنظمة العلمية للمعلمين (المنشداوي، ٢٠١٤: ٥٧)

ويتكون الأنموذج من ست خطوات هي:

- الخطوة الأولى: إدراك الطلاب لمفاهيمهم السابقة، اذ يصبحوا واعين لتصوراتهم السابقة حول المفهوم عن طريق التفكير به، ثم عمل تنبؤات قبل ان تبدأ اية فعاليات او أنشطة علمية.
- الخطوة الثانية: عرض الطلاب افكارهم او معتقداتهم عبر المشاركة مع مجموعات تعاونية صغيرة في البداية، ثم مع طلاب الصف جميعهم.

الخطوة الثالثة: مواجهة معتقدات الطلاب من خلال قيام المدرس بتقديم الامثلة المنتمية وغير المنتمية للمفهوم.

الخطوة الرابعة: يعمل الطلاب نحو حل الاختلاف الذهني إن وجد بين أفكارهم (اعتماداً على المفاهيم المسبقة المعلنة والمناقشة الصفية) وملاحظاتهم وبالتالي تبني وتمثل المفهوم الجديد او استيعابه ومواءمته.

الخطوة الخامسة: توسيع المفهوم يوسع الطلاب المفهوم من خلال المحاولة لعمل ارتباطات او علاقات بين المفهوم الذي تم تعلمه في الصف ومواقف اخرى في حياتهم اليومية.

الخطوة السادسة: الذهاب وراء المفهوم. (النمري، ٢٠١١: ٩)

### الاحتفاظ:

تشير عملية الاحتفاظ إلى حفظ المعلومات في الذاكرة لمدة من الوقت، إذ لم تحفظ المعلومات بالشكل الصحيح لن يتمكن الطالب من استدعائها لاحقاً، فأن الذاكرة تتسع لكم هائل من المعلومات وانها يمكن أن تحتفظ بالمعلومات لمراحل طويلة. (الزق، ٢٠٠٩: ١٨٢)



## الفصل الثالث

## منهج البحث وإجراءاته:

يتضمن هذا الفصل عرضاً للإجراءات التي اتبعتها الباحثة في تنفيذ هذا البحث واختيار التصميم التجريبي الملائم له، والتعرف على مجتمعه وتحديد عينته، وتكافؤ مجموعتي البحث، وتحديد المادة العلمية، وأعداد الخطط التدريسية، وصياغة الأهداف السلوكية وإعداد أدوات البحث، وإجراءات تطبيق التجربة والوسائل الاحصائية التي استعملها في البحث.

**أولاً: منهج البحث:**

لأجل تحقيق أهداف البحث الرامية إلى معرفة أثر نموذج ستيانز مقارنة مع الطريقة الاعتيادية والتحقق من كفاءتها أتبع الباحث البحث التجريبي لملائمته أهداف البحث الحالي، إذ يعتمد البحث التجريبي أساساً على الجانب العلمي من حيث وجود مشكلة أمام الباحث تحتاج منه إلى البحث عن أسبابها. (داوود وأنور، ٢٤٧: ١٩٩٠)

**ثانياً: التصميم التجريبي:**

ومن الصعب أن نجد تصميماً تجريبياً مثالياً يمكن تطبيقه أو استعماله لجميع أنواع البحوث التجريبية، إذ إن لكل تجربة خصوصيتها وظروفها، ولذا فإن الباحث يواجه تحدياً ويحتاج إلى مهارة عالية في اختيار التصميم المناسب لبحثه، فالإجراءات العملية المخطط لها بدقة أثناء عملية التجربة تسمى بالتصميم التجريبي (الجابري، ٢٠١١: ٣٢٣)

لذلك اعتمد الباحث تصميم المجموعتين ذات الضبط الجزئي في بعض المتغيرات التي تؤثر على إجراءات البحث، إذ يهدف البحث الحالي إلى معرفة أثر نموذج (ستيانز) في اكتساب المفاهيم الجغرافية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الأول المتوسط مما تطلب أن تكون مجموعتي البحث (تجريبية وضابطة)، وتدرس المجموعة التجريبية على وفق نموذج ستيانز والمجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، والشكل (٢) يوضح ذلك

شكل (٢) التصميم التجريبي لمجموعتي البحث (التجريبية والضابطة)

| المجموعة  | المتغير المستقل    | المتغير التابع               | قياس المتغير التابع                 |
|-----------|--------------------|------------------------------|-------------------------------------|
| التجريبية | نموذج (ستيانز)     | ١- اكتساب المفاهيم الجغرافية | ١- اختبار اكتساب المفاهيم الجغرافية |
| الضابطة   | الطريقة الاعتيادية | ٢- احتفاظ المفاهيم الجغرافية | ٢- اختبار احتفاظ المفاهيم الجغرافية |

**ثالثاً: مجتمع البحث** ويتكون مجتمع البحث من طلاب الصف الأول المتوسط في المدارس الثانوية والمتوسطة النهارية في مدينة الحلة مركز محافظة بابل للعام الدراسي ٢٠١٥ - ٢٠١٦ التابعة إلى المديرية العامة لتربية بابل،

**رابعاً: عينة البحث الأساس:**

أ. وبعد اختيار العينة من الأمور المهمة التي ينبغي على الباحث أن يقوم بها لأن دراستها تمكن الباحث من إصدار تعميمات على المجتمع الذي تؤخذ منه هذه العينة وهي جزء من المجتمع الأصلي وتتضمن الاتي:

أ- عينة المدارس: من متطلبات البحث اختيار مدرسة واحدة من بين مدارس مركز محافظة بابل المذكورة أعلاه ومن جنس البنين لتحقيق أهداف البحث الذي يتطلب ذلك ولما كان من الصعب اختيار مدرسة من بين هذه المدارس لأجراء التجربة فيها، تم استعمال الطريقة العشوائية في اختيار عينة البحث كونها الطريقة الأفضل التي تبعد الانحياز إلى مدرسة معينة، وبعد إجراء السحب العشوائي أفرزت القرعة ثانوية الطبرسي.

ب- عينة الطلاب: زار الباحث (ثانوية الطبرسي) بموجب كتاب تسهيل المهمة الصادر من مديرية تربية بابل (ملحق/٢)، ووجد فيها شعبتين، فاختار عشوائياً الشعبة (أ) لتكون المجموعة التجريبية وعدد طلابها (٣٧ طالبا) وتدرس مادة مبادئ الجغرافية

العامة وفق انموذج ستيانز والشعبة (ب) تكون المجموعة الضابطة وعدد طلابها (٣٨ طالبا) وتدرس المادة نفسها وفق الطريقة الاعتيادية وبعد استبعاد الطلاب الراسبين منهما لاكتسابهم خبرات سابقة، وجدول (٢) يوضح ذلك.

### جدول (٢)

#### توزيع طلاب عينة البحث الاساس حسب الشعب

| المجموعة  | الشعبة | عدد الطلاب قبل الاستبعاد | عدد الطلاب الراسبين | عدد الطلاب بعد الاستبعاد |
|-----------|--------|--------------------------|---------------------|--------------------------|
| التجريبية | أ      | ٣٧                       | ٣                   | ٣٤                       |
| الضابطة   | ب      | ٣٨                       | ٤                   | ٣٤                       |
| المجموع   |        | ٧٥                       | ٧                   | ٦٨                       |

خامساً: تكافؤ مجموعتي البحث: أراد الباحث التأكد من التكافؤ في بعض المتغيرات التي يكون لها تأثير في المتغير التابع وهذه المتغيرات هي:

١- العمر الزمني (بالأشهر): حصل الباحث على العمر الزمني لأفراد مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) من سجلات المدرسة والاستمارة التي وزعها الباحث على الطلاب

اذ تم احتساب اعمارهم لغاية يوم بدأ لتجربة الموافق ١٥-١١-٢٠١٥ فبلغ متوسط أعمار المجموعة التجريبية (١٥٤،١١) شهراً والتباين (٥،٦٤) والانحراف المعياري (٣١،٩٢) ومستوى أعمار المجموعة الضابطة (١٥٣،٧٠) شهراً والتباين (٦،٢٧) والانحراف المعياري (٣٩،٣٦) وعند استعمال الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية اتضح ان ليس له دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (١،١٧٠)، أصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢،٠٠٠) ودرجة حرية (٦٦) وهذا يدل على أن مجموعتي البحث التجريبية والضابطة متكافئتان إحصائياً في العمر الزمني جدول (٣)

### جدول (٣)

#### المتوسط الحسابي والتباين والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لمجموعتي البحث محسوبا بالاشهر

| المجموعة  | حجم العينة | الوسط الحسابي | التباين | الانحراف المعياري | درجة الحرية | القيمة التائية |          | مستوى الدلالة (٠،٠٥) |
|-----------|------------|---------------|---------|-------------------|-------------|----------------|----------|----------------------|
|           |            |               |         |                   |             | المحسوبة       | الجدولية |                      |
| التجريبية | ٣٤         | ١٥٤،١١        | ٥،٦٤    | ٣١،٩٢             | ٦٦          | ٠،٧٨           | ٢،٠٠٠    | غير دالة             |
| الضابطة   | ٣٤         | ١٥٣،٧٠        | ٦،٢٧    | ٣٩،٣٦             |             |                |          |                      |

### ٢- درجات الامتحان النهائي للعام السابق ٢٠١٤-٢٠١٥ في مادة جغرافية العراق:

حصل الباحث على درجات الامتحان النهائي للصف السادس الابتدائي من السجل الرسمي الخاص بإدارة المدرسة في مادة جغرافية العراق لطلاب مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) (ملحق/٦)، وبعد تحليل الدرجات احصائياً أتضح أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (٧١،٠٠) درجة وتباين (١٢٢،١) وانحراف معياري (١١،٠٥) وكان متوسط درجات المجموعة الضابطة (٧١،٦٤) درجة وتباين (٨٥،٧٤) وانحراف معياري (٩،٢٦)، ولمعرفة دلالة الفرق بين هذين المتوسطين باستعمال الاختبار التائي (T - test) لعينتين مستقلتين، أتضح أن الفرق لم يكن بدلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) إذ كانت القيمة التائية المحسوبة لدلالة الفرق (٠،٢٦) أصغر من القيمة التائية الجدولية (٢،٠٠٠) بدرجة حرية (٦٦) كما موضح في جدول (٤) وهذه النتيجة تؤكد أن مجموعتي البحث متكافئتان احصائياً في متغير درجات الامتحان النهائي للعام السابق في مادة مبادئ جغرافية العراق.

## جدول (٤)

المتوسط الحسابي والتباين والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لدرجات الامتحان النهائي للعام السابق في مادة الجغرافية لمجموعتي البحث

| المجموعة  | حجم العينة | الوسط الحسابي | التباين | الانحراف المعياري | درجة الحرية | القيمة التائية |          | مستوى الدلالة (٠,٠٥) |
|-----------|------------|---------------|---------|-------------------|-------------|----------------|----------|----------------------|
|           |            |               |         |                   |             | المحسوبة       | الجدولية |                      |
| التجريبية | ٣٤         | ٧١,٠٠         | ١٢٢,١   | ١١,٠٥             | ٦٦          | ٠,٢٦           | ٢,٠٠٠    | غير دالة             |
| الضابطة   | ٣٤         | ٧١,٦٤         | ٨٥,٧٤   | ٩,٢٦              |             |                |          | احصائيا              |

## ٣- اختبار الذكاء:

يُعرف الذكاء بأنه اختبار غير لغوي ويمكن تطبيقه على أعداد كثيرة من الطلاب ويقاس قابلية الطالب ونشاطه العقلي على نحو افضل من اقرانه (علام، ٢٠٠٠: ٣٩٦).

وقد طبق الاختبار (اختبار رافن) على طلاب مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في ظروف مشابهة، وقد أعد الباحث استمارة خاصة للإجابة عن الاختبار وزعت مع الاختبار وصحح الاختبار بواقع درجة واحدة للفقرة الصحيحة، وصفر للفقرة الخاطئة أو المتروكة.

وأُتضح أن متوسط درجات المجموعة التجريبية (٣٤,٢٠) وتباين (١٠٦,٥٠) وانحراف معياري (١٠,٣٢) أما المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة فكان (٣٢,٩٤) وتباين (١٠٠) وانحراف معياري (١٠,٠٠)، وباستعمال الاختبار التائي (T - test) لعينتين مستقلتين بين متوسطي مجموعتي البحث، فنتبين أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠,٥١) أصغر من القيمة التائية الجدولية (٢,٠٠٠) وبدرجة حرية (٦٦) كما موضح في جدول (٥) وهذه النتيجة تؤكد أن مجموعتي البحث متكافئتان احصائيا

## جدول (٥)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والقيمة التائية المحسوبة

والجدولية لمجموعتي البحث في اختبار مستوى الذكاء

| المجموعة  | حجم العينة | الوسط الحسابي | التباين | الانحراف المعياري | درجة الحرية | القيمة التائية |          | مستوى الدلالة (٠,٠٥) |
|-----------|------------|---------------|---------|-------------------|-------------|----------------|----------|----------------------|
|           |            |               |         |                   |             | المحسوبة       | الجدولية |                      |
| التجريبية | ٣٤         | ٣٤,٢٠         | ١٠٦,٥٠  | ١٠,٣٢             | ٦٦          | ٠,٥١           | ٢,٠٠٠    | غير دالة             |
| الضابطة   | ٣٤         | ٣٢,٩٤         | ١٠٠     | ١٠,٠٠             |             |                |          | احصائيا              |

## ٤- اختبار المعلومات الجغرافية السابقة:

لغرض التثبت من تكافؤ مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) قام الباحث بأعداد اختبار المعلومات الجغرافية السابقة ويتكون من (٣٠) فقرة اختبارية وتم عرضه على ذوي الخبرة والاختصاص في طرائق تدريس الاجتماعيات لمعرفة صلاحية فقراته وبعد تحليل الدرجات أُنضح أن متوسط درجات اختبار المعلومات الجغرافية السابقة عند طلاب المجموعة التجريبية (٢٣,٨٢) وتباين (١٣,٨٣) بانحراف معياري (٣,٧٢) في حين كان متوسط درجات اختبار المجموعة الضابطة (٢٣,١١) وتباين (٢٦) بانحراف معياري (٥,١٠)، ولمعرفة دلالة الفرق استعمل الباحث الاختبار التائي (T- test) لعينتين مستقلتين، وأُتضح أن الفرق لم يكن بدلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠,٦٥) أصغر من القيمة التائية الجدولية (٢,٠٠٠) وبدرجة حرية (٦٦) كما هو موضح في جدول (٦) وهذه النتيجة توضح أن مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) متكافئتان احصائيا في اختبار المعلومات الجغرافية السابقة.



## جدول (٦)

المتوسط الحسابي والتباين والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لمجموعتي البحث في اختبار اكتساب المعلومات الجغرافية

| المجموعة  | حجم العينة | الوسط الحسابي | التباين | الانحراف المعياري | درجة الحرية | القيمة التائية |          | مستوى الدلالة (٠,٠٥) |
|-----------|------------|---------------|---------|-------------------|-------------|----------------|----------|----------------------|
|           |            |               |         |                   |             | المحسوبة       | الجدولية |                      |
| التجريبية | ٣٤         | ٢٣,٨٢         | ١٣,٨٣   | ٣,٧٢              | ٦٦          | ٠,٦٥           | ٢,٠٠٠    | غير دالة             |
| الضابطة   | ٣٤         | ٢٣,١١         | ٢٦      | ٥,١٠              |             |                |          |                      |

٥- التحصيل الدراسي للوالدين:

أ-التحصيل الدراسي للإباء:

حصل الباحث على المعلومات المتعلقة بالتحصيل الدراسي للإباء من خلال البطاقة المدرسية فضلاً عن الاستبانة التي أعدها الباحث ووزعها على الطلاب وأسفرت النتائج بأنهما متكافئتان إحصائياً في التحصيل الدراسي للإباء، إذ بلغت قيمة (كا<sup>١</sup>) المحسوبة (٣,١٥) وهي أقل من قيمة (كا<sup>٢</sup>) الجدولية البالغة (٩,٤٩) عند مستوى (٠,٠٥) بدرجة حرية (٤)، وهذا يعني إن المجموعتين متكافئتان في هذا المتغير

## جدول (٧)

قيمة مربع كاي للفروق في التحصيل الدراسي للإباء بين مجموعتي البحث \*

| المجموعة  | حم العينة | التحصيل الدراسي |          |        |                 |       |      | قيمة (كا <sup>٢</sup> ) |          | مستوى الدلالة (٠,٠٥) |
|-----------|-----------|-----------------|----------|--------|-----------------|-------|------|-------------------------|----------|----------------------|
|           |           | امي يقرأ ويكتب  | ابتدائية | متوسطة | إعدادية أو معهد | جامعة | ٣,٣١ | المحسوبة                | الجدولية |                      |
| التجريبية | ٣٤        | ٧               | ٦        | ٧      | ٨               | ٦     | ٤    | ٣,١٥                    | ٤٩,٩     | غير دال إحصائياً     |
| الضابطة   | ٣٤        | ٦               | ٦        | ٥      | ٨               | ٩     |      |                         |          |                      |

أ- التحصيل الدراسي للأمهات: حصل الباحث على المعلومات المتعلقة بالتحصيل الدراسي للأمهات من خلال البطاقة المدرسية فضلاً عن الاستبانة التي أعدها الباحث ووزعها على الطلاب وأسفرت النتائج بأنهما متكافئتان إحصائياً في التحصيل الدراسي للأمهات باستخدام مربع كاي، إذ بلغت قيمة (كا<sup>٢</sup>) المحسوبة (٣,٥١) وهي أقل من قيمة (كا<sup>٢</sup>) الجدولية البالغة (٩,٤٩) عند مستوى (٠,٠٥) بدرجة حرية (٤)

سادساً: ضبط المتغيرات الدخيلة:

١- ضبط المتغيرات غير التجريبية: إنَّ ضبط التجربة لا يتمثل في مجرد أن يتحكم الباحث في أحد المتغيرات ليرى أثره في متغير ثاني، وإنما يتمثل في ضبط المتغيرات الأخرى التي تؤثر في المتغير التابع (روؤف، ٢٠٠١: ١٥٨)

وعلى الرغم من إجراء التكافؤ الإحصائي بين مجموعتي البحث في خمسة متغيرات يعتقد الباحث إنها يمكن أن تؤثر في المتغير التابع، حاول الباحث قدر الإمكان تفادي أثر بعض العوامل الدخيلة في سير التجربة (غير التجريبية)، ومن ثم في نتائجها، وفيما يأتي عرضاً للمتغيرات الدخيلة وسبل ضبطها.

أ. اختيار أفراد العينة الأساس: اختيار العينة الأساس من المتغيرات التي تؤثر في النتيجة لذا يجب على الباحث تحديد مجتمع البحث واختيار عينة تكون بعمر واحد (ملحم، ٢٠٠٦: ٧٣)

ب. الحوادث المصاحبة: يقصد بالحوادث المصاحبة الحوادث الطبيعية التي يمكن حدوثها أثناء إجراء التجربة مثل (المناسبات، الفيضانات، الزلازل، الأعاصير، الحروب، والعصيان المدني) (الفتلي، ٢٠١٤: ٨٩)، وتزامنت التجربة مع زيارة اربعينية الامام

الحسين (ع)<sup>(\*)</sup> مما حدا بالباحث بتعويضه بدروس اضافية بالاتفاق مع المشرفين وإدارة المدرسة من خلال اضافة حصة دراسية لكلا مجموعتي البحث.

ج. **النضج:** قد تحدث للطلاب تغييرات بيولوجية، أو نفسية، كالنمو بحيث تؤثر سلباً أو إيجاباً على التجربة (عبد الرحمن وعدنان، ٢٠٠٧: ٤٧٨).

د. **أداة القياس:** تم ضبط هذا العامل عن طريق استعمال أدوات قياس موحدة طبقت على مجموعتي البحث بعد الانتهاء من التجربة متمثلة باختبار اكتساب المفاهيم الجغرافية واختبار احتفاظ المفاهيم الجغرافية الذي يتم إعدادهما من قبل الباحث بما يتفق مع البحث الحالي.

هـ. **الاندثار التجريبي:** يقصد به الأثر المتولد من ترك أو تسرب بعض أفراد العينة للتجربة أو الانقطاع عنها مما يؤثر سلباً في النتائج (الفنلي، ٢٠١٤: ٨٨) ولم تتعرض عينة البحث إلى أي ترك أو انقطاع عدا بعض حالات الغياب الفردية الغير مؤثرة.

٢- **أثر الإجراءات التجريبية:** عمل الباحث على الحد من أثر هذا العامل من خلال الآتي:

أ. **سرية التجربة:** لغرض ضبط هذا المتغير اتفق الباحث مع إدارة المدرسة على عدم إخبار الطلاب بطبيعة المهمة التي يقوم بها، حرصاً على سير التجربة بشكل طبيعي للوصول إلى نتائج دقيقة.

ب. **بنية المدرسة:** عمد الباحث إلى إجراء التجربة في مدرسة واحدة متشابهة الظروف.

ج. **توزيع الحصص:** لضبط هذا المتغير قام الباحث بالاتفاق مع إدارة المدرسة حول التوزيع المتناظر للحصص الدراسية، وقد درّس

الباحث (٦) حصص بواقع ثلاث حصص للمجموعة التجريبية وثلاث حصص للمجموعة للضابطة. وعلى ما مبين في جدول (٩).

**جدول (٩) توزيع الحصص الأسبوعية**

| اليوم    | المجموعة  | الشعبة | الحصة   | الساعة      |
|----------|-----------|--------|---------|-------------|
| الأحد    | الضابطة   | ب      | الأولى  | ٨:٠٠ - ٨:٤٥ |
|          | التجريبية | أ      | الثانية | ٨:٥٠ - ٩:٣٥ |
| الثلاثاء | التجريبية | أ      | الأولى  | ٨:٠٠ - ٨:٤٥ |
|          | الضابطة   | ب      | الثانية | ٨:٥٠ - ٩:٣٥ |
| الخميس   | الضابطة   | ب      | الأولى  | ٨:٠٠ - ٨:٤٥ |
|          | التجريبية | أ      | الثانية | ٨:٥٠ - ٩:٣٥ |

د- **مدة التجربة:** كانت مدة التجربة موحدة ومتساوية لمجموعتي البحث، إذ بدأت التجربة يوم الاحد الموافق ٢٠١٥/١١/١٥ وانتهت يوم الاحد ٢٠١٦/١/١٧.

هـ - **الوسائل التعليمية:** حرص الباحث على تقديم الوسائل التعليمية التي اعتمدها في التجربة إلى طلاب مجموعتي البحث بنحو متساوي، والتي تمثلت بالسبورة والمصورات، والخرائط، والكرة الأرضية، والمخططات التوضيحية بما يتناسب مع الدرس.

**سابعاً: مستلزمات البحث:**

١- **تحديد المادة العلمية:**

تحددت المادة التعليمية بالفصول الأربعة الأولى لكتاب مبادئ الجغرافية العامة المقرر تدريسه لطلاب الصف الأول المتوسط

للعام الدراسي ٢٠١٥-٢٠١٦ والجدول (١٠) يوضح ذلك

(\*) تم اعطاء عطلة رسمية في محافظة بابل من قبل مجلس المحافظة بمناسبة الزيارة الاربعية للأيام (٢٩ / ١١ / ٢٠١٥ لغاية ٣ / ١٢ / ٢٠١٥).

## جدول (١٠)

## المادة العلمية المحددة للتجربة من كتاب مبادئ الجغرافية العامة للصف الأول المتوسط

| ت | الفصل  | عنوان                           | الصفحات | عدد الأوراق |
|---|--------|---------------------------------|---------|-------------|
| ١ | الأول  | الخرائط والصور الجوية والفضائية | ١٣ - ٤  | ٥           |
| ٢ | الثاني | المجموعة الشمسية والأرض         | ٢١ - ١٤ | ٤           |
| ٣ | الثالث | أغلفة الأرض                     | ٣١ - ٢٢ | ٥           |
| ٤ | الرابع | الطقس والمناخ                   | ٤٨ - ٣٢ | ٨           |

## ٢- تحديد المفاهيم الجغرافية:

لغرض تحقيق هدف البحث استرشداً بمستويات المفهوم الثلاث وهي (تعريف المفهوم، وتمييزه، وتطبيقه) بوصفها معايير ينبغي توافرها في كل مفهوم قام الباحث بعرض هذه المفاهيم جميعها التي تتفق مع العمليات الثلاث البالغ عددها (٢٠) مفهوماً جغرافياً على مجموعة من الخبراء والمختصين في الجغرافية وطرائق التدريس والقياس والتقويم.

## ٣- صياغة الأهداف السلوكية:

الهدف السلوكي هو جملة مكتوبة تصف النتائج النهائي لعملية التدريس ويمكن ملاحظته وقياسه، ويتوقع من الطالب أن يكون قادراً على أدائه بعد الانتهاء من دراسة موضوع معين. (محمود، ١٦١: ٢٠٠٥)

وبذلك صاغ الباحث الأهداف السلوكية التي تخص المفاهيم التي تم تحديدها ضمن الفصول الأربعة الأولى معتمداً على عمليات (التعريف والتمييز والتطبيق) فأصبح لكل مفهوم ثلاثة أهداف كل هدف يمثل مستوى، وبما أن عدد المفاهيم الجغرافية المحددة (٢٠) مفهوماً، لذا أصبح عدد الأهداف السلوكية (٦٠) هدفاً

## ٤- إعداد الخطط التدريسية اليومية:

لذلك قام الباحث بإعداد خطط تدريسية يومية لكل درس ولكل مجموعة من مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) معتمداً على الأهداف السلوكية، ثم عرض أنموذجاً لكل خطة على نخبة من المختصين في طرائق تدريس الاجتماعيات وعلم النفس التربوي والجغرافية للاستفادة من آرائهم وخبراتهم، وبعد إجراء تعديلات يسيرة عدت صالحة وعلى غرارها أعد الباحث بقية الخطط التدريسية.

ثامناً: أداتا البحث:

## ١- اختبار اكتساب المفاهيم الجغرافية:

ولأجل معرفة اثر المتغير المستقل (انموذج ستيانز) في المتغير التابع (اكتساب المفاهيم الجغرافية) قام الباحث بأعداد اختبار لقياس اكتساب المفاهيم لدى الطلاب من نوع (الاختبار من متعدد) نتيجة لما تتميز به هذه الاختبارات من حيث المرونة والموضوعية وسهولة التصحيح إضافة الى ذلك يكون عامل التخمين فيها ضعيفاً كما يمكن تقدير أجابته بسهولة (الإمام وآخرون، ١٩٩٠، ص ٨٧).

- صدق الاختبار: يعد الصدق أكثر الصفات اللازمة للاختبار لأنه يشير الى قدرة المقياس على قياس السمة التي أعد لقياسها ويكون صادقاً إذا كان خالياً من تأثير العوامل التي تجعل المقياس متغيراً أو التي تؤدي الى خطأ ثابت أو منظم واعتمد الباحث الصدق الظاهري في ذلك.

- الصدق الظاهري: تحقق الصدق الظاهري من خلال عرض فقراته على مجموعة من الخبراء ومجموعة من المتخصصين في الجغرافية وطرائق تدريس العلوم الاجتماعية والعلوم التربوية والنفسية وقام الباحث بالتأكد احصائياً من نسبة صلاحية المفاهيم وجدول (١١) يوضح ذلك.



## جدول (١١)

## النسب المئوية وقيمة مربع كاي لبيان صلاحية المفاهيم الجغرافية

| ت | رقم المفهوم                    | الموافقين | غير الموافقين | نسبة الاتفاق | قيمة<br>كا | مستوى الدلالة ٠,٠٥ |
|---|--------------------------------|-----------|---------------|--------------|------------|--------------------|
|   | ١٧, ١٦, ١٥, ١٣, ١١, ٩, ٧, ٦, ٥ | ٢٠        | صفر           | %١٠٠         | ١٠         | دالة احصائياً      |
|   | ١٢, ١٨, ١٠, ١                  | ١٩        | ١             | %٩٥          | ٨, ١       | دالة احصائياً      |
|   | ١٤, ٨, ٤                       | ١٨        | ٢             | %٩٠          | ٦, ٤       | دالة احصائياً      |
|   | ٢٥, ٢٠, ١٥                     | ١٧        | ٣             | %٨٥          | ٤, ٩       | دالة احصائياً      |

\* قيمة كاي عند مستوى (٠,٠٥) وبدرجة حرية ٣ هي (٣,٨٤)

أ. التطبيق الاستطلاعي للاختبار: طبق الباحث الاختبار على عينة استطلاعية من طلاب الصف الأول المتوسط بلغت (٤٠) طالب من طلاب متوسطة (نافع بن هلال) التابعة لمديرية تربية بابل العامة، لمعرفة وضوح فقرات الاختبار وفهم التعليمات والوقت الذي تستغرقه الإجابة عن فقرات الاختبار، ولغرض حساب الوقت المستغرق تم تسجيل الزمن الذي استغرقه أول طالب والزمن الذي استغرقه الطالب الثاني... وهكذا إلى آخر طالب في الإجابة عن أسئلة الاختبار.

ب- التطبيق الاحصائي لفقرات الاختبار: بعد تصحيح أوراق العينة الاحصائية تم ترتيبها تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة، ثم أخذت (٢٧%) من الإجابات لتمثل المجموعة العليا و(٢٧%) من الإجابات لتمثل المجموعة الدنيا وتتضمن عملية التحليل الاحصائي العمليات الآتية:

معامل صعوبة الفقرة: يفيد معامل الصعوبة في إيضاح معدل سهولة أو صعوبة الفقرة في سؤال ما من الاختبار، وهو عبارة عن النسبة المئوية من الطلاب الذين اجابوا عن السؤال اجابة صحيحة (العبيسي، ٢٠١٠: ٢٠٥)

- ثبات الاختبار: استخرج الباحث ثبات الاختبار باستعمال طريقة التجزئة النصفية لأنها تمتاز بالاختصار في الزمن المطلوب بحيث يتم تطبيق الاختبار دفعة واحدة. (الكيلاني ونضال، ٢٠٠٧: ٩٤-)

تطبيق اختبار اكتساب المفاهيم الجغرافية: أصبح الاختبار بصيغته النهائية مؤلفاً من (٦٠) فقرة اختبارية حيث وزعت فقراته إلى ثلاث عمليات (تعريف المفهوم، تمييزه، تطبيقه) وتم تطبيقه من قبل الباحث على عينة البحث في يوم الأحد المصادف ٢٠١٦/١/٣

٢ - اختبار الاحتفاظ للمفاهيم الجغرافية: طبق الباحث اختبار احتفاظ المفاهيم الجغرافية يوم الاحد بتاريخ ٢٠١٦/١/١٧ في الساعة التاسعة صباحاً أي بعد مرور أسبوعين على تطبيق اختبار الاكتساب الجغرافية على عينة البحث نفسها لمعرفة مدى احتفاظهم بالمفاهيم الجغرافية.

عاشراً: الوسائل الاحصائية: لبيان صحة البيانات استعمل الباحث الوسائل الاحصائية الآتية:

١. الإختبار التائي ( t . test ) لعينتين مستقلتين: استعمل الباحث هذه الوسيلة لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين مجموعتي البحث في التكافؤ الإحصائي وفي تحليل النتائج .

٢ . إختبار مربع كاي ( كا ٢ ): تم إستعمال هذه الوسيلة لمعرفة دلالات الفروق بين مجموعتي البحث عند التكافؤ الإحصائي في متغيري التحصيل الدراسي للآباء والأمهات

٣ . معامل الصعوبة: تم استعمال هذه الوسيلة لحساب معاملات صعوبة فقرات الاختبار

٤ . معامل قوة التمييز: إستعمل هذه الوسيلة لإيجاد معاملات القوة التمييزية لفقرات الإختبار .

٥ . فاعلية البدائل الخاطئة: إستعمل هذه الوسيلة لإيجاد فاعلية البدائل الخاطئة لفقرات الإختبار

٦ . معامل ارتباط بيرسون: إستعملها لحساب معامل ثبات الإختبار بطريقة التجزئة النصفية

٧ . معامل ارتباط سبيرمان . براون: إستعمل الباحث هذه المعادلة لتصحيح معامل ثبات الإختبار، بعد إستخراج معامل ارتباط بيرسون.

## الفصل الرابع

يتضمن هذا الفصل عرضاً للناتج التي تم التوصل إليها في ضوء الفرضيات التي وضعت وتفسيرها.

## أولاً- عرض النتائج

١- الفرضية الصفرية الأولى تنص على إنه: ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات اختبار اكتساب المفاهيم لطلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة مبادئ الجغرافية العامة على وفق أنموذج (ستيبنز) وبين متوسط درجات اختبار اكتساب المفاهيم الجغرافية لطلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في اختبار اكتساب المفاهيم الجغرافية.

من خلال موازنة نتائج اختبار اكتساب المفاهيم الجغرافية لمجموعتي البحث التجريبية والضابطة، ظهر أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة الجغرافية على وفق أنموذج (ستيبنز) قد بلغ (٣٥,٩٤) والتباين (٦٦,٩١) والانحراف المعياري (٨,١٨) في حين بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية (٢٥,٧٣) والتباين (٤٢,٨٤) والانحراف المعياري (٦,٥٤)، وبأستعمال الاختبار التائي (T- test) لعينتين مستقلتين ظهر أن القيمة التائية المحسوبة كانت (٧,٦٧) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠٠٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٦٦) مما يدل على تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة مبادئ الجغرافية العامة على وفق أنموذج (ستيبنز) على طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في اختبار اكتساب المفاهيم الجغرافية الذي طبق بعد انتهاء التجربة جدول (١٥)

## جدول (١٥)

المتوسط الحسابي والتباين والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية

لمجموعتي البحث في اختبار اكتساب المفاهيم الجغرافية

| المجموعات | حجم العينة | المتوسط الحسابي | التباين | الانحراف | درجة الحرية | القيمة التائية |          | مستوى الدلالة (٠,٠٥) |
|-----------|------------|-----------------|---------|----------|-------------|----------------|----------|----------------------|
|           |            |                 |         |          |             | المحسوبة       | الجدولية |                      |
| التجريبية | ٣٤         | ٣٥,٩٤           | ٦٦,٩١   | ٨,١٨     | ٦٦          | ٧,٦٧           | ٢,٠٠٠    | دالة                 |
| الضابطة   | ٣٤         | ٢٥,٧٣           | ٤٢,٨٤   | ٦,٥٤     |             |                |          |                      |

٢- الفرضية الصفرية الثانية والتي تنص على إنه: (ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات اختبار احتفاظ المفاهيم الجغرافية لطلاب الصف الاول المتوسط الذين يدرسون مادة مبادئ الجغرافية العامة باستعمال (انموذج ستيبنز) ومتوسط درجات اختبار احتفاظ المفاهيم لطلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون نفس المادة ومن خلال مقارنة نتائج اختبار احتفاظ المفاهيم الجغرافية للمجموعتين ظهر إن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية بلغ (٣٠,٥٢) بتباين (١٢,٣١) وانحراف معياري (٣,٥٢)، في حين بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (٢٤,٣٨) بتباين (١٠,٠٤) وانحراف معياري (٣,١٧) وبأستخدام الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين هذين المتوسطين تبين وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين

## جدول (١٦)

المتوسط الحسابي والتباين والانحراف لناتج اختبار احتفاظ المفاهيم الجغرافية

| المجموعة  | حجم العينة | الوسط الحسابي | التباين | الانحراف | درجة الحرية | القيمتان التائيتان |          | مستوى الدلالة (٠,٠٥) |
|-----------|------------|---------------|---------|----------|-------------|--------------------|----------|----------------------|
|           |            |               |         |          |             | المحسوبة           | الجدولية |                      |
| التجريبية | ٣٤         | ٣٠,٥٢         | ١٢,٣١   | ٣,٥٢     | ٦٦          | ٣,٧٦               | ١,٩٩     | دالة إحصائية         |
| الضابطة   | ٣٤         | ٢٤,٣٨         | ١٠,٠٤   | ٣,١٧     |             |                    |          |                      |

وتبين إن القيمة التائية المحسوبة والبالغة (٣,٧٦) أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠٠٠) بدرجة حرية (٦٦) وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) مما يدل على إن هناك فرقاً ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب مجموعتي البحث ولصالح المجموعة التجريبية

### ثانياً: تفسير النتائج:

ويمكن تفسير هذا التفوق إلى:

١. إن استعمال أنموذج ستيانز في اكتساب المفاهيم الجغرافية جعل الطلاب أكثر تفاعلاً مع بعضهم وأكثر تشوقاً للمادة الدراسية من خلال خلق جو اجتماعي يشجع على إتاحة الفرصة في التعلم والتعاون المشترك لبلوغ الأهداف مما جعل الدرس أكثر ايجابية من الدرس الذي يدرس بالطريقة التقليدية.
٢. يتيح الفرصة لكل طالب من المشاركة أثناء الدرس سواء كانت المشاركة فردية أم جماعية مع الآخرين والتفاعل معهم والتعبير عن آرائه، واحترام أفكار وآراء الطلاب الآخرين والتعاون مع المدرس، ويساعد على الاحترام المتبادل وخلق أجواء للحوار الجاد والفعال كما انه يسهم في تنمية الإمكانات الذاتية والثقة بالنفس.
٣. إن تفوق الطلاب الذين درسوا وفق أنموذج ستيانز يعتمد كلياً على مسؤولية كل طالب من المجموعة في إتقان المادة من خلال الحوار وتبادل الأفكار والآراء داخل المجموعة أثناء الدرس لإكمال المهمة وبلوغ الأهداف المنشودة.

## الفصل الخامس

### الاستنتاجات، التوصيات، المقترحات

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

١. ان انموذج (ستيانز) عمل على رفع مستوى اكتساب المفاهيم الجغرافية لدى طلاب الصف الأول المتوسط مقارنة بالطريقة التقليدية (الاعتيادية).
  ٢. الانموذج جعل الطلاب يعتمدون على نشاطهم الذاتي، وتقديم حلول للمشكلات المطروحة، ومكنتهم من اكتشاف المفهوم والطريقة التي تساعدهم على تطبيقها في مواقف مختلفة.
  ٣. عمل انموذج ستيانز على جعل الطلاب محوراً أساسياً في عملية التعليم، إذ تؤدي إلى التفاعل الإيجابي بينهم والمشاركة الفعالة طوال مدة التجربة من خلال تطبيق خطواته عملياً.
- التوصيات: في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي يوصي الباحث ما يأتي:
١. ضرورة النهوض بالواقع التعليمي لتدريس مادة الجغرافية ولما كبت التطور الحاصل في جميع الأصعدة التعليمية للوصول إلى إيجاد أفضل النماذج التدريسية الحديثة الداعمة للتدريس في المرحلة المتوسطة.
  ٢. الاهتمام بنماذج التدريس الحديثة التي ترمي إلى تنمية القدرات العقلية عند الطلاب.
  ٣. العمل على إعداد المدرسين أثناء الخدمة من قبل المؤسسات التعليمية وجعلهم قادرين على استعمال النماذج الفعالة في التدريس، ومنها انموذج (ستيانز)، وتدريبهم على استعمالها.

المقترحات: يقترح الباحث ما يأتي

١. إجراء دراسة مماثلة لبيان أثر انموذج (ستيانز) في تنمية المهارات الجغرافية.
٢. إجراء دراسة مماثلة لهذا البحث في مواد دراسية ومراحل أخرى، مع ملاحظة أثرها في التحصيل لطلبة المرحلة الإعدادية.



## المصادر

- ١- الامام، مصطفى محمود وآخرون (١٩٩٠م)، التقييم والقياس، دار الحكمة، بغداد.
- ٢- باوزير، سلوى ابو بكر ونادية عبد العزيز قربان (٢٠١١): تنمية المفاهيم التاريخية والجغرافية لطفل الروضة، ط١، دار المسيرة، عمان.
- ٣- الجابري، كاظم كريم رضا (٢٠١١) مناهج البحث في التربية وعلم النفس ط١، مكتب النعيمي، بغداد.
- ٤- جامع، حسن (٢٠١٠م) تصميم التعليم، دار الفكر، عمان.
- ٥- الجامعة المستنصرية (٢٠٠٥م) المؤتمر العلمي للتربية والتعليم، توصيات كلية التربية الاساسية، بغداد.
- ٦- الجامعة المستنصرية (٢٠١٣) المؤتمر العلمي الخامس عشر المنعقد للفترة (٨-٩) آيار، بغداد.
- ٧- جمهورية العراق، وزارة التربية، المديرية العامة للمناهج، ط٢، ٢٠٠٩
- ٨- الخزرجي، سليم ابراهيم (٢٠١١م) اساليب معاصرة في تدريس العلوم، دار اسامة، عمان.
- ٩- خضر، فخري رشيد، (٢٠٠٦م) طرق تدريس الدراسات الاجتماعية، ط١، دار المسيرة، عمان.
- ١٠- خيون، يعرب، (٢٠٠٢) التعلم الحركي بين المبدئ والتطبيق، جامعة بغداد، كلية التربية الرياضية، مكتبة الصخرة، بغداد.
- ١١- داود، عزيز حنا وانور حسين عبد الرحمن (١٩٩٠م) مناهج البحث التربوي، دار الحكمة، بغداد.
- ١٢- رؤوف، ابراهيم عبد الخالق (٢٠٠١) التصاميم التجريبية في الدراسات النفسية والتربوية، ط١، دار عمان، عمان.
- ١٣- الزرق، أحمد يحيى، (٢٠٠٩)، علم النفس، ط١، دار وائل، عمان.
- ١٤- زيتون، حسن حسين، وكمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٣م) التعلم والتدريس من منظور البنائية، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
- ١٥- زيتون، حسن حسين (٢٠٠٣م) استراتيجية التدريس رؤية معاصرة لطرق التدريس، ط١ عالم الكتب سلسلة اصول الكتاب الرابع، القاهرة.
- ١٦- زيتون، عايش محمود (٢٠٠١م) اساليب تدريس العلوم، الاصدار الرابع، دار الشروق، عمان.
- ١٧- زيتون، عايش محمود (٢٠٠٧م) النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، ط١، دار الشروق، عمان.
- ١٨- الشوبلي، فيصل عبد منشد ومحمد حمي مهدي المسعودي (٢٠١٥م) مناهج المواد الاجتماعية وطرائق تدريسها، ط١، دار الصفاء، عمان.
- ١٩- عباس، محمد خليل وآخرون (٢٠١١) مدخل الى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط٣، دار المسيرة، عمان.
- ٢٠- عبد الرحمن، انور حسين وعدنان حقي شهاب زنكنة (٢٠٠٧) الانماط المنهجية وتطبيقاتها في العلوم الانسانية التطبيقية، ط١، مطابع الوفاق للطباعة، بغداد.
- ٢١- العبسي، محمد مصطفى، (٢٠١٠) التقييم الواقعي في العملية التدريسية، ط١، دار المسيرة، عمان.
- ٢٢- عطوي، جودت عزت، (٢٠٠٠م) أساليب البحث العلمي، مفاهيمه، أدواته، طرقه الإحصائية، دار الثقافة، عمان.
- ٢٣- عطية، محسن علي (٢٠١٠م) اسس التربية الحديثة ونظم التعليم، ط١، دار المناهج، عمان.
- ٢٤- الفتلاوي، محمد علي حسين (٢٠١٥م) اثر نموذج ستيانز في اكتساب المفاهيم التاريخية واستبقائها لدى طلاب الصف الاول المتوسط، جامعة بابل -كلية التربية الاساسية رسالة ماجستير غير منشورة.
- ٢٥- الفتلي، حسين هاشم (٢٠١٤م) اسس البحث العلمي في العلوم التربوية والنفسية، مفاهيمه وعناصره ومناهجه، ط١، دار صفاء، عمان.
- ٢٦- قطامي، يوسف وآخرون (٢٠٠٠م) تصميم التدريس، ط٣ دار الفكر، عمان.
- ٢٧- الكبيسي، عبد الواحد، (٢٠٠٧ م)، القياس والتقييم (تجديدات ومناقشات)، ط١، دار جرير، عمان.

- ٢٨- الكسواني، مصطفى خليل وآخرون (٢٠٠٧م) أساسيات تصميم التدريس، الاصدار الاول، دار الثقافة، عمان.
- ٢٩- المنشاوي، مريم ياسر كاظم (٢٠١٤م)، اثر انموذج ستيانز في تعديل المفاهيم النحوية الخاطئة لدى طالبات معهد اعداد المعلمات في ميسان، كلية التربية الاساسية، الجامعة المستنصرية
- ٣٠- الموسوي، نجم غالي (٢٠١٥م) النظرية البنائية واستراتيجيات ما وراء المعرفة، ط١، دار الرضوان، عمان.
- ٣١- محمود، صلاح الدين عرفة، (٢٠٠٥): تعليم الجغرافية وتعلمها في عصر المعلومات، ط١، عالم الكتب، عمان.
- ٣٢- المسعودي محمد حميد مهدي وجنان محمد عبد (٢٠١٣م) تقويم طلاب الصف الرابع الادبي في مهارة رسم الخرائط الجغرافية، مجلة العلوم الانسانية العدد ١٥، نيسان، كلية التربية للعلوم الانسانية، جامعة بابل.
- ٣٣- المسعودي، محمد حميد وصلاح خليفة اللامي (٢٠١٤م) طرائق تدريس المواد الاجتماعية مفاهيم وتطبيقات، دار صفاء، عمان.
- ٣٤- النمري، منى فريخ عيد، (٢٠١١م)، اثر انموذج ستيانز في التغير المفاهيمي في تعديل المفاهيم الحياتية البديلة واكتساب مهارات العلم لدى طلبة المرحلة الاساسية في ضوء النمو العقلي لهم، كلية الدراسات العليا، الجامعة الاردنية.
- ٣٥- ملحم، سامي محمد (٢٠٠٦) سيكولوجية التعلم والتعليم، المسيرة، عمان.
- 36- Stepan, J. (2008). Targeting Students physical Science Misconceptions Using the Conceptual Change Model. Saiwood publications Minnesota, USA.
- 37- Joyce, B. & Weil, M. (1980): Models of Teaching, prcntice Hall (Inc) New Jersey.
- 38- Webster, A.M (1988) the new international Dicionary English language in abridged with seven language.

## أثر معينات الذاكرة في تحصيل قواعد اللغة العربية وإستبقائها لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي

أ.م. سيف طارق حسين الباحثة. شفاء غني راضي

جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية

### The Effect of Memory Aids in the Acquisition and Reservation of Arabic Grammar for the Female Pupils of the Fifth Primary Class

Asst. Prof. Saif Tariq Hussein Researcher. Shafa' Gani Radhi

University of Babylon / College of Basic Education

Shafaa90.ghani@gmail.com

#### Abstract

The research aims at studying (The Effect of Memory Aids in the Acquisition and Reservation of Arabic Grammar for the Female Pupils of the Fifth Primary Class). The researchers have made an equivalence between the two group concerning the variables (age counted to months, academic qualification of the parents, marks of Arabic in the first term). The researchers have used the experimental design with a partial control for the two experimental and control groups.

#### المخلص

يرمي البحث الحالي إلى: معرفة أثر معينات الذاكرة في تحصيل قواعد اللغة العربية واستبقائها لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي، وأجرى الباحثان تكافؤاً إحصائياً بين تلميذات المجموعتين في عدد من المتغيرات وهي: (العمر الزمني للتلميذات محسوباً بالشهور، والتحصيل الدراسي للوالدين، ودرجات مادة اللغة العربية للفصل الدراسي الأول)، وقد استعمل الباحثان التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي للمجموعتين (التجريبية والضابطة)، واستعمل الباحثان الوسائل الإحصائية الآتية: (معادلة اختبار (test.t) لعينتين مستقلتين، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة تصحيح سبيرمان - براون، ومعادلة معامل الصعوبة، ومعادلة قوة التمييز، ومعادلة فعالية البدائل الخاطئة)

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحثان بعدد من التوصيات منها: اعتماد معينات الذاكرة في تدريس مادة قواعد اللغة العربية من لدن مدرسات مادة قواعد، وإدخال معينات الذاكرة ضمن مفردات طرائق تدريس الكليات التربوية واستكمالاً للبحث يقترح الباحث عدة من المقترحات: إجراء دراسة مماثلة لما قامت به الباحثة في مراحل دراسية أخرى ومواد دراسية أخرى ولكلا الجنسين، إجراء دراسات أخرى حول استعمال معينات الذاكرة في التدريس في متغيرات أخرى غير التحصيل والاستبقاء الكلمات المفتاحية: معينات الذاكرة، قواعد اللغة العربية، الاستبقاء، الصف الخامس الابتدائي

#### الفصل الأول:

#### ولاً: مشكلة البحث

إنَّ الشكوى من تعلم القواعد وتعليمها ليست بالشيء الجديد، فهي جافة بطبيعتها، تحتاج إلى جهد، وثروة لغوية كبيرة لدى التلامذة، وتحتاج إلى أساليب واستراتيجيات متنوعة تشدَّ التلامذة وتشوقهم إلى تعلّمها، وتخلصهم من الملل، وهذا قد يفتقر إليه بعض المعلمين، فمعظم المعلمين يدرسون على وفق الطريقة التي وضعت في كتاب النحو المخصص من دون محاولة للتجديد والتغيير في الوسائل التعليمية، في أثناء شرح القواعد النحوية للفت انتباه التلامذة وتشويقهم، مما أدى إلى ضعفهم في هذا الفرع المهم من فروع اللغة. (أبو جاموس وطاقاطق، ٢٠١٢: ١٨)

فقد ذكر مذكور: " إنَّ الصيحات تنطلق في العالم العربي على اتساعه تشكو كثرة الأخطاء التي يرتكبها الناشئة في كلامهم وقراءاتهم وكتاباتهم، ولا تقتصر الشكوى على ضعف يقع فيها فحسب، بل جاوزتهم إلى خريجي المدارس الثانوية والجامعات" (مذكور، ٢٠٠٢: ٢٨٢)، ويوماً بعد يوم ترتفع الشكوى من ضعف التلامذة في القواعد، وقلة قدرتهم على فهمها والإفادة منها في صحة حديثهم



وسلامة كتاباتهم، ولا يُقبل بعض التلامذة على مادة اللغة العربية لما يلاقونه من صعوبة وعنت في دراستهم للقواعد ومحاولاتهم فهمها وتطبيقها. (احمد، ١٩٩٦: ١٩٦) وإنَّ جزءاً كبيراً من هذا الضعف يرجع إلى طريقة التدريس التي يستعملها المعلم في أثناء تدريس المادة أمَّا الجزء الآخر فيتعلّق بالتلامذة أنفسهم والمادة الدراسية، فإذا درّس المعلم بطريقة جافة لا تحفّز أو تُثير رغبة التلامذة في المادّة بالطبع سينتج ذلك ضعفاً في تحصيلهم، أمّا إذا اتّبع طريقة حديثة في تدريسه توصّل إلى بلوغ الهدف التربويّ وتحققه بأقلّ وقت وأيسر جهد، رغب التلامذة إلى المادّة وأقبلوا على دراستها (الخفاجي، ٢٠١٢: ٣٨)، فطرائق التدريس لها أثر في تذليل صعوبة توصيل المواد الدراسية ومنها المادّة اللغوية بمختلف فروعها ونظراً لوجود النقص والضعف في طرائق التدريس المتبعة والتفكير في طرائق تدريس جديدة تسهم في التخفيف من عبء هذه المشكلة عمد الباحثان إلى إجراء الدراسة الحالية التي تهدف إلى معرفة ((أثر معينات الذاكرة في تحصيل قواعد اللغة العربية واستبقائها لدى تلميذات الصفّ الخامس الابتدائيّ)) علّها تُسهم في تسهيل تدريس مادّة القواعد وتزيد من مدّة استبقاء المعلومات في أذهان التلميذات.

### ثانياً: أهمية البحث:

اللغة نظام معرفي يتكون من رموز صوتيّة عندما تكون منطوقة أو رموز مرسومة عندما تكون مكتوبة، وإن هذه الرموز متعارف عليها بين أفراد أمة معينة، أو مجتمع معين يستعملها أفراد ذلك المجتمع أو تلك الأمة للاتصال ببعضهم، والتعبير عن أفكارهم فاللغة شأن اجتماعي، ومظهر من مظاهر السلوك البشري، بها يتواصل الأفراد والجماعات، وتتقل المعلومات والخبرات من فرد إلى فرد أو أفراد وجماعات ومن مجتمع إلى مجتمع، ومن جيل إلى جيل، وبها يتم تبادل المشاعر والأحاسيس، ويتم الإقناع، والفهم والإفهام. (عطية، ٢٠٠٩: ١٥)، ولغتنا العربيّة إحدى لغات التي انمازت من بين لغات العالم بتاريخها الطويل المتصل، وثروتها الفكرية والأدبية، وحضارتها التي أوصلت قديم الإنسانية بحديثها، وقد ارتبطت بهذه اللغة حياة العروبة ارتباطاً وثيقاً في أدوار تاريخها الطويل القديم والحديث، ولقد تأطرت بلغة القرآن الكريم على المستويات اللغوية كافة، وأساليبيها التي عبرت عن المضامين التشريعية للدين الحنيف فكانت أفصح كلاماً، وأبلغ لفظاً، وأسلوباً، وأكثر تأثيراً في النفوس، فهي لغة الوحي المنزل بخاتم الرسالات على خاتم الرسل والأنبياء محمد (صلى الله عليه واله وسلم) وكان نزول القرآن بها حدثاً جليلاً انمازت به على أخواتها من اللغات الجزرية (عبد عون، ٧: ٢٠١٣) وتتميز اللغة العربية ببراء مفرداتها، وتنوع أساليبها في الاشتقاق والبناء وقدرتها الكبيرة في التعبير عن لطائف المعاني ودقائقها. (محمد، ٢٠١٢: ٢٢)، ومن أهم فروع دراسة هذه اللغة القواعد، والتي تتألف من علمي النحو والصرف والتي تمثل وسيلة لضبط الكلام وصحة النطق والكتابة وهي التي تحكم قوانين اللغة الصوتية، وقوانين تركيب الكلمة فيها وقوانين تركيب الجملة، والطالب يتعلم اللغات لغايات وظيفية هي فهم اللغة وإفهامها. (الخطيب، ٢٠٠٩: ٢٩٣)، ويرى الباحثان أنّ تعليم القواعد لا بدّ أن يجري على وفق طرائق تدريس واستراتيجيات معينة. إذ تعد طرائق التدريس وأساليبيه من المكونات الأساسية في عملية التدريس إلى جانب النتائج التعليمية، والمحتوى المدرسي وبيئة التدريس والتقنيات والوسائل التعليمية والعناصر البشرية من معلم ومتعلم فالعلاقة بين هذه المكونات علاقة تبادلية يؤثر كل واحد منها في غيره ويتأثر به، وأحداث أي تغيير في أحدهما يترك أثراً في باقي المكونات الأخرى، وللتدريس طرائق كثيرة ومتنوعة. (عمرو وأخرا، ٢٠١٣: ١٨٤)، وتعد الطريقة عنصراً مهماً من عناصر المنهج، وهي حلقة الوصل التي يصممها المعلم بين المتعلم والمنهج وعليها يتأسس نجاح المنهج بشكل كبير في تحقيق أهدافه (عطية، ٢٠٠٩: ٣٩)، وبذلك أصبح ضرورياً ابتكار طرائق جديدة للتدريس تتناسب مع التطور الحاصل في أهداف المناهج الدراسية ومحتوياتها، إذ دعا المربون إلى استعمال الطرائق والأساليب الحديثة التي تعنى بالطالب بوصفه محور العملية التعليمية (رزوقي وأخرا، ٢٠٠٥: ٧)، ومن تلك الأساليب الحديثة ما تسمى بـ"معينات الذاكرة" وهذه المعينات هي إجراءات منظمة لتحسين الذاكرة عندما يكون للمعلومات معنى متضمن قليل، فإن هذه المعينات تُنشئ معنى لهذه المعلومات، وذلك بربط ما ينبغي تعلمه بكلمات أو صور (علام، ٢٠١٠: ٦٠٨)، وتمكن من تنظيم المعلومات في ذاكرتهم بطرق متعددة واسترجاعها عند الحاجة. (الهويدي، ٢٠٠٥: ٤٨)

**ثالثاً: مرميا البحث:**

يرمي البحث الحالي إلى:

١- التعرف على أثر معينات الذاكرة في تحصيل قواعد اللغة العربية لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي.

٢- التعرف على أثر معينات الذاكرة في استبقاء قواعد اللغة العربية لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي.

ولتحقيق هدف البحث وضع الباحثان الفرضيتين الصفريتين الآتيتين:

١- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات تحصيل تلميذات المجموعة التجريبية اللائي يدرس مادة قواعد بأسلوب معينات الذاكرة، ومتوسط درجات تحصيل تلميذات المجموعة الضابطة اللائي يدرس المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في مادة قواعد اللغة العربية.

٢- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات استبقاء تلميذات المجموعة التجريبية اللائي يدرس مادة قواعد اللغة العربية بأسلوب معينات الذاكرة، ومتوسط درجات استبقاء تلميذات المجموعة الضابطة اللائي يدرس المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في مادة قواعد اللغة العربية.

**رابعاً: حدود البحث:**

يقصر البحث الحالي على:

١- الحد المكاني: المدارس الابتدائية للبنات في مركز محافظة بابل للعام الدراسي ٢٠١٥-٢٠١٦

٢- الحد البشري: عينة من تلميذات الصف الخامس الابتدائي

٣- الحد الزمني: الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٥-٢٠١٦

٤- الحد المعرفي: عدد من موضوعات القواعد المقرر تدريسه للصف الخامس الابتدائي، معينات الذاكرة (التجميع المترابط، القصة، طرح الأسئلة، التذكر بالصور، التكرار).

**خامساً: تحديد المصطلحات****• الأثر:**

١- الأثر لغة: "بقية الشيء والجمع آثار وأثوار وخرجت في إثره أي بعده، وأثَّرتُهُ وتأثَّرتُهُ وتبعته أثره، والأثر: بالتحريك ما بقي

من رسم الشيء والتأثير إبقاء الأثر في الشيء، وأثر في الشيء ترك فيه أثراً". (ابن منظور، ٢٠٠٤: ٦)

٢- الأثر اصطلاحاً: شحاته والنجار بأنه : "محصلة تغير مرغوب وغير مرغوب فيه يحدث في المتعلم لعملية التعلم". (شحاته والنجار، ٢٠٠٣: ٤٤)

**• معينات الذاكرة**

١- معينات الذاكرة لغة: لغة: العَوْن: "الظهير على الأمر، الواحد والاثنان والجمع والمؤنث فيه سواء، وقد حكى في تكسيره أعوان والعرب تقول إذا جاءت السنّة جاء معها أعوانها يعنون بالسنة الجذب، وبالأعوان الجراد والذئاب والأمراض، والعوين اسم للجمع، أبو عمر: العوين الأعوان، قال الفراء: ومثله طسيس جمع طس، وتقول أعنّته إعانة واستعنته واستعنت به فأعالنني". (ابن منظور، ٢٠٠٤، ج ٩، مادة "عون": ٤٨٤)

٢- معينات الذاكرة اصطلاحاً: أبو علام بأنها: "وسائل تسهل التعلم والتذكر لكثير من الأشياء التي يصعب تذكرها". (أبو علام، ٢٠١٠: ٢٠٢)

## • التحصيل:

- ١- التحصيل لغة: لغة: "حَصَلَ، الحَاصِلُ من كل شيء مابقي وثبت وذهب ماسواه يكون من الحساب والاعمال ونحوها، وحصل الشيء يحصل حصولاً، والتحصيل تمييز ما يحصل، والاسم الحصيللة، وتحصيل الشيء تجمع وثبت، وتحصيل الكلام رده إلى محصله". (ابن منظور، ٢٠٠٤، ج ٤، مادة "حصل": ١٤٣)
- ٢- التحصيل اصطلاحاً: الجلاي بأنه: "العلامة التي يحصل عليها الطالب في أي اختبار مقنن". (الجلالي، ٢٠١١: ٢١)

## • قواعد اللغة العربية:

- ١- قواعد لغة: "القاعدة أصل الأس، والقواعد الأساس، وقواعد البيت إساسه، وفي تأويل قوله تعالى "وَإِذْ يَرْفَعُ إِبْرَاهِيمُ الْقَوَاعِدَ مِنَ الْبَيْتِ وَإِسْمَاعِيلُ" القواعد أساطين البناء التي تعمد". (ابن منظور، ٢٠٠٤، ج ٣، مادة "قعد": ٤٤٣)
- ٢- قواعد اصطلاحاً: "قواعد يعرف بها أحوال أواخر الكلمات العربية التي حصلت بتركيب بعضها مع بعض من إعراب وبناء وما يتبعها وبمراعاة تلك الاحوال يحفظ اللسان عن الخطأ في النطق، ويعصم القلم عن الزلل في الكتابة والتحرير". (أبو الصبغات، ١٨٦: ٢٠٠٧)

## • الإستبقاء:

- ١- الإستبقاء لغة: "البقاء ضدُّ الفناء، ابقى الشيء يبقى بقاءً....، وأبقاه وبَقَّاه وتَبَقَّاه واستبقاه". (ابن منظور، ٢٠٠٤، ج ٢، مادة "بقى": ٣٣٠)
- ٢- الإستبقاء اصطلاحاً: رزوقي ودايم: بأنه "الأثر الثابت الذي يبقى بعد التجربة أو الخبرة". (رزوقي ودايم، ١٩٧٧: ١٧)

## الخامس الابتدائي:

هو صف من صفوف المرحلة الابتدائية في نظام التعليم في العراق يقبل فيه تلامذة ناجحون من الصف الرابع من هذه المرحلة يكون متوسط أعمارهم (١٠-١١) سنة.

## الفصل الثاني:

## درستان سابقتان:

- ١-دراسة إبراهيم (٢٠٠٣): فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التذكر (الموقع، الحرف الأول، الكلمة المفتاحية) بالأسلوب الترابطي في تحصيل طلبة الصف الأول المتوسط للمعرفة التاريخية واحتفاظهم بها.

أجريت هذه الدراسة في جامعة الموصل - كلية التربية في العراق، ورمت إلى معرفة فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التذكر (الموقع، الحرف الأول، الكلمة المفتاحية) بالأسلوب الترابطي في تحصيل طلبة الصف الأول المتوسط للمعرفة التاريخية واحتفاظهم بها، وتكونت عينة الدراسة من (٧٣) طالباً في مجموعتين مثلت أحدهما المجموعة التجريبية (٣٥) طالباً، والثانية (٣٨) طالباً في المجموعة الضابطة، وكافأ الباحث بين مجموعتي البحث في عدد من المتغيرات إحصائياً مثل العمر الزمني للطلاب محسوباً بالشهور، والتحصيل الدراسي للوالدين، والتحصيل السابق في مادة التاريخ ودرجة الذكاء، وقد استعمل الباحث عدداً من الوسائل الإحصائية مثل (معامل ارتباط بيرسون، والأختبار التائي)، وأتبع الباحث المنهج التجريبي، وكانت أداة البحث اختباراً تحصيلي بعدياً، وبعد تحليل البيانات توصل الباحث إلى:

- \_ وجود فرق ذي دلالة إحصائية في الإحتفاظ والتحصيل بين متوسطي درجات طلاب مجموعتي البحث عند مستوى دلالة (٠,٠٥)
- لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام مساعدات التذكر بالأسلوب الترابطي (الموقع، الحرف الأول، الكلمة المفتاحية). (إبراهيم، ٢٠٠٣: ٦-١٠٠)



## ٢- دراسة بركات (٢٠٠٥): تأثير استخدام استراتيجية التنشيط الذاتي للذاكرة بطريقتي مساعدات التذكر وقداحات الذاكرة في التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب الجامعيين.

اجريت هذه الدراسة في جامعة القدس المفتوحة- فلسطين، ورمت إلى معرفة تأثير استخدام استراتيجية التنشيط الذاتي للذاكرة بطريقتي مساعدات الذاكرة وقداحات الذاكرة في التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب الجامعيين، وتكونت عينة الدراسة من (١٨٩) طالباً وطالبة جامعيين في مجموعتين مثلت احدهما المجموعة التجريبية (٨٧) طالباً ومثلت الثانية (١٠٢) طالباً وطالبة في المجموعة الضابطة، وكافأ الباحث بين مجموعتي البحث في عدداً من المتغيرات إحصائياً مثل العمر الزمني للطلبة محسوباً بالشهور، والتحصيل الدراسي للوالدين، والتحصيل السابق في المادة، وقد استعمل الباحث عدداً من الوسائل الإحصائية مثل (المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، الاختبار التائي، واختبار التباين الاحادي) وكانت أداة البحث اختباراً تحصيلياً، وبعد تحليل البيانات توصل الباحث إلى:

أ. وجود فرق ذي دلالة إحصائية لاستخدام استراتيجية التنشيط الذاتي للذاكرة بطريقة قداحات الذاكرة في التحصيل الدراسي لمصلحة المجموعة التي استعملت هذه القداحات.

ب. وجود فرق ذي دلالة إحصائية لاستراتيجية تنشيط الذاكرة بطريقة مساعدات التذكر في التحصيل الدراسي لمصلحة مجموعة الطلبة الذين استعملوا طريقة الدراسة القائمة على الفهم والاستيعاب، بينما أظهرت النتائج وجود أثر جوهري للتفاعل المشترك بين طريقتي مساعدات التذكر وقداحات الذاكرة في التحصيل. (بركات، ٥: ٢٠٠٥-١١٠)

## الفصل الثالث: منهج البحث وإجراءاته

### أولاً: التصميم التجريبي

إن اختيار التصميم التجريبي يعد أولى الخطوات التي على الباحث تنفيذها، لأن الاختيار السليم يضمن للباحث الوصول إلى نتائج دقيقة وسليمة فالتصميم هو التخطيط الذي يعده الباحث لكي يتمكن من طريقه الاجابة على أسئلة البحث ويدل التصميم المستعمل على قدرة الباحث على الدراسة والوصف الدقيق للإجراءات والأساليب التي يستعملها للحصول على اجابة علمية عند دراسة مشكلة البحث. (النعيمي وعناب: ٢٠١١، ١٢٣)

لذلك اعتمد الباحثة تصميماً تجريبياً يلائم متطلبات البحث الحالي كما هو موضح في شكل (٦):

### التصميم التجريبي

شكل (١)

| المجموعة  | المتغير المستقل | المتغير التابع | أداة البحث    |
|-----------|-----------------|----------------|---------------|
| التجريبية | معينات الذاكرة  | تحصيل          | أختبار تحصيلي |
| الضابطة   | _____           | إستبقاء        |               |

يتضح من هذا التصميم استعمل الباحثان مجموعتين، إحدهما تجريبية تتعرض للمتغير المستقل (معينات الذاكرة)، والأخرى ضابطة لا تتعرض له، ومن ثم تجري الباحثة اختباراً نهائياً للمجموعتين في التحصيل، وبحسب الفرق بين المجموعتين.

### ثانياً: مجتمع البحث وعينته:

#### أ - مجتمع البحث:

يشمل مجتمع البحث الحالي المدارس الابتدائية النهائية في مركز محافظة بابل للعام الدراسي (٢٠١٥-٢٠١٦).

#### ب - عينة البحث:

يتطلب البحث الحالي اختيار مدرسة واحدة من المدارس الابتدائية للبنات ضمن حدود مركز محافظة بابل على ان لا يقل عدد شعب الصف الخامس الابتدائي فيها عن شعبتين وتحقيقاً لذلك استعان الباحثان بقسم الإحصاء في المديرية العامة لتربية بابل لتحديد

المدارس الابتدائية النهارية للبنات التي تضم شعبتين أو أكثر للصف الخامس الابتدائي وكان عدد المدارس (٦٩)، واختار الباحثان مدرسة مصرية للبنات بطريقة عشوائية لإجراء بحثها فيها.

### ثالثاً: تكافؤ مجموعتي البحث التجريبية والضابطة:

حرص الباحثان قبل الشروع ببدا التجربة على تكافؤ تلميذات مجموعتي البحث إحصائياً في بعض المتغيرات التي يعتقد أنها تؤثر في سلامة التجربة، ودقة نتائجها وهذه المتغيرات (العمر الزمني للتلميذات محسوباً بالشهور، التحصيل الدراسي للآباء، التحصيل الدراسي للأمهات، درجات مادة اللغة العربية للعام الدراسي (٢٠١٥-٢٠١٦)).

### رابعاً: تحديد المادة العلمية:

حددت الباحثان المادة العلمية التي ستدرس لتلميذات الصف الخامس الابتدائي للعام الدراسي ٢٠١٥-٢٠١٦. قواعد المقرر تدريسه لتلميذات الصف الخامس الابتدائي للعام الدراسي ٢٠١٥-٢٠١٦.

### خامساً: صياغة الأهداف السلوكية:

صاغ الباحثان (٥٠) هدفاً سلوكياً اعتماداً على الأهداف العامة، ومحتوى موضوعات قواعد التي ستدرس في التجربة، موزعة بين المستويات الثلاثة الأولى في المجال المعرفي لتصنيف بلوم (المعرفة، الفهم، التطبيق) قبلت الأهداف جميعها مع إجراء التعديلات عليها، بواقع (١٨) هدفاً سلوكياً لمستوى التذكر، و(١٥) هدفاً سلوكياً لمستوى الفهم، و(١٧) هدفاً لمستوى التطبيق.

### سادساً: تحديد معينات الذاكرة:

لتوخي الدقة في العمل فضل الباحثان الاعتماد على آراء الخبراء في اختيار معينات الذاكرة الملائمة لمحتوى المادة الدراسية ولمستوى التلميذات التي ستبنى الباحثة عليها خططها التدريسية، لذا أعدت استبانة لهذا الغرض وعرضتها على نخبة من الخبراء والمتخصصين ملحق (١)، في طرائق تدريس اللغة العربية والعلوم التربوية والنفسية، للإفادة من آرائهم وملحوظاتهم ومقترحاتهم لغرض اختيار المعين الملائم فوق الاختيار على المعينات الآتية: (التذكر بالصور، التكرار، القصة، التجميع المترابط، طرح الأسئلة). علماً أن كل واحدة من هذه المعينات تعمل على إبقاء المعلومات في الذاكرة ملحق (٢).

### سابعاً: إعداد الخطط التدريسية:

وبما إن إعداد الخطط التدريسية يعد واحداً من متطلبات التدريس الناجح فقد أعدت الباحثة خططاً تدريسية لتدريس مادة قواعد اللغة العربية لتلميذات مجموعتي البحث على وفق (معينات الذاكرة) فيما يخص المجموعة التجريبية وخططاً آخر فيما يخص المجموعة الضابطة.

فعرضت الباحثة خطتين من الخطط التدريسية على مجموعة من الخبراء والمتخصصين، في اللغة العربية وطرائق تدريسها لاستطلاع آرائهم وملحوظاتهم ومقترحاتهم، ولغرض تحسين صياغة الخطتين، وجعلها سيمتين، وفي ضوء ما أبداه الخبراء تم إجراء بعض التعديلات اللازمة عليها وأصبحتا جاهزتين للتنفيذ.

### ثامناً: إجراء التجربة:

بعد الانتهاء من متطلبات إجراء التجربة، باشرت الباحثة بتطبيق التجربة في يوم الخميس ٢٠١٦/٢/٢١ فباشرت الباحثة من الحصة الأولى بتدريس المجموعة التجريبية باستعمال معينات الذاكرة في حين درست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية وقد أنتهت التجربة يوم الأحد ٢٠١٦/٤/١٧.

### تاسعاً: الوسائل الإحصائية:

أ- الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين: استعملت هذه الوسيلة لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين مجموعتي البحث.  
ب- مربع كاي (٢٤): استعملت الباحثة هذه الوسيلة لمعرفة دلالات الفروق الإحصائية بين مجموعتي البحث في التحصيل الدراسي للآباء والأمهات.

- ت- معادلة الصعوبة: استعملت هذه المعادلة لحساب صعوبة الفقرة الاختيارية.
- ث- معامل تمييز الفقرة: استعملت هذه المعادلة لحساب قوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار التحصيلي.
- ج- فعالية البدائل الخاطئة: استعملت هذه المعادلة لمعرفة فعالية البدائل.
- ح- معامل ارتباط بيرسون: استعملت هذه المعادلة لاستخراج ثبات الاختبار بالنسبة لفقرات الاختبار التحصيلي.
- خ- معادلة سبيرمان- براون التصحيحية: استعملت هذه المعادلة لتصحيح معامل الثبات بعد استخراجها بمعامل ارتباط بيرسون

#### الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها:

أولاً: عرض النتائج:

أ. نتيجة اختبار التحصيل:

لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين في اختبار التحصيل، استعملت الباحثة معادلة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، فكانت النتيجة على ما هي عليه في جدول (١).

#### جدول (١)

نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاختبار التحصيلي البعدي

| المجموعة  | عدد افراد العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | التباين | درجة الحرية | القيمة التائية المحسوبة الجدولية | مستوى الدلالة               |
|-----------|------------------|-----------------|-------------------|---------|-------------|----------------------------------|-----------------------------|
| التجريبية | ٣٦               | ٢٣,٤٤           | ٤,١               | ١٦,٠٨   | ٧٠          | ٣,١٥٩                            | دالة احصائية عند مستوى ٠,٠٥ |
| الضابطة   | ٣٦               | ١٩,٨٦           | ٥,٥               | ٣٠,٢٥   |             | ٢,٠٠٠                            |                             |

يلحظ في جدول (١) اعلاه أنَّ متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية (٢٣,٤٤)، وتباينها (١٦,٠٨)، وأن متوسط درجات المجموعة الضابطة (١٩,٨٦)، وتباينها (٣٠,٢٥)، وأن القيمة التائية المحسوبة (٣,١٥٩) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (٢,٠٠٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، ودرجة حرية (٧٠).

مما جرى عرضه يتبين تفوق تلميذات المجموعة التجريبية اللائي دَرَسن موضوعات قواعد اللغة العربية على وفق معينات الذاكرة على تلميذات المجموعة الضابطة اللائي دَرَسن الموضوعات نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار التحصيل، وبذلك تُرفض الفرضية الصفرية الاولى التي تنص على ما يأتي:

ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية اللائي درست تلميذاتها مادة قواعد اللغة العربية على وفق معينات الذاكرة وبين درجات المجموعة الضابطة اللائي درست تلميذاتها المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية في التحصيل.

ب. نتيجة الاستبقاء:

لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين في اعادة اختبار التحصيل لقياس الاستبقاء، استعملت الباحثة معادلة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، فكانت النتيجة على ما هي عليه في جدول (٢)



## جدول (٢)

## نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لأختبار الإستبقاء

| المجموعة  | عدد افراد العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | التباين | درجة الحرية | القيمة التائية المحسوبة الجدولية | مستوى الدلالة               |
|-----------|------------------|-----------------|-------------------|---------|-------------|----------------------------------|-----------------------------|
| التجريبية | ٣٦               | ٢٢,١١           | ٣,٢٨              | ١٠,٧٦   | ٧٠          | ٤,١٠٤                            | دالة احصائية عند مستوى ٠,٠٥ |
| الضابطة   | ٣٦               | ١٧,٧٢           | ٥,٥١              | ٣٠,٣٦   |             |                                  |                             |

يلحظ في جدول (٢) اعلاه أنَّ متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية (٢٢,١١)، وتباينها (١٠,٧٦)، وأن متوسط درجات المجموعة الضابطة (١٧,٧٢)، وتباينها (٣٠,٣٦)، وأن القيمة التائية المحسوبة (٤,١٠٤) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (٢,٠٠٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وبدرجة حرية (٧٠)

مما جرى عرضه يتبين تفوق تلميذات المجموعة التجريبية اللاتي درّسن مادة قواعد اللغة العربية على وفق معينات الذاكرة على تلميذات المجموعة الضابطة اللاتي درّسن المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية في الاستبقاء، وبذلك تُرفض الفرضية الصفرية الثانية التي تنص على ما يأتي:

ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية اللاتي درست تلميذاتها مادة قواعد اللغة العربية على وفق معينات الذاكرة وبين المجموعة الضابطة اللاتي درست تلميذاتها المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية في الاستبقاء.

جاءت نتائج هذه الدراسة مُتَّفقة مع نتائج الدراسات السابقة وهي دراسات كل من (فاضل، ٢٠٠٣)، و(بركات، ٢٠٠٥)، و(الجاسمي ٢٠١٤) التي أثبتت وجود فروق ذات دلالة إحصائية، ولمصلحة المجموعات التي درست باستعمال معينات الذاكرة.

## ثانياً: تفسير النتائج

أظهرت نتائج البحث تفوق المجموعة التجريبية التي درست تلميذاتها مادة قواعد اللغة العربية على وفق معينات الذاكرة على المجموعة الضابطة التي درست تلميذاتها المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في التحصيل والاستبقاء، وتعود الباحثة هذا التفوق إلى الأسباب الآتية أو بعضها:

١- إنَّ التدريس على وفق معينات الذاكرة يساعد على حصر انتباه التلميذات للأجزاء البارزة في المادة المتعلمة وتركيزهن عليها من خلال تكرارها لأنفسهن وهو بمثابة اختبار لمعرفة مدى فهمهن للمادة مما ساعد على ثباتها في ذاكرتهن واستبقائها لمدة أطول، وهذا ما أكدته الأدبيات بان التكرار يتيح الفرصة لانتقال المعلومات من الذاكرة قصيرة المدى إلى الذاكرة طويلة المدى وزيادة فرصة استرجاعها في المستقبل. (القفاص، ٢٠٠٩: ٥٤)

٢- إنَّ التدريس على وفق معينات الذاكرة جعل التلميذات يبحثن عن المعلومات مما زاد من تحصيلهن الدراسي.

٣- قد تكون الموضوعات التي درّست في أثناء التجربة ملائمة لاستعمال معينات الذاكرة، مما أدى إلى زيادة تحصيلهن في تلك الموضوعات.

٤- تعمل المعينات على إثارة عناية التلميذات وتشوقهن لمادة القواعد مما زاد من رغبتهن في معرفة المادة الدراسية وتحضيرهن لها.

## الفصل الخامس:

## الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات:

## أولاً: الاستنتاجات

في ضوء نتائج البحث أستنتج الباحثان مما يأتي:

- ١- إنَّ التدريس باستعمال معينات الذاكرة له قابلية في تنمية مهارة التفكير موازنة بالطريقة الاعتيادية.
- ٢- إنَّ التدريس على وفق معينات الذاكرة قد ساعد التلميذات في تحقيق المستويات الثلاث الأولى من الاهداف المعرفية (التذكر، والفهم، التطبيق).
- ٣- معينات الذاكرة تعمل على إشاعة جو من الوثام بين المعلمة والتلميذة.
- ٤- إنَّ استعمال معينات الذاكرة في تدريس مادة قواعد للصف الخامس الابتدائي أدى إلى الحصول على نتائج ايجابية في التحصيل واختصارا لزمان تعلمها مقارنة بالطريقة الاعتيادية.

## ثانياً: التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الباحثة في هذه الدراسة، فإنها توصي بما يأتي:

١. اعتماد معينات الذاكرة في تدريس مادة قواعد اللغة العربية.
٢. ادخال معينات الذاكرة ضمن مفردات مادة طرائق التدريس في الكليات التربوية.
٣. إصدار دليل يتضمن معينات الذاكرة، وطريقة استعمالها في تدريس مادة قواعد اللغة العربية.
٤. عقد ورشات عمل لتدريب معلمين ومعلمات على كيفية استعمال معينات الذاكرة وعدم الاقتصار على الطرائق التدريسية التي تعتمد التلقين والحفظ.
٥. زيادة حصص مادة قواعد اللغة العربية لإعطاء الوقت المناسب لاستعمال معينات الذاكرة في عملية التدريس.
٦. العناية بتوظيف معينات الذاكرة بوصفها وسيلة تعليمية معينة في العملية التعليمية التعلمية.

## ثالثاً: المقترحات

استكمالاً للبحث الحالي يقترح الباحثان ما يأتي:

- ١- إجراء دراسة مماثلة لما قامت به الباحثة في مراحل دراسية أخرى ومواد دراسية أخرى ولكلا الجنسين.
- ٢- إجراء دراسات أخرى حول استعمال معينات الذاكرة في متغيرات أخرى غير التحصيل والاستبقاء
- ٣- إجراء دراسات أخرى حول تأثير أنواع أخرى من معينات الذاكرة مثل الكلمة اللاقطة والكلمة المفتاحية في التحصيل والاستبقاء.
- ٤- إجراء دراسة موازنه اثر هذه الطريقة مع طرائق وأساليب تدريسية أخرى على التحصيل والاسبقاء.

## المصادر:

- ١- إبراهيم، مجدي عزيز. مفاهيم التعليم والتعلم، ط١، عالم الكتب، القاهرة\_ مصر، ٢٠٠٩.
- ٢- ابن منظور، جمال الدين أبي الفضل محمد بن مكرم. لسان العرب، تحقيق. عامر احمد حيدر، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت \_ لبنان، ٢٠٠٤.
- ٣- أبو جاموس، عبد الكريم، طقاطق، محمد. بناء برنامج تعليمي وقياس أثره في المعرفة النحوية وفي الأداء النحوي بالكتابة العربية لدى طلاب الصف العاشر الأساسي، بحث منشور في كلية التربية، جامعة النجاح، العدد ٢٦، ٢٠١٢.
- ٤- أبو الصبغات، زكريا أسماعيل. طرائق تدريس اللغة العربية، ط١، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان - الأردن، ٢٠٠٧.
- ٥- ابو علام، رجاء محمود. مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، ط٦، دار النشر للجامعات، القاهرة\_ مصر، ٢٠٠٧.

- ٦- احمد، عبد القادر. طرق تعليم اللغة العربية، ط ٦، دار النهضة المصرية، القاهرة- مصر، ١٩٩٦
- ٧- بركات، زياد امين. تأثير استخدام استراتيجيات التنشيط الذاتي للذاكرة بطريقتي مساعدات التذكر وقداحات الذاكرة في التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب الجامعيين، بحث منشور في كلية التربية، جامعة القدس المفتوحة، العدد ٩، ٢٠٠٥
- ٨- الجاسمي، حيدر عماد عبد الكريم. أثر منشطات الذاكرة في التحصيل والإستبقاء في مادة الكيمياء لدى طلاب الصف الأول المتوسط، جامعة بابل، كلية التربية الأساسية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، ٢٠١٤
- ٩- الجبالي، لمعان مصطفى. تدني مستوى التحصيل والانجاز المدرسي (أسبابه وعلاجه)، ط ٢، دار وأئل للنشر والتوزيع، عمان - الاردن، ٢٠١١
- ١٠- الخطيب، محمد إبراهيم. مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي، ط ١، دار الوثائق للنشر والتوزيع، عمان- الاردن، ٢٠٠٩
- ١١- الخفاجي، عبد الحسين احمد. تعليم القواعد النحوية، ط ١، دار الكتب والوثائق الوطنية، بغداد- العراق، ٢٠١٢
- ١٢- رزوقي، اسعد، ودايم، عبد الله. موسوعة علم النفس، ط ١، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت - لبنان، ١٩٧٧
- ١٣- رزوقي، رعد مهدي، اخران. طرائق ونماذج تعليمية في تدريس العلوم، ط ١، مكتبة الغفران للخدمات الطباعة، بغداد- العراق، ٢٠٠٥
- ١٤- شحاته، حسن، والنجار، زينب. معجم المصطلحات التربوية والنفسية، جامعة عين الشمس- كلية التربية، القاهرة - مصر، ٢٠٠٣
- ١٥- عبد عون، فاضل ناهي. طرائق تدريس اللغة العربية وأساليب تدريسها، ط ١، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ٢٠١٣
- ١٦- عطية، محسن علي. الجودة الشاملة والجديد في التدريس، ط ١، دار صفاء، عمان - الاردن، ٢٠٠٩
- ١٧- علام، صلاح الدين محمود. علم النفس التربوي، ط ١، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان -الأردن، ٢٠١٠
- ١٨- عمرو، أبمن محمد، واخران. مناهج وأساليب تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية الدنيا (١-٤) القواعد النظرية، ط ١، زمزم للنشر والتوزيع، عمان - الأردن، ٢٠١٣
- ١٩- فاضل، ابراهيم خليل. فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التذكر (الموقع الحرف الأول، الكلمة الافتتاحية) بالأسلوب الترابطي في تحصيل طلبة الصف الأول المتوسط للمعرفة التاريخية واحتفاظهم به، بحث منشور في كلية التربية، جامعة الموصل، العدد ٨، ٢٠٠٣
- ٢٠- القفاص، وليد كمال عفيفي. صعوبات التعلم وعلم النفس المعرفي، ط ١، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، القاهرة -مصر، ٢٠٠٩
- ٢١- محمد، زينة عبد الأمير. أثر استعمال استراتيجيات الاستجواب الذاتي في تحصيل طالبات الصف الخامس الابتدائي في مادة قواعد اللغة العربية، جامعة بابل، كلية التربية الأساسية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، ٢٠١٢
- ٢٢- مذكور، علي احمد. منهج التربية الإسلامية أصوله وتطبيقاته، ط ١، دار الفلاح للنشر والتوزيع، جامعة سلطان قاموس، ٢٠٠٢
- ٢٣- النعيمي، محمد عبد العال، وعناب، عمار عادل. استخدام الطرائق الإحصائية في تصميم البحث العلمي، ط ١، دار اليازوردي للنشر والتوزيع، ٢٠١١
- ٢٤- الهويدي، زيد. أساليب دراسية في تدريس العلوم، ط ١، دار الكتاب الجامعي، العين، ٢٠٠٥



## الملاحق ١

جمهورية العراق

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة بابل / كلية التربية الأساسية

الدراسات العليا / طرائق تدريس اللغة العربية

م/ استبانة آراء الخبراء لاختيار معينات الذاكرة

تحية طيبة...

تروم الباحثة إجراء دراسة لمعرفة (اثر معينات الذاكرة في تحصيل قواعد اللغة العربية واستبقائها لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي)، ومن متطلبات البحث تحديد معينات الذاكرة الملائمة لمستوى تلميذات الخامس الابتدائي ونظراً لما تعهده الباحثة فيكم من خبرة وسعة الاطلاع والموضوعية، لذا ترحو الباحثة بالفضل ببيان آرائكم السديدة وملحوظاتكم الصائبة في اختيار معينات الذاكرة التي تلائم التخصص وذلك بوضع علامة (√) بجانب المعين الملائم. وبيان وجهة نظركم فيها.

مع الشكر والامتنان الوافرين

الاسم: .....

الاختصاص: ..... الباحثة

الكلية: .....

| معينات الذاكرة                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |  |  | تقييم الصلاحية |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|----------------|
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |  |  | الملاحظات      |
| أولاً- التجميع المترابط:                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |  |  |                |
| تتمثل في محاولة إحداث ارتباطات بين المادة موضوع الحفظ وبين ما هو مائل في البناء المعرفي للفرد بحيث تصبح المادة المتعلمة مرتبطة ببنية معرفية أو تنظم معرفي معين من خلال شبكة مترابطة للمعاني داخل الذاكرة.                                                                                                                                                 |  |  |                |
| مثلاً: يكون التجميع أما من طريق حروف أو أرقام من وحدات صغيرة يتم ربطها بحدث معين أو بتاريخ معين أو اسم معين، وهذه الاستراتيجية تساعد الفرد على تذكر المعلومات بصورة دقيقة ويسر.                                                                                                                                                                           |  |  |                |
| ثانياً- التكرار:                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |  |  |                |
| وتتمثل في محاولة المتعلم ان يسمع أو يكرر المادة موضع الحفظ عدة مرات الى ان يتم حفظها، فكلما تكررت المعلومات عدداً من المرات تم الاحتفاظ بها في الذاكرة القصيرة المدى لفترة أطول، حيث هناك احتمال أكبر لأسترجاعها في المستقبل ويعني هذا أن عملية التكرار تساعد على ترسيخ المعلومات بصورة عامة وفي أي نظام من نظم الذاكرة بما في ذلك الذاكرة القصيرة المدى. |  |  |                |
| ثالثاً- القصة:                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |  |  |                |
| تلائم هذه الاستراتيجية المتعلمين صغار السن وكذلك المتعلمين منخفضي الدافعية من الكبار حيث تعمل القصة على جذب أنباههم، لأن القصة تمثل مجموعة من الاحداث المترابطة زمنياً ومكانياً تساعد المتعلم على تذكرها بسهولة ويسر.                                                                                                                                     |  |  |                |
| رابعاً- الموقع:                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |  |  |                |
| وتقوم على ربط قائمة من المواد المراد تعلمها مع الاماكن أو المواقع المعروفة للفرد                                                                                                                                                                                                                                                                          |  |  |                |

|  |  |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|--|--|--|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  |  |  | بطريقة متسلسلة ، فلو أردت تذكر قائمة مشترياتك خلال عودتك للبيت فيمكن لك ربط كل سلعة تريد شراءها مع كلية من كليات الجامعة.                                                                                                                                                                                                    |
|  |  |  | <b>خامسا - التأمل:</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|  |  |  | تقوم على اساس ربط كلمتين تريد تفرنهما بكلمة ثالثة جديدة او فكرة او هيئة تربطهما معا ليكون لهما القدرة على توجيه تذكر الكلمتين الا صيلتين في المستقبل، وهذا يتطلب التأمل والتفكير فاذا اردت تذكر كلمتي: جمل وشباك، فتصور الجمل الضخم يحاول بكل قواه الدخول من الشباك الصغير، انه موقف مضحك وغير معقول لكنه يساعدك على التذكر. |
|  |  |  | <b>سادسا - المعينات الصناعية:</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|  |  |  | اذا أردت أن تتذكر شراء كتاب تهديه الى صديق أو زهور تواسي بها مريضا في المستشفى فأنت معرض للنسيان ما الذي يمكن فعله ؟ ان عقد طرف المنديل كثيرا ما كان يفعل المعجزة أو ارتداء الساعة في اليد الأخرى، أو وضع زر في جيب القميص أو البنطال أو تغييره من الجهة اليسرى الى اليمنى.                                                  |
|  |  |  | <b>سابعا - التذكر بالصور:</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|  |  |  | هذه الطريقة فعالة عندما يستطيع الطالب ربط المعلومات التي يريد تعلمها مع بعضها البعض على شكل تنظيم صوري ؛ فعندما يتذكر صورة ما فانه يفكر في كيفية ربط المعلومات مع بعضها البعض ؛ وبالتالي يتذكر المعلومات نفسها.                                                                                                              |
|  |  |  | <b>ثامنا - طرح الأسئلة:</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|  |  |  | يساعد طرح الأسئلة على تركيز، الانتباه والاندماج والاستغراق والتفاعل النشط مع المادة التعليمية، مما يزيد من فاعلية الدائرة العاملة في نقل المعلومات الى المخزن الاستراتيجي، واستعادتها بشكل أفضل.                                                                                                                             |

## ملحق ٢

## أسماء السادة المحكمين الذين استعانت بالباحثة بهم في إجراءاتها

| تت | الاسم وللقب العلمي          | تخصص                 | مكان العمل                         | نوع الأستشارة<br>٤ ٣ ٢ ١ |
|----|-----------------------------|----------------------|------------------------------------|--------------------------|
| ١  | أ.د. أسماعيل خلباص حمادي    | اللغة العربية/ أدب   | كلية التربية / جامعة واسط          | *                        |
| ٢  | أ.د. ثائر سمير حسن          | اللغة العربية/ أدب   | كلية التربية الأساسية / جامعة بابل | * *                      |
| ٣  | أ.د. حسين ربيع حمادي        | علم النفس التربوي    | كلية التربية/جامعة بابل            | * *                      |
| ٤  | أ.د. سعد علي زاير           | ط.ت اللغة العربية    | كلية التربية /المستنصرية           | * *                      |
| ٥  | أ.د. عبد السلام جودت        | علم النفس            | كلية التربية الأساسية/جامعة بابل   | * *                      |
| ٦  | أ.د. فاضل ناھي عبد عون      | ط.ت اللغة العربية    | كلية التربية /جامعة القادسية       | *                        |
| ٧  | أ.د. كاظم حمد محراث         | اللغة العربية/ أدب   | كلية التربية/جامعة واسط            | *                        |
| ٨  | أ.د. محسن علي عطية          | مناهج وطرائق التدريس | الجامعة الأردنية / عمان            | *                        |
| ٩  | أ.م.د. أبتسام صاحب الزويني  | ط.ت اللغة العربية    | كلية التربية الأساسية/ جامعة بابل  | * *                      |
| ١٠ | أ.م.د. أحمد هويدي جواد      | اللغة العربية/ نحو   | كلية التربية الأساسية/جامعة واسط   | * *                      |
| ١١ | أ.م.د. بسام عبد الخالق عباس | ط.ت اللغة العربية    | كلية التربية الأساسية /جامعة بابل  | * *                      |
| ١٢ | أ.م.د. جاسم خلف مرص         | اللغة العربية/صوت    | كلية التربية الأساسية / جامعة واسط | * *                      |

|    |                            |                            |                                          |   |   |   |
|----|----------------------------|----------------------------|------------------------------------------|---|---|---|
| ١٣ | أ.م.د. جعفر صابر جواد      | علم النفس التربوي          | كلية التربية الأساسية/ جامعة واسط        | * | * | * |
| ١٤ | أ.م.د. حمزة هاشم السلطاني  | ط.ت اللغة العربية          | كلية التربية/جامعة بابل                  | * | * | * |
| ١٥ | أ.م.د. رعد ناصر الوائلي    | اللغة العربية/أدب          | كلية التربية /جامعة واسط                 | * | * | * |
| ١٦ | أ.م.د. رغد سلمان علوان     | ط.ت اللغة العربية          | كلية التربية/جامعة بابل                  | * | * | * |
| ١٧ | أ.م.د. زينة غني عبد الحسين | اللغة العربية/أدب          | كلية التربية الأساسية/جامعة بابل         | * | * | * |
| ١٨ | أ.م.د. سهيلة محسن كاظم     | فلسفة تربية                | كلية التربية الأساسية/جامعة واسط         | * | * | * |
| ١٩ | أ.م.د. سماء تركي داخل      | ط.ت اللغة العربية          | كلية التربية/جامعة المستنصرية            | * | * | * |
| ٢٠ | أ.م.د. ضياء عويد العرنوسي  | ط.ت اللغة العربية          | كلية التربية الأساسية /جامعة بابل        | * | * | * |
| ٢١ | أ.م.د. عارف حاتم الجبوري   | ط.ت عامة                   | كلية التربية الأساسية /جامعة بابل        | * | * | * |
| ٢٢ | أ.م.د. عماد حسين المرشدي   | علم نفس                    | كلية التربية الأساسية/جامعة بابل         | * | * | * |
| ٢٣ | أ.م.د. عمران عبيد صكب      | ط.ت اللغة العربية          | كلية التربية الأساسية /جامعة بابل        | * | * | * |
| ٢٤ | أ.م.د. كريم فخري هلال      | علم نفس (الأدارة التربوية) | كلية التربية/جامعة بابل                  | * | * | * |
| ٢٥ | أ.م.د. كاظم حسين غزال      | ط.ت اللغة العربية          | كلية التربية الأساسية / جامعة المستنصرية | * | * | * |
| ٢٦ | أ.م.د. مشرق محمد مجول      | ط.ت عامة                   | كلية التربية الأساسية/جامعة بابل         | * | * | * |
| ٢٧ | أ.م.د. ماجد محسن راشد      | اللغة العربية/ نحو         | كلية التربية الأساسية / جامعة واسط       | * | * | * |
| ٢٨ | أ.م.د. جلال عزيز فرمان     | ط.ت اللغة العربية          | كلية التربية الأساسية /جامعة بابل        | * | * | * |
| ٢٩ | أ.م.د. جؤنر حمزة           | ط.ت اللغة العربية          | كلية التربية/جامعة بابل                  | * | * | * |
| ٣٠ | أ.م.د. هاشم راضي           | ط.ت اللغة العربية          | كلية التربية الأساسية / جامعة بابل       | * | * | * |
| ٣١ | م.د. حسين علي خضير         | اللغة العربية/ نحو         | كلية التربية /جامعة واسط                 | * | * | * |
| ٣٢ | م.د. حيدر طارق كاظم        | علم نفس التربوي            | كلية التربية الأساسية/جامعة بابل         | * | * | * |
| ٣٣ | م.د. رياض هاتف عبيد        | ط.ت اللغة العربية          | كلية التربية الأساسية/جامعة بابل         | * | * | * |
| ٣٤ | م.د. عبد كاظم سموم         | علم نفس التربوي            | كلية التربية/جامعة واسط                  | * | * | * |
| ٣٥ | م.د. عذراء أسماعيل زيدان   | ط.ت عامة                   | كلية التربية الأساسية/جامعة واسط         | * | * | * |
| ٣٦ | م.د. فراس حسن عبد الأمير   | ط.ت اللغة العربية          | كلية التربية/جامعة بابل                  | * | * | * |
| ٣٧ | م.د. لطيف عبد السادة سرحان | اللغة العربية/ نحو         | كلية التربية الأساسية / جامعة واسط       | * | * | * |
| ٣٨ | م.د. وسن عباس جاسم         | ط. ت اللغة العربية         | كلية التربية/جامعة المستنصرية            | * | * | * |

## ملحق ٣

## درجات مجموعتي البحث في الاختبار النهائي

| الضابطة | ت | التجريبية | ت |
|---------|---|-----------|---|
| ١١      | ١ | ٢٣        | ١ |
| ٢٦      | ٢ | ١٨        | ٢ |
| ٢٤      | ٣ | ٢٦        | ٣ |
| ٢٠      | ٤ | ٢٧        | ٤ |
| ٢٤      | ٥ | ٢٦        | ٥ |
| ٢٣      | ٦ | ١٨        | ٦ |
| ٢٠      | ٧ | ١٧        | ٧ |
| ١٥      | ٨ | ٢٩        | ٨ |
| ٢٣      | ٩ | ٢٦        | ٩ |



|                |          |       |          |
|----------------|----------|-------|----------|
| ١٥             | ١٠       | ٢٣    | ١٠       |
| ١٧             | ١١       | ١٧    | ١١       |
| ١٩             | ١٢       | ١٨    | ١٢       |
| ٢٠             | ١٣       | ٢٠    | ١٣       |
| ٢٤             | ١٤       | ١٦    | ١٤       |
| ٢٥             | ١٥       | ٢٢    | ١٥       |
| ٢٩             | ١٦       | ٢٦    | ١٦       |
| ٢٣             | ١٧       | ٢٧    | ١٧       |
| ٢٩             | ١٨       | ٢٥    | ١٨       |
| ٢٣             | ١٩       | ٢٧    | ١٩       |
| ١١             | ٢٠       | ٢٥    | ٢٠       |
| ٢٦             | ٢١       | ٢٤    | ٢١       |
| ٢٤             | ٢٢       | ٢٢    | ٢٢       |
| ٢٣             | ٢٣       | ٢٤    | ٢٣       |
| ١٠             | ٢٤       | ٢٣    | ٢٤       |
| ٢١             | ٢٥       | ١٧    | ٢٥       |
| ١٩             | ٢٦       | ٢٢    | ٢٦       |
| ١٠             | ٢٧       | ١٩    | ٢٧       |
| ١٢             | ٢٨       | ٢٩    | ٢٨       |
| ١٥             | ٢٩       | ٢٨    | ٢٩       |
| ٢٢             | ٣٠       | ٢٩    | ٣٠       |
| ١٥             | ٣١       | ٢٨    | ٣١       |
| ١٨             | ٣٢       | ٢٧    | ٣٢       |
| ٢٦             | ٣٣       | ٢٤    | ٣٣       |
| ٢٠             | ٣٤       | ٢٧    | ٣٤       |
| ١٠             | ٣٥       | ١٩    | ٣٥       |
| ٢٣             | ٣٦       | ٢٦    | ٣٦       |
| ١٩,٨٦          | المتوسط  | ٢٣,٤٤ | المتوسط  |
| ٥,٥            | الانحراف | ٤,٠١  | الانحراف |
| ٣٠,٢٥          | التباين  | ١٦,٠٨ | التباين  |
| ٢,٠٠٠          | الجدولية | ٣,١٥٩ | المحسوبة |
| درجة الحرية ٧٠ |          |       |          |

ملحق ٤

درجات مجموعتي البحث في اختبار الاستبقاء

| الضابطة | ت | التجريبية | ت |
|---------|---|-----------|---|
| ٧       | ١ | ٢١        | ١ |
| ٢١      | ٢ | ١٦        | ٢ |
| ٢٠      | ٣ | ٢٤        | ٣ |
| ١٦      | ٤ | ٢٥        | ٤ |

|                |          |       |          |
|----------------|----------|-------|----------|
| ٢٦             | ٥        | ٢٣    | ٥        |
| ١٩             | ٦        | ٢٠    | ٦        |
| ١٨             | ٧        | ١٩    | ٧        |
| ١٢             | ٨        | ٢٧    | ٨        |
| ٢١             | ٩        | ٢٤    | ٩        |
| ١٦             | ١٠       | ٢٠    | ١٠       |
| ١٤             | ١١       | ١٦    | ١١       |
| ١٦             | ١٢       | ١٩    | ١٢       |
| ١٧             | ١٣       | ٢٣    | ١٣       |
| ٢١             | ١٤       | ١٨    | ١٤       |
| ٢٤             | ١٥       | ١٩    | ١٥       |
| ٢٢             | ١٦       | ٢٤    | ١٦       |
| ٢١             | ١٧       | ٢٦    | ١٧       |
| ٢٧             | ١٨       | ٢١    | ١٨       |
| ٢٥             | ١٩       | ٢٣    | ١٩       |
| ١٤             | ٢٠       | ٢٧    | ٢٠       |
| ٢٣             | ٢١       | ٢١    | ٢١       |
| ٢٥             | ٢٢       | ١٨    | ٢٢       |
| ١٩             | ٢٣       | ٢٥    | ٢٣       |
| ٨              | ٢٤       | ٢١    | ٢٤       |
| ١٧             | ٢٥       | ١٩    | ٢٥       |
| ١٦             | ٢٦       | ٢٠    | ٢٦       |
| ٥              | ٢٧       | ١٦    | ٢٧       |
| ١٤             | ٢٨       | ٢٥    | ٢٨       |
| ١٢             | ٢٩       | ٢٧    | ٢٩       |
| ١٩             | ٣٠       | ٢٤    | ٣٠       |
| ١٤             | ٣١       | ٢٧    | ٣١       |
| ٢٠             | ٣٢       | ٢٤    | ٣٢       |
| ٢٣             | ٣٣       | ٢١    | ٣٣       |
| ١٨             | ٣٤       | ٢٥    | ٣٤       |
| ٧              | ٣٥       | ٢٣    | ٣٥       |
| ٢١             | ٣٦       | ٢٥    | ٣٦       |
| ١٧,٧٢          | المتوسط  | ٢٢,١١ | المتوسط  |
| ٥,٥١           | الانحراف | ٣,٢٨  | الانحراف |
| ٣٠,٣٦          | التباين  | ١٠,٧٦ | التباين  |
| ٢,٠٠٠          | الجدولية | ٤,١٠٤ | المحسوبة |
| درجة الحرية ٧٠ |          |       |          |

## استراتيجيات الخطاب الشعري - قراءة في همزية ابن الرومي

أ.م. اميرة محمود عبد الله

كلية الاداب / جامعة بابل

The strategies of poetic discourse reading in Hamziyah Ibn al-Roumi

Assistant Professor

Ameera Mahmood Abdullah

University of Babylon /College OF Literature

Saa\_Sha2010@yahoo.com

## Abstract

The idea of studying Ibn al-Roumi's poem (Hamziyyah) which abhors his friend Aba Al-Qasim Al-Tozi is intended to stand on the basis of modern trends in the study of literary texts and the use of some modern concepts and tools that belong to various fields of knowledge. The most important strategies used by the poet in the construction of his poem. It was necessary to prepare a theoretical approach to the concepts of discourse and strategy, and from the outset begins the search for the detection of strategies that included Hamzia Ibn Roumi.

**Keywords:** strategies, discourse, Ibn al-Roumi, Hamzith

## الملخص

انطلاقاً من التوجهات الحديثة في دراسة النصوص الأدبية والإفادة من بعض المفاهيم والادوات الحديثة، والتي تنتمي الى حقول معرفية متعددة، ومن بين تلك المفاهيم مفهوم استراتيجيات الخطاب، جاءت فكرة دراسة قصيدة ابن الرومي (الهمزية) التي يعاتب فيها صديقه أبا القاسم التوزي، ولغرض الوقوف على أهم تلك الاستراتيجيات التي استعملها الشاعر في بناء قصيدته، لا بد من تمهيد نظري لمفهومي الخطاب والاستراتيجية، ومن التمهيد ينطلق البحث للكشف عن الاستراتيجيات التي اشتملت عليها همزية ابن الرومي.

**الكلمات المفتاحية:** استراتيجيات، الخطاب، ابن الرومي، همزيته.

## الجانب التنظيري

## مفهوم الخطاب:

**الخطاب لغة:** من خطب، يقال: خاطبه خطاباً، وهو الكلام بين اثنين<sup>(١)</sup>. وفي اللسان "الخطاب والمخاطبة: مراجعة الكلام، وقد خاطبه بالكلام مخاطبة وخطاباً، وهما يتخاطبان"<sup>(٢)</sup>. والخطاب المواجهة بالكلام<sup>(٣)</sup>. فالخطاب إذن عملية تبادل بين طرفين<sup>(٤)</sup>.

## الخطاب اصطلاحاً:

لقد ورد لفظ الخطاب في القرآن الكريم بمعنى الكلام في قوله تعالى: ((واذا خاطبهم الجاهلون قالوا سلاماً))<sup>(٥)</sup>. وورد أيضاً في الثقافة العربية عند الأصوليين بذكر اسم الفاعل (مخاطب) واسم المفعول (مخاطب) بوصفهما طرفي الخطاب في بحوثهم لمعرفة الأحكام الشرعية<sup>(٦)</sup>. وعرف الأمدي الخطاب بأنه "اللفظ المتواضع عليه المقصود به إفهام من هو متهيء لفهمه"<sup>(٧)</sup>. فالخطاب بهذا المعنى ((دائرة كلامية منجزة بين طرفين: يدعى أحدهما (المخاطب) والثاني (المخاطب)، والتفاعل اللغوي بينهما آيل الى إنشاء الخطاب))<sup>(٨)</sup>.

اما الخطاب في الثقافة الغربية، فإنه يفترض تمفصل اللغة مع معايير غير لغوية في إنتاجه، وهو بذلك لا يكون موضوع تناول لساني صرف، بل هو فضلاً عن ذلك يشكل وحدة اتصال مرتبطة بطروفي إنتاج معينة<sup>(٩)</sup>. وقد عرفه هاريس بأنه "ملفوظ طويل، أو متتالية من الجمل تكون مجموعة منغلقة يمكن من خلالها معاينة بنية سلسلة من العناصر، بواسطة المنهجية التوزيعية، وبشكل يجعلها تظل في مجال لساني محض"<sup>(١٠)</sup>. والخطاب عند بنفنيست هو "كل تلفظ يفترض متكلماً ومستمعاً، وعند الأول هدف التأثير على الثاني بطريقة ما"<sup>(١١)</sup>.



وبذلك يكون تعريف بنفنيست للخطاب أكثر شمولاً من تعريف هاريس، إذ اقتصر هاريس في تعريفه على الملفوظ بوصفه بنية لنظام من الجمل المتتالية، في حين انفتح تعريف بنفنيست على الإيجاز القولي والفعل للخطاب وما يتعلق بهما، وكذلك طرفي الخطاب (المتكلم والمخاطب) والمقصد من الاتصال، والأدوات المستعملة في التأثير، وهذا يعني أن الخطاب هو اللغة في حالة فعل، أو بوصفه اللغة بين شركاء التواصل<sup>(١٢)</sup>. وبهذا يحمل الخطاب (معنى الكلام أو الرسالة التي تدار بين المخاطب والمخاطب، يشتركان بعناصر لا يمكن الفصل بينهما {...} ولهذا يمكن أن يعد الكلام وسيلة الخطاب الأولى للآخر من أجل الإفهام وتجنب الغموض وإيصال رسالة واضحة"<sup>(١٣)</sup>.

ويطلق مصطلح الخطاب على أحد المفهومين<sup>(١٤)</sup>:

الأول: إنه ذلك الملفوظ الموجه إلى الغير بإفهامه قصداً معيناً.

الثاني: الشكل اللغوي الذي يتجاوز الجملة.

ويعرف الخطاب بغض النظر عن رتبته بحسب تصنيف النحويين - أي بوصفه جملة أو أكثر - " لأن الملفوظ منظور إليه من وجهة آليات وعمليات اشتغاله في التواصل، والمقصود بذلك الفعل الحيوي لإنتاج ملفوظ ما بواسطة متكلم معين في مقام معين، وهذا الفعل هو عملية التلفظ"<sup>(١٥)</sup> ولذلك فلا بد أن تكون للخطاب بنية "بوصفها النسق أو المنوال الذي تتسج خلاله النصوص، وهذا يقتضي أن تكون بنية النص بنية سطحية أو فوقية، أما بنية الخطاب فتكون بنية عميقة أو بنية تحتية لكل نص منجز"<sup>(١٦)</sup>.

ويحيل الخطاب - بوصفه نظاماً لسلوك اجتماعي وتواصل - على عناصر السياق الخارجية في إنتاجه وتشكيله اللغوي، وكذلك في تأويله، الأمر الذي يقتضي معرفة شروط إنتاجه وظروفه، وعلى وفق ذلك يكون الخطاب " كل منطوق به موجه إلى الغير بغرض إفهامه مقصوداً مخصوصاً"<sup>(١٧)</sup>. وبناء على ذلك فلا بد من عناصر سياقية للخطاب، هي: المرسل، والمرسل إليه، والعناصر المشتركة بين طرفي الخطاب، والمعرفة المشتركة والظروف الاجتماعية العامة<sup>(١٨)</sup>.

ومن خلال هذه العناصر السياقية للخطاب فإنه ينماز عن النص، فالنص (نسيج من الكلمات يترابط بعضها ببعض، هذه الخيوط تجمع عناصره المختلفة والمتباعدة في كل واحد هو ما نطلق عليه مصطلح نص)<sup>(١٩)</sup>.

وإذا كان الخطاب مؤسساً على وفق هذه العناصر، فقد يتنوع السياق وينعكس هذا التنوع على إنتاج الخطاب، وبذلك يعتمد المتكلم إلى أن ينتج خطابه على وفق استراتيجية معينة. وهذا يعني أن مفهوم استراتيجية الخطاب يتألف من مصطلحين هما: مصطلح الاستراتيجية ومصطلح الخطاب<sup>(٢٠)</sup>.

### مفهوم الاستراتيجية:

وهي الطريقة المحددة لتناول مشكلة ما، أو القيام بمهمة ما، أو هي مجموعة العمليات التي تهدف إلى بلوغ غاية معينة، أي أنها خطة تعد لغرض الوصول إلى الهدف المنشود، ومن ثم، تصبح الاستراتيجية عملاً عقلياً مبنياً على افتراضات مسبقة، تتجسد من خلال أدوات أو وسائل تناسب سياق استعمالها<sup>(٢١)</sup>. وعليه يجب أن ينظر إلى "الاستراتيجية في إطار مفهوم الخطاب ببُعديه: القصد والسياق، فإن الاستراتيجية من هذا المنظور تعد كل مكون من مكونات الخطاب يساهم في تحقيق القصد من الخطاب في السياق التواصل. وهذا يطرح فكرة التنوع والتعدد في الاستراتيجيات الخطابية"<sup>(٢٢)</sup>. فالمتكلمون يعمدون إلى استعمال اللغة بكيفيات منظمة ومتناسقة تتناسب مع مقتضيات السياق "ويتجلى هذا التنظيم عند التلفظ بالخطاب، فيما يسمى باستراتيجية الخطاب. وهذا يعني أن الخطاب المنجز يكون خطاباً مخططاً له بصفة مستمرة وشعورية، ومن هنا يتحتم على المرسل أن يختار الاستراتيجية المناسبة التي تستطيع أن تعبر عن قصده وتحقيق هدفه كأفضل حالة"<sup>(٢٣)</sup>. ومن أبرز الاستراتيجيات التي يستعملها المتكلمون في خطاباتهم:

أولاً: الاستراتيجية التوضيحية<sup>(٢٤)</sup>: وتسمى بالاستراتيجية الإخبارية، فالإخبار لا يعدو أن يكون إحدى غايات التوضيح، ومن متطلبات التوضيح رغبة المتكلم في أن يكون كلامه محيطاً وشاملاً لتوضيح أمر ما.

**ثانياً: الاستراتيجية التلميحية<sup>(٢٥)</sup>:** وهي أكثر الاستراتيجيات علاقة بالخطاب الأدبي، وهي أسلوب غير مباشر في التعبير عن المقاصد لدى المتكلم، لذلك فإن القول ليس هو دائماً القول تصريحاً، فالنشاط الخطابي يشابك بين المعقول وغير المعقول، ولذلك يصبح التلميح في بعض السياقات التواصلية أفضل وسيلة لأداء مقاصد المتكلم<sup>(٢٦)</sup>.

**ثالثاً: الاستراتيجية التوجيهية<sup>(٢٧)</sup>:** وتعني هذه الاستراتيجية باستعمال الأفعال التي تندرج تحت ما يسمى بالتوجيهات<sup>(٢٨)</sup>، في خطابات النصح والتحذير لغرض توجيه المخاطب لمصلحته بالنفع من جهة، ودفع الضرر من جهة أخرى، من حيث أن التوجيه إقناع يأتي بصور متعددة منها السؤال والأمر والنهي وغير ذلك.

**رابعاً: الاستراتيجية الإقناعية<sup>(٢٩)</sup>:** وهي الاستراتيجية التي يهدف المتكلم من خلالها إقناع المخاطب بما يراه، أي (إحداث تغيير في الموقف الفكري أو العاطفي) لديه. وينبني الإقناع على افتراضات مسبقة بشأن عناصر السياق ولا سيما المخاطب والخطابات السابقة والخطابات المتوقعة. وتستعمل هذه الاستراتيجية من أجل تحقيق أهداف المتكلم النفعية في الإقناع، ومن ثم، التأثير في المخاطب<sup>(٣٠)</sup>.

بعد هذا العرض المبسط لمفهوم الاستراتيجيات وأنواعها، يقفز الى ذهن سؤال غاية في الأهمية يختص بالمتن الاجرائي للبحث، والسؤال هو، الى اي مدى يمكن ان تتحقق هذه الاستراتيجيات في العمل الادبي؟ وهل تتحقق في جميع الانواع الادبية؟ وللإجابة على هذا السؤال، يمكن القول ان هذه الاستراتيجيات يمكن ان تتحقق في الاعمال الادبية الشعرية والنثرية على حد سواء إذا ما توافرت عناصر سياقية خارجية في العمل الادبي كالمتكلم والمخاطب والظروف الخارجية المحيطة بإنتاج ذلك العمل، بمعنى أن الاعمال الادبية التي يمكن ان تتحقق فيها هذه الاستراتيجيات الخطابية تمتلك خصوصية نابعة من العمل الادبي نفسه. وإذا ما خصصنا السؤال المطروح في الشعر، فإن الإجابة ستكون نابعة من الخطاب الشعري نفسه، اي متى ما توافر السياق الخارجي فيه (المتكلم والمخاطب والظروف المحيطة) فضلاً عن عوامل نفسية واجتماعية وثقافية معينة أمكن تحقق تلك الاستراتيجيات، وهذا ما نلاحظه في همزية ابن الرومي التي يعاتب فيها صديقه أبا القاسم التوزي الشطرنجي التي توافرت فيها العناصر السياقية فضلاً عن خصوصيتها لدى الشاعر نفسه، إذ ثمة توجهات نفسية واجتماعية وثقافية كانت وراء تحقق هذه الاستراتيجيات وتشكلها على نحو بَيّن، وهذا ما سيكشف عنه البحث في الجانب التحليلي.

### الجانب التحليلي لاستراتيجيات الخطاب الشعري في همزية ابن الرومي

تندرج همزية ابن الرومي التي يعاتب فيها صديقه أبا القاسم التوزي الشطرنجي تحت أغراض متنوعة، فتراه يرقُ ويعذب، ويسخط ويرضى، ويمدح ويهجو، ومع ذلك فالقصيدة ليست مدحا ولا هجاء، وليست بالسخط ولا بالرضى، ولكنها من كل هذه الأشياء<sup>(٣١)</sup>. وهكذا جاءت القصيدة شاملة لكل هذه المعاني في مائة وتسعة وأربعين بيتاً، ولعل طول النفس الشعري لدى ابن الرومي واستعماله استراتيجيات خطابية متنوعة كانت وراء ذلك، إذ ان الحالة النفسية التي نجدها عند ابن الرومي لها اسباب ومؤثرات جعلت شعره صورة صادقة لحياته ومشاعره، منها عوامل بيئية وأخرى عائدة الى العصر الذي يعيشه بما فيه من مناسبات واحداث.

لقد قال الشاعر قصيدته في عتاب صديقه أبي القاسم التوزي بعد أن حصل بينهما خلاف فاستلها بذكر هفوات صديقه التي كشفتها حاجته في الأبيات من (١ - ٤)، ثم عقد حواراً مع تلك الهنات بعد أن ألبسها ثوب النساء<sup>(٣٢)</sup>. في الأبيات من (٦ - ٢٣) ليدلف من بعد الحوار الى عتاب مفصل لصديقه سمته اللين في الأبيات من (٢٤ - ٢٨)، ثم يتحول العتاب الى تأنيب وتقريع وتوبيخ في الأبيات من (٢٩ - ٤١)، وينتقل من بعد ذلك الى المدح في الأبيات من (٤٢ - ٦٩)، ليعود مرة أخرى الى التعنيف في الأبيات من (٧٠ - ١٢٨)، لينتهي بعد هذا التعنيف الى عرض القضية على القاضي أبي بكر شقيق أبي القاسم ليحكم بينهما في الأبيات من (١٢٩ - ١٣٧)، ومن ثم يختم قصيدته بحكم ومواظ في الأبيات من (١٣٨ - ١٤٩). وبعد هذا العرض التفصيلي لبنية القصيدة سنحاول الكشف عن الاستراتيجيات الخطابية التي استثمرها ابن الرومي في هذا البناء.

## أولاً: الاستراتيجية التوضيحية:

ويدخل التوضيح في سياق الحوارات التي ((يحاول المرسل أن يجسد بها درجة علاقته بالمرسل اليه ونوعها، وأن يعبر عن مدى احترامه لها ورغبته في المحافظة عليها أو تطويرها بإزالة معالم الفوارق بينهما {...} واجمالاً هي محاولة التقرب من المرسل اليه وتقريبه))<sup>(٣٣)</sup>، ولأن الوضوح من مرتكزات البيان، فقد شكّل الأساس الذي بنى عليه ابن الرومي قصيدته هذه لذلك وجدناه يفتتح القصيدة بتوضيح نوع العلاقة التي تربطه بأبي القاسم من خلال أسئلة تقريرية يطرحها، تؤكد أنها علاقة إخاء ومودة دائمة، ينعمان بها بصفاء ونقاء، فيقول<sup>(٣٤)</sup>:

يا أخي أين ريع ذاك اللقاء ؟ أين ماكان بيننا من صفاء ؟  
أين مصداق شاهد كان يحكي: أنك المخلص الصحيح الإخاء ؟

فالبيتان يوضحان نوع العلاقة ومدى عمقها بعتاب يتشع بالمرارة، لأن صديقه لم يلتزم معه في دوام عهد المحبة، فيسأله مستفهماً ومستغرباً عن سبب تغيره<sup>(٣٥)</sup>. لأن الاستفهام بوصفه أحد متطلبات التوضيح، استفهام عن الأسباب بالدرجة الأولى ليغدو نوعاً من الشرح<sup>(٣٦)</sup>، والذي يمكن ملاحظته في هذا العتاب أنه محتدم من خلال استعماله لفظة (أين) في البيتين. وقد اتخذ الشاعر من هذه الأسئلة منطلقاً لكشف وتشخيص هنات صديقه وهفواته وعيوبه، وبث الحياة فيها ليجري معها حواراً يقوم على الأسئلة والأجوبة في إطار من المداعبة والغمز<sup>(٣٧)</sup>، فيقول<sup>(٣٨)</sup>:

كشفت منك حاجتي هنوات غطيت برهة بحسن اللقاء  
تركتني ولم أكن سيء الظن ن أسوء الظنون بالأصدقاء

وهذه العيوب التي كشفتها حاجة الشاعر عند صديقه هي التي سيخصصها ويقيم معها حواراً بعد أن يسبق عليها ثوب النساء<sup>(٣٩)</sup>، ويرمي باللائمة عليهنّ لكشفهن ما استتر من طباع صديقه وعيوبه<sup>(٤٠)</sup> فيقول<sup>(٤١)</sup>:

قلت لما بدت لعيني شئنا رُب شوءاء في حشا حسناء  
ليتني ما هتكت عنكن سترا فتويتن تحت ذاك الغطاء  
قلن: لولا انكشافنا ماتجلت عنك ظلماء شبهة قتماء  
قلت أعجب بكّن من كاسفات كاشفات غواشي الظلماء

قلن: أعجب بمهتد يتمنى أنه لم يزل على عمياء  
كنت في شبهة فزالتي بنا عند ك فأوسعتنا من الإزراء

قلت: تالله ليس مثلي من ود د ضلالاً، وحيرة باهتداء  
غير أنني وددت ستر صديقي بدلاً باستفادة الأنباء  
قلن: هذا هو فعرج على الحق ق وخلّ الهوى لقلب هواء

دونك الكشف والعتاب فقوم بهما كلّ خلّة عوجاء  
قلت: في ذاك موتكن وما المو ت بمستعذب لدى الأحياء  
قلن: ما الموت بالكريه إذ كا ن بحق فلا تزدد في المراء

إنّ هذا الحوار الذي تقدّر به ابن الرومي<sup>(٤٢)</sup> كان أسلوباً استثمره لغاية التوضيح والإخبار لغرض إقناع صديقه بتلك الهنات والعيوب. إذ نلاحظ ((تدرجاً واضحاً في أسلوب الحوار في بدايته، ثم يتطور في وسطه كلما تطورت العقدة، أو تعقدت الأحداث، من



خلال الجدل القائم بين الأطراف المتحاوره<sup>(٤٣)</sup>. فبدأ الشاعر بأمنية مفادها عدم الكشف عن عيوب صديقه، لكي يبقين مختبئات، لتبقى صورة صديقه حسنة، ثم يأتي جواب العيوب بغضب وانفعال ليكشف للشاعر السحابة المظلمة التي كانت تغشى عينيه إلا أن الشاعر لم يقتنع بقولهن، فهو ما يزال يحتفظ بمودته تجاه صديقه فتتعجب العيوب فتحاوره بجرأة أكبر لاقتناعه بجميل فعلهن معه، فيتحول بأسلوب حوار معلن رغبته في عدم فضح صديقه، ثم تتوجه العيوب بالحكم والمواظ والنصائح لكي يفيد منها الشاعر، وبدلاً من أن يفيد منها نراه يدعو عليهن بالموت رغبة منه في التمسك بصديقه، فيأتي ردّ العيوب بعدم كراحتها للموت اذا كان بحق وتطلب منه عدم المراء<sup>(٤٤)</sup>، ويذهب ايليا سليم الحاي الى ان تلك الهنات والعيوب هي الوجه الاخر لنفسية ابن الرومي، وجه وساوسه وشؤمه الذي لا ينفك يعترض سلوك صديقه، فوجد ان تلك الهنات والعيوب ظهرت في سلوك ابي القاسم فجرد الفكرة العامة لها وتمثلت له بشخص فأتخذ يحاورها<sup>(٤٥)</sup>. وينتقل الشاعر بعد هذا الحوار الى عتاب صديقه بتقصيل سمته اللين بسؤال<sup>(٤٦)</sup>:

أفلا كان منك ردّ جميل فيه للنفس راحة من عناء؟

ليقول له: إنه لم يجب طلبه وإنه لم يسع الى قضاء حاجته في الوقت الذي كان بإمكانه أن يجيب جواباً ما ليطمئن إليه<sup>(٤٧)</sup>، ثم ينتقل الى نداء التأنيب والتقريع والتوبيخ في قوله<sup>(٤٨)</sup>:

نمت عنها، وما لمتك عذر عند ذي نهيّة على الإغفاء  
قسماً لو سألت أخرى عوانا لتنمّرت لي مع الاعداء  
لا أجازيك من غرورك إياي غروراً وقيت سوء الجزاء

فهذه الأبيات فيها شيء بين الرضا والسخط، بل هو سخط يلبيه صاحبه ثوب الرضا، هو شيء قريب من الهزاء، ولكنه ليس هزاء {...} فهو شديد على صاحبه، ولكنه على شدته هذه رقيق بالحديث، وهو يحس أنه لم يبلغ من الشدة ما ينبغي<sup>(٤٩)</sup>، وقد دأب ابن الرومي في هذه الأبيات على توضيح سبب هذا التأنيب والتقريع والتوبيخ ضمن استراتيجية التوضيح التي من شأنها أن تؤسس لعلاقة ودّية بينهما أو إعادة الحميمية التي كانت بينهما بعد أن تعرضت الى البرود<sup>(٥٠)</sup>. وكأن هذه الاستراتيجية معنية بالتعامل الأخلاقي ولكن دون إغفال الاهتمام بتبليغ القصد والتعبير عنه، وبهذا يثبت أن الاستراتيجية التوضيحية هي السبيل الى الصداقة، حيث تماثل ما يدعى بالآلفة<sup>(٥١)</sup> وقد استثمر ابن الرومي أساليب عدة في هذه الاستراتيجية منها أسلوب الاستفهام وأسلوب النفي وأسلوب الأمر وأسلوب القسم، ما جعله يفصل في توضيح هنات صديقه وعيوبه حتى غدت مُتتاليات نصيّة يمكن أن تُوصف بالمتتاليات التوضيحية<sup>(٥٢)</sup>.

وعلى هذا النحو يستمر ابن الرومي بتوضيح الجانب الايجابي عند صديقه فيمدحه في قوله<sup>(٥٣)</sup>:

ثاقب الرأي، نافذ الفكر فيها غير ذي فترة ولا إبطاء

تَهْزُمُ الْجَمْعَ أَوْحِدِيًّا، وَتُلَوِّي بِالصَّنَادِيدِ أَيُّمًا إِلْوَاءِ  
وَتُحَطُّ الرِّخَاخُ بَعْدَ الْفَرَازِ  
رُبَّمَا هَالَنِي وَحَيْرَعَقْلِي أَخْذُكَ اللَّاعِبِينَ بِالْبُأْسَاءِ

ففي هذه الابيات وما بعدها الى البيت (٦٩) يمدح الشاعر براعة صديقه أبي القاسم في لعبة الشطرنج، وهي من اجمل ما قيل في هذه اللعبة، وقد استثمر ابن الرومي براعة صديقه فيها ليخفف عنه شدة التقريع والتأنيب ليرتضيه بطريقة يوضح فيها احب الاشياء اليه، فيصفه بالمهارة والذكاء الذي يجمع بين البراعة واستقامة الخلق<sup>(٥٤)</sup>.

وما ان اطمأن ابن الرومي على انه حمل صاحبه على الارتياح عاد مرة اخرى ليوضح له بعتاب فيسأله عن عدم اعطاء الصداقة التي تربطهما حقها فلم يقض له حاجته<sup>(٥٥)</sup>.

## ثانياً: الاستراتيجية التوجيهية

وفي هذه الاستراتيجية يرغب المرسل بتقديم توجيهات ونصائح وأوامر ونواهٍ لمصلحة المرسل إليه، إذ إن اللغة ((تعمل على أنها تعبير عن سلوك المرسل وتأثيره في توجهات المرسل إليه وسلوكه))<sup>(٥٦)</sup>. وسبب اختيار المرسل لهذه الاستراتيجية في رأي بعض الدارسين ((هي اصرار المرسل على تبليغ قصده من وراء الخطاب {...}) وكذا توجيه المرسل إليه من خلال النصح والتحذير والارشاد، وهذه الأفعال لا تقتضي استعمال المرونة في الخطاب وأن يمارس فضولاً خطابياً عليه أو توجيهه لمصلحته بنفسه من جهة وابعاده عن الضرر من جهة أخرى))<sup>(٥٧)</sup>. وتتحقق الاستراتيجية التوجيهية من خلال الأفعال التقريرية أو الوصفية أو الإلزامية أو أفعال التعبير عن المشاعر<sup>(٥٨)</sup>. ومثل هذه الأفعال نجدها حاضرة في همزية ابن الرومي، من خلال اساليب عديدة منها: الاستفهام والنفي فمن الاستفهام في همزية ابن الرومي بعد عتاب يبدأه بأسلوب النداء فيقول<sup>(٥٩)</sup>:

يا أخي هبك لم تهب لي من سع      يك حظاً كسائر البخلاء

.....

أجزاء الصديق إبطاؤه العش      وة حتى يظل كالعشواء  
تاركاً سعيه اتكالا على سع      يك دون الصّحاب والشفعاء  
كالذي غره السراب بما خيد      يل حتى هراق مافي السقاء

فبعد أن ويخ الشاعر صديقه لعدم قضاء حاجته التي طلب منه أن يسعى إليها، ولعدم إجابته جواباً يطمئن إليه<sup>(٦٠)</sup>. راح يستفهم منه متعجباً أيكون جزاء الصديق أن يترك في الليلة الظلماء كمن أصيب بالعشو الليلي وقد وكل حاجته إليه من دون الأصحاب والشفعاء، فيكون كمن يرى السراب ماءً. فالاستفهام بأداة الاستفهام (الهمزة) لا يستدعي جواباً بقدر ما يستدعي تعديل السلوك وتوجيهه نحو الوفاء والإخلاص في ما طلب منه، ولذلك يُصنّف شعر ابن الرومي ولاسيما في هذه القصيدة ضمن الشعر الذي يعبر عن الحياة اليومية العملية<sup>(٦١)</sup>، وفي ضمن التعنيف الشديد لأبي القاسم يورد ابن الرومي سؤالاً بأداة الاستفهام (الهمزة) في قوله<sup>(٦٢)</sup>:

أترى كل ما ذكرتُ جلياً      وسواه من غامض الأنحاء؟  
ثم يخفى عليك أني صديق      ربّما عزّ مثله بالغلاء  
لا لعمر الاله لكن تعاشي      ت بصيرا في ليلة قمراء

فالشاعر يستفهم من صديقه كيف أنه يرى كل ما ذكر له من عيوب وهنات وأنه لا يرى صديقه ابن الرومي الذي عزّ مثله من الأصدقاء. وبذلك قصد الشاعر توجيه انتباه صديقه أبي القاسم إليه، فالتوجيه هو الذي يتطلب الإخبار، إذ من أهم استعمالات التوجيه أسلوب الاستفهام<sup>(٦٣)</sup>، وهكذا امعن الشاعر في دراسة نفسية صديقه، فأخذ يتعجب من ذكائه الذي ينفذ الى اعماق حقيقة الحياة، لذلك وصفه بالتعامي فهو ليس اعمى، بل تعامى في ضحوة مما يدرك ويعرف فاستوفى غاية المعنى<sup>(٦٤)</sup>، ولهذا يعرض ابن الرومي قضيته على القاضي أبي بكر شقيق صديقه أبي القاسم فيسأله، قائلاً<sup>(٦٥)</sup>:

هل ترى ما أتى أخوك أبو القا      سم في حاجتي بعين ارتضاء؟

فقد اراد الشاعر ان يوجه القاضي من خلال هذا الاستفهام - وبطريقة مؤدبة - الى عيوب شقيقه أبي القاسم في عدم قضاء حاجته، وهو صاحب حقوق عليه فيدعوه لمطالبته بأداء تلك الحقوق، فيقول<sup>(٦٦)</sup>:

لي حقوقٌ عليه أصبح يلوي      لها فطالبي لي بوشك الأداء

وأما صيغة النفي فقد توافرت في القصيدة بشكل لافت للنظر، وبأدوات النفي (ما، لا، ليس) بقصد توجيه المرسل إليه (أبي القاسم) وجهة معينة يرضاها ابن الرومي له، كقوله<sup>(٦٧)</sup>:

ما بأمثال ما أتيت من الام      ر يحلُ فتى ذرا العلياء

لا ولا يكسب المحامد في النا  
ليس من حلّ بالمحلّ الذي أند  
س، ولا يشتري جميل الثناء  
ت به من سماحة أو وفاء

ليس يرضى الصديق منك ببشر  
تحت مخبوره دفين جفاء

ففي هذه الأبيات المنفية انتقل الشاعر من العتاب الرقيق الى العنف والشدة في التأنيب والتقريع وكأنه يستل عصا التأديب فيتولاه بالارشاد والتحذير، فيقول لصديقه لا ينبغي لك أن تأتي بمثل ما أتيت من الأمر، وأن من يأتي بمثل ما أتيت لن يبلغ العلى ولن يكسب المحامد، وليس هكذا يفعل من يبلغ مرتبة السماحة، ولا يرضى الصديق أن تكون منافقاً تظهر الودّ والبشاشة وتضمّر الجفاء والبخل. وبهذه المعاني التي نفاها الشاعر يقصد توجيه صديقه الى ما يخالفها ليكون محل الحمد والثناء في مكانة مرموقة. وقد استثمر ابن الرومي أسلوب النفي ليوغل في تقريع وتأنيب صديقه أبي القاسم في قوله<sup>(٦٨)</sup>:

لا الى الله يذهب الحائر البا  
يَحسب الحظ كله في يديه  
نر جهلاً و لا الى السراء  
وهو منه على مدى الجوزاء  
ليس في آجل النعيم له حظ  
ظ، وما ذاق عاجل النعماء

ومن خلال هذا النفي يوجه الشاعر صديقه الى عيوبه التي لا يراها بسبب من جهله او غروره ليتجاوزها ويتخلى عنها ليعود صديقاً مستقيماً كما عهده سابقاً.

ومن استعمالات التوجيه استعمال صيغة النداء إذ يعد النداء آلية توجيهية لأنه يحمل المرسل اليه على اتخاذ ردة فعل تجاه المرسل<sup>(٦٩)</sup> وأدواته الأساسية (يا) النداء كقول ابن الرومي<sup>(٧٠)</sup>:

يا أبا القاسم الذي كنت أرجو  
ه لدهري قَطعت متن الرجاء

وقوله<sup>(٧١)</sup>:

يا أخي يا أبا الدماثة والرق  
أترى الضربة التي هي غيب  
قّة والظرف والحجا والدهاء  
خلف خمسين ضربة في وحاء؟

وقوله<sup>(٧٢)</sup>:

يا أبا القاسم الذي ليس يخفى  
أترى كل ما ذكرت جلياً  
عنه مكنون خطة عوصاء  
وسواه من غامض الأنحاء

ففي الأبيات التي جاءت بصيغة النداء توجيه ونصح وإرشاد لصديقه أبي القاسم ليقوم بأفعال تصحح عيوبه وهناته، فقد خاطبه ابن الرومي منادياً إياه ب (يا أخي، يا أبا) وب (يا أبا القاسم) لتوجيه ذهنه ولفت انتباهه الى أنه هو المقصود بالكلام وليس أحداً سواه، ولتوجيهه الى أمر تابع للنداء، ففي البيت الأول أراد الشاعر أن يلفت انتباه أبي القاسم الى أنه هو المقصود أولاً وثانياً توجيهه الى فعل قام به يُعد عيباً وهو قطع الرجاء بعد أن كان هو المرجو.

وفي البيتين الثاني والثالث لفت الشاعر انتباه صديقه الى أنه هو المقصود بالنداء وقد جعله بمنزلة الأخ فناده (يا أخي) ثم نعتّه من خلال النداء بأنه أخ الدماثة والرقّة والظرف والحجا والدهاء، ثم بعد ذلك جاء بالتوجيه الأساس والمقصود أصلاً من الخطاب وهو توجيهه الى تصحيح فعل معيب وهو الغدر، إذ جاء التوجيه بأسلوب الاستفهام الإنكاري للضربة المجهولة التي جاءت بعد خمسين ضربة على عجل.

ومن أسلوب النداء أيضاً قوله<sup>(٧٣)</sup>:

وأناديك عائداً: يا أبا القا  
قد قضينا لبانة من عتاب  
سم، أفديك، يا عزيز الفداء  
وجميل تعائب الأكفاء



### ومع العتب والعتاب فإني حاضر الصفح، واسع الإعفاء

ففي هذا النداء استعمال لفظة (أناديك) واستعمال حرف النداء (يا أبا القاسم) و (يا عزيز)، يوجه الشاعر انتباه المنادى (صديقه أبي القاسم) الى أنه هو المقصود بالنداء لتوجيه انتباهه لأمر هو أنه ما زال عزيزا يفتدى على الرغم من هناته، وقد تعاتبنا وعتاب الاصدقاء جميل ومع ذلك فهو على استعداد للصفح عما بدا منه من تقصير بحقه وهو على استعداد للعفو أيضا. لقد استعمل ابن الرومي أسلوب القسم لتوجيه صديقه وجهة تعود عليه بالنفع والفائدة، ومن ذلك قوله<sup>(٧٤)</sup>:

#### قلت: تالله ليس مثلي من ود د ضلالا وحيرة باهتداء

لقد أجاب الشاعر بالقسم على قول هنات صديقه أبي القاسم في الحوار الذي دار بينه وبينها بقسم (تالله) مشفوعاً بنفي اتصافه بالضلال والحيرة في ذكر عيوب صديقه وهناته، إذ تضافر القسم مع النفي في توجيه ذهن أبي القاسم الى أن صديقه ابن الرومي كان محقاً ومتأكداً من تلك الهنات التي ذكرها<sup>(٧٥)</sup>. وفي قوله<sup>(٧٦)</sup>:

#### قسماً لو سألت أخرى عوانا لتنمرت لي مع الأعداء

أقسم ابن الرومي بأن صديقه سينتمر عليه ويكون عدواً مع الأعداء لو طلب منه حاجة أخرى، لأنه قطع الأمل والرجاء حين لم يقض حاجته في المرة الأولى. وما هذا القسم إلا لغاية توجيه ذهن أبي القاسم الى شنيع ما اقترفه بحق صديقه ابن الرومي اذا لم يقض حاجته. وبعد أن بين ابن الرومي لصديقه التقصير بحقه أقسم بقوله<sup>(٧٧)</sup>:

#### لا لعمر الإله لكن تعاشي ت بصيراً في ليلة قمرء

إذ أراد أن يؤكد لأبي القاسم أنه لم يكن غافلاً عن صديقه وإنما تظاهر بذلك فهو كمن أصيب بالعشو الليلي فلا يرى في الليلة القمرء.

### ثالثاً: الاستراتيجية التلميحية

وهي الاستراتيجية التي يعبر فيها المرسل من غير طريق التصريح المباشر والدلالة الظاهرة، بل يختار أن ينقل قصده من طريق دالة غير مباشرة، ويحتاج المرسل اليه استعمال الاستدلال للوصول الى القصد الأصلي، أي هي الاستراتيجية التي تحتاج فيها الانتقال من المعنى الحرفي الى المعنى المضمّر الذي يدل عليه عادة السياق بمعناه العام<sup>(٧٨)</sup>. وتتحقق الاستراتيجية التلميحية بوساطة التشبيه والاستعارة والكناية<sup>(٧٩)</sup>.

وإذا كان التوضيح ((جزءاً من مفهوم البيان فإن التلميح أيضاً جزء من هذا المفهوم، إذ يغدو التلميح في بعض السياقات التواصلية أحسن وسيلة لغوية لأداء مقاصد المتكلم))<sup>(٨٠)</sup>.

ومن هنا نجد أن ابن الرومي قد استعمل هذه الاستراتيجية في عتابه لصديقه أبي القاسم لكي يبلغ مقاصده إليه في مخاطبته وعدم إحراجه.

#### ١ - التشبيه:

استعمل ابن الرومي التشبيه في همزيته ليلبغ مقاصده الى صديقه أبي القاسم تلميحاً لا تصريحاً ومن ذلك قوله<sup>(٨١)</sup>:

#### أنت عيني، وليس من حق عيني غص أجفانها على الأعداء

فقد شبه الشاعر صديقه أبا القاسم بعينه، فجعله عينه التي يرى بها، وقد حذف أداة التشبيه ووجه الشبه للمبالغة، وفي هذا التشبيه تلميح أراد أن يبلغ من خلاله مقصده بعدم السكوت عن عيوب أبي القاسم وهناته مثلاً أنه لا يستطيع أن يغمض عينه على ما يقع فيها من تراب أو غيره، وهكذا تحول الشاعر بالمعنى العادي الى معنى كثير الغرابة والجدّة<sup>(٨٢)</sup>. وقوله<sup>(٨٣)</sup>:

ليس من حل بالمحل الذي أند  
ت به من سماحة أو وفاء  
بذل الوعد للأخلاء سمحا  
وأبى بعد ذاك بذل الغناء  
فغدا كالخلاف يُورق للعيد  
ن وبأبى الإثمار كل الإباء

شبه الشاعر الذي يعدُّ ثم لا يفي، بشجرة الصفصاف التي تُورق فتسرُّ العين من دون ثمر نافع. وفي هذا التشبيه تلميح أراد ابن الرومي من خلاله أن يبلغ صديقه أبا القاسم ما يقصده ويعنيه وهو أنك تعد ولا تقي، وتلك صفة معيبة لا تليق بك<sup>(٨٤)</sup>. ومن تلميحات ابن الرومي التي أراد منها أن يبلغ صديقه أبا القاسم رسالة تكشف له عيوبه وهناته قوله<sup>(٨٥)</sup>:

لك مكرٌ يدبُّ في القوم أخفى  
من ديبب الغداء في الأعضاء

ففي هذا البيت تشبيه، إذ شبه تأثير مكر صديقه أبي القاسم في الناس كتأثير الطعام في الأجسام، بل هو أخفى من ذلك، فالمكر معنى في النفس لا ترى ملامحه أو مادته ولذلك لمَّح به الى مكر ابي القاسم الذي يدب ديببا فحوَّل الدبيب الذي هو فكرة في الذهن الى ملمح أو مشهد حسي يقع امام الانتظار<sup>(٨٦)</sup>، وهو من خلال هذا التشبيه أراد ان يكشف لأبي القاسم هذا العيب. ومن التشبيه الذي لمَّح فيه ابن الرومي الى عيب من عيوب صديقه أبي القاسم قوله<sup>(٨٧)</sup>:

أنت أدويت صدرَ خلك فاعذر  
هـ على النفت إنه كالدواء

إذ شبه البوح بما في نفس خليله الذي امتلأ صدره غيظاً بسبب من أفعاله بالدواء الذي يعالج الداء، لأن البوح كثيراً ما يخفف عن صاحبه. وهذا تشبيه مستمد من خيال الشاعر الذي يوظفه لما يريد العقل ان يبلغه من المعاني<sup>(٨٨)</sup>. وقد استعمل ابن الرومي التلميح بعد أن انتهى من العتاب بعد الاقضاء بما كان في نفسه وأخذ يرق ليخرج من العتاب الى اللطف، فيقول<sup>(٨٩)</sup>:

ولك الود كالذي كان من خلد  
لك والصدر غير ذي الشحاء  
ولك العذر مثل قافيتي فيد  
ك اتساعاً فاتها كالفضاء

لقد شبه ابن الرومي الود الذي يكتفه لصديقه أبي القاسم بالود الذي كان قبل أن يمتلئ قلبه غيظاً عليه بسبب من أفعاله، وقد منحه العذر فيما بدا منه من هنات، وقد شبه هذا العذر بقصيدته التي قالها فيه من حيث الاتساع إذ شبهها بالفضاء. وهذا التشبيه الذي جاء في ثلاثة مواضع في هذين البيتين إنما هو تلميح يحمل رسالة أراد أن يبلغها من خلاله<sup>(٩٠)</sup> وهي رغبته في أن تعود العلاقة بينهما كما كانت صافية لا تشوبها شائبة من هنات وعيوب. فابن الرومي يخاطب صديقاً عزيزاً عليه يريد استبقاء مودته فيجرحه بيد ويأسوه بأخرى، ويتلطف في اللوم والتقريع ويجرعه مرارة العتب ممزوجة بعذوبة الإخاء<sup>(٩١)</sup>.

## ٢ - الاستعارة:

قد يستعمل المرسل الاستعارة للتعبير عن مقاصده<sup>(٩٢)</sup> ضمن استراتيجية التلميح، ولهذا استعمل ابن الرومي الاستعارة للتلميح لأمر ما، ففي قوله<sup>(٩٣)</sup>:

كشفت منك حاجتي هنوات  
غطيت برهة بحسن اللقاء

عبر الشاعر بالاستعارة عن هنوات صديقه إذ شخّص حاجته فجعلها انساناً عاقلاً يكتشف الهنوات المخبأة تحت البشاشة وحسن اللقاء وشبه الهنات بالاشخاص فيعقد معها محاوره<sup>(٩٤)</sup> وفي هذه الاستعارة تلميح الى عيوب الشاعر وهناته التي كان يسترها أمام ابن الرومي، وقد جعلته مخادعاً. وفي قوله<sup>(٩٥)</sup>:

يا أبا القاسم الذي كنت أرجو  
هـ لدهري قطعت متن الرجاء

استعارة أيضاً إذ جعل للرجاء متناً وقد قطعه بما اقترفه من عيوب كعدم الوفاء لصديقه في قضاء حاجته، فخيَّب أمله فيه، وبذلك يكون قد لمَّح لأبي القاسم بأنه ليس وفيّاً معه فلا أمل فيه. وقد استعمل ابن الرومي هذه الاستعارة التلميحية لأنها أبلغ من

التصريح في إيصال المعنى وبلوغ الهدف، إذ إنّ من أهدافها إحداث تغيير في مواقف المتلقي الاجتماعية<sup>(٩٥)</sup>، وهذا ما كان يبغيه ابن الرومي، إذ كان يبغي إحداث تغيير في سلوك صديقه أبي القاسم. وقد استعمل ابن الرومي الاستعارة في قوله<sup>(٩٦)</sup>:

### واحتراس الدّهاء منك، وإعصا فك بالأقوياء والضعفاء

اذ استعار لأفعال صديقه قوة العاصفة فهي تعصف بالقوي والضعيف فتجتاح كل شيء في طريقها. ومن خلال هذه الاستعارة لمّح ابن الرومي الى صديقه بصفة ليست حميدة عنده وهي صفة الهجوم العاصف الذي تتحاشأ الدّهاء، فلفظة (عصف) ((تشخيص بدقة تلك الصورة المتحركة التي تشتمل على اللاعبين والرقعة جميعا عندما يفاجأ اللاعبون بحيلة تريص بها أبو القاسم، لتطيح باللاعبين كما تفعل الريح العاتية<sup>(٩٧)</sup>)) ومن الاستعارة أيضا، قوله<sup>(٩٨)</sup>:

### تَقْتُلُ الشَّاهَ حَيْثُ شِئْتَ مِنَ الرُّفْ عَة طَبَا بِالْقِتْلَةِ النَّكَرَاءِ

ففي قوله (تَقْتُلُ الشَّاهَ) استعارة شخّصت قطعة الشطرنج، وجعلت لها حياة، وهي تقتل على يد أبي القاسم متى شاء، ومن خلال هذه الاستعارة لمّح الشاعر الى دهاء صديقه ومهارته في لعبة الشطرنج، اذ يمتلك الشاعر قدرة عالية في ابتكار المعاني والمبالغة والتدرج والسمو الى الذروة.

والاستعارة في مثل هذا السياق تؤدي وظيفة تهويل العيب أكثر مما يؤديه التصريح وقد يلجأ المتكلم الى الاستعارة في خطابه ضمن الاستراتيجية التلميحية (لأن الاستعارة تجعل الحكم الذي تثبته قطعياً لدى المخاطب، فبفضل خاصية المطابقة يصبح المخاطب في وضع لا يمكنه معه الشك في الحكم الذي تثبته الاستعارة)<sup>(٩٩)</sup> وهكذا جعل ابن الرومي أحكامه على صديقه أبي القاسم أحكاماً ثابتة لا يمكن الشك فيها من خلال الأسلوب الاستعاري الذي أحسن استعماله في همزيته.

### رابعاً: الاستراتيجية الإقناعية

استعمل ابن الرومي الاستراتيجية الإقناعية في همزيته لغرض إقناع صديقه أبي القاسم التوزي بهناته وتقصيره معه باليتي: الإقناع بالدليل والإقناع بالأنموذج. وتسهم هذه الاستراتيجية<sup>(١٠٠)</sup> (في رفع ذات المخاطب الى درجة عليا، ثم منحها قوة سلطوية بالمخاطب {...} إذ يتبوأ المخاطب مكانة عليا ويستمد ذلك من سلطة الخطاب المنقول على لسانه فحسب، ثم تصبح السلطة هي سلطة الخطاب الذي يتوارى المخاطب وراءه)<sup>(١٠١)</sup>، لذلك قيل ان شعره هو ((شعرالبيّنات والبراهين والحجج والتفاصيل))<sup>(١٠٢)</sup>.

### آلية الإقناع بالدليل:

ذكر ابن الرومي على لسانه هنات صديقه أبي القاسم بعد أن عقد حواراً معهم، أنهن قلن له<sup>(١٠٣)</sup>:

### إن بحث الطبيب عن داء ذي الدا ء لأسّ الشفاء قبل الشفاء

فهذا البيت يتضمن دليلاً منطقياً وهو أن تشخيص الداء أساس شفاء المريض، وهذا ما فعله ابن الرومي حين كشف هنات أبي القاسم وشخصها، لأن كشف تلك الهنات وتشخيصها هو أساس إصلاح عيوب صديقه، وأنه محلّ ثقة كما أن الطبيب الذي يشخص الداء يكون محلّ ثقة الناس. وجاء ابن الرومي بحجة الدليل مرة أخرى في قوله معاتباً صديقه أبا القاسم مشبهاً حاله بعد أن اعتمد عليه في قضاء حاجته كالذي غرّه السراب فظنه ماء<sup>(١٠٤)</sup>:

### كالذي غرّه السراب بما خيد يل حتى هراق مافي السقاء

فالدليل الذي ساقه ابن الرومي لغرض إقناع أبي القاسم هو خداع السراب الذي يظنه الرائي ماء وهو ليس بماء، فابن الرومي كان يعتقد أن أبا القاسم سيقضي له حاجته ظناً منه بالوفاء حتى أنه أراق ماء وجهه في الطلب منه، لكنه فوجيء بأنه كان كمن يظن السراب ماء فلا يدركه. وبذلك أصبح أبو القاسم ليس محلّ ثقة عند ابن الرومي كما أن السراب ليس محلّ ثقة لمن يريد الماء. ومن الأدلة المنطقية التي أوردها ابن الرومي ليثبت من خلالها مكانة أبي القاسم عنده قوله في معرض التأنيب والتوبيخ<sup>(١٠٥)</sup>:



## أنت عيني وليس من حق عيني غصُ أجفانها على الأقداء

فبعد أن جعل ابن الرومي صديقه أبا القاسم عينه التي يرى بها ويحافظ عليها صار من حقه لا يغمضها على مايقع فيها من تراب أو غبار إلا بعد أن يزيل عنها ذلك التراب أو الغبار، وهذا دليل منطقي لايمكن إنكاره أو تجاهله، وقد ساقه ابن الرومي ليقنع أبا القاسم بما فيه من عيوب لا يمكن السكوت عنها لمنزلته ومكانته عنده، فلا بد من كشفها وإقناعه بتجاوزها وتغيير سلوكه.

### آلية الإقناع بالأنموذج:

لقد وظف ابن الرومي الأنموذج في همزيته لغرض إقناع أبي القاسم بما يراه صواباً بغية إحداث تغيير في سلوكه ومواقفه. فلذلك وصف نفسه بوصف يجعله أنموذجاً يحتذى به في قوله<sup>(١٠٥)</sup>:

## تركنتي ولم أكن سيء الظن ن أسئ الظنون بالأصدقاء

ليثبت لأبي القاسم أنه لا يسيء الظن به وإن ما ذكره من عيوب وهنات هي حقيقة في سلوكه وليس ادعاء لأن ابن الرومي لم يكن سيء الظن في يوم من الأيام، ومن لم يكن سيء الظن لا يقول بهتاناً وكذباً. ومثل ذلك في قوله<sup>(١٠٦)</sup>:

## قلت: تالله ليس مثلي من ود د ضلالاً وحيرة باهتداء

ففي هذا البيت يقسم ابن الرومي لدفع صفة الضلال والحيرة عن نفسه وبذلك يكون أنموذجاً يحتذى في أقواله وأفعاله، وعلى صديقه أبي القاسم أن يقتنع بما يقوله ويذكره من عيوب وهنات لكي يجنح الى تغيير سلوكه ومواقفه معه. ويدفع ابن الرومي الغرور عن نفسه فلا يجازي أبا القاسم غروراً كغروره في قوله<sup>(١٠٧)</sup>:

## لا أجازيك من غرورك إيا ي غروراً وقيت سوء الجزاء

وبذلك يضيف على نفسه صفة الأنموذج الذي يكون مثلاً يقتدى به، ومن تكون صفته كذلك يكون صادقاً في ما يراه بغية إقناع المخاطب أبي القاسم فيما ذكره من عدم الوفاء في قضاء حاجته التي طلب منه. ثم يتحول ابن الرومي من الإقناع بالأنموذج عن نفسه الى الإقناع بالأنموذج عن أبي القاسم نفسه، فيقول<sup>(١٠٨)</sup>:

## يا أخي يا أبا الدماثة والرق لة والظرف والحجا والدهاء

ففي هذا البيت جمع الشاعر نماذج عدة، اتصف بها أبو القاسم قبل أن يخل بما طلب منه، فهو الأنموذج في دماثة الخلق والرقّة والظرف والعقل والدهاء. ومن يمتلك مثل هذه الصفات فلا غرو أنه أنموذج يضرب به المثل، وهو انسان مثالي كامل وكأنه أعدّ خصيصاً للعلي والمحامد<sup>(١٠٩)</sup>، ولكن أبا القاسم على الرغم من أنه أنموذج في هذه الصفات قد ضرب صديقه ابن الرومي ضربة خفية عندما تخلف عن تلبية حاجته وقضائها، بغية إقناعه بهذا العيب الذي لا يليق به لغرض الانتباه اليه وتصحيحه. وقوله أيضاً جاعلاً من صديقه أبي القاسم أنموذجاً في لعبة الشطرنج، فيقول<sup>(١١٠)</sup>:

## ثاقب الرأي نافذ الفكر فيها غير ذي فترة ولا ابطاء

وفي هذا البيت جعل ابن الرومي أبا القاسم أنموذجاً في صواب الرأي ونفاذ الفكر في لعبة الشطرنج لا يفتر أو يتأخر في اللعب، ومن تكون هذه صفاته في هذه اللعبة وهو الأنموذج، عليه أن يتصف بذات الصفات ويكون أنموذجاً في تعامله مع صديقه ابن الرومي.

### الخاتمة والنتائج:

نخلص من كل ما تقدم الى ما يأتي:

١. أنّ ابن الرومي كان على وعي بطرائق بناء خطابه الذي يعاتب فيه صديقه أبا القاسم (التوضيحية والتوجيهية والتلميحية والإقناعية) وهي ذات الطرائق التي اصطلح عليها في ادبيات الحداثة بالاستراتيجيات الخطابية، فقد استعمل الاستراتيجيات

- الخطابية جميعها بغية تشكيل خطاب يستوفي العتب والتأنيب والتقرير والتوبيخ والتلطف والمدح، بغية إقناع أبي القاسم بعبويه وتقصيره بحقه أملاً في أحداث تغيير في سلوكه وموقفه الفكري والعاطفي.
٢. هذه الاستراتيجيات الخطابية مكنت ابن الرومي ان يبوح بما في نفسه تجاه صديقه ابي القاسم بصراحة تامة دون وجل او خجل.
٣. بتظافر هذه الاستراتيجيات الخطابية شكّل ابن الرومي وحدة فنية لقصيدته، فجاءت ابياتها متناسقة، بحيث يفضي البيت الاول الى الثاني، والمقطع الاول الى الثاني، وهكذا بتتابع منطقي يمثل سمة فنية طابعها الوحدة.
٤. كانت هذه الاستراتيجيات الخطابية عاملاً رئيساً في توليد المعاني وايراد الاقيسة والحجج والادلة على ما ذكره من عيوب وهنات لصديقه أبي القاسم.
٥. كان وراء تحقق هذه الاستراتيجيات الخطابية في همزية ابن الرومي عوامل نفسية واجتماعية وثقافية، الأمر الذي جعل القصيدة تدور في فلك استراتيجي خاص بها.

### الهوامش

- ١ - ينظر: مقاييس اللغة: مادة (خطب).
- ٢ - لسان العرب: مادة (خطب).
- ٣ - ينظر: أساس البلاغة: ١ / ٢٣٨.
- ٤ - ينظر: العين: مادة (خطب).
- ٥ - سورة الفرقان: آية ٣٦.
- ٦ - ينظر: استراتيجيات الخطاب مقارنة لغوية تداولية: ٣٦.
- ٧ - م. ن: ٣٦.
- ٨ - خطاب الآخر في الشعر العراقي السبعيني: ١٩.
- ٩ - ينظر: المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب: ٣٨ - ٣٩.
- ١٠ - تحليل الخطاب الروائي: ١٧.
- ١١ - لغة الخطاب السياسي: ٣٤.
- ١٢ - ينظر: الذاتية في اللغة: ٦٢.
- ١٣ - خطاب الآخر في الشعر العراقي السبعيني: ٢٠.
- ١٤ - استراتيجيات الخطاب مقارنة لغوية تداولية: ١٥ - ١٦.
- ١٥ - م. ن: ٣٧.
- ١٦ - ما الخطاب وكيف نحله: ١٤.
- ١٧ - استراتيجيات الخطاب مقارنة لغوية تداولية: ٣٩.
- ١٨ - ينظر: م. ن: ٣٩.
- ١٩ - نسيج النص: ١٢.
- ٢٠ - ينظر: استراتيجيات الخطاب مقارنة لغوية تداولية: ٥٣.
- ٢١ - تداولية الخطاب السردية دراسة تحليلية في وحي القاسم للرافعي: ١٤.
- ٢٢ - استراتيجيات الخطاب مقارنة لغوية تداولية: ٥٦.
- ٢٣ - ينظر: استراتيجيات الخطاب مقارنة لغوية تداولية: ٢٥٧ - ٢٠٨ وتداولية الخطاب السردية دراسة تحليلية في وحي القلم للرافعي: ١٤١.

- ٢٤- ينظر: استراتيجيات الخطاب مقارنة لغوية تداولية: ٣٧٠ - ٣٧٤، في وحي القلم للرافعي: ١٤٦.
- ٢٥- تداولية الخطاب السردى دراسة تحليلية في وحي القلم للرافعي: ١٤٧.
- ٢٦- ينظر: استراتيجيات الخطاب، مقارنة لغوية تداولية: ٣٢٨ - ٣٣٠، وتداولية الخطاب السردى دراسة في وحي القلم للرافعي: ١٥١.
- ٢٧- ينظر: تداولية الخطاب السردى دراسة في وحي القلم للرافعي: ١٤٧.
- ٢٨- ينظر: استراتيجيات الخطاب مقارنة لغوية تداولية: ٤٦١، وتداولية الخطاب السردى دراسة في وحي القلم للرافعي: ١٤٦.
- ٢٩- البلاغة والاسلوبية: ٦٤.
- ٣٠- ينظر: استراتيجيات الخطاب مقارنة لغوية تداولية: ٤٦١.
- ٣١- ينظر: ابن الرومي شاعر الغربة النفسية: ٩٠.
- ٣٢- ينظر: مدونات ابن الرومي وشعره: ١٠.
- ٣٣- ينظر: تداولية الخطاب السردى، دراسة تحليلية في وحي القلم: ١٤١.
- ٣٤- الاستراتيجية التخاطبية في السنة النبوية: ٥٤٣.
- ٣٥- ديوان ابن الرومي: ١ / ٦٤.
- ٣٦- التشخيص في الشعر العباسي حتى نهاية القرن الرابع الهجري: ٣٤٢.
- ٣٧- ينظر: تداولية الخطاب السردى: ١٤٢.
- ٣٨- ينظر: الموسوعة الادبية الميسرة: ١٠٦.
- ٣٩- ديوانه: ١ / ٦٤.
- ٤٠- ينظر: ابن الرومي فنه ونفسيته من خلال شعره: ٢٣٣.
- ٤١- ديوانه: ١ / ٦٤ و ٦٥.
- ٤٢- ينظر: الموسوعة الادبية الميسرة: ١٠٧.
- ٤٣- ينظر: مدونات ابن الرومي وشعره: ١٠.
- ٤٤- التشخيص في الشعر العباسي حتى نهاية القرن الرابع الهجري: ٣٢٣.
- ٤٥- ينظر: ابن الرومي فنه ونفسيته من خلال شعره: ٢٣٤ - ٢٣٥.
- ٤٦- ديوانه: ١ / ٦٥.
- ٤٧- ينظر: ابن الرومي فنه ونفسيته من خلال شعره: ٣٢٣ - ٣٢٦.
- ٤٨- ينظر: ديوانه: ١ / ٦٥.
- ٤٩- ينظر: مدونات ابن الرومي وشعره: ١٢.
- ٥٠- مدونات ابن الرومي وشعره: ١٢ - ١٣.
- ٥١ و ٥٢ ينظر: استراتيجيات الخطاب، مقارنة لغوية وتداولية: ٢٦١.
- ٥٣- ديوانه: ١ / ٦٦.
- ٥٤- ينظر: تداولية الخطاب السردى: ١٤٦.
- ٥٥- ينظر مدونات ابن الرومي وشعره: ١٥.
- ٥٦- الاستراتيجية التخاطبية في السنة النبوية: ٥٤٩.
- ٥٧- استراتيجيات الخطاب في الحديث النبوي: ٧٩.



- ٥٨ - ينظر: استراتيجيات الخطاب مقارنة لغوية تداولية: ٣٧٧.
- ٥٩ - ينظر: ديوانه: ١ / ٦٨.
- ٦٠ - ينظر: مدونات ابن الرومي وشعره: ١٢.
- ٦١ - ينظر: ابن الرومي فنه ونفسيته من خلال شعره: ٢٣٧.
- ٦٢ - ديوانه: ١ / ٧٠.
- ٦٣ - تداولية الخطاب السردية، دراسة في وحي القلم للرافعي: ١٥٤.
- ٦٤ - ينظر: ابن الرومي فنه ونفسيته من خلال شعره: ٢٧٦.
- ٦٥ و ٦٦ و ٦٧ و ٦٨ ديوانه: ١ / ٧٣ و ٦٦ و ٦٩.
- ٦٩ - ينظر: استراتيجيات الخطاب في الحديث النبوي: ١٢١.
- ٧٠ و ٧١ و ٧٢ و ٧٣ و ٧٤ ديوانه: ١ / ٦٥ و ٦٦ و ٧٠ و ٧٢ و ٦٤.
- ٧٥ - التشخيص في الشعر العباسي حتى نهاية القرن الرابع الهجري: ٣٢٤.
- ٧٦ و ٧٧ ديوانه: ١ / ٦٥ و ٧٠.
- ٧٨ - ينظر: استراتيجيات الخطابة النبوية ٥٥١: وتداولية الخطاب السردية، دراسة تحليلية في وحي القلم: ١٤٦.
- ٧٩ - ينظر: استراتيجيات الخطاب، مقارنة لغوية تداولية: ٤٠٩ - ٤١٣.
- ٨٠ - تداولية الخطاب السردية، دراسة تحليلية في وحي القلم: ١٤٧.
- ٨١ - ديوانه: ١ / ٦٦.
- ٨٢ - ينظر: ابن الرومي فنه ونفسيته من خلال شعره: ٢٣٩.
- ٨٣ - ديوانه: ١ / ٦٦.
- ٨٤ - ينظر: مدونات ابن الرومي وشعره ١٣.
- ٨٥ - ديوانه: ١ / ٦٧.
- ٨٦ - ينظر: ابن الرومي فنه ونفسيته من خلال شعره: ٢٥٩.
- ٨٧ - ديوانه: ١ / ٧١.
- ٨٨ - ينظر: ابن الرومي شاعر الغربة النفسية: ٨٥.
- ٨٩ - ديوانه: ١ / ٧٢.
- ٩٠ - ابن الرومي: ٦٨.
- ٩١ - ينظر: استراتيجيات الخطاب مقارنة لغوية تداولية: ٤١١.
- ٩٢ - ديوانه: ١ / ٦٤.
- ٩٣ - ينظر: ابن الرومي: ٥٣.
- ٩٤ - ديوانه ١ / ٦٥.
- ٩٥ - ينظر: استراتيجيات الخطاب في الحديث النبوي: ١٥٧ - ١٥٨.
- ٩٦ - ديوانه: ١ / ٦٧.
- ٩٧ - ينظر: ابن الرومي فنه ونفسيته من خلال شعره: ٢٥٠.
- ٩٨ - ديوانه: ١ / ٦٧.
- ٩٩ - استراتيجيات الخطاب في الحديث النبوي: ١٥٩.

- ١٠٠- ينظر: ابن الرومي فنه ونفسيته من خلال شعره: ٢٧١.
- ١٠١- التداولية والشعر، قراءة في شعر المديح في العصر العباسي: ١٦٩.
- ١٠٢ و ١٠٣ و ١٠٤ و ١٠٥ و ١٠٦ و ١٠٧ و ١٠٨ ديوانه: ١ / ٦٥ و ٦٦ و ٦٤ و ٦٥ و ٦٦ و ٦٦.
- ١٠٩- ينظر: ابن الرومي فنه ونفسيته من خلال شعره: ٢٤١.
- ١١٠- ديوانه: ١ / ٦٦.

### المصادر والمراجع

١. ابن الرومي شاعر الغربة النفسية، د. فوزي عطوي، دار الفكر العربي، بيروت.
٢. ابن الرومي، فنه ونفسيته من خلال شعره، ايليا سليم الحاوي، منشورات دار الكتاب اللبناني، بيروت، ١٩٥٩.
٣. أساس البلاغة، الزمخشري، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ط٣، ١٩٨٥.
٤. الاستراتيجيات التخاطبية في السنة النبوية، د. ادريس مقبول، مجلة كلية العلوم الاسلامية مج (٨)، ع ١٥ / ٢، المغرب ٢٠١٤.
٥. استراتيجيات الخطاب في الحديث النبوي، دليلة قسيمة كلية الآداب واللغات، جامعة الحاج الخضر باتنة، الجزائر، ٢٠١٢.
٦. استراتيجيات الخطاب مقارنة لغوية تداولية، عبد الهادي بن ظافر الشهري، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، ط١، ٢٠٠٣.
٧. البلاغة والاسلوبية، هنرش بليث، تر: محمد العمري، منشورات دراسات سال، الدار البيضاء، ط١، ١٩٨٩.
٨. تحليل الخطاب الروائي (الزمن، السرد، التثنية)، سعيد يقطين، المركز الثقافي العربي، ط١، ١٩٨٩.
٩. تداولية الخطاب السردية دراسة تحليلية في وحي القلم للرافعي، محمود طلحة، عالم الكتب الحديث، ط١، ٢٠١٢.
١٠. التداولية والشعر، قراءة في شعر المديح في العصر العباسي، د. عبدالله بيرم، دار مجدي لاوتي، عمان ٢٠١٤ م.
١١. التشخيص في الشعر العباسي حتى نهاية القرن الرابع الهجري د. ثائر سمير الشمري، دار صفاء، عمان، مؤسسة دار الصادق الثقافية، ط١، ٢٠١٢.
١٢. خطاب الاخر في الشعر العراقي السبعيني، د.علي هاشم طلاب، دار ومكتبة البصائر، بيروت، ط١، ٢٠١٥.
١٣. ديوان ابن الرومي، تح د. حسين نصّار، دار الكتب والوثائق القومية، ط٣ القاهرة ٢٠٠٣.
١٤. العين، الخليل بن احمد الفراهيدي، تح: مهدي المخزومي وابراهيم السامرائي، مؤسسة دار الهجرة، ايران، ط٢.
١٥. الذاتية في اللغة، بنفينيست، ترجمة حميد سمير وعمر حلي، مجلة نوافذ، ع٩، ١٩٩٩.
١٦. لغة الخطاب السياسي، د. محمود عكاشة، دار النشر للجامعات، القاهرة، ط١، ٢٠٠٥.
١٧. ما الخطاب وكيف نحله، د. عبد الواسع الحميري، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت، ط١، ٢٠٠٩.
١٨. مدونات ابن الرومي وشعره، طه حسين، شبكة المعلومات.
١٩. مصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب، دومينيك مانغونو، تر: محمد يحياتن، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، ط١، ٢٠٠٨.
٢٠. مقاييس اللغة، ابن فارس، تح: عبد السلام هارون، دار الجيل، بيروت، ١٩٩١.
٢١. الموسوعة الادبية الميسرة، خليل شرف الدين، منشورات دار ومكتبة الهلال، بيروت، ٢٠٠٤ م.
٢٢. نسيج النص، الأزهر الزناد، المركز الثقافي العربي، بيروت ١٩٩٣.
٢٣. لسان العرب، ابن منظور، دار صادر، بيروت، ط١، ١٩٩٤.

## الأصول المعرفية لحوار الأديان

(سيرة رسول الله "ص" في الحوار مع المسيح نموذجاً)

م.د. جاسم هاتو فاخر

جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية

**Knowledge methodologies in interfaith dialogues  
(biography of Allah in dialogue with the Christian as a sample)**

**Lec.Dr. Jassim Hatto Fakher**

**University of Babylon / College of Basic Education**

Almosawi458@gmail.com

### Abstract

Religious sources and historical books are surrounded by many dialogues between the Messenger of Allah and the followers of the Christian religion, but few writers and investigators who are interested in the methods of knowledge and their origins in these dialogues, and the article present in your hands is interested in the analysis and analysis of the most important of these approaches and assets.

### المخلص

زخرت المصادر الدينية والكتب التاريخية بحوارات كثيرة بين رسول الله "ص" وأتباع الديانة المسيحية، لكن قلّة من الكتاب والمحققين الذين اهتموا بمناهج المعرفة وأصولها في تلك الحوارات، والمقال الحاضر بين يديك يهتم ببيان وتحليل أهم هذه المناهج والأصول؛ لأجل اكتشاف ورسم معالم الخطاب الديني المعتدل.

### المقدمة

إنّ البحث عن أصول المعرفة في حوارات رسول الله "ص" مع أتباع الديانة المسيحية من المسائل التي ينتج الجواب عنها قاعدة كلية وطريقاً لأتباع هذه الديانات في حواراتهم الفعلية في العصر الحاضر، وإذا استطعنا إعمال هذه الأصول في الحوار بين الأديان فلا شك أننا سنحصل على نتائج قيمة في الأصول المعرفية لحوار الأديان. ولعل أهم الموانع أمام بلوغ الأهداف المرجوة من حوار الأديان هو عدم رعاية هذه الأصول، فإنّ سوء الظن، وتحميل الآراء والعقائد، والمفاضلة، والأحقية، والحكم على الآخر بالبطان، والجهل العلمي، كل ذلك عوائق أمام الحوار الإيجابي المنتج. إذن من الضروري اللزم الكشف عن الأصول المعرفية في حوار الأديان من خلال سيرة المصطفى "ص"، وتطبيق هذه الأصول في حواراتنا مع الأديان؛ لأن ذلك يقيناً سيعرف الإسلام للعالم بشكل أفضل بل سيكشف عن الصورة الحقيقية للإسلام، فإذا استطاع نبي الإسلام من خلال إعمال تلك الأصول في حواراته أن يعرف الإسلام للعالم في ذلك العصر الذي خلا من أي أدوات الارتباط والتواصل الحديثة، فنحن يقيناً نستطيع أيضاً ذلك من خلال التأسي بسيرته المباركة في إعمال هذه الأصول في هذا العصر الذي بلغت فيه وسائل الارتباط والتواصل ذروتها، مع تنوعها الكبير، وارتفاع نسبة الذكاء الاجتماعي العام، والعقلانية، وسهولة تبادل المعرفة عن طريق المؤسسات العلمية بأساليبها العلمية المختلفة، خصوصاً أسلوب الأستاذ والتلميذ، والطباعة والنشر للكتب والبحوث والدراسات، وإقامة المؤتمرات والندوات العلمية، والانترنت، وشبكات التلفزيون، ومحطات الراديو، والسياحة والتبادلات التجارية وغير ذلك من وسائل الارتباط الحديثة.

ولن يقف المغرضون وطلاب الخلاف والتفرقة بين أتباع الديانات المختلفة بلا حراك أمام الحوار الديني المعتدل بل سيبدعون طرقاً مختلفة وأساليب متعددة للإيقاع بين أتباع الديانات المختلفة كما يحصل في فلسطين والعراق وسوريا، والمراكز العالمية المزدهمة المهمة كبرجي نيويورك ومترو لندن، وبعض الفنادق السياحية في مصر، وما يتبع ذلك من دعايات مغرضة ممنهجة لرسم صورة سيئة



عن الأديان الإلهية وخصوصا الإسلام تمنع من تعريف هذه الديانات بشكل صحيح للعالم، وبالنتيجة يصلون من خلال ذلك إلى أهدافهم المشؤومة وريح المليارات.

وعليه ينبغي علينا اليوم أكثر من أي وقت مضى الوقوف على الأصول الحاكمة على حوار الأديان من خلال سيرة المصطفى "ص"، والاستفادة من وسائل الارتباط الحديثة؛ لأجل تعريف الإسلام بشكل دقيق ومن ثم السعي لإيجاد الوحدة والانسجام والتناغم بين أتباع الأديان السماوية، والوقوف بوجه العدو المشترك الذي لبس ثوب الإرهاب البشع باسم الدين، وراح يبيث روح الكراهية بين النفوس.

## ١. رعاية الأدب والخلق الإسلامي

استعمل رسول الله "ص" أعلى معايير الأدب والخلق السامي في حوارهِ مع أتباع الديانة المسيحية، وأمر سائر المسلمين بمراعاة ذلك؛ لأن الإسلام أمر اعتقادي لا يجوز فيه استعمال السيف والقوة لفرضه على الآخرين بل ينبغي أن يبنى على أساس العشق والرغبة والقناعة، وأكد على أنَّ أساليب الحوار مع أتباع سائر الديانات الإلهية بشكل عام والمسيحية بشكل خاص يجب أن تركز على مبادئ الأصول الأخلاقية للإسلام؛ لأن السلوك القويم ومراعاة الأخلاق كاشف عن شخصية الفرد، واحترام الآخرين هو احترام للذات، ومن هنا جاءت التعاليم الإسلامية بعيدة عن التعصب الديني والطائفي بضرورة احترام الآخرين والابتعاد عن الألفاظ الجارحة والبذيئة واستعمال الألفاظ المحترمة المناسبة دائما في الارتباط معهم، وخلق أجواء من المحبة والوئام أثناء الحوار، ويمكن أن نشير هنا إلى بعض الأمثلة من السيرة العطرة في المورد:

أ. رسائل النبي الكريم "ص" إلى أغلب حكام الدول المسيحية والأساقفة كانت تستعمل بعد ذكر اسم الله تعالى ألفاظاً السلام، فقد كتب "ص" إلى أسقف ضباطر: <سلام على من آمن، أما على أثر ذلك فإن عيسى بن مريم روح الله وكلمته ألقاها إلى مريم الزكية، وإني أومن بالله، وما أنزل إلينا، وما أنزل إلى إبراهيم وإسماعيل وإسحاق ويعقوب والأسباط، وما أوتي موسى وعيسى، وما أوتي النبيون من ربهم، لا نفرق بين أحد منهم، ونحن له مسلمون، والسلام على من اتبع الهدى> [الطبقات الكبرى، ابن سعد، ج ١، ص ٢٧٦].

ب. عندما هاجر المسلمون بأمر رسول الله "ص" إلى الحبشة أرسلت قريش بعض الأشخاص لاستردادهم حيث أهانوا المسلمين أمام ملك الحبشة وقتلوا من شأنهم إلا أن المسلمين لم يقابلهم بالمثل بل استعملوا في خطابهم معهم أعلى معايير الأدب اللفظي الأمر الذي أثار تعجب وإعجاب الملك، فسألهم عن السبب هل هو الخوف أم العجز؟ فاستفاد المهاجرون المسلمون من هذه الفرصة للتعريف بالإسلام لملك الحبشة، فأحسن ضيافتهم وآمنهم في بلده، وبعث إليه رسول الله "ص" عمرو بن أمية الضمري بكتاب جاء فيه: <أحمد إليك الله الملك القدوس السلام المؤمن المهيمن العزيز الجبار المتكبر، وأشهد أن عيسى روح الله وكلمته ألقاها إلى مريم البتول الطيبة الحصينة فحملت به عيسى فخلقه من روحه، وخلقه كما خلق آدم بيده ونفخه، وإني أدعوك إلى الله تعالى> [أسد الغابة، ابن الأثير، ج ١، ص ٣٨. تاريخ الطبري، ج ٢، ص ٢٩٤. السيرة الحلبية، ج ٣، ص ٢٩٣. بحار الأنوار، العلامة المجلسي، ج ١٨، ص ٤١٩].

وقد جمع المؤرخون وكتاب السير هذه الكتب والمكاتبات إلى حكام الروم والأساقفة لكن المجال لا يسع الإشارة إليها كلها.

## ٢. سعة الصدر وتحمل آراء الآخرين وعقائدهم

من الأصول المهمة الأخرى التي يمكن استنباطها من سيرة وكلام رسول الله "ص" هي سعة صدره وتحمله آراء الآخرين والإصغاء إليهم، وأنهم أحرار في عقائدهم، وهذا يقودنا إلى نتيجة مفادها أن إعطاء الحق للآخر في حرية التفكير واختيار عقائده بإرادته من الخطوات المهمة التي تؤسس لأرضية مناسبة للحوار المثمر الإيجابي، فإذا كنا غير قادرين على تحمل عقائد الآخرين فهذا لا يلغي فرص الحوار فحسب وإنما يُبعدنا عن بعضنا ويوجد سوء الظن ببعضنا.

ويمكن هنا أيضاً أن نشير إلى مثال من السيرة العطرة في هذا المورد، ففي عام الوفود (السنة السادسة للهجرة) كتب النبي المصطفى "ص" في المدينة المنورة كتاباً إلى مسيح نجران دعاهم فيه إلى الإسلام، وقد أجابوا بتشكيل وفد مؤلفاً من (٦٠) شخصاً

تقريباً وأرسلوهم إلى المدينة بينهم (١٤) شخصاً تقريباً من أشراف نجران، حيث قدموا المدينة مع أسقفهم وقائدهم الديني، فدخلوها وقت الصلاة، فأرادوا التوجه في صلاتهم إلى جهة المشرق الأمر الذي أثار حفيظة بعض المسلمين وهموا بمنعهم لكن النبي الكريم أمر بتركهم يصلون بهدوء وطمأنينة حسب معتقداتهم؛ لأنهم لم يدخلوا الإسلام بعد ولا يصح تحميل عقائد المسلمين عليهم بالإكراه، قال الذهبي عن أبي إسحاق: <لما قدم وفد نجران على رسول الله صلى الله عليه وسلم دخلوا عليه مسجده بعد العصر، فحانت صلاتهم، فقاموا يصلون في مسجده، فأراد الناس منعهم، فقال النبي صلى الله عليه وسلم: "دعوه"، فاستقبلوا المشرق فصلوا صلاتهم> [تاريخ الإسلام، ج ١، ص ٣٥٦].

### ٣. الابتعاد عن الجدل غير المثمر

من الأصول المهمة الأخرى لحوار الأديان التي تستنبط من السيرة العطرة لرسول الله "ص" هي الابتعاد عن البحث والجدل غير المثمر، فهناك مسائل لا ينبغي الخوض فيها؛ لعدم الجدوى منها، وعدم الخروج فيها بنتيجة ايجابية بل أحياناً على العكس حيث تبعث على الانزعاج والقطيعة.

ومن الأمثلة على هذا الأصل هو لقاء النبي الكريم "ص" قبيل المباحلة في المدينة مع أتباع الديانة المسيحية وفي الوقت نفسه قدم عدة من أتباع الديانة اليهودية فدارت بينهم حوارات وجدل حول حقانية نبي الله عيسى والانجيل من جهة، وحقانية موسى والتوراة من جهة أخرى، وكذلك نبوة إبراهيم أيضاً، لكن النبي الكريم "ص" لم يدخل معهم في تلك الحوارات غير المثمرة؛ لتمسك كل طرف بعقائده وعدم فسحه المجال أمام الآخر، فلما رأى المصطفى "ص" أن الحوار لا يجدي نفعاً مع القوم ترك الحوار معهم ودعاهم إلى المباحلة، قال ابن كثير ضمن حديث المباحلة مع النصارى: <فجعلوا يناظرون في أمر المسيح فأنزل الله صدر سورة آل عمران في ذلك وبين أمر المسيح وابتداء خلقه وخلق أمه من قبله وأمر رسوله بأن يباهلهم إن لم يستجيبوا له ويتبعوه> [البداية والنهاية، ج ٢، ص ٦٩].

وقد أشار الباري تعالى لهذه الواقعة في سورتي البقرة وآل عمران، قال تعالى: {وَقَالَتِ الْيَهُودُ لَيْسَتِ النَّصَارَى عَلَى شَيْءٍ وَقَالَتِ النَّصَارَى لَيْسَتِ الْيَهُودُ عَلَى شَيْءٍ وَهُمْ يَتْلُونَ الْكِتَابَ} [البقرة/ ١١٣].

### ٤. طرح المباحث العلمية

من الأصول المعرفية لحوار الأديان في سيرة رسول الله "ص" هي الرؤية العلمية للمسائل الحوارية، ففي كل اللقاءات التي جمعت برؤساء الديانات الإلهية لم يغض النظر إطلاقاً عن المسائل العلمية بل كانت تشكل محور حديثه الطاهر، الأمر الذي زاد من ثقة أتباع الديانات الإلهية بنبي الإسلام "ص" ودفعهم بشكل عام وعلماء الديانة المسيحية بشكل خاص إلى طرح الأسئلة العلمية وتكثيف المشاركة في المناظرات العلمية مما يؤكد أهمية طرح المسائل العلمية في الندوات الحوارية، ولازم هذا الأمر هو التسلط العلمي على هذه المسائل، فلا يستطيع الإنسان بدون القدرة العلمية اللازمة إلى المشاركة في مواضيع الحوارات العلمية مع العلماء الآخرين، فلا يخرج المشارك في تلك الحوارات بنتيجة إيجابية بدون التسلط العلمي على تلك المواضيع، وقد حث نبي الإسلام "ص" علماء أمته على هذا الأصل المعرفي في حواراتهم مع أتباع الديانات الأخرى بعد أن طبقه بشكل تام في حواراته مع القيادات الدينية المسيحية التي موضوع البحث.

ومن الأمثلة على هذا الأصل هو لقاء النبي الكريم "ص" مع ممثلي الديانة المسيحية في مكة حيث أكد "ص" في حوارهم معهم على أمهات المباحث العلمية العقيدية المسيحية وأصولها الأمر الذي نتج عنه إيمان الوفد برسالة خاتم الأنبياء "ص"، فعن ابن إسحاق في سيرته أنه: <قدم على رسول الله صلى الله عليه وسلم وهو بمكة عشرون رجلاً أو قريباً من ذلك من النصارى حين ظهر خبره من الحبشة، فوجدوه في المسجد، فجلسوا إليه، فكلموه وسألوهم، ورجال من قريش في أنديتهم حول الكعبة، فلما فرغوا من مسئلتهم رسول الله صلى الله عليه وسلم عما أرادوا دعاهم رسول الله صلى الله عليه وسلم إلى الله وتلا عليهم القرآن، فلما سمعوا فاضت أعينهم من الدمع ثم استجابوا له وآمنوا به وصدقوه وعرفوا منه ما كان يوصف لهم في كتابهم من أمره، فلما قاموا من عنده

اعترضهم أبو جهل في نفر من قريش، فقالوا: خبيكم الله من ركب بعثكم من وراءكم من أهل دينكم ترتادون لهم لتأتون بخبر الرجل فلم تظمنن مجالسكم عنده حتى فارقتن دينكم وصدقتموه بما قال لكم، ما نعلم ركباً أحق منكم أو كما قالوا لهم، فقالوا: سلام عليكم لا نجاهلكم، لنا أعمالنا ولكم أعمالكم، لا نألو أنفسنا خيراً> [سيرة ابن إسحاق، ج ١، ص ١٩٩. سيرة ابن هشام، ج ٢، ص ٢٣٦].

#### ٥ . استعمال مناهج الاستدلال العقلي

استعمال مناهج الاستدلال وأدوات العقل من الأصول المهمة في حوار الأديان، وهو أصل مستنبط من سيرة المصطفى "ص" في حوراته مع أتباع الديانات المختلفة وخصوصاً المسيحية، فالعقل هو الحجة التي يخضع لها كل إنسان بعيداً عن كل دين أو لون مذهبي، ويسلم لنتائجها، وتحترم ثمراتها، ولأن الإسلام دين العقل فقد أولى اهتماماً بالغاً بالاستدلال العقلي؛ لأن نتائجه مقبولة لدى الجميع، ومن هنا فإن الاعتماد على الاستدلال العقلي في حوار الأديان سيقول نسبة الخطأ في نتائج هذا الحوار، كالنتائج المأخوذة من المقدمات الغير يقينية كالمقبولات العرفية.

ومن الأمثلة على هذا الأصل هو لقاء النبي الكريم "ص" مع ممثلي الديانات الخمسة (اليهود، المسيح، الدهرية، الثنوية، مشركو العرب) حيث استدل "ص" على بطلان حججهم في مسألة ابن الله تعالى، وقدمه، وحدوثه، ومعجزات نبي الله عيسى، وغير ذلك من المسائل العلمية العقيدة الجوهرية مستفيداً من مناهج الاستدلال العقلي، وسنكتفي هنا بنقل بعض استدلاله "ص" على بطلان حجة أتباع الديانة المسيحية موضع البحث لطول الرواية، فقد روى الشيخ الطبرسي في الاحتجاج بسند قوي عن الإمام علي أن رسول الله "ص" قال لعلماء المسيح: <وأنتم قلتم إن القديم عز وجل اتحد بالمسيح ابنه، فما الذي أردتموه بهذا القول؟ أردتم أن القديم صار محدثاً لوجود هذا المحدث الذي هو عيسى؟ أو المحدث الذي هو عيسى صار قديماً كوجود القديم الذي هو الله؟ أو معنى قولكم إنه اتحد به أنه اختصه بكرامة لم يكرم بها أحداً سواه؟ فإن أردتم أن القديم صار محدثاً فقد أبطلتم، لأن القديم محال أن ينقلب فيصير محدثاً، وإن أردتم أن المحدث صار قديماً فقد أطلتم لأن المحدث أيضاً محال أن يصير قديماً، وإن أردتم أنه اتحد به بأنه اختصه واصطفاه على سائر عباده فقد أقررتم بحدوث عيسى وبحدوث المعنى الذي اتحد به من أجله، لأنه إذا كان عيسى محدثاً وكان الله اتحد به - بأن أحدث به معنى صار به أكرم الخلق عنده - فقد صار عيسى وذلك المعنى محدثين، وهذا خلاف ما بدأتكم تقولونه...> [الاحتجاج، الطبرسي، ج ١، ص ١٦ - ٢١].

#### ٦ . الاستفادة من أسلوب الترغيب بدل التهديد

استعمال أسلوب الترغيب والتشجيع بدل التهديد والإرهاب من الأصول المهمة في حوار الأديان، وهو الآخر أصل مستنبط من سيرة المصطفى "ص" في حوراته مع أتباع الديانة المسيحية خصوصاً، فلا يؤمن الإسلام بإجبار الناس على إتباعه، ولا قيمة عنده لمثل هذا الإيمان القهري، ومن هنا حرص النبي الكريم "ص" من خلال تعريف الدين الإسلامي بشكل دقيق على هداية الناس إليه، وهناك الكثير من الشواهد في حوارات رسول الله "ص" ومناظراته مع المسيح على هذا الأصل، منها:

أ - سيرة رسول الله "ص" مع عدي بن حاتم الطائي فبعد وصول جيش المسلمين لقبيلة طي فرّ مع أهل بيته لكن أخته وقعت أسيره، فغفى عنها النبي الكريم "ص"، فلما سمع عدي بذلك عاد من الشام إلى المدينة، فأكرمه رسول الله "ص" ورفع من شأنه، فأصبح أشد الناس حباً للنبي، فقد جاء في البداية والنهاية عن عدي بن حاتم، قال: <فخرجت حتى أقدم على رسول الله صلى الله عليه وسلم المدينة فدخلت عليه وهو في مسجده، فسلمت عليه، فقال: "من الرجل؟" فقلت: عدي بن حاتم، فقام رسول الله صلى الله عليه وسلم وانطلق بي إلى بيته... حتى إذا دخل بيته تناول وسادة من أدم محشوة ليفاً فقفزها إلي، فقال: "اجلس على هذه"، قال: قلت بل أنت فاجلس عليها، قال: "بل أنت فجلست"، وجلس رسول الله صلى الله عليه وسلم بالأرض، قال: قلت في نفسي والله ما هذا بأمر ملك...> [البداية والنهاية، ابن كثير، ج ٥، ص ٦٤].

ب - سيرة رسول الله "ص" مع جارود بن عمرو، وهو من قبيلة بني عبد القيس، وكان مسيحياً، حيث جاء إلى النبي الكريم "ص" عام الوفود (السنة السادسة للهجرة)، فعرض عليه الإسلام، وشجعه عليه، ورغبه فيه، فأمن، فقد جاء في البداية والنهاية أيضاً عن ابن



إسحاق، قال: <فلما انتهى إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم كلمه فعرض عليه الإسلام ودعاه إليه ورغبه فيه، فقال: يا محمد إني كنت على دين وإنني تارك ديني لدينك أفقتضمن لي ديني؟ فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "نعم، أنا ضامن أن قد هداك الله إلى ما هو خير منه"، قال: فاسلم وأسلم أصحابه> [المصدر نفسه، ص ٤٨].

#### ٧. احترام الأصول العقدية للمخاطب

الالتفات إلى المبادئ الفكرية المحترمة لدى المخاطب من الأصول المهمة في حوار الأديان التي تستنبط هي الأخرى من سير المصطفى "ص" في حواراته مع علماء الديانة المسيحية، فاستعمال هذه المبادئ التي قد تكون أموراً تربوية أو اعتقادية أو تاريخية أو حتى طبية في اللغة الحوارية تبعث على ترفيق القلوب وصفاء النفوس التي تتعكس بشكل ايجابي على إطراف الحوار وتقرب بينها. والشواهد على هذا الأصل من سيرة رسول الله "ص" كثيرة، فعندما هاجر "ص" إلى الطائف ليدعوهم إلى الإسلام رشقوه "ص" بالحجارة ورفضوا دعوته المباركة، فخرج منها إلى حائط لعنة بن ربيعة وشيبة بن ربيعة فعمد إلى ظل حبله من عنب فجلس فيه، فجاءه غلام مسيحي يقال له عداس بطبق من العنب <فلما وضع رسول الله "ص" يده قال: "بسم الله"، ثم أكل، فنظر عداس إلى وجهه ثم قال: والله إن هذا الكلام ما يقوله أهل هذه البلدة، قال له رسول الله "ص": "ومن أهل أي البلاد أنت يا عداس؟ وما دينك؟"، قال: أنا نصراني، وأنا رجل من أهل نينوى، فقال له رسول الله "ص": "أمن قرية الرجل الصالح يونس بن متى"، قال له: وما يدريك ما يونس بن متى؟ قال رسول الله "ص": "ذاك أخي، كان نبيا، وأنا نبي"، فأكب عداس على رسول الله "ص" يقبل رأسه ويديه ورجليه> [تاريخ الطبري، ج ١، ص ٥٥٤. سيرة ابن هشام، ج ٢، ص ٢٦٨].

#### ٨. الابتعاد عن طرح المسائل الدينية القابلة للتحريف

الأصل الآخر في حوار الأديان هو سنخ المسائل التي تطرح للنقاش في هذا الحوار؛ إذ يجب أن لا تكون من نوع المباحث الدينية المرنة التي تقبل الطي والتحريف والحمل على وجوه متعددة وتأويلات مختلفة وإن كان ظاهرها بصالح الدين، بل ينبغي الوقوف بحزم ضد طرح المسائل التي يحصل بقبولها شئ من المنافع الآتية للدين لكن يعقبها ضرر عظيم، يعني تغليب مصلحة الدين العام على المصالح الفردية لهذا الدين أو ذاك.

والشاهد على هذا الأصل من سيرة رسول الله "ص" هو حوار مع علماء الديانة المسيحية من أهل نجران، فبعد أن ذكروا حجتهم التفتوا إلى رسول الله "ص" وسألوه استتكاراً: هل تريدنا أن نجعلك إلهاً كعيسى ونعبدك؟ فأجابهم "ص" بأنه لا يوجد إله إلا الله تعالى، ولا معبود سواه، ثم دعاهم إلى الإيمان بالله تعالى الواحد الأحد < فقال رسول الله "ص": آمنت بالله وحده لا شريك له وكفرت بكل معبود سواه> [الاحتجاج، الطبرسي، ج ١، ص ١٧].

وقد أشار الله تعالى لهذا الحوار بقوله: {مَا كَانَ لِبَشَرٍ أَنْ يُؤْتِيَهُ اللَّهُ الْكِتَابَ وَالْحُكْمَ وَالنُّبُوَّةَ ثُمَّ يَقُولَ لِلنَّاسِ كُونُوا عِبَادًا لِي مِنْ دُونِ اللَّهِ وَلَكِنْ كُونُوا رَبَّانِيِّينَ بِمَا كُنْتُمْ تُعَلِّمُونَ الْكِتَابَ وَبِمَا كُنْتُمْ تَدْرُسُونَ. وَلَا يَأْمُرُكُمْ أَنْ تَتَّخِذُوا الْمَلَائِكَةَ وَالنَّبِيِّينَ أَرْبَابًا أَيَأْمُرُكُمْ بِالْكُفْرِ بَعْدَ إِذْ أَنْتُمْ مُسْلِمُونَ} [آل عمران/ ٧٩ - ٨٠].

#### ٩. التركيز على الأصول المشتركة للأديان

التركيز على المبادئ المشتركة بين الأديان من الأصول المهمة الأخرى في حوار الأديان، فإذا أردنا الانسحاق دائماً وراء المسائل الخلافية بين الأديان وتمسك كل دين برأيه ودليله فلا يمكن أن يثمر الحوار أمراً مفيداً؛ ولذا نجد أن الركيزة الأساسية في حوارات رسول الله "ص" مع أتباع الديانات الأخرى هو مفاد الآية الكريمة من سورة آل عمران: {قُلْ يَا أَهْلَ الْكِتَابِ تَعَالَوْا إِلَى كَلِمَةٍ سَوَاءٍ بَيْنَنَا وَبَيْنَكُمْ أَلَّا نَعْبُدَ إِلَّا اللَّهَ وَلَا نُشْرِكَ بِهِ شَيْئًا وَلَا يَتَّخِذَ بَعْضُنَا بَعْضًا أَرْبَابًا مِنْ دُونِ اللَّهِ فَإِنْ تَوَلَّوْا فَقُولُوا اشْهَدُوا بِأَنَّا مُسْلِمُونَ} [آل عمران/ ٦٤].

لقد أكد نبي الإسلام "ص" في كل مكاتباته للقادة ورؤساء الديانات على ضرورة الانطلاق في الحوار من المبادئ المشتركة للأديان، فهذه المبادئ كفيلة بتهذئة النفوس وتطيينها، وهي أحوج ما نحتاجه اليوم في تعريف الإسلام للعالم، فيجب أن يعي الآخرون أن

الإسلام كسائر الديانات الإلهية الأخرى قد نصّ وأكد على تلك الأصول والمبادئ العليا التي جاءت بها سائر الأديان الأخرى، وهو دين المحبة والوئام والمساواة ورفض العنف والإرهاب والتطرف وخصوصاً التطرف الفكري.

وأهم هذه المبادئ المشتركة بين الأديان وأقواها هو عبادة الله تعالى الواحد الأحد، وهو الأصل الذي أكد عليه رسول الله "ص" في مكاتباته إلى رؤساء الدول وقادة الديانات السماوية، ويمكن أن نشير هنا إلى بعض الشواهد من سيرة رسول الله "ص" على هذه المكاتبات التي أكدت على هذا الأصل:

أ - أرسل رسول الله "ص" بعد تثبيت الإسلام كتاباً إلى هرقل قيصر الروم دعاه فيه إلى الإسلام، وكتب فيه تلك الآية الآتفة من سورة آل عمران، قال ابن خلدون في تاريخه: <وفي آخر سنة ست من الهجرة كتب النبي صلى الله عليه وسلم إلى هرقل كتابه من المدينة مع دحية الكلبي يدعو به إلى الإسلام، ونصه على ما وقع في صحيح البخاري: (بسم الله الرحمن الرحيم من محمد رسول الله إلى هرقل عظيم الروم سلام على من اتبع الهدى، أما بعد فإني أدعوك بدعاية الإسلام أسلم تسلم يؤتك الله أجرك مرتين فإن توليت فإن عليك إثم الأريسيين ولما أهل الكتاب تعالوا إلى كلمة سواء بيننا وبينكم أن لا نعبد إلا الله ولا نشرك به شيئاً ولا يتخذ بعضنا بعضاً أرباباً من دون الله فإن تولوا فقولوا اشهدوا بأنا مسلمون)> [تاريخ ابن خلدون، ج ٢، ص ٢٦٦].

ب - أرسل رسول الله "ص" إلى النجاشي ملك الحبشة كتاباً دعاه فيه إلى الإسلام، وقد جاء فيه أيضاً تلك الآية من سورة آل عمران، وهذا نص الكتاب على ما نقله ابن إسحاق في سيرته: <بسم الله الرحمن الرحيم هذا كتاب من محمد النبي إلى النجاشي الأصم عظيم الحبشة سلام على من اتبع الهدى وآمن بالله ورسوله وشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له لم يتخذ صاحبة ولا ولداً وأن محمداً عبده ورسوله وأدعوك بدعاية الله فإني أنا رسوله فأسلم تسلم ولما أهل الكتاب تعالوا إلى كلمة سواء بيننا وبينكم ألا نعبد إلا الله ولا نشرك به شيئاً ولا يتخذ بعضنا بعضاً أرباباً من دون الله> فإن أبیت فعليك اثم نصارى قومك > [سيرة ابن إسحاق، ج ١، ص ٢١٠].

#### ١٠. الحوار لكشف الحقيقة

الهدفية في الحوار من الأصول المهمة الأخرى في حوار الأديان، فيجب أن يكون الهدف من وراء الحوار هو كشف الحقيقة والإذعان الواقعي للحق لا فتح الدول وإلزام العقيدة والإكراه في الدين، وهذا من أوضح الأصول في سيرة رسول الله "ص"، وقد أكد القرآن الكريم بقوة في قوله تعالى: {لا إكراه في الدين} [البقرة/ ٢٥٦].

ولعل أوضح الشواهد على ذلك هي سيرة رسول الله "ص" مع الحكام المسيحيين فقد جاء في مكاتباته "ص" إليهم عهده ببقائهم في حكوماتهم عند إسلامهم مع أنه "ص" كان في زمان هذه المكاتبات في أعلى درجاته القدرة العسكرية ويمكنه مهاجمة هذه الدول وفتحها لكنه "ص" لم يفعل ذلك بل كاتب حكام هذه الدول وعرض عليهم البقاء في حكوماتهم إذا أسلموا وأصبحوا أتباعاً للدين الإسلامي الحنيف، وهذا السلوك يؤكد أنّ الأمر المهم لرسول الله "ص" هو الإذعان الحقيقي أمام الإله الواحد الأحد سبحانه، ولم يكن هدفه إطلاقاً الحكومة له ولقومه ولأصحابه بل سيرته تكشف أنّ الحق أحق أن يتبع وأن تابع الحق يجب أن يكون هو صاحب الحكومة وإن كان فيما مضى مسيحياً، ويمكن الإشارة هنا لبعض الأمثلة الأخرى من السيرة العطرة على هذا الأصل:

أ - مكاتبة رسول الله "ص" إلى المنذر ابن الحارث بن أبي شمر الغساني حاكم تخوم الشام، والذي كان نصرانياً وموالياً لهرقل ملك الروم، فقد عرض "ص" عليه البقاء في حكومته إذا أسلم وأذعن أمام الله تعالى الواحد الأحد، وإليك نصّ مكاتبته "ص" إليه كما جاءت عن الواقدي، قال: <وكتب معه سلام على من اتبع الهدى وآمن به وادعوك إلى أن تؤمن بالله وحده لا شريك له يبقى لك ملكك> [البداية والنهاية، ج ٤، ص ٢٦٨. سيرة ابن كثير، ج ٣، ص ٥٠٦. تاريخ الطبري، ج ٢، ص ١٣١].

ب - مكاتبة رسول الله "ص" إلى هوذة بن علي الحنفي حاكم اليمامة، والذي كان نصرانياً وموالياً لكسرى ملك الفرس، فقد عرض "ص" عليه أيضاً البقاء في حكومته إذا أسلم وأذعن أمام الله تعالى الواحد الأحد، وهذه صورة الكتاب كما جاءت في السيرة الحلبية:

<بسم الله الرحمن الرحيم، من محمد رسول الله إلى هودة بن علي، سلام على من اتبع الهدى، واعلم أن ديني سيظهر إلى منتهى الخف والحافر، فأسلم تسلم وأجعل لك ما تحت يديك> [السيرة الحلبية، ج ٣، ص ٣٠٣].

ج - مكاتبة رسول الله "ص" إلى جيفر وعباد ابني الجلندي حاكما عمان، فصدقا بالنبي "ص" وأقرأ بما جاء به [سيرة ابن حبان، ج ١، ص ٣١٥].

#### ١١. الاعتماد على المصادر المعتبرة لدى المخاطب

الاعتماد على المصادر المعتبرة لدى المخاطب من الكتب والمصادر الموثوقة عنده والقضايا المقبولة لديه يُعدُّ من الأصول المعرفية في حوار الأديان التي تثمر نتائج إيجابية لدى أطراف الحوار ترسم الثقة وتوحد الخطاب الديني، بخلاف ما لو أراد كل طرف أن يعتمد في موضوعاته على مصادر خاصة غير معتمدة لدى الآخر، فلا يصل هذا الحوار إلى نتيجة كما هو الحال في أغلب الحوارات السياسية في عصرنا، وقد نطقت بعض الآيات الكريمة بهذا الأصل، كقوله تعالى في سورة الأعراف: {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} [الأعراف/ ١٥٧].

وقد أكد رسول الله "ص" في سيرته مع أتباع الديانات الأخرى على هذا الأصل حيث أشار "ص" في حوار مع أتباع الديانات الخمسة إلى بعض كتبهم كما تقدم في رواية الطبرسي في الاحتجاج حيث جاء فيها: <فقال بعضهم لبعض: وفي الكتب المنزلة إن عيسى قال: "أذهب إلى أبي وأبيكم"، فقال رسول الله "ص": (فإن كنتم بذلك الكتاب تعملون فإن فيه "أذهب إلى أبي وأبيكم")> [الاحتجاج، ج ١، ص ١٩].

#### ١٢. الاستناد إلى التوراة والإنجيل الموجودين

من الأصول المهمة في حوار الأديان هو الاعتماد على الكتب السماوية الموجودة بالفعل كالإنجيل والتوراة، وهذا الأصل وإن كان يمكن أن يفهم من الأصول المتقدمة لكن أفردنا بالكلام لأهميته، فقد يتصور أن الاعتماد على الإنجيل والتوراة الموجودين غير جائز؛ لأنهما محروران كما يستفاد من بعض الآيات الكريمة، كقوله تعالى: {أَفَتَطْمَعُونَ أَنْ يُؤْمِنُوا لَكُمْ وَقَدْ كَانَ فَرِيقٌ مِنْهُمْ يَسْمَعُونَ كَلَامَ اللَّهِ ثُمَّ يَحَرِّفُونَهُ مِنْ بَعْدِ مَا عَقَلُوهُ وَهُمْ يَعْلَمُونَ} [البقرة/ ٧٥].

لكن بالرغم من أن العهدين ليسا لهما حجية القرآن الكريم إطلاقاً، وفيهما تناقضات كثيرة، ولا يعدان حتى عند اليهود والمسيح أنفسهم حياً ملفوظاً نزل من عند الله تعالى؛ إذ أن المسيح تحديداً يعدّون شخص نبي الله تعالى عيسى الوحي لا كلامه إلا أن سيرة رسول الله "ص" في حوار مع علماء المسيح يحكي خلاف ذلك، فقد احتج "ص" على المسيح بما هو منصوص في هذه الإنجيل الموجود وألزمهم به كما تقدم في الأمثلة المتقدمة، ولعل ذلك عملاً بالأصل العقلي "ألزمهم بما ألزموا به أنفسهم"، كما يمكن الاستشهاد عليه بما أورده ابن إسحاق في سيرته، حيث قال: <قدم على رسول الله صلى الله عليه وسلم وهو بمكة عشرون رجلاً أو قريباً من ذلك من النصارى حين ظهر خبره من الحبشة، فوجدوه في المسجد، فجلسوا إليه فكلموه وسابلوهم ورجال من قريش في أندية حول الكعبة، فلما فرغوا من مسئلتهم رسول الله صلى الله عليه وسلم عما أرادوا دعاهم رسول الله صلى الله عليه وسلم إلى الله وتلا عليهم القرآن، فلما سمعوا فاضت أعينهم من الدمع، ثم استجابوا له وآمنوا به وصدقوه وعرفوا منه ما كان يوصف لهم في كتابهم من أمره> [سيرة ابن إسحاق، ج ١، ص ١٩٩. وانظر: سيرة ابن هشام، ج ٢، ص ٢٣٦. سيرة ابن كثير، ج ٢، ص ٤٠].

#### ١٣. العلم الكامل بالمصادر الدينية للمخاطب

التسلط العلمي الكامل على المصادر الدينية من الأصول المعرفية اللازمة في حوار الأديان، فمجرد الاعتماد على الإنجيل غير كافٍ في إيجابية الحوار وإنما ينبغي أن يكون المحاور مسلطاً بشكل الكامل على مصادر المقابل، وأما اطلاعه الإجمالي فغير مؤثر إن لم يعطِ نتائج سلبية تخالف هدف الحوار الديني، ولعل هذا الأصل أهم من السابقين، فكثير من الندوات الدينية العلمية المعاصرة غير مثمرة؛ لعدم الاطلاع الدقيق على مصادر الآخر.



ويمكن استنباط هذا الأصل من سيرة رسول الله "ص" في حوار مع علماء المسيح حيث استندوا في حجتهم على بعض عبارات الإنجيل؛ لإثبات إلهية عيسى إلا أن رسول الله "ص" أشكل عليهم بأن الجملة غير كاملة ومقتطعة ثم أتمها "ص" من نفس أنجيلهم دون أن تدل على ما ذهبوا إليه، فقد يكون مراد عيسى أنه سيذهب إلى أبائه آدم أو نوح وأن الله تعالى سيذهب إليهم ويجمعه معهم في مكان واحد، وهما أبائهم وأبائهم، ففي رواية الاحتجاج المتقدمة: <فقال بعضهم لبعض: وفي الكتب المنزلة إن عيسى قال: "أذهب إلى أبي وأبيكم"، فقال رسول الله "ص": (فإن كنتم بذلك الكتاب تعملون فإن فيه "أذهب إلى أبي وأبيكم") > [الاحتجاج، ج ١، ص ١٩].

#### ١٤. الإيمان بالأنبياء السابقين

الإيمان بالأنبياء السابقين من الأصول المهمة في حوار الأديان التي تكتشف من سيرة رسول الله "ص" في حوار مع علماء الديانة المسيحية، ولم يكن الغرض من هذا الإيمان تأليف القلوب بل هو إيمان حقيقي مأخوذ من القرآن الكريم الذي نطق بحقانية سائر الأنبياء والرسل الذين هم في الواقع عبارة عن حلقات في سلسلة الهداية الإلهية يتم بعضهم بعضاً، وقد دأب رسول الله "ص" طيلة مدة دعوته المباركة على التأكيد على حقانية النبوات السابقة، وأنه متم لها، وأن بعثتهم لأجل هداية البشرية، والشواهد على هذا الأصل من السيرة العطرة كثيرة، منها مكاتبته "ص" إلى أهل نجران، وفيها: <باسم إله إبراهيم وإسحاق ويعقوب، من محمد النبي رسول الله إلى أسقف نجران أسلم أنتم، فإني أحمد إليكم إله إبراهيم وإسحاق ويعقوب، أما بعد فإني أدعوكم إلى عبادة الله من عبادة العباد، وأدعوكم إلى ولاية الله من ولاية العباد> [سيرة ابن كثير، ج ٤، ص ١٠٠].

#### ١٥. تقديس نبي الله عيسى وأمه السيدة العذراء

الاحترام الخاص لنبي الله عيسى وأمه الطاهرة مريم العذراء وتقديسهما من الأصول المهمة في حوار الأديان (الديانة المسيحية)، وهو الأصل الأخير من أصول حوار الأديان في بحثنا، وهذا الأصل أكدته القرآن الكريم حيث نطق بقديسية المسيح وأمه المصطفاة حتى عدّ تكذيبهما تكذيباً للنبي الأعظم "ص"، ونصّ في ذلك الزمان لأول مرة على عذرية القديسة مريم وطهرها وإيمانها، وعظمها إلى درجة أنزل سورة باسمها الطاهر، وأنها مصطفاة محدثة أي تحدثها الملائكة كما في قوله تعالى: {وَإِذْ قَالَتِ الْمَلَائِكَةُ يَا مَرْيَمُ إِنَّ اللَّهَ اصْطَفَاكِ وَطَهَّرَكِ وَاصْطَفَاكِ عَلَى نِسَاءِ الْعَالَمِينَ... إِذْ قَالَتِ الْمَلَائِكَةُ يَا مَرْيَمُ إِنَّ اللَّهَ يُبَشِّرُكِ بِكَلِمَةٍ مِنْهُ اسْمُهُ الْمَسِيحُ عِيسَى ابْنُ مَرْيَمَ وَجِهًا فِي الدُّنْيَا وَالْآخِرَةِ وَمِنَ الْمُقَرَّبِينَ. وَيُكَلِّمُ النَّاسَ فِي الْمَهْدِ وَكَهْلًا وَمِنَ الصَّالِحِينَ. قَالَتْ رَبِّ أَنَّى يَكُونُ لِي وَلَدٌ وَلَمْ يَمَسِّنِي بَشَرٌ قَالَ كَذَلِكَ اللَّهُ يَخْلُقُ مَا يَشَاءُ إِذَا قَضَىٰ أَمْرًا فَإِنَّمَا يَقُولُ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ} [آل عمران/ ٤٢ - ٤٩].

وهذا المنهج القرآني في احترام وتقديس نبي الله عيسى وأمه القديسة مريم أكدته النبي الكريم "ص" في مكاتباته إلى ملوك الدول المسيحية وأساقفتهم، ويمكن أن نشير هنا إلى مكاتبته "ص" إلى النجاشي ملك الحبشة، وفيها: <بسم الله الرحمن الرحيم، من محمد رسول الله إلى النجاشي الأصحم ملك الحبشة سلم أنت، فإني أحمد إليك الله الملك القدوس السلام المؤمن المهيمن، وأشهد أن عيسى بن مريم روح الله، وكلمته ألقاها إلى مريم البتول الطيبة الحسنة، فحملت بعيسى، فخلقه الله من روحه ونفخه كما خلق آدم بيده ونفخه، وإني أدعوكم إلى الله وحده لا شريك له والموالاته على طاعته وأن تتبغني وتؤمن بالذي جاءني فإني رسول الله> [تاريخ الطبري، ج ٢، ص ١٣١ - ١٣٢. تاريخ ابن خلدون، ج ٢، ص ٤٤٩].

#### الخاتمة ونتائج البحث

كشفت سيرة النبي الأعظم "ص" في حوار ومكاتباته مع رؤساء الدول وقادة الديانة المسيحية على الأصول المهمة في حوار الأديان عموماً والحوار مع أتباع الديانة المسيحية خصوصاً، فمراجعة هذه الأصول كفيل بتوحيد الخطاب الديني، وتقريب الكلمة، وتطبيب النفوس، والتعايش السلمي، ولعلنا يمكن أن نجمل هذه الأصول ضمن النقاط الآتية:

١. استعمال معايير الأدب والخلق السامي في الحوار مع أتباع الديانة المسيحية؛ لأن الإسلام أمر اعتقادي لا يجوز فيه استعمال السيف والقوة لفرضه على الآخرين بل ينبغي أن تبنى مبادئه على أساس الرغبة والقناعة.
٢. سعة الصدر وتحمل آراء الآخرين والإصغاء إليها وإعطائهم الحق في حرية التفكير واختيار عقائدهم بإرادتهم.

٣. الابتعاد عن البحث والجدل غير المثمر وعدم الخوض في مسائل التي لا جدوى منها إلا الانزعاج والقطيعة.
٤. الرؤية العلمية الثاقبة للمسائل الحوارية فلا يُغَطّ النظر عن المسائل العلمية البحتة بل ينبغي أن تشكل محور الحديث.
٥. استعمال مناهج الاستدلال وأدوات العقل؛ لأنه الحجة التي يخضع لها كل إنسان بعيداً عن كل دين أو لون مذهبي، ويسلم لنتائجها، وتحترم ثمراتها.
٦. استعمال أسلوب الترغيب والتشجيع بدل التهديد والإرهاب، فلا يؤمن الإسلام بإجبار الناس على إتباعه، ولا قيمة عنده لمثل هذا الإيمان القهري.
٧. الالتفات إلى المبادئ الفكرية المحترمة لدى المخاطب سواء كانت أموراً تربوية أو اعتقادية أو تاريخية أو حتى طبية؛ لأن استعمال هذه المبادئ في اللغة الحوارية تبعث على ترقيق القلوب وصفاء النفوس التي تنعكس بشكل ايجابي على أطراف الحوار وتقرب بينها.
٨. يجب أن لا تكون نسخ المسائل التي تطرح للنقاش في حوار الأديان من نوع المباحث الدينية المرنة التي تقبل الطي والتحريف والحمل على وجوه متعددة وتأويلات مختلفة وإن كان ظاهرها بصالح الدين.
٩. التركيز على المبادئ المشتركة بين الأديان، فإذا أردنا الانسياق دائماً وراء المسائل الخلافية بين الأديان وتمسك كل دين برأيه ودليله فلا يمكن أن يثمر الحوار أمراً مفيداً.
١٠. الهدفية في الحوار، فيجب أن يكون الهدف من وراء الحوار هو كشف الحقيقة والإذعان الواقعي للحق لا فتح الدول وإلزام العقيدة والإكراه في الدين.
١١. الاعتماد على المصادر المعتبرة لدى المخاطب من الكتب والمصادر الموثوقة عنده والقضايا المقبولة لديه تثمر نتائج إيجابية لدى أطراف الحوار ترسم الثقة وتوحد الخطاب الديني.
١٢. الاعتماد على الكتب السماوية الموجودة بالفعل كالإنجيل والتوراة، فلا يتصور أن الاعتماد على الإنجيل والتوراة الموجودين غير جائز؛ لأنهما محرّفان كما يستفاد من بعض الآيات الكريمة، لأن العهدين وإن كانا ليسا لهما حجية القرآن الكريم، وفيهما تناقضات كثيرة، ولا يعدان حتى عند اليهود والمسيح أنفسهم وحياً ملفوظاً نزل من عند الله تعالى إلا أن سيرة رسول الله "ص" في حوارهم مع علماء المسيح يحكي خلاف ذلك، فقد احتج "ص" على المسيح بما هو منصوص في هذه الإنجيل الموجود وألزمهم به.
١٣. التسلط العلمي الكامل على المصادر الدينية، فمجرد الاعتماد على الإنجيل مثلاً غير كافٍ في إيجابية الحوار وإنما ينبغي أن يكون المحاور مسلطاً بشكل الكامل على مصادر المقابل.
١٤. الإيمان بالأنبياء السابقين لا لتأليف القلوب بل يجب أن يكون إيماناً حقيقياً كما نصّ على ذلك القرآن الكريم الذي نطق بحقانية سائر الأنبياء والرسل الذين هم في الواقع عبارة عن حلقات في سلسلة الهداية الإلهية يتمم بعضهم بعضاً.
١٥. الاحترام الخاص لنبي الله عيسى وأمه الطاهرة مريم العذراء كما أكد على ذلك القرآن الكريم الذي نطق بقدسية المسيح وأمه المصطفاة حتى عدّ تكذيبهما تكذيباً للنبي الأعظم "ص"، ونصّ في ذلك الزمان لأول مرة على عذرية القديسة مريم وطهرها وإيمانها، وعظّمها إلى درجة أنزل سورة باسمها الطاهر، وأنها مصطفاة محدثة.

## مصادر البحث

١. الاحتجاج، أحمد بن علي بن أبي طالب الطبرسي، تحقيق وتعليق: محمد باقر الخراسان، ١٩٦٦م، مطابع النعمان، النجف.
٢. أسد الغابة، علي بن أبي الكرم محمد بن محمد بن عبد الكريم بن عبد الواحد الشيباني المعروف بابن الأثير، الكتاب العربي، بيروت.
٣. بحار الأنوار، محمد باقر المجلسي المعروف بالعلامة المجلسي، ط ٢، سنة الطبع ١٩٨٣ م، مؤسسة الوفاء، بيروت.
٤. البداية والنهاية، إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي أبو الفداء، مكتبة المعارف، بيروت.
٥. تاريخ ابن خلدون، عبد الرحمن ابن خلدون، سنة النشر: ١٩٨٣م، دار الكتاب اللبناني، بيروت. أيضاً: طبعة دار إحياء التراث العربي، ط ٤، بيروت.
٦. تاريخ الإسلام، محمد بن أحمد بن عثمان المعروف بشمس الدين الذهبي، تحقيق: د. عمر عبد السلام تدمري، ط ١، ١٩٨٧م، دار الكتاب العربي، بيروت.
٧. تاريخ الأمم والملوك المعروف بتاريخ الطبري، محمد بن جرير الطبري، دار الكتب العلمية، بيروت. أيضاً: ط مؤسسة الأعلمي، ط ٤، سنة الطبع: ١٩٨٣م، مؤسسة الأعلمي، بيروت.
٨. السيرة النبوية (سيرة ابن إسحاق)، محمد بن إسحاق بن يسار المطلبي، تحقيق: محمد حميد الله، سنة الطبع: ١٣٦٩ هـ. ط ١، معهد الدراسات والأبحاث للتعريف، المغرب.
٩. السيرة النبوية (سيرة ابن حبان)، محمد بن حبان بن أحمد التميمي، الطبعة الحجرية.
١٠. السيرة النبوية (سيرة ابن كثير)، إسماعيل بن كثير، تحقيق: مصطفى عبد الواحد سنة الطبع: ١٩٧١م، دار المعرفة، بيروت.
١١. السيرة النبوية (سيرة ابن هشام)، عبد الملك بن هشام الحميري النحوي، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، سنة الطبع: ١٩٦٣م، مطبعة المدني، القاهرة.
١٢. السيرة الحلبية، علي بن برهان الدين الحلبي، ١٤٠٠هـ، دار المعرفة، بيروت.
١٣. الطبقات الكبرى، محمد بن سعد بن منيع البصري الزهري، تحقيق: إحسان عباس، ط ١، ١٩٦٨م، دار صادر، بيروت.



## العلاقة بين التعرية الريحية وتناقص مساحة الاراضي الزراعية في محافظة بابل

م.د. افراح ابراهيم شمخي

جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الانسانية

**The relationship between wind erosion and decreasing agricultural land area in Babil Governorate**

**Dr. Afrah Ibrahim Shamki**

**University of Babylon / College of Education for Human Sciences**

Afraahab@yahoo.com

### Abstract

Wind erosion occurs in dry, dry desert regions, where the wind processes the dislodged dry soil granules and then deposits them in other places. One of the most important factors leading to dryness and disintegration of the soil and therefore exposure to wind erosion is high temperatures, resulting in high evaporation / transpiration, low vegetation and scarcity of water resources. As well as the abuse of human ecosystems, which leads to serious effects on those systems, and the importance of the subject was the study entitled (the relationship between erosion and the decline of agricultural land area in the province of Babylon) for the purpose of identifying the relationship between them, it was clear through the study that The study area is characterized by climatic conditions (high temperatures, evaporation values, low rainfall and low vegetation), making the soil particularly vulnerable to wind erosion during the summer. The study showed that the amount of wind pressure on the soil increased during the summer until it reached the maximum speed Of wind (June, July and August), reaching 17,64 18,36 (16.56) km / h respectively, making the highest amount of wind pressure on the soil during these same months (1,867 2,022 km 1, The maximum area of the soil was 10882105,438 and the highest soil erosion value in May was 10432499.2 for the actual decrease in the value of the rain. (0.161) Ang. The highest value of climatic viability was recorded in June (429,418, 484,176, 355,276) and the lowest in February (November) 1,059,212), respectively.

**Keywords:** wind erosion, wind erosion, agricultural land.

### المستخلص

تحدث التعرية الريحية في الأقاليم الصحراوية الحارة الجافة، أذ تقوم الرياح بعملية نقل حبيبات التربة الجافة المفككة ومن ثم تقوم بترسب تلك المفتتات في أماكن أخرى. وإن من أهم العوامل التي تؤدي إلى جفاف التربة وتفككها وبالتالي تعرضها للتعرية الريحية هي ارتفاع درجات الحرارة مما ينتج عنها ارتفاع نسبة التبخر/ النتج وقلة الغطاء النباتي وشحة الموارد المائية. فضلاً عن سوء استخدام الانسان للأنظمة البيئية، مما يؤدي ذلك الى اثار خطيرة على تلك الانظمة، ولأهمية الموضوع فقد جاءت الدراسة بعنوان (العلاقة بين التعرية الريحية وتناقص مساحة الاراضي الزراعية في محافظة بابل) لغرض بيان مدى العلاقة بينهما، وقد اتضح من خلال الدراسة ان منطقة الدراسة تتميز بظروف مناخية متمثلة بـ(ارتفاع درجات الحرارة وقيم التبخر وقلة سقوط الامطار وقلة الغطاء النباتي) مما جعل التربة لاسيما في فصل الصيف معرضة لخطر التعرية الريحية، اتضح من خلال الدراسة ان مقدار ضغط الرياح على التربة يزداد خلال فصل الصيف حتى بلغ اقصى سرعة للرياح خلال اشهر (حزيران، تموز، اب) فبلغت (١٦,٥٦ . ١٨,٣٦ . ١٨) كم/ساعة على التوالي مما جعل اعلى مقدار لضغط الرياح على التربة خلال هذه الاشهر نفسها (١,٦٤٥ . ٢,٠٢٢ . ١,٩٤٤) كغم/م<sup>٢</sup> على التوالي. وعند تطبيق معادلة (Chepil) وجد ان منطقة الدراسة تقع ضمن القدرة الحثية العالية جداً حيث بلغت (٣٤٤٥١٦٧,٢٧٢) وبلغ اعلى قيمة لقابلية التربة للتعرية الريحية في شهر ميس (٢٣٧٤٢٠٨,٨) لانخفاض القيمة الفعلية للأمطار والبالغة (٠,٢٣٢) انج. اما عند تطبيق معادلة القابلية المناخية لتعرية الرياح وجد ان اعلى قيمة للقابلية المناخية كانت في اشهر (حزيران . تموز . اب) بلغت

(١٤٥,٣٥٥ . ٩٩,٤٨٣ . ٢٥,٤٥٦) على التوالي وادناها في اشهر (كانون الاول، كانون الثاني) بلغت (٠,٠١٠ . ٠,٠١١) على التوالي.

**الكلمات المفتاحية:** التعرية الريحية . الحث الريحي . التعرية الهوائية . الاراضي الزراعية.

## المقدمة

تعد التعرية الريحية احدى أهم المشاكل التي تؤثر في الانظمة البيئية بصورة عامة والزراعية بصورة خاصة، فهي من العمليات الطبيعية الخطرة والمعجلة بواسطة الانسان والمسبب الرئيس لتدهور الارض. وتحدث التعرية الريحية في المناطق ذات المناخ الحار الجاف، حيث تقوم الرياح بنقل حبيبات التربة الهشة المفككة ومن ثم ترسيبها في اماكن اخرى عندما تقل سرعتها، وان العوامل التي تؤدي الى تفكك التربة وجفافها وبالتالي تعرضها الى التعرية الريحية هي ارتفاع درجات الحرارة وينتج عنها ارتفاع قيم التبخر فضلا عن قلة او انعدام سقوط الامطار وقلة الغطاء النباتي وشحة الموارد المائية السطحية، فضلا عن الاساليب الخاطئة التي يستخدمها الانسان في الزراعة او البحث عن الموارد الطبيعية لسد حاجاته المختلفة. وان للتعرية الريحية اثار خطيرة سواء على التربة والمحاصيل الزراعية وطرق النقل وشبكة الري والصرف.

## مشكلة البحث

تتمثل مشكلة البحث بالسؤال الاتي: (هل توجد علاقة بين التعرية الريحية وتناقص مساحة الاراضي الزراعية في محافظة بابل؟)

## فرضية البحث

تفترض الدراسة: وجود علاقة بين التعرية الريحية وتناقص مساحة الاراضي الزراعية في محافظة بابل، فكلما تناقصت مساحة الاراضي المزروعة كلما ازدادت شدة التعرية الريحية.

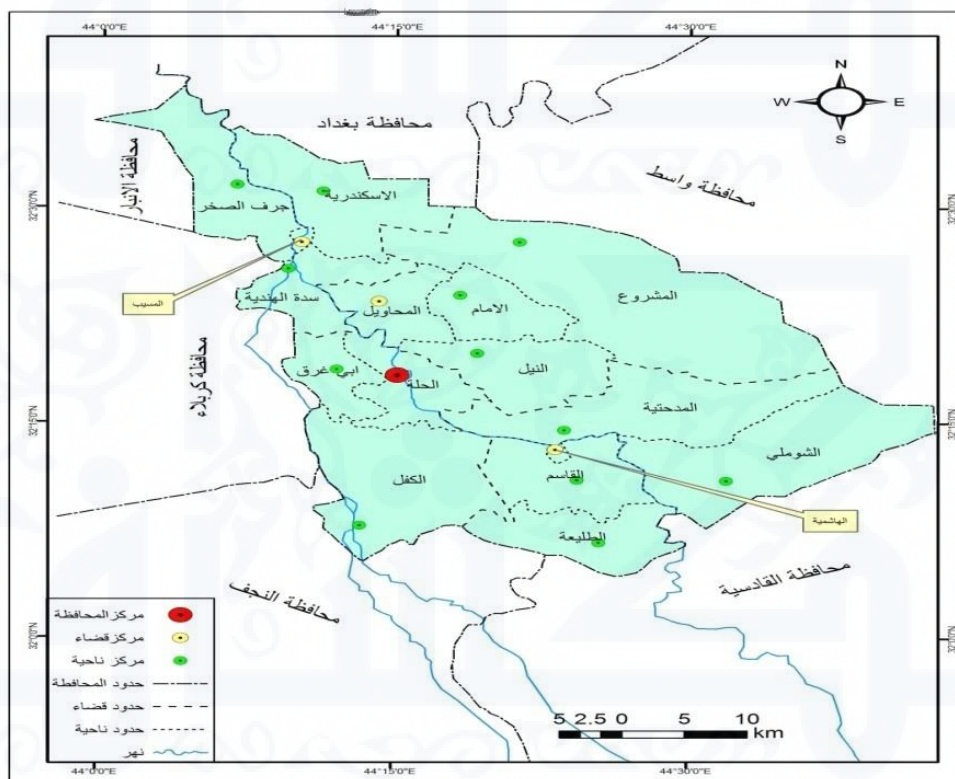
## هدف البحث

يهدف البحث الى التعرف على شدة التعرية الريحية في منطقة الدراسة ومناطق تركزها، ومدى علاقتها بتناقص المساحات المزروعة، فضلا عن الاثار التي تتركها التعرية الريحية على التربة والمحاصيل الزراعية.

## حدود البحث

تتمثل منطقة الدراسة ب(محافظة بابل) التي تقع في الجزء الاوسط من العراق ضمن منطقة السهل الرسوبي، وتحدها محافظة بغداد من جهة الشمال ومحافظة كربلاء والانباء من الغرب ومحافظة النجف والقادسية من الجنوب ومحافظة واسط من الشرق، اما فلكياً فأنها تقع بين دائرتي عرض (٣٢. ٣٠. ٣٢) شمالاً وخطي طول (٤٤. ٤٥. ٤٤) شرقاً، وتبلغ مساحتها (٢٥٣١٥ كم<sup>٢</sup>) وتضم (٤) اقصية و(١٢) ناحية. خارطة (١).

### خارطة (١) التقسيمات الادارية لمحافظة بابل



المصدر: وزارة الموارد المائية، مديرية المساحة العامة، الخارطة الادارية لمحافظة بابل، مقياس ١: ٢٥٠٠٠٠، لعام ٢٠١٠.

### الخصائص الجغرافية المؤثرة في قابلية التربة للتعرية الريحية في منطقة الدراسة

#### اولاً: الخصائص المناخية

يعد المناخ بعناصره المختلفة في مقدمة الخصائص الجغرافية (الطبيعية) التي تؤثر بصورة مباشرة او غير مباشرة على التربة والنبات والموارد المائية، فضلاً عن تأثيره على الانشطة البشرية المختلفة وفي مقدمتها النشاط الزراعي.

تقع منطقة الدراسة وفق تصنيف (كوبن) للأقاليم المناخية ضمن اقليم المناخ الصحراوي الحار (Bwh) الذي يتصف بارتفاع معدلات الاشعاع الشمسي وارتفاع المدى الحراري اليومي والسنوي وشحة الامطار وتذبذبها من سنة الى اخرى<sup>(١)</sup>. مما انعكس ذلك على طبيعة التربة وخصائصها وما ينمو عليها من نباتات مختلفة.

يتضح من جدول (١) ان المعدلات الشهرية لساعات السطوع الشمسي النظري بلغت اعلاها في شهر حزيران (١٤) ساعة/يوم، وادناها في شهر كانون الاول (١٠) ساعة /يوم، اما المعدلات الشهرية لساعات السطوع الفعلية بلغت اعلاها في شهر تموز (١٣) ساعة/يوم وادناها في شهر كانون الاول (٥,٣) ساعة/يوم.

اما درجات الحرارة فقد بلغت اعلى معدل لدرجة الحرارة العظمى في شهر اب (٤٤)°م، وادناها في شهر كانون الثاني (١٦,٩)°م، اما درجة الحرارة الصغرى بلغت اعلاها في شهري (تموز) (٣٦,٣)°م، وادناها في شهر كانون الثاني (٤,٩)°م. اما كمية الامطار فانها تبدأ بالسقوط ابتداءً من شهر تشرين الاول (٣,٩) ملم حتى شهر مايس (٢,٦) ملم ثم ينعدم سقوط الامطار في اشهر (حزيران . تموز . اب . ايلول). اما الرطوبة النسبية فسجل اعلى نسبة لها في شهر كانون الثاني (٧٣,٥%) وادناها في شهر تموز (٣٢,٣%). وتعد الرياح الشمالية الغربية هي الرياح السائدة في منطقة الدراسة وقد سجل اعلى سرعة لها في شهر تموز



(٥,١)م/ثا وادنى سرعة لها في شهري (مايس . تشرين الثاني) (٣ . ٣) م/ثا على التوالي. اما بالنسبة للتبخر فسجل اعلى ارتفاع لقيم التبخر في شهر تموز (٦٢٥,٢) ملم وادنى قيمة لها كان في شهر كانون الثاني (٨٤,٨)ملم، اما بالنسبة للعواصف الغبارية وهي احدى الظواهر الطقسية المرافقة للعناصر المناخية فكانت اكثر الشهور تكراراً لحدوثها هما شهري (نيسان، مايس) بلغت (١٩ . ١٠) يوم على التوالي.

يتضح مما سبق ان منطقة الدراسة تتميز بخصائص مناخية متمثلة بأرتفاع قيم الاشعاع الشمسي مما ادى الى ارتفاع درجات الحرارة وازدياد قيم التبخر سواء من التربة والمسطحات المائية والنبات، فضلا عن قلة سقوط الامطار وتذبذبها من سنة الى اخرى مما انعكس ذلك على قلة الغطاء النباتي وجعل التربة جافة هشة مفككة مهينة للتعرية الريحية وخاصة في فصل الصيف.

### جدول (١) المعدلات الشهرية والسنوية للخصائص المناخية والظواهر الطقسية في محافظة بابل

للمدة (١٩٨٠ . ٢٠١٤)

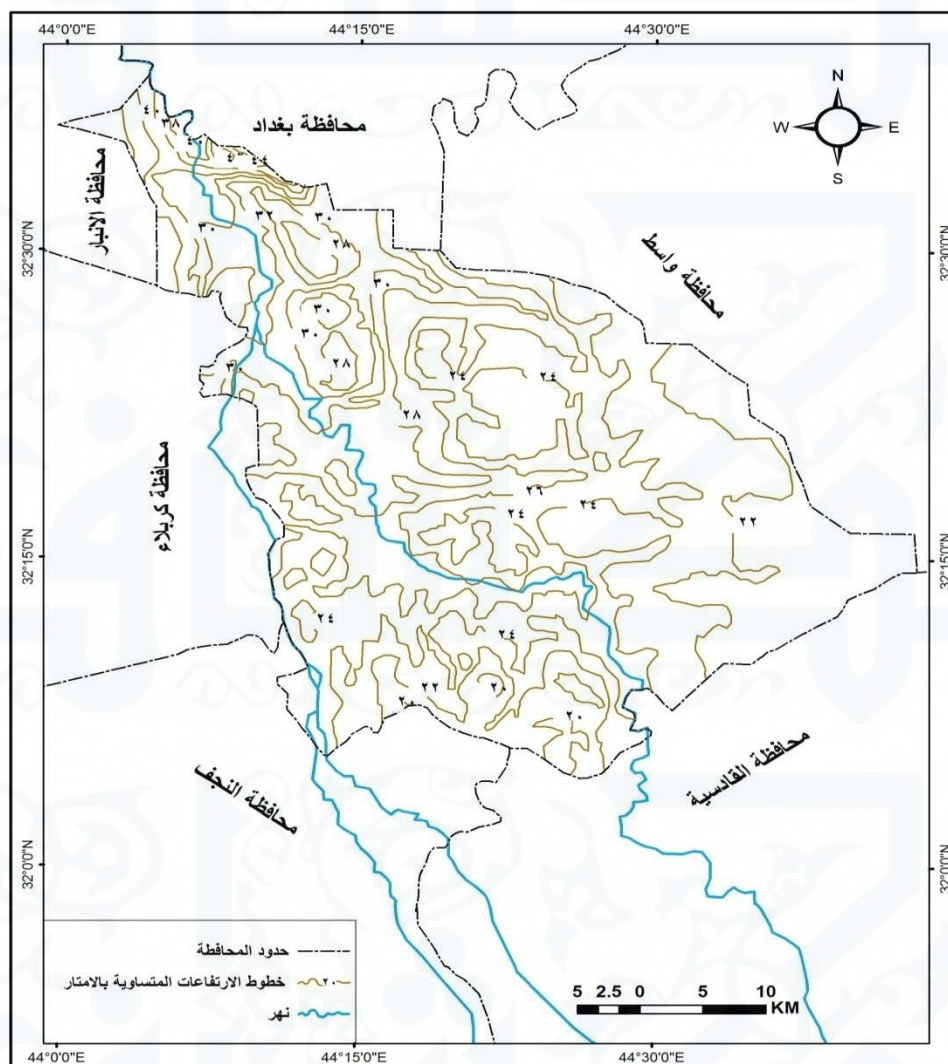
| الاشهر        | الاشعاع الشمسي<br>(ساعة/يوم) |           | درجة الحرارة (°م) |        |        | الامطار<br>(ملم) | الرطوبة<br>النسبية<br>(%) | الرياح<br>(م/ثا) | التبخر<br>(ملم) | العواصف<br>الغبارية<br>(يوم) |
|---------------|------------------------------|-----------|-------------------|--------|--------|------------------|---------------------------|------------------|-----------------|------------------------------|
|               | النظري                       | الفعلي    | العظمى            | الصغرى | المعدل |                  |                           |                  |                 |                              |
| كانون الثاني  | ١٠,٥                         | ٦,٣       | ١٦,٩              | ٤,٩    | ١٠,٩   | ١٥,٨             | ٧٣,٥                      | ٣,٢              | ٨٤,٨            | ٧                            |
| شباط          | ١٠,١                         | ٧,١       | ٢٠,٩              | ٧,٥    | ١٤,٢   | ٩,٤              | ٦٣,٣                      | ٣,٦              | ١٠٤,٣           | ٣                            |
| اذار          | ١١                           | ٧,٧       | ٢٦,٥              | ١١,٥   | ١٩     | ٨,٢              | ٥١,١                      | ٣,٧              | ٢١٠,٦           | ٧                            |
| نيسان         | ١٢                           | ٨,٢       | ٣١                | ١٦,٧   | ٢٣,٨٥  | ١٤,٧             | ٤٧,٦                      | ٣,٨              | ٢٩٤,٦           | ١٩                           |
| مايس          | ١٢,٥                         | ١٠        | ٣٤,٢              | ١٨,٩   | ٢٦,٥٥  | ٢,٦              | ٤٩,٦                      | ٣                | ٤١٠,٢           | ١٠                           |
| حزيران        | ١٤                           | ١٢        | ٤١,٥              | ٢٥,٢   | ٣٣,٣٥  | —                | ٣٣,٩                      | ٤,٦              | ٥٣٤,٢           | ١                            |
| تموز          | ١٣,٤                         | ١٣        | ٤٢,٨              | ٣٦,٣   | ٣٤,٥٥  | —                | ٣٢,٣                      | ٥,١              | ٦٢٥,٢           | —                            |
| اب            | ١٣                           | ١٢,٣      | ٤٤                | ٢٧,١   | ٣٥,٥٥  | —                | ٣٥,٨                      | ٥                | ٥٢٦,٨           | —                            |
| ايلول         | ١٢,١                         | ١٠        | ٤٠                | ٢٣,٣   | ٣١,٦٥  | —                | ٤٠                        | ٤,٢              | ٤١١,٢           | ١                            |
| تشرين الاول   | ١١                           | ٨,٢       | ٣٧,٤              | ٢١,٢   | ٢٩,٣   | ٣,٩              | ٣٦,٨                      | ٣,٩              | ٢٧٢,٦           | ٧                            |
| تشرين الثاني  | ١٠,٢                         | ٧         | ٢٤,٨              | ١٠,٩   | ١٧,٨٥  | ١٤,٢             | ٦٥,٦                      | ٣                | ١٥٤,٢           | ٨                            |
| كانون الاول   | ١٠                           | ٥,٣       | ١٨                | ٦,٩    | ١٢,٤٥  | ١٨,٢             | ٧٢,٥                      | ٣,٤              | ٩١,٥            | ٨                            |
| المعدل السنوي | ١١,٦<br>٥                    | ٨,٩٢<br>٥ | ٣١,٥              | ١٦,٧   | ٢٨٩,٢  | ١٠,٨<br>٧        | ٥٠,١٦                     | ٣,٨٧             | ٣١٠,٠١٦         | ٧,١                          |

المصدر: وزارة النقل والمواصلات، الهيئة العامة للأنواء الجوية والرصد الزلزالي، قسم المناخ، بيانات غير منشورة لعام ٢٠١٤.

### ثانياً: خصائص السطح

تعد منطقة الدراسة جزءاً من منطقة السهل الرسوبي الذي يتميز بالانبساط وقلة الانحدار وبالتالي ملائمةه للأنشطة البشرية المختلفة، ويتضح من خارطة (٢) ان خط الارتفاع (٤٤) م فوق مستوى سطح البحر يمر في الاجزاء الشمالية من منطقة الدراسة، بينما خط (٢٠) م يمر في الاجزاء الجنوبية، مما يدل هذا على ان اتجاه انحدار سطح منطقة الدراسة يكون (شمال غرب . جنوب شرق) مما انعكس ذلك على اتجاه مشاريع الري والزل، وان هذا الانبساط لسطح المنطقة لا يمنع من وجود بعض التباين في الارتفاع حيث يمتد شريط من الارض المرتفعة نسبياً على جانبي نهر الفرات وفرعيه الرئيسين (شط الحلة وشط الهندية) بشكل كتوف انهار طبيعية ترتفع عن مستوى قيعان احواض الانهار التي تمثل المناطق المنخفضة البعيدة عن مجاري الانهار الرئيسية في محافظة بابل<sup>(١)</sup>.

خارطة (٢)  
خطوط الارتفاعات المتساوية في محافظة بابل



المصدر: جمهورية العراق ، وزارة الموارد المائية. المديرية العامة للمساحة، قسم إنتاج الخرائط ، خارطة محافظة بابل الطبوغرافية ، بمقياس ١/٥٠٠٠٠٠ ، لسنة ١٩٨٥

### ثالثاً: خصائص التربة

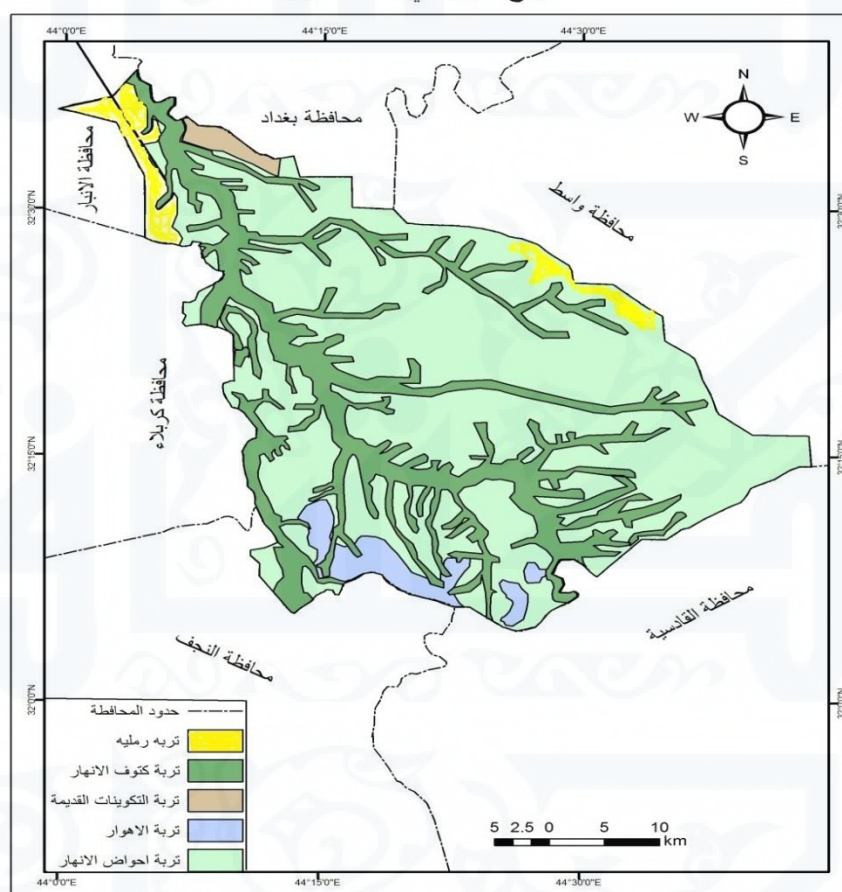
التربة هي الطبقة الهشة المفككة التي تغطي صخور القشرة الارضية وهي مزيج او خليط من المواد المعدنية والعضوية والماء والهواء، ينمو فيها النبات ومنها يستمد غذاؤه وعليها يعيش الانسان والحيوان ولهذا تعتبر التربة مصدر الحياة<sup>(٣)</sup>. وبما ان منطقة الدراسة هي جزء من منطقة السهل الرسوبي لذا فالمادة الاصلية لهذه التربة هي عبارة عن ترسبات حديثة كلسية الا ان الفروقات بين الترب على مسافات قريبة والناجمة عن المادة الاصلية تعكس عمليات الترسيب التفاضلي الناتجة عن الفعالية الديناميكية للنهر وتطبيقات الري وهذه العمليات افرزت ترب ذات نسجة مختلفة بحسب قربها او بعدها عن النهر. واهم الخصائص التي تتميز بها ترب منطقة الدراسة

هي (الطباقية، احتواءها على كميات قليلة من المواد العضوية، ارتفاع مستوى الماء الجوفي، تحتوي على كميات كبيرة من الجبس يتراوح بين (٣٠.٢٠%)، خصوبتها عالية تتمثل بترية كتوف الانهار، نسجتها تتراوح بين مزيجي غريني الى مزيجي طيني غريني). اما انواع ترب منطقة الدراسة فهي<sup>(٤)</sup>:

#### ١. تربة كتوف الانهار

تمتد هذه التربة على جانبي نهر الفرات (شط الحلة وشط الهندية) والجداول والانهار المتفرعة منها خارطة (٣)، ولمسافة بعيدة فهي تصل الى مدينة الهاشمية بالنسبة لشط الحلة والى مدينة الكفل بالنسبة لشط الهندية وبمعدل عرض يصل الى (٢ كم) لكلا الجانبين وهي ناتجة من ترسبات الفيضانات التي يحملها النهر مما ادى الى ارتفاعها بمعدل (٣.٢) امتار عن الاراضي المجاورة لها، وتتكون هذه التربة من الطين بنسبة (٣٨,٦٨%) والغرين بنسبة (٤٥,٣٩%) والرمل بنسبة (١٦,٣١%)، بينما تبلغ درجة حموضتها (٧,٩) (PH) ومعدل درجة ملوحتها (٢,٥) مليموز/سم، كما تمتاز باحتوائها على المواد العضوية فبلغ معدلها (٠,٤٦). لذا فهي تربة ذات نسجة مزيجية رملية الى غرينية في شمال منطقة الدراسة وتتحول الى مزيجية طينية غرينية الى طينية في جنوبها حيث تمتاز بخشونتها وانخفاض نسبة الاملاح فيها وتصريفها الجيد لان مجرى النهر هو المصرف الطبيعي للمياه الزائدة عن حاجة النبات والتربة لذلك تعتبر من اجود انواع الترب للنشاط الزراعي وللاستقرار البشري.

خارطة ( ٣ )  
انواع الترب في محافظة بابل



المصدر: من عمل الباحث بالاضافه على : رسالة ماجستير، غير منشور، كلية الاداب جامعة بغداد، ٢٠٠٧م، ص١٠٨.  
على كريم خراطة الامكنات البيئية لانتاج محاصيل الحبوب في محافظة بابل باستعمال نظم المعلومات الجغرافية GIS، رسالة ماجستير، غير منشور، كلية الاداب جامعة بغداد، ٢٠٠٧م، ص١٠٨.



## ٢. تربة احواض الانهار

توجد هذه في المناطق البعيدة عن مجاري الانهار، وتتميز بأنها ذات نسجة ناعمة تكونت من تجمع الترسبات الناعمة التي حملتها مياه الفيضانات بعيدا عن مجاري الانهار لذا فهي ذات نسيج متماسك من الطين او المزيج الطيني الغريني، حيث بلغ نسبة الطين فيها (٣٩,٣%) ونسبة الغرين (٤٤,١٥%) ونسبة الرمل (١٦,٣٨%)، وتتصف هذه التربة بأنها رديئة التصريف حيث تتجمع المياه فيها وان ارتفاع درجات الحرارة تؤدي الى تبخر المياه تاركة الاملاح على التربة لذا تصل درجة ملوحتها الى (٧,٢٥) مليموز/سم، اما معدل (PH) بلغت (٧,٩٥) ونسبة المواد العضوية بلغت (٠,٤) مما يعكس ذلك فقرها للغطاء النباتي.

## ٣. تربة الاهوار والمستنقعات

توجد هذه التربة في الاجزاء الجنوبية من منطقة الدراسة، تتميز بانها ذات نسجة ناعمة وسطحها بالغالب مغطى بطبقة غرينية وتحتوي على نسبة عالية من الطين تصل الى (٧٠%) والغرين (٣٧%) والرمل (٨%) وكما تحتوي على مواد معدنية اهمها (الكلس، الفسفور، البوتاسيوم المتبادل، ونسبة قليلة من المواد العضوية)، كما تتميز بانخفاض مستوى سطحها مما عمل على ارتفاع مستوى الماء الجوفي فيها) فضلا عن تصريفها الرديء الذي ادى الى ارتفاع نسبة الاملاح فيها والتي بلغت (٢٨,٥) مليموز/سم، اما معدل (PH) بلغ (٧) ونسبة المواد العضوية (٠,١).

## ٤. تربة الكثبان الرملية

توجد هذه التربة في الاجزاء الشمالية الغربية والاجزاء الشرقية من منطقة الدراسة لاسيما في الاجزاء الشرقية من ناحيتي المدحيتة والشوملي، ويتراوح ارتفاع الكثيب الرمي فيها (٥,٢)م ومعظمها كثبان متحركة يتراوح متوسط ما تغطيه سنويا بين (٤٠,٣٠)م زكان للظروف المناخية المتمثلة بارتفاع درجات الحرارة وقلة سقوط الامطار وانعدام وجود الغطاء النباتي في هذه المنطقة، كما كان للرياح الشمالية الغربية دورا مهما في تكوين تلك الكثبان وزحفها نحو اراضي اخرى. وتتميز هذه التربة بان نسجتها خشنة تتألف من ذرات الرمال تبلغ نسبها (٧٨,٥%) مما جعلها ذات نفاذية عالية، اما نسبة الغرين فبلغ (٩,٥%) ونسبة الطين (١٢%) اما معدل (PH) بلغ (٧,٨٥) ومعدل ملوحة التربة بلغ (٧,٦٥)مليموز/سم، اما المادة العضوية بلغت (٠,١٥) وهذه الظروف جعلت التربة اكثر تأثرا بعمليات التعرية الريحية في منطقة الدراسة.

## ٥. تربة التكوينات القديمة

توجد هذه التربة في الاجزاء الشمالية من منطقة الدراسة وهي تكوينات قديمة تعود الى عصر المايوسين وترتبتها تتكون من مفتتات الصخور الرملية الجبسية الحديدية، وتتميز هذه التربة بخلوها من الغطاء النباتي بسبب نسجتها الخشنة ذات المسامية العالية مما جعلها فقيرة بالمواد العضوية فضلا عن ارتفاع اراضيها التي تزيد على (٩,٦) م عن مستوى سطح الاراضي المجاورة لها جعل من الصعب ايصال مياه الري اليها.

يتضح مما سبق ان قابلية التربة للتعرية الريحية تتركز في الاجزاء الشرقية من منطقة الدراسة ويعزى ذلك الى نسجة التربة الخشنة المتمثلة بتربة الكثبان الرملية، فضلا عن انعدام الغطاء النباتي، فضلا عن ان اتجاه الرياح الشمالية الغربية كان لها دور مهم في تكوين هذه الكثبان ومن ثم زحفها نحو الاراضي المجاورة، كما توجد في منطقة الدراسة مناطق متفرقة خالية من الغطاء النباتي لذلك يكون تأثير التعرية الريحية فيها كبير.

## رابعاً: النبات الطبيعي

ان للنبات الطبيعي اهمية كبيرة في المحافظة على التربة من خلال تماسك ذراتها بفعل جذوره، فضلا عن زيادة رطوبة التربة وكما يعمل النبات على اعاقا سرعة الرياح وبذلك يقل اثر عمليات التعرية الريحية على التربة، كما يعد النبات الطبيعي مصدرا مهما لغذاء الحيوانات، اما انواع النبات الطبيعي الموجود في منطقة الدراسة هي (٥):

## ١. نباتات ضفاف الانهار

تنتشر هذه النباتات على ضفتي نهر الفرات والجدول المتفرع منه في منطقة الدراسة واهم انواع هذه النباتات (القصب، الثيل، الصفصاف)

## ٢. نباتات الالهوار والمستنقعات

تنتشر هذه النباتات في الاراضي المنخفضة واهم انواعها (القصب، البردي، الطرفة)

## ٣. نباتات الحقول الزراعية

تنتشر هذه النباتات في الاراضي الزراعية واهم انواعها (الادغال، الحلبة، الشوفان، الخباز، الحلفا، الشوك، العاكول، الطرطيع).

## ٤. النباتات الصحراوية

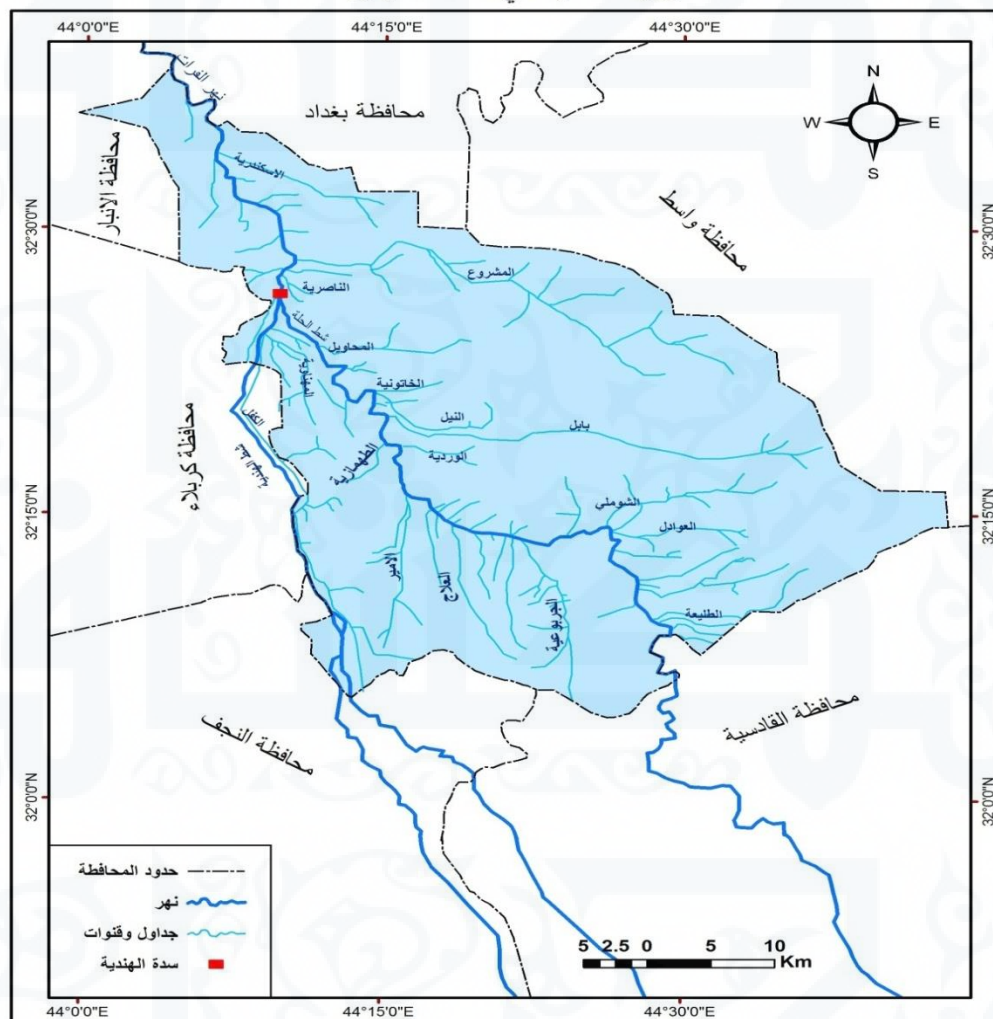
تنتشر هذه النباتات في الترب الصحراوية واهم انواعها (الرمث، الاثل، الشيح).

يتضح مما سبق ان منطقة الدراسة تتميز بوجود نباتات طبيعية منتشرة في اماكن مختلفة لذا يكون عمل الرياح فيها قليل بالنسبة للتعرية الريحية ولكن هذه النباتات تساعد في عملية ترسيب ذرات الرمال التي تحملها الرياح، فعندما تصطدم الرياح بتلك النباتات ستنقل سرعتها ومن ثم تقوم بترسيب ما تحمله من ذرات مكونة اشكال رملية مختلفة حسب اتجاه وسرعة الرياح وكمية الرواسب الرملية، بينما اماكن اخرى يندم فيها وجود النبات الطبيعي لذلك يكون اثر التعرية الريحية فيها كبير وخطير.

## خامساً: شبكة الري والصرف

ان الري يعني اضافة المياه للاراضي الزراعية لتوفير الرطوبة اللازمة لنموالنباتات وحمايتها من الجفاف، ويتضح من خارطة (٤) ان نهر الفرات يدخل منطقة الدراسة من قسمها الشمالي الغربي عند منطقة جرف الصخر متجها نحو الجنوب الشرقي مع اتجاه انحدار السطح (شمال غربي . جنوب شرقي) ويبلغ طوله عند دخوله منطقة الدراسة (٥٠,٤) كم وجدول (٢) يوضح اهم الانهار والجدول التي تتفرع من نهر الفرات منذ دخوله محافظة بابل وحتى تفرع شط الحلة وهي من الشمال الى الجنوب، ويستمر نهر الفرات في اتجاهه حتى سدة الهندية حيث ينشطر الى فرعين هما (شط الحلة) الذي يجري بالاتجاه الجنوبي الشرقي وطوله (١١٣) كم حتى الحدود الجنوبية للمحافظة، ويبلغ مجموعة الجداول المتفرعة من ايسر وايمن شط الحلة حوالي (٣٠) جدولاً ذات نفع عام ويبلغ مجموع تصريفها التصميمي (١٠٣,٣٩٣) م<sup>٣</sup>/ثا، بينما يبلغ مجموع مساحة الاراضي الزراعية الواقعة ضمن منطقة سقي (شط الحلة) لمنطقة الدراسة حوالي (٨٢٦٠٠١) دونم، اما الفرع الاخر لنهر الفرات هو (شط الهندية) الذي يجري باتجاه الجنوب مسائرا للحدود الغربية ويعد شط الهندية هو المجرى الرئيس لنهر الفرات (٦).

#### خارطة (٤) الموارد المائية في محافظة بابل



المصدر : جمهورية العراق ، وزارة الموارد المائية ، مديرية ري بابل ، خارطة لمشاريع الري والبزل، بمقياس ١/٥٠٠٠٠٠ ، لسنة ٢٠٠٧.

#### جدول (٢)

الجدول التي تتفرع من نهر الفرات من نقطة دخوله الى محافظة بابل وحتى نقطة تفرع شط الحلة

| اسم الجدول         | طوله (كم) | التصريف (م <sup>٣</sup> /ثا) |
|--------------------|-----------|------------------------------|
| جدول الاسكندرية    | ٣٣,٧٥٩    | ٦,٢                          |
| جدول الرويعية      | ٨,٤٥٠     | ٢                            |
| جدول المسيب الكبير | ٤٩,٥      | ٣٧,٤                         |
| جدول الناصرية      | ١٢,٨٢٠    | ٤,٧                          |
| جدول بني حسن       | ٦٥        | -                            |

المصدر: عبد الاله رزوقي كربل، التباين المكاني لكفاية انظمة الصرف والبزل واستصلاح الاراضي في محافظة بابل، اطروحة دكتوراه (غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة بغداد، ٢٠٠١، ص ٩٤. ٩٩.



ويؤدي عدم وجود المبالز لتصريف مياه الري الزائدة عن حاجة التربة والنبات الى تجمع المياه على سطح التربة ونتيجة لارتفاع درجات الحرارة وارتفاع قيم التبخر مما يؤدي ذلك الى تبخر تلك المياه ومن ثم تراكم الاملاح على سطح الارض، كما يؤدي تجمع المياه داخل التربة الى رفع مستوى الماء الجوفي وبالتالي ترتفع تلك المياه عن طريق الخاصية الشعرية الى السطح ومن ثم يتعرض الى عملية التبخر تاركاً الاملاح على سطح التربة. ان لهذه الظاهرة اثار سلبية حيث تؤدي الى تدني انتاجية الارض وتدهورها ومن ثم تتحول الى اراضي متصحرة بفعل الاملاح ومن ثم يكون اثر التعرية الريحية عليها كبير لذلك لابد من وجود شبكة من المبالز لتخليص التربة من مياه الري الزائدة. وتتمثل شبكة المبالز في منطقة الدراسة بما يلي:

١. مبزل المصب العام: الذي تتحدر اليه مياه الصرف في المحافظة.
٢. مبزل المسيب: الذي يصرف مياه المبالز في شمال منطقة الدراسة وهي نواحي قضاء المسيب والمحاول الى مبزل المصب العام.
٣. مبزل حلة . هاشمية: الذي يصرف مياه مبالز ناحية المدحتية والشوملي وجنوب النيل والحلة الى المصب العام.
٤. مبزل حلة . ديوانية: الذي يقوم بتصريف مياه نواحي القاسم والطليعة وقسماً من اراضي الكفل.
٥. مبزل الفرات الشرقي: الذي يقوم بتصريف مياه الاراضي الممتدة بين شطي الحلة و الهندية وهي نواحي (سدة الهندية، ابي غرق، الكفل) فضلاً عن وجود مبالز ثانوية تصرف مياهها الى هذه المبالز الرئيسية (٧).

ويلاحظ ان عدد المبالز في منطقة الدراسة لا تتلائم مع مساحة الاراضي الزراعية والبالغة (١٢٦٣٠٧٤) دونم، لذا تحتاج المنطقة الى اعداد اكبر من مبالز لغرض تخليص التربة من المياه الزائدة عن حاجتها وخاصة ان بعض المزارعين يقومون بزيادة عمليات ري المحاصيل الزراعية فوق حاجة النبات والتربة، ومن جانب اخر ان معظم المبالز تكون مكشوفة وغير مبطنة مما يؤدي ذلك الى تسرب المياه المحملة (بالاملاح والمواد الكيماوية الناتجة عن الاستخدام المفرط للأسمدة الكيماوية) الى الاراضي المجاورة للمبالز وبالتالي تتحول الى اراضي غير صالحة للأنشطة المختلفة وخاصة النشاط الزراعي كما هو الحال في ناحية الطليعة وناحية الكفل ويعزى ذلك الى ان اتجاه مبالز منطقة الدراسة يكون مع اتجاه انحدار سطح الارض (شمال غربي . جنوب شرقي) وكان لهذه الظاهرة اثر كبير في تحول مساحات كبيرة من هذه المناطق الى اراضي متصحرة بفعل الاملاح وبالتالي تكون اكثر عرضة للتعرية الريحية صورة (١).

صورة (١) اراضي متصحرة بفعل الاملاح في ناحية الكفل



المصدر: الدراسة الميدانية بتاريخ ٢٠١٧/٥/٢.

## سادساً: الأساليب الخاطئة في الزراعة

ان للإنسان دور فعال في زيادة قابلية التربة للتعرية الريحية وذلك من خلال استخدامه للأساليب الخاطئة في الزراعة، فيما يخص عملية الحراثة فأن معظم المزارعين يقومون بحراثة الارض بصورة عميقة وفي فترات تسبق موسم الزراعة مما يجعل التربة مفككة يُسهل عملية نقلها بواسطة الرياح، كما تؤدي عملية الحراثة الى تكون طبقة صلبة تحت التربة تعمل على تقليل كمية المياه المتسربة الى داخل التربة، فضلاً عن اعاقه نمو جذور النباتات مما يؤدي ذلك الى زيادة نسبة الاملاح في التربة، كما ان بعض المزارعين يقومون بزراعة الارض بنفس المحصول وفي نفس المكان ولسنوات عديدة وان لهذه الطريقة اثار سلبية حيث تجعل التربة تفقد قابليتها الانتاجية بسبب تناقص العناصر الغذائية الموجودة في التربة، كما ان استخدام الاسمدة الكيماوية بصورة مفرطة لغرض التعجيل بنمو النباتات له اثار سيئة على التربة والنباتات. كما ان ترك الارض دون زراعة لموسم معين ومن ثم زراعتها في الموسم القادم له اثار سيئة على الارض حيث ستعرض الارض الى الاشعاع الشمسي بصورة مباشرة وهذا يؤدي الى ارتفاع نسبة التبخر من التربة ومن ثم تظهر الاملاح على سطح التربة وتتحول بمرور الوقت الى ارض غير صالحة للزراعة وتكون اكثر عرضة للتعرية الريحية لذلك من الافضل زراعتها بمحاصيل تساهم في اعادة العناصر الغذائية للتربة وزيادة خصوبتها مثلاً زراعة الارض بمحاصيل العلف.

## سابعاً: الرعي الجائر

يعد الرعي الجائر احد العوامل التي تزيد من قابلية التربة للتعرية الريحية، فاذا كانت اعداد الحيوانات في المراعي تفوق الطاقة الاستيعابية لها يؤدي ذلك الى القضاء على الغطاء النباتي مما يجعل التربة مفككة مهينة امام التعرية الريحية. ويتضح من جدول (٣) ان مجموع اعداد الحيوانات في منطقة الدراسة بلغت (٤٥٢٧٤٤) رأساً اي ما يعادل (٢١٢٢٣٦,٩) وحدة حيوانية\* وكل وحدة حيوانية في المناطق ذات المناخ الحار الجاف تحتاج الى مساحة مقدارها (٢٠) دونم من الاراضي الرعوية خلال سنة واحدة<sup>(٨)</sup>،

## جدول (٣)

اعداد وانواع الحيوانات في محافظة بابل لعام (٢٠١٦)

| انواع الحيوانات | العدد  | عدد الوحدات الحيوانية |
|-----------------|--------|-----------------------|
| الابقار         | ١٧٢٨٢٥ | ١٣٨٢٦٠                |
| الجاموس         | ١٤٢٥٣  | ١٨٥٢٨,٩               |
| الاغنام         | ٢٢١٦٠٠ | ٤٤٣٢٠                 |
| الماعز          | ٤٢١٣٧  | ٨٤٢٧,٤                |
| الابل           | ١٩٢٩   | ٢٧٠٠,٦                |
| المجموع         | ٤٥٢٧٤٤ | ٢١٢٢٣٦,٩              |

المصدر: مديرية زراعة محافظة بابل، شعبة الاحصاء الزراعي، بيانات غير منشورة لعام (٢٠١٦).

## قابلية التربة للتعرية الريحية في منطقة الدراسة

يقصد بالتعرية الريحية عملية رفع ونقل الحبيبات الجافة المفككة من الطبقة السطحية من الارض غير المحمية بغطاء نباتي بفعل الطاقة الحركية للرياح<sup>(٩)</sup>. وان من اهم العوامل التي تؤدي الى جفاف التربة وتفككها وبالتالي تعرضها للتعرية الريحية هو ارتفاع درجات الحرارة مما ينتج عنها ارتفاع نسبة التبخر/ النتج وقلة الغطاء النباتي وشحة الموارد المائية<sup>(١٠)</sup>. وتتباين شدة التعرية الريحية وفقاً لتباين الدقائق القابلة للتعرية الريحية اولاً وتبعاً لاختلاف سرعة الرياح ثانياً، اذ للرياح قوة ضغط مسلطة على سطح الارض تتناسب طردياً مع مربع سرعتها، حيث تبدأ دقائق التربة الجافة المفككة بالانفصال عن سطح الارض عندما تصبح قوة ضغط الرياح المسلطة على تلك الدقائق اكبر من قوة الجاذبية الارضية ومن ثم التحرك بفعل الرياح محدثة التعرية الريحية<sup>(١١)</sup>. ويمكن تقدير مقدار ضغط

الرياح على تربة منطقة الدراسة بتطبيق المعادلة الآتية:  $P = (V^3 * 0.006)$

حيث ان  $P$  = مقدر ضغط الرياح (كغم/م<sup>٢</sup>)،  $V$  = سرعة الرياح (كم/ساعة)

يتضح من جدول (٤) وشكل (١) ان مقدار ضغط الرياح على سطح التربة يزداد مع ازدياد سرعة الرياح، حيث تبدأ سرعة الرياح بالزيادة التدريجية ابتداءً من شهر اذار لتبلغ (١٣,٣٢) كم/ساعة حتى تبلغ اقصى سرعة لها خلال اشهر (حزيران، تموز، اب) (١٦,٥٦ . ١٨,٣٦ . ١٨) كم/ساعة على التوالي، مما جعل مقدار ضغط الرياح على التربة لتلك الاشهر هي اعلاها لتبلغ (١,٦٤٥ . ٢,٠٢٢) كم/م² على التوالي، ويعزى ذلك الى ان التربة تكون خلال اشهر الصيف جافة هشة معرضة للتعرية الريحية بفعل ارتفاع درجات الحرارة وقيم التبخر والسرع العالية للرياح، فضلاً عن شحة الموارد المائية، بينما كان ادنا مقدار لضغط الرياح على التربة في فصل الشتاء لاسيما في اشهر (تشرين الاول، تشرين الثاني، كانون الاول، كانون الثاني) حيث بلغت سرعة الرياح للأشهر نفسها (١٠, ١٠, ٨, ١٠, ٨, ١٢, ٢٤, ١١, ٥٢) كم/ساعة على التوالي وبلغ مقدار ضغط الرياح على التربة للأشهر نفسها (١, ١, ٨٢, ٠, ٦٩٩, ٠, ٨٩٨, ٧٩٦) كم/م² على التوالي، ويعزى ذلك الى قوة تماسك ذرات التربة بفعل كثافة الغطاء النباتي وتوفر المياه اللازمة لزيادة رطوبة التربة مما يجعل قابلية ضغط الرياح على التربة قليلة او معدومة.

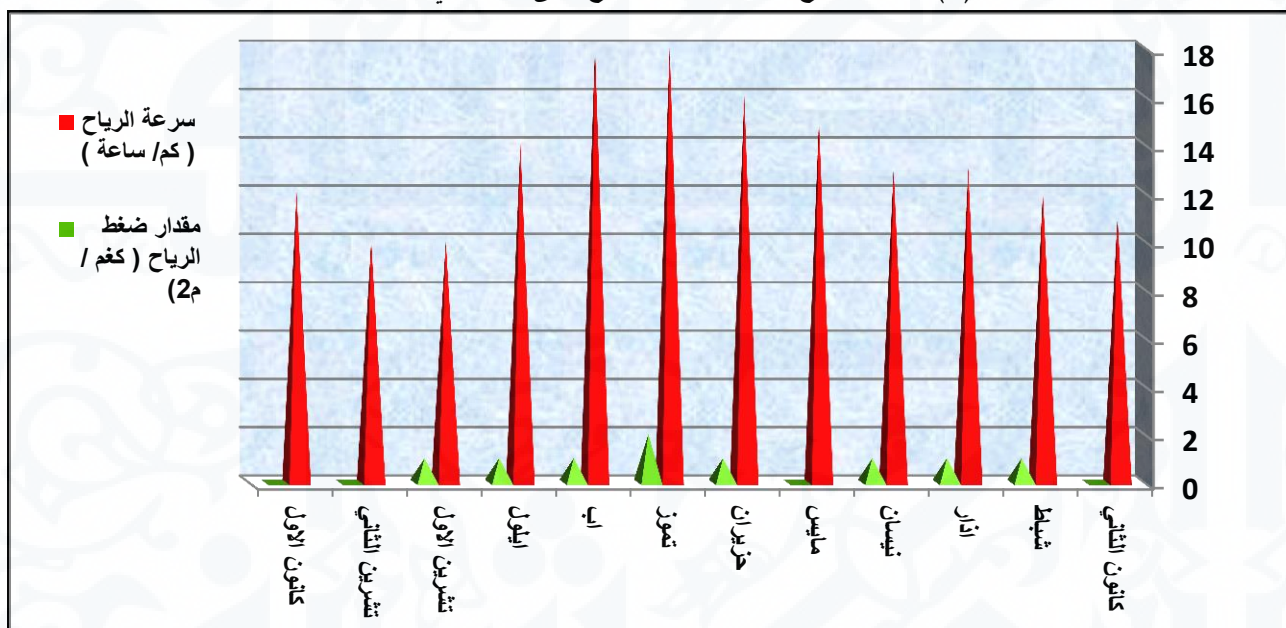
جدول (٤) مقدار ضغط الرياح على سطح التربة في منطقة الدراسة

| الاشهر         | سرعة الرياح (كم/ ساعة) | مقدار ضغط الرياح (كغم / م²) |
|----------------|------------------------|-----------------------------|
| كانون الثاني   | ١١,٥٢                  | ٠,٧٩٦                       |
| شباط           | ١٢,٩٦                  | ١,٠٠٧                       |
| اذار           | ١٣,٣٢                  | ١,٠٦٤                       |
| نيسان          | ١٣,٦٨                  | ١,١٢٢                       |
| مايس           | ١٥,١٢                  | ٠,٦٩٩                       |
| حزيران         | ١٦,٥٦                  | ١,٦٤٥                       |
| تموز           | ١٨,٣٦                  | ٢,٠٢٢                       |
| اب             | ١٨                     | ١,٩٤٤                       |
| ايلول          | ١٤,٠٤                  | ١,٣٧١                       |
| تشرين الاول    | ١٠,٨                   | ١,١٨٢                       |
| تشرين الثاني   | ١٠,٨                   | ٠,٦٩٩                       |
| كانون الاول    | ١٢,٢٤                  | ٠,٨٩٨                       |
| المجموع السنوي | ١٦٧,٤                  | ١٤,٤٤٩                      |

المصدر / من عمل الباحثة بالاعتماد على جدول (١)



شكل (١) سرعة الرياح ومقدار ضغط الرياح على التربة في منطقة الدراسة



المصدر / من عمل الباحثة بالاعتماد على جدول (٤).

ولغرض تقدير قابلية التربة للتعرية الريحية في منطقة الدراسة تم تطبيق المعادلة الآتية:

$$C = 386 * (V / (PE)^2)^3$$

حيث أن:  $C$  = القدرة الحثية للرياح،  $V$  = معدل سرعة الرياح (ميل/ساعة)،  $PE$  = المطر الفعال

يتضح من جدول (٥) أن منطقة الدراسة تقع ضمن القدرة الحثية العالية جداً، حيث بلغ أعلى قيمة لقابلية التربة للتعرية الريحية في شهر مايس (٢٣٧٤٢٠٨,٨) جدول (٦) ويعزى ذلك إلى انخفاض القيمة الفعلية للأمطار والتي بلغت (٠,٢٣٢) أنج وازدياد سرعة الرياح وارتفاع درجات الحرارة مما ينتج عنها ارتفاع قيم التبخر مما أدى ذلك إلى جفاف التربة وتفككها وسهولة نقلها بواسطة الرياح، بينما أدنى قيمة لقابلية التربة للتعرية الريحية كانت في شهر كانون الأول بلغت (٢٤٣,١٨) ويعزى ذلك إلى ارتفاع القيمة الفعلية للأمطار الساقطة والتي بلغت (٢٦,٥٧٢) أنج، حيث تزداد معدلات الأمطار الساقطة على معدلات التبخر /النتج ويؤدي سقوط الأمطار خلال فصل الشتاء إلى زيادة المحتوى الرطوبي للتربة وتماسك ذراتها وبالتالي يقل تأثيرها بالتعرية الريحية.

جدول (٥) معامل درجة التعرية الريحية حسب معامل (Chepil)

| الدرجات   | شدة التعرية |
|-----------|-------------|
| ١٧-٠      | قليلة جداً  |
| ٣٥-١٨     | قليلة       |
| ٧١-٣٦     | متوسطة      |
| ١٥٠-٧٢    | عالية       |
| ١٥٠ فأكثر | عالية جداً  |

المصدر: عدنان هزاع البياتي، كاظم موسى، "المناخ والقدرات الحثية للرياح في العراق"، مجلة الجمعية الجغرافية العراقية، العدد (٢٣)،

١٩٨٩، ص ٧٩.

## جدول (٦)

القابلية المناخية لتعرية التربة وفقا لمعادلة (chepil) في منطقة الدراسة للمدة (١٩٨٠ . ٢٠١٤)

| الاشهر         | معدل سرعة الرياح (ميل/ساعة) * | المطر الفعال (انج) ** | Chepil      |
|----------------|-------------------------------|-----------------------|-------------|
| كانون الثاني   | ٧,٢                           | ٢٢,٧٢٥                | ٢٧٨,٦٩٢     |
| شباط           | ٨,١                           | ٦,٢٠٤                 | ٥٣٣٠,٦٦     |
| اذار           | ٨,٣٢٥                         | ٣,٥٢٦                 | ١٧٩١٤,٢٦    |
| نيسان          | ٨,٥٥                          | ٨,٩٦٧                 | ٢٩٩٩,٢٢     |
| مايس           | ٦,٧٥                          | ٠,٢٣٢                 | ٢٣٧٤٢٠٨,٨   |
| حزيران         | ١٠,٣٥                         | -                     | -           |
| تموز           | ١١,٤٧٥                        | -                     | -           |
| اب             | ١١,٢٥                         | -                     | -           |
| ايلول          | ٩,٤٥                          | -                     | -           |
| تشرين الاول    | ٨,٧٧٥                         | ٠,٥٠٧                 | ١٠٤٣٢٤٩,٩٢  |
| تشرين الثاني   | ٦,٧٥                          | ١١,٢١٨                | ٩٤١,٨٤      |
| كانون الاول    | ٧,٦٥                          | ٢٦,٥٧٢                | ٢٤٣,١٨      |
| المجموع السنوي | ١٠٤,٦٢٥                       | ٧٩,٩٥٣                | ٣٤٤٥١٦٧,٢٧٢ |

المصدر: من عمل الباحثة بالاعتماد على جدول (١).

\* نستخرج سرعة الرياح (ميل / ساعة) من ضرب سرعة الرياح (م/ثا) لكل شهر في (٣٦٠٠) ثم نقسم على (١٠٠٠) و (١,٦).

\*\* نستخرج المطر الفعال من ضرب المطر المتساقط لكل شهر بعامل المطر لذلك الشهر حسب المعادلة الآتية:  $F=N/T$ حيث ان:  $F$  = معامل المطر،  $N$  = كمية المطر المتساقط (ملم)،  $T$  = درجة الحرارة (°م)

ولتقدير قيم القابلية المناخية لتعرية الرياح في منطقة الدراسة تم تطبيق المعادلة التي وضعتها منظمة الغذاء والزراعة العالمية

(F.A.O) وصيغتها كالآتي (١٢):

$$C = \sum 12 * (V) 3 (PET - n(P$$

100 PET

حيث ان:  $C$  = القابلية المناخية للتعرية الريحية $V$  = المعدل الشهري لسرعة الرياح (م/ثا) $PET$  = المعدل الشهري للتبخير / النتج الممكن (ملم) $P$  = كمية الامطار (ملم) $n$  = عدد ايام الشهر.

يتضح من جدول (٧) وشكل (٢) ان المجموع السنوي للقابلية المناخية للتعرية الريحية في منطقة الدراسة بلغ (١٨٢٤,٤٩٣)،

حيث تتباين تلك القابلية خلال فصول السنة اذ تتعدى القابلية المناخية خلال اشهر الفصل البارد من السنة والمتمثلة بأشهر (كانون

الاول، كانون الثاني) بلغت (٠,٠١٠ . ٠,٠١١) على التوالي، ويعزى ذلك الى زيادة معدلات سقوط في تلك الاشهر حيث بلغت (١٨,٢).

(١٥,٨) ملم على التوالي حيث تساهم تلك الامطار المتغلغة عبر مسامات التربة الى زيادة محتواها الرطوبي وتماسك ذراتها ومن ثم

عدم تأثرها بالتعرية الريحية، وثم تأخذ المعدلات الشهرية للقابلية المناخية لتعرية الرياح بالزيادة حتى تبلغ اعلى معدلاتها خلال اشهر

(حزيران، تموز، اب) فبلغت (٣٥٥,١٤٥ . ٤٨٣,٩٩ . ٤٥٦,٢٥) على التوالي، ويعزى ذلك الى ارتفاع درجات الحرارة اذ بلغت معدلاتها

(٣٣,٣٥. ٣٥,٥٥. ٣٤,٥٥) م° على التوالي وارتفاع قيم التبخر /النتج الممكن اذ بلغت (٤٠٥,٠٩٣. ٤٣٢,١٤٠. ٤٢٣,٦٧٧) ملم على التوالي وارتفاع سرعة الرياح فبلغت (٤,٦. ٥,١. ٥,٥) م/ثا على التوالي.

جدول (٧) القابلية المناخية لتعرية الرياح وفق معادلة الغذاء والزراعة العالمية (F.A.O) لمنطقة الدراسة للمدة (١٩٨٠. ٢٠١٤)

| الاشهر         | سرعة الرياح<br>(م/ثا) | الامطار (ملم) | التبخر/ النتج<br>*الممكن(ملم) | القابلية المناخية لتعرية<br>الرياح |
|----------------|-----------------------|---------------|-------------------------------|------------------------------------|
| كانون الثاني   | ٣,٢                   | ١٥,٨          | ٦١,٤٧٦                        | ٠,٠١١                              |
| شباط           | ٣,٦                   | ٩,٤           | ١٠١,٥١٠                       | ١١,٠٥٥                             |
| اذار           | ٣,٧                   | ٨,٢           | ١٧٠,٤٠٦                       | ٣٨,٧٨٤                             |
| نيسان          | ٣,٨                   | ١٤,٧          | ٢٢٥,٠٧٧                       | ٢٥,٦٠٢                             |
| مايس           | ٣                     | ٢,٦           | ٢٤١,٠٧٩                       | ٦٩,٨٧١                             |
| حزيران         | ٤,٦                   | -             | ٤٠٥,٠٩٣                       | ٣٥٥,١٤٥                            |
| تموز           | ٥,١                   | -             | ٤٣٢,١٤٠                       | ٤٨٣,٩٩                             |
| اب             | ٥                     | -             | ٤٢٣,٦٧٧                       | ٤٥٦,٢٥                             |
| ايلول          | ٤,٢                   | -             | ٣٤٦,٥٩٦                       | ٢٧٠,١                              |
| تشرين الاول    | ٣,٩                   | ٣,٩           | ١٩٢,١٢٣                       | ١١١,٩٠٢                            |
| تشرين الثاني   | ٣                     | ١٤,٢          | ١١٣,٦٩٢                       | ١,٧٧٣                              |
| كانون الاول    | ٣,٤                   | ١٨,٢          | ٦٩,٤٢٣                        | ٠,٠١٠٠                             |
| المجموع السنوي | ٣,٨٧                  | ١٠,٨٧         | ٢٧٨٢,٢٩٢                      | ١٨٢٤,٤٩٣                           |

المصدر: من عمل الباحثة بالاعتماد على جدول (١).

\*يستخرج التبخر/النتج الممكن (ملم) بالاعتماد على المعادلة الآتية:

$$X = 0,0018 (C + 25)^2 (100 - Rn)$$

حيث أن:

X = مقدار التبخر/النتج الممكن (ملم)

C = معدل الحرارة (م°)

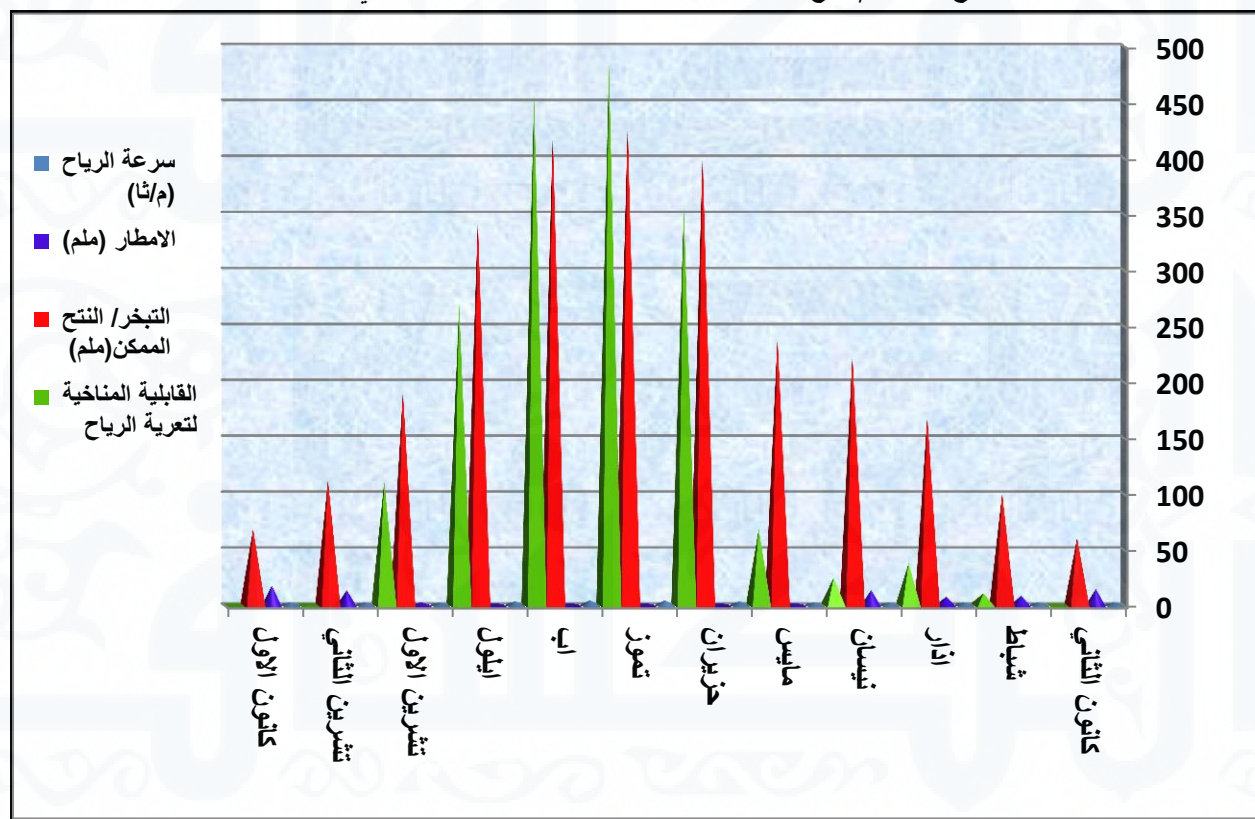
Rn = الرطوبة النسبية (%)

المصدر: علي صاحب طالب الموسوي، عبد الحسن مدفون أبو رحيل، علم المناخ التطبيقي، ط٢، مطبعة الضياء، النجف الاشرف ٢٠١٢، ص ٩٣.



شكل (٢)

سرعة الرياح والتبخر/النتح الممكن وكمية الامطار والقابلية المناخية في منطقة الدراسة



المصدر / من عمل الباحثة بالاعتماد على جدول (٧).

يتضح مما سبق ان قابلية التربة للتعرية الريحية تزداد خلال فصل الصيف، بينما تقل خلال فصل الشتاء ويعزى ذلك بالدرجة الاساس الى قلة الغطاء النباتي باعتباره غطاء واقى للتربة حيث يساهم في زيادة رطوبة التربة وتماسك ذراتها وكما يقلل من اثر الاشعاع الشمسي الساقط على سطح الارض، فضلا عن تقليل سرعة الرياح.

يتضح من جدول (٨) ان مساحة منطقة الدراسة بلغت (٢١٢٦٠٠٠) دونم، كانت مساحة الاراضي الصالحة للزراعة (١٢٦٣٠٧٤) دونم، بينما بلغت مساحة الاراضي المزروعة فعلاً (٨٦٣٧٥٤) دونم مما يعني ان حوالي (٣٩٩٣٢٠) دونم من الاراضي تترك دون زراعة، وبالتالي تكون تربتها جافة هشة مفككة معرضة للتعرية الريحية، بينما بلغت مساحة الاراضي غير صالحة للزراعة بسبب ارتفاع الاملاح (٣٤٩٤٤٨) دونم، وبلغت مساحة الاراضي المهددة بخطر التصحر (٢٠٠٠) دونم، وبلغت مساحة الاراضي التي تغطيها الكثبان الرملية (١٠٠٠) دونم وبذلك تكون مساحة الاراضي المفتوحة امام التعرية الريحية حوالي (٥٩٦٨٨٤) دونم، ومن جانب اخر يؤدي التباين الفصلي لزراعة الارض الى زيادة فعالية التعرية الريحية حيث يتضح من جدول (٨) ان مساحة الاراضي المزروعة للموسم الصيفي بلغت (٢٧٥٤٩٧) دونم، اما الموسم الشتوي بلغ (٥٨٨٢٥٧) دونم لعام (٢٠١٦) ويعزى انخفاض مساحة الاراضي المزروعة صيفاً الى انعدام سقوط الامطار وشحة الموارد المائية السطحية، فضلا عن ارتفاع درجات الحرارة وقيم التبخر مما جعل المزارعون يعزفون عن الزراعة خلال الموسم الصيفي مما ادى ذلك الى جعل التربة جافة هشة مفككة مهيئة للتعرية الريحية، وكما ادى انخفاض انتاجية الارض الزراعية وعدم قدرتها على اعالة اعداد السكان الى عزوف المزارعين عن الزراعة وتركها او تحويلها الى اراضي سكنية لغرض الانتفاع منها ولاسيما ان معظم المدن تشهد توسع كبير باتجاه الاراضي الزراعية المحيطة او القريبة من المدينة.

يتضح مما سبق ان حوالي (٣٥٢٤٤٨) دونم من مساحة الاراضي في منطقة الدراسة معرضة لخطر التعرية الريحية، حيث تقوم الرياح بنقل حبيبات التربة الدقيقة و ثم ترسبها في اماكن اخرى وان عملية ترسيب الذرات تتم عندما تقل سرعة الرياح وان سرعة الرياح تقل عندما تصطدم بعائق قد يكون نبات او مباني او صخر، وعندما تقوم الرياح بترسيب ما تحمله من اترية او املاح على التربة والمحاصيل الزراعية هذه الظاهرة لها اثار خطيرة حيث يؤدي تراكم ذرات الغبار على اوراق وثمار المحاصيل الزراعية الى عرقلة عملية التمثيل الضوئي وعملية التنفس، كما تؤثر ذرات الغبار على المحاصيل الشتوية والصيفية على حد سواء لاسيما اذا استمرت لفترة طويلة اذ يصاحب ذلك ارتفاع درجات الحرارة وقلة الرطوبة مما يؤدي الى زيادة النتج مما يساهم ذلك في عدم التوازن المائي للنباتات وبالتالي تزداد حاجتها المائية وعند عدم توفر المياه اللازمة ستتعرض الى الذبول والاصفرار والجاف، كما للغبار اثار خطيرة على عملية تلقيح النباتات حيث يؤدي الى ضعف عملية تلقيحها وبالتالي تدني انتاج النباتات، كما تؤثر ذرات الغبار في مرحلة تكوين الثمار مما يجعلها ذات نوعية رديئة، فضلا عن ذلك تسبب ذرات الغبار في حدوث وانتشار الكثير من الامراض والافات الزراعية كمرض الدوباس ومرض العنكبوت ومرض البق الدقيقي ومرض حشرة المن.

جدول (٨) مساحة الاراضي في منطقة الدراسة

| نوع الارض                                      | المساحة (دونم) |
|------------------------------------------------|----------------|
| المساحة الكلية للمحافظة                        | ٢١٢٦٠٠٠        |
| المساحة الصالحة للزراعة                        | ١٢٦٣٠٧٤        |
| المساحة المزروعة فعلا                          | ٧٥٤، ٨٦٣       |
| مساحة الاراضي المزروعة للموسم الصيفي           | ٢٧٥٤٩٧         |
| مساحة الاراضي المزروعة للموسم الشتوي           | ٥٨٨٢٥٧         |
| مساحة الاراضي غير الصالحة للزراعة بسبب الاملاح | ٣٤٩٤٤٨         |
| مساحة الاراضي المهددة بالتصحر                  | ٢٠٠٠           |
| مساحة الاراضي التي تغطيها الكثبان الرملية      | ١٠٠٠           |

المصدر: مديرية زراعة محافظة بابل، شعبة الاحصاء الزراعي، بيانات غير منشورة لعام (٢٠١٦).

#### الاستنتاجات

١. تتميز منطقة الدراسة بظروف مناخية متمثلة بارتفاع درجات الحرارة وقلة سقوط الامطار وارتفاع قيم التبخر، مما انعكس ذلك على نشاط عملية التعرية الريحية.
٢. اتضح من خلال الدراسة ان مقدار ضغط الرياح على التربة يزداد خلال فصل الصيف حتى بلغ اقصى سرعة للرياح خلال اشهر (حزيران، تموز، اب) فبلغت (١٦،٥٦ . ١٨،٣٦ . ١٨) كم/ساعة على التوالي مما جعل اعلى مقدار لضغط الرياح على التربة خلال هذه الاشهر نفسها (١،٦٤٥ . ٢،٠٢٢ . ١،٩٤٤) كغم/م<sup>٢</sup> على التوالي.
٣. ان منطقة الدراسة وفقا لمعادلة (Chepil) انها تقع ضمن القدرة الحثية العالية جداً حيث بلغت (٣٤٤٥١٦٧،٢٧٢) وبلغ اعلى قيمة لقابلية التربة للتعرية الريحية في شهر مايس (٢٣٧٤٢٠٨،٨) لانخفاض القيمة الفعلية للأمطار والبالغة (٠،٢٣٢) انج.
٤. اتضح من خلال تطبيق معادلة القابلية المناخية لتعرية الرياح اعلى قيمة للقابلية المناخية كانت في اشهر (حزيران . تموز . اب) بلغت (٣٥٥،١٤٥ . ٤٨٣،٩٩ . ٤٥٦،٢٥) على التوالي وادناها في اشهر (كانون الاول، كانون الثاني) بلغت (٠،١١٠ . ٠،١٠٠ . ٠،١١٠) على التوالي.
٥. اتضح من خلال الدراسة ان مساحة الاراضي المزروعة للموسم الصيفي بلغت (٢٧٥٤٩٧) دونم واما مساحة الاراضي المزروعة للموسم الشتوي بلغت (٥٨٨٢٥٧) دونم مما يعني انخفاض مساحة الاراضي المزروعة في الموسم الصيفي لارتفاع درجات الحرارة وقيم التبخر وشحة الموارد المائية مما جعل تلك الاراضي اكثر تعرضا للتعرية الريحية في فصل الصيف.

## التوصيات

١. اتباع نظام الدورات الزراعية.
٢. زيادة مساحة الاراضي المزروعة للتقليل من اثر التعرية الريحية.
٣. تنظيم عملية رعي الحيوانات بحسب الطاقة الاستيعابية للأرض.
٤. انشاء شبكة من المبازل من خلال اتباع اساليب علمية صحيحة لإنشائها لمنع تسرب مياه المبازل الى الاراضي المجاورة.
٥. دعم المزارع بكل ما يحتاجه من اسمدة والآلات زراعية وموارد مائية وسلف لغرض تشجيع عملية الزراعة.

## الهوامش

- (١) علي البناء، اسس الجغرافية المناخية والنباتية، دار النهضة العربية، لبنان، ١٩٦٨، ص ١٧٩.
- (٢) عبد الله رزوقي كربل، "تقويم شبكة الري والصرف في محافظة بابل"، مجلة كلية الآداب، جامعة البصرة، العدد (١٩)، ١٩٨١، ص ١٣٩.
- (٣) ابراهيم شريف، علي حسين الشلش، جغرافية التربة، ط٢، مطبعة جامعة البصرة، جامعة البصرة، ١٩٨٥، ص ١٤١٣.
- (٤) امير هادي جدوع، دور العمليات الجيومورفولوجية في تشكيل المظهر الارضي لمحافظة بابل باستخدام نظم المعلومات الجغرافية GIS، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الاساسية، الجامعة المستنصرية، ٢٠١٦، ص ٦٣-٦٧.
- (٥) الدراسة الميدانية يتأريخ ٢٠١٧/٥/٩
- (٦) رباب ابراهيم محمد العوداي، اثر التصاريح العالية والواطنة لمنظومة شط الحلة في كفاية المقنن المائي الحقلي للمحاصيل الزراعية للمدة (٢٠٠٠-٢٠٠٩)، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية للعلوم الانسانية، جامعة بابل، ٢٠١٢، ص ٧٥.
- (٧) مديرية الموارد المائية في محافظة بابل، قسم الاحصاء، بيانات غير منشورة لعام (٢٠١٦).
- \* الوحدة الحيوانية: تعني كميات استهلاك الحيوانات للأعلاف حيث يعادل الرأس الواحد من الاغنام او الماعز (٢،٠) وحدة حيوانية، والبقرة الواحدة (٨،٠) وحدة حيوانية، والجاموس (٣،١) وحدة حيوانية والابل (٤،١) وحدة حيوانية.
- (٨) عبد الله سالم المالكي، علي عيسى السعيد، " تحليل جغرافي لقابلية التربة للتعرية الريحية في جامعة واسط"، مجلة آداب البصرة، جامعة البصرة، العدد (٥٤)، المجلد (١)، ٢٠١٠، ص ١٤١.
- (٩) عبد الله سالم المالكي، " العلاقة الفصلية والمكانية بين التعرية الريحية وتكرار الظواهر الغبارية في محافظتي البصرة وذي قار"، مجلة آداب ذي قار، العدد (٤)، المجلد (١)، ٢٠١١، ص ٢٢٠.
- (١٠) علي عبد عباس العزاوي، محمود حمادة، صالح الجبوري، " الجفاف المناخي وتأثيراته البيئية في منطقة الجزيرة العراقية"، مجلة سرى من رأى، العدد (٢)، المجلد (٢)، ٢٠٠٦، ص ٨٩.
- (١١) علي صاحب طالب الموسوي، حمزية ميري كاظم، " مظاهر التصحر في محافظة النجف وتأثيراته البيئية"، مجلة البحوث الجغرافية، العدد (١٩)، ٢٠١٤، ص ٢٧.
- (١٢) عبد الله سالم المالكي، "العلاقة الفصلية والمكانية بين التعرية الريحية وتكرار الظواهر الغبارية في محافظتي البصرة وذي قار"، مصدر سابق، ص ٢٢٥.

## المصادر

١. البناء، علي، اسس الجغرافية المناخية والنباتية، دار النهضة العربية، لبنان، ١٩٦٨.
٢. البياتي، عدنان هزاع، كاظم موسى، "المناخ والقدرات التحتية للرياح في العراق"، مجلة الجمعية الجغرافية العراقية، العدد (٢٣)، ١٩٨٩.



٣. جدوع، امير هادي، دور العمليات الجيومورفولوجية في تشكيل المظهر الارضي لمحافظة بابل باستخدام نظم المعلومات الجغرافية GIS، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الاساسية، الجامعة المستنصرية، ٢٠١٦.
٤. شريف، ابراهيم، علي حسين الشلش، جغرافية التربة، ط٢، مطبعة جامعة البصرة، جامعة البصرة، ١٩٨٥.
٥. العوداي، رباب ابراهيم محمد، اثر التصارييف العالية والواطئة لمنظومة شط الحلة في كفاية المقنن المائي الحقلي للمحاصيل الزراعية للمدة (٢٠٠٠.٢٠٠٩)، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية للعلوم الانسانية، جامعة بابل، ٢٠١٢.
٦. العزاوي، علي عبد عباس، محمود حمادة، صالح الجبوري، " الجفاف المناخي وتأثيراته البيئية في منطقة الجزيرة العراقية "، مجلة سرى من رأى، العدد (٢)، المجلد (٢)، ٢٠٠٦.
٧. كربل، عبد الاله رزوقي، " تقويم شبكة الري والصرف في محافظة بابل "، مجلة كلية الآداب، جامعة البصرة، العدد (١٩)، ١٩٨١.
٨. كربل، عبد الاله رزوقي، التباين المكاني لكفاية انظمة الصرف والزل واستصلاح الاراضي في محافظة بابل، اطروحة دكتوراه (غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة بغداد، ٢٠٠١.
٩. المالكي، عبد الله سالم، علي عبيس السعيد، " تحليل جغرافي لقابلية التربة للتعرية الريحية في جامعة واسط "، مجلة آداب البصرة، جامعة البصرة، العدد (٥٤)، المجلد (١)، ٢٠١٠.
١٠. المالكي، عبد الله سالم، " العلاقة الفصلية والمكانية بين التعرية الريحية وتكرار الظواهر الغبارية في محافظتي البصرة وذي قار "، مجلة آداب ذي قار، العدد (٤)، المجلد (١)، ٢٠١١.
١١. الموسوي، علي صاحب طالب، حمزية ميري كاظم، " مظاهر التصحر في محافظة النجف وتأثيراته البيئية"، مجلة البحوث الجغرافية، العدد (١٩)، ٢٠١٤.
١٢. الموسوي، علي صاحب طالب، عبد الحسن مدفون أبو رحيل، علم المناخ التطبيقي، ط٢، مطبعة الضياء، النجف الاشرف، ٢٠١٢.
١٣. وزارة النقل والمواصلات، الهيئة العامة للأثواء الجوية والرصد الزلزالي، قسم المناخ، بيانات غير منشورة لعام ٢٠١٥.
١٤. جمهورية العراق، وزارة الموارد المائية، الهيئة العامة للمساحة خارطة محافظة بابل الادارية لعام (٢٠١٠) بمقياس ١/٥٠٠٠٠٠.
١٥. جمهورية العراق، وزارة الموارد المائية، الهيئة العامة للمساحة خارطة محافظة بابل الادارية لعام (٢٠٠٧) بمقياس ١/٥٠٠٠٠٠.
١٦. مديرية زراعة محافظة بابل، شعبة الاحصاء الزراعي، بيانات غير منشورة لعام (٢٠١٦).
١٧. مديرية الموارد المائية في محافظة بابل، قسم الاحصاء، بيانات غير منشورة لعام (٢٠١٦).

**القنبي (ت: ٢٢١هـ / ٨٣٦م) - دراسة في سيرته ومنهجه في رواية الحديث**

**أ.م. حمدي صالح الجبوري**

**جامعة القادسية/ كلية التربية**

**Abdullah bin Muslim Alqunbi (221 AH/ 836 AD)**

**A study in his biography and methodology in the Hadith:**

**Assist.Prof. Hamdia Salh Aljubury**

**University of AL Qadisiyah / College of Education**

**Hamday m2@Gmail.com**

#### **ABSTRACT**

this subject study intellectual side of the religious and scientific figures that it is Abdullah bin Muslim Alqunbi (221A.H-836A.G) one of the Maliki men, and even the most prominent in spite of his affiliation in the early period of his life, But the latest move clear in his life is to advise indirect him by Ben pilgrims Division, leading to turn it into a science of intellectual media in the second century and the beginnings of the third century AH, not only it's on it stops, and even he narrated book Muwatta of Imam Malik equally (179A.H), and that reaching this position and include it scientifically until he reached the reached by intellectual achievement is wonderful, And perhaps what is left of our intellectual history is replete with narratives of jurisprudence and chatter, quoting Imam Malik and other scholars and narrators reflected all the scientific prestige which claimed the praises by many scientists, intellectuals and historians over the times.

#### **المخلص**

يتناول هذا الموضوع الجانب الفكري لأحدى الشخصيات العلمية الدينية في العصر العباسي، الا وهو عبد الله بن مسلمة القنبي (ت: ٢٢١هـ / ٨٣٦م) وهو أحد فقهاء المالكية، بل وبرزهم على الرغم من اعتناقه للمذهب في فترة مبكرة من حياته، الا انه اصبح فيما بعد أحد أوعية العلم، ومن المكثرين من الرواية، حتى غدا علم من الأعلام الفكرية في القرن الثاني وبدايات القرن الثالث الهجري، ولم يتوقف الأمر على ذلك فحسب، بل وانه روى كتاب الموطأ للإمام مالك بالمناسبة معه، وأن بلوغه هذه المرتبة وتدرجه علمياً حتى وصل الى ما وصل اليه يعتبر إنجاز فكري رائع، ولعل ما خلفه لنا من تاريخ فقهي وعلمي زاخر بالروايات الفقهية والاحاديث نقلاً عن الامام مالك وغيره من الفقهاء والرواة أنعكس بشكل ملحوظ على مكانته العلمية التي راح يشيد بها العديد من العلماء والمفكرين والمؤرخين على مرّ الأزمان.

**الكلمات المفتاحية:** شيخ الاسلام، من اهل المدينة، ومن رجال الحديث الثقات، واحد فقهاء المالكية،

#### **المقدمة:**

شهد العصر العباسي الأول ازدهار الحركة الفكرية بشكل منقطع النظير وبزوغ العديد من المذاهب الفقهية امثال المذهب الحنفي، والمذهب الشافعي، والمذهب المالكي، والمذهب الحنبلي، واصبح وجود هذه المذاهب مرافقاً الى بروز العديد من الشخصيات الفقهية العلمية المتميزة التي كان لها دوراً واضحاً على الساحة العلمية، ولعل من ابرزهم عبد الله بن مسلمة القنبي ذلك العالم الجليل الذي ترك أثراً مهماً لاسيما في الجانب الفقهي، ومع الاسف الشديد اغفلته الكثير من كتب التاريخ والفقه إلا ما ندر، لذا حاولت دراسة هذه الشخصية تاريخياً من خلال بطون الكتب الذي ذكرته هنا وهناك املاً في الحصول على مادة تاريخية من الممكن ان تضيف رصيد آخر الى مكتبتنا العلمية.

ولأجل كشف الغموض عن هذه الشخصية التي أثرت التاريخ الاسلامي بما يخص الجانب العقائدي، وجب علينا تسليط الضوء عليها لكي نتضح لنا الصورة بالكامل، وعلى اثر ذلك فقد تطلبت طبيعة البحث تقسيمه الى مبحثين وخاتمة، تطرقت في المبحث الاول إلى: دراسة عصره معرجةً على الارهاصات الفكرية التي تزامنت مع ميلاده، بالإضافة الى ترجمته وبدايات حياته، لا سيما قبل اعتناقه

للمذهب المالكي، وقد زدت عليه مكانته العلمية عند العلماء، اهم اساتذته وتلامذته ايضاً، وفي المبحث الثاني تناولت نشاطه الفكري وطبيعة علاقته بالإمام مالك، ودراسة النواحي الفكرية وموارده والذي تضمن رواياته والدور الذي لعبه في نقله للحديث والرواة الذين نقل عنهم، واخيراً المنهجية العلمية التي انتهجها في نقله للروايات.

### المبحث الاول: عصره وترجمته

#### أ- عصره

تزامنت ولادة القعنبى مع قيام الدولة العباسية (١٣٢-٦٥٦هـ/ ٧٥٠-١٢٥٨م)، تلك الدولة التي اتسعت ارجائها شرقاً وغرباً بما يزيد على الخمسة قرون، ولعل ابرز ما يميز ذلك العصر هو الارهاصات العلمية والفكرية التي عاصرها العديد من العلماء والمفكرين والفقهاء ورواة الحديث وغيرهم<sup>(١)</sup>.

ولعل مما شجع على هذا الانفتاح هو إقبال الخلفاء العباسيون الاوائل انفسهم على هذه الخطوة وتشجيعهم عليها تدعيماً لحقهم في وراثة الرسول وشرعنة حكمهم، ليس ذلك فحسب، وانما إقدامهم على تربية ابنائهم على يد جملة من المؤيدين والعلماء المشهورين في عصرهم، فلا غرو إذا احتفى الخلفاء بأهل العلم والأدب وحاسنهم، ولذلك كانوا بعضهم علماء بالأمر الشرعية والفقهية، إذ يقررون الفقهاء والمحدثين<sup>(٢)</sup>، وتطرقوا من ذلك الى الرغبة في معرفة العلوم الإنسانية، لا سيما في النحو واللغة والتاريخ لارتباط تلك العلوم بعضها ببعض، وكان ذلك من اعظم الاسباب في ازدهار الحركة الادبية والعلمية عصرئذ وازدياد العلماء من خلال تشجيع الخلفاء وتحفيزهم<sup>(٣)</sup>، فلقد تسابق الناس في هذا العصر الى تعلم الفقه والتتقف بالثقافة الفقهية<sup>(٤)</sup>، ومما روي في هذا المضمار رواية تبين حب الخليفة المنصور (١٣٦-١٥٨هـ/ ٧٥٤-٧٧٥م) للجانب العلمي، فقد سُئل يوماً عما اذا كان هنالك شيء لم يتمكن من الحصول عليه، فأجابهم بالإيجاب، فبادروه بسؤال آخر عن ذلك الشيء؟ فقال: رواية الحديث، مما حدا بالموجودين الى التجمع حوله مع دواة وقرطاس، سائلين ان يمل عليهم حديثاً، فآخبرهم بأن المقصودين بتلك الصفة انما اولئك الذين توافدوا من كل الامصار متحدين لصعوبات الطريق ومشقاته، كل مرة هم في بلد، اقدمهم مشقة، وثيابهم ممزقة، طويلى الشعور، هؤلاء هم نقلة الاحاديث<sup>(٥)</sup>.

ولعلنا نحتاج الى وقفة تأمل واعتبار امام هذا الموقف الصادر من الخليفة المنصور، فعلى الرغم من تسلمه لأعظم منصب في الدولة، الا انه يقف وقفة احترام واجلال امام العلماء والرواة ولاسيما المحدثين.

يتضح لنا مما تقدم مدى التقدير والاحترام الذي حظي به العلماء والفقهاء ورواة الحديث في العصر العباسي.

وعلى اثر ذلك انتشرت الكثير من المذاهب الاسلامية، ومنها المذهب المالكي في المدينة المنورة على يد إمامهم مالك بن انس (ت: ١٧٩هـ/ ٧٩٦م) والذي دعاه المنصور الى تأليف كتاب الموطأ<sup>(٦)</sup>، وعلى الرغم من المحاربة التي جوبه بها هذا الفقيه من قبل والي المدينة جعفر بن سليمان<sup>(٧)</sup> في بادئ الامر، إلا أن المنصور سرعان ما قدّم إليه اعتذاراً وارسله الى حيث أتى وعنف والي المدينة على فعلته تلك<sup>(٨)</sup>.

وعلى العموم اتاحت تلك الاجواء الى انتشار هذا المذهب في جميع انحاء الخلافة العباسية، ومن المحتمل ان مما ساعد على ذلك هو اعتدال المذهب المالكي بين المذاهب الاخرى، فلا هو شديد كل الشدة، ولا هو متهاون بفرائضه<sup>(٩)</sup>، ولذا اقبل عليه العديد من العلماء ومنهم القعنبى.

(١) الخطيب البغدادي، الفقيه والمتفقه، ص ٨٦. الحلي، نهاية المرام، ٨٧/٢. الثعالبي، الفكر السامي، ص ٤.

(٢) الاصفهاني، الاغانى، ٢٥٧/٦. السيوطي، تاريخ الخلفاء، ص ٣١٠.

(٣) الخطيب البغدادي، الرحلة، ص ١٦٤. زيدان، تاريخ الادب ١١/٢.

(٤) الفراجي، الحياة الفكرية، ص ٢.

(٥) ابن كثير، ابي الفدا (ت: ٧٧٤هـ/ ١٣٧٢م)، البداية والنهاية، ١٠/١٢٦.

(٦) ابن خلدون، المقدمة، ص ١٨.

(٧) هو جعفر بن سليمان بن علي بن عبد الله بن عباس، ابن عم المنصور. ولي المدينة سنة ست وأربعين ومائة. توفي سنة أربع وسبعين ومائة وقيل سنة خمس. الذهبي، سير اعلام النبلاء، ٢٣٩/٨-٢٤٠.

(٨) ينظر: ابن خلدون، المقدمة، ص ١٩. السخاوي، التحفة اللطيفة، ٥٦/٢.

(٩) ابن خلدون، العبر، ٤٨٢/١.



## ب- ترجمته

هو ابو عبد الرحمن عبد الله بن مسلمة بن قعنب القعنبي<sup>(١)</sup> الحارثي<sup>(٢)</sup>، الملقب بـ: (شيخ الاسلام) لريادته بين علماء المسلمين<sup>(٣)</sup>، من اهل المدينة، إذ نزل البصرة<sup>(٤)</sup>، ثم مكة المكرمة، من رجال الحديث الثقات، اخذ العلم والحديث عن الامام مالك، وهو من جلة اصحابه وفضلائهم وثقاتهم وخيارهم<sup>(٥)</sup>.

اما عن سنة ولادته فلم يقف المؤرخون على تحديد تاريخ معين لولادته، الا انهم يتفقون انها بشكل تقريبي بعد سنة (١٣١هـ/ ٧٥١م) ببسبر<sup>(٦)</sup>، اما عن وفاته فقد كانت محل جدل المؤرخون ايضاً، فمنهم من يرى انه توفي سنة عشرين ومائتين<sup>(٧)</sup> وقيل سنة إحدى وعشرين ومائتين<sup>(٨)</sup> لست خلون من المحرم<sup>(٩)</sup>، وقيل يوم عاشوراء عن عمر يناهز التسعون عاماً، وهو بذلك ادرك سبع من خلفاء بني العباس وهم ابو العباس السفاح (١٣٢-١٣٦هـ/ ٧٥٠-٧٥٤م)، ابو جعفر المنصور (١٣٦-١٥٨هـ/ ٧٥٤-٧٧٥م)، محمد المهدي (١٥٨-١٦٩هـ/ ٧٧٥-٧٨٦م)، موسى الهادي (١٦٩-١٧٠هـ/ ٧٨٦-٧٨٧م)، هارون الرشيد (١٧٠-١٩٣هـ/ ٧٨٧-٨٠٩م)، محمد الأمين (١٩٣-١٩٨هـ/ ٨٠٩-٨١٤م)، عبد الله المأمون (١٩٨-٢١٨هـ/ ٨١٤-٨٣٤م)، المعتصم بالله (٢١٨-٢٢٧هـ/ ٨٣٤-٨٤٢م).

وفيما يخص أسرته، فلم تسعفنا المصادر بالحديث عنها الا اليسير عن اسماء اخوانه وهم اربعة هم: يحيى، وعبد الملك، وابراهيم، واسماعيل وهؤلاء جميعاً فقهاء رووا عن الامام مالك بالإضافة اليه، وقيل عنه وعن اخوته كلهم ثقات<sup>(١٠)</sup>.

اما عن البدايات الاولى لحياته، فلم يكن القعنبي اكثر من إنسان بسيط حتى أحدث الله له امراً خطيراً شكل انعطافه مهمة في حياته حسب آراء المؤرخين، فقد ذكر ابن قدامة عن احمد انه قال: حدثه أحد القضاة عن أحد ولد القعنبي قال: « كان ابي يشرب النبيذ، ويصحب الأحداث فدعاهم يوماً وقد قعد على الباب ينتظرهم، فمرّ شعبة<sup>(١١)</sup> على حمارة والناس خلفه يهرعون، فقال من هذا، قيل: شعبة، قال: وأي شعبة، قالوا: محدث، فقام إليه وعليه إزار أحمر، فقال له: حدثني، فقال له: ما أنت من أصحاب الحديث فأحدثك، فأشهر سكينه، وقال: تحدثني أو أجرحك، فقال له: حدثنا منصور عن ربي عن أبي مسعود، قال: قال: رسول الله: إذا لم تستح فاصنع ما شئت، فرمى سكينه ورجع إلى منزله، فقام إلى جميع ما كان عنده من الشراب فأراقه، وقال لأمه الساعة يأتي أصحابي فأدخليهم وقدمي الطعام إليهم، فإذا أكلوا فخيرهم بما صنعت بالشراب حتى ينصرفوا، ومضى من وقته إلى المدينة، فلزم مالك بن أنس، فأثر عنه ثم رجع إلى البصرة، وقد مات شعبة فما سمع منه غير هذا الحديث<sup>(١٢)</sup>.

الا ان الذهبي قد انكر هذه الرواية وقال: ورويت حكاية غريبة في سماع القعنبي لذاك الحديث لا يمكن ان تعقل، وانه تهجم عليه داره، فراه يقضي حاجته، فسأله ان يملئ عليه حديثاً، فوبخه وقال: تتهجم علي ببيت، ثم تسألني رواية الحديث وانا بهذه الحالة، فقال القعنبي: اني اخشى فوات الوقت، فقرأ عليه حديثاً في عدم الحياء، واقسم ان لا يحدثه بغيره<sup>(١٣)</sup>.

(١) ابن سعد، الطبقات الكبرى، ٣٠٢/٧. البغدادي، معرفة الرجال، ١٥/٢. ابن مخلوف، شجرة النور الزكية، ٢٠٠٣م، ٨٦/١. ابن قتيبة، المعارف، ص ٥٢٤. البيهقي، مرآة الجنان، ٨١/٢.

(٢) الصفدي، الوافي بالوفيات، ٢٢٠/٢. الذهبي، المعين، ص ٧٥. مجموعة مؤلفين، المعجم الجامع، ص ١٣٣.

(٣) القاضي عياض، ترتيب المدارك، ٣٩٧/١.

(٤) الحلي، خلاصة الاقوال، ١٠٠/٢.

(٥) الذهبي، سير اعلام النبلاء، ٢٥٨/١٠. الفاسي، العقد الثمين، ٢٨٥/٥.

(٦) ابن عماد الحنبلي، شذرات الذهب، ٣١٦/١. الذهبي، سير اعلام النبلاء، ٢٥٨/١٠.

(٧) ابن ناصر الدين الدمشقي، إتحاف السالك، ص ١٥٨. المزي، تهذيب الكمال، ٦٣٥/٥.

(٨) القاضي عياض، ترتيب المدارك، ٣٩٧/١.

(٩) الدمشقي، الفضل المبين، ص ١٨٠.

(١٠) الذهبي، تذكرة الحفاظ، ١٩٨/٣.

(١١) شعبة بن الحجاج: (١٦٠ هـ/ ٧٧٧م)، أحد ائمة وعلماء أهل البصرة وشيوخها، وقد وصلت اليها العديد من الاحاديث التي حملت اسمه تربو على الالف حديث.

(١٢) ابن حنبل، العلل، ٣٢٢/٢. الذهبي، سير اعلام النبلاء، ٢٠٣/٧.

(١٣) كتاب التوابين، ص ٢١٩.

(١٣) سير اعلام النبلاء، ٢٥٩/١٠. وقد ورد هذا الحديث عند: ابن حنبل، مسند احمد بن حنبل، ٢٧٣/٥. البخاري، صحيح البخاري، ٣٨٠/٦. ابن ماجه، سنن ابن ماجه، حديث رقم (٤١٨٣). ابو داود، سنن ابي داود، حديث رقم (٤٧٩٧).

وبالرغم من إجماع أغلب المصادر على هذا الحدث، إلا أن هناك تساؤل يستوقفنا عند هذه النقطة، ألا وهو هل من المعقول إن الهداية الإلهية قد نزلت عليه إثر حديث واحد سمعه من شعبه؟  
لذا لابد لنا من مناقشة هذه الرواية فنقول:

١. إن هذه الرواية التي رواها ابن قدامة غير مقبولة، كونها وردت عن طريق مجهولين الأول بعض القضاة مجهول، والثاني بعض ولد القعني وهو مجهول أيضاً، فكيف لنا في هذه الحالة قبول الرواية.
  ٢. أما رواية الذهبي، فقد انتقدها هو بنفسه، لذلك فهي غير ثابتة، فضلاً عن كونها لا تتفق مع أخلاق العرب.
- لذا يكون لدينا احتمالان، إما قبول الروایتين أنفتي الذكر، فتكون تلك الكلمات أشبه بالصاعقة التي نزلت عليه فجأة، فأفاق القعني من غيبوبته، وهو احتمال أشبه بالمعجزة من الممكن حصوله في حال تواجد بواذر إيمان وإن قلت لدى القعني، لكن جميع المصادر تشير إلى أنه كان يشرب الخمر ولم يقلع عنه حتى لحظة سماعه للحديث.
- أو الاحتمال الآخر وهو الأكثر ترجيحاً من وجهة نظرنا، وهو إن القعني على الرغم من شربه الخمر، فقد سمع الحديث، ولكن الهداية لم تحصل فجأة إلا بعد نوبات من التفكير المتواصل التي تراوده بين آونة وأخرى تخيره بين الهداية أو البقاء على سلوكه القديم، وبعد صراع فكري طويل من الممكن إن الكفة الثانية هي التي رجحت، إلا أنه لم يبادر إليها مباشرة حتى عرض نفسه على جملة من أئمة فقهاء عصره، فلما اكتملت صورة الهداية في مخيلته اختارها على الأخرى فهداه الله بها.
- ثم إن هناك أمراً آخر حدث للقعني يؤكد رأي الباحث وهو ما روي عن أبي سبرة المدني<sup>(١)</sup> قال: «سألت القعني عن السبب الذي دفعه لرواية الأحاديث؟ قال: اني رأيت كأن يوم القيامة قد آن، فنودي بالعلماء فنهضوا ونهضت معهم، فقيل لي: اجلس، فقلت: ألهي ألم أكن اطلب الحديث؟ قال: بلى، ولكنهم نشروه واخفيت، قال: فحدثت».
- وعلى العموم فقد اتصف بفصائل الصفات، إذ عرف بتقشفه وخشونته، إذ: «كان من المتقشفة الخشن وكان لا يحدث إلا بالليل وربما خرج وعليه بارية انتشح بها، وكان من المتقين في الحديث وكان يحيى بن معين لا يقدم عليه في مالك أحداً»<sup>(٢)</sup>، بل «وكان يسمى الراهب لعبادته وفضله»<sup>(٣)</sup>، وقال عبد الله بن أحمد بن الهيثم - أحد تلامذة القعني - أنه قد سمع جده يقول: اذا زرنا القعني ظهر البنا وكأن القيامة قد قامت لشدة خشيت<sup>(٤)</sup>.
- وذكر ابن خلكان عن الحنيني قال: «كنا عند مالك (رحمه الله تعالى) فجاءه رجل فأخبره بقدم القعني، فقال قوموا بنا الى خير أهل الأرض نسلم عليه، فقام فسلم عليه»<sup>(٥)</sup>.

#### \*مكانته العلمية

حاز القعني على مكانة متميزة الى الدرجة التي فاق بها اقرانه بما انتجه من تراث فقهي فكري انعكس بشكل واضح على معاصريه العلماء والمؤرخين ومن جاء بعدهم، إذ أشادوا به كثيراً وذكروا ذلك في العديد من الاقوال، ولعل من ابرزها هي:  
ذكر عنه القاضي عياض<sup>(٦)</sup> انه: «جمع العلم والورع أحد فقهاء المدينة، من اصحاب مالك، وكان من افقهم» و اضاف ابن الأثير<sup>(٧)</sup> له صفة أخرى بقوله: «وكان ثقة»، بل وبلغ من مكانته ان قورن بالجواهر والعملات النقدية، فقد اشاد به ابن معين حين قال: «ذاك من در، ذاك من دنانير»<sup>(٨)</sup>.

(١) عبد الرحمن أبو سبرة المدني أحد نزلاء الكوفة وقد حدث عن العديد من الرواة، وحدث العديد من الرواة عنه. ينظر: الذهبي، شمس الدين، ميزان الاعتدال، ٣٤٢/٧.

(٢) البغدادي، معرفة الرجال، ١٠١/١. الذهبي، تراجم الرجال، ٦٣١/١.

(٣) القمي، الكنى واللقاب، ٧٧/٣. وينظر: مجموعة مؤلفين، التراجم والسير، ص ٥٦.

(٤) ابن حجر العسقلاني، تهذيب التهذيب، ٣١/٦.

(٥) وفيات الاعيان، ٤٠/٣.

(٦) جمهرة تراجم، ١٢٠١/٣. ابن اسحق، تراجم رجال، ص ٤٣.

(٧) اللباب، ٥٠/٣.

(٨) معرفة الرجال، ١٠١/١.

اما الصورة التي نجدها له عند الذهبي<sup>(١)</sup> نقلاً عن ابن حاتم الرازي<sup>(٢)</sup> حينما سأل والده عن ايهما أحب اليه في الموطأ القعني أو إسماعيل بن أبي أويس<sup>(٣)</sup> قال: القعني أحب إليّ، لم أرَ اخشع منه، فقد سأله ان يقرأ علينا الموطأ، فقال: تعالوا بالغداة، فقلنا: لنا مجلس عند الحجاج، فقال: فإذا فرغتم من الحجاج، قلنا: نأتي مسلم بن ابراهيم<sup>(٤)</sup> قال: فإذا فرغتم قلنا: يكون وقت الظهر نأتي ابا حذيفة-أحد الفقهاء-، قال فبعد العصر، : قلنا نأتي عارم - فقيه-، قال فبعد المغرب، فكنا نأتيه بالليل فيخرج علينا وهو على جسده بارية اتشح بها كما اسلفنا، ولو اراد لأعطى الكثير. فضله على اسماعيل بن اويس وهو ابن اخت مالك بن انس والراوي عنه والملازم له.

ولم يقتصر على ذلك فحسب، بل ونقل لنا ابن خلفون<sup>(٥)</sup> أيضاً: انه سئل ابو زرعة<sup>(٦)</sup> عنه، فقال ما نصه: «لم اكتب عن أحد اجلّ منه».

واما ابن فرحون<sup>(٧)</sup>، فقد ذكر عن ابن اسحق قوله: «ما رأيت أحداً يريد بعلمه الا الله الا القعني». فضلاً عن ذلك ذكر الذهبي ما نصه<sup>(٨)</sup>: «الامام الثبت القدوة شيخ الاسلام»، و اضاف نقلاً عن ابن خزيمة<sup>(٩)</sup>، نقلاً عن نصر بن مرزوق - أحد الرواة - نقلاً عن يحيى بن معين<sup>(١٠)</sup> قال: وسألته عن رواة الموطأ، فقال: أفضل الناس في الموطأ القعني، والتتيسي<sup>(١١)</sup> من بعده.

قال عنه ابن حجر<sup>(١٢)</sup> انه: سأل أحدهم المديني عن القعني، فقال: لا أقدم من رواة الموطأ أحداً عليه، وهو في عين الدمشقي «أحد الاعلام في العلم والعمل، وانه ثقة حجة»<sup>(١٣)</sup>، وذكره التستري<sup>(١٤)</sup> قائلاً: «ثقة صالحاً»، وأكد ذلك صاحب الاعلام<sup>(١٥)</sup> حين قال: أنه: «من رجال الحديث الثقات».

#### \*شيوخه

درس القعني على يد جملة من فضلاء الشيوخ والعلماء، ولعل من ابرزهم:

افلح بن حميد<sup>(١٦)</sup>، ابن ابي ذئب<sup>(١٧)</sup>، داوود بن قيس الفراء<sup>(١٨)</sup>، سلمة بن وردان<sup>(١٩)</sup>، يزيد بن ابراهيم التستري<sup>(٢٠)</sup>، نافع بن عمر الجمي<sup>(٢١)</sup> الليث بن سعد<sup>(٢٢)</sup>، ابراهيم بن سعد<sup>(٢٣)</sup>، الحكم بن الصلت<sup>(٢٤)</sup>، حماد بن سلمة<sup>(٢٥)</sup>، سليمان بن بلال<sup>(٢٦)</sup>، سليمان بن المغيرة<sup>(٢٧)</sup>.

- (١) سير اعلام النبلاء، ٢٥٩/١٠.
- (٢) أبو حاتم الرازي محمد بن إدريس الحنظلي العطفاني، أحد المحدثين والعلماء المشهورين في زمانه، يكنى بأبي حاتم، ولد سنة ١٩٥ هـ / ٨١١م، والمحدث الشهير ابن أبي حاتم هو ابنه. الذهبي، العبر، ٥٨/٢.
- (٣) إسماعيل بن أبي عامر أحد الأئمة الحفاظ، اشتهر بالصدق، وكذلك بكثرة علومه وأحد الرواة حدث عنه العديد من العلماء، مات في سنة ست وعشرين ومئتين. الذهبي، سير اعلام النبلاء، ١١٢/١.
- (٤) مسلم بن إبراهيم: أحد الأئمة الحفاظ الثقات، أحد نزلاء البصرة، ولد بحدود المائة والثلاثين وتوفي سنة ٢٢٢هـ/٨٣٧م. وهو أحد شيوخ البخاري، وأبي داود، والدارمي. رحمهم الله، روى عنه عدة أحاديث من غير واسطة. المزي، تهذيب الكمال، ٢٠٠/١٧.
- (٥) المعلم، ٣٥٦/١.
- (٦) ابو زرعة أحد أئمة ومحدثي الري، ولد بعد سنة مائتين ببسبر، مات بالري سنة أربع وستين ومائتين في يوم الاثنين آخر يوم من السنة. الذهبي، سير اعلام النبلاء، ٦٦/١٣.
- (٧) الديباج المذهب، ٣٥٨/١.
- (٨) سير اعلام النبلاء، ٢٥٧/١٠.
- (٩) ابو بكر محمد السلمي فقيه نيسابوري، لقب بإمام الأئمة لتبوئه الصدارة في اقحام اهل البدع والرد عليهم مات سنة ٣١١هـ/٩٢٤م. السيوطي، تدريب الراوي، ٥٤.

- (١٠) معرفة الرجال، ١٠١/١.
- (١١) عبدالله بن يوسف أحد الشيوخ الحفاظ والثقات أحد سكنة بلاد الشام، توفي عام ٢١٨هـ/٨٣٤م. الذهبي، سير اعلام النبلاء، ٣٥٨/١٠.
- (١٢) تهذيب التهذيب، ٣١/٦.
- (١٣) طبقات علماء الحديث، ١٥/٢.
- (١٤) قاموس الرجال، ٦١٦/٦.
- (١٥) الزركلي، ٥٨٦/٢.
- (١٦) أفلح بن حميد المدني أحد الثقات المشهورين، تناقل رواياته العديد من العلماء، مات عام ١٥٨هـ/٧٧٥م. المزي، تحفة الاشراف، رقم الحديث(١٧٤٣٣).
- (١٧) أبي ذئب هشام بن شعبة القرشي أحد الفقهاء، ولد عام ٨٠هـ/ ٦٩٩م، روى عن العديد من الرواة. الذهبي، تذكرة الحفاظ، ٣٢/٥.
- (١٨) داوود الفراء، أبو سليمان، أحد موالى قریش، توفي أثناء حكم المنصور، الا انه لم تحدد سنة وفاته. ابن حنبل، المسند، ١٠٩٢٧/١٠.
- (١٩) سلمة الليثي أحد الموالى، صنف ضمن الطبقة الخامسة في رواية الحديث، توفي في عام ١٥٠هـ/٧٦٨م. ابن حجر، تهذيب التهذيب ١٦٠/٤.
- (٢٠) يزيد التستري، أحد الأئمة الثقات من سكنة البصرة، ومن موالى بني تميم. الذهبي، سير اعلام النبلاء، الطبقة السادسة. ٢٩٢/٧.



## \*تلامذته:

تتلمذ على يديه العديد من الفقهاء الذين أصبحوا فيما بعد مراجع للأمة العربية الإسلامية، ولعل في مقدمتهم: البخاري<sup>(٨)</sup>، مسلم<sup>(٩)</sup>، محمد بن سنجر الحافظ<sup>(١٠)</sup>، محمد بن يحيى الذهلي<sup>(١١)</sup>، أبو حاتم الرازي، عبد بن حميد<sup>(١٢)</sup>، أبو زرعة الرازي، محمد بن غالب تميم<sup>(١٣)</sup>، عثمان بن سعيد الدارمي<sup>(١٤)</sup>، فضلاً عن أعداد كثيرة لا يسع المجال لذكرهم.

## المبحث الثاني: دوره الفقهي والفكري

## ١- المذهب المالكي وطبيعة علاقته بمالك بن انس

اثر الانفتاح الفكري في العصر العباسي على ولادة العديد من المذاهب الفقهية التي تجاوزت زمنياً ما يزيد عن ثلاثة مئة عام، امتازت هذه المرحلة على إقبال طلبة العلم من جميع بقاع العالم على بغداد لينهلوا منها من مختلف العلوم، بعد أن ظهرت المذاهب الفقهية المعروفة<sup>(١٥)</sup>، وعلى اثر ذلك ظهر التنافس العلمي بين علماء المسلمين، وحاولت كل فئة التجديد في مذهبها بناءً على الأساليب العلمية الجديدة التي طرحت في كل مذهب، ومن تلك المذاهب هو المذهب المالكي<sup>(١٦)</sup>، والذي يعود الى مؤسسه الإمام مالك<sup>(١٧)</sup>، وهو من فقهاء المدينة، الذي اعتمد في إصدار احكامه على القرآن الكريم، والسنة النبوية الشريفة كونها مصادر التشريع الاولى، وعلى عمل اهل المدينة المنورة، واعتبر عملهم حجة يؤخذ بها، إذ إن المدينة المنورة هي المكان الذي آوى الرسول والذي أصبح العاصمة الإسلامية الفعلية في عهده ومركز الدولة العربية الإسلامية، فكان سكان المدينة من وجهة نظره التطبيق الفعلي لأقوال الرسول وافعاله، واعتبر اعمالهم حجة يجب الاخذ بها<sup>(١٨)</sup>.

اما عن طبيعة علاقته بمالك بن انس، فقد امتازت بكونها علاقة قوية جداً تجاوزت علاقة التلميذ بأستاذه، وقد عبر الاثنان عن ذلك بإطراء كل منهما للآخر، على الرغم من ان الفارق العمري بينهما كان يربو على الاربعين عاماً تقريباً، ومع ذلك فقد ابدع الاخير كثيراً للدرجة التي فضله بعضهم على شيخه مالك بن انس نفسه لشدة تقواه وورعه وعلمه<sup>(١٩)</sup>.

- (١) نافع بن عمر المكي من الائمة التابعين في المدينة، توفي حوالي عام ١٦٩ هـ/ ٧٨٦م. من علماء السنة. ابن الجزري، غاية النهاية، ٢٣٠/٢.
- (٢) شيخ الاسلام الإمام الحافظ العالم أبو الخارث القلقشندي (ت: ١٧٥٠ هـ/ ٧٩١م) فقيه ومحدث وإمام أهل مصر في زمانه، وصاحب أحد المذاهب الإسلامية المنشرة، ولد في قرية قلقشنده، من أسفل أعمال مصر، وأسرته أصلها فارسي من أصبهان. ينظر: الذهبي، سير اعلام النبلاء، ١٣٧/٨.
- (٣) أبو إسحاق المدني، أحد نزلاء بغداد، اشتهر بكثرة علومه، ولد عام ١٠٨ هـ/ ٧٢٦م، وتوفي عام ١٨٠ هـ/ ٧٩٧م. ابن عساكر، تاريخ دمشق، ٩٦/٣. الصفدي، الوافي بالوفيات، ٢٢٠/٢.
- (٤) ابن مخرمة بن المطلب قرشي مطلب. كان ممن شهد فتح خيبر، عاصر الرسول وجمع من الإخباريين. ابن حجر العسقلاني، الاصابة، ٥٤/٦.
- (٥) أحد الائمة الثقات، ومن موالى آل ربيعة بن مالك. الذهبي، ميزان الاعتدال، ١/ ٥٩٠.
- (٦) أحد الائمة الحفاظ المفتين الثقات، من بني تيم، وكان مولده سنة مائة للهجرة، من سكنة المدينة المنورة، وتولى مسؤولية خراجها. الذهبي، سير اعلام النبلاء، ٤٢٦/٧.
- (٧) أحد الائمة الحفاظ، من سكنة البصرة، يرجع نسبه الى بكر بن وائل. الذهبي، سير اعلام النبلاء، ٤١٦/٧.
- (٨) محمد بن إسماعيل (٢٥٦ هـ/ ٨٧٠م) من رجال الدين الكبار، تأتي مصنفاته بالدرجة الاولى بعد القرآن الكريم عند الكثير من اهل السنة والجماعة. ينظر: ابن الجوزي، المنتظم، ١١٨/١٢. الشافعي، تحفة الإخباري، ٢٠٤/١. ابن حجر العسقلاني، فتح الباري، ٤٨٠/١. شمس الدين الشافعي، المجالس، ١/ ٤٦. أبو الطيب، الحطة ٢٤٤/١.
- (٩) أبو الحسين النيسابوري (ت: ٢٦١ هـ/ ٨٧٥م)، أحد العلماء الثقات عند اهل السنة، ويأتي كتابه صحيح مسلم بالمرتبة الثانية بعد صحيح البخاري، درس على يديه العديد من العلماء. السمعاني، الانساب، ٥٠١/٤. ابن الأثير، اللباب، ٣٧/٣.
- (١٠) أحد الفقهاء وحفظة القرآن الكريم، تولى قضاء العراق مدة من الزمن، توفي عام (٢٦٢ هـ/ ٨٧٦م). الذهبي، تذكرة الحفاظ، ٥٤/٩.
- (١١) أبو عبد الله محمد الذهلي (ت: ٢٥٨ هـ/ ٨٧٢م)، من الائمة الثقات عند اهل السنة والجماعة، من سكنة مدينة نيسابور. الذهبي، تذكرة الحفاظ ١٤٦/٢.
- (١٢) عبد حميد الكشي إمام حافظ حجة جوال. ولد بعد سنة ١٧٠ هـ/ ٧٨٧م، أحد رواة الحديث. حدث عنه: مسلم، والترمذي، والبخاري. المزي، تهذيب الكمال، ٥٢٤/١٨.
- (١٣) أبو جعفر محمد بن ابن حرب إمام، محدث، حافظ، متقن من سكنة البصرة. ولد سنة ثلاث وتسعين ومائة. الذهبي، الجرح والتعديل، ١٢٤/٨.
- (١٤) هو الإمام الحافظ عثمان بن سعيد بن خالد بن سعيد التميمي الدارمي السجستاني، المكنى بأبي سعيد، أحد أئمة أهل السنة والجماعة ومن علمائهم، وأحد رواة الحديث النبوي، تلقى علوم اللغة العربية على يد ابن الاعرابي، كما كان من أشهر رواة المسائل عن يحيى بن معين في علم الرجال. الذهبي، سير اعلام النبلاء، ٣٢٠/١٣.
- (١٥) ينظر: حسن، تاريخ الاسلام، ٤٠٢/٢. ينظر: العزاوي، الحياة الفكرية، ص(د) المقدمة.
- (١٦) ينظر: الخولي، مالك بن انس، ص ٦٦. ينظر: الإدريسي، الوجوه الدلالية، ص ٣٠.
- (١٧) ينظر: الذهبي، الكاشف، ٢٥١/٢.
- (١٨) ينظر: الجندي، مالك بن انس، ص ٩٦-٩٧.
- (١٩) ينظر: ابن ناصر الدين الدمشقي، توضيح المشتبه، ١٦١/٢.

ولنا ان نتكلم عن هذه العلاقة بقدر ما وقع بأيدينا من مصادر، إذ مرّ علينا فيما سبق ان القعبي قد ترك البصرة قاصداً المدينة المنورة حيث يقطن الامام مالك بن انس، فنزل عليه وصحبه مدة من الزمن حتى كان من اخص تلامذته، وروى عنه الكثير من الاحاديث، وفي ذلك روي لنا أبو الحسن الميموني<sup>(١)</sup> قائلاً: نقلًا عن القعبي، قوله: داومت على قدومي إلى مالك ثلاثين عاماً، ليس هنالك حديث في الموطأ إلا وقد سمعته عدة مرات، الا اني اكتفيت بالقراءة عليه، كون أن مالك كان يفضل استماع العالم من الراوي، افضل من سماع الراوي من العالم، اما عن مالك فكان يجلس القعبي كثيراً حتى إنه كان يجلس بجوار مالك في مجلس لا يشركه فيه سواه، وإن غاب القعبي بقي خالياً<sup>(٢)</sup>.

- وذكر العجلي<sup>(٣)</sup>: انه قرأ مالك على القعبي نصف كتاب الموطأ، وقرأ القعبي النصف الآخر.

- روى القاضي عياض<sup>(٤)</sup> عن ابن ابي اويس: «كان مالك إذا جلس قال ليليني منكم ذو الصلاح والنهي، فربما جلس القعبي عن مجلسه».

- ومما قال فيه مالك ايضاً: «هو خير أهل الأرض»<sup>(٥)</sup>، وذكر المزي ان افضل الخلق في الموطأ: هو ومعن<sup>(٦)</sup>، وذكر مرات اخرى أن افضلهم القعبي<sup>(٧)</sup>، إذ أن القعبي كان من اعلام الرواة، بل من النلة المفضلة من صحابة مالك، إذ لازمه لفترات زمنية طويلة<sup>(٨)</sup>.

- وذكر ابن ماکولا<sup>(٩)</sup> انه: نقل الموطأ عدة رواة، كان من افضلها رواية القعبي.

- وذكر عن الحميدي<sup>(١٠)</sup> أن نقلًا عن القعبي: انه دخل على مالك اثناء مرضه الذي توفي فيه، فسلم عليه وجلس الى جانبه فلاحظ بكائه، فسأله عن سبب ذلك، فأجاب: وكيف لا ابكي وقد افتيت برأيي، ووددت اني ابرحت ضرباً بالسياط ولم اقدم على ما فعلت.

- قال العسقلاني<sup>(١١)</sup>: «أن افضل الخلق في الموطأ، القعبي»، وذلك كونه كان معاصراً لأعلام الامة امثال الشافعي وغيره.

- ذكر التستري<sup>(١٢)</sup> انه: «روى عن مالك اصوله وفقهه وموطأه».

- قال القمي<sup>(١٣)</sup> انه: «أخذ العلم والحديث عن الامام مالك وهو من جملة اصحابه، وأحد رواة الموطأ عنه».

## ٢-تراثه الفكري

على الرغم من انه لم تصل الينا رواية تذكر فيها ان للقعبي كتب مؤلفة باستثناء كتاب واحد وهو جمع روايات مالك في كتاب اطلق عليه " الموطأ برواية القعبي "، الذي ترك لنا تراث فكري غني، لا سيما في الروايات الفقهية<sup>(١٤)</sup> في مختلف الابواب، وروايته عن مالك قد انعقد الاجماع على اهميتها، إذ انه لم يختصر على ايراد الروايات فحسب كما فعل من سبقوه، وانما انفرد بذكر احاديث معينة ومخالفته لسند الحديث ايضاً<sup>(١٥)</sup>، والتي سيأتي ذكرها لاحقاً، مما يدل على مدى الدقة والموضوعية والعلمية التي امتاز بها هذا الفقيه الشاب.

(١) الميموني إمام علامة، حافظ، فقيه، من سكة الرقة وعلماها وحفظتها، تتلمذ على يديه جملة من كبار العلماء، توفي سنة ٢٧٤هـ/٨٨٨م.الذهبي، سير اعلام النبلاء، ٩٠/١٣.

(٢) ابن النديم، الفهرست، ص٣٣٩.الذهبي، سير اعلام النبلاء، ١٤٢/١٦.

(٣) معرفة النقات، ص٢٧٩.لزيادة التفاصيل ينظر: الكشناوي، أسهل المدارك، ١١٩/٢.

(٤) ترتيب المدارك، ٣٩٧/١.

(٥) خليفة، طبقات خليفة، رقم الترجمة ١٩٥٧.

(٦) ينظر: تهذيب الكمال، ٦٣٤/٥-٦٣٥.

(٧) خليفة، تاريخ خليفة، ص٢٨.

(٨) صفي الدين، خلاصة تذهيب، ص٢١٦.

(٩) ابن ماکولا، الاكمال، ١١٩/٧.

(١٠) ابن النديم، الفهرست، ص٣٣٩.

(١١) تهذيب التهذيب، ٣٢/٦.

(١٢) قاموس الرجال، ٦١٦/٦.

(١٣) الكنى، ٧٧/٣.

(١٤) ينظر: ابن انس، الموطأ، ص ٧٨.

(١٥) الخطيب البغدادي، الكفاية، ٢٠٢/٣. الشيرازي، طبقات الفقهاء، ١٦٧/٢.

بالإضافة الى ان كتاب الموطأ ينتصف روايةً الى قسمين قسم تولاه مالك بن انس، والآخر تولاه القعنبى، وقد ابدع الاخير في ذلك بشكل ملحوظ جداً.

### \*موارد

اعتمد في نقله للحديث على العديد من الموارد منها:

### أولاً: القرآن الكريم

وهو المصدر الاول للتشريع، فمن المعروف ان الأحكام الشرعية والمسائل الفقهية حسب القضايا المتعلقة بها تنقسم الى قسمين: الاحكام العامة، والاحكام الخاصة، إذ إن العديد من الاحكام تأتي بشكل عام، ومن ثم يبدأ التخصيص، ويقصد بذلك استخراج مساحة محدودة من تلك المساحة الكلية بتشريع احكام خاصة بها دون بقية افراد ذلك العموم، ويمكننا ملاحظة ذلك من خلال الاحكام التشريعية التي نوه اليها القعنبى في رواياته، فقد جاء عن القعنبى نقلاً عن عبيد الله بن مقسم<sup>(١)</sup>، عن جابر الانصاري قول رسول الله في تفسير قوله تعالى: « ويؤثرون على أنفسهم ولو كان بهم خصاصة ومن يوق شح نفسه فأولئك هم المفلحون »<sup>(٢)</sup>، انه امر باجتنب الظلم، لأن الظلم انما ظلمات يوم القيامة، وكذلك امر باجتنب الشح، لأنه أهلك من سبق وحملهم على سفك الدماء واستحلال المحارم<sup>(٣)</sup>.

٢- نقل ابو القاسم البغوي<sup>(٤)</sup> عن داوود بن رشيد<sup>(٥)</sup> عن بقية بن الوليد<sup>(٦)</sup> عن يحيى بن يزيد<sup>(٧)</sup> عن القعنبى في تفسير قوله تعالى: «فأرسلنا عليهم الطوفان والجراد والقمل والضفادع والدم آيات مفصلات فاستكبروا وكانوا قوماً مجرمين»<sup>(٨)</sup>، انه قال: «سألت مريم بنت عمران الله ان يطعمها لحم لا دم له، فأستجاب الله فارسل اليها الجراد، فسألته ان يعيش بدون رضاع وان يتابع بينه من غير شياع»<sup>(٩)</sup>.

٣- روى القعنبى عن عبد الله بن عبد الرحمن<sup>(١٠)</sup> عن أبي سعيد الخدري<sup>(١١)</sup> أن رجلاً سمع رجل يقرأ سورة الاخلاص<sup>(١٢)</sup>، وعند الصباح قدم إلى الرسول، فاخبره بما سمع، وكان الرجل يرددها، فقال النبي محمد « والذي نفسي بيده إنها لتعدل ثلث القرآن »<sup>(١٣)</sup>.  
٤- ذكر القعنبى نقلاً عن عبد الرحمن بن عبد القاري<sup>(١٤)</sup> إن الخليفة عمر بن الخطاب قال: سمعت هشام بن حكيم بن حزام<sup>(١٥)</sup> يقرأ سورة الفرقان بغير هيئتها، وكان الرسول قد قرأها عليّ فأهلته نفسي عن مقاطعته حتى خرج من المسجد فلببته<sup>(١٦)</sup> من رداءه، وقدمت به الى الرسول فأخبرته بما سمعت، فأمره بقراءتها فقال هذا صحيح، وأمر عمر ان يقرئها فقرأها فقال هذا صحيح لقوله «إن هذا القرآن أنزل على سبعة أحرف فافرقوا ما تيسر منه»<sup>(١٧)</sup>.

(١) من سكنة المدينة، أحد الثقات المشهورين من الطبقة الرابعة. العسقلاني، تقريب التهذيب، رقم الترجمة ٤٣٤٤.

(٢) سورة الحشر، آية (٩).

(٣) العثيمين، رياض الصالحين، ص ٣١٨.

(٤) أبو القاسم البغوي (ت: ٣١٧ هـ / ٩٣٠ م) عبد الله بن محمد، أحد علماء الدين السنة. الذهبي، سير اعلام النبلاء، ٤٤١/١٤.

(٥) أحد الحفاظ الثقات، ومن موالى بني هاشم، ومن رواة الحديث. الذهبي، سير اعلام النبلاء، ١٣٤/١١.

(٦) بقية بن الوليد الحمصي (ت: ١٩٧ هـ / ٨١٣ م) من أهل حمص، ومن ابرز علماء اهل السنة، وأحد محدثي الشام في زمانه. الخطيب البغدادي، تاريخ بغداد، ٧ / ١٢٤.

(٧) يحيى بن يزيد الهنائي أبو يزيد، من سكنة البصرة، أحد رواة الحديث الثقات. المزني، تحفة الاشراف، ٧٠٨/١.

(٨) ابن عساکر، تاريخ دمشق، ٨٣/٧.

(٩) سورة الاعراف، آية (١٣٣).

(١٠) ابن عساکر، تاريخ دمشق، ٨٣/٧.

(١١) عبد الله بن عبد الرحمن الأنصاري، من سكنة المدينة وقضااتها ومن الثقات، أحد صغار الطبقة الخامسة. توفي في عام ١٣٤ هـ / ٧٥٢ م. المزني، تهذيب الكمال، ٤٤١/٥.

(١٢) أحد الصحابة والمعاصرين لرسول الله، ومن الرواة الثقات، شارك في العديد من المعارك توفي في سنة ٧٤ هـ / ٦٩٣ م. ودفن بالبقيع. ينظر: الذهبي، سير اعلام النبلاء، ٤٢١/١.

(١٣) سورة الاخلاص، آية (١).

(١٤) ابن تيمية، مجموع الفتاوى، ١٣١/١٧.

(١٥) عبد الرحمن بن عبد القاري، من سكنة المدينة، أحد الصحابة ورواة الحديث الثقات، مات سنة ٨٠ هـ / ٦٩٩ م. ابن حنبل، العلل، ٥٧١٥/٣.

(١٦) هشام بن حكيم بن حزام الأسدي (ت: ١٥ هـ / ٦٣٦ م)، أحد الصحابة، أعلن اسلامه يوم الفتح. ابن الاثير الجزري، الكامل، ٥ / ٣٧٢.

(١٧) لببته: أي شددته. الرازي، مختار الصحاح، ص ٥٨٩.

(١٧) البخاري، صحيح البخاري، ص ١٩١٠.



٥- أما قوله تعالى: «إن الله وملائكته يصلون على النبي يا أيها الذين آمنوا صلوا عليه وسلموا تسليماً»<sup>(١)</sup>، وهنا بين القعنبى نقلاً عن سلمة بن وردان عن أنس، أنه قال: في أحد الايام ذهب الرسول لأداء فريضة الصلاة، فسجد سجدة اطال فيها، حتى ظننت أن روحه الطاهرة قد فارقت بدنه، فاقتربت منه وناديت، فقال: من هذا؟ فقلت: عبد الرحمن، قال: «ما شأنك؟ قلت: يا رسول الله، سجدت سجوداً طويلاً حتى ظننتك قد فارقت الحياة، فقال: «إن جبريل أتاني فيشترني أن الله، عز وجل، يقول لك: من صلى عليك صليت عليه، ومن سلم عليك سلمت عليه - فسجدت لله عز وجل، شكراً»<sup>(٢)</sup>.

وطبقاً لأحكام التشريع فإن الخاص يقدم على العام، اذا ما حدثت معارضة بينهما، فيعتبر الخاص على هذا الاساس قرينة مفسرة لمشئته المشرع، فيخصص القرآن بالقرآن، كما يخصص بالسنة النبوية.

### ثانياً: السنة النبوية:

وهي المصدر الثاني للتشريع، إذ إن المعروف ان الكثير مما ذكره القرآن الكريم يحتاج الى تفصيل، مثل الصوم، والصلاة، والحج، والزكاة... الخ، فكانت اقوال الرسول واحاديثه الوسيلة الوحيدة لتوضيح ما أبهم على المسلمين، فعلم الناس كيفية الصوم والصلاة والحج والزكاة بشكل اكثر تفصيلاً، فأصبحت السنة النبوية ترجمان للقرآن الكريم الذي نزل بشكل مجمل، لذا وردت العديد من الاحاديث النبوية الشريفة منها:

١. الاحاديث التي انفرد بها القعنبى منها حديث: «الذهب بالورق ربا إلا هاء وهاء»<sup>(٣)</sup>، وحديث: «ليت رجلاً صالحاً يحرسني الليلة»<sup>(٤)</sup>.

٢. الاحاديث التي وافق بها غيره من الرواة، الا أنه شذَّ عنهم في السند، ومن ذلك: قوله (صلى الله عليه واله وسلم): «ان بلالاً ينادي بليل فكلوا واشربوا حتى ينادي ابن ام مكتوم»<sup>(٥)</sup>، وقد روى القعنبى هذا عن مالك عن سالم عن ابيه، بينما رواه البعض عن سالم مرسلأً، وحديث: «الطاعون رجلاً ارسل على طائفة من بني اسرائيل»<sup>(٦)</sup>، رواه القعنبى عن الراوي مالك بن المنكدر، بينما رواه غيره عن مالك بن المنكدر وابن ابي النضر، وحديث: «كان الرسول يأتي قباء ماشياً وراكباً»<sup>(٧)</sup>، وقد رواه عن طريق مالك عن نافع نقلاً عن ابن عمر<sup>(٨)</sup>، بينما البعض رواه عن مالك بن عبد الله بن دينار عن عبد الله بن عمر<sup>(٩)</sup>.

وحديث «بسم الله الذي لا يضر مع اسمه شيء في الأرض ولا في السماء وهو السميع العليم»، الذي رواه يونس بن عبد الاعلى عن طريقين أحدهما انس بن عياض، والآخر ابي مودود عن رجل غريب أنكره يونس، إلا إن القعنبى خالفه في السند، إذ نقله عن طريق أبي مودود عن ابان بن عثمان عن عثمان بن عفان، وتابعه على ذلك زيد بن الحباب عند ابن أبي شيبة عن طريق زيد بن الحباب بنفس السند والمتن، وابده أبو عامر العقدي، وعبد الرحمن بن مهدي، أي ان القعنبى قد ايد من قبل اثنين على عكس يونس.

٣- الاحاديث التي اشترك بها مع غيره ومنها: حديث «لا يبيع بعضكم على بيع بعض ولا تتلقوا السلع حتى بهبط بها الاسواق»<sup>(١٠)</sup>، وقد اتفق معه في نقل الحديث معن، وابن يوسف وابن عفير وابن برد وحديث: « لا نذر في معصية، ولا قطيعة رحم، ولا حاجة للكعبة في شيء من زكاة اموالكم»<sup>(١١)</sup>، وقد اتفق معه بكير بن عبد الله<sup>(١٢)</sup>، وسليمان بن يسار<sup>(١٣)</sup>.

(١) سورة الأحزاب، آية (٤٣).

(٢) العسقلاني، فتح الباري، حديث رقم (٤٧٠٦).

(٣) الجوهرى، مسند الموطأ، حديث رقم ٢٢٦، ص ٢٣٩، ابن شاهين، تاريخ أسماء الثقات، ٣٧١/٢.

(٤) الجوهرى، مسند الموطأ، حديث رقم ١٠١٧، ص ٨٩٩، وينظر: ابن الجوزي، كشف المشكل، ٤١/٢.

(٥) أحد الصحابة، واقارب السيدة خديجة (ع)، وكان ضرير، وأم مكتوم هي عاتكة بنت عبد الله. الذهبي، سير اعلام النبلاء، ٣٦١/١.

(٦) الجوهرى، مسند الموطأ، حديث رقم ٢٠٤، ص ٢٠٦.

(٧) المصدر نفسه، حديث رقم ٢٤٨، ص ٤٨٨.

(٨) المصدر نفسه، حديث رقم ٥٩٤، ص ٥٦٨.

(٩) المصدر نفسه، حديث رقم ٨٦٨، ص ٧٦٨.

(١٠) ابن حجر، لسان الميزان، ٤٨٠/٢.

(١١) ابن حجر، تعريف اهل التقديس، ٧٦٩٣/١.

(١٢) الجوهرى، مسند الموطأ، حديث رقم ٩٠٣، ص ٧٦٧.

٤- الاحاديث التي لم يتناولها في كتاب الموطأ منها: حديث: «من كان يؤمن بالله واليوم الآخر فليكرم جاره» وحديث: «ان من الشجر شجرة لا يسقط ورقها»<sup>(٣)</sup>، و حديث: «ألا كلكم راع وكلكم مسؤول عن رعيته»<sup>(٤)</sup>، وحديث: «التناؤب من الشيطان»<sup>(٥)</sup>، وحديث: «الغيبة أن تذكروا من المرء ما يكره أن يسمع»<sup>(٦)</sup>.

٥- الاحاديث التي لم يتطرق اليها ووجدت عند غيره منها: حديث: «لكل نبي دعوة»<sup>(٧)</sup>، وحديث: «أمرت ان اقاتل الناس حتى يقولوا لا إله الا الله، فإذا قالوها عصموا مني دمائهم»<sup>(٨)</sup>، حديث: «لا يخطب أحدكم على خطبة اخيه»<sup>(٩)</sup>، وحديث: «العجماء»<sup>(١٠)</sup> جبار والبئر جبار»<sup>(١١)</sup>، وحديث: «الرؤيا الحسنة من الرجل الصالح جزء من ستة واربعين جزءاً»<sup>(١٢)</sup>، وحديث: «نحن الاخرون الاولون السابقون يوم القيامة»<sup>(١٣)</sup>، وحديث: «الحمى من فيح جهنم»<sup>(١٤)</sup>.

### ثالثاً: أ- الرواة المعروفون واشهرهم:

-ابي ضمرة انس بن عياض<sup>(١٥)</sup>

-سعيد بن الابطيض<sup>(١٦)</sup>

-عبد الرحمن بن ابي الموالم<sup>(١٧)</sup>

-يعقوب بن محمد بن طحلاء<sup>(١٨)</sup>

-مخرمة بن بكير بن عبد الله بن الاشج<sup>(١٩)</sup>

-عبد الرحمن بن زيد بن اسلم<sup>(٢٠)</sup>

ب-الرواة الغير معروفين ومنهم<sup>(٢١)</sup>:

-محمد بن معاذ دران

-اسحق بن الحسن

-معاذ بن المثني

(١) أبو عبد الله، وقيل أبو يوسف القرشي المدني ثم المصري مولى بني مخزوم إمام ثقة، وأحد الحفاظ، من صغار التابعين، روى عن العديد من الفقهاء. الذهبي، سير اعلام النبلاء، ١٧١/٦.

(٢) أبو أيوب سليمان بن يسار مولى أم المؤمنين ميمونة بنت الحارث (ت: ١٠٧ هـ/ ٧٢٥م) تابعي مدني، وأحد رواة الحديث النبوي، وأحد فقهاء المدينة السبعة من التابعين. الذهبي، سير اعلام النبلاء، ٤٤/٤.

(٣) الجوهري، مسند الموطأ، حديث رقم ٢٢٦. ص ٢٣٩. ابن شاهين، تاريخ أسماء الثقات، ٣٧١/٢.

(٤) المصدر نفسه، حديث رقم ١٠١٧، ص ٨٩٩. وينظر: ابن الجوزي، كشف المشكل، ٤١/٢.

(٥) أحد الصحابة، وأقارب السيدة خديجة (ع)، وكان ضرير، وأم مكتوم هي عاتكة بنت عبد الله. الذهبي، سير اعلام النبلاء، ٣٦١/١.

(٦) الجوهري، مسند الموطأ، حديث رقم ٨٥٠، ص ٧٥٧.

(٧) المصدر نفسه، حديث رقم ١٦١ ص ١٦٣. الدينوري، غريب الحديث، ٤١٢/٢.

(٨) الجوهري، مسند الموطأ حديث رقم ٦٩٠، ص ٦٣٣.

(٩) المصدر نفسه، حديث رقم ٨٥٥، ص ٧٦٠.

(١٠) العجماء: أي البهيمة، وإنما سميت عجماء لأنها لا تتكلم. الرازي، مختار الصحاح، ص ٤١٥.

(١١) الجوهري، مسند الموطأ، حديث رقم ٧٠٢، ص ٦٤٢.

(١٢) المصدر نفسه، حديث رقم ٧١٢، ص ٦٤٨.

(١٣) المصدر نفسه، حديث رقم ٧٢٤، ص ٦٥٥.

(١٤) المصدر نفسه، حديث رقم ٨٨٨، ص ٧٧٨.

(١٥) أبو ضمرة أحد الأئمة المحدثين الثقات، اشتهر بالصدق، ولد سنة ١٠٤ هـ/ ٧٢٢م، اشتهر بجمال خلقه وسماحته، توفي عام ٢٠٠ هـ/ ٨١٦م. الذهبي، سير اعلام النبلاء، ٨٧/٩.

(١٦) سعيد ابن أبيض أبو هاني المأربي، من الرواة، صنف ضمن الطبقة الثالثة. ابن حجر العسقلاني، تقريب التهذيب، رقم الترجمة ٢٢٧١.

(١٧) عبد الرحمن بن أبي الموال، أحد العلماء ورواة الحديث، تربوا مروياته على ١٠٩ رواية، توفي سنة ١٧٣ هـ/ ٧٩٠م. ابن عبد البر، الاستيعاب، ١٠٧/٥.

(١٨) يعقوب بن محمد، من سكنة المدينة، ومن الثقات، وقيل: لا بأس به، من كبار الطبقة السابعة، مات عام ٢٦٠ هـ/ ٨٧٤م. ابن حجر، تقريب التهذيب، رقم الترجمة ٧٨٣٣.

(١٩) مخرمة الاشج أحد موالى بني مخزوم، وينسب إليه عبد الله المدني، روى عنه العديد من الرواة، وكان أحد قضاة عدن. ابن حجر العسقلاني، تعريف اهل التقديس، رقم الترجمة (٢٧). مرتضى الزبيدي، تاج العروس، ٧٦٩٣/١.

(٢٠) عبد الرحمن العمري، من سكنة المدينة، تفاوتت الآراء حوله، فمنهم من وثقه، ومنهم من ضعفه. الذهبي، ميزان الاعتدال ٢/ ٥٦٤-٥٦٥.

(٢١) ينظر: المزي، تهذيب الكمال، ٦٣٤/٥.

- محمد بن ايوب

-يزيد بن زريع

ج- روايته عن شعبة: اما عن روايته عن شعبة بن الحجاج، فالظاهر ان القعني لم يرو عن شعبة سوى رواية واحدة فقط وهي: «إذا لم تستح فاصنع ما شئت» التي سبق الإشارة إليها في قصة توبته، مع معاصرته له، فما الاسباب الدافعة لذلك؟

وللد على هذا لابد لنا من استعراض اراء الفقهاء والمؤرخين في بادئ الامر.

- ذكر البخاري انه: ما روى القعني عن شعبة غير هذا الحديث، وذلك انه قال له شعبة: «أتركني في بلد وترتحل الى مالك؟ فألح عليه القعني، واخذ بلجام دابته فحدثه بهذا الحديث، وحلف شعبة ان لا يحدثه والله اعلم»<sup>(١)</sup>.

- بينما ذكر الحافظ الحيري نقلاً عن ابيه انه قال: سألت القعني عن سبب عزوفه عن الرواية عن شعبة؟ فقال: كان يستقلني، لذا لا يحدثني<sup>(٢)</sup>.

- وقيل: ان القعني جاء الى البصرة لسمع الحديث عن شعبة، فلم يجده، فقصده داره ودخل بدون إذن واخبره انه شخص غريب، قصده من مكان بعيد ليحدثه، فلم يرق ذلك لشعبة، وقال: أتدخل داري بدون إذن، وتسألني رواية الاحاديث وانا على هذه الحالة، اكتب: إذا لم... الخ<sup>(٣)</sup>، فاقسم ان لا يحدثه بغير هذا الحديث، إلا ان الذهبي انكر ذلك ونقل لنا الرواية السابق ذكرها - كما اسلفنا- وهي قوله: ان حكاية غريبة رويت في استماع القعني لذلك الحديث لا تجوز وانه هجم عليه داره... الخ<sup>(٤)</sup>. وعلى العموم لم يتمكن القعني من ادراك شعبة الا في ايامه الاخيرة، لذا فلم يورد عنه غير هذه الرواية السالفة الذكر.

### ٣- منهجه العلمي

#### اولاً: منهجه في ايراد الروايات:

كان لبعض المؤرخين والعلماء وجهات نظر خاصة بخصوص المنهجية الصائبة، فقد كان المؤرخ ابن خلدون يرى ان المصادقية هو معيار صحة المصنف ومدى موافقة العلماء عليها<sup>(٥)</sup>.

اما الشاه ولي الله الدهلوي، فقد كان يبنى على ان المعيار المعتمد في هذه المسألة هو الصحة والشهرة، ويقصد بها الصحة: « أن يشترط مؤلف الكتاب على نفسه ايراد الصحيح أو الحسن غير مورد للشاذ أو الضعيف إلا مع بيان حاله فإن ايراد الضعيف مع بيان حاله لا يقدر في الكتاب. وأما الشهرة فهي أن تكون الأحاديث المذكورة في الكتاب دائرة على السنة المحدثين قبل تدوينها وبعده، بمعنى أن يكون أئمة الحديث قبل المؤلف رووها بطرق شتى، وأوردوها في مسانيدهم ومجامعهم، وأن يكونوا بعد المؤلف اشتغلوا برواية الكتاب وحفظه، وكشف مشكله...»<sup>(٦)</sup>، وطبقاً لذلك نرى ان القعني قد انطبقت عليه شروط صحة معيارية الاحكام، لذا فليس من المبالغة إذا ذكرنا ان رواياته تأتي في طليعة الكتب الفقهية، إذ اتسم منهجه بالآتي:

١. انتهج القعني طبيعة المنهج الاستدلالي الموسوعي، ويقصد بذلك البحث عن مظاهر القرآن الكريم والسند والمتن والأصل الشرعي والعقلي واللغوي بغية استخراج الحكم الشرعي من منابعه الاصلية<sup>(٧)</sup>، ومن الطبيعي ان هذا الاستدلال لا يمكن ان يتم الا بعد الاحاطة الكاملة بأراء الفقهاء ومناقشتها علمياً وموضوعياً، وبذلك يتضح لنا مدى الصعوبة التي يواجهها الفقيه لاستنباط الحكم الشرعي بناءً على توظيف العقل والاحتياط والاختلاف والتشابه بين الأدلة الفقهية.

(١) التاريخ الكبير، ٢١٢/٥. التاريخ الأوسط، ٢٤٣/٢. الحاكم النيسابوري، المستدرک، ١٦٦/٣.

(٢) الذهبي، تاريخ الاسلام، ٢٤٥-٢٤٦.

(٣) ينظر: السمعاني، الانساب، ص ١٨٠١-١٨٠٣.

(٤) الذهبي، سير اعلام النبلاء، ٢٦١/١٠.

(٥) ابن خلدون، المقدمة، ص ٤٣.

(٦) الثعالبي، الفكر السامي، ص ٦١.

(٧) الثعالبي، الفكر السامي، ص ٦١.



٢. مما امتاز به منهجه العلمي شمولية استطلاع آراء العلماء وعدم احتكاره على رأيه الشخصي، ولعل هذا السبب هو الذي دفع طلبة العلم للأقبال على قراءة رواياته والاستدلال بها.
٣. استخدم أسلوب الاختصار لبعض التعاريف وعدم الاطناب، ابتعاداً عن الملل الذي من الممكن ان يصيب القارئ عند الاطالة، لذا ذكر ان التعريف يجب ان يكون واضح ومختصر وشامل واستدلالي، لذا نلاحظ انه اقتصر على ذكر الحديث دون السند في بعض الاحيان، كما هو الحال في حديث: «الذهب...»، وحديث: «ليت رجلاً...».
٤. الاحاديث التي وافق بها غيره من الرواة، الا انه شذَّ عنهم في السند، ومن ذلك: قوله (صلى الله عليه واله وسلم): «ان بلالاً ينادي بليل فكلوا واشربوا حتى ينادي ابن ام مكتوم».
٥. الحديثين الاولين السابق ذكرهما لا يصمدان امام النقد الفقهي العلمي، سيما إذا عرفنا ان المدة التي تزامنت معه وهي العصر العباسي الأول، والإرهاصات الفكرية التي حدثت، واللقاح الفكري بين الأمة العربية الاسلامية والامم الاخرى<sup>(١)</sup>، ودخول كثير من الدخلاء وبعض من يحاول ان يشتري بما عنده من احاديث ثمناً قليلاً، وانفتاح الامة العربية الاسلامية على غيرها من الامم الباقية، ودخول عنصر التزييف، واخراج الاحاديث بصورة منافية لما هي عليه، كل ذلك أدى بالتالي الى استحداث جملة من الاحاديث الموضوعة، والتي لم ينزل الله بها من سلطان.
٦. وإذا نظرنا إلى الفقرة الثانية من الاحاديث نلاحظ أنَّ الكثير من الفقهاء ينحون منحى القعنبى في نقل الروايات، وهذا ما يؤكد تفضيلهم لرواياته وترجيحها على الروايات الاخرى، فمثلاً حديث «بسم الله الذي.... الخ»، نقله القعنبى عن طريق أبي مودود الذي سمع أبان عن عثمان، ورواه أبو داود في سننه عن القعنبى، وتابعه زيد بن الحباب، وكذلك أبو عامر العقدي وعبد الرحمن بن مهدي وأحمد بن محمد القاضي.
- وإذا أحدثنا موازنة بسيطة بين هذه الروايات، فلا ريب أنَّ ما يرويه شخصان افضل وأرجح كفة مما يرويه شخص واحد، وخصوصاً إذا تابع القعنبى على ذلك اثنان أيضاً. وعليه فرواية القعنبى افضل من رواية يونس.
٧. استخدم المصنّف بعض المصطلحات مثل: الإجماع، والشهرة، والعرف<sup>(٢)</sup>.
٨. اعتماده في نقله للاحاديث على طريقتين هما: السماعية والإملائية، وهذا ما يؤكد العجلى بقوله<sup>(٣)</sup>: نقلاً عن القعنبى: داومت على قدومي الى مالك ثلاثين عاماً، ليس هنالك حديث في الموطأ إلا وقد سمعته عدة مرات، الا اني اكتفيت بالقراءة عليه، كون إن مالك كان يفضل استماع العالم من الراوي، افضل من سماع الراوي من العالم، وهذا يدل على ان هناك عملية قراءة واستماع وبالتالي املاء متبادلين.
٩. من منهجه مناقشة أسانيد الروايات وعدم الاخذ بها دون أدلة علمية.
١٠. اجمل ما امتازت بها مصنفاته الأفكار المتسلسلة والعبارة المضغوطة، وانسجام الآراء المتفاوتة بشكل علمي منقطع النظير.
١١. يعرض آرائه على الكتاب والسنة النبوية والاحبار العلاجية المشهورة بصحتها للأخذ بها.
١٢. الدقة الكبيرة في تعقيب سند الاحاديث النبوية بغية منع الضبابية عند القراء، ومما يؤكد لنا ذلك اختلاف السند لبعض الاحاديث الشريفة.
١٣. الاسلوب الرائع المبني على الاقناع العلمي.
١٤. العناية الفائقة بإظهار الاحكام الشرعية بشكل يرغب المطلع باتباعه.
١٥. انتهج منهج جمع الاسانيد في إسناد واحد، أو التحويل من إسناد إلى إسناد آخر لاتفاق المخرج.
١٦. رتب القعنبى احاديثه على أساس موضوعات رئيسية، ومن ثم تقسيمها الى مواضيع فرعية.

(١) ضيف، العصر العباسي، ص ٥.

(٢) الجندي، مالك، ص ٨٢.

(٣) الثقات، ص ٢٨٠.

١٧. امتاز بعنايته بالمتن، اذ يذكر نص السند، وحين تكراره بشكل متواصل فإنه يروم الاختصار.
١٨. يقوم بذكر المتن في الموضع الأول، ثم يشير الى ذلك بألفاظ مثل: بنحوه، بمثله، بمعناه وغيره (١).
١٩. يبين وجوه الاختلاف في الرواية.
٢٠. يوضح العلة التي ذكرت لأجلها الاحاديث النبوية الشريفة، ومن ثم يذكر الصائب منها والخطأ.
٢١. يوضح وجه الاستدلال العلمي الفقهي فيما يتعرض له من أحاديث. واحكام
٢٢. يستخرج النصوص، ويعزوها إلى من ذكرها من الأئمة، ويبين اوجه التشابه بينها وبين الاحاديث النبوية.
٢٣. يوضح اختلاف الألفاظ في العديد من الروايات.
٢٤. يبين غريب الألفاظ، فيما يتعرض له من نصوص في بعض الأحيان.
٢٥. من ميزات منهجه العلمي توضيح مدى التعارض الظاهري بين النصوص، وكيفية الجمع والترجيح.
٢٦. امتاز بملكه علمية قادرة على التضعيف، والتصحيح، والمقارنة، والترجيح، والتعديل، والتجريح، والقدر، والمدح.
٢٧. انتقائه للنصوص الثابتة.
٢٨. التنبيه للأمور الدقيقة التي قد يغفل عنها القارئ ولفت الانتظار الى المسائل الغريبة في الاحاديث النبوية ومناقشتها بشكل علمي دقيق.
٢٩. وما يؤكد لنا وثاقته هو إقبال اغلب اصحاب السنن الكبرى على الانتهاز من فيض رواياته، ومنهم على سبيل المثال: البخاري، ومسلم اللذان نقلوا عنه ما يربو على المائتي حديث.
٣٠. وعلى اساس ما تقدم يمكننا وضع القعني ضمن مرتبة الحفاظ، وهذه التسمية تطلق على الاشخاص الذين يمتازون بالإتقان، والدقة فيما يحفظون، لا سيما من الاسانيد والامتون<sup>(٢)</sup>.

### ثانياً: اساليب التوثيق عند القعني

- استخدم عدة اساليب توثيق في رواياته نذكر منها على سبيل المثال:
١. النسب، عمد القعني عدة وسائل للتوثيق منها: اسم الكاتب والعصر الذي عاش فيه، وسيرته الذاتية<sup>(٣)</sup>.
  ٢. امتاز باستخدام وسائل خاصة للتوثيق في السند منها: استكشاف ماهية الراوي، وقدرته على الحفظ، ومدى فقهه وعلمه، وطول صحبته وملازمته<sup>(٤)</sup>.
  ٣. العناية الفائقة بحديثات الرواية من حيث قدرة الراوي على تلقيها، فضلاً عن الاطمئنان الى مشاهدته<sup>(٥)</sup>.
  ٤. هنالك بعض الاعتبارات الخاصة التي اعتمد عليها القعني منها: اشتهار السند، ومدى إقبال الرواة على هذه الرواية<sup>(٦)</sup>.
  ٥. فضلاً عن الاعتبارات الخاصة، فهناك اعتبارات عامة<sup>(٧)</sup> سلكها القعني وكانت اساساً للتوثيق من وجهة نظره منها: خط الكاتب، ومقارنة رواياته مع امهات الكتب، واعتماده تاريخ الوثيقة، والمتابعة والمشاركة في الرواية، واعتماده على النقد المبني على العقل، وتدوين التاريخ، ومدى ملائمة شكل الرواية، ونسبة ترجيحها على غيرها من الروايات.
  ٦. فضلاً عن الاعتبارات الانفة الذكر، فهناك اعتبارات اخرى تعود الى سلامة اللغة، عرضها على القرآن الكريم لمعرفة مدى مقبوليتها عند العلماء والقراء<sup>(٨)</sup>.

(١) ينظر: عنتر، منهج النقد، ص ٧٦.

(٢) ينظر: الثعالبي، الفكر السامي، ص ٦١.

(٣) الجندي، مالك، ص ٨٢.

(٤) المصدر نفسه.

(٥) عنتر، منهج النقد، ص ٥.

(٦) عنتر، منهج النقد، ص ٥.

(٧) المصدر نفسه، ص ٦.

(٨) الجندي، مالك، ص ٨٢.

## ثالثاً: خصوصيات رواياته

بالإضافة الى ما ذكرنا من مميزات، الا انه هناك بعض الخصوصيات التي اتسمت بها رواياته منها:

١. ترتيبها على نسق واحد وأسلوب واحد، وبنفس النسق الذي ابتدأ به انتهى إليه.
٢. شهد بفضلها الكثير من الفقهاء والعلماء.
٣. احتوت رواياته على العديد من التفرعات الفقهية النادرة التي لا نجدها في الكتب الاخرى، إذ اعتمدت مرجعاً للعديد من علماء وفقهاء المالكية، وربما ذلك سبب ديمومة ما اورده حتى الوقت المعاصر، فقد تميزت بـ:
  - أ- الاستيعاب الشامل للأحكام الشرعية.
  - ب- تكرار الحديث، اما لفائدة فقهية، أو علوّ في الإسناد.
  - ت- تعتبر مصنفاته من أهم المستخرجات للعديد من المصنفات الاخرى.
  - ث- تتجلى اهمية رواياته باشتغالها على عدد كبير من الشواهد والمتابعات
  - ج- مما اشتملت عليه ايضاً الاعداد الكبيرة من الاحاديث النبوية المتنوعة في شتى تفاصيل الحياة مثل أحاديث الفضائل والآداب والسير والبر وغيرها، فأصبحت منبع صافي ومعين طاهر، لذا كانت الخاتمة ان تبوأ تلك الروايات المكانة العلمية الرائدة التي هي عليها الان<sup>(١)</sup>.

## الخاتمة

في النهاية كانت هنالك جملة نتائج خرجت بها الباحثة منها:

١. يعتبر القعنبى من الشخصيات الرائدة في المجال الفقهي، لا سيما في عصره نظراً لما خلفه لنا من تراث ثر في الجانب الروائي كان له تأثيره الكبير على المستوى العلمي.
  ٢. امتاز بالتزامه الديني المفرط الى الحد الذي يقال عنه ما رؤي القعنبى الا ذاكراً لله.
  ٣. شككت الباحثة بحدوث التوبة المفاجأة التي اجمعت عليها اغلب المصادر.
  ٤. اتسم منهجه بالتصنيف القائم على الجمع والنقل بأسلوب علمي دقيق، وتظهر رواياته التي قام بجمعه وكأنها عقد منظوم صدر من مخرج واحد.
  ٥. اعتمد على الدقة العلمية في تتبع الروايات ومناقشتها مناقشة موضوعية.
  ٦. امتاز بتنوعه للمصادر والتي يستقي منها علومه، وعدم اقتصره على معين واحد، مما اضاف الرصانة لرواياته.
  ٧. حاز على مكانة مرموقة اشاد بها العديد من العلماء والفقهاء على مرّ العصور، ومن شتى بقاع الارض.
- ندرج في هذا الجدول إحصائية لتعداد الروايات والأبواب التي ذكرها القعنبى في كتاب الموطأ:

| الباب                    | عدد المرويات |
|--------------------------|--------------|
| الصلاة                   | ٢٣٥          |
| الطهارة                  | ١٢٧          |
| النداء في السفر          | ٦            |
| افتتاح الصلاة            | ٢٨           |
| طهر من قرأ القرآن ومسه   | ٢٨           |
| الصلاة على النبي         | ٣            |
| القبلة                   | ٦٥           |
| غسل العيدين والنداء فيها | ١٥           |
| والاقامة                 | ٦١           |
| الزكاة                   | ١٢           |

(١) المصدر نفسه، ص ٨٣.



|     |          |
|-----|----------|
| ١٠  | الصدقة   |
| ٨١  | العشور   |
| ٣٢  | الصيام   |
| ١٧٠ | الاعتكاف |
| ٨   | المناسك  |
| ٧   | الضحايا  |
| ١   | البيوع   |

## \*قائمة المصادر الاولى:

## \*القرآن الكريم

\*ابن الاثيرالجزري، عزالدين (ت: ٦٣٠هـ / ١٢٣٣م)

- اللباب في تهذيب الانساب، بيروت: دار صادر، ١٤٠٠هـ / ١٩٨٠م.

- الكامل في التاريخ، بيروت: صيدا، ١٤٢٩هـ / ٢٠٠٨م.

\*ابن اسحق، محمد (١٥١ هـ / ٧٦٨م)

- تراجم رجال، ليدن ١٤٠١هـ / ١٩٨٠م.

\* الأصفهاني، ابو الفرج (ت: ٣٥٦ هـ / ٩٦٧م)

-الأغاني، ط٦، بيروت: دار الثقافة، ١٤٠٤هـ / ١٩٨٣م.

\* ابن انس، مالك (ت: ١٧٩هـ / ٧٩٦م)

- الموطأ برواية عبد الله بن مسلمة القعنبي، حققه: عبد المجيد تركي، دار الغرب الإسلامي، ١٤٢٠هـ / ١٩٩٩م.

\*البخاري، محمد بن اسماعيل (ت: ٢٥٦هـ / ٨٧٠م)

-التاريخ الكبير، تحقيق: السيد هاشم الندوي، بيروت، (د.ت.).

-صحيح البخاري، القاهرة، ١٣٧٧هـ / ١٩٥٨م.

- التاريخ الأوسط، حققه: محمود إبراهيم زايد، القاهرة، ١٣٩٧هـ / ١٩٧٧م.

\* البغدادي، يحيى بن معين (ت: ٢٣٣هـ / ٨٤٨م)

- معرفة الرجال، حققه: محمد كامل القصار، دمشق، ١٤٠٥هـ / ١٩٨٥م.

\* ابن الجزري، شمس الدين (ت: ٨٣٣هـ / ١٤٣٠م)

-غاية النهاية، مكتبة ابن تيمية، ١٣٥١هـ / ١٩٢٣م.

\*ابن الجوزي، ابو الفرج (ت: ٥٩٧هـ / ١٢٠١م)

- كشف المشكل حققه: علي حسين البواب، السعودية، (د.ت.).

- المنتظم، دار الكتب العلمية (د.ت.).

-غريب الحديث، حققه: عبد المعطي امين قلجعي، بيروت، ١٤٢٥هـ / ٢٠٠٤م.

\* الجوهري، عبد الرحمن بن عبد الله بن محمد (ت: ٣٨١هـ / ٩٩٢م)

-مسند الموطأ، تحقيق: لطفي بن محمد الصغير، طه بن علي بُو سريح، بيروت: دار الغرب الإسلامي، ١٤١٨هـ / ١٩٩٧م.

\* ابن تيمية، تقي الدين الدمشقي (ت: ٧٢٨هـ / ١٣٢٨م)

-، مجموع الفتاوي، حققه: عبد الرحمن بن محمد، السعودية ١٤١٦هـ / ١٩٩٥م.

\*الحاكم النيسابوري، ابو عبد الله محمد (ت: ٤٥٠هـ / ١٠١٤م)

-المستدرک علی الصحیحین، حققه: مصطفى عبد القادر عطا، بيروت، ١٤١٠هـ / ١٩٩٠م.

- \* ابن حجر العسقلاني، شهاب الدين (ت: ٨٥٢هـ/ ١٤٤٩م)  
 - تعريف اهل التقديس، حققه: عاصم القريوني، الأردن، (د.ت).  
 - فتح الباري، دار المعرفة، (د.ت).  
 - تقريب التهذيب، حققه: حسان عبد المنان، (د. ط)، (د.ت).  
 - تهذيب التهذيب، ط١، الهند، ١٣٢٦هـ/ ١٩٠٤م.  
 - لسان الميزان، حققه: دائرة المعارف، ط٢، بيروت، ١٣٩٠هـ/ ١٩٧١م.  
 \*الحلي، الحسن بن يوسف (ت: ٧٢٦هـ/ ١٣٢٦م)  
 - خلاصة الاقوال في معرفة الرجال، حققه: جواد الفيومي، مؤسسة النشر الاسلامي، (د.ت).  
 - نهاية المرام في علم الكلام، حققه: فاضل العرفان، اشراف: جعفر السبحاني، قم: مؤسسة الامام الصادق، ١٤١٩هـ/ ١٩٩٩م.  
 \*ابن حنبل، ابو عبد الله احمد الشيباني (ت: ٢٤١هـ/ ٨٥٥م)  
 - مسند احمد بن حنبل، بيروت، (د.ت)  
 - العلل، حققه: محمد عباس، ط١، المكتب الاسلامي ببيروت، ١٤٠٨هـ/ ١٩٨٨م.  
 \*الخطيب البغدادي، احمد بن علي (ت: ٤٦٣هـ/ ١٠٧١م)  
 - تاريخ بغداد، ط. بيروت: دار الكتب العلمية، (د.ت).  
 - الكفاية في علم الرواية، منشورات دار المكتبة العلمية في المدينة المنورة (، د.ت).  
 - الرحلة في طلب الحديث، حققه: نور الدين عنتر، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٣٥٩هـ/ ١٩٤١م.  
 - الفقيه والمتفقه، حققه: اسماعيل الانصاري، القاهرة، ١٣٩٥هـ/ ١٩٧٥م.  
 \*ابن خلفون، ابو بكر محمد بن اسماعيل، (ت: ٦٣٦هـ/ ١٢٣٩م)  
 - المعلم بشيوخ البخاري ومسلم، حققه: ابو عبد الرحمن عادل بن سعد، بيروت، ١٤٢١هـ/ ٢٠٠٠م.  
 \*ابن خلكان، شمس الدين (ت: ٦٨١هـ/ ١٢٨٣م)  
 - وفيات الاعيان، حققه: إحسان عباس، بيروت، ١٣٩٠هـ/ ١٩٧٠م.  
 \*ابن خلدون، عبد الرحمن (ت: ٨٠٨هـ/ ١٤٠٦م)  
 - العبر، بيروت، ١٤١٣هـ/ ١٩٩٢م.  
 - المقدمة، ط٥، بيروت: دار الرائد العربي، ١٤٠٣هـ/ ١٩٨٢م.  
 \* ابن خياط، خليفة ابو عمر الليثي (ت: ٢٤٠هـ/ ٨٥٥م).  
 - تاريخ خليفة بن خياط، حققه: سهيل زكار، دمشق، ١٣٨٧هـ/ ١٩٦٧م.  
 - طبقات خليفة بن خياط، ط. النجف، ١٣٨٧هـ/ ١٩٦٧م.  
 \*ابو داوود، سليمان السجستاني (ت: ٢٧٥هـ/ ٨٨٩م)  
 - سنن ابي داوود، حققه: محمد محي الدين، بيروت، (د.ت).  
 \*الدينوري، عبد الله بن مسلم (ت: ٢٧٦هـ/ ٨٩٠م)  
 - غريب الحديث، بيروت، ١٤٠٨هـ/ ١٩٨٨م.  
 \*الدمشقي، ابو عبد الله محمد (ت: ٧٦٣هـ/ ١٣٦٢م)  
 - طبقات علماء الحديث، حققه: مجموعة مؤرخين، ط٢، مؤسسة الرسالة، ١٤١٧هـ/ ١٩٩٦م.  
 \*الذهبي، شمس الدين (ت: ٧٤٨هـ/ ١٣٤٨م)

- تذكرة الحفاظ، الرياض، (د.ت).
- العبر في خبر من غير، تحقيق: صلاح المنجد، ط٢، بيروت، ١٣٦٨هـ / ١٩٤٨م.
- تاريخ الاسلام، بيروت: دار الكتاب العربي، ١٣٨٠هـ / ١٩٦٠م.
- ميزان الاعتدال في نقد الرجال، حققه: محمد الجاوي، دار احياء الكتب العربية، ١٣٨٢هـ / ١٩٦٣م.
- معرفة القراء الكبار على الطبقات والامصار، حققه: محمد جاد الحق، القاهرة: دار التأليف، ١٣٨٩هـ / ١٩٦٩م.
- الكاشف في معرفة من له روايته في الكتب الستة، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٣هـ / ١٩٨٣م.
- سير اعلام النبلاء، حققه: محمد نعيم العرقسوسي، بيروت: مؤسسة دار الرسالة، ١٤٠٦هـ / ١٩٨٦م.
- المعين في طبقات المحدثين، حققه: محمد زينه محمد عزب، دار الصحوة الإسلامية، ط١، ١٤٠٧هـ / ١٩٨٧م.
- تراجم الرجال، بيروت، ١٤١٩هـ / ١٩٩٨م.
- دول الإسلام، حققه: مجموعة محققين ط١، دار صادر، ١٤٢٠هـ / ١٩٩٩م.
- الجرح والتعديل، حققه: خليل بن محمد العربي، (د.ط)، ١٤٢٤هـ / ٢٠٠٣م.
- \* الرازي، محمد بن ابي بكر (ت: ٦٦٦هـ / ١٢٦٨م)
- مختار الصحاح، الكويت: دار الرسالة، ١٤٠٣هـ / ١٩٨٣م.
- \* السخاوي، شمس الدين (ت: ٩٠٢هـ / ١٤٩٧م).
- التحفة اللطيفة، بيروت، ١٤١٤هـ / ١٩٩٣م.
- \* ابن سعد، ابو عبد الله الزهري (ت: ٢٣٠هـ / ٨٤٥م)
- الطبقات الكبرى، القاهرة، ١٣٣٦هـ / ١٩١٨م.
- \* السمعاني، ابو سعيد عبد الكريم (ت: ٥٦٢هـ / ١١٦٧م)
- الانساب، حققه: محمد عوامه، بيروت، ١٣٩٦هـ / ١٩٧٦م.
- \* السيوطي، جلال الدين (ت: ٩١١هـ / ١٥٠٦م)
- تدريب الراوي، علق عليه: صلاح محمد عويضة، بغداد، (د.ت).
- تاريخ الخلفاء، بيروت، ١٤٠٣هـ / ١٩٨٣م.
- \* ابن شاهين، أبو حفص البغدادي (ت: ٣٨٥هـ / ٩٩٦م).
- تاريخ أسماء النقات، حققه: صبحي السامرائي، الكويت، ١٤٠٤هـ / ١٩٨٤م.
- \* الشافعي، محمد الدمشقي (ت: ٨٤٢هـ / ١٤٣٩م)
- تحفة الإخباري، دار البشائر الإسلامية، (د.ت).
- \* الشهرستاني، محمد بن عبد الكريم (ت: ٥٤٨هـ / ١١٦٧م)
- الملل والنحل، حققه: محمد بن فتح الله، القاهرة، ١٣٦٧هـ / ١٩٤٧م.
- \* شمس الدين الشافعي، محمد ب السفيري (ت: ٩٥٦هـ / ١٥٥٠م)
- المجالس الوعظية، دار الكتب العلمية، (د.ت).
- \* الشيرازي، ابو اسحق ابراهيم (ت: ٤٧٦هـ / ١٠٨٤م)
- طبقات الفقهاء، حققه: خليل الميس، بيروت، (د.ت).
- \* الصفدي، صلاح الدين (ت: ٧٦٤هـ / ١٣٦٣م)
- الوافي بالوفيات، حققه: مجموعة محققين، بيروت، ١٤٢٠هـ / ٢٠٠٠م.



- \* صفي الدين، أحمد اليميني (ت: ٩٢٣هـ/ ١٥١٨م)  
- خلاصة تذهيب تذهيب الكمال، حققه: عبد الفتاح أبو غدة، حلب، ١٤١٦ هـ/ ١٩٩٦ م.
- \* ابن عبد البر، يوسف بن عبد الله (ت: ٤٦٣هـ/ ١٠٧١م)  
- الاستيعاب، حققه: علي محمد البجاوي، بيروت: دارالجيل، ١٤١٢هـ/ ١٩٩٢ م.
- \* العجلي، أبو الحسن الكوفي (ت: ٢٦١هـ/ ٨٧٥م)  
- معرفة الثقات، حققه: عبد العليم البستوي، مكتبة الدار، ١٤٠٦هـ/ ١٩٨٥ م.
- \* ابن عساكر، أبو القاسم (ت: ٥٧١هـ/ ١١٧٦م)  
- تاريخ دمشق، حققه: علي شيري، بيروت، ١٤١٥هـ/ ١٩٩٥ م.
- \* ابن عماد الحنبلي، أبو الفلاح (ت: ١٠٨٩هـ/ ١٦٧٩م)  
- شذرات الذهب، بيروت، (د.ت).
- \* عياض، أبو الفضل اليعصبي، (ت: ٥٤٤هـ/ ١١٥٠م)  
- ترتيب المدارك، حققه: أحمد بكير محمود، ط. بيروت، ١٣٨٧هـ/ ١٩٦٧ م.
- جمهرة تراجم فقهاء المالكية، ترتيب د. قاسم سعد، دار البحوث للدراسات الإسلامية وإحياء التراث، ١٤٢٣هـ/ ٢٠٠٢ م.
- \* الفاسي، أبو الطيب تقي الدين (ت: ٨٣٢هـ/ ١٤٢٩م)  
- العقد الثمين، القاهرة، ١٣٧٩هـ/ ١٩٥٩ م.
- \* ابن قدامة المقدسي، عبد الله بن أحمد (ت: ٦٢٠هـ/ ١٤٢٢م)  
- كتاب التوابين، حققه وتعليق: عبد القادر الأرناؤوط، ط. ٢، مكتبة المؤيد ومكتبة دار البيان، ١٣٨٩هـ/ ١٩٦٩ م.
- \* ابن كثير، أبو الفدا (ت: ٧٧٤هـ/ ١٣٧٢م)  
- البداية والنهاية، بيروت، ١٣٨٥هـ/ ١٩٦٦ م.
- \* المالكي، ابن فرحون (ت: ٧٩٩هـ/ ١٣٩٧م)  
- الديباج المذهب، حققه وعلق عليه: محمد الاحمدي أبو النور، ط. ٢، القاهرة: مكتبة دار التراث، ١٤٢٦ هـ/ ٢٠٠٥ م.
- \* ابن ماجه، محمد بن يزيد (ت: ٢٧٥هـ/ ٨٨٩م)  
- سنن ابن ماجه، حققه: محمد فؤاد، بيروت، (د.ت).
- \* ابن ماكولا، علي بن هبة الله (ت: ٤٧٥هـ/ ١٠٨٣م)  
- الإكمال في المؤلفات والمختلف من أسماء الرجال، بيروت، ١٤١١هـ/ ١٩٩٠ م.
- \* مجموعة مؤلفين  
- التراجم والسير، دار المعارف، ١٣٧٥هـ/ ١٩٥٥ م.
- \* ابن مخلوف، محمد بن محمد (ت: ٣٦٠هـ/ ٩٧١م)  
- شجرة النور، تعليق: عبد المجيد حبال، ١٤٢٢هـ/ ٢٠٠٣ م.
- \* المزني، أبي الحجاج جمال الدين بن يوسف (ت: ٧٤٢هـ/ ١٣٤٢م)  
- تحفة الاشراف بمعرفة الاطراف، حققه وضبطه وعلق عليه: بشار معروف، بيروت: دار الغرب الاسلامي، ١٤١٩هـ/ ١٩٩٩ م.
- تذهيب الكمال في اسماء الرجال، حققه: عمرو سيد شوكت، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٢٥ هـ/ ٢٠٠٤ م.
- \* ابن ناصر الدين الدمشقي، أبي عبد الله القيسي (ت: ٨٤٢هـ/ ١٤٣٩م)  
- توضيح المشتبه، حققه: محمد العرقسوسي، (د.ط)، ١٤١٣هـ/ ١٩٩٣ م.

-إتحاف السالك، حققه: سيد كسروي حسن، بيروت، ١٤١٥هـ/١٩٩٥م.

\*ابن النديم، محمد بن اسحق(ت: ٣٨٠هـ/٩٦٨م)

-الفهرست، طهران، ١٣٩١هـ/ ١٩٧١م.

\*اليافعي، عبد الله بن اسعد (ت: ٧٦٨هـ/١٣٦٦م)

-مرآة الجنان، الهند: حيدر آباد، ١٣٣٧هـ/١٩١٩م.

### \*قائمة المراجع:

\* الادريسي، فائزة عباس حميدي

-الوجوه الدلالية عند علماء القراءات الى نهاية القرن السادس الهجري، بغداد: ديوان الوقف السني، ١٤٣٣هـ/٢٠١٢م.

\*البلهيش، محمد صالح

المدينة المنورة، الرياض: مطابع جامعة الملك مسعود، (د.ت).

\*التستري، محمد تقي الدين(ت: ١٤١٥هـ/ ١٩٩٤م)

- قاموس الرجال، قم: مؤسسة النشر الاسلامي، ١٤١٥هـ/ ١٩٩٤م.

\* الثعالبي، محمد بن الحسن الحجوي(ت: ١٣٧٦هـ/١٩٥٧م)

- الفكر السامي في تاريخ الفقه الإسلامي، الرباط: مطبعة إدارة المعارف، ١٣٤٥هـ/١٩٢٧م.

\* الجندي، عبد الحليم

-مالك بن انس إمام دار الهجرة، مصر: دار المعارف، (د.ت).

\* حسان حلاق، عباس صباغ

- المعجم الجامع في المصطلحات الأيوبية والمملوكية والعثمانية ذات الأصول العربية والفارسية والتركية، بيروت: دار العلم للملايين،

١٤٢٠هـ/١٩٩٩م.

\* حسن، ابراهيم حسن، تاريخ الاسلام، ط٧، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٣٨٣هـ/١٩٦٤م.

\*الخولي، أمين

مالك بن انس، مصر: دار الكتب، (د.ت).

\* الدمشقي، محمد جمال الدين القاسمي (ت: ١٣٣٢هـ/ ١٩١٤م)

- الفضل المبين على عقد الجواهر الثمين وهو شرح الاربعين العجلونية، تقديم وحققه: عاصم بهجة البيطار، ط٤، بيروت: دار

النفائس، ١٤١٦هـ/١٩٩٥م.

\* ضيف، شوقي

-العصر العباسي الاول، مصر: دار المعارف، ١٣٩٢هـ/١٩٧٢م.

\*. أبو الطيب، محمد صديق خان بن حسن بن علي ابن لطف الله الحسيني البخاري القنوجي(١٣٥٧ هـ / ١٩٣٩م)

- الحطة في ذكر الصحاح الستة، دار الجيل، (د.ت).

\* عبد الباقي، محمد فؤاد

-المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم، دار ومطابع الشعب، (د.ت).

\* العثيمين، محمد بن صالح بن محمد (ت: ١٤٢١هـ/ ٢٠٠١م)

- رياض الصالحين، ط. الرياض: دار الوطن للنشر، ١٤٢٦ هـ/ ٢٠٠٦م.

\* عنتر، نور الدين

- منهج النقد في علوم الحديث، ط. بيروت: دار الفكر، ١٣٩٨هـ/١٩٧٧م.
- \* الزركلي، خير الدين (ت: ١٣٩٦هـ/١٩٧٦م)
- الاعلام قاموس تراجم لأشهر الرجال والنساء من العرب والمستعربين في الجاهلية والاسلام والعصر الحاضر، (د. ط)، (د.ت).
- \* القمي، عباس (ت: ١٣٥٩ هـ/ ١٩٤٠م).
- الكنى واللقاب، النجف: المطبعة الحيدرية، ١٣٩٠هـ/ ١٩٧٠م.
- \* الكشناوي، أبي بكر بن حسن بن عبد الله (ت: ١٣٩٧هـ/١٩٧٧م)
- أسهل المدارك شرح إرشاد السالك في مذهب إمام الأئمة مالك، بيروت: دار الكتب العلمية، (د.ت).
- \* الرسائل والاطاريح الجامعية
- \*العزاوي، منيرة عبد الحسن
- الحياة الفكرية والاجتماعية في الحجاز في العصر الاموي، اطروحة دكتوراه غير منشورة كلية الآداب، جامعة بغداد، ١٤٢٤هـ/ ٢٠٠٤م.
- \*الفراجي، عدنان علي
- الحياة الفكرية في المدينة المنورة في القرنين الاول والثاني للهجرة، اطروحة دكتوراه غير منشورة كلية الآداب، جامعة بغداد، ١٤١٣هـ/١٩٩٢م.

#### First sources list:

- \*alquran alkarim
- \*abn alathryalzry, ezaldyn (D: 630 h / 1233 AD)
- allibab fi tahdhib alansab, byrwt: dar sadir, 1400 AH / 1980 AD
- alkamil fi alttarikh, birut: sayda, 1429 AH / 2008 AD.
- \*abn ashq, muhamad (D: 151 AH / 768 AD)
- tarajam rijal, laydan 1401 AH / 1980 AD.
- \*al'asfhani, 'abu alfarj (D: 356 AH / 967 AD)
- al'aghani, t 6, birut: dar althaqafati, 1404 AH / 1983 AD
- \*abn ans, malik (D: 179 AH / 796 AD)
- almawta biriwayat eabd allah bin musalamat alqaenabii, hqqh: eabd almajid turki, dar algharb al'iislami, 1420 AH / 1999 AD
- \*albakhari, muhamad bin 'iismaeil (D: 256 AH / 870 AD)
- altaarikh alkabiru, tahqiq: alsyd hashim alndwi, bayaruta.
- shih albkhar, alqahirati, 1377 AH / 1958 AD
- alttarikh al'awsatu, haqaqah: mahmud 'iibrahim zayid, alqahirat, 1397 AH / 1977 AD.
- \*albaghdadi, yahyaa bin mueayan (D: 233 AH / 848 AD).
- dimashq, 1405 AH / 1985 AD.
- \*abn aljizri, shams aldiyn (D: 833 AH / 1430 AD).
- ghayat alnihayat, maktabat abn timiti, 1351 AH / 1923 AD.
- \*abn aljuzi, 'abu alfrj (D: 597 AH / 1201 AD).
- kushif almushkil haqaqaha: ealia husayn albwabi, alsaeudiatu.
- almuntazim, dar alkutub aleilmia.
- eabd almaeti 'amin qleji, bayrut, 1425 AH / 2004 AD
- \*aljawhari, eabd alruhmin bin eabd allh bin muhamad (D: 381 AH / 992 AD)
- msind almutia, thqyq: ltfy bin muhamad alsaghir, th bin eali bu sarikh, byrwt: dar algharb al'iislamiu, 1418 AH / 1997 AD.
- \*abn timit, taqia aldiyn aldamashqia (D: 728 AH / 1328 AD)
- ,majmue alfatawi, haqaqh: eabd alruhmin bin muhamd, alsewdyt 1416 AH / 1995 AD.



- \*alhakim alniysaburiu, 'abu eabd allah muhamad (D: 450 AH / 1014 AD)
- almustadrik ealaa alsahihayni, haqqh: mustafaa eabd alqadir eata, bayrut, 1410 AH / 1990 AD.
- \*abn hajar alesqlany, shihab aldiyn (D: 852 AH / 1449 AD)
- taerif 'ahl altaqdis, haqaquha: easim alquryuni, al'urdunu.
- fath albari, dar almaerifat.
- taqrib altahdhibi, achieved byhisan eabd almanan.
- tahdhib altahdhib, alhand, 1326 AH / 1904 AD
- lisan almizan, hqqh: dayirat almaerif, bayrut, 1390 AH / 1971 AD.
- \*alhuli, alhasan bin yusif (D: 726 AH / 1326 AD)
- fadil alearafani, ashraf: jaefar alsbhani, qm: muasasat al'imam alssadiqu, 1419 AH / 1999 AD.
- \*abn hanbal, 'abu eabd allah 'ahmad alshaybani (D: 241 AH / 855 AD)
- msanid 'ahmad bin hanabala, bayruta.
- alell, haqqh: muhamad eabas,almaktab al'iislamii bibayrut, 1408 AH / 1988 AD.
- \*alkhatib albghdady, 'ahmad bin eali (D: 463 AH / 1071 AD)
- taarikh Baghdad, biruta: dar alkutub aleilmiata.
- alkafayat fi eilm alrawayati, manshuirat dar almuktabat aleilmiat fi almadinat almunawara , bayruta: dar alkutub aleilmiati1359 AH / 1941 AD.
- alrihlat fi talab alhadith, achieved by nur aldiyn eintir, birut: dar alkutub aleilmiatu, 1359 AH / 1941 AD.
- alfqih walmutafiqih, haqaqah: 'iismaeil alansari, alqahirati, 1395 AH / 1975 AD.
- \*abn khlfn, 'abu bakr muhamad bin asmaeyl, (D: 636 AH / 1239 AD)
- almuelam bishuyukh albakhari wamuslim, haqqh: 'abu eabd alrahmin eadil bin saeid, bayrut, 1421 AH / 2000 AD.
- \*abn khlkan, shams aldiyn (D: 681 AH / 1283 AD)
- alnujum alaieyan, haqaquh: 'ihsan eabbas, bayrut, 1390 AH / 1970 AD.
- \*abn khaldun, eabd alrahmin (D: 808 AH / 1406 AD)
- aleabr, bayrutu, 1413 AH / 1992 AD.
- almuqadamat, t 5, byrwt: dar alrrayid alearabii, 1403 AH / 1982 AD.
- \*abn khiata, khalifat 'abu eumar alliythi (D: 240 AH / 855 AD)
- tarik khalifat bin khiatin, haqaqah: sahil zukkari, dimashq, 1387 AH / 1967 AD.
- tbaqat khalifat bin khiat, t.alnjf, 1387 AH / 1967 AD.
- ' \*abu dawud, sulayman alsjistaniu (D: 275 AH / 889 AD)
- nn 'abi dawwd, haqaqaha: muhamad muhia aldiyni, bayruta.
- \*aldiynuriu, eabd allah bin muslim (D: 276 AH / 890 AD)
- ghrib alhadith, bayrut, 1408 AH / 1988 AD.
- \*aldamashqiu, 'abu eabd allah muhamad (D: 763 AH / 1362 AD)
- tbaqat eulama' alhadithi, haqqh: majmueat muarikhina, muasasat alrisalati, 1417 AH / 1996 AD.
- \*aldhahabi, shams aldiyn (D: 748 AH / 1348 AD)
- tdhikirat alhifazi, alriyadu.
- tahqiq: salah almanjid, bayrut, 1368 AH / 1948 AD.
- tarik alaslam, birut: dar alkitab alearabiu, 1380 AH / 1960 AD.
- almaean alaieetidal fi naqd alrijali, haqaqah: muhamad albjawy, dar 'iihya' alkutub alearabiatu, 1382 AH / 1963 AD.
- muhamad jadu alhiq, alqahrt: dar altaalifu, 1389 AH / 1969 AD.
- ,dar alkutub aleilmiatu, 1403 AH / 1983 AD.
- muhamad nim alerqswsy, byrwt: muasasat dar alrisalat 1406 AH / 1986 AD.
- almuein fi tabaqat almuhadithina, haqaqah: muhamad zaynhum muhamad eazb, dar alsahwat al'iislamiut,1407 AH / 1987 AD.
- trajam alrijali, bayrut, 1419 AH / 1998 AD.

- duwal al'iislamu, hqqh: majmueat muhaqiqin, dar sadir, 1420 AH / 1999 AD.
- aljarh waltaedilu, haqaqah: khalil bin muhamad alearabi, 1424 AH / 2003 AD.
- \*alrrazi, muhamad bin 'abi bikr (D: 666 AH / 1268 AD)
- mukhtar alsahahi, alkuyt: dar alrisalat, 1403 AH / 1983 AD.
- \*alsakhawi, shams aldiyn (D: 902 AH / 1497 AD)
- altuhfat allatifatu, bayrut, 1414 AH / 1993 AD.
- \*abn saed, 'abu eabd allah alzahri (D: 230 AH / 845 AD)
- altabaqat alkubraa, alqahiratu, 1336 AH / 1918 AD.
- \*alsmaeaniu, 'abu saeid eabd alkarim (D: 562 AH / 1167 AD)
- alansab, haqaqah: muhamad euamh, bayrut, 1396 AH / 1976 AD.
- \*alsayuti, jalal aldiyn (D: 911 AH / 1506 AD)
- tadrib alraawi, ealaq ealayha: salah muhamad eawaydat, baghdada.
- tarikh alkhulafa'i, bayrut, 1403 AH / 1983 AD.
- \*abn shahin, 'abu hafas albaghdadi (D: 385 AH / 996 AD)
- tarikh 'asma' althiqati, haqqh: sibhi alsamrayy, alkuayti, 1404 AH / 1984 AD.
- \*alshshafieiu, muhamad aldamashqi (D: 842 AH / 1439 AD).
- tuhfat al'iikhbari, dar albashayir al'iislamiat.
- \*alshuhrastani, muhamad bin eabd alkarim (D: 548 AH / 1167 AD)
- almulul walnahlu, haqaqah: muhamad bin fath allh, alqahrt, 1367 AH / 1947 AD.
- \*shams aldiyn alshshafieii, muhamad b alsfyri (D: 956 AH / 1550 AD)
- almajalis alwaeziat ,dar alkutub aleilmia.
- \*alshiyrazii, 'abu ashq 'iibrahim(D: 476 AH / 1084 AD)
- tbibat alfuqaha'i, haqquha: khalil almiisi, bayrutu.
- \*alsafdi, salah aldiyn (D: 764 AH / 1363 AD).
- alwafy bialwafayati, haqqh: majmueat muhaqiqina, bayrut, 1420 AH / 2000 AD.
- \*safi aldiyn, 'ahmad alyamani (D: 923 AH / 1518 AD)
- khulasat tadhhayb tahdhib alkimali, haqqh: eabd alfattah 'abu ghadh, halab, 1416 h / 1996 AD.
- \*aibn eabd albr, yusif bin eabd allh (D: 463 AH / 1071 AD)
- alaistieabu, haqaqah: eali muhamad albjawi, birwt: daraljl, 1412 AH / 1992 AD.
- \*aleijli, 'abu alhasan alkufiu (D: 261 AH / 875 AD)
- mearifat althaqat, haqqh: eabd alealim albstwi, maktabat alddari, 1406 AH / 1985 AD.
- \*abn easakr, 'abu alqasim (D: 571 AH / 1176 AD)
- tarikh dimashq, haqqh: eali shiri, bayrut, 1415 AH / 1995 AD.
- \*abn eimad alhanbali, 'abu alfalah (D: 1089 AH / 1679 AD)
- shdhirat aldhahabi, bayruta.
- eiadi, 'abu alfadl alyahsibi, (D: 544 AH / 1150 AD)
- tartib almadariki, haqqh: 'ahmad bukayr mahmud, bayrutu, 1387 AH / 1967 AD.
- jumeat tarajum fuqaha' almalikiat, tartib d.qasim saed, dar albiwth lildirasat al'iislamiat wa'iihya' alturathi, 1423 AH / 2002 AD.
- \*alfasi, 'abu altayib taqi aldiyn (D: 832 AH / 1429 AD)
- aleaqd althiminu, alqahiratu, 1379 AH / 1959 AD.
- \*abn qadamat almaqdasi, eabd allah bin 'ahmad (D: 620 AH / 1422 AD)
- kitab altawwabina, haqaqah wataeliq: eabd alqadir al'arnawuw, maktabat almuayid wamaktabat dar albayani, 1389 AH / 1969 m.
- \*abn kthyr, 'abu alfadda (D: 774 AH / 1372 AD)
- albidayat walnihayatu, bayrutu, 1385 AH / 1966 AD.
- \*almaliki, abn farihun (D: 799 AH / 1397 AD)
- aldiybj almadhhibu, haqaqah waealaq ealayh: muhamad alahmdy 'abu alnwr, alqahrt: maktabat dar alturathi, 1426 AH / 2005 AD.

- \*abn majih, muhamad bin yazid (D: 275 AH / 889 AD)  
 -nn abn majih, haqaqaha: muhamad fuaadin, bayruta.  
 \*abn makula, eali bin hibatan allah (D: 475 AH / 1083 AD)  
 -al'iikmal fi almutalaf walmukhtalif min 'asma' alrijali, bayrut, 1411 AH / 1990 AD .  
 \*majmueat muwlifin  
 -altarajum walsyr, dar almaearifu, 1375 AH / 1955 AD.  
 \*abn makhluf, muhamad bin muhamad (D: 360 AH / 971 AD)  
 -shjarat alnuwr, taeliq: eabd almajid hibali, 1422 AH / 2003 AD.  
 \*almuzy, 'abi alhujaj jamal aldiyn bin yusif (D: 742 AH / 1342 AD).  
 dar alquds alaslamy, 1419 AH / 1999 AD.  
 \*abn nasir aldiyn aldamashqi, 'abi eabd allah alqysy (D: 842 AH / 1439 AD).  
 -tawdih almushtabih, haqaqah: muhamad alerqswsy, 1413 AH / 1993 AD.  
 syd kasrawi husun, bayrut, 1415 AH / 1995 AD.  
 \*abn alnadim, muhamad bin aishaq (D: 380 AH / 968 AD).  
 -alfhrast, tahrn, 1391 AH / 1971 AD.  
 \*alyafiei, eabd allah bin 'asead (D: 768 AH / 1366 AD).  
 -mrar aljnan, alhnd: haydar abad, 1337 AH / 1919 AD.
- List of references:**  
 \*aladrysy, fayizat eabbas humaydiun  
 baghdad: diwan alwaqf alsini, 1433 AH / 2012 AD.  
 \*albalhaysh, muhamad salih  
 almadinat almunawratu, alriyad: matabie jamieat almalik maseud.  
 \*altastariu, muhamad taqi aldiyn (D: 1415 AH / 1994 AD)  
 -qamus alrijali, qm: muasasat alnashr alaslamy, 1415 AH / 1994 AD.  
 \*althaealibiu, muhamad bin alhasan alhujwi (D: 1376 AH / 1957 AD).  
 -alfikr alssami fi tarikh alfaqih al'iislamii, alribat: mutbaeat 'iidarar almaearifi, 1345 AH / 1927 AD.  
 \*aljundiu, eabd alhalim  
 -maalk bin 'iins 'imam dar alhijrat, masr: dar almuearif.  
 \*hisan halaqa, eabbas sabagh  
 -almaejam aljamie fi almustalahat al'uyubiat walmamlukiat waleithmaniat dhat al'usul alearabiat  
 walfarisiyat walturkiyat, birut: dar aleilm lilmaalayini, 1420 AH / 1999 AD.  
 \*hasn, 'iibrahim hasn, tarikh alaslam, alqahrt: maktabat alnahdat almisriati, 1383 AH / 1964 AD.  
 \*alkhawli, 'amin  
 malik bin ansa, masra: dar alkutubu.  
 \*aldamashqiu, muhamad jamal aldiyn alqasimi (D: 1332 AH / 1914 AD)  
 -alfadl almubin ealaa eqd aljawhar althamin wahu sharah alarbeyn aleijluniatu, taqdim whqqh: easim  
 bahjat albitar, byrwt: dar alnafayisi, 1416 AH / 1995 AD.  
 \*dayfa, shawqi  
 -aleasar aleabasiu alawl, msr: dar almaearifu, 1392 AH / 1972 AD.  
 '.\*abu altiyib, muhamad sidiyq khan bin hasan bin eali abn ltf allah alhusaynia albukharii alqanujii (D:  
 1357 AH / 1939 AD)  
 -alhutat fi dhakar alsahah alsitata, dar aljayla.  
 \*eabd albaqy, muhamad fuad  
 -almuejam almufaharis li'alfaz alquran alkarimi, dar wamatabie alshuebi.  
 \*aleathimayna, muhamad bin salih bin muhamad (D: 1421 AH / 2001 AD)  
 -riad alssalihina, t. alryad: dar alwatan lilnashri, 1426 AH / 2006 AD.  
 \*eintar, nur aldiyn  
 -mnahij alnaqd fi eulum alhadith, t. birut: dar alfikr, 1398 AH / 1977 AD.  
 \*alzarkali, khayr aldiyn (D: 1396 AH / 1976 AD)



-al'iiealam qamus tarajam li'ashhur alrijal walnisa' min alearab walmustaerabin fi aljahiliat walaislam waleasr alhadir.

\*alqamy, eabbas (D: 1359 AH / 1940 AD)

-alkunaa walalqab, alnjf: almutbaeat alhaydriatu, 1390 AH / 1970 AD)

\*alkashnawi, 'abi bikr bin hasan bin eabd allh (t: 1397 AH / 1977 AD)

' -ashal almudarik sharah 'iirshad alsaalik fi madhhab 'imam al'ayimat malik, biruta: dar alkutub aleilmiatu.

### \*Letters and university papers

\*aleazawi, munirat eabd alhasan

Intellectual and social life in the Hijaz in the Umayyad era , Unpublished doctoral dissertation Faculty of Arts, University of Baghdad, 1424 AH / 2004 AD.

\*alfiraji, eadnan eali

-alhayat alfikriat fi almadinat almunawarat fi alqarnayn al'awal walththani lilhijrat, mawhibat duktrah ghyr manshurat kuliyat aladabi, jamieat baghdada, Unpublished doctoral dissertation Faculty of Arts, University of Baghdad, 1413 AH / 1992 AD.

### Conclusion

Finally there were a number of results came out by the researcher, including:

- 1.Al-Qanabi is considered one of the leading figures in the field of jurisprudence, especially in his time because of the legacy of That in the novelist aspect which had a great influence on the scientific level.
- 2.Exaggerated religious commitment to the extent that it is said about the vision of the.Al-Qanabi, but not God.
- 3.The researcher questioned the sudden repentance that most sources have gathered.
- 4.His method is characterized by classification based on collection and transportation in a scientific way, and show his novels that he collected as a contract system issued by one director.
- 5.Based on the scientific accuracy in tracking the novels and discussing them in a substantive discussion.
- 6.Distinguished by the diversity of sources, which draws from science, and not limited to one and one, which added to the sarcasm of his novels.
- 7.He received a distinguished position which was praised by many scholarsand scholars throughout the ages and from all over the world.

## نطاق خيار التأخير

(دراسة قانونية مقارنة بالفقه الاسلامي)

م.م. ماهر محسن عبود الخيكاني

أ.د. باسم علوان العقابي

جامعة بابل / كلية القانون

جامعة كربلاء/ كلية القانون

## The Range of Delay Option

## A Legal Study Compared with Islamic Jurisprudence

Prof. Dr. Basim Alwan Al-Ikabi\ University of Karbala\ College of Law

Asst. Lect. Maher Mohsen Abood Al-Kaigani\ University of Babylon\ College of Law

[drmaherlaw@gmail.com](mailto:drmaherlaw@gmail.com)

## Abstract

The idea of the delay to performance of the obligation is an important and influential issue in commercial transactions, since the latter requires to perform speedily and flexibly in order for fulfill the efficiency in conclusion of commercial contracts. Promisor sometimes, however, fail to perform his due obligation in time, but doing so later, caused hereby a damage to the promisee.

Accordingly, the delay option presented for provides an adequate protection to the promisee, by giving him the option between asks for specific performance or for contract to be terminated. Muslim Imami scholars, as we saw, were so interested with this option, especially, when they dealing with sale contract.

Studying this option, however, is not easy one because of, as we know, the delay to perform an obligation has not been enough share of attention by the legislature, scholarship and judiciary, in terms of its meaning, borders and standard that the promisor has been delayed to perform his obligation. Additionally, delay option do not getting an important dealing by scholar's literature nor by various legislations as a separate head, it only referred to by some provisions in civil and commercial laws as to some contracts.

For all the above, and for it appropriate to deciding in commercial environment, where through it, there are many cases of delaying in most transactions that requires to finding active means for promises to attach the desired goal of contract, and where the general legal rules may not help them to attain this protection as it is limited to just damages, we intend to studying this option.

Accordingly, we have chosen this title for our thesis: (The field of the option of delay - a legal and Islamic jurisprudence comparative study).

**key Words:** field , option , delay.

## الملخص

أن فكرة التأخير في تنفيذ الالتزام تعد من المسائل المهمة والمؤثرة في المعاملات التجارية، إذ أن هذه الأخيرة تتطلب السرعة والمرونة في التنفيذ بما يحقق فعالية إبرام العقود التجارية، ولكن في بعض الأحيان نجد أن المدين قد لا يقدم على تنفيذ التزامه عند استحقاقه وإنما بعد هذا الاستحقاق، مما قد يؤدي إلى تضرر الدائن جراء ذلك، لذلك برزت لدينا فكرة الخيار المتولدة عن التأخير لتحقيق الحماية الكافية للدائن من خلال منحه الخيار بين التنفيذ العيني أو الفسخ، لذلك نجد أن فقهاء المسلمين من الإمامية قد أعطوا موضوع خيار التأخير عناية كبيرة وقد جعلوه من أهم مباحث عقد البيع، ولكن البحث في هذه المسألة ليس بالأمر اليسير، لأن مسألة التأخير في تنفيذ الالتزام لم تحظ بنصيبها الكافي من اهتمام المشرع بل الفقه والقضاء وفقاً لما نعلم، من حيث معناه وحدوده وكذلك المعايير التي يتم في ضوءها اعتبار المدين قد تأخر في تنفيذ التزامه، أضف إلى ذلك أن فكرة الخيار المتولدة من التأخير لم يتطرق إليها فقهاء القانون ضمن مؤلفاتهم الفقهية وكذلك التشريعات المختلفة كعنوان مستقل، وإنما تمت الإشارة إلى هذا الخيار ضمن العديد من النصوص المدنية والتجارية وفي مختلف أنواع العقود.

لهذه الأهمية التي يمتاز بها خيار التأخير في نطاق تنفيذ الالتزامات التجارية بما يعزز الثقة والاطمئنان في نفوس الدائنين والقضاء على مخاوفهم المتمثلة بمماطلة المدين وتأخره في التنفيذ، وللوقوف على التساؤلات التي يثيرها موضوع البحث ولا سيما المجال الذي يمتد إليه هذا الخيار من الناحية الموضوعية أو الشخصية والتي من خلالها تطبق الأحكام الخاصة به على ذلك. فضلاً عن ذلك ان تقرير ذلك الخيار ينسجم مع البيئة التجارية التي تعد زاخرة بحدوث كثير من حالات التأخير في أغلب المعاملات التجارية، مما يتطلب إيجاد الوسيلة الفاعلة للدائنين في تحقيق الهدف المنشود من العقد، إذ ان القواعد العامة في القانون قد لا تسعفهم لتحقيق هذه الحماية إذ انها قاصرة على التعويض فقط.

ونتيجة لما تقدم أثّرنا البحث في هذا الموضوع (نطاق خيار التأخير . دراسة قانونية مقارنة بالفقه الاسلامي .)

## الكلمات المفتاحية: الخيار، التأخير، النطاق

### المقدمة

ان فكرة الخيارات سواء على صعيد الفقه الاسلامي او القانوني تهدف الى دفع الضرر عن المتمسك بها، حيث انها تمنح صاحبها الخيار بين المطالبة بالتنفيذ العيني او الفسخ مع التعويض سواء كان ذلك في مرحلة تكوين العقد او تنفيذه. فالفقهاء المسلمون قد اعطوا موضوع الخيار عناية كبيرة، فهم قد فصلوا في عقد البيع وجعلوا موضوع الخيارات من اهم مباحث هذا العقد، وتوسعوا في كتاباتهم لانواع من الخيارات، ولكنهم لم يسلطوا الضوء على خيار التأخير كونه احد انواع الخيارات باستثناء فقهاء الامامية الذين أوردوا هذا النوع ضمن ابواب الخيار.

اما بالنسبة لفقهاء القانون فلم يتطرقوا الى هذا الخيار ضمن مؤلفاتهم الفقهية وكذلك التشريعات المختلفة كعنوان مستقل وانما تمت الاشارة الى هذا الخيار ضمن العديد من النصوص المدنية والتجارية وفي مختلف انواع العقود، على الرغم من الدور المؤثر الذي يلعبه التأخير في المعاملات وخصوصاً في نطاق الحياة التجارية، حيث ان هذه الأخيرة تتطلب السرعة والائتمان في تنفيذ الالتزامات، فالتأخير لا ينسجم مع البيئة التجارية، لأن التأخير في تنفيذ الالتزام التجاري قد يؤدي الى تعرض احد الاطراف الى خسارة كبيرة لعدم مراعاة الوقت في تنفيذه من قبل الطرف الاخر، ولأجل تقليل فداحة ذلك الضرر يمنح الدائن الخيار بين البقاء على العقد او اللجوء الى الفسخ عندما يتأخر المدين في التنفيذ، فالأثر المهم الذي يترتب على التأخير هو نشوء حق خيار التأخير بين التنفيذ العيني او الفسخ، ولأجل بيان سريان الاحكام الخاصة لذلك الخيار يتطلب تحديد النطاق الموضوعي والشخصي الذي يمكن ان ينطبق عليه ذلك الخيار. لذلك سوف نقسم هذا البحث الى مبحثين نتناول في المبحث الاول التعريف بخيار التأخير، أما المبحث الثاني فنخصصه لنطاق خيار التأخير.

### المبحث الاول

#### التعريف بخيار التأخير

ان اساس نشوء فكرة هذا الخيار مبنية على التأخير في تنفيذ الالتزام التجاري، حيث انه يمنح الدائن الحق بين المطالبة بالتنفيذ العيني او الفسخ، لكن فكرة الخيار المتولدة عن التأخير تكاد تكون غير معروفة عند الكثير من فقهاء الشريعة الاسلامية وكذلك فقهاء القانون، وهذا لا ينسجم مع النشاط التجاري الذي يعد زاخراً بحدوث كثير من حالات التأخير في اغلب المعاملات التجارية، لذلك ينبغي توضيح هذا الخيار وبيان معالمه، وذلك من خلال بيان معنى هذا الخيار ومدى مشروعيته وذلك على مطلبين نتناول في المطلب الاول معنى خيار التأخير اما المطلب الثاني فنسجعه لبيان مشروعية خيار التأخير.

### المطلب الاول

#### معنى خيار التأخير

لأجل الاحاطة بالتعريف بخيار التأخير فإن ذلك يستلزم توضيح معنى هذا الخيار لغة واصطلاحاً، حيث ان المعنى اللغوي للمصطلحات يساعد كثيراً في تقريب معناها الاصطلاحي ليكون منطقاً في تحديد مضمون هذا الخيار وما قد يكون داخلياً فيه وخارجاً



عنه ومن ثم تحديد معناه في الفقه والتشريع، وحيث ان الناظر الى خيار التأخير يجد انه مصطلح مركب من مفردتين هما الخيار والتأخير، ولأجل الوصول الى معنى كل منهما فإن ذلك يتطلب بيان معنى الخيار من جهة ومن ثم التأخير من جهة أخرى ليكون منطلقاً لبيان معنى خيار التأخير من الناحية الفقهية والقانونية، ولأجل ذلك سنقسم هذا المطلب على فرعين نتناول في الاول منهما معنى الخيار أما الثاني فسنتناول فيه معنى التأخير ومن ثم نخلص الى تعريف خيار التأخير.

## الفرع الاول

### معنى الخيار

الخيار لغة: اسم مصدر لاختار والمصدر هو الاختيار، وفُسر في اللغة بالاخذ بما فيه المنفعة والخير والاصطفاء<sup>(١)</sup>، والخيار خلاف الاشرار - وخبرته بين الشئئين أي فوضت اليه الخيار، والخيار: الاسم من الاختيار هو طلب خير الامرين: امضاء البيع او فسخه، والاختيار بمعنى الاصطفاء<sup>(٢)</sup>، وفي هذا المعنى قوله تعالى ((واختار موسى قومه سبعين رجلاً لميقاتنا))<sup>(٣)</sup>، وقال تعالى ((وأنا اخترتك فاستمع لما يوحى))<sup>(٤)</sup>.

أما معنى الخيار اصطلاحاً، فان الناظر الى كتابات فقهاء المسلمين يجد انهم قد اعطوا فكرة الخيار الاهتمام الكبير وعالجوه بصناعة فقهية متميزة عن القانون، وذلك واضح من خلال عباراتهم الدقيقة عن انواع الخيارات، وخصوصاً عند بحثهم عقد البيع إذ انهم افردوا مبحثاً للخيارات بشكل مستفيض، وفي ضوء ما تقدم فهناك من عرف الخيار بأنه حق الاصطفاء من الفسخ وعدمه بسلطنة ذي الخيار على الفسخ، فالخيار من مقولة الحق وهو سلطنة خاصة للمتعاقد على تعيين احد الطرفين. وقد عرف أيضاً بأنه ملك فسخ العقد<sup>(٥)</sup>.

وقد رد بعض الفقهاء على التعريف الاول الذي اعتبر الخيار سلطنة اذ جاء ما نصه (ان الخيار ليس بمعنى السلطنة بل هو بمعنى اعمال القدرة، فالتعبير عنه بالسلطنة مسامحة والسلطنة مستفاد من (اللام) في (له الخيار) هذا مضافاً الى ان السلطنة على الفسخ وهو فعل اختياري له يصدق على الجواز الحكمي أيضاً كما في الهبة، فإن الواهب له السلطنة على الرجوع وعدمه، بل كل شخص يملك فعل نفسه بمعنى ان له أن يفعل او لا يفعل، فهذه الملكية غير مختصة بالجواز الحقيقي، وهذا بخلاف السلطنة على اسقاط الجواز الحكمي<sup>(٦)</sup>.

اما التعريف الثاني فهناك من اعترض عليه بأنه غير جامع ولا مانع، وذلك لخروج الخيار الثابت في مورد المحجور عليه كالسفيه والمجنون إذ لا سلطنة لهما على فسخ العقد، وأما انه غير مانع فلدخول موارد في التعريف ليست من الخيار المصطلح، مثل ملك الفسخ في العقود الجائزة وملك الفسخ في العقد الفضولي<sup>(٧)</sup>.

وقد عرف أيضاً من جانب بعض الفقهاء بأنه ملك اقرار العقد وازالته بعد وقوع المدة المعلومة<sup>(٨)</sup>.

وذهب الشيخ مرتضى الانصاري بخصوص التعريف اعلاه على ان تعبير (الملك) للتنبيه على ان الخيار من الحقوق لا من الاحكام فيخرج ما كان من قبيل الاجازة والرد كعقد الفضولي والتسلط على فسخ العقود الجائزة، فإن ذلك من الاحكام الشرعية لا من الحقوق، ولذلك فإنها لا تورث ولا تسقط بالاسقاط على خلاف الحقوق، وقد اعترض الشيخ على التعريف أعلاه بقوله (ان اريد من اقرار العقد ابقاءه على حاله بترك الفسخ، فنكره مستدرك، لأن القدرة على الفسخ عين القدرة على تركه، إذ القدرة لا تتعلق باحد الطرفين وان اريد منه الزام العقد وجعله غير قابل لأن يفسخ فيه ان مرجعه الى اسقاط حق الخيار، فلا يؤخذ في تعريف نفس الخيار مع ان ظاهر الالزام في مقابل الفسخ جعله لازماً مطلقاً فينتقض بالخيار المستدرك، فإن لكل منهما الزامه من طرفه لا مطلقاً)<sup>(٩)</sup>.

وقد عرف أيضاً بأنه (هو ان يكون لأحد العاقدین او لكليهما: حق امضاء العقد او فسخه)<sup>(١٠)</sup>.

من جانب آخر نجد ان بعض الفقهاء لم يعط تعريف للخيار وانما اوضح فكرته بقوله (الاصل في البيع اللزوم، وان ما يخرج عن اصله بأمرين: ثبوت الخيار وظهور السبب)<sup>(١١)</sup>.

ويتضح من القول اعلاه ان الخيار يرفع صفة اللزوم عن العقد، وهذا يعني اعطاء الحق لصاحب الخيار، اما الامضاء او فسخ العقد وبالتالي فإنه يشترك بوحدة الموضوع مع التعاريف السابقة التي اوردناها. وذهب الى نفس القول اعلاه المحقق البحراني في كتابه (الحدائق الناضرة في احكام العترة الطاهرة) بأن (الاصل في البيع اللزوم، لأن الشارع قد وضعه مفيداً لنقل الملك من البائع الى المشتري والاصل الاستصحاب، وكون الغرض تمكن كل من المتعاقدين من التصرف فيما صار اليه وانما يتم باللزوم ليأمن من نقض صاحبه عليه، وانما يخرج عن اصله بأمرين: احدهما ثبوت الخيار، والثاني ظهور عيب في احد العوضين)<sup>(١٢)</sup>.

أما بالنسبة لفقهاء القانون فنجد ان هناك من ذهب الى تعريف الخيار بأنه طلب خير الامرين من امضاء العقد او فسخه<sup>(١٣)</sup>.

وقد عرف أيضاً بأنه لكل واحد من المتعاقدين الحق في فسخ العقد او امضائه ماداماً مجتمعين لم يتفرقا<sup>(١٤)</sup>.

وذهب اخر الى تعريفه بأنه حق العاقد في فسخ العقد او امضائه لظهور مسوغ شرعي او بمقتضى اتفاق عقدي<sup>(١٥)</sup>.

يتضح لنا من التعاريف اعلاه بأنها تتفق في المعنى مع ما اورده الفقهاء المسلمون من توضيح فكرة الخيار باستثناء الاختلاف في بعض المفردات، فضلاً عن ذلك فإن المعنى الاصطلاحي للخيار اخص من المعنى اللغوي. ووجدنا ان الخيار هو حق لصاحبه وقد يتقرر حكماً دون الحاجة الى اشتراطه في العقد او ان بعضها لا يثبت الا باشتراطها في العقد ويسمى البعض بالخيارات الارادية<sup>(١٦)</sup>.

أما بالنسبة لموقف المشرع العراقي فنجد انه لم يضع تعريفاً صريحاً للخيار لكنه قد نص على الكثير من الخيارات في نصوص متعددة بعضها متعلق بخيار الشرط<sup>(١٧)</sup> او خيار الرؤية<sup>(١٨)</sup> أو خيار العيب<sup>(١٩)</sup>.

يمكن القول ومن خلال النصوص التي اوردها المشرع العراقي في القانون المدني انه قد استخدم لفظ الخيار واراد به اعطاء الحق لصاحبه بين فسخ العقد او امضائه لوجود مبرر قانوني.

أما بالنسبة لاتفاقية الامم المتحدة بشأن عقد البيع الدولي للبضائع لسنة ١٩٨٠، فإن المتنبع لنصوصها لا يجد فيها اشارة لتعريف الخيار سواء بصورة صريحة أو ضمنية، وكذلك الحال بالنسبة لمبادئ اليونيدرو المتعلقة بالعقود التجارية الدولية لسنة ١٩٩٤ فإنها لم تشر الى موضوع الخيار بصورة مطلقة.

## الفرع الثاني

### معنى التأخير

التأخير لغة: التأخير ضد التقديم، ومؤخر كل شيء خلافه مقدمه<sup>(٢٠)</sup>، وقد تأخر عنه تأخراً وتأخراً واحدة وأخرته متأخر واستأخر كتأخر يقال ضرب مقدم رأسه ومؤخره<sup>(٢١)</sup>. وفي هذا المعنى قوله تعالى ((لا يستأخرون ساعة ولا يستقدمون))<sup>(٢٢)</sup>، وقد جاء أيضاً في دعاء يوم الجمعة بما فيه الحمد لله سبحانه وتعالى (الحمد لله الاول قبل الانشاء والاحياء والاخر بعد فناء الاشياء)<sup>(٢٣)</sup>.

أما معنى التأخير اصطلاحاً، فقد اولى الفقهاء المسلمون موضوع التأخير اهمية فائقة سواء على صعيد العبادات او المعاملات وبينوا الحكم المترتب على تحققه، فكلمات الفقهاء زاخرة بموضوع التأخير، الا انها لم تعط تعريفاً محدداً ودقيقاً لمصطلح التأخير، ونعتقد ان السبب وراء ذلك يكمن في ان المعنى الاصطلاحي للتأخير اقرب للمعنى اللغوي، فضلاً عن ذلك ان مصطلح التأخير يتبادر مفهومه الى اذهان الناس بغض النظر عن ايراد تعريف له، فالتأخير اصبح مفهومه شائعاً ومعروفاً لدى اغلب الناس، اضاف الى ذلك حتى من كتب في موضوع التأخير بشكل مفصل لم يعط تعريفاً واضحاً ومحدداً له<sup>(٢٤)</sup>.

بيد ان التأخير قد جاء تعريفه في الموسوعة الفقهية بأنه فعل الشيء في اخر وقته المحدد شرعاً كتأخير السحور والصلاة أو خارج الوقت سواء كان الوقت محدد شرعاً أو متفقاً عليه كتأخير الزكاة والدين<sup>(٢٥)</sup>.

ويلاحظ على هذا التعريف انه قد جعل للتأخير معياراً زمنياً، يتجسد من خلال فعل الشيء في اخر وقته او خارج وقته. وما يؤخذ على هذا التعريف انه قد جعل التأخير متحققاً اذا تم فعل الشيء في اخر وقته، وهو في هذه الحالة يختلف عن الفقه القانوني

الذي لا يعد هذه الحالة من مصاديق التأخير، لأن قيام المدين بتنفيذ التزامه داخل الوقت المحدد لا يعد تأخيراً من الناحية القانونية مادام قد نفذ التزامه داخل الوقت المحدد.

أما على صعيد الفقه القانوني فقد عرف بأنه تجاوز الوقت أو الوصول بعد مضي الفترة المحددة<sup>(٢٦)</sup>. يتبين من التعريف اعلاه ان للتأخير معياراً يستدل عليه، وذلك بجعل التأخير يرتبط بالوقت المحدد له، ولكنه لم يذكر ما هو الحل فيما لو اغفل المتعاقدان وقت تنفيذ الالتزام، فما هو المعيار المعتمد في حصول التأخير في هذه الحالة؟ وعرفه البعض بأنه عبارة عن الاتيان بالفعل الملتزم به بعد الوقت الذي يجب اتيانه فيه<sup>(٢٧)</sup>.

ويستدرك صاحب التعريف اعلاه بأن التأخير عبارة عن فعل مركب من جانبين سلبي وإيجابي يشمل الجانب السلبي بعدم اتيان الملتزم بما التزم به في الوقت الواجب الاتيان به فيه، بينما يشمل الجانب الايجابي في ان الملتزم يأتي بالمأمور به لكن في وقت لاحق للوقت المخصص له، فالخطأ التأخيري ينبغي ان يتوفر على هذين الجانبين.

ان الناظر الى التعريف اعلاه بجده مقتضياً ولكن يحمل من خلال مفرداته اشارة صريحة في تحديد معيار التأخير، وهذا واضح من خلال الجوانب التي استدرکها صاحب التعريف بعد تعريفه للتأخير، حيث ان هذا الاخير يرتبط بالوقت سواء كان الوقت محدد بموجب القانون أو الاتفاق أو العرف أو العقل وهو مسلك يحمى عليه في تحديد مدلول تحقق التأخير في تنفيذ الالتزام.

أما علي صعيد التشريع نجد ان المشرع العراقي لم يشر الى تعريف التأخير بصورة صريحة سواء كان في نطاق القانون المدني العراقي رقم (٤٠) لسنة ١٩٥١ (المعدل) او قانون التجارة العراقي رقم (٣٠) لسنة ١٩٨٤، ونعتقد ان المشرع حسناً فعل اذ لم يذكر تعريف محدد للتأخير، باعتبار انه غير معني بإيراد التعاريف، فضلاً عن ذلك فإن اعطاء تعريف محدد للتأخير قد يؤدي الى حصر مدلوله في نطاق ضيق لا ينسجم مع الحياة التجارية التي تمتاز بالتطور المستمر والتي تعد مجالاً واسعاً لحدوث حالات التأخير فيها، أضف الى ذلك ان التأخير قد يتحدد معياره اما في نص القانون أو الاتفاق أو حتى العرف التجاري الذي يلعب دوراً مهماً في ذلك.

لكن المتنبع لنصوص قانون النقل العراقي رقم (٨٠) لسنة ١٩٨٣، يجد فيها ان المشرع أعطى للتأخير دوراً مهماً في عملية النقل، لأنه قد يفوت فرصة مربحة للمرسل اليه في حالة تأخر الناقل في ايصال البضاعة في الوقت المحدد، وكذلك الحال بالنسبة للراكب عند تأخر الناقل في ايصاله في الموعد المحدد، ومن هنا فإن القانون اعلاه قد اشار في نص الفقرة (أولاً) من المادة (٣٦) منه على انه (يعتبر تأخير في تسليم الشيء اذا لم يتم في الموعد المحدد وعند عدم تحديد موعد فمن تاريخ انقضاء الوقت الذي تستغرقه عملية النقل التي يقوم بها الناقل الحريص في الظروف ذاتها).

يتبين من النص اعلاه أن المشرع العراقي قد جعل تحقيق التأخير مرتبطاً بمعيارين الاول هو عدم تامة التسليم في الموعد المحدد، أما المعيار الثاني فهو معيار الناقل الحريص في حالة اذا لم يكن هناك موعد محدد من قبل الاطراف، فهنا يصار الى تحديد التأخير من تاريخ انقضاء الوقت الذي تستغرقه عملية النقل التي يقوم بها الناقل الحريص في الظروف ذاتها، والواقع ان المعيار الاول لا يثير أي اشكال كونه يتميز بالسهولة في تحديد معنى التأخير، أما المعيار الثاني فنجده يصعب تحديده بالدقة في اغلب الحالات، وذلك لأن تحديد مصاديق الناقل الحريص قد لا يكون ميسوراً، لعدم وجود معايير دقيقة يتم في ضوءها اعتبار الناقل حريصاً أو غير حريص، فضلاً عن ذلك نجد ان المشرع لم يشر الى دور العرف التجاري في تحديد المدة التي يجب على الناقل تسليم الاشياء فيها. وفي ضوء ذلك يمكن معرفة تحقق التأخير والذي يكون بانقضاء الموعد المحدد وفقاً للعرف التجاري وبحسب نوع النشاط التجاري<sup>(٢٨)</sup>.

أما بالنسبة لاتفاقية الامم المتحدة بشأن عقد البيع الدولي للبضائع لسنة ١٩٨٠ فإنها لم تشر الى تعريف التأخير، وانما حددت التاريخ الذي يجب على البائع ان يسلم البضائع فيه وإلا عدّ متأخراً في تنفيذ التزامه، اذ نصت المادة (٣٣) منها على انه (يجب على البائع ان يسلم البضائع: (أ) في التاريخ المحدد في العقد أو في التاريخ الذي يمكن تحديده بالرجوع الى العقد أو (ب) في أي وقت خلال المدة المحددة في العقد أو التي يمكن تحديدها بالرجوع الى العقد إلا إذا تبين من الظروف ان المشتري هو الذي يختار موعداً للتسليم أو (ج) خلال مدة معقولة من انعقاد العقد في جميع الاحوال). يتضح لنا ان التأخير في تسليم البضاعة طبقاً لنص الاتفاقية



اعلاه يتحقق اذا لم يتم التسليم خلال المدة المتفق عليها او التاريخ القابل للتحديد طبقاً للعقد، أما إذا لم تحدد مدة أو عدم وجود تاريخ قابل للتحديد طبقاً للعقد، فإن المدين يعد متأخراً اذا لم ينفذ التزامه خلال مدة معقولة تبدأ من ابرام العقد. فالملاحظ على نص الاتفاقية اعلاه انها قد اشارت الى معيار المعقولة في تحديد تاريخ التسليم في حالة عدم وجود تاريخ معين للتسليم، ونرى ان اللجوء الى هذا المعيار قد يكون معيباً لعدم امكان تحديده بصورة دقيقة، فضلاً عن ذلك يمكن الاستعانة بالعرف التجاري وبحسب طبيعة النشاط كمعيار لتحديد تنفيذ الالتزام، وعلى أي حال يرى البعض ان معيار العقل يعد مائلاً منضبطاً لتحديد نطاق الالتزامات الموضوعي والزمني وقد اسس على ذلك نتيجة مؤداها ان الملتمزم يعد متأخراً اذا حكم العقل بذلك<sup>(٢٩)</sup>.

أما مبادئ اليونيدروا المتعلقة بالعقود التجارية الدولية لسنة ١٩٩٤ فلم تعرف التأخير وانما اشارت الى التاريخ الذي ينفذ فيه المدين التزامه وإلا عدّ متأخراً في التنفيذ<sup>(٣٠)</sup>. وقد جاء تحديد المبادئ لمعيار التأخير على مسلك اتفاقية فيينا التي اشترنا اليها وبالتالي يؤخذ على نص المبادئ ما قلناه بشأن نصوص الاتفاقية.

ويعد ان سلطنا الضوء على معنى المفردتين كل على حدة، (الخيار) و (التأخير)، فلا بد من اعطاء التعريف للمصطلح المركب من المفردتين ونقصد به خيار التأخير.

حيث نجد على صعيد الفقه الاسلامي، ان فقهاء الامامية دون غيرهم من المذاهب الاخرى قد عالجوا موضوع خيار التأخير ضمن كتاباتهم وافردوا له مبحثاً مستقلاً ضمن الخيارات، لذلك نجد ان هذا الخيار قد عرف من قبل بعضهم بأنه (عبارة عن ثبوت حق الفسخ للبائع بعد تأخر المشتري في اعطاء الثمن عن المدة المحددة شرعاً)<sup>(٣١)</sup>، وقد عرف أيضاً بأنه (الخيار لمن باع ولم يقبض الثمن ولا قبض المبيع فالبائع لازم ثلاثة ايام فإن جاء المشتري بالثمن وإلا فيثبت للبائع الخيار)<sup>(٣٢)</sup>.

فضلاً عن ذلك ان هناك بعض فقهاء الامامية لم يعرف خيار التأخير وانما بينوا مفهومه من خلال شروحاتهم محاولين اعطاء فكرة واضحة عن هذا الخيار، فقد جاء في كتابات البعض على انه (من باع شيء ولم يسلمه الى المشتري ولم يقبض منه الثمن كاملاً ولم يشترط تأجيل الثمن فليس للبائع ان يعدل ويفسخ البيع بحجة انه لم يقبض إلا بعد مضي ثلاثة ايام، فإن جاء به المشتري في هذه المدة فهو أحق بالمبيع، وان مضت الثلاثة ولم يأت بالثمن يخير البائع بين فسخ العقد وبين امضائه فإن امضا يكون الثمن ديناً في ذمة المشتري)<sup>(٣٣)</sup>، وجاء أيضاً في كتابات آخرين بأنه (الحق للبائع في فسخ العقد فيما لو باع المالك شيئاً ولم يستلم الثمن ولم يسلم من جانبه المبيع ولم يكن بينهما شرط يسوغ لهما التأخير الى اجل معين فالبائع ينعقد لازماً ويستمر الى ثلاثة ايام ان جاء المشتري بالثمن خلال الايام الثلاثة كان أحق وأولى بالمبيع من غيره وإذا مضت الايام الثلاثة ولم يدفع المشتري الثمن يثبت الخيار للبائع بين فسخ العقد وبين ابقائه ومطالبة المشتري بالثمن)<sup>(٣٤)</sup>.

يتضح من التعاريف وكتابات الفقهاء اعلاه النقاط التالية:

١. ان خيار التأخير يعد نوعاً من الخيارات الذي اختص به فقهاء الامامية دون غيرهم من الفقهاء المسلمين.
٢. خيار التأخير يرد على عقد صحيح لازم فهو لا يرد على عقد باطل<sup>(٣٥)</sup>، ولا على عقد غير لازم بطبيعته<sup>(٣٦)</sup>، لأن خيار التأخير يمنح صاحبه الحق في الفسخ او الامضاء، لذلك يرفع اللزوم عن العقد بعد ان كان لازماً.
٣. خيار التأخير ثابت بنص الشارع فهو لا يستوجب الاتفاق عليه من قبل المتعاقدين. وهذا ما أكدته الروايات المتضافرة عن اهل البيت (عليهم السلام).

أما علي صعيد الفقه القانوني، نجد ان غالبية فقهاء القانون لم يتطرقوا في كتاباتهم الى خيار التأخير، ونعتقد ان السبب يكمن في ان هذا الخيار غير معروف عندهم، ومع ذلك فقد عرّف من البعض على انه (حق أحد طرفي العقد في ابقاء العقد أو فسخه عندما يتأخر الطرف الآخر في تنفيذ التزامه)<sup>(٣٧)</sup>.

ان المتطلع الى التعريف اعلاه يجد انه قد اشار الى اثر تحقق خيار التأخير وهو إما الإبقاء على العقد أو الفسخ، ولكنه لم يبين ما هو اساس تقرير حق هذا الخيار فهل يثبت بنص القانون أم باتفاق المتعاقدين؟

أما بالنسبة للمشترع العراقي فإنه لم ينظم هذا الخيار ضمن الخيارات التي تناولها في القانون المدني، وكذلك لم ينظمه في قانون التجارة رغم الدور المؤثر للتأخير في الحياة التجارية.

وبعد تسليط الضوء على تعريف خيار التأخير يمكن لنا أن نعرفه بأنه (حق يرد على العقود الملزمة للجانبين فيفقد صفة اللزوم عندما يتأخر أحد الطرفين في تنفيذ التزامه ويثبت بقوة القانون وبه يستطيع أحد المتعاقدين فسخ العقد أو إمضائه).

### المطلب الثاني

#### مشروعية خيار التأخير

بعد ان قمنا بتحديد معنى خيار التأخير واتضح الهدف الذي يحققه هذا الخيار لمن يتمسك به، وذلك بمنحه الحق في امضاء العقد او فسخه، فإن ذلك لا يكون كافياً ليستطيع من يملك الخيار الاحتجاج به تجاه الطرف الآخر، وإنما لابد من بيان الاساس الشرعي والقانوني لهذا الخيار ليكون صالحاً للتمسك به ضد أي طرف يتأخر في تنفيذ التزاماته.

وحيث ان الخيار نوعان، فقد يتفق المتعاقدان عليه بموجب شرط يرد ضمن بنود العقد وهنا يسمى بالخيار الارادي<sup>(٣٨)</sup>، الذي يجد اساسه في مبدأ سلطان الارادة، اذ ان هذا المبدأ يقضي بأن العقد شريعة المتعاقدين، لذلك يجوز لاطراف العقد ان يضمنوا عقودهم الشروط التي يرغبون فيها مادامت هذه الشروط لا تخالف النظام العام والاداب<sup>(٣٩)</sup>، مثلاً يجوز للمشتري في عقد البيع ان يشترط لنفسه خيار امضاء العقد او فسخه كما هو الحال في خيار الشرط<sup>(٤٠)</sup>. والجواز اعلاه مبني على احترام ارادة المتعاقدين، فلا يجوز نقض العقد او تعديله الا باتفاق الطرفين<sup>(٤١)</sup>.

أما النوع الثاني من الخيار فقد ينص عليه الشارع وفي ضوء ذلك يتم تنظيم أحكامه من قبل المشرع الوطني، كما هو الحال في خيار الرؤية<sup>(٤٢)</sup>.

والسؤال الذي يتبادر الى الأذهان هنا، هل ان خيار التأخير يعد من النوع الاول أم من النوع الثاني من الخيارات؟

ان الناظر في كتابات فقهاء المسلمين من الامامية يجد انهم قد اعتبروا هذا الخيار حكماً، كونه منصوص عليه من قبل الشارع فهو ثابت لديهم بموجب الروايات الواردة عن اهل البيت عليهم السلام التي يستدل من خلالها على تقرير هذا الخيار<sup>(٤٣)</sup>، وان أي طرف في العقد يستطيع التمسك بهذا الخيار تجاه الطرف الآخر المتأخر في تنفيذ التزامه دون الحاجة الى اشتراطه في العقد لأن هذا الخيار مقرر بنص الشارع. وهذا ما أكدته الروايات المتضافرة عن أهل البيت (عليهم السلام)، ومنها:

أ. صحيحة زرارة<sup>(٤٤)</sup> عن ابي جعفر (عليه السلام) قال: قلت له: الرجل يشتري من الرجل المتاع ثم يدعه عنده فيقول حتى آتيك بثمنه؟ قال ان جاء فيما بينه وبين ثلاثة ايام، وإلا فلا بيع له<sup>(٤٥)</sup>.

ب. صحيحة علي بن يقطين: انه سأل أبا الحسن (عليه السلام) عن الرجل يبيع البيع ولا يقبضه صاحبه ولا يقبض الثمن؟ قال فإن الآجل بينهما ثلاثة أيام، فإن قبض بيعه وإلا فلا بيع بينهما<sup>(٤٦)</sup>.

ت. خبر عبد الرحمن بن الحجاج قال: اشتريت محملاً فأعطيت بعض ثمنه وتركته عند صاحبه، ثم احتسبت أياماً، ثم جئت الى بائع المحمل لأخذه، فقال: قد بعته، فضحكت ثم قلت: لا والله لا أدعك أو أقاضيك، فقال لي: ترضى بأبي بكر بن عياش؟ قلت: نعم، فأثنيته فقصصنا عليه قصتنا، فقال ابو بكر: بقول من تريد أن أقضي بينكما، بقول صاحبك أو غيره؟ قال: قلت بقول صاحبي، قال سمعته يقول: من اشترى شيئاً فجاء بالثمن ما بينه وبين ثلاثة أيام، وإلا فلا بيع له<sup>(٤٧)</sup>.

يتضح من تلك الروايات المتقدمة انها تعد أساساً شرعياً وفقاً للاتجاه الفقهي المتقدم للقول بثبوت الخيار للدائن وحقه في امضاء العقد أو الفسخ، لذلك فإنه يرفع صفة اللزوم عن العقد، وهذا الاخير يبقى محتفظاً بصحته ولكنه مهدداً بالزوال مستندياً في ذلك الى جملة من المبررات:

ان الروايات السابقة تشتمل على قضية شرطية، ففي صحيحة زرارة: (جاء فيما بينه وبين ثلاثة ايام)، وفي رواية عبد الرحمن بن الحجاج: (من اشترى شيئاً فجاء بالثمن ما بينه وبين ثلاثة ايام)، وفي صحيحة علي بن يقطين: (فإن قبض بيعه)، فهذه قضايا

شرطية حذف جزأها، وأقيم مكانه قوله (وإلا فلا بيع له)، وهذا له في الكتاب والسنة نظائر كثيرة يحذف الجزاء ويقوم مقامه شيء آخر، نظير قوله سبحانه وتعالى ((ان يسرق فقد سرق أخ له من قبل)) والجزاء محذوف وهو فلا عجب، أي فإن سرق فلا عجب فقد سرق أخوه أيضاً من قبل، وعند ذلك يجب تعيين الجزاء المحذوف، فهل هو قوله (لا يجب الوفاء) أو قوله (يبطل البيع)؟ مقتضى التقابل بين الجزاءين هو الاول، لأن الجزاء المقدر في الشرطية الاولى وهي (إن جاء فيما بينه وبين ثلاثة ايام) وفي قوله (يجب الوفاء)، لذلك لا يوجد التقابل بين وجوب الوفاء وبطلان العقد<sup>(٤٨)</sup>.

ان الظاهر من الروايات هو نفي اللزوم للرافاق بالبائع، اذ قد يدخل عليه الضرر بنقصان القيمة في مدة الخيار<sup>(٤٩)</sup>. ان المشهور بين الفقهاء<sup>(٥٠)</sup> ثبوت الخيار للبائع في فسخ العقد، فهذا المشهور كاشف على دليل الخيار، حيث ان الفقهاء افتوا على الخيار وفهم المشهور بطبيعة الحال قرينة على الاخبار وحملها على الفسخ، وان شك في ذلك فيرجع الى استصحاب بقاء الصحة<sup>(٥١)</sup>.

يتضح من الاتجاه الفقهي المتقدم، انه يذهب الى مشروعية الخيار استناداً الى الروايات المتقدمة كون ان هذه الاخيرة تعد الاساس الذي يمكن ان يستند اليه البائع في التمسك بحقه في امضاء العقد او الفسخ لو تأخر المشتري عن المدة المحددة شرعاً، لذلك فإن أثر الخيار يكمن في رفع صفة اللزوم عن العقد دون أن يؤدي الى جعل العقد باطلاً.

وفي مقابل ما تقدم يرى بعض الفقهاء ان تأخر المشتري بعد الثلاثة ايام لا يمنح البائع الحق في الامضاء او الفسخ وانما يجعل من العقد باطلاً، مما يعني اعادة المتعاقدين الى الحالة التي كانا عليها قبل ابرام العقد<sup>(٥٢)</sup>. وهذا يعني ان هؤلاء الفقهاء قد رجحوا بطلان العقد على صحته في زمن الخيار، وذلك بقولهم ان انتفاء الحقيقة والماهية لعقد البيع من خلال ورود عبارة (لا بيع له) في الروايات لا يمكن الركون اليها لوجود المعاملة في الواقع، ومع تعذر حمل اللفظ على معناه الحقيقي الذي وضع له فيصير الى المجاز، واقترب هذه المجازات هي نفي الصحة، أي بطلان العقد بعد الثلاثة.

يمكن القول من خلال ما تقدم ان الاتجاه الفقهي الذي يذهب الى مشروعية الخيار كونها نابعة من الروايات الواردة عن اهل البيت (عليهم السلام) هي اقرب الى الصواب من الاتجاه القائل ببطلان العقد بعد الثلاثة ايام التي يتأخر فيها المشتري عن سداد الثمن، إذ لا وجود للخيار عندهم فهم وان اقروا صحة الروايات المتقدمة إلا انهم قد اخذوا بظاهر تلك الروايات الدالة على عدم وجود البيع بعد الثلاثة ايام أي ان العقد يصبح باطلاً بعد زمن الخيار، وبطبيعة الحال فإن ذلك لا يصمد أمام حقيقة العقد الذي انعقد صحيحاً ولازماً، وكل ما في الأمر ان تأخر المشتري عن سداد الثمن بعد الثلاثة ايام يجعل العقد مهدداً بالزوال وهو ما ينسجم مع مدلول الروايات الهادفة الى دفع الضرر عن صاحب الخيار.

اما المشرع العراقي فلم ينظم احكام خيار التأخير، وهذا يعني ان ذلك الخيار يجد اساسه في النص عليه من قبل الشارع دون ان يكون منصوص عليه في القانون. لهذا ندعو المشرع العراقي الى تنظيم خيار التأخير ضمن نصوص القانون المدني او قانون التجارة، وسبب دعوتنا هذه لأن حالات التأخير كثيرة الوقوع وخصوصاً في ميدان الحياة التجارية، فضلاً عن ذلك ان النص على خيار التأخير ينسجم مع قاعدة (لا ضرر ولا ضرار) أي ان دفع الضرر عن المتعاقد الذي تضرر جراء تأخر الطرف الاخر في تنفيذ التزاماته هي اساس دعوة مشرعنا الى تنظيم هذا الخيار.

صفوة القول ان خيار التأخير لم ينظم تشريعياً، وان دعوتنا للمشرع بتنظيم احكامه والنص عليه انما هي دعوة هادفة الى تجسيد وجهة نظر الفقه الاسلامي الذي وضع لهذا الخيار احكاماً متعددة هادفة الى دفع الضرر عن المتعاقد الذي اصابه ضرر جراء التأخير في تنفيذ التزامات الطرف الاخر.



## المبحث الثاني

## نطاق خيار التأخير

ان التأخير يعد احد صور الاخلال بتنفيذ الالتزام، وبشوته ينشأ الحق للمتعاقد المضروب في الابقاء على العقد او الفسخ، ولكن السؤال الذي يطرح هنا، هل ان حدود هذا الخيار مطلقة من الناحية الشخصية أو الموضوعية أم انها مقيدة؟ بعبارة اخرى هل ان هذا الخيار يثبت لطرف محدد أم انه يتقرر لكل طرف من اطراف العقد؟ وهو ما اصطلحنا عليه بالنطاق الشخصي لخيار التأخير. وهل ان هذا الخيار يرد على جميع العقود أم انه يرد على عقود محددة من حيث الصفة أو النوع؟ وهو ما اطلقنا عليه النطاق الموضوعي لخيار التأخير. ولأجل توضيح ذلك سنقسم هذا المبحث على مطلبين نتناول في اولهما النطاق الشخصي لخيار التأخير أما الثاني سنجعله للنطاق الموضوعي له.

## المطلب الاول

## النطاق الشخصي لخيار التأخير

ان المتتبع للخيارات التي تناولها الفقهاء المسلمون ونظمها بعض التشريعات المدنية، يجد انها جاءت على عدة انواع، فضلاً عن ذلك ان بعض هذه الخيارات يثبت لطرف معين في العقد بحيث لا يجوز لغيره ان يتمسك به. وفي مقابل ذلك توجد خيارات تثبت لأي طرف من اطراف العقد، فبالنسبة للنوع الاول الذي يثبت لطرف معين في العقد، نجد ان الفقهاء المسلمين قد اشاروا الى الخيارات التي تثبت لطرف معين في العقد ومن امثلتها خيار الرؤية. وقد جاء في كتاب المكاسب للشيخ الانصاري ان هذا الخيار يثبت للمشتري<sup>(٥٣)</sup>، وكذلك الحال ما جاء في مجمع الانهر بأنه (من اشترى ما لم يره جاز رده اذا رآه ما يبطله وان رضي قبلها ولا خيار لمن باع ولم يره)<sup>(٥٤)</sup>، وباتجاه الفقه الاسلامي اخذ المشرع العراقي في القانون المدني، فقد جاء في نص الفقرة (١) من المادة (٥١٧) على انه (من اشترى شيئاً ولم يره كان له الخيار حين يراه، فإن شاء قبله وان شاء فسخ البيع، ولا خيار للبائع فيما باعه ولم يره). يتضح مما تقدم ان خيار الرؤية يثبت لكل من تلقى تصرفاً دون ان يرى العين محل التصرف، فيثبت الخيار في عقد البيع للمشتري اذا قام بشراء عين دون ان يراها، وكذلك يثبت الخيار في عقد الايجار للمستاجر اذا قام باستئجار العين المؤجرة دون ان يرى هذه العين. وقد بين اغلب فقهاء القانون هذا الاتجاه في كتاباتهم عن خيار الرؤية، حتى ان منهم من برر ذلك بأنه امر منطقي لأن الرؤية المقصودة هي العلم بالمحل (المبيع)، والوقوف على خصائصه بالنظر او اللمس او الشم او السمع او المذاق<sup>(٥٥)</sup>. ونحن ننفق مع ما تقدم لأن المشتري هو المقصود بالحماية من خلال دفع الضرر عنه.

أما النوع الثاني من الخيارات فهو الذي لا يثبت لطرف معين في العقد وانما يمكن التمسك به من كلا الطرفين، ومن امثلته خيار المجلس، وقد ايد الفقهاء المسلمون ذلك في كتاباتهم<sup>(٥٦)</sup>. وهو الاتجاه ذاته الذي ذهب اليه المشرع العراقي بالنص على ان خيار المجلس يثبت لكلا المتعاقدين<sup>(٥٧)</sup>.

ولكن الذي يهمنا في مدار البحث هل ان خيار التأخير من الخيارات الذي يثبت لطرف بعينه أم انه من الخيارات التي يمكن التمسك بها من قبل أي طرف في العقد؟

للإجابة على ذلك يمكن القول ان غالبية فقهاء المسلمين الامامية ذهبوا للقول على ان هذا الخيار يثبت للبائع فقط وذلك في نطاق عقد البيع لو تأخر المشتري في دفع الثمن، إذ يرى البعض أن (من باع شيئاً، ولم يسلمه الى المشتري، ولم يقبض منه الثمن كاملاً، ولم يشترط المشتري تأجيل الثمن فليس للبائع فسخ البيع بحجة انه لم يقبض الثمن الا بعد مضي ثلاثة ايام فإن جاء به المشتري في هذه المدة فهو احق بالبيع، وان مضت الثلاثة ولم يأت بالثمن تخير البائع بين فسخ العقد وبين امضائه وان امضاه يكون الثمن ديناً في ذمة المشتري)<sup>(٥٨)</sup>.

وكذلك ما جاء في كتاب المسائل المنتخبة (العبادات والمعاملات) للسيد علي الحسيني السيستاني (دام الله ظله) على انه (ان يؤخر المشتري الثمن ولا يسلمه الى ثلاثة ايام، ولا يسلم البائع المتاع الى المشتري فللبائع حينئذ فسخ البيع...)<sup>(٥٩)</sup>.

يتضح لنا مما تقدم، ان خيار التأخير يثبت للبائع فقط في نطاق عقد البيع، ونعتقد ان السبب وراء ذلك هو ما جاء في الروايات الواردة عن اهل البيت عليهم السلام والتي تشير الى فكرة خيار التأخير ضمن نطاق عقد البيع، اذ انها اجازت للبائع في حالة تأخر المشتري في دفع الثمن الحق في الابقاء على العقد او الفسخ. وهو ما جاء في خبر عبد الرحمن بن الحجاج قال: (اشترت محملاً فأعطيت بعض ثمنه وتركته عند صاحبه، ثم احتسبت اياماً، ثم جئت الى بائع المحمل لأخذه فقال: قد بعته، فضحكت ثم قلت: قال والله لا ادعك او اقاضيك، فقال لي: ترضى بأبي بكر بن عياش؟ قلت: نعم فأنيته فقصصنا عليه قصتنا، فقال ابو بكر: بقول من تريد ان اقضي بينكما، بقول صاحبك أو غيره؟ قلت بقول صاحبي، قال سمعته يقول من اشترى شيئاً فجاء بالثمن ما بينه وبين ثلاثة ايام والا فلا بيع له<sup>(٦٠)</sup>.

يمكن القول ان تناول فقهاء الامامية لخيار التأخير ومنح البائع حق التمسك به في حالة تأخر المشتري في سداد الثمن لا يتنافى في اعطاء الحق للمشتري أيضاً في حالة تأخر البائع في تسليم المبيع مثلاً بين المطالبة بالتتفيذ العيني او الفسخ، لأن العلة واحدة. حيث ان التأخير يستلزم الضرر، ولا ضرر ولا ضرار في الاسلام.

صفوة القول ان الاخلال بأحد صوره وهو التأخير في تنفيذ الالتزام يكون مسوغاً لثبوت خيار التأخير، والتأخير كصورة من صور الاخلال بتنفيذ الالتزام يمكن تصور صدوره من أي طرف في العقد، فمثلاً في عقد البيع عند حصول التأخير من قبل المشتري فإن هذا الخيار يثبت للبائع، وعلى العكس في حالة حصول التأخير في تنفيذ احد الالتزامات من قبل البائع فإن هذا الخيار يثبت للمشتري وهذا يعني ان خيار التأخير هو من الخيارات الذي يثبت لأي طرف في العقد سواء كان بائعاً أو مشترياً، مؤجراً أو مستأجراً. وحيث ان فكرة الخيار بصورة عامة شرعت لأجل دفع الضرر عن المتمسك بها، وهذا الضرر قد يكون ناتجاً عن وجود خلل في العقد سواء كان في مرحلة تكوينه او تنفيذه، وبما ان خيار التأخير يتعلق بوجود خلل في تنفيذ الالتزامات ومن اهم مصاديق هذا الاخلال هو الخلل التأخيري في تنفيذ الالتزام، وهذا الخلل يمكن تصور صدوره من أي طرف في العقد، مما يمكن الطرف الاخر التمسك بخيار التأخير، ومن ثم يكون له الحق في امضاء العقد او الفسخ. أي ان لكل طرف في العقد ان يتمسك به في حالة تأخر أي منهما في تنفيذ التزاماته، وهو ما يعد امراً ذا اهمية للاطراف في مجال النشاط التجاري كونه يمكنهم من دفع الضرر الناتج عن التأخير في تنفيذ الالتزامات التجارية.

## المطلب الثاني

### النطاق الموضوعي لخيار التأخير

كما هو معلوم ان العقد الصحيح ينقسم الى عقد لازم وغير لازم، وحتى هذا الاخير قد يكون غير لازم من جانب واحد او غير لازم من جانبيين<sup>(٦١)</sup>، لذلك الاجدر بنا ان نحدد أي من العقود اعلاه يدخل في نطاق خيار التأخير، وحتى في حالة التحديد هذه يبقى السؤال المطروح هل ان خيار التأخير يوجد في عقد معين أم يتعداه الى غيره؟

للإجابة على السؤال المتقدم، يمكن القول ان المتمسك بخيار التأخير يكون له الحق اما بامضاء العقد او فسخه، والفسخ كقاعدة عامة لا يرد الا على العقود الملزمة للجانبين والتي تنشأ عنها التزامات متقابلة، حيث ان عدم تنفيذ احد الطرفين للالتزاماته يجعل من التزامات الطرف الاخر عديمة الجدوى، ولذلك يبادر الى طلب الفسخ<sup>(٦٢)</sup>.

والسبب في ان خيار التأخير يجري فقط في دائرة العقود الملزمة للجانبين، وذلك لامكانية ورود الفسخ عليها، لان هذا الاخير يعد احد الخيارات التي يستطيع ان يلجأ اليها من يملك خيار التأخير.

بيد ان الوصول الى النتيجة اعلاه يمكن ان يثير تساؤل اخر، مفاده هل ان خيار التأخير يرد على جميع العقود الملزمة للجانبين ام يقتصر على بعضها؟

للإجابة على السؤال اعلاه يمكن القول ان جانب من فقهاء المسلمين<sup>(٦٣)</sup>، قد تناولوا خيار التأخير عند بحثهم عقد البيع ضمن ابواب الخيار متأثرين بالروايات الواردة عن اهل البيت عليهم السلام بخصوص فكرة الخيار، حيث ان الظاهر على هذه الروايات انها

متعلقة بعقد البيع، والمثال على ذلك ما روي عن ابي عبد الله عليه السلام انه قال: (فيمن اشترى صفقة، وذهب ليجيء بالثمن، فمضت ثلاثة ايام ولم يأت به، فلا بيع له اذا جاء يطلب، الا ان يشاء البائع)<sup>(٦٤)</sup>.

وبناء على ما تقدم يمكن القول ان مجال خيار التأخير يدور حول عقد البيع فقط، تأثراً بالروايات الشريفة، فضلاً عن ذلك ان اغلب المعاملات المالية كانت تأخذ شكل البيوع، وهي الاكثر شيوعاً.

بيد ان هناك جانب اخر من الفقهاء يذهب على ان الخيار لا يختص في عقد البيع بل يجري في كل معاوضة، كما لا فرق في ثبوته بين تأخير كل الثمن أو المثلث أو تأخير بعضها المعتقد به عرفاً، فيثبت للاخر حق الاجبار او الخيار أيضاً<sup>(٦٥)</sup>.

وهذا لا يعني حسب اعتقادنا ان خيار التأخير عند فقهاء الامامية قاصراً على عقد البيع، وانما يمكن ان يمتد نطاقه ليشمل عقوداً اخرى، كعقد الاجارة مثلاً، وغيرها من العقود الاخرى. مادامت العلة من اقرار فكرة خيار التأخير متحققة فيها، وهي دفع الضرر الناتج عن تأخر احد الاطراف في تنفيذ التزامه وهو ما يعد منسجماً مع قاعدة (لا ضرر ولا ضرار) التي اقرها فقهاء المسلمين جميعاً<sup>(٦٦)</sup>.

أما بالنسبة للمشرع العراقي، فإنه لم يتناول خيار التأخير بصورة صريحة، الا انه قد اورد عدة تطبيقات ضمن بعض انواع من العقود يمكن ان يجري فيها الخيار، ومن امثلتها، عقد البيع وهو ما اكدته الفقرة (١) من المادة (٥٨١) من القانون المدني العراقي التي تنص على انه (اذا لم يدفع المشتري الثمن عند استحقاقه او اخل بالالتزامات الاخرى التي نشأت عن عقد البيع فالبائع بالخيار اما ان يلزم المشتري بالتنفيذ واما ان يطلب فسخ البيع).

يتضح من الفقرة اعلاه انها تقرر الحق للبائع في حالة اخلال المشتري في تنفيذ التزاماته، وبطبيعة الحال ان من بين صور هذا الاخلال هو تأخر المشتري في سداد دفع الثمن عند استحقاقه اما الزام المشتري بالتنفيذ واما ان يطلب فسخ العقد، وهذا الحق ذاته الذي يقرره خيار التأخير، وكذلك ما اوردته المشرع العراقي بخصوص عقد الايجار حيث نصت المادة (٧٨٢) من القانون المدني على انه (اذا اخل احد الطرفين بالالتزامات التي يفرضها عليه عقد الايجار، كان للطرف الاخر ان يطلب فسخ العقد مع التعويض ان كان له محل، وذلك بعد انذاره بتنفيذ التزامه).

يظهر لنا من الحكم المتقدم وجود دلالة ضمنية على خيار التأخير الذي يثبت لطرفي عقد الايجار، وكما هو معلوم ان التأخير في تنفيذ الالتزام هو احد صور الاخلال بتنفيذ الالتزام، والذي يشمل بالاضافة الى التأخير التنفيذ الجزئي والتنفيذ المعيب وعدم التنفيذ<sup>(٦٧)</sup>.

وقد ورد أيضاً في عقد المعاولة في نص المادة (٨٦٨) من القانون المدني على انه (اذا تأخر المفاوض في الابتداء بالعمل او تأخر عن انجازه تأخراً لا يرجى معه مطلقاً ان يتمكن من القيام به كما ينبغي في المدة المتفق عليها، جاز لرب العمل فسخ العقد دون انتظار لحلول اجل التسليم).

يتضح من هذا النص ان للتأخير دوراً مؤثراً على مصير العقد، وهو ما ينسجم مع فكرة الخيار الذي يكون التأخير اساساً لثبوته. لذلك فهو يعطي الحق لرب العمل فسخ العقد عندما يتأخر المفاوض في تنفيذ التزاماته<sup>(٦٨)</sup>.

وقد جاء أيضاً في قانون النقل العراقي بخصوص عقد نقل الاشخاص في نص المادة (٢١) على انه (في النقل بمواعيد منتظمة يجوز للراكب ان يعدل عن النقل اذا تأخر تحرك واسطة النقل لمدة ساعة في الاقل وله ان يسترد الاجرة).

وهذا النص كما ترى يقرر للراكب الحق في عقد نقل الاشخاص في العدول عن العقد اذا تأخر تحرك واسطة النقل لمدة ساعة على الاقل، والعدول الذي اشارت اليه المادة يراد به هدم العقد، وهذا الاخير لا يكون الا بالطريق القانوني وهو الفسخ واعادة الحال الى ما كان عليه، والفسخ يمثل احد الخيارات التي يملكها من يتمسك بخيار التأخير.

اما اتجاه القضاء في ذلك، فنجد ان محكمة التمييز الاتحادية في العراق قد ايدت الحكم الاستثنائي الصادر من محكمة استئناف الرصافة بالعدد ٤٥٥/س ١ / ٢٠٠٨ بتاريخ ٢٠٠٨/١٠/٢١، حيث جاء في وقائع الدعوى ان المفاوض وهو المميز في الدعوى قد قام



بتجهيز مقاومات تأريض ومحولتين كهربائيتين على دفعتين، حيث انه قام بتجهيز الدفعة الاولى واستلم ثمنها، وقام بتجهيز الدفعة الثانية وهي المحولتين الكهربائيتين مع موادهما الاحتياطية واستلمها المدعى عليه (المميز عليه) وهو مدير شركة المشاريع النفطية / اضافة لوظيفته، وأدخلت مخازنه دون تسديد الثمن، وعند التأخر في تسديد الثمن ورغم المطالبة، طلب المدعي (المميز) فسخ العقد، فقد اتجهت محكمة التمييز في قرارها ان للمدعي (المميز) في مثل الحالة المطروحة اما طلب فسخ العقد كلياً مع المطالبة بالتعويض ان كان لذلك مقتضى او المطالبة بقيمة المحولتين المشار اليهما<sup>(٦٩)</sup>.

ويظهر من ذلك ان المحكمة منحت الما قول الخيار بين المطالبة بالفسخ مع التعويض ان كان له مقتضى او التنفيذ العيني الذي يأخذ شكل المطالبة بقيمة المحولتين محل عقد المقاولة في حال تأخر المجهز له (المميز عليه) في تسديد الثمن في الموعد المتفق عليه.

وبطبيعة الحال ان هذا الحق الذي تقرر للمقاول (المميز) هو الحق ذاته الذي ينتج عن فكرة خيار التأخير في حالة التأخر في تنفيذ الالتزامات من كلا الطرفين، وهذا يعني ان المحكمة توجهت نحو الاخذ بفكرة خيار التأخير والحكم الذي يتقرر بموجبه وان لم تطلق عليه تسمية خيار التأخير.

وعلى كل حال، ان ثبوت خيار التأخير في اكثر من عقد وحسب النصوص التي اوردناها وكذلك اتجاه القضاء العراقي حول الاخذ بفكرة خيار التأخير، يجعل من هذا الخيار قاعدة عامة صالحة للتطبيق على جميع العقود الملزمة للجانبين في نطاق المعاملات المالية، وهو ما ذهب اليه البعض بأن (اثبات خيار التأخير في العديد من العقود يقوي احتمالية كونه قاعدة عامة أو لا اقل من انه يصلح لأن يكون كذلك)، ويؤيد هذا الاستنتاج، على انه اذا كان الخيار مسألة او حكماً جزئياً فلماذا هذا التكرار في عقود متعددة؟ ومعلوم لكل مدقق ان الحكم الجزئي يستعصي على التكرار، لأنه ينافي طبيعته ويعود بالنتيجة الى حصول مناقضة بين المفهوم من جانب والتطبيق او الحالات من جانب اخر<sup>(٧٠)</sup>. ونحن نؤيد ما جاء في الرأي الفقهي اعلاه، لأنه ينسجم مع المنطق القانوني، أضف الى ذلك ورود خيار التأخير على تطبيقات متفاوتة في ماهيتها، فهو كما اشرنا قد ورد على عقد البيع وهو من العقود الواردة على الملكية<sup>(٧١)</sup> ووروده على الايجار وهو من العقود الواردة على الانتفاع بالشيء<sup>(٧٢)</sup>، ووروده على عقدي المقاولة والنقل وهما من العقود الواردة على العمل<sup>(٧٣)</sup>، وهو ما يقوي وجهة نظرنا المؤيدة بأن فكرة خيار التأخير قاعدة عامة عند المشرع وليس حكماً مختصاً بمجموعة معينة من العقود.

### الخاتمة

توصلنا من خلال دراستنا ((نطاق خيار التأخير - دراسة قانونية مقارنة بالفقه الاسلامي)) إلى استخلاص عدة نتائج، وهذه الأخيرة دعنا إلى أن نتقدم بعدة مقترحات التي نأمل أن يأخذ بها المشرع العراقي عند تنظيمه احكام خيار التأخير.

### أولاً: النتائج

١- يلعب التأخير دوراً خطيراً ومؤثراً في المعاملات التجارية، لأن الوقت يعد من المسائل المهمة عند المتعاقدين لاسيما في ميدان النشاط التجاري، اذ ان هذا الاخير يمتاز بالسرعة والمرونة التي يختلف بها عن النشاط المدني، مما يتطلب حماية الدائن من مدینه المتأخر في التنفيذ، ومن اوجه هذه الحماية منح الدائن الخيار بين امضاء العقد أو الفسخ، وهو ما يسمى بـ(خيار التأخير) وهو الاثر المترتب على ذلك التأخير.

٢- أن فقهاء المسلمين من الامامية قد أعطوا موضوع خيار التأخير عناية كبيرة، فهم قد فصلوا في عقد البيع وجعلوا ذلك الخيار من اهم مباحث هذا العقد، في حين نجد ان فكرة الخيار المتولدة من التأخير تكاد تكون مجهولة من حيث خلو القانون وكتابات الفقهاء واحكام القضاء من خيار التأخير كعنوان مستقل، وانما تمت الاشارة الى هذا الخيار ضمن العديد من النصوص المدنية والتجارية وفي مختلف انواع العقود.

- ٣- أتضح لدينا من خلال تعريف خيار التأخير انه مصطلح مركب من مفردتين هما الخيار والتأخير، وبعد بيان معناهما توصلنا الى تعريف خيار التأخير على أنه ((حق يرد على العقود الملزمة للجانبين فيفقداه صفة اللزوم عندما يتأخر احد الطرفين في تنفيذ التزامه ويثبت بقوة القانون وبه يستطيع أحد الطرفين فسخ العقد أو امضائه)).
- ٤- أن خيار التأخير يعد من الخيارات الثابتة بنص الشارع، فلا يتطلب الاتفاق من قبل المتعاقدين وقد أختص به فقهاء الامامية دون غيرهم من الفقهاء المسلمين في تنظيم أحكامه واستندوا في ذلك الى الروايات المتظافرة الواردة عن أهل البيت عليهم السلام والتي استدلوا منها على الاساس الشرعي على تقرير هذا الخيار مما يحق لاي طرف في العقد ان يتمسك به تجاه الطرف الاخر المتأخر في التنفيذ.
- ٥- أتضح لدينا من خلال البحث أن خيار التأخير يعد من الخيارات الذي يثبت لاي طرف في العقد سواء كان بائعاً أو مشترياً، مؤجراً أو مستأجراً، وذلك لتعلق الخيار بالإخلال التأخيري، وهذا الاخير يمكن تصور صدوره من أي طرف في العقد، مما يتيح للطرف الاخر ان يتمسك بهذا الخيار.
- ٦- أن ورود خيار التأخير على تطبيقات متفاوتة في ماهيتها، فهو قد ورد على عقد البيع وهو من العقود الواردة على الملكية ووروده في الايجار وهو من العقود الواردة على الانتفاع بالشيء ووروده في عقدي المقاولة والنقل وهما من العقود الواردة على العمل، يجعل منه قاعدة عامة صالحة للانطباق على جميع العقود الملزمة للجانبين في نطاق المعاملات المالية، وما يؤيد ذلك على انه إذا كان الخيار مسألة أو حكماً جزئياً، فلماذا هذا التكرار في عقود متعددة؟ ومعلوم لكل مدقق أن الحكم الجزئي يستعصي على التكرار، لأنه ينافي طبيعته ويعود بالنتيجة الى حصول مناقضة بين المفهوم من جانب والتطبيق والحالات من جانب اخر.

#### ثانياً: المقترحات

- ١- ندعو المشرع العراقي الى تنظيم خيار التأخير ضمن نصوص القانون المدني أو القانون التجاري، وسبب دعوتنا هذه لأن حالات التأخير كثيرة الوقوع وخصوصاً في ميدان النشاط التجاري، وهي دعوة هادفة الى تجسيد وجهة نظر الفقه الاسلامي الذي وضع لهذا الخيار أحكاماً متعددة هادفة الى دفع الضرر عن المتعاقدين الذي تضرر جراء تأخر الطرف الاخر في تنفيذ التزامه.
- ٢- ندعو المشرع العراقي في حالة تنظيمه لخيار التأخير ان يجعل من هذا الاخير قاعدة عامة صالحة للانطباق على جميع العقود الملزمة للجانبين في نطاق المعاملات المالية، ومايقوي دعوتنا هذه ان المشرع العراقي قد اورد هذا الخيار على تطبيقات متفاوتة في ماهيتها، فهو كما أشرنا فقد ورد على عقد البيع وهو من العقود الواردة على الملكية ووروده في الايجار وهو من العقود الواردة على الانتفاع بالشيء ووروده في عقدي المقاولة والنقل وهما من العقود الواردة على العمل مما يجعل من فكرة الخيار المتولدة عن التأخير قاعدة عامة عند المشرع وليس حكماً مختصاً بمجموعة معينة من العقود.
- ٣- نظراً لما يلعبه التأخير من دور مهم في المعاملات المدنية والتجارية، نقترح على المشرع العراقي تعديل نص المادة (١٦٨) من القانون المدني العراقي وجعلها مكونة من فقرتين، أولهما تتعلق بعدم التنفيذ، أما الثانية يجعلها متعلقة بالتأخير في تنفيذ الالتزام موضعاً من خلالها المحددات التي يمكن على اساسها اعتبار المدين متأخراً، وان لا يقتصر في تلك المحددات على الاتفاق فقط، وإنما يمكن أن تشمل هذه المحددات معايير العرف والمعقولة.
- ٤- انسجاماً مع انفتاح العراق على التجارة الدولية واستقطاباً لرؤوس الأموال الأجنبية وخصوصاً في ظل الازمة المالية التي تعاني منها جميع الدول والعراق على وجه الخصوص بعد الانخفاض الذي حدث في اسعار النفط العالمي، ندعو المشرع العراقي الى الاسراع بسن قانون لتنظيم عملية المصادقة على اتفاقية فيينا للبيع الدولي للبضائع لسنة ١٩٨٠ والتي سبق وأن انضم اليها العراق في ٥/٣/ ١٩٩٠.

## الهوامش

- (١) العلامة ابو الفضل جمال الدين محمد مكرم ابن منظور الافريقي المصري، لسان العرب، المجلد الرابع، دار الكتب العلمية، بيروت، ٢٠٠٣، باب الراء، فصل الخاء، ص ٢٦٥-٢٦٦. وينظر كذلك أحمد بن محمد بن علي الفيومي، المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، مكتبة لبنان، ١٩٨٧، ص ٧١.
- (٢) محمد مرتضى الحسيني الزبيدي، تاج العروس في جواهر القاموس، الجزء ١١، مطبعة حكومة الكويت، ط ٢، ١٩٧٢، ص ٢٤١-٢٤٣.
- (٣) سورة الأعراف، آية (١٥٥).
- (٤) سورة طه، آية (١٣).
- (٥) الفقيه جعفر السبحاني، المختار في أحكام الخيار، مؤسسة الامام الصادق عليه السلام، قم - إيران، ١٤١٤ هـ، ص ٨. وينظر كذلك محمد بن ابي الفتح البجلي، المطلع على ابواب المقنع، المكتب الاسلامي، ١٤٠١ هـ، ص ٢٤٣، حيث اشار فيه على ان الخيار هو طلب خير الامرين امضاء البيع أو فسخه، وقريب من هذا التعريف ينظر علاء الدين السمرقندي، تحفة الفقهاء، ج ٢، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، ط ١، ١٤٠٥ هـ، ص ١٢٥، الذي ذهب على ان الخيار هو التخير بين الفسخ والاجازة. وكذلك اخذ بالاتجاه ذاته عثمان بن علي الزيلعي الحنفي، تبين الحقائق شرح كنز الدقائق، ج ٤، البيع، المطبعة الكبرى الاميرية، مصر، ط ١، ١٣١٤ هـ، ص ٦. وينظر كذلك الشيخ محمد عرفة الدسوقي، حاشية الدسوقي على الشرح الكبير، ج ٣، دار احياء الكتب العربية، بدون سنة طبع، ص ٩١. وكذلك عمر بن علي بن احمد الانصاري المعروف ب(ابن الملقن)، تحفة المحتاج الى ادلة المنهاج، تحقيق ودراسة عبد الله بن سعاف اللحياني، ج ٢، دار حراء للنشر والتوزيع، ط ١، ١٤٠٦ هـ، ص ٢٢٧. وكذلك الشيخ محمد بن الخطيب الشربيني، مغني المحتاج الى معرفة معاني الفاظ المنهاج، ج ٢، دار المعرفة، بيروت - لبنان، ط ١، ١٤١٨ هـ، ص ٥٨. وكذلك الشيخ محمد بن علي بن محمد المعروف ب(الشوكاني)، نيل الاوطار شرح منتقى الاخبار من احاديث سيد الاخبار، ج ٥، مكتبة ومطبعة الحلبي واولاده، الطبعة الاخيرة، بدون سنة طبع، ص ٢٠٩. وكذلك العلامة جمال الدين الحسن بن يوسف علي بن المطهر الحلبي، ايضاح الفوائد، ج ٢، المطبعة العلمية، قم - إيران، ط ١، ١٣٨٧ هـ، ص ٤٨٢. وينفس التعريف عرفه الشيخ آغا ضياء العراقي، شرح تبصرة المتعلمين، ج ٥، مؤسسة النشر الاسلامي، قم - إيران، ط ١، ١٤١٣ هـ، ص ٢٢، والذي اشار فيه على ان الخيار (ملك فسخ العقد).
- (٦) آية الله السيد علي الحسيني الشاهرودي، محاضرات في الفقه الجعفري، ج ٤، مؤسسة دائرة معارف الفقه الاسلامي، ط ٢، ١٤٢٨ هـ - ٢٠٠٧ م، ص ١٢. وذهب الى نفس التعريف آية الله العظمى السيد علي الحسيني السيستاني، المسائل المنتخبة (العبادات والمعاملات)، دار المؤرخ العربي، بيروت- لبنان، ٢٠١٥، مسألة ٧٠٣، ص ٢٢٦.
- (٧) الشيخ جعفر السبحاني، مصدر سابق، ص ٨.
- (٨) امام المحققين الشيخ محمد حسن النجفي، جواهر الكلام في شرح شرائع الاسلام، الجزء الثالث والعشرون، دار احياء التراث العربي، بيروت - لبنان، ط ٧، ١٩٨١، ص ٣. وينظر كذلك في نفس التعريف السيد علي الطباطبائي، رياض المسائل في بيان احكام الشرع بالدلائل، ج ٨، مؤسسة النشر الاسلامي، قم، ١٤١٩ هـ، ص ١٩٢.
- (٩) الشيخ مرتضى الانصاري، كتاب المكاسب، الجزء الخامس، مطبعة باقري - قم، ط ١، ١٤٢٠ هـ، ص ١١.
- (١٠) بدران ابو العينين بدران، تاريخ الفقه الاسلامي ونظرية الملكية والعقود، دار النهضة العربية، بيروت- لبنان، بدون سنة طبع، ص ٥٢٠. وينظر في نفس التعريف عبد الرحمن الجزيري، الفقه على المذاهب الاربعه، المكتبة العصرية، بيروت - لبنان، ٢٠١٣، ص ٤٩٦. وينظر كذلك د. رمضان علي الشرنباصي ود. جابر عبد الهادي سالم الشافعي، المدخل لدراسة الفقه الاسلامي ونظرياته العامة، منشورات الحلبي الحقوقية، لبنان، بدون سنة طبع، ص ٣٨٨.



- (١١) الشيخ علي بن الحسين الكركي، جامع المقاصد، الجزء الرابع، مؤسسة آل البيت لأحياء التراث، ط ١، ١٤٠٨ هـ، ص ٢٨٢.
- (١٢) الشيخ يوسف البحراني، الحقائق الناطرة في احكام العترة الطاهرة، ج ١٩، مؤسسة النشر الاسلامي، قم، بدون سنة طبع، ص ٣.
- (١٣) د. علي البدري واحمد الشرقاوي، الخيارات في البيع، بدون مكان طبع ولا سنة طبع، ص ٩.
- (١٤) د. محمد محمد فرحات، خيارات البيع في المذاهب الفقهية الاسلامية دراسة مقارنة في المذاهب الفقهية والقانون المدني المصري، بحث منشور في مجلة العلوم القانونية والاقتصادية، تصدر عن كلية الحقوق، جامعة عين شمس، العدد ١، السنة ٣٦، ١٩٩٤، ص ٢.
- (١٥) د. عبد الستار ابو غده، الخيار وأثره في العقود، الجزء الاول، مطبعة مقهوي، الكويت، ط ٢، ١٩٨٥، ص ٢٣.
- (١٦) استاذنا د. عزيز كاظم جبر الخفاجي، الخيارات القانونية وأثرها في العقود المدنية مقارنة بالفقه الاسلامي، دار الكتب القانونية، مصر، ٢٠١١، ص ٣.
- (١٧) في خيار الشرط تنص المادة (١٥٠) من القانون المدني العراقي على انه (إذا اشترط الخيار للبائع والمشتري فأيهما فسخ في اثناء المدة انفسخ البيع، وأيهما أجاز سقط خيار المجيز وبقي الخيار للآخر الى انتهاء المدة).
- (١٨) في خيار الرؤية تنص الفقرة (١) من المادة (٥١٧) من القانون أعلاه على انه (من اشترى شيئاً لم يره كان له الخيار حين يراه فإن شاء قبله وإن شاء فسخ البيع ولا خيار للبائع فيما باعه ولم يره).
- (١٩) في خيار العيب تنص الفقرة (١) من المادة (٥٥٨) على انه (إذا ظهر بالمبيع عيب قديم كان المشتري مخيراً إن شاء رده وإن شاء قبله بثمنه المسمى).
- (٢٠) ابن منظور، مصدر سابق، المجلد الرابع، باب الرء، فصل الهمزة، ص ١٢.
- (٢١) محمد مرتضى الحسيني الزبيدي، مصدر سابق، باب الرء، فصل الهمزة، ص ٣٢.
- (٢٢) سورة يونس، آية (٤٧).
- (٢٣) الشيخ عباس القمي، مفاتيح الجنان المعرب، مطبعة القدس، ١٤٢٧ هـ، ص ٧٢.
- (٢٤) د. محمد عبد الكريم عيسى، التأخير وأحكامه في الفقه الاسلامي، الجزء الاول، مكتبة الرشد، بدون سنة طبع، ص ٣٣-٣٤.
- (٢٥) الموسوعة الفقهية، الجزء العاشر (تأبد - تحيات)، صادرة عن وزارة الاوقاف والشؤون الاسلامية، الكويت، دار الصفوة للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، ط ٤، ١٩٩٣، ص ٥٦.
- (٢٦) د. حلو عبد الرحمن حلو، التأخير في تسليم البضائع في عقد النقل البحري، بحث منشور في مجلة المنارة، تصدر عن كلية القانون، جامعة اليرموك، المجلد ١٣، العدد ٨، ٢٠٠٧، ص ١٠٦.
- (٢٧) استاذنا د. باسم علوان العقابي، خيار التأخير (دراسة قانونية معمقة)، بحث منشور في مجلة المحقق الحلي للعلوم القانونية والسياسية، تصدر عن كلية القانون، جامعة بابل، السنة الخامسة، العدد ٢، ص ٢٨.
- (٢٨) للمزيد حول دور التأخير بالنسبة لعملية نقل البضائع ينظر: د. حلو عبد الرحمن حلو، مصدر سابق، ص ١٠.
- (٢٩) استاذنا د. باسم علوان العقابي، مصدر سابق، ص ٣٠٤.
- (٣٠) ينظر في ذلك نص الفقرة (١) من المادة (١٠٦) من المبادئ اعلاه على انه (يلتزم المدين بأن ينفذ التزامه داخل التاريخ الذي قد عين في العقد أو كان قابلاً للتحديد طبقاً للعقد فإذا لم تنطبق أي من هاتين الحالتين يتعين التنفيذ خلال مدة معقولة تبدأ من ابرام العقد).
- (٣١) السيد محمد كاظم المصطفوي، فقه المعاملات - بحوث استدلالية حول المعاملات المالية، المجمع العالمي لأهل البيت، بدون سنة طبع، ص ٧٣.

- (٣٢) احمد بن محمد مهدي النراقي، مستند الشيعة من احكام الشريعة، الجزء الرابع عشر، مؤسسة آل البيت عليهم السلام لإحياء التراث، بدون سنة طبع، ص ٣٩٦.
- (٣٣) الشهيد السعيد محمد بن جمال الدين مكي العاملي، الروضة البهية في شرح اللمعة الدمشقية، الجزء الثاني، دار التفسير للطباعة والنشر، ايران، ط ٤، ١٣٨٢ هـ، ص ٨٢.
- (٣٤) هاشم معروف الحسني، نظرية العقد في الفقه الجعفري، دار التعارف للمطبوعات، بدون سنة طبع، ص ٦٠٤. وينظر كذلك العلامة الحلي، ارشاد الازدهان، ج ١، تحقيق الشيخ فارس حسون، مؤسسة النشر الاسلامي، قم - ايران، ط ١، ١٤١٠ هـ، ص ٣٧٤، الذي جاء فيه على ان ((من اشترى شيئاً ولم يشترط تأخير الثمن ولا قبض السلعة ولا قبض البائع الثمن، تخير البائع بعد ثلاثة ايام في امضائه أو فسخه)). وكذلك ابن فهد الحلي، المقتصر في شرح المختصر، تحقيق السيد مهدي الرجائي، مطبعة سيد الشهداء (ع)، قم - ايران، ص ١٦٨، والذي جاء في كلماته على انه ((من باع شيئاً ولم يقبض الثمن ولا قبض المبيع ولا اشترط تأخير الثمن فالبائع لازم ثلاثة أيام وبعدها يكون الخيار للبائع في الفسخ والانتفاع بمتاعه، وفي الصبر والمطالبة)). وكذلك علي بن علي بن محمد بن طي الفقاعي، الدر المنضود في معرفة صيغ النيات والايقاعات والعقود، تحقيق محمد بركات، مطبعة أمير، قم - ايران، ط ١، ١٤١٨ هـ، ص ١١٦، حيث ذهب على ان خيار التأخير يتحقق فيما لو باع البائع ولم يتم القبض ولم يشترط التأخير فيلزم البيع ثلاثة ايام ويتخير بعدها.
- (٣٥) فقد عرف العقد الباطل في نص الفقرة (أولاً) من المادة (١٣٧) من القانون المدني العراقي على انه (هو ما لا يصح أصلاً باعتبار ذاته أو وصفاً باعتبار بعض أوصافه الخارجية).
- (٣٦) العقد غير اللازم بطبيعته هو العقد الذي يملك فيه احد المتعاقدين الرجوع عن التعاقد بارادته كعقد الوديعة والعارية، وكذلك اوضحت هذه الفكرة نص المادة (٣٧٦) من مجلة الاحكام العدلية بأنه (اذا كان البيع غير لازم كان حق الفسخ لمن له الخيار) وللمزيد في ذلك ينظر علي حيدر، درر الحكام شرح مجلة الاحكام، المجلد الاول، دار عالم الكتب للطباعة والنشر، الرياض، ٢٠٠٣، ص ٤٠١.
- (٣٧) استاذنا د. باسم علوان العقابي، مصدر سابق، ص ٢٨٩.
- (٣٨) د. محمد نجات محمد، خيار النقد في الفقه الاسلامي وتطبيقاته الاقتصادية المعاصرة، بحث منشور في مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية، المجلد ٢٩، العدد الاول، ٢٠١٣، ص ٣٨٦.
- (٣٩) تنص الفقرة (٢) من المادة (١٣١) من القانون المدني العراقي على انه (كما يجوز ان يقترن العقد بشرط فيه نفع لاحد العاقلين او للغير اذا لم يكن ممنوعاً قانوناً أو مخالفاً للنظام العام او الاداب...).
- (٤٠) اية الله السيد علي الحسيني الشاهرودي، محاضرات في الفقه الجعفري، مصدر سابق، ص ١٤٩.
- (٤١) تنص الفقرة (١) من المادة (١٤٦) من القانون المدني العراقي على انه (اذا نفذ العقد كان لازماً ولا يجوز لأحد العاقلين الرجوع عنه ولا تعديله الا بمقتضى نص في القانون او بالتراضي).
- (٤٢) فقد عرف خيار الرؤية بأنه (حق من يثبت له شرعاً فسخ العقد او امضائه عند رؤية محله). ينظر في هذا التعريف د. عزيز كاظم جبر، خيار الرؤية بين نظرية الغلط وقواعد تعيين المبيع، بحث منشور في مجلة العلوم القانونية، المجلد السابع عشر، العدد الاول والثاني، كلية القانون، جامعة بغداد، ٢٠٠٢، ص ٢١٥.
- (٤٣) الشهيد الثاني الشيخ زين الدين بن علي العاملي، حاشية شرائع الاسلام، سلسلة مؤلفات الشهيد الثاني (١٢)، مركز مطالعات وتحقيقات اسلامي، بدون سنة طبع، ص ٣٤٠. وينظر كذلك أيضاً العلامة محمد باقر السبزواري، كفاية الفقه، الجزء الاول، مؤسسة النشر الاسلامي، قم - ايران، ط ٢، ١٤٣١ هـ، ص ٤٦٧.

- (٤٤) تقسم الرواية باعتبار مستوى احوال الرواة من حيث الوثاقة واللاوثاقة أو تقييم السند من حيث الاعتبار واللااعتبار الى اربعة اقسام، هي: الصحيح، والحسن، والموثق، والضعيف. أولاً: الرواية الصحيحة: هي التي اتصل سندها الى المعصوم بنقل العدل الضابط عن مثله في جميع الطبقات، وهذا يعني ان الرواية الصحيحة هي المستند الذي تنامت فيه سلسلة السند من اخر راوي لها حتى المعصوم الذي صدر منه الحديث، مع اشتراط ان يكون كل واحد من الرواة في جميع اجيال الرواية امامياً عادلاً ضابطاً في حفظه للحديث ونقله له. ثانياً: الرواية الحسنة: هي ما اتصل سندها الى المعصوم بامامي ممدوح من غير نص على عدالته، مع تحقق ذلك في جميع مراتبه أو في بعضها مع كون الباقي من رجال الصحيح، لذلك يتضح ان الرواية الصحيحة هي التي تنقل عن راوي امامي وممدوح وان لم ينص على عدالته. ثالثاً: الرواية الموثقة: هو ما دخل في طريقها من ليس بامامي ولكنه منصوص على توثقه بين الاصحاب، لذلك يتضح في الرواية الموثقة لا يشترط فيها ان الراوي امامياً ولكنه من الثقة عند الاصحاب وتسمى هذه الرواية أيضاً بالرواية القوية. رابعاً: الرواية الضعيفة: هي التي لا يشترط فيها شروط احد الاقسام الثلاثة المتقدمة، وذلك بأن يشتمل سند الرواية على راوي مضعف او مجهول الحال. ينظر في ذلك زين الدين بن علي بن احمد العاملي (الشهيد الثاني)، البداية في علم الدراية، تحقيق السيد محمد رضا الحسيني الجليلي، انتشارات محلاتي، قم- ايران، ط١، ١٤٢١ هـ، ص ٢٣-٢٤. وكذلك الشيخ جمال الدين ابو منصور الحسن بن الشيخ زين الدين بن علي العاملي المعروف ب(ابن الشهيد الثاني)، معالم الدين وملاذ المجتهدين، مؤسسة النشر الاسلامي، قم - ايران، بدون سنة طبع، ص ٢١٥-٢١٦. وكذلك د. عبد الهادي الفضلي، اصول الحديث، مؤسسة ام القرى للتحقيق والنشر، بيروت - لبنان، ط٣، ١٤٢١ هـ، ص ٩٦-٩٧.
- (٤٥) ابو جعفر محمد بن الشيخ الحسن بن علي (الحر العاملي)، وسائل الشيعة الى تحصيل مسائل الشريعة، ج ١٨، مؤسسة آل البيت عليهم السلام لإحياء التراث، ايران، ط٢، أبواب الخيار، الفصل التاسع، حديث رقم ١، ١٤١٤ هـ، ص ٢٢. وينظر كذلك الشيخ الصدوق، من لا يحضره الفقيه، ج ٣، منشورات جماعة المدرسين، قم - ايران، باب الشرط والخيار في البيع، ط٢، ١٤٠٤ هـ، حديث رقم (٣٧٦٦)، ص ٢٠٢.
- (٤٦) الميرزا حسين بن محمد تقي بن علي بن محمد النوري الطبرسي، مستدرک الوسائل، ج ١٣، مؤسسة آل البيت لحياء علوم الاسلام، بيروت، لبنان، الباب التاسع، حديث ١، ١٤٠٨ هـ - ١٩٨٨ م، وينظر كذلك الحر العاملي، مصدر سابق، حديث رقم ٦، ص ٣٥٨.
- (٤٧) الشيخ محمد بن الحسن بن علي بن الحسن المعروف بشيخ الطائفة والشيخ الطوسي، تهذيب الاحكام، ج ٧، دار الكتب الاسلامية، ايران، باب عقود البيع، ١٣٦٥ هـ، ص ١٢١، حديث رقم (٧). وينظر كذلك: الشيخ ابو جعفر محمد بن يعقوب بن اسحاق الكليني الرازي، الكافي، ج ٥، دار الكتب الاسلامية، ايران، ١٣٦٧ هـ، ص ١٧٢-١٧٣.
- (٤٨) المحقق جعفر السبحاني، دراسات موجزة في الخيارات والشروط، المركز العالمي للدراسات الاسلامية، قم - ايران، ط١، ١٤٢٣ هـ، ص ١١١-١١٢.
- (٤٩) الشيخ محمد حسن النجفي، جواهر الكلام، مصدر سابق، ص ٥٢.
- (٥٠) وردت كلمة الشهرة في عدة مجالات يكاد يكون الهم ورودها في مجالين الاول: في الحديث، والثاني: في الفقه، فعند أهل الحديث هي ان تكثر رواية الخبر على وجه لا يبلغ حد التواتر، والخبر يقال له حينئذ مشهور كما يقال له مستفيض، أما في مجال اصطلاح الفقهاء فهي ان يكثر عدد القائلين بقول في مسألة فقهية الى ما لا يبلغ درجة الاجماع فهي عندهم لكل قول كثر القائل به في مقابل القول النادر، والقول يقال له مشهور، كما ان المفتين الكثيرين انفسهم يقال لهم مشهور، لذلك جاء استخدامنا للمشهور هنا على انه ذهب مشهور الفقهاء الى كذا، وقال المشهور بكذا، اردنا من استعمال المشهور هو مشهور الفقهاء وليس مشهور الحديث. ينظر في ذلك الشيخ محمد رضا المظفر، اصول الفقه، ج ٣، منشورات اسماعيليان، بدون سنة طبع، ص ١٣٣-١٣٤.



- وكذلك السيد محمد باقر الصدر، دروس في علم الاصول، ج ٢، دار الكتب اللبناني، بيروت - لبنان، ط ٢، ١٤٠٦ هـ، ص ١٣٤-١٣٥. وكذلك الشيخ احمد بن محمد مهدي النراقي، مفتاح الاحكام، بستان الكتاب، قم ايران، ١٤٣٠ هـ، ص ٦٣-٦٤.
- (٥١) عرف الاستصحاب بأنه حكم الشارع ببقاء اليقين في ظرف الشك من حيث الجري العملي، فالمكلف اذا كان على حال معينة متيقناً منها ثم شك في ارتفاعها فإن الشارع المقدس يحكم بالغاء الشك وعدم ترتيب أي اثر فيه والقيام بترتيب اثار اليقين السابق في مجال العمل والامتنال، ومثال ذلك لو كان المكلف متيقناً بالطهارة ثم شك في حدوث حدث رافع للطهارة فيبقى على الطهارة ويلغى الشك، واختلفت المذاهب الاسلامية في القول بحجية الاستصحاب وتعددت اقوالهم وبلغت حداً يصعب حصره كما يذكر ذلك الشيخ المظفر واكثر المتأخرين عند الامامية قالوا بحجية الاستصحاب مطلقاً واستدلوا على ذلك بانواع من الادلة منها سيرة العقلاء التي جرت على سلوكهم العملي على الاخذ بالمتيقن السابق عند الشك في بقاءه. ينظر في ذلك الشيخ محمد رضا المظفر، اصول الفقه، مصدر سابق، ص ٢٣١ وما بعدها. وكذلك الميرزا محمد حسن الاجتياي، بحر الفوائد في شرح الفرائد، ج ٣، بدون مكان وسنة طبع، ص ٣٠. وكذلك السيد محمد سرور الواعظ الحسيني، مصباح الاصول، تقرير بحث سماحة اية الله العظمى ابو القاسم الموسوي الخوئي، مكتبة الداوري، قم - ايران، ط ٥، ١٤١٧ هـ، ص ٢٨٩. وكذلك السيد محمد تقي الحكيم، الاصول العامة للفقه المقارن، مؤسسة آل البيت (ع) للطباعة والنشر، ١٩٧٩، ص ٤٦٠. وجدير بالذكر ان هناك جملة من الروايات استدلت بها الفقهاء على حجية الاستصحاب ومنها موثقة اسحاق بن عمار عن ابن الحسن (ع) قال: اذا شككت فابن على اليقين، قلت: هذا اصل؟ قال (ع): نعم. ينظر في تلك الرواية الحر العاملي، وسائل الشيعة، ج ٥، تحقيق الشيخ عبد الرحيم الرباني الشيرازي، دار احياء التراث العربي، بيروت- لبنان، ط ٥، ١٤٠٣ هـ، ص ٣٢٣. وكذلك السيد محمد صادق الحسيني الروحاني، زبدة الاصول، ج ٥، بدون مكان وسنة طبع، ص ٣١٦. وكذلك الشيخ عبد الله المامقاني، مناهج المتقين في فقه أئمة الحق واليقين، مؤسسة آل البيت لاحياء التراث، بدون سنة طبع، ص ٢٢٦. وكذلك السيد محمد كاظم الشريعتمداري، تحقيق وتقريرات في باب الخيارات، المجلد الثاني، مطبعة نكين، ط ١، ٢٠٠٩، ص ١٧.
- (٥٢) ابي جعفر محمد بن الحسن بن علي (الطوسي)، المبسوط في فقه الامامية، ج ٢، دار الكتاب الاسلامي، بيروت، بدون سنة طبع، ص ٨٧. وكذلك: المحقق البحراني، الحقائق الناطرة، ج ١٩، مصدر سابق، ص ٤٨. وكذلك: الشيخ سعد الدين ابو القاسم عبد العزيز بن البراج الطرابلسي المعروف بـ(القاضي ابن البراج)، المذهب، ج ١، مؤسسة النشر الاسلامي، قم-ايران، ١٤٠٦ هـ، ص ٣٦١. وكذلك السيد علي الطباطبائي، مصدر سابق، ص ١٩٤.
- (٥٣) الشيخ مرتضى الانصاري، كتاب المكاسب، الجزء الخامس، مصدر سابق، ص ٢٤٦.
- (٥٤) ابراهيم بن محمد ابراهيم الحلبي، مجمع الانهر في شرح ملتقى الابحر، الجزء الثالث، دار الكتب العلمية، بيروت، ط ١، ١٩٩٨، ص ٥٠.
- (٥٥) استاذنا د. باسم علوان العقابي، مصدر سابق، ص ٢٩٢. وللمزيد في ذلك ينظر احمد ابراهيم، العقود والشروط والخيارات، بحث منشور في مجلة القانون والاقتصاد، السنة الرابعة، العدد السادس، ١٩٣٤، ص ٧١٤-٧١٥.
- (٥٦) ابن عابدين، رد المحتار على الدر المختار شرح تنوير الابصار، الجزء السابع، دار عالم الكتب للطباعة والتوزيع، الرياض، ١٤٢٣ هـ - ٢٠٠٣ م، ص ١٦٧ وما بعدها. وينظر كذلك محمد جواد مغنية، فقه الامام جعفر الصادق عليه السلام، الجزء الاول، مؤسسة الشيخ المظفر الثقافية، بيروت - لبنان، بدون سنة طبع، ص ٣٢٤.
- (٥٧) تنص المادة (٨٢) من القانون المدني العراقي على انه (المتعاقدان بالخيار بعد الايجاب الى اخر المجلس...).
- (٥٨) محمد جواد مغنية، فقه الامام جعفر الصادق عليه السلام، مصدر سابق، ص ٣٤٧. وبالاتجاه ذاته ذهب الشهيد الاول على ان لا خيار للمشتري بعد الثلاثة ولا فيها في ظاهر كلامه، مع انه يلوح منه جواز تأخير الثمن اذ لم يحكموا باجباره على النقل. ينظر في ذلك الشهيد الاول، الدروس الشرعية في فقه الامامية، ج ٣، مؤسسة النشر الاسلامي، قم - ايران، بدون سنة طبع، ص ٢٧٣.

وبالاتجاه ذاته ذهب الشيخ علي كاشف الغطاء على ان خيار التأخير مختص بالبائع فلا يثبت للمشتري كما نص عليه المفيد والمرتضى وهو قضية كلام الباقيين حيث تعرضوا لخيار البائع فحكموا به ولم يتعرضوا لخيار المشتري، فالاجماع محصل فضلاً عن ان يكون منقولاً على الظاهر وهو مقتضى الاصل. ينظر في ذلك الشيخ علي كاشف الغطاء، شرح خيارات اللعنة، مؤسسة النشر الاسلامي، قم - ايران، ط١، ١٤٢٢ هـ، ص ٩١. وكذلك الشيخ ابو القاسم نجم الدين جعفر بن الحسن الحلبي، المختصر النافع في فقه الامامية، مؤسسة الدراسات الاسلامية، طهران، ط٣، ١٤١٠ هـ، ص ١٢١، الذي جاء في كتاباته على ان من باع ولم يقبض الثمن ولا قبض المبيع ولا اشترط التأخير فالبيع لازم ثلاثة ايام، ومع انقضائها يثبت الخيار للبائع. وكذلك الشيخ مفلق بن الحسن بن رشيد بن صلاح الصميري البحراني، غاية المرام في شرح شرائع الاسلام، ج ٢، تحقيق الشيخ جعفر الكوثري العاملي، دار الهادي للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت - لبنان، ط١، ١٤٢٠ هـ، ص ٣٨، الذي اشار على انه من باع ولم يقبض الثمن ولا سلم المبيع ولا اشترط تاخير الثمن، فالبيع لازم ثلاثة ايام والا كان الخيار للبائع.

(٥٩) اية الله العظمى السيد علي الحسيني السيستاني، المسائل المنتخبة (العبادات والمعاملات)، مصدر سابق، ص ٢٢٧.

(٦٠) الحر العاملي، وسائل الشريعة، مصدر سابق، الجزء الثامن عشر، الباب التاسع، ص ٢٢، حديث رقم ٢.

(٦١) د. نبيل ابراهيم سعد ود. محمد حسن قاسم، مصادر الالتزام - دراسة مقارنة، منشورات الحلبي الحقوقية، بدون سنة طبع، ص ٢٤.

(٦٢) د. عبد الحميد الشواربي، فسخ العقد في ضوء القضاء والفقه، منشأة المعارف، الاسكندرية، ط٣، بدون سنة طبع، ص ٤٢.

(٦٣) السيد عبد الاعلى السبزواري، مهذب الاحكام في بيان الحلال والحرام، المجلد ١٧، مطبعة الكوثر، ايران، ١٤٢٥ هـ، ص ١٧١، الشيخ محمد جواد مغنية، مصدر سابق، ص ٣٤٨، الشيخ مرتضى الانصاري، كتاب المكاسب، ج ٥، مصدر سابق، ص ٢٤٥، محمد باقر السبزواري، كفاية الفقه المشتبه بكفاية الاحكام، ج ١، مؤسسة النشر الاسلامي، قم - ايران، ط ٢، ١٤٣١ هـ، ص ٤٦٥، السيد علي الحسيني الشاهرودي، محاضرات في الفقه الجعفري، ج ٤، مصدر سابق، ص ١٤٧. وكذلك السيد مصطفى الخميني، مستند تحرير الوسيلة، ج ٢، تحقيق مؤسسة تنظيم ونشر اثار الامام الخميني، مطبعة مؤسسة المروج، قم - ايران، ط ١، ١٤١٨ هـ، ص ٢٤٨.

(٦٤) القاضي ابي حنيفة النعمان بن محمد التميمي المغربي، دعائم الاسلام، الجزء الثاني، دار المعارف، القاهرة، بدون سنة طبع، حديث رقم ١١٣، ص ٤٦.

(٦٥) السيد محمد صادق الصدر، منهج الصالحين، ج ٣، هيئة تراث السيد الشهيد الصدر، النجف الاشرف، ٢٠٠٩ - ١٤٣٠ هـ، ص ٦٣. وكذلك ذهب السيد السيستاني في احد فتاويه حول السؤال المتقدم لسماحته عن تعريف خيار التأخير، حيث جاءت في اجابته بأن اطلاق العقد يقتضي ان يكون كل من العوضين فعلياً فلو اخل احد الطرفين عنه في ذلك اجبر عليه فإن لم يسلم كان للطرف الاخر فسخ العقد، بل لا يبعد جواز الفسخ عند الامتناع قبل الاجبار أيضاً ولا يقتصر هذا الخيار بالبيع بل يجري في كل معاوضة. ينظر في هذه الفتوى متاحة على الموقع الالكتروني لمكتب سماحة المرجع الديني الاعلى السيد علي الحسيني السيستاني: [www.sistani.org/arabic/](http://www.sistani.org/arabic/)، تاريخ الزيارة السبت ٢١/ ربيع الاول/ ١٤٣٧ هـ.

(٦٦) تستلزم قاعدة (لا ضرر ولا ضرار) النهي عن ايجاد ضرر للغير، وتعرف هذه القاعدة على انها النهي عن الاضرار بالآخرين وتحريم ذلك، فكل حكم يتسبب من ثبوته ضرراً على المكلف فهو مرفوع وغير ثابت في الشريعة الاسلامية لذلك فهو ثابت مادام لا يلزم من ثبوته ضرر على المكلف، وفي أي فترة وحالة يلوم الضرر من ثبوته فيها كان مرتفعاً. وقد وردت هذه القاعدة في مورد قضية سمرة بن جندب التي رواها الكليني في الكافي والتي جاء فيها (عن زرارة عن ابي جعفر (ع) قال: ان سمرة بن جندب كان له عذق في حائط لرجل من الانصار وكان منزل الانصاري بباب البستان وكان يمر الى نخلته ولا يستأذن، فكلمه الانصاري ان يستأذن اذا جاء فأبى سمرة فلما أبى جاء الانصاري الى رسول الله (ص) فشكى اليه وخبره الخبر فارسل اليه رسول الله (ص)

وخبره بقول الانصاري وما شكى وقال: ان اردت الدخول فاستأذن فأبى، فلما أبى ساومه حتى بلغ في الثمن ما شاء الله فأبى أن يبيع فقال: لك بها عذق يمد لك في الجنة فأبى ان يقبل فقال رسول الله (ص) للانصاري: اذهب فاقطعها وارمي بها اليه فإنه لا ضرر ولا ضرار). ينظر في ذلك الشيخ الكليني، الكافي، ج٥، مصدر سابق، ص٢٩٢. وكذلك السيد حسن بن علي اصغر الموسوي المعروف بـ(البجنوردي)، القواعد الفقهية، الجزء الاول، مطبعة الهادي، قم - ايران، ط١، ١٤١٩ هـ، ص٢١٥. وكذلك الشيخ باقر الايرواني، دروس تمهيدية في القواعد الفقهية، ج٢، مؤسسة الفقه للطباعة والنشر، ط٥، ١٤٣٢ هـ، ص٩١. وكذلك الشيخ محمد صدقي بن احمد بن محمد البورنو، الوجيز في ايضاح قواعد الفقه الكلية، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط٤، ١٤١٦ هـ، ص٢٥٢. وجدير بالذكر ان مجلة الاحكام العدلية قد قننت هذه القاعدة في نص المادة (١٩) منها والتي جاء فيها (لا ضرر ولا ضرار).

(٦٧) د. عبد الحميد الشواربي، مصدر سابق، ص٤٨-٤٩.

(٦٨) د. قدري عبد الفتاح الشهاوي، عقد المقابلة في التشريع المصري والمقارن، منشأة المعارف، الاسكندرية، بدون سنة طبع، ص١٧.

(٦٩) ينظر في قرار محكمة التمييز الاتحادية في العراق ذي العدد ١١٦٢ / الاستئناف / المنقول / ٢٠٠٨، غير منشور.

(٧٠) استاذنا د. باسم علوان العقابي، مصدر سابق، ص٢٩٥.

(٧١) انظر الباب الاول من الكتاب الثاني من القانون المدني العراقي.

(٧٢) انظر الباب الثاني من الكتاب الثاني من القانون المدني العراقي.

(٧٣) انظر الباب الثالث من الكتاب الثاني من القانون المدني العراقي، اما بالنسبة لعقد النقل فهو ضمن قانون مستقل، ويعد من العقود الواردة على العمل، لأنه يتعلق بنقل الشيء او الشخص من مكان لآخر.

## المصادر

### أولاً: القرآن الكريم

### ثانياً: كتب الحديث

١- أبو جعفر محمد بن الشيخ الحسن بن علي المعروف بـ(الحر العاملي)، تفصيل وسائل الشيعة الى تحصيل مسائل الشريعة، ج١٨، مؤسسة آل البيت عليهم السلام لأحياء التراث، ايران، ط٢، ١٤١٤ هـ.

٢- القاضي أبي حنيفة النعمان بن محمد التميمي المغربي، دعائم الاسلام، ج٢، دار المعارف، القاهرة، بدون سنة طبع.

٣- الميرزا حسين بن محمد تقي بن علي بن محمد النوري الطبرسي، مستدرک الوسائل، ج١٣، مؤسسة آل البيت لأحياء علوم الاسلام، بيروت لبنان، ١٤٠٨ هـ.

٤- محمد بن الحسن بن علي بن الحسن المعروف بشيخ الطائفة والشيخ الطوسي، تهذيب الاحكام، ج٧، دار الكتب الاسلامية، ايران، ١٣٦٥ هـ.

٥- محمد بن يعقوب بن اسحاق الكليني الرازي المعروف بـ(الكليني)، الكافي، ج٥، دار الكتب الاسلامية، ايران، ١٣٦٧ هـ.

٦- محمد بن علي بن الحسين بن موسى بن بابويه القمي المعروف بـ(الشيخ الصدوق)، من لا يحضره الفقيه، ج٣، باب الشرط والخيار في البيع، تصحيح وتعليق علي أكبر الغفاري، منشورات جماعة المدرسين في الحوزة العلمية، قم - ايران، ط٢، ١٤٠٤ هـ.

### ثالثاً: كتب اللغة

١- جمال الدين ابن الفضل بن مكرم ابن منظور الافريقي المصري، لسان العرب، المجلد الرابع، دار الكتب العلمية، بيروت، ٢٠٠٣.



٢- محمد مرتضى الحسيني الزبيدي، تاج العروس في جواهر القاموس، ج ١١، مطبعة حكومة الكويت، ط ٢، ١٩٧٢.

٣- محمد بن علي الفيومي، المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، مكتبة لبنان، ١٩٨٧.

#### رابعاً: كتب الفقه الإسلامي

١- الشيخ ابو القاسم نجم الدين جعفر بن الحسن الحلبي، المختصر النافع في فقه الامامية، قسم الدراسات الاسلامية في مؤسسة البعثة، طهران، ط ٣، ١٤١٠هـ.

٢- إبراهيم بن محمد ابراهيم الحلبي، مجمع الانهر في شرح ملتقى الابحر، ج ٣، دار الكتب العلمية، بيروت، ط ١، ١٩٩٨.

٣- الشيخ أحمد بن محمد مهدي النراقي، مستند الشريعة في احكام الشريعة، ج ١٤، مؤسسة ال البيت عليهم السلام لأحياء التراث، ايران، بدون سنة طبع.

٤- الشيخ أحمد بن محمد مهدي النراقي، مفتاح الاحكام، بستان الكتاب، قم . ايران، ١٤٣٠هـ.

٥- الشيخ احمد بن فهد الحلبي، المقتصر في شرح المختصر، تحقيق السيد مهدي الرجائي، مطبعة سيد الشهداء (عليه السلام)، قم . ايران، بدون سنة طبع.

٦- الشيخ باقر الايرواني ، دروس تمهيدية في القواعد الفقهية ، ج ٢، مؤسسة الفقه للطباعة والنشر ، ط ٥ ، ١٤٣٢هـ.

٧- بدران ابو العينين، تاريخ الفقه الاسلامي ونظرية الملكية والعقود، دار النهضة العربية، بيروت . لبنان، بدون سنة طبع.

٨- العلامة جمال الدين الحسن بن يوسف علي بن المطهر الحلبي، ايضاح الفوائد، ج ٢، المطبعة العلمية، قم . ايران، ط ١، ١٣٨٧هـ.

٩- العلامة جمال الدين الحسن بن يوسف علي بن المطهر الحلبي، ارشاد الاذهان الى احكام الايمان، ج ١، تحقيق الشيخ فارس حسون، مؤسسة النشر الاسلامي، قم . ايران، ط ١، ١٤١٠هـ.

١٠- الشيخ جعفر السبحاني، المختار في أحكام الخيار، مؤسسة الامام الصادق عليه السلام، قم . ايران، ١٤١٤هـ.

١١- الشيخ جعفر السبحاني، دراسات موجزة في الخيارات والشروط، المركز العالمي للدراسات الاسلامية، قم . ايران، ط ١، ١٤٢٣هـ.

١٢- الشيخ جمال الدين ابو منصور الحسن بن الشيخ زين الدين ابن علي العاملي المعروف ب(ابن الشهيد الثاني)، معالم الدين وملاذ المجتهدين، مؤسسة النشر الاسلامي، قم . ايران، بدون سنة طبع.

١٣- السيد حسن بن اغا بن علي اصغر الموسوي المعروف ب(السيد البجنوردي) ، القواعد الفقهية، ج ١، تحقيق مهدي المهريزي ومحمد حسين الدرايتي ، مطبعة

١٤- الشيخ اغا ضياء العراقي ، شرح تبصرة المتعلمين، ج ٥، مؤسسة النشر الاسلامي، قم . ايران، ط ١، ١٤١٣هـ.

١٥- د. رمضان علي الشرنباصي ود. جابر عبد الهادي سالم الشافعي، المدخل لدراسة الفقه الاسلامي ونظرياته العامة، منشورات الحلبي الحقوقية، لبنان، بدون سنة طبع.

١٦- الشيخ زين الدين بن علي العاملي (الشهيد الثاني)، حاشية شرائع الاسلام ، سلسلة مؤلفات الشهيد الثاني (١٢) ، مركز مطالعات وتحقيقات اسلامي ، بدون سنة طبع.

١٧- الشيخ زين الدين بن علي العاملي (الشهيد الثاني)، البداية في علم الدراية، تحقيق محمد رضا الحسيني الجليلي، منشورات محلاتي، قم . ايران، ط ١، ١٤٢١هـ.

١٨- الشيخ سعد الدين ابو القاسم عبد العزيز بن تحرير بن عبد العزيز بن البراج الطرابلسي المعروف ب(القاضي ابن البراج)، المذهب، ج ١، مؤسسة النشر الاسلامي، قم . ايران، ١٤٠٦هـ.

١٩- الشيخ عبد الله المامقاني، مناهج المتقين في فقه أئمة الحق واليقين، مؤسسة ال البيت لاهياء التراث، بدون سنة طبع.

- ٢٠- السيد عبد الأعلى السبزواري، مهذب الاحكام في بيان الحلال والحرام، مج ١٧، مطبعة كوثر، ايران، ط ٤، ١٤٢٥ هـ.
- ٢١- السيد علي الحسيني الشاهرودي، محاضرات في الفقه الجعفري، ج ٤، مؤسسة دائرة معارف الفقه الاسلامي، قم . ايران، ط ٢، ١٤٢٨ هـ.
- ٢٢- الشيخ عباس القمي، مفاتيح الجنان المعرب، مطبعة القدس، ١٤٢٧ هـ.
- ٢٣- الشيخ علي بن الحسين الكركي، جامع المقاصد، ج ٤، مؤسسة ال البيت لأحياء التراث، ط ١، ١٤٠٨ هـ.
- ٢٤- عبد الرحمن الجزيري، الفقه على المذاهب الاربعة، المكتبة العصرية، بيروت . لبنان، ٢٠١٣.
- ٢٥- السيد علي الطباطبائي، رياض المسائل في بيان احكام الشرع بالادلة، ج ٨، مؤسسة النشر الاسلامي، قم . ايران، ١٤١٩ هـ.
- ٢٦- السيد علي الحسيني السيستاني، المسائل المنتخبة (العبادات والمعاملات)، دار المؤرخ العربي، بيروت . لبنان، ٢٠١٥.
- ٢٧- علي بن علي بن محمد بن طي الفقاعي، الدر المنضود في معرفة صيغ النيات والايقاعات والعقود، تحقيق محمد بركت، مطبعة امير، قم . ايران، ط ١، ١٤١٨ هـ.
- ٢٨- الشيخ علي كاشف الغطاء، شرح خيارات اللمعة، مؤسسة النشر الاسلامي، قم . ايران، ط ١، ١٤٢٢ هـ.
- ٢٩- عمر بن علي بن احمد الانصاري المعروف ب(ابن الملقن)، تحفة المحتاج الى ادلة المنهاج، ج ٢، تحقيق ودراسة عبد الله بن سعاف اللحاني، دار حراء للنشر والتوزيع، ط ١، ١٤٠٦ هـ.
- ٣٠- عثمان بن علي الزيلعي الحنفي، تبين الحقائق شرح كنز الدقائق، ج ٤، البيع، المطبعة الكبرى الاميرية، مصر، ط ١، ١٣١٤ هـ.
- ٣١- علاء الدين السمرقندي، تحفة الفقهاء، ج ٢، دار الكتب العلمية، بيروت . لبنان، ط ١، ١٤٠٥ هـ.
- ٣٢- د. عبد الهادي الفضلي، اصول الحديث، مؤسسة ام القرى للتحقيق والنشر، بيروت . لبنان، ط ٣، ١٤٢١ هـ.
- ٣٣- الشيخ محمد حسن النجفي، جواهر الكلام في شرح شرائع الاسلام، ج ٢٣، دار احياء التراث العربي، بيروت . لبنان، ط ٧، ١٩٨١.
- ٣٤- الشيخ محمد بن علي بن محمد المعروف ب(الشوكاني)، نيل الاوطار شرح منتقى الاخبار من احاديث سيد الاخبار، ج ٥، مطبعة الحلبي واولاده، الطبعة الاخيرة، بدون سنة طبع.
- ٣٥- الشيخ محمد بن الخطيب الشربيني، مغنى المحتاج الى معرفة معاني الفاظ المنهاج، ج ٢، دار المعرفة، بيروت . لبنان، ط ١، ١٤١٨ هـ.
- ٣٦- الشيخ محمد بن ابي الفتح البجلي، المطلع على ابواب المقنع، المكتب الاسلامي، ١٤٠١ هـ.
- ٣٧- الشيخ محمد عرفه الدسوقي، حاشية الدسوقي على الشرح الكبير، ج ٣، دار احياء الكتب العربية، بدون سنة طبع.
- ٣٨- السيد محمد سرور الواعظ الحسيني السهيوري، مصباح الاصول تقرير بحث اية الله العظمى ابو القاسم الخوئي، ج ١، مكتبة الداوري، قم . ايران، ط ٥، ١٤١٧ هـ.
- ٣٩- السيد محمد تقي الحكيم، الاصول العامة للفقه المقارن، مؤسسة ال البيت (عليهم السلام) للطباعة والنشر، ١٩٧٩.
- ٤٠- الشيخ مرتضى الانصاري، كتاب المكاسب، ج ٥، مطبعة باقري، قم . ايران، ط ١، ١٤٢٠ هـ.
- ٤١- د. محمد عبد الكريم عيسى، التأخير واحكامه في الفقه الاسلامي، ج ١، مكتبة الرشد، بدون سنة طبع.
- ٤٢- السيد محمد كاظم المصطفوي، فقه المعاملات، بحوث استدلالية حول المعاملات المالية، المجمع العالمي لاهل البيت، بدون سنة طبع.
- ٤٣- محمد بن جمال الدين مكي العاملي (الشهيد الاول)، الروضة البهية في شرح اللمعة الدمشقية، ج ٢، دار التفسير للطباعة والنشر، ايران، ط ٤، ١٣٨٢ هـ.

- ٤٤- محمد بن جمال الدين مكي العاملي (الشهيد الأول)، الدروس الشرعية في فقه الامامية، ج٣، مؤسسة النشر الاسلامي، قم . ايران، بدون سنة طبع.
- ٤٥- العلامة محمد باقر السبزواري، كفاية الفقه المشتهر بكفاية الاحكام، ج١، مؤسسة النشر الاسلامي، قم . ايران، ط٢، ١٤٣١هـ.
- ٤٦- محمد بن الحسن بن علي بن الحسن المعروف بشيخ الطائفة والطوسي، المبسوط في فقه الامامية، ج٢، دار الكتاب الاسلامي، بيروت، بدون سنة طبع.
- ٤٧- السيد محمد كاظم الشريعتمداري، تحقيق وتقريرات في باب الخيارات، مج٢، مطبعة نكين، ط١، ٢٠٠٩.
- ٤٨- محمد جواد مغنية، فقه الامام جعفر الصادق (عليه السلام)، ج١، مؤسسة الشيخ المظفر الثقافية، بيروت . لبنان، بدون سنة طبع.
- ٤٩- محمد امين بن عمر بن عبد العزيز عابدين الدمشقي المعروف ب(ابن عابدين)، رد المحتار على الدر المختار شرح تنوير الابصار، ج٧، دار عالم الكتب للطباعة والتوزيع، الرياض، ١٤٢٣هـ.
- ٥٠- السيد محمد باقر الصدر، دروس في علم الاصول، ج٢، دار الكتب اللبناني، بيروت . لبنان، ط٢، ١٤٠٦هـ.
- ٥١- السيد محمد صادق الصدر، منهج الصالحين، ج٣، هيئة تراث السيد الشهيد الصدر، النجف الاشرف، ١٤٣٠هـ.
- ٥٢- الشيخ محمد رضا المظفر، اصول الفقه، ج٣، منشورات اسماعيليان، بدون سنة طبع
- ٥٣- السيد محمد صادق الروحاني، زبدة الاصول، ج٥، بدون مكان طبع ولا سنة طبع.
- ٥٤- الشيخ مفلح بن الحسن بن رشيد بن صلاح الصميري البحراني، غاية المرام في شرح شرائع الاسلام، ج٢، تحقيق الشيخ جعفر الكوثري العاملي، دار الهادي للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت . لبنان، ط١، ١٤٢٠هـ.
- ٥٥- السيد مصطفى الخميني، مستند تحرير الوسيلة ، ج٢، تحقيق مؤسسة تنظيم ونشر اثار الامام الخميني ، مؤسسة العروج ، ط١، ١٤١٨هـ.
- ٥٦- الشيخ محمد صدقي بن احمد بن محمد البورنو ، الوجيز في ايضاح قواعد الفقه الكلية، مؤسسة الرسالة ، بيروت . لبنان، ط٤، ١٤١٦هـ .
- ٥٧- هاشم معروف الحسيني، نظرية العقد في الفقه الجعفري، دار التعارف للمطبوعات، بدون سنة طبع.
- ٥٨- الشيخ يوسف البحراني، الحقائق الناطرة في أحكام العترة الطاهرة، ج١٩، مؤسسة النشر الاسلامي، قم . ايران، بدون سنة طبع.

#### خامساً: الكتب القانونية

- ١- د. علي البدري واحمد الشرفاوي، الخيارات في البيع، بدون مكان طبع ولا سنة طبع.
- ٢- د. عبد الستار ابو غدة، الخيار وأثره في العقود، مطبعة مهوي، الكويت، ط٢، ١٩٨٥.
- ٣- د. عزيز كاظم جبر الخفاجي، الخيارات القانونية وأثرها في العقود المدنية مقارنة بالفقه الاسلامي، دار الكتب القانونية، مصر، ٢٠١١.
- ٤- د. عبد الحميد الشواربي، فسخ العقد في ضوء القضاء والفقه، منشأة المعارف، الاسكندرية، ط٣، بدون سنة طبع.
- ٥- د. قدرى عبد الفتاح الشهاوي، عقد المقابلة في التشريع المصري والمقارن، منشأة المعارف، الاسكندرية، بدون سنة طبع.
- ٦- د. نبيل ابراهيم سعد ود. محمد حسن قاسم، مصادر الالتزام . دراسة مقارنة .، منشورات الحلبي الحقوقية، بدون سنة طبع.
- ٧- د. نبيل ابراهيم سعد، النظرية العامة للالتزام، مصادر الالتزام، دار الجامعة الجديدة، الاسكندرية، ٢٠٠٧.



## سادساً: البحوث

- ١- د. باسم علوان العقابي، خيار التأخير (دراسة قانونية معمقة)، بحث منشور في مجلة المحقق الحلي للعلوم القانونية والسياسية، مجلة تصدر عن كلية القانون، جامعة بابل، العدد الثاني، السنة الخامسة، ٢٠١٣.
- ٢- د. حلو عبد الرحمن حلو، التأخير في تسليم البضائع في عقد النقل البحري، بحث منشور في مجلة المنارة، مجلة تصدر عن كلية القانون، جامعة اليرموك، المجلد الثالث عشر، العدد الثامن، ٢٠٠٧.
- ٣- د. عزيز كاظم جبر الخفاجي، خيار الرؤية بين نظرية الغلط وقواعد تعيين المبيع، بحث منشور في مجلة العلوم القانونية، مجلة تصدر عن كلية القانون، جامعة بغداد، المجلد السابع عشر، العدد الاول والثاني، ٢٠٠٢.
- ٤- د. محمد محمد فرحات، خيارات البيع في المذاهب الفقهية الاسلامية . دراسة مقارنة في المذاهب الفقهية والقانون المدني المصري، بحث منشور في مجلة العلوم القانونية والاقتصادية، مجلة تصدر عن كلية الحقوق، جامعة عين شمس، العدد الاول، السنة السادسة والثلاثين، ١٩٩٤.
- ٥- د. محمد نجات محمد، خيار النقد في الفقه الاسلامي وتطبيقاته الاقتصادية المعاصرة، بحث منشور في مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية، المجلد التاسع والعشرون، العدد الاول، ٢٠١٣.

## سابعاً: القوانين

- ١- القانون المدني العراقي النافذ رقم (٤٠) لسنة ١٩٥١ المعدل.
- ٢- قانون براءة الاختراع والنماذج الصناعية والمعلومات غير المفصح عنها والدوائر المتكاملة والاصناف النباتية رقم (٦٥) لسنة ١٩٧٠ المعدل.
- ٣- قانون النقل العراقي رقم (٨٠) لسنة ١٩٨٣ النافذ.
- ٤- قانون التجارة العراقي رقم (٣٠) لسنة ١٩٨٤ النافذ.
- ٥- قانون حماية المستهلك العراقي رقم (١) لسنة ٢٠١٠ النافذ.
- ٦- قانون التوقيع الالكتروني والمعاملات الالكترونية رقم (٧٨) لسنة ٢٠١٢ النافذ.
- ٧- مجلة الاحكام العدلية.
- ٨- القانون المدني المصري رقم (١٣١) لسنة ١٩٤٨.

## ثامناً: الاتفاقيات ومجموعات المبادئ

- ١- اتفاقية الأمم المتحدة بشأن عقود البيع الدولي للبضائع لسنة ١٩٨٠.
- ٢- مبادئ عقود التجارة الدولية (اليونيدروا)، أصدرها معهد توحيد القانون الخاص سنة ١٩٩٤.

## تاسعاً: القرارات القضائية غير المنشورة

- ١- قرار محكمة التمييز الاتحادية في العراق رقم /١١٦٢/ استئنافية /منقول / ٢٠٠٨.

**المرأة والتنمية: بين التحدي والمساهمة**  
**دراسة اجتماعية ميدانية لموظفات جامعة بابل**  
**أ.م. ظاهر محسن هاني**  
**جامعة بابل/ كلية الآداب**

**Woman and Development: Challenge and Contribution**  
**A Social Field Study for the Female Officials in the University of Babylon**  
**Asst. Prof. Dhahir Mohsen Hani**  
**University of Babylon / College of Arts**

**Abstract**

Since the end of the Second World War, the issue of women and development has taken an important place. Despite the fact that nearly half a century has passed since the concept of development has been put forward, there is still a great deal of ambiguity and ambiguities surrounding the concept of women and development....

In order to understand this ambiguity, the research was based on the field aspect, which was clarified by selecting a research society from the employees of the University of Babylon and distributing questionnaire forms (125), using the social survey method in addition to data collection tools and tools. The research found a number of results, including that the empowerment of women and their ability to participate in development requires a great effort for development because of the change in society's view of the mirror despite the development of the community movement and the development of cognitive science and social mentality. Iraqi society has a clear influence in determining the type of contribution it makes to social development

**الملخص**

احتلت قضية المرأة والتنمية مكانه هامة منذ نهاية الحرب العالمية الثانية، وعلى الرغم مرور ما يقارب من نصف قرن على طرح مفهوم التنمية، فانه لا يزال هناك قدر كبير من الغموض والالتباس يكتنف مفهوم المرأة والتنمية يرجع في الأساس إلى عدم وضوح مفاهيم المرأة والتنمية الاقتصادية والاجتماعية.

ومن اجل فهم ذلك الغموض فقد اعتمد البحث على الجانب الميداني في توضحه من خلال اختيار مجتمع بحث من موظفات جامعة بابل وتوزيع استمارات استبيانها وعددها (١٢٥) مبحوثة، استخدم من خلالها منهج المسح الاجتماعي بالإضافة إلى وسائل وأدوات جمع البيانات. وقد توصل البحث إلى جملة من النتائج ومنها، أن تمكين المرأة ورفع قدرتها على المشاركة في التنمية يتطلب جهدا كبيرا من اجل التنمية وذلك بسبب عدم تغير نظرة المجتمع للمرأة على الرغم من تطور الحركة المجتمعية وتطور العلوم المعرفية والعقلية الاجتماعية، كما أن للظروف الاجتماعية التي مر بها المجتمع العراقي تأثير واضح في تحديد نوع المساهمة التي تؤديها في مجال التنمية الاجتماعية.

**المقدمة**

نظراً لأهمية التنمية، والسعي الحثيث لتحقيقها في واقع المجتمعات الإنسانية، ولاسيما المتخلفة منها فأن مفهوم التنمية أصبح عنواناً للكثير من السياسات والخطط والأعمال على مختلف الأصعدة، كما أصبح هذا المصطلح مثقلاً بالكثير من المعاني والتعقيدات، وأن كان يقتصر في غالب الأحيان على الجانب الاقتصادي، ويرتبط إلى حد بعيد بالعمل على زيادة الإنتاج الذي يؤدي بدوره إلى زيادة الاستهلاك لدرجة أصبحت معها حضارات الأمم تقاس بمستوى دخل الفرد بعيداً عن تنمية خصائصه ومزاياه وإسهاماته الإنسانية، وإعداده لأداء الدور المنوط به في الحياة، وتحقيق الأهداف التي خلق من أجلها. ناهيك عن أن هذه النظرة المادية لعملية التنمية قد استقرت في عقول معظم شعوب العالم النامي، وسيطرت على تفكيرهم، نتيجة الهيمنة الغربية، وسيطرت ثقافتها. ومن هنا فان تناول ظاهرة التنمية لا يتم بمعزل عن مشاركة المرأة فيها باعتبارها العنصر المكمل لها إلا أن المرأة في الوقت ذاته محكومة بعدد من القيود والتحديات التي حاولت ومازالت أن تقيد حركة المرأة داخل المجتمع العراقي وان تبقىها بمعزل

عن تطوير ذاتها ومجتمعها وهنا فان كفاح المرأة يجب أن ينصب بالدرجة الأولى في خلق مجال لها داخل المجتمع أولاً من خلال الاعتراف بها وبقدراتها ومهاراتها.

لقد حظيت المرأة العراقية وعلى مر العصور باهتمام ورعاية خاصة بما يضمن لها تعزيز دورها التنموي في عملية البناء الاجتماعي والاقتصادي للبلاد وبما يصون كرامتها ويحافظ على حقوقها. فمنذ صدور أول تشريع عرفته الإنسانية في بلاد الرافدين وفي عصر حمورابي شهدت معلقته المشهورة أولى القوانين والتشريعات التي اهتمت بالمرأة ووفرت لها الحصانة القانونية من خلال النصوص التي أعدت الشخصية القانونية للمرأة العراقية تلتها الشريعة الإسلامية التي أكدت المبادئ والقيم الإنسانية نفسها التي أكسبت المرأة دوراً متميزاً في الحياة العامة وأقرت مساواتها مع الرجل في جميع الحقوق والواجبات ووفرت لها حق المشاركة السياسية المستقلة عندما أمر الله عز وجل رسوله الكريم محمد (ص) إن يأخذ البيعة من النساء استقلالاً وأعطتها الحق في التعليم وحق التملك بأوسع معانيه.

أما في الوقت الحاضر، وبالنظر للظروف الاستثنائية التي يمر بها العراق فقد واجهت المرأة العراقية أعظم التحديات التي أثرت على تقدمها وعلى شخصيتها تمثلت تلك التحديات في ثلاث حروب فرضها النظام السابق وما رافقها من حصار اقتصادي أنهك قوى الأسرة العراقية عامة والمرأة خاصة حيث تحملت بسببه العبء الأكبر من مصاعب الحياة وتراجع دورها التنموي بشكل كبير أدى إلى انحسار مساهمتها في الحياة العامة وتقويض ما حققته من انجازات وتقديم على الأصعدة كافة عبر تاريخها الطويل، كما أجبرتها الظروف السلبية التي واجهتها على تخيلها عن الحياة العملية الى حد ما وتفرغها للعمل المنزلي من اجل النهوض بأعباء الحياة اليومية التي تزايد ثقلها يوماً بعد يوم.

وبعد التغيير الذي حصل في ٩/٤/٢٠٠٣ ودخول القوات الأمريكية للعراق، شهد العراق انفتاحاً لم يشهده من قبل فدخلت القنوات الفضائية وأجهزة الاتصال بمختلف أنواعها وكانت الديمقراطية أولى المصطلحات التي حملتها تلك القوات للعراقيين وأولهم حقوق المرأة وإيجاد السبل الكفيلة بالارتقاء بدورها في المجتمع العراقي وإتاحة الفرصة لها لدخول المجالات كافة وأولها البرلمان والحكومة، وبالتالي دخولها لمجالات التنمية من أوسع أبوابها ساعدها في ذلك كما قلنا الانفتاح الكبير. إلا أن ذلك الانفتاح لم يقلل من شدة تأثير العادات والتقاليد والقيم الاجتماعية التي تحكم الأفراد في المجتمع العراقي والتي قد تقلل من إسهام المرأة في مجالات التنمية إلا التي يرتضيها المجتمع.

#### أهمية البحث

تأتي أهمية هذه الدراسة من أمرين كليهما أهم من الآخر في بناء المجتمع وقد ركزت عليهما تقارير التنمية البشرية المحلية والإقليمية والدولية، وهما المرأة والمعرفة، فبناء المجتمع المعرفي واقتصادياته التي تسعى خطط التنمية له لن يتحقق إلا بوعي المرأة العراقية بدورها في التنمية ومعرفة للتحديات التي تواجهها في ذلك بوصفها بؤرة اهتمام برامج التنمية الوطنية. هذا من الجانب النظري، أما الأهمية الملموسة للدراسة فتأتي من الجانب التطبيقي منها والذي استطلع به رأي المرأة الفعلي في دورها التنموي من خلال مجموعة من الوظائف بوصفهن جزءاً من القوى العاملة الفاعلة.

#### أهداف البحث

ومن هنا فان دراستنا الحالية تسعى لتحقيق مجموعة من الأهداف نذكر منها:

- ١- التعرف على دور المرأة في التنمية.
- ٢- التعرف إلى مدى قناعة المرأة العراقية بأهمية دورها التنموي.
- ٣- التعرف إلى الصعوبات والمعوقات التي يراها مجتمع الدراسة إنها تحد من مشاركتهن في التنمية.
- ٤- تقديم بعض المقترحات والتوصيات التي قد تساعد أصحاب القرار في تذليل العقبات أمام مساهمة المرأة في التنمية.



## مصطلحات البحث

## أولاً: المرأة

تعرف المرأة لغوياً بأنها العشق الثاني من الإنسان المعمر لهذه الأرض ولفظه للمرأة في اللغة العربية مشتقة من فعل (مرا) وتعني كمال الإنسانية ومن هنا كان المرء هو الإنسان والمرأة هي مؤنث الإنسان<sup>١</sup>. ويمكن تعريف المرأة: هي كيان إنساني مستقل تتمتع بالقيمة الإنسانية كاملة أسوة بالرجل، ولها حقوق وواجبات متساوية للرجل في جميع مجالات الحياة<sup>٢</sup>. كما تعرف المرأة: هي عماد المجتمع وهي نصف الحاضر وكل المستقبل فهي نصفه والمسؤولة عن النصف الآخر وهي التي تبني الجيل القادم<sup>٣</sup>.

## ثالثاً: التنمية

التنمية: هي عملية مخططة وموجهة لأحداث التغيير في اتجاه بناء الدولة أو تطوير هذا البناء هذا التغيير الذي لا ينتظر أن يتم دون وجود خطة تضعها وترها السلطة العامة في بلد ما مستعينة في ذلك بالمبادئ الرئيسية والفنون المستقرة في عمليات التنمية<sup>٤</sup>. وتعرف التنمية على أنها الجهود المنظمة التي تبذل وفق تخطيط مرسوم للتنسيق بين الإمكانيات البشرية والمادية المتاحة في وسط اجتماعي معين<sup>٥</sup>. فالتنمية: هي عملية تغيير اجتماعي مخطط يقوم بها الإنسان للانتقال بالمجتمع من وضع إلى وضع أفضل وبما يتفق مع احتياجات وإمكانياته الاقتصادية والاجتماعية والفكرية<sup>٦</sup>.

## الإطار النظري

## أولاً: دور المرأة في عملية التنمية

تعدّ النظرة إلى التنمية متكاملة في الوعي ومنعكسة على الممارسة في ظل معرفة عناصر هذه التنمية التي تشكل محور الدفع والنهوض بالتنمية ومحور الأمل الاجتماعي من حيث الوصول للهدف، وفي التنمية مجالات تختلف من حيث المفاهيم أو التسميات لكنها في النهاية تصب في تحقيق هدف واحد هو إسعاد الإنسان وهي على النحو الآتي:

أ- المجال الاقتصادي للتنمية، يهتم بتحديد الأهداف المادية للتنمية، ثم يسعى إلى حصر الموارد المادية المتاحة للمجتمع محاولاً في النهاية في ضوء خطة واضحة الملامح أياً كان مداها الزمني أن يضع قائمة بالأولويات محدداً ذلك ببدائل مختلفة للوصول إلى الهدف نفسه.

ب- المجال الاجتماعي للتنمية، يسعى إلى الاهتمام بالعنصر البشري بمكوناته المتعددة القيمة والنفسية والحضارية، ويتمثل ذلك الاهتمام، بإعداد الفرد بوصفه كائناً بشرياً من حيث تعليمه وتدريبه وإكسابه الخبرة، فضلاً عن تحديد المستهدف من القيم المجتمعية الجديدة سعياً وراء تلقينها لذلك الفرد المفترض إعداد، حتى يكون عنصراً معضداً ومشجعاً لبرامج التنمية، لا معارضاً ومثبطاً لها.

ج- المجال السياسي، يهتم بتحديد دور الجهاز السياسي في عملية تتبع أصلاً من فهم واقعي لإمكانات المجتمع الاقتصادية، وتحليل عميق لبنائه الاجتماعي، فضلاً عما يتوقع أن ينجم عن تلك القرارات من رد فعل سياسي لدى أبناء المجتمع، الأمر الذي يؤدي إلى استقراره أو عدم استقراره<sup>(٧)</sup>.

١ - د. زينب محمد صالح العزاوي، العوامل الاجتماعية والثقافية وأثرها في تكوين شخصية المرأة العراقية، رسالة ماجستير منشورة جامعة بغداد، كلية الآداب، ٢٠٠٧، ص ٦٠.

٢ - عدنان أبو مصلح، معجم علم الاجتماع، ط ١، دار المشرق الثقافي، الأردن، ٢٠٠٦، ص ٧٢.

٣ - د. سعد طه علام، التنمية والمجتمع، ط ١، مكتبة مدبولي، القاهرة، ٢٠٠٧، ص ٢٦٣.

٤ - د. ناصف عبد الخالق، دور المرأة الكويتية في إدارة التنمية، مجلة العلوم الاجتماعية، العدد الرابع، السنة التاسعة، ١٩٨١، ص ٩.

٥ - د. مهى سهيل المقدم، مقومات التنمية الاجتماعية وتحديات تطبيقها على الريف اللبناني، ط ١، معهد الإنماء العربي، لبنان، ١٩٧٨، ص ٢٢.

٦ - د. مولود زايد الطيب، التنشئة السياسية دورها في تنمية المجتمع، المؤسسة العربية للنشر عمان، ٢٠٠١، ص ١٤.

(٧) محمود الكردي، اجتماعيات التنمية، دار المعارف، القاهرة، ١٩٧٩، ص ٤-٥.

ومن هنا فقد كتب الكثير عن دور المرأة في التنمية في بلدان العالم الثالث وعن ضرورة إدماج المرأة بشكل أفضل في عملية الإنتاج الاقتصادي ففي الوقت الذي لا يناقش فيه على الإطلاق مبدأ دور الرجل كطاقة بشرية يجب تميمتها وتطويرها واستخدامها بكفاءة في عملية الإنتاج فان مساهمة المرأة في الإنتاج تبدو معقدة لكونها هي التي تتجلب كما هي التي تتحمل المسؤولية الكبرى في عملية الرعاية والعناية بالأطفال.

وقد تزايدت الدعوات إلى الاهتمام بالمرأة كونها ركناً أساسياً من أركان التنمية من خلال تميمتها والاهتمام بها، فكونها قادرة على الحفاظ على أسرته وإدارتها بالشكل الذي يضعها في الموقع الفاعل في تنمية المجتمع، يجعلها قادرة على أن تكون نفسها ركناً أساسياً في هذه التنمية<sup>(١)</sup>.

إن ظاهرة خروج المرأة للعمل لم تظهر عشوائياً بل خضعت إلى عوامل عديدة ومتداخلة بل دفعت المرأة دفعا إلى المساهمة في تنمية مجتمعاتها. وقد بينت الدراسات إن نجاح برامج التنمية واستدامتها مرهون بمشاركة العنصر البشري وحسن إعداده وطبيعته تأهيله. وللمرأة في حركة التنمية وفي مواجهة ما يحيط بها من مشكلات دور لا يقل عن دور الرجل باعتبارها عنصراً فعالاً ومهماً وقوة من قوى الإنتاج، وباعتبارها أيضاً موضوعاً للتغيير ومحدثاً له.

### ثانياً: التحديات التي تواجه المرأة

إن التحديات التي تواجه المرأة مختلفة ومتنوعة ومعقدة وهي تختلف من مرحلة إلى أخرى ومن زمان ومكان إلى آخر في المجتمع العراقي. لذا سنحاول أن نستعرض البعض منها والتي نرى بأنها جديرة باهتمام الباحثين في مجال التنمية:

#### ١- الأمية وانخفاض المستوى التعليمي والثقافي

يُعدّ التعليم من مؤشرات درجة تطور البلد وتقدمه ومدى قدرته على استيعاب التكنولوجيا العصرية وحجم الإمكانيات الذهنية الموجودة فيه، التي تعد الأساس للنهوض بأعباء التنمية الاقتصادية والاجتماعية الشاملة، ومن ثم نمو المستوى التعليمي المترافق مع نمو السكان، وهو ظاهرة حضارية يمكن ان تُفرز آثاراً اقتصادية واجتماعية إيجابية<sup>(٢)</sup>. فالتنمية الاجتماعية تهدف إلى إحداث تغييرات في الناس وتغيير داخل عقول البشر، وتعمل على إعداد المواطن الصالح القادر على دفع عجلة الإنتاج<sup>(٣)</sup>.

#### ٢- العادات والقيم والمعتقدات الاجتماعية

عُرف المجتمع العراقي بنظامه الاجتماعي القروي وهذا النظام كان يمثل ركيزة أساس في الحياة الاجتماعية وسيرها وتقدمها.

ويؤكد هيجن أن العادات والتقاليد الاجتماعية تمارس دوراً سلبياً على تنمية المجتمع بوساطة توارث مجموعة من السلوكيات من خلال<sup>(٤)</sup>:

١- انتقال السلوك من جيل إلى آخر بشكل جامد إجمالاً.

٢- تحكم العادة والتقيّد بالسلوك لا القانون.

٣- وجود نظام اجتماعي تحكمه مرتبة جامدة.

٤- تحديد المكانة الاجتماعية للفرد ولأدياً أكثر مما تتحدد من خلال الكفاءة.

٥- إنتاجية منخفضة جداً وأهم من ذلك، إن هناك مقاومة للتغيير ورضوخ لسيطرة البيئة، مع بنى اجتماعية ذات نمط تسلطي، تنشأ معها شخصية ذات بنية سلطوية، مما يكون نظاماً من العلاقات يتصف بالسيطرة والرضوخ والامتثال، يعرقل عملية التغيير من خلال سد السبيل أمام ظهور قوى الرفض، وهذا الوضع يعارض الهدف من عملية التحديث والتنمية للنهوض بحياة المجتمع والانتقال بها من حالتها الجامدة بتقاليدها وعاداتها، إلى حالة أكثر ديناميكية ومرونة تستطيع التفاعل والاستيعاب لكل ما هو جديد ونافع للكل الاجتماعي.

(١) سجا طه الزعبي. دور المرأة في الاقتصاد المنزلي في محافظة درعا، رسالة ماجستير غير منشورة كلية الزراعة، جامعة حلب، حلب، ٢٠١٠، ص ٥٥.

(٢) عبد الكريم حسين. المنعكسات الاجتماعية للتنمية في القطر السوري، مجلة جامعة دمشق، المجلد ١٦، العدد ١، ٢٠٠٠، ص ١٨٩.

(٣) مسعد الفاروق حمودة. التنمية الاجتماعية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، ١٩٨١، ص ١٥.

(٤) احمد الربابعة. مقومات التنمية ومعوقاتها - دراسة تطبيقية في الريف الأردني، ط ١، منشورات الجامعة الأردنية، ١٩٨٨، ص ١٣٤.

وما يجعل القيم الاجتماعية التقليدية معيقة للتنمية الاجتماعية وغيرها هو تكريس الممارسات والسلوكيات الاجتماعية بمرجعية تقليدية جامدة كما يشير إلى ذلك اندرو وبستر في تحديده لخصائص المجتمع التقليدي وعلى النحو الآتي:

أ- سيادة قيمة التقليدية نفسها أي أن الناس يتجهون إلى الماضي ويفتقرون إلى القدرة الثقافية على التوافق مع الظروف الجديدة.

ب- نسق القرابة هو الإطار المرجعي الحاسم لكل الممارسات الاجتماعية لكونه الوسيلة الأولى التي من خلالها تنظم كل العلاقات الاقتصادية والسياسية والقانونية، فموقع الإنسان في نسق القرابة، ومن ثم في المجتمع يورث ويكتسب، أي انه انعكاس لمكانة الأسرة أو القبيلة التي يولد فيها، ويتغير موقع الإنسان فقط حينما يصعد في سلم التدرج الأسري، فالمكانة إذن لا تكتسب ولكنها تتحقق أو تأتي عن طريق النسب أو علاقات القرابة.

ج- لأعضاء المجتمع التقليدي مدخل عاطفي وخرافي وقدر في النظر لما حولهم، وما سيحدث لا محالة وان كل شيء هو من عزم الأمور<sup>(١)</sup>.

### ٣- التمييز النوعي بين الرجل والمرأة

على الرغم من إعلان الدساتير العراقية على اختلاف مراحل تطور الحياة الاجتماعية والسياسية في العراق المساواة بين الرجل والمرأة، إلا انه مازال هناك تمايزاً بين الرجل والمرأة ويأتي هذا التمايز من الحكم القبلي النابع من عدم القناعة بتوفر القدرات والمهارات اللازمة لاحتلال المناصب الإدارية أو السياسية.

إن محدودية إسهام المرأة في التنمية يعود إلى وضع المرأة التقليدي فالتمييز ضد المرأة ملموس منذ مجيئها، إذ أن تفضيل إنجاب الذكور على الإناث احد المسائل التي مازالت قائمة في المجتمع العربي بغض النظر عن نوعيته (حضري، ريفي).<sup>(٢)</sup> ولقد واجهت المرأة في العراق كما في سائر البلدان النامية نوعاً من التمييز الجنسي على مدى قرون مما جعل اشتراك المرأة في القطاع العملي محدوداً، كما بقي استحقاقها للمساواة بموجب القانون موضع اخذ ورد. والأسباب بطبيعة الحال معقدة، والسبب الرئيسي يعود إلى تزايد المطالبة بدعم دور المرأة في مشاريع الإنماء كشريك متساوٍ مع الرجل.<sup>(٣)</sup>

### ٤- المعوقات السياسية والإدارية

وهي المعوقات التي تتصل بمدى قدرة النظام السياسي في تفعيل سياسات التنمية معتمداً على الفلسفة التنموية والاجتماعية في المجتمع. وهنا يمكن توضيح البعض من تلك المعوقات:

- أ- التداخل بين مركزية السلطة السياسية ومركزية اتخاذ القرار ولا مركزيتهما.
- ب- ضعف أو غياب المشاركة السياسية (الشعبية) في عملية التخطيط للتنمية.
- ت- تعددية الأحزاب وسيطرتها على مقدرات الدولة والمجتمع ونظمه.
- ث- وجود البيروقراطية والروتين السياسي والإداري الذي يقيد عملية التنمية.
- ج- انتشار الفساد المالي الإداري على صعيد مؤسسات الدولة المختلفة.
- ح- ضعف دعم القطاع الخاص في تمويل مشاريع التنمية.

### الإطار الميداني

#### ثالثاً: المنهجية والإجراءات

من أجل تحقيق أهداف البحث فقد تم القيام بتحديد الجوانب الآتية:

#### ١- منهج البحث وأداتها

في ضوء الأهداف المحددة لهذا البحث الذي يعد من الدراسات الوصفية التحليلية؛ تم اعتماد منهج المسح الاجتماعي الذي يستدعي تحديد مجتمع البحث واختيار عينة مناسبة يمكن أن تمثل ذلك المجتمع بدرجة ما وقد اعتمد الباحث لغرض

(١) اندرو وبستر. مدخل إلى علم اجتماع التنمية، ترجمة عبد الهادي محمد والي وعبد الحليم الزيات، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ١٩٨٩، ص ١١٦.

(٢) تغريد شرارة. مكانة المرأة وعلاقتها بالخصوبة وتنظيم الأسرة، بحث منشور في المجلة الاجتماعية القومية، العدد ٢، مصر، ١٩٧٥، ص ٦١.

(٣) د. باقر سلمان النجار. الحقوق الاجتماعية للمرأة العربية، بحث منشور في مجلة المستقبل العربي، العدد ١٢٠، بيروت، ١٩٨٩، ص ٤٣.



استحصل البيانات والمعلومات من مجتمع البحث على الاستمارة الاستبائية والتي تضمنت بعض الأسئلة ذات العلاقة بموضوع البحث، هذا بالإضافة إلى اعتماد آلية المقابلة والملاحظة البسيطة كوسائل لأستحصل المعلومات إثناء العمل الميداني.

## ٢- مجتمع البحث وعينته

يتشكل مجتمع البحث من الموظفين العاملات في جامعة بابل؛ إذ بلغ عددهم (٨٣٦)، ونظراً لتجانس مجتمع الدراسة فقد تم سحب عينة عشوائية طبقية تمثل (١٥%) من مجتمع الدراسة الكلي؛ وبالتالي بلغ مجموع العينة (١٢٥) مبحوثة، وكما هو موضح في الجدول رقم (١).

جدول رقم (١) / يوضح البيانات الأساسية للمبحوثات

| الخصائص         |              | العدد | %    | الخصائص         |       | العدد | %                 | الخصائص    |      | العدد | % |
|-----------------|--------------|-------|------|-----------------|-------|-------|-------------------|------------|------|-------|---|
| العمر           | ٢٩-٣١        | ٤٣    | ٣٤,٤ | السكن الحالي    | ١٠٩   | ٨٧,٢  | الحالة الاجتماعية | ٢٤         | ١٩,٢ |       |   |
|                 | ٣٨-٣٠        | ٣٥    | ٢٨   |                 | ٦     | ٤,٨   |                   | ٨٤         | ٦٧,٢ |       |   |
|                 | ٤٧-٣٩        | ٣٠    | ٢٤   |                 | ٧     | ٥,٦   |                   | ١٠         | ٨    |       |   |
|                 | ٥٦-٤٨        | ١٧    | ١٣,٦ |                 | ٣     | ٢,٤   |                   | ٧          | ٥,٦  |       |   |
| العنوان الوظيفي | باحث         | ٣٦    | ٢٨,٨ | المستوى الدراسي | ٢     | ١,٦   | عدد أفراد الأسرة  | ٢-١        | ٤٢   |       |   |
|                 | مدير فني     | ١٧    | ١٣,٦ |                 | ١٧    | ١٣,٦  |                   | ٤-٣        | ٥١   |       |   |
|                 | رئيس ملاحظين | ١٤    | ١١,٢ |                 | ٣٢    | ٢٥,٦  |                   | ٥          | ٤    |       |   |
|                 | مدير         | ٢١    | ١٦,٨ |                 | الدخل | ٥٣    | ٤٢,٤              | يسد الحاجة | ١١٦  |       |   |
|                 | قانوني       | ١٦    | ١٢,٨ |                 |       | ١٠    | ٨                 | لا يكفي    | ٤    |       |   |
|                 | تدريسية      | ٢١    | ١٦,٨ |                 |       | ١١    | ٨,٨               |            |      |       |   |
|                 |              |       |      |                 |       |       |                   |            |      |       |   |

## ٣- حدود البحث ومجالاتها

لكل بحث مجالات ثلاث. وقد تحدد بحثنا بجامعة بابل، والتي تضمنت (٥) كليات وهي: (الطب، الهندسة، الآداب، التربية الأساسية، التربية للعلوم الإنسانية، بالإضافة إلى رئاسة جامعة بابل).

وقد شمل البحث موظفات جامعة بابل بمختلف الكليات، خلال العام الدراسي ٢٠١٣-٢٠١٤، أما عن المجال الزمني، فقد استغرقت الدراسة الميدانية فترة امتدت من ٢٠١٤/٩/١ إلى ٢٠١٤/١٠/١

## ٤- الوسائل الإحصائية

استخدم الباحثان عدداً من الوسائل الإحصائية الملائمة لتحقيق أهداف البحث وهي، النسب المئوية، والمتوسط الحسابي.

## رابعاً: نتائج البحث

### ١- توصيف الظاهرة المدروسة

### ٢- الأسباب الدافعة لعمل المرأة

جدول (٢) يوضح السبب الذي يدفع المرأة إلى العمل

| نوع الإجابة      | العدد | النسبة |
|------------------|-------|--------|
| رغبة شخصية       | ٣٤    | ٢٧%    |
| حاجة مادية       | ٣٦    | ٢٩%    |
| الهروب من المنزل | ٩     | ٧%     |
| تحقيق الذات      | ٤٦    | ٣٧%    |
| المجموع          | ١٢٥   | ١٠٠%   |

يوضح الجدول رقم (٢) أن أول سبب يدفع المرأة إلى العمل تمثل في تحقيق الذات وذلك بنسبة (٣٧%)، بينما جاء سبب الحاجة المادية بالمرتبة الثانية وذلك بنسبة (٢٩%)، في حين جاءت الرغبة الشخصية بالمرتبة الثالثة وذلك بنسبة (٢٧%) بينما جاء الهروب من ملل المنزل بالمرتبة الرابعة وذلك بنسبة (٧%) من مجتمع الدراسة.

## ٢- ضرورة مشاركة المرأة في تنمية المجتمع

### جدول (٣) يوضح هل تعتقد المرأة مشاركتها في التنمية ضرورية لتنمية المجتمع

| نوع الإجابة  | العدد | النسبة |
|--------------|-------|--------|
| اعتقد ذلك    | ١٠٦   | ٨٥%    |
| لا اعتقد ذلك | ١٩    | ١٥%    |
| المجموع      | ١٢٥   | ١٠٠    |

يتضح من الجدول رقم (٣) أن (٨٥%) من المبحوثات يعتقدن بأن مشاركة المرأة في التنمية ضرورية لتنمية المجتمع، في حين كانت (١٥%) من المبحوثات لا يعتقدن ذلك. وهذا نابع ثقافتها بنفسها وقدرتها على تحدي الصعوبات التي تواجهها فهي الأم والزوجة والأخت والزميلة والصديقة وبالتالي فهي لا تمثل نصف المجتمع بل المجتمع كله وهنا تكمن ضرورة مشاركتها في تنمية المجتمع.

## ٣- صعوبات مشاركة المرأة في التنمية

### جدول (٤) يوضح أكثر الصعوبات التي تواجه المرأة في مشاركتها في التنمية

| نوع الإجابة                 | العدد | النسبة |
|-----------------------------|-------|--------|
| الأجور                      | ١٠    | ٨%     |
| التشجيع من قبل الآخرين      | ٣٢    | ٢٦%    |
| الضمان الاجتماعي والاقتصادي | ٢٠    | ١٦%    |
| نظرة المجتمع                | ٣٨    | ٣٠%    |
| تعدد الأدوار                | ١٥    | ١٢%    |
| الشعور بعدم الثقة           | ١٠    | ٨%     |
| المجموع                     | ١٢٥   | ١٠٠    |

يتضح من الجدول رقم (٤) بأن نسبة (٨%) من المبحوثات اجبن بأن الأجور تأتي كأحد الصعوبات التي تواجه المرأة، في حين (٢٦%) أجابوا بأن التشجيع من قبل الآخرين أكثر الصعوبات التي تواجه المرأة في مشاركتها في التنمية الاجتماعية، بينما أشار (١٦%) من المبحوثين في الضمان الاجتماعي والاقتصادي، في حين أشار (٣٠%) من المبحوثين نظرة المجتمع أكثر الصعوبات التي تواجه المرأة في مشاركتها بالتنمية الاجتماعية، في حين أشار (١٢%) من المبحوثين بأن تعدد الأدوار هو أكثر الصعوبات، بينما أشار (٨%) من المبحوثين أن الشعور بعدم الثقة يعتبر أكثر الصعوبات التي تواجه المرأة في مشاركتها في التنمية الاجتماعية.

## ٤- استطاعة المرأة تحمل الأعباء:

### جدول (٥) يوضح استطاعة المرأة تحمل أعباء المسؤوليات الأخرى إضافة لمسؤوليتها في البيت

| نوع الإجابة | العدد | النسبة |
|-------------|-------|--------|
| نعم         | ٨٣    | ٦٦,٤%  |
| كلا         | ٤٢    | ٣٣,٦%  |
| المجموع     | ١٢٥   | ١٠٠    |

يتضح من الجدول رقم (٥) أعلاه أن (٦٦,٤%) من المبحوثات يعتقدن بأنهن يستطعن تحمل أعباء المسؤوليات الأخرى، في حين أن (٣٣,٦%) من المبحوثات يرين عكس ذلك. وكما اشرنا سابقاً أن القدرات والمهارات التي تمتلكها المرأة تجعلها تستطيع تحمل أعباء المسؤوليات الملقاة على عاتقها، إضافة إلى تصميمها وإرادتها في إثبات وجودها.

## ٥- تعدد الأدوار يضعف قدرة المرأة في التنمية

جدول (٦) يوضح تعدد أدوار المرأة يضعف قدراتها في المشاركة في التنمية

| نوع الإجابة | العدد | النسبة |
|-------------|-------|--------|
| نعم         | ٥٦    | %٤٥    |
| لا          | ٦٩    | %٥٥    |
| المجموع     | ١٢٥   | %١٠٠   |

يتضح من الجدول رقم (٦) أعلاه أن (٥٥%) من المبحوثات لا يعتقدن أن تعدد أدوار المرأة يضعف من قدراتها في المشاركة في التنمية الاجتماعية، في حين أشارت (٤٥%) منهن عكس ذلك. أن تعدد أدوار المرأة لا يعني الضعف بل يعني القوة والإرادة التي تتمتع بها المرأة في إثبات مدى كفاءتها فكثير من الأمهات يمارسن أعمالاً أخرى إضافة إلى عملهن الأساسي وهو تربية الأبناء ورعاية زوجها.

## ٦- التفاضل يؤثر في قدرة المرأة في التنمية

جدول (٧) يوضح التفاضل الاجتماعي (ذكور - إناث) وتأثيره في مدى قدرة المرأة في المساهمة في التنمية

| نوع الإجابة | العدد | النسبة |
|-------------|-------|--------|
| نعم         | ٧٥    | %٦٠    |
| لا          | ٥٠    | %٤٠    |
| المجموع     | ١٢٥   | %١٠٠   |

يتضح من الجدول رقم (٧) أن (٦٠%) من المبحوثات يعتقدن بأن التفاضل الاجتماعي يؤثر في مدى قدرة المرأة في المساهمة في التنمية، في حين أشارت (٤٠%) منهن عكس ذلك.

## ٧- تقليل الفجوة بين الرجل والمرأة

جدول (٨) يوضح مساهمة المرأة في التنمية بتقليل الفجوة بينها وبين الرجل

| نوع الإجابة | العدد | النسبة |
|-------------|-------|--------|
| نعم         | ٨٨    | %٧٠    |
| لا          | ٦٩    | %٣٠    |
| المجموع     | ١٢٥   | %١٠٠   |

يتضح من الجدول رقم (٨) أعلاه أن (٧٠%) من المبحوثات يعتقدن بأن مشاركة المرأة في التنمية ساهمت بتقليل الفجوة بينها وبين الرجل، في حين أن (٣٠%) لا يعتقدن ذلك. المرأة نصف المجتمع أن لم تكن كله كما سبق وإن اشرنا إلى ذلك فخرج المرأة إلى العمل إلى جانب الرجل جعل الرجل يشعر بمدى أهمية وجودها ومدى تأثيرها في إحداث تغييرات نوعية في الأعمال التي توكل إليها وهذا ما ساعد في تقليل الفجوة بينهما بشكل كبير.

## ٨- قدرة كل من الرجل والمرأة في تنمية المجتمع

جدول (٩) يوضح قدرة كل من الرجل والمرأة في تنمية المجتمع

| نوع الإجابة | العدد | النسبة |
|-------------|-------|--------|
| نعم         | ٤٩    | %٣٩    |
| لا          | ٧٦    | %٦١    |
| المجموع     | ١٢٥   | %١٠٠   |

يتضح من الجدول رقم (٩) أعلاه أن (٦١%) من المبحوثات لا يعتقدن بأن الرجل أكثر قدرة من المرأة في المساهمة بالتنمية داخل المجتمع، في حين أن (٣٩%) منهن يعتقدن ذلك.

إن ثقة المرأة بنفسها ساهم إلى حد كبير في إيمانها بأنها تشكل دعامة من دعائم المجتمع وبالتالي فإن هذه الثقة نابعة من القدرات والمهارات التي تتمتع بها المرأة في إدارة شؤون الأعمال التي توكل إليها.



## ٩- أسباب عدم قدرة المرأة بالمشاركة في التنمية

جدول (١٠) يوضح أسباب عدم قدرة المرأة بالمشاركة في التنمية

| نوع الإجابة                                 | العدد | النسبة |
|---------------------------------------------|-------|--------|
| تفضيل الرجل على المرأة                      | ١١    | ٢٢%    |
| قدرته على تحمل المسؤولية                    | ٩     | ١٨%    |
| نظرة المجتمع للمرأة                         | ١٤    | ٢٩%    |
| الطبيعة الفيزيائية (البنية الجسمانية للرجل) | ١٥    | ٣١%    |
| المجموع                                     | ٤٩    | ١٠٠%   |

يتضح من الجدول رقم (١٠) أعلاه أن (٣١%) من المبحوثات يعتقدن بأن الطبيعة الفيزيائية (البنية الجسمانية للرجل) تعد إحدى أسباب تفوق الرجل، بينما جاءت نظرة المجتمع للمرأة كسبب ثاني وبنسبة (٢٩%)، كما وأن (٢٢%) من المبحوثات يعتقدن على أن تفضيل الرجل على المرأة من قبل المجتمع يعد احد الأسباب، في حين مثلت (١٨%) قدرت الرجل على تحمل المسؤولية كأحد الأسباب.

## ١٠- مساهمة العادات في الحد من مشاركة المرأة في التنمية

جدول (١١) يوضح العادات والتقاليد الاجتماعية ودورها في الحد من مشاركة المرأة في التنمية

| نوع الإجابة | العدد | النسبة |
|-------------|-------|--------|
| نعم         | ١٠١   | ٨١%    |
| لا          | ٢٤    | ١٩%    |
| المجموع     | ١٢٥   | ١٠٠%   |

يوضح جدول رقم (١١) أن (٨١%) من المبحوثات يعتقدن بأن العادات والتقاليد الاجتماعية تسهم في الحد من مشاركة المرأة في التنمية، في حين أن (١٩%) من المبحوثات لا يعتقدن ذلك. وهذا يدل على مدى فاعلية وتأثير العادات والقيم والتقاليد الاجتماعية في حياة الأفراد وخاصة المرأة، إذ تمثل تلك الموروثات الاجتماعية أدوات للحد من دخول المرأة إلى كل المجالات في الحياة العامة.

## ١١- مدى سماح ظروف البلد للمرأة في المساهمة بالتنمية

جدول (١٢) ظروف البلد الحالية والسماح للمرأة في المساهمة في التنمية

| نوع الإجابة | العدد | النسبة |
|-------------|-------|--------|
| نعم         | ٧١    | ٥٧%    |
| لا          | ٥٤    | ٤٣%    |
| المجموع     | ١٢٥   | ١٠٠%   |

يوضح الجدول رقم (١٢) بأن (٥٧%) من المبحوثات يعتقدن بأن ظروف البلد الحالية تسمح للمرأة في المساهمة في التنمية، في حين أن (٤٣%) منهن لا يعتقدن ذلك. أن التغيير الذي حصل في العراق والانفتاح الكبير في المجالات كافة أتاح فرص كثيرة للمرأة للدخول في أعمال كانت حكرًا على الرجل فأصبحت المرأة تتقلد منصب النائب في البرلمان والوزير في الحكومة والمستشارة والعميدة في الجامعات وغيرها وهذا بفضل الظروف الحالية التي يعيشها العراق.

## ١٢- الأوضاع السياسية ومشاركة المرأة بالتنمية

جدول (١٣) يوضح انعكاس الأوضاع السياسية بشكل إيجابي على مدى مشاركة المرأة في التنمية

| نوع الإجابة | العدد | النسبة |
|-------------|-------|--------|
| نعم         | ٦٨    | ٥٤%    |
| لا          | ٥٧    | ٤٦%    |
| المجموع     | ١٢٥   | ١٠٠%   |

يتضح من خلال الجدول رقم (١٣) بأن (٥٤%) من المبحوثات يعتقدن بأن الأوضاع السياسية تتعكس بشكل إيجابي على مدى مشاركة المرأة في التنمية، في حين (٤٦%) منهن لا يعتقدن ذلك. فكما اشرنا سابقاً أن تقلد المرأة لمناصب تعد سيادية هو بمثابة انفتاح كبير لها لان تلعب دوراً أساسياً في المجتمع وعلى كافة المستويات، فالحرية والديمقراطية ساهمت إلى حد كبير في إدخال المرأة إلى مجالات كانت حكرًا على الرجل.

### ١٣- ضعف ثقة المجتمع بقدرة المرأة

جدول (١٤) يوضح ضعف ثقة المجتمع بقدرة المرأة في التنمية يحد من حركتها.

| نوع الإجابة | العدد | النسبة |
|-------------|-------|--------|
| يحد         | ٩٧    | ٧٨%    |
| لا يحد      | ٢٨    | ٢٢%    |
| المجموع     | ١٢٥   | ١٠٠%   |

يوضح الجدول رقم (١٤) بأن (٧٨%) من المبحوثات يعتقدن أن ضعف ثقة المجتمع بقدرة المرأة قد حد من حركتها، في حين أن (٢٢%) منهن لا يعتقدن ذلك.

### ١٤- مساهمة المؤسسة وكفاءة المرأة

جدول (١٥) يوضح أن ضعف مساهمة المؤسسة في رفع كفاءة المرأة يعيق إسهامها في التنمية

| نوع الإجابة | العدد | النسبة |
|-------------|-------|--------|
| يعيق        | ٨٥    | ٦٨%    |
| لا يعيق     | ٢٢    | ١٨%    |
| يعيق بشدة   | ١٨    | ١٤%    |
| المجموع     | ١٢٥   | ١٠٠%   |

يوضح الجدول (١٥) بأن (٦٨%) من المبحوثات يعتقدن أن ضعف مساهمة المؤسسة التي يعملن بها في رفع كفاءة المرأة يعيق إسهامها في التنمية، بينما أشارت (١٨%) منهن عكس ذلك، في حين أكدت (١٤%) منهن بأن ضعف مساهمة المؤسسة في رفع كفاءة المرأة يعيق بشدة أسهامها في التنمية.

### ١٥- الأسباب التي تعيق التنمية

جدول (١٦) يوضح الأسباب التي تعيق التنمية في المجتمع العراقي

| نوع الإجابة                     | العدد | النسبة |
|---------------------------------|-------|--------|
| عدم توفر فرص                    | ٦١    | ٤٩%    |
| تمسك بالعادات والتقاليد القديمة | ٢٨    | ٢٢%    |
| عدم تعاون الحكومة مع الأفراد    | ٢٨    | ٢٢%    |
| عدم المساواة بين الرجل والمرأة  | ٨     | ٧%     |
| المجموع                         | ١٢٥   | ١٠٠%   |

يتضح من الجدول رقم (١٦) بأن (٤٩%) من المبحوثات يعتقدن أن عدم توفر الفرص يعد من الأسباب التي تعيق التنمية، بينما أشارت (٢٢%) منهن على أن التمسك بالعادات والتقاليد القديمة وعدم تعاون الحكومة مع الأفراد يعد من تلك الأسباب، في حين أكدت (٧%) أن عدم المساواة بين الرجل والمرأة تعد من الأسباب التي تعيق التنمية.

### ١٦- عدم الاستقرار ومشاركة المرأة بالتنمية

جدول (١٧) يوضح عدم استقرار الأوضاع في البلد وانعكاسها سلباً على مشاركة المرأة في التنمية

| نوع الإجابة | العدد | النسبة |
|-------------|-------|--------|
| نعم         | ٩٥    | ٧٦%    |
| لا          | ٣٠    | ٢٤%    |
| المجموع     | ١٢٥   | ١٠٠%   |

اتضح من البيانات الواردة في الجدول رقم (١٧) بأن (٧٦%) من المبحوثات يعتقدن بأن عدم استقرار الأوضاع في البلد قد انعكست سلباً على مدى مشاركتهن في التنمية، في حين أن (٢٤%) منهن لا يعتقدن ذلك. وهذا طبيعي ذلك أن الارتباك الذي حصل نتيجة سقوط النظام السياسي انعكس بشكل كبير على كل مجالات الحياة في العراق وهذا الأمر يدعو للقلق لدى المرأة من المصير المجهول الذي ينتظرها.

#### ١٧- مظاهر الأمن ومشاركة المرأة بالتنمية

جدول (١٨) يوضح مظاهر الأمن وانعكاسها سلبياً في مدى مشاركة المرأة في التنمية

| نوع الإجابة               | العدد | النسبة |
|---------------------------|-------|--------|
| الإرهاب                   | ٦٢    | ٥٠%    |
| عدم الاستقرار السياسي     | ٣٤    | ٢٧%    |
| عدم توفر الأمان الاجتماعي | ٢٩    | ٢٣%    |
| المجموع                   | ١٢٥   | ١٠٠%   |

يوضح جدول رقم (١٨) بأن (٥٠%) من المبحوثات يعتقدن أن الإرهاب يعد احد مظاهر الأمن التي تؤثر بشكل سلبي في مدى مشاركتهن في التنمية، بينما أشارت (٢٧%) منهن على أن عدم الاستقرار السياسي يأتي كسبب ثاني، في حين يأتي عدم توفر الأمان الاجتماعي كسبب ثالث ونسبة (٢٣%).

#### الاستنتاجات

أظهرت الدراسة الحالية مجموعة من النتائج التي تستحق الاهتمام نذكر منها:

- ١- رغم التغيرات التي مر بها العراق على امتداد تاريخه الاجتماعي، لم تتغير نظرة المجتمع للمرأة إلا قليلاً على الرغم من فاعليتها الاجتماعية وفي مختلف الأصعدة.
- ٢- للظروف الاجتماعية التي مر بها المجتمع العراقي تأثير واضح في تحديد نوع المساهمة التي تؤديها في مجال التنمية الاجتماعية.
- ٣- ما تزال القيم والعادات والتقاليد والأعراف الاجتماعية تلعب دوراً فاعلاً في تشكل نظرة الأفراد الذكور حيال المرأة.
- ٤- شكل العامل السياسي والتغيير الذي أحدثه دوراً في توسيع رقعة تلك المشاركة المقيدة.

#### التوصيات والمقترحات

- ١- القيام بعمل برنامج وطني متكامل لتعزيز مفهوم المرأة بأهمية دورها في التنمية.
- ٢- توجيه وسائل الإعلام للتركيز على توعية المجتمع بأهمية تعليم وعمل المرأة في التنمية، العمل على تحقيق نوع من المساواة بين الرجل والمرأة من خلال إحداث التغيير في الدور التقليدي للمرأة و الرجل في الأسرة والمجتمع العراقي.
- ٣- عقد دورات تدريبية وتعليمية وإرشادية للنساء وتوعيتهن بأهمية دورهن في المجتمع. بالإضافة إلى توعية المرأة بحقوقها القانونية وإخراجها من إطار الجهل بالقوانين التي تسلب حقوقها التي منحتها إياها الأديان والقوانين.
- ٤- تأسيس مكاتب استشارية توفر للنساء استشارات مجانية وتؤمن لهن المساعدة القانونية في مختلف النواحي التي تهمهن بالتعاون مع المؤسسات الحكومية والمؤسسات غير حكومية.
- ٥- القيام بالمزيد من الدراسات حول إسهام عمل المرأة في المجال التنموي داخل المجتمع العراقي.
- ٦- العمل على إجراء المزيد من المسوحات الاجتماعية حول معوقات عمل المرأة في المجتمع العراقي وخصوصاً بعد التغيرات التي شهدتها العراق مؤخراً.

#### المصادر والمراجع

- ١- احمد الربابعة. مقومات التنمية ومعوقات - دراسة تطبيقية في الريف الأردني، ط١، منشورات الجامعة الأردنية، ١٩٨٨.
- ٢- اندرو وبستر. مدخل إلى علم اجتماع التنمية، ترجمة عبد الهادي محمد والي وعبد الحليم الزيات، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ١٩٨٩.



- ٣- د. باقر سلمان النجار. الحقوق الاجتماعية للمرأة العربية، بحث منشور في مجلة المستقبل العربي، العدد ١٢٠، بيروت، ١٩٨٩.
- ٤- تغريد شرارة. مكانة المرأة وعلاقتها بالخصوبة وتنظيم الأسرة، بحث منشور في المجلة الاجتماعية القومية، العدد ٢، مصر، ١٩٧٥.
- ٥- د. زينب محمد صالح العزاوي، العوامل الاجتماعية والثقافية وأثرها في تكوين شخصية المرأة العراقية، رسالة ماجستير منشورة جامعة بغداد، كلية الآداب، ٢٠٠٧.
- ٦- د. سعد طه علام، التنمية والمجتمع، ط١، مكتبة مدبولي، القاهرة، ٢٠٠٧.
- ٧- سجا طه الزعبي. دور المرأة في الاقتصاد المنزلي في محافظة درعا، رسالة ماجستير غير منشورة كلية الزراعة، جامعة حلب، حلب، ٢٠١٠.
- ٨- عدنان أبو مصلح، معجم علم الاجتماع، ط١، دار المشرق الثقافي، الأردن، ٢٠٠٦.
- ٩- عبد الكريم حسين. المنعكسات الاجتماعية للتنمية في القطر السوري، مجلة جامعة دمشق، المجلد ١٦، العدد ١، ٢٠٠٠.
- ١٠- مسعد الفاروق حمودة. التنمية الاجتماعية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، ١٩٨١.
- ١١- محمود الكردي. اجتماعيات التنمية، دار المعارف، القاهرة، ١٩٧٩.
- ١٢- د. مولود زايد الطيب، التنشئة السياسية دورها في تنمية المجتمع، المؤسسة العربية للنشر عمان، ٢٠٠١.
- ١٣- د. مهى سهيل المقدم، مقومات التنمية الاجتماعية وتحديات تطبيقها على الريف اللبناني، ط١، معهد الإنماء العربي، لبنان، ١٩٧٨.
- ١٤- د. ناصف عبد الخالق، دور المرأة الكويتية في إدارة التنمية، مجلة العلوم الاجتماعية، العدد الرابع، السنة التاسعة، ١٩٨١.

## الوعي الذاتي لدى الطلبة المتميزين واقرانهم العاديين في المرحلة الاعدادية

أ.م.د. عماد حسين عبيد المرشدي      الباحث. محمد زهير جنجون

كلية التربية الأساسية/ جامعة بابل

### Self-Awareness for the Distinct Students and Their Ordinary Counterparts in the Preparatory Stage

Asst. Prof. Dr. Imad Hussein

Researcher. Mohammed Zuhair Jenjoon

University of Babylon / College of Basic Education

#### Abstract

Awareness of the self and the others requires an attention from the various human societies because this awareness leads to a socially acceptable behaviour of the individual. The number of schools on which the tool of the research has applied is (23) schools. The sample consists of (358) male and female students; (179) distinct students and a similar number of ordinary students. The results have shown a high self-awareness for the secondary school students (distinct and ordinary).

#### الملخص

يتطلب وعي الفرد بذاته وبذات الآخرين الاهتمام الكبير من قبل المجتمعات البشرية المختلفة وذلك لان فهم الافراد لذواتهم وذوات الآخرين يحدد الى مدى بعيد السلوك المقبول منهم اجتماعيا، وقد استهدف البحث الحالي على مستوى درجة الوعي الذاتي لدى الطلبة المتميزين واقرانهم العاديين، اذ بلغ مجموع المدارس التي طبق فيها اداة البحث (٢٣) مدرسة وبلغ حجم عينة البحث الاساسية (٣٥٨) من الطلبة ذكورا واناثا وواقع (١٧٩) من المتميزين ومثلهم من الطلبة العاديين ذكورا واناثا، وظهرت النتائج وجود مستوى عال للوعي الذاتي لدى طلبة المرحلة الاعدادية (العاديين والمتميزين) اذ كانت القيمة المحسوبة البالغة (٢٧,٠٤٦) اكبر من القيمة الجدولية (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

#### الفصل الأول

#### التعريف بالبحث

#### أولاً: مشكلة البحث:

ان محاولات الفرد للتعرف على ذاته وتحديد معالمها تبدأ بشكل ملح في مرحلة المراهقة وتستمر كذلك طوال حياته تبعاً لما قد يحل على البيئة او من حوله من تغيرات او تعديل، فبعضنا قد ينجح في تحديد ذاته في وقت مبكر بينما بعضنا الآخر يحتاج الى وقت اطول (القرغولي، ٢٠١١: ٢). ويرى الباحث انه على الرغم من الابحاث والدراسات الكثيرة التي تناولت مفهوم الوعي الذاتي الا انه لا تزال تحتاج الى المزيد من البحث والتدقيق لاسيما مع تزايد التعقد في مظاهر الحياة الاجتماعية والعلاقات البشرية وقضايا التنشئة والتكوين المتعلقة بالكائن البشري.

فضلا عن ذلك ان عدم وعي الطالب لذاته وذات الآخرين قد يؤدي الى ارباك في فهم الذات وضعف الثقة بالنفس وعدم القدرة على اداء دوره الاكاديمي والاجتماعي داخل المدرسة والاسرة والمجتمع.

ومن هنا تكمن مشكلة البحث الحالي الذي يعد محاولة للإحاطة بمتغيري الوعي الذاتي وتجهيز المعلومات التي ينجم عن إغفالها مشكلات اجتماعية ونفسية وتربوية لدى افراد المجتمع العراقي سيما طلبة المرحلة الاعدادية.

لذا تتركز مشكلة البحث الحالي في الاجابة عن التساؤلات الاتية: ما مستوى درجة الوعي الذاتي لدى الطلبة المتميزين واقرانهم العاديين في المرحلة الاعدادية ؟ وهل هناك فروق ذات دلالة معنوية تبعا لمتغير الجنس في مستوى درجة الوعي الذاتي تبعا لمتغيري الجنس ونوع العينة ؟.

### ثانياً: أهمية البحث:

بعد الوعي في حقيقته مصطلحا متداخلا مع مصطلح الشعور، إذ ان الشعور يتضمن الوعي ووعي الفرد قد يكون مستمرا للبيئة او لما في داخل الفرد وقد يكون وعيا بالأحداث العقلية أما المعرفة بالنفس فهي جزء من الشعور وغالبا ما يشار اليها بالوعي الذاتي وبناء على ذلك يعرف الشعور على انه عملية عقلية (خليل، ١٩٨٩: ٧٤-٧٥).

فالافراد الواعون بذواتهم يتسمون بقدراتهم على ادراك حالاتهم النفسية اثناء معاشتها ويمتلكون الوعي فيما يخص حياتهم الانفعالية وهم شخصيات استقلالية واثقة من امكاناتها ويتمتعون بصحة جسمية ونفسية جيدة ويمتلكون مهارة الخروج من حالة المزاج السيء الى المزاج الجيد اذ تساعدهم عقلانيتهم في ادارة انفعالاتهم بشكل صحيح (سعيد، ٢٠٠٨: ١١٧).

ويشير فليمان (Veiman, 1996) الى ان بعض العلماء يرون ان الوعي مفهوم مرادف لمفهوم الوعي الذاتي، فمثلا عندما يكون الفرد على وعي ببعض الاشياء غير ذاته كالأشخاص الاخرين او العالم الخارجي فإنه يعبر عن الوعي الانعكاسي، اذ يكون موضوع الوعي هو الذات (Velman, 1996: 1).

ويتفق مع هذا الرأي ما ذهب اليه بيرلز (Perls, 1970) ان عملية نمو الوعي الذاتي لدى الفرد تتم عن طريق توسيع مجالاته، فهو عملية للتعرف على ما يفكر به وما يفعله بطريقة مباشرة تقوده لأدراك تنظيمه لذاته، اذ حدد (بيرلز) مناطق ثلاث رئيسة من الوعي لدى الفرد وهي:

١. الوعي بالذات (Self- Awareness)

٢. الوعي بالعالم (World Awareness)

٣. الوعي في ما بين الذات والعالم (الخواجا، ٢٠٠٩: ١٧٧).

ويرى الباحث ان الوعي بالذات وادراكها ينطوي على النشاط كتعبير عن الحيوية وتكامل الذات، فهو يعيد الى شخصية الفرد أهدأ انواع الحيوية وذلك عندما يكون الفرد اكثر وعيا لما يؤديه من نشاطات وافعال مختلفة فضلا عن ذلك ان قدرة ادراك الفرد لذاته من حيث الامكانات او الوعي التقويمي لذاته ودرجة الثقة لديه على المواجهة قد تسهم في تقويم النتائج ومعرفة ردود الافعال الانفعالية لديه في حالات الشعور بالإحباط والفشل اثناء عملية المواجهة.

وتأتي أهمية البحث الحالي كونه يتناول مفهوم الوعي الذاتي لدى الطلبة المتميزين وأقرانهم العاديين في المرحلة الاعدادية ويمكن توضيحها بالنقاط الآتية:

١. يتضمن الوعي الذاتي جانبا مهما من جوانب عملية تقويم شخصية الفرد فهو بمثابة المراقبة الذاتية (Self- Supervision) للفرد أولا ولمحيطته الخارجي ثانيا.

٢. يعد مفهوم الوعي الذاتي من المفاهيم التي تحتاج الى دراسة مستفيضة وشاملة لبعض جوانبه في مجال علم النفس التربوي والصحة النفسية فضلا عن دراسة علاقته ببعض المتغيرات الاخرى، لهذا تطلب دراسة هذا المفهوم ثم الشروع ببناء مقياس له اسوة بمقاييس الدراسات ذات العلاقة بهذا المجال.

٣. يعد البحث الحالي حسب حدود (علم الباحث) أول بحث يتناول مفهوم الوعي الذاتي لدى الطلبة المتميزين واقرانهم العاديين في المرحلة الاعدادية.



**ثالثاً: أهداف البحث:**

يهدف البحث الحالي تعرف:

١. مستوى درجة الوعي الذاتي لدى الطلبة المتميزين وأقرانهم العاديين في المرحلة الاعدادية.

٢. الفروق ذات الدلالة الاحصائية في مستوى درجة الوعي الذاتي تبعا للمتغيرات:

أ-نوع العينة (المتميزين - العاديين).

ب-الجنس (ذكور - اناث).

ت-المرحلة (رابع - خامس).

رابعاً: حدود البحث:

١. الحدود البشرية: طلبة المرحلة الاعدادية المتميزين والعاديين للصفين الرابع والخامس الاعدادى الفرع العلمي ولكلا الجنسين.

٢. الحدود الزمنية: العام الدراسي (٢٠١٣-٢٠١٤).

٣. الحدود المكانية: المدارس الثانوية والاعدادية مركز محافظة بابل.

٤. الحدود المعرفية: الوعي الذاتي.

**خامساً: تحديد المصطلحات:**

أولاً: الوعي الذاتي (Self-Awareness) تعريف الوعي لغة:

١. عرفه ابن منظور معجم لسان العرب: يأتي تحت مادة الوعي والوعي حفظ القلب الشيء،وعي الشيء والحديث يعيه وعيا وواعاه:

حفظه وفهمه وقلبه فهو واع، وفلان اوعى من فلان اي احفظ وافهم (أبن منظور، ١٩٥٦).

ثانياً: الوعي الذاتي اصطلاحاً: عرفه كل من:

١. ويكلاند وآخرون (Wicklund & et, 1972): " حاله بناء وتوجيه للسلوك بحيث يعمل عندما يكون انتباه الفرد موجه باتجاه البيئة

الخارجية او نحو ذاته" (Wegner,1980: 35).

٢. باس (Buss,1980): " قدرة الفرد على توجيه الانتباه اما نحو ذاته او خارجها (نحو البيئة) وهذا التوجه الانتباهي يسبب حاله من

التقويم الذاتي الانى" (Buss,1980:96).

٣. ليندجرن (Lindgren,2013): " عبارة عن خبرة الفرد لادراك كل ما يحيط وبالعالم الخارجي من افكار ومشاعر ويكون على

مستويات مختلفة تتسم بالوضوح او الغموض" (Lindgren,2013: 156).

وفي ضوء التعريفات السابقة يُعرف الباحث الوعي الذاتي تعريفاً نظرياً على أنه:- (معرفة الفرد توجيه الانتباه نحو سماته او

صفاته الخاصة به وبالأخرين واستبصاره وفهمه لسلوكه ولدوافعه الخاصة به وبالأخرين).

اما التعريف الاجرائي للوعي الذاتي بانه: الدرجة الكلية التي يحصل عليها كل فرد من أفراد عينة البحث الحالي من خلال

استجاباتهم على فقرات الوعي الذاتي المعد لهذا الغرض.

**الفصل الثاني****اطار نظري ودراسات السابقة**

هناك الكثير من النظريات العلمية والنفسية التي تضع العديد من المبادئ والمفاهيم الاساس التي تفسر بعض الظواهر النفسية

المرتبطة بالمنظومة النفسية من جهة والمنظومة الاجتماعية من جهة اخرى والمأماً يتعلق بالذات ومفاهيمها فلعلها تشد انتباهنا نحو ذو

اتنا وما يحيط بنا او توجه افكارنا ومشاعرنا او تحدد سلوكياتنا عند مواجهتنا للمواقف الحياتية المختلفة ( Barchard, et. Al, 2008: )

(13).

وقد تعددت الآراء ووجهات النظر في طبيعة مفهوم الوعي ووظائفه، وفيما يأتي عرضاً للنظريات التي تناولت هذا المفهوم:

#### أولاً: نظرية دوفال وويكلاند (Duval & Wiclund, 1972):

قدم كل من دوفال وويكلاند (Duval & Wiclund, 1972) نظرية في الوعي الذاتي الموضوعي Subjective self-awareness ((إذ يرون إن أغلب النظريات والبحوث التي درست مفهوم الذات قد أهملت موضوع الوعي بالذات، مما جعلهم يركزون على ذلك، لانهم يعتقدون ان الوعي الذاتي Self-awareness)) بوصفه افعالا موضوعية، كما هو الحال في نظام التغذية الراجعة التي تدفع بالفرد الى تغيير جوانب عديدة في نفسه بحسب مفهومه لما يجب ان يكون صحيحا قياسا له، وبحسب هذه النظرية التي ترتبط بمجالات عديدة، لاسيما في مجال علم النفس الاجتماعي، التي يمكن تطبيقها في مجالات اخرى كما يعتقد منظورها، وعلى وفق افتراضات هذه النظرية تجعل الشعور مركزا نحو الذات، اذ تقوم على افتراض رئيس بان الفرد يمكن ان يقوم ذاته عندما يركز عليها بوصفها موضوعا (الشمري، ٢٠٠٠: ٣٣).

وتشير هذه النظرية الى ضرورة التمييز بين حالات الوعي (الذاتي والموضوعي)، فالوعي الموضوعي يعني ان الفرد يعي بذاته وشعوره بالقوى الخارجية المباشرة، الا انه لا يستطيع ان يركز انتباهه على نفسه بوصفه موضوعا في البيئة، على حين ان الوعي الذاتي يعني وعي الفرد بنفسه فقط في ما يتعلق بخبرته بنفسه بوصفه مصدراً للأدراك والفعل، وان هذه المشاعر تمثل جوهر الوعي الذاتي (Self-awareness).

ويرى اصحاب هذه النظرية ان الوعي الذاتي لا يمكن ان يركز في الوقت نفسه على جانب من الذات او البيئة، وان حالات الوعي تتوجه اما الى الداخل او الى الخارج، وان الفرق بينهما يكمن في فهم الظواهر المتنوعة من خلال التقويم الذاتي الناتج عن الانتباه الموجه نحو الذات (Duval & Wiclund, 1972:1).

وتعد عملية مراجعة الفرد لذاته ووعيه لها فرصة لمراجعة سلوكياته، فهذا النوع من الوعي قد يمنحه فرصة لمعرفة ما يقوم به من خلال استعراض بعض الافكار موازنه مع عرض أفكاره عند مواجهة الآخرين وجها لوجه، وذلك يخلق نوعا من الوعي الذاتي العالي، عندما يلحظ الفرد نفسه بوصفه كائنا مدركا لذاته ومحيطه الخارجي (Kurtz & Kantor, 2009: 3).

وفي ضوء افتراضات هذه النظرية فان التركيز لا بد من ان يكون في اتجاه واحد، اما نحو جانب الذات او نحو جانب البيئة، وان ذلك قد يولد نوعاً من الغموض النسبي بالوعي في مجالات الخبرات الاخرى (Mason, 1961: 27).

#### ثانياً: نظرية داينر (Diener, 1979):

طرح داينر (Diener, 1979) نظريته التي حاول فيها ان يعلل (ظاهرة اللاتفرد) التي يعني بها حالة ذاتية يفقد فيها الفرد الوعي الذاتي الحقيقي لاسيما عندما يزداد ميله الى الجماعة، فالظروف المحيطة به قد تمنعه من الوعي لذاته فلا يشعر بكيانه المستقل بوصفه فردا فيتعذر عليه مراقبة سلوكه (Diener, 1979: 1160-1171).

وعندما يكون الفرد في مواقف اجتماعية مختلفة أو تمر عليه ظروف حياتية أخرى، كأن يكون في حالة اندماج تام مع أفراد الجماعة، ففي هذه الحالة ينحسر الوعي الذاتي (Self-awareness) والفهم الذاتي (Self-understand) الذي يؤدي إلى نشوء حالة اللاتفرد وانتفاء الشعور بالهوية الفردية (الذاتية)، وعندما تنشأ هذه الحالة فقد يفقد الفرد جانباً مهماً من قدراته على التوجيه الذاتي (Self-Guidance)، وهذا قد يؤدي إلى ضعف الضوابط والمعايير السلوكية لدى الفرد، وتضاؤل الاهتمام بما يقوله الآخرون عنه، وما يصدر من الآخرين من أحكام قد تكون قاسية في بعض المواقف أو تتحدد -تتقلص- لدى الفرد القدرة على التفكير العقلاني في عملية التوازن بين وعيه بذاته الخاصة والشعور بها، وبين الوعي الموضوع الذي يوليه للانتباه نحو الآخرين (مكلفين وغروس، ٢٠٠٢: ٩٩-١٠٠).

ويرى داينر (Diener, 1979) أننا في الحياة اليومية كثيراً ما نكون غير واعين بهويتنا الفردية أو بأنفسنا بوصفنا أشخاصاً مستقلين، فعندما نقوم بأداء سلوك (Behavior) سبق أن تم تعلمه بإتقان، أو عندما نُعبر عن فكرة قلّبتنا النظر فيها ملياً أو عندما نمارس

السلوك المنصوص عليه ثقافياً، أي السلوك الذي يتلاءم مع معايير المجتمع وثقافته، بحيث يكون مقبولاً، فإننا أحياناً قد لا نكون على درجة عالية من الوعي بأنفسنا إذ نتصرف بتلقائية من دون تدقيق فيما نفعل في مثل هذه الحالات، لذا فإن الأفراد قد يتصرفون في مواقف أخرى أو ظروف مغايرة بشكل آخر، فعلى سبيل المثال عندما نكون في مواضع تخضع لتقييم الجماعة أو نقد الآخرين، قد نفشل أحياناً في تحقيق نتيجة متوقعة، لهذا فإن وعينا بذاتنا قد يكون أكثر شدة، لأننا نشعر (Conscious) بمراقبة الآخرين لنا، لذلك قد نوجه سلوكنا بحذر ونعمل على التدقيق في التفاصيل الصغيرة فيما نقوم به أو نفعله، وإن هذه تُعبر عن سلوكياتنا غير الطبيعية أو الحقيقية (Diener, 1979: ٤١).

### ثالثاً: نظرية باس (Buss, 1980):

لقد صاغ باس (Buss, 1980) نظرية في الوعي بالذات لدى الأفراد، إذ ينظر إليها من محورين أساسيين هما:

١. الذات الحسية مقابل الذات المعرفية.

٢. الذات الخاصة مقابل الذات العامة.

وقد أكد على مدى أهمية التمييز بين الذات الحسية المبكرة، وبين الذات المعرفية المتقدمة، وبين الجوانب العامة والجوانب الخاصة للذات (Self)، فهو يؤكد أن لكل فرد ذاتاً مستقلة عن غيره، وإن ما يحدث للفرد ليس أكثر أهمية من الذي يحدث للآخرين، فضلاً عن تأكيده على الخلفية العلمية للاستدلال على الذات أكثر من الأفكار والتخمينات الشخصية، ويرى أن المجموعة الأولى من الحقائق تشير إلى مفهوم الذات من الأحداث الحسية، وإن كل فرد على معرفة تامة ووعي (Aware) بحدود جسمه (Body boundaries) وبإمكانه التمييز بين الأحداث التي تقع داخل الجسم أو خارجه، بحيث يكون جزءاً فعالاً من الفرد، والجزء الآخر منه غير فعال، ويستطيع الفرد أن يمايز بين (Mel) و (لست أنا Mel) وهو أساس للاستدلال على الذات.

ويمكن الاستدلال على الذات من خلال المرآة (Mirror – image) وهذه الذات الحسية (Self – sensory) أما الذات المعرفية (Self – cognitive) فهي ذات متطورة ومتقدمة، ويرى أن هناك ثلاثة أنواع من السلوك يدل عليها وتشمل تقدير الذات ((self-esteem، والتخفي (covertness) وفيه يستطيع الفرد أن يميز بين ما هو باطني وظاهر، والنوع الأخير، هو الاستدلال على الذات بوصفه أن الفرد عارفاً بالذات من خلال اكتشاف أن الآخرين ينظرون إلى العالم بشكل مختلف عن الطريقة التي ينظر إليها، وإن منظور الفرد الذي يمتلكه هو واحد من الأشياء التي تجعله متفرد من إحساسه بالذات (Buss, 1980: 4-5).

أما الذات الخاصة مقابل الذات العامة فيعني بها باس (Buss, 1980) أحاسيس الأفراد الأكثر حدة نحو البيئة التي تحيط بهم، ويقضون كثيراً في فهم هذه البيئة وإدراكها، وذلك عندما يوجه الانتباه إلى ذاتهم، فالعناصر المختلفة للذات تقسم إلى جانبين هما الخاص والعام، فالجوانب الخاصة (private) يمكن ملاحظتها من قبل الفرد الذي يمر بخبراتها وحده، وهذا لا ينكر احتمالية استدلال الآخرين على ما يمر به الفرد من خبرة داخلية إلا أنه الوحيد الذي يستطيع أن يُعبر عن تجربته والإخبار عنها، بينما تكون الجوانب العامة (public) ظاهرة تماماً لأنه بإمكان الآخرين ملاحظتها بسهولة من خلال الطريقة التي يظهر بها الفرد للآخرين، وبإمكانه ملاحظة هذه الأشياء نفسها، وكأنها من منظوره الخاص الذي يمتلكه (Buss, 1980: 37).

### دراسات سابقة للوعي الذاتي

١ - دراسة باس وآخرون (Buss, et, al, 1972):

(Self- Consciousness, Social anxiety) (الشعور بالذات والقلق الاجتماعي)

استهدفت الدراسة بناء استبيان خاص بالشعور بالذات بعد طرح مجموعه من الاسئلة بخصوص محتوى الشعور بالذات، اشارت نتائج الاستبيان الاول الحصول على سبعة ميادين اساس، تمثلت في (الانشغال بالسلوك الماضي والحاضر المستقبلي، والمعرفة بالخصائص الايجابية والسلبية التي يمتلكها الشخص، والتحسس من المشاعر الداخلية، والسلوك الاستبطاني، وميل الشخص الى تصور ذاته، ووعي الشخص بمظهره واسلوبه التقويمي، والقلق بخصوص تقويم الآخرين، وتكون الاستبيان من (٣٨) فقرة طبقت على عينة



تكونت من (٢٠٠) من طلبة الجامعة ذكورا وإناث، وكانت الاجابة عن المقياس في حالة عدم انطباق الخاصية اقصى حد (صفر) والى انطباق الخاصية (٤) وبعد تعديل المقياس تم الابقاء على (٢٣) فقرة توزعت على ثلاثة عوامل (عامل الذات الخاصة، والذات العامة،القلق الاجتماعي).

طبقت الإداة على (٢٠٠) من الطلبة ذكورا وإناث، ولاكتشاف العلاقات بين المقاييس الثلاثة، وأشارت النتائج الى انه ليس هنالك ارتباط بين الشعور بالذات الخاصة والقلق الاجتماعي، ومعدل الارتباط يقارب (صفر)، وكان هنالك ارتباط بين الشعور بالذات الخاصة والشعور بالذات العامة، وبارتباط معتدل (٠,٣٠)، وأشارت الدراسة الى ان الافراد الذين ينتبهون الى ذواتهم اعلى من المعدل في كل من الشعور بالذات الخاصة والعامة والافراد الذين لا ينتبهون هم ادنى من المعدل بالشعور بالذات، فضلا عن وجود علاقة بين الشعور بالذات العامة والقلق الاجتماعي، وتفسر النتيجة ان الافراد ويسبب حضور الاخرين يكونون منزعجين، اما من الذين هم اقل درجة بالوعي بالذات العامة فيكونون غير منزعجين بدرجة اقل، على حين ان البقية سوف يكونون واعين بذواتهم بوصفهم مواضيع اجتماعية، ولكنهم قد لا يتضابقون او ينعرجون بخصوص ذلك (Buss, et al, 1980:42-46, 1972).

٢-دراسة الشمري (٢٠٠٠):

(وعي الذات وعلاقته بالتوافق المهني لدى الموظفين في المؤسسات المهنية)

استهدفت الدراسة قياس مستوى الوعي بالذات لدى الموظفين، وقياس مستوى التوافق المهني لديهم، وتعرف على طبيعة العلاقة بين الوعي بالذات والتوافق المهني، والموازنة في الوعي الذاتي والتوافق المهني على وفق متغير الجنس، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) من الموظفين ذكورا وإناث من المؤسسات المهنية في بغداد، وقد تم استعمال اداتي البحث اللتين اعدتا من الباحث وتطبيقهما لغرض الوصول الى اهداف بحثه:

- مقياس الوعي بالذات الذي يتكون من (٦٦) فقرة.
- مقياس التوافق المهني الذي يتكون من (٦٢) فقرة.

وبعد تحليل البيانات ومعالجتها احصائيا، اشارت نتائج الدراسة الى ما يأتي:

أ- ان معظم موظفي المؤسسات المهنية من ذوي الوعي الذاتي العالي، ويميلون الى ان يكونوا متوافقين مع مهنتهم.

ب- هنالك علاقة ذات دلالة احصائية في درجة وعي الذات والتوافق المهني.

ت- توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة وعي الذات بين الموظفين المتوافقين مهنيا وغير المتوافقين ولصالح المتوافقين، بينما لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة الوعي بالذات بين الموظفين من الذكور والاناث، وكذلك في متغير التوافق المهني لا توجد فروق بين الذكور والاناث (الشمري، ٢٠٠٠: ١٥٦-١٦٥).

٣-دراسة العبيدي (٢٠٠٨): (الوعي - الشعور - بالذات الخاصة واثرة في عملية الانقاع).

استهدفت الدراسة التحقق من الفرضية القائلة ان هناك فرقا في تقبل الرسالة الانقاعية بين مجموعتي الشعور بالذات الخاصة(العالي والواطي)، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) من الطلبة ذكورا وإناث من طلبة الجامعة من المراحل الاولى والعليا في الاقسام الانسانية والعلمية لتحقيق اهداف البحث فقد استخدم الباحث الادوات الاتية:

أ- مقياس الشعور بالذات الخاصة (اعداد الباحث).

ب- اداة الرسالة الانقاعية لقياس شدة نكهة الشراب المقدم في التجربة وتقديره (اعداد الباحث)، وكان التصميم التجريبي المعد ٢×٢ العامل من حيث متغير الشعور بالذات الخاصة (واطي - عال) والانقاع (وجود الانقاع- لا انقاع)، وقد اشارت نتائج الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة احصائية في مدى تأثير المجموعتين التجريبيتين بالرسالة الانقاعية من الاشخاص ذوي الشعور العالي بالذات الخاصة اقل تأثيرا بالرسالة الانقاعية من الاشخاص ذوي الشعور الواطي بالذات الخاصة، وان هؤلاء الاشخاص من السهل التأثير فيهم والتلاعب بمدركاتهم الحسية من خلال عملية الانقاع (العبيدي، ٢٠٠٨: ٣١٢).

٤- دراسة فيرهوفن وآخرون (E.W.M.Verhoeven, et, al, 2012):

(Relationship Between Self-Awareness of Real-World Behavior and Treatment Outcome in Autism )  
(Spectrum Disorders)

(العلاقة بين الوعي الذاتي للسلوك الواقعي ونتائج اضطرابات طيف مرض التوحد)

استهدفت الدراسة معرفة تأثير الوعي الذاتي لسلوك واقعي على نتائج العلاج لدى عينة مؤلفة من (٢٨) مراهقاً مصاباً بـ(ASD) خلال السنة الأولى من العلاج المتخصص، أظهرت النتائج أن الوعي الذاتي عند بدء العلاج كان مرتبطاً مع زيادة في الأداء الاجتماعي المبلغ عنه الطبيب بعد سنة واحدة من العلاج فضلاً عن ذلك أن الزيادة في الوعي الذاتي ضمن مدة العلاج كان مرتبطاً مع انخفاض في المشاكل التي يواجهها الوالدين مع المراهقين ومع ذلك الزيادة في الوعي الذاتي كان مرتبطاً أيضاً مع زيادة المشاكل اليومية والنفسية التي يظهروها المراهقون، والدراسة تناقش تخفيض الوعي الذاتي الذي يؤدي إلى المبالغة في تقدير أداء واقعي شخصي ومن ثم على مسار العلاج (E.W.M. Verhoeven, et, al, 2012: 889).

### الفصل الثالث

#### منهجية البحث وإجراءاته

##### أولاً: منهجية البحث:

استخدم الباحث المنهج الوصفي لإجراء هذا البحث لكونه المنهج المناسب لطبيعة البحث والذي يتطلب جمع البيانات حول عدد من المتغيرات التي يتناولها البحث، ومن ثم تحديد ما إذا كانت هنالك فروق وعلاقة بينهما، وإيجاد قيمة تلك الفروق والعلاقة والتعبير عنها بشكل كمي من خلال إيجاد قيم (ت) و(ف) المحسوبة ومعاملات الارتباط ودلالاتها المعنوية (داود وعبد الرحمن، ١٩٩٠: ١٨٥).

##### ثانياً: إجراءات البحث:

تتضمن إجراءات البحث مجتمع البحث وعينته والأداة المستعملة وكما يأتي:

١. مجتمع البحث: يشتمل مجتمع البحث الحالي على (٤٧٣٦) من طلبة المدارس الإعدادية والثانوية الحكومية في مركز محافظة بابل \* ذكوراً وإناثاً موزعين على (٢٣) مدرسة من طلبة الصفين الرابع والخامس منها مدرستان أحدهما للذكور والآخرى للإناث للطلبة المتميزين و(٢١) مدرسة للطلبة العاديين، وقد بلغ عدد طلبة مدارس المتميزين (٣٥٨) من الطلبة وواقع (١٦٣) طالباً من المتميزين و(١٩٥) طالبة من المتميزات، أما مدارس الطلاب العاديين فقد بلغ (١٧٢٦) طالباً موزعين على (٩) مدارس في حين بلغ عدد الطالبات (٢٦٥٢) طالبة موزعات على (١٢) مدرسة، وقد بلغت النسبة المئوية للذكور من مجتمع البحث الأصلي (٤٠%) موزعين بالتساوي وواقع (٢٠%) لكلا الصفين، بينما بلغت نسبة الإناث من المجتمع الأصلي (٦٠%) موزعات بالتساوي وواقع (٣٠%) لكلا الصفين

٢. عينة البحث: استخدم الباحث الأسلوب المرحلي العشوائي في اختيار عينة البحث الأساسية، ولغرض تحديد حجم العينة يرى بعض المتخصصين في القياس والتقويم بأن تكون أقل نسبة في عدد أفراد العينة في البحوث الوصفية هو (٢٠%) من حجم المجتمع إذا كان صغير نسبياً (بضع مئات) و(٥-١٠%) من حجم المجتمع إذا كان كبيراً نسبياً (بضعة الآلاف) و(٥%) من حجم المجتمع إذا كان كبيراً جداً (عشرات الآلاف) (عودة، وملداوي، ١٩٩٨: ١٣٤-١٣٥) وقد تم اختيار (٢) مدرسة ثانوية من مدارس الطلبة المتميزين والمتميزات وقد بلغ عددهم (١٧٩) من الطلبة وواقع (٨١) طالباً و(٩٨) طالبة، ولأجل المقارنة تم اختيار عينة مكافئة من (٦) مدارس إعدادية وثانوية من مدارس الطلبة العاديين وبلغ عددهم (١٧٩) من الطلبة موزعين بواقع (٦٩) طالباً و(١١٠)

طالبة ليصبح بذلك عدد عينة البحث الأساسية (٣٥٨) من الطلبة ذكورا وإناثا وبما أن حجم المجتمع في البحث الحالي كبيرا نسبيا فإن نسبة حجم عينته البحث الحالي البالغة (٧,٥٥%) تعد مناسبة مقارنة بالنسب السابقة.

٣. أداة البحث: مقياس الوعي الذاتي (Scale of Self- Awareness): تطلب بناء مقياس الوعي الذاتي سلسلة من الاجراءات الخاصة ببناء المقاييس الذي تتطلب فيها توافر الخصائص السايكومترية من (صدق وثبات)، اذ يشير (كرونباخ) الى ضرورة البدء بتحديد المفاهيم البنائية التي ينطلق منها اجراءات اعداد المقياس (Cronbach, 1970: 469)، وهذه الاجراءات تتمثل بما يأتي:

١- صياغة فقرات المقياس: بما تم عرضه في الاطار النظري والدراسات السابقة في البحث الحالي، فقد حددت بعض المنطلقات النظرية التي استند اليها الباحث في بناء المقياس، لانها تمنح رؤية واضحة تمكنه من التحقق من اجراءات بناء مقياس الوعي الذاتي فضلا عن تحليل مفهوم الوعي الذاتي الى مكوناته ومجالاته، وتعد مجالاته وحدة كلية تحسب لها درجة واحدة في المقياس وعي الفرد بذاته ووعيه بذات الآخرين كلاهما يشير للحالة العابرة وهذا ما أكدته الاطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت مفهوم الوعي الذاتي وقد صيغت فقرات الوعي الذاتي ووزعت على مجالين هما وعي الفرد بذاته والوعي بذات الآخرين وبذلك أصبح عدد فقرات المقياس (٤٠) فقرة موزعة على مجالين، إذ كانت عدد الفقرات في مجال (وعي الفرد بذاته) (٢٥) فقرة، أما مجال (وعي الفرد بذات الآخرين) (١٥) فقرة.

أعتمد الباحث طريقة (ليكرت) وذلك بوضع بدائل للإجابة مدرج (رباعي) وهي (تتطبق على تماما، تتطبق على بشكل متوسط، تتطبق على قليلاً، لا تتطبق على تماما) ووضع أوزان لهذه البدائل (٤، ٣، ٢، ١) على التوالي.

٢- صلاحية الفقرات المقياس: بعد ان اعدت فقرات المقياس بصيغتها الاولى وبدائل الاجابة، وللتأكد من صلاحية الفقرات وسلامة صياغتها لغويا وعلميا، والتأكد من وضوحها بحيث تعبر عن معنى وفكرة قياس مفهوم الوعي الذاتي، عرض الباحث المقياس على مجموعة من الخبراء والمحكمين من ذوي الاختصاص البالغ عددهم (١٤) خبير، إذ طلب منهم ابداء آرائهم واعطاء الملاحظات حول صلاحية الفقرات ومدى تمثيلها لقياس ما وضع لقياسه، ومدى ملائمتها للمجال الذي وضعت فيه، فضلا عن بيان الرأي في الحكم على مدى صلاحية البدائل واعطاء اي تعديلات او اضافة اي فقرات تغطي المجالات، وباستعمال (مربع كا<sup>٢</sup>) ظهر ان جميع قيم كا<sup>٢</sup> المحسوبة والبالغة على التوالي (١٤) و (٢٨، ١٠، ١٤، ٧، ٥٦، ٤) أكبر من قيمة كا<sup>٢</sup> الجدولية والبالغة (٣,٨٤) عند مستوى دلالة احصائية (٠,٠٥) ودرجة حرية (١) وبذلك تعد جميع الفقرات صالحة مع اجراء بعض التعديلات اللغوية الطفيفة.

٣- اعداد تعليمات المقياس: بعد ان تم التأكد من صلاحية فقرات مقياس الوعي الذاتي، وضع الباحث مجموعة من التعليمات التي تعد بمثابة الدليل الذي يوجه المستجيب من افراد العينة في استجابته على فقرات المقياس، وقد اعتمد الباحث على طريقة (ليكرت) وذلك بوضع مدرج (رباعي) لبدائل الإجابة على فقرات مقياس الوعي الذاتي التي تتراوح من اقصى انطباق الفقرة بحسب الاوزان التي تتألف من (٤، ٣، ٢، ١)، وبذلك تكون اعلى درجة للمقياس (١٦٠) وادنى درجة (٤٠).

٤- عينة التطبيق الاستطلاعي: من اجل التعرف على وضوح تعليمات المقياس وموافقة فقراته والكشف عن المواقف الغامضة وغير الواضحة وكذلك حساب معدل الوقت المستغرق في الاجابة عن جميع فقرات المقياس، اذ طبق المقياس على عينة بلغت (٤٠) من الطلبة ذكورا وإناثا بواقع (٢٠) من الطلبة ذكورا وإناثا من مدارس الطلبة المتميزين و (٢٠) من الطلبة ذكورا وإناثا من مدارس الطلبة العاديين، اختيروا بطريقة عشوائية من المدارس الثانوية والإعدادية المشمولة بالبحث في مركز محافظة بابل والجدول (٤) يبين ذلك. وقد تبين ان فقرات المقياس كانت واضحة لديهم، وقد بلغ متوسط الوقت المستغرق للإجابة على المقياس (٢٠) دقيقة.

٥- عينة التحليل الاحصائي لفقرات المقياس: يعد تحليل الفقرات احصائيا من المتطلبات الاساس لبناء المقاييس التربوية والنفسية، لان التحليل المنطقي لها قد لا يكشف صلاحيتها او مدى صدقها بشكل دقيق (Ebel, 1972: 408)، وان اختيار الفقرات



ذات الخصائص السايكومترية المناسبة، قد تمكن من بناء مقياس يتصف بخصائص قياسية جيدة، لهذا تطلب التحقق من هذه الخصائص السايكومترية للفقرات وذلك لانتقاء المناسب منها أو تعديل واستبعاد غير مناسبة (Ghiselli, et al, 1981: 412)، ولأجل اجراء التحليل الاحصائي لفقرات مقياس الوعي الذاتي فقد اختيرت عينة عشوائية من طلبة الصفين الرابع والخامس العلمي بلغ عددها (٣٠٠) من الطلبة ذكوراً وإناثاً من مدارس المتميزين والعاديين لاجراء ما يأتي:

أ- القوة التمييزية للفقرات: يعد تمييز الفقرات جانباً مهماً في التحليل الاحصائي للفقرات وإيجاد قوتها التمييزية، لان من الخصائص السايكومترية التي ينبغي ان تتوفر خاصية التمييز ((Discrimination التي تبين مدى امكانية قياس الفروق الفردية بوساطة مفردات هذه المقاييس (علام، ٢٠٠٠: ٢٧٧)، ولأجل حساب تمييز الفقرات فقد رتببت الدرجات التي حصل عليها افراد العينة التي البالغ عددها (٣٠٠) من الطلبة ذكوراً وإناثاً تنازلياً من اعلى درجة كلية الى ادنى درجة وثم اختيار نسبة (٢٧%) من المجموعة العليا ونسبة (٢٧%) من المجموعة الدنيا لتمثل المجموعتين المتطرفتين، وفي ضوء تحديد النسبة بلغ عدد افراد المجموعتين (١٦٢) من الطلبة ذكورا وإناثا وواقع (٨١) من الطلبة ذكورا وإناثا في كل مجموعة، وبعد استعمال الاختبار التائي (T.test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين المجموعتين الطريقتين العليا والدنيا لكل فقرة من فقرات المقياس وبالبالغة (٤٠) فقرة، وجد ان جميع القيم التائية المحسوبة هي اكبر من القيمة التائية الجدولية وبالبالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة احصائية (٠,٠٥) ودرجة حرية (١٦٠) وبذلك تعد جميع الفقرات مميزة.

ب- علاقة الفقرة بالدرجة الكلية: بما ان القوة التمييزية للفقرات لا تحدد مدى تجانسها في قياس الظاهرة الموضوعية لقياسها، اذ من الممكن ان يكون هنالك فقرات متقاربة في قوتها التمييزية ولكنها تقيس ابعاد مختلفة (Anastasi&Urbina, 2010:155). وعلى هذا الاساس حسب صدق الفقرات للمقياس باستعمال طريقة الاتساق الداخلي للفقرات (Internal Consistency Method)، اذ تم استعمال اسلوب علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي اليه الفقرة، بعد تطبيق المقياس على عينة التحليل الاحصائي وبالبالغة (٣٠٠) من الطلبة ذكوراً وإناثاً من مدارس الطلبة المتميزين والعاديين، وعند حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية وباستعمال معامل ارتباط (بيرسون) اتضح ان جميع فقرات المقياس تتميز بمعامل ارتباط معتدل على وفق معيار ايبيل (Ebel) الذي حدد (٠,١٩) فأكثر كمعيار لصدق الفقرة (Ebel&Frisbille, 2009: 299). وتراوحت درجات معامل ارتباط بيرسون ما بين (٠,٢١٨ - ٠,٤٨٧)

ج - علاقة الفقرة بالمجال الذي تنتمي اليه: حسب ارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي اليه باستعمال معامل ارتباط بيرسون والمعيار الذي استعمال هو معيار ايبيل (Ebel) وكانت جميع فقرات الاختبار صادقة، إذ تراوحت درجات معامل ارتباط (بيرسون) (٠,١٩٤ - ٠,٥٣٤)

### الخصائص السايكومترية لمقياس الوعي الذاتي:

ان المقياس ينبغي ان تتوفر فيه بعض الخصائص السايكومترية الأساس التي من اهمها صدقه وثبات درجاته، لان عملية القياس تتطلب توافر العديد من الشروط في بناء الاداة لهذا يؤكد علماء القياس ضرورة التحقق من صدق المقياس وثباته (علام، ٢٠٠٠: ١٨٤)، وقد تحقق الباحث من صدق المقياس والثبات على النحو الآتي:

### أولاً: صدق المقياس Scale Validity:

تعد جوانب الصدق اهم خصائص الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية، فالصدق من الخصائص السايكومترية التي يتطلب توافرها في المقياس النفسي قبل تطبيقه (Ebel, 1972: 435)، والصدق يعني الى اي حد يقيس الاختبار ما وضع لقياسه (منصور، ١٩٨٤: ٤٩٠)، وقد تحقق الباحث من الصدق بطريقتين هما:

١- الصدق الظاهري Face Validity: يطلق على الاختبار صفة الصدق أحياناً اذا كان يبدو ظاهرياً انه صادق، او اذا كان سهل الاستعمال (عيسوي، ١٩٩٩: ٥٠) ويرتبط هذا النوع من الصدق ارتباطاً وثيقاً بخطوات اعداد فقرات المقياس، وقد تحقق من ذلك

بتحديد مفهوم الوعي الذاتي ومكوناته ومجالاته وفقراته على وفق الدراسات والنظريات الخاصة بالوعي الذاتي، وعرض على عينة من المحكمين والخبراء من ذوي الاختصاص، لمعرفة آرائهم وملاحظاتهم العلمية في مدى صدق كل فقرة من فقرات المقياس وقد أجمع الخبراء على صلاحية فقرات المقياس البالغة (٤٠) فقرة وبذلك أصبح المقياس صالحاً من الناحية المنطقية بعد الأخذ بجميع ما اكده الخبراء.

٢- صدق البناء Construct Validity: ان صدق البناء هو الدرجة التي يقيس فيها المقياس بناء او سمة معينة، وانه يتحقق بايجاد معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس والذي يعد مؤشراً لصدق المقياس (Anastasi & Urbina, 1997: 126)، لذلك تعد العلاقة على وفق هذه الطريقة علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس وعلاقة الفقرة بالمجال الذي تنتمي اليه، التي تمثل احدى مؤشرات صدق البناء بوصف ان الفقرة لا بد من ان تقارن بمحك، (Anostasi, 1979: 154)، وبما ان الباحث قد اعتمد على بعض الافتراضات النظرية في بناء المقياس، من تجانس للفقرات وتباين للأفراد في الوعي الذاتي، لهذا يمكن حساب معاملات الارتباط بين الدرجات الفرعية للمقياس وبين الدرجة الكلية للمقياس، وباستعمال معامل ارتباط (بيرسون) لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة المقياس والدرجة الكلية، ولما كانت جميع معاملات الارتباط دالة احصائياً، لذا فان الفقرات جميعها لها القدرة على التمييز بين المستجيبين، انظر الى الجدول (٧)، وان مقياس الوعي الذاتي في البحث الحالي يعد صادقاً في بنائه.

#### ثانياً: ثبات المقياس Scale Reliability:

يعد الثبات من سمات الاختبار الجيد، إذ يقصد به أن الاختبار يعطي نتائج نفسها كلما أعيد تطبيقه على المجموعة نفسها، والاختبار الثابت لا يعطي نتائج مختلفة كلما أعيد تطبيقه، لأنه يشير الى درجة ثبات الدرجات التي تحصل عليها مجموعه معينه من الافراد عند تطبيق اختبار معين عليهم مرتين متلاحقتين او اكثر كلما كانت النتائج متشابهة (عيسوي، ١٩٩٩: ٣٩)، ويؤكد جلفورد ضرورة حساب ثبات المقياس او الاختبار لتحديد الدرجة الحقيقية او التباين الحقيقي، لان معامل الثبات توضح نسبة التباين الحقيقي في الدرجة المحسوبة على الاختبار (الامام وآخرون، ١٩٩٠: ١٤٣-١٤٤)، ولغرض ايجاد ثبات مقياس الوعي الذاتي فقد اعتمد الباحث في ايجاد الثبات بطريقتين هما:

١- معادلة الفا كرونباخ (الاتساق الداخلي) Cronbach Alpha: تعرف هذه الطريقة بمعامل الفا (Alpha)، اذ اشتق كرونباخ صورة عامة لمعادلة الثبات على اساس معادلة (كيودر - ريتشاردسون) أطلق عليها اسم معامل الفا (a)، وتقوم على اساس حساب الارتباطات بين الفقرات الداخلة وتقسيمه على عدد من الاجزاء يساوي عدد فقراته، وكل فقرة تكون اختباراً جزئياً (عودة، ١٩٩٨: ٣٥٤)، وبناء على ذلك استعملت هذه المعادلة لاستخراج معامل الثبات (الفا) لمقياس الوعي الذاتي، وقد بلغ معامل الفا (٠,٨٤٣)، وهذا يعطي دليلاً جيداً على اتساق فقرات المقياس وتجانسها (Anostasi, 1976: 126).

#### طريقة اعادة الاختبار (Test-Retest):

تستند الفكرة الأساسية في هذه الطريقة الى اجراء الاختبار على مجموعة من الافراد ثم اعادة الاختبار على المجموعة نفسها من الافراد وفي ظروف مماثلة بعد مضي مدة زمنية بين الاختبار الاول والاختبار الثاني ثم يحسب معامل الارتباط بين الاختبارين الاول والثاني وهو ما يسمى بـ(معامل الثبات) (الانصاري، ٢٠٠٠: ١٢٠). وقد طبق الاختبار على عينة مكونة من (٤٠) من الطلبة ذكراً وإناثاً اختيروا عشوائياً من مدارس الثانوية والاعدادية في مركز محافظة بابل، وبعد مرور (١٥) يوماً طبق الاختبار على العينة نفسها مرة ثانية وهي مدة مقبولة لكي لا يتذكر المستجيب اجابته في المرة الاولى (ايرفن ووليم، ٢٠٠٣: ٣٣٨).

**التطبيق النهائي:**

بعد إن أصبحت الأداة جاهزة بدأ التطبيق من (٢٠١٤/٣/٢٩-٢٠١٤/٣/١٦)، وروعي ان يجرى تطبيق الاداة على العينة في ظروف جيدة من حيث التهوية والاضاءة والجلسة المريحة، لتساعد الطلبة على ان يكون في حالة نفسية وذهنية جيدة، اذ وزعت أداة البحث على الطلبة وطلب منهم تدوين البيانات على ورقة الإجابة.

وبعد شرح الباحث كيفية الإجابة عن فقرات الاداتين وإعطائهم مثالا على ذلك، وتم أعلامهم ان إجاباتهم ستكون سرية ولن يطلع عليها سوى الباحث، وبعد أكملهم المطلوب منهم، جمع الباحث استمارات الأداتين لكل طالب وطالبة، ورتبت الاستمارات بحسب الجنس، ليتسنى للباحث سهولة التصحيح وتحويل الإجابات الى درجات خام، وذلك لمعالجتها لاستخراج النتائج.

**الوسائل الإحصائية:**

لغرض تحقيق أهداف البحث الحالي استعملت الوسائل الاحصائية المناسبة في هذا البحث بالاستعانة بالبرنامج الاحصائي (spss) وكما يأتي:

١. اختبار مربع كاي لعينة واحدة: واستعمل لمعرفة دلالة الفرق بين عدد الموافقين وغير الموافقين من الخبراء على فقرات المقياس الوعي الذاتي وعلى صلاحية فقرات المقاييس.
٢. الاختبار التائي t-test: لعينتين مستقلتين لاستخراج القوة التمييزية لفقرات المقاييس باستعمال المجموعتين المتطرفتين.
٣. معامل ارتباط بيرسون: لمعرفة العلاقة بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية، فضلا عن انه استعمل في استخراج الثبات بطريقة اعادة الاختبار.
٤. معادلة الفا كرونباخ: استعملت في حساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي لمقياس البحث.
٥. تحليل التباين الثلاثي: استعملت في التعرف على الفروق بين الجنس ونوع العينة والمرحلة للمقياس.
٦. الاختبار (t) لعينة واحدة في استخراج النتائج.

**الفصل الرابع****عرض النتائج وتفسيرها**

١. الهدف الأول (التعرف على مستوى درجة الوعي الذاتي لدى الطلبة المتميزين وأقرانهم العاديين في المرحلة الاعدادية): لأجل تحقيق الهدف الاول جمع الباحث البيانات وتفرغها في برنامج الحقيبة الاحصائية (Spss) ظهر بأن الوسط الحسابي للعينة قد بلغ (١٢١,٠٣) وبانحراف معياري (١٤,٧٠٩) وبمتوسط فرضي (١٠٠) ولمعرفة الفرق بين متوسط العينة والمتوسط النظري للمقياس استعمل الباحث اختبار (t) لعينة واحدة وجد بأن قيمة (t) المحسوبة والبالغة (٢٧,٠٤٦) وهي اكبر من قيمة (t) الجدولية والبالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة احصائية (٠,٠٥) ..

مما سبق يتضح ان (طلبة المرحلة الاعدادية الصف الرابع والخامس العلمي) لديهم مستوى عال من الوعي الذاتي لان المتوسط الحسابي كان أكبر من المتوسط الفرضي للمقياس.

وقد يعود ذلك الى طبيعة أفراد عينة البحث التي تتمتع بالوعي الذاتي وانتباههم لذواتهم ولما يحيطهم من مؤثرات، فضلا عن مستواهم الادراكي والثقافي الذي يكون مرتبط بتحصيلهم العلمي، مما يجعلهم يمتلكون المعلومات المتنوعة عن ذواتهم الخاصة والعامة، إذ يرى (Buss, 1980) بأن شعور الطلبة بذواتهم يمثل سمة تتضح بأحداث المسببات الخاصة، واما الذات العامة فأنها تتمثل بالصفات والسمات الملاحظة عند الافراد وكيفية تقديمهم لأنفسهم للآخرين، وان التركيز على الذات يقوم لمدة وجيزة نتيجة للمثيرات الخارجية (البيئية) والمحيطه بهم والتي تؤثر على انتباههم.



وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (الشمري, ٢٠٠٠ ومنصور, ٢٠٠١ والعبيدي, ٢٠٠٨ والقره غولي, ٢٠١١ و Buss, et, al, 1972 و Scheier, 1976 و Froming, 1978 و Ickes, 1978 و Turner, et, al, 1978 و Diener, 1979 و (E.W.M.Verhoven, 2012) التي أظهرت نتائجها عن وجود وعي ذاتي عال لدى الافراد.

٢.الهدف الثالث (الفروق ذات الدلالة الاحصائية في مستوى درجات الطلبة في الوعي الذاتي) على وفق:  
أ-نوع العينة (متميزين - عاديين).

ب-الجنس (ذكور - اناث).

ت-المرحلة (الرابع - الخامس).

لأجل تحقيق هذا الهدف جمع الباحث البيانات وتقريغها في برنامج الحقيبة الاحصائية (Spss) وبعد استعمال تحليل التباين الثلاثي توصل الى النتائج المبينة في ادناه:

١.توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الوعي الذاتي بالنسبة الى نوع العينة (متميزين-عاديين) اذ بلغت قيمة (ف) المحسوبة (١١٧,١٥٢) وهي اكبر من القيمة الجدولية والبالغة (٣,٨٤) عند مستوى دلالة احصائية (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٥٨,١).

٢.توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الوعي الذاتي بالنسبة للجنس (ذكور - اناث) اذ بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٤١,٧٨٦) وهي اكبر من القيمة الجدولية والبالغة (٣,٨٤) عند مستوى دلالة احصائية (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٥٧,١).

٣.توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الوعي الذاتي بالنسبة للمرحلة (رابع - خامس) اذ بلغت قيمة (ف) المحسوبة (١٨٤,٥٠٤) وهي اكبر من القيمة الجدولية (٣,٨٤) عند مستوى دلالة احصائية (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٥٧,١).

٤.توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الوعي الذاتي بالنسبة للتفاعل (نوع العينة, الجنس, المرحلة) اذ بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٥٨,٣٢٨) وهي اكبر من القيمة الجدولية والبالغة (٢,٣٧) عند مستوى دلالة احصائية (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٥٧,٤).

ولأجل التعرف على الفروق ذات الدلالة الاحصائية بين المتغيرات الثلاث (نوع العينة, الجنس, المرحلة) قارن الباحث الاوساط الحسابية وتوصل الى ما يأتي:

أ- وجد بأن دلالة الفروق في الوعي الذاتي بالنسبة لمتغير نوع العينة كان دالاً لصالح الطلبة المتميزين اذ بلغ الوسط الحسابي لهم (١٢٦,٨٣٢) وهو اكبر من الوسط الحسابي للطلبة العاديين والبالغ (١١٦,٣٠٥).

مما سبق يتضح ان متوسط الطلبة المتميزين كانوا اعلى من متوسط الطلبة العاديين, اذ يشير (Weiten, 1995) ان القدرات العقلية للطلبة المتميزين بصورة عامة والوعي الذاتي بصورة خاصة تكون مرتفعة جدا في مرحلة المراهقة, وذلك بسبب البيئة التي يتعرضون اليها وفي هذه المرحلة يتميزون وبدرجة عالية من سرعة الفهم, محب للمعرفة ومتميزين في اسئلته حصيلتهم اللغوية كبيرة (Weiten, 1995: 122).

ب- وجد بأن دلالة الفروق في الوعي الذاتي بالنسبة لمتغير الجنس كان دالاً لصالح الذكور اذ بلغ متوسطهم الحسابي (١٢٤,٧١٢) وهي اكبر من المتوسط الحسابي للاناث والبالغ (١١٨,٤٢٥).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الوعي الذاتي مختص بنوع الجنس معين سواء أكان من الذكور ام من الاناث بحسب نظرية باس (Buss, 1980) التي تعطي صورة واضحة عن الوعي الذاتي ومكونات الشعور وعن مفهوم الذات وان مستوى مفهوم الفرد عن ذاته الحسية يشترك بها الجميع الا ان مفهوم الذات المعرفية المتقدمة والمتطورة, هي التي يمتاز بها كل فرد عن غيره بوصفه عالماً بذاته الخاصة والعامة, اذ تؤكد نتائج الدراسات ان الذات المعرفية للفرد تتوقف على طبيعة الخبرات التي خبرها الفرد في حياته فضلاً عن غنى البيئة او فقرها التي ينحدر منها والمجتمع الذي يعيش فيه ويتفاعل معه الامر الذي يعطي للفرد نمطا معرفيا خاصا به والذي على اساسه يستطيع الفرد تلقي معارفه وخبراته الجديدة (Buss, 1980: 98).

وجاءت هذه النتيجة مختلفة لما توصل اليها (الشمري, ٢٠٠٠) الى انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة الوعي الذاتي بين الذكور والاناث من الموظفين، واتفقت مع دراسة (Forming, 1978) التي اظهرت عن وجود فرق بين الذكور والاناث في الوعي الذاتي ولصالح الذكور.

ت- وجد بأن دلالة ذات الفروق في الوعي الذاتي بالنسبة لمتغير المرحلة دالة ولصالح الصف الخامس العلمي, اذ بلغ متوسطهم الحسابي (١٢٨,١٧٤) وهو اكبر من المتوسط الحسابي بالنسبة للرابع العلمي والبالغ (١١٤,٩٦٣) ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن طلبة الصف الخامس الاعدادي يمتلكون خبرات تعليمية افضل من طلبة الصف الرابع وذلك لان مستواهم العلمي اعلى ولديهم مهارة الوعي الذاتي تسمح لهم بادراك وعيهم بشكل جيد وكذلك تسمح لهم استدعاء المعلومات بشكل سهل وسريع سواء في المواقف المختلفة او في اوقات الامتحانات انهم يتميزون عن طلبة الصف الرابع العلمي ويتميزون بقدرتهم على ادارة الوقت المخصص للدراسة والاستفادة منه على اكمل وجه, وتنظيم جهودهم المبذولة في الدراسة والاستذكار والرغبة في التفوق والحصول على درجات مرتفعة (Tienwu, 2006:٨٢).

ث- اما فيما يخص التفاعل (نوع العينة، الجنس، المرحلة) في مستوى الوعي الذاتي وجد بأن دلالة الفروق كانت لصالح المتميزين الذكور للصف الخامس العلمي اذ بلغ متوسطهم الحسابي (١٥٠,٠٩٨) وهو اكبر من المتوسطات الحسابية للمتميزين من ذكور الرابع العلمي والمتميزات من الصف الرابع والخامس والعاديين من الذكور الصف الرابع والخامس العلمي والاناث العاديات من الصف الرابع والخامس.

وتتفق هذه النتيجة مع اراء التربويين الذين ينادون على ضرورة فتح مدارس خاصة للطلبة المتميزين كون وعيهم الذاتي وقدراتهم العقلية والمهارات التي يمتلكونها تكون اعلى بكثير من الطلبة العاديين, ونتيجة لذلك عمدت الكثير من البلدان المتقدمة بدعم مدارس المتميزين.

### النتائج

في ضوء نتائج البحث الحالي يمكن الخروج بنتائج ما يأتي:

١. ان طلبة المرحلة الاعدادية بشكل عام يتصفون بالوعي الذاتي, وانهم اكثر وعيا بذواتهم مقارنة مع غيرهم.
٢. هنالك فرق في الوعي الذاتي تبعا لمتغير نوع العينة والجنس والمرحلة, وذلك لطبيعة الاختلاف في شخصية الطلبة وتوجهاتهم فضلا عن طبيعة البحث ومنهجه.
٣. توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والاناث على مقياس الوعي الذاتي.

### التوصيات:

- في ضوء نتائج البحث الحالي التي توصل اليها يوصي الباحث المتخصصين بما ياتي:
١. وضع برامج لتنمية الوعي الذاتي لاسيما طلبة المرحلة الاعدادية كونها المرحلة التي يعد الطلبة فيها للمرحلة الجامعية فضلا عن المرحل الدراسية الاخرى.
  ٢. تنظيم دورات تدريبية للمدرسين لتعريفهم بالوعي الذاتي وكيفية استثمارها في عملية التعلم.
  ٣. توجيه المرشدين التربويين لمساعدة الطلبة على تنمية الوعي الذاتي لديهم عن طريق عملية الارشاد التربوي (الفردية، الجمعي).
  ٤. تضمين المناهج الدراسية بما ينمي الوعي الذاتي لدى الطلبة, وزيادة قدرتهم لاستخدام الابعاد المتنوعة في الوصول الى المفاهيم العلمية.

### المقترحات:

- استكمالاً للجوانب ذات العلاقة بهذه البحث يتقدم الباحث بالمقترحات الاتية:
١. اجراء بحث عن متغير البحث الحالي على عينات متنوعة من طلبة المرحل الاخر

٢. اجراء بحث لمعرفة العلاقة بين الوعي الذاتي ومتغيرات اخرى كالعادات الدراسية واستراتيجيات ما وراء المعرفة والدافعية للتعلم والرضا الوظيفي والتحصيل.

٣. اعداد برامج لتنمية الوعي الذاتي لدى الطلبة.

#### المصادر:

١. ابن منظور, ابن الفضل حماد الدين محمد ابن مكرم (١٩٥٦), لسان العرب, مجلد ١٥, دار بيروت, بيروت.
٢. الامام, مصطفى محمود, وآخرون (١٩٩٠) التقييم والقياس, وزارة التعليم العالي والبحث العلمي, بغداد.
٣. الانصاري, محمد بدر (٢٠٠٠) قياس الشخصية, ط١, دار الكتاب الحديث, الكويت.
٤. ايرفن, لهمن, ووليم, مهرانز (٢٠٠٣) القياس والتقويم في التربية وعلم النفس, ط١, ترجمة ماهر ابو هالة, دار الكاتب الجامعي, بيروت.
٥. خليل, الهام عبد الرحمن (١٩٨٩) تطور ادخال المعلومات تحت العتبة الادراكية في صدور استجابات مرغوبة عند المرضى الفصامين, رسالة ماجستير غير منشورة, كلية الاداب, جامعه طنطا.
٦. الخواجا, عبد الفتاح سعد محمد (٢٠٠٩) الارشاد النفسي والتوجيه التربوي بين النظرية والتطبيق, مسؤوليات وواجبات دليل الاءاء والمرشدين, دار الثقافة, ط١, عمان.
٧. داود, عزيز حنا, عبد الرحمن, انور حسين (١٩٩٠) مناهج البحث التربوي, مطبعة جامعة بغداد.
٨. سعيد, سعاد جبر (٢٠٠٨) سيكولوجية التفكير والوعي بالذات, عالم الكتب, ط١, عمان.
٩. الشمري, كريم عبد ساجر (٢٠٠٠) وعي الذات وعلاقته بالتوافق المهني لى الموظفين في المؤسسات المهنية, رسالة ماجستير غير منشورة, كلية الاداب جامعة بغداد.
١٠. العبيدي, هيثم ضياء (٢٠٠٨) الشعور بالذات الخاصة واثره في عملية الاقتناع, مجلة اداب المستنصرية, العدد ٤٦, مكتب الاثير للطباعة والنشر, بغداد.
١١. علام, صلاح الدين (٢٠٠٠) القياس والتقويم التربوي والنفسي اساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة, ط١, دار الفكر العربي, القاهرة.
١٢. عودة, احمد سليمان, وملداوي, فتحي حسن (١٩٩٨) اساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الانسانية, ط٣, مكتبة الكنانى, الاردن.
١٣. عيسوي, عبد الرحمن (١٩٩٩) القياس والتجريب في علم النفس والتربية, دار المعرفة الجامعية, الاسكندرية.
١٤. القره غولي, حسن احمد سهيل (٢٠١١) الوعي الذاتي وعلاقته بالمواجهة الاجتماعية ومقاومة الاغراء لدى طلبة الجامعة, اطروحة دكتوراة غير منشورة, الجامعة المستنصرية, بغداد.
١٥. مكلفين, روبرت وغروس, ريتشارد (٢٠٠٢) مدخل الى علم النفس الاجتماعي, ترجمة ياسمين حداد, موفق الحمداني, ط١, دار وائل, عمان.
١٦. منصور, طلعت (١٩٨٤) اسس علم النفس العام, ط١, عالم الكتب الحديث, عمان.
17. Anastasi and Urbina (1997) psychological testing, New Jersey. Preutice Hall. P126
18. Anastasi and Urbina (2010) Psychological testing. PHI, learning private limited, New Delhi.
19. Anostasi (1979) Fields of applied psychology, New York, Mc Graw Hill, p 154.
20. Anostasi,A (1976) Psychological testing, New York, the macmillan publishing, p 126.
21. Barchard, K.A. Lane, R.D. & Watson, B.D. (2008, Aug). Emotional Awareness: Computer and Hand Scoring of an Open-Ended Test. Report presented at the American Psychological Association convention, San Diego, CA.



22. Buss, A.H (1980) Self- Consciousness and Social anxiety. San Francisco. P96.
23. Cronbach, L.G (1970) Essential of psychology, New York, social press, p469.
24. Diener E (1979) De individuation self- Awareness anddisinhibit ion.journal of personality and social psychology, 37.p1160-1171.
25. Duval, S and Wiekland, R.A (1972): A theory of objective self-awareness. Academic Press: New York.
26. E.W.M. Verhoeven, et, al, (2012) Relationship Between Self- Awareness of Real- World Behavior and Treatment Outcome in Autism Spectrum Disorders, Springer, J Autism Dev Disord 42: 889-894
27. Ebel, R.L (1972) Essential of education measurement (2ed) practice hall Englewood cliff, New Jersey.
28. Ebel, Robert. L and Frisbille, david.A (2009) Essentials of educational measurement 5th ed PHI learning private limited, New Delhi.
29. Ghiselli, E.E Campbell, G.P and Zedeck, S(1981) Measurement of behavioural sciences. San Francisco W.H Freeman and co, p412.
30. Kurtz, G and Kantor, G(2009) Research in upon and distance learning the international review, vol,10, No,2 issn: 1492-3831, p3.
31. Lindgren, G.H.(2013) Purnell, s New English Encyclopedia "Cansciousness".London: Purnell & Sons, LTD. P. 156.
32. Mason, R.E (1961) Internal Perception and bodily functioning. New York: international universe.
33. Tienwu, Y. (2006) Development of Elementary School Students Cognitive Structures and information processing strategies, under long- term constructivist, oriented science instruction, science education.
34. Velman, m (1996) An introduction to the science of consciousness: psychological, neurological and clinical. P1.
35. Wagner•D,M.et•al(1980) The self in social psychology, New York, No.1,P184.
36. Weiten, W(1995) Psychology Themes and variations, 3ed, London: Books, Cole publishing company.

## بدايات التغلغل الاوربي في تونس وفق المخططات الاستعمارية

م.م. ايهاب حسين علي حسين مصيرع

مدرية تربية بابل

**Bidayat alttaghallughul al'uwrubbi fi Tunis wfq almukhattatat alaistiemia**

**Ass.Lec. Ehab Husin Ali Husin msiraa**

**Directorate of Education Babylon**

[alehab446@gmail.com](mailto:alehab446@gmail.com)

### Abstract

Title of the study ((the roots of European settlement in Tunisia))

The French government realized the importance of the site geo-strategic Tunisia on the Mediterranean Sea, since its occupation of Algeria in 1830, and began working to invest the deteriorating economic and political situation in Tunisia, so it was seeking to obtain concessions in Tunisia by French Consul adopted it, and then began to take false pretenses, represented by attacking the Tunisian tribes of French troops on the Algerian border for the purpose of security and to preserve its interests in Algeria, invested argument Tunisian tribes support the rebels Algeria and equipped an army of occupation of Tunisia, and imposed treaties Bardot in 1881, the Treaty on the marina in 1883.

It sought France after that to take a new policy of its kind, let to colonization and settlement at the same time, I started to invite and encourage the owners of capital and peasants French to move from their country (France) to settle in Tunisia in exchange for giving them big privileges on the budget and property of the Tunisian state account, in the hope of to make of Tunisia a French province belonging to France.

### المقدمة

ادركت الحكومة الفرنسية اهمية الموقع الجيوستراتيجي لتونس على البحر الابيض المتوسط، منذ احتلالها للجزائر عام ١٨٣٠، وبدأت تعمل على استثمار تدهور الاوضاع وتدخلها في الشؤون البلاد السياسية والاقتصادية والاجتماعية في تونس لذلك كانت تسعى في الحصول على امتيازات داخل تونس عن طريق القنصل الفرنسي المعتمد فيها، ومن ثم بدأت باتخاذ حجج واهية متمثلة بمهاجمة القبائل التونسية للقوات الفرنسية على الحدود الجزائرية لغرض فرض الامن والاستقرار وللحفاظ على مصالحها في الجزائر، واستثمرت حجة دعم القبائل التونسية للثوار في الجزائر وجهزت جيشاً لاحتلال تونس، وفرضت معاهدتي باردو عام ١٨٨١، ومعاهدة المرسى في عام ١٨٨٣ لأحكام سيطرتها واحتلالها لتونس.

لذلك عملت فرنسا على استخدام الدعم المادي لتونس من خلال القروض المالي للمصارف التي منحتها لتونس وغيرها من الاستثمارات التي قدمتها فرنسا. خاصة بعد مؤتمر برلين ١٨٧٨، وبعد مساومات بين الدول الكبرى الذي حضرته تقرر جعل تونس من نصيب فرنسا.

سعت فرنسا بعد ذلك الى اتخاذ سياسة جديدة من نوعها، والتي لا تعتمد على الاستعمار فقط، وانما تدعوا الى الإستعمار والاستيطان في الوقت نفسه، فبدأت تشجع اصحاب رؤوس الأموال والاستثمارات والفلاحين الفرنسيين بالانتقال والاستيطان في تونس مقابل امتيازات كثيرة تتمثل بمنحهم اراضي خصبة للزراعية في التونسية، واقامة المراكز الصناعية المختلفة، فضلاً عن ذلك سعت فرنسا الى فرنسة المستوطنين الاوربيين بمنحهم الجنسية الفرنسية مقابل امتيازات وظيفية، وزيادة في رواتبهم التي تتمثل بـ(الثلاث الاستعماري) وشملت تلك السياسة حتى التونسيين، مقابل تجنس التونسيين بالجنسية الفرنسية، وكان هدف فرنسا من وراء ذلك هو توسيع القاعدة الاستيطانية الفرنسية في تونس، والقضاء على المنافسين لها من مستوطنين الدول الأوربية للحصول على الامتيازات في تونس.

ينطلق البحث من فرضية مفادها هل ان الاستيطان الفرنسي الاوربي اثر في دعم سياسة الاحتلال الفرنسي في تونس، وقد اعتمد هذا البحث على المنهج التاريخي والمنهج الوصفي التحليلي، وفي ضوء هذه المنهجية جاء البحث بـ: المبحث الاول الذي سلت الضوء على بدايات التغلغل الفرنسي في تونس، اما المبحث الثاني فتطرق الى سياسة الحكومة الفرنسية في تشجيع الاستيطان الاوربي في تونس.

### المبحث الاول: بدايات التغلغل الفرنسي في تونس

#### اولاً. اساليب الحكومة الفرنسية في احتلال تونس عام ١٨٨١

تعود بدايات الاستيطان الاوربي في تونس الى ما قبل الاحتلال الفرنسي لتونس عام ١٨٨١م، اذ كانت تونس خاضعة للدولة العثمانية منذ عام ١٥٧٤، وظلت تابعة قانونياً للسيادة العثمانية على الرغم من الاستقلال الذاتي الذي تمتعت به في عهد الأسرة الحسينية (١٧٠٥ - ١٨٨١)<sup>(١)</sup> حتى اعلان الحماية<sup>(٢)</sup> الفرنسية عليها، ومما يؤكد في هذه الحقبة التاريخية كان الاوربيين من المغامرين، والمبشرين والتجار ومساعدتهم يتوافدون على تونس لضمان مصالحهم السياسية، والاجتماعية، والاقتصادية فيها، ولم يقف الحال عند هذا الامر فيما يعزز من مصالح الاوربيين، فمارسوا ضغوطاً مختلفة على الاسرة الحاكمة، ونتيجة لتطور الوعي وتزايد المطالبة بالإصلاح السياسي والاداري، والاقتصادي<sup>(٣)</sup> اصدر الباي<sup>(٤)</sup> محمد الصادق (١٨٥٩ - ١٨٨٢)<sup>(٥)</sup>، قانون عهد الامان الصادر عام ١٨٥٧، الذي ضمن حق الاوربيين في السكن والتملك والعمل، ونتيجة لتكريس هذا القانون الحقوق للأجانب، أخذ الكثير منهم يتجهون نحو تونس فقد زاد اعداد الاوربيين مع مرور الزمن، وازدادت مصالحهم احتكاكاً وتضارباً مع مصالح التونسيين<sup>(٦)</sup>.

أصدر الباي محمد الصادق دستور عام ١٨٦١ هذا الدستور جاء لضمان الامتيازات الاجنبية للمستوطنين التي كان معظمها من نصيب الفرنسيين والاطاليين وكان من نتائج هذه الامتيازات هو تغلغل الرأسمال الأجنبي في البلاد وازداد الوضع الاقتصادي، والاجتماعي سوء، وتراكمت الديون على تونس بسبب لجوء باي تونس للاستدانة من البنوك الأجنبية وبذلك أصبحت تونس مستعبدة مالياً من قبل الرأسمال الأجنبي، وكان عليها ان تدفع اقساطاً سنوية لسداد ديونها، وعلى أثر ذلك ساء الوضع الاقتصادي في تونس بعد هذه القروض فاضطرت الحكومة التونسية الى التوقف عن دفع اقساط الديون، بعد ان عم الافلاس المالي بتونس عام ١٨٦٧<sup>(٧)</sup>.

لم تلبث الدول الاوربية الاستعمارية ان انتهزت الفرصة لإخضاع المالية التونسية للرقابة الأجنبية في تموز / يوليو ١٨٦٩، ونتيجة لذلك تألفت لجنة دولية كانت تضم أهم الدول الدائنة وهي بريطانيا، ايطاليا، فرنسا للأشراف على الإيرادات والمصروفات، وقامت هذه اللجنة بتحويل مجموعة الديون التونسية الى دين موحدة قدره (١٢٥) مليون فرنك، بفائدة (٥%) وضمنت بريطانيا وفرنسا وايطاليا هذه التسوية في ٢٣ اذار / مارس ١٨٧٠، وصار يتعين على تونس ان تدفع لفرنسا سنوياً مبلغ (٦,٢٥٠) مليون فرنك فرنسي من مجموع (١٣) مليون فرنك هي مجموع ديون الحكومة الفرنسية، وبذلك أصبحت ثروة البلاد مسخرة لدفع فوائد الدين وفي ضوء توصيات اللجنة الدولية أصبحت جميع المداخل المكمكية تحت تصرف اللجنة المالية الدولية، وأصبحت تونس حكرًا على البنوك الأجنبية وشبه مستعمرة لهم<sup>(٨)</sup>.

(١) الاسرة الحسينية: هي الاسرة التي حكمت تونس (١٧٠٥-١٩٥٣) بعد الاسرة المرادية التي استأثرت بالحكم حتى عام ١٧٠٥، ينظر: احمد اسماعيل راشد، تاريخ اقطار المغرب العربي السياسي الحديث والمعاصر (ليبيا، تونس، الجزائر، المغرب، مورتانيا)، ط١، بيروت، دار النهضة العربية، ٢٠٠٤، ص ٩٠.

(٢) الحماية: ان الحماية (protectoral) في مفهوم القانون الدولي هي النظام الذي يقضي بان تضع دولة نفسها تحت كنف دولة اخرى اقوى منها، ينظر: بونس درمونة، تونس بين الحماية والاحتلال، القاهرة، مطبعة الرسالة، (د. ت)، ص ١٩.

(٣) محمد علي داهش، المغرب العربي المعاصر، جامعة الموصل، مركز الدراسات الاقليمية، (د. ت) ص ٢٩.

(٤) الباي: كلمة تركية الأصل وتعني الكبير والغني والقدير، تطلق على كل ذي منصب عال وهي مأخوذة من كلمة (بويوك) وتعني في اللغة العثمانية الكبير، ينظر: عبد الرحمن تشابجي، المسألة التونسية والدولة العثمانية (١٨٨١-١٩١٣)، ت: عبد الجليل التميمي، تونس، دار الكتب الشرقية، ١٩٧٣، ص ٢٩-٣٠.

(٥) الباي محمد الصادق: هو محمد الصادق بن حسين، ارتقى عرش تونس عام ١٨٥٩، حدثت في عهده العديد من الثورات لبعض القبائل التونسية على الحماية الفرنسية، ينظر: حسن حسني عبد الوهاب، خلاصة تاريخ تونس، ط ٣، تونس، دار الكتب العربية، ١٩٧٦، ص ١٠.

(٦) نقولا زيادة، تونس في عهد الحماية من ١٨٨١ - ١٩٣٤، القاهرة، معهد الدراسات العربية العالية، دار الرائد للطباعة، ١٩٦٣، ص ٩٦.

(٧) احمد اسماعيل راشد، المصدر السابق، ص ٩٠ - ٩١.

(٨) المصدر نفسه، ص ٩٤ - ٩٥.



فضلاً عن هذه التطورات الاقتصادية عززت الشركات الأجنبية من الاستيطان الأوربي في تونس بالنصف الثاني من القرن التاسع عشر، إذ حصلت فرنسا عام ١٨٦١، على امتياز احتكاري لإنشاء خطوط تلغرافية في تونس، وفي عام ١٨٧١، حصلت شركة بريطانية على امتياز لإنشاء خط حديدي يربط تونس بحلق الوادي<sup>(١)</sup>.

عام ١٨٨٠ حصلت فرنسا على امتيازات لإنشاء سكك حديد جديدة من بعدها تكاد تحتكر هذا النوع من العمل، فقد تمكنت في العام نفسه من الحصول على امتياز لبناء سكتين حديد، الأولى من تونس إلى ميناء بنزرت<sup>(٢)</sup> والثانية من تونس إلى سوسة، ولعل من أكبر ما حصلت عليه فرنسا هو شراؤها قطعة أرض تعرف باسم النفضية بين تونس وسوسة مساحتها (١,٠٠٠,٠٠٠)<sup>(٣)</sup> هكتار<sup>(٤)</sup>.

إن التدخل الفرنسي في تونس كان واضحاً منذ أوائل القرن التاسع عشر من خلال القناصل الفرنسيين المتعاقبين في تونس، وازداد هذا النفوذ السياسي قوة ومثانه، أثر احتلال الجزائر عام ١٨٣٠ فكان البايات في تونس بالرغم من تظاهروهم بتبعية الدولة العثمانية، إلا أنهم عبارة عن أدوات يحركها النفوذ الأجنبي بصفة عامة، والفرنسي بصفة خاصة<sup>(٥)</sup>.

وإزاء التنافس الأوربي أبدت إيطاليا اهتماماً زائداً بتونس منذ عام ١٨٦١، بكونها تمثل أول مطمح من مطامحها الاستعمارية في الخارج، وقد حصلت بالفعل على امتيازات جديدة عام ١٨٦٨ مما شجع الكثيرين من الإيطاليين للهجرة إلى تونس وتشكيل أكبر جالية أجنبية فيها<sup>(٦)</sup> في عام ١٨٧١ حاولت إيطاليا ربط تونس بمعاهدة تمنح المقيمين الإيطاليين في تونس امتيازات خاصة، وعندما قرر الباي محمد الصادق المقاومة أخذ الإيطاليون يتأهبون لأعداد حملة عسكرية بحرية على تونس، ولولا تدخل بريطانيا وفرنسا والدولة العثمانية تدخل دبلوماسياً مشتركاً لما انصاعت إيطاليا وعدلت مؤقتاً عن خططها<sup>(٧)</sup>.

على أثر ذلك زادت التدخلات الأجنبية الفرنسية والإيطالية عن طريق الشركات الرأسمالية، والمستوطنين من الجالية الإيطالية والفرنسية والمالطية وبدأت السيطرة على مرافق البلاد الاقتصادية والمالية والثقافية بحصولها على العديد من الامتيازات وبدأت تسعى إلى إزاحة إيطاليا التي كانت تتطلع لاحتلال تونس منذ بداية سبعينيات القرن التاسع عشر<sup>(٨)</sup>.

في حين كانت إيطاليا تعمل جاهدة لتحقيق مطامحها في تونس، أما بريطانيا فكانت تراقب من جزيرة مالطة كل التحركات بمضيق صقلية وتدبر لتحقيق الاستيلاء على جزيرة قبرص، فأنها كانت تعمل على مساومة فرنسا ترغيبها في امتلاك تونس لتأمين جانبها من أجل الحفاظ على سلامة مستعمراتها وممراتها البحرية، وعلى أثر ذلك بدأ التنافس الفرنسي الإيطالي على تونس يشتد واكتسب الموقف عداء صريحاً بينهما خاصة بعد تعيين قنصل إيطاليا الجديد ماشيو (maccio) في تونس الذي استطاع بماله من دهاء وحكمة سياسية إيقاف كل مخططات القنصل الفرنسي روستان (Roustn) وتمكن في الوقت نفسه من تحقيق امتيازات مالية وعقارية لفائدة دولته<sup>(٩)</sup>.

(١) خليفة الشاطر مع نخبة من الأساتذة الجامعيين، تونس عبر التاريخ (الحركة الوطنية ودولة الاستقلال)، ج٣، تونس، مركز الدراسات والبحوث الاقتصادية والاجتماعية، ٢٠٠٥، ص ١٨.

(٢) ميناء بنزرت: من أهم الموانئ التونسية التي تقع على ساحل البحر المتوسط عند الرأس الأبيض إلى الشمال الغربي من العاصمة تونس، له أهمية استراتيجية في النواحي العسكرية والاقتصادية، احتل من قبل فرنسا في ٣٠ نيسان / ١٨٨١، ينظر: أمّنة إبراهيم أبو حجر، موسوعة المدن العربية، دار اسامة للنشر والتوزيع، الأردن، ٢٠٠٢، ص ٧٣.

(٣) نقولاً زيادة، تونس في عهد الحماية، المصدر السابق، ص ٩٨ - ٩٩.

(٤) الهكتار يساوي (١٠,٠٠٠) متر مربع.

(٥) محمد المرزوقي، صراع مع الحماية، تونس، دار الكتب الشرقية، (د. ت) ص ١٧ - ١٨.

(٦) هشام سواي هاشم، تاريخ العرب الحديث ١٥١٦-١٩١٨ من الفتح العثماني إلى نهاية الحرب العالمية الأولى، ط١، عمان، دار الفكر، ٢٠٠٩، ص ١٧٣.

(٧) لونسكي، تاريخ الاقطار العربية الحديثة، دار الفارابي، ط ٩، ٢٠٠٧، ص ٣٠٥.

(٨) محمد علي داهش، المصدر السابق، ص ٣٠.

(٩) البشير بن الحاج عثمان الشريف، اضاء على تاريخ تونس الحديث ١٨٨١ - ١٩٢٤، دار ابو سلامة للطباعة والنشر والتوزيع، ط ١، (د. ت) ص ٥-٦.

نجحت فرنسا في ابعاد ايطاليا عن مزاحمتها في تونس الى حد ما، وتفرغت لمواجهة بريطانيا والمانيا من خلال طرح المسألة التونسية عام ١٨٧٧ في كواليس مؤتمر برلين<sup>(١)</sup>، وكانت رغبة فرنسا واضحة جداً في انها تريد السيطرة على تونس لكن اطماعها لاقت معارضة من الدول صاحبة المصالح والاطماع (بريطانيا، ايطاليا، المانيا)<sup>(٢)</sup>.

لكن الدوافع التي حملت بريطانيا على اظهار الشعور الودي حيال فرنسا في المسألة التونسية، نتيجة منحها قبرص وفرض المراقبة الثنائية على مصر وترك فرنسا تحصل على تعويض وكانت تفضل ان ترى تونس في ايدي فرنسا اكثر من ايدي ايطاليا اذ انها لم تكن ترغب في ان تسيطر دولة بعينها على جانبي مضيق صقلية<sup>(٣)</sup> في حين كان رد الفعل الالمانى اتجاه التهديد للاحتلال الفرنسي لتونس كان رد تأيدي، فقد كان المستشار الالمانى بسمارك مسروراً من ان فرنسا قامت اخيراً بعمل يشغلها عنها. اما ايطاليا فقد اصيبت بخيبة امل شديدة، وعدت تصرف فرنسا عملاً عدائياً<sup>(٤)</sup>.

ان الدوافع الاقتصادية والتجارية والمالية والاستراتيجية كانت وراء اطماع فرنسا في تونس<sup>(٥)</sup>، وكما ان الغزو الاستعماري كان يرمي الى البحث عن المعادن الثمينة والسيطرة على مناطق النفوذ، للتحكم في الاماكن الاستراتيجية والممرات البحرية، وكان احد المرتكزات لتحقيق ذلك هو تعزيز الاستيطان الفرنسي ونشر الديانة المسيحية في تونس أي اقامة كنائس ليخلد بها ذكرى غزواتهم ونشر دينهم فيها<sup>(٦)</sup>.

اتخذت فرنسا لاحتلال تونس ذرائع مختلفة محاولة تبرير غزوها لتونس اذ تذرعت الحكومة الفرنسية بضرورة حماية الحدود الجزائرية التونسية مدعية ان هذه الحدود تتعرض باستمرار لهجمات من قبل القبائل التونسية وعلى الخصوص قبائل خمير<sup>(٧)</sup>، وفي يوم ٩ ايار / مايو ١٨٨١، حاولت الخارجية الفرنسية تبرير احتلالها لتونس ضمن منشور بعثت به للممثلين الدبلوماسيين حيث ذكرت ان الهدف الوحيد لسياسة فرنسا ازاء تونس هو المحافظة على السكينة في مستعمراتها الكبرى الجزائر<sup>(٨)</sup>.

استثمر جول فري (Jules ferru) رئيس الحكومة الفرنسية انذاك الوضع في تونس فعرض المسألة امام البرلمان الفرنسي وطلب منه اعتمادات قيمتها خمسة ملايين فرنك لتنظيم حملة عسكرية لمعاينة القبائل التونسية القاطنة على الحدود الجزائرية التونسية وردعها وصادق البرلمان على هذا الطلب بالاجتماع في ٧ نيسان ١٨٨١، وان الحكومة الفرنسية لم تعر هذه المسألة أي اهتمام الا عندما قررت العزم على بسط حمايتها على البلاد التونسية فلم تكن قضية الخمير سوى حجة واهية اتخذتها الحكومة الفرنسية لتشريع منذ شهر نيسان / ابريل ١٨٨١ في احتلال تونس قصد بسط حمايتها عليها<sup>(٩)</sup>.

### ثانياً: الحماية الفرنسية على تونس واثرها في دعم الاستيطان الاوربي

لم يكن احتلال فرنسا لتونس عام ١٨٨١ مفاجأة، وذلك لان السيطرة الفرنسية على تونس بدأت منذ ان وطأت اقدام الفرنسيين الجزائر عام ١٨٣٠ اذ كان الفرنسيون يسيطرون سيطرة غير مباشرة على تونس فالجيش التونسي يديره فرنسيين والمدرسة الحربية

(١) مؤتمر برلين: هو المؤتمر الذي عقد عام ١٨٧٨، لتصفية مشاكل الدول الاوربية، اذ وقفت كل من بريطانيا والمانيا على اطلاق يد فرنسا في تونس مقابل ان تقوم فرنسا بغض النظر عن احتلال بريطانيا لمصر وجزيرة قبرص في حين المانيا كانت تريد ان تصرف انظار فرنسا عن مقاطعتي الازراس والورين التي حصلت عليهما في اعقاب حرب السبعين، حيث شجع بسمارك المسؤولين الفرنسيين حين صرح عام ١٨٧٩، قائلاً: (اعتقد ان الكمثرى التونسية ناضجة)، ينظر: حلمي محروس اسماعيل، تاريخ افريقيا الحديث والمعاصر من الكشوف الجغرافية الى قيام منظمة الوحدة الافريقية، الاسكندرية، مؤسسة شباب الجامعة، ٢٠٠٤، ص ٢٤٧.

(٢) نوفل كاظم مهوس، التنافس الاستعماري الاوربي في المغرب ١٨٨٠ - ١٨٩٤، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البصرة، كلية التربية ١٩٩٩، ص ٧٥.

(٣) جلال يحيى، تاريخ افريقيا الحديث والمعاصر، المكتب الجامعي الحديث، ط ١، ٢٠١٠، ص ٣٤٠ - ٣٤١.

(٤) نقولا زيادة، تونس في عهد الحماية، المصدر السابق، ص ١٣٥.

(٥) محمد علي داهش، المصدر السابق، ص ٣٠.

(٦) محمد علي بلوحة، زمن العسر صفحات من تاريخ تونس ١٩٣٠ - ١٩٤٠، بيروت، دار الغرب الاسلامي، ١٩٧١، ص ١٠ - ١١.

(٧) قبائل خمير: هم عشائر جزائرية كانت قد هاجرت الى تونس بعد احتلال فرنسا للجزائر، وكانت متواجدة على الحدود الجزائرية التونسية، اتهمت هذه القبائل بتقديم المساعدة للثوار الجزائريين ضد سلطة الاحتلال الفرنسي وزعزعت الامن والنظام ينظر: شوقي عطا الله الجمل، المغرب العربي الكبير (من الفتح الاسلامي الى الوقت الحاضر، ليبيا، تونس، الجزائر، المغرب الاقصى)، القاهرة، المكتب المصري لتوزيع المطبوعات، ١٩٩٧، ص ٣٠٧.

(٨) نهاية محمد صالح الحمداني، الحركة الوطنية التونسية، ١٨٨١ - ١٩٢٠، رسالة ماجستير، (غير منشورة)، جامعة الموصل، كلية الاداب، ص ٢٥؛ البشير بن الحاج عثمان الشريف، المصدر السابق، ص ٢١.

(٩) علي المحجوبي، العالم العربي الحديث والمعاصر خلف فاستعمار مقاومة، تونس، دار محمد علي للنشر، ط ١، ٢٠٠٩، ص ٤٧.

يشرف عليها اساتذة فرنسيون ومرفأ تونس بناء مهندسون فرنسيون، فيما ان مالية البلاد في ايدي رجال اللجنة المالية الدولية التي اكثر اعضاؤها من الفرنسيون وقنصل فرنسا العام في تونس يتمتع بنفوذ قوي ومؤثر على الباى وفي هذه المعطيات ادلة واضحة في السيطرة الفرنسية على تونس قبل احتلالها<sup>(١)</sup>.

مثل عام ١٨٣٠، الاحتلال الفرنسي للجزائر تهديداً مباشراً لمستقبل تونس، اذ أصبحت تونس محط انظار المستعمر الفرنسي وذلك لقربها من الجزائر، ولما تتمتع به من موقع استراتيجي مهم على البحر الابيض المتوسط، وامكانيات اقتصادية تتمثل في خصوبة ارضيها الشاسعة وثرواتها المشجعة المتنوعة، فبدأت فرنسا تخطط لاحتلال تونس، ساعدها على ذلك ما كانت تعانيه تونس من تدهور اقتصادي، وتأخر وانهيار في نظام حكمها<sup>(٢)</sup>، ولتمهيد عملية الاحتلال قامت الحكومة الفرنسية باتخاذ جملة من التدابير العسكرية لتنفيذ خطتها، اذ طلب جول فري من المقيم العام الفرنسي<sup>(٣)</sup> في الجزائر البرت قديفي (Albert Garifa) في مطلع كانون الثاني / يناير ١٨٨١، بالاسراع في مد خط سكة الحديد بين تونس والجزائر حتى يسهل لهم عمل نقل القطعات العسكرية والمؤن الى تونس<sup>(٤)</sup>.

قررت الحكومة الفرنسية في اذار/ مارس عام ١٨٨١ من احتلال تونس حسب خطة مدروسة تم تطبيقها في ٢٤ نيسان/ ابريل من العام نفسه، اذ هجم الجيش الفرنسي براً من جهة الحدود الجزائرية التونسية و ثم توجه نحو تونس العاصمة على الرغم من المقاومة التونسية له<sup>(٥)</sup>.

في ذلك الوقت تردد الباى محمد الصادق في التصدي للعدوان الفرنسي فوجه فرقة عسكرية لمواجهة الجيش الفرنسي، ثم امرها بالرجوع وسرح جنودها في حين نزلت بميناء بنزرت قوات مسلحة قدمت من فرنسا ومعها القائد العام للحملة بريار (Breart) في مطلع ايار / مايو، واستقر المحتل بمركز العاصمة في قصر باردو في ١٢ ايار/ مايو ١٨٨١<sup>(٦)</sup> كما سيطرت القوات الفرنسية على مدينة الكاف وسوق الاربعاء، وعين دراهم وطبرقة<sup>(٧)</sup>.

ان معاهدة باردو تمثل معاهدة دولة مع رئيس دولة ضد شعبه لان بنود المعاهدة لا تعترف للشعب بأي حق وتجعل سلطة الباى مطلقة فضلاً عن انها خولت للجالية الفرنسية الحق من ممارسة دورها في تونس كمستعمرة من المستوطنين الفرنسيين على الاستثمار في الاراضي التونسية وخصصت غالب الوظائف الادرية للفرنسيين، وبذلك أصبحت لها جالية كبيرة من المستوطنين في عددها ونشاطها<sup>(٨)</sup>.

طوقت القوات الفرنسية القصر السعيد مقر باي تونس الواقع في العاصمة باردو واجبر الباى محمد الصادق على توقيع معاهدة الحماية في ١٢ ايار / مايو ١٨٨١ مع القوات الفرنسية المحتلة التي عرفت بمعاهدة باردو او معاهدة القصر السعيد نسبة الى مكان عقدها<sup>(٩)</sup>.

بذلك اعترفت الدول الاوربية الاستعمارية بالحماية الفرنسية على تونس باستثناء ايطاليا والدولة العثمانية، فقد كانت تونس خاضعة للدولة العثمانية وان باي تونس موظف لدى الدولة العثمانية ولا يحق له عقد أي اتفاقيات دولية بدون الرجوع اليها وبتوقيع اتفاقية الحماية الفرنسية تكون تونس قد فقدت استقلالها واقرت بتبعيةها المطلقة للسلطة الاستعمارية الفرنسية<sup>(١٠)</sup>.

(١) عبد الحميد البطريق وآخرون، افريقيا حلم الاستعمار البريطاني، مصر، دار المعارف، (د.ت)، ص ٢١٨.

(٢) احسان حقي، تونس العربية، بيروت، دار الثقافة، (د.ت)، ص ١٣٢.

(٣) المقيم العام الفرنسي: موظف يمثل الحكومة الفرنسية في تونس خول بأن يمارس صلاحيات في غاية الاهمية بموجب مرسوم ٩ حزيران / يونيو ١٨٨١، كان يتلقى التعليمات والامور من الحكومة الفرنسية له صلاحيات غير محدودة جعلته يتدخل في مختلف قطاعات الدولة المحمية ينظر: الازهر بوعوني، الانظمة السياسية والنظام السياسي التونسي، تونس مركز النشر الجامعي، ٢٠٠٢، ص ١٩٠ - ١٩١.

(٤) يونس درمونه، المصدر السابق، ص ٢٣.

(٥) خليفة الشاطر مع نخبة من الاساتذة الجامعيين، المصدر السابق، ص ٢٣.

(٦) هشام سوادي هاشم، المصدر السابق، ص ١٧٤.

(٧) على المحجوبي، العالم العربي، المصدر السابق، ص ٤٧.

(٨) الحبيب بورقيبة، حياتي، اراني، جهادي، تونس، نشرات كتاب الدولة للاعلام، (د.ت) ص ١٨٠.

(٩) محمد علي بلوكة، المصدر السابق ص ٣٠٦.

(١٠) لوتسكي، المصدر السابق، ص ٣٠٧.



ما ان علم الشعب التونسي بتوقيع الباي محمد الصادق لمعاهدة الحماية واحتلال شمال تونس حتى اعلنت ثورة شعبية عارمة وجهاداً تلقائياً عاما ضد الفرنسيين قادته مختلف القبائل في عموم تونس<sup>(١)</sup>.

كان انطلاق الثورة الشعبية من جنوب تونس لتشمل صفاقس و قابس وقصبة والقصرين وغيرها من المناطق الاخرى واعلن الشعب عدم اعترافه باتفاقية الحماية في حين قدم الثوار توضيحات كبيرة في مواجهة قوات الاحتلال الفرنسية<sup>(٢)</sup>.

وعلى الرغم من المقاومة التي قام بها الشعب التونسي لكن قضي عليها نظراً لاختلال موازين القوى الناجم عن التفاوت في السلاح والعتاد وتقنيات الحرب بين جيش الاحتلال الفرنسي ورجال المقاومة التونسية<sup>(٣)</sup>، وبعد انتهاء الثورة الشعبية التونسية، فرضت فرنسا على باي تونس معاهدة جديدة في ٨ تموز/ يوليو ١٨٨٢، بموجب هذه المعاهدة اعترف الباي محمد الصادق بهيمنة فرنسا على تونس كما فوض لها كامل سلطته وذلك بمنحها حق تقدير الضرائب وتحديد قاعدتها وتحصيلها وتنظيم المداخل وإجراء الاصلاحات الادارية والعلمية التي ترى لزومها وهكذا فأمن معاهدة ٨ تموز/ يوليو جردت الباي من سلطته الداخلية مثلما حرمت معاهدة باردو من سيادته الخارجية وبتتفيذ هذه المعاهدة يفقد الباي كل صلاحياته وبذلك تعد تونس مقاطعة فرنسية على رأسها حاكم تونسي صوري "الباي"<sup>(٤)</sup>.

واصررت الحكومة الفرنسية على التثبيت بمعاهدة ٨ تموز / يوليو عندما بلغها نبأ وفاة محمد الصادق في ٢٨ تشرين الاول/ اكتوبر ١٨٨٢، حيث قام بول كامبون (pull cambon)<sup>(٥)</sup>، المقيم العام الفرنسي بتونس بتتصيب علي بن حسين باي (١٨٨٢- ١٩٠٢)<sup>(٦)</sup> على العرش ودعاة في ٣٠ تشرين الاول/ اكتوبر ١٨٨٢ بالتوقيع على معاهدة بالقصر السعيد يعيد فيها ما جاء في معاهدة ٨ تموز / يوليو مع بعض التغيرات تتعلق بمسألة تسديد الديون التونسية<sup>(٧)</sup>.

بعد معاهدة ٣٠ تشرين الاول / اكتوبر ١٨٨٢، فرضت الحكومة الفرنسية على تونس معاهدة المرسى ٨ حزيران / يونيو ١٨٨٣، اذ تم بموجبها تصفية الديون التونسية و الغاء اللجنة المالية الدولية وبالتالي فرض الحماية على تونس مع بسط نفوذها الفعلي عليها وكذلك تمكنت من التدخل في شؤون تونس الداخلية مع الابقاء على سلطة الباي الشكلية، فضلاً عن عدم عقد أي قرض مع أي دولة دون اخذ موافقة الحكومة الفرنسية<sup>(٨)</sup>.

### المبحث الثاني: اساليب الحكومة الفرنسية في تشجيع الاستيطان الاوربي بتونس.

اتخذت سياسة الاستيطان الفرنسي في تونس بعد الاحتلال مسارات مختلفة، فمنذ بداية احتلالها شجعت الاستعمار الحر، واكدت للفرنسيين ان احتلال تونس والسيطرة على اقتصادها لا يكلف الحكومة الفرنسية كثيراً، وانما يتطلب مساهمة الرأسمال الفرنسي والطبقة الرأسمالية عن طريق ايجاد مجال جديد للاستيطان في تونس ينشط من خلال الافراد والشركات عوضاً عن الدولة، لكن تحت رعايتها وحمايتها بعد ان تمكنت من السيطرة على الاوضاع في تونس<sup>(٩)</sup>.

(١) البشير الحاج عثمان الشريف، المصدر السابق، ص ٣١.

(٢) احمد اسماعيل راشد، المصدر السابق، ص ٩٦.

(٣) علي المحجوبي، العالم العربي، المصدر السابق، ص ٤٧.

(٤) علي المحجوبي، انتصاب الحماية الفرنسية بتونس، ت: عمر بن ضو وآخرون، سراس للنشر، ١٩٨٦، (د.م) ص ٨٥.

(٥) بول كامبون: هو المقيم الذي تم تنصيبه خلفاً للمقيم العام السابق روستان، في ١٨ شباط/فبراير ١٨٨٢، شهد عهد توقيع معاهدة المرسى في ٨ حزيران / يونيو ١٨٨٣، كان من اهم الاعمال التي قام بها خلال مدة توليه وظيفته المقيم العام الفرنسي في تونس هي اقناع الحكومة الفرنسية بوجوب ضمان الدين الاسلامي في تونس، واستطاع اقناع بريطانيا عن امتيازاتها الخاصة على اساس ان رعاياها اصبحوا تحت ادارة فرنسية، ادخل القضاء الفرنسي الى تونس، اعادة تنظيم المجلس البلدي لمدينة تونس، انشاء غرف تجارية فرنسية في الحاضرة، اعفى المقيم بول كامبون من منصبه يوم ٢٣ تشرين الثاني/ نوفمبر ١٨٨٦، نتيجة الصراع مع قائد قوات الاحتلال الفرنسية عندما عارض مشروع كامبون باحتلال الجنوب التونسي، ينظر: سمير امين، المغرب العربي الحديث، ت: كميل داغر، بيروت، دار الحداثة، ١٩٨٠، ص ١٣٦؛ المصدر السابق.

(٦) علي بن حسين باي: وهو ولي عهد محمد الصادق، قائد جيوش المملكة التونسية مرات عديدة للمحافظة على الامن والنظام ارتقى عرش تونس عام ١٨٨٢ وكان اداة طيبة بيد سلطة الادارة الافرنسية وفي عهده وقع اتفاقية المرسى في ٨ حزيران / يونيو ١٨٨٣ وتوفي عام ١٩٠٢ ينظر: حسن حسني عبد الوهاب، المصدر السابق، ص ١٦٩.

(٧) علي المحجوبي، انتصاب الحماية، المصدر السابق، ص ٨٧.

(٨) احمد اسماعيل راشد، المصدر السابق، ص ٩٨.

(٩) عبد الملك خلف التميمي، الاستيطان الاجنبي في الوطن العربي (المغرب العربي، فلسطين، الخليج العربي)، دراسة تاريخية مقارنة، الكويت، عالم المعرفة، ١٩٨٣، ص ٤٤.

عام ١٨٨١ كان المستوطنين الاوربيون في تونس موزعين بين ايطاليين وفرنسيين وبريطانيين وأكثر البريطانيين كانوا مالطين حيث كان عدد المستوطنين الايطاليين (١١,٢٠٠) شخص في تونس و (٧٠٠) فرنسي و (٧,٠٠٠) من البريطانيين وقد كان هؤلاء تحت اشراف قناصلهم الذين كانوا يحكمونهم بأسم دولهم<sup>(١)</sup>.

### أولاً: اجراءات الادارة الفرنسية في توسيع قاعدة الاستيطان الاوربي

#### ١- إصدار المراسيم القانونية

كان في مقدمة ذلك ان فتحت الحكومة الفرنسية باب الهجرة الفرنسية الاوربية الى تونس وتيسر استيطانهم بها وقد ارتفع عدد المستوطنين من (٧٠٠) نسمة عام ١٨٨١، الى (٤٦٠٠٠) نسمة عام ١٩١٤، و زاد عدد الايطاليين في المدة نفسها من (١١,٢٠٠) الى (٨٨٠٠٠) نسمة<sup>(٢)</sup>، ويرجع سبب زيادة اعداد المستوطنين في تونس الى المغريات المادية والمعنوية التي وضعتها الحكومة الفرنسية لاستقرارهم في تونس<sup>(٣)</sup>.

على أثر ذلك بدأت فرنسا بالتشريع لتكريس الاستعمار الرسمي، اذ أصدرت مرسوم شباط / فبراير عام ١٨٨٢، يقضي بضم الاراضي البور الى ملكية الدولة، ويمقتضى هذا المرسوم تم السيطرة على مساحات شاسعة من الاراضي واعادة توزيعها على المستوطنين، كذلك السيطرة على الأوقاف الخيرية ومنحتها بدورها للمستوطنين ثم استمرت الادارة الفرنسية في تونس بسياستها الاستعمارية، حيث اقدمت على التوسع في السيطرة على أملاك تونس لتتمكن من إعادة توزيعها على المستوطنين، وقد نتج عن تطبيق هذا المرسوم ان اصبح ما يملكه المستوطنين في تونس بعد الحرب العالمية الثانية (٧٧٠,٥٠٠) الف هكتار<sup>(٤)</sup>.

قامت فرنسا بتشجيع مخططات الاستعمار الاستيطاني، مما دفع المستوطنين الفرنسيين الى شراء مئات الاف من الهكتارات بابخس الاثمان في مدة وجيزة، والذي حفز على ذلك هو ان الاراضي اصبحت زهيدة الاثمان، وفضلاً عن المراسيم والقوانين العقارية الملائمة، كذلك توفير اليد العاملة التي يختارها المستوطنون بأجور زهيدة من التونسيين<sup>(٥)</sup>.

عام ١٨٨٥، اصدرت الحكومة الفرنسية مرسوماً يقضي بالسيطرة على الاراضي الزراعية التي لا يستطيع اصحابها اثبات ملكيتهم لها بعقود رسمية ثم لحقته بمرسوم عام ١٨٩٠ الذي يقضي بضم جميع الغابات الى اراضي الحكومة وتعزيزاً لذلك أصدرت مرسوم عام ١٨٩٨، القاضي بضم جميع اراضي الاوقاف التي تقدر مساحتها بحوالي اربعة ملايين هكتار فاستولت بذلك على معظم الاراضي الزراعية وحولت ملكيتها الى المهاجرين الفرنسيين والاوربيين وبأسعار زهيدة جداً بعد ان حرمت اصحابها الشرعيين من استثمارها<sup>(٦)</sup>.

لم تقتصر اجراءات الاحتلال الفرنسي على الاراضي الزراعية من خلال المراسيم التي صدرت، بل تعدت الى الانتاج المعدني فسيطرة على انتاج الفوسفات والحديد، والرصاص، والنحاس وغيرها من المعادن، واخذت تصدرها الى فرنسا كمواد اولية لصناعاتها، مما نتج عنه افلاس الخزينة التونسية واغراقها في الديون التي اخذت تتراكم عليها، هذا ادى الى انخفاض اجرة العامل التونسي وانخفاض مستواه المعاشي وانتشار الفقر والمرض بين ابناء الشعب التونسي نتيجة السيطرة الاستعمارية<sup>(٧)</sup>.

### من خلال هذه المراسيم يتضح ان تونس مرت بثلاث مراحل استيطانية: <sup>(٨)</sup>

١ - المرحلة الاولى (١٨٨١ - ١٩٠٠): في هذه المرحلة كانت الحكومة الفرنسية تشجع المشاريع الخاصة، ولا سيما ما كان منها يحتاج الى اراضي واسعة لكنه لا يستلزم ارتباط المستوطنين الفرنسيين بالارض.

(١) نقولا زيادة، المصدر السابق و ص ٩٧.

(٢) هشام سوادي هاشم، المصدر السابق، ص ١٧٥.

(٣) خيرية عبد الصاحب وادي، الفكر القومي في المغرب العربي نشوؤه وتطوره من ١٨٣٠ - ١٩٦٢، (د.م)، (د. ت)، ص ٨٧.

(٤) عبد الملك خلف التميمي، المصدر السابق، ص ٤٥ - ٤٦.

(٥) احمد خالد، اضاء من البيئة التونسية على الطاهر الحداد ونضال جيل، ط٣، الدار التونسية للنشر، ١٩٨٥، ص ٨٢.

(٦) زاهر رياض، الاستيطان الاوربي والاستقلال الاقتصادي، القاهرة، (د. ت) ص ٢٦٧ - ٢٤٨.

(٧) خيرية عبد الصاحب وادي، المصدر السابق، ص ٨٨.

(٨) احسان حقي، المصدر السابق، ص ٢٢٠.

٢ - المرحلة الثانية (١٩٠٠ - ١٩١٤): وفي هذه المرحلة اخذت تمنح المستوطنين الفرنسيين مساحات متوسطة من الارض، من غير ان تشترط عليهم الارتباط بها.

٣ - المرحلة الثالثة: فقد تمثلت بمنح الفلاحين الفرنسيين اراضي زراعية اطلقت عليها اسم اراضي الاستعمار وانشأت البنوك الزراعية وكان من نتائج هذه السياسة استيطان ثلاثة الاف اسرة فرنسية في تونس، نتيجة ذلك كان المستوطنون الفرنسيون يستحوذون على الاراضي التونسية ويأخذون اصحابها كعبيد يعملون عندهم<sup>(١)</sup>.

## ٢ - سياسة التجنيس

بعد ان أحكمت فرنسا احتلالها لتونس، قامت بالعمل على ايجاد ركائز لتواجدها، فأصدرت رئاسة الجمهورية الفرنسية امراً يقضي بفتح باب التجنيس بالجنسية الفرنسية لكافة التونسيين ممن قضوا ثلاث سنوات في خدمة الجيش الفرنسي او حصلوا على شهادة الدكتوراه في العلوم او الآداب من المعاهد العليا الفرنسية او كانوا متزوجين بفرنسيات، ولهم منهن أبناء في حالة وجود المرأة في عصمة الرجل، او قاموا بخدمات خاصة للدولة الفرنسية، ويترتب على منح الجنسية الفرنسية الخضوع للقانون الفرنسي، والخروج عن احكام الشريعة الاسلامية في الاحوال الشخصية كالزواج والطلاق والوصايا والميراث بأنواعها<sup>(٢)</sup>.

أصدرت الحكومة الفرنسية عام ١٩٢٣، تعليمات تقضي بتشجيع التجنس، وذلك من خلال زيادة مرتباتهم أي يسمح للتونسي ان يصبح فرنسيا فينقاض (الثالث الاستعماري)، أي ثلثا زائد على مرتبه الاصلي اسوة بالفرنسيين المستوطنين بتونس، ولتعزيز هذا الاجراء صرح رئيس الحكومة الفرنسية بالقول ان هذا الاجراء لا يكفي، وانه ينبغي التفكير في وسيلة اخرى لتشجيع حركة التجنيس ودعمها، فعمدوا الى اصدار فتوى من كبار المشايخ اصحاب المناصب الدينية امثال شيخ الاسلام والباش مفتي تدعو التونسيين الى التجنس وبذلك يتم القضاء على تخوف التونسيين المسلمين من التجنس لانهما تصدر من اقطاب الدين<sup>(٣)</sup>.

وفي الحقيقة ان سياسة التجنيس هذه لها اكثر من هدف حيث ارادة خرق الشريعة الاسلامية في تونس، واخضاع المسلمين الى قوانين وضعه، وادماجهم في المجتمع الفرنسي غير المسلم، اما الهدف الاسمي فهو القضاء على مقوماتهم الشخصية كاللغة والدين والقيم ويترتب على ذلك كله زوال المقاومة والشعور الوطني<sup>(٤)</sup>.

إلا ان سياسة التجنيس في تونس فشلت اذ حافظ التونسيون على انتمائهم العربي الاسلامي ولم يتجنس إلا بعض اليهود، واقلية محددة العدد من التونسيين الذين ربطوا مصالحهم بمصالح المستعمر بالإضافة الى انها وجدت مقاومة وطنية كبيرة من الصحافة في تونس<sup>(٥)</sup>.

بالرغم من ذلك فإن الحكومة الفرنسية في تونس فتحت باب التجنيس على مصراعيه، فمنحت الجنسية الفرنسية للعاطلين البريطانيين والروس والاسبان، وحتى الايطاليين لزيادة عدد المستوطنين الفرنسيين بالنسبة لعدد الاهالي التونسيين والقضاء بذلك على شخصية البلاد التونسية<sup>(٦)</sup>.

## ٣ - سياسة التعليم الفرنسية

عندما احتل الفرنسيون تونس وجدوا فيها مدارس عربية عديدة، فضلاً عن وجود (٢٣) مدرسة فرنسية في تونس، لقد حاول الفرنسيون جهدهم ان يقضوا على كل حركة علمية ولكنهم كانوا مضطرين الى فتح المدارس لأبناء جالياتهم<sup>(٧)</sup>.

(١) محمد عبد المنعم الشرقاوي، محمد محمود الصياد، ملامح المغرب العربي، ط١، الاسكندرية، مساء المعارف، ١٩٥٩، ص ١٢٩ - ١٣١.

(٢) البشير بن الحاج عثمان الشريف، المصدر السابق، ص ١٣٤.

(٣) الحبيب بورقيبة، المصدر السابق، ص ٧٢.

(٤) يوسف مناصريه، الحزب الحر الدستوري التونسي ١٩١٩ - ١٩٣٤، بيروت، دار العرب الاسلامية، ١٩٨٨، ص ٥٠.

(٥) محمد علي داهش، المصدر السابق، ص ٣٤.

(٦) حسن محمد جوهر، تونس، ط٢، القاهرة، دار المعارف، ١٩٦٨ و ص ٥٨.

(٧) احسان حقي، المصدر السابق، ص ١٩٩.



حيث أسست الادارة الفرنسية (ادارة العلوم والمعارف) <sup>(١)</sup> عام ١٨٨٣، ووضعت لها منهاجاً خاصاً للمدارس الابتدائية الفرنسية للعرب والاوربيين على غرار المدارس الفرنسية ولم يكن للغة العربية دور في تلك المدارس <sup>(٢)</sup>. هذه التطورات وضعت التونسيين بين امرين اما ان يهمل ابنائهم العلم او ان يدخلوا المدارس الفرنسية فيخرجون بثقافة فرنسية صرفة ليس فيها اثر للقومية ولا للغة العربية، ولم يكن بمستطاع المدارس التونسية ان تقبل كل التلاميذ، ولم تكن قادرة ان تجاري المدارس الاخرى، وسبب ذلك بقيت اللغة العربية مهملة في التعليم الثانوي الى نهاية عهد الحماية <sup>(٣)</sup>. اما التعليم العالي فلم يكن له اثر في تونس <sup>(٤)</sup>، اذ احكمت الحكومة الفرنسية سيطرتها على قطاع التعليم العالي واصبح من الصعب على اهل البلاد التخلص من تلك السياسة، اذ اغلقت ابواب التعليم بوجه الكبار مثلما وضعت العراقيل في تعليم الصغار، وذلك من خلال جعل المقاعد محددة في الكليات ولم يتم استحداث اية جامعة في تونس خلال تلك المدة <sup>(٥)</sup>. وضعت الادارة الفرنسية في تونس العقوبات امام عملها، فحوربت اللغة العربية، وثقافتها، ودينها، وفي المقابل انتشرت المدارس الفرنسية التي بدأت تفرض لغة المستوطنين الفرنسية وثقافته وتاريخه من اجل تكريس وجودها، ادى هذا كله الى تقليص مساحة اللغة العربية وسيادة اللغة الفرنسية وثقافتها في تونس وعلى الرغم من تراجع اللغة العربية الا انها ضلّت حية وفاعلة وقادرة على الاستمرار وإعادة الاعتبار <sup>(٦)</sup>.

#### ٤ - سياسة الادارة الفرنسية

عندما احتلت فرنسا تونس لم يوجد فيها نظام سياسي معاصر يقوم على أساس دستوري في الفصل بين السلطات، بل كان الباي اوتوقراطياً يجمع في يديه السلطات الثلاث، التشريعية والتنفيذية، ويشرف على القضاء فابقوا ما كان عليه الباي، ودعموه بمقتضى المعاهدات واعتبروه ممثل البلاد الاوحد فقد استعان الفرنسيون بالباي على تنفيذ كل ما يرغبون بتنفيذه <sup>(٧)</sup>.

#### السلطة التشريعية قد تمثلت بـ:

- ١- المجلس الشوري. فهو مجلس استشاري اسس من قبل الحكومة الفرنسية عام ١٨٩١، مهمته الاساسية النظر في الميزانية، والدفاع عن مصالح المستوطنين الفرنسيين، يتكون اعضائه من المستوطنين الاوربيين في تونس، اذ اصدرت الادارة الفرنسية مرسوماً عام ١٩٠٧ يقضي بمنح المستوطنين حق من ينوب عنهم في هذا المجلس، وبموجب هذا المرسوم اصبح اعضاء مجلس الشوري يتكون من (٣٦) عضواً (٢٠) عضو من الفرنسيين ينتخبهم المستوطنين و(١٦) عضواً تونسياً من بينهم يهود على اساس كونهم من كبار الملاكين والاعيان والمتقنين، عملت الادارة الفرنسية في تونس على تقسيم مجلس الشوري الى قسمين الاول فرنسي والثاني تونسي ليتسنى للأعضاء الفرنسيين تنفيذ رغباتهم وحماية مصالحهم والدفاع عنها <sup>(٨)</sup>.
- ٢ - المجلس الكبير: فقد تأسس هذا المجلس في ١٣ تموز / يوليو ١٩٢٢، من قبل سلطة الادارة الفرنسية، كان يتألف من قسمين القسم الاول فرنسي ويبلغ عدد اعضائه (٥٢) ينتخبون من قبل المستوطنين الفرنسيين واصحاب الغرف التجارية والزراعية معاً، اما القسم الثاني تونسي والبالغ عدد اعضائه (٢٦) ينتخبون من قبل الشعب التونسي وثلاث اعضاء من اليهود يحملون الجنسية الفرنسية يتفاوض كل قسم من هذه الاقسام على انفراد <sup>(٩)</sup>.

(١) ادارة العلوم والمعارف: مؤسسة استحدثتها الحكومة الفرنسية في تونس عام ١٨٨٣، حيث كانت مهمتها تربية ابناء المزارعين الفرنسيين، والهدف الرئيسي هو نشر اللغة الفرنسية بين الاوساط الاسلامية والجالية الاربوية في تونس، ينظر: احمد القصاب، تاريخ تونس المعاصر ١٨٨١ - ١٩٦٥، ت: حمادي الساحلي، تونس، الشركة التونسية للتوزيع، ١٩٨٦، ص ٢٩٤.

(٢) احمد القصاب، المصدر السابق، ص ٢٩٥.

(٣) احمد القصاب، المصدر السابق، ص ٢٩٥.

(٤) عادل يوسف، الطلبة التونسيين بالجامعات الفرنسية، المجلة التاريخية المغربية، تونس، العدد (٩٩ - ١٠٠)، ايار، ٢٠٠٠، ص ٦٢١.

(٥) احسان حقي، المصدر السابق، ص ٢٠٠.

(٦) محمد علي داهش، المصدر السابق، ص ٣٥.

(٧) احسان حقي، المصدر السابق، ص ١٣٥.

(٨) خليفة الشاطر مع نخبة من الاساتذة الجامعيين، المصدر السابق، ص ٤٣؛ احسان حقي، المصدر السابق، ص ١٧٤.

(٩) الحبيب ثامر، هذه تونس، بيروت، دار العرب الاسلامي، ١٩٨٨، ص ٧٢.

تركزت مهام هذا المجلس في دراسة الميزانية التونسية التي تعرضها عليه الحكومة وابداء الرأي في القروض العمومية والنظر في الاتفاقيات التي تعقدها الحكومة مع الافراد<sup>(١)</sup>.

٣ - المجالس البلدية. وهي مجالس تتولى مسؤولية ادارة بلديات المدن منذ بداية الاحتلال الفرنسي اصر المستوطنين الاوربيين على تكوين مجالس بلدية ومؤسسات قطاعية تمكنهم من ابلاغ صوتهم الى السلطة التنفيذية، ولم تكن طبيعة النظام الاستعماري تسمح بأشتراك التونسيين في عضوية هذه الهيئات او اقامة نظام نيابي لتعديل موازين السلطة واقتصر الامر في البداية على احداث الغرف التجارية والزراعية والمجالس البلدية<sup>(٢)</sup>.

**اما السلطة التنفيذية**، سيطرت الادارة الفرنسية على السلطة التنفيذية في تونس، اذ اصبح الفرنسيون يسيطرون على جميع مراكز الحكم واحتكروا المناصب المهمة لانفسهم، ووضعوا ايديهم على موارد تونس المالية وخصصوا جل ابواب الميزانية التونسية للانفاق على انتشار الاستيطان الاوربي في تونس<sup>(٣)</sup>.

اصبح المقيم العام الفرنسي الذي كان يتمتع بصفته رئيسا، يجمع السلطات الثلاث التشريعية والتنفيذية والقضائية بيده، والمسؤول عن سير اجهزة الدولة التونسية كافة، واما الموظفون الاداريون فكانت الادارة الفرنسية تختارهم من المستوطنين الفرنسيين<sup>(٤)</sup>. **واما السلطة القضائية**، فأخذت السيطرة على المؤسسة القضائية اقتناعا بأهمية الدور الذي تلعبه هذه المؤسسة في حياة الاهالي وسعيا في خدمة الاستعمار والاستيطان<sup>(٥)</sup>.

كانت في تونس محاكم شرعية، وفيها محاكم اهلية تتولى الفصل في القضايا بين ابناء تونس، في حين انشأت فرنسا عام ١٨٨٤، محكمة فرنسية للفصل في جميع القضايا التي تقع بين الاوربيين او بين الوطنيين والاوربيين سواء كان الوطنيون مدعين او مدعى عليهم، ولهذه المحكمة فروع في نواحي تونس، والقضاة في المحكمة الكبرى وفروعها جميعهم فرنسيون ويعينهم رئيس الجمهورية الفرنسية، ويحكمون بقوانين فرنسية وباسم الدولة الفرنسية<sup>(٦)</sup>.

وبذلك اصبح القضاء التونسي لا ينظر الا في القضايا التي تهم التونسيين في حين نتج عن اقتحام الفرنسيين للميدان القضائي في تونس زيادة ملحوظة للأنظمة القضائية بحيث اصبحت لتونس خمسة اصناف من المؤسسات العدلية اولهما فرنسية وثانيهما مشترك وتمثله المحكمة العقارية اما الباقية فتشمل المحاكم الشرعية الاسلامية والمحاكم النظامية التونسية ومحاكم الاحبار اصبحت مهمة المحاكم الشرعية مقصورة على الحقوق العينية والعقارات غير المسجلة وشؤون الاوقاف<sup>(٧)</sup>.  
**٥ - السياسة الاستيطانية.**

من المعلوم ان الاستيطان هو التوسع المجالي بواسطة الاحتلال لوحدة التراب الوطني والسيطرة السياسية وتركيز المستوطنين بهدف الاستقلال الاقتصادي في مجتمع التمييز والهيمنة، وعلى ذلك بدأ التسرب الاوربي في تونس خلال النصف الثاني من القرن التاسع عشر، فمن العوامل التي ساعدت على التوسع في الاستيطان الاوربي في تونس هي الاستكشاف، التبشير، والمغامرة، ودور الجمعيات الاستعمارية ولا سيما التفوق العسكري والصناعي، وبذلك تعددت العوامل المساعدة والمسيرة للتوسع الاستيطاني الاستعماري على تونس<sup>(٨)</sup>.

(١) المصدر نفسه، ص ٧٢.

(٢) خليفة الشاطر مع نخبة من الاساتذة الجامعيين، المصدر السابق، ص ٤٢.

(٣) محمد علي داهش، المغرب العربي، المصدر السابق، ص ٣١؛ خليفة الشاطر، المصدر السابق، ص ٣٩.

(٤) هند فتال، رفيق سكري، تاريخ المجتمع العربي الحديث والمعاصر، جروس برس، ط ١، ١٩٨٨، ص ٢٨٥؛ محمد علي داهش، المغرب العربي، المصدر السابق، ص ٣٧.

(٥) محمد الدياب، كوميسارات الحكومة (١٩٠٦ - ١٩٥٦) خمسون عاما من الهيمنة الفرنسية على القضاء التونسي، المجلة التاريخية المغاربية، تونس، العددان (٩٩ - ١٠٠) ايار، ٢٠٠٠، ص ٧٢٥.

(٦) محمد الخضر حسين، تونس وجامع الزيتونة، جمعة وحقيقة: علي الرضا التونسي، (د.م)، ١٩٧١، ص ١٣٩.

(٧) خليفة الشاطر، المصدر السابق، ص ٤١.

(٨) المصدر نفسه، ص ٧.

كانت الجالية الفرنسية في تونس عند فرض الحماية لا تزيد عن عدة الاف يشتغلون في التجارة وفي بعض المصالح الحكومية كالبريد والتلغراف والسكك وبعد ان استولت فرنسا على ادارة الحكم فيها بدأت بتشجيع هجرة الفرنسيين الى تونس، وقدمت العديد من المغريات المادية والمعنوية من اراضي واموال ووظائف امام الفرنسيين المهاجرين وكان ذلك من اجل هدفين الاول انتزاع الاراضي من ابناء تونس والثاني ايجاد جالية فرنسية قوية تتمركز بثروتها وتكريس الوجود الفرنسي في تونس<sup>(١)</sup>.

كانت الجالية الفرنسية في تونس تتكون من ثلاث اشكال رئيسية الموظفون المدنيون والحامية العسكرية والمستوطنون وعدد الموظفين المدنيين (٩٨٠٠) الحامية العسكرية كان يتراوح عدد رجالها بين (٢٥,٠٠٠ - ٤٠,٠٠٠) عسكري، ويوجد من المستوطنين نحو (١٦٠,٠٠٠) مواطن في حين كثيرون من هؤلاء الفرنسيين في تونس ليسوا من الفرنسيين الاصليين مطلقاً بل ان الاف منهم ايطاليون متجنسون والافاً آخرين جزائريون<sup>(٢)</sup>.

ويذكر المؤرخ احسان حقي في كتابه تونس العربية، انه يوجد تنوع في جنسيات المستوطنين الاوربيين في تونس فمنهم، المستوطنون الفرنسيون، المالطيون، الانكليزيون، والالمانيون اما الفرنسيون الاصليون فأكثرهم من جزيرة مورسيكه كما يوجد في تونس جاليات من جميع المذاهب المسيحية ولا سيما مذهب الروم الارثوذكس والبروتستانت، ولكليهما كنائس<sup>(٣)</sup>.

اما اليهود التونسيين فهم ليس قوة اجنبية محتلة بل هم مواطنين تونسيون ولهم جميع الحقوق السياسية والاجتماعية والاقتصادية وكذلك الايطاليون فلم يكونوا قوة استعمارية رسمية بالبلاد وانما هم عبارة عن جالية اوربية استغل امرها بمساندة سلطة الادارة الفرنسية لها واخمد شوكتها مقرون بزوال هذه السلطة<sup>(٤)</sup>.

اخذت اعداد المستوطنين الاوربيين في تونس بالتزايد وبدأت غطرسة المستوطنين واحتقارهم للتونسيين اذ يعاملونهم معاملة السادة للخدم، مع ان التونسيين كانوا يفهمون ان الحماية لا تقف على اقدام راسخة، ولا يملكون بها السيادة المطلقة، الا اذ اشعروا الوطني بانه في منزلة محتقرة، حتى لا يطمع في ان يقف بجانبهم موقف الانسان من اخيه الانسان<sup>(٥)</sup>.

#### ثانياً: موقف الحركة الوطنية من الاستيطان الاوربي في تونس.

بالإضافة الى مما تقدم عن سياسة فرنسا التشجيعية على الاستيطان في تونس فإن السلطات الفرنسية حاربت الصناعة الوطنية وفتحت الاسواق التونسية للصناعات الفرنسية وتم الاستيلاء على المواد الاولى لخدمة الصناعة الفرنسية كما سيطرت على التجارة الداخلية والخارجية بالتعاون مع يهود تونس، وقد ادى يهود تونس في تمكين الفرنسيين من السيطرة على الاقتصاد التونسي وقد كافأتهم الحكومة الفرنسية بمنحهم الجنسية الفرنسية كما جرى الاستحواذ على الثروات المعدنية من الحديد والفوسفات... الخ من خلال الامتيازات التي حصلت عليها الشركات الفرنسية والاوروبية الاخرى وتوجيهها نحو فرنسا مباشر لتنمية الصناعة الفرنسية بلا مقابل وعلى اثر ذلك تدهورت الاوضاع الاقتصادية والاجتماعية في تونس، وتحول المزارعين الى عمال في المزارع والمناجم والاجور الزهيدة والضرية المتصاعدة وسياسة الاكراه (السخرة) على ممارسة أي عمل او السجن كلها عوامل ساعدة نهوض الشعور الوطني والدفاع عن حقوقهم<sup>(٦)</sup>.

بدأ صوت الحركة الوطنية التونسية يرتفع ويطالب بجلاء القوات الفرنسية عن تونس وزعمت فرنسا ان الباي محمد الناصر<sup>(٧)</sup> لا يوافق على مطالب الوطنيين لكن اعلن انه لا يعارض في كل ما يسهم في نهوض شعبه ويحقق له الحرية والتقدم<sup>(٨)</sup>.

(١) يونس درمونه، تونس بين الاتجاهات، القاهرة، دار الكتاب، (د.ت)، ص ٣٢.

(٢) جون جنتز، داخل افريقيا، ت: حسن جلال العروس المحامي، ج١، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية و (د.ت)، ص ٢٥٤.

(٣) احسان حقي، المصدر السابق، ص ١٩١.

(٤) محمد الخضر حسين المصدر السابق، ص ١٤١.

(٥) المصدر نفسه، ص ١٤١.

(٦) محمد علي داهش، المغرب العربي، المصدر السابق، ص ٣٣.

(٧) الباي محمد الناصر: هو محمد الناصر بن محمد بن حسين الثاني ارتقى عرش تونس في ١٥ كانون الاول / ديسمبر ١٩٠٦ و كان له مواقف ايجابية مع

الحركة الوطنية التونسية، ينظر حسن حسنين عبد الوهاب، المصدر السابق، ص ١٨٠ - ١٨١.

(٨) يونس درمونه، تونس بين الحماية والاحتلال، المصدر السابق، ص ٤٢.



ظهرت فئة جديدة من الشباب الوطني ومعظمهم من الذين درسوا في مدارس فرنسية، حيث كانت ترى هذه الفئة البدء بالإصلاحات الداخلية وكانت مستعدة للتنازل عن بعض المطالب في سبيل قيام حكومة دستورية بينما كان موقف الشيخ عبد العزيز الثعالبي<sup>(١)</sup> متمسك بفكرة الاستقلال التام وانتشار الجيش القومي، واستعادة الأراضي من الاستعمار وفتح جميع الوظائف الإدارية للتونسيين<sup>(٢)</sup>.

### الخاتمة

يتضح مما تقدم، ان فرنسا كانت تسعى الى اقامة امبراطورية فرنسية في المغرب العربي، منذ ان وضعت اقدامها في الجزائر عام ١٨٣٠ فبدأت تتطلع الى تونس التي لها موقع استراتيجي مهم في السيطرة على البحر الابيض المتوسط، ومن اجل ذلك دخلت فرنسا في تنافس مع الدول الاوربية بشكل عام وايطاليا بشكل خاص، من اجل احكام سيطرتها على تونس بشكل منفرد، تمكنت من احتلال تونس عام ١٨٨١ وعملت على تنفيذ سياستها الاستيطانية بتشجيع الاستيطان الفرنسي في تونس على امل ان تجعل من تونس مقاطعة فرنسية تابعة لفرنسا، ونتيجة دعم فرنسا للمستوطنين بخدمات جليلة، دفعت المستوطنين الى العمل من اجل تكريس وجودها في تونس تمثل بأشكال ومواقف تمت الاشارة اليها في ثنايا البحث.

### المصادر

- ١- احسان حقي، تونس العربية، بيروت، دار الثقافة، (د. ت).
- ٢- احمد اسماعيل راشد، تاريخ اقطار المغرب العربي السياسي الحديث والمعاصر (ليبيا، تونس، الجزائر، المغرب، مورتانيا)، ط ١، بيروت، دار النهضة العربية، ٢٠٠٤.
- ٣- احمد القصاب، تاريخ تونس المعاصر ١٨٨١ - ١٩٦٥، ت: حمادي الساحلي، تونس، الشركة التونسية للتوزيع، ١٩٨٦.
- ٤- احمد خالد، اضواء من البيئة التونسية على الطاهر الحداد ونضال جيل، ط ٣، الدار التونسية للنشر، ١٩٨٥.
- ٥- الازهر بوعوني، الانظمة السياسية والنظام السياسي التونسي، تونس مركز النشر الجامعي، ٢٠٠٢.
- ٦- أمانة ابراهيم ابو حجر، موسوعة المدن العربية، دار اسامة للنشر والتوزيع، الاردن، ٢٠٠٢.
- ٧- البشير بن الحاج عثمان الشريف، اضواء على تاريخ تونس الحديث ١٨٨١ - ١٩٢٤، دار ابو سلامة للطباعة والنشر والتوزيع، ط ١، (د. ت).
- ٨- جلال يحيى، تاريخ افريقيا الحديث والمعاصر، المكتب الجامعي الحديث، ط ١، ٢٠١٠.
- ٩- جهاد عودة، تجربة الاشتراكية الديمقراطية في تونس، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٨.
- ١٠- جون جنتر، داخل افريقيا، ت: حسن جلال العروس المحامي، ج ١، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، (د. ت).
- ١١- الحبيب بورقيبة، حياتي، ارثي، جهادي، تونس، نشرات كتاب الدولة للاعلام، (د. ت).
- ١٢- حسن حسني عبد الوهاب، خلاصة تاريخ تونس، ط ٣، تونس، دار الكتب العربية، ١٩٧٦.
- ١٣- حسن محمد جوهر، تونس، ط ٢، القاهرة، دار المعارف، ١٩٦٨.
- ١٤- حلمي محروس اسماعيل، تاريخ افريقيا الحديث والمعاصر من الكشف الجغرافية الى قيام منظمة الوحدة الافريقية، الاسكندرية، مؤسسة شباب الجامعة، ٢٠٠٤.
- ١٥- خليفة الشاطر مع نخبة من الاساتذة الجامعيين، تونس عبر التاريخ (الحركة الوطنية ودولة الاستقلال)، ج ٣، تونس، مركز الدراسات والبحوث الاقتصادية والاجتماعية، ٢٠٠٥.

(١) عبد العزيز الثعالبي: ولد عام ١٨٧٦ في تونس من عائلة جزائرية ويعد من ابرز زعماء الفكر والاصلاح، نقم على الاستعمار وسياسة الاستيطان، اصدر جريدة سبيل الرشاد عام ١٨٩٥، انظم الى حركة الشباب التونسية وكان له دور كبير في تأجيج المشاعر الوطنية، اسس الحزب الدستوري عام ١٩٢٠، ينظر: عبد العزيز الثعالبي، تونس الشهيدة، ت: سامي الجندي، بيروت، دار القدس، ١٩٧٥، ص ٦-٥.

(٢) جهاد عودة، تجربة الاشتراكية الديمقراطية في تونس، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٨، ص ٦٧.

- ١٦- خيرية عبد الصاحب وادي، الفكر القومي في المغرب العربي نشوؤه وتطوره من ١٨٣٠ - ١٩٦٢، (د.م)، (د.ت).
- ١٧- زاهر رياض، الاستيطان الاوربي والاستقلال الاقتصادي، القاهرة، (د.ت).
- ١٨- سمير امين، المغرب العربي الحديث، ت: كميل داغر، بيروت، دار الحداثة، ١٩٨٠.
- ١٩- شوقي عطا الله الجمل، المغرب العربي الكبير (من الفتح الاسلامي الى الوقت الحاضر، ليبيا، تونس، الجزائر، المغرب الاقصى)، القاهرة، المكتب المصري لتوزيع المطبوعات، ١٩٩٧.
- ٢٠- عادل يوسف، الطلبة التونسيين بالجامعات الفرنسية، المجلة التاريخية المغاربية، تونس، العدد (٩٩ - ١٠٠)، ايار، ٢٠٠٠.
- ٢١- عبد الحميد البطريق وآخرون، افريقيا حلم الاستعمار البريطاني، مصر، دار المعارف، (د.ت).
- ٢٢- عبد الرحمن تشايجي، المسألة التونسية والدولة العثمانية (١٨٨١ - ١٩١٣)، ت: عبد الجليل التميمي، تونس، دار الكتب الشرقية، ١٩٧٣.
- ٢٣- عبد العزيز الثعالبي، تونس الشهيدة، ت: سامي الجندي، بيروت، دار القدس، ١٩٧٥.
- ٢٤- عبد الملك خلف التميمي، الاستيطان الاجنبي في الوطن العربي (المغرب العربي، فلسطين، الخليج العربي)، دراسة تاريخية مقارنة، الكويت، عالم المعرفة، ١٩٨٣.
- ٢٥- علي المحجوبي، العالم العربي الحديث والمعاصر تخلف فاستعمار فمقاومة، تونس، دار محمد علي للنشر، ط١، ٢٠٠٩.
- ٢٦- —، انتصاب الحماية الفرنسية بتونس، ت: عمر بن ضو وآخرون، سراس للنشر، ١٩٨٦.
- ٢٧- لوتسكي، تاريخ الاقطار العربية الحديثة، دار الفارابي، ط ٩، ٢٠٠٧.
- ٢٨- محمد الخضر حسين، تونس وجامع الزيتونة، جمعة وحقة: علي الرضا التونسي، (د.م)، ١٩٧١.
- ٢٩- محمد الدياب، كوميسارات الحكومة (١٩٠٦ - ١٩٥٦) خمسون عاما من الهيمنة الفرنسية على القضاء التونسي، المجلة التاريخية المغاربية، تونس، العددان (٩٩ - ١٠٠) ايار، ٢٠٠٠.
- ٣٠- محمد المرزوقي، صراع مع الحماية، تونس، دار الكتب الشرقية، (د.ت).
- ٣١- محمد عبد المنعم الشراوي، محمد محمود الصياد، ملامح المغرب العربي، ط١، الاسكندرية، مساء المعارف، ١٩٥٩.
- ٣٢- محمد علي بلوكة، زمن العسر صفحات من تاريخ تونس ١٩٣٠-١٩٤٠، بيروت، دار الغرب الاسلامي، ١٩٧١.
- ٣٣- محمد علي داهش، المغرب العربي المعاصر، جامعة الموصل، مركز الدراسات الاقليمية، (د.ت).
- ٣٤- نقولا زيادة، تونس في عهد الحماية من ١٨٨١-١٩٣٤، القاهرة، معهد الدراسات العربية العالية، دار الرائد للطباعة، ١٩٦٣.
- ٣٥- نهاية محمد صالح الحمداني، الحركة الوطنية التونسية ١٨٨١-١٩٢٠، رسالة ماجستير، (غير منشورة)، جامعة الموصل، كلية الآداب، ٢٠٠٦.
- ٣٦- نوفل كاظم مهوس، التنافس الاستعماري الاوربي في المغرب ١٨٨٠-١٨٩٤، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البصرة، كلية التربية ١٩٩٩.
- ٣٧- هشام سوادي هاشم، تاريخ العرب الحديث ١٥١٦-١٩١٨ من الفتح العثماني الى نهاية الحرب العالمية الاولى، ط١، عمان، دار الفكر، ٢٠٠٩.
- ٣٨- هند فتال، رفيق سكري، تاريخ المجتمع العربي الحديث والمعاصر، جروس برس، ط١، ١٩٨٨.
- ٣٩- يوسف مناصريه، الحزب الحر الدستوري التونسي ١٩١٩-١٩٣٤، بيروت، دار العرب الاسلامية، ١٩٨٨.
- ٤٠- يونس درمونه، تونس بين الاتجاهات، القاهرة، دار الكتاب، (د.ت).
- ٤١- —، تونس بين الحماية والاحتلال، القاهرة، مطبعة الرسالة، (د.ت).

## بناء مقياس لتقييم المهارات المهنية لدى معلمي التربية الخاصة

م.د. حيدر طارق كاظم البزون

جامعة بابل / كلية التربية الأساسية

**Constructing a Scale to Evaluate the Occupational Skills for the Teachers of Special Education****Lect. Dr. Haider Tariq Kadhum Al-Bazoon****University of Babylon / College of Basic Education****Abstract:**

The objective of the current research is to build a scale to assess the professional skills of the teachers of special education. To achieve this goal, the researcher followed the steps of scientific research on the construction of psychological measures by defining the concept and drafting the paragraphs of the scale (40), as well as formulating instructions for the scale and how to correct it. The experiential experiment was used to determine the time taken to answer the scale and the spelling and linguistic errors. Thus, the cytometric properties were extracted from sincerity and consistency. The apparent truth of the scale was extracted by presenting it to a group of arbitrators and experts (15). The results of the test (K<sub>a</sub>2) revealed the existence of three statistically significant non-descriptive paragraphs that were omitted from the scale. A sample of the original research community of 214 teachers from special education teachers was selected. In the random manner of (50) primary schools containing the classes of special education and 70% of the total community of research and the size of the sample (150) individuals and the number of (56) teachers and (94) teachers were selected from (50) schools. The exploratory analysis was carried out and found that there were five potential factors for the scale where the root value of the root was , While the root value of the second component (2.983) and the explanatory difference of (8.061%) of the total variance, while the value of the roots of the third component (2.818) and contrast (7.615%) of the total variance, and the root value of the fourth component (2.661) and the explanatory difference was (7.192%) of the total variance. The underlying root value of the fifth component was 2.207 and an explanatory difference of 5.966%. The remaining underlying roots, which do not achieve the minimum value of the underlying roots (one true), have been neglected. (34) of the scale as a paragraph belonging to more than one latent factor to be retained (36) paragraph named the first factor (cognitive skills) and the second (skills of human relations) Each factor consists of (8) paragraphs, the third factor (skills understanding the role) and the fourth (cognitive skills). Each factor consists of (6) paragraphs while the fifth factor (the skills of influence) and consists of (8) paragraphs. Scale The stability was obtained by the Alpha Kronbach method and the stability value (0.78) was acceptable. Finally, the scale has been described to be ready for implementation, thus achieving the objective of the research. The research concluded with a set of conclusions, recommendations and proposals.

**Key words: Building a scale - assessment - professional skills - special education teachers.**

**الملخص**

هدف البحث الحالي الى بناء مقياس لتقييم المهارات المهنية لدى معلمي التربية الخاصة، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث باتباع خطوات البحث العلمي الخاصة ببناء المقاييس النفسية من خلال تحديد المفهوم وصياغة فقرات المقياس والبالغ عددها (٤٠) فقرة وكذلك صياغة تعليمات للمقياس وطريقة تصحيحه وبعد ذلك تم اجراء التجربة الاستطلاعية لمعرفة الوقت التي يستغرق في الإجابة على المقياس والاختفاء الاملائية واللغوية، ومن ثم تم استخراج الخصائص السايكومترية من صدق وثبات، وتم استخراج الصدق الظاهري للمقياس عن طريق عرضه على مجموعة من الخبراء المحكمين والباغ عددهم (١٥) خبير في اختصاص العلوم التربوية والنفسية وظهرت نتائج اختبار (٢٤) وجود ثلاث فقرات غير دالة احصائيا تم حذفها من المقياس، وبعد ذلك تم اختيار عينة من مجتمع البحث الأصلي والبالغ (٢١٤) معلما ومعلمة من معلمي التربية الخاصة، اذ تم اختيار عينة ممثلة



للمجتمع الأصلي اختيرت بالطريقة العشوائية من (٥٠) مدرسة ابتدائية تحوي على صفوف تربية خاصة ونسبة (٧٠%) من المجتمع الكلي للبحث وبلغ حجم العينة (١٥٠) فردا وبواقع (٥٦) معلما و(٩٤) معلمة تم اختيارهم من (٥٠) مدرسة، وبعد تطبيق المقياس تم اجراء التحليل العاملي الاستكشافي ووجد بان هناك خمس عوامل كامنة للمقياس حيث بلغت قيمة الجذور الكامنة للمكون الأول (٥,٥٦٤) وبتباين مفسر بلغ (١٥,٠٣٨%) من التباين الكلي، في حين بلغت قيمة الجذور الكامنة للمكون الثاني (٢,٩٨٣) وبتباين مفسر بلغ (٨,٠٦١%) من التباين الكلي، بينما بلغت قيمة الجذور الكامنة للمكون الثالث (٢,٨١٨) وبتباين مفسر بلغ (٧,٦١٥%) من التباين الكلي، وبلغت قيمة الجذور الكامنة للمكون الرابع (٢,٦٦١) وبتباين مفسر بلغ (٧,١٩٢%) من التباين الكلي، اما قيمة الجذور الكامنة للمكون الخامس قد بلغت (٢,٢٠٧) وبتباين مفسر بلغ (٥,٩٦٦%) من التباين الكلي وقد اهملت باقي الجذور الكامنة والتي لا تحقق الحد الأدنى لقيمة الجذور الكامنة وهو (واحد صحيح)، وتم استخدام طريقة التدوير المائل (الاولمن)، وباعتماد على مخرجات التحليل العاملي يمكن تسمية العوامل والفقرات التي تشبعت عليها بعد حذف الفقرة (٣٤) من المقياس باعتبارها فقرة تنتمي الى أكثر من عامل كامن ليتم الإبقاء على (٣٦) فقرة سمي العامل الأول (المهارات المعرفية) والثاني (مهارات العلاقات الإنسانية) ويتكون كل عامل من (٨) فقرات اما العامل الثالث (مهارات تفهم الدور) والرابع (المهارات الادراكية) ويتكون كل عامل من (٦) فقرات في حين سمي العامل الخامس (المهارات التأثيرية) ويتكون من (٨) فقرات، وبعد التحقق من صدق المقياس تم استخراج الثبات بطريقة الفا كرونباخ وبلغت قيمة الثبات (٠,٧٨) وهو معامل مقبول وأخيرا تم وصف المقياس ليصبح جاهزا للتطبيق وبذلك تم تحقيق الهدف المنشود للبحث، وخلص البحث الى مجموعة من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات.

**الكلمات المفتاحية:** بناء مقياس - التقييم -المهارات المهنية - معلمي التربية الخاصة

## الفصل الأول (التعريف بالبحث)

### أولاً: مشكلة البحث:

تعد عملية بناء المقاييس النفسية والاختبارات التربوية من العمليات الصعبة والمعقدة ذلك بسبب كون تلك المقاييس والاختبارات تهتم بقياس الظواهر الملاحظة بشكل مباشر دون النظر الى السلوكيات والقدرات الكامنة غير الملاحظة (الزهراني، ٢٠٠٨: ٥)، لذا لا بد للقائمين على عملية القياس الاخذ بالحسبان كل الإجراءات والتدابير اللازمة للتخلص او التقليل من أخطاء القياس والتي تعد من المشاكل الأساسية التي تواجه العاملين في هذا المجال (الجبوري، ٢٠١٧: ٢-٤)، كما ان عملية التقييم المهني لمعلمي التربية الخاصة غالبا ما يعاني منها العاملون في مجال الخدمة الإنسانية لان طبيعة عملهم تتطلب منهم مشاركة وجدانية وتفهم وتعاطف من اجل التواصل مع فئات التربية الخاصة المختلفة من ظاهرة ما الى ظواهر متعددة ومتنوعة كلا بحسب درجة شدة الإعاقة او انحسارها مما يجعل عملية تقييم المعلمين العاملين في هذا الميدان امرا صعبا (Sullivan, 2001:54)، ونظرا لما تقدم ذكره احس الباحث بوجود مشكلة هي عدم وجود أداة قياس مناسبة لتقييم المهارات المهنية لدى معلمي التربية الخاصة، الامر الذي يجعل من عملهم عملية روتينية غير ذي جدوى بدون اجراء تقييم مهني للمهارات المهنية التي يمتلكونها من اجل الوقوف على نقاط الضعف لديهم وتشخيصها ومن ثم تأهيلها تأهيلا علميا.

**ثانيا: أهمية البحث:** تتجلى أهمية البحث الحالية في جانبين هما:

### أ-الأهمية النظرية:

١-يكتسب هذا البحث أهميته من خلال سعي المؤسسات التربوية في العراق والمتمثلة بوزارة التربية لتحسين نوعية النظام التعليمي ورفع كفاءته لتلبي متطلبات التنمية الشاملة بوجه عام، والاهتمام بفئات التربية الخاصة وجميع العاملين في هذا القطاع المهم بوجه خاص.

٢-تتبع أهمية البحث من حيث كونها تناولت جانبا مهما يعني من عدم وجود أداة قياس مناسبة لتقييم المهارات المهنية لمعلمي التربية الخاصة.

٣- تكمن أهمية البحث في تنبيه المشرفين العاملين في ميدان التربية الخاصة بوزارتي التربية والعمل والشؤون الاجتماعية على ضرورة القيام بعملية التقييم المهني لمعلمي التربية الخاصة بصورة مستمرة من أجل النهوض بهذا الميدان المهم.

#### ب- الأهمية التطبيقية:

١- يفيد هذا البحث بالحصول على أداة قياس مناسبة تتمتع بالدقة العالية والموضوعية لتقييم المهارات المهنية لدى معلمي التربية الخاصة وكذلك تحديد المجالات الرئيسية للمقياس عن طريق إجراء التحليل العاملي الاستكشافي لقياس تلك المهارات.

٢- يؤمل من هذا البحث في تحديد جوانب القوة والقصور لدى معلمي التربية الخاصة من أجل وضع برامج خاصة من قبل الإدارات والمؤسسات التربوية ترفع من مهاراتهم المهنية.

٣- من المتوقع ان تفيد نتائج هذه الدراسة اقسام التربية الخاصة في الجامعات العراقية كافة من أجل وضع مقررات دراسية تتمتع بالطابع العملي التطبيقي أكثر من الطابع النظري العقيم من أجل تزويد خريجهم بمهارات مهنية عالية تتوافق ومتطلبات سوق العمل والتنمية البشرية المستدامة.

#### ثالثاً: اهداف البحث:

يرمي البحث الحالي الى (بناء مقياس لتقييم المهارات المهنية لمعلمي التربية الخاصة يتسم بالصدق والثبات والموضوعية).

#### رابعاً: حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بـ(بناء مقياس لتقييم المهارات المهنية لدى معلمي التربية الخاصة من قبل مدراء مدارسهم في المدارس الابتدائية بمركز محافظة بابل والتي يوجد فيها معلمي تربية خاصة للعام الدراسي ٢٠١٦-٢٠١٧).

#### خامساً: تحديد المصطلحات:

سوف يقوم الباحث بتحديد المصطلحات الآتية:

#### ١- التقييم:

- يعرف معجم وبستر التقييم بأنه "تحديد قيمة أو كم الشيء والتعبير عنه عددياً"
- اما معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية فيحدده " بأنه عملية تقدير الشيء أو كميته بالنسبة الى معايير محددة أو مدى التوافق بين فكرة وعمل وبين قيم سائدة"
- ويعرف الباحث التقييم بأنه (الوقوف على درجة تحقيق اهداف الخدمة الاجتماعية من خلال ممارسة معلم التربية الخاصة لعمله أو تحديد مستوى الاداء أو الذي يمكن تحديده بأنه مستوى المهارة في الاداء).

#### ٢- المهارات:

- عرفها الزعبي بأنها "عبارة عن مجموعة من القدرات والسمات والاتجاهات والميول والسلوكيات والمعارف الوظيفية اللازمة لأداء عمل او مهمة ما (الزعبي، ٢٠١١: ٣)
- عرفها Payne بأنها "معرفة وخبرة ومقدرة على تنفيذ الاداء، فهي تنظيم معقد للسلوك، تطور من خلال عملية التعلم واتجه نحو هدف معين أو نشاط محدد (Payne, 2009:44).
- وعرف الباحث المهارة بأنها (القدرات الضرورية لقيام الافراد بالسلوك المرغوب فيه والواضح من أجل تأدية العمل المناط بهم بصورة أفضل).

#### ٣- المهارات المهنية:

- عرفها John بأنها "حصيلة الفرد من السلوكيات اللفظية وغير اللفظية التي بواسطتها يستطيع التأثير في استجابات الآخرين وتعمل هذه الحصيلة كميكانيزم، يؤثر من خلاله الفرد في بيئته وذلك بالتوجيه نحو الاشياء المرغوبة في المحيط المهني، ويعتبر الفرد ماهراً مهنيًا تبعاً للمدى أو الحجم الذي ينجح به في الحصول على النتائج المرغوبة فيها" (John, 2010: 69).

- عرفها الباحث بانها (مجموعة من المهارات المعرفية والإنسانية والادراكية التي تؤثر في الآخرين ليتم من خلالها تفهم الدور بالمهمة المناطة الى الشخص القائم بالعمل).
- اما التعريف الاجرائي للمهارات المهنية فقد عرفها الباحث بانها (الدرجة التي يحصل عليها معلم التربية الخاصة على كل مجال من المجالات بعد استجابته على جميع المجالات الخاصة بالمقياس المعد لهذا الغرض)

#### ٤- معلمي التربية الخاصة:

هم الاشخاص الذين يعملون مع ذوي الاحتياجات الخاصة ويقدمون لهم خدمات تعليمية مختلفة، والحاصلين على مؤهل علمي يؤهلهم للعمل مع تلك الفئات (الدليمي ، ٢٠٠٥ : ٢٢٥).

### الفصل الثاني (ادبيات البحث ودراسات سابقة)

#### المحور الأول (ادبيات البحث):

يعد تحديد أدبيات البحث من المتطلبات الاساسية التمهيدية لأجراء اي بحث اذ من خلاله يشق الباحث أهم المفاهيم التي يستند اليها في بعض اجراءات بحثه وتحليل نتائجه فضلا عن أهمية هذه المنطلقات قبل بناء المقاييس لان الباحث يستند اليها في معظم اجراءاته (الكبيسي، ١٩٨٧ : ٨٦) لذا قام الباحث بتحديد ادبيات بحثه ودراسته السابقة وكما يأتي:

#### أولاً: تقييم المهارات المهنية:

يتطلب تقييم المهارات المهنية لدى معلمي التربية الخاصة الى توافر مهارات متعددة وفكر مبدع لدى المعلمين هذا بالإضافة الى منظور رحب ورؤية متعددة، وهذه المهارات ربما يفتقر اليها كثير من المعلمين الذين اعتادوا على أساليب نمطية وممارسات تقليدية لازمتهم طوال حياتهم المهنية الامر الذي يتطلب إعادة تكوينهم بما يؤهلهم للمشاركة الفاعلة في تصميم وبناء مهام ومهارات مهنية جديدة (علام، ٢٠٠٩ : ١٥٨-١٥٩)، لذا لابد ان يمتلك معلم التربية الخاصة مجموعة من الكفايات التعليمية الواضحة والتي يمكن على أساسها اجراء عملية التقييم من قبل مدراء المدارس والمشرفين التربويين، وتعرف هذه الكفايات بانها "مجموعة من المعارف والمهارات والقدرات والاتجاهات التي ينبغي على المعلم ان يمتلكها ويكون قادرا على تطبيقها بفاعلية واتقانها اثناء عملية التعليم " وعادة ما يتم اكتساب المهارات المهنية من خلال الاعداد قبل الخدمة والتدريب والتوجيه اثناء الخدمة (عزيز، ٢٠٠١ : ٥٦)، كما عرف البطاينة (٢٠٠٤) المهارات المهنية التعليمية بانها "مجموعة من القدرات التي يجب ان يكتسبها المعلم من معرفة ومهارات واتجاهات يعتقد بانها ضرورية لمعلمي الاحتياجات الخاصة ليستطيعوا من خلالها ممارسة مهنة التعليم بكفاءة وفعالية (البطاينة، ٢٠٠٤ : ٣٧).

#### ثانياً: تصنيف المهارات المهنية:

يقصد بالتصنيف تحديد المحاور التي تدور حولها المهارات المهنية الرئيسية، وقد صنفها قنديل (٢٠٠٠) الى ما يأتي:

أ- مهارات ترتبط بالمعارف.

ب- مهارات ترتبط بالأداء.

ت- مهارات ترتبط بالنواتج. (قنديل، ٢٠٠٠ : ٦٥).

كما أشار قنديل الى ان هناك مجالات لكفاية معلمي التربية الخاصة وجميعها ضرورية لكي تمكننا من ان نطلق صفة

المعلم الكفاء او الفعال وهذه المجالات هي:

- التمكن من المعلومات النظرية حول التعلم والسلوك الإنساني.
- التمكن من المعلومات في مجال تخصص التربية الخاصة.
- امتلاك الاتجاهات التي تسهم في اسراع التعلم وإقامة العلاقات الإنسانية في المدرسة.
- التمكن من المهارات الخاصة بالتعليم والتي تسهم بشكل أساس بتعلم التلاميذ. (العجمي والدوسري، ٢٠١٦ : ٥٥).



وقد صنف السيد (٢٠٠٧) المهارات المهنية لنجاح المعلم في أداء عمله الى أربع مهارات مهنية هي:

أ- المهارات المعرفية (Cognitive Skills): وتشير الى المعلومات والمهارات العقلية الضرورية لأداء المعلم في شتى مجالات عمله التعليمي-العلمي.

ب- المهارات الوجدانية (Affective Skills): وتشير الى استعدادات المعلم وميوله واتجاهاته وقيمه ومعتقداته وهذه المهارات تغطي جوانب متعددة منها حساسية المعلم، وثقته بنفسه، واتجاهاته نحو مهنة التعليم.

ث- المهارات الادائية (Performance Skills): تشير الى كفاءة الأداء التي يظهرها المعلم وتتضمن المهارات النفس حركية، كتوظيف وسائل تكنولوجيا التعليم، واجراء العروض التعليمية، وغيرها وأداء هذه المهارات يعتمد على حصيلة المعلم المعرفية السابقة.

ج- المهارات الإنتاجية (Product Skills): وتشير الى أثر أداء المعلم للمهارات السابقة في الميدان التربوي، أي أثر تأثير مهارات المعلم في المتعلمين ومدى تكيفهم في تعلمهم المستقبلي (السيد، ٢٠٠٧: ٤٥).

من خلال ما تقدم ذكره فقد صنف الباحث المهارات المهنية لمعلمي التربية الخاصة الى خمس مهارات أساسية بعد اجراء التحليل العاملي الاستكشافي لتحديد مجالات مقياسه وكما هو موضح بالتفصيل في الفصل الثالث من البحث وهذه المهارات هي:

أ- المهارات المعرفية.

ب- مهارات العلاقات الإنسانية.

ت- مهارات تفهم الدور.

ث- المهارات الإدراكية.

ج- المهارات التأثيرية بالمتعلمين.

**ثالثاً: أسباب عدم كفاءة عملية الاشراف والتقييم التقليدية:**

بعد اطلاع الباحث على عملية تقييم معلمي التربية الخاصة اثناء زيارته المدارس الابتدائية التي تحتوي على صفوف للتربية الخاصة، وبعد لقائه مع مشرفي التربية الخاصة وجد مجموعة من الأسباب التي دفعته لبناء مقياس لتقييم المهارات المهنية لمعلمي التربية الخاصة، وهذه الأسباب هي:

١- قيام مدراء المدارس بتقييم معلمي التربية الخاصة من خلال حضوره جزء بسيط من الحصة الدراسية، وهذا غير كافٍ على الاطلاق إذا ما قارنا عدد الساعات والحصص خلال الفصل الدراسي الواحد.

٢- تقييم مدراء المدارس لمعلمي التربية الخاصة يتم من خلال الاعتماد على الملاحظة البسيطة، الامر الذي لا يمثل الحقيقة المطلقة بتاتا.

٣- يعمل معلمو التربية الخاصة دائما درسا نموذجيا عند سماعهم او علمهم بوجود زيارة عليهم من قبل المدير او المشرف التربوي المختص الامر الذي يؤدي الى تشويه عملية التقييم الحقيقية.

٤- عدم قدرة مدراء المدارس من تسجيل ملاحظة ربط اهداف درس واحد بأهداف وسياسة التعليم في الدولة، اذ من الملاحظ بانه نادرا ما ينظر مدراء المدارس للخطط التي يعدها المعلمون لتدريس كل وحدة في المنهج الدراسي المقرر.

٥- ان الشدة في عملية التقييم وما يترتب عليها من نتائج قد تؤدي الى عدم رغبة معلمي التربية الخاصة في الإفصاح على تقبل النقد والتوجيه والتعلم من أخطائهم.

٦- عملية الاشراف والتقييم الحالية والتي تعد تقليدية تؤدي الى تقوية عزلة معلم التربية الخاصة وذلك بسبب ندرة العمل بروح الفريق الواحد، مع وجود فكرة الذات المركزية الخاطئة لدى المعلم.

٧- أدوات التقييم الخاصة بمعلمي الصفوف الخاصة المتوافرة حاليا كلاسيكية ونادرا ما تشجع على الإجابة بأمانة وحرص وصراحة لأنها تفتقد الى الحوار المفتوح المتطور تربويا بين مديري المدارس ومعلمي التربية الخاصة.

٨- دائما ما يقبل التقييم المهني في إعطاء المعلمين تغذية راجعة حكيمة، اذ من الملاحظ بان جميع التقييمات تحكم على المعلمين بحكم مشترك (مرضي لجميع الأطراف)، وهذا بالطبع امر خاطئ جدا ولا يحفز المعلم على تطوير أدائه وتحسينها نحو الأفضل.

٩- اكدت اغلب الدراسات السابقة والنظريات الى ان الرقابة واجراء عملية التقييم بالطرق الروتينية التقليدية نادرا ما تحدث تغير في سلوك المعلمين وبالتالي فان عملية رفع المهارات المهنية لمعلمي التربية الخاصة تبقى تراوح في مكانها مع تقدم بطني يكاد ان يذكر.

### المحور الثاني (دراسات سابقة):

سيقوم الباحث في هذا المحور بعرض اهم الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات البحث الحالي وما يأتي:

#### ١-دراسة شقير (٢٠٠٤):

هدفت الدراسة الى وضع معايير لإعداد معلم التربية الخاصة من خلال دراسة برامج واقع الاعداد وما ينبغي ان تكون عليه، اذ قامت بدراسة شخصية معلم التربية الخاصة والدوافع والأسباب التي جعلته يقبل على هذه المهنة، وتكونت عينة الدراسة من ٢٥٠ طالب وطالبة من طلبة قسم التربية الخاصة في الجامعات المصرية وتوصلت الدراسة الى تحديد تسع مهام وخصائص لمعلمي التربية الخاصة هي "مراعاة طبيعة ونمو وتعلم ذوي الاحتياجات الخاصة، توفير بيئة تراعي احتياجات الأطفال، تخطيط وتصميم وتنفيذ التعليم، مراعاة عوامل الصحة والأمان والتغذية، التعاون مع الاقران واسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، الاتصال واستخدام التكنولوجيا الملائمة، مهنية معلم التربية الخاصة، التقييم" (شقير، ٢٠٠٤: ١-١٨).

#### ٢- دراسة هارون (٢٠١٢):

هدفت الدراسة الى وضع تصور مقترح للكفايات التعليمية اللازمة لإعداد معلم التربية الخاصة التي تساعد في إنجاح عملية التعلم وقد توصلت الدراسة الى خمسة مجالات رئيسية هي " تحديد مستوى الأداء، كتابة الأهداف، تحليل الأهداف، تقييم الأهداف، الخدمات المتصلة ببرامج الاعداد" وكذلك تم التوصل الى العديد من الكفايات الفرعية والواجب تضمينها ضمن برامج اعداد معلمي التربية الخاصة (هارون، ٢٠١٢: ١١-٣٠).

#### ٣- دراسة نصار واخرون (٢٠١٥):

هدفت الدراسة الى تناول معلم التربية الخاصة واعداده في العديد من الدول (أمريكا- إنكلترا- اليابان) فتوصلت الى ان اعداد معلم التربية الخاصة يتم من خلال دراسة ومتطلبات الدارسين، وتضمن البرامج داخل الجامعة للمهارات والمعارف الطبية والنفسية والأخلاقية وأساليب الاشراف التربوي واستراتيجيات التدريس الحديثة وطرق تصنيف ذوي الاحتياجات الخاصة وتشخيص حالاتهم بالتعاون مع الاسرة (نصار واخرون، ٢٠١٥: ٦٨٧-٧١٧).

#### ٤- دراسة داود (٢٠١٧):

هدفت الدراسة الى تحديد خصائص ومواصفات معلم التربية الخاصة في ضوء خصائص التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، ولتحقيق الهدف تم تحديد مفهوم ذوي الاحتياجات الخاصة وتصنيفاتهم وخصائصهم الجسمية والنفسية والعقلية والمواصفات التي لابد ان يتصف بها المعلم للتعامل مع هذه الفئات وتوصلت الدراسة الى أهمية هذه الخصائص والمواصفات لمعلم التربية الخاصة وضرورة تضمينها في برامج ومقررات اعداد معلمي هذه الفئات (داود، ٢٠١٧: ٢-٣٤).

### الفصل الثالث (منهجية البحث وإجراءاته)

يتضمن هذا الفصل عرضاً للإجراءات التي اعتمدها البحث الحالي لتحقيق أهدافه من حيث تحديد المجتمع واختيار عينة ممثلة له وأعداد مقياس يتصف بالصدق والثبات وإجراءات تطبيقها على عينة البحث وتحديد الوسائل الإحصائية الملائمة لتحليل البيانات، وكما يأتي:

**أولاً: منهج البحث:**

لابد من تحديد المنهج الذي يعتمده الباحث في دراسته والذي يعد من المتطلبات المهمة لتصميم البحث، وتتجلى أهميته في تسلسل خطوات البحث، ولذا يأتي اختيار منهج البحث من الأمور الأساسية اللازمة لإجراء البحث (Robnson,2007:199)، ولما كان البحث الحالي يهدف إلى بناء مقياس لتقييم المهارات المهنية لدى معلمي التربية الخاصة فإن المنهج المناسب لإجراءات هذا البحث هو المنهج الوصفي.

#### ثانياً: مجتمع البحث:

يتمثل مجتمع البحث الحالي بمعلمي التربية الخاصة والبالغ عددهم (٢١٤) معلم ومعلمة يتوزعون على (٩٥) مدرسة ابتدائية تحوي على صفوف للتربية الخاصة، وقد حصل الباحث على اعداد المجتمع الكلي من المديرية العامة لتربية بابل - قسم التعليم الابتدائي / وحدة التربية الخاصة والجدول الاتي يبين نسب توزيع مجتمع البحث:

جدول (١-٣) يبين اعداد المعلمين والمعلمات ونسب توزيعهم

| الجنس   | العدد الكلي | النسبة المئوية | عدد المدارس |
|---------|-------------|----------------|-------------|
| معلمون  | ٨٠          | ٣٧,٥           | ٣٩          |
| معلمات  | ١٣٤         | ٦٢,٥           | ٥٦          |
| المجموع | ٢١٤         | ١٠٠%           | ٩٥          |

#### ثالثاً: عينة البحث:

تعد المعاينة امراً لا مناص له بالنسبة للباحث والتي يقصد بها إجراءات اختيار العينة التي يفترض ان تكون ممثلة للمجتمع الاحصائي بهدف التوصل الى تعميمات حول هذا المجتمع (Ary &all,2004:184-185).

لذا قام الباحث باختيار عينة عشوائية متناسبة قد بلغت (١٥٠) معلماً ومعلمة ونسبة (٧٠%) من مجتمع البحث الكلي وبواقع (٥٦) معلماً و(٩٤) معلمة من معلمي التربية الخاصة يمثلون عينة البحث الحالية والجدول الاتي يبين ذلك:

جدول (٢-٣) يبين اعداد عينة البحث موزعين بحسب الجنس والمدارس

| الجنس   | عدد افراد العينة | النسبة المئوية | عدد المدارس التي اختيرت منها العينة |
|---------|------------------|----------------|-------------------------------------|
| معلمون  | ٥٦               | ٣٧,٥           | ٢٢                                  |
| معلمات  | ٩٤               | ٦٢,٥           | ٢٨                                  |
| المجموع | ١٥٠              | ١٠٠%           | ٥٠                                  |

#### رابعاً: أداة البحث:

بعد اطلاع الباحث على ادبيات البحث والدراسات السابقة لم يجد أداة قياس مناسبة للبحث الحالي لذا قام ببناء مقياس من خلال الخطوات الاتية:

#### أ-تحديد مفهوم المهارات المهنية:

لغرض بناء مقياس لتقييم المهارات المهنية لدى معلمي التربية الخاصة يتلاءم مع البيئة العراقية قام الباحث بتحديد مصطلح (المهارات المهنية لمعلمي التربية الخاصة) والذي يقصد بها (مجموعة من المهارات المعرفية والإنسانية والادراكية التي تؤثر في الآخرين ليتم من خلالها تفهم الدور بالمهمة المناطة الى الشخص القائم بالعمل).



**ب- تحديد الهدف من المقياس:**

يهدف المقياس الى تقييم المهارات المهنية لدى معلمي التربية الخاصة من وجهة نظر مدرء المدارس الابتدائية والتي يوجد فيها صفوف تربية خاصة بغية الوقوف على نقاط الضعف لديهم وتقييمها ومن ثم العمل على تقوية تلك النقاط لجعلها نقاط قوة لديهم.

**ج- صياغة فقرات المقياس:**

ان صياغة فقرات مناسبة ومستبصرة لقياس خصائص سيكولوجية يمكن اعتبارها مهارة تتضمن مجموعة من المواهب والقدرات، لذا لابد على الباحث معرفة الأساسيات الخاصة بأجزاء المقياس المرء بناءه (علام، ٢٠١٦: ٣٨٨)، لذا تم تجزئة مفهوم المهارات المهنية الذي قام الباحث بتعريفه من اجل اعداد الفقرات وفق كل جزء من أجزاء المفهوم وبذلك تم صياغة (٤٠) فقرة تمثل كل الأجزاء الخاصة للمقياس.

**د- صياغة تعليمات المقياس وتصحيحه:**

بعد صياغة الفقرات الخاصة بالمقياس تم صياغة تعليمات الإجابة على المقياس مع إعطاء مثال على كيفية الإجابة عليه، وبعد ذلك تم اعداد مفتاح التصحيح الخاص بالمقياس والذي يتألف من (٤٠) فقرة وببدائل اجابة من نوع ليكرت خماسي هي (تنطبق عليه تماماً) وتعطى خمس درجات و(تنطبق عليه كثيراً) وتعطى أربع درجات و(تنطبق عليه احياناً) وتعطى ثلاث درجات و(تنطبق عليه قليلاً) وتعطى درجتان و(لا تنطبق عليه مطلقاً) وتعطى درجة واحدة.

**هـ - التجربة الاستطلاعية:**

تم اجراء تجربة استطلاعية على مجموعة من مدرء المدارس الابتدائية والذي يوجد لديهم صفوف تربية خاصة والبالغ عددهم (٦) مدير ومديرة مدرسة موزعين بالتساوي تم اختيارهم بطريقة عشوائية ومن غير عينة البحث الأساسية لأجل معرفة وضوح تعليمات وفقرات المقياس والوقوف على الوقت الذي يستغرقه تطبيق المقياس، علما ان عملية تقييم المهارات المهنية لمعلمي التربية الخاصة تتم من قبل مدير المدرسة وليس من قبل المعلم نفسه، وقد وجد ان متوسط الوقت الخاص بتطبيق المقياس قد بلغ (١٧) دقيقة وان تعليمات المقياس كانت واضحة باستثناء بعض الملاحظات الطفيفة والتي تم تعديلها.

**و- الخصائص السايكومترية للمقياس:**

تستعمل الخصائص السايكومترية في البحوث التربوية والنفسية كمؤشرات لدقة المقاييس إذ يعد استخراج الصدق والثبات من أهم تلك الخصائص (Ebel & Frisbie, 2009: 237)، لذلك قام الباحث بعدد من الإجراءات اللازمة لاستخراج الصدق والثبات وهي على النحو الآتي:

**أولاً: الصدق:**

من اجل ان يوصف الاختبار او المقياس بانه صادق، لا بد ان يقىس التكوين الفرضي الذي صمم المقياس من اجله باعتبار الصدق مفهوماً تكاملياً (علام، ٢٠١٣: ٢١٨-٢٢١)، لذا تم استعمال عدة مؤشرات لاستخراج صدق المقياس وهذه المؤشرات هي:

**١- الصدق الظاهري:**

يدل الصدق الظاهري على المظهر العام للمقياس، وهو وسيلة تعد مظهراً من مظاهر الاختبارات والمقاييس، لذا لا بد عرض فقرات المقياس على مجموعة من خبراء القياس للحكم على صلاحيتها في قياس الخاصية المراد قياسها (Anastasi & Urbina, 2015: 154-155)، وقد تم عرض المقياس على مجموعة من الخبراء المتخصصين في مجال العلوم التربوية والنفسية والبالغ عددهم (١٥) خبيراً للحكم على صلاحية فقرات المقياس، وبعد استخدام اختبار (مربع كاي) تم التوصل الى النتائج المبينة في الجدول الاتي:

جدول (٣-٣) يبين قيم اختبار مربع كاي المحسوبة والجدولية

| مستوى الدلالة الاحصائية | قيمة كا ٢ |          | درجة الحرية | غير الموافقين | الموافقون | عدد الخبراء | الفقرات                                                                                                                                   |
|-------------------------|-----------|----------|-------------|---------------|-----------|-------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                         | الجدولية  | المحسوبة |             |               |           |             |                                                                                                                                           |
| ٠,٠٥                    | ٣,٨٤      | ١٥       | ١           | صفر           | ١٥        | ١٥          | ١, ٢, ٣, ٤, ٥, ٦, ٧, ٨, ٩, ١٠, ١٢, ١٣, ١٤, ١٥, ١٦, ١٧, ١٨, ١٩, ٢٠, ٢١, ٢٣, ٢٤, ٢٥, ٢٧, ٢٨, ٢٩, ٣٠, ٣١, ٣٢, ٣٣, ٣٤, ٣٥, ٣٦, ٣٧, ٣٨, ٣٩, ٤٠ |
| ٠,٠٥                    | ٣,٨٤      | ٣,٢٦     | ١           | ٤             | ١١        | ١٥          | ٢٦, ١١                                                                                                                                    |
| ٠,٠٥                    | ٣,٨٤      | ١,٦٦     | ١           | ٥             | ١٠        | ١٥          | ٢٢                                                                                                                                        |

من خلال النتائج في الجدول أعلاه وجد بان جميع فقرات المقياس دالة احصائيا، اذ بلغت قيمة كا ٢ المحسوبة (١٥) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (٣,٨٤) عند مستوى دلالة إحصائية (٠,٠٥) ودرجة حرية (١) باستثناء الفقرتين (١١، ٢٦) اذ بلغت قيمة كا ٢ المحسوبة لهم (٣,٢٦) وهي اصغر من القيمة الجدولية البالغة (٣,٨٤) عند مستوى دلالة إحصائية (٠,٠٥) ودرجة حرية (١) وكذلك باستثناء الفقرة (٢٢) اذ بلغت قيمة كا ٢ المحسوبة لها (١,٦٦) وهي اصغر من القيمة الجدولية البالغة (٣,٨٤) عند مستوى دلالة إحصائية (٠,٠٥) ودرجة حرية (١)، لذا تم حذف الفقرات (١١، ٢٢، ٢٦) والإبقاء على (٣٧) فقرة من فقرات المقياس.

## ٢-صدق البناء:

لأجل التحقق من صدق البناء اعتمد الباحث على استخدام التحليل العاملي كأدلة تعتمد على البنية الداخلية للمقياس للتأكد من ان البنية الفعلية متسقة مع البنية الافتراضية (مقياس تقييم المهارات المهنية) للتكوين الفرضي الذي تقيسه والذي عرفه (Reynolds& Kmphaus) بانه "مدخل احصائي يسمح بتقييم وجود أي تكوينات افتراضية كامنة بين مجموعة من المتغيرات وبنية تلك التكوينات" (Reynolds&Kmphaus,2003:175)، ولأجل استبعاد الفقرات الرديئة التي لا تقيس نفس الشيء المراد قياسه، وكذلك لأجل تحديد مجالات المقياس والفقرات التي تنتمي لكل مجال تم استخدام التحليل العاملي الاستكشافي والذي يعد من السياقات الحديثة نسبيا في بناء الاختبارات والمقاييس النفسية بسبب كثرة البرامج الإحصائية الحاسوبية (Howitt& Cramer, 2014: 381-383)، والجدول الاتية تبين نتائج التحلي العاملي:

جدول (٣-٤) يبين الاحصائيات الوصفية لفقرات المقياس

| الفقرة | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | عدد الاجابات | الفقرة | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | عدد الاجابات |
|--------|---------------|-------------------|--------------|--------|---------------|-------------------|--------------|
| ف١     | 4.05          | 1.191             | 148          | ف١٩    | 3.93          | 1.101             | 148          |
| ف٢     | 4.21          | 0.964             | 148          | ف٢٠    | 3.77          | 1.184             | 148          |
| ف٣     | 4.01          | 1.043             | 148          | ف٢١    | 3.66          | 1.302             | 148          |
| ف٤     | 3.68          | 1.273             | 148          | ف٢٢    | 3.65          | 1.309             | 148          |
| ف٥     | 3.86          | 1.243             | 148          | ف٢٣    | 3.55          | 1.377             | 148          |
| ف٦     | 3.9           | 1.147             | 148          | ف٢٤    | 3.56          | 1.268             | 148          |
| ف٧     | 3.74          | 1.163             | 148          | ف٢٥    | 3.48          | 1.373             | 148          |
| ف٨     | 3.73          | 1.216             | 148          | ف٢٦    | 3.44          | 1.391             | 148          |
| ف٨     | 3.68          | 1.299             | 148          | ف٢٧    | 3.62          | 1.342             | 148          |
| ف٩     | 3.66          | 1.303             | 148          | ف٢٨    | 3.76          | 1.27              | 148          |
| ف١٠    | 3.49          | 1.348             | 148          | ف٢٩    | 3.68          | 1.284             | 148          |
| ف١١    | 3.82          | 1.201             | 148          | ف٣٠    | 3.82          | 1.235             | 148          |
| ف١٢    | 3.72          | 1.266             | 148          | ف٣١    | 3.84          | 1.216             | 148          |

|      |      |       |     |      |      |       |     |
|------|------|-------|-----|------|------|-------|-----|
| ١٣ ف | 3.76 | 1.236 | 148 | ٣٢ ف | 3.74 | 1.357 | 148 |
| ١٤ ف | 3.75 | 1.298 | 148 | ٣٣ ف | 3.7  | 1.369 | 148 |
| ١٥ ف | 3.8  | 1.221 | 148 | ٣٥ ف | 3.8  | 1.254 | 148 |
| ١٦ ف | 3.97 | 1.154 | 148 | ٣٦ ف | 3.7  | 1.327 | 148 |
| ١٧ ف | 3.9  | 1.255 | 148 | ٣٧ ف | 3.78 | 1.244 | 148 |
| ١٨ ف | 4.03 | 1.026 | 148 | -    | -    | -     | -   |

يبين الجدول أعلاه الإحصاءات الوصفية الوسط الحسابي والانحراف المعياري وعدد الاستجابات لفقرات مقياس تقييم المهارات المهنية حيث وجد ان عدد الاستجابات قد بلغ (١٤٨) استجابة، لذا تم استبعاد شخصيين من عينة البحث وذلك بسبب نقص في بيانات المقياس الخاص بعملية التقييم.

### جدول (٥-٣) يبين مصفوفة العلاقات الارتباطية

|             |     | ١ف         | ٢ف         | ٣ف         | ٤ف        | ٥ف        | ٦ف         | ٧ف         | ٨ف        | ٩ف         | ١٠ف        | ١١ف       | ١٢ف        | ١٣ف       | ١٤ف        | ١٥ف        | ١٦ف  |            |
|-------------|-----|------------|------------|------------|-----------|-----------|------------|------------|-----------|------------|------------|-----------|------------|-----------|------------|------------|------|------------|
| Correlation | ١ف  | 1.00<br>0  | .424       | .251       | .198      | .041      | .028       | .117       | .051      | -<br>0.087 | -<br>0.112 | .074      | .016       | .094      | -<br>0.103 | .016       | .067 | -<br>0.024 |
|             | ٢ف  | .424       | 1.00<br>0  | .532       | .387      | .240      | .044       | .062       | .101      | -<br>0.023 | -<br>0.072 | .035      | .033       | .059      | .019       | -<br>0.056 | .133 | .017       |
|             | ٣ف  | .251       | .532       | 1.00<br>0  | .572      | .232      | .206       | .227       | .255      | .023       | .084       | .044      | -<br>0.020 | .075      | .161       | .203       | .098 | .158       |
|             | ٤ف  | .198       | .387       | .572       | 1.00<br>0 | .506      | .360       | .325       | .278      | .066       | .016       | .155      | .055       | .194      | .220       | .297       | .270 | .147       |
|             | ٥ف  | .041       | .240       | .232       | .506      | 1.00<br>0 | .634       | .399       | .259      | .268       | .076       | .032      | .038       | .145      | .209       | .160       | .121 | -<br>0.055 |
|             | ٦ف  | .028       | .044       | .206       | .360      | .634      | 1.00<br>0  | .566       | .366      | .252       | .127       | .107      | -<br>0.102 | .079      | .232       | .216       | .204 | .029       |
|             | ٧ف  | .117       | .062       | .227       | .325      | .399      | .566       | 1.00<br>0  | .397      | .196       | .124       | .075      | -<br>0.147 | .084      | .122       | .123       | .102 | -<br>0.036 |
|             | ٨ف  | .051       | .101       | .255       | .278      | .259      | .366       | .397       | 1.00<br>0 | .484       | .190       | .132      | .069       | .146      | .084       | .168       | .216 | .189       |
|             | ٩ف  | -<br>0.087 | -<br>0.023 | .023       | .066      | .268      | .252       | .196       | .484      | 1.00<br>0  | .417       | .141      | .032       | .083      | .118       | .106       | .261 | .058       |
|             | ١٠ف | -<br>0.112 | -<br>0.072 | .084       | .016      | .076      | .127       | .124       | .190      | .417       | 1.00<br>0  | .497      | .338       | .173      | .076       | .077       | .090 | .030       |
|             | ١١ف | .074       | .035       | .044       | .155      | .032      | .107       | .075       | .132      | .141       | .497       | 1.00<br>0 | .501       | .384      | .128       | .079       | .195 | -<br>0.044 |
|             | ١٢ف | .016       | .033       | -<br>0.020 | .055      | .038      | -<br>0.102 | -<br>0.147 | .069      | .032       | .338       | .501      | 1.00<br>0  | .579      | .163       | .136       | .045 | -<br>0.018 |
|             | ١٣ف | .094       | .059       | .075       | .194      | .145      | .079       | .084       | .146      | .083       | .173       | .384      | .579       | 1.00<br>0 | .332       | .347       | .163 | -<br>0.024 |
|             | ١٤ف | -<br>0.103 | .019       | .161       | .220      | .209      | .232       | .122       | .084      | .118       | .076       | .128      | .163       | .332      | 1.00<br>0  | .599       | .393 | .234       |
|             | ١٥ف | .016       | -<br>0.056 | .203       | .297      | .160      | .216       | .123       | .168      | .106       | .077       | .079      | .136       | .347      | .599       | 1.00<br>0  | .535 | .354       |
|             | ١٦ف | .067       | .133       | .098       | .270      | .121      | .204       | .102       | .216      | .261       | .090       | .195      | .045       | .163      | .393       | .535       | 1.00 | .344       |



|      |            |            |       |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |  |
|------|------------|------------|-------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|--|
|      |            |            |       |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            | 0          |  |
| ١٦ ف | -<br>٠.٠24 | ٠.٠17      | ٠.158 | ٠.147      | -<br>٠.٠55 | ٠.029      | -<br>٠.036 | ٠.189      | ٠.058      | ٠.030      | -<br>٠.044 | -<br>٠.018 | -<br>٠.024 | ٠.234      | ٠.354      | ٠.344      | 1.00<br>0  |  |
| ١٧ ف | ٠.090      | ٠.198      | ٠.199 | ٠.257      | ٠.157      | ٠.187      | ٠.191      | ٠.205      | ٠.080      | -<br>٠.009 | -<br>٠.051 | -<br>٠.098 | ٠.012      | ٠.020      | ٠.093      | ٠.227      | ٠.444      |  |
| ١٨ ف | ٠.210      | ٠.096      | ٠.216 | ٠.237      | ٠.116      | ٠.066      | ٠.196      | ٠.040      | -<br>٠.068 | ٠.039      | ٠.175      | -<br>٠.023 | ٠.133      | ٠.135      | ٠.262      | ٠.070      | ٠.219      |  |
| ١٩ ف | ٠.184      | ٠.079      | ٠.155 | ٠.192      | ٠.107      | ٠.086      | ٠.139      | ٠.015      | -<br>٠.121 | -<br>٠.046 | -<br>٠.020 | -<br>٠.123 | ٠.200      | ٠.122      | ٠.268      | -<br>٠.006 | ٠.025      |  |
| ٢٠ ف | ٠.205      | ٠.120      | ٠.179 | ٠.145      | ٠.006      | -<br>٠.027 | ٠.035      | ٠.079      | -<br>٠.030 | -<br>٠.030 | ٠.084      | ٠.061      | ٠.161      | ٠.107      | ٠.060      | ٠.063      | ٠.115      |  |
| ٢١ ف | ٠.111      | ٠.041      | ٠.089 | ٠.099      | -<br>٠.062 | -<br>٠.169 | -<br>٠.005 | ٠.019      | -<br>٠.112 | ٠.087      | ٠.037      | ٠.082      | ٠.153      | ٠.005      | ٠.107      | ٠.009      | ٠.207      |  |
| ٢٢ ف | ٠.120      | -<br>٠.033 | ٠.083 | ٠.014      | -<br>٠.092 | -<br>٠.051 | -<br>٠.034 | ٠.167      | -<br>٠.054 | ٠.128      | ٠.103      | ٠.206      | ٠.179      | ٠.011      | ٠.012      | -<br>٠.073 | ٠.142      |  |
| ٢٣ ف | ٠.204      | ٠.072      | ٠.080 | ٠.154      | -<br>٠.008 | ٠.040      | -<br>٠.016 | ٠.105      | ٠.022      | ٠.186      | ٠.213      | ٠.217      | ٠.228      | ٠.041      | ٠.115      | ٠.141      | ٠.104      |  |
| ٢٤ ف | ٠.117      | ٠.003      | ٠.046 | ٠.056      | ٠.100      | ٠.049      | ٠.004      | -<br>٠.064 | -<br>٠.007 | ٠.035      | ٠.144      | ٠.318      | ٠.258      | ٠.146      | ٠.139      | -<br>٠.109 | -<br>٠.050 |  |
| ٢٥ ف | ٠.140      | ٠.098      | ٠.052 | ٠.201      | ٠.246      | ٠.178      | ٠.122      | ٠.115      | ٠.159      | ٠.070      | ٠.081      | ٠.185      | ٠.261      | ٠.216      | ٠.114      | ٠.093      | -<br>٠.048 |  |
| ٢٦ ف | ٠.041      | ٠.053      | ٠.122 | ٠.075      | ٠.133      | ٠.173      | ٠.202      | ٠.155      | ٠.093      | ٠.017      | ٠.127      | ٠.146      | ٠.216      | ٠.235      | ٠.095      | ٠.031      | -<br>٠.043 |  |
| ٢٧ ف | ٠.181      | ٠.109      | ٠.159 | ٠.172      | ٠.034      | ٠.072      | ٠.175      | ٠.095      | ٠.094      | ٠.104      | ٠.119      | ٠.029      | ٠.086      | ٠.044      | -<br>٠.062 | ٠.166      | ٠.037      |  |
| ٢٨ ف | -<br>٠.073 | -<br>٠.036 | ٠.038 | -<br>٠.019 | ٠.039      | ٠.062      | ٠.118      | ٠.014      | -<br>٠.002 | ٠.072      | -<br>٠.013 | -<br>٠.003 | ٠.013      | ٠.141      | -<br>٠.016 | ٠.079      | ٠.116      |  |
| ٢٩ ف | ٠.046      | -<br>٠.066 | ٠.024 | ٠.086      | ٠.185      | ٠.153      | ٠.088      | ٠.205      | ٠.252      | ٠.091      | ٠.136      | ٠.089      | ٠.057      | ٠.174      | ٠.163      | ٠.232      | ٠.173      |  |
| ٣٠ ف | ٠.103      | -<br>٠.042 | ٠.081 | -<br>٠.002 | ٠.157      | ٠.141      | ٠.175      | ٠.212      | ٠.048      | ٠.104      | ٠.087      | ٠.133      | ٠.076      | ٠.145      | ٠.175      | ٠.143      | ٠.135      |  |
| ٣١ ف | ٠.118      | ٠.057      | ٠.173 | ٠.065      | ٠.184      | ٠.120      | ٠.183      | ٠.201      | ٠.274      | ٠.073      | -<br>٠.003 | -<br>٠.080 | -<br>٠.059 | ٠.030      | ٠.148      | ٠.098      | ٠.079      |  |
| ٣٢ ف | ٠.062      | ٠.016      | ٠.060 | ٠.042      | ٠.088      | ٠.066      | ٠.154      | ٠.192      | ٠.149      | ٠.083      | ٠.046      | ٠.037      | ٠.106      | -<br>٠.062 | ٠.043      | -<br>٠.003 | ٠.065      |  |
| ٣٣ ف | ٠.192      | ٠.043      | ٠.179 | ٠.069      | -<br>٠.044 | ٠.063      | ٠.129      | ٠.232      | ٠.118      | ٠.170      | ٠.137      | ٠.103      | ٠.022      | -<br>٠.015 | ٠.087      | ٠.058      | ٠.003      |  |
| ٣٥ ف | -<br>٠.017 | ٠.045      | ٠.127 | ٠.029      | ٠.013      | -<br>٠.033 | ٠.058      | ٠.117      | ٠.058      | ٠.121      | ٠.118      | ٠.071      | ٠.034      | ٠.031      | ٠.116      | ٠.064      | ٠.123      |  |
| ٣٦ ف | ٠.112      | ٠.044      | ٠.057 | ٠.145      | ٠.074      | -<br>٠.007 | ٠.103      | ٠.114      | ٠.055      | ٠.054      | ٠.060      | ٠.085      | -<br>٠.029 | -<br>٠.035 | ٠.154      | ٠.174      | ٠.079      |  |

|                 | ٣٧ ف | .035 | .153 | .201 | .045 | .046 | .070 | .058 | .158 | .036 | .120 | .135 | .173 | .064 | .050 | .054 | .096 | .086 |
|-----------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Sig. (1-tailed) | ١ ف  |      | .000 | .001 | .008 | .310 | .366 | .078 | .268 | .147 | .087 | .185 | .425 | .127 | .106 | .421 | .209 | .387 |
|                 | ٢ ف  | .000 |      | .000 | .000 | .002 | .298 | .228 | .111 | .393 | .192 | .336 | .344 | .238 | .409 | .251 | .053 | .417 |
|                 | ٣ ف  | .001 | .000 |      | .000 | .002 | .006 | .003 | .001 | .389 | .156 | .299 | .406 | .183 | .026 | .007 | .118 | .027 |
|                 | ٤ ف  | .008 | .000 | .000 |      | .000 | .000 | .000 | .000 | .212 | .425 | .030 | .252 | .009 | .004 | .000 | .000 | .037 |
|                 | ٥ ف  | .310 | .002 | .002 | .000 |      | .000 | .000 | .001 | .000 | .179 | .350 | .323 | .040 | .005 | .026 | .071 | .255 |
|                 | ٦ ف  | .366 | .298 | .006 | .000 | .000 |      | .000 | .000 | .001 | .062 | .097 | .108 | .170 | .002 | .004 | .006 | .364 |
|                 | ٧ ف  | .078 | .228 | .003 | .000 | .000 | .000 |      | .000 | .008 | .067 | .183 | .038 | .155 | .070 | .069 | .108 | .333 |
|                 | ٨ ف  | .268 | .111 | .001 | .000 | .001 | .000 | .000 |      | .000 | .010 | .055 | .204 | .039 | .155 | .021 | .004 | .011 |
|                 | ٩ ف  | .147 | .393 | .389 | .212 | .000 | .001 | .008 | .000 |      | .000 | .044 | .348 | .159 | .076 | .100 | .001 | .243 |
|                 | ١٠ ف | .087 | .192 | .156 | .425 | .179 | .062 | .067 | .010 | .000 |      | .000 | .000 | .018 | .180 | .175 | .139 | .359 |
|                 | ١١ ف | .185 | .336 | .299 | .030 | .350 | .097 | .183 | .055 | .044 | .000 |      | .000 | .000 | .061 | .171 | .009 | .298 |
|                 | ١٢ ف | .425 | .344 | .406 | .252 | .323 | .108 | .038 | .204 | .348 | .000 | .000 |      | .000 | .024 | .049 | .293 | .413 |
|                 | ١٣ ف | .127 | .238 | .183 | .009 | .040 | .170 | .155 | .039 | .159 | .018 | .000 | .000 |      | .000 | .000 | .024 | .387 |
|                 | ١٤ ف | .106 | .409 | .026 | .004 | .005 | .002 | .070 | .155 | .076 | .180 | .061 | .024 | .000 |      | .000 | .000 | .002 |
|                 | ١٥ ف | .421 | .251 | .007 | .000 | .026 | .004 | .069 | .021 | .100 | .175 | .171 | .049 | .000 | .000 |      | .000 | .000 |
|                 | ١٦ ف | .209 | .053 | .118 | .000 | .071 | .006 | .108 | .004 | .001 | .139 | .009 | .293 | .024 | .000 | .000 |      | .000 |
|                 | ١٧ ف | .387 | .417 | .027 | .037 | .255 | .364 | .333 | .011 | .243 | .359 | .298 | .413 | .387 | .002 | .000 | .000 |      |
|                 | ١٨ ف | .139 | .008 | .008 | .001 | .028 | .012 | .010 | .006 | .166 | .457 | .270 | .118 | .442 | .407 | .131 | .003 | .000 |
|                 | ١٩ ف | .005 | .123 | .004 | .002 | .081 | .211 | .009 | .314 | .204 | .318 | .017 | .393 | .054 | .051 | .001 | .197 | .004 |
|                 | ٢٠ ف | .013 | .170 | .030 | .010 | .098 | .151 | .046 | .426 | .071 | .288 | .403 | .067 | .007 | .070 | .001 | .472 | .381 |
|                 | ٢١ ف | .006 | .073 | .015 | .039 | .469 | .371 | .337 | .169 | .358 | .360 | .154 | .230 | .025 | .098 | .235 | .224 | .082 |
|                 | ٢٢ ف | .089 | .312 | .142 | .116 | .227 | .020 | .475 | .408 | .087 | .146 | .326 | .160 | .031 | .476 | .098 | .455 | .006 |
|                 | ٢٣ ف | .073 | .345 | .157 | .432 | .133 | .269 | .339 | .022 | .257 | .060 | .107 | .006 | .015 | .445 | .442 | .188 | .042 |
|                 | ٢٤ ف | .006 | .192 | .167 | .031 | .461 | .316 | .426 | .102 | .396 | .012 | .005 | .004 | .003 | .312 | .082 | .044 | .105 |
|                 | ٢٥ ف | .078 | .484 | .291 | .248 | .113 | .278 | .481 | .219 | .467 | .335 | .041 | .000 | .001 | .038 | .045 | .094 | .273 |
|                 | ٢٦ ف | .045 | .117 | .263 | .007 | .001 | .015 | .069 | .082 | .027 | .198 | .164 | .012 | .001 | .004 | .085 | .131 | .283 |
|                 | ٢٧ ف | .311 | .262 | .069 | .181 | .054 | .018 | .007 | .030 | .131 | .421 | .062 | .038 | .004 | .002 | .125 | .354 | .300 |
|                 | ٢٨ ف | .014 | .094 | .027 | .018 | .339 | .192 | .016 | .125 | .127 | .104 | .075 | .365 | .149 | .297 | .225 | .022 | .326 |
|                 | ٢٩ ف | .188 | .332 | .321 | .411 | .317 | .226 | .077 | .431 | .491 | .191 | .438 | .488 | .439 | .044 | .421 | .171 | .080 |
|                 | ٣٠ ف | .291 | .214 | .388 | .148 | .012 | .032 | .143 | .006 | .001 | .135 | .049 | .140 | .244 | .017 | .024 | .002 | .018 |
|                 | ٣١ ف | .106 | .306 | .163 | .488 | .029 | .044 | .017 | .005 | .279 | .103 | .146 | .053 | .179 | .039 | .017 | .041 | .051 |
|                 | ٣٢ ف | .077 | .246 | .018 | .218 | .013 | .073 | .013 | .007 | .000 | .188 | .487 | .167 | .238 | .360 | .037 | .117 | .169 |
|                 | ٣٣ ف | .225 | .421 | .234 | .307 | .145 | .214 | .031 | .010 | .035 | .158 | .291 | .327 | .100 | .228 | .300 | .487 | .217 |
|                 | ٣٤ ف | .010 | .300 | .015 | .202 | .296 | .225 | .059 | .002 | .077 | .020 | .048 | .107 | .397 | .430 | .146 | .243 | .484 |
|                 | ٣٥ ف | .421 | .292 | .062 | .364 | .436 | .346 | .243 | .079 | .244 | .072 | .077 | .196 | .340 | .353 | .080 | .221 | .068 |
|                 | ٣٦ ف | .087 | .299 | .246 | .039 | .184 | .469 | .106 | .083 | .252 | .255 | .235 | .152 | .363 | .337 | .031 | .017 | .170 |
|                 | ٣٧ ف | .338 | .032 | .007 | .293 | .288 | .200 | .242 | .028 | .333 | .073 | .051 | .018 | .219 | .275 | .258 | .122 | .150 |

|             | ١٧ ف | ١٨ ف | ١٩ ف | ٢٠ ف | ٢١ ف | ٢٢ ف | ٢٣ ف   | ٢٤ ف | ٢٥ ف | ٢٦ ف | ٢٧ ف | ٢٨ ف | ٢٩ ف   | ٣٠ ف | ٣١ ف | ٣٢ ف | ٣٣ ف |
|-------------|------|------|------|------|------|------|--------|------|------|------|------|------|--------|------|------|------|------|
| Correlation | ١ ف  | .090 | .210 | .184 | .205 | .111 | .120   | .204 | .117 | .140 | .041 | .181 | —<br>— | .103 | .118 | .062 | .192 |
|             | ٢ ف  | .198 | .096 | .079 | .120 | .041 | —<br>— | .072 | .003 | .098 | .053 | .109 | —<br>— | .042 | .057 | .016 | .043 |
|             | ٣ ف  | .199 | .216 | .155 | .179 | .089 | .083   | .080 | .046 | .052 | .122 | .159 | .038   | .024 | .081 | .173 | .179 |
|             | ٤ ف  | .257 | .237 | .192 | .145 | .099 | .014   | .154 | .056 | .201 | .075 | .172 | —<br>— | .086 | .002 | .065 | .069 |

|     |       |       |       |       |       |       |       |       |      |      |      |      |      |      |      |      |       |
|-----|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|------|------|------|------|------|------|------|------|-------|
| ف٥  | .157  | .116  | .107  | .006  | -.062 | -.092 | -.008 | .100  | .246 | .133 | .034 | .039 | .185 | .157 | .184 | .088 | -.044 |
| ف٦  | .187  | .066  | .086  | .027  | .169  | .051  | .040  | .049  | .178 | .173 | .072 | .062 | .153 | .141 | .120 | .066 | .063  |
| ف٧  | .191  | .196  | .139  | .035  | .005  | .034  | .016  | .004  | .122 | .202 | .175 | .118 | .088 | .175 | .183 | .154 | .129  |
| ف٨  | .205  | .040  | .015  | .079  | .019  | .167  | .105  | .064  | .115 | .155 | .095 | .014 | .205 | .212 | .201 | .192 | .232  |
| ف٨  | .080  | .068  | .121  | .030  | .112  | .054  | .022  | .007  | .159 | .093 | .094 | .002 | .252 | .048 | .274 | .149 | .118  |
| ف٩  | .009  | .039  | .046  | .030  | .087  | .128  | .186  | .035  | .070 | .017 | .104 | .072 | .091 | .104 | .073 | .083 | .170  |
| ف١٠ | .051  | .175  | .020  | .084  | .037  | .103  | .213  | .144  | .081 | .127 | .119 | .013 | .136 | .087 | .003 | .046 | .137  |
| ف١١ | .098  | .023  | .123  | .061  | .082  | .206  | .217  | .318  | .185 | .146 | .029 | .003 | .089 | .133 | .080 | .037 | .103  |
| ف١٢ | .012  | .133  | .200  | .161  | .153  | .179  | .228  | .258  | .261 | .216 | .086 | .013 | .057 | .076 | .059 | .106 | .022  |
| ف١٣ | .020  | .135  | .122  | .107  | .005  | .011  | .041  | .146  | .216 | .235 | .044 | .141 | .174 | .145 | .030 | .062 | .015  |
| ف١٤ | .093  | .262  | .268  | .060  | .107  | .012  | .115  | .139  | .114 | .095 | .062 | .016 | .163 | .175 | .148 | .043 | .087  |
| ف١٥ | .227  | .070  | .006  | .063  | .009  | .073  | .141  | .109  | .093 | .031 | .166 | .079 | .232 | .143 | .098 | .003 | .058  |
| ف١٦ | .444  | .219  | .025  | .115  | .207  | .142  | .104  | .050  | .048 | .043 | .037 | .116 | .173 | .135 | .079 | .065 | .003  |
| ف١٧ | 1.000 | .335  | .221  | .218  | .225  | .194  | .261  | .011  | .027 | .115 | .131 | .112 | .098 | .028 | .114 | .112 | .006  |
| ف١٨ | .335  | 1.000 | .430  | .314  | .192  | .130  | .035  | .015  | .016 | .051 | .123 | .074 | .106 | .091 | .091 | .085 | .070  |
| ف١٩ | .221  | .430  | 1.000 | .576  | .438  | .223  | .211  | .098  | .055 | .001 | .038 | .062 | .021 | .055 | .078 | .018 | .011  |
| ف٢٠ | .218  | .314  | .576  | 1.000 | .541  | .325  | .303  | .068  | .085 | .013 | .078 | .012 | .080 | .134 | .084 | .034 | .022  |
| ف٢١ | .225  | .192  | .438  | .541  | 1.000 | .549  | .282  | .041  | .049 | .086 | .168 | .180 | .109 | .063 | .048 | .038 | .057  |
| ف٢٢ | .194  | .130  | .223  | .325  | .549  | 1.000 | .496  | .202  | .140 | .224 | .226 | .116 | .041 | .023 | .012 | .066 | .202  |
| ف٢٣ | .261  | .035  | .211  | .303  | .282  | .496  | 1.000 | .497  | .306 | .176 | .139 | .044 | .003 | .049 | .006 | .060 | .103  |
| ف٢٤ | .011  | .015  | .098  | .068  | .041  | .202  | .497  | 1.000 | .513 | .349 | .046 | .016 | .059 | .005 | .066 | .142 | .111  |



|                 |      |      |      |      |      |      |      |      |      |           |           |           |           |           |           |           |           |           |
|-----------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Sig. (1-tailed) | ٢٥ ف | -    | -    | .055 | .085 | .049 | .140 | .306 | .513 | 1.00<br>0 | .487      | .310      | .153      | .008      | -         | .073      | .105      | .140      |
|                 | ٢٦ ف | .027 | .016 | -    | -    | .086 | .224 | .176 | .349 | .487      | 1.00<br>0 | .516      | .234      | .042      | .027      | .113      | .105      | .139      |
|                 | ٢٧ ف | -    | -    | -    | -    | .168 | .226 | .139 | .046 | .310      | .516      | 1.00<br>0 | .404      | .149      | .139      | .176      | .147      | .178      |
|                 | ٢٨ ف | .131 | .123 | .038 | .078 | .180 | .116 | -    | -    | .153      | .234      | .404      | 1.00<br>0 | .397      | .145      | .015      | .069      | .047      |
|                 | ٢٩ ف | .112 | .074 | .062 | .012 | .109 | .041 | .044 | .016 | .008      | .042      | .149      | .397      | 1.00<br>0 | .499      | .329      | .056      | .110      |
|                 | ٣٠ ف | .098 | .106 | .021 | .080 | .109 | .041 | -    | -    | -         | -         | -         | -         | -         | 1.00<br>0 | .448      | .247      | .281      |
|                 | ٣١ ف | .028 | .091 | .055 | .134 | .063 | .023 | .049 | .005 | .008      | .027      | .139      | .145      | .499      | 1.00<br>0 | .448      | .247      | .281      |
|                 | ٣٢ ف | .114 | .091 | .078 | .084 | .048 | .012 | .006 | .066 | .073      | .113      | .176      | .015      | .329      | .448      | 1.00<br>0 | .634      | .409      |
|                 | ٣٣ ف | .112 | .085 | .018 | .034 | .038 | .066 | .060 | .142 | .105      | .105      | .147      | .069      | .056      | .247      | .634      | 1.00<br>0 | .532      |
|                 | ٣٤ ف | -    | -    | -    | -    | .057 | .202 | .103 | .111 | .140      | .139      | .178      | .047      | .110      | .281      | .409      | .532      | 1.00<br>0 |
|                 | ٣٥ ف | .006 | .070 | .011 | .022 | .057 | .202 | .103 | .111 | .140      | .139      | .178      | .047      | .110      | .281      | .409      | .532      | 1.00<br>0 |
|                 | ٣٦ ف | -    | -    | -    | -    | .142 | .244 | .070 | .048 | .068      | .054      | .024      | .247      | .235      | .174      | .247      | .381      | .472      |
|                 | ٣٧ ف | .169 | .095 | .142 | .029 | .142 | .244 | .070 | .048 | .068      | .054      | .024      | .247      | .235      | .174      | .247      | .381      | .472      |
| Sig. (1-tailed) | ١ ف  | .100 | .052 | .120 | .034 | .241 | .241 | .119 | .027 | .044      | .027      | .211      | .130      | .167      | .237      | .186      | .368      | .332      |
|                 | ٢ ف  | .186 | .139 | .112 | .237 | .159 | .131 | .167 | .024 | .001      | .073      | .128      | .142      | .112      | .119      | .161      | .215      | .180      |
|                 | ٣ ف  | .139 | .005 | .013 | .006 | .089 | .073 | .006 | .078 | .045      | .311      | .014      | .188      | .291      | .106      | .077      | .225      | .010      |
|                 | ٤ ف  | .008 | .123 | .170 | .073 | .312 | .345 | .192 | .484 | .117      | .262      | .094      | .332      | .214      | .306      | .246      | .421      | .300      |
|                 | ٥ ف  | .008 | .004 | .030 | .015 | .142 | .157 | .167 | .291 | .263      | .069      | .027      | .321      | .388      | .163      | .018      | .234      | .015      |
|                 | ٦ ف  | .001 | .002 | .010 | .039 | .116 | .432 | .031 | .248 | .007      | .181      | .018      | .411      | .148      | .488      | .218      | .307      | .202      |
|                 | ٧ ف  | .028 | .081 | .098 | .469 | .227 | .133 | .461 | .113 | .001      | .054      | .339      | .317      | .012      | .029      | .013      | .145      | .296      |
|                 | ٨ ف  | .012 | .211 | .151 | .371 | .020 | .269 | .316 | .278 | .015      | .018      | .192      | .226      | .032      | .044      | .073      | .214      | .225      |
|                 | ٩ ف  | .010 | .009 | .046 | .337 | .475 | .339 | .426 | .481 | .069      | .007      | .016      | .077      | .143      | .017      | .013      | .031      | .059      |
|                 | ١٠ ف | .006 | .314 | .426 | .169 | .408 | .022 | .102 | .219 | .082      | .030      | .125      | .431      | .006      | .005      | .007      | .010      | .002      |
| Sig. (1-tailed) | ١١ ف | .166 | .204 | .071 | .358 | .087 | .257 | .396 | .467 | .027      | .131      | .127      | .491      | .001      | .279      | .000      | .035      | .077      |
|                 | ١٢ ف | .457 | .318 | .288 | .360 | .146 | .060 | .012 | .335 | .198      | .421      | .104      | .191      | .135      | .103      | .188      | .158      | .020      |
|                 | ١٣ ف | .270 | .017 | .403 | .154 | .326 | .107 | .005 | .041 | .164      | .062      | .075      | .438      | .049      | .146      | .487      | .291      | .048      |
|                 | ١٤ ف |      |      |      |      |      |      |      |      |           |           |           |           |           |           |           |           |           |
|                 | ١٥ ف |      |      |      |      |      |      |      |      |           |           |           |           |           |           |           |           |           |
|                 | ١٦ ف |      |      |      |      |      |      |      |      |           |           |           |           |           |           |           |           |           |
|                 | ١٧ ف |      |      |      |      |      |      |      |      |           |           |           |           |           |           |           |           |           |
|                 | ١٨ ف |      |      |      |      |      |      |      |      |           |           |           |           |           |           |           |           |           |
|                 | ١٩ ف |      |      |      |      |      |      |      |      |           |           |           |           |           |           |           |           |           |
|                 | ٢٠ ف |      |      |      |      |      |      |      |      |           |           |           |           |           |           |           |           |           |

|      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| ١١ ف | .118 | .393 | .067 | .230 | .160 | .006 | .004 | .000 | .012 | .038 | .365 | .488 | .140 | .053 | .167 | .327 | .107 |
| ١٢ ف | .442 | .054 | .007 | .025 | .031 | .015 | .003 | .001 | .001 | .004 | .149 | .439 | .244 | .179 | .238 | .100 | .397 |
| ١٣ ف | .407 | .051 | .070 | .098 | .476 | .445 | .312 | .038 | .004 | .002 | .297 | .044 | .017 | .039 | .360 | .228 | .430 |
| ١٤ ف | .131 | .001 | .001 | .235 | .098 | .442 | .082 | .045 | .085 | .125 | .225 | .421 | .024 | .017 | .037 | .300 | .146 |
| ١٥ ف | .003 | .197 | .472 | .224 | .455 | .188 | .044 | .094 | .131 | .354 | .022 | .171 | .002 | .041 | .117 | .487 | .243 |
| ١٦ ف | .000 | .004 | .381 | .082 | .006 | .042 | .105 | .273 | .283 | .300 | .326 | .080 | .018 | .051 | .169 | .217 | .484 |
| ١٧ ف |      | .000 | .003 | .004 | .003 | .009 | .001 | .447 | .373 | .081 | .057 | .087 | .119 | .370 | .083 | .088 | .470 |
| ١٨ ف | .000 |      | .000 | .000 | .010 | .057 | .337 | .430 | .422 | .267 | .068 | .185 | .099 | .136 | .135 | .153 | .198 |
| ١٩ ف | .003 | .000 |      | .000 | .000 | .003 | .005 | .117 | .252 | .496 | .325 | .228 | .398 | .253 | .174 | .415 | .449 |
| ٢٠ ف | .004 | .000 | .000 |      | .000 | .000 | .000 | .205 | .152 | .439 | .174 | .441 | .166 | .052 | .156 | .342 | .393 |
| ٢١ ف | .003 | .010 | .000 | .000 |      | .000 | .000 | .309 | .275 | .149 | .021 | .014 | .094 | .224 | .280 | .324 | .248 |
| ٢٢ ف | .009 | .057 | .003 | .000 | .000 |      | .000 | .007 | .045 | .003 | .003 | .080 | .310 | .390 | .440 | .212 | .007 |
| ٢٣ ف | .001 | .337 | .005 | .000 | .000 | .000 |      | .000 | .000 | .016 | .046 | .298 | .486 | .277 | .469 | .236 | .106 |
| ٢٤ ف | .447 | .430 | .117 | .205 | .309 | .007 | .000 |      | .000 | .000 | .291 | .423 | .239 | .476 | .214 | .043 | .090 |
| ٢٥ ف | .373 | .422 | .252 | .152 | .275 | .045 | .000 | .000 |      | .000 | .000 | .032 | .462 | .461 | .187 | .102 | .045 |
| ٢٦ ف | .081 | .267 | .496 | .439 | .149 | .003 | .016 | .000 | .000 |      | .000 | .002 | .305 | .372 | .086 | .102 | .047 |
| ٢٧ ف | .057 | .068 | .325 | .174 | .021 | .003 | .046 | .291 | .000 | .000 |      | .000 | .035 | .046 | .016 | .038 | .015 |
| ٢٨ ف | .087 | .185 | .228 | .441 | .014 | .080 | .298 | .423 | .032 | .002 | .000 |      | .000 | .039 | .428 | .202 | .285 |
| ٢٩ ف | .119 | .099 | .398 | .166 | .094 | .310 | .486 | .239 | .462 | .305 | .035 | .000 |      | .000 | .000 | .249 | .092 |
| ٣٠ ف | .370 | .136 | .253 | .052 | .224 | .390 | .277 | .476 | .461 | .372 | .046 | .039 | .000 |      | .000 | .001 | .000 |
| ٣١ ف | .083 | .135 | .174 | .156 | .280 | .440 | .469 | .214 | .187 | .086 | .016 | .428 | .000 | .000 |      | .000 | .000 |
| ٣٢ ف | .088 | .153 | .415 | .342 | .324 | .212 | .236 | .043 | .102 | .102 | .038 | .202 | .249 | .001 | .000 |      | .000 |
| ٣٣ ف | .470 | .198 | .449 | .393 | .248 | .007 | .106 | .090 | .045 | .047 | .015 | .285 | .092 | .000 | .000 | .000 |      |
| ٣٥ ف | .020 | .125 | .042 | .363 | .042 | .001 | .198 | .281 | .207 | .259 | .384 | .001 | .002 | .017 | .001 | .000 | .000 |
| ٣٦ ف | .113 | .264 | .074 | .340 | .002 | .002 | .074 | .372 | .296 | .372 | .005 | .057 | .022 | .002 | .012 | .000 | .000 |
| ٣٧ ف | .012 | .046 | .088 | .002 | .027 | .056 | .021 | .387 | .497 | .190 | .060 | .043 | .088 | .074 | .025 | .004 | .014 |

a. Determinant = 3.860E-8

من جدول مصفوفة العلاقات الارتباطية وجد بان جميع قيم معاملات الارتباط اقل من (٠,٩٠) لذا لم يتم استبعاد أي فقرة من الفقرات اثناء عملية التحليل الاحصائي لفقرات المقياس، إذ يشير جودة (٢٠٠٨) الى ضرورة حذف الفقرات التي تكون قوة علاقتها الارتباطية (٠,٩٠) فأكثر من التحليل الاحصائي (جودة، ٢٠٠٨: ١٧٤)، ووجد كذلك بان قيمة محدد المصفوفة قد بلغت (٠,٠٠٣) وهي أكبر من القيمة الافتراضية (٠,٠٠١) وبالتالي لا توجد مشكلة ارتباط ذاتي بين الفقرات.

#### جدول (٦-٣) يبين قيمتي (KMO) و (Bartlett's) لفحص تجانس عينة البحث

|          |                                                  |
|----------|--------------------------------------------------|
| .622     | Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy. |
| 2284.541 | Approx. Chi-Square                               |
| 666      | Df                                               |
| .002     | Sig.                                             |

من الجدول أعلاه نجد بان قيمة اختبار (KMO) هي (٠,٦٢٢) وهي أكبر من القيمة (٠,٥٠٠) لذا تعد العينة متجانسة وكذلك كافية لإجراء التحليل العاملي، اما فيما يتعلق باختبار (Bartlett's) فقد بلغ مستوى الدلالة الاحصائية (٠,٠٠٢) وهو أصغر من مستوى الدلالة المعتمد (٠,٠٥) مما يدل على ان مصفوفة الارتباطات أعلاه تشير الى مصفوفة الوحدة.

#### جدول (٧-٣) يبين الاشتراكات

| Extraction | Initial | الفقرة | Extraction | Initial | الفقرة |
|------------|---------|--------|------------|---------|--------|
| .488       | 1.000   | ١٩ ف   | .317       | 1.000   | ١ ف    |
| .514       | 1.000   | ٢٠ ف   | .371       | 1.000   | ٢ ف    |
| .565       | 1.000   | ٢١ ف   | .440       | 1.000   | ٣ ف    |
| .515       | 1.000   | ٢٢ ف   | .574       | 1.000   | ٤ ف    |
| .475       | 1.000   | ٢٣ ف   | .541       | 1.000   | ٥ ف    |
| .479       | 1.000   | ٢٤ ف   | .568       | 1.000   | ٦ ف    |
| .525       | 1.000   | ٢٥ ف   | .444       | 1.000   | ٧ ف    |
| .407       | 1.000   | ٢٦ ف   | .366       | 1.000   | ٨ ف    |
| .283       | 1.000   | ٢٧ ف   | .376       | 1.000   | ٨ ف    |
| .122       | 1.000   | ٢٨ ف   | .323       | 1.000   | ٩ ف    |
| .375       | 1.000   | ٢٩ ف   | .373       | 1.000   | ١٠ ف   |
| .350       | 1.000   | ٣٠ ف   | .562       | 1.000   | ١١ ف   |
| .494       | 1.000   | ٣١ ف   | .547       | 1.000   | ١٢ ف   |
| .564       | 1.000   | ٣٢ ف   | .493       | 1.000   | ١٣ ف   |
| .512       | 1.000   | ٣٣ ف   | .558       | 1.000   | ١٤ ف   |
| .484       | 1.000   | ٣٥ ف   | .449       | 1.000   | ١٥ ف   |
| .450       | 1.000   | ٣٦ ف   | .389       | 1.000   | ١٦ ف   |
| .235       | 1.000   | ٣٧ ف   | .361       | 1.000   | ١٧ ف   |
| -          | -       | -      | .345       | 1.000   | ١٨ ف   |

Extraction Method: Principal Component Analysis.

نلاحظ من الجدول أعلاه التباين الذي يعود الى العوامل المشتركة (الاشتراكات) والذي يجري عادة تقاسمه بين عدة متغيرات او فقرات، وتعرف الاشتراكات بانها "نسبة التباين في متغير معين والتي تعود بالأساس الى عوامل مشتركة" (Brown, 2006: 104-106)، ففي النتائج أعلاه نجد بان الفقرة الأولى تساهم بنسبة (٣١,٧%) من التباين يرتبط بالعامل الأول وهكذا بالنسبة لباقي الفقرات.



جدول (٨-٣) يبين نسبة التباين المفسر

| Component<br>العامل | Initial Eigenvalues<br>الجزور الكامنة |                                         |                                                 | Extraction Sums of Squared Loadings<br>مجموع مربعات التشبعات المستخلصة |                                         |                                                 | Rotation Sums of Squared Loadings<br>الجزور الكامنة النهائية |
|---------------------|---------------------------------------|-----------------------------------------|-------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|-------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|
|                     | Total<br>الجزر<br>الكامن              | % of Variance<br>نسبة التباين<br>المفسر | Cumulative %<br>نسبة التباين<br>المفسر التراكمي | Total<br>الجزر<br>الكامن                                               | % of Variance<br>نسبة التباين<br>المفسر | Cumulative %<br>نسبة التباين<br>المفسر التراكمي | Total                                                        |
| 1                   | 5.564                                 | 15.038                                  | 15.038                                          | 5.564                                                                  | 15.038                                  | 15.038                                          | 3.733                                                        |
| 2                   | 2.983                                 | 8.061                                   | 23.099                                          | 2.983                                                                  | 8.061                                   | 23.099                                          | 3.367                                                        |
| 3                   | 2.818                                 | 7.615                                   | 30.714                                          | 2.818                                                                  | 7.615                                   | 30.714                                          | 3.913                                                        |
| 4                   | 2.661                                 | 7.192                                   | 37.906                                          | 2.661                                                                  | 7.192                                   | 37.906                                          | 3.424                                                        |
| 5                   | 2.207                                 | 5.966                                   | 43.873                                          | 2.207                                                                  | 5.966                                   | 43.873                                          | 2.884                                                        |
| 6                   | .809                                  | 4.889                                   | 48.761                                          |                                                                        |                                         |                                                 |                                                              |
| 7                   | .586                                  | 4.286                                   | 53.047                                          |                                                                        |                                         |                                                 |                                                              |
| 8                   | .543                                  | 4.171                                   | 57.218                                          |                                                                        |                                         |                                                 |                                                              |
| 9                   | .453                                  | 3.928                                   | 61.146                                          |                                                                        |                                         |                                                 |                                                              |
| 10                  | .267                                  | 3.424                                   | 64.570                                          |                                                                        |                                         |                                                 |                                                              |
| 11                  | .089                                  | 2.944                                   | 67.514                                          |                                                                        |                                         |                                                 |                                                              |
| 12                  | .983                                  | 2.657                                   | 70.171                                          |                                                                        |                                         |                                                 |                                                              |
| 13                  | .946                                  | 2.557                                   | 72.728                                          |                                                                        |                                         |                                                 |                                                              |
| 14                  | .933                                  | 2.521                                   | 75.249                                          |                                                                        |                                         |                                                 |                                                              |
| 15                  | .852                                  | 2.303                                   | 77.552                                          |                                                                        |                                         |                                                 |                                                              |
| 16                  | .770                                  | 2.082                                   | 79.634                                          |                                                                        |                                         |                                                 |                                                              |
| 17                  | .737                                  | 1.991                                   | 81.626                                          |                                                                        |                                         |                                                 |                                                              |
| 18                  | .602                                  | 1.626                                   | 83.252                                          |                                                                        |                                         |                                                 |                                                              |
| 19                  | .587                                  | 1.587                                   | 84.839                                          |                                                                        |                                         |                                                 |                                                              |
| 20                  | .569                                  | 1.537                                   | 86.375                                          |                                                                        |                                         |                                                 |                                                              |
| 21                  | .531                                  | 1.435                                   | 87.810                                          |                                                                        |                                         |                                                 |                                                              |
| 22                  | .505                                  | 1.365                                   | 89.176                                          |                                                                        |                                         |                                                 |                                                              |
| 23                  | .465                                  | 1.256                                   | 90.431                                          |                                                                        |                                         |                                                 |                                                              |
| 24                  | .421                                  | 1.138                                   | 91.569                                          |                                                                        |                                         |                                                 |                                                              |
| 25                  | .384                                  | 1.038                                   | 92.608                                          |                                                                        |                                         |                                                 |                                                              |
| 26                  | .375                                  | 1.014                                   | 93.622                                          |                                                                        |                                         |                                                 |                                                              |
| 27                  | .324                                  | .876                                    | 94.498                                          |                                                                        |                                         |                                                 |                                                              |
| 28                  | .317                                  | .855                                    | 95.353                                          |                                                                        |                                         |                                                 |                                                              |
| 29                  | .281                                  | .759                                    | 96.112                                          |                                                                        |                                         |                                                 |                                                              |
| 30                  | .248                                  | .671                                    | 96.784                                          |                                                                        |                                         |                                                 |                                                              |
| 31                  | .239                                  | .647                                    | 97.431                                          |                                                                        |                                         |                                                 |                                                              |
| 32                  | .204                                  | .551                                    | 97.982                                          |                                                                        |                                         |                                                 |                                                              |
| 33                  | .175                                  | .473                                    | 98.456                                          |                                                                        |                                         |                                                 |                                                              |

|    |      |      |         |  |  |  |
|----|------|------|---------|--|--|--|
| 34 | .167 | .451 | 98.906  |  |  |  |
| 35 | .146 | .395 | 99.301  |  |  |  |
| 36 | .138 | .372 | 99.674  |  |  |  |
| 37 | .121 | .326 | 100.000 |  |  |  |

يتضح من الجدول أعلاه وجود (٥) عوامل كامنة للمقياس، إذ بلغت قيمة الجذور الكامنة للمكون الأول (٥,٥٦٤) وبتباين مفسر بلغ (١٥,٠٣٨%) من التباين الكلي، في حين بلغت قيمة الجذور الكامنة للمكون الثاني (٢,٩٨٣) وبتباين مفسر بلغ (٨,٠٦١%) من التباين الكلي، بينما بلغت قيمة الجذور الكامنة للمكون الثالث (٢,٨١٨) وبتباين مفسر بلغ (٧,٦١٥%) من التباين الكلي، وبلغت قيمة الجذور الكامنة للمكون الرابع (٢,٦٦١) وبتباين مفسر بلغ (٧,١٩٢%) من التباين الكلي، أما قيمة الجذور الكامنة للمكون الخامس قد بلغت (٢,٢٠٧) وبتباين مفسر بلغ (٥,٩٦٦%) من التباين الكلي وقد أهملت باقي الجذور الكامنة والتي لا تحقق الحد الأدنى لقيمة الجذور الكامنة وهو (واحد صحيح).

#### جدول (٨-٣) يبين مصفوفة المكونات قبل التدوير

| الفقرات | المكونات |        |        |        |        |
|---------|----------|--------|--------|--------|--------|
|         | 1        | 2      | 3      | 4      | 5      |
| ١ ف     | .282     | .188   |        | -.236- | .379   |
| ٢ ف     | .275     |        | -.187- | -.332- | .388   |
| ٣ ف     | .474     |        | -.153- | -.352- | .246   |
| ٤ ف     | .538     | -.185- | -.367- | -.298- | .164   |
| ٥ ف     | .435     | -.463- | -.299- |        | .203   |
| ٦ ف     | .428     | -.537- | -.275- |        | .135   |
| ٧ ف     | .440     | -.413- |        | -.131- | .232   |
| ٨ ف     | .503     | -.334- |        |        |        |
| ٩ ف     | .317     | -.438- |        | .273   |        |
| ١٠ ف    | .302     |        |        | .437   | -.192- |
| ١١ ف    | .352     | .110   | -.141- | .437   | -.161- |
| ١٢ ف    | .269     | .284   | -.165- | .592   | -.174- |
| ١٣ ف    | .402     | .226   | -.424- | .348   | -.185- |
| ١٤ ف    | .399     | -.136- | -.372- | .104   | -.407- |
| ١٥ ف    | .480     | -.104- | -.252- |        | -.501- |
| ١٦ ف    | .425     | -.237- | -.151- |        | -.432- |
| ١٧ ف    | .307     |        |        | -.282- | -.460- |
| ١٨ ف    | .413     |        |        | -.428- |        |
| ١٩ ف    | .389     | .163   |        | -.383- | -.123- |
| ٢٠ ف    | .349     | .386   | -.136- | -.441- |        |
| ٢١ ف    | .365     | .495   |        | -.347- |        |
| ٢٢ ف    | .352     | .602   | .107   | -.226- | -.126- |
| ٢٣ ف    | .374     | .595   | .124   |        |        |
| ٢٤ ف    | .406     | .497   | -.157- | .158   | .118   |
| ٢٥ ف    | .276     | .314   | -.222- | .410   | .295   |
| ٢٦ ف    | .377     |        | -.308- | .376   | .373   |
| ٢٧ ف    | .393     |        | -.140- | .336   | .341   |
| ٢٨ ف    | .404     |        | .106   | .136   | .294   |
| ٢٩ ف    | .250     |        | .218   |        |        |
| ٣٠ ف    | .390     | -.210- | .258   |        | -.329- |
| ٣١ ف    | .391     | -.185- | .351   |        | -.190- |
| ٣٢ ف    | .429     | -.251- | .481   |        | .125   |
| ٣٣ ف    | .369     | -.125- | .586   | .109   | .238   |
| ٣٤ ف    | .413     |        | .512   | .192   | .204   |

|     |      |      |      |  |  |
|-----|------|------|------|--|--|
| ٣٥ف | .388 |      | .563 |  |  |
| ٣٦ف | .407 | .100 | .522 |  |  |
| ٣٧ف | .379 | .142 | .262 |  |  |

تبين مصفوفة المكونات او العوامل نتائج استخلاص العوامل قبل التدوير وفقا لطريقة تحليل المكونات الأساسية، وقد تم التوصل الى وجود خمس عوامل أساسية مع إخفاء عوامل التحميل التي بلغت قيمها اقل من (٠,٠٥) بحسب ما تم طلبه من البرنامج الاحصائي اثناء عملية التحليل.

جدول (٩-٣) يبين مصفوفة المكونات بعد التدوير

| الفقرات | العوامل |        |      |        |        |
|---------|---------|--------|------|--------|--------|
|         | 1       | 2      | 3    | 4      | 5      |
| ١ف      | .325    | .376   |      | .123   | .255   |
| ٢ف      | .494    | .306   |      |        | .189   |
| ٣ف      | .590    | .351   | .149 |        |        |
| ٤ف      | .698    | .298   |      | .135   | -.198- |
| ٥ف      | .707    |        |      | .120   | -.200- |
| ٦ف      | .694    | -.137- | .105 |        | -.272- |
| ٧ف      | .644    |        | .228 |        | -.121- |
| ٨ف      | .462    |        | .367 | .142   | -.295- |
| ٨ف      | .284    | -.317- | .294 | .168   | -.344- |
| ٩ف      |         | -.150- | .268 | .400   | -.319- |
| ١٠ف     |         |        | .159 | .539   | -.300- |
| ١١ف     | -.173-  |        |      | .676   | -.239- |
| ١٢ف     |         | .161   |      | .628   | -.359- |
| ١٣ف     | .228    |        |      | .272   | -.625- |
| ١٤ف     | .223    | .201   | .109 | .165   | -.697- |
| ١٥ف     | .254    |        | .163 |        | -.635- |
| ١٦ف     |         | .327   | .187 | -.133- | -.484- |
| ١٧ف     | .317    | .475   | .205 |        | -.174- |
| ١٨ف     | .236    | .513   | .126 |        | -.213- |
| ١٩ف     | .162    | .683   |      |        |        |
| ٢٠ف     |         | .708   |      | .130   |        |
| ٢١ف     | -.114-  | .695   | .219 | .177   |        |
| ٢٢ف     | -.116-  | .523   | .286 | .413   |        |
| ٢٣ف     |         | .430   | .115 | .561   |        |
| ٢٤ف     |         |        |      | .659   | .157   |
| ٢٥ف     | .342    |        |      | .642   |        |
| ٢٦ف     | .301    |        | .184 | .557   |        |
| ٢٧ف     | .263    | .123   | .352 | .337   | .109   |
| ٢٨ف     |         |        | .334 |        | -.128- |
| ٢٩ف     |         |        | .464 |        | -.452- |
| ٣٠ف     | .114    |        | .534 |        | -.310- |
| ٣١ف     | .282    |        | .659 |        |        |



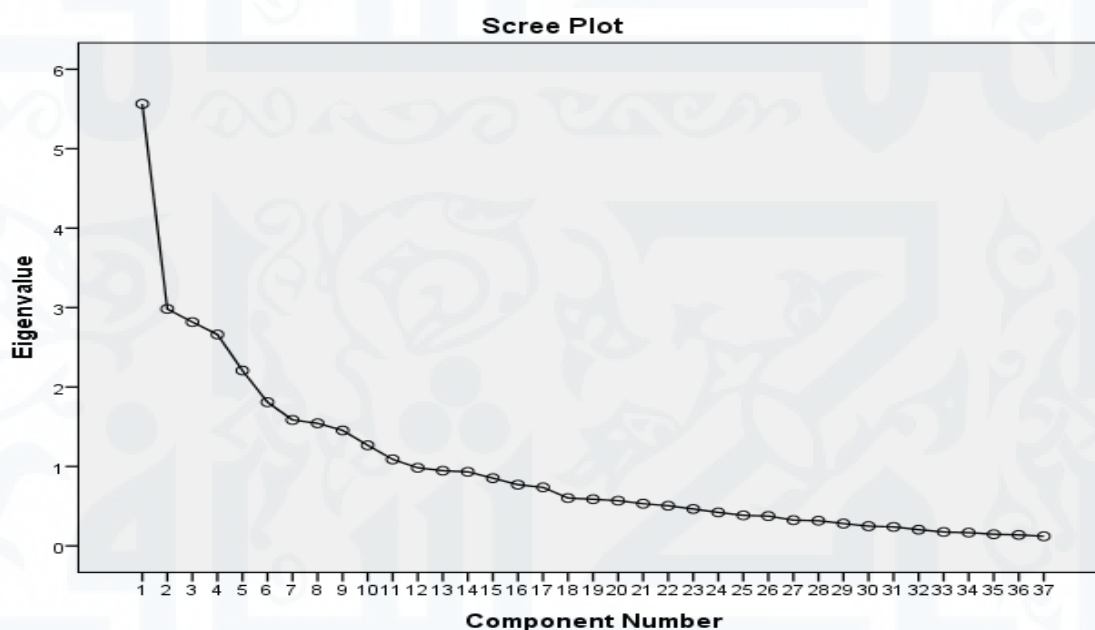
|      |      |      |      |      |        |
|------|------|------|------|------|--------|
| ٣٢ ف | .161 |      | .706 |      | .119   |
| ٣٣ ف | .122 |      | .680 | .205 |        |
| ٣٥ ف |      | .185 | .667 |      | -.103- |
| ٣٦ ف |      | .230 | .641 |      |        |
| ٣٧ ف |      | .273 | .419 | .122 |        |

يتضح من الجدول أعلاه عوامل التحليل لكل مجال من مجالات المقياس الخمس وذلك من خلال استخدام طريقة التدوير المائل (الاوليمن)، وباعتماد على مخرجات التحليل العامل يمكن تسمية العوامل والفقرات التي تشبعت عليها بعد حذف الفقرة (٣٤) من المقياس باعتبارها فقرة تنتمي الى أكثر من عامل كامن ليتم الإبقاء على (٣٦) فقرة وكما يأتي:

| ت | اسم العامل                | عدد الفقرات التي تشبعت على العامل |
|---|---------------------------|-----------------------------------|
| ١ | المهارات المعرفية         | ٨                                 |
| ٢ | مهارات العلاقات الإنسانية | ٨                                 |
| ٣ | مهارات تفهم الدور         | ٦                                 |
| ٤ | المهارات الإدراكية        | ٦                                 |
| ٥ | المهارات التأثيرية        | ٨                                 |

والشكل البياني الاتي يبين عدد العوامل على المقياس قبل وبعد التدوير ومدى مساهمة قيم الجذور الكامنة في التباين الكلي

بعد اجراء عملية التدوير:



شكل (١-٣) للعوامل قبل وبعد التدوير

ومن خلال تأمل الشكل أعلاه يمكن تحديد نقطة انكسار او انعطاف المنحنى ابتداءً من النقطة الخامسة، والتي من خلالها يمكن ان نستنتج وجود خمس عوامل رئيسية كامنة فقط وفقاً لمحك كاتل (غانم، ٢٠١١: ١٣٩).

ثانياً: الثبات:

يعد الثبات جانبا مهما لنوعية الاختبار او المقياس بالرغم من عدم وجود مقياس ثابت تماما، الا ان واضعو المقاييس يجب عليهم ان يحسنوا اختيار الفقرات المناسبة لأدوات التقييم التي يريدون ان يستعملوها (Lehmnn&Mehrens,2003:334)، وقد تم استخراج الثبات في هذا البحث بطريقة (الفا كرونباخ) وتشير هذه الطريقة الى استخدام تطبيقا واحدا لصيغة واحدة من المقياس،

وتعتمد على اتساق الاستجابات لجميع فقراته (علام، ٢٠١٥: ١٢٨) وقد بلغت قيمة الثبات (٠,٧٨) وهو معامل ثبات مقبول بالنسبة للمقياس وناء على ذلك فان المقياس يتمتع بمستوى جيد من الثبات.

#### ز- وصف المقياس:

بعد إيجاد الخصائص السايكومترية للمقياس من صدق وثبات أصبح المقياس يتكون من (٣٦) فقرة ذات تدرج خماسي من نوع ليكرت وواقع (خمسة مجالات) ويتم تقييم المهارات المهنية لمعلمي التربية الخاصة من خلال كل مجال على حدة باستعمال الوسط الفرضي للمجال فإذا كانت الدرجة التي يحصل عليها المعلم المقيم من قبل مدير المدرسة اكبر من المتوسط الفرضي فإننا يمكننا القول بان ذلك المعلم يمتلك تلك المهارة على المجال المقيم عليه، وقد بلغت المتوسطات الفرضية للمقياس وفقاً للمجالات (٢٤) بالنسبة للمجال الأول والثاني والخامس و(١٨) بالنسبة للمجالين الثالث والرابع، وبذلك تم تحقيق الهدف الخاص بالبحث من خلال بناء مقياس لتقييم المهارات المهنية لمعلمي التربية الخاصة يتمتع بالصدق والثبات والموضوعية.

#### خامساً: الوسائل الإحصائية:

تم الاعتماد على البرنامج الإحصائي (SPSS) الإصدار (٢٤) للبرنامج في تحليل بيانات البحث الحالي وكما يأتي:

- ١- اختبار مربع كاي: استعمل لإيجاد الصدق الظاهري لفقرات المقياس.
  - ٢- التحليل العاملي الاستكشافي: استخدم في إيجاد صدق البناء للفقرات وكذلك إيجاد العوامل الخاصة بالمقياس.
  - ٣- اختبار (KMO): استعمل لإيجاد تجانس افراد عينة البحث.
  - ٤- اختبار بارنلت: استخدم لمعرفة مدى تناسب عينة البحث مع التحليل العاملي.
  - ٥- الوسط الحسابي والانحراف المعياري: استعملت لإيجاد الإحصاءات الوصفية للتحليل العاملي.
  - ٦- معادلة الفا-كرونباخ: استخدمت لإيجاد ثبات المقياس.
- (الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات)

في ضوء ما تقدم خلص البحث الى اهم الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات الآتية:

أولاً: الاستنتاجات: في ضوء النتائج التي توصل اليها البحث تم استنتاج ما يأتي:

- ١- وجود خمس مكونات أساسية لتقييم المهارات المهنية لدى معلمي التربية الخاصة.
- ٢- يتم تقييم المهارات المهنية لمعلمي التربية الخاصة وفقاً لكل مهارة على حدة لان كل مهارة تختلف عن المهارة الأخرى.
- ٣- اظهرت مصفوفة الارتباطات وجود قيم معاملات ارتباط دون المتوسطة بالنسبة لمهارة تفهم الدور والمهارات التأثيرية على حدٍ سواء.

ثانياً: التوصيات: وفقاً لما تم استنتاجه يوصي الباحث بما يأتي:

- ١- تضمين مناهج ومقررات اقسام التربية الخاصة المهارات المهنية الخاصة بعملية التقييم.
- ٢- توفير برامج للتدريب والتأهيل لمعلمي التربية الخاصة المستمرين في الخدمة من اجل رفع كفاءتهم المهنية.
- ٣- تعريف معلمي التربية الخاصة وكذلك مدراء المدارس بأهمية تقييم المهارات المهنية من اجل الوقوف على نقاط القوة وتعزيزها ونقاط الضعف والتغلب عليها.
- ٤- إعادة النظر ببرامج اعداد معلمي التربية الخاصة، اذ يجب التأكيد على المقررات العملية جنباً الى جنب مع المقررات النظرية من اجل رف كفاءة المخرج التعليمي الا وهو معلم التربية الخاصة.
- ٥- العمل على الاستفادة من تطبيق المقياس في المدارس الابتدائية التي توجد فيها صفوف تربية خاصة باعتبار المقياس معد وفقاً لمعايير التقييم الحديثة.

ثالثاً: المقترحات: في ضوء ما تم تقديمه من نتائج واستنتاجات ومقترحات يوصي الباحث:

- ١- اجراء دراسة تحت عنوان (الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي التربية الخاصة).
- ٢- اجراء دراسة تحت عنوان (تقويم مقررات التربية الخاصة وفق معايير المنظمة العالمية لذوي الاحتياجات الخاصة).

## المصادر والمراجع

## أولاً: المصادر والمراجع العربية:

- ١- الجبوري، حسين موسى عبد (٢٠١٧): "الدرجة الحقيقية لاختبار واطسن -جليسر للتفكير الناقد باستخدام النظرية التقليدية والحديثة في القياس لدى طلبة الجامعة"، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بابل.
- ٢- جودة، محفوظ (٢٠٠٨): "التحليل الاحصائي المتقدم باستخدام SPSS"، دار وائل، عمان.
- ٣- علام، صلاح الدين محمود (٢٠١٥): "القياس النفسي"، دار الفكر، عمان.
- ٤- ----- (٢٠١٣): "اتقان القياس النفسي الحديث النظريات والطرق"، دار الفكر، عمان.
- ٥- ----- (٢٠٠٩): "التقويم التربوي البديل اسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية"، دار الفكر العربي، القاهرة.
- ٦- الزعبي، مروان (٢٠١١): "دليل تعليمات مركز تقييم القدرات والمهارات الوظيفية"، برنامج (Jordan Now 2) المدعوم من البنك الدولي، الجامعة الأردنية.
- ٧- غانم، حجاج (٢٠١٢): "التحليل العاملي في العلوم الإنسانية والتربوية نظريا وعمليا"، عالم الكتب، القاهرة.
- ٨- العجمي، ناصر بن سعد والدوسري، عبد الهادي بن مبارك (٢٠١٦): "التحقق من واقع الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية وأهميتها من وجهة نظرهم بمدينة الرياض"، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الامارات العربية المتحدة، المجلد (٣٩)، ٨٥، -٤٨.
- ٩- السيد، يسري (٢٠٠٧): "تنمية الكفايات المهنية للمعلمات في كيفية اعداد الخطط العلاجية لتحسين المستوى التحصيلي للتلميذات الضعيفات"، مجلة الشؤون الاجتماعية، المجلد (٧٣)، ١٣٠، -١٥٢.
- ١٠- قنديل، ياسين (٢٠٠٠): "التدريس واعداد المعلم"، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض.
- ١١- داود، سليمان حمودة محمد (٢٠١٧): "خصائص ومواصفات معلم التربية الخاصة في ضوء خصائص التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة"، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الامارات العربية المتحدة، العدد (١)، ٣٤، -١.
- ١٢- شقير، زينب محمود (٢٠٠٤): "اعداد معلم التربية الخاصة بين الواقع والمأمول"، المؤتمر العلمي التاسع "معايير ومستويات التعليم الجامعي في مصر"، كلية التربية -جامعة طنطا، ١-١٨.
- ١٣- هارون، صالح عبد الله (٢٠١٢): "تصور مقترحات للكفايات التعليمية اللازمة لإعداد معلمي التربية الخاصة في مجال الاعداد وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي"، مجلة كلية التربية - السودان، المجلد (٤)، ١١، -٣٠.
- ١٤- نصار، سامي محمد واحمد، هوازن محمد والشافعي، دينا حسن عبد (٢٠١٥): "اعداد معلم التربية الخاصة - خبرات عالمية"، مجلة العلوم التربوية- مصر، المجلد (٢٣)، ٦٨٧-٧١٧.

## ثانياً: المصادر والمراجع الأجنبية:

- 15- Anastasi, A. & Urbina, S. (2015): "Psychological Testing", 5 nd, Pearson Education, Prentice Hall.
- 19- Ary, D. & Jacobs, L. C. & Razavieh, A. (2004): "Introduction to research in education", 5 nd, Indian university.
- 16- Ebel, Robert. L & Frisbille, David. A. (2009): "Essentials of educational measure ement" 5th ed, PHI Learning private Limited, New Delhi.
- 17- Reynolds, C.R. & Kamphaus, R.W. (2003): "Reynolds Intellectual Assessment Scales", Lutz, FL-Psychological Assessment Resources.
- 18- Robinson, C. (2007): "real word research", 3 nd, oxford university, Black well.



## تحليل جغرافي لمظاهر التلوث البصري في مركز قضاء المسيب وتأثيراته البيئية

م.م. علياء عبدالله حنتوش

م.م. اسراء طالب جاسم الربيعي

جامعة كربلاء/ كلية التربية للعلوم الصرفة

جامعة كربلاء/ كلية التربية للعلوم الانسانية

## Geographical Analysis Of Visual Pollution Appearance And Its Environment Effects In Almusayyib City

Ass.Lec. Israa Talib Jassim\ University of Karbala\ College of Education for Human Sciences

Ass.Lec. Alyaa Abd Allah Hantosh\ University of Karbala\ College of Education for pure sciences

Babylfinartdbase@yahoo.com

### Abstract:

The study was a geographical analysis of visual pollution in the center of the Musayyib district in the framework of analysis of its manifestations and variations and the extent of its impact on the general scene of the judiciary and in order to achieve the objectives of the study in the scientific form has been relied on the field side through (questionnaire and viewing as well as documenting images) The number of the distributed form (200) for the 25 districts of the center.

The study was based on the analysis of the visual pollution phenomena through (urban / planning pattern, street index and homogeneity, urban usage indicator and residential slum index). It was found that the visual pollution is one of the pollution types which affects all cities. And then collect information related to the region so that the results can contribute to reduce the problem of pollution in general and optical pollution in particular, and this study is the first in terms of addressing the subject of pollution left Musayyib and thus be the cornerstone for subsequent studies.

### المخلص

تمثلت الدراسة بتحليل جغرافي للتلوث البصري في مركز قضاء المسيب في اطار تحليل مظاهره وتبايناته ومدى تأثيره على المشهد العام لمدينة المسيب ومن اجل تحقيق أهداف الدراسة بالشكل العلمي فقد اعتمدت على الجانب الميداني من خلال (استمارة الاستبيان وعنصر المشاهدة فضلاً عن توثيق الصور)، حيث بلغت عدد الاستمارات الموزعة (٢٠٠ استمارة) لجميع احياء المركز البالغ عددها (٢٥ حياً سكنياً).

اعتمدت الدراسة على تحليل مظاهر التلوث البصري من خلال (النمط العمراني / التخطيطي، مؤشر الشوارع وتجانسها، مؤشر استعمالات الارض الحضرية ومؤشر العشوائيات السكنية) اظهرت الدراسة بأن التلوث البصري هو احد انواع التلوث والذي يصيب جميع المدن على حد سواء، وارتكزت الدراسة على المنهج الوصفي والتحليلي ومن ثم جمع المعلومات المتعلقة للمنطقة حتى يمكن الخروج بنتائج تساهم في التقليل من مشكلة التلوث بشكل عام والتلوث البصري بشكل خاص، وتعتبر هذه الدراسة الاولى من حيث تطرقها لموضوع التلوث في مدينة المسيب وبذلك تكون الحجر الاساس للدراسات اللاحقة.

## المقدمة

تتعرض البيئة العمرانية لتغيرات متلاحقة نتيجة التطور السريع في مختلف النواحي الاقتصادية والتكنولوجية والإنسانية، ويواكب هذا التطور السريع تعرض البيئة لمختلف أنواع التلوث ومنها "التلوث البصري" الذي يؤدي إلى الشعور بعدم الراحة النفسية وفقدان الانتماء للبيئة المحيطة، وتتعدد أشكال الملوثات البصرية وتختلف أسباب ظهورها فتظهر في بعض الأحيان بسبب عدم توافر الإمكانيات المادية أو عدم توافر الوعي العام ووسائل وأساليب المحافظة على البيئة بينما تظهر في أماكن أخرى نتيجة التطور السريع وعدم الوعي بأهمية توفير **بيئة** متناسقة وصحية نفسياً وتأثير ذلك على أهداف التطوير والتنمية العمرانية، وترتبط مظاهر الصحة النفسية المطلوب توفيرها في البيئة العمرانية بعوامل متعددة أهمها إعادة الشعور بالانتماء الذي يعتبر أهم عوامل ارتباط الإنسان بالمكان والبيئة من حوله.

**مشكلة البحث:** تمثلت مشكلة الدراسة بتفاقم موضوع التلوث البصري، إذ ساهم سوء استخدام الأرض وغياب القرارات التخطيطية إلى أحداث ما يسمى بالتلوث البصري.

**فرضية البحث:** ان فرضية البحث هي نتائج لمشكلة التي قام عليها البحث إذ ان مدينة المسيب تقتقد الى الطراز العمراني المتناسق مع ارتفاع معدلات التحضر وبالتالي غياب التخطيط السليم.

**هدف البحث:** لكل بحث أهميته وقد جاءت الدراسة هنا من اجل الكشف عن التلوث البصري وتصنيفه على اساس علمية والإحاطة بكل إبعاده الجغرافية وتحديد انماطه وتأثيراته البيئية.

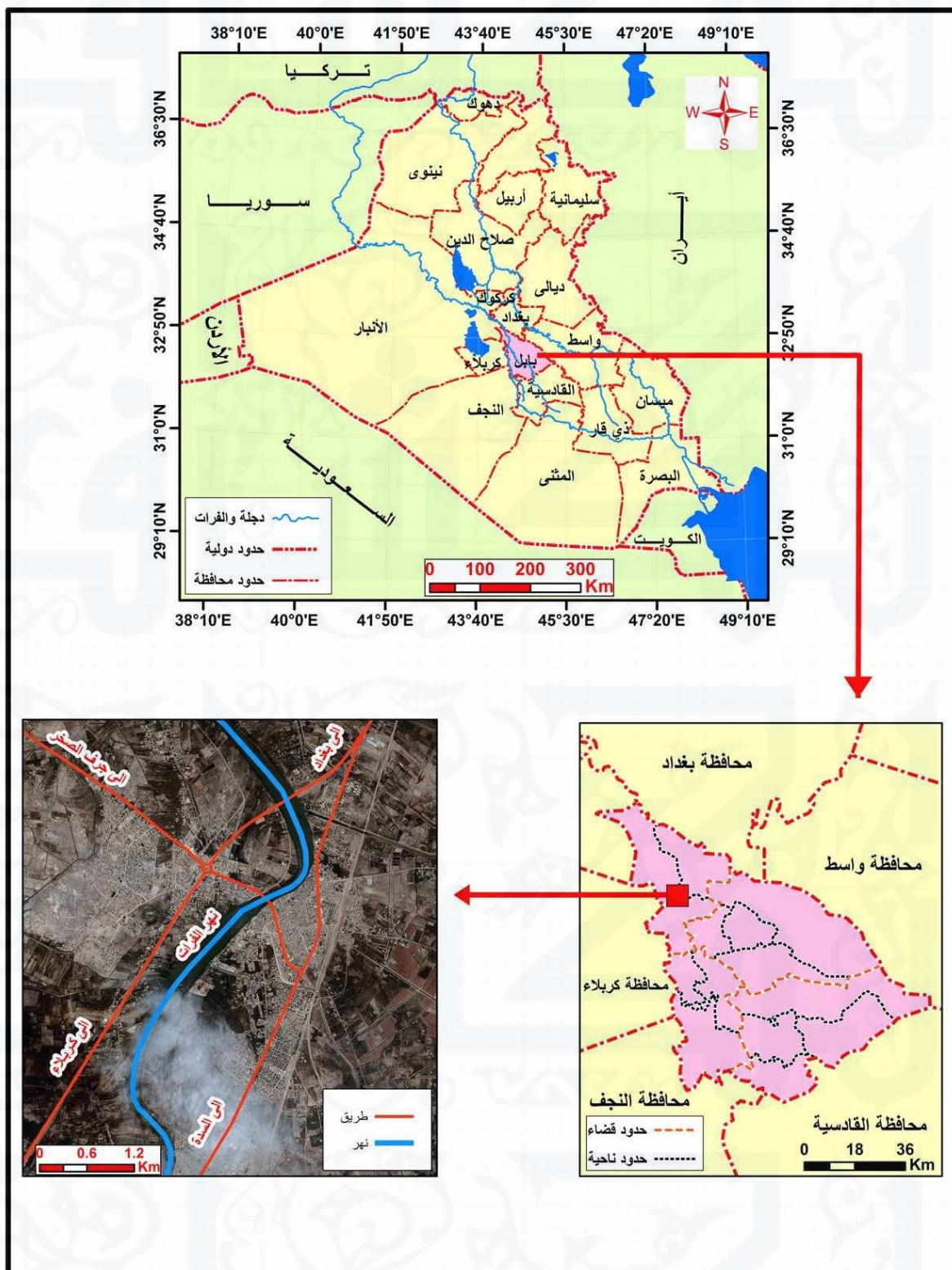
**المبحث الاول: جغرافية منطقة الدراسة:**

١. **موقع منطقة الدراسة ومساحتها:** تقع منطقة الدراسة في السهل الرسوبي وتتبع إدارياً لمحافظة بابل وتقع بين خطي طول (٤٤° - ٣٠° شرقاً ودائرتي عرض (٣٠° - ٣٢°، ٣٣° شمالاً).

تشكل منطقة الدراسة الجزء الشمالي الغربي من محافظة بابل متخذة شكلاً طويلاً يمتد باتجاه شمالي غربي جنوبي شرقي فيحدها من الشمال محافظة بغداد، ومن الجنوب قضاء المحاويل وقضاء مركز الحلة، وكذلك قضاء المحاويل من الشرق ومن الغرب محافظتي الانبار وكربلاء خريطة (١).

تبلغ مساحة منطقة الدراسة (٩٢٨) كم<sup>٢</sup>، وتشكل نسبة (١٨%) من مجموعة مساحة محافظة بابل البالغة (٥١١٩) كم<sup>٢</sup> وتتوزع هذه المساحة على ثلاث وحدات إدارية ومركز قضاء حيث شكل مركز قضاء المسيب مساحة (٧) كم<sup>٢</sup>، وناحية جرف الصخر (٢٥٠) كم<sup>٢</sup> وناحية الإسكندرية (٢٨٣) كم<sup>٢</sup> وناحية سدة الهندية (٣٨٨) كم<sup>٢</sup> (١) خريطة (١).

## خريطة (١) موقع منطقة الدراسة من العراق ومحافظه بابل



المصدر: بالاعتماد على ١. وزارة الموارد المائية، مديرية المساحة العامة، الخريطة الادارية لمحافظة بابل، ٢٠١٠.

٢. مرئية فضائية لعام ٢٠١٣.



٢. أصل التسمية والدور التاريخي: تعددت آراء المؤرخين في اصل تسمية المسيب فقد بين الأستاذ عبد الرزاق الحسني في كتابه (العراق قديماً وحديثاً) إن أهل الكوفة بعد إن نقضوا بيعه الإمام الحسين عليه السلام في الكوفة وحاربوه في ارض الطف اجتمع ممن تخلف عن نصرته بسبب مضايقة السلطة له في دار سلمان بن صرد الخزاعي وقرروا القيام بالتأثر له فأتفق الرأي على رئاسة سلمان فأن قتل فمن بعده المسيب ابن نجبه الفزاري متخذين القرية التي سميت بعد ذلك بإسم المسيب المذكور<sup>(١)</sup>. أما ما ذكره الحموي بقوله: هناك سيبان الأعلى والأسفل من طسوج سورا عند قصر ابن هبيرة ينسب اليها احمد بن محمد بن علي السبيي<sup>(٢)</sup>. تأسست مدينة المسيب - حسب ما يذكره الشيخ المرحوم «علي القسام» في كتابه: " السفر المطيب في تاريخ مدينة المسيب" - على شكل قرية صغيرة على ضفاف نهر الفرات حوالي (١٢٠٥هـ - ١٧٩١م) لا بصفتها قرية مدنية، بل قرية زراعية فيها بعض الدور المبنية من الطين والمسيجة بسعف النخيل، وكانت منزلاً للقوافل، ومحطة استراحة للمسافرين والزائرين المتجهين صوب العتبات المقدسة في كل من كربلاء المقدسة، والنجف الأشرف والكاظمية المقدسة، اكتسبت المسيب دورها التاريخي والحضاري، لتوسطها بين بغداد ومدينة كربلاء المقدسة، علماً أنها تضم في رقعها الجغرافية أضرحة مقدسة لأهل البيت عليهم السلام منهم:

١- مرقد محمد وإبراهيم ولدي مسلم بن عقيل عليهم السلام.

٢- مرقد القاسم ابن الإمام الحسن المجتبي عليه السلام.

٣- مرقد أبي القاسم السيد أحمد بن السيد إبراهيم المجاب عليه السلام.

٤- مرقد " العلويات الهاشميات "، الذي يضم مرقد بنتي الحسن المثنى عليهم السلام.

كانت مدينة المسيب تتبع لواء كربلاء إدارياً حتى سنة ١٩٢٢، وفي هذه السنة فك ارتباطها من لواء كربلاء وألحقت بلواء الحلة بعد ثورة ٣٠ حزيران ١٩٢١ التي كانت بفتوى الشيخ محمد تقي الحائري الشيرازي الساكن في مدينة كربلاء، و ألحقت بها ثلاث نواحي وهي: سدة الهندية، وجرف الصخر، والاسكندرية<sup>(٣)</sup>. وما تزال المسيب تُعد محطة مهمة لاستراحة الزائرين المتوجهين الى كربلاء المقدسة، خاصة في زيارة أربعية الإمام الحسين (عليه السلام) في العشرين من صفر، حيث يقوم أبناء المسيب بفتح الجوامع والحسينيات ودور المواطنين لاستضافة الزائرين القادمين مشياً على الاقدام من بغداد والمحافظات الشمالية وحتى من خارج العراق.

### المبحث الثاني: مفاهيم نظرية:

أولاً: التلوث: هو كل ما يطرح الى البيئة ويؤدي الى الانحطاط في الخصائص البيئية وذلك من خلال وجود مواد غريبة أو أي مؤثر في احدى مكونات البيئة يجعلها غير صالحة للاستعمال او يحد من استعمالها، وبذلك يكون التلوث هو التحول غير الملائم لمحيطنا نتيجة للفاعليات البشرية والطبيعية<sup>(٤)</sup>. ويتمثل التلوث بكل عناصر البيئة (الماء، الهواء، التربة) لكن ومع التطور الحاصل الذي شهده الانسان في متطلبات العيش قد انعكس بدوره على مكونات البيئة وبذلك ظهرت انواع من التلوث كالتلوث الضوضائي (السمعي) والتلوث البصري الذي انصبت الدراسة عليه، وهذا النوع الاخير ظهر نتيجة لتوسع المدينة وزيادة سكانها ومساحتها عمرانياً أو سوء المشهد العمراني والتشوهات البصرية او سوء التخطيط وغيرها.

لذا يمكن القول بأن **التلوث البصري Visual pollution** هو: بأنه جميع التشوهات الناجمة من الاخطاء العمرانية فهو تشويه لأي منظر تقع عليه عين الانسان يحس عند النظر بعدم الارتياح النفسي كما يمكن وصفه بأنه نوعاً من انعدام التذوق الفني واختفاء الصورة الجمالية، ويتمثل التلوث البصري في عناصر البيئة المحيطة بمدننا المعاصرة وانعدام مظاهر الجمال<sup>(٥)</sup>، ومن ابرز مظاهر التلوث البصري:

(١) جمال بابان، اصول اسماء المدن والمواقع العراقية، ج١، ط١، بغداد، ١٩٨٩، ص ٢٧٨.

(٢) عزيز الشيخ جفات الطرفي، مدن عراقية على ضفاف الفرات، ج ١، ٢٠٠٩، ص ١٤٥.

(٣) نفس المصدر، ص ١٤٨.

(٤) حسين علي السعدي، علم البيئة والتلوث، المكتبة الوطنية، بغداد، ٢٠٠٢، ص ٤٢٦.

(٥) محمد محمود وهيب، علم البيئة، ط١، مكتبة المجتمع العربي، الاردن، ٢٠١٠، ص ٢٦.

١. سوء التخطيط العمراني لبعض الابنية سواء من حيث الفراغات العمرانية او من خلال شكل بنائها.
  ٢. صناديق القمامة واجهزة التكيف في الواجهات.
  ٣. انتشار المساكن في المقابر ، كذلك المباني المهمة والسيارات المحطمة.
  ٤. اللافتات ولوحات الاعلانات المعلقة والمتضاربة بألوانها وتلك السيارات المحملة بالبضائع.
  ٥. سوء تخطيط المساحات الفارغة في المدن.
  ٦. الاستعمال السيء لأسطح المباني والمساكن من خلال انتشار صحون البث وخزانات المياه واعشاش الطيور وبروز حديد التسليح، كذلك الغسيل المنشور على الاسطح.
  ٧. انتشار محلات بيع الدواجن واللحوم والاسماك ومحلات القصافة ذات الذبح المباشر خارج المجازر مما يعد ملوثاً.
  ٨. الارتفاعات العالية لأعمدة نقل الطاقة الكهربائية والتوزيع العشوائي لأعمدة الكهرباء والهاتف وتشابك الاسلاك.
  ٩. استعمال الزجاج والالمنيوم في اشغال البناء والتغليف يؤدي الى زيادة الاحساس بالحرارة<sup>(١)</sup>.
- ثانياً: معايير التلوث البصري: اما ما يتعلق بالمعايير المعتمدة لقياس ظاهرة التلوث البصري فيمكن تحديدها من خلال جدول(١).

جدول (١) معايير قياس التلوث البصري

| نوع المعيار                                | تحديد المعيار                                                                                                                                                                                           | وصف المعيار                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|--------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| معيار الذوق العام                          | تحقيق الاسس الجمالية وفق الذوق العام للسكان                                                                                                                                                             | . تحقيق الذوق العام بالإحساس والشعور بالراحة .<br>. بروز عناصر الإدراك الحسي.                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| المعيار التصميمي والتخطيطي                 | يعد المرحلة الاولى في اعداد خريطة التصميم الاساس للمدينة                                                                                                                                                | . وضوح الصورة البصرية المرتبط بالشكل المعماري .<br>. الملائمة البصرية عن طريق دعم وضع الشكل وملائمته للاستعمال الذي أنشئ من أجله.                                                                                                                                                                                                                  |
| معيار التنسيق الحضري (اللافتات والاعلانات) | . مجموعة من النقاط التي يجب مراعاتها من اجل الارتقاء بالصورة البصرية والجمالية للمدينة والمحافظة عليها .<br>. يجب على اللافتة تطابق الاشتراطات الترخيص والتشغيل لمحلات البيع التجزئة والمفرد في المدينة | . مراعاة الآداب العامة والذوق السليم بما يتلائم مع القيم والاخلاق .<br>. ان لا تحجب الرؤيا او الهواء او الشمس عن المباني .<br>. عد اعاقه حركة المرور او المشاة او وسائط النقل .<br>. ان لا تفقد خصوصية او هوية المباني التاريخية او الاثرية ودور العبادة.                                                                                          |
| معايير التنمية والارتقاء والتجدد الحضري    | يمثل الارتقاء والتجديد لبلوغ التنمية                                                                                                                                                                    | . تحسين شبكات البيئة من طرق النقل ومياه الصرف .<br>. تحسين الشكل المعماري واصلاح المباني القديمة .<br>. تطوير البيئة الحضرية .<br>. تحقيق الارتقاء بالإنسان بما يتلائم مع سلوكياته .                                                                                                                                                               |
| معيار التكوين الذهني (أسس التشكيل الحضري)  | عدة معايير يستخدمها الأفراد لإنشاء صورة ذهنية عن الشكل الحضري للمدينة                                                                                                                                   | . الممرات الذي يلاحظ الانسان عبرها المدينة (الجسور والشوارع والارصفة وسكك الحديد) .<br>. الحافات والحدود التي تفصل بين منطقتين .<br>. العقد: نقاط رئيسة يتجه اليها المسافر مثل نقاط التوقف او تقاطعات الطرق .<br>. القطاعات: مساحات متوسطة وكبيرة من المدينة ذات خصائص معينة ومتداخلة مع بعضها مثل مركز المدينة ومنطقة الضواحي والمنطقة الصناعية . |

المصدر: ١- أنور صباح محمد، التباين المكاني لمظاهر التلوث البصري في مدينة السماوة وتأثيراتها الصحية، مجلة البحوث

الجغرافية، كلية التربية للبنات، جامعة الكوفة، العدد ٢٢، ٢٠١٦، ص ٤٢٨.

٢- اللوائح التنظيمية للافتات التجارية، الاصدار الرابع، مجلس ابو ظبي للتخطيط العمراني، ٢٠١٥، ص ٣٠.

(١) محمد يوسف حاجم الهيتي، سمير مهدي صالح الويس، التلوث البصري للاستعمالات التجارية في مركز مدينة بعقوبة (منطقة الاعمال المركزية)، العدد الثاني والستون، مجلة ديالى، ٢٠١٤، ص ٨.

**ثالثاً: أسباب التلوث البصري:**

١: **توسع المدن:** لا شك بأن نمو المدن عمرانياً وسكانياً يؤدي الى تزايد مظاهر النشاط السكاني وهذا بالتالي ينتج عنه مخططاً غير سليماً يحدث عنه اخلال بالنظام البيئي ونتائجه المتمثلة بالتلوث فزيادة السكان يؤدي الى زيادة ملوثات الهواء من خلال طرح الفضلات وكثرة استخدام وسائل النقل، وأيضاً تجمع النفايات وطفح المجاري وسوء تخطيط الإحياء السكنية وظهور العشوائيات والذي يؤدي الى حدوث التلوث البصري<sup>(١)</sup>، فجميع مخلفات المدينة بدأت تحتوي على انواع متعددة نتيجة الصناعة والمنتجات التي يستخدمها الانسان بسبب استهلاكه المتزايد المفرط وعليها تبقى مشكلة النفايات المدنية بدون حل عملي من اجل ان تدخل دورات الطبيعة لتعمل على تحليلها كيميائياً وما نتج عنه من اضرار صحية وجمالية<sup>(٢)</sup>

وهذه المشكلة تتواجد في معظم الدول النامية والذي يؤدي الى امتداد العمران الى خارج حدود المدن بمعدلات تفوق معدلات التنمية وبتجاهات عشوائية، وهذا الأمر يحتاج إلى تخطيط مستديم يحقق من خلاله أهداف السيطرة على التلوث البصري وبالتحديد تجميل المدن وتحسين تطوير احيائها وفصل المناطق السكنية عن المناطق الصناعية من اجل رفع المضايقات عن المناطق السكنية وتخطيط مواقع المراكز الإدارية والخدمات التعليمية والترفيهية وخدمات الأمن بحيث توزع على إحياء المدينة بالكامل<sup>(٣)</sup>.

٢: **عناصر البيئة الايكولوجية:** وهي تنظيم للبيئة بجوانبها العمرانية والمعنوية والحسية وفقاً لمتطلبات المجتمع، والذي يُعنى بالمظهر العمراني للفضاءات الحضرية وتحديد العناصر التي تحقق الإحساس بالجمالية وطريقة ارتباط تلك العناصر مع بعضها البعض وهو ما يرتبط بدوره بالبيئة التي يقع فيها. وتختفي المظاهر الجمالية عندما تقع عين الإنسان على منظر يندم فيه الذوق الفني فتشعر بعدم الارتياح النفسي ومنها:

- اللافتات التي تُغطي واجهات المباني بهياكلها الضخمة وأضوائها المتحركة والمتنافرة دون مراعاة التناسق في النواحي العمرانية والجمالية فيما بينها وبين واجهات المباني المحيطة.
- المظلات فوق المحلات التجارية مما يجعلها عرضة لتجمع الأوساخ والقذرات.
- ازدحام الشوارع والطرق بالباعة المنتشرة على أطراف الشوارع بشكل لا مسؤول.
- حاويات القمامة ضمن الشوارع الرئيسية والتجارية.
- الموضع العشوائي للمكيفات على واجهات المباني.
- استغلال واجهات المباني الضخمة لعرض الإعلانات قبل إتمام الإكساء.
- المزاجية في وضع الأطباق الهوائية على أسطح المباني.
- المباني المهدامة والمتروكة عشرات السنين.
- التنوع في مواد الإكساء ضمن المشهد البصري.
- الأدخنة الملوثة الصاعدة من المصانع والمولدات والموجودة ضمن المدينة.
- ترك واجهات المباني دون إكساء.
- وجود تفاوت في ارتفاع المباني المتجاورة.

٣: **عوامل إدارية واقتصادية:** نتيجة للوضع الاقتصادي المتردي المتمثل بارتفاع اسعار الاراضي أدى القصور في تحقيق الاحتياجات والمتطلبات المعيشية داخل المساكن أو الوحدات السكنية ومن ثم قيام السكان بإجراء إضافات وتعديلات على العناصر والفراغات الخارجية للمباني حيث أصبحت عدد الطوابق السكنية الى (١٤ طابق) بعد ان كانت (٨ طابق) وتعديل واجهاتها سواء بالتغيير في

(١) عبد العزيز طريح شريف، البيئة وصحة الانسان في الجغرافيا الطبية، مؤسسة شباب الجامعة، الاسكندرية، بدون سنة طبع، ص ١٣٢.

(٢) يوسف الفضل، الانسان والبيئة بين الحضارة الغربية والاسلام، ط١، مؤسسة العارف للطبوعات، لبنان، ٢٠٠٤، ص ٥٢.

(٣) علي كريم محمد ابراهيم، تحليل اتجاهات التوسع الحضري لمدينة المسيب باستعمال نظم المعلومات الجغرافية والتحسس النائي، مجلة العلوم الانسانية، كلية التربية - صفي الدين الحلي، ٢٠١٠، ص ٢٠٣.



موضع الفتحات أو إغلاق البلكونات بمواد مختلفة غير مدروسة مما أدى إلى تشويه الطابع المعماري الأصلي لواجهات تلك المساكن أو العمارات<sup>(١)</sup>، مما نتج عنه نسيج عمراني مشوه وعشوائي غير مدروس ساعده في ذلك غياب القانون والتشريعات لفترة طويلة عن تلك المناطق لذا نلاحظ صعوبة في تطوير المدينة عمرانياً لأسباب عديدة منها:

١. الملكيات الصغيرة المفتتة والموزعة على الورثة.
٢. الملكيات الخاصة في أغلبية انحاء المدينة وتغليب المصلحة الشخصية الاستثمارية.
٣. غياب القوانين والتشريعات للمناطق غير المنظمة خاصة ما يتعلق بالارتفاع ونوعية المواد.
٤. اضافات مساحات متفاوتة على اسطح المنازل لتتناسب مع الكثافة السكانية للأهالي<sup>(٢)</sup>.

#### رابعاً: تحليل مظاهر التلوث البصري:

١. التلوث البصري للنمط العمراني (التخطيطي): لقد بلغت مساحة الاستعمال السكني في مدينة المسيب (٢٦٨,٦) هكتار حسب التصميم الاساس لعام ٢٠١٣<sup>(٣)</sup>، ويتمثل التلوث البصري بالتشوهات في المناطق السكنية مثل التباين في ارتفاعات الابنية وعدم انسجامها وعدم توحيد ألوان الابنية وطرزها وتغليف البنايات، فضلاً عن عدم تناسق الأبنية في مدينة المسيب، فمن خلال استمارة الاستبيان والدراسة الميدانية والملاحظة الشخصية تبين لنا وجود توجهات مختلفة من حيث السمات والصفات المميزة جعل المدينة تشهد تشوهاً عمرانياً، وفيما يخص مؤشر انسجام ارتفاع الابنية السكنية أتضح من جدول (٢) أن (٦٣%) أكدوا بعدم تجانس ارتفاع الابنية وطرزها العمراني كما في أحياء (الميثاق، الربيع، شارع الجمهورية، حي المعلمين، الحامية، المصطفى، الجامعة) وهذا يرجع الى بناء العمارات الشاهقة بجوار البيوت السكنية أو وجود بناء جديد بجوار بناء قديم مما يخلق فوضى بصرية، و(٣٧%) بينوا وجود تجانس في ارتفاع الابنية ينظر صورة (٤,٣,٢,١).

جدول (٢) مظاهر التلوث البصري للنمط العمراني في مدينة المسيب

| المتغيرات |      |     |      |         | اجابات افراد العينة                                                                  |  |
|-----------|------|-----|------|---------|--------------------------------------------------------------------------------------|--|
| نعم       | %    | لا  | %    | المجموع |                                                                                      |  |
| ٧٥        | ٣٧,٥ | ١٢٥ | ٦٣,٥ | ٢٠٠     | ما مقدار انسجام ارتفاع الابنية في التلوث البصري                                      |  |
| ٩٦        | ٤٨   | ١٠٤ | ٥٢   | ٢٠٠     | هل تعتقد أن نوع البناء الاصباغ ومواد التغليف يؤثر على جمالية منطقتك او تشوهها بصرياً |  |
| ٥٤        | ٢٧   | ١٤٦ | ٧٣   | ٢٠٠     | هل تساعد البالكونات والشرفات في جمالية حيك السكني                                    |  |
| ١١٧       | ٥٨,٥ | ٨٣  | ٤١,٥ | ٢٠٠     | هل الفراغات العمرانية بين الاحياء السكنية ساهمت في احداث تشويه بصري                  |  |
| ٧٤        | ٣٧   | ١٢٦ | ٦٣   | ٢٠٠     | هل حقق الطراز العمراني جمالية في مركز قضاء المسيب                                    |  |

المصدر: تحليل استمارة الاستبيان وعنصر المشاهدة.

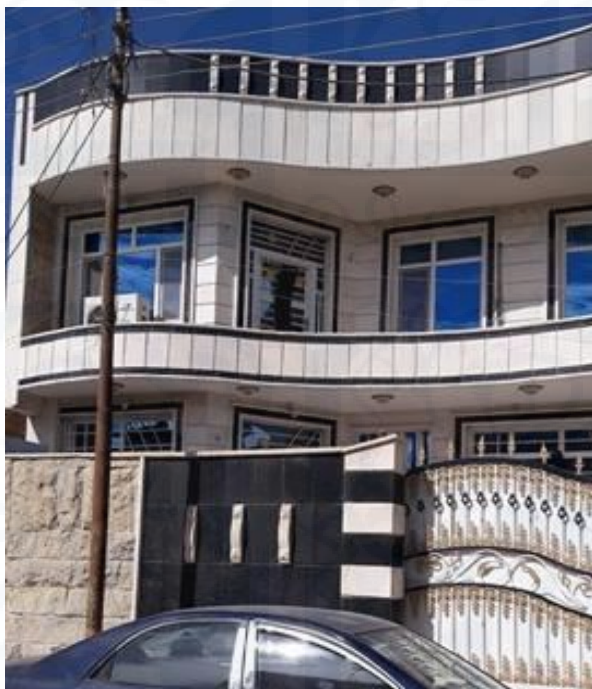
من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن ارتفاع النسبة قد جاءت في مؤشر البالكونات ويرجع سببها الى العامل الاجتماعي وذلك من خلال اتجاه الشبابيك على البيوت المجاورة وهذا ما لا تفضله العوائل المتواجدة، أو قد يكون بسبب المنظر التي تشهده الشرفات واحداثها تشوهاً عمرانياً، أما بالنسبة الى مؤشر الطراز العمراني فنلاحظ أن مركز قضاء المسيب يبتعد عن طابع الاصاله وانعدام القيم الجمالية في تصاميم المباني وطرق هندستها وهذا يرجع أيضاً الى قدرة الفرد المالية وذوقه فضلاً عن عدم وجود القيود القانونية او البلدية التي تحدد لهم الضوابط المخصصة للتصاميم العمرانية.

(١) نعمة الله عيسى، الانسان والبيئة، ط١، دار المنهل اللبناني، بيروت - لبنان، ٢٠٠٢، ص ٦٣.  
 (٢) احمد جميل شامية، دراسة تحليلية للتلوث البصري في مدينة غزة، رسالة ماجستير، كلية الهندسة، الجامعة الاسلامية، غزة، ٢٠١٣، ص ٤٣.  
 (٣) وزارة البلديات والإشغال العامة، المديرية العام للتخطيط العمراني، مخطط التنمية الاستراتيجية وتحديث التصميم الاساس لمدينتي المسيب والقاسم، التقرير النهائي، المرحلة الخامسة، ٢٠١٣، ص ١٤.

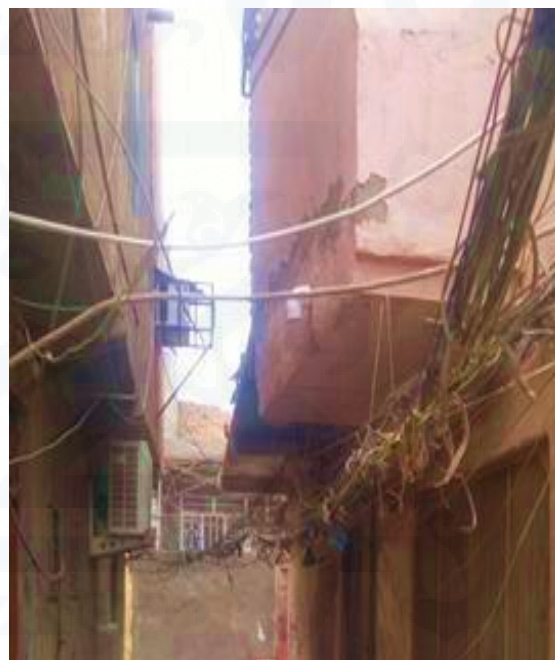
صورة (١) مؤشر الطراز العمراني



صورة (٢) مؤشر الطراز العمراني في جمالية المنطقة



صورة (٣) مؤشر ارتفاع الابنية



صورة (٤) مؤشر الشرفات المنزلية



المصدر: المشاهدة الميدانية بتاريخ ٢٠١٧/٣/٢ المصدر: المشاهدة الميدانية بتاريخ ٢٠١٧/٢/٢٣

٢. التلوث البصري للشوارع وعدم تجانسها في منطقة الدراسة: يتحتم في تصميم الشوارع أن تلبي متطلبات السكان وان يتم تصميمها بنحو يحدد شكل المدينة واعطائها صورة ذهنية بحيث تحقق عناصر النسيج الحضري، لقد بينت نتائج تحليل الدراسة الميدانية أن هنالك اختلاف في مؤشر تجانس الشوارع وقد كان للاستعمال السكني والتجاري الدور الكبير في احداث تلوثاً بصرياً ينظر الجدول (٣).



## جدول (٣) مؤشر تجانس الشوارع

| المتغيرات                                                 |  |  |  |  | اجابات افراد العينة |      |     |      |         |
|-----------------------------------------------------------|--|--|--|--|---------------------|------|-----|------|---------|
|                                                           |  |  |  |  | نعم                 | %    | لا  | %    | المجموع |
| هل تشعر براحة نفسية في فضاءات شوارع المنطقة               |  |  |  |  | ٩٠                  | ٤٥   | ١١٠ | ٥٥   | ٢٠٠     |
| هل تنسجم اعمدة الانارة مع منظر الشارع                     |  |  |  |  | ٨٠                  | ٤٠   | ١٢٠ | ٦٠   | ٢٠٠     |
| هل يوجد تناسق بين الارصفة ومسار المركبات في شوارع المدينة |  |  |  |  | ٦٥                  | ٣٢,٥ | ١٣٥ | ٦٧,٥ | ٢٠٠     |
| أيعطي توزيع الاشجار والجزرات جمالية بصرية                 |  |  |  |  | ٧٧                  | ٣٨,٥ | ١٢٣ | ٦١,٥ | ٢٠٠     |

المصدر: تحليل استمارة الاستبيان وعنصر المشاهدة.

يتضح من الجدول أعلاه ارتفاع نسبة عدم التناسق بين أرصفة الشوارع ومسار المركبات بنسبة (٦٧,٥%) ويرجع هذا الى النزعة الفردية التي يقوم بها السكان من خلال وجود سيارته بجانب منزله او بجانب المحلات التجارية اذ لا تستوعب شوارع مركز قضاء المسيب عدد المركبات الموجودة مما يتسبب بالازدحام المروري خاصة في وقت الذروة (في الصباح بداية العمل او من خلال التسوق) مما ينعكس هذا على تشويه المنظر الحضري للمنطقة، اما بالنسبة الى اعمدة الانارة فتميزت بعدم التجانس في احجامها وارتفاعها اذ تباينت ارتفاعاتها ما بين (٣ - ١٠ م)<sup>(١)</sup>، موزعة على طول ممرات شوارع المدينة اذ تظهر الاعمدة بشكل يفوق احتياجات الشارع فقد بلغت اجابات عدم تجانس اعمدة الشوارع الى (٦٠%) وهذا يرجع الى الازدحام التي ارتكبتها السياسات التي تتبعها الجهات التخطيطية بعدم وجود استشاريين أو مخططين استراتيجيين للمدينة من خلال اجراء دراسات دقيقة تأخذ اعتبار جمالية المدينة.

## صورة (٥) مؤشر الاشجار والجزرات الوسطية



## صورة (٦) مؤشر فضاءات شوارع الحي السكني



المصدر: المشاهدة الميدانية بتاريخ ٢/٣/٢٠١٧

المصدر: المشاهدة الميدانية بتاريخ ٢/٣/٢٠١٧ المصدر: المشاهدة الميدانية بتاريخ ٢٤/٢/٢٠١٧

(١) مديرية بلدية المسيب، تخطيط المدن، بيانات غير منشورة، ٢٠١٧.



صورة (٧) مؤشر تناسق الارصفة والمركبات



صورة (٨) مؤشر اضاءة الشوارع



المصدر: المشاهدة الميدانية بتاريخ ٢٠١٧/٣/٥ المصدر: المشاهدة الميدانية بتاريخ ٢٠١٧/٢/٢٣

٣- التلوث البصري للمظهر البيئي: تمثل مظاهر التلوث البيئي من ابرز صور التلوث البصري وشدته نتيجة تأثيراته الصحية والمتمثل بأكداس النفايات وقلة صناديق (تجميع النفايات) المخصصة لها ونمط الاسلاك الكهربائية للمولدات الاهلية ولوحات الاعلانات.

جدول (٤) مظاهر التلوث البيئي

| اجابات افراد العينة |      |     |      |     | المتغيرات                                                      |
|---------------------|------|-----|------|-----|----------------------------------------------------------------|
| المجموع             | %    | لا  | %    | نعم |                                                                |
| ٢٠٠                 | ٤٤,٥ | ٨٩  | ٥٥,٥ | ١١١ | هل يساعد مؤشر لوحات الاعلانات التجارية في التلوث البصري        |
| ٢٠٠                 | ٧٦   | ١٥٢ | ٢٤   | ٤٨  | هل صناديق القمامة كافية لاستيعاب المدينة                       |
| ٢٠٠                 | ٣٢   | ٦٤  | ٦٨   | ١٣٦ | هل ترتيب الاسلاك الكهربائية للمولدات الاهلية يشوه منظر المدينة |

المصدر: تحليل استمارة الاستبيان وعنصر المشاهدة.

يتضح من الجدول اعلاه بأن معظم أحياء مركز قضاء المسيب تعاني من تراكم النفايات (سواء كانت منزلية أو من خلال النشاطات الاقتصادية) وتكدسها وهذا ناجم من الزيادة السكانية وارتفاع مستويات التحضر وبالتالي زيادة السلع الاستهلاكية والكمالية ومن ثم قصور الجهات البلدية من متابعة عملها اليومي فضلاً عن عدم استيعاب حاويات النفايات للكُم الهائل من النفايات الاستهلاكية اليومية. اما بالنسبة الى مؤشر لوحات الاعلانات اذ لا توجد ضوابط لتنظيمها من خلال تحديد قياسي مناسب لها لا يؤثر على جمالية الحي السكني اذ ان بعض اللوحات الاعلانية تؤثر سلباً على المارة، اما فيما يتعلق بالأسلاك الكهربائية للمولدات الاهلية فقد امتدت على طول شوارع الاحياء السكنية فضلاً عن تشابكها وتدني ارتفاعها مما خلق تشوهاً بصرياً للحي السكني ينظر الصورة (٩، ١٠، ١١، ١٢).

صورة (٩) مؤشر نفايات البناء



صورة (١٠) مؤشر النفايات الاستهلاكية



صورة (١١) مؤشر المياه الآسنة في الحي السكني



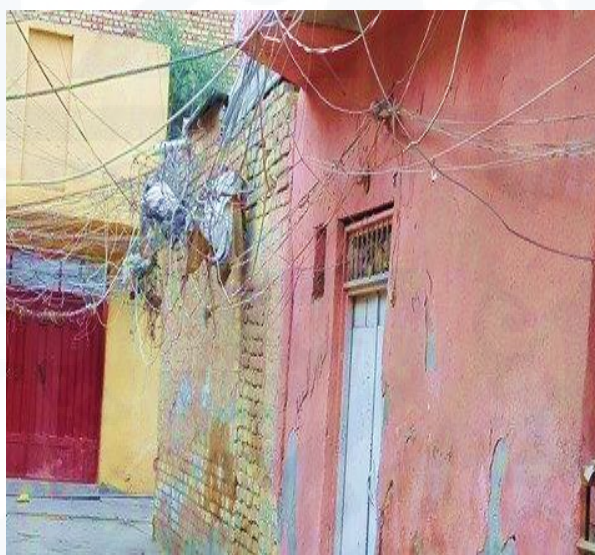
صورة (١٢) مؤشر اللوحات الاعلانية



المصدر: المشاهدة الميدانية بتاريخ ٢٠١٧/٣/٥ المصدر: المشاهدة الميدانية بتاريخ ٢٠١٧/٢/٢٣



صورة (١٣) مؤشر الاسلاك الكهربائية



صورة (١٤) مؤشر الاسلاك الكهربائية للمولدات الاهلية



صورة (١٥) التشوه البصري للمولدات الاهلية





٤- مؤشر الاستعمالات الحضرية: اظهرت الدراسات التخطيطية بأن مساحة استعمالات الارض الحضرية في قضاء المسيب بلغت (١٠٩٨٣,٢ هكتار).

جدول (٥) الاستعمالات الحضرية في قضاء المسيب

| ت                     | الاستعمال            | مساحته /هكتار | ت  | الاستعمال                    | مساحته /هكتار |
|-----------------------|----------------------|---------------|----|------------------------------|---------------|
| ١                     | منطقة سكنية (حالية)  | ٢٦٨,٦         | ١٥ | ثقافية حالية                 | ٠,٨           |
| ٢                     | منطقة سكنية (مقترحة) | ٦٠٣,٥         | ١٦ | الادارة والامن               | ٤,٤           |
| ٣                     | سكني متعدد الطوابق   | ١٢٠           | ١٧ | الصحة والمستشفى              | ٨,٤           |
| ٤                     | مرافق عامة مقترحة    | ١١٦,٧         | ١٨ | فضاء الترفيه المفتوح المقترح | ١٧٦,٧         |
| ٥                     | مرافق حالية          | ٩,٦           | ١٩ | الرياضة حالية                | ٥,٢           |
| ٦                     | تجارية حالية         | ٣,٤           | ٢٠ | الرياضة مقترحة               | ١٦,١          |
| ٧                     | تجارية مقترحة        | ٧٦,٣          | ٢١ | السياحة مقترح                | ٥٣,٣          |
| ٨                     | المختلط حالية        | ٤,٥           | ٢٢ | مرافق النقل حالية            | ٠,٩٥          |
| ٩                     | المختلط المقترحة     | ١,٤           | ٢٣ | مرافق النقل مقترحة           | ٢١٠,٦         |
| ١٠                    | صناعية حالية         | ٢,٣           | ٢٤ | الدينية حالية                | ١,٢           |
| ١١                    | صناعية مقترحة        | ١٠٨,٩         | ٢٥ | الدينية مقترحة               | ٧,٩           |
| ١٢                    | تخزين حالية          | ٤,٦           | ٢٦ | بساتين النخيل القائمة        | ٣٣٥,٩         |
| ١٣                    | تعليمية حالية        | ٢٥,٩          | ٢٧ | حزام اخضر مقترح              | ٣٦٧,٣         |
| ١٤                    | تعليمية مقترحة       | ٦٨,٣          | ٢٨ | محطة اعادة التدوير           | ١,٠٣          |
| المجموع ١٠٩٨٣,٢ هكتار |                      |               |    |                              |               |

المصدر: وزارة البلديات والأشغال العامة، المديرية العام للتخطيط العمراني، مخطط التنمية الاستراتيجية وتحديث التصميم الاساس لمدينتي المسيب والقاسم، التقرير النهائي، المرحلة الخامسة، ٢٠١٣، ص ١٤.

يتضح من الجدول اعلاه ارتفاع مساحة الاستعمال السكني وهذا وارد في كل مخطط يصمم لاي منطقة حضرية، وقد تم الاشارة الى مؤشر تأثير الاستعمال السكني في بادئ الموضوع لوضوح تأثيره على التلوث البصري، بعدها يمكن بيان تأثير الاستعمالات الأخرى ومن خلال الدراسة الميدانية اتضح لنا بروز تأثير الاستعمالين التجاري والصناعي على احداث تلوث بصري شهده مركز قضاء المسيب الامر الي انعكس سلبياً على هذه المنطقة.

## خريطة (٣) الاستعمالات الحضرية في قضاء المسيب عام ٢٠١٣



المصدر: مديرية بلدية قضاء المسيب، ٢٠١٧



شغل الاستعمال التجاري الحالي مساحة بلغت (٣,٤ هكتار) أي ما نسبته (٠,٠٣%) من مجموع مساحة المدينة متمثلاً بشوارع (المركز، الشارع الاول، شارع الاعمار، شارع البلدية، الشارع الرئيسي، شارع زين العابدين، شارع الإنشائية و الذي يعتبر أقدم وأكثر شارع تجاري) ان الطابع الذي تميزت الشوارع التجارية هو أنها كانت شوارع سكنية الامر الذي غير من الوظيفة التي يحملها كل شارع، إما الاستعمال الصناعي فقد بلغت مساحته (٢,٣ هكتار) ونسبة (٠,٠٢%) من مساحة المدينة، متمثلاً بورش العمل واعمال الحدادة ومواد البناء (السيراميك، الاسمنت، الكاشي، البورك وغيرها) و فيما يتعلق بالتلوث البصري الذي يحدثه هذين الاستعمالين فيظهر من خلال الصور (١٦،١٧،١٨،١٩،٢٠،٢١):

- أ. ترتيب البضائع الذي يقوم به كل محل تجاري او ورشة: والمتمثلة باستغلال أرصفة الشارع من اجل عرض البضائع وبذلك يخلق تأثيراً على المارة واضطراباً مرورياً
- ب. وجود السيارات المحملة بالبضائع: اذ تنتشر السيارات المحملة بمختلف انواع المنتجات فتخلق تشوهاً بصرياً فضلاً عن قطعها للطريق أمام المارة.
- ج. النفايات التي يطرحها كل محل تجاري او الورش: دون أن تعير لها اي أهمية تذكر وما سيؤول عنها.
- د. انتشار الاكشاك التجارية وبسطات السلع: من خلال استغلالها للمساحات المفتوحة فتؤثر على حق الشارع وحق السكان فضلاً عما تمتاز به هذه الاكشاك من وجودها العشوائي وبنائها الفوضوي.
- هـ. وجود اللوحات الاعلانية للمحال: وانتشارها بأحجام مختلفة بحيث ان بعض هذه اللافتات تغطي واجهة المحل.

صورة (١٧) ترتيب المنتجات لورش العمل



صورة (١٦) ترتيب البضائع للمحال التجارية





صورة (١٨) عرض منتجات للمواد الانشائية



صورة (١٩) عرض منتجات الموبيليات



صورة (٢٠) انتشار الاكشاك غير المرخصة

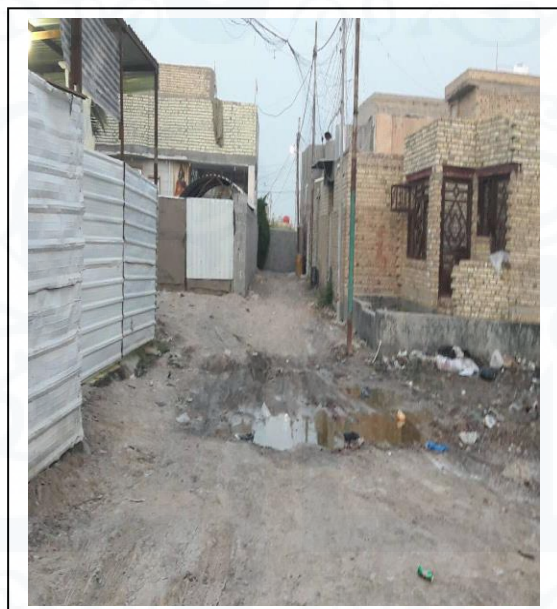


صورة (٢١) نفايات ورش العمل



٤- **مؤشر العشوائيات السكنية:** تظهر العشوائيات السكنية نتيجة عدة أسباب منها وجود مساحات مفتوحة غير مستغلة يلجأ إليها سكان ذوي الدخل المحدود للعيش فيها وهذا يظهر نتيجة غياب البلدية من متابعة هذه المساحات، فضلاً عن عامل الهجرة التي شهدتها محافظة بابل نتيجة الاحداث الاخيرة واعداد النازحين اليها، حيث بدأت محافظة بابل بالتوسع في المدى القريب (٢٠٠٩-٢٠١٣) من خلال ظهور أربعة أحياء سكنية متوسطة الكثافة في الجزء المركزي الغربي من قضاء المسيب<sup>(١)</sup>.

صورة (٢٢) مؤشر العشوائيات السكنية



٢ المصدر

**خامساً: التأثيرات الصحية لمظاهر التلوث البصري في قضاء المسيب:**ينجم عن التلوث البصري تأثيرات صحية تؤدي الى تراكمات سيئة تؤثر على جمالية المدينة، فاذا ما أشرنا الى جميع المؤثرات السابقة نلاحظ أن ثمة تأثيرات تمثلت بمخلفات الاستعمال الصناعي الزيوت والدهون والشحوم والتي تعتبر من أكثر المواد العضوية ثباتاً حيث أنها لا تتحلل بسهولة بفعل البكتيريا، ويصل الكيروسين وزيت التشحيم إلى الصرف عن طريق الورش حيث يطفو على سطح مياه الصرف ويتبقى جزء ضئيل منه في صورة مواد راسبة، فضلاً عن المياه العادمة او مياه صرف صحي هي مخلفات سائلة او مياه تأثرت نوعيتها سلباً نتيجة التأثير البشري عليها، وهي تشمل المخلفات السائلة المصرفة من المجمعات السكنية، والتجارية، والصناعية، والزراعية، وقد تحتوي أيضاً على مجموعة واسعة من الملوثات المحتملة وبتراكيز مختلفة، وايضاً تحتوي المنازل على أنواع مختلفة من النفايات الخطرة فكل بيت يحتوي على مواد للتنظيف، مواد إبادة، ألوان وأنواع دهانات مختلفة، أجهزة كهربائية/إلكترونية وبطاريات تحتوي هذه المنتجات على مواد سامة مثل المعادن الثقيلة، الحوامض، مادة السيانيد وغيرها التي في حالة وجودها مكشوفة ينتج عنها تفاعل وبالتالي خطورتها على الانسان والكائنات الحية الاخرى.

ويمكن معرفة مستويات الشعور بالراحة والامان تجاه مشكلة التلوث البصري لأحياء مركز قضاء المسيب على النحو الاتي وجاءت معرفة هذه النسبة من خلال استمارة الاستبيان وأسئلة سكان الاحياء السكنية ينظر الشكل (١):

١. مستوى الشعور بالراحة والامان النفسي لمشكلة التلوث البصري: فقد كانت **بدرجة كبيرة** لأحياء مركز قضاء المسيب بنسبة (١٤%) من اجمالي مستويات الشعور بالراحة في أحياء (الجمهورية، شارع السدة القديم، المعلمين الاولى، حي الضباط).

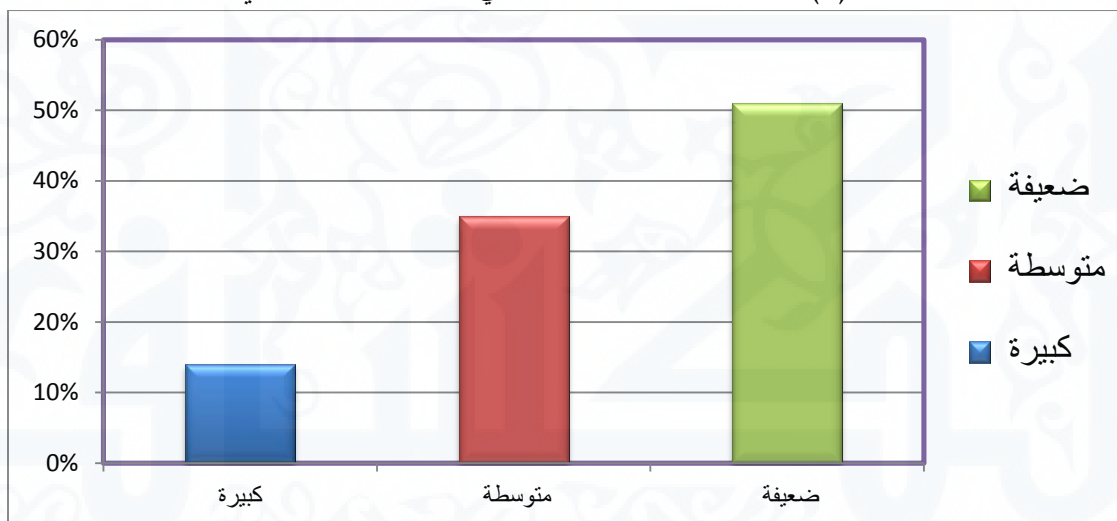
(١) وزارة البلديات والإشغال العامة، المديرية العام للتخطيط العمراني، مخطط التنمية الاستراتيجية، مصدر سابق، ص ١٨.



٢. مستوى الشعور بالراحة والامان النفسي لمشكلة التلوث البصري: فقد كانت **بدرجة متوسطة** لأحياء مركز قضاء المسيب بنسبة (٣٥%) من اجمالي مستويات الشعور بالراحة في أحياء (المصطفى، الموظفين، الربيع، الميثاق، المواطنين، الجمهورية الشارع العام، المعلمين الثانية، الرواج).

٣. مستوى الشعور بالراحة والامان النفسي لمشكلة التلوث البصري: فقد كانت **بدرجة متوسطة** لأحياء مركز قضاء المسيب بنسبة (٥١%) من اجمالي مستويات الشعور بالراحة في أحياء (الزهراء، السكك، حي المعلمين الثانية، طريق سيد ابراهيم، الجامعة، الامام علي، الحامية، الشرطة، الثورة، النزيهة، البو حمدان).

شكل (١) مستويات الراحة والامان النفسي لمشكلة التلوث البصري



المصدر: بالاعتماد على تحليل استمارة الاستبيان.

#### الاستنتاجات:

١. تفتقر منطقة الدراسة الى الطابع العمراني ذو التخطيط المتناسق نتيجة لزيادة معدلات التحضر التي شهدتها منطقة الدراسة.
٢. ان عدم تجانس ارتفاع الابنية والخلل في الابعاد الهندسية فضلاً عن وجود الابنية المتهرئة وعدم الترابط المعماري بين المباني قد ساهمت في احداث التلوث البصري.
٣. ان اكثر مظاهر التلوث البصري في منطقة الدراسة كانت من خلال اماكن عرض السلع والتتبع في اشكال الاعلانات التجارية وازدحام السيارات وعدم تناسق ارصعة الشوارع مع السيارات فضلاً عن انتشار النفايات والاسلاك الكهربائية ووجود المولدات الاهلية.
٤. تسببت مظاهر التلوث البصري في الاحياء السكنية للمدينة الى احداث الضغط الحسي والذي انعكس على سكانها من خلال شعورهم بعدم الراحة والامان النفسي.

#### التوصيات:

١. اعادة العمل بالقوانين الخاصة بالمعايير التخطيطية المتخذة بخصوص الجانب العمراني الخاصة بالاستعمال السكني.
٢. تنظيم الحملات والبرامج التوعوية لسكان المدينة التي تحت على جميع مظاهر التلوث البصري بشكل خاص كونه يؤثر على البيئة المحيطة بهم مما يساهم في تفعيل دورهم الاجتماعي والمشاركة في مثل هذه الحملات.
٣. الاهتمام بالأرصعة وعمل الاكتشاك والبسطات والزمامهم بوقت محدد ومنظم لعرض بضاعتهم بشكل يحافظ على جمالية المنطقة ويكون ذلك من خلال لجان تنظيمية تأخذ أعباء هذا التنظيم تابعة لمديرية بلدية مركز قضاء المسيب.
٤. الزام ملاكي العقارات والمسؤولين عن البناء بمراعاة الطابع العمراني من خلال تحديد الخطوط العريضة والمعايير المتبعة تحدد التصميم المعمارية للمباني.



## المصادر:

## الكتب:

١. احمد جميل شامية، دراسة تحليلية للتلوث البصري في مدينة غزة، رسالة ماجستير، كلية الهندية، الجامعة الاسلامية، غزة، ٢٠١٣.
٢. أنور صباح محمد، التباين المكاني لمظاهر التلوث البصري في مدينة السماوة وتأثيراتها الصحية، مجلة البحوث الجغرافية، العدد ٢٢، ٢٠١٣.
٣. جمال بابان، اصول اسماء المدن والمواقع العراقية، ج١، ط١، بغداد، ١٩٨٩.
٤. حسين علي السعدي، علم البيئة والتلوث، المكتبة الوطنية، بغداد، ٢٠٠٢.
٥. عبد العزيز طريح شريف، البيئة وصحة الانسان في الجغرافيا الطبية، مؤسسة شباب الجامعة، الاسكندرية.
٦. عزيز الشيخ جفات الطرقي، مدن عراقية على ضفاف الفرات، ج ١، ٢٠٠٩.
٧. علي كريم محمد ابراهيم، تحليل اتجاهات التوسع الحضري لمدينة المسيب باستعمال نظم المعلومات الجغرافية والتحسس النائي، مجلة العلوم الانسانية، كلية تربية صفي الدين الحلي، ٢٠١٠.
٨. محمد محمود وهيبه، علم البيئة، ط١، مكتبة المجتمع العربي، الاردن، ٢٠١٠.
٩. محمد يوسف حاجم الهيتي، سمير مهدي صالح الويس، التلوث البصري للاستعمالات التجارية في مركز مدينة بعقوبة (منطقة الاعمال المركزية)، العدد الثاني والستون، مجلة ديالى، ٢٠١٤.
١٠. نعمة الله عنيسي، الإنسان والبيئة، ط١، دار المنهل اللبناني، بيروت، لبنان، ٢٠٠٢.
١١. يوسف الفضل، الانسان والبيئة بين الحضارة الغربية والاسلام، ط١، مؤسسة المعارف للطبوعات، لبنان، ٢٠٠٤.

## المنشورات والدوائر الحكومية:

١. اللوائح التنظيمية للافتات التجارية، الاصدار الرابع، مجلس ابو ظبي للتخطيط العمراني، ٢٠١٥.
٢. وزارة التخطيط والتعاون الإنمائي، الجهاز المركزي للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات، المجموعة الإحصائية السنوية، ١٩٩٧.
٣. وزارة البلديات والإشغال العامة، المديرية العام للتخطيط العمراني، مخطط التنمية الاستراتيجية وتحديث التصميم الاساس لمدينتي المسيب والقاسم، التقرير النهائي، المرحلة الخامسة، ٢٠١٣.
٤. مديرية بلدية المسيب، تخطيط المدن، بيانات غير منشورة، ٢٠١٧.
٥. مديرية بلدية قضاء المسيب، قسم تخطيط المدن.
٦. استمارة الاستبيان والملاحظة الشخصية.
٧. وزارة الموارد المائية، مديرية المساحة العامة.

## استمارة استبيان

اخي المواطن الكريم...

ان المعلومات التي تحتويها هذه الاستمارة سوف تستخدم لأغراض بحثية علمية وهي من اجل معرفة حالة التلوث البصري الذي يشهده مركز قضاء المسيب وكيفية معالجته، راجين تعاونك معنا للإجابة على الأسئلة بصورة دقيقة مع جزيل الشكر والتقدير..

١. أسم الحي..... اسم الشارع.....

٢. ما هو رأيك بارتفاع الابنية في حيك السكني نعم ( ) لا ( )

اذا كانت الاجابة لا اذكر الاسباب لطفاً:

.....

.....

.....

٣. هل تعتقد أن نوع البناء يؤثر على جمالية منطقتك او تشوهها بصرياً

نعم ( ) لا ( )

٤. هل أن الاصباغ ومواد التغليف والزخارف تعطي صورة مريحة

نعم ( ) لا ( )

٥. هل تعتقد بأن توحيد لون البناء يساهم في اضاء جمالية للمدينة نعم ( ) لا ( )

٦. هل تساعد البالكونات في جمالية حيك السكني نعم ( ) لا ( )

٧. هل تعتقد بأن الفراغات العمرانية بين الاحياء السكنية قد ساهمت في احداث تشويه بصري لحيك السكني نعم ( ) لا ( )

٨. هل تشعر براحة نفسية في شارع الحي السكني نعم ( ) لا ( )

اذا كانت الاجابة لا اذكر الاسباب:

.....

.....

.....

٩. ما هو رضاك على جمالية شارع المدينة:

. هل تتسجم اعمدة الانارة مع منظر الشارع المدينة نعم ( ) لا ( )

. هل يمتاز شارع الحي السكني بالتبليط الجيد نعم ( ) لا ( )

. أيووجد تناسق بين الارصفة ومسار المركبات في شوارع المدينة نعم ( ) لا ( )

١٠. هل توزيع الاشجار والجزرات الوسطية تعطي جمالية بصرية نعم ( ) لا ( )

١١. ما هو رضاك على واقع المحلات التجارية والمحلات الاخرى:

. اللافتات الاعلانية للمحلات التجارية والمحلات الاخرى ساهمت في جمالية المدينة او تشوهها

بصرياً.....

. وجود السيارات المحملة بالمنتجات.....

. النفايات التي تخلفها المحلات التجارية.....

١٢. هل وجود المولدات الاهلية يؤثر على تلوث المدينة بصرياً وهوائياً

نعم ( ) لا ( )

١٣. هل ترتبب الاسلاك الكهربائية أمر ساهم في التشويه البصري للمدينة نعم ( ) لا ( )

١٤. هل تعتقد بأن صناديق القمامة كافية لاستيعاب نفايات المدينة نعم ( ) لا ( )

١٥. هل تعتقد بأن الباعة داخل الحي السكني قد ساهم في احداث تشويه بصري نعم ( ) لا ( )

١٦. هل تعتقد بأن الفرد هو العنصر الاساس في احداث اي تغيير في تلوث المدينة نعم ( ) لا ( )

١٧. ما هو دور الاعتبارات التخطيطية التي تضعها مديرية البلدية في احداث التغيير في تلوث المدينة.....

١٨. ما هي درجة شعورك بالراحة والامان النفسي والصحي في قضاء المسيب

كبيرة ( ) متوسطة ( ) ضعيفة ( )

اذا كانت ضعيفة اذكر الاسباب لطفاً

.....

.....

.....

١٩. بوصفك فرداً في حيك السكني او في مركز قضاء المسيب ماهي ابرز المقترحات التي يمكن من خلالها احداث تغيير عمراني

وتخطيطي في منطقتك:

.....

.....

.....

شاكرين تعاونكم معنا خدمةً للعلم ولمدينتكم ولكل فرد في العراق.



## تملك الاجانب للعقار بطريق الميراث

م.م. عامر علي صاحب

جامعة بابل/ كلية القانون

Foreigners' Estate Ownership as a Legacy

Asst. Lecturer. Amir Ali Sahib

College of Law / University of Babylon

## Abstract

It is known that the ownership right is one of the most important rights included in all global laws and celestial legislations because it is directly related to both man and governments and it affects the political, social and economic life.

## الملخص

من المعلوم ان حق الملكية يعد من أهم الحقوق العينية التي تضمنتها جميع القوانين العالمية والشرائع السماوية لما يتمتع به هذا الحق من اعتبارات تتعلق بالإنسان ابتداءً وبمصلحته ومستقبله وكذلك لما له من اعتبارات تمس الدولة وتؤثر في رسم حياتها الاقتصادية والاجتماعية والسياسية.

لذا كان لزاماً أن تهتم جميع التشريعات عند تنظيمها " لحق الملكية وطرق اكتسابها في قوانينها، وتعمل على صياغة الأحكام القانونية المتعلقة بهذا الحق بطريقة أو بصورة دقيقة تعالج جميع الحالات التي تترتب حين انشاء هذا الحق، سيما ان هذا الحق قد امتد خارج حدود الدولة فيما يتعلق بالأجانب وليس فقط بالمواطنين الأصليين لتلك الدولة أو الاقليم، ومن بين طرق اكتساب هذا الحق هو الميراث أو الوصية التي نظمت أحكامها الشريعة الاسلامية السمحاء أصلاً باعتبارها اسمى الشرائع الموجودة في العالم والمصدر للعديد من القوانين الوضعية. وقد بين فقهاء المسلمين على مختلف طوائفهم أحكام ومساائل تملك الأشخاص للأموال – سواء أكانوا أجانب أم غيرهم – مستندين في ذلك بما انزل من القرآن الكريم وبما جاء في السنة النبوية الشريفة وتبين من خلال ذلك مدى تملك الأشخاص للأموال بطريق الميراث وعلى اختلاف مللهم ودياناتهم وجنسياتهم دائرة" بين المنع والجواز. وهو ما أخذت به العديد من القوانين والمعاهدات، عليه فان موضوع تملك الأجانب للعقارات عن طريق الميراث يحثل مكانة حساسة ودقيقة لاختلاف وتنوع مصادر النصوص فيها.

## المقدمة

## أولاً: أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في ان مسألة حق تملك الانسان للأموال – العقارية – على وجه الخصوص يتعلق بطبيعته وما جلب عليه من حب للمال ورغبة" في التملك وبالرغم من هذه الأهمية فان هذا الموضوع لم يحظ بالدراسة الكافية سواء اكان على مستوى الفقه القانوني ام كان على مستوى الفقه الاسلامي الحديث ويضاف الى ذلك ان النصوص المنظمة لهذا الحق في تملك الأجانب للعقار بطريق الميراث لم تتلها أي دراسات فقهية منذ صدور تلك القوانين التي تضمنت تلك النصوص حتى الآن مع العلم ان التنمية الاقتصادية والاجتماعية في اغلب الدول ومنها العراق، اصبحت على جانب كبير من الأهمية وان سياسة الاكتفاء الذاتي او العزلة عن العالم من قبل بعض الدول غير ممكنة في الوقت الحاضر لذلك كان لا بد من الاستعانة برؤوس اموال أجنبية للمساعدة والمساهمة في عملية التنمية الاقتصادية والاجتماعية التي تجري داخل اقليم الدولة.

## ثانياً: اسباب اختيار البحث:

١- ارتباط حق الأجنبي بالتملك للعقار سواء بطريق الميراث او بالطرق الأخرى المقررة قانوناً" بركن من اركان الدولة الا وهو ركن الاقليم، اذ ان السماح للجانب بتملك العقارات في دولة ما معناه تملك جزء من اقليم هذه الدولة، وهذا يؤدي الى المساس او الانتقاص من سيادة الدولة على اقليمها.

٢- ان هذا الحق يعد من أهم المزايا الجاذبة للاستثمارات الأجنبية في وقتنا الحالي.

٣- الصلة الوثيقة بين حق الأجانب في التملك للعقار وعولمة الحياة الاقتصادية السائدة وهذا يتم عن طريق ازالة القيود والحواجز أمام حرية الأجانب في الاستثمار في المشروعات الوطنية.

٤- ان حق الأجنبي في التملك للعقار في دولة ما يعد ثمرة العمل والجهد الذي يمارسه داخل هذه الدولة طالما سمحت له بالإقامة والتوطن فيها ورخصت له بالعمل داخل اقليمها.

٥- بيان حكم الشريعة الاسلامية في مسألة حق الأجانب في التملك للعقار بطريق الميراث في دار الاسلام، سيما وان الاسلام قد جاء في ميدان معاملة الأجانب بأحكام لا تسمو شريعة من الشرائع التي سبقت ظهوره، ومقارنة ذلك بأحكام القانون الوضعي.

#### ثالثاً: نطاق البحث:

ان دراسة هذا الموضوع ستكون بمقتضى ما جاء في القوانين الوضعية كالقانون الفرنسي والمصري والعراقي - على وجه الخصوص - وبعض القوانين الأخرى ذات الصلة و ما تضمنته المعاهدات الدولية التي تكون هذه الدول طرفاً فيها من ناحية بيان مسألة جواز تملك الأجنبي للعقار بطريق الميراث من عدمه، ولا يغفل علينا بيان موقف الشريعة الاسلامية من هذا الموضوع.

#### رابعاً: منهج البحث:

لقد اعتمدنا في بحثنا هذا منهج الدراسة القانونية لأحكام القواعد القانونية التي تضمنتها قوانين بعض الدول، وكذلك نصوص واحكام المعاهدات الدولية المتعلقة بهذا الشأن، ومناقشة أحكام ونصوص الشريعة الاسلامية وتحليلها وفق ما جاء بأحكام الشارح المقدس ورسوله الكريم (صلى الله عليه واله وسلم) واءاء الفقهاء من المسلمين.

#### خامساً: تقسيم البحث:

لقد تم تقسيم البحث الى مبحثين وكما يلي:

المبحث الأول: امكانية تملك الأجانب للعقار بطريق الميراث في القانون المقارن والمعاهدات الدولية

المطلب الأول: امكانية تملك الأجانب للعقار في القانون الوضعي المقارن.

الفرع الأول: التشريعات التي تجيز للأجانب حق تملك العقار بطريق الميراث بصورة مطلقة

الفرع الثاني: التشريعات التي لا تجيز للأجانب حق تملك العقار بطريق الميراث بصورة مطلقة

(التشريعات المقيدة للتملك).

المطلب الثاني: امكانية تملك الأجنبي للعقار بطريق الميراث في المعاهدات الدولية

الفرع الأول: المعاهدات التي تجيز تملك الأجانب للعقار بطريق الميراث بصورة مطلقة

الفرع الثاني: المعاهدات التي لا تجيز تملك الأجانب للعقار بطريق الميراث بصورة مطلقة (المقيدة).

المبحث الثاني : امكانية تمتع الاجنبي بحق تملك العقار بطريق الميراث في الفقه الاسلامي.

المطلب الأول: حكم تملك الاجنبي للعقار بطريق الميراث من المسلم

المطلب الثاني: حكم ميراث الأجنبي من الأجنبي والاجنبي من الذمي

الفرع الأول: حكم ميراث الأجنبي من الأجنبي

الفرع الثاني: حكم ميراث الأجنبي من الذمي

#### المبحث الاول

امكانية تملك الاجانب للعقار بطريق الميراث في القانون المقارن والمعاهدات الدولية

أن حق التملك من الحقوق التي يختلف مركز الاجنبي عن مركز الوطني من حيث التمتع بها وهي كانت سابقاً على وجه العموم من مركز المواطنين الاصليين والاعتراف بحق التملك أرتاً للأجانب لتفاوت مراه في تشريعات الدول والمعاهدات الدولية التي تبرمها هذه الدول حيث يتدرج من الاطلاق الى التقيد في منح هذا الحق.

لذا سنعرض في هذا المبحث مدى الاعتراف بهذا الحق في التشريعات والقوانين الوضعية وذلك في المطلب الاول من هذا المبحث، وسنعرض في المطلب الثاني منه لمدى الاعتراف بحق الاجانب للتملك بالميراث بموجب المعاهدات الدولية وكما يأتي.

## المطلب الاول

## امكانية تملك الاجانب للعقار بطريق الميراث في القانون الوضعي المقارن

انطلاقاً من التفاوت في تشريعات وقوانين الدول بين الاطلاق والتقييد للاعتراف للأجنبي بحق التملك للعقار بالميراث سنقسم الدراسة الى فرعين وكما يلي:

## الفرع الاول

## التشريعات التي تجيز للأجانب حق تملك العقار عن طريق الميراث بصورة مطلقة

تتميز هذه الفئة من تشريعات الدول بأنها تعترف للأجانب بحق التملك بطريق الميراث، وذلك على قدم المساواة مع الوطنيين<sup>(١)</sup>. ومن التشريعات التي تدرج تحت هذه الفئة على سبيل المثال التشريع الفرنسي الصادر في ٤١ يوليو ١٨١٩م الذي قرر مساواة الاجانب بالفرنسيين فيما يتعلق بحق تلقي التركات بدون وصية او بموجب وصية<sup>(٢)</sup>، والقانون الانكليزي الصادر في ١٢ ٥١٨٧٠١ والذي اجاز للأجانب حيازة وتملك ونقل ملكية الاموال الثابتة والمنقولة بكافة الطرق القانونية بما فيها الميراث<sup>(٣)</sup>، كذلك ما جاء في القانون اللبناني رقم ٢٩٦ لسنة ٢٠٠١ الخاص بتملك الاجانب بموجب المادة (٣) الفقرة (٤ أ و ب) المعدلة التي تنص (مع مراعاة احكام المادة (١) الجديدة يستثنى ويعفى من الترخيص ٤- اكتساب الحقوق العينية التالية: أ- حق الارث للورثة ب- الحق الناشئ عن وصية او هبة معقودة بن غير اللبنانيين الذين يدخلون في عداد ورثتهم عند وفاتهم وخاصة الفروع والاصول والازواج)<sup>(٤)</sup>.

وما جاء بقانون تملك الاجانب الاردني (قانون ايجار الاموال غير المنقولة وبيعها لغير الاردنيين والاشخاص المعنوية رقم (٤٧) لسنة ٢٠٠٦، حيث نصت على (انتقال ملكية اموال غير منقولة لغير اردني عن طريق الارث حيث يجوز لأي من الورثة تسجيلها باسمه او التنازل عنها او هبتها لأي من الورثة او لأي شخص اردني)<sup>(٥)</sup>. اما بالنسبة الى موقف المشرع المصري والعراقي من هذه التشريعات، فهما مختلفان وكما سنلاحظه في الفرع التالي.

## الفرع الثاني

## التشريعات التي لا تجيز تملك الاجانب للعقار بطريق الميراث بصورة مطلقة (المقيدة)

ان هذه التشريعات تعترف للأجانب بحق التملك للأجانب بالتملك عن طريق الميراث ولكن مع تقيّد هذا الحق بقيود مختلفة، ومن هذه القيود على سبيل المثال قيد او شرط المعاملة بالمثل، ويقصد به ان تعامل الدولة الاجنبي بنفس المعاملة التي يعامل بها رعاياها في اقليم دولة هذا الاجنبي<sup>(٦)</sup>. ويلاحظ ان مبدأ المعاملة بالمثل لا يخلق بذاته الحق الذي يتمتع به الاجنبي لأنه ليس مصدراً لهذا الحق بل شرط لتقريره، حيث يتوقف هذا التمتع على مسلك دولة هذا الاجنبي بالنسبة الى الرعايا التابعين للدولة التي تأخذ بهذا المبدأ<sup>(٧)</sup>.

١ - د. هشام عل صادق، القانون الدولي الخاص، الجنسية والمواطن ومركز الاجانب، المجلد الثاني، منشأة المعارف الاسكندرية، ص ١٤٤ وما بعدها. كذلك انظر د. ابراهيم احمد ابراهيم، القانون الدولي الخاص، مركز الاجانب وتنزاع القوانين، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٩٢، ص ٢٧ وما بعدها.

٢ - لكن هذا القانون قرر في حالة تقسيم التركة بين الشركاء في الميراث، اجانب وفرنسين، ضرورة قيام الورثة الفرنسيين بالاستقطاع من الاموال الموجودة في فرنسا قيمة مساوية تعادل الاموال الموجودة في الدولة الاجنبية التي يكونون قد استبعدوا منها - بأي شكل كان - بموجب القوانين والاعراف.

٣ - كان الاجانب في بريطانيا - حسب الشريعة العامة - يعتبرون غير مؤهلين ليس فقط ان يكونوا ملاكاً للعقارات بل حتى في استجارها، فمنذ منتصف القرن التاسع عشر فقط ادخلت تعديلات على هذه القاعدة العامة. اذ اجاز القانون الصادر في ١٨٤٤/١٦ م للمتقنين ان يستأجروا عقاراً لمدة لا تزيد عن واحد وعشرين عاماً ومنحهم القانون المذكور حق الحيازة وتملك الاموال الثابتة والمنقولة - عدا السفن - وبكافة الطرق القانونية ومنها الميراث انظر المصدر نفسه. FAUCHILLE: op.cit.N.949 ets.

٤ - انظر هذا القانون منشور في الجريدة الرسمية العدد ١٥ بتاريخ ١٠ ٤١ ٢٠٠١.

٥ - انظر هذا القانون منشور في الجريدة الرسمية العدد ٧٨٥ بتاريخ ١١ ١٠ ٢٠٠٦.

٦ - للتفاصيل بشأن مبدأ المعاملة بالمثل: يراجع د. هشام علي صادق، مركز الأجانب، مصدر سابق، ص ١٧٠ وما بعدها. كذلك د. شمس الدين الوكيل، الموجز في الجنسية و مركز الأجانب، منشأة المعارف، الإسكندرية، ط٢، ١٩٦٦، ص ٤٨٧ وما بعدها، كذلك د. ابراهيم احمد ابراهيم، القانون الدولي الخاص، مركز الاجانب وتنزاع القوانين، مصدر سابق، ص ٦٤ وما بعدها.

٧ - د. احمد قسمت الجداوي: الوجيز في القانون الدولي الخاص، الجزء الأول، الجنسية ومركز الأجانب، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٧٨، ص ٣٤٩ وما بعدها.



ومن هذه الدول التي أخذت تشريعاتها بمبدأ شرط المعاملة بالممثل لتمتع الاجنبي بحق التملك بطريق الميراث، التشريع النمساوي، وتشريع دولة بيلو الذي يقضي بأنه لاجوز للأجنبي كوريث او كموصى اليه، تملك اموال موجودة في بيلو الا اذا برر انه في بلده يستطيع المواطنين البيرونيين \_ ولهم اهلية \_ تلقي اموال عن طريق الارث<sup>(١)</sup>.

كذلك الحال بالنسبة للقانون المصري فلم يجيز للأجانب تملك العقارات بطريق الميراث عندما نص في المادة (١) من القانون رقم ٢٣٠ لسنة ١٩٩٦ بتنظيم تملك غير المصريين للعقارات المبنية والاراضي الفضاء، على انه (تملك غير المصريين سواء كانوا اشخاص طبيعيين ام اعتباريين للعقارات المبنية او الاراضي الفضاء في جمهورية مصر العربية أيا كان سبب اكتساب الملكية عدا الميراث)<sup>(٢)</sup>.

كذلك ما اخذ به المشرع العراقي عندما تضمن في جزء من نص المادة (١٢٢ أ) من القانون المدني العراقي رقم ٤٠ لسنة ١٩٥١ على أن (.....العراقي لا يرثه من الاجانب الا من كان قانون دولته يورث العراقي منه)<sup>(٣)</sup>، وما جاء ايضا في قانون تملك الاجانب للعقار في العراق رقم (٣٨) لسنة ١٩٦١<sup>(٤)</sup>، حيث نص في المادة (١٣) الفقرة (٣) على أنه (تبدل احكام القانون الاجنبي بما يخل بقاعدة المقابلة بالممثل المنصوص عليها في هذا القانون او معاملة العراقيين في البلد الاجنبي معاملة تتنافى مع العمل بهذه القاعدة) وما جاء في المادة (١١) من القانون اعلاه التي نصت (اذا آل الى اجنبي عقار واقع في العراق بأي سبب من اسباب الملكية وكان نصيبه منه يزيد على المقدار المسموح له تملكه وفقا لأحكام هذا القانون وجب عليه نقل ملكية ما زاد على ذلك الى عراقي خلال سنة واحدة من تاريخ سبب التملك، واذا مضت المدة ولم تتم نقل ملكيته فتطبق احكام المادة الثالثة عشر من هذا القانون)

كما نص على ذلك قانون التسجيل العقاري رقم (٤٣) لسنة ١٩٧١ ايضا في المادة (١٥٤) الفقرة (٢ أ) والتي نصت على (يسجل العقار الكائن ضمن حدود البلدية باسم الاجنبي وفقا للشروط الاتية: أ- توفر مبدأ المقابلة بالممثل)<sup>(٥)</sup>.

وحيث ان موضوع تملك الاجنبي للعقار في العراق لم ينظمه قانون خاص، فقد اصبح من الضروري اصدار تشريع ينظم الامور المتعلقة بتملك الاجنبي للعقار في العراق وما يرد عليه من معاملات تصرفيه.

كذلك فعل المشرع السوري في المادة (٣) فقرة (أ) من قانون تملك الاشخاص غير السوريين للحقوق العينية العقارية في الجمهورية العربية السورية رقم (١١) لسنة ٢٠١١ التي نصت على (اذا انتقل لغير السوري بطريق الارث او الانتقال او الوصية عقار واقع داخل او خارج المخططات التنظيمية للوحدات الادارية والبلديات يسقط حقه فيه اذا لم يكن هناك تعامل بالممثل من قبل الدولة التي يحمل جنسيتها، وفي هذه الحالة عليه نقل ملكيته الى مواطن سوري خلال مدة سنتين من تاريخ انتقاله اليه والا ينتقل الى ادارة املاك الدولة لقاء دفع قيمته المقدرة وفقا لأحكام قانون الاستملاك)<sup>(٦)</sup>.

وهناك قيود اخرى ترد على حق الاجنبي في تملك العقار عن طريق الميراث كقيد الإقامة والتجنس او التصرف بالأموال الخاصة خلال فترة معينة، ومن التشريعات التي اخذت بهذه القيود تشريعات الولايات المتحدة الامريكية، فبعض الولايات تشترط لتمتع الاجنبي بحق التملك عن طريق الارث ان يكون مقيما فيها اقامة ثابتة ومستقرة، والبعض الاخر يشترط لذلك أن يكون مواطنا أي متجنسا بجنسية الولايات المتحدة الامريكية والبعض الاخر تعترف للأجنبي بحق التملك بطريق الارث شريطة التصرف فيما يؤول اليه من مورثه خلال فترة معينة<sup>(٧)</sup>. كما اخذت بعض التشريعات بمبدأ المعاملة بالممثل للأجانب غير المقيمين فيها.<sup>(٨)</sup>

1- FAUCHILLE, Op.cit, P.957 ets.

٢ - منشور في الجريدة الرسمية العدد (١٧) مكرر في ١٤ يوليو، ١٩٩٦، ص ١٤.

٣ - منشور في جريدة الوقائع العراقية العدد ٣٠١٥ في ٩/٨/١٩٥١.

٤ - منشور في جريدة الوقائع العراقية العدد (٥٣٨) في ١٦/١١/١٩٦١.

٥ - منشور في جريدة الوقائع العراقية بالعدد ١٩٥٥ بتاريخ ١٠/٥/١٩٧١.

٦ - منشور في الجريدة الرسمية السورية العدد (٣٧)، الجزء الاول، ٢٠١١. وانظر كذلك: د. محمد وحيد الدين سوار، حق الاجانب في التملك في سوريا، بحث منشور في مجلة المحامون، مجلة شهرية تصدر في دمشق عن نقابة المحامين، السنة (٤١)، العدد (٥٤)، أيار، ١٩٧٦، ص ١١١.

7- HERXOG (P): Immigration et condition des estrangers dans Le droit de Etatesunis Rev.cirt.int. Pr. 1972. P.239 etc.

8- HERXOG: OP. CIT.P. 240

## المطلب الثاني

## أمكانية تملك الاجنبي للعقار بطريق الميراث في المعاهدات الدولية

تنقسم المعاهدات من حيث الاعتراف للأجانب بحق التملك بطريق الارث الى فئتين، الاولى، المعاهدات التي تجيز للأجانب التملك للعقار بطرق الميراث بصورة مطلقة، والثانية هي المعاهدات التي لا تجيز للأجانب تملك العقار بطريق الميراث بصورة مطلقة (المقيّدة)، وسنتناول كلا النوعين في هذا المطلب بفرعين مستقلين تباعا.

## الفرع الاول

## المعاهدات التي تجيز تملك الجانب للعقار بطريق الميراث بصورة مطلقة

تتميز هذه الفئة من المعاهدات الدولية بأنها تعترف للأجانب بحق التملك للعقار بطريق الميراث، وذلك على قدم المساواة مع الوطنين، ومن هذه المعاهدات على سبيل المثال لا الحصر، المعاهدة المبرمة بين الاتحاد السوفيتي (سابقا) وفنلندا بشأن الحماية الحقوقية والمساعدة الحقوقية، والتي نصت في مادتها الرابعة والعشرين على ان: (تتم مساواة واطني احد الطرفين المتعاقدين من حيث الحقوق مع مواطني الطرف المتعاقد الاخر الذين يقطنون اراضيه، من حيث اكتساب الاموال الموجودة في اراضي الطرف الاخر، بموجب الميراث والحقوق المستحقة هناك، وكذلك من حيث القدرة على وضع والغاء الوصية على تلك الموال وتلك الحقوق وتنقل اليهم الاموال والحقوق بالميراث بموجب القانون وبموجب الوصية بنفس الشروط المنصوص عليها لمواطني الطرف المتعاقد القاطنين في اراضيه<sup>(١)</sup>).

والاتفاقية المعقودة بين ما كان يسمى ايضا بالاتحاد السوفيتي وايطاليا في (٧) فبراير سنة ١٩٢٤ م والتي نصت بان كلا من الدولتين المتعاقدين تكفل لرعايا الدولة الاخرى نفس المعاملة المقررة لمواطنيها فيما يتعلق بالحق في التملك والحق في التصرف<sup>(٢)</sup>.

كذلك فيما جاء في اتفاقية الوحدة الاقتصادية بين دول الجامعة العربية والتي نصت في المادة الاولى الفقرة الخامسة منها على المساواة بين رعايا دول الجامعة العربية فيما يتعلق بحق التملك والايضاء والارث<sup>(٣)</sup>. والاتفاقية الاوربية لحقوق الانسان المبرمة سنة ١٩٥٥م والتي نصت في المادة الرابعة من الفصل الثاني على ان (مواطني أي من الاطراف المتعاقدة يتمتعون في اقليم أي طرف متعاقد اخر بمعاملة مساوية مع المعاملة التي يتمتع بها مواطنو الطرف الاخر فيما يتعلق بنيل وممارسة الحقوق سواء كانت شخصية او متعلقة بالاموال<sup>(٤)</sup>). ونذكر ايضا معاهدة التجارة والملاحة المبرمة بين الدنمارك وبولندا في مارس سنة ١٩٢٤ بمقتضى المادة (١٨) منها<sup>(٥)</sup>. كذلك اتفاقية الإقامة الموقعة في لوزان في ٢٤ يوليو سنة ١٩٢٣ بمقتضى المادة (٢٣) منها<sup>(٦)</sup>. والاتفاقية المبرمة بين الجزائر والمغرب بشأن التوطن بتاريخ (١٥) مارس سنة ١٩٦٣<sup>(٧)</sup>. والاتفاقية المبرمة بين الجزائر وتونس بشأن التوطن بتاريخ (٢٦) يوليو سنة ١٩٦٣<sup>(٨)</sup>.

من هذا تبين ان بعض الدول قد تجيز للأجانب الحق في التملك للعقار بطريق الميراث بصورة مطلقة اسوة بالمواطنين الأصليين وهذا حق متعلق بالدولة ذاتها وحققها في ممارسة ورسم سياستها التشريعية بما يلائم خططها الاستراتيجية والاستثمارية،

١ - يوغوسلافسكي وآخرون: المكانة الحقوقية للأجانب في الاتحاد السوفيتي، ترجمة دار التقدم بموسكو، الاتحاد السوفيتي، ١٩٨٥، ص ١٣٩.

٢ - د. فؤاد عبد المنعم رياض: الوسيط في القانون الدولي الخاص، الجزء الاول، الجنسية ومركز الأجانب، القاهرة، دار النهضة العربية، ط ٥، ١٩٨٨.

٣ - د. جابر جاد عبد الحمين، القانون الدولي الخاص العربي، الجزء الثاني في الوطن ومركز الاجانب ص ٤٤٠ في البلاد العربية، القاهرة، المطبعة العالمية، ١٩٦٨، ص ٣١١، ٣٠٢.

٤ - د. عصام الدين بسيم: النظام القانوني للاستثمارات الاجنبية الخاصة في الدول الاخذة بالنمو، رسالة دكتوراه مقدمة الى كلية الحقوق جامعة عين شمس، المطبعة العالمية، دار النهضة، القاهرة، ١٩٧٢، ص ٣١، كذلك د. عبد العزيز محمد سرحان، الاتفاقية الاوربية لحماية حقوق الانسان في الحريات العامة، لدار النهضة، القاهرة، ص ٣٧.

5- BASDEVANT(S): e`tranger. Re`p. dr. int. T. 8. 1930. n. 224، p. 240.

6- BASDEVANT(S): Op. cit. N244، P.240.

٧ - د. موحند اسعاد: القانون الدولي الخاص، ترجمة فائق أنجف، ديوان المطبوعات الجامعية بالجزائر، ١٩٨٩، ص ٢١٢ وما بعدها.

٨ - د. موحند اسعاد : المصدر نفسه، ص ٢١٠ وما بعدها.

على خلاف ما قد تتجه اليه بعض الدول في محاولة الحد في حرية التملك للأجانب وكما رأينا في قوانين بعض الدول وما سنعرض ايضا في نصوص المعاهدات التي وقعت عليها بعض الدول والتي تقيد في هذا الحق.

## الفرع الثاني

### المعاهدات التي لا تجيز تملك الأجانب للعقار بطريق الميراث بصورة مطلقة (المقيدة)

وهذه المعاهدات تتميز بأنها تعترف للأجانب بحق تملك العقارات بسبب الميراث مع تقييد هذا الحق بقيود مختلفة. ومن هذه المعاهدات على سبيل المثال، اتفاقية تسوية الأملاك المبرمة بين الجمهورية العربية السورية والجمهورية التركية والموقعة في دمشق بتاريخ ١٩٧٢/١٢/١٢ والتي قضت بجواز امتلاك العقارات بسبب الميراث من قبل رعايا البلدين، وذلك على اساس المعاملة بالمثل<sup>(١)</sup>.

ومعاهدة الصداقة المبرمة بين مصر والهند والموقعة في ٦ أبريل سنة ١٩٥٥ والتي قضت بجواز تملك العقارات من قبل رعايا احد البلدين ف اقليم الدولة الاخرى على اساس المعاملة بالمثل<sup>(٢)</sup>.

وكذلك معاهدة الصداقة والاقامة المبرمة بين مصر وايران في ٢٨ نوفمبر سنة ١٩٢٨م، والتي قضت بجواز تملك العقارات من قبل رعايا احد البلدين في اقليم البلد الاخر على اساس شرط معاملة الامة الاكثر رعاية<sup>(٣)</sup>. والاتفاقية الموحدة لمجلس التعاون لدول الخليج العربي التي اقرت من قبل المجلس الاعلى في دورته الثانية بالرياض في ١٩٨١/١١/١١ م والتي قررت الاعتراف لمواطني دول المجلس بالحق في الارث والايصاء، وذلك وفق الضوابط التي اقرها المجلس الاعلى لدول المجلس ف دورته الخامسة التي عقدت في الكويت في نوفمبر سنة ١٩٨٤ بشأن تنظيم تملك العقار لمواطني دول المجلس<sup>(٤)</sup>.

وبالإضافة الى ذلك فان هنالك معاهدات تحرم من تملك الاجانب للعقار تحريما باتا كالمعاهدة المبرمة بين المنقولة التي ثبتت لهم بحكم القانون او الوصية في خلال ثلاث سنوات من تاريخ ابرام المعاهدة مع امكانية تمديد المدة في حالة الضرورة<sup>(٥)</sup>. وعليه يمكن القول ان القانون الدولي لا يفرض على الدولة اي التزام قانوني يمكن الاجانب من ملكية اوحيازة أو استثمار الاموال داخل اقليمها، بل على العكس من ذلك يعترف لكل دولة بحرية واسعة في تنظيم ملكية وحيازة الاموال الداخلة في اختصاصها، الا اذا كان هناك اتفاق على خلاف ذلك تستطيع الدولة ان تحظر ملكية الأجانب للأموال او حيازتها أو استثمارها داخل اقليمها، سواء كان هذا الحظر كلياً او جزئياً.

استنادا لما تقدم فان الدولة تمتلك سلطانا واسعا في تنظيم ملكية الأجانب للأموال داخل اقليمها، اذا الامر متروك لتقديرها، والسعي لتحقيق مصالحها مراعية عدة اعتبارات تختلف من دولة الى اخرى تبعا لظروفها. من ذلك مراعاتها للاعتبارات السياسية التي قد تدفع بعض الدول الى اجراء تمييزات معينة عند تنظيم ملكية الاجانب على اقليمها، فانتفاء الأجانب الى دولة صديقة او شقيقة قد يدعو الدولة الى تفضيلهم في المعاملة على غيرهم، حيث تقوم هذه الدولة بتحويل الأجانب التابعين لتلك الدول حق تملك الاموال في اقليمها دون أن تعترف بهذا الحق لغيرهم من الأجانب، ويكون هذا التمييز في المعاملة بموجب نص تشريعي او معاهدة، ومن هذه الدول العراق حيث منح المشرع العراق رعايا الدول العربية ميزات لم يمنحها لرعايا الدول الأجنبية في مجال تملك الاموال في اقليمه، اذ خص ابناء الاقطار العربية بقانون خاص غير قانون تملك الأجانب رقم (٣٨) لسنة ١٩٦١<sup>(٦)</sup>. وذلك طبقا لما خصت به المادة الثالثة من حيث نصت على أن ((لا تسر احكام هذا القانون على رعايا وانباء الدول والاقطار العربية

١ - د. محمد وحيد الدين سوار: حق الاجنبي في التملك في سوريا، مقال منشور في مجلة المحامون السورية، السنة الحادية والاربعون، العدد الرابع والخامس نيسان، آيار، ١٩٧٦، ص ١١٤.

٢ - د. سعيد عبد الماجد: المركز القانوني للشركات الأجنبية في مصر، رسالة دكتوراه مقدمة الى كلية الحقوق الجامعة الاسكندرية، سنة ١٩٦٩، فقرة ٣٣٩، ص ٢٧٨.

٣ - د. حامد زكي: القانون الدولي الخاص المصري، مطبعة نوري، مصر، ط١، ١٩٣٦ فقرة ٥٧٨ ص ٦٩٦-٦٩٧.

د. عز الدين عبد الله: القانون الدولي الخاص، ج١، مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط١، ١٩٨٦، ص ٧٢٥ و٧٢٦.

٤ - د. بدر جاسم اليعقوب: الاحكام القانونية لتملك غير المواطنين العقارات في دول الخليج العربي والجزيرة العربية، مقال منشور في مجلة القانون والاقتصاد العدد (٥٧) سنة ١٩٨٧م.

٥ - د. مصطفى محمد الاصبحي، حق الاجانب في التملك في القانون الدولي الخاص، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، ط١، ٢٠٠٧، ص ٨٤.

٦ - منشور في جريدة الوقائع العراقية، العدد ٥٣٨ في ١٥ / ٦ / ١٩٦١.



ويطبق بشأنهم الاحكام المنصوص عليها في القوانين الخاصة<sup>(١)</sup>). ومن تلك القوانين الخاصة المشار اليها وهو قانون تملك الكويتيين اموالا غير منقولة في العراق رقم (١٩) لسنة ١٩٥٣ م المعدل بقانون رقم (٩٩) لسنة ١٩٦٥<sup>(٢)</sup>، بالإضافة الى غيره من القوانين الخاصة.

وقد تكون تلك الاعتبارات اقتصادية واجتماعية عندما تقوم الدولة بتنظيم ملكية الأجانب في اقليمها، فالدول التي تكون بحاجة الى جلب الأموال الأجنبية لاستثمارها في مشروعات انتاجية او استهلاكية معينة وصولا لتحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية داخل الدولة والتي تكون في مقدمتها حق تملك او استئجار العقارات اللازمة لإقامة مشروعاتهم الاستثمارية، وقد تدفع الاعتبارات الاقتصادية بعض الدول الى ان تقوم بمنع الاجانب من تملك الاموال التي تشكل اهمية خاصة للاقتصاد الوطني، مبررها في ذلك الحرص على السيطرة الوطنية على مقومات الحياة الاقتصادية داخل الدولة وعدم اتاحة الفرصة للأجنبي من السيطرة عليها. وقد تدفع بعض الاعتبارات الامنية الدولة الى حظر تملك الاجانب لمشروعات الانتاج الحربي او المواد الاستراتيجية او الاراضي المجاورة للحدود او الشواطئ الساحلية<sup>(٣)</sup>.

## المبحث الثاني

### امكانية تمتع الاجنبي بحق تملك العقار بطريق الميراث في الفقه الاسلامي

المعروف أن الفقه الاسلامي هو المرجع الأول والأساس للعديد من المصادر القانونية والتشريعات الوضعية وعلى هذا الأساس فان تنظيم مواضع الميراث والوصية هي من الامور الرئيسية التي عالجتها الشريعة الاسلامية وفي كل ما يتعلق بالأموال المنقولة والعقارية وعلى اختلاف انواعها وكذلك على اختلاف ملل و جنسيات الأشخاص الوارثين والموصى اليهم. عليه سنتناول في هذا المبحث لأحكام تملك الأجانب للعقار بطريق الميراث من المسلمين وهو ما سنتناوله في المطلب الاول من هذا المبحث، ثم نتناول في المطلب الثاني منه لأحكام تملك الأجانب للعقار بطريق الميراث فيما بينهم وبين الذمي.

### المطلب الأول

#### حكم تملك الاجنبي للعقار بطريق الميراث من المسلم

اجمع فقهاء المسلمين على ان المسلمين يتوارثون فيما بينهم مهما اختلفت ديارهم ودولهم وجنسياتهم<sup>(٣)</sup>. فلا يعد اختلاف الدارين مانعا من موانع الميراث بين المسلمين<sup>(٤)</sup>. وذلك لان بلاد الاسلام تعتبر كلها دار واحدة<sup>(٥)</sup>. فولاية كل مسلم هو للإسلام، وتناصرهم يكون به وله، لذلك فإن المسلم العربي يتوارث هو قريبه التركي المسلم أو الباكستاني أو الافغاني أو الانكليزي أو الفرنسي أو الامريكي وهكذا<sup>(٦)</sup>. فانه سبحانه وتعالى يقول في محكم كتابه العزيز ((أما المؤمنون اخوة))<sup>(٧)</sup>. والرسول (صلى الله عليه واله وسلم) يقول ((المسلم أخو المسلم))<sup>(٨)</sup>، كما اتفقت كلمة الفقهاء المسلمين أيضا على ان الكافر - الذمي والمستأمن والحربي - لا يرث المسلم<sup>(٩)</sup>، مستندين في ذلك الى قوله تعالى ((ولن يجعل الله للكافرين على المؤمنين سبيلا))<sup>(١٠)</sup>.

١ - منشور في جريدة الوقائع العراقية، العدد ٣٢٦٠ في ١٢٥ / ٤ / ١٩٥٣ ونشر التعديل بالعدد ١١٣٦ في ١٧ / ٥ / ١٩٦٥.

٢ - د. عصام الدين بسيم، النظام القانوني للاستثمارات الاجنبية الخاصة للدول الاخذة بالنمو، مصدر سابق، ص ٥٩.

٣ - الشيخ محمد ابو زهرة، احكام التركات والموارث، دار الفكر العربي، مصر، بدون سنة طبع، ص ١١٣ وما بعدها.

٤ - ويقصد باختلاف الدار: اختلاف الحوزة والسلطان والمنعة والملك، الشيخ ابو زهرة، المصدر نفسه، ص ١١٤.

٥ - الشيخ محمد عبد الرحيم الكشكي، الميراث المقارن، ط ٣، بدون مكان نشر، ١٩٦٩ م.

٦ - د. محمد يوسف موسى، التركة والميراث في الاسلام، محاضرات القيت بمعهد البحوث والدراسات العربية سنة ١٩٥٩ م، طبعة سنة ١٩٦٠ م، ص ١٧٩.

٧ - سورة الحجرات، الآية ١٠.

٨ - البخاري، صحيح البخاري بحاشية السندي المجلد الأول، الجزء الثاني، دار احياء الكتب العربية، بدون سنة ومكان طبع، صحيح مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري المتوفي سنة ٢٦١ هـ، دار الخير للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، بيروت، توزيع دار السلام بالقاهرة، الجزء السادس عشر، الطبعة الثالثة، سنة ١٤١٦ هـ - ١٩٩٦ م، ص ٩٣.

٩ - ابن جزي، قوانين الأحكام الشرعية و مسائل الفروع الفقهية، مطبعة عالم الفكر، القاهرة، الطبعة الاولى، ١٩٥٨، ص ٤٢٩، الشيخ محمد الشربيني الخطيب، مغني المحتاج الى معرفة معاني ألفاظ المنهاج، الجزء الثالث، ملتزم الطبع والنشر شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر، طبعة سنة ١٩٥٨ م، ص ٢٤.

١٠ - سورة النساء، الآية رقم ١٤١.

وعن الرسول الأكرم (صلى الله عليه واله وسلم) أنه قال (( لا يرث المسلم الكافر ولا الكافر المسلم ))<sup>(١)</sup>، فهذا الحديث واضح الدلالة في منع التوارث بين المسلم وغيره من الكفار. وما روي عن الرسول (صلى الله عليه واله وسلم) فقال (( لا يتوارث اهل ملتين شتى ))<sup>(٢)</sup>، فهذا الحديث دل بمفهومه على ان اهل الملة الواحدة يرث بعضهم بعضا<sup>(٣)</sup>، وملة الاسلام تختلف عن ملة الكفر فلا يرث الكافر المسلم كما أن اساس الارث التناصر والولاية بين الوارث والمورث، ولا تناصر ولا ولاية بين مسلم وغير المسلم لأنه مع اختلاف الدين لا تثبت الولاية ولا تكون النصرة لأحدهما على الآخر<sup>(٤)</sup>.

واختلف الفقهاء في ميراث المسلم للأجنبي - الكافر - حيث ذهب اصحاب الراي الأول وهم كل من الحنفية، المالكية، الشافعية، الحنابلة و الزيدية، الى القول بعدم ارث المسلم من الكافر<sup>(٥)</sup>، وعلى هذا جمهور الصحابة والتابعين<sup>(٦)</sup>.

وقد ذهب الفريق الآخر من الفقهاء وهم معاذ بن جبل و معاوية بن ابي سفيان وسعيد بن المسيب محمد بن الحنفية ومحمد بن علي بن الحسين ومسروق بن الأجدع وعبد الله بن مغفل وغيرهم، الى القول بتوريث المسلم من الكافر<sup>(٧)</sup>، وبهذا الرأي اخذ الشيعة الامامية بإجماع علمائهم<sup>(٨)</sup>. وقد احتج القائلون بعدم توريث المسلم من الكافر، بما سبق من ادلة ولعموم الأحاديث فهي كما تصدق على منع ميراث غير المسلم من المسلم تصدق من ناحية أخرى على ميراث المسلم من غير المسلم، وهذا ما يتفق مع عدالة الاسلام التي تسع المسلمين وغير المسلمين، كما أن في الأخذ به تحقيقاً لمبدأ المعاملة بالمثل<sup>(٩)</sup>.

كما استدلو بما روي عن اسامة بن زيد (رضي الله عنه) في فتح مكة أنه قال للنبي (صلى الله عليه واله وسلم): يا رسول الله أنتزل دارك بمكة ؟ قال: ((وهل ترك لنا عقيل من رباع أو دور)) وكان عقيل ورث أبا طالب هو وطالب، ولم يرث جعفر ولا علي شيئاً، لأنهما كانا مسلمين، وكان عقيل وطالب كافرين<sup>(١٠)</sup>، ومن أجل ذلك كان عمر بن الخطاب يقول (( لا يرث المؤمن الكافر، ولا الكافر المؤمن ))<sup>(١١)</sup>.

واحتج القائلون بتوريث المسلم من الكافر: بما روي عن معاذ بن جبل أنه ورث مسلماً " من يهودي محتجاً " بأن رسول الله (صلى الله عليه واله وسلم) قال: ((الاسلام يزيد ولا ينقص))<sup>(١٢)</sup> ومن زيادته ارث المسلم من الكافر دون العكس<sup>(١٣)</sup>، كما قاسوا الميراث على النكاح فقالوا نحن ننكح نساءهم ولا ينكحون نساءنا، فكذلك يجب ان نرثهم ولا يرثوننا.<sup>(١٤)</sup>

والراي الراجح هو الراي الأول، وهو الجمهور، لورود الأحاديث الصريحة الثابتة به، وحتى تكون المعاملة بالمساواة، كما هو شأن الدين الحنيف في عدالته مع اهله وغير اهله، فلا يرث المسلم من الكافر، كما أن الكافر لا يرث من المسلم، اما ما استدل به القائلون بتوريث المسلم من الكافر لا ينهض حجة لماذا ذهبوا اليه، ويرد من وجوه عديدة منها:

الوجه الأول: ان حديث ((الاسلام يزيد ولا ينقص)) ليس فيه دلالة على خصوصية الميراث انما فيه الاخبار بأن دين الاسلام يفضل غيره من سائر الأديان ولا يزال يزداد ولا ينقص.<sup>(١٥)</sup>

١ - البخاري، مصدر سابق، الجزء الرابع ص ١٧٠.

٢ - ابن ماجة، السنن، تحقيق محمد فواد عبد الباقي، المكتبة العلمية، بيروت لبنان، ٩١٢، أخرجه في كتاب الفرائض باب ميراث اهل الاسلام من اهل الشرك، أبو داود، السنن، تحقيق احمد سعد علي، الجزء الثاني، مصر الطبعة الثانية، ١٩٨٣، ص ١٢٥.

٣ - ابن قدامة، المغني، دار الكتاب العربي للنشر والتوزيع، بيروت، الجزء السادس، ١٩٨٣، ص ٢٩٤.

٤ - د. محمد زكريا البرديسي ود. عبد المجيد مطلوب، أحكام الميراث والوصية، الطبعة الأولى سنة ١٣٩٥هـ-١٩٧٥م، الناشر دار النهضة العربية، ص ٣٢، د. بدران ابو العينين بدران، أحكام التركات والمواريث في الشريعة الاسلامية والقانون، طبعة سنة ١٩٨١م، الناشر مؤسسة شباب الجامعة ص ٩٥.

٥ - السرخسي، المبسوط لشمس الامة، ج ٣٠، مطبعة السعادة، مصر، بدون سنة طبع، ص ٣١، الجرجاني، شرح السراجية، مصر بدون سنة طبع، ص ٧٤، الزيلعي، تبين الحقائق في شرح كنز الدقائق، ج ٦، المطبعة الاميرية، مصر، ط ١٣١٣هـ، ص ٢٤٠، الشوكاني، نيل الأوطار من احاديث سيد الاخبار، مكتبة دار التراث، القاهرة، بدون سنة طبع، جزء ٦، ص ٧٤.

٦ - ابن القيم، أحكام أهل الذمة، القسم الثاني، تحقيق صبحي الصالح، دار العلم للملايين، لبنان، ط ٣، ١٩٨٣، ص ٤٦٢.

٧ - ابن القيم، مصدر سابق، ص ٤٦٢، ابن الأمير، سبل السلام شرح بلوغ المرام من ادلة الاحكام، تحقيق ابراهيم عصر، دار الحديث بالقاهرة، الجزء الثالث، بدون سنة طبع، ص ٩٥٤.

٨ - العاملي، مفتاح الكرامة في شرح قواعد العلامة، ج ٢٨، مطبعة الشورى، مصر، ١٣٢٦ هـ، ص ١٨ وما بعدها.

٩ - د. يوسف قاسم، الحقوق المتعلقة بالتركة في الفقه الاسلامي، طبعة سنة ١٩٨٨ م، دار النهضة العربية، ص ٦٦.

١٠ - صحيح مسلم، الجزء ٩، مصدر سابق، ص ٤٧٩.

١١ - ابو عبيد، الأموال، ص ٩٦.

١٢ - ابو داود، السنن، الجزء الثاني، مصدر سابق، ص ١٢٥.

١٣ - ابن دقيق العيد، أحكام الأحكام شرح عمدة الأحكام، الطبعة الأولى سنة ١٣٤٢ هـ، مطبعة الشرق، مصر، ج ٤، ص ١٨.

١٤ - الشوكاني، نيل الأوطار الجزء ٦، مصدر سابق، ص ٧٤.

١٥ - ابن الأمير، سبل السلام، ج ٣، مصدر سابق، ص ٩٥٤. ابن قدامة، المغني والشرح الكبير، ج ٧، مصدر سابق، ص ١٦٦.

الوجه الثاني: ان حديث ((الاسلام يعلو ولا يعلى)) لا دلالة فيه على توريث المسلم من الكافر، لأن علو الاسلام بالحجة والبرهان أو بالغلبة في العقوبة للمسلمين، فلا تعلق له بالإرث.<sup>(١)</sup>

الوجه الثالث: قياس الارث بالنكاح يعتبر قياساً مع الفارق - لا حجة لهم في هذه المسألة - لأن النكاح مبناه على التوالد وقضاء الوطر، والارث مبناه على الموالاة والمناصرة، كما أن العبد ينكح الحرة ولا يرثها، فضلاً عن أن نكاحنا مختص بالكتابيات فقط، فلا يصح قياس احدهما على الآخر.<sup>(٢)</sup> وهو أيضاً قياس فاسد لأنه في مقابلة النص فلا يصح الاستدلال به.<sup>(٣)</sup>

### المطلب الثاني

#### حكم ميراث الاجنبي من الاجنبي و الاجنبي من الذمي

اختلف الفقه الاسلامي في مسائل الميراث فيما بين الاجانب والمسلمين وما بين الاجانب انفسهم وبقة الملل الدينية وتفاوتت الآراء والاسانيد بين مختلف المذاهب بين مؤيد ورافض للتوارث فيما بين المختلفين دينياً ووضعت احكام متعددة، لذلك سنعرض في هذا المطلب لتلك الاحكام والآراء الفقهية، وذلك في فرعين، سنخصص الاول منه الى حكم ميراث الاجنبي من الاجنبي، فيما نعرض ميراث الاجنبي من الذمي في الفرع الثاني منه وكما يأتي:

#### الفرع الاول

#### حكم ميراث الاجنبي من الاجنبي

اجمع فقهاء المسلمين على ان غير المسلمين الاجانب يتوارثون فيما بينهم اذا كانوا من اهل ملة واحدة متى ما تحققت اسباب الميراث، مثل ميراث اليهودي من اليهودي، ميراث النصراني من النصراني، ميراث المجوسي من المجوسي، ميراث الوثني من الوثني.<sup>(٤)</sup> والسبب في ذلك ان ليس هناك ما يمنع التوارث فيما بينهم، حيث ان اختلاف الدين غير قائم، وانما الموجود بينهم فعلاً هو اتحاد الدين.<sup>(٥)</sup> ويستدل الفقهاء على جواز التوارث الى الحديث الشريف ((لا يتوارث اهل ملتين شتى)) حيث انه يفيد بان اهل الملة الواحدة يرث بعضهم بعضاً.<sup>(٦)</sup> اما اذا اختلفت ملة المتوارثين فقد اختلف في قبول التوارث فيما بينهم على رأيين:

الاول وهو راي جمهور الفقهاء من الحنفية والشافعية والشيعة الامامية والاباضية والظاهرية وغيرهم والذي مبتناه جواز التوارث فيما بين مختلفي الملة.<sup>(٧)</sup> ويستند اصحاب هذا الراي الى اسانيد من القران والسنة.

فإما سندهم من القران فهو قوله تعالى ((والذين كفروا بعضهم اولياء بعض))<sup>(٨)</sup> حيث ان تفسير الآية الكريمة يفيد ان الكفار آيا كانت مللهم بعضهم اولياء بعض بمعنى انها ساوت بينهم ولم تفرق بين ملة واخرى حيث ان اطلاقها يدل على ان الكفر كله ملة واحدة فيتوارثون فيما بينهم.<sup>(٩)</sup>

كما استدلو ايضا بقوله تعالى ((لكم دينكم ولي ديني))<sup>(١٠)</sup> وكذلك قوله تعالى ((هذان خصمان اختصموا في ربهم))<sup>(١١)</sup> ففي الآية الاولى جعل الله دينين دين الحق ودين الباطل وجعل في الآية الثانية الخصم خصمين الكفار اجمع مع المسلمين اجمع.<sup>(١٢)</sup>

١ - الجرجاني، شرح السراجية، مصدر سابق، ص ٧٥.

٢ - الخطيب، مغني المحتاج، ج ٣، مصدر سابق، ص ٢٤. د. عبد الكريم زيدان، أحكام الذميين والمستأمنين في دار الاسلام، اطروحة دكتوراه مقدمة الى كلية الحقوق جامعة القاهرة سنة ١٩٦٢، الناشر مؤسسة الرسالة، بيروت، ط ٢، ١٩٨٨، ص ٤٣٧.

٣ - د. محمد زكريا البرديسي. د. عبد المجيد مطلوب، مصدر سابق، ص ٣٢.

٤ - ابن القيم، احكام اهل الذمة، القسم الثاني، مصدر سابق، ص ٤٤٢، ابن قدامة، المغني والشرح الكبير، ج ٧، مصدر سابق، ص ١٦٧، ابن رشد، بداية المجتهد، ج ٢، ص ٤٣٢، الزيلعي، تبين الحقائق، ج ٦، مصدر سابق، ص ٢٤٠، الخطيب، مغني المحتاج، ج ٣، مصدر سابق، ص ٢٥، الشيرازي، المهذب، ج ٢، مصدر سابق، ص ٣١.

٥ - د. يوسف قاسم، مصدر سابق، ص ٩٩.

٦ - ابن قدامة، المغني والشرح الكبير، مصدر سابق، ص ١٦٧، ابن القيم، احكام اهل الذمة، القسم الثاني، مصدر سابق، ص ٤٤٣.

٧ - السرخسي، المبسوط، ج ٣٠، ص ٣١، الزيلعي، تبين الحقائق، ج ٦، مصدر سابق، ص ٢٤٠، الخطيب، مغني المحتاج، ج ٣، مصدر سابق، ص ٢٥، الشيرازي، المهذب، ج ٢، مصدر سابق، ص ٣١، العامل، مفتاح الكرامة، ج ٨، مصدر سابق، ص ٣٥، ابن القيم، احكام اهل الذمة، القسم الثاني، مصدر سابق، ص ٤٤٦، ابن حزم، المحلى، ج ٧، ص ٤٧٨، مسألة ٩٣١.

٨ - سورة الانفال، الآية ٧٣.

٩ - د. محمد زكريا البرديسي، د. عبد المجيد مطلوب، مصدر سابق، ص ٣٣، الشيخ محمد عبد الرحيم الكشكي، مصدر سابق، ص ٥٧.

١٠ - سورة الكافرون، الآية ٦.

١١ - سورة الحج، الآية ١٩.

١٢ - السرخسي، المبسوط، ج ٣٠، مصدر سابق، ص ٣٢.



اما دليلهم من السنه فهو ما روي عن النبي (صلى الله عليه وعلى اله وسلم) انه قال (( لا يرث المسلم الكافر و لا الكافر المسلم)) فهذا الحديث يدل بمفهومه على ان الكافر يرث الكافر.<sup>(١)</sup> فجميع ملل الكفر في نظر الاسلام سواء في البطلان صارت كالملة الواحدة، واهل الملة الواحدة لا خلاف في توارثهم مع بعضهم بعضا.<sup>(٢)</sup>

اما اصحاب الراي الثاني وهم المالكية والحنابلة والزيدية وابن ابي ليلى، فذهبوا الى ان اهل الملل المختلفة لا يتوارثون فيما بينهم.<sup>(٣)</sup> الا انهم اختلفوا في تحديد اقسام ملل الكفار وانواعها، حيث اعتبر المالكية غير المسلمين ثلاث وهم كل من اليهود، النصارى، ومن عداهم من مجوس وعابدي وثن او نحو ذلك ملة.<sup>(٤)</sup> اما عند الحنابلة فان الكفر ملل مختلفة، اليهود ملة والنصارى ملة والمجوس ملة وعبد الاوثان ملة، وهكذا حسب معتقداتهم حيث لا يرث بعضهم بعضا.<sup>(٥)</sup>

اما عند ابن ابي ليلى فان غير المسلمين ملتان، اليهود والنصارى والصابئين ملة يتوارثون فيما بينهم، اما المجوس ومن لا كتاب لهم ملة اخرى، فلا توارث بين الملة اصحاب الملة الاولى و الملة الثانية.<sup>(٦)</sup>

ويستند اصحاب هذا الراي في رفض التوارث فيما بين الكفار لاختلاف مللهم الى ما روي عن النبي (صلى الله عليه وعلى اله وسلم) انه قال (( لا يتوارث اهل ملتين شتى))، وبما ان الكفار هم اهل ملل مختلفة عند اصحاب هذا الاتجاه فلا توارث فيما بينهم. كما انهم حتجوا بان لا مولاة بين كل فريق من فرق الكفار ولا اتفاق ديني فلا يرث بعضهم بعضا كما هو الحكم بالنسبة لعدم التوارث فيما بين المسلمين والكفار.<sup>(٧)</sup>

ويستدل اصحاب الاتجاه المتقدم على اختلاف ملل الكافرين بما انزله الله في محكم كتابه العزيز على انهم متغايرون في الاعتقاد والملة بقوله تعالى ((ان الذين امنوا والذين هادوا والصابئين و النصارى والمجوس والذين اشركوا ان الله يفصل بينهم يوم القيامة)).<sup>(٨)</sup> فالعطف في الآية الكريمة يقتضي المغايرة لان الشيء يعطف على غيره لا على بعضه، فكما ان عطف اليهود على المسلمين دليل على انهم اهل ملتين مختلفتين، فكذلك عطف النصارى على اليهود.<sup>(٩)</sup>

وقوله تعالى ((وقالت اليهود ليست النصارى على شيء وقالت النصارى ليست اليهود على شيء))<sup>(١٠)</sup> وقوله تعالى ((ولن ترضى عنك اليهود ولا النصارى حتى تتبع ملتهم))<sup>(١١)</sup> اي لن ترضى عنك اليهود حتى تتبع ملتهم، ولن ترضى عنك النصارى حتى تتبع ملتهم، مما يفيد التعدد في الملة. وقوله تعالى ((لكل جعلنا منكم شرعة و منهاجا))<sup>(١٢)</sup> وهنا اثبت الحق تبارك وتعالى ان لكل شريعة ديناً.<sup>(١٣)</sup> وقوله تعالى ((ملة ابيكم ابراهيم))<sup>(١٤)</sup> فلو كان من خالف دين النبي (صلى الله عليه وعلى اله وسلم) اهل ملة واحدة لم يخص ابراهيم (عليه السلام) بملة.<sup>(١٥)</sup>

وينضح مما تقدم ان الراي الاول القائل بتوارث غير المسلمين الاجانب فيما بينهم ولو اختلفت مللهم هو الراي الراجح لانهم يعتبرون اهل ملة واحدة. اما الراي الثاني فهو مرجوح وذلك لان قول النبي (صلى الله عليه واله وسلم) (( لا يتوارث اهل ملتين شتى)) محمول على ان المراد بإحدى الملتين الاسلام والاخرى الكفر.<sup>(١٦)</sup>

١ - ابن رشد، بداية المجتهد، ج٢، مصدر سابق، ص٤٣٢.

٢ - الخطيب، مغني المحتاج، ج٣، مصدر سابق، ص٢٥.

٣ - ابن رشد، بداية المجتهد، ج٢، ص٤٣٢، ابن جزي، قوانين الاحكام الشرعية، مصدر سابق، ص٤٢٩، ابن قدامة، المغني، ج٧، مصدر سابق، ص١٦٧، ابن القيم، احكام اهل الذمة، القسم الثاني، مصدر سابق، ص٤٤٦، ابن المرتضى، البحر الزخار، ج٥، ص٣٦٩.

٤ - الامام الدردير، الشرح الكبير، المطبعة الازهرية، مصر، ١٣٤٥هـ، ج٤، ص٤٦٨.

٥ - ابن قدامة، المغني والشرح الكبير، ج٧، مصدر سابق، ص١٦٨.

٦ - ابن رشد، بداية المجتهد، ج٢، مصدر سابق، ص٤٣٢، الجرجاني، شرح السراجية، مصدر سابق، ص٧٧، ابن القيم، احكام اهل الذمة، القسم الثاني، مصدر سابق، ص٤٤٦.

٧ - ابن القيم، احكام اهل الذمة، القسم الثاني، مصدر سابق، ص٤٤٦، ابن قدامة المغني والشرح الكبير، ج٧، مصدر سابق، ص١٦٨.

٨ - سورة الحج، الآية ١٧.

٩ - السرخسي، المبسوط، ج٣٠، مصدر سابق، ص٣١.

١٠ - سورة البقرة، الآية ١١٣.

١١ - سورة البقرة، الآية ١٢٠.

١٢ - سورة المائدة، الآية ٤٨.

١٣ - ابن القيم، احكام اهل الذمة، القسم الثاني، مصدر سابق، ص٤٤٧.

١٤ - سورة الحج، الآية ٧٨.

١٥ - ابن القيم، احكام اهل الذمة، القسم الثاني، مصدر سابق، ص٤٤٧.

١٦ - د. محمد زكريا البرديسي، د. عبد المجيد مطلوب، مصدر سابق، ص٣٥، د. بدران ابو العينين بدران، الميراث المقارن مصدر سابق، ص٩٦.

## الفرع الثاني

## حكم ميراث الاجنبي من الذمي

ان موقف الفقه في مسائل التوارث بين الذمي والاجنبي قد اختلف على رأيين، حيث ذهب اصحاب الرأي الأول من جمهور الفقهاء، وهم المالكية<sup>(١)</sup>، الحنابلة<sup>(٢)</sup>، الشافعية<sup>(٣)</sup>، الزيدية<sup>(٤)</sup>، الشيعة الامامية<sup>(٥)</sup>، والظاهرية<sup>(٦)</sup>، الى القول بالتوارث بين الذمي والمستأمن - الأجنبي - ولا يعتبر اختلاف الدار مانعا من التوارث بينهما.

في حين ذهب اصحاب الرأي الثاني وهم من فقهاء الحنفية الى القول بعدم التوارث بين الذمي والأجنبي، لان اختلاف الدارين مانع من الارث فيما بين غير المسلمين.<sup>(٧)</sup>

واختلاف الدارين بالنسبة لغير المسلمين يكون باختلاف المنعة بين الدولتين بأن يكون عسكر كل منها الذي يقوم على حمايتها والدفاع عنها، وقتال اعدائها غير عسكر الاخرى، وباختلاف الملك - بضم الميم - اي يكون لكل واحدة منهما حاكم اعلى خاص بها. وبانقطاع العصمة بين اهل كل من الدولتين بحيث يستحل كل منهما قتال الاخر، ومن ظفر برجل من عسكر الاخر قتله.<sup>(٨)</sup>

هذه هي الشروط الواجب توفرها لتحقيق شرط اختلاف الدارين ذلك الشرط المانع من الميراث، فاذا انتفت هذه الشروط او احداها انتفى شرط اختلاف الدارين<sup>(٩)</sup> واختلاف الدارين قد يكون حقيقة "أو حكما"، وقد يكون حكما فقط، وقد يكون حقيقة فقط. والمقصود من الاختلاف الحقيقي هو الاختلاف بالإقامة، مع اتحاد الرعية، كأن تكون اقامة الشخص في دولة واقامة قريبه الذي يرث منه في دولة اخرى، كالحريين من دار واحدة، وقد دخل احدهما دار الاسلام بأمان و بقي الاخر في دار الحرب.

والاختلاف الحكمي بقصد به الاختلاف بالتبعية للدولة - أي الاختلاف بالجنسية - كأن يكون احدهما من تبعة دولة معينة والاخر من تبعة دولة اخرى، كأجنبي وقريب له ذمي في دار الاسلام، فهما في دار واحدة حقيقة ولكنهما من دارين مختلفين حكما " لان تابعتيهما أي جنسيتيهما مختلفة، فالذمي من تبعة دار الاسلام، والأجنبي - المستأمن - من تبعة دار الحرب. اما الاختلاف الحقيقي والحكمي معا"، فيقصد به الاختلاف بالإقامة والتبعية معا"، كالحربي والذمي بان يكون الحربي في دار الحرب والذمي في دار الاسلام، او كالحريين في داريهما المختلفين.<sup>(١٠)</sup>

والاختلاف المانع من الارث هو الاختلاف الحكمي سواء وجد معه اختلاف حقيقي ام لا<sup>(١١)</sup>، وقد احتج جمهور الفقهاء لمذهبهم بأن العموميات من النصوص تقتضي توريث غير المسلمين بعضهم من بعض من غير اشتراط اتحاد الدار فيما بينهم ولم يرد بتخصيصهم نص ولا اجماع ولا يصح فيهم قياس فيجب العمل بعمومها ومفهوم قوله (صلى الله عليه واله وسلم) (( لا يتوارث اهل ملتين شتى )) ان اهل الملة الواحدة يتوارثون وان اختلفت بينهم الدار، وضبط التوريث بالملة دليل على ان الاعتبار بها دون غيره.<sup>(١٢)</sup> اما الأحناف فقد احتجوا لمذهبهم بأن التناصر والولاية قد انقطعت بين المستأمن والذمي - مختلفي الدار - والارث يبتنى على النصرة والولاية، فاذا انتفى ذلك انتفى الميراث.<sup>(١٣)</sup>

١ - ابن رشد، بداية المجتهد، مصدر سابق، ص ٤٣٢، ابن جزي، قوانين الأحكام الشرعية، مصدر سابق، ص ٤٢٩.

٢ - ابن القيم، احكام اهل الذمة، مصدر سابق، ص ٤٤٣.

٣ - الشيرازي، المهذب، ج ٢، ص ٣١، الخطيب، مغني المحتاج، ج ٣، ص ٢٥.

٤ - ابن المرتضى، البحر الزخار، ج ٥، ص ٣٦٧ و ٣٦٨.

٥ - د. بدران ابو العينين بدران، الميراث المقارن مصدر سابق، ص ٩٦.

٦ - د. محمد زكريا البر ديسي، ود. عبد المجيد مطلوب مصدر سابق ص ٣٥ و د. بدران ابو العينين بدران، الميراث المقارن، مصدر سابق، ص ٩٦.

٧ - السرخسي، المبسوط، ج ٣٠، ص ٣٣.

٨ - الجرجاني، شرح السراجية، مصدر سابق، ص ٨١.

٩ - الأستاذ عزيز خانكي بك، اختلاف الدارين ومتى يكون مانعا من الارث، بحث منشور في مجلة القانون والاقتصاد في جامعة القاهرة، السنة الرابعة، العدد السادس، مطبعة فتح الله الياس نوري واولاده، مصر، ١٩٣٤، ص ٧٢٨.

١٠ - الشيخ حسنين محمد مخلوف، الموارث في الشريعة الاسلامية، طبعة المجلس الأعلى للشؤون الاسلامية، مطابع الأهرام التجارية، مصر، ص ٣٧، د. عبد الكريم زيدان، مصدر سابق، ص ٤٢٩، الشيخ الكشكي، مصدر سابق، ص ٧٠.

١١ - الزيلعي، تبين الحقائق، ج ٦، مصدر سابق، ص ٢٤٠.

١٢ - ابن قدامة، المغني والشرح الكبير، مصدر سابق ص ١٦٨ و ١٦٩، ابن القيم، احكام اهل الذمة، مصدر سابق، ص ٤٤٣ و ٤٤٤.

١٣ - الزيلعي، المصدر نفسه ص ٢٤٠، د. بدران ابو العينين بدران الميراث المقارن، مصدر سابق، ص ٩٧.

والرأي الراجح هو رأي جمهور الفقهاء القائل بتوارث الذمي والمستأمن بغض النظر عن اختلاف الدارين مبررين ذلك بأن الأحناف انفردوا بمسألة اختلاف الدار بدون وجود حجة تدعمها من الكتاب أو السنة مع مخالفة ذلك لعموم السنن المقتضي بالتوريث، ولم يعتبروا الدين في اتفائه ولا اختلافه مع ورود الخبر فيه وصحة العبرة به فان المسلمين يرث بعضهم بعضاً وان اختلفت الدار بهم، وكذلك غير المسلمين.<sup>(١)</sup> كما أن الأحناف قد استتبوا ذلك مما كان عليه الحال في اول الاسلام من العلاقات بين المسلمين وغيرهم، ولا شك ان هذه المسألة سطحية ويظهر ان هذه العلة قد ضعفت الان او كادت.<sup>(٢)</sup>

اضافة الى ذلك فانهم يناقضون انفسهم حين يمنعون التوارث بسبب اختلاف الدارين بين غير المسلمين مع الاتفاق في الملة بعلة انقطاع الموالاة بينهم، ولا يمنعونهم مع اختلاف الملة مع انه اولى لأن اختلاف الملة اشد في قطع الموالاة والمناصرة، وأدعى للنفرة والعداء.<sup>(٣)</sup>

وجدير بالذكر ان الحنفية والمالكية والشيعة الامامية اتفقوا على ان اسلام الموصى ليس بشرط لصحة الوصية، كما أن الموصى له لا يشترط أن يكون مسلماً فيجوز أن يكون ذمياً او مستأماً<sup>(٤)</sup>، أما عند الحنابلة والشافعية فجواز الوصية للمستأمن هو من باب اولى لأنها جائزة عندهم للحري غير المستأمن.<sup>(٥)</sup>

### الخاتمة

#### أولاً: النتائج

١- تبين من خلال الدراسة ان حق الاجنبي في التملك يعد حقاً اصيلاً واساسياً له بوصفه انساناً لأنه مرتبط بحقه في الحياة والبقاء، وهذا ما قرره المعاهدات الثنائية والاقليمية والدولية، والميثاق العالمي لحقوق الانسان سنة ١٩٤٨م، والفقهاء الاسلامي غير ان حق الدولة في المحافظة على كيانها الاقتصادي والاجتماعي والسياسي خولها حق التدخل لتقييد وتنظيم هذا الحق. كونها صاحبة السيادة والسلطان في اقليمها على كل ما هو موجود من أشياء وأشخاص وطنيين أو أجانب.

٢- ظهر لنا من خلال البحث ان قوانين الدول العربية والأجنبية متفقة على ان الاصل العام هو حظر تملك الأجانب للعقارات والأراضي الفضاء، سواء كان ذلك بطريق الميراث أو بالطرق القانونية المقررة لاكتساب حق الملكية، غير انها اوردت استثناءات على هذا الاصل بموجبها يستطيع ان يملك الأجنبي تلك العقارات في هذه الدولة أو تلك، وفق شروط وضوابط معينة، وان هذه القوانين تتفاوت في الشدة والسعة بحسب النظرة الاجتماعية والاقتصادية للدولة في هذا النوع من التملك.

٣- اتضح من خلال الدراسة ان رأي الفقهاء الاسلامي الراجح يعترف للأجانب بحق تملك العقارات المبنية في اقليم الدولة الاسلامية بقصد السكن، او بقصد ان يبيعوا ما احله الله. وهذا أمر يستقيم من الاذن بدخول الدولة الاسلامية والاقامة فيها، بالإضافة الى ان ذلك يؤدي الى مخالطة الأجانب واطلاعهم على محاسن الاسلام وعدالته.

٤- لوحظ من خلال البحث ان بعض القوانين العربية من اختلاف الدين مانعا من الارث، وهذا هو رأي جمهور الفقهاء المسلمين، وجعل غير المسلمين كلهم في حكم الملة الواحدة بتوارث بعضهم بعضاً. اما القوانين الاخرى فجعلت غير المسلمين مللاً متعددة لا يتوارث بعضهم بعض وهذا رأي المالكية والحنابلة والزيدية كما ان بعض القوانين لم تجعل من اختلاف الدارين مانعاً من الارث وهذا رأي جمهور فقهاء المسلمين، في حين ان البعض الاخر جعل اختلاف الدارين بين غير المسلمين مانعاً من الارث، في حالة واحدة فقط وهي اذا كانت شريعة الدار الأجنبية تمنع توريث الأجنبي.

١ - ابن قدامة، المغني والشرح الكبير، مصدر سابق، ص ١٧٠، ابن القيم، احكام اهل الذمة، مصدر سابق، ص ٤٤٤.  
٢ - الشيخ احمد ابراهيم بك، الموارث علماً وعملاً، مكتبة عبد الله وهبة، مصر، ١٩٤٢م، ص ٨٨، الأستاذ عزيز خانكي بك، اختلاف الدارين مصدر سابق، ص ٧٣٢ و ٧٣٣.  
٣ - الشيخ الكشكي، مصدر سابق، ص ٧٣.  
٤ - الزيلعي، تبين الحقائق، مصدر سابق، ص ٢٠٦، د. عبد الكريم زيدان، مصدر سابق، ص ٤١٥.  
٥ - الخطيب، مغني المحتاج، مصدر سابق، ص ٣٩ و ٤٣، ابن القيم، احكام اهل الذمة، مصدر سابق، ص ٣٠٥.



٥- ان المشرع العراقي لم ينظم مسالة انتقال ملكية العقار عن طريق الميراث فيما يخص الجوانب المتعلقة بالاستثمار الامر الذي يجعل هذا الامر واقعا في منطقة الظل ولا توجد لها معالجة تشريعية مما يثير التساؤل حول القواعد المنظمة لمثل هكذا حالات وهل يتم الرجوع فيها للقواعد العامة من عدمها.

#### ثانياً: التوصيات

- ١- نوصي من خلال هذا البحث المتواضع المشرع العراقي بضرورة الاسراع الى اصدار قانون جديد ينظم تملك الأجانب للعقارات بدلا من القانون رقم (٣٨) لسنة ١٩٦١ م القديم.
- ٢- ضرورة تلافي الصياغات الغامضة والمقتضبة التي تشوب القانون اعلاه، وان يكون مستمداً احكامه الخاصة بالميراث والهبه والوصية وغيرها من الاحكام من الشريعة الاسلامية لأنها مصدر العديد من التشريعات في العديد من الدول.
- ٣- ضرورة أن يتضمن مشروع القانون الذي قد يقترح مستقبلاً جميع المستجدات الاقتصادية والاجتماعية في العراق، والتي تواكب المستحدثات في البلد التي تلائم الظروف الحالية في العراق الجديد.
- ٤- ندعوا حكومات الدول العربية الى ضرورة قيامها بالتنفيذ الفعلي للاتفاقيات المبرمة في اطار الجامعة العربية في المجال الاقتصادي، اذ آن الاوان لتنفيذ مثل ذلك الحلم بخطوات أكثر فاعلية وثقة نحو المستقبل لمواجهة التحديات الدولية في عصر لا محل للضعفاء فيه.
- ٥- ضرورة التأكيد على جانب تنظيم الاستثمار الأجنبي من خلال وضع نصوص قانونية تتيح للمستثمرين الأجانب النهوض بالواقع الاقتصادي والاجتماعي مراعيةً بذلك مصير العقارات التي يشيدها المستثمرون الأجانب من ناحية ملكية أو ايلولة تلك العقارات بعد وفاة المستثمر الأجنبي.

#### المصادر:

##### القرآن الكريم

##### أولاً: المصادر العربية:

- ١- ابراهيم احمد ابراهيم، القانون الدولي الخاص، مركز الاجانب وتنازع القوانين، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٩٢.
- ٢- ابن الأمير، سبل السلام شرح بلوغ المرام من ادلة الاحكام، تحقيق ابراهيم عصر، دار الحديث بالقاهرة، الجزء الثالث، بدون سنة طبع.
- ٣- ابن القيم، أحكام أهل الذمة، القسم الثاني، تحقيق صبحي الصالح، دار العلم للملايين، لبنان، ط٣، ١٩٨٣.
- ٤- ابن جزى، قوانين الأحكام الشرعية و مسائل الفروع الفقهية، مطبعة عالم الفكر، القاهرة، الطبعة الاولى، ١٩٥٨.
- ٥- ابن دقيق العيد، احكام الأحكام شرح عمدة الأحكام، ج ٤، مطبعة الشرق، مصر، الطبعة الأولى ١٣٤٢ هـ.
- ٦- ابن قدامة، المغني، دار الكتاب العربي للنشر والتوزيع، بيروت، الجزء السادس، ١٩٨٣.
- ٧- ابن ماجه، السنن، تحقيق محمد فواد عبد الباقي، المكتبة العلمية، بيروت لبنان، بدون سنة طبع.
- ٨- ابو داود، السنن، تحقيق احمد سعد علي، الجزء الثاني، مصر الطبعة الثانية، ١٩٨٣.
- ٩- احمد ابراهيم بك، المواريث علماً وعملاً، مكتبة عبد الله وهبة، مصر، ١٩٤٢.
- ١٠- احمد قسمت الجداوي: الوجيز في القانون الدولي الخاص، الجزء الأول، الجنسية ومركز الأجانب، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٧٨.

- ١١- البخاري، صحيح البخاري بحاشية السندي المجلد الأول، الجزء الثاني، دار احياء الكتب العربية، بدون سنة ومكان طبع.
- ١٢- الجرجاني، شرح السراجية، مصر، بدون سنة طبع.
- ١٣- الدردير، الشرح الكبير، ج ٤، المطبعة الازهرية، مصر، ١٣٤٥ هـ.
- ١٤- الزيلعي، تبیین الحقائق في شرح كنز الدقائق، ج ٦، المطبعة الاميرية، مصر، ط١، ١٣١٣ هـ.

- ١٥- السرخسي، المبسوط لشمس الامة، ج ٣٠، مطبعة السعادة، مصر، بدون سنة طبع.
- ١٦- الشوكاني، نيل الأوطار من احاديث سيد الاخبار، جزء ٦، مكتبة دار التراث، القاهرة، بدون سنة طبع.
- ١٧- العاملي، مفتاح الكرامة في شرح قواعد العلامة، ج ٢٨، مطبعة الشورى، مصر، ١٣٢٦ هـ.
- ١٨- بدران ابو العينين بدران، احكام التركات والمواريث في الشريعة الاسلامية والقانون، الناشر مؤسسة شباب الجامعة، ١٩٨١.
- ١٩- بدران ابو العينين بدران، الميراث المقارن بين المذاهب السنية والمذهب الجعفري والقانون، دار المعارف، مصر، ١٩٧١.
- ٢٠- جابر جاد عبد الرحمن: القانون الدولي الخاص العربي، الجزء الثاني في الوطن ومركز الاجانب في البلاد العربية، القاهرة، المطبعة العالمية، ١٩٦٨.
- ٢١- حامد زكي: القانون الدولي الخاص المصري، مطبعة نوري، مصر، ط ١، ١٩٣٦.
- ٢٢- حسنين محمد مخلوف، المواريث في الشريعة الاسلامية، طبعة المجلس الأعلى للشؤون الاسلامية، مطابع الأهرام التجارة، مصر، بدون سنة طبع.
- ٢٣- شمس الدين الوكيل، الموجز في الجنسية و مركز الأجانب، منشأة المعارف، الإسكندرية، ط ٢، ١٩٦٦.
- ٢٤- عبد العزيز محمد سرحان، الاتفاقية الاوربية لحماية حقوق الانسان في الحريات العامة، لدار النهضة، القاهرة
- ٢٥- عز الدين عبد الله، القانون الدولي الخاص، ج ١، مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط ١١، ١٩٨٦.
- ٢٦- فؤاد عبد المنعم رياض: الوسيط في القانون الدولي الخاص، الجزء الاول، الجنسية ومركز الأجانب، القاهرة، دار النهضة العربية، ط ٥، ١٩٨٨.
- ٢٧- محمد ابو زهرة، احكام التركات والمواريث، دار الفكر العربي، مصر، بدون سنة طبع.
- ٢٨- محمد الشربيني الخطيب، مغني المحتاج الى معرفة معاني ألفاظ المنهاج، الجزء الثالث، ملتمز الطبع والنشر شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر، ١٩٥٨.
- ٢٩- محمد زكريا البرديسي و د. عبد المجيد مطلوب، أحكام الميراث والوصية، الطبعة الأولى، الناشر دار النهضة العربية، سنة ١٣٩٥ هـ - ١٩٧٥ م.
- ٣٠- محمد عبد الرحيم الكشلي، الميراث المقارن، ط ٣، بدون مكان نشر، ١٩٦٩.
- ٣١- محمد يوسف موسى، التركة والميراث في الاسلام، محاضرات القيت بمعهد البحوث والدراسات العربية سنة ١٩٥٩ م، طبعة سنة ١٩٦٠.
- ٣٢- مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري، صحيح مسلم، دار الخير للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، بيروت، توزيع دار السلام بالقاهرة، الجزء السادس عشر، الطبعة الثالثة، سنة ١٤١٦ هـ - ١٩٩٦ م.
- ٣٣- مصطفى محمد الاصبحي، حق الاجانب في التملك في القانون الدولي الخاص، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، ط ١، ٢٠٠٧.
- ٣٤- موحند اسعاد: القانون الدول الخاص، ترجمة فائق أنجف، ديوان المطبوعات الجامعية بالجزائر، ١٩٨٩.
- ٣٥- هشام عل صادق، القانون الدولي الخاص، الجنسية والمواطن ومركز الاجانب، المجلد الثاني مركز الاجانب، منشأة المعارف الاسكندرية، ط ١، ١٩٧٧.
- ٣٦- يوسف قاسم، الحقوق المتعلقة بالتركة في الفقه الاسلامي، دار النهضة العربية، ١٩٨٨.
- ٣٧- يوغوسلافسكي وآخرون: المكانة الحقوقية للأجانب في الاتحاد السوفيتي، ترجمة دار التقدم بموسكو، الاتحاد السوفيتي، ١٩٨٥.

## ثانياً: المقالات و الاطاريح:

- ١- بدر جاسم البيقوب: الاحكام القانونية لتملك غير المواطنين العفارات في دول الخليج العربي والجزيرة العربية، مقال منشور في مجلة القانون والاقتصاد العدد (٥٧) سنة ١٩٨٧.
- ٢- سعيد عبد الماجد: المركز القانوني للشركات الأجنبية في مصر، اطروحة دكتوراه مقدمة الى كلية الحقوق الجامعة الاسكندرية، سنة ١٩٦٩.
- ٣- عبد الكريم زيدان، أحكام الذميين والمستأمنين في دار الاسلام، اطروحة دكتوراه مقدمة الى كلية الحقوق جامعة القاهرة سنة ١٩٦٢، الناشر مؤسسة الرسالة، بيروت، ط٢، ١٩٨٨.
- ٤- عزيز خانكي بك، اختلاف الدارين ومتى يكون مانعا من الارث، بحث منشور في مجلة القانون والاقتصاد في جامعة القاهرة، السنة الرابعة، العدد السادس، سنة ١٣٥٣ هـ، نوفمبر سنة ١٩٣٤م.
- ٥- عصام الدين بسيم: النظام القانوني للاستثمارات الاجنبية الخاصة في الدول الاخذة بالنمو، اطروحة دكتوراه مقدمة الى كلية الحقوق جامعة عين شمس، المطبعة العالمية، دار النهضة، القاهرة، ١٩٧٢.
- ٦- محمد وحيد الدين سوار، حق الاجانب في التملك في سوريا، بحث منشور في مجلة المحامون، مجلة شهرية تصدر في دمشق عن نقابة المحامين، السنة (٤١)، العدد (٥٤)، أيار، ١٩٧٦.

## ثالثاً: القوانين:

- ١- القانون اللبناني رقم ٢٩٦ لسنة ٢٠٠١ الخاص بتملك الاجانب منشور في الجريدة الرسمية العدد ١٥ بتاريخ ١٥ / ١١ / ٢٠٠١.
- ٢- قانون ايجار الاموال غير المنقولة وبيعها لغير الاردنيين والاشخاص المعنوية رقم (٤٧) لسنة ٢٠٠٦ منشور في الجريدة الرسمية العدد ٤٧٨٥ بتاريخ ١١ / ١٠ / ٢٠٠٦.
- ٣- القانون رقم ٢٣٠ لسنة ١٩٩٦ بتنظيم تملك غير المصريين للعقارات المبنية والاراضي الفضاء منشور في الجريدة الرسمية العدد (١٧) مكرر في ١٤ يوليو، ١٩٩٦.
- ٤- القانون المدني العراقي رقم ٤٠ لسنة ١٩٥١ المعدل منشور في جريدة الوقائع العراقية العدد ٣٠١٥ في ٩ / ٨ / ١٩٥١.
- ٥- قانون تملك الاجانب للعقار في العراق رقم (٣٨) لسنة ١٩٦١ المعدل منشور في جريدة الوقائع العراقية العدد (٥٣٨) في ٧ / ١١ / ١٩٦١.
- ٦- قانون التسجيل العقاري رقم (٤٣) لسنة ١٩٧١ المعدل منشور في جريدة الوقائع العراقية بالعدد ١٩٥٥ بتاريخ ١٠ / ١٠ / ١٩٧١.
- ٧- قانون تملك الاشخاص غير السوريين للحقوق العينية العقارية في الجمهورية العربية السورية رقم (١١) لسنة ٢٠١١ منشور في الجريدة الرسمية السورية العدد (٣٧)، الجزء الاول، ٢٠١١.
- ٨- قانون تملك الكويتيين اموالا غير منقولة في العراق رقم (١٩) لسنة ١٩٥٣ م المعدل بقانون رقم (٩٩) لسنة ١٩٦٥ منشور في جريدة الوقائع العراقية، العدد ٣٢٦٠ في ٢٥ / ٤ / ١٩٥٣ ونشر التعديل بالعدد ١١٣٦ في ١٥ / ٧ / ١٩٦٥.

## رابعاً: المصادر الاجنبية:

- 1- HERXOG (P): Immigration et condition des etrangers dans Le droit de Etates unis Rev.cirt.int. Pr. 1972.
- 2- FAUCHILLE: Trite`de droit international al puplic، t.1. Paris، 1972.
- 3- BASDEVANT(S): e tranger. Re`p. dr. int، T. 8. 1930.



## دلالات ألفاظ اليتيم في القرآن الكريم صوتياً وصرفياً

م. بتول ناجي هادي

جامعة المثنى/ كلية التربية

Denotations of the Various Words Referring to the Orphan in the Holy Quran  
Phonetically and Inflectionally

Lect. Batool Naji Hadi

University of Al-Muthana / College of Education

## Abstract:

The research presented a study of the voice and morphology of one of the most important words of the Koran, which is the word "orphan", which came in twenty-three places and pictures of various forms appropriate to the place where it was received. The character traits of these words and their morphological expressions expressed the tenderness, softness, calm and passion imposed by Islamic legislation. When we deal with the orphan, this is through giving him the qualities of the slack, whispering and falling, and the nominal formula that indicates the permanence and permanence of the meaning of the orphan and his attachment to the orphan, because the loss of the father can not be compensated in any way.

## الملخص:

قدم البحث دراسة صوتية وصرفية لواحدة من أهم الألفاظ القرآنية وهي لفظة "اليتيم" التي جاءت في ثلاثة وعشرين موضعاً وبصور وأشكال متنوعة تناسب المقام الذي وردت فيه وقد عبرت صفات حروف هذه الالفاظ وصيغها الصرفية عن الرفق واللين والهدوء والعاطفة التي فرضها التشريع الإسلامي علينا عند تعاملنا مع اليتيم وذلك من خلال ما منحت صفات حروف الباء والتاء والميم من رخاوة وهمس وانخفاض وغيرها فضلاً عن الصيغة الاسمية التي دلت على ثبات ودوام معنى اليتيم وملازمته لليتيم لأن فقد الأب لا يعوض بأي حالٍ من الأحوال.

الكلمات المفتاحية: القرآن الكريم، دلالات، اليتيم، الصوت، الصرف.

## المقدمة:

أولت الشريعة الإسلامية اليتيم وحقوقه ورعايته عناية لا تخفى على كل ذي لب، وعد ذلك من وجوه البر والإحسان الذي هو خير ما يدعونا الإسلام إلى الاتصاف به قال عز من قال: "لَيْسَ الْبِرُّ أَنْ تُولُوا وَجُوهَكُمْ قِبَلَ الْمَشْرِقِ وَالْمَغْرِبِ وَلَكِنَّ الْبِرَّ مَنْ آمَنَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ وَالْمَلَائِكَةِ وَالْكِتَابِ وَالنَّبِيِّينَ وَآتَى الْمَالَ عَلَى حُبِّهِ ذَوِي الْقُرْبَى وَالْيَتَامَى وَالْمَسَاكِينَ وَابْنَ السَّبِيلِ وَالسَّائِلِينَ وَفِي الرِّقَابِ وَأَقَامَ الصَّلَاةَ وَآتَى الزَّكَاةَ وَالْمُوفُونَ بِعَهْدِهِمْ إِذَا عَاهَدُوا وَالصَّابِرِينَ فِي الْبَأْسَاءِ وَالضَّرَاءِ وَحِينَ الْبَأْسِ أُولَئِكَ الَّذِينَ صَدَقُوا وَأُولَئِكَ هُمُ الْمُتَّقُونَ" البقرة: ١٧٧.

وقد ورد ذكر ألفاظ اليتيم في القرآن الكريم أربعاً وعشرين مرة أوضحت الرحمة الإلهية بهذا الإنسان وإيحاء الناس به وبينت حقوقه الاجتماعية والمالية في المجتمع حتى لا يُظلم؛ يقول سبحانه وتعالى في كتابه العزيز: "وَالْيَتَامَىٰ وَالْيَتَامَىٰ وَالْمَسَاكِينَ" البقرة / ٨٣ إذ أن من مظاهر العناية الإلهية باليتيم رعايته ومعاملته بالحسنى وعدم التعدي على حقوقه والحفاظ عليها. كما جاء في قصة النبي موسى (ع) مع الخضر (ع) الذي أصلح الجدار للغلامين اليتيمين كما في قوله: "وَأَمَّا الْجِدَارُ فَكَانَ لِغُلَامَيْنِ يَتِيمَيْنِ فِي الْمَدِينَةِ وَكَانَ تَحْتَهُ كَنْزٌ لَهُمَا وَكَانَ أَبُوهُمَا صَالِحًا فَأَرَادَ رَبُّكَ أَنْ يَبْلُغَا أَشُدَّهُمَا وَيَسْتَخْرِجَا كَنْزَهُمَا رَحْمَةً مِّن رَّبِّكَ وَمَا فَعَلْتُهُ عَنْ أَمْرِي". الكهف / ٨٢. فاليتيم إنسان مستضعف يستقوي عليه كل ظالم متجبر؛ ولذلك خصه ديننا الحنيف بحقوق اجتماعية له فقط. منها: إيوؤه كما في قوله عز وعلا: "أَلَمْ يَجِدْكَ يَتِيمًا فَآوَىٰ" الضحى / ٦ فالإنسان يحتاج إلى محل يأويه ويحصل فيه على استقرار وهدوء وإلى صدر حنون يغمره ويبت يستشعر الراحة والألفة فيه. والإنفاق عليه كما في: "ووجدك عائلاً فأغنى" الضحى / ٨ فهو ذلك الإنسان

الصغير الذي لا يملك من ينفق عليه والمحتاج لكل من يطعمه ويكسوه. وحقه في التربية: قال تعالى: "ووجدك ضالاً فهدى" الضحى: ٧ أي مظلوماً عنه <sup>(١)</sup> والخطاب هنا للنبي (ص) فله الحق في تربية وهداية الناس إلى الخير والصواب. والرفق به: يقول سبحانه: "فأما اليتيم فلا تقهر" الضحى / ٩ فالرفق به وعدم قهره ونهره وإذلاله هو حق من حقوقه إذ يكفيه ما يشعر به من فقدان لأبيه.

ونجد حرص الإسلام في تشريعه على ترسيخ حقوق اليتيم المالية كي لا تضيق هباء منثوراً في ظل الاستقواء عليه لضعفه وقلة حيلته. إذ نجده في مواطن كثيرة: أكد على رعاية مال اليتيم سواء أكان إرثاً أم عطيةً وعدم الاعتداء عليها. من هنا وجب على كافل اليتيم الاستعفاف لينال جزاءه بالخير ولا يحلّ عليه غضب الله ولعنته. فمن حرص الإسلام على اليتيم أن جعل جزاء كافله مكانةً قريبةً من الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم) وحبّه له حين قال (ص): "أنا وكافل اليتيم في الجنة هكذا وأشار بالسبابة والوسطى وفرج بينهما" <sup>(٢)</sup> لأنه (ص) كان يتيماً لكنه تعالى تكفله من عنده ومنّ عليه بالرسالة وعوّضه عن فقد أبيه فهو الرحيم بعباده جميعاً. وحدّد للوصاية المالية على مال اليتيم وقتاً محدداً وذلك ببلوغ سن الرشد والعقل في إدارة الأمور حتى يكون قادراً على استلام أمواله وإدارتها. ولم يمانع من التجارة بمال اليتيم للحرص عليها وعدم ضياعها لكنه حصر ذلك بالإحسان؛ يقول تعالى: "وَلَا تَقْرُبُوا مَالَ الْيَتِيمِ إِلَّا بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ" الإسراء: ٣٤. وكذلك حذر الله سبحانه وتعالى من أكل مال اليتيم فقال: "إِنَّ الَّذِينَ يَأْكُلُونَ أَمْوَالَ الْيَتَامَى ظُلْمًا إِنَّمَا يَأْكُلُونَ فِي بُطُونِهِمْ نَارًا وَسَيَصْلَوْنَ سَعِيرًا". النساء: ١٠ ولما كان لهذا الموضوع أهمية كبرى - أعني أكل أموال اليتامى - عدّ أكل الأموال من مرتكبي الكبائر فقد قالوا: "الكبائر الشرك بالله وقتل النفس التي حرم الله وقذف المحصنات وعقوق الوالدين وأكل مال اليتيم والفرار من الزحف وأكل الحرام" <sup>(٣)</sup> ومن هنا رأيتُ أن أسلط الضوء على دلالات هذه المفردة القرآنية المهمة من خلال مستويين هما: الصوت والصرف لنقف على أبرز المعاني والدلالات التي تحملها وفي جميع صيغها الواردة في القرآن الكريم.

### المبحث الأول: دلالات اليتيم صوتياً

#### توطئة

قبل الحديث عن المستوى الصوتي لابد من الإشارة بأن الدرس الصوتي درسٌ عربي أصيل اهتم به علماء العربية ونبهوا إلى أهميته في بناء المعنى في مواضع كثيرة من تراثنا النقدي والبلاغي ويتقدم تلك الجهود إشارات ابن جني (ت ٣٩٢هـ) المميزة في هذا المجال منها قوله: "إن كثيراً من هذه اللغة وجدته مضاهياً بأجراس حروفه وأصوات الأفعال التي عبر عنها ألا تراهم قالوا قضم في اليابس وخضم في الرطب ، وذلك لقوة القاف وضعف الخاء فجعلوا الصوت الأقوى للفعل الأقوى والصوت الأضعف للفعل الأضعف" <sup>(٤)</sup>. وهذا يعزز تعريفه للغة حين قال: هي "أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم" <sup>(٥)</sup> ومن خلال النظر في هذا التعريف نلاحظ أنه لا يتعد كثيراً عن أحدث التعريفات فهو يتضمن ثلاثة جوانب أساسية في اللغة هي: الجانب الصوتي والجانب الاجتماعي والجانب الوظيفي. <sup>(٦)</sup> ولم يغفل علم اللغة الحديث التصوير القائم على الخاصية الصوتية بل اهتم به كثيراً وأطلق عليه: "الدلالة الصوتية وهي مستمدة من عمليات النطق ومن طبيعة بعض الأصوات في المنطوق به" <sup>(٧)</sup>.

و لا يخفى على قاريء القرآن الكريم -لو قارنه مع النصوص النثرية الأخرى - أنه كتاب مختلف لا يمكن مقارنته بغيره لأنه كلام الخالق يضاف لذلك أنه كتاب لا يبلى بسبب كثرة التكرار ولا يبعث على الملل عند قراءته باستمرار ؛ فهو ذلك النص الغض الطري والجديد المونق فيستدوقه العالم الذي يتذوق الحروف ويستمرى تركيبها ويؤمن في لذة نفسه من ذلك والجاهل الذي يقرأ ولا يثبت معه من الكلام إلا أصوات الحروف وإلا ما يميزه من أجراسها على مقدار ما يكون من صفاء حسه ورقة نفسه. وهو أمر يوسع فكر العاقل ويمأ صدر المفكر. <sup>(٨)</sup> لقد قُسمت الحروف الأبجدية حسب مخارجها الصوتية وأعطيت صفات للتمييز فيما بينها حسب الأصوات المنبعثة منها وقد روعي في ترتيب حروفها حسب المخارج الصوتية التناسب الموسيقي الفني فيما بين الحروف المتقاربة فهي حروف متناسبة في مخرجها وجرسها وشكلها ونسقها مثل: " الباء والتاء والثاء " ومثل: " الحاء والخاء " وهكذا في بقية الحروف لأن الحرف: صوت يعتمد على مخرج معين والصوت: اهتزاز طبقات الهواء المجاورة للأذن البشرية اهتزازاً تدركه تلك الأذن. <sup>(٩)</sup> وفضلاً عن هذا التقسيم الصوتي للحروف الأبجدية هناك تقسيم صوتي آخر يراعي صفات الحروف الصوتية وما تصدره من إيقاعات موسيقية

مختلفة يمكن أن نسميها موسيقى الحروف فهناك حروف الاستعلاء وحروف الصغير والتفسي والإصمات أو حروف الإطباق أو الاستفال أو الهمس. ولكل خاصية من هذه الحروف صوت تصدره وينتج عن هذا التنوع في أصوات الحروف نغمات موسيقية أو إيقاعات لها تأثيرها في النفس.

هذه الروابط الفنية أو الخصائص للحروف ميزت اللغة العربية التي اختارها الله تعالى لغة لكتابه العزيز قبل أن تؤلف من مجموعها الكلمات الحاملة للمعاني وقبل أن تنظم الكلمات ضمن روابط السياق الأخرى. وبهذا يتضح أن روابط البناء الكلي للصورة تبدأ أولاً من المادة الأولية وهي الحروف ولا يتوقف بناء الصورة على طبيعة الحروف أو خصائصها وإنما أيضاً على العلاقة فيما بينها في تأليف الكلمات لتحقيق الانسجام والتناسق بينها. وحين ترتبط الحروف بعضها ببعض وتتآلف في الكلمة محققة الانسجام الكامل فإن هذا الانسجام يعدّ اللبنة الأولى في بناء الصورة المنسجمة والموحية بالمعنى.<sup>(١٠)</sup>

#### أولاً: صفات الأصوات:

أن الصفة لغة: ما قامت بالغير واصطلاحاً: الحالة التي تعرض للحرف عند النطق به. ولمعرفة صفات الحروف ثلاثة فوائد<sup>(١١)</sup>: الأولى: تمييز الحروف المشتركة في المخرج قال ابن الجوزي (ت ٨٣٣هـ): "كل حرف يشارك غيره في المخرج فإنه لا يمتاز عنه إلا بالصفات وكل حرف يشارك غيره في الصفات فإنه لا يمتاز عنه إلا بالمخرج ولولا ذلك لا تَحَدَّتْ أصوات الحروف في السمع فكانت كأصوات البهائم لا تدل على معنى ولما تميزت ذواتها).<sup>(١٢)</sup> والثانية: معرفة القوي من الضعيف ليعلم ما يجوز إدغامه وما لا يجوز إدغامه فإن ما له قوة ومزية لا يجوز إدغامه في ذلك الغير لئلا تذهب تلك المزية. والثالثة: تحسين لفظ الحروف المختلفة المخارج.

ولدراسة الدلالة الصوتية في اللغة العربية أهمية كبيرة إذ حظيت قضايا الصوت والمعنى منذ القدم باهتمام العرب وبدأ البحث عن طبيعة العلاقة بين جرس الكلمة والمعنى الذي تؤديه وذلك لأن العرب واجهوا مشكل الآيات القرآنية وإعجازها سواء أكان ذلك عند علماء الفقه والأصوليين أم عند اللغويين الأمر نفسه اهتمت به كتب التفسير<sup>(١٣)</sup> فقد كان للقدايم في دراستهم الإشكالات الصوتية والدلالية وبيان القيم التعبيرية اتجاهان:

الأول: وسار أصحابه إلى دراسة الأصوات المستعملة والمهملة ودراسة التقارب والتنافر بين الألفاظ كابن دريد (ت ٣٢١ هـ) وعلي بن عيسى الرماني (ت ٣٨٤ هـ) وابن سنان الخفاجي (ت ٤٦٦ هـ) وغيرهم إذ درسوا العلاقة بين الأصوات من إذ التنافر والانسجام وهذا يدل على عناية العرب القدايم بالدراسات الصوتية لاقترانها بقضايا الإعجاز القرآني.

والثاني: ذهب أصحابه إلى دراسة القيمة التعبيرية للأصوات ومنهم: الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت ١٧٠ هـ) الذي شغلته الأصوات المعبرة عن أصوات المسموعات إذ أن أكثر الأصول استعمالاً وأعدلها تركيباً هو الثلاثي وأما ابن جني (ت ٣٩٢ هـ) فقد تناول علاقة الصوت بالدلالة.<sup>(١٤)</sup> ومن صفات الأصوات ما يأتي:

#### ١. الجهر والهمس:

الجهر في اللغة: الإعلان والشدة والعلو<sup>(١٥)</sup> وفي الاصطلاح: يعرفه سيبويه (ت ١٨٠ هـ) بأنه: "حرف أُشبع الاعتماد في موضعه ومنع النفس أن يجري معه حتى ينقضي الاعتماد عليه ويجري الصوت معه"<sup>(١٦)</sup> وهو انحباس جري النفس عند النطق بحروفه لقوة الاعتماد على المخرج وتختلف حروف الجهر فيما بينها في القوة فالطاء أقوى؛ لأن فيها مع الجهر استعلاء وشدة. وأما حروفه فتسعة عشر هي: (ء-ع-غ-ق-ج-ي-ض-ل-ن-ر-ط-ز-ظ-ذ-ب-م-و) وهي الباقية بعد استثناء حروف الهمس. وقد سار المحدثون على نهج القدايم في تعريفهم للصوت المجهور إذ شغل بالهم وضع الوترين الصوتيين في هاتين الصفتين. وأما الهمس لغة: فهو الخفاء واصطلاحاً: جريان النفس عند النطق بالحرف لضعف الاعتماد على المخرج وحروفه عشرة اجتمعت في عبارة: "سكت فحثة شخص". وبعض حروف الهمس أقوى من بعض ف"الصاد والخاء" أقوى من بقية الحروف لما لها من بعض الصفات القوية وأضعفها الهاء؛ وليس فيها صفة قوية.<sup>(١٧)</sup>



ولو طبقنا ما تقدم على مفردة البحث "يتيم" لوجدناها مشتملة على حرفين من الحروف المجهورة وهما: الياء والميم وحرف مهموس هو التاء. قال تعالى: " فأما اليتيم فلا تقهر" الضحي: ٩ وكأنه إعلان بجهر وقوة وشدة للاهتمام باليتيم وضمان حقوقه من خلال صفتي الياء والميم و معاملته بالرفق واللين وهو ما نتلمسه من صفة الحرف المهموس السلس التاء مما يوحي لنا بالبساطة والتعاطف معه.

## ٢. الشدة والرخاوة:

الشدة لغة: القوة <sup>(١٨)</sup> واصطلاحاً: انحباس جري الصوت عند النطق بالحرف لكمال الاعتماد على المخرج وحروفه ثمانية جمعت في قولهم: "أجد قط بكت" والطاء أقوى حروف الشدة لما فيها من الجهر والاستعلاء والإطباق. والحرف الشديد: هو " الذي يمنع الصوت أن يجري فيه " <sup>(١٩)</sup>.

وعرفت الرخاوة لغةً: باللين <sup>(٢٠)</sup> واصطلاحاً: بجريان الصوت مع الحرف لضعف الاعتماد على المخرج وحروفه ستة عشر وهو بقية حروف الهجاء. <sup>(٢١)</sup>

وقد حاول العلماء القدماء التمييز بين الصوت المجهور والشديد من جهة والمهموس والرخو من جهة أخرى والمجهور عندهم يقوى الاعتماد فيه والشديد يشدد الاعتماد فيه بلزوم موضعه لا بشدة الوقع. والحروف الشديدة عند سيبويه ثمانية هي: (ء-ق-ك-ج-ط-ت-د-ب) والرخوة ثلاثة عشر حرفاً هي: (هـ-ح-غ-خ-ش-ص-ض-ز-س-ظ-ث-ذ-ف) وهناك ثمانية حروف متوسطة بين الشدة والرخاوة هي: (أ-ع-ي-ل-ن-ر-م-و) جمعت بعبارة "لم يرو عنا". <sup>(٢٢)</sup>

وبذلك يتضح أن مادة "يتم" ضمت حرفين بين الشدة والرخاوة وهما "الياء والميم" وحرف مهموس هو "التاء" لتعبر تعبيراً دقيقاً عن حال اليتيم.

## ٣. الذلاقة والإصمات:

يقول الخليل: "اعلم أن الحروف الذَّلَقَ والشفوية ستة وهي ر ل ن ف ب م وإنما سُميت هذه الحروف ذُلُقاً لأن الذلاقة في المنطق إنما هي بطرف أسلة اللسان والشفيتين وهما مدرجتا هذه الاحرف الستة منها ثلاثة ذلقية: ر ل ن تخرج من ذَلَقِ اللسان من طَرَفِ غار الفم وثلاثة شفوية: ف ب م مخرجهما ما بين الشَفَتَيْنِ خاصة. لا تعمل الشفتين في شيء من الحُرُوفِ الصَّاحِ إلّا في هذه الأحرف الثلاثة فقط ولا ينطلق طرف اللسان إلا بالراء واللام والنون". <sup>(٢٣)</sup> و يجمعها قولك: "قَرَّ من لب" أو "مر بنفل". وهذا ما أشار إليه ابن جني حين قسم الحروف الذلقية على نوعين:

الأول: شفوي مخرجه الشفة وهو الأصوات: "ب-م-ف" والثاني: ذلقي مخرجه من طرف اللسان وصدره وهو الذلق وهو الأصوات: "ل-ن-ر". <sup>(٢٤)</sup> وأما الحروف المصمتة فهي غير حروف الذلاقة وسميت بذلك لأنها "صُمِتَ عنها أن تبني منها كلمة رباعية أو خماسية معراة من حروف الذلاقة". <sup>(٢٥)</sup> قال ابن جني: "في هذه الحروف الستة سر ظريف يُنتفع به في اللغة وذلك أنك إذا رأيت اسماً رباعياً أو خماسياً غير ذي زوائد فلا بُدَّ فيه من حرف من هذه الستة أو حرفين وربما كان ثلاثة وذلك نحو: جعفر ففيه الفاء والراء وقعضب: فيه الباء وسلهب: فيه اللام والياء وسفرجل: فيه الفاء والراء واللام وفرزدق: فيه الفاء والراء وهمرجل: فيه الميم والراء واللام وقرطعب: فيه الراء والياء وهكذا عامة هذا الباب فمتى وجدت كلمة رباعية أو خماسية معراة من بعض هذه الأحرف الستة فافض بأنه دخيل في كلام العرب وليس منه" <sup>(٢٦)</sup> والذلق: مجرّى المحور في البكرة وذلق السهم: مستدقه والإذلاق: سرعة الرمي وذلقه الصوم: غيَّره وأذلقه: أضغفه وأقلقه. <sup>(٢٧)</sup> ولعلنا نتلمس من خلال اشتغال مادة "يتم" على ذلقي " شفوي" واحد هو حرف "الميم" بيان معنى الضعف والهوان والانكسار بسبب فقد ولي الأمر وهو الأب.

## ٤. الاستعلاء والانخفاض:

الاستعلاء في اللغة: الارتفاع <sup>(٢٨)</sup> وفي الاصطلاح: ارتفاع اللسان إلى الحنك الأعلى عند النطق بالحرف وحروفه سبعة يجمعها قولهم: "خص ضغط قط" وتدعى هذه الأصوات أيضاً بالأصوات المفخمة أو المطبقة وزاد الباحثون المحدثون أصواتاً أخرى إلى

أصوات الإطباق هي: "خ-غ-ق"<sup>(٢٩)</sup> في حين يقول ابن جني: "الخاء والغين والقاف لا إطباق فيها مع استعلائها"<sup>(٣٠)</sup>. أما الاستفال وهو عكسه فمعناه لغة: الانخفاض<sup>(٣١)</sup> واصطلاحاً: انخفاض اللسان عن الحنك الأعلى إلى قاع الفم عند النطق بالحرف وحروفه: اثنان وعشرون وهي حروف الهجاء ما عدا حروف الاستعلاء السبعة.<sup>(٣٢)</sup>

وأما مادة "يتم" فقد خلت من حروف الاستعلاء واشتملت على حروف الانخفاض لتعبر أكثر وادق عن حالة ضعف اليتيم وشدة انكساره.

## ٥. الإطباق والانفتاح:

الإطباق في اللغة: الإصاق<sup>(٣٣)</sup> واصطلاحاً: تلاصق ما يحاذي اللسان من الحنك الأعلى باللسان عند النطق بالحرف أو بعبارة أخرى: تلاقي اللسان بما يحاذيه من الحنك الأعلى عند النطق بالحرف وحروفه أربعة: الصاد والضاد والطاء والظاء و أقواها الطاء وأضعفها الطاء المعجمة. وعرفه سيبويه قائلًا: "وهذه الحروف الأربعة إذا وضعت لسانك مواضعهن انطبق لسانك من مواضعهن إلى ما حاذى الحنك الأعلى من اللسان ترفعه إلى الحنك فإذا وضعت لسانك فالصوت محصور فيها بين اللسان والحنك إلى موضع الحروف"<sup>(٣٤)</sup> فيما عرفه ابن جني بقوله: "هو أن ترفع ظهر لسانك إلى الحنك الأعلى مطبقاً له"<sup>(٣٥)</sup> ثم ذكر أربعة حروف وهي: "ص-ض-ط-ظ" يرى أن فيها طباقاً مع استعلائها في حين يرى أن: "خ-غ-ق" حروفاً لا إطباق فيها مع استعلائها.<sup>(٣٦)</sup>

والانفتاح لغة: بمعنى الافتراق والانفراج<sup>(٣٧)</sup> ويعني به في الاصطلاح: تجافي اللسان عن الحنك الأعلى عند النطق بالحرف حتى يخرج الهواء من بينهما وحروفه خمسة وعشرون وهي حروف الهجاء بعد استبعاد حروف الإطباق. وهو عكس الإطباق أي أن الصوت يسمى منفثاً إذا لم ترتفع مؤخرة اللسان تجاه الطباق فالحروف المنفتحة هي: الحروف التي لا تطبق لشيء منهن لسانك وترفعه إلى الحنك الأعلى وهي كل ما سوى الحروف المطبقة<sup>(٣٨)</sup>

مما تقدم نستنتج أن الاستعلاء يكون بتصعد اللسان إلى الحنك الأعلى فيما يكون الانخفاض عكسه وذلك بنزول اللسان إلى قاع الفم. وعلى ذلك لا نجد شيئاً من حروف الإطباق "الاستعلاء" في لفظة "يتم" بل إن جميع حروفها منفثة منخفضة لما يناسب المقام.

وقد وصف علماء العربية المتأخرون أمثال مكي بن أبي طالب (ت ٤٣٧ هـ) وابن الجوزي (ت ٨٣٣ هـ) وغيرهم حروف الإطباق والاستعلاء بالتفخيم فقالوا: والاستعلاء من صفات القوة وهي سبعة يجمعها قولك: قط خص ضغط وهي حروف التفخيم على الصواب أعلاها الطاء كما أن أسفل المستقلة الياء.<sup>(٣٩)</sup>

لفظة "يتم" بدأت بحرف الياء الذي هو أسفل الحروف المستقلة المنخفضة ثم "التاء" الحرف المهموس ثم "الميم" الشفوي الرخو وهنا تتجسد معاني الرق واللين والهمس والانخفاض والرقعة لما يتناسب وحال اليتيم الذي فقد أباه ذلك فقدان الكبير والخسارة العظيمة التي أثرت سلباً على وضعه النفسي.

وعليه يمكننا تقسيم صفات الحروف على قسمين: صفات قوية وهي إحدى عشرة صفة: " الجهر - الشدة - الاستعلاء - الإطباق - الصفير - القلقة - الانحراف - التكرير - التفشي - الاستطالة - الغنة" وصفات ضعيفة: وهي ست صفات: "الهمس - الرخاوة - الاستفال - الانفتاح - اللين - الخفاء" وهناك صفات لا توصف بقوة ولا بضعف وهي ثلاثة: "الإذلاق - الإصمات - التوسط البينية".<sup>(٤٠)</sup>

## ثانياً: الأصوات الصائتة والصامتة:

### أ / الأصوات القصيرة " الحركات "

اختلف في تسمية هذا القسم من الأصوات اللغوية فقد ذهب القدامى إلى تسميتها بالحركات أو أصوات اللين والمد إذ استعمل سيبويه هذا المصطلح قائلًا: "وهذه الحروف غير مهموسات وهي حروف لين ومد ومخارجها متسعة لهواء الصوت وليس شيء من الحروف أوسع مخارج منها ولا أمد للصوت"<sup>(٤١)</sup> ويتضح من كلامه أن المراد بها أصوات العلة فيما ذهب ابن جني إلى تسميتها

بالحركات إذ قال: " الحركات أصوات ناقصة وإنما سميت حركات لأنها تحرك الحرف وتقلقه عن موضعه وتجذبه نحو الحروف التي هي أبعاضها فالفتحة تجذب الحرف نحو الألف والكسرة تجذبه نحو الياء والضممة تجذبه نحو الواو " (٤٢).  
ويبدو من حديث ابن جني إن المراد بالحركات هي: " الفتحة والضممة والكسرة " وقد أطلق الرازي مصطلح المصوتات للدلالة على أصوات المد والحركات. (٤٣) أما العلماء المحدثون فقد أسموها بـ"الأصوات الصائتة والأصوات المتحركة " (٤٤).  
فقد أطلق د. كمال بشر مصطلح "الصائت" وعرفه بأنه: "صوت مجهور يحدث أثناء النطق به أن يمر الهواء حرّاً طليقاً خلال الحلق واللفم دون أن يقف في طريقه أي عائق أو حائل " (٤٥) أما د. إبراهيم أنيس فيسميها " أصوات اللين " إذ قال: "وأصوات اللين في اللغة العربية هي ما اصطلاح عليه القدماء على تسميته بالحركات من فتحة وكسرة وضممة وكذلك ما سموه بألف المد وياء المد و واو المد " (٤٦).

مما تقدم يتضح أن الحركات أصوات مجهورة يهتز معها الوتران الصوتيان ولا يضيق مجرى الهواء أثناء النطق بهما. (٤٧)  
وفي لفظة " يتيم " يتضح اشتغالها على حركتي الفتحة والكسرة فقط يقول سبحانه: " يتيماً ذا مقربة " البلد: ١٥ وأما الضمة فلم تأت ظاهرة بل مقدرة على الألف للتعذر في موضع واحد فقط كما في قوله تعالى: " وإذا حضر القسمة أولو القربى واليتامى والمساكين فارزقوهم منه وقولوا لهم قولاً معروفاً " النساء: ٨.

إذ عطف على مرفوع وهو "أولو القربى" الذي جاء فاعلاً لـ"حضر" ونرى أن لفظة يتيم احتوت على حرف المد الياء وهو "الكسرة الطويلة" وحرف المد الألف "الفتحة الطويلة" في لفظة يتامى وخلت من حرف المد الواو أو ما تسمى "بالضممة الطويلة" وهذا مما ناسب الإطالة في بيان ملازمة اليتيم والقهر والحرمان الناتج عن فقدان الأب.

#### ب/ الأصوات الطويلة "أصوات العلة":

وهي: "الألف المدية والياء المدية والواو المدية" (٤٨) تعتمد بنية اللغة العربية على التفريق الواضح بين الصوامت وأصوات المد في بيان المعنى العام لذلك جنح اللغويون إلى إطلاق مصطلح "الأصول" على هذه الصوامت التي منها يتكون الكلام العربي وهذه الأصول تمثل جذراً ثابتاً يتغير معناها الصرفي من الفعلية إلى المصدرية أو الأسمية وفروعها من خلال دخول أصوات المد عليها. (٤٩)  
تختلف أصوات المد في مقدار مد الصوت وفي ذلك يقول ابن جني: " اعلم أن الحركات أبعاض حروف المد واللين وهي الألف والياء والواو فكما أن هذه الحروف ثلاثة فكذلك الحركات ثلاثة وهي: الفتحة والكسرة والضممة فالفتحة بعض الألف والكسرة بعض الياء والضممة بعض الواو " (٥٠) ولهذه الأصوات صفة جميلة وهي ميلها لجعل اللفظ رحباً ومدوياً وبعيداً فهي "تستدعي رفع الصوت ويكون ذلك ادعى إلى الوضوح في هدوء ولين لأن أحرف المد من الأحرف المجهورة الرخوة فهي مرتفعة واضحة في لين يبعدها عن الجرس الشديد" (٥١) وقد جاءت لفظة "يتيم" ومشتقاتها بحرف المد "الياء" لتؤدي إلى جانب معناها العام الذي تؤديه تطويل الصوت كما في قوله تعالى: " فذلك الذي يدع اليتيم " الماعون: ٢ إذ إن لصوت المد "الياء" أثر واضح في تطويل الصوت فاليتيم هنا ممتدّ بامتداد الزمن لأن فقدان الأب لا يعوض مهما طال الزمن وما أضافه صوت "الياء" من موسيقى هادئة تبعث على التعاطف مع اليتيم وبذل الجهد في التقرب منه وملاطفته ومسح رأسه وغيرها من مظاهر الحب والمودة لتقريبه وإشعاره بعدم الوحدة بل ممارسة دوره في الحياة وكأنه ليس يتيماً. وفي قوله تعالى: " وأما الجدار فكان لغلامين يتيمين في المدينة " "الكهف: ٨٢ نجد صوت المد "الياء" هنا جاء ليبدل على معنى صرفي إلى جانب معناه العام الذي يؤديه فصيغة "يتيمين" بصيغة مثني مذكر و"الياء" علامة التثنية في حالتي النصب والجر.

ويتضح مما تقدم إن لألفاظ "اليتيم" موسيقى هادئة منسجمة مع تآلف حرفها فصوت "الياء" صوتاً رحباً وبعيداً ومع رفع الصوت به يتضح المعنى في هدوء ولين لأنه من أحرف المد المجهورة الرخوة فهي مرتفعة واضحة في لين يبعدها عن الجرس الشديد وهذا ما ناسب الخطاب مع اليتيم المنكسر ومراعاة وضعه النفسي والاجتماعي.

وعليه تكون لفظة "يتيم" قد اشتملت أصواتها على الصوامت التي لها صفة خاصة بكل حرف إذ تنوعت بين الشدة والرخاوة والذلاقة والإصمات والاستعلاء والانخفاض والجهر والهمس والانفتاح كما اشتملت على الصوائت بنوعها الطويلة والقصيرة.



## المبحث الثاني: دلالات اليتيم صرفياً

تستعمل الكلمة العربية على ثلاثة عناصر وهي: المادة الأصلية والهيئة التي ركبت منها حروفها - وهو ما يسمى بالبناء أو الوزن أو الصيغة - ومعنى الكلمة المتخصص فنتج عن ذلك أبنية الأسماء والأفعال وللأسماء أبنية أيضاً منها ما يختص بالمصادر ومنها ما يختص بالجموع. إذ عُرِفَ علم الصرف بأنه: "معرفة ذوات في نفسها من غير تركيب".<sup>(٥٢)</sup>

وتنقسم الألفاظ صرفياً إلى أفعال وأسماء وبعد استقرار لفظة "اليتيم" في القرآن الكريم وجدت أنها لم تأت بصيغة الفعل أبداً بل جاءت بصيغة الاسم حصراً وهي:

المفرد "اليتيم" في خمس آيات و"يتيماً" في ثلاث آيات والمثنى "يتيمين" في آية واحدة والجمع "اليتامى" في ثلاثة عشر موضعاً معرباً بـ "أ" وموضِعاً واحداً معرباً بالإضافة "يتامى النساء" ويبدو لي تعليل ذلك: إن الأسماء تعطي معنى الثبوت والدوام والاستمرار وهذا أيضاً ما تعطيه الصفة المشبهة من الملازمة والدوام لأجل ترسيخ معنى اليتيم وملازمته لليتيم وآثار ذلك عليه على الرغم من اختلاف الأزمنة والأمكنة في حين تتضح خصائص الأفعال "بدالاتها على التجدد والتكرار والاحتمال ويكونها شابها الأسماء وتباين معانيها وأزمنتها بحروف تكون قبلها وبعدها كالسين وسوف وقد ونوني التوكيد".<sup>(٥٣)</sup> فيكون التعبير عن معنى اليتيم بالاسم ألصق وأقرب لبيان الثبات والدوام والاستمرار.

## أ/ صيغة فعيل:

١. وهذا ما جاءت به صيغة "فعيل" وهي من أبنية الصفة المشبهة التي تدل على الثبات ومعنى الثبوت هنا هو الاستمرار واللزوم<sup>(٥٤)</sup> ويأتي هذا البناء للدلالة على الثبوت مما هو خلقه أو مكتسب كطويل وخطيب وغيرها.

ويبنى هذا الوصف من "فعل" مضموم العين ليدل على الطباع وعلى التحول في الصفات مثل: وسُم -وسيم قصر -قصير بلغ -بلغ فقه - فقيه وهكذا فالوسامة والقصر صفات خلقية غير مكتسبة وأما البلاغة والفقه ونحوها فللتحول في الصفات إلى ما يقرب من الطبع والخلق فالبلغ مارس البلاغة أو الفقه أو الخطابة حتى صارت صفة له.<sup>(٥٥)</sup>

١. وقال ابن يعيش: " هذه الصفات وإن كانت من أفعال ماضية إلا أن المعنى الذي دلت عليه أمر مستقر ثابت متصل بحال الإخبار ألا ترى أن الحسن والكرم معنيان ثابتان ومعنى الحال أن يكون موجوداً في زمن الإخبار فلما كان في معنى الحال أعمل فيما بعده ولم يخرج بذلك عن منهاج أسماء الفاعلين فإن قصد الحدوث في الحال أو في ثاني الحال جيء باسم الفاعل الجاري على المضارع الدال على الحال أو الاستقبال وذلك قولك: " هذا حاسنٌ غداً" أي: سيحسن. ومنه قوله تعالى: " فلعلك تارك بعض ما يوحى إليك وضائق به صدرك" هود: ١٢ وعُدل عن "ضيق" إلى "ضائق" ليدل على أنه ضيقٌ عارضٌ في الحال غير ثابت".<sup>(٥٦)</sup>

مما تقدم يتضح أن معنى " اليتيم " وملازمته وثبوته في اليتيم جاء من استخدام صيغة "فعيل" دون غيرها من أوزان الصفة المشبهة لما تحمله هذه الصيغة من معنى وكما لا يخفى أيضاً أن المصادر على الرغم من إسميتها إلا أنها لم ترد في القرآن الكريم في هذا الشأن.

## ب/ أبنية الجموع:

تصنف الأبنية من جهة دلالتها على المفرد أو الجمع إلى أبنية خاصة بالجموع وأبنية خاصة بالمفرد ويأتي هنا دور الجانب الصرفي في تباين كلا الفئتين وقد قسم علماء الصرف أبنية الجموع إلى أقسام منها: السالم وغير السالم وجموع التكسير إلى جموع كثرة وجموع قلة.<sup>(٥٧)</sup>

يقول ابن يعيش عن ذلك: "اعلم أن الجمع ضم شيء إلى أكثر منه فالثنائية والجمع شريكان من جهة الجمع والضم وإنما يفترقان في المقدار والكمية والغرض من الجمع الإيجاز والاختصار كما كانت الثنائية كذلك إذا كان التعبير باسم واحد أخف من الإتيان بأسماء متعددة وربما تعذر إحصاء جميع آحاد ذلك الجمع وعطف أحدهما على الآخر وهو على ضربين: جمع تصحيح وجمع تكسير".<sup>(٥٨)</sup>

ومن ألفاظ اليتيم التي وردت في القرآن الكريم هي صيغة الجمع: "يتامى" إذ وردت بصيغة جمع التكسير فقط وفي ثلاثة عشر موضعاً معرفة بأل في اثني عشر موضعاً ومعرفة بالإضافة في موضع واحد فقط ولم ترد بصيغة الجمع السالم قال تعالى: "أتوا اليتامى أموالهم" النساء: ٢ و"إذا حضر القسمة أولو القربى واليتامى والمساكين" النساء: ٨ و"ويستفتونك في النساء قل الله يفتيكم فيهم وما يتلى عليكم في الكتاب في يتامى النساء" النساء: ١٢٧. ويبدو واضحاً أن سبب عدم جمعه مذكر سالماً أن المفرد المؤنث منه جاء بالناء: يتيم - يتيمة وهذا ما أكدته قول ابن جني في اللمع وهو ينقل قول الثماميني: "كل اسم مذكر علم عاقل ليس في آخره تاء التأنيث وصفة المذكر العاقل إذا لم يكن فيها تاء التأنيث أردت جمعه الجمع السالم وكان الاسم مرفوعاً فزد - على حرف إعرابه في الرفع - واواً ونوناً... فإن نصبت أو جرت جعلت مكان الواو ياءً ساكنة وكسرت ما قبلها لتفرق بينها وبين ياء التثنية".<sup>(٥٩)</sup> وذهب د. فاضل السامرائي إلى أن الأصل في الجمع السالم هو إفادته القلة فيقول: "فجمع الصفات جمعاً سالماً يقربها من الفعلية وتكسيروها يبعدها من الفعلية إلى الإسمية"<sup>(٦٠)</sup> ويعد جمع المذكر السالم من أبنية جموع القلة فلا يجمع هذا الجمع إلا ما كان من الثلاثة إلى العشرة.<sup>(٦١)</sup>

ومن هنا نستنتج أن لفظة "يتامى" التي جاءت في ثلاثة عشر آية وقد جمعت جمع تكسير قد دلت على الكثرة وهذا ما يبدو واضحاً من سبب نزول الآيات التي تحدثت عن اليتامى في وقتها أو في استمرار وجودهم في كل وقت فالأسباب تتعدد ولكن الموت واحد وعندها تتخلف عن ذلك الموت أيتام بمختلف الأعمار والأجناس ولكن يبدو أن اليتيم المتحقق بسبب موت الآباء في الحروب هو الأشهر والأكثر لأنه لا يخلو زمن من الأزمنة ولا مكان من الأمكنة إلا وشهد حروباً تطول وتقصّر على مر التاريخ كما لا يخفى. فإنك لو تدبرت ألفاظ القرآن الكريم في نظمها لرأيت حركاتها الصرفية واللغوية تجري في الوضع والتركيب مجرى الحروف أنفسها فيما هي له من أمر الفصاحة فيهيئ بعضها لبعض ويساند بعضها بعضاً والتي لا تجدها إلا مؤتلفة مع أصوات الحروف مساوقة لها في النغم الموسيقي"<sup>(٦٢)</sup> لذلك عرفوا اليتيم بالانفراد وفقدان الأب في الناس أما في البهائم فمن قبل الأم ولا يقال لمن فقد الأم من الناس: يتيم ولكن مقطع. وقد يَتِمُّ يَتِيماً وهو يتيم حتى يبلغ الحُلُم والجمع أيتام ويتامى ويَتِمَّة. فأما يتامى فعلى باب أسارى أدخلوه في باب ما يكرهون؛ لأن فعالي نظيرة فعلى. وأما أيتام فإنه كُسِّرَ على أفعالٍ كما كَسَّرُوا فاعلاً عليه حين قالوا: شاهدٌ وأشهد ونظيره شريفٌ وأشرافٌ ونصيرٌ وأنصارٌ. وأما يَتِمَّةً فعلى يَتِمُّ فهو ياتِمٌ وإن لم يُسمَعْ. وقوله تعالى: "وَأَتَوْا اليتامى أموالهم" أي: أعطوهم أموالهم إذا أنستم منهم رشداً. وسُمُّوا يتامى بعد أن أُوْنِسَ منهم الرشد بالاسم الأول الذي كان لهم قبل إيناسه منهم. وكل شيء مفرد يعز نظيره فهو يَتِمُّ ويَتِمُّهُمُ الله تَتِيماً<sup>(٦٣)</sup> ويقال: دُرَّةٌ يَتِيمةٌ لأنه لا مثل لها.<sup>(٦٤)</sup> أو من لم يبلغ الحلم وقد فقد أباه الذي يكفله ويدبر شؤونه من موقع المحبة و الدراية والحكمة أما من يفقد أمه فلا يقال له يَتِيماً في المصطلح الشرعي. وقالوا: الحَرْبُ مَيِّتَةٌ يَتِيماً فيها البنون. وقالوا: لا يُخْلَجُ الفَصِيلُ عن أمه؛ فإن الذئب عالم بمكان الفصيل اليتيم.<sup>(٦٥)</sup> فاليتيم إذن يحتاج إلى راع يكفله ويعامله معاملة إنسان ويحتاج إلى رفق وحنان وعاطفة ليعوضه عما فقدته ويسد له خصوص هذا النقص ويدبر أموره بحكمة وبدافع عاطفي إنساني. وأما قوله تعالى: "ألم يجدك يتيماً فأوى" الضحى: ٦ فقول في معناه قولان:

الأول: تقريره على نعم الله عليه حين مات أبوه وبقي يتيماً فأواه بأن سخر له عبد المطلب "رض" أولاً ولما مات عبد المطلب آواه إلى أبي طالب "رض" فسخره للإشفاق عليه وحفظه ومراعاته.

والثاني: أن يكون المعنى: ألم يجدك واحداً لا مثيل لك في شرفك وفضلك فأواك إلى نفسه واختصك برسالته من قولهم: درة يتيمة: إذا لم يكن لها مثل وقيل: فأواك أي: جعلك مأوى للأيتام بعد أن كنت يتيماً وكفياً للأنام بعد أن كنت مكفولاً.<sup>(٦٦)</sup>

وقد جاءت لفظة "اليتيم" مجموعة بصيغ مختلفة هي: أيتام - يتامى - يتيمة - وقيل: هو في مَيِّتة أي: هو في يتامى وهذا جمع على مفعلة كما يقال: مشيخة للشيوخ ومسيقة للسيوف.<sup>(٦٧)</sup> ولكنها لم ترد في القرآن الكريم أبداً بل جمعت بصيغة يتامى فقط علماً أنها جميعاً جمع تكسير ولعل تفسير ذلك له علاقة بصفة صوت "الألف" في "يتامى" وما أعطته للفظ من امتداد وطول لتواكب امتدا معنى اليتيم وملازمته لكل من فقد أباه وذلك بتكراره مرتين في حين ورد حرف "الألف" مرة واحدة في لفظة "أيتام" والله العالم.

## ج/ صيغة التنثية:

التنثية: صيغة مبنية للدلالة على اثنين وأصلها العطف تقول: قام الزيدان وذهب العمران والأصل فيه: قام زيد وزيد وذهب عمرو وعمرو إلا أنهم حذفوا أحدهما وزادوا على الآخر زيادة دالة على التنثية طلباً للإيجاز والاختصار والذي يدل على أن الأصل هو العطف أنهم يفكون التنثية في حال الاضطرار ويعدلون عنها إلى التكرار كقول الشاعر:

كَأَنَّ بَيْنَ فَكْـهَـا وَالفَكِّ فَأَرَا مَسْكَ ذَبَحْتُ فِي سَكِّ<sup>(٦٨)</sup>

١. وقد جاءت لفظة "يتيمين" مرة واحدة في القرآن الكريم صفة لموصوف اتسم بالانكسار والضعف وهما الغلامان أصحاب الكنز في قصة النبي موسى (ع) والخضر (ع) يقول سبحانه: "وأما الجدار فكان لغلامين يتيمين في المدينة" الكهف: ٨٢ وكان تحته كنز لهما وكان أبوهما صالحاً لا يبعد أن يستظهر من السياق أن المدينة المذكورة في هذه الآية غير القرية التي وجدا فيها الجدار فأقامه إذ لو كانت هي هي لم يكن كثير حاجة إلى ذكر كون الغلامين يتيمين فيها فكأن العناية متعلقة بالإشارة إلى أنهما ومن يتولى امرهما غير حاضرين في القرية وذكر يتم الغلامين ووجود كنز لهما تحت الجدار ولو انقض لظهر وضاع وكون أبيهما صالحاً كل ذلك توطئة وتمهيد لقوله: "فأراد ربك أن يبلغا أشدهما ويستخرجا كنزهما" وقوله: "رحمة من ربك" تعليل للإرادة فرحمته سبب لإرادة بلوغهما واستخراجهما كنزهما وكان يتوقف على قيام الجدار فأقامه الخضر (ع) وكان سبب انبعاث الرحمة صلاح أبيهما وقد عرض أن مات وأيتم الغلامين وترك كنزاً لهما وقد طال البحث في التوفيق بين صلاح أبيهما ووجود كنز لهما تحت الجدار الظاهر في كون أبيهما هو الكانز له بناء على ذم الكنز<sup>(٦٩)</sup> كما يدل عليه قوله تعالى: "والذين يكنزون الذهب والفضة ولا ينفقونها في سبيل الله فبشرهم بعذاب أليم" التوبة: ٣٤ ولما بحثت عن لفظة "اليتيم" ومشتقاتها في القرآن الكريم وجدت أنها قد جاءت في ثلاثة وعشرين موضعاً وعلى صور مختلفة هي:

## أولاً: المفرد كما في:

أ / اليتيم: المفرد المعروف ب"أل" وردت هذه اللفظة في القرآن الكريم في "خمس آيات" هي:

١. قال تعالى: "ولا تقرّبوا مال اليتيم إلّا بالتي هي أحسن حتى يبلغ أشده وأوفوا الكيل والميزان بالقسط لا تكلف نفساً إلّا وسعها وإذا قلتم فاعدلوا ولو كان ذا قرى وبعهد الله أوفوا ذلكم وصاكم به لعلكم تذكرون" الانعام: ١٥٢

٢. يقول سبحانه: "ولا تقرّبوا مال اليتيم إلّا بالتي هي أحسن حتى يبلغ أشده وأوفوا بالعهد إنّ العهد كان مسؤولاً" الاسراء: ٣٤

٣. قال تعالى: "كلا بل لا تكرمون اليتيم" الفجر: ١٧

٤. قال تعالى: "فأما اليتيم فلا تقهر" الضحى: ٩

٥. قال تعالى: "فذلك الذي يدع اليتيم الماعون: ٢

ب/ يتيماً: المفردة النكرة المنصوبة وردت هذه اللفظة في القرآن الكريم في "ثلاث آيات" هي:

١. يقول سبحانه: "يتيماً ذا مقربة" البلد: ١٥

٢. يقول سبحانه: "ألم يجدك يتيماً فأوى" الضحى: ٦

٣. قال تعالى: "ويطعمون الطعام على حبه مسكيناً ويتيماً وأسيراً" الانسان: ٨

ثانياً: المثنى:

يتيمين/ المثنى النكرة المنصوبة وردت هذه اللفظة في القرآن الكريم في آية واحدة فقط هي:

• يقول سبحانه: "وأما الجدار فكان لغلامين يتيمين في المدينة" الكهف: ٨٢



ثالثاً: الجمع: جاءت هذه الصيغة في "أربعة عشر" موضعاً "ثلاثة عشر" منها معروفة بأل و"موضع واحد" معرفة بالإضافة. أ / المعرف بأل: اليتامى/ وردت هذه اللفظة في القرآن الكريم في "ثلاث عشرة آية" هي:

١. يقول سبحانه: "وَإِذْ أَخَذْنَا مِيثَاقَ بَنِي إِسْرَائِيلَ لَا تَعْبُدُونَ إِلَّا اللَّهَ وبالوالدين إحساناً وذو القربى واليتامى والمساكين" البقرة: ٨٣
٢. قال تعالى: "ليس البر أن تولوا وجوهكم قبل المشرق والمغرب ولكن البر من آمن بالله واليوم الآخر والملائكة والكتاب والنبين وآتى المال على حبه ذوي القربى واليتامى والمساكين وابن السبيل والسائلين وفي الرقاب" البقرة: ١٧٧
٣. قال تعالى: "يسألونك ماذا ينفقون قل ما أنفقتم من خير فللوالدين والأقربين واليتامى والمساكين وابن السبيل" البقرة: ٢١٥
٤. يقول سبحانه: "ويسألونك عن اليتامى قل إصلاح لهم خير وإن تخالطوهم فإخوانكم" البقرة: ٢٢٠
٥. قال تعالى: "أتوا اليتامى أموالهم ولا تتبدلوا الخبيث بالطيب ولا تأكلوا أموالهم إلى أموالكم إنه كان حوباً كبيراً" النساء: ٢
٦. قال تعالى: "وإن خفتم ألا تقسطوا في اليتامى" النساء: ٣
٧. قال تعالى: "وابتلوا اليتامى حتى إذا بلغوا النكاح فإن آنستم منهم رشداً ادفعوا إليهم أموالهم" النساء: ٦
٨. قال تعالى: "وإذا حضر القسمة أولو القربى واليتامى والمساكين فارزقوهم منه" النساء: ٨
٩. قال تعالى: "إن الذين يأكلون أموال اليتامى ظلماً إنما يأكلون في بطونهم نارا وسيصلون سعيراً" النساء: ١٠
١٠. يقول سبحانه: "واعبدوا الله ولا تشركوا به شيئاً وبالوالدين إحساناً وبذو القربى واليتامى والمساكين" النساء: ٣٦
١١. يقول سبحانه: "والمستضعفين من ولدان وأن تقوموا لليتامى بالقسط" النساء: ١٢٧.
١٢. يقول سبحانه: "واعلموا أنما غنمتم من شيء فإن لله خمسه وللرسول ولذو القربى واليتامى والمساكين وابن السبيل" الأنفال: ٤١.
١٣. يقول سبحانه: "مَا أَفَاءَ اللَّهُ عَلَى رَسُولِهِ مِنْ أَهْلِ الْقُرَى فَلِلَّهِ وَلِلرَّسُولِ وَلِذِي الْقُرْبَى وَالْيَتَامَى وَالْمَسَاكِينِ وَابْنِ السَّبِيلِ كَيْ لَا يَكُونَ دُولَةً بَيْنَ الْأَغْنِيَاءِ مِنْكُمْ وَمَا آتَاكُمُ الرَّسُولُ فَخُذُوهُ وَمَا نَهَاكُمْ عَنْهُ فَانْتَهُوا وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ شَدِيدُ الْعِقَابِ" الحشر: ٧

ب/ المعرف بالإضافة وردت في القرآن الكريم مرة واحدة:

١. قال تعالى: "ويستفتونك في النساء قل الله يفتيكم فيهن وما يتلى عليكم في الكتاب في يتامى النساء اللاتي لا تتوتنهن ما كتب لهن" النساء: ١٢٧

ومما تقدم يتضح أن الصيغ الصرفية للفظه يتيم قد تنوعت بين مفرد بصورتين "معرفة ونكرة" ومثنى بصورة واحدة هي "المثنى المذكر" وجمع التكسير بصورتين "المعرف بأل والمعرف بالإضافة" قد منحت السياق معنى الكثرة والنبات والاستمرار بسبب كثرة اليتامى في كل وقت بحسب الظروف التي تعصف بالمجتمعات ودوام واستمرار معنى اليتيم مهما طال الزمن وتغيرت الأحوال إذ يبقى فقد الأب لا يعوض.

### الخاتمة وأهم النتائج

توصل البحث إلى نتائج عدة منها:

١. وردت ألفاظ اليتيم في القرآن الكريم ثلاثة وعشرين مرة وبصيغ مختلفة هي: المفرد "ثمانى مرات" والمثنى "مرة واحدة" والجمع "أربعة عشر مرة".
٢. لا يخفى أن صفات حروف المفردة "يتيم" وهي الهمس والاستقبال والرخاوة والذلاقة وغيرها وما أعطته من لين ورقة وعاطفة ناسب حال اليتيم المنكسر الضعيف لفقد أبيه وحاجته الشديدة إليه.
٣. قد يوصف الحرف الواحد بأكثر من صفة وقد تكون صفات متضادة كما في صفتي التاء وهما الشدة والهمس وتفسير ذلك أنهما لا يجتمعان بوقت واحد بل يتضحان بعد فاصل زمني عند النطق بهما. وهذا ما يتناسب مع مقام الحال وسياق الجملة.
٤. جاءت صيغة "يتيم" الصرفية على زنة "فعل" وهي صفة مشبهة فيها دوام وثبوت وهي أكثر الصيغ الصرفية استعمالاً في هذا المعنى مما ناسب المقام.

٥. لم يأت جمع "يتيم" إلا بصيغة التكسير "يتامى" علماً أن له أكثر من صيغة جمع ولعل السبب يعود لأمرين كما يبدو:  
الأول: إن صيغة جمع التكسير تفيد الاسمية وهو ما يعطي معنى الدوام والثبات بخلاف الصيغ الأخرى التي تفيد الفعلية المتغيرة.
- الثاني: في يتامى تكرر لحرف الالف الذي يستطيل معه مد الصوت لوقت طويل مما ناسب طول يتم اليتيم وانكساره وضعفه مهما عاش في ظروف مختلفة لأن فقد الأب لا يمكن تعويضه.
٦. لم ترد صيغ فعلية لهذه اللفظة في القرآن الكريم أبداً ولعل السبب ما تقدم.
٧. جاءت صيغة "اليتيم" معرفة بأل خمس مرات ونكرة ثلاث مرات ومثني مذكر مرة واحدة ولم تأت مثني مؤنث ولعل السبب لتغليب المذكر على المؤنث إذ الكلام يخص اليتيم عموماً ولا فرق بين المؤنث والمذكر وكذلك جاءت صيغة الجمع عامة أيضاً معرفة بأل ثلاثة عشر مرة وبالإضافة مرة واحدة.
٨. وردت هذه اللفظة بصور وأشكال مختلفة وفي ثلاث وعشرين مرة الأمر الذي يوضح أهمية اليتيم وضرورة معاملته بالحسنى وضمان حقوقه وغير ذلك مما أكدته الشريعة السمحاء وأوجبت على كل مسلم العمل به.
٩. لا يمكن القطع والجزم بأن مراد الله تبارك وتعالى هو ما تقدم من ورود استعمال لفظة "اليتيم" في كتابه المقدس لأننا مخلوقون محتاجون يعترينا النقص وهو الخالق عز وجل واجب الوجود الذي لا نقص في ساحته ولكنها احتمالات وتوظيف لقواعد الصوت والصرف على النص المبارك نبتغي من وراء ذلك القرية المطلقة له تعالى والثواب على ما قُدم.. فإن كان صواباً فبتوفيق منه ورعاية.. وإن كان خطأً فمما كسبت النفس الأمارة.

#### المصادر والمراجع

##### \* القرآن الكريم

١. أبنية الأسماء في العربية: د. أحمد محمد الشيخ، جامعة السابع من أبريل، ط١، ١٩٩٦.
٢. أبنية الصّرف في كتاب سيبويه د. خديجة الحديثي، مكتبة النهضة بغداد ط١، ١٩٦٥.
٣. أحكام قراءة القرآن الكريم: حمود خليل الحصري، ضبط نصه وعلق عليه: محمد طلحة، المكتبة المكية ودار البشائر الإسلامية، ط٤، ١٩٩٩.
٤. أسرار العربية: أبو البركات الأنباري (ت٥٧٧هـ) تح: محمد بهجة البيطار، الترقى، دمشق، ١٩٥٧.
٥. الأصوات اللغوية: إبراهيم أنيس، مكتبة الانجلو المصرية، ط٥، ١٩٧٤.
٦. إعجاز القرآن والبلاغة النبوية: مصطفى صادق الرافعي: دار الكتب العلمية، ط١، بيروت، ٢٠٠٠.
٧. الألفاظ اللغوية خصائصها وأنواعها: عبد الحميد حسن، القاهرة، د. ت.
٨. بحار الأنوار: الشيخ محمد باقر المجلسي: دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط٣، ١٩٨٣.
٩. البيان في روائع القرآن: د. تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٣.
١٠. التبيان في تفسير القرآن: أبو جعفر محمد بن الحسن الطوسي (ت٤٦٠هـ)، تح: أحمد حبيب قصير العاملي، دار إحياء التراث العربي، ١٩٨٩.
١١. تاج العروس من جواهر القاموس: السيد محمد مرتضى الحسيني الزبيدي (ت١٢٠٥هـ)، تح: عبد الستار احمد فراج وآخرين، الكويت، د. ت.
١٢. التفسير الكبير أو مفاتيح الغيب للإمام فخر الدين محمد بن عمر بن الحسين الرازي (ت٦٠٤هـ)، ط١، دار الكتب العلمية، منشورات محمد علي ببيزون، بيروت، ٢٠٠٠.
١٣. التمهيد في علم التجويد: شمس الدين بن الجزري (ت٨٣٣هـ)، تح: د. غانم قدوري الحمد، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط١، ٢٠٠١.

١٤. تهذيب اللغة: أبو منصور الأزهرى (ت ٣٧٠هـ)، تح: عبد السلام هارون ومحمد علي النجار، مصر، (د.ت).
١٥. جامع البيان في تفسير القرآن (تفسير الطبري): محمد بن عبد الرحمن بن جرير الطبري، تح: عبد الحميد هندائي، دار الكتب العلمية، بيروت، ٢٠٠٤.
١٦. جمهرة اللغة: ابن دريد الأزدي (ت ٣٢١هـ)، طبع حيدر آباد الدكن، ط ١، ١٩٢٥.
١٧. الخصائص: أبو الفتح عثمان بن جني الموصلي (ت ٣٩٥هـ)، تح: محمد علي النجار، دار الكتاب العربي، بيروت، (د.ت).
١٨. دراسات في علم اللغة: د. كمال بشر، دار غريب، القاهرة، ١٩٨٠.
١٩. دلائل الإعجاز: عبد القاهر الجرجاني (ت ٤٧١هـ)، تح: محمد عبد المنعم خفاجي، القاهرة، ١٩٦٩.
٢٠. دلالة الألفاظ: إبراهيم أنيس، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩٧.
٢١. دور الكلمة في اللغة: ستيفن أولمان، ترجمة: كمال بشر، القاهرة، ١٩٦٢.
٢٢. الرعاية لتجويد القراءة وتحقيق لفظ التلاوة، مكي القيسي (ت ٤٣٧هـ)، تح: أحمد حسن فرحات، دار عمار، عمان، ط ٣، ١٩٩٦.
٢٣. الروضة الندية شرح متن الجزرية: محمود عبد المنعم العبد، صححه وعلق عليه: السادات السيد منصور، مكتبة الأزهرية للتراث، القاهرة، ط ١، ٢٠٠١.
٢٤. سر صناعة الإعراب: أبو الفتح عثمان بن جني (ت ٣٩٢هـ) دراسة وتحقيق: د. حسن هندائي، دار القلم، دمشق، ١٩٨٤.
٢٥. شرح الكافية في النحو: رضي الدين الاسترلابادي (ت ٦٨٦هـ)، دار الكتب، بيروت، (د.ت).
٢٦. شرح المفصل: موفق الدين يعيش بن علي بن يعيش النحوي (ت ٦٤٣هـ)، عالم الكتب، بيروت.
٢٧. شذا العرف في فن الصرف: أحمد الحملاوي، مصطفى البابي الحلبي، مصر، ط ١٦، ١٩٦٥.
٢٨. الصّاح تاج اللغة وصحاح العربية: اسماعيل بن حماد الجوهري (ت في حدود ٤٠٠هـ)، تح: احمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، ط ٤، ١٩٨٧.
٢٩. صيغ الجموع في العربية: د. باكرة رفيق حلمي، جامعة بغداد، ط ١، ١٩٧٢.
٣٠. علم الأصوات اللغوية: د. مناف مهدي، عالم الكتب، بيروت، ط ١، ١٩٩٨.
٣١. علم اللغة، مقدمة للقارئ العربي: د. محمود السعران. دار المعارف، مصر ١٩٦٢.
٣٢. علم اللغة العام، الأصوات: د. كمال محمد بشر، دار المعارف، مصر ط ٤، ١٩٧٥.
٣٣. العين: الخليل بن أحمد الفراهيدي (١٧٥هـ): تح: د. مهدي المخزومي، د. إبراهيم السامرائي، منشورات وزارة الإعلام، ١٩٨٥.
٣٤. غاية المرید في علم التجويد: عطية قابل نصر، القاهرة، ط ٤، ١٩٩٤.
٣٥. فصول في علم اللغة العام: محمد علي عبد الكريم الرديني، عالم الكتب، بيروت، ٢٠٠٢.
٣٦. الفعل زمانه وأبنيته: د. إبراهيم السامرائي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط ٢، ١٩٨٠.
٣٧. فقه اللغة: د. عبد الحسين المبارك، مطبعة جامعة البصرة، البصرة، ١٩٨٦.
٣٨. فقه اللغة وخصائص العربية: محمد المبارك، ط ٢، دمشق، ١٩٦٤.
٣٩. في الأصوات اللغوية: د. غالب فاضل المطلبي، وزارة الثقافة والإعلام، دائرة الشؤون الثقافية، بغداد، ١٩٨٤.
٤٠. القاموس المحيط: مجد الدين الفيروز آبادي (ت ٨١٧هـ)، دار الفكر، بيروت، ١٩٨٣.
٤١. الكتاب: أبو بشر عمر بن عثمان بن قنبر سيبويه (ت ١٨٠هـ)، تح: عبد السلام هارون مكتبة الخانجي، مطبعة المدني، الرياض، ط ٣، ١٩٨٨.
٤٢. لسان العرب: أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور (ت ٧١١هـ)، دار صادر، بيروت، ١٩٥٦.



٤٣. اللغة: فندريس . تعريب: عبد الحميد الدواخلي ومحمد القصاص، مكتبة الأنجلو المصرية، مطبعة لجنة البيان العربي، القاهرة، ١٩٥٠م.
٤٤. اللغة الشاعرة.. مزايا الفن والتبصير في اللغة العربية: عباس محمود العقاد، المكتبة العصرية، بيروت (د.ت).
٤٥. اللمع في العربية: أبو الفتح عثمان بن جني تحقيق: فائز فارس، الأردن، ١٩٨٨.
٤٦. مباحث في إعجاز القرآن: د. مصطفى مسلم، دار المسلم، الرياض، ٢، ١٩٩٦.
٤٧. المبدع في التصريف: أبو حيان الأندلسي، تحقيق وشرح: د. عبد الحميد السيد، مكتبة العروبة، الكويت، ط١، ١٩٨٢.
٤٨. مجمع البيان في تفسير القرآن: الشيخ أبو علي الفضل الطبرسي (ت٥٤٨هـ)، دار احياء التراث العربي، بيروت، ١٩٥٧.
٤٩. المحكم والمحيط الأعظم: أبو الحسن علي بن إسماعيل بن سيده (ت٤٥٨هـ)، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ٢٠٠٠.
٥٠. المصطلح الصوتي عند علماء العربية القدماء: عبد القادر مرعي، مطبعة الجامعة الأردنية، الأردن، ١٩٨٩.
٥١. معاني الأبنية في العربية: د. فاضل السامرائي، جامعة بغداد، ١٩٨٠.
٥٢. معاني القرآن واعرابه: الزجاج (ت٣١١هـ) شرح وتح: عبد الجليل عبده الشلبي، عالم الكتب، بيروت، ط١، ١٩٨٨.
٥٣. المقتضب: محمد بن يزيد المبرد (ت٣٢١هـ)، تح: محمد عبد الخالق عزيمة، بيروت، (د.ت).
٥٤. الممتع في التصريف: ابن عصفور (ت٦٦٩هـ)، تح: فخر الدين قباوة، دار الآفاق الجديدة، بيروت، ط٣، ١٩٧٨.
٥٥. مناهج البحث في اللغة: د. تمام حسّان، دار الثقافة، الدار البيضاء، ١٩٧٩.
٥٦. من أسرار اللغة: د. إبراهيم أنيس، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط٢، ١٩٧٢.
٥٧. الميزان في تفسير القرآن: السيد محمد حسين الطباطبائي، مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، بيروت.
٥٨. النشر في القراءات العشر: أبو الخير بن الجزري (ت٨٣٣هـ) أشرف على تصحيحه ومراجعته: علي محمد الضباع، مصر، (د.ت).
٥٩. وظيفة الصورة الفنية في القرآن: عبد السلام أحمد، الناشر: فصلت للدراسات والترجمة والنشر، حلب، ط١، ٢٠٠١.
- البحوث**
١. الحروف والأصوات العربية في مباحث القدماء والمحدثين: د. هادي نهر: بحث منشور في مجلة آداب المستنصرية، العدد ٨، ١٩٨٤.
- الهوامش**
١. ينظر: التبيان في تفسير القرآن: الشيخ الطوسي: ١٠ / ٣٥٢، ومجمع البيان: الطبرسي: ١٠ / ٣٤١ وغيرها.
٢. بحار الأنوار: المجلسي: ٣٥ / ١١٧
٣. تفسير التبيان : ٩ / ١٦٤ وينظر: البيان في تفسير القرآن: ١ / ٢٤٠، و مجمع البيان: ٣ / ١٦
٤. الخصائص: ابن جني: ١ / ٦٥
٥. م. ن: ١ / ٣٣
٦. ينظر: دور الكلمة في اللغة: ستيفن أولمان: ٢٣. و اللغة: فندريس: ٦٦. فصول في علم اللغة العام: محمد علي عبد الكريم الرديني: ١٥-١٦
٧. دلالة الألفاظ: إبراهيم أنيس: ٢٥٩.
٨. ينظر: اعجاز القرآن والبلاغة النبوية: مصطفى الراجعي: ١ / ١٥٠
٩. ينظر: اللغة الشاعرة: العقاد: ١٠ - ١١

١٠. ينظر: وظيفة الصورة الفنية في القرآن: ١ / ٣٨١
١١. كتاب أحكام قراءة القرآن: ٧٨، وينظر: الروضة الندية شرح متن الجزرية: ١ / ٢٥
١٢. التمهيد: لابن الجزري: ٩.
١٣. ينظر: التفسير الكبير: الرازي: ١ / ٢٩٤٤، وكتاب سيبويه: ١ / ٤٣١ - ٤٣٤ وغيرها من البحوث الصوتية في المصادر القديمة والمراجع والبحوث الحديثة.
١٤. ينظر: سر صناعة الإعراب: ١ / ١٣، والحروف والأصوات العربية في مباحث القدماء والمحدثين: د. هادي نهر: ٢٤٩
١٥. ينظر: لسان العرب: ٤ / ١٥٠، وتاج العروس: للزبيدي: ١٠ / ٤٩٣
١٦. كتاب سيبويه: ١ / ٤٣١ - ٤٣٤
١٧. ينظر: الرعاية: مكي بن أبي طالب: ٩٢، وعلم الأصوات اللغوية: د. مناف مهدي: ٤٨
١٨. لسان العرب: ٤ / ٢٧٩٦
١٩. كتاب سيبويه: ٤ / ٤٣٤
٢٠. لسان العرب: ٦ / ١٣١
٢١. ينظر: المصطلح الصوتي عند علماء العربية القدماء في ضوء علم اللغة المعاصر: عبد القادر مرعي: ١٠٨
٢٢. ينظر: كتاب سيبويه: ٤ / ٤٣٤ - ٤٣٥، وسر صناعة عراب: ١ / ٦١
٢٣. العين: للخليل: ١ / ١٢.
٢٤. ينظر: سر صناعة الاعراب: ١ / ٦٤
٢٥. سر صناعة الاعراب: ١ / ٦٥، وينظر: الممتع في التصريف: لابن عصفور: ٢ / ٦٧٧
٢٦. م. ن. والصفحة نفسها.
٢٧. المحكم والمحيط الأعظم: ٦ / ٣٤٧
٢٨. ينظر: لسان العرب: ١٥ / ٨٤، والقاموس المحيط: ١ / ١٢١٧
٢٩. يرجع في بحث صفات الحروف إلى كتاب سيبويه: ٢ / ٤٠٥، و ٤ / ١٢٨، والمقتضب للمبرد: ١ / ١٩٤، وسر صناعة الأعراب: ١ / ٦١-٦٢، ومعاني القرآن: للزجاج: ١ / ٩٣، و الرعاية: لمكي: ١٢٣، والتمهيد: لابن الجزري: ٩.
٣٠. سر صناعة الاعراب: ١ / ٦٢
٣١. القاموس المحيط: ١ / ١٢٢٠
٣٢. ينظر: مناهج البحث في اللغة: د. تمام حسان: ١١٥
٣٣. ينظر: لسان العرب: ١ / ٥١٥، وتاج العروس: ١ / ٦٥٠
٣٤. كتاب سيبويه: ٤ / ٤٣٦
٣٥. سر الصناعة: ١ / ٦٢
٣٦. ينظر: م. ن. والصفحة نفسها
٣٧. القاموس المحيط: ٣ / ٤٥٩
٣٨. ينظر: الكتاب: ٤ / ٤٣٦، وشرح المفصل لابن يعيش: ١٠ / ١٢٩
٣٩. ينظر: النشر في القراءات العشر: ١ / ٢٠٢ وفقه اللغة: د. عبد الحسين المبارك: ٨٥
٤٠. ينظر: غاية المرید في علم التجويد: ١ / ١٤٩
٤١. الكتاب: ٤ / ١٧٦

٤٢. سر الصناعة: ١ / ١٩
٤٣. التفسير الكبير: الرازي: ١ / ٢٩-٣٠
٤٤. ينظر: علم اللغة: د. محمود السعران: ١٤٨، وعلم الأصوات اللغوية: د. مناف مهدي: ٥١ و ٩١، وعلم الأصوات: د. كمال بشر: ١٥٩، والأصوات اللغوية: د. إبراهيم أنيس: ٢٨
٤٥. علم الأصوات: ١٥٩
٤٦. الأصوات اللغوية: ١٨
٤٧. المصطلح الصوتي عند علماء العربية: عبد القادر مرعي: ٩٩
٤٨. فقه اللغة وخصائص العربية: د. محمد المبارك: ٤٥
٤٩. ينظر: في الأصوات اللغوية: د. غالب فاضل المطليبي: ٦٧
٥٠. سر الصناعة: ١ / ١٧
٥١. الألفاظ اللغوية: عبد الحميد حسن: ١٧
٥٢. المبدع في التصريف: أبو حيان النحوي: ٤٩، وينظر: شذا العرف في فن الصرف: الحملوي: ١٨، وأبنية الصرف في كتاب سيبويه: د. خديجة الحديثي: ٩٠
٥٣. أبنية الأسماء في العربية: د. أحمد محمد الشيخ: ١٢، وينظر: الفعل زمانه وأبنيته: د. إبراهيم السامرائي: ٢٠٤-٢٠٥، ومعاني الأبنية في العربية: د. فاضل السامرائي: ٩
٥٤. ينظر: شرح الكافية: الرضي: ٢ / ٢٢٧
٥٥. ينظر: معاني الأبنية العربية: د. فاضل السامرائي: ٦٣
٥٦. ينظر: شرح المفصل: ٦ / ٨٢-٨٣
٥٧. ينظر: فقه اللغة: د. محمد المبارك: ١٣٥
٥٨. شرح المفصل: ٥ / ٢
٥٩. اللمع في العربية: لابن جني: ٧١٠
٦٠. معاني الأبنية في العربية: ١٤٤
٦١. ينظر شرح المفصل: ٥ / ٣، وصيغ الجموع في العربية: د. باكزة رفيق حلمي: ٧٧
٦٢. مباحث في إعجاز القرآن ١ / ١٠١
٦٣. تاج اللغة وصحاح العربية: ٥ / ٢٠٦٤
٦٤. ينظر: جمهرة اللغة ٣ / ١٢٨٦
٦٥. ينظر: المحكم والمحيط الأعظم: ٩ / ٥٣٩، وينظر: لسان العرب ١٢ / ٦٤٥، وتاج العروس: ٣٤ / ١٣٥
٦٦. ينظر: مجمع البيان: الشيخ الطبرسي: ١٠ / ٣٨٢
٦٧. ينظر: لسان العرب: لابن منظور: ١٢ / ٦٤٥، و تهذيب اللغة: للأزهري: ٥ / ٢٩
٦٨. لم ينسب لقائل، الفكي: اللحي، وفي الرأس فكان: أعلى وأسفل، فأرة المسك : وعاءه، والسك: ضرب من الطيب. ينظر: القاموس المحيط: مادة (فكك): ٨٥٥، وأسرار العربية: كمال الدين الأنباري (ت٥٧٧هـ): ٦٣
٦٩. ينظر: تفسير الميزان: السيد الطباطبائي: ١٣ / ١٨٣



## دلالة الأمر في العربية

### قراءة نقدية في ضوء المقاصد التداولية

أ. رضا هادي حسون العقدي  
الجامعة المستنصرية/ كلية التربية

م.م. رافد ناجي وادي الجليحاوي  
جامعة كربلاء/ كلية العلوم الإسلامية

### The meaning of a command in Arabic

### Critical reading in the light of the purposes of deliberation

Prof. Reda Hasson Al-Aqedi\ University of Mustansiriya\ College of Education

Ass.Lec. Rafid Naji Wadi\ University of Karbala\ College of Islamic Sciences

rafid\_nho@yahoo.com. rddhhaahhaaddee@gmail.

#### Abstract

This research is a critical reading of the meaning of the matter in Arabic; by criticizing some of the meanings of the matter mentioned by some of the linguists, interpreters, fundamentalists and grammarians; these indications of the lack of address, however, may be contrary to the speaker's intent; this paper addresses some criticism of these meanings in procedural criticism in the light of the deliberative purposes of It is characterized by deliberation of multiple tributaries and depth analysis to reach the purposes.

#### المخلص

يُعدُّ هذا البحث قراءة نقدية لدلالة الأمر في العربية؛ وذلك بنقد بعض معاني الأمر التي ذكرها بعض البلاغيين والمفسرين والأصوليين والنحويين؛ فهذه الدلالات على قلة تناولها إلا أنها قد تكون مخالفة لمقصد المتكلم؛ فتصدى البحث لنقد بعض هذه الدلالات نقدًا إجرائيًا في ضوء المقاصد التداولية لما تمتاز به التداولية من تعدد روافدها وعمق تحليلها وصولًا إلى المقاصد.

الكلمات المفتاحية: القصد، المقاصد، التداولية، الدلالة، نقدية، الأمر

الأمر في اللغة: هو مصدر الفعل (أمر)، ومعناه ضد النهي<sup>(١)</sup>؛ وفي الاصطلاح هو طلب الفعل على وجه الاستعلاء<sup>(٢)</sup>؛ وللأمر أربع صيغ؛ هي: فعل الأمر، نحو قوله تعالى: (يَا أَيُّهَا النَّاسُ اعْبُدُوا رَبَّكُمُ الَّذِي خَلَقَكُمْ)<sup>(٣)</sup>، والفعل المضارع المقترن بلام الأمر، نحو قوله تعالى: (لِيَنْفِقْ دُونِ سَعَةٍ مِنْ سَعَتِهِ وَمَنْ قُدِرَ عَلَيْهِ رِزْقُهُ فَلْيُنْفِقْ مِمَّا آتَاهُ اللَّهُ)<sup>(٤)</sup>، واسم فعل الأمر، نحو قوله تعالى: (يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا عَلَيْكُمْ أَنْفُسَكُمْ لَا يَضُرُّكُمْ مَنْ ضَلَّ)<sup>(٥)</sup>، والمصدر النائب عن فعل الأمر، نحو قول قطري بن الفجاءة<sup>(٦)</sup>:

فَصَبْرًا فِي مَجَالِ الْمَوْتِ صَبْرًا فَمَا نِيلُ الْخُلُودِ بِمُسْتَطَاعٍ

ويخرج الأمر لمعانٍ وأغراضٍ بينها البلاغيون والمفسرون والأصوليون وبعض النحويين وغيرهم؛ وهذه الدلالات قد تتعدد، أو تخالف قصد المتكلم؛ فاستلزم ذلك الوقوف عليها وتحليلها في ضوء المقاصد التداولية، فالتداولية هي ((دراسة اللغة في الاستعمال أو التواصل))<sup>(٧)</sup>، فتمتاز بعمق تحليلها للكشف عن مقصد المتكلم؛ ويُعدُّ الفعل الكلامي المرتكز الذي تقوم عليه هذه النظرية، فكلُّ فعل كلامي قائم على القصد؛ ويقسمه أوستن على ثلاثة أقسام هي<sup>(٨)</sup>:

- فعل القول: ويراد به التلفظ بقول ما استنادًا إلى جملة من القواعد الصوتية والصرفية والتركيبية التي تضبط استعمال اللغة؛ فينتج عنه معنى محدد هو المعنى الحرفي المفهوم من القول.
- الفعل المتضمن في القول (الفعل الإنجازي): ويراد به القصد الذي يرمي إليه المتكلم من فعل القول كالوعد والأمر والاستفهام والتحذير.
- الفعل التأثيري (الفعل الناتج عن القول): ويراد به التأثير الذي يحدثه فعل الإنجاز في المخاطب؛ فيدفعه إلى القيام بفعل.

ومما يحسن الإشارة إليه أنَّ اهتمام أوستن قائم على الفعل الإنجازي؛ فهذا الفعل يرتبط ارتباطاً وثيقاً بقصد المتكلم وعلى السامع أن يبذل الجهد للوصول إليه، فلهذا يقوم مفهوم قصد المتكلم الذي يُعبّر عنه بالإنجاز بدور مركزي في نظرية الفعل الكلامي<sup>(٩)</sup>؛ فمن هنا كانت أهمية القصد بعدّه الحقيقة الوحيدة لمعنى الخطاب؛ فكان هذا البحث قراءة نقدية في ضوء المقاصد التداولية لبعض دلالات الأمر التي قد تخالف المقصد التداولي للخطاب، من ذلك قوله تعالى: (قَالَ لَهُم مُّوسَى أَلْقُوا مَا أَنْتُمْ مُلْقُونَ (٤٣) فَأَلْقَوْا حِجَالَهُمْ وَعَصِيَّهُمْ وَقَالُوا بِعِزَّةِ فِرْعَوْنَ إِنَّا لَنَحْنُ الْغَالِبُونَ (٤٤) فَأَلْقَى مُوسَى عَصَاهُ فَإِذَا هِيَ تَلْقَفُ مَا يَأْفِكُونَ (٤٥) فَأَلْقَى السَّحَرَةُ سَاجِدِينَ (٤٦) قَالُوا آمَنَّا بِرَبِّ الْعَالَمِينَ (٤٧) رَبِّ مُوسَى وَهَارُونَ (٤٨) قَالَ آمَنْتُمْ لَهُ قَبْلَ أَنْ آدَنَ لَكُمْ إِنَّهُ لَكَبِيرُكُمُ الَّذِي عَلَّمَكُمُ السِّحْرَ فَلَسَوْفَ تَعْلَمُونَ لَأَقْطَعَنَّ أَيْدِيَكُمْ وَأَرْجُلَكُمْ مِنْ خِلَافٍ وَلَأُصَلِّبَنَّكُمْ أَجْمِيعِينَ<sup>(١٠)</sup>؛ فيرى بعض البلاغيين والأصوليين أنَّ معنى الأمر في قوله تعالى: (أَلْقُوا مَا أَنْتُمْ مُلْقُونَ) للتحقير؛ أي وإن عظم شأن سحرهم ففي مقابلة ما أتى به موسى (عليه السلام) يكون حقيراً<sup>(١١)</sup>، وقد احتمل الرازي أنَّ الأمر للتهديد؛ أي: إن فعلتم ذلك أتينا بما تبطله<sup>(١٢)</sup>، وعند الاطلاع على الحدث اللغوي نتعرف فيه أنَّ السحرة جاؤوا إلى موسى (عليه السلام) - بعد أن أرسل في طلبهم فرعون ليعلبوه - وقد خيروه بأن يلقى أو هم يلقون وذلك في سورة الأعراف؛ (قَالُوا يَا مُوسَى إِمَّا أَنْ تُلْقِيَ وَإِمَّا أَنْ نَكُونَ نَحْنُ الْمُلْقِينَ<sup>(١٣)</sup>)؛ وقد أختصرت تفصيلات الحدث في سورة الشعراء؛ فسؤالهم له كان أمام خيارين؛ إمَّا أَنْ يَلْقَى أو هم الملقون؛ وقد اختار واحداً منهما؛ وهو أن يلقوا أولاً؛ فأين معنى التحقير أو التهديد إذا كان المخاطبون (السحرة) قد أعلنوا ابتداءً أنَّ موسى (عليه السلام) له حق الاختيار؟!؛ فجاء جوابه (أَلْقُوا مَا أَنْتُمْ مُلْقُونَ)؛ فالمقصد إعطاؤهم الفرصة أولاً ثقة بربه أن ينصره عليهم ولا يخذله أمامهم؛ ومصادقه (فَلَمَّا أَلْقَوْا قَالَ مُوسَى مَا جِئْتُمْ بِهِ السِّحْرُ إِنَّ اللَّهَ سَيُبْطِلُهُ إِنَّ اللَّهَ لَا يَصْلُحُ عَمَلَ الْمُفْسِدِينَ<sup>(١٤)</sup>)؛ فخطاب موسى (عليه السلام) يقتضي أنه في مقام الوائق بالله والساعي إلى إظهار الحق؛ فتكريزه كان منشغلاً بذلك، وليس باستصغار السحرة وتحقيرهم أو تهديدهم؛ فجاء الوحي من الله بأن يلقى عصاه (وَأَوْحَيْنَا إِلَى مُوسَى أَنْ أَلْقِ عَصَاكَ فَإِذَا هِيَ تَلْقَفُ مَا يَأْفِكُونَ<sup>(١٥)</sup>)؛ زيادةً على ذلك أنَّ الحكمة من أن يبدؤوا أولاً؛ ليدحض شبهتهم؛ بما يأتي موسى (عليه السلام) به؛ وهذا ما ذهب إليه ابن عاشور؛ إذ يقول: ((فقول موسى لهم: "ألقوا" المحكي هنا هو أمر لمجرد كونهم المبتدئين بالإلقاء لتعقبه إبطال سحرهم بما سيلقيه موسى، كما يقول صاحب الجدل في علم الكلام للملحد: قرر شبهتك، وهو يريد أن يدحضها له. وهذا عضد الدين في كتاب المواقف يذكر شبه أهل الزيغ والضلال قبل ذكر الأدلة الناقضة لها))<sup>(١٦)</sup>؛ ولأنَّ الآخر يكون أعلق بالذهن نفسياً. ولو بدأ أولاً لانتظرت عصاه ما يلقون - ثم تلقف ما يأفكون - لما بان قوة سحرهم للناس زمناً في النظر بعظيم سحرهم الذي سيدحض بما يليقه موسى (عليه السلام). ورب سائل يسأل: ما حكمة بيان قوة سحرهم للناس إذا كان سيغلب في كل الأحوال؟!؛ نقول: لأنَّ قوة الخصم من قوتك؛ فلو لم يظهر سحرهم العظيم للملأ لما قدروا ما أتى به موسى؛ وهنا يكمن الإنجاز في السماح لهم أولاً بالأمر الذي كان المقصد منه إدحاض شبهتهم، والقضاء عليهم، وهذا ما حصل من إيمان رب العالمين وهو الفعل التأثيري في السحرة أنفسهم ولبعض الملأ الشاهدين على ذلك في معرفة أنَّ موسى وهارون رسولاً رب العالمين؛ والإيمان بما جاء به؛ (فَأَلْقَى السَّحَرَةُ سَاجِدِينَ (٤٦) قَالُوا آمَنَّا بِرَبِّ الْعَالَمِينَ (٤٧) رَبِّ مُوسَى وَهَارُونَ<sup>(١٧)</sup>)، وقال تعالى: (وَقَالَ مُوسَى يَا قَوْمِ إِنْ كُنْتُمْ آمَنْتُمْ بِاللَّهِ فَعَلَيْهِ تَوَكَّلُوا إِنْ كُنْتُمْ مُسْلِمِينَ (٨٤) فَقَالُوا عَلَى اللَّهِ تَوَكَّلْنَا رَبَّنَا لَا تَجْعَلْنَا فِتْنَةً لِقَوْمِ الظَّالِمِينَ<sup>(١٨)</sup>). ومن دلالة الأمر على التمني قول امرئ القيس<sup>(١٩)</sup>:

أَلَا أَيُّهَا اللَّيْلُ الطَّوِيلُ لَا أَنْجَلِي بِصُبْحٍ وَمَا الْإِصْبَاحُ فَيْكِ بِأَمْتَلٍ

فذهب أهل المعاني والأصوليون إلى أنَّ دلالة الأمر في قول امرئ القيس (أَلَا أَيُّهَا اللَّيْلُ الطَّوِيلُ لَا أَنْجَلِي) للتمني؛ أي: إنَّ الشاعر كان متمنياً انجلاء الليل<sup>(٢٠)</sup>، وفي ضوء التحليل التداولي لهذا الخطاب المقصد يخالف هذه الدلالة؛ فدلالة الأمر على التمني؛ هو المعنى الدلالي الوضعي، وليس المقصد التداولي في المقام التخاطبي؛ فالشاعر كان في مقام الفراق والشوق لمحبيته؛ فامرؤ القيس قصد تطيب النفس من ألم الفراق والاشتياق لمحبيته بانجلاء الليل ومجيء الصباح؛ ومصادقه عدم إرادة التمني - بانجلاء الليل - قوله في عجز البيت (بِصُبْحٍ وَمَا الْإِصْبَاحُ فَيْكِ بِأَمْتَلٍ) فأبطل التمني وانتفت قيمة انجلاته؛ إذ الصبح ليس بأمتل من الليل؛ فحالي هو

هو؛ لا يتغير ليل ولا يصبح؛ فيتجلى المقصد من فعل القول: (أَلَا أَيُّهَا اللَّيْلُ الطَّوِيلُ أَلَا انْجَلِي بِصُبحٍ وَمَا الْإِصْبَاحُ فِيكَ بِأَمْتَلٍ)؛ أي: إنَّه يريد شيئاً ويتراجع عنه؛ لأنَّ القادم ليس أفضل منه تطبيقاً للنفس لفراق الأحبة والاشتياق لهم؛ وأمَّا القول بالتمني فلا قيمة له على مستوى الإنجاز الفعلي؛ فالفعل المتضمن في القول هو إرادة الانجلاء والتراجع عن هذه الإرادة بأنَّ الصبح ليس أفضل منه؛ فالخطاب على إرادة التردد والحيرة في التخلص من الألم في البحث عن شيء يُنسب إليه مصدر هذا الألم ويسقطه عليه وهماً؛ فالإسقاط يُعدُّ أحد الدوافع النفسية التي يلتجئ إليها الإنسان ليحافظ على توازنه النفسي؛ وهنا يطيب به نفسه لما أصابه؛ ولو كان على التمني - حقاً - لما رجع استدرك عليه بأنَّه ليس أفضل من غيره؛ فالتردد في الإسقاط بين الليل والنهار هو المقصد التداولي الذي يحقق إنجازاً في راحة نفسه وبدنه من هموم العشق والفراق وصراعاته؛ زيادةً على ذلك بيان هذه الحيرة والتردد - للمتلقي - فيما يريده بين الانجلاء وعدمه فيكون الفعل التأثيري في نفوسهم أكثر تعاطفاً معه في محنته وتجربته النفسية.

ومن دلالاته على التفويض؛ قوله تعالى: (وَأَلْقِ مَا فِي يَمِينِكَ تَلَقَّفْ مَا صَنَعُوا إِنَّمَا صَنَعُوا كَيْدٌ سَاحِرٌ وَلَا يُفْلِحُ السَّاحِرُ حَيْثُ أَتَى) (٦٩) فَأَلْقَى السَّحْرَةَ سَجْدًا قَالُوا آمَنَّا بِرَبِّ هَارُونَ وَمُوسَى (٧٠) قَالَ آمَنْتُمْ لَهُ قَبْلَ أَنْ آدَنَ لَكُمْ إِنَّهُ لَكَبِيرُكُمُ الَّذِي عَلَّمَكُمُ السَّحْرَ فَلَأَقْطَعَنَّ أَيْدِيَكُمْ وَأَرْجُلَكُمْ مِنْ خِلَافٍ وَلَأُصَلِّبَنَّكُمْ فِي جُذُوعِ النَّخْلِ وَلَتَعْلَمَنَّ أَنَّكُمْ عَادَابًا وَابْقَى (٧١) قَالُوا لَنْ نُؤْثِرَكَ عَلَى مَا جَاءَنَا مِنَ الْبَيِّنَاتِ وَالَّذِي فَطَرَنَا فَاقْضِ مَا أَنْتَ قَاضٍ إِنَّمَا تَقْضِي هَذِهِ الْحَيَاةَ الدُّنْيَا (٧٢) إِنَّا آمَنَّا بِرَبِّنَا لِنَغْفِرَ لَنَا خَطَايَانَا وَمَا أَكْرَهْتَنَا عَلَيْهِ مِنَ السَّحْرِ وَاللَّهُ خَيْرٌ وَأَبْقَى) (٢١)؛ فذهب بعض البلاغيين والأصوليين إلى أنَّ دلالة الأمر في قوله تعالى: (فَاقْضِ مَا أَنْتَ قَاضٍ) لإفادة التفويض؛ فالمعنى: (افوضك بأنَّ تقضي ما أنت قاضٍ) (٢٢)؛ فالتفويض معنى دلالي لا يفصح عن مقصد المتكلم الذي يتجلى في مقام تواصل خاص؛ فهنا الخطاب صادر من السحرة - الذين آمنوا برب العالمين، وخروا له سجداً - إلى فرعون بعد أن خاطبهم: (قَالَ آمَنْتُمْ لَهُ قَبْلَ أَنْ آدَنَ لَكُمْ إِنَّهُ لَكَبِيرُكُمُ الَّذِي عَلَّمَكُمُ السَّحْرَ فَلَأَقْطَعَنَّ أَيْدِيَكُمْ وَأَرْجُلَكُمْ مِنْ خِلَافٍ وَلَأُصَلِّبَنَّكُمْ فِي جُذُوعِ النَّخْلِ وَلَتَعْلَمَنَّ أَنَّكُمْ عَادَابًا وَابْقَى) فجاء خطابهم له: (لَنْ نُؤْثِرَكَ عَلَى مَا جَاءَنَا مِنَ الْبَيِّنَاتِ وَالَّذِي فَطَرَنَا فَاقْضِ مَا أَنْتَ قَاضٍ إِنَّمَا تَقْضِي هَذِهِ الْحَيَاةَ الدُّنْيَا)؛ أي: إنَّهم رافضون أن يرجعوا عن إيمانهم بعد أن اطلعوا على البينات؛ فالمقصد من فعل القول: (فَاقْضِ مَا أَنْتَ قَاضٍ) بيان عدم اهتمامهم بما يفعله فرعون بهم وعدم خوفهم منه وبيان قوة إيمانهم بربهم وتمسكهم به؛ فالمقصد التداولي يتجاوز المعنى الدلالي (٢٣)؛ ففيه يكون الفعل منجزاً ومؤثراً في المخاطب فرعون إغاضةً وخساراً بعدم الجدوى من عقابه لهم؛ وأمَّا القول بالتفويض فلا يحقق إنجازاً؛ فما قيمة التفويض من غير المقصد التداولي الذي بيناه؟؛ فدلالة التفويض وحدها ليس فيها تأثير في فرعون، بل التفويض قد يكون في السلب بعدم الموافقة بالتراجع عن الإيمان أو بالإيجاب بالتراجع عن إيمانهم وموافقة فرعون فيما يريد؛ فلا مناص من المقصد في الإفصاح عن إرادة المتكلم وفهم عملية التواصل بشكل أدق متجاوزين المعنى الدلالي الوضعي الذي لا يفضي إلى إنجاز؛ فالمقصد وحده من يحقق فعلاً إنجازياً يترتب عليه فعل تأثيري في المخاطب والمتلقي للخطاب.

ومن دلالاته على التعجيز قول المهلهل بن ربيعة (٢٤):

يَا لَبَكْرٍ أَنْشُرُوا لِي كُلِّيَا      يَا لَبَكْرٍ أَيْنَ الْفَرَارُ؟

فنصَّ بعض أصحاب المعاني من المحدثين على أنَّ دلالة الأمر في قوله (أَنْشُرُوا لِي كُلِّيَا) للتعجيز (٢٥)؛ والمقصد التداولي على التهديد والوعيد؛ فهذا البيت للمهلهل بن ربيعة يخاطب بني بكر بعد قتلهم لأخيه كليب؛ قاصداً تهديدهم ووعيدهم؛ أمَّا التعجيز فليس مقصد المتكلم؛ فهذا حال المخاطب - بني بكر - في كونهم عاجزين عن إحياء كليب، وإظهاره أمامه؛ وشتان ما بينهما؛ أي: بين القصد والحال؛ فالمهلهل لم يقصد أن يجعلهم عاجزين عن نشر أخيه وهو المقتول؛ فهذا من المسلمات عند المتكلم والمخاطب فضلاً عن المتلقي؛ إذ قصد بقله (أَنْشُرُوا لِي كُلِّيَا) التهديد والوعيد، ومصادقه أنَّه لم يعط مهلةً لو كان طالباً حقاً بيان عجزهم لا أن يتبعه بتصعيد التهديد والوعيد في تكملة البيت (يَا لَبَكْرٍ أَيْنَ الْفَرَارُ؟)، والبيت الذي يليه (٢٦):

يَا لَبَكْرٍ فَاطْنُوا أَوْ فَحِلُّوا صَرَحَ الشَّرِّ وَبَانَ السَّرَارُ



فهذا يستلزم أن يكون خطاب المهلهل ابتداءً هو خطاب تهديد، وليس بيان عجز بني بكر عن ذلك؛ فهذا المعنى دلالي وضعي أُسِّس على حال المخاطب لا مقصد المتكلم، فلا إنجاز فيه فلا يرتقي أن يكون مؤثراً فيهم؛ لأنه مسلّم به غير قابل للتنفيذ، ولا يرتقي إلى التفكير به؛ أمّا التهديد والوعيد فيُعدُّ فعلاً إنجازياً مناسباً لتصعيد خطاب التهديد والوعيد فترتب عليه فعل تأثيري في إنزال القلق والخوف في نفوس بني بكر وحالهم في ترقبهم لمن يطلبهم ثأراً لا يشفى غليله إلا بأخذ ثأر أخيه.

#### الخاتمة:

- في نهاية البحث لا بُدَّ من وقفة نبين فيها أهم نتائج البحث، منها:
- ❖ قد يخلط من تصدّى لدلالة الأمر بين الحال والغرض؛ فيجعلون حال المتكلم أو المخاطب هو المراد في الدلالة؛ وهذا غير صحيح؛ لأنَّ المقام أو الحال هو وسيلة الغرض وليس هو المراد.
  - ❖ بيّن البحث أنَّ من أسباب خطأ الدلالة عدم الاطلاع على المقام الخاص للخطاب.
  - ❖ إنّ أغلب المتصدّين لدلالة الأمر من بلاغيين ومفسرين وأصوليين ونحويين يتبعون آراء من سبقهم في دلالة نص ما، من غير تدبرها أو تأملها أو النظر فيها أو نقدها .
  - ❖ أثبت البحث أنَّ التداولية تُعدُّ معياراً نقدياً لتقويم الدلالة ونقدها.
  - ❖ نجد أغلب المشتغلين بدلالة الأمر من بلاغيين ومفسرين وأصوليين ونحويين لا يبيّنون الدلالة بشيء مفصّل؛ فيكتفون بذكر الغرض من غير تفصيل ذلك توضيحاً وتحليلاً.

#### الهوامش:

\* بحث مسئّل من أطروحة الدكتوراه الموسومة بـ (الدلالة النحويّة في العربيّة، دراسة في المقاصد التداوليّة)، د. رافد ناجي وادي الجليحاي، بإشراف أ. رضا هادي حسّون العفديّ، التي أنجزت في قسم اللغة العربية، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، ١٤٣٨هـ - ٢٠١٧م.

- (١) تاج العروس من جواهر القاموس، (أمر): ٦٨/١٠.
- (٢) ينظر: شروح التلخيص: ٢/ ٣٠٨ - ٣٠٩، والأساليب الإنشائية وأسرارها البلاغية في القرآن الكريم: ١٥، وأساليب بلاغية: ١١٠، وأساليب المعاني في القرآن: ٥١.
- (٣) سورة البقرة، من الآية: ٢١.
- (٤) سورة الطلاق، من الآية: ٧.
- (٥) سورة المائدة، من الآية: ١٠٥.
- (٦) شعر الخواارج: ١٠٦.
- (٧) آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر: ١٤. وينظر: مدخل إلى علم النص، ومجالات تطبيقه: ٥٠.
- (٨) ينظر: نظرية الأفعال الكلامية بين فلاسفة اللغة المعاصرين والبلاغيين العرب: ٩٠٧، والتداولية أصولها واتجاهاتها: ٩٠، والتداولية بين النظرية والتطبيق: ٣٥٨.
- (٩) ينظر: آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر: ٧١.
- (١٠) سورة الشعراء، الآيات: ٤٣ - ٤٩.
- (١١) ينظر: المحصول في علم أصول الفقه: ٤١/٢، والإيضاح في علوم البلاغة: ٨٧/٣، والإيهاج في شرح المنهاج: ١٩/٢، ونهاية السؤل في شرح منهاج الوصول: ٢/ ٢٤٩، وعروس الأفراح: ١/ ٤٦٧، والبحر المحيط في أصول الفقه: ٢/ ٣٦١، وشرح التلويح على التوضيح لمتن التتقيح في أصول الفقه: ١/ ٢٨٨، والإتقان في علوم القرآن: ٣/ ٢٤٣، وغاية الوصول في شرح لب الأصول: ٦٧، وأساليب بلاغية: ١١٤.

- (١٢) التفسير الكبير: ١٣٤/٢٤.
- (١٣) سورة الاعراف: الآية : ١١٥
- (١٤) سورة يونس: الآية: ٨١.
- (١٥) سورة الاعراف، الآية: ١١٧.
- (١٦) التحرير والتنوير: ١٢٧/١٩.
- (١٧) سورة الشعراء، الآيات: ٤٦ - ٤٨.
- (١٨) سورة يونس، الآيتان: ٨٤ - ٨٥.
- (١٩) ديوانه: ١٨.
- (٢٠) ينظر: المستقصى من علم الأصول: ١٣٠، والمحصل في علم أصول الفقه: ٤٠/٢، ومعاهد التنقيص على شواهد التلخيص: ٢٦٤/١، ونهاية الوصول في دراية الأصول: ٨٥٠/٣ - ٨٥١، والإيضاح في علوم البلاغة: ٨٦/٣، ونهاية السؤل في شرح منهاج الوصول: ٢٤٩/٢، وعروس الأفراح: ٤٦٥/١، وشرح التلويح على التوضيح: ٢٨٨/١، والبحر المحيط في أصول الفقه: ٣٦١/٣، والمنهاج الواضح للبلاغة: ٩١/٢، وأساليب بلاغية: ١١٢.
- (\*) عدّ البلاغيون هذا النوع من التصريح معلقاً، إذ يكون الصدر غير مكتمل المعنى ومفتقراً لما يليه ويتعلق به؛ فهنا فعل القول واحد للبيت كله، ينظر: الطراز لأسرار البلاغة وعلوم حقائق الإعجاز: ٢١/٣.
- (٢١) سورة طه: الآيات ٦٩ - ٧٣.
- (٢٢) ينظر: البرهان في أصول الفقه: ١٠٩/١، الإيهام في شرح المنهاج: ٢١/٢، وعروس الأفراح: ٤٦٧/١، والبحر المحيط في أصول الفقه: ٣٦٢/٢، ورفع النقاب عن تنقيح الشهاب: ٥٠٣/٢، وغاية الوصول في شرح لب الأصول: ٦٧، وأساليب بلاغية: ١١٦.
- (٢٣) نلاحظ أنّ جواب السحرة (فاقص ما أنت قاض) كان غير ملائم لسؤال فرعون، فهو خرق لقاعدة الملازمة في قانون كرايس؛ فالمعنى المستلزم (المقصود) يخالف المعنى الوضعي (الحرفي).
- (٢٤) ديوان المهلهل بن ربيعة: ٣٥.
- (٢٥) ينظر: المنهاج الواضح في البلاغة: ٩٠/٢، والبلاغة فنونها وأفنانها، علم المعاني: ١٥٢، ولباب المعاني: ٩٩/٢، وعلم المعاني في الموروث البلاغي، تأصيل وتقييم: ٦٧، وعلم المعاني دراسة بلاغية ونقدية لمسائل علم المعاني: ٣٦١.
- (٢٦) ديوان المهلهل بن ربيعة: ٣٥.
- المصادر والمراجع:**
- ❖ القرآن الكريم.
- ❖ الإيهام في شرح المنهاج "على منهاج الوصول إلى علم الأصول للقاضي البيضاوي ت ٦٩٥هـ"، علي بن عبد الكافي السبكي (ت ٦٥٧هـ) وولده تاج الدين عبد الوهاب بن علي السبكي (ت ٧٧١هـ)، تحقيق: د. شعبان محمد إسماعيل، مكتبة الكليات الأزهرية، القاهرة، ١٤٠١هـ - ١٩٨٠م.
- ❖ الإتقان في علوم القرآن، أبو الفضل جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر السيوطي (ت ٩١١هـ)، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، من إصدارات وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف، السعودية، (د.ت).
- ❖ أساليب بلاغية، الفصاحة، البلاغة، المعاني، د. أحمد مطلوب، ساعدت جامعة بغداد على نشره، ط ١، ١٩٧٩هـ - ١٩٨٠م.
- ❖ أساليب المعاني في القرآن، السيد جعفر باقر الحسيني، مؤسسة بوستان كتاب، إيران، ط ١، ١٤٢٨هـ.
- ❖ الأساليب الانشائية وأسرارها البلاغية في القرآن الكريم، د. صباح عبيد دراز، مطبعة الأمانة، مصر، ط ١، ١٤٠٦هـ - ١٩٨٦م.

- ❖ الإيضاح في علوم البلاغة، محمد بن عبد الرحمن بن عمر، جلال الدين القزويني الشافعي، (ت ٧٣٩هـ)، تحقيق: محمد عبد المنعم خفاجي، دار الجيل - بيروت، ط ٣ (د.ت).
- ❖ البحر المحيط في أصول الفقه، أبو عبد الله بدر الدين محمد بن بهادر بن عبد الله الزركشي (ت ٧٩٤هـ)، تحقيق: عبد القادر عبد الله العاني، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، الكويت، ط ٢، ١٤١٣ - ١٩٩٢م.
- ❖ البرهان في أصول الفقه، عبد الملك بن عبد الله بن يوسف بن محمد الجويني، (ت ٤٧٨هـ)، تحقيق: صلاح بن محمد بن عويضة، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، ط ٢، ١٤١٨ هـ - ١٩٩٧م.
- ❖ البلاغة فنونها وأفنانها، علم المعاني، د. فضل حسن عباس، دار الفرقان، الأردن، ط ٤، ١٤١٧ هـ - ١٩٩٧م .
- ❖ تاج العروس من جواهر القاموس، محمد مرتضى الحسيني الزبيدي (ت ١٢٠٥هـ)، تحقيق: مجموعة من المحققين، مطبعة الكويت، من (١٣٨٥ هـ - ١٩٦٥ م) إلى (١٤٢٢ هـ - ٢٠٠١ م).
- ❖ تفسير التحرير والتنوير، محمد الطاهر ابن عاشور، الدار التونسية للنشر، تونس، ١٩٨٤م.
- ❖ تفسير الفخر الرازي المشهور بالتفسير الكبير ومفاتيح الغيب، محمد الرازي فخر الدين ابن العلامة ضياء الدين عمر (ت ٦٠٦هـ)، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت - لبنان، ط ١، ١٤٠١ هـ - ١٩٨١م.
- ❖ ديوان امرئ القيس، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف، القاهرة، ط ٤، (د.ت).
- ❖ ديوان المهلهل بن ربيعة، شرح : طلال حرب، الدار العالمية، للنشر والتوزيع (د.ت).
- ❖ رفع النقاب عن تنقيح الشهاب، أبو علي حسين بن علي بن طلحة الزجاجي (ت ٨٩٩هـ)، تحقيق: د. أحمد بن محمد السراح، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع، الرياض، ط ١، ١٤٢٥ هـ - ٢٠٠٤م.
- ❖ شرح التلويح على التوضيح لمتن التنقيح في أصول الفقه، سعد الدين مسعود بن عمر التفتازاني (ت ٧٩٢هـ)، ضبطه وخرّج آياته وأحاديثه: الشيخ زكريا عميرات، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، ط ١، (د.ت).
- ❖ شروح التلخيص، مختصر العلامة سعد الدين التفتازاني على تلخيص المفتاح للخطيب القزويني، ومواهب الفتاح في شرح تلخيص المفتاح، لابن يعقوب المغربي، وعروس الأفراح في شرح تلخيص المفتاح لبهاء الدين السبكي، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، (د.ت).
- ❖ شعر الخوارج، جمع وتقديم د. إحسان عباس، دار الثقافة، بيروت - لبنان، ط ٢، ١٩٧٤م.
- ❖ الطراز لأسرار البلاغة، وعلوم حقائق الإعجاز، يحيى بن حمزة بن علي بن إبراهيم العلوي اليمني (ت ٧٤٩هـ)، تحقيق: عبد الحميد هنداي، المكتبة العصرية - صيدا - بيروت، ط ١، ١٤٢٣ هـ - ٢٠٠٢م.
- ❖ لباب المعاني، د. محمد حسن شرشر، جامعة الأزهر، مصر، ط ٢، ٢٠٠٢م.
- ❖ عروس الأفراح في شرح تلخيص المفتاح، بهاء الدين السبكي (٧٧٣هـ)، تحقيق: د. عبد الحميد هنداي، المكتبة العصرية، صيدا - بيروت، ط ١، ١٤٢٣ هـ - ٢٠٠٣م.
- ❖ المحصول في علم أصول الفقه، أبو عبد الله محمد بن عمر بن الحسن بن الحسين الرازي (ت ٦٠٦هـ)، تحقيق: د. طه جابر فياض العلواني، مؤسسة الرسالة، بيروت - لبنان، (د.ت).
- ❖ المستصفي من علم الأصول، أبو حامد محمد بن محمد الغزالي (ت ٥٠٥هـ)، تحقيق: حمزة بن زهير حافظ، الجامعة الإسلامية، كلية الشريعة، المدينة المنورة، (د.ت).
- ❖ المنهاج الواضح للبلاغة، حامد عوني، المكتبة الأزهرية للتراث، مصر، (د.ت).
- ❖ علم المعاني دراسة بلاغية ونقدية لمسائل علم المعاني، د. بسيوني عبد الفتاح فيود، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، ط ٤، ١٤٣٦ هـ - ٢٠١٥م.



- ❖ علم المعاني في الموروث البلاغي، تأصيل وتقييم، د. حسن طبل، مكتبة الأيمان، المنصورة، مصر، ط٢، ١٤٢٥هـ - ٢٠٠٤م.
- ❖ غاية الوصول في شرح لبّ الأصول، أبو يحيى زكريا الأنصاري، دار الكتب العربية الكبرى، مصر، (د.ت).
- ❖ معاهد التنصيص على شواهد التلخيص، عبد الرحيم بن عبد الرحمن بن أحمد، أبو الفتح العباسي (ت ٩٦٣هـ)، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، عالم الكتب - بيروت، (د.ت).
- ❖ نهاية السؤل في شرح منهاج الوصول للقاضي ناصر الدين عبد الله بن عمر البيضاوي (ت ٦٩١هـ)، عبد الرحيم بن الحسن بن علي الشافعي (ت ٧٧٢هـ)، عالم الكتب، (د.ت).
- ❖ نهاية الوصول في دراية الأصول، صفي الدين محمد بن عبد الرحيم الهندي (ت ٧١٥هـ)، د. صالح بن سليمان اليوسف، ود. سعد بن سالم السويح، المكتبة التجارية بمكة المكرمة، ط١، ١٤١٦هـ - ١٩٩٦م.

**شركة الشخص الواحد محدودة المسؤولية**  
**(دراسة مقارنة بين التشريع الفرنسي والمصري والعراقي)**  
**الباحثة. اخلاص حميد حمزة**

**One Individual Company with Limited Responsibility**  
**A Comparative Study Among the French, Egyptian and Iraqi Legislations**  
**Researcher. Iklas Hameed Hamza**

**Abstract**

The company of a single person shall consist of one partner, and the company shall have a financial liability independent of the financial liability of the owner of the company. Such company may be established directly or indirectly, so the one person company is an exception to the original which requires at least two partners for any company. The company is a financial entity independent of the company's founder.

**الملخص**

شركة الشخص الواحد تتكون من شريك واحد، ويكون لهذه الشركة ذمة مالية مستقلة عن الذمة المالية لمالك الشركة، وقد تأسس هذه الشركة بطريقة مباشرة أو بطريقة غير مباشرة، لذلك شركة الشخص الواحد استثناءً على الأصل الذي يقضي بوجود شريكين على الأقل لقيام أي شركة، وتكون لهذه الشركة ذمة مالية مستقلة عن ذمة مؤسس الشركة.

**المقدمة**

شركة الشخص الواحد تعتبر خطوة وعنصراً أساسياً في تسهيل مزاولة الأعمال لمواطني الدولة بشكل عام والمستثمرين بشكل خاص، وبمناخ دفع لرفع عدد الشركات المواطنة لتساهم في الاقتصاد الوطني، ويعد نقلة نوعية في التشريعات على مستوى المنطقة. ومن الجدير بالذكر هنا أن مثل هذا الشكل من الشركات مقصور فقط على المواطن سواء كان شخصاً اعتبارياً أو طبيعياً. شركة الشخص الواحد محدودة المسؤولية يملكها شخص طبيعي أو معنوي واحد. والشركة بهذا الشكل تعتبر استثناء على الأصل التي يتوجب وجود طرفين على الأقل لأن الشركة بصورة عامة لها عقد يلتزم به شخصان أو أكثر .

**أهمية موضوع البحث :**

وجود شركات الشخص الواحد كجزء من النظام القانوني للشركات في العالم لم يأتي من فراغ، فالتطور الكبير الذي شهده هذا المجال كان لا بد له من نظام جديد يساير ويواكب تطوره حتى تضمن الدول زيادة الاستثمار وتشجيع المستثمرين من مختلف المجال على خوض غمار التجربة التجارية بغية تطوير الاقتصاد، وهذا السبب هو الذي دفع بالدول الأوروبية والولايات المتحدة عموماً إلى الأخذ بهذا النظام كأحد الأسس الرئيسية الجديدة في نظامها وهو السبب نفسه الذي يجب لأجله أن تقوم الدول العربية بالأخذ به، فالقانون يجب أن يكون مرناً حتى يتمكن من مواكبة التطورات الحديثة والمتسارعة في العالم اليوم، مما يعني أن على الدول العربية أن تقوم بتعديل جذري في نظرتها بشأن الشركات التجارية لتتخلى ولو جزئياً عن النظرية التقليدية للشركة والذمة الموحدة حتى تشجع المستثمرين على الدخول بثقة وأمان إلى السوق العربية، وتحت ضوء لك قسمت هذا البحث إلى ثلاثة مباحث:

**المبحث الأول**

**ماهية شركة الشخص الواحد**

من خلال هذا المبحث سوف اتعرض إلى تعريف شركة الشخص الواحد وأهميتها وسوف أقسمه إلى مطلبين :

## المطلب الأول

## تعريف شركة الشخص الواحد

عرف بعض الفقه شركة الشخص الواحد " بأنها يمكن لشخص ما سواء كان طبيعياً أو اعتبارياً أن يقوم بإنشاء شركة بمفرده بأن يخصص لها مبلغاً مالياً من أمواله الخاصة من أجل استثمارها في مشروع مالي معين، ولا يسأل عن التزامات هذه الشركة تجاه الغير إلا في حدود المبلغ الذي خصصه من أمواله للاستثمار في هذا المشروع <sup>(١)</sup>.

وعرف رأي آخر من الفقه شركة الشخص الواحد محدودة المسؤولية، أنه يجوز للشخص تأسيس شركة بمفرده، ذلك باقتطاع مبلغ مالي من ذمته المالية، وتقدر مسؤوليته بقدر هذا المبلغ، ويكون للشخص ذمة مالية مستقلة عن الذمة المالية للشركة التي أنشأها <sup>(٢)</sup>.

ويؤخذ على التعريفان السابقان أنهما يجعلان شركة الشخص الواحد تؤسس بطريقة واحدة وهي الطريقة المباشرة لتأسيس شركة الشخص الواحد واغفل الطريقة الغير مباشرة لتأسيس شركة الشخص الواحد على نحو ما سوف نوضحه في موضوع لاحق من هذا البحث .

وقد عرفها رأي آخر <sup>(٣)</sup> نحن نشاطه، بأنها شركة مؤلفة من شريك وحيد طبيعياً كان أم معنوياً ويكون لهذه الشركة ذمة مالية مستقلة عن الذمة المالية للشريك، وقد تؤسس هذه الشركة ابتداءً أو قد تؤول جميع الحصص إلى شريك واحد فقط .

ويمكن لنا تعريف شركة الشخص الواحد بأنها الشركة المؤلفة من شريك واحد طبيعياً كان أو معنوياً ويكون لهذه الشركة ذمة مالية مستقلة عن الذمة المالية للشريك، وقد تؤسس هذه الشركة ابتداءً من شريك واحد وقد تؤول إلى شركة من شريك واحد جراء بقاء شريك واحد فيها، ولذلك فإن شركة الشخص الواحد تعد استثناءً على الأصل الذي يقضي بوجود شريكين على الأقل لقيام أي شركة، وتكون لهذه الشركة ذمة مالية مستقلة عن ذمة مؤسس الشركة.

وقد أجاز مشرعنا العراقي شركة الشخص الواحد صراحةً إلا أنه لم يعرفها وعرف المشرع الفرنسي شركة الشخص الواحد بأنها شركة ذات المسؤولية المحدودة تنشأ من شخص واحد أو عدة أشخاص لا يتحملون من خسائر الشركة إلا بنسبة حصصهم في رأس المال، وقد أجاز لبعض الأنشطة أن تمارس في إطار نظام شركة الشخص الواحد، فقد أجاز قانون الصحة العامة بفرنسا للصيادلة بأن يكونوا بشكل فردي أو فيما بينهم شركة ذات مسؤولية محدودة بهدف استغلال صيدلية، بشرط ألا تكون تلك الشركة مالكة سوى لصيدلية واحدة، وتلك الشركة التي سوف تكون إما شركة شخص واحد (EURL) unipersonnelle ، وإما شركة متعددة الأشخاص pluripersonnelle (SARL) يتم تنظيمها بشكل عام من خلال أحكام قانون التجارة الفرنسي <sup>(٤)</sup>.

وقد ذهب رأي في الفقه الفرنسي إلى أن تعتبر شركة الشخص الواحد ذات المسؤولية المحدودة خروج عن المسؤولية الغير محدودة للمنشأة الفردية، فإنها يمكن أن يتم استخدامها أيضاً من أجل الخروج عن المسؤولية الغير محددة لبعض الشركات وبخاصة شركات التضامن الجماعي، وذلك من خلال التوسط ومن خلال إدراج شركة شخص واحد بين الشريك وبين شركة التضامن الجماعي، فإن الشريك سوف يحدد إسهاماته في شركة الشخص الواحد ذات المسؤولية المحدودة على إسهامه في ديون شركة التضامن الجماعي. وبكل تأكيد، يمكن أن نعتبر عندئذٍ شركة الشخص الواحد ذات المسؤولية المحدودة كشركة صورية أو تدليسية <sup>(٥)</sup>.

(١) راجع: أ / ثامر خليف العبدالله، شركة الشخص الواحد، دار الجامعة الجديدة الإسكندرية القاهرة، ٢٠١٦، ص ٤٤

(٢) راجع: د: ناريمان عبدالقادر، الأحكام العامة للشركة ذات المسؤولية المحدودة وشركة الشخص الواحد، دار النهضة العربية، الطبعة الثانية، ١٩٩٢، ص ١٤ وفي ذات المعنى في الفقه الفرنسي راجع

Patrick Monassier , L'entreprise unipersonnelle à responsabilité limitée (EURL) , Cours Entreprise , p2

(٣) راجع: د: عبدالله الخشروم، شركة الشخص الواحد في قانون الشركات الأردني (دراسة مقارنة) بحث منشور في جامعة آل البيت ٢٠٠٢، ص ٦

(٤) راجع:

Florence MAURY , Sociétés de Pharmacie , Répertoire de droit des sociétés , 2016 , p21

(٥) راجع:

Patrick SERLOOTEN , Marie-Hélène MONSÉRIÉ-BON , Entreprise unipersonnelle à responsabilité limitée (EURL) , Répertoire de droit des sociétés 2015 p. 9



ويمكن الرد على هذا الرأي بأن يمكن أن نقصر شركات الشخص الواحد على شركات الأموال دون الأشخاص بحيث يمنع مثل هذا التلاعب، أو يمنع اشتراكات شركات الشخص الواحد مع غيرها من الشركات.

### المطلب الثاني

#### أهمية شركة الشخص الواحد

تعتبر المؤسسات المتوسطة والصغيرة من أهم مقومات الاقتصاد الوطني لكل دولة، وعلى الرغم من صغر حجمها فهي لا تعد مرحلة تاريخية في مسار التنمية الاقتصادية، بل تعد حقيقة يقتضيها كل تطور إقتصادي لأنها تتعايش مع الوحدات والمؤسسات الكبرى المستخدمة للتكنولوجيا المتقدمة ورأس المال المرتفع، فوجودهما مع بعض يعتد على التكامل بينهما فلا يمكن تواجد المؤسسات الكبرى لوحدها ولا الصغيرة والمتوسطة لوحدها<sup>(١)</sup>.

استحداث مثل هذا الشكل من الشركات يعتبر خطوة وعنصراً أساسياً في تسهيل مزاولة الأعمال لمواطني الدولة من رواد الأعمال والمستثمرين، وبمناخ دفع لرفع عدد الشركات المواطننة لتساهم في الاقتصاد الوطني، ويعد نقلة نوعية في التشريعات على مستوى المنطقة. ومن الجدير بالذكر هنا أن مثل هذا الشكل من الشركات مقصور فقط على المواطن سواء كان شخصاً اعتبارياً أو طبيعياً.

ويعتبر اعتراف الدول بتأسيس شركة الشخص الواحد بصورة مباشرة أو استمرار الشركة رغم اجتماع كل حصصها في يد شريك واحد يعد انقلاباً على الأسس التقليدية لمبادئ قانون الشركات إلا أن هذا فانقلاب لم يأتي من العدم، بل كان وليد التطور المستمر للشركات حيث كانت النظرية التقليدية للشركات الموروثة عن القانون الروماني تقود على الفكرة العقدية، التي تقتضي تكوين الشركة بين شريكين على الأقل عن طريق التعاقد، فالشركة حسب هذه النظرية عقد تحكمه إرادة المتعاقدين منذ نشأته حتى انقضائه<sup>(٢)</sup>.

تهدف إلى تسهيل آلية مزاولة الأعمال أمام المواطنين واعطائهم فرصة لرفع قدراتهم التجارية وصقل مهاراتهم الاستثمارية وتبني الأفكار وترجمتها إلى فرص تجارية، وهذا سيؤدي تلقائياً إلى زيادة مستوى التطور في القطاعات الحيوية، وتعزز من مستوى ثقة المستثمرين ورجال الأعمال المحليين على مختلف الصعد<sup>(٣)</sup>.

وبالرغم من أن شركة الشخص الواحد شركة مملوكة من شخص واحد فقط، إلا أنها تختلف عن المؤسسة الفردية في بعض الأحكام وأهمها أن شركة الشخص الواحد تكون مسؤوليتها محدودة بمقدار حصة الشريك الوحيد، بينما المؤسسة الفردية يكون المالك مسؤولاً مسؤولية غير محدودة وتشمل أمواله الشخصية. وهذا يعتبر من أهم مميزات هذا الشكل من الشركات والتي سنفصلها لاحقاً، بلا شك فإن هذا الشكل من الشركات يدعم المستثمرين في أخذ الفرصة التجارية في قطاع الشركات الصغيرة والمتوسطة، والذي يعتبر داعماً مهماً وأساسياً للاقتصاد، ويسهم في دعم سياسة التنويع الاقتصادي، وتسريع خطوات الدولة نحو التحول إلى اقتصاد المعرفة المستند إلى الإبداع والابتكار.

(١) راجع: د: كريم كريم، شركات الشخص الواحد محدودة المسؤولية، دار الجامعة الجديدة، ٢٠١٤، ص ٩

(٢) راجع: د: الياس نصيف، موسوعة الشركات التجارية، الجزء الخامس، شركة الشخص الواحد، منشورات الحلبي الحقوقية، بيروت، لبنان، الطبعة الثالثة، ٢٠١٣، ص ٢٧

(٣) حول أهمية شركة الشخص الواحد راجع: د: د: ناريمان عبدالقادر، الأحكام العامة للشركة ذات المسؤولية المحدودة وشركة الشخص الواحد، دار النهضة العربية، الطبعة الثانية، ١٩٩٢ ص ١٥ وما بعدها

## المبحث الثاني

## خصائص شركة الشخص الواحد

يوجد لشركة الشخص الواحد مجموعة من الخصائص تميزها عن غيرها من الشركات ويمكن أن نجمل تلك الخصائص من خلال هذا المبحث:

## الخاصية الأولى : المسؤولية المحدودة:

من أهم خصائص شركة الشخص الواحد المسؤولية المحدودة للمالك، وتعني المسؤولية المحدودة هي أن المالك مسؤول فقط في حدود مقدار حصته في رأس مال الشركة<sup>(١)</sup>، بمعنى آخر تكون مسؤولية المالك محددة في مواجهة الغير بمقدار رأس المال المسجل في نظام التأسيس والمسجل لدى الجهات المعنية، وتكون الشركة بكامل موجوداتها مسؤولة عن أي التزامات للغير. فهذا الشكل من الشركات يحمي بقية أموال المالك ويجعلها في مأمن في حالة لحقت الشركة أي خسائر.

لا تختلف هذه المؤسسة في هذا المجال من حيث المبدأ مع الشركة ذات المسؤولية المحدودة ذلك لأن هذا النوع من الشركات يكون كل شريك فيها مسؤول فقط عن حصته المالية المستثمرة في الشركة ذات المسؤولية المحدودة، وكل ما في الأمر فيما يخص الشريك الوحيد أن هذا الأخير قام بتخصيص جزء من ذمته المالية لإنشاء هذا النوع من الشركات وتتحدد مسؤوليته بالقدر الذي خصصه لمزاولة نشاطه في الشركة وبالتالي لا يستطيع الدائنون متابعة ذمته المالية الغير مخصصة في هذه الشركة كرأس مال<sup>(٢)</sup>.

## الخاصية الثانية : سهولة اتخاذ القرارات:

أيضاً فإن من مميزات هذا الشكل من الشركات سهولة اتخاذ القرارات داخل الشركة، حيث إن المالك في شركة الشخص الواحد تكون لديه جميع الصلاحيات والسلطات كونه الشريك الوحيد، ولا يكون مقيداً بأخذ موافقة أحد<sup>(٣)</sup>، فعلى سبيل المثال فإن المالك لديه السهولة الكافية لتحويل صفتها أو اندماجها مع غيرها دون أن يبذل الكثير من الوقت والجهد لإقناع الشركاء الآخرين<sup>(٤)</sup>، حيث أن رأس مال شركة الشخص الواحد يتكون من حصة نقدية واحدة فقط وليس من أسهم تطرح للاكتتاب ويجب أن يكون رأس المال مدفوعاً قبل صدور شهادة التأسيس<sup>(٥)</sup>.

## الخاصية الثالثة : إفلاس الشركة لا يؤدي إلى إفلاس الشريك

يكتسب مؤسس شركة الشخص الواحد صفة التاجر ويخضع لجميع أحكام القانون التجاري، أما فيما يخص قواعد الإفلاس المفروضة على التجار فإنه طبقاً للتعديل الذي طرأ على قانون الشركات العراقي أصبح إفلاس الشركة لا يؤدي إلى إفلاس الشريك نظراً لكون أن الضمان العام للدائنين لم يعد يمتد إلى أمواله الخاصة<sup>(٦)</sup>، حيث أن لشركة الشخص الواحد ذمة مالية مستقلة عن ذمة مالكيها.

## المبحث الثالث

## النظام القانوني لشركة الشخص الواحد

شركة الشخص الواحد شركة فرضت نفسها بقوة على ساحة الدراسة القانونية من خلال هذا المبحث سوف اتعرض لطرق تأسيس شركة الشخص الواحد، وإدارة شركة الشخص الواحد، واختتم هذا المبحث بكيفية انقضاء شركة الشخص الواحد.

(١) راجع: د: زينة غانم الصفار، أثر تخصيص الذمة المالية على شركة الشخص الواحد، مجلة الرافدين للحقوق، المجلد ١٣ العدد ٤٧، السنة ١٦، ص ١٩٩.

(٢) راجع: د: مفلح عواد القضاة، الشركات ذات المسؤولية المحدودة والشركة ذات الشخص الوحيد (دراسة مقارنة)، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع عمان، ١٩٩٨. ص ٣٦ وما بعدها.

(٣) راجع: د: مفلح عواد القضاة، المرجع السابق، ص ٣٧.

(٤) راجع: د: كامل البلداوي، الشركات التجارية في القانون العراقي، دار الكتب للطباعة والنشر، الموصل، ١٩٩٠، ص ٩٣.

(٥) راجع: د: باسم محمد صالح، شركة الشخص الواحد، مجلة العلوم القانونية والسياسية، م ٦ ع ١، ٢ سنة ١٩٨٧ مطبعة العاني، بغداد، ص ٧٦.

(٦) راجع: د: زينة غانم الصفار، أثر تخصيص الذمة المالية على شركة الشخص الواحد، مرجع سابق، ص ٢٠٠.

## المطلب الأول

## تأسيس شركة الشخص الواحد

تتميز شركة الشخص الواحد عن غيرها من الشركات بأنها تنشأ عن فعل صادر عن شخص واحد أي بالإرادة المنفردة بهدف ممارسة نشاط جديد أو تنشأ نتيجة اجتماع حصص الشركة في يد شخص واحد<sup>(١)</sup>، لهذا فإن شركة الشخص الواحد تنشأ بطريقة مباشرة وطريقة غير مباشرة .

## الفرع الأول

## التأسيس المباشر لشركة الشخص الواحد

يقصد بالتأسيس المباشر لشركة الشخص الواحد، بأنه هو التكوين الذي لا يرتبط فيه الشركاء المؤسسون "الشريك الوحيد" بشركة موجودة ، فهو خلق شخص معنوي جديد<sup>(٢)</sup>، أي أن الشركة تنشأ من البداية بشخص واحد<sup>(٣)</sup>.  
وقد أجاز مشرعنا العراقي هذه الطريقة صراحة وذلك من خلال قانون الشركات العراقي النافذ<sup>(٤)</sup>، حيث نصت المادة الرابعة في فقرتها الثانية على "يجوز تأسيس شركة محدودة المسؤولية من قبل مالك واحد وفقا لنصوص هذا القانون"، وقد نصت المادة الثامنة من قانون الشركات العراقي على "تكوين المشروع الفردي من شخص طبيعي واحد أو شركة محدودة المسؤولية يملكها شخص طبيعي أو معنوي واحد".

**فهنا مشرعنا العراقي**، قد فتح الباب على مصراعيه أمام شركات الشخص الواحد، فقد أجاز تأسيسها صراحة، سواء كان المؤسس شخص طبيعي أم معنوي أم الدولة، فيجوز لأي شخص تأسيس شركة خاصة وفقا لأحكام قانون الشركات العراقي.

**أما المشرع المصري** قد غاير المشرع العراقي بشأن ذلك النوع من الشركات، فلم تجد شركة الشخص الواحد تربة خصبة في النظام القانوني المصري، ويرجع ذلك لعدة أسباب أهمها اعتناق المشرع المصري للنظرية العقدية في تأسيس الشركات حيث يلزم لتأسيس الشركة وجود شخصين كحد أدنى، فلم يجز المشرع المصري للشخص الواحد أن ينشأ شركة بمفرده يخصص لها جزء من أمواله بحيث تتحدد مسؤوليته في مواجهة الغير في حدود هذا الجزء<sup>(٥)</sup>.

**رغم أن المشرع المصري** لم يعرف نظام شركة الشخص الواحد وفق النظام الموجود في التشريع العراقي إلا أن المشرع المصري قد أجاز استثناءً على القواعد العامة وجود شركة الشخص الواحد في نطاق القطاع العام فحسب دون القطاع الخاص، وذلك إما عن طريق التأميم أو التأسيس المباشر لشركة الشخص الواحد، فوجود شركة الشخص الواحد في النظام القانوني المصري قاصر فقط على الدولة دون الأشخاص الطبيعيين أو الاعتباريين.

**أما المشرع الفرنسي** ، فقد أجاز صراحة إنشاء شركة الشخص الواحد بالطريق المباشر، حيث نصت المادة الثانية من قانون الشركات الفرنسي الصادر عام ١٩٨٥ على أن "الشركة ذات المسؤولية المحدودة تنشأ من شخص واحد أو عدة أشخاص لا يتحملون من خسائر الشركة إلا بنسبة حصصهم في رأس المال".

**التأسيس المباشر لشركة الشخص الواحد**، قد أجاز مشرعنا العراقي والمشرع الفرنسي للأشخاص الطبيعيين والاعتباريين، والأشخاص العامة والخاصة دون تفرقة، أما المشرع المصري قصر تأسيس شركة الشخص الواحد بطريق مباشر على الدولة فقط لا غير من خلال شركات القطاع العام.

(١) راجع: د: زينة غانم الصفار، أثر تخصيص الذمة المالية على شركة الشخص الواحد، مجلة الراصد للحقوق، المجلد ١٣ العدد ٤٧، السنة ١٦، ص ٢٠٦.  
(٢) راجع: د: ناريمان عبدالقادر، الأحكام العامة للشركة ذات المسؤولية المحدودة وشركة الشخص الواحد، دار النهضة العربية، الطبعة الثانية، ١٩٩٢، ص ١٤٨.

١ / ثامر خليف العبدلله، شركة الشخص الواحد، دار الجامعة الجديدة الإسكندرية القاهرة، ٢٠١٦، ص ٤٤  
(٣) راجع: د: زينة غانم الصفار، أثر تخصيص الذمة المالية على شركة الشخص الواحد، المرجع السابق، ص ٢٠٦.  
(٤) قانون الشركات رقم (٢١) لسنة ١٩٩٧، والمنشور بجريدة الوقائع العراقية، رقم العدد: ٣٦٨٩، بتاريخ: ٢٩-٠٩-١٩٩٧، رقم ص: ٣١٢ وما بعدها والمعدل بالقانون رقم ٦٤ لسنة ٢٠٠٤ الصادر بتاريخ ١-١٠-٢٠٠٤.

(٥) راجع: د: محمد بهجت عبداللّه، شركة الشخص الواحد محدودة المسؤولية، دون دار نشر، الطبعة الأولى ١٩٩٠، ص ١٦٣ وما بعدها.



## الفرع الثاني

## التأسيس الغير المباشر لشركة الشخص الواحد

يقصد بالطريق غير المباشر لتأسيس شركة الشخص الواحد قد يحدث نتيجة اجتماع حصص الشركة ذات المسؤولية المحدودة في يد شريك واحد<sup>(١)</sup>، أثناء حياة المشروع<sup>(٢)</sup>، سواء تم ذلك عن طريق شرائها، أو نتيجة وفاة الشريك الآخر دون وراث في الشركة المكونة من شريكين فقط، أو لأي سبب آخر مشروع<sup>(٣)</sup>.

بالنسبة للتأسيس المباشر لشركة الشخص الواحد بطريقة غير مباشرة وفق قانون الشركات العراقي، فقد أجاز مشرنا العراقي تحول الشركة من نوع إلى آخر<sup>(٤)</sup>، فقد نصت المادة ١٥٣ من قانون الشركات العراقي على أن "يجوز تحول الشركة من نوع إلى نوع آخر من الأنواع التي نص عليها هذا القانون مع مراعاة الاستثناءات الآتية، أولاً، لا يجوز تحول الشركة المساهمة إلى محدودة أو تضامنية أو إلى مشروع فردي ولا الشركة المحدودة إلى تضامنية، ثانياً، لا يجوز تحول الشركة المحدودة أو التضامنية إلى مشروع فردي إلا في حالة نقصان عدد أعضائها إلى عضو واحد، ثالثاً، لا يجوز تحول الشركة المساهمة أو المحدودة أو التضامنية أو المشروع الفردي إلى شركة بسيطة.

من خلال المادة السابقة يكون مشرنا العراقي قد رسم الطريق الذي يمكن ولوجه لتكوين شركة شخص واحد بطريقة غير مباشرة وذلك من خلال الفقرة الثانية من المادة ١٥٣ من قانون الشركات العراقي رقم ٢١ لسنة ١٩٩٧ حيث تتحول الشركة المحدودة إلى نشاط فردي في حالة نقصان عدد الأعضاء إلى عضو واحد.

إذا كان المشرع المصري قد قصر تأسيس شركة الشخص الواحد بطريقة مباشرة على الدولة فمن غير المتصور أن يفتح الباب للأشخاص العاديين لتأسيس شركة الشخص الواحد محدودة المسؤولية بطريقة غير مباشر إسوة بالمشرع العراقي.

ظل الوضع في مصر على رفض الاعتراف بنظام شركة الشخص الواحد وحتى إن تجمعت حصص الشركاء في يد شريك واحد اعتبرت الشركة منحلة بقوة القانون إن لم تبادر خلال ستة أشهر على الأكثر إلى استكمال نصابها القانوني ويظل الشريك الوحيد مسؤولاً في جميع أمواله عن التزامات الشركة خلال هذه المدة<sup>(٥)</sup>.

أما الوضع في التشريع الفرنسي نصت المادة ٣٦ في قراراتها الأولى من قانون الشركات الفرنسي على أنه: "في حالة اجتماع كل حصص الشركة ذات المسؤولية المحدودة في يد شريك واحد لا تطبق نصوص المادة (٥/١٨٤٤) من القانون المدني والخاصة بالحل القضائي، وهذا يعني استمرار الشركة ذات المسؤولية المحدودة رغم اقتصارها على شريك واحد<sup>(٦)</sup>.

يمكن لشركة الشخص الواحد أن تؤسس بطريقة غير مباشر عن طريق اجتماع حصص الشركة بيد شريك واحد كما هو معمول به في التشريع العراقي والفرنسي، أما المشرع المصري قد رفض فكرة شركة الشخص الواحد جملة وتفصيلاً، ولعل في الآونة الأخيرة حتى تاريخ إعداد هذا البحث يسعى المشرع المصري إلى فتح الباب أمام نظام شركة الشخص الواحد، إسوة بالمشرع العراقي والفرنسي. فقد تم إعداد مشروع قانون مكون من عشر مواد من أجل إدخال نظام شركة الشخص الواحد إلى النظام القانوني المصري فطبقاً لهذا المشروع الذي لم يقر بعد وإن كانت محاولة من المشرع المصري لتطبيق نظام شركة الشخص الواحد.

ووفقاً للمذكرة الإيضاحية المرفقة بمشروع القانون فقد حرص المشروع على النص صراحةً على أن للشركة شخصية اعتبارية مستقلة عن شخصية الشريك الوحيد، كما نص في المادة الثانية من مواد الإصدار على أنه مع مراعاة الأحكام الواردة في قانون شركة

(١) راجع: د: زينة غانم الصفار، أثر تخصيص الذمة المالية على شركة الشخص الواحد، المرجع السابق، ص ٢٠٧.

(٢) راجع: د: ناريمن عبدالقادر، الأحكام العامة للشركة ذات المسؤولية المحدودة وشركة الشخص الواحد، مرجع سابق، ص ١٤٨.

(٣) راجع: د: محمد بن البراك الفوزان، الأحكام العامة للشركات (دراسة مقارنة)، مكتبة القانون والاقتصاد، الرياض، الطبعة الأولى، ٢٠١٤، ص ٥٤٥.

(٤) راجع: د: زينة غانم الصفار، أثر تخصيص الذمة المالية على شركة الشخص الواحد، المرجع السابق، ص ٢٠٨.

(٥) راجع: د: محمد بهجت عبدالله، شركة الشخص الواحد محدودة المسؤولية، مرجع سابق ص ١٧٣.

(٦) راجع: د: ناريمن عبدالقادر، الأحكام العامة للشركة ذات المسؤولية المحدودة وشركة الشخص الواحد، مرجع سابق، ص ١٤٩.

راجع: د: محمد بهجت عبدالله، شركة الشخص الواحد محدودة المسؤولية، مرجع سابق ص ٨٩.

الشخص الواحد، ومع مراعاة الطبيعة الخاصة لشركة الشخص الواحد، تسري عليها الأحكام المنظمة للشركات ذات المسؤولية المحدودة في قانون شركات المساهمة وشركات التوصية بالأسهم والشركات ذات المسؤولية المحدودة الصادر بالقانون رقم ١٥٩ لسنة ١٩٨١. أكد القانون على أن الأصل العام هو تحديد مسؤولية الشريك الوحيد عن ديون الشركة، وألا يكون مسؤولاً عن هذه الديون إلا في حدود قيمة الحصص المقدمة منه في رأس المال، إلا أن القانون قد خرج عن هذا الأصل العام جاعلاً مسؤولية الشريك الوحيد عن ديون الشركة في جميع أمواله في حالتين محددين على سبيل الحصر، الأولى إذا قام الشريك الوحيد بسوء نية بتصفية الشركة إضراراً بالغير، والثانية إذا خلط بين أمواله الخاصة وأموال الشركة.

ويبين مشروع القانون أن تأسيس شركة الشخص الواحد يكون بطلب يقدمه الشريك الوحيد أو من ينوب عنه إلى الجهة الإدارية المختصة، ويصدر بنموذج طلب التأسيس قراراً من الوزير المختص بشؤون الاستثمار، وينص القانون على أن يكون للشركة نظام أساسي يشتمل على البيانات الخاصة بالشركة وبالشريك الوحيد فيها مثل اسم الشركة وغرضها ورأس مالها وغيرها من البيانات التي يحيل فيها القانون إلى اللائحة التنفيذية .

ويجيز القانون لشركة الشخص الواحد أن تضيف إلى عنوانها الذي يكون مستمداً من غرضها اسم الشريك الوحيد فيها، على أن تضاف عبارة "شركة شخص واحد" إلى عنوانها، ويبين القانون أنه في حالة قيام الشريك الوحيد ببيع جانباً من الحصص إلى شخص آخر تستمر الشركة القائمة في شكل شركة ذات مسؤولية محدودة بشرط قيام الشركة بتوفيق أوضاعها خلال مدة لا تتجاوز ستة أشهر من تاريخ البيع، ويحيل القانون إلى اللائحة التنفيذية في تحديد إجراءات توفيق الأوضاع .

كما ينص القانون على أن يبيع الحصص لا يكون نافذاً في حق الغير إلا من تاريخ التأشير بتوفيق الأوضاع في السجل التجاري، ويؤكد مشروع القانون على استمرار الشركة كشركة شخص واحد إذا قام الشريك الوحيد ببيع جميع الحصص إلى شخص واحد آخر على ألا ينفذ هذا البيع في حق الغير إلا من تاريخ قيده في السجل التجاري .

وينص مشروع القانون بانقضاء شركة الشخص الواحد عند وفاة الشريك الوحيد ما لم يختار الورثة استمرارها في أي شكلاً قانونياً آخر، ويتعين أن يعمل الورثة اختياريهم ستة أشهر تالية لتاريخ الوفاة وفقاً للقواعد والإجراءات التي تحددها اللائحة التنفيذية، كما يقضي القانون بانقضاء الشركة إذا انقضى الشخص الاعتباري الذي يملك جميع الحصص فيها .

### المطلب الثاني

#### إدارة شركة الشخص الواحد

نظراً للطبيعة الخاصة لشركة الشخص الواحد لوجود شريك وحيد فيها، فقد خولت معظم القوانين التي طبقت نظام شركة الشخص الواحد، الشريك الوحيد مباشرة السلطات المخولة لجماعة الشركاء، وبالتالي يحل الشريك الوحيد محل الجمعية العمومية في اختصاصاتها، باستثناء ما يتعلق منها بالاجتماعات إذ لا اجتماعات في شركة الشخص الواحد<sup>(١)</sup>.

لم يفرض مشرنا العراقي في قانون الشركات الحالي مواد خاصة بإدارة شركة الشخص الواحد، وهو ما يسمح لنا بتطبيق النصوص المطبقة على الشركة ذات المسؤولية المحدودة، بصورة عامة تتولى الهيئة العامة إدارة الشركة وهي أعلى هيئة في الشركة طبقاً لنص المادة ٨٥ من قانون الشركات العراقي.

ويتولى إدارة شركة الشخص الواحد الشريك الوحيد فيها، أو شخصاً آخر غيره، يسمى المدير المفوض، فقد نصت المادة ١٢١ من قانون الشركات العراقي على "أولاً ، يكون لكل شركة مدير مفوض من أعضائها أو من الغير من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال نشاط الشركة، يعين وتحدد اختصاصاته وصلاحياته وأجوره ومكافأته من مجلس الإدارة في الشركة المساهمة والهيئة العامة في الشركات الأخرى، ثانياً، لا يجوز الجمع بين رئاسة أو نيابة رئاسة مجلس إدارة الشركة المساهمة ومنصب المدير المفوض فيها ولا يجوز للشخص أن يكون مديراً مفوضاً لأكثر من شركة مساهمة واحدة.

(١) راجع: د: محمد بن البراك الفوزان، الأحكام العامة للشركات (دراسة مقارنة)، مرجع سابق، ص ٥٤٧

وطبقا لنص المادة ١٢٢ من قانون الشركات العراقي طريقة عزل المدير المفوض حيث اعطت لجنة تعيين سلطة عزل المدير المفوض وذلك بقرار مسبب، وبالنسبة لاختصاصات وصلاحيات المدير المفوض فقد نظمتها المادة ١٢٣ حيث نصت على "أولا، يتولى المدير المفوض جميع الأعمال اللازمة لإدارة الشركة وتسيير نشاطها ضمن الاختصاصات والصلاحيات المحددة له من الجهة التي عينته ووفق توجيهاتها، ثانيا، مع مراعاة أحكام البند الأول من هذه المادة، يكون للمدير المفوض في الشركة المحدودة والتضامنية والمشروع الفردي اختصاصات مجلس الإدارة نفسها في الشركة المساهمة المنصوص عليها في البنود ثانيا وثالثا ورابعا وخامسا وسادسا من المادة ١١٧ من هذا القانون .

وإن كنا نأمل من مشرعي العراق أفراد تنظيم مستقل لإدارة شركة الشخص الواحد لأنها في الواقع الحالي أصبحت مطلبا لكافة المستثمرين، لأن ما يطبق حاليا على إدارة شركة الشخص الواحد الأحكام العامة الواردة بالمادة ٨٥ والمادة ١٢١ والمادة ١٢٢ من قانون الشركات العراقي، لذا نناشد المشرع العراقي بضرورة تعديل قانون الشركات الحالي وتناول تنظيم شركة الشخص الواحد محدودة المسؤولية بشكل مفصل.

أما عن إدارة شركة الشخص الواحد في قانون الشركات الفرنسي، حددت الفقرة الأولى من المادة ٤٩ وما بعدها من القانون الفرنسي الإطار القانوني لإدارة الشركة ذ.م.م وذلك بقولها يتولى إدارة شركة شخص أو عدة أشخاص طبيعية ويجوز اختيار المدير من بين الشركاء أو من غيرهم ويقوم بتعيينهم الشركاء بالعقد التأسيسي للشركة أو بعقد لاحق بالشروط الواردة بالفقرة الأولى من المادة ٥٩، ثم أضافت ذات المادة، يعين المدير لمدة بقاء الشركة إذا لم يوجد بند مخالف في العقد<sup>(١)</sup>.

وترتبيا على تسري الأحكام المتعلقة بتعيين مدير المدير والوارد بالمادة ٤٩ سالف الذكر على شركة الشخص الواحد بما يتفق مع طبيعة تلك الشركة.

ويتخلص من ذلك أن شركة الشخص الواحد تدار بأحد فرضين، الفرض الأول الشخص الواحد مؤسس الشركة قد يتولى هو إدارة الشركة وذلك إذا كان شخصا طبيعيا، أما إذا كان شخص معنوي فيجب أن يعين مدير مفوض، الفرض الثاني، يعين الشخص الواحد مؤسس الشركة مديرا مفوض ويستوي في ذلك أن يكون مؤسس الشركة شخصا طبيعيا أم معنويا.

### المطلب الثالث

#### انقضاء شركة الشخص الواحد

بالنسبة لانقضاء الشركة<sup>(٢)</sup>، يوجد نوعين من الأسباب لانقضاء الشركات النوع الأول الأسباب العامة لانقضاء الشركات، أما النوع الثاني هو الأسباب الخاصة لانقضاء الشركات.

#### النوع الأول : الأسباب العامة للانقضاء

وتتمثل هذه الاسباب في الآتي:

أولا: انتهاء مدة الشركة: القاعدة هي أن الشركة تقتضي بانتهاء المدة المتفق عليها في العقد فإذا اتفق الشركاء على مدة محددة تنتهي بعدها الشركة فإنه بمجرد انتهاء هذه المدة تنتهي الشركة بقوة القانون حتى ولو لم تكن قد حققت الغرض الذي انشئت من أجله.

ثانيا: انتهاء الغرض الذي قامت من أجله الشركة: إذا انتهت الشركة لتحقيق غرض معين فإنه بمجرد انتهاء الشركة من هذا العمل تكون قد حققت غرضها ويترتب على ذلك انحلالها بقوة القانون.

(١) راجع: د: ناريمان عبدالقادر، الأحكام العامة للشركة ذات المسؤولية المحدودة وشركة الشخص الواحد، مرجع سابق، ص ٢٣٩

(٢) في شأن اسباب انقضاء الشركات يرجى مراجعة كل من:

د: كامل عبد الحسين البلداوي، الشركات التجارية في القانون العراقي، مطابع جامعة الموصل، ١٩٩٠، ص ٤٥

د: باسم محمد صالح و د. أكرم ياملكي، القانون التجاري، القسم الثاني، الشركات التجارية، مطبعة جامعة بغداد، ١٩٨٣، ص ٦٠.

د: سميحة القليوبي، الشركات التجارية الطبعة الثانية، دار النهضة العربية، ١٩٩٣، ص ٩٠



ثالثاً: هلاك رأس المال للشركة: فإذا هلك جميع رأس المال للشركة فإنها تنتهي بقوة القانون ولا محل للخلاف في هذا إذ أن هلاك جميع رأس المال يترتب عليه استحالة قيام الشركة بنشاطها وهذا ما يسمى بالهلاك الكلي ويأخذ حكم الاستحالة لمادية سحب الامتياز من الدولة.

رابعاً: التأمين: ويعتبر التأمين من أسباب انقضاء الشركة بقوة القانون وهو عبارة عن نقل ملكية الشركة من رأس المال الخاص إلى آلامه ممثله في الدولة فتصبح ملكية عامة وتقوم بإدارتها أجهزة خاصة.

### النوع الثاني : الأسباب الخاصة للانقضاء القائمة على الاعتبار الشخصي

وتتمثل هذه الأسباب في الآتي:

أولاً: موت أحد الشركاء إذا توفي أحد الشركاء ترتب على ذلك انقضاء الشركة ولا يحل ورثته فيها لأن شخصية الشريك محل اعتبار. ثانياً : الحجر على أحد الشركاء تنقضي الشركة بقوة القانون بالحجر على أحد الشركاء لصفة أو عته أو جنون ولا يجوز للقائم على المحجوز عليه أن يحل محله في الشركة لأن شخصية المحجور عليه محل اعتبار لدى باقي الشركاء الذين وثقوا به فلا تتعدى هذه الثقة لتتناول ممثله القانوني.

ثالثاً : إعسار أحد الشركاء أو إفلاسه، إذا أعسر أحد الشركاء أو أفلس ترتب على ذلك انقضاء الشركة بقوة القانون وبمجرد حدوث الإعسار أو الإفلاس وذلك لنفس الحكمة السابقة وهي أن شخص الشريك يكون محل اعتبار لدى باقي الشركاء.

رابعاً : انسحاب أحد الشركاء: إذا سحب أحد الشركاء من الشركة ترتب على ذلك انقضاء الشركة بمجرد الانسحاب وذلك لما لشخصية الشريك اعتبار لدى باقي الشركاء ولكي يكون انسحاب الشريك صحيحاً فإن القانون يتطلب توافر شرطين، الأول، يجب أن يعلن الشريك عن رغبته في الانسحاب إلى سائر الشركاء قبل حصوله، الثاني، ألا يكون انسحاب الشريك ناتجاً عن غش أو واقع في وقت غير لائق وتقدير هذا مسألة موضوعية يترك الفصل فيها لقاضي الموضوع في كل حالة على حدة فمثلاً يعتبر الشريك سيء النية إذا انسحب من الشركة للاستثمار بصفقة رابحة.

خامساً: حل الشركة قضاءً: يجوز للمحكمة أن تقضي بحل لشركة بناء على طلب أحد الشركاء لعدم وفاء الشريك بما تعهد به. لاشك أن شركة الشخص الواحد تنقضي بالأسباب العامة لانقضاء الشركات بما يتفق مع طبيعة شركة الشخص الواحد، إلا التشريعات التي عملت نظام شركة الشخص الواحد أضافت أسباب انقضاء خاصة بتلك الشركات ، وقد نصت المادة ٧٦<sup>(١)</sup> من قانون الشركات العراقي على "أولاً، إذا بلغت خسائر الشركة ما يعادل أو يتجاوز ٥٠% خمسين بالمئة من رأس مالها، وجب عليها إشعار المسجل بذلك خلال ٦٠ ستن يوماً من تاريخ ثبوت هذه الخسائر في ميزانيتها العمومية، ثانياً، إذا بلغت خسارة الشركة ما يعادل أو يتجاوز ٧٥% خمسة وسبعون بالمئة من رأس مالها وجب عليها اتخاذ أحد الإجراءين التاليين: ١- تخفيض أو زيادة رأس مال الشركة. ٢- التوصية بتصفية الشركة.

وفقاً للمادة السابقة إذا تجاوزت خسارة الشركة نصف رأس مالها يخطر مسجل الشركة، أما إذا تجاوزت الخسارة هذا الحد وبلغت ٧٥ % ولم يقم مؤسس الشركة بتخفيض أو زيادة رأس مال الشركة بما يتفق مع أحكام قانون الشركات العراقي خلال ستون يوماً وجب تصفية الشركة.

(١) تعدلت هذه المادة بموجب المادة (٧٧) من قانون تعديل قانون الشركات رقم ٢١ لعام ١٩٩٧ - الصادر عن سلطة الائتلاف المؤقتة، رقمه ٦٤ صادر بتاريخ ٢٠٠٤

## الخاتمة والنتائج والتوصيات

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، فقد انتهيت من هذا البحث تحت عنوان " شركة الشخص الواحد محدودة المسؤولية (دراسة مقارنة بين التشريع الفرنسي والمصري والعراقي) " أختتمها في نتائج البحث والتوصيات:

**أولا نتائج البحث :**

- شركة الشخص الواحد محدودة المسؤولية يملكها شخص طبيعي أو معنوي واحد.
- اعترف الدول بتأسيس شركة الشخص الواحد بصورة مباشرة أو استمرار الشركة رغم اجتماع كل حصصها في يد شريك واحد يعد انقلابا على الأسس التقليدية لمبادئ قانون الشركات إلا أن هذا الانقلاب لم يأتي من العدم، بل كان وليد التطور المستمر للشركات حيث كانت النظرية التقليدية للشركات الموروثة عن القانون الروماني تقود إلى الفكرة العقدية، التي تقتضي تكوين الشركة بين شريكين على الأقل عن طريق التعاقد فالشركة حسب هذه النظرية عقد تحكمه إرادة المتعاقدين منذ نشأته حتى انقضائه.
- شركة الشخص الواحد بالمعنى السابق موجود بالنظام القانوني العراقي ونظيره الفرنسي بينما غير موجودة بالنظام القانوني المصري.
- مسؤولية الشريك في شركة الشخص الواحد تحدد بقدر ما حصصه من حصة مالية.
- يوجد اختلاف بين شركة الشخص الواحد والمؤسسة الفردية، فشركة الشخص الواحد تكون مسؤوليتها محدودة بمقدار حصة الشريك الوحيد، بينما المؤسسة الفردية يكون الشخص مسؤول مسؤولية غير محدودة بكافة أمواله الشخصية.
- يمكن أن تؤسس شركة الشخص الواحد بطريق مباشر عن طريق شخص واحد أو عن طريق غير مباشر بتجميع حصص الشركاء في يد شخص واحد.
- مالك شركة الشخص الواحد يكتسب صفة التاجر ولا تطبق عليه قواعد الإفلاس الخاص بالتاجر إفلاس شركة الشخص الواحد لا يؤدي إلى إفلاس صاحب الشركة.
- يمكن إدارة شركة الشخص الواحد بمعرفة مؤسسها ويمكن أن يعين مديرا مفوضا.

**ثانيا : نتائج البحث:**

- نوصي مشرعا العراقي بضرورة افراض قدر كاف من المواد في قانون الشركات العراقي لينظم شركة الشخص الواحد تنظيميا قانونيا كافيا من حيث:
- إدارة الشركة حيث أنه في الوقت الراهن يطبق على شركة الشخص الواحد الأحكام العامة لإدارة الشركات.
- تنظيم تأسيس شركة الشخص الواحد وبالأخص في حالة تجميع حصص جميع الشركاء في يد شخص واحد فقد سكت مشرعا العراقي عن صفة الشركة هل محدودة المسؤولية أم غير محدودة المسؤولية.
- تنظيم انقضاء شركة الشخص الواحد تنظيميا دقيقا يتفق وطبيعة تلك الشركة.

## قائمة المراجع

## المصادر باللغة العربية:

- د: باسم محمد صالح و د. أكرم ياملكي، القانون التجاري، القسم الثاني، الشركات التجارية، مطبعة جامعة بغداد، ١٩٨٣،
- د: كامل البلداوي، الشركات التجارية في القانون العراقي، دار الكتب للطباعة والنشر، الموصل، ١٩٩٠
- د: مفلح عواد القضاة، الشركات ذات المسؤولية المحدودة والشركة ذات الشخص الوحيد (دراسة مقارنة)، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع عمان، ١٩٩٨..
- د: ناريمان عبدالقادر، الأحكام العامة للشركة ذات المسؤولية المحدودة وشركة الشخص الواحد، دار النهضة العربية، الطبعة الثانية، ١٩٩٢.
- د: الياس نصيف، موسوعة الشركات التجارية، الجزء الخامس، شركة الشخص الواحد، منشورات الحلبي الحقوقية، بيروت، لبنان، الطبعة الثالثة، ٢٠١٣
- أ: ثامر خليف العبدلله، شركة الشخص الواحد، دار الجامعة الجديدة الإسكندرية القاهرة، ٢٠١٦
- د: سميحة القليوبي، الشركات التجارية الطبعة الثانية، دار النهضة العربية، ١٩٩٣
- د: كامل عبد الحسين البلداوي، الشركات التجارية في القانون العراقي، مطابع جامعة الموصل، ١٩٩٠
- د: كريم كريمة، شركات الشخص الواحد محدودة المسؤولية، دار الجامعة الجديدة، ٢٠١٤
- د: محمد بهجت عبدالله، شركة الشخص الواحد محدودة المسؤولية، دون دار نشر، الطبعة الأولى ١٩٩٠.
- د: ناريمان عبدالقادر، الأحكام العامة للشركة ذات المسؤولية المحدودة وشركة الشخص الواحد، دار النهضة العربية، الطبعة الثانية، ١٩٩٢
- د: محمد بن البراك الفوزان، الأحكام العامة للشركات (دراسة مقارنة)، مكتبة القانون والاقتصاد، الرياض، الطبعة الأولى، ٢٠١٤
- الإبحاث العلمية:
- د: باسم محمد صالح، شركة الشخص الواحد، مجلة العلوم القانونية والسياسية، م ٦ ع ١، ٢ سنة ١٩٨٧ مطبعة العاني، بغداد
- د: زينة غانم الصفار، أثر تخصيص الذمة المالية علي شركة الشخص الواحد، مجلة الرافدين للحقوق، المجلد ١٣ العدد ٤٧، السنة ١٦.
- د: عبدالله الخشروم، شركة الشخص الواحد في قانون الشركات الأردني (دراسة مقارنة) بحث منشور في جامعة آل البيت ٢٠٠٢.
- المراجع باللغة الفرنسية
- Florence MAURY , Sociétés de Pharmacie , Répertoire de droit des sociétés , 2016
- Patrick Monassier , L'entreprise unipersonnelle à responsabilité limitée (EURL) , Cours Entreprise
- Patrick SERLOOTEN , Marie-Hélène MONSÈRIÉ-BON , Entreprise unipersonnelle à responsabilité limitée (EURL) , Répertoire de droit des sociétés 2015



## فصاحة التركيب القرآني عند أبي حيان الأندلسي

في تفسيره البحر المحيط

أ.م.د. شعلان عبد علي سلطان

جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الإنسانية

Eloquence of Qura'anic Structure in " Al-Bahr Al-Muheet "

of Abu Hayyan Al- Andalusi

Assistt.prof.Dr. Sha'lan Abd Ali Sultan

College of Education for Human Sciences\ University of Babylon

Shalanabdali1980@yahoo.com

## Abstract

The research deals with a topic which has a clear existence in " Al-Bahr Al-Muheet " of Abu Hayyan Al- Andalusi ,namely, the eloquence of structure. Abu Hayyan traces the Qura'anic structures with a profound study of the syntactic viewpoints. Hence, the study attempts to identify the concept of the eloquence of structure by identifying the structures that Abu Hayyan refuses for its complexity and repulsion. The research reached a conclusion that Abu Hayyan elicited conditions for eloquence of structure

## المخلص:

يعنى هذا البحث بموضوع له حضور واضح عند أبي حيان الأندلسي في تفسيره البحر المحيط وهو فصاحة التركيب؛ إذ تتبع أبو حيان التراكيب القرآنية وذلك بتمحيص الأعراب التي وجهت بها تلك التراكيب، واختيار ما يناسب إعجاز القرآن الكريم منها، وقد أخذ كثيرًا من المعربين؛ لما تؤول إليه توجيهاتهم النحوية من إخلال بفصاحة التركيب القرآني، فهي تجعل من التراكيب القرآنية مفككة متنافرة؛ فحاول البحث بيان مفهوم فصاحة التركيب بالنظر إلى التراكيب التي لم يرتضها أبو حيان واصفًا إياها بالتعقيد والنبؤ والتنافر، وخلص البحث إلى أن أبا حيان كان أكثر المفسرين تعقُّبًا للأوجه النحوية وتدقيقًا للنظر فيها بالاحتكام إلى مدى فصاحة التراكيب المترتبة عليها، وحاول استنباط شروط فصاحة التركيب عنده فتمثلت بمراعاة الفصل المناسب، والمشكلة التركيبية، وعدم التعسف في العوارض التركيبية كالنقد والتأخير والحذف، والوقف غير المتعسف فيه، وتجنب الحمل على الأقوال النادرة.

الكلمات المفتاحية: التركيب الفصيح، التركيب القرآني، تفسير البحر المحيط لأبي حيان الأندلسي.

## مفهوم التركيب الفصيح

عنى أبو حيان الأندلسي بالتركيب القرآني عناية فائقة باحثًا عن الأوجه النحوية التي تحفظ له فصاحته، ولألفاظه التماسك والانسجام، ولدلالاته النصية والظهور، وقد كانت فصاحة التركيب غاية سعى إليها أبو حيان في تفسيره البحر المحيط ذاكراً في مقدمة التفسير منهجاً في التوجيه النحوي ينأى بالتركيب القرآني ((عن الوجوه التي تنزه القرآن عنها، مبيناً أنها مما يجب أن يعدل عنه، وأنه ينبغي أن يُحمل على أحسن إعراب وأحسن تركيب))<sup>(١)</sup> معللاً ذلك بأنَّ ((كلام الله تعالى أفصح الكلام؛ فلا يجوز فيه جميع ما يجوّزه النحاة في شعر الشماخ والطرماح وغيرهما من سلوك التقادير البعيدة والتراكيب القلقة والمجازات المعقدة))<sup>(٢)</sup>.

وقد شكّلت الأوجه النحوية لتركيب النص القرآني منحنى بيانياً متصاعداً بتقادم الدراسات التي تعاهدت القرآن الكريم، إذ بدأت الأوجه النحوية قليلة ثم أخذت تزداد حتى أصبح للتركيب الواحد مجموعة أوجه محتملة يحمل المُعرب التركيب القرآني عليها. وكان التسمُّح في توجيه التركيب واضحاً في مصنفات تفسير القرآن وإعرابه؛ إذ نجد من الأوجه النحوية ما ذُكر على أنه وجه مفترض يصح في العربية ولا يُحمل عليه النص القرآني فأصبح فيما بعد وجهاً محتملاً مقبولاً يُفسَّر به النصُّ القرآني، ففي قوله

(١) البحر المحيط: ١٢/١.

(٢) البحر المحيط: ١٢/١.

تعالى: ﴿وَلْتَجِدْنَهُمْ أَحْرَصَ النَّاسِ عَلَى حَيَاةٍ وَمِنَ الَّذِينَ أَشْرَكُوا يَوَدُّ أَحَدُهُمْ لَوْ يُعَمَّرَ أَلْفَ سَنَةٍ﴾ (سورة البقرة: من الآية ٩٦). يقول الزجاج (ت ٣١١هـ): ((ومعنى (ومن الذين أشركوا) أي ولتجدنهم أحرص من الذين أشركوا))<sup>(١)</sup>. ثم يأتي النحاس (ت ٣٣٨هـ) بعد ذلك ليذكر وجهاً آخر لتركيب الآية يصح في العربية ولا يمكن حملها عليه، يقول: ((ومن الذين أشركوا على حذف، أي وأحرص ليعطف اسماً على اسم، ويجوز في العربية (من الذين أشركوا يودُّ أحدهم) بمعنى من الذين أشركوا قوم يودُّ أحدهم، إلا أنَّ المعنى في الآية لا يحتمل هذا وإن كان جائزاً في العربية))<sup>(٢)</sup>. فالاحتمال التركيبي الذي ذكره النحاس وهو جعل (من) الموصولة مبتدأ وخبره جملة (يودُّ أحدهم)، لا يمكن أن يكون محتملاً دلاليًا يناسب سياق الآية الكريمة؛ لأنها تخبر عن حال اليهود، إذ يتحول الخبر في هذا الوجه إلى إخبار عن المشركين.

وهذا المحتمل التركيبي أصبح وجهاً مقبولاً يمكن أن تحمل عليه الآية عند من جاء بعد النحاس<sup>(٣)</sup>. يقول العكبري (ت ٦١٦هـ): ((ومن الذين أشركوا فيه وجهان))<sup>(٤)</sup> ثم قال ((والوجه الثاني من وجهي (من الذين) أن يكون مستأنفاً والتقدير من الذين أشركوا قوم يودُّ أحدهم))<sup>(٥)</sup>.

وقد كان لأبي حيان وقفة تأملٍ وتمحيصٍ مع هذه التوجيهات، إذ صوّب سهام النقد تجاه كثير منها منطلقاً من أنَّ كلام الله أفصح كلام؛ فلا بدَّ من أن يُحمَل على أفصح تركيب، يقول: ((والأولى حمل القرآن على الأفصح المتفق عليه))<sup>(٦)</sup>. إذ القرآن الكريم كتاب الله المعجز، والإعجاز أعلى درجات الفصاحة والبلاغة؛ فلا تُحمَل تراكيبه إلا على الأفصح، فمثلما كانت معانيه ساميةً رفيعة، وألفاظه جزلَةً فصيحة تهفو لها الآذان، ويعشقها السمع، وتتلفحها الأفئدة وتطرب لها النفوس كذلك طبيعة تراكيبه بهذا المستوى من الرقيّ والفصاحة، فلا بدَّ من أن تكون جميلة الرصف، حسنة النظم، قوية النسيج تخلو مما لا يليق بالنظم الكريم من التناثر والتفكيك والتعقيد. وهذا يقتضي من المفسر الموازنة بين الأوجه المحتملة ليميز الفصيح من الصحيح والأفصح من الفصيح ليحمل عليه النظم القرآني الكريم.

وقد شاعت عند أبي حيان الألفاظ الدالة على العناية بفصاحة التركيب وإحكام نسجه وحسن نظمه معتمداً في ذلك على ذوقه اللغوي، وخبره أساليب العرب وسننهم مما يحفظ للنص القرآني ما يليق بتركيبه من حسن النظم، فنجد مثلاً (فهذا التقدير يخرج الكلام عن الفصاحة) و(وهو إعراب بعيد عن الفصاحة) و(إن يفوت فصاحة معادلة التركيب) و(تركيب هذا الإعراب خارج عن الفصاحة)، والفصاحة وصف يطلق على اللفظ مفرداً كان أو مركباً، وقد أشار الجرجاني (ت ٤٧١هـ) إلى ذلك بقوله: ((اعلم أن الكلام الفصيح ينقسم قسمين: قسم تُعزى المزية والحسن فيه إلى اللفظ وقسم يعزى ذلك فيه إلى النظم))<sup>(٧)</sup>. فمثلما تكون اللفظة فصيحة وغير فصيحة، كذلك التركيب قد يكون فصيحاً إذا أُحْكِمَ نسجه، وقد يكون غير فصيح.

ومن العبارات التي يصف بها التراكيب الضعيفة (بعيد عن الفصاحة)<sup>(٨)</sup> و(التركيب ينبو عنه)<sup>(٩)</sup> و(متناثر التركيب)<sup>(١٠)</sup> و(هو قلق)<sup>(١١)</sup> و(إلباس في التركيب)<sup>(١٢)</sup> و(تعقيد في التركيب)<sup>(١٣)</sup> و(تفكيك النظم)<sup>(١٤)</sup> و(بعيد عن نظم القرآن)<sup>(١٥)</sup> و(شنع في التركيب)<sup>(١٦)</sup>. نلاحظ من هذه التعبيرات التي تكررت في تفسيره أنه كان يتعهد بقاء النظم القرآني على متانته وقوته وحسن تركيبه

(١) معاني القرآن وإعرابه: ١٧٨/١

(٢) إعراب القرآن: ٦٩/١

(٣) ينظر: الكشف والبيان عن تفسير القرآن: البغوي: ١٢٣/١، ومعالم التنزيل في تفسير القرآن، الثعلبي: ٢٣٨/١، والتفسير الكبير، الرازي: ٦٠٩/٣.

(٤) التبيين في إعراب القرآن: ٩٥/١

(٥) التبيين في إعراب القرآن: ٩٥/١

(٦) البحر المحيط: ٨٨/٤

(٧) دلائل الإعجاز: ٤٢٩/١

(٨) ينظر البحر المحيط: ٥٣٣/٧، ١٨١/١٠

(٩) ينظر: البحر المحيط: ٥٠٣/١، ٤٦٧/٢، ٢٥٦/٣

(١٠) ينظر: المصدر نفسه: ٦٨/٣، ٤٦٨/٧

(١١) ينظر: المصدر نفسه: ٩١/١، ٦٢/٣، ١١٢/٦

(١٢) ينظر: المصدر نفسه: ٢٠٣/١

(١٣) ينظر: المصدر نفسه: ١٦٠/٤

(١٤) ينظر: المصدر نفسه: ٤٣/٥، ٣٧/٦، ١٧١/٨

(١٥) ينظر: المصدر نفسه: ٣٨٦/٢، ٢٨٣/٤

(١٦) ينظر: المصدر نفسه: ٦٨/٣

في تحليله النص القرآني، ويتمثل التركيب الفصيح عنده بما يخلو من هذه العيوب التي ينزّه التركيب القرآني عنه. وتشي كلمة (تفكيك التركيب) بأن التركيب محمول على توجيه يفضي إلى خلق فجوة بين العناصر النحوية المتناسقة والمؤتلفة، يقول أبو هلال العسكري (ت ٣٩٥هـ): ((وإنما التفكيك ما يصعب من التفريق وهو تفريق للملتزقات من المؤلفات))<sup>(١)</sup>، أما لفظة (تتافر) فإنها مأخوذة من أصل ((يَذُلُّ عَلَى تَجَافٍ وَتَبَاعُدٍ))<sup>(٢)</sup>، ويصف بها بعض التوجيهات القائمة على الجمع بين العناصر اللغوية بعلاقات نحوية توجب العسر والثقل، أي خلق علاقات نحوية هجينة لا يباح بها ظاهر التركيب، في حين يوحي تعبيره واصفاً بعض التراكيب بـ(الإلباس) أن التوجيه النحوي أفضى إلى غموض واختلاط في المعنى، وهذا كله مما لا يليق بالنظم القرآني ويؤدي إلى فساد تراكيبه. ويمكن القول إن فصاحة التركيب تقتضي (خلوه من ضعف التأليف)<sup>(٣)</sup> وإن التركيب الفصيح هو التركيب الذي تكون العلاقات المعنوية القائمة بين عناصره بعيدة عن التعقيد، يباح بها ظاهر التركيب ويدل عليها، ولا ينوء الذهن بالكشف عنها مما يفقده حسن النظم وقوة النسخ، وتتأسق العناصر النحوية للتركيب بعلاقات معنوية متجانسة معبرة عن المعنى أجود تعبير، وتتساق فيها عناصر البنية التركيبية للنص بعضها مع بعض، ويأخذ بعضها بعنق بعض بانتظام ووضوح.

### معرفة الفصيح:

أخذ أبو حيان كثيراً من المعربين في إعرابهم واصفاً بعض الأعراب بأنها ((تقادير أعجمية بعيدة عن البلاغة، لا تناسب كتاب الله بل لو قُدِّرَتْ في شعر الشنفرى ما ناسب))<sup>(٤)</sup>. وعزا سبب وجود مثل هذه الأعراب إلى عدم إدراك المعربين الفصيح من التراكيب، وقد حدّد سبيل الوصول إلى التركيب الفصيح الذي يليق بالنظم القرآني بقوله: ((ومن دفع إلى حوك الكلام وتقلّب في إنشاء أفانيه وزاويل الفصاحة والبلاغة لم يستحسن شيئاً من هذه الأقوال وإن كان بعض قائلها له إمامة في علم النحو ورسوخ قدم لكنه لم يحتط بلفظ الكلام ولم يكن في طبعه صوغه أحسن صوغ ولا التصرف في النظر فيه من حيث الفصاحة وما به يظهر الإعجاز))<sup>(٥)</sup>. فلا بد من خبر كلام العرب، والاضطلاع بأساليبهم في التعبير الذي يخلق ذوقاً رفيعاً وحساً مرهفاً يمكنه من إدراك الفصيح، وهذا لا يتأتى من معرفة النحو وحده يقول: ((لا يكفي النحو وحده في علم الفصيح من كلام العرب، بل لابد من الاطلاع على كلام العرب والتطبع بطباعها والاستكثار من ذلك))<sup>(٦)</sup> ويقول في موضع آخر: ((والنحاة الصنف غير الأدباء بمعزل عن إدراك الفصاحة))<sup>(٧)</sup>.

إذن تحديد الفصيح يضطلع به أهل الذوق وهم الذين ((راضوا أنفسهم بالرسائل والخطب والكتابة والشعر وصارت لهم بذلك دربةً وملكةً تامةً فإلى أولئك ينبغي أن يرجع في معرفة الكلام وفضل بعضه على بعض))<sup>(٨)</sup>.

### التركيب بين الصحة والفصاحة:

ميّز أبو حيان بين التركيب الصحيح والتركيب الفصيح، فالتركيب الصحيح يمكن أن يحدده المُعَرِّب بمعرفة قواعد الصنعة النحوية، فما طابق تلك القواعد كان تركيباً صحيحاً، أما التركيب الفصيح فلا تتأتى معرفته للنحوي إذا لم يكن على معرفة واسعة بكلام العرب وخطبهم وأشعارهم، يقول أبو حيان: ((لا يكفي النحو وحده في علم الفصيح من كلام العرب بل لابد من الاطلاع على كلام العرب والتطبع بطباعها والاستكثار من ذلك))<sup>(٩)</sup>، ونجد أنه قد يصف التركيب بالصحة، ولا يُجيز حمل النص القرآني عليه؛ لأن هناك ما هو أفصح منه. يقول: ((وإنه ينبغي أن يحمل على أحسن إعراب وأحسن تركيب؛ إذ كلام الله تعالى أفصح

(١) معجم الفروق اللغوية: ١٢٨/١.

(٢) مقاييس اللغة لابن فارس: ٤٥٩/٥.

(٣) التعريفات، الشريف الجرجاني: ١٦٧/١، والكليات، للكفوي: ٢٣٦/١.

(٤) البحر المحيط: ٤٣/٥.

(٥) المصدر نفسه: ٢٧٥/٥.

(٦) المصدر نفسه: ٦٨/٣.

(٧) المصدر نفسه: ٤٣/٥.

(٨) البرهان في علوم القرآن الزركشي: ١٢٤/٢.

(٩) البحر المحيط: ٦٨/٣.



كلام فلا يجوز فيه جميع ما يجوزُه النحاة<sup>(١)</sup>. ويصف أحد التوجيهات النحوية بقوله: ((ولا يحمل كتاب الله عليه مع ترجيح حمله على التركيب الصحيح الفصيح))<sup>(٢)</sup>.

إن الصحة وحدها لا تشفع لقبول التوجيه إذا لم تقتزن بجزالة النظم وانسجام التركيب والبعد عن مظاهر التعقيد والنبوء؛ إذ من حق المفسر كما يقول الزمخشري (ت٥٣٨هـ) ((أن يتعاهد في مذاهبه بقاء النظم على حسنه والبلاغة على كمالها وما وقع به التحدي سليماً من القادح))<sup>(٣)</sup>. ومن الآيات الكريمة التي ذكر فيها أبو حيان وجهاً صحيحاً لم يحملها عليه لوجود ما هو أفصح قوله تعالى: ﴿فَقُلْنَا اضْرِبْ بِعَصَاكَ الْحَجَرَ فَانْفَجَرَتْ مِنْهُ اثْنَتَا عَشْرَةَ نَبْأً﴾ (سورة البقرة: من الآية ٦٠) إذ ذكر أن الضمير في (منه) يعود على (الحجر) و(من) لا ابتداء الغاية، فانفجار الماء كان من الحجر. ثم ذكر وجهاً آخر صحيحاً لم يجزه في الآية الكريمة وهو أن يعود الضمير على الضرب أي فانفجرت بسبب الضرب اثنتا عشرة نَبْأً، يقول أبو حيان: ((ولو كان هذا التركيب في غير كلام الله تعالى لأمكن أن يعود الضمير على الضرب، وهو المصدر المفهوم الكلام من قبله (...)) ولكن لا يجوز أن يرتكب مثل هذا في كلام الله تعالى؛ لأنه لا ينبغي أن يحمل إلا على أحسن الوجوه في التركيب وفي المعنى؛ إذ هو أفصح الكلام))<sup>(٤)</sup>.

نخلص إلى أن الصحة لم تكن معياراً وحيداً لقبول التوجيه بل اعتدّ بالفصاحة شرطاً آخر لقبول التوجيه، فليس كل صحيح فصيحاً، والصحة شرط أساسي ليرقى التركيب إلى منزلة الفصاحة.

### التوجيه النحوي والتركيب:

يمثلُّ التوجيه النحوي محاولة المفسر بيانَ طبيعة العلاقات المعنوية الرابطة بين عناصر التركيب للوصول إلى المعنى، وهي محاولة قد تتعدد بتعدد القراء، وقد يعنُّ للمفسر الواحد أكثر من صورة لطبيعة العلاقات الرابطة مما يولد أكثر من توجيه يحمل كلُّ منها معنى معيَّناً.

والتركيب له صورتان صورة ظاهرة، ولاشك أن القرآن الكريم تراكيبه أفصح التراكيب وعناصره منتظمة بأحسن نظام يكشف عن المراد ((قد نسج نظمه نسجاً بالغاً منتهى ما تسمح به اللغة العربية من الدقائق واللطائف لفظاً ومعنى بما يفي بأقصى ما يراد بلاغه إلى المرسل إليهم))<sup>(٥)</sup> والصورة الأخرى للتركيب هي التي يقدمها المفسر عند التوجيه النحوي للتركيب، فالمفسر بمحاولة قراءة هذا التركيب الظاهر وتحليله قد يقترب مما يليق بجزالة النظم الكريم، وقد يبتعد أحياناً عنها ليخلق علاقات معنوية متكلفة بين عناصره تتسم بالتفكك والتنافر، وهذا يقال عنه: (تركيب غير فصيح) إذن التركيب غير الفصيح يُطلق على التوجيه الذي يقوم على ابتداء روابط بين عناصر التركيب الظاهر يشوبها الضعف والقلق بما لا يناسب قداسة القرآن الكريم وسمو نظمه مما يفرضي إلى التعقيد والبعد، في حين يكون التركيب فصيحاً عندما يكون هناك كمال تلاؤم بين التوجيه وعناصر التركيب النحوي بحيث لا ينبو التركيب عن التوجيه.

نخلص إلى أن وصف بعض التراكيب بعدم الفصاحة المقصود منه التركيب الموصوف بهذا التوجيه، أي التركيب لو حمل على هذا النحو من التحليل والتوجيه، ولكن لو حمل على توجيه آخر فيكون في غاية الدقة والاتساق.

### شروط فصاحة التركيب عند أبي حيان:

#### ١- مراعاة الفصل المناسب بين العناصر النحوية

الفصل هو وجود عنصر لغوي حاجز بين أجزاء التركيب التي تقتضي قواعد اللغة تلازمها<sup>(٦)</sup>، وقد أولى أبو حيان الأندلسي في البحر المحيط الفصل أهمية كبيرة لبيان صحة التراكيب اللغوية ومدى فصاحتها، إذ احتكم إليه في مواضع كثيرة وجعله مناطاً يلجأ إليه للترجيح بين الأوجه النحوية المذكورة للتراكيب القرآنية.

(١) المصدر نفسه: ١٢/١.

(٢) المصدر نفسه: ٤٣٠/٤.

(٣) الكشف: ٦٨/١.

(٤) البحر المحيط: ٣٦٩/١.

(٥) التحرير والتنوير: ٩٣/١.

(٦) ينظر: الفصل في النحو العربي، أطروحة دكتوراه للباحث مديح صدام سلمان، كلية الآداب، جامعة القادسية، ٢٠٠٧: ٩.

إن انتظام التراكيب اللغوية يقتضي أن تقع عناصرها موقعاً يحفظ للوظيفة النحوية التي تحملها ظهورها وبعدها عن الغموض، ومن أهم مقتضيات الوضوح والظهور هو القرب بين العناصر المترابطة بعلاقات دلالية في التركيب؛ ((فكلما ازداد الجزءان اتصالاً قوي قُبِحَ الفصل بينهما))<sup>(١)</sup> إذ قربها من بعضها يؤذن بوضوح العلاقة الرابطة بينها، وتباعدها عن بعضها يصرف الذهن عن إمكانية اتصال هذه العناصر بعلاقات دلالية وقد يحول دون ذلك مطلقاً؛ لذا وضع علماء النحو القواعد التي تنظم ذلك، فأجازوا الفصل في مواضع معينة وعناصر محددة، ومنعوا الفصل بعناصر أخرى حفاظاً على حضور العلاقات الدلالية بين العناصر التركيبية واضحة جلية، وليس من همّ البحث الخوض في تفاصيل ذلك فهو مما يخرج البحث عن غايته<sup>(٢)</sup>.

والملاحظ في تفسير البحر المحيط أن أثر ظاهرة الفصل في الحكم على فصاحة التركيب كان على نحوين: النحو الأول: ينظر فيه أبو حيان إلى نوع الفاصل بين العناصر المترابطة بعلاقة معنوية، والقاعدة الحاكمة في هذا النحو: ((لا يجوز الفصل بين العامل والمعمول بأجنبي))<sup>(٣)</sup>. ويكون العنصر النحوي الفاصل بين العامل والمعمول أجنبياً إذا كان غير خاضع لتأثير ذلك العامل<sup>(٤)</sup>، وقد أشار ابن السراج إلى الأجنبي بقوله ((فأما الفعل الذي لا يجوز أن يفرق بينه وبين ما عمل فيه فنحو كانت زيداً الحمى تأخذ))<sup>(٥)</sup> فلم يجز هذا التركيب؛ لأنه فصل بين العامل وهو (كان) وخبرها جملة (تأخذ) ما ليس معمولاً لـ(كان) وهو (زيداً) لأنه معمول الفعل المتأخر (تأخذ).

وقد ميّز أبو حيان في هذا بين الفصل الخاضع لقواعد اللغة، وسماء الفصل الفصيح، والفصل المخالف الذي يخرج التركيب القرآني عن فصاحته وهو عندما يكون الفاصل أجنبياً. ففي قوله تعالى: ﴿وَإِذَا طَلَقْتُمُ النِّسَاءَ فَلَهُنَّ أَجَلُهُنَّ فَلَا تَعْضُلُوهُنَّ أَنْ يَنْكِحْنَ أَزْوَاجَهُنَّ إِذَا تَرَاضَوْا بَيْنَهُنَّ بِالْمَعْرُوفِ﴾ (سورة البقرة: من الآية ٢٣٢)

استظهر أبو حيان تعلق شبه الجملة (بالمعروف) بالفعل (تراضوا)، ولم يمنع تعلقها بالفعل (ينكح) غير مبالٍ بالفصل بين الفعل وشبه الجملة بـ(إذا تراضوا) عاداً ذلك من الفصل الفصيح الخاضع لقواعد اللغة لكون الفاصل معمولاً للفعل (ينكح) أي الفاصل ليس أجنبياً حتى يمتنع التوجيه، يقول: ((ولا يعتقد أن ذلك من الفصل بين العامل والمعمول الذي لا ينتقي، بل هو من الفصل الفصيح؛ لأنه فصل بمعمول الفعل وهو قوله: (إذا تراضوا) فـ(إذا) منصوب بقوله (أن ينكح) و(بالمعروف) متعلق به، فكلاهما معمول للفعل))<sup>(٦)</sup>.

في حين عدّ الفصل ممتنعاً لكون الفاصل أجنبياً في قوله تعالى: ﴿قَالُوا أَتُحَدِّثُونَهُمْ بِمَا فَتَحَ اللَّهُ عَلَيْكُمْ لِيُحَاجُّوكُمْ بِهِ عِنْدَ رَبِّكُمْ﴾ (سورة البقرة: من الآية ٧٦) فقد ذُكر في تعلق شبه الجملة (عند ربكم) وجهان، الأول: متعلقة بـ(ليحاجوكم)، والمعنى لـ(يحاجوكم) في الآخرة. والآخر متعلقة بـ(فتح الله عليكم)<sup>(٧)</sup>. ورد أبو حيان هذا الوجه؛ لأن الفاصل بين العامل (فتح) والمعمول (عند ربكم) أجنبي وهو (ليحاجوكم) فهو متعلق بـ(أحدثونهم) وهو أجنبي عن (فتح) لأنه ليس معمولاً له. يقول أبو حيان حاكماً على هذا التركيب بعدم الفصاحة بالقول: ((وببعد أن يجيء هذا التركيب هكذا في فصيح الكلام، فكيف يجيء في كلام الله الذي هو أفصح الكلام؟))<sup>(٨)</sup>.

النحو الثاني ينظر فيه إلى المسافة الفاصلة بين العناصر المتلازمة، والقاعدة الحاكمة عنده في هذا: ((كثرة الفصل يؤذن بالانفصال))<sup>(٩)</sup>. فقد تردد كثيراً في تفسيره الحكم على التوجيه بعدم الفصاحة والبعد لطول الفصل وكثرته<sup>(١٠)</sup>.

(١) الخصائص: ٣٩٠/٢.

(٢) ينظر تفاصيل ذلك في الفصل في النحو العربي: ٩-١٨.

(٣) المقتصد في شرح الإيضاح: ٤٢٦/١.

(٤) ينظر: حاشية الصبان: ١٢١/٢.

(٥) الأصول في النحو: ٢٣٧/٢.

(٦) البحر المحيط: ٤٩٤/٢.

(٧) ينظر: المحرر الوجيز: ١١٨/١.

(٨) البحر المحيط ١/ ٤٤٢، وينظر: الدر المصون ١/ ٤٤٤، روح المعاني: ٣٠١/١.

(٩) ينظر: البحر المحيط ٢/ ٤٥.

(١٠) ينظر على سبيل التمثيل لا الحصر ٣/ ٥٠٨، ٣/ ٣٨٥، ٤/ ٢٩٥، ٧/ ٢٩٢، ٨/ ٣٧٨.

ففي قوله تعالى: ﴿وَإِذْ قُلْتُمْ يَا مُوسَى لَنْ نُؤْمِنَ لَكَ حَتَّى نَرَى اللَّهَ جَهْرَةً﴾ (سورة البقرة: من الآية ٥٥). ذكر المفسرون أن (جهرة) متعلقة بالفعل (نرى) على أنها مفعول مطلق، أو حال من الفاعل أي مجاهرين بالرؤية<sup>(١)</sup>. وقد علق بعضهم (جهرة) بالفعل (قلتم) أي قلتم قولاً جهرة أو حال من فاعله أي قلتم مجاهرين<sup>(٢)</sup>، والملاحظ أن الفاصل بين العامل ومعموله على هذا الوجه كبير مع إمكانية تعلقه بعامل أقرب يستقيم معه المعنى وهو (نرى)، وهذا ما دعا أبا حيان إلى ترجيح الوجه الأول قائلاً: ((والظاهر تعلقه بالرؤية لا القول، وهو الذي يقتضيه التركيب الفصيح))<sup>(٣)</sup> وتابعه السمين الحلبي في ذلك<sup>(٤)</sup>. ففصاحة هذا الوجه متأتية من قرب المعمول من عامله مع استقامة المعنى بخلاف الوجه الثاني الذي يبعد لطول الفصل بينهما.

ومن التوجيهات التي تؤول بالتركيب القرآني إلى عدم الفصاحة لطول الفصل بين المتلازمين ما ذكر في توجيه قوله تعالى: ﴿كَذَبَتْ ثُمُودُ بِطَغْوَاهَا (١١) إِذِ انْبَعَثَ أَشْقَاهَا (١٢) فَقَالَ لَهُمْ رَسُولُ اللَّهِ نَاقَةَ اللَّهِ وَسُقْيَاهَا (١٣) فَكَذَّبُوهُ فَعَقَرُوهَا فَدَمْدَمَ عَلَيْهِمْ رَبُّهُمْ بِذُنُوبِهِمْ فَسَوَّاهَا (١٤) وَلَا يَخَافُ عُقْبَاهَا (١٥)﴾ (سورة الشمس)

ذكر المفسرون في ضمير الفاعل من الفعل (يخاف) أنه يعود على الرب فهو أقرب المذكورات، والمعنى أن الله أهلكهم ولا يُسأل عما يفعل<sup>(٥)</sup>. وقيل يعود على رسول الله صالح . ع . أي لا يخاف عقبي الفعلة لأنه أنذرهم<sup>(٦)</sup>. وأجاز بعضهم عوده على (أشقاها) والواو حينئذ تكون حالية، والمعنى: ولا يخاف عقبي فعله لطغيانه<sup>(٧)</sup>.

إن الفصل بين الحال وصاحبها على الوجه الثالث جعل من تركيب الآية تركيباً بعيداً في نظر أبي حيان؛ لذا يقول: ((هذا فيه بعد لطول الفصل بين الحال وصاحبها))<sup>(٨)</sup>.

والجدير بالذكر أن كثيراً من هذه الأوجه النحوية التي استبعدتها أبو حيان؛ لأنها تقتضي طول الفصل بين المتلازمين لم يسبق إلى القول باستبعادها أحد قبل أبي حيان . بحسب ما اطلعت عليه من التفسير. وقد تفاوت من جاء بعد أبي حيان الأندلسي في أثر الفصل في فصاحة التركيب، ولعل أبرز من تتبع أقوال أبي حيان هذه السمين الحلبي والآلوسي، أما السمين الحلبي فنجد أنه قد يتابع أبا حيان في اعتماد كثرة الفصل أساساً للحكم على الوجه بالضعف والتركيب بعدم الفصاحة، وفي أحيان أخرى يرفض أن يكون كثرة الفصل مانعاً يحول دون فصاحة التركيب، على حين كان الآلوسي كثيراً ما يرفض احتجاج أبي حيان بكثرة الفصل، ففي قوله تعالى: ﴿اقتربت الساعةُ وَانْشَقَّ الْقَمَرُ (١) وَإِنْ يَرَوْا آيَةً يُعْرَضُوا وَيَقُولُوا سِحْرٌ مُسْتَمِرٌّ (٢) وَكَذَّبُوا وَاتَّبَعُوا أَهْوَاءَهُمْ وَكُلُّ أَمْرٍ مُسْتَقَرٌّ (٣)﴾ (سورة القمر) قرئ قوله تعالى: (وكل أمر مستقر) بكسر الراء من (مستقر)<sup>(٩)</sup> فتكون صفة لـ (أمر)<sup>(١٠)</sup>. وذكروا في (كل) وجهين<sup>(١١)</sup>: الأول: هو مبتدأ والخبر محذوف، تقديره، كائن أو أتى. والآخر: هو معطوف على الساعة والمعنى اقتربت الساعة واقترب كل أمر مستقر. وقد استبعد أبو حيان الوجه الثاني قائلاً: ((وهذا بعيد لطول الفصل بجمل ثلاث، وبعيد أن يوجد مثل هذا التركيب في كلام العرب))<sup>(١٢)</sup> إن كثرة الفواصل بين المعطوف والمعطوف عليه جعلت التركيب معقداً بعيداً لا يتبادر إلى الذهن عن أبي حيان في حين كان السمين الحلبي يرى أن الفصل هنا لا يمنع من هذا التوجيه، يقول: ((وإذا دلّ دليل على المعنى فلا نبالي بالفواصل))<sup>(١٣)</sup> ووافق الآلوسي السمين في ذلك<sup>(١٤)</sup>.

(١) ينظر: معاني القرآن وإعرابه، الزجاج: ١/١٣٧، وإعراب القرآن للنحاس ١/٥٤، والكشاف: ١/٤١١،

(٢) ينظر: تفسير السمعاني ١/٨١، وزاد المسير ١/٦٧.

(٣) البحر المحيط: ١/٣٤١.

(٤) ينظر: الدر المنصور: ١/٣٦٨.

(٥) ينظر: معاني القرآن للفرأء: ٣/٢٧٠، ومعاني القرآن للزجاج: ٥/٣٣٣، التفسير الكبير ٣١/١٧٩

(٦) ينظر: معاني القرآن وإعرابه ٥/٣٣٣، والتفسير الكبير ٣١/١٧٩

(٧) ينظر: إعراب النحاس ٥/١٤٨، تفسير الثعلبي ١٠/٢١٥، التبيان إعراب القرآن ٢/١٢٩١.

(٨) البحر المحيط: ١٠/٤٩٠.

(٩) قرأ بها أبو جعفر بن القعقاع، ينظر: المحتسب في تبیین وجوه شواذ القراءات: ٢/٢٩٧.

(١٠) ينظر: التبيان في إعراب القرآن: ٢/١١٩٢.

(١١) ينظر: الجامع لأحكام القرآن: ١٧/١٢٨،

(١٢) البحر المحيط: ١٠/٣٤١.

(١٣) الدر المنصور ١٠/١٢١.

(١٤) ينظر: روح المعاني ١٤/٧٨.



ويبدو لي أن التوجيه بعيد، والمعنى غير ظاهر عليه، أستدل على ذلك بأن بعض المفسرين لم يرتضوا القراءة وعدوها مما لا وجه له في العربية<sup>(١)</sup>، فكان التوجيه الذي استبعده أبو حيان كان هو الدافع إلى القول بذلك، ومهما يكن فالحمل على حذف الخبر أقرب وأولى.

ويبدو لي من متابعة الآيات التي أخذ فيها أبو حيان توجيهات بعض المعربين بكثرة الفصل يبدو أن أبا حيان قد تشدد في الاحتكام إلى طول الفصل، في حين كان السمين الحلبي متابعاً له أحياناً رافضاً ذلك في أحيان أخرى عندما يكون المعنى واضحاً، فيقوم ظهور المعنى ووضوحه دليلاً على صحة التوجيه مهما كثرت الفواصل<sup>(٢)</sup>. وكان الآلوسي رافضاً الاحتكام إلى طول الفصل في أكثر المواضع<sup>(٣)</sup>. ويبدو أن الاحتكام إلى ظهور المعنى هو المجوز للفصل، كما ظهر من قول السمين السابق، وقول الآلوسي: ((والكلام هنا لما تعانقت معانيه وارتبطت مبانيه وأخذ بعضها بحجز بعض حتى كأن الجميع كلمة واحدة لم يعد البعد بعداً))<sup>(٤)</sup>

فالجوء إلى السياق اللغوي إحدى الوسائل التي يتوسل بها المعرب للحكم على مقبولية التركيب على الرغم من طول الفصل كما اتضح من كلام السمين الحلبي والآلوسي. ولغة وسائلها الأخرى في الحفاظ على حضور العلاقة المعنوية بين العناصر المترابطة ومنها التكرار نحو قوله تعالى: ﴿لَا تَحْسَبَنَّ الَّذِينَ يَفْرَحُونَ بِمَا أَتَوْا وَيُجِبُّونَ أَنْ يُحْمَدُوا بِمَا لَمْ يَفْعَلُوا فَلَا تَحْسَبَنَّهُمْ بِمَفَازَةٍ مِنَ الْعَذَابِ وَلَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ﴾ (سورة آل عمران: ١٨٨) يقول أبو حيان في تكرار (فلا تحسبنهم): ((وحسن تكرار الفعل فلا يحسبنهم لطول الكلام، وهي عادة العرب، وذلك تقرب لذهن المخاطب))<sup>(٥)</sup> وكما في قوله تعالى: ﴿ثُمَّ إِنَّ رَبَّكَ لِلَّذِينَ عَمِلُوا السُّوءَ بِجَهَالَةٍ ثُمَّ تَابُوا مِنْ بَعْدِ ذَلِكَ وَأَصْلَحُوا إِنَّ رَبَّكَ مِنْ بَعْدِهَا لَغَفُورٌ رَحِيمٌ﴾ (سورة النحل: ١١٩) يقول (ابن الأثير): فإذا وردت "إن" وكان بين اسمها وخبرها فسحة طويلة من الكلام فإعادة "إن" أحسن في حكم البلاغة والفصاحة<sup>(٦)</sup>

وقد يلجأ أبو حيان إلى التقدير صوتاً للتركيب القرآني من شدة الفصل بين عناصره كما في قوله تعالى: ﴿وَالْيَاقِينَ عَادِ أَخَاهُمْ هُودًا قَالَ يَا قَوْمِ اعْبُدُوا اللَّهَ مَا لَكُمْ مِنْ إِلَهٍ غَيْرُهُ﴾ (سورة هود: من الآية ٥٠) إذ علق بعض المفسرين شبه الجملة بقوله (أرسلنا)<sup>(٧)</sup> في قوله تعالى: ﴿وَلَقَدْ أَرْسَلْنَا نُوحًا إِلَى قَوْمِهِ إِنِّي لَكُمْ نَذِيرٌ مُبِينٌ﴾ (سورة هود ٢٥) على الرغم من كثرة الفواصل بينهما؛ لذا رجح أبو حيان أن يتعلق بفعل محذوف هو (أرسلنا)<sup>(٨)</sup>.

مما سبق يمكن القول إن أبا حيان اعتمد عدم الفصل الطويل بين المتلازمين أساساً في الحكم على التركيب بالفصاحة؛ لذا ضعف كثيراً من التوجيهات القائمة على طول الفصل بين العناصر التركيبية، في حين تسمح غيره في ذلك معتمداً على ظهور المعنى بمعونة السياق.

## ٢- عدم التعسف في الحمل على عوارض التركيب

### أ- في التقديم والتأخير

التقديم والتأخير قد يتداخل مع الفصل، فهما ينضويان تحت قرينة التضام<sup>(٩)</sup>، ولكن له ما يميزه، فالفصل يحصل عندما يكون هناك حاجز بين العنصرين المتلازمين، أما التقديم والتأخير فيتعلق بتقديم أحد العنصرين المتلازمين على الآخر كتقديم الخبر على المبتدأ، وتقديم صاحب الحال عليها، أو تقديم أحد معمولات العامل على آخر كتقديم المفعول به على الفاعل، فهو مرتبط بمبدأ الرتبة<sup>(١٠)</sup>، وكل فصل هو تأخير لأحد المتلازمين عما يلزمه، ولكن ليس كل تقديم وتأخير فصلاً.

(١) ينظر: الكشف والبيان ١٦٢/٩، ومعالم التنزيل ١٦٤/٥.

(٢) ينظر: الدر المصون: ٣٣٣/٩، ١٢١/١٠.

(٣) ينظر: روح المعاني: ٤٥٦/١، ١٦٠/٢، ١٠٦/١٥.

(٤) روح المعاني ١٤٣/١٢.

(٥) البحر المحيط: ٤٦٧/٣.

(٦) المثل السائر: ١٧/٣.

(٧) ينظر: الكشف: ٤٠٢/٢، والهداية إلى بلوغ النهاية: ٣٤١٠/٥.

(٨) ينظر: البحر المحيط: ١٦٦/٦.

(٩) ينظر: اللغة العربية معناها ومبناها: ٢١٦.

(١٠) ينظر: المصدر نفسها والصفحة نفسها.

وقد يكون التوجيه مبنياً على حمل عناصر التركيب على التقديم والتأخير مفضياً ذلك إلى بعد عن الفصاحة، ومن ذلك ما أخذ فيه أبو حيان الزمخشري في قوله تعالى: ﴿وَأُخْضِرَتِ الْأَنْفُسُ الشُّحَّ﴾ (سورة النساء: من الآية ٢٨). يقول الزمخشري: ((ومعنى إحضار الأنفس الشح أن الشح جعل حاضراً لها لا يغيب عنها أبداً ولا تتفك عنه، يعنى أنها مطبوعة عليه))<sup>(١)</sup> يتضح من كلامه أنه جعل (الأنفس) المفعول الثاني و(الشح) المفعول الأول في الأصل ثم عند البناء للمجهول قدم الثاني على الأول وناب مناب الفعل. ولم يرتض أبو حيان ذلك اعتداداً بظاهر النص القرآني الذي يقتضي أن الأنفس هي التي جعلت حاضرة فهي الفاعل قبل دخول همزة النقل على الفعل، إذ الأصل حضرت الأنفس الشح ثم أصبحت مفعولاً أولاً بعد التعديّة وعندما بني الفعل للمجهول أصبحت نائب فاعل.

وذكر أبو حيان أن النحويين يجيزون إقامة المفعول الثاني مقام الأول<sup>(٢)</sup>، فيكون (الأنفس) هي المفعول الثاني أقيم مقام الفاعل لكنه فضل حمل القرآن على الوجه الأول لأنه أجود عندهم<sup>(٣)</sup> يقول في ترجيح هذا الوجه: ((والأولى حمل القرآن على الأفصح المتفق عليه))<sup>(٤)</sup> إذن القول بالتقديم في هذا التركيب يفضي إلى حمل التركيب القرآني على رأي ارتضته الصنعة النحوية لكن على نحو أقل جودة من الرأي الآخر، لذا فضل أبو حيان حمله على ما هو أجود وهو مقتضى الفصاحة.

ومما كان حمله على التقديم والتأخير مضراً بفصاحة التركيب ما قيل في قوله تعالى: ﴿وَلْتَجِدْنَهُمْ أَحْرَصَ النَّاسِ عَلَى حَيَاةٍ وَمِنَ الَّذِينَ أَشْرَكُوا يَوَدُّ أَحَدُهُمْ لَوْ يُعَمَّرَ أَلْفَ سَنَةٍ﴾ (سورة البقرة: من الآية ٩٦) إذ ذكر في قوله (ومن الذين أشركوا) أن الواو تحتمل العطف على الناس والمعنى: لتجدن اليهود أحرص الناس على الحياة وأحرص من الذين أشركوا. أو أن الواو واو الاستئناف والمعنى ومن الذين أشركوا يود أحدهم حملاً على الابتداء والخبر<sup>(٥)</sup>. والوجه الثالث أن في الآية تقديمًا وتأخيرًا وحذفًا لمضاف و(من الذين أشركوا) معطوف على الهاء في (لتجدنهم) والمعنى ولتجدنهم وطائفة من الذين أشركوا أحرص الناس على حياة<sup>(٦)</sup>، ويبدو لي أن تقدير المضاف ل يبقى قسم من غير المؤمنين أقل حرصاً من اليهود على الحياة؛ لئلا يكون لليهود نظير في هذه الصفة وإن شاركهم في ذلك طائفة من المشركين. ونلاحظ أن هذا الوجه ارتكب فيه ما لا يجوز أن يرتكب في نص معجز على الرغم من أن المعنى الذي يؤديه ليس فاسداً فهو معنى صحيح لكن التركيب يأباه؛ لذا يقول أبو حيان: ((فَهُوَ مَعْنَى يَصِحُّ، لَكِنَّ اللَّفْظَ وَالتَّرْكِيبَ يَنْبُو عَنْهُ وَيُخْرِجُهُ عَنِ الْفَصَاحَةِ، وَلَا ضَرُورَةَ تَدْعُو إِلَى أَنْ يَكُونَ ذَلِكَ مِنْ بَابِ التَّقْدِيمِ وَالتَّأْخِيرِ، لَا سِيَّما عَلَى قَوْل مَنْ يَخْصُصُ التَّقْدِيمَ وَالتَّأْخِيرَ بِالضَّرُورَةِ))<sup>(٧)</sup>. ويقول الألوسي في هذا الوجه أيضاً: ((ولا أظن يقدم على مثل ذلك في كتاب الله تعالى من له أدنى ذوق، لأنه- وإن كان معنى صحيحاً في نفسه- إلا أن التركيب ينبو عنه، والفصاحة تأباه))<sup>(٨)</sup>.

#### ب- في تقدير المحذوف:

الحذف من العوارض التركيبية التي أقرها النظام اللغوي، وله أغراض متعددة، وقد حدد النظام اللغوي المواطن التي يباح فيها حذف العنصر اللغوي وجوباً أو جوازاً بما يحفظ للتركيب الصحة والفصاحة، وللمعنى الوضوح وعدم الغموض، والقاعدة العامة التي تحكم جواز الحذف هي: (إذا دل على المحذوف دليل جاز الحذف)<sup>(٩)</sup>.

وقد يتعسف المعربون في اللجوء إلى تقدير محذوف لتحليل التركيب القرآني وبيان الدلالة وهذا يفضي إلى تقديرات بعيدة تفكك التركيب وتذهب بفصاحته.

ومن صور الحذف التي تجعل التركيب مهلهلاً، والمعنى لغزاً لا يتبادر إلى الذهن ما ورد في إعراب قوله تعالى: ﴿وَجَعَلُوا لِلَّهِ أُنْدَادًا لِيُضِلُّوا عَنْ سَبِيلِهِ قُلْ تَمَتَّعُوا فَإِنَّ مَصِيرَكُمْ إِلَى النَّارِ﴾ (سورة إبراهيم: ٣٠)

(١) الكشف: ٥٧١/١.

(٢) ينظر: شرح ابن عقيل: ١١٩/٢-١٢٠.

(٣) ينظر: البحر المحيط: ٨٧/٤-٨٨.

(٤) البحر المحيط: ٨٨/٤.

(٥) ينظر: الكشف: ١٦٧/١، التبيان في إعراب القرآن: ٦٥/١.

(٦) ينظر: البحر المحيط: ٥٠٢/١.

(٧) ينظر: الكشف: ١٦٧/١، التبيان في إعراب القرآن: ٦٥/١.

(٨) روح المعاني: ٣٢٩/١.

(٩) ينظر: الخصائص: ٢٨٤/١، البرهان في علوم القرآن: ٧٣/٣.

فاسم (إنّ) هو (مصيركم) وهو بمعنى الرجوع من الفعل (صار) التامة، والخبر شبه الجملة (إلى النار)<sup>(١)</sup>، وقد روي عن الحوفي (٤٣٠هـ) توجيه آخر جعل فيه (مصيركم) من الفعل (صار) بمعنى انتقل فيكون شبه الجملة (إلى النار) متعلقاً بـ(مصير) والمعنى فإنّ انتقالكم إلى النار، وعندئذ تبقى (إنّ) بلا خبر، ويقتضي تقدير محذوف، أي: فإنّ انتقالكم إلى النار كائن أو حاصل<sup>(٢)</sup>.

وقد ردّ أبو حيان هذا التوجيه؛ لأنه قائم على حذف قلّ وروده في مثل هذا التركيب، وهو حذف خبر إن واسمها معرفة، فقد ذكر ابن جني (ت ٣٩٢هـ) أن حذفه لا يكون إلا مع النكرة، قال: ((وقد حذف خبر إنّ مع النكرة خاصة))<sup>(٣)</sup> ثم نقل أن البصريين يجيزون ذلك مع المعرفة والكوفيون يأبون ذلك إلا في النكرة<sup>(٤)</sup>.

لذا يقول أبو حيان: ((حذف الخبر في مثل هذا التركيب قليل، وأكثر ما يحذف إذا كان اسم إن نكرة، والخبر جار ومجرور))<sup>(٥)</sup>.

والملاحظ أنّ فصاحة التركيب تختل بحسب توجيه الحوفي؛ لأنه قائم على حذف ندر أن يأتي في هذا التركيب مما يعنى أن للقلّة أثرًا في الحكم على التركيب بعدم الفصاحة إذ التوجيه النحوي إذا استلزم تقديرًا يكون التركيب فيه نادرًا فإنه يحكم عليه بعدم الفصاحة.

وفي قوله تعالى: ﴿قَلَمًا أَنَا هُمَا صَالِحًا جَعَلَا لَهُ شُرَكَاءَ فِيمَا أَنَا هُمَا فَتَعَالَى اللَّهُ عَمَّا يُشْرِكُونَ﴾ (سورة الأعراف: ١٩٠). ذكر الزمخشري في تفسير هذه الآية أن المعنى: جعل أولادهما له شركاء على حذف المضاف وإقامة المضاف إليه مقامه، فألف الاثنين فاعل مضاف إليه في الأصل أقيم مقام المضاف بعد حذفه. وجعل قوله تعالى (فتعالى الله عما يشركون) دليلًا على أن المراد فاعل (أناهما) الجمع، بدلالة ضمير الجمع في (يشركون)<sup>(٦)</sup>، إن إيمان المسلمين بعصمة الأنبياء . عليهم السلام . دفعهم إلى تأويل النص بأكثر من تأويل كان منها هذا التأويل، إذ لا يمكن أن يسند الشرك إلى آدم وزوجه غير أن أبا حيان لم يرتض هذا التأويل؛ لأنه يفضي إلى تركيب فيه ((تفكيك للكلام عن سياقه))<sup>(٧)</sup> وارتضى تفسيرًا آخر، وهو أن الخطاب موجه إلى مشركي العرب أو للناس، وليس المراد آدم وحواء وبهذا ((يتسق الكلام اتساقًا حسنًا من غير تكلف ولا تأويل ولا تفكيك))<sup>(٨)</sup>.

وإذا كان تقدير محذوف أخرج التركيب من فصاحته في الشواهد السابقة، فإنّ أبا حيان في مواضع أخرى يعول على تقدير محذوف في تحليل التركيب القرآني عاديًا ذلك مما يدلي به ظاهر النص ويقود إليه وتركه يذهب بفصاحة التركيب، ومن ذلك ما ذكره في قوله تعالى: ﴿لَا يَسْتَوِي مِنْكُمْ مَنْ أَنْفَقَ مِنْ قَبْلِ الْفَتْحِ وَقَاتَلْ أُولَئِكَ أُعْظِمَ دَرَجَةً مِنَ الَّذِينَ أَنْفَقُوا مِنْ بَعْدِ وَقَاتَلُوا﴾ (سورة الحديد: من الآية ١٠)

ذكر فيها وجهين، الأول: أن فاعل (يستوي) هو (من) وترك ذكر معادله لوضوح الدلالة أي إن هناك محذوفًا يتم الكلام به، والتقدير لا يستوي من أنفق من قبل الفتح ومن أنفق من بعد<sup>(٩)</sup>.

الوجه الثاني: ينأى بالتركيب عن تقدير محذوف بجعل فاعل (يستوي) ضمير يعود على الإنفاق، أي لا يستوي الإنفاق منكم، فيكون (من أنفق) مبتدأ خبره (أولئك أعظم درجة)<sup>(١٠)</sup>.

واستظهر أبو حيان الوجه الأول القائم على تقدير محذوف، وعدّ الوجه الثاني الذي لا يقتضي تقدير محذوف عدولاً عن الظاهر بلا موجب، يقول في الوجه الثاني: ((وهذا فيه تفكيك للكلام، وخروج عن الظاهر لغير موجب. وحذف المعطوف لدلالة

(١) ينظر: البحر المحيط: ٤٣٧/٦، والدر المصون: ١٠٤/٧.

(٢) ينظر: البحر المحيط: ٤٣٧/٦، والدر المصون: ١٠٤/٧، روح المعاني ٢٠٧/٧.

(٣) الخصائص: ٣٧٥/٢.

(٤) ينظر: المصدر نفسه: ٣٧٦/٢.

(٥) البحر المحيط: ٤٣٧/٦.

(٦) ينظر: الكشف: ١٨٧/٢.

(٧) البحر المحيط: ٢٤٢/٥.

(٨) المصدر نفسه: ٢٤٢/٥.

(٩) ينظر: الكشف: ٤٧٤/٤.

(١٠) ينظر: المحرر الوجيز: ٢٥٩/٥.



المقابل كثيرة<sup>(١)</sup>). نخلص إلى أن الحذف مخرج للنص عن الفصاحة إذا كان متكلفاً، ولكن قد يكون المعوّل عليه وهو المرتكب الصحيح إذا كان ظاهراً، وقد جاء على مثله كثيراً في كلام العرب.

### ٣- التوافق التام بين المعنى والتركيب:

لا بد من أن يستوفي التركيب الفصيح في نظمه كل العلامات الدالة على المعنى، وأن يكون هناك تطابق تام بين البنية الظاهرة له والمعنى المعبر عنه، وأي معنى يذكر يكون بينه وبين تركيبه فجوة يعد تركيباً غير فصيح. وقد كثرت انتقادات أبي حيان لبعض الأوجه النحوية التي يذكرها المعربون احتمالاً نحوياً للآيات الكريمات مشيراً إلى أن هذه الأوجه تقضي إلى معنى يقتضي إجراء تعديل على بنية التركيب الظاهرة؛ لأنه ليس وعاء ملائماً لملاءمة تامة للمعنى المذكور، وهذا يخلُ بفصاحة التركيب المعهودة في النظم القرآني. إذ هناك تناسب تام بين الظاهر التركيبي والوجه النحوي المحتمل له متأثراً من انتظام عناصر التركيب انتظاماً يضمن له عدم طرو الوجه النحوي السقيم، والتركيب الفصيح يحمل مؤشرات تركيبية تدل على إحكام النسيج مما يجعله في غاية النصية للتعبير عن المعنى المراد.

إن الالتفات إلى هذه النكت التركيبية في النظم الكريم تتم عن فهم عميق لأسرار التركيب القرآني وطبيعة العلاقات النحوية المفضية إلى المعاني.

وهنا أشير إلى أن فصاحة التركيب عند أبي حيان لا تترتب على العناصر المؤلفة له مجردة من محتواها الدلالي، فقد يكون التركيب غير فصيح لكون العناصر التركيبية تحمل مادة دلالية توجب نوع ترابط هو أفصح من غيره؛ فالمحتوى الدلالي موجه عام لترابط عناصر التركيب، وقد أشار عبد القاهر الجرجاني إلى الصلة بين فصاحة التركيب وما يدل عليه، يقول: ((إنهم وإن كانوا قد جعلوا الفصاحة في ظاهر الاستعمال من صفة اللفظ، فإنهم لم يجعلوها وصفاً له في نفسه، ومن حيث هو صدق صوتٍ ونطقٍ لسانٍ، ولكنهم جعلوها عبارة عن مزية أفادها المتكلم في المعنى))<sup>(٢)</sup>. ففصاحة التركيب في إحدى صورها تتمثل في الملاءمة التامة بين التركيب والتوجيه النحوي المفضي إلى المعنى.

ومن أمثلة ذلك ما ذكره أبو حيان في قوله تعالى: ﴿إِنَّ الَّذِينَ كَفَرُوا بَعْدَ إِيمَانِهِمْ ثُمَّ ارْتَدَّوْا كُفْرًا لَنْ تُقْبَلَ تَوْبَتُهُمْ وَأُولَئِكَ هُمُ الضَّالُّونَ﴾ (سورة آل عمران: ٩٠) فقد ذكر في إعراب الواو في قوله (وأولئك هم الضالون) وجهان: الأول أنها عاطفة، إما على خبر إن، وإما على جملة إن ومعمولها<sup>(٣)</sup>. الآخر: ذكره الراغب الأصفهاني (ت ٥٠٢ هـ) وهو أنها حالية، والمعنى: لن تقبل توبتهم من الذنوب في حال أنهم ضالون<sup>(٤)</sup>. واستبعد أبو حيان هذا الوجه واصفاً إياه بالقول: ((وينبى عن هذا المعنى هذا التركيب))<sup>(٥)</sup> أي إن معنى الحالية لا يناسبه تركيب الآية الكريمة في سياقها. وأشار إلى السبب بقوله: ((إذ لو أريد هذا المعنى لم يؤت باسم الإشارة))<sup>(٦)</sup>. ووصف السمين الحلبي هذا الوجه بالغرابة والبعد عن التركيب<sup>(٧)</sup>.

إن الجملة الاسمية قد تأتي حالاً، لكن مجيء المسند إليه اسم إشارة أبعد وقوعها حالاً في سياق النظم الكريم؛ وذلك لما يحمله المسند إليه من معنى الإشارة التي تتأى بالجملة عن معنى الحالية لاسيما أن المشار إليه هم المذكورون سابقاً في الآية، وقد جاءت الحال منهم.

ومن الآيات الكريمات التي كان في تركيبها ما يشير إلى توجيه نحوي معين ويمنع من احتمال توجيه آخر ذكره بعض المعربين قوله تعالى: ﴿تِلْكَ آيَاتُ اللَّهِ نَتْلُوهَا عَلَيْكَ بِالْحَقِّ وَمَا اللَّهُ يُرِيدُ ظُلْماً لِلْعَالَمِينَ﴾ (سورة آل عمران: ١٠٨) فقد وجه المعربون قوله (ظلماً للعالمين) توجيهين: الأول: (للعالمين) في موضع المفعول به للمصدر (ظلماً) والفاعل محذوف، والتقدير: ليس الله مريداً أن يظلم أحداً من العالمين<sup>(٨)</sup>. والآخر: إن ضمير الفاعل للمصدر (ظلماً) يعود على الناس، والمعنى أنه تعالى لا يريد ظلم

(١) البحر المحيط: ١٠٣/١٠.

(٢) دلائل الإعجاز: ٤٠٢/١.

(٣) ينظر: البحر المحيط ٢٥٥/٣، والدر المصون: ٣٠٥/٣.

(٤) ينظر: تفسير الراغب الأصفهاني: ٧٠٨/٢.

(٥) البحر المحيط: ٢٥٥/٣.

(٦) البحر المحيط: ٢٥٥/٣.

(٧) ينظر: الدر المصون: ٣٠٥/٣.

(٨) ينظر: معاني القرآن وإعرابه: ٤٥٥/١، الهداية إلى بلوغ النهاية: ١٠٩٣/٢، الكشف: ٤٠٠/١.

العالمين بعضهم لبعض<sup>(١)</sup>، وقد احتج من ذكر الوجه الثاني بأن (ظلمًا) نكرة في سياق النفي فهي تدل على العموم وتحتل كل أشكال الظلم مهما كان مصدره<sup>(٢)</sup>. وذكر أبو حيان الأندلسي أن تركيب الآية لا يستقيم مع الوجه الثاني، إذ التوجيه الثاني يخل بفصاحة التركيب القرآني في أداء المعنى المذكور له، يقول أبو حيان: ((واللفظ ينبو عن هذا المعنى، إذ لو كان هذا المعنى مرادًا لكان من أحق به من الكلام، فكان يكون التركيب: وما الله يريد ظلماً من العالمين))<sup>(٣)</sup>.

والمعنى على الوجه الثاني صحيح في نفسه لكنه لا يناسب سياق النص الكريم الذي يتناول عدالة الله سبحانه في إثابة المؤمنين ومعاقبة الكافرين، ولعل في تقديم لفظ الجلالة على الفعل (يريد) دلالة على معنى الاختصاص أي إن نفي الإرادة متعلق بالله سبحانه تعالى. نعم يمكن أن يلتزم المعنى المشار إليه في التوجيه الثاني من الوجه الأول على نحو الدلالة التلازمية، فنفي إرادة الظلم عن الله تعالى للعالمين يلزم أن يكون نفيًا عامًا منه تعالى أو من غيره. ولكن لا على النحو الدلالة المباشرة المستنبطة من ظاهر التركيب.

وإذا لاحظنا المثالين السابقين نجد أن وجود عنصر لغوي في التركيب كان حصنًا له من أن يوجه توجيهًا آخر، فلو أريد هذا التوجيه لألزم استبدال عنصر آخر بذلك العنصر.

وقد يكون لموقعية العناصر التركيبية أثر واضح في الكشف عن فصاحة التركيب القرآني مانعة من طرو معنى آخر يقتضي ترتيبًا آخر للتركيب، نحو قوله تعالى: ﴿الْحَجُّ أَشْهَرُ مَعْلُومَاتٍ فَمَنْ فَرَضَ فِيهِنَّ الْحَجَّ فَلَا رَفَثَ وَلَا فُسُوقَ وَلَا جِدَالَ فِي الْحَجِّ﴾ (سورة البقرة: من الآية ١٩٧). فقد اختلفوا في قوله تعالى (فلا رفث ولا فسوق ولا جدال في الحج) فهي جملة خبرية والنفي هنا مراد حقيقة أم إن ظاهرها النفي والمراد هو النهي؟ فعند حملها على النهي يكون المعنى فلا ترفثوا ولا تفسقوا، وعند حملها على النفي فالمعنى لا حجة تثبت مع الرفث والفسوق والجدال أي إن هذه الخلال تقسد الحج<sup>(٤)</sup>.

وقد اختار أبو حيان أن تكون جملة خبرية معناها النهي، واحتج لاختياره بأن فصاحة التركيب القرآني تقتضي أن يكون التركيب على نحو آخر لو أريد معنى النفي، فقال: ((ولو أريد حقيقة الخبر لكان المؤدي لهذا المعنى تركيب غير هذا التركيب، ألا ترى أنه لو قال إنسان مثلاً: من دخل في الصلاة فلا جماع لامرأته ولا زنا بغيرها ولا كفر في الصلاة يريد الخبر، وأن هذه الأشياء مفسدة لها لم يكن هذا الكلام من الفصاحة في رتبة قوله: من دخل في الصلاة فلا صلاة له مع جماع امرأته وزناه وكفره. فالذي ناسب المعنى الخبري نفي صحة الحج مع وجود الرفث والفسوق والجدال لا نفيهن فيه، هكذا الترتيب العربي الفصيح))<sup>(٥)</sup>.

إذن طريقة رصف العناصر التركيبية وبنية الجملة القرآنية جاءت لتحمل معنى يكشف عنه النظم القرآني، ورافضة للمعنى الآخر الذي لا يستقيم مع فصاحة التركيب، إن فصاحة التركيب القرآني تقتضي عدم وجود فجوة بين التركيب والمعنى المذكور بل لا بد أن يتضح المعنى وضوحًا تامًا من طبيعة النظم القرآني، وإن أي توجيه يغفل بعض الخصائص النظمية وطبيعة العناصر اللغوية لهو توجيه يخل بفصاحة النظم الكريم.

#### ٤-مراعاة المشاكلة التركيبية:

ومن الأسس التي اعتمدها أبو حيان في الحكم على التركيب بالفصاحة مراعاة التناسق في التراكم المتجاوزة لتحقيق التناسق والتلاؤم. وقد سميت ذلك (المشاكلة التركيبية) ولا أعني بالمشاكلة ما عناه علماء البديع بها إذ هي عندهم ((ذكر الشيء بلفظ غيره لوقوعه في صحبته تحقيقاً أو تقديرًا))<sup>(٦)</sup>. كما في قوله تعالى: ﴿فَمَنْ اعْتَدَى عَلَيْكُمْ فَاعْتَدُوا عَلَيْهِ بِمِثْلِ مَا اعْتَدَى عَلَيْكُمْ﴾ (سورة البقرة: من الآية ١٩٤) فمقابلة الاعتداء لا يسمى اعتداء لكنه أطلق عليه اعتداء لداعي المشاكلة<sup>(٧)</sup> ولكن هذا لا يعني أن هذا الإطلاق (المشاكلة التركيبية) منقطع الصلة عن مصطلح المشاكلة المعروفة؛ إذ المشاكلة التركيبية هي: حمل التركيب على

(١) ينظر: التفسير الكبير: ٣٢٢/٨.

(٢) ينظر: المصدر نفسه: ٣٢٢/٨.

(٣) البحر المحيط: ٢٩٨/٣.

(٤) ينظر: الكشاف: ٢٤٣/١، الجامع لأحكام القرآن، للقرطبي: ٤٠٧/٢.

(٥) البحر المحيط ٢/٢٨٦.

(٦) الإتيان في علوم القرآن: ٣٢٢/٣.

(٧) ينظر: معاني القرآن وإعرابه: ٢٦٥/١.

أحد التوجيهات المحتملة لوقوعه بصحبة تركيب آخر موازٍ له في انتظام عناصره وبنائه الفني. ومن ذلك ما ورد في قوله تعالى: ﴿مَا هَذَا إِلَّا بَشَرٌ مِثْلُكُمْ يَأْكُلُ مِمَّا تَأْكُلُونَ مِنْهُ وَيَشْرَبُ مِمَّا تَشْرَبُونَ﴾ (سورة المؤمنون: ٣٣) فقد ذكر المفسرون في (ما) من قوله تعالى (مما تشربون) وجهين<sup>(١)</sup>:

الأول: أنها مصدرية، ولا حاجة لعائد لأن الموصول حرفي، والتقدير: ويشرب من مشروبكم على تأويل المصدر باسم المفعول.

الثاني: أنها موصولة، وحينئذ تحتاج جملة الصلة إلى عائد، فمنهم من قدره مفعولاً به للفعل (تشربون) أي مما تشربونه، وحذف العائد لاستيفائه شروط الحذف<sup>(٢)</sup>؛ إذ هو منصوب متصل بفعل تام. ومنهم من قدره مجروراً بحرف جر، والتقدير: مما تشربون منه<sup>(٣)</sup>، فحذف العائد المجرور؛ لأنه جر بحرف هو نفسه الجار للعامل مطابق له لفظاً ومعنى، والعاملان فيهما متفقان، وهي شروط جواز حذف العائد المجرور<sup>(٤)</sup>.

وقد اختار أبو حيان حمل (ما) على الموصولية والعائد مجرور أي (مما تشربون منه)، على الرغم من أن الفعل (شرب) متعد بنفسه، ويمكن أن ينصب مفعولاً به بنفسه فيكون العائد منصوباً، وهذا ما التزمه بعض المعربين رافضاً تقديره مجروراً<sup>(٥)</sup>. وقد علل أبو حيان اختياره بأن حمل التركيب على غير هذا الوجه ((يفوت فصاحة معادلة التركيب ألا ترى أنه لو قال: مما تأكلون منه فعداه بمن التبعية، فالمعادلة تقتضي أن يكون التقدير مما تشربون منه، فلو كان التركيب مما تأكلونه لكان تقدير تشربونه هو الراجح))<sup>(٦)</sup>.

فحمل التركيب على كون ما مصدرية أو موصولة عائدها مفعول به يبتعد بالتركيب عن المشكلة للجملة السابقة في السياق القرآني وهي قوله (يأكل مما تأكلون منه) وقد حسن حذف العائد المجرور رعاية للفصلة<sup>(٧)</sup>.

نلاحظ أن أبا حيان قد حمل الآية على توجيه رفضه بعض المعربين لأن به يتحقق التوازن التركيبي إذ (يشرب مما تشربون) يقابل قوله (يأكل مما تأكلون منه) فلكي تتم المقابلة ويتعادل التركيبان المتناظران حمل (ما) على الموصولية المجرورة العائد. وفي قوله تعالى: ﴿إِنَّ الشَّيْطَانَ لَكُمْ عَدُوٌّ فَاتَّخِذُوهُ عَدُوًّا إِنَّمَا يَدْعُو حِزْبَهُ لِيَكُونُوا مِنْ أَصْحَابِ السَّعِيرِ﴾ (٦) الَّذِينَ كَفَرُوا لَهُمْ عَذَابٌ شَدِيدٌ وَالَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ لَهُمْ مَغْفِرَةٌ وَأَجْرٌ كَبِيرٌ ﴿ (سورة فاطر ٦-٧) أعرب المفسرون قوله تعالى (الذين) في (الذين كفروا) بأوجه: الأول: الرفع على الابتداء وخبره جملة (لهم عذاب شديد)، الثاني: النصب على البدل من (حزبه) أو النعت له. الثالث الجر على النعت أو البدلية من (أصحاب)<sup>(٨)</sup>.

وقد رجح أبو حيان الرفع على الابتداء واصفاً الأوجه الباقية بأنها ((بمعزل عن فصاحة التقسيم وجزالة التركيب))<sup>(٩)</sup>. فتناسب التركيبين المتناظرين بنائياً والمحافظة على المشكلة والتناسق بين التركيبين أساس الترجيح لوجه الرفع عند أبي حيان، إذ الآية الكريمة تبين جزاء الفريقين المؤمنين والكافرين، فجاءت الجملتان الخبريتان مؤلفتين من اسم موصول مبتدأ ثم صلته وخبر جملة اسمية تقدم فيها خبرها شبه الجملة على مبتدئها. والتعويل على الأوجه الأخرى يجعل الجملتين غير متشاكلتين تركيبياً.

ولابد من الإشارة هنا إلى أن النحاس رجح وجه الرفع واصفاً إياه بأحسن الوجوه من دون ذكر علة<sup>(١٠)</sup>، في حين ذكر ابن عطية أن راحة هذا الوجه متأت من تعادل الجملتين في التركيب، قال ((هذا هو الحسن لعطف الذين آمنوا عليه بعد ذلك فهما جملتان تعادلتا))<sup>(١١)</sup>. وذكر الرازي ذلك أيضاً واصفاً الأوجه الأخرى بانها (مفوت لجزالة التركيب))<sup>(١٢)</sup>.

(١) ينظر: مشكل إعراب القرآن: ٥٠٠/٢، البحر المحيط: ٥٥٩، روح المعاني ٢٣١/٩.

(٢) ينظر: توضيح المقاصد والمسالك: ٤٥٦/١.

(٣) ينظر: معاني القرآن للفراء: ١٨٦/٣، جامع البيان في تأويل القرآن: ٢٩/١٩.

(٤) ينظر: توضيح المقاصد والمسالك: ٤٥٧/١، مغني اللبيب: ٥٥٠/١.

(٥) ينظر: إعراب القرآن للنحاس: ٧٩/٣، والبرهان في علوم القرآن: ١٦٣/٣.

(٦) البحر المحيط ٥٥٩/٧، وينظر في ترجيح هذا الوجه الدر المصون: ٣٣٢/٨، والتحرير والتنوير ٥٣/١٨.

(٧) ينظر: البحر المحيط: ٥٥٩/٧.

(٨) ينظر: التبيان في إعراب القرآن: ١٠٧٣/٢، والدر المصون ٢١٣/٩.

(٩) البحر المحيط: ١٤/٩.

(١٠) ينظر: إعراب القرآن: ٢٤٦/٣.

(١١) المحرر الوجيز: ٤٣٠/٤.



الملاحظ أن المفسرين قد التفتوا إلى أهمية تعادل التراكيب المتناظرة وتوازنها في السياق القرآني وعدّوه من عوامل جزالة التراكيب وفصاحتها.

ومما له صلة وثقى بالمشكلة التركيبية عود الضمير؛ إذ تقتضي فصاحة التركيب أن تتفق الضمائر فيما تعود عليه وينافي حسن التركيب أن يتشتت الذهن فيما تعود عليه الضمائر. يقول الكفوي (ت ١٠٩٤هـ): ((الأصل أن تتوافق الضمائر في المرجع حذر التشتت))<sup>(١)</sup>.

وفي قوله تعالى: ﴿وَالَّذِينَ كَفَرُوا أَعْمَالُهُمْ كَسَرَابٍ بِقِيعَةٍ يَحْسَبُهُ الظَّمْآنُ مَاءً حَتَّى إِذَا جَاءَهُ لَمْ يَجِدْهُ شَيْئًا وَوَجَدَ اللَّهَ عِنْدَهُ فَوَفَّاهُ حِسَابَهُ وَاللَّهُ سَرِيعُ الْحِسَابِ﴾ (سورة النور: ٣٩) ذكر أن الضمائر المرفوعة في (جاءه، ولم يجده، ووجد) تعود على (الضمآن) والضمائر في (عنده، ووفاه، وحسابه) تعود على الكافر<sup>(٢)</sup>. واختار أبو حيان أن تعود هذه الضمائر كلها على واحد وهو (الضمآن)، فقال: ((والضمائر فيما بعد الضمآن له))<sup>(٣)</sup> وعلل ذلك ((فيكون الكلام متناسقاً آخذاً بعضه بعنق بعض وذلك باتصال الضمائر لشيء واحد))<sup>(٤)</sup>. ورفض تعدد مرجع الضمائر ((فيه تفكيك الكلام إذا غاير بين الضمائر وانقطع ترصيف الكلام بجعل بعضه مقلّناً من بعض))<sup>(٥)</sup>. ورجح السمين الحلبي ما رجحه الأندلسي ذاكرة العلة نفسها وهي اتساق الضمائر<sup>(٦)</sup>. مما تقدم نجد أن أبا حيان اعتمد المشكلة في التركيب القرآني أساساً مهما من أسس فصاحة التركيب وأساساً من أسس ترجيح التوجيهات النحوية.

#### ٥- الوقف غير المتعسف:

الوقف له صلة وثقى بالتركيب النحوي؛ إذ هو يرسم حدود الجمل ويبين صلتها بما بعدها وما قبلها، فيحدد العلاقات المعنوية الرابطة في التركيب ويتعين المعنى، فلا تنحصر فائدة الوقف في استراحة القارئ، وجمال الجرس بل يمنح النص الملاءمة اللازمة بين المعنى والصوت المعبر عنه، وعدم مراعاته يضيع المعنى، فلا يفهم القارئ شيئاً، وقد يُفهم خلاف المراد. وكثيراً ما يلجأ إليه المعربون ليكون أداة لتقليب التركيب القرآني على الوجوه المحتملة كلها، ولكن قد يفضي الوقف المتعسف أحياناً إلى تراكيب ضعيفة لا تنسجم وفصاحة التركيب القرآني لذا ((لا بد للوقوف والابتداءات أن تتفق ووجوه التفسير الصحيح واستقامة المعنى وصحة اللغة وما تقتضيه علومها فلا يخرج القارئ على وجه غير مناسب من التفسير والمعنى من جهة ولا يخالف وجوه اللغة وسبل أدائها))<sup>(٧)</sup>.

ويسهم الوقف عندما يكون في غير محله في خلق تراكيب نحوية جديدة تلزم توجيهات ذات معان مغايرة للمعنى الظاهر من التركيب، ويتسبب في تجافي العناصر وإخضاعها لعلاقات تعسفية بعيدة عن المتبادر إلى الذهن. وقد أشار أبو حيان في مواضع إلى أن الوقف قد كان سبباً في ابتداع تركيب متنافر لا يصح أن يكون وعاء للنص الكريم، منه ما ذكر في قوله تعالى: ﴿إِنَّمَا مَثَلُ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا كَمَاءٍ أُنْزِلْنَاهُ مِنَ السَّمَاءِ فَاخْتَلَطَ بِهِ نَبَاتُ الْأَرْضِ﴾ (سورة يونس من الآية ٢٤). ففي الباء في قوله (فاختلط به) قولان: الأول أنها للمصاحبة أي اختلط النبات بالماء، ومعنى الاختلاط قبول النبات للماء وتلقفه إياه، والآخر: أنه للسببية، أي امتد النبات وطال واشتبك بسبب الماء<sup>(٨)</sup>.

(١) التفسير الكبير: ٣٤٢/١١.

(٢) الكليات ٥٦٩/١.

(٣) ينظر: الهداية إلى بلوغ النهاية ٥١٢٢/٨.

(٤) البحر المحيط ٥٢/٨.

(٥) المصدر نفسه ٥٢/٨.

(٦) المصدر نفسه ٥٢/٨.

(٧) ينظر: الدر المصون: ٤١٣/٨.

(٨) الوقف والابتداء وصلتهما بالمعنى: ١٣.

(٩) ينظر: الكشاف ٣٤٠/٢، والتبيان في إعراب القرآن: ٦٧١/٢، والبحر المحيط: ٣٧/٦.

وقد ذكر ابن عطية قولاً ثالثاً عماده الوقف على بعض أجزاء التركيب المتصل ليصبح للآية تركيب آخر، إذ يقف بعضهم على (فاختلط) ثم يستأنف (به نبات الأرض) على الابتداء والخبر المقدم، ويعود الضمير في (به) حينئذ على الماء أو على الاختلاط. فيكون الفعل اختلط مسنداً إلى الماء لا النبات<sup>(١)</sup>.

والملاحظ أن هذا الوقف يذهب بجزالة التركيب القرآني ويفكك أجزائه؛ لذا يقول أبو حيان: فيه ((تفكيك للكلام المتصل الصحيح المعنى الفصح اللفظ، وذهاب إلى اللغز والتعقيد، والمعنى الضعيف، ألا ترى أنه لو صرح بإظهار الاسم الذي الضمير فيه كناية عنه فقبل بالاختلاط نبات الأرض أو بالماء نبات الأرض، لم يكذب ينقذ كلاماً من مبتدأ وخبر لضعف هذا الإسناد وقربه من عدم الإفادة))<sup>(٢)</sup>.

ويبدو لي أن الذي جرهم إلى الوقف هو أن عود الضمير في (به) على الماء يؤدي إلى معنى يكون الإسناد فيه مقلوباً، فالمتعارف عليه أن الماء هو الذي يختلط بالنبات لا العكس؛ لذا لجأ المفسرون إلى إيضاح ذلك، فذكر بعضهم أنه لا مانع من ذلك من هذا الإسناد ومعنى الاختلاط تثبت النبات بالماء<sup>(٣)</sup>، وفسر بعضهم الآية بالقول: فاختلط الماء بالنبات على الرغم من أن ظاهر الإسناد خلاف ذلك معللاً ذلك بأن كل مختلطين يصح في كل منهما أن يقال اختلط بصاحبه<sup>(٤)</sup>، ولجأ الزمخشري إلى جعل الباء سببية ليكون معنى اختلط امتد واشتبك النبات<sup>(٥)</sup>. ومن وقف على (اختلط) أراد أن ينأى عن ذلك بالوقف ليعود الضمير إلى الماء.

ويبدو أن حمل النص على ظاهره، والبحث عن سبب العدول التركيبي في القرآن الكريم بإسناد الاختلاط إلى النبات لا الماء هو الأولى. وقد علل الآلوسي ذلك بالقول: ((اختير ما في النظم الكريم للمبالغة في كثرة الماء حتى كأنه الأصل الكثير، ففي الكلام قلب مقبول))<sup>(٦)</sup> وعلل ابن عاشور هذا العدول فقال: ((وعبر عنه بالاختلاط بالماء بحيث يظهر قبل جفاف الماء))<sup>(٧)</sup> وأشار الطباطبائي إلى ذلك فقال: ((ولم يقل اختلط بنبات الأرض إشارة إلى غلبته في تكوين النبات على سائر أجزائه))<sup>(٨)</sup>.

ومن التوجيهات التي تؤدي إلى تراكيب غير فصحة بأثر من الوقف المتعسف فيه ما ذكر في توجيه قوله تعالى: ﴿وَأَقْتَرَبَ الْوَعْدُ الْحَقُّ فَإِذَا هِيَ شَاخِصَةٌ أَبْصَارَ الَّذِينَ كَفَرُوا﴾ (سورة الأنبياء: من الآية ٩٧) إذ ذكر فيه المفسرون أوجهاً منها<sup>(٩)</sup>:

- ١- إن (هي) ضمير شأن و(أبصار) مبتدأ مؤخر و(شاخصة) خبر مقدم<sup>(١٠)</sup>.
- ٢- أن (هي) ضمير شأن وتكون (شاخصة) مبتدأ، و(أبصار) فاعل سد مسد الخبر، وهذا جائز على رأي الكوفيين إذا يفسر ضمير الشأن المفرد العامل عمل الفعل<sup>(١١)</sup>.
- ٣- أن تكون (هي) ضمير فصل، على أن (أبصار) مبتدأ و(شاخصة) خبر، وقدم ضمير الفصل، وهذا على رأي الكسائي في إجازة تقديم ضمير الفصل على الخبر المقدم.

وذكر الثعلبي (ت ٤٢٧هـ) وجهاً آخر وهو أن يكون تمام الكلام عند (هي) على معنى: هي بارزة حاضرة أي الساعة، للدلالة على قربها، ثم يبتدأ بـ(شاخصة أبصار الذين كفروا)، (شاخصة) خبر، و(أبصار) مبتدأ<sup>(١٢)</sup>.

(١) ينظر: المحرر الوجيز: ١١٤/٣.

(٢) البحر المحيط: ٣٧/٦.

(٣) ينظر: المصدر نفسه: ٣٧/٦.

(٤) ينظر: بحر العلوم للسمرقندي: ٣٤٩/٢، السراج المنير: ٣٧٩/٢.

(٥) ينظر: الكشف: ٣٤/٢.

(٦) روح المعاني: ٢٧١/٨.

(٧) التحرير والتنوير: ١٤٢/١١.

(٨) الميزان في تفسير القرآن: ٣١٨/١٣.

(٩) ينظر: معاني القرآن للفراء: ٢١٢/٢، ومعالم التنزيل: ٣١٨/٣، التبيان في إعراب القرآن ٩٢٨/٢، زاد المسير: ٢١٣/٣.

(١٠) ينظر: مغني اللبيب، ابن هشام الأنصاري: ٦٣٧/١.

(١١) ينظر: شرح التصريح على التوضيح، خالد الأزهرى: ٢٠٢/١٤.

(١٢) ينظر: الكشف والبيان عن القرآن الكريم: ٣٠٩/٦.

والملاحظ أن هذا الوجه متكلف يخلق تركيباً بعيداً عن الظاهر، ويقتضي تقدير خبر للضمير. وهذا ما لا يساعد عليه السياق التركيبي للآية؛ إذ جعل (فإذا هي) منفصلة من (أبصار الذين كفروا) يفتت التركيب ويقطع أوصاله. لذا وصف أبو حيان هذا الوجه بالقول: ((وهذا وجه متكلف متنافر التركيب))<sup>(١)</sup>.

ويبدو أن فريدة التركيب القرآني كانت في كثير من الأحيان موطناً لتعدد الأوجه، ومحلاً للتوجيهات البعيدة المعقدة، وأجد أن هذا التركيب من التراكيب الفريدة التي تصور يوم القيامة وشدة أهوالها، فقدم الخبر على المخبر عنه واختار لفظة (شاخصة) بما تحمله من شحنة دلالية مرعبة، وقدم عليهما ضمير الشأن الذي يخلق في وجدان الإنسان حالة من الإبهام والجهل المطبق بما في ذلك اليوم من صعاب وحساب.

نلاحظ مما سبق أن الوقف وإن كان في الأصل يؤتى به لينظم العلاقات المعنوية بين الألفاظ في السياق التركيبي بما ينسجم مع المعنى الذي يقتضيه السياق؛ لئلا يحصل الانحراف ولكي ينساق الأداء الصوتي مع المعنى المستفاد، إلا أنه في مواضع انقلبت الوظيفة البيانية له فخلق لنا علاقات معنوية غريبة نفتت التركيب وتذهب برونق التركيب وفصاحته ويأخذ بالنص إلى تركيب مفكك ومعنى بعيد.

#### ٦- تجنب المذاهب النادرة.

من الأسس التي وضعها أبو حيان الأندلسي شرطاً لفصاحة التركيب، حمل التركيب على المذاهب المشهورة وتجنب التراكيب النادرة والشاذة، وقد صرح بذلك في أكثر من موضع، منها قوله: ((والأولى حمل القرآن على الأفصح المتفق عليه))<sup>(٢)</sup> وقوله: ((لا يجوز في جميع ما يجوزه النحاة في شعر الشماخ والطرماح))<sup>(٣)</sup>. وقوله: ((إن جاء في الكلام هو من القلة بحيث لا يقاس عليه))<sup>(٤)</sup> وقوله: ((لكنه من الندور بحيث لا تبني عليه القواعد... فأجازه أبو علي ومثل هذا في القرآن لا ينبغي))<sup>(٥)</sup>. ومما يمكن أن يذكر شاهداً على ذلك توجيهه لقوله تعالى: ﴿الْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ وَجَعَلَ الظُّلُمَاتِ وَالنُّورَ ثُمَّ الَّذِينَ كَفَرُوا بِرَبِّهِمْ يَعْدِلُونَ﴾ (سورة الأنعام: ١).

ذكر الزمخشري في توجيهه قوله (ثم الذين كفروا) وجهين الأول عطفها على (الحمد لله) والمعنى الحمد لله الحقيق بالحمد على ما خلق ثم الذين كفروا يعدلون به غيره. والثاني: عطفها على الصلة (خلق السماوات) والمعنى خلق ما خلق مما لا يقدر عليه أحد ثم هم يعدلون به ما لا يقدر على شيء<sup>(٦)</sup>.

وأخذ أبو حيان الزمخشري في التوجيه الثاني؛ لأنه يفضي بالتركيب القرآني إلى حمل على رأي نادر<sup>(٧)</sup>، وهو إقامة الاسم الظاهر مقام الضمير عائداً على الموصول وقد وصف هذا الرأي بأنه قليل لا يقاس عليه، يقول المرادي (ت ٧٤٩هـ): ((لا يربط الصلة بالموصول غيره (غير الضمير)، وقد ورد الربط بالاسم الظاهر الواقع موقع الضمير. كقولهم: "أبو سعيد الذي رويت عن الخدري، والحجاج الذي رأيت ابن يوسف". وقال الشاعر: ..... وأنت الذي في رحمة الله أطمع

أي في رحمته أو في رحمتك.

قلت: هذا من القلة بحيث لا يقاس عليه))<sup>(٨)</sup>

إذ تكون جملة (ثم الذين كفروا برههم يعدلون) معطوفة على الصلة فتأخذ حكم جملة الصلة من وجوب توافرها على رابط يربطها بالموصول وهي خالية منها، فلا يصح أن تكون صلة إلا على تقدير إقامة الظاهر مقام المضمرة أي إقامة الاسم الظاهر (برههم) مقام الضمير العائد على الله والتقدير (ثم الذين كفروا به). وقد وصف أبو حيان هذا الوجه بقوله: ((وهذا من الندور بحيث

(١) البحر المحيط: ٧/ ٤٦٨، وينظر الدر المصون: ٨/ ٢٠٤.

(٢) البحر المحيط: ٨٧/ ٤.

(٣) المصدر نفسه: ١٢/ ١.

(٤) المصدر نفسه: ١٠٦/ ٢.

(٥) المصدر نفسه: ٢٨٤/ ٢.

(٦) ينظر: الكشاف: ٤/ ٢.

(٧) ينظر: البحر المحيط ٤/ ٤٣٠.

(٨) توضيح المقاصد ١/ ٤٢١-٤٢٢.



لا يقاس عليه ولا يحمل كتاب الله عليه مع ترجيح حمله على التركيب الفصيح الصحيح<sup>(١)</sup>. ووصفه السمين الحلبي بأنه ((قليل جدا لا ينبغي أن يحمل عليه كتاب الله))<sup>(٢)</sup>.

ومن الآيات الأخرى التي أشار فيها أبو حيان إلى أثر قلة الورد في فصاحة التركيب قوله تعالى: ﴿وَلَمَّا سَكَتَ عَنْ مُوسَى الْغَضَبُ أَخَذَ الْأَلْوَاخَ وَفِي نُسَخَتِهَا هُدًى وَرَحْمَةٌ لِلَّذِينَ هُمْ لِرَبِّهِمْ يَرْهَبُونَ﴾ (سورة الاعراف: ١٥٤) فقد ذكر في قوله (لربهم يرهبون) أن اللام تحتل أن تكون لام التقوية من أجل وصول الفعل إلى مفعوله المتقدم؛ لأنه ضعف عند تقدم معمول، وقيل: هي لام المفعول له أي لأجل ربهم يرهبون، وقيل هي متعلقة بمصدر محذوف، والمعنى: للذين هم رهبتهم لربهم<sup>(٣)</sup>.

وقد أخذ من ذكر هذا الوجه بأن ((فيه حذف المصدر وإبقاء معموله وهو لا يجوز عندهم . أي البصريين . إلا في الشعر وأيضاً فهذا التقدير يخرج الكلام عن الفصاحة))<sup>(٤)</sup>. فقلة ورود هذا التقدير، واقتصاره على الشعر نأى بالتركيب الذي يحمل عليه عن الفصاحة. فالشعر موطن الضرورة، وفيه يرتكب ما لا يرتكب في غيره من أجناس الكلام لذا نزه القرآن الكريم عن هذه التقديرات البعيدة.

### الخاتمة:

خلص البحث إلى مجموعة من النتائج تمثلت بما يأتي:

١- تعقب أبو حيان كثيراً من الأوجه النحوية التي حُمِلت عليها الآيات القرآنية، رافضاً بعض الأوجه؛ لأنها تؤول إلى تركيب متنافر معقد بعيد عن الفصاحة، ولضرورة حمل القرآن الكريم على أفصح التراكيب وأجودها لتتناسب قداسته وعلو شأنه، وكان هناك حضور واسع للألفاظ الدالة على الأحكام النقدية الموجهة إلى التراكيب المترتبة على بعض الأوجه النحوية، ومنها: ويبعد عن الفصاحة، وخارج عن الفصاحة، ومتنافر التركيب، وشنع في التركيب، وتعقيد في التركيب، وينبو عنه اللفظ. وقد أناط مهمة الكشف عن الفصيح من التراكيب بمن امتلك الذوق اللغوي المتأني من خبر كلام العرب والاضطلاع بخطبهم وأشعارهم، فمعرفة النحو وحدها لا تكفي لهذه لمعرفة الفصيح.

٢- حاول البحث بيان مفهوم فصاحة التركيب، وتمثلت بكون العلاقات المعنوية الرابطة بين عناصر التركيب بعيدة عن التعقيد، يبيح بها ظاهر التركيب ويدل عليها ولا ينوء الذهن بالكشف عنها مما يفقده حسن النظم وقوة النسيج.

٣- حاول البحث استنباط شروط فصاحة التركيب فتمثلت بما يأتي

أ - مراعاة الفصل المناسب: وكان أثر الفصل في الحكم على فصاحة التركيب على نحوين، النحو الأول: ينظر فيه أبو حيان إلى نوع الفاصل بين العناصر المترابطة بعلاقة معنوية، والقاعدة الحاكمة في هذا النحو: ((لا يجوز الفصل بين العامل والمعمول بأجنبي))، النحو الثاني: ينظر فيه إلى المسافة الفاصلة بين العناصر المتلازمة، والقاعدة الحاكمة عنده في هذا: (كثرة الفصل يؤذن بالانفصال). وقد تشدد أبو حيان في الاحتكام إلى عدم طول الفصل شرطاً في فصاحة التركيب.

ب- عدم التعسف في الحمل على العوارض التركيبية كالنقد والتأخير، والحذف.

ج . التوافق التام بين المعنى والتركيب، ففصاحة التركيب في إحدى صورها تتمثل في الملاءمة التامة بين التركيب والتوجيه المفصلي إلى المعنى، وأي توجيه يغفل بعض الخصائص النظامية للتركيب فإنه يخلُ بفصاحة التركيب.

د- المشاكلة التركيبية من الأسس التي اعتمدها أبو حيان للحكم على فصاحة التركيب وهي تقتضي مراعاة التناسق في التراكيب المتجاورة لتحقيق التلاؤم.

هـ - عدم التعسف في الوقف، انقلبت وظيفة الوقف البيانية في مواضع بحسب تأويلات المعربين، فخلق لنا علاقات معنوية غريبة تفتت التركيب، وتذهب برونقه وفصاحته.

(١) البحر المحيط: ٤/٤٣٠.

(٢) الدر المصون: ٤/٥٢٥.

(٣) ينظر: إعراب القرآن للنحاس ٢/٧٤.

(٤) البحر المحيط: ٥/١٨٦.

و- تجنب المذاهب النادرة من الأسس التي وضعها أبو حيان الأندلسي شرطاً لفصاحة التركيب، فأوجب حمل التركيب على المذاهب المشهورة، وتجنب التراكمات النادرة والشاذة.

#### ثبت المصادر والمراجع:

- ❖ الإتيقان في علوم القرآن، جلال الدين السيوطي (ت ٩١١هـ)، **تح** محمد أبو الفضل إبراهيم، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٣٩٤هـ/ ١٩٧٤م.
- ❖ الأصول في النحو، أبو بكر ابن السراج (ت ٣١٦هـ)، **د.** عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، بيروت.
- ❖ إعراب القرآن، أبو جعفر النحاس (ت ٣٣٨هـ)، **تح:** عبد المنعم خليل إبراهيم، دار الكتب العلمية، بيروت، ط/١، ١٤٢١هـ.
- ❖ بحر العلوم، أبو الليث نصر بن محمد السمرقندي (ت: ٣٧٣هـ)
- ❖ البحر المحيط في التفسير أبو حيان الأندلسي (ت ٧٤٥هـ) **تح** صدقي محمد جميل، دار الفكر - بيروت، ١٤٢٠هـ.
- ❖ التبيان في إعراب القرآن، أبو البقاء العكبري (ت ٦١٦هـ)، **تح** علي محمد البجاوي، عيسى البابي الحلبي وشركاه.
- ❖ التحرير والتتوير، محمد الطاهر بن عاشور (ت ١٣٩٣هـ)، الدار التونسية للنشر - تونس، ١٩٨٤هـ.
- ❖ التعريفات، علي بن محمد الشريف الجرجاني (ت ٨١٦هـ)، ضبطه وصححه جماعة من العلماء، دار الكتب العلمية، بيروت، ط/١، ١٤٠٣هـ - ١٩٨٣م.
- ❖ تفسير الراغب الأصفهاني، أبو القاسم الحسين المعروف بالراغب الأصفهاني (ت ٥٠٢هـ) **تح:** د. محمد عبد العزيز بسيوني، كلية الآداب - جامعة طنطا، ط/١، ١٤٢٠هـ - ١٩٩٩م.
- ❖ تفسير القرآن، أبو المظفر، منصور بن محمد السمعاني (ت ٤٨٩هـ)، **تح** ياسر بن إبراهيم وغنيم بن عباس بن غنيم، دار الوطن، الرياض، ط/١، ١٤١٨هـ - ١٩٩٧م.
- ❖ التفسير الكبير، فخر الدين الرازي (ت ٦٠٦هـ)، دار إحياء التراث العربي - بيروت، ط/٣، ١٤٢٠هـ.
- ❖ توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك، أبو محمد بدر الدين المرادي (ت ٧٤٩هـ)، **تح:** عبد الرحمن علي سليمان، دار الفكر العربي، ط/١، ١٤٢٨هـ - ٢٠٠٨م.
- ❖ جامع البيان في تأويل القرآن محمد بن جرير بن يزيد بن كثير بن غالب الآملي، أبو جعفر الطبري (المتوفى: ٣١٠هـ)، **تح:** أحمد محمد شاكر، مؤسسة الرسالة، ط/١، ١٤٢٠هـ - ٢٠٠٠م.
- ❖ حاشية الصبان على شرح الأشموني لألفية ابن مالك، محمد بن علي الصبان (ت ١٢٠٦هـ)، دار الكتب العلمية بيروت، ط/١، ١٤١٧هـ - ١٩٩٧م.
- ❖ الخصائص، أبو الفتح عثمان بن جني (ت: ٣٩٢هـ)، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط/٤.
- ❖ الدر المصون في علوم الكتاب المكنون، أبو العباس، شهاب الدين، أحمد بن يوسف المعروف بالسمين الحلبي (ت: ٧٥٦هـ)، **تح** د. أحمد محمد الخراط، دار القلم، دمشق، (د.ت).
- ❖ دلائل الإعجاز، أبو بكر عبد القاهر الجرجاني (ت ٤٧١هـ)، **تح:** محمود محمد شاكر، مطبعة المدني بالقاهرة - دار المدني بجدة، ط/٣، ١٤١٣هـ - ١٩٩٢م.
- ❖ روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، شهاب الدين الألوسي (ت ١٢٧٠هـ)، **تح** علي عبد الباري عطية، دار الكتب العلمية - بيروت، ط/١، ١٤١٥هـ.
- ❖ زاد المسير في علم التفسير، جمال الدين أبو الفرج الجوزي (ت ٥٩٧هـ)، **تح** عبد الرزاق المهدي، دار الكتاب العربي - بيروت، ط/١، ١٤٢٢هـ.
- ❖ السراج المنير في الإعانة على معرفة بعض معاني كلام ربنا الحكيم الخبير، شمس الدين، محمد بن أحمد الخطيب الشربيني الشافعي (ت ٩٧٧هـ)، مطبعة بولاق (الأميرية) - القاهرة، ١٢٨٥.
- ❖ شرح التصريح على التوضيح، خالد بن عبد الله الأزهرى، (ت ٩٠٥هـ)، دار الكتب العلمية - بيروت، ط/١، ٢٠٠٠م.

- ❖ الفصل في النحو العربي، مديح صدام سلمان، أطروحة دكتوراه، جامعة القادسية، كلية الآداب، ٢٠٠٧م.
- ❖ الكشف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، أبو القاسم محمود الزمخشري (ت ٥٣٨هـ)، دار الكتاب العربي - بيروت، ط/ ٣، ١٤٠٧هـ.
- ❖ الكشف والبيان عن تفسير القرآن، أبو إسحاق الثعلبي (ت ٤٢٧هـ)، تح الإمام أبي محمد بن عاشور، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط/ ١، ١٤٢٢هـ - ٢٠٠٢م.
- ❖ الكليات معجم في المصطلحات والفروق اللغوية، أبو البقاء الكفوي (ت ١٠٩٤هـ)، تح عدنان درويش - محمد المصري، مؤسسة الرسالة، بيروت.
- ❖ اللغة العربية معناها ومبناها، تمام حسان، عالم الكتب، ط/ ٥، ١٤٢٧هـ - ٢٠٠٦م.
- ❖ المحتسب في تبين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها، أبو الفتح عثمان بن جني الموصلي (ت ٣٩٢هـ)، وزارة الأوقاف - المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، ١٤٢٠هـ - ١٩٩٩م.
- ❖ المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، ابن عطية الأندلسي (ت ٥٤٢هـ)، تح عبد السلام عبد الشافي محمد، دار الكتب العلمية، بيروت، ط/ ١، ١٤٢٢هـ.
- ❖ مشكل إعراب القرآن، مكي بن أبي طالب (ت ٤٣٧هـ)، تح د. حاتم صالح الضامن، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط/ ٢، ١٤٠٥.
- ❖ معالم التنزيل في تفسير القرآن، أبو محمد البغوي (ت ٥١٠هـ)، تح عبد الرزاق المهدي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط/ ١، ١٤٢٠هـ.
- ❖ معاني القرآن وإعرابه، أبو إسحاق الزجاج (ت ٣١١هـ)، عالم الكتب - بيروت، ط/ ١، ١٤٠٨هـ - ١٩٨٨م.
- ❖ معاني القرآن، أبو زكريا يحيى بن زياد الفراء (ت ٢٠٧هـ) تح: أحمد يوسف النجاتي / محمد علي النجار / عبد الفتاح إسماعيل الشلبي، الدار المصرية للتأليف والترجمة - مصر، ط ١.
- ❖ معجم الفروق اللغوية، أبو هلال العسكري (ت: نحو ٣٩٥هـ)، تح الشيخ بيت الله بيات، مؤسسة النشر الإسلامي التابعة لجماعة المدرسين بـ «قم»، ط/ ١، ١٤١٢هـ.
- ❖ مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، جمال الدين ابن هشام الأنصاري (ت ٧٦١هـ)، تح د. مازن المبارك / محمد علي حمد الله، دار الفكر - دمشق، ط/ ٦، ١٩٨٥.
- ❖ مقاييس اللغة، أحمد بن فارس (ت: ٣٩٥هـ)، تح عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، ١٣٩٩هـ - ١٩٧٩م.
- ❖ المقتصد في شرح الإيضاح، عبد القاهر الجرجاني (ت ٤٧١هـ)، تح د. كاظم بحر المرجان، دار الرشيد، بغداد، ١٩٨٢م.
- ❖ الميزان في تفسير القرآن: السيد الطباطبائي، (ت ١٤٠٢هـ)، مؤسسة النشر الإسلامي التابعة لجماعة المدرسين بقم المشرفة.
- ❖ الهداية إلى بلوغ النهاية، مكي بن أبي طالب (ت ٤٣٧هـ)، مجموعة رسائل جامعية بكلية الدراسات العليا والبحث العلمي - جامعة الشارقة، بإشراف أ.د. الشاهد البوشيخي، مجموعة بحوث الكتاب والسنة - كلية الشريعة والدراسات الإسلامية - جامعة الشارقة، ط/ ١، ١٤٢٩هـ - ٢٠٠٨م.
- ❖ الوقف والابتداء وصلتهما بالمعنى في القرآن الكريم، د. عبد الكريم إبراهيم، ط/ ١، دار السلام. مصر، ٢٠٠٦م.



## موقف روسيا من حرب الاستقلال الأمريكية ١٧٧٥-١٧٨٣م

م.د. حمزة ملغوث فعل البديري

ديوان الوقف الشيعي / كلية الامام الكاظم (عليه السلام) للعلوم الاسلامية الجامعة / فرع ميسان

Russian Position on the War of American Independence 1775-1783

Dr. Hamza Malghoth. F. ALBudairy

Shia Endowment Diwan\ AL – Imam AL – Kadhum University College For Islamic Sciences / Sections Maysan

[Dr.hamza222@gmail.com](mailto:Dr.hamza222@gmail.com)

## Abstract:

Russian Position on the War of American Independence 1775 – 1783.

Russia Showed up as a United State After being able to beliberated Freedoom from the Mangol Empire Control at the end 16<sup>th</sup> Centry and the early Seventeenth Century, but they are delayed in area of Geographical Discovers in Comparison with its peare from other Europe countries became the Northwestern coast of the pacitic ocean Russian expansion if you can access to Alaska From Siberia Extending its influence to those areas it worked ondeveloping sculp trade.

When a war Independence broke out in the British colonies, the Empress Catherine II tried Stand on Neutrality of the parties to the Con Aict Now that piracy is increasing during the early years of the war Russian to protect its trad interests by froming of the league of Neutrality in 1780, Which included some European Countries and Russian sed to Recognize Independence of the Colonies and join the leage of Neutrality despite attempts by Colonies to Continue.

Russian tried not to internene in the colonial Revolution and Recognition of its Independence despite ite Constant Colonization attempts to gain Russian Recognition and Russian tried the Mediterranean between the parties to the conflict, and as soon as the Colonies obtained Recognition from Britain under the treaty of paris in 1783 Russian's Recognition of the Independence of the Colonies in order to re – derelop its damaged trade as a Result of war and the piracy that accompanied the war of American Independence.

**Key Words:** Geographical Discovers, War Independence, Alaska, Northwestern coast, The Seven Years War, Sculp trade, League of Armed Neutralism, Treaty Paris, Catherine II.

## المخلص

نحاول في بحثنا هذا اعطاء مقدمة تاريخية عن بدايات ظهور روسيا كدولة حديثة في اوروبا، والمقدمات والبدائيات الاولى للتوسع الروسي في الساحل الشمالي الغربي للمحيط الهادي، ونشأة وتطور المستعمرات البريطانية في امريكا الشمالية، وتغير السياسة البريطانية تجاه تلك المستعمرات في اعقاب نهاية حرب السنوات السبع وبداية حرب الاستقلال، فضلاً عن اعلان حرب الاستقلال وموقف روسيا الحيادي منها، وتشكيل روسيا بالتعاون مع بعض الدول الاوروبية الاخرى (عصبة الحياذ المسلح)، ومحاولات بريطانيا المستمرة لجر روسيا الى جانبها لقمع ثورة المستعمرات، ومحاولات روسيا التوسط بين الطرفين وانهاء الحرب، وموقف روسيا من عقد الطرفين لمعاهدة باريس في (٣ ايلول ١٧٨٣)، وتطور تجارة روسيا وعلاقاتها الاقتصادية مع الدولة الجديدة (الولايات المتحدة) بعد استقلالها.

**الكلمات المفتاحية:** الكشف الجغرافية، حرب الاستقلال، الأسكا، الساحل الشمالي الغربي، حرب السنوات السبع، تجارة الفراء، عصبة الحياذ المسلح، معاهدة باريس، كاثرين الثانية، موقف روسيا الحيادي.

## المقدمة:

ظهرت روسيا كدولة موحدة في أوروبا خلال القرن السادس عشر، بعد أن خاضت صراعاً طويلاً مع التتر والبولنديين، وأخذت تحاول التوسع شرقاً، فوصلت الى سيبيريا التي من خلالها تمكنت من الوصول الى الساحل الشمالي الغربي للمحيط الهادي، لغرض

التجارة مع مناطق العالم الجديد. وفي الوقت الذي كانت فيه روسيا تسعى للوصول الى المياه الدافئة، كانت قريناتها من الدول الأوروبية الاخرى، لاسيما بريطانيا وفرنسا قد قطعنا شوطاً كبيراً في ميادين التوسع والاستعمار، من خلال حركات الكشوف الجغرافية، التي انتشرت في العقد الاخير من القرن الخامس عشر، لذا حاولت روسيا تدارك تأخرها في مجالات الكشوف والاستعمار وتمكنت من السيطرة على بعض أجزاء القارة الأمريكية، لاسيما مناطق (الأسكا)، التي اتخذتها كمحطة تجارية لتجارة الفراء مع العالم الجديد. وفي ذلك الوقت كانت الولايات المتحدة لا تزال عبارة عن مستعمرات صغيرة تدور في فلك بريطانيا، التي حاولت تغيير سياستها تجاه تلك المستعمرات الثلاثة عشر، خلال المدة التي أعقبت نهاية حرب السنوات السبع عام ١٧٦٣. وقد أثارت تلك السياسة حفيظة سكان تلك المستعمرات، وولدت لديهم الرغبة بالتححرر والاستقلال من السيطرة البريطانية، من خلال اعلان الحرب على بريطانيا والتي عرفت بحرب الاستقلال الأمريكية ١٧٧٥ - ١٧٨٣.

لم تكن لروسيا خلال تلك المدة أية مصالح واهداف في تلك المستعمرات، سوى التبادل التجاري معها، لذا اعلنت روسيا ومنذ الايام الاولى لتلك الحرب عن وقفها على الحياد من طرفي النزاع، لاسيما من بريطانيا التي حاولت مرات عدة الحصول على دعم وتأييد ومساندة روسيا في القضاء على ثورة المستعمرات، وفي كل مرة كانت حكومة سان بطرسبورغ ترفض ذلك، حتى لا تتأثر تجارتها مع المستعمرات. الا أن توسع دائرة النزاع وانتشار عمليات القرصنة في البحار، لا سيما تلك التي كانت تمارسها البحرية البريطانية حتى مع سفن الدول المحايدة، مما دفع روسيا الى تغيير سياستها تجاه حرب الاستقلال الأمريكية، من خلال تشكيل ما يعرف بـ(عصبة الحياد المسلح)، التي أريد منها حماية وتأمين حركة السفن التجارية للدول المحايدة. وحالما علم سكان المستعمرات بذلك سارعوا لطلب الانضمام لتلك العصبة، ظناً منهم بانها بمثابة الاعتراف غير المباشر باستقلال بلادهم، ولكن روسيا رفضت ذلك الامر، حتى لا تنتهم من قبل بريطانيا بدعمها لتلك المستعمرات في حربها ضدها.

سعت المستعمرات الأمريكية خلال حرب الاستقلال الحصول على دعم واسناد روسيا، لأجل التححرر من السيطرة البريطانية، لاسيما بعد عقد تحالف (أمريكي - فرنسي) ضد بريطانيا، ولما لروسيا من علاقات مع فرنسا خلال تلك المدة، بسبب وجود هدف مشترك بينهما، تمثل بمعارضتهما لانفراد بريطانيا بالسيطرة على البحار. ولأجل ذلك ارسلت المستعمرات ممثلاً عنها الى البلاط الروسي، إلا انه فشل في الحصول على اي اعتراف من قبل روسيا باستقلالها. اذ كانت روسيا تحبذ عدم معاداة بريطانيا، لما لها من أهداف توسعية في شرق أوروبا والدولة العثمانية، قد تحتاج الى موافقة بريطانيا لأجل تحقيقها. لذا حاولت التوسط ولمرات عدة لإنهاء الحرب بين الطرفين، لاسيما وان المؤتمر القاري الأمريكي اشترط الحصول على اعتراف من قبل روسيا ووساطتها لأجل الدخول في مفاوضات مع بريطانيا لإنهاء الحرب بين الطرفين.

رحبت روسيا بسعي الطرفين لعقد معاهدة وانهاء الحرب بوساطة فرنسية، وحالما تم التصديق على تلك المعاهدة في الثالث من أيلول عام ١٧٨٣ وسارعت روسيا للاعتراف بالدولة الجديدة وعملت على إعادة وتطوير علاقاتها التجارية معها، للإفادة من سفن الولايات المتحدة الأمريكية في نقل البضائع التجارية الروسية على متنها، بعد ان كانت في السابق تنقل بوساطة السفن البريطانية. سنحاول في هذا البحث الاجابة عن التساؤلات التالية: لماذا تأخرت روسيا في مجال وميادين الكشوف الجغرافية قياساً مع بقية الدول الأوروبية الاخرى؟ لماذا حاولت روسيا تطوير تجارتها مع مناطق الساحل الشمالي الغربي للمحيط الهادي؟ ولماذا وقفت روسيا على الحياد من حرب الاستقلال الأمريكية على العكس من فرنسا واسبانيا؟ وما هي الدوافع وراء تشكيل روسيا لعصبة الحياد المسلح؟ ولماذا رفضت روسيا العروض البريطانية لأكثر من مرة لأجل تزويد الاخيرة بالأسلحة والجنود الروس لأجل اجهاض الثورة الأمريكية؟ ولماذا رفضت روسيا ولأكثر من مرة الاعتراف باستقلال المستعمرات وادخالها في عضوية عصبة الحياد ولم تستقبل الحكومة الروسية المبعوث الأمريكي الى سان بطرسبورغ؟ كل هذه التساؤلات وغيرها سيتم الاجابة عليها من خلال سياق البحث.

## أولاً . بدايات وصول روسيا الى الساحل الشمالي الغربي للمحيط الهادي :

ظهرت حركة الكشف الجغرافية<sup>(١)</sup> نتيجة لتطور الدول الأوروبية ورغبتها بالتوسع ونشر الدين المسيحي ولأجل البحث عن طرق تجارية جديدة لتتمكن من التخلص من الاحتكارات التجارية التي كانت تفرضها الدول المسيطرة على البحار والممرات المائية، لاسيما الدول الإيطالية (جنوى والبندقية)، إضافة الى التقدم في مجال العلوم الملاحية وتطور بناء السفن التجارية<sup>(٢)</sup> . لذا يمكن القول بان حركة الاستكشافات الجغرافية تُعدّ حلقة مهمة من حلقات الصراع الاستعماري بين الدول الأوروبية، لاسيما انكلترا وفرنسا واسبانيا والبرتغال، لأجل السيطرة على اكبر مساحة من العالم<sup>(٣)</sup>.

وفي الوقت الذي كانت الدول الأوروبية قد وصلت الى مرحلة متقدمة من التطور في مجال الملاحة والبحار بعد تحررها من سيطرة الاقطاع والكنيسة، كانت روسيا لاتزال في طور النشوء، إذ ظهرت كدولة موحدة في القرن السادس عشر، بعد أن خاضت صراعات طويلة مع التتر والبولنديين، الى ان تم توحيد القسم الاكبر من أراضيها في دولة واحدة متعددة القوميات. ومن ثم اخذت بالتوسع باتجاه الغرب ووصلت الى بحر البلطيق وتمكنت من مد نفوذها شرقاً وسيطرت على سيبيريا، ثم اتجهت جنوباً نحو اسيا الوسطى والقفقاز وبحر قزوين وغرباً باتجاه سواحل المحيط الهادي حتى تمكنت من الوصول الى مناطق (الأسكا Alaska)<sup>(٤)</sup> الواقعة على الساحل الشمالي الغربي للمحيط الهادي<sup>(٥)</sup>.

تعود البدايات الاولى لوصول روسيا الى الساحل الشمالي الغربي للمحيط الهادي الى مطلع عام ١٦٤٠، إذ بدأت السفن التجارية الروسية بالإبحار شرقاً، لغرض الوصول الى المياه الدافئة. وكانت روسيا تعتمد في اتصالها تجارياً مع بقية الدول الأوروبية على ميناء (اركانجيل Arkangel)<sup>(٦)</sup> وفي عام ١٦٤٨ وصل ملاحان روسيان الى الساحل الشمالي للمحيط الهادي هما (بوبوف Popov وايفانوفيش ديجينيف Ivanovic Degenev) والذان بفضلهما تمكنت روسيا من التوسع في سيبيريا. ووصل الملاحان الروسيان في منتصف عام ١٦٥٠ الى المنطقة الشمالية من القارة الامريكية وتحديداً الى الاسكا<sup>(٧)</sup> والمكونة من مجموعة جزر، وكانت غاية الملاحين الروس من اكتشافها والوصول اليها هو لغرض تطوير تجارة الفراء الراحبة في ذلك الوقت<sup>(٨)</sup>.

وفي عام ١٦٩٨ التقى القيصر الروسي (بطرس الاكبر Peter the Great ١٦٨٢ - ١٧٢٥ / ١٦٨٩ - ١٧٢٥)<sup>(٩)</sup> مع التاجر والمغامر الانكليزي (وليم بن William Pin ١٦٤٤ - ١٧١٢) أحد ابرز مؤسسي مستعمرة بنسلفانيا البريطانية، وتم تباحث

١ - للتفاصيل عن حركة الاستكشافات الجغرافية للقارة الامريكية ينظر:

Phillip. F. Alexander, The Discovery of American 1492-1854, (Cambridge University Press, 1917), pp. 33 - 40; يسرى عبدالرزاق الجوهري، الكشف الجغرافية (دراسة لتأريخ الكشف الجغرافية وتطور التفكير الجغرافي)، ط١، دار المعارف بمصر، (القاهرة، ١٩٦٥)، ص١٦٥-١٧٣.

٢ - عبد الفتاح حسن ابو عليه، تاريخ اوروبا الحديث والمعاصر، ط١، دار المريخ، (الرياض، ١٩٩٣)، ص٥٧ - ٦٠.

٣ - عبد العظيم رمضان، تاريخ اوروبا والعالم في العصر الحديث، ط١، الهيئة المصرية العامة للكتاب، (القاهرة، ١٩٩٦)، ص١٨٩ - ١٩٠.

٤ - الاسكا: وهي احدى ولايات اقليم المحيط الهادي، الذي يضم بالإضافة عن الاسكا اربع ولايات وهي واشنطن وولاية اريجون وكاليفورنيا وهاواي. وتعد الاسكا اكبر ولاية من الولايات الامريكية، إذ توازي مساحتها خمس بقية الولايات وتبلغ مساحتها (٧٧٦ / ٥١٨، ١ كيلومتر مربع). وصل اليها الملاح الروسي (Vitus Bernig ١٧٠٣ - ١٧٤١) واشتهرت في ذلك الوقت بتجارة الفراء. وفي عام ١٧٨٤ اسست الشركة - الروسية - الامريكية مقراً دائماً لها في الاسكا. وتمكنت الولايات المتحدة في عهد الرئيس (أندورجونسون Andrew Johnson ١٨٠٨ - ١٨٧٥ / ١٨٦٥ - ١٨٦٩) من شراء الاسكا من روسيا عام ١٨٦٧ بمبلغ (سبعة ملايين ومئتي ألف دولار) وتم اعتمادها كولاية رسمية امريكية منذ مطلع عام ١٩٥٩. ويعتقد البعض ان كلمة الاسكا مشتقة من كلمة (الياسكا Alyeska) التي تعني الارض الام او الارض الكبرى في لغة شعب الاليوت الاسكيمو. للتفاصيل انظر:

<http://www.alaska.com/regions.6>

٥ - هاشم صالح التكريتي، روسيا (١٧٠٠ - ١٩١٤)، ط١، (بغداد، د.ت)، ص١٠.

6 - Laurence. H. Battistin, The Rise of American Influence in Asia and the Pacific, (Michigan University Press, 1960), pp. 61 - 64.

٧ - هاشم صالح التكريتي، مقدمة في تاريخ الولايات المتحدة الأمريكية الحديث من الاكتشاف الى الاستقلال، ط١، دار الجوهري للطباعة والنشر، (بغداد، ٢٠١٣)، ص٥٠ - ٥٥.

8 - Gerald. A. Mcbeath and Thomas. A. Morhouse, The Alaska, Poitics and Government, (Nebraska University Press, 1994), p. 1.

٩ - بطرس الاكبر: ولد في عام ١٦٨٢ شخصية سياسية لها دور كبير في تأريخ روسيا الحديث، عمل على توسيع حدود بلاده غرباً وجنوباً لأجل الوصول الى المياه الدافئة في بحر البلطيق والبحر الاسود. كما عمل على تنظيم الجيش والمؤسسات الادارية، قام بإلغاء بطيركية موسكو ونصب نفسه رئيساً للكنيسة



سبل تطوير تجارة الفراء الروسية مع المستعمرات البريطانية في العالم الجديد<sup>(١)</sup>. الا ان اندلاع الحرب بين انكلترا وفرنسا (١٦٨٩-١٦٩٨)<sup>(٢)</sup> حال دون ذلك، فضلاً عن انشغال روسيا في مشاكلها في القارة الأوروبية<sup>(٣)</sup>.

تمكن بعد ذلك التجار والمستكشفون الروس من الوصول في عام ١٧١٩ الى جزر (اليوتان Aleutian Island) الواقعة الى الغرب من شبه جزيرة الاسكا والمعروفة بغناها بالفراء، ثم وصل الروس بعد ذلك الى جزيرتي (كامشتاكا Kamhatakha وتشوكاتا Teshicoka) والواقعتين الى الشرق من روسيا بين المحيط الهادي وبحر اوخوتسك وبحر بيرنغ<sup>(٤)</sup>. واستمرت بعد ذلك الرحلات الكشفية الروسية، ففي عهد القيصرية (آن ايفانوفنا Anna Ivanova ١٧٣٠ - ١٧٤٠)، ارسل الملاحان والمستكشفان الروسيان (ايفان فيودروف Ivan Fedrov وميخائيل كوزديف Michail Govozdev) الى الساحل الشمالي للمحيط الهادي وذلك في مطلع شهر آب عام ١٧٣٢. وتمكنا من اكتشاف جزيرة تقع بالقرب من اسيا. وعلى اثر ذلك أرسلت القيصرية آن بعثة اخرى في العام نفسه، لأجل توسيع الممتلكات الروسية في الساحل الغربي لأمريكا<sup>(٥)</sup>. وتم اكتشاف مضيق يفصل بين اسيا وامريكا والذي اطلق عليه تسمية (مضيق بيرنغ Bernig) نسبة الى مكتشفه الملاح الدنماركي (فيتوس بيرنغ Vitus Bernig ١٧٠٣ - ١٧٤١)<sup>(٦)</sup> وذلك في الخامس عشر من تموز عام ١٧٤١<sup>(٧)</sup>.

وعلى الرغم من كون الرحالة الروس قد سبقوا الرحالة والمستكشفين الأوروبيين من الوصول الى الساحل الشمالي الغربي للمحيط الهادي، ألا أن تلك الرحلات كانت تتطلب وقتاً وجهداً كبيرين، لاسيما وانها كانت تمر عبر سيبيريا المعروفة بقساوة مناخها ومياهها المتجمدة<sup>(٨)</sup>، إلا أن ذلك لم يمنع الروس من ازدياد اهتمامهم بالتوسع والاتجار مع الساحل الشمالي الغربي للمحيط الهادي، وكانت تجارة الفراء من ارباح الاعمال التجارية التي كان يمارسها الملاحون الروس مع السكان المحليين لتلك المناطق، لذا فقد ادى ذلك لحدوث منافسة تجارية بين الشركات الملاحية ولغرض تطوير الاعمال التجارية، إذ ارسلت شركة (أرينسك أيرسلا في ويترين Irinsk and Arelslariand Terrain Company) في عام ١٧٥٢ سفينتان لتجارة الفراء، وتمكنتا من العودة عام ١٧٥٥، بحمولة بلغت قيمتها ما يقارب (٦٠ / ٦٥ روبل) من الفراء وجلود الفقمة وغيرها من المواد الاخرى<sup>(٩)</sup>.

الارثوذكسية، قام ببناء مدينة سان بطرسبورغ واتخذها عاصمة للدولة. يرجع له الفضل في وضع روسيا في مصاف الدول الأوروبية الحديثة وتوفي في ايلول ١٧٢٥. للتفاصيل انظر:

The New Encyclopedia Britannica، VOL. 25، 15th ed.، (Chicago Encyclopedia Britannica، Inc.، 1988) pp. 518 - 219.

1 - Paul Dukes and other، The Making of Russian Absolutism 1613 - 1801، 2nd. ed.، (London، 1990)، p. 65.

٢ - سميت في أوروبا بحرب عصية اوغسبرغ وفي المستعمرات تعرف بحرب (الملك ولیم - نسبة الى ملك انكلترا ولیم الثالث William III ١٦٥٠ - ١٧٠٢ / ١٦٨٨ - ١٧٠٢) وهي نزاع ما بين انكلترا وحلفائها من الدول الأوروبية التي شكلت ما يعرف بـ (التحالف الاعظم The Grand Alliance) والذي ضم كلاً من (انكلترا والنمسا واسبانيا وهولندا والسويد وبعض الامراء الالمان) للوقوف بوجه الملك الفرنسي (لويس الرابع عشر Louis XIV ١٦٣٨ - ١٧١٥ / ١٦٤٣ - ١٧١٥) ومحاولاته للتوسع على حساب الدول الأوروبية والتي انتهت بانتصار انكلترا وحلفائها وارغام لويس الرابع عشر على عقد معاهدة (ريزويل Ryswick) في العشرين من تشرين الاول ١٦٩٧ والتي تم بموجبها ترسيم الحدود بين المستعمرات الفرنسية في كندا والمستعمرات البريطانية في أمريكا الشمالية. للتفاصيل انظر:

Derek McKay and H. M. Scott، The Rise of the Great Powers (1648 - 1815)، (London، 1988)، pp. 43 - 47 ;

Lord. Acton، The Cambridge Modern History، VOL. V، (Cambridge University Press، 1934)، pp. 55 - 59 ;

عبدالعزیز سلیمان نوار وعبدالمجید نعنعي، تأريخ الولايات المتحدة الأمريكية الحديثة، ط١، دار النهضة العربية، (بيروت، ١٩٧٣)، ص ٤٢.

3 - Dukes and other، op. cit.، p. 67.

4 - T. A. Rickard، Historical background of British Columbia، (Newyork، 1948)، pp. 128 - 129.

5 - Ibid.، p. 129.

٦ - فيتوس بيرنغ: مستكشف روسي من أصول دنماركية، ولد في مدينة هورسنس درس في الكلية البحرية الهولندية في أمستردام، دخل الجيش الروسي متطوعاً برتبة ملازم ثان، خدم في الاسطول البحري الروسي في بحر البلطيق طوال المدة (١٧١٦ - ١٧٢٤) تمكن من اكتشاف العديد من الجزر في الساحل الشمالي الغربي للمحيط الهادي، قام برحلتين الى الاسكا وتمكن من اكتشاف جزر الاليوت، اطلق اسمه على المضيق الذي يفصل بين اسيا وامريكا والذي اكتشفه بنفسه، توفي اثناء احد رحلاته الكشفية بسبب العواصف البحرية في شباط عام ١٧٤١. نقلاً عن: منتهى صبري مولى المنصوري، العلاقات الروسية - الأمريكية ١٧٨٣ - ١٨٦٧، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة البصرة، ٢٠١٦، ص ١٩.

٧ - المنصوري، المصدر السابق، ص ٢١ - ٢٢.

8 - William. P. Linepery، The New State Alaska and Hawaii، (Newyork، 1963)، pp. 10 - 13.

9 - Richard. A. Pirece (ed.)، Documents on The History of the Russian - American Company، (Canada، 1976)، pp. 9 - 11.

عملت بعد ذلك القيصرية (كاثرين الثانية Catherine II ١٧٢٩ - ١٧٩٦ / ١٧٦٢ - ١٧٩٦)<sup>(١)</sup> على تشجيع التجار الروس على الاستمرار بتطوير تجارتهم واستعمار مناطق الساحل الشمالي الغربي للمحيط الهادي بأكملها، وبالمقابل سعى تجار المستعمرات البريطانية في القارة الأمريكية الشمالية الى تطوير تجارة الفراء مع روسيا، اذ وصلت في مطلع عام ١٧٦٣ سفينة تجارية لاحد تجار مدينة بوسطن الى ميناء (كرونشتادت Kraonshtadt في فنلندا)<sup>(٢)</sup> عبر المحيط الاطلسي، مما أثار انتباه كاثرين الثانية لضرورة الاهتمام بالمنطقة ولأجل ذلك اصدرت الامبراطورة في السابع عشر من نيسان عام ١٧٦٤ تعليمات تقضي بوجوب تطوير واعادة تأهيل السفن التجارية الروسية، فضلاً عن ذلك فقد اصدرت اوامرها للحكام الروسي في سيبيريا، تحثه على وجوب تقديم التسهيلات للتجار والصيادين الروس، لإتمام رحلاتهم، وارسلت العديد من البعثات لغرض اجراء المسح الجغرافي لتلك المناطق خلال المدة (١٧٦٨ - ١٧٦٩)، لاسيما الى مرافئ حزر البوتان، لأجل تطوير تجارة الفراء<sup>(٣)</sup>. ونتيجةً لذلك وعلى اثر ما تم تحقيقه من ارباح وتوسيع للممتلكات الروسية في تلك المناطق، قررت الامبراطورة كاثرين الثانية ضم جزر ألوتيان الى ممتلكاتها، بحيث اصبح يسكن في تلك الجزر العديد من المواطنين الروس، فضلاً عن السكان المحليين لتلك الجزر، الذين استخدموا للعمل مع التجار الروس في مناطقهم<sup>(٤)</sup>.

### ثانياً . اندلاع حرب الاستقلال وتشكيل روسيا لعصبة الحياد المسلح عام ١٧٨٠:

كانت الولايات المتحدة عبارة عن مستعمرات تابعة للتاج البريطاني منذ بداية تأسيسها ابان حركة الاستكشافات الجغرافية في نهاية القرن السادس عشر وحتى الربع الاخير من القرن الثامن. وقد ساعدت ادارة بريطانيا لتلك المستعمرات خلال المدة التي اعقبت نهاية (حرب السنوات السبع The Seven Years War ١٧٥٦ - ١٧٦٣)<sup>(٥)</sup>. وسبب سوء تلك الادارة واستغلال بريطانيا للخبرات والموارد الاقتصادية لتلك المستعمرات، قررت الاخيرة البحث عن الوحدة والاستقلال والتحرر من النفوذ البريطاني<sup>(٦)</sup>.

عملت بريطانيا من اجل تعويض خسائرها المادية في حرب السنوات السبع بالاعتماد على موارد وإمكانات المستعمرات، من خلال فرض العديد من القوانين التجارية والضرائب، التي ارهقت كاهل سكان المستعمرات وقيدت حريتهم التجارية<sup>(٧)</sup>. كل تلك العوامل

١ - كاثرين الثانية: امبراطورة روسيا (١٧٦٢ - ١٧٩٦)، ولدت في الحادي والعشرين من نيسان عام ١٧٢٩ في المانيا، واسمها (صوفيا فردريك اوغستا)، تزوجت في عام ١٧٤٥ من بطرس الثالث الوريث المرشح للعرش الروسي، اعتنقت الأرثوذكسية بدلاً من البروتستانتية اللوثرية، وغيّرت اسمها الى كاثرين بعد ان اصبحت امبراطورة على روسيا. قامت بالعديد من الاصلاحات الداخلية، عملت على توسيع حدود روسيا جنوباً وغرباً على حساب الدولة العثمانية وبولندا، توفيت في السادس من تشرين الثاني عام ١٧٩٦. للتفاصيل انظر:

The New Encyclopedia Britannica، VOL. 3، pp. 1005 – 1006.

2 -Henry. W. Clark، History of Alaska، (Newyork، 1930)، p. 53.

3 -S.B.Okun، The Russian – American Company، (Harvard University Press، 1951)، pp. 10 – 13.

4 -Pirece، op. cit.، p. 17 ;

التكريتي، مقدمة في تاريخ الولايات...، ص ١٥.

٥ - حرب السنوات السبع: وهي الحرب التي درت في اوروبا والمستعمرات خلال المدة (١٧٥٦ - ١٨٦٣) بين بريطانيا وحليفها بروسيا ضد كلاً من فرنسا وروسيا والسويد والنمسا وبعض الامراء الالمان، وتعود في اسبابها الى مقررات صلح اكس - لاشابيل، الذي انهي حرب الوراثة النمساوية (١٧٤٠ - ١٧٤٨)، اذ ادركت مملكة النمسا (ماريا تيريزا Maria Theresa ١٧١٧ - ١٧٨٠ / ١٧٤٠ - ١٧٨٠) بانها خسرت العديد من املكها بموجب صلح اكس - لاشابيل، لاسيما سيليزيا، لذا رغبت باستعادتها من بروسيا وقامت لأجل تحقيق ذلك بعقد تحالف عسكري ضم بعض الامراء الالمان عرف بـ(عصبة الامراء)، ثم عقدت حلفاً آخر عرف بـ(حلف فرساي)، ضم فرنسا وروسيا والسويد. اما الطرف الثاني في الحرب (بروسيا) فتحالفت مع بريطانيا واندلعت الحرب بين الجهتين في كانون الثاني ١٧٥٦ واستمرت حتى شباط ١٧٦٣، اذ تم عقد معاهدة باريس التي انتهت الصراع بين جميع الاطراف واطلقت يد بريطانيا في المستعمرات الأمريكية. للتفاصيل انظر:

Joei. H. Weiner (ed.)، Great Britain: Foreing Policy and the Span of Empire (1689 – 1971)، A Documentary History، VOL. I، (Newyork، 1972)، pp. 116 – 121 ;

عبد الحميد البطريق وعبدالمجيد نعنعي، تاريخ اوروبا الحديث من النهضة الى مؤتمر فيينا، ط ١، دار النهضة العربية، (بيروت، ١٩٧٣)، ص ٢٨٦ - ٢٩٧.

6 -Richard. B. Morris، The American Revolution، (Newyork، 1953)، pp. 10 – 15.

ابقت بريطانيا على جيش يبلغ تعداه عشرة الاف مقاتل لحماية حدود تلك المستعمرات بعد انتصارها على فرنسا في حرب السنوات السبع. ونتيجة لعدم تمكن الحكومة البريطانية من دفع نفقات ورواتب تلك القوات ارتأت الاعتماد على موارد المستعمرات لسد تلك النفقات والتكاليف المالية ومما أدى الى اقبال كاهل المستعمرات وجعلها تنذر من تلك السياسة المجحفة. للتفاصيل انظر:

Ernest. John Knapton، Europe 1450 – 1715، (Newyork، 1958) p. 455 ;

بشرى طابيس عبد المؤمن، الموقف الفرنسي من حرب الاستقلال الأمريكية (١٧٧٨ - ١٧٨٣)، دراسة في التاريخ السياسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، ٢٠٠٦، ص ٥٥.

7 -Fishen Sudney Gorge، The Struggle for American Independence، (Newyork، 1971)، p. 60.

كان من أبرز تلك القوانين التي اصدرتها الحكومة البريطانية تجاه المستعمرات هي (قانون العملة Currency Act)، الذي بموجبه منع سكان المستعمرات من اصدار عملات نقدية داخل المستعمرات. وقانون (الطوابع Stamp Act) الذي صدر في التاسع من آذار من العام نفسه، وقانون (الاعانة والمساعدة The



والاسباب كانت مدعاة لإعلان سكان المستعمرات عن القيام بثورة ضد الوجود البريطاني، وذلك في التاسع عشر من نيسان عام ١٧٧٥<sup>(١)</sup>.

ادركت روسيا ومنذ الايام الاولى لحرب الاستقلال الامريكية مدى تأثير تلك الحرب على التجارة الروسية مع تلك المستعمرات، لاسيما مع ازدياد اعمال القرصنة والتي انتشرت خلال السنوات الاولى لتلك الحرب<sup>(٢)</sup>. وعلى الرغم من تأثير الحرب على التجارة الروسية والمحاولات المتكررة من قبل الملك البريطاني (جورج الثالث ١٧٦٠-١٨٢٠)<sup>(٣)</sup> للحصول على دعم من روسيا لإخماد ثورة المستعمرات، الا ان القيصرية كاثرين الثانية رفضت تقديم اية مساعدات عسكرية لبريطانيا، على الرغم من مساعي الاخيرة لعقد تحالف مع روسيا، من خلال ارسال العديد من الدبلوماسيين والمبعوثين منذ ايلول عام ١٧٧٥<sup>(٤)</sup>، الذين تقدموا بطلب من الملك جورج الثالث للحصول على دعم واسناد من لدن روسيا، لأجل اخماد ثورة المستعمرات وإعادة (التوازن الدولي The Balance of Powers)<sup>(٥)</sup>، الذي قد يتعرض للخلل في حال حصول المستعمرات الامريكية على استقلالها<sup>(٦)</sup>.

رفضت روسيا تقديم اي مساعدة لبريطانيا في حربها مع المستعمرات، وقررت كاثرين الثانية اتباع سياسة الحياد، حتى لا تتهم بالتبعية لبريطانيا، فضلاً عن ذلك فان روسيا كانت منشغلة بتوسيع ممتلكاتها تجاه الدولة العثمانية وانهاك قواتها منذ الحرب (العثمانية - الروسية ١٧٦٨ - ١٧٧٢)<sup>(٧)</sup>، بالإضافة الى كون بريطانيا تمثل المنافس الوحيد لروسيا في املاك السلطان العثماني، كل تلك الاسباب دفعت بكاترين الثانية للإعلان في الثالث والعشرين من ايلول من العام نفسه عن عدم نيتها لعقد اي تحالف عسكري مع بريطانيا يكون موجه ضد المستعمرات<sup>(٨)</sup>.

(Quartering Act)، الذي صدر في آذار عام ١٧٦٥ وقانون الشاي وقانون (الديس Molasses Act) وقانون (كوبيك Qubec Act)، الذي صدر في الثاني والعشرين من حزيران عام ١٧٧٤ والخاص بمسائل الحرية الدينية وترسيم الحدود مع كندا. وغيرها من القوانين الاخرى التي قيدت حركة المستعمرات اقتصادياً. للتفاصيل انظر:

Henry Steel Commager and Sammel Eliot Morison، The Growth of American Public، (Newyork، 1950)، p. 145 ;  
يونس نعمة عباس، سياسة بريطانيا تجاه مستعمراتها في امريكا الشمالية (١٧٦٣ - ١٧٧٦)، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بابل، ٢٠٠٦، ص ٦١ - ٧٣.

1 - W. J. Wood، Battles of Revolutionary War 1775 - 1781، (Newyork، 1995)، p. 22 ;

دان ليسبي، الثورة الامريكية دوافعها ومغزاها، ترجمة سامي ناشد، ج ١، (القاهرة، ١٩٦٦)، ص ٣٧؛ تشارلز وماري بيرد، تأريخ الولايات المتحدة الامريكية، ط١، منشورات مكتبة اطلس، (بيروت، ١٩٦٨)، ص ١١٩.

2 - Franklin. L. Ford، Europe، (1780 - 1830) A general History of Europe، 2nd. ed.، (London، 1989)، p. 65.

٣ - جورج الثالث: وهو جورج وليم فريدريك George William Frederick (١٧٣٨ - ١٨٢٠ / ١٧٦٠ - ١٨٢٠) وهو الابن الاكبر لفريدريك أمير ويلز (١٧٠٧ - ١٧٥١) خلف جده الملك جورج الثاني على عرش بريطانيا عام ١٧٦٠. حدثت في عهده حرب الاستقلال الامريكية ونالت المستعمرات الانكليزية في امريكا استقلالها، تعرض لاضطرابات عقلية خلال المدة (١٧٨٨ - ١٧٨٩) ومن ثم انهيار عصبي تام عام (١٨١٠)، اسس حزباً من المقربين له عرف بـ(اصدقاء الملك) عاصر احداث الثورة الفرنسية الكبرى والحروب النابليونية، اصبح تحت الوصاية طوال المدة (١٨١١ - ١٨٢٠)، توفي عام ١٨٢٠. للتفاصيل انظر:

The New Encyclopedia Britannica، VOL. 5، p. 199.

٤ - المنصوري والمصدر السابق، ص ٣٤.

٥ - التوازن الدولي: وهو نظام يضع ترتيب الشؤون الدولية بصورة لا تسمح لدولة من ان تكون من القوة والتوسع لتتمكن من السيادة والهيمنة على بقية الدول الاخرى بحيث تكون جميع الدول متساوية بالقوة والامكانيات. للتفاصيل انظر:

M. s. Anderson، The Ascendancy of Europe 1815 - 1914، Aspects of European History، (London، 1977)، p. 1.

6 - Nicolai. N. Bolkovition، The Beginning of Russian - American Relation 1775 - 1815، (Harvard University press، 1975)، pp. 4 - 5.

٧ - الحرب الروسية - العثمانية (١٧٦٨ - ١٧٧٢): حاولت الامبراطورة كاثرين الثانية تبني طموحات القيصر بطرس الاكبر التوسعية لغرض الوصول الى المياه الدافئة في البحر الاسود، لذا اعلنت الحرب على الدولة العثمانية، بسبب التدخلات الروسية المستمرة في شؤون بولندا الداخلية، ونزوح العديد من المعارضين البولنديين الى الاراضي العثمانية وامتناع السلطان العثماني من تسليمهم الى السلطات الروسية. وفقد العثمانيون في تلك الحرب العديد من ممتلكاتهم في البلقان، لاسيما ولايتي الدانوب (ولاشيا ومولدافيا) وانتهت الحرب بين الطرفين بتوقيع معاهدة (كوجك كينارجي Kuchuk Kainarji) في الحادي والعشرين من تموز عام ١٧٧٤. للتفاصيل انظر:

M. S. Anderson، The Eastern Question (1774 - 1923)، Astudy in international Relation، (London، 1965)، p. 1 ;

حمزة ملغوث فغل البديري، الدبلوماسية الأوروبية خلال حرب القرم (١٨٥٣ - ١٨٥٦) دراسة تاريخية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية - ابن رشد للعلوم الانسانية، جامعة بغداد، ٢٠١٤، ص ٢٨ - ٢٩.

8 - Mackery Piers، The War For American 1775 - 1783، (Nebraska University press، 1993)، pp. 41 - 50.



أثارت المحاولات المتكررة من قبل بريطانيا لاستمالة روسيا حفيظة الثوار الأمريكيين، مما أدى الى توسع دائرة الحرب لأجل الانفصال عن بريطانيا والتحرر من نفوذها<sup>(١)</sup>. ومن جانبها وجدت روسيا انه في حال تمكن المستعمرات من الانتصار على بريطانيا وتأسيس دولة مستقلة محايدة، يكون فيه مصلحة لتجارة روسيا ومصالحها الاقتصادية في الساحل الشمالي الغربي للمحيط الهادي، لان التجارة ستكون مباشرة معها دون الحاجة للوساطة البريطانية، مما يعمل على توثيق التبادل الاقتصادي بين روسيا والمستعمرات<sup>(٢)</sup>.

حاولت بريطانيا بعد عدم تمكنها من الحصول على مساعدات عسكرية من روسيا في حربها ضد المستعمرات، الاستعانة بجنود من بروسيا حليفها في حرب السنوات السبع، الا انها لم تتمكن من ذلك، بسبب رفض بروسيا الدخول في الصراع الدائر بين بريطانيا ومستعمراتها، التي اعلنت عن انفصالها عن الوطن الام (بريطانيا) في (السادس من تموز عام ١٧٧٦)<sup>(٣)</sup>. اما روسيا تنتظر الى اعلان الاستقلال الأمريكي من زاوية تطوير علاقاتها وصلاتها التجارية مع الدولة الجديدة (الولايات المتحدة)، في حال تم ذلك وخروج بريطانيا منهكة اقتصادياً بعد الحرب، مما يرفع من مكانة روسيا في مجالات التوسع والاقتصاد والتجارة<sup>(٤)</sup>.

حاولت روسيا استغلال حرب الاستقلال الأمريكية لتطویر تجارتها من خلال استغلالها للعديد من العوامل، ومن ابرزها هو الموقف الفرنسي الداعم لتلك المستعمرات، لاسيما وان فرنسا وجدت في حرب الاستقلال الأمريكية فرصة لتعويض خسائرها وهزائمها المتكررة مع بريطانيا في أوروبا، لاسيما لتعويض خسارتها في حرب السنوات السبع، لذا وقفت الى جانب ثورة المستعمرات، لتحجيم دور بريطانيا وأخذ مكانتها في أوروبا والعالم<sup>(٥)</sup>. ولأجل تحقيق ذلك عقدت فرنسا والمستعمرات معاهدة صداقة في السادس من شباط عام ١٧٧٨، تعهدت بموجبها بالوقوف الى جانب المستعمرات في حربها ضد بريطانيا حتى تتمكن من نيل استقلالها<sup>(٦)</sup>.

اخذت السفن الحربية البريطانية خلال سنوات حرب الاولى من الاستقلال بمهاجمة جميع السفن الحربية والتجارية للمستعمرات وفرنسا والسفن التابعة لجميع الدول، وذلك منذ مطلع عام ١٧٧٨، ولعل ذلك يدل على سعي بريطانيا للسيطرة على طرق التجارة العالمية بالقوة<sup>(٧)</sup>. وعلى أثر ذلك تعرضت السفن التجارية الروسية للعديد من عمليات المداومة والتفتيش من قبل البحرية البريطانية منذ مطلع عام ١٧٧٩. مما اثار ذلك حفيظة الامبراطورة كاترين الثانية، وعدته تدخلاً سافراً من لدن بريطانيا، التي ارادت عرقلة مصالح روسيا الاقتصادية والتجارية مع دول العالم الجديد<sup>(٨)</sup>. اذ ارادت بريطانيا الحيلولة دون وصول المساعدات والمؤن الى المستعمرات الثائرة، التي كانت تصلها وتحصل عليها من الدول الأوروبية، حتى لا تستمر ثورتها لمدة اطول. ووجدت فرنسا حليفة المستعمرات وعدوة بريطانيا في ذلك فرصتها لتأليب الدول الأوروبية ضد بريطانيا لعزلها وأضعافها<sup>(٩)</sup>.

1 - John. R. Aldon، Ahistory of American Revolution، (Newyork، 1989)، p. 88.

2 - Bolkovitionv، op. cit.، p. 5.

٣ - للتفاصيل عن نص اعلان الاستقلال الأمريكي، انظر:

Michael. D. Gambone (ed.)، Documents of American Diplomacy From the American Revolution to the Present، (Newyork، 2002)، pp. 7 – 11 ;

ستيفن فنسنت بينيه وأمريكا، ترجمة عبدالعزيز عبدالمجيد، ط١، مكتب الولايات المتحدة للاستعلامات، (القاهرة، ١٩٤٥)، ص٥٩ – ٦١ ;  
وود جراي وريتشارد هوفسترتز، موجز التاريخ الأمريكي، ترجمة مكتب الاعلام الخارجي في وزارة الخارجية، (واشنطن، ١٩٩٧)، ص٢٠ – ٢١.

4 -Don. Higgin. Botham، The war of American independence، military Attitudes، policies and practice 1763-1789، (Newyork، 1971)، p. 181.

5 -Merle Burke، The United States history (The growth of our land)، (Chicago، 1961)، p. 60.

٦ - للتفاصيل عن المعاهدة الفرنسية – الأمريكية، أنظر:

Henry Steel Commager (ed.)، Documents of American History، VOL. I، 1492 – 1865، (Newyork، 1949)، pp. 105 – 107 ;

Hunter Miller، Treaties and other International Acts of the United State of American، VOL. 2، (Washington، 1931)، pp. 15 – 27.

7 -Solomon. F. Bloon، Europe and American (The Western World in Modern Time)، (Newyork، 1961)، p. 69.

8 -Ford، op. cit.، p. 65.

٩ - عمار محمد علي حسين الطائي، الدبلوماسية الأمريكية خلال حرب الاستقلال (١٧٧٥ – ١٧٨٣) دراسة تأريخية، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة بغداد، ٢٠٠٩، ص١٩٩.

حاولت روسيا تأكيد حيادها في حرب الاستقلال واتخاذ موقف موحد من طرفي النزاع، ولأجل تحقيق ذلك قامت الامبراطورة كاترين الثانية بإرسال مذكرة الى لندن وباريس ومدريد، وذلك في الثامن من شباط عام ١٧٨٠، لأجل التأكيد على حرية مرور السفن التابعة للدول المحايدة والسماح لها بالإتجار مع المستعمرات وفيما بينها بكافة السلع والمواد، عدا المحظورة منها، التي حددت بالأسلحة والذخائر فقط<sup>(١)</sup>. ولأجل ذلك أعلنت روسيا عن تشكيل ما يعرف بـ(عصبة الحياد المسلح League of Armed Neutralism)<sup>(٢)</sup>، التي ضمت كلاً من روسيا والدنمارك والسويد ثم انضمت لها هولندا في كانون الثاني عام ١٧٨١ وروسيا والبرتغال وإسبانيا<sup>(٣)</sup>. واكد اعضاء عصبة الحياد المسلح على الامور التالية:

- ١ . حرية السفن التابعة للدول المحايدة في ممارسة التجارة في موانئ الدول المتحاربة.
  - ٢ . امكانية نقل بضائع الدول المشاركة في الحرب على متن السفن التابعة للدول المحايدة باستثناء المواد المحظورة من اسلحة وذخائر ومعدات حربية.
  - ٣ . حماية السفن التابعة للدول المحايدة وعدم احتجازها وتحريم عمليات القرصنة المنتشرة بحجة الحرب<sup>(٤)</sup>.
- وعلى الرغم من اتخاذ دول عصبة الحياد المسلح موقفاً ثابتاً من بريطانيا ورفض تقديم الدعم والاسناد لها في حريها ضد المستعمرات، الا انها في الوقت نفسه رفضت الاعتراف الرسمي باستقلال تلك المستعمرات<sup>(٥)</sup>. في حين فسرت المستعمرات اعلان روسيا والدول الأوروبية عن تشكيل عصبة الحياد المسلح بمثابة الاعتراف بها، كما اعتبرته انه ابعد امكانية عقد اتفاقيات بين روسيا وبريطانيا، لأجل الحصول على مساعدات من روسيا لأجل القضاء على الثورة الأمريكية، مما يقلل من فرص التعاون البريطاني مع دول العصبة ضد المستعمرات<sup>(٦)</sup>.

ادى ظهور عصبة الحياد المسلح دوراً كبيراً في عزل بريطانيا بصورة تامة، لاسيما بعد اعلان كلاً من اسبانيا وفرنسا تأييدهما لعصبة الحياد وتأكيد روسيا والدنمارك والسويد على وجوب اغلاق بحر البلطيق بوجه اي عمليات عسكرية للأسطول البريطاني، وتأكيدهما ايضاً على امكانية استخدام القوة لحماية السفن التجارية التابعة لدول العصبة، مما يؤكد هدف دول العصبة في الوقوف بوجه بريطانيا ومنعها من الانفراد بالسيطرة على البحار، بحكم قوة وتفوق اسطولها البحري<sup>(٧)</sup>. وفي الوقت نفسه قدمت عصبة الحياد خدمة كبيرة لثوار المستعمرات، من خلال وقوف روسيا وحلفائها بوجه بريطانيا وعدم السماح لها بالانفراد بالسيطرة على البحار والممرات المائية، مما ساهم في تخفيف الضغط على المستعمرات في السنوات اللاحقة من حرب الاستقلال<sup>(٨)</sup>.

نظر الأمريكيون الى تشكيل عصبة الحياد المسلح وموقف روسيا من الحرب على انه حدث بالغ الاهمية، اذ عدّه (بنيامين فرانكلين Benjamin Franklin ١٧٠٦ - ١٧٩٠)<sup>(٩)</sup> من الاحداث البارزة في اوروبا خلال تلك المدة<sup>(١٠)</sup>. واعتبر ان روسيا قد انفردت في الدفاع عن حرية الشحن البحري، من خلال محاولتها الحد من هيمنة وتفوق بريطانيا في مجال البحار. فضلاً عن ذلك فقد

١ - عبد المؤمن، المصدر السابق، ص ١٢٨.

2 - W. F. Reddaway، History of Europe 1715 – 814، 4th. ed.، (London، 1951) p. 299.

3 - Ibid.

4 - Samuel Flagg Bemis، ADiplomactie History of the United State، (Newyork، 1955) p. 39 ;

الطائي، المصدر السابق، ص ٢٠١.

5 -Richard. M. Current، American History of Survey، (Newyork، 1955) p. 106.

٦ - المنصوري، المصدر السابق، ص ٤٤.

7 -M. S. Anderson، Eighteenth Century of Europe 1713 – 1789، (London، 1965) p. 45.

٨ - الطائي، المصدر السابق، ص ٢٠٢.

٩ - بنيامين فرانكلين: ولد في بوسطن في السابع عشر من كانون الثاني عام ١٧٠٦ وهو سياسي وعالم وكاتب وفيلسوف امريكي، انتمى الى المحافل الماسونية، تقدم باقتراح لإيجاد اتحاد بين المستعمرات عام ١٧٥٤، مثل المستعمرات الأمريكية في بريطانيا. يعد من ابرز واضعي وثيقة الاستقلال الأمريكية لعام ١٧٧٦، ارسل الى فرنسا عام ١٧٧٦ وتمكن من توقيع معاهدة الصداقة معها في السادس من شباط عام ١٧٧٨، تم اختياره من قبل المؤتمر القاري لتوقيع الصلح مع بريطانيا عام ١٧٨١ ومعاهدة باريس عام ١٧٨٣ وتوفي في السابع عشر من نيسان عام ١٧٩٠. للتفاصيل أنظر:

Encyclopedia Americana، VOL. 12، (Newyork، 1976) pp. 8 – 12 ;

علي شخيرنفل خليبص العتيبي، بنيامين فرانكلين ودوره في استقلال الولايات المتحدة الأمريكية (١٧٠٦ - ١٧٩٠)، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة البصرة، ٢٠١٥.

١٠ - الطائي، المصدر السابق، ص ٢٠٣.

لمح الى امكانية انضمام المستعمرات الى عصبة الحياد وتوقيع معاهدة مع روسيا، تؤكد على اعتراف الاخيرة باستقلال المستعمرات، في حال وافقت روسيا على ادخال المستعمرات في العصبة<sup>(١)</sup>. وعدّ (جون آدمز John Adams ١٧٤٥-١٨٢٦)<sup>(٢)</sup> تشكيل عصبة الحياد المسلح بمثابة اعلان الحرب على بريطانيا، ودعا لتطوير وتوطيد علاقات المستعمرات مع روسيا ودول العصبة. لذا قرر المؤتمر القاري على اثر ذلك اختيار شخص مناسب للسفر الى روسيا والحصول على اعتراف منها باستقلال المستعمرات والحصول على موافقة روسيا على ادخال المستعمرات في عضوية عصبة الحياد المسلح. وتم اختيار (فرانسيس دانا Francis Dana ١٧٤٣-١٨١٤)<sup>(٣)</sup> مبعوث المستعمرات الى هولندا لتلك المهمة والسفر الى روسيا والحصول على اعتراف حكومة سان بطرسبورغ وعقد معاهدة تجارية تجيز للمستعمرات بناء علاقات طيبة مع دول عصبة الحياد، وتم ذلك في التاسع عشر من كانون الاول ١٧٨٠<sup>(٤)</sup>.

استلم دانا تعليمات المؤتمر القاري اثناء تواجده في باريس مع جون آدمز وكانت مهمته تهدف الى اقناع روسيا بالاعتراف باستقلال المستعمرات، وحث آدمز دانا على وجوب الاتصال بالدبلوماسيين الفرنسيين المقيمين في سان بطرسبورغ، قبل تقديم اوراق اعتماده الى الحكومة الروسية، فضلاً عن ذلك فقد طلب بنيامين فرانكلين من دانا الاتصال بالوزير الفرنسي المفوض في سان بطرسبورغ (الكونت دي فيرجنس De. Vergennes) والحصول على مشورته لأجل تطوير وانشاء علاقات مع روسيا القيصرية<sup>(٥)</sup>. دخل دانا الاراضي الروسية بصفة مواطن عادي لحين الحصول على اعتراف مبدئي من قبل روسيا باستقلال بلاده. وكانت الامبراطورة كاترين الثانية تمتنع عن استقبال اي دبلوماسي او سفير للمستعمرات قبل معرفة مواقف الدول الاوروبية من استقلالها، لاسيما بريطانيا حتى لا تخلق لنفسها مشاكل تؤثر على طبيعة علاقاتها مع الاخيرة في ذلك الوقت<sup>(٦)</sup>. فضلاً عن ذلك فقد رفضت روسيا ادخال المستعمرات في عضوية عصبة الحياد المسلح، اذ اكدت الامبراطورة كاترين الثانية بانه لا يمكن لبلد محارب كالمستعمرات الامريكية الاشتراك في عصبة محايدة<sup>(٧)</sup>.

حاول دانا خلال مدة وجوده في سان بطرسبورغ والتي استمرت لما يقارب السنتين، الاتصال سراً ببعض السياسيين والتجار من ذوي النفوذ في البلاط الروسي، محاولاً اغرائهم بالحصول على التسهيلات التجارية في بلاده، في حال مساعدة بالحصول على اعتراف من روسيا باستقلالها<sup>(٨)</sup>. ومن جانبها سعت بريطانيا للحصول على دعم روسيا والحصول على الاسلحة الروسية لتجهيز وتسليح جيشها في حرب الاستقلال، وذلك من خلال ابلاغ الجانب الروسي بالتنازل عن جزيرة (مينوركا Menorca - وهي من اكبر واهم الجزر الاسبانية الواقعة في البحر المتوسط) وذلك في مطلع عام ١٧٨١. ولعل بريطانيا ارادت بذلك افشال بعثة دانا والحيلولة دون

1 - Herbert Aptheker, 'The American Revolution 1763 - 1783', (London, 1960), p. 192.

٢ - جون آدمز: ولد في مدينة كوينسي في مستعمرة ماساشوستس في تشرين الاول عام ١٧٤٥، كان والده مزارعاً، دخل آدمز كلية هارفرد وتخرج منها عام ١٧٥٥ ثم عمل في المحاماة، عارض القوانين البريطانية التي اتخذتها بحق المستعمرات، لاسيما قانون الطوابع، دخل المؤتمر القاري واصبح مندوباً عن ماساشوستس، وساهم في كتابه دستوراً في عام ١٧٧٩، عمل كمندوب للمؤتمر القاري في أوروبا خلال المدة (١٧٧٨ - ١٧٨٨)، ثم اصبح اول نائب لأول رئيس للولايات المتحدة، ثم اصبح ثاني رئيس للولايات المتحدة الامريكية (١٧٩٧ - ١٨٠١)، توفي في الرابع من تموز عام ١٨٢٦. للتفاصيل انظر:

Encyclopedia Americana, VOL. I, p. 121 ;

أودو زاوتر، رؤساء الولايات المتحدة الامريكية منذ عام ١٧٨٩ حتى اليوم، ط١، دار الحكمة، (لندن، ٢٠٠٦)، ص ٢٤ - ٣٠.

٣ - فرانسيس دانا: دبلوماسي امريكي، ولد في الثالث عشر من حزيران عام ١٧٣٤، عمل كمندوب للكونغرس القاري طوال المدة (١٧٧٧ - ١٧٧٨) ارسل في بعثة دبلوماسية الى سان بطرسبورغ لأجل الحصول على اعتراف رسمي من الامبراطورة كاترين الثانية باستقلال المستعمرات، الا انه فشل في تحقيق ذلك، بسبب عدم المامه باللغة الروسية وعدم رغبة روسيا بإثارة المشاكل مع بريطانيا، عين عضواً في الكونغرس الامريكي (١٧٨٤ - ١٧٨٥)، ثم اصبح رئيساً للمحكمة الفدرالية العليا حتى عام ١٨٠٦، توفي في الخامس والعشرين من نيسان عام ١٨١١. للتفاصيل انظر:

Pregg. L. Lint, John Adams, papers of John Adams (Tune 1783 - January 1784), (Harvard University press, 2010), pp. 19 - 21.

٤ - الطائي، المصدر السابق، ص ١٩٧.

٥ - العتبي، المصدر السابق، ص ١٩٧.

6 - Bolkovitionv, op. cit., p. 25.

7 - Ibid.

٨ - الطائي، المصدر السابق، ص ٢٠٤.



تحقيق اهدافها، وقد حذر الوزير المفوض البريطاني في روسيا من ان اي تعاون او اعتراف من قبل روسيا باستقلال المستعمرات فانه سوف يفقدها مكانتها التجارية وارتباطها بالأسواق البريطانية<sup>(١)</sup>.

لقد ادى الفهم الامريكي الخاطئ لعصبة الحياد الى فشل مهمة المبعوث الأمريكي الى روسيا، فضلاً عن ذلك فان موقف الاخيرة الرافض للاعتراف باستقلال المستعمرات جاء ليعبر عن مصالحها وارتباطاتها مع بريطانيا، لذا ابدت روسيا استعدادها للتوسط بين بريطانيا ومستعمراتها وانهاء النزاع بين الطرفين، والموافقة على الاعتراف باستقلال المستعمرات في حال اعترفت بريطانيا باستقلالها<sup>(٢)</sup>.

### ثالثاً. الوساطة الروسية لإنهاء الحرب:

بعد ان فشل الطرفان الامريكي والبريطاني في استمالة روسيا الى جانب احدهما، جددت بريطانيا ومنذ اذار عام ١٧٨١ مطالبها من روسيا لأجل استمالتها واقحامها في الحرب الى جانبها ضد المستعمرات، كما طالبت من روسيا حث فرنسا واقناعها بإيقاف دعمها لثوار المستعمرات، إلا أن فرنسا رفضت الوساطة الروسية واشترطت وجوب موافقة بريطانيا واعترافها باستقلال المستعمرات الامريكية. وبالمقابل اثنا المؤتمر القاري الأمريكي على موقف روسيا، بعد امتناعها وعدم تزويدها لبريطانيا بالأسلحة والمعدات الحربية، لأجل القضاء على الثورة الامريكية<sup>(٣)</sup>.

حاولت روسيا عدم اثاره المشاكل مع بريطانيا بسبب حرب الاستقلال الامريكية والتفرغ لقضاياها في اوروبا، لاسيما مشاكلها في بولندا<sup>(٤)</sup> وتوسعاتها في الدولة العثمانية<sup>(٥)</sup>، والمنافسة التجارية في بحر البلطيق مع الدول الاوروبية ولكنها كانت في الوقت نفسه ترغب بأنهاء الحرب والحصول من بريطانيا على اعتراف رسمي باستقلال المستعمرات. ولأجل تحقيق ذلك رفضت الامبراطورة كاثرين الثانية اللقاء مع اي مبعوث أمريكي قبل انتهاء الحرب<sup>(٦)</sup>، فضلاً عن ذلك فان سيطرة فرنسا على صنع القرار داخل المؤتمر القاري الأمريكي حال دون نجاح اية وساطة روسية لإنهاء الحرب في بداية الامر، اذ ان فرنسا كانت تسعى لإدامة الحرب لأطول مدة ممكنة، لأجل انهالك بريطانيا وبالتالي الحصول على موافقتها على الاعتراف بالاستقلال المستعمرات دون قيد او شرط<sup>(٧)</sup>.

على الرغم من رغبة المستعمرات في الحصول على وساطة روسيا لإنهاء الحرب، الا انها تخوفت من ان تفقد دعم فرنسا لها، في حال اتصالها بروسيا، لاسيما وان فرنسا كانت اول دولة اوروبية اعترفت باستقلال المستعمرات، بموجب المعاهدة الموقعة بين الجانبين الامريكي والفرنسي في السادس من شباط عام ١٧٧٨<sup>(٨)</sup>.

استمرت محاولات روسيا للتوسط بين الجانبين وانهاء الحرب، اذ قامت الامبراطورة كاثرين الثانية في شباط عام ١٧٨٢ بإرسال تعليماتها لسفرائها في بريطانيا، لأجل عرض وساطتها وانهاء الحرب، على ان لا تفهم بريطانيا بان تلك الوساطة تمثل تدخلاً من قبل روسيا في شؤونها الداخلية مع مستعمراتها، ولكن بريطانيا رفضت ذلك<sup>(٩)</sup>، حاولت روسيا استمالة النمسا واسبانيا لأجل التوسط لدى بريطانيا وانهاء الحرب اذ ادركت روسيا انه في حال تمكنها من إقناع طرفي النزاع واحلال السلام بينهما، سيجعل لها مكانة مميزة بين

١ - المصدر نفسه.

2 -David. M. Griffiths، American Commercial Diplomacy in Russia 1766 – 1783، The William and Mary Quarterly، VOL. 27، November 3، (Newyork، 1970)، p 396.

3 -Samuel Flagg Bemis، The Diplomacy of American Revolution، (London، 1957)، p. 165.

يرى احد الباحثين ان فشل بعثة دانا في الحصول على اعتراف من قبل روسيا باستقلال المستعمرات يُعدُّ أكبر فشل دبلوماسي للمستعمرات خلال تلك المدة. للتفاصيل أنظر: الطائي، المصدر السابق، ص ٢٠٧؛

Bemis، The Diplomacy ...، p. 49.

٤ - للتفاصيل عن اطماع روسيا في بولنده ومحاولات تقسيمها، أنظر: صالح حسن عيسى العكلي، بولنده (١٧٣٣ - ١٧٩٥) دراسة في التاريخ السياسي، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية - ابن رشد وجامعة بغداد، ١٩٩٩.

٥ - للتفاصيل عن التوسعات الروسية على حساب الدولة العثمانية خلال تلك المدة، أنظر: البديري، المصدر السابق، ص ٢٩ - ٣١.

6 -William Appleman Williams، American – Russian 1781 – 1947، (Newyork، 1950)، p. 4.

7 -Ibid.

8 -Harold. C. Syrett (ed.)، American Historical Documents، (Newyork، 1960)، p. 85.

٩ - التكريتي، مقدمة في تاريخ الولايات....، ص ٢٩٩.

الدول الأوروبية. لذا أعلنت النمسا موافقتها على المقترح الذي تقدمت به كاثرين الثانية لإنهاء الحرب، من خلال توجيه دعوة لعقد مؤتمر في فيينا بحضور ممثلين عن الدول الأوروبية، بما فيها بريطانيا، ولكن دون التأكيد على مسألة استقلال المستعمرات، شريطة أن يصاحب انعقاد المؤتمر عقد هدنة بين الطرفين ولأجل غير محدد، على أمل أن يتوصل الجانبان البريطاني والأمريكي لإجراء مفاوضات مباشرة بينهما، دون تدخل الدول الأوروبية<sup>(١)</sup>.

رفضت بريطانيا فكرة الوساطة وعقد مؤتمر في فيينا، نتيجة لانتصارها على المستعمرات في معركة (شارلستون Ghlestown)<sup>(٢)</sup> في أيار عام ١٧٨٠. إذ اعتقدت بأن كفة الحرب ستميل إليها، مما يمكنها من إعادة فرض سيطرتها على المستعمرات<sup>(٣)</sup>. ومن جانبه رفض الممثل الأمريكي في هولندا جون آدمز مقترح عقد مؤتمر دولي في فيينا، لأنه لم يتم توجيه دعوة لحضور أي ممثل عن جانب المستعمرات، فضلاً عن إدراكه بأن الدول الأوروبية تسعى لفرض شروطها على المستعمرات، مما قد يجعل الأخيرة تدور في فلك إحدى تلك الدول في المستقبل، وبالتالي تفقد الهدف الذي حاربت بريطانيا لأجل تحقيقه وهو الاستقلال والتحرر من السيطرة الاستعمارية البريطاني<sup>(٤)</sup>.

استمرت روسيا برفضها لاستقبال أي مسؤول أمريكي على أرضها، حتى يتم عقد صلح بين المستعمرات وبريطانيا بصورة نهائية. ولعل كاثرين الثانية كانت تسعى من وراء ذلك إلى كسب ود بريطانيا إلى جانبها، في حال قيامها بأي توسع في المستقبل على حساب الدولة العثمانية<sup>(٥)</sup>. إلا أن الجانب الأمريكي رفض مماثلة روسيا وعدم قبولها استقبال ممثلين عنه، ورفض بنيامين فرانكلين إرسال مبعوثين إلى روسيا والدول الأوروبية الأخرى، إلا بعد أن تعترف تلك الدول باستقلال المستعمرات الأمريكية، حتى لا تتعرض تلك البعثات الدبلوماسية للفشل، كما حدث مع بعثة دانا إلى سان بطرسبورغ في السابق<sup>(٦)</sup>.

ونتيجة لعدم توصل طرفي النزاع إلى حل نهائي، ولموقف كلاً من روسيا والنمسا وإسبانيا الداعي لإنهاء الحرب بين بريطانيا والمستعمرات، التي اضطرت كثيراً بالتجارة الروسية، لذا تم التوصل إلى عقد مفاوضات لإبرام معاهدة بين الطرفين، لاسيما بعد إعلان بريطانيا هدنة عامة وإيقاف الأعمال الحربية على البر والبحر<sup>(٧)</sup>. إلا أن انتصار الجيش القاري الأمريكي بقيادة (جورج واشنطن George Washington ١٧٣٢-١٧٩٩)<sup>(٨)</sup> على الجيش البريطاني واستسلام قائده (الجنرال كورنواليس Charles Cornwallis ١٧٣٨ - ١٨٠٥)<sup>(٩)</sup> في معركة (يورك تاون York Twon)<sup>(١٠)</sup> في التاسع عشر من تشرين الأول ١٧٨١، أرغم بريطانيا على قبول

1 - Bemis، The Diplomacy of the American ....، p. 182.

٢ - معركة شارلستون: وهي من أبرز معارك حرب الاستقلال الأمريكية، حدثت في أيار ١٧٨٠، حقق البريطانيون فيها نصراً كبيراً على الجيش القاري، إذ نجح القائد البريطاني (هنري كلنتون Sir. Henry Clinton ١٧٣٨ - ١٧٩٤) في محاصرة القوات الأمريكية التي كانت بقيادة (بنجامين لنكولن Benjamin Lincoln ١٧٣٣ - ١٨١٠)، والبالغ عددها (٥٤٠٠) جندي من الجنود النظاميين ومن الميليشيا، في مدينة شارلستون مما اضطّرهم للاستسلام بعد مقتل ما يقارب (٢٤٠) جندياً منهم. للتفاصيل أنظر: ميتشل، المصدر السابق، ص ١٨٤؛ عيد المؤمن، المصدر السابق، ص ١٣٩.

3 - Fletcher. Pratt، Ashort History of The American Army and Navy، (Washington، 1999)، p. 34.

٤ - الطائي، المصدر السابق، ص ٢١٠ - ٢١١.

5 - Williams، op. cit.، p. 5.

6 - Ibid.، p. 6.

٧ - عبدالله حميد مرزوك العتاي، أسس السياسة الخارجية الأمريكية (١٧٧٥ - ١٩٠٩)، ط١، (بغداد، ٢٠٠٩)، ص ٢٣.

٨ - جورج واشنطن: ولد في الثاني والعشرين من شباط عام ١٧٣٢ في مدينة ويستمورلاند عمل في شركة أوهايو لمسح الأراضي في ولاية أوهايو، دخل الخدمة العسكرية وشارك في الحرب الفرنسية - الهندية عام ١٧٥٣، انتخب في عام ١٧٧٥ قائداً عاماً للجيش القاري من قبل الكونغرس إبان حرب الاستقلال ضد بريطانيا وتمكن من الانتصار في العديد من المعارك. اختير في عام ١٧٨١ لرئاسة المؤتمر القاري، ثم أصبح أول رئيس للولايات المتحدة بعد إعلان الجمهورية (١٧٨٩ - ١٧٩٧)، توفي في الرابع عشر من كانون الأول عام ١٧٩٩. للتفاصيل أنظر:

Encyclopedia Americana، VOL. 28، pp. 384 - 388؛

نجلاء عدنان حسين، جورج واشنطن ودوره في السياسة الداخلية والخارجية ١٧٨٩ - ١٧٩٧، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، ٢٠١٢.

٩ - كورنواليس: قائد بريطاني، ولد في عام ١٧٣٨، قاد العديد من المعارك في حرب الاستقلال استسلم للجيش القاري في يوركتاون عام ١٧٨١، أطلق سراحه مقابل إطلاق الدبلوماسي الأمريكي (هنري لورنس Henry Laurence ١٧٢٤ - ١٧٩٢) في كانون الثاني ١٧٨٢، أصبح حاكماً على الهند (١٧٨٦ - ١٧٩٣) ساهم بتنظيم الإدارة البريطانية في إقليم البنغال، ثم أصبح نائباً للملك في أيرلندا (١٧٩٤ - ١٨٠١)، توفي عام ١٨٠٥. للتفاصيل أنظر:

Encyclopedia Americana، VOL. 7، p. 817.

١٠ - يورك تاون: وهي من أبرز معارك حرب الاستقلال الأمريكية، وقعت في التاسع عشر من تشرين الأول ١٧٨١ عندما تمكن الجيش القاري بقيادة واشنطن وحليفه الأسطول الفرنسي من محاصرة القوات البريطانية واستسلام قائدها الجنرال كورنواليس مع جنوده البالغ عددهم ثمانية آلاف مقاتل. وتعد تلك

الوساطة الروسية لإنهاء الحرب<sup>(١)</sup>. وقد حاولت المستعمرات اشراك كلاً من روسيا والنمسا في تلك المفاوضات، لما لهما من مكانة متميزة بين الدول الأوروبية، الا ان بريطانيا وفرنسا رفضتا ذلك الطلب، اذ كانت كلاً منهما تسعى لعدم تقوية المستعمرات دولياً، على الرغم من دعم واسناد فرنسا لها طوال سنوات حرب الاستقلال، اذ ارادت الاخيرة بقاء الدولة الجديدة بعد استقلالها تدور في فلك السياسة والهيمنة الفرنسية من جهة، ولإضعاف مكانة بريطانيا الاستعمارية من جهة أخرى<sup>(٢)</sup>.

توصل الطرفان الأمريكي والبريطاني الى الاتفاق لأجل عقد معاهدة صلح في باريس، وذلك في الثالث من ايلول عام ١٧٨٣ عرفت بمعاهدة باريس<sup>(٣)</sup>. والتي اكدت على استقلال الولايات المتحدة الامريكية والاعتراف بها من قبل كلاً من بريطانيا وفرنسا منذ ذلك التاريخ<sup>(٤)</sup>. رحبت روسيا باستقلال الولايات المتحدة، واستمرت العلاقات والصلات التجارية بعد الاستقلال ما بين الطرفين، على الرغم من انشغال روسيا بمشاكلها الأوروبية<sup>(٥)</sup>. وبذلك يمكن القول ان الحياد المسلح الذي اعلنته روسيا ابان حرب الاستقلال الامريكية، كان هو الاساس في قيام علاقات روسية - أمريكية بعد حصول الاخيرة على استقلالها، فضلاً عن العداء المشترك من كلا الجانبين لبريطانيا، وتحديداً في مسائل البحار والتجارة والسيطرة البريطانية على البحار والممرات البحرية<sup>(٦)</sup>.

### الخاتمة والاستنتاجات:

- ١ . تأخرت روسيا في اكتشاف مناطق العالم الجديد قياساً ببقية الدول الأوروبية الأخرى كبريطانيا وفرنسا واسبانيا، بسبب انشغالها في مشاكلها وصراعاتها الداخلية خلال القرن السادس عشر. وبعد استقرار اوضاعها الداخلية حاولت الوصول الى المياه الدافئة واخذت تتوسع في الساحل الشمالي الغربي للمحيط الهادي من خلال سيبيريا وذلك في النصف الثاني من القرن الثامن عشر.
- ٢ . تمكنت روسيا من اكتشاف الجزء الشمالي الغربي للقارة الامريكية المعروف بـ(الاسكا)، وأخذت تعمل على تطوير تجارة الفراء والصيد من خلاله لأجل تطوير اقتصاد روسيا من تلك التجارة المربحة، لاسيما في عهد القيصر الروسي بطرس الاكبر ومن جاء بعده من القياصرة الذين دعموا الرحلات الكشفية الروسية الى تلك المناطق، لاسيما في عهد كاثرين الثانية التي عملت على تطوير البحرية الروسية وتوسيع التبادل التجاري مع تلك المناطق.
- ٣ . اندلعت حرب الاستقلال بين بريطانيا ومستعمراتها الثلاثة عشر بسبب السياسة التي اتبعتها بريطانيا تجاه تلك المستعمرات من خلال فرض الضرائب والقوانين المجحفة وقد أثرت تلك الحرب على تجارة روسيا مع تلك المستعمرات، بسبب توسع العمليات الحربية التي رافقتها توسع في عمليات القرصنة البحرية.
- ٤ . حاولت بريطانيا استمالة روسيا الى جانبها في تلك الحرب، إلا أن روسيا اتخذت موقفاً حيادياً من طرفي الحرب، لكي لا تخسر صداقتها مع بريطانيا من جهة، ولأجل أن لا تتأثر تجارتها مع المستعمرات من جهة أخرى، مع انها كانت ترغب بانتصار المستعمرات وتأسيس دولة امريكية موحدة تكون لها صلات تجارية مباشرة معها دون الحاجة لوساطة بريطانيا.

المعركة نقطة تحول كبيرة في مسار حرب الاستقلال، إذ اجبرت بريطانيا على تغيير سياستها تجاه المستعمرات والاسراع لعقد معاهدة صلح بين الطرفين لإنهاء الحرب، التي انهكت الخزينة البريطانية، بسبب كثرة نفقاتها وتكاليفها. للتفاصيل عن تلك المعركة أنظر: جوزيف ميتشل، المعارك الحاسمة في الثورة الامريكية، ترجمة محمد عبدالفتاح ابراهيم، ط١، (القاهرة، ١٩٦٥)، ص ٢٢٠ - ٢٣٤؛ عباس علوان لفقة الشويلي، جورج واشنطن ودوره العسكري والسياسي في الولايات المتحدة الامريكية (١٧٣٢ - ١٧٨٩)، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، ٢٠١٠، ص ١٢٠ - ١٢٦.

1 -Bolkovitionv، op. cit.، p. 27.

٢ - عبد المؤمن، المصدر السابق، ص ١٧٨.

٣ - للتفاصيل عن معاهدة باريس، أنظر:

Wiener، op. cit.، VOL. III، pp. 2120 - 1231 ;  
Commager، Documents of American ...، pp. 117 - 123.

4 -Bolkovitionv، op. cit.، p. 24 - 25.

5 -Bolkovitionv، op. cit.، p. 26.

٦ - حاولت روسيا خلال تلك المدة استغلال انشغال بريطانيا في مشاكلها مع المستعمرات والتوسع على حساب الدولة العثمانية واحتلال شبه جزيرة (القرم Crimean Peninsula) وضمها الى ممتلكات روسيا وذلك في عام ١٧٨٣، فضلاً عن نزاعها مع النمسا وبروسيا حول القضية البولندية. للتفاصيل أنظر: البديري، المصدر السابق، ص ٣٠.



٥ . اثرت الاعمال التي كانت تقوم بها البحرية البريطانية من خلال مهاجمتها للسفن التجارية التابعة للدول الأوروبية المحايدة خلال سنوات حرب الاستقلال على التجارة الروسية، لذا اعتبرت روسيا ان مصادرة بضائعها وتفتيش سفنها بمثابة الاهانة لها من قبل بريطانيا، ولأجل ذلك قامت روسيا وبمشاركة بعض الدول الاخرى بتشكيل (عصبة الحياد)، لغرض حماية وتأمين تجارتها من الاعتداءات البريطانية المتكررة.

٦ . امتنعت روسيا ودول عصبة الحياد عن الاعتراف باستقلال المستعمرات الامريكية، إلا أن الاخيرة فهمت موقف العصبة منها بصورة خاطئة ضناً منها بأن العصبة موجهة ضد بريطانيا، ولأجل ذلك ارسل العديد من المفوضين الامريكيين لروسيا، إلا أن جميع تلك البعثات منيت بالفشل، لاسيما بعثة فرانسيس دانا الى سان بطرسبورغ، اذ لم تحصل على اي اعتراف باستقلال المستعمرات من قبل روسيا، الا بعد موافقة بريطانيا واعترافها بذلك الاستقلال.

٧ . كان لانشغال روسيا في مشاكلها وتوسعاتها في اوروبا واراضي العثمانية اثراً كبيراً في ابتعادها عن حرب الاستقلال الامريكية، فضلاً عن عدم رغبتها بالاصطدام مع بريطانيا لأجل تلك المستعمرات.

٨ . كانت المستعمرات ترغب بالحصول على وساطة روسية لإنهاء حرب الاستقلال، إلا أنها كانت تخشى ان يؤثر ذلك على طبيعة علاقاتها مع فرنسا حليفها ضد بريطانيا، لاسيما وان فرنسا كانت اول دولة تعترف باستقلال المستعمرات فضلاً عن قيامها بدعم المستعمرات في حربها ضد بريطانيا.

٩ . استمرت روسيا بمحاولاتها للتوسط بين طرفي النزاع، إذ قامت الامبراطورة كاترين الثانية بإرسال تعليماتها لممثليها في بريطانيا لأجل ذلك، على ان لا تفهم الوساطة من قبل بريطانيا بانها تدخل روسياً في الشؤون الداخلية للمستعمرات البريطانية.

١٠ . رحبت روسيا بتوصل طرفي النزاع لعقد معاهدة للسلام وانهاء الحرب في باريس عام ١٧٨٣، التي تمخض عنها استقلال الولايات المتحدة، وحاولت اعادة علاقاتها التجارية مع الدول الجديدة والاتجار معها مباشرة دون الحاجة لوساطة بريطانيا.

#### قائمة المصادر والمراجع:

- أولاً . الكتب الوثائقية (الوثائق المنشورة):

1. Harold. C. Syrett (ed.)، American Historical Documents، (Newyork، 1960).
2. Henry Steel Commager (ed.)، Documents of American History، VOL. I، 1492 – 1865، (Newyork، 1949).
3. Joel. H. Weiner (ed.)، Great Britain: Foreing Policy and The Span of Empire (1689 – 1971) ، A Documentary History، VOL. I، (Newyork، 1972).
4. Michael. D. Gambone (ed.)، Documents of American Diplomacy From the American Revolution to the Present، (Newyork، 2002)
5. Pegg. L. Lint، John Adams، papers of John Adams (June 1783 – January 1784) ، (Harvard University press، 2010).
6. Richard. A. Pirece (ed.)، Documents on The History of the Russian – American Company، (Canada، 1976).

- ثانياً - الرسائل والاطاريح الجامعية غير المنشورة:

- ١ . البديري، حمزة ملغوث فعل، الدبلوماسية الأوروبية خلال حرب القرم (١٨٥٣ - ١٨٥٦) دراسة تاريخية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية - ابن رشد للعلوم الانسانية، جامعة بغداد ٢٠١٤.
- ٢ . حسين، نجلاء عدنان، جورج واشنطن ودوره في السياسة الداخلية والخارجية (١٧٨٩ - ١٧٩٧)، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، ٢٠١٢.
- ٣ . الشويلي، عباس علوان لفته، جورج واشنطن ودوره العسكري والسياسي في الولايات المتحدة الامريكية (١٧٣٢ - ١٧٨٩)، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، ٢٠١٠.

٤. الطائي، عمار محمد علي حسين، الدبلوماسية الأمريكية خلال حرب الاستقلال (١٧٧٥ - ١٧٨٣) دراسة تأريخية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة بغداد، ٢٠٠٩.
٥. عباس، يونس نعمة، سياسة بريطانيا تجاه مستعمراتها في أمريكا الشمالية (١٧٦٣ - ١٧٧٦)، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بابل، ٢٠٠٦.
٦. عبد المؤمن، بشرى طابيس، الموقف الفرنسي من حرب الاستقلال الأمريكية (١٧٧٨ - ١٧٨٣)، دراسة في التأريخ السياسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، ٢٠٠٦.
٧. العتبي، علي شخيرنفل خليبص، بنيامين فرانكلين ودوره في استقلال الولايات المتحدة الأمريكية (١٧٠٦ - ١٧٩٠)، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة البصرة، ٢٠١٥.
٨. العكيلي، صالح حسن عيسى، بولنده (١٧٣٣ - ١٧٩٥) دراسة في التاريخ السياسي، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية - ابن رشد وجامعة بغداد، ١٩٩٩.
٩. المنصوري، منتهى صبري مولى، العلاقات الروسية - الأمريكية ١٧٨٣ - ١٨٦٧، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة البصرة، ٢٠١٦.
- ثالثاً. الكتب العربية والمعرية:
١. ابو عليه، عبد الفتاح حسن، تاريخ أوروبا الحديث والمعاصر، ط١، دار المريح، (الرياض، ١٩٩٣).
٢. البطريق ونعني، عبد الحميد وعبدالمجيد، تأريخ أوروبا الحديث من النهضة الى مؤتمر فيينا، ط١، دار النهضة العربية، (بيروت، ١٩٧٣).
٣. بيرد، تشارلز وماري، تأريخ الولايات المتحدة الأمريكية، ط١، منشورات مكتبة اطلس، (بيروت، ١٩٦٨).
٤. بينيه، ستيفن فنسنت، أمريكا، ترجمة عبدالعزيز عبدالمجيد، ط١، مكتب الولايات المتحدة للاستعلامات، (القاهرة، ١٩٤٥).
٥. التكريتي، هاشم صالح، روسيا (١٧٠٠ - ١٩١٤)، ط١، (بغداد، د. ت).
٦. -----، مقدمة في تاريخ الولايات المتحدة الأمريكية الحديث من الاكتشاف الى الاستقلال، ط١، دار الجوهري للطباعة والنشر والتوزيع، (بغداد، ٢٠١٣).
٧. الجوهري، يسرى عبدالرزاق، الكشف الجغرافية (دراسة لتأريخ الكشف الجغرافية وتطور التفكير الجغرافي)، ط١، دار المعارف بمصر، (القاهرة، ١٩٦٥).
٨. رمضان، عبدالعظيم، تأريخ أوروبا والعالم في العصر الحديث، ط١، الهيئة المصرية العامة للكتاب، (القاهرة، ١٩٩٦).
٩. زاوتر، أودو، رؤساء الولايات المتحدة الأمريكية منذ عام ١٧٨٩ حتى اليوم، ط١، دار الحكمة، (لندن، ٢٠٠٦).
١٠. العتابي، عبدالله حميد مرزوك، أسس السياسة الخارجية الأمريكية (١٧٧٥ - ١٩٠٩)، ط١، (بغداد، ٢٠٠٩).
١١. ليسبي، دان، الثورة الأمريكية دوافعها ومغزاها، ترجمة سامي ناشد، ج١، (القاهرة، ١٩٦٦).
١٢. ميتشل، جوزيف، المعارك الحاسمة في الثورة الأمريكية، ترجمة محمد عبدالفتاح ابراهيم، ط١، (القاهرة، ١٩٦٥).
١٣. نعنعي ونوار، عبدالعزيز سليمان وعبدالمجيد، تأريخ الولايات المتحدة الأمريكية الحديثة، ط١، دار النهضة العربية، (بيروت، ١٩٧٣).
١٤. وود وهوفسترت، جراي وريتشارد، موجز التاريخ الأمريكي، ترجمة مكتب الاعلام الخارجي في وزارة الخارجية، (واشنطن، ١٩٩٧).
- رابعاً. المصادر الاجنبية:

1. Derek McKay and H. M. Scott, The Rise of the Great Powers (1648 – 1815), (London, 1988).
2. Don. Higgin. Botham, The war of American independence, military Attitudes, policies and practice 1763-1789, (Newyork, 1971).

3. Ernest. John Knapton, Europe 1450 – 1715, (Newyork, 1958).
4. Fishen Sudney Gorge, The Struggle for American Independence, (Newyork, 1971).
5. Fletcher. Pratt, Ashort History of The American Army and Navy, (Washington, 1999).
6. Franklin. L. Ford, Europe, (1780 – 1830) A general History of Europe, 2nd. ed., (London, 1989).
7. Gerald. A. Mcbeath and Thomas. A. Morhouse, The Alaska, Poiotics and Government, (Nebraka University Press, 1994).
8. Henry. W. Clark, History of Alaska, (Newyork, 1930).
9. Henry Steel Commager and Sammel Eliot Morison, The Growth of American Public, (Newyork, 1950).
10. Herbert Aptheker, The American Rovolution 1763 – 1783, (London, 1960).
11. Hunter Miller, Treaties and other International Acts of the United State of American, VOL. 2, (Washington, 1931).
12. John. R. Aldon, Ahistory of American Revolution, (Newyork, 1989)
13. Laurence. H. Battistin, The Rise of American Infliuence in Asia and the Pacific, (Michigan University Press, 1960).
14. Lord. Acton, The Cambridge Modern History, VOL. V, (London, 1934).
15. M. s. Anderson, Eighteenth Century of Europe 1713 – 1789, (London, 1965).
16. -----, The Ascendancy of Europe 1815 – 1914, Aspects of European History, (London, 1977).
17. -----, The Eastern Question (1774 – 1923), Astudy in international Relation, (London, 1965).
18. Mackery Piers, The War For American 1775 – 1783, (Nebraska University press, 1993).
19. Merle Burke, The United States history (The growth of our land), (Chicago, 1961).
20. Nicolai. N. Bolkovitionv, The Beginning of Russian – American Relation 1775 – 1815, (Harvard University press, 1975).
21. Paul Dukes and other, The Making of Russian Absolutism 1613 – 1801, 2nd. ed., (London, 1990).
22. Phillip. F. Alexander, The Discovery of American 1492 – 1854, (Cambridge University Press, 1917).
23. Richard. B. Morris, The American Revolution, (Newyork, 1953).
24. Richard. M. Current, American History of Survey, (Newyork, 1955).
25. S. B. Okun, The Russian – American Company, (Harvard University Press, 1951).
26. Samuel Flagg Bemis, ADiplomactie History of the United State, (Newyork, 1955).
27. -----, The Diplomacy of American Revolution, (London, 1957).
28. Solomon. F. Bloon, Europe and American (The Western World in Modern Time), (Newyork, 1961).
29. T. A. Rickard, Historical background of British Columbia, (Newyork, 1948).
30. W. F. Reddaway, History of Europe 1715 – 814, 4th. ed., (London, 1951).
31. W. J. Wood, Battles of Revolutionary War 1775 – 1781, (Newyork, 1995).
32. William. P. Linepery, The New States Alaska and Hawaii, (Newyork, 1963).
33. William Appleman Williams, American – Russian 1781 – 1947, (Newyork, 1950).

– خامساً - الأبحاث والدراسات:

1. David. M. Griffithe, American Commerical Diplomacy in Russia 1766 – 1783, The William and Mary Quarterly, VOL. 27, November 3, (Newyork, 1970).

– سادساً - الموسوعات الأجنبية:

1. The New Encyclopedia Britannica, 15<sup>th</sup> ed., (Chicago Encyclopedia Britannica, Inc., 1988), VOLS. 3, 5, 25.
2. Encyclopedia Americana, (Newyork, 1976), VOLS. 1, 7, 12, 28.

– سابعاً - شبكة المعلومات الدولية (الانترنت):

http:// [www.alaska.com](http://www.alaska.com) / regions. 6



## نطاق خيار التأخير

(دراسة قانونية مقارنة بالفقه الاسلامي)

م.م. ماهر محسن عبود الخيكاني

أ.د. باسم علوان العقابي

جامعة بابل / كلية القانون

جامعة كربلاء/ كلية القانون

## The Range of Delay Option

## A Legal Study Compared with Islamic Jurisprudence

Prof. Dr. Basim Alwan Al-Ikabi\ University of Karbala\ College of Law

Asst. Lect. Maher Mohsen Abood Al-Kaigani\ University of Babylon\ College of Law

[drmaherlaw@gmail.com](mailto:drmaherlaw@gmail.com)

## Abstract

The idea of the delay to performance of the obligation is an important and influential issue in commercial transactions, since the latter requires to perform speedily and flexibly in order for fulfill the efficiency in conclusion of commercial contracts. Promisor sometimes, however, fail to perform his due obligation in time, but doing so later, caused hereby a damage to the promisee.

Accordingly, the delay option presented for provides an adequate protection to the promisee, by giving him the option between asks for specific performance or for contract to be terminated. Muslim Imami scholars, as we saw, were so interested with this option, especially, when they dealing with sale contract.

Studying this option, however, is not easy one because of, as we know, the delay to perform an obligation has not been enough share of attention by the legislature, scholarship and judiciary, in terms of its meaning, borders and standard that the promisor has been delayed to perform his obligation. Additionally, delay option do not getting an important dealing by scholar's literature nor by various legislations as a separate head, it only referred to by some provisions in civil and commercial laws as to some contracts.

For all the above, and for it appropriate to deciding in commercial environment, where through it, there are many cases of delaying in most transactions that requires to finding active means for promises to attach the desired goal of contract, and where the general legal rules may not help them to attain this protection as it is limited to just damages, we intend to studying this option.

Accordingly, we have chosen this title for our thesis: (The field of the option of delay - a legal and Islamic jurisprudence comparative study).

**key Words:** field , option , delay.

## الملخص

أن فكرة التأخير في تنفيذ الالتزام تعد من المسائل المهمة والمؤثرة في المعاملات التجارية، إذ أن هذه الأخيرة تتطلب السرعة والمرونة في التنفيذ بما يحقق فعالية إبرام العقود التجارية، ولكن في بعض الأحيان نجد أن المدين قد لا يقدم على تنفيذ التزامه عند استحقاقه وإنما بعد هذا الاستحقاق، مما قد يؤدي إلى تضرر الدائن جراء ذلك، لذلك برزت لدينا فكرة الخيار المتولدة عن التأخير لتحقيق الحماية الكافية للدائن من خلال منحه الخيار بين التنفيذ العيني أو الفسخ، لذلك نجد أن فقهاء المسلمين من الإمامية قد أعطوا موضوع خيار التأخير عناية كبيرة وقد جعلوه من أهم مباحث عقد البيع، ولكن البحث في هذه المسألة ليس بالأمر اليسير، لأن مسألة التأخير في تنفيذ الالتزام لم تحظ بنصيبها الكافي من اهتمام المشرع بل الفقه والقضاء وفقاً لما نعلم، من حيث معناه وحدوده وكذلك المعايير التي يتم في ضوءها اعتبار المدين قد تأخر في تنفيذ التزامه، أضف إلى ذلك أن فكرة الخيار المتولدة من التأخير لم يتطرق إليها فقهاء القانون ضمن مؤلفاتهم الفقهية وكذلك التشريعات المختلفة كعنوان مستقل، وإنما تمت الإشارة إلى هذا الخيار ضمن العديد من النصوص المدنية والتجارية وفي مختلف أنواع العقود.

لهذه الأهمية التي يمتاز بها خيار التأخير في نطاق تنفيذ الالتزامات التجارية بما يعزز الثقة والاطمئنان في نفوس الدائنين والقضاء على مخاوفهم المتمثلة بمماطلة المدين وتأخره في التنفيذ، وللوقوف على التساؤلات التي يثيرها موضوع البحث ولا سيما المجال الذي يمتد إليه هذا الخيار من الناحية الموضوعية أو الشخصية والتي من خلالها تطبق الأحكام الخاصة به على ذلك. فضلاً عن ذلك ان تقرير ذلك الخيار ينسجم مع البيئة التجارية التي تعد زاخرة بحدوث كثير من حالات التأخير في أغلب المعاملات التجارية، مما يتطلب إيجاد الوسيلة الفاعلة للدائنين في تحقيق الهدف المنشود من العقد، إذ ان القواعد العامة في القانون قد لا تسعفهم لتحقيق هذه الحماية إذ انها قاصرة على التعويض فقط.

ونتيجة لما تقدم أثّرنا البحث في هذا الموضوع (نطاق خيار التأخير . دراسة قانونية مقارنة بالفقه الاسلامي .)

## الكلمات المفتاحية: الخيار، التأخير، النطاق

### المقدمة

ان فكرة الخيارات سواء على صعيد الفقه الاسلامي او القانوني تهدف الى دفع الضرر عن المتمسك بها، حيث انها تمنح صاحبها الخيار بين المطالبة بالتنفيذ العيني او الفسخ مع التعويض سواء كان ذلك في مرحلة تكوين العقد او تنفيذه. فالفقهاء المسلمون قد اعطوا موضوع الخيار عناية كبيرة، فهم قد فصلوا في عقد البيع وجعلوا موضوع الخيارات من اهم مباحث هذا العقد، وتوسعوا في كتاباتهم لانواع من الخيارات، ولكنهم لم يسلطوا الضوء على خيار التأخير كونه احد انواع الخيارات باستثناء فقهاء الامامية الذين أوردوا هذا النوع ضمن ابواب الخيار.

اما بالنسبة لفقهاء القانون فلم يتطرقوا الى هذا الخيار ضمن مؤلفاتهم الفقهية وكذلك التشريعات المختلفة كعنوان مستقل وانما تمت الاشارة الى هذا الخيار ضمن العديد من النصوص المدنية والتجارية وفي مختلف انواع العقود، على الرغم من الدور المؤثر الذي يلعبه التأخير في المعاملات وخصوصاً في نطاق الحياة التجارية، حيث ان هذه الأخيرة تتطلب السرعة والائتمان في تنفيذ الالتزامات، فالتأخير لا ينسجم مع البيئة التجارية، لأن التأخير في تنفيذ الالتزام التجاري قد يؤدي الى تعرض احد الاطراف الى خسارة كبيرة لعدم مراعاة الوقت في تنفيذه من قبل الطرف الاخر، ولأجل تقليل فداحة ذلك الضرر يمنح الدائن الخيار بين البقاء على العقد او اللجوء الى الفسخ عندما يتأخر المدين في التنفيذ، فالأثر المهم الذي يترتب على التأخير هو نشوء حق خيار التأخير بين التنفيذ العيني او الفسخ، ولأجل بيان سريان الاحكام الخاصة لذلك الخيار يتطلب تحديد النطاق الموضوعي والشخصي الذي يمكن ان ينطبق عليه ذلك الخيار. لذلك سوف نقسم هذا البحث الى مبحثين نتناول في المبحث الاول التعريف بخيار التأخير، أما المبحث الثاني فنخصصه لنطاق خيار التأخير.

### المبحث الاول

#### التعريف بخيار التأخير

ان اساس نشوء فكرة هذا الخيار مبنية على التأخير في تنفيذ الالتزام التجاري، حيث انه يمنح الدائن الحق بين المطالبة بالتنفيذ العيني او الفسخ، لكن فكرة الخيار المتولدة عن التأخير تكاد تكون غير معروفة عند الكثير من فقهاء الشريعة الاسلامية وكذلك فقهاء القانون، وهذا لا ينسجم مع النشاط التجاري الذي يعد زاخراً بحدوث كثير من حالات التأخير في اغلب المعاملات التجارية، لذلك ينبغي توضيح هذا الخيار وبيان معالمه، وذلك من خلال بيان معنى هذا الخيار ومدى مشروعيته وذلك على مطلبين نتناول في المطلب الاول معنى خيار التأخير اما المطلب الثاني فنسجعه لبيان مشروعية خيار التأخير.

#### المطلب الاول

##### معنى خيار التأخير

لأجل الاحاطة بالتعريف بخيار التأخير فإن ذلك يستلزم توضيح معنى هذا الخيار لغة واصطلاحاً، حيث ان المعنى اللغوي للمصطلحات يساعد كثيراً في تقريب معناها الاصطلاحي ليكون منطقاً في تحديد مضمون هذا الخيار وما قد يكون داخلياً فيه وخارجاً

عنه ومن ثم تحديد معناه في الفقه والتشريع، وحيث ان الناظر الى خيار التأخير يجد انه مصطلح مركب من مفردتين هما الخيار والتأخير، ولأجل الوصول الى معنى كل منهما فإن ذلك يتطلب بيان معنى الخيار من جهة ومن ثم التأخير من جهة أخرى ليكون منطلقاً لبيان معنى خيار التأخير من الناحية الفقهية والقانونية، ولأجل ذلك سنقسم هذا المطلب على فرعين نتناول في الاول منهما معنى الخيار أما الثاني فسنتناول فيه معنى التأخير ومن ثم نخلص الى تعريف خيار التأخير.

## الفرع الاول

### معنى الخيار

الخيار لغة: اسم مصدر لاختر والمصدر هو الاختيار، وفُسر في اللغة بالاخذ بما فيه المنفعة والخير والاصطفاء<sup>(١)</sup>، والخيار خلاف الاشرار - وخبرته بين الشئئين أي فوضت اليه الخيار، والخيار: الاسم من الاختيار هو طلب خير الامرين: امضاء البيع او فسخه، والاختيار بمعنى الاصطفاء<sup>(٢)</sup>، وفي هذا المعنى قوله تعالى ((واختار موسى قومه سبعين رجلاً لميقاتنا))<sup>(٣)</sup>، وقال تعالى ((وأنا اخترتك فاستمع لما يوحى))<sup>(٤)</sup>.

أما معنى الخيار اصطلاحاً، فان الناظر الى كتابات فقهاء المسلمين يجد انهم قد اعطوا فكرة الخيار الاهتمام الكبير وعالجوه بصناعة فقهية متميزة عن القانون، وذلك واضح من خلال عباراتهم الدقيقة عن انواع الخيارات، وخصوصاً عند بحثهم عقد البيع إذ انهم افردوا مبحثاً للخيارات بشكل مستفيض، وفي ضوء ما تقدم فهناك من عرف الخيار بأنه حق الاصطفاء من الفسخ وعدمه بسلطنة ذي الخيار على الفسخ، فالخيار من مقولة الحق وهو سلطنة خاصة للمتعاقد على تعيين احد الطرفين. وقد عرف أيضاً بأنه ملك فسخ العقد<sup>(٥)</sup>.

وقد رد بعض الفقهاء على التعريف الاول الذي اعتبر الخيار سلطنة اذ جاء ما نصه (ان الخيار ليس بمعنى السلطنة بل هو بمعنى اعمال القدرة، فالتعبير عنه بالسلطنة مسامحة والسلطنة مستفاد من (اللام) في (له الخيار) هذا مضافاً الى ان السلطنة على الفسخ وهو فعل اختياري له يصدق على الجواز الحكمي أيضاً كما في الهبة، فإن الواهب له السلطنة على الرجوع وعدمه، بل كل شخص يملك فعل نفسه بمعنى ان له أن يفعل او لا يفعل، فهذه الملكية غير مختصة بالجواز الحقيقي، وهذا بخلاف السلطنة على اسقاط الجواز الحكمي<sup>(٦)</sup>.

اما التعريف الثاني فهناك من اعترض عليه بأنه غير جامع ولا مانع، وذلك لخروج الخيار الثابت في مورد المحجور عليه كالسفيه والمجنون إذ لا سلطنة لهما على فسخ العقد، وأما انه غير مانع فلدخول موارد في التعريف ليست من الخيار المصطلح، مثل ملك الفسخ في العقود الجائزة وملك الفسخ في العقد الفضولي<sup>(٧)</sup>.

وقد عرف أيضاً من جانب بعض الفقهاء بأنه ملك اقرار العقد وازالته بعد وقوع المدة المعلومة<sup>(٨)</sup>.

وذهب الشيخ مرتضى الانصاري بخصوص التعريف اعلاه على ان تعبير (الملك) للتنبيه على ان الخيار من الحقوق لا من الاحكام فيخرج ما كان من قبيل الاجازة والرد كعقد الفضولي والتسلط على فسخ العقود الجائزة، فإن ذلك من الاحكام الشرعية لا من الحقوق، ولذلك فإنها لا تورث ولا تسقط بالاسقاط على خلاف الحقوق، وقد اعترض الشيخ على التعريف أعلاه بقوله (ان اريد من اقرار العقد ابقاءه على حاله بترك الفسخ، فنكره مستدرك، لأن القدرة على الفسخ عين القدرة على تركه، إذ القدرة لا تتعلق باحد الطرفين وان اريد منه الزام العقد وجعله غير قابل لأن يفسخ فيه ان مرجعه الى اسقاط حق الخيار، فلا يؤخذ في تعريف نفس الخيار مع ان ظاهر الالزام في مقابل الفسخ جعله لازماً مطلقاً فينتقض بالخيار المستدرك، فإن لكل منهما الزامه من طرفه لا مطلقاً)<sup>(٩)</sup>.

وقد عرف أيضاً بأنه (هو ان يكون لأحد العاقدین او لكليهما: حق امضاء العقد او فسخه)<sup>(١٠)</sup>.

من جانب آخر نجد ان بعض الفقهاء لم يعط تعريف للخيار وانما اوضح فكرته بقوله (الاصل في البيع اللزوم، وان ما يخرج عن اصله بأمرين: ثبوت الخيار وظهور السبب)<sup>(١١)</sup>.



ويتضح من القول اعلاه ان الخيار يرفع صفة اللزوم عن العقد، وهذا يعني اعطاء الحق لصاحب الخيار، اما الامضاء او فسخ العقد وبالتالي فإنه يشترك بوحدة الموضوع مع التعاريف السابقة التي اوردناها. وذهب الى نفس القول اعلاه المحقق البحراني في كتابه (الحدائق الناضرة في احكام العترة الطاهرة) بأن (الاصل في البيع اللزوم، لأن الشارع قد وضعه مفيداً لنقل الملك من البائع الى المشتري والاصل الاستصحاب، وكون الغرض تمكن كل من المتعاقدين من التصرف فيما صار اليه وانما يتم باللزوم ليأمن من نقض صاحبه عليه، وانما يخرج عن اصله بأمرين: احدهما ثبوت الخيار، والثاني ظهور عيب في احد العوضين)<sup>(١٢)</sup>.

أما بالنسبة لفقهاء القانون فنجد ان هناك من ذهب الى تعريف الخيار بأنه طلب خير الامرين من امضاء العقد او فسخه<sup>(١٣)</sup>.

وقد عرف أيضاً بأنه لكل واحد من المتعاقدين الحق في فسخ العقد او امضائه ماداماً مجتمعين لم يتفرقا<sup>(١٤)</sup>.

وذهب اخر الى تعريفه بأنه حق العاقد في فسخ العقد او امضائه لظهور مسوغ شرعي او بمقتضى اتفاق عقدي<sup>(١٥)</sup>.

يتضح لنا من التعاريف اعلاه بأنها تتفق في المعنى مع ما اورده الفقهاء المسلمون من توضيح فكرة الخيار باستثناء الاختلاف في بعض المفردات، فضلاً عن ذلك فإن المعنى الاصطلاحي للخيار اخص من المعنى اللغوي. ووجدنا ان الخيار هو حق لصاحبه وقد يتقرر حكماً دون الحاجة الى اشتراطه في العقد او ان بعضها لا يثبت الا باشتراطها في العقد ويسمى البعض بالخيارات الارادية<sup>(١٦)</sup>.

أما بالنسبة لموقف المشرع العراقي فنجد انه لم يضع تعريفاً صريحاً للخيار لكنه قد نص على الكثير من الخيارات في نصوص متعددة بعضها متعلق بخيار الشرط<sup>(١٧)</sup> او خيار الرؤية<sup>(١٨)</sup> أو خيار العيب<sup>(١٩)</sup>.

يمكن القول ومن خلال النصوص التي اوردها المشرع العراقي في القانون المدني انه قد استخدم لفظ الخيار واراد به اعطاء الحق لصاحبه بين فسخ العقد او امضائه لوجود مبرر قانوني.

أما بالنسبة لاتفاقية الامم المتحدة بشأن عقد البيع الدولي للبضائع لسنة ١٩٨٠، فإن المتتبع لنصوصها لا يجد فيها اشارة لتعريف الخيار سواء بصورة صريحة أو ضمنية، وكذلك الحال بالنسبة لمبادئ اليونيدرو المتعلقة بالعقود التجارية الدولية لسنة ١٩٩٤ فإنها لم تشر الى موضوع الخيار بصورة مطلقة.

## الفرع الثاني

### معنى التأخير

التأخير لغة: التأخير ضد التقديم، ومؤخر كل شيء خلافه مقدمه<sup>(٢٠)</sup>، وقد تأخر عنه تأخراً وتأخراً واحدة وأخرته متأخر واستأخر كتأخر يقال ضرب مقدم رأسه ومؤخره<sup>(٢١)</sup>. وفي هذا المعنى قوله تعالى ((لا يستأخرون ساعة ولا يستقدمون))<sup>(٢٢)</sup>، وقد جاء أيضاً في دعاء يوم الجمعة بما فيه الحمد لله سبحانه وتعالى (الحمد لله الاول قبل الانشاء والاحياء والاخر بعد فناء الاشياء)<sup>(٢٣)</sup>.

أما معنى التأخير اصطلاحاً، فقد اولى الفقهاء المسلمون موضوع التأخير اهمية فائقة سواء على صعيد العبادات او المعاملات وبينوا الحكم المترتب على تحققه، فكلمات الفقهاء زاخرة بموضوع التأخير، الا انها لم تعط تعريفاً محدداً ودقيقاً لمصطلح التأخير، ونعتقد ان السبب وراء ذلك يكمن في ان المعنى الاصطلاحي للتأخير اقرب للمعنى اللغوي، فضلاً عن ذلك ان مصطلح التأخير يتبادر مفهومه الى اذهان الناس بغض النظر عن ايراد تعريف له، فالتأخير اصبح مفهومه شائعاً ومعروفاً لدى اغلب الناس، اضاف الى ذلك حتى من كتب في موضوع التأخير بشكل مفصل لم يعط تعريفاً واضحاً ومحدداً له<sup>(٢٤)</sup>.

بيد ان التأخير قد جاء تعريفه في الموسوعة الفقهية بأنه فعل الشيء في اخر وقته المحدد شرعاً كتأخير السحور والصلاة أو خارج الوقت سواء كان الوقت محدد شرعاً أو متفقاً عليه كتأخير الزكاة والدين<sup>(٢٥)</sup>.

ويلاحظ على هذا التعريف انه قد جعل للتأخير معياراً زمنياً، يتجسد من خلال فعل الشيء في اخر وقته او خارج وقته. وما يؤخذ على هذا التعريف انه قد جعل التأخير متحققاً اذا تم فعل الشيء في اخر وقته، وهو في هذه الحالة يختلف عن الفقه القانوني

الذي لا يعد هذه الحالة من مصاديق التأخير، لأن قيام المدين بتنفيذ التزامه داخل الوقت المحدد لا يعد تأخيراً من الناحية القانونية مادام قد نفذ التزامه داخل الوقت المحدد.

أما على صعيد الفقه القانوني فقد عرف بأنه تجاوز الوقت أو الوصول بعد مضي الفترة المحددة<sup>(٢٦)</sup>. يتبين من التعريف اعلاه ان للتأخير معياراً يستدل عليه، وذلك بجعل التأخير يرتبط بالوقت المحدد له، ولكنه لم يذكر ما هو الحل فيما لو اغفل المتعاقدان وقت تنفيذ الالتزام، فما هو المعيار المعتمد في حصول التأخير في هذه الحالة؟ وعرفه البعض بأنه عبارة عن الاتيان بالفعل الملتزم به بعد الوقت الذي يجب اتيانه فيه<sup>(٢٧)</sup>.

ويستدرك صاحب التعريف اعلاه بأن التأخير عبارة عن فعل مركب من جانبين سلبي وإيجابي يشمل الجانب السلبي بعدم اتيان الملتزم بما التزم به في الوقت الواجب الاتيان به فيه، بينما يشمل الجانب الايجابي في ان الملتزم يأتي بالمأمور به لكن في وقت لاحق للوقت المخصص له، فالخطأ التأخيري ينبغي ان يتوفر على هذين الجانبين.

ان الناظر الى التعريف اعلاه بجده مقتضياً ولكن يحمل من خلال مفرداته اشارة صريحة في تحديد معيار التأخير، وهذا واضح من خلال الجوانب التي استدرکها صاحب التعريف بعد تعريفه للتأخير، حيث ان هذا الاخير يرتبط بالوقت سواء كان الوقت محدد بموجب القانون أو الاتفاق أو العرف أو العقل وهو مسلك يحمده عليه في تحديد مدلول تحقق التأخير في تنفيذ الالتزام.

أما علي صعيد التشريع نجد ان المشرع العراقي لم يشر الى تعريف التأخير بصورة صريحة سواء كان في نطاق القانون المدني العراقي رقم (٤٠) لسنة ١٩٥١ (المعدل) او قانون التجارة العراقي رقم (٣٠) لسنة ١٩٨٤، ونعتقد ان المشرع حسناً فعل اذ لم يذكر تعريف محدد للتأخير، باعتبار انه غير معني بإيراد التعاريف، فضلاً عن ذلك فإن اعطاء تعريف محدد للتأخير قد يؤدي الى حصر مدلوله في نطاق ضيق لا ينسجم مع الحياة التجارية التي تمتاز بالتطور المستمر والتي تعد مجالاً واسعاً لحدوث حالات التأخير فيها، أضف الى ذلك ان التأخير قد يتحدد معياره اما في نص القانون أو الاتفاق أو حتى العرف التجاري الذي يلعب دوراً مهماً في ذلك.

لكن المتنبع لنصوص قانون النقل العراقي رقم (٨٠) لسنة ١٩٨٣، يجد فيها ان المشرع أعطى للتأخير دوراً مهماً في عملية النقل، لأنه قد يفوت فرصة مربحة للمرسل اليه في حالة تأخر الناقل في ايصال البضاعة في الوقت المحدد، وكذلك الحال بالنسبة للراكب عند تأخر الناقل في ايصاله في الموعد المحدد، ومن هنا فإن القانون اعلاه قد اشار في نص الفقرة (أولاً) من المادة (٣٦) منه على انه (يعتبر تأخير في تسليم الشيء اذا لم يتم في الموعد المحدد وعند عدم تحديد موعد فمن تاريخ انقضاء الوقت الذي تستغرقه عملية النقل التي يقوم بها الناقل الحريص في الظروف ذاتها).

يتبين من النص اعلاه أن المشرع العراقي قد جعل تحقيق التأخير مرتبط بمعاييرين الاول هو عدم تمامية التسليم في الموعد المحدد، أما المعيار الثاني فهو معيار الناقل الحريص في حالة اذا لم يكن هناك موعد محدد من قبل الاطراف، فهنا يصار الى تحديد التأخير من تاريخ انقضاء الوقت الذي تستغرقه عملية النقل التي يقوم بها الناقل الحريص في الظروف ذاتها، والواقع ان المعيار الاول لا يثير أي اشكال كونه يتميز بالسهولة في تحديد معنى التأخير، أما المعيار الثاني فنجده يصعب تحديده بالدقة في اغلب الحالات، وذلك لأن تحديد مصاديق الناقل الحريص قد لا يكون ميسوراً، لعدم وجود معايير دقيقة يتم في ضوئها اعتبار الناقل حريصاً أو غير حريص، فضلاً عن ذلك نجد ان المشرع لم يشر الى دور العرف التجاري في تحديد المدة التي يجب على الناقل تسليم الاشياء فيها. وفي ضوء ذلك يمكن معرفة تحقق التأخير والذي يكون بانقضاء الموعد المحدد وفقاً للعرف التجاري وبحسب نوع النشاط التجاري<sup>(٢٨)</sup>.

أما بالنسبة لاتفاقية الامم المتحدة بشأن عقد البيع الدولي للبضائع لسنة ١٩٨٠ فإنها لم تشر الى تعريف التأخير، وانما حددت التاريخ الذي يجب على البائع ان يسلم البضائع فيه وإلا عدّ متأخراً في تنفيذ التزامه، اذ نصت المادة (٣٣) منها على انه (يجب على البائع ان يسلم البضائع: (أ) في التاريخ المحدد في العقد أو في التاريخ الذي يمكن تحديده بالرجوع الى العقد أو (ب) في أي وقت خلال المدة المحددة في العقد أو التي يمكن تحديدها بالرجوع الى العقد إلا إذا تبين من الظروف ان المشتري هو الذي يختار موعداً للتسليم أو (ج) خلال مدة معقولة من انعقاد العقد في جميع الاحوال). يتضح لنا ان التأخير في تسليم البضاعة طبقاً لنص الاتفاقية

اعلاه يتحقق اذا لم يتم التسليم خلال المدة المتفق عليها او التاريخ القابل للتحديد طبقاً للعقد، أما إذا لم تحدد مدة أو عدم وجود تاريخ قابل للتحديد طبقاً للعقد، فإن المدين يعد متأخراً اذا لم ينفذ التزامه خلال مدة معقولة تبدأ من ابرام العقد. فالملاحظ على نص الاتفاقية اعلاه انها قد اشارت الى معيار المعقولة في تحديد تاريخ التسليم في حالة عدم وجود تاريخ معين للتسليم، ونرى ان اللجوء الى هذا المعيار قد يكون معيباً لعدم امكان تحديده بصورة دقيقة، فضلاً عن ذلك يمكن الاستعانة بالعرف التجاري وبحسب طبيعة النشاط كمعيار لتحديد تنفيذ الالتزام، وعلى أي حال يرى البعض ان معيار العقل يعد مائلاً منضبطاً لتحديد نطاق الالتزامات الموضوعي والزمني وقد اسس على ذلك نتيجة مؤداها ان الملتمزم يعد متأخراً اذا حكم العقل بذلك<sup>(٢٩)</sup>.

أما مبادئ اليونيدروا المتعلقة بالعقود التجارية الدولية لسنة ١٩٩٤ فلم تعرف التأخير وانما اشارت الى التاريخ الذي ينفذ فيه المدين التزامه وإلا عدّ متأخراً في التنفيذ<sup>(٣٠)</sup>. وقد جاء تحديد المبادئ لمعيار التأخير على مسلك اتفاقية فيينا التي اشترنا اليها وبالتالي يؤخذ على نص المبادئ ما قلناه بشأن نصوص الاتفاقية.

ويعد ان سلطنا الضوء على معنى المفردتين كل على حدة، (الخيار) و (التأخير)، فلا بد من اعطاء التعريف للمصطلح المركب من المفردتين ونقصد به خيار التأخير.

حيث نجد على صعيد الفقه الاسلامي، ان فقهاء الامامية دون غيرهم من المذاهب الاخرى قد عالجوا موضوع خيار التأخير ضمن كتاباتهم وافردوا له مبحثاً مستقلاً ضمن الخيارات، لذلك نجد ان هذا الخيار قد عرف من قبل بعضهم بأنه (عبارة عن ثبوت حق الفسخ للبائع بعد تأخر المشتري في اعطاء الثمن عن المدة المحددة شرعاً)<sup>(٣١)</sup>، وقد عرف أيضاً بأنه (الخيار لمن باع ولم يقبض الثمن ولا قبض المبيع فالبائع لازم ثلاثة ايام فإن جاء المشتري بالثمن وإلا فيثبت للبائع الخيار)<sup>(٣٢)</sup>.

فضلاً عن ذلك ان هناك بعض فقهاء الامامية لم يعرف خيار التأخير وانما بينوا مفهومه من خلال شروحاتهم محاولين اعطاء فكرة واضحة عن هذا الخيار، فقد جاء في كتابات البعض على انه (من باع شيء ولم يسلمه الى المشتري ولم يقبض منه الثمن كاملاً ولم يشترط تأجيل الثمن فليس للبائع ان يعدل ويفسخ البيع بحجة انه لم يقبض إلا بعد مضي ثلاثة ايام، فإن جاء به المشتري في هذه المدة فهو أحق بالمبيع، وان مضت الثلاثة ولم يأت بالثمن يخير البائع بين فسخ العقد وبين امضائه فإن امضا يكون الثمن ديناً في ذمة المشتري)<sup>(٣٣)</sup>، وجاء أيضاً في كتابات آخرين بأنه (الحق للبائع في فسخ العقد فيما لو باع المالك شيئاً ولم يستلم الثمن ولم يسلم من جانبه المبيع ولم يكن بينهما شرط يسوغ لهما التأخير الى اجل معين فالبائع ينعقد لازماً ويستمر الى ثلاثة ايام ان جاء المشتري بالثمن خلال الايام الثلاثة كان أحق وأولى بالمبيع من غيره وإذا مضت الايام الثلاثة ولم يدفع المشتري الثمن يثبت الخيار للبائع بين فسخ العقد وبين ابقائه ومطالبة المشتري بالثمن)<sup>(٣٤)</sup>.

يتضح من التعاريف وكتابات الفقهاء اعلاه النقاط التالية:

١. ان خيار التأخير يعد نوعاً من الخيارات الذي اختص به فقهاء الامامية دون غيرهم من الفقهاء المسلمين.
٢. خيار التأخير يرد على عقد صحيح لازم فهو لا يرد على عقد باطل<sup>(٣٥)</sup>، ولا على عقد غير لازم بطبيعته<sup>(٣٦)</sup>، لأن خيار التأخير يمنح صاحبه الحق في الفسخ او الامضاء، لذلك يرفع اللزوم عن العقد بعد ان كان لازماً.
٣. خيار التأخير ثابت بنص الشارع فهو لا يستوجب الاتفاق عليه من قبل المتعاقدين. وهذا ما أكدته الروايات المتضافرة عن اهل البيت (عليهم السلام).

أما علي صعيد الفقه القانوني، نجد ان غالبية فقهاء القانون لم يتطرقوا في كتاباتهم الى خيار التأخير، ونعتقد ان السبب يكمن في ان هذا الخيار غير معروف عندهم، ومع ذلك فقد عرّف من البعض على انه (حق أحد طرفي العقد في ابقاء العقد أو فسخه عندما يتأخر الطرف الآخر في تنفيذ التزامه)<sup>(٣٧)</sup>.

ان المتطلع الى التعريف اعلاه يجد انه قد اشار الى اثر تحقق خيار التأخير وهو إما الإبقاء على العقد أو الفسخ، ولكنه لم يبين ما هو اساس تقرير حق هذا الخيار فهل يثبت بنص القانون أم باتفاق المتعاقدين؟



أما بالنسبة للمشترع العراقي فإنه لم ينظم هذا الخيار ضمن الخيارات التي تناولها في القانون المدني، وكذلك لم ينظمه في قانون التجارة رغم الدور المؤثر للتأخير في الحياة التجارية.

وبعد تسليط الضوء على تعريف خيار التأخير يمكن لنا أن نعرفه بأنه (حق يرد على العقود الملزمة للجانبين فيفقدتها صفة اللزوم عندما يتأخر أحد الطرفين في تنفيذ التزامه ويثبت بقوة القانون وبه يستطيع أحد المتعاقدين فسخ العقد أو إمضائه).

### المطلب الثاني

#### مشروعية خيار التأخير

بعد ان قمنا بتحديد معنى خيار التأخير واتضح الهدف الذي يحققه هذا الخيار لمن يتمسك به، وذلك بمنحه الحق في امضاء العقد او فسخه، فإن ذلك لا يكون كافياً ليستطيع من يملك الخيار الاحتجاج به تجاه الطرف الآخر، وإنما لابد من بيان الاساس الشرعي والقانوني لهذا الخيار ليكون صالحاً للتمسك به ضد أي طرف يتأخر في تنفيذ التزاماته.

وحيث ان الخيار نوعان، فقد يتفق المتعاقدان عليه بموجب شرط يرد ضمن بنود العقد وهنا يسمى بالخيار الارادي<sup>(٣٨)</sup>، الذي يجد اساسه في مبدأ سلطان الارادة، اذ ان هذا المبدأ يقضي بأن العقد شريعة المتعاقدين، لذلك يجوز لاطراف العقد ان يضمنوا عقودهم الشروط التي يرغبون فيها مادامت هذه الشروط لا تخالف النظام العام والاداب<sup>(٣٩)</sup>، مثلاً يجوز للمشتري في عقد البيع ان يشترط لنفسه خيار امضاء العقد او فسخه كما هو الحال في خيار الشرط<sup>(٤٠)</sup>. والجواز اعلاه مبني على احترام ارادة المتعاقدين، فلا يجوز نقض العقد او تعديله الا باتفاق الطرفين<sup>(٤١)</sup>.

أما النوع الثاني من الخيار فقد ينص عليه الشارع وفي ضوء ذلك يتم تنظيم أحكامه من قبل المشرع الوطني، كما هو الحال في خيار الرؤية<sup>(٤٢)</sup>.

والسؤال الذي يتبادر الى الأذهان هنا، هل ان خيار التأخير يعد من النوع الاول أم من النوع الثاني من الخيارات؟

ان الناظر في كتابات فقهاء المسلمين من الامامية يجد انهم قد اعتبروا هذا الخيار حكماً، كونه منصوص عليه من قبل الشارع فهو ثابت لديهم بموجب الروايات الواردة عن اهل البيت عليهم السلام التي يستدل من خلالها على تقرير هذا الخيار<sup>(٤٣)</sup>، وان أي طرف في العقد يستطيع التمسك بهذا الخيار تجاه الطرف الآخر المتأخر في تنفيذ التزامه دون الحاجة الى اشتراطه في العقد لأن هذا الخيار مقرر بنص الشارع. وهذا ما أكدته الروايات المتضافرة عن أهل البيت (عليهم السلام)، ومنها:

أ. صحيحة زرارة<sup>(٤٤)</sup> عن ابي جعفر (عليه السلام) قال: قلت له: الرجل يشتري من الرجل المتاع ثم يدعه عنده فيقول حتى آتيك بثمنه؟ قال ان جاء فيما بينه وبين ثلاثة ايام، وإلا فلا بيع له<sup>(٤٥)</sup>.

ب. صحيحة علي بن يقطين: انه سأل أبا الحسن (عليه السلام) عن الرجل يبيع البيع ولا يقبضه صاحبه ولا يقبض الثمن؟ قال فإن الآجل بينهما ثلاثة أيام، فإن قبض بيعه وإلا فلا بيع بينهما<sup>(٤٦)</sup>.

ت. خبر عبد الرحمن بن الحجاج قال: اشتريت محملاً فأعطيت بعض ثمنه وتركته عند صاحبه، ثم احتسبت أياماً، ثم جئت الى بائع المحمل لأخذه، فقال: قد بعته، فضحكت ثم قلت: لا والله لا أدعك أو أقاضيك، فقال لي: ترضى بأبي بكر بن عياش؟ قلت: نعم، فأثنيته فقصصنا عليه قصتنا، فقال ابو بكر: بقول من تريد أن أقضي بينكما، بقول صاحبك أو غيره؟ قال: قلت بقول صاحبي، قال سمعته يقول: من اشترى شيئاً فجاء بالثمن ما بينه وبين ثلاثة أيام، وإلا فلا بيع له<sup>(٤٧)</sup>.

يتضح من تلك الروايات المتقدمة انها تعد أساساً شرعياً وفقاً للاتجاه الفقهي المتقدم للقول بثبوت الخيار للدائن وحقه في امضاء العقد أو الفسخ، لذلك فإنه يرفع صفة اللزوم عن العقد، وهذا الاخير يبقى محتفظاً بصحته ولكنه مهدداً بالزوال مستندياً في ذلك الى جملة من المبررات:

ان الروايات السابقة تشتمل على قضية شرطية، ففي صحيحة زرارة: (جاء فيما بينه وبين ثلاثة ايام)، وفي رواية عبد الرحمن بن الحجاج: (من اشترى شيئاً فجاء بالثمن ما بينه وبين ثلاثة ايام)، وفي صحيحة علي بن يقطين: (فإن قبض بيعه)، فهذه قضايا

شرطية حذف جزأها، وأقيم مكانه قوله (وإلا فلا بيع له)، وهذا له في الكتاب والسنة نظائر كثيرة يحذف الجزاء ويقوم مقامه شيء آخر، نظير قوله سبحانه وتعالى ((ان يسرق فقد سرق أخ له من قبل)) والجزاء محذوف وهو فلا عجب، أي فإن سرق فلا عجب فقد سرق أخوه أيضاً من قبل، وعند ذلك يجب تعيين الجزاء المحذوف، فهل هو قوله (لا يجب الوفاء) أو قوله (يبطل البيع)؟ مقتضى التقابل بين الجزاءين هو الأول، لأن الجزاء المقدر في الشرطية الأولى وهي (إن جاء فيما بينه وبين ثلاثة أيام) وفي قوله (يجب الوفاء)، لذلك لا يوجد التقابل بين وجوب الوفاء وبطلان العقد<sup>(٤٨)</sup>.

ان الظاهر من الروايات هو نفي اللزوم للرافاق بالبائع، اذ قد يدخل عليه الضرر بنقصان القيمة في مدة الخيار<sup>(٤٩)</sup>. ان المشهور بين الفقهاء<sup>(٥٠)</sup> ثبوت الخيار للبائع في فسخ العقد، فهذا المشهور كاشف على دليل الخيار، حيث ان الفقهاء افتوا على الخيار وفهم المشهور بطبيعة الحال قرينة على الاخبار وحملها على الفسخ، وان شك في ذلك فيرجع الى استصحاب بقاء الصحة<sup>(٥١)</sup>.

يتضح من الاتجاه الفقهي المتقدم، انه يذهب الى مشروعية الخيار استناداً الى الروايات المتقدمة كون ان هذه الاخيرة تعد الاساس الذي يمكن ان يستند اليه البائع في التمسك بحقه في امضاء العقد او الفسخ لو تأخر المشتري عن المدة المحددة شرعاً، لذلك فإن أثر الخيار يكمن في رفع صفة اللزوم عن العقد دون أن يؤدي الى جعل العقد باطلاً.

وفي مقابل ما تقدم يرى بعض الفقهاء ان تأخر المشتري بعد الثلاثة ايام لا يمنح البائع الحق في الامضاء او الفسخ وانما يجعل من العقد باطلاً، مما يعني اعادة المتعاقدين الى الحالة التي كانا عليها قبل ابرام العقد<sup>(٥٢)</sup>. وهذا يعني ان هؤلاء الفقهاء قد رجحوا بطلان العقد على صحته في زمن الخيار، وذلك بقولهم ان انتفاء الحقيقة والماهية لعقد البيع من خلال ورود عبارة (لا بيع له) في الروايات لا يمكن الركون اليها لوجود المعاملة في الواقع، ومع تعذر حمل اللفظ على معناه الحقيقي الذي وضع له فيصير الى المجاز، واقترب هذه المجازات هي نفي الصحة، أي بطلان العقد بعد الثلاثة.

يمكن القول من خلال ما تقدم ان الاتجاه الفقهي الذي يذهب الى مشروعية الخيار كونها نابعة من الروايات الواردة عن اهل البيت (عليهم السلام) هي اقرب الى الصواب من الاتجاه القائل ببطلان العقد بعد الثلاثة ايام التي يتأخر فيها المشتري عن سداد الثمن، إذ لا وجود للخيار عندهم فهم وان اقروا صحة الروايات المتقدمة إلا انهم قد اخذوا بظاهر تلك الروايات الدالة على عدم وجود البيع بعد الثلاثة ايام أي ان العقد يصبح باطلاً بعد زمن الخيار، وبطبيعة الحال فإن ذلك لا يصمد أمام حقيقة العقد الذي انعقد صحيحاً ولازماً، وكل ما في الأمر ان تأخر المشتري عن سداد الثمن بعد الثلاثة ايام يجعل العقد مهدداً بالزوال وهو ما ينسجم مع مدلول الروايات الهادفة الى دفع الضرر عن صاحب الخيار.

اما المشرع العراقي فلم ينظم احكام خيار التأخير، وهذا يعني ان ذلك الخيار يجد اساسه في النص عليه من قبل الشارع دون ان يكون منصوص عليه في القانون. لهذا ندعو المشرع العراقي الى تنظيم خيار التأخير ضمن نصوص القانون المدني او قانون التجارة، وسبب دعوتنا هذه لأن حالات التأخير كثيرة الوقوع وخصوصاً في ميدان الحياة التجارية، فضلاً عن ذلك ان النص على خيار التأخير ينسجم مع قاعدة (لا ضرر ولا ضرار) أي ان دفع الضرر عن المتعاقد الذي تضرر جراء تأخر الطرف الاخر في تنفيذ التزاماته هي اساس دعوة مشرعنا الى تنظيم هذا الخيار.

صفوة القول ان خيار التأخير لم ينظم تشريعياً، وان دعوتنا للمشرع بتنظيم احكامه والنص عليه انما هي دعوة هادفة الى تجسيد وجهة نظر الفقه الاسلامي الذي وضع لهذا الخيار احكاماً متعددة هادفة الى دفع الضرر عن المتعاقد الذي اصابه ضرر جراء التأخير في تنفيذ التزامات الطرف الاخر.

## المبحث الثاني

## نطاق خيار التأخير

ان التأخير يعد احد صور الاخلال بتنفيذ الالتزام، وبشوته ينشأ الحق للمتعاقد المضروب في الابقاء على العقد او الفسخ، ولكن السؤال الذي يطرح هنا، هل ان حدود هذا الخيار مطلقة من الناحية الشخصية أو الموضوعية أم انها مقيدة؟ بعبارة اخرى هل ان هذا الخيار يثبت لطرف محدد أم انه يتقرر لكل طرف من اطراف العقد؟ وهو ما اصطلاحنا عليه بالنطاق الشخصي لخيار التأخير. وهل ان هذا الخيار يرد على جميع العقود أم انه يرد على عقود محددة من حيث الصفة أو النوع؟ وهو ما اطلقنا عليه النطاق الموضوعي لخيار التأخير. ولأجل توضيح ذلك سنقسم هذا المبحث على مطلبين نتناول في اولهما النطاق الشخصي لخيار التأخير أما الثاني سنجعله للنطاق الموضوعي له.

## المطلب الاول

## النطاق الشخصي لخيار التأخير

ان المتتبع للخيارات التي تناولها الفقهاء المسلمون ونظماتها بعض التشريعات المدنية، يجد انها جاءت على عدة انواع، فضلاً عن ذلك ان بعض هذه الخيارات يثبت لطرف معين في العقد بحيث لا يجوز لغيره ان يتمسك به. وفي مقابل ذلك توجد خيارات تثبت لأي طرف من اطراف العقد، فبالنسبة للنوع الاول الذي يثبت لطرف معين في العقد، نجد ان الفقهاء المسلمين قد اشاروا الى الخيارات التي تثبت لطرف معين في العقد ومن امثلتها خيار الرؤية. وقد جاء في كتاب المكاسب للشيخ الانصاري ان هذا الخيار يثبت للمشتري<sup>(٥٣)</sup>، وكذلك الحال ما جاء في مجمع الانهر بأنه (من اشترى ما لم يره جاز رده اذا رآه ما يبطله وان رضي قبلها ولا خيار لمن باع ولم يره)<sup>(٥٤)</sup>، وباتجاه الفقه الاسلامي اخذ المشرع العراقي في القانون المدني، فقد جاء في نص الفقرة (١) من المادة (٥١٧) على انه (من اشترى شيئاً ولم يره كان له الخيار حين يراه، فإن شاء قبله وان شاء فسخ البيع، ولا خيار للبائع فيما باعه ولم يره). يتضح مما تقدم ان خيار الرؤية يثبت لكل من تلقى تصرفاً دون ان يرى العين محل التصرف، فيثبت الخيار في عقد البيع للمشتري اذا قام بشراء عين دون ان يراها، وكذلك يثبت الخيار في عقد الايجار للمستاجر اذا قام باستئجار العين المؤجرة دون ان يرى هذه العين. وقد بين اغلب فقهاء القانون هذا الاتجاه في كتاباتهم عن خيار الرؤية، حتى ان منهم من برر ذلك بأنه امر منطقي لأن الرؤية المقصودة هي العلم بالمحل (المبيع)، والوقوف على خصائصه بالنظر او اللمس او الشم او السمع او المذاق<sup>(٥٥)</sup>. ونحن ننفق مع ما تقدم لأن المشتري هو المقصود بالحماية من خلال دفع الضرر عنه.

أما النوع الثاني من الخيارات فهو الذي لا يثبت لطرف معين في العقد وانما يمكن التمسك به من كلا الطرفين، ومن امثلته خيار المجلس، وقد ايد الفقهاء المسلمون ذلك في كتاباتهم<sup>(٥٦)</sup>. وهو الاتجاه ذاته الذي ذهب اليه المشرع العراقي بالنص على ان خيار المجلس يثبت لكلا المتعاقدين<sup>(٥٧)</sup>.

ولكن الذي يهمنا في مدار البحث هل ان خيار التأخير من الخيارات الذي يثبت لطرف بعينه أم انه من الخيارات التي يمكن التمسك بها من قبل أي طرف في العقد؟

للإجابة على ذلك يمكن القول ان غالبية فقهاء المسلمين الامامية ذهبوا للقول على ان هذا الخيار يثبت للبائع فقط وذلك في نطاق عقد البيع لو تأخر المشتري في دفع الثمن، إذ يرى البعض أن (من باع شيئاً، ولم يسلمه الى المشتري، ولم يقبض منه الثمن كاملاً، ولم يشترط المشتري تأجيل الثمن فليس للبائع فسخ البيع بحجة انه لم يقبض الثمن الا بعد مضي ثلاثة ايام فإن جاء به المشتري في هذه المدة فهو احق بالبيع، وان مضت الثلاثة ولم يأت بالثمن تخير البائع بين فسخ العقد وبين امضائه وان امضاه يكون الثمن ديناً في ذمة المشتري)<sup>(٥٨)</sup>.

وكذلك ما جاء في كتاب المسائل المنتخبة (العبادات والمعاملات) للسيد علي الحسيني السيستاني (دام الله ظله) على انه (ان يؤخر المشتري الثمن ولا يسلمه الى ثلاثة ايام، ولا يسلم البائع المتاع الى المشتري فللبائع حينئذ فسخ البيع...)<sup>(٥٩)</sup>.



يتضح لنا مما تقدم، ان خيار التأخير يثبت للبائع فقط في نطاق عقد البيع، ونعتقد ان السبب وراء ذلك هو ما جاء في الروايات الواردة عن اهل البيت عليهم السلام والتي تشير الى فكرة خيار التأخير ضمن نطاق عقد البيع، اذ انها اجازت للبائع في حالة تأخر المشتري في دفع الثمن الحق في الابقاء على العقد او الفسخ. وهو ما جاء في خبر عبد الرحمن بن الحجاج قال: (اشتريت محملاً فأعطيت بعض ثمنه وتركته عند صاحبه، ثم احتسبت اياماً، ثم جئت الى بائع المحمل لأخذه فقال: قد بعته، فضحكت ثم قلت: قال والله لا ادعك او اقاضيك، فقال لي: ترضى بأبي بكر بن عياش؟ قلت: نعم فأنيته فقصصنا عليه قصتنا، فقال ابو بكر: بقول من تريد ان اقضي بينكما، بقول صاحبك أو غيره؟ قلت بقول صاحبي، قال سمعته يقول من اشترى شيئاً فجاء بالثمن ما بينه وبين ثلاثة ايام والا فلا بيع له<sup>(٦٠)</sup>.

يمكن القول ان تناول فقهاء الامامية لخيار التأخير ومنح البائع حق التمسك به في حالة تأخر المشتري في سداد الثمن لا يتنافى في اعطاء الحق للمشتري أيضاً في حالة تأخر البائع في تسليم المبيع مثلاً بين المطالبة بالتتفيذ العيني او الفسخ، لأن العلة واحدة. حيث ان التأخير يستلزم الضرر، ولا ضرر ولا ضرار في الاسلام.

صفوة القول ان الاخلال بأحد صوره وهو التأخير في تنفيذ الالتزام يكون مسوغاً لثبوت خيار التأخير، والتأخير كصورة من صور الاخلال بتنفيذ الالتزام يمكن تصور صدوره من أي طرف في العقد، فمثلاً في عقد البيع عند حصول التأخير من قبل المشتري فإن هذا الخيار يثبت للبائع، وعلى العكس في حالة حصول التأخير في تنفيذ احد الالتزامات من قبل البائع فإن هذا الخيار يثبت للمشتري وهذا يعني ان خيار التأخير هو من الخيارات الذي يثبت لأي طرف في العقد سواء كان بائعاً أو مشترياً، مؤجراً أو مستأجراً. وحيث ان فكرة الخيار بصورة عامة شرعت لأجل دفع الضرر عن المتمسك بها، وهذا الضرر قد يكون ناتجاً عن وجود خلل في العقد سواء كان في مرحلة تكوينه او تنفيذه، وبما ان خيار التأخير يتعلق بوجود خلل في تنفيذ الالتزامات ومن اهم مصاديق هذا الاخلال هو الخلل التأخيري في تنفيذ الالتزام، وهذا الخلل يمكن تصور صدوره من أي طرف في العقد، مما يمكن الطرف الاخر التمسك بخيار التأخير، ومن ثم يكون له الحق في امضاء العقد او الفسخ. أي ان لكل طرف في العقد ان يتمسك به في حالة تأخر أي منهما في تنفيذ التزاماته، وهو ما يعد امراً ذا اهمية للاطراف في مجال النشاط التجاري كونه يمكنهم من دفع الضرر الناتج عن التأخير في تنفيذ الالتزامات التجارية.

## المطلب الثاني

### النطاق الموضوعي لخيار التأخير

كما هو معلوم ان العقد الصحيح ينقسم الى عقد لازم وغير لازم، وحتى هذا الاخير قد يكون غير لازم من جانب واحد او غير لازم من جانبيين<sup>(٦١)</sup>، لذلك الاجدر بنا ان نحدد أي من العقود اعلاه يدخل في نطاق خيار التأخير، وحتى في حالة التحديد هذه يبقى السؤال المطروح هل ان خيار التأخير يوجد في عقد معين أم يتعداه الى غيره؟

للإجابة على السؤال المتقدم، يمكن القول ان المتمسك بخيار التأخير يكون له الحق اما بامضاء العقد او فسخه، والفسخ كقاعدة عامة لا يرد الا على العقود الملزمة للجانبين والتي تنشأ عنها التزامات متقابلة، حيث ان عدم تنفيذ احد الطرفين لالتزاماته يجعل من التزامات الطرف الاخر عديمة الجدوى، ولذلك يبادر الى طلب الفسخ<sup>(٦٢)</sup>.

والسبب في ان خيار التأخير يجري فقط في دائرة العقود الملزمة للجانبين، وذلك لامكانية ورود الفسخ عليها، لان هذا الاخير يعد احد الخيارات التي يستطيع ان يلجأ اليها من يملك خيار التأخير.

بيد ان الوصول الى النتيجة اعلاه يمكن ان يثير تساؤل اخر، مفاده هل ان خيار التأخير يرد على جميع العقود الملزمة للجانبين ام يقتصر على بعضها؟

للإجابة على السؤال اعلاه يمكن القول ان جانب من فقهاء المسلمين<sup>(٦٣)</sup>، قد تناولوا خيار التأخير عند بحثهم عقد البيع ضمن ابواب الخيار متأثرين بالروايات الواردة عن اهل البيت عليهم السلام بخصوص فكرة الخيار، حيث ان الظاهر على هذه الروايات انها

متعلقة بعقد البيع، والمثال على ذلك ما روي عن ابي عبد الله عليه السلام انه قال: (فيمن اشترى صفقة، وذهب ليجيء بالثمن، فمضت ثلاثة ايام ولم يأت به، فلا بيع له اذا جاء يطلب، الا ان يشاء البائع)<sup>(٦٤)</sup>.

وبناء على ما تقدم يمكن القول ان مجال خيار التأخير يدور حول عقد البيع فقط، تأثراً بالروايات الشريفة، فضلاً عن ذلك ان اغلب المعاملات المالية كانت تأخذ شكل البيوع، وهي الاكثر شيوعاً.

بيد ان هناك جانب اخر من الفقهاء يذهب على ان الخيار لا يختص في عقد البيع بل يجري في كل معاوضة، كما لا فرق في ثبوته بين تأخير كل الثمن أو المثلث أو تأخير بعضها المعتقد به عرفاً، فيثبت للاخر حق الاجبار او الخيار أيضاً<sup>(٦٥)</sup>.

وهذا لا يعني حسب اعتقادنا ان خيار التأخير عند فقهاء الامامية قاصراً على عقد البيع، وانما يمكن ان يمتد نطاقه ليشمل عقوداً اخرى، كعقد الاجارة مثلاً، وغيرها من العقود الاخرى. مادامت العلة من اقرار فكرة خيار التأخير متحققة فيها، وهي دفع الضرر الناتج عن تأخر احد الاطراف في تنفيذ التزامه وهو ما يعد منسجماً مع قاعدة (لا ضرر ولا ضرار) التي اقرها فقهاء المسلمين جميعاً<sup>(٦٦)</sup>.

أما بالنسبة للمشرع العراقي، فإنه لم يتناول خيار التأخير بصورة صريحة، الا انه قد اورد عدة تطبيقات ضمن بعض انواع من العقود يمكن ان يجري فيها الخيار، ومن امثلتها، عقد البيع وهو ما اكدته الفقرة (١) من المادة (٥٨١) من القانون المدني العراقي التي تنص على انه (اذا لم يدفع المشتري الثمن عند استحقاقه او اخل بالالتزامات الاخرى التي نشأت عن عقد البيع فالبائع بالخيار اما ان يلزم المشتري بالتنفيذ واما ان يطلب فسخ البيع).

يتضح من الفقرة اعلاه انها تقرر الحق للبائع في حالة اخلال المشتري في تنفيذ التزاماته، وبطبيعة الحال ان من بين صور هذا الاخلال هو تأخر المشتري في سداد دفع الثمن عند استحقاقه اما الزام المشتري بالتنفيذ واما ان يطلب فسخ العقد، وهذا الحق ذاته الذي يقرره خيار التأخير، وكذلك ما اوردته المشرع العراقي بخصوص عقد الايجار حيث نصت المادة (٧٨٢) من القانون المدني على انه (اذا اخل احد الطرفين بالالتزامات التي يفرضها عليه عقد الايجار، كان للطرف الاخر ان يطلب فسخ العقد مع التعويض ان كان له محل، وذلك بعد انذاره بتنفيذ التزامه).

يظهر لنا من الحكم المتقدم وجود دلالة ضمنية على خيار التأخير الذي يثبت لطرفي عقد الايجار، وكما هو معلوم ان التأخير في تنفيذ الالتزام هو احد صور الاخلال بتنفيذ الالتزام، والذي يشمل بالاضافة الى التأخير التنفيذ الجزئي والتنفيذ المعيب وعدم التنفيذ<sup>(٦٧)</sup>.

وقد ورد أيضاً في عقد المعاولة في نص المادة (٨٦٨) من القانون المدني على انه (اذا تأخر المفاوض في الابتداء بالعمل او تأخر عن انجازه تأخراً لا يرجى معه مطلقاً ان يتمكن من القيام به كما ينبغي في المدة المتفق عليها، جاز لرب العمل فسخ العقد دون انتظار لحلول اجل التسليم).

يتضح من هذا النص ان للتأخير دوراً مؤثراً على مصير العقد، وهو ما ينسجم مع فكرة الخيار الذي يكون التأخير اساساً لثبوته. لذلك فهو يعطي الحق لرب العمل فسخ العقد عندما يتأخر المفاوض في تنفيذ التزاماته<sup>(٦٨)</sup>.

وقد جاء أيضاً في قانون النقل العراقي بخصوص عقد نقل الاشخاص في نص المادة (٢١) على انه (في النقل بمواعيد منتظمة يجوز للراكب ان يعدل عن النقل اذا تأخر تحرك واسطة النقل لمدة ساعة في الاقل وله ان يسترد الاجرة).

وهذا النص كما ترى يقرر للراكب الحق في عقد نقل الاشخاص في العدول عن العقد اذا تأخر تحرك واسطة النقل لمدة ساعة على الاقل، والعدول الذي اشارت اليه المادة يراد به هدم العقد، وهذا الاخير لا يكون الا بالطريق القانوني وهو الفسخ واعادة الحال الى ما كان عليه، والفسخ يمثل احد الخيارات التي يملكها من يتمسك بخيار التأخير.

اما اتجاه القضاء في ذلك، فنجد ان محكمة التمييز الاتحادية في العراق قد ايدت الحكم الاستثنائي الصادر من محكمة استئناف الرصافة بالعدد ٤٥٥/س ١ / ٢٠٠٨ بتاريخ ٢٠٠٨/١٠/٢١، حيث جاء في وقائع الدعوى ان المفاوض وهو المميز في الدعوى قد قام

بتجهيز مقاومات تأريض ومحولتين كهربائيتين على دفعتين، حيث انه قام بتجهيز الدفعة الاولى واستلم ثمنها، وقام بتجهيز الدفعة الثانية وهي المحولتين الكهربائيتين مع موادهما الاحتياطية واستلمها المدعى عليه (المميز عليه) وهو مدير شركة المشاريع النفطية / اضافة لوظيفته، وأدخلت مخازنه دون تسديد الثمن، وعند التأخر في تسديد الثمن ورغم المطالبة، طلب المدعي (المميز) فسخ العقد، فقد اتجهت محكمة التمييز في قرارها ان للمدعي (المميز) في مثل الحالة المطروحة اما طلب فسخ العقد كلياً مع المطالبة بالتعويض ان كان لذلك مقتضى او المطالبة بقيمة المحولتين المشار اليهما<sup>(٦٩)</sup>.

ويظهر من ذلك ان المحكمة منحت الما قول الخيار بين المطالبة بالفسخ مع التعويض ان كان له مقتضى او التنفيذ العيني الذي يأخذ شكل المطالبة بقيمة المحولتين محل عقد المقاولة في حال تأخر المجهز له (المميز عليه) في تسديد الثمن في الموعد المتفق عليه.

وبطبيعة الحال ان هذا الحق الذي تقرر للمقاول (المميز) هو الحق ذاته الذي ينتج عن فكرة خيار التأخير في حالة التأخر في تنفيذ الالتزامات من كلا الطرفين، وهذا يعني ان المحكمة توجهت نحو الاخذ بفكرة خيار التأخير والحكم الذي يتقرر بموجبه وان لم تطلق عليه تسمية خيار التأخير.

وعلى كل حال، ان ثبوت خيار التأخير في اكثر من عقد وحسب النصوص التي اوردناها وكذلك اتجاه القضاء العراقي حول الاخذ بفكرة خيار التأخير، يجعل من هذا الخيار قاعدة عامة صالحة للتطبيق على جميع العقود الملزمة للجانبين في نطاق المعاملات المالية، وهو ما ذهب اليه البعض بأن (اثبات خيار التأخير في العديد من العقود يقوي احتمالية كونه قاعدة عامة أو لا اقل من انه يصلح لأن يكون كذلك)، ويؤيد هذا الاستنتاج، على انه اذا كان الخيار مسألة او حكماً جزئياً فلماذا هذا التكرار في عقود متعددة؟ ومعلوم لكل مدقق ان الحكم الجزئي يستعصي على التكرار، لأنه ينافي طبيعته ويعود بالنتيجة الى حصول مناقضة بين المفهوم من جانب والتطبيق او الحالات من جانب اخر<sup>(٧٠)</sup>. ونحن نؤيد ما جاء في الرأي الفقهي اعلاه، لأنه ينسجم مع المنطق القانوني، أضف الى ذلك ورود خيار التأخير على تطبيقات متفاوتة في ماهيتها، فهو كما اشرنا قد ورد على عقد البيع وهو من العقود الواردة على الملكية<sup>(٧١)</sup> ووروده على الايجار وهو من العقود الواردة على الانتفاع بالشيء<sup>(٧٢)</sup>، ووروده على عقدي المقاولة والنقل وهما من العقود الواردة على العمل<sup>(٧٣)</sup>، وهو ما يقوي وجهة نظرنا المؤيدة بأن فكرة خيار التأخير قاعدة عامة عند المشرع وليس حكماً مختصاً بمجموعة معينة من العقود.

### الخاتمة

توصلنا من خلال دراستنا ((نطاق خيار التأخير - دراسة قانونية مقارنة بالفقه الاسلامي)) إلى استخلاص عدة نتائج، وهذه الأخيرة دعنا إلى أن نتقدم بعدة مقترحات التي نأمل أن يأخذ بها المشرع العراقي عند تنظيمه احكام خيار التأخير.

### أولاً: النتائج

١- يلعب التأخير دوراً خطيراً ومؤثراً في المعاملات التجارية، لأن الوقت يعد من المسائل المهمة عند المتعاقدين لاسيما في ميدان النشاط التجاري، اذ ان هذا الاخير يمتاز بالسرعة والمرونة التي يختلف بها عن النشاط المدني، مما يتطلب حماية الدائن من مدينه المتأخر في التنفيذ، ومن اوجه هذه الحماية منح الدائن الخيار بين امضاء العقد أو الفسخ، وهو ما يسمى بـ(خيار التأخير) وهو الاثر المترتب على ذلك التأخير.

٢- أن فقهاء المسلمين من الامامية قد أعطوا موضوع خيار التأخير عناية كبيرة، فهم قد فصلوا في عقد البيع وجعلوا ذلك الخيار من اهم مباحث هذا العقد، في حين نجد ان فكرة الخيار المتولدة من التأخير تكاد تكون مجهولة من حيث خلو القانون وكتابات الفقهاء واحكام القضاء من خيار التأخير كعنوان مستقل، وانما تمت الاشارة الى هذا الخيار ضمن العديد من النصوص المدنية والتجارية وفي مختلف انواع العقود.



- ٣- أتضح لدينا من خلال تعريف خيار التأخير انه مصطلح مركب من مفردتين هما الخيار والتأخير، وبعد بيان معناهما توصلنا الى تعريف خيار التأخير على أنه ((حق يرد على العقود الملزمة للجانبين فيفقداه صفة اللزوم عندما يتأخر احد الطرفين في تنفيذ التزامه ويثبت بقوة القانون وبه يستطيع أحد الطرفين فسخ العقد أو امضائه)).
- ٤- أن خيار التأخير يعد من الخيارات الثابتة بنص الشارع، فلا يتطلب الاتفاق من قبل المتعاقدين وقد أختص به فقهاء الامامية دون غيرهم من الفقهاء المسلمين في تنظيم أحكامه واستندوا في ذلك الى الروايات المتظافرة الواردة عن أهل البيت عليهم السلام والتي استدلوا منها على الاساس الشرعي على تقرير هذا الخيار مما يحق لاي طرف في العقد ان يتمسك به تجاه الطرف الاخر المتأخر في التنفيذ.
- ٥- أتضح لدينا من خلال البحث أن خيار التأخير يعد من الخيارات الذي يثبت لاي طرف في العقد سواء كان بائعاً أو مشترياً، مؤجراً أو مستأجراً، وذلك لتعلق الخيار بالإخلال التأخيري، وهذا الاخير يمكن تصور صدوره من أي طرف في العقد، مما يتيح للطرف الاخر ان يتمسك بهذا الخيار.
- ٦- أن ورود خيار التأخير على تطبيقات متفاوتة في ماهيتها، فهو قد ورد على عقد البيع وهو من العقود الواردة على الملكية ووروده في الايجار وهو من العقود الواردة على الانتفاع بالشيء ووروده في عقدي المقاولة والنقل وهما من العقود الواردة على العمل، يجعل منه قاعدة عامة صالحة للانطباق على جميع العقود الملزمة للجانبين في نطاق المعاملات المالية، وما يؤيد ذلك على انه إذا كان الخيار مسألة أو حكماً جزئياً، فلماذا هذا التكرار في عقود متعددة؟ ومعلوم لكل مدقق أن الحكم الجزئي يستعصي على التكرار، لأنه ينافي طبيعته ويعود بالنتيجة الى حصول مناقضة بين المفهوم من جانب والتطبيق والحالات من جانب اخر.

#### ثانياً: المقترحات

- ١- ندعو المشرع العراقي الى تنظيم خيار التأخير ضمن نصوص القانون المدني أو القانون التجاري، وسبب دعوتنا هذه لأن حالات التأخير كثيرة الوقوع وخصوصاً في ميدان النشاط التجاري، وهي دعوة هادفة الى تجسيد وجهة نظر الفقه الاسلامي الذي وضع لهذا الخيار أحكاماً متعددة هادفة الى دفع الضرر عن المتعاقدين الذي تضرر جراء تأخر الطرف الاخر في تنفيذ التزامه.
- ٢- ندعو المشرع العراقي في حالة تنظيمه لخيار التأخير ان يجعل من هذا الاخير قاعدة عامة صالحة للانطباق على جميع العقود الملزمة للجانبين في نطاق المعاملات المالية، ومايقوي دعوتنا هذه ان المشرع العراقي قد اورد هذا الخيار على تطبيقات متفاوتة في ماهيتها، فهو كما أشرنا فقد ورد على عقد البيع وهو من العقود الواردة على الملكية ووروده في الايجار وهو من العقود الواردة على الانتفاع بالشيء ووروده في عقدي المقاولة والنقل وهما من العقود الواردة على العمل مما يجعل من فكرة الخيار المتولدة عن التأخير قاعدة عامة عند المشرع وليس حكماً مختصاً بمجموعة معينة من العقود.
- ٣- نظراً لما يلعبه التأخير من دور مهم في المعاملات المدنية والتجارية، نقترح على المشرع العراقي تعديل نص المادة (١٦٨) من القانون المدني العراقي وجعلها مكونة من فقرتين، أولهما تتعلق بعدم التنفيذ، أما الثانية يجعلها متعلقة بالتأخير في تنفيذ الالتزام موضعاً من خلالها المحددات التي يمكن على اساسها اعتبار المدين متأخراً، وان لا يقتصر في تلك المحددات على الاتفاق فقط، وإنما يمكن أن تشمل هذه المحددات معايير العرف والمعقولة.
- ٤- انسجاماً مع انفتاح العراق على التجارة الدولية واستقطاباً لرؤوس الأموال الأجنبية وخصوصاً في ظل الازمة المالية التي تعاني منها جميع الدول والعراق على وجه الخصوص بعد الانخفاض الذي حدث في اسعار النفط العالمي، ندعو المشرع العراقي الى الاسراع بسن قانون لتنظيم عملية المصادقة على اتفاقية فيينا للبيع الدولي للبضائع لسنة ١٩٨٠ والتي سبق وأن انضم اليها العراق في ٥/٣/ ١٩٩٠.

## الهوامش

- (١) العلامة ابو الفضل جمال الدين محمد مكرم ابن منظور الافريقي المصري، لسان العرب، المجلد الرابع، دار الكتب العلمية، بيروت، ٢٠٠٣، باب الرءاء، فصل الخاء، ص ٢٦٥-٢٦٦. وينظر كذلك أحمد بن محمد بن علي الفيومي، المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، مكتبة لبنان، ١٩٨٧، ص ٧١.
- (٢) محمد مرتضى الحسيني الزبيدي، تاج العروس في جواهر القاموس، الجزء ١١، مطبعة حكومة الكويت، ط ٢، ١٩٧٢، ص ٢٤١-٢٤٣.
- (٣) سورة الاعراف، آية (١٥٥).
- (٤) سورة طه، آية (١٣).
- (٥) الفقيه جعفر السبحاني، المختار في أحكام الخيار، مؤسسة الامام الصادق عليه السلام، قم - ايران، ١٤١٤ هـ، ص ٨. وينظر كذلك محمد بن ابي الفتح البجلي، المطلع على ابواب المقنع، المكتب الاسلامي، ١٤٠١ هـ، ص ٢٤٣، حيث اشار فيه على ان الخيار هو طلب خير الامرين امضاء البيع أو فسخه، وقريب من هذا التعريف ينظر علاء الدين السمرقندي، تحفة الفقهاء، ج ٢، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، ط ١، ١٤٠٥ هـ، ص ١٢٥، الذي ذهب على ان الخيار هو التخير بين الفسخ والاجازة. وكذلك اخذ بالاتجاه ذاته عثمان بن علي الزيلعي الحنفي، تبين الحقائق شرح كنز الدقائق، ج ٤، البيع، المطبعة الكبرى الاميرية، مصر، ط ١، ١٣١٤ هـ، ص ٦. وينظر كذلك الشيخ محمد عرفة الدسوقي، حاشية الدسوقي على الشرح الكبير، ج ٣، دار احياء الكتب العربية، بدون سنة طبع، ص ٩١. وكذلك عمر بن علي بن احمد الانصاري المعروف ب(ابن الملقن)، تحفة المحتاج الى ادلة المنهاج، تحقيق ودراسة عبد الله بن سعاف اللحياني، ج ٢، دار حراء للنشر والتوزيع، ط ١، ١٤٠٦ هـ، ص ٢٢٧. وكذلك الشيخ محمد بن الخطيب الشربيني، مغني المحتاج الى معرفة معاني الفاظ المنهاج، ج ٢، دار المعرفة، بيروت - لبنان، ط ١، ١٤١٨ هـ، ص ٥٨. وكذلك الشيخ محمد بن علي بن محمد المعروف ب(الشوكاني)، نيل الاوطار شرح منتقى الاخبار من احاديث سيد الاخبار، ج ٥، مكتبة ومطبعة الحلبي واولاده، الطبعة الاخيرة، بدون سنة طبع، ص ٢٠٩. وكذلك العلامة جمال الدين الحسن بن يوسف علي بن المطهر الحلبي، ايضاح الفوائد، ج ٢، المطبعة العلمية، قم - ايران، ط ١، ١٣٨٧ هـ، ص ٤٨٢. وينفس التعريف عرفه الشيخ آغا ضياء العراقي، شرح تبصرة المتعلمين، ج ٥، مؤسسة النشر الاسلامي، قم - ايران، ط ١، ١٤١٣ هـ، ص ٢٢، والذي اشار فيه على ان الخيار (ملك فسخ العقد).
- (٦) آية الله السيد علي الحسيني الشاهرودي، محاضرات في الفقه الجعفري، ج ٤، مؤسسة دائرة معارف الفقه الاسلامي، ط ٢، ١٤٢٨ هـ - ٢٠٠٧ م، ص ١٢. وذهب الى نفس التعريف آية الله العظمى السيد علي الحسيني السيستاني، المسائل المنتخبة (العبادات والمعاملات)، دار المؤرخ العربي، بيروت-لبنان، ٢٠١٥، مسألة ٧٠٣، ص ٢٢٦.
- (٧) الشيخ جعفر السبحاني، مصدر سابق، ص ٨.
- (٨) امام المحققين الشيخ محمد حسن النجفي، جواهر الكلام في شرح شرائع الاسلام، الجزء الثالث والعشرون، دار احياء التراث العربي، بيروت - لبنان، ط ٧، ١٩٨١، ص ٣. وينظر كذلك في نفس التعريف السيد علي الطباطبائي، رياض المسائل في بيان احكام الشرع بالدلائل، ج ٨، مؤسسة النشر الاسلامي، قم، ١٤١٩ هـ، ص ١٩٢.
- (٩) الشيخ مرتضى الانصاري، كتاب المكاسب، الجزء الخامس، مطبعة باقري - قم، ط ١، ١٤٢٠ هـ، ص ١١.
- (١٠) بدران ابو العينين بدران، تاريخ الفقه الاسلامي ونظرية الملكية والعقود، دار النهضة العربية، بيروت-لبنان، بدون سنة طبع، ص ٥٢٠. وينظر في نفس التعريف عبد الرحمن الجزيري، الفقه على المذاهب الاربعه، المكتبة العصرية، بيروت - لبنان، ٢٠١٣، ص ٤٩٦. وينظر كذلك د. رمضان علي الشرنباصي ود. جابر عبد الهادي سالم الشافعي، المدخل لدراسة الفقه الاسلامي ونظرياته العامة، منشورات الحلبي الحقوقية، لبنان، بدون سنة طبع، ص ٣٨٨.

- (١١) الشيخ علي بن الحسين الكركي، جامع المقاصد، الجزء الرابع، مؤسسة آل البيت لأحياء التراث، ط ١، ١٤٠٨ هـ، ص ٢٨٢.
- (١٢) الشيخ يوسف البحراني، الحقائق الناطرة في احكام العترة الطاهرة، ج ١٩، مؤسسة النشر الاسلامي، قم، بدون سنة طبع، ص ٣.
- (١٣) د. علي البدري واحمد الشرقاوي، الخيارات في البيع، بدون مكان طبع ولا سنة طبع، ص ٩.
- (١٤) د. محمد محمد فرحات، خيارات البيع في المذاهب الفقهية الاسلامية دراسة مقارنة في المذاهب الفقهية والقانون المدني المصري، بحث منشور في مجلة العلوم القانونية والاقتصادية، تصدر عن كلية الحقوق، جامعة عين شمس، العدد ١، السنة ٣٦، ١٩٩٤، ص ٢.
- (١٥) د. عبد الستار ابو غده، الخيار وأثره في العقود، الجزء الاول، مطبعة مقهوي، الكويت، ط ٢، ١٩٨٥، ص ٢٣.
- (١٦) استاذنا د. عزيز كاظم جبر الخفاجي، الخيارات القانونية وأثرها في العقود المدنية مقارنة بالفقه الاسلامي، دار الكتب القانونية، مصر، ٢٠١١، ص ٣.
- (١٧) في خيار الشرط تنص المادة (١٥٠) من القانون المدني العراقي على انه (إذا اشترط الخيار للبائع والمشتري فأيهما فسخ في اثناء المدة انفسخ البيع، وأيهما أجاز سقط خيار المجيز وبقي الخيار للآخر الى انتهاء المدة).
- (١٨) في خيار الرؤية تنص الفقرة (١) من المادة (٥١٧) من القانون أعلاه على انه (من اشترى شيئاً لم يره كان له الخيار حين يراه فإن شاء قبله وإن شاء فسخ البيع ولا خيار للبائع فيما باعه ولم يره).
- (١٩) في خيار العيب تنص الفقرة (١) من المادة (٥٥٨) على انه (إذا ظهر بالمبيع عيب قديم كان المشتري مخيراً إن شاء رده وإن شاء قبله بثمنه المسمى).
- (٢٠) ابن منظور، مصدر سابق، المجلد الرابع، باب الرءاء، فصل الهمزة، ص ١٢.
- (٢١) محمد مرتضى الحسيني الزبيدي، مصدر سابق، باب الرءاء، فصل الهمزة، ص ٣٢.
- (٢٢) سورة يونس، آية (٤٧).
- (٢٣) الشيخ عباس القمي، مفاتيح الجنان المعرب، مطبعة القدس، ١٤٢٧ هـ، ص ٧٢.
- (٢٤) د. محمد عبد الكريم عيسى، التأخير وأحكامه في الفقه الاسلامي، الجزء الاول، مكتبة الرشد، بدون سنة طبع، ص ٣٣-٣٤.
- (٢٥) الموسوعة الفقهية، الجزء العاشر (تأبد - تحيات)، صادرة عن وزارة الاوقاف والشؤون الاسلامية، الكويت، دار الصفوة للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، ط ٤، ١٩٩٣، ص ٥٦.
- (٢٦) د. حلو عبد الرحمن حلو، التأخير في تسليم البضائع في عقد النقل البحري، بحث منشور في مجلة المنارة، تصدر عن كلية القانون، جامعة اليرموك، المجلد ١٣، العدد ٨، ٢٠٠٧، ص ١٠٦.
- (٢٧) استاذنا د. باسم علوان العقابي، خيار التأخير (دراسة قانونية معمقة)، بحث منشور في مجلة المحقق الحلي للعلوم القانونية والسياسية، تصدر عن كلية القانون، جامعة بابل، السنة الخامسة، العدد ٢، ص ٢٨.
- (٢٨) للمزيد حول دور التأخير بالنسبة لعملية نقل البضائع ينظر: د. حلو عبد الرحمن حلو، مصدر سابق، ص ١٠.
- (٢٩) استاذنا د. باسم علوان العقابي، مصدر سابق، ص ٣٠٤.
- (٣٠) ينظر في ذلك نص الفقرة (١) من المادة (١٠٦) من المبادئ اعلاه على انه (يلتزم المدين بأن ينفذ التزامه داخل التاريخ الذي قد عين في العقد أو كان قابلاً للتحديد طبقاً للعقد فإذا لم تنطبق أي من هاتين الحالتين يتعين التنفيذ خلال مدة معقولة تبدأ من ابرام العقد).
- (٣١) السيد محمد كاظم المصطفوي، فقه المعاملات - بحوث استدلالية حول المعاملات المالية، المجمع العالمي لأهل البيت، بدون سنة طبع، ص ٧٣.



- (٣٢) احمد بن محمد مهدي النراقي، مستند الشيعة من احكام الشريعة، الجزء الرابع عشر، مؤسسة آل البيت عليهم السلام لإحياء التراث، بدون سنة طبع، ص ٣٩٦.
- (٣٣) الشهيد السعيد محمد بن جمال الدين مكي العاملي، الروضة البهية في شرح اللمعة الدمشقية، الجزء الثاني، دار التفسير للطباعة والنشر، ايران، ط ٤، ١٣٨٢ هـ، ص ٨٢.
- (٣٤) هاشم معروف الحسني، نظرية العقد في الفقه الجعفري، دار التعارف للمطبوعات، بدون سنة طبع، ص ٦٠٤. وينظر كذلك العلامة الحلي، ارشاد الاذهان، ج ١، تحقيق الشيخ فارس حسون، مؤسسة النشر الاسلامي، قم - ايران، ط ١، ١٤١٠ هـ، ص ٣٧٤، الذي جاء فيه على ان ((من اشترى شيئاً ولم يشترط تأخير الثمن ولا قبض السلعة ولا قبض البائع الثمن، تخير البائع بعد ثلاثة ايام في امضائه أو فسخه)). وكذلك ابن فهد الحلي، المقتصر في شرح المختصر، تحقيق السيد مهدي الرجائي، مطبعة سيد الشهداء (ع)، قم - ايران، ص ١٦٨، والذي جاء في كلماته على انه ((من باع شيئاً ولم يقبض الثمن ولا قبض المبيع ولا اشترط تأخير الثمن فالبائع لازم ثلاثة أيام وبعدها يكون الخيار للبائع في الفسخ والانتفاع بمتاعه، وفي الصبر والمطالبة)). وكذلك علي بن علي بن محمد بن طي الفقاعي، الدر المنضود في معرفة صيغ النيات والايقاعات والعقود، تحقيق محمد بركات، مطبعة أمير، قم - ايران، ط ١، ١٤١٨ هـ، ص ١١٦، حيث ذهب على ان خيار التأخير يتحقق فيما لو باع البائع ولم يتم القبض ولم يشترط التأخير فيلزم البيع ثلاثة ايام ويتخير بعدها.
- (٣٥) فقد عرف العقد الباطل في نص الفقرة (أولاً) من المادة (١٣٧) من القانون المدني العراقي على انه (هو ما لا يصح أصلاً باعتبار ذاته أو وصفاً باعتبار بعض أوصافه الخارجية).
- (٣٦) العقد غير اللازم بطبيعته هو العقد الذي يملك فيه احد المتعاقدين الرجوع عن التعاقد بارادته كعقد الوديعة والعارية، وكذلك اوضحت هذه الفكرة نص المادة (٣٧٦) من مجلة الاحكام العدلية بأنه (اذا كان البيع غير لازم كان حق الفسخ لمن له الخيار) وللمزيد في ذلك ينظر علي حيدر، درر الحكام شرح مجلة الاحكام، المجلد الاول، دار عالم الكتب للطباعة والنشر، الرياض، ٢٠٠٣، ص ٤٠١.
- (٣٧) استاذنا د. باسم علوان العقابي، مصدر سابق، ص ٢٨٩.
- (٣٨) د. محمد نجات محمد، خيار النقد في الفقه الاسلامي وتطبيقاته الاقتصادية المعاصرة، بحث منشور في مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية، المجلد ٢٩، العدد الاول، ٢٠١٣، ص ٣٨٦.
- (٣٩) تنص الفقرة (٢) من المادة (١٣١) من القانون المدني العراقي على انه (كما يجوز ان يقترن العقد بشرط فيه نفع لاحد العاقلين او للغير اذا لم يكن ممنوعاً قانوناً أو مخالفاً للنظام العام او الاداب...).
- (٤٠) اية الله السيد علي الحسيني الشاهرودي، محاضرات في الفقه الجعفري، مصدر سابق، ص ١٤٩.
- (٤١) تنص الفقرة (١) من المادة (١٤٦) من القانون المدني العراقي على انه (اذا نفذ العقد كان لازماً ولا يجوز لأحد العاقلين الرجوع عنه ولا تعديله الا بمقتضى نص في القانون او بالتراضي).
- (٤٢) فقد عرف خيار الرؤية بأنه (حق من يثبت له شرعاً فسخ العقد او امضائه عند رؤية محله). ينظر في هذا التعريف د. عزيز كاظم جبر، خيار الرؤية بين نظرية الغلط وقواعد تعيين المبيع، بحث منشور في مجلة العلوم القانونية، المجلد السابع عشر، العدد الاول والثاني، كلية القانون، جامعة بغداد، ٢٠٠٢، ص ٢١٥.
- (٤٣) الشهيد الثاني الشيخ زين الدين بن علي العاملي، حاشية شرائع الاسلام، سلسلة مؤلفات الشهيد الثاني (١٢)، مركز مطالعات وتحقيقات اسلامي، بدون سنة طبع، ص ٣٤٠. وينظر كذلك أيضاً العلامة محمد باقر السبزواري، كفاية الفقه، الجزء الاول، مؤسسة النشر الاسلامي، قم - ايران، ط ٢، ١٤٣١ هـ، ص ٤٦٧.

- (٤٤) تقسم الرواية باعتبار مستوى احوال الرواة من حيث الوثاقة واللاوثاقة أو تقييم السند من حيث الاعتبار واللااعتبار الى اربعة اقسام، هي: الصحيح، والحسن، والموثق، والضعيف. أولاً: الرواية الصحيحة: هي التي اتصل سندها الى المعصوم بنقل العدل الضابط عن مثله في جميع الطبقات، وهذا يعني ان الرواية الصحيحة هي المستند الذي تنامت فيه سلسلة السند من اخر راوي لها حتى المعصوم الذي صدر منه الحديث، مع اشتراط ان يكون كل واحد من الرواة في جميع اجيال الرواية امامياً عادلاً ضابطاً في حفظه للحديث ونقله له. ثانياً: الرواية الحسنة: هي ما اتصل سندها الى المعصوم بامامي ممدوح من غير نص على عدالته، مع تحقق ذلك في جميع مراتبه أو في بعضها مع كون الباقي من رجال الصحيح، لذلك يتضح ان الرواية الصحيحة هي التي تنقل عن راوي امامي وممدوح وان لم ينص على عدالته. ثالثاً: الرواية الموثقة: هو ما دخل في طريقها من ليس بامامي ولكنه منصوص على توثقه بين الاصحاب، لذلك يتضح في الرواية الموثقة لا يشترط فيها ان الراوي امامياً ولكنه من الثقة عند الاصحاب وتسمى هذه الرواية أيضاً بالرواية القوية. رابعاً: الرواية الضعيفة: هي التي لا يشترط فيها شروط احد الاقسام الثلاثة المتقدمة، وذلك بأن يشتمل سند الرواية على راوي مضعف او مجهول الحال. ينظر في ذلك زين الدين بن علي بن احمد العاملي (الشهيد الثاني)، البداية في علم الدراية، تحقيق السيد محمد رضا الحسيني الجليلي، انتشارات محلاتي، قم- ايران، ط١، ١٤٢١ هـ، ص ٢٣-٢٤. وكذلك الشيخ جمال الدين ابو منصور الحسن بن الشيخ زين الدين بن علي العاملي المعروف ب(ابن الشهيد الثاني)، معالم الدين وملاذ المجتهدين، مؤسسة النشر الاسلامي، قم - ايران، بدون سنة طبع، ص ٢١٥-٢١٦. وكذلك د. عبد الهادي الفضلي، اصول الحديث، مؤسسة ام القرى للتحقيق والنشر، بيروت - لبنان، ط٣، ١٤٢١ هـ، ص ٩٦-٩٧.
- (٤٥) ابو جعفر محمد بن الشيخ الحسن بن علي (الحر العاملي)، وسائل الشيعة الى تحصيل مسائل الشريعة، ج ١٨، مؤسسة آل البيت عليهم السلام لإحياء التراث، ايران، ط٢، أبواب الخيار، الفصل التاسع، حديث رقم ١، ١٤١٤ هـ، ص ٢٢. وينظر كذلك الشيخ الصدوق، من لا يحضره الفقيه، ج ٣، منشورات جماعة المدرسين، قم - ايران، باب الشرط والخيار في البيع، ط٢، ١٤٠٤ هـ، حديث رقم (٣٧٦٦)، ص ٢٠٢.
- (٤٦) الميرزا حسين بن محمد تقي بن علي بن محمد النوري الطبرسي، مستدرک الوسائل، ج ١٣، مؤسسة آل البيت لحياء علوم الاسلام، بيروت، لبنان، الباب التاسع، حديث ١، ١٤٠٨ هـ - ١٩٨٨ م، وينظر كذلك الحر العاملي، مصدر سابق، حديث رقم ٦، ص ٣٥٨.
- (٤٧) الشيخ محمد بن الحسن بن علي بن الحسن المعروف بشيخ الطائفة والشيخ الطوسي، تهذيب الاحكام، ج ٧، دار الكتب الاسلامية، ايران، باب عقود البيع، ١٣٦٥ هـ، ص ١٢١، حديث رقم (٧). وينظر كذلك: الشيخ ابو جعفر محمد بن يعقوب بن اسحاق الكليني الرازي، الكافي، ج ٥، دار الكتب الاسلامية، ايران، ١٣٦٧ هـ، ص ١٧٢-١٧٣.
- (٤٨) المحقق جعفر السبحاني، دراسات موجزة في الخيارات والشروط، المركز العالمي للدراسات الاسلامية، قم - ايران، ط١، ١٤٢٣ هـ، ص ١١١-١١٢.
- (٤٩) الشيخ محمد حسن النجفي، جواهر الكلام، مصدر سابق، ص ٥٢.
- (٥٠) وردت كلمة الشهرة في عدة مجالات يكاد يكون الهم ورودها في مجالين الاول: في الحديث، والثاني: في الفقه، فعند أهل الحديث هي ان تكثر رواية الخبر على وجه لا يبلغ حد التواتر، والخبر يقال له حينئذ مشهور كما يقال له مستفيض، أما في مجال اصطلاح الفقهاء فهي ان يكثر عدد القائلين بقول في مسألة فقهية الى ما لا يبلغ درجة الاجماع فهي عندهم لكل قول كثر القائل به في مقابل القول النادر، والقول يقال له مشهور، كما ان المفتين الكثيرين انفسهم يقال لهم مشهور، لذلك جاء استخدامنا للمشهور هنا على انه ذهب مشهور الفقهاء الى كذا، وقال المشهور بكذا، اردنا من استعمال المشهور هو مشهور الفقهاء وليس مشهور الحديث. ينظر في ذلك الشيخ محمد رضا المظفر، اصول الفقه، ج ٣، منشورات اسماعيليان، بدون سنة طبع، ص ١٣٣-١٣٤.

- وكذلك السيد محمد باقر الصدر، دروس في علم الاصول، ج٢، دار الكتب اللبناني، بيروت - لبنان، ط٢، ١٤٠٦ هـ، ص ١٣٤-١٣٥. وكذلك الشيخ احمد بن محمد مهدي النراقي، مفتاح الاحكام، بستان الكتاب، قم ايران، ١٤٣٠ هـ، ص ٦٣-٦٤.
- (٥١) عرف الاستصحاب بأنه حكم الشارع ببقاء اليقين في ظرف الشك من حيث الجري العملي، فالمكلف اذا كان على حال معينة متيقناً منها ثم شك في ارتفاعها فإن الشارع المقدس يحكم بالغاء الشك وعدم ترتيب أي اثر فيه والقيام بترتيب اثار اليقين السابق في مجال العمل والامتنال، ومثال ذلك لو كان المكلف متيقناً بالطهارة ثم شك في حدوث حدث رافع للطهارة فيبقى على الطهارة ويلغى الشك، واختلفت المذاهب الاسلامية في القول بحجية الاستصحاب وتعددت اقوالهم وبلغت حداً يصعب حصره كما يذكر ذلك الشيخ المظفر واكثر المتأخرين عند الامامية قالوا بحجية الاستصحاب مطلقاً واستدلوا على ذلك بانواع من الادلة منها سيرة العقلاء التي جرت على سلوكهم العملي على الاخذ بالمتيقن السابق عند الشك في بقاءه. ينظر في ذلك الشيخ محمد رضا المظفر، اصول الفقه، مصدر سابق، ص ٢٣١ وما بعدها. وكذلك الميرزا محمد حسن الاجتياي، بحر الفوائد في شرح الفرائد، ج٣، بدون مكان وسنة طبع، ص ٣٠. وكذلك السيد محمد سرور الواعظ الحسيني، مصباح الاصول، تقرير بحث سماحة اية الله العظمى ابو القاسم الموسوي الخوئي، مكتبة الداوري، قم - ايران، ط٥، ١٤١٧ هـ، ص ٢٨٩. وكذلك السيد محمد تقي الحكيم، الاصول العامة للفقه المقارن، مؤسسة آل البيت (ع) للطباعة والنشر، ١٩٧٩، ص ٤٦٠. وجدير بالذكر ان هناك جملة من الروايات استدلت بها الفقهاء على حجية الاستصحاب ومنها موثقة اسحاق بن عمار عن ابن الحسن (ع) قال: اذا شككت فابن على اليقين، قلت: هذا اصل؟ قال (ع): نعم. ينظر في تلك الرواية الحر العاملي، وسائل الشيعة، ج٥، تحقيق الشيخ عبد الرحيم الرباني الشيرازي، دار احياء التراث العربي، بيروت- لبنان، ط٥، ١٤٠٣ هـ، ص ٣٢٣. وكذلك السيد محمد صادق الحسيني الروحاني، زبدة الاصول، ج٥، بدون مكان وسنة طبع، ص ٣١٦. وكذلك الشيخ عبد الله المامقاني، مناهج المتقين في فقه أئمة الحق واليقين، مؤسسة آل البيت لاحياء التراث، بدون سنة طبع، ص ٢٢٦. وكذلك السيد محمد كاظم الشريعتمداري، تحقيق وتقريرات في باب الخيارات، المجلد الثاني، مطبعة نكين، ط١، ٢٠٠٩، ص ١٧.
- (٥٢) ابي جعفر محمد بن الحسن بن علي (الطوسي)، المبسوط في فقه الامامية، ج٢، دار الكتاب الاسلامي، بيروت، بدون سنة طبع، ص ٨٧. وكذلك: المحقق البحراني، الحقائق الناطرة، ج ١٩، مصدر سابق، ص ٤٨. وكذلك: الشيخ سعد الدين ابو القاسم عبد العزيز بن البراج الطرابلسي المعروف بـ(القاضي ابن البراج)، المذهب، ج ١، مؤسسة النشر الاسلامي، قم-ايران، ١٤٠٦ هـ، ص ٣٦١. وكذلك السيد علي الطباطبائي، مصدر سابق، ص ١٩٤.
- (٥٣) الشيخ مرتضى الانصاري، كتاب المكاسب، الجزء الخامس، مصدر سابق، ص ٢٤٦.
- (٥٤) ابراهيم بن محمد ابراهيم الحلبي، مجمع الانهر في شرح ملتقى الابحر، الجزء الثالث، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ١٩٩٨، ص ٥٠.
- (٥٥) استاذنا د. باسم علوان العقابي، مصدر سابق، ص ٢٩٢. وللمزيد في ذلك ينظر احمد ابراهيم، العقود والشروط والخيارات، بحث منشور في مجلة القانون والاقتصاد، السنة الرابعة، العدد السادس، ١٩٣٤، ص ٧١٤-٧١٥.
- (٥٦) ابن عابدين، رد المحتار على الدر المختار شرح تنوير الابصار، الجزء السابع، دار عالم الكتب للطباعة والتوزيع، الرياض، ١٤٢٣ هـ - ٢٠٠٣ م، ص ١٦٧ وما بعدها. وينظر كذلك محمد جواد مغنية، فقه الامام جعفر الصادق عليه السلام، الجزء الاول، مؤسسة الشيخ المظفر الثقافية، بيروت - لبنان، بدون سنة طبع، ص ٣٢٤.
- (٥٧) تنص المادة (٨٢) من القانون المدني العراقي على انه (المتعاقدان بالخيار بعد الايجاب الى اخر المجلس...).
- (٥٨) محمد جواد مغنية، فقه الامام جعفر الصادق عليه السلام، مصدر سابق، ص ٣٤٧. وبالاتجاه ذاته ذهب الشهيد الاول على ان لا خيار للمشتري بعد الثلاثة ولا فيها في ظاهر كلامه، مع انه يلوح منه جواز تأخير الثمن اذ لم يحكموا باجباره على النقل. ينظر في ذلك الشهيد الاول، الدروس الشرعية في فقه الامامية، ج٣، مؤسسة النشر الاسلامي، قم - ايران، بدون سنة طبع، ص ٢٧٣.



وبالاتجاه ذاته ذهب الشيخ علي كاشف الغطاء على ان خيار التأخير مختص بالبائع فلا يثبت للمشتري كما نص عليه المفيد والمرتضى وهو قضية كلام الباقيين حيث تعرضوا لخيار البائع فحكموا به ولم يتعرضوا لخيار المشتري، فالاجماع محصل فضلاً عن ان يكون منقولاً على الظاهر وهو مقتضى الاصل. ينظر في ذلك الشيخ علي كاشف الغطاء، شرح خيارات اللعنة، مؤسسة النشر الاسلامي، قم - ايران، ط١، ١٤٢٢ هـ، ص ٩١. وكذلك الشيخ ابو القاسم نجم الدين جعفر بن الحسن الحلبي، المختصر النافع في فقه الامامية، مؤسسة الدراسات الاسلامية، طهران، ط٣، ١٤١٠ هـ، ص ١٢١، الذي جاء في كتاباته على ان من باع ولم يقبض الثمن ولا قبض المبيع ولا اشترط التأخير فالبيع لازم ثلاثة ايام، ومع انقضائها يثبت الخيار للبائع. وكذلك الشيخ مفلق بن الحسن بن رشيد بن صلاح الصميري البحراني، غاية المرام في شرح شرائع الاسلام، ج ٢، تحقيق الشيخ جعفر الكوثري العاملي، دار الهادي للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت - لبنان، ط١، ١٤٢٠ هـ، ص ٣٨، الذي اشار على انه من باع ولم يقبض الثمن ولا سلم المبيع ولا اشترط تاخير الثمن، فالبيع لازم ثلاثة ايام والا كان الخيار للبائع.

(٥٩) اية الله العظمى السيد علي الحسيني السيستاني، المسائل المنتخبة (العبادات والمعاملات)، مصدر سابق، ص ٢٢٧.

(٦٠) الحر العاملي، وسائل الشريعة، مصدر سابق، الجزء الثامن عشر، الباب التاسع، ص ٢٢، حديث رقم ٢.

(٦١) د. نبيل ابراهيم سعد ود. محمد حسن قاسم، مصادر الالتزام - دراسة مقارنة، منشورات الحلبي الحقوقية، بدون سنة طبع، ص ٢٤.

(٦٢) د. عبد الحميد الشواربي، فسخ العقد في ضوء القضاء والفقه، منشأة المعارف، الاسكندرية، ط٣، بدون سنة طبع، ص ٤٢.

(٦٣) السيد عبد الاعلى السبزواري، مهذب الاحكام في بيان الحلال والحرام، المجلد ١٧، مطبعة الكوثر، ايران، ١٤٢٥ هـ، ص ١٧١، الشيخ محمد جواد مغنية، مصدر سابق، ص ٣٤٨، الشيخ مرتضى الانصاري، كتاب المكاسب، ج ٥، مصدر سابق، ص ٢٤٥، محمد باقر السبزواري، كفاية الفقه المشتبه بكفاية الاحكام، ج ١، مؤسسة النشر الاسلامي، قم - ايران، ط ٢، ١٤٣١ هـ، ص ٤٦٥، السيد علي الحسيني الشاهرودي، محاضرات في الفقه الجعفري، ج ٤، مصدر سابق، ص ١٤٧. وكذلك السيد مصطفى الخميني، مستند تحرير الوسيلة، ج ٢، تحقيق مؤسسة تنظيم ونشر اثار الامام الخميني، مطبعة مؤسسة المروج، قم - ايران، ط ١، ١٤١٨ هـ، ص ٢٤٨.

(٦٤) القاضي ابي حنيفة النعمان بن محمد التميمي المغربي، دعائم الاسلام، الجزء الثاني، دار المعارف، القاهرة، بدون سنة طبع، حديث رقم ١١٣، ص ٤٦.

(٦٥) السيد محمد صادق الصدر، منهج الصالحين، ج ٣، هيئة تراث السيد الشهيد الصدر، النجف الاشرف، ٢٠٠٩ - ١٤٣٠ هـ، ص ٦٣. وكذلك ذهب السيد السيستاني في احد فتاويه حول السؤال المتقدم لسماحته عن تعريف خيار التأخير، حيث جاءت في اجابته بأن اطلاق العقد يقتضي ان يكون كل من العوضين فعلياً فلو اخل احد الطرفين عنه في ذلك اجبر عليه فإن لم يسلم كان للطرف الاخر فسخ العقد، بل لا يبعد جواز الفسخ عند الامتناع قبل الاجبار أيضاً ولا يقتصر هذا الخيار بالبيع بل يجري في كل معاوضة. ينظر في هذه الفتوى متاحة على الموقع الالكتروني لمكتب سماحة المرجع الديني الاعلى السيد علي الحسيني السيستاني: [www.sistani.org/arabic/](http://www.sistani.org/arabic/)، تاريخ الزيارة السبت ٢١/ ربيع الاول/ ١٤٣٧ هـ.

(٦٦) تستلزم قاعدة (لا ضرر ولا ضرار) النهي عن ايجاد ضرر للغير، وتعرف هذه القاعدة على انها النهي عن الاضرار بالآخرين وتحريم ذلك، فكل حكم يتسبب من ثبوته ضرراً على المكلف فهو مرفوع وغير ثابت في الشريعة الاسلامية لذلك فهو ثابت مادام لا يلزم من ثبوته ضرر على المكلف، وفي أي فترة وحالة يلوم الضرر من ثبوته فيها كان مرتفعاً. وقد وردت هذه القاعدة في مورد قضية سمرة بن جندب التي رواها الكليني في الكافي والتي جاء فيها (عن زرارة عن ابي جعفر (ع) قال: ان سمرة بن جندب كان له عذق في حائط لرجل من الانصار وكان منزل الانصاري بباب البستان وكان يمر الى نخلته ولا يستأذن، فكلمه الانصاري ان يستأذن اذا جاء فأبى سمرة فلما أبى جاء الانصاري الى رسول الله (ص) فشكى اليه وخبره الخبر فارسل اليه رسول الله (ص)

وخبره بقول الانصاري وما شكى وقال: ان اردت الدخول فاستأذن فأبى، فلما أبى ساومه حتى بلغ في الثمن ما شاء الله فأبى أن يبيع فقال: لك بها عذق يمد لك في الجنة فأبى ان يقبل فقال رسول الله (ص) للانصاري: اذهب فاقطعها وارمي بها اليه فإنه لا ضرر ولا ضرار). ينظر في ذلك الشيخ الكليني، الكافي، ج٥، مصدر سابق، ص٢٩٢. وكذلك السيد حسن بن علي اصغر الموسوي المعروف بـ(البجنوردي)، القواعد الفقهية، الجزء الاول، مطبعة الهادي، قم - ايران، ط١، ١٤١٩ هـ، ص٢١٥. وكذلك الشيخ باقر الايرواني، دروس تمهيدية في القواعد الفقهية، ج٢، مؤسسة الفقه للطباعة والنشر، ط٥، ١٤٣٢ هـ، ص٩١. وكذلك الشيخ محمد صدقي بن احمد بن محمد البورنو، الوجيز في ايضاح قواعد الفقه الكلية، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط٤، ١٤١٦ هـ، ص٢٥٢. وجدير بالذكر ان مجلة الاحكام العدلية قد قننت هذه القاعدة في نص المادة (١٩) منها والتي جاء فيها (لا ضرر ولا ضرار).

(٦٧)د. عبد الحميد الشواربي، مصدر سابق، ص٤٨-٤٩.

(٦٨)د. قدري عبد الفتاح الشهاوي، عقد المقابلة في التشريع المصري والمقارن، منشأة المعارف، الاسكندرية، بدون سنة طبع، ص١٧.

(٦٩)ينظر في قرار محكمة التمييز الاتحادية في العراق ذي العدد ١١٦٢ / الاستئناف / المنقول / ٢٠٠٨، غير منشور.

(٧٠)استاذنا د. باسم علوان العقابي، مصدر سابق، ص٢٩٥.

(٧١)انظر الباب الاول من الكتاب الثاني من القانون المدني العراقي.

(٧٢)انظر الباب الثاني من الكتاب الثاني من القانون المدني العراقي.

(٧٣)انظر الباب الثالث من الكتاب الثاني من القانون المدني العراقي، اما بالنسبة لعقد النقل فهو ضمن قانون مستقل، ويعد من العقود الواردة على العمل، لأنه يتعلق بنقل الشيء او الشخص من مكان لآخر.

## المصادر

### أولاً: القرآن الكريم

### ثانياً: كتب الحديث

١- أبو جعفر محمد بن الشيخ الحسن بن علي المعروف بـ(الحر العاملي)، تفصيل وسائل الشيعة الى تحصيل مسائل الشريعة، ج١٨، مؤسسة آل البيت عليهم السلام لأحياء التراث، ايران، ط٢، ١٤١٤ هـ.

٢- القاضي أبي حنيفة النعمان بن محمد التميمي المغربي، دعائم الاسلام، ج٢، دار المعارف، القاهرة، بدون سنة طبع.

٣- الميرزا حسين بن محمد تقي بن علي بن محمد النوري الطبرسي، مستدرك الوسائل، ج١٣، مؤسسة آل البيت لأحياء علوم الاسلام، بيروت لبنان، ١٤٠٨ هـ.

٤- محمد بن الحسن بن علي بن الحسن المعروف بشيخ الطائفة والشيخ الطوسي، تهذيب الاحكام، ج٧، دار الكتب الاسلامية، ايران، ١٣٦٥ هـ.

٥- محمد بن يعقوب بن اسحاق الكليني الرازي المعروف بـ(الكليني)، الكافي، ج٥، دار الكتب الاسلامية، ايران، ١٣٦٧ هـ.

٦- محمد بن علي بن الحسين بن موسى بن بابويه القمي المعروف بـ(الشيخ الصدوق)، من لا يحضره الفقيه، ج٣، باب الشرط والخيار في البيع، تصحيح وتعليق علي أكبر الغفاري، منشورات جماعة المدرسين في الحوزة العلمية، قم - ايران، ط٢، ١٤٠٤ هـ.

### ثالثاً: كتب اللغة

١- جمال الدين ابن الفضل بن مكرم ابن منظور الافريقي المصري، لسان العرب، المجلد الرابع، دار الكتب العلمية، بيروت، ٢٠٠٣.

٢- محمد مرتضى الحسيني الزبيدي، تاج العروس في جواهر القاموس، ج ١١، مطبعة حكومة الكويت، ط ٢، ١٩٧٢.

٣- محمد بن علي الفيومي، المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، مكتبة لبنان، ١٩٨٧.

#### رابعاً: كتب الفقه الإسلامي

١- الشيخ ابو القاسم نجم الدين جعفر بن الحسن الحلبي، المختصر النافع في فقه الامامية، قسم الدراسات الاسلامية في مؤسسة البعثة، طهران، ط ٣، ١٤١٠هـ.

٢- إبراهيم بن محمد ابراهيم الحلبي، مجمع الانهر في شرح ملتقى الابحر، ج ٣، دار الكتب العلمية، بيروت، ط ١، ١٩٩٨.

٣- الشيخ أحمد بن محمد مهدي النراقي، مستند الشريعة في احكام الشريعة، ج ١٤، مؤسسة ال البيت عليهم السلام لأحياء التراث، ايران، بدون سنة طبع.

٤- الشيخ أحمد بن محمد مهدي النراقي، مفتاح الاحكام، بستان الكتاب، قم . ايران، ١٤٣٠هـ.

٥- الشيخ احمد بن فهد الحلبي، المقتصر في شرح المختصر، تحقيق السيد مهدي الرجائي، مطبعة سيد الشهداء (عليه السلام)، قم . ايران، بدون سنة طبع.

٦- الشيخ باقر الايرواني ، دروس تمهيدية في القواعد الفقهية ، ج ٢، مؤسسة الفقه للطباعة والنشر ، ط ٥ ، ١٤٣٢هـ.

٧- بدران ابو العينين، تاريخ الفقه الاسلامي ونظرية الملكية والعقود، دار النهضة العربية، بيروت . لبنان، بدون سنة طبع.

٨- العلامة جمال الدين الحسن بن يوسف علي بن المطهر الحلبي، ايضاح الفوائد، ج ٢، المطبعة العلمية، قم . ايران، ط ١، ١٣٨٧هـ.

٩- العلامة جمال الدين الحسن بن يوسف علي بن المطهر الحلبي، ارشاد الاذهان الى احكام الايمان، ج ١، تحقيق الشيخ فارس حسون، مؤسسة النشر الاسلامي، قم . ايران، ط ١، ١٤١٠هـ.

١٠- الشيخ جعفر السبحاني، المختار في أحكام الخيار، مؤسسة الامام الصادق عليه السلام، قم . ايران، ١٤١٤هـ.

١١- الشيخ جعفر السبحاني، دراسات موجزة في الخيارات والشروط، المركز العالمي للدراسات الاسلامية، قم . ايران، ط ١، ١٤٢٣هـ.

١٢- الشيخ جمال الدين ابو منصور الحسن بن الشيخ زين الدين ابن علي العاملي المعروف ب(ابن الشهيد الثاني)، معالم الدين وملاذ المجتهدين، مؤسسة النشر الاسلامي، قم . ايران، بدون سنة طبع.

١٣- السيد حسن بن اغا بن علي اصغر الموسوي المعروف ب(السيد البجنوردي) ، القواعد الفقهية، ج ١، تحقيق مهدي المهريزي ومحمد حسين الدرايتي ، مطبعة

١٤- الشيخ اغا ضياء العراقي ، شرح تبصرة المتعلمين، ج ٥، مؤسسة النشر الاسلامي، قم . ايران، ط ١، ١٤١٣هـ.

١٥- د. رمضان علي الشرنباصي ود. جابر عبد الهادي سالم الشافعي، المدخل لدراسة الفقه الاسلامي ونظرياته العامة، منشورات الحلبي الحقوقية، لبنان، بدون سنة طبع.

١٦- الشيخ زين الدين بن علي العاملي (الشهيد الثاني)، حاشية شرائع الاسلام ، سلسلة مؤلفات الشهيد الثاني (١٢) ، مركز مطالعات وتحقيقات اسلامي ، بدون سنة طبع.

١٧- الشيخ زين الدين بن علي العاملي (الشهيد الثاني)، البداية في علم الدراية، تحقيق محمد رضا الحسيني الجليلي، منشورات محلاتي، قم . ايران، ط ١، ١٤٢١هـ.

١٨- الشيخ سعد الدين ابو القاسم عبد العزيز بن تحرير بن عبد العزيز بن البراج الطرابلسي المعروف ب(القاضي ابن البراج)، المذهب، ج ١، مؤسسة النشر الاسلامي، قم . ايران، ١٤٠٦هـ.

١٩- الشيخ عبد الله المامقاني، مناهج المتقين في فقه أئمة الحق واليقين، مؤسسة ال البيت لأحياء التراث، بدون سنة طبع.



- ٢٠- السيد عبد الأعلى السبزواري، مهذب الاحكام في بيان الحلال والحرام، مج ١٧، مطبعة كوثر، ايران، ط ٤، ١٤٢٥ هـ.
- ٢١- السيد علي الحسيني الشاهرودي، محاضرات في الفقه الجعفري، ج ٤، مؤسسة دائرة معارف الفقه الاسلامي، قم . ايران، ط ٢، ١٤٢٨ هـ.
- ٢٢- الشيخ عباس القمي، مفاتيح الجنان المعرب، مطبعة القدس، ١٤٢٧ هـ.
- ٢٣- الشيخ علي بن الحسين الكركي، جامع المقاصد، ج ٤، مؤسسة ال البيت لأحياء التراث، ط ١، ١٤٠٨ هـ.
- ٢٤- عبد الرحمن الجزيري، الفقه على المذاهب الاربعة، المكتبة العصرية، بيروت . لبنان، ٢٠١٣.
- ٢٥- السيد علي الطباطبائي، رياض المسائل في بيان احكام الشرع بالادلة، ج ٨، مؤسسة النشر الاسلامي، قم . ايران، ١٤١٩ هـ.
- ٢٦- السيد علي الحسيني السيستاني، المسائل المنتخبة (العبادات والمعاملات)، دار المؤرخ العربي، بيروت . لبنان، ٢٠١٥.
- ٢٧- علي بن علي بن محمد بن طي الفقاعي، الدر المنضود في معرفة صيغ النيات والايقاعات والعقود، تحقيق محمد بركت، مطبعة امير، قم . ايران، ط ١، ١٤١٨ هـ.
- ٢٨- الشيخ علي كاشف الغطاء، شرح خيارات اللمعة، مؤسسة النشر الاسلامي، قم . ايران، ط ١، ١٤٢٢ هـ.
- ٢٩- عمر بن علي بن احمد الانصاري المعروف ب(ابن الملحق)، تحفة المحتاج الى ادلة المنهاج، ج ٢، تحقيق ودراسة عبد الله بن سعاف اللحاني، دار حراء للنشر والتوزيع، ط ١، ١٤٠٦ هـ.
- ٣٠- عثمان بن علي الزيلعي الحنفي، تبين الحقائق شرح كنز الدقائق، ج ٤، البيع، المطبعة الكبرى الاميرية، مصر، ط ١، ١٣١٤ هـ.
- ٣١- علاء الدين السمرقندي، تحفة الفقهاء، ج ٢، دار الكتب العلمية، بيروت . لبنان، ط ١، ١٤٠٥ هـ.
- ٣٢- د. عبد الهادي الفضلي، اصول الحديث، مؤسسة ام القرى للتحقيق والنشر، بيروت . لبنان، ط ٣، ١٤٢١ هـ.
- ٣٣- الشيخ محمد حسن النجفي، جواهر الكلام في شرح شرائع الاسلام، ج ٢٣، دار احياء التراث العربي، بيروت . لبنان، ط ٧، ١٩٨١.
- ٣٤- الشيخ محمد بن علي بن محمد المعروف ب(الشوكاني)، نيل الاوطار شرح منتقى الاخبار من احاديث سيد الاخبار، ج ٥، مطبعة الحلبي واولاده، الطبعة الاخيرة، بدون سنة طبع.
- ٣٥- الشيخ محمد بن الخطيب الشربيني، مغنى المحتاج الى معرفة معاني الفاظ المنهاج، ج ٢، دار المعرفة، بيروت . لبنان، ط ١، ١٤١٨ هـ.
- ٣٦- الشيخ محمد بن ابي الفتح البجلي، المطلع على ابواب المقنع، المكتب الاسلامي، ١٤٠١ هـ.
- ٣٧- الشيخ محمد عرفه الدسوقي، حاشية الدسوقي على الشرح الكبير، ج ٣، دار احياء الكتب العربية، بدون سنة طبع.
- ٣٨- السيد محمد سرور الواعظ الحسيني السهيوري، مصباح الاصول تقرير بحث اية الله العظمى ابو القاسم الخوئي، ج ١، مكتبة الداوري، قم . ايران، ط ٥، ١٤١٧ هـ.
- ٣٩- السيد محمد تقي الحكيم، الاصول العامة للفقه المقارن، مؤسسة ال البيت (عليهم السلام) للطباعة والنشر، ١٩٧٩.
- ٤٠- الشيخ مرتضى الانصاري، كتاب المكاسب، ج ٥، مطبعة باقري، قم . ايران، ط ١، ١٤٢٠ هـ.
- ٤١- د. محمد عبد الكريم عيسى، التأخير واحكامه في الفقه الاسلامي، ج ١، مكتبة الرشد، بدون سنة طبع.
- ٤٢- السيد محمد كاظم المصطفوي، فقه المعاملات، بحوث استدلالية حول المعاملات المالية، المجمع العالمي لاهل البيت، بدون سنة طبع.
- ٤٣- محمد بن جمال الدين مكي العاملي (الشهيد الاول)، الروضة البهية في شرح اللمعة الدمشقية، ج ٢، دار التفسير للطباعة والنشر، ايران، ط ٤، ١٣٨٢ هـ.

- ٤٤- محمد بن جمال الدين مكي العاملي (الشهيد الأول)، الدروس الشرعية في فقه الامامية، ج٣، مؤسسة النشر الاسلامي، قم . ايران، بدون سنة طبع.
- ٤٥- العلامة محمد باقر السبزواري، كفاية الفقه المشتهر بكفاية الاحكام، ج١، مؤسسة النشر الاسلامي، قم . ايران، ط٢، ١٤٣١هـ.
- ٤٦- محمد بن الحسن بن علي بن الحسن المعروف بشيخ الطائفة والطوسي، المبسوط في فقه الامامية، ج٢، دار الكتاب الاسلامي، بيروت، بدون سنة طبع.
- ٤٧- السيد محمد كاظم الشريعتمداري، تحقيق وتقريرات في باب الخيارات، مج٢، مطبعة نكين، ط١، ٢٠٠٩.
- ٤٨- محمد جواد مغنية، فقه الامام جعفر الصادق (عليه السلام)، ج١، مؤسسة الشيخ المظفر الثقافية، بيروت . لبنان، بدون سنة طبع.
- ٤٩- محمد امين بن عمر بن عبد العزيز عابدين الدمشقي المعروف بـ(ابن عابدين)، رد المحتار على الدر المختار شرح تنوير الابصار، ج٧، دار عالم الكتب للطباعة والتوزيع، الرياض، ١٤٢٣هـ.
- ٥٠- السيد محمد باقر الصدر، دروس في علم الاصول، ج٢، دار الكتب اللبناني، بيروت . لبنان، ط٢، ١٤٠٦هـ.
- ٥١- السيد محمد صادق الصدر، منهج الصالحين، ج٣، هيئة تراث السيد الشهيد الصدر، النجف الاشرف، ١٤٣٠هـ.
- ٥٢- الشيخ محمد رضا المظفر، اصول الفقه، ج٣، منشورات اسماعيليان، بدون سنة طبع
- ٥٣- السيد محمد صادق الروحاني، زبدة الاصول، ج٥، بدون مكان طبع ولا سنة طبع.
- ٥٤- الشيخ مفلح بن الحسن بن رشيد بن صلاح الصميري البحراني، غاية المرام في شرح شرائع الاسلام، ج٢، تحقيق الشيخ جعفر الكوثري العاملي، دار الهادي للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت . لبنان، ط١، ١٤٢٠هـ.
- ٥٥- السيد مصطفى الخميني، مستند تحرير الوسيلة، ج٢، تحقيق مؤسسة تنظيم ونشر اثار الامام الخميني، مؤسسة العروج، ط١، ١٤١٨هـ.
- ٥٦- الشيخ محمد صدقي بن احمد بن محمد البورنو، الوجيز في ايضاح قواعد الفقه الكلية، مؤسسة الرسالة، بيروت . لبنان، ط٤، ١٤١٦هـ.
- ٥٧- هاشم معروف الحسيني، نظرية العقد في الفقه الجعفري، دار التعارف للمطبوعات، بدون سنة طبع.
- ٥٨- الشيخ يوسف البحراني، الحقائق الناطرة في أحكام العترة الطاهرة، ج١٩، مؤسسة النشر الاسلامي، قم . ايران، بدون سنة طبع.

#### خامساً: الكتب القانونية

- ١- د. علي البدري واحمد الشرفاوي، الخيارات في البيع، بدون مكان طبع ولا سنة طبع.
- ٢- د. عبد الستار ابو غدة، الخيار وأثره في العقود، مطبعة مهوي، الكويت، ط٢، ١٩٨٥.
- ٣- د. عزيز كاظم جبر الخفاجي، الخيارات القانونية وأثرها في العقود المدنية مقارنة بالفقه الاسلامي، دار الكتب القانونية، مصر، ٢٠١١.
- ٤- د. عبد الحميد الشواربي، فسخ العقد في ضوء القضاء والفقه، منشأة المعارف، الاسكندرية، ط٣، بدون سنة طبع.
- ٥- د. قدرى عبد الفتاح الشهاوي، عقد المقاوله في التشريع المصري والمقارن، منشأة المعارف، الاسكندرية، بدون سنة طبع.
- ٦- د. نبيل ابراهيم سعد ود. محمد حسن قاسم، مصادر الالتزام . دراسة مقارنة، منشورات الحلبي الحقوقية، بدون سنة طبع.
- ٧- د. نبيل ابراهيم سعد، النظرية العامة للالتزام، مصادر الالتزام، دار الجامعة الجديدة، الاسكندرية، ٢٠٠٧.

## سادساً: البحوث

- ١- د. باسم علوان العقابي، خيار التأخير (دراسة قانونية معمقة)، بحث منشور في مجلة المحقق الحلي للعلوم القانونية والسياسية، مجلة تصدر عن كلية القانون، جامعة بابل، العدد الثاني، السنة الخامسة، ٢٠١٣.
- ٢- د. حلو عبد الرحمن حلو، التأخير في تسليم البضائع في عقد النقل البحري، بحث منشور في مجلة المنارة، مجلة تصدر عن كلية القانون، جامعة اليرموك، المجلد الثالث عشر، العدد الثامن، ٢٠٠٧.
- ٣- د. عزيز كاظم جبر الخفاجي، خيار الرؤية بين نظرية الغلط وقواعد تعيين المبيع، بحث منشور في مجلة العلوم القانونية، مجلة تصدر عن كلية القانون، جامعة بغداد، المجلد السابع عشر، العدد الاول والثاني، ٢٠٠٢.
- ٤- د. محمد محمد فرحات، خيارات البيع في المذاهب الفقهية الاسلامية . دراسة مقارنة في المذاهب الفقهية والقانون المدني المصري، بحث منشور في مجلة العلوم القانونية والاقتصادية، مجلة تصدر عن كلية الحقوق، جامعة عين شمس، العدد الاول، السنة السادسة والثلاثين، ١٩٩٤.
- ٥- د. محمد نجات محمد، خيار النقد في الفقه الاسلامي وتطبيقاته الاقتصادية المعاصرة، بحث منشور في مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية، المجلد التاسع والعشرون، العدد الاول، ٢٠١٣.

## سابعاً: القوانين

- ١- القانون المدني العراقي النافذ رقم (٤٠) لسنة ١٩٥١ المعدل.
- ٢- قانون براءة الاختراع والنماذج الصناعية والمعلومات غير المفصح عنها والدوائر المتكاملة والاصناف النباتية رقم (٦٥) لسنة ١٩٧٠ المعدل.
- ٣- قانون النقل العراقي رقم (٨٠) لسنة ١٩٨٣ النافذ.
- ٤- قانون التجارة العراقي رقم (٣٠) لسنة ١٩٨٤ النافذ.
- ٥- قانون حماية المستهلك العراقي رقم (١) لسنة ٢٠١٠ النافذ.
- ٦- قانون التوقيع الالكتروني والمعاملات الالكترونية رقم (٧٨) لسنة ٢٠١٢ النافذ.
- ٧- مجلة الاحكام العدلية.
- ٨- القانون المدني المصري رقم (١٣١) لسنة ١٩٤٨.

## ثامناً: الاتفاقيات ومجموعات المبادئ

- ١- اتفاقية الأمم المتحدة بشأن عقود البيع الدولي للبضائع لسنة ١٩٨٠.
- ٢- مبادئ عقود التجارة الدولية (اليونيدروا)، أصدرها معهد توحيد القانون الخاص سنة ١٩٩٤.

## تاسعاً: القرارات القضائية غير المنشورة

- ١- قرار محكمة التمييز الاتحادية في العراق رقم /١١٦٢/ استئنافية /منقول / ٢٠٠٨.



## وصف الطبيعة في الشعر العباسي

## لوحات كشاجم نموذجاً

د. زينب عبد الكريم حمزة

الجامعة المستنصرية/ كلية الآداب

## Nature Description in the Abbasid Poetry – Lawhat Kashajum as a Sample

Dr. Zainab Abdul Kareem Hamza

University of Al-Mustansiriya / College of Arts

## Abstract

The poetry of nature is the poetry that represents nature or some of what it included, and the environment of Shamia and Egypt at that time fertile ground and abundant news gave us a grudge of hair descriptive nature, which fascinated by the poets, and take the poet meditating, and transmitted by his pain, and forget his sorrows, and love, , As she herself complied with.

## الملخص

شعر الطبيعة هو الشعر الذي يمثل الطبيعة أو بعض ما اشتملت عليه، وكانت البيئة الشامية والمصرية آنذاك أرضاً خصبة وينوعاً وافراً أفرز لنا غرراً من الشعر الواصف للطبيعة والتي فُتن بها الشعراء، وأخذ الشاعر يتأمل فيها، ويبثها آلامه، وينسى عندها أحزانه، ويحبها، ويفتن بها، كما امتثلتها نفسه.

## المقدمة

يلجأ الشعراء دائماً للطبيعة ويتخذونها مصدر إلهام لهم، يأوون إليها متأملين ظواهر الحياة والكون، ويستمدون منها وحي الشعر، فالطبيعة ملهمة الفنان، ومصدر الوحي، ومنبع الإلهام وتهوى إليها أفئدة الناس مهما اختلفت ثقافتهم وبيئتهم، فالإنسان بفطرته مغرم بالطبيعة، مقدس جمالها، يشاركها أشجانه وخواطره ويبادلها أفكاره ويشركها مسراته وعزاه.

لقد كان هناك ارتباطاً وثيقاً بين الشعراء والطبيعة منذ العصر الجاهلي، وكان شعر الطبيعة أصيل عند شعراء العصر الجاهلي وهذا نتاج طبيعي لتلك البيئة الصحراوية التي كانوا يعيشون بها، فاتخذ الشاعر الجاهلي من البيئة مصدر الإلهام وفُتن بجمالها، وأخذ يُعبر عن حبه لها في أصدق التعبيرات، وقد فسر ذلك أحد خطباء العرب لكسرى حين سأله عن مساكنهم في البادية وتعلقهم بها، فقال: "أيها الملك! ملكوا الأرض ولم تملكهم، وآمنوا من التحصين بالأسوار، فمن ملك قطعة من الأرض فكسائها كلها له، يردون منها خيارها، ويقصدون ألطافها"<sup>(١)</sup>.

تختلف الطبيعة تبعاً لرؤية الشاعر وبيئته التي يعيش فيها، ولقد كانت للبيئة المصرية والشامية النصيب الأكبر من الشعر الواصف للطبيعة نتيجة لاقتتان الشعراء بهما وبمناظرهما الخلابة، وقام الشاعر بوصف الطبيعة بأبداع الألفاظ والتراكيب والتعبيرات الجمالية، وسعى لمعرفة الكون واكتشاف نواميسه، أي أنه لم يكتفي بظاهر الأشياء، بل يقابل بينهما ويستنتج منه"<sup>(٢)</sup>. واختلفت نظرة الشاعر الفنية للطبيعة إبان العصر العباسي، وكان هذا واضحاً في بيئة الشام عند بني حمدان وبيئة مصر في القرن الرابع الهجري. وعلى الرغم من اختلاف نظرة الشعراء للطبيعة إلا أن هناك بعض السمات المشتركة بينهما، والأخرى المرتبطة بنظرة كل شاعر، فالشعر الطبيعي منبع أصيل للحضارة العباسية بصفة خاصة والأدب العربي ككل بصفة عامة.

(١) أبو الحسن علي بن الحسن بن علي المسعودي: مروج الذهب ومعادن الجوهر، ج ١، ص ٦٢.  
(٢) إيليا الحاوي: فن الوصف وتطوره في الشعر العربي، دار الكتاب المصري، مصر، ط ٣، ١٩٨٠م، ص ٨.

## المبحث الأول

## الطبيعة الصامتة في الشعر العباسي

الشاعر العربي القديم كان معروف بأنه شاعر طبيعة، وذلك لكثرة تأملاته بها، فهو يتخذها مصدراً للتفيس عن آلامه وأحزانه، ويشاركها أفراحه ومسرته، وتستهو به الصحراء بحيوانها، ورمالها، ونجومها، وبرقها.

ولقد صنفت الطبيعة الصامتة إلى: طبيعة أرضية كالروض والشجر والزهر والثمر. والطبيعة العلوية كالنجوم والكواكب والمطر وفصول السنة. والطبيعة الصناعية وهي التي عمل الإنسان في تأليفها وتنسيقها كالقصور والعمائر والبساتين.

## المطلب الأول

## الطبيعة الأرضية في الشعر العباسي

نظراً لاختلاف البيئات والثقافات فيما بعد تطورت نظرة الشاعر العربي إلى الطبيعة أو البيئة التي يعيش فيها، فقد نجد أن الشاعر العباسي في أحيان كثيرة كان يتحول من وصف الصحراء وحيوانها إلى وصفه للأنهار والبحار والأشجار والزهرات والورود.

## الفرع الأول

## الأنهار والبحار

اعتنى شعراء بني حمدان بالأنهار والبحار وخاصة كشاجم، وكان لكشاجم مفردات عديدة للمائيات كالنيل والفرات ودجلة ولكنه كان متأثر تأثراً كبيراً بنهر قويق، وهذا النهر يعرف بأنه نهر موسمي أي أن مائه تجف صيفاً وتفيض شتاءً، ويروي الروضيات وتسير فيه السفن ويصطادون منه الأسماك، ويشبه دورانه بدوران (البركار الهندسي)، فوصف ذلك قائلاً: (١)

إذا ما استمد قويق السماء \*\*\* بها فأمدته أمطارها

وأقبل ينظم أنجادهما \*\*\* بفيض المياه وأغوارها

وأرض جئاتها درة \*\*\* فعمم بالنور أشجارها

ودار باكتافها دورة \*\*\* تنسى الأوائل بركارها

كان هلوها حبتها السوا \*\*\* ر أو سلب الكف أسوارها

يرى كشاجم نهر قويق رمزاً للعطاء والكرم فهو لا يبخل بالعطاء عندما تمده السماء بالأمطار ويفيض بالماء، فيوزع المياه على ما حوله من أراضي وبساتين ورياض بالعدل وبدون بخل. وكان لنهر قويق محبة خاصة في قلب كشاجم فعلى ضفتيه كان يتغزل ويشرب الخمر ويتمتع بجماله، وارتبطت صورة النهر لديه بالمحبة فقال: (٢)

للنهر نهر قويق \*\*\* عندي يد ليس تجحد

عشية اصطدت فيه \*\*\* رشا من المزد أعيد

(١) كشاجم: ديوانه، ص ١٧٨ - ١٧٩.

(٢) المصدر السابق: ص ١٣٠.

|                       |     |                      |
|-----------------------|-----|----------------------|
| فـرـاح يـسـمـى بـكـأس | *** | مـدـامـها لا يـصـرـد |
| مـحـقـوقـة بـجـبـاب   | *** | مـؤـلـف يـتـصـرـد    |
| كأنـمـا نـظـم در      | *** | مـن تـغـرـه يـتـولـد |

وعبر كشاجم أيضاً عن إعجابه بنهر النيل في تياره وفيضانه، ووصفه بأنه يكاد أن يكسر كل حاجز وأنه يحاصر القرى من حوله ككواكب السماء، حيث قال: (١)

|                                                                                        |     |                        |
|----------------------------------------------------------------------------------------|-----|------------------------|
| كأن النيل حين أتى بمصر                                                                 | *** | وفاض بها وكسرت الترع   |
| وأحرق بالقرى من كل وجه                                                                 | *** | سماوات كواكبها ضياع    |
| ووصف كشاجم النيل والزوارق التي تسير فيه ومجالس الخمر المنعقدة على جانبيه، حيث قال: (٢) |     |                        |
| والنيل مسـتـكـمـل زيادته                                                               | *** | مثل دروع الكماء منتثرة |
| تغـدو الزواريق فيه مصعدة                                                               | *** | بنا وطوراً تروح منحدة  |
| والكأس يسمى بها مذكرة                                                                  | *** | أرادتها بالعبير مختمة  |

لقد كان كشاجم ولوعاً بالسفر والترحال، وكان يصف السفر ومشقته في شعره، فكان أثناء سفره يجتاز الأراضي السهلة والجبال الوعرة، وكان أحياناً يركب الأمواج العالية كالجبال نتيجة لاضطراب الماء في نهر الفرات فقال: (٣)

|                        |     |                        |
|------------------------|-----|------------------------|
| ترفعني بلـدة وتخفضني   | *** | أخزى فمن سهلة ومن وعرة |
| فتارة فوق سهلة         | *** | قطاتها بالبداد منعرة   |
| وتارة في الفـزات طامية | *** | أواجه كالجبال معترة    |

ومدح كشاجم البحر في صورة أخرى، وجعل المتعلقين به متعلقين بسفينة نوح عليه السلام طلباً للنجاة من الغرق في هذا البحر حيث قال: (٤)

|                     |     |                     |
|---------------------|-----|---------------------|
| سفينة نوح فمن يعتلق | *** | بحمهم يعتلق بالنجاء |
|---------------------|-----|---------------------|

(١) كشاجم: ديوانه، ص ٤٨٩.  
(٢) المصدر السابق، ص ٢٠٦.  
(٣) المصدر السابق، ص ٢٠٦.  
(٤) كشاجم: ديوانه، ص ٤٠٣.



ويحسر تدفق بالمعجزات \*\*\* كما يتدفق ينبوع ماء

وقد شبه كشاجم البحر بالعلم، وطود الحلم، وأنه يبشر بالخير كالهلال في ليلة العيد، فقال: (١)  
بحر علم عداه حجة خصم \*\*\* طود حلم هلال ليلة عيد

### الفرع الثاني

#### الأشجار المثمرة

أبدع الشعراء العباسيين في وصف الأشجار والثمار لأنها من أهم مزايا الروضيات، فوصفوا لونها ومذاقها وشكلها، كما أنهم أبدعوا في وصف الفاكهة المتنوعة الموجودة بالروضيات، وهذا الأمر ليس غريباً في أن الشعراء يتقنون في وصف الأشجار والثمار نظراً لما تحويه بيئتهم العربية من أشجار ونخيل وخاصة تلك المنتشرة في جزيرة العرب والعراق ومصر. وصف كشاجم بساتين النخيل الموجودة على ضفاف نهر دجلة فقال: (٢)

لنا على دجلة نخيل منتخل \*\*\* نسلفه اء وتقضينا عسل

مسطر على قوام معتدل \*\*\* لم ينحرف عن سطره ولم يمل

ذو قدر فلا علا ولا سفل \*\*\* يسقى بماء وهو شتى في الأكل

كأنما أعداقه إذا حمل \*\*\* غدائر من شعر وحف رجل

وفيه عمري كعمر متصل \*\*\* في لون داء العشق لا داء العلل

كالذهب الإبرير لوناً ومحل \*\*\* يجمش الخود به الصب الغزل

لو نظمته البكر عقداً لاحتمل \*\*\* وفاق عقد الدر حسناً وفضل

لقد شبه الشاعر بساتين النخيل وجمالها وما تنتجه من ثمار كالعسل في مذاقه وطعمه، وصور شكله المتوسط في الطول بالخط المستقيم، ومدح أشجار النخيل قائلاً أنه يشرب من ماءً وحداً ويعطي ثمراتاً مختلف الأشكال والألوان والمذاق، لونه الأصفر مثل لون المحب العاشق لا لون المريض العليل كما يعتقد البعض، فاللون الأصفر مثل الذهب الخالص، وتلك الثمار إذا نظمتها الفتاة في عقد لأصبح من أروع وأحسن الدرر.

يعد الرمان من أفضل أنواع الثمار في نظر كشاجم، فوصف رائحته بالزعفران، وشبه فصوصه بفصوص من جواهر الياقوت الأحمر، فقال: (٣)

ولاح زمائننا فزينتنا \*\*\* بين صحيح وبين فتوت

(١) المصدر السابق: ص ١١٣.

(٢) كشاجم: ديوانه، ص ٣١٧.

(٣) كشاجم: ديوانه، ص ٤٧.

من كل مصفرة مزعفرة \*\*\* تفوق في الحسن كل منعوت  
كأنها حقة فإن فتحت \*\*\* فصرة من فصوص ياقوت

كما صور الشاعر الرمان بألوانه المختلفة الأحمر والأصفر والجوهر والمرجان، بأن البستاني جهزها ووضعها في طبق فزادت جمالاً على جمالها لشدة ألوانها الفاتحة التي تلفت الأنظار، فقال: (١)

أخضرنا الناطور من بستانه \*\*\* في طبق ينطق عن إحسانه  
لوناً من الرائع في رمانه \*\*\* أهدى له الجوهر من ألوانه  
ما أحمر وأصفر ومن مرجانه \*\*\* مثل نزول الجيش في ميدانيه  
مدهبه في إلهام من فرسانه \*\*\* شيب بريق الشهد في أغصانه

وصور كشاجم أيضاً ثمرة كيزان الفقاع بأنها كقطع الجلود الدائرية الململمة ذات الخيوط السوداء، فقال: (٢)  
ململمات الجسم من صيخود \*\*\* مقلعات قطع الجلود  
مزنرات بخيوط سودود \*\*\* كأنها المرء من الوعيد

### الفرع الثالث الزهريات

الأزهار من أكثر المفردات المستخدمة في وصف الطبيعة في العصر العباسي ووصفها الشعراء العباسيين باختلاف أنواعها وألوانها، وساعدهم في ذلك البيئة الممطرة التي تزيد جمالها جمالاً.

وعبر كشاجم في شعره عن جمال الأزهار والورود ورائحتها العطرة ومناظرها الجميلة وهي مزينة الروضيات، واتخذها رمزاً لأغراض التشبيه والوصف في شعر الغزل، فشبه عيون محبوبته بالنرجس، وشبه وجنتيها بالبنفسج وشقائق النعمان والورد، وشبه الأقاحي بثغرها الناصع (٣)، "ووصف كشاجم الأزهار في صور جمالية مجتمعة ومنفردة من شدة ولعه بأشكالها وألوانها وروائحها ولعاً يشبه ولع ابن المعتز بها". (٤)

أبدع كشاجم في وصف أنواع الزهور المتعددة التي تكسو الأرض كالأقحوان والنرجس والبهار وغيرها.. وكان يستخدم في وصفه أسلوباً سهلاً ولغة بسيطة وتشبيهات قريبة توحى بجمال وتعدد الألوان والعطور، فقال (٥):

(١) كشاجم: ديوانه، ص ٣٩٣، ٣٩٤.

(٢) المصدر السابق، ص ١٤٢.

(٣) كشاجم: ديوانه، ص ٤٠، ص ١٦٢، ص ١٥٣، ص ٤١٧، ص ١٣٠، ص ٨٣.

(٤) عوض على الغباري: شعر الطبيعة في الأدب المصري، ص ٣٣.

(٥) كشاجم: ديوانه، ص ١٣١.

|                      |     |                  |
|----------------------|-----|------------------|
| والأرض تكسي بزهر الر | *** | رياض وشياً معمدا |
| كأن خرد عـين         | *** | بها يضاحكن خرد   |
| وأبيض اللون ضاح      | *** | وحالك اللون أسود |
| وحمرة من عقيق        | *** | وخضرة من زيرجد   |
| وأقحوان كما ارفض     | *** | ض لؤلؤ وتبـدد    |
| والنرجس الغض يزنو    | *** | إلى البهار امنضد |
| كما أشار محب         | *** | إلى حبيب بموعدا  |

وصف الشاعر الأزهار التي تكسو الروضيات بألوانها المختلفة، فصور اللون الأبيض بالإشراق والأسود بالحالك، والأحمر بالعقيق والأخضر بالزيرجد، وشبه زهر الأقحوان باللؤلؤ المنتثر، وزهر النرجس بإنسان يتطلع إلى البهار كأنه يشير إلى محبوبته بموعدا.

ووصف كشاجم مصر بالجنة التي تشتمل على جميع أصناف الرياض والأزهار بأنواعها وألوانها وأشكالها المختلفة، مثل زهر السوسن والبنفسج والورد والبهار الأصفر والنرجس، فشبه الأرض كأنها ألبست حلاً من الفخار والسنندس، وأيضاً وصف زهر شقائق النعمان بكؤوس العقيق الأحمر، وقد عبر الشاعر أيضاً من خلال أبياته عن مدى ارتباط الروض بشرب الخمر لما فيه من مناظر جمالية وأجواء تهيب لشرب الخمر، فقال: (١)

|                           |     |                           |
|---------------------------|-----|---------------------------|
| أما ترى مصر كيف قد جمعت   | *** | بها صنوف الرياض في مجلس؟! |
| السوسن الغض والبنفسج والـ | *** | ورد وصف البهار والنرجس    |
| كأنها الجنة التي جمعت     | *** | ما تشتهيه العيون والأنفـس |
| كأنما الأرض ألبست حلاً    | *** | من فاخر العبقرى والسنندس  |
| وقد أحاطت بها شقائقها     | *** | كأنها من عقائق أكوس       |
| فاشرب على الزهر من معتقة  | *** | بحلية شبروية المغرس       |

(١) كشاجم: ديوانه، ص ٢٢٥.



## المطلب الثاني

## الطبيعة العلوية في الشعر العباسي

لقد التفت شعراء العصر العباسي إلى السماء وزاد اهتمامهم بالبرق والسحاب والغيث والنجوم والكواكب والتنجيات والفصليات وما يحدث من تقلبات في الليل والنهار، وذلك نتيجة للطبيعة الصحراوية التي نشأوا بها، فجعلتهم يتأملون كل ما يحيط بهم، ووصل الأمر عند بعضهم إلى حفظ جميع أسماء النجوم والكواكب.

## الفرع الأول

## الليل والصباح

التفت شعراء العصر العباسي إلى السماء وعبروا عن شدة إعجابهم بجمال الليل والنهار، وصوروا الليل بأجمل اللوحات المزينة بالنجوم والبدر، أما كشاجم فكان يعبر عن الليل في شعره بأنه تارة يتمتع وتارة أخرى يرهقه ويسهره كالحبيب العاشق، ويشعر كشاجم بطول الليل أما محبوبته تشعر بقصره وتتعم فيه بالسكون والراحة، فقال<sup>(١)</sup>:

يَنَامُ اللَّيْلُ أَسْهَرَهُ \*\*\* وَأَشْكَوهُ وَأَشْكَرَهُ

وَلَيْلُ الصَّبِّ أَطْوَلُهُ \*\*\* عَلَى الْمَعْشُوقِ أَقْصَرُهُ

وكانت النجوم صديقة لكشاجم يسهر معها ويناجيها، ويصفها بعيون الليل التي لا تنام وتشاركه خواطره، فقال<sup>(٢)</sup>:

أَلَا رَبَّ لَيْلٍ بَتَّ أَرْعَى نَجْمُهُ \*\*\* فَلَمْ اغْتَمِضْ فِيهِ وَلَا اللَّيْلُ غَمَضَا

ويرى الشاعر الليل والكواكب في صورة أخرى بأنه متقلب بين شرق وغرب، والليل تارة يمر طويلاً وتارة يمر سريعاً، فقال<sup>(٣)</sup>:

اللَّيْلُ يَا صَاحِبِي مَنْطَلِقُ \*\*\* يَقَادُ زَحْفًا وَمَا بِهِ رَمَقُ

غَمَضَ دُونَ الْغُرُوبِ كَوَكْبُهُ \*\*\* إِذْ شَفَّهَ طَوِيلَ لَيْلِهِ الْأَرْقُ

وَرَقَ جَدًّا رَدَاءَ ظَلَمْتُهُ \*\*\* فَهُوَ عَلَى مَنَكَبِ الرَّبِيِّ خَلَقَ

تَأْمَلَا الْغَرْبَ كَيْفَ قَابَلَهُ \*\*\* شَرِقَ بِتَوْرِيدِ فَجْرِهِ شَرِقَ

ويرى كشاجم أن الليل رغم أنه يرهقه ويسهره إلا أنه يُحسن حالته ويمتعه، ويجده أفضل وقتاً للعمل دون أن يشغله أحد، فقال<sup>(٤)</sup>:

اتَّخَذَ اللَّيْلُ جَمْلًا \*\*\* مَا حَمَلَ اللَّيْلُ حَمْلًا

(١) كشاجم: ديوانه، ص ١٦٢.

(٢) المصدر السابق، ص ٤٥٣.

(٣) المصدر السابق، ص ٢٩٢، ٢٩٣.

(٤) المصدر السابق، ص ٣٣٣.

والليل فيه متعة \*\*\* إذ والليل أخلصي للعمل  
آمن فيه زائراً \*\*\* يشغلني عن الشغل

## الفرع الثاني النجوم والكواكب

كانت للنجوم والكواكب منزلة خاصة عند كشاجم، فقد قال عن اسمه (كشاجم) أن الميم من (منجم) وهو الذي ينظر في النجوم ليحسب مواقعيتها وسيرها، وهذا دليل على مدى تعلق كشاجم بالنجوم والكواكب ومعرفته باسمائهم، وظهر هذا واضحاً في شعره حيث أنه استخدم أسماء النجوم مثل الفرقد والسماك والأعزل وعطارد وغيرها، وقد استخدم اسم السماك في الطبيعة وشبهه بأنه يروي النبات فأصبحت كالعقد المنظوم، فقال<sup>(١)</sup>:

ريان من نوء السماك الأجود \*\*\* كالعقد إلا أنه لم يعقد<sup>(٢)</sup>

والشمس من مفردات النجوم والكواكب، نجد كشاجم استخدمها في قوله:

شمس يميز بنورها \*\*\* غصن من الريحان مائد

ارتبط لفظ الشمس عند كشاجم بالغزل والمدح ووصف الخمر، ففي المدح يشبها بالفتاة ذات الأثوثة وما ترمز إليه من خصوبة في عالم الجذب<sup>(٣)</sup>، وفي الغزل يجعل محبوبته كالشمس في إشراقها، فقال<sup>(٤)</sup>:

وجارية مثل شمس النهار \*\*\* أو البدر بين النجوم الدراري

ولقد صور الشاعر وجه محبوبته بالشمس المشرقة، فعندما رحلت كان أثرها من نور ودفيء موجود في كل مكان، حتى أن القوم لم يرحلوا عندما جاء وقت الرحيل لأنهم لم يشعروا بغروب الشمس، فقال<sup>(٥)</sup>:

ووجهت من وراء السجف تخبرني \*\*\* أن الخليط غروب الشمس مرتحل

قلت: أرفعى السجف تستمتع بموقفنا \*\*\* والشمس ما غابت من وجهك الكلل

فأبرزت وجهها والشمس آفلة \*\*\* ومر ليل ولم يرحل لهم جمل

لم يشعروا بغروب الشمس إذ سمرت \*\*\* عن وجهها فأضاء السهل والجبل

(١) كشاجم: ديوانه، ص ٤٤٢.

(٢) المصدر السابق، ص ١١٦.

(٣) محمد عجيبة: موسوعة أساطير العرب عن الجاهلية ودلالاتها، دار الفارابي، بيروت، لبنان، ط ١، ١٩٩٤، ص ١٩٤.

(٤) كشاجم: ديوانه، ص ١٥٣.

(٥) المصدر السابق، ص ٣٢٩.

وفي المديح وصف كشاجم صديقه الصنوبري بالشمس المشرقة أو البدر المضيء، فقال<sup>(١)</sup>:

نرى في فلـك الآذا \*\*\* ب كالشمس أو البدر

وقد شبه آل البيت بالشمس الضحاء، فقال<sup>(٢)</sup>:

جلاله فإن انكروا فضله \*\*\* فقد عرفت ذاك شمس الضحاء

وفي الوصف استخدم كشاجم الشمس في وصف الخمر، فهي تريح الفكر وتبعد الهموم، فقال<sup>(٣)</sup>:

اشرب من الشمس على ضوء القمر \*\*\* مدامة تنفي الهموم والفكر

ووصف محبوبته بالشمس الساطعة وسط الغيوم، فقال<sup>(٤)</sup>:

فقابلتني بمثل الشمس طالعة \*\*\* والغيم مطرد والبذر مفتقد

ويراها شمساً تحيط بها النجوم حين تصب من إبريقها، فقال<sup>(٥)</sup>:

قم غير مذموم القيام فإننا \*\*\* سنقيم سوق اللهو حين تقوم

هذا الصباح فأضحك الإبريق عن \*\*\* شمس تحف بها لدى نجوم

واستخدم كشاجم الشمس بغرض الرثاء والانتقال من غرض لغرض، فجعل كسوف الشمس رمزاً للموت وغياب الحياة، فقال في

رثاء عبد الملك<sup>(٦)</sup>:

هاتيك شمس المجد مكسوفة \*\*\* وإنما تكسف شمس الفلك

وقال في رثاء أبيه<sup>(٧)</sup>:

شمسي هوت من فلك الـ \*\*\* مجد وللمجد فلك

(١) المصدر السابق، ص ٢٠٧.

(٢) المصدر السابق، ص ٤.

(٣) المصدر السابق، ص ١٨٤.

(٤) كشاجم: ديوانه، ص ١٤٤.

(٥) المصدر السابق، ص ٣٥٠.

(٦) المصدر السابق، ص ٣٠٣.

(٧) المصدر السابق، ص ٣٠١.



## الفرع الثالث

## الثلجيات والبرق والسحاب والغيث

## أ . الثلجيات

إن الثلجيات من الفنون المستحدثة في الشعر العربي، وقد استخدمت للمرة الأولى عند شاعري بني حمدان (كشاجم والصنوبري)<sup>(١)</sup> وذلك لما تحويه بيئتهم الشامية من اختلافات مناخية، فبيئة الشام غزيرة المطر شتاءً، وتسقط الثلوج عادة من شدة البرودة.

الصنوبري هو أول الشعراء الذين التفتوا إلى جمال الثلج، ولكن لم يرد له أشعار كثيرة في هذا الأمر، أما كشاجم فقد فُتِن أيضاً بجمال الثلج وتميز في وصفه بين شعراء بني حمدان وانفرد بها عن ابن وكيع التنيسي.

وكان كشاجم يصف الثلج في لونه الأبيض الجميل عند وقوعه على الأرض بقطعة الفضة التي سبكها الصائغ، وأيضاً يشبه حصي الكافور المندثر والأرض فرحة بهذا المنظر وتحولت للون الأبيض كأنها هربت، وشبه الأشجار بعد نزول الثلج عليها بأنها مُزينة بملاءة بيضاء، وشبه تحول لون أغصانها إلى اللون الأبيض بدلاً من الأخضر كالدُر على قضيب زبرجد، وشبه أغصانها السوداء كعود الهند الطري، ووصف رائحة الجو بالعنبر والمسك، فقال<sup>(٢)</sup>:

|                            |     |                            |
|----------------------------|-----|----------------------------|
| الثلج يسقط أم لجين يسبك    | *** | أم ذا حصي الكافور ظل يفرك؟ |
| راحت به الأرض الفضاء كأنها | *** | من كل ناحية بثغرك تضحك     |
| شابت معارفها فبين ضحكها    | *** | طرياً وعهدى بالمشيب ينسك   |
| أوقى على خضر الغصون فأصبحت | *** | كالدُر في قضب الزبرجد يسلك |
| وتزين الأشجار منه ملاءة    | *** | عما قليل بالرياح تهتك      |
| كانت كعود الهند طرى فانكفا | *** | في لون أبيض وهو أسود أحلك  |
| والجو من أرج الهواء كأنه   | *** | ثوب يغبر تارة ويمسك        |

## ب . البرق والسحاب والغيث:

لقد زاد اهتمام شعراء العصر العباسي بالبرق والسحاب والغيث نتيجة للطبيعة الصحراوية التي نشأوا بها، فكشاجم يشبه الغيث بالإنسان الضاحك الذي يُبسط ويقبض كفيه، ويشبه قطراته بحبات اللؤلؤ، كما شبهه بالجيش الذي ينشر جماعاته وفرقه في كل مكان، فقال كشاجم<sup>(٣)</sup>:

غيث أتانا مؤذنا بخفض \*\*\* متصل الويل حثيث الركن<sup>(١)</sup>

(١) مصطفى الشكعة: فنون الشعر في مجتمع الحمدانيين، مطبعة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٥٨م، ص ٣٦٢.

(٢) كشاجم: ديوانه ص ٣٠٦، ٣٠٧.

(٣) كشاجم: ديوانه، ص ٢٣٦.

|                          |     |                           |
|--------------------------|-----|---------------------------|
| يقضى بحكم الله فيما يقضى | *** | كالجيش يتلوه بعضه لبعض    |
| يضحك عن يرق خفي النبض    | *** | كال كف في انبساطها والقبض |
| دنا فخاناه فويق الأرض    | *** | متصلاً بطولها والعرض      |
| إلغا إلى إلف يسر يقضى    | *** | ثم همى كاللؤلؤ المرفض     |

وكشاجم يرى الغيث رمزاً للكرم والعطاء فهو شهر مُبشر بالخير، ويمليء الروضيات بالرياحين، ويحول اليابس إلى الأخضر، فقال<sup>(٢)</sup>:

|                       |     |                      |
|-----------------------|-----|----------------------|
| أرتك يد الغيث آثارها  | *** | وأعلنت الأرض أسرارها |
| وكانت أكننت لكانونها  | *** | خبيا فأعطته أذارها   |
| فما تقع العين إلا على | *** | رياض تصنف أنوارها    |
| إذا مزنه سكبت ماءها   | *** | على بقعة اشعلت نارها |

#### الفرع الرابع

##### الفصليات

شعر الفصليات من الموضوعات المستحدثة في الشعر العباسي، وظهر نتيجة لامتزاج الحضارات والثقافات وظهور مجالس اللهو والغناء، فلقد جذبت فصول السنة وتغيراتها انتباه الشعراء وخاصة فصل الربيع، فهو بمثابة عروس الفصول في نظر الشعراء، لما يضيفه على الكون من نباتات وأزهار مختلفة، يقول صاحب الأعلاق الخطيرة عن وصفه للربيع في حلب: " وماؤها صاف وسعدها وافي، وأنوارها مشرقة، وأزهارها مؤنقة، وأنهارها غدقة، وأشجارها مثمرة، جامعة لأشتات الفضائل ما تعجز عنه الأوقات<sup>(٣)</sup>. فالربيع مصدراً للسعادة والراحة، وفيه تتلون الأرض وتضيء بأزهاره الجميلة المختلفة الأشكال والألوان والأنواع، ويدعو كشاجم إلى استقبال فصل الربيع والترحيب به، فقال<sup>(٤)</sup>:

|                            |     |                            |
|----------------------------|-----|----------------------------|
| حتى الربيع تحية المستقبل   | *** | أهدى السرور لنا بغيث منسبل |
| متكاتف الأنواء منغدق الحيا | *** | هطل الندى هزم الرعود مجلجل |

(١) الويل والوابل: المطر الشديد الضخم القطر. لسان العرب: مادة (ويل).

(٢) كشاجم: ديوانه، ص ١٧٧.

(٣) ابن شداد (عز الدين محمد بن علي بن إبراهيم): الأعلاق الخطيرة في ذكر أمراء الشام والجزيرة، تحقيق: يحيى زكريا عبادة، طبعة وزارة الثقافة، دمشق، ط ١، ١٩٩١م، ج ٢، ص ٣٦٤.

(٤) كشاجم: ديوانه، ص ٣٤٠.

## جاءت بعزل الجذب فيه فبشرت \*\*\* بالخصب أنواء السماء الأغزل

ويؤكد كشاجم على ضرورة الترحيب بفصل الربيع، فهو رمز السعادة ومبعث الأمل، ويصف أزهار الربيع بالغيث، ويصف رياحه بنسيم الصبا العليل، وسمائه مليئة بالغيوم، والبدر يضيء في سماءه كالقوس المنير، فقال<sup>(١)</sup>:

حى الربيع تحية المستقبل \*\*\* أهدي السرور لنا بغيث منسبل

الثالث

المطلب

متكاتف الأنواء منغلق الحيا \*\*\* هطل الندى هزم الرعود مجلجل

الطبيعة

جاءت بعزل الجذب فيه فبشرت \*\*\* بالخصب أنواء السماء الأغزل

متكاتف الأنواء منغلق الحيا \*\*\* هطل الندى هزم الرعود مجلجل

جاءت بعزل الجذب فيه فبشرت \*\*\* بالخصب أنواء السماء الأغزل

## الصناعية في الشعر العباسي

اتخذ الشاعر الجاهلي من البيئة مصدر الإلهام وفُتِنَ بجمالها، وأخذ يُعبر عن حبه لها في أصدق التعبيرات، وشغف بالروضيات وما بها من أزهار وثمار وورود ووصف ألوانها المختلفة ورائحتها العطرة، وكان يعيش حياة الرفاهية ويذهب إلى الديارات المنتشرة في جميع الأنحاء، وبها يقضي أفضل الأوقات ويلهو ويتمتع ويشرب الخمر.

## الفرع الأول

الديارات

موضوع الديارات من المضامين الجديدة المستحدثة عند شعراء بني حمدان وأثرت في الحياة الأدبية، فوصفوا دير الزعفران، ودير زكي، ودير سعيد، ودير مروان، ودير القصير، والديارات جمع لكلمة الديرة أو الدير، وهناك جمع تكسير وهو الأديرة، ولكن لفظ الديارات هو اللفظ الأكثر شيوعاً عند الشعراء، ومن أكثر الأشعار التي ارتبطت بالديارات شعر الخمر والغزل والصيد والطرود وغيرها من الموضوعات، وكانت الديارات منتشرة في مدن بني حمدان في الموصل، وديار بكر، وحلب. وأوضح الدكتور مصطفى الشكعة إلى أن "الأديرة لعبت دوراً خطيراً في الحياتين الاجتماعية والأدبية، فقد كانت بلاد الشام والجزيرة حافلة بالأديرة الكبيرة الغنية، التي كان يتردد عليها الشعراء، وطلاب المتع، يعبون من خمرها المعققة، ويستمتعون بمغانيها وبساتينها، ويقضون فيها أياماً نظير أجر معلوم"<sup>(٢)</sup>.

ووصف كشاجم الديارات بأنها ذات مساحات واسعة، وحداثق خلابة، وبساتين، وثمار متنوعة، فقال<sup>(٣)</sup>:

ومتشد حين يبيدها النوال لنا \*\*\* ألمع برق بدا أم ضوء مصباح؟

أخلقت في العمر عمرى حين راح إلى \*\*\* غير البطالة قلبى غير مرتاح

(١) المصدر السابق، ص ٣٤٠.

(٢) مصطفى الشكعة: سيف الدولة الحمداني أو (مملكة السيف ودولة الأقاليم) مكتبة المتنبي، القاهرة، ط ٢، ١٩٧٧م، ص ١٧٠، ١٧١.

(٣) كشاجم: ديوانه ص ٨٧.



|                             |     |                               |
|-----------------------------|-----|-------------------------------|
| ما نور أحداقنا إلا حدائقه   | *** | لام اللوائم فيه أو لحى اللاحي |
| بسط البنفسج والمنثور بسط في | *** | صحون آس وخبريات تفاح          |
| بدائع لا لدير العنث هن ولا  | *** | لدي حلة من ذات الأكيراح       |

وعبر كشاجم عن مدى إعجابه بحدائق الدير وانتشار زهرة البنفسج وثمار التفاح فيها، ويلقي كشاجم التحية على دير القصير ويرحب به، ويصف الأوقات التي كان يقضيها فيه ويحكي مغامراته في وقت الأسفار، ويصف الطعام، والخمر وشربه، وكيف كان يقضي وقته من الصباح حتى وقت السحر فقال<sup>(١)</sup>:

|                             |     |                             |
|-----------------------------|-----|-----------------------------|
| سلام على دير القصير وسفحه   | *** | فجنات حلوان إلى النخلات     |
| منازل كانت لى بهن مآرب      | *** | وكن مواخيري ومنتزهاتي       |
| إذا جئتها كان الجياد مراكبي | *** | ومنصرفي في السفن منحدرات    |
| فأقتنص بالأسفار وحشى عينها  | *** | وأعدو على الإنس في الظلمات  |
| معى كل بسام أغر مساعد       | *** | على كل ما يهوى النديم مواتي |
| وجرد كاغناق الظباء صوارم    | *** | تبادر في مضمارها القصبات    |
| ولحمان مما أمسكته كلابنا    | *** | علينا ومما صيد بالشبكات     |
| طعام إذا ما شئت باكرت طبخه  | *** | على كثرة من علمتي وطهاتي    |
| وصفراء مثل التبر يحمل كأسها | *** | شديد فتور الطرف والخطات     |
| كان قضيب البان عند اهتزازه  | *** | تعلم من أطرافه الحركات      |

وكان كشاجم يفضل الليل في دير مران ويشكره لقصر مدته، وأيضا يصف حدائقه وبساتينه وأزهاره الجميلة وأشجاره المثمرة، ويحكي مغامراته فقال<sup>(٢)</sup>:

(١) كشاجم، ديوانه، ص ٥٤.  
(٢) كشاجم، ديوانه، ص ٤٤٢، ٤٤٣.

|                           |     |                        |
|---------------------------|-----|------------------------|
| سقى ليل قصرت مدته         | *** | بدير مران مشكوراً      |
| يوم أتينا زائر فضا        | *** | دفنا به روضه وماخورا   |
| ويات بدر الدجى يشغشعها    | *** | نورية تلبيس الدجى لورا |
| حتى رأيت الظلام بدرجة الـ | *** | غرب ويرد الصباح منثورا |
| واختلط الليل والنهار كما  | *** | يخاط كفاف مسكا وكافورا |

## الفرع الثاني

## الروضيات

لفظ الروضيات من أهم الألفاظ المستخدمة في شعر الطبيعة في العصر العباسي، وذلك لأنه مصطلح يشمل وصف البساتين والحدائق والأشجار والزروع، ومختلف أنواع النباتات والفواكه.

اهتم كشاجم وابن وكيع التنيسي بالروضيات اهتماماً كبيراً، فكانوا يقضون فيها أجمل أوقاتهم ويلجأون إليها طلباً للمتعة واللهم وشرب الخمر، أي أنهم كانوا يهربون من أحزانهم وهمومهم ويتخذونها مصدراً لراحتهم النفسية، ويستوحون من جمالها إلهام شعرهم<sup>(١)</sup>. ويرسم كشاجم صورة جميلة للروابي والباق وهي تتزين بجمال الطبيعة فقال: (٢)

|                         |     |                        |
|-------------------------|-----|------------------------|
| قد نظمت حليها الروابي   | *** | ونشـرت وشـيها البقـاع  |
| فالزهر في الروض لى بساط | *** | والغيم في الجو لى شرع  |
| أنظر إلى منظر تولت      | *** | صنعتة مزنة صناع        |
| للنبت تحت الندى اضطجاع  | *** | وللندى فوقه اضطجاع     |
| واستبشـرت تلكم المغاني  | *** | واستضـحكت تلكم الرباع  |
| تروى القلوب العطاش منه  | *** | وتشـبع الأعـين الجـراع |
| حديث أطياره صياح        | *** | ولعب أشجاره صراع       |

(١) عوض على الغباري، شعر الطبيعة في الأدب المصري (القرن الرابع الهجري)، ص ١١.

(٢) كشاجم، ديوانه، ص ٢٥٧.

اشتملت هذه التعبيرات الجمالية على العديد من الصور البديعة التي تصور مدى جمال وحُسن الروضيات بما تحويه من أزهار ونباتات وطيور، وجسدها الشاعر في صورة سمات ومشاعر إنسانية حية، فصور الروبي بأنها ترتب حليها لتزداد جمالا مع ارتفاعها، وأن بساطها الأخضر مليء بالبقيع والأزهار الملونة الجذابة، ويمتلئ جوها بالغيم كالشراع، وشبه نباتها وأزهارها بالإنسان المضطجع تحت الندى، كما شبه الندى بالإنسان المضطجع فوق النبات والأزهار، وشبه الرباع بالإنسان الضاحك وهذه صورة جميلة توجي بالبهجة ومدى جمال الروضيات، كما شبه القلوب المشتاقة إلى جمال الروضيات بالإنسان العطشان، وشبه الأعين بالإنسان الجائع الذي يبحث عن منظر جميل ليشبع جوعه، وعبر الشاعر في النهاية عن مدى إعجابه بمنظر الطير وهو يتحرك في خفة فوق أغصان الأشجار.

ونظراً لطبيعة بلاد الشام الممطرة، استوقف كشاحم منظر الروضيات وهي مليئة بالأمطار وما تحدثه من تغيرات، فقال: <sup>(١)</sup>

|                                      |     |                           |
|--------------------------------------|-----|---------------------------|
| وروض عن صنيع الغيث راض               | *** | كما رضى الصديق عن الصديق  |
| إذا ما القطر أسعده صبوحاً            | *** | أتم له الصنيعة في الغبوق  |
| يعير الريح بالنفحات ريحاً            | *** | كأن ثراه من مسنك سحق      |
| كأن الطل <sup>(٢)</sup> منتثراً عليه | *** | بقايا الدمع في خذ المشوق  |
| كأن غصونه سقيت رحيقاً                | *** | فما ست ميس شراب الرحيق    |
| كأن شقائق النعمان فيه                | *** | مخضرة كؤوس من عقيق        |
| كأن النرجس البرى فيه                 | *** | مداهن من لجين للخلوق      |
| يذكرني بنفسجة بقايا                  | *** | صنيع اللطم في الخد الرقيق |

لقد أعجب الشاعر بمنظر الروضيات وهي مليئة بالأمطار واستخدم التشبيهات للتعبير عن ذلك، فقد شبه الروضيات بالإنسان الراضي عما فعلته الأمطار به، فنتيجة لنزول المطر أصبح الرياض معطراً بعبير الأزهار، ورائحة ترابه كالمسك الجميل، كما شبه المطر المتبقي على أغصان الأشجار ببقايا الدمع على الخدود، وشبه الغصون بالإنسان الذي ارتوى خمراً فتمايل من أثر الخمر، وشبه زهر شقائق النعمان بكؤوس العقيق، كما شبه زهر النرجس بمداهن الفضة الفوحة بأطيب العطور، وفي النهاية ذكر الشاعر أن زهر البنفسج يذكره بما يفعله اللطم من أحمرار وجمال في الخدود الرقيقة.

ولقد وصف كشاحم أيضاً منظر الأرض بعد نزول المطر عليها بأنه أبهى المناظر وأحسنها، فالأرض بما تحويه من نباتات وأزهار كأنها شكلت لوحة رائعة الجمال وزاهية بالألوان، وشبه زهر السوسن والورد بخدود الفتيات العذاري، وشبه الفضة والنرجس بالعيون الناعسة، فقال: <sup>(١)</sup>

(١) كشاحم، ديوانه، ص ٢٨٦.  
(٢) الطل: المطر الصغار القطر الدائم، وهو أرسخ ندى. ابن سيده: الطلب أخف المطر وأضعفه ثم الرذاذ ثم البعش، وقبلي: هو الندي، وقبلي: فوق الندي ودو بن المطر وجمعه طلال. ينظر: لسان العرب: مادة (طل).



|                                   |     |                                  |
|-----------------------------------|-----|----------------------------------|
| فـي حـلـيـها المـحـمـر والمـبـيـض | *** | فـالـأرـض تجـلـى بـالنبـات الغـض |
| مـثـل الخـدود نـقـشـت بـالغـض     | *** | مـن سـوسـن أحـوى وورد غـض        |
| وـنـرجـس ذاكـي النـسـيم بـض       | *** | وأقـحـوان كـالـلجـين المـحـض     |
| تـزـنـو ويغـشـاها الكـرى فـتغـضـى | *** | مـثـل العـيون رنـقـت لـلغـضـض    |

### المبحث الثاني

#### الطبيعة المتحركة في الشعر العباسي

الشاعر الجاهلي استطاع أن يُعبر عن الطبيعة أصدق التعبير وساعده في ذلك أنه كان بدوياً، وحين تحرر من قيود الماضي واختلفت الثقافات وانتقل إلى بيئة أخرى غير بدوية، أيضاً استطاع أن يصور الطبيعة مثلما صورها الأوروبيون من بعد في بيئة مشابهة. وفي نظر الشعراء العباسيين أن الطبيعة الحية أو المتحركة تشمل كل ما هو حي ماعدا الإنسان كالحیوان والطير والحشرات، وهناك آراء اختلفت مع رأي الشعراء العباسيين في هذا الأمر ويرون بأن أصناف الحيوان ليست ملائمة لمفهوم كلمة الطبيعة، وليست مثيرة للحس الذي ينبض بجمالها.

#### المطلب الأول

##### الطيور

لقد كان العصر العباسي بما يحويه من بيئة وثقافة وحضارة مجالاً ملائماً لتربية الطيور، فاستمد الشعراء العباسيين منها مصدراً لإضفاء روح الجمال والبهجة على شعرهم، فوصف كشاحم الطيور فوق أغصان الشجر في قوله<sup>(١)</sup>:

أوبلق طير وقعا على القضب \*\*\* في ظل سدر مثمر داني الهدب

فيه لأنواع من الطير صخب \*\*\* إذا الرياح زعزعت تلك الشعب

واهتم النويري في (نهاية الأرب) والجاحظ في (الحيوان) والدميري في (حياة الحيوان الكبرى) بذكر أجناس الطيور وتقسيمها إلى طيور جارحة وأخرى أليفة، وصنفوا النوع الواحد من الطيور إلى عدة أجناس وألوان. فمن الطيور الأليفة الحمام، وهو لغة السلام ورمز العشق، ومعاني الحمام في المعاجم اللغوية تدور حول الجمال، والمرأة، والصوت، والدعاء، والهديل<sup>(٢)</sup>. ويؤكد د. علي أبو زيد " أن النصوص المتعلقة بشعر الحمام تدور حول إبراز الدور الذي يلعبه ذلك الطائر في حياة الإنسان، وخاصة في القالب الوجداني والإطار العاطفي والهيكل الإنساني"<sup>(٣)</sup>.

وكان شعراء العصر العباسي مغرومون بأنواع الحمام وخاصة نوع يسمى (القمری)<sup>(٤)</sup>، فكانوا يتنافسون في وصفه وراثته. فنجد كشاحم يرثي قمریه ويحزن كأنه فقد ابن من أبنائه، وجعل موته من باب غدر الزمان، وأخذ يرثي ويصف شكله، فقال: <sup>(٥)</sup>

(١) المصدر السابق، ص ٢٣٧.

(٢) المصدر السابق، ص ٣٢.

(٣) "مادة حمم التي تعني وسط الصدر، والحمامة المرأة، والحمامة حلقه الباب، والحمام: كرام الإبل " لسان العرب. مادة "حمام".

(٤) علي أبو زيد: الحمام في الشعر العربي، دار المعارف، القاهرة، ط١، ١٩٩٦م، ص ٦١.

(٥) "القمرية ضرب من الحمام، والأنثى من القمري قمرية والذكر ساق حر، والجمع قماري غير مصدوف، قمر ابن منظور، لسان العرب، مادة (قمر).

(٦) كشاحم: ديوانه، ص ٢٠١ - ٢٠٢.

|                               |     |                            |
|-------------------------------|-----|----------------------------|
| غدر الزمان وجار في أحكامه     | *** | والدهر عين الخائن الغدار   |
| وفجعت بالقمرى فجعة ثاكل       | *** | ففقدت منه أصنع السمار      |
| لون الغمامة والغمامة لونه     | *** | ومناسب الأعلام بالمنقار    |
| ومطوق من صبغ خلقه ربه         | *** | طوقين خلتهم من النوار      |
| ولظالما استغيت في غلس الدجى   | *** | بهديله عن مطرب الأوتار     |
| لهفا على القمرى لهفا دائماً   | *** | يكوى الحشى بجوى كلذع النار |
| ولقد هجرت الصبر بعد فراقه     | *** | ولقد مزجت دما بدمع جارى    |
| ما كنت في الأطيوار إلا واحداً | *** | هيئات أودى سيد الأطيوار    |

## المطلب الثاني

## الأسماك

صيد الأسماك في الأنهار والبحار كان يقتصر على الأثرياء وكبار رجال الدولة في العصر العباسي، وكانوا يتخذونه وسيلة لأخذ قسطاً من الراحة والرفاهية. ولقد عبر كشاجم عن الأسماك في شعره باختلاف أنواعها وألوانها، ووصف السمكة في جمالها بأيدي النساء الحسنات، وشبهها بالذهب في لمعانه، فقال<sup>(١)</sup>:

|                        |     |                                        |
|------------------------|-----|----------------------------------------|
| يا رب نهر مدفا ملان    | *** | جم المدود معمى المغاني                 |
| الدحر والشبوط والبنان  | *** | كالطلع مجنياً من الجنان <sup>(٢)</sup> |
| أو كقودود أذرع الغواني | *** | مكسوة من صنعة الرحمن                   |
| كأنما ينظر من عقيان    | *** | أو يتطرفن بأرجوان                      |

(١) المصدر السابق، ص ٤٣٢.

(٢) الشبوط: سمك دقيق عريض الوسط لبن الملمس صغير الرأس وجمعه شبايط.

## المطلب الثالث

## الحيوانات

لقد كان كشاجم ولوعاً بالصيد، وقدوته في ذلك الملوك، فكان يتخذها هواية يمارسها وليست وسيلة لكسب العيش، إذ إن "الفرق بين الملك المتصيد والقانص المكتسب، أن الملك هو الذي يطارد بخيله وكلابه وجوارحه، ويضجر الوحش ويؤذيها ولا يطلب غراتها، والمتعيش من القنص هو الذي يغتال بشباكه، وحباله، ويخفي شخصه"<sup>(١)</sup> ووصف في شعره حياة بعض الحيوانات، ولكنه كان يكره من الحيوانات القرد والفأر لقبحهما، والحمار لبلادته، والضفدع لقبح صوتهما، ووظف ذلك في شعر الهجاء الساخ<sup>(٢)</sup> واتخذ كشاجم الحيوانات رموزاً وأمثلة لوصف شعره وبيان مقصده، فمثلاً اتخذ الضب والنون (الحوت) مثلاً للتفريق بين غلمانه ومعرفة قدراتهم، فالأول حيوان صحراوي والثاني حيوان مائي ولا يلتقيان، فقال<sup>(٣)</sup>:

سائس غلمان رفيق بهم \*\*\* رفقا تواخي فيه ضب ونون

## الفرع الأول

## الحيوانات الأليفة

## أ. الخيل

هي رمز القوة والعزة والجمال، فوصفها كشاجم في ديوانه قائلاً: "هي خيل جسيمة طويلة العظام (فوق ظهر سلبيه) وهي قصيرة الشعر أصيلة "الجرد الجياد" نحيلة الخصر، كالسهم قبل أن يراش وينصل "ضمر الأحشاء كالقداح"<sup>(٤)</sup> وإذا أخرجت ألسنتها من أشداقها، فأنها تشبه السيوف المستله من الأغمد، فيقول كشاجم:<sup>(٥)</sup>

تصف البيض والجفون إذا ما \*\*\* أخرجت ألسنا من الأشداق

وشبهها عندما إذا جردت من لباسها بأنها تكشف عن جسم جميل، وكأن تموجات متتية من ثوب مزركش بالذهب، فقال:<sup>(٦)</sup>

كأن متينة إذا \*\*\* ما عنهما الجمل كشط<sup>(٧)</sup>

ملاءة موشية \*\*\* فيها من التبر نقط

كأن أذنيه إذا \*\*\* ريع بشخص فاختلط

أحسن ما يكتب في الـ \*\*\* قرطاس من "لا" إذ تخط

ويصف كشاجم فرسه ويقدم الأدلة لمن يشك في قدراته، ويشبهه بالماء في تدفقه، وأنه سريع الإقبال، ويشبه في حركته بحركة البركار، ورائحة جلده عطرة، وقلائده من العتيق الثمين، فقال:<sup>(٨)</sup>

(١) كشاجم: المصايد والمطار، ص ١٥-١٦.

(٢) المصدر السابق، ص ٣٤، ص ١٨٤، ص ٢٦٩، ص ٤١٨.

(٣) كشاجم: ديوانه، ص ٤٠٤.

(٤) كشاجم: ديوانه، ص ٥٤، ص ٨٤، ص ١٢١، ص ٢٠٦.

(٥) المصدر السابق: ص ٢٨٠.

(٦) المصدر السابق، ص ٢٢٤٧ - ٢٤٨.

(٧) الجل: ما تلبسه الدابة لتصان به.

(٨) كشاجم: ديوانه، ص ١٥٢.



|                           |     |                                    |
|---------------------------|-----|------------------------------------|
| من شك في فضل الكمية فيمنه | *** | فيه وبين يقينه المضمار             |
| من منظر مستحسن محمود      | *** | أثاره إذ تبألى الأخبـار            |
| ماء تدفق طاعة وسلاسة      | *** | فإذا استدر الحضر منه فنار          |
| وإذا عطفـت به على ناورده  | *** | لتديره فكأنه بركـار <sup>(١)</sup> |
| وصف الخلق أديمه فكأنما    | *** | أهدى الخلق لجـده عطار              |
| قصرت قلادة نحره وعذاره    | *** | والرسع وهي من العتيق قصار          |
| وكأنما هاديه جدع مشرف     | *** | وكأنما للضبع فيه وجاز              |
| يرد الضاحض غير ثاني سنبك  | *** | ويرود طرفك خلفه فيحار              |

ويصف كشاجم الخيل في سرعتها بأنها أسرع من لمح البصر، وتهز ذيلها في السير، ويصفها بأنها دائمة الحركة وسريعة العدو، ويشبهها بكلاب الصيد، والشاعر كعادته في الصيد، يخرج منذ الفجر مع أصدقائه، فقال<sup>(٢)</sup>:

|                       |     |                          |
|-----------------------|-----|--------------------------|
| وجبـذا يوم بكرنا بـة  | *** | والفجر قد أسفر اسفـاراً  |
| وكننا مبهج ممتط       | *** | طرفاً يفوت الطرف خطاراً  |
| كأنه من عظم تركيبه    | *** | صوره الجبار جباراً       |
| يخطوا على صم إذا حتها | *** | ألقت على الأحجار أحجاراً |
| كأننا في وقت إرساله   | *** | نضرم في أعطافه ناراً     |
| يحـب خبابا سـلوقية    | *** | تفوت أوهاماً وأبصاراً    |

ووصف الشاعر الفرس بشكل معنوي، في قوله<sup>(٣)</sup>:

|                     |     |                     |
|---------------------|-----|---------------------|
| من كل طرف سابح طماح | *** | مناسب للبرق والرياح |
|---------------------|-----|---------------------|

(١) ناورد: لفظ فارسي بمعنى القتال وجولان الخيل في الميدان.

(٢) كشاجم: ديوانه، ص ٤٤٣ - ٤٤٤.

(٣) كشاجم: ديوانه، ص ٨٤.

## يطيره الخضـر بلا جناح \*\*\* خال من الجـزان والجـماح

وكانت رياضة سباق الخيل من أكثر الرياضات المنتشرة في هذا العصر، مما أدى إلى كثرة الملاعب التي يجرى عليها السباق وكانت تضم الكبار والأثرياء<sup>(١)</sup>، وكان يتم اختيار الفرس من أصول كريمة الأعراق فقال<sup>(٢)</sup>:  
ومعد للصيد منتخبـات \*\*\* من أصول كريمة الأعراق

وأما في وصف كشاجم لألوان الخيل فنجده يعبر عنها " ذي بهمة" وهو اللون الأسود الحالك فقال<sup>(٣)</sup>:  
ذـى بهمة تضحك عن أوضـاح \*\*\* كأنه ليل على صـباح

والخيل الأحمر والأسود "الكميت"<sup>(٤)</sup>، والأسود "أدهم" ولكن قوائمه وناصيتها بيضاء فقال<sup>(٥)</sup>:  
أوبـادر السـيل بـدر \*\*\* أدهم كالليل اعتـدر  
لـولا الحـجـول والغـرر \*\*\* ومظلق الحـد ذـرر

ب . الإبل:

قال كشاجم في مدح الحسن بن علي التتوخي وتشبيهه بالأسد<sup>(٦)</sup>:  
أسد وبـيض الـهند من أظفـاره \*\*\* صل وسمـر الـخط من أنيابـه<sup>(٧)</sup>

ولقد اهتم كشاجم بالحيوانات عموماً واهتم بصفاتها وطباعها الغرائزية، وكان هذا واضحاً في كلامه عن الإبل حيث ضرب مثال لأحد الأشخاص لكي يسمعه، فقال<sup>(٨)</sup>:

إن كنت تنكر أن في الـ \*\*\* أـلحان فائـدة ونفعـاً  
فانظر إلى الإبل التـى \*\*\* هـى ويـك أغـلـط منـك طبعـاً  
تصغى لأصـوات الحـدا \*\*\* ة فتقـطـع الفـلـوات قـطعـاً

وقال كشاجم أيضاً في مدح الإبل وهي تسمع الأنغام<sup>(٩)</sup>:

(١) يوسف بكار: عصر أبي فراس الحمداني، ص ١٠٤.  
(٢) كشاجم: ديوانه، ص ٢٨٠.  
(٣) المصدر السابق، ص ٨٤.  
(٤) المصدر السابق، ص ١٥٢.  
(٥) المصدر السابق، ص ٢١٤.  
(٦) كشاجم: ديوانه، ص ١٨.  
(٧) الصل: الحية التي لا ينفع العضتها علاج، الخط الرمح.  
(٨) كشاجم: ديوانه، ص ٤٥٤.  
(٩) كشاجم: ديوانه، ص ٤٥٤.

|                            |     |                              |
|----------------------------|-----|------------------------------|
| وتشـوفـت للصـوت مـن        | *** | حـاد تصـيـخ إلـيـه سـمـعـا   |
| دهـلـت عـن المـاء الذـى    | *** | تـلـتـهـ بـزـدأ ونـفـعـأ     |
| شـوقـاً إلـى النـعـم التـى | *** | أطـرـنـهـا لـحـنـاً وسـمـعـا |

ج . البرذون<sup>(٢)</sup>:

البرذون هو حيوان أقرب في شكله إلى الخيل، وفي رأي كشاجم هو أبهى وأجمل من الخيل، ويرى في موته فجيرة وألماً بقلبه، ويشبهه بالموج في علوه وارتفاع همته، فقال<sup>(٣)</sup>:

|                                   |     |                                      |
|-----------------------------------|-----|--------------------------------------|
| وأرى العـزـاء جـفـاك حـيـن عـرا   | *** | كـ الدـهـر بـالمـكـروه فـي الأـبـلـق |
| زـيـن المـواكـب أمتـطـيـه فـيـ    | *** | جـيـنـي وـيـلـحـقـتـي وـلا يـلـحـق   |
| يـمـشـى وتـجـرى الخـيـل فـي سـنـن | *** | فـيـجـئ سـابـقـها وـلا يـسـبـق       |
| كـالمـوجـيـسـمـو إن عـلـوت بـه    | *** | شـرـفـا وفـي لـوهـدات كـالـزـنـبـق   |
| صـافـى الأديـم يـشـوب أبيضـه      | *** | مـن صـفـرة لـمـع لـها رـونـق         |
| كـالمـزـنـة البـيـضـاء خـالـطـهـا | *** | شـفـق الغـروب فـلـونـها مـشـرق       |
| وكأنـمـا أهـدى لمـقـتـلـه الـ     | *** | يـاقـوت مـن أحـجـاره الأزرق          |

## د . الظبي

كان كشاجم وابن وكيع يتخذان الظبي رمزاً لوصفهم محبوبتهم، وهناك مفردات عديدة للظبي كالريم والرشا والشادن، وعيون الظبي كحور العيون، فيشبه كشاجم ساقية الخمر الرومية كالظبية في عينها، فقال<sup>(٤)</sup>:

|                            |     |                                   |
|----------------------------|-----|-----------------------------------|
| وأحـور مـن ظبـاء الروم ساق | *** | كـفـصـن البـان تـثـنـيـه الـريـاح |
|----------------------------|-----|-----------------------------------|

وتخيل الشادن معشوقته، في قوله<sup>(٥)</sup>:

|                               |     |                              |
|-------------------------------|-----|------------------------------|
| كـلف الفـؤاد بـشادن أبـصـرتـه | *** | فـي نأتم يـبـكى بـظـرف أدعـج |
|-------------------------------|-----|------------------------------|

(١) المصدر السابق، ص ٤٥٤.

(٢) البرذون: هو حيوان أقرب في هيئته بالخيول، وكان وسيلة للركوب الخاصة بالناس وأغنيائهم، فهو زين المواكب.

(٣) كشاجم: ديوانه، ص ٢٨٩.

(٤) كشاجم: ديوانه، ص ٩٠.

(٥) المصدر السابق، ص ٦٦.



واتخذها رمزاً للمدح في قوله<sup>(١)</sup>:

إليه زاد بغداً وانقباضاً

\*\*\*

غزال كلما ازدادت اقتراباً

وقال في المدح أيضاً وتشبيه الشادن بالمعشوقة<sup>(٢)</sup>:

ظبية لم تخرج

\*\*\*

فتنتني بدلها

اتخذ كشاجم الرشا رمزاً للنخافة وطول العنق، في قوله<sup>(٣)</sup>:

فجاذب النفس بها محرجه

\*\*\*

جاذبنيها رشا أعيد

وصف كشاجم طعم الظبي اللذيذ في الأكل، فقال في وصفها<sup>(٤)</sup>:

وعند طباخنا جذى قرضناه

\*\*\*

لنا شرائح من ظبي قنصناه

## الفرع الثاني

### الحيوانات المفترسة

#### أ . الأسد

اتخذ الشعراء الأسد رمزاً للتعبير عن الشجاعة والقوة، واستخدموه في تشبيه ومدح الفرسان، ومفاخر قبائلهم وانتصاراتهم، وأطلق على مرثي قتلهم وموتاهم نعوت الأسد<sup>(٥)</sup>، واستخدم الشاعر العديد من الاسماء التي تدل عليه، كالهزير والضيغم، والليث<sup>(٦)</sup>، فقال<sup>(٧)</sup>:

والغيث إن عم القحط

\*\*\*

كالأسد بأساً في الوعي

وغير الشاعر من الطبيعة المألوفة عن الأسد، وشبهه كأنه يعانق محبوبته، فقال<sup>(٨)</sup>:

كناس في ميس مجسد<sup>(٩)</sup>

\*\*\*

وعانق الليث ظبي الـ

#### ب . النمر

مدح كشاجم النمر في شعره، ووصف جمال جلده، وقوته وسرعته، فقال:

جهم المحيا ظاهر النشيج

\*\*\*

وكالح كالمغضب المهيج

أو كشبا أسنة الوشيج

\*\*\*

يكشر عن مثل مدى العلوج

كأنه من نمط منسوج

\*\*\*

مدبج الجلد بلا تدبج

كواكب لم تك في بروج

\*\*\*

تريك فيه لمع التدريج

(١) المصدر السابق، ص ٢٣٢.

(٢) المصدر السابق، ص ٦٥.

(٣) المصدر السابق، ص ٦٣.

(٤) كشاجم: ديوانه، ص ٤٧٧.

(٥) إسماعيل أحمد شحاده العالم: وصف الطبيعة في الشعر الأموي، مؤسسة الرسالة، دار عمار، ديت، ص ١٩٥.

(٦) كشاجم: ديوانه، ص ١٨، ص ٤، ص ١٩، ص ١٢٠.

(٧) المصدر السابق، ص ٢٤٦.

(٨) المصدر السابق، ص ١٣٣.

(٩) الكناس: بيت الغزال في الشجر الكثيف الملفت.

## الخاتمة

في النهاية قد أدركنا ملامح وصف الطبيعة في العصر العباسي، وكيف كان الشاعر في وصف الطبيعة يعبر عن نفسه أصدق التعبير، وهذا نتاج طبيعي لتلك البيئة الصحراوية التي ملكت على الشاعر نفسه، وفقت بها، وأحسن التعبير عن مشاعره حيالها، وظلت الطبيعة منزل وحي الشاعر.

وشعر الطبيعة هو الشعر الذي يمثل الطبيعة أو بعض ما اشتملت عليه، وكانت البيئة الشامية والمصرية آنذاك أرضا خصبة وينبوعا وافرا أفرز لنا غررا من الشعر الواصف للطبيعة والتي فتن بها الشعراء، وأخذ الشاعر يتأمل فيها، ويبثها آلامه، وينسى عندها أحزانه، ويحبها، ويفتن بها، كما امتثلتها نفسه.

وصورة الطبيعة هي رؤية الشاعر لطبيعته التي يعيش فيها، على اختلاف مكوناتها، فنجده يستمد منها إلهامه ويتخذ صورها (الصامته والمتحركة) رموزا للاستناد عليها في شعره، ويبذل في وصف الطبيعة بأصدق التعبيرات والكلمات، فيصف الأشجار والأزهار والثمار والسماء والأنهار ويتأمل شكلهم، وكذلك يصف الحيوانات والأسماك باختلاف أنواعهم وألوانهم ويتعجب من صفاتهم وطباعهم، ولا يكتف بهذا الأمر ويذكر صفات الأشياء فقط بل أنه اتخذها صوراً موحية وتشبيهية في مدحه وراثته وغزله.

فالطبيعة مصدر إلهام للشعراء، يأوون إليها متأملين ظواهر الحياة والكون، ويفزعون إليها مستلهمين وحي الشعر، والطبيعة أوسع منابع الكون غنى، فهي ملهمة الفنان، ومصدر الوحي، ومنبع الإلهام والطبيعة الجميلة بملامحها الرائقة، ومناظرها الرائعة، تهوى إليها أفئدة الناس مهما تفاوتت بيئاتهم، وتباينت ثقافتهم والإنسان بفطرته كلف بالطبيعة، مقدس جمالها، يفرغ إليها في أشجانه ليجد في أحضانها سلوته وعزاه، ويهرع إليها في مسراته.

ودراسة الطبيعة تعطي ملامح عامة لأهم السمات المشتركة الجامعة لكل الشعراء، والأخرى الفردية المتعلقة بكل شاعر مما تشكل نموذجا لمعجم شعري مشترك وخاص. وشعر الطبيعة هدية الحضارة العباسية للأدب العربي. وهو واحد من الموضوعات المهمة في هذا الأدب.

## قائمة المراجع

- ابن شداد (عز الدين محمد بن علي بن إبراهيم): الأعلاق الخطيرة في ذكر أمراء الشام والجزيرة، تحقيق: يحيى زكريا عبادة، طبعة وزارة الثقافة، دمشق، ط ١، ١٩٩١م، ج ٢.
- أبو الحسن علي بن الحسن بن علي المسعودي: مروج الذهب ومعادن الجوهر، ج ١.
- إسماعيل أحمد شحاده العالم: وصف الطبيعة في الشعر الأموي، مؤسسة الرسالة، دار عمار، د.ت.
- إيليا الحاوي: فن الوصف وتطوره في الشعر العربي، دار الكتاب المصري، مصر، ط ٣، ١٩٨٠م.
- علي أبو زيد: الحمام في الشعر العربي، دار المعارف، القاهرة، ط ١، ١٩٩٦م.
- عوض علي الغباري، شعر الطبيعة في الأدب المصري (القرن الرابع الهجري).
- كشاجم: ديوانه.
- محمد عجينة: موسوعة أساطير العرب عن الجاهلية ودلالاتها، دار الفارابي، بيروت، لبنان، ط ١، ١٩٩٤.
- مصطفى الشكعة: فنون الشعر في مجتمع الحمدانيين، مطبعة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٥٨م.
- مصطفى الشكعة: سيف الدولة الحمداني أو (ملكة السيف ودولة الأقاليم) مكتبة المتنبّي، القاهرة، ط ٢، ١٩٧٧م.
- يوسف بكار: عصر أبي فراس الحمداني.

## أثر انموذج (CASE) في اكتساب المفاهيم الجغرافية والاحتفاظ بها

لدى طلاب الصف الخامس الادبي

أ.م.د. حمدان مهدي الجبوري أ.م.د. جاسم شعلان الغزالي

الباحث. علي سعيد مديخل الواسطي

كلية التربية الأساسية/ جامعة بابل

**The Effect of (CASE) Model in the Acquisition and Reservation of the Geographical Concepts for the Students of the Fifth Literary Branch****Asst. Prof. Dr. Hamdan Mahdi****Asst. Prof. Dr. Jasim Sha'lan****Researcher. Ali Sa'eed Mdeikil Al-Wasiti****University of Babylon / College of Basic Education**

stud.alisaeed@uobabylon.edu.iq

**Abstract**

The research aims at studying (The Effect of (CASE) Model in the Acquisition and Reservation of the Geographical Concepts for the Students of the Fifth Literary Branch). To achieve this, the researcher has formed the following two hypotheses: there is no difference with a statistical indication at the level (0.05) between the marks averages of the acquisition of the geographical concept for the students of the experimental group who study according to the CASE sample and the marks averages of the acquisition of the geographical concept for the students of the control group who study according to the traditional method. There is no difference with a statistical indication at the level (0.05) between the marks averages of the reservation of the geographical concept for the students of the experimental group who study according to the CASE sample and the marks averages of the reservation of the geographical concept for the students of the control group who study according to the traditional method.

**الملخص**

يرمي البحث الحالي للتعرف على (أثر انموذج " CASE " في اكتساب المفاهيم الجغرافية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الخامس الادبي)، ومن اجل ذلك صاغ الباحث الفرضيتين الآتيتين:

١- ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات اكتساب المفاهيم الجغرافية لدى طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون وفق انموذج "CASE"، ومتوسط درجات اكتساب المفاهيم الجغرافية لدى طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون وفق الطريقة التقليدية.

٢- ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات الاحتفاظ بالمفاهيم الجغرافية لدى طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون وفق انموذج "CASE"، ومتوسط درجات الاحتفاظ بالمفاهيم الجغرافية لدى طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون وفق الطريقة التقليدية.

وللتحقق من ذلك اختار الباحث تصميمًا تجريبيًا ذا ضبط جزئي، وكان اختيار العينة عشوائيًا فوق وقع الاختيار على اعدادية (الجهاد) التابعة الى المديرية العامة لتربية بابل في مركز محافظة بابل لتكون عينة البحث، اذ بلغ عدد طلاب الصف الخامس الادبي (٥٨) طالبًا، بواقع (٣٠) طالبًا في المجموعة التجريبية، و(٢٨) طالبًا في المجموعة الضابطة.

وقام الباحث باجراء تكافؤ بين طلاب مجموعتي البحث في متغيرات عدة ومتمثلة ب: العمر الزمني للطلاب محسوبًا بالاشهر، درجات الطلاب في الفصل الاول من العام الدراسي ٢٠١٥-٢٠١٦ لمادة الجغرافية الطبيعية، التحصيل الدراسي للوالدين، درجات الطلاب في اختبار المعلومات السابقة، اختبار الذكاء " رافن ".



وبعد تحديد المادة العلمية، والمتمثلة بالفصول الثلاثة الاخيرة (الرابع، الخامس، السادس) من كتاب الجغرافية الطبيعية للصف الخامس الادبي للعام الدراسي (٢٠١٥ - ٢٠١٦)، حدد الباحث (٤٠) مفهوما جغرافيا، و(١٢٠) هدفا سلوكيا للفصول الثلاثة الاخيرة، واعد خططا تدريسية لمجموعتي البحث، وعرض نموذجين منها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في طرائق تدريس الاجتماعيات والجغرافية.

واعد الباحث اختبارا مفاهيميا لبيان مدى اكتساب الطلاب للمفاهيم الجغرافية، اذ يتكون الاختبار من (٦٠) فقرة اختبارية من نوع الاختيار من متعدد، وتؤكد الباحث من صدقه وثباته، واستمرت مدة التجربة ثمانية اسابيع لمجموعتي البحث، وقد اظهرت النتائج التي حصل عليها الباحث تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة.

**الكلمات المفتاحية:** الطلاب، تسريع التفكير، الاكتساب، الجغرافية، الإنموزج

## الفصل الاول

### التعريف بالبحث

#### اولا: مشكلة البحث:

يشهد العالم تغيرات متسارعة في جميع مجالات الحياة وميادينها المختلفة، فالأوضاع المتغيرة اقتصاديا وسياسيا واجتماعيا وصناعيا اضافة الى الاحداث الاخرى المتسارعة، ادت الى زيادة الاهتمام بالمعرفة من خلال تطوير العملية التربوية والتعليمية. ومع تعقد الحياة وزيادة الخبرات الحياتية زيادة الخبرات الحياتية واجهت المربين مشكلتان الاولى تتعلق بتحديد ما يجب ان يتعلمه المتعلمون، وتتعلق الثانية بكيفية تعلمهم، اما بالنسبة للمشكلة الاولى يمكن القول ان الفلسفات التربوية قد حلتها تقريبا، وذلك بتحديد الاهداف التي قامت المدارس من اجلها، مما ادى الى وضع المناهج، والوسائل المناسبة للوصول الى الاهداف التربوية المحددة، والتوصل لما يجب ان يتعلمه المتعلمون بما يتناسب وطبيعة الدراسة، اما بالنسبة للمشكلة الثانية فتقع مسؤولية حلها على عاتق المدرسين والمعلمين حيث انهم يحددون الكيفية التي يجب ان يدرسوا ويعلموا بواسطتها مادتهم التعليمية (نخبة من المتخصصين، ٢٠١٣، ص ٨-٩).

لذلك فقد وجب على المدرسين استخدام طرق واساليب تتيح للمتعلمين الفرص لاكتشاف المعرفة العلمية بانفسهم من خلال الاستقصاء والبحث بعمليات عقلية خلاقية، فالتعليم التقليدي الشائع لا يحقق ذلك فالتلقين من جانب المدرس والحفظ من جانب الطالب يؤدي بهم الى الملل الامر الذي انعكس على مادة الجغرافية وحال دون تحقيق الاهداف التربوية المنشودة (الزبيدي، ٢٠١٠، ص ١٨٤). ولكون مادة الجغرافية احد المواد الاجتماعية التي تضم الكثير من المفاهيم التي يصعب فهمها اذا قدمت بصورة مجردة (المسعودي، ٢٠١٢، ص ٢٥١).

حيث يؤكد المربين ان هناك مشكلة عند الطلبة تتمثل بانخفاض مستواهم لاكتساب المفاهيم الجغرافية نتيجة ضعف الاهتمام بتدريس تلك المفاهيم الامر الذي يؤدي الى ضعف الطلبة في اكتسابها وهذا ما توصل اليه الباحث بواسطة استبانة استطلاعية موزعة على عدد من مدرسي مادة الجغرافية الطبيعية في المرحلة الاعدادية والذين بلغ عددهم (١٥) مدرسا في مركز محافظة بابل، وقد اشارت الكثير من الدراسات كدراسة (العبادي، ٢٠١٠) الى وجود ضعف في اكتساب المفاهيم الجغرافية وعزت اسباب هذا الضعف الى قلة اهتمام المدرسين بالتاكيد على هذه المفاهيم (العبادي، ٢٠١٠، ص ١١٥)، فضلا عن العديد من المؤتمرات والندوات والحلقات الدراسية التربوية التي عقدت في العراق والتي اشارت الى وجود ضعف في استعمال طرائق التدريس الحديثة وقلة وجود مكانة للتقنيات التربوية الحديثة فيها.

وهذا ما يقود الباحث الى التفكير في طرائق تدريس جديدة تسهم في التخفيف عن هذه المشكلة لذلك طرح الباحث انموذج (CASE)، حيث يأمل الباحث ان يساعد هذا الانموذج الطلاب في اكتساب المفاهيم الجغرافية، والاحتفاظ بها، وتأسيسا على ما تقدم يمكن تحديد المشكلة البحث الحالي بالاجابة عن السؤال التالي:

هل لأنموذج (CASE) أثر في اكتساب المفاهيم الجغرافية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الخامس الادبي ؟

#### ثانيا: اهمية البحث:

تؤدي التربية دورا رئيسيا وهاما في حياة الشعوب جميعها المتقدمة منه والنامية على السواء، فقد برزت اهمية التربية وقيمتها في تطوير الشعوب وتنميتها اجتماعيا واقتصاديا، وفي زيادة قدرتها الذاتية على مواجهة التحديات الحضارية التي تواجهها (الطيبي وآخرون، ٢٠٠٩، ص ٢٣).

ونتيجة لهذا الدور اصبح اهتمام العالم للتربية يزداد يوما بعد يوم، فلم تعد التربية رهين على فئة صغيرة من المجتمع، وهي ليست وفقا على اولئك الذين يمتنونونها من معلمين ومشرفين، كما انها ليست حصرا على الالباء والامهات، فلقد اصبحت التربية في عصرنا الراهن تشغل كل قطاعات المجتمع من سياسيين ورجال اقتصاد ومزارعين وتجار... الخ (الدلفي، د.ت، ص ١٠) وقد نالت التربية منذ القدم اهتمام العاملين في المجال التربوي في كافة انحاء العالم وكانت حصة الدول المتقدمة من هذا الاهتمام كبيرة، جاء على اثرها تحرك بطيء في دول العالم الثالث وفي اقطار وطننا العربي والعراق بوجه خاص (الموسوي، ٢٠١٤، ص ٧).

ان التربية عملية ضرورية لكل من الفرد والمجتمع معا فضرورتها للانسان الفرد تكون بالمحافظة على جنسه، وتوجيه غرائزه، وتنظيم عواطفه، وتنمية ميوله، بما يتناسب وثقافة المجتمع الذي يعيش فيه، فالتربية اذا عملية ضرورية لمواجهة الحياة ومتطلباتها وتنظيم السلوكيات العامة في المجتمع من اجل العيش بين الجماعة عيشة ملائمة (الطيبي وآخرون، ٢٠٠٢، ص ٢٢). وتعد المواد الاجتماعية احد المواد الدراسية المهمة في مراحل التعليم المختلفة في بلادنا والتي تاثرت بالتطور الهائل في كافة مجالات المعرفة، لانها اكثر المواد الدراسية حساسية لما يجري في المجتمع من ظواهر واحداث، وما يعتريه من مشكلات، لاتصالها بالانسان وعلاقته بالبيئة، وما ينشأ بينها من تفاعلات، وما ينتج عنها من مشكلات (عمران، ٢٠١٢، ص ١٧).

وتعد الجغرافية من اقدم فروع المواد الاجتماعية واحد اركانها الاساسية كونها تعنى بدراسة العلاقة بين الانسان والبيئة الطبيعية واساليب تفاعله مع الارض والبيئة وآثار ذلك التفاعل وقد جمعت الجغرافية بذلك بين جانبين مهمين هما الطبيعي والبشري (عبد الصاحب وأشواق، ٢٠١٢، ص ١٩). فالجغرافية لم تعد ذلك العلم الذي يهتم بوصف الظواهر وصفا سطحيا بعيدا عن الواقع، بل اصبحت ذلك التخصص الذي يتماشى والتطور العلمي الحديث المعتمد على التحليل والقياس والربط واستخدام النماذج والنظريات الحديثة وبذلك سارت في الاتجاه التطبيقي الذي يعرف اليوم بالجغرافية الكمية والجغرافية التطبيقية والتي ترفض ان تستمر بعيدا عن الانشغالات الكبرى للانسان وذلك لما تمتاز به الجغرافية من قدرة على التأقلم مع مختلف العلوم فهي تمثل همزة وصل متينة بين العلوم وهي تسخرها جميعا لقدرتها وتأخذ منها ما يخدمها وتفرقها عن غيرها، وأن مدرس الجغرافية يحتاج لكي يقوم بعمله لتعليم الافراد الى اسلوب ومهارة لكي يستطيع ان يوصل معلوماته وخبراته للمتعلمين ويؤثر في سلوكهم واتجاهاتهم (مخلف وهادي، ٢٠٠٩، ص ٢٥)، اما تعلم المفاهيم الجغرافية فيعد من الاهداف الرئيسية لمناهج الجغرافية على اعتبار ان تعلم المفهوم الجغرافي نشاط يتطلب من المعلم ان يجمع بين ظاهرتين او اكثر وتصنيفها من اجل ان يؤدي الى نموه، وتقديم مفاهيم جغرافية جديدة بحيث يستطيع ان يصنفها تصنيفا صحيحا ويميز بين الامثلة المنتمية وغير المنتمية (المسعودي وآخرون، ٢٠١٥، ص ٧٦). حيث يعد اكتساب المفاهيم امرا ضروريا وعملية الاكتساب لهذه المفاهيم ليس له سن محدد فيمكن ان يحدث في جميع الاعمار، وعلى المدرس ان يعمل على مساعدة الطلاب عن طريق التدريس الجيد للتعبير عن المفاهيم وما بينها من ترابط، وان اكتساب المفاهيم يبدأ بتصنيف الاشياء التي تسهل عملية التدريس ومن ثم عملية الاكتساب ومن بعدها تتكون المفاهيم في ذهن الطالب (الحميدان، ٢٠٠٥، ص ١٦٦-١٦٧). ان تقدم المعرفة وتعدد اساليبها واستراتيجياتها، وتعدد النماذج وتنظيم تعلمها ادى الى زيادة متطلباتها ومتطلبات العلوم المعرفية مما استدعى بناء نماذج

وتصاميم تعليمية أكثر مناسبة لطبيعة تلك المعرفة وتطويرها، وقد حصل توجه نحو العلماء والمربين ان يضعوا على عاتقهم تصميم نماذج حديثة تواكب العصر، وأن يتفهموا تأثير هذا التقدم لكي تكون النماذج والتصاميم التدريسية أكثر ملائمة للعصر ومعالجة للمعرفة، والتي بدأت تتطلب نماذج وتصاميم تدريسية أكثر تقدماً وبعيدة عن الاتجاه التقليدي الذي يفترض ان التدريس هو موقف يتطلب اداء الطرف الواحد وهو (المدرس) النشاط الذي يتم الاعتماد عليه كلياً في التدريس، وهو كذلك ما آلت اليه الدراسات والبحوث الحديثة في مشاركة كل من المدرس والمتعلم والمنهاج في بودقة واحدة تزيد من رفع مستوى العملية التعليمية، وهو مبتغى كل تربوي في ايجاد الحلول المناسبة للوصول الى المراتب العليا في التعليم (زاير وسما، ٢٠١٣، ص ١٣٩). ويعد انموذج (CASE) احد النماذج التي تنمي منهجية فكرية علمية لدى الطلبة تساعد في بناء معارفهم ونمو شخصيتهم، حيث صُمم على يد عدد من التربويين في بريطانيا وفي مقدمتهم (مايكل شاير) للطلبة الذين تتراوح اعمارهم بين (١١ - ١٤) سنة، وبعد ان ثبتت فاعليته وحصل على نتائج رائعة قام بتطوير الانموذج ليطبق على اعمار الطلبة كافة، وقد اشتقت خطواته من نظرية النمو (البياجيه) التي تترك الاطفال يكتشفون الاشياء والحوادث عن طريق خبراتهم الخاصة، ونظرية الثقافة الاجتماعية (ليفجوتسكي) التي ترى ان ثقافة الفرد هي التي تشكل نموه المعرفي (قطامي، ١٩٩٠، ص ٢٩٦). واما الاحتفاظ بالمعلومات فيتضمن الاستراتيجيات والعمليات المعرفية التي تهدف الى بقاء المعلومات التي يتم اكتسابها وتعلمها في مخزون الذاكرة لمدة طويلة او قصيرة (قطامي ونايفه، ١٩٩٨، ص ١٠٧). وهذا يعتمد على عوامل عدة تتمثل في الزمن والجهد الذي يبذله الطلاب في اثناء عملية ترميز المعلومات ومعالجتها واهميتها لهم ومدى وجود خبرات او معلومات سابقة مرتبطة بها وبطبيعة ونوعية المعلومات (الزغول وعلي، ٢٠٠٤، ص ٢٥٣). والاحتفاظ هو الخاصية الأكثر اهمية ويستعمل بشكل مرادف لمصطلح الذاكرة لدى الطلبة والذي يمكنهم من تلقي المثيرات الخارجية والحصول على المعلومات وتجعلهم قادرين على معالجتها وترميزها وادخالها والاحتفاظ بها واستعمالها في سلوكهم المقبل ومتى دعت الحاجة اليه، ويمكن القول بان التعقيد التدريجي للسلوك والارتقاء الدائم به يتحقق بفضل تراكم الخبرة الفردية والاحتفاظ بها علماً ان دور الاحتفاظ لا يقتصر على تسجيل ما كان في الماضي وحفظه فقط وانما يتجلى دوره في كل فعل حيوي نود القيام به في الوقت الحاضر (ابو شعيرة وآخرون، ٢٠٠٧، ص ٣٠١).

### وتتجلى اهمية البحث الحالي بالآتي:

- ١- يعد البحث الحالي - حسب علم الباحث - اول بحث تجريبي في العراق في اختصاص طرائق تدريس الجغرافية والذي يهدف الى معرفة اثر انموذج (CASE) في اكتساب المفاهيم الجغرافية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الخامس الادبي.
- ٢- يمكن الاستفادة من نتائج البحث في تطوير العملية التعليمية في العراق ومواكبة التطور العلمي.
- ٣- يفيد المختصين والمشرفين في وزارة التربية والتعليم العالي والبحث العلمي في تطوير المناهج الدراسية.
- ٤- اهمية المرحلة الاعدادية للطلاب كونها نهاية المراهقة والتي تصاحبها تغيرات نفسية وجسمية مع وجود مشكلات مصاحبة لهذه المرحلة.
- ٥- اهمية الجغرافية الطبيعية بوصفها مادة دراسية لها خصوصيتها وقيمتها التربوية فمن خلالها يستطيع الطلبة التزود بالمفاهيم والمعلومات التي تفيدهم من خلال تعلم هذه المادة في المراحل الدراسية كافة.
- ٦- اهمية تدريس المفاهيم الجغرافية الطبيعية كونها تؤدي الى تنظيم المادة التعليمية.

### ثالثاً : هدف البحث:

يهدف البحث الحالي الى التعرف الى:

- اثر انموذج (CASE) في اكتساب المفاهيم الجغرافية لدى طلاب الصف الخامس الادبي.
- اثر انموذج (CASE) في الاحتفاظ بالمفاهيم الجغرافية لدى طلاب الصف الخامس الادبي



**رابعاً : فرضيتا البحث:**

- ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٠٥) بين متوسط درجات اكتساب المفاهيم الجغرافية لدى طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة الجغرافية الطبيعية بأنموذج (CASE) ومتوسط درجات اكتساب المفاهيم الجغرافية لدى طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية في اختبار اكتساب المفاهيم الجغرافية.
- ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٠٥) بين متوسط درجات الاحتفاظ بالمفاهيم الجغرافية لدى طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة الجغرافية الطبيعية بأنموذج (CASE) ومتوسط درجات الاحتفاظ بالمفاهيم الجغرافية لدى طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية في اختبار الاحتفاظ بالمفاهيم الجغرافية.

**خامساً : حدود البحث:**

يقتصر البحث الحالي على:

- ١- طلاب الصف الخامس الادبي في المدارس الاعدادية والثانوية النهارية للبنين في مركز محافظة بابل للعام الدراسي (٢٠١٥ / ٢٠١٦ م).
- ٢- المفاهيم الجغرافية الواردة ضمن محتوى الفصول الثلاثة الاخيرة (الرابع - الغلاف الحيوي، والخامس - التربة، والسادس - البيئة) من كتاب الجغرافية الطبيعية المقرر تدريسه من قبل وزارة التربية جمهورية العراق: تأليف لجنة من وزارة التربية.
- ٣- الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (٢٠١٥ / ٢٠١٦ م).

**سادساً : تحديد المصطلحات:**

اولاً: الاثر: عرفه:

(شحاته وزينب، ٢٠٠٣): بانه " محصلة تغير مرغوب فيه يحدث في المتعلم نتيجة لعملية التعلم " (شحاته وزينب، ٢٠٠٣، ص ٣٢).  
**التعريف الاجرائي:** بانه "ذلك التغير المرغوب والمراد حدوثه في طلاب الصف الخامس الادبي (عينة البحث) بعد نهاية اجراء التجربة عليهم في اكتساب المفاهيم الجغرافية والاحتفاظ بها لفترة زمنية محددة ".  
**ثانياً: الانموذج:** عرفه:

(قطامي ونايف، ٢٠٠٠): بانه " خطة يمكن استخدامها في تنظيم عمل المدرس ومهامه من مواد وخبرات تعليمية وتدريبية " (قطامي ونايف، ٢٠٠٠، ص ١٧١).  
**التعريف الاجرائي:**

بانه " خطة تعليمية متكاملة تتكون من مجموعة خطوات مرتبة ومتناسقة يستعملها الباحث داخل غرفة الصف لطلاب المجموعة التجريبية بهدف اكسابهم المفاهيم الجغرافية والاحتفاظ بها عبر اعداد المادة والاساليب التعليمية والانشطة المناسبة لهم ".  
**ثالثاً: انموذج (CASE):** عرفه:

هدسن (Hudson، 2008): بانه "انموذج يقود الى طريقة خاصة بالتفكير يتم فيها تسريع السرعة الطبيعية للتفكير من اجل الحصول على افكار جديدة وخلاقة، والتفكير بحلول جديدة للتوصل الى القرارات، والولوج في الحس والخيال الكامن الابداعي " (Hudson، 2008، 15).

**التعريف الاجرائي:** بانه " مجموعة من الخطوات والانشطة المنظمة التي تشمل (التحضير الحسي، الصراع الذهني، بناء المفاهيم ، الادراك فوق المعرفي، التجسير) والتي يستعملها الباحث مع طلاب المجموعة التجريبية من اجل تحقيق التسريع المعرفي لديهم من خلال دراستهم لموضوعات الجغرافية الطبيعية للصف الخامس الادبي ".  
 ١٠٩١

**رابعاً : الاكتساب : عرفه:**

(ابو جادو، ٢٠٠٣): بأنه "اولى مراحل التعلم التي يتم من خلالها تمثيل الكائن الحي بالسلوك الجديد ليصبح جزءاً من حصيلته السلوكية" (ابو جادو، ٢٠٠٣، ص ٤٢٤).

**التعريف الاجرائي:** بأنه " قدرة طلاب عينة البحث على تعريف وتمييز وتطبيق المفاهيم الرئيسة ضمن مادة الجغرافية الطبيعية الخاصة بتجربة البحث، حيث تقاس قدرة الطلاب بمجموع الدرجات التي سيحصلون عليها في اختبار اكتساب المفاهيم الذي تم اعداده لأغراض البحث الحالي والذي يطبق في نهاية التجربة ".

**خامساً : المفاهيم الجغرافية: عرفه:**

(ابراهيم، ٢٠٠٩): بأنها "اسم او لفظ يشير الى فكرة مجردة ويستخدم للدلالة على ظاهرة جغرافية او فئة من الظواهر الجغرافية الطبيعية او البشرية التي تنتمي الى نفس النوع، او التي لها الاثر نفسه" (ابراهيم، ٢٠٠٩، ص ٩٥٠ - ٩٥١).

**التعريف الاجرائي:** بأنها "تصور عقلي مجرد يعطي اسماً او لفظاً يدل على مجموعة الخصائص التي تتصف بها ظاهرة جغرافية طبيعية او بشرية ضمن المادة المشمولة بتجربة البحث ، وهي المفاهيم الرئيسة في الفصول الثلاثة الاخيرة (الرابع - الغلاف الحيوي، والخامس - التربة، والسادس - البيئة) من كتاب الجغرافية الطبيعية للصف الخامس الادبي ".

**سادساً : الجغرافية: عرفه:**

(قطاوي، ٢٠٠٧): بأنها "العلم الذي يهتم بدراسة العلاقة بين الانسان والبيئة الطبيعية واساليب تفاعله مع هذه الارض او البيئة وأثار ذلك التفاعل ولذلك فان الجغرافية تجمع بين الجانبين الطبيعي والبشري" (قطاوي، ٢٠٠٧، ص ٢٢).

**التعريف الاجرائي:** بأنها "العلم الذي يدرس تفاعل الانسان مع الظواهر الطبيعية والبشرية على سطح الارض، ممثلاً بالمفاهيم التي تضمنتها الفصول الثلاث الاخيرة (الرابع - الغلاف الحيوي، والخامس - التربة، والسادس - البيئة) من كتاب الجغرافية الطبيعية للصف الخامس الادبي المقرر تدريسه من قبل وزارة التربية لهذه المرحلة وللعام الدراسي (٢٠١٥ / ٢٠١٦ م).

**سابعاً : الاحتفاظ: عرفه:**

(منصور وآخرون، ٢٠٠٣): بأنه "عملية خزن واستبقاء الانطباعات في الذاكرة بتكوين الارتباطات لتشكل وحدات من المعاني " (منصور وآخرون، ٢٠٠٣، ص ٢١٧).

**التعريف الاجرائي:** بأنه "قدرة الطلاب على تخزين المعلومات في ذاكرتهم واسترجاعها وقت الحاجة اليها، ويتم قياس الاحتفاظ من خلال اعادة اختبار اكتساب المفاهيم الجغرافية في الجغرافية الطبيعية الذي تم اعداده لأغراض البحث بعد مرور اسبوعين من تطبيقه الاول ، وموازنة الدرجات التي حصل عليها الطلاب في الاختبارين".

**الصف الخامس الادبي:** (عرفته وزارة التربية العراقية، ١٩٩٠): بأنه "الصف الثاني من صفوف المرحلة الاعدادية والخامس في المرحلة الثانوية، وهو صف تخصصي تقدم فيه دراسات أكاديمية أدبية (انسانية) " (وزارة التربية العراقية، ١٩٩٠، ص ٢٤).

**التعريف الاجرائي:** بأنه "ثاني مراحل الدراسة الاعدادية (الفرع الادبي) والتي تتضمن ثلاث مراحل (الرابع - الخامس - السادس) حيث تأتي بعد مرحلة الدراسة المتوسطة وتهدف الى اعداد الطلاب للمرحلة الجامعية، حيث يدرسون مواد تخصصية كالجغرافية والتاريخ والاقتصاد والفلسفة والاجتماع الى جانب المواد غير التخصصية كالتربية الاسلامية والرياضيات واللغة العربية واللغة الانكليزية".

## الفصل الثاني

### جوانب نظرية ودراسات سابقة

#### الجوانب النظرية:

**أولاً: التفكير:** يعد التفكير كعملية معرفية عنصراً أساسياً في البناء العقلي - المعرفي الذي يمتلكه الإنسان ويتميز بطابعه الاجتماعي ويعمله المنظومي الذي يجعله يتبادل التأثير مع عناصر البناء المؤلف منها أي يؤثر ويتأثر ببقية العمليات المعرفية الأخرى كالإدراك، والتصور، والذاكرة... الخ، ويؤثر ويتأثر بالجوانب الشخصية والعاطفية، والانفعالية والاجتماعية... الخ. ويتميز التفكير عن سائر العمليات المعرفية بأنه أكثرها رقباً واشدها تعقيداً وأقدها على النفاذ إلى عمق الأشياء والظواهر والمواقف والاحاطة بها مما يمكنه من معالجة المعلومات وإنتاج وإعادة إنتاج معارف ومعلومات جديدة وموضوعية دقيقة وشاملة مختصرة ومرمزة (غباري وخالد، ٢٠١١، ص ١١).

#### ثانياً: النماذج

##### النماذج التدريسية

يعد نموذج التدريس أو التعليم خطة وصفية متكاملة تتضمن عملية تصميم محتوى معين أو موضوع ما وتنفيذه وتوجيه عملية تعلمه داخل غرفة الصف وتقييمه، فهو يتضمن مجموعة استراتيجيات تتعلق باختيار المحتوى المناسب وأساليب وطرائق التدريس المناسبة وإجراءات إثارة الدافعية لدى المتعلمين وأساليب ووسائل التقويم المناسبة، وينطلق نموذج التدريس من عدد من الافتراضات المستمدة من المعرفة النظرية المتعلقة بطبيعة المعرفة والخصائص النفسية للمتعلم، والمبادئ والقوانين التي تحكم عملية التعلم فضلاً عن الآراء والتأملات والخبرات التجريبية، حيث تعدد نماذج لتدريس وتتنوع تبعاً للافتراضات الرئيسية التي تعتمد عليها، فمنها ما يعتمد على المبادئ والمفاهيم المستمدة من النظرية السلوكية، والبعض الآخر ينطلق من النظرات المعرفية، في حين أن هناك نماذج أخرى تجمع بين المفاهيم والمبادئ المستمدة من النظرية السلوكية والمعرفية (الزغول، ٢٠١٢، ص ٣٠١ - ٣٠٢).

#### ثالثاً: نموذج (CASE)

يعد نموذج (CASE) من النماذج المهمة التي تسهم في تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة وإيجاد الوعي الذاتي لديهم كما أنه يسمح بالتفاعل الاجتماعي بينهم عن طريق العمل ضمن مجموعات (الحارثي، ١٩٩٩، ص ٣٣ - ٣٨). وهو يقوم على خمس خطوات بالاعتماد على النظرية البنائية لبياجيه ونظرية الثقافة الاجتماعية لفيجوتسكي وتم نقله إلى فلسطين عن طريق مؤتمر التسريع الذي انعقد في بريطانيا، إذ تم التنسيق بين مشرفي فلسطين والقنصلية البريطانية وتم تطبيقه في فلسطين على عدد من المدارس في الخليل وجنوب الخليل وبيت لحم وقد لاحظ المشرفون تحسناً ملحوظاً في أسلوب المدرسين وتطوير تفكير الطلبة الأمر الذي شجع على توسيعه على عدد من المدارس الأخرى (أبو حجلة، ٢٠٠٧، ص ٢١).

#### الخطوات الإجرائية لأنموذج (CASE):

(١) **التحضير الحسي (الملموس):** من أجل البداية في الدرس يقوم المدرس بعرض محاور الدرس جميعها بشكل متسلسل وتوضيح الأفكار والمفاهيم الأساسية، والتأكد من معرفة الطلاب لها إذ أن ذلك يساعدهم في معرفة طبيعة العمل الذي سيقومون به، وتهتم هذه المرحلة بالتطور الذاتي والبناء الاجتماعي للطلاب عن طريق تبادل وتشارك المعلومات والمفاهيم بينهم وبين المواد الدراسية وتمكن الطلاب من الاستيعاب الصحيح للمدخلات والمفاهيم والمصطلحات بشكل محسوس وذلك عن طريق طرح مجموعة من الأسئلة التي يتم الإجابة عنها أثناء سير الدرس.

(٢) **الصراع الذهني:** الفكرة المحورية في هذه المرحلة هي وضع مشكلة أو سؤال لا يستطيع الطلاب إيجاد الحل المناسب له باستعمال طرائق التفكير الموجودة لديهم، أي حالة من اللاتوازن في البناء الذهني للطلاب فعندما لا تطابق فكرة جديدة مع معرفتهم السابقة يحدث التناقض أو الصراع وهذا مهم لمساعدتهم للانتقال إلى مرحلة تطور ذهني متقدم فالطلاب عندما يتلقون إثباتاً غير متفق مع



افكارهم وتوقعاتهم يعاودون بناء افكارهم وخريطة المفاهيم لديهم لتتناسب هذا الاثبات الجديد، ولا بد ان يكون للمدرس دور ايجابي في هذه المرحلة. (الحارثي، ١٩٩٩، ص ١٧-٢٢).

(٣) **تشكيل المفاهيم:** المعرفة لا يمكن نقلها من شخص لآخر كنقل كمية ماء من وعاء الى آخر فالطالب عليه بناء المعرفة ذاتياً ، ويجب تزويده بالوسائل والفرص ليقوم بذلك فيتم في هذه المرحلة استخراج المفاهيم وضمها وتشكيلها ليتم ادراكها من قبل الطلاب.

(٤) **الادراك فوق المعرفي:** يقصد به التفكير في الاسباب التي دعت الى التفكير في الاسئلة او المشكلة بطريقة معينة، وتستهدف هذه المرحلة ايجاد مرحلة الوعي عند الطلاب بجعلهم يدركون معنى ما يقولون ولماذا يعلمون هذه الطريقة ولماذا يفكرون فيها ؟ اذ ان ادراك الطلاب ووعيهم بنوع التفكير الذي تم استعماله في حل الاسئلة يسارع في نمو مهارات التفكير لديهم، وعندما يقول الطلاب مع ان الاسئلة كانت صعبة الا اننا قمنا بايجاد الحل المناسب لها عندما تدرجوا من نهاية الاجابة ورجعوا وتحققوا من كل خطوة، عند اذ يكون الطلاب في مستوى الادراك فوق المعرفي.

(٥) **التجسير:** يعني بالتجسير استعمال اسلوب التفكير والاستراتيجية في موقف آخر من الموضوع نفسه ومن ثم الانتقال لاستعمال اسلوب ومهارة التفكير نفسها في شؤون الحياة المختلفة (ابو حجلة، ٢٠٠٧، ص ٢٨).

#### رابعا: المفاهيم

تعد المفاهيم ذات اهمية ليس لأنها الخيوط التي يتكون منها نسيج العلم فحسب، وانما لأنها تزود المتعلم بوسيلة يستطيع بها مسابرة النمو في المعرفة، فالمفاهيم ليست اجساما ثابتة من المعرفة وانما هي على درجة من المرونة بحيث تسمح باستيعاب حقائق تنظم الى تركيبها من دون جهد كبير من المتعلم ومن دون ان يهتز التنظيم المعرفي له، ومع الحقائق الجديدة تزداد مفاهيم المتعلم عمقا واتساعا، وهكذا نرى ان المفاهيم تسمح دائما بإضافة الجديد من المعارف وبالوقت نفسه تضع هذا الجديد ضمن اطار من التنظيم الذي يجعل المتعلم قادرا باستمرار على ملاحظة الزيادة في المعرفة، ولا شك ان المدرس المتمكن من فهم المفاهيم الأساسية في مجال تخصصه العلمي سيكون اكثر قدرة على تحليل كل مفهوم الى عناصره وعلى تخطيط تدريسه، اذ يستعمل الطرائق والوسائل كلها التي تساعد طلبته على تعلم الخصائص المهمة للمفاهيم المطلوب تعلمها، فالمشكلة لا تتمثل في ما اذا كان الطلبة قادرين على تعلم المفاهيم ام لا، فكل طالب قادر على تعلم مفاهيم حتى من دون تعليم مقصود، ولكن المشكلة الحقيقية تتمثل في ان التعليم القائم على السرد واللقاء وعدم اعطاء تدريبات متنوعة واعطاء تجربة واحدة، والاصرار على الوصول الى نهاية في كل درس، واعطاء حقائق كثيرة غير مترابطة، والفشل في ربط المعلومات ذات العلاقة ببعضها، هي التي تجعل من الصعب على الطلبة تعلم المفاهيم (التميمي، ٢٠١٥، ص ٤٩).

#### دراسات سابقة

##### اولا: دراسات عربية:

١- **دراسة (المغربي، ٢٠٠٥):** (اثر مشروع تحفيز التفكير الذهني على بعض المتغيرات المعرفية والوجدانية لدى طلاب المرحلة الاساسية العليا في فلسطين).

اجريت هذه الدراسة في فلسطين وهي جزء من متطلبات نيل درجة الدكتوراه، وهدفت الى معرفة اثر مشروع تحفيز التفكير الذهني على بعض المتغيرات المعرفية والوجدانية لدى طلبة المرحلة الاساسية العليا في فلسطين، وتكونت عينة الدراسة من ست مدارس من المدارس المشاركة في مشروع تحفيز التفكير الذهني من خلال تدريس الرياضيات، موزعة بالتساوي حسب التوزيع الجغرافي (شمال، جنوب، وسط) ومناصفة بين الذكور والاناث ، بحيث شملت كل مدرسة على شعبة ضمن المجموعة التجريبية وشعبة اخرى ضمن المجموعة الضابطة، واعد الباحث ادوات الدراسة الاربعة (اختبار الذكاء، اختبار التفكير الناقد، اختبار التحصيل في الرياضيات، مقياس الاتجاهات وباستعمال اختبار ((t-test وتحليل التباين الثنائي (٢×٢) واطهرت النتائج وجود فرق ذو دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية (المغربي، ٢٠٠٥، ص ٤-٣٠).

٢- دراسة (ابو حجلة، ٢٠٠٧): (اثر نموذج تسريع تعليم العلوم على التحصيل ودافع الانجاز ومفهوم الذات وقلق الاختبار لدى طلبة الصف السابع)

اجريت هذه الدراسة في فلسطين وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير، وهدفت الى معرفة اثر نموذج تسريع تعليم العلوم على التحصيل ودافع الانجاز ومفهوم الذات وقلق الاختبار لدى طلبة الصف السابع، وتكونت عينة الدراسة من (١٣٧) طالبا وطالبة وزعت على اربع شعب في اربع مدارس مختلفة مدرستان للطلاب ومدرستان للطالبات بطريقة عشوائية تمثلان الشعبتين التجريبيتين، وكان عدد طلابها (٣١) طالبا و(٢٥) طالبة، اما ادوات الدراسة فقد استعملت الباحثة اختبار المعرفة القبلية، واختبار التحصيل المعرفي العلمي، ودافع الانجاز، وقلق الاختبار، ومقياس مفهوم الذات وطبقت هذه الادوات على طلبة المجموعات الاربع، ولتحليل نتائج الدراسة استعملت الباحثة (اختبار تحليل التباين الاحادي، وتحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة (ANORA) بطريقة هولتج واختبار (t-test) لعينتين مستقلتين واختبار (ت) للزواج وظهرت النتائج:

١- توجد فروق دالة احصائية في التحصيل ومفهوم الذات لصالح المجموعة التجريبية، بينما لا توجد فروق دالة احصائية في دافع الانجاز، وقلق الاختبار لطلبة المجموعتين في حين كان قلق الاختبار دالا احصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

٢- توجد فروق دالة احصائية في التحصيل ودافع الانجاز، وقلق الاختبار بين الطلبة تعزى الجنس، في حين كان التحصيل دال احصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

٣- لا توجد فروق داله احصائية في التحصيل ودافع الانجاز ومفهوم الاختبار وقلق الاختبار لدى المجموعتين تعزى الى التفاعل بين طريقة التعليم والجنس.

٤- لا توجد فروق دالة احصائية في اختبار المعرفة البعدي الآتي، ومتوسطات تحصيلهم في اختبار المعرفة البعدي المؤجل، بينما توجد فروق دالة احصائية في مفهوم الذات الآتي لدى المجموعتين ومتوسطات مفهوم ذاتهم المؤجل.

٥- توجد فروق دالة احصائية في مفهوم الذات الاكاديمي ومفهوم الذات الاجتماعي لصالح المجموعة التجريبية، بينما لا توجد فروق داله احصائية في مفهوم الذات النفسي، ومفهوم الذات الجسمي (ابو حجلة، ٢٠٠٧، ص ١٠٠-١٥٠).

٣- دراسة رحمن (٢٠١٠): (فاعلية نموذج تسريع التفكير في تحصيل وتنمية الدافعية للتعلم لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء).

اجريت هذه الدراسة في العراق جامعة القادسية، وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير وهدفت الى معرفة فاعلية نموذج تسريع التفكير في تحصيل وتنمية الدافعية للتعلم لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء، وتكونت عينة الدراسة من (٥١) طالبة بواقع (٢٦) طالبة للمجموعة التجريبية التي درست وفق نموذج تسريع التفكير و(٢٥) للمجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية واجرت الباحثة تكافؤا احصائيا بين طالبات المجموعتين قبل اجراء التجربة في عدد من المتغيرات (العمر الزمني بالأسهر، الذكاء، المعرفة السابقة، تحصيل الطالبات في امتحان نصف السنة، الدافعية للتعلم) واستعملت الباحثة الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين غير متساويتين لتحليل نتائج الدراسة ومن هذه النتائج استنتجت الباحثة ان لانموذج تسريع التفكير اثرا ايجابيا في التحصيل وتنمية الدافعية لطالبات الصف الثاني متوسط وقد وضعت الباحثة عددا من التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج الدراسة (رحمن، ٢٠١٠، ص ١٠١ - ١١٥).

ثانيا: دراسات اجنبية:

١- دراسة شاير وأدي (Shayer & Adey، 1996): (اثر مشروع تسريع التفكير الذهني من خلال تعليم العلوم والرياضيات على متغيرات الجنس والنمو المعرفي والتحصيل العلمي في كوريا).

اجريت هذه الدراسة في كوريا وهدفت الى معرفة اثر مشروع تسريع التفكير الذهني من خلال تعليم العلوم والرياضيات على متغيرات الجنس والنمو المعرفي والتحصيل العلمي، وقد تم تطبيقه على مدرستين هما مدرسة سو يانغ ومدرسة انكهون على طلبة

الصف السادس وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالب وطالبة حيث بلغ عدد طلبة المجموعة التجريبية (٥٠) طالبا وطالبة من مدرسة انكهون واستعملت شعبة من مدرسة سويانغ كمجموعة ضابطة، وكان عدد طلابها (٥٠) طالبا وطالبة وقد طبقت الادوات قبلها وبعديا على المجموعتين التجريبية والضابطة وهي (اختبار النمو المعرفي لبياجيه، واختبار تحصيلي في العلوم، ومصفوفات رافن، والاختبار الكوري العام لمهارات العلوم، وظهرت التحليلات الاحصائية النتائج الآتية:

١- وجود فروق دالة احصائية في درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبارات النمو المعرفي لبياجيه، ومصفوفات رافن، والاختبار الكوري العام لصالح المجموعة التجريبية.

٢- لا توجد فروق دالة احصائية بين درجات الذكور في المجموعتين التجريبية والضابطة (Shayer&Adey.1996:30-35).

٢- دراسة شاير (Shayer, 1997): (اثر مشروع تسريع التفكير الذهني من خلال تعليم العلوم والرياضيات على تحصيل الطلبة على المدى البعيد)

تكونت عينة الدراسة من (٤٥٠٠) من طلبة (١٧) مدرسة مشاركة في مشروع التفكير الذهني من خلال تدريس العلوم في بريطانيا وقد هدفت الدراسة الى معرفة اثر المشروع المذكور على التحصيل بعيد المدى في امتحان الدراسة الثانوية في بريطانيا (GCSE) وقد توصلت الدراسة الى النتائج الآتية:

١- ادى استعمال مشروع التفكير الذهني من خلال تدريس العلوم والرياضيات الى رفع متوسط درجات العلوم والرياضيات من ٤٣% الى ٥٧% سنة ١٩٩٥، ومن ٤٤% الى ٦٣% سنة ١٩٩٦.

٢- ادى استعمال مشروع تسريع التفكير الذهني من خلال تدريس العلوم والرياضيات الى تحسن في تحصيل اللغة الانكليزية.

٣- ادى استعمال مشروع تحفيز التفكير الذهني من خلال تدريس العلوم والرياضيات الى تحسن في تحصيل اللغة الانكليزية لكن اقل نوعا من الرياضيات والعلوم (Shayer, 1997: 4-62).

٣- دراسة مبانو (Mbanu. 2003): (اثر مشروع تسريع التفكير الذهني من خلال تعليم العلوم والرياضيات واللغة الانكليزية على تحصيل الطلبة).

اجريت هذه الدراسة في ملاوي وهدفت الى معرفة اثر مشروع تسريع التفكير الذهني من خلال تعليم العلوم والرياضيات واللغة الانكليزية على تحصيل الطلبة وتكونت عينة الدراسة من (٤٢٥) طالبا وطالبة في ملاوي موزعين في اربع شعب وقد اختيرت شعبتان تمثلان الشعبتين التجريبيتين وكان عدد طلبتها (١٦٢) طالبا وطالبة منهم (٩١) طالبا و(٧١) طالبة اما الشعبتان الاخرتان فتمثلان المجموعة الضابطة وكان عدد افرادها (٢٦٣) طالبا وطالبة منهم (١٨٦) طالبا و(٧٧) طالبة وقد استعمل الباحث الوسائل الاحصائية المناسبة وقد اظهرت التحليلات الاحصائية النتائج الآتية:

١- توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) في متوسطات درجات الاحياء والرياضيات لصالح فئة الذكور من المجموعة التجريبية.

٢- توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) في متوسطات درجات اللغة الانكليزية لصالح فئة الذكور من المجموعة التجريبية.

٣- توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في متوسطات درجات الفيزياء لصالح فئة الاناث من المجموعة التجريبية ولصالح فئة الذكور من المجموعة التجريبية عند مستوى دلالة (٠,٠١) Mbanu (٢٠٠١)، (2003: 5-4).

#### جوانب الافادة من الدراسات السابقة:

يمكن ايجاز جوانب الافادة من الدراسات السابقة على النحو الآتي:

١- الاطلاع على المصادر ذات العلاقة بموضوع الدراسة.

٢- التعرف الى اجراءات البحث، واختيار التصميم التجريبي المناسب للبحث وكيفية اختيار العينة وتحديد حجمها وجنسها.



٣- اعداد الخطط التدريسية الانموذجية.

٤- اجراءات التكافؤ بين طلاب مجموعتي البحث في عدد من المتغيرات.

٥- الافادة من الوسائل الاحصائية المستعملة في الدراسات السابقة المشابهة للبحث وتحليل بياناته.

### الفصل الثالث

#### منهجية البحث واجراءاته

##### أولاً: منهجية البحث:

يعتمد الباحث المنهج التجريبي لكونه يعد من اكفاً المناهج لاختبار صدق الفروض وتحديد العلاقات بين المتغيرات وتهيئة الاساس المقنع والارضية القوية لاستخلاص الاستنتاجات السببية، فهو المنهج الذي تتضح فيه معالم الطريق العلمي في التفكير، لأنه يتضمن تنظيمًا يجمع الأدلة بطريقة تسمح بفحص الفرضيات والتحكم بمختلف العوامل التي من المحتمل ان تؤثر في الظاهرة المبحوثة والوصول الى العلاقات بين الاسباب والنتائج، ناهيك عن امكانية اعادة اجرائها من باحثين آخرين (السماك، ٢٠١١، ص ١٨٨). ويعد اكثر ملائمة لطبيعة البحث وهدفه الرامي الى معرفة اثر انموذج (CASE) في اكتساب المفاهيم الجغرافية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الخامس الادبي.

##### ثانياً: التصميم التجريبي:

يشير مصطلح التصميم التجريبي الى الاطار النظري الذي من خلاله يتم اجراء التجربة وهو يمثل خطة الباحث لتنفيذ التجربة، كما تعرف التصميمات التجريبية على انها خطط استراتيجية تحدد الطريقة المنتظمة (الدقيقة) لدراسة فروض البحث او تساؤلاته المشتقة من النظرية او الممارسة (حبيب، ٢٠١٣، ص ١٨٨). والتصميم التجريبي يتطلب درجة عالية من الكفاءة والمهارة لأنه يتوجب فيه حصر العوامل والمتغيرات جميعها ذات العلاقة بالظاهرة المدروسة، ويتوقف تحديد نوع التصميم التجريبي على طبيعة المشكلة، وظروف العينة، وزمان إجراء التجربة ومكانها، فضلاً عن تجهيز واضح لوسائل قياس النتائج واختبار صدقها، ولم تصل البحوث التربوية إلى تصميم تجريبي يبلغ حد الكمال من الضبط، كما هو الحال في الدراسات الطبيعية لأنَّ ضبط المتغيرات يُعد أمراً صعباً نتيجة لطبيعة الظواهر التربوية والنفسية المعقدة (عليان وعثمان، ٢٠٠٤، ص ٥٢ - ٥٤)، ويعد اختيار التصميم التجريبي من اولى الخطوات التي يقوم بها الباحث، اذ تم اعتماد تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة ذي الضبط الجزئي (عبد الرحمن وعدنان، ٢٠٠٧، ص ٤٨٧) والشكل (١) يوضح ذلك:

شكل (١)

| المجموعة  | المتغير المستقل | المتغير التابع                           | الاداة                       |
|-----------|-----------------|------------------------------------------|------------------------------|
| التجريبية | انموذج (CASE)   | اكتساب المفاهيم الجغرافية + الاحتفاظ بها | اختبار بعدي لاكتساب المفاهيم |
| الضابطة   | —               |                                          | والاحتفاظ بها                |

##### ثالثاً: مجتمع البحث وعينته:

أ- مجتمع البحث: يشكل مجتمع البحث المجموع الكلي للعناصر التي يسعى الباحث الى ان يعمم عليها النتائج ذات العلاقة بالمشكلة المدروسة (الدليمي وعلي، ٢٠١٤، ص ٧٤) او هو الافراد او الاشخاص الذين يكونون موضوع مشكلة البحث جميعهم والذين يمكن ان تعمم عليهم نتائج البحث (عباس وآخرون، ٢٠٠٩، ص ٢١٧).

ب- عينة البحث: تعرف العينة بأنها: جزء من المجتمع الاصلي يختارها الباحث بأساليب مختلفة وتضم عددا من الافراد من المجتمع الاصلي (الدعيلج، ٢٠١٠، ص ٩١).

ويتطلب البحث الحالي اختيار مدرسة واحدة من المدارس الاعدادية او الثانوية في مركز محافظة بابل، ومن مدارس البنين فقط على ان لا يقل عدد شعب الصف الخامس الادبي فيها عن شعبتين، وبعد تعرف الباحث الى اسماء المدارس الاعدادية والثانوية النهارية للبنين واعداد الشعب في كل مدرسة اعدادية وثانوية اختار الباحث بالطريقة العشوائية\* اعدادية الجهاد للبنين التابعة للمديرية العامة للتربية في بابل لتطبيق تجربة بحثه فيها، وجدول (١) يوضح ذلك:

جدول (١)

عينة البحث قبل الاستبعاد وبعده

| المجموعة والشعبة | عدد الطلاب قبل الاستبعاد | عدد الطلاب المستبعدين | عدد الطلاب بعد الاستبعاد |
|------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------|
| التجريبية (أ)    | ٣٢                       | ٢                     | ٣٠                       |
| الضابطة (ب)      | ٣١                       | ٣                     | ٢٨                       |
| المجموع          | ٦٣                       | ٥                     | ٥٨                       |

## رابعاً: تكافؤ مجموعتي البحث:

للحصول على نتائج دقيقة، وتحديد اثر المتغيرات الدقيقة التي قد تؤثر على في دقة نتائج التجربة وتعرضها لتأثير عوامل غير العامل المستقل ينبغي للباحث تكوين مجموعات متكافئة فيما يتعلق بالمتغيرات التي لها علاقة بالبحث (فان دالين، ١٩٨٥، ص ٣٩٨)، لذا حرص الباحث على إجراء عملية التكافؤ بين مجموعتي البحث (الضابطة والتجريبية) إحصائياً وهذه المتغيرات هي:

- ١- العمر الزمني للطلاب محسوباً بالأشهر.
- ٢- درجات مادة الجغرافية الطبيعية الفصل الاول للعام الدراسي (٢٠١٥ - ٢٠١٦ م).
- ٣- التحصيل الدراسي للوالدين (الاب، الام).
- ٤- اختبار المعلومات السابقة في مادة الجغرافية.
- ٥- اختبار رافن للدكاء.

## خامساً: ضبط المتغيرات الدخيلة:

عندما يقوم الباحث بصياغة فرضيته محاولاً إيجاد علاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع، ولكي يتمكن من اختبار وجود هذه العلاقة او عدم وجودها، لا بد له من استبعاد وضبط تأثير العوامل الاخرى في الظاهرة قيد الدراسة لكي يتيح المجال للعامل المستقل وحده بالتأثير على المتغير التابع (العساف ومحمود، ٢٠١١، ص ١٤٧) لذلك يعد ضبط المتغيرات الدخيلة واحداً من الاجراءات المهمة في البحث التجريبي، ولغرض الحفاظ على سلامة التجربة حاول الباحث ضبط المتغيرات الدخيلة غير التجريبية التي يعتقد انها اذا لم يتم ضبطها قد تؤدي الى نتائج غير سليمة.

## سادساً: مستلزمات البحث:

## ١- تحديد المادة العلمية:

حدد الباحث المادة العلمية التي سوف يدرسها لمجموعتي البحث أثناء مدة التجربة، والتي تضمنت الفصول الثلاثة الاخيرة (الرابع - الغلاف الحيوي، الخامس - البيئة، السادس - التلوث) من كتاب الجغرافية الطبيعية المقرر تدريسه لطلاب الصف الخامس الادبي للعام الدراسي (٢٠١٥ - ٢٠١٦ م) وجدول (٢) يوضح ذلك:

\* قام الباحث بكتابة اسماء المدارس على قصاصات ثم وضعها في كيس ثم سحب منهن قصاصة فكانت تحمل اسم اعدادية الجهاد للبنين

## جدول (٢)

## المادة العلمية المحددة للتجربة من كتاب الجغرافية الطبيعية للصف الخامس الادبي

| ت | الفصل   | عنوان         | الصفحات | عدد الأوراق |
|---|---------|---------------|---------|-------------|
| ١ | الرابع  | الغلاف الحيوي | ١٥٧-٢٠٦ | ٢٥          |
| ٢ | الخامس  | البيئة        | ٢٠٧-٢٣٨ | ٢١          |
| ٣ | السادس  | التلوث        | ٢٣٩-٢٨٢ | ٢٢          |
| ٤ | المجموع |               |         | ٦٨          |

## ٢- تحديد المفاهيم الجغرافية:

بعد أن حدد الباحث المادة العلمية وقرأ محتواها وحدد المفاهيم الجغرافية الواردة ضمن هذا المحتوى مسترشداً بالعمليات الثلاث التي تنبأها (تعريف، تمييز، تطبيق) بوصفها معايير ينبغي توافرها في كل مفهوم جغرافي، ثم عرض الباحث هذه المفاهيم البالغ عددها (٤٠) مفهوماً على مجموعة من الخبراء المختصين بالجغرافية والعلوم التربوية والنفسية، للتأكد من صحة تصنيفها وشمولها لمحتوى المادة الدراسية موضوع التجربة وحصلت على نسبة اتفاق (٨٥%) من آراء الخبراء وفي ضوء آرائهم عدلت بعض المفاهيم.

## ٣- صياغة الأهداف السلوكية:

تعرف الأهداف السلوكية بأنها وصف دقيق وواضح ومحدد لنواتج التعلم المرغوب تحقيقه من المتعلم على هيئة سلوك قابل للملاحظة والقياس (الاسدي وداد، ٢٠١٥، ص ٢١) وهي تعد مهمة كونها تساعد في تحديد وتنظيم الخبرات التعليمية واختيار افضل الوسائل المناسبة لدعم عملية التعلم، كما انها تعين المدرس على اختيار طريقة التدريس المناسبة والفعالة للوصول الى الهدف المطلوب، كما انها تسهل عملية القياس والتقويم الشاملة لمعرفة مدة تحقيق الأهداف المرسومة، فضلاً عن ما سبق ذكره فان الأهداف تساعد في تنسيق الجهود بين البيت والمدرسة والمجتمع (الحري، ٢٠٠٨، ص ١١٧).

وبعد اطلاع الباحث على الأهداف العامة لتدريس مادة الجغرافية الطبيعية في الصف الخامس الادبي التي حددتها وزارة التربية، ومحتوى المادة الدراسية، وعمليات اكتساب المفهوم المشار إليها آنفاً، صاغ الباحث ثلاثة أهداف سلوكية لكل مفهوم جغرافي وبما أن عدد المفاهيم المشمولة في التجربة كان (٤٠) مفهوماً وبلغ عدد الأهداف السلوكية (١٢٠) هدفاً، وبغية التحقق من صلاحية هذه الأهداف من حيث الصياغة والتطابق مع المفاهيم الجغرافية المحددة، عرضها الباحث في صورة استبانة تتضمن كل مفهوم وما يقابله من أهداف على مجموعة من الخبراء في الجغرافية والعلوم التربوية والنفسية، وقد حظيت بموافقتهم بعد إجراء بعض التعديلات التي اقترحوها.

## ٤- إعداد الخطط التدريسية:

يتوقف نجاح أي عمل على سلامة الخطة الموضوعية له، وفي التدريس كما في أي عمل آخر، يحتاج المدرس الى وضع خطة لدرسه، فالقدرة على تحديد الأهداف، واستعمال الادوات، وتوجيه التلاميذ، والسير بالدرس سيرا موفقا الى غايته، كلها امور لا غنى لها جميعا عن التفكير في الدرس لوضع خطة تلائم تدريسه (الدمرداش، ١٩٩٩، ص ١٧٦). ولما كان التخطيط واحداً من متطلبات نجاح عملية التدريس، فقد أعد الباحث خططا أنموذجية لمجموعتي البحث بلغ عددها (٣٢) خطة بواقع (١٦) خطة لكل مجموعة وقد عرض نموذجاً من كل خطة على مجموعة من الخبراء لبيان مدى صلاحيتها.

## سابعاً: أداة البحث:

للتعرف على أثر انموذج (CASE) في اكتساب المفاهيم الجغرافية، قام الباحث ببناء أداة قياس هو (اختبار اكتساب المفاهيم الجغرافية والاحتفاظ بها)، وفيما يأتي إشارة إلى المراحل التي مر بها بناء هذه الاداة:



## أ- إعداد اختبار اكتساب المفاهيم الجغرافية والاحتفاظ بها:

يُعرف الاختبار بأنه إجراء منظم لقياس خاصية ما من خلال عينة من السلوك (ملحم، ٢٠١٠، ص ٣١٨) أو هو قياس قدرة الفرد على أداء عمل معين وفق ضوابط وصيغ علمية دقيقة، إذ تعد من الوسائل المهمة التي يعول عليها في قياس قدرة الطلاب ومعرفة مستواهم ومدى تحقيق الاهداف السلوكية (المشهداني ورائد، ٢٠١٣، ص ٢١٥).

## تطبيق اختبار اكتساب المفاهيم بصيغته النهائية:

بعد الانتهاء من المعالجات الإحصائية وبيان صدق وثبات الاختبار وعرضه على مجموعة من الخبراء والمتخصصين والخاصة باختبار اكتساب المفاهيم الجغرافية، أصبح الاختبار بصيغته النهائية مؤلفاً من (٦٠) فقرة اختبارية لمعرفة مدى اكتساب الطلاب للمفاهيم الجغرافية، ومعرفة مدى ما توصل إليه الطلاب من اكتسابهم لها، إذ وزعت فقرات الاختبار النهائي من نوع الاختبارات الموضوعية وهو (الاختبار من متعدد) ذو البدائل الأربعة، موزعة بالتساوي على العمليات الثلاث، (٢٠) فقرة لعملية (التعريف)، ومثلها لعملية (التمييز) و(٢٠) فقرة لعملية (التطبيق)، طبقه الباحث على عينة البحث في يوم الخميس المصادف (١٤/٤/٢٠١٦م). وقد عمد الباحث إلى إجراء عمليات التصحيح على أساس إعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة لكل فقرة من فقرات الاختبار وصفر للفقرة الخطأ أو المتروكة.

## تطبيق الاختبار الثاني (اختبار الاحتفاظ):

أعاد الباحث تطبيق الاختبار للمرة الثانية على طلاب مجموعتي البحث يوم الخميس الموافق (٢٨/٤/٢٠١٦ م)، لقياس احتفاظ الطلاب بالمفاهيم الجغرافية، بعد مرور اسبوعين من تطبيق الاختبار للمرة الأولى، واتباع الباحث الإجراءات نفسها التي اتبعها عند تطبيق الاختبار اكتساب المفاهيم الجغرافية، وذلك لمعرفة مدى استبقاء المعلومات في الاختبار اكتساب المفاهيم الجغرافية لدى طلاب مجموعتي البحث، ومعرفة اثر نموذج (CASE) في زيادة قابلية أفراد عينة البحث على الاحتفاظ، وفي الظروف نفسها التي مروا بها في الاختبار الأول، وقد عمد الباحث إلى إجراء عمليات التصحيح نفسها أي على أساس إعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة لكل فقرة من فقرات الاختبار وصفر للفقرة الخطأ أو المتروكة

## الفصل الرابع

## عرض النتائج وتفسيرها

## عرض النتائج وتفسيرها:

بعد انتهاء تجربة البحث وفق الخطوات والإجراءات التي أشير إليها في الفصل الثالث سيعرض الباحث النتائج التي توصل إليها وفق هدفي البحث وفرضيتيه من خلال الموازنة بين متوسطات اكتساب طلاب مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في الاختبار الذي طبق في نهاية التجربة لقياس (اكتساب المفاهيم والاحتفاظ بها) ويفسر النتائج التي توصل إليها وفق الفرضيتين وهي كالآتي:

## أولاً: عرض النتائج:

## ١- عرض نتائج الاختبار البعدي في اكتساب المفاهيم:

لأجل التأكد من تحقيق هدفي البحث سيتم اختبار صحة الفرضية الصفرية الأولى التي تنص: (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة الجغرافية الطبيعية على وفق نموذج (CASE) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها وفق الطريقة الاعتيادية في اكتساب المفاهيم).

بعد أن طبق الباحث اختبار اكتساب المفاهيم البعدي على طلاب المجموعتين تم تصحيح اوراق اجابات الطلاب، وخصص درجة واحدة للفقرة التي تكون إجابتها صحيحة، وصفرًا للفقرة التي تكون إجابتها خاطئة، وتعامل الفقرة المتروكة أو التي تحمل أكثر من إجابة واحدة معاملة الفقرة غير الصحيحة. فكانت درجات المجموعة التجريبية تتراوح ما بين (٣١ - ٥٥)، وكانت درجات المجموعة الضابطة تتراوح ما بين (١٩ - ٥٣) وبعد اجراء التحليل الاحصائي، استخرج المتوسط الحسابي لدرجات كل مجموعة فبلغ متوسط

درجات المجموعة التجريبية (٤١،١) درجة، وانحراف معياري يبلغ (٦٠،٦٩)، وتباين (٤٤،٧٦)، في حين كان متوسط درجات المجموعة الضابطة (٣٤،٨٦)، وانحراف معياري بلغ (٩،٧١)، ودرجة تباين (٩٤،٢٨)، وعند استعمال الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق الاحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين ظهر أن الفرق دال احصائياً عند مستوى دلالة (٠،٠٥) إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٢،٨٦٨) اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢،٠٠٠)، وبدرجة حرية (٥٦)، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الأولى لوجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية والجدول (٣) يوضح ذلك.

### جدول (٣)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار اكتساب المفاهيم الجغرافية

| مستوى الدلالة               | القيمة التائية |          | درجة الحرية | التباين | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | عدد أفراد العينة | المجموعة |
|-----------------------------|----------------|----------|-------------|---------|-------------------|-----------------|------------------|----------|
|                             | الجدولية       | المحسوبة |             |         |                   |                 |                  |          |
| دالة إحصائية عند مستوى ٠،٠٥ | ٠٠٠، ٢         | ٢،٨٦٨    | ٥٦          | ٤٤،٧٦   | ٦٠،٦٩             | ٤١،١            | ٣٠               |          |
|                             |                |          |             | ٩٤،٢٨   | ٩،٧١              | ٣٤،٨٦           | ٢٨               | الضابطة  |

إن اعتماد نموذج (CASE) في تدريس مادة الجغرافية الطبيعية لطلاب الصف الخامس الادبي كان ذا اثر واضح في تفوق طلاب المجموعة التجريبية قياساً بطلاب المجموعة الضابطة في اكتساب المفاهيم.

### ٢- عرض نتائج اختبار الاحتفاظ بالمفاهيم:

لاختبار الفرضية الصفرية التائية والتي تنص على انه (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة الجغرافية الطبيعية وفق نموذج (CASE) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها وفق الطريقة الاعتيادية في الاحتفاظ بالمفاهيم)، وبعد مرور (١٤) يوماً من تطبيق اختبار اكتساب المفاهيم طبق اختبار الاحتفاظ على طلاب مجموعتي البحث.

استعمل الباحث الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين المتوسط الحسابي لدرجات احتفاظ طلاب المجموعة التجريبية والمتوسط الحسابي لدرجات احتفاظ المجموعة الضابطة في اختبار الاحتفاظ بالمفاهيم، وجدول (٤) يوضح ذلك.

### جدول (٤)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار

الاحتفاظ بالمفاهيم الجغرافية

| الدلالة الإحصائية                    | القيمة التائية |          | ت.ب.ب. | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | عدد أفراد العينة | المجموعة  |
|--------------------------------------|----------------|----------|--------|-------------------|-----------------|------------------|-----------|
|                                      | الجدولية       | المحسوبة |        |                   |                 |                  |           |
| مستوى الدلالة (٠،٠٥)<br>دالة إحصائية | ٠٠٠، ٢         | ٣،٤٩١    | 40,20  | 6,34              | 39,27           | 30               | التجريبية |
|                                      |                |          | ٦٦،١٠  | ٨،١٣              | ٧٦، ٣٥          | ٢٨               | الضابطة   |

يتضح من الجدول (٣) أن متوسط درجات الطلاب المجموعة التجريبية بلغ مقداره (٣٩،٢٧) وانحراف معياري (٦،٣٤)، وتباين (٤٠،٢٠)، في حين بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (٧٦، ٣٥) وانحراف معياري (٨،١٣)، وتباين (٦٦،١٠)، فكانت القيمة التائية المحسوبة (٣،٤٩١) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (٢،٠٠٠) مما يعني إن هذا الفرق

دال إحصائياً. وهذا يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة الجغرافية الطبيعية وفق انموذج (CASE) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها وفق الطريقة الاعتيادية في الاحتفاظ بالمفاهيم الجغرافية.

#### ثانياً: - تفسير النتائج:

- ١- طبيعة عرض المادة العلمية بحسب انموذج (CASE) بصورة متسلسلة ومتراصة وحسب خطواته الخمس (التحضير الحسي- الصراع الذهني- تشكيل المفاهيم- الإدراك فوق المعرفي- التجسير) قد اسهم في انماء قدرات الطلاب على تنظيم المادة بشكل افضل من الطريقة الاعتيادية في التدريس.
- ٢- ان التعلم ضمن مجموعات صغيرة يمنح الطلاب الثقة بالنفس ويبث روح التعاون فيما بينهم من اجل تبادل المعلومات واكتشاف الاجابة الصحيحة، اذ يتيح التدريس بهذا الانموذج التفاعل بين الطلاب وبين المدرس من جهة والتفاعل مع اقرانهم من الطلاب من جهة اخرى.
- ٣- ان التدريس باستعمال انموذج (CASE) جعل من الطلاب محور العملية التعليمية مما حتم عليهم الانتباه والمتابعة والاستنتاج فضلاً عن التفكير لإيجاد حلول لما يعرض عليهم من اسئلة وانشطة تتطلب الحلول المنطقية، خلاف ما نلاحظه في الطريقة الاعتيادية حيث المدرس هو محور العملية التعليمية.
- ٤- ربط المعارف والمعلومات بالحياة اليومية من خلال المرحلة الاخيرة من مراحل انموذج (CASE) وهي مرحلة (التجسير) حيث تعمل على توسيع خبرات الطلاب وجعلها اكثر عمقا.
- ٥- حقق الانموذج الشعور بالمتعة والتشويق لدى الطلاب والإقبال الجيد على التعلم الأمر الذي انعكس ايجابيا على اكتسابهم المفاهيم.
- ٦- ان استعمال مثل هذا الانموذج قد اسهم بتحسين الجوانب المهمة في الشخصية مثل الوعي بالذات ومواجهة المشكلات المختلفة.
- ٧- زيادة مستوى المشاركة وتفاعل الطالب مع الموقف التعليمي يرفع من معنوياته، وهذا يزيد بدوره من ثقة الطالب بنفسه وقدراته مما يؤثر ايجابيا في اكتساب المفاهيم الجغرافية والاحتفاظ بها.

### الفصل الخامس

#### الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

##### أولاً/ الاستنتاجات:

- في ضوء النتائج التي توصلت اليها الدراسة الحالية يمكن استنتاج ما يأتي:
- ١- إن انموذج (CASE) قد أثر إيجابياً في رفع مستوى قدرة طلاب الصف الخامس الادبي على اكتساب المفاهيم الجغرافية، أكثر من الطريقة التقليدية، وذلك لما أظهرته الدراسة الحالية من تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة.
  - ٢- إن استعمال انموذج (CASE) في تدريس مادة الجغرافية الطبيعية يضيف عملية التشويق والتركيز عبر ربط الأفكار والمفاهيم في الدرس، وزيادة نشاطهم العلمي.
  - ٣- جعل الطالب محوراً للعملية التدريسية منه تبدأ، وبه تنتهي والتأكيد على دوره الفاعل في عملية التدريس، وهذا ما اكده استعمال انموذج (CASE).
  - ٤- تغير دور المدرس في التدريس باستعمال انموذج (CASE)، فلم يعد المدرس الملقن للمعلومات والحقائق والمفاهيم، وانما اصبح يحتل موقعا آخر فهو المرشد والموجه والمشخص والقائد لحاجات الطلاب الفردية.
  - ٥- إن استعمال انموذج (CASE) يوسع من خيال وفكر الطلاب ويساعد في نموهم، ويشد انتباههم، وكما يساعد الطلاب في ربط سلسلة أفكارهم وعرضها بشكل منظم، وهذا ما أكدته الاتجاهات الحديثة في التدريس.



- ٦- إن استعمال النموذج (CASE) في تدريس مادة الجغرافية الطبيعية اثار دافعية الطلاب نحو عملية التعلم.
- ٧- إن التدريس وفق النموذج (CASE) يزيد من مستوى التفاعل الصفّي للطلاب، وقد أسهم في كسر الرتابة والجمود وإزالة الملل، وهذا ينمي لديهم إيراد أفكار أكثر حداثة وأصالة.

### ثانياً/ التوصيات:

- في ضوء النتائج التي أسفر عنها البحث، يوصي الباحث بما يأتي:
- ١- ضرورة استعمال النماذج الحديثة في تدريس مادة الجغرافية في المرحلة الاعدادية عامة، والنموذج (CASE) على وجه الخصوص لأنها تعمل على زيادة قدرة الطلاب في اكتساب المفاهيم الجغرافية، وكما انها تتناسب وطبيعة المرحلة العمرية التي يحياها هؤلاء الطلاب من ثم إمكانية تحقيق الأهداف المنشودة من تدريس مادة الجغرافية.
  - ٢- إقامة دورات تدريبية للهيئات التدريسية في وزارة التربية للتعريف بالطرائق التدريسية والأساليب الحديثة المستعملة، وعدم الاقتصار على الطرائق التدريسية التي تعتمد التلقين والحفظ.
  - ٣- اصدار كراس خاص من قبل وزارة التربية يتم توزيعه على المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية وتضمينه نماذج تدريسية حديثة في التدريس بما فيها النموذج (CASE).
  - ٤- ضرورة التركيز على المفاهيم الجغرافية وتضمينها بصورة سليمة من قبل واضعي مناهج هذه المادة، والتقليل من المعلومات المجزأة وغير المرتبطة بالمفاهيم الجغرافية.
  - ٥- على وزارة التربية زيادة وقت الحصص الدراسية في المرحلة الاعدادية بما يتناسب ونماذج التدريس الحديثة التي تهتم بنوع وليس بكم التعلم.

- ٦- تهيئة القاعات الدراسية، والأجهزة والوسائل التعليمية اللازمة لمساعدة المدرسين في التدريس وفق الطريقة التي تناسبهم.
- ٧- ضرورة العناية باستعمال الطرائق التدريسية الحديثة في الكليات ومعاهد إعداد المعلمين التي أثبتت الدراسات العلمية فاعليتها.

### ثالثاً / المقترحات:

استكمالاً لهذه الدراسة يقترح الباحث إجراء الدراسات الآتية:

- ١- إجراء دراسات أخرى لمقارنة اثر النموذج (CASE) ونماذج تعليمية أخرى لمعرفة ايها اكثر تأثيراً في اكتساب المفاهيم والاحتفاظ بها.
- ٢- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية وفي مراحل دراسية أخرى في مادة الجغرافية وفي مواد دراسية أخرى.
- ٣- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على الإناث.
- ٤- إجراء دراسة عن معوقات تنمية المفاهيم الجغرافية لدى الطلاب وللراحل الدراسية المختلفة كافة.

### المصادر

#### المصادر العربية:

- ١-ابراهيم، مجدي عزيز (٢٠٠٩) معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، عالم الكتب، القاهرة.
- ٢-ابو جادو، صالح محمد علي (٢٠٠٣) علم النفس التربوي، ط٣، دار المسيرة، عمان.
- ٣-ابو حجلة، امل حمد شريف (٢٠٠٧): اثر النموذج تسريع تعليم العلوم على التحصيل ودافع الانجاز ومفهوم الذات وقلق الاختبار لدى طلبة الصف السابع في محافظة قلقلة، جامعة النجاح الوطنية، رسالة ماجستير غير منشورة، قلقلة، فلسطين.
- ٤-ابو شعيرة، خالد وآخرون (٢٠٠٧) التربية الاسس والتحديات، ط١، مكتبة المجتمع العربي، عمان.
- ٥-الاسدي، سعيد جاسم ودادود عبد السلام صبري (٢٠١٥) فلسفة التقويم التربوي في العلوم التربوية والنفسية، ط١، دار صفاء، عمان.

- ٦- التميمي، ميسون علي جواد (٢٠١٥) نماذج حديثة لتدريس المفاهيم النحوية - عرض تطبيقي، ط١، دار الرضوان، عمان.
- ٧- الحارثي، ابراهيم احمد مسلم (١٩٩٩) تعليم التفكير، دار الرواد، السعودية.
- ٨- حبيب، جمال شحاته (٢٠١٣) مناهج البحث العلمي في الخدمة الاجتماعية والعلوم الانسانية، ط١، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية- جمهورية مصر العربية.
- ٩- الحريري، رافدة (٢٠٠٨) التقويم التربوي، ط١، دار المنهج، عمان.
- ١٠- الحميدان، ابراهيم بن عبد الله (٢٠٠٥) التدريس والتفكير، مركز الكتاب للنشر، المملكة العربية السعودية.
- ١١- الدعيلج، ابراهيم بن عبد العزيز (٢٠١٠) مناهج وطرق البحث العلمي، ط١، دار صفاء، عمان.
- ٢١- الدلفي، محسن علي (د.ت) الشامل في التربية وعلم النفس، دار الكتب العلمية.
- ٢٢- الدمرداش، صبري (١٩٩٩) مقدمة في تدريس العلوم، ط٤، مكتبة الفلاح، دولة الامارات العربية المتحدة.
- ٢٣- الدليمي، عصام حسن وعلي عبد الرحيم صالح (٢٠١٤) البحث العلمي اسسه ومناهجه، ط١، دار الرضوان، عمان.
- ٢٤- رحمن، ايمان قاسم (٢٠١٠): فاعلية نموذج تسريع التفكير في التحصيل وتنمية الدافعية للتعلم لدى طالبات الصف الثاني متوسط في مادة الفيزياء، كلية التربية، جامعة القادسية، رسالة ماجستير غير منشورة.
- ٢٥- زاير، سعد علي وسماء تركي داخل (٢٠١٣) اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، الجزء الاول، دار المرتضى، بغداد.
- ٢٦- الزبيدي، صباح حسن (٢٠١٠) مناهج المواد الاجتماعية وطرائق تدريسها، دار المناهج، عمان.
- ٢٧- الزغول، عماد عبد الرحيم وعلي فالح الهنداوي (٢٠٠٤) مدخل الى علم النفس، ط٢، دار الكتاب الجامعي، العين- الامارات العربية المتحدة.
- ٢٨- \_\_\_\_\_، عماد عبد الرحيم (٢٠١٢) مبادئ علم النفس التربوي، ط٢، دار الكتاب الجامعي، العين- دولة الامارات العربية المتحدة.
- ٢٩- السماك، محمد ازهر سعيد (٢٠١١) طرق البحث العلمي اسس وتطبيقات، دار اليازوري، عمان.
- ٣٠- شحاته، حسن وزينب النجار (٢٠٠٣) معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ط٢، الدار المصرية اللبنانية.
- ٣١- الطيطي، محمد وآخرون (٢٠٠٢) مدخل الى التربية، ط١، دار المسيرة، عمان.
- ٣٢- \_\_\_\_\_، محمد وآخرون (٢٠٠٩) مدخل الى التربية، ط٢، دار المسيرة، عمان.
- ٣٣- العبادي، احمد هاشم عبد الكاظم (٢٠١٠): تقويم مستوى التمكن من المفاهيم الجغرافية لدى طلبة معاهد اعداد المعلمين والمعلمات، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد، رسالة ماجستير غير منشورة.
- ٣٤- عباس، محمد خليل وآخرون (٢٠٠٩) مدخل الى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط١، دار المسيرة، عمان.
- ٣٥- عبد الرحمن، انور حسين وعدنان حقي زكنه (٢٠٠٧) الانماط المنهجية وتطبيقاتها في العلوم الانسانية والتطبيقية، شركة الوفاق للطباعة، بغداد.
- ٣٦- عبد الصاحب، اقبال مطشر واشواق نصيف جاسم (٢٠١٢) ماهية المفاهيم واساليب تصحيح المفاهيم المخطوءة، ط١، دار صفاء، عمان.
- ٣٧- العساف، احمد عارف ومحمود الوادي (٢٠١١) منهجية البحث في العلوم الاجتماعية والادارية (المفاهيم والادوات)، ط١، دار صفاء، عمان.
- ٣٨- عمران، خالد عبد اللطيف محمد (٢٠١٢) تقنيات تعليم الدراسات الاجتماعية وتعلمها في عصر المعلومات وثورة الاتصالات (رؤية تربوية معاصرة)، ط١، دار الوراق، عمان.
- ٣٩- عليان، يحيى مصطفى وعثمان محمد غنيم (٢٠٠٤) اساليب البحث العلمي، دار صفاء، عمان.

- ٤٠- غباري، ثائر احمد وخالد محمد ابو شعيرة (٢٠١١) **اساسيات في التفكير**، ط١، مكتبة المجتمع العربي، عمان.
- ٤١- فان دالين، (١٩٨٥) **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ترجمة: محمد نبيل نوفل وآخرون، ط٣، مكتبة الانجلو المصرية.
- ٤٢- قطامي، يوسف (١٩٩٠) **تفكير الاطفال وتطوره وطرق تعليمه**، المطبعة الاهلية، الجامعة الاردنية.
- ٤٣- \_\_\_\_\_، يوسف ونايفة قطامي (١٩٩٨) **نماذج التدريس الصفي**، ط٢، دار الشروق، عمان.
- ٤٤- \_\_\_\_\_، يوسف ونايف قطامي (٢٠٠٠) **تصميم التدريس**، ط٣، دار الفكر، عمان.
- ٤٥- قطاوي، محمد ابراهيم (٢٠٠٧) **طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية**، ط١، دار الفكر، عمان.
- ٤٦- مخلف، صبحي احمد وهادي مشعان ربيع (٢٠٠٩) **طرائق تدريس الجغرافية**، ط١، مكتبة المجتمع العربي، عمان.
- ٤٧- المسعودي، محمد حميد مهدي (٢٠١٢): **اثر استعمال خرائط المفاهيم في تدريس مادة الخرائط على تحصيل طلاب قسم الجغرافية في كلية التربية الاساسية- جامعة بابل**.
- ٤٨- \_\_\_\_\_، محمد حميد مهدي وآخرون (٢٠١٥) **المفاهيم والمهارات في تدريس الجغرافية**، ط١، دار صفاء، عمان.
- ٤٩- المشهداني، خالد احمد فرحان ورائد عبد الخالق عبد الله العبيدي (٢٠١٣) **مناهج البحث العلمي**، ط١، دار الايام، عمان.
- ٥٠- المغربي، نبيل امين (٢٠٠٥): **اثر مشروع تسريع التفكير الذهني على بعض المتغيرات المعرفية والوجدانية لدى طلبة المرحلة الاساسية العليا في فلسطين**، جامعة الدول العربية، المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة، قسم الدراسات التربوية، فلسطين، (اطروحة دكتوراه غير منشورة).
- ٥١- ملحم، سامي محمد (٢٠١٠) **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ط٦، دار المسيرة، عمان.
- ٥٢- منصور، طلعت وآخرون (٢٠٠٣) **اسس علم النفس العام**، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
- ٥٣- الموسوي، عباس نوح سليمان محمد (٢٠١٥) **علم النفس التربوي مفاهيم ومبادئ**، ط١، دار الرضوان، عمان.
- ٥٤- نخبة من المتخصصين (٢٠١٣) **طرائق التدريس والتدريب العامة**، ط٢، الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات بالتعاون مع جامعة القدس المفتوحة، جمهورية مصر العربية.
- ٥٥- وزارة التربية (١٩٩٠) **منهج الدراسة الاعدادية**، شركة الفنون للطباعة، جمهورية العراق.

#### المصادر الاجنبية

- 56-Hudson 'Ken (2008) **The lade Accelerator- How to solve Problem faster Using speed Thinking** , Allen & Unwind- McPhersons printing grop.
- 57-Mbano '(2003) **The impact of the project to accelerat mental thinking through the teaching of science and Mathematics and English Language in student achievement** ,conducted in Malawi.
- 58-Shyer 'Adey (1996) **Mental Impact of the project thinking through science and Mathematics** , education on the varil. 59-Shayer 'M (1997) **The long Term Effects of Conativ Acceleration on pupils Achievement** ,paper presented at annual meating of the American educational Research Association.