An Analysis of Reading Comprehension and College Composition Courses Accoeding to Reflective Thinking Skills[1]

Prof.Dr. Jassim Muhammad Rihan Ass.prof. Iman Mingher Obied
Researcher. Kazem Muhammad Musa
University of Babylon/ College of Basic Education

تحليل مقرري الاستيعاب القراني وانشاء في ضوء مهارات التفكير التاملي

أ.د. جاسم محمد ريحان أ.م. ايمان منغر عبيد الباحث. كاظم محمد موسى
جامعة بابل / كلية التربية الاساسية
Tears894@gmail.com

الملخص:

تهدف الدراسة الحالية الى التحقق من توفر مهارات التفكير التأملي في مقرري الاستيعاب والانشاء, ومدى توفرها, فأعد الباحث بالاعتماد على تلك المراجعات قائمة من المؤشرات على صيغة (استبانة) والتي تدل على مهارات التفكير التأملي الخمسة: (الملاحظة, التواصل وكشف المغالطات, اعطاء تفسيرات مقنعة, الاستنتاج واصدار الحكم, واتخاذ القرار ووضع حلول مقترحة).

بالاعتماد على الاستبانة المعدلة, عمد الباحث الى تحليل محتوى مقرري الاستيعاب والانشاء. وباستعمال معاملي الارتباط بيرسون وبراون_ سبيرمان, بلغ معامل الارتباط (٠,٨٧٥) و (٠,٨٩٥) لمقرري الاستيعاب والانشاء على التوالي.

بعد مضي ثلاثة اسابيع, قام الباحث بإعادة تحليل محتوى المقررين وقام بمقارنة نتائج التحليل الثاني بنتائج التحليل الاول وذلك بهدف التأكد من ثبات التحليل.ولغرض عرض النتائج, تم استخدام التكرارات والنسب المئوية.

الكلمات المفتاحية: الاستيعاب القرائي, الانشاء, التفكير التأملي, مهارات التفكير التأملي

Abstract:

This study aims at Investigating whether or not reflective thinking skills are included in Reading Comprehension course and College Composition course, and shedding light on the extent of their inclusion in these two courses. The researcher had prepared a list of indicators (in the form of a questionnaire) to reflective thinking skills which were five skills (Observation, Communication andparalogisms revealing, Providing convincing explanations, Conclusions and judgment, and Decision-making and proposing solutions).Using the modified questionnaire, the researcher started analyzing the content of the two courses, i.e., Reading Comprehension and College Composition.By applying Pearson correlation co-efficient and Brown-Spearman correlation co-efficient, it was found out that the correlation was (0.875) and (0.895) for the contents of Reading Comprehension and College Composition respectively.

Three weeks later, the researcher reanalyzed the courses content and compared its results with the results of the first analysis in order to assure the reliability. By applying suitable statistical formulas, it was concluded that the percentages are (**93.8%**) and (**87.8%**) concerning **RC** and **CC** respectively.In order to present the results of the study, frequencies and percentages have been used.

Key words: Reading Comprehension, College Composition, Reflective Thinking, Reflective Thinking Skills

Introduction

Problem and its Significance

Qutami (**2004:184**) and Crawford et al. (**2005: 1**) see that a successful and productive education is that which support reading and writing critically, and they describe education as the process in which the learner learns how to think not accepts thoughts of others. This means that the learner must be given the appropriate chance to clarify and explain what he / she has learnt. The learner composes or produces logical answers and forms correct generalizations.

From observations and experience, the researcher believes that reading comprehension (henceforth **RC**) lessons have not been geared towards providing students with knowledge, skills and strategies for reading. Neither do these lessons prepare students to utilize these skills and strategies to predict, infer, analyze, agree, criticize and evaluate by interacting with the **RC** passages given.Yet, these are the skills being tested as part and parcel of major examinations and for successful interaction in the real world.

The researcher sees that writing skill difficulties are one of the most significant problems that affect students that are learning English as a second or foreign language around the world because they do not have interest in the composition field which, in turns, leads them to be poor writers, have low scores in their courses, increase the errors in their homework, write run-on sentences and create incoherent paragraphs.

The researcher expects that emphasis on reflective thinking skills should be carried out by the teachers because they will enhance students' achievement. There is a consensus on the importance of these skills. Teachers, nowadays, should be away from the traditional ways of teaching which depend on memorization and retention, and adopt methods that work on activating positive reflective thinking skills. There are many reasons that stimulate to the serious modification in the ways of teaching RC and CC as well as establishing means that help in improving reflective thinking skills as the nature of these two subjects stand on.

The close relation between reading, which is emphasized through **RC**, and writing, which is emphasized through **CC**, encourages the researcher to concentrate on and choose these two subjects to analyze.

Aims of the study

This study aims at :

1. Investigating whether or not reflective thinking skills are included in :
   - **a.** Reading Comprehension courses.
   - **b.** College Composition courses.
2. If they are included, then this study aims at shedding light on the extent of their inclusion in :
   - **a.** Reading Comprehension courses.
   - **b.** College Composition courses.

Procedures

1. An overview of thinking, especially reflective thinking is introduced.
2. The descriptive analytical approach is followed in the current study.
3. The content of the syllabus programs of RC and CC in the Colleges of Basic Education/ Departments of English is analyzed.
4. In his analysis, the researcher adopts the Core Reflective Thinking Skills
5. A questionnaire concerning Core Reflective Thinking Skills and the extent to which they are implied within the content of the two materials is built.
6. Another investigative questionnaire based on "Eysenk and Weilson Reflectiveness Scale" is distributed among a sample of the teachers and students in the department of English/ College of Basic Education/ University of Babylon to investigate their knowledge concerning Reflective Thinking.
7. After gathering the responses, the content of the two subjects will be analyzed depending on the first basic questionnaire.

Limits of the study

The study is limited to :

1. The Departments of English in Colleges of Basic Education in Iraq.
2. The RC and CC courses for the second stage.
3. Alexander's book entitled "Developing Skills:An integrated Course for Intermediate Students (new impression 1970).

4. Razzak, Fakhir A. and Helen Al-Hassans' book entitled "College Composition".
5. The academic year 2016-2017.

Value of the study

In general :

As this study is the first in analyzing the courses of RC and CC in the Colleges of Basic education, so it is valuable because :

1. It tackles such a sensitive topic, i.e., reflective thinking.
2. It attempts to find out the extent to which RC and CC courses content contain the skills of reflective thinking.
3. It is hoped to be a source for the teachers of these two subjects, i.e., RC and CC that may help them in enhancing their way of dealing with these subjects.
4. It is hoped for this study to be a source for the university syllabus compilers to modify the syllabuses.
5. It may pave the way to the following researchers to tackle reflective thinking or another kind of thinking but on other variables that are different from the variables focused on in this study.

Literature Review

Reflective Thinking (RT): can be described as pattern, or sequence, of logical thought that can serve in identifying the problem, defining and delimiting the problem, developing evaluative criteria against which to test alternative proposals, seeking alternative solutions to propose and test, and finally, developing a final solution to advocate (Wilson, 2002:351). It is also known as "Reflective Practice (RP)", and can be referred to as an active, persistent, and careful consideration of a belief or supposed form of knowledge, of the grounds that support that knowledge, and the further conclusions to which that knowledge leads. Learners are aware of and control their learning by actively participating in reflective thinking; assessing what they know, what they need to know, and how they bridge that gap during learning situations (Chand and Ravi, 2004: 57-8).

Reflective Thinking Skills (RTSs):The term "thinking skills" seems to be a bit obscure. In the context of teaching thinking, the term has two basic meanings (Harpaz, 2004: 6) :

a. **Internal (subjective) meaning :**
   Internally, thinking skill is the good useof thinking means, i.e. fast and precise use, consuming a minimum of mental energy.
b. **External (objective) meaning :**
   Externally, thinking skills embody the various thinkingmeans(strategies, heuristics, algorithms and the like) that render thinking processes more effective.

Greene (2005: 12) and JohnsonandHarvey (2010: 26) agree on that the generic thinking skills get lost when concentrating on subject-knowledge based teaching. They are not tied to any particular content, or restricted to any particular subject, but they should be content free.

It is to differentiate between ways of thinking and thinking skills. Ways of thinking consists of perspective. All skills, styles and instruments are organized to promote this perspective. Therefore, RT can be considered as a field in which the perspective of thinking is placed at the center. But thinking skills include competencies which are elements necessary to ensure a common language and its definitions, professionalism, level and order, and are important to complete the act of thinking. These elements offer the chance to compare the nature and quality of thinking. Whichever way of thinking is considered, competencies need to be developed in line with the specific way of thinking (Dombayce, 2014: 13).After revising literature related to RTSs, it becomes clear that they have been tackled by the scholars differently. The researcher with the help of his supervisors and the specialists in this domain,

i.e., thinking and its skills, concluded that RT has the skills explained in the following table:

X	Y	Used terms
Observation	Observation	Observation
Paralogisms revealing	Communication	Communication and paralogisms revealing
Conclusions	Judgment	Providing convincing explanations
Providing convincing explanations	Decision-Making	Conclusions and judgment
Proposing solutions	Team-Working	Decision-Making and proposing solutions

Table (1): Reflective thinking skills

Al-Amawi (2009: 70), Abdulhameed (2011: 278), Al-Afoon, et.al (2012: 217-8), Phang and Fariba (2013: 213-4), and Mirzaei et al. (2014: 640-2) list RTSs as :

1. **Meditation and observation**: It means the ability to present the problem and recognizing its components and giving it a shape or a diagram that enables discovering the relations visually. It means noticing teachers feeling and behaviors. It includes noticing, marking and recording in order to distinguish something from its surrounding.
2. **Communication and paralogisms revealing:** It means the ability to diagnose the gaps in the problem by limiting the incorrect and illogical relations or by limiting some of the wrong steps in achieving the educational tasks. This skill can be developed in a variety of ways: through the keeping of a personal learning journal or diary,or through a more formal professional portfolio, supported by a system of formal tutorials with a mentor.
3. **Providing Convincing explanations:**This means the ability to give logical meaning to the results or the connecting relations. This meaning may depend on previous information or the nature and features of the problem.
4. **Conclusions and judgment:**This skill means the ability to reach at logical relation by understanding the problem content and conducting reasonable results.
5. **Decision- making and proposing Solutions**: Decision making has been defined as selecting a course of actions to achieve a desired purpose. This means the ability to establish logical steps to solve the presented problem. These steps depend on expected mental developments towards the presented problem. It is important to think about how teachers make sense of their learners and classrooms events. In decision making skill, using different types of reflective practice strategies is important and it allows teachers to see, and cope better with the complexities of teaching and it enables them make decisions for further actions. In fact, reflective practice strategies help teachers to probe the strength and weakness of a lesson more deeply through dialogue and critical reflection on practice.

Procedures

Research method

In this study, the researcher used the analytical descriptive method in order to synthesize RC and CC courses according to RTSs. The researcher used the (Content Analysis Approach) as it is one of the most current approaches used in conducting researches that fits the nature of the current study and enables the researcher achieving the objectives he had postulated.

Descriptive method aims at asking questions about the nature, incidence, or distribution of variables. It requires description but not manipulation of variables (Riazi,1999: 68). It describes and interprets what is. It is concerned with relationships that exist, opinions that are held, processes that are going on,effects that are evident or trends that are developing (Best and James,2006: 118).

Research procedures

Limiting data sources

This procedure consists of defining the population and the sample of the study.The actual population to whom the researcher would like to generalize the results of the study is represented by :

1. Developing skills:an integrated course for intermediate students by L.G.Alexander (1970).
2. College composition by Razzaq F. and Helen Al-Hassan (1986).

a. Research sample refers to a part of a population selected (Mousavi, 1999: 335). It is any part of a population of individuals on whom information is obtained(Fraenkel and Norman, 2006: 107).

Based on the above definitions, the sample of the study is represented by the courses of the RC and CC determined by the Ministry of Higher Education and Scientific Research, as clarified in the following table :

Table (2): Population and sample concerning RC and CC courses content

Reading Comprehension		
Book	Total Pages	Sample
Developing skills: an integrated course for intermediate students	**145** pages	**26** pages
College Composition		
Book	Total Pages	Sample
College Composition	**266** pages	**82** pages

Research tool

The researcher prepared a list of the Core RTSs that are hoped to be found in the courses of RC and CC. The process of preparation involved the following:

a. Reviewing the previous studies related to thinking and thinking skills in general and reflective thinking and RTSs in particular, taking into account the Arabic Studies.

b. Reviewing the related literature concerning thinking represented by books and references.

c. Meeting the specialists in this domain, i.e., thinking and thinking skills, and taking their advice into his consideration.

In their final form, RTSs can be clarified as shown below :

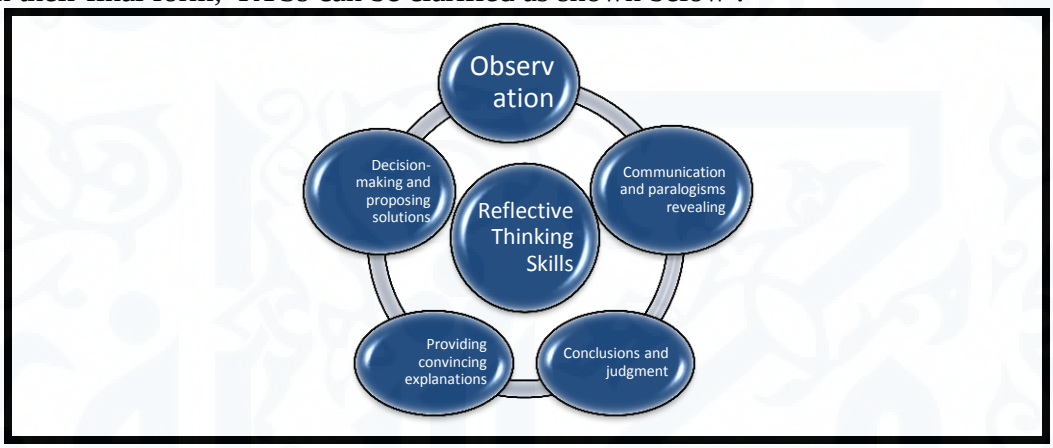


Figure (1): Reflective Thinking Skills (Designed by the researcher)

The researcher applied Chi-Square formula to check the tool validity:

Skills	Indicators	Experts		Chi-S. value		d.f.	Significance at 0.05
		Agree	Disagree	Calculated	Tabulated		
Observation	10	24	2	18.61	9.488	4	Significant
Communication and paralogisms revealing	9	24	2	18.61	9.488	4	Significant
Providing convincing explanations	10	24	2	18.61	9.488	4	Significant
Conclusions and judgment	9	24	2	18.61	9.488	4	Significant
Decision-making and proposing solutions	12	24	2	18.61	9.488	4	Significant

Table (3): Chi-Square Values concerning experts' responses to the items

Analysis

a. Analysis Unit

Units are wholes that the analysts distinguish and treat as independent elements (Krippendorff, 2004: 97).

There are three types of units that can serve the analyst when he analyses the content :

1. Sampling units are units that are distinguished for selective inclusion in an analysis (ibid. 98).
2. Recoding/ Coding units are units that are distinguished for separate description, transcription, recording, or coding (ibid. 99).
3. Context units are units of textual matter that set limits on the information to be considered in the description of recording units (ibid.101).The researcher used the Conceptual(Thematic/Thematic distinction)content analysis approach as it is the most familiar type used in descriptive studies. The term thematic connotes the analysis of Story-like verbal material and the use of relatively comprehensive units of analysis such as themes, combinations of categories, motifs, imagery, and thoughts (Krippendorff, 2004: 107).

b. Steps of the analysis

1. Reading the content of the two books deeply in order to specify the concepts found in them.
2. Determining the extent of the correspondence between the concepts and each one of the reflective thinking skills.
3. Giving a frequency to each skill that may correspond to the concepts determined.
4. Counting the frequencies achieved for each skill individually.

Results Presentation

In order to achieve the aims of the study, the researcher analyzes the content of the courses of Reading Comprehension and College Composition according to Reflective Thinking Skills. See appendices (11 and 12)

Below is the explanation of the process of analysis and the percentages of each skill in the two mentioned courses.

❖ **Reading Comprehension**

Passage	First Analysis					Total
	Skill					
	S1	S2	S3	S4	S5	
A Famous Monastery	9	7	6	3	4	29
A Trip To Mars	7	8	4	4	5	28
The Loss Of The Titanic	7	14	4	3	4	32
Not Guilty	9	5	2	3	5	24
Life On A Desert Island	10	5	2	4	6	27
It's Only Me	10	6	5	2	6	29
A Noble Gangster	8	6	1	2	6	23
Sixpence Worth Of Trouble	9	6	2	3	7	27
Mary Had A Little Lamb	9	4	2	4	6	25
The Greatest Bridge In The World	7	5	2	3	4	21
Electric Currents In Modern Art	6	5	2	3	5	21
A Very Dear Cat	8	6	2	4	4	24
Pioneer Pilots	9	6	2	4	7	28
Total:	108	83	36	42	69	338
	31.95	24.55	10.65	12.42	20.41	99.98

Table (4): Results of the first analysis concerning RC

Passage	Second Analysis					Total
	Skill					
	S1	S2	S3	S4	S5	
A Famous Monastery	8	8	3	6	12	37
A Trip To Mars	8	12	4	3	7	34
The Loss Of The Titanic	8	7	5	4	6	30
Not Guilty	8	6	1	3	5	23
Life On A Desert Island	10	7	1	4	7	29
It's Only Me	11	8	3	3	6	31
A Noble Gangster	8	7	2	4	7	28
Sixpence Worth Of Trouble	9	7	2	3	7	28
Mary Had A Little Lamb	9	5	3	3	6	26
The Greatest Bridge In The World	8	6	2	4	5	25
Electric Currents In Modern Art	7	6	2	5	6	26
A Very Dear Cat	8	7	3	4	5	27
Pioneer Pilots	9	7	1	6	7	30
Total:	111	93	32	52	86	374
	29.67	24.86	8.55	13.9	22.99	99.97

Table (5): Results of the second analysis concerning RC

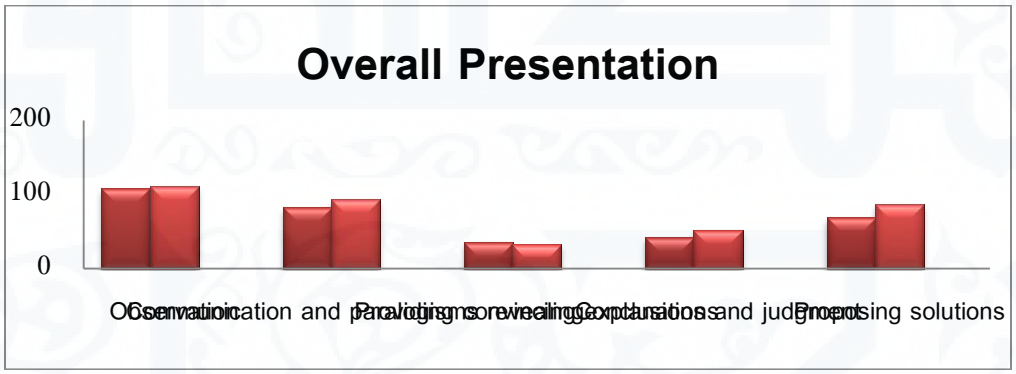
Overall Results Presentation of Reading Comprehension Course Analysis

Skill	Frequencies	Percentage
Observation	108	31.95%
Communication and paralogisms revealing	83	24.55%
Providing convincing explanations	36	10.65%
Conclusions and judgment	42	12.42%
Decision-making and proposing solutions	69	20.41%
Total:	338	99.98%

Table (6): Overall Results Presentation of Reading Comprehension Course Analysis

It is clear, from table (6) that (Observation skill) approves the highest percentage which is (108,31.95%). (Communication and paralogisms revealing skill) achieves (83,24.55%). (Decision-making and proposing solutions skill) approves (69,20.41%). (Conclusions and judgment skill) is (42,12.42%). Finally, (Providing convincing explanations skill) is (36, 10.65%).This means that the total approved frequencies in the course of Reading Comprehension are (338 frequencies) (99.98%).

The variance of the frequencies and percentages achieved in the course of Reading Comprehension can be clarified in the following diagram :



Shape (2):Overall Results Presentation of Reading Comprehension Course Analysis

❖ **College Composition**

Chapters	First Analysis Skill					Total	Second Analysis Skill					Total
	S1	S2	S3	S4	S5		S1	S2	S3	S4	S5	
One	4	52	24	14	16	110	14	62	25	24	16	141
Two	15	8	34	12	52	121	14	20	16	13	52	115
Total:	19	60	58	26	68	231	28	82	41	37	68	256
	8.22	25.97	25.1	11.25	29.43	99.97	10.93	32.03	16.01	14.45	26.56	99.98

Table (7): Results of the first and second analysis concerning CC

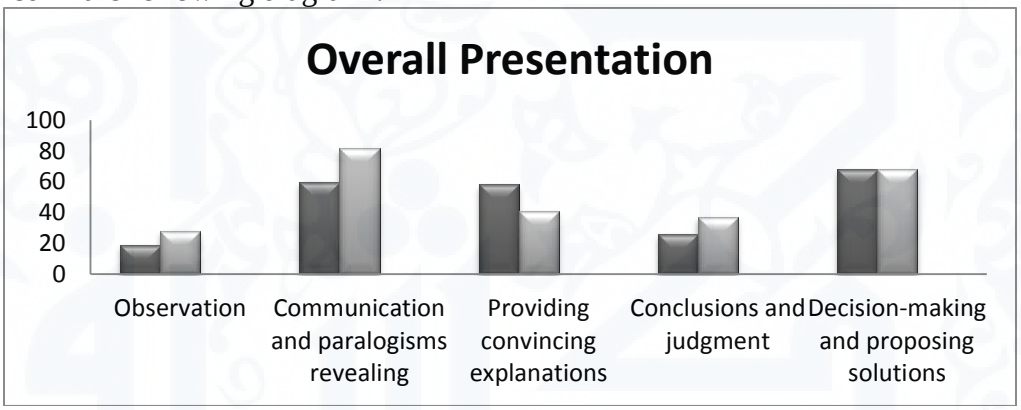
Overall Results Presentation of College Composition Course Analysis

Skill	Frequencies	Percentage
Observation	19	8.22%
Communication and paralogisms revealing	60	25.97%
Providing convincing explanations	58	25.1%
Conclusions and judgment	26	11.25%
Decision-making and proposing solutions	68	29.43%
Total:	231	99.97%

Table (8): Overall Results Presentation of College Composition Course Analysis

It is clear from table (8) that (Decision-making and proposing solutions skill) approves the highest percentage in the course of College Composition which is (69, 29.43%), then (Communication and paralogisms revealing skill) is (60, 25.97%), then (Providing convincing explanations skill) is (58, 25.1%), then (Conclusions and judgment skill) is (26, 11.25%), and finally, (Observation skill) is (19, 8.22%). This means that the total approved frequencies in this passage are (231 frequencies) (99.88%).

The variance of the frequencies and percentages achieved in the course of College Composition can be clarified in the following diagram :



Shape (3): Overall Results Presentation of College Composition Course Analysis

5. Conclusions and Recommendations

5.1. Conclusions :

5.1.1. Reading Comprehension

Based on the results of the analysis, these points can be inferred :

a. There is a concentration on the (Observation skill) which is good for the learners to associate between what they observe and read, but in contrast, the (Providing convincing explanations skill) is less focused on. The nature of RC course depends on imagination, because most of the passages included are not real stories. As a result, this skill is not concentrated on.

b. All the exercises given after each passage take one form. This will be reflected negatively on the learners. Some of the exercises contain more than one skill or behavioral objective. This can, in turn, make learners missed.

c. Universal standards that encourage the dependence on syllabuses that can enhance and improve the ways the learners think are not taken into account when recommending this course.

5.1.2. College Composition

Depending on the results discussed in the previous chapter, the following points can be concluded :

a. (Decision-making and proposing solutions skill) is focused on in the course of CC. This will make learners busy in providing suitable solutions to such situations in the course, neglecting the importance of the (Observation skill) which achieves the lowest percentage.

b. There is a redundancy in the form of the exercises provided in the end of each chapter.

5.2. Recommendations :

According to the results of the study, the researcher recommends the following :

1. It is necessary to practice RT while performing educational tasks.
2. Universal standards that encourage the dependence on syllabuses that can enhance and improve the ways the learners think should be taken into consideration.
3. It is to prepare university teaching curriculum concerning the two courses in a way that encourage teachers to behave reflectively with their students.
4. Training the teachers of these two courses on using RT strategies and skills.
5. The curriculum should meet the students' mental, psychological, social and cultural needs.
6. The curriculum must be submitted to improvement by faculty members periodically.
7. Teachers of these two courses should not depend totally on the two books recommended by the Ministry of Higher Education and Scientific Research, but they can include some other external related topics that fit the mental age of learners. This step will make them open-minded and always keep in touch with the foreign culture.
8. There should be a kind of integration in the process of the inclusion and distribution of RTSs in the content of these courses.
9. There should be a kind of variety in the exercises provided in the end of each passage and chapter. This will make learners eager to explore what the exercises of the next passage (or chapter) are about and how they are formed.
10. Faculty members should contribute to the construction and design of the curriculum

Bibliography :

- Alexander, L. G (1970) Developing skills/ An integrated course for intermediate students. Longman Group Limited. London.
- Chand, Tara and Ravi Prakash (2004) Advanced educational psychology. Kanishka Publishers, Distributers. New Delhi.
-Crawford, Alan, Wendy Saul, Samuel R. Mathews and James Makinster (2005) Teaching and learning strategies for the thinking classroom. The International Debate Education Association. Open Society Institute.
- Dombayce, M. Ali (2014) Models of thinking education and quadruple thinking.International Journal on New Trends in Education and Their Implications. V. 5, Issue. 4, Article. 2.
- Greene, Judith (2005) Memory, thinking and language: topics in cognitive psychology.Taylor and Francis e-Library.
- Johnson, S. and Harvey Siegel (2010) Teaching thinking skills. Continuum International Publishing Group.
- Krippendorff, Klaus (2004) Content analysis: an introduction to its methodology. Sage Publications.
- MirzaeiFariba, FatinAliahPhang and HamidrezaKashefi (2014) Measuring teachers' reflective thinking skills. Available online at www.sciencedirect.com.
- Phang, FatinAliah and FaribaMirzaei (2013) The importance of reflective thinking skills for physics teachers. 2nd international seminar on quality and affordable education.

- Razzaq, Fakhir A. and Helen Al-Hassan (1986) College composition.A publication of the institute of English language teaching in Iraq/ Baghdad.
- Wilson, Gerald L. (2002) Groups in context: leadership and participation in small groups 6th edition. McGraw- Hill Companies. Irwin.

Arabic Resources

عبد الحميد، عبد العزيز طلبة. ٢٠١١. أثر تصميم استراتيجية للتعلم الإلكتروني قائمة على التوليف بين أساليب التعلم النشط عبر الويب ومهارات التنظيم الذاتي للتعلم على كلمن التحصيل واستراتيجي الالتمام لإلكتروني المنظم ذاتيا وتنمية مهارات التفكير التأملي، مصر: مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة. ع ٧٥، ج٢، يناير، ص ٢٤٨-٣١٦.

العفون، عبد الصاحب، نادية حسين، منتهى مطشر. ٢٠١٢. التفكير: انماطه ونظرياته واساليب تعليمه وتعلمه، الطبعة الاولى. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

العماوي، جيهان. ٢٠٠٩. اثر استخدام طريقة لعب الادوار في تدريس القراءة على تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف الثالث الاساسي بمدارس خان يونس. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، الجامعة الاسلامية بغزة. فلسطين.

قطامي، نايفه. ٢٠٠٤. تعليم التفكير للمرحلة الاساسية. الطبعة الثانية، عمان: دار الفكر.

Appendix (1): The questionnaire in its revised version

R T Skills	Sub-skills
Observation	• Includes illustrations in a way that indicates the relationships among its fragments.
	• Displays the sub-subjects in the form of simplified diagrams and drawings.
	• Enables enhancing visual discovery
	• Encourages making illustrations to the subjects.
	• Interprets information and presents results with pictures.
	• Presents an accurate description of concepts and explains their components visually.
	• Recognizes links among topics and concepts presented in other subjects.
	• Shows the relationships among the concepts by using conceptual diagrams.
	• Helps in improving interest in purposive imagination.
Communication and paralogisms revealing	• Contributes in the modification of some of the incorrect concepts.
	• Determines the gaps in different issues.
	• Enables synthesizing key information and major ideas in good forms.
	• Helps in identifying ambiguities.
	• Helps in realizing the illogical ideas.
	• Helps in checking the validity of information.
	• Identifies the incorrect relations among the subjects.
	• Presents subjects that contain gaps that need to modification in the conceptions.
Providing convincing explanations	• Analyzes graphs in the light of situations explanation.
	• Enables unraveling complexities of thoughts
	• Connects observations with conclusions.
	• Clarifies the conceptual connection among subjects.
	• Explains situations, opinions and events.
	• Gives information that help in revealing facts.
	• Gives convincing explanations of situations.
	• Helps in presenting reasonable and logical justifications.
	• Helps in presenting integrated and connected justifications.
	• Includes explanations for the presented facts.

	• **Clarifies relationships among different concepts.**
	• **Gives the best possible coverage of language in use.**
	• **Enables discussing the presented ideas.**
	• **Helps in the interest in details as much as possible.**
Conclusions and judgment	• **Arranges ideas in various domains.**
	• **Contains projects that involve a great deal of library research.**
	• **Enables arriving at clear results.**
	• **Helps in improving the logical sequence of thoughts.**
	• **Helps judging on the correctness of the conclusions.**
	• **Helps in the process of the transition from the general to the specific.**
	• **Helps in the transition from the local examples to the global ones.**
	• **Invents the previous experiences with the conclusions**
	• **Provides accurate, relevant and complete supporting details.**
Decision-making and proposing solutions	• **Contains questions that help in predicting results.**
	• **Enables rewording a question in a variety of ways.**
	• **Enables thinking up solutions.**
	• **Gets the students to give their own ideas about the characters in the story or situation.**
	• **Helps in checking occurrences corresponding with the nature of the learner and the environment.**
	• **Helps in presenting new ideas.**
	• **Helps in presenting reasonable solutions.**
	• **Helps in producing a great number of solutions and ideas.**

Appendix (2): A sample of the analysis process :

a. Reading Comprehension :

Passage (14) A Noble Gangster/ Pages: 38-9

There was a time when the owners of shops and businesses in Chicago had to pay large sums of money to gangsters in return for protection. If the money was not paid promptly, the gangsters would quickly put a man out of business by destroying his shop. Obtaining protection money is not a modern crime. As long ago as the fourteenth century, an Englishman, Sir John Hawkwood, made the remarkable discovery that people would rather pay large sums of money than have their life work destroyed by gangsters.

Six hundred years ago, Sir John Hawkwood arrived in Italy with a band of soldiers and settled near Florence. He soon made a name for himself and came to be known to the Italians as Giovanni Acuto. Whenever the Italian city-states were at war with each other, Hawkwood used to hire his soldiers to princes who were willing to pay the high price he demanded. In times of peace, when business was bad, Hawkwood and his men would march into a city-state and, after burning down a few farms, would offer to go away if protection money was paid to them. Hawkwood made large sums of money in this way. In spite of this, the Italians regarded him as a sort of hero. When he died at the

age of eighty, the Florentines gave him a state funeral and had a picture painted which was dedicated to the memory of the most valiant soldier and most notable leader, Signor Giovanni Haukodue.

No.	Concept
	Content of the passage
1	There was a time when the owners of shops and businesses in Chicago had to pay large sums of money to gangsters in return for protection. If the money was not paid promptly, the gangsters would quickly put a man out of business by destroying his shop. Obtaining protection money is not a modern crime. As long ago as the fourteenth century, an Englishman, Sir John Hawkwood, made the remarkable discovery that people would rather pay large sums of money than have their life work destroyed by gangsters.
2	In times of peace, when business was bad, Hawkwood and his men would march into a city-state and, after burning down a few farms, would offer to go away if protection money was paid to them. Hawkwood made large sums of money in this way. In spite of this, the Italians regarded him as a sort of hero.
	Exercises
1	In not more than 80 words write an account of Sir John Hawkwood's career from the time he arrived in Italy. Do not include anything that is not in the last paragraph.
2	Give another word or phrase to replace the following words as they are used in the passage.
3	In not more than 200 words write an imaginary account of one of Sir John Hawkwood's exploits. Use the ideas given below. Do not write more than three paragraphs.Title: Hawkwood Defeated Introduction: News that Hawkwood and his men were approaching-panic- villagers prepared to defend farms. Development: Farmers fought-poorly armed-many killed-Hawkwood destroyed farms-sent message to prince of city state-demanded money-refused-battle followed-Hawkwood invaded city-many buildings were destroyed-people killed. Conclusion: Hawkwood was driven off-never attacked this city again-later became the prince's friend.
4	You had agreed to give a talk at your local library, but now find that you are unable to do so. Write a letter of about 80 words explaining why. Supply a suitable introduction and conclusion. Use the following ideas to write the purpose: sorry for the inconvenience-you are being sent abroad by your firm-will be away for three weeks-hope to give a talk on a later occasion.
5	Key structures: **Have** ($_{I}$**KS**$_{220}$).
6	Note how ***have*** has been used in lines 13 and 25.
7	Write sentences using ***have*** with the following.
8	Give the correct form of the verbs in brackets.

Concepts included in the passage

No. of the concept	Skill assured	No. of the indicator
Content		
Illustrative picture	1	1, 2, 4, 6
1	4	4
2	3	5
Exercises		
1	2	4
	5	6, 11
2	3	2
	5	11
3	2	4
	5	8, 11
4	2	4
	5	8, 11
5	1	9
6	1	9
7	2	4
	5	8, 11
8	2	4, 7

Skills assured in the passage

b. College Composition :

Chapter One: The sentence/ Unity/ Pages: 18-20
Exercises of Chapter One/ Pages: 36-48

Unity :

The first requirement of a good sentence is unity; that is, it must express one main idea. All parts of the sentence should bear directly upon the main thought it is intended to convey.

A sentence will not have unity (a) if too many details are introduced, (b) if unrelated ideas are combined.

The following sentence lacks unity because some of the facts mentioned in it have no connection with the main idea :

Uncle George, short of temper and of health, eighty years old at this time and weighting ninety kilos, shouted angrily at the children who were playing outside his house.

The subject of this sentence is 'Uncle George'. The main idea is that he shouted angrily at the children. His age and his weight are completely different ideas so they should not be mentioned here. The relevant facts are his temper and his anger.

The sentence could be improved as follows :

Uncle George, a short-tempered man, shouted angrily at the children who were playing outside his house.

The following sentences are short, but they lack unity because two entirely unrelated ideas are put side by side in the same sentence :

a. Selma wore a red dress and she had a good time at the party.

The two ideas in this sentence are (1) Selma wore a red dress, and (2) she had a good time at the party. There is no connection between these two ideas, so they should not be put together in one sentence.

b. Yesterday, Ali cut his hand, and he could not find his grammar book anywhere.

The first part of this sentence states a fact about Ali's hand, while the second part mentions his grammar book. These totally different ideas should not be brought together in one sentence unless there is an obvious reason for connecting them. A sentence should contain only related thoughts. You should use one or more sentences for thoughts not closely related.

Say one thing at a time; say it as simply and clearly as you can; say it so that it cannot be misunderstood.

No.	Concept
	Content
1	The first requirement of a good sentence is unity; that is, it must express one main idea. All parts of the sentence should bear directly upon the main thought it is intended to convey.
2	The following sentence lacks unity because some of the facts mentioned in it have no connection with the main idea: Uncle George, short of temper and of health, eighty years old at this time and weighting ninety kilos, shouted angrily at the children who were playing outside his house. The subject of this sentence is 'Uncle George'. The main idea is that he shouted angrily at the children. His age and his weight are completely different ideas so they should not be mentioned here. The relevant facts are his temper and his anger.
3	The sentence could be improved as follows: *Uncle George, a short-tempered man, shouted angrily at the children who were playing outside his house.*
4	*a. Selma wore a red dress and she had a good time at the party.* The two ideas in this sentence are (1) Selma wore a red dress, and (2) she had a good time at the party. There is no connection between these two ideas, so they should not be put together in one sentence.
5	*a. Yesterday, Ali cut his hand, and he could not find his grammar book anywhere.* The first part of this sentence states a fact about Ali's hand, while the second part mentions his grammar book. These

	totally different ideas should not be brought together in one sentence unless there is an obvious reason for connecting them. A sentence should contain only related thoughts. You should use one or more sentences for thoughts not closely related.
	Exercises
1	In each of the following sentences, underline the subject and the main verb.
2	In each of the following sentences, a verb is underlined. Underline the subject of that verb.
3	Identify the following sentences as: Statements, Questions or Commands.
4	Construct eight simple sentences about the College Library, two to illustrate the declarative sentence, two to illustrate the interrogative sentence, two to illustrate the imperative sentence, and two to illustrate the explanatory sentence.
5	Join each of the following groups of sentences into one by using *and*, *but*, *or*, *so* or *for*. Change the sentences as necessary.
6	Match the following to make complex sentences.
7	Revise the following sentences so as to remove any lack of clearness or effectiveness due to word order.
8	In each of the following sentences, there is a dangling phrase. Correct each one.
9	Complete the following in your own words, underlying the subject of the participle phrase.
10	Correct all errors in the use of pronouns in the following sentences.
11	Re-write the following sentences, correcting the faulty point of view.
12	Re-write the following sentences so as to remove any lack clearness due to the omission of necessary words.
13	Re-write the following sentences using the correct form of the verb given in brackets. Pick out the subject of each verb.
14	Match the following to make complete sentences.
15	Re-write the following sentences in another form, without changing the meaning. Begin with the words in brackets.
16	Arrange the following groups of words in correct order to make complete sentences.
17	Write one sentence on each of the following.

Concepts included in the topic

No. of the concept	Skill assured	No. of the indicator
Content		
1	4	4
2	2	2, 9
3	2	1
4	2	6
5	2	6
Exercises		
1	5	3, 5
2	4	5
3	2	7
4	5	4, 8, 11
5	2	4
6	2	4
7	2	9
	5	5
8	2	4
9	5	4, 5, 11
10	2	4
11	2	4
12	2	4
13	2	4
	5	5
14	2	4
	5	5
15	2	4
	5	5
16	2	4
	5	5
17	2	4
	5	5, 8, 11

Skills assured in the topic

A Comparative Study of 'Volition' in English and Its Counterparts in Arabic

Asst. Prof. Dr. Hussein Musa Kadhim Al-Nasrawi
College of Education for Human Sciences\ University of Kerbala

دراسة مقارنة لأسلوب الإرادة في اللغة الانجليزية ومايقابلها في العربية

أ.م.د. حسين موسى كاظم النصراوي
كلية التربية للعلوم الانسانية/ جامعة كربلاء

الملخص

تهتم الدراسة الحالية بدلالة أُسلوب الإرادة في اللغتين الانجليزية والعربية٠ وتهدف الدراسة الى تشخيص وتحليل ومقارنة التراكيب الخاصة بأسلوب الإرادة في اللغتين٠ والطريقة التي سيتبعها الباحث في هذا البحث هي التحليل المقارن لانه يناسب الدراسات المقارنة وذلك لتشخيص اوجه الشبه والاختلاف في موضوع الإرادة في كلا اللغتين٠ وتوصلت الدراسة الى بعض النتائج التي من بينها ان اللغتين تشترك في تسمية معاني أُسلوب الارادة(الرغبة، النية، الإصرار). اما فيما يتعلق بالمنازل بين اللغتين فهمًا يختلفان في اللغة الانجليزية وليست العربية تتضمن معنى الارادة في الفعلwish عند استعمال(hope, would rather, would prefer, and let). بالاضافة الى وجود الأفعال المساعدة التي تشير الى معنى الارادة (will, shall) في الانجليزية فقط دون العربية.

الكلمات المفتاحية: نظرية التحليل المقارن، اللغة الانجليزية الفصحى المعاصرة، اللغة العربية الفصحى المعاصرة، أسلوب الإرادة في الانجليزية، مايقابل أُسلوب الإرادة في العربية.

Abstract:

This study is concerned with the meanings of volition in Modern Standard English(MSE) and their counterparts in Modern Standard Arabic(MSA). Its aim is to identify, discuss and compare the meanings of volition constructions in the two languages. It is motivated by the fact that the area of volition is an extremely intractable area of English and Arabic grammars. Hence, it is a good candidate for an investigation. The method followed here is a contrastive analysis in which two languages are compared to find out their aspects of similarity and differences as well. In relation to the results, English is similar to Arabic in the names comprising 'volition', i.e., (willingness = الارادة, wish= الرغبة , intention= النِّيّة , and insistence = الاصرار). As for the differences, only English has implicit meaning of volitional verb (wish) by using (hope, would rather, would prefer, and let). The auxiliaries (*will* and *shall*) which express wishes in English cannot do so in Arabic.

Key words: A Contrastive Analysis Hypothesis, Modern Standard English, Modern Standard Arabic, Volition in English, Counterparts of Volition in Arabic

1. Introduction

The present study is an investigation on volition in Modern Standard English (MSE) and their counterparts in Modern Standard Arabic (MSA). Modern Standard English (MSE) is the variety of English used in writing and print taught in schools to the students of English as a foreign language and it is spoken by scholars and educated people, (Yule, 1985: 180 and Carter, 1993: 65). Modern Standard Arabic (MSA) is the written norm for all Arab countries as well as the major medium of communication for public speaking and broadcasting. It serves not only as the vehicle for current forms of literature, but also as a resource language for communication between literate Arabs from geographically distant parts of the Arab world, (Ryding, 2005: 7).

Volition in English are classified into four types: (i) willingness, (ii) wish, (iii) intention, and (iv) insistence. In Arabic, this meaning can be given by such verbs as verbs of willing الارادة = أراد, wish الرغبة = رغب, intention النيّة = نوى, and insistence الاصرار =أصَرَّ . The current investigation is limited to meanings of volition in MSE and MSA.

This Present study tries to answer the following questions:

i) Are the two languages similar or different in the field of 'volition'?
ii) If different, to what extent they are different? In other words, are similarities more than differences or vice versa.

It is hypothesized that:

i) There are more differences than similarities relating to 'volition' in the two languages.
ii) In the field of 'volition', Arabic is more difficult and confusing than English.

The procedure followed in the present study is contrastive analysis approach in which two languages could be compared in terms of their phonological systems, syntactic systems, writing systems, and cultural behaviour. The method of discussing 'volition' in MSE in this study mainly depends on the book entitled "A Communicative Grammar of English" by Geoffrey Leech and Jan Svartvik (1994).It is hoped for this humble study to be guide for the researchers in the field of linguistics in general, and in contrastive analysis in particular.

This investigation comprises six sections. Section one is introduction which gives background of the study and some information related to topic under discussion. Section two identifies volition in MSE. In section three, we explain Arabic counterparts of volition. Section four discusses the forms of volition in English. Section five is devoted to the contrastive analysis of volition in MSE and their counterparts in MSA. Finally, the conclusions which sum up the results the researcher arrives at are presented.

2. Review of Literature

Tony Lynch and Kenneth Anderson (2013: 44) argue that the future can be expressed not only by using a grammatical future form but also by choosing a verb whose meaning contains the notion of future action or intention action.

Lyons (1977: 826) relates deontic modality to the 'desiderative and instrumental function of language', or the expression of 'wants and desires' (volition) and 'imposing one's will on other agents'. But he stops short of including the expression of volition within deontic modality, perhaps because it is not as amenable to an analysis in terms of necessity and possibility.

Coates (1983), Quirk et al. (1985) and Collins (2009) seek to distinguish between 'willingness' and 'intention' with reference to examples involving will, shall and BE going to. However, Coates (1983: 173) said that the difference between them is not always very clear 'willingness' is ... salient to both meanings, since intending to do something presupposes willingness to do it'.

Halliday (1994) considers volition in terms of three levels of meaning–determined / keen / willing, which lexicalizes the different levels of commitment which are largely implicit in examples involving will.

Volition is related to meanings such as obligation and permission in Quirk et al. (1985), Halliday (1994) and Gabrielatos (2010) by being placed in the same 'supercategories'; this categorisation draws attention to the association between expression of volition and making offers or requests.

In contrast, studies such as Perkins (1983) and Huddleston & Pullum (2002) place volition in 'dynamic' modality on the grounds that expressions of volition essentially report the 'willingness ... of the subject and not the speaker's attitude or opinion' (Hoye1997: 44). This argument overlooks the fact that many instances of *will* and *would* with volitional meaning have first person subjects, in which case the speaker's attitude clearly is at stake.

A further point to raise concerning markers of volition such as *will* regards the potential ambiguity between prediction ('epistemic') and 'volition' meanings. This apparent ambiguity leads Huddleston & Pullum (2002) to argue that volition is not a separate meaning from prediction but an implicature arising in certain situations.

According to Coates (1983), the *will* of volition is almost always associated with an *animate subject* and an *agentive verb*. Modal verbs may have a number of potential meanings when considered in isolation, but these will tend to be resolved where relevant co-textual features are identified such as those noted by Coates (1983), i.e., will, shall, and Be. However, Hunston (2000) aside, very little

attention has been paid to the phraseology of modal verbs, possibly because they are considered too frequent and 'grammatical' to warrant collocational analysis (Perkins, 1997).

Vincent (2014), in his thesis entitled "Modality and The V WH Pattern", (modal expressions with verbs with wh-clause complementation) discusses volition as one meaning of modal auxiliaries (= obligation, potential, volition/purpose and uncertainty) showing its relations with them. He concluded that while *want to* is commonly noted as a means of expressing volition and sometimes as a semi-modal, other verbs of intention and volition identified in his study are not, although they arguably have the same 'forward-projecting' feature.

Volition is a concept that distinguishes whether the subject, or agent of a particular sentence intended an action or not. Simply, it is the intentional or unintentional nature of an action (Nicolas, 1991). Volition concerns the idea of control and for the purposes outside of psychology and cognitive science, is considered the same as intention in linguistics. Volition can then be expressed in a given language using a variety of possible methods. These sentence forms usually indicate that a given action has been done intentionally, or willingly. There are various ways of marking volition cross-linguistically. When using verbs of volition in English, like want or prefer, these verbs are not expressly marked (Lotte et al, 2009).

3. Volition in MSE

Crystal (1980: 496) defines volition as " a term used in the semantic analysis of grammatical categories referring to a kind of relationship between an agent and a verb. A volitional verb or construction is one where the action takes place as a consequence of the agent's choice". Also volition denotes the act of willing or choosing; the act of forming a purpose; the exercise of the will. For example, I will go. (= It is my decision to go.).

According to the forms of volition used in English, the researcher deals with three categories, i.e., volitional verbs, volitional adjuncts, and volitional adjectives.

3.1 Volitional Verbs

3.1.1 Willingness

According to Leech (1989: 141) and Leech and Svartvik (1994: 161), willingness can be expressed by the auxiliary 'will'(or 'll <informal>):

1- Will you lend me those scissors for a moment?
2- Ok, I will if you promise to return them.

The future meaning of 'will' is mixed with that of volition. In past or hypothetical willingness, we use 'would':

3- We tried to warn them about danger, but no one would listen.(past time)
4- My boss is so greedy, he would do anything for money.(hypothetical)

Moreover, willingness can be expressed by such adverbs like 'willingly' and 'readily':

5- Mary willingly/ readily gave me the present.

3.1.2 Wish

According to Quirk et al. (1985: 1196), *wish* is a volitional verb. It may function as a monotransitive or ditransitive verb:

6- Ann wishes she had a job. (monotransitive)
7- We wish you a happy New Year. (ditransitive)

As for Biber et al. (1999: 696), the verb *wish* is a cognitive verb. Thus, it may function as a complex-transitive verb as in:

8- He wishes them at the bottom of the sea.

Wishes are expressed explicitly by using the verb wish. Accordingly, Leech and Svartvik (1994: 141) state that *wish* is more polite than *want*, i.e., *wish* is more formal than want:

9- The manager wishes me to thank you for your cooperation.
10- Do you want me to sign this letter?

Additionally, wishes may be expressed implicitly by using devices which can be explained in the following points:

(i) There are some main verbs which could imply the meaning of wishing. According to Ibid (74), these verbs are used as expressions of 'desire'. These lexical verbs are (hope, would like, would prefer, and let):

11- I hope that he will arrive on time.(Leech, 1989: 159)
12- I would like to stay in an inexpensive hotel. (Leech & Svartvik, 1994: 162)
13- Would you prefer to start early? (Hornby, 1982: 217)
14- Let's listen to some music. (Leech & Svartvik, 1994: 162)

(ii) Some auxiliary verbs can be used to express wishes. The auxiliaries will and shall are used to express implicitly wishes. Swan (2005: 630) says "will is used mostly in interpersonal ways, to express wishes that affect other people through orders, offers, promise":

15- Will you open the window? (= order) (Ibid)
16- Will you have a drink? (= request) (Ibid)

In relation to *shall*, Hornby (1982: 216) says that " *shall* with a noun or a third person pronoun asks about the wishes of the person to whom the question is put":

17- Shall the manager wait?

(iii) According to Swan (2005:536), some commands can be used in sending good wishes:

18- Have a good time.

In neutral volition, the verb want is less <formal> than wish:

19- I want (you) to read this newspaper report.
20- Do you want me to sign this letter?
21- The manager wishes (me) to thank you for your cooperation.

We use only wish for the hypothetical circumstance:

22- I wish that (you) would listen to me.

Moreover, 'if only …' can also be used in the hypothetical meaning:

23- If only I could remember his name.

By using such verbs like *would like*, *would prefer*, or *would rather*, we express our own wishes or inviting the wishes of others to make the wish more <tentative> or <tactful>:

24- Would you like me to open the letters?
25- I would like to stay in an inexpensive hotel.

It is possible to replace *would* by *Should* in the 1st person. Another way to examine someone's wishes is to use a question with *shall*, or more <tentatively>, with *should*:

26- Shall I make you a cup of coffee?
27- Should we tell him that he's not wanted?

(Ibid)

3.1.3 Intention

According to Quirk and Greenbaum (1973: 373), Hornby (1974: 526), Quirk et al. (1985: 575), Leech and Svartvik (1994: 105,162), and Yule (1998: 101), the meaning of intention can be shown by the following verbs and verbal constructions:

28- I will borrow money and buy a car. (Yule, 1998: 101)
29- We will/ shall uphold the wishes of the people. (Greenbaum, 1990: 64)
30- He intends/ plans/ aims to arrest them as they leave the building. (Leech and Svartvik (1994: 105,162)
31- That remark was meant/ intended to hurt her. (Ibid)
32- They're aiming at training everybody by the end of the year. (Hornby, 2006:26)
33- We should aim for a bigger share of the market. (ibid)
34- Are you going to catch the last train? (Leech and Svartvik, 1994: 105,162)
35- I propose to have an early start tomorrow. (Hornby, 2006: 930),

36- How do you propose getting home? (ibid)
37- The missiles are targeted at several key military sites. (Fox et al.,2003:1697)
38- She designed a new logo for the company. (Ibid:424)
39- Come when you like. (Swan,1988:363)
40- The Russians have already indicated their willingness tocooperate. (Fox et al, 2003:827)
41-What does the word 'curriculum' denote that 'course' does not? (Ibid:418)
42- What do you mean by saying that? What have you in mind?(Hornby, 1974: 526)
43- He resolved on/ against (making) an early start.(Ibid, 1995: 998)
44- They are scheming to discredit her. (Ibid,1049)
46- He was a soldier's son and was destined from his birth for the army.(= His father had decided, when the boy was born, that he should become a solider.) (Hornby, 1974: 235)
47- He points gun at somebody. (Ibid: 643)
48- The study purports to show an increase in the incidence of the disease.(Cambridge, 2005: 1027)
49- He will persist to wearing that dreadful tie.(Hornby, 1974: 862)
50- What's he driving at? (Ibid: 267
51- The jury were told that they must not allow their feelings to prejudice them. (Ibid: 909-10
52- They purpose making/ to make a further attempt. (Hornby, 1974:679 and Webster, 1984:654)
53- The newspapers have bias(s)ed people against her.(Hornby, 1995: 104)

3.1.4 Insistence

Leech and Svartvik (1994:162) mention the verbs which express 'insistence' as insist on and determine to:

54- He insists on doing everything himself.
55- We are determined to overcome the problem.

Insistence is expressed by will/ shall with strong stress:

56- He 'will try to mend it himself. (He insists on trying ……..)
57- I 'won't give in!(Ibid)

According to Quirk and Greenbaum (1973: 373) and Quirk et al. (1989: 575), the volitional verbs include (command, demand, insist, order, propose, recommend, and suggest):

58- He commanded his men to retreat. (Hornby, 2006: 297)
59- She demanded an immediate explanation.(Ibid: 403)
60- The officer ordered them to fires. (Ibid: 1073)
61- The government proposed changes to the voting system. (Ibid:1219)
62- I recommend the book to all my students.(Ibid: 1271)
63- A solution immediately suggested itself to me. (Ibid: 1547)

Furthermore, Quirk et al.(1985: 1008-9) say when will and won't occur in *adverbial clause*, particularly in *if-clause* in certain use, they can express volitional sense:

64- If you'll help us, you can finish early. [are willing to]
65- If you won't help us, all our plans will be ruined.[refuses to]

In the examples (64) and (65), the use of simple present would keep down the volitional sense.

3.2 Volitional Subject Adjuncts

According to Quirk et al. (1972: 575) and Quirk et al. (1989: 465-7), subject adjuncts relate to the person of the subject as well as to the process or state. Volitional adjuncts are either adverbs or prepositional phrases. Common volitional subject adjuncts are (deliberately, (un)intentionally, purposely, reluctantly, voluntarily, willfully, (un)willingly, on purpose, without intention, and with reluctance):

66- Intentionally, they said nothing to him about the matter.
67- On purpose, he left his proposals vague.
68- He deliberately misled us.
69- With great reluctance, she called the police to arrest her guest.

Volitional subject adjuncts show their relation to the subject by the paraphrase they allow in which their adjective stem is in predicative relationship to the subject:

70- He spoke slowly and deliberately (in a deliberate manner).

71- He refrained deliberately from joining the party. (He was being deliberate when he…)

Volitional subject adjuncts vary from other subject adjuncts in several following respects:

(i) Volitional adjuncts express the subjects intention or willingness or the reverse.

(ii) They occur with intensive verbs if "(a) the adjective complement is being used dynamically or (b) if the noun phrase complement implies activity or (c) if there is a locative adjunct":

72- Intentionally, he is being foolish.

73- Deliberately, he is being a nuisance.

74- Reluctantly, he was in London.

(iii) They can appear before clause negation easily:

75- Intentionally, he didn't write to them about it.

76- Deliberately, they didn't send him the money.

(iv) They can't co-occur with an animate subject:

77- *The rain deliberately fell. (wrong)

3.2.1 Syntactic Features of volitional Subject Adjuncts

(i) The volitional subject adjuncts allow alternative interrogation:

78- Did he leave his proposals vague on purpose or did he do so unintentionally.

(ii) They can also come within the scope of predication pro-forms ellipsis:

79- He deliberately misled us and so did she. (deliberately)

(iii) They do not seem to be able to precede an emphatic auxiliary:

80- *On purpose, he did leave the proposal vague. (wrong) (Ibid: 469)

3.3 Volitional Adjectives

According to Quirk and Greenbaum (1973: 373), volitional adjectives are (eager, willing, reluctant, keen, insistent, anxious):

81- He was insistent/ keen that they should be present. (Ibid: 373)

82- She is eager for her parents' approval. (Hornby, 2006: 477)

83- I'm perfectly willing to discuss the problem. (Ibid: 1764)

84- He seemed anxious about the meeting. (ibid: 56)

4. Counterparts of Volition in MSA

In this section, the researcher will summarize the items of Arabic counterparts which they have a great number of cases and examples in tables and to begin with number(85) as the first example.

4.1 (= to want):أراد = الارادة

According to (Ma'luf, 1986: 468), Mustafa et al (1989: 381) and Adhannawi & Malik (2010: 39,129), this meaning is found in such verbs as ،أراد، شاء، أحبّ، أصابَ

جنى،أخطأَ، أثِمَ، رامَ، رجا، أملَ،ظلمَ، طغى، غشمَ، جارَ دعا، خطبَ،بغى ، ابتغى، طلَبَ،حاول ايجاده وأخذه:(وزرَ ،أجْرَمَ، أجترحَ، أذْنَبَ، فجَر ، التمسَ، سعى الى، نوى، هدفَ، رمى، قصَدَ، ودَّ)

Table (1) Verbs of (الارادة= willingness) in MSA

No.	Verb	MSA	MSE
85	أراد	فوجدا فيها جداراً يريدُ أنْ ينقَّضَّ. (Qur'an, The Cave: 77)	Then they found in it a wall which was on the point of falling. (Shakir,2003:280)
86	شاء	تباركَ الذي انْ شاءَ جعلَ لكَ خيُراً منْ ذلك. (Qur'an, The Criterion: Verse 10)	Blessed is He who, if He pleased, will give you what is better than this. (Shakir, 2003: 345)
87	أحبَّ	وقالتِ اليهودُ نحنُ أبناءُ اللهِ وأحباؤه. (Qur'an, The Food:Verse18)	And the Jews and the Christians said; We are the sons of Allah and his beloved ones. (Shakir, 2003: 98)
88	أصابَ	رُخاءً حيثُ أصابْ.	…to run gently wherever he desired. (Shakir, 2003: 448)

		(Qur'an, Suad:Verse37)	
89	ابتغى	اذاً لابتغَوا الى ذي العرشِ سبيلاً. (Qur'an, The Israelites: Verse 42)	…then certainly they would have been able to seek a way to the Lord of power. (Shakir, 2003: 264)
90	طلبَ	فلنْ تستطيعَ لهُ طَلَباً. (Qur'an, The Cave: Verse 41)	…so that you are unable to find it. (Shakir, 2003: 277)
٩١	حاول ايجاده وأخذه	حتّى إذا جاءَهُ لمْ يجدهُ شيئاً. (Qur'an, The Light: Verse 39)	…until when he comes to it he finds it to be naught. (Shakir, 2003: 339)
٩٢	دعا	دَعاهُ الى المبارزةِ. (Ma'luf, 1986: 468)	He was called for swordplay. (The researcher's translation)
٩٣	خطَبَ	خَطَبَهامنْ أبيها. (Ma'luf, 1986: 468)	He engaged her from her father. (The researcher's translation)
٩٤	أبغى	أبْغِني ضالّتي. (Ma'luf, 1986: 468)	Help me to get it. (The researcher's translation)
٩٥	رامَ	رامَ الشَّئَ. (Mustafa et al, 1989:383)	He wanted to get something.(The researcher's translation)
٩٦	رجا	رجا الشَّئَ. (Cowan, 1980: 330 and Mustafa et al, 989: 33)	He hoped something. (The researcher's translation)
٩٧	أمَلَ	هلْ تأْمَلُ شَيئاً منْ هذا الامْرِ؟ (Cowan, 1980: 28)	Do you hope something from this matter? .(The researcher's translation)
٩٨	ظلَمَ	ظلَمَهُ حقَّهُ. (Ma'luf,1986: 481)	He was treated unjustly. (The researcher's translation)
٩٩	طغى	فخشينا أنْ يَرْهَقَهُما طُغْياناً وكُفْراً. (Qur'an, The Cave: Verse 80)	…and we feared lest he should make disobedience and ingratitude. (Shakir, 2003: 281)
١٠٠	غشَمَ	غَشَمَ الرجُلَ. (Ma'luf,1986: 109)	The man was acted brutally. (The researcher's translation)
١٠١	جارَ	جارَ الظالمُ على المسكينِ. (Ma'luf,1986: 552)	The poor was ill- treated by the tyrant. (The researcher's translation)
١٠٢	أخطَأَ	أخطأَ في عملِهِ. (Ma'luf, 1986: 186)	He did it wrongly. (The researcher's translation)
١٠٣	أثِمَ	قُلْ فيهما اثْمٌ كبيرٌ. (Qur'an, The Cow: 219)	Say: In both of them there is a great sin. (Shakir, 2003: 30)
١٠٤	جنى	جنى على نفسِهِ. (Mustafa et al, 1989: 141)	He acted unjustly to himself. (The researcher's translation)
١٠٥	وزِرَ	ولا تزِرُ وازرةٌ وزرَ أخرى. (Qur'an, The Originator: Verse 18)	And a burdened soul cannot bear the burden of another. (Shakir, 2003: 425)
١٠٦	أجرَمَ	قُلْ لا تُسْأَلونَ عمّا أجْرَمْنا. (Qur'an, Saba: Verse 25)	Say: You will not be questioned as to what we are guilty of… (Shakir, 2003: 419)
١٠٧	اِجترَحَ	أمْ حَسِبَ الذينَ اجترَحوا السّيئاتِ. (Qur'an, The Kneeling: Verse 21)	Nay! do those who have wrought evil deeds think that… (Shakir, 2003: 496)
١٠٨	أذنَبَ	أذنبَ الرّجُلُ. (Ma'luf,1986: 239	The man committed a sin. (The researcher's translation)
١٠٩	فجَرَ	بلْ يريدُ الانسانُ لِيَفْجُرَ أمامَهُ. (Qur'an, The resurrection: Verse 50)	Nay! man desires to give the lie to what is before him. (Shakir, 2003: 592)
١١٠	اِلتمسَ	ارجعوا وراءَكم فالتمسوا نوراً. (Qur'an, The Iron: Verse 13)	Wait for us, that we may have light from your light. (Shakir, 2003: 543)

١١١	سعى الى	سعى للأمرِ. (Ma'luf,1986: 336)	He aspired it. (The researcher's translation)
١١٢	نوى	نوَيْتُ أمْراً. (Mustafa et al, 1989:965)	I intended to do something. (The researcher's translation)
١١٣	هدفَ	هدَفَ الرَّجُلُ الى الامْرِ, (Mustafa et al, 1989: 977)	The man aimed to do the matter. (The researcher's translation)
١١٤	رمى	رمى البَلَدَ. (Azzubeidi, 1306 A H: 1230)	He aimed at the country. (The researcher's translation(
١١٥	قصَدَ	هوَ قصَدَكَ. (Arrazi, 1999:404)	He intended you for a help. (The researcher's translation
116	ودَّ	وانْ يأتِ الاحزابُ يودُّوا لو أنَّهُمْ بادونَ في الاعرابِ.. (Qur'an, The Allies: 20)	…and if the allies should come (again) they would fain be in the deserts. (Shakir, 2003: 408)

٤,٢ :(= to desire) رغب = الرغبة

means the(رغبَ) According to Adhannawi and Malik (2010:273) the verb(All of which were discussed previously رغِبَ and اشتهى): following (رغِبَ،أرادَ، بغى، أبتغى، طلَبَ، أحبَّ، تمنّى، أشتهى ، ودَّ) except(Qur'an, Women: Verse 127) وترغبونَ أنْ تُنْكِحوهِنَّ.

117-…while you desire to marry them. (Shakir, 2003: 88) (Ma'luf,1986: 407) اشتهى الشَّئَ.

118- He wished it.

4.3 (= to aim/ to intend):النيّة = نوى

According to Cowan (1974:1013), Ma'luf (1986: 636), Mustafa et al. (1989: 742, 977), Ahmed et al(2008: 48), and Adhannawi and Malik (2010: 71, 569, 774), this verb is used to mean the following

(قصدَ، اعتزمَ، انتوى، انتقلَ، عمَدَ، اعتمد)، قرَّرَ، عيّنَ، خصّصَ، حدّدَ، أفرد، عزلَ، وضعت واحدا، قضى، حكمَ، أمَرَ، أدّى، نالَ، ماتَ، قتلَ، بيّنَ، قدّرَ وصنعَ، سنَّ، شرَعَ، فرضَ، أوجبَ، ألزمَ،اقتضى.

The verb(قصدَ) was discussed in (افعال الارادة.4.1)

Table (2) Verbs of (النيّة=intention) in MSA

No	Verb	MSA	MSE
119	اعتزمَ	اعتَزَمَ الامرَ. (Ma'luf,1986: 504)	He wanted to do it.
120	اِنتوى	انتوى القومُ. (i.e., the meaning is 'to transfer from place to place') (Ma'luf,1986: 504)	The people moved to another place. (The researcher's translation)
121	انتقلَ	انتقلَ الحيوانُ من مكانٍ الى اخرَ. (Ma'luf,1986: 834)	The animal moved to another place. (The researcher's translation)
122	عَمَدَ	عَمَدَ الى بيعِ بَيْتِهِ. (Ibn-Manzur, 2000: 275)	He intended to buy his house. (The researcher's translation)
123	اِعتمدَ	اِعتمدَ الشّيءَ. (Mustafa et al, 1989: 626)	He intended it. (The researcher's translation)
124	قرَّرَ	قرَّرَ الشَّيءَ في المكانِ. (Mustafa et al, 1989: 725)	The thing was fixed in the place. (The researcher's translation)
125	عيَّنَ	عيَّنَ فلاناً في وظيفتِهِ.(Ibid: 641)	He named him in his job. (The researcher's translation)
126	خصَّصَ	تخصَّصَ في علم الكيمياء. (Ibid: 238)	He specialized in Chemistry. (The researcher's translation)
127	حدَّدَ	تلكَ حُدودِ اللهِ فلا تقربوها. (Qur'an, The Cow: Verse187)	…these are the limits of Allah, so do not go near them. (Shakir, 2003: 25)
128	أفردَ	أفردَ بالامرِ.(Mustafa et al, 1989: 679)	He did it alone.

			(The researcher's translation)
129	عزَلَ	ومنْ ابتغيْتَ ممنْ عزَلْتَ. (Qur'an,,The Allies: Verse 51)	…and whom you desire of those whom you have separated provisionally. (Shakir, 2003: 25)
130	وضعت واحدا	قالتْ ربّي إنّي وضَعْتُها أُنثى. (Qur'an, Family of Imran: Verse 36)	…she said: My Lord! Surely I have brought forth a female. (Shakir, 2003: 48)
131	قضى	قضى بينَ الخصمينِ. (Mustafa et al, 1989: 742)	He judged between the foes. (The researcher's translation)
132	حكَمَ	واذا حكمْتُمْ بينَ النّاسِ أنْ تحكموا بالعدْلِ. (Qur'an, Women:Verse58)	…and that when you judge between people you judge with justice. (Shakir, 2003: 78)
133	أمَرَ	وأْمُرْ أهلَكَ بالصلاةِ واصطَبِرْ عليها. (Qur'an, Ta Ha: 132)	And enjoin prayer on your followers, and steadily adhere to it. (Shakir, 2003: 304)
134	أدّى	وأداءٌ اليهِ باحسانٍ. (Qur'an, The Cow: 178)	…and payment should be made to Him in a good manner. (Shakir, 2003: 24)
135	نالَ	وما نيلُ المطالبِ بالتَّمَنّي. (Al-Mutanabbi)	Wish cannot bring what we need. (The researcher's translation)
136	ماتَ	أفإنْ ماتَ أوْ قُتِلَ. (Qur'an, The Family of Imran:Verse144)	…if then He dies or is killed. (Shakir, 2003: 61)
137	قتلَ	ولا تقتُلوا أولادَكُمْ خشْيَةَ إملاقٍ. (Qur'an, The Israelites: Verse 31)	And do not kill your children for fear of poverty. (Shakir, 2003: 263)
138	بيّنَ	وتلكَ حُدودُ اللهِ يُبَيِّنُها لقوْمٍ يعلمونَ. (Qur'an, The Cow: Verse 32)	…and thes for a people who know.e are the limits of Allah, which He makes clear. (Shakir, 2003: 32)
139	قدّرَ	اِلاّ امرأتَهُ قدَّرنا إنَّها لَمِنَ الغابرينَ. (Qur'an, The Rock: Verse 60)	Except his wife; We ordinated that she shall surely be of those who behind. (Shakir, 2003: 243)
140	سنَّ	سنَّ المشَّرِّعُ القانونَ. (Mustafa et al, 1989: 455)	The legislator enacted the law. (The researcher's translation)
141	شرّعَ	شرَعَ لكمْ منَ الدِّينِ. (Qur'an, The Counsel: Verse 13)	He has made plain to you of the religion. (Shakir, 2003: 479)
142	فرَضَ	قدْ فرَضَ اللهُ لكم تَحِلَّةَ أيْمانِكُمْ. (Qur'an, The Prohibition: Verse 211)	Allah indeed has sanctioned for you the expiation. (Shakir, 2003: 568)
143	أوجبَ	أوجَبَ الشَّيءَ. (Mustafa et al, 1989: 1012)	It is obligatory. (The researcher's translation)
144	ألزمَ	ألزَمَ فلاناً الشَّيءَ. (Ibid: 823)	He obliged him to it. (The researcher's translation)
145	اقتضى	اِقتضى الامرُ السَّفَرَ.(Ma'luf, 1986: 636)	It is required to travel. (The researcher's translation)

4.4 (= to insist)أصرَّ = الاصر

According to Ahmed et al. (2008: 48) and Adhannawi and Malik (2010: 71, 569): عزمَ، ثبتَ، أزمعَ، زمّعَ،لجَّ، ألّحّ تمرّدَ، خاصمَ، تمادى، أفرطَ، أمعنَ، أسرفَ، استرسلَ، أصّر عاندّ

Table (3) Verbs of (الاصرار= insistence) in MSA

No	Verb	MSA	MSE
١٤٦	عزمَ	عقدَ العَزْمَ على مواصلةِ الطَّريقِ. (Mustafa et al, 1989: 599)	He determined to continue the course. (The researcher's translation)
١٤٧	ثبتَ	فلانٌ ثابتُ القلبِ. (Ibid: 93)	He is self-confident man. (The researcher's translation)

١٤٨	أزمعَ	أزمعَ الامْرَ. (Ibid: 306)	He confirmed it. (The researcher's translation)
١٤٩	زمعَ	زمَّعَ الامرَ (Ma'luf, 1986: 370)	It was resolved. (The researcher's translation)
١٥٠	لجَّ	للجُّوا في طُغيانِهِمْ يعْمهونَ. (Qur'an, The Believers: Verse 75)	…they would persist in their blindly wondering on. (Shakir, 2003: 330)
١٥١	ألحَّ	ألَّحَ في السُّؤالِ. (Ma'luf, 1986: 714)	He kept asking. (The researcher's translation)
١٥٢	عاندَ	عانَدَ فُلاناً. (Mustafa et al, 1989: 630)	He disagreed with him. (The researcher's translation)
١٥٣	تمرَّدَ	تَمَرَّدَ الغُلامُ على القومِ. (Ibid: 862)	The boy disobeyed the people. (The researcher's translation)
١٥٤	خاصمَ	اِنَّ ذلكَ لَحقٌّ تخاصُمُ أهلِ النّارِ. (Qur'an, Suad: Verse 64)	That most surely is the truth: the contending one with another. (Shakir, 2003: 450)
١٥٥	تمادى	تَمادى في غَيِّهِ. (Mustafa et al, 1989: 859)	He kept oppressing. (The researcher's translation)
١٥٦	أفرطَ	ياحسرتاعلى ما فرَّطْتُ في جَنْبِ اللهِ. (Qur'an, Suad: Verse 64)	O woe to me! For what fell short of my duty to Allah. (Shakir, 2003: 458)
١٥٧	أمعنَ	أمعَنَ النَّظَرَ في الامرِ. (Ma'luf, 1986: 768)	He examined the matter closely. (The researcher's translation)
١٥٨	أسرفَ	فلا يُسْرِفْ في القَتْلِ. (Qur'an, The Israelites: Verse 33)	…so let him not exceed the just limits in slaying. (Shakir, 2003: 263)
159	أسترسلَ	اِسترسَلَ في الكلامِ. (Ma'luf, 1986: 259)	He elaborated the idea. (The researcher's translation)
160	أصرَّ	أصَرَّ على الذنبِ.- (Ma'luf, 1986: 421)	He insisted to commit the sin. (The researcher's translation)

.5 Nouns Referring to the Meaning of Volition in MSA٤

According to Al-Farahidi (1414 AH:1365), Arrazi1(983:488), Cowan (1974:1013), Mustafa et al.(1989:965), Al-Fayyumi (1994:245), Ibn-Manzur (1405 A H: 36-7) and Mustafa et al. (1989:652), the Arabic nouns that have the sense of 'volition' are (الغرض، الهدف، الغاية، المرمى، القصْدْ، النّيّة، المرام، المراد، المبتغى، المطلب، الارادة، المشيئة، الضّالة، الشّأن، الشّأو، البغية، الاربة، الامنية، البلغة، المنية، الرّجيّة، المقصد، الوجهة، العزم، الحاجة، المبغى، الجهة، الطِّلْبة، الطّلب، الشّيء، العمْد، الامل، الأمْ، الرّجاء، المعنى، المغزى):

Table (4) Nouns of 'volition' in MSA

No	Noun	MSA	MSE
161	الغرض	فهمتُ غرضك. (Al-Fayruzabadi, 1983:338)	I understood your intention purpose. (The researcher's translation)
162	الهدف	كانَ هدفُهُ اسعادَ عائلَتِه.(Ibid)	He aimed to make his family happy. (The researcher's translation)
163	الغاية	الغايةُ تبررُ الواسطةَ . (Cowan,1980:689)	The end justifies the means. (The researcher's translation)
164	المرمى	هذا كلامٌ بعيدُ المرامي. (Azzubeidi, 1306 A H: 1230)	This speech is of far reaching intention. (The researcher's translation)
165	القصْد	واللهُ منْ وراءِ القَصْدْ . (Arrazi, 1999:404)	Allâh knows my intention. (The researcher's translation)
166	النّيّة	هوَ حسَنُ النّيّةِ. (Mustafa et al, 1989:965)	He has good intention. (The researcher's translation)
167	المرام	بلَغَ الرَّجُلُ مَرامَهُ . (Arrazi, 1983:264)	The man achieved his aim. (The researcher's translation)

168	المراد	ويُفصِحُ منْ يريدُ عنِ المُرادِ. (Al-Jawahiri, 1982:319)	He who wants to uncover the purpose. (The researcher's translation)
169	المبتغى	هلْ نِلْتَ مُبْتَغاكَ؟ (Cowan, 1980:68)	Do you achieve your goal? (The researcher's translation)
170	المطلب	ومانيلُ المطالبِ بالتّمنّي.(Shawqi, n.d: 99)	To achieve one's intentions is not by just hoping. (The researcher's translation)
171	الارادة	حيثُما وُجِدتِالارادةُ اتَّضَحَ الطّريقُ . (Doniach, 1984:450)	Where there is a will there is a way. (The researcher's translation)
172	المشيئة	بمشيئةِ اللّهِ. (Mustafa et al, 1989:205)	I will travel to London when God is willing. (The researcher's translation)
173	الضّالة	الحكمةُ ضالّةُ المؤمِنْ. (Ibid: 534)	Wisdom is the aim of the believer. (The researcher's translation)
174	الشّأن	لكلٍّ امرءٍ منهُمْ يومئذٍ شأْنٌ يُغنيه. (Qur'an, Abasa: Verse 37)	Every man of them shall on that day will have an affair which occupy him (Shakir, 1980: 604)
175	الشّأو	انّهُ بعيدُ الشّأْوِ. (Azzawi, 1983: 320)	He is a far-aiming man. (The researcher's translation)
176	البغية	ليكُنْ الحقُّ بُغْيَتُكَ. (Ibn-Manzur, 1405 A H: 36-7)	May reality be your intention. (The researcher's translation)
177	الاربة	ما كانتْ لي في الخلافةِ رغبةٌ ولا في الولايةِ اربة. (Abda, n. d.: 184)	I have neither desire in the caliphate nor a intention in the government. (The researcher's translation)
178	الامنية	ليسَ بأمانيّكُمْ ولا أمانيّ أهلِ الكتاب. (Qur'an, An-Nisa':123)	It will not be in accordance with your desires (Muslims), nor those of the people of the Scripture (Jews and Christians). (Al-Hilali and Khan, 1414 AH:130)
179	البلغة	غَرَضٌ لكُلّ مُنيَةٍ يُرمى بها. (Mustafa et al, 1989:899)	It is a wish that everyone may achieve. (The researcher's translation)
180	المنية	يَرَوْنَ وُرَيْقاتِهِمْ بُلغَةً. (Al-Jawahiri, 1982:254)	They think money is the ultimate goal. (The researcher's translation)
181	الرّجيّة	ليسَ لي في فُلانَ رجيَّةٌ. (Ma'luf, 1986:252)	I hope nothing from him. (The researcher's translation)
182	المقصد	اليهِ مقْصَدي. (Mustafa et al, 1998:738)	He is intended. (The researcher's translation)
183	الوجهة	ماهيَ وِجْهَتُك. (Cowan, 1980:1053)	What is your destination? (The researcher's translation)
184	العزم	عقدَ العَزْمَ على مواصلةِ الطَّريقِ. (Mustafa et al, 1989: 599)	He was determined to/ going to continue the course. (The researcher's translation)
185	الحاجة	قضى حاجَتَهُ. (Ibn-Mazur, 1405 A H: 36-7)	He fulfilled his wish. (The researcher's translation)
186	المبغى	ما هوَ مَبْغاك؟ (Cowan, 1980:68)	What is your purpose? (The researcher's translation)
187	الجهة	مالَهُ جِهَةٌ في هذا الأمْرِ. (Ibid)	He intended nothing in this matter. (The researcher's translation)
188	الطّلْبة	أطلُبْ الَيَّ طَلِبَةً. (Azzubeidi, n. d.:356)	Ask for a wish to me. (The researcher's translation)
189	الطّلب	طَلَبَ الَيَّ طَلَباً. (Arrazi, 1999: 76)	He asked me for a wish. (The researcher's translation)
190	الشّيء	يبحَثُ عنْ شَيءٍ ما. (Azzubeidi, 1965: 293)	He looks for something. (= looks for means wishes something) (The researcher's translation)
191	العمْد	القَتْلُ العَمْدُ جَريمَةٌ . (Mustafa et al, 1980: 626)	The intentional/ deliberate murder is a crime. (The researcher's translation)

192	الامل	هلْ هُناكَ أَمَلٌ في نجاحِ العَمَلِيَّةِ. (Ibn-Manzur, n. d.: 100)	Is there any hope in the success of the operation? (The researcher's translation)
193	الأمُ	أَمَّكَ للخيرِ سعادَةٌ. (Ibid: 22)	If your aim/intention is the virtue you will live in happiness. (The researcher's translation)
194	الرّجاء	أَوْشَكَ اليأسُ بها يَمْحو الرَّجاءَ. (Al-Jawahiri, 1982:170)	Desperation might kill her hope. (The researcher's translation)
195	المعنى	نَظَراتُها كُلُّها مَعاني. (Cowan, 1980:650-1)	Her eyes may mean something. (The researcher's translation)
196	المغزى	ما مَغْزى هذا الكلامُ؟ (Mustafa et al (1989:652)	What is meant by this speech? (The researcher's translation)

4.6 Adjectives referring to the meaning of 'volition' in MSA

According to Azzubeidi (1965:293), Al-Fayruzabadi (1983:338), (Ma'luf, 1986:252) and Ibn-Manzur (2000: 190) The adjectives showing the meaning of 'volition' in Arabic are

مرجوّ، راجٍ، متّجه، متوجّه، طالب، باغٍ، مؤرَّبة، مشيءْ، عمْدي، مُغرِض، هادف، مستهدف، مقصود، قاصد، ناوٍ، مبغيّ، مطلوب، مَتعَمَّد، مُتَعَمِّد، عامِد، مؤَمَّل، مأموم، مأمول:

Table (5) Adjectives of 'volition' in MSA

No	Adjective	MSA	MSE
197	مُغْرِضٌ	هذا كلامٌ مُغْرِضٌ. (Al-Fayruzabadi, 1983:338)	This is an intended speech. (The researcher's translation)
198	هادِفْ	صنَعَ فنّاً هادِفاً. (Mustafa et al, 1989: 977)	He made a planned art. (The researcher's translation)
199	مُسْتَهْدَفْ	تِلْكَ مواضيعُ مُسْتَهْدَفَةٌ. (Ibn-Manzur, n. d.:783)	Those subjects are meant. (The researcher's translation)
200	مقْصودٌ	ذلكَ عَملٌ مقْصودٌ. (Cowan, 1980: 765)	That is an intentional action. (The researcher's translation)
201	قاصِدٌ	هذا طريقٌ قاصِدٌ. (Ibn- Manzur, n. d.: 96)	This is the intended way. (The researcher's translation)
202	ناوٍ	هذا شخصٌ ناوٍ على مواصلَةِ الطَّريقِ. (Ibn- Manzur, 2000:394)	This person is aiming to continue the way. (The researcher's translation)
203	مَبْغِيَّ	ذلكَ أَمْرٌ مطلوبٌ في القضيَّةِ. (Azzubeidi, 1306 A H: 356)	These goods are desired/ required/ wished by us. (The researcher's translation)
204	مطلوبْ	ذلكَ أَمْرٌ مطلوبٌ في القضيَّةِ. (Azzubeidi, 1306 A H: 356)	That matter is required/ needed in the case. (The researcher's translation)
205	مَرْجُو	أبدى رَأْياً مَرْجُواً لَنا. (Ma'luf, 1986:252)	He gave an opinion hoped/ wished by us. (The researcher's translation)
206	راجٍ	التقيْتُ شَخْصاً راجياً للخيْرِ. (Cowan, 1980: 330)	I met a person aiming to virtue. (The researcher's translation)
207	مُتَّجِهَ	هذهِ سفينةٌ مُتَّجِهَةٌ الى الشَّمالِ. (Ibid: 1054)	The destination of the ship is the north. (The researcher's translation)
208	مُتَوَجِّه	رَأَيْتُ مُسافِراً مُتَوَجِّهاً الى الجَنوبِ. (Ibn-Manzur, 2000: 190)	I saw a traveller travelling to the south. (The researcher's translation)
209	طّالِبْ	مَرَرْتُ بمُحَمَّدٍ الطّالِبِ حاجَةً. (Cowan, 1980: 564)	I visited Mohammed who is wishing something. (The researcher's translation)
210	باغٍ	رَأَيْتُ مُحَمَّداً الباغي حاجَةً (Ibn-Manzur, n. d.:240)	I saw Mohammed seeking for/ intending something. (The researcher's translation)
211	مُؤَرَّبْ	تلكَ حاجاتٌ مُؤَرَّبَةٌ . (Azzubeidi, 1965:17)	Those goods are useful/ intended. (The researcher's translation)
212	مَشئٌ	هذا أمْرٌ مَشئٌ في القضيَّةِ. (Ibid: 293)	This matter is wished/ desired in the problem. (The researcher's translation)
213	عَمْدِيٌّ	ذلكَ فِعْلٌ عَمْدِيٌّ. (Cowan, 1989: 642)	That is intentional/ deliberate work.

			(The researcher's translation)
214	مُتَعَمَّدْ	وَجَدْتُ القَتْلَ مُتَعَمَّداً. (Doniach, 1984: 197)	I found the murder is intentional/ premeditated/ deliberate. (The researcher's translation)
215	عامِدْ	دَخَلَ المُجْرِمُ العامِدُ قَتْلَ أخيهِ الى السِّجْنِ. (Doniach, 1984: 311)	The criminal, intending to kill his brother, was taken to the prison. (The researcher's translation)
216	مُتَعَمِّدْ	رَمى الوَلَدُ الحِجارَةَ في الطَّريقِ مُتَعَمِّداً لايذاءِ الاخرينَ. (Cowan, 1980:643)	The boy deliberately threw the stones on the road to hurt others. (The researcher's translation)
217	مُؤَمَّلْ	ذلكَ مَشْروعٌ مُؤَمَّلٌ عليهِ. (Cowan, 1980:28)	That project is hopeful. (The researcher's translation)
218	مأمولْ	إلتَقَيْتُ شَخْصاً مأمولاً في القضيَّةِ. (Ibn-Manzur,n. d.: 100)	It is hoped that he solves the problem. (The researcher's translation)
219	مأمومً	ذلكَ طريقٌ مأمومً في السَّفَرِ. (Ibn-Manzur, n. d.:101)	That is the intended road in travelling. (The researcher's translation)

4.6 = التعابير Expressions Denoting Volition

The following expressions (عنْ عمْدْ، عنْ قصْدْ، جملة جواب الشّرط) can show the meaning of 'volition' when they are used to mean (to intend to do sth):

فعَلَهُ عَنْ عَمْدْ.(Mustafa et al, 1989:626)

220- He did it on purpose/ purposely. (Ibid).فعَلَهُ عنْ قصْدْ

221- He did it on purpose.

(= condition) جوا ب ا لطلب في جملة الشرط

According to Al-Mubarrid (n. d.:46), the meaning of condition in Arabic means that 'two events, the existence of the second event depends on the existence of the first one'. Al-Ghalayini (1983:10) says such a sense indicates 'an aim restricted to the preceding condition in the sentence'. This construction consists of three kinds: (i) by order, (ii) by prohibition and (iii) by interrogation.(order) تطيعُ والديكَ, تلقَ خيرا.

222- If you obey your parents you will get happiness. (interrogation)هلْ تفعلْ خيراً تُؤجرْ

223- Do your best so as to be rewarded. (Qur'an, Al-Muddaththir: Verse 6) (prohibition). ولا تمنُنْ تستكثِرْ

224 - And give not a thing in order to have more (or consider not your deeds of obedience to Allâh as a favour to Him).(Al-Hilali & Khan, 1404 AH: 796)

5. Contrastive Analysis of Volition in English and their counterparts in Arabic

In this section, the meanings of volition in MSE and MSA are compared to reveal the aspects of similarity and difference.

5.1 Similarities

a) The English names of the four categories referring 'volition', i.e., willingness, wish, intention, and insistence have similar names, not grouping of volition, in Arabic respectively: الارادة, الرغبة, النِّيّة, and الاصرار.

b) In both English and Arabic, *adjectives* can show the meaning of volition:
English: She is eager for her parents' approval.
Arabic: إلتَقَيْتُ شَخْصاً مأمولاً في القضيَّةِ. (= It is hoped that he solved the problem)

c) *Verbs* denoting volition are found in both languages.
English:The officer ordered them to fires.
Arabic:ارجعوا وراءكم فالتمسوا نوراً. (=Wait for us, that we may have light from your light.)

d) The two languages share in the use of (if-clause) to show volition.

English:If you'll help us, you can finish early. [are willing to](=If you obey your parents you will get happiness.) تطيعُ والديكَ, تلقَ خيرا. Arabic:

e) They have the same number of verbs of 'wish'(9= will/ shall, would rather, …,…): أحبَّ,بغى، أبتغى، طَلَبَ would prefer, let,…), and Arabic(=

English: He wishes them at the bottom of the sea.(=He wished it.) اشتهى الشَّئَ.Arabic:

5.2 Differences

a) The term volition is existed in English as a separate topic in grammar, while there is no separate topic representing volition in Arabic, i.e., they are just= aim). (الضّالة= to desire/ to wish); شاءَ e.g.,,)words similar in meaning

b) As mentioned earlier, volition in English is discussed in four main categories (willingness, wish, intention and insistence). Arabic on the other hand, has no categories since it has no separate topic of volition.

c) English has such constructions like (would rather, would like, would prefer, be going to,…) in showing volition. While Arabic presents no such constructions:
EnglishI would like to stay in an inexpensive hotel.

d) Adjuncts referring to volition are present only in English (intentionally, deliberately. Reluctantly):
English:Intentionally, he is being foolish.

e) Unlike English, Arabic, has some expressions that indicate volition like

(= on purpose/ purposely), and عن عمْد (= on purpose/ purposely), عنْ قصْد

(= condition):جواب الطلب في جملة الشرط

(= He did it on purpose/ purposely.).فعَلَهُ عَنْ عَمْدْ Arabic:

f) In English, the volitional verb (wish) is expressed by using some devices like (hope, would rather, would prefer, if only, and let):
English: I hope that he will arrive on time.

g) The two auxiliary verbs *will* and *shall* can be used to express wishes in English only:
English :Will you open the window?

h) Some commands can be used in sending good wishes only in English:
English: Have a good time.

i) Auxiliary verbs (will/ shall) are used in the four categories of volition in English, but Arabic has no such grouping of verbs in this meaning.
English:(willingness) Will you lend me those scissors for a moment?
(wish) Shall I make you a cup of coffee?
(intention) I'll make dinner for tomorrow night.
(insistence) I won't give in!

j) Arabic verbs indicating the meaning of volition (= الارادة) are about (32=,… شاء,أصاب,ابتغى) compared to (= 2 willingness: will/ shall) in English.
English:She demanded an immediate explanation.
(=Blessed is He who, if He pleased, تباركَ الذي انْ شاءَ جعلَ لكَ خيُراً منْ ذلك.Arabic: give you what is better than this.)

l) In English, verbs of volition denoting (intention) are about (24). In Arabic, this) is expressed by roughly (28) verbs.النيّة meaning
English:He intends/ plans/ aims to arrest them as they leave the building.
Arabic:.قضى بينَ الخصمينِ (= He judged between the foes.)

m) In relation to the meaning of volition, Arabic has three forms of condition(= order, interrogation, and prohibition), but only one case is present in English(= if-clause).

n) Verbs of (الاصرار = insistence) referring to 'volition' in Arabic(=15) are more than the verbs of (insistence) in English (=10).
English:He insists on doing everything himself.
Arabic:.أصَرَّ على الذنبِ (= He insisted to commit the sin.)

o) English verbs of (wish) denoting 'volition' are (10) like have, want, let's hope,…In contrast, Arabic counterparts in this meaning are (9) such as،(رغِبَ،أرادَ) بغى، أبتغى، طلَبَ، أحبَّ).

P) Arabic, not English, has (36) nouns referring to 'volition' such as (الغرض، الهدف، الغاية، المرمى، القصْدْ).

q) Arabic adjectives indicating the meaning of volition are roughly (23= مقصود ,عمدي ,متعمد ,عامد) compared to only (6 = eager, willing, reluctant, keen, insistent, anxious) in English.

6. Conclusions

To sum up, the two languages are similar in some aspects and different in others. The findings of the present study are as follows:

6.1 Similarities

English and Arabic share in the following similarities:

1-The names comprising 'volition', i.e., (willingness = الارادة, wish= الرغبة , intention= النِّيّة , and insistence = الاصرار).

2- The volitional verbs in English and some verbs referring the meaning of volition in Arabic.

3- Volitional adjectives of 'volition'.

4- Condition referring to 'volition'.

6.2 Differences

English is dissimilar from Arabic in the following aspects:

1- Volition as a grammatical term is existed in English only.

2- The four categories (willingness, wish, intention and insistence) which represent volition are available in English only.

3- English not Arabic has such constructions denoting volition as (would rather, would like, be going to, will/shall,…).

4- Adjuncts referring to volition are existed in English only.

5- Expressions referring to volition are present in Arabic only.

6- Only English has implicit meaning of volitional verb (wish) by using (hope, would rather, would prefer, and let).

7-The auxiliaries (*will* and *shall*) which express wishes are not used to indicate volition in Arabic.

8- Unlike Arabic, the auxiliary verbs (will/ shall) are used in the four English categories of volitional verbs.

9- Wishes are shown by the verb of command(have) in English not Arabic.

10- The number of verbs denoting volition in Arabic is (32=الارادة) compared with (2= willingness) in English. =28) compared with (intention= 24) verbs in English. النيّة11- Arabic verbs are (

12- Three forms of condition referring to volition are existed in Arabic, but only one case of condition is in English. = 15) in comparison with (insistence =10) in English. الاصرار13- Arabic verbs of)

14- English verbs of (wish) indicating 'volition' are (10), compared to only (9) in Arabic.

15- Only Arabic has (36) nouns indicating 'volition'.

16- There are (23) adjectives denoting 'volition' in Arabic, in comparison with only (6) in English.

It is obvious from the conclusions mentioned above that the differences are more than similarities and this leads to the difficulty for learners to learn English easily.

Bibliography

The Holy Qur'an

Abda, M. (n. d.). Nahj Al-Balagha.(Method of Rhetoric). Beirut: Dar

Al-Ma'rifa.Adhannawi, S. and Malik, J. (2010). Mu'jam Al-Mutaradifat wal- Adhdad (Dictionary of Arabic Synonyms and Antonyms). Tripoli: Al-Mu'asasa Al-Hadeetha Lilkitab (Modern Corporation for Books).

Ahmed, S.N., Mohammed, M., Darweesh, M. and Abdullah, A. (2008). Al-Muʿjam Al- Waseet. Beirut: Dar Ihyaʾ Atturath Al-Arabi.

Al-Farahidi, A. (1982) Kitab Al-ʿAin (Book of Al-'Ain Letter).Baghdad: Dar Arrasheed.

Al-Fayruzabadi,M.(1983)Al-Qaamuus Al-Muhiṭ (The Comprehensive Dictionary). Beirut: Dar Al-Fikr.

Al-Fayyumi, A. (1994) Al-Miṣbaḥ Al-Munîr Dictionary (The Shining Light Dictionary). Beirut: Dar Al-Kutub Al-Ilmiyya.

Al- Ghalayini, M. (1983) Jamiʿ Addurus Al- Arabiyya (AComprehensive Lessons of Arabic). Beirut: Almaktaba Al-Asriyya.

Al-Hilali, M. and Kahn, M.(1404 A.H.). Translation of The Meaning of the Noble Qur'an in the English language. Medinah: King Fahd Complex for the Printing of the Holy Qur'an.

Al-Jawahiri, M. (1982) Diwan Al-Jawahiri (A Collection of Poems of Al-Jawahiri). Beirut: Dar Al-ʿAwda.

Al-Mubarrid, A. (n. d.). Al-Muqtadhab (A Book in Arabic Syntax). Beirut: 'Alam Al-Kutub Printing House.

Arrazi, A. (1999) Maqaayees Al- Lugha (Language Levels). Vol, 2. Beirut: Dar Al- Kutub Al-Ilmiya.

Azzawi, A. (1983). Mukhtar Al-Qamus (Selected Dictionary). Tripoli: Addar Al-Arabiya lilkitab(Printing House for the Book).

Azzubeidi, M. (1306 AH). Tâj Al-ʿArûs min Jawâhir Al-Qâmûs(Arabic Dictionary).Vol,1,5. Beirut: Dar Maktabat Al-Hayât.Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S. and Finegan., E.(2000). Longman Grammar of Spoken and Written English.

London: Longman.Cambridge Advanced Learner's Dictionary. (2005). (2nd Ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Carter, R. (1993). Introducing Applied Linguistics. London: Penguin Group.

Collins, P. (2009). Modals and Quasi Modals in English. Amsterdam/New York: Rodopi.

Coates, J. (1983). The Semantics of the modal Auxiliaries. Beckenham: Croom Helm.

Cowan, J. (1980). A Dictionary of Modern Written Arabic. London: Macdonald & Evans Ltd.

Crystal, D. (1980). A Dictionary of Linguistics and Phonetics. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.

Doniach, N. (1984). The Concise Oxford English-Arabic Dictionary of Current English. Baghdad: Universal Bookshop.

Fisiak, J. (1981). Contrastive Linguistics and Language Teacher. Pergamon Press.

Fox, Ch., Meaning, E., Murphy, M., Urbom, R., Marwick, K. (2003).Longman Dictionary of Contemporary English. Harlow: Pearson Education Limited.

Greenbaum, S. and Quirk, R. (1990). A Student's Grammar of the English Language. Essex: Longman.

Halliday, M.A.K. (1994). An Introduction to Functional Grammar. 2nd ed. London: Edward Arnold.

Hornby, A. (1974). Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English. Oxford; Oxford University Press.

---------- (1995). Oxford Advanced Learner's Dictionary. Oxford: Oxford University Press.

----------(2006). Oxford Advanced Learner's Dictionary. Oxford: Oxford University Press.

Huddleston, R. & Pullum, G.K. (2002).The Cambridge Grammar of the English Language. Cambridge: CUP.

Hunston, S. (2000) ' Phraseology and the modal verb: a study of pattern and meaning.' In C. Heffer and H. Sauntson (eds.). Words in Context: Attribute to

John Sinclair on His Retirement. University of Birmingham CD-ROM.

James, C. (1980). Contrastive Analysis. London: Longman.
Johnson, K. and Johnson, H. (1999). Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics. Oxford: Blackwell Publishers.
Lado, R. (1957). Linguistics across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers. Michigan: Ann Arbor- The University of Michigan Press.
Leech, G. (1989). An A-Z of English Grammar and Usage. Edinburgh: Thomas Nelson & Sons Ltd.
Leech, G. and Svartvik, J. (1994). A Communicative Grammar of English. EssexLongman.
Light own, P. M. (2006). How Languages are Learned: Oxford Handbooks for LanguageTeachers (3 ed.). Oxford: Oxford University Press.
Lotte. H., Helen de Hoop, Andrej Malchukov.(2009). Cross-linguistic Semantics of Tense, Aspect and Modality. Linguistics Today. 148 Print.
Lynch, T. and Anderson, K. (2013). Grammar for Academic Writing. Edinburgh:English Language Teaching Centre, University of Edinburgh.
Lyons, J. (1977). Semantics. Cambridge: Cambridge University Press.
Ma'luf, L. (1986). Al-Munjid fil-Lugha. Beirut. Catholic Printing House.
Mustafaa, I., Al-Zayyaat, A., Abdulqaadir, H. and Al-Najjaar, M. (1989) Al-Muʿjam Al-Wseeṭ (The Middle Dictionary). Istanbul: Dar Al- 'Awda.
Momani, M. M. and Altaher, A. M. (2015). "A Contrastive Analysis of English and Arabic from a Syntactical perspective". International Journal of English Literature and Culture. Vol. 3(11), pp. 280-284. http://www.academicresearchjournals.org/IJELC/Index.htm
Nicolas,T.(19991).The Rhetorical Use of the Tibetan Ergative. Web. <http://sealang.net/sala/archives/pdf8/saxena1991pathways.pdf>
Perkins, M. (1983). Modal Expressions in English. London: Franci Pinter.
Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., and Svartvik, J. (1985) A Comprehensive Grammar of the English Language. London:Longman.
Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., and Svartvik, J. (1972). A Grammar of Contemporary English.London: Longman.
Quirk,R. and Greenbaum, S. (1973) A University Grammar of English. London: Longman.
Ryding, K. C. (2005). A Reference Grammar of Modern Standard Arabic. Cambridge: Cambridge University Press.
Showqi, A. (n.d.). Ashshowqiyyat: (Collection of Poems). Beirut: Dar Al-Kitab Al-Arabi.Vincent B. D. (2014). "Modality and The V WH Pattern". (Unpublished Thesis).Birmingham: University of Birmingham.
Yule, J. (1985). The Study of Language. Cambridge: Cambridge University Press.

The Effect of Using Picture Cues Technique on Reading Comprehension Performance of Iraqi EFL Learners

Lec. Muna M.A. Al-Khateeb Asst.Prof. Dunya M.M. Ijam
Researcher. Ali Hamid Hamzah Al-Janaby
College of Basic Education / Babylon University

اثر تقنية الصور ذات الاشارات في تحسين مهاره الفهم القرائي

لدى الطلبة العراقيين دارسي اللغة الإنكليزية لغة اجنبية

أ.م.د. منى محمد عباس الخطيب أ.م. دنيا محمد مقداد عجام

الباحث. علي حامد حمزة الجنابي

كلية التربية الأساسية/ جامعة بابل

munaalkhteeb2003@gmail.com alihamidaljanabi1987@gmail.com
dunya.ijam@gmail.com

الملخص:

يعد الفهم القرائي احد المهارات المهمة الواجب تطويرها لما له من صله وثيقه بتطوير القدرة اللغوية للمتعلمين في حياتهم المستقبلية، كما يمكن استخدام الفهم القرائي كوسيله لتطوير المهارات في اللغة الاجنبية. نتيجة لما تشير اليه المعطيات التربوية، فان الكثير من الطلبة العراقيين لا يمتلكون المستويات الكافية من الفهم القرائي.هنالك أيضا ضعف في القدرة على الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة الانكليزية لغة اجنبية ويعود هذا الى ضعف الطرائق والاساليب التي يتبعونها في القراءة و كذلك الطرق المستخدمة من قبل التدريسين في تدريس هذه المهارة. ان تقنية الصور ذات الاشارات هي احدى الاساليب الحديثة التي تلعب دورا مهما في عملية التعلم والتعليم لأنها تمنح المتعلمين المتعة والمرح في الموقف التعليمي. تهدف الدراسة الحالية الى اثر استخدام تقنية الصور ذات الاشارات على تعزيز اداء الطلبة العراقيين دارسي اللغة الإنكليزية لغة اجنبية في مهارة الفهم القرائي. ولتحقيق هدف الدراسة, تم فرض النظرية الصفرية التي تنص على انه ليس هناك فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ الذين يدرسون الفهم القرائي طبقا الى استخدام تقنية الصور ذات الاشارات ومتوسط درجات الذين يدرسون الفهم القرائي طبقا الى الطريقة المتبعة (الموصي بها بدليل المدرس) في تدريس الفهم القرائي. اختار الباحث شعبتان بطريقه عشوائية من مدرسة متوسطة المرتضى للبنين وقد عينت المجموعتان الى ضابطة وتجريبية، المجموعة التجريبية تكونت من (٣٦) طالب والمجموعة الضابطة من (٣٦) طالب بعد ما تم استبعاد (٥) طلاب معيدين بنفس المرحلة من كلا المجموعتين.

وقد اوضحت النتائج ان اداء المجموعة التجريبية افضل من اداء المجموعة الضابطة وهذه النتيجة تكشف اثر استخدام تقنيه الصور ذات الاشارات على تنميه مهارات الفهم القرائي.

ABSTRACT

Reading comprehension (henceforth RC) is considered one of the major goals in the language teaching programme because of its relevance to develop foreign language learners in their future life. English language learners in Iraq have an inadequate level of reading comprehension due to a number of factors such as the strategies and techniques they follow in their reading comprehension and the types of methods that the teachers use in teaching RC. Picture cues technique is one of the recent trends that plays an important role in teaching –learning process since it provides the learners with enjoyment and fun in the situation of language learning. The present study aims at investigating the effect of picture cues technique on enhancing EFL learners in reading comprehension. To fulfil the aim of the study, a null hypothesis is postulated stating that there is no statistically significant difference between the mean scores obtained by the students of the experimental group who are taught reading

comprehension according to picture cues technique and that of the control group who are taught reading comprehension according to the prescribed method(as recommended in Teachers' guide) in RC. Two sections were randomly selected from AL-Murtatha intermediate school for boys. Students were assigned to the experimental and control groups, (36)students for experimental group and (36) students for control group after excluding five students from both groups, because they were repeaters in this grade.

The results indicated that the scores of experimental group outperformed the control group scores. Those results reflected the effect of using picture cues technique in enhancing the RC.

Key words: Picture Cues Technique, Reading Comprehension, Performance

1. Introduction

In Iraq, English is taught as a foreign language. It means that Iraqi people do not use English for daily communication. As a result, learning English is very difficult for the learners because there are so many things that are different from their native language .

Learning the four language skills ; namely, listening, speaking, reading and writing, enable people to interact successfully with native and non-native users of English in a variety of social and academic settings. In education, reading skill is of major importance for learners who are learning English as a second or a foreign language, since in most situations, it is the only readily available exposure to the target language which might not be speaking outside the classroom (kibui,2012:13).

Grellet (1981:8) states that the reading skill should not be separated from other skills. It means that everything that people talk or write is all about everything they have read. Reading relates to reading comprehension. When students are reading, they are thinking by comprehending all the words, phrases, sentences, and paragraphs in order to get the meaning of the text as a whole . In other words, reading is an interactive process in which a reader use his/her background knowledge to draw meaning out of a printed text in view of a reader's reason for reading.

Comprehension is the essence of reading. It is the thinking that readers do to interpret the meaning of the text and the reconstruction of the author's message(kibui,2012:15). Reading comprehension(henceforth RC) is a complex task which requires the orchestration of many different cognitive skills and abilities. In the simple view of reading, the variation in reading ability can be captured in two main components: word reading (the ability to read single words out of context) and language comprehension (the ability to understand words, sentences, and text) (Oakhill, et al.,2015:3).

The majority of Iraqi English language learners fail to use RC skills effectively ; they fail to relate their prior knowledge or recognize the author's ideas beyond the printed page. Moreover, they are described as word - by –word readers, they lack higher order thinking skills and knowledge of text organization which negatively affect their RC performance.In addition, they are unskilled readers (see Al-Saady,2000: 120 ;Al-Jaf, 2009:45; Munshid,2002:113 ; Al-Jubouri, 2003: 23; and Gatte,2004:32).

The dominance of conventional language instruction, a traditional style of language instruction prevails across schools in most EFL contexts throughout Iraq. Traditional EFL reading courses are typically taught in large classes by teacher-centered method, which mainly involves text explanation, vocabulary illustration, grammar instruction, and intensive drills on language forms. These traditional methods emphasize linguistic accuracy and rote learning. Teachers serve as the sole providers of language knowledge, and students are treated as passive recipients of teaching, rather than active learners, and exhibit limited autonomy. These methods have caused students to feel dull and disinterested in EFL classes .

To enhance RC performance and avoid the mentioned difficulties that Iraqi EFL students face in RC, new techniques for teaching RC should be experimented. The picture cue technique is suggested because picture is a teaching technique that supports both the affective and cognitive aspects of learning process .

2. **Reading Comprehension**

Reading is defined in several ways by researchers in the literature. According to Miller (2002:117-118), reading is a visual and cognitive process to extract meaning from writing by understanding the written text, processing information, and relating it to an existing experience.

Stated by Ward and Skailand (1983:9), reading involves two major components: (1) word recognition or the decoding of written symbols ; and (2) attachment of meaning to the written forms of language. The ability to read independently is not found exclusively on one or the other of these two components ; both are required.

Nuttall (1996:11) believes that the view of reading is fundamentally related to meaning particularly with the transfer of meaning from mind to mind i.e., the transfer of message from the writer to the reader.

The term "comprehension " can be defined as the ability to connect and interpret both oral and written language (Bell,1991:2).

According to Haboush (2010:22),reading is strongly connected with the term "comprehension" since the ultimate goal of all instructional readings, beyond academic achievement, is to create readers who are able to comprehend different sort of texts.

On the other hand, RC has multiple definition and explanations. Pardo (2004:272) states that RC is "a process in which readers construct meaning by interacting with text through the combination of prior knowledge and previous experience, information in the text, and the stance the reader takes in relation to the text ". As concluded by Harvey and Goudvis (2008:1), true understanding happens when readers merge their thinking with the text, ask question, draw inferences, think about what is important, summarize and synthesize.

RC enables them to use their new understanding to ask further questions and guide new learning. This active, constructive, strategic thinking process entails far more than simply retelling.

3. **Picture Cue Technique**

Picture cue is one of the learning media to be used during the reading activity. It is focused on an action exercise where the students can involve and learn the content on the cues .

This kind of media is aimed at improving the students' intention to read in front of the classroom. It can be used in some different ways: individually, pair work, and group work. It can also be functioned as small pictures that have pictures or photos completed by words as the cues. It is supported by the experts' opinion about the cue of picture itself, it can be defined as the media that help the students when they deal with reading activities .

Visual aids are a situation where the learner can see what is named by word to be learned (Allen and Vallette.1999:33). Picture is drawing, photographs, posters, slides, cartoons, magazines advertisements, diagrams, graphs, and tables, maps, that can be valuable resource for teaching RC.(Raimes,1983:27),she further states that the teacher can find valuable resource in the pictures. Pictures provide a shared experience for the students in the class, a common base that leads to a variety of language activities.

In addition, she states that the picture can be the basis for not just one task but many, such as sequencing of sentences to the writing of original dialogues, letters, reports or essays. Furthermore, she states, because everybody likes to look at the picture, their use in the classroom provides a stimulating focus for students' attention. A picture brings the outside word into classroom in vividly concrete way .

Finally, a picture is a valuable resource as it provides a shared experience in the classroom, a need for common language forms to use in the classroom, a variety of tasks, and a focus of interest for students.

Wright (1989) says that pictures are not just an aspect of method but through their representation of places, objects, and people they are in essential part of the overall experiences, we must help our students to cope with .

White and Arndt (1997: 35) state that the picture is classified into visually representational materials. The picture has its own particular characteristic that will be appropriate to the kinds of use. Based on the use of the picture, it is divided into two kinds: single picture and picture sequences. First, using single picture is good as prompts for static or momentary descriptions, descriptions of spatial relationship, evoking and describing a mood or feeling, and conjecturing.

It might show either one main event or scene with a considerable amount of details, and perhaps a number of events taken place, as are commonly the case in a wall picture. In addition, single picture is usually named by situational picture. Situational pictures are those that show person doing something with object and show the relationship of the object with the person .

This type of the picture is appropriate for particular reading activities, for examples, to describe the picture, or to find the differences of two pictures like they are asked to find out some objects in a picture, which do not exist in another picture (Eldridge, 1987: 24).

Second, using picture sequences as Wright (1997:46) states that idea and vocabulary-generating device, pictures are enormously fruitful. A sequence of pictures, the content must be related to the interest, sophistication and linguistic level of the students. According to him, pictures cues are pictures, which show some actions or events in chronological order. They tend to range from four to eight pictures. They usually tell some short of stories, but they may also be used to depict a process how to make something. In addition, (ibid 72-74) states that picture sequence can highlight certain language features and it can illustrate a story or a process .

4. The problem of the Study

Many researchers shed light on the role of picture in facilitating learning a foreign language and other fields. Pictures usually seek to explain the words in a basic vocabulary and words are normally grouped by topic or situation (Richard and Schmidt, 2010: 437).

Picture cues technique is very useful in assessing reading skills. Students are given a picture or photo and must describe what they see. Pictures can be as simple or as elaborate as you want or you can illustrate a story. The teacher should make sure to give students enough time to look at the picture before they start to read (Coombe, et al., 2007:119).

Understanding a text requires the reader to form a mental representation and structural analogy to the situation described Using picture cue technique is in harmony with the rapid word change. To the best researcher's knowledge, this topic has not been tackled in Iraq yet .

4.1 **Aim of the Study**

The present study aims at investigating the effect of picture cues technique on the RC performance of the Iraqi EFL learners.

4.2 **The Hypothesis**

To achieve the aim of this study, it is hypothesized that there is no statistically significant difference between the mean scores obtained by the students of the experimental group who are taught reading comprehension according to picture cues technique and that of the control group who are taught reading comprehension according to the prescribed method in reading comprehension .

4.3 **The Limits**

The present study is limited to Iraqi EFL second grade learners at intermediate boys school in Babylon city during the academic year 2016-2017 / the second semester. The materials are taken from their textbook "English for Iraq, 2nd intermediate" .

4.4 **The Procedures**

In order to achieve the aim of the study and the verity of the hypothesis, the following procedures are adopted:

1. Selecting a representative sample from the population of the study and equalizing its subjects in several factors,
2. Dividing the selected sample of students into two groups (an experimental and control group),
3. Preparing a lesson plan to describe how to implement picture cue technique at classroom,

4. Choosing a suitable experimental design,
5. Constructing a pretest and posttest in reading comprehension and ensuring its validity and reliability,
6. Administering a pilot study,
7. Administering the pretest to the students to assess the level of the students in reading comprehension,
8. Teaching reading comprehension to the students of the experimental group by using picture cue technique and teaching reading comprehension to the students of control group by using traditional method,
9. Conducting the posttest to the students of both groups to find out whether the suggested technique has any effect on the subjects or not,
10. Setting an analytic scoring scheme to ensure the accuracy of scoring the test,
11. Analyzing the collected data to get results by using the suitable statistical tools, and finally,
12. Interpreting the obtained results to come up with conclusions, recommendations, and suggestions for further research.

4.5 **Significance of the study**

- The need for such a study was highlighted during the course of the experiment with officials in government schools, headmasters and the supervisors. They all seemed to agree that there is a need to find out the perceptions of intermediate students regarding the nature of the problems that exist among them concerning learning and teaching English with particular reference to reading skills.
- The findings of this study will provide preliminary evidence on the 'underlying' rational concerning teachers' and students' perceptions regarding the issues which face them in teaching and learning English and reading in English in particular.
- The study offers evidence to suggest widening it to 'test' the results on a national level before reshaping a policy.It is hoped that officials will then be able to start working towards agreement on what would constitute acceptable and desirable programmes for developing learning and teaching English in government schools in future.
- Therefore, it is hoped that the study will provide information and insight useful to other researchers concerned with improving learning and teaching English, in general, and reading comprehension,in particular, for establishing school and family support.

4.6 **Literature Review**

Nurcholis (2007) aimed at improving the students' speaking performance by using pictures cue technique for the fourth semester students at English Department in Muhammadiyah University of Bengkulu, employed Collaborative Classroom Action Research (CCAR). Both the researcher and his collaborator were involved together in planning, implementing, observing the action, and reflecting the data collected from the teaching and learning process and the students speaking product. For this purpose, the researcher took one class of the fourth semester students of English Department consisted of 18 students. In this case, the students were active in the teaching and learning process, well-motivated to speak English, and(83%) of the students are able to improve their confidence, fluency, grammatical accuracy, pronunciation, and vocabulary performance with an average grade about (3.41) .

Setyaningsih (2010) aimed at finding out whether "picture cue technique can improve the students' speaking ability at SMP Negeri 13 Malang. In this study, the researcher expected that at least(75%) of the students achieved (3)scores for fluency, accuracy, and confidence. The study was a collaborative classroom action research, which consisted of two cycles(78) students ; each cycle consisted of two meetings. The second cycle was done with some improvement on the activity. Each cycle consisted of three stages: pre-speaking, whilst-speaking, and post-speaking stage. The subject of the study was the students of VII C SMP Negeri 13 Malang".The result showed that the picture cue technique effectively improved the students' speaking ability, particularly in form of descriptive.

Moreover, most of them gave positive response towards the implementation of picture cue technique. They were excited in speaking activities. In addition, it was found that the students improved their fluency, accuracy, and confidence .

Kardiana (2011) investigated the use of pictures to improve the speaking ability of the first grade students in SMKN 1 Kediri in describing things and people. This study was divided into two cycles each cycle had got pre-test. In cycle one, (60.71%)of the students got poor score,(21.43%) of the students got very poor score, (40.62%) of the students got average score, and (3.12%) of the students got good score. In cycle two, (50%) of the students got average score, (28.12%) of the students got good score and(6.25%) of the students got very good score. And then, the researcher taught using pictures and the findings showed that using pictures in describing things and people were effective in improving the students' involvement in the teaching and learning process.

Based on the findings, it can be concluded that using pictures in describing things and people can be used to improve both the students' speaking ability and students' involvement in the teaching and learning process .

Sam and Rajan (2012) conducted a study aimed at "using graphic organizers to improve reading comprehension skills for the middle school ESL students". This study also examined and proposed different forms of graphic organizers for achieving better understanding of texts. Differences in performance between the students who were exposed to the use of graphic organizers and the students who were not similarly exposed were analyzed in this article. The experimental and control groups of this research are middle school students in ESL classes. The whole participants were (70)divided into two groups. The result of the post-test suggested that the experimental group students have improved in all of the five types of reading questions compared to the controlled group students.

Puello and Galvis (2015) reported an action research on " the use of pictures series technique to develop EFL narrative writing among a group of 9 graders at Institution Educative Simon Araujo". "It involves Experimental(40) and Control groups(40).

During the implementation of the strategy the Experiment group was taught writing with picture series technique and the Process-based approach to determine whether the program of intervention achieved the intended results (cause and effect) concerning the research question to resolve the problem of investigation while the Control group was taught only with Process-based approach. The obtained results through descriptive statistics (Mean) indicated that there was a significant difference between the group which was taught through pictures series technique and process-based approach over the one which only received process-based instruction . The researchers concluded that the intervention with picture series technique improved the overall growth of writing skills, specific to the areas of transition or logical sequence and ideas exposure .

5. Methodology

5.1 Experimental Design

To achieve the aim of the present study, "the nonrandomized pre-test and post-test control group design" was used. This type is considered one of the most commonly adopted the "quasi-experimental design" in educational research because it is very hard to arrange a true experimental design, particularly in school classroom experimental research (Cohen,et al., 2011: 222).

The same concern, Best and Kahn (2006:183) and Gravetter and Forzano (2012:282) agree that this type of design is a strong one .

In the present study, the researcher utilized two intact classes and assigned them as the experimental group (henceforth EG) and control group (henceforth CG). Both groups were given the same pre-test, then, the result was statistically processed to confirm that they are equivalent on the dependent variable. The EG was treated according to the independent variable (i.e. picture cue) While CG was taught by the traditional method.

At the end of the experimental period, both groups were exposed to the post-test to find the effect of using the independent variable' Picture cue technique " on the student's performance in RC.

5.2 Population and Sample Selection

The choice of the population is a random one. It is based on the researcher's hypothesis and the aim of the study (Marczyk et al., 2005:18). The population of the present study consists of the second intermediate school for male students in the city of Babylon, specifically at AL-Madhatiya for the academic year (2016-2017) .

According to Kothari (2004:152), sampling is the process of obtaining information about an entire population by examining only a part of it. Al-Murtatha intermediate school for boys in Al-Madhatiya city which belongs to the Directorate General of Education/ Babylon, was selected. In this school, there were two section, A and B. Section A contained (39) students, and section B contained (38) students. The total number was (77) students. Randomly, section A was selected as the experimental group(hence forth EG)and section B as the control group(hence forth CG).

Three students from A and two from B were excluded from the experiment, because they were repeaters. The excluded subjects were kept in their classes during the period of the experiment.Thus, the final number of the sample subjects are (72) students (see Table 1) .

Table (1)The study sample

Group	Section	Number of subjects before exclusion	Number of subjects after exclusion
EG	A	39	36
CG	B	38	36
Total		77	72

5.3 Equivalence of the Sample of the Subjects

In order to ensure the best equivalence of the samples, the researcher tried his best to control some of the variables that may affect the results of the experiment.The participant of the two groups have been equated on the following variables: the subjects' age and the subjects' score in English in the pre-test.

- Subjects' Age (in Months).
- Subjects' Score in the Pre-test.
- Level of Parents' Education.
- Students' Achievement in English in the Mid–Year Examination.

5.4 **The Experimental Group**

The EG was taught through using picture cues technique in teaching reading comprehension as shown below:

a) Pre-Reading Activity

At the beginning, the teacher can spend a little time to introduce the topic that will be discussed before starting reading. The teacher helps the students to activate the schemata before getting into the passage so that the students have chances to predict what they learn and what they prepare for the lesson.

At this activity, the researcher presents the picture of the passage without any word and asks the students prediction questions about the topic, e.g. what they think about it and what they think will happen on the basis of the title, the picture in the passage in sequence way or the content of the passage, and as a result, they should answer the predication questions.

The purpose of such questions is to stimulate the students' interest in the topic to help them activate their prior knowledge about the passage or its vocabulary and prepare them for a new one.

b) While - Reading Activity

At this stage, the researcher presents the picture of the passage one by one with words while students watching carefully in order to pay attention to better understand the meaning or to link the wholly events of the passage. Then, the students are asked to read the passage silently in the class. The researcher asks the students to explain the main ideas and clarify the content of the passage, then he helps them to understand the unfamiliar words and expressions. While the students watch the picture cues again, the researcher asks the students a number of leading questions related to specific information in the passage that lead them to a point and conclusion. After that, the students answer

these questions while the researcher helps them to revise their predictions at the previous stage and sum up the new knowledge. He also gives them feedback about their learning by checking their answer. The purpose of this stage is to provide the students with a systematic training to develop RC skills by practicing them while examining the picture cues.

c) Post –Reading Activity

The researcher considered this stage as an important stage because it reflects the students' understanding.

To check the students' comprehension and to lead them to develop high levels of RC skills, the researcher encourage them to discuss the questions that are found in the activity book and additional related comprehension questions prepared by the researcher to give them the chance to talk about their opinions and thought about the theme of the passage, make questions to connect between what they have learnt and their own life, and summarize the main events or general ideas included in the passage, etc.

5.5 The Control Group

In the control group, the researcher himself has taught his students reading comprehension by following the conventional method. The researcher has followed the following steps. Firstly, he reads the passage orally, then he asks the students to read the passage silently, and he uses the explanation method in clarifying the difficult words, and finally the researcher asked the students to give a brief idea about the passage .

5.6 Final Administration of the Tests

5.6.1 The Pre-test

After ensuring the validity and the reliability of the pre-test, the researcher administered it to the already assigned sample of the study that consists of (72) students on the 19th February, 2017. After seating the students in two similar classrooms, and with the aid of the teacher of English in one school, the researcher explained the instructions to the students and told them that the time for conducting the test was limited to 45 minutes . The aim of the pre-test is to ensure better equivalence of the sample in RC skills .

5.6.2 The Post-test

After ascertaining the validity and the reliability of the post-test, it was administered on the 26th April, 2017. As in the pre-test the researcher seated the two groups (EG and CG)) in two similar classroom, and with the aid of the teacher of English in school, the researcher explained the instructions to the students and told that the time for conducting the test was limited to 45 minutes .

The aim of the post-test is to find out which of the two groups has performed better in RC skills and to see if there is an effect on (EG) enhancement.

5. 6.3 The Scoring Scheme

A scoring scheme is used as a tool to ensure the objectivity and reliability for the interpretation of the obtained results of the test. The researcher used the following scoring scheme to achieve this aim.

The pre-test consists of two passages where each one is followed by three questions. The first question (skimming) consists of three questions: one multiple choice item with one score, one completion item with one score pre correct item, three items of true /false items one score pre correct item and zero pre incorrect item the total scores of this question is (5). The second question(scanning) consists of nine multiple choice items one score pre correct item and zero score pre incorrect item, the total scores of this question is (9).

Finally, the third question (inference) consists of one multiple choice items one score pre correct item and zero score pre incorrect item the total score of this question is 1mark. The highest score for two passage of the test is (30) and the lowest is zero. The researcher himself scored the responses of the both groups.

The post-test includes also two passages, each passage includes three questions as the pre-test. The scoring scheme that the researcher adopted for them is as follows: The first question (skimming) consists of three questions: one multiple choice item with one score, one completion item with one score pre correct item, three items of true /false items one score pre correct item and zero pre incorrect item the total scores of this question is 5. The second question(scanning) consists of nine multiple choice items one score pre correct item and zero score pre incorrect item the total scores of this question is 9. Finally, the third question (inference) consists of one multiple choice item one score pre correct item and zero score pre incorrect item the total scores of this question is 1.The highest score for two passages of the test is 30 and the lowest is zero. The researcher himself scored the responses of the both groups.

5.6.4 Item Analysis

Morrow, et al. (2011:175) define items analysis as " the process of assessing and improving the quality of the test items based on statistical measures". According to Koul (2009:227), " item analysis procedures provide each item of the test of ability two indices: one of its difficulty and another of its power to discriminate between the good and the bad performers on the test".

After scoring the post –test papers, the researcher arranged the test scores in order, from the highest to the lowest, and then selected two groups including the top (27) scores and the lowest (8) scores. While constructing the test, the researcher must ensure the selection of items of suitable difficulty level. This means can it be achieved by measuring **item difficulty** (henceforth ID)

Erford (2013: 89)states that ID is "the degree an item is easy or difficult". According to Bloom et al. (1981:95), " the rang goes from 0.20 to 0.80, while McNamara (2000: 61) states that the accepted ID value ranges between 0.30 and 0.70.After applying the formula for the object items, it has been found that the difficulty level ranges between (0.77 - 0.36) percent which is considered a suitable difficulty level (see Table 3.9).

Discrimination power (henceforth DP) means " the degree at which the test discriminates between pupils and low achievement" (Gronlund and Linn, 1990:259). According to McDonald (2013:287), if the obtained DP is less than o.30, the item is weak and need to be modified or changed. The range of DP of the posttest objective items is between (64) and (38) which is considered suitable.For more details see Table (3).

Concerning the item analysis of the pre-test, posttest objective questions (**multiple choice items**, **true /false items** and **completion item**), the ID formula and the DP formula for objective items have acceptable difficulty and discrimination power. For more details see tables (2 and 3).

Table (2)The Discrimination Power of Pre-Test for Objective Items

Item No.	Discrimination power	Item No.	Discrimination power
1	0.51	16	0.41
2	0.62	17	0.52
3	0.43	18	0.51
4	0.45	19	0.55
5	0.64	20	0.59
6	0.52	21	0.42
7	0.51	22	0.63
8	0.55	23	0.61
9	0.59	24	0.64
10	0.42	25	0.38
11	0.63	26	0.39
12	0.61	27	0.51
13	0.64	28	0.62
14	0.38	29	0.43
15	0.39	30	0.45

Table (3)The Item Difficulty of The Pre-Test for Objective Test

Item No.	Difficulty Level	Item No.	Difficulty Level
1	0.52	16	0.55
2	0.38	17	0.44
3	0.33	18	0.41
4	0.38	19	0.47
5	0.38	20	0.38
6	0.44	21	0.44
7	0.47	22	0.44
8	0.50	23	0.47
9	0.38	24	0.50
10	0.47	25	0.61
11	0.47	26	0.72
12	0.44	27	0.58
13	0.58	28	0.54
14	0.61	29	0.58
15	0.36	30	0.44

6. **Results and Discussion**

In order to attain the aim of this study, the data of the pre-test and post-test are statistically analyzed. It should be noted that this analysis is undertaken to decide whether there is any significant difference between the two groups in the pre-test and post-test.

6.1 **Comparison between the Experimental and Control Groups in the Post- test Scores**

According to the results that obtained from the post-test on both groups show that the mean scores of EG (18.72) and that of the CG (10.88) are successful, which means that the scores of the EG are better than that of the CG in performance of RC skill.

By using the t-test formula for two independent samples is imperfect to see whether the difference between the two groups is significant or not. It is found that the computed t-value is (8.79), which is higher than the tabulated t-value (2.000) , at the 0,05 level of significance and (70) degrees of freedom(see table 4). This indicates that the null hypothesis of the study which states that " there is no statistically significant difference between the mean scores of the students who are taught RC using picture cues technique and those who are taught RC using the technique recommended by Teacher's Guide " is rejected and the alternative hypothesis is accepted.

Table (4)The t-test Statistics for the Students' Score in the Post-Test

Group	N	Mean	SD	DF	t-value		Level of significance
					Computed	Tabulated	
EG	36	18.72	4.49	70	8.79	2.000	0.05
CG	36	10.88	2.88				

6.2 The Comparison between the Pre-test and the Post-test Scores

6.2.A Comparison of the Pre-test and Post-test Scores of the CG

With the regard to the CG, the mean scores of the pre-test is (10.88), while that of the post-test is (13.22). The one sample T-test formula is used to indicate that if there is any significant difference between the pre-test and post-test scores or not. The results show that the computed t-value is (2.001) whereas the tabulated t- value is (2.000). This means that there is a slight difference between them, i.e. the post-test is a little bit higher than the pre-test (see table 5).

Table(5)The t-test Statistics of the Students' Scores in Pre-test and Post-test for CG

CG	N	Mean	SD	DF	t-value		Level of significance
					Computed	Tabulated	
Pre –test	36	10.88	2.88	70	2.001	2.000	0.05
Post-test	36	12.52	3.96				

6.2.2 Comparison between the Pre-test and Post-test Scores of the EG

Concerning the EG**,** the mean scores of the pre-test is (12.16), while that of the post-test is (18.72). The one sample T-test formula is exploited again to determine whether or not that there is any significant difference between the pre-test and post-test scores. The results show that the computed t-value is (6.838) whereas the tabulated t- value is (2.000). This denoted that the pre-test and post-test are significantly different at(0.05) level of significant and under 70 degrees of freedom. Namely, the post-test of the EG is much better than the pre-test (see table 6).

Table (6)The t-test Statistics of the Students' Scores in Pre-test and Post-test for EG

EG	N	Mean	SD	DF	t-value		Level of significance
					Computed	Tabulated	
Pre –test	36	12.16	3. 58	70	6.838	2.000	0.05
Post-test	36	18.72	4.49				

In the light of the statistical manipulation of the data of the present study, the results show that the technique suggested and adopted by the researcher in his experiment has proved to be effective in improving the student's RC skills. The result agrees with those results of previous studies surveyed in Chapter Two with reference to the effectiveness of using picture cues technique in the process of teaching and learning the different aspects and skills of English as a foreign language.

The results of the present study due to the use of picture cues technique are as follows:

1. The researcher used new modern technology in presenting the material(LCD Projector, computer, picture cues, etc.). It is created a new environment for teaching and changed the traditional way from a boring to an interesting one. Thus, students acquired information easily through meaningful situations that pleased and satisfied them.
2. The researcher followed logical steps in the presenting lessons, starting with warming up to activate the students and to make a brainstorming of the previous information, the presentation of the passage's pictures by picture cues, and ending with practice of it in a real situation which reflects the learner's real life. These steps made the lesson clear, interesting, enjoyable, fun, and useful for the learners, so that they do not lose attention and concentration.In addition,picture cues affirmed events, actions and concepts in the students' mind; therefore,they remembered them easily because what is seen can never be forgotten.
3. Picture cues technique plays an important role as a means of developing RC skills, especially in supporting the matter of getting the gist of any reading material. Students can achieve understanding through constructing a full mental image of their reading. Picture cues connected events and concepts that help the students understand better and later recall information, so the students can get the gist.

7. **Conclusions**

In the light of the obtained result, some conclusions have been reached:

1.The picture cues technique has proved to be an effective technique for teaching RC in the Iraqi intermediate schools.

2. The picture cues technique plays a significant role in increasing enthusiasm in learning English because the students learn English in an enjoyable way.

3. The picture cues technique plays an important role in stimulating the basic senses (listening, speaking) and this makes learning more effective and creative. In addition, this can increase the students' knowledge of vocabulary effectively.

4.It helps the students to learn by real situations which reflect the learner's real life and contribute to develop their communication skills.

5.The use of picture cues technique can save more time and effort to practice and develop RC skills compared with prescribed technique.

6. The use of modern technology (picture cues) as a type of ML encourages the students to use other sources of technology to develop their skills in the English language.

References

Allen, E &. Vallette, R. (1999). Classroom Techniques: Foreign Languages and English as a Second Language. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Al-Jaf, W. (2009). "The Effect of Teaching Iraqi EFL Students' Metacognitive Learning Strategies on their Achievement in Reading Comprehension". Unpublished M.A. Thesis.University Al-Mustansiriyah.

Al-Jubouri, N.H.(2003)."The Effect of Using Interactive Processing as a Teaching Technique on the Achievement of Intermediate stage Pupils in Reading comprehension in English ". Unpublished M.A. Thesis. University of Baghdad.

Al-Saady,N.H.(2000). " Assessment of Teaching Techniques Used in Teaching Reading comprehension". Unpublished M.A. Thesis. University of Baghdad.

Baron, N.K.(2001). Alphabet to Email: How Written English Evolved and Where it is Heading.London: Rutledge.

Bell, N. (1991). Gestalt Imagery: A Critical Factor in Language Comprehension. Cambridge: Cambridge University Press.

Bloom, B., Madaus, G. F. and Hastings, J. T. (1981). Evaluation To Improve Learning. New York: McGraw-Hill.

Coombe, S., Folse, K., and Hubley,N. (2007). Assessing English Language Learners. United States of America:University of Michigan Press.

Dean, G. (2003). Teaching Reading in Secondary Schools (2nd ed.). London: David Fulton Publishers.

Eldridge, A. (1987). Situational English: Part I Teacher's Book. Canberra: Australian Government Publishing Service.

Erford, B. T. (2013). Assessment for Counselors (2nd ed.). New York: Cengage Learning.

Gatte, W.(2004). "The Effect of Developing Iraqi Learners' EFL Vocabulary Repertoire Through Semantic Relations on Their Reading Comprehension Ability ". Unpublished M.A. Thesis. University of Al-Mustansiriyah.

Grellet, F. (1981). Developing Reading Skills. Cambridge: Cambridge University Press.

Gronlund, N. E. and Linn, R. L. (1990). Measurement and Evaluation in Teaching (6th ed.). New York: Macmillan.

Haboush, Z. Y. (2010). " The Effectiveness of Using a Program Based on Multiple Intelligences Theory on Eight Graders' English Reading Comprehension Skills". Unpublished M.A. Thesis. Gaza. Islamic University.

Harvey, S. and Goudvis, A. (2008). Primary comprehension Toolkit Oxford: First hand, Heinemann International.

Kardiana,Yerri (2011)." Using Pictures to Improve the Speaking Ability of the First Grade Students in SMKN 1 Kediri in Describing Things and People".Unpublished M.A. Thesis. Malang: State University of Malang.

Kibui, Agnes, W. (2012). Reading Comprehension in the African Context. Kijabe: Zapf Chancery Published Africa Ltd.

Kothari, C. R. (2004). Research Methodology: Methods and Techniques (2nd ed.). New Delhi: New Age International (P)Ltd., Publishers.

Koul, L. (2009). Methodology of Educational Research (4th ed.). New Delhi: VIKAS Publishing House PVT LTD.

Marczyk, G., DeMatteo, D. and Festinger, D. (2005). Essentials of Research Design and Methodology. New Jersey: John Wiley and Sons, Inc.

McDonald, M. E. (2013). Guide to Assessing Learning Outcomes (3rd ed.). New York: Ascend Learning Company.

McNamara, T. (2000). Language Testing. Oxford: Oxford University Press.

Miller, D. (2002). Reading With Meaning: Teaching Comprehension in The Primary Graders. Portland Stenhouse.

Morrow, J. R., Jackson, A. W., Ditch, J. G. andc Mood, D.P. (2011). Measurement and Evaluation in Human Performance (4th ed.). New York: Human Kinetics Publishing.

Munshid, Afrah (2002). " The Effect of Rapid Reading on the College Students' Reading Comprehension ". Unpublished M.A. Thesis. University of Al- Mustansiriya.

Nurcholis, Ivan Achmad (2007). " Improving students' speaking performance using pictures cue technique". Unpublished M.A. Thesis. University of Bengkulu. Indonesia.

Nuttall, C (1996). Teaching Reading Skills in a Foreign Language. Oxford: Oxford University, Inc.

Oakhill, J., Cain, K. and Elbro, C. (2015). Understanding and Teaching Reading Comprehension. New York: Routledge.

Pardo, L. S. (2004). What Every Teacher Needs To Know About Comprehension. The Reading Teacher, 58(3), 272-280.

Puello, M. N. and Galvis, L. A. P.(2015)." Using Pictures Series Technique to Enhance Narrative Writing among Ninth Grade Students at Institution Educative Simon Araujo"Universidad de Sucre, Sincelejo, Colombia.

Raimes, A. (1983). Techniques in Teaching Writing. New York: Oxford University Press.

Richards,J. and Schmidt, R. (2010). Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics (3rd ed.). London: Pearson Education.

Sam,P. and Rajan, P. (2012)."Using Graphic Organizers to Improve Reading Comprehension Skills for the Middle School ESL Students". Dept. of English, Anna University, Tamil Nadu, India.

Setyaningsih, S. (2010)."Utilizing Picture Cue Technique to Improve The Speaking Ability of The Seventh Year Students of SMP Negeri 13 Malang". Unpublished M.A.Thesis, English Department, Faculty of Letters, State University.

Ward, B. and Skailand, D.(1983). Teaching Reading as Decoding: A Mini course Teacher's Handbook. New York: MacMillan Educational Services.

White, R and Arndt. V.(1997). Pictures for Language Learning. Cambridge: Cambridge University Press.

Wright, A. (1989). Pictures for Language Learning. Cambridge: Cambridge University Press.

Wright, A. (1997). 1000+ Pictures for Teacher to Copy. New York: Longman.

The Impact of Using Group Work on Perception of Short Stories for 2nd Intermediate Iraqi Students

Asst. Prof. Sabeeha Hamza Dehham Asst. Prof. Iman Mingher Obied
Researcher. Bahaaaldeen Kazom Abbas
University of Babylon / College of Basic Education

اثر استخدام العمل الجماعي في ادراك القصص القصيرة لطلاب الثاني المتوسط في العراق

أ.م صبيحة حمزة دحام أ.م أيمان منغر عبيد

الباحث. بهاء الدين كاظم عباس

كلية التربية الأساسية/ جامعة بابل

bahaa.kadom@gmail.com

الملخص:

تهدف الدراسة الحالية الى استخدام اسلوب العمل الجماعي لتدريس القصص القصيرة الموجودة في كتاب الطالب للصف الثاني المتوسط على امل تحسين فهمهم لهذه القصص. ضم مجتمع البحث جميع طلاب الثاني المتوسط في المدارس المتوسطة للبنين في مركز محافظة النجف الأشرف للعام الدراسي (٢٠١٦-٢٠١٧). واختيرت شعبتين عشوائيا من متوسطة الأمام علي للبنين(عينة البحث) لتمثل المجموعة التجريبية (٣٣ طالبا) والمجموعة الضابطة (٣٢ طالبا). كافأ الباحث كلتا المجموعتين في بعض المتغيرات المهمة والتي هي: العمر(بالشهور), المستوى التعليمي للآباء, درجات الطلاب في مادة اللغة الانكليزية للفصل الاول من السنة الدراسية نفسها. قام الباحث ببناء اختبارين تحصيليين (قبلي وبعدي) لمادة القصص القصيرة واستعمل الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لتحليل البيانات التي تم الحصول عليها. أظهرت النتائج ان اسلوب العمل الجماعي الذي استعمل لتدريس المجموعة التجريبية لطلاب الثاني المتوسط له اثر فعال ومفيد وهو كذلك مفضل لتدريس القصص القصيرة اكثر من الطريقة التقليدية.

الكلمات المفتاحية: العمل الجماعي, القصص القصيرة.

Abstract:

The present study aims at using group work technique to teach short stories found in the 2nd intermediate students' book hoping to improve their understanding of those short stories. The population of the study comprises the second-year students at the intermediate schools for boys in the center of Al-Najaf Governorate for the academic year (2016-2017). Two sections were randomly selected from Imam Ali Intermediate School for boys (the sample of the study) to represent the experimental group (33 students) and the control group (32 students). Short story achievement tests were constructed by the researcher to be used as pre-test and post-test. A T-test formula for two independent samples is used to analyze the obtained data. The results show that group work technique is considered more effective, useful, and favourable to teach short stories than the conventional one.

Key words: group work, short story

Chapter one: Introduction

1.1.Statement of the Problem:

Literature has a real value in language classes (Pattison .1963 cited in Byrne.1969: 105). But the present use of literature in those classes does not mirror its potential. This is because teachers regard literature as time consuming, complicated in its language and content, and unrelated to many learners' reasons for learning language (Carter and Jones. 2011: 73-4).

The problem of this study stems from such views that instigate the researcher to see whether the situation is the same in Iraq or not with regard to the introduction of short stories in school curricula as an important part of learning English language. Personal interviews have made with some senior

supervisors of English, teachers of English, and university specialists in English literature. The results show the following points:

1. Teachers of English do not pay enough attention to the teaching of short stories or spend their time on enhancing their students overall literature ability. They justify that to the plenty and difficulty of the vocabulary items they have to present, the limited class time, and the unfamiliarity of short stories as a genre of literature to the Iraqi EFL learners.
2. Senior supervisors of English say that "Teachers teach English only as one of the subjects of the school curricula. They overlook the sense of interest in short story as an important element of language that opens windows to both classroom teachers and their students as well".
3. University specialists of English literature believe that both teachers and students are responsible for overlooking short stories. They support their claims in three points:
    1. Since most of the students are not well-informed of literature even in their native language. They have no experience in reading literary texts.
    2. They mostly study to get their marks and nothing else.
    3. Teachers are also responsible for that because they do not motivate their students to read short stories.

1.2. Aim

The aim of the current research is to use group work technique to teach short stories found in the 2nd intermediate students' book, hoping to improve their understanding of those short stories. Accordingly, the following hypothesis has been set:

There is no statistical difference between the achievement mean scores of students who are taught short stories through using a group work technique and that of the students who are taught short stories through using the conventional method.

1.3. Limits

This study is limited to the second-year students of the intermediate schools for boys in Al-Najaf Province for the academic year (2016-2017).

1.4. Value

Hopefully that the current piece of work will be useful for:

1. EFL teachers and supervisors to use group work technique in teaching short stories in particular and other textbooks materials in general.
2. Textbook writers in determining the objectives of the curricula that conform with the learners' needs.
3. Researchers who work in the field of language teaching and learning.

1.5.Definitions of Basic Terms

1.5.1.Impact

According to Hornby (2007: 648) the word impact implies the massive influence that something has on somebody or something else.

Whereas Richards (2010: 248) defines impact as the effect of an exam on testees, other stakeholders (e.g. instructor, parents, head teachers, or test constructers), pedagogical systems, or community.

Hornby's explanation is used as an operational definition.

1.5.2.Group Work

Brown (1991: 4) believes that group work is an unbridled idiom for many types of group working. Group work is manipulated to characterize a system of methods: social work, education, related professions, recreation, and psychology. The essential element of group work is engaging members in work collaboratively.

Richards (2010: 256) reveals that group work is an activity that makes members of the group work with each other. A group mission can be one or more than one. It is mostly chosen by members.

Richard's definition is adopted as an operational definition.

1.5.3.Short Stories

According to Baldick (2001: 236) short story is a story of fiction which can not be presented alone as a book. It usually contains one or two characters with one action.

Mikics (2007: 276-7) regards short story as a fictional form that often looks like the allegory or the parable: it may turn on a surprise, or present a mystery or a vague vignette. The short story is different from a novel in which it does not allow the expansion in a narrative.

Mikics's explanation is chosen as the operational definition.

1.5.4.Perception

Perception refers to the way of receiving and interpreting spoken, written, or marked information. It is a process of regulating a collection of cues to a stored representation (Crystal. 2008: 356).

Richard (2010: 427) states that perception is the way to realize and grasp events, objects, and stimuli by the use of senses.

Richard's definition is selected to represent the operational definition.

1.5.5.Intermediate Stage

Intermediate stage in Iraq consists of three levels: first, second, and third year-intermediate. It is preceded by a primary stage (6 levels) and followed by a preparatory stage (3 levels).

Chapter Two: Theoretical Background and Previous Studies

Theoretical Background:

2.1.1.Group Work Technique (GWT)

According to Bertcher (1979: 14) a group is a social and dynamic entity which consists of two or more individuals, interacting independently with relation to one or more common goals that are valued by its members. Blatchford et al. (2003:163) list four main scopes of group work, which are interactions between teachers and pupils, the classroom context, the nature of group activities and tasks, and a strategic approach to their interrelationships.

2.1.2.Theoretical Considerations of Group Work Technique

2.1.2.1. Zone of Proximal Development (ZPD)

Vygotsky (1978: 86) defines zone of proximal development as the distance between two levels: the first one is the real development as determined by independent problem solving, the second one is the potential development as determined in collaboration with more capable peers or through problem solving under adult guidance.

2.1.2.2. Sociocultural Theory

Vygotsky (1978: 57) states that:

> Every function in the child's cultural development appears twice: first, on the social level, and later, on the individual level; first, between people (interpsychological) and then inside the child (intrapsychological). This applies equally to voluntary attention, to logical memory, and to the formation of concepts. All the higher functions originate as actual relationships between individuals.

2.1.3. Goals of Using Group Work in Teaching English

1. to provide chances for naturalistic acquisition of second language through using interactive group activities.
1. to provide teachers with a methodology to enable them to achieve this goal and one that can be applied in a variety of curriculum settings (e.g., content-based).
2. to attract attention to particular communicative functions, language structures, and lexical items during the use of interactive tasks.
3. to provide students with opportunities for developing successful learning.
4. to enhance students' motivation, create a positive affective climate, and decrease students' stress (Payne and Whittaker. 2000: 60).

2.1.4. Stages of GWT

2.1.4.1. Formation Stage

In terms of size, groups which contain four or five members work best, larger groups reduce each member's chance to participate actively (Cooper. 1990: 4 and Smith. 1986: 5).

2.1.4.2. Transition

The primary group mission here is to decide about how it will work and what roles group members will represent in the process (Dornyei and Murphy: 2009: 52).

2.1.4.3. Performing

At this stage, there is a great deal of cohesion among participants as there is more tendency, open-mindedness and a readiness to participate (Watson et al. 1980: 1).

2.1.4.4. Dissolution

It is the stage in which each group needs as it aids to integrate what the group has achieved and aids to build bridges toward the future (Dornyei and Murphy. 2009: 55).

2.2.1. Short Story

Poe in his reviews of Hawthorne's tales (1842-1847) defines short story as "short prose narrative" that requires "a half-hour to one or two hours" to read, it is a sort of writing about one effect formed by events selected economically and necessarily in the design (Childs and Flower. 2006: 217).

2.2.2.Differences Between Short Story and Novel

1. The short story tells a part of life, whereas the novel tells life;
2. The short story handles a single thing, in contrast with the novel which handles many things;
3. The short story is a sample, while the novel is the population; and
4. The short story is a part of text, on the contrary, the novel is a complete text (Pratt. 1981: cited in May. 1994: 82).

2.2.3.Reasons for Using Short Story in EFL/ESL Classes

At least, there are three advantages of using short stories in ESL/EFL classes. Firstly, since short stories are short, they make teachers' coverage and students' reading task easier. Secondly, they help to develop the cognitive analytical abilities, student may interpret life and enrich his/her experience through reading books. Thirdly, since they are global, readers all over the world can experience and relate to them (Sage. 1987: 43).

2.2.4. Theoretical Considerations Behind Using Short Stories in EFL/ESL

2.2.4.1. The Story Grammar Theory

Richards and Schmidt (2010: 559) defines the story grammar as "a theory of the cognitive representation of narrative texts, including simple stories, folktales, fables and narratives". They add that "people access story grammar consciously or unconsciously when encountering different types of stories". This serves as a source of comparison, inferencing, prediction, evaluation in following and understanding stories and narrative.

2.2.5. Short Story and English Language Skills

Jennings (1991: 12) believes that children who are given opportunities to use language through the medium of stories will refine and develop their language skills, and she also sees that the story is empowering the children. Similarly, Elley (2000: 234) reports that improved English language skills where teaching of the ESL/EFL classes is based on story books and other alternative literature related to reading materials. Besides, Murdoch (2002: 9) indicates that short stories can, if selected and exploited appropriately, provide quality text content which will greatly enhance ELT courses for learners at intermediate levels of proficiency.

2.3.Previous Related Studies:

2.3.1.Previous Studies Related to Group Work Technique

2.3.1.1.Hazim, K. and Al-Fahady (2010)

This study aimed at investigating the effect of learning metacognition skills through a group work on improving students' reading comprehension in English Language classes. The population of the

study was the second – year students in the Department of Education and Psychology/ College of Education/University of Mosul for the academic year 2009-2010. A sample of 95 students: 51 males and 44 females, was selected intentionally from the population to represent the experimental and control group. An achievement test of 36 items in reading comprehension was prepared by the researcher. ANOVA two ways test for two independent samples was used to analyze the obtained data. The results showed that the high impact of the learning metacognition skills through a group work on improving students' reading comprehension. The results also indicated that female students in the experimental group gained significant mean scores higher than the male ones.

2.3.1.2.Rahaman, A. (2014)

This study aimed at analyzing the use of classroom group work activity in a relation with reading comprehension. The research design is pretest-posttest control and experimental group design. The subjects involved in this study were the EFL, eighth grade students of a secondary school in Dhaka. The course that was taken for this research was the compulsory English as first paper. There were 18 students in each group of the experiment. The results revealed that teaching reading comprehension text through a group work is effective in secondary classroom. Also, it was concluded that reading text can be understood better by socializing, exchanging and sharing through the group work. It changes the classroom into student-oriented and the teacher can get the experience of finest activity in the classroom. The learners become confident and they can notice and explore their own development within a fellow feeling and friendly environment.

2.3.2.Previous Studies Related to Short Story

2.3.2.1.Pourkalhor and Kohan 2013

The point of this study was to emphasize the impact of short stories on reading comprehension. Forty students participated in this study from Kish Institute for teaching English as a foreign language. The students were divided into two groups-the control group and the experimental one. Yet, the study examined the impact of short story instruction on 20 students to show if the method had an impact on student reading comprehension. To serve this point, an instrument was used in this study: a reading comprehension pre/post-test. The experimental group students were exposed to a method of reading short stories over ten weeks. The other one just got the conventional way of teaching reading comprehension. The outcomes indicated that short story has a significant impact on reading comprehension. Experimental group students performed better on the reading comprehension test than those of the control group.

2.3.2.2.Saka, Ö (2014)

This is a descriptive study which showed the ideas of 40 junior students of ELT department of Akdeniz University in Turkey were exposed to different examples of short stories to develop their literary awareness and their abilities to use them. They were expected not only to analyse the short stories but also to develop some activities to teach them in language classroom. They were given a questionnaire to learn their ideas about the benefits of short stories. The data were examined through SPSS and the results were interpreted. The findings showed that students believe that short story broadens their perspectives, develops empathy, gives an idea or moral to the readers, provides readers with a better understanding, enables them to see the events from different perspectives, enables them to think about the reasons rather than the result, and increases readers' appreciation for literature. After finishing the education for two months, and reading seven stories, it was observed that students' points of view for the course changed in a positive way. They started to enjoy literature, join the discussions and activities in the class.

2.3.3.Discussion of Previous Studies and the Present Study

In the light of the previous related studies, it can be concluded that:

1. The common aim of the studies in 2.3.1 is to see the effect of using GWT on improving students' reading comprehension in English language. The present study aim is to see the effect of using GWT on students' perception of SSs.

2. The previous related studies in 2.3.2 emphasized the use of SSs in an English language curriculum as the present study.
3. The previous related studies were held in different stages and grades. The present study is conducted on the intermediate stage.
4. Concerning the sample size, it ranged from 36 to 95 subjects. The present study utilized 65 subjects.
5. Concerning the instrument of the study, the previous related studies in 2.3.1 used posttest and pretest/posttest. Whereas the previous related studies in 2.3.2 involved pretest/posttest and questionnaire. The present study uses four questions pretest/posttest.
6. Different statistical tools were used in the previous related studies such as ANOVA two ways test for two independent samples, t-test, and t-test for two independent samples. Concerning the present study, t-test for two independent samples, Chi-square, item facility and item discrimination, Pearson correlation and one sample t-test were used.

Chapter Three: Procedures and Methodology:

The following pages present a detailed description of the procedure that is followed in order to achieve the aim of the study and verify its null hypothesis.

3.1. The Experimental Design

The design of this experiment is the kind of pretest-posttest control and experimental group design (Tavakoli. 2012: 264). It presents the selection of two groups randomly. Both groups are submitted to a pre-test and afterward the group work technique (independent variable) is administered to the experimental one only, i.e., the control one was taught by the conventional method. Yet, the groups are submitted to a post-test in order to compare the scores of the pre-test, post-test on the dependent variable (short stories) and determine whether or not there is any statistically significance of difference between both groups.

3.2. Population and Sample Selection.

3.2.1. Population

The study population is the second-year students at the intermediate schools for boys in the city center of Al-Najaf Governorate, during the academic year (2016-2017).

3.2.2. Sample

Imam Ali Intermediate School was chosen to be the sample of this study. The number of students was (100) divided into three sections A, B, and G. Two sections were selected randomly to represent the experimental (section A) and the control (section B) groups. There were (35) students in group A and (33) students in group B. After excluding the repeaters in each groups, the number of students has become (33) in group A and (32) in group B (see Table 1).

Group	Section	Students' number before exclusion	Students' number after exclusion
Experimental	A	35	33
Control	B	33	32
Total		68	65

Table (1) The study Sample

3.3. Equivalence of the sample subjects:

The two groups were equalized by controlling some variables which may affect the experiment outcomes. These variables are: students' age (measured in months), parents' educational level, and students' scores in English in the first course examination of the same academic year.

The two groups were equivalent in all variables at a time when all external and internal variables that may affect the experimental design had been controlled.

3.4.Teaching Materials

Three short stories were selected from units (5, 6, 7) of the English for Iraq, 2nd intermediate student's book and another one from the extra activities of the student's activity book unit (2). The topics of the mentioned short stories are as follows:

1. The ants
2. The basketball
3. The medals
4. Salam's story

3.5.Instruction

The instruction of the experiment started on the 19th of February, 2017. It lasted two months and ended on the ٢٠th of April, 2017. In order to control the teacher variable in the experiment, the researcher himself taught both groups the whole material of short stories (hence forth SSs). The experimental group was taught by using group work technique (hence forth GWT) in teaching SSs, whereas the control one was taught the same SSs by using the conventional method (hence forth CM). Typical lesson plans were prepared, then seen by a jury of fifteen specialists in linguistics and TEFL methodology. The SSs exercises in student's book and student's activity book were all taught for the two groups.

3.6.The Achievement Test

The achievement test according to Davies et al. (1997: 2) is a tool made to check what a learner has achieved in a specific period of time.

The researcher has constructed short story achievement tests which are used as pre-test and post-test for both groups. The pre-test's aim is to compare its scores with those of the post-test and see the effect of using GWT as a new technique on the students' achievement in teaching SSs.

3.6.1.Description of the Pre-test:

The SSs pre-test consists of four different questions. The first one provides students with five comprehension questions which are related to a particular short story, the students' task is to respond to those questions. The second one contains two columns: the first is called definitions column while the second is words column, the students' mission is to read the definitions and match them to the suitable words. The third one has a story of five sentences but with incorrect order, so the students have to put them in the correct order. Question four deals with a listening skill, the students listen to a piece of short story, then write (true) or (false) for five statements.

3.6.2.The Scoring Scheme

The scoring scheme is a basis in which the researcher thoroughly depends on to interpret the outcomes. A precise scoring scheme must be adopted for reliability and objectivity purposes (Harrocks and Schonnover. 1968: 76).

The scoring scheme that was adopted for the four-question tests is as follows: Fifteen marks are allotted for each question, taking into consideration the grammatical errors, spelling errors and punctuation marks. Each question has five items, each item is marked with three scores, so the total mark is sixty.

3.6.3.Validity

There are many forms of validity, but there are just two forms that are regarded valuable for achievement tests; content and face validity. Both forms have been addressed to evaluate the test and come out with a validated test that yields accurate and truthful outcomes. Face validity means how the test appears to measure what it purports to measure (Coombe. 2010: xxii). The test was seen by a jury of fifteen specialists in linguistics and TEFL methodology in order to ensure its face validity. Those experts were asked to decide the face validity of the test and state their suggestions about the suitability of the test and its items to the students' level. The jury members agreed that the test is valid in its face and its items are suitable for the students' level except for some modifications which are taken into consideration.

On the other hand, content validity means how an exam measures in a sufficient and an adequate manner the specified skill or activity it sets out to measure (Richards. 2010: 126). Since the test was based on the materials of the SSs in the students' book and activity book, it has content validity.

3.6.4.Pilot Study

The pilot study is defined as an initial step to examine the design and procedures before spending money and time on a particular study (Eysenck and Flanagan. 2000: 309).

The pilot study was applied on 13th of February to 90 students randomly chosen from Abu-Thar Intermediate School to represent the pilot study sample.

The pilot study data have been statistically analyzed to determine the discrimination power and the difficulty level of each item.

The results of the pilot study have also shown the practicality of the test and the time required for answering it which ranges between 35 to 40 minutes.

3.6.5.Item Facility and Item Discrimination:

Item facility refers to the degree to which an item seems to be complicated or facilitated for a particular number of testees. It simply reflects the percentage of learners who answer the item properly. The most appropriate test item will have item facility that ranges from 0.15 to 0.85.(Brown.2010:70-1).

On the other hand,item discrimination refers to the degree to which an item distinguishes between good and poor testees.An item has good discrimination power if it collects correct answers from good students and incorrect answers from poor students.It is worth mentioning that high discrimination power will be near to 1.0,and no discrimination power at all will be zero(Brown 2010: 71)

After scoring the test items of the pilot study, the item facility equation was applied for each item. It has been found that all items are appropriate in their difficulty levels because they are between (0.35) and (0.80).

With regard to the discrimination power, the students' scores are arranged from high to low. Then they are divided into three groups. the high, the middle and the lowest scores. The middle scores are eliminated and the other ones are applied to the item discrimination equation. It has been found that all items are of a good power of discrimination because their discrimination levels are more than %40.

3.6.6.Reliability

Reliability pertains to the consistency of test marks, which means that a test would provide similar outcomes if it was given at a different time (Coombe. 2010: xxiii).

Kuder-Richardson and Interrater methods were followed to estimate the reliability of the test in the current study. Kuder-Richardson (KR20) is a tool to measure the internal consistency of a test that its items scored dichotomously (Richards. 2010: 308). Interrater method refers to the extent to which different testers agree in their evaluations of different subjective ratings of ability (ibid.: 297). The testees' responses were scored by the researcher himself and another rater. Applying these two methods yielded reliability coefficients of (0.801) and (0.899) successively. This means that the test is suitable for application since Tavakoli (2012: 542) mentions that reliability coefficient of a test would be enough and acceptable if it is not less than (0.50).

3.7.The Pre-test Final Administration

Both students of the experimental and control groups were pre-tested on the 20th of February 2017. This pre-test aims at comparing the scores of the students' achievement in the pre-test with those in the post-test. As a result, the researcher tested and scored the sample of the study.

3.8.The Post-test

Students of both groups (the experimental and control ones) were post-tested on the ٢٠th of April 2017. The same pre-test procedures were followed in conducting the post-test, namely scoring scheme, validity, pilot study, item difficulty, item discrimination, and reliability. It is worth mentioning that the post- test also was seen by a jury of fifteen specialists in linguistics and TEFL methodology.

Chapter Four: The Results

At the end of the experiment and in order to realize the aim of the study and test its null hypothesis, the data of the pre-test and post-test are statistically analyzed. It should be noted that this analysis is undertaken to decide whether there is any significant difference between the two groups in the pre-test and post-test.

4.1.Comparison of the Experimental and Control Groups in the Post-test Scores

The results obtained from the post-test on both groups show that the mean scores of the experimental and control groups in the post-test are (38.00) and (22.75) successively, which means that the experimental group achievement in the SSs is better than that of the control group.

The T-test formula for two independent samples is used to see whether the difference between the two groups is significant or not. The result shows that the computed T-value of the post-test is (5.422), while the tabulated T-value is (2). This indicates that there is a significant difference between the two groups at (0.05) level of significance and under (63) degrees of freedom (see Table 6). This also indicates that the null hypothesis of the study which sets in (1.3) and states that "there is no statistically significant difference between the achievement mean score of the students who are taught short stories through using a group work technique and that of the students who are taught short stories through using the conventional method" is rejected.

Group	No	Mean	SD	DF	t-value		Level of significance
					CTV	TTV	
Experimental	33	38.00	13.75	63	5.422	2	0.05
Control	32	22.75	8.11				

Table (6) T-test Statistics of the Students' Scores in the Post-test

4.2.Comparison of the Pre-test and Post-test Scores of the Control Group

With regard to the control group, the mean scores of the pre-test is (23.125), while that of the post-test is (23.593). The one sample T-test formula is used to find out whether there is any significant difference between the pre-test and post- test scores or not. The result shows that the computed T-value is (20.712), whereas the tabulated T-value is (2). This means that there is a slight difference between them, i.e. the post-test is a little bit higher than the pre-test (see Table 7).

Test	No.	Mean	SD	DF	t-value		Level of Significance
					CTV	TTV	
Pre-test	32	23.125	9.061	62	20.712	2	0.05
Post-test	32	23.593	9.122				

Table (7) T-test Statistics of the Students' Scores in the Pre-test and Post-test for the Control Group

4.3.Comparison of the Pre-test and Post-test Scores of the Experimental Group

Concerning the experimental group, the pre-test and post-test mean scores are found to be (21.515) and (38.000) successively. The one sample T-test formula is exploited again to determine whether or not there is any significance of difference between the pre-test and post-test scores. The calculated T-test is found to be (15.454), whereas the tabulated one is (2). This denotes that the pre-test and post-test are significantly different at (0.05) level of significance and under (63) degrees of freedom. Namely, the post-test of the experimental group is much better than the pre-test (see Table 8)

Test	No.	Mean	SD	DF	t-value		Level of Significance
					CTV	TTV	
Pre-test	**33**	**21.515**	**12.949**	**64**	**15.454**	**2**	**0.05**
Post-test	**33**	**38.000**	**13.756**				

Table (8)T-test Statistics of the Students' Scores in the Pre-test and Post-test for the Experimental Group

Discussion of the Results

Building upon the results of the study, it has been figured out that there is a significant difference between the experimental and the control groups. With regard to the post-test, the mean score of the experimental group is (38.00), whereas that of the control group is (22.75). This signifies that the students' achievement of the experimental group is significantly better than that of the control group.

It has been concluded that the GWT which is employed to teach the second intermediate students of the experimental group, is considered more effective, useful, and favourable to teaching SSs than the conventional one.

Chapter Five:

5.1.Conclusions

In the light of the empirical proof shown in this work and in relation to the researcher's own observations throughout the experiment, the following conclusions are drawn:

1. Teaching SSs through the use of GWT has a significant effect on developing the general ability of second-year intermediate students.
2. The time allotted for teaching short story sections in students' book is not adequate, as a result, short story sections are almost neglected by teachers.
3. In terms of psychology, using GWT in teaching SSs motivates students and creates an atmosphere of enjoyment and interest that makes them breaking the regular routine.
4. The use of GWT provides students with the experience they need for social development.
5. Through GWT, the students have proved to be more vital because they are given sufficient chances to use foreign language themselves without direct control of the teacher.
6. GWT makes low level students involving in the class activities and gives them more chances to get more information and explanation from their group members.

5.2.Recommendations

On the basis of the study findings, the following recommendations are put forward:

1. English teachers at intermediate schools have to employ a variety of teaching techniques to help students getting better understanding of the SSs.
2. English teachers have to participate in in-service training programs to keep them in touch with the recent innovations in the field of language teaching.
3. Students in English departments in faculties of education must be trained to use various teaching techniques for developing all language skills.
4. English curriculum designers are advised to employ GWT in designing SSs materials at all levels of education with emphasis on intermediate schools.
5. SSs should be allocated more time in teaching since through which new language can be easily and quickly taught.

5.3.Suggestions

In the light of the conclusions and results of this study, the following are suggested as further studies:

1. A similar study can be conducted in other grades of the intermediate stage.
2. A similar study can be conducted in other stages, such as primary, preparatory and college.
3. A similar study is needed to investigate the effect of using GWT on teaching SSs but on females.
4. A similar study is needed to examine the effect of using GWT on teaching a particular language skill.
5. A further study is suggested to investigate the effect of using another technique or method for teaching SSs.
6. The same present study can be carried out for teaching other part of literature, such as poetry or other materials, such as composition.

Bibliography

1. Baldick, Chrise. (2001). **The Concise Oxford Dictionary Of Literary Terms**. Oxford: Oxford University Press.
2. Bertcher, H.J. (1979). **Group Participation: Techniques for Leaders and Members**. Beverly Hills: Sage.
3. Blatchford, P., Kutnick, P., Baines, E., and Galton, M. (2003). **Toward a social pedagogy of classroom group work**. International Journal of Educational Research. Vol. 39, No. 1-2, 153-72.
4. Brown, H.Douglas. (2010). **Language Assessment Principles and Classroom Practices**. Second Edition. US: Pearson.
5. Brown, Leonard. N.(1991). **Groups for Growth and Change** . New York: Longman.

6. Byrne, Donn. (1969). **English Teaching Extracts**. London: Longman.
7. Carter, Ronald. and Jones, Christian. (2011). **Literature and Language Awareness: Using Literature to Achieve CEFR Outcomes**. Journal of Second Language Teaching and Research. Vol. 1, No. 1.
8. Childs, P. and Fowler, R. (2006). **The Routledge Dictionary of Literary Terms**. London: Routledge.
9. Coombe, Christine. (2010). **Assessing English Language Learners**. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
10. Cooper, J. (1990). "**Cooperative Learning and College Teaching: Tips from the Trenches**". Teaching Professor, Vol. 4, No. 5, 1-2.
11. Crystal, David. (2008). **A Dictionary of Linguistics and Phonetics**. Sixth edition. Malden: Blackwell publishing.
12. Davies, A., Brown, A., Elder, C., Hill, K., Lumley, T. and McNamara, T. (1997). **Dictionary of Language Testing**. Cambridge: Local Examinations Syndicate.
13. Dornyei, Z and Murphy, T. (2009). **Group Dynamics in Language Class Room**. London: Cambridge University Bridge.
14. Elley, W. B. (2000). **The Potential of Book Floods for Raising Literacy Levels**. International Review of Education. Vol. 46, No. (3-4), 233-55.
15. Eysenck, Michael. W. and Flanagan, Cara. (2000). **Psychology for Advanced Level**. New York: Psychology Press Ltd.
16. Harrocks, John E. and Schonnover, Theima I. (1968). **Measurement for Teachers**. New York: Charles E. Merril Publishing Company.
17. Hazim, k. and Al-Fahady. (2010). **Effect of Learning Metacognition Skills Through Group Work on Improving Students' Reading Comprehension.** J. Edu. Sci. Vol. 20, No. 2.
18. Hornby, A S. (2007). **Oxford Advanced Learner's Dictionary**. Seventh edition. New York: Oxford University Press.
19. Jennings, C. (1991). **Children as Story-Tellers. Developing Language Skills in the Classroom**. Oxford: Oxford University Press.
20. May, Charles E. (1994). **Chekhov and the Modern Short Story**. The New Short Story Theories. Athens: Ohio UP.
21. Mikics, David. (2007). **A New Handbook of Literary Terms**. London: Yale University Press.
22. Murdoch,G. (2002). **Exploiting Well-Known Short Stories for Language Skills Development**. IATEFL LCS SIG Newsletter. Vol. 23, 9-17.
23. Payne, Elaine and Whittaker, Lesley. (2000). **Developing Essential Study Skills**. London: Ashford Colour Press Ltd.
24. Pourkalhor and Kohan. (2013). **Teaching Reading Comprehension Through Short Stories in Advance Classes**. Asian Journal of Social Sciences and Humanities. Vol. 2, No. 2.
25. Rahaman, A. (2014). **Reading Comprehension Through Group Work Activities in an EFL Classroom**: An Action Research Report. Working Papers on Culture. Education and Human Development. Vol.10,No.2,1-8.
26. Richards, Jack. C. and Schmidt, Richard. (2010). **Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics**. London: Longman.
27. Sage, H. (1987). **Incorporating Literature in ESL Instruction**. USA: Prentice-Hall.
28. Saka, Ö. (2014). **Short Stories in English Language Teaching**. International Online Journal of Education and Teaching (IOJET). Vol. 1, No. 4, 278-88.
29. Tavakoli, Hossein. (2012). **A Dictionary of Research Methodology and Statistics in Applied Linguistics**. Tehran: Rahnama Press.
30. Vygotsky, L. S. (1978). **Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes**. Cambridge, MA: Harvard University Press.

THE MARABAR CAVES: THEIR IMPLICATIONS IN THE ENCOUNTER IMPASSE BETWEEN WEST AND EAST

Ass.Prof. Hala Salih Mohammed Nur\ University of Khartoum
halasalih64@gmail.com
Ass.Lec. Haider Mohammed Mezaal\ Ph. D Research Scholar\ Al Neelain University- College of Arts\ Graduate College/ Sudan
mezaalhaider@gmail.com

كهوف مارابار: آثارها المترتبة في معضلة لقاء الغرب بالشرق

أ.م. هالة صالح محمد نور **م.م. حيد محمد مزعل**
جامعة الخرطوم/ السودان **كلية الآداب/ جامعة النيلين/ السودان**

الملخص:

تشكل كهوف مارابارالموجودة في مدينة (تشاندرابور) الهندية الجزء الاساسي في رواية (ممر الى الهند) للكاتب الأنكليزي (أي أم فورستر) حيث تدور جميع الاحداث حولها. أن وجود هذه الكهوف في القسم الاول والثاني ومعظم القسم الثالث من الرواية يشير الى محور قوة هذه الكهوف في تركيب العمل الادبي. لقد أستخدم الكاتب أي أم فورستر الحدث المأساوي الذي حصل في هذه الكهوف من اجل القاء الضوء على مسألة تعذر أقامة صداقة بين الغرب والشرق طالما ظلت الهند تعاني من نير الاحتلال الأنكليزي ولقد شدد الكاتب على هذه الحقيقة من خلال النهاية الكارثية لرحلة أستكشاف الكهوف التي خطط لها دكتور عزيز من أجل أن ترى السيدة مور والأنسة عديلة كويستد الهند الحقيقية.

Abstract

The Marabar caves of Chandrapore constitute the central part of E. M. Forster's *A Passage to India* where the entire events revolve around them. The presence of the caves in the first section, then the setting of the second section, and finally most part of section three refers to their powerful significance in the structure of the narrative. E. M. Forester utilizes the tragic event in the caves to cast light on the impossibility of establishing friendship between East and West as long as India suffers from the British colonization. Forster accentuates this fact in the disastrous end of the Marabar caves' expedition which Aziz plans for Mrs. Moore and Adela Quested to see the real India.

Keywords: Marabar Caves, colonialism, Anglo Indians, Indo Europeans, prejudice, racism

Introduction:

Forster describes the Marabar caves in Chandrapore as dark, "They are dark caves" (Forster, 1924: 138). They look like a dome from a distance where there is nothing special to see but darkness, "There is nothing inside them" (Ibid: 139). They fill visitors with terror for they reduce any sound, whether human or just a fingernail scratching the wall, into a horrible echo. While filling each and every corner in the enclosed caves, the echo inspires its visitor with the sense that all human actions are meaningless. In this sense, the caves in collaboration with geographical factors contribute to supply the British with a definite message that they are not welcome in Indian, and it is highly impossible to build mutual relationships with the indigenes on the ground that the British colonizers' inability of understanding the cultural differences between the two divergent races.

During their expedition to the caves, Adela and Mrs. Moore both go through a terrible experience as they encounter the riddled echo inside the caves: Mrs. Moore "had nearly fainted" (Ibid: 158). She is terrified to see the smallness and hollowness of her Christian faith. She suffers from frustration and instability due to her failure to grasp the cultural differences. Later on, she gives up the desire to see India, and decides to head back home. Adela also endures the same terror as she exposed to the horrifying experience in the caves when she imagines that Aziz attempts to rape her. She also comes to realize that she has no affections for Ronny, her future husband, and then she endures a hallucination that Aziz attempts to molest her there.

Forster's Vision of the Marabar Caves

It is very important to understand what happened in the caves is the cornerstone of the novel's structure, and that everything else revolves around it. In this critical time of the novel in the twentieth century, Forester intends to portray India as a country of riddles that, "can only present confusion of morals and misunderstandings between the colonialists and the locals" (Childs, 1999: 349). The number of the caves which a visitor sees does not count much because they are all alike on the ground that they do not present anything extraordinary. As such, a visitor cannot decide after he returns to Chandrapore "whether he has an interesting experience or a dull one or any experience at all" (Forester, 1924: 138). Forester makes the image of the caves even vaguer by saying that a visitor is even incapable of finding the exact expressions to describe them. This is precisely what Adela experiences after her visit to the caves for she cannot recollect what happens. Her hesitation to decide as whether or not proceed with her testimony makes her drop her accusation in the court against Aziz for she thinks that she probably hallucinates. She becomes uninterested in the whole issue and is, therefore, unwilling to discuss it any further. Hence, the incident of the Marabar caves does enhance the relationship between the Indians and the English; however, it incites Aziz and Fielding to work harder in order to establish a common ground for mutual understanding and respect between the Indo Europeans and the local Indians, a mission which they unfortunately fail to accomplish. Nevertheless, the incident of the Marabar caves is only important up to the point when Adela withdraws her accusation. After this, it is no longer important. Fielding, the only male in the English club who seems to be willing to befriend the Indian natives, explains the incident to the interest of the Indian doctor. He suggests that Adela commits a mistake arguing that, "I believe that you yourself broke the strap of the field-glasses; you were alone in that cave the whole time" (Ibid: 240). Fielding's justification persuades Adela to drop her charge in the court. For the first time, in all the confrontations between the two nations, the Indians achieve a national victory and avenge their pride against all sorts of subjugations they suffer on the hands of the Anglo Indians. But, Fielding and Adela have to pay for allying with the Indian side, and the price is that they are dismissed from the English club.

The Marabar caves represent the most essential subject in the novel for they stand for the splendid mystery in *A Passage to India*, the country that includes a variety of mystic religions, like Hinduism, Buddhism and the like. The contrastive images of similarity and difference, presence and absence that a visitor perceives at the end of his visit to the caves, follow one after another in sequence without negating each other. Godbole confirms this by saying that, "Yet absence implies presence, absence is not non-existence" (Ibid: 186). In his comment on the failure of the West to comprehend the mysticism of the caves, Boehmer argues that they "denote nothing but their own vacancy of meaning" (Boehmer, 2005: 77). In the light of this fact, Forester is successful in making the land itself an entity in the novel that refuses to be fully understood and mastered by British colonists. In this sense, Boehmer intends to point out that no matter how hard individuals of both races strive to span bridges of mutual understanding, they fail in the end due to the superior- inferior outlook that the Anglo Indian adhere to measure their relations with other nations.

Right from the start of the narrative, the author puts heavy weight on the significance of the caves by describing them as places merely devoid of life. He initiates the first section of the novel by saying that, "They are dark caves" (Forester, 1924: 138). This darkness is merged with the reader's uncertainty to tell after "Having seen one such cave, having seen two, having seen three, four, fourteen, twenty-four,… whether he has had an interesting experience or dull or any experience at all" (Ibid: 138) after he returns to Chandrapore. The only impression a visitor has at the end of his experience is that it is a fancy in which the darkness of the caves mingles with the human imagination to produce new images just like the ones we acquire in childhood where kids allows their imagination to take them far while telling them tales.

In his lecture on the nature of evil in relation to the echo, Godbole argues that, "Good and evil are different, as their names imply. But ... they are both of them aspects of my Lord. He is present in the

one, absent in the other ...” (Ibid: 186). The implication of this is that the original sound is good whereas the echo is always harmful for it does not imply any hope. And since the caves are defined as a physical matter emptied of its spirit, therefore the westerners are nothing but bodies without souls. The significance of this particular statement is that that western visitors experience nothing when they visit the Marabar caves. On the basis of this interpretation, the atmosphere inside the cave causes dreadful panic on the side of the Anglo Indian visitors for it makes them lose their sensation and identity. In a word, it causes them to feel that they are equal to the ruled in race and power. Mrs. Moore, for instance, is so terrified and nearly faints when she comes out of the caves to the extent she refuses to reveal what happens there: “The more she thought over it, the more disagreeable and frightening it became ... the echo begun in some indescribable way to undermine her hold on life” (Ibid: 160). In other words, the echo turns every form of existence into a meaningless outcome, a fact that the rulers are unable to comprehend.

The visit to the Marabar caves cannot connect West with East on the social and cultural levels. As such, all the endeavors to bridge the two opposing nations always come to a frustrating ending due to the fact that this terrible experience affects all the characters involved. Adela, for instance, abandons her desire to befriend the Indians after the cave incident; she accuses Aziz of attempting to rape her in one of the dark caves, but comes to drop her charge against him Aziz later on. This bitter experience widens the gap between the natives and the Anglo Indians. Moore, on another hand, becomes suspicious in her personal relationships with the Indian indigenes; she does not believe him to be guilty of assaulting Adela, but she is unable to attend the trial to defend Aziz, her only Indian friend. Commenting on this point where the affections of the natives grow antagonistic against the British administration, Nafi Jamal Subhi Ismail stresses this point by saying that,

The aspiration of man to understand himself and universe has resulted in various systems of belief and codes of behavior, … also alienation from his fellowmen within other cultures, and…, in a more complex bewilderment about his social and spiritual (2016: 19)

This terrible experience in the Marabar caves is very beneficial in Forster’s argument that the inability of the Anglo Indians in comprehending the cultural identity of the colonized causes them to keep alienating themselves from the natives. He, therefore, wonders, “Were there worlds beyond which they could never touch, or did all that is possible enter their consciousness? They could not tell . . . Perhaps life is a mystery, not a muddle” (Forester, 1924: 331). The mysteriousness of the Indian cultural norms is definitely hard understood by foreigners who prefer isolate themselves in their racial circle to mixing with the natives.

The Impact of the Caves in Spanning the Bridge between West and East

Forester uses the concept of space as a personified message which becomes incomprehensible by the British characters in the novel. In the light of this statement, the Marabar caves come to play the role of protagonist against the colonizers when they frighten them away from the Indian land. Aziz in his arrangement to visit to these dark caves, attempts to build a mutual understanding between the two opposing nations. This expedition is supposed to end happily but it ends in a catastrophe when the cave incident damages each and every endeavor to reconcile the West with the East. Right from the onset, Forster keeps describing the Indian land as one of the unfriendly factors contributing in discarding the colonizers from the country. In this case, he depicts the Marabar Caves in a totally inhospitable way. For him, they are just, “fists and fingers . . . thrust up through the soil” (Ibid: 138) dispelling the British from India. This image indicates that the caves do not seem welcoming as they emerge from the ground as thorns which can harm the aliens in case they approach them. Leela Gandhi states that the relationship between the Indians and the British does not seem to be a good one despite the various attempts of reconciliation. The expedition of the Marabar caves is projected as one of these endeavors. Gandhi goes on to argue that, “the tensions between the British and Indians… explode in the Marabar Caves incident” (Gandhi, 1998: 97-8). Forester employs this incident in a figurative way to serve this purpose when he proposes that even nature emerges to be a threatening factor to the British explaining

that they, themselves bear this sort of fear inside their hearts towards the Indian locations. On the basis of this recognition, the Anglo Indians realize that they are not welcome on this land.

By reviewing the description of the Marabar caves again, the reader becomes aware of the fact that Forster intends to shows that India resists and refuses in every possible way a friendship between a native and a colonizer. The natural outcome is that the British colonizers in India react with fear and suspicion to the Indians and everything connected with nature, such as weather, animals and landscape. Thus, the British are so overwhelmed with terror that even Mrs. Moore, the broad minded British lady and her companion, Adela render to be entirely unable to control their terrible fear in the cave. Forester describes this horrifying moment, "For an instant she went mad, hitting and gasping like a fanatic" (Ibid: 158).

The charge of rape and the destruction of connection

Adela and Mrs. Moore are different in their orientation from the entire British community, except for Fielding, in that they have a very peculiar interest to discover the real India. This inclination is not very much welcome among the Anglo Indians who persist to reject every possible tendency to bridge the social gap between the Indian and British communities. Nevertheless, the two British ladies fail to achieve this objective after their painful experience at the Marabar caves for they are incapable of digesting the fact that India is a mystic country, a kind of spiritual philosophy that the western world is not interested to seek for its roots and trends. However, Adela's experience in the caves remains vague throughout the novel for she fails to provide a precise description of what actually happens there except for some minor unimportant details about scratching the wall with her nail to produce the echo, the shadow she sees, and the way she escapes from the cave. The vague memory of this experience shapes the whole critical discourse of the novel *A Passage to India*. All she can think of is that she endures a horrible mystic experience because of the riddled echo inside the cave which she, later on, appears unable to comprehend. The vague source of the echo makes even incapable of presenting clear cut evidence whether or not Aziz really attempts to rape her. The experience affects Mrs. Moore horribly as she is exposed to the echo as well. She can forget everything in the Marabar hills except the echo sound which fills her with terror. She feels that she cannot testify in the court for two main reasons, her instability and her respect for Aziz. Accordingly, she feels useless to the British in Aziz's trial. However, she plays an important role in convincing Adela of Aziz's innocence.

One of the interesting interpretations as to why Adela accuses Aziz of rape attempt and then changing her mind to drop her testimony in the court is introduced by the critic Silver Brenda R. who says that Adela, as an Anglo Indian woman, believes that the Indians have an inherent sexual desire for the European feminine gender. On the basis of this belief, she assumes that she is predisposed to be raped by Aziz when they are alone in the cave. Before the incident of the caves, Adela introduces herself as a woman of intelligence; she believes in conducting a liberal, honest conversation. But after the caves, she remembers the discourse she has with some British women about the sexuality and rape intentions the natives have towards the British females, "having been absorbed by the male discourse that surrounds rape, she herself disappears" (Silver, 1988: 100- 1). The characters in *A Passage to India*, except for Aziz and Adela, seem uneager to discover what actually happens in the caves; they are, instead, interested in the possibility that a black Indian very likely rapes the white European woman. It is this idea that drives the British to gather round Adela during Aziz's trial. But the entire English community turns against her as she refuses to testify against Aziz in the court. This stance causes her to be discarded from the British club.

The incident of the Marabar cave casts light on very significant issues, like racism and British nationalism; it builds a wall in the face of any possible effort to establish friendship or any sort of mutual understanding between the two opposing communities. It is this incident that eliminates all possibilities for the Indians and the British to come any closer. Aziz, who keenly strives to make advances to the Anglo Indians, now thinks that the people from both sides can never be friends. This explains why symptoms of defiance to the British system and administration, even inside the British

club, are spotted. Fielding, for instance, defies his countrymen when he takes sides with Aziz owing to his strong belief in his friend's innocence. He, therefore, insists on continuing his friendship and backup to Aziz by convincing Adela to change her mind and drop her charge against Aziz. He challenges his countrymen for the second time when he offers Adela accommodation and food when no one else is ready to serve. But this particular last stance makes Fielding lose his friendship with Aziz. Fielding sincerely tries to convince Adela that she is mistaken in accusing Aziz of the supposed rape. And, as an English man, he is aware of the fact that the English women hate the Indian natives to an extent that Adela may possibly be influenced by the English women's gossip that Indian men are assumed to be savage rapists of white women. Fielding is also aware that by assisting Aziz and leaving the club, he sides with the Indians whom are considered to be a low race, and therefore deserves to be called, "anti-British [and] seditious" (Forster, 1924: 193). Nevertheless, he seems to be content with the consequences of his stances which are not appreciated by the majority of the Anglo Indian in the British club.

The confusion of the Marabar Caves

The Marabar caves cause a sort of intellectual confusion to the British since they are unable to find a logical interpretation of their significance. Besides, the riddled echo they produce creates a sense of bewilderment in their minds. Hence, critics interpret the denotations of these monuments in different ways. Brown's believes, for instance, that the Marabar caves are nothing but a savage primitive world and the civilized European man should not experience. He implicitly prohibits the connection between the British and the Indian particularly in these savage places for they carry the feature of "primitivism, a world which is naturally kept separate from a civilized man" (Brown, 1966: 155). In another word, these caves symbolize the cultures of the colonizers and the colonized that can never meet. From this particular colonist point of view, an impartial individual can notice that the British colonials, as prejudicial racists, have this inherent element of alienation in their psyche; they view themselves as a superior race that have the right rule and subjugate the inferior race.

Considering the external shape, Forster describes the Marabar caves as thorns in a barren deserted area. In their description, these hills defy the order of the universe and present a mysterious phenomenon. Forster further depicts them as extraordinary with the outer and inner shapes indicating that they bear unusual implications where a visitor is unable to gain any knowledge unless he or she is mystic. Forster, by means of describing these caves as a historical site of India, wants to confirm that the caves display a philosophical outlook implied in the diction of the narrative. For this reason, the characters in the novels are helpless to describe the caves when they are asked to do so for there is no particular diction they use to give an ample image. So, when Adela asks Godbole to describe the famous caves, he "forewent the pleasure" (Forster, 1924: 75) only able to indicate what they are by describing what they are not. After he describes the Marabar Caves as both 'extraordinary' and 'renunciation', Forster states that, "The caves are readily described" (Ibid: 124). This statement makes the mystical Godbole incapable of describing the caves any better. Physically speaking, the caves have entrances through which visitors can go through to see and discover their whereabouts. The caves which are accessible are referred to as living caves and they available only for the people who desire to discover their essence; whereas the caves that cannot be visited are referred to as dead for they are sealed and they exceed the living ones in number. However, they are just ordinary caves that carry no sense of ominous connotation nor suggest any significance on the ground that they produce echoes only.

The fact that these two dissimilar caves do not meet implies that there is no connection between the spiritualism and materialism. This dissimilarity between the dead and living caves also refers to the impossibility of bridging East with West, namely, India with Britain. Stone Wilfred H. argues that, in the novel, Forester intends to convey a message to his readers that the western and eastern philosophical views oppose one another, nevertheless, can be viewed as complementing each other:

"this is not to say that Forster is a Hindu or that he is propagating Hindu values . . ., and that we in the West in particular are impoverished by our repression of the irrational and the unseen" (1985: 18).

The caves denote a meaningless message to the readers on the ground that the echo which they produce disperses other sounds as well as it unifies them. Interestingly enough, the interior of the caves deeply fascinates the visitors with a series of echoes generated from the first sound. Accordingly, Forester argues that,Whatever is said, the same monotonous noise replies, and quivers up and down the walls until it is absorbed into the roof . . . Hope, politeness, the blowing of a nose, the squeak of a boot, all produce "boum." . . . And if several people talk at once, an overlapping howling noise begins, echoes generate echoes.(Forester, 1924: 159)

Throughout the narrative, Forester intends to remind his readers that the caves exist even before humanity do, and when a visitor enters them, he or she is filled with the sense that they do not hold any value because they are empty and lifeless. Both the inner and outer design of the Marabar caves denotes the myth of the first creation of the world, Forester argues, "Older than anything in the world… [and the hills that border them are] torn from [the sun's] bosom" (Ibid: 137), at the time of creation. Noticeably, the novel time and again emphasizes the fact that no human language can express the implied meaning of the hills that encloses them. Forester argues, "Nothing, nothing, attaches to them, and their reputation [because their interpretation] does not depend upon human speech" (Ibid: 138). He continues to say that, "Nothing is inside them, they were sealed up before the creation of pestilence or treasure; if mankind grew curious and excavated, nothing, nothing, would be added to the sum of good and evil" (Ibid: 139). This statement articulates the fact that these caves are very ancient in history and they defy Europe's claims of superiority.

The impact of the caves on the Anglo Indian females

Forester argues that the significance of the echo does not lie only in its potential to integrate all other sounds, or perceive the meaning or meaninglessness of these sounds, but also lies in the fact that it presents various forms from this process via which it joins different levels of sounds. Mrs. Moore understands that this dull echo underestimates life and her religious beliefs in Christianity. This also denotes that her faith in Christianity seems to be changed when she is in India on the ground that her belief in the existence of God grows weaker to an extent that her Christian praying "satisfied her less . . . Outside the arch there seemed always an arch, beyond the remotest echo a silence" (Ibid: 71). In India, Mrs. Moore experiences the Indian mysticism; she becomes spiritually fond of India; yet, incapable of comprehending it. In the end, she becomes exhausted and falls wretchedly into a deck chair. Adela, on the other hand, is disillusioned with an imaginary rape attempt inside the cave. However, her dropping the accusation against Aziz creates a chaos in the courtroom. Forester describes this muddle saying that, "people screamed and cursed, kissed one another, wept passionately . . . hundreds of things went on at once, so that afterwards each person gave a different account of the catastrophe" (Ibid: 232). This proves that India is a country of diverse viewpoints which have nothing in common with Britain. Here, there are two different nations with two different cultures where friendship is impossible to establish.

At the beginning, the idea of visiting the Marabar Caves sounds fabulous to see the real India when Aziz first makes this offer to Adela and Mrs. Moore, but the drastic conclusion of this adventure prevails very negatively almost everyone in the Indian and British communities. In his comment on this tragic end, Forster says that that, "[The British and the Indian] were sucked in like water down a drain" (Ibid: 158). All the principal characters are affected in one way or another: Mrs. Moore's impression after she enters the cave is that she feels suffocated and, therefore, cannot control herself. The fact that she takes it on her shoulder to break the boundaries separating the British and Indian communities causes her to undertake this painful experience before the end of the novel. This implies that the Marabar caves, like all the Indian locations, are just tools Forester utilizes to expose the fact that they separate the West from the East and present India as an everlasting mystery which is insoluble by the

foreigners. Of course, not all the characters are able to encrypt the mystery or the echo. Accordingly, Stone Wilfred H. argues that:

there are mysteries in this novel that cannot be solved . . . and the characters are tested by whether they can deal with those mysteries or cannot. Not all of the characters enter the caves, but we can nevertheless say that some characters can enter them and some cannot". (1966: 17)

Mrs. Moore tries to comprehend her experience in the cave, whereas Adela hates what happens to her in there, and insists to stay as an alien to the Eastern culture. In this sense, her philosophical western mindset makes her think that Aziz attempts molesting her in the cave. Later on, she withdraws her charge against Aziz claiming that she seemingly has a hallucination due to the blazing heat.

While pondering the incident over and over, Adela sometimes comes to a point where she believes that she experiences the physical assault in a very bitter way owing to fact that she is different in color and race from the Indians. This incident in the cave forces her to recognize a serious issue that she, as a foreigner, is superior to the Indian community in terms of culture, power and race. She is unable to discard this idea from her mind that both the color and beauty of her body are a good reason for Aziz to execute his attack against her. In this sense, she cannot dispose herself from her colonial sense of racial superiority; she recognizes her character in material and physical terms for which she suffers from the attempt of rape. Silver argues that when Adela is enclosed by the cave, "she is enclosed as well by relations of power, including gender, that make possible the discourse that represents woman as pretense for male rivalry" (1988: 103).

Right from the very moment Aziz is accused of the molesting Adela, Forester persists to inspire his readers with explicit hints here and there in the novel that he never commits the act of raping. But, his readers are not aware of what happens in the cave and how Adela's strap on her glasses break. Forester himself claims that he has no clue. In reference to this incident, Furbank, in his book, *E. M. Forester: A Life,* quotes Forester, who says that, "In the cave it is either a man, or the supernatural, or an illusion" (Furbank, 1978: 374). Lack of knowledge in the cultural differences between West and East may also lead the foreigners to visualize illusory things under the effect of certain sounds. Homi K. Bhabha admits this view by saying that, Cultural difference, as Adela experienced it, in the nonsense of the Marabar Caves, is not the acquisition or accumulation of additional cultural knowledge; it is the momentous, if momentary, extinction of the recognizable object of culture in the disturbed artifice of its signification, at the edge of experience.(1994, 126)

The novel has a tragic end when the cave trip fails to reconcile West with East. This particular adventure, like all other attempts to span a bridge between the British and the Indians, is a total disappointment to the readers because they separate more than they connect. Edward Said concludes that, "We are left at the end with a sense of the pathetic distance still separating 'us' from an Orient destined to bear its foreignness as a mark of its permanent estrangement from the West" (Said, 1977: 244), when Aziz and Fielding are unable to be friends anymore because the Indian land, sky and nature, "didn't want it, they said in their hundred voices, 'No, not yet,' and the sky said, 'No, not there'" (Forster, 1924: 316).

Conclusion:

The paper concludes that places in a given country signify the culture and national heritage of people on the ground that they inspire them with the utmost power to resist whoever wants to occupy and subjugate the indigenes. On the basis of this fact, Forester makes a special reference to this canon in *A Passage to India* through employing the Marabar Caves to suggest that it is highly impossible to West and East to meet on a under the condition of occupation. The mystic riddled echo and the frightening shape of the caves keep the Anglo Indians aloof from the Indian land. Adela and Mrs. Moore are just examples the novelist sets to stress this fact. The expedition to the Marabar caves fails to span the bridge between the Indian and British in the end.

Bibliography:

Beer, John (Ed.). A Passage to India: Essays in Interpretation. 1st Ed. Totowa,New Jersey: Palgrave Macmillan, 1985.

Bhabha, Homi K. The Location of Culture. 1st Ed. London: Routledge, 1994. Print.

Boehmer, Elleke. Colonial and Post Colonial Literature. 2nd Ed. New York: Oxford University Press. 2005.

Brown, E. K. "Rhythm in E. M. Forster's A Passage to India." Forster: ACollection of Critical Essays. Ed. Malcolm Bradbury. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall (1966): 144-159.

Childs, Peter. Modernism and the Post-Colonial Literature and Empire: 1885-1930. 2nd Ed. London: Continuum Publishing Group, 2007.

Furbank, P. N. E. M. Forster: A Life. 2 Vol. London: Secker, 1978.

Gandhi, Leela. Postcolonial Theory: A critical introduction. Sydney: Allen & Unwin. 1998.

Marzec, Robert P. An Ecological and Postcolonial Study of Literature. 1st Ed.New York: Palgrave Macmillan, 2007.

Nafi, Jamal Subhi Ismail. Skepticism and Doubt: A Study of Interpersonal relationships in E. M. Forester's A Passage to India. European Journal of English Language and Literature Studies 4. 1 (2016): 16- 27. Web. 6 Jul. 2017.

Said, Edward. Orientalism. London: Penguin Group, 1977.

Silver, Brenda R. Periphrasis, Power, and Rape in "A Passage to India". JSTOR 22.1 (1988): 86- 105. Web. 2 May, 2017.

Stone, Wilfred H. The Cave and the Mountain: A Study of E. M. Forster. John Beer. A Passage to India: Essays in Interpretation. Broadway: Stanford University Press, 1966.

Stone, Wilfred H. "The Caves of a Passage to India". John Beer: A Passage to India: Essays in Interpretation. 1st Ed. New York: Palgrave and Macmillan, 1985.

اتجاهات طلبة المرحلة الإعدادية نحو البرامج التعليمية الفضائية

م.م رشا عبد الهادي صالح

كلية التربية للبنات/ جامعة الكوفة

Attitudes of students in the preparatory stage towards educational programs space

Ass.Lec. Rasha Abdul Hadi Saleh

Girls College of Education\ University of Kufa

rashaa.mansour@uokufa.edu.iq

Abstract

The aim of this research is to know the students trends in the preparatory stage towards the space teaching programs.based hpon the research needs ،The researcher has done the measure scale which will be the cone lusion to deduce the student trends Towards the space taechig programs. After showing the scale psycho metric feautures ،it was finally formed to be composed of (26) items.when the scale was applied on a random sample composed of (100) students at the preparatory schools belong to Education Directorate in Najaf AL.Ashrat and after checking the answers and doing the statistic treatment ot data by using the connection persons meaa (T-test)we got the following results mathe tic mean (67 ،79) difference (48 ،61). This study got basic results lik the positive trend toward the space scientific programs by thel students ،of preparatory stage and this confirms the importance of teaching programs now.Based upon ،the results ،the researcher recommended som directions and suggestions

الملخص:

هدف البحث الحالي لتعرف على اتجاهات الطلبة في المرحلة الإعدادية نحو البرامج التعليمية الفضائية ومن مستلزمات البحث قامت الباحثة ببناء المقياس يتم من خلاله استنتاج اتجاهات الطلبة نحو البرامج التعليمية الفضائية وبعد عرض المقياس على الخبراء للتأكد من الخصائص السايكومترية للمقياس أصبح بصيغتها النهائية مكون من (٢٦) فقرة، وبعد تطبيق المقياس على عينية عشوائية مكونة من (١٠٠) طالبة من المدارس الإعدادية التابعة لمديرية تربية في النجف الأشراف وبعد تصحيح الإجابات وإجراء المعالجة الاحصائية للبيانات وباستخدام معامل الارتباط بيرسون ومعادلة سبيرمان والوسط الموزون والاختبار التائي (T-test) وحصلنا على النتائج التالية الوسط الحسابي (٦٧، ٧٩) التباين (٤٨، ٦١) وقد توصلت الدراسة الى عدة نتائج أساسية منها كان الاتجاه ايجابي نحو البرامج التعليمية الفضائية من قبل طلبة المرحلة الإعدادية وهذا بدوره يوكد على أهمية البرامج التعليمية في عصرنا الحالي وفي ضوء النتائج أوصت الباحثة بعد من التوصيات والمقترحات.

الفصل الأول

مشكلة البحث: Problem of the Research

إن العصر الحالي أصبح يتميز بثورة هائلة في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وأصبح استخدام وسائل الأعلام والاتصال له دوراً ملحوظاً في التأثير على كافة مجالات الحياة ومن ضمنها المجال التعليمي اذ ان القنوات التعليمية تستطيع ان تمارس أهمية واضحة في نقل المعلومات لتحقيق الفائدة للطلبة، ومن هنا بدأت القنوات الفضائية بث البرامج التعليمية، وذلك بسبب كثرة الدروس الخصوصية التي يلجا أليها الطلبة انتشرت ظاهرة الدروس الخصوصية في كافة المراحل الدراسية، وأصبحت الدروس الخصوصية واقعا حيا فرض نفسه بقوة على الأسرة مما أدى بذل ونفقات الباهظة التي تقع على عاتق الأسرة وأصبحت مشكلة الدروس الخصوصية تشكل مشكلة كبيرة الأولياء الأمور، وتأسيا على ذلك فلابد من إيجاد وسائل حديثة تساعد على تحقيق ذلك ويجب ان تتناسب هذه الوسائل مع خصائص الطلبة يعيشون عالم الفضائيات الحديثة المتطورة التي تتطلب تزويد الطلبة بالخبرات المتنوعة التي تساهم في تشكيل شخصيتهم.

ومن أهم هذه الوسائل هي البرامج التعليمية التي تستطيع ان تعالج الكثير من قصور المنهج وضعف المتعلمين وصعوبة الكتاب المدرسي.وان البرامج التعليمية لها أهمية كبيرة في العملية التعليمية فهي تعمل على أثارة اهتمامات الطلبة وإشباع حاجاتهم ومعرفة اتجاهاتهم للتعليم على اختلاف انواعها وتقدم خبرات متنوعة يأخذ منها كل طالب ما يحقق أهدافه وتنمي القدرة على الدقة والملاحظة. وقد أظهرت بعض البحوث التربوية التي أجريت في بلدان مختلفة ان البرامج التعليمية في تدريس المواد الدراسية المختلفة يمكن ان تساعد على تحقيق تعليم أفضل للمتعلمين عل اختلاف مستوياتهم العقلية وتساهم في رفع مستوى التعليم في مراحل التعليمية.ومن جانب اخر ومن خلال المقابلات التي اجرتها الباحثة مع عدد من مدرسي المرحلة الاعدادية وجدت انه هناك اختلاف في وجهات النظر اتجاه البرامج التعليمية الفضائية بين مؤيد ومعارض وبناء على ما تقدم، وبهذا تتلخص مشكلة البحث بالسؤال الأتي ما اتجاهات طلبة المرحلة الإعدادية نحو البرامج التعليمية الفضائية).

أهمية البحث: Importance of the Research

يشهد عصرنا الحالي ثورة معرفية تكنولوجية متطورة بشكل كبير الى حد يعجز معه الانسان على متابعة ما يصدر من معلومات او اكتشافات تظهر في كل يوم، ومن الأبواب التي طرقتها هذه التطورات باب وسائل الاتصال بحيث أصبح العالم يمثل قرية صغيرة بما احدثته تلك التطورات وهذا اثر في عملية التعليم والتعلم وأصبح التعليم يهدف الى تزويد المتعلم بالخبرات والاتجاهات التي تمكنه من النجاح في حياتيه العملية ومواجهة تحديات المستقبل بطريقة علمية منهجية.(عليان والدبس، ٢٠٠٣: ٢٢٨) (عيادات، ٢٠٠٤: ١٨) وان التقدم العلمي التكنولوجي الحادث في نظام الاتصالات والإعلام قد ألقى بانعكاسات تربوية وتعليمية في العملية التعليمة ويمكن الإفادة منه في المراحل الدراسية كافة (عبد المعطي، ٢٠٠٨: ١٦٢) فقد تعدت وسائل الاتصال ومنها الوسائل السمعية والبصرية التي بدأت توثر في العملية التعليمية، يشير التعلم السمعي البصري الى استخدام انواع مختلفة وشاملة الادوات من قبل مدرسين وذلك لنقل أفكارهم وخبراتهم عن طريق حاستي السمع والبصر اذ ان التعليم السمعي والبصري يركز على قيمة الخبرات المحسوسة في العملية التعليمية يعتبر كطريقة تعليم وذلك لان المواد التعليمية السمعية والبصرية تكون ذات قيمة، وان والوسيلة البصرية هي أي شي يزود المتعلمين بخبرات بصرية مجسدة بغرض تقديم وبناء واثراء او توضيح مفاهيم مجردة وتنمية اتجاهات ايجابية واثارة الدافعية لدى المتعلمين للقيام بنشاطات (الحيلة، ٢٠٠٩: ٣٠) ويعتبر التلفزيون التعليمي من اهم الوسائل التعليمية التي تعتمد عليها جميع التغيرات المعرفية، وان التلفاز يعتبر اكثر تطورا وا كثر حداثة وهو يجمع بين حاسة السمع والبصر في إيصال العلم والتعلم والمعرفة للعقل البشري، وإلى أثارة اهتمام المشاهد والمتعلم وتدفعه الى متابعة البرامج التعليمية المرسلة وذلك وسهولة استيعابها، لأنها تودي استثارة جميع الحواس الإنسانية. (نصرالله، ٢٠٠٨: ١٤١) وتتضح أهمية ذلك اذا عرفنا ان الإنسان يحصل على معلوماته بنسبة ٩٠% عن طريق النظر و نسبة ٨%عن طريق السمع وان العين تجذبها الحركة اكثر من اي شيء اخر. (عبد الحميد، ١٩٨٨: ٤١)

ويعد التلفزيون من الوسائل التكنولوجية الحديثة المستخدمة في مجال الاتصال تقوم بنقل الصوت والصورة بالألوان ليستفاد منها في التعلم، يعتبر التلفزيون أحد المؤسسات الثقافية الهامة في المجتمع التي كان لها أثر كبير على تعديل سلوك أفراده على اختلاف أعمارهم ومستوى التعليم بينهم مما أدى إلى اكتسابهم أنماط جديدة من السلوك اصبح التليفزيوم فى العصر الحالي وسيلة أساسية لكل ما تتعلمه الشخصية استطاع أن يدخل نوعا من الثقافة والتعليم من خلال برامجه. مما يعنى أن التليفزيون يولى عناية بالمشاركة فى العملية التعليمية وهذا يشير الى أن التليفزيون يمكن أن يقدم أمثلة من الدروس النموذجية التي أشترك فى إعدادها مجموعة من المتخصصين بحيث يستفيد منها الطلبة ويسير عليها المدرس، والتلفيزيون وسيلة حديثة للاتصال تجمع بين الصورة والصوت أصبح وسيلة مساعدة للمدرسة اذ اصبح قادرا على تقديم العلوم بشكل تفاعلي وبوسائل ايضاح متقدمة، وفي نفس الوقت إمكانيات التلفيزيون متعددة ومتنوعة مما يجل منه وسيلة اعمام وتثقيف، ويمتلك التلفزيون العديد من المميزات الاتصالية والتي تجعله يتفوق على بقية وسائل الأعلام والأكثر انتشارا، وهو ما دفع بعض علماء الاتصال والاجتماع وعلم النفس الى الاعتقاد با التلفزيون لة القدرة على تغير مواقف الطلبة واتجاهاتهم (رشيد، ١٩٩: ٣٥). لذلك يعتبر تأثير التلفزيون في السلوك والاتجاه مسائلة شائكة لأسباب أهمها ان

الاتصال عملية اجتماعية نفسية قائمة على تمثيل الرموز وتبادلها واقامة اتصالية تهدف الى تلبية حاجات مختلفة تعليمية، وتثقيفية وان مشاهدة الزائدة للفضائيات تودي الى زيادة النمو المعرفي وزيادة الانجاز الدراسي (Luke، 1988، 292) وكما ان التلفزيون له دورا في تقليل اعتماد الطلبة على التدريس الخصوصي الذي يثقل كاهل الاهل ماديا، وان هدف أي برنامج تعليمي هو المساهمة في نمو الطلبة عن طريق احداث تغير ايجابي في اتجاهاته وطرق تفكيره ومعرفته ومهاراته ويجب ان يحدث هذا التغير من خلال جهود المتعلم نفسه اثناء التعلم وما تعليم المدرس الا وسيلة فقط لهذه الغاية وان مهمه المدرس هي تهيئة الخبرات التي ستقود الى المواد المرغوب فيها ومن ثم لتدفع الطالب نحو التعلم.(الخوالدة، ٢٠٠٨، ٢٥)

وبهذا تتوضح أهمية البحث الحالي في النقاط آلاتية:

١. إلقاء الضوء على اهمية الوسائل الاتصال التي تزود المتعلم بالخبرات والاتجاهات
٢. أهمية استخدام البرامج التعليمية الفضائية في التعليم والاستفادة منه في جميع المراحل الدراسية
٣. أهمية التلفزيون في نقل الخبرات ويعمل على الاستثارة الحواس ويعتبر عنصر الإثارة والتشويق

هدف البحث: يهدف البحث الحالي التعرف على: اتجاهات طلبة المرحلة الإعدادية نحو البرامج التعليمية الفضائية).

حدود البحث: يقتصر البحث الحالي على طلبة المرحلة الاعدادية في مركز محافظة النجف الاشرف للعام الدراسي (٢٠١٦_٢٠١٧).

تحديد المصطلحات:

اولا: الاتجاهات عرفه كل من:

١. **(عرفه ملحم، ٢٠٠٦)** إنه "تنظيم معارف ذات ارتباط موجب أو سالب تعمل على استثارة دوافع الفرد نحو موضوع معين" (ملحم، ٣٦: ٢٠٠٦).
٢. **(عرفه سرايا ٢٠٠٧)** (نزعة وجدانية يبديها الفرد نحو قضية او ظاهرة او مادة دراسية مهنية بالقبول او الرفض نتيجة مروره بعدد من الخبرات والمواقف). (سرايا، ٢٠٠٧: ٢٦٢)

التعريف الإجرائي: (ويعبر عن الدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس سواء كان سلبي او ايجابي)

ثانيا: البرامج التعليمية الفضائية

١-**عرفه (Mohnsen 2001) بأنه:** "خطوات معده تعمل على استثارة الطالب وشد اكبر عدد ممكن من حواسه نحو التعلم من خلال المحتوى التعليمي للبرنامج كل حسب سرعته وإمكانيته".

(Mohnsen ،Bonnie ،2001 ،p.23)

٢-**عرفه (عيدان، ١٩٨٢) بأنه:** "خطة العمل المتكاملة والشاملة لفترة زمنية معينة ولكل مجريات الأمور المتعلقة للوصول الى الأهداف المرسومة مسبقاً". (عيدان، ١٩٨٢: ٥)

التعريف النظري: هي البرامج التي ينقل عن طريقها نقل الافكار و المعارف والخبرات التعليمية من خلال التفاعل اللفظي او غير اللفظي وبين المعلم والمتعلم لتحقيق اهداف تعليمية محددة.

الفصل الثاني

الخلفية النظرية:

مفهوم الاتجاهات:

تعد الاتجاهات من المفاهيم التي لها عدة دلالات حسب نسق استعمالها.وينظر الى الاتجاهات على أنها أفكار تتولد لدى الفرد او الجماعة حول ما هو مرغوب فيه او غير مرغوب فيه بالنسبة لأمور محددة وتوثر هذه الأفكار على سلوكهم نحو هذا الأمر او تلك، ويمكن القول ان الاتجاه هو ميل مستقر الى حد كبير اللاستجابة بطريقة متسقة لبعض الأشياء والمواقف والأفراد او مجموعة معينة من الأفراد وتتضمن الاتجاهات مجموعة من المشاعر والعواطف موجهة لأهداف معينة.وتأخذ دراسة الاتجاهات مكانة بارزة في التربية والتعليم. (الطويسي وسمارة، ٢٠١٢، ٢٠)

مكونات الاتجاهات:

أن عملية تكوين الاتجاهات ديناميكية وهي محصلة عمليات تفاعل معقدة بين الفرد وبيئته ويعتقد الفلاسفة ان الإنسان يتخذ المواقف على وفق الظروف البيئية المحيطة بثلاث أشكال هي (المعرفة –الشعور او الإحساس –والفعل والعمل)وهذه الأشكال الثلاثة هي ذاتها التي نجدها في مفهوم الاتجاه. (زيتون، ١٩٨٨: ١٣) ويمكن تحديد ثلاثة مكونات للاتجاه ويتم التعامل معها على أنها مكملة لبعضها البعض.

١-المكون المعرفي:

ويدل هذا المكون على الجوانب المعرفية التي تنطوي على وجهة النظر الفرد ذات العلاقة بمواقفه من الموضوع الاتجاه ويتضمن هذا الموضوع المكون المعلومات والحقائق الموضوعية المتوفرة لدى الفرد عن هذا الموضوع وفي هذا المدرك يدرك الفرد ميثرات البيئة ويتصل بها ويتعرف عليها، ويتكون الاتجاه لدى الفرد اذا استطاع ان يحصل على قدر من المعرفة والمعلومات عن الموضوع الاتجاه(المدركات– المعتقدات – التوقعات)فالفرد لا يستطيع ان يتخذ موقفا معينا سواء بالإيجاب او بالسلب تجاه موضوع لا يعلم عنه شيئا

٢-المكون الوجداني:

يدل هذا المكون الى أسلوب شعوري عام يوثر في استجابة قبول موضوع الاتجاه او رفضه فبعد ان يلم الفرد بمجموعة المعلومات والمعارف عن موضوع الاتجاه تظهر لدية بعض الأحاسيس والمشاعر التي تتجلى في مدى تأييد الفرد او عدم تأييد الفرد لموقف معين وتتوقف هذه المشاعر من حيث حدتها على درجة المعلومات وكميتها التي يكونها الفرد ويعتبر هذا المكون من اهم المكونات الثلاثة المكونة أللاتجاه.

٣-المكون السلوكي:

يشير هذا المكون الى نزعة الفرد للسلوك وفق أنماط محددة في أوضاع معينة كما يشير الى مدى التفاعل بين المكون المعرفي والمكون الوجداني بحيث يصبح أكثر ميلا إلى ان يسلك سلوكا محددا تجاه موضوع الاتجاه بحيث يعبر سلوك الفرد وتصرفه عن مجموعة المعتقدات والمشاعر التي تكونت لديه حيث ياتي سلوك الفرد ونزوعه تعبيرا عن رصد معرفته بشي ما وعاطفة المصاحبة لهذه المعرفة ولذلك فان الاتجاهات تعمل كموجهات لسلوك الفرد حيث تدفع الفرد الى العمل وفق الاتجاه الذي يتبناه. (سرايا، ٢٠٠٧: ٢٦٦)

وظائف الاتجاهات:

يمكن تحديد وظائف الاتجاهات على النحو الاتي:

١. ينظم العمليات الدافعية الانفعالية والإدراكية والمعرفية حول بعض النواحي الموجودة في المجال الذي يعيش فيه الفرد.
٢. يحدد الاتجاه طريق السلوك ويفسره

٣. تنعكس في سلوك الفرد وفي أقواله وأفعاله وتفاعله مع الآخرين في الجماعات المختلفة في الثقافة التي يعيش فيها.
٤. تسير للفرد القدرة على السلوك واتخاذ القرارات في المواقف النفسية المتعددة
٥. تبلور وتوضح صورة العلاقة بين الفرد وبين عالمه الاجتماعي
٦. توجه استجابات الفرد اللاشخاص والأشياء والموضوعات بطريقة تكاد تكون ثابتة. (ملحم، ٢٠٠٩: ٣١٩)

خصائص الاتجاهات:

تتصف الاتجاهات ببعض الخصائص من أبرزها:

١. **الاتجاهات المتعلمة:** أي أنها ليست غريزية او فطرية موروثة بل انها متعلمة حصيلة مكتسبة من الخبرات والآراء والمعتقدات يكتسبها الفرد من خلال تفاعله مع البيئة المادية والاجتماعية "البيت–المدرسة –المجتمع "ولذلك توصف بانها نتاج التعلم
٢. **الاتجاهات ثابتة نسبيا وقابلة للتغير:** تسعى الاتجاهات بوجه عام الى المحافظة على ذاتها وبخاصة تلك الاتجاهات المتعلمة في مراحل مبكرة فانه يصعب تغيرها نسبيا لأنها مرتبطة بالإطار العام لشخصية الفرد وحاجاته وبمفهومه عن ذاته ومع ذلك فالاتجاهات قابلة للتعديل لانها مكتسبة ومتعلمة " معرفية "وان هذا التعديل لا يتم بسرعة ملموسة.
٣. **الاتجاهات قابلة للقياس:** فيمكن قياس الاتجاهات على صعوبتها وتقديرها من خلال مقاييس الاتجاهات مادام تتضمن الموقف التفضيلي التقويمي في فقرات المقياس سواء من خلال قياس الاستجابات اللفظية للطلبة ام من خلال قياس الاستجابات الملاحظة لهم.
٤. **الاتجاهات تركيب عقلي نفسي:** أحدثته الخبرة الحادة المتكررة فاستجابات الفرد تتحكم فيها إلى حد كبير شحنات وقوى الدافعية بدرجاتها المختلفة. (سرايا، ٢٠٠٧: ٢٦٧)

العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات:

هنالك مجموعة من العوامل التي توثر في تكوين الاتجاه وأهمها:

١. الأسرة: تودي الأسرة أثرها في تكوين الاتجاهات وتعد من أقوى العوامل المباشرة في تكوين اتجاهات الفرد لان الآباء والكبار داخل الأسرة ينقلون الاتجاهات الى الأطفال بحكم السيطرة على العوامل الأساسية في تكوين الاتجاهات.
٢. البيئة: ان العامل الأهم في تكوين الاتجاهات البيئة، بمفهومها الواسع وذلك من خلال تفاعل الفرد مع المحيط الذي ينتمي اليه.
٣. المدرسة: للمدرسة اثر مهم في تكوين الاتجاهات وتطويرها او تغيرها لدى المتعلمين، وذلك من خلال تفاعلهم مع الأقران والمعلمين.(الكندي، ١٩٩٢: ٣٢٩)

تكنولوجيا التربية:

هي التكنولوجيا التي تهتم بجميع جوانب العملية التربوية كعملية متكاملة الجوانب هي تشمل الأفراد من مدرسين وطلبة والمواد التعليمية والمعلومات بمتطلباتها من نظريات ومهارات واتجاهات علمية وتنظيماتها كمناهج دراسية تخضع في أعدادها لعمليات تخطيط وتصميم وأساليب عمل وإنتاج ويستخدم في تدريسها الدورات والأجهزة التعليمية مع توظيف البيئة المحيطة بموقف التعلم، ثم تحليل النتائج التعليمية وتحديد المشكلات التي تواجهها وتلعب تكنولوجيا التعليم دورا مهما في مجال التعليم ومواجهة المشكلات التي تعوق تحقيق اهدافه ومن هنا وجدت ادوار جديدة لتكنولوجيا التعليم وتقنياتها الحديثة التي لا تعتمد على الكتاب المدرسي في نقل المادة العلمية بل هناك مصادر كثيرة لتقديم المعارف الى الطلاب في أماكن وجودهم مثل ما يبث بواسطة الأقمار الصناعية لبرامج تلفزيونية.(سالم، ٢٠٠٧: ٥٠)

– البرامج التعليمية:

أن البرامج التعليمية صممت خصيصاً لتدريس الموضوعات الدراسية والمهارات المختلفة التي تكون على شكل تمارين رياضية وتمارين من أجل النمو اللغوي أو برامج علمية، وتتضمن هذه البرامج أسئلة متنوعة ذات مستويات مختلفة تتيح الفرصة للطلبة القيام

بمحاولات وتقدم غالبية هذه البرامج التغذية. وتقوم هذه برامج بالتدريس الخاص (tutorial) بدور المدرس الخصوصي، وهي مصممة لتقدم مفاهيم علمية ربما لم يتعرض لها الطلبة في الصف، وهي تعرض المادة العلمية بأسلوب تربوي مستعملة نظام التلفزيون كالصوت والصورة، وهذه البرامج قابلة للتكييف مع المستوى العلمي للطلبة وسرعة إدراكهم، فالطلبة يمكنهم التعلم بنوعية المعلومات التي يريدون تعلمها وعن كيفية عرضها، ويمكن أن تقترح هذه البرامج على الطلبة مراجع ووسائل تعلم أخرى مثل: الكتب والأنشطة العلمية وغيرها. (الديك، ٢٠١٠: ٢٨-٢٧) ان البرامج التعليمية التلفزيونية وهي تلك الدروس المذاعة تلفزيونيا والتي تتصل اتصال مباشر بخطة الدراسة في المدرسة والتي توجه الى فئة معينة من الطلبة من حيث مستواهم الدراسي واهم سماتها انها موجهة بوساطة التلفزيون وهي محددة الخطوات بمعنى ان كل درس تلفزيوني متصل بمنهج معين، أي انها تعطي في اوقات محسوبة حسب جدول زمني متصل بعضة ببعض وان تخرج او تتقاطع مع ما يدرسه الطالب من معلومات في المدرسة، وتعمل البرامج التعليمية على تقوية الطلاب وتثقيف العام بالموضوعات متصلة بالمناهج الدراسية.(الدليمي، ٢٠٠١: ١٢١)

التلفزيون:

أن التلفزيون يعتبر وسيلة مساعدة للمعلم في إيصال المعلومات وإيضاحها للمتعلمين ومما عزز من رفع التلفزيون في مجال التعليم والتعلم ما توصلت إليه تقنيات الاتصال من تصور ملحوظ مثل استخدام الأقمار الصناعية في الاتصال الالكتروني، ويستفاد من التلفزيون في مجال التعليم الثانويه، وهو جهاز كهربائي يقوم بنقل صورا متحركة او ساكنة مصحوبة بالصوت عبر الفراغ الجوي (نظام الدائرة المفتوحة) او عبر أسلاك خاصة لنظام الدائرة المغلقة. (الطيطي، ٢٠٠٨: ٢١٥) والتلفزيون وبما يملكه من مميزات وصفات اصبح يحتل مكانا مرموقا في هذه التقنيات التعليمية الحديثة ونتيجة لانتشاره السريع فلقد شجع الكثيرين من معلمين ومتعلمين على استخدامه والاستفادة منة. (الفرا، ١٩٩٨: ٢٣٣)

فوائد التلفاز التعليمي:

١. يعتبر من اكثر الوسائل تمثيلا للواقع بما يقدمه من المادة مصورة طبيعية مصحوبة بالصوت الحقيقي.
٢. يساعد في التغلب على النقص في الكفاءات الفنية عند المدرسين، ونقص في المواد التعليمية
٣. يصلح لتقديم جميع موضوعات التعليم ونشاطاتها اذا احسن استخدامه.
٤. تكوين نظام تعليمي كجزء من عملية التنمية الاجتماعية الشاملة، حيث يقدم ويعد المعلمون والمتخصصون الدروس العلمية والنظرية دون حضور الدارس إلى مدرسته أو معهده. (اشتبوه، ٢٠١٠: ٢٢٥).
٥. إنه وسيلة تجمع بين الصوت والصورة بذلك فهو يزيد من ادراك المتعلم للمادة المعروضة.
٦. يعمل التلفزيون على تعديل الاتجاهات او تغيرها ويعمل على خلق اتجاهات جديد.
٧. يودي دورا جيدا في ايصال الدروس باستخدام البرامج التعليمية. (لال والجندي، ١٨٧: ٢٠٠٥)

يضع الباحثون جملة من الشروط لكي يكون البرنامج التعليمي ناجحا منها:

١. جودة التدريس واختيار العناصر الكفوة لالقاء الدروس التلفزيونية
٢. اختيار الوقت المناسب لعرض البرامج واستخدام وسائل ايضاح جيدة
٣. إمكانية الاستفادة من التلفزيون في عرض الصور والأصوات التي لا يستطيع الطالب ان يراها في بيتها. (عبد الحليم، ١٩٨٦: ٥٧)

تصميم البرامج التعليمية:

ان إنتاج أي برامج تعليمي لابد ان يرتكز على تصميم تعليمي يتم أعداده وتخطيطه قبل البدء بعملية أنتاج البرمجية التعليمية، وان نجاح في أعداد نموذج التصميم للبرامج يعتبر تمهيدا لنجاح البرنامج وتحقيقا للأهداف التي أنتج لأجلها لذا لابد ان تتم عملية التصميم وفق أطار نظري له نموذج مدروس يتم فيه مراعاة جميع الجوانب ذات الصلة بداء من المتعلم والمجتمع انتهاء بالمادة الدراسية

وخصائصها وان التصميم التعليمي هو عملية منظمة لتصميم نموذج تعليمي يتم فيها استخدام النظرية التعليمية المناسبة لتحليل حاجات المتعلم وتحديد الاهداف لتحقيق تلك الاحتياجات، وتضمن صياغة المحتوى وتحديد النشاطات التعليمية المحققة له، وتتنوع النماذج المستخدمة لتصميم البرمجيات التعليمية وفقا للغايات وطبيعة المواقف التعليمية التي تقدم فيها ورغم كل ما بينها من تباين الا انها تتفق في محاولتها تحقيق الاهداف التعليمية التي اعدت من اجلها. (العشيري، ٢٠١١: ١١٥)

دراسات سابقة:

١. دراسة (التميمي٢٠٠٢):

١. اسم الباحث والسنة ومكان الدراسة / التميمي، ٢٠٠٢، العراق
٢. هدف الدراسة / اتجاهات طلبة الجامعة نحو برامج تلفزيون العراق.
٣. اداة البحث: عرض مقياس مكون (٢٧) فقرة على (٨٠٠) طالب وطالبة من كليتي الادب والعلوم من الجامعة المستنصرية
٤. الوسائل الاحصائية: الاختبار التائي وتحليل التباين
٥. النتائج: توصلت النتائج الى ان اتجاهات طلبة الجامعة نحو البرامج تلفزيون العراق تتجه اتجاها ايجابيا نحو البرامج التي يقدمها تلفزيون العراق.

٢-دراسة (الربيعي، ٢٠٠٨).

- اسم الباحث والسنة ومكان الدراسة: الشهري، ٢٠٠٥، الملكة العربية السعودية
- هدف الدراسة: مدى استفادة طلاب الجامعات السعودية من البرامج الثقافية في اذاعة وتلفزيون المملكة العربية السعودية.
- اداة البحث: عرض الاستبيان على عينة البحث مكون من(١٦٠)طالب وطالبة
- الوسائل الاحصائية: الاختبار التائي الانحراف المعياري

النتائج: ان البرامج الثقافية التي يبثها التلفزيون واذاعة المملكة قد نجحت في توعية الطلاب بمخاطر العولمة.

مناقشة الدراسات السابقة:

اولا: الأهداف:

هدفت دراسة (التميمي ٢٠٠٢) الى التعرف على اتجاهات طلبة الجامعة نحو برامج تلفزيون العراق اما دراسة (الربيعي ٢٠٠٨) هدفت الى التعرف على مدى استفادة طلاب الجامعات السعودية من البرامج الثقافية في إذاعة وتلفزيون المملكة العربية السعودية اما هدف الدراسة الحالية هو التعرف على الاتجاهات طلبة المرحلة الإعدادية للبرامج التعليمية الفضائية

ثانيا: استخدمت دراسة (التميمي ٢٠٠٢) استبانة، اما دراسة (الربيعي ٢٠٠٨) استخدام الاستبانة اما الدراسة الحالية أعدت المقياس الاتجاهات طلبة المرحلة الاعدادية للبرامج التعليمية

ثالثا: الوسائل الاحصائية: استخدمت دراسة (التميمي ٢٠٠٢) الاختبار التائي وتحليل التباين اما دراسة (الربيعي ٢٠٠٨) الاختبار التائي الانحراف المعياري ما البحث الحالي فاستخدام معامل بيرسون الوسط الحسابي الموزون الاختبار التائي.

الفصل الثالث

إجراءات البحث

منهج البحث: اتبعت الباحثة المنهج الوصفي لأنه يحقق أهداف البحث.

مجتمع البحث: يقصد بمجتمع البحث هو مجموعة الكلية التي يسعى الباحث ان يعمم النتائج التي لها علاقة بالمشكلة (زيتون، ٢٠٠٥: ١٣٨) وبذلك يكون مجتمع البحث الحالي طلبة المرحلة الاعدادية في محافظة النجف الأشراف للعام الدراسي٢٠١٦_٢٠١٧ البالغ عددها (٣٥٢٤)* موزعين على المدارس الإعدادية في مركز محافظة النجف الأشراف للعام الدراسي

عينة البحث: هي مجموعة جزئية من مجتمع البحث وممثلة لعناصر المجتمع أفضل تمثيل بحيث يمكن تعميم نتائج تلك العينة على المجتمع بأكمله (عباس وآخرون، ٢٠٠٩: ٢١٨) تم اختيار مدرستين من مركز محافظة النجف الأشراف للعام الدراسي٢٠١٦_٢٠١٧ بطريقة عشوائية لتكون عينة البحث وتضم (١٠٠) طلبة

جدول (١) يوضح عدد المدارس والمشتركين

أسماء المدارس	عدد المشتركين	المجموع
البتول	٥٣	١٠٠
الأمير	٤٧	

أداة البحث:

ولغرض تحقيق اهداف البحث قامت الباحثة بإعداد مقياس اتجاهات الطلبة نحو البرامج التعليمية اذ مرت اداة البحث بعده مراحل يمكن إيجازها في ما يلي:

١. مراجعة الأدبيات السابقة المتعلقة بالبحث الحالي.
٢. تم عرض الاستبانة في صورتها بصورتها الاولية على مجموعة الخبراء في كلية التربية للبنات للتحقق من صدقها
٣. بناءأ على الخطوات السابقة تم أعداد المقياس " اتجاهات طلبة المرحلة الإعدادية نحو البرامج التعليمية الفضائية". وتكون في صيغتها النهاية من (٢٦) فقرة

تصحيح المقياس:

يمثل تصحيح المقياس بوضع درجة الاستجابة المفحوصين عن كل فقرة من الفقرات المقياس *هذه البيانات مأخوذة من قسم التخطيط التابع لمدرية التربية في المحافظة النجف الأشراف

ومن ثم جمع الدرجات لإيجاد الدرجة الكلية لكل استمارة، وذلك من خلال اتباع طريقة مقياس (ليكرات) والذي يتكون خمسة بدائل فقد أعطيت درجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) للفقرات الايجابية (٣، ٢، ١، ٤، ٥) للفقرات السلبية وعند قيام اجراء التصحيح تم اعطاء درجات التصحيح اللاستجابة.

الصدق الظاهري:

يعد الصدق من السمات الأساسية لأي اداة قياس كونه يعطي مؤشراً عن صلاحية هذه الاداة في قياس الأهداف التي وضعت لأجلها، فضلاً عن ذلك فان صدق الاختبار يعطي ثقة للباحث في قياس الظاهرة التي اعد الاداة لقياسها باقل ما يمكن من الاخطاء.(Eble، 1972، P. 554)، تم عرض مقياس على مجموعة من الخبراء ومحكمين* من ذوي الاختصاص والخبرة في مجال العلوم التربوية والنفسية لمعرفة مدى صلاحية الفقرات واعتمدت الباحثة نسبة اتفاق (٨٠%) من أراء الخبراء، و في ضوء آرائهم تم تعديل بعض الفقرات، من اجل الوصول الى صورتها النهائية، لذا فان الاختبار يتمتع بالصدق الظاهري وبهذا اصبح مقياس يتكون من (٢٦) فقرة.

التطبيق الاستطلاعي:

للتأكد من وضح الفقرات المقياس من قبل افراد العينة قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة عشوائية في ٢٠١٧/١/١٥ حيث تكونت العينة العشوائية من (٢٠) طالبة من المدرستين (ميسلون، الانفال)التابعتين لمديرية تربية محافظة النجف الأشراف

الثبات الأداة:

وهو من الخصائص الضرورية التي يجب توافرها في الاستبيان، ويعني دقة المقياس او اتساقها (ابو علام، ٢٠٠٧: ٤٨١) وقد استعملت الباحثة طريقة التجزئة النصفية لحساب معامل الثبات، وتم ذلك بتجزئة الفقرات الى قسمين (فردي وزوجي)، اذ بلغ معامل الارتباط بيرسون (٠,٧٦) وبعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان–براون وبلغ (٠,٨٦) وهو معامل ثبات جيد بالنسبة الى الاختبارات.

تطبيق مقياس:

تم تطبيق المقياس بصيغتها النهائية على عينة البحث في ٢٠١٧/٣/٢٠ للسنة الدراسية ٢٠١٦-٢٠١٧ والبالغ عدها (١٠٠) طالبة التابعة لمديرية لمركز محافظة النجف الأشراف **الوسائل الإحصائية:**

١. معامل ارتباط بيرسون الحساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية.
٢. معامل ارتباط سبيرمان –براون (البياتي وزكريا، ١٩٧٧: ١٨٣).
٣. الاختبار التائي (T-test) لاحتساب الفروق بين متوسط الدرجات.
٤. الوسط الحسابي المرجح تم حسابه لاستخراج الوسط النسبي لكل فقرة (النجار، ٢٠١٠: ٩٥)

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها

اولا:

من اجل التعرف الى اتجاهات طلبة المرحلة الاعدادية للبرامج التعليمية الفضائية تم استخدام الاختبار التائي وكانت النتائج كما مبين في الجدول (٣) حيث تشير القيمة التائية المحسوبة والتي بلغت (٩,٨٧) وهي اكبر من القيمة الجدولية (١,٩٨) مما يشير الى ان اتجاهات الطلبة المرحلة الاعدادية بصورة عامة ايجابية نحو البرامج التعليمية اذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الطلبة البالغ عددهم (١٠٠) في مقياس الاتجاهات نحو البرامج التعليمية الفضائية (٦٧,٧٩) وهو اكبر من الوسط الفرضي (٥٤) وبدرجة حرية (٩٩) ويعود ذلك الى وعي الطلبة بأهمية البرامج التعليمية.

الجدول (٢)

القيمة التائية المحسوبة لاتجاهات الطلبة المرحلة الإعدادية نحو البرامج التعليمية الفضائية

العينة	العدد	الوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	الوسط الفرضي	القيمة التائية		مستوى الدالة
						المحسوبة	الجدولية	
طلبة الإعدادية	١٠٠	٦٧,٧٩	٤٨,٦١	٩٩	٥٤	٩,٨٧	١,٩٨	٠,٠٥

ثانيا: عرض نتائج المقياس فقرات المقياس:

يوضح الجدول (٣) استجابات افراد العينة والوسط المرجح والوزن المئوي

ت	الفقرة في المقياس	الفقرة	الوسط المرجح	النسبة المئوية
١	١	تسهم في زيادة تحصيل الطلبة	٣٦ ،٤	٨٧ ،٢%
٢	٣	تسهم في تحقيق أهداف المنهج	٣١ ،٤	٨٦ ،٢%
٣	١٦	وسيلة مساعدة للقضاء على الدروس الخصوصية	٢٧ ،٤	٨٥ ،٤
٤	٨	تعرض المادة الدراسية بطريقة مشوقة وممتعه وجذابة	٠٩ ،٤	٨١ ،٨
٥	١٠	تؤدي دورا في زيادة خبرة الطلبة	٩٩ ،٣	٧٩ ،٨
٦	٤	تغطي اغلب المقررات المناهج الدراسية	٩٦ ،٣	٧٩ ،٢
٧	٢	أرى أنها تودي دورا فاعلا في عملية التعلم	٩٤ ،٣	٧٨ ،٨
٨	١٣	تساعد على جذب انتباه الطلبة نحو موضوع الدرس	٩٥ ،٣	٧٩
٩	١٤	تسهل الدراسة على الطلبة	٩١ ،٣	٧٨ ،٢
١٠	٦	أرى أنها تودي دور ايجابيا في اكتشاف المعلومة	٨٧ ،٣	٧٧ ،٤
١١	٢١	اعتقد تعطي تعليم موحد لجميع الطلبة	٧٩ ،٣	٧٥ ،٨

١٢	١٩	اعتقد تقدم وسائل تعليمية مختلفة في الدرس الواحد	٣، ٧١	٢، ٧٤
١٣	١٥	أرى الصوت والصورة يتميزان بالدقة بالجودة والنقاء	٣، ٦٣	٦، ٧٢
١٤	١٨	أرى تساعد في خفض التوتر عند الطلبة	٣، ٥٦	٢، ٧١
١٥	٢٢	تسهم في زيادة التفاعل بين الطالب والمواد المعروضة	٣، ٥٢	٤، ٧٠
١٦	٢٠	تسهم في خفض نفقات التعليم	٣، ٤٥	٦٩
١٧	٢٣	أرى ان جميع الطلبة يشاركون في حل الواجبات المعروضة	٣، ٤٢	٤، ٦٨
١٨	١٧	اعتقد أنها تعطي الدروس بطريقة جيدة بعيدا عن المالوف	٣، ٣٦	٢، ٦٧
١٩	٩	اعتقد تفيد الطلبة ذوي صعوبات التعلم أحيانا	٣، ٣٤	٨، ٦٦
٢٠	٧	تساعد على التعلم الذاتي	٣، ٣١	٢، ٦٦
٢١	١١	تراعي الفروق الفردية بين الطلبة	٣، ١٧	٤، ٦٣
٢٢	١٢	تخلص الطلبة من الضوضاء في الصف	٣، ٧	٦٤
٢٣	٢٦	تعطي المادة الدراسية في وقت غير محدد	٢، ٩٧	٤، ٥٩
٢٤	٥	تضعف التنافس بين الطلبة	٢، ٨٧	٤، ٥٧
٢٥	٢٤	تضعف التفاعل بين الطلبة وزملائهم	٢، ٥٥	٥١
٢٦	٢٥	اعتقد التعلم عند مشاهدة مضيعة للوقت	٢، ٣٥	٤٧

ويتبين من الجدول اعلاه (٣) الفقرات المتحققة وهذا يعني ان طلبة المرحلة الإعدادية يتمتعون بالاتجاه الايجابي نحو البرامج التعليمية الفضائية، وتتبين أيضا الفقرات الغير متحققة وبعد ان حددت الباحثة الفقرات المتحققة وغير المتحققة في التعرف على اتجاهاتهم نحو البرامج التعليمية الفضائية وبعد ترتيب الفقرات تنازليا من أعلى وسط مرجح ووزن مئوي الى اقل وسط مرجح ووزن مئوي، فأنها سوف تقوم بمناقشة تلك النتائج للفقرات.

١. **تسهم في زيادة تحصيل الطلبة:** احتلت هذه الفقرة التسلسل الأول بوسط مرجح (٤، ٣٦) وزن مئوي (٨٧، ٢) وذلك يعود الى اهمية الدروس التي تعرض للطلبة متنوعة لانها تعرض المادة التعليمية من خلال مجموعة من المدرسين الذين يتمتعون بخبرة كفاء عالية.

٢. **تسهم في تحقيق اهداف المنهج:** اخذت هذه الفقرة الثانية بوسط مرجح (٤، ٣١) ووزن مئوي (٨٦، ٢) وهذا يؤكد ان الدروس التي تعرض لطلبة من ضمن المناهج مقررة من قبل وزارة التربية.

٣. **وسيلة مساعدة للقضاء على الدروس الخصوصية:** أخذت هذه الفقرة التسلسل الثالث بوسط مرجح (٤، ٢٧) ووزن مئوي (٨٥، ٤)وهذا يعني الى أهمية الدروس التي تبث للطلبة والتي تخفف من الحد الدروس الخصوصية التي تقع على عاتق الاسرة ونفقات الباهظة.

٤. **تعرض المادة الدراسية بطريقة مشوقة وممتعه وجذابة:** اخذت هذه الفقرة التسلسل الرابع بوسط مرجح (٤، ٩) ووزن مئوي (٨١، ٨) ا وهذا يعني البرامج التي تبث تعمل على جذب انتباه الطلبة وتسهل العملية التعليمية.

٥. **تعطي المادة الدراسية في وقت غير محدد:** يتضح من النتائج ان الوسط المرجح لهذه الفقرة (٢، ٩٧)والوزن المئوي (٥٩، ٤) وهي ضمن الفقرات غير المتحققة السلبية وهذا يعني ليس لها وقت محدد قد تكون اثناء الدوام الطلبة في المدرسة ثبث البرامج التعليمية

٦. **تضعف التنافس بين الطلبة:** احتلت هذه الفقرة المرتبة اربعة وعشرون بوسط مرجح (٢، ٨٧) والوزن المئوي (٥٧، ٤) وهذا يعني يودي الى قلة التنافس بين الطلبة في حل الواجبات المدرسية والنشاطات اليومية

٧. **تضعف التفاعل بين الطلبة وزملائهم:** أخذت هذه الفقرة التسلسل خمسة وعشرون بوسط مرجح (٢، ٥٥) والوزن المئوي(٥١) يعود السبب إلى قلة التواصل والتفاعل بين الطلبة من خلال مشاركتهم في اداء الواجبات والأنشطة الدراسية.

٨. **اعتقد التعلم عند مشاهدة مضيعة للوقت:** احتلت هذه الفقرة المرتبة الاخيرة بوسط مرجح (٢، ٣٥) والوزن المئوي (٤٧) يعود السبب في ذلك الى استخدام او استعمال الطلبة المشاهدة من اجل التسلية وضياع الوقت بدلا من استغلالها الاستغلال الامثل في مجال المعرفة.

ان البرامج التعليمية الفضائية						
ت	الفقرات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
	تسهم في زيادة تحصيل الطلبة					
	أرى أنها تودي دورا فاعلا في عملية التعلم					
	تسهم في تحقيق أهداف المنهج					
	تغطي اغلب المقررات المناهج الدراسية					
	تضعف التنافس بين الطلبة					
	أرى أنها تودي دور ايجابيا في اكتشاف المعلومة					
	تساعد على التعلم الذاتي					
	تعرض المادة الدراسية بطريقة مشوقة وممتعه وجذابة					
	اعتقد تفيد الطلبة ذوي صعوبات التعلم أحيانا					
	تؤدي دورا في زيادة خبرة الطلبة					
	تراعي الفروق الفردية بين الطلبة					
	تخلص الطلبة من الضوضاء في الصف					
	تساعد على جذب انتباه الطلبة نحو موضوع الدرس					
	تسهل الدراسة على الطلبة					
	أرى الصوت والصورة يتميزان بالدقة بالجودة والنقاء					
	وسيلة مساعدة للقضاء على الدروس الخصوصية					
	اعتقد أنها تعطي الدروس بطريقة جيدة بعيدا عن المالوف					
	أرى تساعد في خفض التوتر عند الطلبة					
	اعتقد تقدم وسائل تعليمية مختلفة في الدرس الواحد					
	تسهم في خفض نفقات التعليم					
	اعتقد تعطي تعليم موحد لجميع الطلبة					
	تسهم في زيادة التفاعل بين الطالب والمواد المعروضة					
	أرى انها جميع الطلبة يشاركون في حل الواجبات المعروضة					
	تضعف التفاعل بين الطلبة وزملائهم					
	اعتقد التعلم عند مشاهدة مضيعة للوقت					
	تعطي المادة الدراسية في وقت غير محدد					

الفصل الخامس

يتضمن هذا الفصل عرضا لأهم الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

اولا: الاستنتاجات:

بعد تحليل نتائج البحث الحالي توصلت الباحثة الى الاستنتاجات الاتية:

١. اظهرت نتائج البحث ان هناك اتجاة ايجابي لدى طلبة المرحلة الاعدادية نحو البرامج التعليمية

٢. اظهرت النتائج ان البرامج التعليمية الفضائية تكون اكثر اثارة وتشويقا لما يمتلكه التلفزيون من مزايا

٣. اظهرت نتائج ان كلما زاد الاعتماد على بث البرامج التعليمية كلما قلت الدروس الخصوصية

ثانيا: التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت اليها الباحثة وضعت التوصيات:

١. لاستفادة الجيدة من التكنولوجية في مجال بث البرامج التعليمية الفضائية والابتعاد عن الدروس الخصوصية

٢. تأهيل كوادر إعلامية متخصصة في مجال التربية والتعليم بشكل كافي والاهتمام بهم

٣. ينبغي ان يكون الوقت مناسب لعرض البرامج التعليمية للطلبة ويفضل ان يعاد بث البرامج التعليمة مرة اخرى

ثالثا: المقترحات

١. أجراء دراسة مماثلة حول اتجاهات الطلبة الجامعة نحو البرامج التعليمية الفضائية

٢. أجراء دراسة مسحية تكشف عن مدى فائدة البرامج التعليمية الفضائية.

٣. اجراء دراسات عملية حول تأثير البث البرامج التعليمية الفضائية.

المصادر:

١. الطيطي محمد عيسى وآخرون(٢٠٠٨): **انتاج وتصميم الوسائل التعليمية**، دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع

٢. الطوسي، احمد وسمارة نواف (٢٠١٢).**اتجاهات اعضاء هيئة التدريس في جامعة موتة نحو تقيم ادائهم التدريسي من قبل الطلبة ومدى الرضا عن نتائجهم**، مجلة جامعة النجاح اللابحاث (العلوم الانسانية)، المجلد (٢٨)، العدد (١).

٣. ابو علام، رجاء محمود (٢٠٠٧) **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**، ط٦، دار النشر للجامعات، القاهرة.

٤. اشتيوه وعليان فوزي فايز وربعي مصطفى (٢٠١٠) **تكنولوجيا التعليم النظرية والمارسة**، دار صفاء للنشر والتوزيع ط١، عمان

٥. النجار، نبيل جمعة صالح (٢٠١٠) **الاحصاء في التربية والعلوم الانسانية مع تطبيقات برمجية SPSS**، دار الحامد، ط١، عمان.

٦. البياتي، عبد الجبار توفيق، زكريا اثناسيوس (١٩٧٧): **الاحصاء الوصفي والاستدالي في التربية وعلم النفس**، مطبعة دار الصادق، بغداد.

٧. التميمي، محمود كاظم (٢٠٠٢) **اتجاهات طلبة الجامعة نحو برامج تلفزيون العراق**، مجلة المستنصرية، العدد ٣٧.

٨. الحيلة، محمد محمود (٢٠٠٩).**تكنلوجيا التعليم من اجل تنمية التفكير بين القول والممارسة**، ط٢، دار المسيرة، عمان.

٩. الخوالدة، محمد (٢٠٠٨) **التصميم التعليمي خطة لتطوير الواحد الدراسية والمساق**، دار مكتبة الهلال، بيروت، دار الشرق

١٠. الدليمي، عبد القادر (٢٠٠١) **الإذاعة بين الحرفية والاتصال**، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد

١١. الديك، سامية عمر فارس (٢٠١٠)، **اثر المحاكاة بالحاسوب على التحصيل الآني والمؤجل لطلبة الصف الحادي عشر علمي واتجاهاتهم نحو وحدة الميكانيكا ومعلمها**، *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، ٢٠١٠.

١٢. الربيعي، علي خليل (٢٠٠٨) **الدور الثقافي للقنوات الفضائية العربية**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب والتربية، قسم الاعلام والاتصال الاكاديمية العربية المفتوحة في الدانمارك.

١٣. رشيد، حسن(١٩٩٠) **دراسة ميدانية للاذاعات الموجهه بالدول العربية** مجلة اذاعات عربية، تونس.

١٤. زيتون، عايش محمود (١٩٨٨) **الاتجاهات والميول العلمية في تدريس العلوم**، ط١، عمان.

١٥. زيتون، محمود عايش.(٢٠٠٥): **أساليب البحث في التربية وعلم النفس**.ط١، عالم الكتب، القاهرة.

١٦. سالم، رائدة خليل (٢٠٠٧) **تكنولوجيا التعليم**، ط١، دار جنادين، عمان.

١٧. سرايا، عادل (٢٠٠٧).**تكنولوجيا التعليم المفرد وتنمية الابتكار**، دار وائل، ط١، عمان.

١٨. عباس، محمد خليل وآخرون(٢٠٠٩): **مدخل ألي مناهج البحث في التربية وعلم النفس**. ط٢، دار المسيرة، عمان.

١٩. عبد الحميد، محمد (١٩٨٨). **نظريات الأعلام واتجاهات التأثير**. ط٣. عالم الكتب، القاهرة.

٢٠. عبد المعطي، احمد حسين (٢٠٠٨) **الجودة والاعتماد بالتعليم**، ط١، دار السحاب.

٢١. العشيري، هشام احمد (٢٠١١) **تكنولوجيا الوسائط المتعددة التعليمية في القرن الحادي العشرين**، ط١، دار الكتاب الجامعي، العين، الامارات العربية المتحددة.

٢٢. عليان، يحيى مصطفى والدبس، محمد عبد (٢٠٠٣).**وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعليم**، ط١، دار صفاء.

٢٣. عيادات، يوسف احمد (٢٠٠٤). **الحاسوب التعليمي وتطبيقاته التربوية**، ط١، دار المسيرة، عمان.

٢٤. عيدان، فالح حمزة، (١٩٨٢) **تصميم وتقييم برامج التعليم المستمر للكادر الهندسي، قسم المدرسين الصناعيين، الجامعة التكنولوجية**، أطروحة دبلوم عالي (غير منشورة).

٢٥. عبد الحليم، فتح الباب، (١٩٨٦)**مقومات نجاح البرامج التعليمية في التلفزيون**، ط٢ عالم الكتب، القاهرة.

٢٦. الفرا، عبدالله عمر (١٩٩٨) **تكنولوجيا التعليم والاتصال**، ط٢، دار النشر للجامعات، صنعاء.

٢٧. الكندي، احمد محمد مبارك (١٩٩٢) **علم النفس الاجتماعي والحياة المعاصرة**، ط١، دار الفرقان، القاهرة.

٢٨. لال، زكريا يحيى والجندي علياء عبدالله (٢٠٠٥) **الاتصال الالكتروني وتكنولوجيا التعليم**، ط٣، دار الناشر، الرياض.

٢٩. محمد، ضياء الدين عوض (٢٠٠٤) **التلفزيون والتنمية الاجتماعية**، دار القومية، القاهرة.

٣٠. ملحم، سامي محمد(٢٠٠٦): "**سيكولوجية التعلم والتعليم الاسس النظرية والتطبيقية**"، ط١، دار المسيرة، عمان.

٣١. ملحم، سامي محمد (٢٠٠٩): **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس.**، ط٤، دار المسيرة، عمان.

٣٢. نصر الله، عمر عبد الرحيم (٢٠٠٨) **اساسيات في التربية العملية**، ط٢، دار وائل، عمان.

Mohnsen ،Bonnie: Using Technology in physical Education

32- 3rd Edition: Montague ،Hillsdle Press ،2001

33-Luke ،Carman(1988): Television and yourChildToronto Kaganand woo

34-Ebel ،R.h (1972) Essentials of Educat Measurement ،Englewood cliffs ،prentice – Hallm ،New Jersey

الملاحق

الملحق رقم (١) يوضح المقياس الاتجاهات كما وزع على عينة البحث

قائمة بأسماء الخبراء والمحكمين

	أسماء الخبراء	الاختصاص	الجامعة الكلية
١	أ.د أميرة جابر هاشم	علم النفس	جامعة الكوفة
٢	أ.م.د حسين نعمة الحسيني	طرائق التدريس	جامعة الكوفة
٣	أ.د محمد جبر دريب	طرائق تدريس	جامعة الكوفة
٤	أ.م.د عدنان طلال	وطرائق تدريس	جامعة الكوفة
٥	أ.م.د علي جراد يوسف	مناهج وطرائق تدريس	جامعة الكوفة
٦	باقر عبد الهادي	علم النفس	جامعة الكوفة

أثر استخدام بعض استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي في مستوى التفكير الناقد والثقة بالنفس لدى طلاب جامعة شقراء

أ.م.د. عمر بن سليمان بن شلاش الشلاش

رئيس قسم علم النفس بكلية التربية/ جامعة شقراء/ المملكة العربية السعودية

The effect of using some of the strategies of thinking beyond the cognitive on level of critical thinking and self-confidence among the students of the university of Shaqra

Ass.Prof.Dr. Omar Bin Sulaiman Bin Shalash Al Shalash

Head of Department of Psychology College of Education / University of Shakra / Saudi Arabia

Abstract

The aim of the current research is to find out how the use of some of the cognitive thinking strategies in the level of critical thinking and self-confidence of the university students. The strategies were applied to a sample of 50 students from the second level in psychology at Shaqra University, (25) experimental and (25) officers. To achieve this goal, the researcher used the experimental method of experimental and control groups after rewarding between the two groups in terms of variables (age, level of education of father and mother, level of intelligence, critical thinking, self-confidence) Thinking beyond knowledge, s Hired a researcher to test (Watson - Klaser) Translator by Issa (2013), and a measure of self-confidence (researcher); researcher used statistical methods system (SPSS), The results indicated that there were statistically significant differences at the level of (α =0.01) in the post-application of the standards of critical thinking and self-confidence; between the experimental groups; the average (28.1) for the critical thinking and (21.275) for the self-confidence and the control; (30.325) for critical thinking and (23,000) for self-confidence, for the benefit of the experimental group. This indicates the effectiveness of the strategies of thinking beyond the cognitive level of critical thinking and self-confidence among the students of Shaqra University.

Keywords: Thinking Strategies Beyond Cognitive, Critical Thinking, Self-Confidence, Students, Shaqra University.

الملخص:

هدف البحث الحالي إلى معرفة أثر استخدام بعض استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي في مستوى التفكير الناقد والثقة بالنفس لدى طلاب الجامعة، حيث تم تطبيق الاستراتيجيات على عينة مكونة من (٥٠) طالباً من طلاب المستوى الثاني بقسم علم النفس بجامعة شقراء وذلك ضمن مجموعتين، بواقع (٢٥) تجريبية و(٢٥) ضابطة؛ ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج التجريبي ذو المجموعتين التجريبية والضابطة بعد أن كافأ بين المجموعتين من حيث متغيرات: (العمر الزمني، مستوى تعليم الأب والأم، مستوى الذكاء، التفكير الناقد، الثقة بالنفس) قبل تطبيق استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي، وقد استعان الباحث باختبار (واطسن – كلاسير) المترجم من قبل عيسى (٢٠١٣)، ومقياس الثقة بالنفس (إعداد الباحث)؛ واستخدم الباحث الأساليب الإحصائية بنظام(SPSS)، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 =α) في التطبيق البعدي لمقياسي التفكير الناقد والثقة بالنفس؛ بين المجموعتين(التجريبية؛ وحصلت على متوسط(28.1) بالنسبة للتفكير الناقد و(21.275) بالنسبة للثقة بالنفس والضابطة؛ وحصلت على متوسط (30.325) بالنسبة للتفكير الناقد و(23.000) بالنسبة للثقة بالنفس، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يدل على فاعلية استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي في مستوى التفكير الناقد والثقة بالنفس لدى طلاب جامعة شقراء.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي، التفكير الناقد، الثقة بالنفس، طلاب، جامعة شقراء.

مقدمة البحث:

يتميز عصرنا الحاضر بكثير من التغيرات والتطورات المتسارعة والمتلاحقة في مختلف جوانب الحياة، ومعلوم تأثير مثل تلك التغيرات في شخصيات الأفراد بشكل عام والأبناء على وجه الخصوص، الأمر الذي يستدعي ضرورة الاهتمام بأبنائنا الطلاب من حيث بناء الشخصية المتوازنة في جوانبها المختلفة لديهم وفي مراحلهم الدراسية المختلفة، وكذلك الاستثمار الأمثل لإمكاناتهم العقلية بما يوازي ويساير هذه التطورات والتغيرات، وخصوصاً في هذا العصر الذي تدعو الحاجة فيه إلى تنمية قدرات المتعلمين في كافة نواحي شخصياتهم، كما أن الحاجة تزداد في ظل ضغوط الحياة المعاصرة (محمد، ٢٠١٧).

إلا أن الملاحظ أن ما يمارس في كثير من المؤسسات التربوية والأكاديمية من طرق تدريس إنما هي طرق تتسم بالنمطية وتفتقد للمهارة في مواجهة المشكلات اليومية الحياتية والتربوية، كما أن برامجها التربوية متصلبة، كونها مازالت تناقش مهارات عقلية آلية لا علاقة لها بالمجالات الشخصية الأخرى، ومواقف الحياة الاجتماعية والوظيفية. إذ أن الكثير من الأساتذة والإدارات التربوية يمارسون أساليب مجحفة في التعليم، حيث أنهم – قبل كل شيء – يقومون بعملية حشو الأدمغة بالمعلومات الجافة من دون تبصير الطلبة بالمهارات التي من خلالها تتم عملية التعلم واكتساب الأسس العلمية المختلفة للمعرفة، كما أنهم يلزمون طلابهم بأنماط محددة من الأداء الذي يشجع على الحفظ الآلي أكثر مما يشجع على التفكير (عدس، ٢٠٠٠).

وتشير الدراسات الحديثة إلى أن التربية المعاصرة تسعى إلى تطوير مهارات الفرد في التفكير والتعليم وتعد ذلك من أولوياتها، ومن الأمور التي تنظر اليها بعين الاهتمام نشاط الحراك العقلي المستمر وإعمال العقل في عمليات أكثر تعقيداً وتجريداً من تلك العمليات التي كان يعمل بها سابقاً في ميدان التربية والتعليم كالحفظ والتذكر والتسميع والاستظهار وغيرها، كما أن الأبحاث التقليدية مازالت تركز على طرائق التدريس، وطبيعة المناهج، والأهداف التربوية لتطوير مستوى الطلبة دون الاهتمام بتكوين طرق فعالة لدى الطلبة للتعامل مع المعلومات (حمدان، ١٩٨٥). بينما على الجانب الآخر هناك أبحاث تشير إلى أن أداء بعض الطلبة – وخصوصاً المتفوقين– لا يعتمد فقط على أساليب جيدة ومحددة في التعليم، وأن هناك طلاب فشلوا في التحصيل الدراسي رغم اعتمادهم على أساليب تفكير ومعالجة مثالية وعالية الجودة (مجدي، ١٩٨٨).

إن الأنظمة التربوية والتعليمية في كثير من دول العالم تواجه كثيراً من المشكلات، والتي من أهمها ضعف وعي ومعرفة الطالب بأساليب معالجة المعلومات الدراسية، وقد لمس الباحث ذلك بالفعل خلال تدريسه لطلاب قسم علم النفس من خلال مناقشته لهم، ومن خلال تدني الدرجات التحصيلية لديهم في مواد علم النفس التي يقوم بتدريسها لهم، وذلك باعتمادهم على الحفظ الآلي دون التفكير في مدى دقة المعلومات التي تقدم لهم سواءً المتفوقين منهم أو غير المتفوقين.

كما أكدت الدراسات بأن الأساتذة والمعلمين مازالوا يعتمدون الطرق التقليدية في التعليم والقائمة على الحفظ والتلقين والتي يكون فيها دور الطالب سلبي متلقٍ للمعلومات فحسب، وهي طرق عقيمة لا يحسن من خلالها الاستغلال الأمثل لتدريس المادة أو تشخيص نواحي الضعف والقصور لعلاجها، وهذا بدوره يؤدي الى ضعف التحصيل، وكذلك ضعف ثقة الطالب بنفسه وبقدراته، ومن ثم تعميق الاتجاهات السلبية نحو المادة بشكل خاص والتعلم على وجه العموم، لذلك كانت الحاجة إلى التفكير في أساليب وطرق تدريسية غير تقليدية تعتمد على المهارات المختلفة في التفكير ومن ثم تؤدي الى تحقيق افضل وأجود مردود ينعكس ايجاباً على تطوير المهارات العقلية، فضلا عن اتجاهات الطلاب نحو المادة الدراسية بحيث تكون متناسبة واحتياجات المتعلمين وقدراتهم وميولهم (أبو حطب، 1983).

لذلك أصبح لا بد من استخدام طرائق أكثر تقنية وأكثر تقدماً لتناسب المتعلم الذي تريد، وحتى تحقق متعلماً متحرراً من التخلف، ويثق بمخزونه المعرفي والخبراتي والثقافي، ومن ثم فلا بد أن نزوده بخبرات متقدمة وفق أسس علمية ومنطقية ونفسية مدروسة (أميو، ١٩٨٢). فالنماذج والنظريات التي قدمت اعتمدت على تنظيم محتوى المادة التعليمية، على افتراض أنه يجب تنظيم المادة والمحتوى التعليمي بطريقة منطقية من قبل الأساتذة أو المعلمين، وأن ذلك يساعد المتعلم على فهم المعلومات المتعلمة واستيعابها وتخزينها في

الذاكرة بطريقة منظمة متسلسلة، وأن يتبعوا طرائق تدريسية تتفق والطريقة التي نظمت فيها المعلومات وتسلسلت في الكتاب أو المقرر الدراسي (الأحمد، ٢٠١٠). إضافةً إلى أن الفشل في تذكر المادة الدراسية، واستيعابها يؤدي – في أغلب الأحيان – إلى فقدان الثقة بالنفس، والشعور بالضعف، كما ينتج شعوراً مبالغاً فيه بالقلق، والخوف من تكرار هذا الفشل، وكذلك انخفاض في تقدير الذات وبالتالي النظر بسلبية الى كافة جوانب الحياة؛ الأمر الذي يؤدي الى عدم الاستغلال الأمثل للمهارات العقلية التي من شأنها ان تزيد من ثقة الطالب بنفسه، ومن هذه المهارات: التفكير الناقد، الاستنتاج، الاستنباط، الافتراضات، التفسير، تقويم الحجج وغيرها (البدران، ٢٠٠٠).

وفي ضوء ما لاحظه الباحث – بوصفه قد عمل في وزارتين تعليميتين (التعليم العام، والتعليم العالي) – من تبني كثير من أساتذة الجامعات ومعلمي مدارس التعليم العام لطرق تقليدية نمطية في التدريس، تلك الطرق التي يرى أنها لا تؤكد نشاط المتعلم بل تجعله متلقياً للمعلومات دون أن يمارس مهارات عقلية متنوعة وضرورية لإحداث عملية تعلم حقيقية، وكذلك ما يسببه الفشل في تذكر معلوماتهم ومعارفهم الدراسية واستيعابها –في أغلب الأحيان– من فقدان لثقة الطلاب بأنفسهم، لذلك كان هذا البحث محاولة لمعرفة السبل الكفيلة والمؤثرة التي يمكن استعمالها لتنمية مهارة التفكير الناقد والثقة بالنفس لدى طلاب الجامعة.

ومن خلال اطلاع الباحث على التراث النفسي والسيكولوجي فإن هناك قلة في الدراسات التي تناولت موضوع الدراسة الحالية، وإن وجدت فإنها تناولت أثر استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي في متغيرات نفسية مثل: التفكير التأملي، التفكير المنظومي، فاعلية الذات، غير أن هناك بعض المتغيرات النفسية التي يرى الباحث أهميتها، وعلى حد علمه أن الدراسات السابقة لم تتناولها كالثقة بالنفس والتفكير الناقد، لذا كانت الدراسة الحالية محاولة من الباحث في إلقاء الضوء على أثر استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي في التفكير الناقد والثقة بالنفس لدى طلاب جامعة شقراء.

مشكلة البحث:

من خلال ما سبق فإن مشكلة الدراسة الحالية تتحدد في الإجابة على السؤال الرئيس التالي:

– ما أثر استخدام بعض استراتيجات التفكير ما وراء المعرفي في مستوى التفكير الناقد لدى طلاب جامعة شقراء؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس السؤالين الفرعيين التاليين:

1– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α =0.01) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط أقرانهم في المجموعة الضابطة على مقياس التفكير الناقد.

2– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (دلالة α =0.01) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط أقرانهم في المجموعة الضابطة على مقياس الثقة بالنفس.

أهمية البحث

تنبع أهمية البحث مما يلي:

– تزويد أساتذة الجامعات ومعلمي المدارس ببعض المواقف التعليمية وطرق التدريس المتنوعة وأساليب التقويم المتعددة التي تأخذ في الاعتبار تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلاب.

– تزويد أساتذة الجامعات ومعلمي المدارس بأدوات علمية موضوعية يمكن أن تستخدم في قياس التفكير الناقد وكذلك الثقة بالنفس لدى الطلاب، مما يتيح الفرصة أمام المعلمين في تطوير مهاراتهم وطرقهم التدريسية والتعرف على قدرات طلابهم ومن ثم توجيههم وإرشادهم، وكذلك قياس الجوانب الوجدانية لديهم، ومساعدة كل واحد منهم في أن يسقط من أبنيته المعرفية المشوهة، ويعمل على إحلال أبنية معرفية أكثر نضجاً وتقدماً محلها.

– أن التعليم لم يعد فناً كما كان يعتقد إلى وقت قريب، وإنما أصبح علماً يتطلب معرفة منظمة بأصوله وأساليبه واستراتيجياته وكيفية التخطيط له ليحقق أهدافاً محددة وبدرجة عالية من الاتقان، وبأساليب عالية من التفكير توجهه ليتلائم وخصائص المتعلم وطرق

تفكيره وكيفية الحفاظ على تفاعل نشط مع المتعلم، وقياس تقدمه نحو تحقيق أهدافه، والتعرف على فاعلية عملية التعلم من أجل تحسين ممارستها في المستقبل وتحقيق التعلم لدى الأفراد (دروزة، ١٩٩٥)

-إعداد تصميم تجريبي يساعد الباحثين في المستقبل في معرفة أثر بعض استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي في التفكير الناقد والثقة بالنفس.

- كما تنبع أهمية الدراسة من قلة أو ندرة الدراسات التي تناولت أثر بعض استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي في التفكير الناقد والثقة بالنفس.

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى:

1- معرفة تأثير بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب جامعة شقراء.

2- معرفة تأثير بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الثقة بالنفس لدى طلاب جامعة شقراء.

3- الاستفادة من نتائج البحث في تحديد الصعوبات التي تعوق أساتذة الجامعات في عملية تطبيق ما درسوه نظرياً من استراتيجيات التفكير في المواقف التربوية التي يواجهونها في الميدان الأكاديمي بصورة عامة والقاعة الدراسية على وجه الخصوص.

4- تقديم المقترحات المناسبة التي من شأنها أن تسهم في إيجاد وتنمية بعض مهارات التفكير الناقد، وكذلك الطرق على مساعدة على اكتساب الطلاب لبعض سمات الشخصية وخصوصاً الثقة بالنفس والتي قد يستفيد منها مسؤولو التعليم ومطورو المناهج، وكذلك معلمو ومعلمات التعليم العام من أجل مراعاة متطلبات مراحله المختلفة من المهارات المتعددة، وكذلك توفير الأنشطة اللازمة لتحقيقها في المواقف التدريسية المتنوعة لهم.

فروض البحث:

ووفقاً لما سبق فقد قام الباحث بصياغة الفرضين التاليين:

١- "توجد فروق دالة احصائياً عند مستوى دلالة (α =0.01) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة لصالح طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي للتفكير الناقد"

٢- "توجد فروق دالة احصائياً عند مستوى دلالة (α =0.01) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة لصالح طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي للثقة بالنفس"

حدود البحث:

اقتصر البحث في تطبيقه على الأدوات التالية: استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي ومقياس التفكير الناقد ومقياس الثقة بالنفس والتي تم إعدادها من قبل الباحث، كما اقتصر البحث على عينة ممثلة من طلاب المستوى الثاني في قسم علم النفس بجامعة شقراء بمحافظة شقراء، وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٨هـ -٢٠١٧م.

مصطلحات البحث:

استراتيجيات ما وراء المعرفة (Metacognition) عرفها كل من:

- فلافل (Flavell,1970) بأنها: "إدراك الأفراد لعملياتهم المعرفية التي يقومون بها ونواتجها"(Flavell, 1970, 45)

- قطامي (٢٠١٣) بأنها: "مهارات عقلية معقدة تنمو مع تقدم العمر وتقوم بمهمة السيطرة على جميع نشاطات التفكير العامة" (قطامي، ٢٠١٣: ٣٢)

- أما التعريف النظري فهو "قدرة المتعلم على إدارة عمليات التفكير لديه"

التفكير الناقد (Critical Thinking) عرفه كل من:

- (Ennis, 1985) بأنه: " تفكير تأملي ومعقول يرتكز على اتخاذ قرار بشأن ما نصدقه ونؤمن به أو ما نفعله وما يتطلبه ذلك من وضع فرضيات وأسئلة وبدائل خطط للتجريب (Ennis, 1985, P:44).

- (الوقفي، ٢٠٠٣):" نمط من التفكير قوامه فحص الحلول المعطاة لمشكلة ما لبيان ما إذا كانت هذه الحلول مقبولة ومنطقية ومتسقة مع المعطيات المعروفة في ميدان المشكلة "(الوقفي، ٢٠٠٣: ٥٠٧).
- أما التعريف النظري "هو التروي في إصدار الاحكام".
- والتعريف الاجرائي: " هو الدرجة التي يحصل عليها الطالب عند إجابته على مقياس التفكير الناقد"

١. الثقة بالنفس self Confidence وعرفها كل من:

- (الغامدي، ٢٠٠٩) على أنها: "مدى إدراك الفرد لكفاءته ومهاراته وقدراته الجسمية، والنفسية، والاجتماعية، واللغوية التي من خلالها يتفاعل بفاعلية مع المواقف المختلفة التي يتعرض لها في الحياة".
- (شروجر Shrauger: ١٩٩٠) على أنها: "إدراك الفرد لكفاءته ومهارته وقدرته على التعامل بفاعلية مع المواقف المختلفة" (محمد، ١٩٩٠: ٥).
- -- أما التعريف النظري "هي درجة اعتقاد أو تيقن الفرد بقدرته على النجاح والتفوق والإنجاز"
- والتعريف الاجرائي: "هو الدرجة التي يحصل عليها الطالب عند اجابته على مقياس الثقة بالنفس"

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري

أ- استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي

تعد استراتيجية ما وراء المعرفة من استراتيجيات علم نفسك كيف تتعلم، وهي تقوم على استغلال المعرفة السابقة للمتعلم، وطرح أسئلة بخصوص ما يعرفه الطالب حول موضوع معين، بمعنى أنها استراتيجية تمهيدية تزود الطالب بتذكر ما يعرفه عن موضوع معين، وهي أفضل استراتيجية للوقوف على معرفة المتعلمين وعلى احتياجاتهم التعليمية وما تعلموه خلال مواقفهم التعليمية ونتخذ منها قاعدة لما بعد ذلك من خلال معرفة كيف تعلم المتعلم (أبو سكينة، ٢٠٠٥).

وترجع هذه الاستراتيجية في التعلم إلى جراهام ديتريك Graham Dietrich الذي قدم مجموعة من الاستراتيجيات التدريسية القائمة على النظرية البنائية والتي ترجع أصولها إلى عالم النفس بياجيه Piaget (١٩٦٤) (خضراوي، ٢٠٠٢)، وقد تطور الاهتمام بهذا المفهوم في عقد الثمانينات من القرن العشرين ليضيف بعداً جديداً في مجال علم النفس المعرفي، ويفتح آفاقاً واسعة للدراسات التجريبية والمناقشات النظرية في موضوعات الذكاء والتفكير والذاكرة والاستيعاب واستراتيجيات حل المشكلة (الباطين، ١٩٩٦)، ولا يزال يلقى الكثير من الاهتمام نظراً لارتباطه بنظريات التعلم، وأصبح هذا المفهوم موضوعاً للعديد من الابحاث والدراسات على المستويين النظري والتطبيقي (قطامي، ٢٠١٢).

وقد استعمل مفهوم (Metacognition) في اللغة بمترادفات عدة منها: ما وراء المعرفة وما فوق المعرفة وما وراء الإدراك، والتفكير في التفكير، والتفكير حول التفكير، والمعرفة الخفية، التفكير في المعرفة، والتعلم حول التفكير، والتحكم في التعلم، والمعرفة حول المعرفة (نشواتي، ١٩٩٦).

ويعد الما وراء المعرفة (Metacognition) من أعلى المستويات في التفكير، حيث يوصف بأنه مستوى من التفكير معقد، يتعلق بمراقبة الفرد لكيفية استعماله العقلية والإدراك لما وراء المعرفة، أي قدرة الفرد على مراقبة تفكيره وضبطه وتنظيمه (Flavell, 1987).

ويرى يوري وآخرون (Yore & et al,1998) أن ما وراء المعرفة تنقسم إلى مجالين واسعين هما:-

المجال الأول: هو التقويم الذاتي للمعرفة ويشير الوعي ما وراء المعرفي الى مهارات التفكير العليا التي تتضمن التحكم النشط في العمليات المعرفية المتضمنة في التعلم، وقد قسم فلافل (Flavell) الوعي بالمعرفة بما وراء المعرفة إلى ثلاثة أنواع هي:

١- المعرفة التقريرية: وتتعلق بمعرفة المتعلم بمحتوى معين، وتتكون الى حد كبير من الحقائق والمفاهيم المتضمنة بموضوع التعلم.

٢- المعرفة الإجرائية: وتعني معرفة المتعلم بكيفية استخدام الاستراتيجيات التعليمية المختلفة.

٣- المعرفة الشرطية: وتشمل وعي المتعلم بالشروط التي تؤثر على التعلم ومعرفة السبب الذي استخدم من أجله استراتيجية معينة، ومعرفة الزمن المناسب لاستخدامها في موقف التعلم المستخدم.

المجال الثاني: هو الإدراك الذاتي للمعرفة أو الادارة الذاتية للمعرفة، والتي تهدف إلى مساعدة المتعلم على زيادة وعيه بالتعلم وذلك من خلال عمليات التحكم والضبط الذاتي للسلوك (Yore & et al, 1998: 587)، وتشمل العناصر التالية:

١-**التخطيط:** ويتضمن الاختيار المتعدد لاستراتيجيات معينة لتحقيق أهداف محددة، ويتضمن عدة مهام رئيسية هي:

ا- تحديد الهدف المراد تحقيقه تحديداً دقيقاً.

ب- اختيار استراتيجية التنفيذ المناسبة للمهمة المطلوب تنفيذها.

ج- ترتيب تسلسل الخطوات أو العمليات.

د- تحديد العقبات والأخطاء المحتملة.

هـ- تحديد طرق معالجة الصعوبات.

ي- التنبؤ بالنتائج المرغوبة.

٢- **المراقبة والتحكم:** عملية ضبط ومراقبة تنفيذ الخطة المحددة سلفاً، وتشتمل على:-

ا- الإبقاء على الهدف في بؤرة الاهتمام.

ب- الحفاظ على تسلسل الخطوات.

ج- معرفة متى يتحقق هدف فرعي.

د- اختيار العملية الملائمة.

هـ- اكتشاف العقبات والأخطاء.

ي- معرفة كيفية التغلب على العقبات والتخلص من الأخطاء.

٣-**التقييم:** عملية التأكد من مدى تحقق الاهداف المعرفية المحددة سلفاً، أو هو عملية مقارنة النتائج المحققة مع الاهداف المعدة مسبقاً، وتشتمل على:-

ا- تقييم مدى تحقق الاهداف.

ب- الحكم على دقة وكفاءة النتائج.

ج- تقييم مدى ملائمة الأساليب التي استخدمت.

د- تقييم كيفية تناول العقبات والأخطاء.

هـ- تقييم فاعلية الخطأ أو الاستراتيجية (Sterman, 2008).

وتتضمن هذه الاستراتيجية ثلاثة أسئلة تدور في ذهن الطالب يكون ملخصها (K W L) وهي كالآتي:

-What I already Know أي ماذا أعرف مسبقاً؟، وتعد خطوة استطلاعية، حيث أنه من خلال هذه الخطوة يستطيع الأفراد بها استدعاء ما لديهم من معلومات وخبرات مسبقة حول موضوع حول الموضوع أو ما يتصل به، ويمكن الاستفادة منه في الموضوع الجديد، لأنه إن لم يفعل سيكون مثل من يبني بناءً بدون أساس.

- What Iwant to Learn أي ماذا أريد أن اتعلم؟ وهي خطوة ترشد الأفراد إلى تحديد ما يريدون تعلمه وتحصيله من خلال هذا الموضوع أو ما يريدون البحث عنه واكتشافه.

-What I Learned أي ماذا تعلمت؟ وهي خطوة تتطلب تقويم ما تم تعلمه من الموضوع ومدى استفادتهم منه، وهي تهدف إلى تصحيح المعتقدات الخاطئة، وإكسابهم المفاهيم العلمية الصحيحة من خلال موازنة ما تعلموه بما كانوا يعتقدونه سابقاً، وهي بهذا تسهم في تنظيم التفكير وتلخيصه (هايمان، ١٩٨٣).

وهذا يعني أن محور الاهتمام في استراتيجية ما وراء المعرفة يرتبط بكيفية جعل المتعلم يفكر هو بنفسه في حل المشكلات بدلاً من مجرد إعطاء إجابات محددة أو إلقاء المعلومات والحقائق العلمية عليه ليقوم بحفظها واستظهارها والاهتمام بأفكاره ومدخله في حل المشكلات من خلال إلمامه بالصعوبات التي يواجهها في فهم الموضوعات (قطامي وآخرون، ٢٠٠١).

وبذلك يتحمل المتعلم مسؤولية تعلمه من خلال استخدام معارفه ومعتقداته وعمليات التفكير في تحويل المفاهيم والحقائق إلى معانٍ يمكن استخدامها في حل ما يواجهه من مشكلات.

وأول من استعمل هذا المصطلح (John Flavell, 1970)، حيث لاحظ أن الأطفال على وجه العموم غالباً لا يكونون على وعي تام بما ينبغي عليهم تعلمه، ويتصرفون بدون وعي للاستراتيجيات والأساليب المعرفية التي يفترض عليهم اتباعها في عمليات التعلم وهذا ما دفعه إلى صياغة هذا المفهوم (رضوان، ٢٠٠٦).

لقد عرف (John Flavell) ما وراء المعرفة (Metacognition) على أنها: التفكير بعملية التفكير والوعي بالعمليات المعرفية والممارسات التي يستعملها الفرد في معالجة المعلومات ومن بين هذه الممارسات التوقف عن نشاط التفكير بين الحين والآخر والتأمل في ما تم انجازه عن طريق إثارة العديد من الأسئلة التي تعكس مفهوم التفكير حول التفكير (خضراوي، ٢٠٠٢)، وبهذا المنظور عدت هذه العمليات على أنها: الاستراتيجيات التي تحكم عمليات التفكير والتعلم، ويرى أن جزءاً كبيراً منها نتيجة تطور الرقابة الذكية لعمليات تخزين المعلومات واسترجاعها (كوجك، ٢٠٠٠).

وتشير عمليات التفكير ما وراء المعرفي عموماً إلى وعي الفرد وتفكيره ومعرفته المرتبطة بنشاطاته المعرفية وتحديد ما يعرفه الفرد وما لا يعرفه، فمثلما أن وظيفة المدير التنفيذي هي إدارة المؤسسة أيضا فإن وظيفة الشخص المفكر هي إدارة عملية التفكير (فطيم، ١٩٨٨).

إن تعليم مهارات التفكير فوق المعرفية يعني مساعدة الطلبة على الإمساك بزمام تفكيرهم بالرؤية والتأمل ورفع مستوى الوعي لديهم إلى الحد الذي يستطيعون التحكم فيه وتوجيهه بمبادرتهم الذاتية وتعديل مساره في الاتجاه الذي يؤدي إلى بلوغ الهدف ونظراً لتأخر نمو المهارات فوق المعرفية وبطئه فإنه يحسن التعامل معها بصورة غير مباشرة حتى مستوى المرحلة الأساسية العليا أو نهاية المرحلة المتوسطة للدراسة (جروان، ١٩٩٩).

وقد تطور مفهوم فوق المعرفة (Metacognition)، في السنوات العشر الاخيرة حتى أصبح مجالاً من مجالات علم النفس التطوري، وبدأ ذلك التطور نتيجة لما تكشفت عنه النشاطات البحثية التي قام بها الرواد في هذا المجال، وكان محور اهتمام الباحثين الإجابة عن السؤالين التتاليين:

١. الأول: ماذا نعرف عن التفكير ما وراء المعرفة؟
٢. الثاني: ما الاستراتيجيات التي تستعمل في تنظيم نشاط التفكير ما وراء المعرفي؟

ويتفاوت الأفراد في قدراتهم على تخزين المعلومات واستدعائها، وهناك علاقة ايجابية بين قوة الذاكرة ومستوى الذكاء، كما أن هناك تفاوتاً في قوة الذاكرة بين مجال وآخر لدى الفرد نفسه، فقد تكمن لديه ذاكرة قوية في الخبرات اللغوية أو الرياضية وذاكرة ضعيفة في الخبرات الأخرى وهذا يعني عدم ضبط التنظيم الذاتي للمتعلم (قطامي، ٢٠٠٩).

إن استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي تعمل على ضبط مكونات التنظيم الذاتي للمتعلم، وقد أوضح كورنو ومانديناك بأن التنظيم الذاتي للتعلم هو الجهد الذي يبذله الطلبة لتعميق ومعالجة الشبكات الترابطية في موضوع ما، ومراقبة وتحسين العمليات المتعمقة (عبيد، ٢٠٠٤) وقد اتفق هذا التعريف مع فكرة الشبكة المعرفية المتضمنة في الذاكرة والتي تطور فيها تراكيب الذاكرة عن طريق العمليات العليا، والعمليات الاستراتيجية المقصودة، المستخدمة والمضبوطة من قبل المتعلم في حل مشكلة معينة مثلا ويكون اختيار وتطبيق الاستراتيجية المعرفية المناسبة محكوم بمراقبة واعية وتخطيط، وبالعمليات الضابطة التي يجريها المتعلم (قطامي، ٢٠١٠)، ويشار عادة إلى هذه العمليات العليا باستراتيجيات ما وراء المعرفة، متضمنة المعرفة والوعي باستراتيجية ما وراء المعرفة

المحددة، في حين أن التعريف يتضمن ممارسة الطلبة مستويات بحث واعية بدون إجراء سلوك ما، فإن كل العملية يمكن أن تكون قريبة من العمليات الآلية التي تجري في وقت واحد (زيتون، ٢٠٠٥).

إن استراتيجيات ما وراء المعرفة تهدف إلى جعل الطالب أكثر فاعلية، وأكثر استقلالاً، وأكثر حيويةً ونشاطاً، وذلك عن طريق القرارات التي يتخذها فيما تعلمه وفي الطريقة التي يريد التعلم بها، وفي الحكم المستمر على مستوى تحقيقه للهدف، وهي طريقة فعالة لتطوير مهارات التفكير المختلفة (قطامي، ٢٠١٢). حيث يحاول الطالب حل المشكلة أولاً وبعد ذلك يكتسب خبرة ثم يتطور لديه الوعي بفائدة استخدام الاستراتيجية، وبمدى فاعليتها وتأثيرها في الواقع، ليس ذلك فحسب وإنما يزيد من جعل عملية فوق المعرفية عملية آلية تكون عملية تكيف، وتسهم في فهم التنظيم الذاتي للمتعلم (قطامي، ٢٠٠٨: ٢٣٤).

ب- التفكير الناقد

خلق الله سبحانه وتعالى الإنسان في أحسن صورة، وميزه بالعقل عن سائر المخلوقات، وأمره بالتفكر في كونه ومخلوقاته "أفلا ينظرون إلى الإبل كيف خلقت وإلى السماء كيف رفعت وإلى الجبال كيف نصبت وإلى الأرض كيف سطحت" (الغاشية ١٧-٢٠).

التفكير ومهاراته المختلفة كان – وما يزال – محل اهتمام العالم منذ القدم، وليس أدل على ذلك من التمثال اليوناني الشهير، والذي يصور إنساناً جالساً فوق صخرة واضعا يده اليمنى تحت ذقنه ناظرا تجاه الأرض من تحته، ومستغرقا في تفكير عميق، ونتيجة لدلالة هذا التمثال فقد أُتخذ حاليا شعارا للتفكير.

ومن الملاحظ أن الاهتمام بتنمية مهارات التفكير وطرق تعليمه، أصبح متزايدا في السنوات الأخيرة على مستوى معظم دول العالم، وهذا الاهتمام كان رد فعل طبيعي لتزايد كم المعلومات الجديدة التي توفرت لدى العلماء عن كيفية عمل المخ البشري، ومدى تأثير ذلك في النهوض بالعملية التعليمية، بالإضافة إلى إيمان تلك الدول بأن جهود التنمية لن يكتب لها النجاح إلا من خلال استثمار طاقات وقدرات المخ البشري، من خلال تدريبه على مهارات التفكير الناقد التي ترتبط بقدرة الفرد على حل المشكلات التي تواجهه على كافة المستويات (Fisher, 2000).

ويشير (Richard, 1995) إلى أن تنمية مهارات التفكير الناقد أمر أساسي لمستقبل البشرية، مؤكداً على ضرورة الاهتمام بتنمية هذه المهارات منذ السنوات الأولى من حياة الطفل، ويتفق معه في ذلك كلٌ من (lau & jonathan, 2004) مؤكدين على أن مهارات التفكير الناقد أصبحت من المهارات الأساسية التي ينبغي أن تنمى لدى جميع الأفراد بجميع المراحل الدراسية؛ نظرا لأهميتها في تأهيل المتعلم للتفاعل فيما بعد مع المواقف الحياتية المختلفة المتمثلة في بعض المعاملات الاقتصادية والسياسية والصناعية المحلية والعالمية التي تحتاج إلى مهارات التفكير الناقد بشكل كبير.

وقد انتقل الاهتمام بتنمية مهارات التفكير الناقد إلى مستوى الجامعات؛ حيث أجرى كل من (Richard & Others, 2000) دراسة مسحية على (٣٨) جامعة حكومية، و(٢٨) جامعة خاصة بهدف معرفة مدى اهتمام تلك الجامعات بتدريس ودراسة التفكير الناقد، وقد أوضحت النتائج أن اهتمام تلك الجامعات كان ضعيفاً، وأنه لا توجد لديهم أدوات مقننة لتقييم تعليم التفكير الناقد، وكذلك دراسة (Angela, 2006) التي أشارت إلى أن هناك اهتمام كبير من قبل الجامعات لتبني طرق واستراتيجيات تعليمية جديدة لتشجيع الطلاب، وإثارة دافعيتهم، ومساعدتهم على تنمية مهاراتهم على التفكير الناقد، باعتبار أنها مهارات مهمة لتحقيق النجاح في حياتهم العملية عقب التخرج من الجامعة.

ويعرف (اللقاني، ١٩٩٩: ٩٩) التفكير الناقد بأنه " المهارات التي تعتمد على دقة المتعلم في ملاحظة الوقائع والأحداث والموضوعات، التي قد يتعرض لها من خلال مواقف التعليم، ليستخلص من خلالها النتائج بطريقة تعتمد على المنطق والموضوعية ".

وتعرفه (السيد، ٢٠٠٢) بأنه: " تلك العمليات العقلية الهادفة الموجهة تجاه موضوع أو قضية أو مشكلة، والتي تستلزم جمع المعلومات المناسبة لتوضيح أبعاد الموقف وإجراء عمليات التحليل والفرز والتمييز بين الجوانب الصحيحة والجوانب غير الصحيحة بهدف استخلاص النتائج بطريقة منطقية تؤدى إلى اتخاذ قرار مناسب يعمل على تحقيق الأهداف بأعلى مستوي ممكن.

كما يعرفه (زياد، ٢٠٠٦) بأنه: " تفكير تأملي معقول يركز على ما يعتقد به الفرد أو يقوم بأدائه "، وهو فحص وتقويم الحلول المعروضة من أجل إصدار حكم حول قيمة الشيء.

وبرغم الاختلاف بين الباحثين حول وضع تعريف جامع للتفكير الناقد إلا أنه توجد مجموعة من النقاط العلمية (Burden & Williams1998) التي تم الاتفاق عليها فيما بينهم وهي كما يلي:

[١] التدريب المستمر يسهم في تنمية التفكير الناقد في المراحل الدراسية المختلفة.

[٢] التفكير الناقد يحتاج مجموعة من العمليات العقلية القابلة للتطوير والتنمية.

[٣] المواد الدراسية المختلفة تعد أحد المداخل التي يمكن من خلالها تنمية التفكير الناقد.

[٤] التفكير الناقد يتطلب تطبيق لقواعد المنطق والاستدلال.

وفى ضوء ما سبق ولخدمة هذا البحث يمكن تعريف التفكير الناقد بأنه: مجموعة مهارات قابلة للتنمية والنمو، تعتمد على بعض العمليات العقلية متدرجة المستوى هادفة ومنظمة وموجة لخدمة موضوع أو قضية يشعر بها الفرد تبدأ بجمع المعلومات وتنتهي بإصدار أحكام موضوعية حول الموضوع المثار.

مهارات التفكير الناقد:

يتضمن التفكير الناقد عدة مهارات يمكن اكتسابها وتنميتها لدى جميع المتعلمين في كافة المراحل التعليمية من خلال التدريب، وهذه المهارات تتنوع وفقاً لتنوع أراء الباحثين (Fisher, 1991)، (Adams & Hamm1999) (جروان، ١٩٩٩)، (السيد، ٢٠٠٢)، (زيتون، ٢٠٠٣)، (سويد، ٢٠٠٣)، (قطامي، ٢٠٠٤)، (Mahony, 2005)، يمكن استخلاص مجموعة من مهارات التفكير الناقد التي يمكن تنميتها في مجال الزخرفة والإعلان بوحدة الطباعة بالشاشة الحريرية (سلك سكين) بمادة العمليات وهي كما يلي:

- مهارة جمع المعلومات ذات الصلة بالموضوع.
- مهارة تقويم مصداقية مصدر المعلومات.
- مهارة تحليل صلاحية المعلومات التي تم جمعها للموضوع.
- مهارة التمييز بين العلاقات ذات الصلة بالموضوع وغير ذات الصلة.
- مهارة تحديد ما إذا كانت الرموز الموجودة مترابطة معاً ومع السياق العام
- مهارة تحديد علاقات السبب والنتيجة.
- مهارة التوصل لأوجه الشبه والاختلاف في الموضوع المعروض.
- مهارة التوصل إلى أدلة وشواهد سليمة تستند لمعلومات صحيحة.
- مهارة تفسير صحة الآراء ووضع تصور منطقي لتنفيذها.
- مهارة الموضوعية في إصدار الأحكام.

أهمية تنمية مهارات التفكير الناقد:

تتمثل تلك الأهمية فيما يلي:

- تعمق فهم المتعلم للمحتوى المعرفي، وتزيد من مستوى تحصيله.
- تقود المتعلم إلى الاستقلالية في التفكير والتحرر من تبعية الآخرين.
- تشجع روح التساؤل والبحث، وعدم التسليم بالحقائق دون تحرٍ كاف.
- تجعل المتعلم أكثر إيجابية وتفاعلا ومشاركة في عملية التعلم.
- تعزز قدرة المتعلم على حل المشكلات، واتخاذ القرار المناسب بشأن تلك المشكلات.
- تزيد من تقدير المتعلم لذاته.

– تتيح للمتعلم فرص لاكتشاف قدراته الكامنة وتنميتها.

خصائص المفكر الناقد:

يمكن استخلاص الخصائص والسلوكيات المميزة للشخص الذي يفكر تفكيراً ناقداً كما أوردها باحثون (جروان، ١٩٩٩)، (زيتون، ٢٠٠٣)، (Elder, 2006) في مجال التفكير الناقد وهي كما يلي:

– يفرق بين الرأي والحقيقة.

– يتأنى في إصدار الأحكام.

– منفتح على الأفكار الجديدة.

– مرن ولديه حب الاستطلاع.

– يبحث عن الأسباب والأدلة والبدائل.

– موضوعي يبعد غالباً عن العوامل الذاتية.

– يتعامل مع مكونات الموقف المعقد بطريقة منظمة.

– يتساءل عن أي شيء غير مفهوم أو غير مقبول له.

– يأخذ جميع جوانب الموقف بنفس القدر من الأهمية.

– يعرف متى يحتاج إلى معلومات جديدة حول شيء ما.

– لديه القدرة على اتخاذ قرارات صائبة في حياته.

– لا يجادل في أمر عندما لا يعرف شيئاً عنه.

وبالنظر للخصائص السابقة للمفكر الناقد نلاحظ أن جوانب كثيرة منها قابلة للتدريب والنمو، من خلال تعرض الفرد للعديد من المواقف التعليمية/ التعلمية الهادفة والموجهة لخدمة مهارات التفكير الناقد.

بعض السلوكيات التي تسهم في تنمية مهارات التفكير الناقد:

حتى تتحقق لدى المعلم قدرة ممارسة أنشطة التفكير الناقد فإنه ينبغي أن يمتلك بعض المهارات التي يتم التدريب عليها جيداً، حتى تتوافر لديه الاستعدادات لممارسة التفكير الناقد مع المتعلمين بما يجعلهم يتفاعلون معها مرات متعددة لتطوير المهارات اللازمة لممارسة التفكير الناقد.

لذلك يتوقع من المعلم كمدرب، وخبير في تدريب المتعلمين على ممارسة مهارات التفكير الناقد أن تكون لديه مهارات التدريب، وأن يكون كفاً في تحقيقها، وأن يكون قادراً على ممارسة مهارات التفكير الناقد أمام المتعلمين، حتى يستطيعون من خلال مشاهدتها تمثيل الفكرة المتضمنة في المهارة التي يراد نمذجتها.

ويفضل أن يتمتع المعلم بالسلوكيات التالية:

١. لا يحتكر وقت الحصة.
٢. يستمع للطلبة ويتقبل أفكارهم.
٣. يطرح أسئلة مفتوحة تحتمل أكثر من إجابة.
٤. ينتظر قليلاً بعد توجيه السؤال.
٥. يحترم التنوع والاختلاف في مستويات المتعلمين.
٦. ينادى على المتعلمين بأسمائهم.
٧. يتعامل مع مكونات الموقف التعليمي المعقد بطريقة منظمة.
٨. يستخدم العبارات والأسئلة الحاثة على إنتاج الأفكار.

٩. يهيئ فرصاً للمتعلمين كي يفكروا بصوت عال لشرح أفكارهم.

١٠. لا يعلق أو يسخر من إجابات المتعلمين، بألفاظ محبطة للتفكير.

الأساليب التربوية المتبعة لتنمية مهارات التفكير الناقد:

أدى اهتمام علماء التربية بتنمية مهارات التفكير الناقد لدى المتعلمين في المراحل الدراسية المختلفة، إلى ظهور العديد من الأساليب العلمية التي تعمل على تحقيق الهدف الأساسي سواء في شكل برامج أو استراتيجيات تدريس، فقدم " ادوارد دى بونو" مجموعة من البرامج الموجهة لتنمية مهارات التفكير الناقد ومنها برنامج (Court) الذي يتكون من (٦٠) مهارة، موزعة على سبعة أجزاء وهي (توسيع مجال الإدراك – التنظيم – التفاعل – الابتكار – المعلومات – الوجدان – العقل).

أما دراسة كلٌ من (السيد، ١٩٩٣)، (عطعوط، ١٩٩٤)، (عصفور ١٩٩٩)، (السيد، ٢٠٠٢)، فقد تناولت تنمية مهارات التفكير الناقد من خلال بناء برامج دراسية مختلفة.

أما دراسة (Wood & others 1998)، (Angela, 2006) فقد أشارت لتنمية مهارات التفكير الناقد من خلال فكرة "الدمج" (Infusion) لمحتوى مواد دراسية، مع مهارات التفكير الناقد من خلال استخدام استراتيجيات تدريس مختلفة، وهذا هو المدخل الذي تتبناه الدراسة الحالية القائمة على تطبيق استراتيجيات التعلم النشط باستخدام حقيبة تعليمية مقترحة في مجال الزخرفة والإعلان، لتنمية مهارات التفكير الناقد.

جـ – الثقة بالنفس: Confidants – Self

١– مفهوم الثقة بالنفس:

يرى باسفير (Pasveer, 1997:129) أن الثقة بالنفس تشير إلى القبول غير الخاضع للجدل– غير المشروط– لقيمة الفرد وأفكاره ومشاعره الفطرية، وغرائزه، وانفعالاته باعتبارها مؤشرات حقيقية وصادقة للخبرة الذاتية للفرد، كما أوضح أن قيمة الثقة بالنفس تعبر عن الإحساس الصادق بما أنت عليه بالفعل وأن تشعر بما أنت عليه فعلاً Feel and am I who am I .what Feel ، ويذكر سوندرلاند(Sunderland, 2004) أن مفهوم الثقة بالنفس يعنى القدرة على تبوأ الفرد وضع معين بطريقة صحيحة أو تخلص الفرد من أي نقص في المهارات اللازمة ليكمل مهامه مع مراعاة إمكانية اختلاف تلك المهام من النشاط الاجتماعي مثلما يحدث عندما يحاول الفرد الاقتراب من شخص ما ليس لديه معرفة سابقة به، أو مثلما يحدث في النشاط المهني كالقدرة على تحقيق مهام يحتاجها في العمل.

كما أوضح توماس (Thomas, 2007) أن الفرد بدون الثقة بالنفس يمكن أن يفقد الكثير من الفرص بسبب الخوف من المخاطر أو الخوف من العواقب التي قد تحدث، ومن بين الحقائق التي يمكن رصدها عن الثقة بالنفس أنها ليست فطرية ولكنها مكتسبة. ويرى الباحث أن الثقة بالنفس كأحد متغيرات الشخصية تعبر عن: العلاقة التفاعلية بين التفكير العقلاني، والاتزان الانفعالي، وبالتالي تكون السلوكيات إيجابية، وهذا ما يعبر عن مستوى التوافق النفسي لدى الفرد

ب– العوامل المؤثرة في مستوى الثقة بالنفس: تتعلق بعض العوامل التي تؤثر في مستوى الثقة بالنفس بالطفل ذاته ومظاهر النمو الجسمي والعقلي المعرفي والانفعالي والاجتماعي لديه، وكذلك فإن بعض هذه العوامل تتعلق بالأسرة والمناخ الأسري وطرق التربية، والعلاقات مع الأقران، والمقارنات مع الزملاء والجيران، والتقبل الاجتماعي بكل مظاهره. وأوضح تايلور(Taylor 2007) أن الثقة بالنفس تعتمد على بعض العوامل أهمها: – مجموعة الخبرات المتراكمة التي يستخدمها الفرد لبناء مجموعة من المهارات. التعامل مع مجموعة من الأفراد يتمتعون بمستوى مرتفع من الثقة بالنفس. – الاتجاهات الايجابية من الآخرين – ذو الأهمية– نحو الفرد وتعليقاتهم بشأنه. – مواجهة المواقف الصعبة التي يستطيع الفرد التغلب عليها ويشعر بعدها بالراحة. – اعتدالية مستوى القلق بعيداً عن القلق المرتفع أو القلق المنخفض. – الوضع الاجتماعي للفرد والاستمتاع بالحياة الاجتماعية. – قيمة الاحترام التي يتمتع بها من جانب الآخرين. – الاعتقاد النابع من الذات باتجاه الفرد نحو أفكاره ووجهات نظره الخاصة. – التمتع بقدر من النجاح في

الحياة العملية. – القدرة على مضاعفة الشعور بالثقة بالنفس عند الحاجة. وإذا كانت معظم هذه العوامل تتعلق بالجوانب المعرفية فإن بيتر (Peter, 2006) يركز على أهمية الاستعداد العاطفي كأحد العوامل التي تؤثر في الثقة بالنفس بل أعظمها، فالثقة بالنفس مجموعة من المعتقدات والأفكار التي تمكن الفرد من توجيه طاقاته لتحقيق أهدافه والمضي قدماً في الحياة، فالمواقف الحرجة قد تؤثر في الثقة بالنفس، ويمكن التغلب عليها تدريجياً حتى يصبح الفرد في حالته الطبيعية. وقد أجريت مجموعة من الدراسات التي تتناول العوامل المؤثرة في مستوى الثقة بالنفس منها: دراسة باجاريز(Pagares, 2002) التي أجريت على ١٠٥ طفلاً بالمرحلة الابتدائية لتوضح في نتائجها العلاقة الموجبة بين الثقة بالنفس، والفاعلية الذاتية، والتنظيم الذاتي، والعلاقة السالبة بين الثقة بالنفس وتدني القدرات اللغوية وعيوب النطق والكلام، كما توصلت دراسة فرانك(Frank, 2005) التي أجريت على ٢٦١ طفلاً بالمرحلة الابتدائية إلى ارتباط مستوى الثقة بالنفس بأساليب المعاملة الوالدية، وقد أثبتت نتائج الدراسة التتبعية التي أجراها بيتر (Peter, 2006)على ١٠ من الأطفال الموهوبين رياضياً بالصف الخامس الابتدائي ولمدة عام كامل أن مستوى الثقة بالنفس إنما يرتبط بمجموعة من المتغيرات أهمها: الخجل والانطواء، والتوكيدية، والتحكم الذاتي، كما أكدت نتائج دراسة إلين ,Ellen) (2006التي أجريت على235 أنثى، و233 ذكراً بالصف السادس الابتدائي، لتوضيح العلاقة بين الثقة بالنفس والفاعلية الشخصية للطفل، أن الأطفال ذوى الفاعلية الشخصية لديهم ثقة في قدراتهم الأكاديمية ويقومون تقدمهم بشكل منتظم، ولديهم القدرة على حل المشكلات ومهارات عرض أعمالهم. ويرى الباحث أن الطفل الصغير العادي يعيش حالة الأمن والاطمئنان لأن حاجاته كلها مشبعة، وحينما يقترب من عامه الثاني ويتعلم المشي والكلام ويزداد نشاطه وتزداد رغبته في اللعب والصياح والحركة ولمس الأشياء وفحصها ويكون مملوءاً ثقة في نفسه فإنه لا يجد قبولا أو تشجيعا من الكبار، بل يواجه بالمقاومة والمعارضة منهم، فكلما لمس شيئاً منعوه، وكلما صاح ضربوه وكلما فعل مالا يروق لهم زجروه، وهذه كلها أمور جديدة بالنسبة للطفل تؤدي إلى قلة الأمن أو انعدامه وظهور الاضطراب النفسي والقلق الداخلي، وينمو الشعور بفقد السند، فكأن الانتقال المفاجيء في المعاملة – وهو يحدث غالباً في العام الثاني من حياة الطفل ودون قصد سيئ من الوالدين– هو الذي ينقل الطفل من الامتلاء بالثقة إلى فقدها ومن الإيمان بالقوة الشخصية إلى التشكك في وجودها فيجب أن تكون القاعدة الأساسية أن الانتقال في المعاملة من السنتين الأوليين إلى ما بعدهما يكون تدريجياً، وأن يعطى الطفل الفرصة الكافية لتصريف ما عنده من النشاط في جو تتوافر فيه العوامل المحققة لحاجات الطفل النفسية من تقدير وعطف ونجاح وحرية وتوجيه وشعور بالأمن والاستقرار .ج– تنمية مستوى الثقة بالنفس أوضح توماس وإيمونس (Thomas & Emmons, 2007)أنه يمكن تنمية مستوى الثقة بالنفس من خلال التركيز على العناصر التالية:

– القدرة على الاستماع إلى الآخرين والبحث بطريقة إيجابية عن مقاصدهم. – تنمية مستوى الشجاعة لدى الأفراد. – القيام بالأعمال المنوطة بالفرد بطريقة إيجابية وبناءة ووفق نقد ذاتي وتغذية راجعة لنفسه. قدرة الفرد على تصميم خطة تمكنه من ممارسة الأداء وتحقيق التقدم بما يضمن النجاح. – قدرة الفرد على قبول وتحمل المسئولية عن كافة أفعاله. تنمية المهارات الفكرية وهي: بناء الأهداف، والتفكير الذاتي، والقدرة على التخيل، والرقابة الذاتية. وقد أجريت مجموعة من الدراسات حول تنمية مستوى الثقة بالنفس، منها دراسة إليس (Ellis, 2003) على ١٨ طفلاً بالمرحلة الابتدائية لتنمية الثقة بالنفس عن طريق تعديل المعتقدات اللاعقلانية ودحض الأفكار السلبية المتعلقة بالذات وبالآخرين. ودراسة إلين (Ellen, 2006) على ٢٤ طفلاً بالصف السادس الابتدائي والتي أثبتت نتائجها إمكانية تنمية مستوى الثقة بالنفس عن طريق تنمية الفاعلية الذاتية، كما قدم بلومجران (Blomgran, 2006) برنامجاً مكثفاً لتنمية الثقة بالنفس لدى مجموعتين من الأطفال تتراوح أعمارهم ما بين 13–15عاماً إحداهما من الذكور والأخرى من الإناث وذلك عن طريق تنمية القدرات اللغوية، وبعض المهارات الاجتماعية.

ثانياً: الدراسات السابقة:

فيما يلي يستعرض الباحث بعض الدراسات التي تناولت متغيرات بحثه على النحو التالي:

1- دراسات تناولت استراتيجيات ما وراء المعرفة

دراسة (عبدالرحيم، ١٩٩٣) هدفت الدراسة الى معرفة أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي لدى الطلاب المرحلة الجامعية، شملت العينة على (٤٠) طالبا بواقع (٢٠) طالبا للمجموعة التجريبية، و(٢٠) للمجموعة الضابطة طبق البرنامج على عينة الدراسة وبعد اجراء التحليلات الاحصائية للبيانات اوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية، وأوصى الباحث بتعميم هذه الاستراتيجية في تدريس طلبة الجامعات.

دراسة (سليمان، ٢٠٠١) هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الاستماع لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، شملت العينة على (٦٠) تلميذا قسموا عشوائياً إلى مجموعتين (٣٠) تلميذاً للمجموعة التجريبية، و(٣٠) تلميذا للمجموعة الضابطة، وبعد كوفئت المجموعتان بعدة متغيرات طبقت الاستراتيجية على المجموعة التجريبية، وتوصل البحث إلى تفوق المجموعة التجريبية التي استخدمت استراتيجيات ما وراء المعرفة، على المجموعة الضابطة التي استخدمت معها الطريقة التقليدية، وقد أوصى الباحث بتطبيق هذه الاستراتيجية في تنمية المهارات لدى الطلبة (سليمان، ٢٠٠١).

دراسة (Mokhtari & Reichard, 2002) التي هدفت إلى معرفة أثر استراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين انماط الفهم القرائي وانتاج الأسئلة لدى التلاميذ، شملت العينة على (٦٦) تلميذاً بواقع (٣٣) تلميذاً للمجموعة التجريبية و(٣٣) تلميذاً للمجموعة الضابطة، وبعد معالجة البيانات اتضح أن هناك فروقاً ذات دلالة احصائية ولصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت استراتيجية ما وراء المعرفة، وقد أوصى الباحثان بضرورة تطبيق استراتيجيات ما وراء المعرفة في المدارس الابتدائية.

دراسة عبدالكريم (٢٠٠٥) التي هدفت الدراسة إلى تنمية بعض المهارات اللازمة لمجالات الكتابة من خلال استراتيجية ما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الاول الثانوي، شملت العينة (٤٠) طالباً قسمت عشوائياً إلى مجموعتين (٢٠) طالباً للمجموعة التجريبية، و(٢٠) طالباً للمجموعة الضابطة وبعد معالجة البيانات اتضح أن هناك فروقاً ذات دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية يعزى أثره إلى البرنامج التدريبي، وقد أوصى الباحث باستخدام استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات أخرى لدى الطلبة.

دراسة العمري (٢٠٠٥) التي هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية تدريس فوق معرفية في تعلم السيرة النبوية في تنمية التفكير الناقد والتحصيل لطلبة الصف السابع الأساسي، وقد أظهرت النتائج المتعلقة بالتفكير الناقد تفوق أفراد المجموعات الذين تعلموا باستراتيجية فوق المعرفية على نظرائهم الذين تعلموا بالطريقة التقليدية، كما أظهرت نتائج الدراسة – أيضاً – وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل تعزى للجنس ولصالح الإناث، ووجود أثر للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس.

دراسة (محمد، ٢٠١٧) والتي هدفت إلى اعتماد استراتيجات ما وراء المعرفية في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات قسم رياض الاطفال المرحلة الأولى، حيث تم تطبيق الاستراتيجيات على طالبات قسم رياض في كلية التربية للبنات في مادة علم النفس العام للمرحلة الأولى ضمن المحاضرات على عينة مكونة من (٥٠) طالبة ضمن مجموعتين، وبواقع (٢٥) تجريبية و(٢٥) ضابطة، وقد اعتمدت الباحثة المنهج التجريبي ذو المجموعتين التجريبية والضابطة في بحثها بعد أن كافأت المجموعتين في متغيرات هي (العمر الزمني، التحصيل الدراسي لكل من الأم والأب، اختبار الذكاء، مستوى التفكير الناقد) قبل تطبيق الاستراتيجيات ما وراء المعرفة، وقد استعانت الباحثة باختبار (واطسن – كلاسير)، المترجم من قبل عيسى (٢٠١٣)، وأشارت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغت القيمة المحسوبة للاختبار البعدي (٤،٢٣٩) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (٢)، وهذا يدل على فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات المجموعة التجريبية.

2- دراسات تناولت التفكير الناقد

دراسة أوليفر وبيكر (Oliver and Baker, 1982) التي هدفت الدراسة الى مقارنة بين طريقة الحالة وطريقة المحاضرة وأثرهما في تنمية التفكير الناقد في الدراسات الاجتماعية، وأيهما افضل طريقة الحالة لتدريس الاجتماعيات بطريقة المحاضرة – الكتاب المنهجي (التقليدي) في تنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتألفت عينة البحث من (٥٤) تلميذاً قسموا عشوائيا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة تألفت كل مجموعة من (٢٧) تلميذاً، وبعد تحليل النتائج تبين تفوق المجموعة التجريبية التي استخدمت طريقة الحالة في القدرة على التفكير الناقد أكثر من المجموعة الضابطة التي استخدمت طريقة المحاضرة، أوصى الباحثان بضرورة تنويع الطرائق المتبعة في التدريس.

دراسة سعيد (٢٠٠٤) التي هدفت إلى الكشف عن فاعلية بعض استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل المعرفي في مجال الزخرفة والإعلان من خلال تصميم وبناء حقيبة تعليمية مقترحة على عينة من طالبات مدرسة حلوان الثانوية الفنية الزخرفية، ومدرسة ١٥ مايو الثانوية الفنية الزخرفية، بمحافظة حلوان بمجال الزخرفة والإعلان، وتكونت أدوات الدراسة من: اختبار التفكير الناقد (لواطسون – جليسر) واختبار تحصيلي لقياس الجوانب المعرفية في مجال الزخرفة والإعلان، واختبار التفكير الناقد في مجال الزخرفة والإعلان، وكان من أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة: وجود فرق ذو دلالة إحصائية في اختبار التفكير الناقد (لواطسون – جليسر) بين التطبيق القبلي والبعدي لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي، ووجود فرق ذو دلالة إحصائية في اختبار التفكير الناقد في مجال الزخرفة والإعلان بين التطبيق القبلي والبعدي لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي، وكذلك وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في مهارات التفكير الناقد، والتحصيل المعرفي في مجال الزخرفة والإعلان.

دراسة الزهاوي (٢٠٠٧) هدفت الى معرفة أثر استخدام طريقة روثكوف في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الرابع العام في مادة التاريخ، بلغت عينة الدراسة (٩٠) طالبة وزعت بين مجموعتين (٤٥) طالبة للمجموعة التجريبية التي درست باستخدام طريقة روثكوف و(٤٥) طالبة للمجموعة الضابطة والتي درست بالطريقة التقليدية, وبعد تحليل النتائج ظهر تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن بطريقة روثكوف بفرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) وقد أوصت الباحثة بضرورة استخدام مدرسي التاريخ أكثر من طريقة تدريس تعرض محتوى مادة الدرس.

دراسة الواسطي (٢٠٠٧) هدفت الدراسة الى الكشف عن أثر أنموذج هيلداتابا في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية الأساسية في مادة التاريخ. بلغت عينة الدراسة (٨٦) طالباً وطالبة بواقع (٤٣) للمجموعة التجريبية و(٤٣) للمجموعة الضابطة. وكافأت الباحثة بين المجموعتين في بعض المتغيرات قبل تطبيق الأنموذج، وكانت أبرز نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الناقد، وأوصت باعتماد أنموذج هيلدا تابا في التدريس.

دراسة نصار (٢٠٠٩) التي هدفت إلي التعرف على أثر استخدام الألغاز في تنمية التفكير الناقد في الرياضيات والميل نحوها لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي بغزة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف الرابع الأساسي بالمدارس الحكومية بمحافظة شمال غزة في الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٨ / ٢٠٠٩ والبالغ عددهم (١٤٠٧) طلاب، وتكونت عينة الدراسة من (٨٢) طالباً، تم اختيارهم بصورة قصدية من مدرسة بيت لاهيا الأساسية للبنين "ب"، وقسمت العينة إلي مجموعتين، مجموعة تجريبية وتكونت من (٤١) طالباً درست باستخدام الألغاز الرياضية، ومجموعة ضابطة تكونت من (٤١) طالباً درست بالطريقة التقليدية، ولأغراض الدراسة قام الباحث بإعداد الأدوات التالية: اختبار لقياس مهارات التفكير الناقد، ومقياس الميل نحو الرياضيات، وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠١) بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الناقد في الرياضيات ومتوسط أقرانهم في المجموعة الضابطة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠١) بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في مقياس الميل نحو الرياضيات ومتوسط أقرانهم في

المجموعة الضابطة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠١) في مستوى التفكير الناقد في الرياضيات بين متوسط درجات التلاميذ الذين لديهم ميول قوية في المجموعة التجريبية وأقرانهم في المجموعة الضابطة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) في مستوى التفكير الناقد في الرياضيات بين متوسط درجات التلاميذ الذين لديهم ميول ضعيفة في المجموعة التجريبية وأقرانهم في المجموعة الضابطة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

3- دراسات تناولت الثقة بالنفس

دراسة علي (٢٠٠٩) التي هدفت التعرف إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي مقترح لتنمية الثقة بالنفس لدى طالبات الجامعة الإسلامية بغزة على عينة تجريبية بلغ قوامها (١٧) سبعة عشر طالبة في حين كانت العينة الاستطلاعية (٦٢ طالبة)، وتكونت أدوات الدراسة من مقياس للثقة بالنفس، والبرنامج الإرشادي المقترح لتنمية الثقة بالنفس، وأسفرت النتائج عن وجود فروق بين المقياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي مما يعني فعالية البرنامج في تنمية الثقة بالنفس.

دراسة أبو هدروس والفرا (٢٠١١) والتي هدفت إلى التعرف على أثر استخدام بعض استراتيجيات تعلم النشر على دافعية الإنجاز والثقة بالنفس والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ بطيئي التعلم، واستخدم الباحثان مقياس دافعية الإنجاز ومقياس الثقة بالنفس ودليل المعلم في استخدام استراتيجات التعلم النشط (إعداد الباحثين) وذلك بعد التأكد من الخصائص السيكومترية لها وتم تطبيقها على عينة بلغت (٨٠) تلميذاً من بطيئي التعلم تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة بلغ حجم كلٍ منهما (٤٠). ومن بين ما أسفرت عنه نتائج الدراسة: وجود فروق دالة إحصائياً بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الثقة بالنفس لصالح التطبيق البعدي، ووجدت فروق دالة إحصائياُ أيضاُ لمقياس الثقة بالنفس بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة العنزي (٢٠١٢) هدف البحث الى إعداد برنامج إرشادي لتنمية الثقة بالنفس لدى الايتام في المرحلة المتوسطة في محافظة حفر الباطن، وقد شملت عينة الدراسة (٤٢) من التلاميذ الأيتام وتم تطبيق مقياس الثقة بالنفس عليهم وقسمت إلى مجموعتين ضابطة وعددهم (١٣) وتجريبية وعددهم (١٣) وتم تطبيق البرنامج الارشادي على المجموعة التجريبية، وإجراء القياسات القبلية والبعدية لتنمية الثقة بالنفس. هذا وقد استخدم الباحث مقياس الثقة بالنفس من إعداد صالح الغامدي (٢٠٠٩م)، وبرنامج إرشادي لتنمية الثقة بالنفس من إعداد الباحث والذي تكون من (٨) جلسات إرشادية على مدى (٤) أسابيع. وتوصل البحث – بعد تطبيق البرنامج – إلى وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في تنمية الثقة بالنفس لصالح المجموعة التجريبية. وتشير تلك النتائج الى فعالية البرنامج الارشادي الذي استخدم في الدراسة الحالية في تنمية الثقة بالنفس لدى الايتام في المرحلة المتوسطة.

دراسة (شراب، ٢٠١٣) والتي هي بعنوان "فعالية برنامج لتنمية الثقة بالنفس كمدخل لتحسين المسئولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية"، وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة كال من الثقة بالنفس والمسئولية الاجتماعية والتحقق من فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الثقة بالنفس كمدخل لتحسين المسئولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٣) طالبا من طالب الصف الأول الثانوي علوم انسانية، قسموا الى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وبعد ان تم ضبط متغيرات: العمر الزمني، والمستوى الاجتماعي الثقافي للأسرة. وقد قام الباحث بتطبيق مقياس الثقة بالنفس (إعداد الباحث) ومقياس المسئولية الاجتماعية (إعداد أحمد الصمادي وصالح العثامنة ٣٠٠٢ تعديل الباحث) وذلك بعد التحقق من الصدق والثبات لها، وكذلك استمارة المستوى الاجتماعي الثقافي (إعداد الباحث) وبرنامج تنمية الثقة بالنفس كمدخل لتحسين المسئولية الاجتماعية (اعداد الباحث)، وتكون البرنامج التدريبي من (٢٠) جلسة تدريبية، طبقت فيه عدد من الأساليب التدريبية وهي: المحاضرة والمناقشة الجماعية، والواجبات البيتية، النمذجة، لعب الأدوار، التعزيز، التنفيس الانفعالي، التعليمات الذاتية "الحوار الإيجابي مع النفس"، الوعي والاستبصار بالمشكلة، استخدام الأنشطة، ضبط الذات، التخطيط للسلوك المسئول، أسلوب توكيد الذات، فنية هنا والآن، فنية كرسي الاعتراف. وللتحقق من نتائج الدراسة استخدم

الباحث الأساليب الإحصائية اللابارامترية وهي: اختبار مان وتني واختبار ويلكوكسون، وقد أظهرت النتائج اجمالاً وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الثقة بالنفس والمسئولية الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت الدراسة – أيضا – وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي على درجات أفراد المجموعة التجريبية في مقياسي الدراسة.

دراسة (علوان، والطلاع، ٢٠١٤) هدفت الدراسة إلى التحقق من فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الثقة بالنفس وأثره في زيادة المرونة الإيجابية، وبلغ قوام عينة الدراسة (٣٦) شرطياً من العاملين في جهاز الشرطة الفلسطينية بمحافظة خان يونس، تم اختيارهم بطريقة قصدية، وتوزعت العينة إلى مجموعتين بالتساوي الأولى تجريبية والأخرى ضابطة، وقد قام الباحثان بتصميم أدوات الدراسة والمتمثلة في (برنامج ارشادي لزيادة الثقة بالنفس، ومقياسي الثقة بالنفس والمرونة الايجابية)، وقد بينت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، كما بينت وجود فروق دالة احصائياً في القياسات القبلية والبعدية لدى أفراد المجموعة التجريبية على مقياسي الثقة بالنفس والمرونة الايجابية لصالح القياسات البعدية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال اطلاع الباحث على الأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة بالدراسة الحالية يتضح أن هناك ندرة في الدراسات التجريبية ذات الصلة بموضوع الدراسة، سواء دراسات عربية، أو أجنبية، مما جعل الباحث يستعين ببعض الدراسات التي تناولت متغيري الدراسة، مع اختلاف العينة، كما لاحظ الباحث أن هذه الدراسات قد تناولت كل متغير من متغيرات الدراسة على حدة، وأن الدراسات التي حاولت الربط بين هذه المتغيرات مجتمعة دراسات نادرة على المستوى المحلي أو العربي أو حتى الأجنبي، وهذا ما يزيد من أهمية هذه الدراسة، ويقدم مبرراً قوياً لإجرائها على هذه العينة من طلاب الجامعات الذين حظوا باهتمام قليل في هذا الجانب على حد علم الباحث في مقابل اهتمام كثير من هذه الدراسات بمراحل تعليمية أخرى كالثانوية والمتوسطة والابتدائية أو حتى فئة الأيتام أو بطيئي التعلم أو غيرهم.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

استخدم الباحث في الدراسة الحالية المنهج التجريبي، وتحديداً التصميم التجريبي ذو المجموعتين (التجريبية والضابطة) والذي يتضمن: "تغيير عمدي ومضبوط للشروط المحددة لحدث ما، مع ملاحظة التغيرات الواقعة في ذات الحدث وتفسيرها" (ملحم، ٢٠٠٢) وذلك بإعداد تصميم تجريبي يكون بمثابة خطة شاملة يمكن من خلالها الكشف عن أثر متغير تجريبي (التصميم التجريبي المستخدم والمتضمن بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة) في متغير تابع محدد (التفكير الناقد – والثقة بالنفس) واختبار قبلي وبعدي لكلي المجموعتين، وتطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية فقط وعزل المجموعة الضابطة عن البرنامج في ظروف يسيطر فيها الباحث على بعض المتغيرات التي من الممكن أن تؤثر على المتغير التابع، وذلك ليتمكن من خلاله الإجابة عن أسئلة البحث وفروضه بشكل دقيق وسليم، وليوضح – أيضاً – كيفية التعامل مع المشكلة التي تعترض البحث والمتغيرات اللازم قياسها أو ضبطها والإجراءات المستخدمة لضبط الموقف البحثي واختيار الطريقة الملائمة لتحليل البيانات.

مجتمع الدراسة:

وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب جامعة شقراء المسجلين في الجامعة وبكافة كلياتها والبالغ عددهم (١٩,٣٠٨) طلاب.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة من طلاب المستوى الثاني بقسم علم النفس بجامعة شقراء والبالغ عددهم (٥٠) طالباً ممن تتراوح أعمارهم بين (٢٤-١٩) سنة، وذلك بتقسيمهم إلى مجموعتين (٢٥) تجريبية (٢٥) ضابطة، وقد تم اختيار هذه العينة من طلاب جامعة شقراء للأسباب التالية:

لأن الباحث يعمل أستاذاً في الجامعة ذاتها، وهذا يتيح له الفرصة للحصول على نتائج أفضل وأدق، ولضمان إجراء التجربة بتطبيق الاختبار القبلي والبعدي تحت الإشراف المباشر من قبل الباحث، حيث أن ذلك يعطي مصداقية أكثر للنتائج، وقد حرص الباحث على تكافؤ مجموعتي البحث في بعض المتغيرات منها: (العمر، مستوى التحصيل الدراسي، مستوى الذكاء، مستوى التفكير الناقد، مستوى الثقة بالنفس).

ويوضح الجدول التالي رقم (١) عدد طلاب كل مجموعة من المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي والبعدي.

جدول رقم (١)

عدد طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي والبعدي

المجموعة	عدد الشعب	التطبيق القبلي	التطبيق البعدي	العدد النهائي
التجريبية	١	٢٥	٢٥	٢٥
الضابطة	١	٢٥	٢٥	٢٥
المجموع الكلي	٢	٥٠	٥٠	٥٠

أدوات الدراسة:

1- مقياس التفكير الناقد

قام الباحث بمراجعة المقاييس والاختبارات التي تم بناؤها في مجال التفكير الناقد مثل: اختبار واطسن – كلاسر الذي أعده عام ١٩٥٢وقام بمراجعته وتعديله وتقنينه على البيئة العربية كل من: جابر وهندام (١٩٧٢) (جابر، ١٩٧٤)، واختبار (الكعبي، ٢٠٠٥) للتفكير الناقد: والذي أعده في ضوء القدرات التي يقيسها -اختبار واطسن -كلاسر، واختبار (الجنابي، ١٩٩٢) الذي أعده فاضل زامل عام ١٩٩٢، وتضمن قدرات واطسن- كلاسر للتفكير الناقد، واختبار (الزهاوي، ٢٠٠٧) للتفكير الناقد الذي أعدته في ضوء القدرات التي يقيسها اختبار واطسن -كلاسر، واختبار (العاني، ٢٠٠٢) الذي اعتمد – أيضاً – قدرات واطسن-كلاسر، واختبار (العزاوي، ٢٠٠٢) الذي أعده رحيم يونس، واعتمد على بعض القدرات التي تضمنها اختبار واطسن-كلاسر وبعض القدرات التي أعدها أينس، وكذلك اختبار (النداوي، ٢٠١٢) الذي أعدته معتمدةً على اختبار (واطسن – كلاسر) في تحديد قدرات مختلفة لمفهوم التفكير الناقد، وكذلك الاختبار الذي ترجمته وأعدته (عيسى، ٢٠١٣) معتمدةً على اختبار (واطسن _ كلاسر).

وقد لاحظ الباحث أن جميع هذه الاختبارات حاولت قياس المهارات الاتية: الاستدلال المنطقي (القياس)، التحليل والتركيب والتقويم، الاستنتاج، معرفة الافتراضات، الاستقراء، التفسير، تقويم الحجج، كما اختلفت طرق القياس في هذه الاختبارات، فالبعض يقيسها عن طريق فقرات أو أسئلة تتضمن الاختيار من متعدد أو التمييز بين العبارات الصحيحة والخاطئة، أو إذا كانت معلومة ما متضمنة في موقف معين يطلب فيه من المفحوص الاستجابة له بطرق تكشف عن قدرته على التفكير الناقد.

وقد تبنى الباحث اختبار عيسى أعلاه الذي تضمن خمس مهارات هي (الاستنتاج، الافتراضات، الاستنباط، التفسير، تقويم الحجج) لاستخدامه في دراسته وتطبيقه على عينة من طلاب المستوى الثاني في قسم علم النفس بجامعة شقراء، وذلك لمناسبته وملائمته لأغراض الدراسة، والجدول (٢) يبين ذلك:

جدول رقم (٢) يبين المهارات التي يتضمنها اختبار التفكير الناقد

ت	المهارات	عدد الفقرات	التسلسل
١	الاستنتاج	٧	١-٧
٢	الافتراضات	٨	٨ -١٥
٣	الاستنباط	٩	١٦-٢٤
٤	التفسير	٧	٢٥-٣١
٥	تقويم الحجج	٩	٣٢-٤٠
	المجموع	٤٠	١-٤٠

صدق مقياس التفكير الناقد: ويعد الصدق من الشروط التي ينبغي توافرها في أداة البحث وهناك طرائق عديدة لقياس الصدق ومنها الصدق الظاهري (Ebel,1972:408)، إذ تم عرض الاختبار على مجموعة من الخبراء والمختصين في القياس والتقويم وطرائق التدريس بهدف معرفة مدى صلاحية فقرات الاختبار في قياس مهارات التفكير الناقد والحكم على وضوح التعليمات والأمثلة ومدى حاجتها الى التعديل، وكانت الآراء متفقة على صلاحية الفقرات ولم تجرِ أي تعديلات تؤثر على بناءه السابق وبذلك أصبح الاختبار جاهزاً للتطبيق على أفراد عينة البحث.

معامل الصعوبة للفقرات: والهدف من ايجاد معامل صعوبة الفقرة او الموقف هو اختيار الفقرة ذات الصعوبة المناسبة وحذف الفقرات السهلة والصعبة جداً، وان الاختبار يعد جيدا إذا تراوحت معامل صعوبة فقراته بين (٠،٢٠-٠،٨٠) (Bloom,1971: p: 66)، وبعد حساب معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار وجد أنها تتراوح بين(٠،٥٠-٠،٧١)، لذا تعد معاملات صعوبة فقرات الاختبار جميعها مقبولة.

القدرة التمييزية للفقرات: تم حساب القوة التمييزية لكل فقرة باستعمال معادلة التمييز، حيث تراوحت قيمتها بين (٠،٧٧-٠،٢٩)، اذ ان الفقرات التي يقل معامل تمييزها عن (٠،٢٠)، تعد ضعيفة، التمييز، ويستحسن حذفها أو تعديلها (جروان،١٩٩٩: ٢٩٥)، لذا عدت فقرات الاختبار مقبولة من حيث قوتها التمييزية ولذلك تم الإبقاء عليها.

ثبات الاختبار: يعد الثبات من الخطوات الجوهرية في القياس النفسي والتي يتعين توفيرها لكي يكون صالحاً للاستخدام (فرج، ١٩٨٠: ٣٣٧)، وتم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية وبلغ معامل الارتباط بين نصفي الاختبار (٠،٧٢)، ولتصحيح معامل الارتباط بين نصفي الاختبار، استخدم الباحث معامل ألفا كرونباخ، حيث بلغ معامل ثبات الاختبار (٠،٨٥)، وهو معامل ارتباط جيد، إذ تكون الاختبارات ذات معامل ثبات عال إذا كان معامل ثباتها يتراوح بين (٠،٨٠-٠،٩٠) (زغول، ٢٠٠٣: ٥٨).

عينة وضوح التعليمات: لغرض التعرف على مدى وضوح التعليمات والزمن المستغرق للإجابة قام الباحث بتطبيق الاختبار على عينة مكونة من (١٠) طالبة اختيروا بصورة عشوائية، وتبين بعد التطبيق بأن التعليمات واضحة ومفهومة وان متوسط الزمن المستغرق للإجابة بلغ (٤٠) دقيقة.

تصحيح الاختبار: يتكون الاختبار من (٤٠) فقرة أعطيت درجة (١) إلى الاستجابة الصحيحة ودرجة (صفر) إلى الاستجابة الخاطئة وقد حسبت الدرجة الكلية لكل مستجيب على الاختبار بوساطة جمع درجات استجاباته على الاختبارات الفرعية.

2- مقياس الثقة بالنفس

بعد الاطلاع على العديد من الاختبارات والمقاييس التي تناولت الثقة بالنفس كاختبار (شروجر، ١٩٩٠) و(أبو هدروس والفرا، ٢٠١١)، واختبار (محمد والدسوقي، ٢٠٠٦)، واختبار (العنزي، ٢٠٠١)، واختبار الثقة بالنفس الذي وضعه (الأقصري، ٢٠٠٠) في كتابه الثقة بالنفس، قام الباحث بإعداد مجموعة من العبارات التي تدور حول ما يمارسه الطلاب من ممارسات وسلوكيات تعبر عن ثقتهم بأنفسهم، وقد تنوعت العبارات بين سلبية وإيجابية، وتدرجت الإجابة عليها تدرجاً ثنائياً (نعم - لا) ليتناسب مع المرحلة العمرية للطلاب، كما راعى الباحث أن تكون العبارات قصيرة وواضحة وغير غامضة بالنسبة لهم، وتعبر عن سلوكياتهم التي يمارسونها أثناء

دراستهم. وقد بلغ عدد فقرات المقياس في صورته النهائية (14) مفردة تضمنت (7) مفردات إيجابية و(7) مفردات سلبية تقيس مستوى ثقته بنفسه، وقد أعطيت الإجابة التي تضمنت السلوك الإيجابي (نعم) درجتان في التصحيح، بينما أعطي السلوك السلبي (لا) درجة واحدة، ويتبع العكس في حالة العبارات السلبية، وبذلك تكون الدرجة النهائية لمقياس الثقة بالنفس تتراوح بين (14و 28).

صدق مقياس الثقة بالنفس

قام الباحث بعرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس لإبداء آرائهم حول مناسبة مفردات المقياس في قياس السمة المراد قياسها، وكذلك تعديلها بالحذف أو الإضافة أو إعادة الصياغة، حيث تكون المقياس في صورته الأولية من (19) مفردة، وأجمع غالبية المحكمين على حذف العبارات التي تحمل الأرقام (4، 6، 12، 15، 17، 18)؛ حيث تبين أنها مفردات ضعيفة الصياغة وغير منتمية، وبذلك تصبح الصورة النهائية للمقياس مكونة من (14) مفردة.

ثبات مقياس الثقة بالنفس

قام الباحث بتطبيق المقياس في صورته الأولية على عينة استطلاعية قوامها (35) طالباً، وقد تم حساب ثبات المقياس بطريقة "ألفا كرونباخ" حيث بلغ معامل ألفا (0.754)، مما يشير إلى صلاحية المقياس للتطبيق والاستخدام، كما تم التأكد من ثبات مقياس الثقة بالنفس بطريقة إعادة الاختبار حيث بلغ معامل الثبات (0.74)، وهي نسبة جيدة تشير إلى صلاحية المقياس للتطبيق والاستخدام.

إجراءات الدراسة

1- متغيرات الدراسة:

المتغير المستقل:

هو استخدام بعض استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي (الاستنتاج، الافتراضات، الاستنباط، التفسير، تقويم الحجج) في تنمية التفكير الناقد والثقة بالنفس لطلاب جامعة شقراء في المجموعة التجريبية، واستخدام الطريقة المعتادة للمجموعة الضابطة.

المتغيرات التابعة:

- التفكير الناقد لدى مجموعتي الدراسة كما يقيسها مقياس التفكير الناقد.
- الثقة بالنفس لدى مجموعتي الدراسة كما يقيسها مقياس الثقة بالنفس.

كما يوضح الجدول التالي رقم (٣) شكل التصميم التجريبي ومتغيرات الدراسة:

جدول (٣) التصميم التجريبي

المجموعة	الاختبار القبلي	المتغير المستقل	الاختبار البعدي
التجريبية	التفكير الناقد الثقة بالنفس	استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي	التفكير الناقد الثقة بالنفس
الضابطة	التفكير الناقد الثقة بالنفس	الطريقة الاعتيادية	التفكير الناقد الثقة بالنفس

ضبط المتغيرات الدخيلة:

للتأكد من مدى تجانس وتكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق التجربة استخدم الباحث اختبار T-Test لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس التفكير الناقد، ومقياس الثقة بالنفس، والجدولان (٤) و(٥) يوضحان ذلك.

جدول (٤): الفروق في مقياس التفكير الناقد بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التجريبية	25	28.875	3.736	0.792	غير دالة
الضابطة	25	28.325	2.313		

ت الجدولية = 2.358 عند مستوى 0.01 ودرجة حرية 78.

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة (T) المحسوبة لمقياس التفكير الناقد كانت أقل من (T) الجدولية؛ مما يؤكد أنه ليس هناك فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس التفكير الناقد، مما يشير إلى تجانس المجموعتين.

جدول (٥): الفروق في مقياس الثقة بالنفس بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التجريبية	25	21.925	1.803	2.266	غير دالة
الضابطة	25	28.075	1.542		

ت الجدولية = 2.358 عند مستوى 0.01 ودرجة حرية 78.

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة (T) المحسوبة لمقياس الثقة بالنفس كانت أقل من (T) الجدولية؛ مما يؤكد أنه ليس هناك فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس الثقة بالنفس، مما يشير إلى تجانس المجموعتين قبل إجراء التجربة.

1- التطبيق القبلي لأدوات الدراسة

بعد أن قام الباحث بعمل مسحٍ للبحوث والدراسات التي تناولت استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي (محمد، ٢٠١٧) والتي دلت نتائجها على أن مهارات التفكير هي مهارات مكتسبه، وقابلة للتعليم والتدريب عليها، حيث يتم التركيز على تعلم مهارات التفكير الناقد وتأثير ذلك على الجوانب الاخرى للشخصية في المراحل التعليمية المختلفة وفي حياته، أثناء الدراسة وبعدها (علوي وناصر، ٢٠١٠: ٢٥) تم تطبيق "مقياس التفكير الناقد" و"مقياس الثقة بالنفس" على كل من المجموعتين التجريبية والضابطة بتاريخ (٢٠١٧/٢/٢٠)، وذلك للحصول على المعلومات القبلية التي تساعد في العمليات الإحصائية الخاصة بنتائج الدراسة القبلية.

2- تطبيق الاستراتيجيات:

وقد انتهج الباحث الطريقة غير المباشرة لتطبيق الاستراتيجيات ضمن المحاضرات الخاصة بمفردات المقرر لمادة علم نفس النمو لطلاب المستوى الثاني في قسم علم النفس، حيث ان الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي تساهم بشكل فعال في تنمية مهارات التفكير وزيادة الدافعية من خلال إدراكهم للموضوع الذي يدرسونه (الأسود، ٢٠٠٨)، وذلك بعد أن تأكد من صدق الاستراتيجيات من خلال آراء المختصين، حيث كان تدريس المجموعة التجريبية والبالغ عددها (٢٥) طالباً يتم باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، في حين درست المجموعة الضابطة وعددها (٢٥) طالبة بالطريقة الاعتيادية، وقد تم اختيار المجموعتين التجريبية والضابطة بناء على الدرجات التي حصلوا عليها في الاختبار القبلي على مقياسي التفكير الناقد (واطسن – جليسر)، بعد أن تم التكافؤ بين المجموعتين في متغيرات: (العمر الزمني، مستوى تعليم الأب والأم، مستوى الذكاء، التفكير الناقد، الثقة بالنفس)، وقد بلغ عدد المحاضرات (١٦) محاضرة بواقع محاضرتين في الأسبوع، وبذلك استغرقت المحاضرات (٨) أسابيع، وقد قام الباحث بتنويع الأساليب والأنشطة والإجراءات في تصميم المحاضرات لتحقيق الاهداف المنشودة (الشرقاوي، ٢٠٠٢) وذلك من خلال ما تتضمنه المحاضرات من استراتيجيات ما وراء المعرفة من تخطيط ومراقبة وتنظيم وتقويم تهدف إلى تنمية التفكير الناقد والثقة بالنفس لدى الطلاب عينة البحث، وذلك من خلال: توجيه الطلبة الى تحديد المشكلات المطروحة وتحليل المعلومات، وتكليفهم بأنشطة على شكل ألغاز وقضايا تجذب الانتباه والاهتمام وتتحدى العقول بحيث يؤدي المتعلم دوراً بارزاً في النقاش والحوار، وكذلك طرح أسئلة تسهم في فهم أعمق للمشاكل والقضايا المطروحة للنقاش، وإثارة الشك حول الارتباط المنطقي للمتغيرات والنتائج، وتأكيد موثوقية المصادر والتروي في إصدار

الأحكام، وتوجيه اهتمام الطلبة للتفكير في تفكيرهم أو ما يعرف بما وراء التفكير، وتشجيعهم على الحوار والنقاش وطرح الأفكار وتقبل الرأي الآخر ونقده بموضوعية، بالإضافة إلى دعوة الطلبة للتفكير في كل معلومة يحصلون عليها. (الخليلي وآخرون، ١٩٩٦)

خطوات التطبيق

أولاً: إعطاء الطلاب فكرة ونبذة مختصرة عن استراتيجيات ما وراء المعرفة، والأسس التي تقوم عليها وذلك من خلال: ربط المعلومات الحالية بالمعلومات السابقة، والاختيار السليم لاستراتيجية التفكير المناسب، والتخطيط والمتابعة وتقويم التفكير.

ثانياً: تقديم توجيهات عامة حول موضوع المحاضرة وما يرتبط بها، وتتضمن: 1- توجيهات مرحلة ما قبل التعلم، وذلك بتشجيع الطلاب – عند عرض موضوع المحاضرة على السبورة – على أسئلة مثل: ما الذي أعرفه عن موضوع المحاضرة؟ – ما الذي يجب ان اتعلمه من موضوع المحاضرة؟ – ما الذي أريد أن أعرفه عن موضوع المحاضرة؟ – ما أهمية موضوع المحاضرة؟ – ما الأسئلة التي أريد أن أسألها الآن؟

2 – توجيهات اثناء عملية التعلم وتتضمن تشجيع الطلاب على التساؤلات التالية: – هل أحتاج الى خطة معينة لفهم الموضوع وتعلمه؟ – ما الوقت الذي احتاجه لإتمام هذا النشاط؟

3. – توجيهات ما بعد عملية التعلم: وتهدف إلى تنشيط عمليات ما وراء المعرفة لدى الطلاب، وذلك بتدريبهم على تساؤلات مثل: –ما الذي تعلمته من موضوع المحاضرة؟ – هل يمكنني الإجابة عما أردت معرفته في هذا الموضوع؟ – هل يمكنني توظيف معلوماتي الحالية في جوانب حياتي الاخرى؟ – ما مدى كفاءتي في هذه العملية؟

4 – توجيهات بعد نهاية كل محاضرة: تتضمن تشجيع الطلاب على تقييم ما اكتسبوه من معلومات، وإعطاء آراءهم حول مدى الفائدة من موضوع المحاضرة، إذ أن تشجيع الطلاب على استخدام هذه الاستراتيجيات يؤدي إلى: تنمية قدرتهم على التفكير في التفكير، واكتساب الطلاب مجموعة من المهارات الحياتية المتضمنة في الموضوع، وكذلك إكسابهم مجموعة من الميول والاتجاهات والقيم بالإضافة إلى مهارات التفكير الناقد لتنميتها أثناء دراستهم لموضوع المحاضرة.

3 – التطبيق البعدي لأدوات الدراسة

بعد الانتهاء من تطبيق الاستراتيجيات لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة، تم إعادة تطبيق "مقياس التفكير الناقد" و"مقياس الثقة بالنفس" على كل من المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك بتاريخ (٢٠١٧/٤/٢٠)، وتم رصد الدرجات لنتائج هذه الأدوات لتحليلها إحصائياً والحصول على نتائج الدراسة النهائية.

الأساليب الاحصائية المستخدمة:

استخدم الباحث البرنامج الإحصائي (spss) لتنفيذ المعالجات الإحصائية التالية:

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومربع كاي لإيجاد التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة، ومعامل صعوبة الفقرة لحساب معامل صعوبة فقرات كل مقياس، ومعامل تمييز الفقرة لحساب قوة التمييز لكل فقرة من فقرات كل مقياس، معامل ألفاكرونباخ لحساب ثبات الاختبارات، ومعامل ارتباط بيرسون لحساب معامل الثبات في التجزئة النصفية للاختبارات، واختبار (T–test) لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات في مستوى كل من التفكير الناقد والثقة بالنفس.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

ويتضمن ذلك عرض النتائج التي تم التوصل إليها وتفسيرها في ضوء معطيات التصميم التجريبي الذي تم تطبيقه وصولا إلى التحقق من فروض الدراسة والكشف عما إذا كانت النتائج تؤيد هذه الفروض أم لا.

نتائج الفرض الأول:

وينص على أنه: "توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α =0.01) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة لصالح طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي للتفكير الناقد"

ولاختبار صحة هذا الفرض الباحث قام الباحث باستخدام اختبار " T-Test " للتأكد من دلالة الفروق بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في القياس البعدي للتفكير الناقد، والجدول التالي رقم (٦) يوضح هذه الفروق:

جدول رقم (٦) يوضح دلالة الفروق بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في القياس البعدي للتفكير الناقد

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة المحسوبة	القيمة الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التجريبية	25	28.1	3.139	2.954	2.358	48	0.01
الضابطة	25	30.325	30.9945				

ويتضح من جدول رقم (٦) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية، مما يعني تحقق صحة الفرض الأول، حيث أنه من خلال مقارنة النتائج للاختبار البعدي للتفكير الناقد لدى طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، ظهر أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي للتفكير الناقد (28.1)، في حين بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (30.325)، مما يدل على تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين تم تدريسهم وفق استراتيجيات ما وراء المعرفة على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا وفق الطريقة الاعتيادية في القدرة على التفكير الناقد، الأمر الذي يدل على مساهمة الاستراتيجيات في تعليم الطلاب مهارات التفكير الناقد، واتخاذهم للقرارات السليمة في مختلف ميادين حياتهم سواء في الحياة الشخصية أو الاجتماعية أو في العمل، ومن ثم فإن مهارات التفكير الناقد ستمكنهم وتحثهم على فحص وتقييم الحلول للمشكلات التي تصادفهم في مراحل الدراسة أو في حياتهم الوظيفية.

وقد اتفقت نتائج هذا البحث مع نتائج الدراسات السابقة التي استخدمت استراتيجية ما وراء المعرفة كدراسة عبدالرحيم (١٩٩٣) ودراسة سليمان (٢٠٠١) ودراسة عبدالكريم (٢٠٠٥) ودراسة (Mokhtari & Reichard, 2002) ودراسة محمد (٢٠١٧)، وكذلك الدراسات التي استخدمت التفكير الناقد كدراسة (Oliver and Baker, 1982) ودراسة سعيد (٢٠٠٤) ودراسة الزهاوي (٢٠٠٧) ودراسة الواسطي (٢٠٠٧) ودراسة نصار (٢٠٠٩).

نتائج الفرض الثاني:

"توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى دلالة (α =0.01) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة لصالح طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي للثقة بالنفس"

ولاختبار صحة هذا الفرض الباحث قام الباحث باستخدام اختبار " T-Test " للتأكد من دلالة الفروق بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في القياس البعدي للثقة بالنفس، والجدول التالي رقم (٧) يوضح هذه الفروق:

جدول رقم (٧) يوضح دلالة الفروق بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في القياس البعدي للثقة بالنفس

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة المحسوبة	القيمة الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التجريبية	25	21.275	2.112	3.581	2.358	48	0.01
الضابطة	25	23.000	2.195				

ويتضح من جدول رقم (٧) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الثقة بالنفس لصالح المجموعة التجريبية، مما يعني تحقق صحة الفرض الثاني، حيث أنه من خلال مقارنة النتائج للاختبار البعدي للثقة بالنفس لدى طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، ظهر أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي للثقة بالنفس (21.275)، في حين بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (23.000)، مما يدل على ارتفاع مستوى الثقة بالنفس لدى طلاب المجموعة التجريبية الذين تم تدريسهم وفق استراتيجيات ما وراء المعرفة مقارنةً بطلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا وفق الطريقة الاعتيادية، الأمر الذي يدل على أن استراتيجيات قد ساهمت في رفع مستوى الثقة بالنفس لدى أفراد المجموعة التجريبية من طلاب الجامعة، وذلك من خلال إحساس كل فرد منهم بتكافؤ الفرصة في التعلم والتفكير والافتراض والاستنتاج والاستنباط والتفسير وتقويم الحجج، حيث أن هذه الاستراتيجيات تجعل الأستاذ أو المعلم يعامل كل طالب ومتعلم بطريقةٍ يشعر من خلالها بالمساواة بحيث يأخذ كل واحدٍ منهم الفرصة في المشاركة وكذلك باحترام كيانه، كما أنها تقلل من الشعور بالخوف من المشاركة وتساعدهم في مواجهة الفشل والإحباط، كما تشعرهم بالانتماء إلى مجموعة العمل، وبالتالي تزيد من ثقتهم بأنفسهم.

وقد اتفقت نتائج هذا البحث مع نتائج الدراسات السابقة التي استخدمت استراتيجية ما وراء المعرفة كدراسة العمري (٢٠٠٥) ودراسة علي (٢٠٠٩) ودراسة أبو هدروس والفرا (٢٠١١) ودراسة العنزي (٢٠١٢) ودراسة (شراب، ٢٠١٣) ودراسة (علوان، والطلاع، ٢٠١٤).

الاستنتاجات

من خلال النتائج التي توصل إليها الباحث يمكن استنتاج مايلي:-

- فائدة استراتيجيات ما وراء المعرفة في المساعدة في عرض المادة للمتعلم بصورة علمية منظمة مما يجعلها أسهل تعلماً.
- أن هذه الاستراتيجيات – على اختلاف أنواعها – تجعل الطلاب محوراً للعملية التعليمية، بحيث يلعبون دوراً إيجابياً ونشطاً في القاعة الدراسية، ويكون لديهم القدرة على الاستنتاج والافتراضات والاستنباط والتفسير وتقويم الحجج، سواء في الدراسة أو في الحياة العملية، كما أنها تعطي الطالب ثقةً بالنفس تنعكس إيجابياً على شخصيته.
- ما تتضمنه من خطوات متسلسلة (التخطيط، والمراقبة، والتنظيم، والتقويم) تتطلب عمليات عقلية تظهر فيها مهارات الطلاب في فهم وتفسير وتحليل المادة الدراسية، فضلاً عن حل مشكلاتهم بصورة علمية.

التوصيات:

يوصي الباحث بما يلي:

- إثراء البيئة الأكاديمية بالأنشطة والإكثار من استخدام برامج واستراتيجيات حديثة في التدريس.
- عقد دورات وبرامج تدريبية متنوعة لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات تهدف إلى تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي على وجه الخصوص والتفكير بأنواعه المختلفة لدى الطلاب.
- حث وتشجيع الجامعات والمؤسسات والمراكز الأكاديمية على ابتكار مشاريع وبرامج لتنمية وتطوير قدرات الطلاب.
- إعطاء الفرصة للطلاب والسماح لهم بالتعبير عن آرائهم بحرية تامة.
- ضرورة الاهتمام من قبل أعضاء هيئة التدريس في الجامعات وفي مختلف التخصصات بتضمين مقرراتهم لبعض استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي والتفكير الناقد كي يبدو أثرها واضحاً في حياتهم العلمية والوظيفية.
- الإكثار من عرض مقاطع الفيديو والسماح للطلاب بنقدها وتحليلها واستنتاج الأفكار ووضع المقترحات حولها لما لذلك من فوائد في تنمية وتدعيم التفكير الناقد من جهة، وفي رفع مستوى الثقة بالنفس لديهم.

المقترحات:

- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مراحل تعليمية أخرى غير المرحلة الجامعية.

-اجراء دراسة مماثله لتنمية التفكير الناقد والثقة بالنفس لدى أقسام أخرى من كلية التربية وغيرها من الكليات.

- اجراء دراسة مماثلة لتنمية التفكير الابتكاري.

إجراء دراسة تتبعية لمعرفة أثر بعض استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي في الميدان العملي والوظيفي.

إجراء دراسة مقارنة بين الأقسام العلمية والإنسانية في مستوى التفكير الناقد والثقة بالنفس.

المراجع:

- أبو حطب، فؤاد (١٩٨٣). **القـدرات العقليـة**، مطبعة الأنجلو المصرية – القاهرة.
- أبو سكينة، نادية (٢٠٠٥). **فاعلية استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية عمليات الكتابة لدى طالب معلم اللغة العربية**، مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد الخامس والثلاثون – القاهرة.
- أبو هدروس، ياسر محمد أيوب؛ والفرا، محمد ارحيم سليمان (٢٠١١). **أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم على مستوى دافعية الإنجاز والثقة بالنفس والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ بطيئي التعلم**، مجلة جامعة الأزهر بغزة – سلسلة العلوم الإنسانية، المجلد (١٣)، العدد (١)، ص ص ٨٩-١٣٠.
- الأحمد، أمل (٢٠١٠). **الأساليب المعرفية وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية**، مجلة المعلم/الطالب يصدرها معهد التربية التابع للأنروا . اليونسكو، عمان – الأردن.
- الأسود، زهرة (٢٠٠٨). **مساهمة الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي في تعزيز_السلوك الابداعي لدى طلبته**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، المغرب.
- الأقصري، يوسف (٢٠٠١). **الثقة بالنفس، كيف تقوي ثقتك بنفسك أمام الآخرين؟**: دار اللطائف للنشر والتوزيع، القاهرة.
- أميو، أحمد مختار (١٩٨٢). **المشكلات العالمية واتجاهات خطة اليونسكو متوسطة الأجل**، مجلة التربية الجديدة، العدد ٢٦ مارس – مكتب اليونسكو للتربية في البلاد العربية.
- الباطين، عبدالعزيز عبدالوهاب (١٩٩٦). **ترجمة التدريس من أجل تنمية التفكير**، الرياض.
- البدران، عبدالزهرة لفته (٢٠٠٠). **أساليب معالجة المعلومات وعلاقتها بأنماط الشخصية لدى طلبة الجامعة المستنصرية**، أطروحة دكتوراه غير منشوره، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.
- جروان، فتحي عبدالرحمن (١٩٩٩). **تعليم التفكير (مفاهيم وتطبيقات)**، العين الإمارات، العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
- الجنابي، فاضل زامل (١٩٩٢). **التفكير الناقد لدى طلبة جامعة بغداد وعلاقته بأساليبهم المعرفي**، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية (ابن رشد)، جامعة بغداد.
- حسيب، حسيب محمد (٢٠٠٩). **فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الثقة بالنفس وخفض اضطراب اللجلجة في الكلام لدى الأطفال بالمرحلة الابتدائية**، رسالة ماجستير غير منشورة، القاهرة، المركز القومي للامتحانات والبحوث.
- حمدان، محمد زياد (١٩٨٥). **خرائط أساليب التعلم**: دار التربية الحديثة، الأردن.
- خضراوي، زين العابدين شحاتة (٢٠٠٢). **التفكير فوق المعرفي وأثره في كتابة طلاب الفرقة الرابعة التعليم الابتدائي تخصص المشكلات اللفظية وفي تحصيلهم الرياضيات**، مجلة الثقافة والتنمية، سوهاج، مصر.
- الخليلي، خليل وآخرون (١٩٩٦). **الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية**، (ط٢): دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.
- دروزة، أفنان نظير (١٩٩٥). **من المدرسة السلوكية إلى المدرسة الإدراكية – تحول لتحسين التعلم والتعليم في القرن الحادي والعشرين**، مجلة التعريب، دمشق.

- رضوان، محسن (٢٠٠٦). **أثر استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة على تشخيص شعبة الرياضيات للأخطاء المتضمنة في حلول المشكلات الرياضية المكتوبة**.http||www.ksu.Edu.sa|sites|colleges|papers
- الزغول، عماد عبد الرحيم (٢٠٠٣). **مبادئ علم النفس التربوي**، ط١: دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.
- الزهاوي، سعاد سلمان حسن (٢٠٠٧). **أثر استخدام طريقة روثكوف في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الرابع العام في مادة التاريخ**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية.
- زياد، مسعد محمد (٢٠٠٦). **مهارات التفكير** /اللغة العربية/ دنيا الوطن.
- زيتون، حسن حسين (٢٠٠٤). **تعليم التفكير (رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة) سلسلة أصول التدريب (الكتاب الخامس):** عالم الكتب، ط١، القاهرة.
- زيتون، كمال (٢٠٠٥). **طرق التدريس**، القاهرة: عالم الكتب.
- سعيد، وائل أحمد راضي (٢٠٠٤). **فاعلية بعض استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل المعرفي في مجال الزخرفة والإعلان من خلال تصميم وبناء حقيبة تعليمية مقترحة**، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، المجلد الرابع عشر – الكتاب السنوي.
- سليمان، محمود جلال (٢٠٠١). **فعالية التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الاستماع لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي**، مجلة كلية التربية، العدد السابع والثلاثون، دمياط.
- سويد، عبد المعطي (٢٠٠٣). **مهارات التفكير ومواجهة الحياة**، العين: دار الكتاب الجامعي.
- السيد، ماجدة مصطفى (٢٠٠٢). **فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطالب / المعلم بميدان التربية الفنية وأثره على بعض نواتج العملية التعليمية لدى التلاميذ**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد الخامس والسبعون، نوفمبر.
- السيد، عزيزة (١٩٩٣). **قياس مهارات التفكير الناقد لدى الأطفال** "**دراسة مقارنة بين عينات مصرية وعينات قطرية**"، رابطة النفسيين: دار المعارف، القاهرة.
- شراب، عبدالله عادل راغب (٢٠١٣). **فعالية برنامج لتنمية الثقة بالنفس كمدخل لتحسين المسئولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات للآداب والعلوم التربوية – جامعة عين شمس.
- الشرقاوي، أنور (٢٠٠٢). **التعلم واساليب التعليم**، ط١، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر.
- شروجر، سيدني (١٩٩٠). **مقياس الثقة بالنفس**، ترجمة وتعريب عادل محمد.
- العاني، بشائر مولود (٢٠٠٢). **أثر استخدام الملخصات القبلية في تنمية التفكير الناقد في مادة التاريخ لدى طالبات الصف الخامس في معهد إعداد المعلمات**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية (ابن رشد)، جامعة بغداد.
- العمري، فاروق (٢٠٠٥). **أثر استخدام استراتيجية تدريس فوق المعرفية في تعليم وحدة السيرة النبوية في تعليم التفكير الناقد والتحصيل لدى طلبة الصف السابع الأساسي**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان الغربية، الأردن.
- عبدالرحيم، سعد عبدالرحيم (١٩٩٣). **أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي لدى طلاب شعبة اللغة الانجليزية بكليات التربية**، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الازهر.
- عبدالكريم، محمود محمد (٢٠٠٥). **أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين المهارات اللازمة لمجالات الكتابة لدى طلاب الصف الأول الثانوي**، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة طنطا، مصر.
- عبيد، أدورد (٢٠٠٤). **أثر استراتيجية التفكير الاستقرائي التفكير الحرفي التفكير الناقد والإدراك فوق المعرفي والتحصيل لدى طلبة المرحلة الأساسية في مادة الاحياء**، رسالة دكتوراة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

- عدس، عبدالرحمن (٢٠٠٠). **المدرسة وتعلم التفكير**، ط١: دار الفكر.
- العزاوي، رحيم يونس (٢٠٠٢). **أثر برنامج تدريبي لمدرسي الرياضيات في استراتيجيات طرح الأسئلة على مهارات التفكير الناقد لطلبتهم**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية (ابن الهيثم)، جامعة بغداد.
- عصفور، وصفي (١٩٩٩). **التفكير الناقد والتعليم المدرسي والصفي**، معهد التربية التابع للأنروا / اليونسكو، عمان الأردن.
- عطعوط، سامي جابر أحمد (١٩٩٤). **أثر استخدام القراءات الخارجية في الدراسات الاجتماعية على تنميه بعض مهارات التفكير الناقد لدي تلاميذ الصف السابع الأساسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس مركز النظم للدراسات وخدمات البحث العلمي.
- علوان، نعمات شعبان؛ والطلاع، عبدالرؤوف (٢٠١٤). **فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الثقة بالنفس وأثره في زيادة المرونة الإيجابية "دراسة على عينة من الشرطة الفلسطينية"**، مجلة جامعة الأقصى، العدد الثاني، ص ص ١٧٥-٢١١.
- علوي، أحمد صالح؛ وناصر، فاطمة محمد (٢٠١٠). **التفكير وتعلم مهارات التفكير**، نموذج مصفوفة لدمج تعليم وتعلم مهارات التفكير الاساسية من خلال تدريس مادة العلوم للصفوف (٧-٩) المرحلة الأساسية، الجمهورية اليمنية، مركز البحوث والتطوير التربوي، عدن.
- علي، سمية مصطفى رجب (٢٠٠٩). **فعالية برنامج إرشادي مقترح لتنمية الثقة بالنفس لدى طالبات الجامعة الإسلامية بغزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
- العنزي، عواد صغير (٢٠١٢). **فعالية برنامج إرشادي في تنمية الثقة بالنفس لدى الأيتام بالمرحلة المتوسطة في محافظة حفر الباطن**، بحث ماجستير غير منشور، جامعة الملك عبدالعزيز بجدة.
- العنزي، فريح (٢٠٠١). **المكونات الفرعية للثقة بالنفس والخجل**، دراسة ارتباطية عاملية، مجلة العلوم الاجتماعية، ع ٣، مجلد ٢٩.
- عيسى، هبة مجيد (٢٠١٣). **أثر النظام الذكي لمعالجة المعرفة (R.I.S.K) في تنمية التفكير الناقد والإبداعي لدى طالبات الخامس الإعدادي**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة البصرة.
- الغامدي، صالح يحيى (٢٠٠٩). **اضطرابات الكلام وعلاقتها بالثقة بالنفس وتقديرات الذات لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة**، رسالة دكتوراه غير منشورة، مكة المكرمة، جامعة أم القرى.
- فرج، صفوت (١٩٨٠). **التحليل العاملي في العلوم السلوكية**: دار الفكر العربي، القاهرة.
- فطيم، لطفي (١٩٨٨). **نظريات التعلم المعاصر**، مكتبة نهضة مصر، القاهرة.
- قطامي، نايفة (٢٠٠٤). **تعليم التفكير للمرحلة الأساسية**: دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن.
- قطامي، نايفة (٢٠١٠). **تعليم التفكير للمرحلة الأساسية**: دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن.
- قطامي، يوسف (٢٠١٣). **تعليم قبعات التفكير الست**، (الجزء ١٢): دار المسيرة، الأردن.
- قطامي، يوسف (٢٠١٢). **علم النفس التربوي**: دار وائل، الأردن.
- قطامي، يوسف؛ وأبو جابر وقطامي، نايفة (٢٠٠١) **تصميم التدريس**: دار الشروق، الأردن.
- قطامي، يوسف (٢٠٠٨). **تعليم التفكير لجميع الأطفال**: دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.
- قطامي، يوسف (٢٠٠٩). **مبادئ علم النفس التربوي**: دار الفكر، الاردن.
- الكعبي، بلاسم كحيط حسن (٢٠٠٢). **أثر استخدام التقارير القصيرة في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الرابع العام في مادة الجغرافية**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة بغداد، كلية التربية /ابن رشد.

- كوجك، كوثر (٢٠٠٠). **منهج مقترح لتنمية مهارات التفكير**، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر القومي للموهوبين، وزارة التربية والتعليم، مصر.
- اللقاني، أحمد حسين؛ والجمل، علي (١٩٩٩). **معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس**، القاهرة، عالم الكتب، ط٢.
- محمد، سهام عبدالهادي (٢٠١٧). **أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات قسم رياض الأطفال كلية التربية للبنات|جامعة ذي قار**، مجلة جامعة ذي قار، المجلد ١٢، العدد ١.
- مجدي، أسعد شريف (١٩٨٨). **أساليب المعالجة المعرفية للمعلومات الدراسية عند طلبة الجامعة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة البصرة.
- ملحم، سامي محمد (٢٠٠٢). **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، ط١: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.
- النداوي، سميرة محمود حسين، (٢٠١٢). **فاعلية برنامج مقترح وفق استراتيجية القبعات الست في تحصيل مادة التاريخ وتنمية التفكير الناقد عند طالبات الصف الرابع الأدبي**، أطروحة دكتوراه غير منشورة جامعة بغداد – كلية التربية (ابن رشد).
- نشواتي، عبدالمجيد (١٩٩٦). **علم النفس التربوي**: دار الفرقان، الأردن.
- نصار، إيهاب خليل (٢٠٠٩). **أثر استخدام الألغاز في تنمية التفكير الناقد في الرياضيات والميل نحوها لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي بغزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية – الجامعة الإسلامية بغزة.
- هايمان، روناك (١٩٨٣). **طرق التدريس (ترجمة) عمادة شؤون المكتبات**، جامعة الملك سعود.
- الواسطي، زينب شاكر مهدي (٢٠٠٧). **تأثير أنموذج هيلدا تابا في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية الأساسية في مادة التاريخ**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية.
- الوقفي، أحمد (٢٠٠٣). **كيفية إدارة عملية التفكير**، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر السابع للبحوث التربوية، عمان، الأردن.
- Adams D. & Hamm, M. (1999). **New Designs For Teaching and Learning**. San Francisco, California; Jossey Bass Publishers.
- Bloom B.S. (1971). **Hand Book on Formactive and Summative Evaluation of Student Learning**, New York:Mc Graw.
- Burden, R. & Williams, N. (1998). **Thinking Through The Curriculum**. first published. London, Routledge
- Ebel, R. (1972). **Essentials of educational measuring**. New Jersey: Engle-wood cliffs, Perntice-Hall,Inc.
- Flavell, J. (1970). **first Discuss ants Comments**: what is memory Development the Development of? Human Development.
- Elder, Linda. (2006). **Defining Critical Thinking**. available at www.critical Thinking.org/
- Elder, Linda. (2004). **Looking to the Future with a Critical Eye**. A Message for high school Graduates, available at http:// www.critical Thinking.org/
- Ellen, L. (2006). **Inviting Confidence in School**: Invitation as a Critical Source Of the Academic Self-Efficacy Beliefs Of Entering School Students, Journal Of Invitational Therapy and Practice,Vol. (12), PP. 7-16.
- Ellis, A. (2003). **Self- Confidence and Rational Emotive Behaviour Therapy**. Journal Of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly, 17 (3), 225-240.
- Ennis, C. (1985). **Definition in Mathematics Concept Learning Diss**. Abst. Int Vol. 3NO3.
- Fisher, Robert. (2006). **Teaching Thinking in the Classroom**. Education Canada, V47,N2.
- Fisher, Roger et al. (1991). **Getting to Yes**: Negotiating Agreement without Giving In 2d ed.
- Flavell, J. (1987). **Speculation about the nature and Development of Metacognition inf**. F. weinert & R. H. Kluwe. (Eds). Metacognition Motivation and Understanding.

- Joe, Lau & Jonathan, Chan. (2004). **Module: Adaut Critical Thinking**. available at, http://creativecommons.org
- Oliver & Barker. (1982). **Effects of Definition and Averaging Namber of Examples and Non – Exmples on Concept Attainment**. in Jonral of Education Psychology,Vol. 67.
- Richard, Paul. (1995). Critical Thinking: How to prepare Students for Rapidly Changing Word, Foundation for Critical Thinking.
- Richard, Paul & Others. (2000**). A Brief History of the Idea of Critical Thinking, State of California**. available at http://www.criticalthinking.org/
- Pasveer, K. (1997). **Validating a measure of Self-Trust: the Role Of Attachment Processes, Poster, Presented at The anvil Conference**. of the international Network on Personal, Relationship, Oxford Britain.
- Sunderland, L. (2004). **Speech, language and audio logy ser Services in pubic Schools**. Intervention in School and Clinc, 39 (4), 209-217.
- Thomas, A., & Emmons, S. (2007). **Power Performance For Singers: Transcending the Barriers**. Oxford Univ. Press, Briton.
- Yore & et al. (1998). **Connceptul Learning and Development Cognitive View**. New York: Macmillan.
- Angela, Mc Glynn. (2006). **Teaching Today's College Students**: Widening the Circle of Success, available at http://www.eric.ed.gov/
- Mahony, O Carolyn. (2005). **Planning for Social Studies Learning Throughout the Day**. Week and Year, Social Studies and the Young Learner, V18,N1.
- Mokhtari,K & Reichard, C. (2002). **Assessing students**. Metacotive Awareness of Reding Strategies Journal of Education Psychology.
- Wood, J.R. Joshi, R.M., and Williams, K.A. (1998). **Predicting reading comprehension from listening comprehension: Is this the answer to the IQ debate?** In C. Hulme and R.M. Joshi (Eds.), Reading and spelling: Development and disorders. (pp. 319-327). Mahwah, NJ, USA: Lawrence Erlbaum Associates.

أثر استراتيجية الجدول الاسترجاعي في تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة قواعد اللغة العربيّة

أ.د مشرق محمد مجول الباحث. علي عطية عبد

جامعة بابل / كلية التربية الاساسية

The impact of the strategy (Retrieval Table) in the collection of fifth- Primary students in the the Arabic grammar

Professor Dr. Mushrooq Mohammed Majoul Researcher. Ali Atiyah Abed

University of Babylon / College of Basic Education

atyiaali@yahoo.com

Abstract

The research aims at recognizing**: (**The impact of the strategy (Retrieval Table) in the collection of fifth- Primary students in the the Arabic gramma**)**

To achieve the aim of the study, The researcher put the following null hypothesis:
There is no statistical difference at the level of (0.05) between the mean scores of the achievements of the experimental group pupils who are taught Arabic language grammar according to the feedback table strategy and that of the control group pupils who are taught according to the traditional method.

The researcher chose (Al-Abbas Ibn Abdul-Motalib primary school) randomly, he also chose two sections randomly to represent the groups of the study,An equivalence is made between the two groups in: pupils' age, fathers' educational level, mothers' educational level, and the pupils' scores of Arabic language in the first course examination of the same academic year (2016-2017),The teaching material consists of (7) subjects from the book of Arabic language grammar for the second course. The researcher formulated (70) behavioral objectives, and prepared a typical lesson plans for each subject

The experimental group pupils are taught by using the feedback table strategy, Whereas the control group pupils are taught by using the traditional method. The experiment lasted for (8) weeks. The researcher prepared an achievement test which consists of (5) questions with (30) items,After being sure of the test items validity and finishing the experiment period, the researcher applied the achievement test for the two groups. The study reveals that the experimental group pupils who are taught by using the feedback table strategy did better in the achievement test than those of the control group with a statistically difference at the level of (0.05).

Keywords: Methods of Teaching, Strategy of the Table of Retrievers, Fifth Grade, Arabic Grammar.

الملخص:

يهدف البحث هذا إلى تعرّف: (أثر استراتيجية الجدول الاسترجاعي في تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة قواعد اللغة العربية)

ولتحقيق هدف البحث الحالي صاغ الباحث الفرضية الصفرية الأتية:

- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات تحصيل تلاميذ المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة قواعد اللغة العربية على وفق استراتيجية الجدول الاسترجاعي ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية، واختار الباحث مدرسة (العباس بن عبد المطلب) عشوائياً، وبالطريقة نفسها اختار الباحث شعبيتين لمجموعتي البحث، وكافأ الباحث بين تلاميذ مجموعتي البحث في متغيرات العمر الزمني، والتحصيل الدراسي للآباء والأمهات ودرجات اختبار الفصل الأول في مادة اللغة العربية للعام الدراسي ٢٠١٦-٢٠١٧، أما المادة العلمية فقد تضمنت (٧) موضوعات من كتاب قواعد اللغة العربية وللفصل الدراسي الثاني، وصاغ الباحث الأهداف السلوكية الخاصة بالخطط التدريسية للموضوعات وبلغ عددها النهائي (٧٠) هدفاً سلوكياً، وأعدَّ خططاً تدريسيةً أنموذجية لكل موضوع المحدد للتجربة، و درس تلاميذ

المجموعة التجريبية باستعمال استراتيجية الجدول الاسترجاعي، والمجموعة الضابطة على وفق الطريقة الاعتيادية، واستمرت التجربة(٨) أسابيع، وأعدَّ الباحث اختباراً تحصيلياً تكون من (٥) أسئلة تضمنت(٣٠) فقرة، وبعد إن تم التأكد من صلاحية فقرات الاختبار طبق الباحث الاختبار التحصيلي على مجموعتي البحث بعد انتهاء مدة التجربة واستعمل الباحث الوسائل الإحصائية المناسبة للبحث، وتوصلت الدراسة إلى(تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة قواعد اللغة العربية باستعمال استراتيجية الجدول الاسترجاعي على المجموعة الضابطة)، بفرق دال إحصائيا عند مستوى (٠،٠٥) .

الكلمات المفتاحية: طرائق تدريس، استراتيجية الجدول الاسترجاعين الصف الخامس الابتدائي، قواعد اللغة العربيّة.

الفصل الاول: التعريف بالبحث

أولاً: مشكلة البحث:

تُعدَّ مشكلة تعلّم النحو في اللغة العربية من أعقد المشكلات التعليمية إذ أن الموضوعات النحوية ينفر منها الطلبة ويضيقون بهم ذرعا ويقاسون في تعلمها العنت في أنفسهم ومن المدرسين على السواء(الدليمي وكامل، ٢٠٠٤، ص١٥).

لذلك يرى الباحث أنَّ هناك عدة عوامل قد تكون مترابطة فيما بينها وتُكَوّن الصعوبة لدى التلاميذ مما يؤدي إلى ضعف مستوى التلاميذ في مادة القواعد النحوية في اللغة العربية وهذه العوامل تكمن في صعوبة القواعد النحوية وكثرة قواعدها وتشعبها وتفرعاتها والمنهج الدراسي والطرق المستعملة في التدريس وكفايات المعلمين وقد لمس الباحث نفسه هذا الضعف من طريق عمله الميداني في التدريس، وقد لحظ أن التلاميذ يحفظون القواعد النحوية من غير تطبيق أو فائدة تذكر، وعوامل الصعوبة هي:

العامل الاول: هو صعوبة القواعد النحوية ؛ وتكمن هذه الصعوبة لما فيها من تعقيدات وضعت من المؤلفين مسبقاً، ولمل فيها من تفريعات وتقسيمات تعتمد على الاستنباط والموازنة (زاير وسماء، ٢٠١٣، ص٦١)، ومن الأسباب التي تتعلق بطبيعة المادة كثرة القواعد النحوية، وتشعبها وكثرة تفصيلاتها والاقتصار في تدريسها على الجوانب الشكلية في بناء بنية الكلمة أو ضبط آخرها وعدم تحقق مبدأ الوظيفية في تدريسها (زاير وسماء، ٢٠١٦، ص٥٩)، أما **العامل الثاني:** هو المنهج الدراسي ذو النصيب الأوفر في ضعف التلاميذ لمادة القواعد من حيث الاضطراب في التأليف والخلل في المحتوى وعدم قدرته على إيصال المادة وتقريبها إلى أذهان المتعلمين ولم يكن هذا الأمر وليد الظروف الحالية، وإنما كان منذ القدم كغيرها من كتب المناهج لم تؤدِ وظيفتها التي وضعت لها (عبد عون، ٢٠١٣، ص ٢٢٥)، و**العامل الثالث:** هو طرائق التدريس المستعملة، أذ يرى الباحث أنَّ طرائق تدريس القواعد التي يستعملها المعلم لا تجذب أنتباه التلاميذ للدرس وأن النحو أصبح مشكلة من المشكلات التعليمية التي صدح بها المعلمون وهم يعانون من ضعف تلامذتهم من جهة وإعراضهم عنه من جهة أخرى، ومن هذا المنطلق برزت الحاجة إلى البحث عن الطرائق والأساليب التي تناسب أعمار التلاميذ والمرحلة الدراسية التي هم فيها. **والعامل الرابع:** يرى الباحث هو ضعف كفايات بعض المعلمين في تقديم الدرس داخل غرفة الصف، لذلك أشارت ورقة عمل قطاع التعليم الثانوي عام(١٩٨٠) إلى وجود ضعف في برامج إعداد المدرسين، أما ورقة إصلاح التعليم العالي في العراق عام(١٩٨٩) فقد أكدت وجود ضعف في كفاية إعداد المدرسين في التوجيه العلمي المطلوب زاير وايمان، ٢٠١١، ص٢٦)، لذا أرتأى الباحث استعمال استراتيجية جديدة في تعليم قواعد اللغة العربية أملاً منه في نجاحها وتخفيف بعض المشاكل في تعليم هذه المادة، ويحاول البحث الحالي الإجابة عن السؤال الآتي: ما أثر استراتيجية الجدول الاسترجاعي في تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة قواعد اللغة العربية؟

ثانياً: أهمية البحث:

تمثل التربية نقطة البداية في رعاية الإبداع، فالخطوط الفطرية التي ترسم استعداداً وتقبلاً للنزاعات الإبداعية إنَّما تؤكدها وتجليها التربية التي يتلقاها الطفل منذ نعومة أظافره، والتربية هذه منظومة متعددة الأطراف والعلاقات، لا تعرف الانطواء الذاتي، بل ينظر اليها كجهاز متكامل يعمل في إطار من العلاقة الحركية مع باقي الأجهزة في السياق الاجتماعي والمدني (الشعراني، ٢٠٠٩،

ص٢٠٥)، والتربية لا تستطيع تحقيق أهدافها في المجتمع إلاَّ بوسيلة اتصال يمكن من طريقها تطبيق النظم التعليمية العلمية، ألاَ وهي اللغة، فهي الوسيلة الأساسية التي استعملها الإنسان منذ القدم في عملية التفاهم مع الآخر، وأستطاع في ضوئها نقل افكاره وتجاربه الحياتية، لتكون وسيلة بناء حياته الخاصة وبناء مجتمعه(زاير وسماء، ٢٠١٣، ص١٩)، لذلك تعدّ اللغة أداة الحضارات الإنسانية وأساساً لها، وهي الاختراع المدني الأول الذي مَّد به الإنسان وجوده؛ لأَّنها أداة الرسالات السماوية والمذاهب الدنيوية والمعاملات الإنسانية والعملة الأدبية الأزلية المتداولة بين الناس جميعاً(التميمي وباقر، ٢٠٠٤، ص٩)، واللغة عنصر رئيس من العناصر التي تتحكمُ في سلوك الفردِ، فهي جُزءٌ من كيانهِ لا يستطيعُ الاستغناء عنها، فهوَ يستعملها كما يستعملُ الماءَ والهواء، وإنْ لمْ يُدْرِك مكنونها وأهميتها وتعقيدها، فاللُّغة إذن من القضايا المهمة في حياة البشرية، فهي ليست وسيلةً للتفاهمِ فحسب، بل أنّها تأكيدُ لوجودِهم ورمزٌ لتجمعهم وعنوانٌ لوحدتهم، وإنّ الحديث عن اللغة يأخذنا للحديث عن أعظم آيات الإلهام(اللُّغة العربية)، التي علت في شموخِها حين اختارها الله سبحانه وتعالى لغة لقرآنه المعجز لقوله:﴿ نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الْأَمِينُ(١٩٣) عَلَى قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ الْمُنْذِرِينَ(١٩٤) بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ(١٩٥)﴾ (الشعراء١٩٣-١٩٥)، فقد وجدت اللغة العربية مجالها الحيوي في عالمية الدعوة الإسلامية بوصفها لغة القرآن(عبد الكريم، ٢٠٠٩، ص٢-٥).

ولغرض تجاوز ضعف الطلبة في مادة قواعد اللغة العربية ينبغي لنا البحث عن طرائق وأساليب حديثة في تدريس هذه القواعد تساعد المدرس على أداء مهامه على الوجه المطلوب، فذهب رجال التربية قديماً وحديثاً يواصلون إجراء بحوثهم من أجل الوصول إلى أنجح الطرائق التعليمية(السيد، ٢٠٠٥، ص٤٣)، ولتدريس القواعد طرائق عدّة متنوعة، وسبب هذا التنوع يعزى إلى تنوع الموضوعات واختلاف بعضها عن بعض من حيث طبيعتها وتناولها في التدريس (الدليمي وسعاد، ٢٠٠٥، ص٧٩)، ومنها استراتيجية الجدول الاسترجاعي والتي أطلق مسمى الجدول الاسترجاعي" لاعتماد البيانات المتجمعة في الخلايا المكونة للجدول على ما يستحضره الطلبة من خبرات ومواد خلال عمليات ذهنية محددة، ويراعي فيها الصدق والدقة(العياصرة، ٢٠١١، ص٧٥).

أما بالنسبة للتحصيل فالتحصيل بمختلف أشكاله وأنواعه من أهم أهداف التربية والتعليم لأهميته الكبيرة في حياة الفرد وأسرته، فهو ليس تجاوز مراحل دراسية متتالية بنجاح والحصول على الدرجات التي تؤهله لذلك فقط، بل له جوانب هامة جداً في حياته يعدِّه الطريق الإجباري لاختيار نوع الدراسة والمهنة، ومن ثَمَّ تحديد الدور الاجتماعي الذي سيقوم به الفرد، والمكانة الاجتماعية التي سيحققها، ونظرته لذاته، وشعوره بالنجاح ومستوى طموحه (المجالي، ٢٠٠٧، ص١٣١).

وتشكل المرحلة الابتدائية القاعدة الأساسية للنظام التعليمي، وتتأثر في كفاياتها، كفاية النظام التعليمي جميعه، فان أي عملية تطوير من مهارات ونشاطات وطرائق ومناهج إنْ لم تعتمد على المرحلة الابتدائية فإن التلاميذ الذين ينتقلون من تلك المرحلة إلى مرحلة متقدمة قد يواجهون صعوبات كثيرة في تعليمهم، الأمر الذي يلزم الهيئات التعليمية في المدارس بتكييف أساليب التعليم مع مستويات التلاميذ، إلى جانب تحفيز مستوى تعليمهم (الوندي، ٢٠٠٧، ص١٨).

هدف البحث:

يهدف البحث هذا إلى تعرف" أثر استراتيجية الجدول الاسترجاعي في تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة قواعد اللغة العربية" ولتحقيق هدف البحث الحالي صاغ الباحث الفرضية الصفرية الآتية:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات تحصيل تلاميذ المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة قواعد اللغة العربية باستراتيجية الجدول الاسترجاعي، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية.

حدود البحث:

وتتمثل حدود البحث بالآتي:

١- الحدود المكانية: المدارس الابتدائية في محافظة النجف الأشرف .

٢- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (٢٠١٦- ٢٠١٧).

٣- الحدود البشرية: عيّنة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي .

٤- الحدود المعرفية: موضوعات كتاب قواعد اللغة العربية المقرر تدريسه لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي للعام الدراسي (٢٠١٦-٢٠١٧) للفصل الدراسي الثاني.

تحديد المصطلحات:

أولاً : الأثر:

لغةً: مأخوذ من أثرت الشيءَ- بفتح الهمزة والثاء المثلثة- أي نقلته أو تتبعته، ومعناه عند أهل اللغة ما بقي من رسم الشيء وضربة السيف، ويجمع على آثار، مثل سبب وأسباب(ابن منظور، ٢٠٠٥، ج١، ص١٢٣ مادة: أ ث ر).

إما اصطلاحاً فقد عرفه كل من:

١. شحاته وزينب: أنه محصلة تغيير مرغوب أو غير مرغوب فيه، يحدث في المتعلم نتيجة لعملية التعليم المقصود(شحاته وزينب، ٢٠٠٣، ص٢٢).

٢. إبراهيم: هو قدرة العامل موضوع الدارسة على تحقيق نتيجة إيجابية، لكن إذا أنتفت هذه النتيجة ولم تتحقق، فإنَّ العامل قد يكون من الأسباب المباشرة لحدوث تداعيات سلبية)إبراهيم، فاضل، ٢٠٠٩، ص٣٠).

التعريف الإجرائي: يقصد به التغير المعرفي المقصود الذي يحدث عند متعلمي المجموعة التجريبية نتيجة تعرضهم للمتغير المستقل(استراتيجية الجدول الاسترجاعي) ويقاس بالاختبار التحصيلي النهائي .

ثانياً: الاستراتيجية:

لغةً: هي ترجمة حرفية للكلمة الإنكليزية(strategy) وهي بدورها مشتقة من كلمتين إغريقيتين هما(stratus) وتعني(الجيش) و(agian) وتعني(يقود) والكلمتان تشيران إلى علم القيادة العسكرية، ومن هذه الجذور اتخذ هذا المصطلح معنى أوسع وأشمل؛ بحيث أصبحت الاستراتيجية مفهوماً اصطلاحياً يشير إلى خطة محكمة للوصول إلى هدف محدد(إبراهيم، مجدي، ٢٠٠٩، ص١٧).

أما اصطلاحاً فعّرفها كل من:

١. Schunk : أنها خطط موجهه لأداء المهمات بطريقة ناجحة، أو إنتاج نظام لخفض مستوى التشتت الذي يحصل بين المعرفة الحالية للفرد والأهداف التي يرغب في تحقيقها(Schunk, 2000,p113).

٢. زاير وأيمان: أنّها مجموعة من الإجراءات والوسائل التي تستعمل في التدريس ويؤدي استعمالها إلى تمكين الطلبة الإفادة من الخبرات التعليمية وبلوغ الأهداف التربوية (زاير وأيمان، ٢٠١١، ص١٧٢).

ويعرفها الباحث إجرائياً: هي خطة منظمة ومتكاملة من الإجراءات التي تتضمن تحقيق الأهداف الموضوعة لمدة زمنية محددة، في تعليم قواعد اللغة العربية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

ب – استراتيجية الجدول الاسترجاعيRetrieval Table: فقد عرفها كل من:

١. William & Amir: بأنها مجموعة من البيانات المتجمعة في الخلايا العمودية والأفقية المكونة للجدول بناءً على ما يستحضره المتعلم من خبرات ومواد خلال عمليات ذهنية محددة، ثم تخزينها واستيعابها، وإدماجها مع ما يوجد في البنية المعرفية، وإعطائها الصبغة الشخصية في خبرات سابقة جزئية، ويتم استرجاعها بهدف توسيعها، وإثرائها من طريق ما توظف له بهدف استخلاص علاقات خاصة ثم الوصول إلى علاقات تتسم بأكثر عمومية(William William & Amir, 1995, p65).

٢. العياصرة: بأنه عبارة عن مجموعة من الجداول يضم عدداً من الخلايا العمودية والافقية تربطها إحدى العلاقات الافتراضية الصريحة أو الضمنية (العياصرة، ٢٠١١، ص٧٣).

التعريف الاجرائي: مجموعة من الجداول تضم عدداً من الخلايا العمودية والأفقية من أجل عرض المعلومات بطرائق تدفع التلاميذ إلى بلورة تعميمات وإجراء مقارنات وتوضيحات ضمن درس قواعد اللغة العربية للصف الخامس الابتدائي٠

ثالثاً : التحصيل:

لغةً: فقد جاء في لسان العرب لأبن منظور: "حَصُلَ الحاصل من كُلِّ شيءٍ ما بقي، وثَبتَ وذَهبَ ما سواه، يكون من الحساب والأعمال ونحوها حصل الشيء ما بقي يحُصل حُصُولاً والتحصيل، تمييز ما يحصل، البقايا و(حاصل الشيء): ومحصُوله بقّيتُهُ(ابن منظور، ٢٠٠٥، ج٦، ص٢٦٠).

أما اصطلاحاً فعّرفه كل من:

١. Good: أنه المعرفة المتحققة أو المهارة الفعلية في المادة الدراسية يستدل عليها بوساطة الدرجات التي يضعها المعلمون للتلاميذ في الاختبارات(Good, 1973, p46).

٢. الموسوي: بأنه مدى ما حققه الطلاب من نتاجات التعلم نتيجة مرورهم بخبرة تدريسية معينة، الأمر الذي يكشف لنا عن مدى تقدم الطلاب تجاه أهداف معينة(الموسوي، ٢٠١٥، ص١٠٥).

التعريف الإجرائي: هو مقدار ما يحصل عليه تلاميذ الصف الخامس الابتدائي(عينة البحث) من معلومات في مادة قواعد اللغة العربية مقاساً بالدرجة التي حصلوا عليها في الاختبار التحصيلي الذي أعده الباحث لأغراض البحث .

رابعاً : الصف الخامس الابتدائي: هو الصف ما قبل الأخير من المرحلة الابتدائية المكونة من ستة صفوف والتي تعد التلميذ إلى المرحلة المتوسطة بعد تخرجه من الصف السادس الابتدائي

خامساً : قواعد اللغة العربية:

لغةً: عرفها ابن منظور بأنها: القاعدة أَصل الأُس، والقَواعِد الأساس، وقواعِد البيت أساسُه، وفي التنزيل: ﴿وَإِذْ يَرْفَعُ إِبْرَاهِيمُ الْقَوَاعِدَ مِنَ الْبَيْتِ وَإِسْمَاعِيلُ رَبَّنَا تَقَبَّلْ مِنَّا إِنَّكَ أَنْتَ السَّمِيعُ الْعَلِيمُ﴾ (البقرة: ١٢٧) (ابن منظور، ٢٠٠٥، ٣، ص٤٤٣).

اصطلاحاً: وعرفها كل من:

١. عبد عون: بأنها "تشمل قواعد اللغة في معناها الحديث كلاً من علمي الصرف والنحو، والصرف يُعنى باللفظة قبل صوغها في الجملة، أي: أنَّه يُعنى بأنواع الكلام وكيفية تصريفه، ويبحث الصرف في حقلي الاشتقاق والتصريف، أي: الزيادات التي تُلحق الصيغ" (عبد عون، ٢٠١٣، ص٤٧).

٢. التميمي: بأنها مجموعة من القواعد النحوية والقوانين التي تنظم هندسة الجملة وما بين كلماتها من علاقات مترابطة ومتصلة، ومجموعة القواعد الصرفية التي تبحث فيما يطرأ على الكلمة من تغيرات في بنيتها (التميمي، ٢٠١٥، ص٢٦).

التعريف الإجرائي لقواعد اللغة العربية: هي الموضوعات النحوية المقرّر تدريسها لتلاميذ الخامس الابتدائي التي يتضمنها كتاب قواعد اللغة العربية التي ستدرس في التجربة للعام الدراسي ٢٠١٦ / ٢٠١٧ وللفصل الدراسي الثاني

الفصل الثاني:

الإطار النظري والدراسات السابقة

المحور الأول : الإطار نظري

اولاً : النظرية البنائية

النظرية البنائية:

يرى التربويون أن الأهداف والغايات التعليمية التربوية تتغير وتتطور باستمرار، نتيجة لتغير متطلبات المجتمع وظروفه الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والسياسية، وذلك في ضوء تغيرات العصر ومستجداته السريعة وتحولاته المتسارعة وتوقعاته الآنية وتحديات المستقبل، وفي هذا تتنوع استراتيجيات وطرائق وأساليب تدريس العلوم الحديثة تبعاً لتغير النظرة إلى طبيعة عملية التعلم والتعليم من جهة، والتحول إلى المدرسة البنائية التي تؤكد بناء المتعلم لمعرفته وفهمها واستعمالها من جهة أخرى(زيتون، ٢٠٠٧، ص١٣)، وإنَّ الفلسفة البنائية مبنية على فكرة أن الاشخاص يتعلمون من طريق تأسيس المعرفة الجديدة بنحوٍ فاعل مِمَّا يتعلمون من طريق تلقيهم للمعلومات، فضلاً عن هذا فإن النظرية البنائية تؤكد أن الاشخاص يتعلمون بفاعلية عندما يقومون بأنفسهم بتكوين نتائج ذات معنى(زاير وسماء، ٢٠١٦، ص٣٠٥)، وقد توصف البنائية كشبكة عنكبوتية تنتشر في شتى المجالات في التعليم المعاصر، وهي كخريطة تبين الملامح والأفكار والمعايير للتعليم والتعلم الفعال، وينظر إلى النظرية البنائية من الناحية الفلسفية بأنَّها نظرية معرفية أو نظرية في المعرفة لها مبادئها وافتراضاتها التي تقوم على مبدأ المعرفة، وهي عملية بناء نشط من فرد مفكر، وتشكيل معنى خاص من طريق الخبرة، وتتميز هذه المعرفة بأنها وظيفية وتكيفية(زيتون، ٢٠٠٧، ص٣٢)، ويقوم محور الفلسفة البنائية على أنَّ المعرفة يتم بناؤها للمتعلم، إذْ تتفاعل المعرفة الجديدة مع المعرفة والخبرة السابقة (Louden & Wallce 1994,p3).

ثانياً: التفكير

نتيجة للتطور الهائل والسريع في شتى مجالات الحياة، وفي ظل ثورة التكنولوجيا ووسائل النقل والاتصال، وسرعة انسياب المعرفة وانتشارها، ومع ما يشهده العالم من تغيرات جذرية في مجال الإبداع والتفكير، بدأ ينظر إلى التفكير على أُنه مهارة مهمة من المهارات التي تقدم للطلبة، حتى يكتسبوا القدرة اللازمة على التعامل مع العصر الذي يعيشون فيه فالأمم لا تنهض إلاَّ بتفكير وابداع مواطنيها والذي بات من أبرز سمات العصر الذي نعيش فيه (خوجه والاء، ٢٠٠٦، ص١٤٩)، وعرفه (البرقعاوي) بأنّه عملية بحث عن معنى معين في الموقف أو الخبرة قد يكون ظاهراً أو غامضاً، ويتطلب التوصل إليه إمعاناً للنظر في المكونات أو الخبرة التي يمر بها الفرد(البرقعاوي، ٢٠١٤، ص٢٢).

ثالثاً: التفكير السابر

برزت الحاجة في هذا العصر الذي يشهد تقدماً علمياً وتكنلوجياً غير مسبوق لتدريب المتعلم على ممارسة التفكير السابر وغيره من أنماط التفكير العلمي الأخرى لتغدو مهارة لديه تمكنه من مواكبة عصره وتعينه على توليد الأفكار الجديدة والمتنامية التي تؤهله للغوص في أعماق القضايا المطروحة وإيجاد حلول ملائمة لها، وأن الحديث عن التفكير السابر أو التفكير بعمق هو ما يحتاجه إليه أطفالنا دوماً فهو تفكير يقود إلى الإبداع فهو يعتمد على البناء المعرفي للفرد من حيث تفاعل الطالب مع ما يواجه من علوم ومعارف وليس ما يقدم له بصورة ملقنة(العياصرة، ٢٠١١، ص٢٦).

رابعاً: استراتيجيات التفكير السابر:

١. استراتيجية استيعاب المفهوم.
٢. استراتيجية تفسير المعلومات.
٣. استراتيجية تطبيق المبادئ.
٤. استراتيجية الجدول الاسترجاعي. (العياصرة، ٢٠١١، ص٩٩، ١١٧، ١٣٠)

استراتيجية الجدول الاسترجاعي Retrieval Table: وهي نوع من أنواع الاستراتيجيات التي تساعد المتعلم على التفكير السابر فهي الأداة التي يمكن من طريقها تدريس التلاميذ، على وفق المراحل التدريسية المختلفة، وعلى صياغة تعميمات متدرجة الصعوبة، إذ يمكن أن تبدأ المعلومات بسيطة سهلة، ويتم الارتقاء في مستواها إلى أن تضم جميع خلايا الجدول في جملة خبرية على صورة تعميم(قطامي، ٢٠١١، ص٤٢٧).

لذلك أن استخدام الجدول الاسترجاعي يوحد التفكير نحو طريق واحد دون تشتت ويعمل على زيادة المستوى المعرفي لدى التلميذ، ويقوي التفكير بأنماطه المختلفة، كما أنه يعمل على زيادة تفعيل التفكير، وبالتالي فإنه يؤدي إلى البحث عن المسببات الحقيقية للمشكلات التي تعرض عليه أو التي تواجههُ، وشغف الفرد بدراسة ما يقع تحت بصره وحسه، ويعطي تفسيرات منطقية وعلمية مع الميل إلى التعليل والتفسير (عبد الهادي ووليد، ٢٠٠٩، ص٢٤٧).

خطوات بناء الجدول الاسترجاعي: إنَّ بناء الجدول الاسترجاعي بما يصفه من خلايا بسيطة، متضمنة عدداً من خلايا معقدة، هو بمثابة أداة تعليمية جديدة، يتعلم على وفقها التلاميذ أسلوب تفكير استقرائي يستعملونه في معالجة المعلومات، ويصلون إلى تلك المعلومات بأنفسهم، ليصلوا إلى إطار يضم عموميات معرفية توضح العلاقة بين البُنى المعرفية التي تضمنتها البيانات(قطامي، ٢٠١١، ص٤٣١).

ويمكن تحقيق التدريب على بناء الجدول الاسترجاعي على وفق الخطوات الآتية:

١. تحديد المعلومات المناسبة للمشكلة: على المعلم اختيار المعلومات التي تناسب المتعلم ومستواه والمرحلة النمائية له، وينبغي على المعلم في هذا الجانب توفير مصادر للمعرفة تمكن المتعلم من الحصول على المعلومات التي يحتاجها، وكلَّما تنوعت وتعددت هذه المصادر، تمكن المتعلم من اكتساب المعلومات والتأكد من صحتها ودقتها من خلال المقارنات التي يجريها المتعلم للمعلومات.
٢. تصنيف المعلومات إلى مجموعات على أساس تشابهها: ففي هذه المرحلة يقوم المتعلم بتحليل المعلومات التي تم جمعها، ومن ثم إيجاد العلاقات المشتركة بينها ومن ثم تجميع المعلومات التي يمكن وضعها معاً في تصنيف واحد.
٣. تطوير تصنيفات وتبويبات وعناوين فرعية للمجموعة: في هذه المرحلة يقوم المتعلم بتصنيف وتبويب وتسمية للمجموعات التي كان قد صنفها في المرحلة السابقة.
٤. التعرف على النقاط المتعلقة بالموضوع: في هذه الخطوة المهمة التي يقوم بها المتعلم بحيث يتعرف على التصنيفات والسبب الذي جعل هذه المعلومات تصنف معاً، وبعد التعرف على سبب تجميعها معاً يقوم بالبحث في باقي المعلومات ووضعها في المجموعة المناسبة.
٥. شرح فقرات المعلومات التي تم تحديدها والتعرف عليها: إنَّ الهدف الرئيس من الجداول الاسترجاعية مساعدة المتعلم للوصول إلى تعميمات واستنتاجات وتنبؤات، وهذا لا يتأتى إلاَّ إذا تحققت هذه الخطوة والمتمثلة بشرح الفقرات والتمكن من فهمها بدقة.
٦. الوصول الى استدلالات: تكاد أن تكون هذه المرحلة من أصعب المراحل حيث تتطلب من المتعلم مهارة عالية وفهم متعمق للمعلومات والمفاهيم.
٧. التنبؤ وشرح الظواهر الجديدة وغير المألوفة: في هذه المرحلة يوضع المتعلم في مواقف افتراضية غير مألوفة، ويطلب منه تطبيق التعميمات والتنبؤات فيها.
٨. شرح وتدعيم التنبؤات والفرضيات: الهدف منها تزويد الطلبة بخبرات متعددة التنبؤات، وإتاحة الفرصة للتلاميذ لاستعمال التعميمات التي تم تطويرها في مواقف جديدة. (العياصرة، ٢٠١١، ص٨٢-٨٣)

أنواع الجداول الاسترجاعية:

١. جدول استرجاعي مصور: ويتضمن هذا النوع مجموعة من صور لمواد أو أشكال.
٢. جدول استرجاعي بسيط: ويتضمن هذا النوع ست خلايا بسيطة أو أكثر .
٣. جدول استرجاعي معقد: وهو جدول يتضمن عدداً كبيراً من الخلايا يحتوي على معلومات كثيرة.

(العياصرة، ٢٠١١، ص٨٩-٩٠)

دور المعلم في بناء الجداول الاسترجاعية:

١. يقوم بإعداد الجداول الاسترجاعية الفارغة من المعلومات والجداول الاسترجاعية المعبأة بالمعلومات على وفق المناسبات التي كان قد خطط لها.
٢. يحدد المواضيع التي سيتم معالجتها في الصف.
٣. يقرر الاستراتيجيات التي تستدعي انتباه التلاميذ في أثناء حدوث عملية التدريس.
٤. مراقبة نشاطات الطلاب؛ لكي تسير على وفق ترتيب مثل نشاط التعداد والعرض والجمع والتصنيف.
٥. توجيه أسئلة تصحيحية إذا خرج الطلاب عن لب الموضوع فيما يطرحون من قضايا.
٦. التأكد من توافر المقدرات السابقة قبل الدخول في معالجة الموضوع الذي يراد معالجته ويشكل موضوع الدرس وتملأ الخلايا المعدَّة من أجل تلك المهمة. (قطامي، ٢٠٠٣، ص٢٦٢) (العياصرة، ٢٠١١، ص٧٧)

دور المتعلـم في بناء الجدول الاسترجاعـي

يتميز دور المتعلم في إعداد الجدول الاسترجاعي في عدد من النقاط، ومن أبرزها:

١. يتمتع المتعلم بدور نشط حيوي حيث ينتبه إلى منبهات محددة ويسعى مع المعلم لتحقيق الهدف.
٢. يهدف المتعلم بنشاطه المعرفي نحو تكوين أو تطوير خصائص مميزة للمفاهيم عند استحضار الخبرات السابقة واسترجاعها والتي يمكن ان تظهر على صورة معلومات في الجدول الاسترجاعي٠
٣. يستحضر المتعلم بنشاطه المعرفي جمع البيانات التي يمكن الوصول إليها وتفسيرها، إمَّا من طريق نشاطاته في البيئة أو المواد المكتبية أو غير ذلك، وتحديد البيانات بالموضوع الذي يحاول أن يجمع البيانات نحوه، سواء كان بطريقة فردية أو جماعية أم على وفق مجموعة محددة.
٤. يصل المتعلم بنشاطه المعرفي إلى فرضيات ناضجة أو تنبؤات، وهذه الفرضيات أو التنبؤات تتطلب جهداً ذهنياً فاعلاً حتى يتمكن من الوصول إلى تلك الحلول وإلى مواضيع التعلم المخطط له وهذه التي تشكل موضوع التعلم في مواقف التعلم ومواقف تطوير التفكير لدى المتعلمين. (قطامي، ٢٠٠٣، ص٢٦٣)

خامساً: التحصيل الدراسي

ويعد التحصيل من المفاهيم الرئيسة والكثيرة التداول في مختلف الدوائر التربوية، إذ يعد محور العملية التعليمية وهدفها، ويشمل كل المعلومات المتعلقة بتخصص المتعلم ومستواه ومدى كفاءته وقدراته على الاستيعاب والأداء، وينظر إلى التحصيل بأنه مستوى معين في مادة او مواد تحددها المدرسة وتعمل من أجل الوصول إليه، بهدف مقارنة مستوى المتعلم بنفسه، أي مدى ما حققه من نجاح وتقدم في استيعاب المعارف المتعلقة بالمادة خلال فترة زمنية، او مقارنة الطلبة مع بعضهم(الرفاعي، ٢٠٠١، ص٣٤).

المحور الثاني: الدراسات السابقة

سيتم استعراض عدد من الدراسات والأبحاث القريبة، بعد ترتيبها بحسب المتغيرات التي وردت في هذا البحث وتصنيفها إلى قسمين:

اولاً: دراسات تناولت الجدول الاسترجاعي:

١- دراسة قريش: تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى فعالية استخدام جداول النشاط المصورة في تنمية السلوك الاستقلالي للمتعلمين، واستعملت الباحثة التصميم التجريبي وأجريت الدراسة على عينة مكونة من(٣٠) متعلماً من الذكور والإناث من المتعلمين بمدينة الزقازيق، مقسمة إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية والتي تم تطبيق البرنامج التدريبي عليها، مجموعة ضابطة والتي لم تتعرض للبرنامج التدريبي وقد تمت المجانسة بين المجموعتين من حيث العمر الزمني–الذكاء– المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي– السلوك الاستقلالي، واستخدمت الباحثة الأدوات الآتيـة:

١. مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي المطور .
٢. مقياس السلوك الاستقلالي من(إعداد الباحث).
٣. البرنامج التدريبي(يقوم على جداول النشاط المصورة من إعداد الباحثة).

قامت الباحثة بمعالجة البيانات التي تم الحصول عليها من خلال استخدام الأساليب الإحصائية وهي حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار(ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات ومعامل ألفا كرونباخ، وقد توصلت الدراسة إلى:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند(٠,٠١) بين متوسطي درجات المتعلمين للمجموعتين الضابطة والتجريبية في السلوك الاستقلالي بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح المجموعة التجريبية.
٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند(٠,٠١) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في السلوك الاستقلالي قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح القياس البعدي.
٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة في السلوك الاستقلالي في القياسين القبلي والبعدي.
٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في السلوك الاستقلالي في القياسين البعدي والتتبعي(قريش، ٢٠٠٥، ص٦٦-٧٨).

٢- دراسة إبراهيم:

يهدف البحث إلى معرفة تعرف أثر الجدول الاسترجاعي في تحصيل مادة علم الأحياء لطلاب الصف الثاني المتوسط وتنمية التفكير الاستدلالي لطلاب الصف الثاني متوسط، وقد تم اختيار المنهج التجريبي ذي المجموعتين المتكافئة والاختبار البعدي للتحصيل وللتفكير الاستدلالي، وأجريت هذه الدراسة في محافظة بغداد وتألف مجتمع البحث من أحدى مدارس محافظة بغداد وهي ثانوية الزوراء للبنين التي تم اختيارها عشوائياً وتم اختيار عينة البحث بالطريقة نفسها والبالغة(٦٢) طالباً وأعد الباحث مقياس التفكير الاستدلالي وتم التأكد من صدقه وثباته، وقد تم مكافأة مجموعتي البحث بالمتغيرات العمر الزمني، الذكاء، اختبار المعلومات السابقة، درجة مادة العلوم للصف الأول المتوسط، مقياس التفكير الاستدلالي، وبعد الانتهاء من التجربة تم تطبيق أدوات البحث في اختبار التحصيل الدراسي ومقياس التفكير الاستدلالي، وبعد معالجة النتائج إحصائياً، أظهرت النتائج ما يأتي:

١. وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لصالح طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا على وفق الجدول الاسترجاعي وتفوقهم على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا على وفق الطريقة الاعتيادية في التحصيل وعليه رفضت الفرضية الصفرية الأولى.

٢. وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لصالح طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا على وفق الجدول الاسترجاعي وتفوقهم على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا وفق الطريقة الاعتيادية في التفكير الاستدلالي وعليه رفضت الفرضية الصفرية الثانية (ابراهيم، ٢٠١٤، ص٧٤-٩٥).

ثانياً: دراسات تناولت التحصيل الدراسي في مادة قواعد اللغة العربية

١ – دراسة العوادي:

أجريت الدراسة في جامعة بابل / كلية التربية الأساسية ويهدف البحث إلى معرفة أثر توظيف الرسوم المتحركة في تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في قواعد اللغة العربية وأعتمد الباحث التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي وتألف مجتمع الدراسة المدارس الابتدائية النهارية للبنين في محافظة بابل وتم اختيار مدرسة (طه باقر) الابتدائية عشوائياً، وإذ بلغت عينة الدراسة (٦٠) تلميذاً من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ووزع الباحث العينة على مجموعتين التجريبية والضابطة بالطريقة نفسها واختار العينة بالطريقة نفسها، وكافأ الباحث بين المجموعتين في المتغيرات الآتية (العمر الزمني، درجة قواعد اللغة العربية في الفصل الاول، تحصيل الآباء وتحصيل الأمهات)، وأعدَّ الباحث اختباراً تحصيلياً وبعد الانتهاء من التجربة تم تطبيق أدوات البحث في اختبار التحصيل الدراسي وعالج الباحث بياناته بالوسائل الاحصاءية اللازمة، وأهم النتائج التي توصلت اليها الدراسة (تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية التي درست قواعد اللغة العربية للصف الخامس الابتدائي على وفق أسلوب الرسوم المتحركة على المجموعة الضابطة التي درست المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية)(العوادي، ٢٠٠٦، ص٥٣-٦٧).

٣. دراسة نعمة:

٤. أجريت هذه الدراسة في جامعة ديالى / كلية التربية الاساسية يهدف البحث الحالي إلى معرفة أثر توظيف قصص الإعراب المصورة في تحصيل تلامذة الصف الخامس الابتدائي في مادة قواعد اللغة العربية، واختارت الباحثة التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي وتألف مجتمع البحث مدارس محافظة ديالى الابتدائية للبنين والبنات واختارت الباحثة مدرستي (المرأة الابتدائية للبنات) و(ذو الفقار للبنين) قصدياً، وتكونت عينة الدراسة من(٨٨) تلميذاً، وكافأت الباحثة بين المجموعتين في المتغيرات(العمر الزمني، درجة قواعد اللغة العربية للفصل الأول، تحصيل الآباء وتحصيل الأمهات)، وكانت أداة البحث اختباراً تحصيلياً وبعد الانتهاء من تطبيق التجربة طبقت الباحثة أداة البحث في اختبار التحصيل الدراسي واستعملت الباحثة عدداً من الوسائل الإحصائية اللازمة وبعد تحليل البيانات توصلت إلى:

– تفوق تلامذة المجموعتين التجريبيتين(بنات وبنين) اللتين درستا بتوظيف قصص الإعراب المصورة على تلامذة المجموعتين الضابطتين اللتين درستا بالطريقة الاعتيادية (نعمة، ، ٢٠١٢، ص١٧-١١٠).

ثالثاً: الإفادة من الدراسات السابقة:

في ضوء ما استعرض من دراسات سابقة، يمكن بإيجاز ما أفيد منه في الآتـي:

١. الاطلاع على كيفية بناء الجدول الاسترجاعي.
٢. التعرف على الإجراءات المتبعة في تلك الدراسات واستنباط منهج هذه الدراسة من حيث التكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية.
٣. التعرف على الاختبارات والمقاييس المعتمدة في هذه الدراسات والإفادة منها لتصميم أدوات البحث.
٤. اختيار الوسائل الإحصائية المناسبة والمعتمدة في إيجاد نتائج البحث (تحليل النتائج).

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته

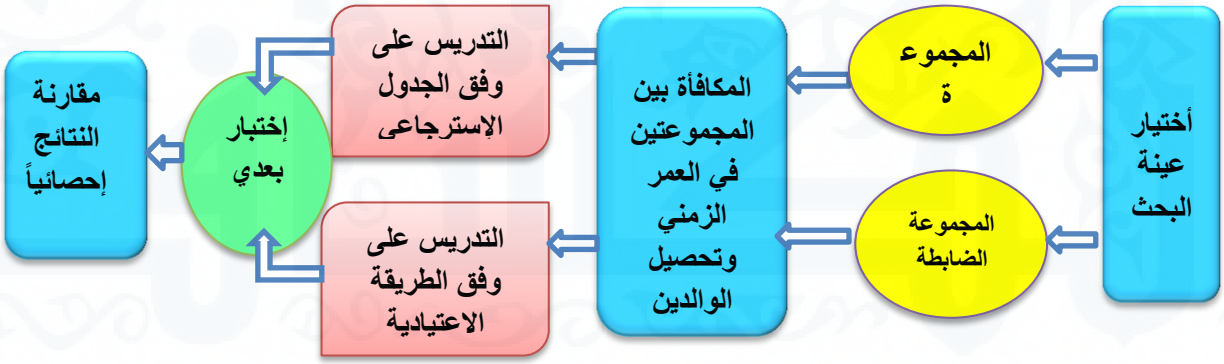
يتناول هذا الفصل وصفاً للإجراءات المتبعة في هذا البحث وهي كالاتي:

اولاً: المنهج التجريبي:

أعتمد الباحث المنهج التجريبي في بحثه الحالي، لملاءمته مرمى البحث، إذ يُعد هذا المنهج من أكثر مناهج البحوث التربوية كفايةً لدقةِ النتائج التي يُمكن التوصل إليها بتطبيق هذا المنهج(عليان وعثمان، ٢٠١٣، ص٨٣).

ثانياً: التصميم التجريبي:

يُعّرف التصميم التجريبي بأنه الخطة التي يتمُّ بناءً عليها تخصيص الأفراد للظروف التجريبية أو المعالجات التجريبية، أو تخصيص المعالجات التجريبية للأفراد في عينة أو عينات الدراسة (الموسوي، ٢٠١٥، ص٧٧)، وقد اختار الباحث أحد التصميمات ذوات الضبط الجزئي كونه يتلاءم مع ظروف البحث الحالي كما هو موضح في شكل (١):



شكل (٥)

التصميم التجريبي للبحث:

- يقصد بالمجموعة التجريبية: المجموعة التي يتعرض تلاميذها للمتغير المستقل (استراتيجية الجدول الاسترجاعي) عند تدريسهم مادة قواعد اللغة العربية.
- والمجموعة الضابطة: المجموعة التي لا يتعرض تلاميذها للمتغير المستقل وتدرس بالطريقة الاعتيادية.
- ويقصد بالتحصيل: المتغير التابع الأول الذي يقاس بواسطة الاختبار التحصيلي البعدي لمعرفة أثر المتغير المستقل (استراتيجية الجدول الاسترجاعي) على تلاميذ المجموعة التجريبية.

ثالثاً: مجتمع البحث وعينته

أ- مجتمع البحث: لما كانت غالبية الظواهر التي ندرسها في العلوم الاجتماعية المختلفة أو الإنسانية تتمثل في مجموعات كبيرة من الأفراد يصعب حصرهم أو الإحاطة بهم لسبب أو لآخر، فإننا غالباً ما نلجأ إلى دراسة هذه الظواهر على مجموعات صغيرة نختارها من بينهم، وتسمى هذه المجموعات الصغيرة بالعينات، بينما يسمى الأفراد جميعاً التي تتمثل فيهم هذه الظواهر بالمجتمعات(الموسوي، ٢٠١٥، ص١٢٥).

لذا يتكون مُجتمَع البحث الحالي بتلاميذ الصف الخامس الابتدائي في محافظة النجف الأشرف/ مركز قضاء الكوفة للعام الدراسي(٢٠١٦-٢٠١٧) ولأجل ذلك زار الباحث المديرية العامة لتربية محافظة النجف الأشرف/ قسم الكوفة، شعبة الاحصاء والتخطيط التربوي بموجب الكتاب الصادر من جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية/ قسم الدراسات العليا ذو العدد(٩٢٦٩)

في(٢٠١٦/١٠/٢٣) وذلك لتحديد المدارس الابتدائية النهارية للبنين التي تحوي على شعبتين فأكثر والتي تقع في مركز قضاء الكوفة في محافظة النجف الأشرف، إذ بلغ عددها(٥١) مدرسة ابتدائية للبنين.

ب- عينة البحث: العينة هي جزء من المجتمع يتم اختيارها على وفق قواعد خاصة بحيث تكون العينة المسحوبة ممثلة قدر الإمكان للمجتمع الذي أخذت منه (النعيمي وآخران، ٢٠١٥، ص٨٧)، وحدد الباحث عينة البحث الحالي على وفق الآتي:

أ-**عينة المدارس:** اختار الباحث مدرسة (العباس بن عبد المطلب) الابتدائية للبنين عينة بحثه بطريقة السحب العشوائي لإجراء بحثه فيها.

ب-**عينة التلاميذ:** بعد أن اختار الباحث مدرسة (العباس بن عبد المطلب) للبنين لتطبيق التجربة، وقبل البدء بالتدريس زار الباحث المدرسة المختارة ووجدها تحوي على شعبتين للصف الخامس الابتدائي للعام الدراسي(٢٠١٦/٢٠١٧) اختار شعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية التي سيتعرض تلاميذها إلى المتغير المستقل(استراتيجية الجدول الاسترجاعي) عند تدريسهم مادة قواعد اللغة العربية، في حين مثلت شعبة (ب) المجموعة الضابطة التي ستدرس تلاميذها المادة نفسها من دون التعرض للمتغير المستقل.

وقد بلغ عدد تلاميذ الشعبتين (٧٥) تلميذ بواقع (٣٨) تلميذ في شعبة (أ) و(٣٧) تلميذ في شعبة (ب)، وبعد استبعاد التلاميذ المخفقين البالغ عددهم (١٠) تلميذ، أصبح عدد أفراد العينة النهائي (٦٥) تلميذ، بواقع (٣٢) تلميذ في المجموعة التجريبية و(٣٣) تلميذ في المجموعة الضابطة.

رابعاً: تكافؤ مجموعتي البحث:

كافأ الباحث في المتغيرات الأتية (العمر الزمني للتلاميذ محسوباً بالشهور، التحصيل الدراسي للآباء، التحصيل الدراسي للأمهات، درجات اللغة العربية النهائية للفصل الدراسي الأول(٢٠١٦/٢٠١٧).

خامساً: ضبط المتغيرات الدخيلة: من أهم خصائص العمل التجريبي في مفهومه العلمي أن يكون عملاً مضبوطاً، ويعد ضبط المتغيرات غير التجريبية واحداً من الإجراءات المهمة في البحث التجريبي، لكي يتمكن الباحث من أن يعزو معظم التباين في المتغير التابع إلى المتغير المستقل وليس إلى متغيرات آخر(ملحم، ٢٠١٠، ص٧٣)، وزيادة على ما تقدم من إجراءات التكافؤ الإحصائي بين مجموعتي البحث، حاول الباحث قدر الإمكان تفادي أثر بعض المتغيرات الدخيلة في سير التجربة، ومن ثم في نتائجها، وفيما يأتي المتغيرات الدخيلة وكيفية ضبطها:

١-**اختيار العينة:** حاول الباحث تفادي أثر هذا المتغير في نتائج البحث وذلك من خلال إجراء التكافؤ الإحصائي بين تلاميذ مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في أربعة متغيرات يمكن أن يكون لتداخلها مع المتغير المستقل أثر في المتغير التابع، فضلا عن تجانس تلاميذ المجموعتين في النواحي الاجتماعية والثقافية إلى حد ما لانتمائهم إلى بيئة اجتماعية واحدة .

٢- **الاندثار التجريبي:** هو الأثر الناتج عن ترك عدد من التلاميذ (عينة البحث) أو انقطاعهم في إثناء التجربة، مما يؤثر في النتائج، ولم تتعرض مجموعتا البحث الحالي لهذه الحالات سواء أكانت تسرباً أم انقطاعاً، باستثناء حالات الغياب الفردية حدثت في مجموعتا البحث، بنسب ضئيلة، ومتساوية تقريباً.

٣- **الظروف والحوادث المصاحبة:** هي الظروف الطبيعية التي يمكن حدوثها في أثناء التجربة من كوارث (كالزلازل، الفيضانات، الأعاصير، أو الاضطرابات الزمنية)، والحوادث الأخرى مما يعرقل التجربة، ولم تتعرض التجربة في بحثها الحالي لمثل هذه الحوادث التي يمكن أن تؤثر في سير التجربة.

٤_ **العمليات المتعلقة بالنضج:** يقصد بها النمو البيولوجي والنفسي والعقلي التي يمكن أن تحدث للتلاميذ في أثناء التجربة فاستبعد الباحث أثر هذا المتغير لقصر التجربة؛ لأنها موحدة للمجموعتين .

٥- **أداة القياس:** استعمل الباحث أداة موحّدة لقياس التحصيل في مادة قواعد اللغة العربية، إذ أعدّ بنفسه الاختبار التحصيلي، وتمَّ تقويمه وتعديله بعد عرضه على الخبراء والمتخصّصين.

٦ – اثر الإجراءات التجريبية: وتشمل الآتي:

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

ب- **الوسائل التعليمية:** كانت الوسائل التعليمية متشابهة لتلاميذ مجموعتي البحث التجريبية والضابطة مثل السبورات، والأقلام الملونة.

ت- **مدة التجربة:** كانت مدة التجربة موحدة ومتساوية لتلاميذ مجموعتي البحث التجريبية والضابطة إذ بدأت يوم الخميس (٢٠١٧/٢/١٦)، وانتهت يوم الاثنين (٢٠١٧/٤/٢٤).

ث- القائم بالتدريس: لما لهذا العامل من احتمال التأثير في نتائج التجربة؛ فقد درّس الباحث طلاب مجموعتي البحث بنفسه؛ لتلافي أثر هذا المتغير، ولكي يضفي على نتائج التجربة درجة من الدقة؛ لأنه في حال تكليف أحد المعلمين بتدريس مجموعة من المجموعتين يمكن أن يكون له التأثير السلبي في نتائج البحث .

ج- **توزيع الحصص:** تمت السيطرة على هذا المتغير، من طريق التوزيع المتساوي لحصص التدريس بين مجموعتي البحث، إذ كان الباحثُ يدرّسُ درسين أسبوعياً، في كلّ مجموعة، على وفق منهج وزارة التربية لفروع اللغة العربية للصف الخامس الابتدائي، إذ اتّفق الباحثُ مع معلم المادة على تنظيم جدول الدروس .

ح- **بناية المدرسة:** طبقت التجربة في مدرسة واحدة، وفي صفين متجاورين، ومتشابهين .

سادساً: متطلبات التجربة: وتشمل الآتي:

أ- **تحديد المادة العلمية:** حدّد الباحثُ الموضوعات التي ستدرّس لتلاميذ مجموعتي البحث في أثناء مدة التجربة بعد أن عرف من معلم اللغة العربية ما هي الموضوعات التي درّسها في الفصل الأول من السنة الدراسية ذاتها، وقد تم تحديد سبعة مواضيع من كتاب قواعد اللغة العربية المقرر تدريسها للصف الخامس الابتدائي للعام الدراسي(٢٠١٦-٢٠١٧) .

ب- الأهداف العامة: أطلع الباحث على الأهداف العامة لتدريس مادة قواعد اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، والتي أعدتها لجنة وزارة التربية في جمهورية العراق لعام ٢٠١٢ .

ت- صياغة الأهداف السلوكية: إنّ صياغة الأهداف السلوكية من المهمات الأساسية والضرورية للمدرس؛ لأنّ تحقيق هذه الأهداف في الحصص الدراسية سوف يؤدي إلى تحقيق الأهداف التعليمية الخاصة والعامة، وهذه تؤدي بالنتيجة إلى تحقيق الأهداف التربوية الكبيرة الغايات(زاير، ٢٠١٦، ص٥٥)، ومن أجل ذلك صاغ الباحث(٧٠) هدفاً سلوكياً اعتماداً على الأهداف العامة ومحتوى الموضوعات التي ستدرس في التجربة، موزعة على المستويات الثلاثة الأولى في المجال المعرفي لتصنيف بلوم وهي(المعرفة، والفهم، والتطبيق)، وبغية التثبت من صلاحيتها واستيفائها لمحتوى المادة الدراسية أودعها الباحث في استبانة أعدت لهذا الغرض ثم عرضها الباحث على مجموعة من المتخصصين في اللغة وطرائق التدريس وفي العلوم التربوية والنفسية، وبعد تحليل ملحوظات المتخصصين عُدّلت بعض الأهداف، وبذلك بلغ عدد الأهداف السلوكية بشكلها النهائي (٧٠) هدفًا.

ث- إعداد الخطط التدريسية:إنَّ التخطيط للتدريس من الأمور الضرورية اللازمة في العملية التربوية ومن المهارات التدريسية الواجب على المدرس إتقانها، إذ يهتدي بها المدرس للسير على وفق خطواتها المرسومة من أجل تحقيق أهداف الدرس، والخطط التدريسية هي مجموعة الإجراءات المنظمة المطلوبة لتحديد محتوى المادة الدراسية وأوجه النشاط والوسائل التعليمية المتاحة واستعمالها بحيث تؤدي إلى تحقيق الأهداف الموضوعة للعملية التعليمية(عليان، ٢٠١٠، ص ٢١٣)، وإستناداً إلى ذلك أعّد الباحث الخطط التعليمية المُتعلقة بتعليم المجموعة التجريبية قواعد للغة العربية على وفق استراتيجية الجدول الاسترجاعي وأعّد الخطط التعليمية المُتعلقة بتعليم المجموعة الضابطة المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية، وأودع الباحث أنموذجين من هذه الخطط ثم عرضها على مجموعة من المتخصصين في اللغة العربية وطرائق التدريس والعلوم النفسية والتربوية لإستطلاع آرائهم وملحوظاتهم ومقترحاتهم

لغرض تحسين صياغة تلك الخطط، وجعلها سليمة تضمن نجاح التجربة، وفي ضوء ما أبداه المتخصصون أجريت التعديلات اللازمة عليها، وأصبحت جاهزة للتنفيذ .

سابعاً / أداة البحث: وتشمل الآتي:

الاختبار التحصيلي: يعد الاختبار أحد أهم أدوات القياس والتقويم لتحصيل الطلبة، بل ومن أكثرها استعمالاً، ولهذا كانت كلمة اختبار من الكلمات الشائعة الاستعمال، وتستعمل في القياس والتقويم بمعنى طريقة منظمة لتحديد درجة امتلاك الفرد لسمة معينة (الخياط، ٢٠١٠، ص١٨٦)، وفيما يأتي توضيح للخطوات التي مر بها إعداد الاختبار التحصيلي:

أ- **تحديد محتوى المادة العلمية:** وقد تم تحديدها بالموضوعات السبعة من كتاب قواعد اللغة العربية للصف الخامس الابتدائي للعام الدراسي(٢٠١٦/٢٠١٧).

ب- **صياغة الاهداف السلوكية:** تم اشتقاق (٧٠) هدفاً سلوكياً للموضوعات السبعة من الكتاب المقرر تدريسه للصف الخامس الابتدائي، وقد وضح الباحث ذلك مسبقاً.

ت-**جدول المواصفات (خريطة اختبارية):** هو عبارة عن مخطط تفصيلي يتم فيه ربط محتوى المادة الدراسية بالأهداف التعليمية السلوكية بمستوياتها المختلفة والغرض منه هو تحقق التوازن في الاختبار والتأكد من أنه يمثل عينة ممثلة لأهداف التدريس ومحتوى المادة الدراسية التي يراد قياس التحصيل فيها(جواد، ٢٠٠٩، ص٤)، ولأجل ذلك أعَّد الباحث خريطة اختبارية للموضوعات التي ستُدرس في التجربة والأهداف السلوكية لمستويات المجال العقلي (المعرفة والفهم والتطبيق) من تصنيف بلوم، وقد حسب الباحث 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(٣٠) فقرة موضوعية وزعت على خلايا مصفوفة(جدول المواصفات) الخريطة الاختبارية، وقد تم إعداد جدول المواصفات للاختبار التحصيلي على وفق الخطوات الآتية:

١. تم حساب وزن المحتوى بالاعتماد على عدد الصفحات لكل موضوع وبحسب المعادلة الآتية:

$$\text{وزن المحتوى} = \frac{\text{عدد صفحات الموضوع}}{\text{العدد الكلي لصفحات الموضوعات}} \times 100$$

٢. تم حساب وزن الأهداف لكل مستوى من مستويات المجال المعرفي(معرفة- فهم- تطبيق) بالاعتماد على عدد الأهداف لكل مستوى وبحسب المعادلة الآتية:

$$\text{وزن مستوى الأهداف} = \frac{\text{عدد الأهداف السلوكية في المستوى الواحد}}{\text{مجموع الاهداف السلوكية}} \times 100$$

٣. تم حساب عدد الأسئلة في كل خلية في جدول المواصفات حسب المعادلة الآتية:

$$\text{عدد الأسئلة لكل خلية} = \frac{\text{نسبة الهدف السلوكي في كل مستوى} \times \text{عدد الصفحات}}{100}$$

ث- **صياغة فقرات الاختبار:** صاغ الباحث (٣٠) فقرة موزعة على خمسة أسئلة، والفقرات من نوع الاختبارات الموضوعية التي توصف بأنها شائعة الاستعمال، وتفوق الاختبارات الموضوعية الأنواع الأخرى من الاختبارات صدقاً وثباتاً حيث يفترض فيها وجود إجابة واحدة ومحددة، أو؛ لأنها في التصحيح لا يكون أي أثر لذاتية المصحح (ملحم، ٢٠١٠، ص٢١٩)، ثم صاغ الباحث مفردات الاختبار وفقراته .

ج- **تعليمات الاختبار:** وضع الباحث التعليمات الآتية للإجابة عن الاختبار:

١-أكتب أسمك، وشعبتك، في المكان المحدد في ورقة الإجابة .

٢- أمامك اختبار يتكون من عدد من الفقرات، المطلوب الإجابة عن جميعها دون ترك أي فقرة .

ح- تصحيح الاختبار: خصص درجة واحدة للفقرة التي تكون إجابتها صحيحة، وصفراً للفقرة التي تكون إجابتها غير صحيحة، وتعامل الفقرة المتروكة أو التي تحمل أكثر من إجابة واحدة معاملة الفقرة غير الصحيحة.

خ- صدق الاختبار: يعد الصدق من المزايا المهمة في مجال المقاييس والاختبارات النفسية، وهو أن يقيس الاختبار ما وضع لقياسه(ملحم، ٢٠١٠، ص٢٧٠) وحرص الباحث على أن يتحقق من صدق الاختبار حيث قام بعرض على عدد من المحكمين والمتخصصين من أصحاب الخبرة في اللغة العربية وطرائق تدريسها وقد تم تعديلها وقد أخذ الباحث بهذه التعديلات على الاختبار بناءً على ملحوظات المتخصصين وآرائهم فأصبح الاختبار بصورته النهائية يتكون من (٣٠) فقرة.

د _ تجريب الاختبار وتحليله إحصائياً يشمل الآتي:

أولاً: العينة الاستطلاعية الأولى: بعد اكتمال الصيغة الأولية للاختبار طبق الباحث الاختبار على عينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي من مجتمع البحث نفسه وله مواصفات العينة نفسها وكان عددها(١٠٠) تلميذ، ومن أجل التحقق من وضوح فقرات الاختبار، وتشخيص الفقرات الغامضة لإعادة صياغتها، وتقدير وقت الإجابة على الاختبار، أتّضح أنّ الفقرات كانت واضحة وغير غامضة لدى التلاميذ، أمّا متوسط زمن الإجابة، فقد استعان الباحث بساعة توقيت لضبط الوقت في الاختبار، وتحديد زمن الإجابة، وذلك بتسجيل الوقت على ورقة إجابة كل تلميذ عند انتهائه من الإجابة عن الاختبار، وتم حسابه على وفق القانون الاتي:

$$\text{متوسط زمن الاختبار} = \frac{\text{زمن التلميذ الأول + زمن التلميذ الثاني .. الخ}}{\text{العدد الكلي للتلاميذ}}$$

وكان معدل الوقت يساوي(٤٢) دقيقة وهو ما يعادل درس واحد.

(عبيدات وسهيلة، ٢٠٠٧، ص١٠٨)

ثانيًا: التطبيق الاستطلاعي الثاني لغرض التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار: إنَّ الغرض من تحليل فقرات الاختبار هو للتحقق من صلاحية كل فقرة، وتحسين نوعيتها من خلال اكتشاف الفقرات الضعيفة جداً أو الصعبة جداً أو غير المميزة، واستبعاد غير الصالح منها لذلك طبق الباحث الاختبار على عينة مماثلة لعينة البحث تكونت من (١٠٠) تلميذ من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، ولتسهيل الإجراءات الإحصائية رتب الدرجات تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة.

أ- مستوى صعوبة الفقرات: تُعّرف بأنها عبارة عن نسبة الأفراد الذين حصلوا على إجابة للفقرة بشكل صحيح مقسوم على عدد الأفراد الكلي ونحن نقيس صعوبة الفقرة بناء على سهولتها، وقد بينت الدراسات أن أفضل الفقرات للاختبار التي تتراوح صعوبتها بين (٢٠%-٨٠%) (الخياط، ٢٠١٠، ص٢٥١)

طبق الباحث قانون معامل الصعوبة على كل فقرة من الفقرات الاختبارية ووجد أن قيمتها تتراوح بين (٠,٥) و(٠,٦٩) وهذا يعني أن فقرات الاختبار جميعها مقبولة (المنيزل وعدنان، ٢٠١٠، ص١٣٣).

ب- مستوى تمييز الفقرة: يقصد بقوة التمييز بأنها الفرق بين نسبة الطلبة الذين أجابوا عن الفقرة بشكل صحيح من الفئة العليا ونسبة الطلبة الذين أجابوا عن الفقرة بشكل صحيح من المجموعة الدنيا، وطبق الباحث قانون معامل تمييز على كل فقرة من الفقرات الاختبارية ووجد أن قيمتها تتراوح بين (٠,٣٣)(٠,٦٧) وبهذا تعد فقرات الاختبار التحصيلي جميعها جيدة وصالحة للتطبيق لهذا ابقى الباحث عليها جميعها، فقوة تمييز الفقرة اذا كانت من (٠,٣٠) فما فوق تعد جيدة (المنيزل وعدنان، ٢٠١٠، ص١٣٣).

ت_ فعالية البدائل الخاطئة: في الاختبارات الموضوعية التي تكون من نوع الاختيار من متعدد يكون البديل الخاطئ فعالًا عندما يجذب عدداً من التلاميذ من المجموعة الدنيا يزيد على عدد التلاميذ من المجموعة العليا، ويكون البديل أكثر فعالية كلما زادت قيمة السالب(الباوي وحسن، ٢٠١٣، ص١٢٨) وقد تراوحت فعالية البدائل بين(-٠,٣) (-٠,٤١).

ث_ ثبات الاختبار: يشير ثبات الاختبار إلى مدى إتساق نتائج المقياس، فإذا حصلنا على درجات متشابهة عند تطبيق المقياس نفسه على مجموعة الأفراد أنفسهم مرتين مختلفتين فأننا نستدل من ذلك على أن نتائجنا ثابتة (ابوعلام، ٢٠١٣، ص٢١٢)، وتحقق الباحث من ثبات الاختبار بالطريقة الآتية:

٤. **التجزئة النصفية:** تدعى طريقة التجزئة النصفية أو القسمة النصفية يقسم الاختبار الواحد على قسمين ويطبق الاختبار كله في مرة واحدة ثم نصححه فيحصل أفراد العينة على درجتين، درجة عن النصف الأول(الفردي) ودرجة للنصف الثاني (الزوجي)(النعيمي وعمار، ٢٠١١، ص١٤٥) ولحساب الثبات بهذه الطريقة أعتمد الباحث درجات العينة الإستطلاعية والتي بلغت (١٠٠) ورقة إجابة ثم جمعت الفقرات الفردية والزوجية لكل تلميذ على حدة، يبين ذلك، فبلغ الثبات باستعمال معامل أرتباط بيرسون (٠,٧٧) ثم

صحح بمعادلة سبيرمان براون فبلغ (٠,٨٧) (لمنيزل وعدنان، ٢٠١٠، ١٣٧).

ج- الصورة النهائية للاختبار: بعد إنهاء الإجراءات الإحصائية المتعلقة بالاختبار وفقراته، أصبح الاختبار بصورته النهائية يتكون من(٣٠) فقرة بعد عرضه على المحكمين وإجراء التعديل عليه.

ثامناً: تطبيق أداة البحث:

تطبيق الاختبار التحصيلي: طبق الباحث الاختبار التحصيلي على تلاميذ مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في يوم الأربعاء(٢٠١٧/٤/٢٣) وقد أجري الاختبار في الساعة (٩,٣٥) صباحاً من اليوم المذكور، وقد روعي عند تطبيق الاختبار ما يأتي:

أ- إشراف الباحث على تطبيق **الاختبار** بمساعدة معلمين وشرح التعليمات الخاصة بالاختبار وتوضيحها

ب- إجراء الاختبار في وقت واحد وفي قاعتين متجاورتين .

بعد ذلك صحح الباحث إجابات التلاميذ للمجموعتين التجريبية والضابطة وتم الحصول على درجاتهم.

تاسعاً: الوسائل الاحصائية وتشمل الآتي:

١. **الاختبار التائي (t–test) لعينتين مستقلتين:** استعمله الباحث لإجراء التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات (العمر الزمني محسوباً بالشهور، درجات التلاميذ في اختبار الفصل الاول في مادة اللغة العربية للعام الدراسي (٢٠١٦-٢٠١٧)، ولمعرفة دلالة الفرق بين المتوسطات الحسابية لمجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي.

$$ت = \frac{س_1 - س_2}{\sqrt{\frac{(ن_1 - 1) \times ع_1^2 + (ن_2 - 1) \times ع_2^2}{(ن_1 + ن_2 - 2)} \times \left[\frac{1}{ن_1} + \frac{1}{ن_2}\right]}}$$

٢. **مربع كاي(كا^2):** أستعمل في تكافؤ مجموعتي البحث في التحصيل الدراسي للوالدين .

$$كا^2 = مج \frac{(ل - ق)^2}{ق}$$

(ملحم، ٢٠١٠، ص ٣٤٤-٣٥٦)

٣- **معامل ارتباط بيرسون: (Pearson Correlation Cofficient)** استعمل في حساب معامل ثبات الاختبار بطريقة (التجزئة النصفية) .

$$ر = \frac{ن \text{ مج س ص} - (\text{مج س})(\text{مج ص})}{\sqrt{[ن \text{ مج س}^{٢} - (\text{مج س})^{٢}][ن \text{ مج ص}^{٢} - (\text{مج ص})^{٢}]}}$$

(ابو علام، ٢٠١٣، ص ٢٨٩)

٤. **معادلة معامل الصعوبة (Difficulty formula)** لحساب صعوبة فقرات الاختبار التحصيلي عند التطبيق الاستطلاعي

$$ص = \frac{ص_{ع} + ص_{د}}{ك}$$ ، ص ٢٣٤)

٥-**معادلة فاعلية البدائل المخطوءة:** استعملت هذه الوسيلة في معرفة فاعلية البدائل غير الصحيحة للسؤال الأول في الاختبار التحصيلي:

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

(ملحم، ٢٠١٠، ص ٣٦١)

٦- **معادلة سبيرمان- بروان**

استعملت في تصحيح معامل الثبات بعد استخراجه بمعامل أرتباط بيرسون .

$$\text{رث ك} = \frac{٢ \text{ ر}}{\text{ر} + ١}$$

(أبو زينة، ٢٠١٠، ص٧١)

الفصل الرابع

عرض النتيجة وتفسيرها والإستنتاجات والتوصيات والمقترحات

أولاً: عرض نتيجة:

لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين في الاختبار التحصيلي الذي تبلغ درجته الكلية (٣٠) درجة، وباستعمال معادلة الاختبار التائي لعيّنتين مستقلّتين أظهرت النتائج تفوّق تلاميذ المجموعة التجريبيّة الذين يدرسون مادة قواعد اللغة العربية باستعمال استراتيجية "الجدول الاسترجاعي" على تلاميذ المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي، وبذلك تُرفَض الفرضيّة الصفريّة الأولى، التي تنصّ على أنَّه (لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى(٠,٠٥) بين متوسط درجات تحصيل تلاميذ المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة قواعد اللغة العربية باستراتيجية "الجدول الاسترجاعي" ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية)، وكما هو موضح في جدول (١١) الآتي:

جدول (١١)

الوسط الحسابي، والانحراف، والقيمة التائية (المحسوبة والجدولية)، والدلالة الإحصائية لمجموعتي البحث في الاختبار

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمتا التائية		الدلالة الاحصائية عند مستوى (٠,٠٥)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٢	٢٢,٧٥	٣,٤٥	٦٣	٣,٨٠٥	٢,٠٠٠	دالة إحصائياً
الضابطة	٣٣	١٩,٠٠	٤,٤٢				

يلحظ من جدول (١١) أنّ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبيّة (**٢٢,٧٥**)، وبانحراف معياري(**٣,٤٥**)، وأنّ متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة هو (١٩,٠٠) وانحرافها هو (٤,٤٢)، وأنّ قيمة (T) المحسوبة (**٣,٨٠٥**) أكبر من القيمة الجدوليّة البالغة (**٢,٠٠٠**)، ولذلك فإنّ الفرق بين المجموعتين دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٦٣).

ثانياً: تفسير نتيجة البحث

في ضوء النتيجة التي تمَّ عرضها، يرى الباحث أنَّ أسباب تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة قواعد اللغة العربية باستعمال استراتيجية "الجدول الاسترجاعي" على تلاميذ المجموعة الضابطة الذين يدرسون مادة قواعد اللغة العربية بالطريقة الاعتيادية في التحصيل يعود إلى الأسباب الآتية:

١- إعتماد استراتيجية "الجدول الاسترجاعي" جعلت التلاميذ محور العملية التعليمية، وحثتهم على التفكير بشكل دقيق والوصول بهم إلى التفكير المنطقي، فأنعكس ذلك على تحصيلهم إيجابياً.

٢- هذه الاستراتيجية عززت أشتراك التلاميذ في توليد الأفكار ومناقشتها، مما فتح السبيل أمامهم إلى الفهم العميق، وقلل من النسيان، ومن ثم زاد تحصيلهم.

٣- استراتيجية "الجدول الاسترجاعي" وفرت للتلاميذ مواقف تعليمية لممارسة مجموعة كبيرة من مهارات التفكير، منها حل المشكلات، والأصالة في إنتاج الأفكار، مما أدى إلى تحسين تحصيلهم الدراسي.

٤-تسهم في تحفيّز البنية المعرفية، لدى التلاميذ مما يزيد في قدرتهم على معالجة الخبرات والمواقف الجديدة التي يواجهها وربطها بالخبرات السابقة، ومن ثم زيادة في التحصيل.

ثالثاً: الإستنتاجات:

وبناءً على هذه النتيجة، أستنتج الباحث ما يأتي:

١. إن ما توصل إليه البحث الحالي من تقدم، يدل على أن استراتيجية "الجدول الاسترجاعي يمكن الإفادة منها في تدريس مادة قواعد اللغة العربية.

٢. إن استراتيجية " الجدول الاسترجاعي " تزيد من قابلية المتعلمين على دراسة قواعد اللغة العربية ؛ لأنها تعطي الحرية الكافية لتلاميذ في التعلم والتفكير بعمق وبمساعدة المعلم .

٣. إن استراتيجية الجدول الاسترجاعي تزيد في تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي وتنمي قدرتهم على فهم قواعد اللغة العربية مقارنة بالطريقة الاعتيادية.

٤. تعمل استراتيجية الجدول الاسترجاعي على تعزيز ثقة التلاميذ بأنفسهم، من خلال إفساح المجال ليطرحوا الأفكار التي يحصلون عليها للموضوع، مِمَّا أدَّى لشعورهم بأهمية تعلمهم، ويساعد في تحصيلهم

رابعاً: التوصيات

وبناء على ذلك أوصى الباحث ما يأتي:

١. فتح دورات للمعلمين والمعلمات للتدريب على الاستراتيجيات التدريسية الحديثة ومنها استراتيجية " الجدول الاسترجاعي "
٢. ضرورة تنويع طرائق التدريس، واختيار استراتيجيات تعليم التفكير للتلاميذ ومنها استراتيجية " الجدول الاسترجاعي" ٠
٣. وضع جداول استرجاع لمختلف الموضوعات تكون متاحة لأي معلم ومعلمة ليتسنى لهم استعمالها في تعليم اللغة العربية وبقية العلوم.
٤. تزويد المعلمين بالإطار النظري والإجرائي لهذه الجداول الاسترجاعية

خامساً: المقترحات

استكمالاً للبحث الحالي وتطويره يقترح الباحث العنوانات الآتية:

١. إجراء دراسة مشابهة للدراسة الحالية لاختبار أثر استراتيجية الجدول الاسترجاعي في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طلاب الثاني المتوسط .
٢. إجراء دراسة مشابهة للدراسة الحالية تكون على طلاب أو طالبات المرحلة المتوسطة أو الإعدادية.
٣. إجراء دراسة مشابهة للدراسة الحالية لاختبار أثر استراتيجية الجدول الاسترجاعي في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طلاب الخامس الأدبي
٤. إجراء دراسة مشابهة للدراسة الحالية لاختبار أثر استراتيجية الجدول الاسترجاعي في تنمية المفاهيم النحوية لدى طلبة الرابع الإعدادي.

المصادر العربية والاجنبية:

٥. القرآن الكريم
١. إبراهيم، فاضل خليل. المدخل إلى طرائق التدريس العامة، ط١، دار الكتب، بغداد، ٢٠٠٩م.
٢. ابراهيم، حيدر معن. أثر استراتيجية الجدول الاسترجاعي في تحصيل مادة علم الأحياء والتفكير الاستدلالي لطلاب الصف الثاني متوسط، ، كلية التربية ابن الهيثم، جامعة بغداد، ٢٠١٤م. (رسالة ماجستير غير منشورة)
٣. إبراهيم، مجدي عزيز. معجم المصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، عالم الكتب، القاهرة، ، ٢٠٠٩ م.
٤. أبن منظور، محمد بن مكرم الأفريقي المصري (٧١١)هـ. لسان العرب، تحقيق: عامر أحمد حيدر، ط٢، ج ١-٣-٦، دار جادر، بيروت، ٢٠٠٥م .
٥. أبو زينة، فريد كامل. تطوير مناهج الرياضيات المدرسية وتعليمها، ط١، دار وائل، عمان، ٢٠١٠م.
٦. أبو علام، رجاء محمود. مناهج البحث الكمي والنوعي والمختلط، ط١، دار المسيرة، عمان، ٢٠١٣م.
٧. الباوي، ماجدة ابراهيم، وحسن احمد عبيد. فاعلية برنامج مقترح في التحصيل وتنمية الوعي العلمي والاخلاقي والتفكير الناقد، ط١، دار صفاء، عمان، ٢٠١٣م.
٨. البرقعاوي، جلال عزيز فرمان. التفكير الابداعي علم وفن، ط١، دار الرضوان، عمان، ٢٠١٤م .
٩. التميمي، عواد جاسم محمد، وباقر جواد الزجاجي . واقع تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في الوطن العربي، مطبعة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ٢٠٠٤ م.
١٠. التميمي، ميسون علي.نماذج حديثة لتدريس المفاهيم النحوية عرض تطبيقي، دار الرضوان، الأردن، ٢٠١٥م.
١١. جمهورية العراق – وزارة التربية – المديرية العامة للمناهج (٢٠١٢م).
١٢. جواد، منصور بني حيدر . جدول المواصفات في الاختبارات التحصيلية، مجلة المعلم، عمان، ٢٠٠٩م.

١٣. خوجة، خديجة، والاء سامي سعيد شاولي . تجربة بعض المدارس الأهلية في تطبيق برامج الكورت في مدينة جدة، ورقة عمل مقدمة الى اللقاء العربي الاول لخبراء الكورت، عمان، ٢٠٠٦م.

١٤. الخياط، ماجد محمد . أساسيات القياس والتقويم في التربية، ط١، دار الراية، عمان، ٢٠١٠ م.

١٥. الدليمي، طه علي حسين، وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي . اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ط١، دار الشروق، عمان، ٢٠٠٥م.

١٦. الدليمي، طه علي حسين، وكامل محمود نجم . أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، دار الشروق، عمان، ٢٠٠٤م.

١٧. الرفاعي، نعيم . الصحة النفسية دراسة في سيكولوجية التكيف، ط١٣، منشورات جامعة دمشق، سوريا، ٢٠٠١م.

١٨. زاير، سعد علي. نصائح تعليمية للمدرسين والمدرسات، ط١، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠١٦م.

١٩. ـــــــ، وسماء تركي داخل. إتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ط١، ج١، دار المرتضى، العراق، ٢٠١٣م.

٢٠. ـــــــ، وسماء تركي داخل. اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ط١، دار المنهجية، الأردن، ٢٠١٦.

٢١. ـــــــ، وأيمان إسماعيل عايز.مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، مؤسسة مرتضى للكتاب، شارع المتنبي، بغداد، ٢٠١١م.

٢٢. زيتون، عايش محمود. النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، ط١، دار الشروق، الأردن، ٢٠٠٧م.

٢٣. السيد، محمود احمد . في الأداء اللغوي، منشورات وزارة الثقافة، دمشق، ٢٠٠٥ م.

٢٤. شحاته، حسن، وزينب النجار. معجم المصطلحات التربوية والنفسية (عربي، انكليزي)، ط ١، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ٢٠٠٣م.

٢٥. الشعراني، ربى ناصر المصري . الابداع في التربية المدرسية في التعليم الاساسي، دار النهضة العربية، بيروت، ٢٠٠٩م .

٢٦. عبد الكريم، خليفة، عالمية اللغة العربية ومكانتها بين لغات العالم، مجمع اللُّغة العربية، دمشق، ٢٠٠٩م.

٢٧. عبد الهادي، نبيل ووليد عياد. استراتيجيات تعلم مهارات التفكير بين النظرية والتطبيق، ط١، دار وائل، عمان، ٢٠٠٩م.

٢٨. عبد عون، فاضل ناهي . طرائق تدريس اللغة العربية واساليب تدريسها، ط١، مؤسسة دار الصادق الثقافية، بابل، ٢٠١٣م.

٢٩. عبيدات، ذوقان، وسهيلة ابو السميد. استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين، ط١، دار الفكر، عمان، ٢٠٠٧ م.

٣٠. عليان، ربحي مصطفى، وعثمان محمد غنيم . أساليب البحث العلمي(النظرية والتطبيق)، ط٥، دار صفاء، عمان، ٢٠١٣.

٣١. عليان، شاهر ربحي. مناهج العلوم الطبيعية وطرق تدريسها النظرية والتطبيق، ط١، دار المسيرة، عمان، ٢٠١٠م.

٣٢. العوادي، هاشم راضي ."اثر توظيف الرسوم المتحركة في تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في قواعد اللغة العربية"، جامعة الموصل، كلية التربية الاساسية، الموصل، العراق، ٢٠٠٦م (رسالة ماجستير غير منشورة).

٣٣. العياصرة، وليد رفيق . التفكير السابر والابداعي، ط١، دار أسامة، عمان، ٢٠١١م.

٣٤. قريش، هدى علي سالم محمد . فعالية التدريب على استخدام جداول النشاط المصورة في تنمية السلوك الاستقلالي للأطفال، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر، ٢٠٠٥م. (رسالة ماجستير غير منشورة)

٣٥. قطامي، نايفة. تعليم التفكير للأطفال، ط١، دار الفكر للطباعة، عمان، ٢٠٠٣م.

٣٦. قطامي، يوسف .نماذج التدريس، سلسلة استراتيجيات التعلم والتعليم، ط١، دار وائل، عمان، ٢٠١١م.

٣٧. المجالي، ماجد . تأثيرات برنامج التسريع الأكاديمي على تحصيل الطلبة الدراسي وتكيفهم النفسي والاجتماعي المدرسي، عمان، ٢٠٠٧م.(أطروحة دكتوراه منشورة)

٣٨. ملحم، سامي محمد . مناهج البحث في التربية وعلم النّفس، ط٦، دار المسيرة، عمان، ٢٠١٠م .

٣٩. المنيزل، عبد الله فلاح، وعدنان يوسف العتوم . مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية، ط١، إثراء للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠١٠م.

٤٠. الموسوي، عباس نوح سليمان . دراسات تربوية تجريبية ووصفية في طرائق تدريس قواعد اللغة العربية، ط١، دار الرضوان، عمان، ٢٠١٥م.
٤١. نعمة، سناء محمد فرج . أثر توظيف قصص الإعراب المصورة في تحصيل تلامذة الصف الخامس الابتدائي في مادة قواعد اللغة العربية، جامعة ديالى، كلية التربية الاساسية، م٢٠١٢. (رسالة ماجستير غير منشورة)
٤٢. النعيمي، محمد عبد العال، وعمار عادل عناب. استخدام الطرائق الإحصائية في تصميم البحث العلمي، ط١، دار اليازوردي، عمان، ٢٠١١م.
٤٣. النعيمي، محمد عبد العال، وآخران . طرق ومناهج البحث العلمي، ط٢، دار الوراق، عمان، ٢٠١٥م.
٤٤. الوندي، صباح جليل خليل . أثر نموذج جي ميرل تيتسون وكلوزماير التعليميين في اكتساب تلامذة المرحلة الابتدائية المفاهيم النحوية في مادة القواعد اللغة الكردية والاحتفاظ بها، جامعة بغداد، كلية التربية/ ابن الرشد، بغداد، ٢٠٠٧م. (أطروحة دكتوراه غير منشورة)،
45. Good, Carter, Dictionary of education, New York Mc Grow-hill. V.ed 1973.
46. Louden, W. & Wallace, J.,Knowing and teaching since The construcivist paradox, Lnternational journal science and education,Vol 18, 1994.
47. Schunk, Learning Theories An educational perpective, (2nded), new Jersy: Prentice.Hall, inc, D-H, 2000 .
48. William J. & Amir 11-12 Years old children's informal knowledge and its influence on their formal probabilistic reasoning. Paper presented at the annual meeting of the American educational research association. San Francisco. G,1995 .

أثر استراتيجية المنحى المبرمج لحل المشكلات في تحصيل طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة الأدب والنصوص والاحتفاظ به

م.م. آمال صباح ردام الطائي
جامعة القاسم الخضراء

The impact of the strategy oriented program to solve problems in the achievement of students in the fourth grade literary literature and texts and retention

Ass.Lec. Amal Sabah Radam Al-Taie
Al Qasim Green University
Amal88butterfly9@gmail.com

Abstract

The objective of the current research is known asthe impact of the To achieve the goal of the research، the researcher followed the procedures of the experimental method، and chose a experimental design with a partial control consisting of two groups، the first experimental study literature and texts according to the strategy. strategy-oriented programmed

Key words: strategy oriented program، f students grade literary literature texts

الملخص:

هدف البحث الحالي تعرف إلى (أثر استراتيجية المنحى المبرمج لحل المشكلات في تحصيل طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة الأدب والنصوص) ولتحقيق هدف البحث اتبعت الباحثة إجراءات المنهج التجريبي، واختارت تصميماً تجريبياً ذا ضبط جزئي مكوناً من مجموعتين الأولى تجريبية تدرس مادة الأدب والنصوص على وفق استراتيجية (استراتيجية المنحى المبرمج لحل المشكلات) والأخرى ضابطة تدرس مادة الأدب والنصوص بالطريقة الاعتيادية، واختباراً تحصيلياً بعدياً، واختباراً للاحتفاظ، واختارت الباحثة عشوائياًإعدادية طليطلة للبنات محافظة بابل لإجراء تجربتها، إذ بلغ عدد أفراد عينة البحث (٦٧) طالبة، وبواقع (٣٤) طالبة للمجموعة التجريبية للبنات التي تدرس مادة الأدب والنصوص استراتيجية المنحى المبرمج لحل المشكلات، و(٣٣) طالبة للمجموعة الضابطة للبنات التي تدرس مادة الأدب والنصوص بالطريقة الاعتيادية.

الكلمات المفتاحية: فاعلية، استراتيجية المنحى المبرمج لحل المشكلات، التحصيل، الاستبقاء، الادب والنصوص.

الفصل الاول

التعريف بالبحث

أولاً. مشكلة البحث:

تشير الأدبيات والدراسات الى أن هناك ضعفاً ظاهراً في تعليم مادة الأدب والنصوص، ويتمثل هذا الضعف في نفور العديد من الطلبة من دروس الأدب والنصوص على الرغم من أهميته وأثره الواضح في تكوين شخصياتهم وأذواقهم (احمد، ٢٠٠٦،: ٤)

إن مشكلة الأدب والنصوص مشكلة كادت أن تكون عامة، إذ عانى منها الآباء والمعلمون والطلبة، والمشكلة لم تكن في حفظ النص وإنما في معالجة النص معالجة شكلية أي أن تدريس الأدب ما هو إلا قراءة سطحية مجرد (نطق وحفظ بعيدة عن التحليل والتفسير)(عصر، ٢٠٠٠،: ١٩٥)

ويرى (إبراهيم): وجود ضعف في تعليم مادة الأدب والنصوص وأن درس الأدب ما زال لا يحقق الأغراض المنشودة، فالمادة الأدبية تعرض على الطلاب بطريقة جافة عقيمة أي تعرض عرضاً سطحياً من دون تذوق وتحليل وموازنة. (إبراهيم، ٢٠٠٧،: ٢٦٣)

وعند البحث في أسباب هذه المشكلة نجد أن هناك عدة جوانب تتحمل مسؤولية هذه المشكلة منها: طريقة التدريس، فالمشكلة الرئيسية في هذا الجانب هي كيف يختار المدرس الطريقة التي تناسب موضوع المادة وميول طلبته واتجاهاتهم. (الطراونة، ١٩٩٨: ٢٥)

فمدرسو الأدب لا يحثون طلبتهم إلا للاستماع الى أصوتهم، وهذا يؤدي الى تقاعس الكثير من الطلبة عن الحفظ، بسبب غياب التفاعل بين المدرس والطالب والنص، والطلبة سلبيون لا إيجابيون، فمهمتهم الاستماع، ومهمة المدرس سرد الحقائق والاحكام، لذا فهي تعود الطالبة المحاكاة العمياء والاعتماد على غيره، وتضعف فيه روح الابداع والرأي، وإن الحقائق التي تقدم في خلالها تبقى مزعزعة في الذهن، لأن الطالب لم يبذل جهداً في اكتشافها، وإنما موقفه يتسم بالسلبية، في الوقت الذي تؤكد الاتجاهات الحديثة في التربية موقف الطالب الايجابي في العملية التدريسية. (السلامي، ٢٠٠٣: ٢٢)

وفي ضوء ما تقدم ترى الباحثة أن دراسة مادة النصوص الأدبية في المراحل كافة لاسيما المرحلة الإعدادية ما هي إلا مدرسة يقرأ النص وطالبة تسمع ويحفظ قوالب شعرية لا يعرف معنى البيت ولا يستطيع تحليله وتبيان الصور الأدبية الرائعة فيه.

وبناءً على ما تقدم فقد وجدت الباحثة من خلال نتائج الدراسات السابقة وإطلاعها المتواضع على الأدبيات من كتب ومراجع أخرى في مجال طرائق التدريس، وسعياً لاختيار أنسب الطرائق التدريسية الحديثة التي تتلاءم مع متطلبات العصر، ونظراً لوجود الضعف والقصور في طرائق التدريس المتبعة، ارتأت الباحثة القيام بدراسة علمية لأجل رفع التحصيل الدراسي للطالبات في مادة الأدب والنصوص، من خلال استعمال استراتيجية تدريسية حديثة لتطبقها في مدارسنا هي (إ استراتيجية المنحى المبرمج لحل المشكلات).

مما سبق تتحدد مشكلة البحث الحالي في السؤال الآتي (هل استراتيجية المنحى المبرمج لحل المشكلات أثر في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص والاحتفاظ به ؟).

ثانياً. أهمية البحث:

فاللغة: هي نظام صوتي رمزي، ذو مضامين محددة، تتفق عليه جماعة معينة، ويستخدمه أفرادها في التفكير والتعبير والاتصال فيما بينهم. (مدكور، ٢٠٠٩،: ٢٨)

وعبر عن اللغة (ابن جني) بقوله: " هي أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم "(ابن جني، ١٩٩٠: ٣٣) وللأدب أهمية متميزة من بين فروع اللغة العربية، وذلك للصلة الموجودة بين الأدب واللغة من جهة، وبين الأدب والحياة من جهة أخرى، وتتجلى أهمية الأدب بما فيه من أثر في إعداد النفس وتكوين الشخصية، وتوجيه السلوك الإنساني، وتهذيب الوجدان، وتصفية الشعور، وصقل الذوق وإرهاف الإحساس، وتغذية الروح، فهو يعد سياحة جميلة ومتعة وثقافة وتربية يحدث في نفس قارئه وسامعه لذة فنية، فهو ذو سلطان واضح على النفوس. (الشمري والساموك، ٢٠٠٥،: ٢١٢)

والنصوص الأدبية (نثرها وشعرها): هي لون من ألوان الفن الذي يمثل رقية الإنسان للتكامل والاندماج وجدانياً مع الآخرين، والنصوص الأدبية بهذا المعنى هي عبارة عن القطع الشعرية أو النثرية التي تختار لدراستها دراسة أدبية تذوقية تقوم على فهم المعنى وإدراك ما في الكلام من جمال وجودة مما يحقق المتعة ويبعث في النفس الحاسة الفنية. (عبد الحميد، ١٩٩٨: ١٤١) والطريقة التدريسية هي الأسلوب الذي يستخدمه المدرس في معالجة النشاط التعليمي ليحقق وصول المعارف الى طلبته بأيسر السبل وأقل الوقت والجهد. (نبهان، ٢٠١١، ص٢٧)

لذا ترتكز أهمية الطريقة في كيفية استثمار محتوى المادة بشكل يُمكن الطلاب من الوصول الى الهدف الذي تسعى إليه في دراسة مادة من المواد، ويصبح من الواجب على المعلم أن يأخذ بيد الطالب من المستوى الذي وصل إليه محاولاً أن يصل به الى الهدف المنشود، لأن الطريقة تصبح عديمة الجدوى إذا لم تصل بالطالب الى الهدف المرغوب فيه. (الحيلة، ٢٠٠٣: ٥٦)

وترى الباحثة ضرورة الاهتمام بطرائق التدريس أكثر لما لها من أثر في تحصيل الطلبة في أية مادة يدرسونها، ولذا وجدت الباحثة أنه هناك حاجة ماسة الى تفعيل استراتيجيات حديثة تأخذ على عاتقها مشاركة الطالب بإيجابية في الموقف التعليمي، وتجعل

منه محوراً للتعليم، وعلى هذا الأساس تبنت الباحثة هذه الاستراتيجيات التي تركز على الطالب وتجعله الركن الأساسي في العملية التعليمية وتحفزه على التساؤل وإثارة تفكيره، فكانت استراتيجية المنحى المبرمج وهي إحدى الاستراتيجيات التي تجعل الطالب أكثر اندماجاً مع المعلومات التي يتعلمها، وتخلق لديه الوعي التام بعمليات تفكيره، وتجعل المتعلم قادراً على استرجاع مواقفه اليومية وخبراته السابقة (عفانة والجيش، ٢٠٠٩،: ١٧٣)

ومما سبق تتجلى أهمية البحث الحالي فيما يأتي:

١. أهمية اللغة بوصفها أداة التفكير ووسيلة لتعليم الفرد.
٢. أهمية اللغة العربية بوصفها لغة القرآن الكريم.
٣. أهمية الأدب والنصوص فهو وسيلة يعبر بها الفرد عن مشاعره وأحاسيسه.
٤. أهمية الاستراتيجيات الحديثة التي تحول عملية التدريس من المدرس الى الطالب.

ثالثاً. هدف البحث:

يهدف البحث الى تعرف " أثر استراتيجية المنحى المبرمج لحل المشكلات في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص ولاحتفاظ به"

رابعاً: فرضيتا البحث

١. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللائي يدرسن مادة الأدب والنصوص على وفق استراتيجية المنحى المبرمج لحل المشكلات ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللائي يدرسن المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في اختبار التحصيل.
٢- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة الأدب والنصوص على استراتيجية المنحى المبرمج لحل المشكلات ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في اختبار الاحتفاظ.

خامساً. حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بـ:

١. طالبات الصف الرابع الأدبي في المدارس الإعدادية والثانوية في مركز محافظة بابل للعام الدراسي ٢٠١٧-٢٠١٨م.
٢. عدد من موضوعات كتاب الأدب والنصوص للصف الرابع الأدبي للعام الدراسي ٢٠١٦-٢٠١٧م، الطبعة الخامسة، ٢٠١٦م.
٣. الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٦-٢٠١٧.

سادساً. تحديد المصطلحات:

١. الاستراتيجية

عرفها كل من: . (شحاته والنجار، ٢٠٠٣) بأنها: " مجموعة من الإجراءات والممارسات التي يتبعها المعلم داخل الصف للوصول الى مخرجات " (شحاته والنجار، ٢٠٠٣: ٦٥).

- (الهاشمي والدليمي٢٠٠٨) بأنها: "مجموعة من الأساليب والوسائل والأنشطة وأساليب التقويم التي تساعد على تحقيق الأهداف" (الهاشمي والدليمي،٢٠٠٨،: ١٩)

التعريف الإجرائي للاستراتيجية: هي عبارة عن مجموعة من الإجراءات التي يتم تخطيطها بإحكام لتوظيف الإمكانات المادية والبشرية في المدرسة لمساعدة الطالبات على تحقيق أهداف التعلم.

استراتيجية المنحى المبرمج

وعرّفها كل من:

- (الفضلي٢٠١٠) بأنها: "مجموعة من الخطوات المتسلسلة والمترابطة والمعززة بالتغذية الراجعة الهادفة والمباشرة، يستند على خطوات حل المشكلات في التدريس، وينحى منحىً منظما نحو تحقيق هدف معين" (الفضلي، ٢٠١٠: ١٦)
- (مرعي والحيلة٢٠١١) بأنها: استراتيجية من استراتيجيات حل المشكلات، تشتمل على عدة خطوات متسلسلة، تتميز عن استراتيجيات حل المشكلات بالتغذية الراجعة والتعزيز. (مرعي والحيلة،٢٠١١،: ٢٢٥)

التعريف الاجرائي:

تعرف الباحثة استراتيجية المنحى المبرمج إجرائيًا:

استراتيجية لحل المشكلات تتكون من مجموعة خطوات متسلسلة متتابعة تعتمد على (التغذية الراجعة والتعزيز)، اعتمدتها الباحثة في تدريس موضوعات لغرض إكساب طلاب المجموعة التجريبية المعلومات والمعارف الجغرافية ومساعدتهم على حل المشكلات التي تواجههم بأسلوب علمي.

حل المشكلات

وعرّفها كل من:

- (زيتون٢٠٠٤) بأنها: " من الاستراتيجيات التي يتم التركيز عليها في التدريس، وذلك لمساعدة الطلبات على إيجاد الحلول) للمواقف المشكلة) بأنفسهم انطلاقاً من مبدأ هذه الإستراتيجية التي تهدف إلى تشجيع الطلبة على البحث والتنقيب والتساؤل والتجريب الذي يمثل قمة النشاط العلمي الذي يقوم به العلماء".) زيتون ٢٠٠٤: ١٤٨)
- (فرج ٢٠٠٩) بأنها: موقف في العلوم ينظر إليه الطالب الذي يقوم بالحل على أنه مشكلة" (فرج،٢٠٠٩،: ١٩٨)
- (الزبيدي ٢٠١٠) بأنها: " استراتيجية تدريسية تقوم على إثارة مشكلة تدريسية تثير اهتمام الطلبة وتستهوي انتباههم وتتصل بحاجاتهم وتدفعهم إلى التفكير والدراسة والبحث عن حل علمي لها". (الزبيدي،٢٠١٠،: ٢٢٢)

التعريف الاجرائي:

تعرف الباحثة حل المشكلات إجرائيًا: استراتيجية تدريسية تعتمد على تقديم المادة التعليمية أو المحتوى الدراسي للطالبة في صورة مواقف على شكل مشكلات تحتاج إلى حلول عن طريق بذل جهود معينة وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في حل هذه المواقف المشكلة باختبار تحصلي.

التحصيل عرفه كل من

- (علاّم٢٠٠٠) بأنّه: "درجة الاكتساب التي يحققها الفرد أو مستوى النجاح الذي يحرزه، أو يصل إليه في مادة دراسية أو مجال تعليميّ أو تدريبيّ معين". (علام، ٢٠٠٠،: ٣٠٥).
- (عبادة٢٠٠١) بأنه: "ذلك المستوى الذي وصل إليه الطالب في تحصيله للمواد الدراسية" (عبادة، ٢٠٠١،: ١٤٦)

التعريف الإجرائي للتحصيل: هو النتيجة النهائية التي تبين مستوى الطالبات (عينة البحث) ودرجة تقدمهنَّ في مادة الأدب والنصوص في غضون مدة معينة (مدة التجربة) ممثلة بالدرجات التي حصلنَّ عليها في الاختبار التحصيلي المعد لأغراض البحث.

. الأدب والنصوص:

أ- الأدب: عرفه (الهاشمي، ٢٠٠٦) بأنه: "الفكرة الجميلة في العبارة الجميلة التي تحدث في نفس قارئها أو سامعها لذة فنية". (الهاشمي، ٢٠٠٦،: ٢١٣)

ب- النصوص عرفها (عاشور، ٢٠٠٣) بأنها: " نصوص يتوافر لها حظ من الجمال الفني وتعرض على الطلبة فكرة متكاملة أو مترابطة، وتعد وسيلة للتدريب على التذوق الأدبي (عاشور، ٢٠٠٣،: ٢٣٨)

التعريف الإجرائي للنصوص الأدبية: هي مجموعة من النصوص المختارة من الموروث الأدبي شعراً أو نثراً والموجودة في الكتاب المقرر للصف الرابع الأدبي والتي يتمكن طالبات عينة البحث من تحليلها وتحوي قدراً كبيراً من الجمال الفني الواضح

الاحتفاظ عرفه كل من:

(الكبيسي والداهري، ٢٠٠٠) بأنه "خزن وحفظ الانطباعات في الذاكرة عن طريق تكوين ارتباطات بينه تشكل وحدات من المعاني" (الكبيسي والداهري، ٢٠٠٠،: ٨٩)

(الضبع٢٠٠١) بأنه: " عملية تحول السلوك الملاحظ الى صورة ذهنية تخزنها الذاكرة لحين الاستعمال" (الضبع، ٢٠٠١،: ١٨٦).

التعريف الإجرائي للاحتفاظ: قدرة الطالبات على تذكر المعلومات بعد مدة زمنية من الاختبار التحصيلي البعدي

الفصل الثاني

الإطار النظري ودراسات سابقة

المحور الأول استراتيجية المنحى المبرمج لحل المشكلات

يعد روبت ستينر برغ "R.Saliburg " أول من نادى بهذه الاستراتيجية عام ١٩٩٦م، وهو أحد رواد جامعة بيل الأمريكية في علم النفس المعرفي المعاصرين، جاءت التسمية من أن المنحى منظم على وفق مجموعة من الخطوات المتسلسلة المترابطة المعززة بالتغذية الراجعة الهادفة المباشرة.(الفضلي،٢٠١٠،: ٤١) وتعتمد هذه الاستراتيجية على صياغة موضوع الدرس على هيئة مشكلة، أو سؤال يُثير اهتمام الطلبة، ويدفعهم إلى ممارسة أنواع مختلفة من النشاطات التعليمية للوصول إلى حل المشكلة. (السيد، ٢٠١٠،: ١٤٥) وينبغي على المدرس في هذه الاستراتيجية جذب انتباه الطلبة وإثارتهم، من خلال طرح المشكلة أو المشكلات عليهم ويعمل على توضيح إبعادها ويناقش الطلبة الخطوات والعمليات التي قد تودي إلى الحل، وبتحفيز الطلبة على استرجاع معلومات ذات علاقة بالمشكلة ومراقبة أدائهم مع تقديم التغذية الراجعة المناسبة لهم في أثناء شغلهم في حل المشكلة، وتقديم الحلول التي تم التوصل إليها من قبل الطلبة ومناقشتها معاً مع العمل على تعزيز الحلول الصحيحة وتدعيمها وبيان الأخطاء في الحلول غير الصحيحة، وإعادة تلخيص المشكلة وإجراءات حلها والحلول المناسبة لها (الزغول والمحاميد،٢٠١٠: ٩٠)

وتتكون الاستراتيجية من ستة خطوات هي:

١- تقديم أو طرح المشكلة على هيئة سؤال شفوي أو مكتوب.

٢- الطلب من الطلبة طرح الحلول وخطواتها بشكل منطقي والاستماع إلى الاستجابات.

٣- تزويد الطلبة بتغذية راجعة هادفة مباشرة.

٤- تصحيح الطالب مساره ذاتياً في ضوء التغذية الراجعة، وتعديل خطاه إلى أن تتطابق مع الخطوات المنشودة.

٥- تزويد المدرس الطلبة بتلميحات حول الخطوات اللاحقة بعد اجتياز الخطوات الناجحة.

٦- تعزيز عمل الطالب وتشجيعه على مراجعة الخطوات التي اتبعها، ثم إعطاء مشكلات مشابهة لتطبيق الاستراتيجية التي توصل إليها. (الخزاعلة وآخرون ٢٠١١: ٢٢٢) وفيما يأتي تفصيل موضح لخطوات استراتيجية المنحى المبرمج لحل المشكلات كما مبين في

الخطوة الثانية: الطلب من الطلبة تقديم تصورهم للحل المقترح. (طرح الحلول وخطواتها بشكل منطقي والاستماع إلى الاستجابات).

الخطوة الثالثة: تزويد الطلبة بتغذية راجعة هادفة مباشرة (فورية) شفوية. وتكون التغذية الراجعة بوساطة المدرس أو بوساطة المادة التعليمية.

ويقصد بالتغذية الراجعة تزويد الطالب بنتيجة استجابته، أذ تعمل على الكشف عن مواطن القوة لتعزيزها ومواطن الضعف لعلاجها، كما تساعد على تصحيح الأخطاء وتزيد من دافعية الطالب. (الرواضية وآخرون٢٠١١: ١٣٣).

المحور الثاني: دراسات سابقة

دراسة (لفتة، ١٩٨٨) أثر استعمال أسلوب حل المشكلات في المختبر في تحصيل طلبة الصف الأول فيزياء في مادة الكهربائية في كلية التربية.

شملت عينة الدراسة (٩٦) طالباً وطالبة؛ بواقع (٤٦) طالباً وطالبة المجموعة الضابطة، و(٥٠) طالباً وطالبة المجموعة التجريبية، بعد أن تم تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث (متغير العمر الزمني)، والمستوى العلمي للأبوين، ومهنة الأبوين، والدخل الشهري، ونوع السكن والتحصيل في مادة الكهربائية العملي للفصل الدراسي الأول.

(لفتة، ١٩٨٨،: ٧–١١٠) دراسة فضل (١٩٨٩): دراسة بعض المهارات التي يتضمنها كل من الأسلوب الاستقرائي والاستنباطي وأسلوب حل المشكلات في تدريس مفهوم سرعة التفاعل الكيمائي في مادة الكيمياء بالمدرسة الثانوية. (فضل، ١٩٨٩،: ٦٩)

دراسة (السامرائي، ١٩٩٩)

أجريت هذه الدراسة في العراق، وهدفت إلى التعرف على أثر كلّ من نموذجي (فان هل) و(حل المشكلات) في تدريس الهندسة المجسمة ومستويات التفكير واكتساب المهارات والتحصيل العام في الهندسة لطالبات السادس العلمي، وأجريت هذه الدراسة على المرحلة الإعدادية، وبلغ أفراد عينة البحث (٦٦) طالبة وقد كافأ الباحث بين المجموعتين من خلال اختبار أعده على وفق مصفوفة (هوفر) التي تراعي مستويات التفكير في الهندسة واكتساب المهارات الهندسية الأساسية.(السامرائي، ١٩٩٩: ١–٧٥)

بعد عرض ملخص الدراسات السابقة، ارتأت الباحثة الى إجراء موازنة:

١. بلد الدراسة

اختلفت أماكن إجراء الدراسات السابقة، إذ توزعت بين دراسات محلية أجريت داخل العراق تمثلت بدراسة (لفتة، ١٩٨٨) و(السامرائي، ١٩٩٩) وتتفق الدارسة الحالية مع هذه الدراسات إذ أجريت في العراق، ودراسات عربية أجريت دراسة (فضل، ١٩٨٩) في مصر، وأجريت دراسة وهي دراسة اما الدراسة الحالي اجريت في العراق.

٢. هدف الدراسة

جاءت الدراسات السابقة متباينة في أهدافها، بعض الدراسات السابقة ركزت على أثر استعمال طريقة حل المشكلات في التحصيل كدراسة (لفتة١٩٨٨)، و(السامرائي ١٩٩٩)، ودراسة، ودراسة (فضل، ١٩٨٩) التي هدفت إلى معرفة عدد من المهارات التي يتضمنها كل من الأسلوب الاستقرائي والاستنباطي وأسلوب حل المشكلات هدفت إلى استقصاء أثر تدريب على أساليب حل المشكلات في مخرجات الطلاب ولاسّيما درجات التحصيل ودرجات الاستبقاء وهدف الدراسة الحالية التعرف على أثر استراتيجية المنحى المبرمج لحل المشكلات في تحصيل طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة الادب والنصوص

٣. ٣– الوسائل الإحصائية

اعتمدت الدراسات عدد من الوسائل الإحصائية المختلفة وذلك بحسب نوع المتغيرات والهدف من كل دراسة، وقد اعتمدت أكثر الدراسات الاختبار التائي (t–test) عدا دراسة و(فضل، ١٩٨٩) و(السامرائي١٩٩٩) اعتمدت تحليل التباين أما بقية الوسائل الإحصائية التي استعملتها الدراسات فيمكن إدراجها بالآتي.

معادلة الفاكرونباخ للاتساق الداخلي، ومعامل ارتباط بيرسون، معامل سبيرمان براون والانحراف المعياري، والمتوسط الحسابي ومعامل مربع (كا٢) لتحصيل الولدين.

جوانب الإفادة من الدراسات السابقة في إعداد البحث:

١- بناء أداة البحث.

٢- الإفادة من الوسائل الإحصائية المستعملة في الدراسات السابقة المتشابهة لتصميم البحث وتحليل بياناته.

٣- أغنت الباحثة في الإطلاع على المزيد من المصادر والمراجع.

٤- الإفادة من نتائجها في دعم نتائج الدراسة الحال

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته

- منهج البحث:

اتبعت الباحثة المنهج التجريبي في بحثها الحالي، لأنه الأكثر ملاءمة لتحقيق هدف البحث وفرضيتيه وإجراءاته، وهو منهج يتسم بالقدرة على التحكم في مختلف العوامل المؤثرة في الظاهرة المراد دراستها، إذ يبنى منهج البحث التجريبي على الأسلوب العلمي ويبدأ بوجود مشكلة ما تواجه الباحث توجب عليه البحث عن الأسباب والظروف لحلها وذلك بإجراء التجارب. (داود وعبد الرحمن، ١٩٩٠،: ٢٤٧)

- إجراءات البحث وتتضمن:

أولاً. التصميم التجريبي:

هو برنامج عمل لمعرفة كيفية إجراء التجربة ويعد أداة رئيسة يحقق بها المنهج التجريبي أهدافه. (العمر، ٢٠٠١،: ٧٣) لذلك اعتمدت الباحثة تصميماً تجريبياً يلائم ظروف تجربتها وهو تصميم ذو ضبط جزئي، والشكل (١) يوضح ذلك:

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	الأداة
المجموعة التجريبية	استراتيجية المنحى المبرمج لحل المشكلات	التحصيل والاحتفاظ	اختبار تحصيلي
المجموعة الضابطة	-----		

ثانياً. مجتمع البحث وعينته:

إن من الضروري على الباحث تحديد المجتمع الأصلي للدراسة إذ تعد عملية أساسية. (داود وعبد الرحمن، ١٩٩٠،: ٧١) وذلك لأنه سيساعده في اختيار عينة بحثه على وفق الأسلوب العلمي الأمثل الذي يوفر له مراعاة خصائص المجتمع الأصلي، فضلاً عن الحصول على نتائج موضوعية دقيقة تسهم في تقديم الحلول المفيدة. (أبو النيل، ٢٠١٣،: ٢٠)

أ. عينة البحث: حرصت الباحثة على اختيار عينة ممثلة لمجتمع البحث الحالي تمثيلاً صحيحاً،، فقد اختارت الباحثة عشوائياً اعدادية طليطلة للبنات لتطبيق تجربتها، وذلك للأسباب الآتية:

ب. عينة الطالبات: وقد بلغ عدد طالبات المجموعة التجريبية (٣٤) طالبة، وعدد طالبات المجموعة الضابطة (٣٣) طالبة، بعد أن استبعدت الباحثة الطالبات الراسبات بواقع طالبة واحدة فقط من المجموعة التجريبية، إذ أن الباحثة استبعدت الطالبة الراسبة من نتائج التجربة لاعتقاد الباحثة أن لديها خبرة سابقة عن الموضوعات التي تدرس على مدى مدة التجربة مع إبقائها داخل الصف حفاظاً على النظام في المدرسة، وبذلك أصبحت عينة البحث بشكلها النهائي (٦٧) طالبة والجدول (٤) يوضح ذلك

جدول (٤)

عدد طالبات مجموعتي البحث قبل الاستبعاد وبعده

المجموعة	الشعبة	عدد الطالبات قبل الاستبعاد	عدد الطالبات الراسبات	عدد الطالبات بعد الاستبعاد
التجريبية	(أ)	٣٥	١	٣٤
الضابطة	(ب)	٣٣	–	٣٣
المجموع		٦٨	١	٦٧

ثالثاً. تكافؤ مجموعتي البحث:

حرصت الباحثة قبل الشروع بتنفيذ التجربة على تكافؤ طالبات مجموعتي البحث إحصائيا في بعض المتغيرات التي تراها قد تؤثر في نتائج البحث وهذه المتغيرات هي:

١. العمر الزمني للطالبات محسوباً بالشهور: لغرض التكافؤ بين أفراد المجموعتين من ناحية العمر الزمني محسوباً بالشهور، تم استخراج الوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات المجموعتين وباستعمال الاختبار التائي (t–test) لعينتين مستقلتين، لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين أعمار طالبات مجموعتي البحث، أظهرت النتائج أن ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين المجموعتين في هذا المتغير، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (١,٩٨٢)، وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٩) وبدرجة حرية (٦٥)، مما يدل على أن مجموعتي البحث التجريبية والضابطة متكافئتان إحصائياً في هذا المتغير وجدول (٥) يوضح ذلك

جدول (٥)/ نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لأعمار طالبات مجموعتي البحث محسوباً بالشهور

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة عند مستوى ٠,٠٥
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٤	١٩٧,٧٠	١١,٩٠	٤٤١,٧٢	٦٥	١,٩٨٢	١,٩٩	غير دالة
الضابطة	٣٣	٢٠٤,٥١	١٥,١٢	٢٢٨,٦٩				

٢. التحصيل الدراسي للآباء: لأجل التكافؤ في التحصيل الدراسي لآباء طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة، استعملت الباحثة مربع كاي (كا٢) وسيلة إحصائية لمعرفة الفرق بهذا المتغير لطالبات المجموعتين التجريبية والضابطة، وقد أظهرت النتائج عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين، إذ بلغت قيمة (كا٢) المحسوبة (١,٠٦٢)، وهي اصغر من قيمة (كا٢) الجدولية البالغة (٧,٨٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وبدرجة حرية (٣)، إذ لا يوجد فرق في تحصيل الآباء بين المجموعتين، لذا فهما متكافئتان في هذا المتغير والجدول (٦) يوضح ذلك:

جدول (٦)/ [١]قيمة مربع (كا٢) للفروق في مستوى تحصيل الآباء لطالبات المجموعتين [(*)]

المجموعة	حجم العينة	أمي	ابتدائية	متوسطة	إعدادية	معهد	بكالوريوس فأعلى	درجة الحرية	قيمة (كا٢)		الدلالة عند مستوى ٠,٠٥
									المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٤	١	١١	٨	٧	٣	٤	٣	١,٠٦٢	٧,٨٢	غير دالة
الضابطة	٣٣	٣	٥	٩	٧	٥	٤				

٣. التحصيل الدراسي للأمهات: لأجل التكافؤ في التحصيل الدراسي لأمهات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة، استعملت الباحثة مربع كاي وسيلة إحصائية لمعرفة الفرق بهذا المتغير لطالبات مجموعتي البحث، وقد أظهرت النتائج عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين، إذ بلغت قيمة (كا٢) المحسوبة (١,٠٣٢)، وهي اصغر من قيمة (كا٢) الجدولية البالغة (٧,٨٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وبدرجة حرية (٣)، إذ لا يوجد فرق في تحصيل الأمهات بين المجموعتين، لذا فهما متكافئتان في هذا المتغير.

والجدول (٧) يوضح ذلك: جدول (٧)

قيمة مربع (كا٢) للفروق في مستوى تحصيل الأمهات لطالبات المجموعتين

المجموعة	حجم العينة	أمي	يقرأ ويكتب	ابتدائي	متوسطة	إعدادية	معهد فما فوق	درجة الحرية	قيمة (كا٢) المحسوبة	قيمة (كا٢) الجدولية	الدلالة عند مستوى ٠,٠٥
التجريبية	٣٤	٦	١	١٤	٧	٥	١	٣	١,٠٣٢	٧,٨٢	غير دالة
الضابطة	٣٣	٨	١	١٠	٨	٤	١				

٤. درجات الطالبات في مادة اللغة العربية في امتحان الفصل الدراسي الاول للعام ٢٠١٥-٢٠١٦:

حصلت الباحثة على درجات طالبات مجموعتي البحث في مادة اللغة العربية في الصف الرابع الأدبي عن طريق السجل الخاص بدرجات إدارة المدرسة، إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية (٦٥,٠٩) درجة، في حين بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة الضابطة (٦١,٣٩) درجة (ملحق٢)، وعند استعمال الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية، اتضح أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (١,٩٤٤)، وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢) وبدرجة حرية (٦٥)، مما يدل على أن مجموعتي البحث التجريبية والضابطة متكافئتان إحصائياً في هذا المتغير والجدول (٨) يوضح ذلك:

جدول (٨)

نتائج الاختبار التائي لطالبات مجموعتي البحث في مادة اللغة العربية في امتحان الكورس الأول (الصف الرابع الأدبي) للعام الدراسي ٢٠١٧-٢٠١٨

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	الدلالة عند مستوى ٠,٠٥
التجريبية	٣٤	٦٥,٠٩	٨,٢٤	٦٧,٩٦	٦٥	١,٩٤٤	١,٩٩	غير دالة
الضابطة	٣٣	٦١,٣٩	٧,٢٦	٥٢,٧٤				

٤. درجات اختبار القدرة اللغوية: لأجل التكافؤ بين طالبات مجموعتي البحث في اختبار القدرة اللغوية، استعملت الباحثة الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين الطالبات، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (١,٧٦٠) درجة، وهي اصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وبدرجة حرية (٦٥)، إذ لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعتين في متغير اختبار القدرة اللغوية (ملحق٥)، لذا فهما متكافئتان في هذا المتغير والجدول (٩) يوضح ذلك:

جدول (٩)

نتائج اختبار القدرة اللغوية لطالبات مجموعتي البحث (الصف الرابع الأدبي) للعام الدراسي ٢٠١٧-٢٠١٨

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة عند مستوى ٠,٠٥
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٤	١٥,٨٢	٢,٥٤	٦,٤٥	٦٥	١,٧٦٠	١,٩٩	غير دالة
الضابطة	٣٣	١٤,٧	٢,٧	٧,٢٩				

رابعاً. ضبط المتغيرات الدخيلة في التجربة:

١. الحوادث المصاحبة:

أمكن تفادي أثر هذا العامل، حيث لم تتعرض التجربة في هذا البحث لأي ظرف طارئ أو حادث يعرقل سير أداء التجربة (الزلازل – الفيضانات – الأعاصير) وحوادث أخرى كالحرب والاضطرابات

٢. العمليات المتعلقة بالنضج:

ولم يكن لهذه العمليات أثر في البحث الحالي، لان مدة التجربة كانت موحدة للمجموعتين التجريبية والضابطة، إذ بدأت التجربة يوم ٢٠١٧/٢/٢٨ وانتهت يوم ٢٠١٧/٥/٢.

٣. الاندثار التجريبي:

ولم يحدث في تجربة البحث شيء من هذا عدا حالات الغياب الفردية التي كانت تحدث في مجموعتي البحث بنسب ضئيلة وبشكل متساوٍ تقريباً.

٤. أداة القياس:

سيطرت الباحثة على هذا العامل، إذ استعملت أداة موحدة لقياس تحصيل طالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة، وهذه الأداة هي (الاختبار التحصيلي النهائي).

٥. أثر الإجراءات التجريبية:

حاولت الباحثة قدر الإمكان التقليل من أثر هذا العامل في سير التجربة وتمثل ذلك فيما يأتي:

أ. سرية البحث:

حرصت الباحثة على سرية التجربة وذلك بالاتفاق المبدئي مع إدارة المدرسة ومدرسة اللغة العربية بعدم إخبار الطالبات بطبيعة البحث وأهدافه، بل أوحت لهنَّ إنها مُدَرِسة جديدة مكلفة بتكملة نصابها من الحصص في هذه المدرسة، كي لا يتغير نشاطهنَّ في التجربة مما يؤثر على سلامة النتائج.

ب. المادة الدراسية:

كانت المادة الدراسية المحددة للتجربة موحدة لمجموعتي البحث التجريبية والضابطة، وهي موضوعات مأخوذة من كتاب الأدب والنصوص المقرر تدريسه لطلبة الصف الرابع الأدبي للعام الدراسي ٢٠١٢-٢٠١٣.

ج. المدرس (القائم بالتجربة):

درست الباحثة بنفسها مجموعتي البحث التجريبية والضابطة، وهذا يضفي على التجربة مزيداً من الدقة والموضوعية، لأن تكليف مدرس لكل مجموعة يجعل من الصعب السيطرة على سير أداء التجربة، فقد يمتلك أحد المدرسين معلومات عن المادة أكثر من الأخر، أو صفات شخصية أو غير ذلك من العوامل قد تؤثر في نتائج التجربة.

د. مدة التجربة:

كانت مدة التجربة متساوية لطالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة، إذ بدأت يوم الاربعاء الموافق ٢٠١٧/٢/٢٨ وانتهت يوم الاثنين الموافق ٢٠١٧/٥/٢.

هـ. توزيع الحصص:

جرى التوزيع المتساوي للحصص الدراسية بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة، فقد كانت الباحثة تدرس حصتين أسبوعياً لكل مجموعة بحسب منهج وزارة التربية لدروس اللغة العربية، وحصل هذا بالاتفاق مع إدارة المدرسة لتنظيم جدول توزيع الحصص لمادة الأدب والنصوص للصف الرابع الأدبي وجدول (١٠) يوضح ذلك:

جدول (١٠)

توزيع الحصص لمادة الأدب والنصوص على مجموعتي البحث

اليوم	المجموعة	الدرس	الوقت
الأحد	التجريبية	الأولى	٨,٠٠
	الضابطة	الثالثة	١٠,٢٠
الاثنين	الضابطة	الأولى	٨,٠٠
	التجريبية	الثالثة	١٠,٢٠

خامساً. متطلبات البحث:

١. تحديد المادة العلمية: حددت الباحثة المادة العلمية التي ستدرس في أثناء مدة التجربة وهي موضوعات مادة الأدب والنصوص للصف الرابع الأدبي والبالغ عددها (١١) موضوعاً،:

٢. الأهداف السلوكية وصياغتها: تعد صياغة الأهداف السلوكية أمراً ضرورياً ولاسيما في العملية التربوية، لأنها توضح نوع الأداء أو السلوك المتوقع من المتعلم بعد مروره بالخبرات والمواقف التعليمية، فهي دليل عمل الباحث في أثناء تطبيق التجربة، وهي أيضاً: " الحاصل التعليمي أو السلوك النهائي الذي يحققه تدريس وحدة تعليمية معينة (قطامي وآخرون، ٢٠٠٣،: ٩٩) وعلى هذا الأساس صاغت الباحثة أهدافاً سلوكية اعتماداً على محتوى المادة التي شملتها مدة التجربة وبلغت (٩٠) هدفاً، وقد تم عرضها على عدد من الخبراء والمتخصصين باللغة العربية وطرائق تدريسها، والمتخصصين بالأدب، والعلوم التربوية والنفسية لبيان ملاحظاتهم وآرائهم في سلامتها وملاءمتها للمستويات المعرفية، ثم أجريت بعض التعديلات اللازمة، إذ حصلت على نسبة موافقة (١٠٠%)، إذ لم يحذف منها فبقي عددها (٩٠) هدفاً سلوكياً.

٣. إعداد الخطط التدريسية: ولما كان إعداد الخطط التدريسية واحداً من متطلبات التدريس الناجح، فقد أعدت الباحثة خططاً تدريسية لموضوعات الأدب والنصوص التي ستدرس خلال مدة التجربة، وفي ضوء محتوى الكتاب المقرر والأهداف السلوكية المصاغة، وذلك على وفق استراتيجية المنحى المبرمج لحل المشكلات لطالبات المجموعة التجريبية، والطريقة الاعتيادية لطالبات المجموعة الضابطة، وقد عرضت الباحثة أنموذجاً من هذه الخطط على مجموعة من الخبراء

سادساً. إعداد أداة البحث (الاختبار التحصيلي): ولما كان البحث الحالي يتطلب إعداد اختبارٍ تحصيلي لقياس تحصيل طالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة بعد الانتهاء من التجربة لمعرفة مدى تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع، ولعدم وجود اختبار تحصيلي يتصف بالصدق والثبات ويغطي الموضوعات المحددة في مادة الأدب والنصوص، لذا صممت الباحثة اختباراً تحصيلياً معتمداً على محتوى المادة الدراسية يتميز بخصائص الصدق والثبات ويتلاءم مع مستوى عينة البحث مراعية الخطوات الآتية:

أ. صياغة فقرات الاختبار: اعتمدت الباحثة الاختبارات الموضوعية من نوع الاختيار من متعدد في صياغة فقرات الاختبار التحصيلي في مادة الأدب والنصوص، لأنه يتصف بالشمول والموضوعية في التصميم والاقتصاد بالجهد، ويتسم أيضاً بالجودة العالية من الصدق والثبات. (الخوالدة وعبد، ٢٠٠١،: ٢٧٦) وقد بلغ عدد فقرات الاختبار بصيغته النهائية بعد تعديل بعض الفقرات وحذفها

(٣٠) فقرة اختبارية، وتم إعدادها وصياغتها على وفق تصنيف بلوم للمستويات (معرفة، فهم، تطبيق، تحليل)، وقد شملت موضوعات عدة من كتاب مادة الأدب والنصوص للصف الرابع الأدبي

ب. إعداد الخريطة الاختبارية: تعد الخريطة الاختبارية من متطلبات إعداد الاختبارات التحصيلية، لأنها تضمن توزيع فقرات الاختبار على المفاهيم الأساسية للمادة والأهداف السلوكية الموضوعة وتحسب أوزان كل منها، فضلاً عن أن هذا الإجراء من متطلبات صدق المحتوى (عودة، ٢٠٠٣: ١٥٢). ولأجل ذلك أعدت الباحثة خارطة اختبارية شملت محتوى موضوعات كتاب الأدب والنصوص المقرر تدريسه في الفصل الدراسي الثاني للصف الرابع الأدبي، وتحديد عدد الصفحات لكل موضوع، والأهداف السلوكية للمستويات الأربعة من المجال المعرفي لتصنيف بلوم، وحددت عدد الفقرات الاختبارية، إذ بلغت (٣٠) فقرة، وزعت على محتوى المادة الدراسية والمستويات الأربعة، والأهمية النسبية للأهداف السلوكية، وعلى وفق نسبتها في الخريطة، وجدول (١٢) يوضح ذلك:

جدول (١٢) الخريطة الاختبارية (جدول المواصفات)

الموضوع	عدد صفحات الموضوع في الكتاب	الأهمية النسبية لكل موضوع	الأهداف				المجموع	فقرات				المجموع
			معرفة	فهم	تطبيق	تحليل		معرفة	فهم	تطبيق	تحليل	
								%٤١	%٣٣	%١٣	%١٣	
الكتابة	٢	%٥	٤	٣	٢	١	١٠	١	١	–	–	٢
نصوص من القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف	٦	%١٤	٤	٣	١	٢	١٠	٢	١	–	١	٤
رسالة عمر بن الخطاب	٥	%١١	٣	٣	١	١	٨	١	١	–	١	٣
رسالة الإمام علي بن أبي طالب عليه السلام	٣	%٧	٣	٣	١	١	٨	١	١	–	–	٢
أثر القرآن الكريم في الأدب العربي	٣	%٧	٤	٣	١	١	٩	١	١	–	–	٢
الأدب في العصر الأموي	٦	%١٤	٤	٣	١	١	٩	٢	١	–	١	٤
الفرزدق	٥	%١١	٣	٣	١	١	٨	١	١	–	١	٣
جميل بثينة	٤	%٩	٣	٢	١	١	٧	١	١	–	١	٣
عمر بن أبي ربيعة	٥	%١١	٣	٢	١	١	٧	١	١	–	١	٣
ليلى الاخيلية	٢	%٥	٣	٢	١	١	٧	١	١	–	–	٢
النثر في العصر الأموي	٣	%٦	٣	٢	١	١	٧	١	١	–	–	٢
المجموع	٤٤	%١٠٠	٣٧	٢٩	١٢	١٢	٩٠	١٣	١١	–	٦	٣٠

ج. صدق الاختبار:

يعد الاختبار صادقاً إذا استطاع قياس ما يدعى لقياسه. (المغربي، ٢٠٠٩،: ٢٦٣) ولكي يتم التحقق من صدق الاختبار ويكون محققاً للأهداف التي وضع من أجلها اعتمدت الباحثة في إيجاد الصدق على الآتي:

١. الصدق الظاهري:

ولعل أفضل وسيلة للتحقق من الصدق الظاهري للاختبار هي: أن يقرر عدد من الخبراء والمحكمين مدى تحقيق الفقرات للصفة أو الصفات المراد قياسها (عودة، ٢٠٠٣: ٢٣).

وقد عرضت فقرات الاختبار المكون من (٣٠) فقرة بصورته الأولية على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في اللغة العربية وطرائق تدريسها والأدب طالبةً منهم إبداء آرائهم حول صلاحية الفقرات ومدى ملاءمتها للأهداف السلوكية لكل مستوى من

المستويات المعرفية المحددة، وبعد التعديل الذي أجرته الباحثة على بعض الفقرات وحصولها على نسبة موافقة (١٠٠%) من مجموع الخبراء، تحقق الصدق الظاهري، فأصبح الاختبار جاهزاً للتطبيق.

٢. صدق المحتوى:

كما ويقصد بصدق المحتوى هو المدى الذي يمثل فيه الاختبار نصاً محدداً من المحتوى المكون من المواضيع والعمليات. (ملحم، ٢٠٠٩،: ٢٧١).

عرضت الباحثة فقرات الاختبار التحصيلي مع الأهداف السلوكية على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها والعلوم التربوية والنفسية لمعرفة مدى ملاءمة الاختبار لقياس محتوى المادة من خلال أهدافها السلوكية ومن حيث سلامة بنائها، ومدى ملاءمتها لمستوى طالبات الصف الرابع الأدبي، وقد حصلت على اتفاق الخبراء بنسبة (١٠٠%)، مع الأخذ بملاحظاتهم، إذ عُدلت بعض الفقرات مع أجراء تعديلات بسيطة في صياغتها اللغوية.

د. التطبيق الاستطلاعي:

طبقت الباحثة الاختبار على عينة تكونت من (٤٨) طالبة من طالبات الصف الرابع الأدبي في ثانوية الخنساء للبنات في مركز محافظة بابل بتاريخ ٢٠١٧/٤/١٢ بعد أن تأكدت الباحثة من أن الطالبات قد درسْنَ الموضوعات نفسها التي درستها عينة البحث، وقد استهدفت الباحثة من ذلك:

١. تحديد الزمن المناسب للإجابة عن الاختبار:

توصلت الباحثة الى تحديد الزمن المناسب للاختبار التحصيلي بتسجيل الزمن الذي استغرقته أول طالبة مضافاً إليه الزمن الذي استغرقته أخر طالبة في الإجابة عن فقرات الاختبار مقسماً على (٢)، وبذلك استخرجت الباحثة متوسط زمن الاختبار = ٤٠دقيقة

٢. التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار:

يعد تحليل فقرات الاختبار وسيلة لتحسين نوعيته من خلال معرفة قوة صعوبة الفقرات وقدرتها على التمييز واستبعاد الفقرات غير الصالحة (ملحم، ٢٠٠٩: ٢٣١).

وبعد تصحيح الباحثة إجابات طالبات العينة الاستطلاعية جرى ترتيبها من أعلى درجة الى أدنى درجة، بوصفها أفضل نسبة يمكن أخذها في إيجاد مستوى صعوبة الفقرة، وذلك لأنها تقدم مجموعتين بأقصى ما يمكن من حجم وتمايز. (الزوبعي والغنام، ١٩٨١،: ٧٤)

وفيما يلي توضيح لإجراءات التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار:

أ. إيجاد معامل الصعوبة للفقرات:

هو نسبة الطلبة الذين أجابوا عن الفقرة إجابة صحيحة. (الظاهر، ١٩٩٩،: ١٢٨) وعند حساب معامل صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار وجد أن قيمتها تراوحت بين (٠,٣٣) و(٠,٧٩)، ويرى بلوم أن الاختبار يعد جيداً إذا كان معامل صعوبة فقراته بين (٢٠%) الى (٨٠%).

ب. إيجاد قوة التمييز للفقرات:

يقصد بها قدرة الفقرة على التمييز بين الطلبة ذوي المستويات العليا وذوي المستويات الدنيا بالنسبة للصفة التي يقيسها الاختبار. (ابراهيم، ١٩٨٧،: ١٠٧) وبعد حساب قوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار وجد أنها تتراوح بين (٠,٢١) و(٠,٤٦) ملحق (١٣)، ويرى (Ebel) أن فقرات الاختبار تعد جيدة إذا كانت قوة تمييزها (٢٠%) فأكثر (عودة، ٢٠٠٣: ١٢٤).

ج. فعالية البدائل الخاطئة:

يعد البديل فعالاً عندما يكون عدد الطلبة الذين اختاروه في المجموعة الدنيا أكبر من عدد الطلبة الذين اختاروه في المجموعة العليا، وفي الاختبارات التي تضم فقرات من الاختيار من متعدد يفضل فحص إجابات الطلبة عن كل بديل من بدائل الفقرة، والقصد

من هذا الإجراء الحصول على قيم سالبة للبدائل غير الصحيحة لكي تكون الفقرة جيدة. (الزوبعي، ١٩٨١: ٨١) وبعد أن أجرت الباحثة العمليات الإحصائية اللازمة لغرض معرفة فاعلية البدائل غير الصحيحة للاختبار التحصيلي وجدتها بدائل جيدة، وهذا يعني أن البدائل غير الصحيحة قد جذبت إليها عدداً من طالبات المجموعة الدنيا أكبر من طالبات المجموعة العليا، وبذلك قد تم الإبقاء على البدائل الخاطئة على ما هي عليه من دون تغيير

د. ثبات الاختبار:

ولحساب ثبات الاختبار استعملت الباحثة طريقة التجزئة النصفية، إذ تعد من أكثر طرائق ثبات الاختبار استعمالاً، لأنها تتلافى عيوب بعض الطرائق الأخرى. (الإمام وآخرون، ١٩٩٠،: ٥١)

كما أنها تعد من أكثر الطرائق انتشاراً وأسرعها وابسطها في حساب الثبات، إذ يطبق الاختبار مرة واحدة وفي جلسة واحدة، ثم تقسم فقراته الى قسمين متساويين بحيث يحتوي القسم الأول منه على الفقرات الفردية، ويحتوي القسم الثاني على الفقرات الزوجية للاختبار. (ملحم، ٢٠١٠،: ٣٣٠)

وبعد ذلك حسب معامل الارتباط بين جزأي الاختبار باستعمال معامل ارتباط بيرسون وقد بلغ (٠,٧٠)، ثم صححت الباحثة هذا المعامل بمعادلة سبيرمان – براون Spearman–Brown))، فأصبح (٠,٨٢) وهو معامل ثبات (علام، ٢٠٠٠،: ١٥٦)

هـ. تصحيح الاختبار:

صححت الباحثة إجابات الطالبات بإعطاء درجة واحدة للاجابة الصحيحة وصفراً للاجابة الخاطئة، وقد عوملت الفقرات المتروكة والفقرات التي وضعت لها أكثر من إشارة والفقرات التي لم تكن الاشارات على بدائلها واضحة معاملة الاجابة غير الصحيحة، وعلى هذا الاساس فإن الدرجة العليا للاختبار (٣٠) درجة، والدرجة الدنيا (صفر)، وكانت أعلى درجة تم الحصول عليها (٢٨) درجة، وكانت أقل درجة تم الحصول عليها (١٦) درجة

ثامناً. الوسائل الإحصائية:

استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية في إجراء بحثها وفي تحصيل نتائج البحث:

الوسائل الإحصائية الآتية:

١. الاختبار التائي (t–test) لعينتين مستقلتين:

استعملت هذه الوسيلة في إجراءات التكافؤ الإحصائي بين طالبات المجموعتين في بعض المتغيرات (العمر الزمني محسوباً بالشهور، ودرجات الطالبات في مادة اللغة العربية في امتحان نصف السنة للعام الدراسي ٢٠١٥–٢٠١٦، ودرجات اختبار القدرة اللغوية، واستعملت أيضاً في نتائج اختبار التحصيل واختبار الاحتفاظ.

$$ت = \frac{س_1 - س_2}{\sqrt{\frac{(ن_1 - 1)ع_1^2 + (ن_2 - 1)ع_2^2}{ن_1 + ن_2 - 2} \left(\frac{1}{ن_1} + \frac{1}{ن_2}\right)}}$$

إذ تمثل:

س١: الوسط الحسابي للعينة الأولى.

س٢: الوسط الحسابي للعينة الثانية.

ن١: عدد أفراد العينة الأولى.

ن٢: عدد أفراد العينة الثانية.

ع^{٢}١: تباين العينة الأولى.

ع^{٢}٢: تباين العينة الثانية.

(البياتي، ٢٠٠٨،: ٢٠٢)

٢. مربع كاي (كا٢): Chi-Square. X^2

استعمل في تكافؤ مجموعتي البحث في التحصيل الدراسي للآباء والأمهات:

$$\text{كا٢} = \text{مج} = \frac{(\text{ل} - \text{ق})^{٢}}{\text{ق}}$$

إذ تمثل:

ل: التكرار الملاحظ.

ق: التكرار المتوقع.

(داود وعبد الرحمن، ١٩٩٠،: ١٥٦)

٣. معامل صعوبة الفقرة: Difficulty Equation

استعملت هذه الوسيلة لحساب معاملات صعوبة فقرات الاختبار:

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

إذ تمثل:

ص: صعوبة الفقرة.

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

ك: مجموع عدد الأفراد في كل من المجموعتين العليا والدنيا. (الزوبعي والغنام، ١٩٨١: ٧٥)

٤. معامل تمييز الفقرة: Discrimiation Equation

استعملت هذه الوسيلة لحساب معاملات القوة التمييزية لفقرات الاختبار:

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

إذ تمثل:

ن ص ع: عدد الإجابات الصحيحة عن الفقرة في المجموعة العليا.

ن ص د: عدد الإجابات الصحيحة عن الفقرة في المجموعة الدنيا.

ن: عدد طالبات إحدى المجموعتين

(الظاهر، ١٩٩٩،: ٧٩-٨٠)

٥. فعالية البدائل الخاطئة: Effectiveness of Distractors

استعملت هذه الوسيلة لإيجاد فعالية البدائل الخاطئة لفقرات الاختبار من متعدد في السؤال الأول من الاختبار التحصيلي:

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

إذ تمثل:

ت م: معامل فعالية البدائل

ن ع م: عدد الذين اختاروا البديل الخاطئ في المجموعة العليا.

ن د م: عدد الذين اختاروا البديل الخاطئ في المجموعة الدنيا.

ن: عدد طالبات إحدى المجموعتين

(عودة، ٢٠٠٢،: ٢٩١)

٦. معامل ارتباط بيرسون: Pearson Coefficient

استعملت هذه الوسيلة لحساب ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية وحساب معامل ثبات الاختبار التحصيلي والاحتفاظ:

$$\text{ر} = \frac{\text{ن مج س ص} - (\text{مج س})(\text{مج ص})}{\sqrt{[\text{ن مج س}^{٢} - (\text{مج س})^{٢}]\,[\text{ن مج ص}^{٢} - (\text{مج ص})^{٢}]}}$$

إذ تمثل:

ر: معامل ارتباط بيرسون

ن: عدد أفراد العينة

س: قيم المتغير الاول

ص: قيم المتغير الثاني

(البياتي، ١٩٧٧: ١٨٣)

٧. معامل سبيرمان – براون: Sperman-Brawn

استعملت هذه الوسيلة في تصحيح معامل الارتباط بين جزأي الاختبار التحصيلي (درجات الفقرات الفردية والزوجية) بعد أن استخرج بمعامل ارتباط بيرسون:

$$\text{ر ث ث} = \frac{٢\ \text{ر}}{١+\text{ر}}$$

إذ تمثل:

ر ث ث: معامل الثبات الكلي للاختبار.

ر: معامل الثبات النصفي للاختبار (الدليمي والمهداوي، ٢٠٠٥،: ١٣٦)

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

بعد أن أنهت الباحثة تجربتها على وفق الخطوات والإجراءات التي أشارت إليها في الفصل السابق، ستتناول في هذا الفصل عرضاً لنتائج البحث وتفسيراً لها، لمعرفة أثر استراتيجية المنحى المبرمج لحل المشكلات في تحصيل طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة الأدب والنصوص والاحتفاظ به من خلال معرفة دلالة الفرق الإحصائي بين متوسطات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة للتثبت من فرضيتي البحث باستعمال الاختبار التائي (t–test) لعينتين مستقلتين.

أولاً. عرض النتائج: بعد أن صححت الباحثة إجابات طالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة عن فقرات الاختبار التحصيلي، أظهرت النتائج أن متوسط درجات المجموعة التجريبية كان (٢٤,١٥) درجة، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (٢٢,٤٥) درجة، وباستعمال الاختبار التائي (t–test) لعينتين مستقلتين للموازنة بين هذين المتوسطين ظهر أن القيمة التائية المحسوبة البالغة (٢,٣١٠) اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢) عند درجة حرية (٦٥) ومستوى دلالة (٠,٠٥)، إذن يوجد فرق ولمصلحة المجموعة التجريبية وجدول (١٣) يوضح ذلك:

جدول (١٣)

نتائج الاختبار التائي لطالبات المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٤	٢٤,١٥	٢,٩٢	٨,٥٥	٦٥	٢,٣١٠	٢	دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)
الضابطة	٣٣	٢٢,٤٥	٣,٠٧	٩,٤٤				

وبعد أن أُعيد تطبيق الاختبار التحصيلي لقياس احتفاظ الطالبات بالتحصيل، صححت الإجابات فكان متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية البالغة (٢٤,٤١) درجة، والمتوس2 ط الحسابي لدرجات المجموعة الضابطة البالغة (٢٣) درجة، وعند استعمال الاختبار التائي (t–test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق الاحصائي، ظهر أن القيمة التائية المحسوبة البالغة (٢,٤٤١) هي أكبر من القيمة التائية الجدولية والبالغة (٢) عند درجة حرية (٦٥) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، إذن يوجد فرق في الاحتفاظ ولمصلحة المجموعة التجريبية (ملحق١٦) والجدول (١٤) يوضح ذلك:

جدول (١٤)

نتائج الاختبار التائي لطالبات المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار الاحتفاظ

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٤	٢٤,٤١	٢,٢٩	٥,٢٧	٦٥	٢,٤٤١	٢	دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)
الضابطة	٣٣	٢٣	٢,٤٣	٥,٩٣				

ثانياً. تفسير النتائج:

في ضوء النتائج التي عرضت، رأت الباحثة أن التوصل الى هذه النتائج يمكن ان يعزى الى الأسباب الآتية:

١. يعود تفوق طالبات المجموعة التجريبية الى أن استراتيجية المنحى المبرمج لحل المشكلات أتاحت للطالبات التعلم بحرية أكثر، وذلك في الغوص في أعماق المادة، مما شوق الطالبات وحفزهنَّ على التعلم أكثر من الطريقة الاعتيادية التي تعرض المادة على الطالبات بطريقة سطحية، مما يؤدي الى نسيان المعلومات وتشتيتها.

٢. استقلال الطالبات أثناء عملية التعلم واعتمادهنَّ على أنفسهنَّ في اكتساب المعارف، والتفاعل معها بشكل مباشر من خلال أنشطة التعلم والقراءة الواعية، مما وفر مناخاً ملائماً للوصول الى تعلم ذي معنى قائم على الفهم.

٣. ساعدت استراتيجية المنحى المبرمج لحل المشكلات الطالبات على الوصول الى نتائج إيجابية من حيث استرجاع المعلومات واستعمالها في مواقف قرائية أخرى، وتجعل الطالبات يعتمدنَّ على أنفسهنَّ في بناء المعنى من خلال اكتشافهنَّ له، مما يؤدي الى احتفاظ الذاكرة بالمعنى مدة أطول.

٤. ساعدت استراتيجية المنحى المبرمج لحل المشكلات الطالبات على إزالة بعض الخجل والخمول وتشجيعهنَّ على طرح أفكار جديدة.

٥. إن استراتيجية المنحى المبرمج لحل المشكلات كان لها الأثر الواضح في إثارة اهتمام الطالبات وتشويقهنَّ، مما أنعكس إيجاباً على دافعيتهنَّ للتعلم وتحفيزهنَّ نحو المتابعة والاستمرار، إذ أبدت كثير من الطالبات حماسهنَّ للتعلم بهذه الاستراتيجية، مما أدى الى الزيادة في التحصيل الدراسي.

أولاً. الاستنتاجات:

من خلال النتائج التي توصلت إليها الباحثة يمكن استنتاج ما يأتي:

١. تساعد استراتيجية المنحى المبرمج لحل المشكلات الطالبات على قتل الخجل والخمول وتعودهنَّ على حسن المحادثة وآدابها.

٢. تجعل استراتيجية المنحى المبرمج لحل المشكلات الطالبات في دور البحث والاستقصاء لاكتشاف أفكار جديدة وتثير روح المنافسة بينهنَّ.

٣. إن استعمال استراتيجية المنحى المبرمج لحل المشكلات في تدريس مادة الأدب والنصوص لطالبات الصف الرابع الأدبي أكثر تأثيراً من الطريقة الاعتيادية.

٤. إن استعمال استراتيجية المنحى المبرمج لحل المشكلات تؤدي الى استشعار الطالبات بأهمية الموضوعات الدراسية، وذلك عن طريق طرح التساؤلات وإثارتها ومشاركتهنَّ الايجابية خلال الدرس مما ساعد في التغلب على صعوبة المادة وجفافها واستمتاعهنَّ بدراسة الموضوع.

٥. إن استعمال استراتيجية المنحى المبرمج لحل المشكلات تشد انتباه الطالبات وتزيد من تركيزهنَّ بوصفها أسلوباً تدريساً حديثاً.

٦. تُجنب استراتيجية المنحى المبرمج لحل المشكلات الطالبات من الإجابة السطحية، لأن الإجابات متتابعة ومترابطة تكشف للطالبات عن مواطن القوة والضعف في عملية الفهم

ثانياً. التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه الباحثة من نتائج في هذا البحث فإنها توصي بما يأتي:

١. ضرورة تشجيع مدرسي مادة اللغة العربية ومدرساتهاعلى استعمال استراتيجية المنحى المبرمج لحل المشكلات في التدريس التي تمكن الطلبة من توظيف مهاراتهم وتحفزهم على التعلم وتزيد من فاعليتهم، وزيادة التشويق لديهم، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو المادة التعليمية لديهم.

٢. ضرورة تأكيد المشرفين التربويين على أهمية تطبيق استراتيجية المنحى المبرمج لحل المشكلات في أثناء زياراتهم الميدانية لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها.

٣. العمل على تدريب مدرسي اللغة العربية ومدرساتها على استعمال استراتيجيات التدريس الحديثة القائمة على أفكار النظرية البنائية والتي منها استراتيجية المنحى المبرمج لحل المشكلات.

٤. الاهتمام بممارسة الطالبات استراتيجية المنحى المبرمج لحل المشكلات ومعرفة كيفية استعمالها وفائدتها.

ثالثاً. المقترحات:

استكمالاً لما توصلت إليه الدراسة الحالية، تضع الباحثة المقترحات الآتية:

١. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في فرع أخر من فروع اللغة العربية مثل (المطالعة، التعبير، البلاغة).
٢. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على الذكور.
٣. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على الفرع العلمي.
٤. إجراء دراسة مماثلة لبيان أثر استراتيجية المنحى المبرمج لحل المشكلات في متغيرات أخرى كالاتجاه والتفكير الإبداعي.
٥. دراسة مقارنة بين أثر استراتيجية المنحى المبرمج لحل المشكلات واستراتيجيات التدريس الأخرى.

المصادر

القران الكريم.

١. إبراهيم، حمادة. (١٩٨٧). الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية واللغات الحية الأخرى لغير الناطقين بها، دار الفكر العربي، القاهرة
٢. إبراهيم، عبد العليم. (٢٠٠٧). الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ط٧، دار المعارف، القاهرة.
٣. الإبراشي، محمد عطية. (١٩٨٥) الطرق الخاصة في التربية لتدريس اللغة العربية والدين، ط٢، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة،
٤. ابن جني، أبو الفتح عثمان. (١٩٩٠). الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، ج١، دار الكتاب العربي، بيروت.
٥. أبو رياش، حسين محمد وقطيط غسان يوسف (٢٠٠٨)، حل المشكلات، ط١، دار وائل، عمان.
٦. ابو زينة، فريد كامل (٢٠١١)، النموذج الاستقصائي في التدريس والبحث وحل المشكلات، ط١، دار وائل، عمان.
٧. أبو النيل، محمود السيد. (٢٠١٣). الإحصاء النفسي والاجتماعي والتربوي، ط٦، مطبعة الخانجي، القاهرة،
٨. احمد، عبد الحسن عبد الأمير. (٢٠٠٦). أثر أساليب التعلم الاتقاني في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي والاحتفاظ به في مادة الأدب والنصوص، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة المستنصرية، كلية التربية، ٢٠٠٦م.
٩. إسماعيل، بليغ حمدي (٢٠١٣)،استراتيجيات تدريس اللغة العربية أطر نظرية وتطبيقات علمية،،دار المناهج، ط١، عمان.
١٠. الإمام، مصطفى محمود وآخرون. (١٩٨٧). التقويم والقياس، ج١، دار الحكمة، جامعة بغداد.
١١. البياتي، عبد الجبار توفيق. (٢٠٠٨). الإحصاء وتطبيقاته في العلوم التربوية والنفسية، دار إثراء، عمان.
١٢. جودة، جيهان محمود (٢٠١٠)،إبداعات المعلم العربي الحل الإبداعي للمشكلات، دار الفكر، عمان.
١٣. الخزاعلة، خالد عبد الله وآخرون (٢٠١١)،طرائق التدريس الفعال، ط١، صفاء، عمان.
١٤. الخليلي، خليل يوسف وحيدر عبد اللطيف حيدر (١٩٩٦)، تدريس العلوم في مراحل التعليم العام، دار القلم، دبي.
١٥. الخوالدة، ناصر احمد، ويحيى إسماعيل عبد: طرائق تدريس التربية الإسلامية وأساليبها وتطبيقاتها العلمية، ط١، دار حسنين، عمان، ٢٠٠١م.
١٦. داود، عزيز حنا، وأنور حسين عبد الرحمن. (١٩٩٠). مناهج البحث التربوي، دار الحكمة، بغداد، ١٩٩٠م.
١٧. الرشيدي،سعيد مبارك (١٩٩٩) التدريس العام وتدريس اللغة العربية.ط١،مكتبة الفلاح، الكويت.
١٨. الرواضية، صالح محمد وآخرون (٢٠١١)، التكنولوجية وتصميم التدريس، زمزم للنشر، الأردن.
١٩. الزبيدي، صباح حسن (٢٠١٠)،مناهج الموا د الاجتماعية وطرائق تدريسها، دار المناهج، عمان.
٢٠. الزغول، عماد والمحاميد شاكر عقلة (٢٠١٠)، سيكولوجية التدريس الصفي، ط٢، دار المسيرة، عمان.
٢١. الزوبعي، عبد الجليل إبراهيم ومحمد احمد الغنام: مناهج البحث في التربية، ج٢، مطبعة العاني، بغداد، ١٩٦٨م.
٢٢. زيتون، عايش محمود (٢٠٠٤)،أساليب تدريس العلوم،دار الشروق، ط ١، عمان.

٢٣. السادس العلمي"، (اطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة بغداد– كلية التربية (ابن الهيثم).
٢٤. السامرائي، فائق فاضل (١٩٩٩)،استخدام نموذجي فان هل وحل المشكلات في تدريس الهندسة المجسمة وأثرهما في مستويات التفكير واكتساب المهارات، والتحصيل العام في الهندسة لطالبات.
٢٥. السلامي، جاسم محمد عبد. (٢٠٠٣). طرق تدريس الأدب العربي، ط١، دار المناهج، عمان، ٢٠٠٣.
٢٦. السيد، علي محمد (٢٠١٠)، التربية العلمية وتدريس العلوم، دار المسيرة، عمان.
٢٧. شحاتة، حسن، وزينب النجار. (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ط١، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ٢٠٠٣م.
٢٨. الشمري، هدى علي والساموك سعدون محمود. (٢٠٠٥).مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ط١، دار وائل للنشر، عمان،.
٢٩. الضبع، ثناء يوسف. (٢٠١٠). تعلم المفاهيم اللغوية والدينية لدى الأطفال، ط١، دار الفكر العربي، القاهرة.
٣٠. الطراونة، محمد عبد الكريم. (١٩٩٨). أثر استعمال الأسئلة المتشعبة والإجابة والأسئلة السابرة في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي في مادة تاريخ الأدب والنصوص، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية – ابن رشد.
٣١. الظاهر، زكريا محمد وآخرون. (١٩٩٩). مبادئ القياس والتقويم في التربية، ط١، دار الثقافة، عمان.
٣٢. عاشور، راتب قاسم، ومحمد فؤاد الحوامدة. (٢٠٠٣).أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط٢، دار المسيرة، عمان.
٣٣. عبادة، احمد (٢٠٠١)، قدرات التفكير ألابتكاري والذكاء والتحصيل الدراسي في مرحلة التعليم الإعدادي، مركز الكتاب، ط١، مطابع آمون، القاهرة.
٣٤. عبد الحميد، عبد الحميد عبد الله. (١٩٩٨). الأساليب الحديثة في تعليم اللغة العربية، ط١، مكتبة الفلاح، الكويت.
٣٥. عبد الهادي، نبيل، (٢٠٠٤)، نماذج تربوية معاصرة، دار وائل، عمان.
٣٦. عصر، حسين عبد الباري. (١٩٩٩). الفهم عن القراءة طبيعة عملياته وتذليل مصاعبه، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية، مصر، ١٩٩٩م.
٣٧. عطية، محسن علي (٢٠٠٨)، الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، ط١، دار صفاء، عمان.
٣٨. عفانة، عزو إسماعيل، وإبراهيم الجبيش. (٢٠٠٩). التدريس والتعليم بالدماغ ذي الجانبين، ط١، دار الثقافة، عمان.
٣٩. علام، صلاح الدين محمود. (٢٠٠٠). القياس والتقويم التربوي والنفسي (أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة)، ط١، دار الفكر العربي، القاهرة.
٤٠. العمر، بدر عمر. (٢٠٠١). المتعلم في عام النفس التربوي، ط٢، مطابع الكويت، الكويت، ٢
٤١. عودة، احمد سليمان. (٢٠٠٣).القياس والتقويم في العملية التربوية، ط٢، دار الأمل.
٤٢. فرج، عبد اللطيف بن حسين (٢٠٠٩ (، منهج المدرسة الثانوية في ظل تحديات القرن الواحد والعشرين، ط ١، دار الثقافة، عمان.
٤٣. فضل، وليد (١٩٩٨) مقاييس الاتجاه في العلوم الإنسانية– مجلة العلوم الإنسانية– جامعة قسطنطينية– العدد: ١٠
٤٤. الفضلي،العامر عبدالرحمن محمود (٢٠١٠)،فاعلية المنحى المبرمج كاستراتيجية لحل المشكلات في تحصيل الصف الثاني المتوسط في مادة الكيمياء وتفكيرهم العلمي، (رسالة ماجستير غير منشورة).
٤٥. الفقى، شمس الدين فرحلت (٢٠١٠)،أسس ومهارات المعلم الناجح،ط١، مكتبة الانجلو المصرية، مصر.
٤٦. قطامي، يوسف وآخرون. (٢٠٠٣). أساسيات تصميم التدريس، ط٢، دار الفكر، عمان.
٤٧. الكبيسي، وهيب مجيد، وصالح حسن الداهري. (٢٠٠٠). المدخل في علم النفس التربوي، ط١، دار الكندي، أربد، الأردن.
٤٨. ، محمد محمود. (٢٠٠٣). طرائق التدريس واستراتيجياته، ط٣، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات التدريس العربية المتحدة، ٢٠٠٣م

٤٩. لفتة، ساجدة جبار (١٩٨٨)،أثر استخدام أسلوب حل المشكلات في المختبر في تحصيل طلبة الصف الأول فيزياء في مادة الكهربائية (رسالة ماجستير غير منشورة) الجامعة المستنصرية– كلية التربية.
٥٠. مدكور، علي احمد. (٢٠٠٩). تدريس فنون اللغة العربية النظرية والتطبيق، ط١، دار المسيرة، عمان.
٥١. مرعي، توفيق احمد والحيلة محمد محمود (٢٠١١)، طرائق التدريس العامة، ط٥، دار المسيرة، عمان.
٥٢. المغربي، كامل محمد. (٢٠٠٩). أساليب البحث العلمي في العلوم الإنسانية والاجتماعية، الإصدار الثالث، دار الثقافة، عمان.
٥٣. ملحم، سامي محمد. (٢٠٠٩). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط٤، دار المسيرة، عمان.
٥٤. الهاشمي، عبد الرحمن والدليمي طه علي حسين (٢٠٠٨)، استراتيجيات حديثة في فن التدريس، دار الشروق، عمان.
٥٥. الهاشمي، عابد توفيق. (٢٠٠٦). طرائق تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها للمراحل الدراسية، ط١، مؤسسة الرسالة، بيروت.

أثر استراتيجية التفكير بالمقلوب في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الكيمياء والتفكير الابداعي لديهم

أ.م. وفاء عبد الرزاق عباس أ.م.د. فاضل عمران عيسى

الباحث. محمد حمزة عبيد الحسني

جامعة بابل / كلية التربية الأساسية

Effect of the Strategy of the Inverted Thinking in the Acquisition of Chemistry for the Second Intermediate Students and Their Creative Thinking

Asst. Prof. Wafa' Abdul Razzaq Abbas
Asst. Prof. Dr. Fadhil Umran Isa
Researcher. Mohammad Hamza Ubeid Al-Husseini
University of Babylon / College of Basic Education
mohamedmaster140@gmail.com

Abstract

The researcher has made an experiment to investigate the validation of the two hypotheses spending two months in Al-Hashimiya Intermediate School for Boys subordinated to the Directorate of Education in Babylon. The researcher has specified the last three chapters from the book of chemistry of the second intermediate class. The results show that the students of the experimental group who have studied using the inverted thinking have exceeded those students of the control group who have studied traditionally.

Key words: strategy, acquisition, creative thinking.

الملخص:

اجرى الباحث تجربة للتحقق من صحة الفرضيتين استغرقت شهرين كاملين في متوسطة الهاشمية للبنين التابعة لمديرية تربية بابل، وحدد الباحث المادة العلمية بالفصول الثلاثة الاخيرة من كتاب الكيمياء للصف الثاني المتوسط، اظهرت النتائج باستخدام الوسائل الإحصائية المناسبة للبحث الاتي:

تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسو على وفق استراتيجية التفكير بالمقلوب على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسو على وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار التحصيل وفي اختبار التفكير الإبداعي.

كلمات مفتاحية: الاستراتيجية، التحصيل، التفكير الإبداعي

الفصل الأول (التعريف بالبحث)

أولاً / مشكلة البحث

من خلال مناقشة الباحث لعدد من مدرسي ومدرسات مادة الكيمياء أثناء زيارته إلى عدد من المدارس المتوسطة والثانوية التابعة إلى مديرية التربية في محافظة بابل حول انخفاض مستوى التحصيل وتحديد الصعوبات التي يلاقيها الطلبة في استيعاب هذه المادة وجد اعتماد أغلب التدريسين طرائق التدريس الاعتيادية في التدريس، وأن سبب ضعف تحصيل الطلبة يعود إلى عزوف أغلب المدرسين عن اتباع الطرائق التدريسية الحديثة التي تساعد بدورها في رفع تحصيل الطلبة في مادة الكيمياء، لذا عمد الباحث الى تجريب طريقة تدريس جديدة قد تسهم في تخفيف عبء هذه المشكلة لأن مدارسنا بحاجة الى تطبيق استراتيجيات حديثة من أجل تنمية تفكير الطلبة ومساعدتهم على كيفية فهم المعلومات.

وأشارت الدراسات إلى نواحي القصور في التعليم وضعف تحصيل الطلاب الذين تعودوا على الحفظ لكون طرائق التدريس الاعتيادية هي السائدة، إذ أدى الى الانخفاض الواضح في مستوى الطلاب وضعفاً في تحصيلهم وقد أكد ذلك كل من دراسة نغماش (٢٠١٤) ودراسة الاسدي (٢٠١٥) واللذان يشيران الى أن الاساليب الاعتيادية هي الشائعة في التدريس.

إضافة الى ذلك وجهه الباحث استبانة مفتوحة ملحق (١) حول معرفة التدريس في استراتيجية التفكير بالمقلوب علماً أن الباحث أعطى تعريفاً لها ووجد أن ١٠٠% من مدرسي ومدرسات المادة لا توجد لديهم معرفة في استراتيجية التفكير بالمقلوب، إضافة إلى ذلك وجهه سؤال حول مدى قياس التفكير الإبداعي لدى طلبتهم وهل يقومون بممارسة هذا التفكير؟ وهل تنمي الطريقة الاعتيادية التفكير الإبداعي؟ علماً أن الباحث وضح تعريفه، وكانت اِجاباتهم أنه لم يتم قياس التفكير الإبداعي لدى الطلبة لعدم امتلاكهم المقياس أو الاختبار الذي يطبق لمعرفة التفكير الإبداعي.

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

"ما أثر استراتيجية التفكير بالمقلوب في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الكيمياء والتفكير الإبداعي لديهم"

ثانياً / أهمية البحث:

تعد التربية عملية اجتماعية شاملة مهمتها إعداد الفرد الذي يعيش في عالم متطور يتغير سريعًا، وتكتسب معانيها الحقيقة من الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها؛ لأنها وسيلة المجتمع لتأمين استمراره وتطوره، وعليها أن تعكس التغيرات والتطورات التي تحصل فيه (اليماني، ٢٠٠٤: ٢٦).

كما تؤدي التربية العلمية دوراً كبيراً وفعالاً في بناء المجتمعات البشرية عن طريق تكوين الفرد علمياً ومعرفياً وجعله ناضجاً ومتفتحاً ذهنياً ليكون قادراً على التفكير (الحريري، ٢٠١١:٨٦).

ويعد علم الكيمياء أحد العلوم الطبيعية التي لها دوراً كبيراً في معالجة مشكلات العالم، ويساعد مع غيره من العلوم في تبسيط العالم الذي نعيش فيه لخدمة البشرية، ونظرًا للتطور الحاصل في مجالات الحياة جميعاً بصورة عامة والكيمياء بصورة خاصة، وأصبح من الضروري إجراء تغيير في مناهج التعليم من حيث محتواها وطرائقها من أجل مواكبة هذا التغيير والتطور، فالمنهج يزود المتعلم بالمعرفة العلمية وأنماط السلوك المرغوب فيها، وتنمية قدراته في التفكير المنظم، وهذا بدوره يحتاج الى مدرس واعٍ ومدرك لهذا المنهج (حسين، ٢٠١٢:٢٢٩-٢٣٠).

ولتوصيل محتوى المادة للمتعلمين بصورة جيدة لابد من إتباع طرائق تدريس ملائمة يتم من طريقها تنظيم خطوات عملية التعليم وصولًا إلى أهداف الدرس بأفضل السبل العلمية الممكنة، إذ لا يتم تحقيق أهداف الدرس إلا باستعمال الطريقة الملائمة في إيصال المعلومات والمعارف للمتعلم بشكل جيد، بناءً على ذلك؛ فأن استراتيجية التدريس تتعلق بالطريقة التي يقدم بها المحتوى في البيئة التعليمية وهي تتضمن مدى الفهم والتتابع في المواقف التي تزيد الخبرة التعليمية من طريق التدريس المثمر

(بودي ومحمد، ٢٠١٢: ١٩

لذا فإن لطرائق واستراتيجيات التدريس أثرًا واضحًا في تنفيذ محتوى هذا المنهج وتحقيق أهدافه فهي توضح الخطوات والمهارات والمعارف المقصودة التي يؤديها المعلم لتحقيق أهداف تعليمية معينة بأيسر السبل وبأقل الوقت (الخزرجي، ٢٠١١: ١٧٢).

وتعد استراتيجية التفكير بالمقلوب من الاستراتيجيات البنائية الحديثة التي تمد المتعلمين بأفاق تعليمية واسعة ومتنوعة تساعدهم على تنمية مهاراتهم العقلية وتدريبهم على أساليب الابتكار واستعمال بدائل عند طرح الافكار ومعالجتها، فضلًا عن ذلك فإنها تسهم في اثارة معظم حواسهم في اثناء العملية التعليمية وتجعلهم أكثر انتباهًا؛ لأنها تعتمد توليد الافكار، وتنمية روح الحماس والابداع والمشاركة الفعلية في التدريس، واتاحة الفرص للكشف عن طاقاتهم الابداعية الكامنة لأنها تمنح المتعلم والمعلم الحرية في أثناء التدريس وتؤدي الى زيادة مساحة الاتصال والتواصل فيما بيهم (المعموري، ٢٠١٤: ١٤).

إذ تقوم هذه الاستراتيجية في الأصل على وضع المتعلمين أمام موقف جديد، وهذا يساعد على تنشيط عملية التفكير وتزيد من قدراتهم المعرفية والتحصيلية، لأنها تنظر إلى المواهب الابتكارية بوضوح وزيادة قدراتهم العقلية وتفاعلهم مع المادة للوصول الى الرغبة في دراستها (عطية، ٢٠٠٩: ٢٢٧).

أما بالنسبة للتحصيل فهو يوفر مؤشرات حقيقية توضح مقدار التقدم الذي أحرزه المتعلم في ضوء الأهداف التعليمية المتحققة مسبقًا، ويساعد المعلم على إصدار أحكام موضوعية عن مدى نجاح أساليب التعليم التي يستعملها في تنظيم العملية التعليمية والتعلمية زيادة على ذلك يساعد في تحديد الجوانب الايجابية في أداء المتعلم فيعمل المعلم على تعزيزها وتشخيص جوانب الضعف عند المتعلمين، فيعمل على معالجتها (ابوجادو، ٢٠٠٣:٤١).

ويعدّ التفكير أرقى أشكال النشاط العقلي لدى الإنسان، وهو الهبة الإلهية العظمى التي منحها الله تعالى له، وفضله على سائر مخلوقاته، والحضارة الإنسانية هي خير دليل على آثار هذا التفكير، فهو العملية التي ينظم بها العقل خبرات الإنسان بطريقة جديدة لحل المشكلات وإدراك العلاقات ولأهمية التفكير كعملية عقلية راقية في تطور الفرد وتقدم المجتمع على حد سواء، فقد حظي هذا الموضوع باهتمام الفلاسفة والعلماء منذ قديم الزمان، واجتهد المنظرون في مجالاتهم المختلفة في تفسير هذه الظاهرة، وإدراك أسرارها رغبة منهم في تطوير استراتيجيات ومناخٍ تساعدهم على هذه العملية؛ بما يجعل الإنسان قادراً على توظيفها في تكيفه وتحسين ظروف حياته في مجالاتها المختلفة (أبو جادو ومحمد، ٢٠٠٧: ٢٥).

والتفكير الإبداعي عملية ذهنية متقدمة يعالج الفرد فيها المواقف والخبرات بطريقة غير مألوفة، وبالتالي قد تكون مهمة التدريب على الإبداع مهمة وطنية، إذ أنّ تدريب المتعلمين على معالجة القضايا التي يعاصرونها بأساليب وطرائق جديدة بعيدة عن التفكير التقليدي المألوف يسهم في تعليم المتعلمين بقيم معاصرة وتساعدهم على التكيف بطريقة ناجحة ومتفوقة، يسعى كل فرد إلى تحقيقها (العفون وعبد الصاحب، ٢٠١٢، ١٢٨-١٢٩).

وتهدف الدراسة في المرحلة المتوسطة إلى مساعدة الناشئين ممن أكملوا الدراسة الابتدائية إلى تحقيق مطالب النمو في هذه المرحلة واستمراره جسميًا وعقليًا وروحيًا واجتماعيًا واكتشاف استعداداتهم وميولهم واتجاهاتهم وتزويدهم بالعلوم والمعارف الملائمة لأعمارهم وإكسابهم المهارات والاتجاهات العلمية والمهنية (العارف، ١٩٩٣:٢٢١).

الفصل الثاني (الفصل الثاني خلفية نظرية ودراسات سابقة)

المحور الأول: خلفية نظرية

أولاً: النظرية البنائية

بدأ البحث التربوي والنفسي تحولاً جوهرياً في رؤيته لعملية التعليم، وقد تمثل ذلك التحول من التركيز على العوامل الخارجية التي تؤثر في تعلم المتعلم إلى التركيز في العوامل الداخلية التي تؤثر في المتعلم ذاته، وخاصة ما يجري داخل عقله بما في ذلك دماغه ومدركاته وخبراته السابقة وكيفية اكتسابه للمعرفة، وقد واكب هذا التحول ظهور النظرية البنائية، وأثر ذلك على استراتيجيات وطرائق ونماذج التدريس عبر أفكارها ومنطلقاتها (زيتون، ٢٠٠٧: ٢٢).

ثانياً: ما وراء المعرفة

ويقصد بمفهوم ما وراء المعرفة بأنه: وعي الفرد بالعمليات والانشطة والاجراءات العقلية التي يستعملها الفرد، وتنظيمها والتحكم والتخطيط والتفكير لحل المشكلات، ويطلق عليها عملية التفكير في كيفية التعلم والتفكير في حل المشكلات ثم مراجعته المستمرة لخطة تعلمه التي رسمها لنفسه وتقويمه الذاتي لعملية حل (المصري، ٢٠١٠:٢١).

ثالثاً: استراتيجية التفكير بالمقلوب

تقوم هذه الاستراتيجية في الأساس على وضع المتعلمون في موقف يجعلهم في حالة من عدم التوازن الأمر الذي ينشط ذهنهم في عملية التفكير للبحث في حل وإعادة التوازن لأن حالة عدم التوازن هذه تعد أمراً ضرورياً ولازماً من لوازم تنشيط التفكير والحصول على منتجات فكرية غير تقليدية (عطية، ٢٠٠٩: ٢٢٧).

رابعاً: التفكير

ويعد التفكير من الظواهر التي تنمو وتتطور عبر مراحل العمر المختلفة إذ إن الأفراد ومنذ سن الطفولة يدركون بسرعة أننا نفكر ولديهم سرعة البديهة لإبداء آرائهم نحو ما نفعله عندما نفكر به، كما يمارس الاطفال ومنذ ولادتهم ما سماه بياجيه التفكير الحس حركي وتفكير ما قبل العمليات، ثم التفكير المادي، وآخيراً التفكير المجرد (السباب، ٢٠١١: ٦٣).

خامساً : التفكير الإبداعي

يعد التفكير الإبداعي نمطاً من أنماط التفكير التي منها التفكير الناقد، والتفكير التأملي، والتفكير عالي الرتبة، على اعتبار أنّ التفكير هو عملية ونشاط ذهني يحدث طوال حياة الإنسان كما يعد من أرقى أنماط التفكير ويتطلب قدرات ذهنية عالية الكفاءة والفاعلية خاصة في إيجاد الحلول والأفكار غير العادية (العتوم وآخرون، ٢٠٠٩:١٣٨).

سادساً: التحصيل الدراسي

ويمثل التحصيل الدراسي جانباً مهماً في حياة المتعلم، وله دوراً كبيراً في حياة الفرد ومستقبله الوظيفي؛ لذا فأن الوصول إلى مستوى تحصيل مرتفع يقع ضمن أولويات المتعلمين وأولياء امورهم، فتحصيل المتعلم الدراسي هو الوسيلة التي يتم بها ترفيعه من صف لأخر، وهو الأساس المعتمد في تقسيم المتعلمين في الفروع الأكاديمية والمهنية، وكذلك هو مقياس تعتمده مختلف المؤسسات في بلادنا وفي كثير من بلدان العالم لقبوله في وظيفة ما وعند دخوله معترك الحياة (السلخي، ٢٠١٣:١٥).

المحور الثاني: دراسات سابقة

اولاً: دراسات عربية تناولت استراتيجية التفكير بالمقلوب

دراسات عربية وأجنبية تناولت التحصيل والتفكير الإبداعي

ت	اسم الباحث وسنة الدراسة والبلد	الهدف من الدراسة	المتغير المستقل	المتغير التابع	المرحلة الدراسية وحجم العينة وجنسها	المنهج المستخدم	الوسائل الاحصائية	نتائج الدراسة
١	ريشارز (1989) اوربا	هدفت الدراسة الى معرفة أثر برنامج الكورت في أداء الطلبة في اختبارات اللغة والعلوم الاجتماعية والتفكير الإبداعي	برنامج الكورت	التفكير الإبداعي والتحصيل	(٢٢٠) من طلبة الصف السابع	المنهج التجريبي	• الاختبار التائي لعينتين مستقلتين • الاختبار التائي لعينتين مترابطتين • مربع كاي • معامل ارتباط بيرسون	تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة في التفكير الإبداعي والتحصيل
٢	رمل (٢٠١٠) المملكة العربية السعودية	هدفت الدراسة الى معرفة فاعلية الأنشطة الإثرائية الإبداعي والتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي	استراتيجية الأنشطة الإثرائية	التحصيل والتفكير الإبداعي	(٥٠) من تلميذات الصف الخامس الابتدائي	المنهج التجريبي	• الاختبار التائي لعينتين مستقلتين • معامل ارتباط بيرسون • معادلة الفا كرونباخ	تفوق تلميذات المجموعة التجريبية على تلميذات المجموعة الضابطة في التحصيل والتفكير الإبداعي
٣	نفنش (٢٠١٤) العراق	هدفت الدراسة الى معرفة أثر استعمال استراتيجية بديودي PDEODE في التحصيل والتفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الكيمياء	استراتيجية بديودي PDEODE	التحصيل والتفكير الإبداعي	(٧١) من طالبات الصف الثاني المتوسط	المنهج التجريبي	• معادلة الاختبار التائي • مربع كاي • معامل ارتباط بيرسون • سبيرمان – براون • معادلة كيودر ريتشاردسون ٢٠ • معامل الصعوبة والتمييز • معادلة فاعلية البدائل الخاطئة	تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في التحصيل والتفكير الإبداعي

ثانياً: دراسات عربية واجنبية تناولت التحصيل والتفكير الابداعي

دراسات عربية تناولت استراتيجية التفكير بالمقلوب

ت	اسم الباحث وسنة الدراسة والبلد	الهدف من الدراسة	المتغير المستقل	المتغير التابع	المرحلة الدراسية وحجم العينة وجنسها	المنهج المستخدم	الوسائل الاحصائية	نتائج الدراسة
١	المعموري (٢٠١٤) العراق	هدفت الدراسة الى معرفة فاعلية التفكير بالمقلوب في التحصيل والتذوق الادبي لدى طالبات الصف الخامس الادبي في مادة البلاغة	استراتيجية التفكير بالمقلوب	التحصيل والتذوق الادبي	(٤٦) من طالبات الصف الخامس الادبي	المنهج التجريبي	. معادلة الاختبار التائي . مربع كاي . معامل ارتباط بيرسون . سبيرمان – براون . معامل الصعوبة والتمييز	تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في التحصيل والتذوق الادبي
٢	الموسوي(٢٠١٤) العراق	هدفت الدراسة الى معرفة أثر استراتيجي المتشابهات والتفكير بالمقلوب في اكتساب المفاهيم الجغرافية وتنمية التفكير الابداعي لدى طلاب الصف الاول متوسط	استراتيجية التفكير بالمقلوب واستراتيجية المتشابهات	اكتساب المفاهيم والتفكير الابداعي	(١١٨) من طلاب الصف الاول المتوسط	المنهج التجريبي	. تحليل التباين الاحادي . مربع كاي . معادلة سهولة وصعوبة الفقرة . معامل تمييز الفقرة . معادلة فاعلية فعالية البدائل الخاطئة . معامل ارتباط بيرسون	تفوق طلاب المجموعتين التجريبيتين على طلاب المجموعة الضابطة في اكتساب المفاهيم والتفكير الابداعي
٣	التميمي (٢٠١٦) العراق	هدفت الدراسة الى معرفة أثر استراتيجية التفكير بالمقلوب في تحصيل مادة الجغرافية وتنمية التفكير الابداعي لدى طالبات الصف الخامس الادبي	استراتيجية التفكير بالمقلوب	التحصيل والتفكير الابداعي	(٥٠) من طالبات الصف الخامس الادبي	المنهج التجريبي	. معادلة الاختبار التائي . مربع كاي . معامل ارتباط بيرسون . سبيرمان – براون . معامل الصعوبة والتمييز . معادلة فاعلية البدائل الخاطئة	تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في التحصيل والتفكير الابداعي

الفصل الثالث منهج البحث وإجراءاتهِ

يتناول الباحث في هذا الفصل وصفًا لمنهج البحث، ولأفراده وعينته، وتكافؤ مجموعتيه، وضبط العوامل الدخيلة، وكذلك مستلزماته، وأدواته المستعملة وطرائق إعدادها، وصدقها وثباتها، كما تضمن هذا الفصل وصفًا للإجراءات التي قام بها الباحث في تطبيق أداتي البحث ومدة التجربة، والمعالجات الإحصائية التي اعتمدها في تحليل البحث.

أولاً: منهج البحث:

أعتمد الباحث المنهج التجريبي لملاءمته طبيعة البحث، فالمنهج التجريبي هو الأنسب لذلك، إذ لا يقتصر على وصف الوضع الراهن للحدث أو الظاهرة بل يتعداه إلى تدخل واضح ومقصود من الباحث بهدف إعادة تشكيل واقع الظاهرة أو الحدث من طريق استعمال إجراءات أو إحداث تغيرات معينة ثم ملاحظة النتائج بدقة وتحليلها وتفسيرها (الطيب وآخرون، ٢٠٠٥:٩٥).

ثانيًا: التصميم التجريبي:

وبما أن هذا البحث يتضمن متغيرًا مستقلًا واحدًا هو(استراتيجية التفكير بالمقلوب)، ومتغيرين تابعين هما (التحصيل والتفكير الإبداعي)؛ لذا استعمل الباحث التصميم التجريبي ذي الضبط الجزئي لمجموعتين متكافئتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة ذي الاختبار القبلي والبعدي ومخطط (١) يُوضح ذلك:

المجموعة	التكافؤ	المتغير المستقل	المتغير التابع	الاختبار
التجريبية	١. العمر محسوباً بالأشهر. ٢. اختبار الذكاء (رأفن Raven). ٣. درجات الفصل الأول لمادة الكيمياء ٤. اختبار التفكير الإبداعي القبلي.	استراتيجية التفكير بالمقلوب	١.التحصيل ٢.التفكير الإبداعي	١. اختبار تحصيلي. ٢. اختبار التفكير الإبداعي.
الضابطة		الطريقة الاعتيادية		

مخطط التصميم التجريبي للبحث

ثالثاً: مجتمع البحث وعينته

١. مجتمع البحث:

ويشمل مجتمع البحث طلاب الصف الثاني المتوسط جميعهم في المدارس (الثانوية والمتوسطة) النهارية الحكومية للبنين التابعة للمديرية العامة للتربية في محافظة بابل– قضاء الهاشمية للعام الدراسي (٢٠١٦–٢٠١٧م).

٢. عينة البحث:

وقد أرتئ الباحث تقسيم عينة البحث إلى قسمين وهما:

أ. عينة المدارس: والمتمثلة بمتوسطة الهاشمية للبنين.

ب. عينة الطلاب: والمتمثلة بطلاب الصف الثاني المتوسط.

رابعاً: تكافؤ مجموعتي البحث:

كافأ الباحث مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في مجموعة من المتغيرات الآتية:

١. العمر محسوبًا بالأشهر.
٢. اختبار الذكاء (رأفن Raven).
٣. درجات الفصل الأول لمادة الكيمياء.
٤. اختبار التفكير الإبداعي القبلي.

خامساً: ضبط بعض المتغيرات الدخيلة

ويقصد بالمتغيرات الدخيلة هي المتغيرات الأخرى غير المستقلة التي يمكن أن تؤثر في النتائج، إذ يلجأ الباحث لإبطال أثرها، ولما كان من الصعوبة حصر العوامل المؤثرة في أيّة ظاهرة بمكان، ولوجود متغيرات متعددة تؤثّر في الظاهرة في أثناء إجراء التجربة، فقد يكون هذا سببا للتغييرات في المتغير التابع، وليس في المتغير التجريبي المستقل، أو تعمل إلى جانبه، للحكم على قيمة المتغيّر التجريبي بصورة نقية، فإنَّ الباحث يحتاج إلى ضبط المتغيرات في أثناء إجراء التجربة (ملحم، ٢٠١٠:٤٢٢).

والمتغيرات هي (اختيار أفراد العينة أداة القياس اثر الإجراءات التجريبية الاندثار التجريبي).

سادساً: مستلزمات البحث

لغرض تطبيق تجربة البحث هيَّأ الباحث بعض المستلزمات منها:

١. تحديد المادة العلمية (المحتوى).
٢. صياغة الأهداف السلوكية.
٣. إعداد الخطط الدراسية.

سابعاً: تطبيق التجربة

بعد أن أنتهى الباحث من مُتطلبات إجراء التجربة، باشر بالتطبيق يوم الاربعاء المصادف (٢٠١٧/٣/١م)، إذ درس طلاب المجموعة التجريبية مادة الكيمياء باستعمال استراتيجية التفكير بالمقلوب، ودرس المجموعة الضابطة مادة الكيمياء على وفق الطريقة الاعتيادية، وانتهت التجربة، يوم الاربعاء المصادف (٢٠١٧/٤/٢٦م).

ثامنا: أداتا البحث

أولا: الاختبار التحصيلي:

يعد الاختبار التحصيلي: طريقة منظمة لتحديد مستوى تحصيل الطلبة لمعلومات ومهارات في مادة دراسية تم تعلمها مسبقاً وذلك من خلال إجاباتهم على مجموعة من الفقرات تمثل محتوى المادة الدراسية(العبسي، ٢٠١٠: ١٤٧).

وفي ضوء محتوى المادة العلمية المحدد تدريسها في التجربة من كتاب مادة الكيمياء المقرر للصف الثاني المتوسط والاهداف السلوكية المعرفية لمستويات بلوم (التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل) قام الباحث بأعداد اختباراً تحصيلياً وقد مر اعداده بالخطوات الاتية:

١. **تحديد الهدف من الاختبار**: يهدف الاختبار الى قياس تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط (عينة البحث) في الفصول (الخامس، السادس، السابع) من كتاب الكيمياء بعد تدريسهم اياه.
٢. **تحديد عدد فقرات الاختبار**: بعد أن استعان الباحث بآراء عدد من مدرسي ومدرسات مادة الكيمياء وآراء المختصين في طرائق تدريس العلوم بعد اطلاعهم على الاهداف السلوكية لمحتوى الفصول الثلاثة من كتاب مادة الكيمياء للصف الثاني متوسط (الكتاب المقرر)، تم الاتفاق على تحديد فقرات الاختبار بـ (٤٠) فقرة اختبارية.
٣. **اعداد جدول المواصفات**:أعد الباحث جدول مواصفات تمثلت فيه موضوعات الفصول الثلاثة من كتاب مادة الكيمياء للصف الثاني متوسط الذي قام بتدريسه والاهداف السلوكية للمستويات الاربعة ضمن المجال المعرفي لتصنيف (بلوم) وتم حساب أوزان محتوى الموضوعات في ضوء عدد صفحات فصول الكتاب وعلى النحو الآتي:

- تحديد الوزن النسبي لمحتوى كل فصل اعتماداً على معيار عدد صفحات الفصل على وفق العلاقة الآتية:

$$\text{وزن المحتوى لكل فصل} = \frac{\text{عدد صفحات الفصل}}{\text{العدد الكلي لصفحات الفصول}} \times ١٠٠$$

- تحديد الوزن النسبي للهدف السلوكي في كل مستوى على وفق العلاقة الآتية:

$$\text{وزن الهدف في المستوى} = \frac{\text{عدد الأهداف السلوكية في المستوى الواحد}}{\text{المجموع الكلي للأهداف السلوكية}} \times ١٠٠$$

- بعد تحديد فقرات الاختبار بـ (٤٠) فقرة تم حساب عدد الأسئلة لكل خلية في جدول المواصفات على وفق المعادلة الآتية:

عدد الأسئلة في كل خلية = عدد الأسئلة الكلي × النسبة المئوية للمحتوى × النسبة المئوية للأهداف في كل مستوى

(الزاملي وآخرون، ٢٠٠٩: ٢٩٣-٢٩٦).

٤. **صياغة فقرات الاختبار التحصيلي**: أعد الباحث اختباراً يتكون من (٤٠) فقرة اختبارية من نوع الأختيار من متعدد مكون من أصل الفقرة وأربعة بدائل واحدة منها صحيحة وثلاثة منها خاطئة لقياس مستويات (التذكر والفهم والتطبيق والتحليل) وتم عرض الاختبار على عدد من الخبراء والمتخصصين في الكيمياء وطرائق تدريس العلوم والعلوم التربوية والنفسية ومن خلال توجيهاتهم تم تعديل بعض الفقرات من حيث الصياغة ومن دون حذف أي فقرة منها.
٥. **تعليمات تصحيح الاختبار**: تم وضع معياراً لتصحيح فقرات الاختبار، بعد استشارة المختصين في مجال طرائق تدريس العلوم والقياس والتقويم، وتم الاتفاق على اعطاء كل فقرة من فقرات الاختبار درجة (١) للإجابة الصحيحة و (صفر) للإجابة الخاطئة أو

المتروكة، وبذلك تكون أعلى درجة للاختبار(٤٠) وأقل درجة (صفر)، وذلك بالاعتماد على مفتاح الاجوبة النموذجية للاختبار التحصيلي

٦.**صياغة تعليمات الاختبار:** أعد الباحث التعليمات الخاصة بالاختبار وتضمنت كيفية الإجابة عن فقرات الاختبار والزمن المحدد للإجابة مع اعطاء مثال توضيحي للإجابة.

٧.**صدق الاختبار:** يقصد بصدق الاختبار أن يقيس الاختبار ما وضع من أجله بحيث يعطي صورة كاملة وواضحة لمقدرة الطالب على الخاصية المراد قياسها (العبسي، ٢٠١٠: ٢١٠).

وللتحقق من صدق الاختبار أعتمد الباحث نوعين من الصدق وهما:

١.**الصدق الظاهري:**

ويعرف بالصدق الخارجي، ويقوم هذا النوع من الصدق على فكرة مدى مناسبة فقرات موضوع الدراسة وصدقها فهو يستعمل لوصف صدق محتوى الاختبارات (علام، ٢٠١٢: ٢٥٣).

. صدق المحتوى:

يشير هذا النوع من الصدق إلى مدى تمثيل مفردات المقياس تمثيلاً سليماً للمجال الذي نريد قياسه (ابو علام، ٢٠٠٧: ٤٦٩).

تطبيق الاختبار وتحليله احصائيًا:

أ. العينة الاستطلاعية الاولى

عينة وضوح التعليمات والفقرات

لمعرفة مدى وضوح فقرات الاختبار وتعليماته وتشخيص الفقرات الغامضة، والوقت المستغرق في الإجابة عنه، طبق الباحث الاختبار في يوم الخميس المصادف (٢٠١٧/٤/١٣م) على عينة مكونة من (٣٠) طالب في متوسطة (سورى للبنين) وبعد أن تم توزيع الاختبار والاستفسار عن أي عبارة يجدونها غير واضحة، إذ يتم التحقق من مدى وضوح الاختبار وفقراته وذلك بقلة الاستفسارات والأسئلة من جانب الطلاب عن كيفية الإجابة باستثناء بعض الكلمات التي لم تفهم والتي تم توضيحها وتم حساب زمن الإجابة الذي استغرقه الطلاب في الإجابة عن فقرات الاختبار بتسجيل الوقت على ورقة كل طالب عند الانتهاء من الإجابة فكان متوسط زمن الإجابة عن فقرات الاختبار (٤٣) دقيقة وتم حسابه على وفق القانون الآتي:

$$\text{متوسط الزمن} = \frac{\text{مجموع الزمن الذي استغرقهُ كل طالب في إلاجابة}}{\text{عدد الطلاب المشتركين في الاختبار}}$$

متوسط الزمن= ١٢٩٠ /٣٠ =(٤٣) دقيقة تقريباً

ب. العينة الاستطلاعية الثانية:

عينة التحليل الاحصائي

إن الغاية من تحليل فقرات الاختبار هو تحسين الاختبار عن طريق الكشف عن الفقرات الضعيفة، والعمل على إعادة صياغتها او حذفها او استبعاد غير الصالح منها، وكذلك التأكد من أن فقرات الاختبار تراعي الفروق الفردية بين الطلبة من حيث سهولتها وصعوبتها وقدرتها على التمييز بين الطلبة ذات القابليات العالية والضعيفة (الباوي واحمد، ٢٠١٣: ١٢٧).

١. **مستوى الصعوبة:** يعد معامل الصعوبة من مؤشرات الصلاحية للاختبار، أي نسبة عدد الطلاب الذين كانت إجاباتهم إجابات صحيحة عن الفقرة على عدد الطلاب الذين حاولوا الإجابة، ويفيد في إيضاح صعوبة كل فقرة في الاختبار (أبو فودة ونجاتي، ٢٠١٢: ٩٦).

طبق الباحث قانون معامل الصعوبة عن كل فقرة من الفقرات الاختبارية ووجد أن قيمتها تتراوح بين (٠,٤١ – ٠,٧٠) وكلما اقترب مستوى الفقرة من (٠,٥٠) كانت الفقرة صالحة من ناحية الصعوبة (الكبيسي، ٢٠٠٧: ١٦٩)، ولهذا قبلت فقرات الاختبار جميعها.

٢. **قوّة تمييز الفقرة:** ويقصد بها قدرة السؤال على التمييز بين الطلاب طبقًا للقدرات العقلية والمعرفة التي يمتلكها كل طالب (الخياط، ٢٠١٠: ١٨٧).

وبعد حساب قوّة تمييز كلّ فقرة من فقرات الاختبار، تبيّن أنّها تنحصر ما بين (٠,٣٠ – ٠,٥٩) كما في ملحق (١٣)، وأن الفقرة تُعد مميزة إذا كان معامل تمييزها يزيد عن (٠,٢٠) (الظاهر وآخرون، ١٩٩٩: ١٣٠).

وفي ضوء إجراءات التحليل التي اتّبعها الباحث في إيجاد قوّة تمييز الفقرات تبيّن له أنّ الفقرات جميعها صالحة من حيث قوتها التميزية.

٣. **فاعلية البدائل غير الصحيحة:** في الاختبارات الموضوعية التي تكون من نوع الاختيار من متعدد يكون البديل الخاطئ فعالًا عندما يجذب عددًا من الطلاب من المجموعة الدنيا يزيد على عدد الطلاب من المجموعة العليا، ويكون البديل أكثر فاعلية كلما زادت قيمة السالب (الباوي واحمد، ٢٠١٣:١٢٨).

ثبات الاختبار:

وتحقق الباحث من ثبات الاختبار بطريقتين:

١- التجزئة النصفية.

٢- طريقة (كيودر- ريتشاردسون -٢٠).

ثانيًا: اختبار التفكير الإبداعي:

بعد إطلاع الباحث على عدد من الاختبارات، والمقاييس ذات العلاقة بالتفكير الإبداعي وجد أن اختبار القدرة على التفكير الإبداعي المعد من قبل سيد خير الله عام (١٩٨١) مقياس (أ) اللفظي هو المقياس الملائم للدراسة الحالية إذ إنّ هذا الاختبار قد تم إعداده في البيئة العربية، وسبق أن استعمل في العديد من الدراسات العربية، ويمكن تطبيقه في أي مستوى تعليمي ابتداءً من الصف الرابع الابتدائي وحتى المستوى الجامعي، وقام (علي، ٢٠٠١) بتكييف المقياس على البيئة العراقية إذ طبقه على المرحلة الإعدادية سنة (٢٠٠١) (الحكاك، ٢٠١٠:٢٢٧.٢٣٩).

وصف الاختبار:

قام خير الله (١٩٨١) بإعداد هذا الاختبار وهو يتكون من قسمين:

القسم الأول: مأخوذ عن إحدى بطاريات تورانس للتفكير الإبداعي اللفظي وتتكون البطارية من أربعة اختبارات فرعية هي:

١- **الاستعمالات:** وفيها يطلب من المفحوص أن يذكر أكبر عدد ممكن من الاستعمالات غير العادية لعلبة الصفيح والكرسي بحيث تصبح الأشياء أكثر فائدة وأهمية وتكون على جزأين، الزمن المخصص لكل منها خمس دقائق.

٢- **المترتبات:** وفيها يطلب من المفحوص أن يذكر ماذا يحدث لو أن نظام الأشياء تغير فأصبح على نحو معين ويتكون من سؤالين هما:

- ماذا يحدث لو فهم الإنسان لغة الطيور والحيوانات؟
- ماذا يحدث لو أن الأرض حفرت بحيث تظهر الحفرة من الناحية الأخرى؟ وزمن كل وحدة خمس دقائق.

٣- **المواقف:** وفيها يطلب من المفحوص أن يبين كيف يتصرف في بعض المواقف ويتكون الاختبار من موقفين هما:

- إذا عين مسؤولاً عن صرف النقود في النادي ويحاول أحد أعضاء النادي أن يدخل في تفكير الزملاء أنّك غير أمين ماذا تفعل؟ وقد غير الباحث هذا الموقف إلى:

- لو كانت المدارس جميعاً غير موجودة على الإطلاق (أو حتى كانت ملغاة) ماذا تفعل لكي تصبح متعلماً؟ زمن كل موقف خمس دقائق.

٤- **التطوير والتحسين:** وفيها يطلب من المفحوص أن يقترح طرقاً عدة لتصبح بعض الأشياء المألوفة لديه على نحو أفضل مما هي عليه كالدراجة، وقلم الحبر، زمن كل وحدة خمس دقائق.

هذا ويصحح الاختبار في إطار الطلاقة الفكرية، والمرونة التلقائية، والأصالة والدرجة الكلية (الربيعي، ٢٠١٣: ٩٨-٩٩).

القسم الثاني: ويتضمن اختبار بارون وفيه يطلب من المفحوص أن يكون من حروف الكلمات المعطاة له كلمات جديدة، إذ يكون لها معنى مفهوماً على أن لا يستعمل حروفاً جديدة ولكنه يمكنه أن يستعمل الحرف الواحد أكثر من مرة في الكلمة نفسها ويتكون الاختبار في صورته العربية من كلمتين (ديمقراطية- بنها) لكل منهما خمس دقائق، هذا ويصحح الاختبار في إطار الطلاقة الفكرية، والمرونة التلقائية، والأصالة والدرجة الكلية (عياش، ٢٠٠٩: ١٦٠).

طريقة تصحيح الاختبار:

أ. الطلاقة الفكرية: تقاس بالقدرة على ذكر أكبر عدد ممكن من الإجابات المناسبة في زمن معين وتتميز الاستجابات المناسبة بملائمتها لمتطلبات الواقع وبالتالي تستبعد أي إجابة عشوائية أو أي اجابة يفترض أنها صادرة عن جهل وعدم معرفة أو اعتقاد خاطئ كالخرافات مثلاً (مجيد، ٢٠١٠: ١٥٣).

ب. المرونة التلقائية: وتقاس بالقدرة على تنوع الاستجابات المناسبة بحيث أنه كلما زاد عدد الإجابات المتنوعة تزيد درجة المرونة بالنسبة للقسم الأول، وتقاس في القسم الأخر بذكر أكبر عدد ممكن من الكلمات المناسبة الصحيحة التي لها معنى مفهوم.

ج. الأصالة: تقاس بذكر إجابات غير شائعة في الجماعة التي ينتمي إليها الفرد، وعلى هذا تكون درجة أصالة الفكرة أو الكلمة مرتفعة إذا كان تكرارها الإحصائي قليلاً أما إذا زاد تكرارها فأنها تقل درجة أصالتها.

صدق الاختبار

الصدق الظاهري

ولتحقق من الصدق الظاهري فقد قام الباحث بعرضه على مجموعة من المحكمين والمختصين في طرائق التدريس، والقياس والتقويم لإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول الشكل العام للاختبار وصلاحية فقراته، وبعد أن حصل الباحث على ملاحظات المحكمين وآرائهم تم تعديل بعض الفقرات من حيث الصياغة ومن دون حذف أي فقرة منها وباعتماد نسبة أتفاق (٨٠%) فأعلى من مجموع المحكمين الكلي وتم حساب النسبة المئوية وقيمة مربع كآي لكل فقرة ومقارنتها مع القيمة الجدولية (٣,٨٤) عند مستوى دلالة (٠٥، ٠)، ودرجة حرية(١)، أظهرت النتائج صلاحية جميع فقرات الاختبار

- **طريقة إعادة الاختبار:**

التطبيق الاستطلاعي للاختبار:

لغرض تأكد الباحث من أداة البحث، ووضوحها، وحساب الزمن المستغرق في الإجابة على أجزاء الاختبار، ومعرفة فيما إذا كانت هناك صعوبات أُخر قد تواجه الباحث، زيادة على ذلك استخراج ثبات الاختبار وثبات تصحيحه.

طبق الباحث الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (١٠٠) طالب وقد اتضح أنّ تعليمات الاختبار، وفقراته كانت واضحة، ومفهومة. أما معدل الوقت المستغرق للإجابة على فقرات الاختبار فقد تراوح بين (٥ -٦) دقائق لكل فقرة.

ثبات الاختبار:

يعد ثبات الاختبار من الخصائص المهمة التي يجب توافرها في الاختبار أو أداة القياس فالأداة الثابتة هي التي تعطي النتائج نفسها إذا ما تكرر تطبيقها على العينة نفسها وتحت الظروف نفسها (Ravid، 2011:200).

تاسعاً: تطبيق أداتي البحث:

١- الاختبار التحصيلي:

تم إعلام مجموعتي البحث التجريبية والضابطة بموعد تطبيق الاختبار قبل أسبوع من إجرائه وتم تطبيقه بعد الانتهاء من تدريس المادة المحددة لمجموعتي البحث في وقت واحد يوم الاحد الموافق(٢٠١٧/٤/٣٠م) وأشرف الباحث على عملية تطبيق الاختبار وبعد تصحيح إجابات طلاب المجموعتين(التجريبية والضابطة) تم الحصول على درجاتهم.

٢- اختبار التفكير الإبداعي:

طبق الباحث اختبار التفكير الإبداعي قبل البدء بالتجربة لأغراض التكافؤ، وبعد الانتهاء من تدريس المادة المحددة لمجموعتي البحث أعاد الباحث الاختبار على مجموعتي البحث في يوم الاربعاء الموافق(٢٠١٧/٥/٣م) وبعد تصحيح اجابات طلاب المجموعتين(التجريبية والضابطة) تم الحصول على درجاتهم.

عاشراً: الوسائل الإحصائية:

١. **الاختبار التائي (t–Test) لعينتين مستقلتين:** أُستعملت لحساب التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في بعض المتغيرات، وكذلك لاختبار الفرضيتين الصفريتين الأولى والثانية.

$$T = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sqrt{\frac{(n_1-1)S_1^2 + (n_2-1)S_2^2}{n_1+n_2-2}\left(\frac{1}{n_1}+\frac{1}{n_2}\right)}}$$

(البياتي، ٢٠٠٨: ٢٠٢).

٢. **مربع كآي للاستقلالية:** استعمل لحساب الصدق الظاهري للأهداف السلوكية والاختبار التحصيلي واختبار التفكير الإبداعي.

$$x^2 = \frac{(E-O)^2}{E}$$

(عدس، ٢٠١٣: ٩٩).

٣. **معادلة معامل صعوبة الفقرات:** استعملت لحساب معامل الصعوبة للفقرات الموضوعية لاختبار التحصيل.

$$p = \frac{n_u + n_L}{2n}$$

(علام، ٢٠٠٩: ٢٥٤).

٤. **معادلة معامل تمييز الفقرات:** استعملت لحساب القوة التمييزية للفقرات الموضوعية لاختبار التحصيل.

$$D = \frac{P_u + P_L}{\frac{1}{2}n}$$

(أبو فودة ونجاتي، ٢٠١٢: ١٠٧).

٥. **معادلة فاعلية البدائل الخاطئة:**استعملت لحساب فاعلية البدائل الخاطئة للفقرات الموضوعية لاختبار التحصيل.

$$D_A = \frac{P_u + P_L}{n}$$

(العزاوي، ٢٠٠٨: ٨٣).

٦. **معادلة معامل ارتباط بيرسون:**استعملت في حساب معامل ثبات الاختبار بطريقة (إعادة الاختبار والتجزئة النصفية) وحساب ثبات التصحيح.

$$r = \frac{n\sum xy - \sum x \sum y}{\sqrt{\{n\sum x^2 - (\sum x)^2\}}\sqrt{\{n\sum y^2 - (\sum y)^2\}}}$$

(أبو علام، ٢٠١٣: ٢٨٩).

٧. **معادلة معامل سبيرمان – براون:** استعملت في تصحيح معامل الثبات بعد استخراجه بمعامل ارتباط بيرسون.

$$rd = \frac{2r}{1 + r}$$

(عبد الحفيظ، ٢٠٠٤: ١٣).

٨. **معادلة كودر – ريتشاردسون–٢٠ (Kuder–Richardson– 20):** استعملت لاستخراج قيمة ثبات الاختبار التحصيلي.

$$r = \frac{K}{K-1}\left(1 - \frac{\sum_{i=1}^{k} p_i q_i}{\partial^2_x}\right)$$

(العبسي، ٢٠١٠: ٢١٣).

٩. **معادلة حجم الأثر:** استعملت هذه الوسيلة لمعرفة قيمة حجم الأثر لمجموعتي البحث بالنسبة للاختباري التحصيل والتفكير الإبداعي.

$$(n)2 = \frac{(T)^2}{(T)^2 + \text{درجة الحرية}}$$

$$d = \frac{2\sqrt{n^2}}{\sqrt{1 - n^2}}$$

Kiess، (1996:448)

الفصل الرابع (عرض النتائج وتفسيرها)

أولاً: عرض النتائج:

١. النتائج الخاصة بالفرضية الصفرية الاولى:

للتحقق من نتائج الفرضية الصفرية الأولى التي تنص على أنه (لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون على وفق استراتيجية التفكير بالمقلوب، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون على وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار تحصيل مادة الكيمياء للصف الثاني المتوسط).

وقد عرض الباحث النتائج بطريقتين وكما يأتي:

أ– للتحقق من صحة هذه الفرضية عَمَدَ الباحث الى حساب المتوسط الحسابي والقيمة التائية باستخدام الاختبار التائي (t–test) لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل.

جدول يوضح نتائج اختبار(t–test) لعينتين مستقلتين لمجموعتي البحث في اختبار تحصيل مادة الكيمياء

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية بمستوى (٠,٠٥)
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٣	٢٧,٣٩	١٩,٥٠	٤,٤٢	٦٥	٣,١٩٢	٢,٠٠٠	دالة أحصائياً
الضابطة	٣٤	٢٣,١٨	٣٨,٧٠	٦,٢٢				

ومن الجدول أعلاه يتضح أن المتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة التجريبية (٢٧,٣٩) بتباين مقداره (١٩,٥٠)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة الضابطة (٢٣,١٨) بتباين مقداره (٣٨,٧٠) وأن القيمة التائية المحسوبة بلغت (٣,١٩٢) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (٢,٠٠٠) عند درجة حرية (٦٥) ومستوى دلالة (٠,٠٥).

وهذا يدل على وجود فرق ذي دلالة احصائية بين متوسطي درجات طلاب مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في اختبار تحصيل مادة الكيمياء ولصالح المجموعة التجريبية.

ب- لبيان حجم الاثر للمتغير المستقل في المتغير التابع:

استخدم الباحث معادلة مربع (آيتا) في استخراج حجم الاثر (d) للمتغير المستقل في المتغير التابع، وقد بلغ مقدار حجم الاثر (d) (٠,٧٩) وهي قيمة مناسبة لتفسير حجم الاثر وبمقدار متوسط لمتغير التدريس باستراتيجية التفكير بالمقلوب في اختبار التحصيل ولصالح المجموعة التجريبية

جدول يوضح حجم الأثر للمتغير المستقل في متغير التحصيل

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة حجم الأثر (d)	مقدار حجم الأثر
استراتيجية التفكير بالمقلوب	التحصيل	٠,٧٩	متوسط

٣. النتائج الخاصة بالفرضية الصفرية الثانية:

للتحقق من نتائج الفرضية الصفرية الأولى التي تنص على أنه (لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون على وفق استراتيجية التفكير بالمقلوب، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون على وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار التفكير الإبداعي في مادة الكيمياء للصف الثاني المتوسط).

وقد عرض الباحث النتائج بطريقتين وكما يأتي:

أ- للتحقق من صحة هذه الفرضية عَمَد الباحث الى حساب المتوسط الحسابي والقيمة التائية باستخدام الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الإبداعي:

جدول يوضح نتائج اختبار(t-test) لعينتين مستقلتين لمجموعتي البحث في اختبار التفكير الإبداعي

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية بمستوى (٠,٠٥)
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٣	٩٩,٠٩	٦٤٥,٧١	٢٥,٤١	٦٥	٣,٩٧٨	٢,٠٠٠	دالة أحصائياً
الضابطة	٣٤	٧٩,٥٩	١٦٦,٨٦	١٢,٩٢				

ومن الجدول (٢٠) يتضح أن المتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة التجريبية (٩٩,٠٩) بتباين مقداره (٦٤٥,٧١)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة الضابطة (٧٩,٥٩) بتباين مقداره (١٦٦,٨٦) وان القيمة التائية المحسوبة بلغت (٣,٩٧٨) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (٢,٠٠٠) عند درجة حرية (٦٥) ومستوى دلالة (٠,٠٥).

وهذا يدل على وجود فرق ذي دلالة احصائية بين متوسطي درجات طلاب مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في اختبار التفكير الإبداعي ولصالح المجموعة التجريبية.

ب- لبيان حجم الأثر للمتغير المستقل في المتغير التابع:

استخدم الباحث معادلة مربع (آيتا) في استخراج حجم الأثر (d) للمتغير المستقل في المتغير التابع، وقد بلغ مقدار حجم الاثر (d) (٠,٩٩) وهي قيمة مناسبة لتفسير حجم الاثر وبمقدار كبير لمتغير التدريس باستراتيجية التفكير بالمقلوب في اختبار التفكير الإبداعي ولصالح المجموعة التجريبية:

جدول يوضح حجم الأثر للمتغير المستقل في متغير التفكير الإبداعي

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة حجم الأثر (d)	مقدار حجم الأثر
استراتيجية التفكير بالمقلوب	التفكير الإبداعي	٠,٩٩	كبير

ثانياً: تفسير النتائج

١. تفسير النتائج المتعلقة باختبار التحصيل:

اظهرت النتائج في الجدول أعلاه وجود فرق ذي دلالة احصائية بين متوسطي درجات طلاب مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في اختبار التحصيل ولصالح المجموعة التجريبية، وقد يعزو الباحث أسباب ذلك الى ما يأتي:

أ- إن استراتيجية التفكير بالمقلوب من الاستراتيجيات التي تتميز بالتنبؤ والخيال، وأن الإبداع يتجسد في هذه الاستراتيجية عن طريق عكس الفكرة الموجودة ومناقضتها، وتوليد الأفكار والتعرف على ماذا ينتج عن عمليات قلب الأفكار فتبدأ الأفكار الإبداعية بالاستمطار وهذا أدى الى زيادة التحصيل.

ب- كان لإستخدام استراتيجية التفكير بالمقلوب حافز لإثارة دافعية الطلبة للبحث والتقصي عن الحقائق والكشف عن الغموض لديهم في محتوى المادة الدراسية اثناء تعلمها واستنتاج ما هو صحيح والحكم على صحة المعلومات فيها مما ادى الى زيادة التحصيل.

ج- إن هذه الاستراتيجية عززت اشتراك الطلاب في مناقشة الافكار وتوليدها مما فتح السبيل امامهم من الفهم العميق للمادة وقلل من النسيان مما زاد في التحصيل.

٢. تفسير النتائج المتعلقة باختبار التفكير الإبداعي:

اظهرت النتائج في الجدول أعلاه وجود فرق ذي دلالة احصائية بين متوسطي درجات طلاب مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في اختبار التفكير الإبداعي ولصالح المجموعة التجريبية، وقد يعزو الباحث اسباب ذلك الى ما يأتي:

أ- إن استراتيجية التفكير بالمقلوب مكنت الطلبة من احداث تغيرات نوعية في نمط تفكيرهم، مما جعلهم يختارون الحلول الجيدة والتي تسهم في حل المشكلة، وهذا فتح افكاراً ومسارات جديدة للحل عن طريق إعادة النمط للأفكار الموجودة في الدماغ بشكل جديد وغير مألوف، وهذا ما وفر للطالب فرصاً افضل للمفاضلة بين البدائل المطروحة لحل المشكلة.

ب- إن استراتيجية التفكير بالمقلوب تتيح للطلبة البحث والاستكشاف والتقصي من أجل حل المشكلة المطروحة لأنها استراتيجية جذابة ممتعة تجعل الطالب أكثر ايجابية في الموقف التعليمي، وتزيد من نشاطه الذهني، وتجعله يتعايش مع الموقف التعليمي ويتحسس ما يجري فيه فيكون التعليم بها أكثر معنى وأكثر ثباتاً وبذلك يساعد الطلبة في اعطاء أفكار متنوعة وكثيرة وغير مكرره في مختلف مجالات الحياة.

ج- إن استراتيجية التفكير بالمقلوب تعمل على الارتقاء بمستوى التفكير وتنشيط الحواس ذهنياً وتشجع الطلاب على المشاركة الفعالة لأن عملية القلب أو عكس الحدث تكون على شكل سؤال يصوغه المدرس ويوجهه الى الطلاب فيتحقق بذلك اشراك جميع الطلاب في كل موقف تعليمي.

ثالثاً: الاستنتاجات

في ضوء نتائج البحث تم التوصل الى الاستنتاجات الآتية:

١. فاعلية استراتيجية التفكير بالمقلوب في زيادة تحصيل الطلاب لمادة الكيمياء عند طلاب الصف الثاني متوسط اذ انهم تفوقوا على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية.

٢. إن تدريس طلاب الصف الثاني متوسط على وفق استراتيجية التفكير بالمقلوب لمادة الكيمياء يجعلهم منتبهين في الدرس مستيقظين لما حولهم وهذا ما لمسه الباحث طيلة فترة التجربة.

٣. تسهم هذه الاستراتيجية في جعل الطلاب فاعلين ومشاركين في الدرس من خلال المناقشة والاجابة عن الاسئلة التي تثار أثناء الدرس وهذا كان له الدور في زيادة تحصيلهم نحو المادة.
٤. إن هذه الاستراتيجية جعلت الطلاب محور العملية التعليمية فلهم الدور الاكبر في المناقشة والاستفسار والبحث عن الاجابات والحلول واستنباط الافكار الاكثر ابداعية وتوظيفها بصورة صحيحة وكان لها الدور الكبير في تفكيرهم الإبداعي.

رابعاً: التوصيات: في ضوء النتائج التي توصل إليها هذا البحث يوصي الباحث بالآتي:

١. التأكيد على ضرورة التدريس باستراتيجية التفكير بالمقلوب في تدريس مادة الكيمياء لطلاب الصف الثاني متوسط.
٢. ضرورة اطلاع مدرسي ومدرسات مادة الكيمياء على الاستراتيجيات الحديثة في التدريس ولاسيما استراتيجية التفكير بالمقلوب وذلك من خلال الدورات والندوات والمؤتمرات التربوية.
٣. ضرورة اشراك مدرسي ومدرسات مادة الكيمياء بدورات تطورية في كيفية اعداد هذه الاستراتيجية واستخدامها.
٤. ضرورة تبصير مدرسي ومدرسات مادة الكيمياء بنتائج الأبحاث والدراسات التي تناولت العلوم وتوظيفها لغرض زيادة التحصيل والتفكير لدى الطلاب.

خامساً: المقترحات: استكمالاً لهذا البحث يقترح الباحث إجراء البحوث الآتية:

١. إجراء بحث للمقارنة بين استراتيجية التفكير بالمقلوب واستراتيجيات تدريسية حديثة أخرى في تدريس مادة الكيمياء.
٢. إجراء بحث مماثل لاستراتيجية التفكير بالمقلوب على مراحل دراسية أخرى ولا سيما (الابتدائية والاعدادية) وعلى مواد دراسية أخرى.
٣. إجراء بحث مماثل في مادة الكيمياء للتعرف على أثر استراتيجية التفكير بالمقلوب في متغيرات أخرى مثل التفكير التأملي والناقد او مهارات التفكير العلمي لدى طلاب الصف الثاني متوسط.

قائمـــــة المصـــــــــادر

أولا: المصادر العربية

١- أبو جادو، صالح محمد، ومحمد بكر نوفل (٢٠٠٧): تعليم التفكير النظرية والتطبيق، ط١، دار المسيرة، عمان.
٢- أبو جادو، صالح محمد علي (٢٠٠٣): علم النفس التربوي، ط٣، دار المسيرة، عمان.
٣- أبو علام، رجاء محمود (٢٠٠٧)، مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، ط٦، دار النشر للجامعات، القاهرة.
٤- أبو علام، رجاء محمود، (٢٠١٣): مناهج البحث الكمي والنوعي والمختلط، ط١، دار المسيرة، عمان.
٥- أبو فودة، باسل خميس، ونجاتي احمد (٢٠١٢): الاختبارات التحصيلية، ط١، دار المسيرة، عمان.
٦- الاسدي، سعيد جاسم، ومحمد حميد المسعودي (٢٠١٥): استراتيجيات وطرائق تدريس حديثة في الجغرافيا، ط١، دار صفاء، عمان.
٧- الباوي، ماجدة ابراهيم، واحمد عبيد حسن (٢٠١٣): فاعلية برنامج مقترح في التحصيل وتنمية الوعي العلمي والاخلاقي والتفكير الناقد، ط١، دار صفاء، عمان.
٨- بودي، عبد العزيز ومحمد سلمان (٢٠١٢): استراتيجيات التدريس، كلية التربية، جامعة الملك، فيصل، السعودية.
٩- البياتي، عبد الجبار توفيق (٢٠٠٨): الإحصاء وتطبيقاته في العلوم التربوية والنفسية، دار المسيرة، عمان.
١٠- الحريري، رافدة، (٢٠١١): الجودة الشاملة في المناهج وطرائق التدريس، ط١، دار المسيرة، عمان.
١١- حسين، هيام غائب (٢٠١٢): فاعلية استراتيجية سوم (swom) في تحصيل مادة الكيمياء لدى طالبات الصف الخامس العلمي، مجلة الفتح، العدد الخمسون، ديالى، العراق.
١٢- الحكاك، وجدان جعفر جواد (٢٠١٠): بناء اختبار القدرة على التفكير الابداعي اللفظي لدى طلبة جامعة بغداد، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد السادس والعشرون والسابع والعشرون، جامعة بغداد، العراق.
١٣- الخزرجي، سليم إبراهيم (٢٠١١): أساليب معاصرة في تدريس العلوم، دار أسامة، عمّان.

١٤- الربيعي، ضياء حامد كاظم (٢٠١٣): اثر استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H) في تنمية التفكير الابداعي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الكيمياء (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية الاساسية، جامعة بابل، العراق.
١٥- الزاملي، علي عبد جاسم وآخرون، (٢٠٠٩):مفاهيم وتطبيقات في التقويم والقياس التربوي، ط١، مكتبة الفلاح، عمان.
١٦- زيتون، عايش محمود(٢٠٠٧): النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، ط١، دار الشروق، عمان،
١٧- السباب، ازهار محمد (٢٠١١): اثر برنامج القبعات الست في تنمية التفكير الابداعي لدى طالبات المرحلة الاعدادية، (رسالة ماجستير منشورة)، كلية التربية، جامعة تكريت، العراق.
١٨- السلخي، محمود جمال، (٢٠١٣): التحصيل الدراسي ونمذجة العوامل المؤثرة به، ط١، دار الرضوان، عمان،
١٩- الطيب، محمد عبد الظاهر وآخرون (٢٠٠٥): مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية، الطبعة الثالثة، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر.
٢٠- الظاهر، زكريا محمد، وآخرون، (١٩٩٩): مبادئ القياس والتقويم في التربية، ط٣، دار الثقافة، عمان.
٢١- العارف، شعله إسماعيل (١٩٩٣): نظام التعليم في العراق، دار الحكمة، بغداد.
٢٢- عبد الحفيظ، إخلاص محمد (٢٠٠٤): التحليل الإحصائي في العلوم التربوية – نظريات – تدريبات، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
٢٣- العبسي، محمد مصطفى (٢٠١٠): التقويم الواقعي في العملية التدريسية، ط١، دار المسيرة، عمان.
٢٤- العتوم، عدنان يوسف وآخرون (٢٠٠٩): تنمية مهارات التفكير. ط٢، دار المسيرة، عمان.
٢٥- عدس، عبد الرحمن(٢٠١٣): مبادئ الاحصاء في التربية وعلم النفس، ط١، دار الفكر، عمان.
٢٦- العزاوي، رحيم يونس كرو (٢٠٠٨): مقدمة في منهج البحث العلمي، ط١، دار دجلة، عمّان.
٢٧- عطية، محسن علي (٢٠٠٩): الجودة الشاملة والجديد في التدريس، ط١، دار صفاء، عمان.
٢٨- العفون، نادية حسين وعبد الصاحب، منتهى مطشر (٢٠١٢): التفكير أنماطه ونظرياته وأساليب تعليمه وتعلمه، دار صفا، عمان.
٢٩- علام، صلاح الدين محمود، (٢٠٠٩):القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، ط٢، دار المسيرة، عمّان.
٣٠- علام، صلاح الدين محمود، (٢٠١٢): البحث التربوي كفايات للتحليل والتطبيقات، ط١، دار الفكر، الاردن.
٣١- عياش، ليث محمد (٢٠٠٩): الاسلوب المعرفي وعلاقته بالأبداع، ط١، دار صفاء، عمان.
٣٢- مجيد، سوسن شاكر(٢٠١٠): الاختبارات النفسية(نماذج)، ط١، دار صفاء، عمان.
٣٣- المصري، ايهاب عيسى (٢٠١٠): برنامج مهارات التفكير في التفكير، ط١، دار الوفاء، الاسكندرية، مصر.
٣٤- المعموري، سارة ثامر عبيد (٢٠١٤): فاعلية التفكير بالمقلوب في التحصيل والتذوق الادبي لدى طالبات الصف الخامس الادبي في مادة البلاغة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية الاساسية، جامعة بابل، العراق.
٣٥- ملحم، سامي محمد (٢٠١٠): مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط٦، دار المسيرة، عمان.
٣٦- نغماش، سماح خضير (٢٠١٤): اثر استعمال استراتيجية بديودي (PDEODE) في التحصيل والتفكير الابداعي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الكيمياء، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية الاساسية، جامعة بابل، العراق.
٣٧- اليماني، عبد الكريم علي سعيد (٢٠٠٤): فلسفة التربية، دار الشروق، عمان.

ثانياً: المصادر الاجنبية

38. Ravid, R (2011): practical statistics for educators, 4th edRowman Littlefield Publishers Jnc, united kingdom.
39. Kiess, H.O. (1996): Statistical concepts for Behavioral science. London, Sidney, Toronto, Allyn and Bacon.

أثر التدريس بمهارات التفكير المحورية في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط وتفكيرهم الايجابي في مادة الفيزياء

أ.م. مهدي محمد جواد أ.م.د. عبد الأمير خلف عرط

الباحث. نذير جبر راضي الشمري

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

Effect of Teaching with the Pivotal Thinking Skills on the Acquisition of Physics for the Second Intermediate Students and Their Positive Thinking

Asst. Prof. Mahdi Mohammad Jawad
Asst. Prof. Dr. Abdul Ameer Kalaf Urt
Researcher. Nadheer Jabur Radhi Al-Shimari
University of Babylon / College of Basic Education
ndhyrjbr@gmail.com

Abstract

The researcher has made an experiment to investigate the verification of the two hypotheses spending two months in Rasheed Al-Hijri Intermediate School for Boys subordinated to the Directorate of Education in Babylon. The researcher has chosen the last four chapters of the book of physics for the second intermediate class. The results show that the students of the experimental group who have studied by the pivotal thinking skills have exceeded the students of the control group who have studied traditionally.

Key words: teaching, acquisition, positive thinking.

الملخص:

أجرى الباحث تجربة للتحقق من صحة الفرضيتين استغرقت شهرين كاملين في متوسطة رشيد الهجري للبنين التابعة لمديرية تربية بابل، وحدد الباحث المادة العلمية بالفصول الأربعة الأخيرة من كتاب الفيزياء للصف الثاني المتوسط، أظهرت النتائج باستخدام الوسائل الإحصائية المناسبة للبحث الآتي:

تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسو على وفق طريقة مهارات التفكير المحورية على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسو على وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار التحصيل وفي اختبار التفكير الإيجابي.

كلمات مفتاحية: التدريس، التحصيل، التفكير الإيجابي

الفصل الأول (التعريف بالبحث)

أولاً / مشكلة البحث:

بالرغم من تأكيد الاتجاهات الحديثة للتربية وطرائق التدريس على أهمية الدور المتعلم الإيجابي كونه محورا للعملية التعليمية، إلا ان دوره لا يزال مختصرا على الاستماع والتلقين، وذلك من خلال الطرائق التدريسية المتبعة التي لا ترقى الى تنمية جوانب القوه لديه، بالإضافة الى عدم اهتمامهم بتحفيز تفكير المتعلم وتنمية مهاراته التفكيرية المتنوعة، مما ينعكس سلبًا على مخرجات العملية التعليمية بمختلف جوانبها المتعددة، فواقع التدريس يشير الى ان اغلب المدرسين يستأثرون بالشرح معظم وقت الحصه الدراسية دون الاهتمام بطرح الأسئلة التفكيرية واعطاء الدور الإيجابي للمتعلم لممارسة مهارات التفكير وبالتالي عدم الاحتفاظ بما يتعلمه لمدة طويلة، الأمر الذي يسهم بشكل كبير في تدني مستوى التحصيل لديه.

وهذا ما أكدته بعض المؤتمرات والندوات العلمية وما توصلت اليه الكثير من الدراسات التي أجريت في هذا الميدان كدراسة (حسين، ٢٠١١) ودراسة (أحمد وصاحب، ٢٠١٣) ودراسة (جواد، ٢٠١٤).

لذا كان لزاماً على التربية أن تأخذ على عاتقها مسؤولية اعداد أجيال متسلحة بما يساعدها على مواجهة تحديات العصر ومواكبة تطوراته، وهو مالا يمكن تحقيقه من دون احداث تغيير جوهري في طرائق التدريس والتي تعد من أكثر عناصر المنهاج تحقيقاً للأهداف من خلال تحدياتها لدور كل من المعلم والمتعلم في العملية التعليمية – التعلمية (عطيه، ٢٠٠٨:٧٢).

وعلى هذا الأساس أصبح لابد من البحث عن طرائق تدريس تساعد الطلبة على الاعتماد على أنفسهم وتطور من قدراتهم وجوانب شخصياتهم المتعددة وتعينهم على استيعاب المعرفة ومن ثم استخدامها في أنماط وصيغ سلوكية جديدة (زيتون وفواز، ٢٠٠٨:١٠٣).

وبما أن علم الفيزياء يعد واحداً من أهم فروع العلوم الطبيعية ذات التأثير المباشر على المتعلمين في جوانب حياتهم المختلفة، لذا كان لابد من استعمال طرائق واستراتيجيات تتناسب مع تدريسية بما يؤدي الى رفع المستوى العلمي والعملي لدى المتعلمين لا سيما في المرحلة المتوسطة باعتبارها بداية لتدريس هذا العلم بشكل مستقل.

وبناءً على ما تقدم قام لباحث بمراجعة المديرية العامة لتربية بابل / شعبة الامتحانات للاطلاع على نسب نجاح طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء فوجد أنها منخفضه ولعدد من السنوات السابقة، الأمر الذي حدا به لمقابلة عدد من مدرسي هذه المادة وتقديمه لهم أستبانه مفتوحه ملحق (١) تضمنت مجموعه من الأسئلة بخصوص الطرائق التدريسية المتبعة في تدريس مادة علم الفيزياء ومدى امتلاكهم لها، بالإضافة الى مدى معرفتهم بمهارات التفكير لاسيما المحورية منها فكانت اجاباتهم على النحو الآتي:

- نسبة (٩٠%) من المدرسين أجابوا باستعمالهم للطرائق الاعتيادية والأساليب التدريسية التي تعتمد بنسبه كبيره على الحفظ والتلقين، في حين كانت أجابه نسبة (١٠%) منهم باستعمالهم لأساليب متنوعة وطرائق مغايره للطريقة الاعتيادية دون معرفة أسمائها.
- نسبة (٨٥%) من المدرسين أجابوا بعدم اشتراكهم في دورات تدريبية حول الاستراتيجيات والطرائق الحديثة في التدريس و(١٥%) منهم بدخولهم دورات تدريبية، الا أنهم اشاروا الى صعوبة تطبيق الكثير من الاستراتيجيات بسبب عدم توفر الإمكانات المتاحة لذلك.
- نسبة (١٠٠%) أجابوا بعدم معرفتهم بمهارات التفكير بشكل عام والمحورية منها بشكل خاص.

وبناءاً على ما سبق يمكن صياغة مشكلة البحث بالسؤال الرئيسي الآتي:

ما اثر تدريس مهارات التفكير المحورية في تحصيل طلاب الصف الثاني متوسط والتفكير الإيجابي في مادة الفيزياء؟

ثانياً / أهمية البحث:

يعيش العالم اليوم في عصر العلم والتكنلوجيا الحديثة، فقد شاعت الحالة العلمية في كل مراحل الحياة، واصبح العلم صفه تطبع كل اوجه حياة المجتمعات، كما ان التطور الحاصل في كافة مجالات العلوم وتطبيقاتها اخذ يؤثر في تقدم الحياة ووسائلها، واصبح واجباً على كل مجتمع يريد التقدم والرقي واللحاق بركب الحضارة ان يتزود بزاد العلم ويتقن استخدام تقنياته، من اجل التمتع بكل وسائل الحضارة وتطوراتها (ال زويد، ٢٠٠٤:٢).

التربية عملية ضرورية لكل من الفرد والمجتمع معاً فضرورتها للإنسان الفرد تكون للمحافظة على جنسه، وتوجيه غرائزه، وتنظيم عواطفه، بما يتناسب مع التعليم وثقافة المجتمع الذي يعيش فيه فالتربية اذن عملية ضرورية لمواجهة الحياة ومتطلباتها وتنظيم السلوكيات العامة في المجتمع من أجل العيش بين الجماعة عيشة ملائمة (الطيطي، وأخرون، ٢٠٠٩:٢٢).

وهنا يأتي دور التربية العلمية فهي إحدى الأعمدة الأساسية التي تمكن الفرد من تتبع التطورات العلمية والقضايا لذا عليها إن تعمل على إعداد جيل يتسلح بأكبر قدر من المعارف والمهارة لمواجهة الحياة وممارسة دوره بإيجابية في خدمة المجتمع (علم الدين، ٢٠٠٧:٢).

وأن التطوير التربوي هو أدخال كل جديد في الأفكار والسياسات والبرامج والطرائق واستراتيجيات التدريس، وكذلك جميع مدخلات البيئة التعليمية القائمة، بشرط أن يحدث تحسناً ملموساً في جودة الخدمة التربوية وهي العملية التي ابتكرت هذه التغيرات والتخطيط لتطبيقها (الجعافرة، ١٩٧:٢٠١٣).

ولتدريس العلوم دور فعال في التربية العلمية للمواطن، وتتزايد أهمية هذا الدور في عصرنا الحالي الذي أصبحت فيه المعرفة العلمية والتفكير والاتجاهات العلمية من النواتج التعليمية التي يجب تكوينها وتنميتها ليس فقط لدى الطلبة الذين يتجهون الى الدراسة المتخصصة في فروع العلوم المختلفة، وانما بالنسبة للتلاميذ في جميع المراحل الدراسية(الخزرجي، ١٥:٢٠١١).

وللطريقة أساليب يؤديها المدرس من أجل تحقيق أهداف الدرس. وتعد الطريقة من مكونات الاستراتيجية في التدريس. وتعد عنصراً من عناصر المنهج، وهي حلقة الواصل التي يصممها المعلم بين المتعلم والمنهج وعليها يتأسس بشكل كبير نجاح المنهج في تحقيق أهدافه.(عطية، ٣٩:٢٠٠٩).

ويعتبر التدريس نشاطاً متواصلاً يهدف الى أثارة التعلم وتسهيل مهمة تحقيقية. فهو يتضمن القيام بعدة إجراءات مثل تشكيل بيئة المتعلم بصورة تمكنه من تعلم ممارسة سلوك معين ضمن شروط خاصة بالمتعلم وأخرى خاصة بالموقف التدريسي وثالثة خاصة بالمدرس والمنهاج وأساليب التدريس، الوسائل والأنشطة وهي التي تضمن التعلم الجيد (حمادنة وخالد، ٥:٢٠١٢).

والتفكير بالمعنى العام يشمل كل أنواع النشاط العقلي أو السلوك المعرفي الذي يتميز باستخدام الرموز من حيث تمثل الأشياء والأحداث ويعني: معالجة الأشياء والأحداث عن طريق رموزها بدلاً من معالجتها عن طريق رموزها بدلاً من معالجتها عن طريق النشاط الظاهر، والرموز تتضمن الصور الذهنية، والمفاهيم، والكلمات، والأعداد، والإيماءات، والتصور الحركي، والتوترات العضلية، ويتضمن كذلك الأدراك الحسي، ويتضمن التعلم، وهو يعتمد على خبراتنا التي تعلمناها سابقاً، وأثناء عملية التفكير نقوم بتنظيم معلوماتنا السابقة بطرق جديدة بحيث نتعلم من ذلك أشياء كثيرة لم نتعلمها من قبل، ويلاحظ ذلك في حل المشكلات والتفكير الإيجابي (الأشقر، ١٦:٢٠١١).

ونظراً لأهمية التفكير كعملية عقلية راقية في تطور الفرد وتقدم المجتمع على حد سواء، فقد حظي هذا الموضوع باهتمام الفلاسفة والعلماء منذ قديم الزمان، واجتهد المنظرون في مجالاتهم المختلفة في تفسير هذه الظاهرة، وأدراك أسرارها رغبة منهم في تطوير استراتيجيات ومناخاً يساعدهم على تطوير هذه العملية، بما يجعل الأنسان قادراً على توظيفها في تكيفه وتحسين ظروف حياته في مجالاتها المختلفة (ابوجادو ومحمد، ٢٥:٢٠٠٧).

وان مهارات التفكير لا تنمو بالنضج والتطور الطبيعي وحدهما، ولا تكتسب من خلال تراكم المعرفة والمعلومات فقط، بل لابد أن يكون هناك تعليم منتظم وتمرين عملي متتابع يبدأ بمهارات التفكير الأساسية ويتدرج الى عمليات التفكير العليا التي تتضمن مهارات التفكير المحورية. ويرى ديبونو Debono أنه يمكن تعليم التفكير مثل تعليم أي مادة دراسية أخرى وأن مهارة التفكير يمكن أن تتحسن بالتدريب والمران من خلال دروس خاصة معدة جيداً(غانم، ٩١:٢٠٠٩).

ويهتم المختصون في ميدان التربية وعلم النفس بالتحصيل الدراسي لما له من أهمية كبيرة في حياة المتعلم الدراسية، فهو ناتج عما يحدث في المؤسسة التعليمية من عمليات تعلم متنوعة ومتعددة لمهارات ومعارف وعلوم مختلفة تدل على نشاطه العقلي المعرفي، فالتحصيل يعني أن يحقق الفرد لنفسه في جميع مراحل حياته المتدرجة والمتسلسلة منذ الطفولة وحتى المراحل المتقدمة من عمره أعلى مستوى من العلم أو المعرفة، فهو من خلاله يستطيع الانتقال من المرحلة الحاضرة الى المرحلة التي تليها والاستمرار في الحصول على العلم والمعرفة(الجلالي، ١:٢٠١١).

وان المفكرين ايجابياً يكون لدى الأفراد القدرة على محاولة إظهارها والتغلب على الطاقات السلبية لديهم والقضاء عليها، من الموضوعات التي يرتكز عليها التفكير الإيجابي والتحكم في التغيرات التي تحدث في الوجه وضغط الدم وكذلك أمكانية الاستعانة باستحضار الذكريات السعيدة (Stallard,20012:32).

وبوجه عام أن ديمومة التفكير الإيجابي تولد الفرص وتحرك الطاقة التفاؤلية لدى الأنسان في الحياة والذي تؤدي الى النجاح بما يتضمنه من توقعات إيجابية للنجاح والسعادة، اما التوجه السلبي يؤدي الى فقدان الثقة مما يؤدي الى الفشل (Maxwell,2002:3).

فالتفكير الإيجابي هو استراتيجيات إيجابية في الشخصية، وأنه الميل والرغبة والنزعة، لممارسة سلوكيات أو تصرفات، تجعل حياة الفرد ناجحة وتقوده الى أن يكون أنساناً ايجابياً(قاسم، ٢٠٠٩:٥).

الفصل الثاني (خلفية نظرية ودراسات سابقه)

المحور الأول/ خلفية نظرية

التفكير:

ويعد التفكير من الظواهر الإنمائية التي تتطور عبر مراحل العمر المختلفة حيث ان الافراد ومنذ سن الطفولة، يدركون بسرعة بأننا نفكر وأن لديهم سرعة البديهية لأبداء آرائهم حول ما نفعله عندما نفكر. كما يمارس الأطفال ومنذ ولادتهم ما سماه بياجيه التفكير الحسي – حركي، وتفكير ما قبل العمليات في الطفولة المبكرة، ثم التفكير المادي وأخيراً التفكير المجرد وتباينت وجهات نظر العلماء والباحثين التربويين حول التفكير كعملية سلوكية يتعامل مع سلوكيات تجريبية ملحوظة كأساس للمعلومات كما انه عملية داخلية لا يمكن ملاحظتها مباشرةً (السباب، ٢٠١١:٦٣).

مهارات التفكير:

تعرف مهارات التفكير بأنها عمليات النشاط العقلي التي يقوم بها الفرد من أجل الحصول على حلول دائمة او مؤقتة لمشكلة ما، وهي عملية مستمرة في الدماغ لا تتوقف أو تنتهي طالما أن الأنسان في حالة يقظة، فالتفكير هو التقصي من أجل غرض ما، وقد يكون الغرض هو الفهم أو اتخاذ القرار او التخطيط او حل المشكلات، او الحكم على الأشياء او القيام بعمل ما (ريان، ٢٠٠٦:٢٤).

أساليب تعليم وتعلم مهارات التفكير:

لقد أبرز العديد من المهتمين بمهارات التفكير عدداً من المبررات وراء تعليم الطلبة لها يتمثل أهمها في تنشئة المواطن الذي يستطيع التفكير لمهارة عالية، من أجل لقد أبرز العديد من المهتمين بمهارات التفكير عدداً من المبررات وراء تعليم الطلبة لها يتمثل أهمها في تنشئة المواطن الذي يستطيع التفكير لمهارة عالية، من أجل تحقيق الأهداف المرغوب فيها، وتنشئة مواطنين يمتازون بالتكامل من النواحي الفكرية والروحية والوجدانية والجسمية، وتنمية قدرة الأفراد على التفكير الناقد والإبداعي والإيجابي وصنع القرارات وحل المشكلات، ومساعدتهم كثيراً على الفهم الأعمق والأفضل للأمور اللغوية بصورة خاصة، وللأمور الحياتية بصورة عامة(العفون ومنتهى، ٢٠١٢:٣٧).

مهارات التفكير المحورية:

هي عمليات عقلية متكاملة تكون دقيقة جداً وحساسة تتداخل مع بعضها البعض، وتستخدم عدة مرات لتنفيذ مهمات تفكيرية بهدف الوصول إلى معنى أو رؤية أو معرفة، وذلك عن طريق جمع المعلومات وتنظيمها ومعالجتها، ويرى مارزانو وزملائه أن مهارات التفكير المحورية هي وسائل لأغراض وأهداف محددة، وهذه المهارات على درجة كبيرة من الأهمية للمتعلمين في مختلف المراحل الدراسية، وأن عملية عرض هذه المهارات في قائمة يشير إلى أنها غير مترابطة، ولكن الاستخدام الفعلي لهذه المهارات يؤكد ترابطها بعضها مع بعض، ويتم فصلها بشكل افتراضي لأجل دراستها(مارزانو وآخرون، ٢٠٠١: ٥٢).

التفكير الإيجابي: هو عملية داخلية ذات نشاط ذهني معرفي تفاعلي موجه نحو حل لمشكلة ما، أو اتخاذ قرارات معينة والسعي لإيجاد جواب واضح لسؤال معين، ويتعلمه الفرد من ظروفه البيئية المحيطة به لا يمكن ملاحظة هذه العملية بل يستدل عليها بما يلاحظ من سلوك داخلي أو ظاهري (الكبيسي، ٢٠٠٨:١٦).

المحور الثاني / دراسات سابقة

جدول الدراسات المتعلقة بمهارات التفكير المحورية

	وسنة الدراسة والبلد	من الدراسة	المستقل	التابع	وحجم العينة وجنسها	المنهج المستخدم	الوسائل الاحصائية	نتائج الدراسة
١	الموسوي(٢٠١٢) العراق	هدفت الدراسة الى معرفة أثر استراتيجي أنموذج ابعاد التعلم في تحصيل الكيمياء والتفضيل المعرفي وتنمية مهارات التفكير المحورية لطلاب الخامس العلمي	انموذج ابعاد التعلم والتفضيل المعرفي	التحصيل ومهارات التفكير المحورية	(١١٤) طالبا من طلاب الصف الخامس العلمي	المنهج التجريبي	• معادلة الاختبار التائي • مربع كاي • معامل ارتباط بيرسون • سبيرمان – براون • معادلة كيودر ريتشارسون ٢٠ • معامل الصعوبة والتمييز • معادلة فاعلية البدائل الخاطئة	تفوق طلاب المجموعتين التجريبية المجموعة على الضابطة في التحصيل وتنمية مهارات التفكير المحورية
٢	العيساوي(٢٠١٥) العراق	هدفت الدراسة معرفة أثر التدريس بمهارات التفكير المحورية والاستقصاء العقلاني في تحصيل مادة علم الاحياء والتفكير الايجابي عند طالبات الصف الثالث المتوسط	مهارات التفكير المحورية والاستقصاء العقلاني	التحصيل والتفكير الايجابي	(١٠٤) طالبة من طالبات الصف الثالث المتوسط	المنهج التجريبي	معادلة معامل الصعوبة – معامل التميز – فعالية البدائل – معامل(الفا كرونباخ) – معامل الارتباط بيرسون – تحليل التباين الاحادي – معادلة كوبر – حجم الأثر	تفوق المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية على المجموعة الضابطة في التحصيل والتفكير الايجابي
٣	الخفاجي (٢٠١٦) العراق	هدفت الدراسة معرفة بناء برنامج تدريبي لتعليم مهارات التفكير عند الطلبة- المعلمين واثره في الاداء التدريسي والتفكير المحوري لتلامذتهم	برنامج تدريبي لتعليم مهارات التفكير عند الطلبة- المعلمين	الاداء التدريسي والتفكير المحوري لتلامذتهم	(٥٩) طالباً وطالبة أحداهما تمثل الطلبة – المعلمين والأخرى تمثل تلامذتهم من تلامذة الصف الخامس الابتدائي	المنهج التجريبي	– الاختبار التائي(Test) -١- معامل الصعوبة – معامل التميز – مربع كاي – معامل الفا كرونباخ – معامل الارتباط بيرسون – معادلة حجم الأثر	تفوق الطلبة – المعلمين في المجموعة التجريبية على الطلبة – المعلمين في المجموعة الضابطة في الاداء التدريسي

جدول الدراسات المتعلقة بالتفكير الايجابي

ت	اسم الباحث وسنة الدراسة والبلد	هدف الدراسة من الدراسة	المتغير المستقل	المتغير التابع	حجم العينة وجنسها	المنهج المستخدم	الوسائل الاحصائية	نتائج الدراسة
١	العنزي(٢٠٠٧) الكويت	هدف الدراسة معرفة أثر التدريب على التفكير الايجابي واستراتيجيات التعلم في علاج التأخر الدراسي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في دولة الكويت	(أثر التدريب على التفكير الايجابي	التأخير الدراسي	(٦٤) تلميذا من الصف الرابع الابتدائي	المنهج التجريبي	-المتوسط الحسابي -والانحراف المعياري -وأختبار(t- test) (T- - حجم الأثر	تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في استراتيجيات التعلم
٢	الجبوري(٢٠١١) العراق	هدف الدراسة معرفة تنظيم الذات وعلاقته بالتفكير السلبي والايجابي لدى طلبة المرحلة الاعدادية	تنظيم الذات	التفكير السلبي والايجابي	(٢٠٠) طالب وطالبة للمرحلة الإعدادية الرابع والخامس العلمي والأدبي	المنهج التجريبي	مربع كاي- معامل ارتباط بيرسون- الاختبار التائي T test لتحديد متغيرات البحث- الاختبار التائي t.test لحساب القوة التمييزية وعلاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس	تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في التفكير الايجابي والسلبي
٣	الهلالي(٢٠١٣) العراق	هدف الدراسة معرفة التفكير الإيجابي وعلاقته بأساليب التعامل مع الضغوط النفسية لدى المعلمين	التفكير الإيجابي	اسلوب التعامل مع الضغوط النفسية لدى المعلمين	(٤٠٠) بواقع(١٠٢) معلم و(٢٩٨) معلمة للمدارس الابتدائية	المنهج الوصفي	- مربع كاي - الاختبار التائي - معامل ارتباط بيرسون - معادلة بايسيريال- معادلة سبيرمان - معادلة معامل الفا للاتساق الداخلي - معادلة بيرسون - مقياس مربع ايتا - معادلة حجم الاثر	وأشارت النتائج إلى وجود فروق في التفكير الإيجابي تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الذكور.

الفصل الثالث/ إجراءات البحث

يضم هذا الفصل وصفاً لمنهجية البحث والإجراءات المتبعة من تصميم تجريبي للبحث، وتحديد مجتمع البحث وعينته، وتكافؤ مجموعتي البحث، وضبط المتغيرات غير التجريبية، وصياغة الأهداف السلوكية، وإعداد الخطط التدريسية، وأداتا البحث، وتحديد الوسائل المستعملة في عملية تحليل البيانات.

أولاً: منهج البحث:

يعد المنهج التجريبي عصب العلوم الحديثة، كما يعد الدعامة القوية التي تقام عليها المعرفة العلمية. ولا شك أن ما تمتاز به هذه المعرفة من اليقين مرده إلى التجربة والتجريب والملاحظة (العيسوي، ١٩٩٧: ٩٢).

ويساعد التصميم التجريبي الباحث للحصول على إجابات لأسئلة البحث، كما يساعده في كيفية تطبيق المعالجة و السيطرة على المتغيرات التجريبية وضبط المتغيرات الدخيلة (عبد الرحمن وفلاح، ٢٠٠٥: ١٢٢).

المجموعتين	التكافؤ	المتغير المستقل	المتغير التابع	الاختبار
التجريبية	١-العمر الزمني محسوباً بالأشهر. ٢- التحصيل السابق في مادة الفيزياء. ٣-درجات اختبار المعلومات السابقة. ٤-اختبار الذكاء (Raven) ٥- اختبار التفكير الايجابي القبلي.	مهارات التفكير المحورية	التحصيل والتفكير الايجابي	اختبار تحصيلي بعدي واختبار التفكير الايجابي البعدي
الضابطة		الطريقة الاعتيادية		

مخطط التصميم التجريبي للبحث

ثالثاً: مجتمع البحث وعينته:

أ - مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث من طلاب الصف الثاني المتوسط في المدارس المتوسطة والثانوية الحكومية النهارية للبنين التي تضم شعبتين فأكثر في مركز ناحية الكفل التابعة لمحافظة بابل للعام الدراسي ٢٠١٦- ٢٠١٧

ب- عينة البحث:

قسم الباحث عينة البحث الى قسمين هما:

أ- عينة المدارس: والمتمثلة بمتوسطة رشيد الهجري للبنين

ب- عينة الطلاب: والمتمثلة بطلاب الصف الثاني المتوسط

رابعا- تكافؤ مجموعتي البحث:

كافأ الباحث مجموعتي البحث التجريبي والضابطة في المتغيرات الأتية:

أ- العمر الزمني محسوباً بالأشهر.

ب- درجات مادة الفيزياء في اختبار الفصل الاول للعام الدراسي ٢٠١٦-٢٠١٧.

ت- درجات اختبار المعلومات السابقة.

ث- درجات اختبار رافن للذكاء S-P-M.

ج- اختبار التفكير الايجابي القبلي.

خامساً: ضبط المتغيرات الدخيلة

يقصد بالضبط تثبيت العوامل جميعاً وتحديدها، ما عدا العامل الذي يراد معرفة أثره، والضبط من العناصر المهمة من اجل سيطرة الباحثين على عملهم وإنجاح تجاربهم (رؤوف، ٢٠٠١: ١٥٨).

والمتغيرات هي (الحوادث المصاحبة، الاندثار التجريبي، الفروق في اختيار العينة، أداة القياس، الإجراءات التجريبية)

سادساً: متطلبات البحث

١- تحديد المادة العلمية:

قبل المباشرة في تطبيق التجربة حدد الباحث المادة الدراسية من كتاب الفيزياء المقرر للصف الثاني المتوسط في الفصل الدراسي الثاني من السنة الدراسية (٢٠١٦ – ٢٠١٧) وقد ضمت المادة التدريسية الفصول الأربع الاخيرة من الكتاب بحسب الخطة السنوية لمدرس المادة الأصلية

٢- صياغة الأهداف السلوكية:

وقد صاغ الباحث (١٤٨) هدفاً سلوكياً اعتماداً على الأهداف العامة ومحتوى موضوعات مادة الفيزياء التي ستدرس في التجربة، موزعة بين المستويات الأربع الاولى في المجال المعرفي لتصنيف بلوم (المعرفة، والفهم، والتطبيق، والتحليل)

٣-إعداد الخطط التدريسية:

بما أن التدريس الناجح يحتاج إلى إعداد خطط تدريسية فقد أعد الباحث (٣٢) خطة تدريسية لتدريس مادة الفيزياء لطلاب مجموعتي البحث بواقع (١٦) خطة تدريسية لكل مجموعة درست المجموعة التجريبية على وفق (مهارات التفكير المحوري)، أما المجموعة الضابطة فقد درست وفق الطريقة الاعتيادية

٤- الاختبار التحصيلي:

صاغ الباحث الاختبار التحصيلي، فتكون الاختبار من (٤٠) فقرة موضوعية من نوع اختيار من متعدد، وحدد الباحث التعليمات اللازمة بالاختبار

أ- تحديد الهدف من الاختبار:

ويرمي الاختبار التحصيلي في هذا البحث الى قياس أثر المتغير المستقل (مهارات التفكير المحورية) في المتغير التابع (التحصيل النهائي لمادة الفيزياء) لطلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء.

ب- مستويات الاختبار:

حُددت أبعاد الاختبار التحصيلي بالمستويات الأربع الاولى من تصنيف بلوم (Bloom) للمجال المعرفي (المعرفة، والفهم، والتطبيق، التحليل) لملاءمتها لمستوى هذهِ المرحلة الدراسية.

ت- إعداد جدول المواصفات:

وتتكون الخريطة الاختبارية من جدول يربط الأهداف بالمحتوى ويبين الوزن النسبي لكل جزء من الأجزاء المختلفة، ولجدول المواصفات فوائد كبيرة أهمها انه يعطي صدقاً كبيراً للاختبار، ويعطي للمادة الدراسية وزنها الحقيقي، ويساعد على قياس مدى تحقيق الأغراض السلوكية للمادة على نحو كبير (الفتلاوي، ٢٠٠٩: ٢٤٠).

ث- تحديد نوع فقرات الاختبار:

اعتمد الباحث الاختبارات الموضوعية من نوع (الاختيار من متعدد) لقياس مستويات تصنيف بلوم (معرفة، فهم، تطبيق، تحليل)، فبلغ عدد فقرات الاختبار التحصيلي الكلي (٤٠) فقرة اختبارية من نوع الاختيار من متعدد مكون من أصل الفقرة وأربعة بدائل واحدة منها صحيحة وثلاثة منها خاطئة.

ج- صدق الاختبار:

يقصد بالاختبار الصادق هو الذي يقيس ما وضع لقياسه وليس شيئاً آخر (الزاملي وآخرون، ٢٠٠٩: ٢٣٩).

وللتثبت من صدق الاختبار ومن قدرته على تحقيق الأهداف التي وضع لها، عمد الباحث إلى التثبت من نوعين من الصدق هما:

١- الصدق الظاهري:

ولغرض التثبت من الصدق الظاهري للاختبار وتحقيقه للأهداف التي وضع من اجلها عرض الباحث فقرات الاختبار التحصيلي، على مجموعة من الخبراء والمختصين في المناهج وطرائق التدريس والقياس والتقويم، بهدف معرفة آرائهم في صلاحية فقرات الاختبار وسلامة صياغتها، والمستويات التي تقيسها للأهداف السلوكية ومدى ملاءمتها لمستويات الطلاب.

٢- صدق المحتوى:

اعد الباحث الاختبار التحصيلي في ضوء جدول مواصفات – خريطة اختبارية- صممها لهذا الغرض، وتم عرض الاختبار التحصيلي على الخبراء والمحكمين، وبذلك تمكن من التثبت من صدق المحتوى لفقرات الاختبار وصلاحيتها.

خ- العينة الاستطلاعية:

وقد اشرف الباحث وبمساعدة مدرس المادة على التطبيق ووجد أن تعليمات الاختبار وفقراته و كان واضحاً من خلال قلة استفسار الطلاب عن كيفية الاجابة، وتراوح الزمن اللازم للإجابة بين (٣١-٥٢) دقيقة للإجابة عن فقرات الاختبار جميعها، وعليه

توصل الباحث الى أن متوسط الوقت الذي استغرقته الطلاب للإجابة عن الاختبار كان (٤٣) دقيقة، وتم حساب متوسط زمن الإجابة عن الاختبار باستعمال المعادلة الآتية:

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{مجموع زمن الطلاب}}{\text{عدد الطلاب}} = \frac{١٥٠١}{٣٥} = ٤٣ \text{ دقيقة تقريباً}$$

طبق الباحث الاختبار على عيّنة استطلاعية، اختيرت عشوائياً مؤلفة من (١٠٠) طالب في متوسطة الطبري للبنين في ناحية الكفل التابعة لمحافظة بابل يوم الثلاثاء الموافق (٢٠١٧/٤/١١) بعد أن تأكد الباحث من أن الطلاب قد درسوا مفردات المادة نفسها التي درسها طلاب مجموعتي البحث وقد تم تبليغ الطلاب بموعد الاختبار قبل أربعة أيام من تاريخ اجراءه وقد اشرف الباحث على التطبيق.

ثم حُسب مستوى الصعوبة وقوة التمييز وفاعلية البدائل الخاطئة كما يأتي:

١- **معامل الصعوبة:**

ويقصد بصعوبة الفقرة هي النسبة المئوية لعدد الذين يجيبون عن الفقرة إجابة صحيحة في عينة ما، وتفسر درجة الصعوبة بأنَّها كلما كانت نسبة الإجابة الصحيحة عالية دلَّت على سهولة الفقرة، وكلما كانت قليلة دلت على صعوبة الفقرة (الكبيسي، ٢٠٠٧:١٧٠).

وان الاختبار يعد جيدا وصالحا إذا كان معامل صعوبة فقراته بين (٠,٢٠) و(٠,٨٠).

٣- **قوة تمييز الفقرة:**

وتعد فقرات الاختبار صالحة إذا كانت قوى تمييزها (٠,٣٠) فأكثر(العبسي، ٢٠١٠:٢٠٥).

٤- **فاعلية البدائل الخاطئة:**

وعند استعمال معادلة فاعلية البدائل لتقييم إجابات المجموعتين العليا والدنيا لكل فقرة من فقرات الاختبار، اتضح أن البدائل الخاطئة جذبت إليها عدداً من طلاب المجموعة الدنيا أكبر من عدد طلاب المجموعة العليا وذلك لان النتائج كانت جميعها تحمل الاشارة السالبة مما يعطي مؤشراً على فاعلية هذه البدائل في الجذب، لذا تقرر ابقاءها من دون تغيير.

د- **ثبات الاختبار:**

وقد احصى الباحث ثبات الاختبار باستعمال طريقة كيودر ريتشاردسون -٢٠، وفي هذه الطريقة يتم تطبيق الاختبار على العينة، ويستخرج معامل الصعوبة وسهولة كل فقرة، ثم قيمة التباين بين الدرجات (العبسي، ٢٠١٠:٢١٢).

٥- **اختبار التفكير الايجابي:**

أطلع الباحث على مجموعة من اختبارات ومقاييس التفكير الايجابي قبل البدء بإعداد اختبار التفكير وذلك لمعرفة الخطوات التي يتم من خلالها بناء الاختبار وبعد الاطلاع على الاختبارات انفة الذكر التي بنيت لقياس التفكير الايجابي لاحظ الباحث اعتماد اغلبها على الفقرات الموضوعية المتمثلة بالاختيار الايجابي أو السلبي لذا استشار الباحث مجموعة من استاذة الاختصاص وبالتشاور مع الاستاذ المشرف ارتئى الباحث أن تكون فقرات الاختبار من نوع أتفق ولا أتفق.

أ- **إعداد الصيغة الأولية للاختبار:**

بعد تحديد نوع فقرات اختبار التفكير الإيجابي، تم صياغة فقرات الاختبار وقد تضمن الاختبار بصيغته النهائية (٤٠) فقرة، فضلا عن إعداد تعليمات للطلاب توضح كيفية الإجابة عن فقرات الاختبار مع إعطاء مثال توضيحي لتيسير الإجابة، كما اعد مفتاحا للتصحيح.

ب- صدق اختبار التفكير الايجابي:

ولكي يتم التأكد من صدق الاختبار الذي أعده الباحث وان يكون محققا للهدف الذي وضع لقياسه تم التحقق من نوعين من الصدق هما:

١- الصدق الظاهري:

عرض الباحث الاختبار على مجموعة من الخبراء والمختصين في مجال التربية وعلم النفس وطرائق التدريس، لإبداء آرائهم بالنسبة إلى فقرات الاختبار والحكم على وضوح التعليمات والأمثلة ومدى تحقيقها الغرض المطلوب ومنطقية الحلول المقترحة، واعتمد الباحث على نسبة (٨٠%) من اتفاق الآراء بين المحكمين بشأن صلاحية الفقرة حداً أدنى لقبول الفقرة ضمن الاختبار، وفي ضوء ذلك عدل عددا من فقرات الاختبار، وبذلك تمكن من التثبت من الصدق الظاهري لفقرات الاختبار وصلاحيتها.

٢- صدق المحتوى:

عرضه الباحث على نخبة من المتخصصين في طرائق التدريس وفي العلوم التربوية والنفسية، لاستطلاع آرائهم حول مدى ملاءمة فقراته، وفي ضوء ملاحظاتهم تم إعادة صياغة بعض الفقرات حسب رأي بعض المحكمين لتحقيق عنصر الوضوح فيها.

ت- التطبيق الاستطلاعي لاختبار التفكير الايجابي (عينة التحليل الاحصائي):

يستعمل التطبيق الاستطلاعي لغرض التحليل الاحصائي (الخصائص السايكومترية)، طبق الباحث الاختبار على عيّنة استطلاعية، اختيرت عشوائياً مؤلفة من (١٠٠) طالب في مدرسة حليف القرآن في ناحية الكفل التابعة لمحافظة بابل يوم الثلاثاء الموافق (٢٠١٧/٢/٢١). وتم حساب متوسط زمن الإجابة عن الاختبار باستعمال المعادلة الآتية:

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{مجموع زمن الطلاب}}{\text{عدد الطلاب}} - \frac{١٥٠١}{٣٥} = ٤٣ \text{ دقيقة تقريباً}$$

وقد اجرى الباحث تصحيحا لإجابات العينة الاستطلاعية، بإعطاء درجة للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة الخاطئة او المتروكة، ثم رتب الدرجات تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة واختيرت نسبة٢٧% من طلاب العينة الذين حصلوا على اعلى الدرجات و٢٧% من طلاب العينة الذين حصلوا على ادنى الدرجات.

وبعدها أجريت العمليات الحسابية الأتية:

١- معامل صعوبة الفقرات:

ان الاختبار يعد جيدا وصالحا إذا كان معامل صعوبة فقراته بين (٠,٢٠) و(٠,٨٠) وكلما اقترب مستوى الفقرة من (٠,٥٠) كانت الفقرة أكثر قدرة على التمييز بين الأفراد.

٢- قوة تمييز الفقرات:

طبق الباحث قانون القوة التمييزية لفقرات اختبار التفكير الايجابي، وبعد استخراج القوة التمييزية لكل فقرة تبين أن فقرات الاختبار جميعها تمتاز بالقدرة على التمييز بين طلاب العينة.

٣- ثبات اختبار التفكير الايجابي.

يقصد بثبات الاختبار مدى الدقة والاتقان والاتساق الذي يقيس به الاختبار الظاهرة التي وضع من اجلها (علاوي، ٢٠٠٠: ٢٧٨)، وقد تم حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية، إذ طبق الباحث اختبار التفكير الايجابي على طلاب الصف الثاني المتوسط في مدرسة حليف القرآن للبنين يوم الأحد الموافق ١٦ /٢٠١٧/٤، وبعد تطبيق الاختبار وتصحيح الاجابات قسم الباحث الاختبار على قسمين، فقرات فردية، وفقرات زوجية.

٤- الصورة النهائية لاختبار التفكير الايجابي

تالف الاختبار بصورته النهائية من (٤٠) فقرة اختبارية بعد ان تأكد الباحث من صدقه وثباته أصبح جاهزاً لتطبيقه على مجموعتي البحث التجريبية والضابطة

سابعاً : تطبيق التجربة:

١- الاختبار التحصيلي:

طبق الباحث الاختبار التحصيلي البعدي على طلاب مجموعتي البحث عقب انتهائه من تدريس الموضوعات المحددة في التجربة، وقد حدد الباحث لهم موعد إجراء الاختبار قبل أسبوع من موعد إجرائه، ليكون لدى الطلاب الوقت الكافي لمراجعة المادة، وهنا يكون الباحث قد كافأ في تهيئة مجموعتي البحث للاختبار التحصيلي، وثم تطبيق الاختبار في يوم الأحد الموافق ٢٠١٧/٤/٢٣ كما تم إجراء الاختبار في قاعات متجاورة متشابهة واشرف الباحث نفسه على الاختبار، مستعين بعددٍ من المدرسين لمراقبة الطلاب في أثناء الاختبار.

٢-اختبار التفكير الإيجابي البعدي:

بعد الانتهاء من تطبيق الاختبار التحصيلي على مجموعتي البحث طبق الباحث اختبار التفكير الإيجابي على مجموعتي البحث في وقت واحد في يوم الثلاثاء الموافق (٢٥ / ٤ / ٢٠١٧) وأشرف الباحث على عملية تطبيق الاختبار، وكانت الدرجة العليا للاختبار هي (٣٧)، والدرجة الدنيا هي (١٢) ملحق (٢٠).

ثامناً: الوسائل الاحصائية:

استعمل الباحث في البحث برنامج (Microsoft Exoel) ونظام (spss) باعتماد الوسائل الاحصائية الاتية:

١- الاختبار التائي (T- Test) ذا النهايتين لعينتين مستقلتين

ستعمله الباحث في التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات (العمر الزمني محسوبا بالشهور، ودرجات مادة الفيزياء في الفصل الاول للعام الدراسي (٢٠١٦- ٢٠١٧) م، اختبار المعلومات السابقة، اختبار الذكاء) وفي نتائج الاختبار (التحصيلي البعدي، والتفكير الإيجابي البعدي).

٢- مربع كاي:

استعمل الباحثة هذه الوسيلة لمعرفة دلالات الفروق الإحصائية في ايجاد الصدق الظاهري لكل من الاختبار التحصيلي واختبار التفكير الايجابي.

٣- معادلة معامل الصعوبة للفقرات الموضوعية:

استعمله الباحث لحساب كل فقرة من فقرات الاختبار التحصيلي المعد من قبله.

٤- معادلة معامل التمييز للفقرات الموضوعية:

استعمله الباحث لحساب قوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار التحصيلي المعد من قبله.

٥- فعالية البدائل الخاطئة

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

٦- معامل ارتباط بيرسون:

استعمل الباحث هذه الوسيلة لحساب ثبات الاختبار التحصيلي البعدي واختبار التفكير الايجابي.

٧- معادلة سبيرمان- براون:

استعملها الباحث في تصحيح معامل الثبات بعد استخراجه بمعامل ارتباط بيرسون

الفصل الرابع/ عرض النتائج وتفسيرها

أولا: عرض النتائج:

١. النتائج الخاصة بمتغير التحصيل الدراسي:

لغرض التحقق من الفرضية الصفرية الأولى والتي تنص على أنه (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون الفيزياء على وفق مهارات التفكير المحورية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الين يدرسون المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في التحصيل).

نتائج اختبار(t-test) لعينتين مستقلتين لمجموعتي البحث على الاختبار التحصيلي لمادة الفيزياء

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية والدلالة الإحصائية		
					المحسوبة	الجدولية	الدلالة
التجريبية	٣٣	٣٠,٧٩	١٦,٨١	٦١	٤,٢٩٠	٢,٠٠٠	دالة
الضابطة	٣٠	٢٥,١٥	٣٨,٩٤				

من خلال بيانات جدول (١٥) نجد ان القيمة التائية المحسوبة (٤,٢٩٠)، وعند مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠٠٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية(٦١)، تبين أن الفروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية الاولى وقبول الفرضية البديلة والتي تنص على أنه (يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون الفيزياء على وفق مهارات التفكير المحورية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الين يدرسون المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في التحصيل)، وهذا يعني تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا المادة المقررة باستخدام مهارات التفكير المحورية على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة نفسها وفقاً للطريقة الاعتيادية في اختبار التحصيل..

النتائج الخاصة بمتغير التفكير الايجابي:

١- لغرض التحقق من الفرضية الصفرية الثانية والتي تنص على انه (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون الفيزياء على وفق مهارات التفكير المحورية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الإيجابي).

استخدم الباحث الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لبيان الفروق بين متوسطات المجموعتين في اختبار التفكير الايجابي البعدي ملحق (٢٠)، وكما موضح في جدول (١٨).

نتائج اختبار(t-test) لعينتين مستقلتين لمجموعتي البحث على اختبار مهارات التفكير الإيجابي البعدي

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية والدلالة الإحصائية		
					المحسوبة	الجدولية	الدلالة
التجريبية	٣٣	٢٨,٧	١٩,١٨	٦١	٣,٠٤٣	٢,٠٠٠	دالة
الضابطة	٣٠	٢٤,٢	٥٠,٩٨				

من خلال بيانات جدول اعلاه نجد وقد تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية الثانية وقبول الفرضية البديلة والتي تنص على أنه(يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون الفيزياء على وفق مهارات التفكير المحورية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الإيجابي).

وهذا يعني تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا المادة المقررة باستخدام مهارات التفكير المحورية على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة نفسها وفقاً للطريقة الاعتيادية في اختبار التفكير الايجابي.

ثانياً: تفسير النتائج:

اولاً: النتائج المتعلقة بالتحصيل:

أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية في تحصيل مادة الفيزياء ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى:

١- ساعدت مهارات التفكير المحورية على عرض الموضوعات الدراسية بطريقة جديدة أسهمت في ربط المادة الدراسية بعضها مع بعض، أدى ذلك إلى فهمها بشكل أفضل وهذا ما لا تحققه طريقة التدريس الاعتيادية المتبعة مع المجموعة الضابطة في هذا البحث.

٢- ان مهارات التفكير المحورية ساعدت الطلبة على التفكير المنظم والتنظيم المعرفي مما مكنهم من ممارسة المقارنة وحل المشكلات واتخاذ القرار والتنبؤ وذلك أثناء الاجابة عن الاسئلة التي يتضمنها الدرس اذ ان الطالب هنا لا يملك خبرات التعلّم كاملة وانما يبذل جهداً في اكتسابهم والحصول عليها باستخدام العمليات العقلية تحت إشراف وتوجيه الباحث.

٣- ان استخدام الطلبة- المدرسين مهارات التفكير المحورية اثناء التعلم يسهم في تنمية الأنشطة التعليمية المختلفة، اذا انه يساعد على جعل عملية التعليم ناجحة وذلك لما تحتويه مناهج العلوم من مفاهيم مجردة.

٤- تعمل مهارات التفكير المحورية على اثارة دافعية الطلبة وتشوقهم نحو التعلم. وهذه النتيجة التي توصلت اليها هذه الدراسة متفقة مع نتائج دراسات تناولت مهارات التفكير المحورية كمتغير مستقل، كدراسة العيساوي (٢٠١٥)، اما دراسة الخفاجي (٢٠١٦)، الموسوي (٢٠١٢) كمتغير تابع.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالتفكير الايجابي:

أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية في التفكير الايجابي أي تفوق طلاب المجموعة التجريبية على الضابطة ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى:

١- ان تدريس مادة الفيزياء بمهارات التفكير المحورية جعلت الطلبة مركزاً للعملية التعليمية من خلال توظيف مهارات التفكير المتنوعة في محتوى المادة وتوفير بيئة تعليمية باعثة للتعلم، وهذا ما يؤدي الى زيادة قدرات الطلبة على التحكم بخطوات تفكيرهم مما ساعدهم على رفع قابليتهم وفهمهم لعمليات تركيب الموضوع المدروس وبالتالي يصبح كل طالب منهن شخصاً مثابراً منظماً ولديهم القدرة في السيطرة على المهمات التعليمية وحل المشكلات بأفكار وحلول متنوعة واتخاذ القرارات المناسبة وتأمل بالمهام المطلوبة قبل الاجابة من خلال أجراء المناقشات المفتوحة بين الطلبة وبين مدرسهم.

٢- يرجع الباحث ذلك الى أن التفكير بالمعلومات والنقاشات الصفية بين الطلبة والباحث وتبادل الأراء والأفكار بروح التفاؤل والامل بالوصول الى الحل الصحيح

٣- ادى الى تعزيز الثقة بالنفس والابتعاد عن الأفكار السلبية، والشعور بأن لكل فرد دوراً مهم يوده ويقدرة الجميع، من المناخ الصفي الدفاعي الذي يشعر المتعلم بأنه متهم وعليه ان يستعد دائماً للمواجهة دفاعاً عن نفسه.

وقد جاءت نتائج البحث متفقة مع نتائج الدراسات التي اعتمدت التفكير الايجابي كمتغير مستقل في التدريس والمتمثلة بدراسة العنزي (٢٠٠٧)، أما دراسة الجبوري (٢٠١١)، ودراسة الهلالي (٢٠١٣) كمتغير تابع.

ثالثاً: الاستنتاجات: في ضوء نتائج البحث استنتج الباحث الاتي:

١. إن تدريس موضوعات مادة الفيزياء على وفق مهارات التفكير المحورية من حيث خطواتها المتسلسلة التي تمثلت بالنظرة الاستطلاعية لموضوعات الدرس وطرح الأسئلة بشأنها والقراءة والتأمل فيها والتسمّيع للإجابات الصحيحة ومن ثم مراجعة الإجابات والتأكد من صحتها أسهمت في رفع تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء.

٢- ساعدت مهارات التفكير المحورية في رفع مستوى وتنمية التفكير الايجابي لدى الطلبة.

رابعاً: التوصيات:

في ضوء نتائج هذا البحث يوصي الباحث بالاتي:

١- اعتماد مهارات التفكير المحورية بوصفها طريقة تدريسية معرفية يمكن الإفادة منها في تدريس مادة الفيزياء لطلاب المرحلة المتوسطة.

٢- دعوة مدرسي مادة الفيزياء في جميع المراحل الى اعتماد مهارات التفكير المحورية في تخطيط وتنفيذ وتقويم دروسهم.

٣- اجراء دورات تدريبية لمدرسي الفيزياء بهدف تطويرهم في ممارسة مهارات التفكير المحورية واكسابها لطلبتهم.

٤- اعتماد نماذج تدريسية حديثة، لتنمية التفكير الايجابي في مراحل التعليم المختلفة وقياس اثرها لدى الطلبة.

٥- القيام من قبل وزارة التربية والمديريات التابعة لها بالعمل على ضرورة مساعدة القائمين في التربية والتعليم من خلال توعيتهم بالتفكير الإيجابي، والأساليب التي يمكن استعمالها لتنمية هذا النوع من التفكير، ويتطلب ذلك تضافر جهود كافة المؤسسات الحـكوميـة

خامساً: المقترحات: Suggestions:

استكمالاً للبحث يقترح الباحث الاتي:

١. إجراء دراسة للمقارنة بين مهارات التفكير المحورية ومهارات التفكير الأخرى في المتغيرات نفسها أو غيرها.

٢. إجراء دراسات أخرى مماثلة على مراحل دراسية مختلفة (الابتدائية، الإعدادية) وعلى مواد دراسية اخرى.

٣. إجراء دراسات تكشف أثر مهارات التفكير المحورية في متغيرات اخرى مثل (التفكير التأملي، التفكير الإبداعي، التفكير الاستدلالي، التفكير الجانبي)

المصادر:

١- ابو جادو، صالح محمد علي ومحمد بكر نوفل (٢٠٠٧): تعليم التفكير النظرية والتطبيق، ط١، دار المسيرة، عمان.

٢- أحمد، حازم مجيد وصاحب احمد ويس (٢٠١٣): أسباب تدني مستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة المدارس الثانوية من وجهة نظر المدرسين والمدرسات والطلبة، مجلة سر من رأى، المجلد (٨)، العدد (٣٨)، كلية التربية، جامعة تكريت، سامراء، العراق.

٣- الاشقر، فارس راتب (٢٠١١): فلسفة التفكير ونظريات في التعلم والتعليم، ط١، دار زهران، الاردن.

٤- آل زويد، حسين يوسف محيميد (٢٠٠٤): (أثر استخدام أداة تكمان في تقييم الأساليب التدريسية لتدريسي كليتي الهندسة في جامعة الموصل وعلاقته بتحصيل طلبتهم)، بغداد، المعهد العربي العالي للدراسات التربوية والنفسية، رسالة ماجستير غير منشورة.

٥- الجعافرة، عبد السلام يوسف (٢٠١٣): التربية والتعليم بين الماضي والحاضر، ط١، مكتبة المجتمع العربي، عمان.

٦- الجلالي، لمعان مصطفى (٢٠١١): التحصيل الدراسي، ط١، دار المسيرة، عمان.

٧- جواد، مهدي محمد (٢٠١٤): فاعلية أنموذج سكمان في التحصيل وتنمية الاتجاه نحو التعلم الذاتي لدى طلاب الصف الاول المتوسط في مادة الفيزياء، مجلة كلية التربية الاساسية للعلوم التربوية والانسانية، جامعة بابل، العدد(٢٦) لسنة ٢٠١٦.

٨- حسين، خديجة عبيد (٢٠١١): اثر الخريطة الدلالية في التحصيل والاستبقاء لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء، مجلة كلية التربية الاساسية، جامعة بابل، العدد(١٥) لسنة ٢٠١٤.

٩- حمادنة، محمد محمود ساري وخالد حسين محمد عبيدات (٢٠١٢): مفاهيم التدريس في العصر الحديث طرائق- اساليب- استراتيجيات، ط١، عالم الكتب الحديث، الاردن.

١٠- الخزرجي، سليم ابراهيم (٢٠١١): اساليب معاصرة في تدريس العلوم، ط١، دار اسامة، عمان.

١١- رؤوف، إبراهيم عبد الخالق (٢٠٠١)التصاميم التجريبية في الدراسات النفسية والتربوية. ط١، دار عمار، عمان.

١٢- ريان، محمد هاشم (٢٠٠٦): مهارات التفكير وسرعة البديهية وحقائق تدريبية، ط١، دار حنين، عمان.
١٣- الزاملي، علي عبد جاسم وآخرون (٢٠٠٩): مفاهيم وتطبيقات في التقويم والقياس التربوي. مكتبة الفلاح، الكويت.
١٤- زيتون، عدنان وفواز العبدالله (٢٠٠٨): كفايات التعلم الذاتي ومهاراته، دار العلم والايمان، دمشق.
١٥- السباب، ازهار محمد مجيد نصيف (٢٠١١): أثر برنامج القبعات الست في تنمية التفكير الابداعي لدى طالبات المرحلة الاعدادية، دار بن الاثير، جامعة تكريت.
١٦- الشايب، عبد الحافظ قاسم (٢٠٠٩): أسس البحث التربوي. ط١، دار وائل، عمان.
١٧- الطيطي، محمد، واخرون (٢٠٠٩): مدخل الى التربية، ط٢، دار المسيرة، عمان.
١٨- عبد الرحمن، أنور حسين، وفلاح محمد الصافي (٢٠٠٥): مناهج البحث بين النظرية والتطبيق، ط١، مطبعة التأميم، كربلاء.
١٩- عطية، محسن علي (٢٠٠٩): تنظيم بيئة التعلم. ط١، دار صفاء، عمان.
٢٠- العفون، نادية حسين ومنتهى مطشر عبد الصاحب (٢٠١٢): التفكير أنماطه ونظرياته واساليب تعليمه وتعلمه، ط١، دار صفاء، عمان.
٢١- علاوي، محمد حسن (٢٠٠٠): الاختبارات المهارية والنفسية. ط١، دار الفكر العربي، القاهرة.
٢٢- العيسوي، عبد الفتاح عبد الرحمن (١٩٩٧): مناهج البحث العلمي، في الفكر الإسلامي والفكر الحديث. ط١، دار الراتب الجامعية، بي٢.
٢٣- غانم، محمود محمد (٢٠٠٩): مقدمة في تدريس التفكير، ط١، دار الثقافة، عمان.
٢٤- الفتلاوي، سهيلة محسن (٢٠٠٩): المدخل إلى التدريس، ط١، دار الشروق، عمان.
٢٥- الكبيسي، عبد الواحد (٢٠٠٧): القياس والتقويم. ط١، دار جرير، عمان.
٢٦- مارزانو، وآخرون (٢٠٠١): إبعاد التعلم قراءات في مهارات التفكير، ترجمة: فيصل يونس، دار النهضة العربية، القاهرة.
27- Maxwell, John. C. (2002). Thinking for Achange: 11 Ways Highly Successful People.
28- Approach Life and Work, New York: warner Business Books.

إدراج مواضيع التثقيف الصحي في مناهج التربية الإسلامية للمرحلة المتوسطة ((دراسة تحليلية))

د. عارف أسعد جمعة

أكاديمية بشاك شهير للعلوم العربية والإسلامية / استنبول – مدرس في كلية التربية/ تركيا

inclusion topics of health education in the Islamic Education Curriculum for the Intermediate stage (an analytical study)

Dr. Aref Assad Jomaa

Academy of bashek shaheir of Arabic and Islamic Sciences\ Istanbul- Teacher at the Faculty of Education

aref.jomaa.1976@gmail.com

Abstract

Title of the study: (inclusion topics of health education in the Islamic Education Curriculum for the Intermediate stage).

the purpose of study:

1. Analysis of Islamic education books of In view of health education topics for the elementary education, the second grade.
2. Provide an appropriate list of topics of health education for the elementary education, the second grade.

Field of study: Islamic Education Books for Intermediate stage 2016/2017.

Results:

1. The study focused on five issues (physical health, mental health, environmental health, health prevention and sexual health).
2. All books included 60 main and sub-ideas focused on the five issued.
3. The all five books include four subject about health education.
4. All books are devoid of skills, experiences And amendments which promotes health education behaviors, It also failed to mention the Provisions and associated legal evidence.
5. The study showed a significant difference in the distribution of health educationa topics for the elementary education, the second grade at the significance level of 0.01.

Keywords: Education, Health, Curriculum, Education, elementary.

الملخص

عنوان الدراسة: (إدراج مواضيع التثقيف الصحي في مناهج التربية الإسلامية للمرحلة المتوسطة) (**دراسة تحليلية**).

هدفت الدراسة إلى:

٦. تحليل كتب التربية الإسلامية في ضوء موضوعات التربية الصحية لمرحلة التعليم المتوسطة.

٧. تقديم قائمة بموضوعات التربية الصحية المناسبة لمرحلة التعليم المتوسطة.

مجتمع الدراسة: كتب التربية الإسلامية لمرحلة التعليم المتوسطة لعام ٢٠١٦/٢٠١٧.

نتائج الدراسة:

تمحورت التربية الصحية حول خمسة محاور هي (الصحة الجسدية، الصحة النفسية، الصحة البيئية، الوقاية الصحية، الصحة الجنسية).

تضمنت الكتب جميعاً ٦٠ فكرة أساسية وفرعية تضمنت المحاور الخمسة.

تضمنت الكتب الخمسة أربع موضوعات رئيسية في التربية الصحية.

خلت الكتب جميعاً من المهارات والخبرات والتقويمات التي تعزز السلوكيات التربوية الصحية، كما قصرت عن ذكر الأحكام والأدلة الشرعية المرتبطة بها.

١. أظهرت الدراسة وجود فرق جوهري في توزع الموضوعات التربوية الصحية في مناهج التربية الإسلامية لمرحلة التعليم المتوسطة عند مستوى الدلالة ٠,٠١.

الكلمات المفتاحية: التربية، الصحية، مناهج، التعليم، الأساسي

مقدمة:

تعد التربية الصحية أحد أهم الموضوعات التربوية التعليمية والاجتماعية التي ينبغي العناية بها وتسليط الضوء عليها من خلال تقديمها وفق أسلوب تربوي وعلمي وثقافي يعزز لدى الطلبة المفاهيم والخبرات الصحية ويزودهم بالمهارات والقيم والسلوكيات التربوية الصحية وقد اهتمت التربية الإسلامية بصحة الإنسان وعدتها أمانة في عنقه يُسأل عنها يوم القيامة وقال رسول الله ﷺ: (لا تزول قدما عبد يوم القيامة حتى يُسأل عن أربع.. ومنها عن جسده فيما أبلاه). [أخرجه الترمذي رقم الحديث ٢٤١٧].

واتت مصادر التشريع الإسلامي لتؤكد مسؤولية الإنسان عن الحفاظ على صحته وإيلاء جسده العناية الجيدة.

قال تعالى: ﴿وَلاَ تُلْقُواْ بِأَيْدِيكُمْ إِلَى التَّهْلُكَةِ وَأَحْسِنُواْ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ﴾ [البقرة: ١٩٥] وقال رسول الله ﷺ: (إن لجسدك عليك حقاً) [أخرجه البخاري، رقم الحديث:٥٧٠٣]، وإن الصحة شرط لازم للمحافظة على الحياة كما أنها شرط لازم لقيام شريعة الله في الأرض (الخياط، ٢٠٠٤: ١١).

ومن يتتبع الأحكام الشرعية يجدها تهتم بصحة الإنسان حيث أتت الأوامر بالحفاظ على الجسد والصحة من خلال العناية بالنظافة والطهارة، والتغذية الجيدة، وعدم إجهاد الجسم وتحميله ما لا يطيق، والأمر بالمداواة والعلاج عند المرض قال رسول الله: (تداووا عباد الله فإن الله لم ينزل داء إلا وله دواء) [أخرجه البخاري، رقم الحديث: ٥٣٥٤]. والأمر بالوقاية من الأمراض وتجنب العدوى بها فاق النهي عن الاقتراب عن الأمراض المعدية كالجذام, وأتى النهي عن دخول الأماكن الموبوأة والأمراض كالطاعون والانفلونزا... (العود، ٢٠٠٥: ٢٠ – ٢٣) (الدعيج، ١٣٩٧هـ: ٦-٧).

وإن النصوص في القرآن الكريم والحديث الشريف تظهر المضرات للجسد كالخمر والدم والميتة ولحم الخنزير.. وتدعوا لاجتنابها قال تعالى ﴿حُرِّمَتْ عَلَيْكُمُ الْمَيْتَةُ وَالدَّمُ وَلَحْمُ الْخِنزِيرِ وَمَا أُهِلَّ لِغَيْرِ اللَّهِ بِهِ وَالْمُنْخَنِقَةُ وَالْمَوْقُوذَةُ وَالْمُتَرَدِّيَةُ وَالنَّطِيحَةُ وَمَا أَكَلَ السَّبُعُ إِلاَّ مَا ذَكَّيْتُمْ وَمَا ذُبِحَ عَلَى النُّصُبِ﴾... [المائدة: ٣].

ويرى الباحث ضرورة أن تُضمن مناهج التربية الإسلامية تربية صحية إسلامية واعتبارها من أحكام الدين الإسلامي فهي إلى جانب كونها جزء أمن ضرورة تعرف المعرفة الدنية الواجب تقديمها للطلبة فهي أيضاً تضطلع جانب آخر مضيء من حيث توجيه سلوكياتهم إلى السلوك الصحي الصحيح الذي يقيهم المرض ويجنبهم الإصابة فيه، ويخطو بهم نحو الصحة الجسدية والعقلية التي تجعل من كل فرد سليماً ومعافى.

وقد عنيت التربية الإسلامية بالثقافة والتوعية الصحية، فجاءت كثير من الأحكام الشرعية التي تحض الإنسان على الاهتمام بصحته، والعناية بها وضرورة التزام السلوك الصحي الإسلامي لتحقيقي هدفين متلازمين:

أولاً: طاعة الله عز وجل واتباعاً لشرعه وأحكامه.

ثانياً: الحفاظ على الصحة التي جعلها الله عز وجل أمانة في عنق كل إنسان.

لذلك فإن تقديم التربية الصحية في مناهج التربية الإسلامية يعد من متطلبات أهداف التربية الإسلامية، ويحقق أيضاً الإلزام في التربية الصحية لأنها تحمل الطابع التشريعي الملزم، فلا يبقى المفهوم الصحي مفهوم تربوي تخيري إن أراد التزمه وإن أراد انصرف عنه، بل مفهوم إلزامي تشريعي.

مشكلة البحث:

تزخر كتب التربية الإسلامية بكثير من المفاهيم والموضوعات التربوية الصحية التي تُعدُّ من أحكام الدين الإسلامي، والتي ينبغي تسليط الضوء عليها، وإيلاءها عناية كبرى لأهميتها وضرورتها واحتياج الطلبة إليها.

والباحث من خلال مشاركته في إعداد مناهج التربية الإسلامية لمرحلتي التعليم الأساسي (الابتدائية والمتوسطة) والتعليم الثانوي لاحظ عدم تخديم التربية الصحية في التربية الإسلامية بشكل فعال ويرفع ذلك لأمور عدة منها:

١. إغفال كثير من الموضوعات التربوية الصحية التي تتناسب مع سن الطلبة ومرحلتهم العمرية.

٢. اعتماد النمطية في إعداد محتوى الدروس والتي تعنى بالسرد والحفظ أكثر من إكساب المهارات والخبرات المعرفية مما غيّب كثيراً من القيم والمفاهيم والمهارات التربوية الصحية في مناهج التربية الإسلامية.
٣. غياب التوجيه التربوي الصحي القائم على التوعية الصحية بالسلوكيات الإيجابية والحث عليها والتحذير من السلوكيات السلبية المضرّة بالصحة.
٤. تغييب معايير إعداد المناهج للموضوعات التربوية الصحية.

وأدى ذلك لضعف دور التربية الصحية في مناهج التربية الإسلامية علماً أنها جزء لا يتجزأ من منظومة التربية الإسلامية المتكاملة.

ويلخص الباحث المشكلة بالسؤال الآتي:

ما واقع التربية الصحية في مناهج التربية الإسلامية لمرحلة التعليم المتوسطة؟

أهمية البحث:

تظهر أهمية البحث في نقاط عدة منها:

١. أهمية تقديم تربية صحية في مادة التربية الإسلامية لطلبة التعليم المتوسطة.
٢. تعريف الطلبة بالأحكام الإسلامية المرتبطة بموضوع التربية الصحية، وإشعارهم بإلزامية العناية بصحتهم من خلال الناحيتين الشرعية والصحية.
٣. إطلاع المدرسين على أهم الموضوعات التربوية الصحية التي ينبغي تقديمها في مناهج التربية الإسلامية.
٤. التعريف بموضوعات التربية الصحية الواردة في مناهج التربية الإسلامية في مرحلة التعليم المتوسطة.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى الآتي:

١. تحليل كتب التربية الإسلامية مرحلة التعليم المتوسطة.
٢. للعام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٦ في ضوء موضوعات التربية الصحية.
٣. تعرف واقع موضوعات التربية الصحية في مناهج التربية الإسلامية لمرحلة التعليم المتوسطة.
٤. إعداد قائمة بالموضوعات التربوية الصحية لمناهج التربية الإسلامية لمرحلة التعليم المتوسطة.

أسئلة البحث:

يجيب البحث عن السؤالين التاليين:

١. ما واقع موضوعات التربية الصحية في مناهج التربية الإسلامية لمرحلة التعليم المتوسطة؟
٢. ما الموضوعات التربوية الصحية المقدم تضمينها مناهج التربية الإسلامية لمرحلة التعليم المتوسطة.؟

فرضية البحث:

إن اعتماد مناهج التربية الإسلامية المدخل المحوري تضمين التربية الصحية كتب التربية الإسلامية يفترض توزعاً متناسباً وشبه متساو في هذه الموضوعات في كتب التربية الإسلامية لهذه المرحلة.

ولذا يسعى البحث للتأكد من صحة الفرضية الآتية: لا يوجد فرق جوهري في توزع الموضوعات التربوية الصحية في كتب التربية الإسلامية في مرحلة التعليم المتوسطة عند مستوى الدلالة ٠,٠١.

منهج البحث:

اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته طبيعة الدراسة التي تهدف إلى تعرف واقع الموضوعات التربوية الصحية في مناهج التربية الإسلامية لمرحلة التعليم المتوسطة، حيث يمتاز المنهج الوصفي التحليل بأنه (أسلوب وصفي في البحث هو أحد أشكال

التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة، وتصويرها كمياً عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة) (Frankle, 1994: 106).

حدود البحث:

اقتصر البحث على الحدود الآتية:

١. **الحدود العلمية:** (مادة التحليل) كتب التربية الإسلامية لمرحلة التعليم المتوسطة.
٢. **الحدود الزمانية:** العام الدراسي ٢٠١٦ / ٢٠١٧.
٣. **الحدود المكانية:** مناهج التربية الإسلامية لمرحلة التعليم المتوسطة في الجمهورية العربية السورية.

عينة البحث:

تم اختيار كتب مرحلة التعليم المتوسطة جميعاً، المتمثلة في الصفوف الآتية (الخامس والسادس والسابع والثامن والتاسع) لتعرف واقع الموضوعات التربوية الصحية فيها.

مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

- **التربية الصحية:** (مجموعة الأساليب والقواعد التي تستطيع أن تحرض الناس على حفظ صحتهم وتحسينها) (السمان، ١٩٨٢: ١٣).
- **التربية الصحية الإسلامية:** يعرفها الباحث بأنها تزويد الطلبة بالخبرات والقواعد الصحية الإسلامية الواردة في القرآن الكريم والسنة النبوية، والتي تتناسب مع مستوى الطلبة ومراحلهم العمرية والنمائية، وتعمل على توجيه سلوكهم الصحي بما يوافق الشريعة الإسلامية وقواعد الصحة العامة.
- **تحليل المحتوى:** أسلوب بحثي يستهدف وصف المحتوى الظاهر لمادة دراسية وصفاً كمياً وموضوعياً ومنظماً وفق معايير محددة مسبقاً. (سمارة والعديلي، ٢٠٠٨: ٥٣).
- **مرحلة التعليم المتوسطة:** هي مرحلة تعليمية إلزامية مجانية تمتد من الصف الخامس الأساسي إلى الصف التاسع الأساسي.
- **التربية الإسلامية:** تربية تعنى في تنمية جميع جوانب الشخصية الإسلامية الفكرية والعاطفية والجسدية والاجتماعية والروحية، وتنظيم سلوكها على أساس من مبادئ الإسلام وتعاليمه بفرض تحقيق أهداف في شتى المجالات. (طه، ١٩٩٢: ١٤).
- **موضوعات التربية الصحية في كتب التربية الإسلامية:** هي الموضوعات التي تتناول الصحة من حيث المفاهيم والمبادئ والمهارات والسلوكيات المتعلقة بالصحة الواردة في مناهج التربية الإسلامية.
- **مادة التربية الإسلامية:** مادة دراسية في مناهج وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية من الصف الأول الأساسي وحتى الصف الثالث الثانوي.

دراسات سابقة:

راجع الباحث بعض الدراسات العربية والأجنبية التي تبرز فيها نقاط تلتقي مع البحث ومن هذه الدراسات:

١- **دراسة الفشتكي (٢٠٠٤):**

عنوان الدراسة (فاعلية برنامج حاسوبي في التربية الصحية مصمم وفقاً لمدخل النظم لطلاب السنة الأولى معلم صف في كلية التربية في جامعة دمشق).

- هدفت الدراسة: إلى معرفة أثر برنامج حاسوبي (يحتوي على وحدة الصحة والبيئة ووحدة مرض الإيدز, ووحدة مرض السرطان, ووحدة مرض التغذية وفقر الدم), على تحصيل طلبة معلم الصف السنة الأولى.

استخدم الباحث المنهج التجريبي لبيان فاعلية البرنامج حسب متغيرات الجنس والطريقة في التحصيل الفوري والمؤجل لطلبة السنة الأولى(معلم صف)لمعرفة اتجاهات الطلبة نحو البرنامج.

– نتائج الدراسة: أظهرت الدراسة نتائج عدة أهمها:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في درجات الطلاب عند مستوى الدلالة ٥٪ بين متوسطي الاختبار القبلي في المجموعتين التجريبية والضابطة.

– إن التدريس بالبرنامج الحاسوبي في المجموعة التجريبية أكثر فعالية وإتقاناً من التدريب التقليدي.

– إن نسبة (٧٢,٤١٪) من المتعلمين لا يجدون صعوبات أثناء التعلم بالحاسوب وهي أعلى من نسبة الطلاب الذين يجدون صعوبات.

وأوصى الباحث بالاهتمام في التربية الصحية وتفعيلها في المناهج التعليمية والتعليم الحاسوبي لتيسير استخدام البرامج الصحية التعليمية في تدريس التربية الصحية.

٢– دراسة الصباغ (٢٠٠١):

عنوان الدراسة: مفاهيم السلامة العامة عند معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية وكيفية تضمينها في كتب اللغة العربية, رسالة ماجستير, جامعة اليرموك – الأردن.

هدفت الدراسة: إلى تعرف مدى تمكن المعلمين من مفاهيم السلامة العامة وقدرتهم على تضمين هذه المفاهيم في كتب لغتنا العربية والمطالعة والنصوص الأدبية.

وتوصل البحث إلى عدة نتائج أهمها:

– وجود قصور في بعض مفاهيم السلامة الضرورية عند المدرسين.

– ضرورة تضمين مناهج اللغة العربية مفاهيم السلامة العامة.

– ضرورة تزويد المدرسين بقوائم حول المفاهيم الصحية والسلامة العامة الواجب تقديمها في المناهج الدراسية. وأوصى الباحث بضرورة العناية بمفاهيم السلامة العامة وإيلائها اهتماماً واسعاً من خلال تضمينها كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية وإجراء مزيد من الدراسات تشمل كافة محافظات المملكة.

٣– دراسة ساندرا (٢٠٠٤) Sandra:

عنوان الدراسة (التربية الصحية الجنسية في المدارس).

هدفت الدراسة إلى معرفة واقع التربية الصحية الجنسية في المناهج الدراسية, ومدى اهتمام المدرسة بتقديم هذا النوع من التربية.

واستخدمت الباحثة أداة الاستبانة لاستفتاء الطلبة والوالدين والمدرسين حول التربية الصحية الجنسية في المدارس. وكانت عينة المستفتين كالآتي (٧٦٥٠) من الطلبة و(٤٢٠٦) من الوالدين و(٣٣٦) من المدرسين وأخذت العينات من ١٦٦٣ من المدارس الثانوية (high school)، و٧٤٥ من المدارس المتوسطة (العادية).

وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها:

– المجموعات الثلاثة المقصودة في البحث (الطلبة, الوالدين, المدرسين) رأت أن كثيراً من الموضوعات المهمة في الصحة الجنسية لم يتم التعرض إليها في المدرسة.

– معظم عينة الوالدين رأت أن المدرسة لا تزود الطلبة الأبناء بالتربية الصحية الجنسية.

– معظم المدرسين رأى ضرورة إعداد برامج لتعليم الصحة الجنسية في المدارس لإتاحة المجال لإمكانية تطبيقها.

– معظم عينة الطلبة رأت أن المعلومات المقدمة غير كافية وأن معظمهم يحتاج إلى معلومات حقيقية وصحيحة أكثر من تلك المقدمة إليهم.

٤– دراسة مارتين (٢٠٠٥) Martin:

عنوان الدراسة (تطوير التربية الصحية في المدارس) جامعة مينيسوتا.

هدفت الدراسة: إلى إعداد برنامج لتطوير التربية الصحية في المدارس الواقعة في شمال (مينابولس).

حيث أظهرت الدراسة الأولية افتقار المناهج الدراسية إلى التربية الصحية وتنامي حاجات الطلبة إلى موضوعات التربية الصحية, وأعدّ البرنامج بهدف تقديم تربية صحية تتناسب مع المراحل العمرية للطلبة من خلال تضمن البرنامج:

- المعلومات الصحية العامة والضرورية.
- القواعد الصحية المناسبة التي تحض على السلوك الصحي الصحيح, وتبين مضار السلوك غير الصحي.

موقع البحث من الدراسات السابقة:

- يلتقي البحث مع الدراسات السابقة من خلال تأكيده أهمية التربية الصحية وضرورة تضمنيها وتفعيلها في المناهج الدراسية، إضافة إلى أهمية إعداد برامج تعليمية تنمي الوعي الصحي لدى الطلبة، وتعزز لديهم المهارات والخبرات الصحية.

ويسعى البحث إلى الآتي:

- تبيان واقع موضوعات التربية الصحية في مناهج التربية الإسلامية لمرحلة التعليم المتوسطة.
- إعداد قائمة بالموضوعات التربوية الصحية في مناهج التربية الإسلامية لمرحلة التعليم المتوسطة.
- التعريف بأساليب تضمين التربية الصحية في مناهج التربية الإسلامية.

الإطار النظري

١- دور مدرس التربية الإسلامية في تقديم تربية صحية:

- إن مادة التربية الإسلامية معنية بالتربية الصحية ويقع الدور الأكبر في تقديمها على مدرس التربية الإسلامية، فالمعلم هو أحد المكونات الرئيسة في العملية التربوية وهو العنصر الفاعل في جعلها كائناً حياً فاعلاً وحجر الزاوية في تطويرها وهذا يتطلب رفع كفايته بعمله ووعيه له، وإخلاصه فيه. (عدس، ١٩٩٧: ٣٠).

وحتى يضطلع المدرس بهذا الدور المهم ينبغي عليه الآتي:

١. الإلمام بالقواعد الصحية العامة.
٢. معرفة الأحكام الشرعية المرتبطة بالتربية الصحية.
٣. إتقان الأساليب التربوية المناسبة لتقديم تربية صحية تتوافق مع المهارات والقدرات الطلابية وتتوافق مع المستوى العمري والمعرفي.
٤. إتباع دورات تدريبية مهنية حول التوعية والثقافة الصحية وكيفية تقديمها للطلبة.

٢- تعريف التربية الصحية لغة واصطلاحاً:

التربية لغةً: تأتي بمعنى التنشئة والترعرع والعناية قال تعالى: ﴿وَقُل رَّبِّ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيرًا﴾ [الإسراء: ٢٤].

- وتأتي بمعنى الزيادة والنماء قال تعالى: ﴿وَتَرَى الْأَرْضَ هَامِدَةً فَإِذَا أَنزَلْنَا عَلَيْهَا الْمَاءَ اهْتَزَّتْ وَرَبَتْ وَأَنبَتَتْ مِن كُلِّ زَوْجٍ بَهِيجٍ﴾[الحج: ٥] (ابن منظور، ١٩٩٧: ١٤/٣٤).

الصحة لغة: صَحَّ/ وصُحًّا، وصِحَّه وصحاحا، ذهب مرضه، والشيء برئ وسلم من كل عيب، صَحَّحَ المريض: أزال مرضه، وتَصَحَّح: تداوى.

صحَّ: الصحة: عدم اعتلال الجسم وسلامته.

التربية الصحية اصطلاحاً: عرفها سلامة: (بأنها عملية تغيير أفكار وأحاسيس وسلوك الأفراد فيما يتعلق بصحتهم). (سلامة، ١٩٩٧: ٤٢).

٣- دور المؤسسة التعليمية والتربوية في التربية الصحية:

التربية والصحة يسيران جنباً إلى جنب وليس المقصود من التربية الصحية اختزان الفرد بعض المعلومات، بل مساعدته في التصرف بسلوكه والتحكم في بيئته التي يعيش فيها ولا يمكن أن يكون الفرد مثقفاً صحياً حتى يغير من عاداته وسلوكه الصحي ليحوله إلى سلوك ملائم. (زاكي، ١٩٨٣: ٣٨).

ولا يخفى دور المؤسسات التربوية والتعليمية في تقديم تربية صحية وتنشئة الطلبة من خلال تقديم الثقافة الصحية اللازمة لهم ويتم ذلك من خلال اضطلاع كل عنصر من عناصر المؤسسة التربوية بدوره المنوط به:

١- المدرسة:

ينبغي على المدرسة أن تقوم بدور كبير في التربية الصحية إلا أن جهودها لابد وأن تتضافر مع جهود المؤسسات الاجتماعية الأخرى (القائمي، ١٩٩٥: ٢٥٨) وغالباً ما يغيب في بلادنا العربية الترابط بين المدرسة والمجتمع، بينما يتم التعاون بين المدرسة والمجتمع في دول كثير من العالم والتي تسمى (مدرسة المجتمع) (سنبل، ٢٠٠٤: ٢٥٢) وإن عدم التعاون بين المدرسة والواقع المعاش في المجتمع بجعل كثيراً من الموضوعات المهمة تغيب عن ساحة البحث الدراسي، وإن مسؤولية المدرسة في التربية الصحية من خلال إعداد برامج صحية ومناشط صفية ولا صفية تعزز السلوك الصحي لدى الطلبة.

٢- المدرسون:

المدرسة هو العنصر الأساسي في العلمية التربوية لأنه أكبر مدخلاتها (عبد الدائم، ١٩٩٣: ٧٣) مما يترتب عليه أن يضطلع بأمور عدة ليتمكن من تقديم تربية صحية ومنها:

١. أن يكون ماهراً وقادراً على تحقيق الأهداف التربوية العامة والخاصة وتحويلها إلأى مواقف سلوكية وخبرات تعليمية تحقق نمواً شاملاً (Beggs, 1983:156).
٢. أن يبين المواقف السلوكية الصحية الواجب تمثلها، ويبين الآثار الصحية المترتبة عليها، وكذلك السلوكيات السلبية وكيفية التعافي منها وتجنبها.
٣. تزويد الطلبة بالخبرات والمهارات الصحية النظرية والعملية.

٣- المناهج الدراسية:

وذلك من خلال تضمين المواد الدراسية موضوعات في التربية الصحية تتناسب وطبيعة المادة كأن يخصص دروس في التربية الإسلامية تحمل مضمونين مضمون تربوي صحي إلى جانب مضمون شرعي، تظهر من خلال الأحكام الشرعية والقواعد الصحية المرتبطة به، وسيأتي بيان الكيفية التي يمكن من خلالها تضمين التربية الصحية في المواد الدراسية.

٤- المؤسسات والإدارات التربوية والتعليمية:

إن وزارة التربية والتعليم وما يتبع إليها من دوائر وإدارات ومديريات تربوية تتحمل مسؤولية كبيرة في تقديم تربية صحية للطلبة في المدارس وذلك من خلال البرامج التعليمية والدورات التدريبية للمدرسين حول التربية الصحية، وإقامة الندوات والمشاريع المعززة للمهارات والخبرات الصحية لدى المدرسية إضافة إلى المتابعة الدقيقة للبرامج التعليمية في المدارس ومراقبة الجوانب الصحية فيها، ويتم ذلك عن طريق:

- دراسات ميدانية للمدارس للاطلاع على الأوضاع التربوية الصحية من كتب.
- إعداد نشرات صحية وبرامج صحية لجميع المدارس.
- تزويد المديريات التربوية ووزارة التربية بتقارير صحية عن المدارس والطلبة.

٣- أهمية التربية الصحية الإسلامية:

إن التربية الصحية جزء هام من التربية العامة، ولا نقتصر رسالتها على أن يعيش الفرد في بيئته تلائم الحياة الحديثة بل تتعدى إلى اكتساب الأفراد تفهماً وتقديراً أفضل للخدمات الصحية المتاحة في المجتمع، والاستفادة منها على أكمل وجه (سلامة، ١٩٩٧: ٤٢).

وإن التربية الصحية الإسلامية تستمد أهميتها من كونها:

١. جزء لا يتجزأ من تعاليم الإسلام، فالسلوك الصحي ينبغي على المسلم إلتزامه وإتباعه لأنه إتباع للشرح كالحفاظ على الصحة والتوقي من المرض، وأي سلوك غير صحي ينبغي اجتنابه لأنه مخالف للشرع كشرب الخمر والمخدرات وكل ما يضر بالجسد.
٢. تُعرّف الطلبة بالعادات والقيم والمهارات الصحية الإسلامية.
٣. تبني السلوك الصحي على أساس إسلامي.
٤. تبين القواعد الصحية الإسلامية المرفقة بالأحكام الشرعية وأدلتها مما يزود الطالب بثقافة صحية إسلامية.

٤- أهداف التربية الصحية الإسلامية في مناهج التربية الإسلامية:

إن تضمين مناهج التربية الإسلامية دروساً في التربية الصحية يعد من الأمور الضرورية التي تخدم أهداف التربية الإسلامية والتي منها:

١. تصحيح مفاهيم الأفراد فيما يتعلق بالصحة والمرض وجعل الصحة هدفاً وغاية لكل فرع.
٢. تعديل اتجاهات وسلوكيات وعادات الأفراد نحو السلوكيات والعادات الصحية.
٣. نشر الوعي والثقافة الصحية المستمدة من القواعد العامة للصحة (سلامة، ١٩٩٧: ٤٤).
٤. تزويد الطلبة بالثقافة والتوعية الصحية الإسلامية من خلال تعرفهم بالسلوكيات الصحية الواجب إتباعها شرعاً (كالنظافة والعناية بالجسد والوقاية من المرض..) وكذلك تعريفهم بالسلوكيات غير لصحية والأضرار المترتبة عليها (كشرب المخدرات والمسكرات وكل ما يضر بالجسد، وأضرار الوشم وأكل الميتة والدم...).

٥- موضوعات التربية الصحية في منهج التربية الإسلامية:

اهتم الدين الإسلامي بصحة الإنسان وربطها بأحكام شرعية، فأتت جميع الأحكام الشرعية لتحافظ على صحة الإنسان وتقيه الأمراض والأوبئة لما في ذلك إعانة للأفراد على طاعة الله.

(إن من سمات المعرفة الإسلامية عدم الفصل بين النظرية والتطبيق إذ لا يعقل أن تكون الهداية إلى الحقيقة مجرد هداية إلى الفكر الصائبة وحدها بل لابد أن تتعدى إلى السلوك القويم) (الحربي، ١٩٩٧: ١٢).

لقد أسبغ الله نعمه على الإنسان ظاهره وباطنه ومن أجل هذه النعم نعمتان الصحة والفراغ أي الوقت قال رسول الله ﷺ: (نعمتان مغبون فيهما كثير من الناس الصحة والفراغ) [أخرجه البخاري، رقم الحديث: ٦٤١٢]

والعناية الصحية المتمثلة في تربية صحية إسلامية اهتمت بالإنسان منذ هو جنين وحتى يبلغ أرذل العمر كهلاً، وأتت أحكام الشريعة للحفاظ على صحته وضمان سلامته الجسدية والعقلية..

ومن الموضوعات التي اهتم بها الإسلام:

١. صحة الجسد البدنية من حيث نظافته ونظافة أعضائه التي طالت كل عضو في جسد الإنسان (الأسنان – الشعر – الأظافر – الأنف..).

– ومن حيث الغذاء والشراب: فأتت لتبين أدابهم وطريقهما الصحية وما المحرم الضار منهما، ومن الجائز والمشروع.

– ومن حيث العناية به بالرياضة والنوم الصحي وعدم إلحاق الضرر والأذى به بالمخاطرة وإلقاء النفس التهلكة، والتداوي من المرض، والوقاية من مضراتها.

٢. صحة الجسد النفسية، كما يجعل الإنسان متزناً عاطفياً ويتمثل شعوراً وجدانياً وأخلاقياً إسلامياً، فنفسه في صحة لا يشغلها حقد ولا كره ولا غضب.. بل تمتلئ قناعة ورضا ومحبة وإيثار.

٣. الصحة السلوكية: من خلال تبيان السلوكيات الجائزة وفائدتها. (النظافة والطهارة والعفة من الرذيلة..) وكذلك التحذير من السلوكيات المحرمة وأثارها السلبية (كالتنجس وعدم التطهر وإتباع الرذيلة...).

ومن جملة ذلك:

آداب الطعام والشراب:

– عدم الإسراف فيهما قال تعالى:﴿ وَكُلُوا وَاشْرَبُوا وَلَا تُسْرِفُوا ۚ إِنَّهُ لَا يُحِبُّ﴾ [الأعراف: ٣١].

وقال ﷺ: (كلوا وتصدقوا والبسوا من غير إسراف ولا مخيلة)[أخرجه ابن حنبل، رقم الحديث: ٦٥٣٤]

– غسل اليدين قبل الطعام وبعده قال ﷺ: (بركة الطعام الوضوء قبله والوضوء بعده) [أخرجه الترمذي، رقم الحديث: ١٨٤٦].

– نظافة الأسنان باستعمال السواك وما يطهر الفم (السواك مطهرة للفم، مرضاة للرب) [أخرجه ابن خزيمة، رقم الحديث: ١٣٥]

الوقاية من المرض:

قال ﷺ: (لا يورد ممرض على مصح) [أخرجه مسلم، رقم الحديث: ٢٢٢١].

(نعم عباد الله تداووا فإن الله لم يضع داء إلا وضع له شفاء إلا داء واحد، قال يا رسول الله ما هو قال: الهرم) [أخرجه الترمذي، رقم الحديث ٢٠٣٨].

تضمين التربية الصحية في المناهج الدراسية:

تتعدد المداخل العلمية لتضمين التربية الصحية في المناهج الدراسية منها:

١– مدخل الاندماج: ويتفرع إلى فرعين:

أولاً– مدخل متعدد الفروع (المدخل التكاملي بين المواد الدراسية) ويتضمن البعد الصحي في المواد جميعاً بحيث تشكل في مجموعها تربية صحية عامة. ويتم ذلك من خلال تضمين كل مادة دراسية ما يناسبها من موضوعات تربوية صحية (العلوم، التربية الدينية، التربية البدنية، ..).

ثانياً– المدخل العام لدمج المفاهيم التربوية الصحية في المادة الدراسية بحيث يخدم كل مفهوم وموضوع في الكتاب أينما ورد، ويمكن تطبيقه في مادة التربية الإسلامية من خلال جميع أقسام المادة المتعددة (تلاوة، التفسير، الحديث...).

٢– مدخل الوحدات الدراسية:

يقوم مدخل الوحدات الدراسية على إعداد وحدة دراسية متكاملة تتضمن من (٥ – ٦) دروس تتناول موضوعات تربوية صحية، وهذا المدخل هو الغالب في إعداد المناهج الدراسية الجديدة في وزارة التربية لعدة مواد دراسية منها مادة التربية الإسلامية.

٣– المدخل المستقل:

يتم فيه تضمين المناهج الدراسية كتاب كامل مستقل في التربية الصحية يقوم على تقديم المفاهيم والخبرات والمهارات التي تعزز السلوك الصحي السليم.

٤– المدخل المحوري:

يقوم على تنظيم الاحتياجات للمتعلمين بحيث يقدم في الكتاب تربية عامة صحية على شكل دروس منظمة تشكل محوراً عاماً في الكتاب، ويمكن تطبيق ذلك من خلال تضمين كل قسم من أقسام التربية الإسلامية درساً أو أكثر حول التربية الصحية وفق المفهوم الإسلامي.

وإن تضمين مناهج التربية الإسلامية تربية صحية أمر مطلوب وضروري لأن التربية الصحية فرع من فروع التربية الإسلامية العامة، إضافة إلى أن التربية الصحية سهلة الدمج في التربية الإسلامية وتحمل طابعاً شائقاً ومانعاً يرغبه الطلبة ويمكن أن تضمن التربية الصحية في مادة التربية الإسلامية من خلال:

١- **المحتوى:** إن من طرق اختيار المحتوى في التربية الإسلامية اعتماد حاجات الدارسين ومشكلاتهم والمعارف والمهارات التي يحتاجونها (الساموك والشمري، ٢٠٠٦: ٩٧).

فيقدم المحتوى مدعماً بالأدلة والأحكام الشرعية والقواعد الصحية العامة.

٢- **الأنشطة:** بحيث يتاح للطلبة تعلم الخبرات والمهارات الصحية التي ينبغي تمرسها واحترافها وتطبيقها تطبيقاً عملياً.

٣- **التقويم:** من خلال إعداد أسئلة اختيارية لقياس المعارف والمهارات الصحية، وكذلك أسئلة بنائية تقوم أداء الطلبة إتباعهم القواعد الصحية.

٤- التعليم الذاتي عبر الأنشطة اللاصفية والأسئلة التقويمية اللاصفية:

والذي يتم من خلال تشجيع الطلبة على البحث في موضوعات تربوية صحية إسلامية واستخلاص أهم القواعد الصحية والأحكام الشرعية المرتبطة بها.

الإطار العلمي للبحث:

مقدمة:

يُعدُّ أسلوب تحليل المضمون واحداً من أهم أساليب البحث، وقد تعددت استخداماته بغية التعرف على خصائص المادة المراد تحليلها، وتتميز أداة تحليل المضمون بأنها (أداة تستخدم في وصف كمي وزمني لمادة الاتصال تعتمد كمعيار خاص يُعده الباحث بحيث يتناسب مع موضوع البحث من جهة ومادته من جهة ثانية ويحقق الوصول إلى الهدف الذي من أجله قام البحث) (غازي، ٢٠٠٠: ٥٧).

ويُعرف أسلوب تحليل المحتوى بأنه أسلوب يستخدم في البحوث بغرض الوصف الموضوعي المنظم للمضمون الصريح لبيانات أو معلومات يتم تبادلها باستخدام بعض الإجراءات الكمية. (سيد أحمد، ١٩٩١: ١٩).

خصائص تحليل المحتوى:

تتعدد خصائص تحليل المحتوى منها:

١. الموضوعية: اتسام الباحث بالنظرة العلمية البعيدة عن النظرة الذاتية والتحيز.
٢. الصدق: صدق الأداة لقياس ما وضعت لأجله.
٣. الثبات: دقة المقاييس واتساقه، وإبرازه لنفس نتائج التحليل عند إجرائه أكثر من مرة (شمس الدين، ٢٠٠٥: ٣٥٥).
٤. الكمية: الارتكاز على الكم من خلال تحويل الملاحظات والنتائج إلى أرقام عددية يتاح حساب صدقها وثباتها.
٥. الوصف الموضوعي للظاهرة المراد دراستها كما في الواقع دون إجراء تعديلات أو حذف للمحتويات (سيد أحمد، ١٩٩١: ٢٤-٢٦).

الهدف من تحليل كتب التربية الإسلامية في جمال موضوعات التربية الصحية:

إن الهدف من تحليل كتب التربية الإسلامية:

تعرف واقع موضوعات التربية الصحية في الكتب التربية الإسلامية لمرحلة التعليم المتوسطة، وكيفية توزيع هذه الموضوعات في كتب التربية الإسلامية.

إعداد قائمة التحليل (التصنيف):

راجع الباحث بعض الأدبيات المرتبطة بالتربية الإسلامية والتربية الصحية لإعداد قائمة التحليل التي في ضوئها سيتم تعرف واقع موضوعات التربية الصحية في مناهج التربية الإسلامية (ينظر قائمة التحليل الملحق رقم (١)).

تحديد فئات التحليل:

عدّ بيرلسون من وحدات للتحليل (الكلمة، والموضوع، والشخصية، والمفردة، ومقاييس المساحة والزمن) (Berelson, 1971: 140).

وتكون فئات التحليل في البحث عبارة عن الموضوع الرئيسي، الموضوع الفرعي، الأفكار الرئيسية (ينظر الملحق رقم (٢)).

وتتحدد هذه الفئات الثلاث من خلال التعريف الإجراء الآتي (كل جملة أو عبارة أو فكرة تدور حول مفهوم أو قاعدة صحية يقدم من خلالها للطلبة خبرات ومعارف وسلوكيات صحية).

صدق أداة التحليل:

قام الباحث بإجراء تحليل أول لموضوعات التربية الصحية يكتب التربية الإسلامية، ثم قام بإعادة التحليل مرة بعد ١٥ يوماً لحساب ثبات الأداة وصدقها، وفق معادلة هولستي. فكانت النتيجة معامل الثبات ٨٢% وهي نسبة جيدة تدل على ثبات الأداة وصدقها.

مادة التحليل (موضوعات التربية الصحية في مناهج التربية الإسلامية):

عمد الباحث إلى تحليل كتب التربية الإسلامية في ضوء استمارة التحليل المعدة لهذا الغرض (ينظر ملحق رقم (٣)).

وإن إجراء التحليل يجيب عن سؤال البحث:

– ما واقع موضوعات التربية الصحية في مناهج التربية الإسلامية لمرحلة التعليم المتوسطة؟

الجدول الآتي يظهر نتائج تحليل موضوعات التربية الصحية في مناهج التربية الإسلامية بحسب صفوف مرحلة التعليم المتوسطة.

جدول رقم (١)

موضوعات التربية الصحية لمرحلة التعليم المتوسطة.

الصف	الموضوع الرئيسي	الموضوع الفرعي	الأفكار الرئيسية
الخامس	الصحة الجسدية	نظافة الجسد	غسل الكفين، وتنظيف الأسنان والأنف والمضمضة والاستحمام
		الغذاء الصحي	الاعتدال بالطعام والشراب، النهي عن الإسراف في الطعام والشراب
		الشراب الصحي	الاعتدال في الشراب
	الوقاية الصحية		
	الصحة الجنسية		
	الصحة البيئية	الحفاظ على البيئة	الحفاظ على الغابات والشجر، الحفاظ على المرافق العامة
		مكافحة التلوث	مكافحة الضجيج
	الصحة النفسية	المضرات بالصحة النفسية	الضجيج، التكبر، الحقد، العينة، النميمة
		السلوكيات الصحية النفسية	التواضع، الاستغفار، الصفح، صلة الأقارب
السادس	الصحة الجسدية		
	الوقاية الصحية	التداوي من المرض	
		الوقاية من المرض	جواز الفطر للمريض والمسافر وكبير السن والحامل والمرض في رمضان
	الصحة الجنسية		
	الصحة البيئية	الحفاظ على البيئة	فوائد الشجر والمحافظة على الغابات
	الصحة النفسية	المضرات بالصحة النفسية	الغيبة، النميمة، سوء الظن، السخرية والاستهزاء، النفاق
		العلاجات الصحية النفسية	الكرم والسخاء، خشية الله، التعاون والبر، صلة الرحم والقربى، الصفح والعفو
السابع	الصحة الجسدية	نظافة الجسد	غسل الأعضاء، تنظيف الأسنان والفم والأنف والثوب، ونظافة البدن الاستحمام، الاستنجاء آداب قضاء الحاجة، الوضوء

	الوقاية الصحية	التداوي من المرض	أخذ الدواء والعناية بالصحة، إباحة الفطر للمريض لأخذ الدواء الحفاظ على صحته الصلاة نظافة للجسم وتجمل ووقاية من المرض
		الوقاية من المرض	وسائل التطهير والنظافة (الماء الندى، المسح، الدلك، الدباغة، التجفيف، التقوير...) الطهارة والنظافة للوقاية من المرض. طهارة الثوب والمكان إباحة التيمم للمريض، جواز الفطر في رمضان للمريض وكبير السن إزالة النجاسة وتطهير مكانها، تجنب المخدرات والمسكرات
	الصحة الجنسية	السلوكيات الجنسية الوقائية	آداب قضاء الحاجة (عدم العبث بالعورة..)
	الصحة النفسية	المضرات بالصحة النفسية	التكبر، الحقد والحسد، السخرية، الاستهزاء، سوء الظن، التنابذ بالألقاب
		العلاجات الصحية النفسية	الإيثار، التواصل والود، ترك الحسد والحقد والتنافر، ترك الهجر فوق ٣ أيام كف الأذى عن الناس قولاً وفعلاً
	الصحة البيئية	الحفاظ على البيئة	الحفاظ على الماء والنبات لحياة الإنسان، الحفاظ على المياه وعدم إسرافه وتلويثه
		مكافحة التلوث	تجنب قضاء الحاجة في الطريق، إزالة الأذى عن الطريق
الثامن	الصحة الجسدية	نظافة الجسد	طهارة الجسم، نظافة البيت، التخلص من النجاسة، آداب الغسل والطهارة
		النوم الصحي	النوم الصحي في الليل (فَالِقُ الْإِصْبَاحِ وَجَعَلَ اللَّيْلَ سَكَنًا) [الانعام ٩٦]
	الوقاية الصحية	الوقاية من المرض	جواز الفطر لكبير السن والمريض والحامل والمرضع
		العلاج من المرض	الحرص على مداواة المريض وحسن علاجه
	الصحة الجنسية	أحكام البلوغ	البلوغ تعريفه علاماته، الحيض، النفاس، الغسل وآدابه
		السلوكيات الجنسية المحرمة	حرمة الزنا
		السلوكيات الجنسية الوقائية	الاستعفاف، غض البصر
	الصحة النفسية	المضرات بالصحة النفسية	التكبر
		العلاجات الصحية النفسية	الصبر، السلام والتحية، إكرام الناس، الكرم، الابتعاد عن الهم والغم، الشكر، زرع الطمأنينة في النفس، الإيثار، الصبر
	الصحية البيئية	الحفاظ على البيئة	الحفاظ على النباتات والأشجار
التاسع	الصحة الجسدية		
	الصحة البيئية		
	الصحة الجنسية	السلوكيات الجنسية المحرمة	حرمة الزنا
	الصحة النفسية	المضرات بالصحة النفسية	النفاق، الغضب، المراء، الرياء، السخرية، الاستهزاء سوء الظن، الغيبة، اللمز، التنابذ بالألقاب
		العلاجات الصحية النفسية	الابتعاد عن الإشاعة، التواضع، صلة الرحم، علاج الغضب، الإحسان للمسيء
	الوقاية الصحية		

ظهر من خلال تحليل موضوعات التربية الصحية في مناهج التربية الإسلامية باعتبار التعريف الإجرائي الذي يعد كل فكرة أو جملة أو عبارة أو آية كريمة أو حديث شريف وردت في كتاب التربية الإسلامية موضوعاً رئيسياً أو فرعياً.

١. عدد الأفكار الرئيسية في كتب التربية الإسلامية للصفوف الخمس الممثلون لمرحلة التعليم المتوسطة ٦٠ فكرة.
٢. إن الأفكار الرئيسية (المتضمنة لتربية صحية) تتمحور حول خمسة مجالات وهي التربية الجسدية، والتربية النفسية، والتربية الوقائية، والتربية الجنسية، والتربية البيئية.
٣. خلت بعض كتب التربية الإسلامية من بعض مجالات التربية الصحية، ولاسيما مجالا التربية الوقائية والتربية الجسدية.

٤. توزعت نسب الأفكار الرئيسة في كتب التربية الإسلامية وفق الجدول الآتي:

جدول رقم (٢)

نسب أفكار التربية الصحية لمرحلة التعليم المتوسطة

الصف	عدد الأفكار	النسبة
الخامس	٢٠	%٢٣,٣
السادس	١٢	%٢٠
السابع	٤٢	%٧٠
الثامن	٢٦	%٤٣,٣٣
التاسع	١٨	%٣٠

٥. لم تتضمن معظم كتب التربية الإسلامية عناوين دروس في التربية الصحية واقتصر على خمسة عناوين في الكتب الخمس وهي:

٦. الإسلام دين الاعتدال.

٧. موقف الإسلام من الإسراف والتبذير والتقتير.

٨. الطهارة (المياه – الوضوء).

٩. الغسل.

١٠. الطهارة (أحكام البلوغ).

١١. خلت معظم الأفكار والموضوعات التربوية الصحية من المهارات والمفاهيم والإرشادات والتوجيهات والتقويمات الصحية التي تعزز السلوكيات الصحية الإيجابية.

١٢. لم ترفق معظم الأفكار الصحية بأدلة وأحكام شرعية، تضمن التوجيه والتطبيق السليم للسلوك الصحي الإسلامي.

– التأكد من صحة الفرضية الآتية:

(لا يوجد ضمان جوهري في توزع الأفكار والموضوعات في مناهج التربية الإسلامية لمرحلة التعليم المتوسطة عند مستوى الدلالة ٠,٠١).

جدول رقم (٣)

اختبار صحة الفرضية وفق قيمة ^{٢}× النظرية والمحسوبة

الصف	عدد الأفكار (ك)	ك ن	ك– ك ن	(ك – ك ن)^{٢}	$\frac{(ك - ك ن)}{ن}$
الخامس	٢٠	٢٣,٦	–٣,٦	١٢,٩٦	٢,٥٩٢
السادس	١٢	٢٣,٦	–١١,٦	١٣٤,٥٦	٢٦,٩١٢
السابع	٤٢	٢٣,٦	١٨,٤	٣٣٨,٥٦	٦٧,٧١٢
الثامن	٢٦	٢٣,٦	٢,٤	٦,٧٦	١,١٥٢
التاسع	١٨	٢٣,٦	–٥,٦	٣١,٣٦	٦,٢٧٢
المجموع	١١٨			٥٢٣,٢٠	١٠٤,٦٤

وعند حساب ^{٢}× تبين أن ^{٢}× المحسوبة= ١٠٤,٦٤.

بينما كانت ^{٢}× النظرية عند درجة الحرية (٤) ومستوى الدلالة ٠,٠١= (١٣,٢٧٧) ويظهر أن ^{٢}× المحسوبة > ^{٢}× النظرية مما يدل على عكس الفرضية.

وأنه يوجد فروق جوهرية في توزع الأفكار والموضوعات الصحية في مناهج التربية الإسلامية وقد كشفت عنه نسب التكرار. حيث ظهر أن كتاب الصف السابع احتوى موضوعات وأفكار تربوية الصحية أكثر من غيره من الكتب.

الخاتمة

لا يمكن عدّ ما ورد من أفكار تربوية صحية في كتب التربية الإسلامية أنها تحقق تربية صحية والسبب في ذلك:

- خلو معظم الكتب من التوجيهات والإرشادات والمهارات التي تبين السلوكيات التربوية الصحية، وتحذر من السلوكيات غير الصحية بسبب اعتماد النمطية في إعداد المحتوى.
- غياب دلالات العلم الشرعي لكثير من الأفكار الصحية.
- إغفال كثير من الموضوعات والعناوين الرئيسة في التربية الصحية الإسلامية.

يرى الباحث تحقق تربية صحية إسلامية في مناهج التربية الإسلامية من خلال الآتي:

- تضمين كتب التربية الإسلامية موضوعات تربوية صحية يحتاجها الطلبة وتتناسب مع مراحلهم العمرية والنمائية.
- إيراد التعاريف والأدلة والأحكام الشرعية المرتبطة بالموضوعات التربوية فيتعرف الطالب الجانب الصحي والشرعي للأفكار والموضوعات.
- تضمين المحتوى والأنشطة والتقويم، خبرات ومعارف ومهارات تربوية صحية تطبيقية تحمل الطلبة على تمرس السلوك الصحي وتحمله على اجتناب وترك السلوكيات غير الصحية.
- تضمين المحتوى المخططات والمصورات والجداول المبينة للأخطار والصحية (لتلوث البيئة، التدخين، والأمراض المعدية...).
- تشجيع الطلبة على اقتراح حلول للمشكلات الصحية بشكل شخصي واجتماعي الوقاية الصحية، الصحة البيئية، الصحة الجنسية....

المصادر:

١. ابن ماجة، محمد بن يزيد(١٩٩٧): السنن، دار المعرفة, بيروت, لبنان.
٢. ابن منظور، جمال الدين (١٩٩٧) لسان العرب، دار الفكر، بيروت.
٣. البخاري، محمد بن إسماعيل (د.ت) الجامع الصحيح، دار العلوم الإنسانية، دمشق.
٤. بن حنبل، أحمد(١٩٩٦): المسند تحقيق شعيب الأرناؤوط مؤسسة الرسالة، بيروت
٥. الترمذي، محمد بن عيسى (١٩٩٥) الجامع الصحيح، مكتبة الدعوة، بيروت.
٦. الحربي، حامد (١٩٩٧) التأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم التربوية ومناهجها من منظور الشريعة الإسلامية مركز بحوث الدراسات الإسلامية، جامعة أم القرى، كلية التربية السعودية.
٧. الخياط، محمد (٢٠٠٤) الصحة حق من حقوق الإنسان في الإسلام، منظمة الصحة العالمية، القاهرة.
٨. الدعيج، محمد (١٣٩٧هـ) جوانب صحية في التشريع الإسلامي، نادي الطائف الأدبي، الطائف.
٩. زكي، علي (١٩٨٣) التربية الصحية بين النظرية والتطبيق، مطبعة ذات السلاسل، الكويت.
١٠. الساموك، سعدون والشمري، هدى (٢٠٠٦) مناهج التربية الإسلامية البنية والتحليل، دار الشروق، عمان.
١١. سلامة، بهاء (١٩٩٧) الصحة والتربية الصحية، دار الفكر العربي، القاهرة.
١٢. سمارة، نواف والعديلي، عبد السلام (٢٠٠٨) مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، دار المسيرة، عمان.
١٣. السمان، عادل (١٩٦٢) التربية الصحية الأساسية في الجمهورية العربية السورية، وزارة الصحة، دمشق

السنبل، عبد العزيز (٢٠٠٤) التربية والتعليم في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين، منشورات وزارة الثقافة، دمشق
١٤. سيد أحمد، شكري (١٩٩١) منهجية أسلوب تحليل المضمون وتطبيقاته، جامعة قطر مركز البحوث التربوية، الدوحة.
١٥. شمس الدين، عبد الأمير (٢٠٠٥) التربية بين الوراثة والبيئة، دار البلاغة، بيروت.
١٦. الصباغ، محمود(٢٠٠١): مفاهيم السلامة العامة عند معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية وكيفية تضمينها في كتب اللغة العربية, رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة اليرموك, الأردن.

١٧. طه، تيسير (١٩٩٢) أساليب تدريس التربية الإسلامية، دار الفكر – دمشق.
١٨. عبد الدائم، عبد الله (١٩٩٣): الاتجاهات التربوية السائدة في البلاد العربية, المنظمة العربية للثقافة والعلوم, تونس
١٩. عدس، محمد (١٩٩٧) نهج جديد في التعلم والتعليم، دار الفكر للنشر والتوزيع– عمان.
٢٠. العود، صالح (٢٠٠٥) التوعية الصحية في الإسلام، دار ابن حزم، بيروت
٢١. غازي، نادر (٢٠٠٠) تحليل مضمون برامج التلفزيون السوري في التربية البيئية– رسالة دكتوراه جامعة دمشق.
٢٢. فشتكي،هاشم (٢٠٠٤) فاعلية برنامج حاسوبي في التربية الصحية، رسالة ماجستير، غير منشورة كلية التربية جامعة دمشق.
٢٣. القائمي، علي (١٩٩٥) أسس التربية، دار النبلاء، بيروت.
٢٤. مسلم بن الحجاج (د.ت)، الجامع الصحيح – مطبعة عيسى البابي الحلبي – مصر.

المراجع الأجنبية

− Beggs, W (1983) the education of teacher the center for appllied research in education –New York.
- Berelson, B (1971) content analgiy in communication researth – New York – Hafaner pren.
- Martin (2005) Health youth development pserention reseatch: www.med.vmm.edu/peds/home/ html. 2/3/2008.
-Sandra.j (2004) sexual health education in school. www.qnb/publioation/student sexeducation 11/4/2007

ملاحق البحث

ملحق رقم (١)

استمارة تحليل موضوعات التربية الصحية في مناهج التربية والإسلامية:

الصف الدراسي	الموضوع الرئيسي	الموضوع الفرعي	الأفكار الرئيسية

قائمة موضوعات التربية الصحية في مناهج التربية الإسلامية لمرحلة التعليم المتوسطة ملحق رقم (٢).

الموضوع الرئيسي	الموضوع الفرعي	الأفكار الرئيسية
الصحة الجسدية	نظافة الجسد	نظافة الأسنان، واليدين، تقليم الأظافر، الاستنجاء، نظافة الأنف واللباس وجميع الجسد، نظافة الفم، العناية بالشعر، الغسل والاستحمام
	الغذاء الصحي	الاعتدال بالطعام، العناية بالغذاء الصحي والضروري، آداب الطعام، تجنب المحرمات من الأطعمة كل ما يضر بالجسد، الأطعمة المحرمة (الميتة، الدم، لحم الخنزير، كل ذي ناب من السباع..)
	الشرب الصحي	الشراب الصحي، الاعتدال في الشراب، آداب الشراب، اجتناب المحرم من الشراب والخمر، كل ما يذهب العقل المخدرات كل ما يضر بالجسد
	النوم الصحي	أوقات النوم، كيفيته آدابه
	اللباس الصحي	صفاته وآدابه، شروط اللباس الشرعي
الوقاية الصحية	الوقاية من المرض	تجنب العدوى، آداب عيادة المريض، مراعاة حال المريض، تجنب الأمراض المعدية، عدم استخدام أدوات المريض، العناية بالنظافة، اعذار المريض والمسافر وكبير السن في كيفية أداء العبادات (الصوم الصلاة الحج..)
	التداوي من المرض	الحجر الصحي على المريض، التداوي وأخذ العلاج المناسب
الصحة الجنسية	السلوكيات الجنسية الوقائية	الاستعفاف (غض البصر، حرمة الخلوة، ستر العورة) آداب قضاء الحاجة
	الأحكام المرتبطة بالبلوغ	البلوغ وعلاماته، الغسل وآدابه وأحكامه، الحيض، النفاس، الجنابة، (المفرزات المرافقة للبلوغ المني، الودي، المذي) الاستحداد، إزالة الشعر الزائد أحكام العبادات المرتبطة بالجنابة والنفاس والحيض
	السلوكيات الجنسية المحرمة	الاستشارة الجنسية (الاستمناء – النظر للعورات..)، الزنا الخوض في الأعراض والطعن بها، الشذوذ الجنسي..
الصحة البيئية	مكافحة من التلوث	التلوث وأسبابه وأنواعه تلوث المياه والبحار والتربة والجو والأشجار والتلوث بالضجيج، سبل مكافحة التلوث على مستوى الفرد والمجتمع أثر التلوث على الصحة
	أثر البيئة على الصحة	البيئة الصحية على الإنسان، أثر تلوث البيئة على الإنسان، الأمراض الناتجة عن تلوث البيئة، فقد المناعة
	الحفاظ على البيئة	تنظيم الكون وإبداعه، المحافظة على التوازن البيئي، (نظافة مكونات البيئة المساهمة في تجميل البيئة والمحافظة عليها غرس الأشجار، إزالة الأوساخ، الحفاظ على التنوع البيئي، المرافق العامة)
الصحة النفسية	المضرات بالصحة النفسية	الحسد، الكره، الحقد، الغيبة، النميمة، الإساءة للناس، التجسس الغضب، الرياء، الكذب..
	العلاجات الصحيحة النفسية	الصبر، التواضع، الإحسان للآخرين، حب الخير والود للآخرين، الإخلاص الخشية من الله

ملحق رقم (٣)

قائمة بالموضوعات التربوية الصحية المقترح تضمينها في مناهج التربية الإسلامية لمرحلة التعليم المتوسطة

الصف	الموضوع	المجال	الحصص الدراسية
الخامس	نظافة الجسم (١) (العناية بنظافة أعضاء الجسم، اليدين، القدمين، الفم، الأنف)	صحي/فقهي	١
	نظافة الجسم (١) العناية بنظافة أعضاء الجسم (الأذنين، الشعر، الجلد)	صحي/ فقهي	١
	آداب الطعام في الإسلام	صحي/ أخلاقي	١
	العناية بالغذاء الصحي	صحي/ وقائي	١
السادس	آداب النوم في الإسلام	صحي	١
	الوضوء (عبادة ونظافة)	فقهي	١
	العناية باللباس الصحي	صحي/ وقائي	١
	الاعتدال في الطعام والشراب واللباس	صحي/حديث شريف	١
السابع	الطهارة(١) آداب قضاء الحاجة	فقه	١
	الطهارة (٢) إزالة النجاسة والحرص على الطهارة	فقه	١
	صحتي أمانة المحافظة على صحة الجسم (١) (اجتناب ما يضر الجسم الخمر، التدخين، الوشم)	آداب/أخلاق	١
	صحتي أمانة (٢) تحريم المخدرات وكل ما يضر بالجسم	أخلاق	١
الثامن	آداب الشرب في الإسلام	أخلاق	١
	آداب المظهر والشكل	أخلاق	١
	الطهارة (١) الغسل (النظافة الجنابة، النفاس، الحيض..)	عبادات	١
	الطهارة (٢) عن النجاسات (البول، الغائط، الدم، الميتة..)	عبادات	١
التاسع	وسائل التطهير	فقه	١
	العناية بصحة الجسم (الرياضة، الغذاء..)	فقه	١
	المضرات بالصحة حكمها الشرعي	فقه	١
	الوقاية والتداوي من المرض	فقه	١

اسلوب الحكمة واظهار التقية عند أئمة اهل البيت (عليهم السلام)

أ.د. عمار محمد يونس م. عباس علي حسين

جامعة كربلاء

The method of wisdom and showing the piety of the imams of the people of the house

Prof.Dr. Amar Mahmud Yonis Researcher. Abbas Ali Husin

University of Karbala

Abstract

The work of Ahl al-Bayt (peace be upon them) on the basis of the piety that they wanted to keep their owners in the work according to the system of the Umayyad and Abbasid state alike and their great rule was the reason for the receipt of some of their owners positions in the Abbasid state and they had an eye to address some of the ideas of the Umayyad and Abbasid, Their owners managed to lead the centers they received the best leadership and this leadership was drawn by the people of the House peace be upon them.

The Ummayyad and Abbasid authorities were arguing with means to be able to eliminate the people of the house, peace be upon them, but they faced these arguments with the political wisdom and know-how they inherited from their grandfather, the Messenger of Allah may Allah bless him and his family and overcome all these things, whether acts or rumors fired by their enemies on them and find them stood on Neutrality and the trend of revolutions that called for their name, as well as other movements that emerged during the time of the imams peace be upon them who wanted Islam loss, and stood the position of the defender of Islam and the approach of the Prophet Muhammad peace be upon him and peace.

الملخص:

لم يكن اهل البيت عليهم السلام راضين عن العمل الذي تقوم به الدولتين الاموية والعباسية,وزج اصحاب اهل البيت عليهم السلام في بعض المواقع في الدولة العباسية ساعد على ايصال صوت شيعة اهل البيت عليهم السلام الى قصور السلطان كل الحركات الانفصالية التي ظهرت نادت بأحقية اهل البيت عليهم السلام في ادارة الدولة لكنهم وقفوا على الحياد من سياسة هذه الحركات الانفصالية,وكان لموقف اهل البيت عليهم السلام الحكيم جعلتهم قادرين على تخطي غلب الصعوبات التي تواجههم,وموقف الدولة الاموية في اواخر ايامها مهدت الى الامام جعفر الصادق عليه السلام لكي يقوم بعمل كبير وتأسيس مدرسة اهل البيت عليهم السلام التي سارت على منهج الحكمة وانتشار التقية التي من خلالها حجبت دماء الكثير من الاتباع في جميع ارجاء المعمورة.

المقدمة:

عمل اهل البيت عليهم السلام على اساس التقية التي ارادوا بها بقاء اصحابهم في العمل وفق منظومة الدولة الاموية والعباسية على السواء وكانت لحكمتهم البالغة سبب في تسلم بعض اصحابهم مناصب في الدولة العباسية وقد كانوا لهم عين في التصدي لبعض الافكار الاموية والعباسية التي ارادت بالاسلام الخراب والضياع وبالفعل تمكن اصحابهم من قيادة المراكز التي تسلموها خير قيادة وكانت هذه القيادة مرسومة من قبل اهل البيت عليهم السلام.

كانت السلطة الاموية والعباسية تتحجج بوسائل لكي يتمكنوا من القضاء على اهل البيت عليهم السلام ولكنهم واجهوا هذه الحجج بالحنكة السياسية والدراية العالية التي ورثوها من جدهم رسول الله صلى الله عليه واله وسلم وتغلبوا على كل هذه الامور سواء كانت افعال او اشاعات يطلقها اعدائهم عليهم ونجدهم وقفوا على الحياد اتجاه الثورات التي نادت باسمهم وكذلك والحركات الاخرى التي ظهرت في زمن الائمة عليهم السلام التي اراد بالاسلام الهلاك، ووقفوا بموقف المدافع عن الاسلام وعن نهج الرسول محمد صلى الله عليه واله وسلم.

المبحث الاول

الامام جعفر بن محمد الصادق عليه السلام واسلوبه في مواجهة السلطة

استخدم ائمة اهل البيت عليهم السلام مبدا الحكمة في التعامل مع السلطان خوفا على مستقبل الاسلام والشيعة من بعدهم فنجدهم يضحون بكل ما يملكون مقابل ان ينعم البقية بالراحة وكرامة العيش، فنلاحظ ان عمل الائمة بمبدأ التقية دلاله على حجم المخاطر التي يتعرضون لها هم واتباعهم، فعدة التقية على انها من المبادئ الاساسية والسياسية التي يسير عليها الائمة واتباعهم عندما تكون هنالك مضايقات من قبل السلطان واعوانه قد يؤدي في النهاية الى القتل [١].

وعملهم بهذه التقية اصبح من اساسيات اهل البيت عليهم السلام ولابد من العمل بها ولا يصح للشيعي من الاستغناء عنها لأنه يعد في خانة المفارق لأحكام اهل البيت عليهم السلام والخارج عن حكمهم [٢].

فقد نص عليها اهل البيت عليهم السلام في جميع احاديثهم التي كانوا يتكلمون بها حتى قال عنها الامام جعفر الصادق عليه السلام "ان التقية ديني ودين ابائي ولا دين لمن لا تقية له"[٣].

تارك التقية امام السلطان لا يعد من اصحاب الدين يبرر لنا ذلك بحجم المخاطر التي كانت تحيط باهل البيت عليهم السلام وكيف هم يتعاملون مع الناس على اساس الكتمان وعدم التفشي بالأخبار والاعمال التي يعملون بها.

وكانت توصيات الامام جعفر الصادق عليه السلام قائمة على اسا التقية وبدوره يوص اصحابه بان يعملوا على شاكلته فقال لهم:" عليكم بالتقية فانه ليس منا من لم يجعلها شعاره ودثاره مع من يأمنه لتكون سجيه [٤] مع من يحذره" [٥].

وكذلك كان يوصي اتباعه بان يتعاملون مع السلطان بكل حذر لكي لا تهدف اقوالهم الى التصفية بهم وكان يخبرهم بان يلتزموا غيضهم ويكظمونه كي لا يعبر عن مدى حقدهم للنظام السياسي وكظمهم لغضبهم دلالى على سلامتهم من مخاطر السلطان ومن التعرض الى انواع البلاء [٦].

وكان يعلم اتباعه بان يكون تعاملهم مع شر الناس قائم على اساس التعامل البراني الذي لا يتعدى اللسان فيقول عليه السلام لأصحابه:" خالطوهم بالبرانية[٧] وخالفوهم بالجوانية[٨]، اذا كانت الامرة صبيانية" [٩].

اي لابد لكم من مخالطتهم لكن لا يكون عملكم في ما يخص العمل الباطني وانما قائم على اساس السطحية في الحوار.

---

(١) ابن حيون، دعائم الاسلام، تحقيق: اصف بن علي اصغر فيض، ط٢(القاهرة، دار المعارف، ١٩٦٣م)، ج٢، ص١٣٢.
_ الحر العاملي، وسائل الشيعة، ج١١، ص٤٦٥.
_ الموسوي، مفهوم التقية في الفكر الاسلامي، ص٢٦.
_ الحسني،هاشم معروف، دراسات في الحديث والمحدثين، ط٢(بيروت، دار التعارف، ١٩٧٨م) ص٣٣٥-٣٣٦.
(٢) الصدوق، الهداية، ص٥١.
_ المجلسي، بحار الانوار، ج٧٢، ص٤٢١.
(٣) ابن حيون، دعائم الاسلام، ج٢، ص١٣٢،
_ المفيد، اوائل المقالات، تحقيق: ابراهيم الانصاري الزنجاني، ط٢(بيروت، دار المفيد، ١٩٩٣)، ص٢١٦.
_ الحر العاملي، وسائل الشيعة، ج١١، ص٤٦٥.
(٤) سجية: ليتعودها [ويتعود عليها] فتكون طبيعية فيه من غير تكلف (ينظر: الفراهيدي، العين، ج٢، ص٢١٨؛ ابن منظور، لسان العرب، ج١٤، ص٣٧٢؛ الطريحي، مجمع البحرين، ج٢، ص٣٤٣).
(٥) الطوسي، الامالي، تحقيق: قسم الدراسات الاسلامية – مؤسسة البعثه (قم، دار الثقافة، ١٤١٤هـ) ص٢٩٣. _الحر العاملي، وسائل الشيعة، ج١١، ص٤٦٦.
_ المجلسي، بحار الانوار، ج٧٢، ص٣٩٥.
_ الشيرازي، ناصر مكارم، القواعد الفقهية، ط٣،(قم، مطبعة ومنشورات مدرسة الامام امير المؤمنين، ١٤١١هـ) ج١، ص٤٨٠.
(٦) البرقي، المحاسن، ج١، ص٢٥٩.
_ المجلسي، بحار الانوار، ج٧٢، ص٣٩٩.
(٧) البرانية: الظاهر(ينظر: الطريحي، مجمع البحرين، ج١، ص١٨٥).
(٨) والجوانية: الباطني (ينظر: الطريحي، مجمع البحرين، ج١، ص١٨٥).
(٩) الصدوق، الاعتقادات، تحقيق: عصام عبد السيد، ط٢ (قم، دار المفيد ١٤١٤هـ) ص١٠٩.
_ البياضي، الصراط المستقيم، ج٣، ص٧١.
_ الحر العاملي، وسائل الشيعة، ج١١، ص٤٧١وج١٦، ص٢١٩.

وعن الكلام الذي دار ما بين الامام جعفر الصادق عليه السلام وما بين ابو جعفر المنصور بعدما تمكن من قتل محمد ذو النفس الزكية واخية ابراهيم وهو يحذر الامام ويعده بانه المحرك لجميع هذه الثورات التي قامت بوجه الدوله العباسية، لكن هذا الكلام لم يفلح عند شخص الامام عليه السلام فنجده يرد عليه بمنتهى الحكمة مدركا لامر التقية فقال له عليه السلام: " ينبغي لك ان تفرح بما أعطانا الله من القوة وفتح لنا من العز ولا تخبر الناس انك أحق بهذا الأمر واهل بيتك فتغرينا بك وبهم"(١).

وكان يتعامل مع اتباع السلطة بكل برود وتعامل بسهوله وبساطه لكي لا يكون عليه باب قوم عليه السلطة وتامر بعذابه في ما بعد، وعن قضية التي قام بها ابو جعفر المنصور عندما امر احد اتباعه بان يعطي المال للعلويين وعندما وصل الامر الى شخص الامام عليه السلام عرف بأموره الباطنية فأجابه الامام عليه السلام "يا هذا اتق الله ولا تغرّ أهل بيت محمد فأنهم قريبوا العهد بدولة بني أميه وكلهم محتاج"(٢).

واراد من كلامه هذا بان بني امية قد عملوا على ان يقطعوا ارزاق بني هاشم لكونهم من المعارضين لدولتهم وعندما قامت دولة بني العباس وشعارها اللامع الرضا من ال محمد وهم يريدون القضاء على ال محمد من خلال اتباع هذه الطرق التي يعملون بها لإيقاع الناس بالوهم والمكر.

وعن قضية الوشاية والتقرب من السلطان فقد اوضح الامام جعفر الصادق عليه السلام كلامه عندما جاء اليه سفيان وسأله عن سبب قعوده والتزامه البيت فقال له "يا بن رسول الله اعتزلت الناس، فقال عليه السلام يا سفيان فسد الزمان وتغير الاخوان فرأيت الانفراد أسكن للفؤاد ثم انشد قائلاً:

ذهب الوفا ذهـــــاب امس والناس بين مخاتل وموارب

يفشون بينهم المودة والصف وقلوبهم محشوة بعقـــارب(٣).

اي انتشر في الناس قضية النفع وكيف له التمكن من الوصول الى شخص السلطان وخير طريقة الى هذا كله هو جلب الاخبار التي يمكنه من القضاء على بني هاشم لذلك عمد الامام عليه السلام بان يكون جليس الدار ويمارس عمله بأساس التقية.

وعن هذه الاعمال التي قام بها الناس والتي كانت تؤذي اهل البيت عليهم السلام قال الامام عليه السلام:" طوبى للعبد الصامت المجهول بين الناس والعارف بأهل زمانه يصاحبهم ببدنه فيعرفونه ظاهراً ويعرفهم باطناً، اذ المطلوب من العزله عزلة القلب عن قبيح فعال الناس وعدم الاعتماد عليهم والتوكل على الله والانتفاع من منافعهم واجتناب مفاسدهم، والا فترك الناس واعتزالهم لا يصلح الانسان بل العزلة تقوي في نفسه اغلب الصفات الذميمة كالعجب والرياء ... (٤).

---

(1) الكليني: اصول الكافي جـ٨،ص٣٦، ٣٧ .
_ الليثي: جهاد الشيعة،ص٩٨ .
_ الجندي: الامام جعفر الصادق،ص٩٩ .
_ ابو زهرة: الامام الصادق،ص٣٥ .
(٢) الطبري: دلائل الامامه،ص١٢٣، ١٢٤ .
_ ابن شهر آشوب: مناقب جـ٤،ص٢٤٠ .
_ المجلسي: بحار الانوار جـ٤٧،ص٧٤، ٧٥ .
_ القمي: منتهى الامال جـ٢،ص١٨٨ .
_ حيدر : الامام الصادق والمذاهب الاربعة م١ جـ٤٩/١، م١ جـ٤٩٥/٢ .
_ الجندي: الامام جعفر الصادق،ص٩٨ .
_ تبرائيان: حياة الامام الصادق (ع)، مؤتمر الامام جعفر بن محمد الصادق،ص ١٢٦، ١٢٧ .
(٣) ابن الجوزي: المنتظم جـ٨،ص١١١، ١١٢ .
_ سبط ابن الجوزي: تذكرة الخواص،ص٣١٠ .
_ الحلي: العدد القويه،ص١٥٣ .
_ المجلسي: بحار الانوار جـ٤٧،ص٦٠، ٦١ .
_ القمي: منتهى الامال جـ٢،ص١٧٥، ١٧٦ .
_ الجندي: الامام جعفر الصادق،ص١٥٨ .
(٤) المجلسي: بحار الانوار جـ٤٧،ص ١٣٠ .
_ القمي: منتهى الامال جـ٢،ص١٧٧ .

وكان اساس عمله هو عدم التعامل مع الناس بأكثر من الظاهر لان هذا العلمل هو الاصل في الحفاظ على شخص الامام عليه السلام.

ولم تكن مخاطبات الامام عليه السلام تختلف للناس وانما كانت واحده يريد به التمويه في قضية التقية فساله رجل عن القيام " يا بن رسول الله لكم الرأفة والرحمة وأنتم أهل بيت الإمامة، ما الذي يمنعك ان يكون لك حق تقعد عنه وانت تجد من شيعتك مائة الف يضربون بين يديك بالسيف"(١).

فكان جواب الامام جعفر الصادق عليه السلام ان المسألة ليست عن حق نحن اولى به كان سكوتنا، بقدر ما يتعلق الامر بالمجتمع الذي كان يتفشى بين جوانبه مرض الكذب والخديعة والفساد وعدم صدق ولائها، فضلاً عن افتقار الامام جعفر الصادق عليه السلام الى وجود جيشٍ عقائديٍ ولائي له ايمان مطلق بالقضية الشرعية ولا يتخاذل في حالة اشتداد المحن واضطهاد السلطات الحاكمة بقوله ".. اما انا لا نخرج في زمان لا نجد فيه خمسه معاضدين لنا نحن أعلم بالوقت "(٢).

وهذا موقف لا يحسد عليه الامام عليه السلام عندما يفتش عن خمس اشخاص لكي يعمل معهم ليكون قوه عقائدية يتمكن من ارجاع حقه المسلوب في قضية الخلافة التي هي ورث ابائه و اجداده من قبل.

وعن العمل الذي يقوم به اتباعه وهم مع السلطان نجده يخاطبهم، ويريد ان يخفف عليهم وطئتهم في امرة السلطان عليهم فقد خاطبه احد اتباعه وهو النجاشي الذي كان واليا على الاهواز وكان ناقما من ها العمل وما يقوم به من خدمه للسلطان واعوانه واراد من الامام ان يعطيه سبيلا للخروج من هذه الحالة فيرسل اليه برساله قال فيها: " أني بليت بولاية الاهواز فاذا رأى سيدي ومولاي أن يحدد لي حداً، ويمثل لي مثالاً لأستدل به على ما يقربني الى الله عز وجل والى رسوله .. "(٣).

وقد كان عمل هذا الوالي قائم على اساس التقية لكي يتمكن من الفائدة لأصحابه والى شخص الامام بالدرجة الاولى باعتباره قريب من هرم السلطة، لكنه اراد بتوصيات من قبل الامام عليه السلام لكي يعمل بها ليحافظ على دينه وتقريبه من الامام جعفر الصادق عليه السلام باعتباره الامام المعصوم المفترض الطاعة ولابد لهؤلاء الناس من ان يتبعونه ويتركون بني العباس .

المبحث الثاني

اسلوب الامام موسى بن جعفر الكاظم عليه السلام مع حكام بني امية

وقد عمل الامام موسى ابن جعفر الكاظم عليه السلام على نفس العمل الذي قام به ابائه من بعده الا وهو مبدأ التقية التي يعدونها من اولويات عملهم القائم في انحاء المعمورة لذلك لكي يتمكن من ملاقاة الناس والتعرف على همومهم وقد تركوا التصدي بالمباشر لأنه لم يجني فائدة تذكر آنذاك نجد عمل الامام موسى ابن جعفر الكاظم عليه السلام كان رافض عمل الحسين صاحب واقعة فخ لأنه على علم ودراية بالقوم بانهم ميالون وانهم يضاهرون له الايمان لكنهم يكنزون العداء والبغضاء بداخلهم حتى اخبره بانك سوف تقتل ويضيع حقك(٤).

---

(١) ابن شهر آشوب: مناقب جـ٤،ص٢٥٨ .
_ المجلسي: بحار الانوار جـ٤٧،ص١٢٣ .
_ القمي: منتهى الامال جـ٢،ص١٨٥ .
_ البشوائي: سيرة الائمه،ص ٣٤٤ .
(٢) ابن شهر آشوب: مناقب جـ٤،ص٢٥٨ .
_ المجلسي: بحار الانوار جـ٤٧،ص١٢٣، ١٢٤ .
_ القمي: منتهى الامال جـ٢،ص١٨٥ .
(٣) الكليني: اصول الكافي جـ٢،ص٢١٩،.
_ الشيخ المفيد: الاختصاص،ص٢٦٠ .
_ العاملي: المجالس السنيه م٢ جـ٥،ص٤٩٨ .
_ حيدر: الامام الصادق والمذاهب الاربعة م١ جـ٢،ص٣٩٨ .
_ عبد العزيز: الفكر السياسي للامام جعفر الصادق،ص ٣٨، ٣٩ .
(٤) الكليني: اصول الكافي جـ١،ص٤١٣ .
_ ابو الفرج الاصفهاني: مقاتل الطالبين،ص٣٧٦ .
_ المجلسي: بحار الانوار، جـ٤٨،ص١٦١، ١٦٩ .

وهذه الحقيقة التي سار بها الامام موسى ابن جعفر عليه السلام بعمله بالتقية اخرجته من ظلم بني العباس في بداية الامر عندما تعرضوا لكل اصحاب الحسين صاحب فخ وقد نعاه الامام موسى ابن جعفر عليه السلام بقوله" ما كان في أهل بيته مثله"(١). لكنه لم يعمل بمبدأ التقية التي ارادها الله لعباده الأتقياء بان يحفظوا انفسهم والدين من جور الحكام الفاسدين آنذاك.

وكان لسرية العمل الذي كان يقوم به الامام موسى ابن جعفر عليه السلام تجاه الدولة من خلال التصدي لكل الافكار الهدامة التي يتسئ الى الشرع المقدس والى سنة جده النبي صلى الله عليه واله وسلم بكل دقة وحذر لكي لا يفضح امره ونجد خطورة هذا الامر عندما يقوم الامام بعدم الافصاح عن اسمه وانما يتناول القاب دارجة المعنى في المجتمع آنذاك ويتناولها اصحابه المقربين اليه ومن هذه الالقاب، لقب بأبي ابراهيم و كذلك لقب بأبي الحسن، ومن القابه ايضا العبد الصالح، و ولقب عليه السلام بالعالم و ومن اشهر القابه التي عرفت للناس والى جميع اتباعه بالكاظم لأنه كظم غيظه على بني العباس وما مفعلوه به من افعال(٢).

ولم ينقطع الامام موسى ابن جعفر الكاظم عن مواصلة أصحابه ومحبيه ولم يمنعه السجن من ذلك على انه تنقل من سجن الى اخر وعلى اختلاف السجن والسجانين الا انه كان يتواصل معهم من خلال الكتب السرية التي تصل اليهم وعلى شدة الحذر والتقية كان يتأخر منها البعض ويذكر الكليني ان احد اصحاب الأمام الكاظم عليه السلام ارسل اليه كتاب استفسر به عن بعض المسائل التي كان يجهل بها الا ان الامام عليه السلام تأخر بالإجابة لفتره ما وبعدها اجابه بقوله "كتبت تسألني عن أمورٍ كنت منها في تقيةٍ ومن كتمانها في سعةٍ ... رأيت أن افسر لك ما سألتني عنه مخافة أن يدخل الحيرة على ضعفاء شيعتنا من قبل جهالتهم فأتق الله عز ذكره وخص لذلك الامر أهلهُ وأحذر ان تكون سبب بلية على الأوصياء أو حارساً عليهم بأنشاء ما استودعتك وإظهار ما استكمتك ولن تفعل انشاء الله ..."(٣).

المواصلة للأمام الكاظم عليه السلام لأصحابه دليل على انه كان حريص كل الحرص بان يحفظ اصحابه واتباعه من مغريات الدنيا التي كان يستعملها حكام بني امية من خلال كسب المؤيدين وانصار اهل البيت عليهم السلام من خلال اعطائهم المناصب او

_ القمي: منتهى الامال جـ١،ص٤٩١ .
_ الليثي: جهاد الشيعة،ص٢٧٥ .
_ الجندي: الامام جعفر الصادق،ص١٠٤ .
_ القرشي: حياة الامام موسى بن جعفر،ص٤٦٨ .
_ عايدة: الامام موسى الكاظم،ص١٥٠ .
_ الساعدي: الحسنيون في التاريخ جـ١،ص١٦٢ .
_ البشوائي: سيرة الائمة،ص٣٨٦ .
(١) ابو الفرج الاصفهاني: مقاتل الطالبين،ص٣٨٠ .
_ الصغير، الامام موسى بن جعفر،ص١٨٢ .
_ الليثي: جهاد الشيعة،ص٢٦٨ .
_ الساعدي: الحسنيون في التاريخ جـ١،ص١٦٥ .
(٢) الطبري: دلائل الامامه،ص١٤٨ .
المسعودي: اثبات الوصيه،ص١٩٨ .
_ القمي: كفاية الاثر،ص٢٧٣ .
_ ابن الجوزي: صفوة الصفوة جـ٢،ص١٨٤ .
_ سبط ابن الجوزي: تذكرة الخواص،ص٣١٢ .
_ الاربلي: كشف الغمة جـ٢،ص٧٤٣، ٧٤٩ .
_ المزي: تهذيب الكمال جـ١٨،ص٤٥٣ .
_ الذهبي: سير اعلام جـ٦،ص٤٤٨ .
_ ابن داود الحلي: رجال ابن داود،ص٢٥٤ .
_ اليافعي: مرآة الجنان جـ١،ص٣٩٤ .
(٣) الكليني: اصول الكافي جـ٨،ص١٢٤ .
_ الكشي: رجال الكشي،ص٤٥٤، ٤٥٥ .
_ النجاشي: رجال النجاشي،ص٢٧٦ .
_ الراوندي: الخرائج والجرائح جـ١،ص٣٢٥ .
_ زين الدين: التحرير الطاووسي،ص١٧٩ .
_ القرشي: حياة الامام موسى بن جعفر جـ٢،ص٤٦٧ .
_ عايده: الامام موسى الكاظم،ص١٣٧

الاموال التي كانت سبب في مغريات الكثير في الدولة الاسلامية وهذا ما نجده من استماله ابن اخ الامام الكاظم عليه السلام وهو علي بن اسماعيل بن جعفر الصادق من قبل يحيى البرمكي لكي يفشي بالإمام الكاظم عليه السلام وبالفعل تمكن ممن الوشاية بالأمام عند هارون الرشيد واعطاه مبلغ من المال قدره مائة الف دينار اجر معلوم لعمله الذي وشى بها عن عمه موسى ابن جعفر(١).

وبهذا اراد الامام موسى ابن جعفر عليه السلام من مواصلة اتباعه خوفا عليهم من الخديعة التي كان يعمل بها اهل السلطة آنذاك.

وبعد استشهاد الامام موسى ابن جعفر الكاظم فس سجن السندي بن شاهك صاحب شرطة هارون العباسي شيعه احبائه واهل بيته وكان الامر من بعده لأكبر اولاده الامام علي بن موسى الرضا عليه السلام الذي قام بإعلان عن امامته وببعض العلوم التي تميز بها اهل البيت عليهم السلام وهذا ما لا يرضى به اصحابه من امر بترك امامهم امر التقية التي سار بها اهل بيته من قبل وخاطبه احد اتباعه بان يرجع الى العمل بالتقية خوفا عليه من القتل فقال له" انك قد اظهرت امراً عظيماً، وانا نخاف عليك من هذا الطاغي، فقال عليه السلام ليجهد جهده فلا سبيل له علي"(٢).

وقد اراد احد اتباعه المقربين بان يلتزم الامام علي الرضا عليه السلام بأمور التقية والرجوع اليها خوفا عليه من بني العباس وبطشهم لانهم حديثين عهد بقتل الامام موسى ابن جعفر الكاظم عليه السلام فقال له" انك قد شهرت نفسك بهذا الامر وجلست مجلس أبيك وسيف هارون يقطر دماً"(٣).

وهذا من علم اهل البيت عليهم السلام بان شاكلة الامور سوف تسير على عكس ما يشاهدونه اتباعهم وبالفعل نجد ان الامام اصبح ولي للعهد في حكم المأمون ابن الرشيد الذي اصر على اعطائه قضايا الحكم لكنه رفض ذلك.

المبحث الثالث

موقف الامام علي بن موسى الرضا عليه السلام من السلطة العباسية

وقد كان موقف الامام علي الرضا عليه السلام واضح من جميع الثورات العلوية التي قامت في مدة امامته ضد الدولة العباسية وقد اعتمد مبدا التقية في مثل هذه المواضيع لكونه على دراية كافية بان الامر لم يغير من حقد بني العباس على ال ابي طالب آنذاك وقد عد العباسيين ان العلويين هم من الذ اعدائهم على فارق الدم ببينهم بانهم اعمام في النسل وقد أخذت الدولة العباسية الامام علي

---

(١) الكشي: رجال الكشي،ص٢٦٥،٢٦٤ .
_ ابو الفرج الاصفهاني: مقاتل الطالبين،ص٤١٥ .
_ الشيخ الصدوق: عيون اخبار الرضا جـ١،ص٧٣ .
_ الشيخ المفيد: الارشاد جـ٢،ص٢٣٩،٢٣٨.
_ الفتال: روضة الواعظين جـ١،ص٢١٨ .
_ ابن شهر آشوب: مناقب جـ٤،ص٣٣٣، ٣٥٢ .
_ الاربلي: كشف الغمه جـ٢،ص٧٦١،٧٦٠ .
_ ابن الطقطقي: الفخري،ص١٥٨ .
(٢) المسعودي: اثبات الوصية،ص٢٠٧ .
_ الشيخ الصدوق: عيون اخبار الرضا جـ٢،ص٢٢٦ .
_ الشيخ المفيد: الارشاد جـ٢،ص٢٥٥ .
_ الطبرسي: اعلام الورى،ص٣٢٥ .
_ ابن شهر آشوب: مناقب جـ٤،ص٣٦٩ .
_ الاربلي: كشف الغمه جـ٢،ص ٧٩٧ .
_ المجلسي: بحار الانوار جـ٤٩،ص١١٣، ١١٥ .
_ حسن: غريب طوس،ص١٦٧ .
_ البشوائي: سيرة الائمة،ص٤٢١ .
(٣) المسعودي: اثبات الوصية،ص٢٠٦ .
_ ابن شهر آشوب: مناقب جـ٤،ص٣٦٨ .
_ المجلسي: بحار الانوار جـ٤٩،ص١١٥ , ١١٦ .
_ حسن: غريب طوس،ص١٦٧ .
_ الجبوري: قبس من حياة انوار الرسالة،ص١٢٧ .
_ البشوائي: سيرة الائمة،ص٤٢١ .

بن موسى الرضا الى المأمون العباسي عل ى خلفية فشل الثورة التي قام بها عمه محمد بن جعفر الملقب بالديباج سنة (٢٠٠هـ) فبعدها فشلت الدولة وساقوا الموالين لها الى المحاكمة وكان من ضمنهم الامام علي بن موسى الرضا لكنه اطلق سراحه وعفى عنه بعدما وصل الى البلاط العباسي لكونه لم يقبل بمثل هذه الافعال التي يؤدي بالناس الى تهلكه من خلال مقارعة السلطة العباسية وهم لا يملكون كل الامكانيات الحربية والمعنوية [١].

وقد رفض الامام علي بن موسى الرضا عليه السلام الامر الذي اوكله اياه المأمون العباسي من امر الخلافة وقد عبر عنها الامام علي بن موسى الرضا عليه السلام بان هذا اللباس لباس الله ياتيه لمن يشاء وليس هو لمن يريد[٢].

وبالفعل لم يقبل الامام علي بن موسى الرضا بان يحكم الناس وقد عبر عنها بانه امام يتولى زمام امور الرعية دون الوصول الى كرسي الحكم ولكن هذا ما لم يقبل به المأمون العباسي وقد اوكل اليه قضية ولاية العهد التي اصبحت كلام الناس جميعا.

وقد كان موقف الممون العباسي من هذا الامر هو ليجعل من هذا المنصب هدفا لكي يحقق كل ما يريده من الامام علي بن موسى الرضا عليه السلام ومن شيعته ولكي يتمكن من حكم البلاد بدون مشاكل تذكر وحتى انه اصر الى ان يتسلم الامام مع الرفض الكبير لكل من اتباع المأمون ووزرائه خاصه بعدما دعي الى اجتماع ضم كل من وزيره الفضل بن سهل واخيه الحسن وقائده الجلودي وفاتحهم بفكرة ولاية العهد[٣]، فجاء جواب الفضل باعتراض شديد وعمل على تحذير المأمون من هكذا اعمال سياسية يعمل بها على المدى البعيد كونها عاملاً رئيساً في زعزعة ثقته في نفوس اتباع العباسيين وخاصة بعد مقتل أخيه الأمين بقوله " يا أمير المؤمنين ما هذا الصواب قتلت بالأمس أخاك وأزلت الخلافة عنه وبنو أبيك معادون لك وجميع اهل العراق وأهل بيتك والعرب، ثم أحدثت هذا الحدث الثاني أنك وليت ولاية العهد لأبي الحسن وأخرجتها من بني ابيك والعامة والفقهاء والعلماء وآل العباس لا يرضون بذلك وقلوبهم متنافرة عنك"[٤].

ولكن كان المأمون العباسي شديد الحرص على ادامة دولته وبالفعل طبق هذا الامر وتسلم الامام علي بن موسى الرضا مقاليد ولاية العهد وهو كاره لها لأنه كان يعمل بمخططات المأمون العباسي الشريرة التي تستهدف شخص الامام وانه على دراية بان المأمون اراد ان يشكك بعدالة الامام من خلال التقرب الى اصحابه دون غيرهم وبالتالي يفقد مصداقيته بين الناس وقد خاطب المأمون الامام

---

(١) الطبري: تاريخ جـ٥،ص١٢٩ .
_ ابو الفرج الاصفهاني: مقاتل الطالبين،ص٤٤٠، ٤٤١ .
_ ابن الجوزي: المنتظم جـ١٠،ص٨٥ .
_ القمي: منتهى الامال جـ٢،ص٢١٣ .
_ مؤسسة البلاغ: سيرة رسول الله (ص) جـ٢،ص٤٦٥ .
_ الليثي: جهاد الشيعه،ص٣٤٠، ٣٤١ .
(٢) الشيخ الصدوق: عيون اخبار الرضا جـ٢،ص١٣٩ .
_ القتال: روضة الواعظين جـ١،ص٢٢٣ .
_ ابن شهر آشوب: مناقب جـ٤،ص٣٩٢ .
_ المجلسي: بحار الانوار جـ٤٩،ص١٢٩ .
_ مغنيه: الشيعة والحاكمون،ص١٦٧ .
_ حسن: غريب طوس،ص١٤٨، ١٤٩ .
(٣) الشيخ الصدوق: عيون اخبار الرضا جـ٢،ص١٦١ .
_ الشيخ المفيد: الارشاد جـ٢،ص٢٦٠، ٢٦١ .
_ القتال: روضة الواعظين جـ١،ص٢٢٥ .
_ الاربلي: كشف الغمه جـ٢،ص٧٩٩ .
_ المجلسي: بحار الانوار جـ٤٩،ص١٦٦ .
_ الليثي: جهاد الشيعة،ص٣٥٥ .
_ حسن: تاريخ الاسلام جـ٢،ص١٥١ .
(٤) الشيخ الصدوق: عيون اخبار الرضا جـ٢،ص١٦٠ .
_ المجلسي: بحار الانوار جـ٤٩،ص١٦٥، ١٦٦ .
_ العاملي: اعيان الشيعة جـ٢،ص٥٦٣، ٥٦٤ .
_ المجالس السنيه م٢ جـ٥،ص٥٩٢ .
_ حسن: تاريخ الاسلام جـ٢،ص١٥١.

علي بن موسى الرضا بذلك بقوله" يا بن رسول الله انما تريد... التخفيف عن نفسك ودفع هذا الأمر عنك، ليقول الناس أنك زاهد في الدنيا"[١].

فكان جواب الامام الرضا عليه السلام " والله ما كذبت منذ خلقني ربي عز وجل وما زهدت في الدنيا للدنيا واني لاعلم ما تريد .. تريد بذلك ان تقول للناس ان علي بن موسى الرضا عليه السلام لم يزهد في الدنيا، بل زهدت الدنيا فيه، الا ترون كيف قبل ولاية العهد طمعاً في الخلافة "[٢]، فغضب المأمون لذلك الكلام وهدد الامام على الإكراه على قبول هذا الأمر أو قتله[٣].

وبذلك اكتشف مخطط المأمون العباسي بانه اراد استهداف شخص الامام الرضا عليه السلام وليس انه اراد المشورة والاعتراف بأحقية اهل البيت عليهم السلام في الحكم وادارة الدولة من دونهم الدولة العباسية.

وقد كانت فكرة ولاية العهد امرا ادى الى تصفية شخص الامام الرضا عليه السلام كونه استدعى الامام علي بن موسى الرضا الى مرو لكي يتمكن من عزل شخص الامام عن اتباعه وشيعته وان يكون امام اعين المأمون وحاشيته لكن هذا الامر جعل من انتقام بني العباس ومبايعة شخصية عباسية في بغداد من دون المأمون وبالتالي رجع المأمون لكي يعمل على تصفية الامام الرضا وقتله[٤].

---

(١) الشيخ الصدوق: عيون اخبار الرضا جـ٢،ص١٤٠ .
_ الامالي،ص٦٩، ٧٠، ٧٢ .
_ الفتال: روضة الواعظين جـ١،ص٢٢٤ .
_ ابن شهر آشوب: مناقب جـ٤،ص٣٩٣ .
_ القمي: منتهى الامال جـ٢،ص٣٧٢ .
_ مغنيه: الشيعة والحاكمون،ص١٦٧ .
_ حسن: غريب طوس،ص١٤٦ .

(٢) الشيخ الصدوق: عيون اخبار الرضا جـ٢،ص١٤٠ .
_ الامالي،ص٦٩، ٧٠، ٧٢ .
_ الفتال: روضة الواعظين جـ١،ص٢٢٤ .
_ ابن شهر آشوب: مناقب جـ٤،ص٣٩٣ .
_ المجلسي: بحار الانوار جـ ٤٩،ص١٢٨، ١٢٩ .
_ القمي: منتهى الامال جـ٢،ص٣٧٢ .
_ مغنيه: الشيعة والحاكمون،ص١٦٧ .
_ حسن: غريب طوس،ص١٤٦ .

(٣) الشيخ الصدوق: عيون اخبار الرضا جـ٢،ص١٤٠ .
_ ابو الفرج الاصفهاني: مقاتل الطالبين،ص٤٥٤ .
_ الفتال: روضة الواعظين جـ١،ص٢٢٤ .
_ ابن شهر آشوب: مناقب جـ٤،ص٣٩٣ .
_ المجلسي: بحار الانوار جـ٤٩،ص١٢٨، ١٢٩ .
_ القمي: منتهى الامال جـ٢،ص٣٧٢ .
_ مغنيه: الشيعة والحاكمون،ص١٦٧ .
_ البشوائي: سيرة الائمة،ص٤٢٩ .
_ حسن: غريب طوس،ص١٤٦، ١٤٩ .

(٤) اليعقوبي: تاريخ جـ٢،ص٣١٨ .
_ الطبري: تاريخ جـ٥،ص١٤٦ .
_ دلائل الامامه،ص١٧٧ .
_ المسعودي: مروج الذهب جـ٤،ص٢٨ .
_ البستي: الثقات جـ٨،ص٤٥٧ .
_ ابو الفرج الاصفهاني: مقاتل الطالبين،ص٤٥٧ .
_ الشيخ الصدوق: عيون اخبار الرضا جـ٢،ص٢٣٩، ٢٤٥ .
_ الشيخ المفيد: الارشاد جـ٢،ص٢٤٧ .
_ الفتال: روضة الواعظين جـ١،ص٢٣٦ .
_ الطبرسي: اعلام الورى،ص٣١٤ .
_ ابن شهر آشوب: مناقب جـ٤،ص٣٩٧ .
_ ابن الجوزي: المنتظم جـ١٠،ص١٢٠ .
_ سبط ابن الجوزي: تذكرة الخواص،ص٣١٨ .
_ الاربلي: كشف الغمه جـ٢،ص٧٩١ .

وقد كانت هنالك شروط لدى الامام على قبوله ولاية العهد خاصه بعدما جاءوا بالإمام الرضا عليه السلام من المدينة الى مروه وقد عرض عليه المأمون العباسي ولاية العهد لكنه رفض ذلك وطلب منه الاعفاء لكن اجابه المأمون بلغة شديده الحقد بقوله" انك تتلقاني ابداً بما اكرهه وقد آمنت سطوتي فبالله اقسم لئن قبلت ولاية العهد والا أجبرتك على ذلك فأن فعلت والا ضربت عنقك"(١).

وقد ذكره بأمر الشورى التي جعلها شخص عمر بن الخطاب وطلب من الذي لم يقبل بها الى ضرب عنقه، وقد وافق الامام الرضا وهو كاره لها وعمل بأمر التقية التي عبر عنها بقوله" قد نهاني الله تعالى ان القي بيدي الى التهلكة فأن كان الامر على هذا، فأفعل ما بدا لك وانا أقبل ذلك على اني لا أولي أحداً ولا أعزل احداً، ولا أنقض رسماً ولا سنه وأكون في الامر من بعيد مشيراً"(٢).

وفي رواية أخرى "أن لا آمر ولا أنهي، ولا أقضي ولا اغير شيئاً مما هو عليه قائم وتعفيني من ذلك كله"(٣).

هذه الشروط التي ارادها الامام من المأمون ات تنفذ لكي يخرج من امور الخلافة ولا يتطرق الى الاعمال التي تؤدي الى مصادرة حقوق الناس.

ولكن المأمون العباسي ارغم الامام ذات مره وفي ايام العيد بان يتقدم ويصلي بالناس لكن الامام علي بن موسى الرضا عليه السلام رفض وبشده وقال للمأمون مذكرا اياه بمبادئ وشروط القبول لولاية العهد بقوله" قد علمت ما كان بيني وبينك من الشروط في دخولي في هذا الأمر، فقال المأمون انما أريد بهذا ان يرسخ في قلوب العامة والجند والشاكرية هذا الامر فتطمئن قلوبهم ويقروا بما فضلك الله به"(٤).

---

(١) الشيخ الصدوق: عيون اخبار الرضا جـ٢،ص١٤٠ .
_ ابو الفرج الاصفهاني: مقاتل الطالبين،ص٤٥٤ .
_ الفتال: روضة الواعظين جـ١،ص٢٢٤ .
_ ابن شهر آشوب: مناقب جـ٤،ص٣٩٣ .
_ المجلسي: بحار الانوار جـ٤٩،ص١٢٨، ١٢٩ .
_ القمي: منتهى الامال جـ٢،٣٧٢ .
_ مغنيه: الشيعة والحاكمون،ص ١٦٧ .
_ البشوائي: سيرة الائمة،ص٤٢٩ .
_ حسن: غريب طوس،ص١٤٦، ١٤٩ .
(٢) الشيخ الصدوق: عيون اخبار الرضا جـ٢،ص١٤٠ .
_ ابن شهر آشوب: مناقب جـ٤،ص٣٩٣ .
_ القمي: منتهى الامال جـ٢،ص٣٧٢ .
(٣) الشيخ الصدوق: عيون اخبار الرضا جـ٢،ص١٥٠ .
_ الشيخ المفيد: الارشاد جـ٢،ص٢٦٠ .
_ ابن شهر آشوب: مناقب جـ٤،ص٣٩٣ .
_ الطبرسي: اعلام الورى،ص٣٣٤ .
_ الاربلي: كشف الغمة جـ٢،ص٧٩٩ .
_ المجلسي: بحار الانوار جـ٤٩،ص١٤٤ .
_ العاملي: اعيان الشيعة جـ٢،ص٥٥٤ .
_ مغنيه: الشيعة والحاكمون،ص١٦٧، ١٦٨ .
_ شمس الدين: اهداف المأمون من مشروع اسناد ولاية العهد، مجلة المنطلق /٣٤ .
(٤) الطبري: دلائل الامامة،ص١٧٧ .
_ المسعودي: اثبات الوصية،ص٢١٢ .
_ الشيخ المفيد: الارشاد جـ٢،ص٢٦٤، ٢٦٥ .
_ الفتال: روضة الواعظين جـ١،ص٢٢٧، ٢٢٨ .
_ الطبرسي: اعلام الورى،ص٣٣٦، ٣٣٧ .
_ ابن شهر آشوب: مناقب جـ٤،ص٤٠١ .
_ الاربلي: كشف الغمه جـ٢،ص٨٠١، ٨٠٢ .
_ العاملي: اعيان الشيعة جـ٢،ص٥٥٨ .
_ القرشي: حياة الامام موسى بن جعفر جـ٢،ص٣٩١، ٣٩٢ .
_ الجبوري: قبس من حياة انوار الرسالة،ص١٢٧، ١٢٨، ١٢٩ .

لكن هذا الامر لم يعجب الامام الرضا عليه السلام لذلك خرج الى داره لكن طلب وزير المأمون الفضل بن سهل بان يرجعه لكي لا يحدث شق في صفوف المصلين بقوله" يا امير المؤمنين ان بلغ الرضا المصلى على هذا السبيل افتتنت به الناس، فالرأي ان تسأله يرجع فبعث اليه المأمون فسأله الرجوع .. فرجع[1].

في مثل هكذا ظروف كان يتعامل الامام بحدية تارة وتارة اخرى بمبدأ التقية مع المأمون العباسي لكي لا يجبره على أي عمل لا يريده الامام عليه السلام.

المصادر:

- الاربلي، ابو الحسن علي بن عيسى بن ابي الفتح (ت ٦٩٣هـ- ١٢٩٣م).

١- كشف الغمة في معرفة الائمه، قدم له السيد احمد الحسيني، منشورات الشريف الرضي، قم، ١٤٢١هـ- ٢٠٠٠م.

- البرقي، احمد بن محمد بن خالد (ت٢٧٤هـ/٨٨٧م):

٢- المحاسن، تحقيق: جلال الدين الحسيني قم، دار الكتب الاسلامية، د.ت

- البستي، محمد بن حيان بن احمد بن ابي حاتم التميمي (ت ٣٥٤هـ-٩٦٥م):

٣_ الثقات، دائرة المعارف العثمانية، حيدر آباد – الدكن- الهند،١٣٩٣هـ-١٩٧٣م.د.

- النباطي، ابو محمد علي بن يونس النباطي البياضي (ت ٨٧٧هـ -١٤٧٢م):

٤- الصراط المستقيم الى مستحقي التقديم، المكتبة الحيدرية، النجف الاشرف، ١٣٨٤ هـ- ١٩٦٤م.

- ابن الجوزي، ابو الفرج عبد الرحمن بن علي بن محمد (ت ٥٩٧هـ-١٢٠٠م):

٥- المنتظم في تاريخ الملوك والامم، دراسة وتحقيق محمد عبد القادر عطا ومصطفى عبد القادر عطا راجعه وصححه نعيم زرزور، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان . د.ت .

٦- صفوة الصفوه، تحقيق محمود فاخوري ود. محمد رواس قلعة جي، دار المعرفة بيروت ط٢، ١٣٩٩هـ- ١٩٧٩م.

- سبط ابن الجوزي، شمس الدين ابو المظفر بن فرغلي بن عبد الله البغدادي (ت ٦٥٤هـ- ١٢٥٦م).

٧- تذكرة الخواص، منشورات الشريف الرضي، قم، ١٤١٨هـ-١٩٩٧م.

٨- ابن حيون، دعائم الاسلام، تحقيق: اصف بن علي اصغر فيض،ج٢, ط٢(القاهرة، دار المعارف، ١٩٦٣م)

- ابن داود الحلي، الشيخ تقي الدين ابو محمد الحسن بن علي (توفي في القرن الثامن الهجري) .

٩- رجال ابن داود، مؤسسة النشر في جامعة طهران، ١٣٨٣هـ-١٩٦٣م.

- الذهبي، ابو عبد الله محمد بن احمد (ت٧٤٨هـ-١٣٤٧م).

١٠- سير اعلام النبلاء، اعتنى به محمد بن عبادي بن عبد الحليم، مكتبة الصفا ، ١٤٢٤هـ-٢٠٠٣م .

- الراوندي، الشيخ قطب الدين ابو علي سعيد بن هبة الله الراوندي الكاشاني (ت٥٧٣هـ-١١٧٧م):

١١- الخرائج والجرائح، مؤسسة الامام المهدي عجل الله تعالى فرجه الشريف، قم، ١٤٠٩هـ -١٩٨٨ م.

---

(١) الطبري: دلائل الامامة،ص١٧٧ .
_ المسعودي: اثبات الوصية،ص٢١٢ .
_ القتال: روضة الواعظين جـ١،ص٢٢٧، ٢٢٨ .
_ الطبرسي: اعلام الورى،ص٣٣٦، ٣٣٧ .
_ ابن شهر آشوب: مناقب جـ٤،ص٤٠١ .
_ الاربلي: كشف الغمه جـ٢،ص٨٠١، ٨٠٢ .
_ العاملي: اعيان الشيعة جـ٢،ص٥٥٨ .
_ القرشي: حياة الامام موسى بن جعفر جـ٢،ص٣٩١، ٣٩٢ .
_ الجبوري: قبس من حياة انوار الرسالة،ص١٢٧، ١٢٨، ١٢٩ .
_ مغنيه: الشيعة والحاكمون،ص١٦٦ .
_ حسن: تاريخ الاسلام جـ٢،١٥٢، ١٥٣ .

- ابن شهر آشوب، ابو جعفر محمد بن علي بن شهر أشوب السروي المازندراني (ت ٥٨٨هـ - ١١٩٢م):
١٢- مناقب آل ابي طالب، تحقيق وفهرسه د. يوسف البقاعي، منشورات ذوي القربى، جمهورية ايران الاسلامية، ١٤٢١هـ- ٢٠٠٠م.
- الشيخ الصدوق، ابو جعفر محمد بن علي بن الحسين بن بابويه القمي (ت ٣٨١ هـ-٩٩١م).
١٣- الاعتقادات في دين آلإمامية، (د.م، د.ت)،(قم،د.ت).
١٤- الهداية في الاصول والفروع، تحقيق: مؤسسة الإمام المهدي (عليه السلام)،مؤسسة الإمام المهدي (عليه السلام)، قم،١٤١٨.
١٥- عيون اخبار الرضا، عني بتصحيحه وتذييله السيد مهدي الحسيني اللاجوردي، تصدى لنشره الميرزا رضا المشهدي، المطبعة العلمية بقم، ١٣٧٧هـ-١٩٥٧م.
- الطبرسي، ابو علي الفضل بن الحسن بن الفضل(ت٥٤٨هـ - ١١٥٣م).
١٦- اعلام الورى، دار الكتب الاسلامية ط٣، ١٣٩٠هـ- ١٩٧٠م.
- الشيخ الطوسي، ابو جعفر محمد بن الحسن بن علي(ت ٤٦٠هـ-١٠٦٧م).
١٧- الامالي للشيخ الطوسي دار الثقافة للنشر، قم، ١٤١٤هـ-١٩٩٣م
- الطبري، ابو جعفر محمد بن جرير (ت ٣١٠هـ -٩٢٢م):
١٨- دلائل الامامه، دار الذخائر للمطبوعات – قم،دت.
١٩- تاريخ الامم والملوك، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية بيروت – لبنان، ١٤٢٢هـ- ٢٠٠١م.
- الفراهيدي، أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد (ت١٧٥ هـ/٧٩١م):
٢٠- كتاب العين، تحقيق: د. مهدي المخزومي- وابراهيم السامرائي، ط٢ قم، دار الهجرة، ١٤٠٩هـ.
- النيشابوري،الفتال، محمد بن الحسن بن علي بن أحمد بن علي (ت٥٠٨هـ- ١١١٤م):
٢١- روضة الواعظين وبصيرة المتعظين، دار الرضي للنشر – قم،دت.
- ابو الفرج الاصفهاني، علي بن الحسين بن محمد بن احمد(ت٣٥٦هـ-٩٦٦م).
٢٢- مقاتل الطالبين، شرح وتحقيق السيد احمد صقر انتشارات مكتبة الحيدرية، ١٤٢٣هـ- ٢٠٠٢م
- الكليني، محمد بن يعقوب الكليني الرازي(ت ٣٤٨هـ٩٥٩م):
٢٣- اصول الكافي، دار الاسوه للطباعة والنشر، ايران ط٤، ١٤٢٤هـ-٢٠٠٣م.
- الكشي، ابو عمرو محمد بن عمر بن عبد العزيز ت٣٥٠هـ-٩٦١م
٢٤- رجال الكشي، تحقيق د. حسن المصطفوي، مؤسسة النشر في جامعة مشهد ١٣٤٨هـ-١٩٢٩م.
- الشيخ المفيد، ابو عبد الله محمد بن محمد بن النعمان العكبري البغدادي(ت٤١٣هـ-١٠٢٢م):
٢٥- الارشاد،المؤتمر العالمي لالفية الشيخ المفيد- قم، ١٤١٣هـ-١٩٩٢م.
٢٦- اوائل المقالات، تحقيق: ابراهيم الانصاري الزنجاني ط٢، بيروت، دار المفيد،١٩٩٣ .
٢٧- الاختصاص، المؤتمر العالمي لالفيه الشيخ المفيد- قم، ١٤١٣هـ-١٩٩٢م.
- ابن منظور، ابو الفضل محمد بن مكرم (ت٧١١ هـ/١٣١١م):
٢٨- لسان العرب، قم، منشورات أدب الحوزة، ١٩٨٤ هـ.
- المسعودي، ابو الحسن علي بن الحسين بن علي (ت ٣٤٦هـ-٩٥٧م):
٢٩- مروج الذهب ومعادن الجوهر، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، مطبعة السعادة مصر، ط٣، ١٣٧٧هـ-١٩٥٨م.
٣٠- اثبات الوصية للامام علي بن ابي طالب، ايران، قم، ١٤١٧هـ-١٩٩٦م.
- المزي، جمال الدين ابي الحجاج يوسف (ت٧٤٢هـ-١٣٤١م):

٣١- تهذيب الكمال في اسماء الرجال ، تحقيق الشيخ احمد علي عبيد و د. حسن احمد آغا، راجعه د. سهيل زكار، دار الفكر، بيروت،١٤١٤هـ -١٩٩٤م.

- النجاشي، احمد بن علي بن احمد بن عباس بن محمد (ت٤٥٠-١٠٥٨م):

٣٢- رجال النجاشي، تحقيق آية الله السيد موسى الشبيري الزنجاني، مؤسسة النشر الاسلامي التابعة لجماعة المدرسين في الحوزة العلمية بقم، ١٤٠٧هـ- ١٩٨٦م

- اليافعي، ابو محمد عبد الله بن أسعد بن علي بن سليمان اليمني المكي(ت٧٦٨هـ-١٣٦٦م):

٣٣- مرآة الجنان وعبرة اليقظان في معرفة ما يعتبر من حوادث الزمان، بيروت، ط٢، ١٣٩٠هـ- ١٩٧٠م.

- اليعقوبي، احمد بن اسحاق بن جعفر بن وهب ابن واضح (ت ٢٩٢هـ-٩٠٤م):

٣٤- تاريخ اليعقوبي، علق عليه ووضع حواشيه خليل المنصور، قم المقدسة، ط٢، ١٤٢٥هـ- ٢٠٠٤م.

المراجع

- البشوائي، مهدي

١-سيرة الائمة :، قدم له العلامه المحقق آيه الله جعفر السبحاني، تعريب حسين الواسطي،مؤسسة الامام الصادق (ع)، قم، ١٤٢٥هـ-٢٠٠٤م.

- الجندي، عبد الحليم:

٢-الامام جعفر الصادق، تحقيق كمال السيد، ايران – قم، ١٤١٥هـ ١٩٩٥م.

- الجبوري، شاكر عاشور:

٣-قبس من حياة انوار الرسالة، بغداد، ١٩٧٤.

- الحر العاملي، محمد بن الحسن بن علي بن محمد بن الحسين (ت١١٠٤هـ- ١٦٩٢م):

٤-وسائل الشيعه، مؤسسة آل البيت لاحياء التراث، قم، ط١، ١٤٠٩هـ - ١٩٨٨م.

- الحسني، هاشم معروف:

٥- دراسات في الحديث والمحدثين، ط٢، بيروت، دار التعارف،١٩٧٨م.

- حسن، الحاج حسن

٦- غريب طوس الامام علي الرضا، بيروت لبنان د.ت .

- حسن، ابراهيم حسن

٧- تاريخ الاسلام السياسي والديني والثقافي والاجتماعي، دار الجيل، بيروت بالاشتراك مع مكتبة النهضة المصرية القاهرة ط١٥، ١٤٢٢هـ - ٢٠٠١م.

- ابو زهره، محمد .

٨- الامام الصادق حياته وعصره – آراؤه وفقهه، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٩٣م.

- زين الدين، الشيخ حسن بن زين الشهيد الثاني صاحب المعالم (ت ١٠١١هـ-١٦٠٢م):

٩- التحرير الطاووسي المستخرج من كتاب حل الاشكال في معرفة الرجال للسيد احمد بن طاووس الحسيني المتوفي ٦٦٤هـ، حققه وعلق عليه السيد محمد حسن ترحيني، منشورات مؤسسة الاعلمي للمطبوعات، بيروت- لبنان، ١٤٠٨هـ ١٩٨٨م.

- حيدر، أسد .

١٠- الامام الصادق والمذاهب الاربعة، دار التعارف، بيروت- لبنان، ط٥، ١٤٢٢هـ - ٢٠٠١م.

- الساعدي، محمد:

١١- الحسنيون في التاريخ، النجف الاشرف، ١٣٧٥هـ- ١٩٥٦م.
- الشيرازي، ناصر مكارم،
١٢- القواعد الفقهية، ط٣،قم، مطبعة ومنشورات مدرسة الامام امير المؤمنين، ١٤١١هـ ج١.
_ شمس الدين
١٣- اهداف المأمون من مشروع اسناد ولاية العهد، مجلة المنطلق /٣٤ .
- الصغير، د. محمد حسين علي:
١٤- الامام موسى بن جعفر ضحية الارهاب السياسي، مؤسسة البلاغ للطباعة والنشر، بيروت، ١٤٢٦هـ- ٢٠٠٥م.
- الطريحي، فخر الدين (ت:١٠٨٥هـ):
١٥- مجمع البحرين، تحقيق: احمد الحسيني، مكتب النشر الثقافة الاسلامية، ط٢،قم،د٠ت.
- العاملي، السيد محسن الامين (ت ١٣٧٢هـ-١٩٥٢م).
١٦- أعيان الشيعة، حققه واخرجه وعلق عليه السيد حسن الامين، دار التعارف للمطبوعات، بيروت ط٥، ١٤١٨هـ - ١٩٩٨م.
١٧- المجالس السنية في مناقب ومصائب العتره النبوية، دار التعارف للمطبوعات بيروت – لبنان ط١٣٩٤،٥هـ- ١٩٧٤م.
- عايده عبد المنعم:
١٨- الامام موسى الكاظم في محنه التاريخ، بيروت، ١٤٢١هـ-٢٠٠٠م.
- عبد العزيز، عمر:
١٩- الفكر السياسي للامام جعفر الصادق ، دار المحجه البيضاء، بيروت – لبنان، ١٤١٧هـ- ١٩٧٧م.
- القمي، الشيخ عباس بن محمد رضا بن ابي القاسم(ت ١٣٥٩هـ-١٩٤٠م):
٢٠- منتهى الامال في تواريخ النبي والآل ، مؤسسة المحبين للطباعة والنشر، ايران، قم ، ١٤٢٥هـ-٢٠٠٤م
- القرشي، باقر شريف:
٢١- حياة الامام موسى بن جعفر ، دراسة وتحليل، دار البلاغة للطباعه والنشر، بيروت – لبنان، ١٤١٣هـ- ١٩٩٣م.
- المجلسي، محمد باقر بن محمد تقي بن مقصود علي المجلسي (ت ١١١٠هـ- ١٦٩٨م):
٢٢- بحار الانوار، مؤسسة الوفاء بيروت – لبنان ط٤، ١٤٠٤هـ ١٩٨٣م.
- مؤسسة البلاغ .
٢٣- سيرة رسول الله (ص) وأهل بيته، مؤسسة الهدى الدولية، ايران، ط٢ ، ١٤٢٠هـ - ٢٠٠٠م.
- مغنيه، محمد جواد:
٢٤- الشيعة والحاكمون، منشورات دار ومكتبه الهلال للطباعه والنشر بيروت، ط٥، ١٩٨١م.

البحوث والدراسات:

- تبرائيان، د. محمد حسن:
١- حياة الامام الصادق (ع) وقبس من اخلاقه وآدابه، دراسات وبحوث مؤتمر الامام جعفر بن محمد الصادق ، محافظة هرمز كان (بندر عباس)، المجمع العالمي لأهل البيت قم المقدسة، ١٤٢٣هـ-٢٠٠٢م.
- الليثي، د. سميره مختار .
٢-جهاد الشيعة في العصر العباسي الاول، هيئة انصار اهل البيت، دت.

الاحوال العلمية للأمام علي (عليه السلام) دراسة تاريخية
في ضوء روايات كتاب المناقب للخوارزمي (ت٥٦٨هـ/١١٧٢م)

أ.د. عبد الستار نصيف العامري الباحث. علاء حسين الجبوري
جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الانسانية

The Scientific Conditions of Imam Ali - Historical Study
In the light of the novels of Al-Manakib Al-Khwarizmi (568 AH / 1172 AD)

prof.Dr. Abdul Sattar Nassif Al Ameri Researcher. Alaa Hussein AL-Jubouri
University of Babylon / College of Education for Human Sciences
alaa.agabooru@gmail.com

Abstract:

believed in Allah and his Messenger, they were the lucky soldiers protecting religion and his messengers who transferred to all the people, and they deserved to be the best nation brought out to people as Allah almighty told us about them, including distinct professions have manifested themselves in various areas, these forward on The bin Abi Talib, his great positions in the service of Islam and Muslims, Al-Khwarizmi conciliator highlighted in folds writing qualities of scientific life forward in many novels which gave a simplified picture of those sciences which was at the forefront of the faithful in different areas of life it was know nation after the Messenger Him, and also try the conciliator highlight of Xia Khwarizmi m faithful in the era of the Prophet and the subsequent ages and how equitable judge whereby justice according to the teachings of Islam in the time of Caliph and spend the nation after Allah's Messenger as text on the Holy Prophet could too, either by the Imam on J the conciliator algorithm bwalgh rule in many religious and political matters as the provision of courses in different areas of life.

Keywords; IMAM, SCIENCE, SPEND, WISDOM, ISAY.

الخلاصة

لقد أيد الله تعالى رسوله محمد (صلى الله عليه وآله وسلم) برجال أمنوا بالله ورسوله فكانوا جنوده الميامين بحماية الدين ورسله الذين نقلوا الإسلام الى الناس أجمعين، واستحقوا أن يكونوا خير أمة أخرجت للناس كما أخبرنا الله تعالى عنهم، فقد تجلت فيهم كفايات متميزة في مختلف المجالات، ومن هؤلاء الإمام علي بن أبي طالب (عليه السلام)، صاحب المواقف العظيمة في خدمة الإسلام والمسلمين. فابرز الموفق الخوارزمي في طيات كتابة المناقب الحياة العلمية للأمام علي(عليه السلام) في العديد من الروايات التي اعطت صورة مبسطه لتلك العلوم التي كانت في صدر امير المؤمنين(عليه السلام) في مختلف مجالات الحياة فكان اعلم الامة بعد رسول الله(صلى الله عليه وآله وسلم)، وكذلك حاول الموفق الخوارزمي من ابراز شيئا من قضاء مولانا امير المؤمنين(عليه السلام) في عصر الرسول(صلى الله عليه وآله وسلم) والعصور اللاحقة وكيف كان القاضي العادل الذي يقضي بالعدل تبعا لتعاليم الدين الاسلامي في زمن الخلفاء الراشدين، وكان اقضى الامة بعد رسول الله(صلى الله عليه وآله وسلم) كما نص على ذلك رسولنا الكريم(صلى الله عليه وآله وسلم)، اما عن حكم الامام علي(عليه السلام) فقد بين الموفق الخوارزمي بوالغ حكم الامام علي(عليه السلام) في الكثير من الامور الدينية والسياسية ولما لهذه لحكم من دروس في مختلف مجالات الحياة.

كلمات مفتاحية: الامام، علم، قضاء، حكمة، اورد.

المقدمة

يعد الموفق الخوارزمي من علماء القن السادس الهجري وهو مؤلف يتبع المذهب الحنفي وكتب كتاب المناقب المختص بمناقب وفضائل الامام علي ومن هذه المناقب هي الاحوال العلمية لأمير المؤمنين من زمن الرسول الى استشهاده.

أما السبب الذي شدني لاختيار هذا الموضوع هو إحساسي بالحاجة الماسة الى تلمس السيرة العطرة والمناقب الحميدة التي تمثل القدوة، والمثل الأعلى لمن سار على درب الأيمان الحقيقي والمجسد بسلوك شخص الإمام علي بن أبي طالب (عليه السلام)، كيف لا، وهو

الذي تربى في أحضان الرسول منذ نعومة أظفاره وتأدب وتخلق بأدب وخلق الرسول (ﷺ)، فكان حقاً كل ما عمله يمثل ثمرة يانعة لمدرسة الرسول الكريم (ﷺ). فما أحوجنا اليوم الى معرفة مناقب وسير الشخصيات الإسلامية الرائدة لتكون لنا المنار للسير على خطاهم وسيرهم، وخصوصا هذه المناقب جاءت عن طريق مؤلف حنفي ولمعرفة هذه المناقب ومقارنتها ونقدها وتحليلها مع المصادر الاخرى.

اقتضت طبيعة البحث الى تقسيمة الى علم الامام علي(عليه السلام) وقضاء الامام علي(عليه السلام) وحكم الامام علي(عليه السلام).

أما المصادر التي أفدت منها في إعداد هذا البحث فهي عديدة ومتنوعة، بينها كتب تفسير وحديث، ومؤلفات في التأريخ العام، وكتب طبقات وسير، وكتب لغة. وسأقصر حديثي على المصادر التي لها صلة وثيقة بموضوع هذا البحث.

أولاً: كتب الطبقات والتراجم: وهي من المصادر المهمة كونها تحتوي في طياتها ترجمة لحياة كثير من الشخصيات، ومن بين هذه المصادر ما يأتي:

١. الطبقات الكبرى لمؤلفه أبي محمد بن سعد الزهري المتوفى ٢٣٠هـ/٨٤٤م.
٢. رجال البرقي لمؤلفه احمد بن محمد بن خالد البرقي المتوفي ٢٧٤هـ.
٣. رجال الطوسي لمؤلفه أبي جعفر محمد بن الحسن الطوسي المتوفى ٤٦٠هـ/١٠٦٧م.

إضافة الى العديد من كتب التراجم الأخرى التي لا تقل أهمية كرجال ابن داود (٧٠٧هـ)، ومستدركات رجال الحديث للشاهرودي (ت١٤١٢هـ) كذلك كان لمعجم السيد الخوئي رحمه الله فضل كبير في ذكر كثير من الشخصيات في هذا البحث.

ثانيا: كتب التفاسير كان لهذه الكتب دور مهم في إيضاح وتفسير عدد من الآيات القرآنية ذات الدلالة التاريخية في روايات الموفق الخوارزمي.

١. تفسير العياشي، محمد بن مسعود العياشي (ت ٣٢٠هـ).
٢. مجمع البيان في تفسير القران لحسن بن الفضل الطبرسي (ت ٥٤٨هـ)
٣. البرهان في تفسير القران، لهاشم بن سليمان البحراني (ت ١١٠٧هـ).

ثالثا: كتب الحديث والسنن: هذه الكتب أفادت البحث بمعلومات كثيرة وقيمة ومنها:

١.مسند أحمد بن حنبل لمؤلفه أحمد بن محمد بن أحمد الشيباني المتوفى ٢٤١هـ/٨٥٤م.
٢.الكافي لمؤلفه محمد بن يعقوب بن إسحاق الكليني المتوفى ٣٢٩هـ الذي يعد من المصادر الشيعية المهمة في الحديث والفقه.
٣.الامالي للشيخ الصدوق، وكذلك امالي الشيخ الطوسي (ت٤٦٠هـ) وغيرها من كتب الحديث.

رابعاً: الكتب المعنية بالإمامة: إن هذه الكتب أغنت البحث بمعلومات وافية وقيمة جداً ومن هذه الكتب:

٢. مناقب آل أبي طالب لمؤلفه أبي جعفر محمد بن علي بن شهر أشوب المتوفى ٥٨٨هـ.
٣. كشف الغمة في معرفة الأئمة لمؤلفه أبي الحسن علي بن عيسى بن أبي الفتح الاربلي المتوفى ٦٩٣هـ.
٤. بحار الأنوار الجامعة لدرر الأئمة الأطهار لمؤلفه محمد باقر المجلسي المتوفى ١١١١هـ /١٦٩٩م.

خامساً: كتب المقاتل: ونذكر منها:

١.روضة الواعظين وبصيرة المتعلمين لمؤلفه محمد بن الفتال النيسابوري المتوفى ٥٠٨هـ وتأتي أهمية هذا الكتاب لما جاء فيه من معلومات غنية بما تخص البحث.

سادساً: كتب الأدب والمعاجم اللغوية: وقد أفادت هذه الكتب البحث بالمعلومات الوافية بالمعاني التي وردت في كتاب المناقب، ومن هذه الكتب:

١. تهذيب اللغة، لمؤلفه محمد بن أحمد بن الأزهري الهروي، أبو منصور (ت٣٧٠هـ).
٢. لسان العرب لمؤلفه أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور المتوفى ٧١١هـ/١٣١١م.

الاحوال العلمية للأمام علي(عليه السلام)

دراسة تاريخية في ضوء روايات كتاب المناقب للخوارزمي (ت ٥٦٨هـ/١١٧٢م).

اولاً: علم الامام علي(عليه السلام).

ذكر الموفق حديث بسنده عن سلمان المحمدي قال: قال رسول الله(صلى الله عليه وآله) "اعلم امتي من بعدي علي بن ابي طالب عليه السلام"(١)، ذكر هذا الحديث الشيخ الصدوق(٢)، والشريف المرتضى(٣)، وغيرهم(٤)، هذا الحديث النبوي الشريف يصرح فيه رسول الله(صلى الله عليه وآله) الى علم الامام علي(عليه السلام) وانه(عليه السلام) اعلم هذه الامة بعد الرسول(صلى الله عليه وآله).

وذكر الموفق رواية عن عبدالله بن مسعود قال: قال النبي(صلى الله عليه وآله) " قسمت الحكمة عشرة أجزاء، فأعطي علي تسعة، والناس جزآ واحدا"(٥)، ذكر الحديث ابن المغازلي(٦)، وابن عساكر(٧)، وابن شهر اشوب(٨)، وغيرهم(٩)، والمقصود بالحكمة تحقيق العلم واتقان العمل(١٠)، اذ قال الله عز وجل ﴿يُؤْتِي الْحِكْمَةَ مَنْ يَشَاءُ وَمَنْ يُؤْتَ الْحِكْمَةَ فَقَدْ أُوتِيَ خَيْرًا كَثِيرًا وَمَا يَذَّكَّرُ إِلَّا أُولُو الْأَلْبَابِ﴾(١١).

وذكر حديث بسنده عن ابن عباس قال: قال النبي(صلى الله عليه وآله) " انا مدينة العلم وعلي بابها، فمن اراد العلم فليأت الباب "(١٢)، ان العلم النبوي قد أودع في صدر علي(عليه السلام)، فمن أراد الوصول إلى منبع هذا العلم فعليه أن يأخذه منه، وهذا يدل على أن الامام علي(عليه السلام) مأخوذ من النبي(صلى الله عليه وآله) فيكون أصوب الطرق للوصول إلى الحكم الشرعي هو اتباع ولاية علي(عليه السلام)، ويؤيد ذلك ما ورد عن علي(عليه السلام) أنه قال عن نفسه: " علمني رسول الله ألف باب من العلم فانفتح لي من كل باب ألف باب"(١٣)، وأما من حيث الدلالة فهو يدل على أنه باب مدينة علم الرسول(صلى الله عليه وآله)، وليس لأحد كائنا من كان أن يأتي هذه المدينة إلا من هذا الباب، فبنطقه(عليه السلام) تنفتح مدينة علم الخاتم(صلى الله عليه وآله) على أهل العالم، وبسكوته تنغلق، اورد هذا الحديث الطبراني(١٤)، والشيخ الصدوق(١٥)، والخزار القمي(١٦)، وغيرهم(١٧).

---

(١)المناقب، ٨١.
(٢)الامالي تح: قسم الدراسات الاسلامية، ط١، مؤسسة البعثة (قم-١٤١٧ ه)، صـ٦٤.
(٣)الرسائل العشر، ج٤، مؤسسة النشر الإسلامي التابعة لجماعة المدرسين بقم المشرفة، (د ت)، ص٩٣.
(٤) ابن شهر اشوب، محمد بن علي المازندراني (ت ٥٨٨ه)، مناقب ال ابي طالب، تح لجنة من اساتذة النجف الأشرف، ج١، مط الحيدرية، (النجف ١٣٧٥هـ / ١٩٥٦م)، ص٣١٢؛ الاربلي، علي بن عيسى بن ابي الفتح (ت٦٩٣هـ)، كشف الغمة في معرفة الائمة، تح جعفر السبحاني، ج١، دار الاضواء، ط٢، (بيروت ١٤٠٥هـ / ١٩٨٥م)، ص١١١؛ العلامة الحلي، الحسين بن يوسف بن المطهر الاسدي (ت٧٢٦هـ)، كشف اليقين في فضائل أمير المؤمنين، تح: حسين الدرگاهي، (١٤١١ هـ - ١٩٩١ م)، ص٥٠؛ البياضي، علي بن يونس النباطي البياضي (ت ٨٧٧هـ)، الصراط المستقيم الى مستحقي التقديم، تح محمد باقر البهبودي، ج٢، مط الحيدري، ط١، (١٣٨٤هـ)، ص٢٩؛ المتقي الهندي، علاء الدين بن حسام الدين (ت ٩٧٥هـ)، كنز العمال في سنن الاقوال والافعال، تح الشيخ بكري حياني، ج١١، مؤسسه الرسالة، (بيروت، ١٤٠٩هـ / ١٩٨٩م)؛ المجلسي، محمد باقر بن محمد تقي (ت ١١١١هـ)، بحار الانوار الجامعة لدرر اخبار الائمة الاطهار، ج٤٠، دار احياء التراث العربي، ط٣، (بيروت ١٤٠٣هـ / ١٩٨٣م)، ص١٤٩.
(٥)المناقب، ٨٢.
(٦)مناقب علي بن أبي طالب (عليه السلام)، تح أبو عبد الرحمن تركي بن عبد الله الوادعي، ج١، دار الآثار – صنعاء، (١٤٢٤ هـ - ٢٠٠٣ م)، ص٣٥٢.
(٧)تاريخ مدينة دمشق، تح عمرو بن غرامة العمروي، ج٤٢؛ دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، (١٤١٥ هـ - ١٩٩٥ م)، ص٣٨٤.
(٨)مناقب آل ابي طالب، ٣١٢/١.
(٩)ابن البطريق، يحيى بن الحسن الأسدي الحلي (ت٦٠٠ ه)، عمدة عيون صحاح الاخبار في مناقب إمام الأبرار، مؤسسة النشر الإسلامي التابعة لجماعة المدرسين بقم المشرفة، (١٤٠٧ه)، ٣٧٩؛ الاربلي، كشف الغمة، ١١١/١؛ الديلمي، أبي محمد الحسن بن محمد الديلمي (عاش في القرن الثامن)، ارشاد القلوب، ج٢، ط٢، مط امير-قم، (١٤١٥ه)، ص٢١٢؛ البياضي، الصراط المستقيم، ٢٢٦/١؛ المتقي الهندي، كنز العمال، ٦١٥/١١.
(١٠)الكاشاني، فتح الله بن شكر الله (ت ٩٨٨ه)، زبدة التفاسير، تح: مؤسسة المعارف، ج١، مط عترت، قم-ايران، (١٤٢٣ه) ص٤٢٢.
(١١)البقرة، الآية: ٢٦٨.
(١٢)المناقب، ٨٣.
(١٣)سليم بن قيس الهلالي (ت٩٠هـ)، ١٣٥ كتاب سُليم بن قيس الكوفي، مؤسسة الأعلمي، النجف، (د ت)، ص ٣٣٠؛ النعمان المغربي، النعمان بن محمد التميمي (ت ٣٦٣هـ)، ٢٤٣ شرح الاخبار في فضائل الائمة الاطهار، تح محمد الحسيني الجلالي، ج٢، مؤسسة النشر الاسلامي، ط٢، (قم ١٤١٤هـ)، ص٣٠٨؛ الصدوق، الخصال، تح علي اكبر غفاري، مؤسسة النشر الاسلامي، (قم ١٤٠٣هـ)، ص٥٧٢؛ المفيد، محمد بن محمد النعمان العكبري البغدادي (ت ٤١٣هـ)، الإرشاد في معرفة حجج الله علي العباد، تح مؤسسة آل البيت (ع) لتحقيق التراث، ج١؛ ط٢، دار المفيد للطباعة والنشر والتوزيع - بيروت – لبنان، (١٤١٤ - ١٩٩٣ م)، ص٣٤؛ الطبرسي، الحسن بن الفضل (ت ٥٤٨هـ)، الاحتجاج، ج١؛ دار النعمان للطباعة، (النجف ١٣٨٦هـ / ١٩٦٦م)، ص٢٢٣.
(١٤)المعجم الكبير، تح حمدي عبد المجيد، ج١١، دار احياء التراث العربي، ط٢، (بيروت ١٤٠٤هـ / ١٩٨٣م)، ص٥٥.
(١٥)الامالي، ٦٥٥؛ التوحيد، تح هاشم الحسيني الطهراني، مؤسسة النشر الاسلامية، (قم ١٣٩٨هـ)، ٣٠٧؛ الخصال، ٥٤٧؛ عيون اخبار الرضا، تح حسن الاعلمي، ج١، مؤسسة الاعلمي، ط٢، (بيروت ١٤٢٦هـ - ٢٠٠٥م)، ص٢١١.
(١٦)كفاية الأثر في النص على الأئمة الأثني عشر، تح عبد اللطيف الحسيني، مط الخيام، (قم ١٤٠١هـ)، ص١٨٤.
(١٧)الحاكم النيسابوري، محمد بن عبد الله بن محمد الحافظ (ت٤٠٥)، المستدرك على الصحيحين، تح يوسف عبد الرحمن المرعشلي، ج٣، دار المعرفة، بيروت، (د ت)، ص١٢٦؛ المفيد، الارشاد، ٣٣؛ الاختصاص، تح: علي أكبر الغفاري والسيد محمود الزرندي، ط٢، دار المفيد للطباعة والنشر والتوزيع -

وذكر الموفق الخوارزمي رواية اخرى بسنده عن ابي الحمراء[١] قال: قال رسول الله(ﷺ) "من أراد أن ينظر إلى آدم في علمه، وإلى نوح في فهمه، وإلى يحيى في زهده، وإلى موسى في بطشه، فلينظر إلى عليّ بن أبي طالب عليه السلام"[٢]، ذكر هذه الرواية الفتال النيسابوري[٣]، وابن عساكر[٤]، وغيرهم[٥]، بينما اشارت مصادر اخرى[٦] الى رواية تختلف بالألفاظ مفادها، قال رسول الله(ﷺ) "من أراد أن ينظر إلى آدم في علمه وإلى نوح في سلمه وإلى إبراهيم في حلمه وإلى موسى في فطانته وإلى داود في زهده، فلينظر إلى هذا. فقالوا: فنظرنا فإذا علي بن أبي طالب قد أقبل كأنما ينحدر من صبب[٧] " وذكر الشهيد التستري[٨] في شرح هذه الرواية قائلا: مع اختلاف الالفاظ بين الروايتين لكن المراد واحد هو حمل الامام علي(عليه السلام) لصفات الانبياء (عليهم السلام)، ويتضح لنا من خلال هذه الرواية هو ان الجامع لمثل هذه الصفات الفاضلة المتفرقة في جماعة من الأنبياء (عليهم السلام) لا يمكن أن يكون في غيره صفة فاضلة راجحة على تلك الفضائل بل مساواته(عليه السلام) لكل واحد من هؤلاء الأنبياء (عليهم السلام) في صفة هي أخص صفات كماله يوجب أن يكون بمجموع تلك الصفات أفضل من كل واحد منهم(عليهم السلام). وقال النبي(ﷺ) " علي بن ابي طالب فيه تسعين خصلة من خصال الأنبياء جمعها الله فيه ولم يجمعها في أحد غيره"[٩].

وفي رواية اخرى يورد الموفق الخوارزمي رواية بسنده عن الامام علي(عليه السلام) قال: " يا رسول الله وصني، فقال: قل ربي الله ثم استقم، فقلتها وزدت: وما توفيقي الا بالله عليه توكلت واليه أنيب، قال: ليهنئك العلم أبا الحسن، لقد شربت العلم شربا ونهلته نهلا "[١٠]، هذه الرواية تشير الى سعة علم امير المؤمنين(عليه السلام) ومصدريته الالهية، وذكر هذه الرواية الكوفي[١١]، وابي نعيم الاصبهاني[١٢]، وابن شهر اشوب[١٣]، وغيرهم[١].

بيروت – لبنان، (١٤١٤ه - ١٩٩٣ م)، ص٢٣٨؛ الفصول المختارة، تح: السيد نور الدين جعفريان الاصبهاني، الشيخ يعقوب الجعفري، الشيخ محسن الأحمدي، ط٢، دار المفيد للطباعة والنشر والتوزيع - بيروت – لبنان، (١٤١٤ه - ١٩٩٣ م)، ٢٢٠؛ الطوسي، محمد بن الحسن (ت٤٦٠ هـ)، الأمالي، تح: قسم الدراسات الإسلامية - مؤسسة البعثة، دار الثقافة للطباعة والنشر والتوزيع – قم، (١٤١٤ه)، ٥٥٩؛ ابن عبد البر، أبو عمر يوسف بن عبد الله بن محمد بن عاصم النمري القرطبي (ت ٤٦٣هـ)، الاستيعاب في معرفة الأصحاب، تح علي محمد البجاوي، ج٣، ط١، دار الجيل، بيروت، (١٤١٢ هـ - ١٩٩٢ م)، ص١١٠٢؛ الطبرسي، الاحتجاج، ١٠٢/١؛ ابن حمزة الطوسي، عماد الدين أبي جعفر محمد بن علي الطوسي (ت ٥٦٠ه)، الثاقب في المناقب، تح نبيل رضا علوان، ط٢، مؤسسة أنصاريان - قم المقدسة، (١٤١١ ه)، ١٣٠؛ ابن أبي الحديد، عبد الحميد ألمدائني (ت ٦٥٦هـ)، شرح نهج البلاغة، تح محمد أبو الفضل إبراهيم، ج٧، دار إحياء الكتاب العربي، ط١، (١٣٧٨هـ / ١٩٥٩م)، ص٢١٩؛ الهيثمي، نور الدين علي بن ابي بكر (ت٨٠٧هـ)، مجمع الزوائد ومنبع الفوائد، ج٩، دار الكتب العلمية، (بيروت، ١٤٠٨هـ / ١٩٨٨م)، ص١١٤؛ السيوطي، عبد الرحمن بن ابي بكر (ت٩١١ه)، الجامع الصغير في أحاديث البشير النذير، ج١، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع-بيروت، (١٤٠١ هـ - ١٩٨١ م)، ص٤١٥؛ المتقي الهندي، كنز العمال، ١٤٨/١٣.

(١)ابي الحمراء: هلال بن الحارث فارسي خادم رسول الله(ﷺ) ومن اصحاب الامام علي(عليه السلام). ابن حبان، محمد بن حيان بن احمد بن حاتم التميمي (ت ٣٥٤هـ)، كتاب الثقات، دائرة المعارف العثمانية، ج٣، ط١، (الهند ١٣٩٣هـ / ١٩٧٣م)، ص٤٣٥؛ الطوسي، ٢٠٦ الأبواب (رجال الطوسي)، تح: جواد القيومي الإصفهاني، مؤسسة النشر الإسلامي التابعة لجماعة المدرسين بقم المشرفة، (١٤١٥ه)، ص٨٦؛ ابن عبد البر، الاستيعاب، ١٥٤٢/٤؛ ابن داود، تقي الدين الحسن بن علي الحلي (ت ٧٠٧هـ)، رجال ابن داود، تح محمد صادق بحر العلوم، منشورات المطبعة الحيدرية، (النجف ألأشرف ١٣٩٢هـ / ١٩٧٢م)، ٢١٦؛ الأردبيلي، محمد بن علي الغروي الحائري (ت ١١٠١هـ)، جامع الرواة وازاحة الأشتباهات عن الطرق والأسناد، ج٢، مكتبة المحمدي، (د.ت)، ص٣٨٠؛ الشيرازي، علي خان الشيرازي (ت ١١٢٠هـ)، الدرجات الرفيعة في طبقات الشيعة، تح: محمد صادق بحر العلوم، مكتبه بصيرتي، (قم ١٣٩٧هـ)، ٣٧١؛ الشاهرودي، علي النمازي (١٤٠٥هـ)، مستدركات علم رجال الحديث، ج٨، مط شفق، ط١، (طهران ١٤١٢هـ)، ص٣٦٧؛ الخوئي، علي اكبر الموسوي (ت ١٤١٣ هـ)، معجم رجال الحديث وتفصيل طبقات الرواة، ج٢٢، مط مركز نشر الثقافة الاسلامية، ط٥، (١٤١٣هـ /١٩٩٢م)، ص١٤٢.

(٢)المناقب، ٨٣.

(٣)روضة الواعظين، تح: السيد محمد مهدي السيد حسن الخرسان، منشورات الشريف الرضي – قم، (د ت)، ١٢٨.

(٤)تاريخ مدينة دمشق، ٣١٣/٤٢.

(٥)المحب الطبري، احمد بن عبد الله (ت ٦٩٤هـ)، الرياض النضرة في مناقب العشرة، ج٣، ط٢، دار الكتب العلمية، بيروت، (د ت)، ص١٩٦؛ الاربلي، كشف الغمة، ١١١/١؛ الحلي، كشف اليقين، ٥٢.

(٦)الصدوق، كمال الدين وتمام النعمة، مؤسسة النشر الاسلامي التابعة لجماعة المدرسين بقم المشرفة – إيران، (١٤٠٥ه)، ٢٥؛ الطوسي، الامالي، ٤١٧؛ ابن شهر اشوب، مناقب آل ابي طالب، ٥٧/٣.

(٧)الصبب: وهو ما انحدر من الأرض. الجوهري، اسماعيل بن حماد (ت٣٩٣هـ)، الصحاح، تح احمد عبد الغفور العطار، ج٢، دار العلم للملايين، ط٤، (بيروت ١٤٠٧هـ / ١٩٨٧م)، ص٦٢٥.

(٨)الصوارم المهرقة في جواب الصواعق المحرقة، تح: جلال الدين المحدث، مط: نهضت-قم، (د ت)، ٢٧٦.

(٩)القندوزي، سليمان بن ابراهيم الحنفي (/١٢٩هـ)، ينابيع المودة لذوي القربى، تح علي جمال اشرف الحسيني، ج٢، دار الاسوة للطباعة والنشر، ط١، (١٤١٦هـ) ص٣٠٧.

(١٠)المناقب، ٨٤.

(١١)مناقب الامام امير المؤمنين، تح محمد باقر المحمودي، ج٢، مجمع احياء الثقافة الاسلامية، مط النهضة، ط١، (١٤١٢هـ)، ص٥٧٣.

(١٢)حلية الأولياء وطبقات الأصفياء، ج١، السعادة - بجوار محافظة مصر، (١٣٩٤هـ - ١٩٧٤م)، ص٦٥.

(١٣)مناقب آل ابي طالب، ١٧٨/٢.

وعن مسروق[٢] قال: " شاممت أصحاب محمد صلى الله عليه وآلة فوجدت علمهم انتهى إلى علي علية السلام وعمر وعبد الله وأبي الدرداء ومعاذ بن جبل وزيد بن ثابت، ثم شاممت الستة فوجدت علمهم انتهى إلى علي وعبد الله "[٣]، ومن المعلوم رجوع عبد الله بن عباس إلى الامام علي(عليه السلام)، بل ورد التصريح بأعلمية علي على ابن عباس كما صرح بذلك هو: " علمي الى علم علي كالقرارة[٤] في المثعنجر[٥]"[٦]، ذكر هذه الرواية ابن سعد[٧]، والطبراني[٨]، وغيرهم[٩]، وزاد الاربلي[١٠] على ذلك بقوله: " ثم شاممت الاثنين فوجدت علي افضل من عبد الله بن عباس".

كما اورد الموفق الخوارزمي رواية بسنده عن الامام علي(عليه السلام) قال: "والله ما نزلت آية إلا وقد علمت فيما نزلت وأين نزلت وعلى من نزلت، ان ربي وهب لي قلبا عقولا ولسانا ناطقا"[١١]، ذكر هذه الرواية ايضاً ابن سعد[١٢]، والبلاذري[١٣]، والعياشي[١٤]، وغيرهم[١٥]، هذه الرواية تشير الى ان أمير المؤمنين(عليه السلام) العارف بوجوه القرآن ومعانيه والعلماء بناسخه ومنسوخه، محكمه ومتشابهة، عامه وخاصه، مطلقه ومقيده، مجمله ومبينه، وهو(عليه السلام) من بيت النبوة ومعدن الرسالة ومهبط الوحي والتنزيل ومنبت التفسير والتأويل[١٦]، وقال امير المؤمنين(عليه السلام) " نحن أهل البيت النبوة ومعدن الرسالة ومختلف الملائكة "[١٧]، وايضا في علم الامام علي(عليه السلام) في القرآن انه قال "سلوني عن كتاب الله فإنه ليس من آية إلا وقد عرفت بليل نزلت أم بنهار، في سهل نزلت أم في جبل"[١٨].

وعن سعيد بن المسيب اورد الموفق الخوارزمي رواية قال فيها: " ما كان في اصحاب الرسول صلى الله علية وآلة أحد يقول سلوني: غير علي بن ابي طالب علية السلام "[١٩]، الرواية الآنفة الذكر تؤكد ان الامام علي(عليه السلام) هو الاعلم من بعد الرسول(صلى الله عليه وآله) وهو المتمكن من علمة ودينه لذلك يقول سلوني، ذكر هذه الرواية ابن عبد البر[١]، وابن شهر اشوب[٢]، وغيرهم[٣]

---

(١)الاربلي، كشف الغمة، ١١٢/١؛ المحب الطبري، الرياض النضرة، ١٩٩/٣؛ السيوطي، الدر المنثور في التفسير بالمأثور، ج٣، دار المعرفة للطباعة والنشر، بيروت (د ت)، ص٣٤٧؛ المتقي الهندي، كنز العمال، ١٧٧/١٣؛ الشيرازي، محمد طاهر بن محمد حسين النجفي القمي (ت ١٠٩٨ه)، الاربعين في إمامة الأئمة الطاهرين، تح: مهدي الرجائي، مط الأمير، (١٤١٨ه)، ص٤٣٩؛ المجلسي، بحار الانوار، ١٧٥/٤٠.

(٢)مسروق بن الاجدع بن مالك الهمداني، من همدان، يكنى ابا عائشة كوفي تابعي، روي عن الامام علي ومعاذ بن جبل، توفي عام (٦٢ه). ابن سعد، محمد (ت٢٣٠ ه)، الطبقات الكبرى، ج٦، دار صادر، بيروت (د ت)، ص١٣٨؛ ابن أبي حاتم، أبو محمد عبد الرحمن بن محمد بن إدريس بن المنذر التميمي، الحنظلي الرازي، (ت ٣٢٧هـ)، الجرح والتعديل، ج٨، طبعة مجلس دائرة المعارف العثمانية - بحيدر آباد الدكن – الهند، (١٢٧١ هـ ١٩٥٢ م)، ص٣٩٧؛ ابن حبان، الثقات، ٤٥٦/٥؛ الطوسي، الرجال، ٢٨؛ الاربلي، المبارك بن أحمد بن المبارك بن موهوب اللخمي الإربلي (ت ٦٣٧هـ)، تاريخ إربل، تح سامي بن سيد خماس الصقار، ج٢، وزارة الثقافة والإعلام، دار الرشيد للنشر، العراق، (١٩٨٠ م)، ص٢٦؛ الانصاري، معجم الرجال والحديث، ٢٠٩/١.

(٣)المناقب، ٨٩.

(٤)القرارة: الغدير الصغير. ابن منظور، محمد بن مكرم الافريقي المصري (ت ٧١١هـ)، لسان العرب، ج٤، نشر ادب الحوزة، (قم ١٤٠٥هـ)، ص١٠٣.

(٥)المثعنجر: هو أكثر موضع في البحر ماء، أي كالغدير في البحر. ابن منظور، لسان العرب، ١٠٣/٤.

(٦)الطبرسي، مجمع البيان في تفسير القرآن، تح لجنة من العلماء والمحققين، ج٧، مؤسسة الاعلمي، ط١، (بيروت ١٤١٥/ ١٩٩٥م)، ص٣٩٤؛ البياضي، الصراط المستقيم، ١٦٦/١؛ المجلسي، بحار الانوار، ١٠٤/٨٩.

(٧)الطبقات الكبرى، ٣٥١/٢.

(٨)المعجم الكبير، ٩٤/٩.

(٩)ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، ١٥٤/٣٣؛ الذهبي محمد بن احمد بن عثمان (ت ٧٤٨هـ)، سير اعلام النبلاء، تحقيق شعيب الأرنؤوط، ج١، مؤسسة الرسالة، (بيروت ١٤١٣هـ / ١٩٩٣م)، ص٤٩٤؛ المقريزي، أحمد بن علي بن عبد القادر، أبو العباس الحسيني العبيدي، (ت ٨٤٥هـ)، إمتاع الأسماع بما للنبي من الأحوال والأموال والحفدة والمتاع، تح: محمد عبد الحميد النميسي، ج٩، دار الكتب العلمية – بيروت، (١٤٢٠ هـ - ١٩٩٩ م)، ص١٣١.

(١٠)كشف الغمة، ١١٣/١.

(١١)المناقب، ٩٠.

(١٢)الطبقات الكبرى، ٣٣٨/٢.

(١٣)انساب الاشراف، تح محمد حميد الله، ج٢، دار المعارف، (مصر، ١٩٥٩م)، ص٩٩.

(١٤)تفسير العياشي، تح هاشم الرسولي المحلاتي، ج١، المكتبة العلمية الاسلامية، طهران، (دت)، ص١٧.

(١٥)ابن عساكر، تاريخ دمشق، ٣٩٨/٤٢؛ الذهبي، تاريخ الإسلام ووفيات المشاهير والاعلام، تح عمر عبد السلام، ج٣، دار الكتاب العربي، ط١، (بيروت ١٤٠٧هـ / ١٩٨٧م)، ص٦٣٧؛ الخطيب التبريزي، أبي عبد الله محمد بن عبد الله (٧٤١ه)، الاكمال في أسماء الرجال، تعليق: أبي أسد الله بن الحافظ محمد عبد الله الأنصاري، مؤسسة أهل البيت عليهم السلام شارع فاطمي - قم المقدسة، (د ت)، ١٢٨؛ السيوطي، ١٤٨ الإتقان في علوم القرآن، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، ج٢، الهيئة المصرية العامة للكتاب، (١٣٩٤هـ/ ١٩٧٤ م)، ص٤٩٣؛ تاريخ الخلفاء، تح: حمدي الدمرداش، مكتبة نزار مصطفى الباز، (١٤٢٥هـ-٢٠٠٤م)، ص٢٠٣.

(١٦)القمي، علي بن ابراهيم(ت نحو ٣٢٩ هـ)، تفسير القمي، تح طيب الجزائري، ج١، دار الكتاب، ط٣، (قم ١٤٠٤هـ) ص٢٠.

(١٧)ابن ابي الحديد، شرح نهج البلاغة، ٢٨٣/٢.

(١٨)الفتال النيسابوري، روضة الواعظين، ١١٦؛ المتقي الهندي، كنز العمال، ٥٦٥/٢؛ المجلسي، بحار الانوار، ٧٩/٨٩.

(١٩)المناقب، ٩١.

وعن ابن عباس قال: "العلم ستة أسداس لعلي من ذلك خمسة أسداس وللناس سدس ولقد شاركنا في السدس حتى لهو اعلم به منا"[٤]، فالامام علي(عليه السلام) هو اعلم الاصحاب واكثر هذه الامه علماً، ذكر هذه الرواية الاربلي[٥]، والحنفي[٦]، والحلي[٧]، بينما ذكر ابن شهر اشوب[٨]، والمجلسي[٩]، ان هذه الروايه قالها عمر بن الخطاب وليس ابن عباس.

وعن دور الامام علي(عليه السلام) في جمع القران الكريم والحفاظ عليه اورد الموفق الخوارزمي رواية بسنده عن الامام علي(عليه السلام) قال "لما قبض رسول الله صلى الله عليه وآلة أقسمت – أو حلفت – أن لا أضع ردائي عن ظهري، حتى أجمع ما بين اللوحين، فما وضع ردائي عن ظهري حتى جمعت القرآن"[١٠]، هذه الرواية تشير الى ان الامام علي(عليه السلام) هو اول من جمع القران الكريم بعد وفاة النبي محمد(صلى الله عليه وآله) وبتكليف منه والروايات في ذلك كثيرة، ففي قوله تعالى ﴿إِنَّ عَلَيْنَا جَمْعَهُ وَقُرْآنَهُ﴾[١١] ذكر ابن عباس قال "ضمن الله محمدا ان يجمع القرآن بعد رسول الله علي بن أبي طالب، فجمع الله القرآن في قلب علي وجمعه علي بعد موت رسول الله بستة اشهر"[١٢]، وعن الامام الباقر(عليه السلام) قال " ما ادعى أحد من الناس أنه جمع القرآن كله كما أنزل إلا كذاب، وما جمعه وحفظه كما نزله الله تعالى إلا علي بن أبي طالب عليه السلام والأئمة من بعده عليهم السلام"[١٣].

واورد الموفق الخوارزمي بسنده عن ابن سيرين[١٤] قال: "ان عمر سأل الناس وقال: كم يتزوج المملوك ؟ وقال لعلي عليه السلام: إياك أعني يا صاحب المغافري_ رداء كان علية_، فقال عليه السلام: ثنتين"[١٥]، هذه الرواية تصرح بعلم الامام علي(عليه السلام) بالأحكام، ذكر هذه الرواية ابن شهر اشوب[١٦]، والمحب الطبري[١٧]، وغيرهم[١٨].

وعن ابن عباس قال: " كنا في جنازة، فقال علي بن أبي طالب عليه السلام لزوج أم الغلام: أمسك عن امرأتك فقال عمر: ولِمَ يمسك عن امرأته؟ أخرج مما جئت به قال: نعم، تريد أن تستبرئ رحمها، فلا يلقى فيه شيء فيستوجب به الميراث من أخيه، ولا ميراث له. فقال عمر: أعوذ بالله من معضلة لا علي لها"[١٩]، وهذا إجراء احترازي، يهدف إلى حفظ الحقوق لأصحابها، وهذا من وظائف

---

(١)الاستيعاب، ١١٠٣/٣؛ جامع بيان العلم وفضله، تح: أبي الأشبال الزهيري، ج١، دار ابن الجوزي، المملكة العربية السعودية، (١٤١٤ هـ - ١٩٩٤ م)، ص١١٤.

(٢)مناقب آل ابي طالب، ٣١٨/١.

(٣)ابن الاثير، محمد بن محمد بن عبد الكريم بن عبد الواحد الشيباني (ت٦٣٠هـ)، أسد الغابة في معرفة الصحابة، ج٤، دار الكتاب العربي، بيروت، (د ت)، ص٢٢؛ ابن ابي الحديد، شرح نهج البلاغة، ١٠٦/١٣؛ المحب الطبري، الرياض النضرة، ١٦٧/٣؛ المتقي الهندي، كنز العمال، ١٣١/١٣.

(٤)المناقب، ٩٢.

(٥)كشف الغمة، ١١٥/١.

(٦)نظم درر السمطين في فضائل المصطفى والمرتضى والبتول والسبطين، قم (١٣٧٧ ه- ١٩٥٨ م)، ١٢٨.

(٧)كشف اليقين، ٦٤.

(٨)مناقب آل ابي طالب، ٣١١/١.

(٩)بحار الانوار، ١٤٧/٤٠.

(١٠)المناقب، ٩٤.

(١١)القيامة، الآية: ١٧.

(١٢)ابن شهر اشوب، مناقب آل ابي طالب، ٣١٩/١؛ المجلسي، بحار الانوار، ١٥٥/٤٠.

(١٣)الكليني، ابي جعفر محمد بن يعقوب بن إسحاق الرازي(ت٣٢٩ه)، الروضة من الكافي، تصحيح وتعليق: علي أكبر الغفاري، ج١، ط٤، مط حيدري، دار الكتب الإسلامية – طهران، (١٣٦٢ ه)، ص٢٢٨؛ المجلسي، بحار الانوار، ٨٨/٨٩.

(١٤)ابن سيرين: محمد بن سيرين أبو بكر البصري الأنصاري، تابعي من رجال الصحاح الستة، وكان مولى أنس بن مالك، مات سنة (١١٠ ه)، قال عنه وابن سعد والعجلي وابن حجر انه " ثقه ". ابن سعد، الطبقات الكبرى، ١٤٣/٧؛ ابن ابي حاتم، الجرح والتعديل، ٢٨٠/٧؛ ابن حبان، الثقات، ٣٤٩/٥؛ القمي، عباس بن محمد رضا (ت ١٣٥٩هـ)، الكنى والالقاب، ج١، مكتبة الصدر، (طهران (د ت)، ص٣١٩؛ الشاهرودي، مستدركات علم رجال الحديث، ١٣٢/٧.

(١٥)المناقب، ٩٦.

(١٦)مناقب آل ابي طالب، ١٩١/٢.

(١٧)الرياض النضرة، ١٦٤/٣.

(١٨)الجويني، إبراهيم بن محمد ابن المؤيد بن عبد الله بن علي بن محمّد الخراساني (ت ٧٣٠ه)، فرائد السمطين في فضائل المرتضى والبتول والسبطين والأئمّة من ذرّيّتهم (عليهم السلام)، تح محمد باقر المحمودي، ج١، (د ت)، ص٣٤٨؛ البحراني، هاشم بن سليمان (ت ١١٠٧هـ)، غاية المرام وحجة الخصام في تعيين الإمام من طريق الخاص والعام، تح علي عاشور، (د ت)، ص٢٦١؛ المجلسي، بحار الانوار، ٢٣٦/٤٠.

(١٩)المناقب، ٩٦.

الإمام(عليه السلام) بالنسبة لرعيته، ولا تصح الغفلة عنه، وهو يشير أيضاً أن الإمام والحاكم يحتاج إلى معرفة تامة بأحوال الرعية، وأن عليه أن يحتاط لها انطلاقاً من هذه المعرفة، ذكر هذه الرواية ابن شهر اشوب[١]، والحنفي[٢]، والمجلسي[٣].

اورد الموفق الخوارزمي رواية بسنده عن محمد بن خالد الضبي[٤] قال: "خطبهم عمر بن الخطّاب فقال: لو صرفناكم عمّا تعرفون إلى ما تنكرون ما كنتم صانعين ؟ قال فسكتوا، فقال ذلك ثلاثاً، فقام عليّ عليه السلام فقال: يا عمر إذن كنّا نستتيبك، فإن تبت قبلناك قال: فإن لم أتبْ ؟ قال: إذن نضرب الذي فيه عيناك، فقال: الحمد لله الذي جعل في هذه الأمّة من إذا اعوججنا أقام أودنا"[٥]، وذكر هذه الرواية الاربلي[٦]، والحلي[٧]، والمجلسي[٨].

اورد الموفق الخوارزمي ثلاث روايات في ان الامام علي(عليه السلام) الاذن الواعية الرواية الاولى جاءت بسند الامام علي(عليه السلام) قال: "ضمني رسول الله صلى الله عليه وآله وقال لي امرني ربي أن أدنيك ولا أقصيك وان تسمع وتعي، وحق على الله ان تسمع وتعي فنزلت: ﴿وَتَعِيَهَا أُذُنٌ وَاعِيَةٌ﴾[٩]"[١٠]، هذه الرواية تؤكد وبشكل صريح وعلى لسان رسول الله(صلى الله عليه وآله) بأن الاذن الواعية هو امير المؤمنين(عليه السلام)، اورد الرواية الكوفي[١١]، والطبري[١٢]، والرازي[١٣]، وغيرهم[١٤].

وفي رواية اخرى بسند ابن عباس قال الموفق الخوارزمي: قال رسول الله(صلى الله عليه وآله): " لما نزلت: ﴿وَتَعِيَهَا أُذُنٌ وَاعِيَةٌ﴾ قال النبي صلى الله عليه وآله: سألت ربي عز وجل ان يجعلها اذن علي"[١٥]، وهذا دعاء رسول الله(صلى الله عليه وآله) للأمام علي(عليه السلام) بأن يجعل اذنه الاذن الواعية، اورد هذه الرواية البلاذري[١٦]، والكوفي[١٧]، والرازي[١٨]، وغيرهم[١٩].

ورواية اخرى عن الامام علي(عليه السلام) قال: "ما سمعت من رسول الله صلى الله وعليه وآله شيئا الا حفظته ووعيته ولم انسه"[٢٠]، الامام علي(عليه السلام) في هذه الرواية يصرح بحفظ جميع ما سمعه من رسول الله(صلى الله عليه وآله) حفظه ووعيه ولم ينساه، اورد الرواية الكوفي[٢١]، والرازي[٢٢]، وغيرهم[١].

---

(١)مناقب آل ابي طالب، ١٩١/٢.
(٢)نظم درر السمطين، ١٣١.
(٣)بحار الانوار، ٢٣٥/٤٠.
(٤)محمد بن خالد: ابو خيبة الضبي، وقيل ابو يحيى، سمع سعيد بن جبير وعطاء والحكم، روى عنه الثوري وسعيد بن خثيم، وعدة الشيخ الطوسي من اصحاب الامام الصادق(عليه السلام). سليم بن قيس، كتاب سليم، ٤٥؛ ابن ابي حاتم، الجرح والتعديل، ٢٤١/٧؛ الطوسي، رجال الطوسي، ٢٨١؛ الذهبي، تاريخ الاسلام، ٧٢٧/٣؛ الاردبيلي، جامع الرواة، ١٠٧/٢؛ الخوئي، معجم رجال الحديث، ٦٦/١٧.
(٥)المناقب، ٩٩.
(٦)كشف الغمة، ١١٦/١
(٧)كشف اليقين، ٦٤.
(٨)بحار الانوار، ١٨٠/٤٠.
(٩)الحاقة، الآية: ١٢.
(١٠)المناقب، ٢٨٢.
(١١)المناقب، ٢١/٢.
(١٢)جامع البيان، ٦٩/٢٩.
(١٣)التفسير، ٣٣٧٠/١٠.
(١٤)فرات الكوفي، أبو القاسم فرات بن إبراهيم (ت ٣٥٢ه)، تفسير فرات الكوفي، تح: محمد الكاظم، مؤسسة الطبع والنشر التابعة لوزارة الثقافة والإرشاد الإسلامي – طهران، (١٤١٠ - ١٩٩٠ م)، ص٥٠١؛ الصدوق، الخصال، ٥٧٦؛ ابو نعيم الاصبهاني، حلية الاولياء، ٦٧/١؛ ابن المغازلي، المناقب، ٢٥٠؛ الطبرسي، التبيان في تفسير القرآن، تح احمد حبيب العاملي، ج١٠، دار احياء التراث العربي، ط١، (١٢٠٩هـ)، ص١٠٧؛ ابن شهر اشوب، مناقب آل ابي طالب، ٢٧٥/٢؛ ابن البطريق، عمدة عيون صحاح الاخبار، ٢٩٠؛ المتقي الهندي، كنز العمال، ١٣٦/١٣؛ المجلسي، بحار الانوار، ٣٢٧/٣٥.
(١٥)المناقب، ٢٨٢-٢٨٣.
(١٦)انساب الاشراف، ١٢١/٢.
(١٧)المناقب، ١٩٦/١.
(١٨)التفسير، ٣٣٦٩/١٠.
(١٩)فرات الكوفي، التفسير، ٥٠١؛ الصدوق، عيون اخبار الرضا(ع)، ٦٧/٢؛ الفتال النيسابوري، روضة الواعظين، ١٠٥؛ السيوطي، الدر المنثور، ٢٦٠/٦؛ البحراني، البرهان في تفسير القران، تح قسم الدراسات الاسلامية، ج٥، مؤسسة البعثة، قم، (د ت)، ص٤٧١؛ المجلسي، بحار الانوار، ٣٢٩/٣٥.
(٢٠)المناقب، ٢٨٣.
(٢١)المناقب، ١٩٦/١.
(٢٢)التفسير، ٣٣٦٩/١٠.

ان الروايات التي ذكرها الموفق واوردتها المصادر الشيعية والسنية على حداً سواء تؤكد بأن امير المؤمنين(عليه السلام) هو الاذن الواعية، وفي تفسير الآية ﴿وَتَعِيَهَا أُذُنٌ وَاعِيَةٌ﴾ بمعنى ان تحفظها اذن حافظة[٢].

الملاحظ ان الموفق الخوارزمي يذكر هذه الروايات الثلاثة دون ان يرجح واحدة منها وهو جزء من منهجه في ذكر الروايات

ثانياً: قضاء الامام علي(عليه السلام)

ذكر الموفق الخوارزمي، عدة روايات واسانيد مختلفة عن نبوغ الامام علي(عليه السلام) في القضاء، فهو كما ذكر رسول الله(صلى الله عليه وآله) اقضى الصحابة اذ قال(صلى الله عليه وآله): " أقضى أمتي علي بن أبي طالب"[٣].

اورد الموفق رواية بسنده عن الامام الحسن(عليه السلام) قال: "ان عمر بن الخطاب أتي بامرأة مجنونة حبلى، قد زنت، فأراد أن يرجمها، فقال له علي: أو ما سمعت ما قال رسول الله صلى الله عليه وآله قال وما قال ؟ قال: قال رسول الله صلى الله عليه وآله: رفع القلم عن ثلاثة: عن المجنون حتى يبرأ، وعن الغلام حتى يدرك، وعن النائم حتى يستيقظ، قال: فخلّى عنها"[٤]، ذكر هذه الرواية الحاكم النيسابوري[٥]، وغيره [٦].

واورد رواية عن الامام علي(عليه السلام) قال: " لما كان في ولاية عمر، أتي بامرأة حامل، فسألها عمر فاعترفت بالفجور، فأمر عمر أن ترجم. فلقيها علي بن أبي طالب (عليه السلام) فقال: ما بال هذه؟ فقالوا: أمر بها عمر أن ترجم. فردها علي (عليه السلام) فقال: أمرت بها أن ترجم ؟ فقال: نعم، اعترفت عندي بالفجور. فقال علي (عليه السلام): هذا سلطانك عليها، فما سلطانك على ما في بطنها؟ قال علي (عليه السلام): فلعلك انتهرتها أو أخفتها؟ فقال: قد كان ذلك. فقال (عليه السلام): أو ما سمعت رسول الله (صلى الله عليه وآله) يقول: لا حد على معترف بعد بلاء؛ إنه من قيدت أو حبست أو تهددت، فلا إقرار له، قال: فخلى عمر سبيلها، ثم قال: عجزت النساء أن تلد مثل علي بن أبي طالب، لولا علي لهلك عمر"[٧]، ذكر هذه الرواية زيد بن علي (عليه السلام)[٨]، والاربلي[٩]، وغيرهم[١٠]، وهذه الرواية الثانية التي تؤكد افضلية الامام علي (عليه السلام) ومعرفته بأحكام الدين واحاديث النبي (صلى الله عليه وآله) واعتراف عمر بن الخطاب بهذه الافضلية بقوله "لو لا علي لهلك عمر".

وحول تفوق الامام علي (عليه السلام) في القضاء يذكر الموفق الخوارزمي رواية عن الامام علي (عليه السلام) قال "بعثني رسول الله صلى الله عليه وآله إلى اليمن فقلت: تبعثني وأنا شاب أقضي بينهم ولا أدري ما القضاء؟ فضرب في صدري بيده وقال: اللهم اهد قلبه وثبت لسانه، قال: فو الذي فلق الحبة ما شككت في قضاء بين اثنين"[١١]، من خلال هذه الرواية يتبين لنا ان بعث الرسول (صلى الله عليه وآله) للأمام علي (عليه السلام) للقضاء في اليمن وهو شاب وان القضاء من المناصب المهمة فبعثه الرسول (صلى الله عليه وآله) وذلك لثقة الرسول (صلى الله عليه وآله) بأمير المؤمنين

---

(١)فرات الكوفي، التفسير، ٥٠١؛ ابن مردويه، أحمد بن موسى الاصفهاني (٥٤١٠)، مناقب علي بن أبي طالب عليه السلام وما نزل من القرآن في علي، تح: عبد الرزاق محمد حسين حرز الدين، مط دار الحديث-قم، (١٤٢٤ه)، ص٣٣٨؛ البحراني، البرهان في تفسير القران، ٤٧١/٥؛ المجلسي، بحار الانوار، ٣٢٩/٣٥.

(٢)الطبرسي، تفسير مجمع البيان، ١٠٧/١٠.

(٣)الصدوق، الامالي، ٦٤٢؛ ابن عبد البر، الاستيعاب، ١٧/١؛ الاربلي، كشف الغمة، ١١١/١؛ المحب الطبري، الرياض النضرة، ١٦٧/٣؛ البياضي، الصراط المستقيم، ١٩٨/١؛ المجلسي، بحار الانوار، ١٣٥/٤٠.

(٤)المناقب، ٨٠.

(٥)المستدرك على الصحيحين، ٣٨٩/١.

(٦)الدارقطني، أبو الحسن علي بن عمر بن أحمد بن مهدي (ت ٣٨٥هـ)، سنن الدارقطني، تح: شعيب الارنؤوط، ج٤، مؤسسة الرسالة، بيروت – لبنان، (١٤٢٤ هـ - ٢٠٠٤ م)، ص١٦٣؛ البيهقي، احمد بن الحسين (ت ٤٥٨هـ)، السنن الكبرى، ج٤، دار الفكر، بيروت، (د ت)، ص٤٤٨؛ ابن شهر اشوب، مناقب آل ابي طالب، ٤/١.

(٧)المناقب، ٨١.

(٨)مسند زيد بن علي، دار مكتبة الحياة، بيروت (د ت)، ص٣٣٥.

(٩)كشف الغمة، ١١٠/١.

(١٠)المحب الطبري، ذخائر العقبى، ج١، مكتبة المقدسي، (القاهرة ١٣٥٦هـ)، ص٨٠؛ الرياض النضرة، ١٦٣/٣؛ الحلي، كشف اليقين، ٦٣؛ الجويني، فرائد السمطين، ٣٥٠/١-٣٥١.

(١١)المناقب، ٨٣.

(عليه السلام) وكذلك الدعاء له بأهداء قلبه وتثبيت لسانه وعدم الشك بعد هذه اللحظة في قضاء الامام علي (عليه السلام)، ذكر هذه الرواية ابن سعد[١]، واحمد بن حنبل[٢]، وابن ماجة[٣]، وغيرهم[٤].

وفي رواية عن ابي سعيد الخدري[٥] ذكرها الموفق الخوارزمي قال: قال رسول الله (صلى الله عليه وآله) "ارحم هذه الامه بها ابو بكر، واقواهم في دين الله عمر، وافرضهم زيد، وأقضاهم علي، واصدقهم حياء عثمان، وامين هذه الامه ابو عبيدة بن الجراح، وأقرأهم لكتاب الله ابي بن كعب، وابو هريرة وعاء من العلم، وسلمان علم علماً لا يدرك، ومعاذ بن جبل اعلم الناس بحلال الله وحرامة، وما اضلت الخضراء ولا اقلت الغبراء على ذي لهجة اصدق من ابي ذر"[٦]، ذكر هذه الرواية بهذا السند الآجري[٧]، وهذه الرواية جاءت بعدة اسانيد ولا يمكن قبولها وذلك لعدم ذكرها في المصادر الامامية ووردت عن احمد بن حنبل[٨]، وغيره[٩] بسندهم عن انس بن مالك المعروف بعداءه للأمام علي (عليه السلام) وهو الذي اكتم شهادته في حديث الغدير فذكرت المصادر[١٠] ان الامام علي (عليه السلام) قال لانس بن مالك وقد كان بعثه إلى طلحة والزبير لما جاء إلى البصرة يذكرهما شيئا مما سمعه من رسول الله (صلى الله عليه وآله) في معناهما فلوى عن ذلك فرجع إليه فقال: إني أنسيت ذلك الامر فقال (عليه السلام) عليه السلام له: إن كنت كاذبا فضربك الله بها بيضاء لامعة لا تواريها العمامة' فأصابه الله بالبرص' ووجود سفيان بن وكيع في سلسلة السند الذي قال عنه البخاري " يتكلمون فيه لأشياء لقنوه إياها" وقال عنه ابي زرعة " يتهم بالكذب"[١١]، وقال عنه ابن حبان[١٢]، "ابتلى بوراق سوء كان يدخل عليه الحديث... يستحق الترك"، وقال عنه الذهبي[١٣] "ضعيف"، وذكر الترمذي[١٤] انه حديث غريب، واكد ابن حجر العسقلاني[١٥] ان هذا الحديث مرسل، ونحن نعتقد ان هذا الحديث موضوع وان واضعه إنّما ذكر اسم أمير المؤمنين (عليه السلام) ليروج باطله على عوام الناس، ويخدع به المستضعفين، وليرفع شأن اشخاص هم اقل شأناً من الامام علي (عليه السلام) بل انه اراد ان يضيف افضلية لبعضهم في مجالات محدده كالعلم والامانة والصدق والحياء، وهي منهجية اعتادت الآلة الاعلامية الاموية والعباسية على ترويجها بغضاً بالأمام علي (عليه السلام) وبآل بيته، وان ذكرها من قبل الموفق الخوارزمي في كتاب مخصص لمناقب وفضائل الامام علي (عليه السلام) يؤكد انحيازه وارتباطه بتلك المنهجية الاموية–العباسية، والرسول في اكثر من مناسبة يؤكد على افضلية الامام علي (عليه السلام) على الصحابة اذ قال (صلى الله عليه وآله): "يا علي أخصمك[١٦] بالنبوة ولا نبوة بعدي وتختصم بسبع ولا

---

(١)الطبقات الكبرى، ٣٣٧/٢.
(٢)مسند احمد بن حنبل، ج١، دار صادر، (بيروت (د ت)، ص٨٣.
(٣)سنن ابن ماجة، تح محمد فؤاد عبد الباقي، ج٢، دار الفكر للطباعة والنشر، (د ت)، ص٤٤٧.
(٤)الكوفي، المناقب، ٦٠٦/٢؛ النعمان المغربي، شرح الاخبار، ٣٠١/٢؛ المفيد، الارشاد، ١٩٥/١؛ ابن المغازلي، المناقب، ٢٠٤؛ ابن ابي الحديد، شرح نهج البلاغة، ١٩/١.
(٥)ابي سعيد الخدري: اسمه سعد بن مالك بن سنان الخزرجي، انصاري من اصفياء اصحاب الرسول(صلى الله عليه وآله)، ومن اصحاب الامام علي(عليه السلام) وهو من السابقين الذين رجعوا إلى أمير المؤمنين(عليه السلام)، توفي سنة (٦٣ه). الطوسي؛ الرجال، ٤٤٠؛ ابن عبد البر، الاستيعاب، ١٦٧١/٤؛ ابن داود، الرجال، ١٠١؛ الذهبي، تاريخ الاسلام، ٨٩٥/٢؛ الخوئي، معجم رجال الحديث، ٤٩/٩.
(٦)المناقب، ٨٤.
(٧)الشريعة، تح: عبد الله بن عمر بن سليمان الدميجي، ج٤، ط٢، دار الوطن - الرياض / السعودية، (١٤٢٠ هـ - ١٩٩٩ م)، ص٢٠٧٣.
(٨)فضائل الصحابة، تح د. وصي الله محمد عباس، مؤسسة الرسالة – بيروت، (١٤٠٣ه – ١٩٨٣م)، ص٤٤٦؛ المسند، ٢٥٢/٢٠.
(٩)الحاكم النيسابوري، المستدرك على الصحيحين، ٤٧٧/٣؛ ابو نعيم الاصبهاني، حلية الاولياء، ١٢٢/٣؛ البيهقي، السنن الكبرى، ٣٤٥/٦.
(١٠)الواسطي، كافي الدين أبي الحسن علي بن محمد الليثي، (من أعلام الإمامية في القرن السادس)، عيون الحكم والمواعظ، تح: حسين الحسني البيرجندي، مط دار الحديث-قم، (د ت)، ص١٦٤؛ ابن ابي الحديد، شرح نهج البلاغة، ٧٤/٤؛ الديلمي، ارشاد القلوب، ٢٢٨/٢؛ المجلسي، بحار الانوار، ٩٦/٣٢.
(١١)الذهبي، ميزان الأعتدال في نقد الرجال، تح علي محمد البجاوي، ج٢، دار المعرفة للطباعة والنشر، ط١، (بيروت هـ١٣٨٢ / ١٩٦٣م)، ص١٧٣؛ ابن حجر العسقلاني، شهاب الدين ابي الفضل احمد بن علي، (ت٨٥٢هـ)، تهذيب التهذيب، ج٤، دار الفكر للطباعة والنشر، ط١، (بيروت١٤٠٤هـ /١٩٨٤م)، ص١٢٣-١٢٤.
(١٢)المجروحين من المحدثين والضعفاء والمتروكين، تح: محمود إبراهيم زايد، ج١، دار الوعي – حلب، (١٣٩٦ه)، ص٣٥٩.
(١٣)المغني في الضعفاء، تح: الدكتور نور الدين عتر، ج١، (د ت)، ص٢٦٩.
(١٤)سنن الترمذي وهو الجامع الصحيح، تح عبد الرحمن محمد عثمان، ج٦، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط٢، (بيروت ١٤٠٣هـ / ١٩٨٣م)، ص١٣٥.
(١٥)فتح الباري شرح صحيح البخاري، ج٧، دار المعرفة - بيروت، (١٣٧٩ه)، ص٩٣.
(١٦)اخصمك: اغلبك. ابن ابي الحديد، شرح نهج البلاغة، ٢٢٢/١٠.

يحاجك فيه أحدٌ من قريش: أنت أولهم إيماناً بالله، وأوفاهم بعهده الله، وأقومهم بأمر الله، وأقسمهم بالسوية، وأعدلهم في الرعية، وأبصرهم بالقضية، وأعظمهم عند الله مزية"[١].

وذكر الموفق الخوارزمي رواية عن ابن عباس قال: "خطبنا عمر فقال: علي أقضانا، وابي اقرأنا"[٢]، هذه الرواية تشير الى ان الامام علي (عليه السلام) اقضى الاصحاب بعد رسول الله (صلى الله عليه وآله) وقد ذكرها ابن ابي شيبة الكوفي[٣]، والبلاذري[٤]، والحاكم النيسابوري[٥]، وغيرهم[٦].

وعن قضاء الامام علي(عليه السلام) اورد الموفق الخوارزمي رواية عن شريح[٧] قال: "انه تقدمت اليه امرأة فقالت: ايها القاضي إنّي جئتك مخاصمة، فقال لها: وأين خصمك ؟ فقالت: أنت خصمي، فأخلى لها المجلس وقال لها: تكلَّمي، فقالت: إنّي امرأة لي إحليل ولي فرج، فقال: قد كان لأمير المؤمنين من ذا قصه وورث من حيث جاء البول، وكان شريح قاضي علي بن ابي طالب عليه السلام، فقالت: انّه يجيء منهما جميعا، فقال: من أين سبق البول ؟ قالت: ليس منهما شيئا يسبق يجيئان في وقت واحد وينقطعان في وقت واحد، فقال: انك لتخبرين بعجيب، فقالت: أخبرك بما هو أعجب من هذا، تزوّجني ابن عمّ لي وأخدمني خادمة فوطأتها فأولدتها ولدا، وانما جئتك لما ولد لي لتفرق بيني وبين زوجي، فقام من مجلس القضاء فدخل على علي عليه السلام فأخبره بما قالت المرأة، فأمر بها فأدخلت وسألها عمّا قال القاضي، فقالت: هو الذي أخبرك، قال: فأحضر زوجها ابن عمها فقال له علي أمير المؤمنين عليه السلام: هذه امرأتك وابنة عمك؟ قال: نعم، قال: قد علمت ما كان؟ قال: نعم قد أصدقتها خادمة فوطأتها فأولدتها، قال: ثمّ وطأتها بعد ذلك؟ قال نعم، قال له علي عليه السلام: لأنت أجسر من الأسد، عليّ بدينار الخصي[٨] – وكان معدلا – وبامرأتين، فأتى بهم، فقال: خذوا هذه المرأة إن كانت مرأة فأدخلوها بيتا وألبسوها ثيابا وجرّدوها من ثيابها وعدوّا أضلاع جنبيها، ففعلوا ذلك ثمّ خرجوا إليه فقالوا: يا أمير المؤمنين عدد اضلاع الجانب الأيسر ثمانية عشر ضلعا والجانب الأيسر سبعة عشر ضلعا، فدعا الحجّام فأخذ من شعرها وأعطاها رداء وحذاء وألحقها بالرجال، فقال الزوج: يا أمير المؤمنين امرأتي وابنة عمي ألحقتها بالرجال فمن أين أخذت هذه القضية؟ قال: إنّي ورثتها من أبي آدم، وحواء خلقت من ضلع آدم، وأضلاع الرجل أقلّ من أضلاع النساء بضلع، وعدد أضلاعها أضلاع رجل، فأمر بهم فأخرجوا"[٩]، هذه الرواية تصرح بعلم امير المؤمنين(عليه السلام) وقدرته الهائلة في الفصل بالأحكام لما يمتلكه من سعه علم في جميع العلوم وانه يعرف ان عدد اضلاع النساء اكثر من اضلاع الرجال ذكر الرواية ايضاً ابن حيان[١٠]، والشيخ الطوسي[١١]، وغيرهم[١٢].

ان ما ذكره الموفق الخوارزمي من روايات حول قضاء الامام علي (عليه السلام)، يحتمل غيض مما افاضت به كتب التاريخ على مختلف توجهاتها ومشاربها في دور الامام علي (عليه السلام) في ارساء قواعد النظام القضائي في الدولة العربية الاسلامية، فذكر ابن ابي

(١)الصدوق، الخصال، ٣٦٣؛ ابو نعيم الاصفهاني، حلية الاولياء، ٦٥/١؛ ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، ٥٨/٤٢؛ ابن ابي الحديد، شرح نهج البلاغة، ١٧٣/٩؛ المحب الطبري، الرياض النضرة، ١٦٧/٣؛ ذخائر العقبى، ٨٣؛ الاربلي، كشف الغمة، ١٥١/١؛ الحلي، كشف اليقين، ٢٨٣؛ الصالحي الشامي، محمد بن يوسف (ت ٩٤٢هـ)، سبل الهدى والارشاد في سيرة خير العباد، تح عادل احمد عبد الموجود، ج١١، دار الكتب العلمية، ط١، (بيروت ١٤١٤هـ / ١٩٩٣م) ص٢٩٦؛ المتقي الهندي، كنز العمال، ٦١٧/١١؛ الشيرازي، كتاب الاربعين، ٤٥٣؛ المجلسي، بحار الانوار، ١٠/٣٨.

(٢)المناقب، ٩٢.

(٣)المصنف، تح سعيد اللحام، ج٧، دار الفكر للطباعة والنشر، ط١، (بيروت١٤٠٩هـ/١٩٨٩م)، ص١٨٣.

(٤)انساب الاشراف، ٩٧/٢.

(٥)المستدرك على الصحيحين، ٣٠٥/٣.

(٦)ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، ٤٠٢/٤٢؛ المزي، يوسف بن عبد الرحمن بن يوسف، (ت ٧٤٢هـ)، تهذيب الكمال في أسماء الرجال، تح: بشار عواد معروف، ج٢٠، مؤسسة الرسالة – بيروت، (١٤٠٠ه – ١٩٨٠م)، ص٤٨٥؛ الشيرازي، كتاب الاربعين، ٤٢٩.

(٧)شريح القاضي: بن الحارث بن قيس بن الجهم، يكنى ابا امية وهو من التابعين، وكان القاضي في زمن عمر واستمر في القضاء حتى في زمن الامام علي رغم اختلافه معه في الكثير من المسائل الفقيه، وطرده الامام علي فتره من الزمن من الكوفة ثم اعاده اليها، وروي عن الامام علي وعن عمر وروى عنه ابنه ميسرة، وتوفي سنة (٧٨ه). ابن سعد، الطبقات الكبرى، ١٨٢/٦؛ ابن ابي حاتم، الجرح والتعديل، ٣٣٢/٤؛ ابن عبد البر، الاستيعاب، ٧٠١/٢؛ الشاهرودي، مستدركات علم رجال الحديث، ٢٠٤/٤؛ الخوئي، معجم رجال الحديث، ٢٠/١٠.

(٨)دينار الخصي: كان من أصحاب علي (عليه السلام)، وثقاته. الخوئي، معجم رجال الحديث، ١٥٣/٨.

(٩)المناقب، ١٠١-١٠٢.

(١٠)اخبار القضاة، ١٩٧/٢.

(١١)تهذيب الاحكام، تح حسن الموسوي الخرسان، ج٩، دار الكتب الاسلامية، مط خورشيد، ط٣، (طهران ١٣٦٤هـ ش)، ص٣٥٤.

(١٢)ابن شهر اشوب، مناقب آل ابي طالب، ١٩٧/٢؛ ابن العلامة، ايضاح الفوائد، ٢٦٦/٤؛ الحر العاملي، محمد بن الحسن (ت ١١٠٤هـ)، وسائل الشيعة الى تحصيل مسائل الشريعة، تح محمد الرازي، ج٢٦، دار احياء التراث العربي، (بيروت ١٤٠٣هـ /١٩٨٣م)، ص٢٨٦.

الحديد[١]، ان الامام علي (عليه السلام) قام بتأسيس بيت القصص اذ انه لم يعرف الإسلام قبل علي (عليه السلام) هذه البادرة، فلأول مرة في التاريخ الإسلامي بادر الإمام أمير المؤمنين (عليه السلام) أثناء تولّيه السلطة، إلى تأسيس " بيت القصص " لكي يكون موضعاً لمعالجة مشكلات الناس وتظلماتهم ؛ فمن لا يستطيع من أبناء الشعب أن يوصل مشكلته شفوياً أو لا يرغب أن يعبر عنها بهذه الصيغة، بمقدوره أن يكتب قصته، ويوصل قضيته عن هذا الطريق.

ثالثاً: حكم الامام علي (عليه السلام)

اورد الموفق الخوارزمي رواية بسنده عن ابي عبد الرحمن السلمي[٢] قال: "خطب علي عليه السلام بالكوفة فقال: ايها الناس، إن أخوف ما أخاف عليكم طول الامل واتباع الهوى، فأما طول الامل فينسي الآخرة، وأما اتباع الهوى فيصد عن الحق، ألا وإن الدنيا قد ولت مدبرة، والآخرة مقبلة، ولكل واحدة منهما بنون، فكونوا من أبناء الآخرة، ولا تكونوا من أبناء الدنيا، فإن اليوم عمل ولا حساب، والآخرة حساب ولا عمل"[٣]. ذكر هذه الرواية ابن شيبه الكوفي[٤]، والبلاذري[٥]، وغيرهم[٦]، وفي تفسير هذه الرواية ذكر الشيخ محمد مهدي شمس الدين[٧]أن الإمام (عليه السلام) قد ذكر طول الامل ينسي الآخرة، ومن البين أن الانسان حين ينسى أن ثمة عالما آخر سيصير إليه، فإنه يحصر جميع وجوه نشاطه في العمل لدنياه، وهكذا يدفع طول الامل إلى اتباع الهوى اذ قال تعالى ﴿ولا تَتَّبِعِ الْهَوى فَيُضِلَّكَ عَنْ سَبِيلِ اللهِ﴾[٨]، والذي عرفه الامام بأنه يصد عن الحق، فهو يحمل صاحبه على ارتكاب المعاصي في سبيل الوصول إلى ما يريد، وكنا نعلم بأن المصير هو الموت، واننا سنصير بعد الموت إلى عالم آخر نجزى بما قدمناه من أعمالنا: نثاب إن أحسنا ونؤخذ بجرائرنا إن كنا من ذوي الجرائر، ومن البين أنه (عليه السلام) لا يدعو إلى ترك الدنيا وإنما يدعو إلى العمل للآخرة، وكأن الامام (عليه السلام) يدعو إلى الجمع بين الآخرة والدنيا، فهو لا ينهى عن العمل للدنيا، وإنما ينهى عن الاستغراق في هذا العمل، بحيث ينسى الانسان الآخرة ويقفر ضميره من الشعور بالله، وينقطع ما بينه وبين مجتمعه من أواصر الود والرحمة، وذلك كله يحول بينه وبين أن يبلغ المثل الاعلى في الاسلام.

وعن شيخ من بني عدي ذكر الموفق الخوارزمي: " قال رجل لعلي بن أبي طالب عليه السلام، يا أمير المؤمنين صف لنا الدنيا، فقال: وما أصف لك من دار من صح فيها امن، ومن سقم فيها ندم، ومن استغنى فيها فتن، في حلالها حساب وفي حرامها عذاب"[٩]، إن كلام أمير المؤمنين(عليه السلام) يعرفهم حالهم في الدنيا وما لهم في الآخرة، ليكونوا على بصيرة من أمرهم، وليعدوا عدتهم وليأخذوا حذرهم، ولكي لا تأخذهم الغفلة عن مصيرهم الذي لابد منه، وهو باختيارهم، إما إلى نعيم الأبد بكرامة الله متشرفين، أو إلى نار أعده للجبارين والمتكبرين[١٠]، اورد هذه الرواية القالي[١١]، والكراجكي[١٢]، وغيرهم[١٣].

---

(١)شرح نهج البلاغة، ٨٧/١٧.

(٢)ابي عبد الرحمن السلمي: عبد الله بن حبيب أحد اعلام التابعين وثقاتهم صحب أمير المؤمنين(عليه السلام) وسمع منه وروى عنه، كوفي توفي سنة (٥٧٤). ابن سعد، الطبقات الكبرى، ٢١٢/٦؛ البرقي، احمد بن محمد بن خالد (ت ٢٧٤هـ)، كتاب الرجال، مؤسسة المعارف الإسلامية - قم – ايران، (د ت)، ص٥؛ ابن حبان، الثقات، ٩/٥؛ ابن داود، الرجال، ١١٨؛ الاردبيلي، جامع الرواة، ٣٩٧/٢؛ القمي، الكنى والالقاب، ١١٥/١؛ الخوئي، معجم رجال الحديث، ١٦٥/١١.

(٣)المناقب، ٣٦٣.

(٤)المصنف، ١٥٥/٨.

(٥)انساب الاشراف، ١١٤/٢.

(٦)البيهقي، شعب الايمان، تح محمد السعيد بن بيوني زغلول، ج٧، دار الكتب العالمية، ط١، (بيروت، ١٤٠هـ / ١٩٩٠م)، ص٣٦٩؛ الطوسي، الامالي، ١١٧؛ ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، ٤٩٤/٤٢؛ المتقي الهندي، كنز العمال، ٨١٨/٣؛ المجلسي، بحار الانوار، ٧٧/٦٧.

(٧)دراسات في نهج البلاغة، ط٢، دار الزهراء للطباعة والنشر والتوزيع - بيروت – لبنان، (١٣٩٢ - ١٩٧٢ م)، ص٢٤٥.

(٨)ص، الآية: ٢٦.

(٩)المناقب، ٣٦٤.

(١٠)الخراساني، محمد تقي النّقوي القايني، مفتاح السعادة في شرح نهج البلاغة، ج٧، (د ت)، ص٣٨٠.

(١١)الامالي، ١٢٢/٢.

(١٢)كنز الفوائد، مكتبة المصطفوي، ط٢، (قم ١٣٦٩هـ ش)، ص١٦٠.

(١٣)الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد الطوسي (ت ٥٠٥هـ)، احياء علوم الدين، ج٩، دار المعرفة – بيروت، (د ت)، ص١٦٧؛ النويري، احمد بن عبد الوهاب (ت ٧٣٣هـ)، نهاية الارب في فنون الادب، المؤسسة المصرية العامة، ج٥، مط كوستاتسموماس وشركاءه (د ت)، ص٢٤٨؛ المتقي الهندي، كنز العمال، ٧٢٠/٣؛ المجلسي، بحار الانوار، ٩١/٧٥.

وبأسناده عن حماد بن ابراهيم[١]، قال: قال الامام علي(عليه السلام) " التوفيق خير قائد، وحسن الخلق خير قرين، والعقل خير صاحب، والأدب خير ميراث، ولا وحشة أشد من العجب "[٢].

وفي رواية اخرى عن حماد بن ابراهيم قال ذكر الموفق الخوارزمي: أن علي بن أبي طالب عليه السلام جمع الدنيا والآخرة في خمس كلمات كان يقول: اللهم أني أسألك من الدنيا وما فيها ما أسد به لساني، وأحصن به فرجي، وأؤدي به أمانتي، وأصِل به رحمي، وأتجر به لآخرتي"[٣]، ان الامام علي(عليه السلام) جمع الدنيا والآخرة في خمس كلمات وهو من دعاء له(عليه السلام)في الغايات التي يطلب الدنيا لأجله وتكون عوناً على الآخرة، ذكر هذا الرواية ابن حبان[٤]، بالاضافه الى الحنفي [٥]، والمجلسي[٦].

وبأسناده عن عبد خير[٧] قال: قال امير المؤمنين (عليه السلام) "أحبب حبيبك هوناما[٨]، عسى أن يكون بغيضك يوما ما، وأبغض بغيضك هوناما، عسى أن يكون حبيبك يوما ما"[٩]، قد أمر(عليه السلام) في هذه الحكمة برعاية العدالة في إظهار المحبة والعداوة وحفظهما في حد لائق بكلّ حبيب وعدو، والاجتناب من الإفراط في إظهار المحبة بالنسبة إلى الحبيب وكشف جميع الأسرار لديه وتسليطه على ما لا ينبغي تسليط العدو عليه، وعدم الاصرار على إظهار العداوة بالنسبة على العدو وانتهاك جميع الحرمات بينه وبينه، فان المحبة والعداوة عارضتان مفارقتان ربما تزول المحبة، وربما تنقلب إلى العداوة، كما أن العداوة ربما تزول وربما تتبدل بالمحبة[١٠]، وقد وردت هذه الحكمة عند ابن ابي شيبه الكوفي[١١]، ومصادر اخرى كثيرة[١٢].

وايضا عن عبد خير قال الموفق الخوارزمي: قال الامام علي(عليه السلام) "لا يقل عمل مع تقوى وكيف يقل ما يُتقبّل"[١٣]، قال المازندراني[١٤]: ان قول الامام علي(عليه السلام) "لا يقل عمل مع تقوى" بمعنى ان كل عمل بنى على التقوى لا يقل لكونه عظيماً في ذاته وكثيراً، وكذلك أنه لا ينبغي أن يعد قليلا بقوله(عليه السلام) "وكيف يقل ما يتقبل" لأن العمل مع التقوى مقبول قطعاً لقوله تعالى ﴿إِنَّمَا يَتَقَبَّلُ اللَّهُ مِنَ الْمُتَّقِينَ﴾[١٥]، ذكرة الكليني[١٦]، والمفيد[١٧]، وغيرهم[١٨].

---

(١)حماد بن إبراهيم اليشكري روى عن فاطمة اليشكرية وعن عائشة روى عنه عارم. ابن ابي حاتم، الجرح والتعديل، ١٣٢/٣.

(٢)المناقب، ٣٦٥؛ وانظر ايضا: ابن حبان، الثقات، ١٧٥/٨؛ البيهقي، شعب الايمان، ١٦١/٤؛ ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، ٥٠٩/٤٢؛ السيوطي، تاريخ الخلفاء، ٢٠٠؛ الدر المنثور، ١٠٩/٦؛ المتقي الهندي، كنز العمال، ٢٦٩/١٦.

(٣)المناقب، ٣٦٥.

(٤)الثقات، ١٧٥/٨.

(٥)نظم درر السمطين، ١٥١.

(٦)بحار الانوار، ٣٣٤/٩٤.

(٧)عبد خير الخيراني: من اصحاب الامام علي(عليه السلام) وروي عنه، من همدان. البرقي، الرجال، ٦؛ الطوسي، رجال الطوسي، ٧٨؛ الخوئي، معجم رجال الحديث، ٣١٠/١٠.

(٨)الهون: الرفق واللين والوقار. ابو منصور، محمد بن أحمد بن الأزهري الهروي، (ت٣٧٠هـ)، تهذيب اللغة، تح: محمد عوض مرعب، ج٦، دار إحياء التراث العربي – بيروت، (٢٠٠١م)، ص٢٣٢.

(٩)المناقب، ٣٦٧.

(١٠)الخوئي، حبيب الله الهاشمي (١٣٠٤هـ)، منهاج البراعة في شرح نهج البلاغة، تح سيد ابراهيم الميانجي، ج٢١، المطبعة الاسلامية، ط٤، (طهران (د ت)، ص٣٥٤.

(١١)المصنف، ٣٤١/٨.

(١٢)ابن شبة النميري، عمرو البصري (ت ٢٦٢هـ)، تاريخ المدينة المنورة، تح فهيم محمد شلتوت، ج٤، دار الفكر، (قم ١٤١٠هـ)، ص١٢٦٦؛ الترمذي، السنن، ٢٤٣/٣. البلاذري، انساب الاشراف، ٥٨٨/٥؛ الحربي، إبراهيم بن إسحاق (ت ٥٢٨٥ه)، غريب الحديث، تح: سليمان إبراهيم محمد العايد، ج٣، جامعة أم القرى - مكة المكرمة، (١٤٠٥ه)، ص١٠٥٩؛ الطبراني، المعجم الاوسط، ج٣، نشر وتحقيق دار الحرمين، (١٤١٥هـ / ١٩٩٥م)، ص٣٥٧؛ البيهقي، شعب الايمان، ٢٦٠/٥؛ الطوسي، الامالي، ٣٦٤؛ ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، ٥/٤٢؛ ابن ابي الحديد، شرح نهج البلاغة، ١١٠/١٦؛ الهيثمي، مجمع الزوائد، ٨٨/٨؛ السيوطي، الجامع الصغير، ٣٩/١؛المتقي، الهندي، كنز العمال، ٢٤/٩؛ المجلسي، بحار الانوار، ٣٣١/٣٤.

(١٣)المناقب، ٣٦٨.

(١٤)شرح أصول الكافي، تح: الميرزا أبو الحسن الشعراني، ج٨، دار إحياء التراث العربي للطباعة والنشر والتوزيع - بيروت – لبنان، (١٤٢١ه-٢٠٠٠ م)، ص٢٤٠.

(١٥)المائدة، الآية: ٢٧.

(١٦)الكافي، ٧٥/٢.

(١٧)الامالي، ١٩٤.

(١٨)الواسطي، عيون الحكم والمواعظ، ٥٤١؛ السيوطي، الدر المنثور، ٢٣٦/٢؛ المتقي الهندي، كنز العمال، ٦٩٧/٣؛ المازندراني، شرح اصول الكافي، ٢٤٠/٨؛ الحر العاملي، وسائل الشيعة، ٢٤٠/١٥؛ المجلسي، بحار الانوار، ١٣٥/٧٥.

وعن عطاء بن ابي رباح[١] قال: استعمل علي بن ابي طالب (عليه السلام) رجلاً[٢] في سرية فقال له: " أوصيك بتقوى الله، الذي لا بد لك من لقائه، ولا منتهى لك دونه، هو يملك الدنيا والآخرة "[٣]، في شرح هذه الحكمة قال ابن ميثم البحراني[٤]: في هذه الحكمة يتضح لنا عده امور اشار اليها امير المؤمنين(عليه السلام) في وصيته اولهما: جذبه إلى التقوى بالتخويف من لقاء اللّه، والثانية: تسهيل الجهاد عليه فإنّه لمّا كان معتقدا أنّ الجهاد طاعة مقرّبة إلى اللّه تعالى أشعره بوجوب لقائه ليستعدّ بتلك الطاعة الّتي هو بصددها لما يضطرّ إليه من لقائه. والثالثة: أنّه أمره بتقوى اللّه وخوّفه بضرورة لقائه تعالى ليكون أسرع إلى ما يأمره به وينهاه عنه من الأمور المذكورة في وصيّته، ذكر هذه الوصية ابن ابي شيبه الكوفي[٥]، وابن حمدون[٦]، ومصادر اخرى[٧].

وبسنده عن جابر الانصاري[٨] قال: قال امير المؤمنين "يا جابر قوام الدين بأربعة: عالم مستعمل لعلمه، وجاهل لا يستنكف أن يتعلَّم، وجواد لا يبخل بمعروفه، وفقير لا يبيع آخرته بدنياه، فإذا عطل العالم علمه، استنكف الجاهل أن يتعلَّم، وإذا بخل الغنيّ بمعروفه باع الفقير آخرته بدنياه، يا جابر، من كثرت نعم الله عليه كثرت حوائج النّاس إليه فمن قام للّه فيها بما يجب فيها عرّضها للدّوام والبقاء، ومن لم يقم فيها بما يجب عرّضها للزّوال والفناء"[٩]. قال السيد الخوئي[١٠]: يشير امير المؤمنين(عليه السلام) في قوله المأثور هذا الى ثمرة العلم باستعماله والعمل به، وحيث إنّ العلم قائم بوجود العالم، والعالم معرض للموت كسائر الأفراد فلا بد من بقاء العلم، والعالم من وجود المتعلم، فالجاهل المتعلم هو الركن الثاني لقوام العالم وبقائه، وحيث إنّ العمل بالعلم وتعليمه وإبقائه يحتاج إلى مصارف ماليّة من معاش العالم ومصارف تحصيل المتعلَّم والمدارس والمكاتب والكتب المحتاج إليها لحفظ العلم وللتعليم، فلا بدّ من وجود الأفراد ذوي الثروة والجود ليصرفوا مالهم في هذا السبيل، وايضاً لا بد أن يكون الفقير صابرا ديّنا لا يبيع آخرته بدنياه، فالفقير الصابر هو الركن الرابع، وكلّ هذه الأركان الأربعة يرتبط بعضها ببعض وإذا اخلّ منها ركن يسرى خلله إلى سائر الأركان، ذكر هذه الرواية الشيخ المفيد[١١] الميداني[١٢]، والزمخشري[١٣]، وغيرهم[١٤].

وبأسناده عن العلاء بن عبد الرحمن[١٥] قال: " قام رجل الى علي بن ابي طالب عليه السلام فقال: يا أمير المؤمنين ما الايمان؟ فقال: الإيمان على أربع دعائم: على الصّبر واليقين والعدل والجهاد، والصّبر منها على أربع شعب: على الشّوق والشّفق

---

(١)عطاء بن ابي رباح: هو عطاء بن ابي رباح المكي ابو محمد بن اسلم، ولد في اليمن ونشأ في مكة، وهو من اصحاب الامام علي(عليه السلام) وممن سمع منه، وقيل عنه "خلط"، سمع ابن عباس وابي سعيد الخدري وغيرهم، توفي عام (١١٤ه). ابن سعد، الطبقات الكبرى، ٢٠/٦-٢٢؛ ابن ابي حاتم، الجرح والتعديل، ٣٣٠/٦؛ ابن حبان، الثقات، ١٩٨/٥-١٩٩؛ الطوسي، الرجال، ٧٥؛ الذهبي، تاريخ الاسلام، ٢٧٧/٣؛ الخوئي، معجم رجال الحديث، ١٥٨/١٢.

(٢)الرجل هو معقل بن قيس الرياحي. ابن ابي شيبة الكوفي، المصنف، ١٥٥/٨؛ الواسطي، عيون الحكم والمواعظ، ٨٢؛ ابن ابي الحديد، شرح نهج البلاغة، ٩٢/١٥؛ ابن ميثم البحراني كمال الدين ميثم بن علي (ت ٦٧٩ه)، اختيار مصباح السالكين، تح: محمد هادي الأميني، (١٤٠٨ه)، ص٤٨٢؛ شرح نهج البلاغة، ج٤، مركز النشر مكتب الاعلام الاسلامي - الحوزة العلمية - قم – ايران، (١٣٦٢ه)، ص٣٧٩ ؛ المجلسي، بحار الانوار، ٣٩٦/٣٢.

(٣)المناقب، ٣٦٨.

(٤)شرح نهج البلاغة، ٣٨٠/٤.

(٥)المصنف، ١٥٥/٨.

(٦)التذكرة الحمدونية، ج١، دار صادر، بيروت، (١٤١٧ ه)، ص٣٥٠.

(٧)الواسطي، عيون الحكم والمواعظ، ٨٢؛ابن ابي الحديد، شرح نهج البلاغة، ٩٢/١٥؛ ابن ميثم البحراني، اختيار مصباح السالكين، ٤٨٢؛ شرح نهج البلاغة، ٣٧٩/٤؛ المجلسي، بحار الانوار، ٣٩٦/٣٢.

(٨)جابر الأنصاري: جابر بن عبد الله ابن عمرو بن حزام الانصاري، الخزرجي، نزل المدينة، وشهد بدرا وثماني عشرة غزوة مع النبي(صلى الله عليه وآله)، من أصحاب رسول الله(صلى الله عليه وآله)، في أصحاب أمير المؤمنين والحسن والحسين والسجاد والباقر(عليهم السلام)، ومن الأصفياء من أصحاب أمير المؤمنين(عليه السلام)، ومن شرطة خميسه، إنه من السابقين الذين رجعوا إلى أمير المؤمنين(عليه السلام)، مات سنة (٧٨ه). البرقي، الرجال، ٢؛ الطوسي، رجال الطوسي، ٣٢؛ ابن داود، رجال ابن داود، ٦٠؛ الخوئي، معجم رجال الحديث، ٣٣٠/٤.

(٩)المناقب، ٣٦٨-٣٦٩.

(١٠)منهاج البراعة، ٤٥٩/٢١.

(١١)رساله في المهر، تح مهدي نجف، دار المفيد للطباعة والنشر، ط٢، (بيروت ١٤١٤هـ / ١٩٩٣م)، ص٣١.

(١٢)مجمع الامثال، ج٢، مؤسسة الطبع والنشر التابعة للاستانة الرضوية المقدسة، (د ت)، ص٤٢١.

(١٣)ربيع الابرار ونصوص الاخبار، تح عبد الامير مهنا، ج٣، مؤسسة الاعلمي، ط١، (بيروت ١٤١٢هـ / ١٩٩٢م)، ص١٩٦.

(١٤)ابن ميثم البحراني، اختيار مصباح السالكين، ٦٦٤؛ شرح نهج البلاغة، ٤٢٧/٥؛ الحنفي، نظم درر السمطين، ١٧٢؛ ابن الصباغ، علي بن محمد بن احمد المالكي (ت ٨٥٥هـ)، الفصول المهمة في معرفة الائمة، تح سامي العزيري، ج١، دار الحديث للطباعة، مط سرور، ط١، (قم، ١٤٢٢هـ)، ص٥٦٠؛ المجلسي، بحار الانوار، ٧١٨/٧١.

(١٥)العلاء بن عبد الرحمن: وهو العلاء بن عبد الرحمن بن يعقوب، مدني تابعي، روي عن انس بن مالك وعبد الله بن عمرو، وقالوا عنه ثقة، توفي سنة (١٣٢هـ). ابن سعد، الطبقات الكبرى، ٤٢٠/٥؛ ابن ابي حاتم، الجرح والتعديل، ٣٥٧/٦؛ ابن حبان، الثقات، ٢٤٧/٥؛ الشاهرودي، مستدركات علم رجال الحديث، ٢٦٣/٥.

والزّهد والترّقّب. فمن اشتاق إلى الجنّة سلا عن الشّهوات، ومن أشفق من النّار اجتنب المحرّمات، ومن زهد في الدّنيا استهان بالمصيبات، ومن ارتقب الموت سارع إلى الخيرات. واليقين منها على أربع شعب: على تبصرة الفطنة، وتأوّل الحكمة، وموعظة العبرة، وسنّة الأوّلين. فمن تبصّر في الفطنة تبيّنت له الحكمة، ومن تبيّنت له الحكمة عرف العبرة، ومن عرف العبرة فكأنّما كان في الأوّلين. والعدل منها على أربع شعب: على غائص الفهم وغور العلم، وزهرة الحكم، ورساخة الحلم. فمن فهم علم غور العلم، ومن علم غور العلم صدر عن شرائع الحكم، ومن حلم لم يفرّط في أمره وعاش في النّاس حميدا. والجهاد منها على أربع شعب: على الأمر بالمعروف، والنّهي عن المنكر، والصّدق في المواطن، وشنآن الفاسقين، فمن أمر بالمعروف شدّ ظهور المؤمنين، ومن نهى عن المنكر أرغم أنوف المنافقين، ومن صدق في المواطن قضي ما عليه، ومن شنا الفاسقين وغضب للّه غضب اللّه له وأرضاه يوم القيامة"[١]، بهذه الرواية يشير امير المؤمنين ومولى الموحدين(عليه السلام) الى مفهوم الايمان وماهيته ودعائمه وقسمها تقسيماً تفصيلاً اعطى من خلالها المعنى الشامل والتام للأيمان، اوردها الكليني[٢]، والصدوق[٣]، ومصادر كثيرة اخرى[٤].

وعن ابن عباس قال: " سمعت علياً عليه السلام قال خمس، خذوهن عني: لا يخافن احد منكم إلا ذنبه ولا يرجون إلا ربه ولا يستحيي من لا يعلم ان يتعلم ولا يستحيي من يعلم إذا سئل عما لا يعلم أن يقول الله اعلم وان الصبر من الايمان بمنزله الرأس من الجسد اذا ذهب الصبر ذهب الايمان اذا ذهب الرأس ذهب الجسد"[٥]، ان كلمات امير المؤمنين(عليه السلام) هذه هي كلمات منيرة، قصيرة لفظا، بعيدة المدى معنى، وتجسدت الحكمة في هذه الأمور، التي يسمو بها الانسان لو أخذ بها، ويكون مثلا أعلى للفضيلة والأدب، ذكر هذه الرواية الامام زيد بن علي(عليه السلام)[٦]، وابن شيبة الكوفي[٧]، والبرقي[٨]، ومصادر اخرى مشهورة[٩].

يذكر الموفق الخوارزمي عن ابن عباس قوله: " ما انتفعت بشيء بعد النبي صلى الله علية وآلة انتفاعي بكلمات كتب الي بهن امير المؤمنين علي بن ابي طالب عليه السلام كتب لي: بسم الله الرحمن الرحيم أما بعد، فأن المرء قد يفرح بأدرك ما لم يكن يفوته ويحزن لفوت ما لم يكن يدركه فأذا اتاك الله في الدنيا شيئاً فلا تكثرن به فرحاً، واذا فاتك منها شيء فلا تكثرن عليه حزناً وليكن همك لما بعد الموت والسلام"[١٠]، ويشير هنا الامام علي(عليه السلام) الى النهى عن شدة الفرح بما يحصل من المطالب الدنيويّة وشدة الأسف على ما يفوت منها، وبيان ما ينبغي للإنسان أن يسر بحصوله ويأسف لفقده ممّا لا ينبغي له، وليكن هم الانسان في آخرته لا بدنياه[١١]، جاءت هذه الحكمة في نهج البلاغة[١٢]، وذكرها ابن مزاحم المنقري[١٣]، والبلاذري[١٤]، وجمع كبير من المصادر[١٥].

---

(١) المناقب، ٣٧٢-٣٧٣.
(٢)الكافي، ٥٠/٢.
(٣)الخصال، ٢٣١.
(٤)البيهقي، شعب الايمان، ٧١/١؛ الفتال النيسابوري، روضة الواعظين، ٤٣؛ ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، ٥١٥/٤٢؛ ابن ابي الحديد، شرح نهج البلاغة، ١٤٢/١٨؛ ابن ميثم البحراني، شرح نهج البلاغة، ٢٥٢/٥؛ المتقي، الهندي، كنز العمال، ٢٨٥/١؛ المازندراني، شرح نهج البلاغة، ١٥٩/٨؛ المجلسي، بحار الانوار، ٣٤٨/٦٥.
(٥)المناقب، ٣٧٣-٣٧٤.
(٦)المسند، ٤٤٦.
(٧)المصنف، ١٥٦/٨.
(٨)المحاسن، تح جلال الدين الحسيني، ج١، دار الكتب الاسلامية، (طهران، ١٣٧٠هـ)، ص٩.
(٩)ابن قتيبة الدينوري، عبد الله بن مسلم (ت ٢٧٦هـ)، عيون الاخبار، ج٢، دار الكتب العلمية –بيروت، (١٤١٨ ه)، ص١٣٥؛ اليعقوبي احمد بن ابي يعقوب بن وهب بن واضح (ت٢٨٤هـ)، تاريخ اليعقوبي، ج٢، ط١، مطبعة مهر، إيران، (١٤٢٥هـ)، ص٢٠٦؛ الصدوق، الخصال، ٣١٥؛ عيون اخبار الرضا(ع)، ٤٨/٢؛ الفتال النيسابوري، روضة الواعظين، ٤٢٢؛ ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، ٥١٠/٤٢؛ الحنفي، نظم درر السمطين، ١٥١؛ السيوطي، تاريخ الخلفاء، ٢٠٤؛ المتقي الهندي، كنز العمال، ٢٤١/١٦؛ المجلسي، بحار الانوار، ١١٤/٢.
(١٠)المناقب، ٣٧٤.
(١١)ابن ميثم البحراني، شرح نهج البلاغة، ٤٠٢/٤.
(١٢)خطب الامام علي(ع)، ٢٠/٣.
(١٣)وقعة صفين، تح: عبد السلام محمد هارون، ط٢، مط المدني-مصر، (١٣٨٢ه)، ص١٠٧.
(١٤)انساب الاشراف، ١١٦/٢
(١٥)اليعقوبي، تاريخ اليعقوبي، ٢٠٥/٢؛ القالي إسماعيل بن القاسم بن عيذون بن هارون بن عيسى بن محمد (ت ٣٥٦هـ)، الامالي، تح: محمد عبد الجواد الأصمعي، ج٢، دار الكتب المصرية، (١٣٤٤ هـ - ١٩٢٦م)، ص٩٦؛ الجوهري، الصحاح، ١١/١؛ الشريف الرضي، أبي الحسن محمد بن الحسين بن موسى، (ت ٤٠٦ه)، خصائص الائمة، تح: محمد هادي الأميني، مجمع البحوث الإسلامية - الآستانة الرضوية المقدسة - مشهد – إيران، (١٤٠٦ه)،

الخاتمة:

الاحوال العلمية للأمام علي(عليه السلام) في كتاب المناقب الذي هو محور البحث تزداد اهميته في كونه كتاب مختص بمناقب وفضائل امير المؤمنين (عليه السلام) ومؤلفة الموفق الخوارزمي كان يتبع المذهب الحنفي.

لقد ذكر الموفق الخوارزمي العديد من الروايات التي تخص علم الامام علي (عليه السلام) التي اغلبها على لسان رسول الله (صلى الله عليه وآله) وتؤكد تلك الروايات ان الامام علي (عليه السلام) هو اعلم الامة بعد رسول الله (صلى الله عليه وآله) وقد بينا تلك الاعلميه من خلال الروايات التي اوردناها في هذا البحث.

واكد الموفق الخوارزمي من خلال الروايات التي اوردها ان الامام علي (عليه السلام) كان اقضى اصحاب رسول الله (صلى الله عليه وآله) ومنذ صغره تولى القضاء وكان قاضيا عادلا حتى استعان به بعض الخلفاء لحل المشكلات المستعصية لديهم.

تعد حكم الامام علي (عليه السلام) التي اوردها الموفق الخوارزمي من الحكم التي تعد منهج ودستور للحياة تحمل في طياتها العديد من المعاني السامية.

ص٩٥؛ ابن حمودون، التذكرة الحمدونية، ٦٦/١؛ ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، ٥٠٣/٤٢؛ الواسطي، عيون الحكم والمواعظ، ١٥٥؛ ابن ابي الحديد، شرح نهج البلاغة، ٢٨٥/٨؛ ابن ميثم البحراني، شرح نهج البلاغة، ٤٠٢/٤؛ ابن الصباغ، الفصول المهمة، ٥٥٢/١؛ المجلسي، بحار الانوار، ٤٠٢/٣٢.

التفاؤل والتشاؤم لدى أسر الأطفال المعوقين في محافظة عجلون وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية ودرجة ونوع الإعاقة

د. فيصل عيسى عبد القادر النواصره/ كلية الآداب والعلوم التربوية/ جامعة عجلون الوطنية/ الأردن

الباحث. صفاء عايش عبدالله الحوراني/ وزارة التربية والتعليم/ الأردن

Optimism and Pessimism among Handicapped Children from Ajloun Area,and its relationship with Demographic Variables, the type and degree of handicap

Dr. Faisal Issa Abdul Qader Al-Nawaser / College of Arts and Educational Sciences/ Ajloun National University/ Jordan

Researcher. Safa Ayesh Abdullah Al-Hourani / Ministry of Education/ Jordan

nawasrehf@yahoo.com

Abstract:

This study aims to reveal Optimism and Pessimism among a sample of handicapped children from Ajloun Governorate /Jordan, and its relationship to some demographic variables (gender, age)and the type and degree of handicap, for the purposes of the study, the researcher used Optimism and Pessimism Test which was done depending on Dember scale(1989)which is developed by Majdi Al Dusugi to be suitable for handicapped children,and it was found the indications of Validity and reliability of this scale, the sample consisted of 83 handicapped children (43 males &40 females)were selected randomly, and to analyze the data, it was found the arithmetic averages,standard deviations and value of (T),the multi variance analysis correlation coefficient.The results indicated that the level of Optimism and Pessimism between handicapped children was low, and there weren't statistically significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) at the degrees of the total Optimism and Pessimism and its dimensions between handicapped children regarding to age and gender,and there weren't statistically significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) at the degrees of the total Optimism and Pessimism and its dimensions between handicapped children regarding to the educational level of father and mother, there were statistically significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) between the groups at the degrees of the total Optimism and Pessimism and its dimensions at the type of handicap regarding to the physical and auditory handicap,and there were statistically significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) between the groups at the degrees of the total Optimism and Pessimism and its dimensions and the Pessimism dimension between the handicapped families at the type of handicap regarding to the simple handicap, the results were discussed in the light of the theoretical literature & previous studies, and some recommendations were suggested according to the results of the study.

Keywords: Optimism and Pessimism, handicapped children, the type of handicap, demographic variables.

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى التفاؤل والتشاؤم لدى عينة من أسر الأطفال المعوقين في محافظة عجلون وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية ودرجة ونوع الإعاقة، ولتحقيق أغراض الدراسة استخدم الباحث مقياس التفاؤل والتشاؤم الذي تم إعداده وتطويره بما يتناسب مع أسر المعوقين واعتمادا على ديمبر (Dember,1989) وطوره إلى البيئة العربية د.مجدي الدسوقي وتم إيجاد دلالات صدق وثبات هذا المقياس، وتكونت العينة من ٨٣ طفلا وطفلة معوقة (٤٣ منهم من الذكور و٤٠من الإناث) تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وتم تحليل البيانات من خلال إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وإيجاد قيمة (ت) وتحليل التباين الأحادي.أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التفاؤل والتشاؤم بين أسر المعوقين منخفضاً، كما تبين انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجات التفاؤل والتشاؤم الكلي وأبعاده بين أسر المعوقين تبعاً لمتغير العمر والجنس، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التفاؤل والتشاؤم الكلي وأبعاده بين أسر المعوقين تبعاً لمتغير المستوى التعليمي

للأب والأم، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات وداخل المجموعات في درجات التفاؤل والتشاؤم الكلي وأبعاده على متغير نوع الإعاقة ولصالح الإعاقة الجسمية والسمعية، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات وداخل المجموعات في درجات التفاؤل والتشاؤم الكلي وبُعد التشاؤم بين أسر المعوقين تبعاً لمتغير نوع الإعاقة ولصالح الإعاقة البسيطة، كما نوقشت النتائج في ضوء الأدب النظري والدراسات السابقة وتم اقتراح بعض التوصيات بناءً على نتائج الدراسة.

الكلمات المفتاحية: التفاؤل والتشاؤم، اسر الأطفال المعوقين، نوع الإعاقة، درجة الإعاقة، المتغيرات الديموغرافية.

المقدمة:

تتأثر شخصية الفرد بالعديد من المواقف والظروف التي يتعرض لها من العوامل الاجتماعية والثقافية والتعليمية، أن الضغوط النفسية لم يسلم منها فرد ولا مجتمع ولا شعب من الشعوب، كما ارتبط مفهوم الصحة النفسية بسمة التفاؤل والتشاؤم، وأكدت معظم الدراسات الحديثة ارتباط التفاؤل بالسعادة والصحة والمثابرة والانجاز والنظرة الايجابية للحياة في حين يرتبط التشاؤم باليأس والفشل والمرض والنظرة السلبية للحياة(الأنصاري، وكاظم، ٢٠٠٧).

تمر أسر الأطفال المعوقين في العديد من الضغوط النفسية والقلق والتوتر، نظرا لما يحيط بهم مشكلات اجتماعيه واقتصادية ومواقف ضاغطة وتنوع مستلزمات الحياة، وازدياد متطلبات الأفراد واختلافها، والتي أدت إلى تغيرات وتطورات اجتماعية واقتصادية هائلة، مما جعل تلك الأسر تزخر بالصراعات والأحداث المثيرة للقلق والاضطراب النفسي، الذي يهدد الأمن النفسي الاجتماعي والاقتصادي لهم، بالإضافة إلى زيادة الأزمات النفسية الشديدة والصدمات الانفعالية العنيفة، مما جعل المختصين يولون موضوع الضغوط النفسية والتفاؤل والتشاؤم الأهمية البالغة، لما ينتج عنه من مواقف ضاغطة، ومصادر للقلق والتوتر، وعوامل الخطر والتهديد الاجتماعي، ويذكر الخطيب(١٩٩٦) مصادر الضغوط التي تواجه أسرة الطفل المعاق من عدم توفر الفرص الكافية للتفاعل الاجتماعي للأسرة بسبب حاجة الطفل إلى العناية والرعاية وكذلك صعوبة اصطحاب الطفل خارج المنزل كما يوثر التخوف على الطفل من الرفض والعزل ومدى توفر البديل التربوي المناسب.

يعتبر التفاؤل قوة حيوية دافعة نشأت عن تطور الأجيال الإنسانية وتعدّ عاملا أساسيا لبقاء الإنسان، حيث يعتبر التطور الاجتماعي والاقتصادي والعمراني والعلمي ناتج عن التنبؤ المتفائل نحو المستقبل، لذا يعتبر الذكاء العاطفي استثمار لطاقات الفرد الخاصة في مواجهة الاحباطات والتحكم بالاندفاعات والانفعالات وتأخير بعض الاشباعات وتنظيم الحالات المزاجية والحفاظ على الفرد من الانتكاسات الانفعالية في مواجهة مشكلات الحياة والبحث عن حلول لها ((Mayer& Salovey,1997.

كما ارتبط مفهوم التفاؤل والتفكير الايجابي بالإحداث، فالإنسان يستطيع أن يقرر طريقة تفكيره من خلال التفكير بايجابية وإزالة كثير من المشاعر غير المرغوب فيها، كما ارتبط الاتجاه العقلي الايجابي بالنجاح نحو الحياة والتفكير الايجابي.

لذا فالتفاؤل هو النظرة الايجابية والإقبال على الحياة والاعتقاد بإمكانية تحقيق الرغبات في المستقبل بالإضافة إلى الاعتقاد باحتمال حدوث الخير أو الجانب الجيد من الأشياء بدلا من حدوث الشر (الأنصاري، ١٩٩٨).

العوامل المؤثرة في التفاؤل والتشاؤم

يتأثر التفاؤل والتشاؤم بطبيعة المجتمع وعاداته وتقاليده ومجموعة من العوامل البيولوجية والاجتماعية المحيطة بالفرد وهي:

أولا: العوامل البيولوجية

تعتبر الاستعدادات الموروثة ذات أثر كبير في تكوين حالة التفاؤل أو التشاؤم، ولقد عزز علماء الانثروبولوجيا الرأي المؤيد لأثر الوراثة في التفاؤل الفمي والتشاؤم الفمي المتمثل في غزارة الرضاعة وما يليها من فطام متأخر أو في شحه الرضاعة وما يليها من فطام مبكر، وينشأ التفاؤل عن نشاط الشخص وقوته العقلية والعصبية، فقد تعود أن يزود نفسه بالأفكار الصحيحة السارة، وينشأ التشاؤم من ضعف النشاط وضعف القوة العصبية ووهن الرقابة العقلية في الإنسان فيسمح لنفسه أن يسبح في جو مظلم من الأوهام إذ أن ضبط النفس والنظر إلى الناحية السارة دائما يزيل التشاؤم والهموم والأحزان التي تسيطر على نفوسهم.

وإذ أن المتفائل يستبشر بالنجاح مسبقا كأنه حاصل على قدرة معينة لإحالة المستقبل إلى حاضر يرضى به، أما الفرد المتشائم فإن فكرة التشاؤم تسيطر على جزء من تفكيره وتستحوذ على قدر من طاقته المخصصة للانجاز اللازم، فيصيبه الفتور والفشل في انجاز مهماته وهذا ما يؤكده من يتشاءم وصدق تشاؤمه (الأنصاري، ١٩٩٨).

ثانيا: العوامل الاجتماعية

وتتمثل بالتنشئة الاجتماعية والعادات والقيم والاتجاهات السائدة في المجتمع، فالمواقف الاجتماعية المفاجئة تجعل الفرد يميل في الغالب إلى التشاؤم، كما أن أساليب التربية الخاطئة، كاللجوء إلى العقاب وسعي المراهق الذي يحاول الاستقلال عن أسرته، ومعاملة الراشدين وضعف الإمكانيات المادية يؤدي إلى سوء استغلال أوقات فراغ والإضرار بالمجتمع، كما إن لعوامل البيئة والثقافة دورا كبيرا في تحديد التفاؤل والتشاؤم بين الجنسين، فللذكور مجال أكبر في التعبير عن أرائهم واتجاهاتهم وهذا مما لاشك فيه يخلق لديهم نوعا من الأمل والتفاؤل نحو المستقبل أكثر من الإناث، لأنهم يمتلكون القرار في تحديد مصيرهم سواء من ناحية استمرار التعليم واختيار المهنة المناسبة أو حتى اختيار الزوجة، أما الإناث فما زالت التقاليد الاجتماعية تحد من ذلك عندهن ولكن لا يعني انخفاض التفاؤل بدرجة كبيرة لديهن، ويظهر التفوق لدى الذكور(عبد الخالق، والأنصاري، ١٩٩٥).

ثالثا: العوامل الاقتصادية والسياسية

يشير روشيل (Resseel) بان التراجع الاقتصادي المستمر الذي يقلل من إمكانات العمل في معظم الدول الغربية منذ أواخر السبعينيات من القرن العشرين قد أثر بلا شك على أهداف الحياة التي يضعها صغار الشباب لحياتهم، ونظراً للشك في المستقبل فمن المتوقع بوجه عام أن يطور صغار الشباب اتجاهاتهم متأثرة بهذه الظروف فيصبحون مترددين جدا بشان وضع خطط لحياتهم، كما أن الحروب النفسية والعسكرية وما تخلفه من عوامل الصراع والاضطراب النفسي وهيمنة دول على غيرها وأنواع الاستعمار المباشر وغير المباشر كل ذلك يؤدي إلى فقدان التوازن النفسي فيشعر الفرد انه عاجز وضعيف ومهدد لا يجد من يحميه فيقع فريسة الهم والقلق النفسي مما يؤدي إلى صراعات نفسية لا تلبث أن تصبح مظاهر سلوكية لدى الفرد كالخوف من المستقبل والتشاؤم والشعور بالنقص والتردد والشك (الأنصاري، ١٩٩٨).

رابعاً: مستوى التدين

يميل المتدينون إلى أن يكونوا أكثر تفاؤلا من غير المتدينين، يعدّ نقص التدين عاملا مسهما في التشاؤم حيث كشفت نتائج دراسة عبد الخالق عن وجود علاقة دالة ايجابية بين التفاؤل والتشاؤم والتدين(الأنصاري، ١٩٩٨).

الطفل المعوق

يشير كل من براندون وهوجان (Brandon &Hogan, 2001) إلى أن الأسرة التي لديها أطفال معاقون غالبا ما تتعرض إلى مشكلات نفسية متعددة تسببها العوامل الاجتماعية والاقتصادية، وغالباً ما تعاني الأسرة من صعوبات اقتصادية، بسبب ما تتطلبه الإعاقة من مصاريف علاجيه وشخصية للطفل، بالإضافة إلى عدم قدرة الأم على الخروج للعمل، بسبب ما يتطلبه الطفل المعاق من عناية ورعاية.

ويُعرف المعاق بأنه كل شخص مصاب بعجز بدني أو عقلي مستديم (غير قابل للشفاء) وبشرط أن يكون هذا العجز سببا في عدم التكيف مع المجتمع (هلال، ٢٠٠٩). فهو شخص يختلف عن الأشخاص العاديين بشكل ملحوظ ومستمر ومتكرر، الأمر الذي يحد من قدرتهم على النجاح في تأدية النشاطات الأساسية الاجتماعية والشخصية وتشمل سبع فئات أساسية هي التخلف العقلي وصعوبات التعلم والإعاقة البصرية والإعاقة السمعية والإعاقة الجسمية والاضطرابات السلوكية والاضطرابات الكلامية واللغوية.

وتُقدر المؤسسات والمنظمات الدولية ذات العلاقة ما يزيد عن١٥% من مجموع السكان يعانون في مجمل حالات الإعاقة المذكورة (الخطيب، والحديدي، ٢٠١١).

يمر الطفل المعوق كما هو الطفل العادي بمراحل نمائية متسلسلة ومنظمة ولديه حاجات أساسية لا تختلف عن حاجات الأسر جميعا، فهو بحاجة إلى الدعم وتهيئة الفرص اللازمة له ليصبح مستقلا إلى الحد الذي تسمح به قابليته وقدراته، فكل طفل يستطيع عمل بعض الأشياء ولا يستطيع عمل أشياء أخرى ولذا فهو بحاجة إلى التدريب والتعلم أثناء المراحل النمائية التي يمر بها (هلال، ٢٠٠٩).

ويشمل ذوو الإعاقة الذين تم دراستهم في هذه الدراسة:

١. الإعاقة العقلية وهي انخفاض ملحوظ في مستوى الأداء العقلي العام يصاحبه عجز في السلوك التكيفي ويظهر في مرحلة النمو مما يؤثر سلبيا على أداء الفرد، حيث يتأثر لدى الفرد مدى الانتباه والتذكر والإدراك والتميز مما يقلل من قدرات التصنيف والتعليل ونقل أثر التعلم(الروسان، ٢٠١٣).
٢. الإعاقة السمعية وتشير إلى فقدان سمعي يبلغ من الشدة درجة يصبح معها من الضروري تقديم التربية الخاصة فالطفل الأصم هو الذي يعاني من ضعف سمعي شديد جدا (أي فقدان سمعي أكثر من ٩٠ ديسبل)، أما ضعيف السمع فهو الشخص الذي يعاني من ضعف سمعي يتراوح ما بين (٢٦- ٨٩ديسبل) مما يؤثر سلبيا على أدائه التربوي.
٣. الإعاقة الجسدية هو حالة من ضعف عصبي أو عضلي أو حالة مرضية مزمنة تتطلب إجراء تعديلات في المنهج المدرسي وأساليب التدريس والمبنى التعليمي لكي يصبح بمقدور الطفل الاستفادة من البرامج التعليمية (الخطيب، والحديدي، ٢٠١١).
٤. التوحد: ويُعرف بأنه إعاقة نمائية تؤثر بدرجة ملحوظة على التواصل اللفظي وغير اللفظي والتفاعل الاجتماعي قبل سن الثالثة من العمر مما يؤثر سلبا على الأداء التربوي وتظهر خصائصه السلوكية في القصور في بناء العلاقات الاجتماعية وعجز في التواصل واللغة والحركات النمطية التكرارية ومقاومة التغير والاستجابة غير المألوفة للخبرات الحسية (Kuder,2003,p124).

لذا جاءت هذه الدراسة لتحديد مستوى التفاؤل والتشاؤم لدى أسر الأطفال المعوقين في محافظة عجلون وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية ودرجة ونوع الإعاقة، وتتميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بأنها الدراسة المقارنة العربية الوحيدة (على حد علم الباحث) التي بحثت في مستوى التفاؤل والتشاؤم الكلي وأبعاده لدى أسر الأطفال المعوقين وعلاقته بالجنس والعمر والمستوى التعليمي للأب والأم ونوع ودرجة الإعاقة.

مشكلة الدراسة

تنبثق مشكلة الدراسة من تفاوت نتائج الدراسات التي تناولت اثر وجود طفل معاق في الأسرة ومستوى التفاؤل والتشاؤم بين أفراد المجتمع والأسر وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية والمستوى التعليمي للولدين (الأب، الأم)، ويظهر ذلك بوضوح في اختلاف مجتمع الدراسة والعينة لدى كل منها، لذا تتحدد مشكلة هذه الدراسة في الكشف عن مستوى التفاؤل والتشاؤم وأبعاده لدى أسر الأطفال المعوقين في مراكز التربية الخاصة في محافظة عجلون/الأردن وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية (الجنس والعمر) ودرجة الإعاقة ونوع الإعاقة والمستوى التعليمي للولدين (الأب، الأم).

أسئلة الدراسة

حاولت هذه الدراسة الإجابة عن أسئلة التالية:

١. ما مستوى التفاؤل والتشاؤم لدى أسر الأطفال المعوقين من وجهة نظر أمهاتهم؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \leq$٠,٠٥) في درجات التفاؤل والتشاؤم وأبعاده لدى أسر الأطفال المعوقين من وجهة نظر أمهاتهم تبعا لمتغيري الجنس والعمر؟
٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$٠,٠٥) في درجات التفاؤل والتشاؤم وأبعاده لدى أسر الأطفال المعوقين من وجهة نظر أمهاتهم تبعا لمتغيري درجة الإعاقة ونوع الإعاقة؟
٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$٠,٠٥) في درجات التفاؤل والتشاؤم وأبعاده لدى أسر الأطفال المعوقين من وجهة نظر أمهاتهم تبعا لمتغير المستوى التعليمي للولدين (الأب، الأم)؟

أهمية الدراسة

يعاني الأطفال المعوقين بشكل عام والأطفال المعوقين عقليا بشكل خاص من صعوبات في ممارسة مهارات الحياة اليومية وامتلاك بعض المهارات في مواقف محددة مثل مهارات العادات الصحية وتنظيم الذات والعادات السليمة في الغذاء وتناول واستخدام الدواء.

تتضح الأهمية النظرية في الكشف عن مستوى التفاؤل والتشاؤم عند أسر الأطفال المعوقين في محافظة عجلون /الأردن وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية ممثلة بالجنس والعمر ودرجة الإعاقة ونوع الإعاقة والمستوى التعليمي للولدين (الأب، الأم).

كما يساعد التعرف على أبعاد التفاؤل والتشاؤم لهذه الفئة(اسر المعوقين) في الإرشاد والتوجيه حول الأحداث المثيرة للقلق والاضطراب النفسي والأزمات النفسية التي تهدد الأمن النفسي الاجتماعي والاقتصادي لهم، بالإضافة إلى مساعدة المؤسسات التعليمية التي ترعاهم خصوصاً الأسرة والمدرسة ومراكز التربية الخاصة.

كما تتضح الأهمية التطبيقية للبحث في كل من:

١- تطوير مقياس للتفاؤل والتشاؤم يتناسب مع اسر الطلبة المعوقين.

٢- توضيح أهمية التفاؤل والتشاؤم لما له من علاقة وثيقة بحياة الفرد وصحته النفسية.

ومن هنا تنبع أهمية الكشف عن مستوى التفاؤل والتشاؤم وأبعاده لدى المعوقين من طلبة مراكز التربية الخاصة في محافظة عجلون/ الأردن وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية (الجنس والعمر) ودرجة الإعاقة ونوع الإعاقة والمستوى التعليمي للولدين (الأب، الأم).

وتبدو أهمية دراسة هذه المتغيرات لأنها تتداخل مع نمط الحضارة ونمط الأسرة والمجتمع ككل، حيث أن الفرق الجندري يبين مدى الإدراك الجيد للانفعالات ومدى التكيف الاجتماعي ومدى احترام الأفراد (ذكوراً وإناثاً) للقيم والعادات الاجتماعية السائدة، كما أن الفرق في المرحلة العمرية (العمر) يؤثر في التطور العقلي للطفل والاستفادة من العلاقات الاجتماعية مع الآخرين ومدى تأثر الفرد في المعايير الخلُقية والسلوكية للجماعة التي ينتمي إليها، كما تتضح أهمية دراسة المستوى التعليمي للوالدين في تحديد مدى تأثير الأسرة على الوعي والتفاؤل والتشاؤم والعادات الصحية والغذاء والدواء الملائم لطفل.

التعريفات النظرية والإجرائية

التفاؤل: هو النظرة الايجابية والإقبال على الحياة والاعتقاد بإمكانية تحقيق الرغبات في المستقبل فضلا عن الاعتقاد باحتمال حدوث الحيز أو الجانب الجيد من الأشياء بدلا من حدوث الشر أو الجانب السيئ .(Schier & Carver,1985: p: 219)

التشاؤم: هو توقعات الفرد السلبية للإحداث المستقبلية التي تجعله ينظر للأسوأ ويتوقع حدوث الفشل وخيبة الأمل (Stipek,1981,p.p33)

التفاؤل والتشاؤم إجرائياً: هو الدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس التفاؤل والتشاؤم الذي طوره الباحث.

الطفل المعوق: هو الطفل الذي تم تشخيصه بأنه يعاني من إعاقة حسب تشخيص وزارة الصحة الأردنية ويتلقى تعليمه في مراكز التربية الخاصة في محافظة عجلون/الأردن.

محددات الدراسة:

تتحدد هذه الدراسة بالمحددات التالية:

١. المحددات الزمنية: تم إجراء الدراسة الحالية في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (٢٠١٦/٢٠١٧).

٢. المحددات البشرية: تم إجراء الدراسة الحالية على عينة من اسر أطفال مراكز التربية الخاصة من محافظة عجلون في الأردن.

٣. المحددات الموضوعية: تتحدد نتائج الدراسة الحالية بالأدوات التي استخدمها الباحث لجمع المعلومات وهي: مقياس التفاؤل والتشاؤم للأطفال المعوقين من وجهة نظر أمهاتهم الذي تم التحقق من دلالاته السيكومترية (الصدق والثبات).

٤. المحددات المكانية: تم إجراء الدراسة على ستة من مراكز التربية الخاصة في محافظة عجلون في الأردن.

مبررات الدراسة

١.قلة البحوث التي تناولت مستوى التفاؤل والتشاؤم لدى الطلبة المعوقين.

٢.تقدم إطار نظري ومقياس للتفاؤل والتشاؤم لدى اسر الأطفال المعوقين من وجهة نظر أمهاتهم يستفيد منه العاملون في مجال الإرشاد والتربية الخاصة.

٣. تمهد هذه الدراسة لإجراء دراسات لاحقة وبرامج إرشادية وبرامج وقائية حول تنمية مستوى الوعي والتفاؤل والتشاؤم بين أسر المعوقين.

الدراسات السابقة

هناك العديد من الدراسات التي تناولت التفاؤل والتشاؤم وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية والتحصيل الدراسي وسوف استعرض بعض من هذه الدراسات.

وفي دراسة قام بها (الخطيب، والحديدي، ١٩٩٦) هدفت إلى معرفة أثر الإعاقة على الأسرة في الأردن وعلاقته ببعض المتغيرات، استخدم الباحث مقياس التقييم الشامل للأداء الأسري، تكونت العينة من ٧٢ من آباء وأمهات الأطفال المعوقين الذين تتراوح أعمارهم (٣ – ٨ سنوات) وملتحقين في أربعة مراكز للتربية الخاصة في عمان. بينت النتائج بأن ٥٠% من الآباء والأمهات أفادوا بأن الإعاقة تترك تأثيراً كبيراً على الأسرة، لم يكن هناك فروقاً ذات دلالة احصائية على متغير عمر الطفل والمستوى الاقتصادي للأسرة.

وفي دراسة قام بها عبد اللطيف وحمادة (١٩٩٨) هدفت إلى التعرف على الفروق بين الجنسين في التفاؤل والتشاؤم والتعرف على علاقتهما بالانبساط والاضطرابات العصابية، على عينة مؤلفة من ٢٢٠ طالبا وطالبة من الجامعة، أظهرت النتائج وجود فروق جوهرية في متغير التفاؤل لصالح الذكور في حين لم تظهر فروق جوهرية في التشاؤم ووجود ارتباط ايجابي بين التشاؤم والاضطرابات العصابية.

كما أجرى بركات (١٩٩٨) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين التفاؤل والتشاؤم وبعض المتغيرات المرتبطة بالطالب الجامعي كالجنس والعمر والتخصص الدراسي ونوع العمل ومكان السكن، استخدم الباحث مقياس التفاؤل والتشاؤم وتكونت العينة من (٢٥٤) طالبا وطالبة، أشارت النتائج إلى عدم فروق جوهرية تعزى للجنس والعمر والحالة الاجتماعية، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق جوهرية على مقياس التفاؤل والتشاؤم تعزى لمتغير التخصص ونوع العمل ومكان السكن.

كما قامت اليحفوفي (٢٠٠٢) في دراسة هدفت للتعرف على مقياس مستوى التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة الجامعة على عينة بلغت ٦١٠ طالبا وطالبة، كشفت النتائج عدم وجود فروق جوهرية بين الجنسين بالنسبة لمتغير التفاؤل والتشاؤم.

في دراسة قام بها القبسي(٢٠٠٦) هدفت إلى بحث العلاقة بين التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما بتقدير الذات ووجهة الضبط لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية مكونة من (٣٤٦) طالبا واستخدم الباحث مقياس التفاؤل والتشاؤم من إعداد الباحث، وكشفت النتائج عن أن مستوى متوسط مرتفع من التفاؤل وكما لا يوجد فروق في التفاؤل والتشاؤم وفقا لمتغيري الصف والتخصص.

أما دراسة المنشاوي (٢٠٠٦) فقد هدفت إلى التنبؤ بالتفاؤل والتشاؤم في ضوء بعض المتغيرات النفسية والديموغرافية على عينة من طلبة الجامعة بلغت (٣٧٠)، أشارت النتائج إلى وجود علاقة ايجابية دالة إحصائيا بين التفاؤل والصلابة النفسية والتحصيل الدراسي والذكاء الوجداني، كما لم تجد فروقا تعزى لمتغير الجنس وان التخصصات الأدبية أكثر تفاؤلا من ذوي التخصصات العلمية.

وفي دراسة قام بها غزال (٢٠٠٨) هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التفاؤل والدافعية للانجاز واعتمدت الباحثة اختبار التفاؤل الذي أعده الأنصاري (٢٠٠١)، تكونت العينة من (٤٣٩) طالبا وطالبة تم استخدام المعالجة الإحصائية (معامل ارتباط بيرسون، واختبار ت) حيث أشارت النتائج إلى وجود علاقة بين التفاؤل والدافعية للانجاز ولا توجد فروق ذات دلالة احصائية في التفاؤل باختلاف الجنس (ذكور، إناث).

كما أجرى الأنصاري وكاظم (٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى الكشف عن الفروق بين طلبة الجامعة العمانيين والكويتيين في التفاؤل والتشاؤم، على عينة تكونت من (٩٠٠) طالبا وطالبة من العمانيين و(٩٠٠) من الكويتيين، أظهرت النتائج تفوق الذكور على الإناث في التفاؤل في حين لم تظهر إي فروق بينهما في التشاؤم.

وفي دراسة قامت بها خليل (٢٠٠٩) هدفت إلى التعرف على مستوى الذكاء العاطفي والتفاؤل– التشاؤم، تكونت العينة من ٢١٢ طالبة، واستخدمت الباحثة مقياس الذكاء العاطفي ومقياس التفاؤل والتشاؤم من إعداد الباحثة، أظهرت النتائج أن مستوى التفاؤل لدى الطالبات جيد بين عينة الطلبة (من طلبة كليات التربية) كما أظهرت النتائج وجود فروق جوهرية بين طالبات التخصص العلمي والإنساني وكانت لصالح طالبات التخصص الإنساني.

في دراسة قام بها (زعارير، ٢٠٠٩) هدفت إلى تقصي مصادر الضغوط النفسية وأساليب مواجهتها لدى أولياء أمور الأطفال التوحديين وعلاقتها ببعض المتغيرات مثل جنس الطفل التوحدي وعمره، تكونت العينة من (٢٠٠) أب وأم لأطفال توحديين في مراكز التربية الخاصة في الأردن، حيث استخدم الباحث مقياس مصادر الضغوط النفسية ومقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية من إعداد السرطاوي والشخص، وأشارت النتائج أن أبرز الضغوط النفسية عن أولياء الأمور الأطفال التوحديين هي القلق على مستقبل الطفل وعلى تحمل أعباء الطفل ومشكلات الأداء الاستقلالي والمشكلات المعرفية والنفسية للطفل والمشكلات الأسرية، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين آباء وأمهات الأطفال التوحديين.

كما أجرى الحميري (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى شيوع سمة التفاؤل – التشاؤم لدى طلبة جامعة ذمار تبعا لمتغير الجنس، تكونت العينة من ٦٠٠ طالبا وطالبة من ذوي التشاؤم المتطرف و١٠٤ من ذوي التفاؤل المتطرف وان ٦٥% من أفراد العينة يتسمون في التفاؤل المتشائم المعتدل، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجات مستوى التفاؤل والتشاؤم استنادا لمتغير الجنس والتخصص.

وفي دراسة قام محيسن (٢٠١٢) هدفت إلى التعرّف على نسبة شيوع التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة جامعة الأقصى بغزة، وعلاقتهما بالتدين، ودرجة اختلاف الفروق في التفاؤل والتشاؤم باختلاف الجنس، التخصص، مكان السكن، الحالة الاجتماعية، الانتماء التنظيمي، وما إذا كان التفاؤل والتشاؤم يمثلان عاملا واحدا أم عاملين مستقلين، وأجريت الدراسة على عينة من ٢٦٣ من طلبة جامعة الأقصى بغزة، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن شيوع التفاؤل بنسبة ٦٠,٦٦%، وعدم وجود فروق في التفاؤل والتشاؤم تعزى للجنس (ذكور – إناث) أو لمكان السكن (قرية– مدينة– معسكر)، وأن المتزوجين أقل تشاؤماً من غير المتزوجين، كما كشفت عن أن طلبة التخصص الأدبي أكثر تشاؤما من طلبة التخصص العلمي،، وعدم تمايز التفاؤل عن التشاؤم في عامل مستقل.

في دراسة قام بها بني مصطفى ومقالدة (٢٠١٤) هدفت إلى معرفة مستوى الحكم الأخلاقي ومستوى التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة جامعة اليرموك، تكونت العينة من ٥٠٠ طالبا وطالبة من طلبة جامعة اليرموك واستخدام مقياس الحكم الأخلاقي للراشدين المعدّ من قبل عبد الفتاح (٢٠٠١) ومقياس التفاؤل والتشاؤم الذي أعد من قبل الباحثين، أظهرت النتائج أن هناك مستوى مرتفع من التفاؤل لدى طلبة جامعة اليرموك ومستوى متوسط من الحكم الأخلاقي، كما أظهرت النتائج ارتباط ايجابي بين الحكم الأخلاقي والتفاؤل، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في مستوى التفاؤل والتشاؤم تعزى إلى الجنس والتخصص.

أما دراسة سعاد (٢٠١٥) فقد جاءت بهدف التعرف على التفاؤل والتشاؤم وعلاقتها بالرضا عن الحياة لدى عينة مكونة من (١١٩) من طلبة علم النفس بجامعة قاصدي مرباع ودراسة متغيرات الجنس وتقدير الذات واستخدام الباحث مقياس التفاؤل والتشاؤم توصلت النتائج إلى وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين التفاؤل والرضا عن الحياة، كما لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في سمة التفاؤل على متغير الجنس وتختلف سمة التفاؤل لدى الطلبة باختلاف مستوى تقدير الذات.

تعقيب على الدراسات السابقة

لقد حظي موضوع التفاؤل والتشاؤم باهتمام عدد كبير من الباحثين، ويمكن تصنيف الدراسات السابقة إلى نوعين من حيث العينة: بين طلبة المدارس: مثل ودراسة غزال (٢٠٠٨) ودراسة القبسي (٢٠٠٦).

وبين طلبة الجامعات: مثل دراسة عبد اللطيف وحمادة (١٩٩٨) ودراسة بركات (١٩٩٨) ودراسة اليحفوفي (٢٠٠٢) ودراسة المنشاوي (٢٠٠٦) ودراسة الأنصاري وكاظم (٢٠٠٨) ودراسة خليل (٢٠٠٩) ودراسة الحميري (٢٠١٠) ودراسة محيسن (٢٠١٢) ودراسة بني مصطفى ومقالدة (٢٠١٤) ودراسة سعاد (٢٠١٥)، ولم يجد الباحث أي دراسة تناولت اسر أطفال المعوقين.

كما يتضح من نتائج الدراسات السابقة أن هناك دراسات أظهرت مستوى متوسط من التفاؤل والتشاؤم مثل: دراسة القبسي(٢٠٠٦)، وهناك دراسات أظهرت مستوى مرتفع من التفاؤل والتشاؤم مثل: دراسة بني مصطفى ومقالدة (٢٠١٤) ودراسة خليل (٢٠٠٩) ودراسة الحميري(٢٠١٠) ودراسة محيسن(٢٠١٢).

كما تبين من الدراسات السابقة تباين الفروق في مستوى التفاؤل والتشاؤم باختلاف الجنس حيث أظهرت دراسة عبد اللطيف وحمادة (١٩٩٨) ودراسة الأنصاري وكاظم (٢٠٠٨) فروقا في مستوى التفاؤل والتشاؤم لصالح الذكور في حين لم تظهر أي دراسة فروقا في مستوى التفاؤل والتشاؤم لصالح الإناث.

كما أشارت بعض الدراسات عدم وجود فروق في مستوى التفاؤل والتشاؤم باختلاف الجنس حيث أظهرت ودراسة المنشاوي (٢٠٠٦) ودراسة اليحفوفي (٢٠٠٢) ودراسة بركات (١٩٩٨) دراسة غزال (٢٠٠٨) ودراسة الحميري (٢٠١٠) ودراسة محيسن (٢٠١٢) ودراسة بني مصطفى ومقالدة (٢٠١٤) ودراسة سعاد (٢٠١٥).

كما تبين من الدراسات السابقة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى التفاؤل والتشاؤم على متغير الصف والعمر كما في دراسة القبسي (٢٠٠٦) ودراسة بركات (١٩٩٨).

كما أشارت بعض الدراسات إلى الضغوط النفسية الناتجة عن وجود الطفل المعاق والأثر الذي تتركه الإعاقة على الأسرة مثل: دراسة (الخطيب، ١٩٩٦) ودراسة (الزعارير، ٢٠٠٩).

يتضح من الدراسات السابقة تباين النتائج التي تناولت دراسة التفاؤل والتشاؤم سواء بين طلبة الجامعات أو المدارس أو أفراد المجتمع بشكل عام، كما لم يجد الباحث (على حد علم الباحث) أي دراسة تناولت التفاؤل والتشاؤم بين الأسر المعوقين، لذا جاءت الدراسة الحالية لدراسة مستوى التفاؤل والتشاؤم وأبعاده لدى الأسر المعوقين من طلبة مراكز التربية الخاصة في محافظة عجلون/الأردن وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية (الجنس والعمر) والمستوى التعليمي للولدين (الأب، الأم) ودرجة الإعاقة ونوع الإعاقة.

مجتمع الدراسة وعينتها

يشمل مجتمع الدراسة جميع الطلبة المعوقين في مديرية التنمية الاجتماعية في محافظة عجلون لعام ٢٠١٦/٢٠١٧ حيث تم اختيار عينة الدراسة التي تكونت من٨٣ طفل وطفلة تم اختيارهما بطريقة عشوائية عنقودية، والجدول (١) يوضح الخصائص الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة.

جدول (١): الخصائص الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة

البعد	المتغير	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	43	51.8
	أنثى	40	48.2
المستوى التعليمي للأب	ثانوية عامة فما دون	66	79.5
	جامعي	17	20.5
المستوى التعليمي للام	ثانوية عامة فما دون	66	79.5
	جامعي	17	20.5

درجة الإعاقة	بسيطة	25	30.1
	متوسطة	39	47.0
	شديدة	19	22.9
نوع الإعاقة	سمعي	10	12.0
	توحد	9	10.8
	جسمية	4	4.8
	عقلية	60	72.3
العمر	10فما دون	39	47.0
	أكثر من ١٠	44	53.0
	العدد الكلي	83	100.0

يتضح من الجدول (١) ما يلي:

١. **متغير الجنس:** بلغ عدد الذكور المعوقين (٤٣) ذكراً، ويشكلون ما نسبته (٥١,٨%) من مجموع أفراد عينة الدراسة، في حين بلغ عدد الإناث المعوقين(٤٠) أنثى بما يشكل نسبة هي (٤٨,٢%)، وتعد هذه النسبة متقاربة بحيث تشير إلى ارتفاع عدد الذكور إلى الإناث.

٢. **متغير العمر:** بلغ عدد طلبة المعوقين من فئة العمر (10فما دون) (٣٩) طفلاً، ويشكلون ما نسبته (٤٧,٠%) من مجموع أفراد عينة الدراسة، في حين بلغ عدد طلبة المعوقين من فئة العمر (أكثر من ١٠سنوات) (٤٤) طفلاً، ويشكلون ما نسبته (٥٣,٠%) من مجموع أفراد عينة الدراسة، وتعد هذه النسبة متقاربة بحيث تشير إلى ارتفاع عدد طلبة من فئة العمر (أكثر من ١٠سنوات) قليلاً.

٣. **متغير المستوى التعليمي للأب:** بلغ عدد من فئة (ثانوية عامة فما دون)(٦٦) من الآباء أي ما نسبته (٧٩,٥) من الآباء في حين بلغ عدد الآباء من فئة (الجامعي)(١٧) أي ما نسبته (٢٠,٥) من الآباء.

٤. **متغير المستوى التعليمي للأم:** بلغ عدد الأمهات من فئة (ثانوية عامة فما دون)(٦٦) من الأمهات أي ما نسبته (٧٩,٥%) من الأمهات في حين بلغ عدد الأمهات من فئة (الجامعي)(١٧) أي ما نسبته (٢٠,٥%) من الأمهات.

٥. **درجة الإعاقة:** حيث بلغ عدد الأسر من فئة البسيطة (٢٥) طفلاً أي ما نسبته (٣٠,١%) في حين بلغ عدد الأسر من فئة المتوسطة (٣٩) طفلاً أي ما نسبته (٤٧,٠%) في حين بلغ عدد الأسر من فئة الشديدة (١٩) طفلاً أي ما نسبته (٢٢,٩%).

٦. **نوع الإعاقة:** حيث بلغ عدد الأسر من فئة الإعاقة السمعية (١٠) أطفال أي ما نسبته (١٢,٠%) في حين بلغ عدد الأسر من فئة التوحد (٩) أطفال أي ما نسبته (١٠,٨%) في حين بلغ عدد الأسر من فئة الإعاقة الجسمية (٤) أطفال أي ما نسبته (٤,٨%) في حين بلغ عدد الأسر من فئة الإعاقة العقلية (٦٠) أطفلاً أي ما نسبته (٧٢,٣%).

أداة الدراسة (مقياس التفاؤل والتشاؤم): استخدم الباحث في هذه الدراسة مقياس التفاؤل والتشاؤم اعتمادا على مقياس التفاؤل والتشاؤم الذي أعدة ديمبر (Dember,1989) وطوره إلى البيئة العربية د.مجدي الدسوقي حيث تكون المقياس من ٥٦ فقرة، تم تطويره من قبل الباحث وعرضه على لجنة محكمين حيث تضمن مقياس التفاؤل والتشاؤم المقترح بعد إجراء تعديلات التحكيم عليه من 38 فقرة موزعة على بعدين فرعين هي:

١. بُعد التفاؤل (ويتكون من ٢١ فقرة) وهي (١، ٤، ٧، ٨، ٩، ١١، ١٣، ١٤، ١٦١٧، ١٨، ٢١، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٨، ٣١، ٣٢، ٣٤، ٣٦، ٣٧)

٢. بُعد التشاؤم (ويتكون من ١٧فقرة) (٢، ٣، ٥، ٦، ١٠، ١٢، ١٥، ١٩، ٢٠، ٢٢، ٢٦، ٢٧، ٢٩، ٣٠، ٣٣، ٣٥، ٣٨)

دلالات صدق وثبات المقياس

صدق المقياس: قام الباحث بالتحقق من صدق المقياس بطريقتين:

أولاً: صدق المحكمين: تم عرض المقياس الذي أعدة ديمبر(Dember,1989) وطوره إلى البيئة العربية د.مجدي الدسوقي ثم تم تطويره من قبل الباحث بما يتناسب مع الأسر الأطفال المعوقين والبيئة الأردنية العربية بصورته النهائية بعد عرضة على ستة محكمين من حملة الدكتوراه في الإرشاد والتربية الخاصة والقياس والتقويم في جامعة عجلون الوطنية وجامعة العلوم الإسلامية العالمية وذلك للتحقق من ملاءمة المقياس لتحقيق أغراض الدراسة، وقد تم تعديل الصياغة اللغوية للفقرات (٦، ٣٦، ٤٢، ٣٣، ٢٠، ١٢) وتم حذف ١٨ فقرة بناءً على ملاحظات المحكمين وبما يتناسب مع أسر الأطفال المعوقين والبيئة الأردنية.

ثانياً: صدق البناء: تم التأكد من صدق البناء للأداء وذلك بحساب معامل الارتباط بين البعد والعلامة الكلية للمقياس وذلك بعد تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من ٣٦ طالباً وطالبةً كما في الجدول(٢).

جدول (٢): معامل الارتباط بين الأبعاد والعلامة الكلية لمقياس التفاؤل والتشاؤم الكلي

البعد	التفاؤل	التشاؤم	التفاؤل والتشاؤم
التفاؤل	1		
التشاؤم	-.779(**)	1	
التفاؤل والتشاؤم	.738(**)	.758(**)	1

****دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=٠,٠١)**

وقد انحصرت قيم معامل ارتباط بيرسون للسلوك الصحي الكلي والأبعاد الواردة في الجدول بين (.٧٧٩ – .٧٥٨) وكانت جميعها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠١.) مما يؤكد تمتع المقياس بدرجة عالية من صدق البناء (على اعتبار أن الأداء على المقياس الكلي هو المحك).

ثبات المقياس:

كما تم حساب الثبات لمقياس التفاؤل والتشاؤم من خلال تطبيقه على العينة الاستطلاعية ٣٠ طالباً وطالبةً، من خلال إيجاد معامل الثبات بطريقة الإعادة حيث تم إعطاء الاختبار وإعادته خلال أسبوعين، وتبين من نتائج التطبيق في أن معاملات الارتباط كان وفق الجدول(٣):

جدول (٣): معاملات الثبات لأبعاد التفاؤل والتشاؤم بطريقة الإعادة

البعد	ثبات بطريقة الإعادة
بعد التفاؤل	.70
بعد التشاؤم	.٧٣
التفاؤل والتشاؤم الكلي	.٧٨

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ثبات الإعادة تتراوح بين (٠,٧٠ – ٠,٧٣) بين الأبعاد، وكان معامل الثبات لاختبار التفاؤل والتشاؤم الكلي(٠,٧٨) وتعتبر هذه المعاملات مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

المعالجة الإحصائية

تم إعداد البيانات وتحليلها إحصائياً باستخدام برنامج SPSS وذلك من أجل:

١. حساب معاملات الثبات لمقياس الدراسة بإعادة التطبيق باستخدام معامل ارتباط بيرسون وإيجاد دلالات صدق المقياس من خلال إيجاد معامل الارتباط بين البعد مع المقياس الكلي، ومدى دلالة ذلك إحصائياً.

٢. كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الأداء على مقياس التفاؤل والتشاؤم الكلي وأبعاده.

٣. كما تم استخدام (T.TEST) للتعرف على مستوى الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية.

٤. تم استخدام تحليل التباين الأحادي لأثر الجنس والعمر والمستوى التعليمي للولدين.

متغيرات الدراسة

تضمنت الدراسة المتغيرات التالية:

١. **المتغيرات المستقلة:** وتضمن الجنس (ذكر، أنثى)، العمر(السابع، الأول ثانوي) والمستوى التعليمي للولدين الأب، الأم(ثانوية عامة فما دون، جامعي)، والعمر(10فما دون) و(١٠ فأكثر) ودرجة الإعاقة (شديدة، متوسطة، شديدة) ونوع الإعاقة(جسمية، سمعية، عقلية، توحد).

٢. المتغير التابع: الدرجات التي يحصل عليها اسر الأطفال المعوقين على مقياس التفاؤل والتشاؤم الكلي وأبعاده.

منهج البحث

اعُتمد في هذه الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي من خلال إيجاد مستوى التفاؤل والتشاؤم بين أسر المعوقين اعتماداً على مقياس التفاؤل والتشاؤم من وجهة نظر أمهاتهم، ثم تم إيجاد الفروق في درجات التفاؤل والتشاؤم وأبعاده لدى أسر المعوقين تبعا لمتغير الجنس(الذكور والإناث) والعمر(10فما دون) و(١٠ فأكثر)، كما تم إيجاد الفروق في درجات التفاؤل والتشاؤم وأبعاده لدى الأسر المعوقين تبعا لمتغير المستوى التعليمي للولدين (الأب، الأم)، كما تم إيجاد الفروق في درجات التفاؤل والتشاؤم وأبعاده لدى أسر المعوقين تبعا لمتغير درجة الإعاقة (شديدة، متوسطة، شديدة)، كما تم إيجاد الفروق في درجات التفاؤل والتشاؤم وأبعاده لدى أسر المعوقين تبعا لمتغير نوع الإعاقة(جسمية، سمعية، عقلية، توحد).

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها

كان السؤال الأول في الدراسة ينص: **(ما مستوى التفاؤل والتشاؤم لدى أسر المعوقين من وجهة نظر أمهاتهم؟).**

وللإجابة عن هذا السؤال تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على التفاؤل والتشاؤم الكلي وأبعاده بين أسر المعوقين كما في الجدول (٤).

جدول (٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التفاؤل والتشاؤم الكلي وأبعاده بين الأسر المعوقين

البعد	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التفاؤل	83	3.58	.773
التشاؤم	83	2.68	.761
التفاؤل والتشاؤم	83	3.18	.361

*العلامة ٣,٧٥ درجة قطع

يتضح من الجدول (٤) أن قيم مستوى التفاؤل والتشاؤم الكلي وأبعاده بين الأسر المعوقين تراوحت بين (٢,٦٨–٣,٥٨)، وهي قيم منخفضة على اعتبار أن ٣,٧٥ درجة قطع، أي إن أداء العينة على مقياس مستوى التفاؤل والتشاؤم الكلي وأبعاده بين أسر المعوقين اقل من درجة القطع، ولم يجد الباحث دراسة تؤيد أو تعارض هذه النتيجة بين أسر المعوقين، ولكن أشارت دراسة (الخطيب، ١٩٩٦) ودراسة (الزعارير، ٢٠٠٩) إلى الضغوط النفسية الناتجة عن وجود الطفل المعاق والأثر الذي تتركه الإعاقة على الأسرة.

ويمكن تفسير نتيجة الدراسة الحالية إلى أن أسر الأطفال المعوقين يعانون من السلوك الانسحابي والوحدة النفسية وعدم الإحساس بالقيمة، وصعوبات في تنظيم السلوكيات الشخصية حيث يزيد وجود طفل معاق في الأسرة من معاناة الوالدين والضغوط النفسية الناتجة عن عدم توافر الوقت الكافي للعلاقات الاجتماعية وتدني القدرة على تلبية الاحتياجات الخاصة للطفل والقلق على

مستقبله وتحمل أعباء الطفل ومواجهة مشكلات الأداء الاستقلالي والمشكلات المعرفية والنفسية للطفل، فكل هذه العوامل تؤثر على مستوى التفاؤل والتشاؤم لديهم.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها

كان السؤال الثاني في الدراسة ينص: **(هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α≥٠,٠٥) في درجات التفاؤل والتشاؤم وأبعاده لدى أسر المعوقين من وجهة نظر أمهاتهم تبعا لمتغيري الجنس والعمر؟).**

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب مستوى التفاؤل والتشاؤم وأبعاده وقيمة (ت) والدلالة الإحصائية على متغير الجنس للمعوقين كما في الجدول (٥).

الجدول(٥): مستوى التفاؤل والتشاؤم الكلي وأبعاده بين الجنس الذكور والإناث الأسر المعوقين

البعد	الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
التفاؤل	ذكر	43	3.65	.753	.901	81	.370
	أنثى	40	3.50	.796			
التشاؤم	ذكر	43	2.54	.764	1.768	81	.081
	أنثى	40	2.83	.738			
التفاؤل والتشاؤم	ذكر	43	3.16	.321	.577	81	.566
	أنثى	40	3.20	.402			

يتضح من الجدول (٥) أن مستوى التفاؤل والتشاؤم الكلي وأبعاده بين أسر المعوقين منخفضاً حيث تراوح بين (٢,٥٤-٣,٦٥) وهي اقل من درجة القطع ٣,٧٥، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجات التفاؤل والتشاؤم الكلي وأبعاده بين الطلبة المعوقين على متغير الجنس.

كما تم حساب مستوى التفاؤل والتشاؤم وأبعاده وقيمة (ت) والدلالة الإحصائية على متغير العمر للمعوقين كما في الجدول (٦).

جدول (٦): مستوى التفاؤل والتشاؤم الكلي وأبعاده بين الأسر المعوقين حسب متغير العمر

البعد	العمر	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
التفاؤل	10 فما دون	39	3.56	.833	.209	81	.835
	أكثر من ١٠	44	3.60	.725			
التشاؤم	10فما دون	39	2.60	.827	.842	81	.402
	أكثر من ١٠	44	2.75	.700			
التفاؤل والتشاؤم	10فما دون	39	3.13	.320	1.046	81	.299
	أكثر من ١٠	44	3.22	.393			

يتضح من الجدول (٥) أن مستوى التفاؤل والتشاؤم الكلي وأبعاده بين أسر المعوقين منخفضاً حيث تراوح بين (٢,٦٠-٣,٦٠) وهي اقل من درجة القطع ٣,٧٥، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجات التفاؤل والتشاؤم الكلي وأبعاده بين الطلبة المعوقين على متغير العمر.

يتضح من الجداول (٥، ٦) أن مستوى التفاؤل والتشاؤم الكلي وأبعاده بين أسر المعوقين كان منخفضاً في جميع الأبعاد، حيث كانت اقل من درجة القطع(٣,٧٥)، ولا تتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة عبد اللطيف وحمادة (١٩٩٨) ودراسة الأنصاري وكاظم (٢٠٠٨) ودراسة عبد الخالق والأنصاري (١٩٩٥) فروقا في مستوى التفاؤل والتشاؤم لصالح الذكور في حين لم تظهر أي دراسة فروقا

في مستوى التفاؤل والتشاؤم لصالح الإناث، وتتفق نتيجة هذه دراسة مع دراسة المنشاوي (٢٠٠٦) ودراسة(Mook, etal,1992) ودراسة اليحفوفي(٢٠٠٢) ودراسة بركات(١٩٩٨) دراسة غزال(٢٠٠٨) ودراسة الحميري (٢٠١٠) ودراسة محيسن (٢٠١٢) ودراسة بني مصطفى ومقالدة (٢٠١٤) ودراسة سعاد (٢٠١٥)، كما تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التفاؤل والتشاؤم لدى أسر المعوقين على متغير العمر(10فما دون) و(١٠ فأكثر)، ولا تتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة القبسي(٢٠٠٦) ودراسة بركات(١٩٩٨).

ويمكن تفسير نتيجة الدراسة الحالية إلى أن عينة الدراسة من أسر المعوقين لديهم تدني في مستوى التفاؤل والتشاؤم الكلي وأبعاده وتتشابه لديهم أساليب التنشئة البيئية والأسرية والمعايير الاجتماعية ومصادر الضغوط النفسية والقلق على مستقبل الطفل ومشكلات الأداء الاستقلالي والمشكلات المعرفية والنفسية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها

كان السؤال الثالث في الدراسة ينص: **(هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α≤٠,٠٥)في درجات التفاؤل والتشاؤم وأبعاده لدى أسر المعوقين تبعاً لمتغيري نوع الإعاقة ودرجة الإعاقة ؟).**

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب مستوى التفاؤل والتشاؤم الكلي وأبعاده بين أسر المعوقين تبعاً متغير نوع الإعاقة كما في الجدول (7).

الجدول (7): مستوى التفاؤل والتشاؤم الكلي وأبعاده بين الأسر المعوقين تبعاً لمتغير نوع الإعاقة

البعد	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
التفاؤل	بين المجموعات	5.095	3	1.698	3.054	.033
	داخل المجوعات	43.941	79	.556		
	الكلي	49.036	82			
التشاؤم	بين المجموعات	6.338	3	2.113	4.053	.010
	داخل المجوعات	41.186	79	.521		
	الكلي	47.524	82			
التفاؤل والتشاؤم	بين المجموعات	1.295	3	.432	3.641	.016
	داخل المجوعات	9.364	79	.119		
	الكلي	10.659	82			

يتضح من الجدول (٧) أن مستوى التفاؤل والتشاؤم الكلي وأبعاده منخفض باستثناء بُعد التفاؤل على متغير نوع الإعاقة حيث كان مرتفعا لدى اسر الأطفال المعوقين جسمياً وسمعياً والتوحد.

الجدول (٨) تحليل التباين الأحادي لأثر نوع الإعاقة

البعد	المتغير	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التفاؤل	سمعي	10	3.97	.335
	توحد	9	3.85	.714
	جسمية	4	4.23	.238
	عقلية	60	3.43	.810
التشاؤم	العدد الكلي	83	3.58	.773
	سمعي	10	2.86	.674

	توحد	9	1.97	.703
	جسمية	4	2.22	.502
	عقلية	60	2.79	.741
التفاؤل والتشاؤم	العدد الكلي	83	2.68	.761
	سمعي	10	3.47	.396
	توحد	9	3.01	.178
	جسمية	4	3.33	.328
	عقلية	60	3.14	.353

ويتضح من الجدول (٨) وجود فروق ذات دلالة احصائية مستوى (α≤٠,٠٥) في مستوى التفاؤل والتشاؤم الكلي وأبعاده(التفاؤل، التشاؤم) على متغير نوع إعاقة الطفل بين المجموعات وداخل المجموعات ولصالح الإعاقة الجسمية ثم تليها الإعاقة السمعية ثم التوحد.

ويمكن تفسير نتيجة الدراسة الحالية أن أسر المعوقين لديهم تدني في مستوى التفاؤل والتشاؤم الكلي وأبعاده للتشابه في الظروف الاجتماعية ومصادر الضغوط النفسية والقلق على مستقبل الطفل، كما تشابه لديهم البيئة الثقافية والعادات والتقاليد والقيم والأفكار والمعتقدات الاجتماعية وأسلوب الحياة وقدرات تنظيم الذات بين أفراد العينة سواء كانت الإعاقة جسمية أو سمعية أو توحد أو عقلية، ويمكن تفسير وجود فروق ذات دلالة احصائية مستوى (α≤٠,٠٥) بين المجموعات وداخل المجموعات إلى أن الإعاقة الجسمية والإعاقة السمعية تشكل مصدراً للضغوط النفسية والقلق على مستقبل الطفل ومشكلات الأداء الاستقلالي والمشكلات المعرفية والنفسية اقل وشدةً من الإعاقة العقلية والتوحد.

كما تم حساب مستوى التفاؤل والتشاؤم الكلي وأبعاده تبعاً متغير درجة الإعاقة كما في الجدول (٩).

جدول (٩): مستوى التفاؤل والتشاؤم الكلي وأبعاده بين الطلبة المعوقين حسب متغير درجة الإعاقة

البعد	درجة الإعاقة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التفاؤل	بسيطة	25	3.77	.829
	متوسطة	39	3.51	.801
	شديدة	19	3.46	.615
	الكلي	83	3.58	.773
التشاؤم	بسيطة	25	2.93	.731
	متوسطة	39	2.68	.763
	شديدة	19	2.34	.696
	الكلي	83	2.68	.761
التفاؤل والتشاؤم	بسيطة	25	3.40	.380
	متوسطة	39	3.14	.296
	شديدة	19	2.96	.309
	الكلي	83	3.18	.361

يتضح من الجدول (٩) أن مستوى التفاؤل والتشاؤم الكلي وأبعاده منخفضا باستثناء بُعد التفاؤل على متغير درجة الإعاقة لدى اسر الأطفال المعوقين ذوي الإعاقة البسيطة حيث كان(٣,٧٧).

الجدول (١٠): تحليل التباين الأحادي لأثر درجة الإعاقة

البعد	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
التفاؤل	بين المجموعات	1.361	2	.681	1.142	.324
	داخل المجوعات	47.675	80	.596		
	الكلي	49.036	82			
التشاؤم	بين المجموعات	3.844	2	1.922	3.520	.034
	داخل المجوعات	43.680	80	.546		
	الكلي	47.524	82			
التفاؤل والتشاؤم	بين المجموعات	2.163	2	1.081	10.182	.000
	داخل المجوعات	8.496	80	.106		
	الكلي	10.659	82			

يتضح من الجدول (١٠) وجود فروق ذات دلالة احصائية **مستوى** (α≥٠,٠٥) في مستوى التفاؤل والتشاؤم الكلي وبعد(التفاؤل) على متغير درجة إعاقة الطفل بين المجموعات وداخل المجموعات ولصالح الإعاقة البسيطة.

ويمكن تفسير نتيجة الدراسة الحالية أن أسر المعوقين لديهم تدني في مستوى التفاؤل والتشاؤم الكلي وأبعاده للتشابه في الظروف الاجتماعية ومصادر الضغوط النفسية والقلق على مستقبل الطفل، كما تشابه لديهم البيئة الثقافية والعادات والتقاليد والقيم والأفكار والمعتقدات الاجتماعية وأسلوب الحياة وقدرات تنظيم الذات بين أفراد العينة سواء كانت الإعاقة بسيطة أو متوسطة أو شديدة. ويمكن تفسير وجود فروق ذات دلالة احصائية مستوى (α≥٠,٠٥) في مستوى التفاؤل والتشاؤم الكلي وبعد التشاؤم بين المجموعات وداخل المجموعات على متغير درجة الإعاقة ولصالح الإعاقة مستوى البسيطة لأنها تشكل مصدراً للضغوط النفسية والقلق على مستقبل الطفل ومشكلات الأداء الاستقلالي والمشكلات المعرفية والنفسية اقل وشدةً واقل تأثيراً من الإعاقة المتوسطة والشديدة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ومناقشتها

كان السؤال الرابع في الدراسة ينص: **(هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α≥٠,٠٥) في درجات التفاؤل والتشاؤم وأبعاده لدى الأسر المعوقين تبعا لمتغير المستوى التعليمي للأسرة(الأب، الأم) ؟).**

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب مستوى التفاؤل والتشاؤم الكلي وأبعاده على متغير المستوى التعليمي للأسرة للأب كما في الجدول (٩).

الجدول (٩) مستوى التفاؤل والتشاؤم الكلي وأبعاده على متغير المستوى التعليمي للأسرة للأب

البعد	المستوى التعليمي للأب	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
التفاؤل	ثانوية عامة فما دون	66	3.51	.790	1.671	81	.098
	جامعي	17	3.86	.656			
التشاؤم	ثانوية عامة فما دون	66	2.69	.764	.260	81	.796
	جامعي	17	2.64	.772			
التفاؤل والتشاؤم	ثانوية عامة فما دون	66	3.14	.340	1.734	81	.087
	جامعي	17	3.31	.416			

يتضح من الجدول (٩) أن مستوى التفاؤل والتشاؤم الكلي وأبعاده منخفضا باستثناء بُعد التفاؤل على المستوى التعليمي (جامعي)، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≥ ٠,٠٥) في مستوى التفاؤل والتشاؤم الكلي وأبعاده

على متغير المستوى التعليمي لآباء أسر المعوقين، يتضح لدينا أن مستوى التفاؤل والتشاؤم الكلي منخفضاً لدى أفراد العينة، ولكنه أعلى قليلا في بعد التفاؤل، ويمكن عزو هذه النتائج إلى آباء أسر المعوقين من ذوي المستوى التعليمي ثانوية عامة فما والمستوى التعليمي الجامعي يواجهون نفس المعاناة الناتجة عن وجود طفل معاق في الأسرة ومستوى متشابه من الضغوط النفسية الناتجة عن عدم توافر الوقت الكافي للعلاقات الاجتماعية وتدني القدرة على تلبية الاحتياجات الخاصة للطفل والقلق على مستقبله وتحمل أعباء الطفل ومواجهة مشكلات الأداء الاستقلالي والمشكلات المعرفية والنفسية للطفل، مما تؤثر على مستوى التفاؤل والتشاؤم لديهم بدرجة متشابه.

وكما تم إيجاد مستوى التفاؤل والتشاؤم الكلي وأبعاده على متغير المستوى التعليمي للأم كما في الجدول(١٠).

الجدول (١٠) مستوى التفاؤل والتشاؤم الكلي وأبعاده على متغير المستوى التعليمي للأم

البعد	المستوى التعليمي للأم	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
التفاؤل	ثانوية عامة فما دون	66	3.53	.782	1.119	81	.266
	جامعي	17	3.77	.730			
التشاؤم	ثانوية عامة فما دون	66	2.70	.753	.532	81	.596
	جامعي	17	2.59	.811			
التفاؤل والتشاؤم	ثانوية عامة فما دون	66	3.16	.341	.818	81	.416
	جامعي	17	3.24	.434			

يتضح من الجدول (١٠) أن مستوى التفاؤل والتشاؤم الكلي وأبعاده منخفضا باستثناء بُعد التفاؤل على المستوى التعليمي (جامعي)، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≥ ٠,٠٥) في مستوى التفاؤل والتشاؤم الكلي وأبعاده، يتضح لدينا أن مستوى التفاؤل والتشاؤم الكلي منخفضاً لدى أفراد العينة ولكنه أعلى قليلا في بعد التفاؤل، ويمكن عزو هذه النتائج إلى أمهات الأسر المعوقين ذوات المستوى التعليمي ثانوية عامة فما دون وذوات المستوى التعليمي الجامعي يواجهن نفس المعاناة الناتجة عن وجود طفل معاق في الأسرة ومستوى متشابه من الضغوط النفسية الناتجة عن عدم توافر الوقت الكافي للعلاقات الاجتماعية وتدني القدرة على تلبية الاحتياجات الخاصة للطفل والقلق على مستقبله وتحمل أعباء الطفل ومواجهة مشكلات الأداء الاستقلالي والمشكلات المعرفية والنفسية للطفل، مما تؤثر على مستوى التفاؤل والتشاؤم لديهم بدرجة متشابه.

التوصيات

وفي نهاية الدراسة يوصي الباحث بـ:

– ضرورة تنفيذ برامج إرشادية للآباء حول أساليب والاستراتيجيات التي تنمي مستوى التفاؤل لدى الأسر المعوقين مما يطور التكيف الاجتماعي والنجاح في الحياة.

– تكثيف البرامج الإرشادية عبر وسائل الإعلام المكتوبة والمرئية ومن خلال وسائل التواصل الاجتماعي.

المـراجـــع

١. الأنصاري، بدر، كاظم، علي (٢٠٠٧).التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة الجامعة دراسة ثقافية مقارنة بين الطلبة الكويتيين والعمانيين، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، المجلد (٩)، العدد(٤)، ص ص (١٠٧-١٣٢).

٢. الأنصاري، بدر محمد (١٩٩٨). التفاؤل والتشاؤم، المفهوم والقياس والمتعلقات. جامعة الكويت: مجلس النشر العلمي، لجنة التأليف والتعريب والنشر.

٣. بركات، زياد أمين (١٩٩٨).دراسة في سيكولوجية الشخصية: التفاؤل والتشاؤم وعلاقته ببعض المتغيرات المرتبطة بالطالب الجامعي، رسالة ماجستير، جامعة القدس المفتوحة/ فلسطين.

٤. بني مصطفى منار، ومقالدة، تامر (٢٠١٤).الحكم الأخلاقي وعلاقته بمستوى التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة جامعة اليرموك، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلة ١٠، العدد (٤)، ص ص(٤٣١ – ٤٤٤).
٥. الحميري، عبده (٢٠١٠).التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة جامعة ذمار، مجلة ذمار للدراسات والبحوث، العدد (٢) ص ص (٣٦–٥٤).
٦. الخطيب، جمال محمد، والحديدي، منى صبحي (٢٠١١).مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة، دار الفكر: عمان.
٧. الخطيب، جمال، والحديدي، منى (١٩٩٦).أثر إعاقة الطفل على الأسرة، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، مصر.
٨. خليل، عفراء إبراهيم (٢٠٠٩).الذكاء العاطفي وعلاقته بالتفاؤل والتشاؤم لدى عينة من طالبات كليتي التربية والعلوم للبنات. مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد ٢٠ ص ص(١١٥–١٤٧).
٩. الروسان، فاروق (٢٠١٣).قضايا مشكلات في التربية الخاصة، دار الفكر للنشر، عمان: الأردن.
١٠. زعارير، علي (٢٠٠٩).مصادر الضغوط النفسية وأساليب مواجهتها لدى أولياء أمور الأطفال التوحديين وعلاقتها ببعض المتغيرات.رسالة ماجستير، جامعة عمان العربية: عمان، الأردن.
١١. سعاد، نهدي، (٢٠١٥)، التفاؤل والتشاؤم وعلاقتها بالرضا عن الحياة لدى الطلبة الجامعيين، رسالة ماجستير/جامعة قاصدي مرباع.
١٢. عبد الخالق، احمد، والأنصاري، بدر(١٩٩٥).التفاؤل والتشاؤم: دراسة عربية في الشخصية، المؤتمر الدولي الثاني لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس (من ٢٥ – ٢٧ ديسمبر).
١٣. عبد اللطيف، حسن، وحمادة، لولوه (١٩٩٨).التفاؤل والتشاؤم وعلاقتها ببعد الشخصية: الانبساط والعصابية، مجلة العلوم الاجتماعية، العدد (٢٦)، ص ص(٨٣ – ١٠٤).
١٤. غزال، نعيمة (٢٠٠٨).علاقة التفاؤل بالدافعية للانجاز لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، دراسة ميدانية بمدينة ورقلة، جامعة قاصدي مرباع – ورقلة /الجزائر.
١٥. القبسي، علي خليل عضوان(٢٠٠٦).التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما بتقدير الذات ووجهة الضبط لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، جامعة الملك خالد: السعودية.
١٦. محيسن، عون(٢٠١٢).التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة جامعة الأقصى بغزة في ضوء بعض المتغيرات. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية النفسية، المجلد العشرون، العدد الثاني، ص ص(٥٣– ٩٣).
١٧. المنشاوي، عادل(٢٠٠٦).التنبؤ بالتفاؤل والتشاؤم في ضوء بعض المتغيرات النفسية الديموغرافية على عينة من طلاب كلية التربية. التربية المعاصرة، العدد(٧٤).
١. هلال، أسماء سراج الدين (٢٠٠٩). تأهيل المعاقين. دار المسيرة للنشر، عمان: الأردن.
٢. اليحفوفي، نجوى، (٢٠٠٢)، التفاؤل والتشاؤم وعلاقته ببعض المتغيرات الاجتماعية والديموغرافية لدى طلاب الجامعة، مجلة علم النفس، مجلد (٦٢)، ص ص(١٣٢– ١٥٠).
- Brandon.Peter D. & Hogan,Dennis P.(2001), The effects of Children with Disabilities on Mothers Exit from welfare. Joint centre for Poverty Research working Paper Series.
- Dember,W.N.Martin,S.,Hummer,M.K.,Howe,S.,& Melton,R.(1989),The measurement of optimism and pessimism. Current Psychology Research and Review, 8,2,102-119.
- Kuder,S.(2003) Teaching students with language and communication Bacon, disabilities. Boston: Allyan.
3. Mayer,J. & Salovey,D.(1997),What Emotional Intelligence? Emotional Development and Emotional Intelligence, implications for Educators,Basic,Newyork.
4. Scheier, & Carver.C.S,(1985),Optimism coping and health Assessment and Implications of generalized outcome expectances, health psychology,4(219 – 247).
5. Stipek,D.J.(1981): Social –motivational development in first Grade Contemporary, Educational Psychology,6,33.

التقسيمات الادارية في ولاية كوسوفو (١٨٧٨-١٩١٣)

أ.م.د. سامي ناظم حسين المنصوري الباحثة. حوراء عبد الامير كاظم
جامعة القادسية / كلية التربية

Administrative Divisions in Wilayet of Kosovo (1878 – 1913(

Ass.Lec.Dr. Sami Nazem Hussein Researcher. Huraa Abdul Amir Kazem
University of Qadisiyah / College of Education
almansourisami@gamil

Abstract:

In the late 1400's, the Ottoman Empire sought to impose its control over the Balkan Peninsula, which could not be controlled without control of Kosovo. Sultan Murad I, in 1389, achieved great victory over the Balkan armies and the Ottoman hegemony over the Balkans lasted for five centuries The Ottoman state has faced many conflicts and objections by the Serbs and has entered conferences, treaties and reform programs in an attempt to contain the situation in the region and make it more stable.

Keywords: Administrative Divisions, Wilayet of Kosovo

المقدمة:

سعت الدولة العثمانية في اواخر القرن الرابع عشر الميلادي لفرض سيطرتها على شبة جزيرة البلقان التي لم يكن بالإمكان السيطرة عليها من دون السيطرة على كوسوفو فتوجه السلطان مراد الاول عام ١٣٨٩ وحقق انتصار كبير على الجيوش البلقانية وبذات الهيمنة العثمانية على البلقان التي استمرت خمسة قرون واجهت الدولة العثمانية خلالها الكثير من النزاعات والمعارضات من قبل الصرب ودخلت في المؤتمرات والمعاهدات وبرامج اصلاح محاولة منها لاحتواء الموقف في المنطقة وجعلها اكثر استقرارا

تالف البحث من محورين تطرقت في المحور الاول لحدود ولاية كوسوفو و مساحتها و موقعها الجغرافي في حين تناولت في المحور الثاني سبب تشكيل الولاية وتقسيماتها الادارية.

الكلمات المفتاحية: التقسيمات الادارية، ولاية كوسوفو.

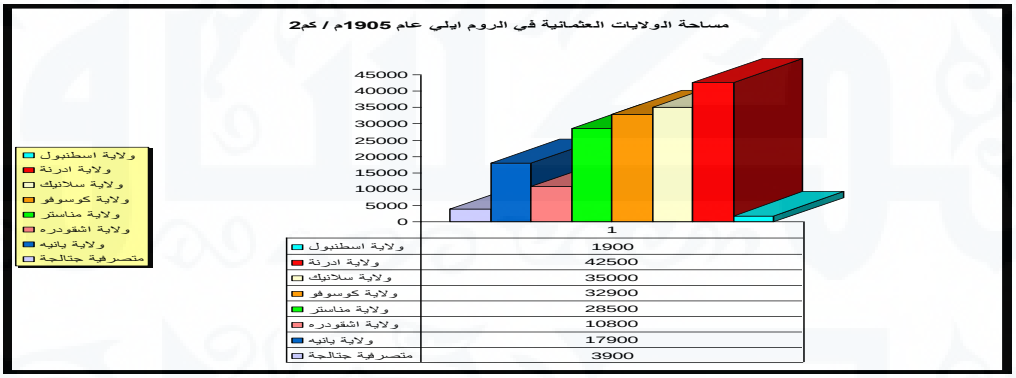
المحور الاول: حدود الولاية ومساحتها وموقعها الجغرافي:

تقع ولاية كوسوفو في شبه جزيرة البلقان[١]، يحد الولاية من جهة الشمال مملكة صربيا، ومن جهة الغرب البوسنة، ومملكة قرة طاغ، وولاية اشقودره[٢]، ومن جهة الجنوب ولايتي مناستر وسلانيك، ومن جهة الشرق ولاية سلانيك أيضاً وبلغاريا[٣]. تقع الولاية فلكياً بين خط الطول ١٧،٣ – ٢٠،٨ شرقاً، ودائرة العرض ٤١،٦ – ٤٣،٢٨ شمالاً[٤].

وولاية كوسوفو هي إحدى ولايات الجانب الأوربي من الدولة العثمانية، وهذا الجانب كان يسمى بمنطقة الروملي[٥] (روم أيلي)[١] والتي كانت تضم ولايات اسطنبول، وأدرنة، وسلانيك، ومناستر، ويانيه، واشقودره، فضلاً عن البوسنة والهرسك وبلغاريا وكريد[٢]. وقد بلغت مساحة منطقة الروم إيلي في عام ١٩٠٥م حوالي (١٧٣٤٠٠) كم٢، توزعت وفق الشكل البياني الآتي[٣]:

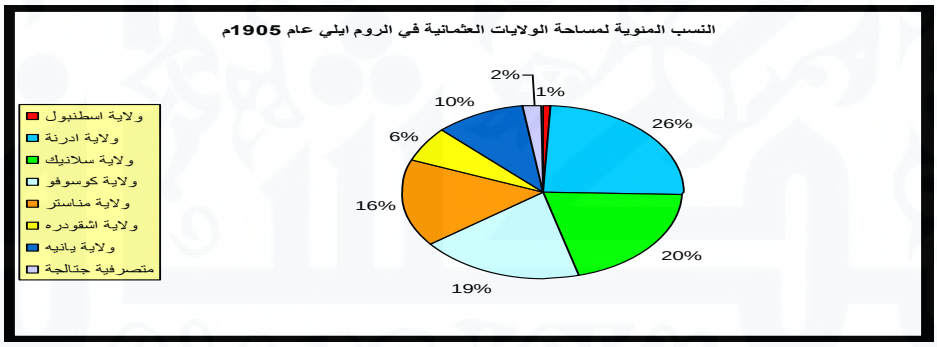
(١) ابراهيم حلمي زاده، ممالك عثمانية جيب اطلاسي، محمود بك مطبعة سندة، (د. م، ١٣٢٣) ص ١٤.، محمد نصر الله واخرون، ممالك محروسة شاهانيه يه مخصوص مكمل ومفصل اطلاس، شركت مرتيبة مطبعة سي، (استانبول: ١٣٢٥ هـ)، ص ٧٨.
(٢) المصدر نفسه ن ص ١٤، ص ٧٨.
(٤) مصطفى راسم، ممالك محروسة شاهانة جغرافياسي، مطبعة سندة، (د. م: ١٣٠٥)، ص ٧٦.
(٢) علي جواد، ممالك عثمانية نك تاريخ وجغرافيا لغاتي، قسم أول، جلد ثاني، محمود بك مطبعة سي، (در سعادت: ١٣١٤هـ)، ص ٦٣٥.
(٦)BOA HRT 6544 1329
(٧) الروم إيلي: تعني في اللغة التركية ارض الروم. لمزيد من التفصيل ينظر: شمس الدين سامي، قاموس الإعلام، اوجنجي جلد، مهران مطبعة سي، (استانبول: ١٣٠٨هـ)، ص ٢٣٧٦.
(٨) مصطفى راسم، ممالك محروسة شاهانة جغرافياسي، مطبعة سندة، (د. م: ١٣٠٥)، ص ٧٦.
(٩) علي جواد، المصدر السابق، ص ٦٣٥.
(10) BOA HRT 6544 1329

شكل رقم (١) مساحة الولايات العثمانية في منطقة (الروم إيلي)



أما مساحة ولاية كوسوفو مقارنة بالولايات العثمانية في الروم ايلي فكانت وفقاً للشكل البياني الآتي [٤]:

شكل رقم (٢) النسب المئوية لمساحة الولايات العثمانية في منطقة الروم إيلي عام ١٩٠٥م



وقد أوردت مصادر مختلفة تقديرات لمساحة ولاية كوسوفو، كانت على النحو الآتي:

جدول رقم (١) تقديرات لمساحة ولاية كوسوفو بين عامي ١٨٨٦ – ١٩١٠م

السنة	المساحة / كم٢
١٨٨٦م [٥]	٢٨٠٠٠
١٨٩٧م [٦]	٢٤٠٠٠
١٩٠٥م [٧]	٣٢٩٠٠
١٩٠٧م [٨]	٣٢٩٠٠
١٩٠٨م [٩]	٣٢٠٠٠
١٩١٠م [١٠]	٣٢٩٠٠

(١١)الروم إيلي: تعني في اللغة التركية ارض الروم. لمزيد من التفصيل ينظر: شمس الدين سامي، قاموس الإعلام، اوجنجي جلد، مهران مطبعة سي، (استانبول: ١٣٠٨هـ)، ص ٢٣٧٦.

(١٢) حسن سري، مختصر عثمانلي جغرافياسي، قره ت مطبعه سي، (استانبول: ١٣٢٧هـ)، ص ٨ – ١٩.

(١٣) إبراهيم، المصدر السابق، ص ١٤.

(١٤) إبراهيم حلمي، المصدر نفسه، ص ١٤.

(١٥) علي صائب، جغرافياي مفصل ممالك دولت عثمانية، دفعة اولى رق، مطبعة ابوضيا، (القسطنطنية، ١٣٠٤)، ص ٦٩.

(16) Gotha Justus Pebthes, Almanach de gotha, Annuaire Genealogique, diplomatique et Statistique, 1897, gotha justus perthes, p 1283.

(17) Gotha Justus Pebthes, Almanach de gotha, Annuaire Genealogique, diplomatique et Statistique, 1905, gotha justus perthes, p 1156.

(18) Gotha Justus Pebthes, Almanach de gotha, Annuaire Genealogique, diplomatique et Statistique, 1907, gotha justus perthes, p 1129.

(١٩) يلماز أوزتونا، تاريخ الدولة العثمانية، ترجمة عدنان محمود سلمان، مراجعة وتنقيح، محمود الأنصاري، مج٢، منشورات مؤسسة فيصل للتمويل، (استانبول: ١٩٩٠)، ص ٦٢٠.

(10) Gotha Justus Pebthes, Almanach de gotha, Annuaire Genealogique, diplomatique et Statistique, 1910, gotha justus perthes, p 1159.

المحور الثاني: سبب تشكيل ولاية كوسوفو وتقسيماتها الإدارية:

بسبب اتساع رقعة الدولة العثمانية فقد قُسمت إدارياً وعسكرياً إلى إقطاعيات وباشويات، وايالات. وقد عهد العثمانيون بإدارة بعض مقاطعات البلقان إلى الحكام المحليين من النبلاء والإقطاعيين الذين تعهدوا ببعض الالتزامات تجاه السلطة المركزية أبرزها جمع الضرائب وأداء الخدمة العسكرية لقاء إعطائهم الاستقلال الذاتي.

كانت جميع الأراضي التي تشكلت منها ولاية كوسوفو فيما بعد، ترتبط أو تتبع ايالة الروم أيلي التي انقسمت خلال القرنين الأولين من الحكم العثماني في المنطقة، إلى ثلاثة ألوية هي فوشتيرن وكان يضم مدينة برشتينا ومعظم شرق كوسوفو، ولواء برزرين الذي ضم برزرين ونوفي بازار، ولواء اشقودره الذي ضم منطقة بيتش، وامتد من الساحل الادرياتيكي عبر شمال ألبانيا، فضلاً عن أجزاء صغيرة من كوسوفو كانت تتبع وحدات إدارية أخرى مجاورة(١). ثم قررت الدولة العثمانية فيما بعد تشكيل ايالة برشتينا إحدى ايالات الروم ايلي، وهذه الايالة ضمت اغلب الأراضي الكوسوفية(٢).

وفي عام ١٨٤٦م تشكلت ايالة جديدة هي ايالة اسكوب ضمت الأراضي الكوسوفوية، وكانت تتشكل من لوائين هما اسكوب وبرشتينا(٣) وبعد صدور قانون الولايات في عام ١٨٦٤م أعادت الدولة العثمانية تنظيم وحداتها الإدارية، وتشكلت بدلاً من الايالات السابقة وحدات إدارية جديدة أطلق عليها القانون الجديد اسم الولايات، يكون على رأس كل ولاية وال وتنقسم الولاية إلى وحدات إدارية اصغر تعرف باللواء يحكم فيه المتصرف، ثم ينقسم اللواء إلى أقضية تكون تحت إدارة القائمقام، ويتكون القضاء من مجموعة من النواحي يديرها مدير، ثم القرى وهي اصغر وحدة إدارية وكان لكل منها مختار(٤). وبموجب هذا القانون أُيد تشكيل ايالة اسكوب وتحويلها الى ولاية سُميت ولاية برزرين،وقد بقيت تتشكل من نفس اللوائين السابقين وهما برزرين واسكوب(٥)

في عام ١٨٧٧م صدرت إرادة سنية بإلغاء ولاية برزرين التي كانت تتألف من أربعة ألوية هي لواء برزرين وتتبعه اقضية ايبك، وياقوه، وبرشتينا، ولومة، ولجترين، وكيلان، وقالقاندلن، وغوسينه. ولواء دبرة الذي ضم اقضية ايلبصان، وماط، ودبرة زير. ولواء اسكوب الذي تشكل من اقضية اشتب، ورادويشته، وقره طوه، وقوجانه، وبلنقه، وقومانوه. ولواء نيش الذي كانت ترتبط به اقضية شهر كوي، واسقوفجه، وبورانيه، واركوب، وازنبول، وقورشونلي(٦).

وبعد إلغاء ولاية برزرين وتخفيض درجتها الإدارية إلى لواء، قررت الدولة العثمانية تشكيل ولاية جديدة هي ولاية كوسوفو، وقد ربطت بها جميع الوحدات الإدارية التابعة لولاية برزرين الملغاة، إضافة إلى لواء يكي بازار الذي كان يرتبط بولاية البوسنة، وبهذا فأن الألوية التي كانت تتشكل منها الولاية في عام ١٨٧٧م هي ألوية برشتينا بعد أن رفعت درجتها الإدارية من قضاء إلى لواء، واسكوب، وبرزرين، ونيش، ويكي بازار، ودبرة زير(٧)، وقد ضمت هذه الولاية (٣١) قضاء و(٨) نواح، و(١١٠٠) قرية(٨).

وكان هناك عاملين مهمين وراء تشكيل او استحداث ولاية كوسوفو هما العاملين السياسي والعسكري ، إذ تم اندلاع الحرب العثمانية – الروسية عام ١٨٧٧م، وبروز قوى إقليمية في البلقان تعمل على زعزعة الوجود العثماني في المنطقة، أو التخلص منه، ولاسيما في صربيا وبلغاريا والجبل الأسود، فعملت الدولة العثمانية على إعادة تشكيل هيكلها الإداري في المنطقة من خلال استحداث ولاية كوسوفو عام ١٨٧٧م وجعلها الخط الدفاعي الأول لها في منطقة البلقان حتى عام ١٩١٢م(٩).

---

(١) محمد يوسف عدس، كوسوفا بين الحقائق التاريخية والأساطير الصربية، الناشر المختار الإسلامي، (القاهرة: د. ت)، ص ٦١.

(2) Huseyin Nammik Korkun, Turk Tarihi, 4 cilt, akba kitanevi (no date : 1946), p 247.

(٣) سالنامة الدولة العثمانية العمومية لسنة ١٢٦٣هـ، دفعة ١، ص ٨٢ ؛ سالنامة الدولة العثمانية العمومية لسنة ١٢٦٨هـ، دفعة ٦، ص ٦٨ ؛ سالنامة الدولة العثمانية العمومية لسنة ١٢٨٠هـ، دفعة ١٨، ص ١٥٩.

(٤) انكه لهارد، دولت عثمانية تاريخ إصلاحات ١٨٢٦–١٨٨٢، مترجمي علي رشاد، قناعت كتبخانه سي، مرتبين مطبعة سي، (استانبول: ١٣٢٨)، ص٨٧.

(٥) سالنامة الدولة العثمانية العمومية لسنة ١٢٨٣هـ، دفعة ٢١، ص ٧١.

(٦) سالنامة الدولة العثمانية العمومية لسنة ١٢٩١هـ، دفعة ٢٩، ص ٢٤٧ – ٢٤٨.

(7) BOA, I. MM, 2696 – 27 C.E, 1294 ; BOA, MMZC, H. 1293 / M. 1877, C. II, s, 15.

(٨) سالنامة الدولة العثمانية العمومية لسنة ١٢٩٥هـ، دفعة ٣٣، ص ٣٣٦ – ٣٣٩.

(9) BOA, TFR. IKV, 651 / 43, 1295.

وفي عام ١٨٧٨م طرأ تغير على التقسيمات الإدارية لولاية كوسوفو، إذ تم فك ارتباط لواء نيش من ولاية كوسوفو ومنحه إلى صربيا بموجب مقررات معاهدة برلين لعام ١٨٧٨م[١]، وكان هذا التغير ناتج عن الحرب العثمانية – الروسية عام ١٨٧٧م والتي اشتركت فيها صربيا ضد الدولة العثمانية، وقد انتهت الحرب بتوقيع معاهدة سان ستيافنو لعام ١٨٧٨م وبموجبها توسعت صربيا على حساب ولاية كوسوفو، إذ تقرر منحها لواء برشتينا[٢]، لكن ذلك لم يتحقق بسبب مخاوف الدول الكبرى على مصالحها في المنطقة، فتم عقد مؤتمر برلين في عام ١٨٧٨م، وفيه تقرر إعادة النظر ببعض بنود معاهدة سان ستيافنو، كما نتجت عنه معاهدة برلين التي تقرر فيها إعطاء صربيا بعض المناطق الألبانية ذات الغالبية السلافية ومنها لواء نيش، بدلاً من لواء برشتينا[٣].

جدول رقم (٣) التقسيمات الإدارية لولاية كوسوفو عام ١٨٧٨م

اللواء	القضاء	الناحية
برشتينا	ايبك	–
	ولجترين	–
	كيلان	–
	بره شوه	–
اسكوب	–	قجانيك
	قو مانوه	–
	اشتب	–
	رادويشتة	–
	قوجانه	بيانجه – مالش
	قره طوه	–
	بلقنة	–
برزرين		راحوفجه
	قالقاندلن	غستوار
	ياقوه	–
	غوسينة	–
	لومه	فاليس
يكي بازار	سنجة	–
	يكي بازار	–
	طاشلجة	–
	بره بول	–
	يكي واروش	بريبوي
	اقوه	وبرانش
	مويقواج	–
	مترويجة	–
	برانه	–
	ترغويشه	–
دبرة	ايلبصان	–
	دبره زير	–
	ماط	–

(١).محمد م. الأرناؤوط، كوسوفو بين الماضي والحاضر، الدار العربية للعلوم ناشرون، ط ١، (بيروت:٢٠٠٨) ص ٤

(2) Stefanq Pollo – Arben Puto, Histoire de L Albanie, (Paris: no date), p 137.

(3) W. N. Medicott, The Congress of Berlin and After, 2nd. (Edinburgh: 1963), p 409 – 419. ٨

لم تبقى التقسيمات الإدارية للولاية على حالها بل تعرضت إلى تغيرات عدة، ففي عام ١٨٨٢م رفعت الدرجة الإدارية لقضاء أيبك إلى لواء ضم أقضية ياقوه، برانه، وغوسينة. كما أُلغي لواء برزرين مع قضائي قالقاندلن ولومة، ورفعت الدرجة الإدارية لقضاء طاشلجة إلى لواء ضم قضاء برة بول، وأضيف إلى لواء يكي بازار قضاء قولاشين، وإلغاء قضاء مويقواج، كما تم إلغاء لواء دبرة والوحدات الإدارية المرتبطة به [١]. وفي عام ١٨٨٤م استحدث قضاء مترويجة وربط إدارياً بلواء برشتينا[٢].

أما في عام ١٨٨٨م فقد قررت الدولة العثمانية نقل مركز ولاية كوسوفو من لواء برشتينا إلى لواء اسكوب[٣]. وفي هذا العام أيضاً أعيد استحداث لواء برزرين مع قضائي قالقاندلن، ولومه، وثلاثة نواحي هي راحوفجة، وغستوار، وفاليس[٤]. وفي العام ذاته تم استحداث قضاء اورخانية وألحق بلواء اسكوب[٥] وفي عام ١٨٩٣م رفعت الدرجة الإدارية لناحية مالش المرتبطة بقضاء قوجانة، إلى قضاء يرتبط إدارياً بلواء اسكوب[٦]، وقد تغير اسم هذا القضاء من مالش إلى عثمانية عام ١٨٩٥م[٧].

وفي عام ١٩٠٢م خفضت الدرجة الإدارية للواء يكي بازار إلى قضاء يرتبط بلواء برشتينا، واستحداث لواء جديد هو لواء سنجة ضم الاقضية التي كانت ترتبط بلواء يكي بازار وهي قولاشين، ويكي وارش، واقوه[٨].

شهدت التقسيمات الادارية لولاية كوسوفو في عام ١٩٠٤م زيادة في عدد الوحدات الإدارية، إذ تم استحداث ناحيتين هما زليقوه، وكورة لر وربطهما بقضاء المركز في لواء اسكوب. وضمن قضاء كوبريلي استحدثت ناحيتين هما بوغوميل، وهابيجوه. كما تم استحداث ناحية اسقويجة وربطها بقضاء اشتب ضمن لواء اسكوب، وفي قضاء عثمانية تشكلت ناحية جديدة هي كاروفا. وفي قضاء قوجانة استحدثت ناحية ساز[٩]. أما في لواء برشتينا فقد تم استحداث ناحية فريزويك التي ربطت بمركز اللواء، واستحداث ناحية بويانوفجه ضمن قضاء بره شوه. في حين كانت التغيرات على الوحدات الادارية في لواء برزرين تتمثل برفع الدرجة الادارية لناحية غستوار إلى قضاء، واستحداث ناحية ماوروه وربطها بهذا القضاء[١٠].

وفي عام ١٩٠٨م تمثلت التغييرات التي طرأت على الوحدات الادارية في الولاية بإلغاء ثلاثة نواح من لواء اسكوب هي كاروفا، وساز، وهابيجوه، واستحداث ستة نواحي جديدة هي ناحية اشتب ضمن قضاء اشتب، وناحيتي قوجانه وبيانجه في قضاء قوجانه، وناحيتي كوبريلي ونقوديم ضمن لواء كوبريلي, وناحية قومانوه في قضاء قومانوه[١١]. وفي لواء برشتينا تم الغاء ناحية باينوفجه، واستحداث ناحية جديدة بدلاً عنها هي بوباقجه[١٢].

وفي لواء برزرين فقد ألغيت ناحية ماوروه، واستحدثت ناحية برزرين ضمن قضاء برزرين، وناحية قالقاندلن في قضاء قالقاندلن. اما في لواء سنجة فقد استحدثت ثمان نواح أربعة منها ربطت بقضاء آقوه وهي برزوفا، وبيهور، وبشتريجه، وكمدات، وأربعة نواح أخرى ربطت بقضاء قولاشين هي كل من قولاشين زير، وويرانيش، ومويقواج، وريدانارايكا. وضمن لواء طاشليجه استحدثت ناحية واحدة هي بره بول ارتبطت إدارياً بقضاء بره بول[١٣].

---

(١) سالنامة ولاية قوصوه لسنة ١٣٠٠هـ، ايكنجي دفعة، مطبعة ولايت قوصوه، ص ٥١ – ١١٦.
(٢) سالنامة ولاية قوصوه لسنة ١٣٠٢هـ، اوجنجي دفعة، مطبعة ولايت قوصوه، ص ٦٧.
(3) BOA, I. MM, 4241, 18 H. 1304 ; BOA, YA.MTV, 35 / 14, 1 E. 1304.
(٤) سالنامة الدولة العثمانية العمومية لسنة ١٣٠٥هـ، قرق اجنجي دفعة، در سعادت، محمود بك مطبعة سي، ص ٦٧٧.
(5) BOA, I. DH, 541, 26 S. 1305.
(6) BOA, I. DH, 231, 26 B. 1310.
(٧) سالنامة ولاية قوصوه لسنة ١٣١٤هـ، يدنجي دفعة، اوله رق، ولايت مطبعه سندة طبع اولنمشدر، ص ٢٤٣.
(8) BOA, YA. HUS, 447 / 60, 19 S. 1319.
(9) BOA, TFR. IKV, 153 / 15290, 1322, s, 1 – 63.
(10) Ibid.
(11) Basbakanlik Devlet Arsivleri Genel Mudurlgu Osmanli Arsivleri Daire Baskanligi Tasnif Subesi Mudurlugu Arastirma Gurubu, Osmanli Asirlarinda Tilrk Devlet nin Milki Idare Taksimati ve Yer Isimlerinin Mukayeseli Tahlili, (1324 – 1325 / 1908 – 1909), s, 1 – 3.
(12) Ibid.
(13) Ibid.

وقد بقيت التقسيمات الإدارية لولاية كوسوفو عرضة للتغير حتى أواخر العهد العثماني، وكانت هذه التقسيمات في عام ١٩١١م على النحو الآتي[١]:

جدول رقم (٤) التقسيمات الإدارية لولاية كوسوفو عام ١٩١١م

اللواء	القضاء	عدد القرى	الناحية	عدد القرى
اسكوب	قضاء المركز	١٥٢	زليقوه	–
			كورة لر	–
	اورخانية	١٩	–	–
	اشتب	١٤٠	بركتلي	–
			اسقويجة	–
	قوجانة	٦٠	ساز	٣
	عثمانية	٢١	سلطانية	٢٣
	قره طوه	٦٩	–	–
	رادويشته	٥٤	–	–
	قومانوه	٧٦	غراديشته	٣٣
	بلنقة	٤٦	–	–
	كوبريلي	٦٢	بوغوميل	١٥
			هابيجوه	١٤
برشتينا	مركز القضاء	١٤٠	لاب	٣٢
	كيلان	١١١	موراوه زير	٥٠
			موراوه بالا	٣٧
	بره شوه	٥٢	باينوفجه	٢٨
			ترغويشته	٣٤
	مترويجه	١٠٨	–	–
	ولجترين	١٢٨	دره تبجه	٦٤
	يكي بازار	٣٤٧	–	–
	فيرزويك	٦٣	–	–
سنجة	قضاء المركز	١٣٧	–	–
	قولاشين	٢٣	موبقواج	٩
	يكي واروش	١٩	–	–
	آقوه	٨٢	بيهور	٤٥
			برزوفا	١١
أيبك	قضاء المركز	١٩١	جورويك	–
			ايستوق	–
	ياقوه	١٤٩	ماليسا	–
			هاس	–
			رقه	–
	برانه	٢٤	–	–
	غوسينه	٨	–	–

(1) BOA, I. DH, 92 – 1 / 29, 16 KS, 1326.

	ترغويشته	٦٢	–	–
طاشليجه	قضاء المركز	٥٩	–	–
	بره بول	٣٠	بريبوي	١٢
برزرين	قضاء المركز	١٥٨	راحوفجه	–
			بانيه	–
	قالقاندلن	١١٠	–	–
	غستوار	–	ماوروه	–
	لومه	١٧	فاليس	١٧
	غوره	٣٩	سنان باشا	١٣

ومن خلال الجدول أعلاه فأن التقسيمات الإدارية لولاية كوسوفو في عام ١٩١٢م كانت تضم (٦) ألوية، و(٣٣) قضاء، و(٢٧) ناحية، و(٣١٩٦) قرية.

أما بالنسبة لأصناف أو درجات الوحدات الإدارية في ولاية كوسوفو فكانت تختلف من مدة إلى أخرى تبعاً لاختلاف الظروف سواء السياسية أو الاقتصادية أو العسكرية التي تمر بها الولاية، وكان من بين الضوابط التي صنفت بموجبها الوحدات الإدارية إلى ثلاث درجات (أولى، ثانية، ثالثة)، هي مساحة تلك الوحدة، وكثافة سكانها، وموقعها الجغرافي، وإيراداتها المالية. وكانت التخصيصات المالية لهذه الوحدات الإدارية لا سيما رواتب مسؤوليها سواء كانت في مركز الولاية أم في اللواء والقضاء والناحية، تحدد وفق الصنف أو الدرجة الإدارية للوحدات التي يعملون فيها وكما سوف نلاحظه لاحقاً. وقد صنفت الولاية في عام ١٩١٢م بالصنف (٢)، أما أصناف الوحدات الإدارية في الولاية فكانت على النحو الآتي[١]:

جدول رقم (٥) أصناف أو درجات الوحدات الادارية في ولاية كوسوفو عام ١٩١٢م

اللواء	الصنف	القضاء	الصنف	الناحية	الصنف
اسكوب	١	قضاء المركز	١	زليقوه	٢
				كورة لر	٢
		اورخانية	٢	–	–
		اشتب	٢	بركتلي	١
				اسقويجة	٢
		قوجانة	٢	ساز	١
		عثمانية	٣	سلطانية	١
		قره طوه	٣	–	–
		رادويشته	٣	–	–
		قومانوه	٣	غراديشته	٣
		بلنقه	٢	–	–
		كوبريلي	١	بوغوميل	١
				هابيجوه	٢
برشتينا	١	مركز القضاء	١	لاب	١
		كيلان	٢	موراوه زير	١
				موراوه بالا	٢
		بره شوه	٢	باينوفجه	٢

(١) سالنامة الدولة العثمانية العمومية لسنة ١٣٢٨مالية، سنه هجرية ١٣٣٠، التمشي دنجي سنة، در سعادت،سلانيك مطبعة سي، ص ٧٤٣ – ٧٥٦.

				ترغويشته	٣
		مترويجه	١	–	–
		ولجترين	٢	دره تبجه	١
		يكي بازار	١	–	–
		فيرزويك	٣	–	–
سنجة	٢	قضاء المركز	٢	–	–
		قولاشين	٣	موبقواج	٣
		يكي واروش	٣	–	–
		آقوه	٢	بيهور	٢
				برزوفا	٢
أيبك	٢	قضاء المركز	٢	جورويك	٢
				ايستوق	٢
		ياقوه	٢	ماليسا	١
				هاس	١
				رقه	١
		برانه	٢	–	–
		غوسينه	٢	–	–
		ترغويشته	٢	–	–
طاشليجه	٣	قضاء المركز	٣	–	–
		بره بول	١	بريبوي	١
برزرين	٢	قضاء المركز	٢	راحوفجه	١
				بانيه	٢
		قالقاندلن	٢	–	–
		غستوار	٣	ماوروه	٣
		لومه	٣	فاليس	١
		غوره	٣	سنان باشا	١

الخاتمة:

قامت الدولة العثمانية بعد سيطرتها على كوسوفو الى اتباع سياستها الادارية التي اتبعتها في بقية المناطق التي خضعت لسيطرتها بعد توسع مناطقها نتيجة انتصاراتها العسكرية وهذه السياسة تمثلت بتقسيم الولاية الى وحدات ادارية متمثلة بالألوية، و الاقضية، و النواحي، و بالقرى.

شهدت التقسيمات الادارية لولاية كوسوفو تغيرا مستمرا فقد تم استحداث وحدات ادارية والغاء اخرى، وهذا مرده لعاملين الاول مالي مرتبط بسياسة الولاية الخاصة بفرض وجباية الضرائب من مستحقيها، و الثاني عسكري خاص بالتجنيد الالزامي في تلك المناطق بما يسهل عليها احصاء النفوس، وفرض التجنيد الالزامي على المكلفين به.

أما بالنسبة لأصناف أو درجات الوحدات الإدارية في ولاية كوسوفو فكانت تختلف من مدة إلى أخرى تبعاً لاختلاف الظروف سواء السياسية أو الاقتصادية أو العسكرية التي تمر بها الولاية، وكان من بين الضوابط التي صنفت بموجبها الوحدات الإدارية إلى ثلاث درجات (أولى، ثانية، ثالثة)، هي مساحة تلك الوحدة، وكثافة سكانها، وموقعها الجغرافي، وإيراداتها المالية. وكانت التخصيصات المالية لهذه الوحدات الإدارية لا سيما رواتب مسؤوليها سواء كانت في مركز الولاية أم في اللواء والقضاء والناحية، تحدد وفق الصنف أو الدرجة الإدارية للوحدات التي يعملون فيها.

المصادر:

اولا: الوثائق غير المنشورة:

1. BOA HRT 6544 1329
2. BOA, I. MM, 2696 – 27 C.E, 1294 ; BOA, MMZC, H. 1293 / M. 1877, C. II, s, 15.
3. BOA, TFR. IKV, 651 / 43, 1295
4. BOA , I. MM, 4241, 18 H. 1304 ; BOA, YA.MTV, 35 / 14, 1 E
5. BOA, I. DH, 541, 26 S. 1305
6. BOA, I. DH, 231, 26 B. 1310
7. BOA, YA. HUS, 447 / 60, 19 S. 1319
8. BOA, TFR. IKV, 153 / 15290, 1322
9. BOA, I. DH, 92 – 1 / 29, 16 KS, 1326

ثانيا: الوثائق المنشورة:

١. سالنامة ولاية قوصوه لسنة ١٣٠٠هـ، ايكنجي دفعة، مطبعة ولايت قوصوه.

٢. سالنامة ولاية قوصوه لسنة ١٣٠٢هـ، اوجنجي دفعة، مطبعة ولايت قوصوه.

٣. سالنامة ولاية قوصوه لسنة ١٣١٤هـ، يدنجي دفعة، اوله رق، ولايت مطبعه سندة طبع اولنمشدر.

٤. سالنامة اشقودره ولايتي لسنة ١٣١٥هجرية، اشقودره ولايتي مطبعه سي.

٥. سالنامة الدولة العثمانية العمومية لسنة ١٢٦٣هـ، دفعة ١

٦. سالنامة الدولة العثمانية العمومية لسنة ١٢٦٨هـ، دفعة ٦.

٧. سالنامة الدولة العثمانية العمومية لسنة ١٢٨٠هـ، دفعة ١٨.

٨. سالنامة الدولة العثمانية العمومية لسنة ١٢٨٣هـ، دفعة ٢١.

٩. سالنامة الدولة العثمانية العمومية لسنة ١٢٩١هـ، دفعة ٢٩.

١٠. سالنامة الدولة العثمانية العمومية لسنة ١٢٩٥هـ، دفعة ٣٣.

١١. سالنامة الدولة العثمانية العمومية لسنة ١٣٢٨مالية، سنه هجرية ١٣٣٠، التمشي دنجي سنة، در سعادت،سلانيك مطبعة سي.

ثالثا: الحوليات الالمانية :

1. Gotha Justus Pebthes, Almanach de gotha, Annuaire Genealogique, diplomatique et Statistique, 1897, gotha justus perthes, .
2. Gotha Justus Pebthes, Almanach de gotha, Annuaire Genealogique, diplomatique et Statistique, 1905, gotha justus perthes .
1. Gotha Justus Pebthes, Almanach de gotha, Annuaire Genealogique, diplomatique et Statistique, 1907, gotha justus perthes, 1- 9.
2. Gotha Justus Pebthes, Almanach de gotha, Annuaire Genealogique, diplomatique et Statistique, 1910, gotha justus perthes,
3. Gotha Justus Pebthes, Almanach de gotha, Annuaire Genealogique, diplomatique et Statistique, 1910, gotha justus perthes
4. Huseyin Nammik Korkun, Turk Tarihi, 4 cilt, akba kitanevi (Stefanq Pollo – Arben Puto, Histoire de L Albanie, (Paris: no date)
5. () W. N. Medicott, The Congress of Berlin and After, 2nd. (Edinburgh: 1963), p 409 – 419. 8no date : 1946)
6. Stefanq Pollo – Arben Puto, Histoire de L Albanie
7. Basbakanlik Devlet Arsivleri Genel Mudurlgu Osmanli Arsivleri Daire Baskanligi Tasnif Subesi Mudurlugu Arastirma Gurubu, Osmanli Asirlarinda Tilrk Devlet nin Milki Idare Taksimati ve Yer Isimlerinin Mukayeseli Tahlili, (1324 – 1325 / 1908 – 1909).

رابعا: الكتب باللغة العربية:

١. شمس الدين سامي، قاموس الإعلام، اوجنجي جلد، مهران مطبعة سي، (استانبول: ١٣٠٨هـ) .

٢. محمد يوسف عدس، كوسوفا بين الحقائق التاريخية والأساطير الصربية، الناشر المختار الإسلامي، (القاهرة: د. ت).

٣. يلماز أوزتونا، تاريخ الدولة العثمانية، ترجمة عدنان محمود سلمان، مراجعة وتنقيح، محمود الأنصاري، مج٢، منشورات مؤسسة فيصل للتمويل، (استانبول: ١٩٩٠)

خامسا: الكتب باللغة العثمانية:

١. ابراهيم حلمي زاده، ممالك عثمانية جيب اطلاسي، محمود بك مطبعة سندة، (د. م، ١٣٢٣) .

٢. انكه لهارد، دولت عثمانية تاريخ إصلاحات ١٨٢٦ – ١٨٨٢، مترجمي علي رشاد، قناعت كتبخانه سي، مرتبين مطبعة سي، (استانبول: ١٣٢٨) .

٣. حسن سري، مختصر عثمانلي جغرافياسي، قره ت مطبعه سي،(استانبول: ١٣٢٧هـ)

٤. علي جواد، ممالك عثمانية نك تاريخ وجغرافيا لغاتي، قسم أول، جلد ثاني، محمود بك مطبعة سي، (در سعادت: ١٣١٤هـ).

٥. علي صائب، جغرافياي مفصل ممالك دولت عثمانية، دفعة اولى رق، مطبعة ابوضيا، (القسطنطنية، ١٣٠٤) .

٦. محمد م. الأرناؤوط، كوسوفو بين الماضي والحاضر، الدار العربية للعلوم ناشرون، ط ١، (بيروت:٢٠٠٨) .

٧. محمد نصر الله واخرون، ممالك محروسة شاهانيه يه مخصوص مكمل ومفصل اطلاس، شركت مرتيبة مطبعة سي، (استانبول: ١٣٢٥ هـ).

٨. مصطفى راسم، ممالك محروسة شاهانة جغرافياسي، مطبعة سندة، (د.م ١٣٠٥).

التكثيف الدّلالي في مجمع الأمثال للميدانيّ

أ.د. هاشم جعفر الموسويّ الباحث. حسين كريم جياد
جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الإنسانية

Al condensi meaning in Complex proverbs LLMadany

Dr. Hashem Jaafer Al Mosawy Researcher. Hussein karim Jiad
University of Babylon / College of Education and Human Sciences
Hassan.1985.1410@mail.com

Abstract:

Those who seek the linguistic truth of words in their voices, structure and structures find that the effect is the meaning, and this fact is not absent from the thought of our scientists ancient and modern, the words are finite limited and the meanings are not limited or finite, does not surround the limited unlimited, and I liked to prove here in the light of what I have seen from the proverbs that most of the most concentrated in the aspect of significance, and therefore is short in the amount of verbal long semantic type, and we will mention here examples of the application of means that contribute to the intensification of significance in the complex of proverbs for the field:

Keywords: condensi- meaning- Dilating- pronouncing.

الملخص:

من يفاتش الحقيقة اللغوية للألفاظ في أصواتها وبنيتها وتراكيبها يجد أنَّ الأثر الناتج عنها هو المعنى، وهذه الحقيقة لم تغب عن فكر علمائنا قدماء ومحدثين، فالألفاظ محدودة متناهية والمعاني ليست محدودة أو متناهية، فلا يحيط المحدود بغير المحدود، وقد أحببت أن أثبت هنا في ضوء ما طالعت من الأمثال أنَّ الأغلب الأعمّ تركّز في جانب الدّلالة، ولذلك هي قصيرة بكمّها اللفظيّ طويلة بنوعها الدّلاليّ، وسنذكر بما يتسع به المقام نماذج مختارة تطبيقية من الوسائل الاقتصاديّة التي تسهم في تكثيف الدّلالة في مجمع الأمثال للميدانيّ.

الكلمات المفتاحية: التَّكثيف، الدّلالة، التّوسع، اللّفظ.

أولاً: التكثيف الدّلالي بالتشبيه:

من الوسائل التي يلجأ إليها المتكلم في تبيين المعنى التشبيه الذي يُخرِج الخفيّ إلى الجليّ, وَيُدني فيه البعيد من القريب، فهو عقد مشابهة بين أمرين, أو أكثر، لاشتراكهما في صفة, أو أكثر بإحدى أدوات التشبيه(١). والتشبيه يساهم في سهولة عملية الاتصال بين المتكلم والسامع بوسائط معروفة بين المشبه والمشبه به, فهو يقرّب المعنى بقليل من الألفاظ(٢), أو تقوية شأنه في نفس السامع بحيث يجعله جميلاً مقبولاً, وليس كل تشبيه يحوز منحى الاقتصاد، إذ إنَّ بعضها يُبعِّد المعنى على المتلقين كقول العجاج(٣):

وَمُقْلَةً وَحَاجِباً مُزَجّجاً وَفَاحِماً وَمَرْسِناً مُسَرَّجاً

فقد أُختُلِفَ في لفظة (مُسَرَّجا), فمنهم من رأى أَنَّها من السيوف, ومنهم من رأى أَنَّها من السِّراج(٤).

وقد ورد التشبيه في أمثال العرب(٥), ومن أمثلة ما ورد من ذلك قولهم: ((كَأَنَّ عَلَى رؤوسهم الطَّيْرُ))(٦)، هذا المثل أقرب إلى الواقع العملي منه إلى النظري، فالجانب الحسي فيه سمة بارزة عليه، فالطير يكاد يكون منظوراً لجميع البشر من دون استثناء، ووجود الطير على رأس الإنسان يستلزم حالة من الثبات، ولنعكس الأمر ونقول: (كأنَّ على رؤوسهم الماء) يقدح في ذهننا دلالة عدم

(١) ينظر: جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع، أحمد الهاشمي: ٢١٤.
(٢) ينظر: مفتاح العلوم: ٤٤٨ – ٤٥٠.
(٣) ديوانه، من الرجز: ٣٤/٢.
(٤) ينظر: الإيضاح في علوم البلاغة: ٢٥/١, وكتاب الصناعتين: ٢٥٧ – ٢٥٩.
(٥) ينظر: على سبيل التمثيل، مجمع الأمثال: ١٤٩/٢, ١٥٤/٢, ١٦٤/٢, ١٦٦/٢, ١٨١/٢, ١٩٥/٢, ٢/ ١٩٧, ٢٠٠/٢, ٢/ ٢٣٧, ٢٤٢/٢, ٢٦٦/٢, ٢/ ٢٦٨, ٢٧٧/٢, ٤٠٥/٢, ٤٢٢/٢
(٦) مجمع الأمثال: ١٤٦/٢, والمثل يضرب للساكن الوادع، يريد أَنَّهم يسكنون ولا يتكلمون، والطير لا تسقط إلا على ساكن.

الثبات...إلخ، والثبات قد يكون في موضع الحق، وأحياناً في موضع الباطل ضد الحق من باب العزَّة بالإثم وعدم القدرة على تمييز الحق، فالتشبيه في المثل المذكور آنفاً وَضَّحَ المعنى وبيَّنه بأَنَّ هؤلاء المشبه بهم في سكونهم والتزامهم وعدم حركتهم هم كالذين على رؤوسهم الطَّيْرُ في السكون وعدم الحركة, فَوُضِّح المعنى بقليل من الألفاظ عن طريق التشبيه من دون إسراف أو تبذير ما وفَّرَ الجهد والوقت من دون أن يستغرق ذلك مدة أطول.

ومن ذلك أيضاً، قولهم: ((مَا أَشْبَهَ اللَّيْلَةَ بِالْبَارِحَةِ))[١]، ففي المثل ذكرَ القائل الجزء، وربَّما أراد الكل ولذلك قال: البارحة من باب الإيجاز في الألفاظ والغزارة بالمعنى، فيكون المعنى ما أشبه الليلة بالأيام التي مضت، ووجه الشبه قد يكون بالشيء الحسن، فالإنسان قد يكون يومه جيداً ليس فيه ما يُبغِضُ ربَّ العالمين وإنَّما فيه مرضاته ولذلك أشبه البارحة، وقد يكون المعنى أنَّ الليلة أشبهت البارحة فقط بعدم وجود الذنوب، ولكنَّها لم تشبه بقية الأيام التي مضت وانتهت، والمعنى العام للمثل ما أشبه بعض القوم ببعض في الشَّر والخديعة, وإنَّما خُصَّ بالبارحة لقربها منها، فهو كأنَّما قال: ما أشبه حال القوم اللَّيْلَةَ بحالتهم في ليلة البارحة باللَّيْلَةِ, ويمكن أن يشعرنا المثل بدعوةٍ خفيَّةٍ إلى الاستقامة، والحذر من الوقوع في الخطأ ومحاسبة النفس بعد انتهاء ساعات النهار، فتبيَّن معنى التشابه بقليل من الألفاظ، ودلَّ على المعاني الكثيرة, ويروى أَنَّ الانسان إذا كان صباحه كأمسه من الذنوب وعدم محاسبة النفس وعدم الارتقاء بها فهو مغبون, قال الإمام علي (عليه السلام): ((من اسْتَوى يوماه فَهُوَ مغبون، وَمن كَانَ يَوْمه شراً من أمسه فَهُوَ مَلْعُون...))[٢]، قال: ((حاسبوا أنفسكم قبل أن تُحاسبوا وزنوها قبل أن توزنوا))[٣].

ولذلك فقلة الألفاظ مع تحقيق ما يرمي إليه المتكلم من المعاني لإيصالها إلى المتلقي بأقل ألفاظٍ ووقت منحًى اقتصادي، فالمعنى أُخرِج ممّا هو خفيّ إلى ما هو جليّ, ولذلك حصل بالتشبيه تأثير في النفس, وتمكين للمعنى في القلب[٤].

ومّما جاء من ذلك أَيضاً، قولهم: ((مِثْلُ الْمَاءِ خَيْرٌ مِنَ الْمَاءِ))[٥]، الملاحظ في المثل المذكور آنفاً أنَّ المتكلم استعمل التشبيه لتقريب الفكرة التي ربَّما تكون بعيدةً عن السامع والمتلقي بقليلٍ من الألفاظ، وهي فكرة القبول بالقليل، ولكن على سامع المثل ومتلقيه أن يقف وقفتين يحاكم فيهما النص المذكور آنفاً:

الأولى: من الواضح جدّاً أنَّ الماء هو أفضل شراب على وجه الأرض للأحياء والجماد، قولة تعالى((اولم يرالذين كفروا ان السماوات والارض كانتا رتقا ففتقناها وجعلنا من الماء كل شى حى افلا يؤمنون))(سورة الأنبياء: من الآية ٣٠).

ولذلك عندما استعمل المتكلم أسلوب التشبيه كان مقروناً باسم التفضيل (خير) وهذه دلالة ترمي إلى تقريب الصورة إلى أبعد ما يمكن.

والوقفة الثانية: أنَّ الدَّلالة المستوحاة من المثل هي إخبارية استعلامية، لكنها تركت ما هو خير من الماء غامضاً لمن لم يدرك المعنى بسهولة، فقد يكون ما هو خير من الماء اللبن بأنواعه، أو العصير، أو العسل، ...الخ، ولذلك ما يفكُّ تلك الإشكالات هو المعنى الجامع أو قل الدلالة المركزية وهي (القناعة).

ومّما جاء من ذلك أَيضاً، قولهم: ((يَاعَمَّاهُ هَلْ يَتَمَطَّطُ لَبَنُكُمْ كَمَا يَتَمَطَّطُ لَبَنُنَا))[١]، ولا شكَّ في أنَّ قائل المثل استعمل أسلوباً طلبياً فابتدأ المثل بالنداء (ياعمّاه) ثمَّ السؤال بـ (هل) للفت انتباه المخاطَب وتخصيصه، فتلك الأساليب تسهم في ثبوت دلالة المثل

---

(١) المصدر نفسه: ٢٧٥/٢, والمثل يضرب في تساوي الناس في الشر والخديعة، أي إنَّ الشيئين متشابهان، يعني أَنَّهم في اللؤم من نصاب واحد، والباء في(البارحة) من صلة المعنى، كأَنَّه في التقدير شيء يشبه الليلة بالبارحة، يقال: شبهته بكذا وكذا، وهو من الشعر الذي جرى مجرى الأمثال، وصدر البيت استشهد به طرفة بن العبد:
: كُلُّهُمُ أَرْوَعُ من ثَعْلَبِ.
ديوانه، مخلع البسيط: ١ / ١٧.
(٢) بحار الأنوار، العلامة المجلسي: ١ / ١٧٧.
(٣) منهاج البراعة: ٥ / ٣٣٧، وهو مرفوع عن النبي (صلّى الله عليه وآله وسلم)، وفي الكافي رواية عن الإمام الصادق (عليه السلام) ((حاسبوا أنفسكم قبل أن تحاسبوا عليها)).
(٤) ينظر: كتاب الصناعتين: ٢٤٠ – ٢٤٢, والإيضاح في علوم البلاغة: ٢٢/٣, ٢٣.
(٥) مجمع الأمثال: ٢ / ٢٨٧، والمثل يضرب للقنوع بالقليل.

وفكرته في ذهن المخاطَب، ومن يسمع المثل يشعر أنَّ هناك إيحاءً بمعنى زيادة المال أو الثروة، وما إلى ذلك، فالمتكلم أخفى المعنى ولم يصرِّح به لو قال: يا عماه هل يتمطط لبنكم ؟ ولكنَّه قرَّب الصورة البعيدة إلى الأذهان عندما أكمل قوله: (كما يتمطط لبننا)، ولكنه قال:(يتمطط)، ولم يقل: (تمطَّطَ)، إمّا لأنَّه يريد أن يترك ذلك إلى ذكاء المتكلم وأنَّه أراد استمرار زيادة المال لا أنَّ الزيادة حصلت وانتهت، وإمّا أنَّه من باب المشاكلة، ومن ثَمَّ يتضح أنَّ كل ما تقدَّم هي دلالات ضمنية ساهم التشبيه بشكل مؤثر فيها، ما انعكست إيجاباً على تكثيف الدلالة بقليل من الألفاظ.

ثانياً: التَّكثيف الدَّلالي بالاستفهام المجازي:

من المفهوم أَنَّ الغرض الرئيس للاستفهام, هو طلب معرفة أمر لم يكن معروفاً عند الطلب لدى السائل[٢], وذلك نحو: هل سافرت إلى القاهرة ؟ فالجواب: يكون بنعم أو لا، ولكن الاستفهام قد يخرج عن غرضه الأصلي إلى أغراض أُخَر من الممكن معرفتها عن طريق سياق الكلام[٣] وذلك نحو غرض التمني وذلك حين يكون ما بعدها بعيد المنال أو مستحيلاً نحو قوله تعالى:((قد خسروا انفسهم وضل عنهم ماكانوا يفترون))(سورة الأعراف: من الآية ٥٣), ونحو غرض الاستبعاد حين يستبعد المتكلم ما بعد الأداة وذلك نحو **قوله** تعالى:((ويقولون متى هذا الوعد ان كنتم صادقين)) (سورة يس: آية ٤٨).

ووجه الاقتصاد في الاستفهام المجازي أَنَّ المتكلم يستطيع تحقيق غرضه بأقل ما يمكن باستعمال أسلوب الاستفهام المجازي وقد ورد الاستفهام المجازي في أمثال العرب[٤], وممّا جاء من ذلك قولهم: ((حَيْنٌ وَمَنْ يَمْلِكُ أَقْدَارَ الْحَيْنِ ؟))[٥]، قريب معنى المثل المذكور آنفاً من قوله تعالى:((ولو يؤاخذ الله الناس بظلمهم ما ترك عليها من دابة ولكن يؤخرهم الى اجل مسمى فاذا جاء اجله لايستعجلون ساعة ولا يستقدمون)) (سورة النحل:آية ٦١). فالأمر بيد الله جلَّ جلاله، ولا أحد يملك أقدار الحين[٦] غيره، فالاستفهام باسم الاستفهام(مَنْ) خرج عن غرضه الأصلي (الاستفهام) إلى غرضٍ آخر هو غرض (النفي), ومعنى المثل:(لا أحد يَمْلكُ أقدارَ الحينِ). وهذا الخروج عن المعنى الأصلي بأقل ما يمكن من الألفاظ من غير تغيير أو زيادة لتحقيق غرضٍ آخر هو منحى اقتصادي يوفّر الجهد والوقت.

وممّا جاء من ذلك أيضاً، قولهم: ((كَيْفَ أُعَاوِدُكَ وَهَذا أَثَرُ فَأْسِكَ))[٧]، تتجلى في المثل وظيفة أخلاقية تتجسد في التزام القيم والأخلاق الحميدة التي أمر بها الإسلام وبعض التقاليد العربية في حسن التعامل مع الإنسان فضلاً عن الحيوانات والرفق بها، ففي المثل نهيٌ ضمنيٌ في الامتناع عن أذية الآخرين، وقد خرج الاستفهام المتحقق باسم الاستفهام (كيف) عن غرضه الأصلي إلى غرضٍ آخر هو (النفي) أي:(لا أعاودك، لأنَّ أثر فأسك لا زال باقياً)، فتحقق الاقتصاد بأقل الألفاظ ما وَفَّرَ الجهد والوقت.

وممّا خرج فيه الاستفهام عن غرضه الأصلي إلى غرض التقرير قولهم: ((كَيْفَ بِغُلَامٍ أَعْيَانِي أَبُوهُ))[٨]، في المثل وصفٌ لحوار بين إنسان وقع عليه الحيف وآخر ربَّما جاء ليعي ما وراء ذلك الظلم، وقد تجسد ذلك الوصف باللغة التي مثلتها في المثل (الألفاظ المعبرة عن دلالة ما يغرسه الأب في ابنه فيثمر ليلقي بظلاله على الآخرين والعكس كذلك قد يحصل وفقاً للأعراف الاجتماعية، وبذا نلمس أنَّ اللغة أخذت بعدين:

البعد الأول (داخليٌ): تمثَّل في ائتلاف الألفاظ بعلاقات خاصة بعضها ببعضها الآخر لتوفير الجهد.

---

(١) مجمع الأمثال: ٢ / ٤٢٢، والمثل يضرب لمن صَلَحَ حَالُه بعد الفساد.
(٢) ينظر: شرح القصائد العشر, يحيى التبريزي: ٤٩/١, وجواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع: ٧١.
(٣) ينظر: ديوان المعاني, أبو هلال العسكري: ٣١/١, وشرح ديوان الحماسة, المرزوقي: ١٥٣/١.
(٤) ينظر: على سبيل التمثيل، مجمع الأمثال: ٣٤/١, ٢٠٢/١, ٢٠٣/١, ٢٨٩/١, ١٢٣/٢, ١٣٩/٢, ١٥٥/٢, ٢٨٢/٢, ٣١١/٢, ٣٧١/٢, ٣٨٣/٢, ٤٠٤/٢, ٤١٩/٢.
(٥) المصدر نفسه: ٢٠٣/١، والمثل يضرب عند دُنُوِّ الهلاك، أي: هذا حين، ومَنْ يملك ما قُدِّرَ منه.
(٦) الحين: الهلاك، ينظر: لسان العرب، مادة (حين): ١٣ / ١٣٦.
(٧) مجمع الأمثال: ١٤٥/٢, والمثل يضرب لمن لا يفي بالعهد، وهو من الأمثال التي حكته العرب على لسان الحيوانات (الحية).
(٨) المصدر نفسه: ١٣٩/٢، والمثل يضرب في اتباع الأبن نهج والده في الاستقامة أو عدمها، أي إنَّك لم تستقم لي فكيف يستقيم لي ابنك وهو دونك، وأعياه: أي ألقى عليه كلاماً أو عملاً لا يهتدي لوجهه، ينظر: أساس البلاغة، كتاب العين (ع ي ي):١ / ٦٩١، قال الشاعر، من الكامل:
تَرْجُو الْوَلِيْدَ وَقَدْ أَعْيَاكَ وَالِدُهُ وَمَا رَجَاؤُكَ بَعْدَ الْوَالِدِ الْوَلَدا.

البعد الثاني (خارجيٌّ): تمثَّل في دلالات الألفاظ التي تكتسبها ضمن التركيب.، فاسم الاستفهام (كيف) ليس المراد به السؤال وإنَّما خَرج إلى غرضٍ آخر (التقرير)، وبذلك تحقق منحى الاقتصاد عن طريق تقليل الألفاظ مع تكثير المعاني ما وفّر الجهد.

ومّما جاء من ذلك أَيضاً قولهم: ((هَلْ عَادَ مِنْ كَرَمٍ بَعْدِي ؟))[١]، فإذا أنعمنا النظر في المثل نجد أنَّ الاستفهام خرج عن معناه الحقيقي إلى غرضٍ آخر يرمي إلى توصيل معنى (الإنكار) وفكرته، وأنَّ قائلَ المثلِ كانَ معتدّاً بنفسه بحيث إنَّه أنكر أن يكون هناك كرمٌ بعده، فبذلك الأسلوب يدخل المتكلم إلى المدلولات الأخرى المختزنة في ذهن المتلقي.

ثالثاً: التَّكثيف الدَّلالي بالكناية:

هذا المبحث له علاقة بالمبحث المتقدم من حيث إنَّ اللفظة في أسلوب الكناية تستعمل في الدلالة على معنىً من المعاني غير الظاهرة[٢]، ومن ذلك قوله تعالى: ((واتقوا الله واعلموا انكم ملاقوه وبشر الصابرين))(سورة البقرة: من الآية ٢٢٣), ففي الآية المباركة كناية وتشبيه عن الغشيان[٣].

وقد يسأل سائل لِمَ يلجأ المتكلم إلى الكناية ؟ فأقول: إنَّ الإجابة عن هذا السؤال متنوعة من زوايا متعددة بما يفي بغرض المكنِّي ويمكن حصرها في ثلاثة أمور:

الأول – قد يكون من باب الأدب والترفع, نحو قولنا: عن اللص بالقول: يده طويلة.

الثاني – التعبير عن ما استقرّ في الذهن الجمعي أنَّه غير مرغوب في اللفظ بما لا تنبو عنه الطباع, من ذلك كنايتهم عن الجماع بالعُسَيْلَة، قال رسول الله محمد (صلى الله عليه وآله وسلم) لامرأة رفاعة القُرَظيّ: ((حتى تذوقي عُسَيْلَتَه ويذوقَ عُسَيْلَتَك))[٤] فقد شَبَّه لذّة الجماع بطعم العسل, فاستعار لها طعماً, وكنّى القرآن عن الجماع باللمس والملامسة، والرفث، والدخول، والنكاح، والمباشرة... الخ قال تعالى:((ولا تباشروهن وانتم عاكفون في المساجد تلك حدود الله فلا تقربوها كذلك يبين الله اياته للناس لعلهم يتقون))(سورة البقرة: من الآية ١٨٧), فكنّى بالمباشرة لما فيه من التقاء البشرتين[٥], ومثله الكناية عن المقابح والعاهات والمثالب[٦].

الثالث – للاقتصاد في الألفاظ, والفصاحة في المعنى, مع ادخارٍ الجهد وهذا منحى اقتصادي، ومن ذلك قول الخنساء[٧]:

طَوِيْلُ الْنِّجَادِ رَفِيْعُ الْعَمَادِ كَثِيْرُ الرَّمَادِ إِذَا مَا شَتَا

فـ**(كثير الرماد)** كناية عن الكرم، فكثرة الرماد تستلزم كثرة الجمر, وكثرة الجمر تنقلك إلى كثرة إحراق الحطب, وكثرة إحراق الحطب إلى كثرة الطبيخ, وكثرة الطبيخ إلى كثرة الأكَلَةِ, وكثرة الأكلة إلى كثرة الضيوف[٨], فالكناية في البيت أبلغ من الإفصاح[٩].

فأسلوب الكناية أغنى التعبير العربي من دون الاقتراض من اللغات الأخرى, وَوَفَّرَ الجمال.

وقد وردت الكناية في أمثال العرب[١٠], فممّا جاء من ذلك قولهم: ((جَاءَ يَجُرُّ بَقَرَهُ))[١١] من المفهوم أنَّ الحيوانات لديها مستوى إدراكي محدود ومنها (البقر) ولذلك فقائل المثل المذكور آنفاً وظَّفها في الاستعمال الحياتي ومن كان مستواه الإدراكي محدوداً يكون منقاداً بطبيعة الحال لمن هو أعلى إدراكاً منه، وهكذا حال الابن مع أبيه وقد ورد المثل مضرباً له فضلاً عمّا تفرضه التعاليم الشرعية والعرفيّة من طاعة للوالدين، قولة تعالى:((قال ستجدني ان شاء الله صابرا ولا اعصى لك امرا))(سورة الكهف: آية ٦٩)، وقولة تعالى:((فلما بلغ

(١) مجمع الأمثال: ٢ / ٣٩٤، والمثل يضرب للرجل يَعِدُ من نفسه مالم يُعْهَدْ منه، فيقال له: هل غَيَّرَكَ بعدي مُغَير ؟ أي أنت على ما عهدتك.
(٢) ينظر: جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع: ٢٩٥.
(٣) ينظر: مجاز القرآن, أبو عبيدة: ٧٣/٢.
(٤) النهاية في غريب الحديث والأثر, ابن الأثير: ٢٣٧/٣.
(٥) ينظر: البرهان في علوم القرآن: ٣٠٣/٢.
(٦) ينظر: كتاب الكناية والتعريض, الثعالبي: ٤٢ – ٦٠.
(٧) شعر الخنساء، من المتقارب: ١٤.
(٨) ينظر: مفتاح العلوم: ٥١٥, والإيضاح في علوم البلاغة: ١٦٦/٢.
(٩) ينظر: دلائل الأعجاز: ٥٤.
(١٠) ينظر: على سبيل التمثيل، مجمع الأمثال: ٩٥/١, ١٠٤/١, ١٠٨/١, ١١٥/١, ١٥٦/١, ١٥٩/١, ١٧٠/١, ١٧٩/١, ١٩٦/١, ١٩٠/١, ٣٣٧/١, ٧١/١٧،٢/٢, ٧٣/٢, ٢٦٨/٢.
(١١) المصدر نفسه: ١٦٤/١. والمثل يضرب في طاعة الأب.

عه السعى قال يابنى انى ارى فى المنام انى اذبحك فانظر ماذا ترى قال يأبت افعل ماتؤمر ستجدنى ان شاء الله من الصابرين)) (سورة الصافات: آية ١٠٢).

وقد كَنَّى المتكلم عن عياله بـ(البقر)، لأنَّ النساء محلُّ الحرْث والزرع, والبقر آلة لهما[١], ومن دون أدنى شكٍّ أَنَّ الكناية وَفَّرَتْ الاقتصاد باللفظ، وكثَّفت المعنى.

ومّما جاء من ذلك أَيضاً قولهم: ((السَّلِيْمُ لا يَنَامُ وَلا يُنِيْمُ))[٢]، من الواضح أنَّ هناك غريزة معرفية لدى الناس في معرفة ما يجهلونه ولذلك نرى ما يثيره الناس في كلامهم التخاطبيّ ونسمعه، ومنها الأسئلة المفترضة بالمثل المذكور آنفاً، ما المقصود بالسليم ؟ ولِمَ لا ينام ؟ ولِمَ لا ينيم ؟ وما يعني كلامك ؟ وتجنباً لتلك الإطالة يعمد طرفا الخطاب، ولاسيما قائله، إلى تحديد المقاصد من الألفاظ من باب قلَّة بذل الجهد باستعمال أساليب تعينه في مطلبه، فـ(السَّلِيم) كناية عن الملدوغ أو المريض, وجاء المثل كناية عن عدم الرّاحة، فالسليم لا ينام ولا يدع غيره ينام، لكثرة ألمه وتوجعه وصياحه، فذوي السليم أو من له صلة به يتحملون وزراً من آهاته, ولذلك يقولون للملدوغ سليماً تفاؤلاً بالسلامة، وقد وَفَّرَ هذا الاستعمال التقليل بالألفاظ مع فصاحة المعنى وهو منحى اقتصادي.

وممّا جاء من ذلك قولهم: ((لَقَيْتُه ذَاتَ الْعُوَيْمِ))[٣] لو عرضت المثل على الذوق البلاغيّ السليم فلن تجد غير دلالته على الكثرة، وقد جاءت الكناية بلفظ (ذات العويم), وهي تدلُّ على اللقاء المتكرر بشهادة لفظة (لقيته)، وقد يكون هذا اللقاء محل صدفة أو لقاء جرى التنسيق له ليكون محل فائدة أو تشاور أو اشتياق وما إلى ذلك, والكناية جاءت عن المدة أو المرة، فـ(العُوَيم) مصغَّر (عام) وُظِّفَ في المثل ليدلَّ على اللقاء الكثير.

ولعلَّ الكناية المقبولة . إذا جاز التعبير . هي التي تحقق المعنى الوظيفي المراد باستعمال مفردات تداولية تتكفل بتعيين الصلة بين المعنى الحقيقي والمعنى المجازي عن طريق القرائن اللفظية والسياقية بما يحقق التواصل من دون لبسٍ.

ومّما جاء من ذلك أَيضاً قولهم: ((أَفْنَيْتِهِنَّ فَاقَةً فَاقَةً، إذا أَنْتِ بَيْضَاءُ رَقْرَاقَةٌ))[٤]، الفناء هو الهلاك والموت والزوال[٥]، وقد استعمل في المثل المذكور آنفاً مجازيّاً، لأنَّ بذل الأموال ليس فناءً وإنَّما هو إنفاق، وربَّما استعمل هذه اللفظة في هذا الموضع، ليدلَّ على عظمة ما أنفقه، وأنَّه لم يعد يملك شيئاً لأجل تلك المرأة، فالكناية ترجع إلى الأموال وإنفاقها، ولا شكَّ في أنَّ المتكلم استعمل اللفظ (أَفْنيتهنَّ) ليتجاوز الدلالة الظاهرة لتكون الإشارة إلى المعنى بالطريقة غير المباشرة، وهو أنَّه أعطى ما يملك لتلك المرأة الناعمة البيضاء بحيث لم يبقَ لديه ما يرتكز عليه في الحياة، ويمكن أن نلمح إيحاءً آخرَ من المثل، وهو أنَّه أنفق عليها مادامت هي بيضاء شابَّة فإذا تغيرت معالمها فإنَّه قد يتغير ما هو كائن في قرارة نفسه من حبٍّ لها فقد يتحول الحبُّ إلى بغضٍ، وربَّما لم يصرِّح المتكلم باسمها من باب أنَّ الذكر قد يؤدي إلى العبث، فكل ما تقدَّمَ ذكره من معانٍ جاء متحققاً عن طريق المنحى الاقتصاديّ للكناية في خدمة المعنى

رابعاً: التَّكثيف الدَّلالي بالمقابلة:

من المحسنات المعنوية في الكلام العربي المقابلة, وتعني: المعارضة, أو المواجهة[٦], وهي الإتيان بمعنيين متوافقين أو أكثر من معنى على جهة الموافقة والمخالفة[٧].

(١) ينظر: المصدر نفسه: ١ / ١٦٤.
(٢) المصدر نفسه: ٣٣٩/١، والمثل يضرب لمن لا يستريح ولا يُريح غَيْرَه.
(٣) مجمع الأمثال: ١٨٢/٢, والمثل يضرب في كثرة لقاء الإنسان مع إنسانٍ آخر، أي إذا لقيته ذات المرار في الأعوام، ونصب (ذات) على الظرف.
(٤) المصدر نفسه: ٢ / ٧٣، والمثل يضرب للذي يُهْلِكُ مالَه شيئاً بعدَ شيءٍ، وفاقة: الحاجة والفقر، ينظر: لسان العرب، مادة (فوق): ١٠ / ٣١٩، والرقراقة: المرأة الناعمة، ينظر: لسان العرب، مادة (رقق): ١٠ / ١٢١.
(٥) ينظر: لسان العرب، مادة (فني): ١٥ / ١٦٤.
(٦) ينظر: لسان العرب, مادة (قبل): ٥٣٦/١١.
(٧) ينظر: كتاب الصناعتين: ٣٣٧/١, وخزانة الأدب الحموي: ١٢٩/١, ومصاعد النظر, البقاعي: ٣٥٨/٢.

وممّا جاء منها في القرآن الكريم قوله تعالى((فليضحوا قليلا وليبكوا كثيرا جزاء بما كانوا يكسبون)) (سورة التوبة: من الآية ٨٢)، فالمقابلة حصلت بين الضّحك والبكاء[١], وللمقابلة أنواعٌ كثيرة, لكن ما يهمنا منها هو مقابلة الضد بالضد، لأَنَّ فيها ثراءً في المعنى مع قلة الألفاظ وهذا هو الوجه الاقتصادي فيها. ومن ورود المقابلة في الشعر قول النابغة الجعدي[٢]:

فَتًى تَمَّ فِيْهِ مَا يَسِرُّ صَدِيْقُهُ عَلَى أَنَّ فِيْهِ مَا يَسُوْءُ الْأَعَادِيا

فقابل صديقه بالأعادي.

وقد وردت المقابلة في أمثال العرب[٣]، فمن ذلك قولهم: ((خَيْرُ الْمَالِ عَيْنٌ سَاهِرَةٌ لِعَيْنٍ نَائِمَةٍ))[٤]، والتعبير في المثل بـ(خير المال) فيه مفاضلة، إذ قد يكون المراد بالمال هو المكتسب من طريق الحلال والمنفق على الأسرة فهو مالٌ مباركٌ فيه رضا من الله سبحانه، على العكس من المال الذي يُكْسَبُ بطرقٍ غير شرعيّة، كالربا والسرقة والسحت الحرام وما إلى ذلك، وقد تجلّى معنىً آخر من طريق المقابلة بين لفظتي (عينٌ ساهرةٌ، وعينٌ نائمةٌ) ففيه مضمون كبير، فالمتكلم قد جعل من العين إنساناً ملكه ولا يمكن الإقرار عقلاً أنَّ إنساناً ملكُ أحدٍ آخر غير نفسه، ولكن ربَّما أراد قائل المثل أن يوصل فكرة أن هذه العين التي تحرسه وتعيله هي أفضل من العين التي تكون نائمةً لا تبالي بمن هو أعلى مقاماً منها، كأن تكون مرتبة الوالدين، وغير ذلك.

وممّا جاء من ذلك أيضاً، قولهم: ((أَصْلَحَ غَيْثٌ مَا أَفْسَدَ الْبَرْدُ))[٥]، فبدلاً من أن يقول المتكلم في المثل: (أصلح الغيثُ الزرعَ من المرض الذي حلَّ به جرّاء قلة الماء، ومن ثم مجيء البرد الذي أضعف الزرع وقلل من نموه...إلخ ويتجلى ذلك في العرف الزراعيّ، اختصر قائل المثل كل ذلك، فالمقابلة وضحت المعنى بين الضدين (أَصْلَحَ, وأَفْسَدَ) بقليل من الألفاظ، إذ عملت على تكثيف الدلالة، عن طريق إيجازها واختصارها بالألفاظ بدلاً من الإسهاب والإطناب.

وممّا جاء على ذلك أيضاً، قولهم: ((الْعَبْدُ يُقْرَعُ بِالْعَصَا وَالْحُرُّ تَكْفِيْهِ الْإِشَارَةُ))[٦]، استعملت لفظة (العبد) في المثل للدلالة على عدم الفهم ربّما للشيوع الخاطئ بأنَّ العبد لا يدرك ولا يعي الأشياء، في حين أنَّ (العبد) قد يكون فقيراً لا يملك من المال ما يسدُّ به حاجته، ولكنه من جهة العقل يفوق من يمتلك أموالاً طائلة، فالمتكلم قد سخَّر الألفاظ، فقابل بين المعاني المتضادة في لفظتي (العَبْدُ, والحُرُّ)، فتحصّلَّ بذلك على المعاني الكثيرة بالألفاظ القليلة، والمثل المذكور آنفاً لا يخلو من وجهتي وهمٍ:

الأولى: يتصور بعض الناس أنَّ ما يسمى بـ (العبيد) هم أناسٌ أقلُّ منزلة في كُلِّ شيء من بقية الناس، وكأنَّ هؤلاء ليسوا بشراً وهذا من الظلم الذي لا يقرُّ به إنسانٌ منصف.

والوجهة الثانية: أَنَّ وضع لفظة (العبد) في مقابل لفظة (الحر) قد يتصوره بعض الناس بأنَّ (العبد) هو محل الضرب والعصا، لأنَّه مملوكٌ لسيده، في حين أنَّ دلالة(الحرّ) الذي يدرك الأشياء من الإشارة توحي بأنَّ المقصد من ذلك الفطنة والنباهة في الأمور، ومن ثَمَّ فإنَّ العبوديّة لله سبحانه، لأنَّه أهلٌ لها، قولة تعالى((والذين اتيناهم الكتاب يفرحون بما انزل اليك ومن الاحزاب من ينكر بعضه قل انما امرت ان اعبد الله ولا اشرك به اليه ادعوا والية مآب)) (سورة الرعد: آية ٣٦)

وممّا جاء من ذلك أيضاً، قولهم: ((عَدُوُّ الرَّجُلِ حُمْقُهُ، وَصَدِيْقُهُ عَقْلُهُ))[٧]، يروى في الحديث القدسيّ أنَّ الله جل جلاله خلق العقل فقال له: أَقْبِلْ فَأَقْبَلْ ثم قال له: أَدْبِرْ فَأَدْبَرْ، فقال: بك أعاقب وبك أثيب[١]، نلحظ أنَّ الغرض الأسمى في المثل التمسك بالعقل

(١) ينظر: نظم الدرر: ٥٦٤/٨, ومصاعد النظر: ٧١٢/٢.
(٢) ديوانه، من الطويل:١٣، وينظر: العمدة في محاسن الشعر و آدابه: ١٦/٢.
(٣) ينظر: على سبيل التمثيل، مجمع الأمثال: ٣٤/١, ٤٦/١, ٢٤٤/١, ٢٧١/١, ١٩/٢, ٢٣/٢.
(٤) المصدر نفسه: ١ / ٢٤٤، والمثل يضرب في المثابرة في العمل، والمثل هو مثل قولهم: ((خَيْرُ الْمَالِ عَيْنٌ خَرَّارَةٌ فِي أَرْضٍ خَوَّارَةٍ)) المصدر نفسه: ١ /٢٤٨، والخرير: صوت الماء والريح، ينظر: لسان العرب، مادة (خرر): ٤ / ٢٣٤، والخوَّارة: الأرض التي فيها لين وسهولة، والجمع (خُورٌ)، ينظر: لسان العرب، مادة (خور): ٤ / ٢٦٢.
(٥) مجمع الأمثال: ١/ ٤٠٢, والمثل يضرب لمن أصلح ما أفسده غيره، يعني إذا أَفسد البرد الكَلَأَ بتحطيمه إياه أصلحه المطر بإعادته له، والغيث: المطر، ينظر: القاموس المحيط، مادة (غيث):١ /١٧٣.
(٦) مجمع الأمثال: ٢ / ١٩، والمثل يضرب في خسّةِ العبيد، وقيل: ((المَلامَة)).
(٧) المصدر نفسه: ٢ / ٢٣، والمثل يضرب في تفضيل العقل على التهور.

والحوار لأنَّه سبيل نجاةٍ ومودةٍ، والابتعاد عن الحمق لأنَّه سبيل هلاك وعداء، قولة تعالى((وقالوا لو كنا نسمع او نعقل ما كنا في اصحاب السعير)) (سورة الملك: آية ١٠).

وقد حصلت المقابلة في المثل بين لفظتي (عدو، وصديق)، و(حمقه، وعقله) ولا شكَّ في أَنَّ هذه الكلمات القليلة المتقابلة القصد منها إيصال الفكرة إلى ذهن السامع والمتلقي، وواضح أنَّ دلالة (العدو) واضحة ومعروفة وقد قرنها المتكلم بـ(الحمق)، ثم عمل على إقران دلالة (الصديق) بـ (العقل) وما يحمل ذلك من دلالات معلومة، كلُّ ذلك من طريق المقابلة.

إنَّ المقابلة . إذن . تزيد الكلام جمالاً فوق جمال، فالمقابلة لها أثر قويٌّ في النفوس, وفي تثبيت المعنى بالإبانة عن وجوه الاختلاف.

خامساً: التَّكثيف الدَّلالي بالالتفات:

إنَّ المادة اللغوية للالتفات تعني التحوّل, أو الانحراف عن المألوف[٢], وهو تحول أسلوبيّ, أو انتقال من معنى إلى معنى, أو من غرضٍ إلى غرض, أو المخالفة بين الضمائر أي: الرجوع من الغيبة إلى الخطاب, ومن الخطاب إلى الغيبة، ...إلخ [٣], وبهذا يكون معنى الالتفات هو تحويل الكلام من حالة إلى حالةٍ أخرى تختلف عن الأولى[٤].

وللالتفات فوائد منها: تحقيق الإمتاع للمتلقي, وجذب انتباهه بتلك التحولات, ومن الفوائد الأخرى تنوع الدلالة[٥] وهذا ما يخصُّ موضوعنا.

وقد ورد الالتفات في القرآن الكريم كثيراً من ذلك قوله تعالى:((...بما لا تهوى انفسهم فريقا كذبوا وفريقا يقتلون))(سورة المائدة: من الآية٧٠)، فالفعل (كذبوا) ماضٍ, والفعل(يقتلون) مضارع وهذا العدول من نمطٍ إلى آخر يسمى التفاتاً.

أمّا ورود الالتفات في أمثال العرب[٦], فنحو قولهم: ((أَضِئْ لِيَ أَقْدَحْ لَكَ))[٧]، قد يساء معنى المثل المذكور آنفاً فيبنى عليه حكم خاطئ، والحقيقة أنَّ بعض الناس تستعمل هذه القضية في باب الشرط والجزاء للأشياء غير الصالحة...إلخ، فعناصر التواصل هي أن يفهم المتكلم والسامع ما يقول بعضهم لبعض ولا سيما إذا كانت تعابير الوجه وطريقة الوقوف ونبرة الصوت وسائلَ في تقوية المعنى والخطاب الذي يبغيه قائل المثل، في حين أنَّ وسيلة الكتابة في التواصل قد تحمل بين طياتها دلالات احتماليّة متعددة، ففي المثل إيجازٌ بلاغيّ لفظيّ لدلالةٍ ضمنيّةٍ متنوعة، وقد نَوَّعَ أسلوب الالتفات الدّلالة بين التكلّم الذي تجسَّدَ في الفعل ومتعلقه (أضئ لي) أي: (أنا)، وبين دلالة الخطاب التي تجسدت في الفعل ومتعلقه(أقدح لك) أي:(أنت)، وهذا التنوع يدلُّ من طَرَفٍ خَفِيٍّ على أنَّ هناك مقامين هما:

مقام المتكلم: الذي استعمل فيه معنى الإضاءة التي تكون أقوى من دلالة القدح.

ومقام المخاطب: الذي جعله المتكلم أقلَّ منزلةً فناسبه بأن جعل القدح من نصيبه.

وهذا الاستعمال لتلك القرائن كثَّف المعنى وأوجز اللفظ وأضاف جمالاً ورونقاً للمثل.

---

(١) ينظر: منهج الإمام أحمد في إعلال الحديث: ١ / ٢٠٦.
(٢) ينظر: لسان العرب, مادة (لفت): ٨٤/٢, والقاموس المحيط، مادة (لفت): ١٥٩/١, وتاج العروس، مادة (لفت):٥ /٧٨.
(٣) ينظر: المثل السائر: ١٦٥ – ١٦٩.
(٤) ينظر: عروس الأفراح في شرح تلخيص المفتاح: ٤٦٤/١.
(٥) ينظر: الكشاف: ١٠/١, ومفتاح العلوم: ٨٦/١, ٨٧, والإيضاح في علوم البلاغة: ٧٧/١, والطراز: ١٣٢/٢-١٣٥, والبرهان في علوم القرآن: ٣٢٥/١, ٣٢٦, وحاشية الدسوقي على مختصر السعد ضمن شروح التلخيص: ٤٧٢/١.
(٦) ينظر: على سبيل التمثيل، مجمع الأمثال: ٣٤٤/١, ٣٦٠/١, ٤٢٠/١, ٤٢١/١, ٢٨٠/١٩٢،٢/٢, ٢٩٢/٢٨٧،٢/٢, ٣٤٠/٣٣٢،٢/٢.
(٧) المصدر نفسه: ١ / ٤٢١، والمثل يضرب للمساواة في المكافأة بالأفعال، أي كنْ لي أكنْ لك، وقيل: بَيِّنْ لي حاجَتَكَ حتى أسعى فيها، كأَنَّه رأى في لفظ السائل استبهاماً، فقال له: صَرِّحْ ما تريد أَحَصِّلْ لك غرضك، ويروى (أكدح لك).

ومن ذلك أيضاً قولهم: ((ضَجَّتْ فَزِدْهَا نَوْطاً))[١]، إنَّ استعمال كلمة (الضجيج) يدلُّ على عدم القبول لأمرٍ ما، وهو الرفض بشدة[٢] ولذلك جاء الجزاء بزيادة النوط وكأنَّ عقوبة عدم الرضا بالقليل من الأمر هو أمرٌ أعظمُ منه، وقد استعمل المتكلم ضمير الغائب وهو الضمير المستتر في (ضَجَّتْ) وتقديره: (هي), ثم استعمل ضمير المخاطب المقدَّر (أنت) في الفعل (زِدْها) مع الربط بحرف العطف الفاء, وهذا العدول الأسلوبي فيه إثارةٌ للمتلقي، ولفتٌ لانتباهه بأقل الوسائل إسرافاً لتحقيق الغرض المراد.

ومن ذلك أيضاً، قولهم: ((لَعَلَّ لَهُ عُذْراً وَأَنْتَ تَلُوْمُ))[٣]، لا شكَّ في أنَّ التمسك بالصبر، وعدم إطلاق الأحكام جزافاً أمورٌ مهمةٌ لها تجلّيات توضَّحت في ثنايا الكلمات، ولذلك فإنّنا عندما ننطق حكماً يقتضي أنّنا نعرف أهم صفات الإنسان المحكوم عليه، والظروف المحيطة به، فضلاً عن أنَّ صدور الحكم يجب أن يكون من جهةٍ مؤثرة تتسم بالعدل، ويرتبط بذلك جهة صدور المثل الذي ينبغي أن تكون مؤثرةً مستقيمةً حتّى يأخذ المثلُ أثره فالمتكلم في المثل المذكور يضرب المثل عن إنسانٍ وقعت عليه ملامة لأنَّه لم يأتِ، أو لم يقم بما يجب لأنَّ له عذراً، وقد استعمل لأجل أن يوضح مقصوده الالتفات بين الغائب الذي يتجلّى في (لعلَّ له) والتقدير:(أي هو)، والمخاطب الذي يتضح في (وأنت تلوم)، هذا الأسلوب ساعد على تكثيف المعنى وتقريبه بألفاظٍ قليلة. ومن ذلك أيضاً، قولهم: ((الْمَالُ بَيْنِي وَبَيْنَكَ شِقَّ الْأُبْلُمَةِ))[٤]، من الأمور المهمة في الحياة (المساواة) التي تكون في كل شيء ولا سيما عدالة توزيعها على مستحقيها، وقد ذُكِرَ المال في المثل لما له من منزلة عند الإنسان، ولذلك ورد ذكره في القرآن الكريم متناغماً مع ميول البشرية في تفضيلهم له حتّى على الأولاد في مواضع كثيرة منها، قولة تعالى((المال والبنون زينة الحيوة الدنيا والباقيات الصالحات خير عند ربك ثوابا وخير أملاً)) (سورة الكهف: آية ٤٦). إنَّ المتكلم استعمل ضمير التكلم في (بيني) وتقدير الكلام: (المال بيني أنا), ثم خالف في الأسلوب إلى ضمير المخاطب وقال: (وبَيْنَك شِقَّ الأُبْلُمَةِ), والتقدير: (المالُ بَيْني أنا وَبَيْنَك أَنْتَ شِقَّ الأبْلُمَةِ).

ويبدو لي أنَّ هذه الطريقة في التعبير تثير في المتلقي شحنة دلالية, فضلاً عن الدلالة القديمة التي تصورت لديه، فالضمائر هي من المعاني النحوية, وهذا التنوع الدلالي بقلة الألفاظ هو منحى اقتصادي يوفّر الجهد للمتكلم والسامع كليهما.

سادساً: التَّكثيف الدَّلالي بالدّلالة الاحتماليّة:

من المعروف أَنَّ الأصل في الدلالة أن تكون قطعية، لأَنَّ الغرض الرئيس من اللغة هو التواصل بين أفراد المجتمع الإنساني, ولمّا كانت اللغة هي ((أصواتٌ يعبّرُ بها كلُّ قومٍ عن أغراضِهم))[٥], وجب على هذه الأصوات أنْ تشير إلى المتلقي صراحةً.

إذن فالجملة العربية على ضربين إمّا أن تكون ذات تعبير نصيّ قطعيّ له معنًى واحد, وإمّا أن تكون ذات تعبير احتماليّ[٦], بمعنى أَنَّها تحملُ إلى جانب ما يظهر من معناها معانيَ أخر, وقد أشار ابن جني إلى الدلالة الاحتمالية فسمّاها باب في توجه اللفظ الواحد إلى معنيين اثنين وعنده أَنَّ هذا باب واسع[٧], ومنه قول المسيب بن علس[٨]:

وَغَلَتْ بِهِمْ سَجْحَاءُ جَارِيَةٌ تَهْوِي بِهِمْ فِي لُجَّةِ الْبَحْرِ

ف(غلت) قد تكون من التوغل, وقد تكون الواو عاطفة, فيكون من الغليان[٩], ومثله: (غدوت بها طيّا برشائها), يكون فعلى من طويت, ويجوز أن يكون تثنية (طي), أي: (طيا) يدي, وأراد: طياها[١٠].

---

(١) مجمع الأمثال:١ /٤٢٢، والمثل يضرب لمن يُكَلَّفُ حاجةً فلا يضبطها، فيطلب أن يخفف عنه فيزاد أخرى، والنَّوط: جلة صغيرة فيها تمر تُعَلَّق من البعير، أو هي كل ما عُلِّق من شيء، والجمع أنواطٌ ونياطٌ، ينظر: لسان العرب مادة (نوط):٧ /٤١٨ ـ ٤١٩.

(٢) ينظر: لسان العرب، مادة (ضجج): ٢ / ٣١٢.

(٣) مجمع الأمثال: ٢ / ١٩٢، والمثل يضرب لمن يلوم مَنْ له عذر ولا يعلمه اللائم، وهو من الشعر الذي جرى مجرى الأمثال وهو غير منسوب لأحد، وهو من البحر الطويل، وصدر البيت: تَأَنَّ وَلَا تَعْجَلْ بِلَوْمِكَ صَاحِباً. المصدر نفسه: ٢ / ١٩٢.

(٤) مجمع الأمثال: ٢٧٦/٢، والمثل يضرب في المساواة والمشاركة في الأمر، والأُبْلُمةُ: بضمتين، أو بفتحتين، أو بكسرتين، هي بَقْلة لها قرون، أو هي خُوصة المُقْلِ, ينظر:لسان العرب، مادة (بلم): ١٢ / ٥٣ ـ ٥٤، وشِقَّ:نصبٌ على المصدر من معنى قوله:((المال بيني وبينك))أي:مشقوق بيني وبينك.

(٥) الخصائص: ٣٤/١.

(٦) ينظر: معاني النحو: ١٧/١.

(٧) ينظر: الخصائص: ١٦٦/٣.

(٨) ينظر: المصدر نفسه، مجزوء الكامل: ١٧٤/٣، ولم أجد البيت في ديوانه.

(٩) ينظر: الخصائص: ١٧٥/٣.

(١٠) ينظر: المصدر نفسه: ٣ /١٧٥.

وقد أشار الجرجاني إلى النظم الجيد الذي يكون فيه الإيجاز مع زيادة المعنى . الدَّلالة الاحتمالية . من غير أن يزاد في اللفظ[١], وأشار الفخر الرازي إلى الدَّلالة القطعية وسمّاها الدَّلالة النصية, وأشار كذلك إلى الدَّلالة الاحتمالية[٢], ثم أخبرنا الزركشي عن الاحتمال بِأَنَّه اللفظ القليل الجامع للمعاني الكثيرة[٣].

والوجه الاقتصادي في الدَّلالة الاحتمالية أَنَّ العبارة قليلة في ألفاظها كثيرةٌ في معناها, فهذا التوفير في اللفظ والكثرة في المعنى هو منحًى اقتصادي, واحترز هنا من أَنَّ المقصود بالاحتمال الذي أعنيه هو أَنَّ المتكلمَ يكون قاصداً ذلك الغموض في الاحتمال والتعدد، وذلك كقول: السيد لعبده: (اسكت وإلّا) فسكوته عند هذا الحدّ أبلغ من تكلمه، لأَنَّه جعل نفس العبد تذهب كل مذهب في تصور أنواع العذاب, فإن قال: اسكت وإلّا قطعت لسانك فقد الكلام ما كان فيه من مبالغة وأصبحت الدلالة قطعية.

أمّا إذا كان المتكلم غير دقيق في استعمال اللغة, وقد خفي عليه أمر الوصول إلى مبتغاه فهذا يعدُّ عيباً ومظهراً من مظاهر اللبس والغموض. والآن بنا حاجة إلى معرفة نماذج من الاحتمال في أمثال العرب, ومن شواهد ذلك قولهم: ((رُبَّ أَخٍ لَكَ لَمْ تَلِدْهُ أُمُّكَ))[٤]، إنَّ هذا المثل إذا نظرنا له من الناحية العضويّة التناسليّة لا يمكن أن نقبله بحال، إذ ليس من المعقول أن يكون أخوك من أمٍّ غير أُمِّك إلّا إذا كان أبوك متزوجاً بأكثر من زوجة، ولكن يمكن أن تجتمع أشياء متعددة معنويّة لها علاقة بالمعنى وزيادته، فقد يحتمل المراد بـ(الأخ) (الصديق) الذي يعين صديقه في الشِّدّة، ويواسيه في أحزانه, ويقف معه في أفراحه, فهو بمشاعره تلك يحمل مشاعر الإخوة، وقد يحتمل أن يكون المراد به (الأخ) الذي يكون من غير أُمٍّ أن يكون الأبُّ متزوجاً لأكثر من زوجة، فالمتكلم ربَّما قصد المعنيين بأوجز لفظٍ, ما وَفَّرَ الجهد والوقت. وممّا جاء من ذلك أيضاً، قولهم: ((رُبَّ ابْنِ عَمٍّ لَيْسَ بِابْنِ عَمٍّ))[٥], فقد يكون معنى المثل شكاية من الأقارب, أي: رُبَّ ابن عم لا ينصرك ولا ينفعك, فهو كالإنسان الأعجمي بل على العكس قد يضرك بحلاوة لسانه ولكنّه يروغ لك كالثعلب. وقد يكون معناه: رُبَّ إنسان من الأجانب يهتم بشأنك ويستحي من خذلانك فيقدم لك يد العون والمساعدة [٦], فهو ابن عمّ معنى وإن لم يكن ابن عمّ نسباً.وهذا الأسلوب في الكلام موجز في لفظه كثير في معانيه وهو منحى اقتصادي يُوَفِّرُ الجهد للمتكلم. وممّا جاء من ذلك أَيضاً، قولهم: ((الْعَوْدُ أَحْمَدُ))[٧]، ورد في المثل المذكور آنفاً بناء (أَحْمَدُ) وهذا البناء يحتمل أن يكون من (الحامد) أي من (الفاعل)، يعني أَنَّه إذا ابتدأ العُرْفَ جلب الحمد إلى نفسه، فإذا عاد كان أحمد له، أي أكسب للحمد له، وقريب من هذا المعنى قوله تعالى ((وأما بنعة ربك فحدث)) (سورة الضحى: آية ١١).

ويجوز أن يكون (أَفْعَلَ) من(المفعول)، يعني أَنَّ الابتداء محمود والعود أحقّ بأن يحمد منه، فالمقام مضمارٌ لمعانٍ كثيرةٍ بألفاظٍ قليلة. وممّا جاء من ذلك أَيضاً، قولهم: ((كَفَى قَوْماً بِصَاحِبِهِمْ خَبِيْراً))[٨]، وقريب من معنى المثل المذكور إجمالاً قوله تعالى((وتوكل علي الحى الذي لا يموت وسبح بحمده وكفى به بذنوب عباده خبيرا))(سورة الفرقان: آية ٥٨).

في النصِّ المذكور آنفاً أكثر من نكتة، منها أَنَّ المتكلم وضع (خبيراً) موضع (خبراء) الجمع كقوله تعالى:((ومن يطع الله ورسوله فاؤلائك مع الذين انعم الله عليه من النبين والصديقين والشهداء والصالحين وحسن اولائك رفيقا))(سورة النساء: من الآية ٦٩). أي رفقاء هذا أمر، والأمر

(١) ينظر: دلائل الإعجاز: ٢٤٩/١.
(٢) ينظر: مفاتيح الغيب: ١٣٨/٧.
(٣) ينظر: البرهان في علوم القرآن: ١٠٥/٣.
(٤) مجمع الأمثال: ١/ ٢٩١، والمثل يضرب في مساعدة الإنسان للإنسان من دون معرفة بينهما، والمثل يروى للقمان بن عاد وقد جرى مجرى الأمثال.
(٥) مجمع الأمثال: ٣٠٦/١، والمثل يضرب في عدم القياس على الأوجه التي تظهر الودَّ بصلة القرابة أو غيرها ولكننا لانعرف ما تبطن لنا، وإنّما المساندة في المواقف هي الفيصل في ذلك.
(٦) ينظر: المصدر نفسه: ١ / ٣٠٦.
(٧) المصدر نفسه: ٢ / ٣٤، والمثل يضرب في ذكر فاعل الخير، ويقال: أول من قال ذلك الشاعر مالك بن نويرة في بيت شعر وقد جرى مجرى الأمثال وهو: جَزَيْنَا بَنِي شَيْبَانَ أَمْسِ بِقَرْضِهِمْ وَعُدْنَا بِمِثْلِ الْبَدْءِ وَالْعَوْدُ أَحْمَدُ.
مجمع الأمثال، من الطَّويل: ٢ / ٣٥، ولم أجد البيت الشعري في ديوانه.
(٨) مجمع الأمثال: ٢ / ١٥٩، والمثل يضرب في معرفة الإنسان لصاحبه أكثر من غيره من الناس، ويروى (كفى قومٌ).

الثاني أنَّ (خبيراً) تحتمل أن تكون (تمييزاً)، وتحتمل أن تكون (حالاً)، والأمر الثالث أنَّ فاعل (كفى) محذوف، والتقدير: (كفى قوماً علمهم خبيراً بصاحبهم)، فالمثل تعاضدت في تشكيل معناه المتعدد ألفاظ قليلة ناسبت الجهد والوقت لطرفي الخطاب.

الخاتمة:تولدت عند الباحث بعد دراسة الأمثال العربية نتائج يمكن إيجازها بالآتي:

١ . لم نجد أثراً للضرورة في الاقتصاد ولا سيما في الأمثال العربية فهي قصيرة موجزة بألفاظها مكثفة بمعناها.

٢ . تجسَّد التكثيف الدّلالي بوسائل منها التشبيه، والاستفهام المجازي، والكناية، ...إلخ.

٣ . جنح متكلم اللغة إلى تكثيف الدلالة بأقل ما يمكن من الألفاظ ليوفر الجهد.

المصادر والمراجع:

(القرآن الكريم).

- أسرار البلاغة، أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرَّحمن بن محمد الفارسيّ الأصل الجرجانيّ (ت٤٧١هـ)، قرأه وعلّق عليه: محمود محمد شاكر، د.ط، مطبعة المدني القاهرة، د.ت.
- الإيضاح في علوم البلاغة، محمد بن عبد الرحمن بن عمر، أبو المعالي، جلال الدين القزوينيّ الشافعيّ، المعروف بخطيب دمشق (ت٧٣٩هـ)، تح: محمد عبد المنعم خفاجي، ط٣، دار الجيل، بيروت، د.ت.
- البرهان في علوم القران، الزّركشيّ (ت٧٩٤هـ)، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، ط١، دار إحياء الكتب العربية، مصر، ١٩٥٧م.
- البيان والتبيين، عمرو بن بحر بن محبوب الكنانيّ الليثيّ، أبو عثمان الشهير بالجاحظ (ت٢٥٥هـ)، ط٢، دار ومكتبة الهلال، بيروت، ١٤٢٢هـ.
- جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع، أحمد الهاشمي، إشراف صدقي محمد جميل، ط١، مؤسسة الصادق للطباعة والنشر، طهران، ١٣٧٩هـ.
- الحيوان، عمرو بن بحر بن محبوب الكنانيّ بالولاء الليثيّ، أبو عثمان الشهير بالجاحظ (ت٢٥٥هـ)، ط٢، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤٢٤هـ.
- الخصائص، أبو الفتح عثمان بن جني الموصلي (ت٣٩٢هـ)، تح: محمد علي النجار، ط٤، الهيأة المصرية العامة للكتاب، د.ت.
- دلائل الإعجاز في علم المعاني، أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد الفارسيّ الجرجانيّ (ت٤٧١هـ)، تح: ياسين الأيوبي، ط١، المكتبة العصرية، د.ت.
- ديوان أبي نؤاس، تح: ايفالد فاغن، ط١، الناشر: المدى، سوريا – دمشق، د.ت.
- ديوان دريد بن الصمة، تح: د. عمر عبد الرسول، د.ط، دار المعارف، القاهرة، د.ت.
- ديوان الشماخ بن ضرار الذبياني، حققه وشرحه صلاح الدين الهادي، د.ط، دار المعارف، القاهرة، د.ت.
- ديوان العجَّاج، عبد الله بن رؤبة رواية الأصمعيّ وشرحه، تح: عبد الحفيظ السَّلطيّ، د.ط، مكتبة اطلس، دمشق، ١٩٧١م.
- ديوان لبيد ابن أبي ربيعة العامريّ، تح: د. يحيى الجبوريّ، د.ط، الناشر: مكتبة الأندلس، بغداد، الطباعة مطابع التعاونية اللبنانية، بيروت، د.ت.
- ديوان المعاني، أبو هلال الحسن بن عبد سهل بن سعيد بن يحيى بن مهران العسكريّ (ت٣٩٥هـ)، د.ط، دار الجيل، بيروت، د.ت.
- ديوان النابغة الجعدي، جمعه وحققه وشرحه الدكتور واضح الصّمد، ط١، دار صادر، بيروت، ١٩٩٨م.

- شرح القصائد العشر، يحيى بن علي بن محمد الشيبانيّ التبريزي، أبو زكريا (ت٥٠٢هـ)، عنيت بتصحيحها وضبطها والتعليق عليها إدارة الطباعة المنيرية، د.ط، ١٣٥٢هـ.
- شعر الخنساء، تماضر بنت عمرو، تح وشرح: كرم البستاني، ط٢، دار المسيرة، بيروت، ١٩٨٢م.
- الصناعتين، أبو هلال الحسن بن عبد سهل بن سعيد بن يحيى بن مهران العسكريّ (ت٣٩٥هـ)، تح: علي محمد البجاوي ومحمد أبو الفضل إبراهيم، د.ط، المكتبة العنصرية، بيروت، ١٤١٩هـ.
- عروس الأفراح في شرح تلخيص المفتاح، الشيخ بهاء الدين السبكي (ت٧٧٣هـ)، تح: عبد الحميد هنداوي، ط١، المكتبة العصرية، صيدا – بيروت، ١٤٢٣هـ -٢٠٠٣م.
- العمدة في محاسن الشعر وآدابه، أبو علي الحسن بن رشيق القيرواني الأزدي (ت٤٦٣هـ)، تح: محمد محيي الدين عبد الحميد، ط٥، دار الجيل، ١٤٠١هـ- ١٩٨١م.
- فقه اللغة وسر العربية، عبد الملك بن محمد بن إسماعيل أبو منصور الثعالبيّ(ت٤٢٩هـ)، تح: عبد الرزاق المهدي، ط١، إحياء التراث العربي، ١٤٢٢هـ- ٢٠٠٢م.
- كتاب الكناية والتعريض، عبد الملك بن محمد الثعالبي، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤٠٥هـ -١٩٨٤م.
- الكشّاف، جار الله الزمخشريّ، تح: عبد الرّزاق المهديّ، د.ط، دار إحياء التّراث العربيّ، لبنان – بيروت، د.ت.
- لسان العرب، محمد بن مكرم بن علي، أبو الفضل، جمال الدين ابن منظور الأنصاريّ الوينعي الإفريقيّ (ت٧١١هـ)، ط٣، دار صادر، بيروت، ١٤١٤هـ.
- المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، نصر الله بن محمد بن عبد الكريم الشيباني، الجزريّ، أبو الفتح، ضياء الدين، المعروف بابن الأثير الكاتب(ت ٦٣٧هـ)، تح: محمد محيي الدين عبدالحميد، الناشر: المكتبة العصرية للطباعة والنشر، بيروت، ١٤٢٠هـ.
- مجاز القران، أبو عبيدة معمر بن المثنى التيمي البصري(ت٢٠٩هـ)، تح: محمد فؤاد سزكين، د.ط، مكتبة الخانجي، القاهرة، ١٣٨١هـ.
- مجمع الأمثال، أبو الفضل أحمد بن محمد النيسابوري الميداني(ت٥١٨هـ)، تح: محمد محيي الدين عبد الحميد، ط٣، دار الفكر، ١٣٩٣هـ_١٩٧٢م.
- معاني النحو، د. فاضل صالح السّامرائيّ، ط٢، شركة العانك، القاهرة، ١٤٢٣هـ -٢٠٠٣م.
- مفتاح العلوم، أبو يعقوب يوسف بن أبي بكر بن محمد بن علي السكاكيّ (ت٦٢٦هـ)، ضبطه وكتب هوامشه وعلق عليه: نعيم زرزور، دار الكتب العلمية، لبنان – بيروت، ١٤٠٧هـ- ١٩٨٧م.
- الموازنة بين أبي تمام والبحتري، أبو القاسم الحسن بن بشر الآمدي (ت٣٧٠هـ)، المجلد الأول والثاني تح: السيد أحمد صقر، المجلد الثالث تح: د. عبد الله المحارب، ط١، مكتبة الخانجي، ١٩٩٤م.
- نظم الدرر في تناسب الآيات والسور، إبراهيم بن عمر بن حسن الرباط، بن علي بن أبي بكر البقاعي (ت٨٨٥هـ)، د.ط، دار الكتاب الإسلامي، القاهرة، د.ت.
- النهاية في غريب الحديث والأثر، مجد الدين أبو السعادات المبارك بن محمد بن محمد ابن عبد الكريم الشيباني الجزري ابن الأثير (ت٦٠٦هـ)، تح: طاهر أحمد الزاوي، محمود محمد الطناحي، د.ط، المكتبة العلمية، بيروت، ١٣٩٩هـ-١٩٧٩م.

التناظر النصي بين فاتحتي سورة لقمان والبقرة

م.د. منار خالد بادي

جامعة المثنى / كلية التربية للعلوم الإنسانية

Textual Symmetry of the Opening Verses of the Two Suras of Lukman and Al-Bakara

Lec.Dr. Manar Kalid Badi

University of Al-Muthana / College of Education for Human Sciences

minr@mu.edu.iq

Abstract

The purpose of this study is to shed light on the semantic proportionality and the textual coherence of the Qur'an, as a means of revealing the methodological and objective miracles that masquerade the Holy Quran. That miracle.

Our chosen field relates to the Surat Al-Sur (1-12) of Surah Luqman, which is integrated into five full-meaning texts. It is balanced with the first verses of Surah Al-Baqarah, which are integrated into five full-textual texts as well. A statement of what the text of the Koran embodies uniqueness in the unity of subjects and cohesion within the framework of a unified symbolism.

Keywords: Textual symmetry, Surah Luqman, Surat Al Baqarah.

الملخص:

إن الهدف من هذه الدراسة هو تسليط الضوء على التناسب الدلالي والتماسك النصي لسور القرآن الكريم، كوسيلة من وسائل الكشف عن الإعجاز المنهجي والموضوعي الذي ينماز به الذكر الحكيم.

وميداننا الذي اخترناه يخصّ فواتح السور من (١-١٢) من سورة لقمان والتي تتكامل في خمس نصوص تامة المعنى، ومناظرتها بالفواتح الأولى من سورة البقرة والتي تتكامل في خمسة نصوص تامة المعنى أيضاً، منتهجين فيها طريق التحليل والبيان والمقارنة وصولاً إلى ما نهدف إليه من بيان ما ينماز به النص القرآني من تفرّد في وحدة الموضوعات وتلاحمها في إطار دلالي موّحد.

الكلمات الافتتاحية: التناظر النصي، سورة لقمان، سورة البقرة.

مقدمة:

لسنا هنا بصدد الحديث عن نظرية النّص او علم اللغة النصّي أو لسانيات النص او غيرها من المسميات التي بذل فيها العلماء أقصى ما لديهم من الجهد؛ لتبويبها في مفهوم موّحد[١]. بقدر ما تراهُ من حاجة ملحّة إلى تأسيس مدخل نظري لما سنبحثه في مظان هذا البحث، خاصة وإنّه يقوم على مبدأ تحليلي نصّي مناظر، ففكرته الأساسية تدور حول النظر إلى آيات الذكر الحكيم المنتظمة في سور متنوعة بمنظار موّحّد قائم على نصّيتها، في صورة متماسكة ومتلاحمة، يكمل بعضها بعضاً، على الرغم من تباينها في أسباب النزول ومواقعها وزمانها.

فمنذ الخمسينيات والجهود تبذل في سبيل انتهاج منهج يقوم على تجاوز الجملة إلى ما هو أوسع منها، وأشمل، فظهر مفهوم النصّ، وتعددت الأقوال في تعريفه إلا إنها تتفق في إنه يعني ((مجموعة الأفكار التي تعبّر عنها الجمل في موضوع معين على نحو حسن من التنسيق والتأليف))[٢].

ويعدّ كتاب (مقدمة في لسانيات النص) لـ (ديبقراند ودروسلر) المرحلة الانتقالية من الأفكار إلى الواقع، ومنه أطلقت المسميات المتنوعة والتي على تنوعها تلتقي في معنى دراسة اللغة كبنية نصيّة واحدة، فهي كما قلنا: تحول الدراسة اللغوية من الجملة إلى النص[١].

(١) ينظر: نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي، أحمد هفيفي: ٢١. مبادئ اللسانيات، محمد أحمد قدور: ١١٣. لسانيات النص، محمد خطابي: ١٧.
(٢) نظيمة النص في تفسير القرآن الكريم، الدكتور محمد كاظم البكّاء: ١٢.

ولعل القصور الذي لمحهُ العلماء في نحو الجملة في تفسير وتوجيه بعض المسائل اللغوية، هو الذي دفعهم إلى مجال أوسع في البحث، فتجاوزوا الجملة لما هو أشمل وأكثر احتواءً لقضايا النص، خاصة إذا ما علمنا إنّ النّص هو ((دراسة الأدوات اللغوية التي تحقق صور التماسك النصّي (الشكلي والدلالي) مع مراعاة السياق وخلفية المتلقي المعرفية للنص))[٢]، وهو ما عُرف بنحو النص، ومن أبرز مرتكزات التماسك النصي والبيان التحليلي ما يعرف بـ (الروابط اللفظية) من أدوات وحروف واسماء نحو (النواسخ، وأدوات الشرط، وحروف العطف، واسماء الإشارة والأسماء الموصولة وغيرها)، فضلاً عن (العلامات المعنوية) التي تحلل النص وفقاً لمضمونه نحو (الإسناد وأنواعه، والنعت، والتوكيد، والحال، والحذف، والتكرار) وغيرها؛ و (الأساليب الفنية) التي تختص بإظهار ما يحتويه من النص من بلاغة وبديع ومعانٍ، ولا نغفل (الروابط الدلالية) وهي كلّ ما يخصّ الأفكار التي تتضمنها الجمل والتي تتوائم مع المعنى العام للنص[٣].

وقد كان لهذه الروابط أهمية واضحة عند علماء اللغة الذين بذلوا جهوداً حثيثة لبيان دورها فيما اعتمدوه من منهج، ولعلّ فيما أوجزهُ (هاريس) من رأي فيها دليل كاف لبيان أهميتها إذ قال: ((إنّ اللغة لا ترد في صورة كلمات أو جمل منعزلة بل في نص مترابط، بدءاً من المنطوق المكون من كلمة واحدة حتى المؤلف المكوّن من عشرة مجلدات، ولذا يجب أن لا تحلل الجمل إلا في سياق نصوص، باعتبارها أجزاء من خطاب شامل))[٤].

وهذا جلّ ما نهدف إلى إبرازه في دراستنا المتواضعة هذه، لواحدٍ من أبدع نصوص الكتاب الكريم (سورة لقمان) متمثلين بفواتح سورة لقمان الآيات من (١-١٢) كأنموذج لتسلسل منطقي متكامل في نص موّحد الفكرة إذ تجاوزت نصيّته حدود علم اللغة المقيد بالجملة، حتى شمل ما هو اوسع منها ليعبر حدود ما بعد الجملة، ولذلك فقد بحثنا في الجملة ومضمونها وأدواتها وتحليلها تحليلاً منطقياً وصولاً لتضمنها معنى النص، فضلاً عن المناظرة النصية بينها وبين نص آخر قائم على فواتح سورة البقرة لبيان مدى التناسب النصي والتماسك الدلالي بينهما، مرتكزين على المعايير النصيّة المألوفة التي أقرها علماء اللغة من (ربط نحوي، وتماسك دلالي، وقصدية لما يهدف إليه النص، واستبدال بين النصوص وموقعية تتعلق بتحليل بعض الآيات لغوياً) وكلّ ما وجدنا فيه الوظيفة التي تخدم بحثنا[٥].

وللضرورة البحثية نرى إنّه من اللازم التعريف بالسورة ولو على وجه الإيجاز؛ لكثرة المؤلفات والتفاسير التي تحدثت عن محتواها وفضلها، وسبب تسميتها، لذا سنُعرّف بها فيما يخصّ طبيعة البحث وما انتهجناه من منهج قائم على التحليل النصي مناظرة وهو بالتأكيد يتعاطى مع الروح التفسيرية لكن بإطار ضيق مفاده خدمة النّص.

فسورة لقمان مكيّة، عدد آياتها (أربع وثلاثون آية)، جاءت تسميتها تكريماً للقمان الحكيم[٦]، الذي عرف بفضيلة الحكمة والتي يقوم النص على محتواها المعجمي والسياقي والنصي في وحدة تناسبية متماسكة دلالياً قائمة على النصوص الخمسة الآتية – وهي ما يخصّ البحث قيد الدراسة (أي فواتح سورة لقمان):

١. النص الأول من الآية (١-٥) وتمثل جملة تامة.
٢. النص الثاني من الآية (٦-٧) وتمثل جملة تامة.
٣. النص الثالث من الآية (٨-٩) وتمثل جملة تامة.
٤. النص الرابع من الآية (١٠-١١) وتمثل جملة تامة.
٥. النص الخامس من الآية (١٢) وتمثل جملة تامة.

(١) ينظر: علم لغة النص (المفاهيم والاتجاهات)، سعيد حسن البحيري: ٨١. بلاغة الخطاب وعلم النص، صلاح فضل: ٣٤.
(٢) علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، صبحي إبراهيم الفقي: ١ / ٣٥.
(٣) ينظر: نظرية النص في تفسير القرآن الكريم: ١٤ – ٢١. خواطر من تأمل لغة القرآن الكريم، تمام حسّان: ٣٦.
(٤) نقلاً عن: بنية النص في سورة الكهف (رسالة ماجستير)، شعيب محمودي: ٤٤.
(٥) ينظر: نظرية علم النص (رؤية منهجية في بناء النص النثري)، حسام أحمد فرج: ٢٤. لسانيات النص: ١٧.
(٦) ينظر: تفسير الأمثل: ١٣/ ١٠.

ومفهوم الجملة هنا نعني به الكلام الذي يفيد معنى تام، مكتفٍ بنفسه عما بعده، بحيث يمثل ما بعده معنى خاص به يمكن الابتداء به، وبهذا تكون نهاية الجملة هي الكلام الذي لا يجوز لنا الابتداء به، لأنه مرتبط دلالياً وتواصلياً مع ما قبله، ودونك النصوص بشيء من التفصيل:

النص الأول:

قال تعالى: ﴿الم ۞ تِلْكَ آياتُ الْكِتابِ الْحَكِيمِ ۞ هُدىً وَ رَحْمَةً لِلْمُحْسِنِينَ ۞ الَّذِينَ يُقِيمُونَ الصَّلاةَ وَيُؤْتُونَ الزَّكاةَ وَهُمْ بِالْآخِرَةِ هُمْ يُوقِنُونَ ۞ أُولئِكَ عَلى هُدىً مِنْ رَبِّهِمْ وَ أُولئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ﴾.

نحن الآن امام نص قرآني متكامل يمثل جملة واحدة تامة المعنى، فعلى الرغم من تجديده وفقاً للرسم القرآني بخمس آيات إلا إنّه يتضمن في معناه جملة واحدة مترابطة الأجزاء، فكما نعلم أنّ الكلام هو اللفظ المفيد التام الدلالة، فكذلك الألفاظ التي بداخله إذ يجب ان ننظر إليها نظرة عامة لا جزئية وعليه تكون قراءتنا للنص على النحو الآتي: ﴿الم ۞ تِلْكَ آياتُ الْكِتابِ الْحَكِيمِ ۞ هُدىً وَ رَحْمَةً لِلْمُحْسِنِينَ ۞ الَّذِينَ يُقِيمُونَ الصَّلاةَ وَ يُؤْتُونَ الزَّكاةَ وَ هُمْ بِالْآخِرَةِ هُمْ يُوقِنُونَ ۞ أُولئِكَ عَلى هُدىً مِنْ رَبِّهِمْ وَ أُولئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ﴾.

فالجملة وفقاً لذلك هي الكلام المفيد التام المعنى، وبصورة اكثر دقة هي الكلام الذي يتم معناه بالوقوف على آخر ما لا يجوز الوصل فيه، إذ يكون ما بعده جملة أخرى يجوز الابتداء بها، فإن فقدت هذا الشرط كانت مكملة لما قبلها[١] أي: إذا ابتدأنا بقوله تعالى: ((الْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعالَمِينَ))[٢] ووقفنا فهذه جملة تامة المعنى، إلا إنّنا إذا أردنا الاستمرار في الكلام قلنا: ((الرَّحْمنِ الرَّحِيمِ ۞ مالك يوم الدين))[٣] وحسبنا أنّ عبارة ((الرَّحْمنِ الرَّحِيمِ)) جملة تامة وكذا عبارة ((مالك يَوْمُ الدِّينِ))، فقد جانبنا الصّواب، لأننّا إذا ابتدأنا بها أدركنا عدم جواز ذلك، ولا نغفل الإعرابي فهي صفات للذات الإلهية والصفات (توابع)؟!

إلا إنّ الحال مختلف لو أتممنا القراءة إلى قوله تعالى: ﴿إياك نعبدُ﴾ فهذه جملة تامة منفصلة عمّا قبلها من ناحية المعنى إذ يجوز لنا الابتداء بها والوقف على نهايتها، وعدّ قوله تعالى: ﴿وإياك نستعين﴾ جملة أخرى للسبب نفسه؛ وهكذا بالنسبة للبقية. إذن فالخمس آيات الأولى من سورة (لقمان) تمثل جملة واحدة تامّة المعنى، جاءت منتظمة في نص واحد موضوعه الإيمان الذي يتصف به المحسنين، وذكرٌ لصفاتهم خاصة.

وبمجرد تفكيكه دلالياً يتضح لدينا المعنى العام للنص على النحو الآتي: قال تعالى: ﴿الم ۞ تِلْكَ آياتُ الْكِتابِ الْحَكِيمِ ۞ هُدىً وَرَحْمَةً لِلْمُحْسِنِينَ ۞ الَّذِينَ يُقِيمُونَ الصَّلاةَ وَ يُؤْتُونَ الزَّكاةَ وَ هُمْ بِالْآخِرَةِ هُمْ يُوقِنُونَ ۞ أُولئِكَ عَلى هُدىً مِنْ رَبِّهِمْ وَأُولئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ﴾، بعد القسم بالحروف المقطعة جاء الإخبار عن الكتاب وآياته باسم الإشارة (تلك) وفي لغة العرب فإنه اسم إشارة يدلّ به على البعيد، وبشكل أكثر خصوصية يشار به للمفردة المؤنثة البعيدة كقولنا: (تلك الشجرة)[٤]، فهل الكتاب المقدس بعيد؟ وعن منْ عن المحسنين المؤمنين به؟! بالتأكيد إنّ هذا المعنى الشكلي بعيد كلّ البعد عن المحتوى إذ عُبر باسم الإشارة (تلك) توظيفاً لمعناها النحوي بديباجة بيانية الغاية منها الكناية عن عظمة وأهمية هذه الآيات وكأنها في سموّها في أعالي السّماء وفي نقطة بعيدة المنال[٥].

وقد أشار بـ (تلك) إلى صيغة الجمع (آيات) لما في دلالة الجمع من قوة فيما يراد المعنى ولزومه[٦]، ثم إنّ دلالة التعظيم والإكبار متأتية من اسلوب العدول بـ (تلك) بدلاً من (هذه) فمن المعروف أنّ العربي إذا أراد تعظيماً ذا بال عبّر عنه بما يدلّ على البعد وكأنّه أمرٌ لا يمكن الوصول إليه بسهولة، أو لا يستحقه أي فرد[٧]، ولعلّ في قصيدة الفرزدق الشهيرة في مدح الإمام علي بن الحسين

(١) ينظر: نظرية النص في تفسير القرآن الكريم: ٩ – ١٠.
(٢) الفاتحة: ١.
(٣) ينظر: نظرية النص في تفسير القرآن الكريم: ١٠.
(٤) ينظر: النحو الوافي، عباس حسن: ١ / ٣٢٠.
(٥) ينظر: تفسير الرازي، للرازي: ١٢ / ٢٥٩. نظم الدّرر، للبقاعي: ٦ / ٣٢٥.
(٦) ينظر: نظم الدّرر: ٦ / ٣٢٥.
(٧) ينظر: تفسير الطبري، للطبري: ٢ / ١٢٤. تفسير النسقي، للنسقي: ١ / ٨.

(عليهما السلام) الدليل الأكبر من مقصدنا إذ قال مصرّحاً: (وليس قولك من هذا بضائره) إذ إنّ التعبير بـ (هذا) فيه دلالة الاستهزاء والتقريع في أغلب استعمالاته البيانية[١].

كما نلحظ إضافة (الآيات) إلى (الكتاب) من باب إضافة الخاص إلى العام أو الفرع إلى الأصل؛ لأنّ الأصل هو الكتاب العظيم، مما يعطي الآيات معنى أقوى وأكثر بياناً لعلو شأنها[٢]. والكتاب هو الوثيقة الملزمة، وفي نوع من المقاربة كأنّنا أمام ما يعرف اليوم بـ (الدستور) الذي يضمّ أصول العقائد الإسلامية وأحكامها[٣]، والتي أشار إليها بقوله: (تلك آيات) أي: تلك وثائق وأصول الكتاب الملزم، وكما نعلم أن الدستور في وقتنا الحاضر يمثل السلطة الأعلى وكذا القرآن فهو الكتاب الأعلى على الأطلاق.

﴿تلك آيات الكتاب الحكيم﴾ لِمَ نُعِتَ القرآن بالحكيم؟ فقد تعددت الآراء في ذلك فهي إما لقوة ومتانة محتواه فهو حكيم لأنّ الباطل لا يجد إليه سبيلاً[٤]، أو لأنّ القرآن كالعالم الحكيم الذي يتكلم بألف لسان في الوقت الذي هو صامت لا ينطق فيُعلم ويعظ وينصح ويُرغّب[٥]، وأرى أنّ هذا المعنى هو الأقرب لمضمون النص؛ بما فيه من مناسبة لمعنى (الحكمة) لغوياً وفلسفياً، فقد ذكرت أغلب المعجمات أن الحكم أصله المنع[٦]، ومنه سُميت اللجام حكمة الدابة[٧]، وسُميت الحكمة بهذا؛ لأنّها تمنع من الجهل، وهي التشبه بالإله بقدر الطاقة البشرية[٨]، أي إنّها تعني تجنب الخطأ والزلل على قدر الوسع والطاقة والحكيم (فعيل) صفة مشبهة تدلّ على الثبات واللزوم[٩]وهما من خصائص القرآن الكريم المتفردة، قال تعالى: ﴿إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَ إِنَّا لَهُ لَحافِظُونَ﴾[١٠]، والحكيم العالم ذو الحكمة وهو المتقن الأمور[١١]، والذي جاء ملائماً لقوله تعالى: ﴿وَلَقَدْ آتَيْنا لُقْمانَ الْحِكْمَةَ﴾[١٢]، تأسيساً لمن أتبع كتابه الحكيم، وترسيخاً للنعت بهذا الشكل والمضمون المباشر بين اسم السورة التي سُميت باسم الحكيم لقمان ومضمونها.

وهذا الانسجام بين اسم السورة ومضمونها ونعني به الترابط الدلالي المباشر بين الوصف والموصوف أي: وصف آيات الكتاب بالحكمة وتمثّل ذلك بالموصوف (لقمان) وما عُرف عنهُ من الحكمة وحصانة العقل، نجدهُ بصورة تقلّ اتحاداً في السور الأخرى وإنْ ترادفت بشكل مماثل مثل قوله تعالى: ﴿الر ۞ تِلْكَ آياتُ الْكِتابِ الْحَكِيمِ ﴾، من سورة يونس، وختام سورة هود وهو قوله تعالى: ﴿ كِتابٌ أُحْكِمَتْ آياتُهُ ثُمَّ فُصِّلَتْ مِنْ لَدُنْ حَكِيمٍ خَبِيرٍ﴾[١٣]، فبمجرد النظر في المقدمة والخاتمة يتضح السرّ بالتعبير عن الحكمة كوصف لآيات الكتاب في هذا الموضع لأن الكتاب الحكيم نابع من ذي الحكمة الذات الإلهية ولا عجب في ذلك.

ولو تفحصنا قوله تعالى في سورة البقرة: ﴿ذلِكَ الْكِتابُ لا رَيْبَ فِيهِ هُدىً لِلْمُتَّقِينَ﴾[١٤]، نلحظ عدّة أمور منها: إنّه عبّر بـ(ذلك) وهو اسم إشارة للبعيد، كناية عن عظمة الكتاب وعلو مكانته، ولم يقل (هذا) تماماً كما عبّر في سورة (لقمان) ثم إنّه عبّر بصيغة الكل أي العام ولم يخصّ؛ لأنه أردفها بجملة – لا ريب فيه – وهي جملة اعتراضية لا محلّ لها من الإعراب[١٥]، إلا إنّها من روابط النص المعنوية التي استغني بها دلالياً عن وصف الكتاب بصفة صريحة فجاء بهيأة الاعتراض للإخبار عمّا بعده، فضلاً عن السياق الذي تقوم عليه سورة البقرة وهو بيان مضمون دستور الإسلام القرآن الكريم بشكل عام دون تخصيص بصفة ما، كما هو الحال في سياق سورة (لقمان) وقوله تعالى: ﴿هُدىً وَرَحْمَةً لِلْمُحْسِنِينَ﴾، إخبار عن الهدف النهائي من نزول القرآن – فهو خبر لذلك – قال: ﴿هُدىً

(١) ينظر: جواهر البلاغة، السيد أحمد الهاشمي: ٣٤.
(٢) ينظر: الكشاف، الزمخشري: ٥ / ٢٧٢. التحرير والتنوير، ابن عاشور: ١١ / ١٠٩.
(٣) ينظر: البحر المحيط، أبي حيان الأندلسي: ٩ / ٩٧. نظرية النص: ١٢.
(٤) ينظر: الكشاف: ٥ / ٢٧٢. الأمثل: ١٣ / ١١.
(٥) ينظر: البحر المحيط: ٩ / ٩٧.
(٦) ينظر: لسان العرب، مادة (حكم(، ابن منظور: ٢ / ٩٥٣ – ٩٥٤.
(٧) ينظر: المصدر نفسه والصفحة نفسها.
(٨) ينظر: تفسير الرازي: ٢٠/ ٧٧.
(٩) ينظر: أبنية الصرف في كتاب سيبويه، دكتورة خديجة الحديثي: ٢٧٧. البحر المحيط: ٩ / ٩٧.
(١٠) الحجر: ٩.
(١١) ينظر: تفسير النسقي: ٣ / ١٠٣.
(١٢) لقمان: ١٣.
(١٣) هود: ١.
(١٤) البقرة: ١ – ٢.
(١٥) ينظر: الدّر المنثور، السيوطي: ١٩/١١.

وَرَحْمَةً ﴾، لتماسك معنوي مفاده أنّ الهداية في الحقيقة مقدمة لرحمة الله؛ لأنّ الإنسان يعتقد بالله ويؤمن به وبمبادئه ويعمل بها ثم تكون هذه الاتجاهات مقدمة لشموله برحمته الواسعة(١).

ومما يجدر الانتباه إليه أنّ هذه السورة عدّتْ القرآن سبباً لهداية ورحمة (المحسنين)(٢)، ونلحظ في بداية سورة النمل إن الله تعالى قال: ﴿هُدىً وَبُشْرى لِلْمُؤْمِنِينَ﴾(٣)، وفي بداية سورة البقرة قال: ﴿هُدىً للمتقين﴾، إذن لِمَ هذا الاختلاف في التعبير؟ وهل له من دواعٍ؟

بدءاً علينا أن ندرك إنّ لا ترادف في القرآن الكريم وإن تماثلت مفرداته لأنّه كتاب مُعجز متفرد بسياقاته المتباينة وإنْ آمنّا بوجود الترادف فهو غير تام قطعاً، فلكل لفظ في القرآن موضعه من السياق ودلالته الخاصة، وما نحن بصدده خير دليل إذا ما علمنا أنّ حقيقة روح التسليم وقبول الحقائق لا تحيا في الإنسان بدون التقوى أي: (حجز الروح عن عدم التسليم بقبولها التسليم)(٤)، وعند ذلك لا تتحقق الهداية وبعد مرحلة قبول الحق تصل إلى مرحلة الإيمان التي تتضمن البشارة بالنعم الآلهية، علاوةً على الهداية. وإذا تقدمنا أكثر فسنصل إلى مرحلة العمل الصالح، وعندها تتجلى نعمة الله أكثر من ذي قبل(٥).

وبناءً على هذا فإنّ الآيات الثلاث أعلاه تبين مراحل متعاقبة من مراحل تكامل عباد الله: مرحلة قبول الحق، ثم الإيمان، فالعمل، والقرآن في هذه المراحل مصدر الهداية والبشارة والرحمة على الترتيب، ومن ذلك قال تعالى في سورة البقرة (للمتقين)، وقال تعالى ها هنا (للمحسنين)؛ لأنّه لما ذكر أنّه هدى ولم يذكر شيئاً آخر قال تعالى: (للمتقين) أي يهتدي به ويتقي الشرك والعناد، ولما زاد ها هنا أي (سورة لقمان) كلمة الرحمة قال تعالى: (للمحسنين) أي: المتقين الشرك والعناد لكلمة الإحسان(٦)، فالمحسن هو الآتي بالإيمان، والمتقي هو التارك للكفر، كما قال تعالى: ﴿إِنَّ اللَّهَ مَعَ الَّذِينَ اتَّقَوْا وَالَّذِينَ هُمْ مُحْسِنُونَ﴾(٧)، فمن أتى بحقيقة الإيمان كان محسناً وله الزيادة لقوله تعالى: ﴿لِلَّذِينَ أَحْسَنُوا الْحُسْنى وَزِيادَةٌ﴾(٨)؛ ولأنّه لما ذكر أنّه رحمة قال: (للمحسنين)؛ لأنّ رحمة الله قريب من المحسنين.

قوله: ﴿الَّذِينَ يُقِيمُونَ الصَّلاةَ وَيُؤْتُونَ الزَّكاةَ وَهُمْ بِالْآخِرَةِ هُمْ يُوقِنُونَ﴾(٩) هنا بيان لصفات المحسنين: بإقامة الصلاة وإتيان الزكاة والإيقان بالآخرة، فإنّ ارتباط المحسنين بالخالق عن طريق الصلاة وإقامتها، وارتباطهم بالخلق عن طريق الزكاة، والتي هي مصدر الإنفاق الحلال، ويقينهم بالآخرة باعث قوي على الابتعاد عن الذنب والمعصية وحليل على ثبات صفة الإحسان لديهم.

وقد ورد ذكر الصفات ذاتها في سورة البقرة إلا إنّها جاءت في سياق وصف المؤمنين إذ قال تعالى: ﴿الَّذِينَ يُؤْمِنُونَ بِالْغَيْبِ وَيُقِيمُونَ الصَّلاةَ وَمِمَّا رَزَقْناهُمْ يُنْفِقُونَ﴾(١٠)، فتعبير (الإيمان بالغيب) يقابل (بالآخرة هم يوقنون)؛ لأنّهما يتفقان في الدلالة على ما كان خلاف الشهادة والحسّ، مثل: الإيمان بالوحي والإيمان بالملائكة وحتى الإيمان بالإمام الحجّة المنتظر – عجل الله تعالى فرجة الشريف(١١)، ومن لطائف التعبير إنّه لما كان سياق سورة البقرة الحديث عن صفات المؤمنين صُدر الوصف بالقول: ﴿الَّذِينَ يُؤْمِنُونَ بِالْغَيْبِ وَيُقِيمُونَ الصَّلاةَ وَمِمَّا رَزَقْناهُمْ يُنْفِقُونَ﴾، ثم إنّ تصدر الإيمان بالغيب هنا لأنّه أقوى درجات الإيمان؛ فكلما كان بعيداً عن الحسّ والشهادة كان أقوى ثباتاً في القلب(١٢)، ثم جاء القول بإقامة الصلاة تالياً لأنّه الدليل على ذلك الإيمان الغيبيّ، ولذا اقترن بالإنفاق لأنّه التطبيق العملي للإيمان أجمع(١٣).

---

(١) ينظر: تفسير الرازي: ٢٦٠/١٢. الكشاف: ٢٧٢/٥.
(٢) ينظر: تفسير الرازي: ٢٦٠/١٢. الأمثل: ١١/١٣.
(٣) النحل: ٢.
(٤) ينظر: نفسير روح المعاني، الآلوسي: ١٨٤/٦.
(٥) ينظر: نظم الدّرر: ٣٣٦/٦. الكشاف: ٢٧٢/٥. الأمثل: ١٢/١٠.
(٦) ينظر: تفسير الرازي: ٢٦٠/١٢.
(٧) النحل: ١٢٨.
(٨) يونس: ٢٦.
(٩) لقمان: ٤.
(١٠) البقرة: ٣.
(١١) ينظر: نظرية النص: ٦.
(١٢) ينظر: تفسير الميزان، الطباطبائي: ٤٧/١-٤٨.
(١٣) ينظر: تفسير الطبري: ٢٣١/١.

ولما كان سياق سورة (لقمان) يتضمن الحديث عن صفات المحسنين صدره بالوصف الآتي: ﴿الَّذِينَ يُقِيمُونَ الصَّلاةَ وَيُؤْتُونَ الزَّكاةَ وَهُمْ بِالْآخِرَةِ هُمْ يُوقِنُونَ﴾[١]، وكأنّ الإحسان صفة ونتيجة حتمية لمن يقيم الصلاة ويؤتي الزكاة...إلخ. وإلا كيف تتوقع الإحسان ممّن لا إيمان له؟!

ولذلك جاء الترتيب الوصفيّ في سورة (لقمان)، مخالفاً تماماً بصورة عكسية لوصف المؤمنين في سورة (البقرة). ثم عبر القرآن في السورتين بالاسم الموصول (الذين) فقال: (الذين يؤمنون...)؛ و (الذين يقيمون...) قاصداً بذلك الدلالة على تحقيق ذلك منهم أي: إيمانهم وإقامتهم[٢]، وعدل عن الوصف باسم الفاعل فلم يقل: (المؤمنين، المقيمين) لأنّ ذلك سيؤدي إلى تعميم الوصف والشمولية فيه لجميع المؤمنين والمقيمين، وليس ذلك بمتحقق لأن ليس كلّ مسلم مؤمن وليس كلّ مقيم للصلاة والفرائض مُسلم[٣]، وهكذا كان استعمال الاسم الموصول غاية في الدّقة والإعجاز لأنها تعتمد بمدخولها على الصلة والربط بين ما تدلّ عليه من دلالة خاصة ولفظ آخر من ألفاظ الجملة التي تصلها وهو ما يعرف نحوياً بـ: (صلة الموصول)[٤]، قوله: ﴿ وَهُمْ بِالْآخِرَةِ هُمْ يُوقِنُونَ﴾ – لقمان – و﴿ وَبِالْآخِرَةِ هُمْ يُوقِنُونَ﴾ – البقرة.

نلحظ اقتران اليقين بالآخرة وهو من صفات الإيمان، ما يلائم سياق النص، أما الآخر فجاء تأكيداً لصفة التيقن من اليوم الآخر، ولا فرق بين الأثنين لارتباطهما بالمعنى الإجمالي للإيمان؛ ولأنّ اليقين من لوازمه[٥].

ثم إن في تقديم (في الآخرة) على (يوقنون) دلالة التخصيص[٦] عن طريق تقديم الفاعل المعنوي (المحسنون) أو (المؤمنون) في سورة لقمان وسورة البقرة وتقديم الجار والمجرور على متعلقه ما يُعلم منه وجه اختيار ضمير الغيبة (هم) الموائم لاسم الإشارة الجمعي اللاحق (أولئك) وثم تكراره فصلاً وتوكيداً في سورة لقمان[٧].

ولا يمكننا أن نغفل في هذا الموضع ما أضفته الفاصلة القرآنية في الجمل المذكورة آنفاً من جمالية لا تخطئها الأذن فمهما يكن من امر لابّد لنا ونحن نرتل آيات الذكر الحكيم أن نتحسس القيم الصوتية المنتظمة بداخلها، هذا بشكل عام، وللفاصلة القرآنية قيّم صوتية قد تؤدي مراعاتها في كثير من المواضع القرآنية إلى تقديم عنصر عن موقعه في الجملة أو تأخيره، ليس لغاية بلاغية بقدر ما يكون ذلك الإجراء لغاية ما يسمى (رعاية الفاصلة)[٨] وهو ما نجده واضحاً متمثلاً بقوله تعالى الآنف الذكر: ﴿ وَهُمْ بِالْآخِرَةِ هُمْ يُوقِنُونَ﴾ و﴿وَبِالْآخِرَةِ هُمْ يُوقِنُونَ﴾ فلو عُبر عنهما من غير تقديم لكانتا: وهم يوقنون بالآخرة، ونعتقد أنّ الفرق بين صوتياً ومثله قوله تعالى: ﴿ومِمَّا رَزَقْناهُمْ يُنْفِقُونَ﴾[٩]، لو قرأت: (ويُنْفِقُونَ مِمَّا رَزَقْناهُمْ)، وهكذا نلحظ ما للفاصلة القرآنية من أثر في ربط المحتوى النصي بالموسيقى الداخلية للألفاظ، حتى وإنْ جردت من أي وظيفة نحوية أو بلاغية كالهدف فيها جمالي تنسيقي متفرد وما تفردها إلا كونها جزءاً من سياق الآية لا يتجزأ فلا يمكن تصوّر المعنى العام للسورة إلا بوجودها[١٠] مما يخلق جواً يعرف بموسيقى النص القرآني.

قوله تعالى: ﴿أُولئِكَ عَلى هُدىً مِنْ رَبِّهِمْ وَأُولئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ﴾[١١] هنا بيان لعاقبة عمل المحسنين، والهدى في قوله: ﴿هُدىً مِنْ رَبِّهِمْ﴾ توحي بأنّ هداية أولئك قد ضمنت من قبل ربّهم من جهة، ومن جهة أخرى فإنّ التعبير بحرف الجر (على) دليل على أنّ الهداية كأنها مطية سريعة السير، وأولئك قد ركبوها وأخذوا بزمامها[١٢]، وياله من زمام!

---

(١) لقمان: ٤.
(٢) ينظر: الجلالين، المحلي والسيوطي: ٤٧٢/٧. التحرير والتنوير: ٢٤٢/١٠.
(٣) ينظر: الكشاف: ٥٥/٥.
(٤) ينظر: النحو الوافي: ٢٥٩/١. التحرير والتنوير: ٢٤٢/١٠.
(٥) ينظر: التحرير والتنوير: ٢٤٢/١٠.
(٦) ينظر: المحرر الوجيز: ١٥١/٥. بحر العلوم، السمرقندي: ٢٨٠/٣.
(٧) ينظر: تفسير البيضاوي: ٤٩٠/٤. المحرر الوجيز، ابن عطية: ١٥١/٥.
(٨) ينظر: خواطر من تأمل لغة القرآن الكريم، تمّام حسّان: ١٣٦.
(٩) البقرة: ٣.
(١٠) ينظر: خواطر من تأمل لغة القرآن الكريم: ١٣٦.
(١١) لقمان: ٥.
(١٢) ينظر: تفسير القرآن العظيم: ابن كثير: ١٧١/١.

وعلى الرغم من التفاوت بين مدلول هذه الهداية، والهداية التي وردت في بداية السورة: ﴿هُدىً وَرَحْمَةً لِلْمُحْسِنِينَ﴾؛ لأنّ الهداية الأولى هي الاستعداد لقبول الحق، والثانية: طريق الوصول إلى الغاية أو الهدف(١).

فإنّ التباين القرآني هذا له إيحاءٌ تواصلي نلمحه من ارتباط معاني النص، وكأنّ الهداية الأولى تتفق مع تباينها مع الهداية الثانية؛ لأنّ النص قابل لمعنى ذلك – والله أعلم – ومن لطائف القول ما نلحظه من اتحاد نصيّ في خاتمة الجملة الأولى من النص الأول في سورتي لقمان والبقرة وهو اتحاد تتفق فيه المفردات لفظاً ومعنى، ولعلّ السرّ في ذلك عائد إلى ما يحمله اللفظ من معنى فختامها بلفظة (المفلحون) له نكتة بلاغية جميلة مستقاة من معنى (فلح) في العربية، إذ تدلّ على معنى (الشقاء والتعب) فشقّ الأرض: إذا فلحها ابتغاء لطلب الثمر منها(٢)، فكذلك الجنة لا يمكن أن ننالها إلا بالعمل الصالح والاجتهاد في كسب الحسنات وبذل الجهد.

ثم أنّ جملة ﴿أُولئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ﴾ تدلّ على الحصر وفقاً لقواعد العربية، فالرابط اسم الإشارة (أولئك) الذي يعدّ رابطاً لفظياً يعمل على ربط المشار إليه بعنصر آخر من عناصر الجملة أو الجمل السابقة في النصّ نفسه(٣)، فكيف الحال إذا كرر بالعطف؟ وما تكراره إلا تأكيداً للحقيقة إنّ طريق المحسنين والمؤمنين – لقمان، البقرة – هو الطريق الوحيد للارتباط بالله والإيمان المطلق به، فالربط واضح لما قبله من مثل: (ذلك الكتاب أو تلك آيات).

وهكذا نخلص إلى حقيقة مدى التماسك والتناسب النصّي في الجملة الأولى من النّص الأول من فواتح سورتي (لقمان والبقرة) حتى إنّ القارئ لهما يلحظ ذلك دون عناء، فسورة لقمان تتضمن في مقدمتها الحديث عن الإيمان وتقسيم الناس في ضوئه على: المحسنين وذكر صفاتهم: ﴿تِلْكَ آياتُ الْكِتابِ الْحَكِيمِ ۞ هُدىً وَ رَحْمَةً لِلْمُحْسِنِينَ ۞ الَّذِينَ يُقِيمُونَ الصَّلاةَ وَ يُؤْتُونَ الزَّكاةَ وَ هُمْ بِالْآخِرَةِ هُمْ يُوقِنُونَ﴾، وكذا الحال في سورة البقرة إذ تضمنت مقدمتها الحديث عن موضوع الإيمان وتقسيم الناس في ضوئه على: المتقين وذكر صفاتهم: ﴿ذلِكَ الْكِتابُ لا رَيْبَ فِيهِ هُدىً لِلْمُتَّقِينَ ۞ الَّذِينَ يُؤْمِنُونَ بِالْغَيْبِ وَ يُقِيمُونَ الصَّلاةَ وَ مِمَّا رَزَقْناهُمْ يُنْفِقُونَ﴾.

النص الثاني:

قال تعالى: ﴿وَمِنَ النَّاسِ مَنْ يَشْتَرِي لَهْوَ الْحَدِيثِ لِيُضِلَّ عَنْ سَبِيلِ اللَّهِ بِغَيْرِ عِلْمٍ وَيَتَّخِذَها هُزُواً أُولئِكَ لَهُمْ عَذابٌ مُهِينٌ ۞ وَإِذا تُتْلى عَلَيْهِ آياتُنا وَلَّى مُسْتَكْبِراً كَأَنْ لَمْ يَسْمَعْها كَأَنَّ فِي أُذُنَيْهِ وَقْراً فَبَشِّرْهُ بِعَذابٍ أَلِيمٍ﴾.

سبب نزول الآيتين (٦–٧) لقمان.

يقول بعض المفسرين: إنّها نزلت في (النضر بن الحارث) فقد كان تاجراً يسافر إلى إيران أي بلاد الأعاجم، وكان يحدث قريشاً بقصصهم وأحاديثهم، وكان يقول: إذا كان (محمد) يحدثكم بقصص عادٍ وثمود، فإنّي أحدثكم بقصص رستم وكسرى وسلاطين العجم، فكانوا يجتمعون حوله ويتركون استماع القرآن(٤).

وقال البعض الآخر: إنّها نزلت في رجل اشترى جارية مغنية وكانت تغنيه ليل نهار فتشغل عن ذكر الله(٥) والمعنيان مقبولان كسبب لنزول مضمون هذا النص، وهما يمثلان جملة تامة المعنى. والكلام في هذا النص عن جماعة المُضلّين والضالّين الكافرين، وهم يقابلون تماماً جماعة المحسنين المؤمنين الذي ذكروا في النص الأول.

ويقابلون جماعة الكافرين الذين ورد ذكرهم في النص الثاني من سورة البقرة: ﴿إِنَّ الَّذِينَ كَفَرُوا سَواءٌ عَلَيْهِمْ أَ أَنْذَرْتَهُمْ أَمْ لَمْ تُنْذِرْهُمْ لا يُؤْمِنُونَ ۞ خَتَمَ اللَّهُ عَلى قُلُوبِهِمْ وَعَلى سَمْعِهِمْ وَ عَلى أَبْصارِهِمْ غِشاوَةٌ وَلَهُمْ عَذابٌ عَظِيمٌ﴾(٦). قوله: (ومن الناس)، من هنا للتبعيض والمعنى: بعض الناس(٧)، – وقلنا إنّه (النضر بن الحارث) حسب رأي المفسرين أو غيره – ذكر لفظة (الشراء في قوله: (من يشتري)؛

(١) ينظر: المصباح المنير في تهذيب تفسير ابن كثير، صفي الرحمن المباركفوري: ٣٢٢/١.
(٢) ينظر: تفسير معالم التنزيل، البغوي: ٦٣/١. تفسير السعدي، السعدي: ٤٠/١.
(٣) ينظر: نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي: ٢١. الأمثل: ١٢/١٣.
(٤) ينظر: تفسير ابن كثير: ٣٣٠/٦. تفسير البغوي: ٢٨٠/٦.
(٥) ينظر: الأمثل: ١٥/١٣.
(٦) البقرة: ٦-٧.
(٧) ينظر: تفسير الآلوسي: ١٨٥/٦.

للدلالة على الضالّ والمُضلّ، خاصة إذا علمنا إنّ الشراء والبيع يتلازمان في المعنى، فالمشتري دافع للثمن، وآخذ المُثمَن، والبائع دافع المُثَمن وآخذ الثمن، فصحّ أن يتصور كلّ واحد منهما في موضع الآخر والنتيجة واحدة: تحقق الضلالة لكليهما(١).

ومن اللطيف إنّه قد وردت لفظة الشراء في السياق نفسه من سورة البقرة في قوله تعالى: ﴿أُولَئِكَ الَّذِينَ اشْتَرَوُا الضَّلَالَةَ بِالْهُدَى﴾(٢)، فأثر التعبير القرآني استعمال اللفظ الواحد ذو الدلالة الواسعة المعنى إيجازاً.

قوله: (لهو الحديث) قيل هي: الخرافات والأساطير، أي دفع المال لسماع هذه الخرافات أو عن طريق شراء المغنيات لعقد مجالس الهو الباطل، وبهذا فـ (لهو الحديث) له معنىً واسع يشمل كل أنواع الكلام أو الموسيقى الذي يؤدي للغفلة ويجر إلى الضلالة(٣).

والتعبير بـ (لهو الحديث) بدلاً من (حديث اللهو) ربّما كان إشارة إلى أنّ الهدف الأساسي لهؤلاء هو اللهو والعبث، فكان الكلام والحديث وسيلة للوصول إليه، وإنّ المخالفة في التعبير جاءت لتقصد المبالغة والتأكيد في تجاوز هؤلاء لأنّ النتيجة هي قوله: ﴿لِيُضِلَّ عَنْ سَبِيلِ اللَّهِ﴾ أي: دينه وطريقه، ويجوز أن تكون قراءة قرآنه، وكلّ ذلك مقبول وفقاً للسياق(٤).

كما أنّ ذكر الضلالة هنا يقابل النص الأول الذي تضمن لفظة الهدى وذلك قوله:﴿هُدىً وَرَحْمَةً لِلْمُحْسِنِينَ﴾ وهذا التقابل مستوحى من معنى لفظة الضلالة والضلال وهي الجور عن القصد وفقد الاهتداء(٥).

قوله: ﴿بِغَيْرِ عِلْمٍ﴾ وصف للمُضلّين، فهو إشارة إلى الجماعة الضالة التي لا تفقه مذهباً؛ ويجوز أن تكون وصفاً للضالين على اعتبار إنّهم يجرون إلى الانحراف دون علهم بجهلهم(٦). وكلا المعنيين له ارتباط تناسب واضح بقوله تعالى: ﴿أهدنا الصراط المستقيم ۞ غير المغضوب عليهم ولا الضالين ﴾(٧)، فهؤلاء من فئة أولئك لبعدهم عن طريق الهداية.

قوله: ﴿وَيَتَّخِذَها هُزُواً﴾ الضمير في (يتخذها) يعود إلى آيات الكتاب التي وردت في قوله تعالى:﴿ تِلْكَ آياتُ الْكِتابِ الْحَكِيمِ ﴾ ويجوز أن يعود إلى (السبيل)؛ لأنّ كلمة (السبيل) قد وردت في آيات القرآن بصيغة المذكر تارة وبصيغة المؤنث تارة أخرى(٨).

وأرى أن اعتماد الرأي الأول أسلم وأكثر توافقاً مع السياق لأنّ غاية المُضلّ هو التضليل عن قراءة آيات الكتاب، إضافة إلى ذلك فإن (سبيل الله) يمكن أن تشتمل على آياته وأحكامه ودينه – والله أعلم –.

قوله: ﴿أُولَئِكَ لَهُمْ عَذابٌ مُهِينٌ﴾ هنا بيان عاقبة المضلّين، وقد وصف العذاب بـ (المهُين) إشارة وتلميحاً إلى معنى الخلود وإن لم يصرح به(٩) وهو من لطائف التعبير القرآني، ولإنّ العقوبة جاءت متناغمة مع الذنب الذي اقترفوه، فهؤلاء استهانوا بآيات الله فكان عذابهم مهيناً أليماً، وربط بين كلّ هذه الدلالات باسم الإشارة (أولئك) لما فيه من قوة الربط والتمكين(١٠).

ومن بديع ما يلحظ هنا تنوع الأسلوب وانتقاله من المفرد (مَنْ يشتري، منْ يضل، يتخذها) إلى الإشارة بالجمع (أولئك) وهو أسلوب يمنع المتلقي من الملل نتيجة الرتابة والتنغيم على وتيرة واحدة وفيه دلالة الجمع لهؤلاء في العقوبة المحتمة(١١). ومن جميل ما يلحظ إنّه قال تعالى في سورة البقرة في بيان عاقبة الكافرين: ﴿وَلَهُمْ عَذابٌ عَظِيمٌ﴾(١٢) وفي سورة لقمان: ﴿لَهُمْ عَذابٌ مُهِينٌ﴾(١٣) وما هذا

(١) ينظر: الدّر المنثور: ٦١٣/١١.
(٢) البقرة: ١٦.
(٣) ينظر: تفسير المراغي، المراغي: ٥٠٣. المستدرك في الصحيحين، النيسابوري: ٤٤٥/٢.
(٤) ينظر: تفسير القرطبي: ٥٣٦/٧.
(٥) ينظر: وسائل الشيعة، العاملي: ٢٢٥/١٢-٢٢٧.
(٦) ينظر: الأمثل: ١٦/١٣.
(٧) الفاتحة: ٧.
(٨) ينظر: المحرر الوجيز: ٤٠/٧.
(٩) ينظر: الأمثل: ١٥/١٣.
(١٠) ينظر: المصدر نفسه، الصفحة نفسها.
(١١) ينظر: وسائل الشيعة: ٢٢٨/٢.
(١٢) البقرة: ٧.
(١٣) لقمان: ٦.

التباين في الوصف إلا لعظمة ما اقترفه الكافرين، فقد منحوا فرصة الهداية للإيمان بتحقق الإنذار إلا إنّهم على الرغم من ذلك أصرّوا إلا أن لا يؤمنوا وذلك قوله تعالى: ﴿إِنَّ الَّذِينَ كَفَرُوا سَواءٌ عَلَيْهِمْ أَ أَنْذَرْتَهُمْ أَمْ لَمْ تُنْذِرْهُمْ لا يُؤْمِنُونَ﴾[١].

قوله تعالى: ﴿وَإِذا تُتْلى عَلَيْهِ آياتُنا وَلَّى مُسْتَكْبِراً كَأَنْ لَمْ يَسْمَعْها كَأَنَّ فِي أُذُنَيْهِ وَقْراً فَبَشِّرْهُ بِعَذابٍ أَلِيمٍ﴾ استمرار لوصف الفئة الضالة والمُضلّة وبيان لردّة فعلهم أمام آيات الذكر الحكيم، وفيه تأكيد لرأينا السابق في أنّ الضمير في (يتخذها) عائد إلى (آيات الكتاب) إذ قال مصرحاً ﴿وَإِذا تُتْلى عَلَيْهِ آياتُنا﴾[٢].

ومما يلحظ أنّه قال: (تتلى) ولمْ يقل: (تقرأ) فلِمَ ذلك؟ إنّ الراغب الأصفهاني أجاب على ذلك بأدق تعبير إذ قال: ((التلاوة تختص باتباع كتب الله المنزّلة... ولم يقل (قرأ)؛ لأنّ التلاوة أخصّ من القراءة، فكلّ تلاوة قراءة وليس كلّ قراءة تلاوة))[٣]، وكذا قال تعالى في سورة الأنفال: ﴿وَإِذا تُتْلى عَلَيْهِمْ آياتُنا﴾[٤]، ومنه نفهم دلالة اختصاص اللفظ بمعنى يرتبط به دلالياً.

قوله ((ولى مستكبراً)) جواب (إذا)، والتعبير بالحال (مستكبراً) فيه إشارة واضحة إلى أنّ إعراضه لم يكن نابعاً من تضرر مصالحه الدنيوية، بل إنّ الأمر أكبر من ذلك؛ لأنّ فيه دافع التكبر أمام عظمة الله وآياته، وهو أعظم ذنب[٥]، ولذا جاء التشبيه موائماً إذ شبهه بالأصم الذي لا يسمع ومن شدّة فقدانه لحاسة السمع أمتنع عن الكلام، وهو ما دلّ عليه قوله تعالى: ﴿كَأَنْ لَمْ يَسْمَعْها كَأَنَّ فِي أُذُنَيْهِ وَقْراً﴾[٦]، أي: ثقلاً يمنعه من السماع[٧]، ومن لطائف الذكر هنا استعمال أداة التشبيه (كأنّ) في حالتي: التخفيف مرة والتشديد في الأخرى إذ دلّ التثقيل في الأداة على المناسبة للثقل في معناه وهو (الوقر)[٨] ولا نغفل الموائمة بين (لهو الحديث) في الآية السابقة وبين عبارة (كأن لم يسمعا)، فالحديث: كل كلام يبلغ الإنسان من جهة السمع[٩]، فياله من تناسب.

أضف إلى ذلك ضرب التشبيه الذي وظف في هذه الآية، إذ استند على طرفين محسوسين؛ لتعميق فكرة الضلال والدلالة على تمكنها من هؤلاء المُضلين، وما كان محسوساً كان أقوى دلالة وبياناً[١٠].

قوله: ﴿فَبَشِّرْهُم بِعَذابٍ أَلِيمٍ﴾ فيه من النكت البلاغية ما يدلّ على التفرد القرآني، فقد عبّر بـ (بشر) في مورد العذاب تناسباً مع عمل المستكبرين المستهزئين، إذ جاء الفعل على وزن (فعّل) الدّال على الكثرة والتأكيد والمبالغة[١١]، وهي دلالات متفقة مع جرمهم، ومع أنّ البشرى تقال لما يُسر فقد عبّر عنها فيما يضرّ، عن طريق الاستعارة والغرض منها التهكم[١٢]؛ لأنّ البشرى خبر سارّ، ومجيئها في سياق العذاب بمدلول مغاير مفاده: التبشير بما يضرّ ولا يسرّ تهكماً، ومثاله قوله تعالى: ﴿فَبَشِّرْهُم بِعَذابٍ أَلِيمٍ﴾[١٣]، وقوله تعالى: ﴿وَبَشِّرِ الَّذِينَ كَفَرُوا بِعَذابٍ أَلِيمٍ﴾[١٤]، ومجيء الفعل بصيغة الأمر الفردية (بشر) وقبلها (ولى، يسمعا) بصيغة الماضي والمضارع المفردين، ألبست النص لباساً بلاغياً غاية في الدقة، إذ من غير الممكن عدّ الحديث موجهاً لفرد واحد قد يكون (النضر بن الحارث) أو غيره كما قال المفسرون – وإنّما هو تعبير بصيغة الإفراد أريد به الجمع للتعميم –، فـ (من) في قوله تعالى: ﴿وَمِنَ النَّاسِ مَنْ يَشْتَرِي﴾ جيء بها لدلالة الإيهام التي تقع على الواحد والجمع وهو ما يصحّ على النضر وأتباعه[١٥].

---

(١) البقرة: ٦.
(٢) لقمان: ٧.
(٣) مفردات الفاظ القرآن، مادة (تلى): ٢٥٦.
(٤) الأنفال: ٣١.
(٥) ينظر: تفسير الجلالين: ٤٧٢/٧.
(٦) لقمان: ٧.
(٧) تفسير مجاهد، ابن مجاهد: ٥٤١/١.
(٨) ينظر: الأمثل: ١٦/١٣.
(٩) ينظر: تفسير الرازي: ٢٦٢/١٢.
(١٠) ينظر: جواهر البلاغة: ٤٤. البلاغة الواضحة، علي الجازم ومصطفى أمين: ٣٦.
(١١) ينظر: التحرير والتنوير: ٢٠٨/٣٠.
(١٢) ينظر: تفسير مجمع البحرين، الطريحي: ٢٢١/٣.
(١٣) التوبة: ٣٤، آل عمران: ٢١.
(١٤) التوبة: ٣.
(١٥) ينظر: تفسير الدّر المنثور: ٦١٣/١١. الأمثل: ١٧/١٣.

ثم إنّ التعبير بـ (ولى) كان مستوجباً لمعنى التكبر دون غيره من الألفاظ؛ لاقتضاءه معنى الإعراض، وقرب ما استدعى إليه، وهذا غالباً ما يكون إذا عُديّ بـ (عن) لفظاً أو تقديراً[١] – وهو موضع البحث – فكأنّهُ قال: (ولى مستكبراً عن سماعها)، فكان وصف فاعله بالأصم أكثر تناسقاً في المعنى لشموله إياه بمعنى (وإذا تقرأ آياتنا ترك الإصغاء إليها كأنّه أصم)، وكلّ هذه المقدمات الأسلوبية تجتمع في نتيجة واحدة ألا وهي: (البَشِّرْى بالعذاب الأليم)، فتأمل ذلك؟!

ومما يلفت النظر في هذا النص توافقه وتناسبه مع النص الثاني المقابل له من سورة البقرة، فالحديث فيه عن جماعة الكافرين من المُضلين والضّالين، وبيان عاقبتهم وهو الحديث ذاته في سورة لقمان عن جماعة الكافرين وبيان عاقبتهم؛ وكلا النصّين قاما على أسلوب البيان ثم التعقيب[٢] نحو:﴿وَمِنَ النَّاسِ مَنْ يَشْتَرِي لَهْوَ الْحَدِيثِ لِيُضِلَّ عَنْ سَبِيلِ اللَّهِ بِغَيْرِ عِلْمٍ وَ يَتَّخِذَها هُزُواً أُولئِكَ لَهُمْ عَذابٌ مُهِينٌ﴾[٣]، و ﴿وَإِذا تُتْلى عَلَيْهِ آياتُنا وَلَّى مُسْتَكْبِراً كَأَنْ لَمْ يَسْمَعْها كَأَنَّ فِي أُذُنَيْهِ وَقْراً فَبَشِّرْهُ بِعَذابٍ أَلِيمٍ﴾[٤] –لقمان–، و﴿إِنَّ الَّذِينَ كَفَرُوا سَواءٌ عَلَيْهِمْ أَ أَنْذَرْتَهُمْ أَمْ لَمْ تُنْذِرْهُمْ لا يُؤْمِنُونَ﴾[٥] و ﴿خَتَمَ اللَّهُ عَلى قُلُوبِهِمْ وَعَلى سَمْعِهِمْ وَعَلى أَبْصارِهِمْ غِشاوَةٌ وَلَهُمْ عَذابٌ عَظِيمٌ﴾[٦] –البقرة–.

ومن لطائف التماسك والانسجام بين النصّين (التماثل الدلالي) في الشواهد المستعملة داخل النص، ونعني بذلك استخدام الحواس كمثال تشبيهي دقيق، ففي سورة لقمان مثل للفئة الكافرة بحاسة السمع التي منعها الوقر من الهداية وهي (الأذن)، وفي سورة البقرة مثل لها بالغشاوة التي منعت الكافرين من الاهتداء والتي طغت على قلوبهم وسمعهم وأبصارهم فكانت النتيجة أن ختم الله على حواسهم؛ لتحقق الكفر فيهم.

ولعلّ في توظيف الحواس الثلاث في سورة البقرة، واقتصار الاستعمال على حاسة السمع في سورة لقمان، نكتة أسلوبية نلمحها من دلالة الإنذار والتسوية والتي مع توافرها لم تحقق الهداية، فكان التعبير بهذا الكم من الحواس موائماً لهذا الكم من العناد وعدم الخضوع وذلك قوله: ﴿إِنَّ الَّذِينَ كَفَرُوا سَواءٌ عَلَيْهِمْ أَ أَنْذَرْتَهُمْ أَمْ لَمْ تُنْذِرْهُمْ لا يُؤْمِنُونَ﴾[٧].

النص الثالث:

قال تعالى: ﴿إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحاتِ لَهُمْ جَنَّاتُ النَّعِيمِ ۞ خالِدِينَ فِيها وَعْدَ اللَّهِ حَقًّا وَهُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ﴾.جاءت هاتان الآيتان في نصّ متكامل مضمونه وصف حال المؤمنين وفيه مقارنة غير مباشرة مع الذين كفروا واشتروا الضلالة بالهدى في النص السابق، كما أنّ هذا النص يعدّ مكملاً ومتمماً لما ورد في النص الأول من السورة التي تحدثت عن المحسنين وإلا كيف يتصور المؤمن غير مُحسن أو المحُسن غير مؤمن؟! فقوله تعالى: ﴿الَّذِينَ آمَنُوا﴾، بصيغة الفعل، ولم يقل: المؤمنين، بصيغة الاسم، تحقيقاً لصفة تحقق الإيمان بهذه الفئة على وجه الخصوص[٨]، فلو قال: (المؤمنون) لشمل كلّ مؤمن وليس كلّ مؤمنٍ مصيره إلى الجنة.

وفي تقديم شبه الجملة (لهم) على لفظة (جنات) دلالة التخصيص والعناية والاهتمام[٩]، وفي تقديم لفظة (جنات) وإضافتها إلى لفظة (النعيم)، معاكسة للمبالغة في الثواب والأصل (نعيم الجنات)[١٠]؛ ولعلّ الفاصلة القرآنية ورعايتها من أجل تحقيق جرس موسيقي متناغم دلالياً مع رؤوس الآي كانت عاملاً مهماً لهذا الإبدال الدلالي – إن جاز لنا التعبير –.

ومن لطائف التعبير القرآني في هذا النص وسابقه – أي النص الثاني – ما نلحظه من مجيء لفظة (العذاب) مفردة، أما لفظة (الجنات) فقد جيء بها على صيغة الجمع، وما ذلك إلا إشارة إلى أنّ الرحمة واسعة أكثر من العذاب، فناسب الكم النوع[١]، أضف إلى

(١) ينظر: الأمثل: ١٧/١٣.
(٢) ينظر: نظرية النص في تفسير القرآن الكريم: ٣٩.
(٣) لقمان: ٦.
(٤) لقمان: ٧.
(٥) البقرة: ٦.
(٦) البقرة: ٧.
(٧) البقرة: ٧.
(٨) ينظر: تفسير الآلوسي: ١٨٦/٦. نظرية النص في تفسير القرآن الكريم: ٣٧.
(٩) ينظر: جواهر البلاغة: ٦٢.
(١٠) تفسير الجلالين: ٤٧٨/٧.

إلى ذلك تنكير لفظة (العذاب) في قوله: (بعذاب أليم، عذاب مهين)، وتعريف الجنة عن طريق الإضافة إلى المعرف في قوله تعالى: ﴿جَنَّاتُ النَّعِيمِ﴾ وما ذلك إلا إشارة إلى أنّ الرّحيم يبين النعمة ويعرفها إيصالاً للراحة إلى القلب، ولا يصرح بالنقمة وإنّما ينبه عليها تنبيهاً[٢].

ثم إنّه تبارك وعلا لم يقلّ: ((فبشرهم بجنات النعيم)) مع قبول النص لهذا المعنى إلا إنّ النكتة في ذلك لما في معني البُشارة من التعظيم فهي لا تكون إلا بأعظم ما يكون[٣] كما في قوله تعالى: ﴿يُبَشِّرُهُمْ رَبُّهُمْ بِرَحْمَةٍ مِنْهُ وَرِضْوَانٍ وَجَنَّاتٍ لَهُمْ فِيها نَعِيمٌ مُقِيمٌ﴾[٤]، فأنظر كيف جاءت البشارة بـ (الرحمة والرضوان وجنات النعيم)، ويا لها من نِعْم!.

قوله تعالى: ﴿خالِدِينَ فِيها﴾ حال من الضمير في (لهم) أو من (جنات النعيم) والعامل ما تعلق به اللام[٥]، والمعنى الأول أقرب؛ لأنّ حالهم هذه نتيجة أعمالهم الصالحة، والجنة جزاء لهم لا وصفاً لعملهم – والله أعلم –. قوله تعالى: ﴿وَعْدَ اللَّهِ حَقًّا﴾ مصدران مؤكدان الأول لنفسه والثاني لغيره؛ لأنّ قوله تعالى:﴿ لَهُمْ جَنَّاتُ النَّعِيمِ﴾ وعد وليس كل وعد حقاً[٦]، وبمعنى آخر إن الأول مؤكد لنفسه، والثاني مؤكد لغيره، لأنّ قوله تعالى:﴿ لَهُمْ جَنَّاتُ النَّعِيمِ﴾ بمعنى: وعدهم الله جنات النعيم، فأكد معنى الوعد بالوعد، أما (حقاً) فدالّ على معنى الثبات والالتزام[٧].

ومن لطائف التعبير هنا إنّه لما ذكر العذاب في النص السابق لم يصرح بأنّهم خالدون، وإنمّا أشار لذلك بقوله (مهين) – كما ذكرنا – أما هنا فقد صرّح بالثواب لذا قال:﴿ خالِدِينَ فِيها﴾ وكذا الحال في قوله تعالى: ﴿وَعْدَ اللَّهِ حَقًّا﴾، فقد استغنى عنه في سياق العذاب ولم يذكره، أما هنا فقد ذكره بأسلوب التأكيد وما ذلك إلا ترغيباً للمؤمنين بأن يخشوا ويعملوا صالحاً، وترهيباً للكافرين المُضلين بصورة عامة[٨]، ولا نغفل أنّ عبارة (فبشره بعذابٍ) فيها صيغة الأمر للغير، أما عبارة (وعد الله) فدالة على الذات الإلهية بنفسها لا بالغير، كما أنّ فيها تأكيد لحقيقة أنّ الله سبحانه وتعالى قريب من المؤمنين المتبعين أحكامه وتعاليمه كحبل الوريد للإنسان ذاته، وبعيد عمّن بَعدَ وغَفِل عنه، وهو ما يوافق مجيئها على وزن (فعّل) الذي فيه دلالة المحتوى[٩].

قوله تعالى: ﴿وَهُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ﴾ ختام للنص كدليل على تحقق الوعد وانتهاءه بوصفين الأول (العزيز ذي المنعة والمتفرد بقدرته[١٠]، و (الحكيم) لتأكيد دلالة الحكمة التي ابتدأت بها السورة وتناسقت حتى مثّلت محورها العام، فلا يمكن أن يتصوّر أمر صادر من الذات الإلهية إلا وكان من ورائه حكمة[١١].

ولابّد لنا من وقفة في مضمون النص الثالث من سورة لقمان ومقارنته بالنص الثالث من سورة البقرة، فكما قلنا إنّ النص الثالث هنا محوره فئة المؤمنين وبيان عاقبتهم، وهو محور يوائم النص الأول من السورة ذاتها؛ لأنّ الإيمان شرط لتحقق الإحسان، والإحسان شرط لرسوخ الإيمان فضلاً عن إقامة الصلاة وايتاء الزكاة واليقين باليوم الآخر، ولطيف أن نلمح التناسب ذاته في سورة البقرة بنصوصها الثلاثة، فالنص الأول منها تضمن الحديث عن المتقين وصفاتهم وبيان عاقبتهم، وجاء النص الثاني ليتحدث عن فئة الكافرين، ثم جاء النص الثالث ليتحدث عن فئة المنافقين، ولا انفكاك في ذلك، فالمنافقين جزء لا يتجزأ من الكافرين، فالكافرين لا يؤمنون بالله، والمنافقين يقولون آمنا وما هم بمؤمنين فالنتيجة (كافرين)؛ وكذا الحال في سورة لقمان، فالنص الأول عن المحسنين، والنص الثاني عن الكافرين، والثالث عن المؤمنين الذين من صفاتهم أنّهم محسنون فياله من بنيانٍ دلالي رصين متفرد؟!.

---

(١) ينظر: الأمثل: ١٨/١٣.
(٢) ينظر: تفسير المراغي: ٣٦٥/٢١.
(٣) ينظر: تفسير القرآن الكريم، ابن عثيمين: ١٢٥.
(٤) التوبة: ٢١.
(٥) ينظر: الكشاف: ١٠/٥.
(٦) ينظر: المصدر نفسه، الصفحة نفسها.
(٧) ينظر: المصدر نفسه، الصفحة نفسها.
(٨) ينظر: تفسير العثيمين: ١٢٥.
(٩) ينظر: المصدر نفسه، الصفحة نفسها.
(١٠) ينظر: تفسير البيضاوي: ٢٦٦/٥. البحر المحيط: ٦٠/٩.
(١١) ينظر: الأمثل: ١٧/١٣. الكشاف: ٢٧٥/٥.

النّص الرّابع

قال تعالى: ﴿خَلَقَ السَّماواتِ بِغَيْرِ عَمَدٍ تَرَوْنَها وَ أَلْقى فِي الْأَرْضِ رَواسِيَ أَنْ تَمِيدَ بِكُمْ وَبَثَّ فِيها مِنْ كُلِّ دابَّةٍ وَ أَنْزَلْنا مِنَ السَّماءِ ماءً فَأَنْبَتْنا فِيها مِنْ كُلِّ زَوْجٍ كَرِيمٍ ۞ هذا خَلْقُ اللَّهِ فَأَرُونِي ماذا خَلَقَ الَّذِينَ مِنْ دُونِهِ بَلِ الظَّالِمُونَ فِي ضَلالٍ مُبِينٍ﴾.

هاتان الآيتان تمثلان النّص الرابع من سورة لقمان، ويتضمن الحديث عن أدلة التوحيد الذي يعدّ من أهم الأصول العقائدية.

قال تعالى: ﴿خَلَقَ السَّماواتِ﴾ ولمْ يقل: (أنشأ أو أبتدع) وما يرادفهما من ألفاظ؛ لما في دلالة هذا اللفظ من معنى خاص بالتعبير القرآني يقول الراغب: ((خُصّ الخَلْقُ بالهيئات والأشكال والصور المدركة بالبصر))[١]، وهذا ما وُظّف فيه اللفظ في النص، فقد عُبرَ عن خلق السماوات وهي مدركة بالأبصار، فضلاً عن وصفها بجملة (ترونها)، هذا على عدّ أنّ الجملة الفعلية (ترونها) في محل جر صفة للعمد، أما إذا قُدِرّت على أنّها جملة فعلية مستأنفة لا محل لها من الإعراب؛ فإنّها دلالياً تعدُّ من لوازم القول بحقيقة أنّ هذه السماء التي ترونها قد خُلقتْ من غير عمدٍ أي: بغير دعائم وأساطين تقيمها[٢]، وهذا ما فسرته سورة الرعد مسبقاً إذ جاء محتواها ردّاً على منْ نفى ذلك، ودليلاً على قدرة الخالق المعُجز إذ قال تعالى: ﴿اللَّهُ الَّذِي رَفَعَ السَّماواتِ بِغَيْرِ عَمَدٍ تَرَوْنَها...﴾ [٣]، وكلتا الآيتين تعدّان من معجزات القرآن العلمية، إذ فيهما إشارة لطيفة قانون الجاذبية الذي يبدو كعمود قوي يحفظ الأرض وما عليها إلا إنّه غير مرئي.

قوله تعالى: ﴿وَأَلْقى فِي الْأَرْضِ رَواسِيَ أَنْ تَمِيدَ بِكُمْ﴾ انتقال بالحديث من العالم العلوي إلى العالم السفلي، وتميد أي: تتزلزل وتضطرب اضطراباً عظيماً[٤]، وجملة (أن تميد بكم) في تقدير: لئلا تميد بكم، فهي تعليلية لبيان سبب تثبيت الجبال[٥]، ومنها قوله تعالى: ﴿أَنْ تَمِيدَ بِكُمْ﴾[٦]، وقوله تعالى: ﴿أَنْ تَمِيدَ بِكُمْ﴾[٧].

قوله تعالى: ﴿وَبَثَّ فِيها مِنْ كُلِّ دابَّةٍ﴾ إشارة إلى قدرته تعالى في ايجاد ما لم يكن موجوداً وإظهاراً إياه، كما تعدّ دليلاً للتوحيد وحجة تمنع عبادة غيره؛ لذا جاء الوصف بهذه القدرة المعجزة في الإيجاد[٨]. ولا يفوتنا أن نذكر إنّ التعبير بـ (من كلّ دابة) فيه إشارة واضحة إلى تنوع الحياة في صور مختلفة، فلولا الجبال ما استقرت الأرض ولما استقرت الكائنات الحية فيها. أما قوله تعالى: ﴿وَأَنْزَلْنا مِنَ السَّماءِ ماءً...﴾ جاءت للربط بين كل ما ذكر إلا إنّ فيها ملمح دلالي مفاده الضرورة؛ لأحياء موجودات الأرض[٩].

ومن لطائف التعبير هنا أنّه في بيان خلق الأقسام الثلاثة الأولى ذُكرت الأفعال بصيغة (الغائب)، وعند انتقال الكلام إلى نزول المطر ونمو النباتات، جاءت الأفعال بصيغة (المتكلم)؛ أي: (أنزلنا، أنبتنا)، وهذا العدول من المغايبة إلى النفس فيه فصاحة وحكمة، فأما الفصاحة فمذكورة في باب الالتفات بلاغياً من أن السامع إذا استمع إلى كلام فيه إطالة وكان على نمطٍ واحد سرى إليه الملل، أما إذا ورد عليه نمط آخر مغاير للأول استطابه ونزع عنه الرتابة[١٠]. قوله تعالى: ﴿مِنْ كُلِّ زَوْجٍ كَرِيمٍ﴾ فيه معجزة علمية تشير إلى مصطلح الزوجية أي الذكر والأنثى – في عالم النباتات[١١]– وهذا ما فُصّل في قوله تعالى في سورة الشعراء: ﴿أَوَلَمْ يَرَوْا إِلَى الْأَرْضِ كَمْ أَنْبَتْنا فِيها مِنْ كُلِّ زَوْجٍ كَرِيمٍ﴾[١٢]. ومن لطيف التعبير إنّه قال: ﴿زَوْجٍ كَرِيمٍ﴾ فلِمَ وصف الزوج بالكريم ها هنا؟ نستطيع أن نفسر ذلك بالتعويل على معنى الكريم لغوياً إذ تعني: بالغ الجودة والنفاسة، كثير الخير والمنفعة[١٣]، وهو ما يلائم تماماً سياق السورة ومحتواها ف

(١) مفردات ألفاظ القرآن، مادة (خلق): ٢٩٦.
(٢) ينظر: تفسير النسقي: ١٠٥/٣. تفسير القرطبي: ٢٧٩/٩.
(٣) الرعد: ٢.
(٤) ينظر: نظم الدّرر: ٥٨/١٤. تفسير النسقي: ١٠٥/٣.
(٥) المصدر نفسه، الصفحة نفسها.
(٦) النحل: ١٥.
(٧) لقمان: ١٠.
(٨) ينظر: تفسير البيضاوي: ٤٩١/٤.
(٩) ينظر: تفسير البيضاوي: ٤٩١/٤. الأمثل: ١٩/١٣.
(١٠) ينظر: الأمثل: ١٩/١٣.
(١١) ينظر: تفسير البحر المحيط: ٨١/٧.
(١٢) الشعراء: ٧.
(١٣) ينظر: لسان العرب، مادة (كرم): ٥١٠/١٢.

(لقمان) أتاه الله الحكمة وهي من الفضائل البالغة النفاسة لأنّها لا تمنح لأي شخص، ومن هنا كان الوصف بالكريم؛ لأن الكرم مناسب للحكمة وما فيها من الخير الكثير(١).

قوله تعالى: ﴿هذا خَلْقُ اللَّهِ﴾ تحدٍ لهؤلاء الضّالين بالإشارة التصريحية إلى مخلوقات الله، والاستفهام التعجيزي لما هم خالقين بقوله: ﴿فَأَرُونِي ماذا خَلَقَ ...﴾ إذ استعمل اسم الإشارة (هذا) الذي منح الآية زيادة في التقريع بتأكيد النفي المقصود من الكلام(٢)، كما نبّه على سفول رتبتهم بقوله مضمراً؛ لأنّه ليس فيما أسند إلى الاسم الأعظم حيثية يخشى من التقييد بها نقص(٣)، ومجيء الحرف (بل) هنا للإضراب والانتقال من التقريع للتأكيد على النفي(٤)؛ لأنّ جوابهم المؤكدّ هو: ليس لهم خلق (أي: تأكيد جوابهم)، وهذا هو السرّ البلاغي من وراء ربط الظلم بالظلال في قوله تعالى: ﴿بَلِ الظَّالِمُونَ فِي ضَلالٍ بعيد﴾(٥)؛ لأنّه لما كان هؤلاء يربطون العبادة وتدبير الأمور بالأصنام مع إقرارهم بتوحيد الخالق، فإنهّم كانوا يرتكبون أكبر ظلم وضلالة، فالظلم طريق للضلالة كما العدل طريق للهداية، ولذا وصفه بـ (المبُين) أي الواضح(٦).

ومن بديع التماسك النصّي والتناسب الدّلالي ما نلحظه من ترادف موضوعي بين النص الرابع من سورة البقرة والنّص قيد البحث، إذ قال تعالى في سورة البقرة بعد أن ذكر أصناف الناس: ﴿يا أَيُّهَا النَّاسُ اعْبُدُوا رَبَّكُمُ الَّذِي خَلَقَكُمْ وَ الَّذِينَ مِنْ قَبْلِكُمْ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ ۞ الَّذِي جَعَلَ لَكُمُ الأَرْضَ فِراشاً وَ السَّماءَ بِناءً وَ أَنْزَلَ مِنَ السَّماءِ ماءً فَأَخْرَجَ بِهِ مِنَ الثَّمَراتِ رِزْقاً لَكُمْ فَلا تَجْعَلُوا لِلَّهِ أَنْداداً وَأَنْتُمْ تَعْلَمُونَ﴾(٧). وفي سورة لقمان قال تعالى: ﴿خَلَقَ السَّماواتِ بِغَيْرِ عَمَدٍ تَرَوْنَها وَ أَلْقى فِي الأَرْضِ رَواسِيَ أَنْ تَمِيدَ بِكُمْ وَبَثَّ فِيها مِنْ كُلِّ دابَّةٍ وَ أَنْزَلْنا مِنَ السَّماءِ ماءً فَأَنْبَتْنا فِيها مِنْ كُلِّ زَوْجٍ كَرِيمٍ﴾(٨). فياله من تناسب!!

النص الخامس

قال تعالى: ﴿وَلَقَدْ آتَيْنا لُقْمانَ الْحِكْمَةَ أَنِ اشْكُرْ لِلَّهِ وَمَنْ يَشْكُرْ فَإِنَّما يَشْكُرُ لِنَفْسِهِ وَمَنْ كَفَرَ فَإِنَّ اللَّهَ غَنِيٌّ حَمِيدٌ﴾.

هذا نص متكامل مضمونه (لقمان) الحكيم، كأنموذج للحكماء المؤمنين الموُحّدين، وهو هنا يمثل آية من آيات الذكر الحكيم التي وردت في مقدمة السورة ﴿تِلْكَ آياتُ الْكِتابِ الْحَكِيمِ﴾(٩)، فإذا كان القرآن حكيماً، استلزم ذلك أن يكون المؤمن به وبما جاء في مضمونه حكيماً وهو لقمان الذي اشتهر بل طُبِع بهذه المزية.

إذن مَنْ هو لقمان؟

كان رجلاً صالحاً حكيماً، ولم يردّ إنّه كان نبياً(١٠)، ولو تمحصنا اسلوب القرآن الكريم في الحديث عن الأنبياء وسرد قصصهم، لأدركنا حقيقة إنّه لم يكن نبياً؛ لأن اسلوب القرآن في شأن الأنبياء عادة ما يدور حول الرسالة والدعوة إلى التوحيد وبشارة الأمم أو إنذارها، في حين أنّ أياً من هذه الأمور لم يذكر في شأن (لقمان) والذي ورد هو مجموعة مواعظ خاصة أخذت شكل الوصايا لابنه مما يدلّ على أنّه كان رجلاً حكيماً وحسن(١١)؛ ومن الجدير بالذكر إنّه لم يرد اسمه في القرآن إلا مرتين فقط وفي هذه السورة خاصة وذلك في قولة تعالى: ﴿وَلَقَدْ آتَيْنا لُقْمانَ﴾(١٢) وقوله: ﴿وَإِذْ قالَ لُقْمانُ﴾(١٣).

(١) ينظر: تفسير الرازي: ٣٦٥/٧ و ٤٦١/١١.
(٢) ينظر: الأمثل: ١٩/١٣.
(٣) ينظر: المصدر نفسه، الصفحة نفسها.
(٤) ينظر: تفسير البيضاوي: ٤٩١/٤. الأمثل: ٢٠/١٣.
(٥) المصدر نفسه، الصفحة نفسها.
(٦) ينظر: لسان العرب، مادة (بان): ٦٢/١٣.
(٧) البقرة: ٢٢.
(٨) لقمان: ١٠.
(٩) لقمان: ٢.
(١٠) ينظر: تفسير البغوي: ٢٨٦/٦.
(١١) ينظر: ارشاد العقل السليم إلى مزايا الكتاب الكريم، أبي السعود العمادي: ٢٩٥/٥. تفسير مقاتل، ابن مقاتل البلخي: ٥٥/٣.
(١٢) لقمان: ١٢.
(١٣) لقمان: ١٣.

قال تعالى: ﴿آتَيْنا﴾ على وزن (فاعلنا) الدّال على المشاركة بين طرفين وفيه من دلالة المعاملة والمطاوعة الشيء الكثير[١]، ف (آتينا في اللغة هي العطاء القابل للأخذ[٢]، هذا إذا لم يطع الطرف الآخر (الآخذ) المعُطي، وبما أنّ لقمان كان آخذاً للحكمة ومُتطبعّ بها فاستحق أن يؤتى دون سلب، ومجيء الضمير (نا) الدّال على الجماعة نحوياً، والدال على مقام التعظيم والمبالغة بلاغياً[٣]، جاء موائماً لمقام الحديث وبيان عظمة العطاء حينما يكون من الذات الإلهية إلى الذات البشرية المستحقة والتي مهد بها لقوله فيما بعد: ﴿ وَمَنْ يَشْكُرْ فَإِنَّما يَشْكُرُ لِنَفْسِهِ﴾[٤]، و (الحكمة) هي العطية المُستحقة والتي بينا معناها في مقدمة بحثنا، ونستطيع إيجازها هنا بأنها: العقل والفطنة وإصابة القول[٥].

قوله تعالى: ﴿أَنِ اشْكُرْ لِلَّهِ﴾ اختلف المفسرون في بحث أنّه هل يوجد لجملة (أن أشكر لله) شيء مقدّر أم لا؟ فالبعض يعتقد أن جملة (قلنا لهُ) مقدرة قبلها، والبعض الآخر يقول: الجملة لا تحتاج إلى تقدير، و (إن) هنا هي (أن) التفسيرية؛ لأن الشكر بنفسه عين الحكمة، والحكمة عينه[٦]، وكلا التفسيرين يمكن قبوله، إلا إنّنا نذهب مع الرأي الثاني، لما عهدنا في التعبير القرآني من الإيجاز البليغ، فضلاً عن دلالة (أن) المفسرة فهي دلالة أوجزت ما يدور حول النص.

ولمجيء فعل الأمر (أشكرْ) نكتة بلاغية جميلة، فقد خرج هنا عن دلالة الطلب باللفظ إلى دلالة أمر التكوين[٧]. كما أنّ اللام في (أن أشكر لله) هي لام الاختصاص، و (اللام) في (لفنسه) لام النفع[٨]. وبناءً على ما تقدم قوبل بين العبارتين (منْ يشكر) و (منْ كَفَر) ليدلّ على أنّ نفع الشكر لم شكر، ومن لم يشكر فإنّ مضرّة الكفر تحيق به فقط[٩].

ومن لطائف التعبير ما نلمحه من مجيء لفظة (الشكر) بصيغة المضارع (يشكرُ) الدّال على الاستمرار والتجديد[١٠]، ومقابل ذلك مجيء لفظة (الكفر) بصيغة الماضي الذي يصدق حتى على المرّة الواحدة[١١]، وفيه إشارة إلى أنّ الكفر ولو لمرة واحدة يمكن أن يؤدي إلى عواقب وخيمة، أما الشكر فإنه لازم ويجب أن يكون مستمراً في السّراء والضّراء وهذا ما دلّ عليه المضارع.

قوله تعالى: ﴿فَإِنَّ اللَّهَ غَنِيٌّ حَمِيدٌ﴾ جملة إخبارية توكيدية لما سبق ذكره، اما الربط بين كلمتي (غني) و (حميد) فقد جاء متسقاً مع المحتوى، فبما أنّ الشكر مخصص لله، فهذا واجبٌ على العباد لأنه غني عنه، بدليل عودة النفع على الإنسان من جراء شكره لله[١٢]، أما (حميد) فجيء بها لتدلّ على أنّه تعالى حقيق بالحمد وانْ لم يُحمد سواء (كفر العبد نعمته أو شكر عليها) ولذا جاءت اللفظة على وزن (فعيل) من الصفة المشبهة الدالة على الثبات واللزوم، والمعدول بها عن (فاعل ومفعول) للمبالغة في الوصف[١٣]، وما دلّ على دلالتين أبلغ من أن يدلّ على أحدهما.

ومن بديع التناسب أيضاً، ما نجده من تلاحم دلالي وترابط نصي بين النص الخامس من سورة البقرة والنص الخامس من سورة لقمان، فبعد ان كان الحديث في البقرة عن أصناف الناس في ضوء موضوع الإيمان وتقسيمهم على وفقه على: متقين، وكافرين، ومنافقين، وذكر صفات المؤمنين وبيان عاقبتهم والانتقال إلى الحديث عن أدلة التوحيد وموجبات العبادة، وبما أنّ الغرض لم يتحقق لقوله: ﴿وَسَواءٌ عَلَيْهِمْ أَ أَنْذَرْتَهُمْ أَمْ لَمْ تُنْذِرْهُمْ لا يُؤْمِنُونَ﴾[١٤]، فكان لزاماً أن يمثل له بأنموذج دالّ على فحوى هذه الحقيقة فكان النص

(١) ينظر: معاني الأبنية في العربية، الدكتور فاضل صالح السامرائي: ٦٤.
(٢) ينظر: لسان العرب، مادة (اتى): ٥٨٨/٢.
(٣) ينظر: جواهر البلاغة: ٧٢.
(٤) ينظر: تفسير أبي السعود: ٣٩٥/٥.
(٥) ينظر: تفسير تنوير المقابس، ابن عباس: ٤٣٠/١١.
(٦) ينظر: تفسير الوسيط، لسيد طنطاوي: ٣٣٦/١. تفسير النسقي: ١٠٦/٣.
(٧) ينظر: تفسير الرازي: ٢٦٦/٢.
(٨) ينظر: التحرير والتنوير: ١١٩/١١. الأمثل: ٢٠/١٣.
(٩) ينظر: تفسير الوسيط: ٣٣٦٢/١.
(١٠) ينظر: التحرير والتنوير: ١١٩/١١.
(١١) ينظر: تفسير الرازي: ٢٦٧/١٢.
(١٢) ينظر: التحرير والتنوير: ١١٩/١١.
(١٣) ينظر: تفسير البيضاوي: ٤٩٢/٤. تفسير النسقي: ١٠٦/٣.
(١٤) البقرة: ٦.

الخامس الذي خصّ بالحديث عن بني اسرائيل إنموذجاً لأئمة الكفر والعصيان والذي يتمثل بقوله تعالى: ﴿يا بَنِي إِسْرائِيلَ اذْكُرُوا نِعْمَتِيَ الَّتِي أَنْعَمْتُ عَلَيْكُمْ وَ أَوْفُوا بِعَهْدِي أُوفِ بِعَهْدِكُمْ وَ إِيَّايَ فَارْهَبُونِ﴾(١).

أما في سورة لقمان فبعد الحديث عن أصناف الناس في ضوء الإيمان وتقسيمهم على: محسنين، مُضلين، بيان عاقبة المحسنين وذكر صفاتهم، والانتقال إلى الحديث عن أدلة التوحيد وتفرد الله سبحانه وتعالى بالعبادة، وأنّه وحده الذي يستعان به وبيان قدرته في خلق السموات والأرض، ووجوب الشكر له وحده على هذه النعم، فكان لزاماً أن يمثل لذلك بأنموذج دالّ على فحواه فكان (لقمان) الحكيم الذي تمثل في النص الخامس من السورة التي سميت باسمه تكريماً لشخصه والتي تتمثل بقوله تعالى: ﴿وَلَقَدْ آتَيْنا لُقْمانَ الْحِكْمَةَ أَنِ اشْكُرْ لِلَّهِ وَمَنْ يَشْكُرْ فَإِنَّما يَشْكُرُ لِنَفْسِهِ وَمَنْ كَفَرَ فَإِنَّ اللَّهَ غَنِيٌّ حَمِيدٌ﴾(٢). فياله من نظمٍ ! وما اعظمه من ناظم !!.

وحسبنا بما ذكره الدكتور (محمد كاظم البكّاء) كافياً شافياً؛ لما هدفنا إلى بيانه إذ قال: ((فانتظام القرآن الكريم في نصوص متآلفة خارق للعادة؛ فليس من الميسور أنّك تتصور جمع هذه الآيات في نصوص متتابعة، وخطاب ابلاغي متكامل بالرغم من تفاوت أسباب النزول، وتفاوت الأزمنة والظروف))(٣).

الخاتمة:

لعلّ أبرز ما توضح لنا من بحثنا ما يأتي:

١. يعدّ القرآن الكريم أوضح ميدان تطبيقي لماهية علم اللغة النصي، فتواتر سوره بإطار نصّي منسجم كشف الكثير من أسرار اللغة التي يقوم عليها علم النص واللسانيات أجمع.

٢. أوضح التناسب والتلاحم الدلالي بين آي الذكر الحكيم ونصوصه الإعجاز المنهجي الذي ينماز به القرآن الكريم، ونعني به التألف والتماسك الموضوعي الذي يربط النصوص الكريمة بعضها ببعض، حيث تسري فيها روح واحدة، مهما اختلف فيما بينها في أسباب النزول، والأزمان والأماكن، ومهما تعددت موضوعاتها وتنوعت أغراضها.

٣. أكّد البحث على أهمية الأسلوب الموازن في تحليل وتفكيك بنية النص اللغوي، فبالموازنة الموضوعية تتفتح آفاقاً تحليلية وتتفكك رموزاً نصية، لتتحول إلى مدلولات يستعان بها في بيان وتفسير ما هو مبهم.

٤. أكّد البحث على أهمية وظيفة اللغة التواصيلة والإخبارية والتي تتأتى من خلال النظرة الشاملة إلى اللغة على هيأة نصوص يكمّل بعضها بعضاً؛ لتحقيق فهم وتصوّر كامل لمحتواها، وما تحتويه من روابط (لفظية ومعنوية) تخدم النص في إطاره العام والخاص على السواء. وهذا يتأتى من خلال توظيف علوم اللغة أجمع من صرف وصوت ونحو ودلالة في هيكل نصي موّحّد.

المصـــــــادر

القرآن الكريم.

١. ابنية الصرف في كتاب سيبويه، خديجة الحديثي، منشورات مكتبة النهضة، بغداد، الطبعة الأولى، ١٩٦٥م.
٢. ارشاد العقل السليم إلى مزايا الكتاب الكريم، ابي السعود العمادي (ت ٩٨٢ هـ)، دار أحياء التراث العربي، بيروت، ٢٠١٠م.
٣. الاعجاز الصرفي في القرآن الكريم، عبد الحميد أحمد يوسف الهنداوي، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.
٤. الأمثل في تفسير كتاب الله المنزل، الشيخ ناصر مكارم الشيرازي.
٥. بلاغة الخطاب وعلم النص، صلاح فضل، القاهرة، الشركة العالمية المصرية للنشر، لون اجمان، ١٩٩٦م.
٦. البلاغة الواضحة ودليل البلاغة الواضحة، علي الجازم ومصطفى أمين، دار المعارف للنشر، ٢٠٠٨م.
٧. تفسيرالأمام مجاهد، مجاهد بن جبر، تحقيق: محمد عبد السلام ابو النيل، دار الفكر الإسلامي الحديث، الطبعة الأولى، ١٩٨٩م.

(١) البقرة: ٤٠.
(٢) لقمان: ١٢
(٣) نظرية النص في تفسير القرآن الكريم: ٩.

٨. تفسير البحر المحيط، ابي حيان الأندلسي (ت ٧٤٥ هـ)، تحقيق: عادل أحمد وعلى معوض، دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى، ١٩٩٣م.
٩. تفسير البيضاوي المسمى أنوار التنزيل واسرار التأويل، ناصر الدين بن محمد الشيرازي البيضاوي (ت ٦٨٥ هـ)، تحقيق: محمد عبد الرحمن المرعشلي، دار أحياء التراث العربي، بيروت، الطبعة الأولى، ١٤١٨هـ.
١٠. تفسير التحرير والتنوير، محمد الطاهر بن عاشور، الدار التونسية للنشر، ٢٠٠٨م.
١١. تفسير الجلالين، لجلال الدين محمد أحمد المحلي (ت ٨٦٤ هـ) وجلال الدين السيوطي (ت ٩١١ هـ)، الطبعة الأولى، دار الحديث، القاهرة، ٢٠١٠م.
١٢. تفسير الدّر المنثور في التعبير المأثور، جلال الدين السيوطي (ت ٩١١ هـ)، تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي، مركز هجر للبحوث والدراسات العربية، الطبعة الأولى، ٢٠٠٣م.
١٣. تفسير الرازي (مفاتيح الغيب – التفسير الكبير)، فخر الدين الرازي (ت ٦٦ هـ)، دار الفكر، الطبعة الأولى، ١٩٨١م.
١٤. تفسير السعدي المسمى تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان، عبد الرحمن السعدي (ت ١٣٧٦ هـ)، تحقيق عبد الرحمن بن معلا، مؤسسة الرسالة، الطبعة الأولى، ٢٠٠٠م.
١٥. تفسير القرآن العظيم، للأمام ابن كثير، تحقيق: سامي بن محمد السلامة، دار طيبة للنشر، ١٩٩٩م.
١٦. تفسير القرآن الكريم (تفسير العثيمين)، محمد بن صالح العثيمين، من اصدارات مؤسسة الشيخ العثيمي الخيرية.
١٧. تفسير المراغي، أحمد مصطفى المراغي، الناشر مصطفى البابي الحلبي بمصر، الطبعة الأولى، ١٩٤٦م.
١٨. التفسير الوسيط، محمد سيد طنطاوي، دار نهضة مصر للطباعة والنشر، الفجالة، القاهرة، الطبعة الأولى، ٢٠١٠م.
١٩. تفسير بحر العلوم، نصر بن محمد السمرقندي، تحقيق: الدكتور محمود مطرجي، دار الفكر، بيروت، ٢٠١١م.
٢٠. تفسير مقاتل بن سليمان، ابو الحسن مقاتل بن سليمان الازوي البلخي، تحقيق: عبد الله محمود شحاته، دار أحياء التراث العربي، الطبعة الثانية، ٢٠٠٢م.
٢١. تفسير نظم الدّرر في تناسب الآيات والسور، إبراهيم بن عمر بن ابي بكر البقاعي (ت ٨٨٥ هـ)، دار الكتاب الإسلامي، القاهرة، ٢٠١٠م.
٢٢. تنوير المقايس من تفسير بن عباس، لعبد الله بن عباس (ت ٦٨ هـ)، مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروزابادي (ت ٨١٧ هـ)، دار الكتب العلمية، لبنان، الطبعة الأولى، ٢٠١١م.
٢٣. جامع البيان عن تأويل آي القرآن، محمد بن جرير ابو جعفر الطبري (ت ٣١٠ هـ)، تحقيق: الدكتور عبد الله بن عبد المحسن التركي، دار هجر للطباعة والنشر، الطبعة الأولى، ٢٠٠١م.
٢٤. الجامع لأحكام القرآن، شمس الدين القرطبي (ت ٦٧١ هـ)، تحقيق: أحمد البردوني وإبراهيم اطفيش، دار الكتب المصرية، القاهرة، الطبعة الثالثة، ١٩٦٤م.
٢٥. جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع، السيد أحمد الهاشمي، المكتبة العصرية، الطبعة الأولى، ١٩٩٩م.
٢٦. خواطر من تأمل لغة القرآن الكريم، تمّام حسّان، مطبعة ابناء وهبة حسّان، الطبعة الأولى، ٢٠٠٦م.
٢٧. روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، شهاب الدين محمود الآلوسي (ت ١٢٧٠ هـ)، تحقيق: علي عبد الباري، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، ١٤١٥ هـ.
٢٨. علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، صبحي إبراهيم الفقي، دار قباء للطباعة والنشر، ٢٠٠٠م.
٢٩. علم لغة النص المفاهيم والاتجاهات، سعيد حسن البحيري، الشركة المصرية العالمية للنشر،القاهرة، الطبعة الأولى، ١٩٩٧م.

٣٠. الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل، ابو القاسم محمود الزمخشري (ت ٥٣٨ هـ)، دار الكتاب العربي، بيروت، الطبعة الثالثة، ٢٠١٠م.
٣١. لسان العرب، محمد بن مكرم بن علي بن منظور الأنصاري (ت ٧١١ هـ)، دار صادر، بيروت، الطبعة الثالثة، ١٤١٤ هـ.
٣٢. لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، محمد خطابي، المركز الثقافي العربي، بيروت، الطبعة الأولى، ١٩٩١م.
٣٣. مبادئ اللسانيات، أحمد محمد قدور، دار الفكر، دمشق، ١٩٩٦م.
٣٤. مجمع البحرين، فخر الدين الطريحي، تحقيق: السيد أحمد الحسيني، مكتبة المرتضوي، الطبعة الثالثة.
٣٥. المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، ابن عطيه الأندلسي (ت ٥٤٢ هـ)، تحقيق: عبد السلام عبد الشافي محمد، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، ١٤٢٢ هـ.
٣٦. مدارك التنزيل وحقائق التأويل، عبد الله بن أحمد بن محمود النسقي، تحقيق: يوسف علي بديوي ومحي الدين ديب مستو، دار الكلم الطيب، الطبعة الأولى، ١٩٩٨م.
٣٧. المستدرك على الصحيحين في الحديث، محمد بن عبد الله النيسابوري، تحقيق: عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية، الطبعة الثانية، ٢٠٠٢م.
٣٨. المصباح المنير في تهذيب تفسير ابن كثير، تأليف جماعة من العلماء بإشراف صفي الرحمن المباركفوري، دار السلام، الرياض، ٢٠١٣م.
٣٩. معالم التنزيل في تفسير القرآن، محي السنة ابو محمد الحسين بن مسعود البغوي (ت ٥١٠ هـ)، حققه وخرج أحاديثه: محمد عبد الله النمر وآخرون، دار طيبة للنشر والتوزيع، الطبعة الرابعة، ١٩٩٧م.
٤٠. معاني الأبنية، الدكتور فاضل صالح السامرائي، دار عمار، الأردن، الطبعة الثانية، ٢٠٠٧م.
٤١. معجم مفردات القرآن الكريم، الراغب الاصفهاني (ت ٢٠٥ هـ)، تحقيق: صفوان عدنان الداودي، دار القلم الدار الشامية، الطبعة الرابعة، ٢٠٠٩م.
٤٢. الميزان في تفسير القرآن، السيد محمد حسين الطباطبائي (ت ١٤٠٢ هـ)، منشورات شبكة الفكر الإسلامية، ٢٠١٦م.
٤٣. نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي، أحمد عفيفي، مكتبة الزهراء، القاهرة، مصر، الطبعة الأولى، ٢٠٠١م.
٤٤. النحو الوافي، عباس حسن، دار المعارف، الطبعة الثالثة، ٢٠٠٨م.
٤٥. نظرية النص في تفسير القرآن الكريم نحو ثقافة النص وكشف عن الاعجاز المنهجي، الاستاذ الدكتور محمد كاظم البكّاء، اصدارات الهيئة الثقافية العليا لمكتب السيد الشهيد الصدر (قدس)، مركز الهدى الثقافي، الطبعة الأولى، ٢٠١٠م.
٤٦. نظرية علم النص رؤية منهجية في بناء النص النثري، حسام احمد فرج، مكتبة الآداب، القاهرة، الطبعة الأولى، ٢٠٠٧م.
٤٧. وسائل الشيعة إلى تحصيل مسائل الشريعة، الشيخ محمد بن الحسن الحر العاملي (ت ١١٠٤ هـ)، تحقيق: مؤسسة آل البيت عليهم السلام.

الرسائل والإطاريح:

١. بنية النص في سورة الكهف مقاربة نصية للاتساق والسياق، شعيب محمودي، رسالة ماجستير، جامعة منشوري، ٢٠١٠م.

Sources:

The Holy Quran.

1.The Sewage Buildings in Sebwayh's Book, Khadija al-Hadithi, Nahda Library Publications, Baghdad, First Edition, 1965.

2. Guide the sound mind to the merits of the Holy Book, Abi Al-Saud Al-Emadi (٩٨٢AH), House of Arab Heritage, Beirut, 2010.

3. The Miraculous Miracles in the Holy Quran, Abdul Hamid Ahmed Yousuf Al Hindawi, The Modern Library of Publishing and Distribution.

4. Optimizing the interpretation of the book of God's house, Sheikh Nasser Makarem Shirazi.
5. Speech and Text Education, Salah Fadl, Cairo, Egyptian International Publishing Company, Lone Egman, 1996.
6. Clear rhetoric and evidence of clear rhetoric, Ali al-Jazem and Mustafa Amin, Dar al-Ma'aref Publishing, 2008.
7. Interpretation of Imam Mujahid, Mujahid ibn Jabr, Inquiry: Muhammad Abdulsalam Abu Al-Nile, Modern Islamic Thought House, First Edition, 1989.
8. Explanation of the Ocean Sea, Abi Hayyan Andalusi (v.745e), investigation: Adel Ahmed and Ali Moawad, First Edition, 1993.
9. Tafseer al-Baydawi called the download lights and the mysteries of interpretation, Nasir al-Din ibn Muhammad al-Shirazi al-Baydawi (v. 685AH), investigation: Mohammed Abdul Rahman al-Marashli, Dar al-Arab Heritage, Beirut, first edition, 1418.
10.Interpretation of Liberation and Enlightenment, Mohamed Eltaher Ben Ashour, Tunisian Publishing House, 2008.
11.Tafsir al-Jalalin, Jalal al-Din Muhammad al-Muhadi (864) and Jalal al-Din al-Suyuti (d. 911e), first edition,Dar Al Hadith, Cairo, 2010.
12.Tafsir al-Durr al-Manthour in the famous expression, Jalal al-Din al-Suyuti (p.911e), investigation: Abdullah bin Abdul Mohsen al-Turki, Hager Center for Arab Research and Studies, first edition, 2003.
13.Tafseer al-Razi (The Keys of the Unseen - The Great Interpretation), Fakhr al-Din al-Razi (d. 66e), Dar al-Fikr, first edition, 1981.
14. Tafseer al-Sa'adi, Taysir al-Rahman al-Rahman in the interpretation of the words of mannan, Abd al-Rahman al-Sa'di (v.1376), investigation by Abdul Rahman bin Mualla, Al-Resala Foundation, first edition, 2000.
15. Interpretation of the Great Qur'an, Imam Ibn Katheer, investigation: Sami bin Mohammed Salama, Taiba Publishing House, 1999.
16. Interpretation of the Quran (Tafsir al-Uthaymeen), Muhammad bin Saleh al-Othaimeen, published by Sheikh Al-Othaimi Charitable Foundation.
17. Tafsir al-Maraghi, Ahmad Mustafa Al-Maraghi, Publisher Mustafa Al-Babi Al-Halabi in Egypt, first edition, 1946.
18. Intermediate Interpretation, Mohamed Sayed Tantawy, Dar Nahdet Misr for Printing and Publishing, Fajgala, Cairo, First Edition, 2010.
19. Interpretation of the Sea of Sciences, Nasr bin Mohammed Al-Samraqandi, investigation: Dr. Mahmoud Matraji, Dar Al-Fikr, Beirut, 2011.
20. Explanation of fighter Ben Sulaiman, Abulhasan fighter bin Sulaiman Azawi Balkhi, investigation: Abdullah Mahmoud Shehata, Dar Al-Arab Heritage, second edition, 2002.
21. Interpretation of the systems of Aldar in the suitability of the verses and the Wall, Ibrahim ibn Umar ibn Abi Bakr al-Beqai (T886e), Dar al-Kitab al-Islami, Cairo, 2010.
22. Enlightening the measurements of the interpretation of Ibn Abbas, Abdullah bin Abbas (68e), Majd al-Din Muhammad ibn Yaqoub al-Fayrouzabadi (817AH), Dar al-Kuttab Al-Alami, Lebanon, first edition, 2011.
23. Al-Bayan Mosque on the Interpretation of the Qur'an, Muhammad bin Jarir Abu Jaafar al-Tabari (310CE), investigation: Dr. Abdullah bin Abdul Mohsen al-Turki, Dar Hijr for Printing and Publishing, first edition, 2001.
24. The Collective of the Provisions of the Qur'an, Shams al-Din al-Qurtubi (671AH), investigation: Ahmad al-Bardouni and Ibrahim Atfish, Egyptian Book House, Cairo, third edition, 1964.
25.Jawaher Al-Balajah in the meanings, the statement and the Badi'a, Mr. Ahmed Al-Hashemi, Modern Library, first edition, 1999.

26. Thoughts on the contemplation of the language of the Holy Quran, Tammam Hassan, Wahba Hassan Press, First Edition, 2006.
27. The Meaning of the Meanings in the Interpretation of the Great Qu'ran and the Seven Moths, Shahab al-Din Mahmood al-Alusi (1270AH), investigation: Ali Abd al-Bari, Dar al-Kuttab al-Alami, Beirut, first edition, 1415AH.
28. Textual Linguistics between Theory and Practice, Subhi Ibrahim Al-Faqi, Dar Qabaa for Printing and Publishing, 2000.
29.Text Language Science Concepts and Trends, Said Hassan El-Beheiry, Egyptian International Publishing Company, Cairo, First Edition, 1997.
30. The search for the facts of the mystery of the download, Abu al-Qasim Mahmud al-Zamakhshri (538AH), Dar al-Kitab al-Arabi, Beirut, third edition, 2010.
31.Lansan Al-Arab, Muhammad ibn Makram bin Ali bin Manzoor al-Ansari (711AH), Dar Sader, Beirut, third edition, 1414e.
32. Linguistic Texts Introduction to the Harmony of Discourse, Mohammad Khatabi, The Arab Cultural Center, Beirut, First Edition, 1999.
33. Principles of linguistics, Ahmed Mohamed Kadour, Dar al-Fikr, Damascus, 1996e.
34. Bahrain Complex, Fakhr Al-Din Al-Turaihi, Investigation: Mr. Ahmed Al-Husseini, Al-Mortazavi Library, Third Edition.
35. Brief editor in the interpretation of the book Aziz, Ibn Attia Andalusian (d.542e), investigation: Abdul Salam Abdul Shafi Mohammed,
Dar al-Ketub al-Sallami, Beirut, first edition, 1422H.
36.The Importance of the Download and the Truths of Interpretation, Abdullah bin Ahmed bin Mahmoud Al-Nusqi, An Inquiry by: Yusuf Ali Badawi and Mohieddin Dib Musto, Dar al-Kalam al-Tayeb, First Edition, 1998.
37. Al-Mustaqraq on Al-Saheehayn in the hadeeth, Muhammad ibn Abd Allah al-Nisaburi, al-Muqtadaq al-Saheehayn in the hadeeth.
38. Al-Munir lamp in Tahdib Tafseer Ibn Katheer, authored by a group of scholars under the supervision of Safi Al-Rahman Al-Mubarkafoori, Dar es Salaam, Riyadh, 2013.
39. Downloadable features in the interpretation of the Qur'an, Muhi Al-Sunnah Abu Muhammad Al-Hussein Bin Masoud Al-Bagawi (510e), achieved and exited his conversations: Muhammad Abdullah Al-Nimr et al., Taiba House for Publishing and Distribution, fourth edition, 1997.
40. Meanings of Buildings,Dr. Fadel Saleh Al-Samarrai,Dar Ammar, Jordan, Second Edition, 2007.
41. Dictionary of Quranic Vocabulary, Al-Ragheb Al-Asfahani (205 H.), Investigation: Safwan Adnan Daoudi, Dar Al-Qalam Dar Al-Shamiya, ٤th edition, 20.

التنافس البريطاني الأمريكي على النفط في المملكة العربية السعودية في عهد الملك عبد العزيز (١٣٣٨-١٣٦٨هـ/١٩٢٠-١٩٤٩م)

د. سعيد بن مشبب بن مالح القحطاني
الباحثة. زهرة سعيد صالح حصوصه
جامعة الملك خالد/ كلية العلوم الانسانية/ قسم التاريخ/ المملكة العربية السعودية

American British Competition for the Oil of the Kingdom of Saudia Arabia During the Reign of King Abdul Aziz (1338-1368 Hegira / 1920-1949 A.D)

Dr. Sa'id bin Mushabab bin Malih Al-Kahtani
Researcher. Zahra Sa'id Salih Hasoosa
University of King Khalid / College of Human Sciences / Department of History / Kingdom of Saudia Arabia
zaizafon8@gmail.com

Abstract

The importance of the Arabic region lies in its wealth which has pushed the foreign forces to compete to gain as much as possible particularly the Arabic peninsula upon which the Americans and British have focused to gain wealth specially oil.

المقدمة

تكمن أهمية المنطقة العربية في ثروتها وخيراتها والتي دفعت بالقوى الأجنبية إلى التسابق فيما بينهم للحصول على أكبر قدر ممكن من هذه الثروات ولاسيما بعد أن أصبحت شبه الجزيرة العربية محط أنظار الغربيين من الأمريكيين والبريطانيين الذين أظهروا تنافسهم الشديد حول المنطقة ولعل من بين الأشياء المهمة التي جرى التنافس عليها وبشدة هو النفط.

بدأ الاهتمام بالنفط الخليجي في أواخر القرن التاسع عشر، وأخذ الاهتمام بتزايد في القرن العشرين عندما تم توقيع أول اتفاقية نفطية مع بلاد فارس عام ١٩٠١م/١٣١٨هـ بين الحكومة البريطانية ومواطنها وليم نوكس دارسي الذي منح هذا الامتياز بفعل الشركات البريطانية وبعد الحصول على هذا الامتياز دخلت بريطانيا ميدان التنافس والصراع على النفط في المنطقة مع الولايات المتحدة الأمريكية، وأخذت الأخيرة تنسق جهودها مع الأمراء العرب وحكوماتهم، وعمدت إلى مزاحمة الدول الأخرى لضمان نصيبها من النفط في المنطقة[١].

حظيت المنطقة العربية منذ بداية العصور الحديثة اهتماماً بالغاً من القوى العظمى وخاصة بريطانيا التي سعت إلى الاستحواذ على مختلف الدول التي كانت خاضعة لحكم وسيطرة الدولة العثمانية (١٥١٦م/٩٢١ هـ – ١٩١٨م/١٣٣٦ هـ)، وتنوعت أساليب البريطانيين للوصول إلى الدول ونهب ثروتها، ومهدت ظروف الحرب العالمية الأولى (١٩١٤م/ ١٣٣٢هـ – ١٩١٨م/ ١٣٣٦هـ) من احتلال عدة دول في الوطن العربي ووضعها تحت الانتداب البريطاني[٢].

أما الأمريكان فقد كانت لهم مصالح تجارية وتعليمية وتبشيرية ونفطية، لذلك سعوا بطرق مختلفة لكي يكون لهم وجود استعماري في المنطقة، الأمر الذي أدى إلى حدوث بعض التصادم والتنافس بين المعسكرين البريطاني والأمريكي في بعض الميادين. وقد رافقت سياسة بريطانيا النفطية آنذاك منافسة من قبل الدول الأوروبية التي كانت هي الأخرى تبحث عن مصدر دائم للنفط، فظهر هنالك تنافس من تلك الدول للاستحواذ على المصادر الموجودة ضمن مناطق نفوذ الدولة العثمانية، فحاولت بريطانيا أن تجعل من تدخلا في الدول العربية وحصولها على مصادر نفطية منه بصورة رسمية عن طريق الحصول من الدولة العثمانية على امتيازات تضمن لها حرية

١ خليل، نوري عبد الحميد، التاريخ السياسي لامتيازات النفط في العراق ١٩٢٥-١٩٥٢م، (بغداد، ط١، ١٩٨٠م)، ص ٢٣.
٢ بيربي، جان جاك، الخليج العربي، تعريب نجدت هاجر وسعيد العز، (ط١، بيروت، ١٩٥٩م)، ص ٢٦٤

وسيطرة مطلقة على منابع النفط الموجودة في الدول الخاضعة للسيطرة العثمانية، الأمر الذي حث بريطانيا وشجعها على بناء ركائز قوية لها في منطقة الخليج العربي[١].

ولقد تمكنت بريطانيا من تثبيت دعائم نفوذها في الخليج العربي خلال القرن التاسع عشر، وواصلت سياساتها في القرن العشرين فعمدت خلال العقدين الأول والثاني من القرن العشرين إلى إنشاء المراكز والخطوط البريدية في جهات مختلفة من الخليج وتمكنت من احتكار الامتيازات الأساسية والمتمثلة بامتيازات استخراج اللؤلؤ ومن ثم النفط الذي يعد أهم تلك الثروات[٢].

مشكلة الدراسة:

بعد انتهاء الحرب العالمية الأولى وهزيمة الدولة العثمانية تقاسمت كل من بريطانيا وفرنسا الأراضي العربية بموجب اتفاقية سايكس- بيكو عام ١٩١٦م / ١٣٣٤هـ والمعدلة بإتفاقية سان ريمو ١٩٢٠م / ١٣٣٨ هـ النفطية إذ حصلت الدولتان بموجب ذلك على حصة من نفط العراق، وقد أغضب ذلك الاتفاق الحكومة الأمريكية لأنه استثنى مواطنيها من الامتيازات في المنطقة مما أدى إلى حصول نزاع بينها وكانت حجة بريطانيا وفرنسا هي عدم مشاركة الولايات المتحدة الأمريكية في الحرب معها ضد الدولة العثمانية، وتذرعت الولايات المتحدة آنذاك بأنها ساعدت بريطانيا وفرنسا ضد ألمانيا والدولة العثمانية مما يعطيها الحق في اقتسام الغنائم بعد أن قدمت المساعدة اللازمة للحلفاء خلال الحرب[٣].

وشكل اكتشاف النفط السعودي أول نقطة للتنافس بين الشركات النفطية الأمريكية والبريطانية عندما تفجر النفط في البحرين مما دفع أطماع الدول الغربية في ثروات البلاد العربية وخاصة في الخليج، فبدأت بإرسال مبعوثي حكوماتهم إلى أمراء الخليج للتفاوض من أجل النفط فعقدت السعودية أو اتفاق لها في عام ١٩٢٣م/ ١٣٤١هـ وهو ما يعرف باتفاق هولمز [٤]، ومن هذا المنطلق تكمن مشكلة الدراسة في التعرف على المنافسة البريطانية – الأمريكية على النفط السعودي في الفترة (١٩٢٠م/ ١٣٣٨هـ – ١٩٥٣م/١٣٧٣هـ).

تساؤلات الدراسة:

ستحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما حجم التنافس البريطاني – الأمريكي على النفط السعودي في الفترة ما بين عام (١٩٢٠م/١٣٣٨هـ– ١٩٥٣م/١٣٧٣هـ)؟

٢. ما دور الملك عبد العزيز بن سعود في الحد من السيطرة على المنابع النفطية في المملكة العربية السعودية؟

٣. ما العوامل الخارجية التي أثرت في السياسات النفطية في المملكة العربية السعودية في الفترة ما بين (١٩٢٠م/١٣٣٨هـ– ١٩٥٣م/١٣٧٣هـ)؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في أهمية الموضوع ذاته إلا وهو: **التنافس البريطاني- الأمريكي على النفط السعودي في الفترة (١٩٢٠م/١٣٣٨هـ–١٩٥٣م/١٣٧٣هـ)**، إضافةً لذلك تكمن أهمية الدراسة في التعرف على التنافس الشديد بين القوى العظمى المتمثلة في بريطانيا وأمريكا في السيطرة على منابع النفط في السعودية، ودور الملك عبد العزيز آل سعود في هذه النزاعات.

منهجية الدراسة:

سيعتمد البحث الحالي على المنهج التاريخي. إذ يعد من أفضل المناهج العلمية التي تتماشى مع هذا البحث الحالي، حيث ستقوم الباحثة في وصف وتسجيل الوقائع والأنشطة الماضية المتعلقة بموضوع البحث، إضافة لذلك ستقوم الباحثة في تحليل الوثائق والأحداث المختلفة، وإيجاد التفسيرات الملائمة والمنطقية لها على أساس علمي دقيق بهدف الوصول إلى نتائج تتمثل في حقائق منطقية وتعميمات تساعد في فهم فترة الدراسة.

١ بيربي، الخليج العربي، المرجع نفسه، ص ٢٦٥.
٢ بيربي، الخليج العربي، المرجع نفسه، ص ٢٦٥.
٣ الحمود، فهد سعود، ثروات السعودية وسبيل الاستقلال الاقتصادي، (بيروت، دار الفارابي، ١٩٨٠م)، ص ٢٤-٢٥.
٤ الحمود، ثروات السعودية، المرجع نفسه، ص ٢٥-٢٦.

وستعمد الباحثة في الحصول على المعلومات والبيانات من عدة مصادر أدبية وتاريخية منشورة وغير منشورة، إضافة للرجوع إلى الوثائق التاريخية المتعلقة بموضوع الدراسة.

محددات الدراسة:

– الحدود المكانية: ستقتصر الحدود المكانية على إجراء هذه الدراسة على المملكة العربية السعودية.

– الحدود الزمنية: ستقتصر الحدود الزمنية على إجراء هذه الدراسة في الفترة ما بين عام (١٩٢٠م/١٣٣٨هـ–١٩٥٣م/١٣٧٣هـ).

خطة الدراسة:

ستشمل الدراسة الحالية على مقدمة وثلاثة فصول رئيسية.

وستشمل **المقدمة** على الإطار العام الدراسة حيث سيعرض فيها مشكلة الدراسة وأسئلتها وأهميتها وأهدافها ومنهجيتها، إضافة إلى عرض الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة.

إما الفصل الأول، المعنون بـ "العلاقات البريطانية في عهد الملك عبد العزيز وتطورها"، حيث ستعرض فيه عدة محاور مبينة على النحو التالي:

– معاهدة سان ريمو ١٩٢٠م/ ١٩٣٨هـ.

– اتفاقية الأحساء (هولمز) ١٩٢٣م/ ١٣٤١هـ.

– اتفاقيات ومعاهدات النفطية المبرمة في عهد الملك عبد العزيز آل سعود في الفترة ما بين (١٩٢٠م/١٣٣٨هـ–١٩٥٣م/١٣٧٣هـ).

– أسباب بحث الملك عبد العزيز عن قوة موازية لبريطانيا.

أما الفصل الثاني، المعنون بـ "الوجود الأمريكي على الأراضي السعودية" ستعرض الدراسة فيه عدة محاور موزعة على النحو التالي:

– الصراع البريطاني الأمريكي على النفط السعودي.

– الجهود الأمريكية للحصول على امتياز تنقيب النفط في السعودية.

– الشركات النفطية الأمريكية.

– تأسيس شركة أرامكو عام ١٩٣٣م / ١٣٥١هـ.

إما الفصل الثالث، ستعرض فيه الدراسة أهم وأبرز ما توصلت إليه الباحثة من نتائج يمكن تعميمها.

الدراسات السابقة

هناك العديد من الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت موضوع التنافس بين الدول العظمى على مصادر النفط في الوطن العربي بشكل عام وفي السعودية في شكل خاص، ولكن – حسب علم الباحثة– لم تجرى أي دراسة سابقة عن الفترة التي نحن بصدد دراستها، ويمكن عرض بعض من الدراسات السابقة المتعلقة أو ذات صلة في الموضوع على النحو التالي:

أجرى يوسف الأسدي ويحيى حسن (٢٠٠٨م/ ١٤٢٩هـ)، دراسة هدفت إلى التعرف على الدور الذي تلعبه سياسات النفط السعودي في استقرار سوق النفط الدولية[١]، وأما فيصل النصيري (٢٠٠٨م/ ١٤٢٩هـ) فقد أجرى دراسة سعت في الكشف عن العلاقات السياسية بين نجد وشرق الأردن خلال الفترة ما بين (١٩٢١م–١٣٣٩هـ/١٩٣٣م–١٣٥١هـ)[٢]، وجاءت دراسة فالح الحميدي (٢٠٠٩م/

١ الأسدي، يوسف ؛ و، حسن يحيى، دور سياسات النفط السعودي في استقرار سوق النفط الدولية، مجلة العلوم الاقتصادية، العدد (٢٤)، المجلد السادس، ص ص ١-٣٣، آيار٢٠٠٨ م.

٢ النصري، فيصل، العلاقات السياسية بين نجد وشرق الأردن خلال الفترة ما بين (١٩٢١/١٩٣٣م)، مجلة جامعة كربلاء العلمية، المجلد الرابع، العدد الخامس، آذار ٢٠٠٨م.

١٤٣٠هـ) لتبين سياسة عبد العزيز بن سعود الخارجية في الفترة (١٩٠٢م–١٣٢٠هـ/١٩٥٣م–١٣٧١هـ) وأثرها في قيام التمثل الدبلوماسي للملكة العربية السعودية ومبررات الحاجة إلى مستشارين[١]، أما دراسة عطية حمد وأنس عايد (٢٠٠٩م/ ١٤٣٠هـ) فقد هدفت في التعرف على طبيعة العلاقات الأمريكية السعودية حتى نهاية الحرب العالمية الثانية[٢]، وأجرت سلمى محمد (٢٠٠٩م/ ١٤٣٠هـ) دراسة هدفت في الكشف عن سيطرة المملكة العربية السعودية على شركة ارامكو النفطية[٣]، وهدفت دراسة أحمد خليفة وهدى محمود (٢٠١٢م/ ١٤٣٣هـ) إلى الكشف عن تأثير النفط في الخلافات الحدودية البرية بين المملكة العربية السعودية وقطر عام (١٩٢٢م–١٣٤٠هـ/١٩٦٥م–١٣٨٤هـ)[٤]، أما دراسة أمير حسين (٢٠١٣م/ ١٤٣٤هـ)، فقد هدفت إلى التعرف على اتفاقية ناقلات النفط السعودية مع أوناسيس عام ١٩٥٤م/ ١٣٧٢ وموقف الولايات المتحدة منها[٥].

التمهيد:

لم تكن بريطانيا في البداية مهتمة كثيراً في النفط، لكن الذي دفعها إلى تغير سياستها هو حاجة أسطولها البحري له. وقد نبه قائد القوة البحرية جون فيشر (١٩٠٤م/ ١٣٢٢هـ – ١٩١١م/ ١٣٢٩) الحكومة البريطانية إلى أهمية ذلك المصدر، وعندما تولى تشرشل وزارة الحربية ١٩١٢م/ ١٣٣٠هـ –١٩١٥م/ ١٣٣٣هـ تبنى أفكار فيشر إذ أصبح الأسطول البريطاني في عصره يعتمد على النفط بدلاً من الفحم[٦].

وقبل اكتشاف النفط في بعض مناطق مشيخات الساحل العماني لم يكون لشيوخ الساحل موارد دخل كبيرة ولذلك كانت هذه المشيخات بحاجة ماسة إلى مساعدات مالية للنهوض بمستلزماتها الاجتماعية والاقتصادية[٧].

كانت حاجة الملك عبد العزيز الماسة إلى المال لسد احتياجات المملكة من النفقات المالية المتنامية والتي لم تعد واردات الحج كافية لتغطيتها بسب الأزمة الاقتصادية العالمية، فضلاً عن تنصل بريطانيا في عدم تنفيذ وعودها للحكومة السعودية، إذ كان الملك يستلم إعانة قدرها (٦٠,٠٠٠) جنيه إسترليني من الحكومة البريطانية مقابل التزامه بالحدود المرسومة له على أن لا يمس المناطق الخاضعة للسيطرة البريطانية، تعزيزاً لنفوذ بريطانيا في المنطقة[٨].

دفعت سياسة بريطانيا بالملك عبد العزيز أن يوجه أنظاره إلى الشركات الأمريكية التي قام بها مستشاره (جون فلبي) من تقريب وجهات النظر بالتعامل مع الامتيازات الأجنبية، فما كان من الملك عبد العزيز إلا أن يقول "يا فلبي اذا وجدت من يعطيني مليون جنيه فأنا مستعد لإعطائه كل الامتيازات التي يريدها". فباشرت شركة ستاندرد أولي أوف كاليفورنيا حق الامتيازات وباشرت أعمالها حتى اكتشاف النفط نهاية عام ١٩٣٢[٩].

جاء ذلك الترتيب على يد (جون فلبي) الذي بدأ خططه بين الشركات حرصاً على مصلحة الدولة السعودية ومصالح الشركات ومصلحته الشخصية وإرضاء الملك الذي حاز على ثقته العالية به، فاتفاقية سان ريمو فجرت الصراع بين بريطانيا والولايات المتحدة

١ الحميدي، فالح، سياسة عبد العزيز بن سعود الخارجية وأثر قيام التمثل الدبلوماسي للملكة العربية السعودية ومبررات الحاجة إلى مستشارين (١٩٠٢-١٩٥٣)، مجلة كلية التربية الأساسية، العدد التاسع والخمسون، ص ص ٤٦٥-٤٨٦، ٢٠٠٩م.

٢ حمد، عطية؛ وعايد، أنس، طبيعة العلاقات الأمريكية السعودية حتى نهاية الحرب العالمية الثانية، مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، مجلد (١٦)، العدد السادس، ص ص ٤٤٢-٤٦٠، حزيران ٢٠٠٩م.

٣ محمد، سلمى، سيطرة المملكة العربية السعودية على شركة أرامكوا، مجلة الخليج العربي، المجلد (٣٧)، العدد (١-٢)، ص ص ٦٠-٧٨، ٢٠٠٩م.

٤ خليفة، أحمد؛ محمود، هدى، أثر النفط في الخلاف الحدودي البري بين المملكة العربية السعودية وقطر (١٩٢٢-١٩٦٥)، مجلة جامعة الأنبار، العدد ١، ص ص ٢٢١-٢٤٠، ٢٠١٣م.

٥ حسين، أمير، اتفاقية النفط السعودي مع أوناسيس عام ١٩٥٤ وموقف الولايات المتحدة الأمريكية من، مجلة ابحاث ميسان، المجلد (٩)، العدد ١٨، ص ص ١-٣٣، ٢٠١٣م.

٦ سعيد، محمد علي، بريطانيا وابن سعود، (دار الجزيرة للنشر، الرياض، ط١، ١٩٨٢م)، ص ٧٧.

٧ خليل، التاريخ السياسي، مرجع نفسه، ص ٤٠.

٨ الزركلي، خير الدين، شبه الجزيرة العربية في عهد الملك عبد العزيز، (بيروت، دار العلم للملايين، الجزء الأول، ط٢، ١٩٧٧م)، ص ٦٩٤.

٩ فلبي، جون، مغامرات النفط العربي، قصة اكتشاف النفط ومنح امتياز النفط السعودي، ترجمة عوض البادي، (بيروت، مكتبة العبيكان، ط١)، ص٣٨٦-٣٨٧.

التي لم تحصل على النفط رغم أن نفطها كان وراء النصر الذي تحقق، وبعد الحرب العالمية الثانية عقدت بريطانيا وأمريكا اتفاقية بريتون وأصبح بموجبها هناك هيمنة مشتركة أمريكية بريطانية على النفط[١].

الفصل الأول

العلاقات البريطانية في عهد الملك عبد العزيز وتطورها

المحور الأول: مؤتمر سان ريمو ١٩٢٠م/ ١٣٣٨هـ:

جاء المؤتمر الذي عقد في نيسان عام ١٩٢٠م / ١٣٣٨هـ، بين كل من بريطانيا وفرنسا وأمريكا وإيطاليا واليابان ليدرس مستقبل الولايات العربية التي انفصلت عن الدولة العثمانية في نهاية الحرب العالمية الأولى، وبموجب اتفاقية سايكس- بيكو عام ١٩١٦م / ١٣٣٥,إذ حصلت كل من بريطانيا وفرنسا بموجب ذلك على حصة من نفط العراق، وقد أغضب ذلك الاتفاق الحكومة الأمريكية لأنه استثنى مواطنيها من الامتيازات في المنطقة مما أدى إلى حصول نزاع بينها وكانت حجة بريطانيا وفرنسا هي عدم مشاركة الولايات المتحدة الأمريكية في الحرب معها ضد الدولة العثمانية، وتذرعت الولايات المتحدة آنذاك بأنها ساعدت بريطانيا وفرنسا ضد ألمانيا والدولة العثمانية مما يعطيها الحق في اقتسام الغنائم بعد أن قدمت المساعدة اللازمة للحلفاء خلال الحرب[٢].

وعلى أثر هذه المؤتمر تنبه الملك عبد العزيز بن سعود للأطماع الاستعمارية في الثروات في الوطن العربي، وبعد الخلافات الحدودية التي نشأت عام ١٩٢٢م/ ١٣٤٠ هـ بين الحكومة السعودية وبين كل من العراق والكويت عقد بين الحكومة السعودية وممثلي الحكومة البريطانية وممثلي الملك فيصل ملك العراق مؤتمران الأول "**مؤتمر المحمرة**" الذي عقد في ٥ رمضان ١٣٤٠هـ/ ١٩٢٢م وحضره مندوبون عن الطرفين وتوصلوا إلى صيغة اتفاق أولي لم يصادق عليه الملك عبد العزيز، ثم عقد مؤتمر آخر لاحق لمؤتمر المحمرة هو "**مؤتمر العقير الثاني**" الذي حضره شخصياً الملك عبد العزيز شخصياً وحضره أيضاً السير بيرسي كوكس والممثل الشخصي للملك فيصل ملك العراق، وقد تم بموجب هذا المؤتمر عقد اتفاق على الحدود مع العراق بتاريخ ١٢ ربيع الآخر ١٣٤١هـ/ ٢ من ديسمبر ١٩٢٢، وعقد في اليوم اللاحق اتفاق آخر مع مندوب الكويت تم خلاله تحديد حدود المنطقة المحايدة بين المملكة والكويت[٣].

المحور الثاني: اتفاقية الأحساء (هولمز) ١٩٢٣م/ ١٣٤١هـ:

كانت بداية تاريخ النفط في المملكة العربية السعودية عندما بدأ الملك عبد العزيز آل سعود التفكير في الحاجة إلى تطوير دخل المملكة ليساهم ذلك في نهضة الدولة الفتية، وقامت المملكة بمنح امتياز للتنقيب عن البترول للنقابة الشرقية العامة في عام ١٩٢٣م/ ١٣٤١هـ، وذلك قبل أن يتم توحيد البلاد، وقد انتهى ذلك الامتياز في العام ١٩٢٨م/ ١٣٤٦هـ، حيث لم تقم النقابة بإجراء أي أعمال تنقيبية[٤].

وأدت التطورات السياسية التي شهدتها الجزيرة العربية إلى ازدياد مكانة الملك عبد العزيز بن سعود الإقليمية والدولية، على أثر ضم الحجاز بين عامين (١٩٢٤-١٩٢٥م/ ١٣٤٢-١٣٤٣هـ)، مما دفعه إلى تغير معاهدة دارين (القطيف) التي إبرامها مع بريطانيا عام ١٩١٥م/ ١٣٣٣هـ لأنها أصبحت غير لائقة بمكانة ومركز الملك عبد العزيز بن سعود، وأصبحت الدولة السعودية تضيق ذرعاً بضغط تلك المعاهدة، لذلك دارت مفاوضات تمهيدية عام ١٩٢٧م/ ١٣٣٥هـ في وادي العقيق بالقرب من المدينة المنورة أدت إلى عقد

١ الزركلي، شبه الجزيرة العربية، مرجع نفسه، ص ٦٩٤.
٢ الحمود، ثروات السعودية، المرجع سابق، ص٢٤-٢٥.
٣ آل سعود، عبد العزيز بن سلمان بن عبد العزيز، مفاوضات الملك عبد العزيز حول الامتيازات البترولية في المملكة العربية السعودية، (مجلة القافلة، يونيه ١٩٩٩م)، ص ١٠.
٤ البندك، مازن، قصة النفط، (بيروت، دار القدس، ط١، ١٩٤٧م)، ص ٧٠.

معاهدة جديدة في مدينة جدة بين جلبرت كلايتون القنصل البريطاني في جدة، والأمير فيصل بن سعود ممثلاً عن ملك الحجاز ونجد وملحقاتها في ٢٠ أيار ١٩٢٧م/ ١٣٣٥هـ[١].

ولم تقتصر أهمية هذه المؤتمرات والاتفاقيات على الاعتراف الرسمي بالدولة السعودية وحدودها من قبل الدولة البريطانية التي كانت تهيمن على البلاد المجاورة للملكة آنذاك، بل أن مؤتمر العقير الثاني قد صاحبته ولادة أول امتياز نفطي يمنحه الملك عبد العزيز إلى شركة أجنبية، فقد حضر إلى العقير أثناء مفوضات الحدود رجل نيوزلندي أسمه **الميجور فرانك هولمز** ممثلاً لشركة البترول البريطانية ايسترن جينرال سنديكيت (Eastern Genral Syndicate)، طالباً منحه امتيازاً نفطياً في المنطقة الشرقية والمنطقة المحايدة السعودية الكويتية، فقام الملك عبد لعزيز بمنح امتياز للشركة المذكورة[٢].

وقد قامت الشركة بمباشرة العمل في الحفر والتنقيب عن البترول واستخدمت خبراء جيولوجيين من سويسرا لهذا الغرض غير أنها لم توفق في العثور على أية مكامن بترولية مع العلم أنها سددت التزاماتها بدفع الإيجار السنوي للسنتين ١٩٢٣- ١٩٢٤م/ ١٣٤٢-١٣٤٣هـ، غير أن النفقات التي بذلتها في المشروع قد ذهبت بجميع الأموال المتوفرة لديها. ونظراً لأن الشركة قصرت في مواصلة أعمال التنقيب والحفر خلال العامين التاليين، وكما أنها لم تدفع الإيجار السنوي الذي تعهدت به خلال سنتين متتاليتين أي ١٩٢٥-١٩٢٦م/ ١٣٤٤-١٤٤٥هـ فقد قرر الملك عبد العزيز سحب الامتياز النفطي من الشركة عام ١٩٢٨م/ ١٣٤٧هـ,استناداً إلى إخلال الشركة بشروط الامتياز[٣].

المحور الثالث: اتفاقيات ومعاهدات النفطية المبرمة في عهد الملك عبد العزيز بن سعود:

أصبحت المملكة قادرة على تحسين شروط الامتياز بتوجيهات من الملك عبد العزيز[٤] بعد التأكد من وجود النفط بكميات وفيرة في باطن الأرض، إذ بلغ أنتاج المملكة بعد سبعة شهور من اتفاقية عام ١٩٣٩م/ ١٣٥٨هـ نحو ٦٥١١ طناً من الزيت، ثم أخذ يزداد بشكل كبير سنة بعد سنة أخرى، فبرغم من العوائق التي فرضتها الحرب العالمية الثانية على التجارة العالمية فقد بلغ إنتاج المملكة عام ١٩٤٥م/ ١٣٦٤هـ أخر أعوام الحرب ما يعادل ٥٩٠٠٠ برميل يومياً، وبعد أن وضعت الحرب أوزارها ارتفع إنتاج المملكة بشكل كبير مصدقاً لتوقعات الملك عبد العزيز عندما قرر إعطاء الامتياز لشركة جديدة قادرة على منافسة الشركات في إيران والعراق[٥].

وخلال الفترة ما بين ١٩٣٨م/ ١٣٥٧هـ وحتى عام ١٩٥٠م/ ١٣٧٠هـ قامت الشركات باكتشاف عدد من الحقول العملاقة في المملكة مما تأكد للملك عبد العزيز ضخامة مصادر المملكة البترولية بالمقارنة مع المصادر المتوفرة بالدول الأخرى الأمر الذي عزز لديه القناعة بوجوب تحسين شروط استغلال هذا الزيت لمصلحة المملكة. وقد أعطت هذه الاكتشافات الدليل على توسيع قاعدة الاحتياطي لمالكي أرامكو الأمر الذي عزز أهمية المملكة العربية السعودية كمصدر رئيسي لإمدادات البترول العالمية في المستقبل، فطلبت أرامكو من المملكة إعطائها امتيازاً إضافياً يشمل حقوق المملكة في المنطقة البحرية الموازية لساحل المملكة الشرقي في الخليج العربي، وقد وافق الملك عبد العزيز على إضافة حق المملكة في المنطقة المغمورة إلى امتياز شركة أرامكو الأصلي لنفس الامتياز الأصلية ولكن بشروط جديدة تعكس تحسن الموقف التفاوضي للملكة، وتم توقيع اتفاقية بهذا الخصوص بتاريخ ١٩٤٩/١٠/١٠م- ١٣٦٧/١٢/٧هـ والتي عرفت "**باتفاقية المنطقة المغمورة**"[٦].

وفي عام ١٩٤٩م/ ١٣٦٨هـ,تقدم بول جيتي صاحب إحدى شركات البترول الأمريكية المستقلة المسماة باسفيك وسترن أويل كوربوريشن (Pacific Westren Oil Corporation) إلى الملك عبد العزيز بطلب الحصول على امتياز بترولي في حصة المملكة العربية السعودية في النصف المشاع بالمنطقة المحايدة التي تركتها أرامكو، وقد وافق الملك عبد العزيز على منح شركة جيتي امتيازاً

١ الزركلي، شبه الجزيرة، مرجع سابق، ص ٢٩٨.
٢ آل سعود، مفاوضات الملك عبد العزيز، مرجع سابق، ص ١٠. انظر الملاحق الوثيقة رقم (٢)، ص.
٣ آل سعود، مفاوضات الملك عبد العزيز، مرجع سابق، ص ١١.
٤ انظر الملاحق الصورة رقم (٣)، ص٥٥.
٥ آل سعود، مفاوضات الملك عبد العزيز، مرجع سابق، ص ١٥.
٦ آل سعود، مفاوضات الملك عبد العزيز، مرجع سابق، ص ١٦. انظر الملاحق الوثيقة رقم (٢)

بترولياً في حقه المشاع من تلك المنطقة، ولكن بشروط تحقق للملكة أكبر مردود يعكس القيمة الاقتصادية للثروة البترولية الكبيرة المخزونة في باطن الأرض، وقد وافقت الشركة على شروط الملك عبد العزيز فقام بتفويض وزير ماليته عبدالله السليمان الحمدان بالتوقيع على الاتفاقية بتاريخ ٢٢ ربيع الآخر ١٣٦٨هـ/١٩٤٩م,والتي عرفت "**باتفاقية امتياز المنطقة المحايدة وشركة جيتي**"[١].

لقد أدرك الملك عبد العزيز أهمية الزيت السعودي بالنسبة للأسواق العالمية، وأصبح من العدل أن تصحح تلك الاتفاقيات وأن تحصل الدولة على حصة أكبر من أرباح زيتها وخصوصاً أن ربحية ذلك الزيت يرجع إلى وفرة كمياته ورخص تكاليفه أكثر مما يرجع إلى قدرات الشركة التسويقية، لذلك أصدر الملك عبد العزيز نتيجة لهذه المستجدات مرسومين ملكيين برقم ٣٣١٢/٢٨/٢/١٧ بتاريخ ٢١ محرم ١٣٧٠هـ/١٩٥٠م، ورقم ٨٦٣٤/٢٨/٢/١٧ بتاريخ ١٦ ربيع الأول ١٣٧٠هـ/١٩٥٠م بالموافقة على إحداث ضريبة دخل إضافية على الشركات المشتغلة بإنتاج البترول والمواد الهيدروكربونية الأخرى نسبتها ٥٠% من صافي دخل تشغيل الشركات، وقد خضعت أرامكو لهذا التعديل في ضريبة الدخل، وتم عقد اتفاقية مع الحكومة بتاريخ ٢٠ ربيع الأول ١٣٧٠هـ/ ٣٠ ديسمبر ١٩٥٠م[٢].

المحور الرابع: أسباب بحث الملك عبد العزيز عن قوة موازية لبريطانيا:

على الرغم من خسارة بريطانيا امتياز نفط الإحساء عام ١٩٣٣م، إلا أن ذلك لا يشكل تحولاً في سياسة بريطانيا تجاه المنطقة، غير أنه يعد نقطة تحول مهمة فيما يتعلق بأهمية الامتيازات النفطية في الخليج العربي، إذ شعرت بريطانيا بالقلق على مستقبل النفط السعودي بعد مراجعتها الآثار الجانبية لامتياز الأحساء وظهور النفط في السعودية عام ١٩٣٨م/ ١٣٥٧هـ، وعلى الرغم أن الامتياز الأساسي أصبح بيد الشركات الأمريكية إلا أن الشركة الانجليزية–الفارسية حاولت في عام ١٩٣٦م/١٣٥٥هـ تغير مجرى الأحداث بتقديمها عرضاً مغر إلا أن هذا العرض لم يثر اهتمام الملك عبد العزيز[٣].

أثر نشوب الحرب العالمية الثانية في الاقتصاد السعودي، ورغم أنّ السعودية كانت قد أعلنت حيادها مع بدء الحرب، وأنّ أراضيها بقيت بمعزل عن مسرح العمليات الحربية، إلا أن اقتصادها تأثر بأعباء تلك الحرب نتيجة لما أحدثته من صعوبة وخلل في المواصلات البحرية، مما أدى إلى تناقص أعداد الحجاج والوافدين إلى المملكة من مختلف البلاد الإسلامية، ولاسيما إن الاقتصاد السعودي يعتمد في الأساس على موارد الحج التي كانت توفر دخلاً كبيراً للملكة[٤].

ونتيجة لذلك أصبح وضع الملك عبد العزيز المالي حرجاً جداً في الداخل، ومما زاد الأمر تعقيداً المعونات والهبات المالية التي كان عليه أن يدفعها لزعماء القبائل القوية في البلاد مقابل قيامهم بحفظ الأمن والنظام في مناطقهم، وشعر الملك عبد العزيز بأن عدم فع المعونات سيكون ذا نتائج خطيرة على مركزه[٥]، فضلاً عن ذلك قلة الأمطار ولسنوات عدة قبيل الحرب أدى إلى انخفاض واضح في الإنتاج الزراعي، مسبباً بذلك أوضاعاً صعبة في تكاليف المعيشة وارتفاع أسعار السلع المستوردة[٦]، كما أدت الحرب إلى تقليص الصادرات النفطية السعودية نتيجة لمحاولات كل من الحلفاء ودول المحور قطع الإمدادات عن بعضهم البعض[٧].

أدت جميع العوامل إلى انخفاض عائدات الملك عبد العزيز بشكل ملحوظ وتعرضه إلى أزمة اقتصادية حادة دفعته إلى طلب المساعدة المالية من الحكومة البريطانية وشركة كاليفورنيا للتخلص من أزمته[٨]، فقدمت بريطانيا مساعدة مالية محدودة للملك عبد العزيز حفاظاً على صداقته وضماناً لاستقرار موقفه الموالي للحلفاء، وفي الوقت الذي كانت موارد بريطانيا المالية محدودة نظراً للمتطلبات

١ آل سعود، مفاوضات الملك عبد العزيز، مرجع سابق، ص ١٦.
٢ آل سعود، مفاوضات الملك عبد العزيز، مرجع سابق، ص ١٩.
٣ فاسيليف، إليكسي، تاريخ العربية السعودية من القرن الثامن عشر حتى نهاية القرن العشرين، ترجمة خيرية الضامن، (شركة التوزيعات للطباعة والنشر، بيروت، ج٢، ١٩٨٦م)، ص ٤٣٠.
٤ العجمي، العلاقات السعودية، مرجع سابق، ص ٣٨.
٥ نذير الهنداوي، العلاقات السعودية الأمريكية ١٩٥٣-١٩٦٤م، كلية الاداب، (جامعة بغداد، ١٩٩٧م)، ص ٢٣.
٦ فاسيليف، تاريخ العربية السعودية، مرجع سابق، ج٢، ص ٤٣٠-٤٣١.
٧ جريسون، العلاقات السعودية، مرجع سابق، ص ١٧.
٨ جورج لنشوفسكي، الشرق الأوسط في الشؤون العالمية، ترجمة جعفر الخياط، (ج٢، مكتبة دار المتنبي، بغداد، ١٩٦٥م)، ص٢٥٠.

الفادحة التي طرأت في زمن الحرب، ويتضح أن هدف بريطانيا من تقديم المساعدة رغم أوضاعها المالية الحرجة، هو خوفها من تغير موقف الملك عبد العزيز نحوها لذلك عمدت إلى إرضائه وإبقائه كحليف محايد لها، وتعزيز مركزها في السعودية[١].

ومن جهة أخرى فأن اقتناع بريطانيا بعدم قدرتها على الاستمرار بدعم أحد حلفائها في الشرق الأوسط، كونها تعاني أزمات سياسية وعسكرية في الداخل والخارج، جعلها لا تتخوف من اعتماد السعودية على الولايات المتحدة الأمريكية، ونتيجة لذلك قامت بريطانيا بإبلاغ الملك

عبد العزيز أنها لا تستطيع أن تلبي كل طلباته، وحثته على الرجوع إلى شركة كاليفورنيا طلباً للمساعدة، فكان لابد للملك عبد العزيز أن يجد قوة موازية ومكافئة لبريطانيا كحليف له سياسياً وعسكرياً واقتصاديا[٢].

ويرى الأمير عبد العزيز بن سلمان بن عبد العزيز آل سعود أن الملك عبد العزيز بحث عن قوة موازية لبريطانيا للأسباب التالية:

– لقد قام الملك عبد العزيز بسحب حقوق الامتياز من شركة أيسترن جنرال سنديكيت في عام ١٩٢٨م/ ١٣٤٧هـ بعد أن فشلت جهود الميجور فرانك هولمز في البحث عن البترول في المنطقة الشرقية وبالتالي إخلاله بشروط الامتياز، ومنذ ذلك الوقت أخذ الملك عبد العزيز بالتفكير والبحث عن شركات من جنسيات أخرى وكانت الشركات البريطانية تسيطر على امتيازات البترول في إيران والعراق وتمتلك فيها أكبر الحصص ولو أعطيت امتيازات أخرى في المملكة كما طلبت شركة بترول العراق لاحقاً فلا يتوقع منها أن تستثمر منابع البترول في السعودية بنفس القوة والاندفاع التي تظهرها في إيران والعراق لأن لديها هناك ما يكفيها، لذا فيتوقع أن يعد امتياز كهذا هامشياً ولا يحقق مصلحة المملكة.

– نتيجة لذلك توجه الملك عبد العزيز آنذاك إلى الشركات الأمريكية الكبرى ذات الأسواق الكبرى في العالم وإعطائها امتيازات بترولية سواء في المنطقة الشرقية أو المنطقة المحايدة[٣] محققاً بذلك توازناً إستراتيجياً مقابل الهيمنة البريطانية في المنطقة وممهداً لإرساء قواعد العلاقات اقتصادية مهمة مستقبلاً مع الولايات المتحدة الأمريكية، فقد توقع الملك عبد العزيز ظهورها كقوة اقتصادية كبرى فيما بعد الحرب العالمية الثانية[٤].

الفصل الثاني

الجهود الأمريكية على أرض المملكة العربية السعودية

تمهيد

بدأت الولايات المتحدة الأمريكية بالانفتاح على العالم تجارياً منذ النصف الأول من القرن التاسع عشر، وكان الخليج العربي احد المناطق التي أولتها اهتمامها[٥]، وقد رافق التوسع التجاري الأمريكي نشاطاً تبشيرياً، بدأ في الخليج العربي منذ أواخر القرن التاسع عشر، لكنه لم يبدأ في شبه الجزيرة العربية إلا في عام ١٩١٧م/ ١٣٣٥هـ، إذ دخلها أول مبشر وهو الدكتور بول هاريسون (Paul Harrison)، وفي عام ١٩٢٧م/ ١٣٤٥هـ، قام الدكتور هاريسون وزوجته برحلة ثانية إلى داخل شبه الجزيرة العربية وكانت إلى الدمام والقطيف، إذ قدموا لأهل تلك المناطق خدماتهم الطبية وكانوا في إثنائها يقومون بدراسة الأوضاع الاجتماعية للناس ليتمكنوا من بناء خططهم المستقبلية على ضوئها[٦].

١ العجمي، العلاقات السعودية، مرجع سابق، ص ٤١.
٢ نذير جبار حسين، مرجع سابق، ص ٢٤.
٣ انظر الملاحق الصورة رقم (٤)، ص٥٥
٤ آل سعود، مفاوضات الملك عبد العزيز، مرجع سابق، ص ١٩-٢٠.
٥ الداود، محمود علي، الخليج العربي والعمل العربي المشترك، (منشورات مركز دراسات الخليج العربي، جامعة البصرة، ١٩٨٠م)، ص ٢١٠
٦ التميمي، عبد الملك، التبشير في منطقة الخليج العربي، (دراسات في التاريخ الإجتماعي، ط١، شركة كاظمة للنشر، ١٩٨٢م)، ص ١٤٤.

وفي عام ١٩٢٩م/ ١٣٤٧هـ، تلقى أحد أعضاء الإرسالية التبشيرية العاملين في البحرين الدكتور ديم (Dame) دعوة لزيارة الأحساء لمعالجة الأمير سعود الابن الأكبر للملك عبد العزيز آل سعود، ولمعالجة حاكم منطقة الأحساء، كما سمح له معالجة بعض الإفراد في تلك المنطقة، وقد كان الكثيرون من مرضى منطقة الأحساء يتلقون علاجهم في البحرين لقرب المسافة بينهما، وبدأ أعضاء الإرسالية التبشيرية يوثقون علاقتهم مع الملك عبد العزيز آل سعود، فقاموا من مراكزهم في البصرة والبحرين والكويت بزيارات متعددة قدموا خلالها خدمات الطبية للأسرة المالكة وبناءاً على طلب من الملك نفسه[١].

لكن نشاط المبشرين بقي محصوراً بشكل رئيس بالخدمة الطبية ولم ينجحوا في الحصول على موافقة البقاء داخل شبه الجزيرة بشكل دائم أو إقامة منشآت صحية كالمستشفيات أو المستوصفات فيها، إلا أن هذه الخدمات هيأت الظروف للدخول الأمريكي فيما بعد وقدمت معلومات مهمة عن المنطقة عن طريق التقارير التي كان يرفعها المبشرون إلى مؤسساتهم التبشيرية[٢].

وتزامن النشاط الأمريكي المبكر في شبه الجزيرة العربية مع تطورات سريعة شهدتها المنطقة في النصف الأول من القرن العشرين، فبعد نجاح الملك عبد العزيز آل سعود في دخول جدة منتصراً عام ١٩٢٥م/ ١٣٤٣هـ، وبعد أن هيمن على الحجاز كلها في عام ١٩٢٦م/ ١٣٤٥هـ بايعه أهلها ملكاً عليهم في نفس السنة، وأصبح يلقب بملك الحجاز وسلطان نجد وملحقاتهما، وبعدها سعى للحصول على الاعتراف الدولي وإلى إقامة علاقات دبلوماسية مع الدول الأوروبية لتدعيم مكانته في المنطقة[٣]، وإجراء بريطانيا سلسلة من المفوضات مع مندوبه الأمير فيصل بن عبد العزيز حول علاقاته الحدودية المشتركة مع حلفائها واعترافها بسلطة الملك عبد العزيز آل سعود من البحر الأحمر غرباً إلى الخليج العربي شرقاً[٤]، ساعده على إثارة انتباه الساسة الأمريكان إلى المملكة العربية السعودية وفي مقدمتها زيادة النشاط للشركات الأمريكية فضلاً عن زيادة احتمالات العثور على النفط بعد حصول شركة ستاندرد أويل أوف كالفورنيا على امتياز نفط في البحرين عام ١٩٢٨م/ ١٣٤٦هـ[٥]، كما كان القضاء على ثورة الإخوان عام ١٩٢٩م/ ١٣٤٧هـ واستقرار الوضع السياسي والداخلي في البلاد، كان قد أثر في أن تعيد الإدارة الأمريكية النظر في الاعتراف بالدولة السعودية خاصة بعد أن أبرمت الأخيرة معاهدات مع ألمانيا وتركيا وإيران، لذلك لم تجد بديلاً من الاعتراف بها[٦].

المحور الأول: الصراع البريطاني الأمريكي على النفط السعودي:

إن طبيعة التكوين الجيولوجي للبحرين من تضاريس وغيرها, قريبة جداً إلى طبيعة تكوين أرض الأحساء, وهي امتداد لأراضيها, وبما أن النفط قد تفجر في البحرين في مارس من عام ١٩٣٢م/ ١٣٥١هـ, وبكميات تجارية, فقد دفع ذلك الشركات النفطية التوجه إلى ساحل الأحساء لاحتمال وجود النفط فيه[٧].

دفع توجه الولايات المتحدة نحو الخليج العربي إلى تخوف بريطانيا وأخذت شركاتها بعقد عدد من المؤتمرات الطارئة وكان لشركة الانكلو– فارسية الدور الأبرز إذ أبدى رئيس الشركة (كادمان)Cadman صلابة موقفه في ذلك الاجتماع, فقد أخذ يذكر المجتمعين بان امتياز البحرين أصبح بيد الولايات المتحدة, وكان السبب في ذلك الجيولوجيين البريطانيين الذين اعتقدوا عدم وجود النفط في البحرين, ورداً على أخطاء الجيولوجيين قال كادمان: "**اقترح عليكم في هذه الحالة صرف جيولوجيا من الخدمة واستئجار جيولوجيين أمريكان بدلا عنهم**"[٨].

١ التميمي، التبشير، مرجع سابق، ص ١٤٥.
٢ التميمي، التبشير، مرجع سابق، ص ١٤٥-١٤٦.
٣ الشهيل، محمد عبدالله، فترة تأسيس الدولة السعودية المعاصرة١٩١٥-١٩٤٧م، (دراسة تاريخية، دار الوطن للنشر والأعلام، الرياض، ١٩٨٤م)، ص ٧.
٤ حمزة، فؤاد، البلاد العربية السعودية، (دار الوطن للنشر والأعلام، الرياض، ١٩٨٤م)، ص ١٥٤.
٥ وهيم، طالب محمد، التنافس البريطاني – الأمريكي على نفط الخليج العربي، (دار الرشيد للنشر، بغداد، ١٩٨٢م)، ص ٥٩.
٦ الزركلي، شبه الجزيرة، مرجع سابق، ص ٤٨٨.
٧ فاسيليف، أليكس، تاريخ العربية السعودية، ترجمة خيري الضامن، وجلال الماشطه، (بيروت، ١٩٨٦م)، ص ٣٨٢.
٨ وهيم، التنافس البريطاني- الأمريكي، مرجع سابق، ص ١٦٠

وأن انعدام وجود معاهدة تلزم الجانب السعودي بعدم منح امتياز لشركات غير الشركات البريطانية, دفع (كادمان) إلى التوصية والتذكير بأهمية السعودية, وعليه مواجهة شركة كاليفورنيا الأمريكية وعدم السماح لها بالحصول على امتياز في الإحساء وبما أن شركة كاليفورنيا غير موقعة على معاهدة الخط الأحمر فإنها غير مقيدة بان تبحث عن الامتياز في أي منطقة كانت[١].

كان (كادمان) ينظر إلى خطر الولايات المتحدة بأنه أكبر من أن تحصل شركة ما على امتياز معين, وإنما هو مد النفوذ في منطقة واقعة تحت السيطرة البريطانية, بل إن أي امتياز سيحصل سيتبعه نفوذ للولايات المتحدة في الخليج العربي, الذي تعده بريطانيا منفذاً حيوياً لمصالحها وهي عازمة على منع دخول أي قوة أجنبية إليه[٢].

لذا عمدت شركة نفط العراق إلى إرسال ممثلها (لونكريك) للتفاوض مع السعوديين, إذ وصل إلى جدة[٣] في عام ١٩٣٣م/ ١٣٥٢هـ,وكان وفد من الولايات المتحدة قد وصل قبل ذلك التاريخ بعشرين يوماً وقد أجرى المفاوضات مع الشركات المتنافسة وهي شركة نفط العراق البريطانية وشركة كاليفورنيا الأمريكية[٤].

وكان عرض الشركات الأمريكية أكثر سخاءً من العرض البريطاني على الرغم من كل التأكيدات من الجانب البريطاني على أهمية الحصول على امتياز نفط الأحساء, إذ استطاعت شركة كاليفورنيا من الفوز بالحصول على الامتياز وأعلن ذلك في الجريدة الرسمية السعودية (أم القرى) بان شركة كاليفورنيا قد حصلت على امتياز النفط ولمدة سنتينً, ونشرت أيضاً نص الاتفاقية التي تم التوقيع عليها عام ١٩٣٣م/ لعام ١٣٥٢هـ، بين (هاملتون) المندوب عن الشركة وعبد الله بن سلمان وزير المالية عن الحكومة السعودية[٥].

وعلى الرغم من خسارة بريطانيا امتياز نفط الأحساء[٦] عام ١٩٣٣م/ ١٣٥٢هـ, إلا أن ذلك لا يشكل تحولاً في سياسة بريطانيا تجاه المنطقة, غير أنه يعد نقطة تحول مهمة فيما يتعلق بأهمية الامتيازات النفطية في الخليج العربي, إذ شعرت بريطانيا بالقلق على مستقبل النفط السعودي بعد مراجعتها الآثار الجانبية لامتياز الإحساء, على امتيازات النفط في مشيخات الخليج العربي, وخاصة في الكويت وقطر, إذ شهدت المدة الواقعة بين منح الامتياز عام ١٩٣٣م / ١٣٥٢هـ وظهور النفط في السعودية ١٩٣٨م/ ١٣٥٧هـ, مرحلة أخرى من مراحل التنافس بين المصالح البريطانية والأمريكية على النفط في السعودية, وعلى الرغم من أن الإمتياز الأساسي أصبح بيد الشركات الأمريكية, إلا أن الشركة الإنكليزية – الفارسية حاولت في عام ١٩٣٦م/ ١٣٥٥هـ,تغير مجرى الأحداث وإخراج شركة نفط كاليفورنيا من السعودية بتقديمها عرضاً مغر إلا أن هذا العرض لم يثر اهتمام الملك عبدالعزيز, ومع ذلك عمدت شركة نفط العراق بعد إضاعتها لإمتياز الأحساء إلى اتخاذ خطوات جادة لمنع وقوع ما تبقى من منطقة الخط الأحمر بأيدي المنافسين, فأسست في عام ١٩٣٥م,(شركة امتيازات النفط المحدودة)، بهدف مواجهة المنافس الأمريكي واحتكار إمتيازات هذه المناطق وأسست شركات فرعية لهذا الغرض, وقد بذلت مساعدة فعالة للشركة, وقد سعت الشركة للحصول على نفط المنطقة المحايدة السعودية–الكويتية, لكن الشركات الأمريكية كانت في النهاية هي التي حصلت على امتياز المنطقة المحايدة، وكان نجاح شركة كاليفورنيا في حصولها على امتياز قد ادخل عنصراً جديداً إلى المنطقة خلافاً لمعاهدة الخط الأحمر الهادفة بعدم السماح لأي قوة أخرى بالدخول إلى المنطقة وبذلك أضعف المخطط البريطاني الهدف إلى التفرد بالمنطقة وخيراتها. وأدى نجاح الشركة إلى دخول الرأسمال الأمريكي والخبرة الفنية التي غيرت مجرى التاريخ العربي, وفتحا باباً للنفوذ السياسي والاقتصادي والسيطرة على أكبر حقل نفطي في الشرق الأوسط[٧].

١ يحيى، جلال، التاريخ الحديث والمعاصر، (ج٣، الاسكندرية، ١٩٩١م)، ص ٤٠٦.
٢ وهيم، التنافس البريطاني – الأمريكي، مرجع سابق، ص ١٦١.
٣ انظر الملاحق الوثيقة رقم (١)، ص٥٠.
٤ النيرب، محمد، العلاقات الأمريكية السعودية، القاهرة، ١٩٩٤م، ص٩٧.
٥ النيرب، العلاقات، مرجع سابق، ص ١١٣-١١٤.
٦ أنظر الملاحق الوثيقة رقم (١)، ص٥٠، والوثيقة رقم (٣)، ص٥١.
٧ لونفسكي، جورج، البترول والدولة في الشرق الأوسط، ترجمة إبراهيم عبد الستار، بيروت ١٩٦١م، ص ٢٥٠.

وبين أعوام ١٩٣٨م/ ١٣٥٧هـ – ١٩٤٥م/ ١٣٤٦هـ، تطورت العلاقات والدبلوماسية والتبادلات التجارية بين المملكة العربية السعودية والولايات المتحدة الأمريكية، بشكل سريع وكبير جداً، الأمر الذي دفع رئيس الوزراء البريطاني تشرشل في مراسلات مع الملك عبد العزيز محاولة الحدّ من نفوذ الولايات المتحدة الأمريكية، ولكن ذلك اللقاء لم يحدد نجاحاً ولم يكن بوسعه أن يحول دون خروج السعودية من دائرة النفوذ البريطاني بدعم من الولايات المتحدة، فقد استغلت واشنطن عدم ثقة الملك عبد العزيز ببريطانيا لتعزيز مواقع نفوذها في المملكة[١].

ومن خلال ما استعرضناه من تنافس بين بريطانيا والولايات المتحدة الأمريكية يمكنني القول أن أهم أسباب تغلغل الولايات المتحدة الأمريكية في المملكة العربية السعودية على حساب بريطانيا هو عدم وجود معاهدة بين بريطانيا والسعودية تمنع الأخيرة من الإتصالات وإقامة علاقات ومصالح مع دول أخرى مثل الولايات المتحدة الأمريكية.

وكذلك خروج الولايات المتحدة من الحرب العالمية الثانية منتصرة وتمثل أكبر قوة في العالم من الناحية العسكرية والاقتصادية، سمحت لها العديد من الدول من الدخول في مستعمرات كافة الدول التي ترى فيها مصلحة بلادها.

إضافةً للشركات الأمريكية المنافسة التي كان لها دوراً بارزاً من خلال ما قدمته من عروض مقبولة ساهمت في إنجاح وهيمنة السياسية الأمريكية على المصالح الاقتصادية في المملكة العربية السعودية على حساب الشركات البريطانية.

المحور الثاني: الجهود الأمريكية للحصول على امتيازات النفطية في السعودية:

كان اكتشاف النفط بكميات كبيرة وحسب التقارير المقدمة من قبل الشركات النفطية قد دفع المسئولين في الولايات المتحدة إلى تعزيز العلاقة مع الجانب السعودي, فقد دفع سفيري كلا البلدين على توقيع اتفاقية مؤقت في عام ١٩٣٣م/ ١٣٥٢هـ, تضمنت الاهتمام بالرقابة الأمريكية وشؤون التجارة والملاحة والتسهيلات التي يستجوبها هذا الأمر وكذلك الفتح للممثلين السياسيين لكلتا الدولتين حق التمتع بالامتيازات والحصانات المستمدة من القانون الدولي[٢].

وكانت تلك الاتفاقية المؤقتة هي خدمة لصالح شركة كاليفورنيا التي زاد عدد موظفيها الأمريكان وتوسع استيرادها من الخارج لعمل المنشآت التي تستوجب الناقلات البرية والبحرية، على عكس السعودية التي لم يكن لديها ما تصدره بحيث تحتاج من اجله إلى معاملة خاصة بذلك العمل[٣].

إن زيادة إدراك الشركات النفطية لحجم المصالح والاستثمارات المستقبلية في المملكة استجوب من الولايات المتحدة زيادة تمثيلها وان الاتفاقية المؤقتة غير كافية للتمثيل بين البلدين, فقامت وزارة خارجية الولايات المتحدة بالإيعاز إلى قنصلها العام في الإسكندرية (ليلاند موريس) Leland Morrs بالتوجه إلى جدة في عام ١٩٣٧م/ ١٣٥٦هـ,بهدف دراسة الأوضاع وإعداد تقريراً عن مدى احتياج أو حجم التمثيل الدبلوماسي المقترح, إلا أن (موريس) لم يقتنع بإقامة علاقات دبلوماسية مع السعودية وبين في إجابته لوزارة الخارجية إن تطور المصالح الأمريكية – السعودية لا تبرر إقامة أي شكل من أشكال التمثيل الدبلوماسي في جدة في ذلك الوقت[٤].

أدى زيادة تدفق النفط الخام الحاصل في حقول النفط ولاسيما حقل الدمام عام ١٩٣٨م/١٣٥٧هـ,إلى زيادة الاهتمام العالمي بالجانب السعودي. وفي عام ١٩٣٩م/ ١٣٥٧هـ قام الوزير الياباني في القاهرة بزيارة إلى السعودية في مهمة رسمية, وأعرب عن نية حكومته باعتماد ممثلين لها في السعودية وفي الوقت نفسه أوعزت الحكومة الألمانية إلى وزيرها المعتمد في بغداد(أوروبا) أن يكون ممثلها لدى السعودية أيضاً[٥].

---

١ الأعظمي، وليد حميد، العلاقات السعودية – الامريكية وأمن الخليج، ١٩٦٥- ١٩٩١م، (دار الحكمة، لندن، ١٩٩٢م)، ص ١٧٣.انظر الملاحق الوثيقه رقم(٧)، ص٥٣.

٢ النيرب، العلاقات، مرجع سابق، ص ١٢٩

٣ وهيم، التنافس البريطاني- الامريكي، مرجع سابق، ص ١٨٧.

٤ جريسون، بنسون لي، العلاقات السعودية الإمريكية في البدء كان النفط، ترجمة سعد هجرس، (دار الجيل، بيروت، ١٩٩١م)، ص ١٠.

٥ وهيم، التنافس البريطاني – الأمريكي، مرجع سابق، ص ١٨٧.

هذا التغير السريع على الساحة السعودية دفع الولايات المتحدة إلى إعادة حساباته من جديد, وأمر بإفادة بعثة من القاهرة وإبلاغ وزيره المستر (فيش) Fish بذلك وطلب منه إبداء رأيه بالموضوع, كما طلبت من وزيرها المفوض في العراق (نابنشو)knabenshue إبداء رأيه بالأمر أيضاً[١].

أكد الوزيران المفوضان على أهمية إقامة علاقات دبلوماسية مع السعودية, وأحتج المستر(فيش) لرأيه إلى اعتبارات مرتبطة بالتطور الاقتصادي ثم إلى تزايد عدد الأمريكان المرتبطين بشكل فعال في تلك المصالح واللذين وصل عددهم إلى ٣٢٥ شخصاً, وجاءت قناعة (فيش)على أساس المحادثات السرية التي أجراها مع (وليم لينهان) willam lenhen ممثل شركة كاليفورنيا في عام ١٩٣٩م/ ١٣٥٨هـ, وقد اعلمه أن الشركة حصلت على امتيازات جديدة تستجوب تمثيل أكبر وإهتمام أكبر من الحكومة ليضمن حماية مصالحها[٢].

أما (نابنشو) فقد وافق رأيه المستر(فيش) حول أهمية حماية المصالح الاقتصادية للولايات المتحدة, وأكد الاثنان خشيتهم من الاتصالات القائمة من قبل الدول الأوروبية والأسيوية. واحتمالات حصولها على مغانم اقتصادية وتجارية قد تؤدي في المستقبل إلى إضعاف دور الشركات الأمريكية وبالتالي إبعاد الولايات المتحدة عن منطقة الخليج العربي والتي تعد اكبر خزين احتياطي نفطي في العالم, واختتما إجابتهما بان يوفد وزير الولايات المتحدة في القاهرة مع موظفيه لزيارة المملكة لذلك الغرض[٣].

اعد وزير خارجية الولايات المتحدة (كورديل هل) Cordell hullمعتمداً على التقارير التي بعثها الوزيران المفوضان إلى الرئيس الأمريكي (روزفلت) Roosevelt عام ١٩٣٩م/ ١٣٥٨هـ، مقترحاً فيه اعتماد الوزير الأمريكي في مصر لدى السعودية إلى جانب وظيفته في مصر, ووافق (روزفلت) على ذلك المقترح في العام نفسه وقرر تعيين المستر(فيش) مبعوثاً فوق العادة ووزيراً كامل الصلاحيات لدى السعودية، وافقت السعودية على ذلك التعيين وفي عام ١٩٤٠م/ ١٣٥٨هـ,قدم (فيش) أوراق اعتماده وسلم للملك عبد العزيز رسالة من (روزفلت) أكد فيها على تعزيز الصداقة بين البلدين[٤].

المحور الثالث: الشركات النفطية الأمريكية:

قام جون فليبي بالتطوع للمساعدة في جذب الاهتمام التجاري الأمريكي بالمملكة، وكانت من نتائج زيارة كرين أن جاءت بعثة كارل توتشيل الجيولوجي الأمريكي شتاء عام ١٩٣١م/ ١٣٥٠هـ الذي اعتقد أن المنطقة واعدة للتنقيب عن النفط في الظهران في الخليج العربي، ولدى عودته إلى الولايات المتحدة الأمريكية أخذ يحث الشركات الأمريكية على الاستثمار في المملكة، إذ التقى بمسؤولين من شركة ستاندارد أويل أوف كاليفورنيا واستأجرت الشركة توتشيل للعمل كإحدى ممثليها في التعامل مع الحكومة السعودية، وقد نجح هوليود هاملتون أحد مسئولين الشركة في إبرام اتفاقية تعطي للشركة الأمريكية حق امتياز التنقيب عن النفط في المملكة، ووقعها عن الجانب السعودي عبد الله السليمان وزير المالية السعودية في عام ١٩٣٣م/ ١٣٥٢هـ[٥].

بدأت قصة اكتشاف البترول الفعلية في المملكة العربية السعودية عندما وقع الملك عبد العزيز آل سعود,في عام ١٩٣٣م/ ١٣٥١هـ اتفاقية الامتياز للتنقيب عن البترول بين حكومة المملكة وشركة ستاندرد أويل أوف كاليفورنيا (سوكال)، وفي نفس العام تم إنشاء شركة تابعة هي شركة كاليفورنيا أرابيان ستاندرد أويل كومباني (كاسوك) لإدارة الامتياز، وتمت عملية المسح بإعداد خارطة هيكلية لقبة الدمام، موقع اكتشاف أول حقل نفطي في المملكة، واعتمد الجيولوجيون الأمريكيون الأوائل على البدو لإرشادهم من مكان إلى آخر[٦].

١ النيرب، العلاقات، مرجع سابق، ص ١٢١.
٢ جيرسون، العلاقات السعودية الأمريكية، مرجع سابق، ص ٢
٣ وهيم، التنافس البريطاني – الأمريكي، مرجع سابق، ص ١٨٩، انظر الملاحق الوثيقة رقم (٥)، ص٥٢، الوثيقة رقم (٦)، ص٥٢.
٤ النيرب، العلاقات، مرجع سابق، ص ١٢١.
٥ جريسون، العلاقات السعودية الإمريكية، مرجع سابق، ص ١٥.انظر الملاحق صوره رقم(١)نص٥٥.
٦ العجمي، العلاقات السعودية الإمريكية، مرجع سابق، ص ٣٩

وكان للقاء الملك عبد العزيز آل سعود (بالمليونير الأمريكي كراين) في عام ١٩٣١م/ ١٣٤٩هـ,وبمبارك السيد جون فيلبي هي القاعدة الأساسية لانطلاق عمليات التنقيب في المملكة, وكان مجمل ما دار في الاجتماع رغبة الملك عبد العزيز تطوير إمكانيات بلاده الاقتصادية والكشف عن كميات كافية من المياه الجوفية في كل من نجد والحجاز, وقد استجاب (كراين) لتلك الدعوة واقترح استقدام احد المهندسين وتكليفه بمهمة المسح لبعض المناطق[١].

أوكلت تلك المهمة للمهندس (توتيشل) Twitchille الذي كان يعمل لحساب إحدى شركات كراين في اليمن, وأظهرت المسوحات والدراسات المعدة من قبل (توتشيل) بأن هنالك احتمالات كبيرة عن وجود المعادن كالذهب والنفط إضافة للمياه الجوفية[٢].

وقبل مغادرة (توتشيل) إلى الولايات المتحدة أجرى ممثلو الحكومة السعودية معه مباحثات في عام ١٩٣٢م/ ١٣٥٠ هـ، وأبدوا رغبة الملك بان يبذل (توتشيل) مساعيه لإيجاد رأس المال اللازم لمباشرة باستثمار نفط السعودية, وقد وافق الأخير على القيام بالعمل رغم اعتذاره بأنه مجرد مهندس لا مستثمر, واشترط للموافقة شرطين أولهما اخذ موافقة (كراين) واعتباره شريكاً في العمل, وثانيهما رسالة موقعة من الملك تفوضه القيام بذلك المشروع, وقد وعد بذلك وتسلم ذلك التفويض وهو في نيويورك في عام ١٩٣٢م/ ١٣٥١هـ,ليباشر اتصالاته مع شركات النفط الأمريكية حول الاستثمار[٣].

وأجرى (توتيشل) عدة اتصالات مع عدد من الشركات الأمريكية واستطاع التوصل إلى اتفاق مع شركة كاليفورنيا إذ التقى (لوميس) Francis B.Lomis مستشار الشركة و(لومباردي) M– E.Lombardi مدير الشركة الذين كنا يعملان على الاتفاق مع المسؤولين السعوديين في تلك المدة وأنتج ذلك الاتفاق توكيل (توتيشل) للعمل نيابة عن الشركة والتوسط بينهما وبين الملك عبد العزيز آل سعود, وبناء على ذلك أوفد (توتيشل) وبرفقته (لويد هاملتون) مندوباً عن الشركة, وقد وصلا جدة في عام ١٩٣٣م/ ١٣٥٠هـ لمباشرة المفاوضات[٤].

ودخلت عدد من الشركات النفطية مجال المنافسة للحصول على الامتياز ومن أبرز تلك الشركات شركة نفط العراق وممثلها (ستيفن همسلي لونكريك) و(هولمز) ممثلاً عن الشركة الشرقية العامة, الذي ترك البلاد بعد أن طلب منه تسديد الإيجار السنوي المترتب على امتياز نفط الإحساء الذي حصل عليه عام ١٩٢٢والبالغ ٦٠٠٠باوند فترك ميدان المنافسة[٥].

المحور الرابع: تأسيس شركة أرامكو عام ١٩٣٣م / ١٣٥١هـ:

يعود تأريخ شركة الزيت العربية الأمريكية إلى ما يزيد على (٨٠)عاماً, بالتحديد إلى التاسع والعشرين من عام ١٩٣٣م/ لعام ١٣٥٢هـ, أي بعد أقل من عام واحد من إعلان توحيد المملكة العربية السعودية على يد الملك عبد العزيز آل سعود, إذ وقعت حكومة المملكة العربية السعودية وشركة ستاندارد اويل اوف كليفورنيا (Standard Oil California) سوكال آنذاك (Socal), اتفاقية امتياز للتنقيب عن النفط واستخراجه وتصنيعه ونقله[٦].

وأبرمت هذه الاتفاقية بالمرسوم الملكي المرقم ١٣٣٥, الصادر في السابع من تموز عام ١٩٣٣م/ الرابع عشر من ربيع الأول عام ١٣٥٢هـ, وسرى مفعولها منذ الرابع عشر من تموز من العام نفسه, وسمي هذا الامتياز "بالامتياز العربي السعودي". ومن خلال دراسة لشروط هذا الامتياز يتضح أنها بمجملها كانت لصالح الشركة الأمريكية[٧].

لقد حصلت الشركة الأمريكية بموجب هذا الامتياز على حق التنقيب في مساحة قدرت بـ (٣٦٠) ألف ميل مربع بالإضافة إلى حق الأفضلية في الحصول على الامتيازات النفطية في المنطقة المحايدة الكويتية–السعودية[٨].

١ فلبي، مغامرات النفط العربي، مرجع سابق، ٣٨٥.
٢ وهيم، التنافس البريطاني – الامريكي، مرجع سابق، ص ١٥٦.
٣ توتشيل، المملكة العربية السعودية وتطور مصادرها الطبيعية، شكيب الاموي، (القاهرة، ١٩٥٥م)، ص ١٧٤.
٤ وهيم، التنافس البريطاني الأمريكي، مرجع سابق، ص ١٥٧.
٥ توتشيل، المملكة العربية، مرجع سابق، ص ١٨١-١٨٣.
٦ ذهب، صاحب، اتفاقيات وعقود البترول في البلاد العربية، (ج١، ط٢، معهد البحوث والدراسات العربية، جامعة الدول العربية، القاهرة، ١٩٦٩م)، ص ٢٠.
٧ الزركلي، شبه الجزيرة العربية، مرجع سابق ص ٦٩٦.
٨ صاحب، اتفاقيات وعقود، مرجع سابق، ص ٢٠ وما بعدها.

أن الجديد في هذه الاتفاقية هو البند التاسع الذي يقضي بأن تعيد الشركة إلى الحكومة السعودية خلال ٩٠ يوماً بعد الحفر, ذلك الجزء من المنطقة التي ترى الشركة أنها لن تستخدمه في المستقبل, وينص البند (٢٣) على الاستخدام الأوسع قدر الإمكان للمواطنين السعوديين في منشآت الشركة, وتلتزم الشركة بموجب البند (٣٦) بعدم التدخل في الشؤون الإدارية والسياسية والدينية للسعودية[١].

ومن جانب آخر, فأنه بموجب هذه الاتفاقية, رفضت الشركة أن تخضع لأنظمة الحكومة السعودية المتعلقة بدفع ضريبة الدخل على أرباح النفط الذي تبيعه الشركة بعد تصفيته في صيدا[٢].

وفي عام ١٩٣٦م / ١٣٥٥هـ, وبعد أن تزايد أنتاج الشركة, وأصبح وضعها في منطقة الشرق الأوسط وجزر الهند الشرقية يتطلبان توسعاً في نواحي تسويق النفط, أسست هذه الشركة, شركة تابعة لها وهي, كاليفورنيا أربيان ستاندارد أويل كومباني(Califrnia) (Arabian Standard Oil Company) كاسكوك (Casoc), والتي سلمت في ذلك العام ٥٠% من أسهمها الى شركة أمريكية ضخمة هي تكساس اويل كومباني (Texas Oil Company) المعروفة اليوم باسم تكساكو(Texaco)[٣].

وفي عام ١٩٣٨م/ ١٣٥٧هـ, اكتشف النفط بكميات تجارية في حقل الدمام, وفي العام نفسه جرت تعبئة أول شحنة من النفط الخام على ناقلة نفط إلى مصفاة البحرين وعلى إثر اكتشاف النفط, سعت شركة ستاندارد أويل أوف كليفورنيا إلى التفاوض مع الحكومة السعودية من اجل توسعة الامتياز فجاءت الاتفاقية الملحقة في عام ١٩٣٩م/ ١٣٥٨هـ, التي ألحقت بالاتفاقية الأولى، وبهذا الامتياز وسعت المنطقة الخاضعة للامتياز, بحيث شملت مناطق جديدة بمقدار (١٨٠) ألف ميل مربع, وبذلك أصبحت مساحة الأرض الكلية التي شملتها الامتياز(٤٤٠) ألف ميل مربع, وضمت إليها المنطقة المحايدة السعودية– الكويتية والسعودية –العراقية. وتعود الزيادة تحقيقاً لمصالح الشركات الاحتكارية دون النظر إلى المصالح الوطنية[٤].

وفي عام ١٩٤٤م/ ١٣٦٣هـ, غيرت الشركة اسمها إلى شركة الزيت العربية الأمريكية (Arabian American Oil Company) (ارامكو) (ARAMCO) التي اتخذت من نيويورك مركزاً لها حتى طلبت الحكومة السعودية نقله إلى ظهران عام ١٩٥٢م/ ١٣٧١هـ. وحتى نهاية عام ١٩٤٥م/ ١٣٦٤هـ كانت ارامكو قد اكتشفت أربعة حقول هي (الدمام) في عام ١٩٣٨م/ ١٣٥٧هـ، و(ابو حدرية) عام١٩٤٠م/ ١٣٥٩هـ,(ابقيق),عام ١٩٤٠م/ ١٣٥٩هـ, و(القطيف) عام ١٩٤٥م/ ١٣٦٤هـ[٥].

وفي عام ١٩٤٧م/ ١٣٦٦هـ, انضمت شركتان أمريكيتان من شركات الزيت الأمريكية الكبرى إلى سوكال وتكساكسو وهما ستاندارد اويل اوف نيوجرسي (Standard Oil of New Jersey) اكسون حالياً(Exon), وسكوني فاكوم (Socong vacumm) (موبيل أويل) وأصبحت حصة كل من سوكال وستاندراد أويل أوف نيوجرسي وتكساكو ٣٠% وحصة سكوني فاكوم١٠%. ولقد أوضح رئيس شركة تكساكو أن السبب وراء ضم شركات أمريكية جديدة قائلاً: بأن الملك عبد العزيز كان مهتماً بزيادة المدفوعات, في حين أن إمكانيات شركتي ستاندارد اويل اوف كاليفورنيا وتكساكو, لم تكن تسمح بتسويق كل تلك الكمية من النفط التي تستطيعان استخراجها[٦]. فيما يرى باحث آخر أن السبب,كان من اجل وجود أسواق كبيرة لتصريف النفط ورؤوس أموال ضخمة لاستثمار احتياطي السعودية على الوجه الأفضل. فاتخذت تلك الإجراءات لضم تلك الشركات[٧].

١ باكوفليف، أي، السعودية والغرب، ط١، الحقيقة برس، ١٩٩١م، ص ١٠.
٢ السعيد، ناصر، حقائق عن القهر السعودي، (ط١، دار الصفا للنشر والتوزيع، لندن، ١٩٨٨م)، ص ٣٥.
٣ الحمود، فهد مسعود، ثروات السعودية وسبيل الاستقلال الاقتصادي، (ط١، دار الفارابي، بيروت، ١٩٨٠م)، ص ٢٩.
٤ الحمود، ثروات السعودية، مرجع سابق، ص ٣٨.
٥ باكوفليف، السعودية والغرب، مرجع سابق، ص٤
٦ باكوفليف، السعودية والغرب، مرجع سابق، ص ٤.
٧ شاكر، خلود خالد، السياسة الخارجية السعودية تجاه الوطن العربي منذ عام ١٩٧٥م، (رسالة ماجستير، كلية القانون، جامعة بغداد، ١٩٨٣م)، انظر الملاحق الوثيقة رقم (٤)، ص٥١، والوثيقة رقم (٦)، ص٥٢.

وفي عام ١٩٤٨م/ ١٣٦٧هـ اكتشف حقل الغوار، وفي نهاية ١٩٤٩م/ ١٣٦٨ اكتشف حقل الفاضلي وبهذه الاكتشافات وصلت الحقول السعودية المكتشفة إلى ستة حقول, ولكن الإنتاج كان من الناحية العملية فقط في حقول الدمام وابقيق والقطيف[١].

الخاتمة

لقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج نذكرها على النحو الآتي:

- بدأت العلاقات الأمريكية مع دول الخليج العربي بنشاطات الخدمات الدينية والصحية والتعليمية التي قدمتها البعثات التبشيرية الأمريكية، وقد أثبتت وجودها وقدمت خدماتها المتنوعة بصورة منتظمة ذات تأثير في الشعوب العربية وخاصة في مجال انتشار المدارس والمستشفيات.
- تطورن هذه العلاقات من خلال التأييد الأمريكي لاستغلال الأقطار العربية بعد الحرب العالمية وخاصة في منطقة الخليج العربي ولم يكن هذا التأييد من أجل تحقيق مصلحة العرب ومعاداة الحلفاء الغربيين، وإنما جاء ذلك لرغبة أمريكا في استغلال الدول العربية بعد زوال النفوذ الأوربي، ومن ثم حماية مصالحها الإستراتيجية والرأسمالية في المنطقة.
- بدأت العلاقات بين الولايات المتحدة الأمريكية والسعودية قبل الحرب العالمية الثانية، ولم تبدأ قبل ذلك بسب سياسة العزلة التي اتبعتها أمريكا من السياسة العالمية، وفي أواخر العشرينيات من القرن العشرين استدعى الملك عبد العزيز آل سعود خبراء أمريكيين وجيولوجيين ليستكشفوا البلاد بحثاًاص عن المياه الجوفية والمعادن، وقد وجد هؤلاء الخبراء المياه الجوفية ومنجماً للذهب، وكذلك البترول عام ١٩٣١م/ ١٣٤٨هـ.
- كان العثور على النفط بواسطة الشركات الأمريكية دافعاً لأصحاب رؤوس الأموال والمستثمرين الأمريكان للتوجه إلى السعودية وعقد اتفاقيات اقتصادية حول مسألة استخراج وتكرير البترول، على الرغم من منافسة شركات العالمية مثل بريطانيا ومحاولات الألمان واليابانيين للتقرب من الملك عبد العزيز آل سعود إلا أن الأخير فضل العمل مع الشركات الأمريكية، وقد تبع عقد الاتفاقيات الاقتصادية عقد اتفاقيات مالية وعسكرية، أخضعت السعودية بموجبها للسياسة الأمريكية، وكان إنشاء قاعدة الظهران العسكرية ضربة قوية بوجه النفوذ الأجنبي وخاصة البريطاني في السعودية والخليج على العموم.
- على الرغم من سياسة الشركات البريطانية التي اعتمدت أسلوب الهجوم كوسيلة للدفاع عن احتكاراتها النفطية في المنطقة في أعقاب ظهور المنافسة الأمريكية، غير أن الموقف البريطاني من سياسة تلك الشركات في السعودية للفترة بين ١٩٣٩م/ ١٣٥٨هـ – ١٩٤٣م/ ١٣٦٢هـ، قد خضع لتأثيرات الحرب العالمية الثانية وحاجة بريطانيا للدعم الأمريكي لمواصلة الحرب ضد المحور.
- امتاز الموقف البريطاني بالتأييد لسياسة الشركات النفطية الأمريكية من الدعم الاقتصادي الأمريكي للسعودية، لعدم قدرتها على تأمين الدعم الاقتصادي للسعودية في بداية الحرب. وعلى الرغم من الوضع الاقتصادي المتدهور لبريطانيا إلا أنها حاولت الحفاظ على مكانتها ومصالحها في السعودية بأموال أمريكية بعد حصولها على الدعم الأمريكي بموجب مرسوم الإعارة والتأجير، إذ بدأت بتعزيز وجودها في السعودية مستغلة الوضع الاقتصادي المتدهور لها بسب توقف صادرات النفط السعودي، وضعف دعم شركات النفط الأمريكية للملك عبد العزيز، وعدم اقتناع الحكومة الأمريكية بتبني سياسات الشركات النفطية في تقديم الدعم المباشر للسعودية.

المصادر والمراجع

- باكوفليف، أي، السعودية والغرب، الطبعة الاولى، الحقيقة برس، ١٩٩١م.
- البندك، مازن، قصة النفط، بيروت، دار القدس، الطبعة الاولى، ١٩٤٧م.
- بيربي، جان جاك، الخليج العربي، تعريب نجدت هاجر وسعيد العز، الطبعة الأولى، بيروت، ١٩٥٩م.
- التميمي، عبد الملك، التبشير في منطقة الخليج العربي، دراسات في التاريخ الإجتماعي، ط١، شركة كاظمة للنشر، ١٩٨٢م.

١ باكوفليف، السعودية والغرب، مرجع سابق، ص ٤.انظرا الملاحق الصوره رقم(٥)، ص٥٦.

- توتشيل، المملكة العربية السعودية وتطور مصادرها الطبيعية، شكيب الاموي، القاهرة، ١٩٥٥م.
- جريسون، بنسون لي، العلاقات السعودية الإمريكية في البدء كان النفط، ترجمة سعد هجرس، دار الجيل، بيروت، ١٩٩١م.
- حسين، أمير، اتفاقية النفط السعودي مع أوناسيس عام ١٩٥٤م وموقف الولايات المتحدة الأمريكية من، مجلة ابحاث ميسان، المجلد (٩)، العدد ١٨، ص ١-٣٣، ٢٠١٣م.
- حمد، عطية؛ وأنس عايد، طبيعة العلاقات الأمريكية السعودية حتى نهاية الحرب العالمية الثانية، مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، مجلد (١٦)، العدد السادس، ص ٤٤٢-٤٦٠، حزيران ٢٠٠٩م.
- حمزة، فؤاد، البلاد العربية السعودية، دار الوطن للنشر والأعلام، الرياض، ١٩٨٤م.
- الحميدي، صبري فالح، المستشارون العرب والسياسة الخارجية السعودية خلال حكم الملك عبد العزيز بن سعود، ١٩١٥ – ١٩٥٣م، دار الحكمة، لندن، م٢٠١١.
- الحمود، فهد سعود، ثروات السعودية وسبيل الاستقلال الاقتصادي، بيروت، دار الفارابي، ١٩٨٠م.
- خليفة، أحمد؛ محمود، هدى، أثر النفط في الخلاف الحدودي البري بين المملكة العربية السعودية وقطر (١٩٢٢-١٩٦٥م)، مجلة جامعة الأنبار، العدد ١، ص ٢٢١-٢٤٠، ٢٠١٣.
- خليل، نوري عبد الحميد، التاريخ السياسي لامتيازات النفط في العراق (١٩٢٥-١٩٥٢م)، بغداد، الطبعة الأولى، (١٩٨٠م).
- الداود، محمود علي، الخليج العربي والعمل العربي المشترك، منشورات مركز دراسات الخليج العربي، جامعة البصرة، ١٩٨٠م.
- ذهب، صاحب، اتفاقيات وعقود البترول في البلاد العربية، الجزء الأول، الطبعة الثانية، معهد البحوث والدراسات العربية، جامعة الدول العربية، القاهرة، ١٩٦٩، ص ٢٠.
- الزركلي، خير الدين، شيه الجزيرة العربية في عهد الملك عبد العزيز، بيروت، دار العلم للملايين، الجزء الأول، الطبعة الثانية، ١٩٧٧م.
- الزيدي، مفيد كاصد، سياسية بريطانيا تجاه آل سعود ١٩١٥ – ١٩٢٧، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة الموصل، ١٩٩١م.
- الأسدي، يوسف، دور سياسات النفط السعودي في استقرار سوق النفط الدولية، مجلة العلوم الاقتصادية، العدد (٢٤)، المجلد السادس، ص ص ١-٣٣، آيار٢٠٠٨م.
- آل سعود، عبد العزيز بن سلمان بن عبد العزيز، مفاوضات الملك عبد العزيز حول الامتيازات البترولية في المملكة العربية السعودية، مجلة القافلة، يونيه ١٩٩٩م، ص ١٠.
- السعيد، ناصر، حقائق عن القهر السعودي، الطبعة الاولى، دار الصفا للنشر والتوزيع، لندن، ١٩٨٨م.
- سعيد، محمد علي، بريطانيا وابن سعود، دار الجزيرة للنشر، الرياض، الطبعة الاولى، ١٩٨٢م.
- شاكر، خلود خالد، السياسية الخارجية السعودية تجاه الوطن العربي منذ عام ١٩٧٥م، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية القانون، جامعة بغداد، ١٩٨٣م.
- الشهيل، محمد عبدالله، فترة تأسيس الدولة السعودية المعاصرة ١٩١٥-١٩٤٧م، دراسة تاريخية، دار الوطن للنشر والأعلام، الرياض، ١٩٨٤م.
- صفوة، نجدة فتحي، الجزيرة العربية في الوثائق البريطانية (نجد والاحساء)، المجلد الأول
- عبيد، جبار يحيى، التاريخ السياسي لإمارة حائل، الدار العربية للموسوعات، بيروت، ٢٠٠٣م.
- العجمي، عبد الرسول شهيد، العلاقات السعودية الأمريكية ١٩٣٩- ١٩٤٥م، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة البصرة، العراق، ١٩٩٥م.

- الأعظمي، وليد حميد، العلاقات السعودية – الأمريكية وأمن الخليج في وثائق غير منشورة ١٩٦٥- ١٩٩١م، دار الحكمة، لندن، ١٩٩٢م.
- فاسيليف، أليكسي، تاريخ العربية السعودية من القرن الثامن عشر حتى نهاية القرن العشرين، ترجمة خيرية الضامن، شركة التوزيعات للطباعة والنشر، بيروت، الجزء الثاني، ١٩٨٦م.
- فلبي، جون، مغامرات النفط العربي، قصة اكتشاف النفط ومنح امتياز النفط السعودي، ترجمة عوض البادي، بيروت، مكتبة العبيكان، طبعة الأولى.
- لنشوفسكي، جورج، الشرق الأوسط في الشؤون العالمية، ترجمة جعفر الخياط، الجزء الثاني، مكتبة دار المتنبي، بغداد، ١٩٦٥م.
- لونفسكي، جورج، البترول والدولة في الشرق الأوسط، ترجمة ابراهيم عبد الستار، بيروت ١٩٦١م.
- محمد، سلمى، سيطرة المملكة العربية السعودية على شركة أرامكوا، مجلة الخليج العربي، المجلد (٣٧)، العدد (١-٢)، ص ٦٠-٧٨، ٢٠٠٩م.
- أبو عيلة، عبد الفتاح، رسائل تشارلز كرين إلى الرئيس روزفلت يصف فيها الملك عبد العزيز، مجلة الدارة، العدد الأول، السنة الثالثة، أيار ١٩٧٧م، ص ١٩٤-١٩٥.
- النصري، فيصل، العلاقات السياسية بين نجد وشرق الأردن خلال الفترة ما بين (١٩٢١/١٩٣٣م)، مجلة جامعة كربلاء العلمية، المجلد الرابع، العدد الخامس، آذار ٢٠٠٨م.

١٩١٤-١٩١٥م، دار الساقي بيروت، ٢٠٠٠م، ص ٣٩٧-٤٢٣.
- الهنداوي، نذير، العلاقات السعودية الأمريكية ١٩٥٣-١٩٦٤م، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة بغداد، ١٩٩٧م.
- النيرب، محمد، العلاقات الأمريكية السعودية، القاهرة، ١٩٩٤م.
- وهيم، طالب محمد، تاريخ الحجاز السياسي ١٩١٦-١٩٢٥ م، الدار العربية للموسوعات، بيروت، ٢٠٠٧م.
- يحيى، جلال، التاريخ الحديث والمعاصر، الجزء الثالث، الاسكندرية، ١٩٩١م.

الملاحق

المملكة العربية السعودية
دارة الملك عبدالعزيز
الوثائق

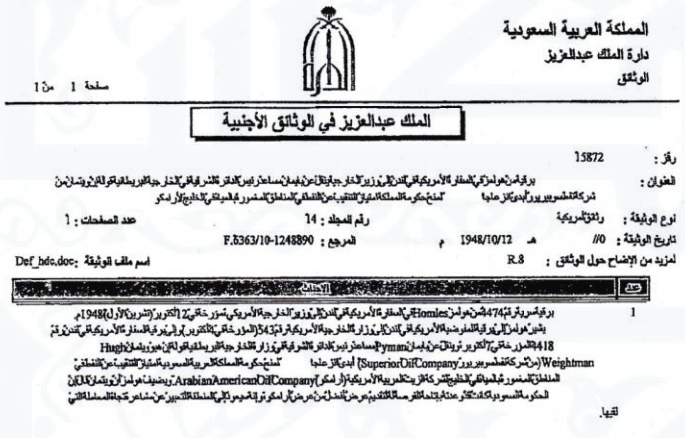
صفحة 1 من 1

الملك عبدالعزيز في الوثائق الأجنبية

رقم : 16570
العنوان : برقية من تشايلدز السفير الأمريكي في جدة إلى وزير الخارجية الأمريكي عن اكتشاف النفط على سواحل تهامة
نوع الوثيقة : وثائق أمريكية | رقم المجلد : 15 | عدد الصفحات : 1
تاريخ الوثيقة : 0// هـ 1949/04/07 م | المرجع : F. 6363/4-749 890
لمزيد من الإيضاح حول الوثائق : R.8 | اسم ملف الوثيقة : Def_hde.doc

صفحة	الإحتواء
1	برقية سرية رقم 145 من ريفز تشايلدز J. Rives Childs السفير الأمريكي في جدة إلى وزير الخارجية الأمريكي، مؤرخة في 7 أبريل (نيسان) 1949م. إشارة إلى برقية المفوضية رقم 113 المؤرخة في 17 مارس (آذار) 1949م يقول تشايلدز إن شركة الزيت العربية الأمريكية (أرامكو) Arabian American Oil Company أبلغت حكومة المملكة العربية السعودية باكتشاف النفط على سواحل تهامة. ويضيف أن النتائج عن نتائج الاختبارات التي أجريت على العينات لم تصل بعد، إلا أن خبراء الشركة ليسوا متحمسين لهذا الاكتشاف. ويوضح تشايلدز أن النفط على ما يبدو، انجرف نحو الساحل من مكان ما في البحر الأحمر وربما جاء من جزر فرسان. ويقول إن الحكومة السعودية استدعت عبدالله الطريقي منهدس المناجم من الظهران للبحث في الموضوع.

الوثيقة رقم(١) بعنوان برقيه من تشايلدز السفير الأمريكي في جده إلى وزير الخارجية الأمريكي عن اكتشاف النفط في تهامة



المملكة العربية السعودية
دارة الملك عبدالعزيز
الوثائق

صفحة 1 من 1

الملك عبدالعزيز في الوثائق الأجنبية

رقم : 15872

العنوان : برقية من هولمز في السفارة الأمريكية في لندن إلى وزير الخارجية في واشنطن يساعد تيرس الدائر للشرق الأدنى في وزارة الخارجية الأمريكية بشأن امتياز التنقيب عن النفط في الأحساء

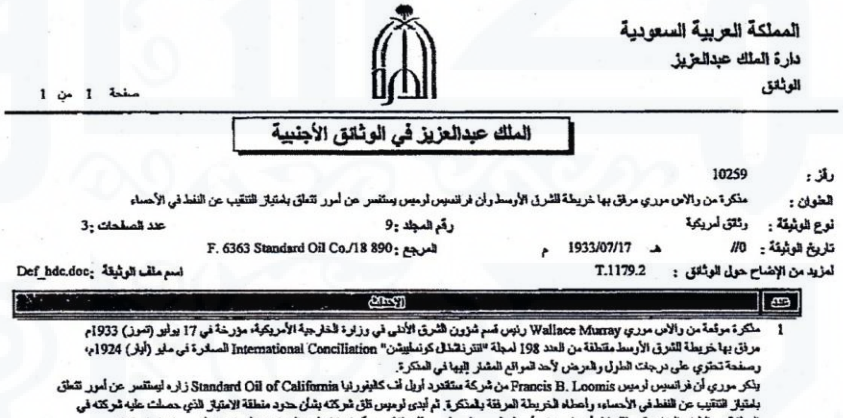
نوع الوثيقة : وثائق أمريكية — رقم المجلد : 14 — عدد الصفحات : 1

تاريخ الوثيقة : //0 هـ 1948/10/12 م — المرجع : F.8363/10-1248890

لمزيد من الإيضاح حول الوثائق : R.8 — اسم ملف الوثيقة : Def_hdc.doc

ت	الإجمالي
1	برقية سرية رقم 474 من هولمز Holmles في السفارة الأمريكية في لندن إلى وزير الخارجية الأمريكي سري خاص في 2 أكتوبر (تشرين الأول) 1948م بشأن هولمز إلى برقية للمفوض في الأمريكية في لندن إلى وزير الخارجية الأمريكية برقية رقم 5418 المؤرخ في 1 أكتوبر بشأن مقابلة الأمريكي Hugh Weightman (من شركة كاليفورنيا سوبر بور Superior Oil Company) أبدى آراء حاله تمنيه حكومة المملكة العربية السعودية منح امتياز التنقيب عن النفط في المناطق المغمورة بالمياه في الخليج لشركة تابعة للشركة العربية الأمريكية لأرامكو Arabian American Oil Company ويضيف هولمز أن ويتمان أكد أن الحكومة السعودية ذكرت عدة مرات أنها قدمت عرضاً للشركة قبل أن تعرض العمل على أرامكو ترى أنه سوف يأتي للمملكة أكبر من مشاركة الشركة التي لديها.

الوثيقة رقم (٢) بعنوان برقيه من هولمز في السفارة الأمريكية في لندن إلى وزارة الخارجية عن منح حكومة السعودية منح امتياز المنطقة المغمورة لأرامكو.



المملكة العربية السعودية
دارة الملك عبدالعزيز
الوثائق

صفحة 1 من 1

الملك عبدالعزيز في الوثائق الأجنبية

رقم : 10259

العنوان : مذكرة من والاس موري مرفق بها خريطة للشرق الأوسط وأن فرانسيس لوميس يستفسر عن أمور تتعلق بامتياز التنقيب عن النفط في الأحساء

نوع الوثيقة : وثائق أمريكية — رقم المجلد : 9 — عدد الصفحات : 3

تاريخ الوثيقة : //0 هـ 1933/07/17 م — المرجع : F. 6363 Standard Oil Co./18 890

لمزيد من الإيضاح حول الوثائق : T.1179.2 — اسم ملف الوثيقة : Def_hdc.doc

ت	الإجمالي
1	مذكرة موقعة من والاس موري Wallace Murray رئيس قسم شؤون الشرق الأدنى في وزارة الخارجية الأمريكية، مؤرخة في 17 يوليو (تموز) 1933م مرفق بها خريطة للشرق الأوسط مقتطفة من العدد 198 لمجلة "انترناشنال كونسلييشن" International Conciliation الصادرة في مايو (أيار) 1924م، وصفحة تحتوي على درجات الطول والعرض لأحد المواقع المشار إليها في المذكرة. يذكر موري أن فرانسيس لوميس Francis B. Loomis من شركة ستاندرد أويل أف كاليفورنيا Standard Oil of California زاره ليستفسر عن أمور تتعلق بامتياز التنقيب عن النفط في الأحساء، وأصدقاء الخريطة المرفقة بالمذكرة. ثم أبدى لوميس قلق شركته بشأن حدود منطقة الامتياز الذي حصلت عليه شركته في المملكة مع البلدان المتاخمة، وذلك قبل أن تشرع في أعمال المسح الجيولوجي للمنطقة. ويسأل إن كان لدى الوزارة معلومات تختلف عما جاء في كتاب ستيتسمان العنوي Statesman's Year Book s لعام 1930م. وقد أجابه موري بأن الوزارة ستنظر في الأمر وتخبره بأي معلومات تحصل عليها.

الوثيقة رقم(٣) بعنوان مذكره من والاس موري حيث تتضمن أن فرانسيس لوميس يستفسر عن امور تتعلق بالنفط في الاحساء تاريخها ١٩٣٣م.

المملكة العربية السعودية
دارة الملك عبدالعزيز
الوثائق

صفحة 1 من 1

الملك عبدالعزيز في الوثائق الأجنبية

رقم : 15647
العنوان : رسالة من فيليب كيد من أرامكو في سان فرانسيسكو إلى روبرت إيكنز رئيس قسم النفط بالنيابة في الخارجية الأمريكية، يقول كيد إنه يرفق نسخة من بيان الشركة السري (غير موجودة مع الوثيقة) فيما يتعلق بالكتشاف النفط في عين دار بالمملكة العربية السعودية.
نوع الوثيقة : وثائق أمريكية رقم المجلد :14 عدد الصفحات :1
تاريخ الوثيقة : 0// هـ 1948/07/14 م المرجع : F. 6363/7-1448 890
لمزيد من الإيضاح حول الوثائق : R. 8 اسم ملف الوثيقة : Def_hde.doc

الأحداث

1 رسالة مرقمة من فيليب كيد Phillip C. Kidd من شركة الزيت العربية الأمريكية (أرامكو) Arabian American Oil Company في سان فرانسيسكو إلى روبرت إيكنز Robert Eakens رئيس قسم النفط بالنيابة في وزارة الخارجية الأمريكية، مؤرخة في 14 يوليو (تموز) 1948م.
يقول كيد إنه يرفق نسخة من بيان الشركة السري (غير موجودة مع الوثيقة) فيما يتعلق بالكتشاف النفط في عين دار بالمملكة العربية السعودية.

الوثيقة رقم(٤): بعنوان رسالة من فيليب كيد من ارامكو في سان فران

المملكة العربية السعودية
دارة الملك عبدالعزيز
الوثائق

صفحة 1 من 1

الملك عبدالعزيز في الوثائق الأجنبية

رقم : 15658
العنوان : رسالة من إيكنز رئيس قسم النفط في الخارجية الأمريكية إلى كيد ممثل أرامكو في واشنطن، يشكر إيكنز كيد على رسالته المؤرخة في 14 يوليو 1948م والتي ضمنها نسخة من بيان الشركة السري بشأن اكتشاف النفط في منطقة عين دار في المملكة العربية السعودية.
نوع الوثيقة : وثائق أمريكية رقم المجلد :14 عدد الصفحات :1
تاريخ الوثيقة : 0// هـ 1948/07/20 م المرجع : F. 6363/7-1448 890
لمزيد من الإيضاح حول الوثائق : R. 8 اسم ملف الوثيقة : Def_hde.doc

الأحداث

1 رسالة من روبرت إيكنز Robert H. S. Eakens رئيس قسم النفط في وزارة الخارجية الأمريكية إلى فيليب كيد Phillip C. Kidd ممثل شركة الزيت العربية الأمريكية (أرامكو) Arabian American Oil Company في واشنطن، مؤرخة في 20 يوليو (تموز) 1948م.
يشكر إيكنز كيد على رسالته المؤرخة في 14 يوليو 1948م والتي ضمنها نسخة من بيان الشركة السري بشأن اكتشاف النفط في منطقة عين دار في المملكة العربية السعودية.

الوثيقة رقم(٥) بعنوان رسالة من ايكنز رئيس قسم النفط في الخارجي

المملكة العربية السعودية
دارة الملك عبدالعزيز
الوثائق

صفحة 1 من 1

الملك عبدالعزيز في الوثائق الأجنبية

رقم : 16568
العنوان : رسالة من السفارة الأمريكية في القاهرة إلى وزارة الخارجية الأمريكية ومضمن طيها خريطة تمثل تقدير لحتمالي حقل نفط القطيف
نوع الوثيقة : وثائق أمريكية رقم المجلد :15 عدد الصفحات :2
تاريخ الوثيقة : 0// هـ 1949/04/07 م المرجع : F. 6363/4-749 890
لمزيد من الإيضاح حول الوثائق : R.8 اسم ملف الوثيقة : Def_hde.doc

الأحداث

1 رسالة سرية رقم 348 من السفارة الأمريكية في القاهرة إلى وزارة الخارجية الأمريكية، مؤرخة في 7 أبريل (نيسان) 1949م ومضمن طيها خريطة تمثل تقدير لحتمالي حقل نفط القطيف.
تشير الرسالة إلى الخريطة المرفقة التي أعدتها شركة الزيت العربية الأمريكية (أرامكو) Arabian American Oil Company والتي تبين مواقع الآبار والتشكيلات الجيولوجية والمساحة التقديرية لمكامن النفط.

الوثيقة رقم(٦) بعنوان رسالة من السفارة الأمريكية في القاهرة الى وزارة الخارجية الأمريكية

المملكة العربية السعودية
دارة الملك عبدالعزيز
الوثائق

صفحة 1 من 1

الملك عبدالعزيز في الوثائق الأجنبية

رقم : 6584
العنوان : برقية من وزير الخارجية البريطانية إلى الوزير المفوض البريطاني في جدة، تفيد البرقية بالمشاق وقوع احتكاك شديد بين الحكومة البريطانية والملك عبدالعزيز آل سعود بسبب اكتشاف النفط في المناطق المتنازع عليها.
نوع الوثيقة : وثائق بريطانية رقم المجلد :6 عدد الصفحات :3
تاريخ الوثيقة : 0// هـ 1938/02/18 م المرجع :R/15/2/161
لمزيد من الإيضاح حول الوثائق : AB 03.16: 115-17*
اسم ملف الوثيقة :Def_hdc.doc

رقم	الإحتواء
1	برقية من وزير الخارجية البريطانية إلى الوزير المفوض البريطاني في جدة، مؤرخة في 18 فبراير (شباط) 1938م. تفيد البرقية بالمشاق وقوع احتكاك شديد بين الحكومة البريطانية والملك عبدالعزيز آل سعود بسبب اكتشاف النفط في المناطق المتنازع عليها، مما سيؤجل التنقل في التوصل إلى تسوية للحدود في خير مصالح الحكومة البريطانية. ولأن هذه الحكومة حريصة على المحافظة على العلاقات الودية التي تربطها بالملك عبدالعزيز نظرا للموقف الصعب الذي نجم عن التطورات التي حدثت في فلسطين، فإنها تفكر في تقديم المزيد من التنازلات له في منطقة الحدود الجنوبية الشرقية. ومما أن الموقف بالنسبة للقطاع الجنوبي هو أن المسألة البريطانية تكمن في تأجيل اتخاذ قرار بشأنه، كما أنه لا يمكن للحكومة البريطانية التنازل عن جبل نشش، فالحل الوحيد يكمن في تقديم تنازل في منطقة خور العديد إذا وافق شيخ أبوظبي على ذلك. غير أن الحكومة البريطانية تخشى، أن حصل ذلك، أن يطالب الملك عبدالعزيز بالمزيد من التنازلات. وتقدر وزارة الخارجية البريطانية أنه بسبب التشنجة الفلسطينية، فإن تنازل الملك عبدالعزيز آل سعود لبريطانيا عن أي حقوق عربية، فمن الممكن التوصل إلى حسم المسألة على أساس الوضع القائم تماما مثلما كان الأمر بالنسبة لتسوية المسألة الحدودية بين شرقي الأردن والحجاز التي توصلت في أول تبادل للمذكرات أثناء إبرام معاهدة جدة. والحصول على ضمان شخصي من الملك عبدالعزيز وتعهد فيه بالقبول بهذه الحدود قد يكون ذا قيمة أكبر خاصة إذا تم اكتشاف النفط بالقرب من الخط الحدودي الجديد.

الوثيقة رقم(٧) بعنوان برقيه من وزير الخارجية البريطانية الى الوزير المفوض البريطاني في جدة تسأل عن وقوع احتكاك بين الحكومة البريطانية والملك عبد العزيز آل سعود بسب اكتشاف النفط في المناطق المتنازع عليها.

معالي الشيخ عبدالله السليمان وزير مالية المملكة، والمحامي لون هاملتون أثناء توقيع اتفاقية الامتياز عام ١٩٣٣م في جدة

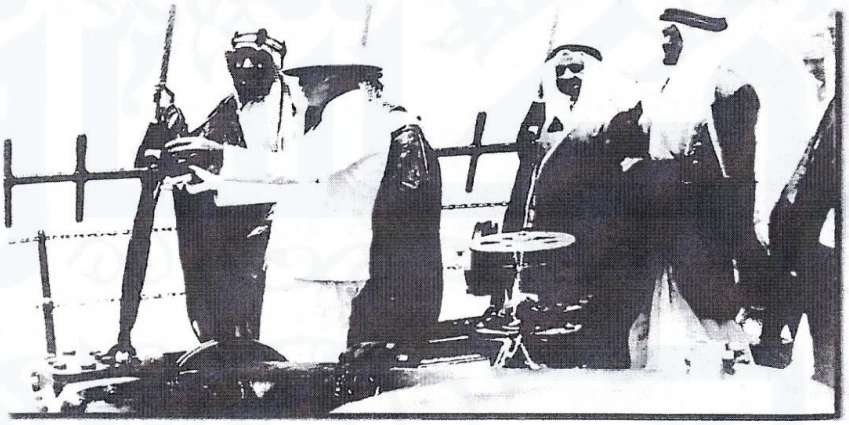
الصورة رقم (١): الشيخ عبدالله السلمان وهاملتون يوقعان اتفاقية نفطية ١٩٣٣م[١].

جلالة الملك عبد العزيز آل سعود يرحمه الله يصل إلى الظهران،
خلال زيارته الأولى للشركة عام ١٩٣٩م

الصورة رقم (٢): الملك عبد العزيز يصل ظهران عام ١٩٣٩م[٢].

١ آل سعود، مفاوضات الملك عبد العزيز، مرجع سابق ص ١٣
٢ آرامكو الحظ السابع. الذهب الاسود يستثمر في الابيض، (مجلة المعرفة، ع [٣٨]، ١٤١٩ه)، ص ١٠٩.

الملك عبدالعزيز، رحمه الله، على ظهر السفينة «دي.جي.سكوفيلد» التي حملت أول شحنة من الزيت السعودي للأسواق العالمية عام ١٩٣٩م.



الصورة رقم (٣): الملك عبد العزيز آل سعود على متن السفينة دي جي سكوفيلد[١].

الملك عبدالعزيز ،رحمه الله، يوقع بيده الكريمة عام ١٩٤٩م اتفاقية الامتياز مع شركة «باسيفك ويسترن أويل كوربوراشن » للتنقيب عن الزيت في المنطقة المحايدة بين المملكة والكويت.

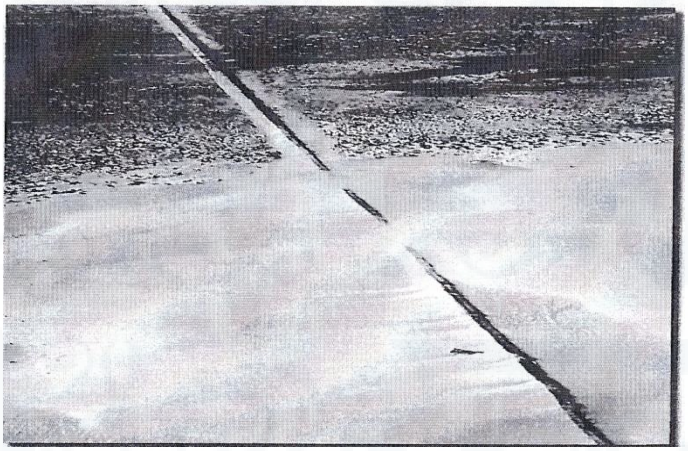
الصورة رقم (٤): الملك عبد العزيز آل سعود يوقع اتفاقية امتياز نفطي ١٩٣٩م[٢].

بئر الدمام رقم ١ يتدفق منها الزيت والغاز خلال إحدى مراحل اختبار الإنتاج.

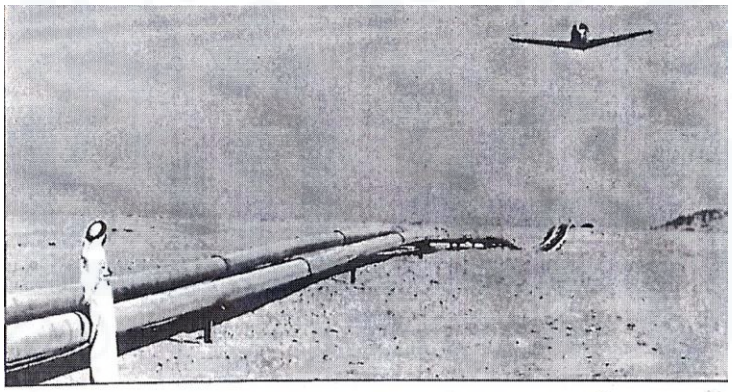
الصورة رقم (٥): بئر الدمام رقم ١.[٣]

١ آل سعود، مفاوضات الملك عبد العزيز، مرجع سابق ص ١٠.
٢ آل سعود، مفاوضات الملك عبد العزيز، مرجع سابق ص ١٢.
٣ آل سعود، مفاوضات الملك عبد العزيز، مرجع سابق ص ١٥

لعب خط التابلاين الذي يمتد من أبو حدرية إلى الزهراني قرب صيدا بلبنان، دورا مهما في اقتصاديات الأسواق البترولية.



الصورة رقم (٦): خط التابلاين[١]



خط أنابيب الزيت يمتد في الأفق، بينما لفتت طائرة من نوع فايون انتباه أحد المواطنين، وهي تقوم بأعمال المسح الجوي في خمسينات القرن الحالي

الصورة رقم (٧): خط أنابيب في الخمسينيات[٢]

١ آل سعود، مفاوضات الملك عبد العزيز، مرجع سابق ص ١٦.
٢ آرامكو الحظ السابع. الذهب الاسود يستثمر في الابيض، (مجلة المعرفة، العدد [٣٨]، ١٤١٩ه)، ص ١١٠.

التوســـع الاسرائيلـــي في الشـــرق الاوســـط
((الاجتياح الاسرائيلي للبنان ١٩٨٢ أنموذجا))

م.م. علي محسن سرهيد
المديرية العامة لتربية بابل

Israeli expansion in the Middle East
(The Israeli invasion of Lebanon 1982 is a model)

Ass.Lec. Ali Mohsen Sirheed
Directorate General of the education of Babylon
Ali: Mohsen–07815893839@gnai.com

Abstract

Mideast, and occupation of an Arabic countrg lebanor and siegeits its capital, with the aim of elimirating the palestinion resistant,and getting out from Beirut, and signing a peace treaty with leanon, malformed search from an introduction and three investigatians and conclusion, study the first subject the in ternal, regionaAl and international factors, the secand subject browse military preporations, while offered the third subject the military operations which was carried out by Israel inside Lebanon and siege of Beirut.

Keywords: the Israeli invasion, The Palestinian resistant, Lebanon, Philip Haib, Ariel Sharon

الملخص:

ان الاجتياح الاسرائيلي للبنان ١٩٨٢هو توسعا في الشرق الاوسط، واحتلاله لبلد عربي لبنان وحصار عاصمته، بهدف القضاء على المقاومة الفلسطينية، واخراج منظمة التحرير الفلسطينية وقياداتها من بيروت، وتوقيع معاهدة سلام مع لبنان، تالف البحث من مقدمة وثلاث مباحث وخاتمة، تناول المبحث الاول العوامل الداخلية والاقليمية والدولية، اما المبحث الثاني استعرض الاستعدادات العسكرية، وعرض المبحث الثالث العمليات العسكرية التي قامت بها اسرائيل داخل لبنان وحصار العاصمة بيروت.

الكلمات المفتاحية: الاجتياح الاسرائيلي، المقاومة الفلسطينية، لبنان، فليب حبيب، اريل شارون

المقدمـة:

احتلت منطقة جنوب لبنان اهمية خاصة لدى اسرائيل التي سعت بعد حصولها على وعد بلفور ١٩١٧، الى ضم جنوب لبنان الى القسم الخاضع للانتداب البريطاني في فلسطين، وذلك يعود لعوامل عديدة منها، دينية التي تدعي ان جنوب لبنان جزء من ارض الميعاد، ولعوامل اقتصادية للسيطرة على مصادر المياه في لبنان وخاصة نهر الليطاني، والاهم وجود المقاومة الفلسطينية في الجنوب اللبناني.

كانت اسرائيل تخترع الذرائع من اجل تسويغ هجومها على لبنان في ١٩٨٢ للقضاء على المقاومة الفلسطينية وبنيتها التنظيمية والسياسية والعسكرية ومجتمعها الفلسطيني المقيم في لبنان، وانها تنظر بعين الجدية والاهتمام الى القيادة الفلسطينية نحو انشاء قوة عسكرية بما في ذلك اقامة التحصينات الميدانية، وتوفير مخزونات كبيرة من المدافع والدبابات ومعدات اطلاق الصواريخ، الامر الذي اسفر عن تهديد حدود اسرائيل الشماليـة.

لم تأت حرب ١٩٨٢ مفاجئة على خلاف مبدا المفاجئة – المباغتة الذي بنى عليه المذهب العسكري الاسرائيلي، كانت مسبوقة بإنذارات متتالية ومتكررة من قبل عدد من المسؤولين السياسيين والعسكريين من تدخل اسرائيل في لبنان، وفي المقابل اكدت منظمة التحرير الفلسطينية ان اسرائيل تستعد لحرب هجومية على لبنان للقضاء على المقاومة الفلسطينية.

جاء اختيار البحث(التوسع الاسرائيلي في الشرق الاوسط، الاجتياح الاسرائيلي للبنان ١٩٨٢ انموذجا) للوقوف على طبيعة الاجتياح واحتلاله لبلد عربي ومحاصرته اول عاصمة عربية بيروت، والقضاء على المقاومة الفلسطينية وارتكابه مجازر بحق الفلسطينيين.

تالف البحث من مقدمة وثلاث مباحث، درس المبحث الاول، مقدمات الحرب السياسية موضحا العوامل الداخلية والاقليمية والدولية، واستعرض المبحث الثاني، التحضيرات الميدانية للحرب، وجاء المبحث الثالث ليسلط الضوء على سير الحرب والمعارك الرئيسة التي حدثت وعملية حصار بيروت.

المبحث الاول

مقدمات الاجتياح الاسرائيلي للبنان ١٩٨٢

انطلقت الحرب الاسرائيلية المرتقبة التي لم تكن مفاجئة لاحد كما انها ليست الاولى بل اتت في سياق اعتداءات واعمال اسرائيلية مستمرة على لبنان بحجة القضاء على المقاومة الفلسطينية[١] وقامت بتدمير اجزاء من المدن الحدودية اللبنانية، وفي اذار ١٩٧٨ حصلت عملية الليطاني[٢]، حيث احتلت القوات الاسرائيلية مناطق واسعة جنوب نهر الليطاني، وعندما انسحبت لتحل مكانها قوات الطوارىء الدولية لحفظ السلام (اليونفيل)[٣]، لكنها احتفظت بشريط من المدن والقرى الحدودية اللبنانية، وكان الاجتياح الاسرائيلي ١٩٨٢ الاكثر قسوة من حيث التدمير والخراب والكلفة البشرية والاقتصادية على لبنان، حيث ان الحرب توفرت لها عوامل داخلية واقليمية ودولية واسرائيلية مهدت الطريق امامها وتوفرت لها عناصر النجاح حيث حققت بعض اهدافها[٤].

الوضع الداخلي:

كانت سبع سنوات من الحرب الاهلية اللبنانية ١٩٧٥[٥]، حيث تخللتها بعض الهدنة كافية لاكتمال الفرز السياسي والطائفي وتعميق الشرخ في المجتمع اللبناني، وعملت قوات احزاب الكتائب[٦] والوطنيين الاحرار[٧] على تصفية المواطنين غير المسيحيين في مناطقها، وارتكبت مجازر بحق اللاجئين الفلسطينيين المقيمين في بيروت، وفي تلك السنوات تبدلت الاصطفافان وانقلبت التحالفات الداخلية والاقليمية فأحزاب (الجبهة اللبنانية)[٨] التي استنجدت بالقوات السورية في ١٩٧٦[٩] للحيلولة دون اندحارها على يد القوات المشتركة الفلسطينية والحركة الوطنية اللبنانية[١٠]، الا ان املهم قد خاب عندما اعتقدوا خطا ان سورية جاءت لنجدتهم ضد الفريق الاخر، فبعد زيارة الرئيس المصري انور السادات[١١] الى القدس، اعيد ترتيب الاوضاع في لبنان والمنطقة، وبدا ينشا مجددا تحالف بين السوريين والفلسطينيين ضمن صيغة جديدة هدفها مقاومة السياسة المصرية والحد من تأثيراتها العربية[١٢].

دفعت هذه الامور بشير الجميل[١٣] الى التوجه للتحالف مع اسرائيل خطوة اولى يوفر خلالها الاطمئنان النفسي والمعنوي تجاه التطورات الجديدة على الساحة اللبنانية يوازن فيها التقارب بين سورية والفلسطينيين[١٤].

عملت القوات السورية التي دخلت لبنان على منع التقسيم وابعاد السيطرة الاسرائيلية عنه، وفي تموز ١٩٧٨ وقعت معركة الاشرفية التي اطلق عليها حزب الكتائب تسمية (حرب المئة يوم) وهدفها اخراج القوات السورية من المناطق المسيحية حينها ناشدت (الجبهة اللبنانية) اسرائيل التدخل وتقديم المساعدة لهم، فقام الطيران الاسرائيلي بتنفيذ غارات وهمية فوق مدينة بيروت في رسالة واضحة لسورية، حيث قامت اسرائيل بتقديم السلاح والذخيرة الى (الجبهة اللبنانية) وذهب مقاتلي الجبهة الى معسكرات الجيش الاسرائيلي للتدريب[١٥].

كان بشير الجميل منذ بداية الحرب الاهلية اللبنانية فكر بإقامة وطن مسيحي، وان تنفيذ هذا يتطلب امرين، الاول توثيق العلاقة مع اسرائيل لضمان الحماية وتوفير الدعم السياسي والعسكري، والثاني هو توحيد المسيحيين الموارنة[١٦] في قيادة واحدة عرفت باسم (القوات اللبنانية)[١٧]، وقد تطابقت اطماع اسرائيل الاقليمية مع مطامع بشير الجميل المحلية في اعادة ترسيخ السيطرة المسيحية في لبنان[١٨] .

استتب الامر لبشير الجميل فأنشأ قوات مقاتلة شبه نظامية بمساعدة اسرائيل التي وفرت له التدريب والتسليح، واوكل اليه مهمة حفظ الامن والدفاع عن المناطق المسيحية، كما سخر ادارات الدولة ومواردها لتأسيس البنية التحتية الضرورية لقيام مشروعه في الوطن القومي المسيحي الذي بدأت تكتمل ملامحه في ١٩٨١، حيث شعر بالقوة فعمـل على توسيع[١٩] سيطرته، فاحتلت (القوات اللبنانية) مدينة زحلة وبدأت بشق طريق عسكري استراتيجي لربط المدينة بمنطقة كسروان معقل الموارنة ومع هذا الخطر دخلت القوات السورية المعركة ضد (القوات اللبنانية) في زحلة وجبل صنين فتدخلت اسرائيل لنجدتها وجرت معارك جوية بيـن سورية واسرائيـل[٢٠]، قصفت الطائرات السورية في ٢٦ نيسان ١٩٨١ مواقع (القوات اللبنانية) التي تمركزت في جبال صنين المحيطة بمدينة زحلة واحتلتها، وتطورت الاحداث بعد هذه العملية واخذت بعد اخر[٢١]، فقامت الطائرات الاسرائيلية بشن هجوم على المروحيات السورية في ٢٨ نيسان وتم اسقاط طائرتين سوريتين في سهل البقاع[٢٢].

وفي اليوم التالي للغارة الاسرائيلية على الطائرات السورية في سهل البقاع يوم ٢٩ نيسان حدثت مشكلة ازمة الصواريخ، وامر الرئيس السوري حافظ الاسد[٢٣] بنشر شبكة صواريخ سام-٦ في سهل البقاع لتعزيز الوحدات السورية في المنطقة مما اسفر عن توتر خطير بين اسرائيل وسورية بعد اسقاط الاخيرة عددا من طائرات الاستطلاع الاسرائيلية فوق سهل البقاع واصبح لبنان والمنطقة في تأهب تام لقيام حرب قادمة[٢٤].

ارسل الرئيس الامريكي رونالد ريغان[٢٥] مبعوثه للمنطقة فليب حبيب[٢٦] لإيجاد افضل الحلول للخروج بحل وسط يكفل انهاء التوتر الحاصل جراء ازمة الصواريخ، واستطاع المبعوث من تفادي مواجهة عسكرية مباشرة، بعدما كانت اسرائيل عزمت على مهاجمة الصواريخ مرتين، الاولى في ١ ايار ١٩٨١ لكـن الاحوال الجوية جعلت القوات الاسرائيلية تؤجل الاقدام على هذا العمـل، والثانية في ٤ ايار لكن وصول المبعوث الامريكي للمنطقة كان نهاية التهديد الاسرائيلي، وقررت اسرائيل في ١٧ ايار[٢٧] افساح المجال للمساعي الدولية بإيجاد حل للازمة[٢٨].

وعندما شكل مناحين بيغن[٢٩] حكومته الثانية في اب ١٩٨١ وتولى اريل شارون[٣٠] منصب وزير الدفاع لاحت الفرص امام بشير الجميل لتعزيز علاقته مع اسرائيل، حيث زار الولايات المتحدة الامريكية واسرائيل وكان طموحه بان تكون الحرب المقبلة محدودة وان تؤدي الى القضاء على منظمة التحرير الفلسطينية [٣١] والوجود الفلسطيني في لبنان واخراج القوات السورية منه، ولتحقيق الهدفين كان طموحه ان يكون زعيما للمسحيين والوصول الى رئاسة الجمهورية اللبنانية[٣٢].

الوضع الاقليمي:

لم تكن التطورات الداخلية اللبنانية وحدها ملائمة لإسرائيل في سبيل التمهيد لاجتياح لبنان في ١٩٨٢ وفرض مشروعها الجديد في المنطقة، بل اسهم الموقف العربي في صنعه ايضا، فمصر عملت على اضعاف الموقف العربي اثر عقدها معاهدة السلام[٣٣] مع اسرائيل، واثرت الحرب العراقية الايرانية في ايلول ١٩٨٠ على مناقشـــات الموقف العربي في القمة العربية التي عقدت في عمان من ٢٥- ٢٧ تشرين الثاني ١٩٨٠، اذ ابتعدت كثيرا عن مداولة الازمة اللبنانية، والشيء نفسه تكرر في قمة فاس من ٦- ٩ تشرين الاول ١٩٨٢، فضلا عن الاحباط الشعبي الذي اصاب الشعوب العربية قرار انقسام قادتها عوامل اضيفت الى الوضع الداخلي اللبناني[٣٤].

كانت المنطقة العربية اثناء الاجتياح الاسرائيلي للبنان في حالة التفكك وغياب التضامن العربي فكان الموقف السياسي والعسكري لصالح اسرائيل، لذلك لم تستطيع الدول العربية عمل اي تدابير للدفاع عن لبنان والفلسطينيين، ولف الدول العربية صمت، بالرغم من معرفة النوايا الاسرائيلية[٣٥].

انقذ الوضع العربي اسرائيل من بعض المشاكل التي تواجهها كالقتال على اكثر من جبهة واحدة، وساعد الوضع العربـي اسرائيـل على تبسيط عناصـر استراتيجيتها العسكرية في حرب ١٩٨٢ فلم تعد مضطرة الى القتال على جبهتين او اكثر او الى مواجهة قوات عسكرية عربية كبيرة، ومنع وصول قوات عربية الى جنوب لبنان في حين ركز الجهدان الامريكي والاسرائيلي على تعزيز القوة العسكرية الاسرائيلية بحرية وامان[٣٦].

الوضع الدولي:

جاء الاجتياح الاسرائيلي للبنان في ظروف دولية مثالية ففي الولايات المتحدة الامريكية وصل رونالد ريغان الى الحكم وعين الكسندر هيغ[٣٧] وزيرا للخارجية، حيث ضم رؤيته للمنطقة ان القضاء على منظمة التحرير الفلسطينية وتحديد النفوذ السوري في لبنان يضعف حلفاء الاتحاد السوفيتي ويطلق توسع السيطرة الامريكية في المنطقة العربية، وان امن اسرائيل هو اساس السياسة الامريكية في الشرق الاوسط، وان اسرائيل لها دورا في حماية المصالح الامريكية فـــي المنطقة العربيـــة[٣٨].

طورت اسرائيل علاقاتها مع الولايات المتحدة الامريكية تطورا استراتيجيا واضحا فقد ارتفعت الى مستوى لم تبلغه من قبل، حيث وقعت اسرائيل مع الولايات المتحدة الامريكية مذكرة التفاهم الاستراتيجي في ٣٠ تشرين الثاني ١٩٨١ التي شجعت على اجتياح لبنان[٣٩]، فضلا ان اسرائيل وجدت في هذه الاتفاقية سبيلا لكي تطلب من الجانب الامريكي رفع حجم المساعدات الامريكية العسكرية والاقتصادية الى ثلاث مليارات سنويا واعتبرتها تتويجا للعلاقات الامريكية الاسرائيلية ووضع اسس تحالف عسكري استراتيجي جديد، جاء اعلان التحالف ثمرة طبيعية لتاريخ العلاقات بينهما وتطورا وتعبيرا جديدا على الالتقاء في المصالح والاهداف في سياق التطورات التي جرت في الوطن العربي في سبعينات القرن العشرين[٤٠]، وخاصة خروج مصر من دائرة العمل العسكري العربي[٤١]، ان حرب ١٩٨٢ كانت بمعرفة الولايات المتحدة الامريكية وبتأييد منها وبحمايتها وبأسلحتها ويأتي من خلال التحالف الاستراتيجي بينها وبين اسرائيل وتطابق الاهداف وتبادل المكاسب[٤٢].

الوضع الاسرائيلي:

لم يحدث حتى ذلك الوقت في تاريخ اسرائيل تطابق بين الاهداف الامريكية والاسرائيلية كما حصل في حرب ١٩٨٢، حيث تولى ريغان وبيغن الحكم في الدولتين، فقد نالت حكومة بيغن الثانية ثقة الكنيست الاسرائيلي خلال شهر اب ١٩٨١، واعتبرت الصحافة الاسرائيلية تولي اريل شارون وزارة الدفاع دلالة حتمية على اجتياح لبنان[٤٣].

انطلقت في ٨ تموز ١٩٨١ الية التصعيد بسلسلة من الغارات الجوية الاسرائيلية على مواقع القوات الفلسطينية في مناطق النبطية والزهراني، وردت القوات الفلسطينية في اليوم نفسه بقصف مدن شمال اسرائيل، وعلى اثر ذلك بدأت المدفعية الاسرائيلية قصفا كثيفا على منطقة النبطية واستمر(٩) ايام متتالية حتى ١٩ تموز ١٩٨١، وهاجم الطيران الاسرائيلي منطقة الدامور في ١٢ تموز والنبطية في ١٤ تموز والطريق الساحلي صيدا بيروت في ١٤ تموز، فاطلقت القوات الفلسطينية صواريخ جديدة على مدن شمال اسرائيل فأوقعت ثلاث قتلى اسرائيليين واصيب اخرين[٤٤]، وعلى اثر ذلك قصفت الطائرات الاسرائيلية في ١٧ –١٨ تموز ١٩٨١ مناطق سكنية في وسط بيروت فدمرت بناياتها التي تظم منظمات فلسطينية وسقط (١٠٠) قتيل واكثر من (٦٠٠) جريح في العاصمة[٤٥]، وفي رد على القصف الجوي الاسرائيلي اطلقت المقاومة الفلسطينية صواريخ من نوع كاتيوشا فوقع العديد من القتلى الاسرائيليين من سكان الجليل الاعلى حيث اصيب (١٠٠) اسرائيلي نتيجة القصف، واستمر تبادل القصف عشرة ايام ولم يتوقف الا بعد وصول المبعوث الامريكي فليب حبيب وعقد اتفاقا بين الجانبين في ٢٤ تموز ١٩٨١[٤٦]، اعتبر هذا الاتفاق انتصارا لمنظمة التحرير الفلسطينية، وكسب الفلسطينيين الذين صمدوا في تلك المواجهة ونالوا اعترافا امريكيا، كان اريل شارون معارضا لهذا الاتفاق المعقود وعمل منذ توليه وزارة الدفاع الاسرائيلية على استكمال تحضيرات حرب ١٩٨٢[٤٧].

يتضح من ذلك ان هذه العوامل مهدة لإسرائيل اجتياح لبنان ١٩٨٢، وحصولها على تحالف مع المسيحيين داخل لبنان وغياب مصر التي كانت المركز الرئيسي للقرار العربي وعقدها معاهدة سلام وتحالف جديد مع الولايات المتحدة الامريكية التي زودتها بالأسلحة الحديثة، وتولي مناحين بيغن الحكومة الاسرائيلية الجديدة واصبح اريل شارون وزير الدفاع، هؤلاء يمدون الحقد والكراهية والعداء للمقاومة الفلسطينية.

المبحث الثاني

تحضيرات الاجتياح الاسرائيلي للبنان ١٩٨٢

بدأ التخطيط للاجتياح الاسرائيلي في الايام الذي بدا وقف اطلاق النار في ٢٤ تموز ١٩٨١، وتولي اريل شارون وزارة الدفاع في الحكومة الاسرائيلية الجديدة، وعند استلام منصبه اعطى الاشارة في البدء بالاستعدادات لهجوم شامل على الاراضي اللبنانيـــة(٤٨).

ووضع خطة قبل الاجتياح الاسرائيلي منذ مدة قصيرة تهدف الى:

١. القضاء على منظمة التحرير الفلسطينية عسكريا وسياسيا في جنوب لبنان وبيروت.
٢. جعل لبنان خاليا من القوى الخارجية (السوريين والفلسطينيين) والعمل على وجود نخبة سياسية تعمل على تحقيق مطامح اسرائيل.
٣. اجتياح القوات الاسرائيلية للأراضي اللبنانية بعمق ٤٠ كم.
٤. الحاق الضفة الغربية وغزة بإسرائيل واعطاء سكانها نوعا من الحكم الذاتي.
٥. دعم الفلسطينيين لقلب نظام الحكم في الاردن وتحويله الـى دولة خاصـة بهم(٤٩).

بدأت قيادة القوات العسكرية الاسرائيلية في المنطقة الشمالية في ايلول ١٩٨١ مراجعة حساباتها للقيام بالعملية العسكرية، وشعر الضباط والمراتب في القيادة ان الحرب قريبة مع تعيين شارون وزيرا للدفاع(٥٠) .

عاد المبعوث الامريكي فليب حبيب في ٥ كانون الاول ١٩٨١ الى المنطقة، واجتمع مع شارون للتوصل الى تسوية سياسية بين اسرائيل والفلسطينيين بعد وقف اطلاق النار في ٢٤ تموز الماضي، لكن شارون رفض ذلك، ووضح له كيف خطط لتدمير منظمة التحرير الفلسطينية واخراجها من لبنان(٥١).

التقى شارون في ١٤ – ١٥ كانون الاول ١٩٨١ هيئة الاركان العامة وقيادة الجبهة الشمالية ليبلغهم خطته، حيث اصبحت جاهزة وواجبهم اعداد القوات العسكرية لتنفيذهـا(٥٢).

انطلقت الاستعدادات على المستوى المراتب العسكرية العليا والدنيا في القوات الاسرائيلية، وعملت هيئة الاركان الاسرائيلية على تجزئة خطة الحرب الى خطط تفصيلية ميدانية، واوعز الى شعبة الاستخبارات العسكرية لإعداد تقارير تبين قوة الفلسطينيـــن، حيث عرضت تلتك التقاريـر علـى القيـادة

العسكرية الاسرائيلية لتظهر ان الفدائيين الفلسطينيين سيطروا على جنوب لبنان وحصنوا مواقعهم العسكرية ولديهم وسائل قتالية جديدة من ضمنها صواريخ – ارض جو ومدافع بعيدة المدى والعديد من الاعتدة والذخائر الحربية(٥٣).

قام اريل شارون في بداية كانون الثاني ١٩٨٢ بزيارة سرية الى مدينة بيروت، فاستقبله بشير الجميل، حيث اكد شارون ان المشكلة لاتحل الا اذا تم القضاء على المقاومة الفلسطينية وقيادتها في بيروت(٥٤).

اجرى شارون اتصالات سياسية مع زعماء (الجبهة اللبنانية) وفي مقدمتهم بشير الجميل، وان اسرائيل وضعت خطة الاجتياح العسكري للبنان، فقد تقرر اثناء الاجتماع بدار الجميل ان يكون الاجتياح مشتركا بين (القوات اللبنانية) واسرائيل، وتقرر ان تهاجم (القوات اللبنانية) بيروت الغربية والمخيمات الفلسطينية للقضاء على المقاومة (٥٥).

اصبحت الاستعدادات الاسرائيلية للهجوم اكثر وضوحا واثارة للقلق في اي وقت مضى، ففي ١٠ ايار ١٩٨٢ اقرت الحكومة الاسرائيلية رسميا العمل العسكري المنفرد في لبنان، وقد اعترف رئيس هيئة الاركان الاسرائيلية رافائيل اتيان علنا وللمرة الاولى بان الجيش الاسرائيلي قد وضع في حالة تأهب وان الجنود قد حشدوا على طول الحدود الشمالية لإسرائيل(٥٦).

زار اريل شارون في ايار ١٩٨٢ الولايات المتحدة الامريكية لأخذ الموافقة الامريكية النهائية منها على العملية العسكرية، واجتمع مع وزير الخارجية الامريكي الاسكندر هيغ في واشنطن حيث اعطى هيغ في اليوم التالي مؤشرا بالغ الوضوح ان الوقت قد حان من اجل التوصل الى حل في لبنان(٥٧).

تباحث شارون مع المسؤولين الاخرين في الحكومة الامريكية في توقيت الاجتياح وتفاصيله الاخرى وانهم على علم مسبق بالاجتياح واتخذت خطوات معينة لمساعدة اسرائيل وتزويدها بالأسلحة وشملت الاوامر بأرسال سفن حربية الى الساحل اللبناني تراقب التحركات البحرية السوفيتية [٥٨].

انطلقت اسرائيل في اجتياحها للبنان من التخطيط المشترك بينها وبين الولايات المتحدة الامريكية والاسلحة الحديثة الذي زودتها به من اجل تحقيق الاهداف المشتركة والاهداف الاسرائيلية الخاصة وفي مقدمتها الاحتلال والتوسع[٥٩].

تعمدت اسرائيل ابقاء اهداف الحرب ملتبسة لإرباك القيادة الفلسطينية وتضليلها، وقد نجحت في ذلك، فالصياغة الغامضة للأهداف الاسرائيلية للحرب على لبنان شكل جزءا من خطة الخداع، وكان التركيز على مسافـــة ٤٠ كم لتطمين القيادة الفلسطينية، وهدفها ايضا الى ابعاد المدافع والصواريخ الفلسطينية على مستوطنات الجليل الاعلى وليس هناك نية لاجتثاث منظمة التحرير من لبنان، اضافة الى اشعار السوريين بانهم غير مستهدفين من القوات الاسرائيلية علما ان مسافة ٤٠ كم تعني الاحتكاك بين القوات الاسرائيلية والسورية المنتشرة في مناطق جزين والبقاع الغربي[٦٠].

توقع الفلسطينيين ان الاجتياح الاسرائيلي للبنان سيكون شبيه بعملية الليطاني مع توسيع اطاره الجغرافي ليصل الى مدينة صيدا، وعدم معرفتهم مداه الفعلي الا بعد رصد حجم الحشود العسكرية على الحدود وانتشار قطع البحرية الاسرائيلية بمحاذاة الشاطئ اللبناني[٦١].

حشدت اسرائيل قوات كبيرة لا تتناسب مع قدرات منظمة التحرير الفلسطينية بهدف وضع وتيرة الحرب وحسم نتيجتها بسرعة، وحشدت اسرائيل (١٢٠٠٠٠) الف مقاتل، و(١٦٠٠) دبابة، و(١٦٠٠) ناقلة جند مدرعة، و(٦٠٠) مدفع وراجمة صواريخ، و(٥٠٠) مدفع هاوتزر ومدفع ميداني ذاتي الحركة [٦٢].

اما بخصوص المقاومة الفلسطينية بلغـت ما بيـن (١٢٠٠٠-١٤٠٠٠) الف مقاتل، وتمتلك منظمة التحرير الفلسطينية بنادق الية ورشاشات كثيرة، و(٤٨) مدفع، وعدد من راجمات صواريخ، و(١٠٠) دبابة، و(٢٠) ناقلة مدرعة، و(٧٧) مدفع مضادة للدبابات[٦٣].

تألفت القوات السورية من لواءين مدرعان ولواءين من المشاة ووحدات مضادة للدبابات والطائرات وبطاريات صواريخ مضادة للطائرات، و(٣٠٠) دبابة و(٣٠٠) مدفع وعدد محدود من الراجمات وحاملة جند، اضافة الى لواءين من جيش التحرير الفلسطيني المدعوم من سوريا، وكان اجمالي القوات تقدر بـ (٣٠٠٠٠) الف جندي موزعين على قسم من الاراضي اللبنانية، دلت الارقام الواردة بان نسبة القوات المشتركة في لبنان قبل حرب ١٩٨٢ كما ونوعا لصالح اسرائيل، ومع انتهاء شهر ايار ١٩٨٢ اصبح الجيش الاسرائيلي جاهزا للتحرك لاجتياح لبنان وبانتظار ذريعة اللازمة لقيام الحرب [٦٤].

المبحث الثالث

الاجتياح الاسرائيلي للبنان ١٩٨٢

كانت اسرائيل تنتظر الفرصة المناسبة لاجتياحها لبنان، فجاءت الذريعة عندما اطلق مجهول النار في ٣ حزيران ١٩٨٢ علـــى السفير الاسرائيلـــي[٦٥] (شلومو ارغوف)[٦٦] لدى خروجه من حفل استقبال في فندق في لندن واظهرت تحقيقات الشرطة البريطانية ان المتهمين الثلاث اللذين القي القبض عليهم ينتمون الى جماعة ابو نضال المنشقة من حركة فتح والمناهضة لياسر عرفات[٦٧] ومنظمة التحرير الفلسطينية، حيث تجاهلت الحكومة الاسرائيلية هذه التحقيقات واتخذت من محاولة الاغتيال ذريعة كافية لاجتياح لبنان[٦٨]، وفي ٤ حزيران قامت الطائرات الاسرائيلية بغارات جوية على العاصمة بيروت في منطقتي الفاكهاني والمدينة الرياضية فسقط عشرات القتلى ومئات الجرحى، وهذا نقض اتفاق وقف النار الذي سعى اليه المبعوث الامريكي فليب حبيب في ٢٤ تموز ١٩٨١، وردت المقاومة الفلسطينية بإطلاق صواريخ على شمال اسرائيل[٦٩].

اجتمعت الحكومة الاسرائيلية في اليوم التالي ٥ حزيران في منزل رئيس الوزراء الاسرائيلي مناحين بيغن بحضور اريل شارون، فقررت القيام بعملية عسكرية واسعة، حيث قامت القوات الاسرائيلية بقصف المخيمات الفلسطينية والمدن الجنوبية، تركزت النيران على الشريط الساحلي الممتد من شمال مدينة صور حتى مدينة بيروت ودلت كثافتها على انها تمهيد لعمل بري كبير، وهدف القصف الى تدمير القواعد العسكرية وطرق الامدادات وشبكات الاتصال ومستودعات الاسلحة وغيرها التابعة للفلسطينيين، وتجنبت اصابة الجسور والطرق الرئيسة لاستخدامها من قبل القوات المهاجمة، واستمرت حركة الاليات العسكرية القادمة من شمال فلسطين الى(دولية سعد حداد)[٧٠] ومن اجل تعبئة الراي العام الاسرائيلي واكساب الحرب الصبغة الشرعية[٧١]، اذ اعلنت الحكومة الاسرائيلية ان الهدف من هجومها هو ابعاد المقاومة الفلسطينية من الحدود الاسرائيلية اللبنانية مسافة (٤٠) كم لخلق منطقة امنة بعيدة عن مدى صواريخ المقاومة الفلسطينية، وتبين ان الهدف هو ابعد من ذلك لتحقيق سياسة بعيدة المدى وهو اخراج منظمة التحرير الفلسطينية من لبنان والضغط على لبنان لتوقيع معاهدة سلام [٧٢].

اصدر مجلس الامن الدولي قرار ٥٠٨ في ٥ حزيران ١٩٨٢ الذي نص على وقف النشاطات العسكرية الاسرائيلية داخل الاراضي اللبنانية ولم تتقيد اسرائيل بالقرار وواصلت هجومها على لبنان[٧٣].

وفي صباح يوم ٦ حزيران ١٩٨٢ بدأت القوات الاسرائيلية عملية (سلامة الجليل) وتقرر دخول لبنان على ثلاث محاور، الاول حيث تقدمت القوات الاسرائيلية خلال ثلاث ايام حتى وصلت منطقة الدامور على طريق الساحل اللبناني تاركة خلفها مواقع فلسطينية قوية في مخيمات صور وصيدا، حيث ابدت قوات منظمة التحرير الفلسطينية المتمركزة مقاومة قوية ولم يتم القضاء عليها الا بعد ان تم قصفها من قبل الطائرات الاسرائيلية والمدفعية، وفي الوقت نفسه تقدمت القوات الاسرائيلية على محور ثاني عبر مناطق جزين والشوف، وعلى محور ثالث نحو الشمال عبر جنوب منطقة البقاع[٧٤].

طلب رئيس الوزراء الاسرائيلي مناحين بيغن في ٧ حزيران من المبعوث الامريكي فليب حبيب اعلام سورية بان اسرائيل لا تهاجم القوات السورية المتواجدة في لبنان، وفي ٨ حزيران اعلن رئيس الاركان الاسرائيلي رافائيل ايتان اننا نبذل جهدا لتجنب المواجهة مع السوريين، وفي اليوم نفسه وجه بيغين نداء الى حافظ الاسد من الكنيست اننا لانريد حربا مع سورية وعليه ان يأمر القوات السورية بان لا تهاجم القوات الاسرائيلية، كانت التطمينات والنداءات خدعة الى حافظ الاسد واعطائه شعورا زائفا، واسكات انتقادات الولايات المتحدة الامريكية وبعض الوزراء الاسرائيليين الذين لم يعلمهم عن اهداف الحرب الحقيقية [٧٥].

قررت الحكومة الاسرائيلية في ٩ حزيران ١٩٨٢ تغيير خطة الاجتياح من (٤٠) كم الى حرب شاملة تتضمن ضرب الصواريخ السورية في منطقة البقاع مع القوات السورية، جاءت هذه التهديدات مع تأكيدات المبعوث الامريكي فليب حبيب للسوريين يوم ٩ حزيران حول تجنب اسرائيل القتال مع سورية وهذا ما جعل الاسد يتهم المبعوث الامريكي بخداعه[٧٦].

قامت الطائرات الاسرائيلية في ٩ حزيران ١٩٨٢ بقصف بطاريات الصواريخ سام في منطقة سهل البقاع في لبنان، وحدثت معارك جوية بين الطيران الاسرائيلي والسوري حيث اعلنت الحكومة السورية انها اسقطت (٢٦) طائرة اسرائيلية، بينما اعلنت الحكومة الاسرائيلية انها اسقطت (٢٢) طائرة سورية وجرت معارك كبيرة بالدبابات في مناطق الجبل والبقاع الغربين واستطاعت القوات السورية وقف تقدم القوات الاسرائيلية [٧٧]، لكن الغارات الجوية الاسرائيلية استمرت ضد الصواريخ السورية في لبنان، وفي ١٠ حزيران دمر الطيران الاسرائيلي عددا من بطاريات صواريخ سام ٦ السورية، كانت اسرائيل متفوقة على القوات الجوية السورية، وجرت معارك جوية بين الجانبين سقطت (٢٥) طائرة سورية دون ان تفقد اسرائيل طائرة واحدة [٧٨].

وفي هذه الاثناء تحركت الدول الكبرى خوفا من وقوع حرب واسعة بين اسرائيل وسورية، فالحكومة السورية التجأت الى الاتحاد السوفيتي الذي تفاوض بدوره مع الحكومة الامريكية وطلب منها الضغط على الحكومة الاسرائيلية لوقف القتال، وفي ١١حزيران ١٩٨٢ جرى الاعلان عن اتفاق سوري اسرائيلي لوقف اطلاق النار قبل ان تنجح القوات الاسرائيلية للوصول الى طريق بيروت – دمشق، لكن اسرائيل لم تحترم وقف اطلاق النار وواصلت القتال تجاه بيروت[٧٩].

احتلت القوات الاسرائيلية في١٣حزيران بقيادة ارييل شارون بلدة بعبدا وتمركزت في مواقع محيط القصر الجمهوري[٨٠]، وتمكنت من الاتصـــال بـ(القوات اللبنانية)، وتعاونت معها من مواصلة التقدم شرقا الى طريق بيروت– دمشق، واجبار السوريين في ٢٤ حزيران ١٩٨٢ على الانسحاب من منطقة عالية وبحمدون، وهكذا جرى عزل الفلسطينيين ووحدات القوات السورية التي كانت متمركزة في بيروت الغربية عن الوحدات الرئيسة فتمركزت وحدات اسرائيلية في بيروت الشرقية، بينما كانت البحرية الاسرائيلية تعزز الحصار البحري على المدينة، حيث جرى تطويق بيروت الغربية من جميع الاتجاهات، ونجحت اسرائيل من اخراج القوات السورية من كل مكان حيث كانت تقف عائقا في طريقها ضد الفلسطينيين[٨١].

خطط ارييل شارون وزير الدفاع الاسرائيلي مع رئيس حكومته مناحين بيغن منذ البداية ابعاد مقاتلي منظمة التحرير الفلسطينية نهائيا من لبنان، غير ان اتفاقهما مع بشير الجميل كان يتضمن بان دخول (القوات اللبنانية) مدينة بيروت وابادة مقاتلي منظمة التحرير، لكنه نقض الاتفاق [٨٢]، واصلت القوات الاسرائيلية حربها في لبنان، وبسبب خشيتهم من اقتحام بيروت الغربية اتخذت اسرائيل و(القوات اللبنانية) الى حصارها وقصفها عشوائيا، فارتفع الاستنكار والشجب الدولي ونغمة بعض الناشطين الاسرائيليين داخل البلاد[٨٣]، ونتيجة لذلك حصل اختلاف في الآراء بين اعضاء الحكومة وبين القيادات العسكرية، حينها اخذت الخلافات تزداد يوما بعد يوم، بعدما بدأت النتائج السلبية لحصار مدينة مكتظة بالسكان تضم عددا كبيرا من الصحفيين ومراسلي وكالات الاعلام الدولية يقومون بتغطية الاحداث في معظم محطات التلفزة والاذاعات في العالم، كانت القيادة العسكرية بأغلبيتها ضد محاولة احتلال مدينة مثل بيروت، لان ذلك سيعرض قواتها لخسارة فادحة [٨٤].

كانت الخسائر البشرية في صفوف المدنيين في بيروت الغربية نتيجة القصف العشوائي، اقلقت الشارع العربي والدولي، حيث وجه الاتحاد السوفيتي انذارا شديدا اللهجة بضرورة الانسحاب من لبنان، كما صدر بيان فرنسي جاء فيه ((ان فرنسا تطلب من اسرائيل وقف القصف والمعارك من دون اي تأخير))[٨٥].

ادركت اسرائيل ان تأييدها في الولايات المتحدة الامريكية بدأ يتراجع، فعندما زار رئيس الوزراء الاسرائيلي مناحين بيغن العاصمة الامريكية واشنطن في ٢١ حزيران ١٩٨٢ واجــه اعتراضــا مـــن الرئيس الامريكي ريغان عن دخـول العاصمـة بيـــروت[٨٦]، وفي ٢٥ حزيران ١٩٨٢ تم اعفاء وزير الخارجية الامريكي هيغ من منصبه وبذلك خسرت اسرائيل اهم انصارها في الادارة الامريكية[٨٧].

مارست الولايات المتحدة الامريكية ضغطا على اسرائيل لإلزامها بقبول وقف اطلاق النار كما رفضت ايضا محاصرة مدينة بيروت الغربية[٨٨].

لكن اسرائيل استمرت بقصف بيروت الغربية التي تتواجد فيها قوات سورية وفلسطينية محاصرة وقطع عنها المياه والكهرباء والمواد الغذائية، واستخدمت القوات الاسرائيلية العنف ضد سكان بيروت الغربية وخلال (٦٨) يوما من الحصار هدف الى افهام مقاتلي منظمة التحرير والسكان اللبنانيين ان الخيارات المتاحة لهم محدودة بشكل ضيق وحازم[٨٩].

تمسكت اسرائيل بالحصار واعلنت في الوقت نفسه استعدادها لقبول عرض الولايات المتحدة الامريكية بتكليف المبعوث الامريكي فليب حبيب للبحث عن حل عبر المفاوضات[٩٠].

استمرت القوات الاسرائيلية بقصف بيروت الغربية وضاحيتها الجنوبية برا وبحرا وجوا من ٢٣–٢٥ حزيران١٩٨٢ وسقط العديد من القتلى والجرحى[٩١]، وفي ٢٧ تموز يوما طويلا من القصف الجوي والمدفعي على بيروت الغربية واحياءها السكنيــة، حيث سقــط (٦٤٢) ما بين قتيل وجريح وانهيار بعض الابنية الكبيرة [٩٢]، واستخدمت اسرائيل القنابل العنقودية والفسفورية والفراغية وغيرها من اسلحة الدمار التي استخدمت لأول مرة على بيروت الذي ادى بحياة الاف الناس بين قتيل وجريح[٩٣].

وافقت منظمة التحرير الفلسطينية في نهاية تموز ١٩٨٢سحب قواتها من بيروت الغربية، لكن ياسر عرفات حاول للحصول على افضل شروط مطالبا بالانسحاب المتوازن للقوات الاسرائيلية، واعتراف الولايات المتحدة بمنظمـــة التحرير الفلسطينية لكن هذه الشروط رفضت[٩٤].

قامت الطائرات الاسرائيلية في ١ اب ١٩٨٢ بقصف بيروت الغربية واحياءها السكنية بمعدل (١٥) ساعة وهو اطول يوم قصف جوي، حيث سقط العديد من القتلى والجرحى[٩٥]، وفي ١٢ اب ١٩٨٢ شهدت بيروت الغربية قصفا جويا وبريا وبحريا استمر لمدة (١١) ساعة' مما اضطر مقاتلي منظمة التحرير الفلسطينية الى الموافقة على الخروج من بيروت الغربية في ٢١ اب ١٩٨٢[٩٦]، وقدر عددهم نحـــو (١٠-١١) الف تم خروجهم في (١٦) دفعة في المدة من ٢١ اب - الاول من ايلول،

الى الجزائر وتونس والسودان واليمن، ونقلت منظمة التحرير الفلسطينية مقرها الى تونس[٩٧]' وفي ٢٣ اب ١٩٨٢ انتخب قائد القوات اللبنانية بشير الجميل رئيسا للجمهورية، لكنه اغتيل في ١٤ ايلول ١٩٨٢، وبعد ان غادر المقاتلين الفلسطينيين لبنان اصبحت مخيماتهم بدون دفاع ولا حماية، وبقي في داخلها جماعات محطمة نفسيا لاتزال تحت صدمة رحيل ابنائها المقاتلين الذين تركوا النساء والاطفال والعاجزين، وبحجة ضبط الوضع الامني بعد اغتيال بشير الجميل دخل الاسرائيليين بيروت الغربيـــة، وتحصنوا في مواقـــع لهم فوق التلال المحيطة بمخيم صبرا وشاتيلا[٩٨]، وتكون مهمة (القوات اللبنانية) مراقبة وضبط سكان المخيم' وتلبية لطلب القوات الاسرائيلية وبمساعدتها، دخلت (القوات اللبنانية) المخيم في ١٦ ايلول وقتلت (١٣٠٠) فلسطيني مدني وقد اثارت هذه الحادثة ادانة عالمية، وفي ٢٨ ايلول خرجت القوات الاسرائيلية من بيروت[٩٩].

مما سبق تبين ان اسرائيل التي دخلت اول عاصمة عربية، لم تلتزم بتعهداتها بشان سلامة المدنيين الفلسطينيين واللبنانيين واصبحوا في مرمى النيران الاسرائيلية، عندما تركت المليشيات المسيحية تجتاح المخيمات الفلسطينية عقب اغتيال بشير الجميل.

الخاتمـــــــــــة:

توسعت اسرائيل في الاراضي اللبنانية في عام ١٩٨٢ حتى وصلت الى العاصمة اللبنانية بيروت، وكان من نتائجه هو توسيع نطاق الشريط الحدودي للعام ١٩٧٨ بإخضاع عدد من المدن والقرى لسيطرة قوات الاحتلال والمليشيات المساندة له، بحيث اصبح عمق الشريط ٨ بالمائة من الاراضي اللبنانية وتبلغ مساحته ٨٣٦ كم ممتدة من راس البياضة الى البحر المتوسط غربا الى جبل الشيخ شرقا، ودخول القوات السورية الى لبنان في ١٩٧٦ فأصبحت سورية لها دورا بارزا على الساحة اللبنانية، فاصبح لبنان ساحة حرب عالمية مصغرة في ارضه، اطرافها متغيرون مع تغير الاحداث وضحاياها اهل لبنان، وكان الاجتياح الاسرائيلي للبنان ١٩٨٢ نهاية مرحلة من العمل السياسي في لبنان اتسم بتوحيد الطوائف اليسارية - الاسلامية بالتطلعات الفلسطينية مع خروج منظمة التحرير الفلسطينية من بيروت والجنوب اللبناني، وخروج القوات السورية من العاصمة جراء الاحتلال، اختفت عن الساحة اللبنانية تنظيمات عسكرية كانت مساندة للمقاومة واصبحت بيروت الغربية لاول مرة تحت سيطرة الاسرائيليين ومليشيا الكتائب، وعملت اسرائيل على اقامة حلف مع لبنان من خلال رئيسه بشير الجميل الذي ادرك مخاطر عقد معاهدة سلام مع اسرائيل وما تتركه من دمار علي صيغة التعايش الطائفي وعلاقة لبنان بمحيطه العربي، ورفض ذلك وهذا ربما سببا في القضاء عليه ٠

المصادر :

١. اصطدمت المقاومة الفلسطينية مع الجيش اللبناني في ١٩٦٩ اثر تصاعد العمليات الفدائية ضد اسرائيل في جنوب لبنان، واستمرت الصدامات بينهما، وعلى اثر ذلك نجحت وساطة الرئيس المصري جمال عبد الناصر في انهاء الازمة، وعقد اتفاقا بين المقاومة الفلسطينية وقائد الجيش اللبناني في القاهرة ١٩٦٩. ينظر: عصام الدين فرج، منظمة التحرير الفلسطينية ١٩٦٤-١٩٩٣، مركز المحروسة للبحوث، (د، م)، ١٩٩٨، ص٢٠٨- ٢٠٩٠

٢. عملية الليطاني –هي العملية التي قامت بها اسرائيل في ١٤ اذار ١٩٧٨، باحتلال جنوب لبنان على جبهة طولها (١٠٠) كم، وبعمق (١٠) كم، وتذرعت اسرائيل بانطلاق المقاومة الفلسطينية من الاراضي اللبنانية. ينظر: فايز قزي، جبل عامل ارض القداسة، دار الصفوة، بيروت، ٢٠٠٩، ص٢٢١ – ٢٢٢.

٣. اليونفيل – تالفت قوات اليونفيل من فصائل كندية وفرنسية وايرانية ونرويجية وسويدية وانضمت اليها لاحقا فصائل نيبالية وسنغالية ونيجرية وايرلندية وهولندية، وكانت مهمة اليونفيل منع التصادم بين اسرائيل والفلسطينيين. ينظر: تيودور هانف، لبنان تعايش في زمن الحر من انهيار دولة الى انبعاث امة، ترجمة، موريس صليبا، مركز الدراسات العربي – الاوربي، باريس، ١٩٩٣، ص٢٨٨.

٤. محمد خواجه، اسرائيل الحرب الدائمة اجتياح لبنان ١٩٨٢، تقديم نبيه بري، دار الفارابي، بيروت، ٢٠١١، ص٢٣-٢٤.

٥. الحرب الاهلية اللبنانية: هي الحرب التي بدأت في لبنان في نيسان ١٩٧٥ على اثر اطلاق نار على كنيسة حارة حريك من عناصر مجهولة، وعند مرور باص ركاب في منطقة عين الرمانة المسيحية ينقل عناصر فلسطينية يهدفون هتافات واناشيد صادفت وجود عناصر من حزب الكتائب في نفس المنطقة فاطلقوا النار على الباص وقتلوا(٢٧) فلسطينيا فناصرت الاغلبية المسلمة والاحزاب اليسارية الفلسطينيين، وناصرت الاغلبية المسيحية حزب الكتائب، واستمرت العمليات العسكرية داخل العاصمة بيروت، وكان حادثة عين الرمانة هي الشرارة الاولى للحرب الاهلية في لبنان. ينظر: ناظم خليل حسن، الحرب الاهلية في لبنان ١٩٧٥- ١٩٨٢، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بابل، ٢٠١١، ص٦٠ ٠

٦. حزب الكتائب: هو الحزب الذي تأسس عام ١٩٣٦ كمنظمة شبابية رياضية كشفية، غير انها حملت في مضمونها دعوة قومية وطنية لبنانية، فهو حزب مسيحي ماروني، لاقت الكتائب دعما والمساندة من الزعماء السياسيين المسيحيين حكاما وافرادا حيث مثل الحزب الطائفة المسيحية المارونية. ينظر: مهدي انيس جرادات، الاحزاب والحركات السياسية في الوطن العربي، دار اسامة للنشر، عمان، ٢٠٠٦، ص٢٢٨-٢٢٩.

٧. حزب الوطنيين الاحرار: اسسه كميل شمعون عام ١٩٥٨ وجناحه العسكري يعرف بالنمور ساندته دول مثل الاردن والامارات العربية وبطريقة غير مباشـــرة (اسرائيل). ينظـــر: علي سليمان المقداد، لبنان من الطوائف الى الطائف، المركز العربي للأبحاث والتوثيق، بيروت، ١٩٩٩، ص ١٦٠- ١٦١.

٨. الجبهة اللبنانية: اطلقه تحالف الاحزاب والشخصيات المسيحية اللبنانية على نفسه خلال الحرب الاهلية اللبنانية ١٩٧٥، بعد ان قررت هذه القوى توحيد نشاطها السياسي والعسكري في اطار واحد، واعلن عن تشكيلها في ٥ حزيران ١٩٧٦، تضم في قيادتها سليمان فرنجية وكميل شمعون وبيار الجميل. ينظر: عبد الوهاب الكيالي واخرون، الموسوعة السياسية، ج١، ط٢، دار الهدى، بيروت، ١٩٩٩، ص٤٣.

٩. ١٩٧٦: دخلت القوات السورية الى لبنان في ٣١ ايار والاول من حزيران، بسبب عدم الاستقرار الامني وغياب السلطة، واستجابة للنداءات المسيحية وبطلب من الرئيس الياس سركيس الذي تولى مهام الرئاسة في ٨ ايار ١٩٧٦ وعجز عن اعادة الامن والاستقرار في بيروت ٠ ينظر: علي سليمان المقداد، المصدر السابق، ص١٧٤-١٧٥ ٠

١٠- محمد خواجه، المصدر السابق، ص٢٤- ٢٥ ٠

١١- انور السادات: (١٩١٨-١٩٨١) ولد في قرية في مدينة المنوفية في دلتا النيل، ثم درس في الكلية الحربية، وتخرج منها في ١٩٣٨ برتبة ملازم، وتولى عدة مناصب مدنية، وتراس مجلس الامة المصري، واصبح نائب رئيس الجمهورية من ١٩٦٤- ١٩٧٠، تولى رئاسة الجمهورية المصرية في ١٩٧٠. ينظر: توفيق علي منصور، عبور مصر من الهزيمة الى النصر (دراسة لعصري عبد الناصر والسادات)، دار الحسام، مصر، ١٩٩٤، ص٨٨.

١٢- موسى ابراهيم، تاريخ لبنان الحديث والمعاصر – من عهد الامارة الى اتفاق الدوحة، دار المنهل اللبناني، بيروت، ٢٠١١، ص٢٢٠- ٢٢١.

١٣- بشير الجميل: (١٩٤٧-١٩٨٢): هو الابن الاصغر للزعيم المسيحي بيار الجميل مؤسس ورئيس حزب الكتائب اللبنانية، تلقى دروسه الجامعية بكلية الحقوق في جامعة القديس يوسف، ونال في ١٩٧١ شهادتين في الحقوق والعلوم السياسية، واسس القوات اللبنانية وتولى قيادتها والتي كانت طرفا اساسيا في الحرب الاهلية، وانتخب رئيسا للجمهورية في ١٩٨٢ الا انه اغتيل قبل تولي منصبه ٠ ينظر: باسم احمد هاشم، موقف مجلس النواب اللبناني من الحرب الاهلية اللبنانية ١٩٧٥- ١٩٩٠، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب – جامعة الكوفة، ٢٠١٤، ص٥٧.

١٤- المصدر نفسه، ص٢٥٠ ٠

١٥- محمد خواجه، المصدر السابق، ص٢٥ ٠

١٦- الموارنة: من الطوائف الكاثوليكية الشرقية تنسب الى القديس مارون، الذي اعتزل في سوريا للعبادة فذاع صيته وتجمع حوله الناس، وعرفوا فيما بعد بالمارونيين، واضطهادهم بعض المسحيين في سوريا، وهاجروا الى شمال لبنان وفيه ظهر القديس يوحنا مارون وكان اول بطريك للطائفة المارونية. ينظر: عبد الرحيم اباذري، الامام موسى الصدر، ترجمة محمد بور صباغ، تحقيق محمد جاسم الساعدي، المجمع العالمي للتقريب بين المذاهب، طهران، ٢٠٠٧،ص٤٠-٤١.

١٧- القوات اللبنانية: هي القوات التي تشكلت في ١٩٧٦، وضمت مليشيا حزب الكتائب مع مليشيا حزب الوطنيين الاحرار وحراس الارز، واصبحت شبة جيش نظامي وشارك ومهمتها حفظ الامن والاستقرار في المناطق المسيحية. ينظر: جوناثان راندل، حرب الالف سنة حتى اخر مسيحي، ترجمة بشار رضا، (د. مط)، بيروت، ١٩٨٣، ص١٠٢.

١٨- باتريك سيل، الاسد الصراع على الشرق، ط١١، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، بيروت، ٢٠١٠، ص٦٠٠.

١٩- محمد خواجه، المصدر السابق، ص٢٧.

٢٠- علي سليمان المقداد، المصدر السابق، ص١٨١.

٢١- ناظم خليل، المصدر السابق، ص١١٤.

٢٢- Thamas mayer others، Middle East contmporary survey، Newyork and London، 1980-1981.675-، 676،

٢٣- حافظ الاسد: (١٩٣٠- ٢٠٠٠)، ولد في مدينة اللاذقية في سوريا لاسرة علوية، اكمل تعليمه في مدرسة في اللاذقية، التحق بالأكاديمية العسكرية في حمص ١٩٥٢، وتخرج ملازم طيار في ١٩٥٥، انضم لحزب البعث ١٩٤٦، تولى منصب رئيس مجلس الوزراء من ١٩٦٦- ١٩٧٠، واصبح رئيس الجمهورية في ١٩٧١. ينظر: عبد الرحيم اباذري، المصدر السابق، ص٧٠.

٢٤- جون بويكن، ملعون هو صانع السلام – فليب حبيب في مواجهة اريل شارون، ترجمة غسان غصن، ط٢، دار النهار، بيروت، ٢٠٠٢، ص٨٤-٨٥ ٠

٢٥- رونالد ريغان: ولد عام ١٩١١ في امريكا سياسي امريكي من الحزب الجمهوري اصبح حاكما لولاية كاليفورنيا (١٩٦٧- ١٩٧٤)، ورئيس الولايات المتحدة الامريكية (١٩٨١-١٩٨٩)، واعتمد سياسة شديدة تجاه الشرق الاوسط. ينظر: خليل احمد خليل، الموسوعة السياسية، المؤسسة العربية للدراسات والبحوث، بيروت، ٢٠٠٤،ص٤١٦.

٢٦- فليب حبيب:(١٩٢٠-١٩٩٢) دبلوماسي امريكي من اصول لبنانية مارونية برز اسمه عالميا اثناء توسطه لحل التورات بين الاطراف المتنازعة في لبنان، وتدخل في حل ازمة الصواريخ وكان دوره كبيرا في احداث اجتياح لبنان ١٩٨٢ واشرف على وقف اطلاق النار عام ١٩٨٢. ينظر: ناظم خليل حسن، المصدر السابق، ص ١١٥ ٠

٢٧- كريم بقرادوني، السلام المفقود في عهد الياس سركيس -١٩٧٦-١٩٨٢، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، بيروت، ٢٠٠٩، ص٢٩٩-٣٠١.

٢٨- جريدة السفير، العدد ٤٨٥٢. سنة ١٤. كانون الاول ١٩٨٧، ص٢.

٢٩- مناحين بيغن، زعيم سياسي صهيوني، ولد عام ١٩١٣ في بولونيا، وتزعم حركة صهيونية (البيتار)، اضطر للهرب عند دخول القوات الالمانية الى بولندا والى الاتحاد السوفيتي ثم الى فلسطين، وفي عام ١٩٤٧طلب بإقامة دولة اسرائيل الكبرى، وفي عام ١٩٧٧ فاز في انتخابات حزب الليكود واصبح رئيسا للوزراء وشن حربا على لبنان ١٩٨٢ واستقال من رئاسة الوزراء عام ١٩٨٣. ينظر: مجموعة باحثين، تاريخ العالم في القرن العشرين، د. م، ٢٠٠٥، ص٥٣-٥٤.

٣٠- اريل شارون: ولد عام ١٩٢٨ في فلسطين، هو عسكري صهيوني وعضو بارز في الكنيست عن تحالف الليكود، شارك في حرب ١٩٤٨ و١٩٦٧، وعين وزيرا للزراعة في حكومة بيغن الاولى ثم وزير الدفاع في الحكومة الثانية، وله دور في الاجتياح الاسرائيلي للبنان ١٩٨٢، وارتكب مجزرة صبرا وشاتيلا في لبنان، اضطر للاستقالة عام ١٩٨٣. ينظر: عبد الوهاب الكيالي واخرون، المصدر السابق، ج٣، ص٤٢٩.

٣١- منظمة التحرير الفلسطينية: منظمة سياسية معترف بها في الامم المتحدة والجامعة العربية كممثل شرعي للشعب الفلسطيني، تأسست عام ١٩٦٤ وتظم معظم الفصائل الفلسطينية واختار احمد الشقيري اول رئيس، وصدر قرار القمة العربية في الرباط عام ١٩٧٤ ان المنظمة هي الممثل الشرعي للشعب الفلسطيني. ينظر: عصام الدين فرج، المصدر السابق، ص٣٦- ٣٧ .

٣٢- محمد خواجه، المصدر السابق، ص٢٨-٢٩.

٣٣- معاهدة السلام: هي اتفاقية (كامب ديفيد) التي وقعها الرئيس المصري انور السادات مع رئيس وزراء اسرائيل مناحيم بيغن في منتجع كامب ديفيد في الولايات المتحدة في ١٧ ايلول ١٩٧٨ بحضور الرئيس الامريكي جيمي كارتر واتفق الطرفان على توقيع معاهدة سلام خلال ثلاثة اشهر. ينظر: شريف جويد العلوان، تسوية كامب ديفيد ومستقبل الصراع العربي الصهيوني، دار واسط للنشر، بغداد، ١٩٨٢، ص٢٥٥-٢٥٧.

٣٤- باسم احمد هاشم، المصدر السابق، ص٢٨٢- ٢٨٣.

٣٥- يوسف كعوش، الدروس المستفادة من الحروب العربية الاسرائيلية ١٩٤٧- ١٩٨٦، جمعية عمال المطابع التعاونية، عمان،١٩٨٧، ص ٨٠ .

٣٦-ابراهيم مصطفى المحمود، موسوعة السياسة والحرب في بلاد الشام،ج٢،تقديم العماد علي حبيب، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، ٢٠١١، ص٨٠-٨١.

٣٧- السكندر هيغ: (١٩٢٤- ٣٠١٠) سياسي وعسكري امريكي ولد في فاديفيا درس في الاكاديمية العسكرية وتخرج منها عام ١٩٤٧ والتحق بجامعة جورج تاون وحصل على شهادة في العلاقات الدولية عام ١٩٦١، وتولى وزارة الخارجية الامريكية في ١٩٨١، وقدم استقالته في حزيران ١٩٨٢. ينظر: عبد الوهاب الكيالي، المصدر السابق، ج٢، ص١١٧.

٣٨- محمد خواجه، المصدر السابق، ص٣٢-٣٣.

٣٩- طاهر شاش، مفاوضات التسوية النهائية والدولة الفلسطينية، دار الشروق، بيروت، ١٩٩٩، ص٤٢.

٤٠- ابراهيم مصطفى المحمود، المصدر السابق، ص٣٧٦ -٣٧٧.

٤١-Eberhard Kienle،Ba'th V. Ba'th. The Conflict Between Ceyrai And Iraq 1968 – 1989 ، London – P 165،New York 1990

٤٢- ابراهيم مصطفى المحمود، المصدر السابق، ص ٣٧٩ .

٤٣- محمد خواجه، المصدر السابق، ص ٣٥.

٤٤- سمير قصير، حرب لبنان – من الشقاق الوطني الى النزاع الاقليمي، دار النهار، بيروت، ٢٠٠٧، ص٤٧٤.

٤٥- عبد الكريم ابو الكشك، الصحافة الامريكية والشرق الاوسط، ترجمة محمد عايش وعاطف عضيبات، منشورات جامعة اليرموك، عمان، ١٩٩١، ص١٤٢ ٠

٤٦- محمد خواجه، المصدر السابق، ص٣٥.

٤٧- مؤسسة الدراسات الفلسطينية، يوميات الحرب الاسرائيلية في لبنان، شركة الخدمات النثرية، بيروت،١٩٨٥،ص٤.

٤٨- سمير قصير، المصدر السابق، ص٤٩١ ٠

٤٩- الان مينارغ، اسرار الحرب في لبنان، ترجمة مجموعة من الباحثين، تنسيق غازي برو، المكتبة الشرقية، بيروت، ٢٠٠٥، ص١٩٢.

٥٠- زنيف شيف واهود بعاري، الحرب المظللة- حرب اسرائيل في لبنان، ترجمة حسان يوسف، دار المروج، بيروت، ١٩٨٥، ص٥١٠

٥١- باتريك سيل، المصدر السابق، ص٦٠٩-٦١٠.

٥٢- محمد خواجه، المصدر السابق، ص٣٨-٣٩.

٥٣- المصدر نفسه، ص٣٩،

٥٤- زنيف شيف واهود بعاري، المصدر السابق، ص٥٣-٥٤.

٥٥- جون بويكن، المصدر السابق، ص٩٣-٩٤.

٥٦- مؤسسة الدراسات الفلسطينية، الاجتياح الاسرائيلي للبنان ١٩٨٢ دراسات عسكرية،(د، مط) قبرص،١٩٨٤،ص٢١.

٥٧- سمير قصير، المصدر السابق، ص٤٩.

٥٨- مؤسسة الدراسات الفلسطينية، الاجتياح الاسرائيلي للبنان ١٩٨٢، ص٢٣.

٥٩- ابراهيم مصطفى المحمود، المصدر السابق، ص ٣٧٨.

٦٠- محمد خواجه، المصدر السابق، ص٤٥.

٦١- المصدر نفسه، ص٤٦.

٦٢- مؤسسة الدراسات الفلسطينية، الاجتياح الاسرائيلي للبنان ١٩٨٢، ص٩١.

٦٣ – هيثم الكيلاني، استراتيجية اسرائيل في حروبها، اصدار جامعة الدول العربية، تونس، ١٩٨٦، ص٩٨ ٠

٦٤- مؤسسة الدراسات الفلسطينية، يوميات الحرب الاسرائيلية في لبنان، ص١٠.

٦٥- جريدة المستقبل، العدد ٤٣٧٣ في حزيران ٢٠١٢

٦٦- شلمو ارغوف: سياسي اسرائيلي انظم الى منظمة الهاجانا، والتحق بالجيش الاسرائيلي في ١٩٤٨، وعمل ملحق عسكري في السفارة الاسرائيلية في غانا، وسفيرا في بريطانيا ١٩٧٩، تعرض لمحاولة اغتيال من جماعة ابو نضال، ادت هذه العملية الى شلله وغيبوبة، وكانت ذريعة اسرائيل لاجتياح لبنان. ينظر: ناظم خليل، المصدر السابق، ص١٢٢.

٦٧- ياسر عرفات: اسمه الحقيقي محمد عبد الرؤوف عرفات القدوة، ولد عام ١٩٢٩ في مدينة القدس، وفي سن مبكرة اهتم بالشؤون السياسية والعسكرية،، وانتخب رئيسا للجنة التنفيذية لمنظمة التحرير الفلسطينية عام ١٩٦٩، وانتخب رئسا لدولة فلسطين عام ١٩٨٨. ينظر: عبد الوهاب الكيالي واخرون، المصدر السابق، ج٧، ص٣٨١-٣٨٣.

٦٨- عبد الكريم ابو الكشك، المصدر السابق، ص١٤٢-١٤٣، زنيف شيف واهود بعاري، المصدر السابق، ص٧-٨.

٦٩- عبد الله الحاج حسن، تاريخ لبنان المقاوم في مئة عام (١٩٠٠-٢٠٠٠)، دار الولاء، بيروت، ٢٠٠٨، ص٢٢١.

٧٠- دويلة سعد حداد: منذ عام ١٩٧٦ اقامت اسرائيل مع بعض العناصر المنشقة ضعيفة الولاء اللبناني في المناطق الحدودية الجنوبية، حيث دعمت اسرائيل تلك المجموعات المسلحة ماديا وعسكريا، وبعد الاجتياح الاسرائيلي عام ١٩٧٨ عرفت هذه المجموعات باسم (الميليشيات الحدودية) الذي تولى قيادتها سعد حداد فتصدت للجيش اللبناني في الجنوب. ينظر: عدنان السيد حسين، التوسع في الاستراتيجية الاسرائيلية، دار النفائس، بيروت، ١٩٨٩، ص ١٦٧- ١٦٨.

٧١- محمد خواجه، المصدر السابق، ص٥١-٥٢.

٧٢- يوسف كعوش المصدر السابق، ص٨٠.

٧٣- ابراهيم مصطفى المحمود، المصدر السابق، ص٣٨٩-٣٩٠، فايز الريس، المصدر السابق، ص٢٢٥.

٧٤- تيودور هانف، المصدر السابق، ص ٣٢٢ ٠

٧٥- باتريك سيل، المصدر السابق، ص٦١٥ ٠

٧٦- جون بويكن، المصدر السابق، ص٣٦ ٠

٧٧- حرب لبنان – حصار بيروت – حرب الجبل، المكتبة الحديثة للطباعة والنشر، بيروت، ٢٠٠٥، ص١٠٣

٧٨-مؤسسة الدراسات الفلسطينية، يوميات الحرب الاسرائيلية في لبنان، ص١٠٣.

٧٩- تيودور هانف، المصدر السابق، ص٣٢٢-٣٢٤.

٨٠- حرب لبنان – حصار بيروت – حرب الجبل، المصدر السابق، ص١١٠.

٨١- تيودور هانف، المصدر السابق، ص٣٢٤ ٠

٨٢- باتريك سيل، المصدر السابق، ص ٦٢٦ ٠

٨٣- كان اول المنتقدين لعملية الاجتياح (شلمو ارغوف) السفير البريطاني في لندن الذي تعرض لمحاولة الاغتيال، حيث وصف حرب لبنان بانه (حرب عسكرية لا افق لها)، فضلا عن معارضة البرلمان على العمليات العسكرية، واحتجت حركة السلام الاسرائيلية على الحرب، وقامت بمظاهرة ضمت (١٠٠) الف اسرائيلي ضد الحرب. ينظر: غادة كنافي، المعارضة الاسرائيلية لغزو لبنان في الفكر الاستراتيجي العربي، (د. م)، ١٩٨٣، ص ٤٨- ٤٩.

٨٤- تيودور هانف، المصدر السابق، ص٣٢٥.

٨٥ – حرب لبنان – حصار بيروت. حرب الجبل، المصدر السابق، ص١١١.

٨٦-- باتريك سيل، المصدر السابق، ص٦٢٧ ٠

٨٧- زنيف شيف واهود بعاري، المصدر السابق، ص٩٨ ٠

٨٨- تيودور هانف، المصدر السابق، ص ٣٢٦ ٠

٨٩- باتريك سيل، المصدر السابق، ص ٦٢٨ ٠

٩٠- تيودور هانف، المصدر السابق، ص٣٢٦ ٠

٩١- حرب لبنان – حصار بيروت – حرب الجبل، المصدر السابق، ص١١٤-١١٦.

٩٢- المصدر نفسه، ص١٣٧.

٩٣- عمرحلمي الغول، التحولات الفلسطينية ١٩٦٧- ١٩٨٧، دار النسيم، دمشق، ١٩٩٢، ص٧٠.

٩٤- تيودور هانف، المصدر السابق، ص ٢٢٧.

٩٥- حرب لبنان –حصار بيروت، حرب الجبل، المصدر السابق، ص١٤٠.

٩٦- عدنان السيد حسين، المصدر السابق، ص٢٠٣ ٠

٩٧- عصام الدين فرج، المصدر السابق، ص٢١٣ ٠

٩٨- صبرا وشاتيلا: اثنان من المخيمات في لبنان، تم انشاؤها عام ١٩٤٨ لتوفير السكن للاجئين الفلسطينيين الذي طردهم اليهود من مدنهم، ويحتل المخيمات مساحة تقدر بـ ٣ كم، كان يسكن فيها ٩٠ الف نسمة، وتم تنفيذ الاقتحام من قبل القوات الاسرائيلية في ١٦ ايلول ١٩٨٢ وارتكبت المجزة. ينظر: جواد الحمد، الشعب الفلسطيني ضحية الارهاب والمذابح الصهيونية، مركز دراسات الشرق الاوسط، عمان، ١٩٩٥، ص٣٥-٣٦.

٩٩- علي سليمان المقداد، المصدر السابق، ص ١٨٧-١٨٩، فايس الريس، المصدر السابق، ٢٢٦.

المصادر والمراجع:

١. الان مينارغ، اسرار الحرب في لبنان، ترجمة مجموعة باحثين، تنسيق غازي برو، المكتبة الشرقية، بيروت، ٢٠٠٥

٢. باتريك سيل، الاسد الصراع على الشرق، ط١١، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، بيروت، ٢٠١٠.

٣. توفيق علي منصور، عبور مصر من الهزيمة الى النصر (دراسة لعصري عبد الناصر والسادات)، دار الحسام للطباعة والنشر، مصر، ١٩٩٤

٤. تيودور هانف، لبنان تعايش في زمن الحرب من انهيار دولة الى انبعاث امة، ترجمة موريس صليبا، مركز الدراسات العربي – الاوربي، باريس، ١٩٩٣.

٥. جون بويكن، ملعون هو صانع السلام – فليب حبيب في مواجهة شارون، ترجمة غسان غصن، ط٢، دار النهار، بيروت، ٢٠٠٢.

٦. جواد الحمد، الشعب الفلسطيني ضحية الارهاب والمذابح الصهيونية، مركز دراسات الشرق الاوسط، عمان، ١٩٩٥.

٧. جوناثان راندل، حرب الالف سنة حتى اخر مسيحي، ترجمة بشار رضا، (د. مط)، بيروت، ١٩٨٣

٨. حرب لبنان – حصار بيروت –حرب الجبل، المكتبة الحديثة للطباعة والنشر، بيروت، ٢٠٠٥.

٩. زنيف شيف واهود بعاري، الحرب المظللة – حرب اسرائيل في لبنان، ترجمة حسان يوسف، دار المروج، بيروت، ١٩٨٥

١٠-سمير قصير، حرب لبنان من الشقاق الوطني الى النزاع الاقليمي، دار النهار، بيروت، ٢٠٠٧.

١١- شريف جويد العلوان، تسوية كامب ديفد ومستقبل الصراع العربي الصهيوني، دار واسط للنشر، بغداد، ١٩٨٢.

١٢- طاهر شاش، مفاوضات التسوية النهائية والدولة الفلسطينية، دار الشروق، بيروت، ١٩٩٩.

١٣- عبد الله الحاج حسن، تاريخ لبنان المقاوم في مئة عام (١٩٠٠-٢٠٠٠)، دار الولاء، بيروت، ٢٠٠٨.

١٤- عبد الرحيم اباذري، الامام موسى الصدر، ترجمة محمدى بور صباغ، تحقيق محمد جاسم الساعدي، المجمع العالمي للتقريب بين المذاهب الاسلامية، طهران، ٢٠٠٧.

١٥- عبد الكريم ابو الكشك، الصحافة الامريكية والشرق الاوسط، ترجمة محمد عايش، وعاطف عضيبات، منشورات جامعة اليرموك، عمان، ١٩٩١.

١٦- عدنان االسيد حسين، التوسع في الاستراتيجية الاسرائيلية، دار النفائس، بيروت، ١٩٨٩،ص١١٢.

١٧- عصام الدين فرج، منظمة التحرير الفلسطينية ١٩٦٤-١٩٩٣، مركز المحروسة للبحوث، (د، م)، ١٩٩٨.

١٨- علي سليمان المقداد، لبنان من الطوائف الى الطائف، المركز العربي للأبحاث والتوثيق، بيروت، ١٩٩٩.

١٩- عمر حلمي الغول، التحولات الفلسطينية ١٩٦٧- ١٩٨٧، دار النسيم للخدمات الطباعية، دمشق، ١٩٩٢.

٢٠- غادة كنافي، المعارضة الاسرائيلية لغزو لبنان في الفكر الاستراتيجي العربي، (د. م)، ١٩٨٣.

٢١- فايز الريس، جبل عامل ارص القداسة، دار الصفوة، بيروت، ٢٠٠٩.

٢٢- كريم بقرادوني، السلام المفقود في عهد الياس سركيس ١٩٧٦-١٩٨٢، شركة المطبوعات، بيروت، ٢٠٠٩.

٢٣- محمد خواجه، اسرائيل الحرب الدائمة اجتياح لبنان ١٩٨٢، تقديم نبيه بري، دار الفارابي، بيروت، ٢٠١١.

٢٤- مجموعة باحثين، تاريخ العالم في القرن العشرين، (د. م)، ٢٠٠٥.

٢٥- مؤسسة الدراسات الفلسطينية، الاجتياح الاسرائيلي للبنان ١٩٨٢ـ دراسات عسكرية، (د. مط)، قبرص، ١٩٨٤.
٢٦- ـــــــــــــــــــ، يوميات الحرب الاسرائيلية في لبنان، شركة الخدمات النثرية المستقلة، بيروت، ١٩٨٥.
٢٧- مهدي انيس جرادات، الاحزاب والحركات السياسية في الوطن العربي، دار اسامة للنشر، عمان، ٢٠٠٦.
٢٨- موسى ابراهيم، تاريخ لبنان الحديث والمعاصر – من عهد الامارة الى اتفاق الدوحة، دار المنهل، بيروت، ٢٠١١.
٢٩- هيثم الكيلاني، استراتيجية اسرائيل في حروبها، اصدار جامعة الدول العربية، تونس، ١٩٨٦.
٣٠- يوسف كعوش، الدروس االمستفادة من الحروب العربية الاسرائيلية ١٩٤٧- ١٩٨٦، جمعية عمال المطابع التعاونية، عمان،١٩٨٧، ص ٨٠ ٠

الرسائل الجامعية:

١. باسم احمد هاشم، موقف مجلس النواب اللبناني من الحرب الاهلية اللبنانية١٩٧٥- ١٩٩٠، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب – جامعة الكوفة، ٢٠١٤.
٢. ناظم خليل حسن، الحرب الاهلية في لبنان ١٩٧٥- ١٩٨٢، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بابل، ٢٠١١.

الموسوعات:

١. ابراهيم مصطفى المحمود، موسوعة السياسة والحرب في بلاد الشام، ج٢، تقديم العماد علي حبيب، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، ٢٠١١.
٢. عبد الوهاب الكيالي واخرون، الموسوعة السياسية، ج١،،ج٢، ج٣، ج٧، ط٢، دار الهدى، بيروت، ١٩٩٩.

الصحف:

١. جريدة السفير، العدد ٤٨٥٢، السنة ١٤، كانون الاول ١٩٨٧.
٢. جريدة المستقبل، العدد ٤٣٧٣، حزيران ٢٠١٢.

المصادر الاجنبية:

1. Eberhard Kienle، Ba'th V. Ba'th. The Conflict Between Ceyrai And Iraq 1968 – 1989، Btauris Co. Ltd، New York and London 1990.
2. Thamas mayer others Middle East contemporary survey، NewYork and London،1980- 1981.

الذكاء الثقافي وعلاقته بالتفتح الذهني لدى طلبة جامعة بابل

أ.م.د. كريم فخري هلال الباحثة. زينب علي جاسم

كلية التربية للعلوم الإنسانية/ جامعة بابل

Cultural Intelligence and its Relationship with Mind Openness for the Students of the University of Babylon

Asst. Prof. Dr. Kareem Fakri Hilal **Researcher. Zainab Ali Jasim**

College of Education for Human Sciences / University of Babylon

Kareemfh@yahoo.com zainab.jassm1972@yahoo.com

Abstract:

Cultural intelligence is a social activity and a major part of an individual's life. He who has the skills of cultural intelligence opens up many fields of knowledge and gains many social relations. How many rights have been wasted, how many rulings have been issued in the wrong way and how many learning opportunities have been lost due to lack of intelligence Cultural diversity, and the determinants affecting this ability: compatibility with different cultures, differences in cultures, values, customs, traditions, etc.Cultural intelligence is the ability of the individual to make himself understood "in front of others by finding fruitful treatment in situations characterized by cultural difference, that is, includes the ability to behave appropriately in the case of different cultures with the ability to have an open mind that accommodates new information And alien to those cultures.

Hence the role of the university in the various stages that the society created in order to achieve its objectives. There are cognitive traits that must be enjoyed by the students and help them to succeed in solving their problems. There are characteristics and qualities of knowledge possessed by university students such as flexibility in thinking and openness to the experiences of others and what the student is keen to teach in The university must adapt itself to others and harmony with them and when this happens between the students becomes an appropriate environment for education, thinking and innovation. Those who enjoy open mind move away from one direction and one thought to reach points of agreement with others. This is confirmed by cultural intelligence, so that it avoids intolerance and intellectual stagnation. Therefore, students' open mind" requires an environment of freedom and acceptance of others.

Therefore, the current research is based on the relationship between cultural intelligence and intellectual openness among the students of the University of Babel. Therefore, the researcher adopted the Eidi scale, 2010 for the intellectual intelligence and the measurement of Asli, 2013 for open mind. Thus, the researcher verified the validity of the two measures and their analysis statistically on a sample of 310 students And a student from the University of Babel students were chosen in random way with appropriate distribution. After completing the number of research tools, the researcher applied them to a sample of 411 students who were also randomly selected. In order to analyze the results of the research, the researcher used a number of statistical methods to achieve the objectives of the research are the one-sample and two-independent tertiary test, Pearson correlation coefficient, alpha-Cronbach coefficient, binary contrast analysis, Seberman Brown equation and standard error equation.

The researcher reached the following results:

1-The students of the University of Babylon have a good degree in the level of cultural intelligence.

2-students of the University of Babylon at a high level of open mind.

3-the existence of correlation relationship average statistical function between the cultural intelligence and open mind among students of the University of Babylon.

Based on the results of the research, the researcher developed a set of recommendations and proposals that will complete the current research.

Keywords: cultural intelligence, intellectual openness.

الخلاصة:

يعد الذكاء الثقافي نشاطاً اجتماعيا وجزءا رئيسا من حياة الفرد، ومن يمتلك مهارات الذكاء الثقافي تتفتح أمامه ميادين كثيرة للمعرفة، ويحقق مكاسب كثيرة في مجال العلاقات الاجتماعية، فكم من حقوق هدرت، وكم من أحكام أصدرت بطريقة خاطئة، وكم من فرص للتعلم ضاعت بسبب قصور الذكاء الثقافي، ومن المحددات التي تؤثر على هذه القدرة: التوافق مع الثقافات المتمايزة، اختلاف الثقافات من قيم وعادات وتقاليد... الخ.

ويُقصد بالذكاء الثقافي هو قدرة الفرد على جعل نفسه مفهوما" أمام الآخرين عن طريق أيجاد تعامل مثمر في الحالات التي تمتاز بالاختلاف الثقافي اي انه يتضمن القدرة على التصرف بطريقة مناسبة في حالة وجود ثقافات مختلفة مع القدرة على امتلاك عقل متفتح (open mind) يستوعب المعلومات الجديدة والغريبة عن تلك الثقافات.

ومن هنا يبرز دور الجامعة بمختلف مراحلها التي أوجدها المجتمع من اجل تحقيق أهدافه فهنالك سمات معرفية يجب أن يتمتع بها الطلبة والتي تعينهم في نجاح حل مشكلاتهم فهنالك خصائص وصفات معرفية يمتلكها طلبة الجامعة مثل المرونة في التفكير والانفتاح على تجارب الآخرين ولما كان الطالب يحرص على تعليمه داخل الجامعة فانه يتعين علية تكيف نفسه مع الآخرين والانسجام معهم وعندما يتحقق هذا الأمر بين الطلبة يصبح مناخا مناسبا للتعليم والتفكير والابتكار.

أن من يتمتع بالتفتح الذهني يبتعد عن التوجه الواحد والفكر الواحد يتوصل إلى نقاط اتفاق مع الآخرين وهذا ما يؤكده الذكاء الثقافي بحيث يبتعد عن التعصب والجمود الفكري لذا فان الانفتاح الذهني لدى الطلبة يحتاج الى بيئة من الحرية وتقبل الآخرين.

لذا يسعى البحث الحالي للتعرف على العلاقة بين الذكاء الثقافي والتفتح الذهني لدى طلبة جامعة بابل ولذا قامت الباحثة بتبني مقياس عيدي، ٢٠١٠ للذكاء الثقافي ومقياس عسلي، ٢٠١٣ للتفتح الذهني، ومن ثم قامت الباحثة بالتحقق من صدق المقياسين وثباتهما وتحليل فقراتهما إحصائيا على عينة مؤلفة من ٣١٠ طالب وطالبة من طلبة كليات جامعة بابل اختيروا بالطريقة العشوائية ذات التوزيع المناسب.

وبعد استكمال أعداد أدوات البحث قامت الباحثة بتطبيقهما على عينة مؤلفة من ٤١١ طالب وطالبة اختيروا أيضا بالطريقة العشوائية. وبهدف تحليل نتائج البحث استعملت الباحثة مجموعة من الوسائل الإحصائية التي تحقق أهداف البحث هي اختبار الثائي لعينة واحدة والاختبار التائي لعينتين مستقلتين، معامل ارتباط بيرسون، معامل ألفا–كرونباخ، تحليل التباين الثنائي، معادلة سيبرمان براون ومعادلة الخطاء المعياري.

وقد توصلت الباحثة للنتائج الآتية:–

١– أن طلبة جامعة بابل لديهم درجه جيدة في مستوى الذكاء الثقافي.

٢– يتمتع طلبة جامعة بابل بدرجه مرتفعة في مستوى التفتح الذهني.

٣– وجود علاقة ارتباطيه متوسطه دالة إحصائيا بين الذكاء الثقافي والتفتح الذهني لدى طلبة جامعة بابل.

وبناءا على النتائج التي خرج بها البحث وضعت الباحثة مجموعة من التوصيات والمقترحات التي ستكمل البحث الحالي.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الثقافي، التفتح الذهني.

الفصل الأول / التعريف بالمشكلة

مشكلة البحث:

تنطلق مشكلة البحث الحالي من ان طلبة الجامعة يتعرضون للعديد من الضغوطات النفسية والمشكلات الاجتماعية بما فيها اختلاف الثقافات بما تشمله من قيم وعادات وتقاليد عائقا أمام تحقيق الانسجام في بيئة الطلبة داخل الجامعة، مما يؤدي الى وقوع مشكلات عديدة ناتجة عن الاختلافات الثقافية بينهم، ولما كان الطالب يحرص على تعليمه داخل الجامعة، فانه يتعين علية تكييف نفسه مع الاخرين والانسجام معهم، وعندما يتحقق هذا الامر بين الطلبة يصبح مناخا مناسبا للتعليم والتفكير والابتكار، والتعاون في

حل مشكلات اختلاف الثقافات، ويصبح الطلبة اكثر قدرة على توليد الأفكار، من هذا يصبح للذكاء الثقافي الفردي أهمية ذات معنى للتواصل مع الاخرين(طه، ٢٠٠٦، ص ١٨٨-١٩٠). بالإضافة الى ذلك كثير ما يخطئ الإفراد والمؤسسات والدول في إحكامها وقراراتها وتخطيطها للحاضر والمستقبل وجميع تلك العمليات تعني التفكير ومن أسباب تلك الاخطاء هي السرعه في اصدار الحكم وعدم الصبر وهذا عكس ما يتصف بيه ذوي الذكاء الثقافي المرتفع كذلك من أسباب اتخاذ القرارات الخاطئة هو التحيز الشخصي لأسباب طائفية وقومية او سياسية... الخ، (عبد نور، ٢٠١٥ ص ١١).

أن القيود التربوية والاجتماعية التي تفرض على الطالب والعقوبات (المادية والمعنوية) التي يتعرض لها كلها أعاقات تقيد حريتهم للتعبير عن النفس أو الحرية النفسية، كذلك فان الشعور بالسلامه والامان وعدم التهديد او العكس فانها تؤثر على قدرتهم على الإبداع وعلى انفتاحهم الذهني. (عدس وتوق ١٩٩٣، ص ٣١٥).

فضلا عن تلك المشكلات التي تظهر بغياب التفتح الذهني فنحن نعاني من عدم تقبل الراي الاخر اذا كان مخالفا لافكارنا وكذلك الانطباع الفكري المسبق عن الآخرين إذ أن الجانب العلمي مطالب بوجود وتقبل طرائق أخرى لتصور الأشياء، غير تلك التي تعودت عليها. إن التفتح الذهني يؤدي بنا إلى ترك الأحكام المسبقة جانبا، ويؤدي بنا إلى قبول النتائج حتى ولو كانت متناقضة لأفكارنا المكتسبة، إذن علينا في المجال العلمي أن نترك تصوراتنا الأولية جانبا، وهذا يتطلب جهدا للتحكم في الذات. فمن العقبات التي يواجهها الطلبة هي السلبية في التعامل مع المستجدات في حين ان التفتح الذهني يشير الى الاستجابة الانفعالية والعقلية التي تمكنهم من التكيف الايجابي مع مواقف الحياة المختلفة.(السرور، ٢٠٠٢، ص ٨٧).

ولهذا تتمثل مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن السؤال التالي: ما العلاقة بين الذكاء الثقافي والتفتح الذهني لدى طلبة جامعة بابل؟.

أهمية البحث:

يواجهه الفرد في حياته العديد من المشكلات والمواقف الضاغطة التي تستدعي أيجاد حلول لها ومواجهتها ولذلك فان الذكاء الثقافي يعد مقياس لمدى قدرتنا على التعايش مع الآخرين والارتباط بهم وعلى أية حال فان الإنسان ما هو ألا كائن اجتماعي، وينبغي إعطاء أهمية قصوى لهذه المقدرة أذا أردنا النجاح في الحياة والاستمتاع بها. (بوزان، ٢٠٠٧، ص ٣-٤). أن الذكاء الثقافي وتطبيقه أمر مفيد وضروري فهو يساعد طلبة الجامعة على إقامة علاقات شخصية وإنسانية مع أساتذة ورؤساء الجامعات على قيادة أكثر فاعلية حيث يساعدهم على المشاركة والتفاعل مع إفراد الثقافات الأخرى، أن الذكاء الثقافي هو المبادرة العقلية الناشئة عن الحساسية الثقافية التي تتعلق بقدرة الفرد على تهيئة سلوكه لغة ومهاره ورمزا اعتمادا على فهم القيم الثقافية واتجاهات التفاعل ذات الصلة مع الثقافات الاخرى وهكذا فان الشخص الذي يتمتع بقدر عالي من الذكاء الثقافي يستطيع ان يستخلص من سلوك الفرد او الجماعة تلك الخصائص التي تشكل قاسم مشترك بين الافراد او الجماعات لان الذكاء الثقافي يشمل القدره على فهم كل من الجوانب المعرفية والانفعالية للثقافات الأخرى (Kanten, 2014:p101). اصبح من الضروري جدا الاهتمام بدراسة طريقة التفكير لدى الطلبة بمختلف المستويات وتعليمهم كيفية التفكير ليتمكنوا من مواجهة متطلبات العولمة وكيفية مسايرة ومناقشة التيارات الثقافية دون ان يؤثر ذلك على تغيير شخصيتهم او هويتهم او مبادئهم لياخذوا المفيد وينبذوا ما يخالف تربيتهم واتجاهاتهم وانساقهم القيمية، وهذا لا يتوفر الا عن طريق الاهتمام بذهنية المتعلم وبناء ذهن متفتح قادر على التفكير والتمييز. www.fille:// c:Document.com and setting)).

ويمكن ايجاز اهمية البحث الحالي بالنقاط الاتية:

١-قلة الدراسات العلمية عن مفهوم الذكاء الثقافي وعلاقته بالتفتح الذهني.

٢-اهمية مرحلة التعليم الجامعي للطلبة كونها من اهم ركائز العملية التعليمية.

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي التعرف على:

١- مستوى الذكاء الثقافي لدى طلبة جامعة بابل

٢- مستوى التفتح الذهني لدى طلبة جامعة بابل.

٣-الفروق ذات الدلالة الإحصائية للعلاقة الارتباطية بين الذكاء الثقافي والتفتح الذهني لدى طلبة جامعة بابل.

حدود البحث: يتحدد البحث الحالي بدراسة الذكاء الثقافي وعلاقته بالتفتح الذهني لدى عينة من طلبة الدراسات الأولية الصباحية في كليات جامعة بابل للعام الدراسي ٢٠١٦/ ٢٠١٧ ومن كلا الجنسين، والمتمثلة (٣) كلية إنسانية و(٨) كلية علمية.

تحديد المصطلحات:

اولا: الذكاء الثقافي: عرفه كل من - ثوماس (Thomas, 2006):

بانه قدرة الشخص على التفاعل مع افراد ذوي ثقافات مختلفة. (الشهراني، ٢٠١٢، ص ٩)

- بلوم(Plum,2007):

بانه قدرة الفرد على جعل نفسه مفهوما امام الاخرين عن طريق إيجاد تعامل مثمر في الحالات التي تمتاز بالاختلاف الثقافي، اي انه يتضمن القدرة على التصرف بطريقة مناسبة في حالة وجود ثقافات مختلفة مع القدرة على امتلاك عقل منفتح Open Mind يستوعب المعلومات الجديدة والغريبة عن تلك الثقافات. (Plum,2007)

التعريف النظري:

في ضوء التعاريف السابقة تتبنى الباحثة تعريف الذكاء الثقافي ل روبرت ستيرنبرغ (Plum,2007) تعريفا نظريا كونه الاقرب لموضوع البحث الحالي.

التعريف الاجرائي:

الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب (الطالب) عن طريق إجابته على فقرات مقياس الذكاء الثقافي الذي اعد لهذا الغرض.

ثانيا: التفتح الذهني: عرفه كل من

- روكش (Rokeach,1980):

هو نمط من التفكير يتميز بانه مرنا ناميا متطور ويتقبل التغير، حيث يهتم الفرد بمعرفة افكار الاخرين ومعتقداتهم ويتقبلها، لديه القدره على تغيير افكاره اذا ثبت انها خطاء. (الشهري، ٢٠٠٦، ص ٣).

- ديبيب (Dibbets, et.al 2006):

هو القدرة على سرعة انتاج الافكار وتنوعها وتحويل الوجهه الذهنية بما يتناسب مع المواقف. (Dibbets, et.al 2006,P.60).

التعريف النظري:

في ضوء التعاريف السابقة تتبنى الباحثة تعريف الذكاء الثقافي ل روكش (Rokeach,1980) تعريفا نظريا كونه الأقرب لموضوع البحث الحالي. (Rokeach,1980,P.)

التعريف الاجرائي:

هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب (الطالب) عن طريق اجابته على فقرات مقياس (التفتح الذهني) الذي اعد لهذا الغرض.

الفصل الثاني

أطار نظري ودراسات سابقة

- الذكاء الثقافي:

أن الدور المحوري لسمات الشخصية والقدرات العقلية كمحددات للسلوك الإنساني هو مركز اهتمام الدراسات والبحوث النفسية وتركز محور تلك الدراسات على التفكير والابداع اللذان يحصلان متى ما تطابق التعبير الذاتي عن الشخصية مع المثيرات الاجتماعية والنفسية، ومتى ما ادرك الانسان الافكار المشتركة للثقافات والهموم واستجلى ضرورة التوافق مع الظروف الاجتماعية المشتركة للحياة الثقافية (عبدالله والعقاد، ٢٠٠٨، ص ٣٤) وعلى هذا الاساس ونتيجة لاتساع المصالح المشتركة عبر القارات بين اشخاص ينتمون الى ثقافات متباعدة ظهر مفهوم الذكاء الثقافي على يد مجموعة من الباحثين المتخصصين في علم النفس والادارة ليشير الى قدرة الفرد على التفاعل الكفء في المواقف التي تتميز بالتنوع الثقافي وقد اصدر كريستوفر اريلي وسونغ انغ اول كتاب في الذكاء الثقافي عام ٢٠٠٣ بعنوان (الذكاء الثقافي: التفاعلات الفردية عبر الثقافات) كما تدعمت مكانة المفهوم من خلال علماء وباحثين كثر ففسروا الذكاء الثقافي على انه قدرة الفرد على اقامة علاقات شخصية تتسم بالكفاءة مع اشخاص ينتمون لثقافات مختلفة عن ثقافته وقدرته على فهم الاشارات والرموز اللفظية وغير اللفظية والاستجابة لهذه الاشارات بشكل توافقي في تلك الثقافات التي تختلف عن ثقافته الاصلية (Dyne &Ang,2008).ويتداخل الذكاء الثقافي مع مفاهيم أخرى من الذكاءات مثل الذكاء الوجداني، العملي.

يتطلب الذكاء الثقافي توافر تسعة انواع من المهارات تمثل غاية في الاهمية بالنسبة لتنوع الذكاء ومكانه وهذه المهارات هي كالأتي:

١- فهم الهوية الثقافية، اي فهم كيف نفكر بشأن انفسنا والاخرين واساليب الحياة التي عرفناها وعشنا في ثناياها.

٢- تفحص الرؤية الثقافية، اي فهم الاختلاف في الخلفيات الثقافية وتحديد الكيفية التي تؤثر فيها تلك الخلفيات في التفكير والسلوك والافتراضات.

٣-الانتقال عبر الحدود ورؤية العالم من وجهات نظر متعددة.

٤- نقل وجهات النظر الى الافراد من مختلف الثقافات، اي ان نضع انفسنا في مقارنة مع ثقافة الاخرين.

٥- الاتصال الثقافي العالمي اي تبادل الافكار والمشاعر وخلق المعاني مع افراد من خلفيات ثقافية متنوعة.

٦- ادارة الصراع الثقافي الذي يتناول الصراع بين الافراد من خلفيات ثقافية مختلفة بطريقة بناءة وفعالة.

٧- العمل كفريق مع الاخرين من ذوي الخلفيات الثقافية المتنوعة.

٨- التعامل مع التحيز Bias، اي ادراك التحيز في انفسنا وعند الاخرين والاستجابة له على نحو فعال.

٩- فهم ديناميكية القوة واستيعاب كيفية ترابط الثقافة وتأثير تلك القوة على كيفية رؤية العالم والتواصل مع الاخرين. (الزبيدي، ٢٠١١، ص ٢٨).

النظرية التي فسر الذكاء الثقافي:

تعود هذه النظرية الى العالم روبرت ستيرنبرغ الاستاذ في جامعة بيل في الولايات المتحدة الامريكية والذي يعتقد ان محاولة تفسير الذكاء كمفهوم عاك يجب ان تتم من جوانبه المختلفة لذا فهو يقترح اتجاها جديدا" في تعريف هذا المفهوم يستند على المسلمات الاساسية لنظريته ومنها:

١- ان الذكاء ينبغي ان يعرف عن طريق المنحى او البعد الذي يستهدف تحديد مجموعة من العمليات المعرفية الاساسية التي يقوم بها العقل عند تناوله اي مشكلة قبل الوصول الى الحل الملائم مع اهمية تحديد هذه العملية المعرفية داخل اطار نظري متكامل.

٢- يعد مفهوم الذكاء مفهوما"متكاملا" وشاملا" لا ينحصر في مهارات النجاح المدرسي فحسب وانما يمتد ليشمل العديد من الامكانات التي تساعد الفرد على تحصيل النجاح في الحياة.(Sternberg,1985,P.237).

٣- التاكيد على الاطار الثقافي والحضاري الذي يعرف عن طريق مفهوم الذكاء والذي يختلف باختلاف المجتمع والبيئة التي نشأ بها الفرد. وانطلاقا" من هذا فان الأفعال التي تعد ذكية في ثقافة معينة ربما لا تعد ولا تمت للذكاء بصلة في أخرى.(Sternberg,1988,P.204).

٤-الاهتمام بدارسة الذكاء بوصفه نطاقا" متكاملا" يؤثر ويتاثر بالعديد من الخبرات الشخصية من ناحية وبالمواقف والمتغيرات الخارجية من ناحية اخرى، وبمدى قدرة الفرد على تحقيق التوافق بين هذه المتغيرات معا"، ولذا فان هذه النظرية قد غلب عليها الطابع المعرفي الانساني في تعريف الذكاء.

٥- يتخذ مفهوم الذكاء شكلا" تدريجيا" او هرميا" تنتظم فيه مكونات الذكاء اذ تقف مكونات ما بعد الاداء في قمة اكتساب المعرفة.

٦- واخيرا فان اهم ما تؤكد علية النظرية هو دراسة هذا المفهوم داخل اطار نظري متكامل الابعاد ويأخذ في اعتباره تحليل المفهوم الى عناصره ومكوناته الأولية مع ضرورة الربط بين هذه العناصر او المكونات وبين خبرات الفرد الاجتماعية والثقافية من ناحية وبين خصائصه الفسيولوجية من ناحية اخرى، بمعنى ان (ستيرنبرغ) يرى ان الذكاء الثقافي له مكونات او اسس اجتماعية وثقافية وفسيولوجية ايضا" لان مفهوم الذكاء لديه ينسحب على كل انواع الذكاء.(Sterbberg,1988,P.112).

-التفتح الذهني:

أن من أهم سمات التفكير، القدرة على التفتح الذهني، فالإنسان في حاجه إلى معرفة نفسه ومعرفة الآخرين وفهم أفكارهم. والتفتح الذهني من الصفات الجيدة للإنسان ولابد ان يعلم الانسان على التفتح الذهني ويدرب على التفكير ليتعرف الى الاخرين ويفهم مقاصدهم (الحارثي، ٢٠٠٠).

وتعد القدرة على الانفتاح الذهني وعدم التحيز من اهم سمات التفكير الناقد، لدرجة ان بعضهم عرف التفكير الناقد بانه القدرة على ايجاد وجهة نظر متوازنه غير منحازه في اطار العدالة والتفتح الذهني.وقد لا يكتفي الافراد بان يتعرفوا على تفكيرهم فقط، بل لا بد من تعرف افكار الاخرين لانهم يعيشون في بيئة تعليمية وفي عالم اجتماعي هو مزيج من العمل والتفكير فالطالب المفكر الناقد في حاجة الى معرفة نفسه ومعرفة الاخرين وفهم افكارهم.

والتفتح الذهني ليس فطريا عند الانسان، بل هو صفة من الصفات المكتسبة الجيدة للإنسان المفكر ولابد ان يدرب ويعلم الافراد منذ الصغر على الانفتاح الذهني (العقلي)، ليخرجوا من سجن انانيتهم وينطلقوا في عالم الافكار الرحب ليتعرفوا الى الاخرين ويعرفوا مقاصدهم عن طريق تشجيعهم على التوسع في المطالعة والقراءة المستمرة لاستبقاء الخزين المناسب والتحليل والحكم على بعض المواقف الحياتية التي تجابههم في الدراسة او في الحياة العامة (الحارثي، ٢٠٠٠، ص ٤١). وينظر الى المتفتحين بانهم يتمتعون بمجموعة خصائص عقلية مثل سرعة البداهة وتعدد الافكار والاجابات والقدرة على التحليل والتركيب والتقويم واستخدام البراهين والادلة في اتخاذ القرارات والبحث عن العلاقة بين السبب والنتيجة وسعة الادراك وطرح بدائل مختلفة لحل مشكلة ما، والقدرة على اصدار الاحكام غير المعتمدة على معايير مألوفة والحكم على الافكار او المواقف او الظواهر بعد دراستها وتقويمها والخلفية الواسعة في الحقول المعرفية المتعددة وكثرة القراءة والمرونة الادراكية والبراعة والاتقان في معالجة المشكلات والقدرة على البحث والاستقصاء والاهتمام بالمعاني والعلاقات وتوظيفها اكثر من المعلومات ذاتها، كذلك يتميزون بالمرونة والاصالة والطلاقة الفكرية والقدرة على الاضافة والزيادة للمواقف المشكلة التي يبحثونها. دي راد(De raad,2000).

النظرية التي فسرت التفتح الذهني:

اما نظرية (روكيش) فقد اشارت الى مجموعة من المبادئ الرئيسة التي تتناول مدى التفتح الذهني للفرد، حيث انصب اهتمام النظرية على معرفة اسلوب الفرد في التفكير بصرف النظر عما يعتقد، وعندما نبين حالة الانفتاح العقلي الا نسال ماذا نعتقد ولكن نسال كيف نعتقد فالفرد لا يوصف انه منفتح عقليا على اساس ما لدية من معتقدات وانما على اساس أسلوبه في التعامل مع هذه المعتقدات اي هل التعامل مع المعتقدات بعقلية او نظام عقلي منفتح ؟(الشهري، ٢٠٠٦، ص٣).

تعرف نظرية (روكيش) باسم (انساق المعتقدات، Belief system) التي تقوم على اساس مفهوم الجمود المرتبط بمفهوم تفتح الذهن وانغلاق الذهن، ويقع انسان المعتقدات عبر متصل ثنائي القطب، يقع منفتحوا الذهن في احد جانبية ومنغلقوا الذهن في الجانب الاخر، وتركز هذه النظرية على بناء المعتقدات واشكالها اكثر من محتواها فالفرد ذو التفكير المنفتح يستطيع ان يتقبل افكار غيره ويتفهمها دون صعوبة على الرغم من اختلاف مضامينها عما يعتقد به، بينما المنغلق ذهنيا لا يمكنه فعل ذلك حيث انه يهتم بالجانب الانفعالي للفرد فالطريقة التي يقبل او يرفض بها الافكار والافراد والسلطة هو طريق واحد وان اختلفت مظاهرها النوعية، وعلى هذا الاساس تكون تصرفاته على وفق نظام اعتقاده الذي يكون منفتحا او منغلقا فكلما كان نظام الاعتقاد الشخصي منفتحا بصورة اكبر، كلما كان اكثر قدرة على تقييم المعلومات ويكون تأثير السلطة فيه اقل وغير متشكك بالأفكار الجديدة وغير متمسك بالأفكار التقليدية.(Carson,2000, p.202).

اي ان (روكيش) ميز بين نمطين من التفكير المنفتح والمنغلق، ففي نمط التفكير المنفتح يكون اسلوب التفكير ناميا متطورا اذ يهتم الفرد بمعرفة افكار الافراد ومعتقداتهم كما ان لدية القدرة على تفيير افكاره بنفسة، يتقبل التغيير ويتحمل الغموض ويستطيع تقبل افكار الاخرين، وان لكل فرد عدد هائل من المعتقدات لا يمكن حصرها وان كل معتقد لا يعمل بمفرده مستقلا عن غيره من المعتقدات اذ يوجد نسق كلي للمعتقدات واللامعتقدات ويشير نسق المعتقدات الى كل كل المعتقدات والتوقعات والاتجاهات والفروض الشعورية واللاشعورية التي يتقبلها الفرد في زمن معين ويعتبرها حقيقة كحقيقة العالم الذي نعيش فيه، بينما يشير نسق اللامعتقدات الى مجموعة من الانظمة الفرعية تضم كل المعتقدات والاتجاهات والتوقعات التي يتقبلها الفرد بدرجات متفاوته في فترة زمنية معينة واسلوب اعتقاد الفرد لا يكون منفتحا تماما او منغلقا تماما فكل انسان يكون نظاما للمعتقدات واللامعتقدات تعمل عمل الاطار الكلي الذي يمكنه من فهم عالمه بأفضل طريقة (Rokeach,1960,P.55).

الدراسات السابقة:

تعد الدراسات السابقة ركنا" مهم من اركان الاطار المرجعي والخلفية النظرية للبحث وكذلك يعد الاطلاع عليها خطوه مهمة في اعداد البحث وعلى هذا الاساس سيتم عرضها.

المحور الأول: الدراسات التي تناولت الذكاء الثقافي:

دراسة عربية:

دراسة (جلاب، ٢٠١١) بعنوان:- (العلاقة بين الذكاء الشعوري والذكاء الثقافي: دراسة تحليلية لأراء عينة من تدريسي كلية التربية في جامعة القادسية)

هدفت هذه الدراسة للتعرف على طبيعة ونوع العلاقة بين الذكاء الشعوري والذكاء الثقافي. طبقت الدراسة على عينة مكونة من (٦٧) تدريسيا موزعين على (٨) اقسام علمية ووحدة رياضية. واظهرت نتائج الدراسة ان امتلاك القدرات التكيفية للذكاء الشعوري يمهد الطريق امام امتلاك قابليات الذكاء الثقافي. واوصت الدراسة الى ادخال اختبارات الذكاء الشعوري والذكاء الثقافي ضمن اختبار صلاحية التدريس في الجامعات والمعاهد العراقية فضلا عن اضافة هذه المفاهيم الى مقررات المناهج الدراسية في الدراسات الاولية والعليا على حد سواء.

دراسة اجنبية:

دراسة (Wang and Horng,2002) بعنوان: (اثر تدريب حل مشكلات الابتكار على الابتكار عن طريق قياس اداء قدرات العاملين(الطلاقة، المرونة، الاصالة) **(The effect of creative problem solving training on creativity,cognitive type and R&D performance)**

هدفت هذه الدراسة للتعرف على اثر تدريب حل مشكلات الابتكار على الابتكار عن طريق قياس اداء قدرات العاملين(الطلاقة، المرونة، الاصالة) في قسم البحوث والتطوير، طبقت الدراسة على عمال البحوث والتطوير في شركة تصميم في

التايوان حيث وزع (١٠٦) استبانة وقسمت العينة الى مجموعتين، المجموعة الاولى مكونة من (٣٥) عامل من قسم البحوث والتطوير دربوا على قدرات الابتكار لمدة ثلاث شهور، المجموعة الثانية مكونه من (٧١) عامل لم يخضعوا للتدريب. اظهرت نتائج الدراسة بان العاملين الذين خضعوا للتدريب على قدرات الابتكار الاداري هم اشخاص تميزوا بالنجاح في كل الاختبارات الافكار التي تم طرحها في مجال التطوير. وهم الاشخاص الاكثر قدرة في حل المشاكل. واوصت نتائج الدراسة بالاهتمام في تطوير قدرات الابتكار الاداري لدى العاملين في كل اقسام الشركة.

المحور الثاني: الدراسات التي تناولت التفتح الذهني:

دراسة عربية:

– دراسة (باقر، ٢٠٠٦) بعنوان: الحرية النفسية والسلامة النفسية وعلاقتهما بالتفتح الذهني لدى طلبة السادس الثانوي)

أجريت هذه الدراسة في قطرنا العزيز(جمهورية العراق، بغداد، الرصافة الأولى) وتسعى هذه الدراسة إلى الأهداف الآتية.

– قياس مستوى الحرية النفسية لدى طلبة الصف السادس الثانوي تبعا لمتغير الجنس والاختصاص (علمي – ادبي).

– قياس مستوى السلامة النفسية لدى طلبة السادس الثانوي تبعا لمتغير الجنس والاختصاص (علمي – ادبي).

– قياس مستوى الانفتاح الذهني لدى طلبة السادس الثانوي.

تتألف عينة الدراسة من (٢٠٠)طالبا" وطالبة. واستعملت الباحثة الوسائل الإحصائية المتفق عليها

وتوصلت هذه الدراسة إلى أن طلبة الصف السادس الثانوي يمتلكون درجات عالية من الحرية النفسية ودرجات قليلة من السلامة النفسية. كما أنهم يتمتعون بدرجات عالية من الانفتاح الذهني. واشارت الباحثة الى عدد ممن التوصيات والمقترحات.

دراسة اجنبية:

دراسة ديسي (Deese,2003) بعنوان: (تأثير استخدام البرامج النظرية والعلمية في دراسة الفيزياء بتطوير حل المشكلة والتفكير المنطلق) **(The impact of using theoretical and partical programs in the study of physics by developing problem solving and thinking)**

هدفت هذه الدراسة الى التعرف على تأثير استخدام البرامج النظرية والعلمية في دراسة الفيزياء بتطوير حل المشكلة والتفكير المنطلق، طبقت الدراسة على عينة مكونة من (١٨٠) طالا" وطالبة منهم (٧٢) طالبا" وطالبة من المرحلة الاساسية و(١٠٨) طالبا" وطالبة من المرحلة الثانوية. اجريت الدراسة بتنفيذ (٣٦) اختبارا" فيزيائيا" وتوصلت الى وجود اختلاف بين المجموعتين التجريبية والضابطة تبعا" لمتغيرات الجنس والتحصيل والجمود الذهني وذلك لمصلحة الاناث وذوي التحصيل المرتفع وبينت النتائج ان ما نسبته (٣,٧٢%) من الطلاب اظهروا مرونة في التفكير لحل المشكلات المعروضة عليهم.

الفصل الثالث / منهج البحث وإجراءاته

منهجية البحث:

بما أن البحث يهدف إلى تقصي العلاقة بين الذكاء الثقافي والتفتح الذهني، فقد اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي ألارتباطي وذلك لملائمته مع طبيعة البحث وأهدافه, ويشمل المنهج الوصفي جمع المعلومات والبيانات وتبويبها وتحليلها وقياسها وتفسيرها، وهو احد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كميا عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة (ملحم، ٢٠١٠: ٣٧٠).

مجتمع البحث:

يتضمن مجتمع البحث طلبة جامعة بابل ذكوراً وإناثاً المستمرون في الدراسة الأولية الصباحية للعام الدراسي (٢٠١٦– ٢٠١٧) وللتخصصين العلمي والإنساني البالغ عددهم (٢٠٥٤١) طالباً وطالبة موزعين على (١٩) كلية بواقع (٦) كليات إنسانية ويبلغ مجموع

طلبتها (١٠١٢٥) طالباً وطالبة، و(١٣) كلية علمية ويبلغ مجموع طلبتها (١٠٤١٦) طالباً وطالبة وقد بلغ مجموع الذكور (٨٢٠٨) بنسبة ٤٠% في حين بلغ مجموع الإناث (١٢٣٣٣) بنسبة ٦٠% من مجموع طلبة جامعة بابل. وكما موضح في جدول (١).

جدول (١) مجتمع البحث لطلبة جامعة بابل للعام الدراسي للعام (٢٠١٦-٢٠١٧)

ت	الكلية	التخصص	عدد الطلبة		المجموع
			ذكور	اناث	
١	الفنون الجميلة	علمي	٥٩٠	٧٧٩	١٣٦٩
٢	القانون	إنساني	٥٧١	٤٩٢	١٠٦٣
٣	الهندسة	علمي	٥٦٥	٩٢٩	١٤٩٤
٤	العلوم	علمي	٤٥٢	٦٨٠	١١٣٢
٥	الطب	علمي	٣٥٣	٧١٩	١٠٧٢
٦	التربية للعلوم الإنسانية	أنساني	١١٨٧	١٨٧٥	٣٠٦٢
٧	التربية الرياضية	علمي	٥٣٠	٧٠	٦٠٠
٨	التربية للعلوم الصرفة	علمي	٣٤٩	٤٣٠	٧٧٩
٩	التربية الأساسية	إنساني	١٤٣٠	١٨٦١	٣٢٩١
١٠	طب الأسنان	علمي	٢٦٧	٤٠٨	٦٧٥
١١	الدراسات القرآنية	إنساني	٢٤١	٤٥٣	٦٩٤
١٢	العلوم للبنات	علمي	صفر	٩٢٣	٩٢٣
١٣	الآداب	إنساني	٤٠٩	٧٢٢	١١٣١
١٤	الاداره والاقتصاد	إنساني	٥٢٣	٣٦١	٨٨٤
١٥	التمريض	علمي	٨٨	٣٤٠	٤٢٨
١٦	هندسة المواد	علمي	١٥٨	٣٠٩	٤٦٧
١٧	الصيدلة	علمي	٢١١	٥٦٤	٧٧٥
١٨	تكنولوجيا المعلومات	علمي	١٥٧	٣٢١	٤٧٨
١٩	هندسة المسيب	علمي	١٢٧	٩٧	٢٢٤
	المجموع		٨٢٠٨	١٢٣٣٣	٢٠٥٤١

عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث بنسبة ٢%من مجتمع البحث الكلي البالغ عددهم (٢٠٥٤١) اعتمادا على المعايير الإحصائية المقبولة في اختيار العينات التي ترى بأن حجم العينة المناسب للمجتمعات الكبيرة في الدراسات الوصفية هو(٥%) (عودة والخليلي، ٢٠٠: ١٧). لذلك أصبحت عينة البحث (٤١١) طالبا وطالبة ولم استبعد اي استمارة بواقع (١٦٧) طالبا و(٢٤٤) طالبة من كلا الاختصاصين العلمي والإنساني اختيروا بالطريقة الطبقية العشوائية، ومن ثم اختيرت عينة عشوائية من مجتمع البحث (١٩) كليات من التخصصين العلمي والإنساني، إذ كتبت أسماء الكليات العلمية والإنسانية في قصاصات ورقية صغيرة وضِعت في كيس وسحبت عدد من الكليات البالغ عددها (١١) كليات منها (٨) كلية علمية (٣) كلية إنسانية وهي تمثل نسبة (٥٨%) تقريبا من حجم كليات مجتمع البحث الكلي جدول (٢).

جدول (٢) عينة البحث بحسب متغير (الجنس والتخصص)

ت	الكلية	العدد	النسب المئوية	عينة الذكور	النسب المئوية	عينة الإناث	النسب المئوية
١	الفنون الجميلة	٣٨	%٩	١٦	%٤٢	٢٢	%٥٨
٢	الهندسة	٤١	%١٠	١٦	%٣٩	٢٥	%٦١
٣	العلوم	٣١	%٨	١٢	%٣٩	١٩	%٦١
٤	الطب	٢٩	%٥	١٠	%٣٤	١٩	%٦٦
٥	التربية للعلوم الإنسانية	٨٤	%٢٠	٣٣	%٤٠	٥١	%٦٠
٦	التربية الرياضية	١٧	%٤	١٥	%٨٨	٢	%١٢
٧	التربية الاساسية	٩٠	%٢٢	٣٩	%٤٣	٥١	%٥٧
٨	طب الاسنان	١٩	%٥	٨	%٤٢	١١	%٥٨
٩	العلوم للبنات	٢٥	%٦	صفر	صفر	٢٥	%١٠٠
١٠	الادراة والاقتصاد	٢٤	%٦	١٤	%٥٨	١٠	%٤٢
١١	تكنولوجيا المعلومات	١٣	%٣	٤	%٣٠	٩	%٧٠
	المجموع	٤١١	%١٠٠	١٦٧	%١٠٠	٢٤٤	

أداة البحث: بما أن البحث الحالي يهدف الى دراسة العلاقة بين الذكاء الثقافي والتفتح الذهني لدى طلبة الجامعة، لذا تطلب وجود أداتين تتوفر فيهما الخصائص السيكومترية لتحقيق أهداف البحث هي:-

أولا: مقياس الذكاء الثقافي:

وصف المقياس: بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث، تبنت الباحثة المقياس المعد من قبل (الحصناوي وعيدي، ٢٠١٠) (الملحق/ 1)، لكونه يتلاءم طبيعة البحث ويتألف المقياس من (٣٤) فقرة ذات خمسة بدائل للاستجابة هي (تنطبق علي دائما"، تنطبق علي غالبا"، تنطبق علي احيانا"، تنطبق علي نادرا" ولا تنطبق علي مطلقا).

الصدق الظاهري: يرى (Ebel) أن افضل طريقه للتأكد من الصدق الظاهري لأداة القياس هي ما يقرره مجموعة من المتخصصين بصلاحية فقرات المقياس في مدى قياسها للسمه او القدرة التي يفترض انها تقيسها (فرج، ٢٠١٢: ٢٧١). لغرض التحقق من الصدق الظاهري لمقياس مهارات الذكاء الثقافي عُرض المقياس بصيغته الأولية على عدد من المحكمين من الأساتذة المتخصصين في قسم العلوم التربوية والنفسية للحكم على مدى انسجام فقرات المقياس مع التعريف الذي اعتمدته الباحثة. وعلى مدى ملائمتها لعينة البحث. ووضح هذا الإجراء سابقاً في استطلاع اراء المحكمين. وعدت كل فقرة صالحة عندما تكون قيمة مربع كاي المحسوبة دالة احصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية واحدة، كما موضح في فقرة صلاحية الاختبار السابقة.

صدق البناء: تم حساب صدق المقياس من خلال اسلوبين هما: الاول تمثل بإيجاد القوة التميزية للفقرات بأسلوب المجموعتين الطرفيتين والعلاقة بين درجة الفقرة والدرجة الكلية (الاتساق الداخلي) وقد تراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠,٢٤٦-٠,٦٤٦). وتميزت الفقرات بمعامل ارتباط جيد. وذلك على وفق معيار الن (Allen, 1979) الذي حدد (٠,٣٠) فاكثر معامل ارتباط الفقرة المميزة.(Allen &Yen,1979,P.67).

ثبات المقياس: وقد تحققت الباحثة من ثبات مقياس الذكاء الثقافي عن طريق تقدير ثبات المقياس بطرائق عدة بعد تطبيق المقياس على (٣١٠) طالب وطالبة اختيروا بالطريقة الطبقية العشوائية. طريقة أعادة الاختبار(معامل الاستقرار) اذ بلغت قيمة معامل الثبات للمقياس (٠,٨٧٧) وهي قيمة ثابته جيدة وطريقة الفا- كرونباخ للاتساق الداخلي اذ بلغت قيمة معامل الثبات بهذه الطريقة (٠,٨٥٩) وطريقة التجزئة النصفي هاذ بلغت قيمة معامل الثبات المستخرج (٠,٧٨) وهو يعد معامل ثبات جيد.. بعد تطبيق المقياس على (٣١٠) طالب وطالبة اختيروا بالطريقة الطبقية العشوائية.

ثانيا: مقياس التفتح الذهني:

وصف المقياس: بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة التي درست موضوع التفتح الذهني قامت الباحثة بتبني مقياس التفتح الذهني مقياس (عسلي، ٢٠١٣) لكونه يتلاءم طبيعة البحث ويتألف المقياس من (٢٣) فقرة ذات خمسة بدائل للاستجابة هي (تنطبق علي دائما، تنطبق عليّ غالباً، تنطبق علي أحياناً، تنطبق عليّ نادراً، لا تنطبق عليّ مطلقا).

الصدق(Validity): ويقصد بالصدق قدرة المقياس أو الاختبار على قياس ما وضع من اجل قياسه (فرج,١٩٨٠: ٣٠٦). ويمثل الصدق احد الوسائل المهمة في الحكم على صلاحية الأداة القياسية كونه من أهم الخصائص السيكومترية التي ينبغي توفرها في المقاييس والاختبارات النفسية والتربوية (الظاهر,١٩٩٩: ١٣٢). وتحققت الباحثة من مؤشر الصدق لمقياس التفتح الذهني على النحو الآتي:

الصدق الظاهري: يرى (Ebel) أن افضل طريقه للتأكد من الصدق الظاهري لأداة القياس هي ما يقرره مجموعة من المتخصصين بصلاحية فقرات المقياس في مدى قياسها للسمه او القدرة التي يفترض انها تقيسها (فرج، ٢٠١٢: ٢٧١). لغرض التحقق من الصدق الظاهري لمقياس مهارات التواصل الاجتماعي عُرض المقياس بصيغته الأولية على عدد من المحكمين من الأساتذة المتخصصين في قسم العلوم التربوية والنفسية للحكم على مدى انسجام فقرات المقياس مع التعريف الذي اعتمدته الباحثة. وعلى مدى ملائمتها لعينة البحث. ووضح هذا الإجراء سابقاً في استطلاع اراء المحكمين.

صدق البناء: تم حساب صدق المقياس من خلال اسلوبين هما: الاول تمثل بإيجاد القوة التميزية للفقرات بأسلوب المجموعتين الطرفيتين والعلاقة بين درجة الفقرة والدرجة الكلية(الاتساق الداخلي وقد تراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠,٢٤٦-٠,٦٤٦). وتميزت الفقرات بمعامل ارتباط جيد. وذلك على وفق معيار الن (Allen, 1979) الذي حدد (٠,٣٠) فاكثر معامل ارتباط الفقره المميزة.(Allen &Yen,1979,P.67).

ثبات المقياس: وقد تحققت الباحثة من ثبات مقياس التفتح الذهني عن طريق تقدير ثبات المقياس بطرائق عدة بعد تطبيق المقياس على (٣١٠) طالب وطالبة اختيروا بالطريقة الطبقية العشوائية. طريقة إعادة الاختبار(معامل الاستقرار) اذ بلغت قيمة معامل الثبات للمقياس (٠,٨٨٧) وهي قيمة ثابته جيدة وطريقة الفا- كرونباخ للاتساق الداخلي اذ بلغت قيمة معامل الثبات بهذه الطريقة (٠,٨٢٥) وهو يعد معامل ثبات جيد.

الوسائل الإحصائية: تم تحليل جميع بيانات الدراسة احصائياً باستخدام الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية والمعروفة ب(SPSS) ونظام جداول البيانات (Excel. 97) وعلى النحو الآتي:

١- اختبار مربع كاي: لعينة واحدة لمعرفة دلالة الفروق لآراء المحكمين حول صلاحية فقرات المقياس.

٢- الاختبار التائي:لعينتين مستقلتين لإيجاد القوة التمييزية بطريقة المجموعتين الطرفيتين لفقرات المقياسين.

٣- معامل ارتباط بيرسون لإيجاد:-

أ- القوة التمييزية بطريقة علاقة الفقرة بالمجموع الكلي لفقرات المقياسين.

ب- العلاقة الارتباطية بين الذكاء الثقافي والتفتح الذهني.

ج- قيمة معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار للمقياسين.

د- قيمة معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية للمقياسين.

٤- معادلة سبيرمان- براون.

لتصحيح قيمة معامل ارتباط بيرسون للثبات المستخرج بطريقة التجزئة النصفية للمقياسين.

٥- معادلة ألفا- كرونباخ.

لإيجاد قيمة معامل الثبات لمقياس الذكاء الثقافي والتفتح الذهني.

٦- معادلة الخطأ المعياري.

لإيجاد قيمة الخطأ المعياري للمقياسين.

٧- تحليل التباين الثنائي.

لتعّرف الفروق بين متغيري الجنس والتخصص للمقياسين.

٨- الاختبار التائي لعينة واحدة في استخراج النتائج.

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها

الهدف الأول: مستوى الذكاء الثقافي لدى طلبة جامعة بابل.

لأجل تحقيق هذا الهدف, طبقت الباحثة مقياس الذكاء الثقافي على أفراد العينة الأساسية البالغ عددهم (٤١١) طالباً وطالبة, وبعد جمع البيانات ومعالجتها إحصائيا, وجدت ان الوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات العينة، إذ بلغ الوسط الحسابي (١١٦,٤٢) وبانحراف معياري مقداره (١٧,٨٨٦)، وبوسط فرضي (١٠٢)، ولمعرفة دلالة الفرق بين الوسط الحسابي والوسط الفرضي لأفراد العينة استخدمت الباحثة الاختبار (t) لعينة واحدة, كما موضح في الجدول (٣).

جدول (٣) الذكاء الثقافي لدى طلبة جامعة بابل

المتغير	العينة	الوسط الحسابي	الوسط الفرضي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة ٠,٠٥
						المحسوبة	الجدولية	
الذكاء الثقافي	٤١١	١١٦,٤٢	١٠٢	١٧،٨٨٦	٤١٠	١٦،٣٤٨	١،٩٦	دال

يظهر من الجدول (٣) أن قيمة ت(t) المحسوبة (١٦،٣٤٨) اكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) مما يعني ان طلبة الجامعة لديهم مستوى دال احصائياً من الذكاء الثقافي(وجود فروق دالة احصائيا)، ويمكن تفسير ذلك بناءاً على ان طلبة الجامعة أصبحوا في مرحلة تجعلهم في موقف يتطلب منهم الذكاء الثقافي بكل انواعه وخصوصا الذكاء الثقافي.

الهدف الثاني:مستوى التفتح الذهني لدى طلبة جامعة بابل.

لأجل تحقيق هذا الهدف, طبق مقياس التفتح الذهني على أفراد العينة, وبعد جمع البيانات ومعالجتها إحصائيا وجد الوسط الحسابي والانحراف المعياري, إذ بلغ الوسط الحسابي للمقياس (٩١,١٨) وبانحراف معياري (١١,٢٦٣) درجة وبوسط فرضي قدره (٦٩)، ولمعرفة دلالة الفرق بين الوسط الحقيقي والمتوسط الفرضي لأفراد العينة استعمل الباحثة الاختبار (t) لعينة واحدة, كما موضح في جدول (٤).

جدول (٤) التفتح الذهني لدى طلبة جامعة بابل

المتغير	العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية		مستوى الدلالة ٠,٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
التفتح الذهني	٤١١	٩١,١٨	١١,٢٦٣	٤١٠	٣٩,٩٢٣	١,٩٦	دال

يظهر من الجدول (٤) أن قيمة (t)المحسوبة هي (٣٩,٩٢٣) اكبر من قيمة (t) الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥). مما يعني أن التفتح الذهني مرتفعة لدى طلبة جامعة بابل، وتعزى هذه النتيجة الى طبيعة التفكير لدى طلبة الجامعة والى طبيعة القدرات العقلية، حيث التفتح الذهني يرتبط بوظائف تفكير يتباين الناس في امتلاكها، وهي تؤدي وظائف تكيفية معرفية ونفسية

مختلفة وتوزيعها لدى الافراد ربما يتبع التوزيع الطبيعي، اذ نجد ان معظم الطلبة يمتلكون درجات جيدة من التفتح الذهني، وان طبيعة المرحلة التي يمر بها افراد عينة الدراسة، تعكس مستويات جيدة من الخبرات والتي تنعكس بشكل مباشر على مستويات التفتح الذهني لدى طلبة الجامعة افراد عينة الدراسة.

الهدف الثالث:الفروق ذات الدلالة الإحصائية في العلاقة الارتباطية بين الذكاء الثقافي والتفتح الذهني لدى طلبة الجامعة.

بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٥٧٣) ولمعرفة الدلالة الاحصائية لمعامل الارتباط فقد حولت قيمة معامل ارتباط بيرسون الى القيمة التائية المقابلة باستعمال الاختبار التائي الخاص بمعامل ارتباط بيرسون، وكما موضح في جدول (٥).

جدول (٥) الاختبار التائي لاختبار دلالة معامل ارتباط بيرسون

العينّة	قيمة معامل الارتباط بيرسون المحسوبة	القيمة التائية ر		درجة الحرية	مستوى الدالة ٠,٠٥
		المحسوبة	الجدولية		
٤١١	٠,٥٧٣	١٨,٤٨	١,٩٦	٤٠٩	دال

يظهر من الجدول (٥) ان العلاقة الارتباطية بين المتغيرين دالة احصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٤٠٩) اذ بلغت القيمة التائية المحسوبة لمعامل الارتباط (١٨,٤٨) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦). حيث توجد علاقة ارتباطيه بين المتغيرين.

أشارت النتائج الى ان هناك ارتباطا"دالا"بين الذكاء الثقافي والتفتح الذهني لدى طلبة جامعة بابل علاقة ارتباطية مرتفعة وجيدة بين المتغيرين وهي علاقة طردية اذ كلما ارتفع الذكاء الثقافي ارتفع التفتح الذهني والعكس صحيح، تعلل الباحثة هذه النتيجة من خلال العلاقة الوظيفية مابين التفتح الذهني المرتبطة بوجود مرونة عقلية والتوجه لاستخدام اسلوب الذكاء الثقافي والذي يتطلب استخدامه توافر التفتح الذهني في الانفتاح الثقافي. اي ان العلاقة ارتباطية تؤيد ما جاء في نظرية (روكيش).

الاستنتاجات: في ضوء ما توصلت إليه الباحثة من نتائج في البحث الحالي يمكن استنتاج ما يأتي:

١- ان طلبة جامعة بابل لديهم درجه جيدة في مستوى الذكاء الثقافي.

٢- كلما تمتعت الطلبة بذكاء ثقافي، كلما زادت قدرتهم على التكييف مع الآخرين وذلك بسبب امتلاكهم لمداخل متعددة في التعامل مع مختلف أنواع الثقافات، ويسهل اكتسابهم للخبرات.

٣- يتمتع طلبة جامعة بابل بدرجه مرتفعة في مستوى التفتح الذهني.

٤- وجود علاقة ارتباطيه متوسطه دالة إحصائيا بين الذكاء الثقافي والتفتح الذهني لدى طلبة جامعة بابل.

التوصيات: واستكمالاً لإجراءات البحث، توصي الباحثة ما يأتي:

١-الاهتمام بتوجيه وارشاد الطلبة حول التخطيط لمستقبلهم عن طريق التفتح الذهني لديهم.

٢- توفير انشطة وبرامج جامعية تعزز من الوعي الثقافي بالآخر والتفتح الذهني معه مما يقرب المسافات بين الثقافات المتنوعة العراقية.

٣- تضمين المناهج الدراسية لكافة المراحل لمواضيع تساهم في رفع الذكاء الثقافي والتفتح الذهني.

٤-ضرورة ان تمارس هيأة الاعلام دورها المهني الفعال في بث الافكار والرؤى التي تعزز الثقافة بين افراد المجتمع من كل اطيافه وبيئاته.

المقترحات: واستكمالاً لإجراءات البحث، تقترح الباحثة إجراء دراسات في الموضوعات الاتية:

١- إجراء دراسة الذكاء الثقافي وعلاقته بالتفتح الذهني في المرحلة الإعدادية.

٢- إجراء دراسة الذكاء الثقافي وعلاقته بالتفتح الذهني لدى طلبة جامعات الفرات الأوسط.

٣- إجراء دراسة تناول العلاقة بين التفتح الذهني وأنواع أخرى مثل (الذكاء العام، القلق النفسي).

٤- قياس الانفتاح الذهني لدى القيادات الإدارية في الجامعة.

٥- إجراء دراسة الذكاء الثقافي على عينة من طلبة وطالبات الاقسام الداخلية في الجامعة.

أولا: المصادر العربية:

- باقر، معين (٢٠٠٦): **الحرية النفسية والسلامة النفسية وعلاقتهما بالتفتح الذهني**، مجلة تربية المستنصرية، ع.٢، بغداد، العراق.
- بوزان، توني (٢٠٠٧): **قوة الذكاء الاجتماعي**، مكتبة جرير، ط ٣، الرياض، السعودية.
- جلاب، احسان (٢٠١١): **العلاقة بين الذكاء الشعوري والذكاء الثقافي**، دراسة تحليلية لآراء عينة من تدريسي كلية التربية في جامعة القادسية، مجلة القادسية للعلوم الادارية والاقتصادية، المجلد ١٣(٤)، ص ٨-١٩.
- الحارثي، ابراهيم (٢٠٠٠): **تدريس العلوم بأسلوب حل المشكلات النظرية والتطبيق**، مكتبة الشقري، الرياض.
- الزبيدي، سحر عناوي (٢٠١١): **تأثير الذكاء الثقافي على الاداء الاستراتيجي للمنظمات**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القادسية، كلية الادارة والاقتصاد، قسم ادارة الاعمال.
- السرور، ناديا هايل (٢٠٠٢): **مقدمة في الابداع**. عمان، دار وائل للنشر.
- الشهراني، دعاء محمد سعيد (٢٠١٢): **الذكاء الثقافي وعلاقته بجودة الحياة لدى الطلاب والطالبات السعوديين المبتعثين إلى المملكة المتحدة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك عبد العزيز، السعودية.
- الشهري، حاسن بن رافع (٢٠٠٦): **مستوى الانغلاق الفكري لمعلمي ومعلمات مراحل التعليم العام في المدينة المنورة**. رسالة التربية وعلم النفس، العدد (٢٧).
- طه، محمد(٢٠٠٦): **الذكاء الانساني (اتجاهات معاصرة وقضايا نقدية**، سلسلة عالم المعرفة، العدد ٣٣٠، المجلس الوطني للثقافة والفنون والادب، الكويت.
- الظاهر، زكريا محمود.(١٩٩٩). **مبادىء القياس والتقويم في التربية**. ط١. مكتبة دار الثقافة. عمان.
- عبدالله، هشام، عصام العقاد (٢٠٠٨): **الذكاء الوجداني وعلاقته بفاعلية الذات لدى عينة من طلاب الجامعة**، مجلة علم النفس المعاصر والعلوم الانسانية، ١٩(٨)، الرياض، السعودية.
- عبد نور، كاظم عبد زيد (٢٠١٥):التفكير وتعلم مهاراته وتعليمها، محاضرات طلبة دراسات عليا، كلية التربية للعلوم الانسانية، جامعة بابل.
- عدس، عبدالرحمن، توق ومحي الدين (١٩٩٣): **المدخل الى علم النفس**، الطبعة الثالثة، مركز الكتب الاردني، الاردن.
- عسلي، عماد منشد (٢٠١٣): **مستوى التفتح العقلي وعلاقته بحل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، الاردن.
- عودة, احمد سليمان, الخليلي يوسف(٢٠٠٠): **الاحصاء للباحث في التربية والعلوم الانسانية**، ط٢، دار الامل، اربد، الاردن.
- عيدي، جاسم محمد (٢٠١٠): **التسامح الاجتماعي وفقا لمستويات الذكاء الثقافي لدى طلبة الجامعة**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة المستنصرية، بغداد.
- فرج، صفوت (١٩٨٠): **القياس النفسي**، دار الفكر العربي، القاهرة.
- (٢٠١٢). **القياس النفسي**، ط٧، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
- ملحم، سامي محمد (٢٠١٠): **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ط٦، دار المسيرة، عمان.

ثانياً: المصادر الأجنبية:

- Allen, M. J&Yen,M.W(1979)"**Introduction to MeasurementTheory**" California. U. S - Ang,Soon &Van Dyen, Linn., (2008) "Conceptualization of cultural intelligence definition, distinctiveness and homological network, Handbook of cultural intelligence: Theory, measurement and application ", Armonk,New York: M,E. Sharpe.
- _____ (2008) "Handbook of cultural intelligence theory measurement and applications Armonk,New York: M,E. Sharpe.
- Carson,C.C(2000) "Anrmal psychology and modern life bosten", Allyn and bacon.
- De, Raad.B.,& Perugini,M.(Eds.) (2002) "Big Five assessment Gottingen: Hogrefe & Huber", Stanford university Press,Palo, Alto.
- Dees, B.(2003) "Modeling the effects of multicontextual physics instruction on learner expectations and understanding of force and motion systems", Dissertation abstracts international,60(11)P.3927.
- Dibbets, Pauline, Jolles, Jellemer (2006) "The switch task for children measuring mental flexibility in young childern", Journal articles, cognitive development, V21.N1. Pp.60-71.
- Kanten,P.E. (2014) "The effect of cultural intelligence on career competencies and customer oriented behaviors ", Istanbul university journal of the school of business, 43(1),100-119.
- Peterson, B.(2004) "Cultural intelligence: a guide to working with people from other cultures", Yarmouth, Me., Intercultural Press.
- Plum,Elisabeth, (2007) "Cultural intelligence: Aconcept for bridging and benefiting from cultural differences, social sciences researchers from Copenhagen business school ", A Alborg university.
- Rokeach,M,(1960) "The open and closed mind", New York basic books.Inc.
- _____(1980) "Some unresolved issues in teories of belifs", Attitudes and values university of Nebraska.
- Sternberg.Rebert.J.,(1985) "Beyond IQ atriachic theory of human intelligence", Cambridge university.press.
- _____(1988) "The triarchic mind ", Cambridge university.press.
- _____(2006) "Applying the triarchic theory of human ", Cambridge university.press.
- Wang,C.W. & Horng, R.Y. (2002). "The effects of creative problem solving training on creativity, cognitive type and R & D performance", U.S.A: Blackwell publishers.
- www.file://c: document.com and setting.

الرواة الذين وصفوا بالجهالة في الجامع الصحيح ومنهج الإمام البخاري في الرواية عنهم

الدكتور فريز عبد الله نجم

فلسطين/ جنين

Narrators who described in Aljhala in Aljam' Alsahehand approach of Imam Al-Bukhari in narrating about them

Dr. Fariz Abdullah Najm

Palestine\ Jenin

abdalrouf.jarrar@gmail.com

Abstract

This research deals with an aspect of the aspects of creations of Alimam Albukharimay Allah's mercy be upon him, and this aspect is his method of narrating about narrators who described in Aljhala, by some Aimat Aljarh and Altadel, pointing out the extent of investigating this description in them, and what are the critical foundations that followed in graduating their Ahadeths, and this research appeared the genius of Alimam Albukhari May Allah's mercy be upon him and the strength of his knowledge and durability of his religion in dealing with narrators, and his ability to remember their narrations, and also it brings scientific benefits of editor of the cause of the most serious issues of Ollom Alhadeth, because of collecting between of what is theoretical and applicational.

الملخص:

يتناول هذا البحث جانبا من جوانب إبداعات الإمام البخاري رحمه الله، وهذا الجانب هو منهجه في الرواية عن الرواة الذين وصفوا بالجهالة، من قبل بعض أئمة الجرح والتعديل، مبينا مدى تحقق هذا الوصف فيهم، وما هي الأسس التي اتبعها في تخريج أحاديثهم، وأبرز هذا البحث عبقرية الإمام البخاري رحمه الله وغزارة علمه ومتانة دينه في تعامله مع الرواة، وقدرته على استحضار مروياتهم، وكذلك فقد جاء بفوائد علمية محررة بقضية من أخطر قضايا علوم الحديث، وذلك لكونه جمع بين ما هو نظري وتطبيقي.

المقدمة:

إن مسألة الجهالة تعد من أخطر مسائل علوم الحديث، وقد اختلف العلماء فيها قديما وحديثا، وكان اختلافهم كبيرا ومتشعبا، من حيث توصيفها، وبيان حدودها وآثارها، ويزداد هذا الأمر غموضاً عندما نرى بعض أئمة الجرح والتعديل يصفون بعض الرواة الذين روى عنهم الإمام البخاري بالجهالة، وبما أن الإمام البخاري رحمه الله قد ترك لنا ثروة من النصوص التطبيقية_ في كتابه الجامع الصحيح _ والتي يمكن من خلالها أن نتعرف على منهجه وعلى الأسس التي بموجبها اخرج أحاديث هؤلاء الرواة الذين وصفوا بالجهالة، فقد قرر الباحث أن يقوم بهذه الدراسة وهي في–حدود علمي–غير مسبوقة والله تعالى أعلم, سائلاً الله عز وجل التوفيق والعون والسداد.

المبحث الأول: تعريف المجهول وأقسامه، وبيان أسباب الجهالة.

أولاً: تعريف المجهول وأقسامه.

١. **المجهول لغة:**

قال ابن فارس: "الجيم والهاء واللام أصلان: أحدهما خلاف العلم، والآخر الخفة وخلاف الطمأنينة، فالأول: الجهل ونقيض العلم..."[١]

وقال ابن منظور:" الجهل: نقيض العلم، وقد جهله فلان جهلاً وجهالة،... والجهالة أن تغفل فعلاً بغير علم، وفي كلام العرب جهلت الشيء إذا لم تعرفه"[٢]

١ ابن فارس، أحمد بن فارس بن زكريا (ت: ٣٩٥ه)، معجم مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام هارون، دار الجيل، بيروت، (ط١٩٩١/١م)، (٤٨٩/١).
٢ ابن منظور، محمد بن مكرم بن علي الإفريقي (ت: ٧١١ه)، لسان العرب، دار صادر، بيروت، (ط٢٠١٤/٨م) / (٢٢٨/٣) مادة جهل.

وقال الفيروز آبادي: "جهله كسمعه، جهلاً وجهالة: ضد علمه"[١]

فالجهل إذ: عدم العلم بالشيء، أو جهل بوصفه، أو بحاله.

٢. المجهول اصطلاحا:

في أغلب كتب مصطلح الحديث، قسم علماء المصطلح رحمهم الله المجهول إلى ثلاثة أقسام:

١. مجهول العين: عرّفه الخطيب البغدادي: " من لم يشتهر بطلب العلم في نفسه، ولا عرفه العلماء به، ومن لم يُعرف حديثه إلا من جهة راوٍ واحد "[٢]

وعرفه ابن حجر بقوله: " من لم يرو عنه غير واحد ولم يوثق"[٣]

وعلى ذلك فإن مدار جهالة العين ومعرفتها عند نقاد الحديث تدور على الرواة عنه، فمن روى عنه واحد فقط فهو مجهول العين عندهم، ومن روى عنه عدلان صار معروفا وارتفعت جهالة عينه.

قال الخطيب البغدادي: "وأقل ما ترتفع به الجهالة أن يروي عن الرجل اثنان فصاعداً من المشهورين في العلم، إلا انه لا يثبت له حكم العدالة بروايتهما عنه"[٤]

وهذا الذي قرره الخطيب البغدادي (ت: ٤٦٣هـ) تبع فيه من تقدّمه من أمثال محمد بن يحيى الذهلي (ت:٢٥٨هـ) والدارقطني (ت: ٣٨٥هـ)، وتبعه جماهير علماء الحديث الذين جاؤوا بعده.

قال الذهلي:" إذا روى عن المحدث اثنان، ارتفع اسم الجهالة عنه"[٥]

وقال الدارقطني: " وأهل العلم بالحديث لا يحتجون بخبر ينفرد بروايته رجل غير معروف، وإنما يثبت العلم عندهم بالخير إذا كان راويه عدلاً مشهوراً، أو رجلاً قد ارتفع اسم الجهالة عنه أن يروي عنه رجلان فصاعداً، فإذا كانت هذه صفته فقد ارتفع اسم الجهالة عنه وصار حينئذ معروفاً، فأما من لم يرو عنه إلا رجل واحد وانفرد بخبر وجب التوقف عن خبره حتى يوافقه غيره"[٦]

وقال ابن الصلاح: " ومن روى عنه عدلان وعيّناه فقد ارتفعت عنه هذه الجهالة"[٧]

٢. مجهول الحال: عرفه الحافظ العراقي قائلا: "هو مجهول العدالة في الظاهر والباطن، مع كونه معروف العين برواية عدلين عنه"[٨]

والعدالة الظاهرة أي أنه لم يثن على دينه احد، ولم يذمه ويقدح فيه احد، والعدالة الباطنة أي تتعلق بمعرفته بطلب العلم، فلم يزكه حديثياً أحد.

ويمكن القول بالمفهوم الأعم أن عدالة الظاهر: هي كون الراوي مسلماً بالغاً عاقلاً.

والعدالة الباطنة: هي كون الراوي سالماً من أسباب الفسق وخوارم المروؤة.

وعرفه أيضاً الحافظ ابن حجر: "من روى عنه اثنان فصاعداً، ولم يوثق فهو مجهول الحال وهو المستور"[٩]

٣. المستور: عرفه ابن الصلاح فقال: "هو الذي جهلت عدالته الباطنية وهو عدل في الظاهر"[١٠]

---

١ الفيروز آبادي، محمد بن يعقوب بن محمد (ت: ٨١٧ه)، القاموس المحيط، تحقيق: عبد الخالق السيد، مكتبة الإيمان، القاهرة، ط١/ ٢٠٩ م)،ص: ٨٣٥

٢ الخطيب البغدادي، أحمد بن علي بن ثابت (ت: ٤٦٣ه)، الكفاية في علم الرواية، الكتب العلمية، بيروت، (ط١/١٩٨٨م)، ص: ٨٨

٣ ابن حجر العسقلاني، أحمد بن علي (ت: ٨٥٢ه)، تقريب التهذيب، تحقيق: خليل شيحا، دار المعرفة، بيروت، (ط١/١٩٩٧م)،(٢٨/١).

٤ الخطيب البغدادي،الكفاية في علم الرواية، ص: ٨٩

٥ نقله الخطيب البغدادي، المرجع السابق نفسه، ص: ٨٩

٦ الدارقطني، أبو الحسن علي بن عمر (ت: ٣٨٥ه)، سنن الدارقطني، تحقيق: عبد الله هاشم يماني، دار المحاسن، القاهرة، (ط١/١٩٦٦م)، (١٧٤/٣)

٧ ابن الصلاح، عثمان بن عبد الرحمن (ت: ٦٤٣ه)، علوم الحديث، تحقيق: د.نور الدين عتر، دار الفكر، دمشق، (ط١٩/٢٠١٣م)، ص: ١١٢

٨ العراقي، أبو الفضل زين الدين عبد الرحيم بن الحسن الكردي (ت:٨٠٦ه)، التبصرة والتذكرة، شرح ألفية العراقي، تحقيق: محمد الحسين العراقي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، بدون تاريخ، (١/ ٣٢٨)

٩ ابن حجر العسقلاني، أحمد بن علي (ت: ٨٥٢ه)، نزهة النظر في توضيح نخبة الفكر، تحقيق: ناصر المطيري، دار ابن الجوزي، السعودية، (ط١/ ١٤٣١ه)، ص: ٧٠

١٠ ابن الصلاح، علوم الحديث، ص:١١١

والذي تجدر الإشارة إليه هنا انه لعدم جدوى التفريق بين مجهول الحال والمستور من الناحية العملية فقد جعلهما الحافظ ابن الصلاح واحداً وتبعه عليه ابن حجر رحمهم الله جميعاً.

وعليه فإن أقسام المجهول عندهم قسمين: مجهول العين والمستور. ومن العلماء المعاصرين من تبنى هذا التقسيم ودافع عنه ذاكراً مسوغاته ومنهم العلامة الأستاذ الدكتور نور الدين عتر حفظه الله.

قال: " وسبب اختيارنا هذا التقسيم الثنائي انه اقرب للعمل به، فإن تقسيم الثلاثي السابق إنما يمكن لمن شاهد الرواة، لأنه هو الذي يمن ان يشاهد العدالة الظاهرة والباطنة معا بالبحث والفحص أو يشاهد الطاهرة فقط، فيكون الراوي عنده مستور. وأما بالنسبة إلينا فليس أمامنا إلا المصنفات في الرجال، وهذه يصعب العثور فيها على التمييز بين مجهول الحال والمستور فكان هذان القسمان بالنسبة إلينا سواء."[١]

أسباب الجهالة:

للجهالة سببان وقد بينهما الحافظ ابن حجر بقوله:

"وسببهما أمران: أحدهما: أن الراوي قد تكثر نعوته من اسم أو كنية أو لقب أو صفة أو حرفة أو نسب، فيشتهر بشيء منها فيُذكر بغير ما اشتهر به لغرض من الأغراض فيظن انه آخر فيحصل الجهل بحاله، والأمر الثاني: قد يكون مقلاً من الحديث فلا يكثر الأخذ عنه"[٢].

المبحث الثاني: الرواة الذين وصفوا بالجهالة في الجامع الصحيح ومنهج الإمام البخاري رحمه الله في الرواية عنهم

ايقاظان مهمان:

الإيقاظ الأول: لم أجد في حدود علمي المتواضع في الإعلاء من شان صحيح البخاري كلمةً أجمع وانفع من قول الأستاذ أبي إسحاق إبراهيم بن محمد الاسفرائيني (ت: ٤١٨هـ).

قال رحمه الله: " أهل الصنعة مجمعون على أن الأخبار التي اشتمل عليها الصحيحان مقطوع بصحة أصولها ومتونها، ولا يحصل الخلاف فيها بحال، وإن حصل فذاك اختلاف في طرقها ورواتها. ومن خالف حكمه خبراً منها وليس له تأويل سائغ للخبر نقضنا حكمه، لأن هذه الأخبار تلقتها الأمة بالقبول."[٣]

فهذه الكلمة تظهر جلالة قدر مصنفي الصحيحين، ومدى رسوخ قدمهما في العلم، وتقدمهما في الصناعة الحديثية، ومدى بلوغهما أعلى المراتب في الاجتهاد والنقد.

الإيقاظ الثاني: قال الحافظ ابن حجر رحمه الله: " أما جهالة الحال فمندفعة عن جميع من اخرج لهم البخاري في الصحيح لان شرط الصحيح أن يكون راويه معروفاً بالعدالة، فمن زعم أن أحدا منهم مجهول، فكأنه نازع المصنف في دعواه أنه غير معروف، ولا شك أن المدعي لمعرفته مقدم على من يدعي عدم معرفته، لما مع المثبت من زيادة العلم، ومع ذلك فلا نجد في رجال الصحيح أحدا ممن يسوغ إطلاق اسم الجهالة عليه أصلا."[٤]

وإنما أوردت هذين الإيقاظين تذكرة قبل التسرع في إصدار الحكم الجزاف على رواة صحيح البخاري، ذلك أن التهوين من أمر هذا الكتاب خرق لما أجمعت عليه الأمة من تلقيها له بالقبول.

---

١ العتر، نور الدين بن محمد، منهج النقد في علوم الحديث، دار الفكر، دمشق، (ط١/١٩٩٢م)، ص: ٩١

٢ ابن حجر، نزهة النظر، ص: ٦٨-٨٩

٣ نقله السخاوي، محمد بن عبد الرحمن (ت: ٩٠٢ه)، فتح المغيث شرح ألفية الحديث، تحقيق: صلاح عويضة، دار الكتب العلمية، بيروت، (ط١/١٩٩٦م) (١/٦٤-٦٥)

٤ ابن حجر العسقلاني، أحمد بن علي (ت: ٨٥٢ه)، هدي الساري مقدمة فتح الباري، تحقيق: الشيخ ابن باز، دار الفكر، بيروت، (ط١/١٩٩٣م)، ص: ٥٤٤.

ومع هذا فقد وجدنا من علماء وأئمة الجرح والتعديل رحمهم الله من يصف بعض الرواة الذين روى عنهم الإمام البخاري بالجهالة، فما مدى تحقق هذا الوصف في هؤلاء الرواة، وما هي الأسس التي اتبعها الإمام البخاري رحمه الله في تخريج أحاديثهم، هذا ما سنبينه بإذن الله تعالى بموضوعية وأمانة وتجرد في هذا البحث.

وفيما يلي تراجم هؤلاء الرواة:

١. أحمد بن عاصم أبو محمد البلخي (خ)، روى عن: حيوة بن شريح الحمصي وسعيد بن كثير بن عفير المصري، وعبد الرزاق الصنعاني، وأبي عبيد القاسم بن سلام وغيرهم، روى عنه: البخاري، وعبد الله بن محمد الجوزجاني.[١]

قال البخاري: أحمد بن عاصم البلخي أبو محمد مات قبل الأضحى بثلاثة أيام سنة (٢٢٧هـ)[٢]. ولم يذكر فيه جرحا ولا تعديلا.

وقال أبو حاتم: مجهول[٣]،وذكره ابن حبان في الثقات[٤]، وقال الذهبي: مشهور روى عنه البخاري في الأدب المفرد[٥]، وقال ابن حجر: كان مشهورا بالزهد[٦]، وقال ابن حجر أيضاً في التقريب: زاهد من الحادية عشرة وما عرف أبو حاتم حاله في الحديث، وله في الرقائق من البخاري موضع واحد، مات سبع وعشرين.[٧]

كيفية تخريج البخاري له: ليس له في صحيح البخاري حديث أصلا، وإنما له عنده نقل عن أبي عبيد الله القاسم بن سلام في تفسير كلمة.

حديث رقم (٦٤٩٧)، كتاب الرقائق، باب رفع الأمانة، قال البخاري رحمه الله:

حَدَّثَنَا مُحَمَّدُ بْنُ كَثِيرٍ، أَخْبَرَنَا سُفْيَانُ، حَدَّثَنَا الأَعْمَشُ، عَنْ زَيْدِ بْنِ وَهْبٍ، حَدَّثَنَا حُذَيْفَةُ، قَالَ: حَدَّثَنَا رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ حَدِيثَيْنِ، رَأَيْتُ أَحَدَهُمَا وَأَنَا أَنْتَظِرُ الآخَرَ: حَدَّثَنَا: «أَنَّ الأَمَانَةَ نَزَلَتْ فِي جَذْرِ قُلُوبِ الرِّجَالِ، ثُمَّ عَلِمُوا مِنَ القُرْآنِ، ثُمَّ عَلِمُوا مِنَ السُّنَّةِ» وَحَدَّثَنَا عَنْ رَفْعِهَا قَالَ: " يَنَامُ الرَّجُلُ النَّوْمَةَ، فَتُقْبَضُ الأَمَانَةُ مِنْ قَلْبِهِ، فَيَظَلُّ أَثَرُهَا مِثْلَ أَثَرِ الوَكْتِ، ثُمَّ يَنَامُ النَّوْمَةَ فَتُقْبَضُ فَيَبْقَى أَثَرُهَا مِثْلَ المَجْلِ، كَجَمْرٍ دَحْرَجْتَهُ عَلَى رِجْلِكَ فَنَفِطَ، فَتَرَاهُ مُنْتَبِرًا وَلَيْسَ فِيهِ شَيْءٌ، فَيُصْبِحُ النَّاسُ يَتَبَايَعُونَ، فَلاَ يَكَادُ أَحَدٌ يُؤَدِّي الأَمَانَةَ، فَيُقَالُ: إِنَّ فِي بَنِي فُلاَنٍ رَجُلًا أَمِينًا، وَيُقَالُ لِلرَّجُلِ: مَا أَعْقَلَهُ وَمَا أَظْرَفَهُ وَمَا أَجْلَدَهُ، وَمَا فِي قَلْبِهِ مِثْقَالُ حَبَّةِ خَرْدَلٍ مِنْ إِيمَانٍ " وَلَقَدْ أَتَى عَلَيَّ زَمَانٌ وَمَا أُبَالِي أَيُّكُمْ بَايَعْتُ، لَئِنْ كَانَ مُسْلِمًا رَدَّهُ عَلَيَّ الإِسْلاَمُ، وَإِنْ كَانَ نَصْرَانِيًّا رَدَّهُ عَلَيَّ سَاعِيهِ، فَأَمَّا اليَوْمَ: فَمَا كُنْتُ أُبَايِعُ إِلَّا فُلاَنًا وَفُلاَنًا. قال الفربري: قال أبو جعفر محمد بن أبي حاتم وراق البخاري، حدثت أبا عبد الله يعني البخاري، فقال: سمعت احمد بن عاصم يقول: سمعت أبا عبيد الله يقول: قال الأصمعي وأبو عمرو وغيرهما: جذور قلوب الرجال، والجذر الأصل من كل شيء والوكت أثر الشيء اليسير منه، والمجل أثر العمل في الكف إذا غلظ ".

خلاصة القول: إنه مشهور عند أهل الحديث، ولا يمكن القول بأنه مجهول، وان الإمام البخاري لم يخرج له شيئاً وإنما نقل عنه نصاً عن أبي عبيدة في غريب الحديث.

٢. أسامة بن حفص المدني (خ)، روى عن: عبيد الله بن عمر، وموسى بن عقبة، وهشام بن عروة، ويحيى بن سعيد الأنصاري، وروى عنه: إبراهيم بن حمزة الزبيدي، ومحمد بن الحسن بن زبالة المخزومي، وأبو ثابت محمد بن عبيد الله المديني، ويحيى بن إبراهيم بن أبي قتيلة.[٨]

---

١ المزي، أبو الحجاج، يوسف بن عبد الله بن عبد الرحمن (ت: ٧٤٢ه)، تهذيب الكمال في أسماء الرجال، تحقيق: بشار عواد، مؤسسة الرسالة، بيروت، (ط١/٢٠١٠م)، (٥٠/١).

٢ البخاري، محمد بن إسماعيل (ت: ٢٥٦ه)، التاريخ الكبير، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٨٦م، (٥/٢)

٣ ابن أبي حاتم الرازي، عبد الرحمن بن محمد (ت:٣٢٧ه)، الجرح والتعديل، تحقيق: المعلمي اليماني، دائرة المعارف العثمانية، الهند، (ط١/١٩٥٢م)، (٦٦/٢)

٤ ابن حبان، محمد بن حبان السبتي (٣٥٤ه)، الثقات، مراقبة:د.محمد خان، دار المعارف العثمانية، الهند، (ط١/١٩٧٣م)،(١٢/٨).

٥ الذهبي، محمد بن احمد بن عثمان (ت: ٧٤٨ه)، ميزان الاعتدال في نقد الرجال، تحقيق: علي الباجي، مطبعة عيسى الحلبي، القاهرة، (ط١/١٩٦٣م)، (١٠٦/١).

٦ ابن حجر العسقلاني، أحمد بن علي (ت:٨٥٢ه)، تهذيب التهذيب، تحقيق: صدقي العطار، دار الفكر، بيروت، (ط١/ ١٩٩٥م)، (٧٥/١)

٧ ابن حجر، تقريب التهذيب، (٣٦/١).

٨ المزي، تهذيب الكمال، (١٦٦/١)

ذكره البخاري في التاريخ الكبير ولم يذكر فيه جرحاً ولا تعديلاً[١]، وقال الذهبي: "صدوق، ضعفه أبو الفتح الأزدي بلا حجة، قال اللالكائي: مجهول، قلت[٢]: روى عنه أربعة "[٣]، وقال الحافظ ابن حجر: " ضعفه الأزدي، وقال أبو القاسم الطبري اللالكائي: مجهول، قلت: له في الصحيح حديث واحد في الذبائح بمتابعة أبي خالد الأحمر والطفاوي وقرأت بخط الذهبي في ميزانه ليس بمجهول روى عنه أربعة"[٤]، وقال الحافظ ابن حجر أيضاً في التقريب: " صدوق ضعفه الأزدي بلا حجة من الثامنة."[٥]

كيفية تخريج البخاري له: أخرج له حديثاً واحداً، حديث رقم (٥٥٠٧) كتاب الذبائح والصيد، باب ذبيحة الأعراب ونحوهم، قال البخاري رحمه الله: حَدَّثَنَا مُحَمَّدُ بْنُ عُبَيْدِ اللَّهِ، حَدَّثَنَا أُسَامَةُ بْنُ حَفْصٍ المَدَنِيُّ، عَنْ هِشَامِ بْنِ عُرْوَةَ، عَنْ أَبِيهِ، عَنْ عَائِشَةَ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهَا: أَنَّ قَوْمًا قَالُوا لِلنَّبِيِّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: إِنَّ قَوْمًا يَأْتُونَا بِاللَّحْمِ، لاَ نَدْرِي: أَذُكِرَ اسْمُ اللَّهِ عَلَيْهِ أَمْ لاَ؟ فَقَالَ: «سَمُّوا عَلَيْهِ أَنْتُمْ وَكُلُوهُ» قَالَتْ: وَكَانُوا حَدِيثِي عَهْدٍ بِالكُفْرِ. ثم قال عقبه: تابعه علي عن الدراوردي وتابعه أبو خالد الطفاوي.

ويظهر من صنيع البخاري رحمه الله أنه لم يحتج به. قال الحافظ ابن حجر: " لم يحتج البخاري بأسامة هذا لأنه قد اخرج هذا الحديث من رواية الطفاوي وغيره."[٦] وقال الحافظ ابن حجر أيضاً: " ويؤخذ من صنيعه أيضاً انه وإن اشترط في الصحيح أن يكون راويه من أهل الضبط والإتقان أنه إن كان في الراوي قصور عن ذلك ووافقه على رواية ذلك الخبر من هو مثله انجبر ذلك القصور بذلك وصح الحديث على شرطه."[٧]

ويبدو لي والله أعلم أن أسامة بن حفص المدني كان غير مشهور بالرواية، والدليل أن أبن أبي حاتم لم يذكره في كتابه الجرح والتعديل، لكن جهالته قد انتفت برواية الثقات عنه. وحديثه هذا فقد توبع عليه، تابعه عليه عند البخاري الطفاوي حديث رقم (٢٠٥٧)، وتابعه أيضاً أبو خالد الأحمر حديث رقم (٧٣٩٨).

٣. أسباط أبو اليسع البصري (خ) روى عن شعبة بن الحجاج، وهشام الدستوائي، وروى عنه: محمد بن عبد الله بن حوشب الطائفي.[٨] قال أبو حاتم: مجهول[٩]، وقال ابن حبان: كان يخالف الثقات في الروايات ويروي عن شعبة أشياء وكأنه شعبة آخر وليس بشعبة بن الحجاج[١٠]. وقال الحافظ ابن حجر: " روى عنه البخاري حديثاً واحداً في البيوع من روايته عن هشام الدستوائي مقروناً، وقال أبو حاتم: مجهول، قلت: قد عرفه البخاري."[١١]

وقال الحافظ ابن حجر في التقريب: " ضعيف له حديث واحد متابعة في البخاري من التاسعة."[١٢]

كيفية تخريج البخاري له: له حديث واحد رقم (٢٠٦٩) كتاب البيوع، باب شراء النبي صلى الله عليه وسلم بالنسيئة، قال البخاري رحمه الله: حَدَّثَنَا مُسْلِمٌ، حَدَّثَنَا هِشَامٌ، حَدَّثَنَا قَتَادَةُ، عَنْ أَنَسٍ، ح حَدَّثَنِي مُحَمَّدُ بْنُ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ حَوْشَبٍ، حَدَّثَنَا أَسْبَاطٌ أَبُو اليَسَعِ البَصْرِيُّ، حَدَّثَنَا هِشَامٌ الدَّسْتُوَائِيُّ، عَنْ قَتَادَةَ، عَنْ أَنَسٍ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ: أَنَّهُ مَشَى إِلَى النَّبِيِّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ بِخُبْزِ شَعِيرٍ، وَإِهَالَةٍ سَنِخَةٍ، وَلَقَدْ «رَهَنَ النَّبِيُّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ دِرْعًا لَهُ بِالْمَدِينَةِ عِنْدَ يَهُودِيٍّ، وَأَخَذَ مِنْهُ شَعِيرًا لِأَهْلِهِ» وَلَقَدْ سَمِعْتُهُ يَقُولُ: «مَا أَمْسَى عِنْدَ آلِ مُحَمَّدٍ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ صَاعُ بُرٍّ، وَلاَ صَاعُ حَبٍّ، وَإِنَّ عِنْدَهُ لَتِسْعَ نِسْوَةٍ».

---

١ البخاري، التاريخ الكبير، (٢٣/٢)
٢ القائل: هو الذهبي
٣ الذهبي، ميزان الاعتدال، (١٧٤/١)
٤ ابن حجر، هدي الساري، ص: ٥٥٠
٥ ابن حجر، تقريب التهذيب، (٦٥/١)
٦ ابن حجر العسقلاني، احمد بن علي (ت:٨٥٢ه)، فتح الباري بشرح صحيح البخاري، تحقيق: ابن باز، دار الفكر، بيروت، (ط١/ ١٩٩٣م)، (٦٣/١١)
٧ المرجع السابق نفسه، (٦٤/١١)
٨ المزي، تهذيب الكمال، (١٧٢/١)
٩ ابن أبي حاتم، الجرح والتعديل، (٣٣٣/٢)
١٠ ابن حبان، محمد بن حبان السبتي، (ت: ٣٥٤ه)، المجروحين من المحدثين والضعفاء والمتروكين، تحقيق: محمود زايد، دار المعرفة، بيروت، (ط١٩٩٢/١م)، (١٨١/١).
١١ ابن حجر، هدي الساري، ص: ٥٥٠
١٢ ابن حجر، تقريب التهذيب، (٦٦/١)

قال الحافظ ابن حجر: "ليس لأسباط في البخاري سوى هذا الموضع، وقد ساقه المصنف هنا على لفظ أبي اليسع، وساقه في الرهن على لفظ مسلم بن إبراهيم، والنكتة في جمعهما هنا مع أن طريق مسلم أعلى، مراعاة الغالب من عادته ان لا يذكر الحديث الواحد في موضعين بإسناد واحد، لأن أسباط المذكور فيه مقال، فاحتاج أن يقرنه بمن يعضده."[١]

٤.بشر بن ثابت البصري أبو محمد البزار (خت، ق)، روى عن: حسان بن مسلم، وأبي خلدة خالد بن دينار، وشعبة بن الحجاج، وموسى بن علي بن باح وغيرهم، روى عنه: إبراهيم بن مزوق البصري، والحسن بن علي الخلال، وأبو داود سليمان بن سيف الحراني وغيرهم[٢]. وقال أبو حاتم: مجهول[٣]، وذكره ابن حبان في الثقات[٤]، وقال الدارقطني: ثقة وليس من الأثبات في أصحاب شعبة[٥]، وقال الذهبي: صدوق[٦]، وقال الحافظ بن حجر في التقريب: صدوق من التاسعة[٧].

كيفية تخريج البخاري له: لم يخرج له البخاري إلا حديثاً واحداً تعليقاً، حديث رقم (٩٠٦) كتاب الجمعة، باب إذا اشتد الحر يوم الجمعة، حَدَّثَنَا مُحَمَّدُ بْنُ أَبِي بَكْرٍ المُقَدَّمِيُّ، قَالَ: حَدَّثَنَا حَرَمِيُّ بْنُ عُمَارَةَ، قَالَ: حَدَّثَنَا أَبُو خَلْدَةَ هُوَ خَالِدُ بْنُ دِينَارٍ، قَالَ: سَمِعْتُ أَنَسَ بْنَ مَالِكٍ، يَقُولُ: «كَانَ النَّبِيُّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ إِذَا اشْتَدَّ البَرْدُ بَكَّرَ بِالصَّلاَةِ، وَإِذَا اشْتَدَّ الحَرُّ أَبْرَدَ بِالصَّلاَةِ»، يَعْنِي الجُمُعَةَ، قَالَ يُونُسُ بْنُ بُكَيْرٍ: أَخْبَرَنَا أَبُو خَلْدَةَ، فَقَالَ: بِالصَّلاَةِ وَلَمْ يَذْكُرِ الجُمُعَةَ، وَقَالَ بِشْرُ بْنُ ثَابِتٍ: حَدَّثَنَا أَبُو خَلْدَةَ، قَالَ: صَلَّى بِنَا أَمِيرٌ الجُمُعَةَ، ثُمَّ قَالَ لِأَنَسٍ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ: كَيْفَ كَانَ النَّبِيُّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يُصَلِّي الظُّهْرَ؟

ويفهم من صنيع البخاري رحمه الله أن بشر بن ثابت يقبل في المتابعات والله اعلم.

٥.بيان بن عمرو البخاري أبو محمد العابد (خ) ن روى عن سالم بن نوح، وعبد الرحمن بن مهدي، والنضر بن شميل، ويحيى بن سعيد القطان، ويزيد بن هارون، وروى عنه: البخاري، وأبو زرعة عبيد الله بن عبد الكريم، وعبيد الله بن واصل البخاري، وأبو نصر ليث بن يحيى الشيباني[٨]. قال أبو حاتم: شيخ مجهول[٩]، وذكره ابن حبان في الثقات[١٠]، وقال أبو احمد بن عدي: هو عالم جليل واستغرب علي بن المديني من حديثه غير حديث[١١]، وقال الذهبي: صدوق[١٢]، وقال ابن حجر: "ليس مجهول من روى عنه البخاري وأبو زرعة"[١٣]، وقال ابن حجر أيضاً: " وجهالة بيان ارتفعت برواية هؤلاء عنه وعدالته ثبت أيضا"[١٤]، وقال ابن حجر في التقريب: صدوق جليل من الحادية عشر مات ٢٢٢هـ.[١٥]

لا يمكن أن يكون هذا الراوي مجهولاً وقد روى عنه أربعة من الحفاظ وهو أيضاً من أقران علي بن المديني وقد أعطى رأيه به.

كيفية تخريج البخاري له: ليس له إلا ثلاثة أحاديث عند البخاري، وليس له عند غيره أي رواية البتة حديث رقم (١١٦٩) كتاب التهجد، باب تعاهد ركعتي الفجر من سماها تطوعاً، قال البخاري: حَدَّثَنَا بَيَانُ بْنُ عَمْرٍو، حَدَّثَنَا يَحْيَى بْنُ سَعِيدٍ، حَدَّثَنَا ابْنُ جُرَيْجٍ، عَنْ عَطَاءٍ، عَنْ عُبَيْدِ بْنِ عُمَيْرٍ، عَنْ عَائِشَةَ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهَا، قَالَتْ: «لَمْ يَكُنِ النَّبِيُّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ عَلَى شَيْءٍ مِنَ النَّوَافِلِ أَشَدَّ مِنْهُ تَعَاهُدًا عَلَى رَكْعَتَيِ الفَجْرِ».

---

١ ابن حجر، فتح الباري، (٢٣/٥).
٢ المزي، تهذيب الكمال، (٣٤٦/١).
٣ ابن أبي حاتم، الجرح والتعديل، (٣٥٢/٢)
٤ ابن حبان، الثقات، ١٤١/٨)
٥ نقله ابن حجر، تهذيب التهذيب، (٤٦٥/١)
٦ الذهبي، محمد بن احمد (ت:٧٤٨ه)، الكاشف في معرفة من له رواية في الكتب الستة، تحقيق: محمد عوامة واحمد الخطيب، دار اليسر، السعودية، (ط٢/٢٠٠٩م)،(١٥٩/٢)
٧ ابن حجر، تقريب التهذيب، (١٠٧/١)
٨ المزي، تهذيب الكمال، (٣٩٣/١)
٩ ابن أبي حاتم، الجرح والتعديل، (٤٢٥/٢)
١٠ ابن حبان، الثقات، (١٥٥/٨)
١١ نقله ابن حجر، تهذيب التهذيب، (٥٣٢/١)
١٢ الذهبي، ميزان الاعتدال، (٣٥٦/١)
١٣ ابن حجر، هدي الساري، ص: ٥٥٦
١٤ ابن حجر، تهذيب التهذيب، (٥٣٢/١)
١٥ ابن حجر، تقريب التهذيب، (١١٨/١)

وحديث رقم (١٥٨٦) كتاب الحج، باب فضل مكة وبنيانها، قال البخاري: حَدَّثَنَا بَيَانُ بْنُ عَمْرٍو، حَدَّثَنَا يَزِيدُ، حَدَّثَنَا جَرِيرُ بْنُ حَازِمٍ، حَدَّثَنَا يَزِيدُ بْنُ رُومَانَ، عَنْ عُرْوَةَ، عَنْ عَائِشَةَ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهَا: أَنَّ النَّبِيَّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قَالَ لَهَا: «يَا عَائِشَةُ، لَوْلاَ أَنَّ قَوْمَكِ حَدِيثُ عَهْدٍ بِجَاهِلِيَّةٍ لَأَمَرْتُ بِالْبَيْتِ، فَهُدِمَ، فَأَدْخَلْتُ فِيهِ مَا أُخْرِجَ مِنْهُ، وَأَلْزَقْتُهُ بِالأَرْضِ، وَجَعَلْتُ لَهُ بَابَيْنِ، بَابًا شَرْقِيًّا، وَبَابًا غَرْبِيًّا، فَبَلَغْتُ بِهِ أَسَاسَ إِبْرَاهِيمَ»، فَذَلِكَ الَّذِي حَمَلَ ابْنَ الزُّبَيْرِ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمَا عَلَى هَدْمِهِ، قَالَ يَزِيدُ: وَشَهِدْتُ ابْنَ الزُّبَيْرِ حِينَ هَدَمَهُ، وَبَنَاهُ، وَأَدْخَلَ فِيهِ مِنَ الحِجْرِ، وَقَدْ رَأَيْتُ أَسَاسَ إِبْرَاهِيمَ حِجَارَةً، كَأَسْنِمَةِ الإِبِلِ، قَالَ جَرِيرٌ: فَقُلْتُ لَهُ: أَيْنَ مَوْضِعُهُ؟ قَالَ: أُرِيكَهُ الآنَ، فَدَخَلْتُ مَعَهُ الحِجْرَ، فَأَشَارَ إِلَى مَكَانٍ، فَقَالَ: هَا هُنَا، قَالَ جَرِيرٌ: فَحَزَرْتُ مِنَ الحِجْرِ سِتَّةَ أَذْرُعٍ أَوْ نَحْوَهَا.

وحديث رقم (٣٣٥٥) كتاب أحاديث الأنبياء، باب واتخذ الله إبراهيم خليلا، قال البخاري رحمه الله: حَدَّثَنِي بَيَانُ بْنُ عَمْرٍو، حَدَّثَنَا النَّضْرُ، أَخْبَرَنَا ابْنُ عَوْنٍ، عَنْ مُجَاهِدٍ، أَنَّهُ سَمِعَ ابْنَ عَبَّاسٍ، رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمَا وَذَكَرُوا لَهُ الدَّجَّالَ بَيْنَ عَيْنَيْهِ مَكْتُوبٌ كَافِرٌ، أَوْ ك ف ر، قَالَ: لَمْ أَسْمَعْهُ، وَلَكِنَّهُ قَالَ: «أَمَّا إِبْرَاهِيمُ فَانْظُرُوا إِلَى صَاحِبِكُمْ، وَأَمَّا مُوسَى فَجَعْدٌ آدَمُ عَلَى جَمَلٍ أَحْمَرَ مَخْطُومٍ بِخُلْبَةٍ كَأَنِّي أَنْظُرُ إِلَيْهِ انْحَدَرَ فِي الوَادِي».

وهذه الأحاديث الثلاثة فإن بيان بن عمر قد توبع عليها جميعا.

حديث رقم (١١٦٩) تابعه عليه عند مسلم، زهير بن حرب رقم (١٦٨٣) وابن أبي شيبة رقم (١٦٨٤)، وأما حديث رقم (١٥٨٦) تابعه عليه عند البخاري عبد الله بن يوسف رقم (٣٣٦٨)، وأما حديث رقم (٣٣٥٥) فقد تابعه عليه عند البخاري. محمد بن المثنى حديث رقم (١٥٥٥).

٦.الحسن بن إسحاق بن زياد الليثي مولاهم (خ س)، روى عن: خالد بن خداش، وروح بن عبادة، ورشاذ بن فياض، ومحمد بن سابق وغيرهم، وروى عنه: البخاري، والنسائي، وأبو داود عبد العزيز بن منيب المروزي وغيرهم[١]. قال أبو حاتم: مجهول[٢]، وذكره ابن حبان في الثقات[٣]، وقال الحافظ ابن حجر بعد ان نقل كلام أبي حاتم انه مجهول، وكأنه ما لقيه فلم يعرفه[٤]، وقال ابن حجر في التقريب: ثقة، شاعر صاحب حديث[٥].

كيفية تخريج البخاري له: له حديث واحد، قال ابن حجر: وما له في البخاري إلا هذا الحديث[٦] حديث رقم (٤١٨٩) كتاب المغازي، باب غزوة الحديبية، قال البخاري رحمه الله: حَدَّثَنَا الحَسَنُ بْنُ إِسْحَاقَ، حَدَّثَنَا مُحَمَّدُ بْنُ سَابِقٍ، حَدَّثَنَا مَالِكُ بْنُ مِغْوَلٍ، قَالَ: سَمِعْتُ أَبَا حَصِينٍ، قَالَ: قَالَ أَبُو وَائِلٍ: لَمَّا قَدِمَ سَهْلُ بْنُ حُنَيْفٍ مِنْ صِفِّينَ أَتَيْنَاهُ نَسْتَخْبِرُهُ، فَقَالَ: «اتَّهِمُوا الرَّأْيَ، فَلَقَدْ رَأَيْتُنِي يَوْمَ أَبِي جَنْدَلٍ وَلَوْ أَسْتَطِيعُ أَنْ أَرُدَّ عَلَى رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ أَمْرَهُ لَرَدَدْتُ، وَاللَّهُ وَرَسُولُهُ أَعْلَمُ، وَمَا وَضَعْنَا أَسْيَافَنَا عَلَى عَوَاتِقِنَا لِأَمْرٍ يُفْظِعُنَا إِلَّا أَسْهَلْنَ بِنَا إِلَى أَمْرٍ نَعْرِفُهُ قَبْلَ هَذَا الأَمْرِ، مَا نَسُدُّ مِنْهَا خُصْمًا إِلَّا انْفَجَرَ عَلَيْنَا خُصْمٌ مَا نَدْرِي كَيْفَ نَأْتِي لَهُ».

وخلاصة القول إن هذا الراوي لا يمكن ان يكون مجهولاً وقد روى عنه البخاري والنسائي وغيرهم من الحفاظ. وهذا الحديث قد توبع عليه الحسن بن إسحاق فقد تابعه عند البخاري، احمد بن إسحاق السلمي حديث رقم (٤٨٤٤)، وعبدان عبد الله بن عثمان حديث رقم (٣١٨١) وعبد الله بن محمد حديث رقم (٣١٨٢)، وموسى بن إسماعيل حديث رقم (٧٣٠٨).

٧. الحكم بن عبد الله أبو النعمان البصري (خ م ت س)، روى عن: حماد بن زيد وسعيد بن أبي عروبة، وشعبة بن الحجاج، وأبو عوانة الوضاح بن عبد الله، ويزيد بن زريع، وروى عنه: أبو قدامة عبيد الله بن سعيد السرخي، وعقبة بن مكرم، وأبو موسى محمد بن المثنى[٧]، قال البخاري: كان يحفظ سمع شعبة حديثه معروف[٨]، وقال أبو حاتم: مجهول[١]، وقال الحافظ ابن حجر: "ليس مجهول

١ المزي، تهذيب الكمال، (١٠٥/٢)
٢ ابن أبي حاتم، الجرح والتعديل، (٢/٣)
٣ ابن حبان، الثقات، (١٧٥/٨)
٤ ابن حجر، تهذيب التهذيب، (٢٣٩/٢)
٥ ابن حجر، تقريب التهذيب، (١٦٥/١)
٦ ابن حجر، فتح الساري، (٢٣٠/٨)
٧ المزي، تهذيب الكمال، (٢٤٣/٢)
٨ البخاري، التاريخ الكبير، (٣٤٢/٢)

من روى عنه أربعة ثقات، ووثقه الذهلي، ومع ذلك ليس له في البخاري سوى حديثاً واحداً في الزكاة"[٢]، وقال ابن حجر في التقريب: ثقة له أوهام."[٣]

كيفية تخريج البخاري له: ليس له سوى حديثاً واحداً، حديث رقم (١٤١٥) كتاب الزكاة، باب اتقوا النار ولو بشق تمرة والقليل من الصدقة. قال البخاري رحمه الله: حَدَّثَنَا عُبَيْدُ اللَّهِ بْنُ سَعِيدٍ، حَدَّثَنَا أَبُو النُّعْمَانِ الحَكَمُ هُوَ ابْنُ عَبْدِ اللَّهِ البَصْرِيُّ، حَدَّثَنَا شُعْبَةُ، عَنْ سُلَيْمَانَ، عَنْ أَبِي وَائِلٍ، عَنْ أَبِي مَسْعُودٍ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ، قَالَ: " لَمَّا نَزَلَتْ آيَةُ الصَّدَقَةِ، كُنَّا نُحَامِلُ، فَجَاءَ رَجُلٌ فَتَصَدَّقَ بِشَيْءٍ كَثِيرٍ، فَقَالُوا: مُرَائِي، وَجَاءَ رَجُلٌ فَتَصَدَّقَ بِصَاعٍ، فَقَالُوا: إِنَّ اللَّهَ لَغَنِيٌّ عَنْ صَاعِ هَذَا، فَنَزَلَتْ: {الَّذِينَ يَلْمِزُونَ المُطَّوِّعِينَ مِنَ المُؤْمِنِينَ فِي الصَّدَقَاتِ وَالَّذِينَ لاَ يَجِدُونَ إِلَّا جُهْدَهُمْ} الآيَةَ.

هذا الحديث توبع عليه الحكم بن عبد الله، فقد تابعه عند البخاري: يحيى بن سعيد حديث رقم (١٤١٦)، وتابعه محمد بن جعفر رقم (٤٦٦٨)، وتابعه حماد بن أسامة حديث رقم (٤٦٦٩).

٨. عباس بن الحسن القنطري أبو الفضل (خ) روى عن: همام بن أسامة، وسعيد بن مسلم، ويحيى بن آدم وغيرهم، روى عنه: البخاري، عبد الله بن احمد وموسى بن هارون وغيرهم[٤]، وقال أبو حاتم: مجهول[٥]، وذكره ابن حبان في الثقات[٦]، وقال ابن حجر معقباً على قول أبي حاتم: " إن أراد العين فقد روى عنه البخاري وموسى بن هارون الجمال والحسن بن علي المعمري وغيرهم وإن أراد الحال فقد وثقه عبد الله بن أحمد، قال: سألت أبي عنه فذكره بخير، وله في البخاري حديثين قرنه في احدهما وتوبع في الآخر."[٧] وقال في التقريب: ثقة.[٨]

كيفية تخريج البخاري له: أخرج له حديثين. حديث رقم (١١٥٢)، كتاب التهجد، باب ما يكره من ترك قيام الليل لمن كان يقومه، قال البخاري رحمه الله: حَدَّثَنَا عَبَّاسُ بْنُ الحُسَيْنِ، حَدَّثَنَا مُبَشِّرُ بْنُ إِسْمَاعِيلَ، عَنِ الأَوْزَاعِيِّ، ح وَحَدَّثَنِي مُحَمَّدُ بْنُ مُقَاتِلٍ أَبُو الحَسَنِ، قَالَ: أَخْبَرَنَا عَبْدُ اللَّهِ، أَخْبَرَنَا الأَوْزَاعِيُّ، قَالَ: حَدَّثَنِي يَحْيَى بْنُ أَبِي كَثِيرٍ، قَالَ: حَدَّثَنِي أَبُو سَلَمَةَ بْنُ عَبْدِ الرَّحْمَنِ، قَالَ: حَدَّثَنِي عَبْدُ اللَّهِ بْنُ عَمْرِو بْنِ العَاصِ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمَا، قَالَ: قَالَ لِي رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: «يَا عَبْدَ اللَّهِ، لاَ تَكُنْ مِثْلَ فُلاَنٍ كَانَ يَقُومُ اللَّيْلَ، فَتَرَكَ قِيَامَ اللَّيْلِ» وَقَالَ هِشَامٌ، حَدَّثَنَا ابْنُ أَبِي العِشْرِينَ، حَدَّثَنَا الأَوْزَاعِيُّ، قَالَ: حَدَّثَنِي يَحْيَى، عَنْ عُمَرَ بْنِ الحَكَمِ بْنِ ثَوْبَانَ، قَالَ: حَدَّثَنِي أَبُو سَلَمَةَ مِثْلَهُ. وَتَابَعَهُ عَمْرُو بْنُ أَبِي سَلَمَةَ، عَنِ الأَوْزَاعِيِّ.

وفي هذا الحديث قد توبع عباس حيث تابعه محمد بن مقاتل متابعة تامة.

وحديث رقم (٤٣٨٠) كتاب المغازي، باب قصة أهل نجران. قال البخاري رحمه الله: حَدَّثَنِي عَبَّاسُ بْنُ الحُسَيْنِ، حَدَّثَنَا يَحْيَى بْنُ آدَمَ، عَنْ إِسْرَائِيلَ، عَنْ أَبِي إِسْحَاقَ، عَنْ صِلَةَ بْنِ زُفَرَ، عَنْ حُذَيْفَةَ، قَالَ: جَاءَ العَاقِبُ وَالسَّيِّدُ، صَاحِبَا نَجْرَانَ، إِلَى رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يُرِيدَانِ أَنْ يُلاَعِنَاهُ، قَالَ: فَقَالَ أَحَدُهُمَا لِصَاحِبِهِ: لاَ تَفْعَلْ، فَوَاللَّهِ لَئِنْ كَانَ نَبِيًّا فَلاَعَنَّا لاَ نُفْلِحُ نَحْنُ، وَلاَ عَقِبُنَا مِنْ بَعْدِنَا، قَالاَ: إِنَّا نُعْطِيكَ مَا سَأَلْتَنَا، وَابْعَثْ مَعَنَا رَجُلًا أَمِينًا، وَلاَ تَبْعَثْ مَعَنَا إِلَّا أَمِينًا. فَقَالَ «لَأَبْعَثَنَّ مَعَكُمْ رَجُلًا أَمِينًا حَقَّ أَمِينٍ»، فَاسْتَشْرَفَ لَهُ أَصْحَابُ رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ فَقَالَ: «قُمْ يَا أَبَا عُبَيْدَةَ بْنَ الجَرَّاحِ» فَلَمَّا قَامَ، قَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: «هَذَا أَمِينُ هَذِهِ الأُمَّةِ».

أيضاً توبع عليه حيث تابعه محمد بن بشار متابعة قاصرة عند البخاري.

خلاصة القول: أن عباس القنطري الذي يروي عنه هؤلاء الحفاظ ويخرج البخاري له في صحيحه لا يمكن أن يكون مجهولاً.

---

١ ابن أبي حاتم، الجرح والتعديل، (١٢٢/٣)
٢ ابن حجر: هدي الساري، ص: ٥٦٢
٣ ابن حجر، تقريب التهذيب، (١٩٠/١)
٤ المزي، تهذيب الكمال، (٦٦/٤)
٥ ابن أبي حاتم، الجرح والتعديل، (٢١٥/٦)
٦ ابن حبان، الثقات، (٥١١/٨)
٧ ابن حجر، هدي الساري، ص: ٥٨
٨ ابن حجر، تقريب التهذيب، (٣٧٧/١)

٩. عمرو بن عيسى أبو عثمان البصري الأدمي (خ د س)، روى عن: أحمد بن عبد الله بن يونس، عبد الأعلى بن عبد الأعلى، أبو نعيم الفضل بن دكين وغيرهم، وروى عنه: البخاري، وأحمد بن عمرو بن أبي عاصم، وأبو عمر يوسف بن يعقوب النيسابوري وغيرهم[١]. ذكره ابن حبان في الثقات وقال: مستقيم الحديث[٢]، وقال الباجي: وهذا عندي مجهول الحال [٣]، وقال الحافظ ابن حجر: ثقة[٤].

كيفية تخريج البخاري له: له عند البخاري حديثين، حديث رقم (١٢٠٢) كتاب العمل في الصلاة، باب من سمى قوماً أو سلم في الصلاة على غيره مواجهة وهو لا يعلم. قال البخاري رحمه الله: حَدَّثَنَا عَمْرُو بْنُ عِيسَى، حَدَّثَنَا أَبُو عَبْدِ الصَّمَدِ عَبْدُ العَزِيزِ بْنُ عَبْدِ الصَّمَدِ، حَدَّثَنَا حُصَيْنُ بْنُ عَبْدِ الرَّحْمَنِ، عَنْ أَبِي وَائِلٍ، عَنْ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ مَسْعُودٍ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ، قَالَ: كُنَّا نَقُولُ: التَّحِيَّةُ فِي الصَّلاَةِ، وَنُسَمِّي، وَيُسَلِّمُ بَعْضُنَا عَلَى بَعْضٍ، فَسَمِعَهُ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، فَقَالَ: " قُولُوا: التَّحِيَّاتُ لِلَّهِ وَالصَّلَوَاتُ وَالطَّيِّبَاتُ، السَّلاَمُ عَلَيْكَ أَيُّهَا النَّبِيُّ وَرَحْمَةُ اللَّهِ وَبَرَكَاتُهُ، السَّلاَمُ عَلَيْنَا وَعَلَى عِبَادِ اللَّهِ الصَّالِحِينَ، أَشْهَدُ أَنْ لاَ إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ وَأَشْهَدُ أَنَّ مُحَمَّدًا عَبْدُهُ وَرَسُولُهُ، فَإِنَّكُمْ إِذَا فَعَلْتُمْ ذَلِكَ فَقَدْ سَلَّمْتُمْ عَلَى كُلِّ عَبْدٍ لِلَّهِ صَالِحٍ فِي السَّمَاءِ وَالأَرْضِ ".

هذا الحديث توبع عليه عمرو بن عيسى فقد تابعه عليه عند البخاري: أبو نعيم الفضل بن دكين حديث رقم (٨٣١)، ومسدد بن مسرهد حديث رقم (٨٣٥)، وعمر بن حفص حديث رقم (٦٠٣٢)

ولوضوح كيفية تخريج البخاري له فقط نشير إلى الحديث الثاني إشارة، حديث رقم (٦٠٣٢) كتاب الأدب، باب لم يكن النبي صلى الله عليه وسلم فاحشاً ولا متفحشاً.

١٠. محمد بن الحكم المروزي أبو عبد الله الأحول (ح)، روى عن: النضر بن شميل، وروى عنه: البخاري[٥]. قال أبو حاتم: مجهول[٦]، قال الإمام الذهبي: صدوق ما علمت أحد روى عنه غير البخاري[٧]، وقال ابن حجر: ثقة فاضل[٨].

كيفية تخريج البخاري له: روى عنه حديثين، حديث رقم (٣٥٩٥) كتاب المناقب، باب علامات النبوة في الإسلام، قال البخاري رحمه الله: حَدَّثَنِي مُحَمَّدُ بْنُ الحَكَمِ، أَخْبَرَنَا النَّضْرُ، أَخْبَرَنَا إِسْرَائِيلُ، أَخْبَرَنَا سَعْدٌ الطَّائِيُّ، أَخْبَرَنَا مُحِلُّ بْنُ خَلِيفَةَ، عَنْ عَدِيِّ بْنِ حَاتِمٍ، قَالَ: بَيْنَا أَنَا عِنْدَ النَّبِيِّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ إِذْ أَتَاهُ رَجُلٌ فَشَكَا إِلَيْهِ الفَاقَةَ، ثُمَّ أَتَاهُ آخَرُ فَشَكَا إِلَيْهِ قَطْعَ السَّبِيلِ، فَقَالَ: «يَا عَدِيُّ، هَلْ رَأَيْتَ الحِيرَةَ؟» قُلْتُ: لَمْ أَرَهَا، وَقَدْ أُنْبِئْتُ عَنْهَا، قَالَ «فَإِنْ طَالَتْ بِكَ حَيَاةٌ، لَتَرَيَنَّ الظَّعِينَةَ تَرْتَحِلُ مِنَ الحِيرَةِ، حَتَّى تَطُوفَ بِالكَعْبَةِ لاَ تَخَافُ أَحَدًا إِلَّا اللَّهَ، – قُلْتُ فِيمَا بَيْنِي وَبَيْنَ نَفْسِي فَأَيْنَ دُعَّارُ طَيِّئٍ الَّذِينَ قَدْ سَعَّرُوا البِلاَدَ –، وَلَئِنْ طَالَتْ بِكَ حَيَاةٌ لَتُفْتَحَنَّ كُنُوزُ كِسْرَى»، قُلْتُ: كِسْرَى بْنِ هُرْمُزَ؟ قَالَ: " كِسْرَى بْنِ هُرْمُزَ، وَلَئِنْ طَالَتْ بِكَ حَيَاةٌ، لَتَرَيَنَّ الرَّجُلَ يُخْرِجُ مِلْءَ كَفِّهِ مِنْ ذَهَبٍ أَوْ فِضَّةٍ، يَطْلُبُ مَنْ يَقْبَلُهُ مِنْهُ فَلاَ يَجِدُ أَحَدًا يَقْبَلُهُ مِنْهُ، وَلَيَلْقَيَنَّ اللَّهَ أَحَدُكُمْ يَوْمَ يَلْقَاهُ، وَلَيْسَ بَيْنَهُ وَبَيْنَهُ تَرْجُمَانٌ يُتَرْجِمُ لَهُ، فَلَيَقُولَنَّ لَهُ: أَلَمْ أَبْعَثْ إِلَيْكَ رَسُولًا فَيُبَلِّغَكَ؟ فَيَقُولُ: بَلَى، فَيَقُولُ: أَلَمْ أُعْطِكَ مَالًا وَأُفْضِلْ عَلَيْكَ؟ فَيَقُولُ: بَلَى، فَيَنْظُرُ عَنْ يَمِينِهِ فَلاَ يَرَى إِلَّا جَهَنَّمَ، وَيَنْظُرُ عَنْ يَسَارِهِ فَلاَ يَرَى إِلَّا جَهَنَّمَ " قَالَ عَدِيٌّ: سَمِعْتُ النَّبِيَّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، يَقُولُ: «اتَّقُوا النَّارَ وَلَوْ بِشِقَّةِ تَمْرَةٍ فَمَنْ لَمْ يَجِدْ شِقَّةَ تَمْرَةٍ فَبِكَلِمَةٍ طَيِّبَةٍ» قَالَ عَدِيٌّ: فَرَأَيْتُ الظَّعِينَةَ تَرْتَحِلُ مِنَ الحِيرَةِ حَتَّى تَطُوفَ بِالكَعْبَةِ لاَ تَخَافُ إِلَّا اللَّهَ، وَكُنْتُ فِيمَنِ افْتَتَحَ كُنُوزَ كِسْرَى بْنِ هُرْمُزَ وَلَئِنْ طَالَتْ بِكُمْ حَيَاةٌ، لَتَرَوُنَّ مَا قَالَ النَّبِيُّ أَبُو القَاسِمِ: صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يُخْرِجُ مِلْءَ كَفِّهِ حَدَّثَنِي عَبْدُ اللَّهِ بْنُ مُحَمَّدٍ، حَدَّثَنَا أَبُو عَاصِمٍ، أَخْبَرَنَا سَعِيدُ بْنُ بِشْرٍ، حَدَّثَنَا أَبُو مُجَاهِدٍ، حَدَّثَنَا مُحِلُّ بْنُ خَلِيفَةَ، سَمِعْتُ عَدِيًّا كُنْتُ عِنْدَ النَّبِيِّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ.

---

١ المزي، تهذيب الكمال، (٤٥٠/٥)
٢ ابن حبان، الثقات، (٤٨٨/٨)
٣ الباجي، سليمان بن خلف (ت: ٤٧٢ه)، التعديل والتجريح لمن خرج له البخاري في الجامع الصحيح، تحقيق: د. أبو لبابة حسين، دار الغرب الإسلامي، تونس، (ط٢/٢٠١٠م)، ((٩٨٢/٣)
٤ ابن حجر، تقريب التهذيب، (٨٢/٢)
٥ المزي، تهذيب الكمال، (٦/ ٢٨٣)
٦ ابن أبي حاتم، الجرح والتعديل، (٢٣٦/٧)
٧ الذهبي، ميزان الاعتدال، (٥٢٧/٣)
٨ ابن حجر، تقريب التهذيب، (١٦٥/٢)

وحديث رقم (٥٧٥٧) كتاب الطب، باب لا هامة، قال البخاري رحمه الله: حَدَّثَنَا مُحَمَّدُ بْنُ الحَكَمِ، حَدَّثَنَا النَّضْرُ، أَخْبَرَنَا إِسْرَائِيلُ، أَخْبَرَنَا أَبُو حَصِينٍ، عَنْ أَبِي صَالِحٍ، عَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ، عَنِ النَّبِيِّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قَالَ: «لاَ عَدْوَى وَلاَ طِيَرَةَ، وَلاَ هَامَةَ وَلاَ صَفَرَ».

محمد بن الحكم برواية الإمام البخاري عنه انتفت جهالته، قال الحافظ السخاوي: " ولكن نقول معرفة البخاري به هي التي اقتضت له روايته عنه ولو انفرد بها كافية في توثيقه فضلاً عن ان غيره قد عرفه أيضاً"[١]، والشيء الآخر أن البخاري رحمه الله قد أخرج الحديثين في المتابعات.

١٢. محمد بن يزيد الحزامي الكوفي البزار (خ)، روى عن: الوليد بن مسلم، وعبد الله بن المبارك، وشريك النخعي وسفيان بن عيينه وغيرهم، وروى عنه: البخاري، والدار مي، وابن أبي شيبة[٢]. قال أبو حاتم: مجهول لا اعرفه[٣]، وذكره ابن حبان في الثقات[٤]، وقال الذهبي: ثقة[٥]، وقال ابن حجر: صدوق من العاشرة[٦].

من يروي عنه هؤلاء الثقات لا يمكن أن يكون مجهولاً، وهو شيخ البخاري بهذا انتفت عنه الجهالة.

كيفية تخريج البخاري له: له حديث واحد، حديث رقم (٣٦٧٨) كتاب فضائل أصحاب النبي صلى الله عليه وسلم، باب قول النبي صلى الله عليه وسلم: لو كنت متخذاً خليلاً. قال البخاري: حَدَّثَنِي مُحَمَّدُ بْنُ يَزِيدَ الكُوفِيُّ، حَدَّثَنَا الوَلِيدُ، عَنِ الأَوْزَاعِيِّ، عَنْ يَحْيَى بْنِ أَبِي كَثِيرٍ، عَنْ مُحَمَّدِ بْنِ إِبْرَاهِيمَ، عَنْ عُرْوَةَ بْنِ الزُّبَيْرِ، قَالَ: سَأَلْتُ عَبْدَ اللَّهِ بْنَ عَمْرٍو، عَنْ أَشَدِّ مَا صَنَعَ المُشْرِكُونَ بِرَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، قَالَ: رَأَيْتُ عُقْبَةَ بْنَ أَبِي مُعَيْطٍ، جَاءَ إِلَى النَّبِيِّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ وَهُوَ يُصَلِّي، " فَوَضَعَ رِدَاءَهُ فِي عُنُقِهِ فَخَنَقَهُ بِهِ خَنْقًا شَدِيدًا، فَجَاءَ أَبُو بَكْرٍ حَتَّى دَفَعَهُ عَنْهُ، فَقَالَ: {أَتَقْتُلُونَ رَجُلًا أَنْ يَقُولَ رَبِّيَ اللَّهُ، وَقَدْ جَاءَكُمْ بِالْبَيِّنَاتِ مِنْ رَبِّكُمْ}.

هذا توبع عليه محمد بن يزيد، حيث تابعه عند البخاري عياش بن الوليد رقم (٣٨٦٦)، وتابعه ابن المديني رقم (٤٨١٥)، فلا حرج على البخاري في تخريج حديثه. وحديثه في المتابعات وليس احتجاجا.

الخاتمة واهم نتائج البحث

١. أثبت هذا البحث أن إطلاق الجهالة من قبل بعض العلماء لم يكن مبنياً على كون الراوي لم يرو عنه إلا راو واحد أو أكثر، وإنما كان لهم أسس متعددة منها: مقدار حجم مرويات الراوي، البحث في حال من روى عنه، والنظر في حال من روى عنه في حال مروياته أيضاً.

٢. أبرز البحث الجانب النقدي الذي يشكل أهم جوانب علوم الحديث.

٣. بين هذا البحث أن إخراج البخاري لبعض مرويات من وصفوا بالجهالة كان في المتابعات والشواهد.

٤. أظهر هذا البحث ان الرواة الذين وصفوا بالجهالة فيهم من لم يرو عنه سوى واحد ومنهم روى عنه اثنان ومنهم روى عنه جماعة.

٥. أقام هذا البحث بالدليل الواضح أن الإمام البخاري رحمه الله عالم بمن اختاره من الرواة، وعالم بما وضعه في كتابه من أحاديث.

٦. أثبت هذا البحث أن تخريج الإمام البخاري عن الرواة الذين وصفوا بالجهالة لا يؤثر على مروياتهم البتة.

٧. كشف هذا البحث أن الإمام البخاري لم يرو في صحيحه عن مجهول قط وذلك لأن جهالة الراوي لا يمكن معها تحقق العدالة التي هي شرط في صحة الحديث.

٨. إن غالب هؤلاء الرواة الذين أطلق عليهم الوصف بالجهالة لم يعتمد البخاري على حديثهم، وما يرويه عنهم من أحاديث يسيرة جداً لها متابعات وطرق وشواهد كثيرة.

---

١ السخاوي، فتح المغيث، (٣٤٩/١)
٢ المزي، تهذيب الكمال، (٥٦٧/٦)
٣ ابن أبي حاتم، الجرح والتعديل، (١٢٨/٨)
٤ ابن حبان، الثقات، (٧٨/٩)
٥ الذهبي، الكاشف، (٢٢٦/٤)
٦ ابن حجر، تقريب التهذيب، (٢٢٨/٢)

٩. أظهر هذا البحث مدى ما يتمتع به الإمام البخاري رحمه الله من تمكن في علم الرجال وإحاطته بمروياتهم إحاطة لافتة للنظر وتوظيف كل ذلك لمقاصده والتي لم يفصح عنها.

١٠. برهن هذا البحث ان الإمام ابن حجر ترك لنا ثروة علمية ضخمة، ولا يستطيع أي باحث البت بأي قضية إلا إذا قام بتوظيفها.

قائمة المصادر والمراجع

١. ابن أبي حاتم الرازي، عبد الرحمن بن محمد (ت:٣٢٧هـ)، الجرح والتعديل، تحقيق: المعلمي اليماني، دائرة المعارف العثمانية، الهند، (ط١/١٩٥٢م)،.

٢. ابن الصلاح، عثمان بن عبد الرحمن (ت: ٦٤٣هـ)، علوم الحديث، تحقيق: د.نور الدين عتر، دار الفكر، دمشق، (ط١٩/٢٠١٣م).

٣. ابن حبان، محمد بن حبان السبتي (٣٥٤هـ)، الثقات، مراقبة:د.محمد خان، دار المعارف العثمانية، الهند، (ط١/١٩٧٣م)،.

٤. ابن حبان، محمد بن حبان السبتي، (ت: ٣٥٤هـ)، المجروحين من المحدثين والضعفاء والمتروكين، تحقيق: محمود زايد، دار المعرفة، بيروت، (ط١/١٩٩٢م).

٥. ابن حجر العسقلاني، أحمد بن علي (ت: ٨٥٢هـ)، نزهة النظر في توضيح نخبة الفكر، تحقيق: ناصر المطيري، دار ابن الجوزي، السعودية، (ط١/ ١٤٣١هـ)،

٦. ابن حجر العسقلاني، أحمد بن علي (ت: ٨٥٢هـ)، هدي الساري مقدمة فتح الباري، تحقيق: الشيخ ابن باز، دار الفكر، بيروت، (ط١/١٩٩٣م)، ص: ٥٤٤.

٧. ابن حجر العسقلاني،أحمد بن علي (ت:٨٥٢هـ)،تهذيب التهذيب،تحقيق:صدقي العطار،دار الفكر، بيروت، (ط١/ ١٩٩٥م).

٨. ابن حجر العسقلاني، أحمد بن علي (ت: ٨٥٢هـ)، تقريب التهذيب، تحقيق: خليل شيحا، دار المعرفة، بيروت، (ط١/١٩٩٧م).

٩. ابن حجر العسقلاني، احمد بن علي (ت:٨٥٢هـ)، فتح الباري بشرح صحيح البخاري، تحقيق: ابن باز، دار الفكر، بيروت، (ط١/ ١٩٩٣م)..

١٠. ابن فارس، أحمد بن فارس بن زكريا (ت: ٣٩٥هـ)، معجم مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام هارون، دار الجيل، بيروت، (ط١/١٩٩١م)،.

١١. ابن منظور، محمد بن مكرم بن علي الإفريقي (ت: ٧١١هـ)، لسان العرب، دار صادر، بيروت، (ط٨/٢٠١٤م).

١٢. الباجي، سليمان بن خلف (ت: ٤٧٢هـ)، التعديل والتجريح لمن خرج له البخاري في الجامع الصحيح، تحقيق: د. أبو لبابة حسين، دار الغرب الإسلامي، تونس، (ط٢/٢٠١٠م).

١٣. البخاري، محمد بن إسماعيل (ت: ٢٥٦هـ)، التاريخ الكبير، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٨٦م.

١٤. الخطيب البغدادي، أحمد بن علي بن ثابت (ت: ٤٦٣هـ)، الكفاية في علم الرواية، الكتب العلمية، بيروت، (ط١/١٩٨٨م).

١٥. الدارقطني، أبو الحسن علي بن عمر (ت: ٣٨٥هـ)، سنن الدارقطني، تحقيق: عبد الله هاشم يماني، دار المحاسن، القاهرة، (ط١/١٩٦٦م).

١٦. الذهبي، محمد بن احمد (ت:٧٤٨هـ)، الكاشف في معرفة من له رواية في الكتب الستة، تحقيق: محمد عوامة واحمد الخطيب، دار اليسر، السعودية، (ط٢/٢٠٠٩م).

١٧. الذهبي، محمد بن احمد بن عثمان (ت: ٧٤٨هـ)، ميزان الاعتدال في نقد الرجال، تحقيق: علي الباجي، مطبعة عيسى الحلبي، القاهرة، (ط١/١٩٦٣م).

١٨. السخاوي، محمد بن عبد الرحمن (ت: ٩٠٢هـ)، فتح المغيث شرح ألفية الحديث، تحقيق: صلاح عويضة، دار الكتب العلمية، بيروت، (ط١/١٩٩٦م).
١٩. العتر، نور الدين بن محمد، منهج النقد في علوم الحديث، دار الفكر، دمشق، (ط١/١٩٩٢م).
٢٠. العراقي، أبو الفضل زين الدين عبد الرحيم بن الحسن الكردي (ت:٨٠٦هـ)، التبصرة والتذكرة، شرح ألفية العراقي، تحقيق: محمد الحسين العراقي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، بدون تاريخ.
٢١. الفيروز آبادي، محمد بن يعقوب بن محمد (ت: ٨١٧هـ)، القاموس المحيط، تحقيق: عبد الخالق السيد، مكتبة الإيمان، القاهرة، ط١/٢٠٩ م).
٢٢. المزي، أبو الحجاج، يوسف بن عبد الله بن عبد الرحمن (ت: ٧٤٢هـ)، تهذيب الكمال في أسماء الرجال، تحقيق: د. بشار عواد، مؤسسة الرسالة، بيروت، (ط١/٢٠١٠م).

الشَاهِدُ القُرْآنِيُّ فِي كِتَابِ البَسِيطِ لِرُكنِ الدِّينِ الاَستَرَآبَاذِي (ت:٧١٥هـ) في الحروف العاطفة دِراسَة نَحْوِيَة

أ.م. د. عدوية عبد الجبار الشرع الباحثة. فاطمة موسى عبد العباس

جامعة بابل/ كلية الدراسات القرآنية

The Quranic Evidence in the Book of Al-Baseet by Rukn Al-Deen Al-Astar Abadi (died in 715 h.) in the Conjunctive Letters / a Grammatical Study

Asst. Prof. Dr. Adawiya Abdul Jabbar Al-Shari'

Researcher. Fatma Mosa Abdul Abbas

University of Babylon / College of Quranic Studies

Kasm shaker@ yahoo.com

Abstract

The corner of religion Astarabih explained enough son eyebrow three explanations: large, which is called simple, and average, which is named The simple is the great explanation of Mr. Ruknuddin Astrabadi On the front of the mark (Abu Marubin eyebrow) (T: 646 e) in the grammar marked by (adequate) this book promises Of the important task in the grammar as they said: about the jurists, and was a summary in a very brief and a vague and closed, has been severelyThose who are interested in this type are accepted by the narrator, including Mr. Rukn al-Din, the value of the simpleComes to the importance of the book of sufficient and worth, and simple book known, scientists mentioned in their writings, and cited his colleaguesIncluding the Suyuti in the thickets of the silos. There is no doubt that the matter is in the grammarOr in other sciences you need to prove to a witness confirms And not to hide on one of the Muslims and others the validity of the verses of the Koran and its rhetoric and miracles in systems and meaning, This research includes the Quranic verses in the letters of passion that were mentioned in the Book of the Simple.

الملخص:

شرح ركن الدين الاستراباذي كافية ابن الحاجب ثلاثةَ شروحٍ: كبير، وهو المسمى بالبسيط، ومتوسط، وهو المسمى بالوافية، وصغير. فالبسيط هو الشرح الكبير للسيد ركن الدين الاستراباذي على مقدمة العلَّامة (أبي عمرو بن الحاجب)(ت:٦٤٦هـ) في النحو الموسوم بـ(الكافية) هذا الكتاب يعدُّ من المتون المهمة في النحو إذ قالوا إنَّها: نَحْو الْفُقَهَاء، وكان موجزاً إيجازا شديداً، وفيهِ ابهام، وانغلاق، وقد لقي عناية بالغة من المهتمين بالنحو فأقبل عليهِ الشرَّاح، ومنهم السيد ركن الدين، فقيمة البسيط تأتي من أهمية كتاب الكافية وقيمته. والبسيط كتابٌ معروفٌ، ذكرهُ العلماء في مؤلفاتهم واستشهدوا بآرائه، ومنهم السيوطي في همع الهوامع.

مما لا شكَّ فيهِ أنّ أيَّةَ مسألةٍ في النحو، أو في غيرهِ من العلومِ تحتاجُ لإثباتِها إلى شاهدٍ يؤكِّدُ صحتَها، ولا يخفى على أحدٍ من المسلمينَ وغيرهم مدى صحةِ آياتِ القرآنِ وبلاغتِها وإعجازِها في النظمِ والمعنى، ويضم بحثي هذا الشواهد القرآنية في الحروف العاطفة التي وردت في كتاب البسيط.

الكلمات المفتاحية: (الشاهد القرآني، الحروف العاطفة، كتاب البسيط، دراسة نحوية، ركن الدين الاستراباذي).

الحروف العاطفة:

حروف العطف على ضربين[١]:

أحدهما: ما يعطَف مطلَقًا، أي: يُشرك في الإعراب والمعنى؛ وهو (الواو) و(الفاء) (ثُمّ) و(حتّى) و(أَمْ) و(أو) و(إمّا) .

والثّاني: ما يُعطف لفظًا فحسب، أي: يُشرك في الإعراب وحده؛ وهو (بل) و (لا) و(لكن) . وأكثر النحويين ذهب إلى أنَّها عشرة أحرف[٢] وفي ما يأتي بيان لهذهِ الحروف:

الواو:

الواو للجمع المطلق فإذا قلت: قام زيدٌ وعمرو احتمل أن يكونا قاما معاً، في وقت واحد، أو أن يكون المتقدم قام أولاً، أو يكون المتأخر قام أولاً، وهو مذهب البصريين[٣] قال سيبويه: ((وليس في هذا دليل على أنهُ بدأ بشيء قبل شيء، ولا بشيء مع شيء))[٤]، وذهب الكوفيون إلى أنَّها للترتيب[٥].

أمَّا ركن الدين فذهب مذهب سيبويه، إذ قال: ((فالواوُ للجَمعِ المُطلقِ مِنْ غَيرِ ترتيب سواءٌ كَانَ ترتيبٌ أَوْلمْ يَكُنْ... مَثَلاً إذَا قلْنَا قَامَ زيدٌ وَعَمْرٌو جَازَ أَنْ يَجْتَمعَ قِيامُهُما مَعاً، وَجَازَ أنْ يَتَقَدَّمَ قِيامُ زيدٍ على قيامِ عَمْرٍو وبالعَكْسِ))[٦]، واستدلّ على ذلك، بقوله تعالى:((وَقَالُوا مَا هِيَ إِلَّا حَيَاتُنَا الدُّنْيَا نَمُوتُ وَنَحْيَا)) [الجاثية: ٢٤]، وعقب على الآية الكريمة، بقولهِ: ((والقائِلونَ المُنْكرونَ للبعثِ فَيلْزمُ أَنْ يكونَ الموتَ بَعْدَ الحياةِ، وَمَعَ هَذا قَدَّمَهُ عَلى الحياةِ))[٧]، وذهب قومٌ إلى أنّها للترتيب[٨] فَ(لَيْسَ مُرَادهم حَيَاة بعد الْموت لأنّهم لم يَكُونُوا يعترفون به فَلم يبْق مُرَادهم إلَّا الْحياة الَّتي قبل الْمَوْت وَلَو كانَت الواو مرتبة لتناقض كلامهم هَذا مع وُرُده في القُرآن العَظِيم)[٩] واستدلّ أيضاً بقوله تعالى: ((وَادْخُلُوا الْبَابَ سُجَّدًا وَقُولُوا حِطَّةٌ))[البقرة: ٥٨] وأيضاً قوله تعالى: ((وَقُولُوا حِطَّةٌ وَادْخُلُوا الْبَابَ سُجَّدًا)) [الأعراف: ١٦١] ويرى أنَّ وَجْهُ الاستدلالِ عَلَى أَنَّ الواو لَيْسَتْ للترتيبِ بهذهِ الآية ((أَنّها لَوْ كَانَتْ كذلكَ لَزِمَ تَقْدِيمُ الشّيء عَلَى نَفْسِهِ، وَ أَنَّهُ مُحالٌ؛ لأنَّ القِصَّةَ واحدةٌ، وَحِينَئِذٍ لَوْ كانتْ للترتيبِ لَوَجَبَ أَنْ يكون الدُّخُولُ في البابِ متقدماً عَلَى القولِ بالحِطَّةِ في الآيةِ الأُولى، وَالقولُ بالحِطَّةِ متقدماً على الدُّخولِ فِي البابِ في الآيةِ الثانيةِ فَيلْزُمُ أَن يكون الدُّخُولُ متقدماً على نَفْسِهِ، لأَنَّهُ مُتَقَدِّمٌ على القولِ بالخطَّةِ الذي هُوَ متقدمٌ على الدُخولِ في البابِ، فَيَلزمُ تَقَدُّمُ الشيءِ على نَفْسِهِ، وأَنَّهُ مُحالٌ))[١٠].

وهذا ما ذكرهُ النحويون إذ يرون أنّ القصةَ واحدة[١١] (فَلَو كَانَت الواو تَقْتَضِي التَّرتيب لوقع التَنَاقُض بَين مدلولي الآيتيْنِ[١٢].

الفاء:

تفيد الترتيب، والتعقيب، ومعنى الترتيب أنّ المعطوف بها يكون لا حقاً لما قبلها[١٣]، وهو ما ذهب إليه ركن الدين، إذ قال: ((الفاء للترتيب منْ غَيْر مهلةٍ))[١٤] واستشهد، بقولهِ تعالى: ((ثُمَّ خَلَقْنَا النُّطْفَةَ عَلَقَةً فَخَلَقْنَا الْعَلَقَةَ مُضْغَةً فَخَلَقْنَا الْمُضْغَةَ عِظَامًا فَكَسَوْنَا الْعِظَامَ لَحْمًا))[المؤمنون: ١٤]، للاستدلال على أَنَّهُ لا يقال إنّهُ ((مُنَافٍ لِكُونِها للترتيب مِنْ غير مُهْلَةٍ لأنَّ خَلْقَ النُّطْفَةِ عَلَقَةً وَخَلْقَ العَلَقَةِ مُضْغَةً وَخَلْقَ المُضْغَةِ عِظَاماً، وَكسوَةَ العِظَامِ لحْماً إنّما يكونُ بَعْدَ مهلةٍ وَزَمانٍ))[١٥]، وعللّ ذلك بقوله:((الاعتبارُ بقولنا مِنْ غيرِ مُهْلَةٍ، إنَّما هُوَ بِحسَبِ العَادَةِ ، وَإذا كَانَ كَذلكَ فَرُبَّما يَطُولُ الزمانُ، والعرفُ يحكُمُ في مِثْلِهِ بانتفاءِ المُهْلَةِ))[١٦]،واستشهد أيضاً على ذلك، بقوله تعالى: ((أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ أَنْزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَتُصْبِحُ الْأَرْضُ مُخْضَرَّةً)) [الحج: ٦٣] فهو يرى أنّهُ ((رُبَما يَقْصُرُ الزَّمانُ والعَادَةُ والعرفُ يحكمُ بالمُهْلَةِ وَمِثْلُ الأشياء التي تقتضي العَادَةُ بعدمِ المُهْلةِ فيها، وَقَدْ يَخْتَلِفُ فيها اعتبارُ النَّاسِ، فَإنْ اعتُبِرَ ذَلكَ في الوقوعِ بمقدارٍ ذَلِكَ الزَّمانِ استُعمل فيه الفاءُ، وَإنْ اعتُبِرَ الزَّمانُ استُعْملَ (ثُمَّ).))[١٧]، وذهب ابن مالك إلى أن الفاء قد تكون للمهلة، بمعنى (ثُمَّ)[١٨]، وهو ما ذهب إليه ابن هشام[١٩]، والسيوطي[٢٠]، بأَنَّ (الفاء) العاطفة في الآيتين الكريمتين السابقتين بمعنى (ثم) ((لتراخي معطوفاتها))[٢١].

واستشهد ركن الدين بقوله تعالى: ((وَكَمْ مِنْ قَرْيَةٍ أَهْلَكْنَاهَا فَجَاءَهَا بَأْسُنَا بَيَاتًا)) [الأعراف: ٤] للاستدلال على أن الفاء في الآية الكريمة للترتيب[٢٢]، وهذا الشاهد هو مما احتج به الفراء بأن (الفاء) لا تفيد الترتيب مُطلقاً[٢٣]، فيرى ركن الدين بـ((أَنّهُ مَحْمُولٌ على الحُكمِ بمَجيءِ البأسِ فَكانَ مَعْنَاهُ، وَأَهْلَكْناها فَحَكمْنَا بِأَنَّ البأسَ جَاءَهَا، وَلا شَكَّ أَنَّ الإخْبَارَ بمَجِيءِ البأسِ وَوقوعِهِ، إنَّما يكونُ بَعْدَ الإهلاكِ))[٢٤]، وهذا ما ذهب إليه الزمخشري، بقوله: ((محمول على أنه لما أهلكها حكم بأن البأس جاءها))[٢٥]، وهذا ما ذكرهُ ابن هشام (بأَنَّ المَعْنَى أردنا إهلاكها أو بأَنَّها للتّرتيب الذكري)[٢٦]، والترتيب الذكري (هو وقوع المعطوف بعد المعطوف عليه بحسب التحدث عنهما لا بحسب زمان وقوع المعنى على أحدهما)[٢٧]، ويدخل في الترتيب الذكري عطف المفصل على المجمل[٢٨]، نحو قوله

تعالى: ((فَقَدْ سَأَلُوا مُوسَى أَكْبَرَ مِنْ ذَلِكَ فَقَالُوا أَرِنَا اللَّهَ جَهْرَةً)) [النساء: ١٥٣]، (فقوله: ((أَرِنَا اللَّهَ جَهْرَةً)) تفصيل لقوله: ((فَقَدْ سَأَلُوا مُوسَى أَكْبَرَ مِنْ ذَلِكَ)))[٢٩]. ومن هذا يتبيّن أنّ ركن الدين ذهب الى أنّ الفاء للترتيب منْ غير مهلة.

ثُمَّ:

حرف عطف يفيد الترتيب والتراخي[٣٠]، قال سيبويه: ((مررت برجلٍ ثم امرأة، فالمرور ههنا مروران، وجعلت ثم الأول مبدوءاً به وأشركت بينهما في الجر))[٣١].قال المبرِّد: ((" ثُمّ" مثل (الفاء) إلا أَنَّها أَشدَّ تراخيا))[٣٢]، ومعنى التراخي المهلة[٣٣].

أمَّا ركن الدين فقد استشهد في شرحه بشواهد قرآنية، وردت فيها (ثم) بمعانٍ عدّة، هي:

الأول: ورود(ثم) عاطفة: تماثل(الفاء) في العطف، والترتيب، والاشتراك في الحكم((إلّا أنَّها مَعَ مُهْلَةٍ وتراخٍ، تقُولُ: قَامَ زَيْدٌ ثُمَّ عَمْرٌو، أيْ: بَيْنَهُمَا مُهْلَةٌ))[٣٤]، واستشهد ركن الدين، بقوله تعالى: ((وَإِنِّي لَغَفَّارٌ لِمَنْ تَابَ وَآمَنَ وَعَمِلَ صَالِحًا ثُمَّ اهْتَدَى)) [طه: ٨٢]، للاستدلال على أنّ (ثُمَّ) للترتيب بالرغم من أن الاهتداء قبل التوبة، والإيمان، والعملِ الصَّالح[٣٥]، وعللّ ذلك، بقولهِ: ((إنّهُ مَحْمُولٌ على دوام الاهتداءِ فَكَأَنَّهُ قالَ: إنِّي غَفَّار لمَنْ تَابَ وَ آمنَ ، وَعَمِلَ صَالِحاً ثُمَّ دَامَ لهُ الاهتداءُ، وَلا شَكَّ أَنَّ دوامَ الاهتداءِ بَعْدَ هذهِ الأشياءِ))[٣٦]، وهو ما ذهب إليه النحويون؛ إذ يرون أنّهُ محمولٌ على دوامَ الاهتداء وثباته[٣٧].

الثاني: ورود (ثم) لمجرد التعظيم، وقد استشهد ركن الدين بالآيتين الكريمتين، قوله تعالى: ((ثُمَّ مَا أَدْرَاكَ مَا يَوْمُ الدِّينِ)) [الانفطار: ١٨]، وقوله تعالى: ((ثُمَّ كَلَّا سَوْفَ تَعْلَمُونَ)) [التكاثر: ٤]، للاستدلال على أنّه ((قَدْ تَجِيءُ (ثُمَّ) لَا لِلْمُهْلَةِ بَلْ لِمُجَرَّدِ التَّعظيم، والتَّمكينِ في نَفْسِ المُخاطَبِ))[٣٨]، وهذا ما ذهب إليه الرضي، إذ يرى أنّهُ قد تأتي (ثمّ) لمجرد التدرج في الارتقاء[٣٩].

والثالث: أنَّ(ثم) ترد زائدة، واستشهد ركن الدين بقولهِ تعالى: ((ثُمَّ تَابَ عَلَيْهِمْ لِيَتُوبُوا)) [التوبة: ١١٨]، للاستدلال على أنّ الأخفش يرى أنّ (ثم) قد تكون زائدةً . وهذا ما ذكرهُ الباقولي[٤٠]، والرضي في شرح الكافية[٤١]، وابن هشام[٤٢]، والاشموني[٤٣]، والصبان[٤٤]، في أن (ثم) في الآية الكريمة زائدة.

والرابع: أنَّها ترد بمعنى(الواو) العاطفة لترتيب الاخبار، واستشهد ركن الدين بالآيتين الكريمتين قوله تعالى: ((فَإِلَيْنَا مَرْجِعُهُمْ ثُمَّ اللَّهُ شَهِيدٌ))[يونس: ٤٦]، وقوله تعالى: ((وَأَنِ اسْتَغْفِرُوا رَبَّكُمْ ثُمَّ تُوبُوا)) [هود: ٣]، للاستدلال على أن (ثم) في الشاهدين القرآنيين جاءت بمعنى الواو[٤٥]، وهذا ما ذهب إليه الفراء بأنّ (ثم) قد تأتي بمعنى (الواو)[٤٦] ويرى النحويون أن (ثم) جاءت لترتيب الأخْبار لا لترتيب المخبر عنهُ[٤٧]. وهو بذلك يؤيّد ما جاء به النحويون من معانٍ لـ(ثم) العاطفة.

أو:

تأتي لمعانٍ عدةٍ، منها[٤٨]:

١- الشك: إذا كان المتكلم شاكاً في الأمر، وقوله تعالى: ((لَبِثْنَا يَوْمًا أَوْ بَعْضَ يَوْمٍ))[الكهف: ١٩].

٢- الإضراب: كـ(بل)، نحو: سأزور خالداً اليوم، أو سأمكث، إذا كنت قررت الزيارة أولاً ثم أضربت عن ذلك، فقررت المكث، أي بل سأمكث.

٣- الابهام: إذا كنت عالماً بالأمر ولكن أردت ان تبهمَهُ على السامع، نحو قوله تعالى: ((وَإِنَّا أَوْ إِيَّاكُمْ لَعَلَى هُدًى)) [سبأ: ٢٤].

وهذا ما ذهب إليه ركن الدين، بقوله: ((وَقَدْ تكونُ للإبهامِ عَلَى المُخاطبِ))[٤٩]، واستشهد على ذلك بقوله تعالى: ((وَأَرْسَلْنَاهُ إِلَى مِائَةِ أَلْفٍ أَوْ يَزِيدُونَ)) [الصافات: ١٤٧] وقد اختُلِفَ في دلالة(أو) العاطفة في الآية الكريمة، على آراء، هي:

الرأي الأول: ذهب قسم من البصريين إلى أنَّ(أو) هنا وردت بدلالتها الأصلية ألا وهي (الشك) وإنما هي على أصلها، لأنّ الواو معناها الجمع بين الشيئين، و(بل) معناها الاضراب، وكلاهما مخالف لمعنى (أو) والأصل في كل حرف أن لا يدلّ إلاّ على ما وُضع له[٥٠].

الرأي الآخر: ذهب الخليل[٥١]، والكوفيون إلى أن (أو) تكون بمعنى (الواو)، و(بل)، وذهب الفرّاء[٥٢] إلى أنها بمعنى (بل) أيضاً، أي: بل يزيدون. إذ قال: ((اذهب إلى فلانٍ أودع ذلك فلان يبرح اليوم. فقد ذلك هذا على أن الرجل قد رجع عن أمره الأول وجعل "أو" في معنى بل))[٥٣]، وذهب ابن قتيبة الدينوري الى أنها بمعنى (الواو) في الآية الكريمة، أي: وأرسلناه الى مائة ألف أو يزيدون[٥٤]، وذهب ابن جني إلى أنّ(أو) في الآية الكريمة لا يكون المعنى (بل) ولا بمعنى (الواو) ((لكنها عندنا على بابها في كونها شكًّا. وذلك أن هذا كلام خرج حكاية من الله–عز وجل– لقول المخلوقين. وتأويله عند أهل النظر. وأرسلناه الى جمع لو رأيتموهم لقلتم أنتم فيهم: هؤلاء مائة ألف أو يزيدون))[٥٥] وذكر الرضي في شرح الكافية أن (أو) في الآية الكريمة بمعنى (بل)، وعلل ذلك بقوله: ((وانما جاز الاضراب ببل في كلامه تعالى، لأنّهُ أخبر عنهم بأنهم مائة ألف، بناء على ما يحرز الناس من غير تعمق، مع كونه تعالى عالما بعددهم وأنهم يزيدون... أي أرسلناه الى جماعة يحرزهم الناس مائة ألف وهم كانوا زائدين على ذلك))[٥٦]، وذهب ابن مالك إلى أنّهُ ((لو جيء بالواو مكان (أو) لم يختلف المعنى))[٥٧] وقيل: أو في الآية للتخيير ((أي إذا رآهم الرائي تخيّر بين أن يقول هم مائة ألف أو يقولون هم أكثر))[٥٨].

وبهذا يتبيّن أنّ ركن الدين ذهب مذهب البصريين في مجيء (أو) في الشاهد القرآني الذي ذكرهُ على الأصل للإبهام على المخاطب وليس بمعنى (بل) أو الواو كما ذهب إليه الكوفيون.

واستشهد أيضاً على مجيء (أو) للإبهام بقوله تعالى: ((أَتَاهَا أَمْرُنَا لَيْلًا أَوْ نَهَارًا)) [يونس: ٢٤] وهذا ما ذكرهُ النحويون في أنّ (أو) في الآية الكريمة جاءت للإبهام[٥٩].

٤– التخيير: أمّا دلالة التخيير لـ(أو) نحو، خذ ديناراً أو ثوباً. فإنَّ ركن الدين بيَّن أنَّه يأتي جزءً من معناها الأصلي، بقوله: ((وَقَدْ يَشُوبُهُ مَعنى التَّخيير))[٦٠]، واستشهد على ذلك، بقوله تعالى: ((فَهِيَ كَالْحِجَارَةِ أَوْ أَشَدُّ قَسْوَةً))[البقرة: ٧٤]؛ إذْ: ((أَنَّها قَدْ بَلَغَت النهاية في القَسْوَةِ فَشَبِّهوها بقَسْوةِ الحِجَارَةِ إنْ شِئْتُمْ، وَإن شِئْتُمْ بِمَا هو أقْسَى منْهَا))[٦١]، اختلف العلماء في تعيين دلالة(أو) في الآية الكريمة السابقة، على ثلاثة آراء، الرأي الأول: للخليل؛ إذ ذكر أنَّ (أو) في الآية الكريمة بمعنى (بل)[٦٢].

والرأي الثاني: ذهب الزجاج إلى أنّها للإباحة، فالتأويل ((اعلموا أن قلوب هؤلاء إن شبهتم قسوتها بالحجارة فأنتم مصيبون، أو بما هو أشد فأنتم مصيبون))[٦٣].

والرأي الثالث: ذهب السهيلي إلى أنَّها على بابها من الدلالة على أحد المعنيين الشكِّ أو الابهام[٦٤].

وأمّا ركن الدين فذهب الى أن (أو) في الآية الكريمة أفادت التخيير. ثم استشهد ركن الدين بقوله تعالى: ((وَلَا تُطِعْ مِنْهُمْ آثِمًا أَوْ كَفُورًا))[الإنسان: ٢٤]، للاستدلال على أنّ (لا) الناهية إذا دخلت على شيئين منهيٌّ عنهما امتنع فعل الجميع[٦٥]، وعقب على الآية الكريمة، بقولهِ: ((فها هُنا يَجِبُ الكَفُّ عَنْ كُلِّ واحدٍ منْها منفردينَ ومجتمعينَ))[٦٦]، ذكر المبرد وأنَّك إنْ نهيت عن أمرين يفصل بينهما (أو)، فإنَّك منهيٌّ عنهما معاً[٦٧]، ذهب الزمخشري إلى أبعد من ذلك؛ إذ بيَّنَ الفرق في الدلالة بين (الواو)، و(أو)، بقوله: ((وقيل: الآثم عتبة، والكفور الوليد، لأنّ عتبة كان ركابا للمآثم، متعاطيا لأنواع الفسوق، وكان الوليد غالبا في الكفر شديد الشكيمة في العتوّ. فإن قلت: معنى أو: ولا تطع أحدهما، فهلا جيء بالواو ليكون نهيا عن طاعتهما جميعا؟ قلت: لو قيل: ولا تطعهما، جاز أن يطيع أحدهما، وإذا قيل: لا تطع أحدهما، علم أنّ الناهي عن طاعة أحدهما: عن طاعتهما جميعا أنهى))[٦٨]، قال العكبري: ((وإن اتصلت بالنَّهْي وَجب اجْتِنَاب الأَمْرين عِنْد محققِّي النَّحْويين كقوله تعالى: ((وَلَا تُطِعْ مِنْهُمْ آثِمًا أَوْ كَفُورًا))[الإنسان: ٢٤]، أن لا تُطع أحدهما فلو جمع بينهما الفعل المنّهي عَنهُ مرَّتين لأنَّ كلّ واحد مِنْهُما أحدهما))[٦٩]، فإن المعنى في الآية الكريمة لا تطع أحدهما فإيهما فَعَله فهو أحدهما[٧٠].

ثم استشهد ركن الدين بقوله تعالى: ((كَلَمْحِ الْبَصَرِ أَوْ هُوَ أَقْرَبُ)) [النحل: ٧٧] للاستدلال على أن (أو) قد تكون للتقريب وهذا ما ذكرهُ العكبري في اللباب بقولهِ: ((وَ قد تكون (أو) للتقريب كَقولك ما أَدْري أَأَذَّنَ أو أَقامَ أَي لسرعته وإن كَانَ يعلم أنَّه أذَّنَ))[٧١].

أم:

وهي على ضربين: متصلة ومنقطعة[٧٢]، فالمتصلةُ هي التي يكونُ ما بعدَها متّصلاً بما قبلَها، ومشاركاً له في الحكم وهي التي تقعُ بعدَ همزةِ الاستفهام أو همزةِ التسويةِ تسمى أم المعادلة، وهي الداخلة على جملة في محل المصدر فيها كلمة سواء أو ما كان في معناها، وتكون هي والمعطوفة عليها فعليتين، أو اسميتين، أو مختلفتين، أو مسبوقة يطلب بها وبأم التعيين، و "أم" المنقطعةُ هي التي تكونُ لقطعِ الكلام الأول واستئناف ما بعدَه، ومعناها الإضرابُ[٧٣].

أمّا ركن الدين فذهب أيضاً إلى أنّها على ضربينَ: ((متصلةٌ وهي لا تَقَعُ إلاّ في الاستفهام، نحو: أزيدٌ عندكَ أم عَمْرٌو؟ وَ يليها أحدُ المُستويينِ... والمرادُ مِنْ قولِنا: يليها أحدُ المُستويينِ يَعني إنْ كَانَ يَلي (أم) المتصلةَ اسمٌ مفردٌ يلي الهمزةَ كذلك، وإنْ كَانَ يلي (أَم) المتصلةُ فعلٌ أو حرفٌ، كَانَ مَا يَلي الهمزةَ كذلكَ وإنْ كَانَ ما يلي (أَم) المُتصلةَ جملة فعلية أو اسمية كانَ ما يَلي الهمزةَ كذلكَ))[٧٤]، ولحرص ركن الدين على القاعدة النحوية، ذكر هنا الشاهد الذي قد يكون في ظاهرة تناقض مع قاعدة(أم)، في مجيء ما بعدها يُناسب ما قبلها، الذي يكون بعد(همزة الاستفهام)، ليوضح، أنَّ لا تناقض في الأمر، ليفسر ويؤول الشاهد بما يناسب، متابعاً بذلك من سبقه من العلماء، فيقول: كأنّهُ ((لقائل أَنْ يَقُولَ إنّهُ منقوضٌ، بقولهِ تعالى: ((أَأَنْتُمْ أَشَدُّ خَلْقًا أَمِ السَّمَاءُ بَنَاهَا))[٧٥]، وبقوله تعالى: ((سَوَاءٌ عَلَيْكُمْ أَدَعَوْتُمُوهُمْ أَمْ أَنْتُمْ صَامِتُونَ)) [٧٦]))[٧٧]، وأجاب عن الشاهد الأول، بقولهِ: ((كأنَّا لا نُسلِّمُ أنَّهُ يَرِدُ النقضُ بهِ، وَبيانَ ذلِكَ أَنَّ السَّمَاءَ مبتدأٌ وَخبَرُهُ مَحْذُفٌ، وَبَنَاها حَالٌ، وتقديرُهُ: أم السّماءُ أَشدُّ، وحينئذٍ لَمْ يَتوجَّهْ النقضُ بهِ؛ لأَنَّ مَا يَلي كُلَّ واحدٍ مِنْهُما جملةٌ اسميةٌ))[٧٨]، وهذا ما ذكرهُ الزجاج[٧٩]، والعكبري[٨٠]، على أَنَّ المعنى أَأَنْتُمْ أَشَدُّ خَلْقاً أَمِ السَّمَاءُ أَشَدُّ خَلْقاً.

وأمّا جوابه عن الشاهد الثاني فذكر: ((أنّ قَولَهُ تَعَالى: (أَمْ أَنْتُمْ صَامِتُونَ) فِي تقدير: أم صَمَتُّمْ، فَوضعَ الجملةَ الاسميةَ مَوضِعَ الجمِلةِ الفعليةِ وَهَذَا كثيرٌ شائعٌ إِذَا كَانَ كَذَلِك لَمْ يَتوجّه النقضُ، لأنَّ ما يلي كُلَّ واحدٍ مِنْهُما جُملَةٌ فِعْليةٌ))[٨١].وهو هنا يؤيّد ما ذكرهُ سيبويه من أن تقدير الجملة هو: أم صمتم[٨٢]، وهذا ما ذهب إليه الفراء[٨٣]، والمبرِّد[٨٤] أيضاً. فَعُطفَت الجملة الاسمية (أنتم صامتون) على أخرى فعليةَ؛ لأنّ(أنتم صامتون) في معنى الفعلية والتقدير (أم صمتهم)[٨٥].

بل:

حرف إضراب يدخل على المفرد، والجمل. فإن دخلت على جملة كان معناها الاضراب، إمّا ابطالياً، أو انتقاليا[٨٦]، فالإضراب الابطالي: هو أن تأتي بجملة تبطل معنى الجملة السابقة، وذلك نحو قوله تعالى: ((وَقَالُوا اتَّخَذَ الرَّحْمَٰنُ وَلَدًا سُبْحَانَهُ بَلْ عِبَادٌ مُكْرَمُونَ)) [الأنبياء: ٢٦]، فقوله (بل عباد مكرمون) إبطال للكلام الاول[٨٧].

وهذا ما ذهب إليه ركن الدين بقولهِ: ((وَقَدْ تَجِيءُ بَلْ فِي الجُملِ بِمَعنى تَرْكِ الجملةِ الأولى، والأخذِ في الجملةِ الأخرى التي هيَ أَهمُّ مِنَ الأولى))[٨٨]، واستشهد على ذلك بقوله تعالى: ((أَمْ يَقُولُونَ افْتَرَاهُ بَلْ هُوَ الْحَقُّ مِنْ رَبِّكَ)) [السجدة: ٣]، فقوله تعالى(بل هو الحق من ربك) إبطال للكلام الأول.

وأما الاضراب الانتقالي: فهو أن تنتقل من غرض الى غرض آخر، مع عدم إرادة ابطال الكلام الأول، نحو قوله تعالى:((وَلَدَيْنَا كِتَابٌ يَنْطِقُ بِالْحَقِّ وَهُمْ لَا يُظْلَمُونَ بَلْ قُلُوبُهُمْ فِي غَمْرَةٍ))[المؤمنون: ٦٢ – ٦٣]، أي إنَّ (بل) إنْ ((تلاها جملةٌ لم تكن للعطف، بل تكون حرفَ ابتداءٍ مفيداً للإضراب الابطالي أو الانتقالي، ولا يعطف بها إلا بشرط أن يكون معطوفها مفرداً غيرَ جملةٍ))[٨٩] ولا يجوز العطف بالحرف (بل)، بعد كلام فيه استفهام؛ فلا يصحُّ أَقامَ زَيْدٌ بَلْ عَمْرٌو؟ وهذا ما ذهب إليه ركن الدين وعللهُ، بقولهِ: ((لِكَونِها للإضرابِ عَن الحُكْمِ الَّذي ثبتَ قَبْلَهُ، ولَا حُكمَ في الاستفهام، وهذا في المفرداتِ لمجيئهِ بَعْدَ الاستفهام في الجُمَل))[٩٠]، واستشهد على ذلك بالشواهد القرآنية،

في قوله تعالى: ((أَمْ يَقُولُونَ تَقَوَّلَهُ بَل لَّا يُؤْمِنُونَ)) [الطور: ٣٣]، وقوله تعالى: ((بَلْ هُوَ شَاعِرٌ)) [الأنبياء: ٥]، وقوله تعالى:((أَتَأْتُونَ الذُّكْرَانَ مِنَ الْعَالَمِينَ وَتَذَرُونَ مَا خَلَقَ لَكُمْ رَبُّكُم مِّنْ أَزْوَاجِكُم بَلْ أَنتُمْ قَوْمٌ عَادُونَ)) [الشعراء: ١٦٥ – ١٦٦]، فجاءت (بل) في الشواهد القرآنية بعد استفهام، لكن جاءت بعدها جملة وليس مفرداً؛ إذ دلَّت على الانتقال من حديث الى حديث آخر ولم تأتِ (بل) للعطف، بل للإضراب[٩١].

مسائل متعلقة بالعطف:

ختم ركن الدين العطف بمسائلَ متعلقةٍ بهِ، منها دخول همزة الاستفهام، واجتماع الاستفهام والعطف، وغيرها[٩٢]، من هذهِ المسائل التي استشهد فيها بشاهدٍ قرآنيٍّ دخول همزة الاستفهام على، الواو، والفاء، وثم؛ إذ استشهد بقوله تعالى: ((أَوَكُلَّمَا عَاهَدُوا))[البقرة: ١٠٠]، وقوله تعالى: ((أَفَأَنتَ تُسْمِعُ الصُّمَّ أَوْ تَهْدِي الْعُمْيَ))[الزخرف: ٤٠]، وقوله تعالى: ((أَثُمَّ إِذَا مَا وَقَعَ))[يونس: ٥١]،فدخول همزة الاستفهام على حروف العطف، وخصوصاً(الواو) كثيرة في القرآن الكريم وهو ذهب إليه النحويون[٩٣].

أمَّا المسألة الأخرى المتعلقة بالعطف التي ذكرها ركن الدين في شرحه، فهي: اجتماع الاستفهام والعطف؛ إذْ ذكر أنَّ حروف العطف (الواو، الفاء، ثم) تدخل على (هل) الاستفهامية، أي أنَّ حروف العطف تتقدَّم(هل)[٩٤]، واستشهد بقوله تعالى: ((فَهَلْ أَنتُم مُّسْلِمُونَ))[هود: ١٤][٩٥]، إذ دخلت (الفاء) العاطفة، هنا على (هل) التي للاستفهام، فتقدَّمتها.

الخاتمة:

الحمد لله أولاً وآخراً، بعد أنْ انتهى عملي بعونه تعالى، وفي خاتمته أحاول أنْ أُجملَ أبرز النتائج التي توصلت إليها، وكما يأتي:

١- لم يكن استشهاد ركن الدين في أغلب الأحيان بالشاهد القرآني كاملاً؛ بل يقتطع من الآية ما يدل على موضع الشاهد فقط.

٢- لم يوظف ركن الدين الشاهد القرآني للمسائل والقواعد النحوية فقط، بل استخدمها لتوضيح دلالة أو تبيين معنى معيّن.

٣- يعتمد ركن الدين على الآيات القرآنية للفصل في الخلاف بين الآراء النحوية.

٤- كثرة التركيز على بعض النحويين في كتابه منهم: سيبويه، والمبرِّد، والأخذ منهم واتباع مذهبهم.

المصادر:

١-شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، ابن عقيل، عبد الله بن عبد الرحمن العقيلي الهمداني المصري، تح: محمد محيي الدين عبد الحميد:٢٢٥/٣.

٢-ينظر: المفصل في صنعة الإعراب، الزمخشري، تح: د. علي بو ملحم: ٤٠٣، وشرح ابن عقيل: ٢٢٥/٣.

٣-ينظر: الجنى الداني في حروف المعاني، أبو محمد بدر الدين حسن بن قاسم بن عبد الله بن عليّ المرادي المصري المالكي ، تح: د فخر الدين قباوة، الأستاذ محمد نديم فاضل: ١٥٨، وتوضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك، أبو محمد بدر الدين حسن بن قاسم بن عبد الله بن عليّ المرادي المصري المالكي: ٩٩٦/٢.

٤- الكتاب، سيبويه (ت١٨٠هـ)، تح: عبد السلام هارون: ٤٣٨/١.

٥-ينظر: شرح ابن عقيل:٢٢٦/٣.

٦-البسيط في شرح الكافية، لركن الدين الاستراباذي، تح: د. حازم سليمان الحلي: ٢/ ٥٩٦.

٧-المصدر نفسه: ٢/ ٥٩٦.

٨-ينظر: الجنى الداني: ١٥٨، وشرح التصريح على التوضيح أو (التصريح بمضمون التوضيح في النحو)، خالد الجرجاوي: ٢/ ١٥٦، وهمع الهوامع في شرح جمع الجوامع، السيوطي، تح: عبد الحميد هنداوي: ٣/ ١٥٨.

٩-الفصول المفيدة في الواو المزيدة، صلاح الدين أبو سعيد خليل بن كيكلدي بن عبد الله الدمشقي العلائي، تح: حسن موسى الشاعر: ٧٥.

١٠-البسيط: ٢/ ٥٩٧.

١١-ينظر: المفصل: ٤٠٣، واللباب في علل البناء والإعراب، أبو البقاء عبد الله بن الحسين بن عبد الله العكبري البغدادي محب الدين (ت: ٦١٦هـ)، تح: د. عبد الإله النبهان، وهمع الهوامع: ٣/ ١٨٦.

١٢-الفصول المفيدة: ٧٤.

١٣-ينظر: علل النحو، محمد بن عبد الله بن العباس، أبو الحسن، ابن الوراق تح: محمود جاسم محمد الدرويش: ٣٧٧، و نتائج الفكر في النحو للسهيلي، أبو القاسم عبد الرحمن بن عبد الله بن احمد السُهيلي،: ١٩٦، وحاشية الآجرومية، عبد الرحمن بن محمد بن قاسم العاصمي الحنبلي النجدي: ١/٨٥.

١٤-البسيط: ٢/٥٩٨.

١٥-المصدر نفسه:٢/٥٩٨.

١٦-المصدر نفسه: ٢/٥٩٩.

١٧-المصدر نفسه: ٢/٥٩٩.

١٨-ينظر: الجنى الداني: ٦٢.

١٩-ينظر: مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، ابن هشام، تح: د. مازن المبارك، محمد علي حمد الله،: ٢١٥.

٢٠-همع الهوامع: ٣/ ١٩٦.

٢١-مغني اللبيب: ٢١٥.

٢٢-ينظر: البسيط: ٢/ ٥٩٩.

٢٣-ينظر: معاني القرآن، الفرّاء (ت: ٢٠٧هـ)، تح: أحمد يوسف النجاتي، محمد علي النجار، عبد الفتاح إسماعيل الشلبي: ١/ ٣٧١، ومغني اللبيب: ٢١٤.

٢٤-البسيط: ٢/٥٩٩ – ٦٠٠.

٢٥-المفصل: ٤٠٤.

٢٦-مغني اللبيب: ٢١٤.

٢٧-أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، عبد الله بن يوسف بن أحمد بن عبد الله ابن يوسف، أبو محمد، جمال الدين، ابن هشام تح: يوسف الشيخ محمد البقاعي: ٣/ ٣٢٣.

٢٨-النحو الوافي ، عباس حسن: ٣/ ٥٧٣.

٢٩- معاني النحو، د. فاضل السامرائي:٣/ ٢٠١.

٣٠-ينظر: اللمع في العربية، أبو الفتح عثمان بن جني الموصلي، تح: فائز فارس:٩٢، واللمحة في شرح الملحة، محمد بن احمد حسن المعروف بابن الصائغ، تح: ٢/ ٦٩٣، والجنى الداني: ٤٣٠.

٣١-الكتاب: ١/ ٤٣٨.

٣٢-المقتضب، المبرد (ت: ٢٨٥هـ)، تحقيق: محمد عبد الخالق عضيمة ،: ١/١٠.

٣٣-ينظر: معاني النحو: ٣/٢٠٦.

٣٤-البسيط: ٢/ ٦٠٠.

٣٥-ينظر: المصدر نفسه: ٢/ ٦٠١.

٣٦- المصدر نفسه: ٢/٦٠١.

٣٧-ينظر: المفصل: ٤٠٤، وإعراب القرآن المنسوب للزجاج، لعلي بن الحسين بن علي، أبو الحسن نور الدين جامع العلوم الأَصْفهاني الباقولي تح ودراسة: إبراهيم الإبياري: ١٠٢/١، واللباب في علوم الكتاب، أبو حفص سراج الدين عمر بن علي بن عادل الحنبلي الدمشقي النعماني (ت: ٧٧٥هـ)، تح: عادل أحمد عبد الموجود وعلي محمد معوض: ٣٤٨/١٣.

٣٨-البسيط: ٢/ ٦٠١.

٣٩-ينظر: شرح الرضي على الكافية لابن الحاجب، الرضي الاستراباذي (ت:٦٨٦هـ), تحقيق: د. يوسف حسن عمر,: ١٨٣٥/١.

٤٠-ينظر: اعراب القرآن للباقولي: ٣/ ٨٩٣.

٤١-ينظر: شرح الرضي على الكافية: ١/ ١٨٣٩.

٤٢-مغني اللبيب: ١٥٨.

٤٣-ينظر: شرح الأشموني على ألفية ابن مالك، نور الدين الأشموني الشافعي: ٢/ ٣٦٦.

٤٤-ينظر: حاشية الصبان على شرح الأشمونى لألفية ابن مالك، أبو العرفان محمد بن علي الصبان الشافعي: ٣/ ١٤٠.

٤٥-ينظر: البسيط: ٢/ ٦٠١.

٤٦-ينظر: معاني القرآن للفراء: ١/ ٤٦٦، واللباب في علوم الكتاب: ٤٣١/١٠.

٤٧-ينظر: اعراب القرآن للباقولي: ١/ ١٠٤، واللباب في علل البناء والاعراب: ٤٢٢.

٤٨-ينظر: المقتضب: ١/ ١٠، وعلل النحو: ٣٧٧، والمفصل: ٤٠٥، والجنى الداني: ٢٢٨.

٤٩-البسيط: ٢/ ٦٠٥.

٥٠-ينظر: معاني القرآن واعرابه للزجاج: ٣١٤/٤، والإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين البصريين والكوفيين، أبو البركات الانباري،: ٣٩٣/٢.

٥١-ينظر: الجمل في النحو:٣١٠.

٥٢-ينظر: معاني القرآن للفراء: ٧٢/١.

٥٣-المصدر نفسه:٧٢/١.

٥٤-ينظر: تأويل مشكل القرآن، أبو محمد عبد الله بن مسلم بن قتيبة الدينوري (ت:٢٧٦هـ) تح: إبراهيم شمس الدين:٢٩١/١.

٥٥- الخصائص ، ابن جني (ت:٣٩٢ هـ)، تح: محمد علي النجار: ٤٦٣/٢.

٥٦-شرح الرضي على الكافية: ١/ ١٨٤١.

٥٧- شرح الكافية الشافية، محمد جمال الدين تح: عبد المنعم هريدي: ١٢٢٣/٣.

٥٨-مغني اللبيب: ٩١.

٥٩-ينظر: شرح الاشموني: ٣٧٨/٢، وحاشية الصبان: ٣/ ١٥٦.

٦٠-البسيط: ٢/ ٦٠٥.

٦١-المصدر نفسه: ٢/ ٦٠٦.

٦٢-ينظر: الجمل في النحو الجمل في النحو، أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد بن عمرو بن تميم الفراهيدي البصري، تح: د. فخر الدين قباوة، : ١١٥.

٦٣-معاني القرآن وإعرابه للزجاج: ١/ ١٥٦.

٦٤-ينظر: نتائج الفكر: ١٩٨، الدر المصون في علوم الكتاب المكنون، أبو العباس، شهاب الدين، أحمد بن يوسف بن عبد الدائم المعروف بالسمين الحلبي، تح: الدكتور أحمد محمد الخراط: ٤٣٦/١، ومغني اللبيب: ٨٨، وإعراب القرآن العظيم، زكريا بن محمد بن أحمد بن زكريا الأنصاري، تح: د. موسى على موسى مسعود: ١/ ١٧٣.

٦٥- ينظر: البسيط:٢/٦٠٦-٦٠٧.

٦٦- المصدر نفسه: ٢/ ٦٠٧.

٦٧- ينظر: المقتضب: ١/ ١١.

٦٨- الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل، أبو القاسم محمود بن عمرو بن أحمد، الزمخشري: ٤/٦٧٥.

٦٩- اللباب في علل البناء والاعراب: ١/٤٢٣.

٧٠- ينظر: معاني القرآن وإعرابه، إبراهيم بن السري بن سهل، أبو إسحاق الزجاج: ٥/ ٢٦٣، والأصول في النحو، أبو بكر محمد بن السري بن سهل النحوي المعروف بابن السراج تح: عبد الحسين الفتلي: ٢/٥٦، والتبيان في إعراب القرآن، أبو البقاء عبد الله بن الحسين بن عبد الله العكبري، تح: علي محمد البجاوي: ٢/ ١٢٦١، ومغني اللبيب: ٨٨.

٧١- اللباب في علل البناء والاعراب:١/٤٢٣- ٤٢٤.

٧٢- شرح المفصل: ٨/ ٩٧، والجنى الداني: ٢٠٤، وأوضح المسالك: ٣/٣٣٢.

٧٣- ينظر: أوضح المسالك: ٣/٣٣٧، وجامع الدروس العربية:٣/٢٤٧.

٧٤- البسيط: ٢/ ٦٠٩.

٧٥- النازعات: ٢٧.

٧٦- الاعراف: ١٩٣.

٧٧- البسيط: ٢/٦٠٩.

٧٨- المصدر نفسه: ٢/ ٦٠٩.

٧٩- ينظر: معاني القرآن واعرابه للزجاج: ٥/٢٨٠.

٨٠- ينظر: التبيان في اعراب القرآن: ١٢٧٠.

٨١- البسيط: ٢/ ٦١٤.

٨٢- ينظر: الكتاب: ٣/٦٤.

٨٣- ينظر: معاني القرآن للفراء: ١/ ٤٠١.

٨٤- ينظر: المقتضب: ٣/ ١٧٨.

٨٥- ينظر: الدر المصون: ٥/ ٥٣٨.

٨٦- ينظر: أوضح المسالك: ٣/٣٤٧.

٨٧- ينظر: معاني النحو، فاضل السامرائي: ٣/ ٢٢٣.

٨٨- البسيط:٢/ ٦١٤.

٨٩- جامع الدروس العربية مصطفى بن محمد بن سليم الغلاييني:٣/ ٢٤٨، وينظر: النحو الوافي: ٣/ ٦٢٣.

٩٠- البسيط: ٢/ ٦١٤.

٩١- ينظر: اللباب في علل البناء والإعراب، أبو البقاء عبد الله بن الحسين بن عبد الله العكبري البغدادي محب الدين (ت: ٦١٦هـ)، تحقيق: د. عبد الإله النبهان، الناشر: دار الفكر – دمشق، الطبعة: الأولى، ١٤١٦هـ – ١٩٩٥م.: ١/ ٤٢٧، والجدول في اعراب القرآن الكريم، محمود بن عبد الرحيم صافي: ٢٨/٢٧.

٩٢- البسيط: ٢/٦١٦.

٩٣- الكتاب: ٣/ ١٨٩. معاني القرآن للفراء: ١/ ٩٨، والمفصل: ٤٣٧، والجنى الداني: ٣١، وهمع الهوامع: ٢/٥٨٢.

٩٤- ينظر: مختصر مغني اللبيب عن كتاب الأعاريب، محمد بن صالح بن محمد العثيمين: ٧.

٩٥-الأنبياء: ١٠٨.

المصادر والمراجع:

القرآن الكريم

١- الأصول في النحو، أبو بكر محمد بن السري بن سهل النحوي المعروف بابن السراج (ت: ٣١٦هـ)، تحقيق: عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، بيروت، (د.ط)،(د.ت).

٢- إعراب القرآن العظيم، زكريا بن محمد بن أحمد بن زكريا الأنصاري، (ت: ٩٢٦هـ) تحقيق: د. موسى على موسى مسعود، الطبعة: الأولى، ١٤٢١هـ-٢٠٠١م، (د. ن).

٣- إعراب القرآن المنسوب للزجاج، المؤلف: علي بن الحسين بن علي، أبو الحسن نور الدين جامع العلوم الأَصْفهاني الباقولي (المتوفى: نحو ٥٤٣هـ) تحقيق ودراسة: إبراهيم الإبياري، دار الكتاب المصري - القاهرة ودار الكتب اللبنانية - بيروت، الطبعة الرابعة - ١٤٢٠هـ.

٤- الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين البصريين والكوفيين، ابو البركات الانباري، (ت: ٥٧٧هـ)، المكتبة العصرية، الطبعة الأولى ١٤٢٤ هـ - ٢٠٠٣ م، (د. م).

٥- أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، عبد الله بن يوسف بن أحمد بن عبد الله ابن يوسف، أبو محمد، جمال الدين، ابن هشام (ت: ٧٦١هـ) تحقيق: يوسف الشيخ محمد البقاعي، (د.ت)، (د. ط).

٦- البسيط في شرح الكافية لركن الدين الحسن ابن محمد بن شرف شاه الاستربادي (ت:٥١٧هـ)، تحقيق: الدكتور حازم سليمان الحلي، الطبعة: الاولى/ جمادي الاولى١٤٢٧هـ، المكتبة الادبية المختصة، المطبعة: ستارة قم.

٧- تأويل مشكل القرآن، أبو محمد عبد الله بن مسلم بن قتيبة الدينوري (ت:٢٧٦هـ) تحقيق: إبراهيم شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت - (د.ت).

٨- التبيان في إعراب القرآن، أبو البقاء عبد الله بن الحسين بن عبد الله العكبري (ت: ٦١٦هـ)، تحقيق: علي محمد البجاوي، عيسى البابي الحلبي وشركاه، (د.ط)، (د.ت).

٩- توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك، أبو محمد بدرالدين حسن بن قاسم بن عبد الله بن عليّ المرادي المصري المالكي(ت:٧٤٩هـ)، شرح وتحقيق: عبد الرحمن علي سليمان، دار الفكر العربي، الطبعة: الأولى، ١٤٢٨هـ-٢٠٠٨م،(د.م).

١٠- جامع الدروس العربية، مصطفى بن محمد سليم الغلاييني (ت: ١٣٦٤هـ)، راجعه ونقحه، د. عبد المنعم خفاجة، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، الطبعة: الثامنة والعشرون، ١٤١٤هـ-١٩٩٣م.

١١- الجدول في إعراب القرآن الكريم، محمود بن عبد الرحيم صافي (ت: ١٣٧٦هـ)، دار الرشيد، دمشق، مؤسسة الإيمان، بيروت، الطبعة: الرابعة، ١٤١٨هـ.

١٢- الجمل في النحو، أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد بن عمرو بن تميم الفراهيدي البصري (ت: ١٧٠هـ)، تحقيق: د. فخر الدين قباوة، الطبعة: الخامسة، ١٤١٦هـ-١٩٩٥م، (د.م).

١٣- الجنى الداني في حروف المعاني، أبو محمد بدر الدين حسن بن قاسم بن عبد الله بن عليّ المرادي المصري المالكي (ت: ٧٤٩هـ)، تحقيق، د فخر الدين قباوة، الأستاذ محمد نديم فاضل، الناشر، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة: الأولى، ١٤١٣هـ-١٩٩٢م.

١٤- حاشية الآجرومية، عبد الرحمن بن محمد بن قاسم العاصمي الحنبلي النجدي (ت: ١٣٩٢هـ)، (د.ط)، (د.ت)، (د.م).

١٥- حاشية الصبان على شرح الأشمونى لألفية ابن مالك، أبو العرفان محمد بن علي الصبان الشافعي (ت: ١٢٠٦هـ)، دار الكتب العلمية بيروت، الطبعة: الأولى، ١٤١٧هـ-١٩٩٧م.

١٦- الخصائص ، ابن جني (ت:٣٩٢ هـ)، تحقيق: محمد علي النجار الناشر الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، الطبعة: الرابعة، ١٩٩٩م.
١٧- الدر المصون في علوم الكتاب المكنون، أبو العباس، شهاب الدين، أحمد بن يوسف بن عبد الدائم المعروف بالسمين الحلبي (ت: ٧٥٦هـ)، تحقيق: الدكتور أحمد محمد الخراط، دار القلم، دمشق، الطبعة: الأولى, ١٩٨٧م.
١٨- شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، ابن عقيل، عبد الله بن عبد الرحمن العقيلي الهمداني المصري (ت: ٧٦٩هـ)، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، مكتبة دار التراث، ١٤٢٠هـ-١٩٩٩م.
١٩- شرح الأشموني على ألفية ابن مالك، نور الدين الأشموني الشافعي (ت: ٩٠٠هـ)، الناشر، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة: الأولى، ١٤١٩هـ-١٩٩٨م.
٢٠- شرح التصريح على التوضيح أو (التصريح بمضمون التوضيح في النحو)، خالد الجرجاوي (ت:٩٠٥هـ)، الناشر، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة: الأولى، ١٤٢١هـ-٢٠٠٠م.
٢١- شرح الرضي على الكافية لابن الحاجب، الرضي الاستراباذي (ت:٦٨٦هـ), تحقيق: د. يوسف حسن عمر، جامعة قار يونس: ليبيا، ١٣٩٥هـ-١٩٧٥م.
٢٢- شرح الكافية الشافية، محمد جمال الدين(ت: ٦٧٢هـ) تحقيق: عبد المنعم هريدي, الناشر، جامعة مركز البحوث وإحياء التراث الاسلامي كلية الشريعة والدراسات الاسلامية، مكة المكرمة، الطبعة: الأولى، (د.ت).
٢٣- علل النحو، محمد بن عبد الله بن العباس، أبو الحسن، ابن الوراق (ت: ٣٨١هـ)، تحقيق: محمود جاسم محمد الدرويش، مكتبة الرشد، الرياض، الطبعة: الأولى، ١٤٢٠هـ-١٩٩٩م.
٢٤- الفصول المفيدة في الواو المزيدة، صلاح الدين أبو سعيد خليل بن كيكلدي بن عبد الله الدمشقي العلائي (ت: ٧٦١هـ)، تحقيق: حسن موسى الشاعر، دار البشير، عمان، الطبعة: الأولى، ١٤١٠هـ-١٩٩٠م.
٢٥- الكتاب، سيبويه (ت١٨٠هـ)، تحقيق: عبد السلام هارون، الناشر، مكتبة الخانجي، القاهرة, الطبعة: الثالثة، ١٤٠٨هـ١٩٨٨م.
٢٦- الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل، أبو القاسم محمود بن عمرو بن أحمد، الزمخشري (ت: ٥٣٨هـ)، دار الكتاب العربي، بيروت، الطبعة: الثالثة - ١٤٠٧هـ.
٢٧-اللباب في علل البناء والإعراب، أبو البقاء عبد الله بن الحسين بن عبد الله العكبري البغدادي محب الدين (ت: ٦١٦هـ)، تحقيق: د. عبد الإله النبهان، دار الفكر، دمشق، الطبعة: الأولى، ١٤١٦هـ-١٩٩٥م.
٢٨- اللباب في علوم الكتاب، أبو حفص سراج الدين عمر بن علي بن عادل الحنبلي الدمشقي النعماني (ت: ٧٧٥هـ)، تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود وعلي محمد معوض، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة: الأولى، ١٤١٩ هـ -١٩٩٨م.
٢٩- اللمحة في شرح الملحة، محمد بن احمد حسن المعروف بابن الصائغ (ت ٧٢٠ هـ)، تحقيق: عمادة البحث العلمي بالجامعة الاسلامية المدينة المنورة, المملكة العربية السعودية, الطبعة: الأولى, ١٤٢٤هـ-٢٠٠٤م.
٣٠- اللمع في العربية، أبو الفتح عثمان بن جني الموصلي(ت: ٣٩٢هـ)، تحقيق: فائز فارس، دار الكتب الثقافية، الكويت، ١٩٧٢م.
٣١- مختصر مغني اللبيب عن كتاب الأعاريب، محمد بن صالح بن محمد العثيمين (ت: ١٤٢١هـ)، مكتبة الرشد، الطبعة: الأولى ١٤٢٧هـ.
٣٢- معاني القرآن، الفرّاء (ت: ٢٠٧هـ)، تحقيق: أحمد يوسف النجاتي، محمد علي النجار، عبد الفتاح إسماعيل الشلبي، دار المصرية للتأليف والترجمة، مصر، الطبعة: الأولى، (د.ت).
٣٣- معاني القرآن وإعرابه، إبراهيم بن السري بن سهل، أبو إسحاق الزجاج (ت: ٣١١هـ)، عالم الكتب، بيروت، الطبعة الأولى ١٤٠٨هـ-١٩٨٨م.

٣٤- معاني النحو، د. فاضل السامرائي, الناشر، شركة العاتك لصناعة الكتاب, القاهرة، درب الأتراك، مكتبة أنوار دجله (بغداد)، الطبعة: الثانية، ١٤٢٣هـ-٢٠٠٣م.

٣٥- مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، ابن هشام (ت: ٧٦١هـ)، تحقيق: د. مازن المبارك، محمد علي حمد الله، دار الفكر، دمشق، الطبعة: السادسة ، ١٩٨٥.

٣٦- المفصل في صنعة الإعراب، الزمخشري (المتوفى: ٥٣٨هـ)، تحقيق: د. علي بو ملحم، مكتبة الهلال، بيروت، الطبعة: الأولى، ١٩٩٣.

٣٧- المقتضب، المبرد (ت: ٢٨٥هـ)، تحقيق: محمد عبد الخالق عظيمة، عالم الكتب، بيروت، ١٤٣١هـ-٢٠١٠م، (د.ط).

٣٨- نتائج الفكر في النحو للسهيلي، أبو القاسم عبد الرحمن بن عبد الله بن احمد السُهيلي، ت:٥١٨هـ، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة: الاولى١٤١٢هـ-١٩٩٢م.

٣٩- النحو الوافي، عباس حسن (ت: ١٣٩٨هـ)، دار المعارف، القاهرة، الطبعة: الخامسة عشرة، (د.ت).

٤٠-همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، السيوطي(ت٩١١هـ)، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، المكتبة التوفيقية، مصر، (د.ت)، (د.ط).

الصراع الفرنسي – الانكليزي في امريكا الشمالية ١٦٨٩-١٧٤٨م

م.د. اناس حمزة الجيلاوي م.د. عباس حسن الجبوري
جامعة بابل/ كلية التربية الاساسية

Franco-British conflict in North America 1689-1748

Dr. Anaas Hamzah Algelawe Dr. Abaas Hassan Algebury
Babylon University\ Basic Education College
Sa.hamsa@yahoo.com

Abstract

The 17th and 18th centuries witnessed A British-French its effects and consequences Reflected on Europe especially and the world in general, This conflict reached its peak in the first half of the eighteenth century, especially after the two countries (Britain and Francs) fought a series of wars in different parts of the world.

The North America continent was one of the most important of these areas, especially since the two rival parties had colonies in the continent since the sixteenth century.

Key words: Confliet, Britain, France, North America, Colonies, Competition, War.

الملخص

شهد القرنان السابع والثامن عشر الميلاديين صراعاً وتنافساً بريطانياً فرنسياً، انعكست اثاره ونتائجه على اوربا خاصة والعالم بشكل عام، بلغ هذا الصراع ذروته في النصف الاول من القرن الثامن عشر الميلادي خاصة بعد خوض الدولتين (بريطانيا وفرنسا) سلسة من الحروب في مناطق مختلفة من العالم، وقد كانت قارة امريكا الشمالية أحد أهم هذه المناطق خاصة وان الطرفان المتنافسان كان يمتلكان فيها مستعمرات منذ القرن السادس عشر الميلادي.

الكلمات المفتاحية: الصراع، بريطانيا، فرنسا، امريكا الشمالية، مستعمرات، التنافس، الحرب.

المقدمة

يعد الصراع والتنافس الاستعماري بين فرنسا وبريطانيا خلال القرنين السابع عشر والثامن عشر من الاحداث الهامة التي أثرت بشكل كبير على الاوضاع العامة في اوربا من جهة وفي العالم من جهة اخرى لا سيما مع امتلاك الدولتين مستعمرات عديدة في معظم قارات العالم.

وقد وصل هذا الصراع ذروته في النصف الاول من القرن الثامن عشر الميلادي، حيث خاضت الدولتين سلسلة من الحروب فيما بينهما في مختلف قارات العالم، لا سيما في قارة امريكا الشمالية التي امتلك فيها الطرفان مستعمرات منذ بداية القرن السادس عشر، وجاء هذا البحث لبيان طبيعة الصراع الاستعماري بين فرنسا وبريطانيا في امريكا الشمالية وتأثيراته على مستعمرات البلدين في القارة.

قسم البحث على مقدمة وثلاثة محاور وخاتمة، مثل المحور الاول تمهيداً عن طبيعة الصراع الاستعماري بين بريطانيا وفرنسا بشكل عام، في حين ناقشت المحاور الثلاث الاخرى الحروب التي اندلعت بين الطرفين في امريكا الشمالية، فدرس المحور الثاني (حرب الملك وليام (١٦٨٩-١٦٩٧)) اولى الحروب التي خاضها الطرفان في امريكا الشمالية، وبين المحور الثالث (حرب الملكة آن (١٧٠٢-١٧١٣)) الحرب الثانية بين الطرفين، والتي اندلعت مع بداية القرن الثامن عشر، وأخيراً (حرب الملك جورج (١٧٤٠-١٧٤٨)) التي كانت عنواناً للمحور الرابع وانتهى البحث بخاتمة تبين ابرز الاستنتاجات التي توصل اليها الباحثان.

المحور الاول: التنافس الاستعماري بين بريطانيا وفرنسا:

كان التنافس حول المستعمرات والمراكز التجارية بين بريطانيا وفرنسا من الاسباب الرئيسة التي ادت الى حدوث سلسلة من الحروب والصراعات بين البلدين بدأت منذ نهاية القرن السابع عشر حتى منتصف القرن الثامن عشر[١]، الذي مثل الذروة التي وصلت اليها الحركة الاستعمارية والتجارية في البلدين والتي كانت قد بدأت في القرن السادس عشر، فمنذ ان تخلصت هاتان الدولتان من مشاكلهما وصراعاتهما الداخلية نهاية القرن السابع عشر حتى وجهت انظارهما حول المستعمرات وطرق التجارة فيما وراء البحار[٢]، واستطاع كل منها ان يبسط نفوذه في مناطق عديدة من آسيا وافريقيا وامريكا الشمالية، وعملت كلتا الدولتين على بناء المستعمرات وتأسيس المراكز التجارية خاصةً في امريكا الشمالية والهند، ودخلت في تنافس محموم من اجل فرض سيطرتهما وهيمنتها على هذه المستعمرات والطرق التجارية[٣].

اتخذ هذا الصراع اشكالاً مختلفة، ففي الهند تمثل في المنافسة التجارية الشديدة التي حدثت بين شركتي الهند الشرقية الانكليزية وشركة الهند الشرقية الفرنسية التي نجحت في اقامة علاقات تجارية مع الهند وكان مقرها الرئيس في بوندتشيري (Pondichery) ولها محطات تجارية في البنغال ومالبار (Malbar) وماسولباتام (Masulipatam)[٤]، اما شركة الهند الشرقية الانكليزية فقد كان مقرها الرئيسي في مدراس (القريبة من بوندتشيري) ولها محطات تجارية في البنغال وبومباي وكلكتا، وقد ساعد تدهور الوضع السياسي في الهند التي كانت خاضعة في القرنيين السادس عشر والسابع عشر الى امبراطورية مغولية اسلامية اخذت بالتدهور والانحطاط بعد وفاة افضل حكامها (اورنغزيب) [٥] (١٦٥٨-١٧٠٧)[٦]، واستقلال حكام المقاطعات بالحكم في مناطقهم ساعد ذلك الشركات التجارية على بسط نفوذها وتدخلها في شؤون الامراء المحليين، وتحولت هذه الشركات الى ما يشبه الحكومات المحلية في الهند، واخذت تعمل على تأسيس قوات عسكرية خاضعة لها بحجة حمايتها وحماية مصالحها التجارية، ودخلت هاتان الشركتان في تنافس حاد من اجل المكاسب التجارية حتى اصبح الصراع بين الفرنسيين والبريطانيين امراً لابد منه[٧].

اما في امريكا الشمالية فقد بدأت الدولتان استعمارها في وقت واحد تقريباً، اذ انشأ الانكليز مستعمرة فرجينيا على ساحل الاطلسي عام ١٦٠٧، ومنها توسعت المستعمرات الانكليزية على طول الساحل الشرقي للأطلسي، بينما أسس الفرنسيون مستعمرة كويبك عام ١٦٠٨ التي من خلالها سيطروا على كندا والاقسام القريبة منها[٨].

وبمرور الزمن واتساع رقعة المستعمرات الانكليزية بدأ الاحتكاك بينها وبين المستعمرات الفرنسية في امريكا الشمالية، اذ امتدت المستعمرات الفرنسية على شكل خط منحني يحيط بالمستعمرات البريطانية ويقف حائلاً امام توسع هذه المستعمرات نحو أراضي الغرب الواسعة[٩].

دخلت هذه المستعمرات في صراع مستمر سواء أكان ذلك من اجل الحصول على أراضي جديدة أو محاولة السيطرة على مراكز التجارة داخل القارة، وقد بلغ التنافس البريطاني الفرنسي ذروته في عهد لويس الرابع عشر في حرب الوراثة الاسبانية (١٧٠١ – ١٧١٣)، حيث لعبت بريطانيا دوراً كبيراً في هزيمة لويس الرابع عشر الذي تنازل لها عن بعض المستعمرات المهمة في امريكا الشمالية وهي نيوفاوند لاند(Newfoundland) ونوفا اسكوتيا (اكاديا) (Acadia)[١٠].

---

(١) جفري براون, تاريخ اوربا الحديث, ترجمة علي المرزوقي, عمان, ٢٠٠٦, ص ص٣٢٧-٣٢٩.

(2) Edward Payn, History of European Colonies, London, 1811, P.76.

(٢) ماتيو اندرسون, تاريخ القرن الثامن عشر في اوربا, ترجمة نور الدين حاطوم,ط٢, بيروت, ١٩٩٦, ص ص٢٢٩-٣٣٣.

(٣) جاسم محمد هادي النعيمي, التغلغل البريطاني في الهند (١٦٦٨-١٧٦٤), اطروحة دكتوراه غير منشورة, كلية الاداب, جامعة بغداد، ٢٠٠١, ص٧٥.

(٤) اورنغزيب (١٦١٨-١٧٠٧): امبراطور مغولي مسلم حكم الهند منذ عام ١٦٥٨ وحتى وفاته، تميز حكمه بحروب التوسع والتنظيم الاقتصادي ومحاولته دفع شعبه للدخول في الاسلام. للمزيد ينظر: http://mousou3a.educdz.com.

(6) Jleitch Ritchie, The British World in the East A guide to India, London, 1874, P.P.71-73.

(٦) جاسم محمد هادي النعيمي, المصدر السابق, ص ص٩٢-٩٣.

(8) Stiphan Leacock, The Down of Canadian History, Toronto, 1915, Part.2, P. 37.

(9) Whyatt B. Tilby, The American Colonies (1583-1763, London, 1907, p.p.132-135.

(٩) محمد محمود النيرب, المدخل في تاريخ الولايات المتحدة _الجزء الاول حتى عام ١٨٧٧, القاهرة, ١٩٩٧, ج١, ص٧٤.

ولا يخفى ان الصراع التجاري والاستعماري والسياسي الذي ازدادت حدته بين بريطانيا وفرنسا قد ألقى بظلاله على مستعمراتهما في امريكا الشمالية، لذا فقد ازدادت حدة التنافس والصراع فيها واخذت الحروب التي نشبت بين البلدان في مناطق اخرى تجد لها مسرحاً في المستعمرات[١].

وبالفعل حدثت هذه الحروب على المناطق الحدودية بين هذه المستعمرات، وقد تكونت حدود المستعمرات الانكليزية من سلسلة من البلدات الصغيرة التي يمتد قسم منها على الساحل في مين ونيوهامبشاير، والقسم الثاني مجموعة من البلدات الممتدة من وادي كونيكتيكت الى وسط ماسوشوستس فيما يمتد القسم الثالث من خليج هدسون الى موهاك وشمال نيويورك، وكانت غالبية هذه المناطق عبارة عن أراضي واسعة تتخللها الانهار التي وفرت طرق سهلة للفرنسيين للوصول الى المستعمرات الانكليزية[٢].

أما الحدود الفرنسية فقد شملت بعض بلدات صيد الاسماك التي تمتد على طول شواطئ اكاديا وبضعة مستوطنات على طول نهر سانت لويس, وبين هذه الحدود كانت تنتشر قبائل السكان الاصليين من الهنود الحمر والذين تباينت ولاءاتهم وتحالفاتهم مع هذا الطرف أو ذاك، فهنود (الميك ماك)[٣] كانوا حلفاء مقربين للفرنسيين وأعداء لدودين للإنكليز, في حين كان هنود الاوروكيوز حلفاء للإنكليز واعداء للفرنسيين منذ أن هزمهم شامبلين عام ١٦٠٩[٤].

وشهدت الحقبة الممتدة بين عامي ١٦٦٤ و١٧٦٣ سلسلة من الصراعات والحروب بين هذه المستعمرات، بدأ هذا النزاع أول الأمر بمحاولة كل من المستعمرات الانكليزية والفرنسية فرض سيطرتها على بحيرة شامبلين وروافدها التي مثلت موقعاً ستراتيجياً للطرق المائية في الشمال الشرقي لقارة أمريكا الشمالية، لا سيما اذا علمنا أن معظم الطرق البرية الأخرى كانت وعرة جداً ولا تنفع لعمليات النقل والمواصلات[٥].

حدثت أولى حالات الصراع بين المستعمرات عام ١٦٦٤ بعد ان سيطر الانكليز على مستوطنة (نيو امستردام) الهولندية, وحاولوا التوسع شمالاً وبعثوا الكشافين لمعرفة مدى التوسع الفرنسي جنوب وادي شامبلين، ولم يكن الانكليز راغبين بصراع مباشر مع الفرنسيين في ذلك الوقت, فاتجهوا الى طريقة أخرى في محاولة منهم للحد من التوسع الفرنسي جنوب بحيرة شامبلين، فعملوا على تأليب حلفائهم من هنود الاوركيوز ضد الفرنسيين, حيث قام هؤلاء الهنود عام ١٦٦٤ بمهاجمة المستعمرات الفرنسية في معظم أنحاء كندا، وأخذوا يبثون الرعب والخوف فيها, الأمر الذي دفع بفرنسا الى إرسال قوات نظامية لحماية مستعمراتها ومعاقبة الهنود[٦].

ثم عمل الفرنسيون على إقامة عدد من القلاع والحصون في المناطق الجنوبية المحاذية للمستعمرات الانكليزية من أجل حماية مستعمراتهم من الهجمات الهندية, وقد أثار ذلك المستعمرات الانكليزية التي وجدت في بناء تلك الحصون محاولة من الفرنسيين لمحاصرة المستعمرات الانكليزية ومنعها من التوسع نحو مناطق جديدة[٧].

---

(١٠) جفري براون، المصدر السابق، ص ص٣٢٥- ٣٢٧.

(2) John N. Doyle, English Colonies in America New York, 1889, Vol.1., P.P. 141-142.

(٣) الميك ماك: احدى قبائل الهنود الحمر في قارة امريكا الشمالية، كانوا يسكنون مناطق شمال شرق نيوانجلند وفي كندا أو شبه جزيرة جاسب، يبلغ عدد ابنائها ما يقارب ٤٠٠٠٠ كانوا حلفاء مقربين من الفرنسيين. للمزيد ينظر:

wving history. com / topics / French – Indian- war: sub: north America / Mikmaq.

(4) Benjamin Church and Others, The History of The Great Indian War 1675 and 1676 Commonly Called Phillips War, Also The Old French and Indian Wars from 1689 to 1704, New York, 1845, P.P. 17- 19.

(5) Charles P. Lucas, History of Canada, London, 1901, Part.1., P.P.65 – 66.

(6) Church and Others, Op. Cit., P.P. 58 – 60.

(7) Charles Roger, The Rise of Canada from Barbarism to Wealth and Civilization, London, 1856, Vol.1., P.P. 65-66.

المحور الثاني: حرب الملك وليام (١٦٨٩-١٦٩٧):

كانت اولى الحروب التي خاضتها المستعمرات الانكليزية والفرنسية هي (حرب الملك وليام) كما اطلق عليها في امريكا الشمالية أو (حرب عصبة اوكسبرغ) كما عرفت في اوروبا, وقد نشبت هذه الحرب نتيجة للسياسات التي اتبعها جيمس الثاني ملك انكلترا من تقريب الكاثوليك لحكم انكلترا، والتي انتهت بثورة الشعب والبرلمان على حكمه في (الثورة المجيدة) عام ١٦٨٨[١]، واستدعاء الاميرة ماري والامير وليم امير الاورنج لحكم انكلترا، وهرب جيمس الثاني الى فرنسا، حيث تبنى لويس الرابع عشر ملك فرنسا الكاثوليكي دعمه وعمل على اعادته الى الحكم، مما ادى الى نشوب حرب عصبة اوكسبرغ عام ١٦٨٩، والتي انعكست على المستعمرات الانكليزية والفرنسية في امريكا الشمالية بعد ان رفض الملك وليام عرض فرنسا بتحييد المستعمرات[٢].

بقيت المستعمرات الانكليزية تراقب الانتهاكات الفرنسية في الشمال لمدة طويلة، حيث صمم الفرنسيون على مد نفوذهم الى مناطق حوض نهر سانت لويس، الامر الذي أثار المستعمرات الانكليزية التي كانت تطمع من جانبها بالتوسع نحو هذه المناطق, مما اثار حدة الخلاف بينها، يزاد على ذلك ان المستعمرات الانكليزية كانت ذات أغلبية بروتستانتية، في حين كانت نظيرتها الفرنسية ذات أغلبية كاثوليكية وهاتان الطائفتان من المسيحية لم تستطع ان تتوافقا فيما بينهما، ومن ثم فأن التعصب الطائفي كان له أثره في نشوب الحرب بين هذه المستعمرات[٣].

لم يكن جيمس الثاني قد حصر سياسته في تقريب الكاثوليك بالبلد الام فقط، بل عمل على إبطال الامتيازات التي تمتعت بها المستعمرات الانكليزية وارسل أحد أتباعه من الكاثوليك ويدعى (ادموند اندروز Admond Andros)[٤] ليتسلم السلطة في مستعمرات نيو انجلند، حيث ألغى عمل المجالس المحلية واستولى على السلطة ووضع القيود على الحرية الدينية والسياسية[٥].

كما عمل على ارسال البعثات التبشيرية الكاثوليكية الى الهنود، الامر الذي أثار حفيظة المستعمرين الانكليز البروتستانت الذين ما ان سمعوا بنشوب الثورة المجيدة حتى قاموا بسجن اندروز وعدد من اتباعه واعادوا السلطة الى ايديهم، ثم اخذوا يستعدون للحرب بعد وصول انباء الصراع في اوروبا، وعملت المستعمرات على التحالف مع السكان الاصليين من الهنود الحمر، فتحالف الانكليز مع الهنود الاوروكيوز فيما تحالف الفرنسيون مع القبائل الهندية في كندا[٦].

بدأت الحرب في امريكا الشمالية بسلسلة من المذابح والاعمال الوحشية التي قام بها الهنود الحمر بتحريض من (فرونتياك Frontenac)[٧] حاكم كندا الفرنسية، اذ قام هؤلاء الهنود بمهاجمة بلدة (دوفر) في مستعمرة نيوهامبشير، وقاموا بإحراق البلدة وقتلوا نصف سكانها واخذوا البقية أسرى بيعوا كعبيد في كندا[٨].

كما وضع الفرنسيون خطة لمهاجمة المستعمرات الانكليزية عن طريق بحيرة شامبلين، الا ان مجموعة من ١,٥٠٠ من هنود الاوروكيوز وبتحريض من الانكليز قاموا بمهاجمة المستوطنات الفرنسية في لاجين، مما أدى الى تأخير تنفيذ الخطة[٩].

وفي شباط ١٦٩٠ ارسل فرونتيناك قوة من الفرنسيين والهنود لمهاجمة بلدة (سجينكتاري) الحدودية فأحرقوها وقتلوا (٦٠) شخصاً

---

(١) هـ. أ. ل. فشر, اصول التاريخ الاوربي الحديث من النهضة الاوربية الى الثورة الفرنسية, ترجمة زينب عصمت راشد واحمد عبد الرحيم مصطفى, ط٣, القاهرة, ١٩٦١ ، ص ص٣١٤ – ٣١٥.

(2) Norris S. Barratt, Coloniel Wars in America, Penn Sylvania, 1913, Vol.1, P.P. 111- 113.

(3) Francis Parkman, A Half Century of Conflict, Boston, 1898, Vol.1., P.P. 13-15.

(٢) ادموند اندروز(١٦٣٧ – ١٧١٤): رجل دولة انكليزي كان من المقربين للملك جيمس الثاني الذي عينه كحاكم استعماري عام لمستعمرات نيو انجلند للفترة ١٦٨٦ – ١٦٨٩ كان مكروهاً في المستعمرات نتيجة لسياسته الطائفية التي اتبعها للمزيد ينظر:

Encycleopedia Americana, J. B. Lion Co., New York, 1918,Vol.1, p.p.676-677.

(5) Barratt OP. Cit., P. 114.

(6) John Fiske, New France and New England, Boston, 1902., P.P. 271.

(٤) فرونتنباك (١٦٢٢ – ١٦٩٨): لويس دي بودي دي فرونتباك عسكري وحاكم فرنسي لكندا للفترة (١٦٧٢ – ١٦٨٢) ومن (١٦٨٩-١٦٩٨) أسس عدد من الحصون في منطقة البحيرات الكبرى وخاض سلسلة من المعارك مع الانكليز وحلفاؤهم من هنود الاوروكيوز للمزيد ينظر:

http//en.wiki pedia.org / wiki / Louis De Frantenac

(8) Barratt, Op. Cit., P.115.

(9) Church and Others, Op. Cit., P.P. 67 – 68.

من سكانها واخذوا الباقين اسرى[١].

وإزاء مثل هذه الهجمات الوحشية ثارت المستعمرات الانكليزية، وقررت مهاجمة المستعمرات الفرنسية فتمكنت قواتها من احتلال (اكاديا) في ١٦٩٠, ثم عملت على تجهيز حملة اخرى بقيادة (وليام فيبس William Phips)[٢] حاكم ماسوشوستس ضد مستعمرة (كويبك)[٣]، حيث قامت مستعمرات (كونيكتيكت) و(نيويورك) و(ماسوشوستس) بتجهيز هذه الحملة التي تكونت من ثلاثين سفينة وما يقارب الالفي مقاتل، ألا أن يقظة الفرنسيين مكنتهم من صد هذه القوات في تموز ١٦٩٠ وهزيمتها في معركة (كويبك) وعادت هذه الحملة دون تحقيق اهدافها[٤].

كانت حملة كويبك من الحملات الرئيسية في الحرب التي استمرت لعدة سنوات, واتجهت بعدها مستعمرات الطرفين الى اتباع اسلوب الاشتباكات الصغيرة والغارات المفاجئة، ففي عام ١٦٩٢ قامت مجموعة من الهنود التي يقودها ضباط فرنسيون بمهاجمة بلدة (يورك) وقتلوا حوالي (١٠٠) من المستوطنين الانكليز واحرقوا البلدة[٥].

وفي المدة ما بين عامي ١٦٩٣–١٦٩٦ قام الفرنسيون وحلفاؤهم من هنود كندا بمهاجمة قرى الاوروكيوز وتدمير عدد منها دون ان تمد المستعمرات الانكليزية يد العون الى حلفائها، واستمرت المناوشات الصغيرة بين الطرفين حتى عام ١٦٩٧، حيث عقدت معاهدة السلام في (ريزويك) التي انهت حرب عصبة اوكسبرج، وأُعيدت فيها الحالة في المستعمرات الى ما كانت عليه قبل الحرب حيث أرجعت انكلترا مستعمرة (اكاديا) التي احتلتها خلال الحرب الى فرنسا[٦].

المحور الثالث: حرب الملكة آن (١٧٠٢–١٧١٣):

الحرب الثانية التي خاضتها المستعمرات في امريكا الشمالية كانت حرب (الملكة آن) كما اطلق عليها في المستعمرات, والتي كانت جزءاً من حرب الوراثة الاسبانية التي نشبت في اوروبا حول وراثة العرش الاسباني, اذ اعلنت انكلترا الحرب على فرنسا واسبانيا عام ١٧٠٢، وجاء القتال في المستعمرات نتيجة لإعلان حالة الحرب بين الدول الاوروبية، وقد اشتركت في هذه الحرب الى جانب المستعمرات الانكليزية والفرنسية القبائل الهندية واسبانيا التي تحالفت مع فرنسا[٧].

امتدت هذه الحرب على طول الحدود الشمالية والجنوبية الغربية للمستعمرات الانكليزية من مستعمرة كارولينا في الجنوب الى مستعمرة ماسوشوستس في الشمال، وكذلك المستوطنات الانكليزية والمراكز التجارية في (نيوفاوندلاند) وخليج هدسون، ففي الجنوب هدد وصول الفرنسيين وعلاقاتهم التجارية مع السكان المحليين النفوذ التجاري لتجار كارولينا الجنوبية، في حين ان المطالب الاقليمية الاسبانية والنزاع بين مستعمرة فلوريدا الاسبانية وكارولينا الجنوبية الانكليزية حول المناطق الواقعة جنوب نهر سافانا خلقت توترا بين هاتين المستعمرتين، والذي كان في الحقيقة هو غطاء للصراع الديني بين الاسبان الكاثوليك والانكليز البروتستانت، اما في المستعمرات الشمالية فقد جرى النزاع حول مناطق صيد الاسماك في (كراند بانكس) في نيو فاوندلاند[٨].

بدأت هذه الحرب بسلسلة من الغارات على المستوطنات والبلدات الحدودية، فما ان وصلت انباء اعلان الحرب في اوروبا حتى

---

(8) Fiske, Op.Cit, p. 272.

(١) وليام فيبس (١٦٥١ – ١٦٩٥): كان تاجراً انكليزياً تدرج في المناصب حتى اصبح مديراً للشرطة في عهد اندروز ثم اصبح حاكماً لمستعمرة ماسوشوستس قاد عدداً من الحملات العسكرية ضد الفرنسيين للمزيد ينظر:

Encyclopedia Britannica, Eleventh Edition, The University Press, Cambridge,1910, Vol.21, p.446.

(٣) Branes and co, A Brief History of The United States,New York,1971, p.88.

(٤) Parkman, A Half Century of Conflict, P.P. 21-22.

(5) Ibid.P. 25.

(٦) Lucas, history of Canada, P.P. 119- 120.

(٧) Branes and Co, Op. Cit., P.90.

(٨) Benjamin Andrews, History of United States, New York, 1912, P.P. 287 – 288.

قام (جيمس مورJames Moore)[١] حاكم كارولينا الجنوبية بمهاجمة مستوطنة (سان اوغسطين) الاسبانية عام ١٧٠٢، وتمكن المستعمرون الانكليز وحلفاؤهم الهنود من احتلال المستوطنة، لكنهم لم يتمكنوا من القضاء على الحامية الاسبانية الموجودة فيها واضطروا الى الانسحاب من المستوطنة بعد سماعهم بنبأ قدوم اسطول اسباني من (هافانا)، وقامت قوة فرنسية – اسبانية مشتركة بمحاولة لاحتلال بلدة (شارلستون) في (كاليفورنيا) لكن سكان البلدة تمكنوا من صد الهجوم واجبروا هذه القوة على التراجع[٢].

وفي شباط ١٧٠٣ قامت مجموعة من ٣٥٠ من الهنود وبعض الفرنسيين بمهاجمة بلدة (ديرفيلد) في (ماسوشوستس)، واحرقوا البلدة بعد ان قتلوا ١٦٠ من سكانها واخذوا البقية اسرى، وفي ذات الوقت قامت المستعمرات الانكليزية بتجهيز حملة عسكرية لاحتلال (اكاديا)، الا ان هذه الحملة واجهت مقاومة الفرنسيين وفشلت في احتلال المستعمرة، بينما قام الفرنسيون بعدة هجمات في نيو فاوندلاند على المستوطنات الانكليزية[٣].

فقد قامت قوة من الفرنسيين وهنود الميك ماك بحملة حطموا فيها بعض المستوطنات الانكليزية وحاصروا حصن وليام في جزيرة (سانت جونز)، الا انها لم تتمكن من احتلال الحصن، لكن الفرنسيين استمروا بشن هجماتهم ضد المستوطنات طوال فترة الصيف مسببين خسائر اقتصادية كبيرة للإنكليز، مما دفع بهؤلاء الى ارسال اسطول صغير عام ١٧٠٦ استطاع تحطيم مراكز صيد الاسماك الفرنسية في شواطئ نيوفاوندلاند الشمالية.[٤]

كما قام الفرنسيون تدعمهم مجموعة من المتطوعين من هنود الميك ماك بتجهيز حملة عسكرية اخرى ضد جزيرة (سانت جونز) عام ١٧٠٨، وتمكنوا من احتلالها وتحطيم تحصيناتها ثم انسحبوا منها، فعاد اليها البريطانيون عام ١٧٠٩ واعادوا تحصينها[٥].

عملت الحكومة البريطانية على تقديم المساعدة لمستعمراتها بإرسال اسطول بحري صغير للقيام بحملة عسكرية لاحتلال مستعمرة اكاديا الفرنسية، ومن جانبها جهزت المستعمرات الانكليزية هذا الاسطول بخمس كتائب من قوات المستعمرات فبلغ تعداد هذه الحملة ٣,٦٠٠ مقاتل من البريطانيين وقوات المستعمرات، وتمكنت هذه الحملة من محاصرة مدينة بورت رويال عاصمة مستعمرة اكاديا التي استسلمت في ١٣ تشرين اول ١٧١٠، وسقطت مستعمرة اكاديا بيد البريطانيين الذين اطلقوا عليها تسمية (آنابوليس) تكريما للملكة (آن)[٦].

وجرت محاولة بريطانية اخرى عام ١٧١١ لاحتلال مستعمرة كويبك الفرنسية، اذ وصل اسطول بريطاني من ١٥ سفينة يحمل ٥٠٠٠ مقاتل بقيادة (هوفندن واكرHovenden walker)[٧] الى بوسطن في حزيران ١٧١١، وجهزته المستعمرات بقوات اخرى استدعاها (جوزيف دودليJoseph Dudley) [٨] حاكم ماسوشوستس حتى اصبحت هذه القوة من اكبر القوات التي شهدتها قارة امريكا الشمالية وكان من المتوقع لها احتلال كندا الفرنسية بأكملها[٩].

بدأت هذه القوات تحركها في آب وكانت انباء هذه الحملة قد وصلت الى الحاكم العام لكندا الفرنسية (فادرويل)[١٠] الذي استعد

---

(١) جيمس مور(١٦٥٠- ١٧٠٦): حاكم مستعمرة كارولينا الجنوبية للمدة (١٧٠٠- ١٧٠٣) قاد عدداً من الغارات على مستعمرة فلوريدا الاسبانية بالاعتماد على القبائل الهندية المتحالفة معه. للمزيد ينظر: http//en.wiki pedia.org /wiki/ James Moore.

(2) John Marshall, A History of The Colonies Planted by The English on The Continent of North America, New York, 1934., P.P. 179 – 181.

(3) Parkman, A Half Century of Conflict, P.P. 44-46.

(4) Ibid. P.49.

(5) Horace E. Scuddel, a History of United States of America, Philadelphia, 1884, P.P. 139- 141.

(6) Branes and Co, Op.Cit., P.91.

(٧) هوفندن واكر(١٦٥٦ – ١٧٢٨): ضابط بحري بريطاني درس في كلية ترنتي في دبلن ثم انضم الى البحرية الملكية رقي الى رتبة قائد في ١٦٩٢ قاد حملة فاشلة على مدينة كويبك عام ١٧١٠ للمزيد ينظر:-http//en.wiki pedia.org /wiki/ Hovenden walker

(٨) جوزيف دودلي(١٦٤٧ – ١٧٢٠): ابن توماس دودلي ، تخرج من كلية هارفرد عام ١٦٦٥، تولى مناصب عدة في المستعمرات، واصبح رئيسا لمحكمة نيويورك ثم عينته الملكة آن حاكما على مستعمرة ماسوشوستس للفترة من (١٧٠٢- ١٧١٥) للمزيد ينظر:

Encycleopedia Americana,vol.11, p.382.

http//en.wikipedia.org /wiki / Joseph – Dudley.

(9) Ewarts B. Green, Provincial America (1690 – 1710), New York, 1905, P.P. 157 – 158.

(١٠) فادرويل (١٦٤٣ – ١٧٢٥): المركيز فيليب دي فادرويل اقطاعي وسياسي فرنسي ارسل عام ١٧٠٢ لقيادة القوات الفرنسية في كندا ثم عين حاكما عاما لكندا للمدة ١٧٠٣ – ١٧٢٥ كان سياسيا ناجحا وحاول التقرب الى القبائل الهندية للمزيد ينظر:

لها أفضل استعداد، فأبحرت هذه القوات في خليج سانت لورنس حيث واجه الاسطول ضباباً كثيفاً وشواطئ صخرية أدت الى تحطيم ثماني سفن وفقدان نحو ١,٠٠٠ رجل، فقرر واكر ايقاف الحملة والعودة بها الى (نيوانجلند) دون ان تحقق أياً من اهدافها[١].

أما باقي فترة الحرب والتي امتدت حتى عام ١٧١٣ فقد اقتصرت على قيام الطرفين بهجمات وغارات محدودة على المستعمرات الحدودية حتى اعلان السلام بين بريطانيا وفرنسا في معاهدة (اوترخت) عام ١٧١٣، والتي احتفظت بموجبها بريطانيا بمستعمرة اكاديا التي احتلتها خلال الحرب، وحصلت على السيادة في نيوفاوندلاند ومنطقة النفوذ الفرنسي المحيطة بخليج هدسون، وكذلك اعترفت فرنسا بسيادة بريطانيا على هنود الاوروكيوز، ووافقت على ان تكون التجارة مع السكان المحليين مفتوحة امام جميع الدول، لكن هذه المعاهدة فشلت في تعيين حدود المناطق التي حصلت عليها بريطانيا بوضوح، كما انها لم تضع حداً نهائياً للمشاكل بين المستعمرات وبالتالي فقد تركت الباب مفتوحا لصراع جديد في القارة.[٢]

المحور الرابع: حرب الملك جورج (١٧٤٠–١٧٤٨):

عرفت الحرب الثالثة التي نشبت بين بريطانيا وفرنسا ومستعمراتهما في امريكا الشمالية بـ(حرب الملك جورج)، والتي مثلت انعكاساً لحرب الوراثة النمساوية التي اندلعت في اوروبا عام ١٧٤٠، حيث وجدت فرنسا في هذه الحرب فرصة ذهبية لاستعادة ممتلكاتها التي خسرتها بموجب معاهدة (اوترخت) عام ١٧١٣، لا سيما مستعمرة اكاديا، لذا فقد شرعت فرنسا بعد نهاية حرب الملكة آن ببناء بعض الحصون والقلاع لحماية مستعمراتها وزيادة قدرتها العسكرية[٣].

كان من أبرز هذه الحصون هو الحصن الذي بنته على جزيرة (كاب بريتون) وعرف بحصن (لويسبرغ) الذي استمر العمل في بناءه ما يقارب ٢٥ عاماً، وهو يتحكم بالمدخل الرئيسي لمعظم الانهار الامريكية ذات الاهمية الكبيرة لعمليات النقل داخل القارة، وضم الحصن بين جدرانه التي ترتفع الى نحو ثلاثين قدماً ما يزيد عن ١٠٠ مدفع، وهو من أكبر الحصون التي بنيت في أميركا الشمالية على الاطلاق، وكان يمثل جبل طارق فيها بالنسبة الى فرنسا، وقد اتخذت المستعمرات الفرنسية من هذا الحصن قاعدة للعمليات العسكرية التي كانت تشنها ضد المستعمرات الانكليزية[٤].

قضت المستعمرات في امريكا الشمالية المرحلة الاولى من حرب الوراثة النمساوية والتي عرفت بالحرب السيليزية الاولى في التحضير والاستعدادات العسكرية وتعزيز دفاعاتها، دون ان تشهد هذه المدة صراعات مهمة في القارة سوى تلك التي حدثت في الجنوب عام ١٧٤٠ حين قام (اوكلثورب) حاكم جورجيا البريطانية مع ٢٠٠٠ رجل بمهاجمة مستوطنة (سانت اوغسطين) الاسبانية في الجنوب، لكن قوة الحصن الاسباني في المستعمرة وتفشي الامراض بين قوات اوكلثورب دفع به الى التراجع والانسحاب دون تحقيق نتائج تذكر، ومن جانبهم قام الاسبان بإرسال حملة عسكرية عام ١٧٤٢ ضد مستعمرة جورجيا، حيث هاجموا بعض المستوطنات واحرقوها ثم انسحبوا منها[٥].

بدأت العمليات العسكرية الفعلية حين قام الفرنسيون بمهاجمة ميناء صيد السمك البريطاني الرئيسي في (كانسو) في ايار ١٧٤٤، وبعد قصف قصير ومقاومة ضعيفة من الحامية البريطانية فيها استسلم البريطانيون واحتل الفرنسيون الميناء وقاموا بتحطيم تحصيناته وأخذ سكانه أسرى الى لويسبرغ[٦].

وفي تموز من العام نفسه قام ٣٠٠ من هنود الميك ماك حلفاء الفرنسيين بمهاجمة حصن (آنابوليس) البريطاني، الا ان افتقارهم للأسلحة الثقيلة حال دون تمكنهم من اقتحام الحصن فتراجعوا بعد بضعة ايام[٧].

---

http//en. wiki pedia.org / wiki/ Philippe – de vaudreuil

(1) Andrews, OP. Cit., P.P. 295 – 296.
(2) Barrat, Op. Cit., P.P. 211 – 213.
(3) Scuddel, Op. Cit., P.P. 143- 144.
(4) Henry M. Baker, The First Siege of Louisburg 1745, New Hampshire, 1909, P.P. 3-4 .
(5) Parkman, A Half Century of Conflict, P.P. 106 – 107.
(6) Marshall, Op. Cit., P. 195.
(7) Ibid. P.P. 197- 198.

ثم عاد الفرنسيون وحلفاؤهم الهنود في آب تدعمهم سفينتان حربيتان لمهاجمة الحصن مرة أخرى، والذي وصلت اليه بعض التعزيزات العسكرية من ماسوشوستس، فقام الفرنسيون بمحاصرة الحصن حتى تشرين الاول، وكادت الحامية المدافعة عنه ان تستسلم لولا وصول أوامر للقوات الفرنسية بالانسحاب وترك الحصار عن الحصن بعد تهديد البريطانين لحصن لويسبرغ[١].

وعلى الرغم من رفع الحصار عن (آنابوليس) فان المستعمرات البريطانية كانت تنظر الى حصن لويسبرغ كتهديد عسكري خطير لها، وخشي حاكم (ماشوسوستس) (وليام شيرلي William Shirley)[٢] ان يهدد الفرنسيون مستوطنة (مين) المتنازع عليها وحتى مستعمرة (نيوهمبشاير)، فضلاً عن ان هذا الحصن كان ما يزال ملجأ آمناً للسفن الفرنسية التي تهاجم التجارة البريطانية في بحيرة شامبلين[٣].

كان سكان (نيو انجلند) يتخوفون من عملية القيام بهجوم مباشر على حصن لويسبرغ، اذ ان العديد منهم تاجر لعدة سنوات مع هذا الحصن، وعرفوا قوة تحصيناته وكثرة القوات الموجودة فيه التي قدرت بـ ١٥٠٠٠ جندي نظامي ومن يدعمهم من قوات المستعمرات، فضلاً عن وجود بطاريات للمدفعية الثقيلة في الحصن[٤]، لذلك قام الحاكم شيرلي وعدد من مؤيديه في مهاجمة الحصن بمحاولة لاقناع المستعمرات بضرورة مهاجمته، لا سيما بعد وصول تقارير من سجناء (كانسو) حول ضعف الدفاعات داخل الحصن في بعض المناطق، خاصة تلك المواجهة للبحر، وبهذه التقارير وبعرض الفوائد الاقتصادية الكبيرة في حال سقوط الحصن نجح شيرلي بإقناع حكام ماشوسوستس بضرورة القيام بالهجوم على الحصن بالتعاون مع المستعمرات الاخرى[٥].

وبقيادة ماسوشوستس عملت المستعمرات على تجهيز قوة برية من ٤٠٠٠ مقاتل، وتم تجهيز اسطول من السفن لنقلهم الى لويسبرغ، واعطيت قيادة هذه الحملة الى (وليم بيبرل William Pebberal)[٦]، وبدأت هذه القوات حملتها في ايار ١٧٤٥، واثناء مسيرتها استولت على مستوطنتي (سانت تولوس) و(نيكانيش) الفرنسيتين، ولم يكن الفرنسيون على استعداد لمواجهة هذه الحملة اذ ظنوا ان المستعمرات البريطانية عاجزة عن القيام بهجوم موحد وستكون بحاجة الى تعزيزات من بريطانيا مما سيسمح لهم باستدعاء تعزيزات مماثلة من فرنسا، لذا لم تكن القوات الموجودة في الحصن تتوقع مثل هذه الحملة على الرغم من استلام حاكم لويسبرغ الفرنسي (لويس دي شامبونLouis de Chambon)[٧] بعض التقارير من السفن التجارية الفرنسية عن وجود تحركات مريبة للبريطانيين في ميناء (كانسو) [٨].

وصلت القوات البريطانية خليج جابروس في ١١ ايار ١٧٤٥، وبدأت بمهاجمة حصن لويسبرغ وقامت بعملية انزال بري, الا ان سلاح المدفعية الفرنسي اجبر المهاجمين على التراجع، ففضلت القوات البريطانية محاصرة الحصن وقصفه بالمدافع لهدم تحصيناته, واستمر هذا الحصار لمدة ستة اسابيع أنهكت فيها القوات الفرنسية المدافعة عن الحصن، وبالتالي فقد اضطرت الى الاستسلام في ٢٨ حزيران بشرط خروج الحامية الفرنسية وعدم التعرض لها وعودة السكان الى فرنسا مع ممتلكاتهم، مما اثار غضب سكان المستعمرات

---

(1) Barratt, OP.Cit., P.P. 237 – 238.

(٢) وليام شيرلي(١٦٩٤ – ١٧٧١): حاكم استعماري بريطاني وقائد عسكري لقوات المستعمرات اصبح حاكما على ماسوشوستس للمدة (١٧٤١-١٧٤٩ و(١٧٥٣ – ١٧٥٦) للمزيد ينظر:

http//en.wiki pedia.org /wiki / William Shirley.

(3) Fiske, New France and New England, Boston, 1902, P.P. 117 - 118

(4) Ibid, P. 120.

(5) Barratt, Op. Cit., P.p. 222- 223.

(٦) وليم بيبرل (١٦٩٦ – ١٧٥٧): احد اعضاء مجلس مستعمرة ماسوشوستس للفترة (١٧٢٩- ١٧٥٩) برز كقائد عسكري في حرب الملك جورج الثاني بعد احتلاله حصن لويسبرغ ثم اصبح حاكما لمستعمرة ماسوشوستس للفترة (١٧٥٦ – ١٧٥٧) للمزيد ينظر:

http// en. Wiki pedia.org /wiki/William Pebberal.

(٧) لويس دي شامبون(١٧١٣ – ١٧٧٥): ضابط فرنسي بدأ مهنته كطالب عسكري ثم خدم في امريكا الشمالية واصبح قائدا على حصن لويسبرغ، واصيب في حصاره عام ١٧٤٥ شارك ايضا في الحرب الفرنسية الهندية للمزيد ينظر:

http//en.wikipedia.org /wiki/Louis-du-pont-Duchambon.

(8) Samwel G. Drake, A Particular History of The Five Years French and Indian War in New England, Albany, 1870, P.P. 206 – 208.

البريطانية الذين كانوا يرغبون بنهب الحصن ومحتوياته[١].

ومن جانبها غضبت الحكومة الفرنسية والملك (لويس الخامس عشر) لسقوط قلعتهم (العظيمة) في اميركا الشمالية, وصمموا على استعادتها فتم ارسال حملة من فرنسا بقيادة الدوق (دانفيل Duce Danvill)[٢] في عام ١٧٤٦ تتكون من ٤٠ سفينة و٣,٥٠٠ مقاتل لاستعادة الحصن، لكن هذا الاسطول تعرض لعاصفة حطمت عدداً من سفنه وتوفي قائد الحملة، مما اضطر باقي السفن للعودة الى فرنسا دون تحقيق اي نتيجة تذكر، وجرت محاولات اخرى في العام التالي، الا انها هوجمت من قبل الاسطول البريطاني قبل وصولها الى السواحل الامريكية وفشلت أيضاً[٣].

وبالرغم من سقوط حصن لويسبرغ فان ذلك لم يمنع الفرنسيين وحلفاءهم الهنود من القيام بهجمات وغارات متعددة على المستوطنات البريطانية الحدودية، ففي عام ١٧٤٨ هاجمت مجموعة من الفرنسيين والهنود بلدة (سكينجتاري) من مستعمرة (نيويورك) وقتلوا معظم سكانها, كما تعرضت عدة بلدات حدودية اخرى لهجمات مماثلة, وتميزت هذه الهجمات بالوحشية والعنف حتى انها كلفت المستعمرات البريطانية الشمالية خسائر كبيرة في الارواح والمعدات[٤].

وفي تشرين الاول من عام ١٧٤٨ توصلت اطراف النزاع في حرب الوراثة النمساوية الى معاهدة الصلح في (اكس لاشابيل)، والتي كان من ضمن بنودها اعادة حصن لويسبرغ الى فرنسا مقابل اعادة مدينة (مدراس) في الهند الى بريطانيا بعد احتلالها من الفرنسيين، وتم اعادة معظم الاوضاع الى ما كانت عليه قبل نشوب الحرب[٥].

وقد أثار ذلك غضب المستعمرات البريطانية عندما علمت أن ثمرة انتصارها وتضحيتها قد أُعيدت بشكل هادئ الى الفرنسيين دون علم هذه المستعمرات او موافقتها من قبل هيئة من الدبلوماسيين على بعد آلاف الأميال[٦].

الخاتمة

توصل البحث الى جملة من الاستنتاجات

١. أسهمت حالة الاستقرار السياسي الذي شهدتها كل من بريطانيا وفرنسا مطلع القرن الثامن عشر، وتطور قدرتيهما البحرية مقارنةً بتدني قدرات الدول الاستعمارية الرائدة كإسبانيا والبرتغال وهولندا، الى تركز الصراع الاستعماري خلال القرن الثامن عشر بينهما.
٢. كان الموقع الجغرافي لمستعمرات البلدين وتقاربها المكاني من بعضها البعض سبباً في حدوث حالة من الاحتكاك والتصادم الدائم بين هذه المستعمرات وبشكل خاص مستعمرات امريكا الشمالية مما ساهم في اشتداد الصراع الاستعماري بين البلدين.
٣. مثلت اغلب النزاعات التي حدثت في امريكا الشمالية امتدادات استعمارية للحروب التي كانت تبدأ في اوربا لأسباب اوربية، فبينما كانت الحرب تعلن بين البلدين في اوربا كانت القوات المحلية للمستعمرات وحلفاؤها من السكان الاصليين تقوم بمهاجمة مستعمرات الطرف الاخر ومحطاته التجارية بشكل غير قانوني.
٤. أثرت هذه الحروب بشكل مباشر على سكان المستعمرات في امريكا الشمالية لا سيما وان معظم القوات المتحاربة كانت من سكان هذه المستعمرات.
٥. تضررت المستعمرات واوضاعها الداخلية والاقتصادية من هذه الحروب نظراً لكون اراضيها كانت مسرحاً لها.
٦. وقد حدثت عدة حروب استعمارية بين بريطانيا وفرنسا في امريكا الشمالية لا سيما في النصف الاول من القرن الثامن عشر الميلادي.

([1]) Baker, Op. Cit., P.P. 31 – 32.

([٢]) الدوق دانفيل (١٧٠٩ – ١٧٤٦): جان لويس دوق دانفيل ضابط فرنسي بحري دخل البحرية الفرنسية عام ١٧٣٢ اعطي قيادة الاسطول عام ١٧٤٥ وقاد حملة لاسترجاع حصن لويسبرغ عام ١٧٤٦ الا انه توفي قبل الوصول الى كندا وفشلت الحملة للمزيد ينظر:

http//www.biographi. ca / Duc daamville.

([3]) Fiske, New France and New England, P.P. 120 – 121.

([4]) Drake, Op. Cit., P.P. 219 – 220.

(64) Fhske, New France and New England,p. 122.

([6]) Ibid,124

٧. لم تنهي هذه الحروب ورغم عقد معاهدات الصلح حالة الصراع والتنافس بين بريطانيا وفرنسا، وذلك لان هذه المعاهدات لم تظل حلولا جذرية لمشاكل المستعمرات في امريكا الشمالية، ولم يتم فيها تقسيم مناطق النفوذ بين فرنسا وبريطانيا في امريكا الشمالية وبقيت نقاط الخلاف حول عائدية الكثير من المناطق محل نزاع بينهما.

٨. مهدت حرب الملك جورج والهدنة الهشة التي انهت هذه الحرب الى اندلاع حرب اوسع بين بريطانيا وفرنسا امتدت الى مناطق اخرى من العالم والمتمثلة بحرب السنوات السبع ١٧٥٦-١٧٦٣ والتي كانت اخر حرب استعمارية بين الطرفين في امريكا الشمالية.

المصادر

أولاً: الرسائل والاطاريح الجامعية غير المنشورة:

١. جاسم محمد هادي النعيمي، التغلغل البريطاني في الهند (١٦٦٨-١٧٦٤), اطروحة دكتوراه غير منشورة, كلية الاداب، جامعة بغداد، ٢٠٠١.

ثانيًا: الكتب العربية والمعربة:

١. جفري براون, تاريخ اوربا الحديث، ترجمة علي المرزوقي، عمان, ٢٠٠٦.

٢. (٣) ماتيو اندرسون، تاريخ القرن الثامن عشر في اوربا، ترجمة نور الدين حاطوم، ط٢، بيروت، ١٩٩٦.

٣. محمد محمود النيرب، المدخل في تاريخ الولايات المتحدة _الجزء الاول حتى عام ١٨٧٧، القاهرة، ١٩٩٧، ج١.

٤. هـ. أ. ل. فشر، اصول التاريخ الاوربي الحديث من النهضة الاوربية الى الثورة الفرنسية، ترجمة زينب عصمت راشد واحمد عبد الرحيم مصطفى، ط٣، القاهرة، ١٩٦١.

ثالثاً: الكتب الاجنبية:

1. Edward Payn, History of European Colonies, London, 1811
2. Jleitch Ritchie, The British World in the East A guide to India, London, 1874
3. Stiphan Leacock, The Down of Canadian History, Toronto, 1915, Part.2
4. Whyatt B. Tilby, The American Colonies (1583-1763, London, 1907
5. John N. Doyle, English Colonies in America New York, 1889, Vol.1
6. Benjamin Church and Others, The History of The Great Indian War 1675 and 1676 Commonly Called Phillips War, Also The Old French and Indian Wars from 1689 to 1704, New York, 1845
7. Charles P. Lucas, History of Canada, London, 1901, Part.1
8. Charles Roger, The Rise of Canada from Barbarism to Wealth and Civilization, London, 1856, Vol.1.
9. John Fiske, New France and New England, Boston, 1902
10. Branes and co, A Brief History of The United States,New York,1971
11. Norris S. Barratt, Coloniel Wars in America, Penn Sylvania, 1913, Vol.1
12. Francis Parkman, A Half Century of Conflict, Boston, 1898, Vol.1.
13. Benjamin Andrews, History of United States, New York, 1912.
14. John Marshall, A History of The Colonies Planted by The English on The Continent of North America, New York, 1934.
15. Horace E. Scuddel, a History of United States of America, Philadelphia, 1884.
16. Ewarts B. Green, Provincial America (1690 – 1710), New York, 1905.
17. Henry M. Baker, The First Siege of Louisburg 1745, New Hampshire, 1909.
18. Samwel G. Drake, A Particular History of The Five Years French and Indian War in New England, Albany, 1870.

رابعا: الموسوعات الاجنبية:

1. Encycleopedia Americana, J. B. Lion Co., New York, 1918,Vol.1,Vol.11.
2. Encyclopedia Britannica, Eleventh Edition, The University Press, Cambridge,1910, Vol.21.

خامساً: شبكة المعلومات العالمية (الانترنت):

1. http://mousou3a.educdz.com.
2. wving history. com / topics / French – Indian- war: sub: north America / Mikmaq.
3. http//en.wiki pedia.org / wiki / Louis De Frantenac
4. http//en.wiki pedia.org /wiki/ James Moore.
5. http//en.wiki pedia.org /wiki/ Hovenden walker.
6. http//en. wiki pedia.org / wiki/ Philippe – de vaudreuil.
7. http//en.wiki pedia.org /wiki / William Shirley.
8. http// en. Wiki pedia.org /wiki/William Pebberal.
9. http//en.wikipedia.org /wiki/Louis-du-pont-Duchambon.
10. http//www.biographi. ca /Duc daamville.

الفقـر أسبـابه وآثـاره (حي طارق انموذجـاً)

م.د. خـولـة غـريب فـرج
وزارة التربية – المديرية العامة لتربية بغداد / الرصافة (٣)

Poverty Causes and effects Tariq niegh borhood model

Dr. Khawla Chareeb Faraj
Ministry of Education\ Directorate General for the Education of Rusafa (3)
Khawla@yahoo.com2000

Abstract:

The phenomenon of poverty is one of the most important social and economic phenomena that has become the thinking of many economists and politicians, and some local and international institutions, such as the World Bank and the United Nations, has become one of the most important topics on the agenda of the United Nations conferences to attract the attention of the world, The third is the seriousness of this phenomenon, the need to limit its effects, and the attempt to eliminate it, through the followers of economic and social policies, commensurate with the capabilities and possibilities of these countries, and despite the global attention to the problem of poverty, but it continues to spread widely in most The countries of the world and there are still differences around the concept of poverty, methods of measurement, and the means to eliminate it and the reasons that lead to it, and this research aims to identify the different concepts of poverty and the poor.

Keywords: National poverty line, Poverty, The poor, bsolute poverty,international poverty line.

الملخص:

تعد ظاهرة الفقر من أبرز الظواهر الاجتماعية والاقتصادية التي أصبحت تشغل تفكير الكثير من الاقتصاديين ورجال السياسة، وبعض المؤسسات المحلية والدولية، مثل البنك الدولي والأمم المتحدة، فقد أصبحت إحدى أهم المواضيع التي تطرح على جدول أعمال مؤتمرات الأمم المتحدة، وذلك للفت أنظار العالم ولاسيما دول العالم الثالث نظراً لخطورة هذه الظاهرة، وضرورة الحد من آثارها، ومحاولة القضاء عليها، وذلك من خلال أتباع سياسات اقتصادية، واجتماعية، تتناسب مع قدرات وإمكانيات هذه الدول، وعلى الرغم من الاهتمام العالمي بمشكلة الفقر، إلا أنه ما زال ينتشر بشكل واسع في معظم دول العالم وما زالت هناك خلافات تدور حول مفهوم الفقر، وأساليب قياسه، ووسائل القضاء عليه والأسباب التي تؤدي اليه، ويهدف هذا البحث إلى التعرف على المفاهيم المختلفة للفقر والفقراء، وانواعه، والأسباب التي تؤدي إليه والوسائل الكفيلة لمعالجته وخرج البحث بعدة استنتاجات وتوصيات

الكلمات المفتاحية: الخط الوطني للفقر، الفقر، الفقراء، الخط الدولي للفقر، الفقر المطلق.

المقدمة:

يعد الفقر مشكلة عالمية وظاهرة اجتماعية ذات امتدادات اقتصادية وانعكاسات سياسية متعددة الاشكال والابعاد.فهي ظاهرة لايخلو منها أي مجتمع مع التفاوت الكبير في حجمها وطبيعتها والفئات المتضررة منها، وتشير التقديرات الى أن خمس سكان العالم يمكن تصنيفهم بأنهم فقراء محرمون من الحدود الدنيا لفرص العيش الكريم الامن، ورغم التفاوت في تحديد مفهوم الفقر ومعاييره، الا أن انخفاض الدخل للفرد والاسرة يشكل العمود الفقري لهذا المفهوم وهذه المعايير مع من يرافق ذلك من ضعف القدرة على توفير مستلزمات الحياة الضرورية من مسكن ومأكل وملبس ناهيك عن المستلزمات الاخرى الصحية والتعليمية وغيرها، وتتفاقم مشكلة الفقر في العادة في المجتمعات النامية، وتتفاوت تبعاً لذلك اساليب المعالجات والمحاولات الرامية الى الحد من هذه الظاهرة الخطيرة وتداعياتها[١]، وقد ينطوي مفهوم الفقر ليتجاوز البعد الاقتصادي ليمثل الجانب النفسي المرتبط في البعد الانساني للفقر، إذ

(١) طعان، صادق علي، الفقر الاقتصادي والفقر المعرفي مقارنة اقتصادية، بحث مقدم الى جامعة الكوفة، كلية الادارة والاقتصاد، ٢٠٠٥.

أن المعنى اللغوي للفقر هو الحاجة والفقر، وقد ورد الفقر في القرآن الكريم في أكثر من اثني عشر سورة أن مشكلة الفقر لم تعد محصورة في اطر وطنية وجغرافية محددة بل اصبحت مشكلة ذات طابع دولي واهتمام عالمي(١).

مشكلة البحث: تتلخص مشكلة البحث في محاولة الاجابة عن التساؤل الاتي

س/ هل للفقر مشكلات واثار اجتماعية ونفسية وصحية على افراد المجتمع ؟

أهمية البحث:

يكتسب البحث أهميته من خلال ما آل اليه العراق من مشكلات اجتماعية كثيرة ادت الى تفاقم مشكلة الفقر ولاسيما في المدن حيث ان المدينة لها متطلبات معيشية معقدة ولها سمات خاصة يحتاج اليها ابناء المدينة من ملبس ومأكل ومأوى وعلاقات رسمية وغير رسمية، فأن الساكنين في المدن اذا تعرضوا الى الفقر بسبب العوز المادي وعدم العمل فأن ذلك يؤدي بهم الى مشكلات واثار نفسية واجتماعية..الخ، فضلا عن انها من المشاكل التي يعاني منها جميع دول العالم.

فرضية البحث:

ينطلق البحث من الفرضية التي مفادها (إن الفقر يمثل الكلفة الاجتماعية التي يدفعها أفراد المجتمع من خلال معاناتهم الشديدة في سد النقص الحاصل في الحاجات الضرورية لهم).

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى توصيف ظاهرة الفقر مفاهيما وأنواعاً وأسباباً والتركيز على أحدى العوامل المسببة لظاهرة الفقر في العراق بعد تحديد جميع العوامل الأخرى ومحاولة وضع بعض المقترحات لعلاج ظاهر الفقر في البلاد.

منهجية البحث:

يعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي في توصيف الوضع القائم من خلال المعطيات والدراسات العلمية المتوفرة، ثم تحليل تلك المعطيات والكشف عن السبب المباشر للفقر.

هيكلية البحث

من أجل تحقيق هدف البحث سيتم تقسيم البحث الى عدة مباحث إضافة إلى المقدمة والاستنتاجات والتوصيات وعلى النحو الآتي:

اولاً: مفهوم الفقر وأنواعه.

ثانياً: الأسباب العامة للفقر.

ثالثاً: الخصائص العامة للفقراء.

رابعاً: الاثار الناجمة عن الفقر.

خامساً: العوامل المساعدة على الفقر.

سادساً: الدراسة الميدانية (الفقر في حي طارق) والتي شملت عدة محاور: الديمغرافي، الاجتماعي، الصحي، الاقتصادي، الخدمي.

الحدود المكانية:

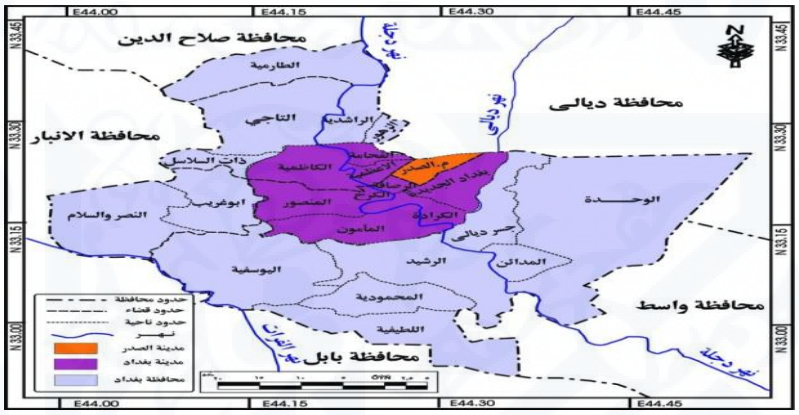
مدينة الصدر هي احدى مناطق التي تقع شرق مدينة بغداد تتألف من(٨١) قطاع وحي طارق هو احد قطاعاتها وجزء منها، أنظر خريطة (١)، (٢).

(١)وزارة التخطيط والتعاون الانمائي، مؤشراتقياس الفقر في الفقر، لسنة ٢٠٠٦، بغداد – العراق، ٢٠١٧، ص٢.

الحدود الزمانية:

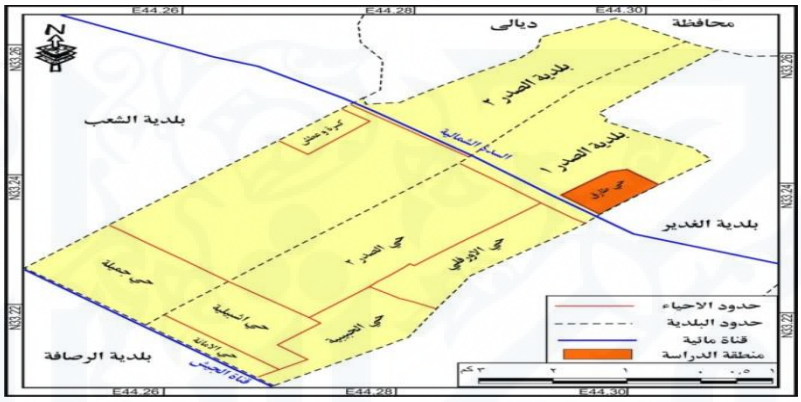
الفقر في حي طارق للمدة من (٢٠٠٣. ٢٠١٦).

خريطة (١) موقع منطقة الدراسة من مدينة بغداد



المصدر: وزارة النقل والمواصلات، الهيئة العامة للمساحة

خريطة (٢) موقع منطقة الدراسة (حي طارق)



المصدر: وزارة النقل والمواصلات، الهيئة العامة للمساحة

أولاً: مفهوم الفقر

يعتبر مفهوم الفقر مفهوما نسبيا يمكن تعريفه من عدة أوجه تختلف بحسب الموضوع والحالة الموصوفة، ولذلك لابد من تحديد مفهوم كل من الفقراء والفقر عند القيام بأي دراسة ترتبط بالفقر في مجتمع ما.

- **مفهوم الفقراء:** يعرف الفقراء بشكل عام من خلال ثلاث منطلقات أساسية: ذاتية، اجتماعية وموضوعية وذلك وفق ما يلي:
- **التعريف الذاتي:** الفقير من وجهة نظر ذاتية، كل فرد يشعر بأنه لا يحصل على ما يحتاج إليه من حاجات أساسية.
- **التعريف الاجتماعي:** الفقراء هم الافراد غير القادرين على تحقيق الحد الادنى من مستوى المعيشة.[١]

(١) وزارة النقل والمواصلات، الهيئة العامة للمساحة، خرائط محافظة بغداد، مدينة بغداد – مدينة الصدر.

-**التعريف الموضوعي:** الفقراء هم غير القادرين على تحقيق الحد الأدنى من مستوى المعيشة.اختلف علماء الاقتصاد والاجتماع حول مفهوم الفقر، فمسألة التعريف الموحد للفقر ما زالت عالقة، وذلك

لارتباطه بجوانب كثيرة قد ينعكس الفقر من خلالها، مثل تدني المستوى الصحي والتعليمي، الجهل، ضيق السكن، المرض، الإعاقة الجسدية والعقلية، كما أن الفقر يبقى مسألة نسبية تختلف باختلاف الزمان والمكان والثقافات، فالفقر الشديد الذي يؤدي إلى الموت أحياناً ليس كالفقر الناتج عن سوء توزيع الدخل مثلا، لذلك تختلف مفاهيم وأنواع الفقر، فأغلب الدراسات التطبيقية للفقر قد اعتمدت على مفهوم الحاجات الأساسية في دراستها لموضوع الفقر.

والفقر في اللغة ضد الغنى. [١]

ويعرف الفقر بأنه التكلفة النقدية لفرد معين، في زمان ومكان معين، للوصول إلى مستوى رفاه)[٢]

وعرفه البنك الدولي(عدم القدرة على تحقيق الحد الأدنى من مستوى المعيشة).[٣]

كما يعرف الفقر بانه (ظروف من الحياة محدودة جدا، بفعل سوء التغذية والأمية والمرض والبيئة المتدهورة ومعدلات مرتفعة لوفيات الأطفال الرضع وتوقع متوسط عمر منخفض).[٤]

ولأغراض هذه الدراسة سوف يتم تعريف الفقر على أنه عدم قدرة الفرد أو الأسرة على توفير الحاجات الأساسية التي يستطيع من خلالها الفرد أو الأسرة العيش حياة كريمة ومستقرة في مجتمع معين وفي فترة زمنية محددة.

عادة ما يتم تحديد ظاهرة الفقر ضمن إطار الفقر المطلق والفقر النسبي باعتبارهما الإطار العام لمختلف التعاريف التي أعطيت لمفهوم الفقر، وفيما يلي إشارة لكل من مفهوم الفقر المطلق والفقر النسبي.

ا- **الفقر المطلق:** يرتكز مفهوم الفقر المطلق على تقدير الحد الأدنى من الضروريات لتلبية حاجات الفرد الأساسية، حيث يكون الفرد فقيرا من الناحية المادية عند الحد الذي تصبح فيه حياته على حافة خطر العيش. وفي هذا الإطار يأتي تعريف البنك الدولي للفقر المطلق من خلال ما تضمنه تقرير التنمية لسنة ١٩٨٠ " الفقر يعتبر سوء التغذية والأمية والأمراض ليكون دخل الفرد ادني من مستوى العيش اللائق)

ب- **الفقر النسبي:** بتضمن مفهوم الفقر النسبي الإشارة إلي أن الفقراء يعتبرون أكثر حرمانا بالنظر إلي فئات المجتمع الاخرى وبهذا يصبح الفقراء هم الذين لا يحصلون على حد ادني مقبول من الرفاه البشري، وهو ما يعني أن الفقر النسبي يشير إلي مستوى إشباع الحاجات الأساسية وتدني المعيشة ونوعية الحياة وخصائص وقدرات الأفراد والجماعات داخل المجتمع. [٥]

ثانيا: محددات الفقر: ان المحددات الأساسية حسب إحصاءات البنك الدولي يمكن ان يأخذ الفقر مستويين هما:

أ- **الفقر المدقع:** وهو الفقر المتمثل بانخفاض مستوى الدخل الذي لايستطيع عنده الفرد الإنفاق على المواد الغذائية الأساسية، ومن ثم يعاني الفقير من أمراض سوء التغذية، وحسب تقديرات البنك الدولي ان مستوى الدخل الذي يقل عن دولار يوميا للفرد يعد فقيرا ضمن الفقر المدقع.

ب- **الفقر المطلق:** ويعرف بمستوى دخل الفرد الذي لا يكفي لتلبية الاحتياجات الأساسية من غذاء وكساء ومسكن وتامين الوصول إلى التعليم الأساسي والرعاية الصحية، ووسائل الرعاية الاجتماعية وتقديرات البنك الدولي تحدده بالدخل الذي يقل عن دولارين يوميا، ويوجد خط يسمى خط الفقر والذي يمكن من خلاله معرفة عدد الفقراء ونسبتهم في المجتمع. وتتفاوت قيمة خط الفقر المطلق

(١).جمال الدين, ابوالفضل,لسان العرب,دار صادر للنشر والتوزيع,عمان, ٢٠٠٣, ص١٢

(٢) الإسكوا, المرأة والفقر في منطقة الاسكوا: قضايا واهتمامات,الاجتماع العربي الإقليمي التحضيري للمؤتمر العالمي الرابع للمرأة, الأردن,٢٠٠٧، ص٣٣

(٣) ميشيل شوسوفسكي, عولمة الفقر, ترجمة, جعفر علي حسين السودان, بيت الحكمة, بغداد ٢٠٠١, ص ٥٤

(٤) بول آ. ساموبلسون, الاقتصاد, ترجمة هشام عبد الله,الدار الأهلية, الأردن, ٢٠٠١ - ص ٣٩٦.

(٥) مطر, احمد اسماعيل, الفقر في مدينة بعقوبة, دراسة تحليلية, رسالة ماجستير غير منشورة, كلية الادارة والاقتصاد,جامعة القادسية, ٢٠١٠, ص ١٣.

بين المجتمعات بسبب التباين الثقافي والاجتماعي، ودرجة التطور الاقتصادي والتقني كما تتفاوت من بلد إلى أخر، ويكثر استخدامه في البلدان النامية. ولقياس الفقر هناك خطان

الأول: الخط الوطني للفقر:

وهو يقيس الفقر حسب مستوى البلد، معتمدا على العادات الاستهلاكية للأفراد ويحاول تبيان ظروف معيشة الفقراء استنادا إلى الحد الأدنى للاحتياجات الأساسية.(١)

الثاني: الخط الدولي للفقر:

ويستخدم للمقارنات الدولية، إذ يبين الفوارق القائمة بين الدول من حيث فقر القوة الشرائية وتقوم هذه الطريقة على أساس ان الفرد الذي لايمكنه الحصول على حزمة استهلاكية شاملة بقيمة دولار أمريكي في اليوم(مقوما بالقوة الشرائية الثابتة) يعد فقيرا.

ومع صدور تقارير التنمية البشرية لعام (١٩٩٧) اخذ مفهوم الفقر أبعادا جديدة تعدت معيار الدخل والحاجات الأساسية، ليتجسد في الحرمان من الفرص والخيارات والتي هي في غاية الأهمية للتنمية البشرية، وهي العيش حياة طويلة في صحة وإبداع، والاستمتاع بمستوى معيشي لائق وبالحرية والكرامة واحترام الذات، ويمكن القول إن الفقر حالة من الحرمان تتجلى في انخفاض استهلاك الغذاء وتدني الأوضاع الصحية والسكن والمستوى التعليمي وقلة الفرص وانعدام الأصول الرأسمالية والمدخرات، وعدم القدرة على مواكبة الآخرين.(٢) وقد عرف البيان الصادر عن القمة العالمي للأمم المتحدة حول التنمية الاجتماعية عام (١٩٩٥) مفهوم الفقر(الافتقار إلى الدخل المادي وموارد الإنتاج الكافية لضمان إشباع الحاجات الأساسية ولضرورية لمواجهة الحياة، وتجنب الجوع وسوء التغذية، والحرمان من الخدمات الأساسية كالصحة والتعليم وعدم الحصول على مصادر المياه النقية، والسكن الملائم إضافة الى عدم المشاركة في صنع القرار في الحياة المدنية والسياسية.(٣)

ومن الأبعاد الأساسية للفقر التي حددها البنك الدولي عام ٢٠٠٠/٢٠٠١هي الفرص وتتضمن غياب فرصة الوصول إلى أسواق العمل، الحصول على عمل، القدرات التي تعني غياب القدرة في الحصول على بعض الخدمات مثل التعليم والرعاية الصحية، الأمان الذي يعبر عن القابلية للتعرض إلى المخاطر الاقتصادية، العنف المدني والمنزلي، والتمكين الذي يعني عدم القدرة على المشاركة إبداء الرأي في الأسرة والمجتمع.

ويشار الى إن النمو الاقتصادي ضروري للتخفيف من الفقر لكنه شرط غير كافي مالم ترافقه فرص التشغيل ووصول الفقراء إلى الموارد والأصول المنتجة وتحسين فرص العيش الكريم.(٤)

ثالثا: مؤشرات الفقر:

توجد عدة مؤشرات لقياس الفقر منها مؤشر تعداد الرؤوس وفجوة الفقر وشدة الفقر بالإضافة إلى مؤشر الفقر البشري والذي يعكس هذا المؤشر تقارير التنمية البشرية الصادرة عن برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ويحدد أبعاد الفقر من أوجه ثلاث هي:

١.الحرمان من الحياة موفورة الصحة وتقاس بالاحتمال القائم عند الولادة لعدم البقاء على قيد الحياة حتى بلوغ سن الأربعين

٢. الحرمان من المعرفة والقراءة ويقاس بمعدل الأمية بين البالغين

٣.الحرمان من مستوى الرفاه الاجتماعي ويقاس بمتوسط النسبة المئوية لكل من المحرومين من مياه الشرب النقية، والعاجزين عن الوصول للرعاية الصحية، وناقصي الوزن لصفوف الأطفال دون سن الخامسة. (٥)

(١) وزارة التخطيط والتعاون الإنمائي, الجهاز المركزي للإحصاء,, العراق, التحليل الشامل للأمن الغذائي والفئات الهشة. 2014, ص٥

(٢) المصدر نفسه.

(٣) الامم المتحدة,اللجنة الاقتصادية الاجتماعية لغرب اسيا, البيان الختامي للقمة العالمية لمجتمع المعلومات, بيروت. ٢٠٠٤,ص٢٢

(٤).الامم المتحدة, تقرير التنمية البشرية, ٢٠١١م,ص٥٢.

(٥) وزارة التخطيط والتعاون الانمائي, تقرير الفقر لسنة ٢٠١٦, العراق, ص٢٣

رابعا: أسباب الفقر

بما أن الفقر مسألة نسبية يختلف من بلد لآخر ومن منطقة لأخرى، وله مفاهيم وأنواع متعددة فمن الطبيعي أن تختلف الأسباب التي تؤدي إلى حدوث الفقر، فقد قيل المثل (اذا عرف السبب بطل العجب)، ومعرفة أسباب الفقر ينتج عنه صياغة سياسات للقضاء عليه، وقد تختلف أسباب الفقر من دولة لأخرى، فالأسباب التي تؤدي إلى الفقر في الدول النامية تختلف عنها في الدول المتقدمة، فهناك مجموعة من

الأسباب سواء كانت مجتمعة أو جزء منها تؤدي إلى حدوث الفقر، وتكمن هذه الأسباب بصورة عامة في:

١ – انعدام الدخل، أو انخفاضه تحت مستوى خط الفقر، وقد يكون انخفاض الدخل بسبب انخفاض مستوى الأجور أو قبول الأفراد بأعمال غير مناسبة ذات أجور متدنية.

٢ – ضعف أداء المؤسسات الحكومية، والاجتماعية، فيما يخدم مصلحة الفئات الفقيرة والمهمشة في المجتمع.

٣ – الصدمات الاقتصادية التي قد يتعرض لها أفراد المجتمع، مثل الركود الاقتصادي وهذه عادة ما ينتج عنها الفقر المؤقت.

٤ – عدم امتلاك الأفراد لمختلف أنواع الأصول المادية والبشرية، والأصول المادية مثل(الأرض والادخار، وسهولة الوصول إلى القروض المالية)، أما الأصول البشرية مثل (المستوى الصحي والتعليمي الجيد، والمشاركة السياسية والاجتماعية والثقافية).[١]

٥ – ضعف الإنتاجية وعدم ملائمة قدرات الأفراد لمتطلبات سوق العمل، مثل انخفاض المهارة الفردية والتدريب.

٦. انتشار الجهل والأمية الذي شمل قطاعات واسعة من الشباب والنساء ممن تركوا الدراسة أما لغرض إكمال الخدمة العسكرية والدخول في ميدان العمل بالنسبة للشباب، وعدم القدرة على تغطية التكاليف المرافقة لعملية الدراسة كتوفير الملابس والحقائب والمواد القرطاسية إضافة لتكاليف النقل من وإلى المدرسة، وكذلك سيادة النظرة الخاطئة من عدم جدية الدراسة ونيل الشهادات العلمية مما أفرز العديد من الشباب الذين لا يمتلكون الشهادات العلمية التي تمكنهم من الحصول على الوظائف وتأمين مصادر العيش لهم ولعوائلهم.[٢]

٧. بعد بروز ظاهر التهجير الطائفي والذي شمل عدد كبير من العوائل العراقية من شتى الطوائف وفي مناطق مختلفة من العراق تسبب ذلك بمعاناة كبيرة وقاسية لتلك العوائل، وبالتالي زيادة نسبة الفقر وذلك لأن أغلب العوائل الهاربة من العنف الطائفي الذي حصد الكثير من أبناء البلد تركوا كل ما يملكونه من أموال ومساكن وحاجيات ومصادر للعيش وفروا بأنفسهم وأهاليهم خشية على البقية الباقية منهم من القتل، فاستوطنوا بذلك الخيام التي نصبت لهم في الأماكن المقفرة من ضواحي المدن يفتقدون لجميع مصادر الخدمات ومستلزمات العيش مما أوجد كوارث إنسانية تهدد تلك العوائل.[٣]

٨. تفشي ظاهرة الفساد الإداري والمالي الذي بات يزعزع كيان الدولة من النواحي الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، والتي تتمثل بالاختلاسات الضخمة التي تأخذ من المال العام وتذهب إلى الحسابات الشخصية للمسؤولين الحكوميين، وبالتالي تركز الأموال الضخمة في أيد فئة قليلة من المجتمع، وحرمان الأكثرية من الناس من الخدمات الضرورية من الماء والكهرباء والمشتقات النفطية على أنواعها وبالتالي إثقال كاهل المواطن العراقي في سبيل الحصول على تلك المستلزمات بأسعار باهضه مما أضاف أعباءً جديدة على أعبائه كاعتماد أغلب العوائل على كهرباء المولدات وشراء المشتقات النفطية بأعلى الأثمان. [٤]

---

(١) علي,مجيد احمد, دراسة السياسات المالية في معالجة مشكلة الفقر العراق, اطروحة دكتوراه غير منشورة,كلية الإدارة والاقتصاد,جامعة الكوفة, ٢٠١١, ص٦٥

(٢) ربيع نصر، الفقر في سورية مفاهيم بديلة، ندوة الثلاثاء الاقتصادية الرابعة والعشرون حول التنمية الاقتصادية والاجتماعية في سورية، جمعية العلوم, ٢٠١١,ص٣٤

(٣) محمد الرماني، الفقر حقيقته وأسبابه، دار الورقات العلمية ط ١، الرياض ٢٠٠٥.

(٤) عبد الرزاق الفارس، الفقر وتوزيع الدخل في الوطن العربي، مركز دراسات الوحدة العربية ط ١، بيروت ٢٠٠١,ص٦٣.

٩. الرواتب الضخمة التي يتمتع بها المسؤولون الحكوميون، بالإضافة إلى المبالغ الكبيرة التي تصرف على الحمايات الشخصية لهم وتكاليف الإيفادات التي أخذت حيزاً كبيرا من الميزانية العراقية، في حين يعاني الكثير من موظفي دوائر الدولة والمؤسسات الحكومية كالمعلمين على سبيل المثال من قلة الرواتب وعدم كفايتها لسد حاجات عوائلهم.

١٠. تركيز الحكومة العراقية الذي بات منصباً على النواحي الأمنية والعسكرية الذي دعي إلى إهمال المشاكل الاقتصادية التي يعاني منها المجتمع من ارتفاع الأسعار بصورة عامة وصعوبة الحصول على الوظائف، وكذلك اهمال الصناعة الوطنية الذي أصاب الكثير من المصانع والمعامل بالشلل نتيجة منافسة الكثير من البضائع الأجنبية التي غزت الأسواق العراقية.(١)

خامسا: خصائص الفقراء

تشكل مسألة تعريف الفقراء وتحديد خصائصهم خطوة وإلقاء الضوء على الأحوال المعيشية والاجتماعية، الاقتصادية، والثقافية للفقراء، حظوة التخفيف من حدة الفقر.

وقد وضع علماء الاجتماع والاقتصاد، مجموعة من الخصائص التي يعاني منها أفراد الأسرة الواحدة وهي:

١- الحرمان ٢- العزلة ٣- الاغتراب ٤- الاعتماد على الغير ٥- نقص الاصول الاقتصادية والخيارات ٦- الوهن ٧- عدم الاستقرار ٨- انخفاض نسبة المشاركة في صنع القرار

اضافة لذلك فأنهم حددوا، مجموعة من الخصائص التي يتميز بها المحرومون، ووصفهم بأنهم يعانون من "الفقر وتدني المرتبة الاجتماعية، والعزلة، والضعف البدني، والوهن، وموسمية العمالة والعجز، وقلة الحيلة والمهانة "(٢)

سادسا: الآثار الناجمة عن الفقر:

١. الاثار الاقتصادية:

من خلال المفاهيم التي سبق الاشارة إليها في ظاهرة الفقر، يتبين أنه ينطوي على عدم كفاية الدخل لتوفير الحاجات الضرورية التي توفر مستوى مقبول من المشاركة في مختلف نواحي الحياة، فالمستوى الصحي، التعليمي الجيد، التغذية، ، المسكن الملائم، كلها أمور ضرورية تضمن للفرد مشاركة فاعله في المجتمع، فسوء التغذية يؤدي إلى تدهور الأحوال الصحية، والمرض، وضعف القدرات الجسدية، والعقلية، ويؤدي إلى ضعف القدرة على العمل، مما يحرم الفرد من الالتحاق بسوق العمل، مما يؤدي إلى ضعف الإنتاج والإنتاجية، وجعل الفرد غير قادر على الاستمرار في حياة طويلة منتجة، ففي عام (٢٠١٦) كان هناك أكثر من (٢٥%) من سكان العراق صنفوا على أنهم فقراء، وأن نسبة عالية من هؤلاء الفقراء كانوا يعانون سوء التغذية.(٣) وقد أجريت دراسات عديدة أثبتت وجود علاقة سببية تبادلية بين المستوى الصحي الجيد النموالاقتصادي، كالدراسة التي اجرتها منظمة الامم المتحدة دراسة(عبدالله صادق امين)(الفقر في فلسطين وسياسات مكافحته)، اذ اثبتت هذه الدراسات ان المستوى الصحي له تأثير مباشر على الإنتاجية، حيث أن الصحة الجيدة تعطي الشخص القدرة على بذل مجهود أكبر في العمل خلال نفس وحدة الزمن، وتسمح للفرد بالتمتع بحياة إنتاجية أطول.(٤)

(كما أثبتت دراسة قامت بها وزارة التخطيط، والتي أجريت على ثلاث مناطق لمدينة بغداد لسنة (٢٠١٦)أن سوء التغذية يؤدي إلى حدوث إعاقة في القدرات العقلية، والبدنية للأطفال، وارتفاع معدل الوفيات بينهم، كما أثبتت دراسة أخرى، أن الصحة الجيدة، والتغذية السليمة، تجعل أداء الأطفال في المدارس أفضل، مما يؤدي إلى رفع مستوى إنتاجيتهم في المستقبل. (٥)

(١) محبوب الحق، ستار الفقر, ترجمة احمد فؤاد بلبع، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة ١٩٨٨.

(٢) الرفاعي,محمد عبدا لله، معوقات بيانات قياس الفقر، مداخلة ضمن فعاليات المؤتمر العربي الإحصائي الأول، المعهد العربي للتدريب والبحوث,١٣ نوفمبر ٢٠٠٧ – الإحصائية، عمان الأردن ١٢.

(٣) مصطفى,محمود عبد السلام، المعالجة الإسلامية للتخلف الاقتصادي، الوراق للنشر والتوزيع ط ١، عمان ٢٠١٤,ص١٤

(٤) مصطفي, احمد حامد رضوان، الفقر في ظل العولمة، الدار الجامعية للكتاب ط ١، الإسكندرية ٢٠١٢,ص١٦

(٥) وزارة التخطيط والتعاون الانمائي, تقرير الفقر لسنة ٢٠١٦ لبعض مناطق مدينة بغداد, العراق, ص٤٥

٢ . الآثار الاجتماعية والسياسية

يوجد عند الإنسان حاجات أخرى غير الحاجات الأساسية يطمح إلى إشباعها والوصول إليها، وقد صنف العالم ماسلو هذه الحاجات الى عدة اصناف سميت بهرم ماسلو والتي تبدا من الحاجات الضرورية وتنتهي بحاجات اخرى، مثل حاجات الانتماء، والتقدير، وتحقيق الذات، وما دامت الحاجات الأساسية غير مشبعة عنده فأنه لا يستطيع الانتقال إلى الحاجات الأخرى..(ويبقى الفقراء يناضلون من أجل إشباع الحاجات الأساسية، وقد لا يستطيعون إشباعها، مما يولد لديهم شعور باليأس والإحباط وعدم الانتماء للأسرة والمجتمع، وهذا يؤدي بدوره إلى التفكك الأسري والاجتماعي، ويجعل الفقراء يعيشون في حالة من عدم التفاعل الاجتماعي والانغلاق على أنفسهم، ويصبحون في عزلة اجتماعية دائمة، وقد يؤدي اليأس والإحباط المتولد عند الفقراء إلى مشاكل أسرية واجتماعية تؤدي إلى عدم الاستقرار السياسي والاجتماعي.[١]

لاسيما أن الفقر أصبح يشكل تحديا أخلاقيا لجميع دول العالم في الوقت الحاضر فانه يؤدي إلى المزيد من "مظاهر العنف السياسي" والاضطرابات السياسية وذلك بسبب التفاوت الكبير بين الأغنياء والفقراء في المجتمع، كما ويساعد الفقر على تعميق درجة الاستبداد والدكتاتورية للأنظمة الحاكمة في الكثير من دول العالم وخاصة الدول الفقيرة.[٢].

سابعا: العوامل المساعدة على تفاقم ظاهر الفقر:

١. غياب دور الدولة: يتمثل غياب الدولة في سوء اتخاذ القرار الاقتصادي، والسيطرة والتحكم بالموارد الاقتصادية والبشرية والتخطيط الاقتصادي الجيد والنهوض بعملية التنمية الاقتصادية والبشرية وصياغة سياسات اقتصادية وبرامج اجتماعية من شأنها التخفيف من حدة الفقر، ومن ثم القضاء عليه.

٢- البطالة: تعكس البطالة حجم الموارد الاقتصادية المعطلة في الاقتصاد، والتي يترتب عليها أضرارقتصادية واجتماعية جسيمة، ويعتبر العمل أحد المصادر المهمة للدخل وعنصرا مهما من عناصر الإنتاج فالبطالة تترافق مع انخفاض الدخل الفردي وبالتالي الفقر بشكل عام، وتشير النتائج المختلفة لمسح القوى العاملة التي قام بها الجهاز المركزي للإحصاء إلى ارتفاع معدلات البطالة في العراق حيث وصلت نسبة البطالة في عام(٢٠١٦) إلى حوالي (٣٧%) من مجموع القوى العاملة وعلى الرغم من العلاقة الطردية بين البطالة والفقر، إلا أن تقرير وزارة التخطيط لمكافحة الفقر أشار إلى أن الفقر ليس حكرا على المستثنيين من سوق العمل فقط، ولكن هناك انتشار للفقر بين العاملين والمشاركين في سوق العمل، ولكن معدلات الفقر بين العاملين أقل منها بين غير العاملين، وتعتبر الغالبية العظمى من أرباب الأسر الفقيرة مشاركة في القوى العاملة، وتصل مساهمتها بالفقر إلى حوالي (٥٦ %) وقد بلغ معدل الفقر بين غير المشاركين في القوة العاملة حوالي(٣٣ %) وهو يفوق نظيره بين الأفراد المشاركين في القوى العاملة حيث بلغ(٢٠ %) فقط. ويرجع السبب إلى قبول بعض العاملين بالأعمال ذات الأجر المنخفض والأعمال غير المناسبة بسبب الفقر.[٣]

ب- حجم الأسرة

تشير معظم الدراسات التطبيقية للفقر إلى وجود علاقة طردية بين عدد أفراد الأسرة ومستوى الفقر حيث يرتفع م عدل الفقر كلما زاد عدد أفراد الأسرة، كما أن لتركيبة الأسرة من حيث عدد الأطفال وعدد الإناث تأثير على معدل الفقر. فقد كان أقل معدل انتشار للفقر بين الأسر المكونة من أربعة أفراد من ضمنهم طفلين حيث بلغ هذا المعدل في سنة (٢٠١٦) حوالي(٩%). وقد يعود السبب إلى زيادة نفقات الأسرة الكبيرة على السلع الأساسية مع ازدياد عدد أفراد الأسر في ظل ثبات دخل رب الأسرة، وهذا ما يجعل هذه الأسر عرضة للفقر وعلى صعيد آخر فقد بلغ معدل الفقر بين الأسر التي تتألف من عشرة أفراد فأكثر في سنة(٢٠١٦)، حوالي(٣٢ %)

(١) لامين, عبدالله امين, الفقر في فلسطين وسياسات مكافحته, اطروحة غير منشورة، جامعه النجاح الوطنية, ٢٩٩٥,ص١٩,

(٢) العامري,ذكرى خليل, السكن العشوائي واثره في انتاج وتوزيع الماء الصالح للشرب في مدينة بغداد, رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة المستنصرية, كلية التربية الاساسية, قسم الجغرافية, ٢٠١٤, ص١٢٠,

(٣) وزارة التخطيط والتعاون الانمائي, تقرير الفقر لسنة ٢٠١٦, العراق, ص٦٥

وكان معدل الفقر بين الأسر التي يبلغ عدد أفرادها(٤-٥) أشخاص حوالي ١٣ %كما وتعتبر الأسرة التي تتكون من عشرة أفراد هي الأكثر إعسارا وتعاني من الفقر الشديد، وتزداد مساهمة الأسر الكبيرة الحجم في معدل الفقر، حيث استحوذت الأسر المكونة من عشرة أفراد على ثلث مجتمع الفقراء، ويعتبر ارتفاع عدد الأطفال في الأسرة مؤشر واضح على ارتفاع معدل الفقر فيها فقد بلغ معدل الفقر بين الأسر التي لديها (٧- ٨) أطفال حوالي(٣١ %) ويرتفع هذا المعدل إلى حوالي(٣٢ %) بين الأسر التي لديها(٩) أطفال.[١]

ج- الطلاق أو موت رب الأسرة

تعتمد غالبية الأسر في تلبية احتياجاتها الأساسية على دخل رب الأسرة، لذلك فان حالات الطلاق أو الترمل التي يمكن أن تعصف بالأسرة خلال مراحل حياتها، قد تؤدي إلى زيادة أعبائها الاقتصادية، وفقدان مصادر الدخل، مما يجعلها عرضة للفقر، ويلاحظ أن معدل انتشار الفقر بين هذه الفئات من المجتمع قد بلغ حوالي(٢٨ %) لسنة (٢٠١٦).

وتعتبر أسر الأرامل والمطلقات من أكثر الأسر احتياجا في المجتمع العراقي، وذلك بسبب عدم وجود الرجل والذي يعتبر المعيل الوحيد للأسرة، كما أن نظرة المجتمع للمرأة المطلقة أو الأرملة يجعلها مقيدة الحرية، والحركة، داخل المجتمع التي تعيش فيه، فقد شكلت أسر الأرامل والمطلقات والمهجورات التي تتلقى مساعدات من وزارة الشؤون الاجتماعية حوالي(٣٤ %) في مدينة بغداد كما تزداد شدة الفقر بين الأسر التي أربابها نساء عن الأسر التي أربابها رجال حيث أشار تقرير قسم الاحصاء لمكافحة الفقر لسنة (٢٠١٦) إلى أن(٧١ %) من الأسر التي تعيلها نساء تعاني من شدة الفقر مقابل(٥٣ %)من الأسر التي تعيلها رجال.[٢]

د- كبر السن

يبدو أن فئة الكبار في السن هم الأكثر عرضة للفقر مقارنة مع الفئات العمرية الأخرى، وذلك بسبب عدم قدرة هذه الفئة على الانخراط في سوق العمل، وغياب أنظمة الضمان الاجتماعي، والتقاعد، وتأمينات الشيخوخة التي تحمى هذه الفئة من التعرض للفقر لذلك يعتبر العمر أحد العوامل المهمة عند إعداد سياسات الرفاه الاجتماعي، ومن الجدير بالذكر أن نسبة الفقر بين الذين تبلغ أعمارهم(٦٥ سنة فأكثر) قد وصلت إلى حوالي(٢٠ %) من مجتمع الفقراء، في عام(٢٠١٦م)، في حين بلغت نسبة الفقر بين الفئات العمرية (٢١-٤٤) حوالي(١٨ %) لنفس السنة، ومما يزيد من سوء الأوضاع المعيشية لفئة الكبار في السن، هو اعتمادها على المساعدات الرسمية، أو على دعم من بعض أعضاء الأسرة، في ظل غياب الضمان الاجتماعي وتأمينات الشيخوخة.[٣]

هـ- التعليم

تعتبر علاقة التعليم بالفقر علاقة جدلية إلى حد ما، إلا أنه لوحظ أن هناك علاقة عكسية بين المستوى التعليمي والفقر. اذ ينخفض معدل الفقر كلما ارتفع المستوى التعليمي وخاصة التعليم العالي، فقد بلغ معدل الفقر بين الأفراد الذين لم يتموا المرحلة الابتدائية من التعليم حوالي(٢٨، %) لسنة(٢٠١٦) ويفوق هذا المعدل بحوالي أربعة أضعاف معدل انتشاره بين الذين حصلوا على شهادة المتوسطة، والاعدادية، والكلية والشهادات العليا اذ يلاحظ أن الفقر ينخفض بشكل يتماشى مع الارتفاع في مستوى التحصيل العلمي ومن ناحية أخرى فقد أشار مشروع تقدير الفقر بالمشاركة إلى أن هناك شبه إجماع من قبل الأسر الفقيرة على أن الواسطة والمحسوبية والفساد الإداري والمالي المنتشر في مؤسسات وأجهزة الدولة أحد العوامل التي تؤدي إلى الفقر، بالإضافة إلى الحرمان من الوصول إلى الخدمات الأساسية مثل التعليم والعلاج.

حيث أشار تقرير الفريق الوطني لمكافحة الفقر إلى أن حوالي(٢٦%) من الأسر التي لا تستطيع الوصول إلى خدمة شبكة المجاري كانت فقيرة في عام (٢٠١٦) مقارنة بحوالي(١٧ %)بين الأسر التي تحصل على هذه الخدمات، كما وتشكل الفئات المحرومة من هذه الخدمة حوالي(٥٤ %) من مجتمع الفقراء، كما وتبلغ فجوة انتشار الفقر حوالي(٥ %) بين الأسر التي تحصل على خدمة العلاج في المستشفيات الحكومية وتلك المحرومة من هذه الخدمة، وقد يرجع السبب في ذلك إلى تركز هذه الخدمات في المدن

(١) امانة بغداد, دائرة بلدية الصدر الاولى والثانية, تقرير السكن العشوائي, ٢٠١٧م, ص١٢
(٢) وزارة التخطيط والتعاون الانمائي, تقرير الفقر لسنة ٢٠١٦, العراق, ص٦٥.
(٣) المصدر نفسه.

الرئيسية. في سنة ٢٠١٠ قياس شدة الفقر المتعدد الابعاد: استحدث البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة مؤشر الفقر متعدد الأبعاد الذي يشير إلى نسبة الفقراء وعدد أوجه الحرمان التي يعانون منها، وقد جاء هذا الدليل ليكمل المقاييس الأخرى التي تعتمد على الدخل أساسا. كما أن دليل الفقر المتعدد الأبعاد يعتبر وسيط هام في توجيه السياسة العامة لأنه يحدد أوجه الحرمان المتداخلة لدى الأسر في الأبعاد الأساسية الثلاثة التي يشملها دليل التنمية البشرية ويعوض دليل الفقر البشري الذي أطلق سنة ١٩٩٧ ولوحظ بأنه لا يحدد عدد الأفراد أو الأسر أو مجموعة السكان التي تعيش مختلف أوجه الحرمان لأنه يقيس متوسطات الحرمان في الصحة والتعليم ومستوى المعيشة.(١)

ويشير دليل الفقر متعدد الأبعاد لهذه الثغرة لأنه يقيس عدد الأشخاص الذين يعيشون أوجه حرمان متداخلة، كما انه يمثل عدد السكان الذين يعانون من الفقر متعدد الأبعاد. وتشير الإحصائيات العالمية أن عدد السكان الذين يتعرضون لمختلف أوجه الحرمان ويعانون من فقر متعدد الأبعاد يقدر بـ (١، ٥٦) مليار شخص وهو ما يمثل حوالي(٣٠ %) من إجمالي سكان العالم.

وحددت هذه الابعاد بكل من:

١. بعد مستوى المعيشة الذي يتمثل بعدة مستويات هي

أ – عدم الحصول على مياه شرب نظيفة

ب– عدم الحصول على الكهرباء

ت– عدم الحصول على مرافق صحية

ث– استخدام الوقود الغير نظيف (فحم، الحطب)

ج–السكن في منزل سقفه من خشب اومن صفيح

ح– عدم امتلاك وسيلة نقل (سيارة، دراجة هوائية)

خ– عدم توفر سلع منزلية ضرورية (ثلاجة، تلفاز، طباخ، هاتف)

٢. بعد الصحة والذي يشمل مستويين هما:

أ– وجود احد افراد الاسرة يعاني من سوء التغذية

ب– حدوث حالة وفاة في الاسرة

٣. بعد التعليم ويتحدد بمستوى التعليم لأفراد الاسرة

٤. التسول (٢)

مجتمع الدراسة والعينة:

يمثل مجتمع الدراسة الأسر التي تتلقى مساعدات من وزارة الشؤون الاجتماعية، على اعتبار أن الذين يتلقون مساعدات من هذه المؤسسات يصنفون على أنهم فقراء، ونظرا لصعوبة إخضاع كافة عناصر مجتمع الدراسة لعملية البحث الميداني فقد تم سحب عينة عنقودية عشوائية غير منتظمة عددها(١٠) أسرة من مجتمع الدراسة والبالغ حوالي(١٠٠) أسرة، وقد مثلت العينة (١٠%) من مجتمع الدراسة.

نبذة مختصرة عن حي طارق: نشأ هذا الحي في سنة(١٩٧٥م) حيث بني الفقراء الذين لجأوا الى هذه المنطقة بيوتا بسيطة من بقايا ما يرمى من أنقاض المباني من العاصمة من العلب الفارغة وتلال النفايات، وحينها كان يطلق على هذه المنطقة(مقاطعة/تلول السديرية)، ثم سميت(حي التنك) وحديثا أطلق عليها(حي طارق، أو حي المهدي).(٣)

(١) وزارة التخطيط والتعاون الانمائي, تقرير الفقر لسنة ٢٠١٦ لبعض مناطق مدينة بغداد, العراق, ص٤٥.

(٢) عبد الرزاق الفارس، الفقر وتوزيع الدخل في الوطن العربي، مركز دراسات الوحدة العربية ط ١، بيروت ٢٠٠١.

(٣) امانة بغداد, دائرة بلدية الصدر الاولى والثانية, تقرير السكن العشوائي, ٢٠١٧م, ص١٢

ويعود أصل هذه المنطقة الى كونها أرضا زراعية تعود ملكيتها الى بيت الاورفلي وقد بيعت على أساس دونمات زراعية بسندات مسجلة وبمساحات تتراوح ما بين(٦٠٠-٣٠٠٠م٢) ملكا صرفا، ليتم بيعها فيما بعد للمواطنين وبمساحات صغيرة من خلال اشتراك مجموعة منهم بسند ملكية(مشاع) يبقى باسم المالك الأصلي.

وتطور هذا الحي ليشمل المنطقة الموجودة الى جانبه وهي عبارة عن مساحة كبيرة من الأرض تعود ملكيتها الى الدولة التي تم الاستيلاء عليها من قبل المتجاوزين بعد أحداث سنة(٢٠٠٣م)، لتظهر في هذه المنطقة أحياء ثانوية هي (المنتظر، والرضا) التي ضمت فيما بعد الى حي(الاورفلي) بموجب قرار من قبل الوكيل البلدي لأمانة بغداد ويقع هذا الحي خلف السدة الترابية في الجهة الشرقية من مدينة الصدر ويحتوى هذا على محلتين سكنيتين(٥٧٣، و٥٧٥)، إضافة الى حي(الرضا، والمنتظر) وتراوحت مساحة قطعه السكنية بين(٥٠م٢.٢٠٠م٢)، وبلغ عدد الوحدات السكنية(العشوائية) مقدار(٨٣١٨) وحدة سكنية عشوائية سنة(٢٠١٣م)، أما مساحته فبلغت (٥٥,٠٨)هكتار. [١]

خصائص الفقراء في مدينة الصدر (حي طارق):

تختلف مستويات الفقر وشدته باختلاف الخصائص والمتغيرات الديموغرافية والاقتصادية والاجتماعية للأسرة الفقيرة، بحيث تعاني بعض الأسر من شدة الفقر أكثر من غيرها نظرا لاختلاف هذه المتغيرات، ويمكن تقسيم هذه الخصائص إلى ديموغرافية، اجتماعية واقتصادية.

الخصائص الديموغرافية:

أ- **حجم الأسرة:** تشير نتائج الدراسة إلى أن نسبة أسر العينة التي يبلغ حجمها (١-٤) أفراد كان حوالي (٣٠%) وان حوالي (٤٠%) من أسر العينة بلغ حجمها(٥-٨)أفراد كما أن حوالي(٣٠%)من أسر العينة يبلغ عدد أفرادها تسعة أفراد فأكثر، جدول (١)أي أن حوالي ثلاث أرباع أسر العينة في حي طارق ذات حجم كبير، وبالتالي فهي تحتاج إلى دخل أكثر مما تحتاجه الأسر صغيرة الحجم لتغطية نفقاتها الأساسية، ويشار إلى أن المساعدات التي تحصل عليها الأسرة الفقيرة لا تكفي لتوفير الحد الأدنى من الحاجات الأساسية لهذه الأسر والذي يزداد مع ازدياد عدد أفراد الأسرة، وهذا يجعل الأسرة الكبيرة الحجم تعاني بشكل كبير من شدة الفقر.

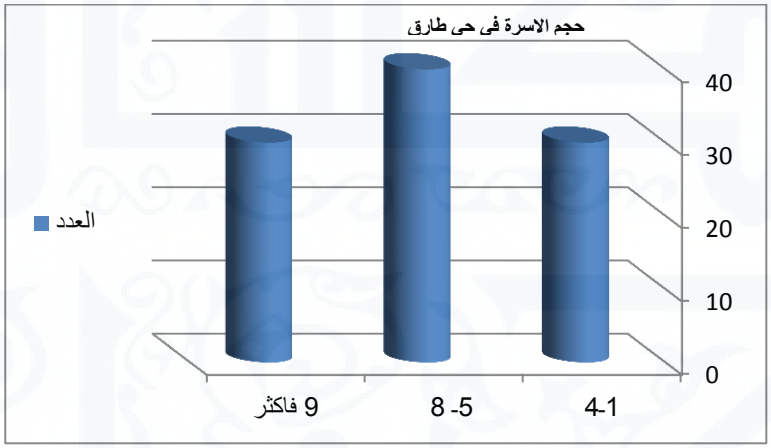
جدول (١) حجم الاسرة في حي طارق

حجم الاسرة / فرد	العدد	%
٤.١	٣	٣٠
٨ .٥	٤	٤٠
٩ فاكثر	٣	٣٠
المجموع	١٠	١٠٠

المصدر: الجدول من عمل الباحثة بالاعتماد على الدراسة الميدانية

(١) المصدر نفسه.

شكل (١) حجم الاسرة في حي طارق



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

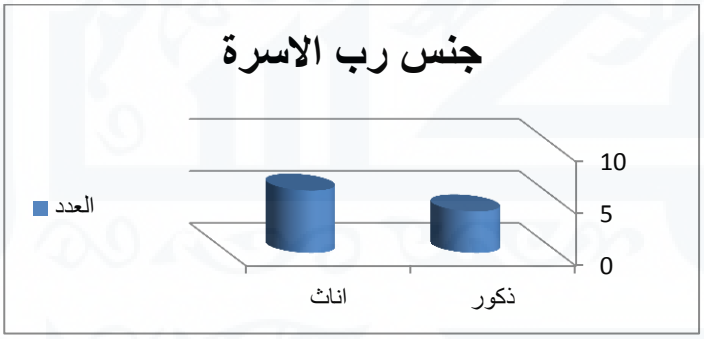
ب – **جنس رب الأسرة:** يتبين من نتائج الدراسة أن هناك(٤٠%)من أسر العينة يعيلها رجل، وهذه النسبة تعتبر مؤشر على أن الفقر ليس مقتصرا على الأسر التي تعيلها نساء، بل أن الأسرة التي يعيلها رجل هي أيضا معرضة للفقر، وذلك بسب المرض، أو الإعاقة، أو كبر السن، أو عدم الحصول على فرصة عمل يستطيع رب الأسرة من خلالها الإنفاق على أسرته وتوفير احتياجاتها الأساسية كما وتبين النتائج أن حوالي(٦٠%) من أسر العينة تعيلها نساء، جدول(٢). وعلى الرغم من أن الأسر التي تعيلها نساء لها حق الأولوية في الحصول على مساعدات من وزارة العمل الشؤون الاجتماعية، إلا أنها تعاني من شدة الفقر، وذلك بسبب عدم استطاعة المرأة في حي طارق من الالتحاق بسوق العمل، خصوصا أن حوالي(٦٠ %) من هؤلاء النساء ربات بيوت غير منخرطات بسوق العمل. وتشير نتائج الدراسة إلى أن مساهمة المساعدات بكافة أشكالها في تلبية احتياجات الأسرة الفقيرة التي ترأسها امرأة كانت حوالي(٦٠%) مقابل(٤٠ %) للأسر الفقيرة التي يعيلها رجل، ويعود السبب في ذلك إلى صغر حجم الأسرة التي ترأسها امرأة.

جدول (٢) جنس رب الاسرة في حي طارق

جنس رب الاسرة	العدد	%
ذكور	٤	٤٠
اناث	٦	٦٠
المجموع	١٠	١٠٠

المصدر: الجدول من عمل الباحثة بالاعتماد على الدراسة الميدانية

شكل (٢) جنس رب الاسرة في حي طارق



المصدر: الشكل من عمل الباحثة بالاعتماد على جدول(٢)

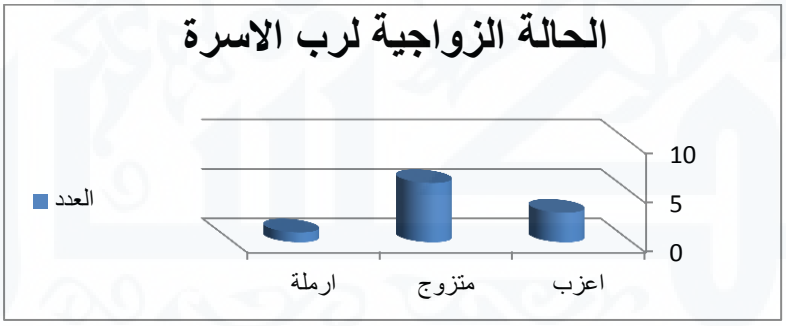
ج- **الحالة الزواجية لرب الأسرة:** تبين نتائج الدراسة أن (٣٠ %) من الأسر الفقيرة في العينة يعيلها أفراد غير متزوجين وحوالي (٦٠%) من أرباب الأسرة الفقيرة متزوجون، وحوالي(٧ %) رب أسرة مطلق، وقد بلغت نسبة الأسر الفقيرة التي تعيلها أرملة حوالي (٣%) من أسر العينة، حيث أن حوالي (١٠%) من الأسر التي تعيلها نساء من الأرامل والمطلقات، وبالتالي فان فئة الأرامل والمطلقات قد فقدت مصدر دخلها بفقدانها المعيل الوحيد للأسرة وهو الزوج، مما جعلها تعاني الفقر وتعتمد بشكل رئيس على المساعدات وجدول (٣) وشكل (٣).

جدول (٣) الحالة الزواجية لرب الاسرة

الحالة الزواجية	العدد	%
اعزب	٣	٣٠
متزوج	٦	٦٠
ارملة	١	١٠
المجموع	١٠	١٠٠

المصدر: الجدول من عمل الباحثة بالاعتماد على الدراسة الميدانية

شكل (٣) الحالة الزواجية لرب الاسرة في حي طارق



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

د- **عمر رب الأسرة:** تعتبر فئة كبار السن من أكثر الفئات العمرية عرضة للفقر، في ظل غياب أنظمة الضمان الاجتماعي، وأنظمة التقاعد المناسبة، والتأمين ضد العجز والشيخوخة في حي طارق، ويواجه الكبار في السن صعوبات للانخراط في سوق العمل لاسيما أنهم وصلوا إلى مرحلة من العمر أصبحوا فيها غير قادرين على العمل، فقد بينت نتائج الدراسة أن حوالي(٢٠%) من أرباب الأسر الفقيرة من العينة تبلغ أعمارهم ٦٥ سنة فأكثر، وأن حوالي(٥٠%)من أرباب الأسر في العينة ضمن الفئة العمرية

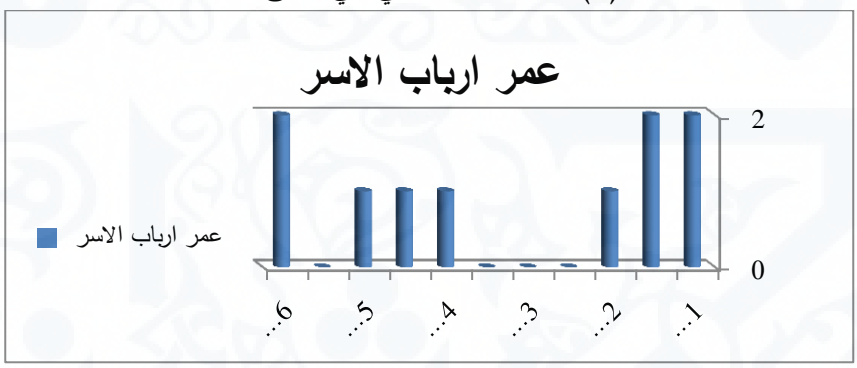
(١٥-٣٤) سنة، ونحو(٢٠%) ضمن الفئة العمرية (٤٥-٥٤) سنة، ، في حين بلغت نسبة الأسر التي يعيلها أشخاص ضمن الفئة العمرية (٥٥-٦٤) حوالي (١٠%) جدول (٤)

جدول (٤) عمر رب الاسرة في حي طارق

عمر رب الاسرة	العدد	%
١٩.١٥	٢	١٠
٢٤.٢٠	٢	٢٠
٢٩.٢٥	١	٢٠
٣٤.٣٠	–	–
٣٥-٣٩	–	–
٤٠-٤٤	–	–
٤٥-٤٩	١	١٠
٥٠-٥٤	١	١٠
٥٥-٥٩	١	١٠
٦٠-٦٤	–	–
٦٥فاكثر	٢	٢٠
المجموع	١٠	١٠٠

المصدر: الجدول من عمل الباحثة بالاعتماد على الدراسة الميدانية

شكل (٤) عمر رب الاسرة في حي طارق



المصدر: الشكل من عمل الباحثة بالاعتماد على جدول (٤)

صورة (١) احد ارباب اسر العينة

المصدر: الدراسة الميدانية اخذت الصورة بتاريخ (٢٠١٧/٥/٢١)

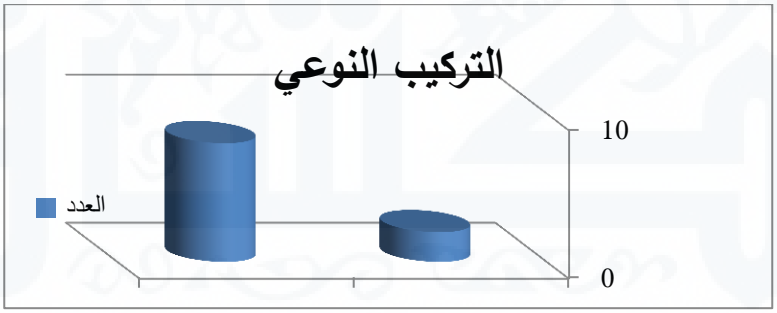
هـ- عدد الذكور والإناث في الأسرة: تبين نتائج الدراسة أن (٨٠%) من أسر العينة يوجد لديها إناث في الأسرة، أي أن الغالبية العظمى من أسر العينة تضم إناث، وأن الأسر التي لا تضم إناث نسبتها حوالي (٢٠%) من أسر العينة وهذا بدوره قد يزيد من شدة الفقر، وخاصة أن أغلب الإناث لا يستطعن العمل خارج المنزل ومساعدة الأسرة وتخفيف أعباء الإنفاق بسبب العادات والتقاليد التي تمنع الاناث من العمل، والسبب الثاني لعدم توفره.

جدول (٥) التركيب النوعي للأسر في حي طارق

التركيب النوعي	العدد	%
ذكور	٢	٢٠
اناث	٨	٨٠
المجموع	١٠	١٠٠

المصدر: الجدول من عمل الباحثة بالاعتماد على الدراسة الميدانية

شكل (٥) التركيب النوعي لأسر حي طارق



المصدر: الشكل من عمل الباحثة بالاعتماد على جدول(٥)

الخصائص الاجتماعية والاقتصادية:

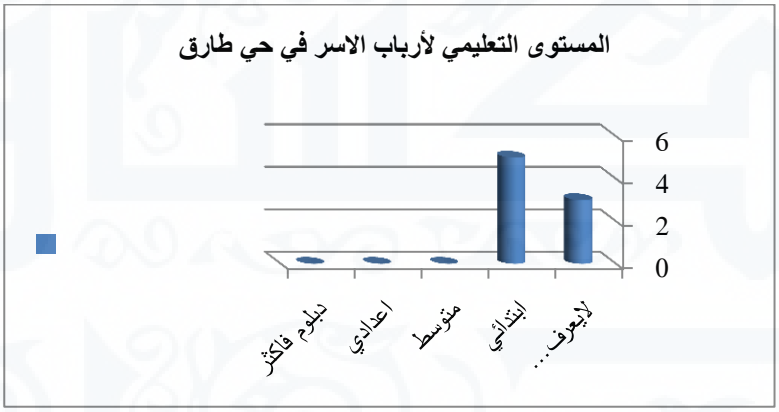
أ- **المستوى التعليمي لرب الأسرة:** وعلى صعيد المستوى التعليمي لرب الأسرة الفقيرة في حي طارق، تبين نتائج الدراسة أن حوالي(٣٠%) من أرباب الأسر الفقيرة في العينة أميون، لا يجيدون القراءة والكتابة، وأن حوالي(٥٠ %) رب أسرة حاصل على تعليم ابتدائي وحوالي(١٢%) حاصل على تعليم إعدادي، ونحو(٨%) حاصل على دبلوم متوسط، وتعد هذه النسبة مؤشراً على انخفاض المستوى التعليمي للفقراء، حيث أنه يلاحظ من النسب السابقة أن أكثر من(٨٢%) من أرباب الأسر في العينة مستواها التعليمي أقل من الدبلوم، وتجدر الإشارة هنا إلى أن الدخل يزداد مع ارتفاع المستوى التعليمي لرب الأسرة الفقيرة، مما يؤكد على أن ارتفاع المستوى التعليمي يؤدي إلى تحسن في مستوى المعيشة بسبب ارتفاع الدخل، وبالتوالي تخفيف حدة الفقر ومن ناحية ثانية فأن الفقر يؤدي الى عدم القدرة على اتمام التعليم الجامعي للذكور مما يدفعهم للزواج المبكر والذي بدوره يساعد على اعادة انتاج الفقر.

جدول (٦) المستوى التعليمي لأرباب الاسر في حي طارق

المستوى التعليمي لرب الاسرة	العدد	%
لا يعرف القراءة والكتابة	٣	٣٠
ابتدائي	٥	٥٠
متوسط	صفر	
اعدادي	٠,١٢	١٢
دبلوم فاكثر	٠,٨	٨
المجموع	١٠	١٠٠

المصدر: الجدول من عمل الباحثة بالاعتماد على الدراسة الميدانية

شكل (٦) المستوى التعليمي لأرباب الاسر في حي طارق



المصدر: الشكل من عمل الباحثة بالاعتماد على جدول(٦)

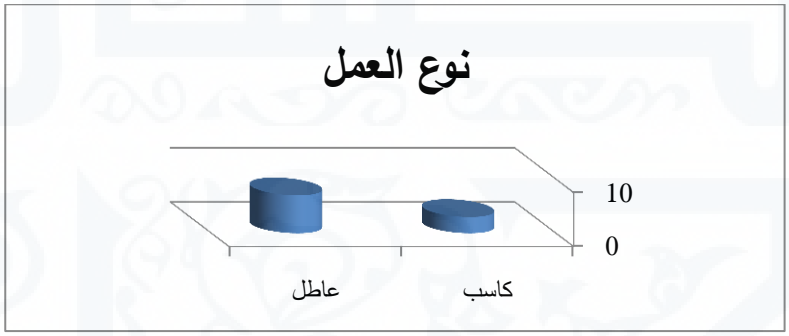
ب- الحالة العملية لرب الأسرة: تشير نتائج الدراسة إلى أن (٣٠%) من ارباب الأسر فيها يعمل، وهذا يدل على أن الفقر ليس مقتصرا على الذين لا يعملون فقط، بل أن هناك أشخاص يعملون ولكنهم فقراء ويعود السبب إلى عدم انتظام العمل الذين يعملون فيه، وانخفاض الدخل المتأتي من هذا العمل، وعدم كفايته لتلبية الاحتياجات الأساسية للأسرة، وهناك (٧٠%) ممن يعيلون الأسر الفقيرة عاطلين عن العمل، بالرغم من قدرتهم على العمل وبحثهم عنه، مما يعكس الآثار السلبية التي لحقت بمستوى معيشة العاملين جراء عدم وجود نظام للضمان الاجتماعي، والتأمين ضد العجز والشيخوخة، وهناك (٢٠%) رب أسرة متقاعد، وحوالي (٦٠%) ربة بيت، وهذا يجعل من البطالة سبب رئيسي للفقر، وبالتالي فان هذه الأسر مضطرة للاعتماد على المساعدات من وزارة العمل الشؤون الاجتماعية، أو من المؤسسات الأهلية والأجنبية، أو من الأهل والأقارب، بالرغم من عدم كفاية هذه المساعدات.

جدول (٧) الحالة العملية لأرباب الاسر في حي طارق

نوع العمل	العدد	%
موظف	صفر	صفر
كاسب	٣	٣٠
عاطل	٧	٧٠
المجموع	١٠	١٠٠

المصدر: الجدول من عمل الباحثة بالاعتماد على الدراسة الميدانية

شكل (٧) الحالة العملية لارباب في حي طارق



المصدر: الشكل من عمل الباحثة بالاعتماد على جدول (٧)

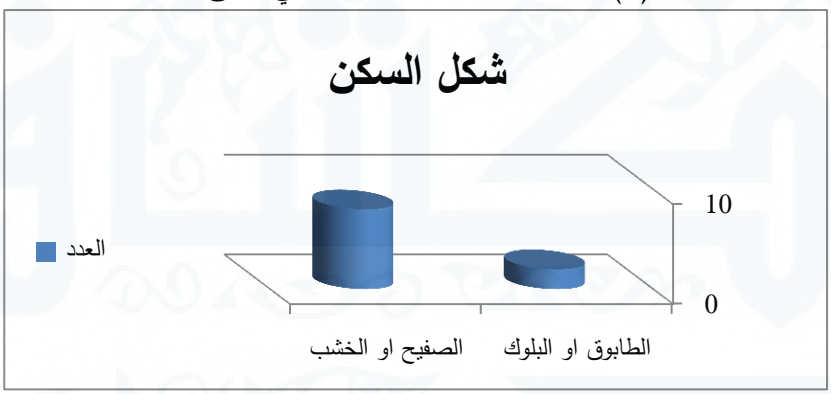
د- شكل السكن: يتبين من نتائج الدراسة أن حوالي (٨٠%) من أسر العينة تسكن في بيوت من الصفيح، ونسبة (٢٠%) منهم يسكن في بيوت من الطابوق والبلوك مما يدل على ان هذه المناطق تعاني من شدة فقر شديدة لاسيما ان هذه المنطقة هي بالأصل منطقة عشوائية تقع خارج الحدود البلدية لمدينة بغداد.

جدول (٨) شكل السكن لأسر حي طارق

شكل السكن	العدد	%
الطابوق او البلوك	٢	٢٠
الصفيح او الخشب	٨	٨٠
المجموع	١٠	١٠٠

المصدر: الجدول من عمل الباحثة بالاعتماد على الدراسة الميدانية

شكل (٨) شكل الوحدات السكنية لأسر حي طارق



المصدر: الشكل من عمل الباحثة بالاعتماد على جدول(٨)

صورة (٢) حالة الوحدات السكنية لحي طارق

المصدر: الدراسة الميدانية اخذت الصورة بتاريخ (٢٠١٧/٥/٢٢)

صورة(٣) حالة الوحدات السكنية لحي طارق

المصدر: الدراسة الميدانية اخذت الصورة بتاريخ (٢٠١٧/٥/٢٢)

هـ . امتلاك الاسرة للسلع المنزلية الضرورية:

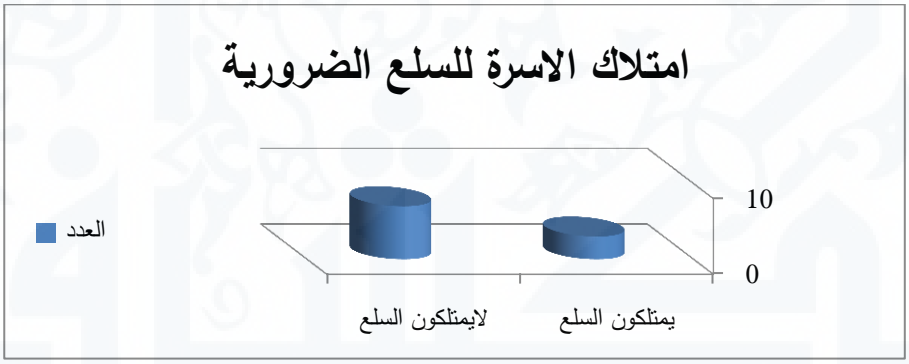
هناك حوالي(٧٠%) لا يملكون ابسط السلع الضرورية المنزلية (تلفاز. ثلاجة، هاتف، طباخ) مما يؤكد على ان هذه الاسرة تفتقد الى ابسط مستلزمات العيش وتعاني من فقر شديد يجعلها لا تستطيع الحصول على هذه السلع و(٣٠%) يملكون هذه السلع.

جدول (٩) امتلاك الاسرة للسلع المنزلية الضرورية:

امتلاك الاسرة للسلع الضرورية(ثلاجة، هاتف، طباخ، تلفاز)	العدد	%
يمتلكون السلع	٣	٣٠
لا يمتلكون السلع	٧	٧٠
المجموع	١٠	١٠٠

المصدر: الجدول من عمل الباحثة بالاعتماد على الدراسة الميدانية

شكل (٩) امتلاك الاسرة للسلع المنزلية الضرورية



المصدر: الشكل من عمل الباحثة بالاعتماد على جدول(٩)

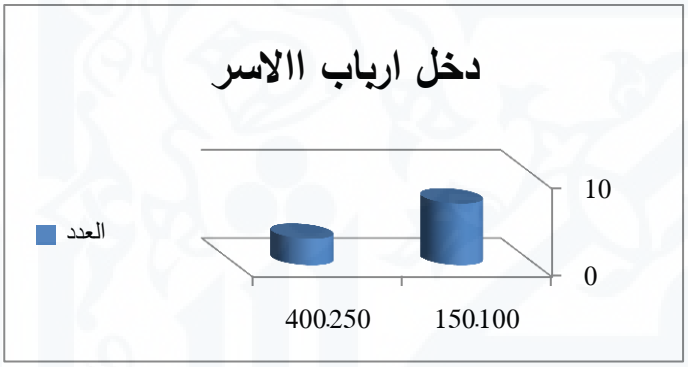
دخل رب الاسرة: تبين من الدراسة ان ما يقارب (٧٠%) من ارباب الاسرة يبلغ متوسط دخلهم الشهري بين (١٥٠.١٠٠) الف دينار وان (٣٠%) منهم يبلغ متوسط دخلهم الشهري بين(٤٠٠.٢٥٠) الف دينار مما يدل على ان الغالبية العظمى منهم يعيشون في فقر شديد ولايتجاوز دخلهم اليومي عن (٢٠٠٠) دينار.

جدول (١٠) دخل ارباب الاسر في حي طارق

دخل رب الاسرة	العدد	%
١٥٠.١٠٠	٧	٧٠
٤٠٠.٢٥٠	٣	٣٠
المجموع	١٠	١٠٠

المصدر: الجدول من عمل الباحثة بالاعتماد على الدراسة الميدانية

شكل(٩) دخل ارباب الاسر في حي طارق



المصدر: الشكل من عمل الباحثة بالاعتماد على جدول(١٠)

هـ – التسول

بالرغم من تردي الأوضاع المعيشية وشدة المعاناة التي تعيشها الأسر الفقيرة في حي طارق، إلا أنها تأبى من سؤال الآخرين، حيث تعتبر أن سؤال الآخرين فيه نوع من الذل والإهانة، حيث أفادت نتائج الدراسة أن(٣٠ %) من أرباب الأسر في العينة كانت تتسول بسبب الفقر.

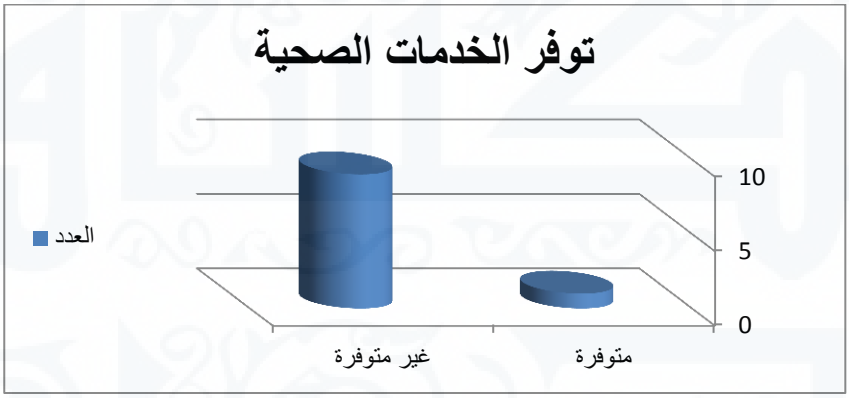
وتوفر الخدمات الصحية: تبين من الدراسة ان غالبية الاسرة في هذه المناطق تفتقد الى الحصول على الخدمات الصحية بسبب عدم توفر مراكز صحية قريبة من المنطقة مما يضطرها الى الذهاب الى المراكز الصحية البعيدة من المنطقة وبالتالي سيكون في ذلك تكلفة عالية عليهم بسبب اجور النقل اذ ان اقرب مركز صحي يبعد مسافة (٣كم) عنهم لاسيما ان هذه المنطقة تعد من المناطق العشوائية التي تفتقر الى خدمات الصحة.

جدول (١١) توفر الخدمات الصحية في حي طارق

توفر الخدمات الصحية	العدد	%
متوفرة	١	١٠
غير متوفرة	٩	٩٠
المجموع	١٠	١٠٠

المصدر: الجدول من عمل الباحثة بالاعتماد على الدراسة الميدانية

شكل (١١) توفر الخدمات الصحية في حي طارق



المصدر: الشكل من عمل الباحثة بالاعتماد على جدول(١١)

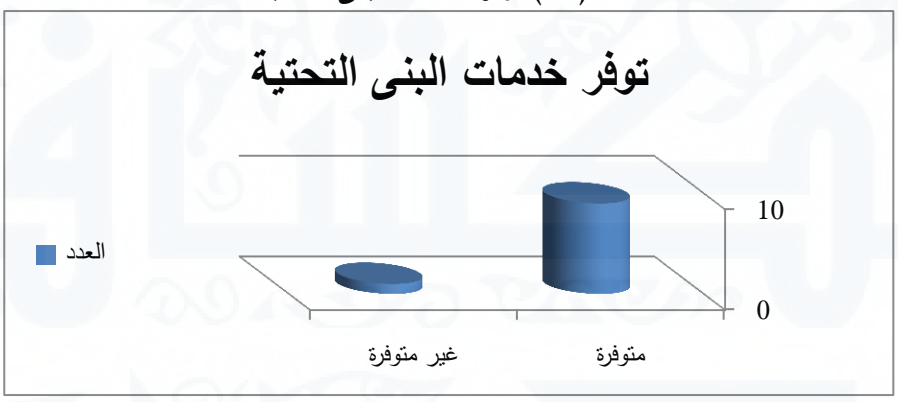
ز. خدمات البنى التحتية (كهرباء، ماء، صرف صحي): تبين من خلال الدراسة ان نسبة (٩٩%)من الاسر تفتقد الى خدمات البنى التحتية الماء، كهرباء، شبكات الصرف الصحي اذ ان هذه المناطق هي بالأصل مناطق عشوائية تؤمن احتياجاتها من هذه الخدمات عن طريق التجاوز على المناطق القريبة منها هذا بالنسبة الى خدمات الكهرباء، آما بالنسبة لمياه الشرب فقد تبين انه لاوجود لمياه شرب صحية وضمن المواصفات الجيدة اذ ان هذه المناطق تؤمن احتياجاتها من الماء عن طريق التجاوز على انبوب الماء الرئيسي الغير معالج قبل دخوله الى محطات التصفية، مما ادى الى اصابة العديد منهم بأمراض (الكلى، الاسهال) بسبب تلوث هذه المياه

جدول (١٢) توفر الخدمات البنى التحتية

توفر خدمات البنى التحتية	العدد	%
متوفرة	٩	٩٠
غير متوفرة	١	١٠
المجموع	١٠	١٠٠

المصدر: الجدول من عمل الباحثة بالاعتماد على الدراسة الميدانية

شكل (١٢) توفر خدمات البنى التحتية



المصدر: الشكل من عمل الباحثة بالاعتماد على جدول(١٢)

صورة (٤) تجاوز الاسر على الانبوب الرئيسي للماء

المصدر: الدراسة الميدانية اخذت الصورة بتاريخ (١٢م٤/٢٠١٧)

صورة (٥) شبكات الصرف الصحي المكشوفة لحي طارق

المصدر: الدراسة الميدانية اخذت الصورة بتاريخ (١٢م٤/٢٠١٧)

الاستنتاجات:

ومن خلال الدراسة الميدانية للباحثة توصلت الى الاستنتاجات الاتية:

١. انعدام الدخل، أو انخفاضه تحت مستوى خط الفقر، اذ بلغ مؤشر خط الفقر المطلق في العراق والمقدر بـ٩٦٤٩٦ ديناراً شهرياً نستنتج، ان هذه الاسر تعاني من شدة الفقربسبب انخفاض دخلها الشهري الذي لايتجاوز ٥٠ الف شهريا. وقد يكون إنخفاض الدخل بسبب انخفاض مستوى الأجور أو قبول الأفراد بأعمال غير مناسبة ذات أجور متدنية.
٢. ضعف أداء المؤسسات الحكومية والاجتماعية، فيما يخدم مصلحة الفئات الفقيرة والمهمشة في المجتمع.
٣. الصدمات الاقتصادية التي قد يتعرض لها أفراد المجتمع، مثل الركود الاقتصادي وهذه عادة ما ينتج عنها الفقر المؤقت.
٤. عدم امتلاك الأفراد لمختلف أنواع الأصول المادية والبشرية، والأصول المادية مثل(الأرض والادخار، وسهولة الوصول إلى القروض المالية)، أما الأصول البشرية مثل (المستوى الصحي والتعليمي الجيد، والمشاركة السياسية والاجتماعية والثقافية).
٥. ضعف الإنتاجية وعدم ملائمة قدرات الأفراد لمتطلبات سوق العمل، مثل انخفاض المهارة والتدريب التعليم.
٦. وجود علاقة طردية بين حجم الاسرة وحجم متطلباتها، لاسيما وأن ما يقارب (٧٥%) من اسرة منطقة الدراسة ذات حجم كبيرة.
٧. زيادة عدد الاناث في الاسر، إذ بلغت نسبة الاناث ٨٠% من حجم العينة وان (٦٠%) من اسر العينة تعيلها النساء وهذا من شأنه ان يزيد من مستوى الفقر في منطقة الدراسة.
٨. ارتفاع نسبة كبار السن في منطقة الدراسة وهم ارباب الاسر مع وجود عدد آخر من العاملين لكن بعمل غير منتظم وآخرين قاعدين عن العمل ولكن لا عمل لهم مما ينعكس سلباً على المستوى المعيشي لتلك الاسر.

٩. انخفاض مستوى الدخل الشهري للاسر مما يترتب عليه عدم امتلاكهم لابسط السلع الضرورية والاساسية للمنزل.

١٠. انعكاس اثار الفقر الشديد في حي طارق على المواد البناء المستعملة في البناء، إذ كانت الغالبية العظمى من المنازل تبنى من الصفيح وبدرجة اقل منها بالطابوق والبلوك.

التوصيات:

١. توفير شبكات الأمان الاجتماعي متمثل بحزمة من الأمان الاجتماعي مثل تخصيص رواتب شهرية لهذه الاسر.

٢- العمل على زج الفقراء والعاطلين عن العمل في دورات مجانية لتدريبهم.

٣. تمويل وتنمية المشاريع الصغيرة للأسر الفقيرة ولا سيما النساء.

٤. تحسين البنى التحتية المادية والاجتماعية للمجتمع.

٥. خلق عمالة جيدة المردود.

٦. العمل على تحويل المجتمع من مجتمع مستهلك إلى مجتمع منتج.

٧- قيام الدولة بتنظيم ودعم الموارد البشرية والإعانات الاجتماعية على أحسن وجه.

٨-إصلاح كافة التشريعات والسياسات والإجراءات التي تساهم في التعاون الاقتصادي بين العراق والدول الاخرى، وتحقيق وحدة اقتصادية بين البلدان

٩- تشجيع الصادرات الأمر الذي يساهم في زيادة حجم العمالة والعوائد النقدية.

١٠- العمل تشجيع العمالة من خلال سن القوانين الخاصة بالحد الادنى للأجور وامتصاص كل قوة العمل المتوفرة، ومن ثم تطبيق برامج وسياسات عمالة فعالة.

الهوامش:

١. طعان، صادق علي، الفقر الاقتصادي والفقر المعرفي مقارنة اقتصادية، بحث مقدم الى جامعة الكوفة، كلية الادارة والاقتصاد، ٢٠٠٥.

٢. وزارة التخطيط والتعاون الانمائي، مؤشراتقياس الفقر في الفقر، لسنة ٢٠٠٦، بغداد – العراق، ٢٠١٧، ص٢.

٣. وزارة النقل والمواصلات، الهيئة العامة للمساحة، خرائط محافظة بغداد، مدينة بغداد – مدينة الصدر.

٤. جمال الدين، ابوالفضل، لسان العرب، دار صادر، عمان، ٢٠٠٣، ص١٢

٥. الإسكوا، المرأة والفقر في منطقة الاسكوا: قضايا واهتمامات، الاجتماع العربي الإقليمي التحضيري للمؤتمر العالمي الرابع للمرأة، الأردن، ص٣٣، ٢٠٠٧

٦. ميشيل شوسوفسكي، عولمة الفقر، ترجمة، جعفر علي حسين السودان، بيت الحكمة، بغداد ٢٠٠١، ص ٥٤

٧. بول آ. ساموبلسون، الاقتصاد، ترجمة هشام عبد الله، الدار الأهلية، الأردن، ٢٠٠١ – ص ٣٩٦

٨. مطر، احمد اسماعيل، الفقر في مدينة بعقوبة، دراسة تحليلية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الادارة والاقتصاد، جامعة القادسية، ٢٠١٠، ص ١٣

٩. وزارة التخطيط والتعاون الإنمائي، الجهاز المركزي للإحصاء، العراق، التحليل الشامل للأمن الغذائي والفئات الهشة. 2014 i، ص٥

١٠. المصدر نفسه

١١. الامم المتحدة، اللجنة الاقتصادية الاجتماعية لغرب اسيا، البيان الختامي للقمة العالمية لمجتمع المعلومات بيروت. ٢٠٠٤، ص٢٢

١٢. الامم المتحدة، تقرير التنمية البشرية، ٢٠١١م، ص٥٢

١٣. وزارة التخطيط والتعاون الانمائي، تقرير الفقر لسنة ٢٠١٦، العراق، ص٢٣
١٤. علي، مجيد احمد، دراسة السياسات المالية في معالجة مشكلة الفقر العراق، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة الكوفة، ٢٠١١، ص٦٥
١٥. ربيع نصر، الفقر في سورية مفاهيم بديلة، ندوة الثلاثاء الاقتصادية الرابعة والعشرون حول التنمية الاقتصادية والاجتماعية في سورية، جمعية العلوم، ٢٠١١، ص٣٤
١٦. محمد الرماني، الفقر حقيقته وأسبابه، دار الورقات العلمية ط ١، الرياض ٢٠٠٥
١٧. عبد الرزاق الفارس، الفقر وتوزيع الدخل في الوطن العربي، مركز دراسات الوحدة العربية ط ١، بيروت ٢٠٠١، ص٦٣
١٣. محبوب الحق، ستار الفقر، ترجمة احمد فؤاد بلبع، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة ١٩٨٨
١٤. الرفاعي، محمد عبدا لله، معوقات بيانات قياس الفقر، مداخلة ضمن فعاليات المؤتمر العربي الإحصائي الأول، المعهد العربي للتدريب والبحوث، ١٣ نوفمبر ٢٠٠٧ – الإحصائية، عمان الأردن ١٢
١٥. مصطفى، محمود عبد السلام، المعالجة الإسلامية للتخلف الاقتصادي، الوراق للنشر والتوزيع ط ١، عمان ٢٠١٤، ص١٤
١٦. مصطفي، احمد حامد رضوان، الفقر في ظل العولمة، الدار الجامعية للكتاب ط ١، الإسكندرية ٢٠١٢، ص١٦
١٧. المصدر نفسه
١٨. منظمة الأمم المتحدة ومنظمة الصحة العالمية، حقوق الإنسان والصحة واستراتيجيات الحد من الفقر، سلسلة منشورات الصحة وحقوق الإنسان، العدد ٥، سبتمبر ٢٠١٠، ص٢٤
١٩. امانة بغداد، دائرة بلدية الصدر الاولى والثانية، تقرير السكن العشوائي، ٢٠١٧م، ص١٢
٢٠. وزارة التخطيط والتعاون الانمائي، تقرير الفقر لسنة ٢٠١٦، العراق، ص٦٥
٢١. الامين، عبدالله امين، الفقر في فلسطين وسياسات مكافحته، جامعه النجاح الوطنية، ٢٩٩٥، ص١٩، اطروحة غير منشورة
٢٢. وزارة التخطيط والتعاون الانمائي، تقرير الفقر لسنة ٢٠١٦ لبعض مناطق مدينة بغداد، العراق، ص٤٥
٢٣. العامري، ذكرى خليل، السكن العشوائي واثره في انتاج وتوزيع الماء الصالح للشرب في مدينة بغداد، الجامعة المستنصرية، كلية التربية الاساسية، قسم الجغرافية، ٢٠١٤، ص١٢٠، رسالة غير منشورة
٢٤. المصدر نفسة

المصادر:

١. الإسكوا، المرأة والفقر في منطقة الاسكوا: قضايا واهتمامات، الاجتماع العربي الإقليمي التحضيري للمؤتمر العالمي الرابع للمرأة، الأردن، ٢٠٠٧.
٢. امانة بغداد، دائرة بلدية الصدر الاولى والثانية، تقرير السكن العشوائي، ٢٠١٧م.
٣. الامم المتحدة، تقرير التنمية البشرية، ٢٠١١م.
٤. الامم المتحدة، اللجنة الاقتصادية الاجتماعية لغرب اسيا، البيان الختامي للقمة العالمية لمجتمع المعلومات، بيروت. ٢٠٠٤.
٥. الامين، عبدالله امين، الفقر في فلسطين وسياسات مكافحته، جامعه النجاح الوطنية، ٢٩٩٥، اطروحة غير منشورة
٦. بول آ. ساموبلسون، الاقتصاد، ترجمة هشام عبد الله، الدار الأهلية، الأردن، ٢٠٠١.
٧. جمال الدين، ابوالفضل، لسان العرب، دار صادر، عمان، ٢٠٠٣.
٨. ربيع نصر، الفقر في سورية مفاهيم بديلة، ندوة الثلاثاء الاقتصادية الرابعة والعشرون حول التنمية الاقتصادية والاجتماعية في سورية، جمعية العلوم، ٢٠١١.

٩. الرفاعي، محمد عبدا لله، معوقات بيانات قياس الفقر، مداخلة ضمن فعاليات المؤتمر العربي الإحصائي الأول، المعهد العربي للتدريب والبحوث، ١٣ نوفمبر ٢٠٠٧ – الإحصائية، عمان.
١٠. طعان، صادق علي، الفقر الاقتصادي والفقر المعرفي مقارنة اقتصادية، بحث مقدم الى جامعة الكوفة، كلية الادارة والاقتصاد، ٢٠٠٥.
١١. العامري، ذكرى خليل، السكن العشوائي واثره في انتاج وتوزيع الماء الصالح للشرب في مدينة بغداد، الجامعة المستنصرية، كلية التربية الاساسية، قسم الجغرافية، ٢٠١٤، رسالة غير منشورة
١٢. عبد الرزاق الفارس، الفقر وتوزيع الدخل في الوطن العربي، مركز دراسات الوحدة العربية ط ١، بيروت ٢٠٠١.
١٣. علي، مجيد احمد، دراسة السياسات المالية في معالجة مشكلة الفقر العراق، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة الكوفة، ٢٠١١.
١٤. محبوب الحق، ستار الفقر، ترجمة احمد فؤاد بلبع، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة ١٩٨٨.
١٥. محمد الرماني، الفقر حقيقته وأسبابه، دار الورقات العلمية ط ١، الرياض ٢٠٠٥.
١٦. مصطفى، محمود عبد السلام، المعالجة الإسلامية للتخلف الاقتصادي، الوراق، ط ١، عمان ٢٠١٤.
١٧. مصطفى، احمد حامد رضوان، الفقر في ظل العولمة، الدار الجامعية للكتاب ط ١، الإسكندرية ٢٠١٢.
١٨. منظمة الأمم المتحدة ومنظمة الصحة العالمية، حقوق الإنسان والصحة واستراتيجيات الحد من الفقر، سلسلة منشورات الصحة وحقوق الإنسان، العدد ٥، سبتمبر ٢٠١٠.
١٩. مطر، احمد اسماعيل، الفقر في مدينة بعقوبة، دراسة تحليلية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الادارة والاقتصاد، جامعة القادسية، ٢٠١٠.
٢٠. ميشيل شوسوفسكي، عولمة الفقر، ترجمة، جعفر علي حسين السودان، بيت الحكمة، بغداد ٢٠٠١.
٢١. وزارة التخطيط والتعاون الانمائي، مؤشراتقياس الفقر في الفقر، لسنة ٢٠٠٦، بغداد، ٢٠١٧.
٢٢. وزارة التخطيط والتعاون الإنمائي، الجهاز المركزي للإحصاء، ، العراق، التحليل الشامل للأمن الغذائي والفئات الهشة، 2014.
٢٣. وزارة التخطيط والتعاون الانمائي، تقرير الفقر لسنة ٢٠١٦ لبعض مناطق مدينة بغداد، العراق.
٢٤. وزارة النقل والمواصلات، الهيئة العامة للمساحة، خرائط محافظة بغداد، مدينة بغداد، مدينة الصدر.

القول السديد في دلالة (لن) على التأبيد
دراسة لغوية، ونحوية، ودلالية قرآنية

م.د. سالم جاري
جامعة كربلاء/ كلية العلوم الإسلامية

The good saying in the sign (will not) on the obituary
A linguistic, grammatical, and semantic study

Dr. Salem Jarry
University of Karbala / College of Islamic Sciences
Salim_jary@yahoo.com

Abstract

The discussion of (LIN) is of great importance in the linguistic and grammatical research and then the Qur'anic research. The research took the inductive method of inquiry into the opinions of senior grammarians and linguists through the constant and famous use of (LIN) in the words of the Arabs poetry and prose With full investigation of the Quran.

ملخص البحث

ان الحديث عن (لن) له أهمية كبيرة في البحث اللغوي والنحوي ومن ثم البحث القراني، وقد اتخذ البحث المنهج الاستقرائي التحقيقي لاراء كبار النحويين واللغويين مرورا بالاستعمال الثابت والمشهور لـ(لن) في كلام العرب شعرا ونثرا مع الاستقصاء التام لورودها في القران الكريم.

الكلمات المفتاحية: التأبيد، القول السديد، دلالة لن

مقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على خير الخلق أجمعين سيدنا محمد وآله الطيبين الطاهرين وبعد.. فإنّ الحديث عن (لن) له أهمية كبيرة في البحث اللغوي والنحوي على وجه الخصوص، ومن ثَمّ في البحث القرآني، فالحديث عنها لم يعد مجرّد حديث عن أداة ناصبة للفعل المضارع، دالّة على نفي المستقبل القريب، والبعيد عند بعضٍ، أو أنّها تنفي وقوع الفعل نفيًا مؤبدًا عند آخرين، أو أنّ أصلَها: (لا أنْ)، فحذفت (الألف) و(الهمزة) تخفيفًا، فأصبحت: (لن) كما يرى بعض النحويين.

وقد اِتخذ هذا البحث – الذي نحن بصدده – منحًى آخر، فهو فضلاً عن ما سبقت الإشارة إليه قد اِتّبع منهجًا قائمًا على الاستقراء التحقيقي لآراء كبار النحويين واللغويين مرورًا بالاستعمال الثابت، والمشهور لـ(لن) في كلام العرب شعرًا ونثرًا، مع الآستقصاء التام لوردها في القرآن الكريم؛ للوقوف على دلالتها الحقيقية بصورة موضوعية، مُستفيدًا من آراء كبار المفسرين قديمًا وحديثًا منتهيًا – إنْ شاء الله تعالى – إلى القول السديد في دلالة (لن) على التأبيد.

وبناءًا على ما سبق قسمت البحث على ثلاثة مطالب **الأول:** خصّصته لبيان حقيقة (لن) عند علماء اللغة والنحويين. **والثاني:** لبيان استعمالها في كلام العرب شعرًا ونثرًا. **والثالث:** لتتبع استعمالها في القرآن الكريم بصورة استقرائية تامة مع عرضٍ لآراء المفسرين في دلالتها في كل موضع وردت فيه منتهيًا إلى النتيجة المستخلصة من المطالب الثلاثة.

وقد آليت على نفسي أن أعرض الحقيقة كما هي من خلال المعطيات الموجودة، من غير تعصب لرأي، أو تحامل على رأي آخر؛ بغية الوصول إلى الحقيقة المنشودة، لا سيّما أنّ موضوع (لن) قد دخل في المسائل القعائدية، وبخاصة في ما له صلة بمسألة جواز وقوع الرؤية البصرية على الله جل وعلا؛ إذ الاختلاف بين المسلمين في هذه المسألة جوهري وواضح.

ورجائي أنْ يتحقق في هذا البحث أمران، **الأول:** أنْ يتحقق الهدف الذي أردته من خلاله في دلالة (لن) على التأبيد. **الثاني:** أن ينظر إليه القارئ الكريم بموضوعية وإنصاف. والله المستعان على تحقيق ما نتطلع إليه من خدمة العلم ولغة القرآن الكريم.

المطلب الأول/

حقيقة (لن)عند اللغويين والنحويين/

أوّلا: (لن) في اللغة

القسم الأول: تأصيل (لن)

اختلف العلماء في أصل "لن"، أهي حرف مستقل أم هي من حرفين (لا+أن)؟ أم هي من "لا" جرى فيها إبدال؟

ذهب الخليل (ت١٧٥هـ) – وتبعه الكسائي (ت١٨٩هـ) – إلى أنّ أصل "لن": لا أن. وذهب الفراء (ت٢٠٧هـ) إلى أنّ أصلها: لا، قُلِبت "ألفها" نونًا. وخالفهم قسم من النحويين في ذلك.

قال الخليل: (وأمّا "لن" فهي: لا أنْ، وُصِلت لكثرتها في الكلام، ألا ترى أنّها تُشبِه في المعنى "لا"، لكنّها أوكد)[١].

وردّ سيبويه (ت١٨٠هـ) مذهبَ الخليل – بعد نقله إياه –، فقال: (فأمّا الخليل فزعم أنّها: لا أنْ، ولكنهم حَذَفوا لكثرة الاستعمال في كلامهم، كما قالوا: ويْلمِّه، يُريدون: ويْ لأمِّه.. وجُعلت بمنزلة حرفٍ واحدٍ، كما جعلوا "هلّا" بمنزلة حرفٍ واحدٍ، فإنّما هي: "هل" و"لا".

وأما غيرُه فزعم أنّه ليس في "لن" زيادة، وليست من كلمتَين، ولكنها بمنزلة شيءٍ على حرفين ليست فيه زيادة، وأنّها في حروف النصب بمنزلة "لم" في حروف الجزم.. ولو كانت على ما يقول الخليل لما قلت: أمّا زيدًا فلن أضْرِبَ؛ لأنّ هذا اسمٌ، والفعلُ صِلَةٌ، فكأنّه قال: أمّا زيدًا فلا الضربُ له)[٢].

وردّ المبرد (ت٢٨٥هـ) مذهب الخليل، وأيد سيبويه، فقال: (وليس القول عندي كما قال، وذلك أنّك تقول: زيدًا لن أضرب.. فلو كان كما قال الخليل لفسد الكلام؛ لأنّ: زيدًا كان ينتصب بما في صلة أنْ، ولكن لن حرفٌ بمنزلة أنْ)[٣].

وردّ ابن يعيش (ت٦٤٣هـ) – أيضًا – رأي الخليل والفراء بقوله: (وهو قولٌ يضعف؛ إذ لا دليل عليه، والحرف إذا كان مجموعه يدلّ على معنى، فإذا لم يدلّ على التركيب وجب أنْ يعتقد فيه الإفراد؛ إذ التركيب على خلاف الأصل، وردّ سيبويه هذه المقالة[٤]. وكان الفراء يذهب إلى أنّ الأصل في "لن" و"لم": لا.. ولا أدري كيف اِطلع على ذلك؛ إذ ذلك شيءٌ لا يطلع عليه إلا بنصٍّ من الواضع)[٥].

وقال الرضي (ت٦٨٨هـ): (قال الفراء: أصل "لن" و"لم": لا، فأبدل "الألف" نونًا في أحدهما، و"ميمًا" في الآخر، وقال الخليل: أصل "لن": لا أن، قال:

يُرَجّي المرءُ ما لا أنْ يُلاقي وتَعرِضُ دون أدناهُ الخُطوبُ)[٦].

أي: لن يلاقي. وقال سيبويه: إنّه مفرد؛ إذ لا معنى للمصدرية في "لن"، كما كانت في "أن"؛ ولأنّه جاء تقديم معمول معموله عليه، حكى سيبويه عن العرب: عمرًا لن أضرب. وللخليل أن يقول: لا منع أنْ تتغير الكلمة بالتركيب عن مقتضاها معنًى وعملاً؛ إذ هو وضع مستأنف، ولا دليل على قول الفراء)[٧].

والظاهر من كلام الرضي أنّه لا يَجِدُ مانعًا مِن قبول رأي الخليل؛ إذ ذكر شاهدًا شعريًّا على مجيء "لا أنْ" بمعنى "لن". ويبدو أنّه لم يُنكر رأي الفراء؛ لكنّ قول الفراء يفتقر إلى الدليل، بخلاف رأي الخليل الذي ساق الرضيّ شاهدًا شعريًّا لتأييده.

وفصّل المرادي في الردّ على رأي الخليل، فقال: (وآختلف النحويون في "لن": فذهب سيبويه والجمهور إلى أنّها بسيطة. وذهب الخليل والكسائي إلى أنّها مركبة، وأصلها: "لا أنْ"؛ حذفت همزة "أنْ" تخفيفًا، ثم حذفت "الألف" لآلتقاء الساكنين.

---

١ العين٨/٣٥، مادة (لن). وينظر: الصاحبي/٢٦٦.وشرح المفصل – ابن يعيش٧/١٥-١٦. ومغني اللبيب١/٣٧٣-٣٧٤.

٢ الكتاب٣/٥. وينظر: شرح المفصل٧/١٥-١٦. وشرح قطر الندى/٥٨. وشرح الأشموني على ألفية ابن مالك، وحاشية الصبان على شرح الأشموني٣/٢٧٨.

٣ المقتضب٢/٨. وينظر: شرح المفصل٧/١٥-١٦. وشرح قطر الندى/٥٨. وشرح الأشموني على ألفية ابن مالك، وحاشية الصبان على شرح الأشموني٣/٢٧٨.

٤ مرّ ذلك قبلُ.

٥ شرح المفصل٧/١٦.

٦ نسب أبو زيد هذا البيت إلى جابر بن رألان الجاهلي.

٧ شرح الرضي على الكافية٤/٣٨-٣٩. ينظر: لسان العرب٨/١٣٦-١٣٧، مادة (لن).

ورُدّ القول بالتركيب بأوجه، **الأول**: البساطة أصلٌ، والتركيب فرعٌ، فلا يدعى إلا بدليل قاطع. **والثاني**: أنّها لو كان أصلها: لا أن، لم يجز تقديم معمول معمولها عليها، وهو جائز نحو: زيدًا لن أضرب؛ بهذا رد سيبويه على الخليل.

وأجيب عنه بأنّ الشيء قد يحدث له مع التركيب حكم لم يكن قبل ذلك. **والثالث**: أنّه يلزم منه أن يكون "أنْ" وما بعدها في تقدير مفرد، فلا يكون قولك: "لن يقوم زيد"، كلامًا.

فإنْ قيل: يكون في موضع رفع بالابتداء والخبر محذوف لازم الحذف، كما نقل عن المبرد.

فالجواب: أنّ هذا القول ضعيف لوجهين: **أحدهما**: أنّ هذا المحذوف لم يظهر قط، ولا دليل عليه. ذكره أبو علي. **والثاني**: أنّ "لا" تكون في ذلك قد دخلت على الجملة الاسمية ولم تكرر. قلت: هذا لا يلزم المبرد؛ لأنّ تكرارها عنده لا يلزم، ولكنه يلزم الخليل. وذهب الفراء إلى أن "لن" هي "لا" أبدلت ألفها نونًا. وهو ضعيف؛ لأنّه دعوى لا دليل عليها؛ ولأنّ "لا" لم توجد ناصبة في موضع)[١].

وأما ابن هشام الأنصاري (ت٧٦١هـ) فقال: (لن: حرف نصب ونفي وآستقبال، وليس أصله، وأصل "لم": لا، فأُبدلت "الألف" نونًا في "لن"، وميمًا في "لم" خلافًا للفراء؛ لأنّ المعروف إنّما هو إبدال "النون": ألفًا، لا العكس، نحو "لنسفعًا"[٢]، و"ليكونًا"[٣]. ولا أصلُ "لن": لا أن، فحذفت "الهمزة" تخفيفًا، و"الألف" للساكنَين، خلافًا للخليل والكسائي؛ بدليل جواز تقديم معمول معولها عليها، نحو: زيدًا لن أضرب، خلافًا للأخفش الصغير[٤]، وآمتناع نحو: زيدًا يُعجبُني أنْ تَضربَ، خلافًا للفراء؛ ولأنَّ الموصول وصلته مفرد، و: لن أفعل، كلامٌ تامٌّ)[٥].

وأجد أنّ ما نقلته عن أصل "لن"، وتركيبها من عدمه قد كان وافيًا. ومهما قيل في ذلك فلن يغير في دلالتها ومعناها، وأثرها الإعرابي.والبحث يؤيد مذهب سيبويه في أنّ "لن" حرف مستقل، وليس مركبًا، وليست نونها منقلبة عن ألف "لا".

القسم الثاني: أثرها الإعرابي، ودلالتها

يُجمع علماء اللغة والنحو والتفسير على أنّ "لن" حرفٌ ينصب الفعل المضارع، وينفيه، ويحوّل معناه من الحال إلى المستقبل. ولكنّ الخلاف في دلالة "لن" على قوة نفيها من عدمه، بمعنى أيكون نفيُها مؤكدًا؟ وأيكون نفيُها نفيًا مؤبدًا؟

ذهب الخليل إلى أنّ النفي بـ"لن" أوكد من النفي بـ"لا"، فقال: (وأمّا "لن" فهي: لا أن.. ألا ترى أنّها تُشبه "لا"، ولكنّها أوكد، تقول: لن يُكرِمَك زيدٌ، معناه: كأنّه يَطمعُ في إكرامه، فنفيتَ عنه، ووكدتَ النَّفيَ بـ"لن"، فكان أوكد من "لا")[٦].

والذي يُفهَم من كلام الخليل أنّ "لن" تفيد النفي المؤبد القاطع بعدم حصول الفعل بعدها، بخلاف النفي بـ"لا"، التي قد يكون ثمة طمع للسامع في وقوع منفيها؛ بدلالة تمثيله باستعمال "لا"، و"لن"، الذي جعل النفي بـ"لن" لما لا طمع في حصوله.

وقال المرادي: (حرفُ نفيٍ، ينصب المضارع، ويُخلصه للاستقبال. ولا يلزم أن يكون نفيها مؤبدًا خلافًا للزمخشري – ذكر ذلك في أُنموذجه[٧]، وقال في غيره: لن لتأكيد ما تُعطيه "لا" مِن نفي المستقبل.

قال ابن عصفور: ما ذهب إليه دعوى لا دليل عليها، بل قد يكون النفي بـ"لا" آكد من النفي بـ"لن"؛ لأنّ المنفي بـ"لا" قد يكون جوابًا لقسم، والمنفي بـ"لن" لا يكون جوابًا له، ونفي الفعل إذا أقسم عليه آكد.

قلتُ: وقد وقعت "لن" جوابَ قسمٍ في قول أبي طالب:

واللهِ لن يَصِلوا إليك بجمعهم حتى أُوَسَّدَ في التراب دفينا

وذكره ابن مالك)[٨].

---

١ الجنى الداني/٢٨٤-٢٨٥.
٢ قصد قوله تعالى: (كلا لئنْ لم ينتهِ لَنَسفَعًا بالناصية) [العلق:١٥].
٣ قصد قوله تعالى: (ولئنْ لم يفعلْ ما آمرُه ليسجَنَنَّ ولَيَكونًا من الصاغرين) [يوسف:٣٢].
٤ علي بن سليمان (ت٥٣١٥هـ).
٥ مغني اللبيب١/٣٧٣-٣٧٤.
٦ العين١/١٩٣. عندي: الهجائي ١٦٥٦/٣، مادة (لن). وينظر: لسان العرب٨/١٣٦-١٣٧، مادة (لن).
٧ ينظر: شرح الأنموذج في النحو للأردبيلي/١٩٠.
٨ الجنى الداني/٢٨٤.وينظر: مصادر المحقق.

والغريب – هنا – أنّ النسختَين المطبوعَتَين للأنموذج وجدت فيهما: أنّ "لن" تفيد تأكيد النفي، ولا توجد إشارة إلى التأبيد، خلافًا لما نقله عنه معاصروه في مؤلفاتهم، ومَن جاء بعده، من أنّهم اطلعوا على ذلك في أنموذجه، وصرّحوا بأنّ الزمخشري قال: إنّ "لن" تفيد النفي المؤبد، ولا شك أنّ المعاصرين له والقريبين من عصره أدرى بما في أنموذجه، مما اضطرني إلى تتبع شرح الأنموذج، فوجدت أنّ الأردبيلي يقول: (..وفي بعض النسخ التأبيد بدل قوله التأكيد)[١].

ورأي المرادي، ورأي ابن عصفور – اللّذان مرّ ذكرهما قبلُ – مردودان؛ لأنّ استقراء المواطن التي جاء فيها استعمال "لن" – في اللغة والقرآن الكريم – لا يؤيده، وسيأتي ذلك في البحث بعون الله.

وقال ابن هشام في عمل "لن" ودلالتها: (حرفُ نصبٍ ونفي وآستقبال..ولا تفيد "لن" توكيد النفي خلافًا للزمخشري في "كشافه"، ولا تأبيده خلافًا له في "أُنموذجه"، وكلاهما دعوى بلا دليل. قيل: ولو كانت للتأبيد لم يُقيّد منفيها بـ"اليوم" في: ﴿فلنْ أُكلِّمَ اليومَ إنسيًّا﴾ [مريم:٢٦]. ولَكان ذكرُ "الأبد" في: ﴿ولن يتمَنَّوهُ أبدًا﴾ [البقرة:٩٥] تكرارًا، والأصلُ عدمُه)[٢].

وسأردّ على ابن هشام عند تحليل الآيتَين اللّتَين استشهد بهما – بإذن الله –.

وردّ الأشموني (ت٩٠٥هـ) القولَين – التوكيد والتأبيد – في نفي "لن"، فقال: (فأما "لن" فحرف نفي تختصُّ بالمضارع، وتخلّصُه للآستقبال..نحو: لن أضربَ، ولن أقومَ.فتنفي ما أثبت بحرف التنفيس، ولا تفيد تأبيد النفي، ولا تأكيده، خلافًا للزمخشري الأول في أُنموذجه، والثاني في كشافه)[٣].

والغريب أنّهم ينسبون القول بدلالتها على توكيد النفي إلى الزمخشري وحدَه، وكأنّهم لم يطلعوا على مذهب الخليل الذي قال بأنّ نفيها أوكد من نفي "لا" – وقد مرّ قوله قبلُ –.وهو بذلك سابق الزمخشري وغيره.

وذكر الصبّان (ت١٠٢٦هـ) رأي الأشموني، لكنه ردّ على الزاعمين بعدم دلالة "لن" على التأبيد، وبيّن أنّ ما احتجُّوا به على نفي "لن" المؤبد هو دالٌّ على التأبيد، فكان حجةً عليهم، لا لهم، فقال: (وافقه[٤] على التأكيد كثيرون، ورُدّ اِدعاؤه التأبيد؛ بأنّه لا دليل عليه، وبأنّها لو كانت للتأبيد لَلَزِم التناقض بذكر "اليوم" في: ﴿فلنْ أُكلِّمَ اليومَ إنسيًّا﴾ [مريم:٢٦]. والتكرار بذكر "أبدًا" في: ﴿ولن يتمَنَّوهُ أبدًا﴾ [البقرة:٩٥]. وأما التأبيد في: ﴿لنْ يَخلقوا ذبابًا﴾ [الحج:٧٣]. فلأمر خارجيّ، لا من مُقتضيات "لن". ويُجاب عن التناقض بأنّ القائل بالتأبيد إنّما يقول به عند إطلاق منفيها، وخلوه من مقيداته، ومن التكرار بأن هذا ليس تكرارًا باللفظ، وهو ظاهر، ولا بالمرادف؛ لأنّ الاسم لا يرادف الحرف؛ ولأنّ التأبيد نفس معنى "أبدا"، وجزء معنى "لن"، فلا يكون تكرارًا، وإنّما هو تصريحٌ، ودلالة بالمطابقة على ما فهم بالتضمن.. وحاصله: أنّه ليس من التكرار، بل من توكيد معنى تضمني لكلمة سابقة بلفظ دلّ على هذا المعنى مطابقة)[٥].

ونقل الدكتور فاضل السامرائي قول بعضهم في عمل "لن" ودلالتها، وآستشهد لذلك بآي من القرآن الكريم، ثم قال: (والحقّ أنّها لا تفيده – قصد أنّ "لن" لا تفيد التأبيد –، وإنّما هي للآستقبال، وهذا الآستقبال قد يكون بعيدًا متطاولاً، وقد يكون قريبًا منقطعًا، بدليل قوله تعالى: ﴿فلنْ أُكلِّمَ اليومَ إنسيًّا﴾ [مريم: ٢٦]، فقد قيدها بيومٍ واحدٍ، وهو يُنافي التأبيد. وقوله تعالى: ﴿إذ تقول للمؤمنين ألن يكفيَكم أنْ يُمِدَّكم ربّكم بثلاثة آلافٍ من الملائكةِ مُنزَلين﴾ [آل عمران:١٢٤]، فهي هنا موقوتةٌ بالمعركة)[٦].

وما ذهب إليه السامرائي فيه نظرٌ؛ إذ فاته أنّ التقييد بـ(اليوم) في آية سورة مريم لا ينافي دلالة التأبيد؛ لأنّ المراد نفيُ مريمَ (عليها السلام) تكليمَ الناس في ذلك اليوم كلّه نفيًا مؤبدًا.

١ شرح الأنموذج في النحو/١٩٠.
٢ مغني اللبيب١/٣٧٣-٣٧٤.
٣ حاشية الصبان٣/٢٧٨.
٤ ضمير (الهاء) في: (وافقه) عائد على الزمخشري.
٥ حاشية الصبان٣/٢٧٨. وينظر: معاني النحو٣/٣٤٩.
٦ معاني النحو٣/٣٤٩.

وكذا يمكن القولُ في آية سورة آل عمران – على الرغم من سبقها بالاستفهام – فقد أراد النصّ الكريم – كما سيأتي في مواضع من البحث بإذن الله –: الاستفهام الخارج للإنكار على المُخاطَبِين الذين كانوا موقنين أنّ إمداد الله تعالى إياهم بهذا العدد من الملائكة غيرَ كافٍ – مطلقًا – لنُصرتِهم.

المطلب الثاني/

استعمال (لن) في كلام العرب شعرًا ونثرًا/

أ – (لن) في الشعر

استعمل العرب الحرف (لن) – في كلامهم الذي وصل إلينا – بأنّها من الحروف المختصة بالفعل المضارع. ويتمثل أثرها المعنوي في أنّها تنفي حصول الفعل المضارع في المستقبل نفيًا قويًّا مؤكدًا مؤبدًا. وذلك يمكن أن نتبيّنه من اِستقرائنا للشواهد الآتية:

١ – قال عديّ بن زيد مُخاطبًا النعمان؛ ليعتذر له[١]:

ماذا ترجي النفوسُ مِن طلب الخير، وحب الحياة كاربُها

تظنّ أنْ لن يُصيبَها عنتُ الدهرِ، وريبُ المنون صائبُها

يظهر من قول الشاعر (تظنّ أنْ لن يصيبها): الآعتقاد القاطع المؤبد بأن لا يصيبها تجاوز الدهر وتعديه، وعطف عليه جزمهم أن لا يقربهم الموت (ريب المنون).

٢ – قال حاتم الطائي[٢]:

فنفسَك أكرمْها فإنّك إن تَهُن عليك فلن تُلفيَ لك الدهرَ مُكرِما

فالشاعر يرى أنّ الإنسان يجب عليه أن يكرم نفسه؛ لأنّها إذا هانت عليه نفسُه فلن يكرمها غيره أبدًا. وقال أيضًا[٣]:

ولن يَكسبَ الصعلوكُ حمدًا ولا غِنًى إذا هو لم يركب من الأمر مُعْظِما

يريد الشاعر أنّ الصعلوك – بما هو عليه من حال – منفيٌّ عنه كسب الحمد والغنى أبدًا، إلا إذا ركب أمرًا من الأمور عظيمًا، وهو أمر يكاد يكون محالاً، فيكون النفي نفيًا مؤبدًا مقيّدًا مشروطًا.

٣ – قال الأعشى [٤]:

ومَضَى لحاجته، وأصبح حبلُها خَلقًا، وكان يَظُنُّ أن لن يُنكَدَا

كان ظنه عدم انقطاع حبلها، أي: وصلها أبدًا. وقال أيضًا [٥]:

جعل الإلهُ طَعامَنا في مالنا رِزْقًا تَضَمَّنه لنا لن يَنْفَدا

واضح النفي المؤبد لنفاد طعام الله ورزقه لعباده. وقال أيضًا [٦]:

وقومُك، إن يَضمَنوا جارةً يكونوا بموضِعِ أنضادِها

فلَن يَطلبوا سِرَّها للغِنَى ولَن يُسلِموها لإزْهادِها

نفى الأعشى عنهم طلب سرّ جارتهم نفيًا مؤبدًا، وكذا نفى عنهم تسليمها زهدًا فيها لفقرها.

٤ – قال أبو طالب[٧] (رضوان الله عليه) في تأييده للنبي (صلى الله عليه وآله)، والدفاع عنه:

والله لن يَصِلوا إليك بجمعِهم حتى أُوَسَّد في التراب دفينا

---

١ الأغاني١/١٥٨.
٢ ديوان حاتم الطائي/١٠٩.
٣ ديوان حاتم الطائي/١١١.
٤ شرح ديوان الأعشى/٥٥.
٥ السابق/٥٨.
٦ السابق/٦٣.
٧ الصحاح١/١٥٠.

واضح نفي أبي طالب المطلق بعدم تمكينه أعداء النبي (صلى الله عليه وآله) منه، مهما كانوا يمثلون من كثرة، أو قوة مادام هو حيًّا، وهو لا شكّ نفيٌ مؤبد لوصول أعداء النبي (صلى الله عليه وآله) إليه بأي نوع من التعدّي والأذَى.

٥ – قال إسماعيل بن يسار يرثي أخاه [١]:

وعلمت أنّي لن ألاقيه في الناس حتى مُلتَقَى الحشر

نلحظ قوة نفي الشاعر للقاء أخيه نفيًا مؤبدًا في الحياة الدنيا، وظاهر من السياق والمناسبة أنّ اللقاء محال في الدنيا؛ إذ هو في معرض خطاب لأخيه الميت.

٦ –قال كعب بن زهير[٢]:

فلن أزالَ وإن جاملت مُضطغنًا في غير نائرةٍ ضَبًا لها شَنِفا

نفى كعب زوال ضغينته نفيا مؤبدًا، ومن غير صدورها من بغض أو نار عداوة.

٧ – قال الوليد بن يزيد [٣]:

فقل لدعجاءَ إن مررتَ بها لن يُعجزَ اللهَ هاربٌ طلبه

معنى قوة النفي وتأبيد – هنا – بيّنٌ، ولا أحسب أحدًا يقول بغيره؛ إذ نفى العجز عن طلب الله سبحانه وتعالى لأيٍّ مخلوق كان، وإن حاول الهرب منه، فإنّه في قبضته وتناوله.

٨ – وقال الراعي النميري: [٤]

ذكَرتُ بها مَن لن أُباليَ بَعْدَه تَفَرُّقَ حيٍّ في النَّوَى مُتزايلِ

نلحظُ النفي القاطع المؤبد في قوله (لن أبالي)؛ إذ نفى المبالاة مطلقًا مؤبدًا.

وقوله أيضًا[٥]:

فقلتُ لن يُعجلَ المقدارُ مُدَّتَهُ ولن يُساعدَه الإشفاقُ والهَلَعُ

واضحٌ نفي الشاعر القاطع المؤبد في قوله (لن يُعجل)؛ إذ نفى مطلقًا مؤبدًا التغيير في الأجل. وكذا نفى في قوله: (لن يساعده) نفيًا مؤبدًا؛ إذ تألُّمُ المرء، وحزنُه وهلعُه لن يساعده في تغيير المقدّر أبدًا.

ب – (لن) في النثر

١– قال النبي (صلى الله عليه وآله): ("إنّي تاركٌ فيكم خليفتَين: كتاب الله: حبلٌ ممدودٌ ما بين السماء والأرض – أو ما بين السماء إلى الأرض –، وعترتي أهل بيتي، وإنّهما لن يفترقا حتى يَردا عليّ الحوضَ")[٦].

لقد نفى النبي (صلى الله عليه وآله) افتراق العترة عن كتاب الله – القرآن – نفيًا مؤبدًا – وفيه دلالةٌ على وجود أحدٍ من العترة في كل زمان – حتى تقوم الساعة، فيَرِدُ كلٌّ منهما على النبي (صلى الله عليه وآله)، وهو عند الحوض.

٢– قال الإمام علي (عليه السلام): "اللهم فإن رَدُّوا الحقَّ فافضضْ جماعتَهم، وشتت كلمتَهم، وأبسِلهم خطاياهم، إنّهم لن يزالوا عن مواقفهم عن طعنٍ دِراكٍ.."[٧].

فلو كان الإمام (عليه السلام) يجد فيهم زوالهم عن مواقعهم لما دعا عليهم بهذا الدعاء الشديد، ولكنه أراد نفي الزوال عنهم أبدًا.

١ الأغاني٤٨٣/١.
٢ ديوان كعب بن زهير/٧٤.
٣ الأغاني١١٤/١.
٤ ديوانه/٧٥.
٥ ديوانه/١٢٨.
٦ مسند الإمام أحمد بن حنبل١٨٢/٥. وينظر: فضائل الصحابة- النسائي/١٥. والمعجم الكبير – الطبراني٦٥/٣.
٧ نهج البلاغة – الإمام علي (ع) – جمع الشريف الرضي – شرح: محمد عبده، خطبة:١٢٣، ٢٠٩/٢.

وقال سلام الله عليه: ("واعلمْ يقينًا أنّك لن تبلغَ أملَك، ولن تعدوَ أجلَك..")[١]. يقول الإمام (عليه السلام) في وصيته لابنه الحسن (عليه السلام): إنّ الإنسان لا يمكنه ببلوغ كامل آماله أبدًا، ولا يفلتُ من أجله أبدًا؛ ذلك أنّ تحقيق طموحات الإنسان تحتاج إلى وقت أطول من عمره، وأعظم من قدراته، وطاقته. وكذا الأجل لا تقديم فيه ولا تأخير، ولا دفع لحينونته.

الذي يتبيّن من استعمال "لن" في كلام العرب – الذي استشهدنا بقسم منه:

أوّلا: أنّ الشواهد أوسع من أنْ تُحصَر، وأكثر من أنْ تُحصى في مثل هذا البحث.

وثانيًا: أنّها نفت بوضوح حصول الأفعال بعدها نفيًا قويًّا مؤكدًا مؤبّدًا.

المطلب الثالث

استعمال (لن) في القرآن الكريم

مواضع ورود (لن) في القرآن الكريم ودلالتها

يُعدّ التعبير القرآني أعلى أساليب العربية دقةً وسبكًا وبيانًا، وحجته أصدق الحجج – ولا سيما في الدرس اللغوي –؛ لأنّه يُعدّ النص الموثوق بصحته، والأعلى في فصاحته وبلاغته، ولذا جعلت مادة المطلب الثالث – هنا – مقصورة على النفي بـ(لن) في القرآن الكريم؛ لتعزيز الرأي في دلالتها على ذلك.

وردت (لن) في (١٧١) أحدٍ وسبعين ومئة موضعٍ من القرآن الكريم، وسنتبيّن – بإذن الله –في المواضع هذه كلها أنّ دلالة النفي بـ(لن) على التأبيد جليّةٌ واضحة، وسنقف عند الآيات التي عدّها بعضهم أنّها ليست للتأبيد، أو أنّ في السياق كلمات تتناقض مع معنى التأبيد، ويكون التقسيم على النحو الآتي:

القسم الأول: آيات جاء نفي "لن" مُقيّدًا بلفظ (قرينة)، فوقع فيها الآختلاف في دلالة نفي "لن" نفيًا قويًّا مؤبدًا مِن عدمه، وحجة القائلين بذلك وجودُ قرينة – بحسب رأي بعضهم – تدفع معنى التأبيد عن نفي "لن"، وذلك:

أ – مواضع تلت "حتى" فيها "لن"، وقد يُفهم – هنا – أنّ النفي ينتهي لغاية؛ وذلك بدلالة "حتى" التي تفيد انتهاء الغاية، في نحو قوله سبحانه: ﴿وإذ قلتُم يا موسى لن نؤمن لك حتى نرى اللهَ جهرةً﴾ [البقرة:٥٥]. لقد جاء النفي على لسان بني إسرائيل إيمانَهم بما جاء به موسى (عليه السلام) بقوّة وشدّة، نفيًا مؤبدًا؛ لأنّهم قرنوا إيمانهم برؤية الله جهرًا، وهو أمر محال كذلك.

قال الطبري: (وتأويل ذلك: واذكروا – أيضًا – إذ قلتم يا موسى لن نُصدّقَك، ولن نُقِرَّ لك بما جئتنا به حتى نرى الله جهرةً: عيانًا، برفع الستار بيننا وبينه، وكشف الغطاء دوننا ودونه، حتى ننظر إليه بأبصارنا)[٢].

والمقصود بالتأبيد – هنا – أنّهم لا يُريدون أن يؤمنوا بما جاءهم به موسى (عليه السلام)، فطلبوا مطلبًا تعجيزيًّا، وعليه يكونون قد نفوا نفيًا مؤبدًا تصديقهم بما جاءهم به موسى (عليه السلام)؛ لأنّهم قرنوا ذلك بمطلب محال حصوله، وهو رؤية الله تعالى جهرةً.

وقوله جلّ وعزّ: ﴿وإنّا لن ندخلَها حتى يَخرُجوا منها﴾ [المائدة:٢٢]، جاء النفي على لسان بني إسرائيل بعدم دخولهم مطلقًا بوجود القوم فيها، إذ نفيهم قوي مؤبد مُعلّلاً بوجود القوم، ولكنْ بخروج القوم، فهم يدخلون المدينة عند ذاك.

وقوله جلّت عظمته: ﴿لن تنالوا البرَّ حتى تُنفقوا ممّا تُحبون﴾ [آل عمران:٩٢]، لا خلاف أنّ نفي "لن" – هنا – قد جاء مؤبدا ومُقيّدا؛ إذ قُيّد بالإنفاق من الأموال المحببة عندهم، وبدون ذلك لا يكون نَيلٌ لهم للبرّ.وقَرَن التنزيلُ العزيز نيلَهم البرّ بإنفاقهم من أعزّ ما يمكن إنفاقه؛ كأنّه إشارة إلى حرص الناس على الأموال، وحبّهم الشديد لها، فقرن زوال النفي المؤبد بالإنفاق من كرائم الأموال، ومن دون ذلك الإنفاق لا نيلَ للبرّ مطلقًا.

ويمكن القول نفسُه في المواضع الأُخر التي وردت فيها "حتى" بعد "لن"[٣].

---

١ السابق٣/٤٣٠.

٢ جامع البيان١/٣٢٨. وينظر:التبيان في تفسير القرآن١/٢٥١.والمحرر الوجيز١/٣٠٠-٣٠١.والتفسير الكبير٣/٨٣. والبحر المحيط١/٢١٠.

٣ المواضع الأُخر التي وردت فيها (حتى) بعد (لن) – غير ما ذُكر في المتن - هي في: سورة البقرة، آية: ١٢٠. وسورة الأنعام، آية: ١٢٤. وسورة يوسف، آية:٦٦، و٨٠. وسورةالإسراء، آية:٩٠، و٩٣. وسورة طه، آية:٩١.

ب – مواضع جاء فيها الظرف "أبدًا" بعد "لن"، نحو قوله تعالى: ﴿ولن يتمَنَّوهُ أبدًا﴾ [البقرة:٩٥]، وحجة القائلين بعدم إفادة "لن" معنى النفي المؤبد ذكرُ "أبدًا" معها الذي هو أفاد التأبيد، وليس "لن".

قال الطبري: (عن ابن عباس: ﴿ولن يتمَنَّوهُ أبدًا﴾، يقول: يامحمد، ولن يتمنوه أبدًا؛ لأنّهم يعلمون أنّهم كاذبون.. وعن ابن جريج: كانت اليهود أشدَّ فرارًا من الموت، ولم يكونوا ليتمنوه أبدًا)[١].

وقال الطوسي: (وأخبر الله تعالى عنهم – قصد اليهود – بأنّهم لا يتمنون ذلك أبدًا.. وفي ذلك دلالة على صدق النبي (صلى الله عليه وآله)، من حيث تضمنت أنّهم لا يتمنون ذلك في المستقبل، وكان كما قال)[٢].

وقد فَصَل الرازي بين دلالة: لن، ودلالة: أبدًا – هنا –، فقال: (أما قوله تعالى﴿ولن يتمَنَّوهُ﴾ فخبرٌ قاطعٌ عن أنّ ذلك لا يقعُ في المستقبل.. وأما قوله ﴿أبدًا﴾ فهو غيبٌ آخر؛ لأنّه أخبر أنّ ذلك لا يوجد، ولا في شيءٍ من الأزمنة الآتية في المستقبل، ولا شكّ أنّ الإخبار عن عدمه بالنسبة إلى عموم الأوقات فهما غيبان)[٣].

وقال الصبّان: (هذا ليس تكرارًا باللفظ، وهو ظاهر، ولا بالمرادف؛ لأنّ الاسم لا يرادف الحرف، ولأنّ التأبيد نفس معنى ﴿أبدًا﴾، وجزء معنى "لن"، فلا يكون تكرارًا، وإنّما هو تصريحٌ، ودلالة بالمطابقة على ما فهم بالتضمن..، وحاصله: أنّه ليس من التكرار، بل من توكيد معنًى تضمني لكلمة سابقة، بلفظٍ دلّ على هذا المعنى مطابقةً)[٤].

الذي يظهر من استعمال حرف النفي "لن" في قوله تعالى: ﴿ولن يتمَنَّوهُ﴾ دلالتها على النفي المؤبد؛ بدلالة السياق الذي يحكي حال المُخاطَبين، ويعلم خبايا نفوسهم ونيتهم في عدم تمنيهم الموت مطلقًا.

أما الظرف ﴿أبدًا﴾ فقد أفاد توكيد دلالة التأبيد في نفي "لن" قبله؛ وهو من باب توكيد المعنى، وليزيد شمول النفي لأزمنة المستقبل كلها. وهو مثل تكرار التوكيد المعنوي في قوله عزّ وجلّ: ﴿فسجد الملائكةُ كلُّهم أجمعون﴾ [الحجر:٣٠]، و[ص:٧٣]، فـ"أجمعون" جاء توكيدًا معنويًّا ثانيًا.

ويمكن القول نفسُه في المواضع الأُخر التي ورد فيها "أبدًا" بعد "لن" [٥].

ج – موضع قُيّد فيه نفي "لن" بالظرف "اليوم"، الذي حَمَل بعضَ العلماء إلى القول: إنّه لو كان النفي هذا مؤبدًا لما قُيِّد بالظرف "اليوم"، وذلك في قوله تبارك وتعالى: ﴿فلنْ أُكلِّمَ اليومَ إنسيًّا﴾ [مريم:٢٦]، وليس ذلك كما ذهبوا إليه، بل إنّ نفي "لن" كان نفيًا قاطعًا في ذلك اليوم كلّه، من دون أن يكون ثمة كلام في جزءٍ منه؛ لأنّ مريم (عليها السلام) أرادت قطع تكليم الناس جميعا في ذلك اليوم بتمامه، وهذا لا خلاف في أنّه يكون نفيًا مؤبدًا للتكليم في ذلك اليوم كلّه. وهو مثل قولك: لا أصحبك اليومَ أبدًا، و: لن أصحبك اليومَ. كلا التعبيرين يُفهم منهما تأبيد النفي بعدم الصُحبةِ لليوم كلّه.

د – موضع سبق فيه حرفُ الاستفهام "الهمزة" حرفَ النفي "لن"، وهذا الأسلوب حمل بعض العلماء إلى القول بأنّ هذا السياق خرج عن النفي الصريح إلى دلالات أُخر، وقولهم فيه نظر، نعم الاستفهام ليس على حقيقته، ولكن النفي جارٍ على دلالته.وهذه الآية هي الوحيدة التي سبق فيها حرف الاستفهام "الهمزة" حرف النفي "لن"، وهي قوله سبحانه: ﴿ألنْ يَكفيَكم أنْ يُمدَّكم ربُّكم بثلاثة ألفٍ من الملائكةِ مُنزَلين﴾ [آل عمران:١٢٤]. أراد النصّ الكريم بالاستفهام المتلوّ بحرف النفي "لن" الإنكار على المُخاطَبين بيقينٍ منهم أنّ عدد الملائكة المُرسَلين لنُصرتِهم لن يُحققوا لهم تفوقهم على عدوّهم، ولا الانتصار عليهم، وفي هذا يتبيّن قوة النفي وتأبيده في نفوسهم؛ لأنّهم كانوا موقنين أنّ إمداد الله تعالى إياهم بهذا العدد من الملائكة غيرَ كافٍ – مطلقًا – لنُصرتِهم.

---

١ جامع البيان١/٤٧١-٤٧٢. وينظر: الكشاف١/٧٥. والمحرر الوجيز١/٤٠١.والجامع لأحكام القرآن٢/ ٣٨٤-٣٨٥. والبحر المحيط١/٣١١.
٢ التبيان في تفسير القرآن١/٣٥٨. وينظر: مجمع البيان١/٣٢٥.
٣ التفسير الكبير٣/١٨٥.وينظر: البحر المحيط١/٣١١.
٤ حاشية الصبان٣/٢٧٨.
٥ المواضع الأُخر التي وردت فيها (أبدًا) بعد (لن) – غير ما ذُكر في المتن - هي في: سورة المائدة، آية:٢٤. وسورة التوبة، آية:٨٣. وسورة الكهف، آية:٢٠، و: ٥٧.

قال الزمخشري: (ومعنى: ﴿ألنْ يَكفيَكم﴾: إنكارُ أنْ لا يكفيهم الإمداد بثلاثة آلافٍ من الملائكة. وإنّما جيء بـ "لن" الذي هو لتأكيد النفي للإشعار بأنّهم كانوا لقلتهم، وضعفهم، وكثرة عدوّهم وشوكته كالآيسين من النصر)[١].

ونفهم من عبارة الزمخشري: (كالآيسين): أنّهم في يقين أن لا يحقق هذا العدد من الملائكة لهم النصر على عدوهم، وهذا اليأس – كما يبدو من السياق – مترسّخ فيهم، ومتأبّد.

القسم الثاني: آيات مباركة وردت فيها "لن"، وقد أفادت دلالة تأبيد نفيها بوضوح اِتّفاقًا، منها:

١ – قوله تعالى: ﴿فإن لم تفعلوا ولن تفعلوا﴾ [البقرة:٢٣]، فنفيُ فعلِهم جاء على التأبيد، وهو بيّنٌ واضحٌ – هنا –؛ إذ لو كان ذلك التحدي على غير التأبيد لبطُل الإعجاز.

قال الطبري: (وقوله: ﴿ولن تفعلوا﴾، أي: لن تأتوا بسورةٍ من مثله أبدًا)[٢].

وقال الطوسي: (ومعنى ﴿ولن تفعلوا﴾، أي: لن تأتوا بسورة من مثله أبدًا؛لأنّ "لن" تنفي على التأبيد في المستقبل، وفي قوله: ﴿ولن تفعلوا﴾ دلالة على صحة نبوته؛ لأنّه يتضمن الإخبار عن حالهم في المستقبل، بأنّهم لا يفعلون، ولا يجوز لعاقل أن يقدم على جماعة من العقلاء يريد تهجينهم، فيقول: أنتم لا تفعلون إلا وهو واثق بذلك، ويعلم أنّ ذلك متعذر عندهم)[٣].

وقال السمعاني (ت٤٨٩هـ) في قوله تعالى: ﴿ولن تفعلوا﴾، يعني: ولن تفعلوه أبدًا.. على طريق الإخبار)[٤].

وقال البغوي (ت٥١٠هـ) في ذلك: (﴿ولن تفعلوا﴾: في معنى: ولن تفعلوا أبدًا فيما بقي.. وإنّما قال لبيان الإعجاز)[٥].

وقال الزمخشري (ت٥٣٨هـ): (فإن قلت: ما حقيقة "لن" في باب النفي؟ قلت: "لا" و"لن" أُختان في نفي المستقبل، إلا أنّ في "لن" توكيدًا وتشديدًا، نحو قولك لصاحبك: لا أقيم غدا، فإن أنكر عليك قلت: لن أقيم غدا؛ كما تفعل في: أنا مُقيمٌ، وإنّي مقيمٌ)[٦].

وقال ابن كثير (ت٧٧٤هـ) في ذلك: (﴿ولن تفعلوا﴾: لن: لنفي التأبيد في المستقبل، أي: ولن تفعلوا ذلك أبدًا، وهذه معجزة أُخرى)[٧].

وهذا تصريحٌ جليٌّ وواضحٌ من ابن كثير في أنّ (لن) – هنا – هي التي أفادت النفي المؤبد.

وقال الشوكاني في معنى: ﴿ولن تفعلوا﴾: (يقول: لن تقدروا على ذلك، ولن تطيقوه)[٨].

والذي يظهر من آراء العلماء ومن سياق الآية الكريمة: أنّ "لن" نفت بقوة وبشدة قدرة الذين تحداهم القرآن الكريم على الإتيان بسورة من مثلِ أيٍّ من سوره، وتأبّد عجزهم في ذلك، ولما كان ذلك تحدّيًا إعجازيًّا، وأنّ القرآنَ الكريم معجزةٌ خالدةٌ تَحتّم أنْ يكون النفي مؤكدًا مؤبدًا، وإلا بطل الإعجاز.

٢– في قوله جلت عظمته: ﴿إنّ الذين تدعون من دون الله لنْ يَخلقوا ذبابًا﴾ [الحج:٧٣]، ودلالة التأبيد في نفي "لن" ظاهرةٌ، وواضحةٌ – هنا –، وذلك في انعدام قدرة أحدٍ على الخلق مطلقًا، وضرب التنزيل العزيز مثلا لهذا المخلوق: الذبابة.

قال الطبري: (إنّ جميع ما تعبدون من دون الله من الآلهة والأصنام – لو جمعت – لم يخلقوا ذبابًا في صغره وقلته؛ لأنّها – ضمير "الها" عائد على الآلهة والأصنام – لا تقدر على ذلك، ولا تطيقه، ولو اجتمع لخلقه جميعها)[٩].

لم يصرح الطبري بلفظ (التأبيد)، لكنّ ذلك ظاهرٌ في كلامه، الذي يذكر فيه عدم قدرة الآلهة والأصنام على الخلق، ولو أنْ يخلقوا ذبابا على صغره.

---

١ الكشاف١٨٧/١.وينظر: التفسير الكبير١٩٨/٨.وأنوار التنزيل٣٧/٢. والبحر المحيط٥٠/٣.
٢ جامع البيان٢٠٣/١.وينظر: الجامع لأحكام القرآن (تفسير القرطبي)١٨٤/١.
٣ التبيان في تفسير القرآن١٠٦/١. وينظر: مجمع البيان١٢٣/١.
٤ تفسير السمعاني٥٩/١.
٥ تفسير البغوي ٥٦/١.
٦ الكشاف٤٧/١.وينظر: التفسير الكبير١٢١/٢.وأنوار التنزيل٥٨/١. والبحر المحيط١٠٧/١. وروح المعاني٦٦/٩-٦٨.
٧ تفسير القرآن الكريم، المشهور بـ(تفسير ابن كثير)٦٣/١.
٨ فتح القدير١١٢/١.
٩ جامع البيان١٨٩/٩. وينظر: التبيان في تفسير القرآن٣٤١/٧.

وأحسن الزمخشري في بيان قوة دلالة النفي وشدته – هنا – بـ "لن"، فقال: (﴿لنْ﴾ أُخت "لا" في نفي المستقبل، إلا أنّ "لن" تنفيه نفيًا مؤكدًا، وتأكيده – ههنا – الدلالة على أنّ خلق الذباب منهم مُحال منافٍ لأحوالهم، كأنّه قال: مُحال أن يخلقوا.. وكأنّه قال: محال أن يخلقوا الذباب مشروطًا عليهم اجتماعهم لخلقه، وتعاونهم عليه، وهذا من أبلغ ما أنزله اللهُ في تجهيل قريش، واستركاك عقولهم، والشهادة على أنّ الشيطان قد خزمهم بخزائمه حيث وصفهم بالإلهية –التي تقتضي الاقتدار على المقدورات كلها، والإحاطة بالمعلومات عن آخرها – صورًا وتماثيل محال عليها أن تقدر على أقل ما خلقه الله، وأذلّه، وأصغره، وأحقره، ولو اجتمعوا لذلك وتساندوا)[١].

وقال النسفي (ت٧١٠هـ) في ذلك: (.. "لن" لتأكيد نفي المستقبل، وتأكيده – هنا – للدلالة على أنّ خَلْقَ الذّباب منهم مستحيل، كأنّه قال: محالٌ أن يَخلقوا..)[٢].

وقال الطباطبائي: (والمعنى أنّه لو فرض أنّ آلهتهم شاؤوا أن يخلقوا ذبابًا – وهو أضعف الحيوانات عندهم – لم يقدروا عليه أبدًا)[٣].

ومِن الطريف أنّي وجدت رأيًا للسيوطي، وذلك: أنّ معنى التأبيد يأتي من أمر خارجي، وليس من دلالة "لن"، إذ قال: (واستفادة التأبيد في: ﴿لنْ يَخلقوا ذبابًا﴾، ونحوه من خارج)[٤].

وتابع الصبّانُ مذهبَ السيوطي، فقال: (وأما التأبيد في: ﴿لنْ يَخلقوا ذبابًا﴾ فلأمر خارجيّ، لا مِن مقتضيات "لن")[٥].

ما ذهب إليه السيوطي، والصبَّان بعده – ومَن تبعهما – قولٌ مردود، ولا يمكن قبوله، ولا سيما أنّ دلالة النفي المؤبّد بـ"لن" نفسها – هنا – صريحةٌ جليّة؛ لأنّه من المُحال قدرة غير الله على خلق أيّ كائن حيّ صغيرًا كان أم كبيرًا، سواء قُرِن نفيها بـ"أبدًا"، أو لم يُقرن.

وفات السيوطي والصبّان – ومَن تبعهما – أنّ الدليل الخارجي الذي ذكراه إنّما يستدلّ به المؤمنون؛ مِن أنّ تحدّي الله أبدي، لكنّ الآية موجّهةٌ إلى الكفار لا إلى المؤمنين، والكفار لا يؤمنون بالدليل الخارجي، وإنّما يَفهمون التأبيد من كلام الله تعالى، وليس في الآية دليل على التأبيد إلا "لن".

القسم الثالث: ثمة قضيّةٌ فقهيّة عَقَدِيّةٌ دفعت قسمًا من العلماء إلى القول بأنّ النفي بـ "لن" لا يفيد التأبيد، وخالفهم آخرون. وتلك القضيةُ هي رؤية الله؛ إذ أشكل قسمٌ من العلماء على ذلك، وانصبّ خلافهم على آيتَين، وهما قوله تعالى: ﴿قال ربّي أَرِنِي أَنظُرْ إليك قال لن تراني﴾ [الأعراف:١٤٣].وقوله عزّ وجلّ: ﴿وجوهٌ يومئذٍ ناضرَةٌ ۞ إلى ربِّها ناظِرَة﴾ [القيامة:٢٢-٢٣].

وانقسموا إلى قسمَين:

الأول: ذهب فريق إلى دلالة "لن" على تأبيد نفيها في رؤية الله تعالى في الدنيا، لكنّ الرؤيةَ ستقع للمؤمنين في الآخرة مُستَدلِّين بقوله تعالى: ﴿قال ربّي أَرِنِي أَنظُرْ إليك قال لن تراني﴾ [الأعراف:١٤٣]، فالرؤية في الحياة الدنيا – بحسب مذهبهم – مُحالة، على وفق رد الله جلّت عظمته – هنا – لنبيّه موسى (عليه السلام)، ولكنّهم تمسّكوا بقول الله تبارك اسمُه: ﴿وجوهٌ يومئذٍ ناضرَةٌ ۞ إلى ربِّها ناظِرَة﴾ [القيامة:٢٢-٢٣].

وهنا جوهر الخلاف؛ لأنّ هذا الفريق فهم لفظ ﴿ناظِرَة﴾ بأنّه النظر البَصَري، أي: بالعين. قال الشوكاني: (ولا يخفاك أنّ هناك الرؤية الأخروية هي بمعزلٍ عن هذا كله – قصد بمعزل عن رؤية الله في الدنيا –، والخلاف بينهم هو فيها لا في الرؤية في الدنيا، فقد كان الخلاف فيها في زمن الصحابة، وكلامهم فيها معروف)[٦]. وسأورد أراء العلماء في ذلك؟

١ الكشاف٣/٧٦٠. وينظر: التفسير الكبير٢٣/٦٢-٦٣. وروح المعاني١٧/٢٦١-٢٦٢.
٢ تفسير النسفي٣/١١٣.
٣ الميزان١٤/٤٤٨.
٤ الإتقان١/٥٠٦ -٥٠٧.
٥ حاشية الصبان٣/٢٧٨. وينظر: روح المعاني١٧/٢٦٠.
٦ فتح القدير٢/٢٥٥.

قال الطبري: (﴿إلى ربِّها ناظِرَة﴾: اِختلف أهل التأويل في تأويل ذلك، فقال بعضهم: معنى ذلك: أنّها تنظر إلى ربّها نظرًا.. وعن عطية العوفي في ذلك قال: هم ينظرون إلى الله، لا تحيط أبصارهم به من عظمته، وبصره محيطٌ بهم، فذلك قوله: ﴿لا تُدرِكُه الأبصارُ وهو يُدركُ الأبصار﴾ [الأنعام:١٠٣].

وقال آخرون: بل معنى ذلك: أنّها تنتظر الثواب من ربّها.. وعن مجاهد في ذلك قال: تنتظر رزقه وفضله..وعن منصور عن مجاهد، قال: كان أناسٌ يقولون في حديث "فيرون ربهم"، فقلت لمجاهد:إنّ أناسًا يقولون: إنّه يُرَى. قال: يَرى، ولا يراه شيء.. وأولَى القولَين في ذلك عندنا بالصواب.. من أنّ معنى ذلك تنظر إلى خالقها، وبذلك جاء الأثرُ عن رسول الله "صلى الله عليه [وآله] وسلم".. فعن ابن عمر قال: قال رسول الله "صلى الله عليه [وآله] وسلم": "إنّ أدنى أهل الجنة منزلةً لمَن يَنْظُرُ في مُلكه ألفَي سنة..وإنّ أفضلهم لمَن ينظُر في وجه الله كلّ يومٍ مرَّتَين.. قال: ﴿إلى ربِّها ناظِرَة﴾، قال:تنظر كلّ يومٍ في وجه الله عزّ وجلّ")[١].

وذهب ابن عطية إلى أنّ رؤية الله تعالى في الدنيا محال، ولكنه قال بجواز رؤية الله تعالى في الآخرة، فقال: (ورؤية الله عزّ وجلّ عند الأشعرية وأهل السنة جائزة عقلا؛ لأنّه من حيث هو موجود تصح رؤيته. قالوا: لأنّ الرؤية للشيء لا تتعلق بصفة من صفاته أكثر من الوجود، إلا أنّ الشريعة قررت رؤية الله تبارك وتعالى في الآخرة نصًّا، ومنعت من ذلك في الدنيا بظواهر من الشرع، فموسى "عليه السلام" لم يسأل ربّه محالا، وإنّما سأل جائزًا.. فلو سأل موسَى محالاً لكان في الكلام زجرٌ ما وتبيين. وقوله عزّ وجلّ ﴿قال ربِّي أَرِنِي أَنظُرْ إليك قال لن تراني﴾ نصٌّ من الله تعالى على منعه الرؤية في الدنيا و"لن" تنفي الفعل المستقبل، ولو بقينا مع هذا بمجرده لقَضينا أنّه لا يراه موسى أبدًا ولا في الآخرة. ولكن ورد من جهة أخرى بالحديث المتواتر أنّ أهل الإيمان يرون الله تعالى يوم القيامة؛ فموسى (عليه السلام) أحرى برؤيته.

وقال مجاهد وغيره: إنّ الله عزّ وجلّ قال لموسى: ﴿لن تراني﴾، ولكن سأتجلَّى للجبل الذي هو أقوى منك، وأشدّ، فإن استقرّ، وأطاق الصبر لِهَيبتي فستمكنك أنت رؤيتي. قال القاضي أبو محمد – رحمه الله –: فعلى هذا إنّما جعل اللهُ الجبلَ مثالاً. وقالت فرقةٌ: إنّما المعنى: سأتبدَّى لك على الجبل، فإنْ استقرّ لعظمتي فسوف تراني)[٢].

وما ذهب إليه ابن عطية في نفي رؤية الله تعالى نفيًا مؤبّدًا في الدنيا هو ما أجمع عليه العلماء.

أما قوله بحصول رؤية الله عزّ وجلّ للمؤمنين في الآخرة بالحديث المتواتر فقول مردود، كما سيأتي بيانه.

وتابع ابنُ كثير (ت٧٧٤هـ) – وآخرون غيره – ابنَ عطية في تأبيد نفي "لن" في رؤية الله تعالى في الدنيا، ولكنّه قال بجوازها في الآخرة للمؤمنين، استدلالا بقوله جلّت عظمته: ﴿إلى ربِّها ناظِرَة﴾، وبالحديث النبوي الشريف. فقال: (﴿لن تراني﴾..وقد أشكل حرف (لن) ههنا على كثير من العلماء، فالمعتزلة على نفي الرواية في الدنيا والآخرة، وهذا أضعف الأقوال لأنّه قد تواردت الأحاديث[٣] من الرسول (صلى الله عليه [وآله]) بأنّ المؤمنين يرون الله في الدار الآخرة، وقيل على صحة الرؤية في الدار الآخرة)[٤].

والذي يردّ مذهب القول برؤية الله تعالى يوم القيامة أمور كثيرة، منها:

أولاً: الاحتجاج القرآني: أنّ احتجاجهم بلفظ ﴿ناظِرَة﴾ في قوله تعالى: ﴿إلى ربِّها ناظِرَة﴾ [القيامة:٢٣] فَهْمُهم أنّ المراد به النظر بالعين، كما سيأتي في القسم الثاني.

وكذا احتجاهم بقوله عزّ شأنُه في صفة المكذّبين بيوم القيامة: ﴿كلا إنّهم عن ربِّهم يومئذٍ لَمَحجوبون﴾ [المطففين:١٥]، بخلاف المؤمنين الذين سيُكشف لهم الحجاب، فيرون الله رؤية بصرية. وهذا استدلال فيه نظرٌ؛ ذلك أنّ الكفار – هنا – هم المحجوبون،

---

١ جامع البيان١٢/٣٤٣-٣٤٤. وينظر: أنوار التنزيل٣/٣٣.

٢ المحرر الوجيز٦/٦٧-٦٩.وينظر: البحر المحيط٤/٣٨٢-٣٨٣.وفتح القدير٢/٢٥٤.وروح المعاني٩/٦٣.

٣ نحو ما روي عنه (صلى الله عليه وآله): (قلنا يا رسول الله: أنرى ربَّنا يومَ القيامة ؟ قال رسول الله (صلى الله عليه وآله) "نعم". قال: "هل تضارون في رؤية الشمس بالظهيرة ليس معها سحابٌ ؟ وهل تُضارّون في رؤية القمر ليلة البدر صحوًا ليس فيها سحابٌ ؟" قالوا: لا، يا رسول الله ! قال:"وما تضارّون في رؤية الله تبارك وتعالى يومَ القيامة إلا كما تُضارّون في رؤية أحدهما" - صحيح مسلم٣/٢٩-٣٠ – باب معرفة طريق الرؤية.وينظر: صحيح البخاري – باب قوله تعالى: (وجوهٌ يومئذٍ ناضرَةٌ ۞ إلى ربِّها ناظِرَة)، ١١/٣٣٨-٣٤٣. وسنن ابن ماجة١/٦٤.وسنن أبي داود السجستاني٢/٤٢٠.وفتح القدير٥/٣٣٧-٣٣٨.

٤ تفسير ابن كثير٢/٢٥٤.

الملعونون، وهم المبعدون عن رحمة الله، وليس الله. **وثانيًا**: ثمة آيات كريمة أكَّدت مَنْع رؤية الله تعالى في الدنيا وفي الآخرة، على ما يأتي في القسم الثاني. **وثالثًا**: استدلال هذا الفريق بالأحاديث: وهذا أمر فيه قول كثير، فمثلاً: إنّ هذه الأحاديث ضعيفة الإسناد، بل نميل إلى القول بوضعها. وكذا لا يمكن قبول القول: بمخالفة الحديث النبوي للحكم القرآني، ولا معارضته، ولا نقض حكمه.

القسم الثاني: فريق يذهب إلى القول: إنّه مُحالٌ رؤيةُ الله تعالى في الدنيا والآخرة، ففي ما رواه الطبري – القول الثاني – يؤيد هذا، فعن عطية العوفي في ذلك قوله: (هم ينظرون إلى الله، لا تحيط أبصارهم به من عظمته، وبصره محيطٌ بهم، فذلك قوله: ﴿لا تُدرِكُه الأبصارُ وهو يُدركُ الأبصار﴾ [الأنعام:١٠٣].

وقال آخرون: بل معنى ذلك: أنّها تنتظر الثواب من ربّها.. وعن مجاهد في ذلك قال:تنتظر رزقه وفضله..وعن منصور عن مجاهد، قال: كان أناسٌ يقولون في حديث "فيرون ربهم"، فقلت لمجاهد:إنّ أناسًا يقولون: إنّه يُرَى. قال: يَرى، ولا يراه شيء)[١].

وفصّل الطوسي القول في دلالة قوله تعالى ﴿إلى ربِّها ناظِرَة﴾، فقال: (ثم قسّم تعالى أهل الآخرة، فقال: ﴿وجوهٌ يومئذٍ ناضرَةٌ ۞ إلى ربِّها ناظِرَة﴾، أي: مشرقة مضيئة.. وقوله: ﴿إلى ربِّها ناظِرَة﴾ معناه: منتظرة نعمة ربّها، وثوابه أنْ يصل إليهم.. ويكون النظر بمعنى الانتظار، كما قال تعالى: ﴿وإنّي مُرسلةٌ إليهم بهديةٍ فناظِرَة﴾ [النمل:٣٥]، أي: منتظرة.وقال الشاعر:

وجوهُ يومِ بدرٍ ناظراتٌ إلى الرحمن تأتي بالفلاح

أي: منتظرة للرحمة التي تنزل عليهم. وقد يقول القائل: إنّما عيني ممدودة إلى الله، وإلى فلان، وأنظر إليه، أي: أنتظر خيره ونفعه، وأُؤمّل ذلك من جهته. وقوله: ﴿ولا ينظر إليهم يوم القيامة﴾ [آل عمران:٧٧]، معناه: لا ينيلهم رحمته..

ودخول "لا" في الآية لا يدل على أنّ المراد بالنظر الرؤية، ولا تعليقه بالوجوه يدل على ذلك؛ لأنّا أنشدنا البيت، وفيه تعلق النظر بالوجه، وتعديه بحرف "إلى"، والمراد به الانتظار، وقال جميل بن معمر:

وإذا نَظَرْتُ إليك مِن ملك والبَحرُ دُونَك زِدتني نِعَما

والمراد به: الانتظار والتأمل.. ولو سلمنا أنّ النظر يُرادُ الرؤية لجاز أن يكون المراد رؤية ثواب ربِّها..

ويجوز – أيضًا – أن يكون "إلى" واحد "الآلاء"، وفي واحدها لغات.. فـ"ألًى" مثل: قفًا.. فإذا أُضيف إلى غيره سقط التنوين، ولا يكون "إلى" حرفًا في الآية، وكلّ ذلك يُبطِلُ قول مَن أجاز الرؤية على الله تعالى.

وليس لأحدٍ أن يقول: إنّ الوجه الأخير يخالف الإجماع، أعني إجماع المفسرين، وذلك لأنّا لا نسلم لهم ذلك، بل قد قال مجاهد، وأبو صالح، والحسن، وسعيد بن جبير والضحاك: ﴿إلى ربِّها ناظِرَة﴾: إنّ المراد نظر الثواب. وروي مثله عن علي "عليه السلام")[٢].

وما ذهب إليه الطوسي: أن معنى ﴿ناظرة﴾ بمعنى منتظرة قد ورد كثير منه في القرآن الكريم، فضلاً عما ذكره نحو قوله تعالى: ﴿غير ناظرين إناه﴾ [الأحزاب:٥٣]، وواضح المعنى، أي: غير قادمين إلى بيت النبي "صلى الله عليه وآله" قبل تمام نضج طبخ الطعام، ومنتظرين ذلك. وكذا قوله جلّ في عُلاه: ﴿هل يَنْظُرون إلا الساعةَ أنْ تأتيَهم بَغتةً﴾ [الزخرف:٦٦]، المعنى لا يمكن حمله – هنا – على النظر بالعين مطلقًا، بل المعنى: انتظارهم الساعة؛ لأنّ الساعة لا يمكن رؤيتها.

وقال الزمخشري: (﴿إلى ربِّها ناظِرَة﴾: تنظر إلى ربّها خاصّة، لا تنظر إلى غيره..ومعلومٌ أنّهم ينظرون إلى أشياء لا يُحيط بها الحصر، ولا تدخل تحت العدد في محشرٍ يجتمع فيه الخلائق كلهم، فإنّ المؤمنين نُظّارَةُ ذلك اليوم؛ لأنّهم الآمنون الذين لا خوفٌ عليهم ولا هم يَحزَنون، فاختصاصه بنظرهم إليه لو كان منظورًا إليه: محال، فوجب حمله على معنى يصح معه الاختصاص، والذي يصح معه أن يكون مِن قول الناس: أنا إلى فلان ناظرٌ ما يصنع بي، تريد معنى التوقع والرجاء)[٣].

١ جامع البيان٣٤٤/١٢.وينظر: أنوار التنزيل٢٦٧/٥.
٢ التبيان في تفسير القرآن١٩٧/١٠-١٩٩.وينظر: الآقتصاد/٤٣.ومجمع البيان٢١٨/١٠.ومتشابه القرآن٥/ ٣٧١-٣٧٢. والبحر المحيط ٣٨٩/٨. والأمثل ١٣٣/١٩-١٣٤.
٣ الكشاف١٣١٠/٤. وينظر: البحر المحيط٣٨٨/٨-٣٨٩.

والذي قادنا إلى هذا الاستطراد في قضية رؤية الله تعالى، هو للاستدلال على أنّ "لن" قد أفادت النفي المؤبد لرؤية الله جلّت عظمته، مثلما أفادت تلك الدلالة في مواطن كثيرة من استعمالها في التنزيل العزيز، وكما بيّنا ذلك فيما اخترناه من أمثلة لها.

نـتائج البحـث:

تبيّن فيما عرضته – بعد الآطلاع على آراء جلّ العلماء – الآتي:

١– اختلف العلماء في أصل (لن) – كما مرّ في المطلب الأول، فذهب الخليل – وتبعه الكسائي – إلى أنّ (لن) حرف مركب من (لا + أن). وذهب الفراء إلى أنّ أصلها (لا)، أُبدلت ألفُها نونًا. ورجّح البحث رأي سيبويه في أنّها حرف مستقل، قائم بذاته؛ لضعف حجج القائلين بخلاف ذلك.

٢– أجمع علماء اللغة والنحو والتفسير على أنّ (لن) حرفٌ ينصب المضارع بنفسه، وينفي حصوله نفيًا مؤكدًا، وتكون دلالة نفي وقوعه في المستقبل.

٣– ذهب العلماء في دلالة النفي بـ(لن)، إلى ثلاثة مذاهب، **الأول:** يراها حرفَ نفي مثل بقية حروف النفي الأخرى، وإنّما جاء التوكيد أو التأبيد من أمور خارجية. **الثاني:** مذهب الخليل الذي مرّ ذكره في العين، والزمخشري – الذي ذكره في الكشاف – في أنّها تفيد التأكيد.

الثالث: دلالة نفيها على التأبيد، وهو ما يُفهم من كلام الخليل – كما ذكرناه في البحث قبلُ –، وما ذهب إليه الزمخشري في أُنموذجه، وهذه الدلالة مطلب بحثنا؛ إذ بعد الوقوف على النصوص – الشعرية والنثرية والقرآنية – تأكّد لنا دلالة النفي بـ (لن) على التأبيد، وأنّ حجج الزاعمين بعدم ذلك كان مذهبُهم غيرَ قائم على التحليل الدقيق للنصوص، ولاسيما ما ورد من استعمالها في كلام العرب، وكذا الاستعمال القرآني؛ إذ أطلقوا آراءَهم من غير تدبّر في إفادة (لن) هذا المعنى.

وقد جاء نفيها على قسمين:

أ – نفي مفيدٌ التأبيد؛ يعضد ذلك سياق النصوص التي وردت في كلام العرب، وكذا النصوص القرآنية، وقد مرّ تحليل ذلك في البحث.

ب – نفي مؤبد، ولكنه مقيّد: إما بزمن، مثل: (اليوم)، أو بحصول أمرٍ ينتفي التأبيد فيه بحصوله، ولا سيما مجيء (حتى) التي تفيد انتهاء الغاية بعدها. وقد فصّل البحث القول في ذلك؛ إذ بيّن أنّ دلالة التأبيد ملازمة لنفي (لن) مع وجود القيد.

٤ – ذهب بعضهم إلى أنّ دلالة التأبيد في النفي بـ (لن) إنّما هي متأتيّةٌ من الخارج، وليس من مقتضيات النفي بـ(لن)، وهو قول مردود، وبيّن البحث ضعفه، وردّه.

٥ – أيّد البحث القول بأنّ مجيء الظرف (أبدًا) بعد (لن) لا يسلبها دلالة النفي المؤبد، بل يؤكده، وأنّ استعماله أفاد معنى شمول نفي الأزمنه كلّها، فهو توكيد معنًى.

٦ – أيّد الباحثُ المذهب القائل بعدم رؤية الله تعالى في الآخرة، بما استدل به من أدلة في ذلك، فضلاً عما أورده العلماء لذلك.

اللهم نسألك السداد فيما نُقَدِّم، والنُّجح فيما نسعى إليه في خدمة دينك وكتابك، إنّك نعم المعين.

المراجع والمصاد:

- **القرآن الكريم**

١- الإتقان في علوم القرآن، السيوطي (ت٩١١هـ)، تحـ. سعيد المندوب، ط١، دار الفكر، لبنان ١٩٩٦م.

٢- الأغاني، أبو الفرج الأصبهاني (ت٣٥٦هـ)، ط١، دار الفكر بيروت، (د.ن).

٣- الآقتصاد، أبو جعفر محمد بن الحسن الطوسي (ت٤٦٠هـ)، ط١، مطبعة الخيام، قم، إيران ١٤٠٠هـ.

٤ – الأمثل في تفسير كتاب الله المنزل، ناصر مكارم الشيرازي، ط٢، الأميرة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان ١٤٣٠هـ، ٢٠٠٩م.

٥- أنوار التنزيل وأسرار التأويل، المعروف بـ (تفسير البيضاوي)، ناصر الدين أبو الخير عبد الله بن عمر بن محمد الشيرازي البيضاوي (ت٦٩١هـ)، إعداد وتقديم محمد عبد الرحمن المرعشلي، ط١، دار إحياء التراث العربي، بيروت، (د.ت).

٦- البحر المحيط، أثير الدين أبو عبد الله محمد بن يوسف بن حيان الأندلسي (ت٧٤٥هـ)، ط٢، دار إحياء التراث العربي، لبنان، بيروت ١٤٤١هـ، ١٩٩٠م.

٧- التبيان في تفسير القرآن، أبو جعفر محمد بن الحسن الطوسي (ت٤٦٠هـ)، تحـ. حبيب قيصر العاملي، ط١، مطبعة سليمان زادة، إيران، قم ١٤٣١هـ.

٨- تفسير البغوي (المُسَمَّى: معالم التنزيل)، أبو محمد الحسين بن مسعود الفراء البغوي الشافعي (ت٥١٦هـ)، تحـ.عبد الرزاق المهدي، ط١، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ١٤٢٠هـ – ٢٠٠٠م.

٩- تفسير القرآن الكريم المشهور بـ(تفسير ابن كثير (ت٧٧٤هـ))، تحـ.يوسف عبد الرحمن المرعشلي، ط١، دار المعرفة، بيروت، ١٤١٢هـ – ١٩٩٢م.

١٠- تفسير السمعاني، السمعاني (ت٤٩٨هـ)، ط١، تحـ.ياسر بن غنيم بن عباس بن غنيم، ط١، دار الوطن، الرياض ١٤١٨هـ – ١٩٩٧م.

١١- التفسير الكبير (مفاتيح الغيب)، فخر الدين محمد بن عمر بن الحسين الرازي الشافعي (ت٦٠٤هـ)، تحـ. عماد زكي البارودي، وقدّم له هاني الحاج، ط١، المكتبة التوفيقية، القاهرة، ٢٠٠٣م.

١٢- جامع البيان في تأويل القرآن المعروف بـ(تفسير الطبري)، أبو جعفر محمد بن جرير الطبري (ت٣١٠هـ)، ط٣، منشورات محمد علي بيضوني، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤٢٠هـ – ١٩٩٩م.

١٣- الجامع لأحكام القرآن، المشهور بـ(تفسير القرطبي)، أبو عبد الله محمد بن أحمد الأنصاري القرطبي (ت٦٧١هـ)، تحـ. محمد بيومي وعبد الله المنشاوي، ط١، مكتبة الإيمان، القاهرة، (د.ت).

١٤- الجنى في حروف المعاني، حسن بن قاسم المرادي (ت٧٤٩هـ) ت تحـ.طه محسن، ط١، ساعدت جامعة بغداد على نشره، طبع بمطابع مؤسسة دار الكتب، جامعة الموصل، ١٣٩٦هـ- ١٩٧٦م.

١٥- حاشية الصبان على شرح الأشموني على ألفية ابن مالك، محمد بن علي الصبّان (ت١٠٢٦هـ)، طبع دار إحياء الكتب العربية عيسى البابي الحلبي وشركاه، مصر (د.ت).

١٦- ديوان حاتم الطائي، تحـ. د.درويش الجويدي، ط١، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، ١٤٢٩هـ- ٢٠٠٨م.

١٧- ديوان كعب بن زهير، ط١، المكتبة العصرية ١٤٢٩هـ – ٢٠٠٨م.

١٨- روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، أبو الفضل شهاب الدين محمود الآلوسي (٢٢٧٠هـ)، علق عليها محمد أحمد الأمد، عمر عبد السلام السلامي، ط١، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ١٤٢٠هـ- ١٩٩٩م.

١٩- سنن ابن ماجة، محمد بن يزيد القزويني (ت٢٧٣هـ)، تحـ.محمد فؤاد عبد الباقي، ط١، دار الفكر، بيروت، (د.ت).

٢٠- سنن النسائي، أبو داود السجستاني (ت٢٧٥هـ)، تحـ.سعيد محمد اللحام، ط١، دار الفكر، بيروت، ١٤٢٠هـ- ١٩٩٠م.

٢١- شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك(ت٦٧٢هـ)، بهاء الدين عبد الله بن عقيل العقيلي (ت٧٦٩هـ)، تحـ. محمد محيي الدين عبد الحميد، ط٢، طبع دار الطلائع، القاهرة ٢٠٠٤م.

٢٢- شرح الأنموذج في النحو للعلامة الزمخشري (ت٥٣٨هـ)، جمال الدين محمد بن عبد الغني الأردبيلي، تحـ.د.حسني عبد الجليل يوسف، ط١، مكتبة الآداب، القاهرة، ١٩٩٠م.

٢٣- شرح ديوان الأعشى، تحـ. كامل سليمان، ط١، دار الكتاب اللبناني، بيروت، (د.ت).

٢٤- شرح الرضيّ على الكافية، لآبن الحاجب (ت٦٤٦هـ)، الرضيّ الآستراباذي (ت٦٨٨هـ)، تصحيح وتعليق: يوسف حسن عمر، منشورات مؤسسة الصادق، طهران، خيابان ناصر خسرو، جامعة قاريونس، ١٣٩٨هـ- ١٩٧٨م.

٢٥- شرح صحيح البخاري، محمد بن إسماعيل بن إبراهيم البخاري (ت٢٥٦هـ)، شرح وإملاء محمد بن صالح العُثيمين، ط١، مكتبة الطبري ودار المحدثين، مصر، ١٤٢٩هـ- ٢٠٠٧م.

٢٦- شرح قطر الندى وبلّ الصَّدَى، أبو محمد عبد الله جمال الدين بن هشام الأنصاري (ت٧٦١هـ)، تحـ.محمد محيي الدين عبد الحميد، ط٦، مطبعة المهديّة، الناشر: مكتبة الفيروز آبادي، قم، إيران ١٤١٧هـ.

٢٧- شرح المفصل، موفق الدين يعيش بن علي بن يعيش (ت٦٤٣هـ)، عالم الكتب، بيروت (د.ت).

٢٨- شعر الراعي النميري، دراسة وتحقيق د.نوري حمودي القيسي، وهلال ناجي، مطبعة المجمع العلمي العراقي، ط١، بغداد ١٤٠٠هـ- ١٩٨٠م.

٢٩- الصاحبي في فقه اللغة وسنن العرب في كلامها، أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا (ت٣٩٥هـ)، تحـ. أحمد صقر، ط١، طبع مؤسسة المختار، القاهرة، ١٤٢٥هـ - ٢٠٠٥م.

٣٠- الصحاح (تاج اللغة وصحاح العربية، أبو نصر إسماعيل بن حماد الجوهري الفارابي (ت٣٩٨هـ)، تحـ.مكتب التحقيق بدار إحياء التراث العربي، ط٥، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ١٤٣٠هـ- ٢٠٠٩م.

٣١- صحيح مسلم، مسلم بن الحجاج (ت٢٤١هـ)، تحـ.د.خليل مأمون شيحا، ط١٨، دار المعرفة، بيروت، ١٤٣١هـ- ٢٠١٠م.

٣٢- العين، أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت١٧٥هـ)، تحـ. د. مهدي المخزومي، ود. إبراهيم السامرائي، بغداد ١٩٨١م.

٣٣- فتح القدير الجامع بين فنيّ الرواية والدّراية من علم التفسير، محمد بن علي بن محمد الشوكاني (ت١٢٥٠هـ)، تحـ.د.عبد الرحمن عميرة، ط١، دار الوفاء، المنصورة، ١٤١٥هـ- ١٩٩٤م.

٣٤- فضائل الصحابة، النسائي (ت٣٠٣هـ)، دار الكتب العلمية، بيروت، (د.ت).

٣٥- الكتاب، أبو بِشر عمرو بن عثمان بن قنبر، المشهور بـ: سيبويه (ت١٨٥هـ) تحـ. عبد السلام هارون، ط١، دار الجيل، بيروت، (د.ت).

٣٦- الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، أبو القاسم محمود بن عمر الزمخشري الخوارزمي (ت٥٣٨هـ)، تصحيح الدكتور عبد الرزاق المهدي، ط١، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ١٤٢٤هـ- ٢٠٠٣م.

٣٧- لسان العرب (المرتب هجائيًا)، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور (ت٧١١هـ)، ط١، دار الحديث، القاهرة ١٤٢٢هـ- ٢٠٠٣م.

٣٨- متشابه القرآن والمختلف فيه، أبو جعفر محمد بن علي بن شهراشوب (ت٥٨٨هـ)، تحـ.حامد المؤمن، ط١، طباعة مؤسسة العارف للمطبوعات، بيروت، ١٤٢٩هـ- ٢٠٠٨م.

٣٩- مجمع البيان لعلوم القرآن، أبو علي الفضل بن الحسن الطَّبَرسيّ (ت٥٤٨هـ)، طبعة بالأُوفست من قبل: مركز البحوث والدراسات العلميّة، مؤسسة الهدى، طهران، ١٤١٧هـ- ١٩٩٧م.

٤٠- المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، أبو محمد عبد الحق بن عطية الأندلسي (ت٥٤١هـ)، تحـ. الرحالي الفاروق، وآخرين، ط١، الدوحة، ١٣٩٨هـ- ١٩٧٧م.

٤١- مدارك التنزيل وحقائق التأويل، المعروف بـ"تفسير النسفي"، أبو البركات عبد الله بن أحمد بن محمود النسفي (٧١٠هـ)، مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه، مصر، (د.ت).

٤٢- مسند الإمام أحمد بن حنبل (ت٢٤١هـ)، تحـ. دار صادر، بيروت، لبنان (د.ت). ٤٣، معاني النحو، الدكتور فاضل صالح السامرائي، ساعدت جامعة بغداد على نشره، بيت الحكمة، بغداد ج١-٢ في ١٩٨٩م، وج٣-٤ في ١٩٩١م.

٤٤- المعجم الكبير، الطبراني (ت٣٦٠هـ)، تحـ. حمدي عبد المجيد السلفي، ط٢، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ١٤٠٤هـ-١٩٨٤م.

٤٥- المعجم المفصل في اللغة والأدب، د.ميشال عاصي، ود.إميل بديع يعقوب، ط١، دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٨٧م.

٤٦- مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، جمال الدين بن هشام الأنصاري (ت٧٦١هـ)، تحـ. د. مازن المبارك، ومحمد علي حمد الله، ط١، مطبعة أمير، طهران ١٣٧٨هـ.

٤٦- المقتضب، أبو العباس محمد بن يزيد، المشهور بـ: المبرد (ت٢٨٥هـ)، تحـ. محمد عبد الخالق عضيمة، مطابع الأهرام التجارية، القاهرة، ١٩٩٤م.

٤٧- الميزان في تفسير القرآن، محمد حسن الطباطبائي (ت١٣٦٠هـ)، دار الكتب الإسلامية، طهران، ١٣٧٩ه.

٤٨- نهج البلاغة للإمام علي (عليه السلام)، جمع الشريف الرضي (٤٠٦ه)، شرح الشيخ محمد عبه، ط١، مؤسسة التاريخ العربي، بيروت، (د.ت).

بناء اختبار اساليب تنشيط العمليات المعرفية لدى طلبة الجامعة

م.د. نورس كريم الزبيدي

جامعة القاسم الخضراء

Constructing a Test for the Methods of Motivating Rational Processes for the University Students

Lect.Dr. Nawras Kareem Al-Zubaidi

University of Al-Qasim Al-Kadhra'

nawrask22@yahoo.com

Abstract

Individuals differ in their methods of perceiving information. These methods may be right or wrong so reservation of the information and its usefulness are affected. The problem of the research lies in finding methods that augment the activity of the rational processes. The sample consists of (250) male and female students of the third stage in the veterinary medicine in the University of Al-Qasim Al-Kadhra'.

Key words: rational processes, motivating methods.

الملخص

يختلف الافراد بالأساليب التي يستخدمونها لتلقي المعلومة وقد تكون هذه الاساليب صحيحة او خاطئة مما يؤثر بشكل كبير على حفظ المعلومة والاستفادة منها بالمستقبل، حيث تلخصت مشكلة البحث الحالي في كيفية ايجاد الطرق والاساليب التي تزيد من نشاط العمليات المعرفية، مع مرور الوقت وتخطي المراحل التعليمية حيث يُكوّن العقل الملايين من المسارات العصبية التي تساعدك على معالجة المعلومات بسرعة، وحل المشاكل المألوفة، وتنفيذ المهام مع الحد الأدنى من الجهد العقلي. وتكونت عينة البحث من (٢٥٠) طالب وطالبة من طلبة المرحلة الثالثة طب بيطري في جامعة القاسم الخضراء، وقد تم اتخاذ بعض الاجراءات اللازمة لذلك من اهمها بناء اختبار لأساليب تنشيط العمليات المعرفية، وقد توصل البحث الى عده توصيات من اهمها، التركيز على الاساليب التي يستخدمها الطالب في تلقي المعلومة لأنها الانسب له، والاكثار من الاساليب التي من شانها تنشيط العمليات المعرفية كاختبارات الذكاء والتفكير، وايضا استخدام طرق مختلفة في حل المشاكل وعدم الثبوت على طريقة واحده في كل مرة.

الكلمات المفتاحية: القدرات المعرفية، اساليب التنشيط.

اولا: اهمية ومشكلة البحث:

ان للتنشيط القدرات المعرفية اهمية كبيرة في تحسين الذاكرة وان تحسين قدرات الدماغ وتنشيط المخ لزيادة القدرة على العمل وتحمل ذلك الكم الهائل من المعلومات، يجب العلم أن الدماغ البشري بالغ القوة وقادر على التطور بشكل هائل، ولكن يجب أن يكون إمدادها بالمعلومات بشكل ممنهج يراعي عدم إرهاقها، حيث يجب تحسين التغذية والابتعاد عن السلوكيات الصحية الضارة، وتنشيط البدن عن طريق ممارسة الرياضة التي تحسن للغاية من القدرات الدماغية، إلى جانب الالتزام بإراحة الدماغ يومياً لفترة لا تقل عن خمس أو ست ساعات، وذلك لكي تتمكن من استعادة نشاطها مرة أخرى. والعمل بشكل متواصل على عدم ارهاق النفس بالمشاكل والتوتر والقلق من المستقبل حيث أن هذا يؤثر بشكل كبير على النشاط الذهني ويجعل البدن في حالة من الكسل (الربيعي، ٢٠٠٥، ص٣٢١).

ربما يعاني الكثير من الأشخاص من النسيان ومن صعوبة استرجاع المعلومات بعد بذل الجهد في تخزينها وحفظها، يعاني كثيرٌ من النّاس في وقتنا الحاضر وفي زحمة المسؤوليّات والواجبات من ضعف الذّاكرة وضعف مهارات الحفظ، وهذه بلا شكّ مشكلةٌ لدى الكثيرين الذين تتطلّب منهم أعمالهم البقاء في حالةٍ ذهنيّة وعقليّة سليمة متوقّدة، كما أنّ النّجاح في الدّراسة أو العمل يتطلّب أن

تكون ذاكرة الإنسان قويّة قادرة على استحضار المواقف والشخوص والأحداث، وكذلك الدّراسة تتطلّب من الطّالب أن يكون سريع الحفظ متوقّد الذّاكرة. إن الدماغ البشري يملك قدرة عجيبة على التغير والتطور باستمرار على مدار الحياة، مما يعني أنه بإمكانك تنمية ذكائك وتطوير قدراتك العقلية في اي مرحلة عمرية، وتذكر أن ضعف القدرات العقلية ليس امرا مرتبطا بالعمر، كما أن الذكاء ليس مرتبطا بصغر السن، ولكن معظم الاحوال التي يحدث فيها راجع الذكاء وضعف القدرات العقلية مع تقدم العمر تنتج عن الكسل وعدم تدريب العقل وتنشيطه. بمعنى يجب ان تستخدم عقلك حتى لا تفقده.

اهداف البحث:

١. بناء اختبار تنشيط القدرات المعرفية لدى طلبة الجامعة.

حدود البحث

يقتصر البحث الحالي في بناء اختبار اساليب تنشيط القدرات المعرفية لدى المرحلة الثالثة كلية الطب البيطري في جامعة القاسم الخضراء للعام الدراسي ٢٠١٦-٢٠١٧.

تحديد المصطلحات:

أولاً: عرف العتوم (٢٠٠٤) الأساليب المعرفية: طريقة الفرد المميزة في كيفية استخدام العمليات المعرفية والتي تظهر في المواقف الحياتية المختلفة، وإنها تعبر عن الطريقة التي يدرك بها ويفكر من خلالها. ويتعلم بها الأفراد ويعالجون المعلومات. (العتوم، ٢٠٠٤، ص٣٠٣).

ثانيا: العمليات المعرفية:

مفهوم افتراضي أي انه قابل للملاحظة الغير مباشرة بمعنى أننا لا نلمسها مباشرة بل نلمس أثارها وظواهرها في السلوكيات (ابو حطب، ٢٠١١، ص٣٢)

الفصل الثاني

اجراءات البحث

اولا: مجتمع البحث: يتحدد مجتمع البحث الحالي بطلبة جامعة القاسم / الطب البيطري المرحلة الثالثة والبالغ عددهم (٢٥٠) طالب وطالبة، وتم الحصول على المعلومات الخاصة بمجتمع البحث من كلية الطب البيطري في جامعة القاسم الخضراء.

ثانيا: عينة البحث: تم اخذ ما نسبته (١٠%) من مجتمع البحث والبالغ عددهم (٢٥)، تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية بواقع (١٣) ذكور و(١٢) اناثا.

ثالثا: ادوات البحث: تطلب تحقيق اهداف البحث الحالي بناء اختبار لأساليب تنشيط العمليات المعرفية، حيث تكون من (٣٠) فقرة موزعة على مجالين:

١. المجال الاول: تضمن ٢٠ فقرات عن التفكير
٢. المجال الثاني: تضمن ١٠ فقرات من الذكاء

وهذه الفقرات قد حددت الفقرات قد حددت من قبل المحكمين بانها الاكثر تنشيط للعمليات المعرفية.

وفيما يلي وصف للإجراءات التي اتبعت في كل اداء.

اختبار اساليب تنشيط العمليات المعرفية.

بعد الاطلاع على الادبيات والدراسات السابقة التي تخص هذه الاساليب ولعدم وجود اختبار يتلاءم مع هدف البحث تم بناء اختبار لقياس اساليب تنشيط العمليات المعرفية وتكون من ٣٠ فقرة.

اولا: اختبار اساليب تنشيط العمليات المعرفية:

١. وصف الاختبار: يتكون الاختبار (٣٠) فقرة تم اختيارها من عده اختبارات وباتفاق المحكمين انها الاكثر تنشيطا للقدرات المعرفية.

ثانيا: صلاحية الفقرات:

تم عرض الفقرات بصيغتها الاولية على محكمين مختصين في العلوم التربوية والنفسية، لغرض التحقق من مدى صلاحيته لقياس اساليب تنشيط الدماغ لعينة البحث الحالي، والملحق (١) يوضح اسماء المحكمين، وبعد تحليل اراء المحكمين للفقرات المكونة للاختبار ظهر ان قيم (كا٢) قد تراوحت بين (٥،١١، ٨) وهي اعلى من قيمة كا٢ الجدولية والبالغة (٢،٢١) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ودرجة حرية (١) لذا تم الابقاء على جميع فقرات الاختبار، كما تم الاخذ بملاحظات المحكمين حول صياغة بعض الفقرات.

ثالثا: اعداد تعليمات الاختبار وورقة الاجابة:

ان تعليمات الاختبار هي بمثابة الدليل الذي يسترشد به المستجيب الى كيفية الاجابة، لذا تم وضع تعليمات تمتاز بالوضوح وسهولة الفهم ومناسبة لمستوى المفحوصين، وقد تضمنت كيفية الاجابة عن الاختبار، وحث المجيب على الاجابة على جميع فقرات الاختبار بدقة وامانة

رابعا: تصحيح الاختبار:

تكون الاختبار من عدة فقرات (٣٠) فقرة وتم تصحيح الاختبار بإعطاء درجة (١) للإجابة الصحيحة ودرجة (٠) للإجابة الخاطئة، وتكون اعلى درجة على المقياس هي (٣٠) واقل درجة هي (صفر).

خامسا: التطبيق الاستطلاعي للاختبار:

للتحقق من مدى وضوح فقرات الاختبار والكشف عن الفقرات الغامضة واعادة صياغتها بوضوح، والتعرف على الصعوبات التي تواجه عملية التطبيق والوقت الذي تستغرقه تطبيق الاختبار، حيث تم تطبيق الاختبار على عينة عشوائية سحبت من مجتمع البحث، تكونت من (٤٠) طالبا وطالبا موزعين على مدرستين بواقع (٢٠) للذكور و(٢٠) للإناث والجدول يوضح ذلك

ت	القسم	عدد الطلبة
١	الطب البيطري / الامراض	٢٠

حيث طلب من الطلبة قراءة التعليمات والفقرات والاجابة عنها والاستفسار عن أي فقرة يجدونها غير واضحة. وقد تبين ان جميع فقرات الاختبار والتعليمات واضحة وان الزمن المستغرق للإجابة تراوح بين (٢٠-٢٥) دقيقة وبمتوسط زمني بلغ (١٤) دقيقة.

سادسا: التحليل الاحصائي للفقرات:

ان من متطلبات اعداد وتطوير المقاييس والاختبارات النفسية هو التحليل الاحصائي، ولتحقيق ذلك طبقت الاختبارات على عينة مكونه من (١٥٠) طالب وطالبة من المرحلة الثالثة الطب البيطري، ويعد حجم العينة مناسبا لعملية التحليل الاحصائي، ولهذا الغرض فقد تم حساب القوة التمييزية بطريقة القوة التمييزية بأسلوب المجموعتين الطرفيتين.

القوة التمييزية للفقرات بأسلوب المجموعتين الطرفيتين:

لإيجاد القوة التمييزية لفقرات الاختبار تم تطبيق الاختبار على عينة عددها (١٥٠) طالبا وطالبة من طلبة الثاني المتوسط تم اختيارهم من عينة البحث بالطريقة الطبقية العشوائية ذات التوزيع المتناسب وتم اختيارهم من جميع مدارس مجتمع البحث، ولأجل حساب تمييز الفقرات بهذه الطريقة اتبعت الخطوات الاتية:

١. تطبيق الاختبار على العينة

٢. تصحيح الاستمارات

٣. ترتيب الدرجات الكلية لكل استمارة بصورة تنازلية، ثم حددت ٢٧% من اعلى الدرجات وهي المجموعة العليا وبلغ عددها (٣٠) كذلك حدد ٢٧% من ادنى درجات وهي المجموعة الدنيا وبلغ عددها (٣٠)

٤. طبقت المعادلة الخاصة بتمييز الفقرات وتبين ان قيم معامل التمييز قد تراوحت بين (٠،٣٩ – ٠،٥٢)، وبموجب هذا لم يتم استبعاد أي فقرة اذ يشير علام الى ان الفقرة التي يقل معامل تمييزها عن (٠،٢٠) تعد فقرة ضعيفة وينبغي استبعادها في حين الفقرات التي تتراوح بين (٠،٢٠–٠،٤٠) فان تمييزها لا بأس به واما اذا كانت قيمة معامل التمييز (٠،٤٠– او اكثر) فان هذا يدل على ان المفردة ذات تمييز جيد بين المجوعتين المتطرفتين (علام، ٢٠٠٠، ص٢٨٩). كما مبين في الجدول اعلاه.

٥. صعوبة الفقرات:

ان الفقرة التي يستطيع جميع افراد العينة الاجابة عنها او التي لا يستطيع الافراد الاجابة عنها او التي لا يستطيع الافراد الاجابة عنها، وتكون غير قادرة على الكشف عن الفروق الفردية بين الافراد، والغاية من حساب صعوبة الفقرة هو اختيار الفقرات ذات الصعوبة المناسبة وحذف الفقرات السهلة جدا والصعبة جدا، لانها لا تساعدنا على التعرف على الفروق بين الطلبة، لذا لم يتم استبعاد أي فقرة من فقرات الاختبار لان معاملات الصعوبة تراوحت بين (٠،٤١– ٠،٦٦).

الخصائص السايكومترية:

١. الصدق: ان الصدق يدل على قياس الفقرات لما يفترض ان تقيسه، اما كرونباخ فيعرفه بانه العملية التي يجمع الباحث من خلالها الادلة التي تدعم الاستدلالات التي استخلصها من درجات الاختبار (كروكر، ٢٠٠٩، ص٢٩١)

وتم التحقق بطريقتين هما:

اولا: الصدق الظاهري:

ان تعبير الصدق الظاهري يعني مدى ما يبدو ان الاختبار يقيسه، وافضل طريقة لقياسه هو ان تقوم مجموعة من المتخصصين بتقويم صلاحية محتوى الفقرات الخاصة بالمقياس، وبعد العمليات الاحصائية تم قبول جميع الفقرات لان قيمة (كا٢) تراوحت بين (٥،٣٣ –١٢) وهي جميعها اعلى من قيمة (كا٢) الجدولية البالغة (٣،٨٤) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ودرجة حرية (١)

ثانيا: صدق البناء

وقد تم التحقق من صدق البناء خلال ثلاث مؤشرات هي القوة التمييزية بأسلوب المجموعتين الطرفيتين وايجاد صعوبة الفقرات وعلاقة الفقرة بالدرجة الكلية، وقد تراوحت قيم معامل التتمييز بين (٠،٣٠ – ٠،٥٥) اما الصعوبة فقد تراوحت بين (٠،٤٠– ٠،٦٩)

٢. الثبات: تم التحقق من ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية، ولتحقق من ذلك تم سحب (٥٠) استمارة من استمارات التحليل الاحصائي بشكل عشوائي، وتم تجزئة الاختبار الى جزئين حسب الفقرات فالجزء الاول اشتمل على الفقرات الفردية والجزء الثاني على الفقرات الزوجية، وقد ظهر معامل الارتباط لنصفي الاختبار ككل (٠،٧٧) وقد تم تصحيحها بمعادلة سبيرمان براون وظهر قيمة المعامل بعد التصحيح هو (٠،٨٨) وجميعها تمثل قيم جيدة للثبات لكونها تقترب من الواحد الصحيح.

التطبيق النهائي للاختبار:

بعد التأكد من الخصائص السايكومترية، المتمثلة بالصدق والثبات لجميع الاختبارات تم التطبيق على عينة البحث في جامعة القاسم الخضراء / كلية الطب البيطري / المرحلة الثالثة، اذ بلغ عددهم (١٥٠) طالب وطالبة وبعد الاجابة من قبل الطلبة تم جمع الاستمارات وتصحيحها وتحديد الدرجة الكلية للإجابات الخاصة بكل طالب وطالبة ومعالجة هذه الدرجات احصائيا على وفق اهداف البحث.

ثالثا: عرض النتائج وتفسيرها:

الهدف: الاول: بناء اختبار تنشيط القدرات المعرفية لدى طلبة الجامعة.

تحدد البحث الحالي بهدف وحيد هو بناء اختبار تنشيط القدرات المعرفية لدى طلبة الجامعة ويتألف الاختبار من (٣٠) فقرة كما مبين في الملحق (٢).

التوصيات:

١. افادة التدريسين في الجامعات من الاختبار الذي اعدته الباحثة للتعرف على الاساليب المناسبة لكل طالب
٢. فتح دورات تدريبية للتدريسين لتدريبهم علة اساليب مختلفة في التدريس تتناغم مع اساليب الطلبة في اكتساب المادة.
٣. اختبار الطلبة بالاختبارات الخاصة للكشف عن الاساليب المستخدمة من قلب الطلبة.

المقترحات:

١. اجراء دراسة عن اساليب تنشيط القدرات المعرفية وعلاقتها ببعض المتغيرات الاخرى (كالعمر، او الجنس، الذاكرة)
٢. اجراء دراسة اثر استخدام اساليب تنشيط القدرات وعلاقتها بالتحصيل.

المصادر:

١. ابو حطب، (٢٠١١)، القدرات العقلية، دار الكتب الجامعية، بيروت.
٢. كروكر، ليندا وجيمز الجينا، ترجمة د. زينات يوسف (٢٠٠٩)، مدخل الى نظرية القياس التقليدية والمعاصرة، ط١، دار الفكر للطباعة، عمان.
٣. الربيعي، ياسين حميد عيال، ٢٠٠٥، تقنيين اختبار هنمون – نلسون للقدرات العقلية لدى طلبة الجامعة، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، ابن رشد، جامعة بغداد.
٤. عدنان يوسف العتوم؛ علم النفس المعرفي– النظرية والتطبيق: (عمان, دار الميسرة للنشر والتوزيع,٢٠٠٤), ص٣٠٣.
1–Chisell, (1981). Cognitive style.block3,new Yor

الملحق الثاني

استطلاع اراء المحكمين لصلاحية فقرات اساليب تنشيط العمليات المعرفية

الاستاذ.....المحترم.

تسعى الباحثة الى دراسة بعنوان (بناء اختبار لأساليب تنشيط العمليات المعرفية لدى طلبة الجامعة) ومن متطلباته اعداد الفقرات الخاصة بالاختبار بما يتناسب مع عينة البحث، ولكونكم اصحاب خبرة في هذا المجال فأننا نضع بين ايديكم هذا الاختبار الذي يتضمن (٣٠) فقرة،

وقد تبنت الباحثة تعريف العتوم (٢٠٠٤) الأساليب المعرفية: طريقة الفرد المميزة في كيفية استخدام العمليات المعرفية والتي تظهر في المواقف الحياتية المختلفة، وإنها تعبر عن الطريقة التي يدرك بها ويفكر من خلالها. ويتعلم بها الأفراد ويعالجون المعلومات.

اسم الباحث: نورس كريم عبيد

التاريخ: / ٢ / ٢٠١٧

فقرات الاختبار:

الاختبارات من ١ – ٣

الاختبارات الثلاثة الآتية تعتمد على الصورة الموجودة في هذه الصفحة وتعطيك الفرصة لأن تفكر وتسأل أسئلة بحيث تؤدي إجابتها لمعرفة الأشياء التي تعرفها من قبل, وان تفترض الأسباب والنتائج الممكنة لما يحدث في الصورة.

أنظر إلى الصورة أدناه. ما الشيء الذي أنت متأكد من أنك تستطيع أن تقوله ؟ وما الذي تحتاج إلى أن تعرفه لكي تفهم ما يحدث ؟ وما الذي سبب الحدث ؟ وماذا ستكون النتيجة ؟

الاختبار الأوّل

توجيه الأسئلة

أكتب على هذه الصفحة الأسئلة التي تعتقد أنها ذات علاقة بالصورة السابقة, والتي ينبغي أن تسألها حتى تستطيع أن تعرف ما يحدث في الصورة السابقة, ولا تطرح الأسئلة التي يمكن أن تحصل على إجابات عنها بمجرد النظر إلى الصورة. (باستطاعتك النظر إلى الصورة كلما احتجت إلى ذلك).

١, .٢

٣, .٤

.٥

الاختبار الثاني

تخمين الأسباب

اكتب كل ما تستطيع أن تقدّره من أسباب ممكنة للحدث الذي تعبر عنه الصورة السابقة. يمكنك أن تذكر أسباباً سبقت وقوع الحدث مباشرة أو بفترة طويلة. (اكتب كل ما تستطيع فمجال التخمين واسع).

١, .٢

.٣

الاختبار الثالث

تخمين النتائج

اكتب كل ما تستطيع أن تقدّره من نتائج ممكنة للحدث الذي تعبر عنه الصورة السابقة. يمكنك أن تذكر النتائج المباشرة والنتائج البعيدة المدى أيضاً. (اكتب كل ما تستطيع فمجال التخمين واسع).

١, .٢

٣, .٤

الاختبار الرابع

تحسين الإنتاج

انظر إلى شكل دمية الفيل المحشوة بالقطن أدناه, وهي من النوع الذي يمكنك شراءه من السوق بمبلغ بسيط, طولها ١٥ سم ووزنها حوالي ٢٥٠ غرام.

فكر في جميع الطرق الذكية وغير العادية المثيرة لتغيير اللعبة, حتى تجعل الأطفال أكثر متعة وسروراً وهم يلعبون بها. لا تهتم بتكلفة التغييرات التي تفكر فيها. واكتب قائمة التغييرات المقترحة في الصفحة الموجودة تحت الشكل.

١, .٢

٣, .٤

الاختبار الخامس

الاستعمالات غير الشائعة

من المعروف أنَّ الناس يلقون بعلب البلاستك الفارغة, رغم أنها تستعمل في كثير من الاستعمالات المفيدة. اكتب في هذه الصفحة كل ما تستطيع أن تفكر فيه من هذه الاستعمالات غير الشائعة. ولا تحدد تفكيرك في عدد معين من هذه العلب, يمكنك أن تستخدم أي عدد من العلب كما تشاء, ولا توقف تفكيرك في الاستعمالات التي رايتها أو سمعت عنها من قبل, ركز كل تفكيرك في الاستعمالات الجديدة وغير الشائعة لهذه العلب.

١, .٢

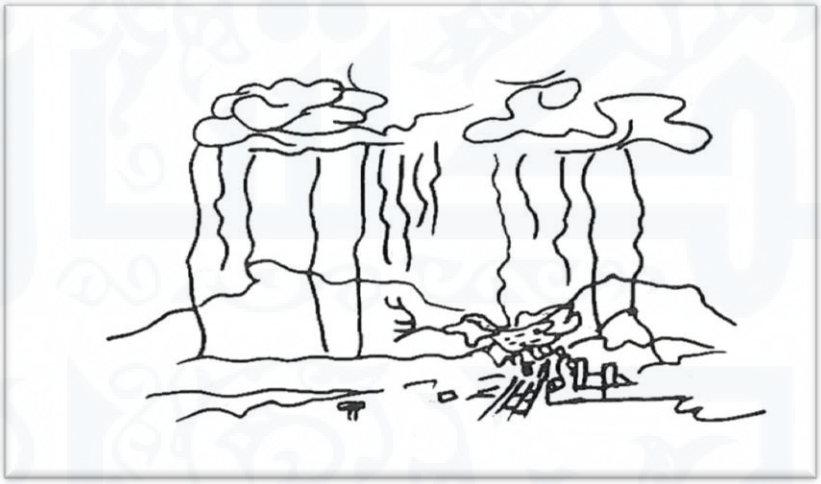
٣, .٤

الاختبار السادس

افترض أنَّ

أمامك الآن موقف من غير الممكن حدوثه, ولكن عليك أن تفترض حدوث مثل هكذا موقف, وهذا الافتراض سيعطيك الفرصة لاستخدام خيالك لتفكر في كل الأمور المثيرة التي يمكن أن تحدث إذا تحقق هذا الموقف الذي من المستحيل حدوثه

الموقف: تخيّل أن السحب مربوطة بحبال تتدلى منها إلى الأرض, فما الذي يمكن أن يحدث ؟ اكتب جميع الأفكار والتخمينات التي تترب على هذا الوضع كما تتخيلها وذلك في الصفحة أسفلها.



١, ٢.

٣, ٤.

الاختبار الأول

بناء الصورة

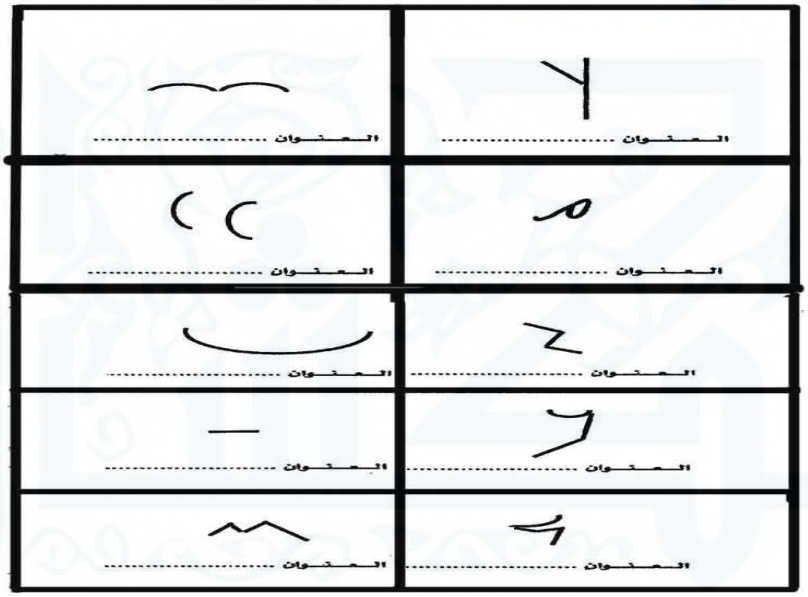
يوجد في أسفل هذه الصفحة شكل منحن مظلل بالسواد, فكر في صورة أو موضوع ما يمكن أن ترسمه بحيث يكون هذا الشكل المظلل جزء منه.

حاول أن تفكر في صورة لم يفكر بها احد من قبل, وتابع في تقديم أفكار جديدة إلى فكرتك الأولى, وذلك لكي تجعل منها قصة مثيرة بقدر المستطاع, وعندما تكتمل الصورة ابحث عن ذكي لها, ودونه في أسفل الصفحة في المكان المعد لذلك.

الاختبار الثاني

إكمال الصور

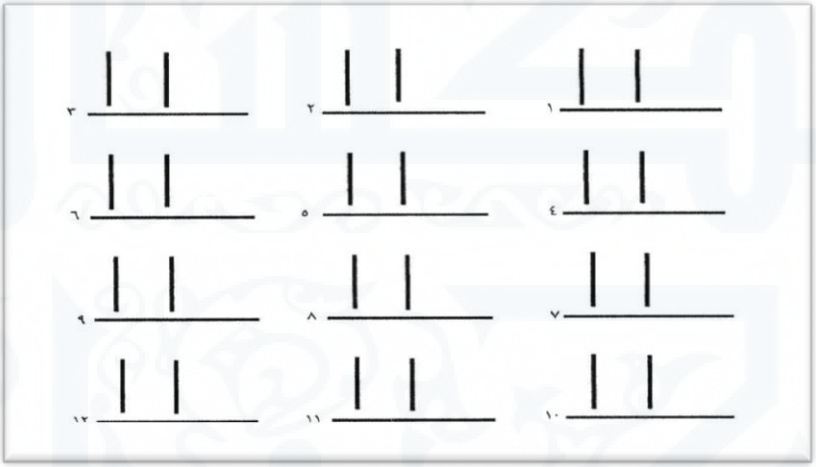
أمامك الآن مجموعة مكونة من عشر أشكال, حاول إكمال هذه الأشياء عن طريق الرسم أشياء أو صور لم يسبقك إليها احد من قبل, وحاول جعل هذه الرسوم تحكي عن قصة شيقة بقدر المستطاع وذلك عن طريق إضافة أفكار جديدة. ثم بعد الانتهاء ضع عنوان مناسب لكل من هذه الرسومات وضعه في المكان المناسب.



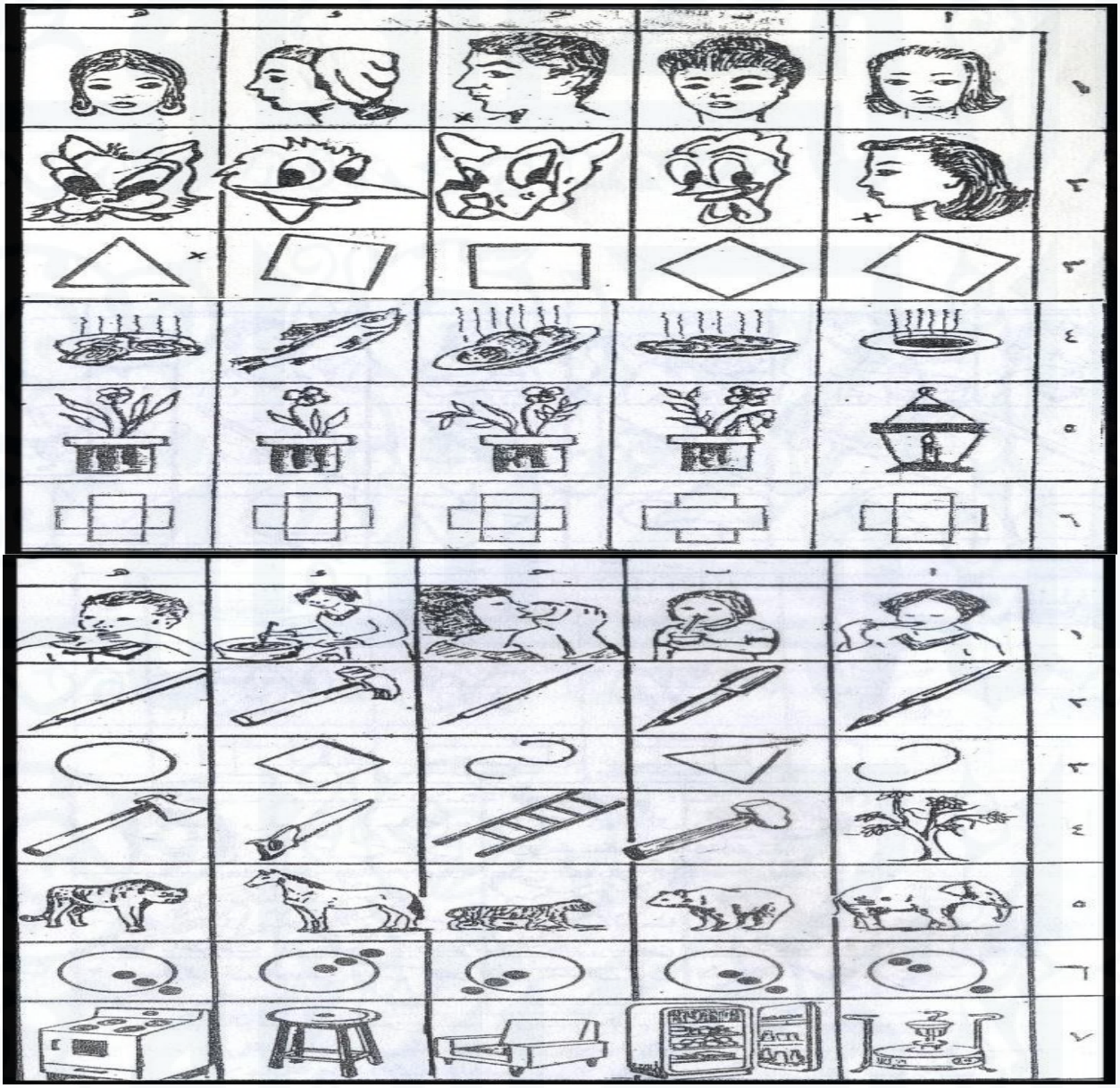
الاختبار الثالث

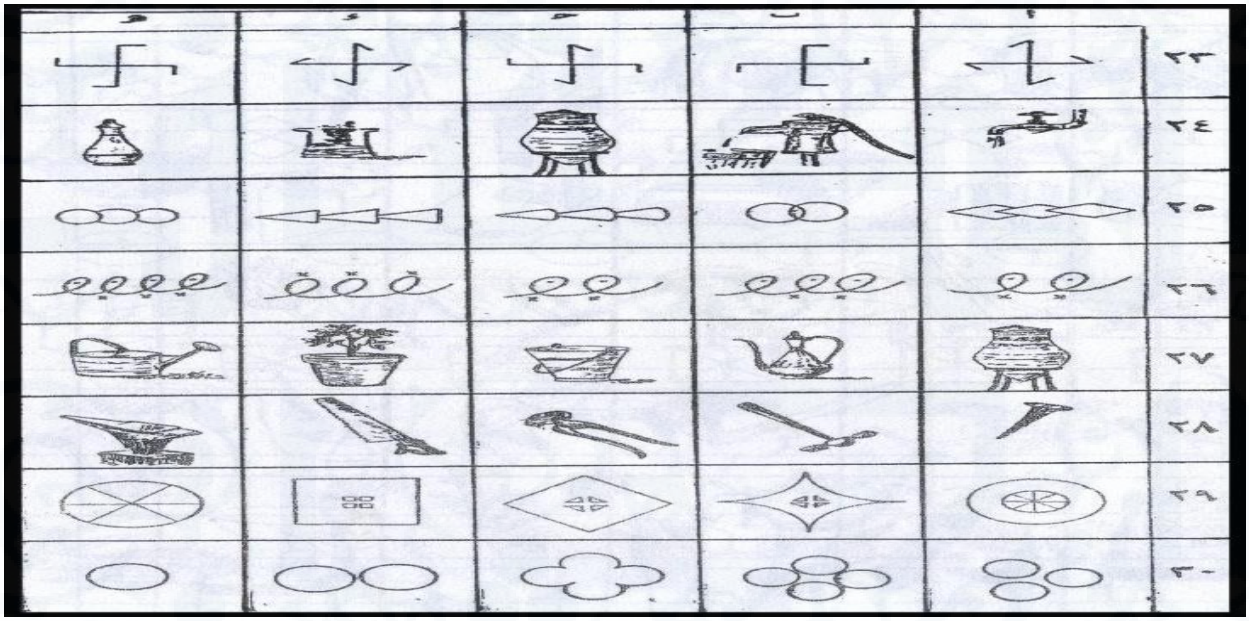
الخطوط المتوازية

أمامك الآن ثمانية عشر سؤالاً, كل سؤال هو عبارة عم خطين متوازيين, والمطلوب منك نسج قصة مثيرة من خلال تشكيل صورة مشوقة ومختلفة, وذلك بإضافة ما تريد من إشارات أو رموز أو خطوط منحية أو مستقيمة لكل زوج منها. الآن بعد إتمام ذلك ضع عنواناً مناسباً لكل منها في المكان المخصص لذلك.



١. ابحث عن الشكل المختلف





تأثير بعض سمات الشخصية (القلق، الخجل، الانطواء) على جودة الخط لدى طلبة الجامعة

أ.م. نغم هادي حسين

كلية الاداب / جامعة القادسية

The impact of some personality traits (anxiety, shyness, introversion) on the quality of the font among university students

Asst. Prof Nagham Hadi Hussain

College of Arts / Al-Qadisiya University

Nagham. Hadi@qu.edu.iq

Abstract

The purpose of the study was to identify the effect of some personality traits (anxiety, shyness, introversion) on the quality of the font of the university students.For the purpose of measuring this goal, the tool (Personality Attributes) was formed, which consisted of (31) The sample consisted of (40) students and was divided into a control group of (20) students and experimental group (20) students.The researcher of the research tool extracted the conditions of the analysis of vertebrae, honesty and stability. The most important results of the study indicate that the owners of the bad line have high degrees of introversion and anxiety and shyness against the owners of the good line.

الملخص:

تهدف الدراسة إلى التعرف على تأثير بعض سمات الشخصية (القلق, الخجل, الانطواء) على جودة الخط لدى طلبة الجامعة, ولغرض قياس هذا الهدف تم بناء أداة (سمات الشخصية) والتي تكونت بصورتها النهائية من (٣١) فقرة، وقد بلغ عدد أفراد العينة (٤٠) طالبا وطالبة وتم تقسيمهم الى مجموعة ضابطة بلغت (٢٠) طالبا وطالبة ومجموعة تجريبية ايضا (٢٠) طالبا وطالبة. وقد استخرجت الباحثةلأداة البحث شروط تحليل الفقراتوالصدق والثبات، وقد بلغ ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية(٠،٩٣).وتشير أهم نتائج الدراسةالى أن أصحاب الخط الرديء لديهم درجات عالية من سمات الانطواء والقلق والخجل عكس أصحاب الخط الجيد.

الكلمات المفتاحية: الشخصية, سمات الشخصية, الكتابة, تعلم الكتابة, مهارات الكتابة, جودة الخط.

مشكلة البحث:

تعتبر مرحلة الشباب الجامعي من أهم الفترات في حياة الفرد حيث أنها انتقلت في النمو الجسمي والعقلي والنفسي، وقد أجمعت الدراسات الحديثة على أساس أن طلبة الجامعة فئة حساسة يجب الاهتمام بهم في مختلف النواحي العقلية والجسمية والنفسية، فطلبة الجامعة يمرون بمشكلات وأزمات نفسية عديدة ونتيجة لذلك يصاب الطالب بالقلق والانطواء والخجل والمخاوف التي تشكل جميعها عائق أمام تكيفه الاجتماعي وتحد من اندماجه باطار الاسرة والمجتمع(راجح،١٩٨٥،ص١٤٥). وقد يلجأ الطلبة إلى استخدام اساليب متعددة تتأرجح بين السواء او عدمه او بين الغضب والاستسلام فهو لا يستطيع ان يصل بسهولة إلى حل يرضيه وذلك لان هذه المواقف تصاحبها ازمات نفسية حادة قد لا يجد لها مجالات الا في احلام اليقظة او في اتباع اساليب للتعبير عن هذه الانفعالات (حسن، ١٩٧٠، ص٣٧). وإن البشر بصورة عامة لهم وسائل للتعبير عن مشاعرهم وانفعالاتهم وحاجاتهم وخط اليد احد هذه الوسائل فهي أداة لفهم نفسية المقابل ومشاعره واتجاهاته ودوافعه وتصوراته عن نفسه والآخرين المحيطين به فهو شكل من أشكال التواصل الغير لفظي فهو وسيلة للتنفيس الانفعالي، حيث أن لخط اليد دور كبير في حياة الفرد فهو يكون بمثابة لغة رئيسية حيث من خلاله يتم نقل الأفكار والإحساسإلى المحيط الخارجي وقد اعتبره كثير من التربويين لغة غير ناطقة (الانصاري،٢٠٠٤، ص٥). حيث ان خط الإنسان جزء لا يتجزأ من شخصيته وكيانه البشري، انصهرت في حروفه وحركاته، وسكناته وكل مقوماته النفسية والجسدية، واتسمت بطابعه الذي غلب عليه من بدء ميلاده حتى وفاته, وقد اكدت بعض الدراسات عن وجود علاقة بين بعض جوانب الشخصية والكتابة اليدوية، برغم اختلاف المنهجيات والطرق المستخدمة لقياس خط اليد ومن هذه الدراسات (Williams, Berg – cross and Berg

(Cross, 1977 and Taft, 1967 –حيثاثبتت الدراسات النفسية التحليلية انه يمكن التوصل إلى أمور لا شعورية غير ظاهرة والتعرف على مشكلات الفرد وما يعانيه والتعرف على ميوله واتجاهاته من خلال خط اليد، بالاضافة الى ذلك تناول الكثير من علماء النفس والباحثين في ميدان التربية الصلة القوية بين خط الإنسان وشخصيته واكدوا ان الكثير من الضوابط تحمل ملامح شخصية وسماتها الاصلية ومن جهة يكون خط اليد مفتاحا لدراسة شخصية الانسان فعن طريق الخط يمكن التعرف على انماط سلوكه المختلفة التي يتميز بها هذا الانسان كذلك هناك مجموعة من المشاعر والانفعالات والرغبات لا يتم الكشف عنها الا من خلال خط اليد، وعلى هذا يعتبر خط اليد المرآة الصادقة لعكس العديد من المشكلات النفسية التي يعاني منها الفرد وتكون خطوط اليد بمثابة تعبيرات مباشرة لذات الفرد (الجفري، ١٩٩٢، ص٨٤).

ان خبراء الجرافول وجبيشيرون الى إمكانية الاستدلال على سمات شخصية الكاتب وحالته النفسية عن طريق تحليل خط اليد. وإن الدراسة الحاليةتهدف إلى الكشف عن تأثير بعض السمات الشخصية (القلق، الخجل، الانطواء) على جودة الخط لدى طلبة الجامعة في جامعة القادسية. وتعد دراسة تأثير بعض السمات الشخصية على جودة الخط ضرورة ملحة من اجل التعرف على سمات شخصية الطالب من خلال خط اليد حتى يتسنى للتربويين توفير بيئة تربوية ونفسية سليمة لمن يعاني من (القلق، الخجل، والانطواء).بالاضافة الى ما تقدم تبرز مشكلة البحث الحالي من خلال السؤال الاتي: (هل هنالك تأثير للسمات الشخصية (القلق, الخجل, الانطواء) على جودة الخط لدى طلبة الجامعة).

أهمية البحث:

إن الاهتمام بشريحة الشباب يعد اهتماما بالمجتمع بأسره فهم وسيلة التغيير والبناء والتقدم وهم الطاقة التي يرتكز عليها أي تطور او تقدم في البلاد وان رعايتها والاهتمام بها وتوجيهها امرا لابد منه على ان تكون تلك الرعاية تشمل جميع جوانب شخصياتهم (النفسية والجسمية والعقلية والاجتماعية). (الشمري،٢٠٠١،ص٢) وطلبة الجامعة هم جزء من شريحة الشباب فهم بحاجة للاهتمام والرعاية النفسية وذلك لخصوصية مرحلتهم العمرية وطبيعة عملهم الدراسي وبيئتهم الجامعية التي تتطلب جهدا ومثابرة وتفاعلا مع المتغيرات الجديدة التي يتعرضون لها. لذا ينبغي ان تتسم شخصياتهم بدرجة مناسبة من النضج، لانهم في مرحلة التكامل الجسمي في الاجهزة الداخلية والخارجية التي تأخذ تماسكها واستقرارها الى حد كبير في هذا السن تقريبا، فضلا عن التكامل الإدراكي في هذا العمر(الهاشمي،١٩٦٦، ص١٦٥). وتكامل الشخصية شرط ضروري للصحة النفسية والتوافق النفسي وأي خلل في تكامل الشخصية أي حدوث تفكك وعدم انتظام في مكوناتها يؤدي الى المرض النفسي وسوء التوافق النفسي.

وإن لدراسة الشخصية أهمية كبيرة بسبب دورها الرئيس في فهم السلوك، فالتعرف على أنماط السلوك ووصفه يتم عن طريق سمات الشخصية أذ هي الابعاد الاساسية للشخصية والتي تميز الشخص عن غيره, ونلاحظ ان هذه السمات تتميز بالاختلاف والتفاوت في السلوك وهذا يرجع الى الظروف المختلفة التي يمر بها الافراد وكذلك نتيجة الدوافع الجسمية والنفسية والعقلية والانفعالية والاجتماعية، وكل هذه العوامل تسهم في تشكيل الشخصية وتكوين نقاط ضعفها وقوتها والقدرة على التوافق مع الآخرين فضلا عن الخبرات السابقة والبيئة والعوامل الفسيولوجية وتتبلور كل هذه العوامل لتعد فردا يختلف عن الآخر حسب كل الظروف التي يمر بها ويعيشها، فقد تكون هناك شخصية انبساطية او انطوائية او ذهانية او شخصية خجولة اوقلقة, وغيرها من الصفات ومما تقدم نلاحظ ان لكل فرد صفاته او سماته التي تحتوي على الايجابية والسلبية بشكل متفاوت.(لازاروس،١٩٨١، ص٥٤-٥٥)

وقد انشغل الإنسان منذ قديم الازل بمحاولات في فهم ذاته ومعرفة صفات وسمات شخصيته كما اهتم الناس ايضا بمعرفة طبيعة السمات وصفات الشخصيات التي يتعاملون معها، ومعرفة كيف تتصرف تلك الشخصيات في المواقف المختلفة، ولقد توصلت الدراسات إلى العديد من الأساليب والطرق العلمية لمعرفة هذه السمات وطباع الشخصية ومدى تكونها والتي تشكل سلوك الفرد الناتج من تفاعلات المكونات النفسية والاجتماعية والشخصية. وهناك محاولات كثيرة من الفلاسفة وعلماء النفس وعلماء الجرافولوجي لمعرفة سمات الشخصية من خلال خط اليد، وقد حاول بعض العلماء فهم الأشخاص من خلال خطوطهم، فالفوا كتبا عديدة في هذا المجال

بناء على خبرتهم الشخصية، أمثال كليجر، واجنر، سوديك، وهيس، وقد تزايد الاهتمام بهذا العلم فظهرت مدارس عديدة اهتمت به مثل مدرسة السمات والمدرسة التحليلية حيث حاولت كل مدرسة تقديم تصورها الخاص عن سمات الشخصية تبعا لخط الخط، وقد اظهرت بعض الدراسات وجود علاقة بين بعض جوانب الشخصية والكتابة اليدوية، ومن هذه الدراسات دراسة البرت (١٩٣٣) ودراسة باسكال (١٩٤٣). (Allport, 1933: Pascal, 1943), حيث يمكن من خلال علم الجرافولوجي إظهار بعض الصعوبات التعليمية مثل عسير القراءة، والكشف عن الاضطرابات النفسية والفكرية التي قد يعاني منها الطلاب والتي قد لا تظهر بشكل آخر, مما يسهل للمعلمين إرشاد تلامذتهم وفقا لذلك، كما يمكن من خلاله الكشف عن النبوغ المبكر، والموهبة والمهارات وخاصة ما قد يكون خافيا على الشخص نفسه أو المحيطين به حيث يطبقه الانكليز بكثرة على مستوى المدارس الابتدائية والاعدادية فقد يكون الطالب موهوب ولا يعلم إن عنده موهبة. (عطية،٢٠٠٤، ص٩) وعلى الرغم من أن هناك إسهاما متزايدا لهذا العلم في العالم الغربي حيث اصبحت له معايير معينة ومؤسسات خاصة، الا انه لم يلقى نفس الاهتمام في العالم العربي.

فضلا عما سبقتستنتج الباحثة أن أهمية البحث تكمن في الآتي:

١. ان البيانات التي ستتمخض عنها الدراسة الحالية ستشكل منطلقا لبحوث أخرى في هذا المجال.
٢. تكمن أهمية الدراسة في توفير أدوات بحث تشخص سمات الشخصية (القلق, الخجل, الانطواء) لدى طلبة الجامعة، لذا يمكن للباحثين الاخرين الاستفادة منها.
٣. أن التعرف المبكر علىسمات الشخصية (القلق, الخجل, الانطواء) لدى الطلبة، يقدم معلومات للمختصين والمرشدين في تحديد وتصميم البرامج العلاجية المناسبة لحل مشكلاتهم وتنمية الصحة النفسية لديهم.
٤. تشكل هذه الدراسة أهمية كبيرة بالنسبة إلى: .

أ. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، وهي الوزارة المسؤولة عن التعليم العالي العام في المؤسسات الجامعية.

ب. جامعة القادسية والمؤسسات والمراكز التعليمية والارشادية في العراق.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي الى:

١. بناء مقياس سمات الشخصية(القلق، الخجل, الانطواء) لدى طلبة الجامعة.
٢. التعرف على دلالة الفرق في تأثير سمات الشخصية(القلق، الخجل, الانطواء) على وفق جودة الخط لدى طلبة الجامعة.

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بطلبة كلية الآداب في جامعة القادسية وللمراحل الاربع ولكلا الجنسين (ذكور، اناث) وللدراسة الصباحية للعام الدراسي (٢٠١٦-٢٠١٧).

تحديد المصطلحات:

اولا: سمات الشخصية عرفها كل من:

البورت (١٩٣٧): هي الوظيفة التي تدل على مضمون معين في البناء النفسي للإنسان (All port. 1937: 146).

راجح (١٩٧٠): هي صفات ثابتة نسبيا أي يبدو أثرها في عدد من المواقف المختلفة (راجح،١٩٧٠، ص٤٦٢).

رمزي (١٩٧٣): هي مجموعة الخصال أو الصفات الشخصية التي تتمتع بقدر من الدوام والتي تظهر في ضوء سلوك الفرد في المواقف المختلفة (الهاشمي، ١٩٦٦, ص٤٠).

وقد اعتمدت الباحثة على تعريف البورت كتعريف نظري لها لاعتمادها على نظرية البورت في البحث الحالي.

التعريف الإجرائي هو الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس البحث الحالي.

وقد تضمن البحث الحالي سمات الشخصية الاتية:

١. **القلق عرفه كل من:**

البورت (١٩١٦): هو الشخص الذي يمر بحالة من التوتر والخوف والاعتقاد بان شيئا ما يهدده. (أحمد،٢٠٠٣، ص٣٥٢).

روجرز (١٩٧٢): هو الخبرة التي يعيشها الفرد حينما يهدد شيء ما مفهومه لذاته (mcnichol, 1994: 42) وقد اعتمدت الباحثة على تعريف البورت للقلق كتعريف نظري لها لاعتمادها على نظرية البورت في الدراسة الحالية.

٢. **الخجل عرفه كل من:**

البورت (١٩٩٤):عدم الرغبة في التفاعل مع الآخرين أو مشاركتهم وتجنب مواقف التفاعل الاجتماعي وصعوبة التعبير عن الذات والشعور بالتردد وعدم الثقة. (بي شتاين،٢٠٠٢،ص٤).

شرارة (١٩٩٦): هو معاناة نفسية تتحكم بصاحبها إلى درجة تشل بها مواهبه ويميل إلى أن يكون سلوكه اجتماعي ضئيل الإنتاج وضعيف الأثر (شرارة، ١٩٩٦، ص٢٥).

وقد اعتمدت الباحثة على تعريف البورت للخجل كتعريف نظري لها لاعتمادها على نظرية البورت في الدراسة الحالية.

٣. **الانطواء عرفه كل من:**

البورت (١٩١٧): هو الشخص الذي يفضل العزلة وتجنب الصلات الاجتماعية، وتؤدي العوامل الذاتية أهم دور في توجيه سلوكه. (طافش، ٢٠٠٦، ص٢٩).

جابلن (١٩٧١): هو التوجه المقتصر نحو الذات أو هو التكيف المقتصر على الذات ويكون الشخص المنطوي منشغلا مع أفكاره الخاصة ويتجنب العلاقات والاتصالات. (الداود، ١٩٩٧، ص١١).

وقد اعتمدت الباحثة على تعريف البورت للانطواء كتعريف نظري لها لاعتمادها على نظرية البورت في الدراسة الحالية.

ثانيا: خط اليد (الجرافولوجي) عرفه كل من:

الحيلة (١٩٩٨): هو انعكاسات لانفعالات الفرد واحتياجاته فقد يستخدم كأسلوب إسقاطي وهو وسيلة لاستكشاف ما بداخل الفرد من صراعات نفسية كما انه يعكس التكوين الداخلي للفرد. (الحيلة، ١٩٩٨، ص٧٩.)

عطية (١٩٩٨): (عبارة عن قراءة المخ) أو قراءة الجهاز العصبي والحركي على الورق لدى الإنسان بمعنى آخر هو قراءة ما يدور في خلد الشخص أو ما يدور في عقله. (عطية، ٢٠٠٤، ص٨).

عسكر (٢٠٠٤): دراسة البناء النفسي للإنسان من خلال خطة أو خطها. (Nezose, 2006, 2, P.3).

وقد اعتمدت الباحثة على تعريف الحيلة (١٩٩٨) كتعريف نظري لها في الدراسة الحالية.

الفصل الثاني الاطار النظري:

أولا: سمات الشخصية:

نظريات السمات:

تقف نظريات السمات وسطا بين النظريات السلوكية ونظريات التحليل النفسي. فهي تختلف عنها في أنها تستند في بنائها على دراسة الفرد الواحد، ونظريات السمات جمعت بين محاسن الأسلوب الاكلينكي من جهة تأكيده على ثبات السلوك وعلى العوامل الداخلية التي تساعد على ثبات السلوك وعلى العوامل الداخلية التي تساعد على ثباته، وبين محاسن الإسلوب السلوكي من جهة تأكيده على العوامل البيئة وأثر المواقف في سلوك الفرد (الشماع،١٩٧٧، ص١٦).وتهتم نظرية السمات بتقديم وصف للفرد في ضوء مجموعة كبيرة من السمات المميزة له، التي تنطبق عليه بدرجات متفاوتة، ومن ثم فهي تركز على الفروق الفردية بين الأفراد وداخل الفرد نفسه (محمود، ٢٠٠١, ص٤٥٦). وأن لشخصية الفرد درجة عالية من الاتساق في استجاباتها لعدد كبير من المواقف على الرغم من الاختلاف القائم بين الأفراد وفي درجة السلوك أو كمية تجاه هذه المواقف.

تناول العديد من العلماء السمات التي يتميز بها الشخص الواحد، ولكن لم يكن هناك اتفاق على هذه السمات من حيث نوعها او عددها فكل عالم وضع مجموعة من السمات في جانب من الجوانب ومن ثم تعددت في هذا المجال وأصبح هناك العديد من السمات التي لا يمكن حصرها، إذ أصبح لكل نظرية مجموعة من السمات التي تتميز بها عن غيرها من النظريات.

وسوف توضح الباحثة نظرية السمات لـ(البورت) حيث ستقوم عليها الدراسة الحالية:

نظرية البورت للسمات:

يعد (البورت) من أوائل السيكولوجين الأمريكيين الذين وضعوا حجر الأساس في بناء الشخصية بوصفها مجالا متخصصا في علم النفس (منصور وآخرون،١٩٧٨,ص٣٥٦). وهو من المهتمين بدراسة سمات الشخصية ومن أوائل من نادى بنظرية السمات في أمريكا (غنيم،١٩٧٢,ص٢٧٧). والسمة عند (البورت) هي استعداد عام أو نزعة عامة تطبع سلوك الفرد بطابع خاص وتشكله وتلوثه وتعين نوعه وكيفيته، وهذا هو المعنى الخاص والشائع لاصطلاح (السمة) إلى جانب ذلك يرى أن السمات تنتظم فيما بينها بصورة يمكن ترتيبها في مدرج، تسوده أما سمة واحدة (كبرى أو رئيسية) أو عدة سمات مركزية، ويلي ذلك مجموعة من السمات الثانوية، والقليل من الأفرادتسيطر على سلوكهم سمة واحدة كبرى من حيث أن كثيرا من الناس تسيطر على تشكيل سلوكهم مجموعة بسيطة من السمات (كامل وآخرون،١٩٥٩,ص٤٤-٤٥).

وقد قام (البورت) بدراسة استطلاعية على عدد كبير من الطلاب، و طلب من كل واحد منهم تحديد شخصية معينة يعرفها جيدا وأن يحاول وصفها بكل السمات التي يراها فيها، وقد وجد أن هذه السمات تتراوح في عددها ما بين (٣-١٠ سمات). وهذا يؤكد نظريته بوجود عدد من السمات الرئيسية كمحددات للشخصية بدلا من سمة واحدة سائدة (Allport, 1968: 76) والسمة عنده مفهوم افتراضي لا يمكن ملاحظته بشكل مباشر، وإنما نستدل عليه من خلال ملاحظتنا لسلوك الفرد، وقد وضع البورت ثمانية معايير لتحديد السمة وهي:

١. إن السمة أكثر من وجود أسمي, بمعنى أنها عادات على مستوى أكثر تعقيدا.
٢. إن السمة أكثر عمومية من العادة, عادتان أو أكثر تنتظمان وتتسقان معا لتكوين سمة.
٣. السمة دينامية, بمعنى أنها تقوم بدور دافعي في كل السوك.
٤. إن وجود السمة يمكن أن يتحدد تجريبيا أو أحصائيا وهذا ما يتضح من الاستجابات المتكررة للفرد في المواقف المختلفة أو في المعالجة الإحصائية على نحو ما في الدراسات العاملية عند ايزنك وكاتل وغيرهما.
٥. السمات ليست مستقلة عن بعضها البعض, ولكنها عادة ترتبط فيما بينها ارتباطا موجبا.
٦. إن الأفعال والعادات غير المتسقة مع سمة ما ليست دليلا على عدم وجود السمة, فقد تظهر السمات متناقضة أحيانا لدى الفرد على نحو ما, كما في سمتي النظافة والإهمال.
٧. إن السمات أما أن تكون فريدة أو ما سماها البورت بـ(الاستعدادات الشخصية)، أو قد تكون عامة مشتركة بين الناس (غنيم،١٩٧٢، ص٢٥١-٢٥٢).

ويؤكد البورت أنه لا يوجد هناك في الواقع ابدا شخصان لهما نفس السمة ذاتها، وبرغم ما قد يوجد من تشابهات في تركيب السمة لدى أفراد مختلفين، فإن الطريقة التي تعمل بها أي سمة بالذات لدى شخص معين تكون لها دائما خصائص فريدة تميزها (Allport, 1968,5).

وقد قام البورت بالفصل بين نوعين من السمات هي:

١. السمات العامة (المشتركة): وهي السمات المشتركة او الشائعة بين عدد كبير من الأفراد في ثقافة معينة، ويملكونها بدرجات متفاوتة مثل الذكاء الذي يوجد بدرجات مختلفة لدى جميع الأشخاص، ويمكن على أساسها المقارنة بين معظم الأفراد، وتوزع بين الناس توزيعا اعتداليا.

٢. السمات الخاصة (الفردية): وهي السمات الشخصية التي لا توجد لدى جميع الأفراد، بل هي خاصة بفرد معين، وهي التي يجب اخذها في الاهتمام، ويعد البورت السمات الفردية هي السمات الحقيقية التي تصف الشخصية بدقة، أما السمات العامة فهي شبه حقيقية وهي مظاهر للشخصية يمكن على ضوئها مقارنة الأفراد بعضهم ببعض (نجاتي،١٩٨٨,ص٣٤٠) وقد قسم البورت السمات الفردية إلى ثلاثة أنواع هي:

١. السمة الرئيسية (Cradainal Trait): وهي السمة التي تسيطر على شخصية الفرد، ويعرف عادة بها، وهي التي يظهر أثرها في جميع افعاله، وهذا النوع من السمات قليل جدا بين الناس مثل سمة الكرم.

٢. السمة المركزية (Central Trait): وهذه السمة أقل عمومية وشمولية وتمثل المسول التي تميز الفرد عن غيره وتتحدد بنحو (٥-١٠) سمات، ويرى البورت إن السمات المركزية هي سمات ثابتة في الشخصية، وما يشاهد من ثبات في سلوك الفرد إنما يرجع إلى سماته المركزية.

٣. السمات الثانوية (secondary Trait): وهي أقل السمات أهمية وعمومية وأقل وضوحا وأكثر عددا وقد اصطلح عليها البورت بالاتجاهات لأنها سمات هامشية وصفية لا يمكن الاعتماد عليها وتظهر عادة في ظروف خاصة كالكريم مثلا الذي يتصرف بطريقة لا تدل على الكرم في بعض المواقف. (شلتر،١٩٨٣,ص٣٤٩).

ويرى البورت إن السمة شيء موجود فعلا عند الأفراد أي موجودة في جزء من الجهاز العصبيإلا أننا لا نستطيع رؤيتها، ولكن نستدل على وجودها عن طريق ملاحظتنا للأنماط السلوكية الثابتة لدى الفرد، ويمكن للسمة أن تكشف عن نفسها في ضوء الاستجابات المتنوعة والمختلفة،فالاستجابات التي تسير في اتجاه واحد تكون جميعها متكافئة في التعبير وتدل على مستوى السمة التي يتسم بها الفرد, فمثلا يرى البورت أن الشخص الخجول يميل إلى الانسحاب من امام الآخرين وخاصة الذين لا يعرفهم وعدم الرغبة في التفاعل معهم أو مشاركتهم,اما الشخص المنطوي فيفضل العزلة وعدم الاحتفاظ وتجنب الصلات الاجتماعية وتؤدي العوامل الذاتية أهم دور في توجيه سلوكه، بينما الشخص القلق فإنه يصاب بحالة من التوتر والخوف والاعتقاد بأن شيئا ما يهدده. (الزغلول والهنداوي،٢٠٠٤، ص١١٤). وقد اهتمت نظرية البورت بالحاضر والمستقبل ولم تهتم بالماضي، إذ يشير البورت إلى أن السمات تصف السلوك وليست مفسرة له وإنها أشياء موجودة داخل الفرد ومسؤولة عن سلوكه. (جابر،١٩٩٠,ص٢٥٥)

ثانيا: خط اليد أو الكتابة اليدوية: علم دراسة خط اليد (الجرافولوجيGrapghology):

نظرا لعدم وجود نظريات تناولت خط اليد فقد قامت الباحثة بتقديم خلفية نظرية لخط اليد وكالاتي:

النشأة التاريخية:

لقد ظهرت ملامح بدايات علم الجرافولوجي، قبل عدة آلاف القرون في الصين، ثم انتقلت إلى أوربا عبر اليونان (الإغريق) في أثينا. أما بدايات العملية الحديثة فقد كانت في القرن السابع عشر على يد الدكتور الايطالي (كاميلوب الدجوا camiloBadola) عام ١٦٢٢ م، والذي يعد من أوائل من كتبوا بوضوح عن تحليل الشخصية من خلال الخط اليدوي، ثم قام الألمان بالمنافسة على هذا العمل في القرن الثامن عشر على يد الدكتور (D.r. LudwingKlages) بإنشاء الجمعية الالمانية للجرافولوجي، حيث تطرق في مؤلفاته بدراسة الخط من ناحية الحركة، السرعة، المسافة، بين الحروف، والضغط على الورق.

في القرن التاسع عشر أصبحت فرنسا من الدول الرائدة في هذا المجال بفضل جهود أهم علمائهم (Abbeflandrin) واحد تلاميذه (Alfred Binte) الذي كان له الفضل في إطلاق كلمة(Graphology) على هذا العلم، أما في بريطانيا العظمى فقد قام الانكليز بإصدار أول دورية عن الخط والشخصية على يد العالم (Robert Sauder) الذي قام بعمل أبحاثه في انجلترا وأمريكا. ويعد (Louise Rice) مؤسس (جمعية الجرافولوجي الأمريكية) عام (١٩٢٧م) (عطية،٢٠٠٤، ص٩).

الأسس العلمية لخط اليد:

يعد تحليل الخط اليدوي (Hand writing Analysis) المصطلح التكنيكي لعلم الجرافولوجي (Graphology) وهو علم ذو أصول وأسس علمية تهدف على تقييم وتحديد شخصية وهوية الإنسان من خلال خبطات وضربات القلم، والتصميم الشكلي، والإسلوب النمطي للكتابة، والجدير بالذكر أن علم الجرافولوجي (يظهر ويفسر أدنى وأصغر النبضات الكهربائية للألياف العصبية المتدفقة من الدماغ إلى أصابع اليد كالأفكار، الحركات والمشاعر كون العقل الباطن للشخص يملي عليه الطريقة التي يكتب بها، حيث تظهر تلك الكتابة الأوجه المختلفة والعديدة له. وكمثال بسيط تعبر الانحناءات المتجهة للاعلى في الخط اليدوي عن (العقل الباطن) بينما تمثل الانحناءات المتجهة للأسفل المعلومات المستقصاة من (العقل الواعي) (Baggett, 2002, P.12,13) ولذا يعتبر الخط اليدوي قراءة للجهاز العصبي وللمخ أيضا (Brain writing) بالاضافة الى انه قراءة للجهاز الحركي على الورق (Motor Systemonpaper) ويمكن اعتبار الخط جزئين متكاملين الجزء المتغير يعبر عن الانفعال، والجزء الثابت يعبر عن الشخصية، علما بأن الخط يتأثر بالمرحلة العمرية وبالأمراض العضوية (عطية،٢٠٠٤،ص١١)، كما عده بعض خبراء الخطوط بانه (بصمة العقل) لانه كالاشعة الحمراء يظهر كيف نفكر وكيف نشعر، وكيف نتصرف والخط مثل بصمة الاصابع لا يمكن ان يتطابق لدى الاشخاص المختلفون لذا فإنه يعبر عن الشخصية الفردية والمختلفة بيئيا ووراثيا والتي تختلف من شخص الى آخر. (MC Nichol, 1994).

وعلم الجرافولوجي علم معترف به في كثير من الدول المتقدمة، ويدرس في المعاهد العلمية، وأعرق الجامعات والكليات المتقدمة ضمن أقسام علم النفس، وعلوم الجريمة،بدأ من جامعة السوربون في فرنسا، إلى معهد علم النفس التطبيقي في زيورخ في سويسرا، ويمارس هذا العلم في إسرائيل ودول أوربا كبريطانيا، وفرنسا، وإيطاليا، إسبانيا، والمانيا، بدرجة عالية من التطور والتقدم بالاضافة إلى أمريكا الشمالية. والدول السوفيتية حيث تستفيد الهيئات والمؤسسة التي تهتم بهذه العلوم في العلوم السياسية والمباحثات في وزارة الخارجية والعلاقات الدولية (عطية،٢٠٠٤،ص١٥) وتعتبر إسرائيل من الدول الأولى الرائدة في ها المجال حيث تقدم بعض الجامعات الإسرائيلية تدريب أساسي عملي له، وتعطي في بعض الحالات الاستثنائية درجة الدكتوراه في تحليل الخط اليدوي، بالاضافة إلى انها تستخدمه كتقنيات علمية أمنية للمحافظة على امنها الداخلي ضد أي معتدين, وفي هذه الدول المتقدمة من العالم تجد أنه من الصعوبة بمكان الحصول على أي وظيفة ذات مسؤولية مهمة دون تحليل خط شخصية المتقدم في البداية. (Mcnichol, 1994, 54).

الصفات التي يستطيع علم الجرافولوجي تحديدها في الشخصية:

يستطيع علم الجرافولوجي أن يظهر العديد من السمات والصفات الخاصة بشخصية وهوية الإنسان والتي قد تظهر لنا وميض من الضوء نستطيع من خلاله النفاذ إلى العقل الباطن والعقل الواعي مثل الحالة النفسية والمزاج والتجاوب العاطفي في المشاعر، الطاقة العقلية، وأنماط التفكير، التوجه نحو تحقيق الأهداف قوة الانجازات، المهارات القيادية والاجتماعية ومهارات الاتصال الإنساني، المخاوف والدفاعات، والمحفزات والخيال، النزاهة والاستقامة والصدق والمواهب، والمهارات، عادات العمل، الديناميكية الشخصية، الكفاءة الوظيفية، الطاقة البدنية، الدوافع والاحتياجات الجنسية والحسية وغيرها من السمات والصفات السلوكية والنفسية المكونة لشخصية الإنسان. (عطية، ٢٠٠٤، ص ٤٢٥). الا انه لا يستطيع تحديد واكتشاف كل مما ياتي:

١. عدم التنبؤ بالمستقبل (فهو ليس بالدجل والشعوذة) ولا يهدف لكشف الغيب ولكن يمكن تحديد سلوك الشخص، مثل التنبؤ بردود الأفعال السلوكية للشخص الانطوائي والخجول والقلق أو الانبساطي في ظل البيئة والظروف المحيطة به.
٢. لا يمكن تحديد جنس الكاتب او العمر أو ديانته أو جنسيته أو ميوله السياسية.
٣. لا يمكن تحديد ما إذا كان الكاتب يكتب بيده اليمنى أو اليسرى ولكن هناك ميول للخط يمكن عن طريقها ترجيح إذا كان الكاتب يمني أو يساري (nezose,2006,60).

بعض التحليلات لخطوط اليد من خلال هذا العلم:

١. الخط المقروء الواضح: يشير إلى أن الشخص مخلص كفوء، يرى الأمور بوضوح ولا يمكن غشه أو خداعه.
٢. الخط غير المقروء: يشير إلى أن الشخص مهمل غالبا، ذكي، متفرد وإذا اشتد غموض الكتابة دل على أنه مراوغ.
٣. الخط المستقيم: يدل على نفسية مستقرة.
٤. الخط الافقي الصاعد: يشير إلى أن صاحب الخط إنسان طموح ومتفائل.
٥. الخط الافقي النازل: يدل على شخصية حزينة ومكبوتة وميالة للنقد.
٦. الخط الافقي المتعرج: يدل على عدم الاستقرار أو عدم الإخلاص.
٧. ترك هامش كبير على اليمين: يدل على أن الكاتب إنسان مثقف يحترم نفسه وعلى درجة من الخجل فإذا اتع الجانب الأيمن كثيرا دل على ذلك على أنه قوي الحجة، عالي الطموح، وإذا تزايد اتساع الهامش الأيمن تدريجيا دل ذلك على أن الشخص من ذلك الطراز الذي يدخر قروشا ويخسر المال.
٨. ترك هامش ايمن ضيق: دليل عل أن الكاتب اجتماعي منبسط يجب الاتصال بالناس.
٩. ترك هامش أيسر ضيق: يدل على شخص دائم الاستعداد لكافة الظروف يعد لكل شيء عدته.
١٠. لا هوامش: دليل على شخصية تحب الادخار والاقتصاد في الانفاق.
١١. هوامش متغيرة الاتساع في كلا الجانبين:تدل على شخص متناقض مع نفسه يظهر ما لا يبطن ويقول ما لا يفعل يعني (منافق).
١٢. كتابة خفيفة جدا: تدل على شخص حساس روحاني ولكنه غير واثق من خط سير حياته.
١٣. ضغط سهل على القلم: تدل على شخص متزن الفكر والسلوك.
١٤. ضغط ثقيل: تدل على شخص قوي العزيمة وقد يكون ميالا إلى الاستبداد والاحتكار أحيانا.
١٥. ضغط غير متناغم: أي مزيج من الضغط الخفيف والثقيل والمتوسط هو دليل على شخصية متوازنة تستبد به الكآبة والعصبية قابلة للتشكيل.
١٦. الكتابة المبقعة المشوهة: تدل على شخص متقلب المزاج وغريب الأطوار.
١٧. الحروف الكبيرة: يكتبها ذو الشخصية الاجتماعية المنبسطة وهي دليل على الثرثرة أيضا والكرم وحب الحياة.
١٨. الحروف الصغيرة: تدل على شخصية انطوائية عميقة التفكير دقيقة التحليل منتجة تحاسب نفسها دائما.
١٩. المسافات المنتظمة بين الكلمات والسطور: تدل على شخصية تتصف بالثبات يمكن الاعتماد عليها والثقة فيها تتمسك بالقيم والمبادئ والوفاء بالوعود.
٢٠. عدم انتظام المسافات بين الكلمات والسطور: دليل على عدم التناغم بين الانفعالات والذكاء ويتصف بالقلق والارتباك، الحيرة، ويحتاج دائما النصح.
٢١. اتساع المسافة بين السطور وحدها: يتميز بالقدرة على تنظيم الأشياء والأفكار.
٢٢. اتساع المسافات بين الكلمات وحدها: تكشف عن وحدة الشخص وعزلته والانطواء والخجل. (عطية،٢٠٠٢، ص٢٠)
٢٣. ميل خط الكتابة لدى الإنسان يؤدي إلى معرفة جوانب مهمة عن شخصيته، وبالرغم من أن في الأغلب معظم الناس يتعرضون لنفس القواعد التي تحكم الخط عند التعلم في الصغر، إلا أن كل إنسان يكتب بسجيته وبطريقته الخاصة والتي تميزه عن غيره، وتقصد بميول واتجاه الخط هو اتجاه ميل الحرف نحو أو عكس اتجاه الكتابة من على الخط الأفقي أو السطر، فميل الخط قد يكون مع اتجاه الخط أو عكس اتجاهه، فالخط الانكليزي مثلا يكتب من الشمال إلى اليمين ويعتبر هذا يناتجاه الخط، أما الخط العربي فمن اليمين إلى الشمال ويعتبر هذا هو اتجاه الخط العربي. (الحيلة،١٩٩٨، ص١٠)

الفصل الثالث: إجراءات البحث

مجتمع البحث

تكون مجتمع البحث الحالي من طلبة كلية الآداب جامعة القادسية البالغ عددهم (٣٣٠٩) ممن درسوا في العام الدراسي ٢٠١٦-٢٠١٧ وجدول (١) يوضح ذلك

جدول (١) أعداد طلبة كلية الآداب جامعة القادسية على وفق الأقسام العلمية

الأقسام	الجنس		عدد أفراد المجتمع
	الذكور	الإناث	
اللغة العربية	٣٦٠	٣٤٧	٧٠٩
الجغرافية	٣٥٧	٤٥٥	٨١٢
علم الاجتماع	٣٥٩	٤٩٩	٨٥٨
علم الآثار	٢١٥	٨٨	٣٠٣
علم النفس	٣٠٠	٣٢٧	٦٢٧
المجموع	١٥٩١	١٧١٦	٣٣٠٩

عينة البحث:

بعد أن تم تحديد مجتمع البحث الحالي، قامت الباحثة باستعمال الطريقة العشوائية ذات التوزيع المتساوي من أجل سحب عينة البحث والتي بلغت (٢٠٠) طالب ذكر وأنثى وتم القاء قطعة نثرية بعنوان (رائعة عليه الغوث) ملحق (١). وبعد ان اكمل الطلبة كتابة القطعة النثرية, قامت الباحثة بعرض الاستمارات على خبير في قسم اللغة العربية[١].

وقام الخبير بفرز الاستمارات ذات الخط الجيد عن الخط الرديء وبعدها حصلت الباحثتان على (٢٠) طالب وطالبة ذو خط جيد (٢٠) طالب وطالبة ذو خط ردئ وكما موضح في جدول (٢)، توزعت على مجموعتين الأولى تجريبية خطها جيد والثانية خطها رديء.

جدول (٢)عينة البحث موزعة حسب جودة الخط (جيد, ردئ)

جودة الخط	العدد
جيد	٢٠
ردئ	٢٠
المجموع	٤٠

التصميم التجريبي:

نحتاج في مثل هذا النوع من الدراسات إلى التخطيط ووضع تصميم تجريبي مناسب.والتصميم التجريبي هو الهيكل العام للتجربة (مايرز،١٩٩٠، ص١٦٤) وفي البحث الحالي كان التصميم التجريبي يتألف من مجموعتين، تتألف المجموعة الأولى من أفراد لديهم خط جيد، والمجموعة الثانية ضابطة خطها رديء والجدول (٣) يوضح ذلك

جدول (٣)التصميم التجريبي لتعرف تأثير سمات الشخصية على جودة الخط

نوع المجموعة	متغير المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	الاختبار البعدي
المجموعة التجريبية	تأثير سمات الشخصية	سمات الشخصية	جودة الخط	تعرف الدلالة الإحصائية لمتوسط المجموعتان على وفق متغير جودة الخط
المجموعة الضابطة	تأثير سمات الشخصية	سمات الشخصية		

(١) د. ابتهاج علي سماع.

اجراءات السلامة الداخلية للتجربة:

قبل تطبيق التجربة بصورتها النهائية كانت الباحثة تأمل ان تحقق الطريقة العشوائية تكافؤا في المتغيرات بين المجموعتين التي يحتمل ان تؤثر على نتائج البحث وبما ان عينة الطلبة عينة متجانسة تقريبا الا ان الباحثة قامت بضبط المتغيرات التي يمكن ضبطها وفيما يلي عرض لاهم هذه المتغيرات والتي هي:

١. الحالة الاجتماعية: وهنا تم اختيار افراد العينة من الطلبة العزاب غير المتزوجين حتى لا يؤثر هذا على الاستجابات.

٢. التخصص: حيث تم اختيار افراد المجموعتين من كلية الآداب ذات التخصصات الانسانية.

٣. العمر: من اجل ضبط هذا المتغير طلب من افراد العينة تسجيل اعمارهم وقد وصل متوسط عمر المجموعة التجريبية الاولى (١,.٢٢) وفي حين بلغ متوسط عمر المجموعة الضابطة الاولى (٢٢,١٢), وعند استعمال تحليل التباين الاحادي تبين ان القيمة التائية المحسوبة قد بلغت (٠,١٣) وهي اقل من القيمة الجدولية (٢,٤٢٣) وهذا يعني انه لا يوجد فرق في العمر بين المجموعتين.

٤. التحصيل العلمي: وهنا حرصت الباحثة على ان يكون افراد المجموعتين من الطلبة غير الراسبين خلال سنين دراستهم في الجامعة.

اداة البحث:

من أجل تحقيق أهداف البحث الحالي، اقتضى ذلك توفر أداة تتمتع بخصائص المقاييس النفسية من صدق وثبات، وفيما يأتي عرض لإجراء إعداد أداة البحث. فقد قامت الباحث ببناء مقياس سمات الشخصية.

صلاحية المقياس:

من أجل التعرف على مدى صلاحية المقياس وتعليماته وبدائله، قامت الباحثة بعرض المقياس الذي قامت ببنائه والمكون من (٤٥) فقرة على مجموعة من المختصين والخبراء الذين لديهم الكفاءة في المجال النفسي. ملحق (٢) لبيان آرائهم وملاحظاتهم فيما يتعلق بمدى صلاحية المقياس، وملائمته للهدف الذي وضع لأجله، وتعديل ما يرونه مناسبا أو حذف ما هو غير مناسب، كما سألت الباحثة الخبراء حول صلاحية البدائل في مدى مناسبتها للإجابة وللعينة، والتي هي (دائما, غالبا, احيانا, نادرا, مطلقا), وبعد جمع آراء الخبراء وتحليلها اعتمدت الباحثة نسبة اتفاق (٨٠%) فأكثر من أجل تحليل التوافق بين تقديرات المحكمين (عودة،١٩٨٥، ص١٥٧) وحصلت فقرات المقياس جميعها على موافقة الخبراء ولم تحذف أي فقرة منه، مع الاخذ بآرائهم بشأن تعديل بعض الفقرات، أما بشان البدائل فحصلت الباحثة على موافقة جميع الخبراء بوضع البدائل السابقة للإجابة.

التطبيق الاستطلاعي الأولي للمقياس:

قامت الباحثة بالتطبيق الاستطلاعي الأولي لمقياس سمات الشخصية على مجموعة من طلبة كلية الآداب – جامعة القادسية، وذلك لمعرفة مدى وضوح فقرات المقياس وتعليماته وبدائله ووضوح لغته، فضلا عن حساب الوقت المستغرق للإجابة، وذلك على عينة عشوائية مكونة من (١٠) طالبا وطالبة. وقد تبين للباحثة أن التعليمات كانت واضحة والفقرات مفهومة، وكان الوقت المستغرق في الإجابة حوالي (٣:٦) دقيقة.

تصحيح المقياس:

يتكون مقياس سمات الشخصية من (٤٥) فقرة وبخمسة بدائل على وفق طريقة ليكرت في الإجابة, وبعد قراءة الطالب للفقرة، يطلب منه الاجابة عنها، على وفق ما يعتقد ويقيمه هو، فإذا كانت إجابته عن الفقرة بـ(دائما) تعطى له (٥) درجات وإذا كانت إجابته عن الفقرة بـ(مطلقا) تعطى له (١) درجة.

التطبيق الاستطلاعي الثاني (عينة تحليل الفقرات):

إن الهدف من هذا التطبيق هو الحصول على بيانات يتم من خلالها حساب ما إذا كان المقياس قادرا على تشخيص الفروق بين الطلبة في سمات الشخصية، ومن أجل ذلك قامت الباحثة باستخراج القوة التمييزية للمقياس من خلال تطبيقه على عينة عشوائية

ذات التوزيع المتساوي من طلبة كلية الآداب – جامعة القادسية بلغ قوامها (٤٠) طالبا وطالبة. ويقصد بالقوة التمييزية للمقياس هو مدى قدرة الفقرة على التمييز بين الأفراد المتميزين من الصفة التي يقيسها الاختبار وبين الأفراد الضعاف في تلك الصفة (ebel, 1972,P.250) وتم استخراج تمييز الفقرة بأسلوبين هما:

أ- أسلوب المجموعتين المتطرفتين Extreme Groupsmethod:

بعد تصحيح استمارات المفحوصين قامت الباحثة بترتيبها تنازليا من أعلى درجة كلية إلى أدناها ثم أخذت نسبة الـ(٢٧%) العليا من الاستمارات بوصفها حاصلة على اعلى الدرجات وسميت بالمجموعة العليا والتي بلغت (٢٠) طالبا، ونسبة (٢٧%) والحاصلة على أدنى الدرجات وسميت بالمجموعة الدنيا والتي بلغت (٢٠) طالبا وأكد ايبل أن اعتماد نسبة (٢٧%) العليا والدنيا تحقق للباحث مجموعتين حاصلتين على أفضل ما يمكن من حجم وتمايز (رضوان، ٢٠٠٦، ص٣٣١). وبما ان العينة قليله فقد اخذت الباحثة كل العينة. ومن أجل استخراج معامل تمييز كل فقرة من فقرات مقياس سمات الشخصية، قامت الباحثتان باستعمال الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين المجموعتين العليا والدنيا لدرجات كل فقرة من فقرات المقياس وجدول (٤) يوضح ذلك:

جدول (٤) تميز فقرات مقياس سمات الشخصية بأسلوب المجموعتين المتطرفتين

رقم الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	النتيجة
	الوسط الحسابي	التباين	الوسط الحسابي	التباين		
.١	٣,٨٥	١,٠٩	٢,٧	٠,٩١	٣,١٠	دالة
.٢	٣,٢	١,٧٦	٢,٢	٠,٧٦	٢,٨٥	دالة
.٣	٣,٨	١,٤٦	١,٧٥	٠,٨٨	٨,٠٨	دالة
.٤	٣,٣٥	١,٥٢	٢	٠,٨	٣,٩٧	دالة
.٥	٣,٨	٢,٢٦	٢,٥٥	٠,٩٩	٣,١٢	دالة
.٦	٤,٢	١,٥٦	١,٩٥	١,٠١	٦,٤٢	دالة
.٧	٣,٢	١,٥٣	٢,٣	١,١٩	٢,٥٧	دالة
.٨	٣,٢٥	٢,٢٨	٢,١	١,٠٤	٢,٨٠	دالة
.٩	٣,٨	١,٢٦	١,٩٥	١,٢	٥,٦٠	دالة
.١٠	٢,٧٥	١,٩٨	٢	١,٠٦	١,٩٢	غير دالة
.١١	٣,٥	١,٧٥	٢,٨	١,٤٩	١,٨٩	غير دالة
.١٢	٢,٨٥	٢,٠٢	١,٩٥	٠,٧٤	٢,١٩	دالة
.١٣	٢,٧٥	١,٤٨	٢,٠٥	٠,٦٩	٢,١٢	دالة
.١٤	٣	١,٤٥	٢,١	٠,٩٢	٢,٨١	دالة
.١٥	٣,٨٥	١,٧٢	٢,٣٥	١,٢٦	٤,١٦	دالة
.١٦	٣,١٥	٢,١٢	٢,٨	٠,٨٨	٠,٨٥	غير دالة
.١٧	٢,٨٥	١,٣٢	١,٧٥	٠,٧٦	٣,٣٣	دالة
.١٨	٣,٣٥	١,٥٢	٢,٧٥	٠,٩	١,٨١	غير دالة
.١٩	٣,٤	١,١٤	٢	١,٠١	٤,٥١	دالة
.٢٠	٣,١	١,٨٩	٢,٣	١,٠٤	٢,١٠	دالة
.٢١	٣,٣٥	١,٦٢	٢,٥٥	٠,٨٨	٢,٢٢	دالة
.٢٢	٣,٤٥	١,٢٤	١,٧٥	٠,٨٨	٥,٣١	دالة
.٢٣	٣,١	٢,٠٩	٢,٧	١,٦١	٠,٩٣	غير دالة
.٢٤	٣,١	١,٥٩	٢	١	٣,١٤	دالة
.٢٥	٢,٥	١,٥٥	١,٨	٠,٨٦	٢,٠٥	دالة

.٢٦	٣,٢	٢,٢٦	٢,١٥	١,٣٢	٢,٥	دالة
.٢٧	٣,٠٥	٢,١٥	٢,٤	١,٦٤	١,٥١	غير دالة
.٢٨	٢,٥٥	٢,٠٤	١,٩	١,٢٩	١,٦٢	غير دالة
.٢٩	٢,٥	١,٥٥	١,٩٥	١,٠٤	١,٥٧	غير دالة
.٣٠	٢,٨٥	٢,١٢	١,٩٥	١,٣٤	٢,١٩	دالة
.٣١	٣,٨	١,٣٦	٢,٠٥	٠,٨٤	٥,٣٠	دالة
.٣٢	٣,٢	١,٤٦	٢,٦	٠,٨٩	١,٧٦	غير دالة
.٣٣	٣,٤٥	١,٥٤	٢,٨	٠,٥١	٢,٠٣	دالة
.٣٤	٣,٣٥	١,٦٢	٢,٨٥	٠,٥٢	١,٥٦	غير دالة
.٣٥	٣,٣	١,٧١	٢,٠٥	٠,٩٤	٣,٤٧	دالة
.٣٦	٢,٧٥	١,٦٨	١,٩	٠,٩٩	٢,٣٦	دالة
.٣٧	٣,٠٥	٢,٢٤	٢,٤	١,٥٤	١,٥١	غير دالة
.٣٨	٣,٤٥	١,٩٤	٢,١٥	٠,٨٢	٣,٥١	دالة
.٣٩	٣,٣٥	١,٣٢	١,٧	٠,٩١	٥	دالة
.٤٠	٣,٣٥	١,٨٢	٢	٠,٨	٣,٧٥	دالة
.٤١	٣,١٥	٢,٣٢	٢,٤	١,٩٤	٢,٠٦	دالة
.٤٢	٢,٨٥	١,٣٧	١,٩٥	٠,٩٤	٢,٧٢	دالة
.٤٣	٣,٢	١,٧٦	٢,٧	٠,٩١	١,٣٨	غير دالة
.٤٤	٣,٥	١,٦٤	٢,٢	٠,٧٦	٣,٩٧	دالة
.٤٥	٣,٣	٢,٠١	٢,١	١,٦٩	٢,٧٩	دالة

* فقرة غير مميزة عند مقارنتها بالقيمة الجدولية (٢,٢٤) ومستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٨)، وبهذا الإجراء استبعدت (١٢) فقرة من المقياس لعدم دلالتها الإحصائية، وهي (١٠، ١١، ١٦، ١٨، ٢٣، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٢،٣٤, ٣٧، ٤٣).

ب- علاقة الفقرة بالدرجة الكلية:

تعتمد هذه الطريقة على تحليل العلاقة بين درجة المفحوص على الفقرة ودرجته الكلية على الاختبار ككل، والتي تستخدم كمحك لتقويم صدق كل فقرة من فقرات الاختبار.فالعلاقة بين الفقرة والدرجة الكلية للاختبار تظهر لنا كيف تقيس الفقرة بشكل جيد الوظائف التي يقيسها الاختبار نفسه. ولاستخراج معامل التمييز قامت الباحثة باستعمال معادلة بيرسون واعتماد معيار ايبل اذ تكون الفقرة مميزة اذا كانت قوتها التميزية أكثر من (٠,١٩) (رضوان،٢٠٠٦،ص٣٣) وكما مبين في الجدول (٥).

جدول رقم (٥)القوة التمييزية علاقة الفقرة بالدرجة الكلية

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
١	٠,٧٢	١٣	٠,٤٢	٢٥	٠,٣٤	٣٧	٠,٧٧
٢	٠,٤٥	١٤	٠,٣١	٢٦	٠,٨٣	٣٨	٠,٦٣
٣	٠,٦٦	١٥	٠,٠١	٢٧	٠,٠١	٣٩	٠,٢٠
٤	٠,٤٣	١٦	٠,٤١	٢٨	٠,٠٨	٤٠	٠,٤٤
٥	٠,٦٧	١٧	٠,٨١	٢٩	٠,٦٥	٤١	٠,٦٨
٦	٠,٠٩	١٨	٠,٦٨	٣٠	٠,٥٣	٤٢	٠,٣٥
٧	٠,٦٣	١٩	٠,٥٢	٣١	٠,٤٠	٤٣	٠,٥٧
٨	٠,٣٥	٢٠	٠,٤٦	٣٢	٠,٤٢	٤٤	٠,٨٥
٩	٠,٥٩	٢١	٠,٤٣	٣٣	٠,٤٥	٤٥	٠,٥٦

١٠	٠,٥٨	٢٢	٠,٥٦	٣٤	٠,٥١		
١١	٠,٤٠	٢٣	٠,٥٠	٣٥	٠,٧٥		
١٢	٠,٤٧	٢٤	٠,٦٧	٣٦	٠,٦٦		

وبذلك تم استبعاد الفقرات (٦، ١٥، ٢٧، ٢٨) وذلك بسبب عدم قدرتها على التمييز. وأصبح المقياس بعد التمييز يتكون من (٣١) فقرة,حيث إن جميع الفقرات والبالغة (٤٥) فقرة عدت مميزة عدا الفقرات (٦، ١٠، ١١، ١٥، ١٦، ١٨، ٢٣، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٢، ٣٤، ٣٧، ٤٣) فقد اسقطت من المقياس وعليه سيكون المقياس بصيغته النهائية مكون من (٣١) فقرة وملحق (٣) يشير إلى الصيغة النهائية لتسلسل فقرات مقياس سمات الشخصية.

صدق المقياس:

يعد الصدق من الخصائص اللازمة في بناء المقاييس لكونه يشير إلى قدرة المقياس على قياس الخاصية التي وضع من أجل قياسها (عاقل، ١٩٨٥، ص ٣٦٠) واستخرج للمقياس الحالي ما يأتي:

أ- الصدق الظاهري Face validity:

يشير أيبل (Ebel) على أن أفضل طريقة للتحقق من الصدق الظاهري تتمثل في عرض فقرات المقياس على مجموعة من المحكمين للحكم على صلاحيتها في قياس الخاصية المراد قياسها (Ebel, 1972, P.55). وتحقق هذا النوع من الصدق في المقياس الحالي وذلك عندما عرضت فقراته على مجموعة من الخبراء بشأن صلاحية المقياس وملائمته لمجتمع الدراسة.

ب- مؤشرات صدق البناء:

وتحقق ذلك من خلال استعمال قوة تمييز الفقرة من خلال أسلوب المجموعتين المتطرفتين، وعلاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية.

الثبات Reliability:

يعد مفهوم الثبات من المفاهيم الأساسية للقياس ويتعين توافره في المقياس لكي يكون صالحا للاستخدام ويشير الزوبعي (١٩٨١) إلى أن الثبات هو الاتساق في مجموعة درجات فقرات المقياس أي أن تقيس ما يجب قياسه بصورة منتظمة (الزوبعي وآخرون،١٩٨١، ص٦٢) وقد تم إيجاد الثبات من مقياس سمات الشخصية بطريقة التجزئة النصفية. حيث قامت الباحثة بتقسيم الاختبار إلى قسمين، أخذ من درجات الأفراد الفردية على المقياس وحدها، ودرجات الأفراد الزوجية وحدها، وعند ذلك قامت الباحثة باستعمال طريقة التجزئة النصفية حسب معادلة بيرسون للتجزئة النصفية، فوجدت أن معامل ثبات المقياس كان (٠,٨٨) ولغرض إكمال معامل ثبات الاختبار، حيث أن الدرجة التي حصلت عليها الباحثة كانت لنصف الاختبار فقط، استعملت الباحثة معادلة سبيرمان براون لتصحيحه، فوجدت أن معامل الثبات للمقياس بصورته النهائية كانت (٠,٩٣) وهو معامل ثبات جيد إحصائيا.

المقياس بصورته النهائية:

أصبح المقياس بعد عمليات التقنين يتألف من(٣١) فقرة، وخمسة بدائل، ملحق (٣) لذا فإن اعلى درجة للمقياس (١٥٥) و(٣١) كدرجة دنيا و(٩٣) كدرجة وسطى. وقد تم احتساب درجة الطالب الفعلية على المقياس بوضع درجة له على كل فقرة طبقا للبديل الذي يختاره، ومن ثم تجمع درجات الفقرات كلها لاستخراج مجموع الدرجة الكلية للمقياس.

الوسائل الإحصائية: لمعالجة بيانات البحث الحالي فقد استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية:

١. الاختبار التائي لعينة واحدة (لغرض تعرف دلالة الفرق الإحصائي بين المتوسط الحسابي لعينة البحث والمتوسط الغرضي).
٢. الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وقد استعمل في حساب القوة التمييزية لفقرات مقياس سمات الشخصية ومعرفة دلالة الفرق في تأثير بعض سمات الشخصية على وفق جودة الخط.
٣. معامل ارتباط بيرسون (لاستخراج معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية وعلاقة الفقرة بالمجموع الكلي).
٤. معامل ارتباط سبيرمان – براون لتصحيح معامل ارتباط بيرسون.

الفصل الرابع: نتائج البحث وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصل إليها البحث الحالي، للإجابة عن أهدافه المحددة، فضلاً عن مناقشة هذه النتائج من خلال ما قدّمه من اطار نظري ووضع التوصيات والمقترحات بناءً على النتائج وبالنحو الآتي:

الهدف الأول: بناء مقياس سمات الشخصية (القلق، الخجل، الانطواء) لدى طلبة كلية الآداب. وقد تحقق هذا الهدف من خلال استخراج الخصائص السيكومترية للمقياس من تمييز وصدق وثبات والموضحة في اجراءات البحث.

الهدف الثاني: تعرف دلالة الفرق في تأثير بعض سمات الشخصية (الانطواء، القلق، الخجل) على وفق جودة الخط لدى طلبة كلية الآداب.

من أجل التعرف على دلالة الفرق لسمات الشخصية على وفق متغير (جودة الخط)، فقد تم استخراج المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (خطها رديء) وللمجموعة التجريبية (خطها جيد) على كل سمة. وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ظهر أن هناك فرق وفق سمات (الانطواء، القلق, الخجل) ولصالح المجموعة الضابطة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦)نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية وفق متغير جودة الخط (رديء، جيد) لمقياس سمات الشخصية

السمات	العينة	جودة الخط	المتوسط الحسابي	التباين	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة ٠,٠٥
الانطواء	٢٠	رديء	٦٧	٦٥,٨	١٠,٩٥	٢,٤٢٣	دالة
	٢٠	جيد	٤٣	٣٠,٦			
القلق	٢٠	رديء	٦١,٧٧	٣٨,٤٤	١١,٥٩	٢,٤٢٣	دالة
	٢٠	جيد	٤٠,٥٥	٢٨,٧٧			
الخجل	٢٠	رديء	٦٦	٣٥,٦	١٢,٧٧	٢,٤٢٣	دالة
	٢٠	جيد	٤٢,٣٦	٣٣,٠٥			

ومن خلال ملاحظة الجدول السابق نلاحظ أن القيمة التائية المحسوبة لسمة الانطواء والبالغة (١٠,٩٥) هي أعلى من القيمة التائية الجدولية (٢,٤٢٣) ولصالح المجموعة الضابطة (خط رديء), كذلك بالنسبة لسمة القلق نرى أن القيمة التائية المحسوبة (١١,٥٩) اعلى من القيمة التائية الجدلية (٢,٤٢٣) ولصالح المجموعة الضابطة أيضا, أما بالنسبة لسمة الخجل فإن القيمة التائية المحسوبة بلغت (١٢,٧٧) وهي أعلى من القيمة التائية الجدولية (٢,٤٢٣) ويمكن تفسير ذلك على أن أصحاب الخط الرديء لديهم درجات عالية من سمات الانطواء والقلق والخجل عكس أصحاب الخط الجيد.

وهذه النتيجة تعني أن المجموعة الضابطة يتصفون بسمات الشخصية المقاسة (الانطواء، القلق، الخجل) بدرجة أكبر من المجموعة التجريبية، ويرى أصحاب نظرية السمات أن لكل فرد سمات شخصية ثابتة يمكن ملاحظتها ومنها يستدل على شخصيته، وعليه يمكن أن تتخذ أساسا للتمييز بين تشخيص وآخر، وفي هذا الصدد يقول (البورت) أنه رغم ما قد يوجد من تشابهات في تركيب السمة لدى أفراد مختلفين فإن الطريقة التي تعمل بها أي سمة بالذات لدى شخص معين تكون لها دائما خصائص فريدة تميزها عن جميع السمات المتشابهة لدى الأشخاص الآخرين كما أكد فكرة أن السمات هي خصائص متكاملة لشخص وليست مجرد جزء من خيال الملاحظ أي أنها تشير إلى خصائص نفسية وعصبية واقعية تحدد كيفية سلوك الفرد (لازاروس، ١٩٨٩: ٥٦).

وقد أظهرت بعض الدراسات وجود علاقة بين بعض جوانب الشخصية والكتابة اليدوية ومن هذه الدراسات (Williams, Berg – Cross and Berg – Cross, 1977 and Taft(1967)) وأثبتت الدراسات النفسية إلى أنه يمكن التعرف على ما يعانيه الفرد وما يتميز به من سمات من خلال خط اليد وأكدوا أن الكثير من الخطوط تحمل ملامح شخصية وسمات الكاتب.

التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية فإن الباحثة تقدم عدد من التوصيات أهمها:

١. عقد دورات لفئة الشباب الجامعي تستهدف التقليل من بعض السمات كالقلق، والانطواء والخجل التي تعيق الطالب الجامعي عن أداء الكثير من مهامه.

٢. إنشاء وحدة إرشادية في الجامعة تتناول مشكلات الطلبة ومحاولة إيجاد الحلول لبعض مشكلات الطلبةالذين يعانون منها وخاصة الانفعالية منها.

٣. إشراك الطلبة الخجولين والمنطوين في مجموعات شبابية وأعمال جماعية كبداية ومحاولة لتخليهم من هذه السمات التي يعانون منها.

المقترحات:

تقترح الباحثة عدد من الدراسات المستقبلية والتي منها:

١. اجراء دراسة تأثير سمات شخصية أخرى لم يتناولها البحث الحالي على جودة الخط.

٢. استخدام عينات اخرى لم يتناولها البحث الحالي كالأساتذة والمدراء ... الخ.

٣. **المصادر**

٤. أحمد، سهير كامل (٢٠٠٣) سيكولوجية الشخصية، شركة الجلال للطباعة، القاهرة.

٥. الانصاري، محمد بدر (٢٠٠٤) مكونات الشخصية لدى الشاب الكويتي من الجنسين، بحث منشور بمركز دراسات الخليج العربي – جامعة الآداب.

٦. بي شتايت، موري وآرووكر، جون (٢٠٠٢) قهر الخجل والقلق الاجتماعي، التقلب على الخجل – مكتبة جرير.

٧. جابر، عبد الحميد (١٩٩٠) نظريات الشخصية، البناء العيتامية – النمو، طرق البحث والتقويم، دار النهضة العربية، القاهرة, مصر.

٨. الجفري، فاروق (١٩٩٢) الرسم ومفتاح الدراسة النفسية للطفل وتحليلها، مجلة البحوث والدراسات التربوية، العدد (٦/٥) السنة الثانية.

٩. حسن، محمود (١٩٧٠) القلق النفسي، منتدى مجلة العلوم الاجتماعية.

١٠. الحيلة، محمد محمود (١٩٩٨) التربية الفنية وأساليب تدرسيها، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع – عمان.

١١. الداوود، مصطفى عبد السلام (١٩٩٧) القلق دراسات في الامراض النفسية الشائعة،ط٢، مطبعة منير، بغداد.

١٢. راجح، أحمد عزت (١٩٧٠) أصول علم النفس، ط٨، المكتب المصري الحديث، دار القلم – بيروت.

١٣. راجح, احمد عزت (١٩٨٥) أصول علم النفس, دار المعارف, القاهرة.

١٤. رضوان، محمد نصر الدين (٢٠٠٦) المدخل على القياس النفسي في التربية البدنية والرياضية، ط١، مركز الكتاب للنشر – القاهرة.

١٥. الزغلول، عماد عبد الرحيم والهنداوي، علي فالح (٢٠٠٤) مدخل إلى علم النفس، ط٢،دار الكتاب الجامعي، العين – الامارات العربية.

١٦. الزوبعي، عبد الجليل وآخرون (١٩٨١) الاختبارات والمقاييس النفسية، جامعة الموصل – الموصل.

١٧. شرارة، عبد اللطيف (١٩٩٦) التغلب على الخجل، ط١، المجلد ١، بيروت – لبنان.

١٨. شلتز، دوان (١٩٨٣) نظريات الشخصية، ترجمة حمدوليالكربولي وعبد الرحمن القيسي، مطبعة جامعة بغداد.

١٩. الشماع، نعيمة (١٩٧٧) الشخصية (النظرية – التقسيم – مناهج البحث)، المطبعة الجديدة، القاهرة.

٢٠. الشمري، محمود (٢٠٠١) الثقافة الفنية والتربية، دار المعارف – مصر.
٢١. طافش، أسعد أحمد (٢٠٠٦) دراسة السمات الشخصية المميزة للأطفال المصابين بمرض الثلاسيميا وعلاقتها ببعض المتغيرات، رسالة ماجستير، الجامعة الاسلامية، غزة – فلسطين.
٢٢. عاقل، فاخر (١٩٨٥) معجم علم النفس، ط٤، منشأة المعارف بيروت.
٢٣. عطية، فؤاد (٢٠٠٤) الجراوفولوجي، علم تحليل الشخصية من الخط للغة العربية.
٢٤. عطية، نوال (٢٠٠٤)علم النفس والتكيف النفسي والاجتماعي، دار القاهرة للكتاب، القاهرة.
٢٥. عودة، أحمد سليمان (١٩٨٥) القياس والتقويم في العملية التربوية، المطبعة الوطنية أربد.
٢٦. غنيم، سيد محمد (١٩٧٢) سيكولوجية الشخصية (محدداتها وقيامها ونظرياتها)، ط١، دار النهضة العربية، القاهرة.
٢٧. كامل، أحمد وعبد الجليل، عبد اللطيف (١٩٥٩) سيكولوجية الشخصية، دار الكتاب الحديث، الكويت.
٢٨. لازاروس، س ريتشارد (١٩٨١) الشخصية، ترجمة فرح أحمد فرج وقدري حقني، دار الشايع للنشر، ط١.
٢٩. محمود، عصام نجيب (٢٠٠١) ديناميات السلوك الإنساني واستراتيجيات ضبطه وتعديله، دار البركة للنشر والتوزيع, عمان.
٣٠. منصور، عباس وآخرون (١٩٧٨) نظريات الشخصية، ط٢، دار الشايع للنشر، القاهرة.
٣١. نجاتي، محمد عثمان (١٩٨٨) علم النفس في حياتنا اليومية، دار العلم, الكويت.
٣٢. الهاشمي، عبد الحميد (١٩٦٦) أصول علم النفس العام، دار الشروق للنشر، جدة, السعودية.

1. Allport, G, W(197): Persoonality, a psychological Interpretation, London Constable.
2. Ebel, R.L(1972): Essential of Educational Measarment. New Jerserlprintice – Hill.
3. Eysenck, H.J. (1975). Ineqality, of man, sondiego: Edits Publisher.
4. MCnichol, A; And Nelson, J. (1994). Hand writing analusis putting it to work for you. Chicago: Contemporary Book.
5. Nezose, R. (2006), Graphology: The interpretation of hand writin (5rd ed). London: Scriptor Book.

ملحق رقم (١)

القطعة النثرية بعنوان (رائعة علي الغوث)" في لحظة، انتابني شعور غريب، كأن شيئا ما، ليخرج من جسدي، بدأ يتجزأ خيطا خيطا كضوء فالت من كوة، كانسراب شيء غير ملموس، ولكنه مرئي. أو كما تنز مياه الارض الجوفية عقب عمق قليل... يتجمع ثم يغيب، تاركا فراغا في جسدي، ويتجمع ثانية ليغيب بعدها، وهكذا في حالة ظهور واختفاء، وقد ارهقني أن احس بجسدي يغطس إلى قاع سحيق، ثم يتغذف طافيا على سطح مادة لزجة، قلقة، فحاولت أن أثبت قدمي في أي مكان، إن زوجتي ليست في البيت، ولكن رائحتيها – التي أعرفها – ما زالت تملأ الغرف، تلك الرائحة تجعلني حيا توقظني داخل الحياة ".

ملحق (٢) أسماء الخبراء حسب القابهم العلمية

أ.م.د سلام هاشم حافظ	جامعة القادسية – كلية الآداب
م.د علي حسين عايد	جامعة القادسية – كلية الآداب
أ.م.د طارق محمد بدر	جامعة القادسية – كلية الآداب
م.د أحمد عبد الكاظم جوني	جامعة القادسية – كلية الآداب
م.د رواء ناطق صالح	جامعة القادسية– كلية الاداب

ملحق رقم (٣) المقياس بصيغته النهائية

عزيزي الطالب..... عزيزتي الطالبة

بين يديك مجموعة من الفقرات تتعلق بسلوكياتك وتعريفاتك الاجتماعية، لذا نرجو الاجابة عليها خدمة للبحث العلمي وتقدم المجتمع، وبذلك نتمنى ان تكون اجابتك صادقة عليها، علما أن الاجابة ستكون سرية ولا داعي لذكر الاسم:

مثال للإجابة:

ت	الفقرة	دائما	غالبا	احيانا	قادرا	مطلقا
١.	احب الاختلاط مع الناس	✔				

فإذا كانت اجابتك على الفقرة وفق البديل (أوافق بشدة) ضع علامة ( ) تحت الحقل المخصص لها، وإذا كانت اجابتك على الفقرة وفق البديل (لا اوافق بشدة) ضع علامة ( ) تحت الحقل المخصصة لها ايضا، وهكذا مع بقية الفقرات.

مع جزيل الشكر والتقدير

ت	الفقرة	دائما	غالبا	احيانا	قادرا	مطلقا
١.	اشعر بالارتياح حينما ابتعد عن الطلبة.					
٢.	اشعر اني متقوقع على نفسي داخل منزلي.					
٣.	اشعر ان وجودي بين زملائي يجعلني متوترا وقلقا.					
٤.	اسعد اوقاتي على الاطلاق عندما اكون بمفردي.					
٥.	احب ان العب وحدي.					
٦.	اشعر بالضيق عند تناول الطعام والشراب في مكان عام.					
٧.	افضل الدراسة بمفردي على مشاركة زملائي معي.					
٨.	اتضايق اذا اشتركت مع زملائي في الحديث واللعب.					
٩.	انزعج اذا راقبني احد اثناء دراستي.					
١٠.	تزيد دقات قلبي قبل المناسبات المهمة.					
١١.	استطيع القيام بأعمال عندما افكر بمفردي على نحو افضل مما لو ناقشتها مع زملائي.					
١٢.	اخشى ان تكون الحياة قاسية في المستقبل.					
١٣.	اشعر بالتوتر داخل الكلية.					
١٤.	اجد المستقبل غامضا.					
١٥.	اخشى ان يكون دوري ضعيفا في ادارة الاسرة.					
١٦.	اتجنب دعوة زملائي إلى بيتي.					
١٧.	اجد التقدم في العمر هو اقتراب الى الموت.					
١٨.	افكر ماذا سيحدث اذا وقعت اية مشكلة.					
١٩.	اخشى ان ينساني اهلي بعد وفاتي.					
٢٠.	اقلق على صحتي.					
٢١.	اتجنب الاختلاط بالآخرين.					
٢٢.	افضل الصمت في معظم جلسات المناقشة مع زملائي.					
٢٣.	ارتبك عندما يطلب مني الاستاذ الاجابة امام الطلبة.					
٢٤.	اجد نفسي محرجا في المواقف الجديدة.					
٢٥.	اشعر بضعف الثقة بالنفس مع الجنس الاخر.					
٢٦.	اشعر بتوتر بوجود الاخرين.					
٢٧.	اشعر بالخوف عند التعرف على الاشخاص الغرباء.					
٢٨.	اشعر بقلة التركيز اذا ما راقبني احد اثناء الدراسة.					
٢٩.	اميل إلى الصمت عند خروجي مع اصدقائي.					
٣٠.	اشعر بجفاف الحلق عند التحدث مع زملائي الطلبة.					
٣١.	يزداد خفقان قلبي عندما ادخل إلى غرفة فيها مجموعة من الاشخاص.					

تأثير سياسات دول الجوار على مستقبل الموارد المائية في العراق

م. خالد جواد سلمان

جامعة بابل/ كلية التربية الاساسية

Effects of the Neighbouring Countries' Policies on the Future of Water Resources in Iraq

Lect. Khalid Jawad Salman

University of Babylon / College of Basic Education

Khaled.gawad@uobabylon.edu.iq

Abstract

Water has become increasingly important today because it is one of the fundamental components of development and different concepts of contemporary economic, social, health, and due to the water resource depletion and pollution due to the irrational use and policies adopted by some countries, especially countries in the headwaters of rivers may impact on water quantity and quality of the riparian States on these rivers. To preserve the rights of States participating in the international rivers endorsed United Nations international water law in 1994 to the uses of the non-navigational uses of watercourses,

مقدمة

لقد تعاظمت أهمية المياه اليوم لكونها تمثل احدى المقومات الاساسية للتنمية بمختلف مفاهيمها المعاصرة الاقتصادية والاجتماعية والصحية. ونظرا لما يتعرض له مورد المياه من استنزاف وتلوث بسبب الاستخدام غير الرشيد والسياسات التي تعتمدها بعض الدول لاسيما دول منابع الانهار قد اثر على كمية ونوعية المياه للدول المتشاطئة على هذه الانهار. وللحفاظ على حقوق الدول المشتركة في الانهار الدولية فقد اقرت الامم المتحدة قانون دولي للمياه في العام ١٩٩٤ لاستخدامات المجاري المائية للأغراض غير الملاحية الذي تضمن عدد من المواد التي تؤكد الحقوق المشتركة للدول المتشاطئة كافة وعدم الاضرار بالغير. ويعد العراق كونه دولة مصب أحد الدول المتضررة من سياسات دول المنبع (تركيا وايران وسوريا) نتيجة المشروعات والبرامج التي تنفذها الدول المذكورة دون مراعاة لحقوق العراق بمياه الأنهر المشتركة معها حيث انخفض منسوب نهر الفرات عند الحدود السورية في منطقة القائم من معدله الطبيعي البالغ نحو ٢٨،٥مليار متر مكعب الى نحو ١٢،٤ مليار متر اي نسبة انخفاض ٦٥،٥% وكانت اكبر نسبة انخفاض في السنة الاولى لملىء الخزان المذكور في العام ١٩٩٠ التي بلغت بنحو ٦٨،٨% كما ان ايران هي الاخرى قد اقامت مشاريع على منابع نهر ديالى والطيب واللزاب الاسفل

وقد حاولت السياسات المائية منذ انشاء مجلس الاعمار في العهد الملكي وحتى نهاية التسعينات من القرن الماض التركيز على جانب عرض المياه وتتجلى أهداف هذه السياسة في توفير المياه لنحو ١٢ مليون دونم من الاراضي التي تزرع ريا حاليا وهي تشكل نحو أكثر من نصف المساحة التي تزرع في العراق في حين نجد ان المساحة التي تزرع في تركيا باعتمادها على مياه نهري دجلة والفرات لا تشكل سوى ٢,١% من اجمالي المساحة المزروعة فيها ونحو ١٤,١٦% في سوريا من مجموع المساحة المزروعة فيها الامر الذي يعكس اهمية مياه نهري دجلة والفرات لتنمية الزراعة العراقية.

الكلمات المفتاحية: النظام البيئي، طبيعة مجرى النهر، الجزر النهرية، الاتفاقيات الدولية، الانهار الحدودية، السياسة المائية التركية.

مشكلة البحث

ماهي التحديات التي يواجها مستقبل الموارد المائية في العراق جراء سياسات دول الجوار العراقي.

فرضية البحث:

يواجه الامن المائي العراقي تحديات كبيره جراء سياسات دول الجوار تتمثل بالمشاريع الكبيرة التي عملت تلك الدول على اقامتها.

مبررات البحث

برزت هذه الظاهر في أواسط الثمانينيات والبالغة الأهمية بالنسبة للعراق والتي تكمن وراءها معطيات وعوامل عدة والتي أهمها ما يلي:

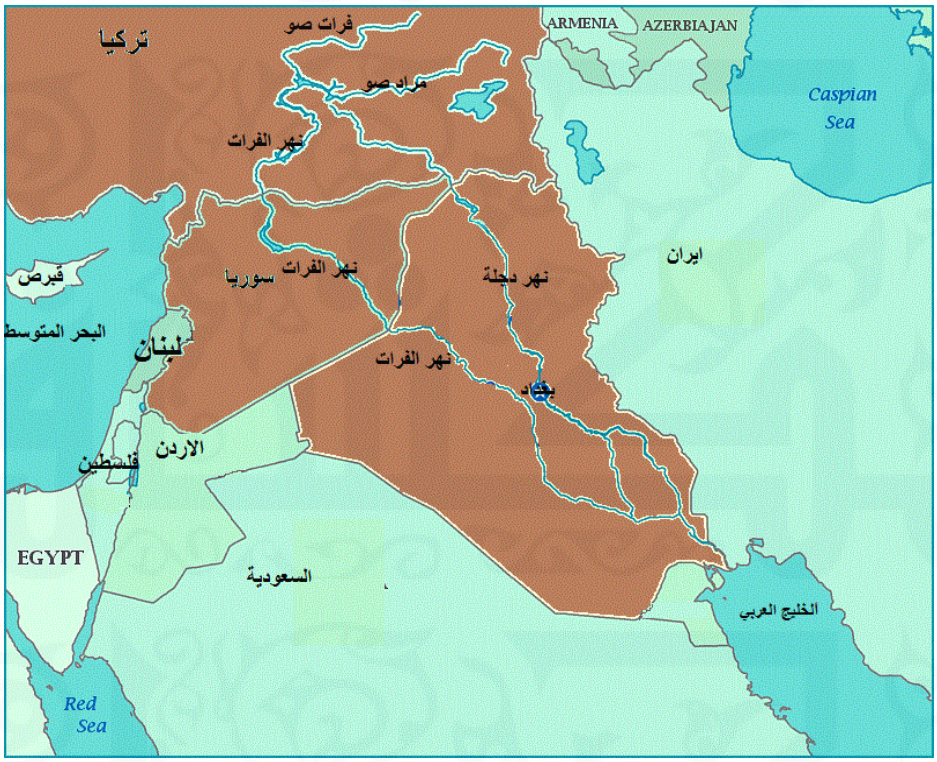
أ: الموقع الجغرافي للعراق والذي يقع بين الحزام الجاف وشبه الجاف من العالم، وتبلغ المساحة الكلية للعراق بحدود ١٤ مليون كم٢، أي حوالي ١٠% من مساحة العالم.

ب: معظم مناطق العراق يغطيها المناخ الصحراوي وشبه الصحراوي وهذان المناخان يتصفان بارتفاع درجة الحرارة وصفاء الجو وتركز الإشعاع الشمسي مما يساعد على زيادة كميات التبخر.

ج: يعد المياه من أهم ضوابط الإنتاج الزراعي، وهو بالنسبة للمناطق الجافة في العراق يعد العنصر الرئيس الذي يحدد أطار إمكانيات الأرض الإنتاجية.

هـ: نقص الرقعة المروية فيا يرجع إلى قلة الأنهار والمجاري المائية، السطحية والجوفية، بقدر ما يرجع إلى سوء استغلال بعضها، وعدم استغلال البعض الأخر، فهناك مساحات واسعة بحاجة إلى سدود وخزانات للتحكم في مياه الأنهار

و: التفاوت في كمية الأمطار الساقطة بين اقسام سطح العراق من قسم إلى أخرى ومن سنة لأخرى، ومع ذلك فان ثلاثة أرباع الأراضي المزروعة تعتمد على المطر كمصدر رئيس من مصادر الري.



المبحث الاول

سياسات الدول المتشاطئة مع العراق

١. السياسة المائية التركية:

تعد تركيا من الدول الغنية بمواردها المائية الى الدرجة التي توصف بكونها دولة ذات تخمه مائية حيث تقدر مواردها السنوية بنحو ٢٠٣ مليار/م^{٣} لما تتمتع به تركيا من هطول مطري وثلجي كبير يقدر بنحو ٦٠٠ مليار مكعب سنويا وتمد هذه الامطار اكثر من ٢٦ نهر رئيسا في تركيا يتم تغذية معظمها من داخل تركيا وبمقدار ١٩٦ مليار ونحو ٧ مليار يتم تغذيته من خارجها هذا اضافة الى نحو ٩،٥ مليار م^{٣} من المياه الجوفية وعليه نجد ان السيا ة المائية التركية لاسيما المنفذة على نهري دجلة والفرات تتعدى الاهداف الاقتصادية الى تحقيق اهداف سياسية وامنية واجتماعية من خلال تطوير منطقة جنوب شرقي الأناضول المضطربة امنيا[١]

استخدامات التركية للمياه وأثرها على نوعية المياه وخصائصها

أن تطور التكنولوجي في تركيا اثر بدرجة كبيره على نوعية وكمية المياه الواصلة إلى سوريا والعراق، حيث إن المياه الوصلة إلى المناطق الوسطى والجنوبية من العراق تكون أما مياه مالحة آو ملوثة آو نسبة الغرين والطمي تكون عالية وكما يأتي:

أولا: زيادة نسبة الملوحة في المجاري السفلى (العراق بسبب راجعات المياه والبالغة نسبتها (٣٠ %) في تركيا (٢٠ – ٣٠) في سوريا أو كثرها عند دخول نهر الفرات سوريا، مع العلم أن نسبة الملوحة المقبولة في المياه يجب أن تكون (١,٥%) للأغراض الري الجيد. ولهذا سوف تتكون اثأر سلبية متلاحقة على الأراضي والإنتاج الزراعي مع ظهور بوادر السبخة والبور[٢]

ثانيا: قلة كميات الغرين – الطين الأحمر – التي ينقلها نهري دجلة والفرات وخاصة في موسم الفيضان نتيجة الاستثمار التركي بكميات كبيرة من مياه النهرين، الأمر الذي سوف يؤدي إلى تعطيل خصوبة التربة وظهور بوادر التصحر.

ثالثا: التلوث بسبب مياه المرتفعات لان الفضلات ستعود إلى النهرين بدون معالجة مباشرة من مجالات الري في الأراضي التركية لعدم تزويدها وإعادة خلطها مع مياه النهر، الأمر الذي سيؤدي إلى زيادة المشكلات الصحية، فقد أشار التقرير الدولي لعام (١٩٧٧) إلى انتشار عدد من الإمراض الجلدية والباطنية مثل الكوليرا في حوض نهر[٣] البليخ والخابور روافد نهر الفرات في سوريا وقوع العديد من المشاريع من المنشاة الصناعية قرب مجرى النهرين قبل دخولهم العراق.

تأثير المشاريع المائية التركية على متطلبات الأمن المائي العراقي:

أولا: أن هذه المشاريع تتيح لتركيا أكثر من (١٠٠) مليارم٣ من مياه نهري دجلة والفرات والتي تتطلب توفير كميات كبيرة من إيرادات النهرين بحدود (٤٠ ة– ٥٠ %) من الإيراد المائي لنهر دجلة، وبحدود (١٧,٥ – ٣٤%) من الإيراد السنوي لنهر الفرات كما يتضاعف المستهلك عندما تنتهي المشاريع وعندما سوف يتم التحكم بنسبة (٨٠%) من مياه نهر الفرات[٤]

ثانيا: ان كمية المياه التي ستطلقها تركيا عبر النهرين بداية القرن القادم لا تزيد عن (٢٧) مليار م٣ سنويا وهذا سوف ينعكس على الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية لسوريا والعراق ويلق ضررا فادحا في مجالات الري، الزراعة والصناعة.

ثالثا: الإضرار بمشاريع توليد الطاقة الكهربائية خاصة أن سوريا والعراق تصنعان خططها بإقامة السدود لتوليد الطاقة على أساس المعدل السنوي لجريان المياه في النهرين

رابعا: إن الوطأة سوف تكون اشد على العراق لأنه سيتأثر بالحصة المائية الأخيرة لدول المصب.

خامسا: من الآثار التي سوف يتركها مشروع الكاب عن الأمن القومي العربي والأمن المائي العربي هو انه في منطقة المشروع توجد ثلاث قواعد لحلف الشمال الأطلسي المنتشرة في تركيا البالغة (١٤) نقطة سيطرة وهذه القواعد توجد في مناطق ديار البكر، وماردين مع وجود القواعد العسكرية الأمريكية في انجر ليك وبطحان. وهذه الحقيقة سوف يكون لها تأثير كبير لان تركيا سوف تكون غير قادرة على التفاوض على جيرانها العرب في مسائلة المياه المشتركة.

سادساً: ان مجموعة الأراضي التي سوف يرويها المشروع وبضمتها المساحة المروية حاليا (١,٦٢٨) مليون هكتار، وان المياه الأزمة تقدر (١٣,٤) مليار م٣

سابعا: ان الوارد المائي الذي ستطلقه تركيا في القرن القادم وبعده إكمال مشاريعها عام ٢٠٠٥ سوف يكون بحدود (٢٧) مليار م٣ سنويا لكلا النهرين وان هذا لا يعني متطلبات سوريا والعراق المائية التي سوف تصب نهاية القرن قرابة (٨٠) مليار م٣ سنويا منها (١٥)مليار م٣ سنويا لسوريا و(١٤)مليار م٣ سنويا للعراق[٥]

المبحث الثاني

الاثار السلبية للمشاريع التركية

لقد ترتب على انجاز بعض أقسام المشروع نقص كبير في كمية المياه الواردة إلى العراق وصاحب ذلك تردي في نوعية تلك المياه ومن المتوقع ان تتضاعف تلك التأثيرات بعد انجاز المشاريع التي تخطط سوريا لإنشائها. فأضاف إلى الآثار السيئة التي ستصيب النشاط الصناعي والزراعي في حوض النهرين فإنها تنبؤ أيضا بحيث كل بيئة سبب تلوث المياه جراء استخدام المواد الكيماوية في الزراعة الأراضي التركية التي سترويها مياه تلك المشاريع عندما يجري تصريفها باتجاه مجرى[٦]النهر مرة أخرى. ان لكل هذه النتائج عواقب خطيرة على مجمل نواحي الحياة في حوض النهرين في القطر وخاصة على الحياة الزراعية.

الآثار السلبية:

أولا: أن المشروع سيستهلك كميات كبيرة من المياه تقدر بنصف المعدل السنوي لإيرادات نهر الفرات. أن إجمالي وارد نهر الفرات عند الحدود التركية السورية هو (٣٢٠) مليارم٣. وكما أسلفنا فان الاحتياج المائي للمشاريع التركية على نهر الفرات عند إكمالها سيكون نحو (١٥,١٠٦) مليارم٣ (عدا الضائعات من التبخر في الخزانات التي تقدر بـ (٢,٨) مليارم٣ فان ما سيصل من مياه إلى الحدود العراقية السورية سيكون نحو (٨,٤٥) مليلرم٣ كمعدل (بضمنها المياه الراجعة من المشاريع الروائية في كل من تركيا وسوريا وبنوعية مياه رديئة تبلغ مساحتها نحو (١٣٠٠) جزء بالمليون في حين يقدر الاحتياج المائي في حوض الفرات عند مساحة (٤) ملايين دونم مع الاحتياجات الأخرى بـ(٢١) مليار م٣ سنويا ويلاحظ حصول بعض بمقدار (١٢,٥) مليار م٣.سنويا أما معدل وارد النهر (دجلة) عند الحدود العراقية – التركية[٧] فهو (١٢) مليار م٣. ويبلغ الاحتياج المائي للمشاريع التركية عند انجازها نحو (٦,٢) مليارم٣ تضاف إليها[٨]. الأزمة الإرواء مساحة (٢٢٧) ألف هكتار ولذلك فان الحصة المتبقية تقدر بنحو (١٠) مليارات م٣ وهي أيضا أمل من الاحتياج المائي للقطر.

ثانيا: تتأثر نوعية المياه الواردة إلى القطر واحتمال كونها للأسباب التالية:

أ. زيادة ملوحة التربة نتيجة إعمال البزل.

ب. احتوائها على ملوثات كيماوية بسبب استخدام الأسمدة الكيماوية في الزراعة.

ت. طبيعة الأراضي الحسينية والطبوغرافية المنطقة التي سيتم إرواءها لأول مرة بعد انجاز المشاريع المخططة لها[٩].

ثالثا: ان السدود هي منشئات ضخمة تتحكم بمياه النهر بصورة كاملة إذا ان إنشاؤها يجعل إطلال المياه في مؤخرة السد أمراً مرتبطا بسياسة تشغليه وفق أغراض إنشاؤه لتوليد الطاقة الكهربائية والسيطرة على الفيضانات وإرواء مساحات من الأراضي الزراعية وقد تتعارض تلك السياسة مع السياسة التشغيلية للمواد المائية للقطر مما يعوق تنفيذ الخطط الموضوعية.

رابعا: ان فترة ملئ خزانات السدود قبل تشغيلها هو ما يسمى بـ (الخزن الميت او الساكن) يتطلب حجز مياه النهر لفترة محدودة مما يعرض القطر خلالها الى إضرار وقتية كبيرة كما حدث عند مليء خزان كيبان في تركيا والطبقة في سوريا عامي (١٩٧٣ = ١٩٧٤) وكذلك عند ما ملئ خزان أتاتورك عام (١٩٩٠)[١٠].

خامسا: سيكون للسدود التركية المخطط لها القابلة لاستيعاب معظم الموجات الفيضآنية التي يعتمد عليه في ملئ الخزانات وبذلك سيكون لدى تركيا إمكانية حرمان العراق وخاصة خلال السنوات التي ستكون مواردها المائية قليلة من ملئ خزانات المقامة على النهرين(١١).

سادسا: ان السدود والمشاريع الروائية المرتبطة بها التي تنفذها تركيا على نهر دجلة قرب الحدود العراقية التركية وخاصة سد جزرة واليسو، ستخلق واقعا زراعيا جديدا قرب الحدود وستكون هنالك مدن وقرى وحضور سكاني بأيه صوره أخرى مما قد يثير مشكلات أمنية فيها(١٢).

سد اليسو

Maps.google.iq

المعلومات الفنية لسد (اليسو Ilisu)

ت	التفاصيل	
1	النهر	دجلة الرئيسي
2	نوع السد	إملائي + ركامي
3	الهدف من إنشائه	الطاقة
4	منسوب قمة السد	530 م
5	منسوب الخزن الفيضاني الأقصى	528 م
6	منسوب الخزن الاعتيادي	525 م
7	منسوب الخزن الميت	485 م
8	حجم الخزن الكلي	11.40 مليار م^3
9	حجم الخزن الاعتيادي	10.41 مليار م^3
10	حجم الخزن الميت	3.03 مليار م^3
11	التصريف الأقصى من المسيل المائي	17100 م3/ثا
12	طاقة التوليد Installed capacity	1200 ميكاواط
13	طاقة التوليد السنوية	3830 كيكاواط ساعة
14	ارتفاع السد من أرضيته (الأسس)	138 م
15	التبخر السنوي	1369 ملم
16	المساحة السطحية لبحيرة الخزان	324 كم^2 (عند الخزن الفيضاني)
		300 كم^2 (عند الخزن الاعتيادي)
		111 كم^2 (عند الخزن الميت)

Maps.google.iq

سابعا:

أن من التأثيرات السلبية للسدود والمشاريع الاروائية التي تقيمها تركيا هو احتمالات تأثيرها المباشر على مجمل العلاقات السياسة بين البلدين خاصة اذا مراعين ما يأتي:

أ. أن القضية المياه تبرز على الصعيد الدولي تحديا جديدا من التحديات التي يمكن إن تهدد الأمن ولا يجب ان تستعد له كل الأطراف إقليميا ودوليا والذي قد تصل إلى حالة الحرب.

ب. ان من ابرز خصائص أزمة المياه في المنطقة هي استخدام المياه كسلاح سياسي وورقة ضغط للمساومة على وضع حلول لمشكلات أخرى وينطبق هذا المفهوم على مشكلة نهري دجلة والفرات اذا لا تخفى الدوافع السياسية وراء طبيعة السياسة المائية التركية بشان الموضوع.

ث. ان عنصر الماء رشح لان يؤدي دورا مهما في إعادة توزيع خريطة القوى السياسية في المنطقة بحيث تصبح الدول ذات الوفرة لمصادر المياه هي القوة الإقليمية الجديدة.

ج. تروج الدوائر الغربية لتخزين الماء إلى سلعة تباع وتشترى مثلها مثل النفط وتتعاون إسرائيل مع تركيا في العمل على تثبيت هذا المفهوم وخلق اتفاقيات ثنائية[١٣].

المبحث الثالث

السياسات المائية الايرانية:

(أ) المشاريع المقامة على الانهار في المنطقة الشمالية والمتمثلة بأنهار وروافد (نهر بناوة سوتة ونهر باني ونهر زرواة ونهر كولة) ومن اهم المشاريع التي اقامتها ايران على هذه الانهار هي شق ثلاث قنوات لسحب مياه نهر (بناوة سوته) الذي يغذي نهر الزاب الصغير مما اثر على مياه النهر المذكور.

(ب) المشاريع المقامة على انهار المنطقة الوسطى لاسيما منطقة ديالى حيث هناك ١١ نهر او رافد من اهمها نهر الوند الذي ينبع من جبال ايران الغربية ويدخل الاراضي العراقية ليسير مسافة ٥٠ كم ثم يصب في نهر ديالى وقد اقامت ايران على هذا النهر قناتين هي قناة (قصر شيرين) وقناة (خسروي) مما اثر بشكل كبير على تدفق مياه نهر الوند داخل الاراضي العراقية.

(ت) المشاريع المقامة على انهار المنطقة الجنوبية لقد قامت ايران با العديد من المشاريع على الانهار في المنطقة الجنوبية دون تشاور مع العراق حول الموضوع ومن اهمها المشاريع المقامة عي نهر الكارون الذي يعد الرافد الرئيس لشط العرب ويصل وارده السنوي نحو ٢٧ مليار م^{٣} وقد اثرت بشكل كبير على كمية المياه المتدفقة الى شط العرب وتسببت في زيادة نسبة الاملاح في مياهه كما ان المشاريع المقامة على الانهر (الطيب ودويريج والكرخة والاعمى) قد اثرت بشكل[١٤] كبير على المياه المتدفقة داخل الاراضي العراقية والتأثير على المساحات الزراعية.

شط العرب:

هو المنفذ الملاحي الوحيد للعراق الى الخليج العربي ويتكون من التقاء نهري دجلة والفرات عند كرمة علي جنوب العراق ويصب فيه نهر الكارون ويبلغ طول الشط (٢٠٤كم) ويقع نصفه في الاقليم العراقي في كلتا ضفتيه والنصف الاخر بين العراق وايران يخضع لسيادة العراق ماعدا استثنائيين امام المحمرة وعبادان ولمسافة (٢٠ كم) يتبع خط التالوج (١٢) وكانت الحكومة العراقية تتولى ادارة الملاحة فيه الا ان ايران الغت معاهدات الحدود لعام ١٩٣٧ من جانب واحد عام ١٩٦٩ وبعد مفاوضات توسطت الجزائر فيها ثم ابرام معاهده جديدة عام ١٩٧٥ مع ثلاث بروتوكولات لتحديد الحدود البرية النهرية نصت المادة التاسعة من بروتوكول تحديد الحدود النهرية على تدويل شط العرب وجعل خط التالوج حدا بين الدولتين كما نصت على حرية الملاحة فيه (١٣) وقد اغلق شط العرب في وجه الملاحة الدولية منذ بداية النزاع المسلح في ايلول عام ١٩٨٠ وقام العراق من جانبه الغاء معاهدة ١٩٧٥ في ١٧ ايلول عام ١٩٨٠ وعلى الرغم من انتهاء الحرب بين الدولتين في اب ١٩٨٨ الا ان شط العرب لازال معظمه غير صالح للملاحة حتى الان وقد قامت ايران ببناء سد على نهر الكراون مخالفة بذلك التزاماتها الدولية[١٥].

الانهار الحدودية:

توجد عدة انهار مشتركة بين العراق وايران معظمها ينبع من الجبال والمرتفعات الايرانية وتصب في العراق لتسقي الاراضي العراقية ومن هذه الانهار :الكنيكر في مندلي وكنجان جم في زر باطية والوند في خانقين والطيب ودوريج والاعمى والكرمة في ميسان.

وقد قامت ايران بعد سقوط النظام الملكي في العراق وخروجه من حلف بغداد بتحويل مياه بعض الانهار واقامت السدود على البعض الاخر وحولت مياهه الى الاراضي الايرانية خلافا للأحكام الواردة في محاضر جلسات لجنة تخطيط الحدود لسنتي ١٩١٣. ١٩١٤ التي نصت على حصص العراق من مياه هذه الأنهار[١٦].

٣. السياسات المائة لسوريا:

يشترك العراق وسوريا بنهري دجلة والفرات وقد ألقت الخلافات الأساسية بظلالها على عملية التنظيم والتشاور بمسألة الاستفادة من مياه نهري دجلة والفرات خلال العقود الماضية.

سد الطبقة أو سد الثورة والذي انشأ في العام ١٩٧٤ وبطاقة تخزينية تقدر بنحو ١١,٩ مليار م^{٣} لإرواء مساحة تصل الى ٦٤٠ الاف هكتار[١٧]. وصل عدد السدود في تركيا الى ٥٧٩ سد تم انشاها لغرض امدادات لمياه الري وتوليد الطاقة الكهربائية والتحكم في الفيضانات معظم هاذه السدود صخريه او ترابية القدرة التخزينية لهاذة السدود تقدر ١٥٧ كيلو متر مكعب وتقدر الاجمالية للسدود ٦٠١ كيلو متر مكعب ٠ من بين هاذه السدود سد اتاتورك على نهر الفرات من اكبر عشرة سدود عالميا تبلغ قدرته التخزينية ٧–٤٨ كيلو متر مكعب وتبلغ مساحة سطح الخزان ٨١٧ كيلو متر٠ يبلغ طول نهر الفرات في سوريا ٦٨٠ كم قامة الحكومة السورية بأنشاء عدة سدود على نهر الفرات من اهمها سد الطبقة كما مبين في الصورة

سد الطبقة في سوريا

Maps.google.iq

حقوق العراق المائية من منظور القانون الدولي

يوجد في العراق انهار دولية كثيرة اهمها نهر دجلة والفرات والروافد التي تصب في دجلة الخابور، الزاب الكبير، الزاب الصغير، ديالى ويكون العراق المجرى الاسفل لجميع هذه الانهار التي تنبع من تركيا باستثناء الزاب الصغير وديالى اللذين ينبعان من ايران الى جانب وجود العديد من الانهار الصغيرة الحدودية لذا سنعرض لها بإيجاز[١٨]

الفرات: يتكون نهر الفرات بعد التقاء فرعية الرئيسين فرات صو وطوله (٦٠٠كم) ومراد صو وطوله (٤٠٠كم) وذلك في مدينة كبيان ويقطع مسافة (٢٤٠كم) في الاراضي التركية ويدخل بعدها الاراضي السورية ليجري فيه مسافة (٦٨٠كم) وخلال هذه المسافة يصب فيه ثلاثة روافد هي الساجور، البليخ، والخابور ليدخل بعد ذلك الاراضي العراقية ليجري فيه مسافة (١٢٠٠كم) اي حوالي ٥٢% من مساحة العراق من طول النهر حيث يخترق اراضي تقدر مساحتها ٥٩%من مساحة العراق ويعيش عليها ٣٣% من سكانها وكان يبلغ متوسط ايراده السنوي في العراق (٢٩) مليار قبل اقامة تركيا السدود على نهر الفرات[١٩]

اما نهر دجلة فأنه ينبع ويتغذى في معظمه من مياه السفوح الجنوبية لجبال طوروس الشرقية واهم روافده الزاب الكبير والخابور ويبلغ طوله ١٧١٨كم في تركيا (٣٠٠كم) وفي العراق (١٤١٨كم) في تركيا (٣٠٠كم) وفي العراق (١٤١٨كم) ويبلغ متوسط ايراده السنوي (٤٢) مليار م^{٣}.

الاتفاقيات الدولية:

بعد تفكك الامبراطورية العثمانية بفعل الحرب العالمية الاولى اصبح النهران دوليين نظرا لوقوعهما في اراضي اكثر من دولة ومن اجل ضمان حقوق دولة الكبرى الاسفل (العراق) عقدت بريطانيا وفرنسا بوصفهما الدولتين المنتدبتين على العراق وسوريا اتفاقية في باريس في ١٩٢٠/١٢/٢٣نصت مادتها الثالثة على(٢٠):

((في حالة ما اذا كان تنفيذ اي مشروع من جانب فرنسا لتنظيم الري في سوريا يترتب عليه نقص المياه في الفرات وفي دجلة بدجة كبيرة عند دخول النهرين في وادي الرافدين فيجب تشكيل لجنة من الخبراء لدراسة المشروع قبل تنفيذه)) كما نصت معاهدة صلح لوزان المعقودة في نيسان ٢٤ تموز ١٩٢٣ بين تركيا ودول الحلفاء في مادتها ١٠٩ على انه (٢١)

((اذا لم يوجد نص يخالف ذلك فأنه اذا نتج عن تعيين الحدود الجديدة ان نظام المياه في دولة يتوقف على الاعمال المنفذة في إقليم دولة اخرى او عندما ينتفع بإقليم احدى الدول بمقتضى عرف قائم قبل الحرب المياه والطاقات التي يوجد منبعها في اقليم دولة اخرى فانه يعقد اتفاق بين الدول صاحبة الشأن للمحافظة على المصالح والحقوق التي اكتسبها كل منها))

وقد قبل العراق وسوريا الاحكام الواردة في هاتين المعاهدتين بعد حصولهما على الاستقلال كما عقد العراق مع تركيا معاهدة صداقة وحسن الجوار في اذار ١٩٤٦ والحقت بها ستة بروتوكولات يتضمن البروتوكول الاول منها تنظيم مياه دجلة والفرات وروافدهما وقد جاء في المادة الخامسة من البروتوكول ما يأتي: (تقوم تركيا بتزويد العراق با المعلومات الخاصة با المشاريع والاعمال التي تنوي تركيا ان تقوم بتنفيذها في المستقبل على نهر دجلة او على نهر الفرات او على روافد هذين النهرين لتكون هذه المشروعات والاعمال على نحو يوفق بقدر الامكان بين مصالح تركيا والعراق وذلك باتفاقهما المشترك)(٢٢)

ويتضح من هذه المعاهدة ان دولتي المجرى الاعلى تركيا والمجرى الاوسط سوريا اعترفت بمراعاة الحقوق المكتسبة للعراق في مياه نهري دجلة والفرات ورافدهما لذلك لم تظهر اي مشكلة قانونية بين دول النهر الثالث حتى بدأت تركيا ثم سوريا في وضع الخطط لاستغلال مياه نهر الفرات بعد سقوط النظام الملكي في العراق عام ١٩٥٨ وخروجه من حلف بغداد فقد قامت تركيا سنة ١٩٦٥ البدء ببناء سد كبيان وخزانه (٣٠,٥)مليار كما قامت سوريا في اوائل ١٩٦٧ ببناء سد وخزان (الطبقة) (١١,٩) مليار قبل التوصل الى اتفاق مع العراق مما ادى الى اكبر الضرر به جراء الخزن الانفرادي لكل من هاتين الدولتين وذلك بعد ان فشلت كل المفاوضات التي جرت بين الاطراف الثلاثة (٢٣)

استمرت تركيا بتنفيذ مشاريع كبيرة على نهري دجلة والفرات جنوب شرق الأناضول مما ادى الى قطع نهر الفرات عن سوريا والعراق بنسبة الثلث كما تخطط لاحتجاز ٥٠% من مياه نهر دجلة الاتية الى العراق.

١٩١٣. ١٩١٤ التي نصت على حصص العراق من مياه هذه الانهار.

مقترحات لحفظ وتنمية موارد العراق المائية:

نعتقد بان الاساس في حفظ وتنمية الموارد المائية في العراق هو الاسراع في عقد اتفاقيات مع كل من تركيا وسوريا وايران بشأن تنظيم عملية استغلال الموارد المائية في حوضي كل من نهر دجلة والفرات فضلا عن الاحواض المائية للأنهار الحدودية العديدة الجارية بين ايران والعراق انسجاما مع مبادئ القانون الدولي العام وقاعدة العرفية ذات الصل هبا الموضع وفي ضوء احكام اتفاقية الامم المتحدة لعام ١٩٩٧ بشان (استخدام المجاري المائية في الاغراض غير ملاحية) على ان تضم هذه الاتفاقية النقاط الاساسية الاتية(٢٤):

١. تحديد حصة مائية ثابته لكل دولة من هذه الدول في مياه الانهار الدولية الجارية في العراق

٢. امتناع الدول المتشاطئة عن القيام بأي عمل انفرادي في حوض اي نهر من هذه الانهار من شأنه الاضرار الدول الاخرى المتشاطئة وخصوصا العراق.
٣. على الدول التي تعتزم القيام بمشروع مائي في حوض احد الانهار ان تدخل في مفاوضه مع باقي الدول للحصول على موافقتها
٤. انشاء لجان فنيه مشتركه بين الدول المتشاطئة لكي تصرف بشكل دائم على حسن تنفيذ بنود مثل هذه الاتفاقية
٥. التزام الدول المتشاطئة بتعاون بروح من حسن النية وعلاقة حسن الجوار في جميع المسائل المتعلقة في استغلال الموارد المائية لهذه الانهار
٦. العمل على تسوية المنازعات التي تحصل بين الدول المعنية بهذا الشأن تسوية سلميه في الوقت الذي نطمح فيه الى عقد مثل هذه الاتفاقيات ضمان لحقوق العراق في مياه الانهار الدولية الجارية فيه فأن على الجهات العراقية المعنية ان تنهج اسلوب استغلال الامثل للمياه في ترشيد الاستخدامات المتعددة لها والعمل على الاخذ بأساليب العلمية الحديثة وان تعطي اهتمام اكبر لمشروعات الخزن الاستراتيجية لمياه هذه الانهار.

بداية يمكن القول بأن مسألة المياه قد بات ينتظر اليها اليوم باعتبارها تمثل احد العوامل الرئيسية التي تهدد علاقات حسن الجوار والتفاهم المشترك في ما بين العديد من الدول وبخاصة تلك التي تقع في حوض نهر دولي معين. ولاشك في ان هذه الدول المهمة والمتزايدة للعامل الماهي في نطاق العلاقات الدولية المعاصرة انما يعزي الى مجموعه من الاعتبارات [٢٥]

١. هناك الاعتبار المتمثل في حقيقة ان العالم قد اخذ يعاني منذ عقدين من الزمن تقرير من ظاهرتي الجفاف والتصحر وقد نجم عن هاتين الظاهرتين نقص ملحوظ با الموارد المائية المتاحة با لنسبة الى العديد من الدول والى الحد الذي حمل البعض على وصف هذا الوضع با لقول بأن العالم مقدر على مجاعة مياه حقيقية.
٢. هناك الاعتبار المتمثل في تفاقم مشكلة الغذاء في العديد من الدول الانمر الذي حتم من بين بدائل اخرى ضرورة التوسع الزراعي على المستوى الافقي والرئيسي لمواجهة هذه المشاكل
٣. هناك ايضا التزايد المطري في استخدام المياه في الاغراض الصناعية فضلا عن زيادة الطلب عليها نتيجة لتوسع في استخدامها للأغراض المنزلية والذي زاد معدله في درجة ملحوظه في العقود الأخيرة نتيجة التطور العلاقات الاجتماعية في الدول عموما[٢٦].
٤. هناك الاعتبار المتمثل في ظاهرة الانفجار السكاني التي باتت تنذر بوقوع مشكلات عديده في بعض الدول الامر الذي استلزم ضرورة التوسع في مشروعات التنمية الاقتصادية بهدف استيعاب الزيادة السكانية وتوفير مصادر الغذاء وفرص العمل المناسبة لها وهذا السياق فقد نظر الى موارد المياه باعتبارها هي تشكل احد الركائز الاساسية التي يمكن ان تنهض عليها اي خطة وطنية طموحة للتنمية الاقتصادية خاصة في المجالين الزراعين والصناعي وبوصفه عامه يمكن القول ان المنازعات التي تظهر بين الحين والاخر بين الدول المشتركة في حوض نهر دولي معين بشأن حقوق كل منها في الافادة من مياه هذه الانهار سوى في اغراض الشرب او الصيد او الاستخدامات الصناعية المختلفة وحتى فيما يتصل بتوليد الطاقة الكهربائية انما يطرح على الباعثين في نطاق القانون الدولي والعلاقات السياسية الدولية سؤال رئيسي الى اي مدى يصح القول بأن هذا القانون الدولي يشتمل على قواعد احكام يمكن الرجوع اليها كل مثل هذه المنازعات بطريقه سلميه وبما يكفل حد ادنى معقول الى تطبيق مبادئ حسن الجوار ويحفظ في الوقت نفسه الحقوق المشروعة لكل دوله من دول الحوض النهري فيما يتعلق الإفادة من موارد النهر الدولي[٢٧].

لاشك لدينا محاوله علميه للإجابة عن هذا السؤال وكيف ينبغي ان يرعى فيها ضرورة التميز بين حالتين.

الحالة الاولى:

فهي تلك التي تكون فيها بإزاء اتفاقات دولية معيه تنظيم طريقه الإفادة من مواد الانهار الدولية فيما بين الدول المشتركة في حوض النهر والاصل وهنا لا توجد صعوبة كبيره تعترض طريقه التسوية السليمة لأي نزاع ينشأ بين دولتين او اكثر والفيصل في هذا الامر هو الرجوع الى احكام الاتفاق او الاتفاقات الدولية ذات الصلة[٢٨].

الحالة الثانية:

هي تلك الحالة التي لا توجد فيها اتفاقات من هذا النوع المشار اليه فهنا ربما يصح لنا بأن الخلاف بين الدول النهرية او الدول المشتركة في حوض نهر دولي معين يكون واقعا لا محال وذلك لا نه في غياب وجود الاتفاقات يمكن لبعض هذه الدول او لاحداها على الاقل ان تتمسك مثلا بما شاع الفقه القانوني الدولي من نظريات باتت مرفوضه اليوم وبشده كنظرية السيادة المطلقة لدولة النهائية على الجزء من النهر الدولي الذي يقع داخل اقليمها ولقد جرت محاولات عديده من جانب بعض القوى المعادية للعرب لاستخدام المياه والتهديد في استخدامها كسلاح سياسي ضد بعض الدول العربية فان قد يكون من الامور ذات الدلالة ان نشير في بعض الخصوص الى بعض المحاولات التي جرت في التاريخ المعاصر منها المحاولات المتكررة من جانب اسرائيل ومنذ اوائل الخمسينيات الى استحواذ على اكبر قدر ممكن من الموارد المائية العربية ومحاولة اثيوبيا من حين لأخر في استخدام مياه النيل كسلاح سياسي ضد مصر الذي يعتمد اقتصادها على هذه المياه لدرجه اساسية ويمكن القول على هذا الخصوص على التحسن الذي طرا على العلاقات العربية التركية منذ نهاية الحرب العالمية الثانية لم يحل بقيام تركيا من وقت الى اخر با اثارة الخلافات حول مسئولة مياه نهر دجله والفرات مع سوريا والعراق با الإضافة الى ذلك هناك الاطماع الايرانية المستمرة في مياه شط العرب كمرر مائي حيوي وكمصدر للمياه في الوقت نفسه وهي ليست وليدة اليوم[٢٩].

ولما كانت الموارد المائية في اغلب مناطق العالم العربي تعتمد اساس على الانهار والنظر الى ان هذه الانهار تقع منابعها خارج الاقاليم العربية (النيل والفرات ودجله) واما انها تشكل حدود سياسيه تفصل بين الاقاليم وبين اقاليم اخرى غير عربية (شط العراب ونهر السنغال) ناهيك عن نهر الاردن الذي يفصل بين الاردن وبين الاراضي الفلسطينية التي قامت عليها دول اسرائيل.

والانخفاض المستمر مما يهدد الامن المائي والغذائي للدولتين العرق وسوريا في الوقت الحاضر والمستقبل، وهذه الدول هي بأمس الحاجة للمياه لأغراض التنمية الشاملة[٣٠].

الاستنتاجات

تأثير سياسات دول الجوار على مستقبل الموارد المائية في العراق والوطن العربي مسالة ذات إبعاد متعددة، وجدير بالاهتمام وبحاجة إلى وضع سياسات وخطط عربية تنموية من اجل الاستثمار الأمثل للموارد المائية التي تتميز بالتباين المكاني وألزماني والندرة والمحدودية، وبالتالي فان المياه ذات حدين إما ان تكون عامل قوة يدعم الاقتصاد العراقي والسوري او ضعف استراتيجي، وعلى العرب ان يتنبهوا جيدا إلى المياه ألان تشكل محورا رئيسيا يلعب دورا هاما واستراتيجي في رسم وصياغة سياسات دول المنطقة اكبر من الدور الذي يلعبه النفط، سيما وان الدول التي تتوفر في أراضيها منابع المصدر المائي لها القدرة في التحكم بكمية المياه التي تصل إلى الدول الأخرى (دول المصب) وهذا يجعلها قادرة على ممارسة بعض الضغوط السياسية والاقتصادية كلما دعت الحاجة إلى ذلك، وهذا الأمر ينطبق على انهار رئيسة متعددة في الوطن العربي منها دجلة والفرات والنيل والسنغال، وبالتالي فان الأمر سينعكس على الأقطار العربية.

وبحكم الموقع الجغرافي للوطن العربي فان دوله تتأثر سلبيا بإجراءات دول العربية بشكل مضاعف، ويهدد الحياة السكانية بمخاطر كبيرة ومتنوعة (اقتصاديا واجتماعيا وبيئيا) وهذا الامر ترفضه كل القوانين الدولية والمبادئ الإنسانية، الا ان دول المنبع تحاول دائما ان تمس في سياساتها من خلال سيطرتها على منابع ا لمياه، وذلك يعتبر حجر عثرة في تحقيق المصالح المائية العربية، فدول المنبع تستمر ببناء الدول العربية من المياه للنقصان والانخفاض المستمر مما يهدد الامن المائي والغذائي للدول العربية في الوقت الحاضر والمستقبل، وهذه الدول هي بأمس الحاجة للمياه لأغراض التنمية الشاملة.

التوصيات:

١- وضع الأمن المائي العربي في قمة مفاهيم امن العرب وجودا واقتصادا وحضارة والنظر إلى الثروة المائية العربية نظرة شمولية وقومية متكاملة.

٢- إنشاء بنوك للمعلومات القطرية والإقليمية مرتبط ببنك عربي معلوماتي لغرض توفر المعلومات والبيانات عن الأحواض المائية السطحية منها والجوفية.

٣- الاستمرار في عقد اللقاءات العربية والإقليمية وبإشراف الجامعة العربية والهيئات والمؤسسات التابعة لها، لغرض التبادل ألمعلوماتي والخبرة والاستشارة.

٤- استحداث هيئة قومية متخصصة بشؤون المياه من حيث الإدارة والدراسة والتخطيط والاستثمار على الصعيد العربي.

٥- حماية الموارد المائية وتنميتها وترشيد استثمارها وكيفية استخدامها وتخزين مياه الإمطار سطحيا وجوفيا واقامة السدود التخزينية لتغذية المياه الجوفية.

٦- إجراء الدراسات الميدانية لتقدير المخزون المائي الإجمالي قطريا وعربيا وإقليميا.

٧- العمل على استخدام الطرق الحديثة في عمليات الري كطريقة الرش والتنقيط لأنهما توفران كميات كبيرة من المياه.

٨- الاستعمال الاقتصادي مهم جدا فعليه يجب تقليل كميات المياه المستهلكة في الصناعة حيثما أمكن ذلك ويجب ان تستعمل الصناعة الطرق الجافة للإنتاج.

٩- التوعية المستمرة للمواطن بضرورة الاستخدام الأمثل للموارد المائية سواء للاستخدام المنزلي أو الصناعي أو الزراعي أو غيرها.

١٠- تعزيز شبكة السدود والخزانات المائية الطبيعية والاصطناعية ببناء السدود وخزانات اخرى لغرض توفير خزين مائي وطني وعربي من مصادر المياه السطحية والجوفية وغيرها يمكن استخدامه عند الضرورة والحاجات الطارئة.

١١- وضع سياسة مائية عربية شاملة تساهم فيها كل الدول العربية، لتبني إدارة مائية متكاملة متطورة وعملية على جميع الاصعدة الاقتصادية والاجتماعية والبيئية تقوم على استخدام امثل وواقعي للمياه بدون تبذير وإهدار للمياه مع استخدام واستثمار وسائل الإعلام لهذا الغرض.

المصادر والمراجع

١. محمد احمد السامرائي نهر الفرات بين الاستحواذ التركي والاطماع الصهيوني سلسة افاق (رقم ٢٥) دار الشؤون الثقافية العامة بغداد ٢٠٠١.

٢. إسماعيل عبد سليمان، السياسات المائية لدول حوض الفرات وانعكاساتها على النهضة الكردية، مركز كردستان لدراسات الاستراتيجية، السليمانية، ٢٠٠٤.

٣. الصحاف مهدي، الموارد المائية في العراق وصيانتها من التلوث، بغداد، ١٩٧٦.

٤. الخشاب وفيق حسين وآخرون، الموارد المائية في العراق مطبعة جامعة بغداد، ١٩٨٣.

٥. الزبيدي محمد عبد الحميد، الأمن المائي العراقي، ط١، بغداد، ٢٠٠٨.

٦. المطلبي نصيف ا. جاسم موقع تركيا الجيو استراتيجي وأهميته للعراق، أطروحة دكتورا، كلية الآداب، جامعة بغداد، بحث غير منشور، ١٩٨٦.

٧. السماك محمد أزهر سعيد، جغرافية الوطن العربي، جامعة الموصل، ١٩٨٥.

٨. السماك محمد أزهر سعيد، الجغرافية السياسية أسس وتطبيقات، مطبعة دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل، الموصل، ١٩٨٨.

٩. حمودة نوري التهامي، المنازعات الدولية حول مصادر المياه، جريدة الزحف الأخضر الليبية، العدد ٢٨٢٣ في ١٩٩٢/٥/٢٧.

١٠. محمد احمد السامرائي نهر الفرات بين الاستحواذ التركي والاطماع الصهيوني سلسة افاق (رقم ٢٥) دار الشؤون الثقافية العامة بغداد ٢٠٠١

١١. صبحي مجدي، مشكلة المياه في المنطقة والمفاوضات متعددة الأطراف، مركز السياسة الاستراتيجية، القاهرة، ١٩٩٢.

١٢. عبد العزيز غالب ناصر، سد اليسو التركي واثر على الامن البيئي للعراق، مجلة البيتية العراقية الجديدة، ط١، بغداد، ٢٠٠٦.
١٣. سعيد محمد السيد، مستقبل النظام العربي بعد أزمة الخليج والكويت، دار المعرفة، ١٩٩٢.
١٤. عباس فاضل السعيدي، منطقة الزاب الصغير في العراق، مصدر سابق ١٩٧٠.
١٥. جبار أسامه وآخرون، دراسات في الأمن المائي، مركز دراسات وبحوث الوطن العربي، جامعة المستنصرية، العدد السابع، ١٩٩٨.
١٦. غ.س شاه بازيان استخدام الموارد المائية في العراق لتنمية الاقتصاد الوطني، ترجمة محمد كامل عارف، معهد الدراسات الشرقية اكاديمية العلوم السوفيتية، موسكو، ١٩٨٠م
١٧. سعيد حسين الحكيم، حوض الفرات في العراق، رسالة ماجستير (غير منشور)كلية الآداب جامعة بغداد ١٩٧٦.
١٨. جون وتر بيري المياه العابرة للحدود ومعوقات التعاون الدولي في الشرق الأوسط "كتاب المياه في العالم العربي: افاق واحتمالات المستقبل، أبو ضبي ١٩٩٨.
١٩. جابر إبراهيم الراوي، القانون الدولي للبحار وفق لاتفاقية قانون البحار لعام ١٩٨٢ مع دراسة على الخليج العربي، أطروحة دكتورا، كلية القانون والسياسة، جامعة بغداد، بحث غير منشور ١٩٨٢.
٢٠. الخشاب وفيق حسين وآخرون.
٢١. وفيق حسين الخشاب، احمد سعيد حديد، ماجد السيد ولي مجمد، الموارد المائية في العراق، مطبعة جامعة بغداد ١٩٨٣.
٢٢. الرمضاني مازن إسماعيل، العدد العربي في السياسة الدولية (الكوابح) مجلة أفاق عربية، تشرين الأول، السنة الثامنة عشر، ١٩٩٣.
٢٣. جان خوري واخرون، الامن المائي العربي، المؤتمر الفني الدوري الثامن، الخرطوم: ١٩٨٨/٩.٥ منشورات اتحاد المهندسين الزراعي العرب دمشق، ١٩٩٠.
٢٤. السبعاوي عزام، إبعاد مشروعات جنوب شرق (غاب) في الأمن القومي العربي، مركز الدراسات التركية، الموصل، ١٩٨٨، العدد ١–٣، ١٩٨٨.
٢٥. مظلوم جمال وآخرون، الصراع على المياه في الشرق الأوسط، الدار العربية للدراسات والنشر والترجمة، بيروت، ١٩٩٤,١٥.
٢٦. السير ويليم ويلكوكس، تقرير عن ري العراق، ج١ تعريب ونشر مديرية الري العام، مطبعة الحكومة، بغداد ١٩٣٧م.
٢٧. كزار لطيف هاشم وزميله، الجماهيرية العظمى دراسة في قوة الدولة، مركز دراسات الكتاب الأخضر، طرابلس، ليبيا، ٢٠٠٥.
٢٨. خوري جال وآخرون، الموارد المائية في الوطن العربي، مركز العربي للدراسات المناطق الجافة والأراضي القاحلة (المساد)، دمشق، ١٩٩٠.
٢٩. جابر إبراهيم الراوي، القانون الدولي للبحار وفق لاتفاقية قانون البحار لعام ١٩٨٢ مع دراسة على الخليج العربي، أطروحة دكتورا، كلية القانون والسياسة، جامعة بغداد، بحث غير منشور ١٩٨٢.
٣٠. كالي اليشع، المياه والسلام وجهة نظر إسرائيلية، ترجمة رنده حيدر، مؤسسة الدراسات الفلسطينية، بيروت، ١٩٩١.

تجارة العراق الخارجية (غير النفطية) مع دول الجوار للمدة (٢٠٠٣-٢٠١٥م)
(دراسة في الجغرافية الاقتصادية)

أ.م. جبار عبد جبيل

جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الانسانية

University of Babylon - Faculty of Education for Human Sciences - Department of Geography

Ass.Prof. Jabbar Abd Jebeeil

University of Babylon / College of Education for Human Sciences

Jabar.1974@yahoo.com

Abstract

Iraq has witnessed many economic and political transformations, which have been reflected in the joints of its economic sectors, and foreign trade is the most prominent of these sectors, so the research came to study the development of Iraq's foreign trade with neighboring countries in both exports and imports and their structures, and to show the extent of dependence and link this economy with the economies of neighboring countries, Iraq has become a major market for receiving its exports, which is represented by a combination of food and non-food commodities, raw materials and industrial goods. Iraq has become a captive of unbalanced trade relations with the Loire, and thus resulted in a lot of structural changes and the emergence of many problems that reflect negatively on the future economic development, so it came to study the reality of trade relations with neighboring countries, and the main problems that emerged from these trade relations throughout the duration of the study 2003-2015m.

Keywords: Trade Balance, Neighboring trade,neighboring countries, Commercial dependency, Structure of exports and imports.

الملخص:

شهد العراق العديد من التحولات الاقتصادية والسياسية والتي انعكست على مفاصل قطاعاته الاقتصادية وتعد التجارة الخارجية ابرز هذه القطاعات، لذا جاء البحث لدراسة تطور تجارة العراق الخارجية مع دول الجوار بشقيها الصادرات والواردات وهياكلها، وبيان مدى تبعية وارتباط هذا الاقتصاد باقتصاديات دول الجوار، إذ احتلت دول الجوار أهمية نسبية في تجارتها الخارجية، واصبح العراق من الأسواق الرئيسية لاستقبال صادراتها والتي تمثلت بمجموعة من السلع الغذائية وغير الغذائية، والمواد الخام والسلع الصناعية، إذ أصبح العراق أسيراً لعلاقات تجارية غير متوازنة مع دول الجوار، وبالتالي ترتب عليه الكثير من التغيرات الهيكلية وبروز العديد من المشاكل التي تنعكس سلباً على تحقيق تنمية اقتصادية مستقبلية، لذلك فقد جاء هذا البحث لدراسة واقع العلاقات التجارية مع دول الجوار، وابرز المشاكل التي أفرزتها هذه العلاقات التجارية طوال مدة الدراسة ٢٠٠٣-٢٠١٥م.

الكلمات المفتاحية: الميزان التجاري، تجارة الجوار، دول الجوار، التبعية التجارية، هيكل الصادرات والواردات.

المقدمة:

تعد التجارة الخارجية معياراً لتطور الدول وتوازنها ومؤشراً جوهرياً لقُدرة الدولة الانتاجية والتنافسية في السوق الدولي وهي أحدى النوافذ ألتي يطل من خلالها على العالم الخارجي فيتم التفاعل بين محيطين أو أكثر من محيط اقليمي او دولي، ويرتبط هذا المؤشر بالإمكانيات الإنتاجية ألمتاحة وقدرة الدولة على التصدير على الاستيراد وانعكاس ذلك على رصيدها من العملات وما لذلك من آثار على الميزان التجاري.

ولا يشذ العراق عن هذه القاعدة فاتخذت فيه التجارة اتجاهات ومسارات عديدة وخضعت لاعتبارات مختلفة باختلاف الظروف والاوقات والمراحل السياسية وقد تباينت في مدى تأثيرها على التنمية الاقتصادية، إلا أن المتتبع لمؤشرات تجارة العراق الخارجية يجد إن

العلاقات التجارية مع دول الجوار اخذت اهمية في التحليل التجاري خاصة في السنوات الاخيرة وشكلت اهمية نسبية في التوزيع الجغرافي لتجارة العراق الخارجية مقارنة مع بلدان العالم اذ اصبح قطاع التجارة الخارجية وخاصة الاستيرادات يسجل قيم مرتفعة (وخصوصاً السلع الغذائية والاستهلاكية (غير الغذائية)بحيث اصبح تابع اقتصادياً وهو ما سيؤثر سلباً على برامج التنمية الاقتصادية في العراق بينما بقيت الصادرات تعاني من التذبذب والتراجع في قيمها وهو ما ينعكس سلباً على وضعية الاقتصاد العراقي بالرغم من الامكانات التي تؤهله ان يصبح قوة اقتصادية في المنطقة، مما جعله تابع لقطاع واحد هو النفط في تمويل متطلباته المالية وأصبح العراق سوق مفتوحة لمختلف السلع والبضائع حتى من الدول التي لا تمتلك نصف المقومات التي يتمتع بها.

مشكلة البحث

لقد جاءت مشكلة البحث بالتساؤلات الآتية:

١- هل للخصائص الموقعية اهميتها من الناحية التجارية مع دول الجوار ؟

٢- ما حجم التبادل التجاري مع دول الجوار وما طبيعة الهيكل التجاري العراقي خلال المدة(٢٠٠٣- ٢٠١٥)م ؟

٣- ما ابرز المشاكل المستقبلية الناتجة على ارتباط تجارة العراق مع دول الجوار وخاصة جانب الاستيرادات ؟

فرضية البحث

١- لقد كان للميزات الموقعية التي يمتاز بها العراق ومجاورته لدول متعددة ومتباينة اقتصادياً أثر في تطور العلاقات التجارية.

٢- سجلت قيم الصادرات وهياكلها قيم متدنية واصناف محددة بينما شهدت الاستيرادات قيم مرتفعة فضلاً عن تنوع واضح في هيكله السلعي مما اثر على الميزان التجاري العراقي طوال مدة الدراسة.

٣- تعد مشكلة العجز المستمر في الميزان التجاري والتبعية الاقتصادية (التجارية) والتأثير على التنمية الاقتصادية من ابرز الانعكاسات والمشاكل المستقبلية على التجارة مع الدول المجاورة.

اولا: خصائص الموقع الجغرافي للعراق مع دول الجوار:

يعد الموقع المجاور من الامور المهمة المتعلقة بسياسة أي دولة إذ يؤثر دائما في علاقاتها اثناء السلم والحرب على حد سواء، كما يذكر (الكسندر) وهو أهم المواقع الثلاثة لارتباطه بالحدود ومشاكلها وبإمكانيات الدفاع والهجوم وبالحالة الاقتصادية المتبادلة [١] ويمثل الموقع الإطار الجغرافي الذي يحدد علاقة المكان بغيره من الاماكن وهو من اكثر العناصر تأثيراً في شخصية الدولة وعلاقاتها الاقتصادية والسياسية مع الدول المجاورة [٢] ويطلق عليه احياناً بالموقع النسبي، وهو الموقع الذي يخص الدول المجاورة [٣] ويعبر عن موقع الجوار الجغرافي بعدد الوحدات السياسية المحيطة بالدولة[٤] والتي تشاركها الحدود السياسية التي تفصل بينها وبين تلك الدولة وما يتركه ذلك الموقع من اثر في العلاقات الدولية التي تربط بين الدول المتجاورة [٥] ويحتل الموقع الجغرافي للعراق اهمية اقتصادية استراتيجية في الدراسات الدولية فهو يمثل قلب المنطقة الآسيوية العربية وحلقة وصل بين القارات من ناحية الطرق الجوية ومن خلال النظر لموقع العراق يتضح انه مُحاط من قبل ست دول، تعد اطوال الحدود البرية مع دول الجوار هي من ابرز السمات والخصائص الجغرافية التي تميز موقع العراق مع دول الجوار من الناحية التجارية، ويمكن توضيح خصائص الموقع من خلال معطيات الجدول (١) الذي يوضح اعداد الدول المجاورة واطوال الحدود معها إذ يتضح ان العراق يمتلك اطول نسبة من الحدود مع ايران تليها السعودية ثم سوريا وتركيا والكويت والاردن

---

(1) Alexander, Lewis M., World political patterns, second edition, Rand Mnally Co. Chicago, London, 1963.p39.

(٢) عبد الرؤوف رهبان، الاهمية الاقتصادية للتجارة الخارجية السورية والعوامل المؤثرة فيها، ، مجلة جامعة دمشق، المجلد ٢٩، العدد ٣-٤، ٢٠١٣، ص٥١١-٥٥٠.

(٣) عبد الرزاق عباس حسين، الجغرافية السياسية مع التركيز على المفاهيم الجيوبولتيكية، مطبعة اسعد، بغداد، ١٩٧٦م، ص٢٧٤.

(٤) سعدون شلال ظاهر، أهمية موقع العراق الجغرافي وإثره في دوافع العدوان الأمريكي عليه، مجلة الآداب، جامعة البصرة، العدد (٣٥)، عدد خاص بوقائع بحوث المؤتمر العلمي لكلية الآداب ٦-٧، آذار، ٢٠٠٢م ص١١٣.

(٥) عبد المنعم عبد الوهاب، صبري فارس الهيتي، الجغرافية السياسية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، دار الحكمة، ١٩٨٩ م، ص٣٨.

جدول (١) اطوال الحدود مع دول المجاورة

ت	البلدان الجاورة	اطوال الحدود(كم)	النسبة المئوية
١	إيران	١٣٠٠	٣٦،٦
٢	المملكة العربية السعودية	٨١٢	٢٣،٥
٣	سوريا	٦٠٠	١٧،٣
٤	تركيا	٣٧٧	١٠،٩
٥	الكويت	١٩٥	٥،٦
٦	الاردن	١٧٨	٥،١
المجموع		٣٤٦٢	١٠٠،٠

المصدر: جمهورية العراق، وزارة التخطيط، الجهاز المركزي للإحصاء، المجموعة الإحصائية السنوية، ٢٠١٤– ٢٠١٥، ص٢.

وكان لهذه الحدود البرية اثر في تواجد عدد من المنافذ البرية التي لها دور في زيادة حجم التبادل التجاري.لذلك تبرز اهمية الموقع الجغرافي في التجارة الخارجية العراقية من خلال زيادة قيمة تجارتها مع دول الجوار بحكم القرب الجغرافي.

مفهوم التجارة الخارجية وتجارة الجوار:

تعرف التجارة بأنها احد فروع علم الاقتصاد والتي تختص بدراسة المعاملات الاقتصادية الدولية ممثلة في حركات السلع والخدمات ورؤوس الاموال بين الدول المختلفة(١).

اما التجارة الخارجية فتعرف بانها عملية تداول وتبادل السلع والخدمات عبر الحدود السياسية لدولة معينة وتدخل في الحدود السياسية لدولة اخرى(٢) اما التجارة مع البلدان المتجاورة (تجارة الجوار) او ما يطلق عليها البعض تجارة الحدود.(٣) وتمت الاشارة لتجارة الحدود بتعاريف عدة منها، هي نشاط تجاري محدود بين الأفراد

والمجموعات السكانية المشتركة بين دولتين لسد الاحتياجات بمنافع متبادلة، وأصبح هذا النشاط قانونياً واقتصادياً بواسطة الجهات الرسمية لتحقيق عدة أهداف أهمها مكافحة التجارة غير المشروعة وإنعاش الحركة التجارية مما يؤدي للاستقرار الاجتماعي(٤) وعرفت كذلك بأنها عبارة عن نشاط اقتصادي يقوم على تبادل السلع والخدمات بين منطقتين لدولتين متجاورتين تفصل بينهما حدود معترف بها دوليا وتحكم كل منها نظم ادارية مستقلة(٥)

ويمكن وضع تعريف لتجارة دول الجوار بأنها (شكل من أشكال التجارة الخارجية والتي تتم بين دول متجاورة ترتبط بينها حدود مشتركة غير مغتصبة معترف بها دولياً والتي تتم عن طريقها عمليات التصدير والاستيراد لمختلف السلع والخدمات). والذي يهمنا في تعريف لتجارة الخارجية هو حركة الصادرات والواردات المنظورة من السلع والبضائع، وقد ظهر اهتمامات متزايدة لدراسة التجارة الخارجية وأهميتها وخاصة للبلدان النامية إذ اصبح موضوع هام ومثير للجدل لعدة قرون وذلك لأثر التجارة الخارجية في النمو الاقتصادي(٦) وبالتالي دورها في الازدهار الاقتصادي للدول باعتبارها مصدر للواردات من الخارج ومتنفس للصادرات التي وصفها

(١) السيد محمد احمد السريني، التجارة الخارجية، ط١، الدار الجامعية، الاسكندرية ٢٠٠٩، ص٨

(٢) محمد رضا علي الجاسم، القواعد الاساسية في الاقتصاد الدولي، الكتاب الاول، ط٢، مطبعة التضامن بغداد، ١٩٦٧م، ص١٢٨

(٣) حرم محمد بدوي محمد، عبد العظيم سليمان المهل، دور تجارة الحدود في التبادل التجاري بين ولاية النيل الازرق وأثيوبيا (٢٠٠٢- ٢٠١٢م)، مجلة العلوم الاقتصادية، المجلد ١٦، العدد ٢، ٢٠١٥م، ص٥٠-٦٩.

(٤) المصدر نفسه، ص ٥٢.

(٥) المصدر نفسه، ص ٥٣.

(6) Seyed Mohammad- Alavinasab, Foreign Trade and Economic Growth in Iran: An Empirical Study , International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences November 2013, Vol. 3, No. 11 ,pp 507- 519.

البعض لأهميتها بأنها البارومتر الاقتصادي للبلد[١]، وتبرز اهمية التجارة الخارجية من خلال الفوائد التي يجنيها الفرد والمجتمع وابرزها[٢].

١- تمكن التجارة الدولية كل دولة من أن تستغل مواردها الإنتاجية بأكبر قدر ممكن من الكفاءة، بمعنى حصولها من تلك الموارد على أكبر ناتج كلي ممكن.

٢- تحقيق نوع من التوازن في السوق الداخلية نتيجة تحقيق التوازن بين كميات العرض والطلب.

٣- تعتبر مؤشراً إلى قدرة الدول الإنتاجية والتنافسية في السوق الدولية لارتباط هذا المؤشر بالإمكانات الإنتاجية المتاحة، وقدرة الدول على التصدير ومستويات الدخول فيها، وكذلك قدرتها على الاستيراد وانعكاس ذلك كله على رصيد الدولة من العملات الأجنبية.

٤- تعمل التجارة الخارجية على زيادة الرفاهية الاقتصادية من خلال إشباع حاجات الأفراد من السلع والخدمات، إما بسبب عدم توافر هذه السلع والخدمات في بعض الدول وانتقالها من طريق التجارة الخارجية إلى انحاء العالم.أو الحصول على هذه السلع بتكاليف أقل نتيجة استيرادها من دول لديها ميزة نسبية في الإنتاج بسبب وفرات الحجم الاقتصادي.

أولاً- تحليل تجارة العراق الخارجية (غير النفطية) مع دول الجوار للمدة (٢٠٠٣-٢٠١٥)م

يُعد تحليل التجارة الخارجية لأي دولة انعكاساً للاقتصاد القومي لهذه الدولة من حيث مستوى تطوره ودرجة ارتباطه بالاقتصاد العالمي لذلك فإن غالبية الدول تركز على دراسة تحليل التجارة الدولية من أجل معرفة مدى مساهمتها في النشاط الدولي، والوقوف على مكانة صادراتها وارداتها مع الدول الأخرى.[٣] وبما أن الاقتصاد العراقي يتميز بِمحدودية التنوع النسبي في نمط انتاجه السلعي فيما يتصف طلبه بالتنوع الشديد من هنا جاء دور التجارة الخارجية في تحقيق التوازن بين العرض والطلب عن طريق تصريف فوائض السلع المحدودة القابلة للتصدير واستيراد مجموعة متنوعة من السلع لسد حاجة السوق المحلي بسبب النقص في انتاجها او لان تكلفة انتاجها عالية.

لذلك ركز هذا المحور على عرض جغرافي لتجارة العراق الخارجية (غير النفطية) مع دول الجوار بشقيها الصادرات والواردات العراقية وتطورها للمدة (٢٠٠٣- ٢٠١٥م) استناداً على القيم (بالدينار العراقي)

أ- واقع واتجاهات تطور الصادرات للمدة (٢٠٠٣- ٢٠١٥)م مع دول الجوار.

تعد الصادرات المنظورة المحور الاساسي لرسم السياسة الاقتصادية، ومن اهم مصادر الدخل الاجنبي التي تخفف الضغط على ميزان المدفوعات وخلق فرص للعمل وتهدف استراتيجية نمو الصادرات لأي بلد توفير المنتجين من خلال السياسة الاقتصادية والحكومية المرسومة، والتي تهدف الى زيادة القدرة على انتاج السلع والخدمات التي لها القدرة على المنافسة في السوق العالمية.[٤]

وان دراسة تطور الصادرات الوطنية له اهمية خاصة في متابعة وتقييم قطاع التجارة الخارجية حيث ان تحليل بياناتها يمكننا من معرفة درجة النمو الاقتصادي، وهذا ما اشار له العديد من الاقتصاديين ومنهم (Kavoussi) الذي شدد على ضرورة المحافظة على تشجيع الصادرات لان ذلك سيساهم في نمو الاقتصاد عن طريق زيادة معدل تكوين رأس المال في البلد مما يعزز من قدرة الانتاجية، ولاحظ كذلك وجود علاقة طردية قوية بين الصادرات والنمو الاقتصادي.[٥](١٦)

(1) H.S. Waghmare and H.S. Waghmare ,Foreign trade of ;Economic Geography , Golden Research Thoughts , Oline & print / Volume 3/ Issue 8/ Feb 2014.p 1

(٢) سفيان بن عبد العزيز، دعم وتطوير القطاع الخاص كآلية لترقية التجارة الخارجية الجزائرية خارج المحروقات، مجلة بحوث اقتصادية عربية، العددان (٦١- ٦٢)، ٢٠١٣م، ص١٧١.

(4) عبد الرؤوف رهبان، جغرافية التجارة الدولية، منشورات جامعة دمشق، كلية الآداب والعلوم الانسانية ٢٠٠٣- ٢٠٠٤)م ص١٥.

(4) Rahmije Mustafa Topxhi, Florentina Xhelili Krasniqi , (Foreign Trade and Economic Growth in Kosovo: Trends and some Eatures).International Journal of Economics and Management Sciences ,VOL.1, No 5 ,2011pp 97-107.

(5) Rostam M. Kavoussi ,1984 ,"export expansion and economic growth " , journal of development Economic , Vol. 14 , pp 241-250

وبما ان العراق من البلدان التي تؤدي التجارة الخارجية دوراً مؤثر في النشاط الاقتصادي واعتماده بصورة رئيسية على صادراته من النفط الخام، الا ان تجارة الصادرات (غير النفطية) سجلت تذبذب في قيمها ومعدلات نموها طوال مدة الدراسة والتي انعكست على اداة الاقتصاد العراقي، وخلال تحليل بيانات الجدول (٢)الذي يوضح قيم الصادرات واتجاهاتها الجغرافية لدول الجوار، فقد سجلت قيمة الصادرات العراقية ما قيمته 29.65 مليون دينار سنة 2003م استأثرت سوريا بأعلى قيمة حيث بلغت 16.4 مليون وبنسبة ٥٥,٣ % تليها الأردن بنسبة 34.1% وقد أثرت أحداث سقوط النظام في العراق على قيم الصادرات مما أدى إلى تراجعها سنة ٢٠٠٤ إذ بلغت ٢١,١١ مليار دينار وبمعدل نمو سالب بلغ (- 28.80%) استحوذت سوريا على القيم الأعلى إذ بلغت ٧,١١ مليار وبنسبة ٣٣,٧ % واستمرت قيم الصادرات بالتذبذب بين الارتفاع والانخفاض حتى سجلت سنة ٢٠١٢م أعلى قيمة لها طوال فترة الدراسة إذ بلغت قيمة الصادرات ٣٠٨٢٦٠,٤ مليون دينار وبمعدل نمو بلغ ٢٨,٩% استأثرت الصادرات باتجاه سوريا أعلى القيم حيث بلغت ١١٣٨٠٤,٧ مليون دينار وبنسبة ٣٦,٩ % مقارنة بدول الجوار وهذا يعود لعدد من الاتفاقيات وبموجبها تم الطلب على الصادرات العراقية من المواد الخام وخاصة الزيوت ومنتجات ناتجة عن قطران الفحم الحجري.

ومن ثم شهدت الصادرات انخفاض في قيمها يرافقها تراجع في نسبة النمو وظهر هذا التراجع بشكل واضح في السنوات ٢٠١٣، ٢٠١٤، ٢٠١٥م، إذ سجلت قيم الصادرات تراجع ملموس بلغ ٢٠٢٤٩٦,٩

76306.3، ٩٢٢٦,١ مليون دينار على التوالي وبنمو سالب بلغ (- ٣٤,٣٠)، (- ٦٢,٣١)، (- ٨٧,٩٠)* على التوالي استأثرت كل من الاردن، وسوريا اعلى النسب اما بقية الدول وخاصة العربية الخليجية (الكويت والسعودية)

جدول (٢) قيم الصادرات العراقية (غير النفطية) واتجاهاتها الجغرافية الى دول الجوار للمدة (٢٠٠٣- ٢٠١٥)م (مليون دينار)

البلدان / السنوات	المملكة العربية السعودية		سورية		الاردن		الكويت		تركيا		ايران		مجموع القيم	مجموع النسب
	القيمة	النسبة %	القيمة	النسبة %	القيمة	النسبة %	القيمة	النسبة %	القيمة	النسبة %	القيمة	النسبة %		
2003	0	0	16.4	55.4	10.12	34.1	0	0	1.33	4.5	1.8	6.1	29.65	% 100
★2004	1.8	8.5	7.11	33.7	1.6	7.6	1.3	6.2	6.7	31.7	2.6	12.3	21.11	% 100
2005	1.11	0.6	122.9	69.3	46.8	26.4	1.9	0.7	3.57	2.0	1.86	1.0	177.43	% 100
2006	0	0	20.5	52.3	13.8	35.2	1.49	3.8	2.0	5.1	1.42	3.6	39.21	% 100
2007	490.5	3.6	68011.9	49.3	60940.8	44.3	0	0	349.9	2.5	38.8	0.2	129831.9	% 100
2008	274.64	0.1	136823.4	70.3	54348.7	27.9	1609.54	0.8	1265.6	0.7	467.6	0.2	194789.48	% 100
2009	14.7	0.01	103197.0	66.37	27753.9	17.8	0	0	11452.0	7.36	13171.3	8.46	155588.9	% 100
2010	0	0	115033.8	53.8	55730.5	26	0	0	43044.5	20.1	7.4	0.1	213816.2	% 100
2011	0	0	124784.4	52.2	60334.1	25.2	0	0	53223.7	22.3	704.7	0.3	239046.9	% 100
2012	21687.4	7	113804.7	36.9	99460.6	32.2	0	0	73293.4	23.8	14.3	0.1	308260.4	% 100
2013	285.6	0.2	60518.0	29.8	100288.4	49.5	0	0	15158.0	7.5	26246.9	13	202496.9	% 100
2014	0	0	39498.1	51.8	15899.3	20.8	0	0	20702.9	27.1	206.0	0.3	76306.3	% 100
2015	0	0	2438.7	26.4	6594.9	71.5	0	0	0	0	192.5	2.1	9226.1	% 100

المصدر : استخرجت القيم والنسب من قبل الباحث بالاعتماد على : جمهورية العراق ،وزارة التخطيط ، الجهاز المركزي للأحصاء ، المجموعة الاحصائية السنوية للسنوات من ٢٠٠٤- ٢٠١٦ م .

★ احصاءات البنك المركزي العراقي ،لسنة ٢٠٠٤ م

*** تم استخراج نسبة الزيادة(النمو) من المعادلة (نسبة الزيادة = القيم في سنة المقارنة – القيم في سنة الاساس / القيم في سنة الاساس × ١٠٠**

لم تسجل قيم الصادرات العراقية مؤشرات توضح اهميتها أذ اختفت قيم الصادرات باتجاه الكويت، بينما كانت قيم الصادرات باتجاه السعودية لسنة متذبذبة اذ سجلت سنة ٢٠١٣م ٢٨٥,٦ مليون دينار واختفت في السنوات الاخيرة.

وهذه المؤشرات تعكس مدى ضعف الانتاج القومي وهشاشة القاعدة التصديرية والمتمثلة بالاعتماد على صادرات النفط كممول للاقتصاد العراقي واهمال القطاعين الزراعي والصناعي نتيجة عدم وجود خطط اقتصادية مرسومة من الحكومة اضافة الى الاوضاع السياسية والحرب ضد الارهاب كل هذا أثر في القاعدة الاقتصادية للصادرات.

ب- واقع واتجاهات الاستيرادات للمدة (٢٠٠٣- ٢٠١٥)م مع دول الجوار:

تعد الاستيرادات المكون الثاني من مكونات التجارة الخارجية وهي اكثر تعبير عن قوة الاقتصاد الوطني من الصادرات لأنها تعكس مدى اعتماد هذا الاقتصاد على الاسواق الخارجية، ومن ثم قدرة هذا الاقتصاد على مواجهة التحديات الخارجية على اعتبار انها احدى اهم ادوات التنمية، ووسيلة للحصول على المقومات الرئيسة للتنمية.[١] وفائدة الاستيرادات كونها وسيلة يمكن من خلالها الحصول على مختلف السلع الانتاجية غير المتوفرة محلياً، او انها لا تُنتج بكميات كافية محلياً، او الحصول عليها بتكلفة اقتصادية ارخص من انتاجها محليا فيكون من الافضل استيرادها.[٢]

التطرق إلى الواردات وتزايدها مع دول الجوار بشكل واسع يعني إن حجم الانتاج المحلي لم يستطيع تلبية احتياجات المستهلك وبالتالي يجعل مسار تطور القطاع الانتاجي المحلي بطيئاً امام تزايد الواردات وهذا ما تعكسه معطيات الجدول (٣) الذي وضح الاتجاهات الجغرافية للواردات يتضح ان دالة الاستيرادات من دول الجوار في تزايد مستمر على الرغم من بعض التذبذبات في القيم لبعض السنوات الا ان صفتها العامة هي الارتفاع اذ ان قيم الواردات العراقية من السلع مع دول الجوار بلغت 38.9 مليون دينار سنة 2003م وشملت قيم الاستيرادات بضعت اشهر من السنة وتوقفت لعدة اشهر ويعود ذلك الى دخول قوات الاحتلال الى العراق وغلق الحدود نتيجة سقوط نظام الحكم في العراق. وقد استأثرت تركيا بأعلى قيمة حيث بلغت ١٢,٩ مليون دينار وبنسبة بلغت ٣٣,٢% مقارن بدول الجوار تليها ايران بقيمة 12.5 مليون دينار وبنسبة بلغت 32.1%،

ومن ثم أخذ السوق العراقي يشهد تقدماً ملموساً لاستقبال استيرادات الدول المجاورة وبدأت الاستيرادات تأخذ طابع تنافسي وتختلف مراتبها وتسجل ارتفاعات في قيمها حيث قفزت القيم من ٤٣١٢,٥ مليون دينار سنة ٢٠٠٤م الى ١٢٠٤٢٩٣٤,٦ مليون دينار سنة ٢٠٠٥م. وقد سجلت الاستيرادات التركية المرتبة الاولى سنة ٢٠٠٥م عالمياً وكذلك مقارنة بدول الجوار حيث بلغت قيم الاستيرادات (١١٥٨٥١٠٥,١) مليون دينار سنة ٢٠٠٥م وبنسبة (٩٦,١٤ %) من الاستيرادات التركية تليها سوريا بنسبة ١،٩%. وهذ يعود الى سياسة الانفتاح ومحاولة اغراق الأسواق المحلية بسلع تفتقر لها وابرزها السلع الغذائية والاستهلاكية غير الغذائية (كالملابس، والاجهزة الكهربائية الخ---.

ومن ثم سجلت الاستيرادات العراقية انخفاض في قيمها سنة ٢٠٠٦م إذ بلغت ٢١٦٨٣٨٦,٨ مليون دينار سجلت معدل نمو سالب بلغ (- ٨١,٩٩ %)، احتلت الكويت وتركيا وإيران المراتب الأولى وبنسب (٢٧%)، (٢٤,٧%)، (٢٣,٤ %)على التوالي.

وأستمر الانخفاض حتى بلغ سنة ٢٠٠٧م (١١٣٦٤٨,٧) مليون دينار، وبنمو سالب بلغ(-٩٤,٧ %) أحتلت الاردن الصدارة بنسبة ٧٠,٤% من مجمل الاستيرادات مقارنة بدول الجوار تليها سوريا بنسبة ١٥,٧% وهذا الانخفاض لا يعود الى تحسن في الإنتاج المحلي أنما بسبب انخفاض أسعار النفط التي تعد الممول الاساس لاستيرادات العراق والتي رافقها انخفاض في قيم الاستيرادات العراقية حتى على المستوى العالمي.

(١) عبد الرؤوف رهبان، مصدر سابق، ص٥٤٠.

(2) G.V. Vijayasri, The Importance of International Trade In The Worald. International Journal of Marketing, Financial Services & Management Research.Vol.2. N.9, September (2013).pp 111-119

ومن ثم اخذت الاستيرادات مع دول الجوار تسجل ارتفاعات في قيمها وبشكل تدريجي إذ بلغت (٤٨٣٩٨,٢) و(٩٤٢٩٠٣,٥) مليون دينار للسنوات (٢٠٠٨- ٢٠٠٩)م وبنسبة نمو بلغت ١٨٤٨,٢% وهنا دخلت السعودية كمول اساسي حيث احتلت المرتبة الاولى من بين الدول العربية ودول الجوار بقيم استيرادات بلغت (١٦١١٠٣,٥) (٢٦٥٣٤٦,٠) مليون دينار وبنسبة (٣٣,٣%) (٢٨,١%) على التوالي نتيجة عقد مجموعة من الاتفاقيات للتبادل التجاري والتي بموجبها تم استيراد سلع من المواد الخام والسلع الغذائية. وفي سنة ٢٠١٠م قفزت استيرادات العراق من دول الجوار لتصل الى (٢٤٠٦٨٢٦,٧) مليون دينار وبمعدل نمو بلغ ١٥٥,٢٥%، استأثرت الكويت بالمرتبة الاولى حيث بلغ قيم استيرادات العراق من الكويت (٧٦٨٩٢٧,٦) مليون دينار وبنسبة ٣١,٩% تليها ايران بنسبة ٢٥,٤%.

جدول (٣) قيم الاستيرادات العراقية واتجاهاتها الجغرافية من دول الجوار للمدة (٢٠٠٣- ٢٠١٥)م (مليون دينار)

البلدان / السنوات	المملكة العربية السعودية		سورية		الاردن		الكويت		تركيا		ايران		مجموع القيم	مجموع النسب
	القيمة	النسبة %	القيمة	النسبة %	القيمة	النسبة %	القيمة	النسبة %	القيمة	النسبة %	القيمة	النسبة %		
2003	0.8	2	2.1	5.4	10.3	26.5	0.3	0.8	12.9	33.2	12.5	32.1	38.9	% 100
2004	30.4	0.7	234.1	5.4	43.6	1.0	33.7	0.8	2645.9	61.4	1324.8	30.7	4312.5	% 100
2005	147.4	0.01	237384.4	1.9	42216.1	0.4	639.4	0.05	11585105.1	96.14	177442.2	1.5	12042934.6	% 100
2006	131961.0	6.1	140210.4	6.5	266001.2	12.3	586064.6	27	535958.0	24.7	508191.6	23.4	2168386.8	% 100
2007	9945.6	8.7	17896.5	15.7	80010.6	70.4	68.5	0.1	2869.8	2.6	2849.7	2.5	113648.7	% 100
2008	161103.5	33.3	85198.0	17.6	151401.3	31.3	72922.2	15	10051.1	2.1	3262.1	0.7	483938.2	% 100
2009	265346.0	28.1	193165.0	20.5	173184.1	18.4	203801.7	21.6	75538.7	8	31868.0	3.4	942903.5	% 100
2010	352942.9	14.7	365408.5	15.2	229004.8	9.5	768927.6	31.9	78192.6	3.3	612350.3	25.4	2406826.7	% 100
2011	777874.2	20.1	738376.9	19.2	572892.7	14.8	482509.0	12.5	140718.3	3.6	1150403.5	29.8	3862774.6	% 100
2012	314278.7	15.6	328728.0	16.3	336287.2	16.7	267877.8	13.4	163342.2	8.1	600086.2	29.9	2010600.1	% 100
2013	391265.2	15.8	264399.6	10.7	403331.4	16.3	359635.7	14.6	190894.0	7.7	861508.9	34.9	2471034.8	% 100
2014	353300.6	17	82939.4	4	529025.5	25.5	269308.3	13.1	136255.9	6.6	701430.6	33.8	2072260.3	% 100
2015	413480.8	3	6518.9	0.1	416856.9	3.1	206801.7	1.5	9941335.6	73.4	2554668.5	18.9	13539662.4	% 100

المصدر : استخرجت القيم والنسب من قبل الباحث بالاعتماد على : جمهورية العراق ،وزارة التخطيط ، الجهاز المركزي للأ حصاء ، المجموعة الاحصائية السنوية للسنوات من ٢٠٠٤- ٢٠١٦ م .

٢- لعدم توفر قيم الاستيرادات لسنة ٢٠٠٤م في النشرات الاحصائية ، تم التوصل اليها عن طريق المجموعات الاحصائية لصادرات دول الجوار الى العراق (بالدولار) ومعاملتها بسعر الصرف بالدينار العراقي لتلك السنة .

ثم شهدت قيم الاستيرادات بعد ٢٠١١م تحولات هامة إذ اخذت قيم الاستيرادات تسجل قيم متباينة ما بين الارتفاع والانخفاض والذي يعكس هشاشة المنظومة الاقتصادية في العراق هذا من جانب ومن جانب اخر دخلت السلع الايرانية كمنافس لدول العالم ولدول الجوار لتفرض مكانتها في الاسواق العراقية، فخلال السنوات ٢٠١١، ٢٠١٢، ٢٠١٣، ٢٠١٤م سجلت قيم الاستيرادات الايرانية معدلات بلغت (١١٥٠٤٠٣,٥)، (٦٠٠٠٨٦,٢)، (٨٦١٥٠٨,٩) (٧٠١٤٣٠,٦) مليون دينار وبنسب (٢٩,٨%)، (٢٩,٩%)، (٣٤,٩%)، (٣٣,٨%) على التوالي، وفي سنة ٢٠١٥م سجلت الاستيرادات العراقية ارتفاع ملحوظ، بسبب الحرب ضد الارهاب مما تتطلب عمليات تمويل لسد المتطلبات الاساسية اذ بلغت قيم الاستيرادات (١٣٥٣٩٦٦٢,٤) مليون وهو اعلى قيم سجلتها طوال فترة الدراسة وقد استأثرت تركيا بالمرتبة الاولى وبقيم استيرادات بلغت (٩٩٤١٣٣٥,٦) وبنسبة ٧٣,٤% من نسبة الاستيرادات من دول الجوار تليها ايران بنسبة ١٨,٩%.

من خلال ملاحظة المؤشرات الاحصائية السابقة الذكر يتضح إن الاقتصاد العراقي منكشف اقتصادياً على بلدان دول الجوار التي أخذت تتنافس في تصدير سلعها الى الاسواق العراقية مما يعكس ضعف قاعدته الانتاجية المحلية عن تلبية الطلب على السلع

والخدمات الوطنية، ويظهر من البيانات إن قيم الاستيرادات ترتفع وتنخفض في بعض السنوات وهذا مرتبط بالأساس بسوق النفط العالمية وتذبذب الأسعار لان الاقتصاد العراقي هو اقتصاد ريعي يعتمد على الصادرات النفطية للحصول على العوائد المالية وبالتالي تغطية السوق المحلية بالسلع والبضائع.

ثانياً- تحليل اداء هيكل التجارة الخارجية للعراق (الصادرات والواردات) للمدة ٢٠٠٣-٢٠١٥م مع دول الجوار:

لدراسة هيكل التجارة الخارجية دوراً في الكشف عن طبيعة السياسات الاقتصادية المتبعة من قبل البلد وواقع علاقاته التجارية لان بنية كل من الصادرات والاستيرادات تعكس نوعية النشاط الاقتصادي القائم,ولدراسة هيكل التجارة الخارجية فقد تم تقسيمها الى سلع استهلاكية غذائية ومشروبات، سلع استهلاكية غير غذائية، مواد خام، وسلع رأسمالية. فالسلع الاستهلاكية (الغذائية وغير الغذائية) هي "السلع والخدمات المتجهة إلى المستهلك"؛ حيث تُشبع الحاجات الإنسانية بصفة مباشرة دون حاجة إلى عمليات تحويلية تُجرى عليها كالخبز والملابس. وأما السلع الرأسمالية (الانتاجية) فهي "سلع تقوم بشرائها المنشآت وتوجها إلى المشروعات الصناعية للمساعدة في الإنتاج أو لتكون مدخرات في عملية الإنتاج وبمعنى آخر أنها لا تقدم للمستهلك النهائي".. ومن ثم فلا تصلح لإشباع الحاجات الإنسانية بطريقة مباشرة؛ ولكنها تساعد في إنتاج السلع الاستهلاكية، ومثال ذلك الأرض والآلات والمواد الأولية[١] اما سلع المواد الخام (الاولية) الصناعية غير الغذائية، والتي تتكون من العديد من السلع وأهمها الجلود، والصوف، والتبن والتبوغ، والاسمدة، والمنتجات البلاستيكية، والسليلوزية، والمصنوعات

من حجر الجبس والمنتجات، واللدائن الصناعية، وبعض المنتجات الكيمياوية وغيرها من المواد.[٢]

أ- تحليل الهيكل السلعي الصادرات العراقية لدول الجوار للمدة ٢٠٠٣- ٢٠١٥م:

يعكس الهيكل السلعي للصادرات مستوى التطور الاقتصادي الذي بلغه البلد وذلك من خلال معرفة مركز ثقل السلع التي يتكون منها، ونظراً للتفاصيل العديدة في مقدار قيم الصادرات فقد تم استعراض الهيكل السلعي للصادرات من خلال تقسيم دول الجوار الى الدول العربية غير خليجية، ودول عربية خليجية، ودول الغير العربية.

١- هيكل الصادرات العراقية باتجاه دول الجوار العربية (الاردن، سوريا):

فيما يتعلق بهيكل الصادرات العراقية باتجاه الدول العربية غير الخليجية ومن خلال استعراضنا لبيانات الجدول (٤) للمدة ٢٠٠٣- ٢٠١٥م نجد ان قيم الصادرات كانت تسجل قيم منخفضة جداً بل انها كانت تختفي في العديد من السنوات فيما يخص **الصادرات الغذائية، للأردن** فقد سجلت قيم متباينة فأقل قيمة سجلت سنة ٢٠٠٤م وبلغت ٠,٦ مليون اما اعلى قيمة لها بلغت ١٢١٩٢,٣ مليون دينار سنة ٢٠١٢م وابرز السلع الغذائية المصدرة للأردن هي التمور الرطبة، والمجففة، ودبس التمر غير المخمر، وبعض السكريات والفواكه،

اما الصادرات العراقية من **المواد الخام** بلغت أوطأ قيمة لها سنة ٢٠٠٤م وبلغت 1.0 مليون دينار بينما اعلى قيمة سجلت سنة ٢٠١٣م وبلغت 90202.0 مليون دينار وابرز المواد لخام المصدرة كانت جلود الحيوانات والاصواف، ومواد علفية، وبعض المستحضرات الكيميائية.

اما **السلع الاستهلاكية غير الغذائية** فقد سجلت أوطأ قيمة لها سنة 2004م وبلغت 1.6 مليون دينار اما اعلى قيمة سجلت سنة 2014م وبلغت 57.6 مليون دينار وتضمنت السجاد اليدوي، والانسجة القطنية، والشمع، والفلين، وبعض المستحضرات الكيمياوية.

(1) R. S. Alexander Marketing definitions, American Marketing Association, Chicago, 1960, P. 11-14.

(٢) جمهورية العراق، وزارة التخطيط، الجهاز المركزي للإحصاء، التقرير السنوي للاستيرادات لعام ٢٠٠٦-٢٠٠٥م، ص٤.

اما بالنسبة للصادرات العراقية باتجاه **سوريا** يتضح ان **السلع الغذائية** شهدت تذبذب في قيمها وسجلت ادنى قيمها سنة ٢٠٠٤م وبلغت ١,٤ مليون بينما سجلت اعلى قيمها سنة ٢٠١٣م وبلغت (٤٣٢١١,٠) مليون دينار وقد تمثلت ابرز السلع الغذائية بالحبوب والتمور الرطبة والمجففة وبعض الفواكه والخضر

جدول (٤) الهيكل السلعي للصادرات العراقية باتجاه دول الجوار العربية (الاردن – سوريا) للمدة ٢٠٠٣- ٢٠١٥ م (مليون دينار)

البلدان	الاردن				سورية			
السلع / السنوات	السلع الغذائية والمشروبات	المواد الخام	السلع الاستهلاكية غير الغذائية	السلع الرأسمالية	السلع الغذائية والمشروبات	المواد الخام	السلع الاستهلاكية غير الغذائية	السلع الرأسمالية
2003	4.3	6.9	0	0	6.3	10.1	0	0
2004	0.6	1.0	1.6	0	1.4	4.61	1.1	0
2005	10.9	32.8	4.1	0	44.2	67.7	12	0
2006	4.5	8.28	2.0	0	4.1	15.3	1.1	0
2007	1233.3	59679.6	27.9	0	17221.0	50683.4	107.5	0
2008	1040.9	53307.8	0	0	21010.0	115611.3	202.1	0
2009	7545.7	20185.7	22.5	0	9137.3	93938.5	121.2	0
2010	9987.6	45715.1	27.8	0	9918.8	104980.7	134.3	0
2011	9987.4	50368.4	30.3	0	12230.0	112413.2	141.2	0
2012	12192.3	87268.3	0	0	8921.5	104737.9	145.3	0
2013	10086.4	90202.0	0	0	43211.0	56085.0	112.0	0
2014	1453.2	14388.5	57.6	0	3345.0	36053.4	99.7	0
2015	1130.0	5437.1	27.8	0	1011.0	1379.9	47.8	0

المصدر :تم استخراج القيم من قبل الباحث بالاعتماد على :جمهورية العراق ،وزارة التخطيط ،الجهاز المركزي للإحصاء ،احصاءات القطاع التجاري للسنوات ٢٠٠٤- ٢٠١٦م

وعرق السوس وغيرها اما المواد الخام سجلت حضور لها طوال فترة الدراسة وكانت قيمها مرتفعة قياساً ببقية دول الجوار فقد سجلت قيم متباينة فأقل قيمها كانت سنة ٢٠٠٤م وبلغت ٤,٦١ مليون بينما اعلى القيم لهذه الصادرات بلغت ١١٥٦١١,٣ مليون دينار سنة ٢٠٠٨م وتمثلت ابرز المواد الخام المصدرة بالجلود، والاصواف، والمستحضرات الكيميائية، وزيوت التشحيم وغيرها من المواد.

اما بالنسبة **للسلع الاستهلاكية غير الغذائية**، سجلت قيم متذبذبة تراوحت ما بين ١,١ مليون سنتي ٢٠٠٤م، ٢٠٠٦م ومثلت اقل القيم وبين 202.1 مليون دينار سنة ٢٠٠٨م كأعلى قيمة وتمثلت ابرز سلعها بالمنسوجات القطنية، والشموع المعدنية، والفلين، والسجاد اليدوي، والصوف وغيرها.

٢- هيكل الصادرات العراقية باتجاه دول الجوار العربية الخليجية (السعودية- الكويت):

فيما يتعلق بالصادرات العراقية باتجاه البلدان العربية الخليجية، توضح مؤشرات الجدول (٥) ان السلع الغذائية لم تسجل لها حضور مع السعودية الا في سنة ٢٠٠٥م وسجلت قيم متدنية بلغت ٠,١١ مليون دينار،

اما **المواد الخام** فقد سجلت قيم منخفضة سنة 2004 وبلغت 0.4 مليون بينما اعلى قيمة بلغت 21627.2 مليون دينار سنة ٢٠١٢م وشملت على بعض أثيرات احادية الاكليل من الاثلين، والبرسيم، والصوف.اما **السلع الاستهلاكية غير الغذائية** لم تسجل أي حضور يذكر إلا في سنتي ٢٠١٢ إذ بلغت قيمها 60.2 مليون دينار، وسنة ٢٠١٣م وبلغت ٨٠,٦ مليون دينار، اما السلع الرأسمالية فلم تسجل أي قيمة تذكر. بينما اختفت **السلع الغذائية، والاستهلاكية، والرأسمالية** من قائمة الصادرات بالنسبة للكويت ولم تسجل أي مؤشرات تذكر، فيما سجلت قيم صادرات **المواد الخام** حضورها في بعض السنوات حيث تراوحت القيم ما بين ٠,١٩ مليون سنة

٢٠٠٥م واعلى قيمة سجلت سنة ٢٠٠٨م وبلغت 1609.54 مليون دينار والتي شملت بعض جلود الاغنام، والصوف، وبعض المركبات الكيميائية

جدول (٥) الهيكل السلعي للصادرات العراقية باتجاه دول الجوار العربية(الخليجية) (السعودية – الكويت) للمدة ٢٠٠٣- ٢٠١٥ م (مليون دينار)

البلدان	السعودية				الكويت			
السلع / السنوات	السلع الغذائية والمشروبات	المواد الخام	السلع الاستهلاكية غير الغذائية	السلع الرأسمالية	السلع الغذائية والمشروبات	المواد الخام	السلع الاستهلاكية غير الغذائية	السلع الرأسمالية
2003	0	0	0	0	0	0	0	0
2004	0	0.4	0	0	0	1.3	0	0
2005	0.11	1.0	0	0	0	0.19	0	0
2006	0	0	0	0	0	0.49	0	0
2007	0	4905.9	0	0	0	1.34	0	0
2008	0	274.64	0	0	0	1609.54	0	0
2009	0	12.4	0	0	0	0	0	0
2010	0	0	0	0	0	0	0	0
2011	0	0	0	0	0	0	0	0
2012	0	21627.2	60.2	0	0	0	0	0
2013	0	205.0	80.6	0	0	0	0	0
2014	0	0	0	0	0	0	0	0
2015	0	0	0	0	0	0	0	0

المصدر :تم استخراج القيم من قبل الباحث بالاعتماد على :جمهورية العراق ،وزارة التخطيط ،الجهاز المركزي للإحصاء ،احصاءات القطاع التجاري للسنوات ٢٠٠٤- ٢٠١٦م

٣- هيكل الصادرات العراقية باتجاه دول الجوار الاجنبية (تركيا – إيران):

اما بالنسبة لدول الجوار غير العربية فمن خلال معطيات الجدول (٦) يتضح ان السلع الغذائية سجلت حضور لها مع تركيا لكنها كانت بمستويات متذبذبة ومتدنية فأقل القيم سجلت سنة ٢٠٠٣م وبلغت ٠,٣ مليون واعلى قيمة سجلت سنة ٢٠٠٥م وبلغت ٥,٦ مليون وقد شملت التمور بأنواعها ومنها المجفف، والدبس، وبعض الحبوب.

واعتبرت صادرات **المواد الخام** ابرز السلع المصدرة حيث بلغت قيمها سنة 2006م التي سجلت اقل القيم إذ بلغت 1.1 مليون دينار بينما سجلت اعلى مستوياتها سنة 2012م وبلغت 73291.2 مليون دينار وشملت مواد مثل (توليول) تولويين من زيوت ومنتجات مماثلة يزيد وزن العناصر العطرية فيها عن وزن العناصر غير العطرية، بينما اختفت **السلع الغير الغذائية** من الصادرات ولم تسجل أي قيمة لها فقط سنة ٢٠٠٨م وبلغت 2.9 مليون دينار شملت السلع الغير الغذائية بعض المواد المصنعة الخفيفة، والمواد الزجاجية.

اما الصادرات الغذائية الى **ايران** فلم تسجل أي حضور طوال مدة الدراسة، بينما تعد **المواد الخام** من ابرز صادرات العراق غير النفطية الى ايران إذ سجلت قيم متذبذبة ولجميع سنوات الدراسة إذ سجلت أوطأ قيمة لها سنة ٢٠٠٦م وبلغت ١,٤٢ مليون دينار اما على قيمة سجلت سنة ٢٠١٣م وبلغت القيمة 26148.7 مليون دينار وشملت ابرز المواد الخام المصدرة تأثيرات أخرى أحادية الألكيل من إثيلين غليكول أو ثاني إثيلين غليكول من تاثيرات كحولات ومشتقاتها.

اما **السلع الاستهلاكية غير الغذائية** فقد سجلت قيم متدنية ومتذبذبة وكانت تختفي في العديد من السنوات اذ سجلت اعلى قيمة لها سنة ٢٠٠٧ م وبلغت ٩٠,٦ مليون دينار.

مما تقدم يتضح ان قيم الصادرات العراقية باتجاه دول الجوار لم تحقق مكاسب وقد برزت صادرات المواد الخام كأبرز الصادرات العراقية، وهذا الانخفاض في الواقع لا يعكس حقيقة ما يمتلكه العراق من ثروات طبيعية بقدر ما يدل على غياب التخطيط الاستراتيجي اضافة الى الاهمال الذي اصاب القطاعين الزراعي والصناعي والعجز الذي اخذ يصيب الميزانية العمومية للدولة.

جدول (٦) الهيكل السلعي للصادرات العراقية باتجاه دول الجوار غير العربية (تركيا – إيران) للمدة ٢٠٠٣- ٢٠١٥ م (مليون دينار)

البلدان	تركيا				ايران			
السلع / السنوات	السلع الغذائية والمشروبات	المواد الخام	السلع الاستهلاكية غير الغذائية	السلع الرأسمالية	السلع الغذائية والمشروبات	المواد الخام	السلع الاستهلاكية غير الغذائية	السلع الرأسمالية
2003	0.30	1.3	0	0	0	1.8	0	0
2004	1.2	5.4	0	0	0	2.6	0	0
2005	5.6	89.3	0	0	0	1.86	0	0
2006	0.9	1.1	0	0	0	1.42	0	0
2007	3.2	28.7	0	0	0	296.7	90.6	0
2008	3.5	77.6	2.9	0	0	467.6	0	0
2009	1.5	36.6	0	0	0	13145.2	26.1	0
2010	1.9	376.7	0	0	0	2.1	0	0
2011	3.3	53220.39	0	0	0	704.7	0	0
2012	2.2	73291.2	60.2	0	0	12.0	0	0
2013	1.9	15156.1	80.6	0	0	26148.7	66.2	0
2014	4.7	20698.2	0	0	0	206.0	0	0
2015	0	0	0	0	0	192.5	0	0

المصدر :تم استخراج القيم من قبل الباحث بالاعتماد على :جمهورية العراق ،وزارة التخطيط ،الجهاز المركزي للإحصاء ،احصاءات القطاع التجاري للسنوات ٢٠٠٤- ٢٠١٦م

ب- تحليل الهيكل السلعي لاستيرادات العراق من دول الجوار للمدة (٢٠٠٣- ٢٠١٥)م

تعد دراسة هيكل الاستيرادات جغرافياً ذات ضرورة اقتصادية للتعرف على مساهمة هذه الدول بتوفير السلع التي يعجز الاقتصاد العراقي عن توفيرها وحجم هذه الاستيرادات، من هنا فأن العديد من الاقتصاديون يعتبرون هيكل الاستيرادات، قياساً لدرجة التطور الاقتصادي التي يصل اليها بلد ما، ولهذا الغرض نحاول معرفة نوع السلع المستوردة، هل هي غذائية، استهلاكية، غير غذائية، خام، رأسمالية. فالبلدان التي تعاني اقتصاداتها رغم امتلاكها المقومات الضرورية للإنتاج يشكل النوع الاول والثاني الحيز الاكبر في هيكل استيراداتها بسبب الميل الحدي للاستهلاك لدى سكانها، وقصور جهازها الانتاجي عن اشباع مثل هذا الميل خلافاً لاستيرادات البلدان المتطورة او التي تحاول الارتقاء بمستوى التنمية الاقتصادية لديها.

واذا انتقلنا الى واقع هيكل الاستيرادات العراقية نلاحظ ان مشكلة الاستيرادات تزيد من حدة مشاكل الصادرات حيث ان خريطة الاقتصاد العراقي تميزت بطغيان وهيمنة الاستيرادات من جميع السلع وبالترتيب من السلع الغذائية والاستهلاكية غير الغذائية والمواد الخام والرأسمالية، وقد اخذت تسجل زيادات بقيمها بعد سنة ٢٠٠٤م نتيجة رفع الحضر الاقتصادي وكذلك سياسة الانفتاح على الاسواق العالمية.

١- هيكل الواردات العراقية من الدول العربية (الاردن – سوريا)

ومن خلال تتبع الهيكل السلعي للواردات للبلدان العربية غير الخليجية ومن خلال بيانات الجدول (٧) يتبين ان هيكل الواردات العراقية من الاردن والمتمثل **بالسلع الاستهلاكية غير الغذائية** احتل مكان الصدارة طوال مدة الدراسة حيث بلغت ادنى قيمة له سنة ٢٠٠٣م وبلغت ٢,١ مليون دينار وبأهمية نسبية بلغت ١٠٠% ثم سرعان اخذت تسجل قيم مرتفعة حيث بلغت اعلى قيمة لها سنة ٢٠١١م وبلغت ٣٠٩١٠٥,٢ مليون دينار وبلغت اهميتها النسبية من بين الهيكل السلعي للواردات الاخرى ٥٤% والتي تمثلت

بالملابس والاحذية والمساحيق الخ بينما احتلت الواردات من **السلع الغذائية** المرتبة الثانية حيث سجلت مؤشراتها قيم تراوحت مابين ١٨,٦ مليون دينار سنة ٢٠٠٤م ومن ثم اخذت بعد عام ٢٠٠٤م تسجل قيم مرتفعة حتى بلغت قيم الاستيرادات الغذائية ١٦٩٥٤١,٦ مليون دينار سنة ٢٠١٥م وبأهمية نسبية بلغت ٤٠,٧% والتي شملت كافة السلع الغذائية من الدقيق واللحوم بانواعها، والحبوب، والفواكه، والالبان، والحلويات، والمشروبات الغازية الخ ---

اما **المواد الخام** فهي الاخرى سجلت قيم مرتفعة تراوحت ما بين ٤,٨ مليون دينار سنة ٢٠٠٤م وبأهمية نسبية بلغت ٥,٤% وهي اقل قيمة وبين ١٢٩٢٨٥,٢ مليون دينار سنة ٢٠١١م وبأهمية نسبية بلغت ٢١,٦% وتمثلت ابرز المواد الخام احجار الرخام، والمواد الكلسية، والاخشاب، والاسمنت وغيرها، اما **السلع الرأسمالية** فقد سجلت حضورها في العديد من سنوات الدراسة وبقيم متباينة تراوحت اقل قيمة ٢٢٤,٢ مليون دينار سنة ٢٠٠٦م وبنسبة ٠,١% وبين ٤٣٠٤٤,٩ مليون دينار كأعلى قيمة سنة ٢٠١٤م وبنسبة ٨,٢% وقد تمثلت بالسيارات ومنها اللوريات وقطع غيارها.

جدول (٧) الهيكل السلعي لاستيرادات العراق من دول الجوار العربية (الاردن – سورية) للمدة ٢٠٠٣- ٢٠١٥ م (مليون دينار)

البلدان	الاردن				سورية			
السلع / السنوات	السلع الغذائية والمشروبات	المواد الخام	السلع الاستهلاكية غير الغذائية	السلع الرأسمالية	السلع الغذائية والمشروبات	المواد الخام	السلع الاستهلاكية غير الغذائية	السلع الرأسمالية
2003	0	0	2.1	0	7.3	3.0	0	0
2004	18.6	4.8	20.2	0	124.1	75.9	34.1	0
2005	4015.6	1043.3	37157.2	0	186531.8	20597.0	30255.6	0
2006	5897.1	9566.8	250313.1	224.2	106108.8	29222.8	4877.7	1.1
2007	27121.4	6652.7	46244.5	0	1702.7	113.0	16080.8	0
2008	49789.9	15387.9	85234.9	988.6	41522.8	18298.7	25375.2	1.3
2009	50512.6	34733.3	87388.4	549.8	130908.8	6833.4	55287.6	135.2
2010	66543.2	45431.4	116375.6	654.6	259437.5	16937.2	88765.9	267.9
2011	130721.8	129285.2	309105.2	3780.5	469655.0	17764.5	250957.4	0
2012	125978.2	52876.8	132432.2	2991.5	164537.8	11234.1	152056.1	0
2013	142311.9	78908.7	178797.9	3312.9	135959.8	7785.6	120654.2	0
2014	157311.9	97666.9	230914.6	43044.9	72704.1	667.6	9567.7	0
2015	169541.0	78871.0	136332.1	32112.2	153.2	324.6	6041.1	0

المصدر :تم استخراج القيم من قبل الباحث بالاعتماد على :جمهورية العراق ،وزارة التخطيط ،الجهاز المركزي للإحصاء ،احصاءات القطاع التجاري للسنوات ٢٠٠٤- ٢٠١٦م

اما الواردات العراقية من **سوريا** فمن خلال مراجعة الجدول (٧) يتضح ان السلع الغذائية احتلت مكان الصدارة في اغلب سنوات الدراسة حيث سجلت ادنى قيمة لها سنة 2003م وبلغت 7.3 مليون دينار بأهمية نسبية بلغت ١٠٠% حتى بلغت سنة ٢٠١١م اعلى قيمة ٤٦٩٦٥٥,٠ مليون دينار وبنسبة ٦٣%، وتمثلت ابرز الواردات العراقية بالحبوب ودقيق الطحين والفواكه والخضر والمعلبات واللحوم وبيض المادة وغيرها من السلع الغذائية، تليها الواردات من السلع الاستهلاكية غير الغذائية والتي بلغت مؤشراتها مابين 34.1 مليون سنة 2003م بأهمية نسبية ١٠,٥% وبين ٢٥٠٩٥٧,٤ مليون سنة ٢٠١١م كأعلى قيمة وبأهمية نسبية بلغت ٣٤% وقد تمثلت بالملابس والاحذية وزيوت التنظيف والسلع المنزلية وغيرها من السلع.

اما سلع المواد الخام فهي الاخرى اظهرت قيم متباينة تمثلت ابرز سلعها بالأخشاب، واوكسيد وهيدروكسيد الحديد، والاسمدة من اصل حيواني ونباتي وغيره من الاحماض الكيميائية حيث سجلت اقل قيمة لها سنة 2003م وبلغت 3.0 مليون دينار وبأهمية نسبية بلغت ٢١,٨% اما اعلى قيمة فقد بلغت سنة ٢٠٠٦م وبلغت ٢٩٢٢٢,٨ مليون دينار، وبأهمية نسبية بلغت ٢٠,٨%، فيما سجلت

السلع الرأسمالية تواجدها في بعض السنوات واختفت في سنوات كثيرة حيث سجلت اعلى مؤشراتها سنة ٢٠١٠م وبلغت قيمتها ٢٦٧,٩ مليون دينار وبأهمية نسبية بلغت ٠,١% وتمثلت ببعض هياكل السيارات والادوات الزراعية وغيرها، ويوضح الشكل (١) و(٢) الاهمية النسبية للواردات العراقية من دول الجوار العربية للمدة (٢٠٠٣- ٢٠١٥)م.

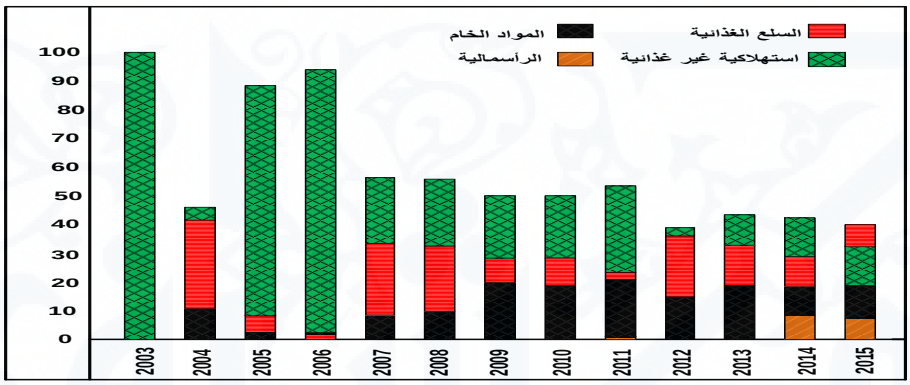
٢- هيكل الواردات العراقية من الدول العربية الخليجية:

اما الاحصائيات المتعلقة بهيكل لواردات العراقية من البلدان العربية الخليجية فقد تمثل بمعطيات الجدول (٨) وفيما يتعلق بالهيكل السلعي للواردات العراقية من **المملكة العربية السعودية** يتضح ان **السلع الغذائية** تباينت قيمها إذ سجلت اوطأ قيمة لها سنة ٢٠٠٤م وبلغت ٦,٩ مليون دينار، ثم اخذت تسجل حضورها وبقيم مرتفعة على الرغم من تذبذبها في بعض السنوات حتى سجلت اعلى قيمة لها سنة ٢٠١٥م إذ بلغت ١٩٩٨٢١,٥ مليون دينار وبأهمية نسبية بلغت ٤٥,٣% ومن ابرز السلع الغذائية هي الدقيق، والمعجنات، والمشروبات الغازية وغير الغازية، والفواكه المجففة، والزيوت النباتية ومنها زيت زهرة الشمس والعسل، والمعلبات من المواد الغذائية وغيرها،

اما **السلع الاستهلاكية غير الغذائية** التي اخذت تنافس السلع الغذائية بل وتفوقت عليها في بعض السنوات فقد سجلت حضورها طوال فترة الدراسة باستثناء سنة ٢٠٠٣م إذ بلغت اعلى قيمها سنة ٢٠١١م وبلغت ٥٩٣٢٥١,١ مليون دينار، اما اوطأ قيمة بلغت ٦,٦ مليون دينار سنة ٢٠٠٤م وتضمنت السلع الاستهلاكية غير الغذائية كالعطور، والاقمشة، والزفت، وزيوت المحركات، والنيتروجين، والمستحضرات الطبية، والملابس، والتجهيزات الرياضية، اسرة للنوم، مصابيح كهربائية، والسلع الكهربائية، الخ.

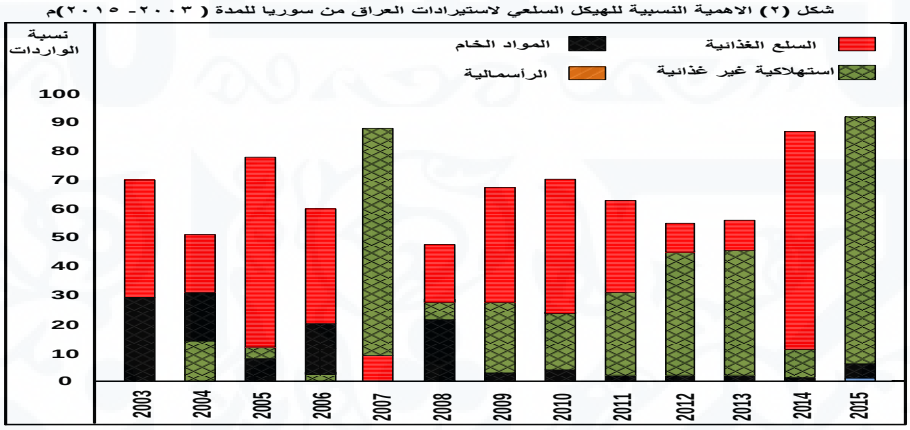
بينما سجلت الواردات العراقية من **المواد الخام** قيم متباينة اذ برزت اقل القيم سنة ٢٠٠٣م وبلغت ٠,٨ مليون دينار وبأهمية نسبية بلغت ١٠٠% لكونها السلع الوحيدة المستوردة في ذلك الوقت أما أعلى قيمة

شكل (١) الاهمية النسبية للهيكل السلعي لاستيرادات العراق من الاردن للمدة (٢٠٠٣- ٢٠١٥)م



المصدر :من عمل الباحث بالاعتماد على جدول (٧)

شكل (٢) الاهمية النسبية للهيكل السلعي لاستيرادات العراق من سوريا للمدة (٢٠٠٣- ٢٠١٥)م



المصدر: من عمل الباحث بالاعتماد على الجدول(٧)

فقد سجلت سنة ٢٠٠٨م وبلغت ٨٥٤٧٣,٦ مليون دينار وبأهمية نسبية بلغت ٥٣,٤% وشملت ابرز المواد الخام الاخشاب التي تستخدم في البناء، طبقات وشرائط الفلين، الرخام واحجار البناء، واحماض غير عضوية الخ

اما **السلع الرأسمالية** فقد كانت قيمها متدنية ومتذبذبة مقارنة بالسلع الاخرى فقد سجلت اعلى قيمة لها سنة ٢٠١١ وبلغت ٤٢٩٢,١ مليون وبلغت اهميتها النسبية ٠,٥ % وتمثلت بالسيارات، والجرارات الزراعية والسيارات السياحية، وقطع غيار السيارات.

اما الواردات العراقية من **الكويت** فمن خلال مراجعة معطيات الجدول (٨) يتضح ان **السلع الغذائية** سجلت حضورها منذ سنة ٢٠٠٤م أذ سجلت ادنى قيمة لها وبلغت ٨,٩ مليون دينار ثم سرعان ما اخذت تسجل حضورها طوال مدة الدراسة وبقيم مرتفعة على الرغم من تذبذبها بعض السنوات وبلغت اعلى قيمة لها سنة ٢٠٠٦م وبلغت ٤٤٥٣٦٥,٩ مليون دينار، وتضمنت السلع الغذائية على الالبان والعصائر والايس كريم، دقيق الطحين، واللحوم بانواعها، وبيض المائدة، والحلويات، والبقوليات المعلبة الخ–

أما السلع **الاستهلاكية غير الغذائية** تباينت مراتبها واهميتها النسبية إذ احتلت السلع الاستهلاكية التصنيف الاول للواردات العراقية من الكويت اذ سجلت اقل القيم سنة ٢٠٠٣م وبلغت ٠,٣ مليون دينار وبنسبة ١٠٠% ثم تزايدت قيمها حتى بلغت اعلى قيمة لها سنة ٢٠١٠مإذ بلغت ٣٨٨٣٨٣,٤ مليون وبنسبة ٥٠,٥%، وابرز السلع تمثلت بالدفاتر والسجلات، والملابس، ودهون السيارات، وأواني المائدة، والاقمشة، والسلع الكهربائية وغيرها.

اما الواردات العراقية من **المواد الخام** من **الكويت** فهي الاخرى سجلت قيم متباينة طوال فترة الدراسة تراوحت قيمها بين ٢,٥ مليون سنة ٢٠٠٥م كأقل قيمة، ومن ثم سجلت ارتفاع في قيمها وسجلت اعلى قيمة سنة ٢٠١٠م اذ بلغت ١١٢٣١١,٢ مليون دينار وبنسبة بلغت ١٤,٦% وهذا الارتفاع يرجع نتيجة الطلب على خيوط وخصل من الياف الزجاج، والرخام، وقوالب الجص، واحجار تبليط ورصف الطرق وغيرها.

اما **السلع الرأسمالية** والتي تمثلت بالجرافات، والسيارات، والبلدوزرات، وهياكل السيارات وقطع غيارها، قد سجلت قيم متباينة إذ سجلت اعلى قيمة لها سنة ٢٠١١م وبلغت ٢٢٤٨٣,٢ مليون دينار وبلغت الاهمية النسبية ٤,٧%.

ويوضح الشكل(٣) و(٤) الاهمية النسبية للواردات العراقية من البلدان العربية الخليجية للمدة (٢٠٠٣– ٢٠١٥)م.

جدول (٨) الهيكل السلعي لاستيرادات العراق من دول الجوار العربية الخليجية (السعودية – الكويت) للمدة ٢٠٠٣- ٢٠١٥ م (مليون دينار)

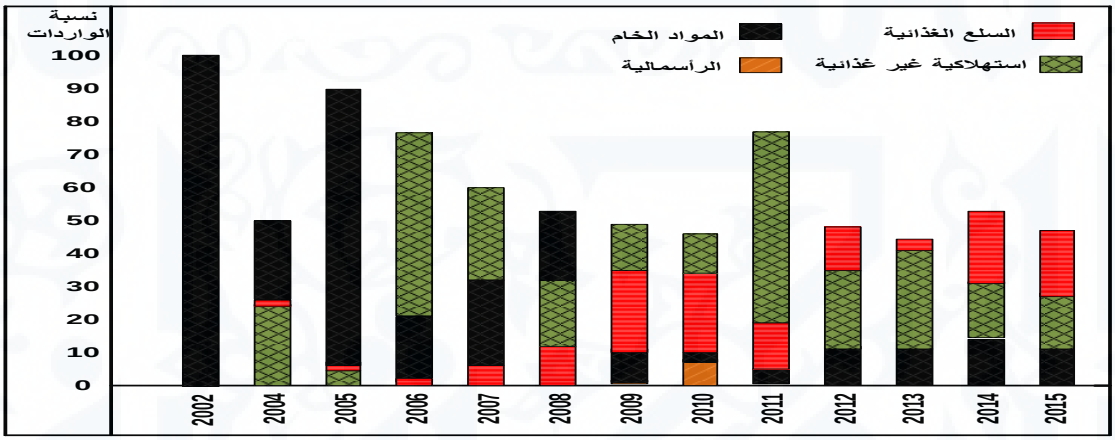
البلدان	السعودية				الكويت			
السلع / السنوات	السلع الغذائية والمشروبات	المواد الخام	السلع الاستهلاكية غير الغذائية	السلع الرأسمالية	السلع الغذائية والمشروبات	المواد الخام	السلع الاستهلاكية غير الغذائية	السلع الرأسمالية
2003	0	0.8	0	0	0	0	0.3	0
2004	6.9	13.5	6.6	0	8.9	5.2	19.6	0
2005	7.16	133.66	6.85	0	19.9	2.5	614.9	2.1
2006	2103.8	28808.4	101048.8	0	445365.9	221 88.1	108430.7	10079.9
2007	692.3	3363.5	5889.8	0	50.7	17.8	0	0
2008	21778.5	85473.6	53851.4	0	39618.8	5428.3	27603.3	271.8
2009	96128.8	32688.1	134015.9	2513.2	71921.4	14867.7	114474.8	2537.8
2010	122769.8	38623.2	163210.5	1817.5	265467.8	112311.2	388383.4	2765.2
2011	144707.1	35623.9	593251.1	4291.4	162484.4	39995.1	257546.3	22483.2
2012	156564.6	41457.5	114765.2	1491.4	155904.6	22729.6	86787.4	2456.2
2013	178654.5	48789.7	162581.3	1239.7	178760.2	69078.8	107121.6	4675.1
2014	188769.0	49767.8	113254.3	1508.9	180071.3	25461.7	61211.6	2564.3
2015	199821.5	51127.5	164286.8	1621.1	116213.0	30321.1	58311.7	1955.8

المصدر :تم استخراج القيم من قبل الباحث بالاعتماد على :جمهورية العراق ،وزارة التخطيط ،الجهاز المركزي للإحصاء ،احصاءات القطاع التجاري للسنوات ٢٠٠٤- ٢٠١٦م

٣- هيكل الواردات العراقية من دول الجوار الاجنبية:

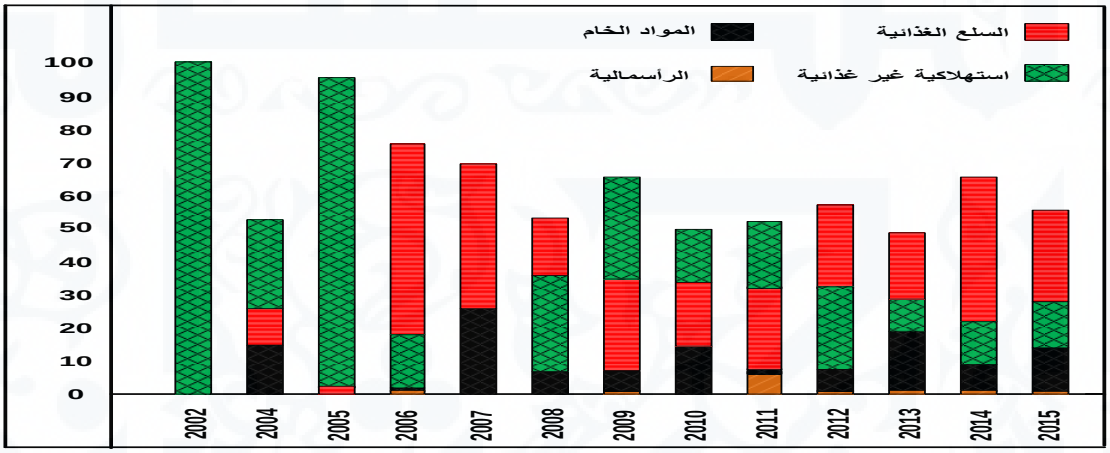
اما بالنسبة للواردات العراقية من دول الجوار الاجنبية فتنوعت هي الاخرى بشكل واسع وبقيم مرتفعة فمن خلال ملاحظة الجدول (٩) وتتبع قيم الاستيرادات العراقية من دولة تركيا يتضح ان ان السلع من المواد الغذائية والمشروبات تصدرت قيم الاستيرادات العراقية، وقد سجلت ادنى قيمة سنة ٢٠٠٣ حيث بلغت

شكل (٣) النسب المئوية للهيكل السلعي لاستيرادات العراق من السعودية للمدة (٢٠٠٣- ٢٠١٥)م



المصدر من عمل الباحث بالاعتماد على الجدول (٨)

شكل (٤) النسب المئوية للهيكل السلعي لاستيرادات العراق من الكويت للمدة (٢٠٠٣- ٢٠١٥)م



المصدر من عمل الباحث بالاعتماد على الجدول (٨)

٦,١ مليون وتدني هذه النسبة يعود الى سقوط النظام، واضطراب الأوضاع السياسية، وغلق المنافذ الحدودية، وبلغت اهميتها النسبية ٤٧,٣% اما اعلى قيمة سجلت سنة ٢٠٠٥م وبلغت ٨٦٨٦٠٠١,١ مليون دينار وبنسبة ٧٥ % ويعزى النمو الملموس في قيم الاستيرادات الى طلب العراق المتزايد من دقيق الحنطة ومخاليطها لسد حالة العجز في السوق المحلية [٢٢]، وشملت السلع الغذائية كذلك الحلويات بأنواعها والفواكه، والخضر، والبقوليات، والالبان والحبوب والسكر، وغيرها.

أما **السلع الاستهلاكية** فقد تباينت هي الاخرى فقد سجلت اقل القيم سنة ٢٠٠٣م اذ بلغت ٤,٠ مليون وبنسبة بلغت ٣١% اما اعلى قيمة فقد سجلت سنة ٢٠٠٥م وبلغت ٢٦٤١٩٧٨,٠ مليون وبنسبة بلغت ٢٢,٨% وتمثلت ابرز السلع بالملابس بانواعها، والغرف الجاهزة، والعاب الاطفال، والاقمشة، والاحذية، ومستحضرات طبية وعُدد يدوة، وزجاجيات والاجهزة المنزلية بانواعها وغيرها.

اما **المواد الخام** والتي تمثلت بالأنسجة الصوفية، والخيوط، والجلود غير المصنعة، والاخشاب، والاحماض، والمواد الكيميائية، وغيرها. فقد سجلت أوطأ قيمة لها سنة 2003م وبلغت 2.8 مليون دينار وبنسبة 21.7% اما اعلى القيم فقد بلغت ٢٥١٩٨٨,٣ مليون

دينار وبنسبة 2.2%اما **السلع الرأسمالية** على الرغم من قلة قيمها مقارنة بالسلع الاخرى الا انها اخذت قيمها بالتزايد التدريجي بعد عام 2004م وسجلت ادنى قيمة لها سنة ٢٠٠٧م وبلغت ٤٦,٠ مليون دينار، فيما سجلت اعلى قيمة سنة 2015م 19588.4 مليون دينار وبنسبة 0.2 % وقد شملت على الات حفر الاعماق، قطع غيار السيارات وهياكلها، مولدات كهربائية عملاقة، سيارات رافعة.

اما الواردات العراقية من ايران فقد اذ احتلت السلع الغذائية اغلب مدة الدراسة، إذ سجلت ادنى قيمة لها سنة ٢٠٠٨ وبلغت ١٨,٦ مليون دينار، فيما سجلت اعلى قيمة لها سنة ٢٠١٥م وبلغت ١٣١١٣٤٣,٧ مليون دينار وبنسبة 51.3% وقد تمثلت ابرز السلع الغذائية بالحبوب، والبقوليات، والالبان، والايس كريم، والمعجنات، والمعلبات الغذائية، والسكر، ودقيق الطحين وغيرها،

أما السلع الغير غذائية نظراً لأهميتها فقد نافست السلع الغذائية، وقد احتلت مكان الصدارة للسنوات ٢٠٠٥، ٢٠٠٧، ٢٠٠٨، ٢٠٠٩، ٢٠١٠م وقد سجلت اعلى قيمة له سنة ٢٠١٠م وبلغت 260281.3 مليون دينار وبنسبة ٤٢,٥% وقد تمثلت أبرز السلع الاستهلاكية (غير الغذائية) بالأنسجة، والمفروشات، والألبسة، والمواد البلاستيكية، والاخشاب المصنعة والزجاج المصبوغ، وزجاج الفنادق، والسجاد بأنواعه، وادوات منزلية كهربائية وغيرها. أما المواد الخام فقد احتلت الصدارة للسنوات، ٢٠٠٣، ٢٠٠٦م سجلت اعلى قيمة لها سنة ٢٠٠٦م وبلغت 468093.3 مليون دينار، وبلغت اهميتها النسبية ٧٠,٥% وقد تمثلت

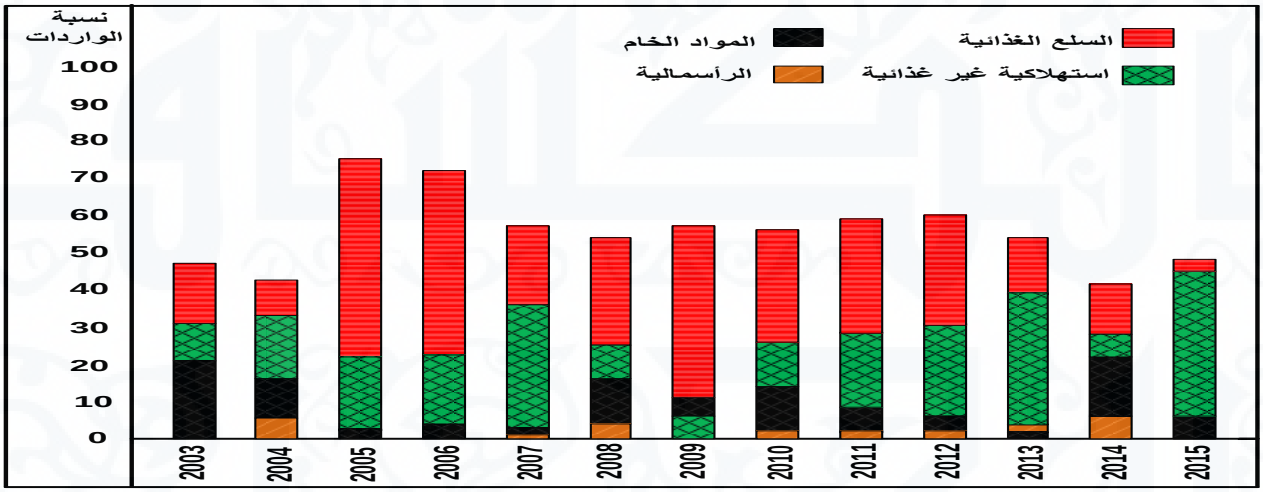
جدول (٩) الهيكل السلعي لاستيرادات العراق التجارية من دول الجوار غير العربية (تركيا – إيران) للمدة ٢٠٠٣- ٢٠١٥ م (مليون دينار)

البلدان	تركيا				ايران			
السلع / السنوات	السلع الغذائية والمشروبات	المواد الخام	السلع الاستهلاكية غير الغذائية	السلع الرأسمالية	السلع الغذائية والمشروبات	المواد الخام	السلع الاستهلاكية غير الغذائية	السلع الرأسمالية
2003	6.1	2.9	4.0	0	0	12.3	0	0
2004	1156.1	432.8	998.9	266.1	745.1	121.7	458	0
2005	8686001.1	251988.3	2641978.0	5137.7	38454.3	1213.5	137662.3	112.1
2006	386300.6	22280.1	127120.6	256.6	27247.6	468093.3	9078.5	3772.2
2007	1641.3	97.3	1085.2	46.0	194.2	472.1	2183.4	0
2008	5435.7	1642.2	2552.5	420.7	18.6	131.4	2863.7	248.4
2009	43561.4	8740.4	4705.4	583.1	438.9	1014.3	30127.2	287.6
2010	44198.3	11226.2	20858.9	1909.2	237651.7	109876.1	260281.3	4541.2
2011	84058.1	11237.8	41510.9	3911.5	417676.2	273570.0	281559.1	177598.2
2012	97872.2	9452.6	51696.3	4321.1	245671.3	188734.4	117643.3	48037.2
2013	104321.1	3425.4	75491.3	7656.2	320345.2	195677.5	243321.8	102164.4
2014	57543.2	30463.8	38921.7	9327.2	352210.3	97013.9	246600.1	56060.3
2015	4837610.5	591789.0	4492347.7	19588.4	131134.7	712349.7	352210.0	178765.1

المصدر :تم استخراج القيم من قبل الباحث بالاعتماد على :جمهورية العراق ،وزارة التخطيط ،الجهاز المركزي للإحصاء ،احصاءات القطاع التجاري للسنوات ٢٠٠٤- ٢٠١٦م

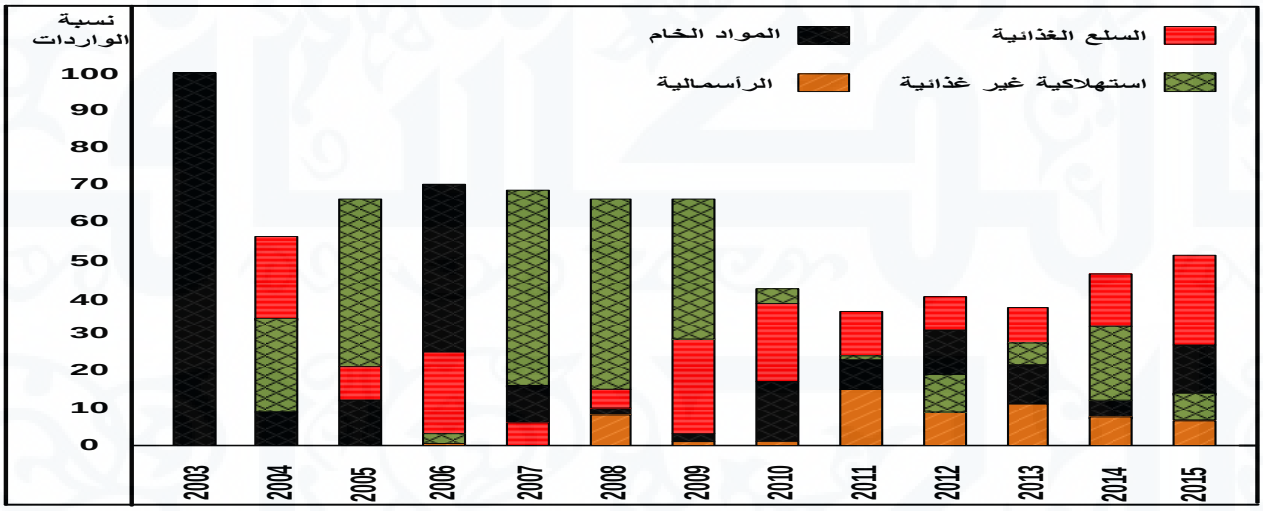
ابرز المواد الخام بالأعلاف، ومواد كيميائية محضرات غير غذائية لصنع العصائر، والاخشاب غير لمصنعة وغيرها.أما **السلع الرأسمالية** بالرغم من تدني قيمها مقارنة بالسلع الأخرى إلا أنها أخذت تسجل قيم مرتفعة نتيجة التطور البارز للقطاع الصناعي في ايران وقد سجلت قيم مرتفعة في العديد من السنوات إذ سجلت اعلى قيمة لها سنة ٢٠١٥م وبلغت ١٧٨٧٦٥,١ مليون دينار وتمثلت أبرز السلع الرأسمالية السيارات بأنواعها، وقطع غيار السيارات، اجزاء بطاريات السيارات والقطارات. ويمثل الشكل (٥) و(٦) الاهمية النسبية لاستيرادات العراق من دول الجوار الاجنبية.

شكل (٥) النسب المئوية للهيكل السلعي لاستيرادات العراق من تركيا للمدة (٢٠٠٣- ٢٠١٥)م



المصدر من عمل الباحث بالاعتماد على الجدول (٩)

شكل (٦) النسب المئوية للهيكل السلعي لاستيرادات العراق من ايران للمدة (٢٠٠٣- ٢٠١٥)م



المصدر: من عمل الباحث بالاعتماد على الجدول(٩)

مما تقدم يظهر ان الاستيرادات العراقية سجلت تنوعاً كبير في سلعها مما انعكس سلباً على الاقتصاد العراقي، لهذا يمكن الاشارة انه لابد من وجود سياسة استيرادية سليمة، لان السياسة في أي اقتصاد تؤدي دورها من جانبين، فهي اما ان تكون أداة تبذير عندما توجه الاستيرادات الى السلع الغذائية والكمالية ويكون البلد قادر على الحد منها وهذا ما يحصل في العراق فرغم الامكانات التي يمتلكها في القطاعين الزراعي والصناعي الا ان الاهمال فرض على الحكومة التوجه نحو الاستيراد.

اما الجانب الاخر فان السياسة الاستيرادية قد تكون أداة للتنمية عندما توجه لاستيراد الموارد الانتاجية القادرة على إحداث تنمية اقتصادية في البلد وهذا ما يفتقده العراق.

ثالثاً: الاثار المستقبلية لتجارة العراق الخارجية مع دول الجوار:

١- مشكلة العجز في الميزان التجاري للعراق:

يعد الميزان التجاري من ابرز المؤشرات الاقتصادية، وأحد ابرز الارقام المهمة في أي اقتصاد، ويعرف بأنه ذلك الجزء من ميزان المدفوعات لدولة ما، والذي يتعلق بالبضائع أو الأشياء الملموسة سواء كانت المستوردة أو المصدرة [١]. يتألف الميزان التجاري

(١) جمال عبد الناصر، المعجم الاقتصادي، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، 4002، ص ٣٨٧.

من الصادرات والاستيرادات المنظورة Visible وتظهر القيمة النقدية للصادرات السلعية في الجانب الدائن من الميزان والاستيرادات في الجانب المدين[١]

ويبدو الميزان التجاري في حالة العجز عندما يصبح حجم او قيم الصادرات في الدولة اقل من حجم الواردات او لا يغطي حجم الواردات، وبالتالي فهو مؤشر على ضعف تنافسية البلد امام المنتجات الاجنبية وهو ما يؤدي الى استنزاف احتياطي الدولة من النقد الاجنبي، بينما يصبح الميزان التجاري في صالح الدولة اذا كان هناك فائض تجاري اي زيادة صادرات البلد عن وارداته.

استناداً الى التطورات التي شهدتها قيم كل من الصادرات والواردات ومن خلال معطيات الجدول (١٠) يتضح ان الميزان التجاري العراقي يعاني من عجز دائم مع دول الجوار طوال مدة الدراسة باستثناء سنة ٢٠٠٧م والتي يعود تحسن الميزان التجاري الى زيادة الصادرات العراقية باتجاه سوريا والتي كان لها اثر في تغطية العجز خلال تلك السنة.

ما عدا ذلك ومن خلال تحليل معطيات الجدول يتضح ان العجز في الميزان التجاري قد تزايد بل وتضاعف باستمرار نتيجة اتساع الفجوة بين الاستيرادات والصادرات وكون الصادرات ادنى من الاستيرادات إذ سجل عجز مقداره ٠,٨٩ مليون دينار ثم سرعان ما اخذ يتضاعف حتى بلغ العجز ١٢٠٤٢٧٥٧,١٧ مليون دينار واستمر بالتذبذب حتى تضاعف بشكل واضح سنة ٢٠١٥ حيث بلغ مقدار العجز **١٣٥٣٠٤٣٦,٣** مليون دينار.

ان دراسة اسباب العجز في الميزان التجاري العراقي مع دول الجوار يستدعي الوقوف على اسباب تضخم الاستيرادات وتعثر الصادرات

جدول (١٠) الميزان التجاري العراقي مع دول الجوار للمدة (٢٠٠٣ — ٢٠١٥)م

السنوات	قيم الصادرات مع دول الجوار	قيم الاستيرادات من دول الجوار	الميزان التجاري
2003	29.35	30.24	-0.89
2004	21.11	4312.5	-4291.39
2005	177.43	12042934.6	-12042757.17
2006	39.19	2168386.8	-2168347.61
2007	129831.9	113648.7	16183.2
2008	194789.48	483938.2	-289148.72
2009	155588.9	942903.5	-787314.6
2010	213816.2	2406826.7	-2193010.5
2011	239052.1	3862774.6	-3623722.5
2012	308260.4	2010600.1	-1702339.7
2013	202496.9	2471034.8	-2268537.9
2014	76306.3	2072260.3	-1995954
2015	9226.1	13539662.4	-13530436.3

المصدر: من عمل الباحث بالاعتماد على الجدول (٢)(٣)

اسباب تضخم الاستيرادات والتي يمكن اجمالها بالنحو التالي:

١- عدم كفاية الانتاج المحلي خصوصاً الصناعي لسد العجز في السوق المحلية.

٢- زيادة الطلب على السلع المستوردة لغرض الاستهلاك المحلي.

(1) M.cVaish, "Money ,Banking and International Trade " 4th,ed,viks publishing House PVT. LTD. New Delhi ,1982,p421.

٣- زيادة الطلب على السلع الاستهلاكية الغذائية نتيجة الاهمال الذي لحق القطاع الزراعي وعدم وجود سياسة تنموية الغرض منها رفد القطاع الزراعي وتشجيع المنتوج الوطني.

اما تعثر الصادرات فأسبابه هي:

١- تعثر الصناعة في العراق فقد ادت الاوضاع التي مر بها العراق الى تعطل اكثر من ٦٠٠٠ معمل وشركة وبالتالي انعكس على حجم الصادرات العراقية.

٢- تردي الصادرات العراقية والتي اقتصرت بشكل اساسي على المواد الخام التي لا تحتاج الى مهارة كبيرة لتهيئتها.

٣- الانهيار الذي لحق بالقطاع الزراعي وخاصة النباتي، وبالتالي اهملت مساحات كبير من الاراضي الزراعية، لعدم دعم الحكومة وعدم حماية المنتوج المحلي نتيجة انفتاح باب الاستيراد بشكل واسع على مختلف المنتجات الزراعية.

٢- التبعية الاقتصادية:

تعد من ابرز وأخطر المشاكل التي لحقت بالاقتصاد العراقي مع دول الجوار وستبقى إذا لم يتم معالجتها، ظهر هذا المفهوم في دراسات بعض الباحثين في امريكا اللاتينية كتفسير لظاهرة التخلف الاقتصادي في الدول النامية التي تربطها علاقات تبعية مع الدول المتقدمة [١] والتبعية بصورة عامة هي خضوع وتأثر اقتصاد بلد ما بالمؤثرات والتغيرات في القوى الخارجية بفعل ما تملكه هذه القوى من إمكانات السيطرة على الاقتصاد التابع، بشكل يتيح للاقتصاد المسيطر من جني اكبر نفع ممكن من موارد الاقتصاد التابع دون راعاة الاقتصاد الاخير بحيث تصبح علاقات التبعية في النهاية لصالح الاقتصاد المسيطر[٢] بينما يرى

الاقتصادي (دوس سانتوس) التبعية الاقتصادية انها حالة تتشكل استناداً لعلاقة الارتباط بين اقتصاد وآخر، فاقتصاد بعض الدول (المهيمنة او المسيطرة) تستطيع ان تتوسع ذاتياً، في حين ان الدول الاخرى (التابعة) لا تستطيع أن تفعل ذلك إلا انعكاس لتوسع الاقتصاد المهيمن ونموه [٣]

ويمكن توضيح معنى التبعية الاقتصادية بأنها الارتباط غير المتكافئ بين اقتصادين متباينين في درجة تطورهما حيث يشكل أحدهما القطب وهو الأكثر نضجاً والاكمل بناءً، أما الأخر فهو الطرف التابع.

مظاهر التبعية الاقتصادية :

تتخذ التبعية الاقتصادية اشكال متعددة منها التبعية التجارية، والمالية والتكنلوجية ولكون الدراسة اهتمت بالتجارة الخارجية مع دول الجوار لذلك فقد تم التطرق الى **التبعية التجارية بشكل اساسي.**

من الواضح أن التجارة الخارجية تعد ابرز صور العلاقات الاقتصادية، وقد جاء الاقتصاديون بالعديد من الآراء فيما يتعلق بالتجارة الخارجية، مؤكدين على أنها الركيزة الاساسية ألتي تعتمد عليها البلدان لقياس درجة التطور الاقتصادي، فعن طريق التجارة تستطيع الدولة تصدير الفائض من منتجاتها السلعية، واستخدام عوائدها في تمويل مشاريعها الاستثمارية، وبالمقابل تستورد ما تحتاج اليه لخدمة برامجها التنموية.

ولأن العراق من البلدان التي تتميز تجارته الخارجية بانكشافها الاقتصادي المرتفع واعتمادها على تصدير منتج أولي واحد وتنوعها الواضح في استيراداتها وبالتالي تركزها على شركاء محددين ساهمت في ايجاد علاقات تجارية غير متكافئة اتسمت بالتبعية لاسيما مع دول الجوار.

يعاني العراق من تبعية اقتصادية (تجارية) مع دول الجوار ابتداءً من مدة الدراسة (فترة سقوط النظام) وحتى ٢٠١٥م حيث تعتمد في تصديرها على المواد الخام بينما تشتمل استيراداتها على مختلف السلع، وهذا بطبيعة الحال يعود الى عجز القطاعات المختلفة عن

(١) محمد أزهر سعيد السماك، قياس التبعية الاقتصادية للوطن العربي وتأثيراتها الجيوبوليتيكية المحتملة، المستقبل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، عدد ٥١، السنة التاسعة، ١٩٨٦، ص ٦٢

(٢) التبعية الاقتصادية في الدول العربية وعلاجها في الاقتصاد الاسلامي، عمر بن فيحان المرزوقي، مكتبة الرشد ناشرون، ٢٠٠٥، ص٨-٩.

(٣) انطونيوس كرم، اقتصاديات التخلف والتنمية، مركز الانماء القومي، قسم الدراسات الاقتصادية، بيروت، ١٩٨٠، ص١٣٧

اداء دورها التنموي والذي انعكس سلباً على الاقتصاد العراقي ومنها القطاع التجاري وسيتم توضيح التبعية الاقتصادية (التجارية) من خلال بعض المؤشرات.

١- درجة التركز السلعي للصادرات

ويقصد به مدى غلبة الوزن النسبي لسلعة من السلع للدولة على جملة الصادرات، ففي حالة ارتفاع نسبة اعتماد الدولة على سلعة واحدة الى جملة الصادرات ارتفاعاً يتخطى النسبة التي يمكن اعتبارها مأمونة، وتزداد احتمالات ضعف مقدرتها على المساومة ومن ثم تزداد تبعيتها. يمكن احتساب هذا المؤشر من المعادلة الاتية:

$$\text{درجة التركز السلعي للصادرات} = \frac{\text{قيمة صادرات السلع (السلعة) الرئيسة}}{\text{قيمة الصادرات}} \times ١٠٠$$

اذا كانت قيمة المعادلة اقل من ٥٠% فإن الدولة تكون في حالة استقلالية اقتصادية، أما إذا كانت بين ٥٠% الى ٧٠% فأن الدولة تعد في منطقة انتقالية، اما اذا كانت المعادلة اكثر من ٧٠ % فأن الدولة تعد في حالة حرجة أي تكون في حالة التبعية وليس بمقدورها ان تتخلص من هذه التبعية[١] [(٢٦)].ومن خلال معطيات الجدول (١١) يتضح ان تجارة الصادرات العراقية غير النفطية تعاني من تبعية تظهر ضعف قوة

جدول (١١) مؤشر تركز الصادرات العراقية مع دول الجوار للمدة (٢٠٠٣-٢٠١٥م)

السنة	قيمة صادرات السلع الرئيسة(المواد الخام) ÷ قيمة الصادرات × ١٠٠	قيمة المؤشر %
٢٠٠٣	٢٠,١ ÷ ٢٩,٣٥ ×١٠٠	٦٨,٥
٢٠٠٤	١٥,٣١ ÷ ٢١،١١ ×١٠٠	٧٢,٥
٢٠٠٥	٢٠٢,١٩÷ ١٧٧،٤٣ ×١٠٠	١١٣,٩
٢٠٠٦	٢٦,٥٩÷ ٣٩،١٩ ×١٠٠	٦٧,٨
٢٠٠٧	١١٥٥٩٥,٦٤÷ ١٢٩٨٣١,٩ ×١٠٠	٨٩
٢٠٠٨	١٧١٣٤٨,٤٨÷ 194789.48 ×١٠٠	٨٨
٢٠٠٩	١٢٧٣١٨,٤÷ 155588.9 ×١٠٠	٨١,٨
٢٠١٠	١٥١٠٧٤,٦ ÷ 213816.2 ×١٠٠	٧٠,٧
٢٠١١	٢١٦٧٠٦,٦٩÷ 239052.1 ×١٠٠	٩٠,٧
٢٠١٢	٢٨٦٩١٦,٦÷ 308260.4 ×١٠٠	٩٣,١
٢٠١٣	١٨٧٧٩٦,٨÷ ٢٠٢٤٩٦,٩ ×١٠٠	٩٣
٢٠١٤	٧١٣٤٦,١ ÷ 76306.3 ×١٠٠	٩٣,٥
٢٠١٥	٧٠٠٩,٥÷ ٩٢٢٦,١ ×١٠٠	٧٦

المصدر: من عمل الباحث بالاعتماد على الجداول (٤) (٥) (٦).

٢- مؤشر نسبة الاستيرادات

الصادرات وما يجعلها تعاني من تبعية لا يمكنها التخلص منها، الا برسم سياسة تنموية تكون قادرة على تنويع القاعدة الاقتصادية في جانب الصادرات.

(١) سيروان عارب صادق سيان، الانعكاسات الجغرافية السياسية لمشكلة التبعية الاقتصادية على الامن الاقليمي لدول مجلس التعاون لدول الخليج العربي – دراسة في جغرافية السياسة، ط١، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠١١، ص٥٠-٥١ ١.

يقاس في هذا المؤشر نسبة المواد الاستهلاكية من جملة الاستيرادات وخصوصاً المواد الغذائية، ومن نتيجة هذا المؤشر يمكن تحديد مدى وجود فجوة غذائية ومدى اعتماد الدولة في سد حاجاتها من السلع الغذائية، ولقياس هذا المؤشر يمن استخدام المعادلة التالية:

$$\text{نسبة الاستيرادات من السلع الاستهلاكية} = \frac{\text{مجموع الواردات من السلع الاستهلاكية}}{\text{مجموع الاستيرادات}} \times ١٠٠$$

إذا كانت قيمة المعادلة أكثر من ٣٠% فأن الدولة تعد في حالة تبعية اقتصادية للخارج، أما إذا كانت قيمة المعادلة بين ٢٠-٣٠% فأنها تعد في مرحلة انتقالية، وإذا كانت قيمة المعادلة أقل من ٢٠% فأن الدولة تعد مستقلة من حيث اقتصادها [١] ومن خلال الاطلاع على مؤشرات الجدول (١٢) يتبين ان العراق يعاني من تبعية واضحة للسلع الاستهلاكية والتي تعد من اهم الاستيرادات لكونها ترتبط ارتباط مباشر بحياة السكان، وهذا يعكس ضعف القطاعين الزراعي والصناعي وبالتالية يوضح ان التبعية الاقتصادية هي ظاهرة ملازمة للاقتصاد العراقي مع دول الجوار.

٣- مشكلة التنمية الاقتصادية:

تُعد التجارة الخارجية أحد الشروط الاساسية والقوة الدافعة للتنمية الاقتصادية وأداة تعكس الواقع الحالي للهياكل الاقتصادية الانتاجية، ومعيار تطور وتوازن الدول في تأمين احتياجاتها من خلال الاستيرادات وفي نفس الوقت التخلص من السلع والخدمات المختلفة عن طريق التصدير.

جدول (١٢) مؤشر نسبة الواردات من السلع الاستهلاكية (الغذائية) الى جملة الواردات

السنة	مؤشر نسبة الواردات من السلع الاستهلاكية (الغذائية) ÷ قيمة الواردات × ١٠٠	قيمة المؤشر %
٢٠٠٣	١٣,٤ ÷ ٣٨,٩ × ١٠٠	٣٤,٤
٢٠٠٤	٢٠٥٩,٧ ÷ ٤٣١٢,٥ × ١٠٠	٤٧,٨
٢٠٠٥	٨٩١٥٠٢٩,٨٦ ÷ 12042934.6 ×١٠٠	٧٤
٢٠٠٦	٩٧٣٠٢٣,٨ ÷ 2168386.8 × ١٠٠	٤٤,٩
٢٠٠٧	٣١٤٠٢ ÷ 113648.7 ×١٠٠	٢٧,٦
٢٠٠٨	١٥٨١٦٤,٣ ÷ 483938.2 × ١٠٠	٣٢,٧
٢٠٠٩	٣٩٣٤٧١,٩ ÷ 942903.5 × ١٠٠	٤١,٧
٢٠١٠	٩٩٦٠٦٨,٣ ÷ 2406826.7 × ١٠٠	٤١,٤
٢٠١١	١٤٠٩٣٠٢,٦ ÷ 3862774.6 ×١٠٠	٣٦,٥
٢٠١٢	٩٤٧٤٢٨,٧ ÷ 2010600.1 ×١٠٠	٤٧,١
٢٠١٣	١٠٦٠٣٥٢,٧ ÷ 2471034.8 ×١٠٠	٤٢,٩
٢٠١٤	١٠٠٨٦٠٩,٨ ÷ 2072260.3 ×١٠٠	٤٨,٧
٢٠١٥	٦٦٣٤٦٨٣,٥ ÷ ١٣٥٣٩٦٦٢,٤ ×١٠٠	٤٩

المصدر: من عمل الباحث بالاعتماد على الجدول (٧) (٨) (٩).

ونظراً للعلاقة الوثيقة بين التجارة الخارجية والتنمية الاقتصادية فعرفت التجارة الخارجية على انها عبارة عن قاطرة تجر التنمية الاقتصادية وحتى الاجتماعية.[٢]

(١) أبراهيم العيسوي، قياس التبعية في الوطن العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، جامعة الامم المتحدة، بيروت، ١٩٨٩، ص١٦٠- ١٦٥.
(٢) اندريه كريفيه، جيرار فيات، أجهزة الاقتصاد الدولي، ترجمة، صليب بطرس، دار النهضة، مصر، ١٩٧٥، ص ٥.

إذ أن الكثير من مشاكل القطاعات المختلفة تجد الحلول لها في قطاع التجارة الخارجية. الامر الذي يؤكد حقيقة هامة تتمثل في أن اختيار استراتيجية معينة للتنمية يتأثر اساساً بالموقف من هذا القطاع، إذ أن ضعف قطاع التجارة الخارجية يزيد من وطأة الاختناقات التي تعترض عملية التنمية الاقتصادية، وفي المراحل الاولى للتنمية الاقتصادية يتوقف معدل النمو على رأس المال المستورد بدرجة كبيرة كما يتوقف الاستيراد على مقدار ما يتوفر من النقد الاجنبي الذي يتأتى من حصيلة الصادرات التي تعتمد في الاساس على قدرة الاقتصاد القومي، مما يشير الى ان التجارة الخارجية لها دور في التنمية الاقتصادية وهذا ما اشار اليه [١] (Gerald M. Meier) أن ما لعبته التجارة الخارجية في تجارب الماضي من نقل النمو يمكن ان تحققه في الوقت الحاضر الدول النامية اذا ما توفرت القوى المحلية اللازمة لدفع النمو، اذ تقوم التجارة الخارجية في هذا المجال بتسهيل عملية التنمية الاقتصادية.

وبما أن الاقتصاد العراقي يمتلك مقومات عدة تمكنه من تحقيق تنمية اقتصادية الا انه يواجه العديد من التحديات الهيكلية والتي تتمثل بالاختلالات الاقتصادية والتشوهات الاقتصادية نتيجة التراجع الذي لحق بالقطاعين الزراعي والصناعي قطاع المياه والري وقطاع السياحة والنقل والخدمات الخ -- نتيجة صعوبة الحصول على التمويل، وهذا يرتبط بشكل واسع بالتجارة الخارجية حيث تعجز الايرادات من النقد الاجنبي المتحصلة عن طريق الصادرات (غير النفطية) بسبب هشاشتها عن تغطية احتياجات العراق من الواردات من الخارج، وان تمت فهي تتمثل بالسلع الاستهلاكية دون الاستثمارية التي يمكن عن طريقها بناء قاعدة تنموية اقتصادية.

٤- مشكلة معدلات التبادل مع دول الجوار:

تشير النظريات التجارية ومنها نظرية النفقات النسبية ان الربح من التجارة الخارجية يتوقف على معدل التجارة الخارجية او نسبة التبادل الدولية.

ويمكن تعريف المعدل بأنه عدد الوحدات المستوردة التي يحصل عليها البلد مقابل وحدة يصدرها الى العالم الخارجي[٢] وفي الاطار النقدي يمكن الحصول على معدل التبادل الدولي بقسمة ثمن الوحدة من صادرات ذلك البلد على ثمن الوحدة من استيراداته حيث تمثل النتيجة عدد الوحدات المستوردة التي يمكن الحصول عليها مقابل كل وحدة مصدرة[٣] وهذه تعد من المشاكل التي تعاني منها تجارة العراق مع دول العالم بصورة عامة ومنها دول الجوار حيث ان اغلب السلع المصدرة هي مواد خام بينما السلع المستوردة هي سلع مصنعة وبالتالي فأنها ترجح كفة الاستيرادات على الصادرات من ناحية السعر والكمية المستوردة.

٥- مشكلة التضخم: والتي تعد من المشاكل الخطيرة التي تصيب مفاصل الاقتصاد والمقصود به الارتفاع المؤكد في الاسعار، اذ ادت العوامل الخارجية دوراً في التأثير على معدلات التضخم بسبب انفتاح العراق على العالم الخارجي، حيث اصبحت اغلب ان لم يكن جميع مكونات سلة المستهلك استيرادية الامر الذي جعل الاقتصاد العراقي عرضة للتقلبات السعرية المتوقعة سلباً وايجاباً، وبالنتيجة فأن التضخم المستمر يخلق بيئة غير استثمارية لكافة القطاعات ويزداد عدد العاطلين عن العمل حيث تنحصر فرص العمل في الوظائف الحكومية.

الاستنتاجات:

لقد اظهرت الدراسة العديد من الاستنتاجات ومن ابرزها.

١- واجه الاقتصاد العراقي عدد من المتغيرات السياسية والاقتصادية والتي انعكست سلباً على ملامح خارطة الاقتصاد العراقي وخاصة قطاع التجارة باعتباره القطاع القائد لأي اقتصاد عالمي.

٢- اتجهت العلاقات التجارية مع دول الجوار تأخذ طابع تنافسي إذ نلاحظ من خلال الدراسة اختلاف مراتب الدول وتسابقها في تصدير سلعها بحيث اصبح العراق يمثل مركز جذب وسوق لاستقبال سلع وبضائع دول الجوار.

(1) Gerald M. Meier ,International Economics of development , (Haper and row ,Ney York) ,1963 , p26-27.

(٢) عبد الوهاب حمدي النجار، سياسة التجارة الخارجية في العراق في فترة بعد الحرب العالمية الثانية، الطبعة الاولى، مطبعة الازهر – بغداد، ١٩٦٨، ص٥٤٦

(٣) المصدر نفسه، ص٥٤٦.

٣- اظهرت الدراسة ان السلع الغذائية والاستهلاكية غير الغذائية احتلت مراتب متقدمة طوال مدة الدراسة وهو ما يعكس فشل القاعدة الزراعية والصناعية في العراق.

٤- شكلت صادرات العراق الغير النفطية والمتمثلة بالمواد الخام السلعة الابرز من بين الصادرات العراقية والتي توضح ضعف التنوع في هيكل الصادرات العراقية، وتمثلت صادرات المواد الخام بالجلود والاصواف والحيوانات الحية وبعض الاحماض والمواد الكيميائية وهي صادرات ليست ذات طابع تنافسي.

٥- لقد اثر الانفتاح الاقتصادي سلباً على التجارة الخارجية وخاصة القطاعين الزراعي والصناعي أذ اصبح
هناك تنوع كبير في الاستيرادات العراقية مقابل محدودية عدد الصادرات وهو ما يعكس فشل الخطط والاستراتيجيات التنموية والذي له انعكاساته على النمو الاقتصادي في العراق.

٦- افرزت الدراسة عجز تام ومستمر في الميزان التجاري العراقي والذي يشير الى حجم الخلل الهيكلي في جانب الصادرات والذي تعاني منه تجارة العراق الخارجية والذي يعتبر من ابرز المشاكل والتحديات التي تواجه الاقتصاد العراقي.

٧- تعد التبعية الاقتصادية من اخطر المشاكل التي تواجه اقتصاديات البلدان النامية وهذا ما انعكس على الاقتصاد العراقي الذي يعاني من تبعية اقتصادية وقد تمتد الى تبعية سياسية وهو ما يقيد الاقتصاد العراقي ويمنعه من التطور المستقبلي.

٨- اصبح التغلغل الاقتصادي يؤدي إلى النتائج ذاتها التي يؤديها الاحتلال العسكري ولهذا نجد أن التحالفات قد تغيرت من الأنماط الأمنية- العسكرية إلى الأنماط الاقتصادية، وهذا ما بدأنا نلمسه من العلاقات العراقية مع دول الجوار.

٩- تعكس المؤشرات الاقتصادية للاستيرادات ارتفاع اعتماد الاقتصاد العراقي على دول الجوار مما تسبب في محدودية مرونته على التغير في ظل الظروف المحيطة به ومن ابرزها انعدام الخطط، والفساد الاداري المالي المستشري في مؤسسات الدولة في ظل موازنات انفجارية، لذا يتضح ان كثافة الاستيرادات تنطوي عليها المكونات الثلاثة (الاستهلاك الاسري، الانفاق الحكومي، والاستثمار) والتي تتفاوت تفاوت واسع.

المصادر:

1- Alexander, Lewis M., World political patterns, second edition, Rand Mnally Co. Chicago, London, 1963.p39.

٢- عبد الرؤوف رهبان، الاهمية الاقتصادية للتجارة الخارجية السورية والعوامل المؤثرة فيها، ، مجلة جامعة دمشق، المجلد ٢٩، العدد ٣-٤، ٢٠١٣، ص٥١١-٥٥٠.

٣- عبد الرزاق عباس حسين، الجغرافية السياسية مع التركيز على المفاهيم الجيوبولتيكية، مطبعة اسعد، بغداد، ١٩٧٦م، ص٢٧٤.

٤- -سعدون شلال ظاهر، أهمية موقع العراق الجغرافي وإثره في دوافع العدوان الأمريكي عليه، مجلة الآداب، جامعة البصرة، العدد (٣٥)، عدد خاص بوقائع بحوث المؤتمر العلمي لكلية الاداب ٦-٧، آذار، ٢٠٠٢م ص١١٣.

٥- عبد المنعم عبد الوهاب، صبري فارس الهيتي، الجغرافية السياسية، وزارة النعليم العالي والبحث العلمي، دار الحكمة، ١٩٨٩م، ص٣٨.

٦- - السيد محمد احمد السريني، التجارة الخارجية، ط١، الدار الجامعية، الاسكندرية ٢٠٠٩، ص٨.

٧- محمد رضا علي الجاسم، القواعد الاساسية في الاقتصاد الدولي، الكتاب الاول، ط٢، مطبعة التضامن بغداد، ١٩٦٧م، ص١٢٨.

٨- حرم محمد بدوي محمد، عبد العظيم سليمان المهل، دور تجارة الحدود في التبادل التجاري بين ولاية النيل الازرق وأثيوبيا (٢٠٠٢- ٢٠١٢م)، مجلة العلوم الاقتصادية، المجلد ١٦، العدد ٢، ٢٠١٥م، ص٥٠-٦٩.

٩- حرم محمد بدوي محمد، المصدر السابق، ص٥٢.

١٠- المصدر نفسه، ص٥٣.

١١- Seyed Mohammad- Alavinasab, Foreign Trade and Economic Growth in Iran: An Empirical Study, International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences November 2013, Vol. 3, No. 11,pp 507- 519.

١٢- H.S. Waghmare and H.S. Waghmare,Foreign trade of ;Economic Geography, Golden Research Thoughts, Oline & print / Volume 3/ Issue 8/ Feb 2014.p 1

١٣- سفيان بن عبد العزيز، دعم وتطويرالقطاع الخاص كآلية لترقية التجارة الخارجية الجزائرية خارج المحروقات، مجلة بحوث اقتصادية عربية، العددان (٦١- ٦٢)، ٢٠١٣م، ص١٧١.

١٤- (عبد الرؤوف رهبان) جغرافية التجارة الدولية، منشورات جامعة دمشق، كلية الاداب والعلوم الانسانية ٢٠٠٣- ٢٠٠٤)م ص١٥.

15- Rahmije Mustafa Topxhi, Florentina Xhelili Krasniqi, (Foreign Trade and Economic Growth in Kosovo: Trends and some Eatures).International Journal of Economics and Management Sciences,VOL.1, No 5,2011pp 97-107.

16- Rostam M. Kavoussi,1984,"export expansion and economic growth ", journal of development Economic, Vol. 14, pp 241-250.

١٧- عبد الرؤوف رهبان، مصدر سابق، ص٥٤٠.

18- G.V.Vijayasri,The Importance of International Trade In The Worald.International Journal of Marketing, Financial Services & Management Research.Vol.2.N.9,September(2013).pp111-119.

19- R.S. Alexander Marketing definitions, American Marketing Association, Chicago, 1960, P. 11-14

٢٠-جمهورية العراق، وزارة التخطيط، الجهاز المركزي للإحصاء، التقرير السنوي للاستيرادات لعام ٢٠٠٦-٢٠٠٥م، ص٤.

٢١- جمال عبد الناصر، المعجم الاقتصادي، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، 4002، ص ٣٨٧.

22- M.cVaish, "Money,Banking and International Trade " 4th,ed,viks publishing House PVT. LTD. New Delhi, 1982,p421.

٢٣- محمد أزهر سعيد السماك، قياس التبعية الاقتصادية للوطن العربي وتأثيراتها الجيوبوليتيكية المحتملة، المستقبل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، عدد ٥١، السنة التاسعة، ١٩٨٦، ص ٦٢

٢٤- التبعية الاقتصادية في الدول العربية وعلاجها في الاقتصاد الاسلامي، عمر بن فيحان المرزوقي، مكتبة الرشد ناشرون، ص٨-٩، ٢٠٠٥

٢٥- انطونيوس كرم، اقتصاديات التخلف والتنمية، مركز الانماء القومي، قسم الدراسات الاقتصادية، بيروت، ١٩٨٠، ص١٣٧

٢٦- سيروان عارب صادق سيان، الانعكاسات الجغرافية السياسية لمشكلة التبعية الاقتصادية على الامن الاقليمي لدول مجلس التعاون لدول الخليج العربي -دراسة في جغرافية السياسة، ط١، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠١١، ص٥٠-٥١.

٢٧- أبراهيم العيسوي، قياس التبعية في الوطن العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، جامعة الامم المتحدة، بيروت، ١٩٨٩، ص١٦٠- ١٦٥.

٢٨- اندريه كريفيه، جيرار فيات، أجهزة الاقتصاد الدولي، ترجمة، صليب بطرس، دار النهضة، مصر، ١٩٧٥، ص ٥.

29-Gerald M.Meier,International Economics of development,(Haper and row,Ney York),1963,p26-27.

٣٠- عبد الوهاب حمدي النجار، سياسة التجارة الخارجية في العراق في فترة بعد الحرب العالمية الثانية، الطبعة الاولى، مطبعة الازهر - بغداد، ١٩٦٨، ص٥٤٦.

٣١- المصدر نفسه، ص٥٤٦.

أثر استراتيجية سومSWOM في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الاحياء ومهارات التفكير ما وراء المعرفة لديهن

أ.م.د. غادة شريف عبد الحمزه الشيخ أ.م.د. اسامة عبد الكاظم مهدي العجيلي

الباحثة. مروة عامر دخيل

جامعة بابل / كلية التربية الأساسية

Effect of Som's Strategy SWOM in the Acquisition of Biology by the Second Intermediate Female Students and their Metacognitive Skills

Asst. Prof. Dr. Gada Sharif Abdul Hamza Al-Shaik
Asst. Prof. Dr. Usama Abdul Kadhum Mahdi Al-Ajeeli
Researcher. Marwa Amir Dakeel
University of Babylon / College of Basic Education
Mar39812@gmail.com

Abstract

The researcher has made an experiment to investigate the authenticity of the two hypotheses spending two months in Al-Furat Intermediate School for Girls subordinated to the Directorate of Education in Babylon. The researcher chosen the last three chapters from the biology book for the second intermediate class. The results have shown that the female students of the experimental group studying according to SWOM strategy have exceeded the female students of the control group studying traditionally.

Key words: effect, acquisition, metacognitive skills.

الملخص

اجرت الباحثة تجربة للتحقق من صحة الفرضيتين استغرقت شهرين كاملين في متوسطة الفرات للبنات التابعة للمديرية العامة لتربية بابل، وحددت الباحثة المادة العلمية بالفصول الثلاثة الأخيرة من كتاب الاحياء للصف الثاني المتوسط، أظهرت النتائج باستخدام الوسائل الإحصائية المناسبة للبحث الاتي:

تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللائي درسنْ على وفق استراتيجة سوم(SWOM) على طالبات المجموعة الضابطة اللائي درسنْ على وفق الطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي وفي مقياس مهارات ما وراء المعرفة.

كلمات مفتاحيه: الاثر، التحصيل، مهارات ما وراء المعرفة

الفصل الأول (التعريف بالبحث)

أولاً: مشكلة البحث: Problem Research

يشهد التدريس بشكل عام وتدريس العلوم بشكل خاص تطور جذري من اجل مواكبة روح العصر ويستمد اصوله من طبيعة العلم ذاته (عطا الله، ٢٠٠٢: ٥).

ولم تعد العملية التعليمية التربوية الدراسية تركز على كمية المعلومات المقدمة للمتعلم فقط وانما تركز على الطرائق والاساليب التي يعتمدها المتعلم في الحصول على المعلومات ولهذا فمن الضرورة تغيير اساليبه التعليم المنتشرة في بعض مؤسساتنا التربوية التي تعتمد على التلقين والحفظ واستبدالها بطرائق واساليب حديثة ضمانا لتنمية قدرات التفكير عند الطالبات.

وهذا ما أكدته نتائج بعض الدراسات المحلية التي أجريت في العراق كدراسة(السلامي، ٢٠١٥) ودراسة (الركابي، ٢٠١٢) التي أظهرت نتائجها وجود انخفاض في التحصيل في المرحلة المتوسطة بشكل عام.

لذا تبين للباحثة أن المشكلة مازالت قائمة وان هناك قصوراً بالتدريس لا يعالج الضعف فضلا عن عدم استخدام مهارات التفكير ما وراء المعرفة في تدريس مادة الاحياء لذلك لابد من التفكير بجدية في حل هذه المشكلة وإيجاد المناسب لمعالجتها والبحث عن أساليب واستراتيجيات تدريسية حديثة مناسبة، من اجل النهوض بتدريس علم الأحياء في المدارس المتوسطة في العراق نحو الأفضل، لذا حُددت مشكلة البحث بالسؤال الآتي (ما اثر استراتيجية سومSWOM في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الاحياء ومهارات التفكير ما وراء المعرفة لديهن).

ثانيا / أهمية البحث:

تهدف التربية الى اعداد الفرد للحياة وتمكنه من مواجهة متطلباتها وتغيراتها وتعقيداتها وادارتها لما خصه الله (عز وجل) من تكليف الخلافة في الارض وسيادتها، فالتعلم جهاد ولازمة من لوازم الحياة والتعليم رسالة الانبياء ومهنة العلماء (عطية، ٢٠١٤: ٢١).

فالتربية العلمية تهدف إلى تزويد المتعلم بمجموعة من الخبرات العلمية (معارف، مهارات، اتجاهات) اللازمة لأن يكون مثقف علمياً، قادر على المعاصرة، وذلك عن طريق الاهتمام بتفهم طبيعة العلم، وتطبيق المعرفة العلمية المتصلة بالمواقف الحياتية اليومية(السيد علي، ٢٠٠٣: ٢٠).

وترى الباحثة أنَّ التربية العلمية يقع على عاتقها مسؤولية تطوير مهارات الافراد وقدراتهم المعرفية وهي الحجر الاساس للتدريس وان التدريس هو البودقة التي يتجمع فيها التعليم وهو الذي يوصل المنهج للطالبات، فتدريس العلوم بشكل عام لم يعد مجرد نقل المعرفة للطالبات، لكن يعنى بالنمو العقلي والنفسي والتربوي والوجداني فيتمخض عن ذلك تكامل شخصياتهم وتعليمهم كيف يفكرون لا يحفظون الكتب الدراسية دون فهمها او توظيفها في الحياة.

ويعد علم الاحياء من اهم العلوم التي يمكن دراستها، والتأكد من صحتها من خلال اجراء التجارب، ويعد من العلوم الطبيعية التي تهتم بجوانب متعددة من الحياة كنوعها، صنفها، هيكلها، وظيفتها، كيفية نموها وتطورها(السعدي، ٢٠٠٩: ١٠)، وتكمن اهميته في مساعدة المتعلمين على كسب الحقائق والمفاهيم والمصطلحات العلمية، وتحقيق الاهداف التعليمية التي لايمكن تحقيقها الا عن طريق استخدام اساليب وطرائق واستراتجيات مناسبة.

أن معرفة المُدرس الواسعة بطرائق التدريس واستراتيجياته المتنوعة وقدرته على استخدامها تساعدها بلا شك في معرفة الظروف التدريسية المناسبة للتدريس، بحيث تصبح عملية التعليم شيقة وممتعة للمتعلمين، ومناسبة لقدراتهم، ووثيقة الصلة بحياتهم اليومية واحتياجاتهم، وميولهم ورغباتهم، وتطلعاتهم المستقبلية (مرعي ومحمد، ٢٠٠٥: ٢٥).

ومن بين الاستراتيجيات الحديثة في التدريس هي (استراتيجيات ما وراء المعرفة) تبرز أهمية هذه الاستراتيجيات كونها استراتيجيات يعتمدها المتعلم بوصفه ذاتي التنظيم ومفكر يستطيع تقويم نفسه وغيره وتوجيه سلوكه نحو أهداف معينة لتحقيق الهدف التعليمي، ولأهمية هذه الاستراتيجيات فقد عنى عددٌ من الباحثين بتعليمها أما بصورة مباشرة (برامج تعليمية) أو بصورة غير مباشرة(من خلال المحتوى الدراسي) (الغانمي، ٢٠١٤: ٧).

ومن استراتيجيات ما وراء المعرفة استراتيجية سوم(SWOM) التي ظهرت لتضيف بعدا جديدا في مجال التدريس والتي تجعل من السهل التعامل معه هو الوضوح والسهولة والدقة في التفاصيل، بمجموعة افكار واسئلة منظمة يتبعها المدرس عند تدريسه لمهارات التفكير الناقد والابداعي (طه والهاشمي.٢٠٠٨: ١٤١).

وتعد مهارات ما وراء المعرفة مهارات ذهنية معقدة تعد من اهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات وتزداد مع المراحل النمائية للفرد من جهة، ونتيجة للخبرات المتنوعة التي يمر بها الفرد من جهة اخرى وهي تساعد المتعلمين على تركيز انتباههم، وفهم المحتوى ودمج المعلومات الجديدة مع المعلومات السابقة وترميز هذة المعلومات وخزنها بطريقة منظمة وذلك لكي تسهل عملية التذكر والاسترجاع (العبيدي والشبيب، ٢٠١٦: ٨٤).

وقد اختارت الباحثة المرحلة المتوسطة لأجراء تجربة بحثها، لأن هذه المرحلة تكون هامة في تكوين شخصية الطالبة لأنها تمر بمرحلة المراهقة، ولذلك من الضروري الكشف عن القدرات العقلية لدى الطالبات وخاصة القدرات الإبداعية وتنميتها.

الفصل الثاني (الإطار النظري والدراسات السابقة)

اولا: ما وراء المعرفةMetacognitive realization

ان جذور ما وراء المعرفة قد بدأت مع كل من سقراط وافلاطون، فحكمة سقراط المعروفة (اعرف نفسك) كانت تعني ان يكون الفرد، واعيا بأفكاره ومشاعره واحاسيسه وملاحظا ومراقبا الخبرات التي مر بها وقول افلاطون (حينما يفكر العقل فأنه يتحدث مع نفسه) (العبيدي والشبيب، ٢٠١٦: ٥٨)، فمراقبة الفرد لتفكيره واندماجه في عمليات التفكير تسمى عمليات ما وراء المعرفة، او التفكير ما وراء المعرفي أو التفكير في التفكير، واهتم الباحثون بمهارات ما وراء المعرفة لما لها من أهمية بالغة في العملية التعليمية فمعرفة الفرد باستراتيجيات ما وراء المعرفة والوعي بها والقدرة على ادارتها واستخدامها في مواقف التعلم المختلفة تؤدي الى نمو قدرته على التعلم الذاتي، كما تؤدي الى التعلم الايجابي الفعال والفهم (عفانة ونائله، ٢٠٠٩، ١٢٢-١٢٣).

وظهرت استراتيجيات ما وراء المعرفة (metacognition) ومن ضمنها استراتيجية (سوم SWOM)، لتضيف بعدا جديداً في مجال علم النفس المعرفي، وتفتح آفاقاً واسعة للدراسة التجريبية والمناقشات النظرية في موضوعات الذكاء والتفكير ومهارات التعليم، فتطور مفهوم ما وراء المعرفة وزاد الاهتمام به ومازال يلقى كثيراً من الاهتمامِ، نظراً لارتباطه بنظريات التعلم واستراتيجيات حلِّ المشكلات واتخاذ القرار (إبراهيم٢٠١٠:٣٨).

وجاءت تسمية استراتيجية (SWOM) بأنها (منظومة تعليمية) أطلق عليها اسم الإنموذج الأمثل الواسع أو الشامل لكل المدرسة، وتمّ اختصاره بكلمة(SWOM) وذلك باعتماد أول حرف من كل كلمة من اسم الاستراتيجية باللغة (الانجليزية(School ((Wide Optimum Model))، لأنها تقدم برنامجاً تطويرياً يشمل كل جوانب صناعة الإنسان المتعلم الناجح، وتنهض بمن في المدرسة جميعها وتشمل كل أركانها، فلاستراتيجية(SWOM) تعليمات وقواعد وإرشادات تضمن بيئة تعليمية ناجحة، وخطة تنظيمية شاملة لإدارة أجزائها جميعاً التي تنظم المدرسة بأسرها. فهي شاملة بما تحتويه وشاملة لكل أفراد المدرسة، وإن أهم ما يميز هذه الاستراتيجية سهولة التعامل معها؛ إذ تتسم بالوضوح، والدقة في التفاصيل، وهي تمثل مجموعة من الأفكار والأسئلة المنظمة التي يتبعها المدرس عند تدريسه لمهارات التفكير الناقد و الإبداعي(الحديدي، ٢٠١٢:٢٠)

ثانيا: التحصيل الدراسي

يعد من المفاهيم التي شاع استخدامها في ميدان التربية وعلم النفس التربوي بصفة خاصة ذلك لما يمتلكه من اهمية في تقويم الاداء الدراسي للطالب حيث ينظر اليه على انه محك اساسي يمكن في ضوئه ومن خلاله تحديد المستوى الاكاديمي للطالب والحكم على حجم الانتاج التربوي كما ونوعا (الجلالي، ٢٠١١: ٢٢).

ثالثا: التفكير

تحتل مسألة التفكير في علم النفس وفي علوم اخرى وفي الحياة بوجه عام مكانة رئيسية لان مهمة التفكير تكمن في ايجاد حلول مناسبة للمشكلات النظرية والعملية الملحة التي يواجهها الانسان في الطبيعة والمجتمع والتي تتجدد باستمرار مما يدفعه للبحث دوما عن طرائق واساليب تمكنه من حل المشكلات(غباري، ابوشعيرة، ٢٠١١:١١)، ويعرف التفكير بأنه اسلوب لبناء الانسان معارف على اساس معارف اخرى وبناء تصورات عن الواقع (مخططات ومفاهيم)(فاديم روزين، ٢٠١١: ٤٦٠). وقدمMayer، (1992)، أنواعاً من أنماط التفكير مرتكزاً على العمليات العقلية الموصلة للنتيجة ومنها التفكير ما وراء المعرفي الذي ظهر في بداية السبعينات ليضيف بعدا جديدا في مجال علم النفس المعرفي ويفتح افاقا واسعة للدراسات التجريبية والمناقشات النظرية في موضوعات الذكاء والتفكير والذاكرة والاستيعاب ومهارات التعلم(جروان٢٠١٣: ٤٩)، ويعد من اعلى مستويات التفكير اذ يتطلب من الفرد ان يمارس

عمليات التخطيط والمراقبة والتقويم لتفكيره بصورة مستمرة كما يعد شكلا من اشكال التفكير الذي يتعلق بمراقبة الفرد لذاته وكيفية استعماله لتفكيره أي التفكير في التفكير (العبيدي والشبيب، ٢٠١٦: ٦٠).

الدراســــــات الســــــابقة

عرضت الباحثة بعضاً من الدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات البحث(استراتيجية سومSWOM، ومهارات ما وراء المعرفة) وقد تم ترتيب هذه الدراسات بشكل جدول موضح فيه كل التفاصيل المتعلقة بها مثل هدف الدراسة، العينة، المرحلة الدراسية، مكان اجراء الدراسة، الوسائل الاحصائية، نتائج الدراسة وغيرها.

الفصل الثالث (اجراءات البحث)

يتضمن هذا الفصل عرضا لمنهجية البحث وإجراءاته التي قامت بها الباحثة لتحقيق هدف البحث، من حيث اختيار منهج البحث الملائم واعتمادها التصميم التجريبي المناسب واختيار عينة البحث وتكافؤ مجموعتيها في بعض المتغيرات المؤثرة، وتهيئة مستلزمات البحث وإعداد أداتي البحث واستخدام الوسائل الإحصائية المناسبة وعلى النحو الآتي:

أولا / منهج البحث والتصميم التجريبي

بما إن البحث يتضمن متغير مستقل واحد وهو استراتيجية سوم (SWOM)ومتغيرين تابعين هما التحصيل ومهارات ما وراء المعرفة لذا اعتمدت الباحثة التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي بمجموعتين متكافئتين إحداهما تجريبية والتي تدرس على استراتيجية سوم، والأخرى ضابطة التي تدرس على وفق الطريقة الاعتيادية، والمخطط الاتي يوضح ذلك:

مخطط يوضح التصميم التجريبي للبحث

المجوعة	التكافؤ	المتغير المستقل	المتغير التابع	الاختبار
التجريبية	1-العمر الزمني محسوبا بالاشهر 2-التحصيل الدراسي للوالدين 3-درجات مادة الاحياء للكورس الاول 4-اختبار دانليز للذكاء 5-مقياس ما وراء المعرفة القبلي	استراتيجية سوم (SWOM)	1-التحصيل 2-مهارات ما وراء المقرفة	1-اختبار التحصيل 2- مقياس مهارات ما وراء المعرفة
الضابطة		الطريقة الاعتيادية		

ثانيا / مجتمع البحث:

ان مجتمع البحث يشمل طالبات الصف الثاني المتوسط في المدارس الثانوية والمتوسطة النهارية الحكومية التابعة لمديرية تربية بابل (المركز) للعام الدراسي (٢٠١٦ – ٢٠١٧) م.

ثالثا / عينة البحث:

اختارت الباحثة متوسطة الفرات للبنات قصديا عينة للبحث للعام الدراسي (٢٠١٦-١٠١٧)

رابعا / تكافؤ مجموعتي البحث:

كافأت الباحثة مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في مجموعة من المتغيرات وكلاتي الآتية:

١- العمر الزمني محسوبا بالأشهر.

٢- التحصيل الدراسي للوالدين.

٣- درجات مادة الاحياء للكورس الاول

٤- اختبار دانليز للذكاء.

٥- مقياس مهارات ما وراء المعرفة القبلي

خامسا / ضبط المتغيرات الدخيلة:

هي مجموع خصائص الموقف التجريبي، والتي تتمثل في قدرة الباحثة على تعميم نتائج بحثها إلى مواقف وعينات مماثلة لعينة الدراسة، بمعنى إلى أي مدى بالإمكان تعميم النتائج التي تم التوصل إليها

والمتغيرات هي (المدة الزمنية، المادة الدراسية، مدرس المادة، توزيع الحصص، أدوات القياس، الاندثار التجريبي، الظروف الفيزيقية)

سادسا / مستلزمات البحث

١- تحديد المادة الدراسية.

٢- صياغة الأغراض السلوكية.

٣- إعداد الخطط التدريسية اليومية.

سابعا / أداتي البحث

أولا: الاختبار التحصيلي:

يتطلب البحث إعداد اختبار تحصيلي لقياس تحصيل طالبات مجموعتي البحث عند نهاية التجربة لمعرفة مدى تأثير المتغير المستقل في المتغيرين التابعين. وقد شمل بناء الاختبار التحصيلي الإجراءات الآتية:

١- تحديد الهدف من الاختبار:

الهدف الرئيس من الاختبار هو قياس تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط للموضوعات المشمولة بالبحث من كتاب الاحياء المقرر للعام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧.

٢- تحديد نوع الاختبار وعدد فقراته:

حددت الباحثة فقرات الاختبار بـ (٤٠) فقرة موزعة على موضوعات ضمن حدود البحث للمادة العلمية والأغراض السلوكية التي سوف تقيسها.

٣- إعداد جدول مواصفات (الخارطة الاختبارية):

يعد من الاجراءات الرئيسية في اعداد الاختبارات التحصيلية كي تتميز بالموضوعية والشمول، وله فوائد منها انه يؤمن صدق محتوى الاختبار لانه يجبر المدرسة على توزيع اسئلتها بين شتى اجزاء المادة (الدليمي والمهداوي، ٢٠٠٥: ٣١).

٤- اختيار الأهداف السلوكية على وفق جدول المواصفات:

تم اختيار (٤٠) غرضا من مجموع الأغراض السلوكية البالغة (١٥٠) غرضا سلوكيا معتمدة على الفقرات الاختبارية من خلايا جدول المواصفات الممثلة لمستويات الأغراض السلوكية الأربعة (تذكر، فهم، تطبيق، تحليل).

٥- صوغ فقرات الاختبار:

وقد اعدت الباحثة اختبار تحصيلي مكون من (٤٠) فقرة اختباريه من نوع الاختيار من متعدد ذي الأربع بدائل، ولقد حددت الباحثة أعدادها بحسب الأهداف السلوكية وأهمية المادة الدراسية لقياس مدى تحقق الأهداف السلوكية الخاصة بحسب مستويات المجال المعرفي (المعرفة، الفهم، التطبيق، تحليل) من تصنيف بلوم.

٦- تعليمات الاختبار:

حددت الباحثة تعليمات للاختبار وهي كلاتي:

أ- تعليمات الإجابة:

- اكتب اسمك وصفك وشعبتك في المكان المخصص لها في ورقة الإجابة.
- أمامك اختبار مكون من (٤٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد.
- تكون الإجابة على ورقة الأسئلة حصرا.
- الفقرة المتروكة أو التي تحمل أكثر من إجابة يعتبر خاطئة.

– عليك الإجابة على جميع الفقرات الاختبارية.

ب– تعليمات التصحيح:

وضعت الباحثة معايير لتصحيح الاجابات عن الاختبار التحصيلي كما يأتي:

(درجة واحدة للاجابة الصحيحة على كل فقرة من فقرات الاختبار وصفر للاجابة الخاطئة والمتروكة) وبذلك تراوحت الدرجة الكلية للاختبار من (صفر كحد ادنى الى ٤٠ كحد اعلى).

٧– صدق الاختبار:

أن يقيس الاختبار ما وضع لقياسه، إذ يعطي صورة كاملة وواضحة لقدرة الطالب على الخاصية المراد قياسها (الكبيسي، ٢٠٠٧: ١٩٢).

ولكي يكون الاختبار الذي أعده الباحث صادقا ومحققا الهدف الذي وضع من اجله تم التحقق من:

أ– الصدق الظاهري:

من اجل التحقق من صدق الاختبار قامت الباحثة بعرض فقرات الاختبار على مجموعة من الخبراء و المختصين للحكم على مدى سلامة الفقرات وملائمتها للأهداف المحددة، ووفقاً لأرائهم تم تعديل بعض البدائل.

ب– صدق المحتوى:

قامت الباحثة بإعداد فقرات الاختبار التحصيلي على وفق جدول المواصفات الذي يعد مؤشرا من مؤشرات صدق المحتوى، ثم عرض الاختبار التحصيلي والأغراض السلوكية وجدول المواصفات ومحتوى المادة العلمية على مجموعة من المختصين في طرائق التدريس والمختصين في الاحياء، ملحق(١٢ – أ) لبيان مدى تضمين الاختبار للمحتوى، وبهذا أصبح الاختبار التحصيلي جاهزا للتطبيق على العينة الاستطلاعية.

٨– التطبيق الاستطلاعي للاختبار:

الغرض تطبيق هذا الاختبار على العينة الاستطلاعية هو:

– وضوح فقرات الاختبار.

– وضوح تعليمات الاختبار.

– تشخيص الفقرات الغامضة لإعادة صياغتها.

– ضبط الزمن المستغرق للإجابة على فقرات الاختبار.

وأشرفت الباحثة بنفسها على التطبيق ولاحظت أن تعليمات الإجابة وفقرات الاختبار كانت واضحة، وبعد حساب متوسط الوقت تبين إن الزمن المناسب لإتمام الإجابة هو (٤٠) دقيقة، وحسبت الباحثة متوسط وقت الإجابة عن فقرات الاختبار باستعمال المعادلة الآتية:

$$\text{متوسط الزمن} = \frac{\text{زمن الطالب الأول + زمن الطالب الثاني +.... + زمن الطالب الأخير}}{\text{العدد الكلي للطلاب}}$$

وبعد التأكد من وضوح فقرات الاختبار وتعليماته، طبقت الباحثة في يوم الخميس الموافق ٢٠١٧/٤/٢٧ الاختبار على عينة استطلاعية ثانية مكونة من (١٠٠) طالبة في متوسطة البهجة للبنات وبعد الاتفاق مع إدارة المدارس على موعد الاختبار.

ولغرض التحقق من الخصائص السايكومترية لفقرات الاختبار التحصيلي.

وبعدها أجريت العمليات الحسابية الأتية:

أ– معامل الصعوبة للفقرات

يشير حساب معامل صعوبة الفقرة هو معرفة الفقرات ذات الصعوبة والسهولة المناسبتين والإبقاء عليها، وحذف الفقرات ذات الصعوبة التي يفشل الجميع فيها والسهولة البالغة. (الخياط، ٢٠١٠: ٢٥١)

إذ تشير الأدبيات إلى أن الاختبار الجيد هو الذي يتضمن فقرات تتراوح نسبة صعوبتها بين (٠,٢٠ – ٠,٨٠)، وهذا يعني إن فقرات الاختبار جميعا تعد مقبولة ولم تحذف أية فقرة منها.

ب- قوة تمييز الفقرة:

يمكن عد الفقرة مقبولة اذا كان معامل تميزها (٠,٢٠) فما فوق.

وبذلك فأن جميع فقرات الاختبار تعد صالحة من حيث معامل التمييز.

ج- فاعلية البدائل الخاطئة:

تعتمد صعوبة فقرة الاختبار من متعدد على درجة التشابه الظاهري بين البدائل، ويعد البديل الخاطئ فاعلا إذا كان عدد الطلاب الذين يجذبهم من المجموعة الدنيا يزيد على عدد طلاب المجموعة العليا. (ملحم، ٢٠١٠: ٢٤٠)

د- ثبات الاختبار التحصيلي:

ولأجل التحقق من ثبات الاختبار التحصيلي قام الباحث بإيجاد ثبات الاختبار التحصيلي باستعمال التجزئة النصفية.

ثانيا / مقياس مهارات ما وراء المعرفة

أعدت الباحثة مقياس مهارات ما وراء المعرفة الذي يتلاءم مع طبيعة الصف الثاني المتوسط، فقد اتبع الباحث الخطوات الآتية في إعداد هذا الاختبار:

١- الهدف من الاختبار:

قياس مهارات التفكير ما وراء المعرفة لدى عينة البحث

٢- الاطلاع على الأدبيات والدراسات المقاييس الأخرى:

اطلعت الباحثة على الادبيات والدراسات المتعلقة بمهارات ما وراء المعرفة كدراسة(التميمي، ٢٠١٤) و(الغانمي، ٢٠١٤) و(العوادي، ٢٠١٤) واطروحة(الجبوري، ٢٠١٣).ساعدت هذه الدراسات الباحثة على تحديد مجالات المقياس ونوعه وصوغ فقراته.

٣- تحديد مجالات الاختبار:

بعد اطلاع الباحثة على الادبيات والدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع البحث تبنت الباحثة نظرية فلافل (Flavell) في بناء المقياس، وتبنت الباحثة تعريف فلافل لمهارات التفكير ما وراء المعرفة: هي المراقبة الفعالة والتنظيم التتابعي لتحقيق الاهداف او الحكم على ما اذا كان الفرد يعرف او لا يعرف انجاز المهمة. وتتكون مجالات المقياس حسب رأي فلافل من ثلاث مجالات وهي:

١- (التخطيط) المعرفةKnowledge

أ-معرفة الشخص Person Knowledge

ب-معرفة المهمة Task Knowledge

ج-معرفة الاستراتيجية Strategy Knowledge

٢- المراقبةMonitoring

٣- التقييمEvaluation

٤- صياغة فقرات المقياس:

عملت الباحثة على صياغة(٤٠) فقرة وبناء على ماتم في الفقرات السابقة تم صياغة فقرات مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفة، وقد اخذت الباحثة بنظر الاعتبار المجتمع الذي سيطبق علية والامكانات والظروف المتاحة وحدود الوقت لذا ارتآت الباحثة

وبالتشاور مع المشرفة على وضع (٤٠) فقرة لضمان ثبات جيد للمقياس ملحق(١٣-أ)، وتحوطا لاستبعاد بعض الفقرات من قبل الخبراء عند تحليلها احصائيا، صيغت الفقرات بشكل واضح.

٥- اعداد تعليمات المقياس:

تعد التعليمات بمثابة الدليل الذي يسترشد المستجيب الى كيفية الاجابة لذا حرصت الباحثة على ان تكون تعليمات الاختبار سهلة وواضحة ومناسبة للطالبات.

٦- تصحيح المقياس

يتكون المقياس من ٤٠ فقرة وامام كل فقره ثلاثة بدائل(تنطبق عليه دائما، تنطبق عليه احيانا، لا تنطبق عليه ابدا) ثم اعطاء الدرجات (١، ٢، ٣) للفقرات، فكانت اعلى درجة حصل عليها المستجيب (١١٦) وادنى درجة (٥٥) وحسبت الدرجة النهائية من خلال جمع الدرجات الكلية للمجالات الثلاثة.

٧- الصدق الظاهري للمقياس

عرضت الباحثة فقرات المقياس على مجموعة من المحكمين والمتخصصين في التربية وعلم النفس ليعضي كل منهم رأيه في فقرات المقياس وكانت نسبة الاتفاق على فقراته (١٠٠%)

٨- تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية

الغرض من تطبيق هذا الاختبار على العينة الاستطلاعية هو:

- وضوح فقرات الاختبار.
- وضوح تعليمات الاختبار.
- تشخيص الفقرات الغامضة لإعادة صياغتها.
- ضبط الزمن المستغرق للإجابة على فقرات الاختبار.

وأشرفت الباحثة بنفسها على التطبيق ولاحظت أن تعليمات الإجابة وفقرات الاختبار كانت واضحة، وبعد حساب متوسط الوقت تبين إن الزمن المناسب لإتمام الإجابة هو (٤٤) دقيقة، وحسب الباحث متوسط وقت الإجابة عن فقرات الاختبار باستعمال المعادلة الآتية:

$$\text{متوسط الزمن} = \frac{\text{زمن الطالب الأول+ زمن الطالب الثاني+....+ زمن الطالب الأخير}}{\text{العدد الكلي للطلاب}}$$

وبعد التأكد من وضح فقراته وتعليماته وتشخيص الفقرات الغامضة وتوضيحها طبقت الباحثة في يوم الأربعاء الموافق ٢٠١٧/١١/٢٢ الاختبار على عينة استطلاعية ثانية مكونة من (١٠٠) طالبة في متوسطة البهجة للبنات والغرض منه التحقق من الخصائص السايكومترية لفقرات المقياس.

وبعدها أجريت العمليات الحسابية الأتية:

١- معامل التمييز للفقرات:

يعني الدرجة التي تحدد قدرة الفقرات الاختبارية على التمييز بين أداء الطالبات من ذوي المستوي العالي وأداء الطالبات من ذوي المستوي المنخفض وهذه الخاصية تعد واحدة من المواصفات المهمة التي من المفروض توفرها في الفقرات (الزاملي وآخرون، ٢٠٠٩: ٣٧٣)

٢- صدق البناء:

من اجل الحصول على مقياس يمتاز بالصدق فأن الاتساق الداخلي هو الذي يحقق ذلك لذا قامت الباحثة بحساب صدق الفقرات لكل مكون من مكونات المقياس والتي تعد مؤشرات على صدق البناء.

٣- ثبات المقياس:

تم حساب الثبات لمقياس هذا البحث باعتماد معامل الفا- كرونباخ، إذ يعد متوسط معاملات الارتباط الداخلية أفضل تقدير لمتوسط معامل الثبات، ويمكن تحقيق ذلك بعدة طرائق منها وما هو شائع معادلة ألفا كرومباخ (عودة، ١٩٩٨: ٣٥٤- ٣٥٥)

ثامنا: اجراءات تطبيق التجربة

١- طبقت الباحثة التجربة في الفصل الدراسي الثاني من السنة الدراسية (٢٠١٦ - ٢٠١٧) وتحديدا في يوم الأحد المصادف (٢٠١٧/٢/٢٦) على عينة البحث المكونة من (٦٠) طالبة بواقع (٣٠) طالبة في كل من المجموعتين الضابطة والتجريبية ولغاية يوم الأربعاء المصادف (٢٠١٧/٥/٢)، أي استغرقت التجربة (٩) اسابيع وبواقع حصتين في الأسبوع الواحد لكلا مجموعتي البحث.

٢- تم تدريس المجموعة التجريبية على وفق استراتيجية سوم.

٣- تم تدريس المجموعة الضابطة على وفق الطريقة الاعتيادية.

٤- طبقت الباحثة اختبار الذكاء (دانيليز) في يوم الثلاثاء المصادف (٢٠١٧/٢/٢١)، وطبق الباحث اختبار عمليات العلم القبلي في يوم الاربعاء المصادف (٢٠١٧/٢/٢٢).

٥- تم تطبيق الاختبار التحصيلي لطالبات مجموعتي البحث في يوم (الثلاثاء) المصادف (٢٠١٧/٥/٢)، وقامت الباحثة بأخبار الطالبات بموعد الاختبار قبل ثلاثة أيام من تطبيق الاختبار وطلبت من الطالبات قراءة تعليمات الاختبار بدقة قبل البدء بالإجابة عن فقرات الاختبار، وتم تصحيح الإجابات وفقا للإجابة النموذجية المعدة سابقا.

٦- تم تطبيق مقياس مهارات ما وراء المعرفة لطالبات مجموعتي البحث في يوم (الاحد) المصادف (٢٠١٦/٤/٣٠)، وتم تصحيح فقرات الاختبار وفقا للإجابة المعدة سابقا.

تاسعا: الوسائل الإحصائية

أ) الاختبار التائي لعينتين مستقلتين:

استخدم في إجراءات التكافؤ بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في متغير العمر الزمني، والتحصيل الدراسي للفصل الأول في مادة الاحياء، واختبار الذكاء، ومقياس مهارات ما وراء المعرفة، وكذلك لاختبار فرضيتي البحث. (الكبيسي، ٢٠١٠: ١١٨)

ب) مربع كاي:

استخدم في تكافؤ مجموعتي البحث في التحصيل الدراسي للأبوين وحساب صدق كلا من الأهداف السلوكية وفقرات الاختبار التحصيلي. (ملحم، ٢٠١٠: ٢١٧).

ج) معامل الصعوبة:

استخدم في حساب مستوى صعوبة كل فقرة من الفقرات الموضوعية.

د) معادلة التمييز:

استخدمت للتعرف على القدرة التمييزية لفقرات الاختبار التحصيلي ومقياس ما وراء المعرفة (أبوفودة ونجاتي، ٢٠١٢: ١٠٧)

هـ) معامل ارتباط بيرسون:

استخدم لغرض حساب معامل ثبات الاختبار التحصيلي بطريقة التجزئة النصف (أبو علام، ٢٠١١: ٢٣٥)

و) معادلة فاعلية البدائل الخاطئة:

استخدمت لإيجاد فعالية البدائل (الخاطئة) للأسئلة الموضوعية من نوع الاختيار من متعدد للاختبار التحصيلي (العزاوي، ٢٠٠٨: ٨٣)

س) معادلة سبيرمان – براون:

استخدمت لتصحيح معامل الثبات الذي استخرج بطريقة التجزئة النصفية باعتماد معامل ارتباط بيرسون. (الجلالي، ٢٠١١: ٤١)

ط) معادلة حجم الأثر:

استخدمت لحساب حجم الأثر للمتغير المستقل والمتغيرين التابعين(ابو حطب، وامال، ٢٠١٠: ٤٤١)

الفصل الرابع (عرض النتائج وتفسيرها)

يضم هذا الفصل عرضا لنتائج البحث التي توصلت اليها الباحثة وتفسيرها في ضوء هدف البحث وفرضياته، ومن ثم الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات.

أولا / عرض النتائج:

ولأجل التحقق من هدف البحث تم اختبار صحة الفرضيتين الصفريتين وعلى النحو الاتي:

١- للتحقق من صحة الفرضية الصفرية الأولى قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والقيمة التائية باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي، كما مبين في جدول (١٨):

جدول (١٨) نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي

المجموعة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمةالتائية		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	30	30.2	27.68	5.26	58	3.308	2.021	دالة إحصائيا
الضابطة	30	25.03	45.48	6.74				

يبين جدول (١٨) أعلاه ان المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية يساوي (٣٠,٢) وبانحراف معياري يبلغ (٥,٢٦) وبتباين مقداره (٢٧,٦٨)، بينما المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة الضابطة يساوي (٢٥,٠٣) بانحراف معياري يبلغ (٦,٧٤) وبتباين مقداره (٤٥,٤٨) وان القيمة التائية المحسوبة بلغت (٣,٣٠٨) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (٢,٠٢١) عند درجة حرية (٥٨) ومستوى دلالة (٠,٠٥)، وبهذا ترفض الفرضية الصفرية الأولى وتقبل الفرضية البديلة وهذا يعني وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي البحث الاختبار التحصيلي ولصالح المجموعة التجريبية، فضلا عن ذلك استعملت الباحثة معادلة (كوهين) في استخراج حجم الأثر (d) للمتغير (المستقل استراتيجية سوم (SWOM) في المتغير التابع (تحصيل مادة الاحياء).

جدول (١٩) حجم الأثر للمتغير المستقل في متغير تحصيل مادة الاحياء

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة حجم الأثر d	مقدار حجم الأثر
استراتيجية سوم	تحصيل مادة الاحياء	77.0	متوسط

يتضح من جدول (١٩) أعلاه ان قيمة (d) مقدار حجم الأثر بلغت (٠,٧٧) وهي قيمة مناسبة لتفسير حجم الأثر وبمقدار متوسط لمتغير التدريس باستراتيجية سوم في تحصيل الطالبات بمادة الاحياء ولصالح المجموعة التجريبية، الجدول (٢٠) يوضح ذلك.

وقد جاءت هذه النتائج متفقة مع نتائج دراسة (العابدي، ٢٠١٦)، ودراسة (البازي، ٢٠١٦) في تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية سومSWOM على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية.

جدول(٢٠) قيم حجم الأثر ومقدار التأثير

قيمة (d) حجم الأثر	مقدار التأثير
0.4 -0.2	صغير
0.7 -0.5	متوسط
0.8 فما فوق	كبير

(نصار، ٢٠٠٦: ٤٥).

٢- للتحقق من صحة الفرضية الصفرية الثانية قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والقيمة التائية باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي، كما مبين في جدول (١٥):

جدول (٢١) نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمجموعتي البحث في مقياس مهارات ما وراء المعرفة

المجموعة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمةالتائية		مستوى الدلالة(٠,٠٥)
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	30	٩٧,٦٣	٧٨,٣٨	٨,٨٥	58	٣,٤٤١	2.021	دالة إحصائيا
الضابطة	30	٨٧,٤٣	١٨٥,١٥	١٣,٦١				

يبين جدول (٢١) أعلاه ان المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية يساوي (٩٧,٦٣) وبانحراف معياري يبلغ (٨,٨٥) وبتباين مقداره (٧٨,٣٨)، بينما المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة الضابطة يساوي (٨٧,٤٣) بانحراف معياري يبلغ (١٣,٦١) وبتباين مقداره (١٨٥,١٥) وان القيمة التائية المحسوبة بلغت (٣,٤٤١) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (٢,٠٢١) عند درجة حرية (٥٨) ومستوى دلالة (٠,٠٥)، وبهذا ترفض الفرضية الصفرية الثانية وتقبل الفرضية البديلة وهذا يعني وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي البحث في مقياس مهارات ما وراء المعرفة ولصالح المجموعة التجريبية، فضلا عن ذلك استعملت الباحثة معادلة(كوهين) في استخراج حجم الأثر (d) للمتغير المستقل (استراتيجية سومSWOM) في المتغير التابع الثاني (مهارات التفكير ما وراء المعرفة).

جدول (٢٢) حجم الأثر للمتغير المستقل في متغير مقياس مهارات ما وراء المعرفة

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة حجم الأثر d	مقدار حجم الأثر
استراتيجية سوم	مقياس مهارات ما وراء المعرفة	0.75	متوسط

يتضح من جدول (٢٢) أعلاه ان قيمة (**d**) مقدار حجم الأثر بلغت (٠,٧٥) وهي قيمة مناسبة لتفسير حجم الأثر وبمقدار متوسط لمتغير التدريس باستراتيجية سوم في مهارات ما وراء المعرفة ولصالح المجموعة التجريبية، والجدول (٢٠) يوضح ذلك:

وقد جاءت هذه النتائج متفقة مع نتائج دراسة كل من (**الغانمي، ٢٠١٤**) ودراسة (**العوادي، ٢٠١٤**) في رفع مستوى مهارات ما وراء المعرفة لدى طالبات المجموعة التجريبية.

ثانيا / تفسير النتائج

١- تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الأولى:

أسفرت النتائج المعروضة في جدول (١٨) والمتعلقة بالفرضية الصفرية الأولى عن تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللائي درسن على وفق استراتيجية سوم (SWOM) على طالبات المجموعة الضابطة اللائي درسن على وفق الطريقة الاعتيادية في التحصيل الدراسي، وتعزو الباحثة هذه النتائج إلى عدة أسباب منها:

١- ان التغير الذي طرأ على طريقة تقديم المادة العلمية عن طريق استراتيجية سوم (**SWOM**) جعلت الطالبة محوراً للعملية التعليمية وإعطائها الدور الايجابي عن طريق استخدام مهارات التفكير التي قد أثارة دافعية وحماس الطالبات للتعلم في بيئة صفية اتسمت بزيادة فرص التواصل بين المدرسة والطالبات، وإتاحة الفرص لهم للانخراط بالمشاركة في عملية المناقشة داخل الصف الدراسي للإجابة على الأسئلة المطروحة من قبل المدرسة وهذا ما يعزز خبراتهم وتطوير قدراتهم المعرفية وبالتالي تطوير مهارات تفكيرهم فوق المعرفي (أبو هنطش ٢٠١٤).

٢-٢- إن (استراتيجية سومSWOM) تُعنى بالطالبة ولم تلغِ دورها، وكذلك تُعنى بالمدرسة، والطريقة التدريسية، وعناصر المنهج على وفق مهارات التفكير الست (التساؤل، والمقارنة، وتوليد الاحتمالات، والتنبؤ، وحل المشكلات، واتخاذ القرار) والتي أدت إلى تحقيق نتائج تعليمية عالية لدى طالبات المجموعة التجريبية اذ إن استراتيجية سوم تساعد المدرسة في ان تقوم بدور الموجهة والمشرفة بدل من دور الملقنة.

٣- ان استراتيجية سومSWOM تتيح المجال أمام الطالبات للبحث والمناقشة والحوار في أثناء ممارسة الأنشطة الاحيائية، كما تتيح الاستراتيجية للطالبات المشاركة الفعّالة في العملية التعليمية، من خلال الإجابة عن الأسئلة المطروحة التي تتحدى عقولهم وقدراتهم، إذ يحتاج حلها إلى عمليات عقلية وتبصّر عميق ومُثابرة، مما أدى إلى أن يكون متوسط أثرهما في مهارات التفكير فوق المعرفي متقارباً، كما ان هذه الاستراتيجية من استراتيجيات ما وراء المعرفة.

٢- تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الثانية:

أسفرت النتائج المعروضة في جدول (٢١) والمتعلقة بالفرضية الصفرية الثانية عن تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللائي درسن علي وفق استراتيجية سوم SWOMعلى طالبات المجموعة الضابطة اللائي درسن بالطريقة الاعتيادية في مقياس مهارات ما وراء المعرفة، وترجع الباحثة هذه النتائج إلى عدة أسباب منها:

١- أن الدرس المعد على وفق استراتيجية سوم **SWOM** يتيح للطالبات ممارسة مهارات التفكير ما وراء المعرفة وذلك من خلال استخدام مهارات استراتيجية سوم مما يساعد في اكتساب الطالبات لمهارات ما وراء المعرفة.

٢- جعل الطالبة أكثر تركيزاً على العملية التعليمية وإعطائها دوراً إيجابياً من خلال استعمال معلوماتها السابقة وخبراتها الأولية في تعلم المعلومات اللاحقة والجديدة.

٣- تعزيز خبرات الطالبة وتطوير قدراتها المعرفية أدى إلى تطوير مهارات ما وراء المعرفة، ويتمثل هذا بزيادة المشاركة أثناء درس الاحياء والاهتمام بالمادة العلمية بشكل أفضل واعداد التقارير والاستمتاع بالنشاطات العلمية وهذا ما أكدته نتائج مقياس مهارات ما وراء المعرفة.

ثالثاً: الاستنتاجات:Conclusions :

في ضوء نتائج البحث استنتجت الباحثة الأتي :

١. ان التدريس باستراتيجية سوم (SWOM) ادى الى زيادة تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الاحياء عند طالبات الصف الثاني المتوسط.

٢. ان التدريس باستراتيجية سوم (SWOM) ساهم في رفع مستوى مهارات التفكير فوق المعرفي عند طالبات المجموعة التجريبية مقارنة بطالبات المجموعة الضابطة اللائي دُرّسن بالطريقة الاعتيادية.

رابعاً: التوصيات: Recommendations:

في ضوء نتائج هذا البحث أوصت الباحثة بما يأتي:

١. ضرورة تبني استخدام استراتيجية سوم (SWOM) في تدريس مادة الاحياء لطالبات الصف الثاني المتوسط لفاعليتهما في التحصيل ومهارات التفكير ما وراء المعرفة.

٢. تأهيل مُدرسات الاحياء على كيفية التدريس باستراتيجية سوم (SWOM) من خلال البرامج التدريبية للمدرسين التي تقوم بها وزارة التربية.

٣. الاهتمام برفع مستوى التحصيل للطالبات بالإضافة إلى رفع قدرتهم في مهارات التفكير ومنها مهارات التفكير ما وراء المعرفة.

٤. تأهيل طالبات قسم الاحياء في كليات التربية أثناء فترة أعدادهم لمهنة التدريس على كيفية التدريس باستراتيجية سوم (SWOM) وذلك من خلال إدخالهما ضمن منهاج طرائق التدريس.

٥. عقد ندوات وورش عمل تشجع المدرسات على العناية بتعليم مهارات التفكير ما وراء المعرفة بوصفه نشاطا عقليا يساعد على انتقال التعليم إلى حيز التطبيق والحياة العملية.

خامساً: المقترحات: Suggestions:

استكمالاً للبحث اقترحت الباحثة الأتي:

١. إجراء دراسات أخرى تستخدم استراتيجية سوم (SWOM) على مراحل دراسية مختلفة (الابتدائية، والاعدادية، والجامعية).

٢. إجراء دراسات أخرى تستخدم استراتيجية سوم (SWOM) في مواد دراسية أخرى.

٣. إجراء دراسة للمقارنة بين استراتيجية سوم (SWOM) مع استراتيجيات تدريسية أخرى في المتغيرات نفسها.

٤. إجراء دراسة مماثلة للبحث في متغيرات تابعة أخرى (اكتساب المفاهيم الاحيائية، التنور الاحيائي، الاتجاه نحو المادة، حل المشكلات الاحيائية، الحس الاحيائي، مهارات ما وراء الذاكرة، مهارات اتخاذ القرار، عمليات العلم، التفكير البصري، مهارات تفكير عالي الرتبة) وغيرها.

٥.إجراء دراسة للمقارنة بين استراتيجية سومSWOM واستراتيجيات تدريس اخرى

المصادر

١. الجلالي، لمعان مصطفى، (٢٠١١): التحصيل الدراسي، ط١، دار المسيرة، عمان.

٢. روزين، فاديم(٢٠١١):التفكير والابداع، ترجمة نزار عيون السود، الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق.

٣. ابو علام، رجاء (٢٠١١):مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، دار النشر للجامعات، القاهرة

٤. أبو هنطش، قدر سميع محمود (٢٠١٤): اثر استخدام استراتيجية سوم على التفكير فوق المعرفي والاتجاهات العلمية والتحصيل الدراسي في العلوم لطلبة الصف السابع الأساسي في نابلس، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.

٥. جروان، فتحي عبد الرحمن، (٢٠١٣): تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، ط٦، دار الفكر، عمان.

٦. ابو حطب، فؤاد وامال صادق(٢٠١٠):مناهج البحث وطرق التحليل الاحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، ط١، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

٧. السعدي، حسين علي(٢٠٠٩):اساسيات علم الاحياء، دار اليازوردي، عمان.

٨. السيد علي، محمد (٢٠٠٣):التربية العلمية وتدريس العلوم، ط١، دار المسيرة، عمان.

٩. العبيدي، رقية احمد والشبيب، علاء عبد الحسين(٢٠١٦):التفكير ما وراء المعرفي، دار اسامة، عمان.

١٠. عطية، محسن علي (٢٠١٤): البنائية وتطبيقاتها استراتيجيات تدريس حديثة، المنهجية، عمان.

١١. غباري، ثائر احمد وابوشعيرة، خالد محمد(٢٠١١):اساسيات في التفكير، ط١ مكتبة المجتمع العربي، عمان.

١٢. مرعي، توفيق أحمد ومحمد محمود الحيلة (٢٠٠٥): طرائق التدريس العامة، ط٢، دار المسيرة، عمان.

١٣. ملحم، سامي محمد، (٢٠١٠):مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط٦، دار المسيرة، عمان.

١٤. الهاشمي، عبد الرحمن والدليمي، طه علي حسين(٢٠٠٨)، استراتيجيات حديثة في فن التدريس، دار الشروق، عمان.

١٥. ابراهيم، فاضل خليل(٢٠١٠):"المدخل إلى طرائق التدريس العامة"، دار الكتب، بغداد.

١٦. أبو فودة، باسل خميس ونجاتي احمد بني يونس (٢٠١٢): الاختبارات التحصيلية، ط١، دار المسيرة، عمّان.

١٧. الجامعة المستنصرية / كلية التربية الاساسية (٢٠١٣):المؤتمر العلمي السنوي الخامس عشر للمدة (٨-٩) ايار، مكتبة التميمي، بغداد.

١٨. جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية (٢٠١٢): المؤتمر العلمي الدولي الخامس لكلية التربية الاساسية، جودت البحث العلميأساس البناء التربوي القويم للفترة من (١٣-١٤) تشرين الثاني.

١٩. العزاوي، رحيم كرو (٢٠٠٨): مقدمة في منهج البحث العلمي، ط١، دار دجله، عمان.

٢٠. عطاالله، ميشل كامل(٢٠٠٢):طرق واساليب تدريس العلوم، ط٢، دار المسيرة، عمان.

٢١. عفانة، عزو إسماعيل، ونائلة نجيب الخزندار، (٢٠٠٩):التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة، ط٢، دار المسيرة، عمان.

٢٢. عودة، احمد سلمان(١٩٩٨): القياس والتقويم في العملية التعليمية، ط٢، دار الامل، اربد.

٢٣. الغانمي، مسلم حسين خليف(٢٠١٤): اثر استراتجية التفكير بصوت عال في التحصيل وتنمية مهارات ما وراء المعرفة في مادة التاريخ لطلاب الصف الاول المتوسط، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية /ابن الهيثم.

٢٤. الكبيسي، عبد الواحد حميد، (٢٠١٠):الاحصاء التطبيقي في العلوم الاجتماعية، ط١، مؤسسة مصر منتدى الكتاب العراقي، لبنان.

٢٥. نصار، يحيى حياتي (٢٠٠٦): استخدام حجم الاثر لفحص الدلالة العلمية للنتائج في الدراسات الكمية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، الجامعة الهاشمية، المجلد(٧)، العدد(٢)، الاردن.

٢٦. الزاملي، علي عبد جاسم وعبد الله بن محمد الصارمي و علي مهدي كاظم (٢٠٠٩): مفاهيم وتطبيقات في التقويم والقياس التربوي، مكتبة الفلاح.

٢٧. الخياط، ماجد محمد (٢٠١٠): اساسيات القياس والتقويم، ط١، دار الراية، عمان.

٢٨. الكبيسي، عبد الواحد حميد (٢٠٠٧): تنمية التفكير بأساليب مشوقة، دار ديبونو، عمان.

٢٩. الدليمي، إحسان عليوي والمهداوي عدنان محمود المهداوي (٢٠٠٥): القياس والتقويم في العملية التعليمية، ط٢، مكتبة احمد الدباغ، بغداد.

٣٠. الحديدي، مجيد حميد إبراهيم، (٢٠١٢): أثر تدريس التاريخ على وفق استراتيجية سوم في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي وتنمية مهاراتهم فوق المعرفية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية.

تحليل خطاب بشرى البستاني في ضوء المنهج الاجتماعي[١]

أ. على باقر طاهري نيا الباحث. حسين الياسي

جامعة طهران

Analysis of the Bushra Bustani in the light of the social approach Discourse

University of Tehran

Prof. Ali Baqer Taheri Nia Researcher. Hussein Al-Yassi

btaheriniya@ut.ac.ir

hsn_elyasi@ut.ac.ir

Abstract:

This research is an attempt to study the poetry of Bushra Hamdi al-Bustani in the light of the social approach, based on Norman Fairclough theory of discourse analysis. It is theoretical in the analysis of discourse in the three axes: interpretation, interpretation and expression. At the level of characterization, we studied the verbal formulations of the speech of the poet Al-Bustani Al-Shaari and the deconstruction of the morphological system of poetic text And the second axis is a study of the context of discourse and discourse as the cultural context of the poetic discourse and the last axis, a study on the dialectical relationship between discourse and social structure. In the critical analysis of discourse, discourse is a social practice that has a prominent role in changing the practices of power and in making radical changes in the fabric of societies.

Key words: Bushra al-Bustani, Poetic discourse, social approach

الملخص:

هذا البحث محاولة لدراسة شعر بشرى حمدى البستاني في ضوء المنهج الاجتماعي معتمداً على نظرية نورمان فيركلاو في تحليل الخطاب وهي نظرية فِي تحليل الخطاب في المحاور الثلاثة: التفسير . التفسير والتبيين. لقد قمنا في مستوى التوصيف بدراسة الانساق اللفظية لخطاب بشرى البستانى الشعري وتفكيك النظام الشفروى للنص الشعري والمحور الثانى دراسة للسياق المحيطي بالخطاب والتناص بوصفه السياق الثقافي للخطاب الشعري والمحور الاخير دراسة عن العلاقة الجدلية بين الخطاب والبنى الاجتماعية ففى التحليل النقدى للخطاب أن الخطاب ممارسة اجتماعية له دورها البارز فى تغيير ممارسات السلطة وفى احداث التغيرات الجذرية في نسيج المجتمعات.

الكلمات المفتاحية: بشرى البستاني، الخطاب الشعري، المنهج الاجتماعي

المقدمه:

ظهرت المناهج الكثيرة في تحليل الخطاب ومن أشهر هذه المناهج في النقد الحداثي الغربي هو المنهج الإجتماعي أو السوسيولوجي في تحليل الخطاب.إن المنهج الإجتماعي يركّز على المجتمع وأثره في بنية النص كما يبحث عن تأثيرات الخطاب على البنى الإجتماعية؛ حيث يجعل من النص وثيقة إجتماعية تعبّر عن الواقع بطريقة مباشرة أي العلاقة الجدلية بين الخطاب والواقع المحيطي.فالنص الأدبي من وجهة نظر أصحاب الإتجاه الإجتماعي وليد الظروف الإجتماعية والثقافية والتاريخية التي يعيشها الشاعر والتي يدخل معها في علاقة جدلية دائمة ومن ثم فلابدَّ أن يظهر أثر هذه الظروف في بنيته وهذا ما قاله كارل ماركس بقوله: إن الأدب هو الذى يعكس ولو بطريقة معقدة ملتوية أحياناً، العلاقات الإجتماعية والإنتاجية لهذا العصر أو ذاك وقال جولدماند Goldmann: إن العمل الأدبى ليس نتاجا فرديا مستقلا وإنما هو نتاج طبقة إجتماعية إندمج فيها الفرد وحدث بينه وبينها نوع من التلاحم كوَّن لديه رؤية العالم(عصفور، ١٩٨١م: ٨٦) وقال بونالد (Bonald) إن الأدب إرتبط بالواقع الإجتماعى ولا يمكن إختزال الأدب عن الواقع أصلا(ظاظا، ١٩٩٧م:١٣٧). النقد الإجتماعى Lasociocritique يهتم بالسياق الذى أنجز فيه الخطاب فتأويل

١ - هذه المقالة مستلّة من رسالة الدكتوراه المعنونة ب :تحليل خطاب بشرى البستاني في ضوء المنهج الاجتماعي

الخطاب في ضوء النقد الإجتماعي يساهم دوماً في تشكيل وإستعادة وعينا بالواقع بأشكاله المختلفة وتحليل علاقة بين الخطاب والسلطة جزء لا ينفك في النقد الإجتماعي والعلاقة الوثيقة بين لغة الخطاب بمستوياتها وجوانبها المختلفة وما تعكسه من تفاوت في موازين السلطة والهيمنة داخل المجتمع، هى الفرضية الأساسية في كل تحليل نقدى للخطاب (Language and Power, pp. 134-135.:N. (1989) Fairclough,).إذن النقد الاجتماعي الى جانب استنطاق الخطاب وتحليله ومعاينة البنيات الداخلية ودراسة المستويات الصوتية والنحوية والصرفية داخل نسيج الخطاب بدراسة ينماز بدراسة السياقات الخطابية وتفحص والاحتكام إلى العلاقات المفتوحة الجدلية بين الخطاب والسياقات التناصية والثقافية والاجتماعية التي أسهمت في خلق النص كما يولي الإهتمام بدراسة العلاقة بين الخطاب الايدئولوجي وممارسات السلطة والعلاقة بين الجدلية بين الخطاب وممارسات السلطة.

تصبو هذه المقالة أن تحلل خطاب بشرى البستاني التي اشتهرت في الوسط السياسي بأتجاهها الايدئولوجى ومواجهتها للسلطة فى نصوصها الشعرية في ظل المستويات الثلاثة التوصيف والتفسير والتبيين وذاك في ضوء نظرية فيركلو التى تعد من اهم النظريات فى تحليل وتبطين النص وفي تعرف الى ايدئولوجيات الشاعر ومن هنا نعتمد على القصائد التي تستعرض فيها بشرى البستاني موقفها من السلطة الأبوية البطريركية التي تعطّل الهوية الأنثوية.

القصائد:

أحزان إمرأة ليست عصريةً

أسقطُ فى عينيک يا تشرينُ

يا موردُ الأحلامْ

أسقطُ فى النهاية

أسقطُ فى البداية..

لأن هذا منطق الإعدام...

****

تقولُ لى دليلةْ

فقأتُ عينى رجلى

لأننى افتكرتُ ليلاً أنه إسكندر رجالْ

لكننى اكتشفتُ فجراً أنّه الدجالْ

****

تقولُ لى قتيلةٌ

وحينما صرتم أسارى الحربِ فى الجزيرةْ

و إنحنت الخناجر الذليلة

رأيت فى جداركم اللهَ والرجالْ

يفجرون انهر المحالْ

و حلم عينيک على إمتداد جبهة الصحراء.....

محترقٌ

ضممته فطارْ

يقول لى السياب:

وحينما يجىء موكب المطرْ

ويغسلُ النوافذَ الحزينةْ
اشعرُ بالغربتين مرتينْ
لآن حلمى دونما عينينْ
وكل ما حولى من جدرْ
****
تقول لى رفيقتى
و حينما ولدتُ فى مدينة العميانْ..
علمنى السلطانْ
ان المسَ الجدارَ اذ اسيرْ
وهكذا.....
ما عاد بى من حاجة للنورْ
****
يقولُ لى السجانْ
لو جئتِ قبل الفجرْ
لاجتزتِ والحراسُ نائمونْ...
لكنَّما اتيت بعدالفجرْ
و بيننا ألاسوار والعيون!
****
اقولُ يادليلةْ:
اقولُ يافارعةَ النساءِ يا قتيلةْ..
الحب والاحزانْ
يخطِّطانِ كالمياهِ لوحةَ الإنسانْ!

ملصقات على جدار العصر
غارقٌ فى لجّ دمْ
وجهكَ الوردىُ غارقْ
و أنا أحمل قربان الألمْ
لإلة ليس فى معبده رجعة طارقْ
****
تنطوى الأبعادُ والرؤيا وآتى
لسفوح الهمّ واليأسُ علم
أغرف الآلامَ وذكرى سرير..
يحتوينى شوكه يسقط نجم
فى وسادى...

أقبض الكفَّ على أهداب حُلم..
أمسحُ الوجدَ وأمضى!
***
الشاعر
كافرٌ أنت وفى عينيک حلمٌ جاهلىْ
و أنا أشهد فى البيت صلاتكْ
راكعا تلثم أذيال الصنمْ
و أنا أسمعُ أصداء مُكاءٍ...تصديةْ...
فإذا الكعبة دم
و إذا نحن سبايا
كافرٌ أنت وفى عينيک حلم جاهليْ
***
لا شىء كهذا الحزن
لا غابة أشجار الزقومْ
لا وجه القدسِ ليالى العيدْ
لا طعم الصبير المسمومْ
صدقنى لا شىء كهذا الحزنْ
***
رفيقتى..
كالأمس أكسر الزجاج عن عينىْ
أستبدلُ المرآةْ..
أستبدلُ الرموشَ والأصباغ
وضمة الشعر الحطبْ
لكنها تظل تحملُ اصفرارَ وجهى القديمْ..
و الجرح والإخضرار حُلمه العذبْ!
***
عيناک منذ بانتا تغيَّر الزمنْ
تغيرت معالم الدنيا
وصارت الظلمْ
تحتل هذا العالم الفسيحْ..
و صار كل الحزن
كل الفرح القديم والجديد لا طعم له
فى جرح هذا العالم الكسيحْ!

بشرى البستانى فى خطابها تتمرد على مجتمعها الرافض لحرية المرأة وتحاول لكسر القيود التى تمنع المرأة من القيام بدورها وتشجعها على كسر القيود والتقاليد ورفض السلطة الذكورية فى المجتمع العربى. لابد للمرأة عند بشرى البستانى أن تكون حرة فى المجتمع وهى لا تعنى بالحرية، الحرية المطلقة التى تضر المجتمع والجيل بل الحرية الملتزمة التى تسمح للمرأة أن تساهم بوعيها فى تنمية المجتمع.فمن حق المرأة أن تكشف عما تعانيه منه وتذكّر الرجل بما يقترفه بحق المرأة و«تعمل بالجد لتحسيس الرجل بجسامة ما تفعله يداه بحق الأنوثة على مر العصور فى ظل الهيمنة الذكورية».(الغذامى،٢٠٠٦م:١) وتحاول للإطاحة بالنظام والقيم الذكورية المتخلفة التى تهمش المرأة كما تصور فى قصيدتها مخاطبات الحواء لتمسك بعنان الحرية التى عند بشرى البستانى تختصر الوجود الإنسانى برمته وبها تتحقق إنسانية الإنسان وتصان كرامة روحه وبه تدرك مديات الحب والجمال.

فى هذه القصيدة صورت الشاعرة السلطة الذكورية للمجتمع العربى فى اللوحة الثالث والرابع وذاك بمفردات الجدار والسلطان والأسوار.هذه المفردات هنا توحى بأن الذات تعانى من الحصار فى ظل مركزية الذكورة المتمثلة فى الجدار والأسوار والسجن فالجدار والأسوار التمركز الذكورى والسجن هو المجتمع العربى الذى يهمش المرأة من القيام بدورها فى المجتمع ويسلبها حريتها ويبعدها عن ممارسة حقها فى تثوير طاقاتها وبناء ذاتها مثل الرجل والسجان أراد به الرجال الذين ليست للمرأة عندهم قيمة ولا ينظرون إلى الجنس إلا بنظرة رغبوية غريزية ودور المرأة يقتصر عندهم على الإنجاب وتدبيرشؤون المنزل وهذا وأد البنات بطريقة معاصرة وما يوحى به قصيدة ملصقات على جدار العصر وقصيدة بدوية فى عصور الكتابة فالقصيدة ترسم فضاء البداوة وهو فضاء ذكورى فى المجتمع الحديث/عصورالكتابة فالمرأة فى الفضاء البدوى كيان مكمّلا لحاجة البدوى ولا تتمتع بشخصانية قوية قادرة فيها على فرض أنموذجها وليس لها إلا تنفيذ أوامر الرجل وهكذا فى قصيدة ملصقات على جدار العصر.

تبدأ القصيدة بخطاب توجهه الشاعرة إلى شهر تشرين بوصفه شهر الخصب والنماء لإنبعاث الأمطار فيه وإقتران المرأة وتشرين بوصفه رمزاً للخصب والنماء فى المقطع الأول من هذه القصيدة تشكيل إيدئولوجى تعبر عن دور الأنوثة فى إخصاب المجتمع وتنميته فالمرأة هى العطاء والجمال الذى يشعل دراما الربيع فى الكون(الشرتح،٢٠١٢م: ١٢) وكما أن غياب الأمطار فى شهر تشرين يؤدى إلى الجدب والقحل، غياب المرأة عن المجتمع وعدم قدرتها على التواصل مع الآخر وصنع القرار يؤدى إلى تخلف المجتمع وفقدانه الثقافى والإجتماعى.سقوط المرأة فى هذه القصيدة وأرادت به الشاعرة موتها الثقافى والإجتماعى ليس إلا نتيجة عدم القدرة على التواصل مع الآخر وعدم المساهمة فى صنع القرار وذاك بسبب مركزية الذكورة فى المجتمع العربى التى تسلب المرأة حقها المشروع والتى عبرت عنها بشرى البستانى بمنطق الإعدام وفى المقطع الثانى موقف الدليلة من الرجل المخادع «هو موقف المرأة الثائرة المجابهة لكل ما يعيقها عن ممارسة دورها المشروع فى المجتمع».(غانم،٢٠١٥م: ١٤٢) والشاعرة من خلال تجسيد هذا الموقف تدعو المرأة على أن تثور وتقف فى وجه مركزية الذكورة فى المجتمع العربى وتجابه موقف تخاذل المرأة فى المجتمع العربى وقولها يفجرون أنهر المحال سخرية لاذعة لنرجسية الرجل حيث يظن أنه وحده يستطيع صنع القرار النافذ ويعتقد بأفضلية العقلية الذكورية على العقلية الأنثوية وفى قفلة القصيدة تضع بشرى البستانى الدواء على الداء ودواء هذا التخلف الثقافى الذى ساد العالم العربى هو الحب فالحب هو القوة الكونية التى يحرض الكون على الإشتعال ويحرض الإنسان على الإقبال ويجعله ممسكا بمفاتيح الحرية وهو عند بشرى البستانى« من أرقى المشاعر التى تحرك جدلية العلاقة بين الطرفين، فالحب ليس ملفوظات يخاطب بها المحبوب حبيبَه، بل هو سلوك يحيط المحبوب بالرعاية والحرص فى منظومة المشاعر المتبادلة»(بشرى البستانى،مواطنة المرأة العربية من لشعار إلى مستوى القضيةwww.dijila.com):

اقولُ يادليلةْ:

اقولُ يافارعةَ النساءِ يا قتيلةْ..

الحب والاحزانْ

يخطّطانِ

كالمياهِ لوحةَ الإنسانْ!

إذن إرادة الحياة والكينونة فى فلسفة بشرى البستانى فى الحب والحزن أى الشعور بالرفض والتمرد لكل ما يحط من شأن الأنوثة وهو الذى يعيد للمرأة والأنوثة أصالتها فالتمرد نمط ثقافى،« وهو شعور بالرفض لكل ما يحيط بالفرد، وما يترتب عليه من سلوك قد يتصف بالعداء والكراهية والإزدراء، لكل ما اصطلح عليه المجتمع من قيم وعادات ونظم، فهو السلوك الرافض لكل ما استقر عليه المجتمع من عادات وتقاليد»(مرشد محمود،٢٠١٧م: ٨٤) والأنوثة بهذا الشعور بالرفض تستعيد ان تعيد إنسانيتها وتستطيع أن تعيد إلى الرجل الوعى الشامل بجوهر الأنوثة.

بشرى البستانى فى قصيدة ملصقات على جدار العصر تقف موقفا رافضا من النظرة الشهوانية الرغبوية إلى الجسد، فالجسد هو تؤأم الروح ومصدر تعاليها ومصدر تشكيل الجمال فى العالم ومصدر الإبداع الذكورى والشاعرة من خلال تصوير حزنه لإحتواء شوكات السرير والوساد لذاتها تعلن عن رفضها للنظرة الشبقية إلى الأنثى وللنسق الثقافى الفحولى الذى لا يؤمن بالبعد التواصلى بين الطرفين إلا بالوصول إلى جسد الأنثى:

تنطوى الأبعادُ والرؤيا وآتى
لسفوح الهمِّ واليأسُ علم
أغرف الآلامَ وذكرى سرير..
يحتوينى شوكه يسقط نجم
فى وسادى...
أقبض الكفَّ على أهداب حُلم..
أمسحُ الوجدَ وأمضى!

ما يجعل بشرى البستانى فى الحزن السرمدى هو العلاقة بين الذكر والأنثى على محور الرغبة والإمتلاك الجسدى فالجسد فى ذهنية الرجل ليس إلا جسد شهوانى حامل للذة والعلاقة بين الطرفين ليست إلا علاقة الإستهلاك والإستنفاذ لمفاتن الأنثى، تسوغها الرغبة على الإشباع(م عبيد،٢٠٠٨م:١٢) فهذه النظرة إلى الجسد عند بشرى البستانى إذلال لجوهر الأنوثة وللجسد حرمته وقدسيته وإنحصاره فى دائرة الرغبة فى الإشباع يضر لاالجسد فحسب بل يهدم الروح لأنه لا يتحقق أى التعالى للروح إذا كان رفيقها فى الحبس.الشوك والإحتواء والنجم والسقوط فى هذه القصيدة استعارات تؤسس فضاء دلالياً واسعاً يعبر عن رفض الشاعرة للعطش الغريزى إلى الجسد الذى به تكون إشكالية المعرفة وبه تفرّج الأزمة عن الروح والروح به قادرة على التوهج والإرقاء إلى الأعالى« كما أنه وسيلة المتصوفة فى المعراج الروحى والجسد عندهم هو بداية الصعود ونقطة إنطلاقه للتوحد مع العالم»(هلال،٢٠٠٥م:٣٧) وها هى الحال عند الشاعر الحداثى فمفهوم الجسد عند الشاعر الحداثى كمفهومه عن المتصوفة حيث هو عندهم أى المتصوفة بداية الصعود ومصدر التوحد مع العالم هكذا عند الشاعر الحداثى أن الجسد وسيلة إدراكه للعالم وهو ما يحدد الوجود الإنسانى فى العالم.

و ما لزام علىّ ذكره حول هذه القصيدة هو رأى الدكتور غانم بشأن المقطع الثالث من هذه القصيدة. قال الدكتور غانم فى كتابه تداخل الفنون فى الخطاب النسوى« إن الشاعر والكافر جاء كناية عن نماذج من المثقفين العرب الذين استكانوا لتبعية السلطة التى تسعى لكبح كل ما من شأنه العمل على تحريك الوعى العربى وإيقاظه من سباته»(غانم فتحى،٢٠١٥م: ١٥١):

الشاعر
كافرٌ أنت وفى عينيك حلمٌ جاهلىْ
و أنا أشهد فى البيت صلاتكْ
راكعا تلثم أذيال الصنمْ
و أنا أسمعُ أصداء مُكاءٍ...تصديةْ...

فإذا الكعبة دم

و إذا نحن سبايا

كافرٌ أنت وفى عينيك حلم جاهليْ

ويبدو لى وإعتماداً على السياق النصى، وبالنظر إلى السياق السوسيوالثقافى للخطاب؛ أنه تجاوز الصواب بقوله هذا إذ أن الشاعرة بهذا التشكيل وبمفردة الصنم وفعل اللثم تجسّد الرغبة الشهوانية للرجل إلى المرأة وعند بشرى البستانى النظرة الرغبوية إلى الأنثى وحصرها فى الإنجاب والدور المنزلى هو وأد البنات بطريقة المعاصرة كما أن هذه الصياغة التعبيرية تعبر تعبيرا سيميائيا عميقا عن إستمرارية عذابات المرأة ومعاناتها منذ الجاهلى إلى العصر الراهن فى عصر الثقافة الذكورية وتابوهاته التى تمنع أنوثة من القيام بدور المواطنة فى الوطن العربي.

تهميش الأنوثة وإقصائها والقضاء على الحب هو العامل الرئيس فى نشوء الظلم فى العالم فمادام ينتاب الحزنُ الجسدَ بسبب النظرة الرغبوية إليه ومادام تحكم الأعراف والتقاليد البالية على سجن الأنوثة يسود الظلم العالم ولا يمكن إزالته أصلا ولا يمكن أن يتحقق أى التوازن والإنسجام فى العالم وفى المجتمع مادام أهم أركانه وهو المرأة يعيش فى الحصار وينظر إليه بنظرة الدونية:

عيناكَ منذ بانتا تغيَّر الزمنْ

تغيرت معالم الدنيا

وصارت الظلمْ

تحتل هذا العالم الفسيحْ..

و صار كل الحزن

كل الفرح القديم والجديد لا طعم له

فى جرح هذا العالم الكسيحْ!

ما يلفت النظر فى خطاب بشرى البستانى فى هاتين قصيدتين هو غلبة أسلوب الحوارى والدرامى عليهما وغلبة الحوارية الدرامية إلى جانب دورها فى إضفاء الحركية إلى النص تمنح النص الكثافة الشعرية والنص بأستخدام آلية الدور وتعدد الأصوات من الدليلة والقتيلة إلى السياب ومنه إلى الذات الشاعرة قد أسهمت فى تحقق النصية ومن أهم المسلمات النصية هنا هو حضور فعل تقول . يقول . أقول بوصفه لازمة تكرارية تسهم فى بناء الإنسجام النصى والتكرار إلى جانب الترنيمات التجاوبية للموسيقى، هنا يلعب دورا بارزا فى بناء الإتساق والإنسجام النصى ومن صور التكرار فى القصيدة تكرار المفرد وتكرار الجملة فى بداية المقطع ونهايته وذاك جملة «كافر أنت وفى عينيك حلم جاهلى» ومن صور التكرار هنا أيضا تكرار فعل «أسقطُ» فى بداية القصيدة والشاعرة بهذا التكرار تؤكد على معاناة الأنوثة فى ظل هيمنة المؤسسة الذكورية هذه المعاناة التى بلغت ذروته فى تكرار حرف لا خمس مرات:

لا شىء كهذا الحزن

لا غابة أشجار الزقومْ

لا وجه القدسِ ليالى العيدْ

لا طعم الصبير المسمومْ

صدقنى لا شىء كهذا الحزنْ

و الشاعرة من خلال هذا التكرار وإضافته إلى الحزن تخلق مناخا تعبيريا لمعاناة المرأة وحرف «لا » هنا خاصية نصية شكلانية ترسم حجم المعاناة وذاك بإحتوائه ألف المد الذى يعطى الإحساس بالإمتداد والإطلاق والذى تؤكد دلالاته الفراغات النصية تمثلت فى فى النقط الموضوعة فى نهاية السطر، التى تشير إلى الإنتشار والإتساع(هلال،٢٠١٠م: ٢٥٩) معاناة الأنوثة فى ظل الحصار الذكورى الذى إستغلت الشاعرة القافية المقيدة للتعبير عنه وفى الواقع يخضع الروى فى هذا السياق النصى لمقتضيات التجربة

فالحضور الطاغى للقافية المقيدة إلى جانب بعض المفردات ذات الشحن الإيدئولوجية مثل السجن والجدار والأسوار التى كلها توحى بالحصار والإختناق تتناسب والواقع الإجتماعى المعيش الذى يصّمت المرأة وتضيع معالمها الشخصية وتضع أمامه وأمام حقها المشروع القيود والأسوار التى تجعلها تتحرك فى الهامش الضيق من العالم وما يلفت النظر فى هذا الخطاب هو الحضور الثنائى لضمير الشاعرة وضمير الخطاب الراجع إلى الكافر الرامز به الرجل وحضور الضمير الراجع إلى الشاعرة بلغ حد الكثافة وأحادية هذا الحضور هنا تجسيد للذات الأنوثة لا فى العراق وفى بقية الأقطار العربية بل ترسم معاناة المرأة فى كل أرجاء العالم، أما فى المستوى التركيبى فيكشف الإحصاء عن الحضور الطاغى للجملة الفعلية فى القصيدة الأولى والإسمية فى الثانية والحضر المكثف للجملة الإسمية فى الثانية تعبر عن ثبوت حال المرأة العربية وما يقترف الرجل فى حقه من الجاهلى حتى العصر الراهن كما أن الحضور الطاغى للأفعال المضارعة فى هذا النص تعبر عن هاجس هذا النص وهو إستمرارية معاناة الأنوثة فى المجتمعات الذكورية التى لا تقيم للمرأة وزناً.

التسللات

بهدوءٍ يتسلّل كلَّ الصباحْ

لا أبصرهُ

لا أسمع وقع خطاهُ

ظلي

ظله يشتبكانْ

نبكى بأمانْ

****

بهدوء يتسلّلُ نحوى..

يزرعُ أسئلةً لا تنتظر الرد..

يزرع شيئا لا أعرفهُ

ينثر فى أفق الروحِ

غبارا أخضر وجعا أخضرْ

أبكى عند الفجرْ

****

قربَ النافذة العزلاءْ

يجلسُ كانَ

يُدخن دون استئذانْ

إذ غادرْ...

هجر السقفُ الغرفةَ

بكت الجدرانْ

****

بهدوءٍ يتسّللُ نحوى

و يعلّمنى الأسماءْ

بينى

بينه

سربُ يماماتٍ بيضاءْ

لا تعرف نارالوجدِ

ولا سرَّ الطوفانْ

****

بهدوءٍ يتسلّل نحوى

يعطينى لفافة تبغْ

تشعلنى

أشعلها

فيدورالكونُ

وترتبك الأشياءْ

****

بهدوءٍ يتسلّل نحوى

قلت له:

لا تدخلنى فى تجربة الصمتْ

بل أدخلنى فى الاعصار

حتى تطهر فىَّ النارْ

****

بهدوء يتسلّلُ نحوى

يمطر أغنية من نارْ

ويلفُّ بأغصان التفاحْ

خصري

كل المساءْ

قلبي منتظرٌ

يأتي

لايأتي

****

سبعَ سنين بور

نخترع اللعبةَ

تلواللعبة كنّا

سبع السنين كنا نلعبُ

حول النار حتى غضبت

واجتاحتنا الأقدار

صرعى كنا

نتلوى مثل السيف المهجور
في يد شجاع مقتولْ
***
سبعَ السنين ندخلُ فى سنبلةٍ
لا تؤوينا
فى زهرة الرمانٍ
فى جذع مبتورْ
الوان اللوحة فارغة
منضدة فارغةٌ
سبع السنين نتسللُ خارج هذا السورْ
نتجوّل كنّا
نهبط نعلو
حتى وقع المحذورْ
***
بهدوءٍ تلتفُّ غصونک حولى
يغمرنى الموجُ
فأكبو
الثمرُ
الثمرُ
الشجوالريانْ
***
جبلٌ من نارٍ ينهض فى جسدى
مثل الطاغوتْ
جبلٌ مجروحْ
مالکُ
يا مالکُ
يا مالکْ
سبع السنينٍ كنا
نقبض جمراً
ونجوع معاً
نظمأ
نعرى نتقاسم موتا مراً
وجعا مراً
سبع السنينٍ والموج يداهمنا

والنيران تفوحُ

ها نحن تفرّقنا

لم نرمِ قداح العمرِ معاً

ما آوتنا الريحْ

روحهُ كانت فى هَبَواتِ القيظِ

تظلّل روحى

والصحراء تبوحْ

لا أذكر لون العينينِ الآن

ولا طعم التبغِ

ولا كفاً تربت منضدتى

وتلمُّ غبار الروحْ

وعلى طول اللقاء

لا أذكر رجع الصوت الآن

لا دفء الحزن الأخضرِ

لا اذكر غير الموت يحدّق بى

الشعر يلوبُ

يلمّ بقايا الزمنِ المعطوبةِ

تحثو عينىَ رماداً

أبصرها فى زاويةٍ

تغدو

وتروحْ

قصيدة التسلّلات من أهم قصائد بشرى البستانى فى ديوان البحر يصطاد الضفاف(١٩٩٨م) التى تطرق فيها الشاعرة لموضوع الجسد والجنس والقصيدة هذا من أهم القصائد الإيروتيكية فى خطاب بشرى البستانى وأعنى بالإيروتيكية «هى القصيدة التى تشتغل على فضاء الجنس الحسى بحالاته وطقوسه وهواجسه»(صابر عبيد،٢٠١١م: ١٤٥) وما يعتريه الجسد من العذابات فى ظل الخارج الثقافى وتابوهاته.

الشاعرة فى تشكيل شعرى تعبيرى بانورامى فى المقطعين الأول والثانى تعرض التعطيل الجسدى بين الزوجين بفعل ما يبثه الخارج السوسيو الثقافى من الأحكام فى المجتمع وما يحكم من تابوهاته ففعل لا أسمع فى المقطع الأول وإشتباك ظل الذات المرأة والرجل وزرع الأسئلة من قبل الرجل وعدم إنتظار الجواب من المرأة تجسيد لتعطيل الجسد وسلب حرية الجسد الأنثوى ففى ظل أحكام الخارج السوسيو الثقافى« لا يُسمح للمرأة بالتحرر أو الحب وإختيار شريك الحياة إلا فى الحدود الشرعية التى تمثّلها مؤسسات الزواج حيث يكون فيها الجسد الأنثوى مقدساً وفى خارج هذه المؤسسات فإن الجسد الأنثوى مدنس ولا قيمة له»(الطيب، ٢٠١٤م: ١٠٢) وفى غياب الإختيار يحيط فضاء من الإغتراب بين الجسدين فكيف يمكن أن يحدث التواصل الجسدى فى غياب الحب ودون أن تختار المرأة شريك حياتها كما تريد وفى الواقع الزواج فى ظل الواقع الخارجى وتابوهاته فاعلية خارجية تعمل على حسم العلاقات بين الجنسين مما يؤدى إلى الإنفصال والغياب بينهما كما تتصور فى قول الشاعرة وهو إشتباك ظلهما وبكاءهما بأمان فى المقطع الثانى:

بهدوءٍ يتسلّل كلَّ الصباحْ

لا أبصرهُ

لا أسمع وقع خطاهُ

ظلي

ظله يشتبكانْ

نبكى بأمانْ

****

بهدوء يتسلّلُ نحوى..

يززعُ أسئلةً لا تنتظر الرد..

يزرع شيئا لا أعرفهُ

ينثر فى أفق الروحِ

غبارا أخضر وجعا أخضر

أبكى عند الفجر

****

قربَ النافذة العزلاءْ

يجلسُ كانَ

يُدخن دون استئذانْ

إذ غادرْ...

هجر السقفُ الغرفةَ

بكت الجدرانْ

التواصل الجسدى عند بشرى البستانى لا بد أن يكون على أساس الحب ولا بد أن يكون الإلتصاق بالجسد إلتصاقاً عشقياً ولا شبقياً.المقطع الرابع من هذه القصيدة يعرض ملمح آخر من ملامح تسلل الرجل نحو المرأة فى التشكيل الشعرى من مجموع التسللات وهو الإدراك الجسدى الشبقانى بين الرجل والمرأة مما يهمش الروحى ويبعد عن السمو والتعالى الروحى الذى يجسده الوجد والسر من المعجم الصوفى فالجسد عند الصوفى هو سلّم الروح إلى العلو والسمو والوجد يمثل إعلى درجات الكشف والوصول وليس جمال جسد المرأة عندهم أى الصوفيين إلا دعوة نحو السمو الفائق ولا معنى عندهم للشبق والرغبة إلى الجسد« وجمال الجسد إنما هو شفرة استاطيقية تحيل على ما هو أسمى علواً، فى خمرته نشوة إلهية تعيد له القيمة التى استلبها الفقه المتعصب من جهة وامتهنها متهافتو الشبق والرغبات المجردة»(الشرتح،٢٠١٢م: ٩). تعليم الأسماء فى المقطع الرابع دال على الإدراك الجسدى بين الطرفين واليمامات ترتبط فى المخيال الجمعى بالمرأة ورموزها وعجزها عن تعرف نار الوجد وسر الطوفان فى هذا التشكيل الإستعارى ينفى العلو والتعالى الروحى من جمال جسد المرأة عند النظرة الشبقانية وهذه النظرة لا تليق بجسد المرأة التى هى أقرب الموارد إلى الخالق وأقدرها على إحتواء ماهيته وصفاته وإظهارها ولعل هذا الإصطفاء يفسر غرام بعض النساك بالمرأة تقرباً إلى الله(الأخضر بن السائح، ٢٠٠٩م: ٧١):

بهدوءٍ يتسّلُ نحوى

و يعلّمنى الأسماءْ

بينى

بينه

سربُ يماماتٍ بيضاءْ

لا تعرف نارالوجدِ

ولا سرَّ الطوفانْ

إذا كان التواصل والإدراك الجسدى بين الرجل والمرأة يهمش كل ما هو روحى، إن التواصل والإدراك الجسدى الذى ينبنى على العشق يؤدى إلى التوهج والتفتح والكشف والمعرفة:

بهدوءٍ يتسلّل نحوى

يعطينى لفافة تبغْ

تشعلنى

أشعلها

فيدورالكونُ

وترتبك الأشياءْ

إن الشاعرة فى هذا المقطع فى فضاء شعرى جمالى وبلغة إستعارية بالغة التكثيف والإشارة والسيميائية تصور الالتصاق بين الطرفين إلتصاقا عشقياً يؤدى إلى التفتح والتفتح والمعرفة ويفتح أبواب الكون للخصب والنماء ويلمُّ يعثرة العالم.لفافة التبغ فى هذه لتشكيل الإستعارى أرادت بها الشاعرة التواصل والإدراك الجسدى المنبنى على العشق والحب والإختيار وفعلان . تشعلنى وأشعلها ـ تعبير إستعارى يدل على الإنفتاح والتوهج الناتج عن الإدراك الجسدى الذى ينوء به النص والتواصل هذا يجعل الرجل مصدر الخير والخصب والنماء ما عرفت به المرأة فى الميثولوجيا العراقية وكما يوحى به قولها:

بهدوءٍ تلتفُّ غصونک حولى

يغمرنى الموجُ

فأكبو

الثمرُ

الثمرُ

الشجوالريانْ

الشاعرة فى المقطع السابع من خلال بعض المرجعيات الدينية التاريخية وبعض الإشارات الإستعارية الإيروتيكية الحسية تشكل مشهداً شهوانياً وتصور معاناة المرأة عند الإدراك الجسدى الشبقى.الأغصان فى هذه اللقطة تمثيل لذراع الرجل وفى إشارة إلى بدء الإلتصاق الجسدى الشهوانى والمطر فى هذه الصياغة التعبيرية يعبر عن معاناة المرأة وعذاباتها الروحية المتمثلة فى مفردة النار والتفاح فى هذه الصياغة التعبيرية يحمل دلالات الخطيئة وفيه إشارة إلى الحدث الدينى التاريخى وهو خطيئة أكل التفاح من قبل آدم حواء ونزولهما إلى الأرض فنزولهما بسبب خطيئة آدم كان بداية معاناة حواء فى الأرض وخطيئة الرجل التى تؤدى إلى معاناة المرأة هى النظرة الشبقية إلى المرأة والجسد:

بهدوء يتسلّلُ نحوى

يمطر أغنية من نارْ

ويلفُّ بأغصان التفاحْ

خصري

كل المساءْ

قلبي منتظرٌ

يأتي

لايأتي...

تعرض الشاعرة فى المقطع الأخير من هذه القصيدة الفصل بين الجنسين بفعل النظام الذكورى والتطرف الدينى لدى البعض والذى ينظر إلى المرأة نظرة متداخلة بالخطيئة وما يترتب عنه من النتائج السلبية.ترى بشرى البستانى بإلتصاق الجسد والتماهى بين الطرفين والتواشج الجسدى القائم على المحبة والمبدأ الحوارى وترفض الفصل بين الجنسين ذلك لأن الفصل بين الجسين يسفر عن ضياع الرجل والمرأة وعذابهما الروحى:

جبلٌ من نارٍ ينهض فى جسدى

مثل الطاغوتْ

جبلٌ مجروحْ

مالكُ

يا مالكُ

سبع السنينِ كنا

نقبض جمراً

ونجوع معاً

نظمأ

نعرى نتقاسم موتا مراً

وجعا مراً

سبع السنينِ والموج يداهمنا

والنيران تفوحُ

ها نحن تفرّقنا

لم نرمِ قداح العمرِ معاً

ما آوتنا الريحْ

روحهُ كانت فى هَبَواتِ القيظِ

تظلّل روحى

والصحراء تبوحْ

لا أذكر لون العينينِ الآن

ولا طعم التبغِ

ولا كفاً تربت منضدتى

وتلمُّ غبار الروحْ

وعلى طول اللقاء

لا أذكر رجع الصوت الآن

لا دفء الحزن الأخضرِ

لا اذكر غير الموت يحدّق بى

الموج والنيران دالتان للنظام الذكورى السائد فى العالم العربى الذى ينحاز إلى الفصل بين الجنسين يجسده عدم ذكر المرأة طعم التبغ، مما يؤدى إلى ضياع الجنس ما يجسده مفردة الصحراء فى المقطع الأخير التى تحمل دلالات التيه والضياع والجوع هنا هو الجوع الروحى الناتج عن الفصل بين الجنسين وأفعال . نظمأ، نعرى ونتاقسم موتا مراً . كلها توحى بعذابات الجنس وخاصة جنس المرأة وغبار الروح فى هذه الصياغة التعبيرية تجسيد لتشظى الروح عند الفصل بين الجنس ما يؤكده قولها روحه أى روح الرجل تظلل روحها فى هبوات القيظ والريح هنا يحمل دلالات التواصل والإنسجام والخصب والنماء وقولها ما آوتنا الريح توحى بغياب الخصب والنماء والعلو الروحى عند الفصل بين الجنسين. مفردة الريح فى الشعر العربى المعاصر يعبّر عن الهلاك والتشتت والعذاب أو تكون رمزاً للحرية فى الشعر بعض الشعراء المعاصرين وهنا تحمل دلالات الخصب والنماء والتفتح ولعل فى ذلك إشارة إلى دورها فى نزول المطر وإخصاب الأرض وقولها . لم نرم قداح العمر معاً . هو تصوير لنزوع الأنثى إلى الإشتعال الجسدى والرغبة فى الإلتحام.أما الإتساق النصى والإنسجام فتحققا بالحذف والإستبدال وعلاقة السبب والنتيجة والعلاقة الدلالية والتكرار.و من صور الحذف فى هذه القصيدة حذف الفاعل فى الأفعال المضارعة . يتسلّلُ . يزرعُ . يجلس . يمطرُ. يلفّ حذف الفاعل فى هذه القصيدة حضر بقوة بدلالة القرينة السياقية عليه ومثل حذف المفعول به فى المقطع الثالث وفى قولها:

إذ غادرَ....

هجرَ السقف الغرفةَ

بكت الجدرانْ

وحذف مفعول فعل غادر لدلالة الكلام عليه وهو قولها السقف والغرفة تحقيقاْ للترابط النصى وهو مصدر للحركة النصية والحذف هنا ذو البعد التعبيرى ويوحى بالفضاء الخانق الميؤوس المحدق بالمرأة وتؤكد دلالاته أى الحذف، أنسنة الجدران فى المقطع و مثل حذف العطف بين الجمل في المقطع الأول والثانى:

بهدوءٍ يتسلّل كلَّ الصباحْ

لا أبصرهُ

لا أسمع وقع خطاهُ

ظلي

ظله يشتبكانْ

نبكى بأمانْ

****

بهدوء يتسلّلُ نحوى..

يزرعُ أسئلةً لا تنتظر الرد..

يزرع شيئا لا أعرفهُ

ينثر فى أفق الروحِ

غبارا أخضر وجعا أخضرْ

أبكى عند الفجرْ

فضلّت كل جملة هنا منعزلة عن غيرها مما يناسب الجو النفسى الذى يوشح الأبيات.إن المقطعين هنا يوحيان بتصرم الصلات وانبتات الروابط بين الجنسين بسبب المؤسسات الذكورية وتابوهاتها التى تكبل الجنس ومن ثم جاءت الجمل هنا بدون الرابط اللفظى «لتعكس هذا الجو الثقيل بين الجنسين والإسقاط يتناسب هنا والعواطف المشتتة والوشائج المبعثرة بين الجنسين».(عشرى زايد،٢٠٠٢م: ٦٣ . ٦٤).

ومن صور الإتساق النصى هنا التكرار.تعد جملة بهدوء يتسلّل نحوى اللازمة التكرارية فى هذه القصيدة وهكذا التركيب الإضافى سبع سنين واللازمة التكرارية لها هنا دور بارز فى بناء الإتساق النصى فالشاعرة تؤسس بهذا التكرار العلاقة بين المقاطع النصية وهذا التكرار يشد بدايات المقاطع بعضها إلى بعض مما يؤدى إلى التلاحم النصى وفهم النص ومن صور التكرار هو تكرار الفعل بعد اللازمة التكرارية فى بداية المقطع.

والإستبدال هنا يلعب دورا بارزاً فى بناء الإتساق النصى والإستبدال تحقق هنا من خلال تحول الضمير من المتصل المنصوبى إلى المنفصل المرفوع:

سبع السنينٍ والموج يداهمنا

والنيران تفوحُ

ها نحن تفرّقنا

كما تحقق من خلال بعض حروف الإستدراك مثل بل وحروف الإبتداء مثل حتى فى قولها:

بهدوء يتسلّلُ نحوى

قلتُ لهُ:

لا تدخلنى فى تجربة الصمتِ

بل أدخلنى فى الإعصار

حتىّ تتطهر فىَّ النارْ

وكما تحقق من خلال الوصل الشرطى وذاك فى قولها فى المقطع الثالث حيث العلاقة بين الشرط والجواب أسهمت فى بناء الإنسجام النصى:

إذ غادرَ

هجر السقف الغرفةَ

أما بشأن الإنسجام فنحن إن أوغلنا فى النص نكتشف أن النص يحتوى على ٦١ فعلا مضارعا وهذا الحضور الطاغى للأفعال المضارعة بدوره يؤدى إلى الإنسجام النصى كما يعمل على تكثيف الخطاب عن طريق الإختزال والتعالق الدلالى بين الأفعال المضارعة هنا يلعب دوراً بارزاً فى بناء الإنسجام النصى فالأفعال هنا كلها توحى بمعاناة الجنسين فى ظل النظام الذكورى.

التفسير:

إن اللغة أى الخطاب عند فيركلو جزء من الحياة الإجتماعية ولا يمكن إختزال اللغة والخطاب عن الحياة الإجتماعية والعلاقة بين اللغة وعناصر الحياة الإجتماعية علاقة منطقية جدلية.

إن مقاربة فيركلو للخطاب كما مرّ سابقاً تحدد ثلاثة أبعاد للحدث الخطابى: هو كونه نصاً text وكونه ممارسة خطابية discursive وكونه ممارسة إجتماعيةsocial practice .(يورجنسن، فيليبس،١٣٩٥: ١٢٠). فقد وضع فيركلو إزاء كل بعد من هذه الأبعاد مستوى من مستويات التحليل: المستوى الأول هو مستوى تحليل النص على أساس الألسنية الوظيفية لهاليداى والمستوى الثانى هو تحليل الممارسات الخطابية أى يجب أن يتوجه الإهتمام إلى السياق المحيطى والتناص بعد تحليل الأنساق والوحدات اللفظية للخطاب والمستوى الثالث هو دراسة المؤثرات الإيدئولوجية وعمليات الهيمنة التى يعد الخطاب مظهرا لها.

يتم التركيز بعد دراسة الأنساق اللفظية للخطاب وسبر أغوار النص وفك النظام الشفرى للنص وإزالة الستار عن وجوه العلامات والرموز إلى دراسة السياق المحيطى والعلاقات.

مرحلة التفسير هى مرحلة سلطة القارىء أو المحلل وهذه السلطة تمثل مجموعة إحداثيات تتشكل ضمن بيئة مؤسسة لها من حيث الإرث المعرفى والوعى المكتسب. ويمكن تجسيم سلطة المحلل إلى مجموعة طاقات وإمكانيات تعمل معا لتؤدى وظيفة مشتركة، وظيفة تطويرية تعنى الإقتراب من منطقة النص المكتوب وفق سياسة عمل منهجية وإقامة شبكات من العلاقات مع النص تسهم فى دفع عملية القراءة بالإتجاه الصحيح وتمكن المحلل من فرض سلطته على النص لتحديد أبعاد النص المتمثلة بالأبعاد البيئية المكانية والزمانية والإجتماعية والسياسية والثقافية التى تحيط بالنص، وبمعنى أدق أن التفسير كما يقول فيركلو مزيج من المرجعيات النصية ومرجعيات المحلل أى خلفيته المعرفية(فيركلو،١٣٧٩: ٢١٥) ُمرحلة حوارية المرجعيات النصية ومرجعيات المحلل مما يجعله أن يقبض على المعنى والفكرة العامة للنص ويزيد من حركية القراءة:

حوارية المرجعيات النصية والخلفية المعرفية للمتلقى فى مرحلة التفسير

أهم ما يؤخذ على فيركلو فى نظريته هو أنه فى نظريته يرى بتوظيف الخلفية المعرفية فى مرحلة التفسير بينما كما هو واضح إن المحلل يستخدم فى المرحلة الأولى خلفيته المعرفية ولا يمكن للمحلل الإستغناء عن خلفيته المعرفية فى أى مرحلة من مراحل التحليل النصى فالخلفية المعرفية أو المخزون الثقافى عنصر هام من عناصر المحلل عند تحليل النص الذى يعتمد عليه فى تحليل أى انتاج نصى ومما يوجه إليه من النقد هو أنه يبحث عن تحديد المعنى الظاهرى للكلام وهو ما يتحدد فى المرحلة الأولى من خلال دراسة الأنساق اللفظية والتنظيم التركيبى وإزالة الستار عن وجوه العلامات والإشارات، وعندى أهم ما يجدر بالبحث والتحليل فى المحور الأول من المرحلة الثانية هو الإنسجام المحلى وتحديد هيكلية النص وجوهره أى البنية الكلية للخطاب والإنسجام المحلى عند فيركلو هو دراسة إجزاء النص لتقديم صورة يتمتع بالشفافية عن النص وما يحتويه من الرؤاء والتجربة(فيركلو، ١٣٧٩: ٢١٥ . ٢١٩) وتحديد البنية الكلية للخطاب يتم من خلال إقامة شبكات من العلاقات الدلالية بين أجزاء الخطاب وتحديد موضوع الخطاب وانسجامه الشمولى بغية تقديم رؤية منسجمة عن الخطاب والبحث عن الإنسجام المحلى وهيكلية النص وجوهره شكل من أشكال انتاج المعنى المناسب فى التحليل النقدى للخطاب والبحث عن البنية الكلية للخطاب يتم بإختزال المقاطع الخطابية وتحويل الأبنية النصية الصغرى إلى بنية نصية متماسكة.

رغم أن نظرية فيركلو فى التحليل النقدى للخطاب مشوبة ببعض الأخطاء إلا أنها تتماز بالجمع بين مجموعة من السلطات فى العملية الخطابية مما تخلو منه الكثير من الإتجاهات النقدية، فنرى مثلاً أن أغلب الإتجاهات الالسنية النقدية المعاصرة قد أعلت من سلطة النص ولم تعر إهتماماً لبقية العناصر والعوامل التى تقع خارجه كالقارىء والواقع المحيطى(فاضل ثامر،١٩٩٤م: ٤١) ونرى الإتجاه المسمى ب «التفكيك» أو التشريح **Deconstruction** قد أعلت من سلطة القارىء أو المحلل وترى أن النص ملىء بالثغرات التى يملأها القارىء أو المحلل والقارىء هو الذى يقوم بإستكمال العملية وتصبح عملية القراءة شكل من أشكال الأخذ والعطاء وحوارا بين القارىء والنص(السابق،٤١) وكل لا تهتم بالسياق المحيطى ولا تعرى اهتماماً بسلطة الموروث والتاريخ وفى التحليل النقدى نرى هاليداى يهتم بالأنساق اللفظية والسياق اللغوى بينما فيركلو فى نظريته يؤكد على سلطة النص وسلطة المحلل وسلطة السياق المحيطى وسلطة الموروث فى عملية التأويل وإذا كان معظم الإتجاهات فى تحليل النص والخطاب تهمل الظروف الإجتماعية والدلالات السيكولوجية والإيدئولوجية.

سياق النص:

يشكل النظام الذكورى بنية اجتماعية وسيكولوجية متميزة ومتجذرة فى الذاكرة الجمعية تطبع العائلة والقبيلة والسلطة والمجتمع فى العالم العربى وتكون علاقة هرمية تراتبية تقوم على التسلط والخضوع اللاعقلانى التى تتعارض مع قيم الحداثة والمجتمع المدنى واحترام حقوق الانسان.و اذا كانت اغلب المجتمعات السائدة اليوم فى العالم العربى ديمقراطية كانت ام اشتراكية ام رأسمالية هى مجتمعات ذكورية أبوية بطريركية، فإن المجتمع العربى هو اكثر أبوية ذكورية من غيره من المجتمعات، لأنه مجتمع تقليدى ماضوى راكد وسفتقد الى القوة الداخلية تحرّكه.

المجتمع العربى اكثر ذكورية من غيره وأشد تقليدياً وتهميشاً للمرأة واستلاباً لشخصيتها، لأنه أى المجتمع العربى ذو طابع نوعى وامتداد تاريخى يرتبط بالبيئة الرعوية الصحراوية والقيم والعصبيات القبلية ويقوم الحجر الأساس فى النظام الأبوى على هيمنة الذكر على الأنثى واضطهادها ونفى وجودها الإجتماعى وذلك لأنه مجتمع أبوى يسيطر فيه الرجل على المرأة لأنها دقل درجة منه ويكّون ذهنية ذكورية ذات نزعة تسلطية ترفض النقد والحوار مما سبب عدم التكامل والتكافل بين الجنسين ويعيق تقدم المرأة ومساواتها مع الرجل فى الإنسانية ويجبر المرأة بدل المقاومة والتحدى إلى بعض السلوكيات التعويضية كالتزلف والاستسلام(الحيدرى، ٢٠١٦م: ٨).و النظرة إلى المرأة وجسدها فى هذه المجتمعات نظرة رغبوية تهمش كل ما هو روحى عند الطرفين والفصل بين الجنسين فى المجتمعات العربية نابعة عن مركزية الذكورة فى هذه المجتمعات التى ترى بتفوق الذكر فى كل المجالات. الثقافة العربية لا ترى فى الجسد إلا بعده الشهوانى وتنظر إلى الجسد بإعتباره جملة من الإغراءات التى تشكل خطراً على الأمة ومصدرا لدمار الخطاب الأخلاقى فيها مما يجعل الجسد فى الخطاب الثقافى الحداثى يشكل موجة جديدة للوعى يحمل فى طياته صراعاً ثقافياً وقيمياً(حسام الدين اسماعيل،٢٠١٤م: ١٦٤. ١٦٩) وهذه الشهوانية فى النظر الى الجسد نابعة من المجتمع العربى فى جزئيته الذكورية، التى ترى فى الجسد صيغة أنثوية بحتة، ترادف فيها الجسد بالأنثى، حيث أن الجسد هو فى الأساس جسد تفرغ فيه شحنة شعورية عاطفية، يخضع فيها الجسد الى الاستغلال وصار ضحية الاستثمار من قبل المجتمع الذكورى ذى النظرة الاستهلاكية(مباركية،٢٠٠٨م: ٤٥) مما أدى إلى ظهور الحركات النسائية والنقد النسوى الذى يحاول تحييد مركزية الذكورة وتقويض النظام الذكورى فسعت الناقدات النسويات بإستعانة بفكر ما بعد البنيوية إلى زعزعة السلطة الذكورية المهيمنة التى تعمل على تهميش المرأة فظهرت مفهوم الجنوسة التى تسعى لتقاوم مظاهر الانحياز ضد المرأة «لخلاص المرأة من واقع الدونية والعبودية والهامشية وتبنى خطة لوصول المرأة إلى مرتبة الحرية والمساواة بالرجل»(عيال،٢٠١٦م: ١٠٥) وتقف بوجة سلطة الرجل الذكورية التى ليست عند بشرى البستانى سلطة فردية بل هى سلطة مجتمعية صنعتها منظومات التخلف التى اشتبكت فى تشكيلها عبر عصور متراكمة عوامل شتى، حتى صارت المرأة نفسها جزءاً فاعلاً فى هذه المنظومة حين تشتغل داخل فكرها التقليدى وعبر مخططاتها عندما تقوم بتنشئة اولادها وتربيتهم على خطوط مدونتها الموروثة دون وعى بستراتيجيتها(شرتح،٢٠١٢م: ٢٢).

التناص:

قالت بشرى: تتحول الى عاصفة/تجتاح شرق الغاشية/ويواصل التناص نفى ذاته فى لعبة الخفاء والتجلى/من اجل خلخلة سلطة الخطاب...

بشرى البستانى فى كتاب العذاب...

التناص أو النصوصية ترجمة لمصطلح الفرنسى **entertextualite** وهو يعنى العلاقات النصية بين الخطابات المختلفة وهو يشير إلى تسرب التراث فى الخطاب وتسرب الخطاب فى التراث.برز هذا المصطلح فى أواخر الستينيات فى القرن العشرين ويعود فى الفضل فى ذلك إلى جوليا كريستيفا**julia kristeva** التى قدمت تأطيراً لمفهوم التناص فى كتاباتها. التناص فى الخطاب النقدى هو السياق الخارجى الثقافى وهو يرى فى التناص المفهوم الذى يشكل جسراً بين الخطاب ومرجعياته، فهو المستودع الذى يفتح على روافده ومركز التوافقات الإيدئولوجية فى النص(الشيدى،٢٠١١م: ١٣٣) والتناص فى افضل حالاته اشتغال استعارى فى بناء النص وتشظى

معرفة بالموروث يتسم بالعمق الثقافى والفكرى المعرفى وهو عند رواد ما بعد البنيوية من أهم اسباب الإستقرار النصى(يورجنسن،فلبس، ١٣٩٥: ١٢٩) وكل الأحداث الخطابى عند فيركلو ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالأحداث التاريخية والنصوص التراثية وكل خطاب يبنى على البنى الخطابية السابقة(قهرمانى،١٣٩٢: ٧٦) أى أن كل نص جديد تشكيل من نصوص سابقة أو معاصرة تشكيلاً وظيفياً مما «يقوم بمهمة سياقية تثرى النص وتمنحه عمقاً ويشحنه بطاقات رمزية لا حدود لها»(البادى،٢٠٠٩م: ٢٣) والتناص ينقسم إلى ثلاثة اقسام: استدعاء الشخصية واستدعاء الوظيفة واستدعاء الخطاب وله أنواع أخرى مثل التناص الإجترارى والتناص الإمتصاصى والتناص الحوارى والإجترارى هو ما يسميه فيركلو التناص البين والإمتصاصى هو نوع من التناص يسميه فيركلو التناص المزيجى ونحن فى هذا المرحلة نقوم بمقاربة التناص بمستوياته المختلفة فى خطابات بشرى البستانى بوصفه من أهم روافد خطاب بشرى البستانى لنبين مدى حظها من الموروث ودور التراث فى خطابها المعاصر والعلاقات الإيدئولوجية التى تربط نصها بالنصوص السابقة والمعاصرة التى احتلت حيزاً كبيراً من خطاب بشرى البستانى.

قالت فى قصيدة التسللات:

سبع سنينِ كنّا
نقبضُ جمراً
ونجوعُ معاً
نظمأ
نعرى
نتقاسم موتاً حراً

واللوحة تتناص مع الحديث الشريف(**يأتى على الناس زمانٌ الصابر فيهم على دينه كالقابض على الجمر**) وأرادت الشاعرة بهذا التناص أن تعبر عن الظروف الداعرة العصيبة التى تحكم العلاقات بين الرجل والمرأة كما صوّرت الشاعرة بهذا التناص عذابات الجنس فى ظل المؤسسات الذكورية وقولها سبع سنين هنا يتناص مع ما جاء فى سورة يوسف(ع): ثمَّ **يأتى مِن بَعدِ ذلكَ سَبعٌ شِدادٌ**(يوسف٤٨) والتناص هنا يعطى النص ودلالاته عمقاً وثراءً وأرادت الشاعرة بتوظيف النص القرآنى الذى يتداعى عذابات الناس ومعاناتهم فى سنوات القحط والمجاعة التى حلت بمصر فى زمن النبى يوسف(ع) لتعمق عذابات المرأة ومعاناة الجنس ولتعمق مناخ الظلم والبطش ضد المرأة من قبل الرجل والمؤسسات الذكورية حتى يشعر القارىء بزخم مأساة المرأة وعندى أن الشاعرة أرادت بتوظيف النص القرآنى أن تؤكد ديمومة معاناة المرأة فالمرأة كانت منذ العصر الجاهلى حتى الآن تعانى من ظلم المجتمع الذكورى الذى يعمل على تغليب الذكر على الأنثى كما يعمل على تهميش المرأة واقصائها عن حقوقها الاجتماعى واقتصر دورها منذ الجاهلى حتى الآن فى انجاب الطفل والرضاعة وخدمة جسد الرجل وتقديم المتعة له ونادراً ما جرى الاهتمام بها خارج هذه الوظيفة وتحسنت حالها فى العصر الراهن بفضل بعض الحركات النسوية التحررية وظهور بعض المفاهيم كالجنوسة التى تطالب بإعطاء المرأة حقها المشروع فى المجتمع وتحاول لتمارس المرأة دورها الإجتماعى.

التبيين:

التبيين هو المحور الأخير من محاور التحليل النقدى عند فيركلو ويهتم المحلل النقدى للخطاب فى هذا المحور برصد تأثيرات البنى الإجتماعية فى تكوين الخطاب كما يبحث عن تأثيرات الخطاب بوصفه ممارسة إجتماعية على البنى الإجتماعية وممارسات السلطة(فيركلو،١٣٧٩: ٢٤٩) أى يتم التركيز فى هذا المحور على الخلط بين الخطاب والبنى الإجتماعية التى أسهمت فى تكوين الخطاب ووالمحور هذا يؤكد على العلاقة الجدلية بين الخطاب والواقع الخارجى وعلى دور الخطاب فى تثوير المجتمع[١] أى إن

الخطاب ليس وحدة لسانية فحسب بل ممارسة إجتماعية تكوّنها السلطات السياسية والإجتماعية والثقافية والخطاب بدوره يؤثر فى المجتمع والتركيز هنا على العلاقة الجدلية بين الخطاب والبنى الإحتماعية يحيل إلى الوظيفة السوسيولوجية للخطاب وأعني بالوظيفة السوسيولوجية هو دور الخطاب فى فهم معين ودقيق للطبيعة البشرية فى مواقفها وقضاياه العامة وابراز مشاكل الواقع والسعى لتجاوز الواقع الإجتماعى المكبوت المضطرب لبناء مجتمع إنسانى يسوده الأمن والسلام والعيش الرغد وفى مستوى مصارعة السلطة يأتى الخطاب بالإيدئولوجيات المتضادة للسلطة الحاكمة وتسعى للقضاء على السلطة بأشكالها المختلفة إذن «الخطاب تصوير للحقيقة وللمجتمع من أكثر من جانب وإشراك المتلقى فى النص ليتخيّل ويتفاعل مع أحداثه كانّه يعيشها ما يخلق حالة من التواصل بين المتلقى والنص والكاتب لا يتأثر بالمجتمع فقط، بل يؤثر فيه والخطاب ليس مجرد اعادة صنع الحياة وإنما تكوين لها ايضاً فليس هدف المبدع للخطاب هو تلبية منظوماته الشعورية واللاشعورية والتعبير عن إنفعالاته فى مواجهة ما يصدر عن الواقع المحيط والإبداع الجمالى بالإعتماد على مخيّلته بل أهم ما يبحث عنه المنتج للخطاب هو انتقال الوعى من الفرد المبدع إلى الجماعة فى مسعى للقضاء على كل ما يعوق مسير المجتمع نحو النماء والخصب ويثور ويتمرد على كل شىء يحدّ من حريته ومن سعادته ومن قدرته على امتلاك العالم امتلاكا جمالياً.

لقد أصبح للمرأة الشاعرة صوت فاعل مقابل النظام الإستلابى الذكورى فقد كانت الشاعرات العربيات فى العراق وبقية البلدان العربية تسعين لزعزعة السلطة الذكورية واعادة المرأة التى حرمت من ممارسة الحقوق السياسية والإجتماعية ومن الاسهام فى الحياة الاجتماعية. إن خطاب الحركات النسوية يؤكد على مفهوم الجنوسة/الجندر التى جاءت للدفاع عن الأنا الأنثوية وللدفاع عن الهوية الإجتماعية للمرأة كما سعت إلى تحييد هيمنة الرجل واحداث نوع من التوازن بين الرجل والمرأة.ترى بشرى البستانى بوعى شديد أن علم الجنوسة هو الّذى إنقذ قضية المرأة من أحادية الطرح والتناول وأعادها إلى شموليتها فى الحياة، فقضية المرأة ليست قضية الحقوق وواجبات بل هى قضية مرتبطة بطرائق النظر إلى العالم وحركة التاريخ وجوهر الحياة وإلى الأسس المعرفية الشمولية و«من هنا كان على الجندر تقديم فرضيات جديدة تلامس الفكر والسلوك الإنسانى ومنظومات القيم المحرّكة لمجمل ميادين الحياة وعليه فإن هذه القضية ليست بمعزل عن مجمل قضايا المجتمع الأخرى وإنما هى النبض الحميم الذى يحرّك مجمل قضايا الحياة الإجتماعية والإقتصادية والسياسية فالجندر يهتم بالبحث فى امور المرأة والرجل والطفولة والمجتمع».(الطالبى،٢٠١١م:٢).إن الناقدة بشرى البستانى وهى تسعى لأن تنصف المرأة من السلطوية الذكوريّة تعبيراً عن التحيزات ضد الرجل، فإنها تؤسس منظومة الشراكة بين الإثنين وهى لذلك تفرّغ بين مطلب واقعى وحق مشروع للمرأة أن تنتزع سلطة الرجل بل تحاول لتضع المرأة والرجل فى منظومة ثنائية متكاملة وترفض بعض الحركات التحررية التى تسعى لتأسيس مركزية المرأة كما ترفض تطرف المنظمات النسوية الراديكالية بل تحاول لإقامة التوازن والتكافل بين المرأة والرجل كما تقول في ديوان مخاطبات حواء لبناء الإنسجام الإجتماعي والإنسجام الإجتماعي لا يتحقق عند بشرى البستاني إلا بالتوازن بين الرجل والمرأة ودامت المجتمع يعمل على تهكيش المرأة أنه لا يمكن أن يتحقق النمو الإجتماعي والإنسجام المجتمعي وذالك بسبب غياب المرأة عن المجتمع.

الكتابة بالنسبة للمرأة عند بشرى البستانى هى حضور وتحرر ومسؤولية وانتماء وهى ترى فى الكتابة أداة تزيح الغطاء عن ظلم جعل الإنسانية تهدر نصف طاقاتها عبر القرون وتدحض الجهل الذى أدام تلك التشوهات والكتابة الأنثوية ليست تعبيراً عن الضعف والإستلاب بل هى تفجير لكل القوى الكامنة فى صميم انسانة عاشت قروناً من الكبت والقهر والحرمان.(بيداء حكمت:٢٠١٣م) فالكتابة هى التى أزال حرمان المرأة من الاسهام فى الحياة الاجتماعية وبسبب هذا الدور المهم للكتابة فى زعزعة النظام السلطوى نرى بشرى البستانى تدعو مع غيرها من النساء العربيات فى خطاباتها الى مواجهة الهيمنة الذكورية وتحييدها لأجل بناء مجتمع انسانى منسجم ومتوازن بالتوزن بين الرجل والمرأة ما تحقق فى العراق وغيره من البلدان العربية ما لبثت الهيمنة الذكورية تراجعت في مواجهة اصوات النساء المطالبات بحقوقهن مثل بشرى البستانى وغيرها من الشاعرات العربيات واستطاعت المرأة العربية الدخول الى البرلمانات كما تمكنت من ممارسة دور الاجتماعى وملازمة الرجل فى الحقوق الاجتماعية كما تمكنت من التمتع بحقوق المواطنة كلها.

النتيجة:

لقد ظهر بعد هذه الرحلة النقدية في عالم بشرى البستاني الشعري أن خطابها خطاب ايدئولوجي يقف موقفا رافضا من السلطة الابوية البطريركية وتابوهاتها التي تعطّل الهوية الانثوية ما هو مصدر معاناة المرأة المعاصرة وعذاباتها. فقد تؤكد بشرى البستاني فى خطاباتها على التوازن والانسجام بين المرأة والرجل للتحقق الانسجام الاجتماعى فعد بشرى البستاني انه لا يمكن التوصل الى الانسجام الاجتماعى مع وجود الفصل بين الجنسين وعند وجود الهيمنة الذكورية ومن هنا جاء التركيز على تقويض الهيمنة الذكورية عند بشرى البستاني كما ترفض بشرى البستاني في خطاباتها النظرة الرغبوية الشهوانية الى المرأة المعاصرة وتؤكد على تجاوز هذا الفكر الجاهلي بمنطق المعاصرة فلابد عند بشرى البستاني ان تمارس المرأة دورها الاجتماعي ولا بد من تقويض وتحييد نظرة الجنس الذكورى الى المرأة.

المصادر:

الأخضر بن السائح،الرواية النسائية المغاربية والكتابة بشروط الجسد، مجلة الخطاب، المخبر، جامعة تيزى وزو، الجزائر، العدد٤، ٢٠٠٩م

بشرى البستانى،مواطنة المرأة العربية من الشعار إلى مستوى القضية**www.dijila.com**

شرتح، عصام،الشعر والنقد والسيرة، مقاربة فى تجربة بشرى البستاني الابداعي،دمشق،٢٠١٢م

صابر عبيد،محمد،أسرار الكتابة الإبداعية عند عبدالرحمن والنص المتعدد،الأردن، عالم الكتاب الحديث،٢٠٠٨م

عشري زايد، علي.عن بناء القصيدة العربية الحديثة. ط٤.القاهرة: مكتبة ابن سينا،٢٠٠٢م

فتحي غانم، فاتن، تداخل الفنون فى شعر بشرى البستاني،عمان،دارفضاءات،٢٠١٥م

فيركلاو، التحليل النقدي للخطاب، ت: شايسته بيران والآخرون،ط١، وزارة الثقافة،٢٠٠٠م

قهرماني، مريم، الترجمه والتحليل النقدي للخطاب، دار الناشر،٢٠١٤م

مرشد محمود، وسن، تشكلات السلطة فى شعر عدنان الصائغ،دمشق، دارالتموز،ط١، ٢٠١٧م

هلال، عبدالناصر،الشعر العربي المعاصر: انشطار الذات وفتنة الذاكرة،بيروت، دار العلم والايمان،٢٠١٠م

يورجنسن، فيليبس، ت: هادى جليلي، طهران، دار الناي، ٢٠١٦م

تعدُّدُ دلالةِ الإعرابِ في الجمــلِ
مقاربةٌ في ضوءِ المقاصدِ التداوليَّةِ (*)

أ. رضا هادي حسُّون العقيديّ م.م. رافـد ناجي وادي الجليحاويّ
الجامعة المستنصريَّة/ كلية التربية جامعة كربلاء/ كلية العلوم الإسلاميَّة

Multiplication of expression in sentences Approach in the light of the deliberative purposes

Prof. Reza Hadi Hassoun Al-Aqidi\ University of Mustansiriya / College of Education
Ass.Lec. Rafid Naji and Wadi al – Jihawi\ University of Karbala / College of Islamic Sciences
rafid_nho@yahoo.com. rrddhhaahhaaddee@gmail.

Abstract

This research is a critical procedural reading of the multiplicity of meaning in the sentences; the expression may be multiple, probable and different, and expansion; this research addresses the assignment of expression to the multiplicity of expressions of sentences in the light of the purposes of deliberation; this approach is characterized by the depth of analysis and the multiplicity of tools to reach the purposes, The mechanism of grammatical significance in general and the significance of expression in particular.

Keywords: intention, purpose, deliberation, significance, grammar, expression, plural, sentences.

الملخص:

يُعدُّ هذا البحث قراءة توجيهية نقديَّة إجرائية لتَعدُّدُ دلالة الإعراب في الجمل، فالإعراب قــد يتعدَّدُ احتمالًا وخلافًا ومشكلًا وتوسُّعًا، فيتصدَّى البحث إلى تعيين إعراب الجمل في ضوء المقاصد التداوليَّة، فالتداوليَّة تمتاز بعمق التحليل وكثرة أدواتها وصولًا إلى المقاصد وهـذا ما تفتقــر إليه الدلالة النحــوية عــامَّةً، ودلالةُ الإعراب خاصَّةً.

الكلمات المفتاحيَّة: القصد، المقاصد، التداولية، الدلالة، النحو، الإعراب، تعدد، الجمل.

الإعراب لغة:

مصدر على وزن إفعال مأخوذ من الفعل الرباعي أعرب على وزن أفعل، و((أعربت عن الشيء إذا أوضحت عنه، وفلان معربٌ عمَّا في نفسه أي مبين له، وموضح عنه، ومنه عرَّبت الفرس تعريبًا إذا بزغته، وذلك أنْ تنسف أسفل حافره، ومعناه أنَّه قد بان بذلك ما كان خفِيًّا من أمره لظهوره إلى مَرْآة العين بعد ما كان مستورًا، وبذلك تعرف حاله: أصُلْب هو أم رِخو؟ و أصحيح هو أم سقيم؟ وغير ذلك. وأصل هذا كلِّه قولهم " العرب " وذلك لمَا يُعزى إليها من الفصاحة، والإعراب، والبيان))[١]، وجــاء في اللسان: ((يُقَالُ: أَعْرَبَ عَنْهُ لِسانُهُ وعَرَّبَ، أَي: أَبانَ وأَفصَحَ. وأَعْرَبَ عَنِ الرَّجُلِ: بَيَّنَ عَنْهُ. وعَرَّبَ عَنْهُ: تَكَلَّمَ بِحُجَّتِه. وَحَكَى ابْنُ الأَثير عَنِ ابْنِ قُتَيْبَةَ: الصوابُ يُعْرِبُ عَنْهَا، بِالتَّخْفِيفِ. وإِنَّما سُمِّيَ الإِعراب إِعرابًا، لِتَبْيِينِهِ وإِيضاحه))[٢]، فالإعراب لغة هو الإبانة والإيضاح والإفصـــاح.

أمَّا الإعراب في الاصطلاح:

فلا يبتعد.. كثيرًا.. عن المعنى اللغوي، فاستعمله النحويون للإبانة في الكلام والتفريق بين المعاني، يقول ابن جنّي: ((هو الإبانة عن المعاني بالألفاظ، ألا ترى أنَّك إذا سمعت أكرمَ سعيدٌ أباه، وشكر سعيـــدًا أبوه، علمت برفع أحدهما ونصب الآخر الفاعل من المفعول، ولو كان الكلام شرجًا واحدًا لاستبهم أحدهما من صاحبه))[٣]، ويقول ابن فارس في هذا المعنى: ((الإعراب هو الفارق بين المعاني. ألا ترى أنَّ القائل إِذَا قال: "مَا أحسن زيد" لَمْ يفرّق بَيْنَ التعجب والاستفهام والذمّ إِلَّا بالإعراب. وكذلك إِذَا قال: "ضرب أخوك أخانا" و "وَجْهُك وجهُ حُرّ)) و ((وجـهُك وجهٌ حرٌ" وَمَا أَشْبَه ذَلِكَ من الكلام المشْتَبه))[٤]، ويعرفه المخزومي تعريفًا وظيفيًّا، إذ يقول:

((الإعراب فيما نرى بيان ما للكلمة أو الجملة من وظيفة لغوية، أو من قيمة نحوية، ككونها مسندًا إليه أو مضافًا إليه أو فاعلًا، أو مفعولًا، أو حالًا، أو غير ذلك من الوظائف التي تؤديها الكلمات في ثنايا الجمل وتؤديها الجمل في ثنايا الكلام أيضًا))[٥]، فالإعراب هو القرينة التي تفرِّق بين المعاني الوظيفية، وقد تكون هذه القرينة لا قيمة لها في بعض المواضع بسبب التشابه في هذه الوظائف، فتتعدد الدلالة الإعرابية بين الجمل، فلا تكون العلامة الإعرابية هي القرينة التي تحدِّد المعنى الوظيفيّ فيكون إعرابها محليًّا، فيلجأ النحويون والمفسرون إلى الاحتمال والتعدُّد والخلاف في مواضع اللبس والمشكل، وهذا مخالف لمقصد المتكلم الذي قصد معنى واحدًا لا تعدُّدَ المعاني، فيتصدَّى هذا البحث لمعالجة تعدُّد الدلالة في إعراب الجمل في ضوء المقاصد التداولية زيادةً على رفض الدلالة المخالفة للمقصد، فالتداوليَّة تمتاز بدقة أدواتها وإجراءاتها وصولًا للمقصد، فهي عملية تتجلَّى فيها المقاصد، ويعدُّ الفعـــل الكلامي النــواة في هذه النظرية، ويقسمه أوستن على ثلاثة أقسام[٦]:

١. فعل القول: ويراد به التلفُّظ بقول ما استنادًا إلى جملة من القواعد الصوتيّة والصرفيّة والتركيبيّة التي تضبط استعمال اللغة، فينتج عنه معنى محدَّدٌ هو المعنى الحرفيّ المفهوم من القول.
٢. الفعل المتضمَّن في القول (الفعل الإنجازي): ويراد به القصد الذي يرمي إليه المتكلم من فعل القول كالوعد والأمر والاستفهام والتحذير.
٣. لفعل التأثيري (الفعل الناتج عن القول): ويراد به التأثير الذي يحدثه فعل الإنجاز في المخاطب، فيدفعه إلى القيام بفعل.

ويعدُّ الفعل الإنجازي أهمَّ هذه الأفعال فهو مقصد المتكلم، فيترتب عليه الفعل التأثيري فتصدَّى هذا البحث إلى قراءة تعدُّد دلالة الإعراب في الجمل في ضوء المقاصد التداوليَّة، معالجًا تعدُّد الدلالة واحتمالاتها واختلافاتها، من ذلك ما يأتي:

1. **التعدد في الإعراب بين العطف والحال**، منه قوله تعالى: **(وَأُحِيطَ بِثَمَرِهِ فَأَصْبَحَ يُقَلِّبُ كَفَّيْهِ عَلَى مَا أَنْفَقَ فِيهَا وَهِيَ خَاوِيَةٌ عَلَى عُرُوشِهَا وَيَقُولُ يَا لَيْتَنِي لَمْ أُشْرِكْ بِرَبِّي أَحَدًا)**[٧] فـ**(يَقُولُ)** يحتمل أنْ يكون حالًا من الضمير في **(يُقَلِّبُ)**، ويجوز أن يكون معطوفًا على **(يُقَلِّبُ)**[٨] والمقام التداولي يظهر أنَّ صاحب الجنة الكافر بنعمة ربِّه كان متحسِّرًا لما أنفقه فيها نادمًا على عصيانه، فلم يكن المقصد في **(يَقُولُ)** على تعيين الحال، فالمعنى حينئذ أنَّه كان يقلب يديه نادمًا في حال قوله:**(يَا لَيْتَنِي لَمْ أُشْرِكْ بِرَبِّي أَحَدًا)** فالفعلان مشتركان في وقت واحد، أي: يقلبُ كفَّيه ويقولُ يا ليتني لم أشرك بربي أحدًا. فكون الثاني حالًا من الأول يلزم أنْ لا وجود لقول **(يَا لَيْتَنِي لَمْ أُشْرِكْ بِرَبِّي أَحَدًا)** إلَّا بوجود التقليب، وهذا مخالف للواقع، فقد يتوقف أحدهما مع استمرار الآخر، وقد يلتقيان في الوقت نفسه، فالمقصد على تعيين العطف على **(يُقَلِّبُ)**، أي: إنَّه يُقَلِّبُ كفَّيه، ويقول يا ليتني لم أشرك بربي أحدًا، في حال اشتراك الفعلين في الوقت نفسه أو قد لا يشتركان فتكون دلالة الواو لمطلق الجمع. وهذا المقصد ملائم لمراحل تقبل الإنسان لما يفجعه فقد يتصاعد الألم في حينٍ فيعبِّر عنه بأكثر من فعل وقد يضعف في حينٍ آخر فيعبِّر عنه بفعل واحد، فالموقف الإنساني لا يلتزم بفعل ثابت في التعامل مع ما يفقده من نِعَم كانت بين يديه.
2. **التعدد في الإعراب بين العطف والاستئناف**، من ذلك قوله تعالى:**(قَالَتْ يَا أَيُّهَا المَلَأُ أَفْتُونِي فِي أَمْرِي مَا كُنْتُ قَاطِعَةً أَمْرًا حَتَّى تَشْهَدُونِ (٣٢) قَالُوا نَحْنُ أُولُو قُوَّةٍ وَأُولُو بَأْسٍ شَدِيدٍ وَالأَمْرُ إِلَيْكِ فَانْظُرِي مَاذَا تَأْمُرِينَ (٣٣) قَالَتْ إِنَّ المُلُوكَ إِذَا دَخَلُوا قَرْيَةً أَفْسَدُوهَا وَجَعَلُوا أَعِزَّةَ أَهْلِهَا أَذِلَّةً وَكَذَلِكَ يَفْعَلُونَ)**[٩] فاختلف في توجيه إعراب **(وَكَذَلِكَ يَفْعَلُونَ)** أهو من تمام الحكاية؟، أي: من خطاب بلقيس إلى قومها أم مستأنف من الله تعالى، وليس من تمامها[١٠]، والتحليل التداولي لهذا الخطاب يبيِّن لنا أنَّه من تمام الحكاية وليس كلامًا مستأنفًا، إذ إنَّ بلقيس في مقامٍ تواصلي يستلزم منها إقناع قومها بما ترى من عاقبة رفضها لطلب سليمان (عليه السلام)، وهذا المقصد يتأتَّى في فعل القول مع تمامه بـ **(وَكَذَلِكَ يَفْعَلُونَ)** فيكون ذا قوة إنجازيَّة عالية في تحقيق الفعل الإنجازي، وما يترتب عليه من فعل تأثيري في إطاعة أمرها بالاستسلام لطلب سليمان (عليه السلام) عن قناعة بما ترى ولاسيما أنَّهم بيَّنوا قـوتهم:**(قَالُوا نَحْنُ أُولُو قُوَّةٍ وَأُولُو بَأْسٍ شَدِيدٍ وَالأَمْرُ إِلَيْكِ فَانْظُرِي مَاذَا تَأْمُرِينَ)**، زيادةً على ذلك كان في تمام الخطاب بعدٌ حجاجي بذكر نتيجة رفضهم، وفي الوقت نفسه هي علَّةٌ لإقناعهم واستسلامهم. وهذا ما تحقق في إرسال هدية له ولم يُلجَأ إلى

خيـــــار الرفض:(**وَإِنِّي مُرْسِلَةٌ إِلَيْهِمْ بِهَدِيَّةٍ فَنَاظِرَةٌ بِمَ يَرْجِعُ الْمُرْسَلُونَ**)[١١]، وأمَّا لو كان مستأنفًا مقطوعًا عن الحكاية لكان من الله تعالى، إذ فيه إنجاز تأكيدي للحدث عند المتلقين للقرآن بالمجمل وليس إنجازًا لمتلقي كلام بلقيس من شهد أحداث القصة نفسها، وهذا ما لا يناسب المقاصد التداولية للخطاب.

ومن التعدد في الإعراب بين العطف والاستئناف قوله تعالى:(**قَالَ يَا آدَمُ أَنْبِئْهُمْ بِأَسْمَائِهِمْ فَلَمَّا أَنْبَأَهُمْ بِأَسْمَائِهِمْ قَالَ أَلَمْ أَقُلْ لَكُمْ إِنِّي أَعْلَمُ غَيْبَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَأَعْلَمُ مَا تُبْدُونَ وَمَا كُنْتُمْ تَكْتُمُونَ**)[١٢]، فتعدد إعراب (**وَأَعْلَمُ مَا تُبْدُونَ**) في كونه مستأنفًا ليس بمحكي من الخطاب التواصلي لله عزَّ وجلَّ مع الملائكة المخاطبين، أو العطف على (**أَعْلَمُ غَيْبَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ**) فيكون محكيًّا[١٣]. والتحليل التداولي يطلعنا على أنَّ المحاجة في الخطاب تكمن في زيادة عدد الحجج وقوتها، فالمقصد في كـــون (**وَأَعْلَمُ مَا تُبْدُونَ وَمَا كُنْتُمْ تَكْتُمُونَ**) من تمام الحكاية عطفًا على ما سبقه فهو ليس مستأنفًا منقطعًا عن المقام التواصلي للحدث، فذكرت الحجج(**إِنِّي أَعْلَمُ غَيْبَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَأَعْلَمُ مَا تُبْدُونَ وَمَا كُنْـــتُمْ تَكْتُمُونَ**) وقُدِّم نتيجته (**يَا آدَمُ أَنْبِئْهُمْ بِأَسْمَائِهِمْ**) مع ذكـــر (**فَلَمَّا**) رابطًا حجاجيًّا،(**فَلَمَّا أَنْبَأَهُمْ بِأَسْمَائِهِمْ قَالَ أَلَمْ أَقُلْ لَكُمْ**)، وإنْ كان مستأنفًا لانتفت الحجة (**وَأَعْلَمُ مَا تُبْدُونَ وَمَا كُنْتُمْ تَكْتُمُونَ**) من الإقناع الحجاجي عند الملائكة، وهذا يقلل من القوة الحجاجية للفعل الحجاجي. ففي العطف يزيد الإقناع ويتحقق الإنجاز.

١. **التعدد في الإعراب بين الإخبار والاستفهام، منه قول الشاعر**[١٤]:

ثُمَّ قالوا تُحِبُّها قُلتُ بَهْرًا عَدَدَ النَجمِ وَالحَصى وَالتُرابِ

فيحتمل إعراب (**تُحِبُّها**).. عند بعض النحويين.. وجهين، الأول: أن تكون إخبارًا عن مبتدإٍ محذوف، أي: (**أنتَ تُحِبُّها**)، والآخر: أن تكون استفهامًا، أي: (**أ تُحِبُّها؟**)[١٥]، والتحليل التداولي على تعيين الاستفهام، وليس الإخبار، فهذا البيت من قصيدة لعمر بن أبي ربيعة يتغزل فيها بفتاة اسمها (الثريا)، فيقول في مطلعها والأبيات التي سبقت هذا البيت[١٦]:

قــالَ لي صاحِبي لِيَعلَمَ ما بي أَتُحِبُّ القَتولَ أُختَ الرَبـابِ
قُلتُ وَجدي بِها كَوَجدِكَ بالعَذْ بِ إِذا ما مُنِعتَ طعْمَ الشَرابِ
مَـــن رَسولي إِلى الثُرَيّا بِأَنّي ضِقتُ ذَرعًا بِهَجرِها وَالكِتابِ
أَزهَقَـــت أُمُّ نَوفَلٍ إِذ دَعَتها مُهجَتي مـا لِقاتِلي مِن مَتابِ
حينَ قالَت لَها أَجيبي فَقالَت مَن دَعاني قالَت أَبو الخَطّـابِ
أَبـرَزوها مِثلَ المَهاةِ تَهادَى بَينَ خَمسٍ كَـــواعِبٍ أَتْرابِ
فَأَجابَت عِندَ الدُعاءِ كَما لَب بى رِجالٌ يَرجونَ حُسنَ الثَوابِ
وهي مكنونةٌ تحـيَّرَ منها، في أديمِ الخديّنِ، مـــاءُ الشبابِ
دميةٌ عندَ راهبٍ ذي اجتهادٍ، صوَّروها في جانبِ المحـراب
ثُمَّ قَالُوا: تُحِبُّها؟ قُلْتُ: بَهْرًا عَدَدَ النَّجْمِ وَالحَصَى والتُّرَابِ

فالقول بالإخبار، أي تأويله: (أنت تُحِبُّها) ليس فيه إنجاز عالٍ في إفادة المخاطب، فهو أمرٌ مفروغ منه، فالشاعر صرَّح بحبه لها ووصف قبولها له، فلم يكن ناكرًا لذلك، كي يُخبَر عن حبِّه لها، فهو أعرف بذلك، فالمقصد التداولي في فعل القول (تُحِبُّها) على إرادة الاستفهام، ليجيب عن الاستفهام بيانًا مدى حبِّه لها.. في خرق قاعدة الكم..، فلم تكن الإجابة على قدر السؤال، فجاء الخطاب:(بهرًا عدد النجم والحصى والتراب) جوابًا للاستفهام فيحمل قوة إنجازيَّة عالية تصعيدًا للمبالغة في حبِّه، وتأثيرًا في المتلقي ممَّا يحمله من وجدان عالٍ في حبِّه لها.

٢. **التعدد في الإعراب بين الصفة والحال والاستئناف**، منه قوله تعالى: (**إِنَّ فِرْعَوْنَ عَلَا فِي الْأَرْضِ وَجَعَلَ أَهْلَهَا شِيَعًا يَسْتَضْعِفُ طَائِفَةً مِنْهُمْ يُذَبِّحُ أَبْنَاءَهُمْ وَيَسْتَحْيِي نِسَاءَهُمْ إِنَّهُ كَانَ مِنَ الْمُفْسِدِينَ**)[١٧]، فإعراب (**يَسْتَضْعِفُ**) على وجوه، الأول: أنْ يكون صفة لـ(**شِيَعًا**) وجملة (**يُذَبِّحُ أَبْنَاءَهُمْ وَيَسْتَحْيِي نِسَاءَهُمْ**) تفسيرًا لها، والثاني: أنْ تكون مستأنفًا. والثالث: أنْ تكون حالًا من الضمير في

(جَعَلَ)، الذي يعود إلى فرعون [١٨]، ونلحظ أنَّ الخطاب القرآني يتحدث عن ظلم فرعون وأنَّه قد علا وتسلط على الناس، فالمقصد الإبلاغي موجه لبيان هذا الظلم، فالخطاب يبيِّن حال فرعون، وليس بيان صفة هذه الشيع من أهل الأرض، وليس كلامًا مستأنفًا عنه. إذ الفعل الإنجازي هو في بيان حال فرعون في ظلمه في كونه يستضعف طائفة منهم ويذبِّح أبناءهم ويستحيي نساءهم، فالقوة الإنجازية لفعل فرعون المشين تترك أثرًا في نفس المتلقي بعدم الرضا والسخط، أمَّا كون **(يَسْتَضْعِفُ)** صفة لبيان هذه الشيع فلا تزيد فائدة إلا بيانًا لصفتهم. وأمَّا القول بالاستئناف فسيكون الخطاب متراخيًا بطيئًا، فيه قوة إنجازيَّة أضعف ممَّا لو كان حالًا من فرعون، لأنَّ في الحال خطابًا متسارعًا يحقق أثرًا عاليًا في نفس المتلقي من غير أن يكون فاصلًا في الاستئناف.

٣. **التعدد في الاعراب في حذف الشرط وجـوابه بين التقدير وعدمه،** قال الشاعر[١٩]:

قالَتْ بَنـاتُ العَمِّ يا سَلْمَي وَإِنْ كـــانَ فَقِيـــرًا مُعْدِمًا قـــالَتْ وَإِنْ

ففي هذا البيت يذهب بعض النحويين إلى تقدير فعل الشرط وجوابه بعد (إنْ) فقد دلَّ عليه الشرط المتقدِّم، أي: وإنْ كان فقيرًا مُعدَمًا رضيت به[٢٠]، وهذا التأويل مخالف للمقصد التداولي، فسلمى لم ترد هذا الشرط والجواب، فالمقصد على الاكتفاء بفعل القول (إنْ)، فهناك فعل متضمَّن في القول على القبول بالزواج مطلقًا من غير سبب أو شرط، إذ السياق اللغوي يشير إلى طلب سلمى بنفسهـــا من بنات العمِّ أنْ يجدن لهـــــا بعلًا، فقبل هـــذا البيت[٢١]:

قَـالَتْ سُلَيْمَى لَيْتَ لِي بَعْلًا يَمُـن بِغَسْلِ جِلْدِي وَيُنَسِّينِي الحَزَنْ
وَحـــاجَـةً مَا إِنْ لَهَا عِنْدِي ثَمَـنْ مَيْسُورَةً قَضاؤُها مِنِّـــهُ وَمِنْ
قـــالَتْ بَناتُ العَمِّ يا سَلْمَي وَإِنْ كـانَ فَقِيرًا مُعْدِمًا قـــالَتْ وَإِنْ

فجوابها بفعل القول (وإنْ) قيَّد المخاطَب (بنات العم) بهذا السؤال (وإنْ كان فقيرًا مُعدَّمًا)، فقطعت الطريق أمام بنات عمِّها بطرح الأسئلة، فنلمس آثار الفعل التأثيري عند المخاطب بالصمت وعدم الاستمرار بطرح الأسئلة عن أي حال غير مرغوب بها مصاحبةً للبعل المتقدّم للزواج منها. فالفعل الكلامي (وإنْ) على قصره أوفى بالمقصد وحمل ما لا يتمكن من حمله الكلام الكثير، فربَّ كلمة أفضل من مقال.

الخاتمة:

في نهاية البحث لا بُد من وقفة نبيِّن فيها أهمَّ النتائج، منها:

١. أثبت البحث أنَّ التداوليّة هي الحلّ الأمثل لدراسة المعنى، لأنَّها تنطلق من رؤية تدرس كلَّ ما يحيط بالخطاب من مسرح لغوي للوصول إلى مقصد المتكلم.
٢. نلحظ كثيرًا أنَّ غاية المُعرِب أنْ يذكر الآراء والوجوه والمشكل من غير القطع بأحدها. فنجد بعض المعربين يكثر من الاحتمالات مع علمه أنَّها ليست صحيحة، لبيان القدرة على التوسع في ذكر الوجوه المحتملة.
٣. للصنعة النحوية تجلياتها المخالفة للمقصد التداولي، فكان البحث نـــاقدًا لهذه الدلالة.
٤. إنَّ مقصد المتكلم يخرق القاعدة المقيِّدة للدلالة النحوية، فالقصد لا يُقعَّد في عدة مواضع، وهو غير مقيَّد بمبنى محدَّد، ولا المبنى يعبِّر عن قصد محدَّد.
٥. عالج البحث شواهدَ تُعَدُّ من باب المشكل والاحتمال والتوسع، وهو في الواقع كان عجزًا عن الوصول للمقصد الحقيقي للخطاب

الهوامش:

* بحث مستل من أطروحة الدكتوراه الموسومة بـ (الدلالة النحويَّة في العربيَّة، دراسة في المقاصد التداوليَّة)،لـ رافد ناجي وادي الجليحاوي، بإشراف أ. رضا هادي حسُّون العقيديّ، التي أنجزت في قسم اللغة العربية، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، ١٤٣٨هـ -٢٠١٧م.

(١) الخصائص:١/٣٦.

(٢) لسان العرب، (عرب):٢٨٧٥، وينظر: تاج العروس، (عرب):٣٣٩/٣.

(٣) الخصائص:٣٥/١.

(٤) الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها:٦٥. ٦٦.

(٥) في النحو العربي نقدٌ وتوجيه:٦٧.

(٦) ينظر: نظرية الأفعال الكلامية بين فلاسفة اللغة المعاصرين والبلاغيين العرب:٧ـ٩، والتداولية أصولها واتجاهاتها:٩٠، والتداولية بين النظريَّة والتطبيق:٣٥٨.

(٧) سورة الكهف، الآية:٤٢.

(٨) ينظر: التبيان في إعراب القرآن:٨٤٩/٢، وتفسير البيضاوي:٢٨٢/٣، و إعراب القرآن وبيانه:٤٩٥/٤.

(٩) سورة النمل، الآيات:٣٢ـ٣٤.

(١٠) ينظر: معاني القرآن وإعرابه،للزجاج:١١٩/٤، ومعاني القرآن،للنحاس:١٣١/٥، ودرة التنزيل وغرة التأويل:٩٧٦ـ٩٧٧،وتفسير الماوردي:٢٠٨/٤ـ٢٠٩، والتبيان في إعراب القرآن:١٠٠٨/٢.

(١١) سورة النمل، الآية : ٣٥.

(١٢) سورة البقرة، الآية:٣٣.

(١٣) ينظر: التبيان في إعراب القرآن:٥٠/١، وروح المعاني:٢٢٨/١.

(١٤) ديوان عمر بن أبي ربيعة:٧٣.

(١٥) ينظر: الكامل في اللغة والأدب:/١٨١،والتذييل والتكميل في شرح التسهيل:١١٩/٦،ومغني اللبيب عن كتب الأعاريب:٧/١،وشرح أبيات المغني:٣٣/١.

(١٦) ديوان عمر بن أبي ربيعة:٧٢ـ٧٣.

(١٧) سورة القصص، الآية:٤.

(١٨) التبيان في إعراب القرآن:١٠١٦/٢، وروح المعاني:٤٤/١٠، وإعراب القرآن وبيانه:٥٧١/٥.

(١٩) ديوان رؤبة بن العجاج:١٨٦.

(٢٠) ينظر: مغني اللبيب:٧٢٤/٢، والمقرَّب:٢٧٧/١، شرح ابن الناظم على ألفية ابن مالك:٥٠٢/١، وتمهيد القواعد بشرح تسهيل الفوائد:٤٣٨٠/٩، والمقاصد النحوية في شرح شواهد شروح الألفية: ١٦٩/١ـ١٧٠، وخزانة الأدب ولب لباب لسان العرب: ١٤/٩ـ١٥.

(٢١) ديوان رؤبة بن العجاج:١٨٦.

المصادر والمراجع:

١. **القرآن الكريم.**

٢. إعراب القرآن وبيانه، محيي الدين الدرويش، اليمامة للطباعة، ودار ابن كثير، دمشق–بيروت، ط٧، ١٤٢٠هـ ـ١٩٩٩م.

٣. أنوار التنزيل وأسرار التأويل المعروف بتفسير البيضاوي، ناصر الدين عبدالله بن عمر بن محمد الشيرازي الشافعي البيضاوي (ت٦٩١هـ)، تحقيق: محمد عبد الرحمن المرعشلي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط١، (د.ت).

٤. تاج العروس من جواهر القاموس، محمّد مرتضى الحسيني الزَّبيدي (ت ١٢٠٥هـ)، تحقيق: مجموعة من المحققين، مطبعة الكويت. من (١٣٨٥هـ ـ ١٩٦٥م) إلى (١٤٢٢هـ ـ ٢٠٠١م).

٥. التبيان في إعراب القرآن، أبو البقاء عبد الله بن الحسين العُكبري(ت ٦١٦هـ)، تحقيق: محمد علي البجاوي، دار إحياء الكتب العربية، (د.ت).

٦. التداولية أصولها واتجاهاتها، جواد ختام، دار كنوز المعرفة، عمان، ط١، ١٤٣٧هـ-٢٠١٦م.
٧. التداولية بين النظريَّة والتطبيق، د. أحمد حسن كنُّون، دار النابغة، مصر، ط١، ١٤٣٦- ٢٠١٥م.
٨. التذييل والتكميل في شرح كتاب التسهيل، أبو حيان محمد بن يوسف بن علي بن يوسف الأندلسي (ت ٧٤٥هـ)، تحقيق: د. حسن هنداوي، دار القلم، دمشق، ط١، ١٤١٩هـ- ١٩٩٨م، وطبعت الأجزاء الستة المتبقية دار الكنوز إشبيليا، الرياض، ط١، ١٤٢٩هـ- ٢٠٠٨م.
٩. تمهيد القواعد بشرح تسهيل الفوائد، محبُّ الدين محمد بن يوسف بن أحمد المعروف بناظر الجيش(ت٧٧٨هـ)، تحقيق: علي محمد فاخر وآخرون، دار السلام، ط١، ١٤٢٨هـ- ٢٠٠٧م.
١٠. خزانة الأدب ولبُّ لباب لسان العرب، عبد القادر بن عمر البغدادي (ت ١٠٩٣هـ)، تحقيق وشرح: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط٤، ١٤١٨هـ- ١٩٩٧م.
١١. الخصائص، أبو الفتح عثمان بن جني (ت٣٩٢هـ)، تحقيق: محمد علي النجار، المكتبة العلمية، (د.ت).
١٢. درَّة التنزيل وغرة التأويل، أبو عبد الله محمد بن عبد الله الأصبهاني المعروف بالخطيب الأسكافي (ت٤٢٠هـ)، تحقيق: د. محمد مصطفى آيدين، جامعة أم القرى، ط١، (د.ت).
١٣. ديوان رؤبة بن العجاج، تحقيق: وليم بن الورد البروسيّ، دار ابن قتيبة، الكويت، (د.ت).
١٤. ديـوان عمر بن أبي ربيعة، دار القـــــلم، بيـــروت، (د.ت).
١٥. روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، أبو الفضل شهاب الدين السيد محمود الآلوسي البغدادي(ت١٢٧٠هـ)، دار إحياء التراث العربي، بيروت، (د.ط)، (د.ت).
١٦. شرح ابن الناظم على ألفية ابن مالك، أبو عبد الله بدر الدين محمد ابن الإمام جمال الدين محمد بن مالك(ت٦٨٦هـ)، تحقيق: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ١٤٢٠هـ- ٢٠٠٠م.
١٧. شرح أبيات مغني اللبيب، عبد القادر بن عمر البغدادي(ت١٠٩٣هـ)، تحقيق: عبد العزيز رباح، وأحمد يوسف الدَّقاق، دار المأمون للتراث، دمشق، ط٢، ١٤٠٧هـ- ١٩٨٨م.
١٨. الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها، أبو الحسين أحمد بن فارس(٣٩٥ هـ)، تحقيق: د. عمر فاروق الطبَّاع، مكتبة المعارف، بيروت، ط١، ١٤١٣هـ-١٩٩٢م.
١٩. في النحو العربي، نقدٌ وتوجيه، د. مهدي المخزومي، دار الرائد العربي، بيروت، ط٢، ١٤٠٦هـ-١٩٨٦م.
٢٠. الكامل في اللغة والأدب، أبو العباس محمد بن يزيد المبرد، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربي، القاهرة، ط٣، ١٤١٧هـ.١٩٩٧م.
٢١. لسان العرب، ابن منظور (ت ٧١١هـ)، تحقيق: عبد الله علي الكبير، ومحمد أحمد حسب الله، وهاشم محمد الشاذلي، دار المعارف، القاهرة، (د.ت).
٢٢. معاني القرآن، أبو جعفر أحمد بن محمد بن إسماعيل النحَّاس(ت٣٣٨هـ)، تحقيق: محمد علي الصابوني، مركز إحياء التراث الإسلامي، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ط١،١٤٠٨هـ- ١٩٨٨م.
٢٣. معاني القرآن وإعرابه، الزجاج، أبو اسحاق إبراهيم بن السَّري(ت٣١١هـ)، تحقيق: د. عبد الجليل عبدُه شلبي، عالم الكتب، ط٢، ١٤٠٥هـ-١٩٨٥م.
٢٤. مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، جمال الدين ابن هشام الأنصاري(ت٧٦١هـ)، تحقيق: د. مازن المبارك، ومحمد علي حمد الله، دار الفكر، دمشق، ط١، ١٣٨٤هـ- ١٩٦٤م.

٢٥. المقاصد النحوية في شرح شواهد شروح الألفية المشهور بـ (شرح الشواهد الكبرى)، بدر الدين محمود بن أحمد بن موسى العيني(ت٨٥٥هـ)، تحقيق: د. علي محمد فاخر، ود. أحمد محمد توفيق السوداني، ود.عبد العزيز محمد فاخر، دار السلام، القاهرة، ط١، ١٤٣١هـ-٢٠١٠م.

٢٦. المقرَّب، ابن عصفور علي بن مؤمن المعروف بابن عصفور(ت٦٦٩هـ)، تحقيق: أحمد عبد الستار الجواري، وعبد الله الجبوري، ط١، ١٣٩٢هـ- ١٩٧٢م.

٢٧. نظرية الأفعال الكلامية بين فلاسفة اللغة المعاصرين والبلاغيين العرب، طالب سيد هاشم الطبطبائي، مطبوعات جامعة الكويت، (د. ط)، ١٩٩٤م.

٢٨. النكت والعيون تفسير الماوردي، أبو الحسن علي بن محمد بن حبيب الماوردي البصري(ت٤٥٠هـ)، تحقيق: السيد عبد المقصود بن عبد الرحيم، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، مؤسسة الكتب الثقافية، بيروت،(د.ط)، (د.ت).

تغير الفتوى بتغير الاجتهاد (عند الامام مالك وأتباعه)

الباحث. محمد الفقيه

كلية الآداب والعلوم الإنسانية/ ابن طفيل – القنيطرة / المغرب

Al-Fatwa (Islamic Advisory Opinion) Changes with the Change of Al-Ijtihad (Juristic Authority) According to Imam Malik and his Followers

Researcher. Mohammad Al-Fakeeh

Unit of Variety in Juristic Sciences / College of Arts and Human Sciences

Inb Tufail / Al-Qunaitira / Morocco

Abstract

The Islamic Jurisprudence is characterized by its flexibility and comprehensibility to all life aspects due to having basics, stable and variable rules according to time, place and situation. It is true that the Islamic jurisprudence has unchangeable rules whatever happens but there are others which can be developed and changed by Al—Ijtihad. This is why one can find new rules that suit their time.

المقدمة:

يتميز الفقه الاسلامي بشموليته ومرونته وسعته لكل مناحي الحياة بفضل احتوائه على كليات أساس، وأحكام ثابتة وأخرى متغيرة زمانا ومكانا وحالا.

واذا كان في الفقه الإسلامي ثوابت وقطعيات ليست محلا للاجتهاد النظري مهما تطور الفكر وتطورت الحياة، فان فيه أحكاما اجتهادية قابلة للتطوير والتغيير، وهي التي تشكل مجال الفقه الأوسع والأرحب.

ان هذا المجال المرن هو الذي أظهر القدرة الكاملة للفقه على المراجعة البناءة لأحكامه وفتاويه، وعلى صياغة أحكام جديدة مناسبة للمستجدات المعقدة وللتطورات العتيدة، ولذلك فلا عجب أن وجدنا لكل زمان فقها يناسبه، وفتاوى تعالجه.

ان مرونة الفقه الإسلامي هي سر خلود الشريعة الإسلامية وتجددها، ولكن تظل هذه المرونة غير منتجة للحلول الملائمة ما لم يستثمرها المجتهدون لإنتاج أحكام جديدة وفتاوى سديدة مناسبة للنوازل العتيدة.

ولولا أن الفتوى تتغير والأحكام تتجدد، ما كان لمرونة الفقه الإسلامي وصلاحيته واصلاحه لكل زمان ومكان وحال أي معنى، فقد نشأت في ظل تلك الدول الإسلامية مذاهب إسلامية متباينة اختلفت فتاويها حتى داخل المذهب الواحد باختلاف الأزمنة والأمكنة وأعراف تلك الدول وأحوال شعوبها المتفاوتة، فدل ذلك على مرونة الفقه الإسلامي وعالميته التي اقتضت بالضرورة تغير الفتوى أو تجديد أحكام الفقه الإسلامي لتكون صالحة ومصلحة زمانا ومكانا وحالا.

واذا كان الفقه الإسلامي في حياة الأمة الإسلامية، فان الفتوى هي ثمرة الفقه والروح الجديدة التي يظهر فيها الفقه على الدوام في ثوب جديد، اذ ان الفتاوى ميدان خصب لتربية المجتهدين على الوصل بين العقل والشرع، وبين الشرع والواقع، وتغير الفتوى هو المرتع الطبيعي لتجديد الاجتهاد، وتدريب ميداني للفقهاء والمفتين يختبرون به كفاءاتهم العلمية وكفاياتهم الذهنية في القدرة على مراجعة آراء وفتاوى قديمة، أو انشاء فتاوى جديدة مناسبة لمستجدات العصر العتيدة.

ولا شك أن تغير الفتوى موضع مزلة أقدام ومضلة أفهام، وهو مقام ضنك ومعترك صعب كما يقول الامام ابن القيم رحمه الله [١].

ولذلك وجب أن يدرس دراسة متينة وينضبط بضوابط مكينة تعصم توظيف هذا التغير من الوقوع في أسر التعصب المذهبي المقيت، أو الوقوع في الهوى المذموم, فلا بد أن يكون هذا التغير منسجما مع ثوابت الشرع ومقاصده العامة وكلياته الأساس وقاضيا على الهوى والتعصب والجمود على فتاوى وأحكام اجتهادية ضعيفة أو شاذة.

١ انظر ابن القيم: الطرق الحكمية في السياسة الشرعية، ص: ٢٠، راجعه وصححه أحمد عبد الحليم العسكري، دار الفكر/ بيروت، بدون طبعة ولا تاريخ الطبع.

لقد بلغ الانتصار لفتاوى المذهب والجمود عليها والتعصب لها، وان كانت ضعيفة حدا أسقطت معه السنن الصحيحة، ولذلك نعى المجتهدون أصحاب اتجاه الاعتدال في توظيف تغر الفتوى على هؤلاء المقلدين المتعصبين تعطيل عقولهم وجمودهم على آراء واهية وفتاوى خاطئة، وعدم اجتهادهم في الرجوع الى الأدلة الشرعية القاطعة والبراهين العقلية الساطعة.

ان أئمة المذاهب الإسلامية المعتبرة ومن سار على نهجهم من المجتهدين، يؤثرون اتباع الأدلة الصحيحة وينبذون التعصب والجمود على الآراء الضعيفة، ولذلك فلا تعجب ان هم غيروا فتاويهم عملا بالدليل الراجح الذي خفي عليهم أو اختيارا للأيسر على المستفتين.

ان أكبر عائق يحول دون تغير الفتوى، هو التعصب المذهبي المقيت، ولذلك فلا بد من التحرر من العصبية المذهبية والاعتماد على الدليل الراجح عقلا وشرعا، وهذا هو منهج المدرسة الوسطية في التعامل مع الفتاوى، وهو منهج وسطي معتدل لا يقوم على عصبية ولا على تجريح، وانما يصل الفقه بالأخلاق والتربية، ويأخذ من كل شيء أحسنه ومن كل مذهب ما استند على دليل معتبر شرعا وعقلا، وبناء عليه تتغير الفتوى جلبا للمصلحة الحقة، وتيسيرا على المستفتين.

وأما اختلاف الأئمة المجتهدين فلم يكن عن عصبية أو هوى، وانما كان اختلافا في فهم الدليل أو في ثبوته، مع تقدير واحترام الفتاوى الأخرى المخالفة والإفادة منها، بل والأخذ بها ان كانت مبنية على دليل قوي وراجح، ولذلك أجازوا الانتقال الى مذهب الغير اذا قويت حجته واستقامت، وهذا من لب وصميم تغير الفتوى بتغير الاجتهاد المحمود البعيد عن التعصب والجمود.

لا شك أن كل مقلد متعصب، يرفض التسليم بموضوع تغير الفتوى، بدعوى أنه مناف لكمال الدين وتمام نعمة التشريع التي من الله بها على الأمة المحمدية بقوله((يَسْأَلُونَكَ مَاذَا أُحِلَّ لَهُمْ قُلْ أُحِلَّ لَكُمُ الطَّيِّبَاتُ وَمَا عَلَّمْتُم مِّنَ الْجَوَارِحِ مُكَلِّبِينَ تُعَلِّمُونَهُنَّ مِمَّا عَلَّمَكُمُ اللَّهُ فَكُلُواْ مِمَّا أَمْسَكْنَ عَلَيْكُمْ وَاذْكُرُواْ اسْمَ اللَّهِ عَلَيْهِ وَاتَّقُواْ اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ سَرِيعُ الْحِسَابِ))[1].

وقد أصاب الامام ابن القيم رحمه الله لما عد الجهل بهذا الموضوع غلطا عظيما موجبا للمشقة والتعسير فقال: "فصل في تغير الفتوى واختلافها بحسب تغير الأزمنة والأمكنة والأحوال والنيات والعوائد (...)، هذا فصل عظيم النفع جدا وقع بسبب الجهل به غلط عظيم على الشريعة، أوجب من الحرج والمشقة وتكليف ما لا سبيل اليه ما يعلم أن الشريعة الباهرة في أعلى المراتب لا تأتي به"[2].

ان جهل المقلدين المتعصبين ورفضهم لموضوع تغير الفتوى يوقع المكلفين والمستفتين في المشقة والحرج وتكليف ما لا سبيل اليه، وسبب ذلك أنهم آثروا تعطيل الفكر والاجتهاد في تغيير ومراجعة بعض فتاوى المذهب التي بنيت على الأشد والأحوط، مع أنها فتاوى اجتهادية قابلة للمراجعة، لا سيما اذا كان مأخذها ضعيفا.

يسعى هذا الموضوع الى بيان أهمية مراجعة الفتوى وتغييرها –اذا قوي الدليل –رفعا للحرج على المكلف – المستفتي – واخراجه من ضيق التكليف الى سعته، وضمانا لاستقرار أمنه الروحي، وذلك في ثلاثة مباحث رئيسة كما يلي:

المبحث الأول: موجبات تغير الفتوى.

ان المدرسة الوسطية تدرك أن لتغير الفتوى موجبات ذاتية وموضوعية جعلت الفقه الإسلامي يتمتع بمرونة فائقة، وتوازن كبير وانسجام كامل مع تطور الفكر والاجتهاد، وهي الموجبات ذاتها التي تعين المجتهد والمفتي على حسن تطبيق تغير الفتوى واستثمار الفقه وتنميته وتكملته بتجديد الاجتهاد أو تغييره واعمال الفكر وتطويره.

وتنقسم هذه الموجبات أو عوامل تغير الفتوى الى قسمين:

أ– قسم يشتمل على عوامل ذاتية، تتمثل في مرونة الفقه وسعته المستمدة من مرونة الشريعة وسعتها، وخصائصها الذاتية ومظاهرها الأساس، مثل وجود منطقة الفراغ التشريعي، وقابلية النصوص الظنية لتغير الاجتهاد، ورعاية الضرورات والحاجات والأعذار، ونحو ذلك من الموجبات الذاتية المؤثرة في تغير الفتوى.

---

١ سورة المائدة آية ٤

٢ اعلام الموقعين عن رب العالمين: ج٣/ ص: ٥ تحقيق عصام الدين الصبابطي، دار الحديث / القاهرة طبعة ١٤٢٢ه – ٢٠٠٢م

ب– قسم يتضمن عوامل موضوعية من خارج الفقه الإسلامي، والمتمثلة في عامل الزمان والتطور، وعامل المكان، وعامل تغير الفكر والاجتهاد وتغير الأحوال والنيات والأعراف، وكلها موجبات مؤثرة في تغير الفتوى.

بيد أني آثرت في هذه الورقة الاقتصار على ذكر تغير الفتوى بتغير الاجتهاد عند امام دار الهجرة وأتباعه، مع ضرب الأمثلة الدالة عليه، وذكر بعض المسائل التي خالف فيها بعض فقهاء المالكية بعض الأقوال المشهورة عن الامام مالك رضي الله عنه.

المبحث الثاني : تحديد المفاهيم.

المطلب ١: مفهوم التغير:

التغير هو انتقال الشيء من حالة الى حالة غيرها[١].

والتغيير هو استبدال الشيء بغيره، وكل تغيير في الشيء يرافقه تغير [٢].

وقالوا أيضا: التغيير هو احداث شيء لم يكن قبله [٣].

المقصود اذا من التغير معنيان:

+ معنى انتقاله من حالة كومه مشروعا الى حالة كومه ممنوعا، أو أن يكون ممنوعا فيصبح مشروعا، باختلاف درجات المشروعية والمنع [٤]، وذلك عند اختلاف الزمان وتبدل الأعراف وتغير المصالح وظهور أدلة جديدة وقية ومحو ذلك من موجبات التغير.

وهذا التغير يترك تقديره الى المجتهدين فيغيرون الحكم أو الفتوى تبعا لتغير تلك المصالح أو ظهور أدلة جديدة موجبة للتغير، فاذا وجدت وجد الحكم، واذا انتفت انتفى، واذا عادت عاد الحكم.

+ معنى احداث أحكام وابتداء سنها بعد أن لم تكن، كما فعل عمر بن عبد العزيز رضي الله عنه، فانه قال: "ستحدث للناس أقضية بقدر ما أحدثوا من الفجور، مثل احداث أحكام سياسية لقمع أرباب الجرائم عند كثرة فساد الزمان. وأول من فعله عمر بن عبد العزيز رضي الله عنه"[٥]. وهذا المعنى موافق أيضا لمعنى التغير اللغوي[٦].

المطلب ٢: مفهوم الفتوى:

الإفتاء لغة: مصدر أفتى ولامه في الأصل ياء، يقول ابن منظور:" وانما قضينا على ألف (أفتى) بالياء لكثرة ف ت ي، وقلة ف ت و"[٧]

وأصل الواو في فتوى ياء كتقوى فيقال فتيا، وجمع فتوى فتاوي وفتاوى، وكونه منقوصا هو الأصل، أما القصر فهو وارد على سبيل التخفيف[٨].

أما لفظتا الفتيا والفتوى فهما اسمان من المصدر، قال ابن منظور:" الفتوى والفتيا اسمان يوضعان موضع الإفتاء"[٩].

اذن الفتوى لغة من الإفتاء، وهو تبيين المبهم [١٠]، أو هو تبيين المشكل من الأحكام والجواب عنها[١١].

فالإفتاء هو الابانة، وجاء في القاموس: " الفتيا، والفتوى، ما أفتى به الفقيه، وأفتاه في الأمر أبانه له"[١٢].

وأما الفتوى في الاصطلاح، فقد جاءت هذه المادة في نصوص الشرع بالمعنى اللغوي نفسه غير أنها جاءت أخص منه.

---

١ - الجرجاني: التعريفات، ص: ٦٧،دار الكتب العلمية / بيروت، الطبعة ١ سنة ٢٠٠٠م.
٢ - الدكتور محمد رواس قلعجي: الموسوعة الفقهية الميسرة، ج١/ ص: ٥٣٨، دار النفائس – بيروت، الطبعة١ سنة ١٤٢١ه/ ٢٠٠٠م
٣ - الجرجاني: التعريفات، ص: ٦٧.
٤ - عابد بن محمد السفياني: الثبات والشمول في الشريعة الإسلامية، ص: ٤٤٩، مكتبة المنارة/ مكة المكرمة، الطبعة١ – سنة ١٤٠٨ه–١٩٨٨م. أصل هذا الكتاب رسالة جامعية لنيل شهادة الدكتوراه في الشريعة الإسلامية فرع الفقه والأصول ، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
٥ - أحمد الزرقا: شرح القواعد الفقهية، ص: ٢٢٨/ ٢٢٩ دار القلم – دمشق الطبعة ٥/ سنة ١٤١٩ه – ١٩٩٨م.
٦ - الجرجاني: التعريفات، ص: ٦٧.
٧ - لسان العرب، ج١٥/ ص: ١٤٨،
٨ - انظر فتاوى الامام الشاطبي، ص: ٦٨، تحقيق وتقديم محمد أبو الأجفان، مطبعة الكواكب / تونس، الطبعة ٢ سنة ١٤٠٦ه–١٩٨٥م.
٩ - لسان العرب، ج١٥/ ص: ١٤٨.
١٠ - أبو البقاء الكفوي: الكليات،ص: ١٥٥، مؤسسة الرسالة – بيروت، الطبعة١ سنة ١٤١٢ه – ١٩٩٢م.
١١ - لسان العرب ج١٥/ ص: ١٤٧.
١٢ - الفيروز آبادي: القاموس المحيط، ج ٤/ ص: ٣٧٥

يعرف الأصبهاني الفتوى بأنها:" الجواب عما يشكل من الأحكام " [١]، ويقول صاحب التعريفات:" الإفتاء بيان حكم المسألة"[٢].

ويلاحظ هنا أن المعنى الشرعي يكاد ينطبق على المعنى اللغوي، والفرق بينهما هو أن المعنى الاصطلاحي مقيد بالشرعي فقط، لذلك فالفتوى في اللغة أعم من الفتوى في الشرع.

وعرف الشيخ القرضاوي الفتوى بأنها: "بيان الحكم الشرعي في قضية من القضايا جوابا عن سؤال سائل معينا كان أو مبهما، فردا أوجماعة"[٣]

مما تقدم يتبين أن الفتوى في الاصطلاح متعلقة بالأحكام الشرعية، فالمفتي يخبر تارة عن الوجوب، وتارة عن التحريم... وهذه جملة الأحكام الشرعية، مما يدل على ارتباط الفتوى بالفقه المعرف بأنه:" العلم بالأحكام الشرعية العملية المكتسب من أدلتها التفصيلية"[٤] أو هو مجموعة الأحكام الشرعية المستفادة من أدلتها التفصيلية"[٥]. ولا يمنع تعلقها بغير ذلك من المجالات كالعقائد والآداب، وانما ارتباطها بالأحكام الشرعية هو الغالب[٦]، ولذلك تعمدت حصر هذه الورقة في تغير الفتوى في الفقه الإسلامي.

المطلب الثالث: مفهوم الاجتهاد:

مادة الاجتهاد افتعال من الجهد أو الجهد: الطاقة والمشقة، وقيل الجهد بالفتح المشقة، والجهد بالضم، الوسع والطاقة، أي أخذ النفس ببذل الطاقة وتحمل المشقة.[٧]

وأما تعريف الاجتهاد في الاصطلاح فقد ذكر له الأصوليون تعريفات كثيرة، وهي في مجملها لا تختلف الا في العبارة تقديرا لكلمة الاجتهاد. قال السبكي: "الاجتهاد استفراغ الفقيه الوسع، لتحصيل ظن بحكم, والمجتهد الفقيه"[٨].

وكما يقول الدكتور محمد حسن هيتو: "الاجتهاد كلمة براقة جميلة تستهوي العقول، وتستميل النفوس... ولقد قدر سلفنا رضوان الله عليهم هذه الكلمة حق قدرها، فوضعوا لها الحدود، ورسموا لها الضوابط، وفهموا معناها الحقيقي الذي يستفاد منها، فما كان يدعيها الا من هو أهل لها... لإدراكهم أن الجرأة على الفتوى جرأة على النار... الا أن هذه الكلمة برقت في عصرنا بريقا لم تبرقه في يوم من الأيام، ولكنها فقدت معناها فقدانا لم تفقده في يوم من الأيام، على قلة ما عندنا من العلم، وكثرة ما عند سلفنا منه"[٩].

يتبين من خلال التعريف اللغوي والاصطلاحي للاجتهاد، أن المعنى الاصطلاحي لم يبتعد عن المعنى اللغوي، فهما يلتقيان في المبالغة في كلا الاستعمالين، الا أن تعريف الاجتهاد في الاصطلاح أخص منه في اللغة، فاستعماله في اللغة هو العموم، أي مطلق الكلفة والمشقة، وأما في الاصطلاح فهو مختص ببذل الوسع لاستنباط الحكم الشرعي[١٠]. والاجتهاد –كما هو معلوم – أنواع وليس هذا هو مقام تفصيلها.

---

١ - أبو القاسم الحسين بن محمد الأصفهاني: المفردات في غريب القرآن، ص: ٣٧٣،تحقيق محمد سيد كيلاني دار المعرفة /بيروت، بدون طبعة ولا تاريخ الطبع.

٢ - الجرجاني: التعريفات، ص: ٤٩.

٣ - القرضاوي: الفتوى بين الانضباط والتسيب، ص: ١١

٤ - تاج الدين عبد الوهاب ابن السبكي: جمع الجوامع في أصل الفقه، ص: ١٣، علق عليه عبد المنعم خليل إبراهيم، دار الكتب العلمية / بيروت – لبنان، الطبعة٢ سنة ١٤٢٤ه – ٢٠٠٣م.

٥ - عبد الوهاب خلاف: علم أصول الفقه، ص: ١١، دار القلم / الكويت، الطبعة ١٢ سنة ١٣٩٨ه. والحجوي: الفكر السامي في تاريخ الفقه الإسلامي، ج١/ ص: ٥، دار الكتب العلمية/ بيروت الطبعة ١ سنة ١٩٩٥م.

٦ - الدكتور محمد رياض: أصول الفتوى والقضاء في المذهب المالكي، ص: ١٨٠.

٧ - انظر مفردات ألفاظ القرآن: ص: ٢٠٨.

٨ - جمع الجوامع في أصول الفقه: ص: ١١٨.

٩ - الاجتهاد وطبقات مجتهدي الشافعية: ص: ١١ (بتصرف)، مؤسسة الرسالة / بيروت، الطبعة١ سنة ١٤٠٩ه–١٩٨٨م.

١٠ - الدكتورة نادية العمري: الاجتهاد والتقليد في الإسلام، ص: ٣٨، مؤسسة الرسالة / بيروت، الطبعة ١ سنة ١٤٢٥ه–٢٠٠٤م.

المطلب الرابع: الفرق بين الاجتهاد والفتوى.

بناء على ما تقدم من تعريفي للفتوى وللفقه، تبين لي أن الفقهاء وكثيرا من الأصوليين يرون أن المفتي هو المجتهد، وسيرى القارئ الكريم أنهم لم ينصوا على أية فروق بين المفتي والمجتهد، الا أنهم ذكروا بعض الفروق بين الاجتهاد والافتاء أجملها على النحو الآتي[١]:

+ الإفتاء أخص من الاجتهاد، لأن الاجتهاد استنباط الأحكام سواء كان سؤال في موضوعها أم لم يكن، وسواء فيما وقع من الأمور أم لم يقع.

أما الإفتاء فانه لا يكون الا فيما وقع وسئل عنها المفتي، والى هذا ذهب الشيخ محمد أبو زهرة. ويرى الدكتور محمد رياض أن الفتوى أعم من الاجتهاد لأن الفتوى في حد ذاتها مبنية على الاجتهاد وزيادة وهو الاخبار بنتيجة ذلك الاجتهاد اذا المفتي لا بد له من اجتهاد.

وعموما فالإفتاء هو الاخبار بثمرة الاجتهاد. وأما الاجتهاد فلا يتضمن الاخبار بتلك الثمرة.

+ الاجتهاد النظري لا يكون في الأحكام الشرعية القطعية الثبوت والدلالة، أما الإفتاء يكون فيما علم قطعا أو ظنا؛ لأنه اخبار وتبليغ وتطبيق لأحكام الشريعة، سواء في ذلك المنصوص عليه بالأدلة القطعية الثبوت والدلالة، أو بالأدلة الظنية الدلالة أو الثبوت، وغير المنصوص عليه، بخلاف الاجتهاد فانه لا يكون الا في النصوص الظنية الدلالة أو الثبوت أو في ما لا نص فيه.

هذا وقد تكون الفتوى تنزيل حكم شرعي على محله المناسب واجتهاد بتحقيق المناط، وهذا يؤيد من يرى أن الحكم واحد لا يتغير وان تغيرت الظروف، وأما الفتوى فهي التي تتغير بتغير الزمان والمكان والأحوال وتغير الفكر والاجتهاد...

+ الإفتاء يتطلب شرطا آخر عدا شروط الاجتهاد المعروفة، وهو معرفة واقعة الاستفتاء، ودراسة نفسية المستفتي والجماعة التي يعيش فيها ومعها – ليعرف مدى أثر الفتوى سلبا أو إيجابا، ولتكون الفتوى واقعية، وفي هذا تتغير الفتوى بتغير الزمان والمكان والحال.

المبحث الثالث: تغير الفتوى عند الامام مالك وأتباعه.

المطلب ١: تغير الفتوى عند امام دار الهجرة (ت ١٧٩هـ):

اذا كان الامام مالك – رحمه الله – لا يتعصب لرأيه، بل يغير فتواه كلما ظهر له الدليل القوي، حرصا الاتباع ونشر السنة الصحيحة، فانه في ذات الوقت لم يكن حريصا على الاكثار من الرواية بدون نقد لها، (متين ولا فقه مكين)، ولذلك كان يتحرى في الأخذ عن الشيوخ ويتثبت من أمرهم، حتى قال سفيان بن عيينة:" رحم الله مالكا، ما كان أشد انتقاده للرجال والعلماء"[٢]

وقال الامام محمد الطاهر ابن عاشور:" فقد ضيق مالك في شروط قبول الأخبار تضييقا استبرأ فيه لدينه، وقضى به حق الاحتياط في موافقة صحة النسبة الى الرسول(صلى الله عليه وسلم)"[٣].

والدليل على ما تقدم أن كتاب الموطأ الذي ألفه مالك كان يضم في بداية تأليفه قدرا هائلا من الأحاديث، الا أن مالكا لما اتسم به من قوة النقد وشدة الضبط والتصحيح، ظل يختصره حتى غدا لا يحتوي الا على ألف حديث أو أقل.

لقد كان يضم الموطأ بين دفتيه في بداية الأمر عشرة آلاف حديث في رواية عتيق الزبيري[٤]، وفي رواية أخرى أربعة آلاف حديث، فقد قال سليمان بن بلال قاضي المدينة في عصر مالك:" لقد وضع مالك الموطأ وفيه أربعة آلاف حديث فمات مالك وهي ألف حديث ونيف يخلصها عاما عاما بقدر ما يرى أنه أصلح للمسلمين وأمثل في الدين"[٥].

---

١ - هذه الفروق مقتبسة ومختصرة من: (الحمصي، تاريخ الفتوى، ص: ٥٥ – ٥٨، دار الرشيد / دمشق، الطبعة ١ سنة ١٩٩٦م.) و(أبو زهرة: أصول الفقه، ص: ٣٧٩ ، دار الفكر العربي، بدون طبعة ولا تاريخ الطبع) و(وهبة الزحيلي: الاجتهاد في الشريعة الإسلامية، ص: ١٨٤)

٢ - القاضي عياض: ترتيب المدارك وتقريب المسالك لمعرفة أعلام مذهب مالك، ج١/ ص: ١٣٨، تحقيق د. أحمد بكير محمود، دار مكتبة الحياة / بيروت، بدون طبعة ولا تاريخ الطبع.

٣ - كشف المغطى من المعاني والألفاظ الواقعة في الموطأ: ص: ٢٢، ضبط نصه وعلق عليه د. طه بن علي التونسي، دار سحنون ودار السلام، الطبعة٢سنة ١٤٢٧ه – ٢٠٠٧م.

٤ - انظر المدارك ج٢/ ص: ٧٢.

٥ - المصدر السابق، ج٢ / ص: ٧٣.

وذكر ابن العربي عن ابن الجباب أن مالكا روى مائة ألف حديث، وجمع في الموطأ عشرة آلاف حديث، ثم لم يزل يعرضها على الكتاب والسنة ويخبُرُها بالآثار والأخبار حتى رجعت الى خمسمائة[١].

وقال الكيا الهراسي:" كان الموطأ تسعة آلاف حديث، فلم يزل مالك ينتقيها حتى بقي فيه سبعمائة"[٢].

لقد ظل مالك يصحح كتابه الموطأ ويهذبه وينقحه ويسقط منه ما تضمنه من فتاواه الشخصية وآرائه التي – ربما – بنى أكثرها على تلك الأحاديث التي ضعفها فيما بعد، حتى قال يحيى ابن القطان:" كان علم الناس في زيادة وعلم مالك في نقصان، ولو عاش مالك لأسقط علمه كله من كثرة التحري"[٣]

ان كثرة التحري وقوة النقد وشدة الضبط عند امام دار الهجرة، هي التي أسهمت في اختلاف فتاويه وأقواله التي نقلت عنه في المسألة الفقهية الواحدة.

فمن المعلوم أن في المذهب المالكي روايات وأقوالا رويت عن الامام مالك قد تختلف في المسألة الواحدة، وهذا دليل واضح على تغير الفتوى عند مالك بتغير اجتهاده رحمه الله.

واني أرى – والله أعلم – أنه اذا نقل عن الامام مالك قولان متعارضان في مسألة واحدة فليس أحدهما أولى بالعمل من الآخر ما لم يعتضد بدليل صحيح وحجة قوية، ولذلك ظهر في اصطلاح المذهب المالكي القول الراجح المروي عن الامام والقول المشهور، فأما معنى الراجح فهو القول المعتضد بدليل قوي[٤]، وأما معنى المشهور فهو ما كثر قائله[٥].

وقد اختلف فقهاء المالكية في حكم التعارض بين الراجح والمشهور على قولين:

القول الأول: تقديم المشهور على الراجح قاله العدوي في حاشيته على الخرشي[٦]، والتسولي [٧] وغيرهما.

القول الثاني: تقديم الراجح على المشهور، واليه مال أبو بكر بن العربي[٨] وأبو الهلالي (ت١١٧٥هـ) بقوله:" فان تعارضا لأن كان في المسألة قولان، أحدهما راجح والآخر مشهور، فمقتضى نصوص الفقهاء والأصوليين أن العمل بالراجح واجب"[٩].

والقول الثاني هو الصحيح؛ لأن قوة الراجح راجعة الى قوة الدليل نفسه من غير اعتداد بالقائل، وقوة المشهور ناشئة عن القائل ومن ثم يقدم ما قوي دليله على ما كثر قائله؛ لأن القول لا يتبع لمجرد فضل صاحبه وانما لدلالة الدليل عليه[١٠]، وروى ابن القاسم عن الامام مالك أنه كان يحتج بقوله تعالى:﴿وَالَّذِينَ اجْتَنَبُوا الطَّاغُوتَ أَنْ يَعْبُدُوها وَأَنابُوا إِلَى اللَّهِ لَهُمُ الْبُشْرى فَبَشِّرْ عِبادِ﴾[١١]، على وجوب اتباع الراجح وقال: "ليس كل ما يقول الرجل وان كان فاضلا يتبع"[١٢].

ان كثرة القائلين لا تنهض حجة على صحة الحكم اذ قد يخطئ الكثير، ويصيب القليل؛ ومن ثم فان تقديم المشهور على الراجح ينادي على القائلين به بفساد الاستدلال واضطراب موازين التأصيل[١٣]، بل السبيل الوحيد الموصل الى معرفة الصواب من الخطأ عند تعارض الأقوال وتناقضها هو الدليل[١٤].

---

١ - السيوطي: تنوير الحوالك (شرح على موطأ مالك)، ج١/ ص: ٦، دار احياء الكتب العربية / مصر
٢ - المصدر نفسه ج١/ ص: ٦
٣ - انظر المدارك، ج٢/ ص: ٧٣.
٤ - اختلف في تعريف الراجح، والصحيح هو التعريف أعلاه وعليه أكثر فقهاء المذهب ويعبر عنه أيضا بالأصح والأصوب والظاهر والمفتى به (انظر الرجراجي: منار السالك الى مذهب الامام مالك ص: ٤٤، المطبعة الجديدة/ فاس، طبعة ١٩٤٠م).
٥ - واختلف أيضا في تعريف المشهور على ثلاثة أقوال، وليس هذا هو مقام التفصيل فيها تجنبا للاطالة. انظر أحمد بن عبد العزيز بن الرشيد الهلالي: نور البصر شرح خطبة المختصر ص:٩٣ – ٩٤، دار يوسف بن تاشفين، الطبعة١ سنة ١٤٢٨ه – ٢٠٠٧م.
٦ - علي العدوي: الحاشية على شرح الخرشي للمختصر، ج١/ ص: ٥٤، المطبعة الأميرية الكبرى، الطبعة٢ سنة ١٣١٧ه.
٧ - البهجة في شرح التحفة: ج١/ ص: ٢١، ضبط وتصحيح محمد عبد القادر شاهين، دار الكتب العلمية / بيروت، الطبعة١سنة ١٤١٨ه – ١٩٩٨م.
٨ - أحكام القرآن: ج٢/ ص: ١١٤، تحقيق محمد عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية / بيروت، الطبعة ١ سنة ١٤٠٨ه–١٩٨٨م.
٩ - نور البصر، ص: ٩٣.
١٠ - د. قطب الريسوني: التعارض بين الراجح والمشهور في المذهب المالكي ص: ٢٧ -٢٨. وص: ٤٧، دار ابن حزم / بيروت، الطبعة١ سنة ١٤٣٠ه – ٢٠٠٩م.
١١ - سورة الزمر آية ١٧.
١٢ - ابن عبد البر: جامع بيان العلم وفضله وما ينبغي في روايته وحمله، ج ٢/ ص: ١٤٤، دار نور المكتبات / بيروت، الطبعة ٢ سنة ١٩٩٧م.
١٣ - التعارض بين الراجح والمشهور ص: ٢٨.
١٤ - عبد الله بن الصديق: تبيين المدارك لرجحان تحية المسجد وقت خطبة الجمعة في مذهب مالك، ص: ، المطبعة المهدية / تطوان، طبعة ١٣٨٨ه.

وبناء على ما تقدم فاذا نقل عن الامام مالك قولان متعارضان في مسألة واحدة، فهدا يعني أنه أفتى فيها بقول ثم عدل عنه وغير فتواه بقول آخر تلعا لتغير اجتهاده بناء على دليل قوي طهر له بعد أن كان خافيا عليه، وقد تبين عمل مالك بالسنة التي خفيت عليه في مسألة تخليل أصابع الرجلين في الوضوء بعد أن كان يفتي بخلاف ذلك.

وسأضرب أمثلة أخرى زيادة في بيان المقصود وتوضيح المراد:

+ مسألة امامة المرأة بالنساء:

جاء في المدونة:" قال مالك: لا تؤم المرأة "[١]، لكن روى ابن أيمن عن الامام مالك أن المرأة تؤم أمثالها من النساء[٢]، وهذا القول هو الراجح لموافقته لحديث أم ورقة بنت نوفل أن رسول الله جعل لها مؤذنا يؤذن لها، وأمرها أن تؤم أهل دارها [٣]، ولذلك عدل مالك عن القول الأول الى القول الذي عضده الدليل، بل هناك آثار كثيرة تجيز امامة المرأة بالنساء ومنها "أن عائشة رضي الله عنها أمت نسوة في المكتوبة، فأمتهن بينهن وسطا "[٤].

ولعل امام دار الهجرة – رحمه الله – اطلع على هذه الأدلة فغير فتواه الأولى المشهورة عنه بعد أن جدد اجتهاده.

+ مسألة امامة الجالس بالقادر على القيام:

جاء في المشهور عن الامام مالك أنه:" لا يأتم القائم بالجالس في فريضة ولا نافلة ولا بأس أن يأتم الجالس بالقائم " [٥]، وهذه الرواية شهرها الباجي في المنتقى [٦]ومع ذلك وجدت للإمام مالك قولا آخر يفتي به مخالفا لما رواه عنه ابن القاسم. فقد روى الوليد بن مسلم عن مالك أنه أجاز للإمام المريض أن يصلي جالسا بالأصحاء قياما [٧]، ولعله غير فتواه الأولى بعد اطلاعه على حديث أنس بن مالك أن رسول الله – صلى الله عليه وسلم – قال: "انما جعل الامام ليؤتم به (...) واذا صلى قائما فصلوا قياما، واذا صلى جالسا فصلوا جلوسا أجمعون [٨]، والدليل على ذلك أنه روى هذا الحديث في الموطأ[٩].

وأخيرا فهذه بعض الأمثلة على تغير الفتوى عند امام دار الهجرة تبعا لتغير الاجتهاد، وان كانت في هذه الورقة قليلة، فقليلها يدل على ما سواها مما هو في معنا كمسألة رفع اليدين في غير تكبيرة الاحرام، ومسألة قراءة البسملة، ومسألة تحية المسجد وقت خطبة الجمعة، ومسألة الصلاة على الجنازة في المسجد...

المطلب ٢: تغير الفتوى بين الامام مالك وفقهاء المالكية:

من المعلوم أن ثلة من فقهاء المالكية المجتهدين راجعوا بعض الأقوال المشهورة عن مالك وصححوها بما يوافق الدليل الصحيح، ولذلك لم يترددوا في تغيير الفتوى بالمشهور والعمل بما هو راجح تبعا لقوة الدليل وتغير الفكر والاجتهاد، وسأعرض في هذا المقام لمسائل خالف فيها بعض المجتهدين من فقهاء المالكية فتاوى مشهورة في المذهب:

+ بعض المسائل التي خالف فيها عبد الرحمن بن القاسم (ت ١٩١هـ) شيخه الامام مالك.

← مسألة في (حكم وضع الأب من صداق ابنته).

قال ابن القاسم: قال ملك، لا يجوز للأب أن يضع من صداق ابنته البكر شيئا اذا لم يطلقها زوجها.

---

١ - المدونة ج١/ ص: ١٧٧, دار الكتب العلمية الطبعة ١ سنة ١٤١٥ه – ١٩٩٤م.
٢ - صالح عبد السميع الآبي الأزهري: الثمر الداني شرح رسالة ابن أبي زيد القيرواني، ص: ١٠٠، دار الفكر/ بيروت الطبعة١ سنة ١٤١٩ه – ١٩٩٨م.
٣ - رواه أبو داود في سننه كتاب الصلاة، باب امامة النساء (ح ٥٩١ و٥٩٢).حسنه الألباني في ارواء الغليل حديث رقم ٣٩٣.
٤ - أخرجه عبد الرزاق في مصنفه، حديث رقم ٥٠٨٦.
٥ - ابن عبد البر: اختلاف أقوال مالك وأصحابه، ص: ١٠٦، تحقيق حميد لحمر ومورانى، دار الغرب الإسلامي / بيروت، الطبعة الأولى سنة ٢٠٠٣م.
٦ - أبو الوليد الباجي: المنتقى شرح موطأ مالك،ج١/ ص: ٢٣٨، دار الكتاب الاسلامي/ القاهرة، الطبعة٢ دون سنة الطبع.
٧ - ابن عبد البر: اختلاف أقوال مالك وأصحابه، ص: ١١٣.
٨ - أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب الأذان باب انما جعل الامام ليؤتم به حديث ٦٨٩م
٩ - أخرجه مالك في الموطأ كتاب صلاة الجماعة باب صلاة الامام وهو جالس.

قَالَ ابْنُ الْقَاسِمِ: وَأَرَى أَنْ يُنْظَرَ فِي ذَلِكَ فَإِنْ كَانَ مَا صَنَعَ الْأَبُ عَلَى وَجْهِ النَّظَرِ مِثْلَ أَنْ يَكُونَ الزَّوْجُ مُعْسِرًا بِالْمَهْرِ فَيُخَفِّفَ عَنْهُ وَيُنْظِرَهُ فَذَلِكَ جَائِزٌ عَلَى الْبِنْتِ.[١]

← مسألة في (ضياع المبيع قبل تمكينه لصاحبه)

قال ابن القاسم: سألت مالكا عمن كان له على رجل طعام قد حل أجله، يكتاله له في غرائره أو في ناحية بيته ففعل ثم ضاع الطعام (قبل أن) يصل الى ربه، فقال: لا يعجبني.

وقال ابن القاسم: لا أرى عليه ضمانا اذا قامت له البينة على كيله، وان لم تقم له البينة على ذلك فهو ضامن للطعام يصدقه في كيله ويكذبه في ضياعه، فيكون القول في الضياع يمينه.[٢]

← مسألة في (سجود التلاوة)

قال ابن القاسم: كان مالك ينهى أن تقرأ السجدة على غير وضوء وفي الساعات التي ينهى عن الصلاة فيها.

قال ابن القاسم: وأنا أرى أنه لا شيء عليه.[٣]

+ بعض المسائل التي خالف فيها فقهاء المالكية المشهور في المذهب:

← مسألة (القبض والسدل في الصلاة)

جاء في المدونة:" وقال مالك في – وضع اليمنى على اليسرى في الصلاة –؟لا أعرف ذلك في الفريضة، ولكن في النوافل اذا طال القيام فلا بأس بذلك يعين به نفسه"[٤]

لكن ورد عن كثير من فقهاء المالكية ترجيح مسألة القبض ونصرته بعد أن اطلعوا على أدلة قوية منها:

١. أن الامام مالكا نفسه خالف قوله المشهور الذي رواه ابن القاسم عنه، وغير فتواه حينما روى حديثا في سنية القبض في الصلاة، عن أبي حازم عن سهل بن سعد أنه قال: كان الناس يؤمرون أن يضع الرجل اليد اليمنى على ذراعه اليسرى في الصلاة قال أبو حازم: لا أعلم الا أنه ينمي ذلك.[٥]

ورواية مالك في الموطأ أولى بالتقديم من رواية غيره عنه في غير الموطأ.

٢. القبض سنة مشهورة مستفيضة، والأحاديث الصحيحة تشهد لسنية القبض ومنه حديث وائل بن حجر:" أنه رأى رسول الله – صلى الله عليه وسلم – رفع يديه حين دخل في الصلاة ثم التحف بثوبه، ثم وضع يده اليمنى على اليسرى "[٦].

٣. وردت روايات في القبض عن مالك من رواة كثر، ومنها رواية أشهب بن عبد العزيز(ت ٢٠٤هـ) عن مالك أنه قال:" لا بأس به في النافلة والفريضة"[٧].

ورواية مطرف بن عبد الله(ت٢٢٠هـ) وعبد الملك الماجشون(ت٢١٢هـ) عن مالك أنه استحسنه وأن فعل ذلك في الفريضة أفضل من تركه[٨].

فمن أجل هذه الاعتبارات والأدلة الصحيحة قال ابن عبد البر بعد أن ساق مذاهب الصحابة والتابعين وجمهور الفقهاء في سنية القبض:" الحجة في السنة لمن تبعها، ومن خالفها فهو محجوج بها"[١]، وقال أبو بكر بن العربي:" اختلف في ذلك علماؤنا على ثلاثة أقوال... الثالث: يفعلها في الفريضة وفي النافلة وهو الصحيح"[٢].

---

١ - المدونة ج٢/ ص: ١٠٤. انظر تفصيل المسألة أكثر عند ابن خلف الجبيري الطرطوشي في التوسط بين مالك وابن القاسم في المسائل التي اختلفا فيها من مسائل المدونة ، ص: ٦٧، تحقيق أبو سفيان مصطفى باحو، دار الضياء، الطبعة ١ سنة ١٤٢٦ه – ٢٠٠٥م.

٢ - المدونة ج٣ / ص: ٩١.

٣ - المصدر السابق ج١ / ص: ٢٠٠.

٤ - المصدر نفسه ج١ / ص: ١٦٩.

٥ رواه مالك في الموطأ، كتاب قصر الصلاة في السفر، باب وضع اليدين احداهما على الأخرى في الصلاة صححه ورقمه وخرج أحاديثه وعلق عليه: محمد فؤاد عبد الباقي الناشر: دار إحياء التراث العربي، بيروت – لبنان، بدون طبعة، سنة الطبع: ١٤٠٦ هـ - ١٩٨٥ م

٦ - رواه مسلم في كتاب الصلاة، باب وضع يده اليمنى على اليسرى بعد تكبيرة الاحرام، حديث رقم: ٤٠١.

٧ - انظر الباجي: المنتقى، ج١/ ص: ٢٨١.

٨ - المصدر نفسه.

وقال ابن رشد الجد عند حكايته رواية مطرف وابن الماجشون عن مالك أن فعله أفضل من تركه:" وهو الأظهر لما جاء في ذلك أن الناس كانوا يؤمرون به في الزمن الأول، وأن النبي – صلى الله عليه وسلم – كان يفعله"[٣].

فاذا كان امام دار الهجرة – رحمه الله – قد غير فتواه المشهورة اعتمادا على الحديث الصحيح الذي رواه في موطئه، فلا عجب أن يقتدي به هؤلاء الأعلام من فقهاء المالكية الذين وقفوا على هذا الحديث وغيره من الأدلة المتقدة، فغيروا المشهور وآثروا الفتوى الراجحة التي تدور مع الدليل حيث دار.

← مسألة سجود الشكر:

قال القاضي عبد الوهاب:" عن مالك رحمه الله يكره سجود الشكر منفردا عن الصلاة "[٤]. وعول خليل على مشهور المذهب حين قال:" وكره سجود شكر "[٥].

ولكن ابن حبيب(ت٢٣٨هـ) ذهب الى مشروعية سجود الشكر عند حدوث نعمة أو اندفاع نقمة[٦]، وقال أبو بكر بن العربي: "وروى أبو بكر أن النبي – صلى الله عليه وسلم – كان اذا جاءه أمر سرور خر ساجدا شكرا لله، خرجه أبو داود وأبو عيسى وقال:العمل عليه عند أكثر أهل العلم، ولم يره مالك، ولم لا يرى و السجود لله دائما هو الواجب، فاذا وجد أدنى سبب في السجود فليغتنم"[٧].

وبهذا الاستدلال السليم غير أبو بكر بن العربي الفتوى المشهورة في المذهب؛ لأنها مبنية على دليل ضعيف لاسيما والأحاديث في سجود الشكر صحيحة مشهورة وربما خفيت على مالك رحمه الله تعالى، ومنها حديث أبي بكرة الذي أشار اليه أبو بكر بن العربي عن النبي – صلى الله عليه وسلم – " أنه كان اذا جاءه أمر سرور أو يسر به خر ساجدا شاكرا لله تعالى"[٨].

بعد هذه الجولة العلمية المتواضعة يجدر بي أن أسجل أهم النتائج التي توصلت اليها:

+ ان الذي يبدو واضحا من تغير فتاوى الامام مالك، أنه لم يكن متعصبا لرأيه وفتاويه، وانما كان تابعا للحق، حيث كان دائرا مع الدليل الصحيح حيث دار لأنه اعتقد أن الغاية من الاجتهاد وان تغير، والفتوى وان تغيرت هي الوصول الى الحق والتيسير على الخلق.

+ ان أكبر عائق من عوائق التفكير والاجتهاد لتغيير الفتاوى الاجتهادية ومراجعتها هو التعصب المذهبي والتطاول على الآخرين، والتنقيص من مذاهبهم ولو كانت اجتهاداتهم وفتاويهم مبنية على دليل صحيح ومدرك سليم.

+ ان اختلاف المذاهب خصيصة فاضلة لهذه الأمة تسمح بتغير الفتوى، بالانتقال من مذهب لغيره، ولاسيما في مسائل ظهر ضعف مداركها.

+ أجمع العلماء على أن العصمة من الخطأ لم تضمن لأحد من الأئمة كائنا من كان، فكل يؤخذ من كلامه ويترك، الا النبي صلى الله عليه وسلم، ولذلك لا يجوز التعصب للمذاهب والتقيد بفتاويها فقط، بل يجوز الخروج عنها الى غيرها من المذاهب وآثار السلف، كالأخذ بفتاوى الصحابة وآرائهم الا جتهادية، التي هي أقرب الى الصواب والتيسير من بعض آراء وفتاوى المتأخرين .

---

١ - ابن عبد البر: التمهيد، ج٢٠/ ص: ٧٦.
٢ - ابن العربي: أحكام القرآن،ج٤/ص: ١٩٧٨.
٣ - ابن رشد: البيان والتحصيل لما في المستخرجة من التوجيه والتعليل، ج١/ص: ١٦٤، تحقيق محمد حجي، دار الغرب الإسلامي/ بيروت الطبعة ١ سنة ١٤٠٦ه – ١٩٨٦م.
٤ - المصدر نفسه ج١/ص: ٣٩٢.
٥ - مختصر خليل: ص: ٣٠، تصحيح أحمد نصر، دار الفكر.بدون طبعة ولا تاريخ الطبع.
٦ - القرافي: الذخيرة، ج٢/ص: ٤١٦، تحقيق د. محمد حجي، دار الغرب الإسلامي/ بيروت الطبعة١ سنة ١٩٩٤م.
٧ - أبو بكر بن العربي: عارضة الأحوذي بشرح صحيح الترمذي، ج٣/ ص: ٧٣، دار الفكر/بيروت، دون طبعة ولا تاريخ الطبع.
٨ - أخرجه أبو داود في سننه، كتاب الجهاد، باب في سجود الشكر، حديث رقم: ٢٧٧٤.

+ لقد استطاعت المدرسة الوسطية أن تغير الفتاوى التي بنيت على دليل ضعيف، أو لم تعد تناسب الواقع الجديد، ولذلك استطاعت أن تندمج مع الناس وتعيش همومهم، وتقدر ظروفهم وضروراتهم وحاجاتهم، فتصوغ لهم الأحكام المناسبة جلبا لمصالحهم الحقيقية ورفعا للحرج عنهم.

أوصي في ختام هذا الموضوع بوجوب تغير فتاوى التعسير والتأثيم والتحريم في قضايا العصر الشائكة (وحلق اللحية من هذه الفتاوى)، بناء على الدليل الأرجح والنظر الأصلح، لأن ما ينتظر الأمة الإسلامية هو أكثر مما نحن بصدد الاختلاف فيه فإلى متى تقام الندوات، وتعقد حلقات العلم حول اعفاء اللحية أو حلقها، وكأن الأمة قد بلغت القمة في التقدم العلمي والصناعي والعسكري، وما بقي لها الا أن تتدارس فتاوى لاتقدم ولا تؤخر. والحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على نبيه الكريم محمد صلى الله عليه وسلم وعلى آل بيته الطاهرين وصحابته الغر الميامين.

المصادر والمراجع:

القرآن الكريم: برواية ورش.

١. أحكام القرآن: أبو بكر بن العربي تحقيق محمد عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية / بيروت، الطبعة ١ سنة ١٤٠٨هـ – ١٩٨٨م.
٢. اختلاف أقوال مالك وأصحابه: ابن عبد البر، تحقيق حميد لحمر ومورانى، دار الغرب الإسلامي / بيروت، الطبعة الأولى سنة ٢٠٠٣م.
٣. أصول الفتوى والقضاء في المذهب المالكي: د. محمد رياض، مطبعة النجاح الجديدة، الطبعة ١ سنة ١٤١٦هـ ١٩٩٦م.
٤. أصول الفقه: أبو زهرة، دار الفكر العربي، بدون طبعة ولا تاريخ الطبع.
٥. اعلام الموقعين عن رب العالمين:ابن قيم الجوزية،تحقيق عصام الدين الصبابطي،دار الحديث /القاهرة طبعة ١٤٢٢هـ– ٢٠٠٢م.
٦. الاجتهاد وطبقات مجتهدي الشافعية: محمد حسن هيتو، مؤسسة الرسالة / بيروت، الطبعة١ سنة ١٤٠٩هـ – ١٩٨٨م.
٧. البيان والتحصيل لما في المستخرجة من التوجيه والتعليل: ابن رشد، تحقيق محمد حجي، دار الغرب الإسلامي/ بيروت الطبعة ١ سنة ١٤٠٦هـ – البهجة في شرح التحفة: علي بن عبد السلام التسولي أبو الحسن ضبط وتصحيح محمد عبد القادر شاهين، دار الكتب العلمية / بيروت– لبنان الطبعة١سنة ١٤١٨هـ – ١٩٩٨م.
٨. التعارض بين الراجح والمشهور في المذهب المالكي:د.قطب الريسوني،دار ابن حزم/بيروت،الطبعة١سنة١٤٣٠هـ– ٢٠٠٩م.
٩. التعريفات: الجرجاني، دار الكتب العلمية / بيروت، الطبعة ١ سنة ٢٠٠٠م.
١٠. الثبات والشمول في الشريعة الإسلامية:عابد بن محمد السفياني، مكتبة المنارة / مكة المكرمة، الطبعة١ – سنة ١٤٠٨هـ – ١٩٨٨م. أصل هذا الكتاب رسالة جامعية لنيل شهادة الدكتوراه في الشريعة الإسلامية فرع الفقه والأصول، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
١١. الثمر الداني شرح رسالة ابن أبي زيد القيرواني: صالح عبد السميع الآبي الأزهري، دار الفكر/ بيروت الطبعة١ سنة ١٤١٩هـ – ١٩٩٨م.
١٢. التوسط بين مالك وابن القاسم في المسائل التي اختلفا فيها من مسائل المدونة: ابن خلف الجبيري الطرطوشي، تحقيق أبو سفيان مصطفى باحو، دار الضياء، الطبعة ١ سنة ١٤٢٦هـ – ٢٠٠٥م الحاشية على شرح الخرشي للمختصر: علي العدوي، المطبعة الأميرية الكبرى، الطبعة٢ سنة ١٣١٧هـ.
١٣. الذخيرة: القرافي، تحقيق د. محمد حجي، دار الغرب الإسلامي/ بيروت الطبعة١ سنة ١٩٩٤م.
١٤. الطرق الحكمية في السياسة الشرعية: ابن القيم، راجعه وصححه أحمد عبد الحليم العسكري، دار الفكر/ بيروت، بدون طبعة ولا تاريخ الطبع.

١٥. الفتوى بين الانضباط والتسيب: القرضاوي، الفكر السامي في تاريخ الفقه الإسلامي: الحجوي الثعالبي، دار الكتب العلمية/ بيروت الطبعة ١سنة ١٩٩٥م.
١٦. الكليات: أبو البقاء الكفوي، مؤسسة الرسالة – بيروت، الطبعة١ سنة ١٤١٢هـ – ١٩٩٢م.
١٧. المدونة: مالك بن أنس، دار الكتب العلمية الطبعة ١ سنة ١٤١٥هـ – ١٩٩٤م.
١٨. المنتقى شرح موطأ مالك: أبو الوليد الباجي، دار الكتاب الاسلامي/ القاهرة، الطبعة٢ دون سنة الطبع.
١٩. المفردات في غريب القرآن: أبو القاسم الحسين بن محمد الأصفهاني، تحقيق محمد سيد كيلاني دار المعرفة / بيروت، بدون طبعة ولا تاريخ الطبع.
٢٠. الموسوعة الفقهية الميسرة: الدكتور محمد رواس قلعجي دار النفائس – بيروت، الطبعة١ سنة ١٤٢١هـ/ ٢٠٠٠م.
٢١. الموطأ: مالك بن أنس، صححه ورقمه وخرج أحاديثه وعلق عليه: محمد فؤاد عبد الباقي الناشر: دار إحياء التراث العربي، بيروت – لبنان، بدون طبعة، سنة الطبع: ١٤٠٦ هـ – ١٩٨٥ م.
٢٢. تاريخ الفتوى: الحمصي، دار ابن رشد/ دمشق، الطبعة١سنة ١٩٩٦هـ.
٢٣. تبيين المدارك لرجحان تحية المسجد وقت خطبة الجمعة في مذهب مالك: عبد الله بن الصديق، المطبعة المهدية/ تطوان، طبعة ١٣٨٨هـ.
٢٤. ترتيب المدارك وتقريب المسالك لمعرفة أعلام مذهب مالك: القاضي عياض، تحقيق د. أحمد بكير محمود دار مكتبة الحياة / بيروت، بدون طبعة ولا تاريخ الطبع.
٢٥. تنوير الحوالك(على شرح موطأ مالك): جلال الدين السيوطي، تحقيق محمد عبد العزيز الخالدي دار احياء الكتب العربية / مصر، بدون طبعة ولا تاريخ الطبع.
٢٦. جامع بيان العلم وفضله وما ينبغي في روايته وحمله: ابن عبد البر، دار نور المكتبات / بيروت، الطبعة ٢ سنة ١٩٩٧م.
٢٧. جمع الجوامع في أصول الفقه: تاج الدين عبد الوهاب بن السبكي، علق عليه عبد المنعم خليل إبراهيم، دار الكتب العلمية/ بيروت – لبنان، الطبعة ٢ سنة ١٤٢٤هـ – ٢٠٠٣م.
٢٨. شرح القواعد الفقهية: أحمد الزرقا، دار القلم – دمشق الطبعة ٥/ سنة ١٤١٩هـ – ١٩٩٨م.
٢٩. عارضة الأحوذي بشرح صحيح الترمذي: أبو بكر لن العربي، دار الفكر/بيروت، دون طبعة ولا تاريخ الطبع.
٣٠. علم أصول الفقه: د. عبد الوهاب خلاف، دار القلم / الكويت، الطبعة ١٢ سنة ١٣٩٨هـ.
٣١. فتاوى الامام الشاطبي: أبو إسحاق الشاطبي، تحقيق وتقديم محمد أبو الأجفان، مطبعة الكواكب / تونس، الطبعة ٢ سنة ١٤٠٦هـ – ١٩٨٥م.
٣٢. كشف المغطى من المعاني والألفاظ الواقعة في الموطأ: ضبط نصه وعلق عليه د. طه بنعلي التونسي، دار سحنون ودار السلام، الطبعة٢سنة ١٤٢٧هـ – ٢٠٠٧م
٣٣. مختصر خليل: تصحيح أحمد نصر، دار الفكر. بدون طبعة ولا تاريخ الطبع.
٣٤. منار السالك الى مذهب الامام مالك: الرجراجي، المطبعة الجديدة/فاس، طبعة ١٩٤٠م.
٣٥. نور البصر شرح خطبة المختصر: أحمد بن عبد العزيز بن الرشيد الهلالي، دار يوسف بن تاشفين، الطبعة١ سنة ١٤٢٨هـ – ٢٠٠٧م.

ثنائية الأنا والآخر في رواية " سيدات زحل" للروائية لطفية الدليمي

م.د. حوراء عزيز عليوي
جامعة القاسم الخضراء

Duality of the Self and the Other in the Novel (Ladies of Saturn) by Lutfiya Al-Dulaimi

Lect. Dr. Hawra' Aziz Ulaiwi
University of Al-Qasim Al-Kadhra'

Abstract:

Highlighting thedailecal dualism, namely,This study focuses on Alana and al-akhr. It is on secret to us that this dualism has Been the focus of many literary and monetary studies because Of their association whit the creative self, on the one hand, and On the other, sheds light on the other, the literature was the Most representative of the self that we have lived and measured in the light of society and the hardships and hardships shown to us by the cruelty of human beings and tyranny in many cases and we have faced in the study of self great difficulties such as that the self is a floating concept that is difficult to limit and stand on it, because its concept interferes with many knowledge sciences. The novel was the welcome field that highlight this self and its relationship with the other in the world arena.

Keywords: female self, ego, identity, belonging, feminine voice, other, place.

الملخص:

تتناول هذه الدراسة تسليط الضوء على ثنائية جدلية، ألا وهي " الأنا والاخر"، ولا يخفى علينا أن هذه الثنائية كانت مثار اهتمام العديد من الدراسات الادبية والنقدية لارتباطها بالذات المبدعة من جهة، ومن جهة أخرى تسلط الضوء على الاخر الذي اصطدمت به الذات وكونت علاقتها به، فأغنت الادب بقضايا جوهرية سلّط من خلالها الادباء والكتاب زاوية اهتمامهم بهذه الاشكالية، وكانت الرواية المسرح التمثيلي الأكثر تجلياً لهذه الذات التي سردت لنا حياتها، وما قاسته في ظل المجتمع من ويلات ومصاعب أظهرت لنا قساوة البشر وطغيانهم في أحيان كثيرة، وقد واجهنا في دراسة الذات صعوبات جمة تتمثل في أنَّ الذات مفهوم عائم، يصعب حصره والوقوف عليه، لأن مفهومه يتداخل مع علوم معرفية عديدة، وقد أغنت الدراسات الادبية والنقدية هذا المفهوم، وكانت الرواية المجال الرحب الذي سلط الضوء على هذه الذات وعلاقتها بالآخر في مساحة العالم الانساني.

الكلمات المفتاحية: الذات الانثوية، الأنا، الهوية، الانتماء، الصوت النسوي، الآخر، المكان.

المقدمة:

تعد ثنائية الأنا والآخر من الثنائيات التي أثارت اهتمام الباحثين والنقاد كونها تكشف عن الكثير من الصور الخفية الكامنة في أعماق اللاوعي، وكان اهتمامنا في هذا البحث بالذات الانثوية وتجلياتها وعلاقتها بالآخر/ الرجل في رواية " سيدات زحل " للروائية لطفية الدليمي، حيث تعرضت الذات بفعل اضطراب الاوضاع السياسية والاجتماعية، ودوامة الارهاب التي شاعت في المدينة بعد الحرب الى التشظي وفقدان الثقة بالذات والاحساس بالاغتراب بعد أن فقدت الاخر، فتحاول الرواية أن تستعرض الاحداث وما تعرضت له الذات من انتهاك أدى الى اصابتها بالتشوش وفقدان الهوية، فلم تقتصر الذات في التعبير عن أناها الفردية وانما كانت خير مُعبرٍ عن الأنا الجماعية وحالات التخبط التي أصابت المجتمع بفعل التغيرات التاريخية والسياسية والاجتماعية، كما كانت الرواية شاهد عيان على وجود عثرات في بنية المجتمع وضعف النسيج الاجتماعي، مما هيَّأ للجماعات المتطرفة أن تجد لها موطأ قدم وتحاول بث التفرقة وتهدد كيان المجتمع وتزعزع استقراره وإلغاء وجوده ونفيه من الساحة العربية.

قراءة الذات والآخر من خلال عنوان الرواية:

يحيل عنوان الرواية الى أبعاد دلالية متعددة، مما حدا بنا الى الوقوف عليه ومحاولة استكناه الذات التي بدت من خلالها ثيمة الذات طاغية في النص فكانت خير معبر عن " الصراع الحضاري والسياسي التي تعيشه الذات العربية " [١]، فضلاً عن كونها تحاول تأكيد واثبات هويتها في مواجهة الاخر الذي يهيمن على المشهد الحضاري والثقافي، بوصفه محركاً للصراع الداخلي وشاهداً على الخلل الذي أصاب الذات الجماعية في مواجهة الخطر المهيمن من الجماعات المتطرفة التي غذى صراعها في المكان الذي حلَّ فيه، فأصبح "قوة من قوى الظلام والسديم"[٢]، فضلاً عن الكشف عن مكامن النقص في الذات الجماعية [٣].

إن عنوان الرواية والعلاقة بين المتضايفين: المضاف والمضاف اليه في " سيدات زحل " يحيل على دلالة الحضور والغياب ؛ غياب الاخر(الرجل) وحضور الأنا (الذات الانثوية)، لكنه حضور فيه ابعاد وتهميش لها، وكأنما كانت هناك قوة عملت على اقصاء هؤلاء النسوة (اللواتي يحكي قصتهن السرد) وتشويه الانوثة من حياتهنَّ واقصائهن عن مكانتهنَّ الطبيعية أو المكان الاصل الذي كُنَّ يعشْنَ فيه الى مكان آخر ذُقْنَ فيه مرارة الغربة والحرمان عن الاهل والوطن.

انَّ الأنا الانثوية التي تحيل على الذات المبدعة ورؤاها، لم تنطو على شعور ذاتي فحسب، وانما نسمع من خلالها صوت الأنا الجمعية وصرخاتها النائية، وتشتتها في ظل ظروف أصابت الذات بالانكسار والشعور بالهزيمة والتهميش بفعل دخول البلاد في حربٍ أكلت الاخضر واليابس، وغيبت سلطة الرجل وسحقت الانثى جسدياً ونفسياً، وألزمت الانثى في السرد البحث عن الاخر الرجل الذي نشهد غيابه عن السرد فعلياً، وإنْ حضر فحضوره كان ثانوياً وتستحضر الانثى وجوده لأنه كان قوة معنوية لها للاستمرار في الحياة.

وقد أشارت الروائية على لسان الراوية (حياة) الى أن علم الفلك أشار الى دخول البلاد في صورة زحل في برج الجدي كارثة تنذر بوقوع خطر سيُداهِم المدينة والناس، تقول: "صورة زحل في برج الجدي صورة شيخ ومعه عصا يحرك بها عظام الموتى وينوح ويبكي ويقسم المقابر وقد سلبت المدينة وهي تحت برج الجدي"[٤].

وقد أشارت الرواية الى طالع النحس الذي خيم على المدينة ودفن الكثير من الرجال والنساء تحت هاوية الظلام والنسيان، ومن نجا منهم من الموت فقد سلبته الحياة أعز ما يملك، وقذفت به بعيداً عن وطنه، أو عاش تحت وطأة ذكريات الماضي.

الأنا وعلاقتها بالراوية:

في الرواية يظهر صوت الانثى جلياً وواضحاً، فقد تبوأت المساحة السردية حضوراً وغياباً، فهي الذات والموضوع في الوقت نفسه، وتبدو الملامح الانثوية في بداية التشكل السردي غامضاً، وفيه نوع من الضبابية، فالأنثى في حالة بحث عن هويتها الحقيقية وعن أناها التي أصابها الظمأ بعد أن فقدت عائلتها.

والذات المبدعة/ المؤلفة تتقمص شخصية الساردة/ حياة، لتتحدث لنا وبلسانها عما أصاب المرأة العراقية من دمار جسدي ونفسي وفكري شوَّه صورة الحياة عن تلك الذات وباتت تعيش في وهم خلقتها لها مخيلتها، بعد أن غاب الرجل من حياتها بفعل سياسة الارهاب التي دمرت كل معنى للحياة، وفرش بساط الموت في الشارع والبيت، ودمَّر المكان حتى فقدت الذات الثقة بالعودة الى الحياة مرة أخرى، وفقدت تلك الهوية التي تعرف الانسان بوجوده وانتمائه، فالرواية محاولة من الذات المبدعة لتعيد تشكيل تلك الذات ووجودها عبر الكتابة، والرواية تقرأ معاناة المرأة* وبذلك تكون الذات هي "المتلفظة في الخطاب وموضوع التلفظ فيه"[٥]، وقد ظهرت الذات الانثوية بشكل جلي من خلال (أنا) الساردة ومن خلال الشخصيات الانثوية المتوزعة في الرواية، وتفتتح الرواية بسؤال التشكيك حيث تتحدث الساردة عن أناها التي أصابها الفقدان " أأنا حياة البابلي، أم انني أخرى"[٦]، وهذا يؤكد ما ذكرته الدراسات الى أن المرأة تشعر بتهديد فقدان الهوية [٧] لذلك تعود الذات الى نفسها لتؤكد وجودها، وهذا يعود بنا الى طرح سؤال المرأة من جديد وبطريقة أخرى، ذلك أنها تقول: هل أنا حقاً أنا؟ أم انني امرأة أخرى همشها النسيان وغيبها عن الوجود؟ لذا نجد أن الساردة تستحضر الرجل المُغيَّب، ليؤكد لها انها ما زالت على قيد الحياة " أنت أنت، أجل حبيبتي إنك هي، أنت حياة، ثقي بي.."[٨]

وهكذا نجد أن أنا الساردة هي المهيمنة في الرواية، فهي تحكي لنا بلسانها قصتها في السرد، وما تعرضت له في ظل الاحداث الدموية التي دمرت العراق وهزت كيانه بعد سقوط الطاغية عام ٢٠٠٣، ونلاحظ من خلال الرواية تشظي الأنا لتعبر عما عانته المرأة خلال تلك المدة، وهيمنة الارهاب وتسلطه على الناس، في ظل اكتساح فكري دموي قام بتشريد وإلغاء هوية الانسان، وممارسة أبشع صنوف القتل عليه عبر أدوات قديمة حديثة تفنن في استعمالها، لذا كانت الذات شاهداً على ما حلَّ بها وبالناس من حولها، فهي تعد شهادة توثيقية تروي لنا وبلسانها حدث دمار الانسان/ الرجل والمرأة من خلال الأنا الساردة.

ومما أصبح علامة مميزة في السرد أن المؤلفة انطلقت من الذات الانثوية لتعبر عن رؤاها وأفكارها، وما خطته تلك الذات من تجربة خاصة بها، فهي في الرواية ثيمة أساسية، ونجد أن هذه الذات قد تضعضعت ثقتها واهتزت مثلما أصابها الاضطراب بحكم تخلخل أوضاع البلد، فتحاول المرأة الخروج من تلك المعاناة عبر التحليق في الخيال وسماء الكتابة الابداعية التي تستعمل فيها الرموز اللغوية، وسنحاول من خلال دراستنا الكشف عن تلك الرموز وأنظمتها الخفية من خلال الكشف عن الانساق المضمرة، والتي ستعلن عنها جملا تعبر عن المكبوت من القول ودلالاته المعبرة.

الأنا وعلاقتها بالآخر:

قبل أن نتحدث عن علاقة الأنا بالآخر لابد لنا أن نشير الى صورة الذات عند الساردة نفسها، أو بالأحرى كيف بدت تلك الذات وعلاقتها بأناها من أول السرد، وهل تمكنت من أن تجد منفذاً لها من خلال الازمات، ولماذا تبدو الذات مشوشة لنا، وحتى تستعيد الذات الانثوية علاقتها مع الانا والعالم المحيط بها، لابد لها أن تعيد الروح لوجودها وتستعيد ذاكرتها التي تخلخلت وضعفت بفعل خلخلة علاقتها مع الوجود المحيط بها، فتروي لنا حكايات وأحداثاً عصفت بالتاريخ البشري وغيرت من مجرياته ليحلَّ الدم محلَّ الماء والدمار محلَّ البناء، وحتى نكون على إلمام بالركائز الاساسية التي شكلت ثنائية الأنا والآخر، لابدَّ لنا من الاشارة الى المراحل والتحولات التي مرت بها الذات خلال السرد:

أ. فقدان الهوية وقلق الانتماء: بما أنَّ الراوية شخصية داخل القص، والسرد يدور على لسانها، فهي على علم تام بما يدور وتنقل لنا الاحداث الخاصة بها، وما جرى على الشخصيات الأخرى، وقد كانت شاهدة على أحداث دمرت الذات وخلخلت علاقتها مع الاخر، والعالم المحيط بها، بحيث أصابها الشك واعتراها الذهول وزلزل ثقتها بنفسها، ففقدت الاحساس بهويتها، من هي؟ ومن تكون؟ ذلك أنَّ " تناول الذات الانثوية مازال يدور في فلك الهوية الضائعة أو المضطهدة"[٩] تقول: "أأنا حياة البابلي أم أنني أخرى"[١٠]، فتبدو لنا صورة الذات مشتتة ومتشظية بين أنا وآخر حاولت الذات تقمصه، مما جعل الذات في حالة من القلق والشعور بالفقدان، خصوصاً أن السؤال عن الهوية جاء بعد عودتها الى الوطن والبيت (بيت الاهل) الذي كانت تسكنه بمفردها بعد أحداث ٢٠٠٣، وفقدانها أفراد عائلتها، تقول معبرة عن ألم الوحدة التي تعانيها: " جميعهم رحلوا الى ما بعد الحياة أو ضاعوا في متاهة الدم"[١١]، مما جعل الذاكرة تتعثر في بادئ الامر عند البيت والسرداب الذي كان أهم مفاصل الذاكرة فهو يحوي على تراث العائلة وذكرياتهم، ثم تصطدم الذاكرة بشخصيات نسوية لتعيد لنا الراوية عبر لغة السرد حكاية الاحداث عبر كراسات تحمل اسماءهم، فالسرد يدور حول الانا والاخر الذي ذاق مرارة الحياة وعاش عذاب الفقدان، ورأى بأُمِّ عينه بشاعة الموت الذي ينتظره.

وتبدو حالة الفقدان جزءًا من اغتراب الذات: اغتراب الذات عن وطنها المكان، وعن نفسها التي انتحلت هوية اخرى فتحاول مرةً أخرى أن تعيد للذات وجودها وهيمنتها على الرغم من احساسها بأنها مهمشة في المكان الذي تعيش فيه ؛ بفعل هيمنة الموت وسريان الدم الذي يتدفق في المكان / المدينة: بغداد.

الهوية ⟵ هيمنة الانا والاحساس بوجودها لأنها حققت المعنى الذي تصبو اليه في الحياة.

ومادامت الانا تفقد تلك الحقيقة فإنها تحس بالغربة والضياع، ويراودها احساس دائم بالتهميش لأن الاخر/ العدو (المختلف الجنسية . الامريكي . ومن لفَّ لفهم) أغرق البلد تحت مطر الموت، ونسف الحياة من المدينة التاريخية التي كانت ملتقى الشعراء والعلماء، لذلك عبرت الراوية عن هرب الشعراء والمغنين من هذه المدينة كمعادل موضوعي لهيمنة سطوة الموت واغتراب الناس عنها،

فواقع الحال يصور هرب الذات الجمعية لتلوذ بمن يحميها من خطر الفناء، تقول: "أبو نؤاس البرونزي يمضي قدماً غير آبه بالنار، يهبط الى شاطئ دجلة صحبة شهريار الذي قام تمثاله من جلسته الملكية (...) تتقدمهما شهرزاد بغلالتها الدخانية وخلاخيل الذهب تصلصل مع خطوتها، شفتاها مطبقتان على أصداء الكلام، منذ أيام لزمت الصمت وتوقفت عن ترديد الحكايا حين طغا صوت الرصاص، رأيتهم ثلاثتهم يمضون في زورق صغير وأبو نؤاس يحرك المجذافين ليغيبوا مع انحدار دجلة"(١٢)

تتهشم الرؤية الواقعية لدى الرمز التاريخي، ويغدو فعل الذات المتخيلة انكاراً لما حلَّ بالمدينة حتى شهرزاد فقد بدت صورتها صامتة، فقد قررت أن تلتزم الصمت ليعلن السرد استمرار عملية الذبح والقتل وسيادة الظلام على أرض الواقع.

وبالرجوع الى الذات الانثوية، فمنها ما كانت تعاني الضياع والفقدان، فتقرر وضع حدٍّ لحياتها فتنتحر وتمثلها (لمى) صديقة حياة العازفة الموسيقية، ومنها المرأة التي تمتلك أسباب القوة فتقرر الاستمرار في الحياة، وجمع الاوراق المتناثرة للشخصيات في الرواية.

وتحاول الذات الراوية أن تجد لها مرتعاً في ذاكرة التاريخ، لتمد جسور التواصل بين الماضي والحاضر، وتبوح بصوتٍ مختنق حكايا النساء اللواتي طمرهُنَّ النسيان، تقول: "أحمل ذاكرة المرأتين حياة وزبيدة، وبينهما تموج ذاكرات نساءٍ أخر، تسيل أحداث حياتهُنَّ مني شلال خيوط ملونة سرعان ما تنحبك كنسيج الكتان وتلفني في طواياها، قصصهن طوفان يصعب التحكم فيه، مياه تغرقنا وتحرك مصائرنا"(١٣)..

تشتبك خيوط السرد وتتجلى من خلالها صورة المرأة في علاقتها مع أناها والآخر في هيأة فوضوية تعكس المصير السلبي والمأساوي للنسوة اللاتي جرفهنَّ طوفان البلاد نحو هاوية سحيقة، لذلك فقد بيَّنَ السرد تفاعل الذات الساردة مع حكايا النساء، فهُنَّ جزءً من نسيج أصابه التمزق والوهن ونفضهُنَّ خارج حدود المكان.

وهكذا نجد أن لحظة الكتابة عند الساردة هي اللحظة التي استعادت فيها ذاكرتها، وبدأت ملامح الناس والاشياء والمكان والزمان الذي عاشت فيه تتجلى لها شيئاً فشيئاً.

ب . الصوت النسوي: يعلو الصوت النسوي ويبدو متضخماً مقارنة مع صوت الآخر الذي يبدو خافتاً، فالراوية أنثى تتولى سرد الاحداث، ولعبت "دوراً أساسياً في تسليط الضوء على العناصر الفنية للرواية من شخصيات وأحداث وخلفية زمانية، مكانية، فهي تنتخب الوقائع الدالة المؤثرة، وتضفي عليها رؤيتها الخاصة، من خلال استحضار تلك الوقائع"(١٤) وتسيل ذاكرتها بأنين ماضٍ يحبو، ويطلب منها تدوين حكاياها، فينفجر سيل الحكايا بصور يطفو حولها دماء الضحايا والعذاب الذي قاسوه، فها هي "الانا" النسوية تحوم حول حكايتها وترويها بوجع الخراب الذي حلَّ بالإنسان والمدينة، فتستخدم ضمير المتكلم فلا تعبر تلك الانا عن أنا خاصة بها فحسب، وانما عن نحن جمعية تحدثت لنا بلسانها عنهم، تقول: "الحكايات منسوبة للجميع"(١٥)، فما مرت به من احداث والموت الذي خطف كل من عرفتهم لظروف مختلفة قد يكون قصة مرَّ بها انسانٍ آخر الى المجهول، لذلك تحوم الذات حول ذاكرة الماضي، فتقرر أن تعترف بوجودها وكينونتها في الحياة كي تستمر في سرد الحكايا، فيستعين الصوت النسوي بحواسه الخمس وتتدفق الرؤيا الى ذاكرتها لتعيد لنا تشكيل الماضي واعادته الى ذاكرتها، فالذات تحوم حول ذاتها المروية، والـ (نحن) التي تعبر عن الآخر/ حكاية الذات والاخر، فالأنا " ترى ذاتها وتتصور ذاتها آخر"(١٦) قصة تتجاذبها الحياة والموت/ الفرح والحزن/ الامان والخوف/ الضوء والظلام...

واختارت الكاتبة البطلة (حياة)/ الراوية لتروي لنا على لسانها المأساة التي تعرضت لها الانثى بعد أن خطف الموت الرجل/ الاخر، وظلت تعاني الوحدة وتراودها أحلام وأشباح الذين اختفوا من حياتها، فتستعيد حكاياهم وترويها بنبرة ملؤها الحزن والتعثر والتردد والانكسار، ولكن ما يلاحظ أن الصوت النسوي يبدو قوياً وصامداً ازاء الخطوب التي تعرضت لها.

وتعد (حياة) امرأة من عائلة ذو أصول عراقية يطلق عليهم (بيت البابلي) عاشت في بغداد، واكملت دراستها فيها، والدها استاذ جامعي، وطغى عليها حب للمدينة التي ترعرعت فيها، وكانت لها أحلام ورؤى تتمنى تحقيقها وحصولها على أرض الواقع، ولكن دوماً كان هناك ما يعكر مزاجها ويزيح هذه الاحلام عنها، لتجد نفسها أمام واقع آخر يحطم في داخلها كل ما هو جميل ورائع، تزوجت من

(حازم) استاذ جامعي كان مهتماً بحقوق الانسان ويشارك هو وزملاؤه بمؤتمرات تعقد خارج العراق في هذا الشأن تعرض في زمن النظام البائد الى الخصي بعد أن تم القاء القبض عليه، وافترق عن زوجته (حياة) حتى لا تتمسك برؤيا لواقع ميت تعيشه معه.

وترتفع نبضة الصوت النسوي حينما يشتبك بأصوات أخرى عانت من ظروف قاسية، وهدم الواقع أحلامها، ولكننا نجد أن الانثى أكثر تشبثاً بأحلام تصنعها من نسيج خيالها، فها هي راوية صديقة (حياة) تنسج اسم لحبيب أحبته وتتمنى رجوعه الى العراق حتى تقترن به وتسافر الى الخارج بعيداً عن الدمار والموت والخوف الذي يلاحق الناس أينما حلّوا.

و(هالة) التي اعتقلها الامريكان، بحجة أن عائلتهم تؤوي الارهابين من العرب المتعددي الجنسيات.

وتروي حكايات غيرها من الفتيات اللواتي تعرضن الى خيبة الامل والقتل والاغتصاب، دون مراعاة لحرمة الدين والانسانية في بشاعة لم يسبق لها نظير.

ج . الآخر/ الرجل: نلاحظ في هذه الرواية وفي غيرها من روايات لطفية الدليمي* أن الرجل مُغيَّب/ لا حضور له، وإن حضر فإنه يتم استحضاره عبر رؤى وأحلام الماضي، وهذه الظاهرة تعكس الظروف السياسية التي سلبت الانسان العراقي الوالد/ الاخ / الابن / الخال / العم، في عمليات تصفية ومحاصرة فكر الانسان وحريته.

ونجد أنَّ الراوية وهي بصدد استرجاع الماضي تتذكر اخويها (مهند وماجد) اللذين استشهد احدهما في معارك شمال العراق(مهند)، و(ماجد) الذي أُعدِم على يد النظام البائد، ومأساة والدها الذي اعتقل هو الآخر بحجة خيانة الابن(ماجد) ولم يتحمل هول الصدمة فتمرض ومات، ثم لحقته والدتها التي لم تمكث طويلاً، لتبقى (حياة) تصارع ألم البقاء وحيدة فتواجه الغربة والاغتراب لتتحمل مصيرها في الحياة وحيدة.

ونجد أن الرجل إن كان له حضور ووجود جسدي في الرواية فهو إما أخرس لا صوت له ويمثله (حامد أبو الطيور) مدرس اللغة الانكليزية الذي قطع لسانه على يد الحزب الحاكم لمحاسبته على مقطع لمشهد من مسرحية شكسبير ترجمه لطلبته، وكان في معناها تحدٍ للظلم والطغيان، وبفقدانه لصوته فقد هذا الرجل كل شيء، فقد وظيفته ومنصبه ومركزه الاجتماعي حتى خطيبته لم ترضَ لنفسها أن تكون زوجة لرجلٍ أخرس، فانعزل هذا الرجل عن الجميع واكتفى بتربية الطيور والاعتناء بها لتعوض له عما فقده من صوت يتكلم ويعبر به عما في نفسه.

وقد يتعرض الرجل في الرواية الى الخصي على يد النظام البعثي لمشاركته في لجنة (حقوق الانسان) ويمثله (حازم) زوج (حياة) فيشعر بالذل والعار فلا يتمكن من الاستمرار في الحياة الزوجية فيطلق زوجته (حياة)، وقد يفقد الرجل ذكورته فلا يصبح قادراً على ممارسة الحب مع زوجته ويمثله الرجال الذين شاركوا في الحروب التي قام بها البعث.

واذا كان للرجل حضور فالراوية تستحضره الى ذاكرتها، فهو بعيد مكانياً، ويمثله (ناجي) الذي التقت به الراوية في احدى المدن العربية وتنشأ قصة حبٍّ بينه وبينها، فهو الرجل المنشود الذي تمنته في أحلامها، وكلما يباغتها الحب يسرع هو الى المجيء اليها عبر الرؤى والاحلام ويزودها بطاقة الحياة كي تستمر في تحدي الموت والفناء، فمصيرهما لابد وأن يلتقيا على أرض الواقع.

وتذكر الراوية لقاءات العشق والحب الذي استولى على قلبها من رجل عربي قال لها إنهما ينحدران من العائلة نفسها، فتوحدت طقوس العشق لتعبر عن وجود مكان للحب للمرأة في قلبها. ويبدو أن هناك رؤيا تسيطر على الانثى/ الراوية، وتتخيل وجود ناجي/اسيا. حياة، في مكان يجمعهما ليتوسدا فراش الحب، وتتوحد هذه الرؤية لتجد نفسها أنها الرجل والمرأة معا، تقول: "أتفرج أصير كليهما، أصير الرجل والمرأة معاً، أتماهى بأنوثتها ورجولته معاً"[١٧].

وتتفتق العلاقة بين (حياة) و(ناجي) الى رمز تاريخي تتوحد فيها المرأة بـ (ذوات اناث متعددة) استوحت ملامحهنَّ من التاريخ، فهذه الأنا تنشطر فـ"الذات الساردة تتحول الى ذاتين (بل انها في النص أكثر من ذلك) تمثل الذات الاولى الأنا وتمثل الذات الثانية الآخر الذي ليس في عمقه إلا صورة لـ الأنا"[١٨] وبانشطارها تحكي قصتها مع الآخر/ الرجل (ناجي) الرجل الذي أحبته، فهي امرأة ولدت وماتت عبر التاريخ في مراحل متعددة، وفي كل مرة تجد نفسها في مأزق البلد الذي عاشت فيه ليفرقها تارة ويجمعها بحبيبها تارةً

أخرى، فهي أميرة من أميرات أور، انتشلتها الحياة من موت محقق وأخذت أسيرة في بابل في زمن سرجون الاكدي وبيعت وتداولتها الايدي لتصل الى اسم زبيدة وجيهة من وجيهات بغداد في زمن داود باشا، وتأكل المدينة كوارث مرضية (الطاعون) ويحل السلب والنهب، لتغادر بغداد الى الموصل لتكون برفقة الازيديات وتتعرض القرية التي حلت بها الى هجوم لتقع أسيرة، ثم يتم فداؤها من قبل أبيها وترجع الى حضن عائلتها، لذلك نجد أن الذات تضع نفسها في سياق تاريخي اجتماعي سياسي ثقافي لتمارس قراءة الذات عبر مراحل زمنية ماضوية، ومورس تجاهها الاستلاب والقهر لتغدو كائناً مستلباً يعاني سوء الطالع الذي كتبه لها القدر.

والكاتبة في الوقت نفسه تسلط الضوء في هذه القراءة على طبيعة المجتمع الشرقي وطريقة تعامله مع المرأة، فهي بنظره ضعيفة مهزوزة وانسانيتها مستلبة، فضلاً عن كونه يغض الطرف عن مواطن القوة التي تتمتع بها لذلك " تتم محاصرة المرأة وتسجن في قفصها، وتجرد من كامل الحرية الفردية (حينما تتم معاملتها كسلعة تباع وتشترى) وتظل موضع شك وحذر ومصدر خوف وقلق، ويحرم المجتمع من ثمار فعلها"[١٩]، مثلما عكست الرواية هيمنة مرارة اليأس والحيرة بين الماضي والحاضر، وبدت عاجزة عن تغيير الواقع المتردي [٢٠].

ويتوحد كلٌّ من الرجل والمرأة في كيان واحد ليعبر عن تمازج كينونتهما في روح واحدة، ثم تعود المرأة لتستيقظ من حلمها لتجد نفسها تسير في أروقة بغداد وطرقها وجسورها وتتساءل من جديد عن رجال أسرتها الذين خطفهم الموت، تقول: " لماذا يختفي رجال أسرتنا واحداً بعد الاخر"[١]. يبدو أن هذا التساؤل يحمل الكثير من المرارة والالم في داخل الانثى، ثم تتذكر في ظل الغياب أنه مازال لديها أخوها (هاني) وعمها الشيخ (قيدار)، والشيخ(قيدار) عم (حياة) يتعرض هو الآخر الى نكسة، اذ يتم اختطاف زوجته (فتنة) على يد مسؤولين، يؤدي الى قيامه بالانعزال عن الناس في السرداب وانشغاله بالتأليف والقراءة، وفي خضم الاحداث يختفي هذا الرجل فجأة دون أن تعلم (حياة) عنه شيئاً يذكر، وتبدو حاجتها اليه بعد رحيل رجال عائلتها واحداً تلو الاخر، وتصلها اخبار أن عمها في بغداد، وهو يختفي في مكان ما، وأحياناً يتجول في أزقتها وشوارعها، وهو يهمُّ بتأليف كتاب عن تاريخ بغداد، تقول عنه:" قيدار لم يمت لكنه رهن غياب اختاره مرغماً"[٢١].

ويبدو لنا أن عدم حضور الرجل في الرواية وفقدان فاعليته، يأتي جزءً من أحداث سياسية واجتماعية سلبت المرأة أعز ما تملكه (الزوج/ الاب/ الاخ/ الخال/ العم)، فالراوية تريد توصيل رسالة للمجتمع عن النسوة المهمشات اللواتي فقدْنَ أعزائهنَّ وعشْنَ في هامش الحياة تعلوهُنَّ أحلام وآمال مفقودة، كما انها تسلط الضوء على ضعف المرأة في غياب الرجل وحاجتها اليه، فضلاً عن ضعف الرجل في غياب المرأة وعدم قدرته على الصمود والاستمرار في الحياة بشكلٍ طبيعي، ويمثله أخيها (هاني) الذي ماتت زوجته (زينة) بعد ولادتها لابنهما (سرمد)، اذ تشير الراوية في معرض حديثها عن (هاني) الى الحالة النفسية التي تعرض لها أخوها بعد وفاة زوجته، ومعيشته في وهم وجودها واحتفاظه بأغراضها وثيابها ليعيش حياته على وهم وجودها.

وهكذا نجد أن العلاقة بين الطرفين هي علاقة حضور وغياب/ وجود وفقدان، الحضور الطاغي للأنثى في ظل غياب الرجل الذي غيَّبه الموت وان كان حياً فهو مستلب نفسياً وجسدياً، وعلى الرغم من ذلك نجد أنَّ صور الرجل تظل تطفو في ذهن الانثى فهو المنقذ لها من الجنون والموت في خيال (راوية) صديقة (حياة)، والحبيب الذي فقدته (هالة) بعد أن فقدت خطيبها (ماجد) في حروب البعث الحاكم، والغائب (ناجي) الذي تتمنى حياة أن تلتقي به.

وبذلك تفتقد الرواية لركيزة أساسية في الحياة في ظل هيمنة الغياب والفقدان وسيطرة الاحتلال والميليشيات المسلحة على المدينة التي باتت خراباً وفقدت الكثير من معالمها، وانعكس هذا الوضع على المرأة التي جُرِّدت وعُنِّفَت وقد يصل الحال الى خطفها وقتلها وسلب حقوقها وحريتها.

د . المكان وتجليات الأنا والآخر: يعد المكان ذا أهمية خاصة داخل الرواية، فهو أداة تعبير عن موقف الشخصية فضلاً عن أثره في خلق المعنى[٢٢]، وتبدو الذات الانثوية متشبثة بالمكان، فهو القدر في ذهنها الذي يحكم مصير الناس، تقول: "رويت حكايات متشابكة عن بغداد وعنا، حكايات تلتف كالأفاعي، حكايات مستطيلة ممتدة بلا نهايات عن تاريخ البلاد الحزين"[٢٣].

وتدير الانثى قصة المدينة لتبدأ من الحاضر لتشير الى طالع النحس الذي أصاب المدينة بعد سقوط بغداد، لتتكون في المدينة ميليشيات وجماعات ارهابية وطوائف متعددة، عنوانها القتل والسلب والنهب، وافزاع الناس في وكر بيوتهم، حتى إن عمليات التصفية طالت المئات عبر التفجيرات بالسيارات المفخخة، وبالتالي يظهر للمدينة وجه آخر غير ما عهده الناس، وتضيع في خضم الاحداث هويتها التاريخية والثقافية بعد قيام اللصوص والنهابين بسلب التحف الاثرية وحرق المكتبات والكتب، لتصور لنا الراوية في مشهد رمزي تاريخي ثقافي اشاحة ابو نؤاس وشهريار وشهرزاد وجوههم عن المدينة وفرارهم منها، فضلاً عن رموزها الغنائية كناظم الغزالي وسليمة خضير الذين استنكروا ما أصاب المدينة من خراب ودمار، وبالتالي يموج المكان بالموت، وتتسرب رائحته الى الذات التي أصابها الرعب والفزع، فتفقد الاحساس بالحياة، فلا تجد ما تعبر عنه غير الشهيق والبكاء، تقول الراوية مصورة وضع المدينة ووقع أثره في الذات: "وعندما يشتد القتال في الليل، أضع شريط موسيقى في المسجل كي أغفل برهة عن الموت، أنصت للقيثارات والعود والكمانات، أنصت فلا يتوقف ارتجاف جوارحي، أنام على ضجة طبول وعويل وأصحو على صوت الريح واذان الفجر"(٢٤).

نجد من خلال النص أن الهدوء والامان يغادر الذات ليحلَّ محلها الخوف والذعر، على الرغم من محاولة الذات الانشغال بسماع الموسيقى، ولكن طبول وعويل الموت كان أقوى مما تتصوره الذات، فلم تجد منفذاً أمامها سوى أن تلجأ الى البكاء، تقول: "أخرج من خبلي الى الشارع، لتموج في الشارع رائحة الدم وعبق الرصاص، أعود وأدخل مرعوبة من كثافة الموت (...) أشهق وأبكي"(٢٥).

ينتاب الذات الضعف بحجم الكارثة المهولة التي أصابت المدينة وأكلت أبناءها الواحد تلو الآخر، إذ تجد نفسها وحيدة ومهزومة وقد أصابها الانكسار، وبذلك نلاحظ أن المكان يخيم بظله القاسي على الشخصية، تقول: "حياتي تقاذفتها رياح الحب والفقد وجموح المخيلة وارتباك الذاكرة كمثل مدينتي المهمشة"(٢٦).

نجد من خلال النص السردي أن الذات تتوحد مع المكان، فما يقع على المكان يسقط أثره على الذات، فالكوارث التي أصابت المكان وما يلحقه من أحداث ونكبات ودمار وخراب سياسي وفكري واقتصادي واجتماعي وثقافي أصاب الذات فهي ليست بمعزل عنه لانَّ المكان " مؤثرٌ فعال في الذات التي تحلُّ فيه"(٢٧).

ونستنتج من ذلك أن المكان/ المدينة يمثل الدائرة الكبرى التي تحدد مصير الأنا والآخر، وتتلاعب بمصيرهما، مثلما توحد بينهما وتفرق في ضوء خيوط متشابكة.

وفي مكانٍ آخر نجد أن الأنا الأنثوية قد تجسدت في المكان وتوحدت فيه، تقول: "المدينة حلَّت في أحشائي، وتناهت إلي نبضات جنين غارقٍ في مياهي وأنا أتلوى في ألمي وموجة تخبط في خاصرتي"(٢٨).

وهذا يعكس علاقة التأثير المتبادل بين الأنا والمكان، وحلول المكان في الجسد وتأثيره فيه، فحالة الخراب المسيطر على المدينة انعكس أثره على الذات، فها هي المدينة تبذر بذور القتل والهلاك على أبنائها وناسها، وقد قاست الذات الانثوية هذه البشاعة التي لم يسبق لها نظير في تاريخ الانسانية، فقاست آلامها وآلام الناس وتجرعت بحزن ما فيها.

وجه المدينة ⟵ ⟶ الأنا

وتحترف الذات الانثوية تصوير المدينة بقالب آخر له بعد رمزي تتجلى في هيأة

امرأة اسمها (فتنة)، تقول: "أن أتيقن من خيانة فتنة، فتنة التي توسمت فيها خازنة الفردوس فاذا بها خازنة المصيبة"(٢٩). و(فتنة) هي زوجة الشيخ (قيدار) عم (حياة) الذي خطف أحد المسؤولين زوجته(فتنة)، مما سبَّب له صدمة كبيرة في حياته جعلته يعتزل الناس تارةً وتارةً أخرى يخرج بحثاً عنها علَّهُ يجدها في بغداد، ولكن (فتنة) التي ارتبط اسمها باسم المدينة(بغداد) جلبت النحس لمن حلَّ بها واغوتهم بجمالها وفتنتها فأهلكتهم، تقول: "كان طالع بغداد يشتبك بطالع فتنة"(٣٠).

تسيطر الرؤيا على الذات في كل مفاصل حياتها، فهي تعكس ما تعانيه الأنا وما يعانيه الآخر في خضم الأحداث المتواترة، فتمكنت من اتاحة "الفرصة لصوت الأنا للتعبير عما يضطرم في الاعماق من مخاوف وآلام وأفكار"(٣١).

وقد يتبوأ المكان خصوصية مميزة عند الأنا، خصوصاً اذا كانت له تداعيات فكرية ونفسية وعاطفية تثير ذكريات ممزوجة بحضور جماعي لصور العائلة الذين تلقفهم الموت، وتيهان الذات في ضوء الغياب، تقول: "وأنا في سرداب السارب تخادعني المرايا المعلقة على جدرانه كما يخادعني الوعي فأراني في سفينة تائهة وسط غمر بلا حد، وحدي بلا بوصلة ولا اتجاه"(٣٢)

وفي وسط تيه الذات تتعثر بالألم والحزن وفقاعة الموت التي تعم المدينة، تقول: "غدت سماء المدينة سواداً موشحاً بلطخاتٍ دموية"(٣٣).

وعلى الرغم مما اتخذه المكان من أثر في تحويل الذات الى صحراء من المعاني المجوفة بحكم سيادة لهجة الموت والدماء التي اصطبغت بالمكان، فإننا نجد أنَّ الأنا تصارع هذا التحول المخيف لتبقي ذاتها حية لتكون شاهدة على دماء امتزجت بتاريخ هذه الارض.

ومن جانب آخر فقد ترك الآخر/ الامريكي المحتل أثره في المكان، اذ سعى الى فتح أبواب الجحيم على المكان من خلال أسلحته المدججة والرجال الملثمين الذين عاثوا في الارض فساداً، فقتلوا واحرقوا وفجروا، وبثوا الرعب في قلوب الناس، حتى غدا المكان/ البيت الذي هو أكثر أماناً عرضة للانتهاك، تقول: "الجنود الشقر والسود المقنعون بنظاراتهم القاتمة وخوذهم الفولاذ وأرديتهم المزودة بوسائل الدفاع الالكترونية، كانوا يتدفقون مع المطر والعواصف الرملية، يهطلون على بغداد من النوافذ وأنابيب مكيفات الهواء والمداخن، (...) يتبعهم أو يتقاطع معهم رجال أشباح ملثمون (...) الاشباح تجسدت كلها وتمكنت من احتلال المدينة"(٣٤).

إنَّ النص السردي يكشف عن استلاب المكان من قبل الآخر، بما فيه من الناس، بحيث يغدو المكان/ المدينة بؤرة لتدفقهم وتشكلهم وارهاب الرجال والنساء، واصبح صورة من الجحيم الذي تعلوه النار تأكل الاخضر واليابس، ذلك أن الآخر/ الأجنبي الغريب سمح باستباحة المكان من قبل الاشباح/ الميليشيات المسلحة، فضلاً عن قيامه بتشجيع السراق واللصوص على السرقة وتشويه معالم المدينة التاريخية الثقافية، وهذا سياق غريب يربك الـ (نحن) الجماعية ويجعلهم يعيشون في فوضى النفي والخوف، ذلك أن "تدمير الأمكنة هو تدمير للذات الانسانية، لعاداتها، لتاريخها، لقيمها، لكيانها، فكان المكان المدمر دلالة على الخلل النفسي والفكري والعقدي الذي أصاب الانسان في العمق"(٣٥).

الخاتمة:

تعد رواية (سيدات زحل) من الروايات العراقية الحديثة، امتازت بسلطة وتحكم الذات الانثوية، بحكم هيمنة ضمير المتكلم الذي هيَّأ للراوية الحرية في السرد والافضاء عما في الأنا من مشاعر وأحاسيس داخلية عبر رؤى وأحلام كانت بمثابة ظواهر فنية عبرت من خلالها الساردة عما في داخلها، ومن خلال الأنا عبرت الراوية عن وضع الآخر وعلاقتها معه في ظل ظروف غيَّبت الرجل ومنعته من أن يكون فاعلاً في السرد، لذلك نجد أن السمة الطاغية في النصوص السردية حضور الأنا الانثوية وغياب الرجل، وهذا مرتكز خلخل وضع العلاقات الاجتماعية والاسرية، فهيمنت في المجتمع أجواء عدم الاستقرار والتخبط، مثلما صوَّرت حالة الآخر/ الرجل بعد الحرب في وضع أصبح فيه عاجزاً عن تلمس أسباب الحياة بعد أن أغلقت الحروب عليهم أبواب الحياة وباتوا يعيشون على أنقاض الماضي.

وتجلت في الرواية صورة الأنا (النسوية) متضخمة تارةً وتعاني الاستلاب في الحياة تارةً أخرى، وقد بدت الحيرة والقلق عليها وصورة الاحلام لا تفتأ تفارقها، وفي الوقت نفسه بدت لنا الساردة في ظل هيمنة الموت أكثر تشبثاً بالحياة، وقرأت لنا معاناة المرأة، وتعدد صور الذات الانثوية في وجوه متعددة بين الصورة الخارجية التي ترسمها الذات وأخرى داخلية وثالثة تميز الوجهين بسخرية، وهذه الصورة التي رسمتها الراوية انما تعد في الحقيقة انتقاداً أكثر منها مديحاً لها، لتعكس لنا صورة الذات عند المرأة.

وأفردت لنا الانثى بصوتها حديث العشق في صورة تاريخية متسلسلة، وانشطرت أناها الى أنوات متعددة، جسدت من خلالها أنثى خارجة عن الزمان والمكان، ورسمت بمخيلتها تحولها ومعاناتها في ظل مدينة خطت لها قدر الحب وتشبثها به مما هيَّأ لها أن تحيا من جديد بعد أن عانت برودة الثلج المتدفق من بلادها.

ولعب المكان الروائي دوره وأثره في تحريك الشخصيات، والالتحام معها في حركة وجدانية، فرسم عبر مؤثرات داخلية وخارجية مصير الانسان وقدره، فمن الطبيعي أن تلتحم الأنا الانثوية بالمكان وتحس بوقع أثره في ذاتها لترسم لنا مخاضاً عسيراً يعتمل في داخلها، لتبقى تعاني ذلك المخاض بعسر مادام الموت يحوم بالمكان من كل جانب ويختطف منها أعز مَنْ تملك من أفراد عائلتها وأصدقائها، ومارس المكان أثره في الآخر/ ليسلب منه حياته ويمارس سياسة النفي والاقصاء بحقه، فمنع أن يكون له دور فاعل في الفضاء الروائي.

مثلما صوَّر السرد الآخر/ الأمريكي والميليشيات المسلحة في صورة المعتدي الذي خلَّف الدمار والقتل في المدينة، لتغدو المدينة مكاناً مستباحاً من قبلهم يعيثون فيها فساداً وتنكيلاً، ويشيعون فيها الطائفية ليعزِّزوا ممارساتهم البشعة واللاإنسانية.

وقد مكَّن السرد الذات الساردة أن تمارس النقد لتظهر الوجه الحقيقي للأمور في خضم الاوضاع السياسية والاجتماعية والثقافية، وتحكي لنا حكايات تماهت معها، لتكون الأنا آخر مركب من رجل وأنثيات على حد تعبير الراوية.

الهوامش:

(١) منال العيسى، الأنا المروية على لسان الأنا" دراسة في نماذج من الرواية العربية"، اطروحة دكتوراه، كلية الآداب، السعودية، ١٤٣١هـ. ٢٠١٠: ٣٠

(٢) د. عمرو عبد العلي علام، الانا والاخر " الشخصية العربية والشخصية الاسرائيلية في الفكر الاسرائيلي المعاصر"، ط١، دار العلوم، القاهرة، ٢٠٠٥: ١٣.

(٣) م. ن: ١٣.

(٤) لطفية الدليمي، سيدات زحل، ط٣، دار فضاءات، عمان، ٢٠١٥: ٢١٧.

*ان روايات لطفية الدليمي تعد خير معبر عن معاناة المرأة والالم الذي تقاسيه في المجتمع العراقي خلال الحرب وبعدها، فهي تقرأ ما يدور في خُلد المرأة، وفي الوقت ذاته عبرت عن صلابتها في مواجهة الظروف. ينظر: لطفية الدليمي رواية حديقة حياة، (د. ط)، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ٢٠٠٣: ٩.٨.

(٥) ينظر: الأنا المروية على لسان الأنا: ٤٩.

(٦) سيدات زحل: ٧.

(٧) جليلة طريطر، مقومات السيرة الذاتية في الادب العربي الحديث: بحث في المرجعيات، منشورات سعيدان تونس: مركز البحث الجامعي: ٦٤٢ .

(٨) سيدات زحل: ٧.

(٩) الأنا المروية على لسان الأنا: ٤٨.

(١٠)سيدات زحل: ٧.

(١١)م. ن: ٨

(١٢)م. ن: ٢٧.

(١٣) م. ن: ٢١.

(١٤)عبد الله ابراهيم، المتخيل السردي، "مقاربات نقدية في التناص والرؤى والدلالة، ط١، المركز الثقافي العربي، بيروت، ١٩٩٠: ١٣٠.

(١٥)سيدات زحل: ١٧.

(١٦)د. حورية عبد الواحد اللغة والمرآة "أطروحات عربية في التحليل النفسي"، تعريب: حسن عودة، ط١، بدايات للطباعة والنشر، سوريا، ٢٠٠٦: ١٠٨.

- ينظر: حديقة حياة: ٩.

(١٧)سيدات زحل: ١٨١.

(١٨)د. جمال بوطيب، الرواية العربية الحديثة المرجع والدلالة " بحث في انثروبولوجيا الجسد"، ط١، عالم الكتب الحديث، الاردن، ٢٠١٣: ١٠٨.

(١٩)د. فهمي جدعان، خارج السرب " بحث في النسوية الاسلامية الرافضة واغراءات الحرية"، الشبكة العربية للأبحاث، بيروت، ط١، ٢٠١٠: ٢٣٦

(٢٠)ينظر: د. جميل حمداوي صور جدلية الأنا والآخر في الخطاب الروائي العربي، مقال منشور في شبكة المعلومات.

(٢١)سيدات زحل: ١٨٣.

(٢٢)م. ن: ١٨٣

(٢٣)د. حميد لحمداني، بنية النص السردي من منظور النقد الادبي، ط٣، المركز الثقافي العربي، بيروت، ، ٢٠٠٠: ٧٠.

(٢٤)سيدات زحل: ٢٩.

(٢٥) م. ن: ٢٥.

(٢٦)م. ن: ٢٥.

(٢٧)م. ن: ٢٠.

(٢٨)الأنا المروية على لسان الأنا: ١٩١.

(٢٩)سيدات زحل: ٨٧.

(٣٠)م. ن: ٢١٣.

(٣١)م. ن: ٢١٧.

(٣٢)د. ماجدة حمود، اشكالية الأنا والآخر "نماذج روائية عربية"، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، (د.ط)، الكويت، ٢٠١٣: ١٤.

(٣٣)سيدات زحل: ١٣. ١٤ .

(٣٤)م. ن: ٢٦.

(٣٥)م. ن: ٣٠.

(٣٦)د.الشريف حبيلة، الرواية والعنف" دراسة سوسيو نصية في الرواية الجزائرية المعاصرة"، ط١ عالم الكتب الحديث، اربد . الاردن، ١٤٣١هـ . ٢٠١٠: ٧٩

المصادر:

- د. جمال بوطيب، الرواية العربية الحديثة المرجع والدلالة "بحث في انثروبولوجيا الجسد"، ط١، عالم الكتب الحديث، الاردن، ٢٠١٣.
- جليلة طريطر، مقومات السيرة الذاتية في الادب العربي الحديث: بحث في المرجعيات، منشورات سعيدان تونس: مركز البحث الجامعي، (د. ت).
- د. حميد لحمداني بنية النص السردي من منظور النقد الادبي، ط٣، المركز الثقافي العربي، بيروت، ٢٠٠٠.
- د. حورية عبد الواحد، اللغة والمرآة "أطروحات عربية في التحليل النفسي"، ط١، تعريب: حسن عودة، بدايات للطباعة والنشر، سوريا، ٢٠٠٦.

- د. الشريف حبيلة، الرواية والعنف" دراسة سوسيو نصية في الرواية الجزائرية المعاصرة"، ط١، عالم الكتب الحديث، اربد – الاردن، ١٤٣١هـ. ٢٠١٠.
- عبد الله ابراهيم، المتخيل السردي، "مقاربات نقدية في التناص والرؤى والدلالة، ط١، المركز الثقافي العربي، بيروت، ١٩٩٠.
- د. عمرو عبد العلي علام، الانا والاخر "الشخصية العربية والشخصية الاسرائيلية في الفكر الاسرائيلي المعاصر"، ط١، دار العلوم، القاهرة، ٢٠٠٥.
- فهمي جدعان، خارج السرب "بحث في النسوية الاسلامية الرافضة واغراءات الحرية"، ط١، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، بيروت، ط١، ٢٠١٠.
- لطفية الدليمي، حديقة حياة، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، (د. ط)، ٢٠٠٣.
- لطفية الدليمي، سيدات زحل، ط٣، دار فضاءات، عمان، ٢٠١٥.
- د. ماجدة حمود، اشكالية الأنا والآخر "نماذج روائية عربية"، المجلس الوطني للقافة والفنون والآداب، (د.ط)، الكويت، ٢٠١٣.

الرسائل والاطاريح الجامعية

- منال العيسى، الأنا المروية على لسان الأنا" دراسة في نماذج من الرواية العربية"، اطروحة دكتوراه، كلية الآداب، السعودية، ١٤٣١هـ. ٢٠١٠م.

مقالات الانترنت:

- د. جميل حمداوي، صور جدلية الأنا والآخر في الخطاب الروائي العربي، مقال منشور في شبكة المعلومات.

دَلِيْلٌ مُقْتَرَحٌ لِتَعْلِيْمِ الْتَّعْبِيْرِ عَلَى وِفْقِ عَمَلِيَّاتِ الْكِتَابَةِ الْتَّفَاعُلِيَّةِ

أ.م.د. قصي عبد العباس حسن م.د. ياسر عباس علي

الجامعة المستنصرية / كلية التربية الأساسية

A Suggested Guide for Teaching Expression According to the Processes of the Interactive Writing

Asst. Prof. Dr. Qusay Abdul Abbas Hasan
Lect. Dr. Yasir Abbas Ali
University of Al-Mustansiriya / College of Basic Education

Abstract

Although the educational institutions have given a lot of attention to expression, yet writing expression in all stages particularly the preparatory stage are still facing numerous difficulties and problems. This reveals that the students are incompetent in drawing the letters correctly.

الفصل الأول

التعريف بالبحث

أولا: مشكلة البحث

على الرغم من العناية والاهتمام المتزايد من قبل المؤسسات التعليمية والتربوية في التعبير؛ إلاَّ أنَّ واقع تعليم التعبير الكتابي في جميع مراحله لاسيما التعليم الإعدادي منه لا يزال يواجه كثير من الصعوبات والمشكلات التي تكشف عن ضعف واضح للطلبة في مهارات التعبير الكتابي المتمثلة في عدد من مهارات الشكل ومنها وضوح الخط ورسم الحروف والكلمات بنحو صحيح، والكتابة الإملائية الصحيحة من حيث كتابة الهمزة في أول الكلمة وفي وسطها وفي أخرها، وكتابة التاء والهاء المربوطتين، فضلا عن الأخطاء النحوية الشائعة في كتابة المثنى والجمع و الأفعال الخمسة، والأفعال المضارعة المجزومة لاسيما المجزومة بحذف حرف العلة وغير ذالك من الأخطاء النحوية، وكذلك في الربط الجيد بين الجمل، وتنظيم الأفكار في تسلسل منطقي وعلمي سليم، والقدرة على التعبير عن الأفكار بوضوح، والاستشهاد بالأمثلة والأدلة لتأييد هذه الفكرة، وكتابة المقدمة والعرض والخاتمة للموضوع الذي يريد الطلبة أن يكتبوا فيه، فكل هذه المهارات وغيرها يعجز الطلبة عن تحقيقها في كتابة أي موضوع في التعبير، فإذا ما نظرنا إلى كلٍّ مما تقدم بعين الاعتبار فإننا نجد أنفسنا أمام مشكلة تواجه كثير من أبنائنا الطلبة وقد أكدت كثير من الأدبيات والدراسات السابقة من وجود هذه المشكلة كدراسة (الموسوي و رجاء، ٢٠١٠) التي أشارت إلى أنَّ أحد أسباب ضعف الطلبة في التعبير يعود إلى عدم وجود مقرر دراسي و دليل لتعليم مادة التعبير.

وفي ضوء ما تقدم تبدو الحاجة الماسة إلى إجراء البحث الحالي والمتمثلة في بناء دليل مقترح لتعليم التعبير على وفق عمليات الكتابة التفاعلية؛ بغية إرشاد مدرسي اللغة العربية ومدرساتها إلى الكيفية التي يعلموا فيها التعبير وينموا مهاراته الكتابية عند طلبتهم.

ثانياً: أهمية البحث:

تُعدُّ اللغة من أبرز ما وصل إليه الإنسان من وسائل التفاهم، كما أنها وسيلة المجتمع الأولى، إذ تؤدي دوراً حيوياً في اندماج الفرد مع مجتمعه، بل اكتساب اللغة وإتقانها يؤثران في سلوك الفرد وإحساسه وتفكيره، والاندماج مع المجتمع لا يتم إلاَّ بتنمية القدرات اللغوية التي يعقبها تنمية القدرة على الاتصال مع الآخرين (إسماعيل، ٢٠١١: ٧).

واللغة ظاهرة إنسانية ذات طابع اجتماعي، فهي تمثل نظاماً يتألف من مجموعة من الرموز المنطوقة التي تمكن الفرد من التواصل مع الآخرين والتعبير عن الأفكار والآراء والتصرف في الشؤون اليومية وتبادل المعلومات العلمية، كما أنها تشكل أساس الحضارة البشرية؛ لأنها الوسيلة التي يتم من طريقها نقل الخبرات والمعارف والمنجزات الحضارية من جيل لأخر (الخفاف، ٢٠١٤: ٢١).

وإنَّ اللغة من الظواهر الاجتماعية التي أغنت التفكير البشري، وهي سمة إنسانية، لذا ينبغي أن تكون في خدمة أهداف الإنسان وأغراضه الحقيقية، فرقي الفرد مرتبط بنمو لغته ونهضتها، واللغة أيضاً من الظواهر الحضارية المهمة في المجتمع (الدليمي وسعاد، ٢٠٠٥: ٥٧).

وبعد التحدث عن اللغة بنحو عام ينبغي الحديث عن اللغة العربية، فهي النظام الرمزي الصوتي الذي أتفق عليه العرب منذ القدم، ووظفوه في التعبير عن أغراضهم وحاجاتهم.

واللغة العربية هي لغة القران الكريم وبها نزل، وهي من اللغات التي لها جذور عميقة في التاريخ الإنساني، وقد أعطى العلماء لغة القران الكريم اهتماماً كبيراً وأصبحت لغة الأمة العربية والإسلامية (أبو الهيجاء، ٢٠٠٧: ٢٤).

واللغة العربية هي أقرب سائر لغات الدنيا إلى قواعد المنطق لما تمتلك من عبارات سلسلة طبيعية، يعبر فيها الناطق عما يريد من دون تصنع أو تكلف (إسماعيل، ٢٠١١: ٣٧).

ويمكن القول أنَّ للغة العربية وظائف كثيرة، أهمها:

١. إنها وسيلة الإنسان العربي في التعبير والتفكير، فنحن عندما نفكر نستعمل الألفاظ والجمل والتراكيب العربية في كلامنا وكتابتنا.
٢. إنها تحمل تعاليم ومبادئ الإسلام الحقيقية كونها لغة القران الكريم.
٣. إنها مقوم من مقومات الأمة العربية الواحدة، فهي توثق شخصية الأمة، وتؤكد هويتها، وتكون أداة للاتصال بين أبناء هذه الأمة.
٤. إنها الوسيلة المثلى لفظ التراث الثقافي العربي ودليل ذلك ما وصل إلينا من تراث وحضارة وثقافة، وما سيصل إلى الأجيال القادمة من بعدنا من ملامح الثقافة العربية والأدب العربي شعره ونثره. (الدليمي وسعاد، ٢٠٠٥: ٦١).

ويهدف تعليم اللغة العربية من بداية مراحل التعليم الأولية إلى تمكين المتعلم من أدوات المعرفة من طريق تزويده بالمهارات الأساسية في القراءة والكتابة والتعبير (الهاشمي وطه، ٢٠٠٨: ١٠٤).

ويُعدُّ التعبير من الأسس المهمة التي يستند إليها التفوق الدراسي، وإجادته تعني إجادة الدراسات اللغوية خاصة وتفوقه في المواد الدراسية الأخرى، فالشخص الذي يمتلك القدرة على التعبير ومهاراته بإمكانه صياغة العبارات الدقيقة (زاير وإيمان، ٢٠١٠، ٣٩٨).

والتعبير بمفهومه التربوي هو تمكين الطلبة حتى يصبحوا قادرين عل الإفصاح عمّا في أنفسهم من مشاعر وأحاسيس بلغة سليمة ومن دون الشعور بالخجل، وكذلك تنظيم أفكارهم (طاهر، ٢٠١٠: ١٧٤).

وللتعبير أهمية كبيرة، ففروع اللغة العربية الأخرى جميعها وسائل معينة على إدراك غاية، وتلك الغاية هي التعبير، وهكذا تتجلى أهمية التعبير في كونه وسيلة الاتصال مع الآخرين (الدليمي وسعاد، ٢٠٠٥: ١٣٥).

لذا يمكن أن نحدد الهدف من التعبير بأنه تمكن المتعلمين من الإفصاح عمّا يجول في خاطرهم من المواقف المختلفة التي يتعرضون لها في الحياة في داخل المدرسة وخارجها بالأساليب النوعية، فإنه منطق سليم وفكر منظم ولفظ عذب بغية مواجهة أعباء الحياة بالإسهام في خدمة مجتمعهم والتعبير عن آمالهم وآلامهم بكل وسائل التعبير المختلفة محادثة وخطابة وكتابة (إسماعيل، ٢٠١١: ١٧٩).

ومن أنواع التعبير (التعبير الكتابي) وهو عبارة عن اتصال الفرد بغيرة بنحو كتابي، وهو النوع السائد والمألوف في المدارس بنحو عام، ومن مهاراته وضوح الصياغة في العبارات والتراكيب وسلامة الكلمات والجمل من الأخطاء الإملائية والنحوية، وتسجيل الأفكار والأساليب بطريقة سليمة ومتسلسلة (الدليمي وسعاد، ٢٠٠٥: ١٣٩).

وتُعدُّ الكتابة قبل كل شيء الشكل الأساسي للغة الشفوية، وهي عمل عقلي شعوري لفظي، يتصل بتكوين الأفكار وإبداعها وتدوينها على وفق قواعد اللغة وتنظيم الترقيم، ووضوح الخط وجماله (الدليمي، ٢٠٠٩: ٢١٤)، وتعكس هذه الكتابة في الغالب شخصية الكاتب، ويستشف منها مهارات كثيرة كالقدرة اللغوية والبلاغية، والتمكن العلمي، وتسلسل الأفكار، وصحة المعلومات المكتوبة وغيرها (إسماعيل، ٢٠١١: ١٨٤).

وتظهر أهمية التعبير الكتابي من طريق القابليات اللغوية والفكرية للطلبة أكثر ممّا هم عليه في التعبير الشفوي؛ وذلك لانعدام المواجهة الفعلية فيه، فالطلبة يستطيعون أن يعبروا تعبيراً سليماً لشعورهم بعدم مراقبة الآخرين لهم، كما يتح للمدرس الفرصة في التعرف على مواطن القوة والضعف في تعبير طلبته ليحسن توجيههم كم طريق التعرف لمستوياتهم التعبيرية، كذلك يكون مجال التفكير فيه واسع مقارنة بالتعبير الشفوي ممّا يعطي الفرصة للطلبة للتأني في الكتابة فلا شيء يجبرهم على الكتابة فوراً (زاير وإيمان، ٢٠١٠، ٣٩٩).

وقد اختار الباحثان المرحلة الإعدادية لأهميتها؛ لأنها المرحلة المناسبة لطبيعة البحث الحالي إذ يطلب من المتعلم في هذه المرحلة من التعليم التعبير الصحيح واستخلاص المعاني والأفكار، كما أنَّ المتعلم في هذه المرحلة له القدرة على إتقان اللغة وتذوقها من حيث إدراك جمال الأسلوب ودقته وروعته والتعبير عنه.

ثالثاً: هدفا البحث:

يرمي البحث الحالي إلى:

١. تحديد عمليات (مهارات) الكتابة التفاعلية.

٢. بناء دليل مقترح لتعليم العبير الكتابي للمرحلة الإعدادية على وفق مهارات الكتابة التفاعلية.

رابعاً: حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بـ:

١. مهارات التعبير الكتابي (مهارات مرحلة ما قبل الكتابة، مهارات مرحلة الكتابة المبدئية، مهارات مرحلة المراجعة والتعديل، مهارات مرحلة الكتابة النهائية والتقويم).

٢. مجالات الكتابة المناسبة والمتمثلة بـ (الرسالة، المقالة، القصة، اليوميات).

٣. التعبير الكتابي بنوعيه (الوظيفي والإبداعي).

٤. مدرسي اللغة العربية ومدرساتها للمرحلة الإعدادية.

خامساً: مصطلحات البحث:

أولاً: الدليل:

أ. **لغةً:** الدليل (اسم)، المرشد، ما يُسْتَدَلُّ به، بيّنة، وجمعه أدِلةٌ و أدِلاَّء (المعجم الوسيط، ١٩٨٩: مادة (دلَّ).

ب. اصطلاحاً: عُرِّف بأنَّه:

١. " الاستدلال على شيء بشيء أخر يكون بمثابة البرهان " (الطائي، ١٩٩٤: ١١).

٢. الطريق الذي يسلكه الباحثان للوصول إلى هدف معين " (الجبوري، ٢٠٠٤: ١٠).

٣. مجموعة من الوسائل التي تستعمل في استدلال معين للوصول إلى تحقيق أهداف معينة، ويكون بمثابة مرشد أو مساعد للمدرسين والطلبة في شرح مادة دراسية " (الجشعمي و زينب، ٢٠٠٧، ٧).

ج. التعريف الإجرائي:

هو مرشد يضم مجموعة من الإرشادات والتوجيهات والتعليمات لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المرحلة الإعدادية عن كيفية تعليم التعبير الكتابي (الوظيفي والإبداعي) لطلبتهم وتحويل ما يشعرون به من أفكار ومشاعر وأحاسيس إلى منتج كتابي رصين يعتمد على أسس علمية رصينة في الكتابة وتحسن أدائهم في مادة التعبير.

ثانياً: التعبير:

أ. **لغةً:** التعبير (اسم) الصياغة ذات النبرة ودلالة العبارات، وجمعه تعبيرات وتعابير (المعجم الوسيط، ١٩٨٩: مادة (عبر).

ب. التعريف الاصطلاحي: عُرِّف بأنَّه:

١. "الإبانة والإفصاح عمّا يختلج في نفس الإنسان من أفكار ومشاعر، وهذه الأفكار والمشاعر تكون مفهومة بطبيعة الحال لدى الآخرين (الدليمي وسعاد، ٢٠٠٥: ١٣٥).

٢. "عمليات ذهنية عقلية أدائية، تحول به الأفكار والمعاني والصور الذهنية المجردة إلى رموز منطوقة أو مكتوبة (الدليمي، ٢٠٠٩: ٢١١).

٣. "الإفصاح عما في النفس من أفكار و مشاعر من طريق المحادثة أو الكتابة " (إسماعيل، ٢٠١١: ١٧٩).

ج. التعريف الإجرائي:

قدرة طلبة المرحلة الإعدادية في التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم واتصالهم بالآخرين بنحو كتابي ومن طريق استعمالهم لعمليات (مهارات) الكتابة التفاعلية.

ثالثاً: مهارات الكتابة التفاعلية:

أ. لغةً: المهارة (اسم) من مهر الشيء مهراً ومهوراً فهو ماهر، وتعني الحذق، وجمعها مهارات(المعجم الوسيط، ١٩٨٩: مادة (مهر).

والكتابة لغة (اسم) من مصدر كتب يكتب كتاباً وكتابةً فهو كاتب، وتعني الجمع، وقد تطلق الكتابة على الجمع، ومنه قوله تعالى " أم عندهم الغيب فهم يكتبون " (سورة الطور، الآية: ٤١)، أي يعلمون (المعجم الوسيط، ١٩٨٩: مادة (مهر).

ب. التعريف الاصطلاحي: عُرِّف بأنَّه:

١. " أداة من أدوات التعبير وترجمة الأفكار التي تعمل في عقل الإنسان، ووسيلة أداء مهمة بين الأفراد والجماعات والأمم والمجتمعات (الدليمي وسعاد، ٢٠٠٥: ١١٩).

٢. " عملية فكرية لغوية إنتاجية، تقوم على عنصري الفكر والصياغة " (الدليمي، ٢٠٠٩: ١٣٥).

٣. "نظام من الرموز الخطية بواسطتها تُصان الأفكار والمعارف ووسائل الثقافة " (طاهر، ٢٠١٠: ١١٨).

ج. التعريف الإجرائي:

عمليات كتابة التعبير الكتابي من قبل طلبة المرحلة الإعدادية والمتمثلة بـ (مهارات مرحلة ما قبل الكتابة، مهارات مرحلة الكتابة المبدئية، مهارات مرحلة المراجعة والتعديل، مهارات مرحلة الكتابة النهائية والتقويم).

الفصل الثاني

خلفية نظرية

قسم الباحثان الجانب النظري للبحث الحالي على محورين، المحور الأول تناول التعبير من حيث مفهومه، أنواعه، مجالاته، طرائق تدريسه، تصحيحه، أما المحور الثاني فتناول الباحثان فيه مهارة الكتابة من حيث مفهومها، أهميتها، أهدافها، أسسها، أنواعها، مراحلها، وعلى النحو الآتي:

المحور الأوّل: التعبير.

مقدمة:

من المعروف أنَّ التعبير يودى على وجهين: الوجه الأوّل شفوي، والوجه الأخر تحريري (كتابي)، وكلاهما ضروريان للمتعلمين فالأوّل يساعدهم على الوفاء بمتطلبات الحياة المادية والاجتماعية وما يقتضيه ذلك من اتصال مباشر بين الناس، والأخر يمكنهم من التعبير عمّا يروه من حولهم من أشخاص وأحداث وأشياء وتحويل ذلك إلى الكتابة، لذا ينبغي تدريب الطلبة على كتابة التعبير وإعدادهم للمواقف الحياتية المختلفة.

أوّلاً: مفهومه:

تم تعريف مفهوم التعبير وبيان معناه في تحديد المصطلحات من الفصل الأوّل، ومن ثم فلا حاجة لتكراره مرة أخرى هنا.

ثانياً: أنواعه.

يقسم التعبير من حيث الموضوع على قسمين: التعبير الوظيفي والتعبير الإبداعي، ومن حيث الأداء يقسم على نوعين وهما: التعبير الشفوي، والتعبير التحريري (الكتابي)، وعلى النحو الأتي:

أ. يقسم التعبير من حيث الموضوع على:

١. التعبير الوظيفي.

هو التعبير الذي يؤدي وظيفة معينة في مواقف معينة، وقد تكون فيه الألفاظ دالة على المعنى دلالة مباشرة، ومن أنواع هذا التعبير كتابة الرسائل التي تؤدي وظيفة فقط وليست الرسالة التي تؤدي أغراض عاطفية، ومن أنواعه أيضاً كتابة محاضر الجلسات، اليوميات، والتعليمات وغير ذلك.

٢. التعبير الإبداعي.

هو التعبير الجميل المنبثق من عمق الفكرة وخصب الخيال وإتقان الأسلوب وجودة الصياغة، ويمتاز هذا النوع من التعبير بتوافر عنصري الأصالة والعاطفة، والغرض منه التأثير بمشاعر الآخرين وحملهم على التعايش مع الكاتب وجدانياً إلى جانب الحرص على الإقناع، ومن أنواعه القصة، والخاطرة، والخطبة الحماسية، والمقالة، وغير ذلك. (الدليمي، ٢٠٠٩: ٢١٦)

ب. يقسم التعبير من حيث الأداء على:

١. التعبير الشفهي.

هو أن يعبر الفرد عما في نفسه من مشاعر وأحاسيس وأفكار بعبارات سليمة من دون كتابتها، والغرض منه تمكين الدارسين من اكتساب المهارات الخاصة بالحديث والمناقشة، والقدرة على التعبير المؤثر الجميل.

٢. التعبير التحريري (الكتابي).

وهو وسيلة الاتصال بين الفرد وغيره ممن تفصله عنهم المسافات الزمنية والمكانية، ووسيلته الكلمة المكتوبة بأسلوب جميل مناسب، والدقة في اختيار الألفاظ، وتنسيق الأفكار وترتيبها وربطها مع بعض. (زاير وإيمان، ٢٠١٠: ٣٩٩)

ثالثاً: مجالاته.

للتعبير بأنواعه المختلفة مجالات متعددة، إذ لكل نوع مجالاته الخاصة والمتنوعة، وعلى النحو الأتي:

١. **مجالات التعبير الشفهي:** للتعبير الشفهي مجالات متعددة ولعل أهمها:

- المحاضرة.
- المناقشة والمحادثة.
- الندوة.
- المناظرة.
- الخطابة وإلقاء الكلمات.
- قص القصص والحكايات.
- عرض التقارير.
- التعليقات.

٢. **مجالات التعبير الكتابي:** للتعبير الكتابي مجالات متعددة ولعل أهمها:

- كتابة القصص والحكايات والرسائل.

- المقالة.
- كتابة الكلمات في المناسبات من حفلات مدرسية أو رحلات الخ.
- وصف المشاهدات.
- كتابة الاستطلاعات.
- تلخيص موضوع مناسب من كتاب أو مقالة.
- إعداد التقارير.
- شرح نص أدبي.
- إعداد موضوع لمجلة المدرسة أو إعداد النشرات المدرسية. (طاهر، ٢٠١٠: ١٨١)

رابعاً: خطوات تدريسه.

١. يحدد المدرس الموضوع الذي يريد أن يثيرهم ويحفزهم للكتابة فيه.

٢. يحدد المدرس الأهداف المعرفية والوجدانية والمهارية التي يرغب في تحقيها في كتابة الموضوع.

٣. التمهيد: والغرض منه إثارة انتباه الطلبة وتحفيزهم وتوجيه أفكارهم نحو الموضوع، ويكون من طريق عرض صورة مشوقة، أو توجيه عدد من الأسئلة المثيرة عن الموضوع أو غير ذلك.

٤. العرض: يعرض الموضوع من طريق تقسيمه إلى نقاطه الأساسية، وتوجيه عدد من الأسئلة التي تتعلق بالموضوع والحصول على الإجابات عنها من الطلبة، وفي هذه الحالة تتبين عند الطلبة المعالم الأساسية للموضوع، ثم يطلب المدرس من بعض الطلبة التحدث في جانب من جوانب الموضوع، ثم مناقشة ما تحدث به الطلبة، وهكذا إلى أن يستوفي الحديث الأفكار الرئيسة للموضوع وكتابتها على السبورة.

٥. الخاتمة (التطبيق): يطلب المدرس في هذه الخطوة من الطلبة أن يكتبوا عن الموضوع الذي نوقش وأصبحت عناصره واضحة عندهم، وضرورة أن ينبههم إلى حسن الخط ووضوحه، وترتيب الأفكار ترتيباً متسلسلاً، ووضع علامات الترقيم بمكانها المناسب. (أبو الهيجاء، ٢٠٠٧: ١٢٠)

خامساً: تصحيحه.

لقد أجمع المربون على أن عملية تصحيح التعبير من الأمور المرهقة والمتعبة للمعلمين والمدرسين، ومهما يكن من أمر فإنَّ تصحيح التعبير يكون بأحد النمطين وهما: التصحيح داخل الصف أو التصحيح خارج الصف وبأسلوب واحد وهو الأسلوب العلاجي القائم على تنبيه الطلبة إلى الأخطاء التي وقعوا فيها سواء أكانت تلك الأخطاء إملائية أم نحوية أم أسلوبية أم فكرية، ويعدُّ هذه الأسلوب بمثابة التغذية الراجعة لهم ليقفوا على أخطائهم ويصوبوها على الفور (الدليمي وسعاد، ٢٠٠٥: ١٤٢).

وهناك معايير ينبغي أن يتبعها المدرس في تصحيح التعبير منها:

١. سلامة الهجاء.

٢. وضوح العبارة.

٣. صحة الألفاظ والتراكيب.

٤. الدقة في وضع علامات الترقيم.

٥. تنظيم الأفكار.

٦. سلاسة العرض والتشويق. (أبو الهيجاء، ٢٠٠٧: ١٢٢)

المحور الثاني: الكتابة.

المقدمة.

مع تطور حياة الإنسان الأوّل وتكوين المجتمعات البشرية، وجد نفسه غير قادر على التفاهم مع الآخرين، فاهتدى إلى اللغة والتعايش مع المجتمعات فاخترع الكتابة لحفظ إنتاجه الفكري وميراثه الثقافي والعلمي من الاندثار ولتتوارثه الأجيال الأخرى هذا من جهة ومن جهة أخرى يعدُّ التواصل من الأمور التي يحتاجها الإنسان في حياته، والكتابة هي أحدى وسائل التواصل المهمة بين الناس منذ العصور القديمة وحتى العصر الحديث، لذا عُدَّت الكتابة من أبرز الإنجازات الإنسانية على مر التاريخ.

أوّلاً: مفهومه:

عرِّفت بأنَّها

١. " وسيلة من وسائل الاتصال يمكن للإنسان بواسطتها أن يعبر عن أفكاره، ويقف على أفكار غيره، ويبرر ما لديه من معانٍ و مفاهيم " (التميمي وجواد، ٢٠٠١، ٨٧).

٢. " رموز تكون كلمات أو جملاً ذات معنى وظيفي " (عبد المجيد، ٢٠٠٥: ٦٥).

٣. " مجموعة من الإجراءات العقلية الذهنية والحركية لإنتاج عمل كتابي يبدأ بعملية التخطيط للكتابة، ثم الإنشاء، وأخيراً المراجعة بغية تواصل الفرد مع ذاته أو مع الآخرين " (عبد الباري، ٢٠١٠: ٩٤).

ثانياً:أهميتها.

للكتابة أهمية كبيرة تتمثل بالأتي:

١. للكتابة مكانة مميزة في حياة الإنسان من طريق كونها إبداع صنعه العقل البشري، وهي أعظم اختراع وصل إليه الإنسان عبر تاريخه الطويل.

٢. من طريق الكتابة يمكن تسجيل التراث وحفظه للأجيال القادمة.

٣. عنصر من عناصر الثقافة وضرورة اجتماعية يتوقف عليها بقاء الحضارات وانتقالها من جيل إلى أخر.

٤. وسيلة من وسائل التعبير عمّا يدور في النفس من مشاعر وأفكار، وأداة لبيان ما تم تحصيله من معلومات.

٥. أداة رئيسة للتعلم بجميع مراحله.

٦. أداة رئيسة من أدوات الإعلام لاسيما في العصر الحاضر.

٧. تعد الكتابة المحصلة النهائية لعلم اللغة، فتعليم القراءة والكتابة والاستماع والحديث والنحو هو في حقيقته تعليم الكتابة.

٨. أداة رئيسة للإبداع. (الخفاف، ٢٠١٤: ٢٠٢).

ثالثاً: أهدافها.

إنَّ عملية الكتابة تهدف في الدرجة الأولى إلى تكوين المهارات والقدرات الآتية:

١. مهارة رسم الحروف رسماً واضحاً ودقيقاً يجعلها سهلة القراءة وممكنة الفهم.

٢. مهارة كتابة الكلمات بحب القواعد الإملائية المعروفة.

٣. القدرة على تكوين العبارات والجمل والفقرات التي تؤدي المعاني والأفكار.

٤. القدرة على تنظيم الأفكار تنظيماً تقتضيه طبيعة كل لون من ألوات الكتابة.

بعد ذلك تخضع عملية الكتابة إلى أسس وأصول ينبغي على المدرس أن يراعيها، ومنها:

١. قدرته وإيمانه على تعليم الكتابة.

٢. أن يكون مطلعاً على النواحي العقلية والنفسية للمتعلم.

٣. أن يتمتع بمهارات وقدرات عملية الكتابة.

٤. أن يمتلك ثروة لغوية وثقافية جيدة.

٥. أن يتدرج مع الطلبة من السهل إلى الصعب، واستثمار ميولهم نحو الكتابة.(الدليمي وسعاد، ٢٠٠٥: ١١٩٢).

رابعاً: أنواعها.

يمكن تقسيم الكتابة بحسب أسلوبها ومجالاتها على ثلاثة أقسام:

١. **الكتابة الإجرائية العملية الوظيفية:** يتعلق هذا النوع من الكتابة بالمعاملات والمتطلبات الإدارية، وهو من الأمور المهمة والنافعة في حياة الفرد، فضلاً عن المؤسسات الحكومية الرسمية والشركات والمصارف وغير ذلك، ويحتاج هذا النوع من الكتابة إلى قواعد محددة وضوابط مقننة مثل كتابة التقارير والتعميمات والمراسلات، ويمتاز هذا النوع من الكتابة بخلوه من الإيحاء ودلالة الألفاظ القاطعة التي لا تتحمل التأويل.

٢. **الكتابة الإبداعية الفنية:** يتعلق هذا النوع من الكتابة بالمشاعر والأحاسيس والعواطف الإنسانية وابتكار الأفكار، ويحتاج هذا النوع من الكتابة إلى ملكة نظرية مرتكزة في النفس؛ لأنها تعبر عن رؤية شخصية بأبعاد شعورية نفسية فكرية تتباين من فرد إلى آخر، ولابد من أن تتوافر في صاحبها مهارات خاصة وخبرات فنية وجمالية.

٣. **الكتابة الوظيفية الإبداعية:** يتعلق هذا النوع من الكتابة بجمع الوظيفة والإبداع، ومجالاته هي المقالة، إعداد المحاضرات، التعليقات، البحث العلمي، إدارة المؤتمرات والندوات وغير ذلك. (الخفاف، ٢٠١٤: ٢٠١ -٢٠٢).

خامساً: مراحل عمليات الكتابة.

تمر عملية الكتابة بمراحل متعددة، هي:

١. مرحلة ما قبل الكتابة.

تضم هذه المرحلة النشاطات التي يقدمها المدرس للطلبة قبل بدء عملية كتابة الموضوع، والغرض منها اكتشاف أفكار الموضوع وتحديد عناصره، وجمع البيانات عنه، ومثال ذلك ما يكتبه الطلبة من أفكار تطرأ في أذهانهم من طريق توجيه المدرس لهم بالعصف الذهني عن الموضوع، أو من طريق مذكراتهم اليومية، أو تحليل النماذج المكتوبة من قبل كتاب مشهورين، وغير ذلك من النشاطات.

٢. مرحلة الكتابة المبدئية (المسودة).

هي المرحلة التي يخصص المدرس فيها وقتاً للطلبة ليتمكنوا من إظهار الكتابة بشكلها الأولي من طريق ما كتبوه من ملاحظات وأفكار وبيانات ورسومات ومخططات وتحويلها إلى كتابة منظمة تعنى بالتراكيب اللغوية وترتيب الأفكار.

٣. مرحلة المراجعة والتعديل.

هي المرحلة التي تضم التغييرات التي ستطرأ على الموضوع من حذف أو إضافة أو تعديل أو مراجعة جملة أو تراكيب أو كلمات وغير ذلك ممّا يجعل من الموضوع أكثر وضوحاً، وفي هذه المرحلة تظهر القراءة الواعية للطلبة لما كتبوه سواء أكانت هذه القراءة من قبل الطالب نفسه أو من زميل له.

٤. مرحلة الكتابة النهائية.

هي المرحلة التي يطلب فيها المدرس من الطلبة الإفادة من كل ما تقدم في المرتحل السابقة وإعادة كتابة الموضوع بشكل نهائي.

٥. مرحلة التقويم.

هي المرحلة التي يتم فيها تقويم ما كتبوه الطلبة عن الموضوع، وقد يكون التقويم من طريق وضع معايير محددة للتقويم يتم في ضوئها تقويم كتابات الطلبة للموضوع، أو قد يكون التقويم من طريق تقويم الأقران، أو قد يكون التقويم من طريق تقويم المدرس

٦. مرحلة النشر.

هي المرحلة التي يتم فيها تعزيز الطلبة على كتاباتهم، وذلك من طريق اختيار أفضل الكتابات وقراءتها على الطلبة، أو تعليقها بلوحة في الحائط، أو نشرها في النشرات المدرسية، وغير ذلك.(طاهر، ٢٠١٠: ١٠٨-١٠٩).

الفصل الثالث

منهج البحث إجراءاته

أوّلاً: منهج البحث:

بما أنَّ البحث الحالي يهدف إلى بناء دليل مقترح لتعليم التعبير على وفق عمليات الكتابة التفاعلية، فإنَّ المنهج المناسب لإجراءات هذا البحث هو المنهج الوصفي، وهو أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة ما وتصويرها كمّاً من طريق جمع المعلومات والبيانات المقننة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة (الجابري وداود، ٢٠١٣: ٦٧).

ثانياً: مجتمع البحث وعينته:

أ- مجتمع البحث:

يتمثل مجتمع البحث بـ

١. مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المدارس الثانوية والإعدادية النهارية التابعة لإحدى المديريات العامة للتربية التابعة لمحافظة بغداد.

٢. طلبة الصف الخامس الإعدادي في المدارس الثانوية والإعدادية النهارية التابعة لإحدى المديريات العامة للتربية التابعة لمحافظة بغداد.

ب-عينة البحث:

لتحديد عينة البحث الأساسية لابد من اختيار مدرسة ثانوية أو إعدادية واحدة للبنين وأخرى للبنات من بين المدارس التابعة الثانوية والإعدادية النهارية التابعة لإحدى المديريات العامة للتربية التابعة لمحافظة بغداد، وبأسلوب الاختيار العشوائي البسيط بغية تطبيق تجربة البحث الحالي.

ثالثاً: أداة البحث:

إنَّ دقة معلومات البحث وسلامته وإمكانية الاعتماد عليها في نتائجه تتوقف على الأداة التي يعتمد عليها في جمع المعلومات والحصول عليها، وقد اعتمد الباحثان على (الاستبانة) كأداة لتحقيق هدفي البحث الحالي،وقد تم بناؤها على وفق الخطوات الآتي:

أ- تحديد مجالات التعبير الكتابي (الوظيفي والإبداعي).

لتحديد مجالات التعبير الكتابي بنوعيه (الوظيفي والإبداعي) المناسبة لطبيعة طلبة المرحلة الإعدادية وميولهم ورغباتهم، أعدَّ الباحثان قائمة من مجموعة من المجالات وهي: (الرسالة، التلخيص، كتابة البرقيات والدعوات، كتابة التقارير، كتابة الحوادث الجارية، كتابة التوضيح، كتابة الكلمات الختامية، المقالة، القصة، المسرحية، الوصف، اليوميات، الفكاهة، كتابة الإعلانات واللافتات، كتابة التعليقات، كتابة الشعر، التراجم، كتابة الشكاوى والتظلمات، كتابة السجلات، كتابة العقود والمعاملات)، ولكثرة هذه المجالات وبعد عرضها على الخبراء والمحكمين في تخصص طرائق تدريس اللغة العربية ومدرسي اللغة العربية ومدرساتها تم اختيار أربعة مجالات، أثنين منها في التعبير الكتابي الوظيفي وهما (الرسالة، واليوميات)، وأثنين في التعبير الكتابي الإبداعي وهما (القصة، والمقالة الحجاجية).

ب- تحديد مهارات التعبير الكتابي (الوظيفي والإبداعي).

لتحديد مهارات التعبير الكتابي لطلبة المرحلة الإعدادية، اتبع الباحثان ما يأتي:

أ- مراجعة الأدبيات والدراسات والبحوث التربوية ذات الصلة والعلاقة بموضوع البحث الحالي والتي تناولت التعبير الكتابي ومهاراته.

ب- مراجعة أهداف مادة التعبير، والموضوعات التي تعطى للطلبة للكتابة فيها.

ت- بعد الاطلاع على الأدبيات التربوية والدراسات السابقة وأهداف وموضوعات مادة التعبير، أعدَّ الباحثان استبانةً مفتوحةً موجهةً إلى عدد من مدرسي اللغة العربية ومدرساتها، تضم سؤالاً مفتوحاً وهو: " ما مهارات التعبير الكتابي المناسبة لطلبة المرحلة الإعدادية من وجهة نظركم "، وفي ضوء المجالات الآتية: (المجال الأول: المهارات المتعلقة بمرحلة ما قبل الكتابة، والمجال الثاني: المهارات المتعلق بمرحلة الكتابة المبدئية، والمجال الثالث: المهارات المتعلق بمرحلة المراجعة والتعديل، والمجال الرابع: المهارات المتعلق بمرحلة الكتابة النهائية، والمجال الخامس: المهارات المتعلقة بمرحلة الكتابة التقويم، والمجال السادس: المهارات المتعلقة بمرحلة الكتابة النشر).

ث- عرضت الاستبانة على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، ومدرسي اللغة العربية ومدرساتها لمعرفة مدى صلاحيتها من حيث الصياغة والإجراءات والهدف منها، وبعد جمعها، والأخذ بملاحظاتهم وآرائهم ومقترحاتهم، تم تعديلها وتقديمها إلى عينة استطلاعية من مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في عدد من مدارس المرحلة الإعدادية.

ج- بعد جمع الاستبانة وتفريق البيانات والمعلومات وتنظيمها وتبويبها على وفق المجالات، أعدَّ الباحثان استبانةً مغلقةً تضم مهارات التعبير الكتابي في كل مجال بصيغتها الأولية والتي تتألف من (٣٠) فقرة موزعة بين المجالات الست.

ح- تم عرض الاستبانة المغلقة على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية ومدرسي اللغة العربية ومدرساتها، وبعد الاطلاع على ملاحظاتهم وآرائهم لم يحدث أي تغيير أو تعديل عليها، وبذلك بقية بصيغته النهائية تتألف من (٣٠) فقرة، وعلى ما في ملحق (١).

ج. صدق الأداة:

يمثل الصدق أحد الوسائل المهمة في الحكم على صلاحية الأداة، وهو المعيار الأول لحسن بناء أداة التقويم، فضلاً عن الموضوعية والثبات (الشبلي، ٢٠٠٠، ١٥٦)، وللتثبت من صدق أداة البحث (الاستبانة)، عمد الباحثان استعمال الصدق الظاهري وهو" الإشارة إلى مدى قياس الأداة لما وضع لها ظاهرياً، ويُتوصل إليه من طريق توافق تقديرات الخبراء والمحكمين على درجة قياس الأداة للظاهرة (العزاوي، ٢٠٠٧، ٩٤).

وللتثبت من الصدق الظاهري للاستبيان تم عرضه على مجموعة من الخبراء والمختصين المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، ومدرسي اللغة العربية ومدرساتها وقد أبدى الخبراء آراءهم ومقترحاتهم في حذف بعض فقراته وإدماج المتشابه منها وإضافة بعضها وتعديل بعضها الأخر ليكتمل بنائه. واعتمد الباحثان نسبة اتفاق ٨٠% من الخبراء دليلا على صلاحية الفقرة. وفي ضوء ذلك عُدلت عدد من فقرات الاستبانة التي لم تحصل على نسبة اتفاق (٨٠%) من الآراء، وبذلك تمكن الباحثان من التثبت من الصدق الظاهري لفقرات أداة البحث وصلاحيتها.

د. ثبات الأداة:

ويقصد به:" أنْ تعطي أداة البحث النتائج نفسها إذا ما أعيد تطبيقها على الأفراد أنفسهم في الظروف نفسها"(العزاوي،٢٠٠٧، ٩٧).

ولحساب الثبات اعتمد الباحثان على درجات عينة التحليل الإحصائيّ نفسها. لذا طُبقت الأداة مرة ثانية على العينة الاستطلاعية بعد مرور (١٥) يوماً وبعد الانتهاء من التطبيق الثاني، وحُسب الثبات بحساب درجات التطبيق الثاني مع درجات التطبيق

الأول وباستعمال معامل ارتباط " بيرسون " بين درجات التطبيقين، إذ بلغ معامل الارتباط (٠,٨٥) وهو معامل ثبات جيد على وفق ما تشير إليه الأدبيات (النبهان، ٢٠٠٤: ٢٢٩).

رابعاً: الوسائل الإحصائية: سيستعمل الباحثان الحقيبة الإحصائية (spss) في معالجة بيانات البحث الحالي.

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

يضم هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصل إليها الباحثان على وفق هدفي البحث الحالي وعلى النحو الأتي:

أولاً: عرض النتائج:

١. النتائج المتعلقة بالهدف الأول وهو" تحديد مهارات الكتابة التفاعلية " وقد تم التحقق من هذا الهدف من طريق تحديد مهارات الكتابة التفاعلية في إجراءات البحث الحالي (الفصل الثالث) وعلى ما في (ملحق ١).

٢. النتائج المتعلقة بالهدف الثاني وهو " بناء دليل مقترح لتعليم التعبير الكتابي للمرحلة الإعدادية على وفق مهارات الكتابة التفاعلية "، وقد تم التحقق من هذا الهدف من طريق تحديد خطوات بناء الدليل المقترح لتعليم التعبير الكتابي على وفق مهارات الكتابة التفاعلية، وهي على النحو الآتي:

دليل مقترح لتعليم التعبير الكتابي

أولاً: المقدمة:

أخي المدرس وأختي المدرسة: هذا دليل مقترح لتعليم التعبير الكتابي(الوظيفي والإبداعي) لطلبة المرحلة الإعدادية على وفق مهارات الكتابة التفاعلية، ويرمي هذا الدليل إلى تقديم عدد من الإرشادات والتوجيهات التي من المرجو أن تعين مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المرحلة الإعدادية على تعليم طلبتهم الأعزاء كتابة التعبير الكتابي على أفضل وجه ممكن، وكما أصبح اليوم الاهتمام بالمهارات التدريسية ضرورة ملحة تؤكد عليها الأدبيات والدراسات التربوية وضرورة امتلاك مدرسي اللغة العربية ومدرساتها لهذه المهارات وإتقانها بنحو فاعل بغية تحسين أدائهم المهني والعلمي ومن ثم ينعكس ذالك على تحسن أداء طلبتهم ورفع مستوى تحصيلهم الدراسي وهذا ما نسعى إلى تحقيقه من طريق تقديم هذا الدليل ووضعه بين أيدي مدرسي اللغة العربية ومدرساتها خدمة للغتنا العربية العزيزة.

ثانياً: الهدف من الدليل:

إنَّ الهدف من الدليل هو تقديم الإرشادات والتوجيهات والتعليمات لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المرحلة الإعدادية عن كيفية تعليم التعبير الكتابي (الوظيفي والإبداعي) لطلبتهم وتحويل وعيهم الفكري إلى منتج كتابي رصين يعتمد على أسس علمية ورصينة في الكتابة وتحسن أدائهم في مادة التعبير.

ثالثاً: مكونات الدليل:

عزيزي المدرس، عزيزتي المدرسة: يضم الدليل ما يأتي:

أولاً: توجيهات عامة عن كيفية تعليم التعبير الكتابي على وفق مهارات الكتابة التفاعلية.

١. قبل التدريس ينبغي للمدرس أن يخطط لدرس التعبير الكتابي من حيث الأهداف، واختيار الموضوع المناسب للكتابة، والإجراءات والمستلزمات اللازمة، وتحديد الوقت المناسب لإتمام عملية الكتابة، وتوزيع الأدوار بين المدرس والطلاب، وتحديد النشاطات، والوسائل التعليمية، وأساليب التقويم، وتنظيم ذالك في إطار عملي منظم.

٢. في أثناء عملية تدريس التعبير الكتابي وقيام الطلبة بعملية الكتابة ينبغي للمدرس التركيز على ايجابيات الطلبة وإعطائهم فرصة في التعبير عن ذاتهم وأفكارهم في أثناء الكتابة، كما يتاح لهم فرصة تحديد البدائل والاختيار منها، والتفكير بصوت عالٍ.

٣. بعد انتهاء الطلبة من عملية الكتابة ينبغي تشجيعهم على مراجعة كتاباتهم وتقويمها في ضوء المعايير المعطاة لهم، وكذلك في ضوء رأي المدرس وزملائهم.
٤. يفضل تقديم نماذج كتابية تفاعلية للطلبة من طريق الكتابة بنحو جيد، مثل: مقابلة مع شاعر معروف أو كاتب أو أديب معروف والكتابة عنها، أو عمل رحلة مدرسية، أو زيارات ميدانية علمية كزيارة المكتبات العلمية، أو زيارة المتحف، أو غير ذالك، ومن ثم الكتابة عن جميع التفاعلات التي تحدث في أثناء ذالك، كما يمكن للمدرس أو المدرسة المشاركة في الكتابة وألاَّ يقتصر دورهما في التقويم فقط، بل المشاركة والتفاعل مع الطلبة.
٥. ينبغي تشجيع الطلبة على وصف العمليات الكتابية التي يقومون بها في أثناء مراحل الكتابة، والعمليات التي أدت إلى وقوعهم في بعض الأخطاء عن طريق تدوينها أو أخبار المدرس أو المدرسة أو زملائهم من الطلبة.
٦. ينبغي تعليم التعبير الكتابي في سياق اجتماعي يسمح للطلبة الاستعانة بخبرات الآخرين والتفاعل معها.
٧. يعلم التعبير الكتابي بالتكامل مع مهارات اللغة الأخرى كـ: (القراءة، والتحدث، والاستماع).
٨. التأكيد على استقلالية الطلبة ومراعاة ميولهم ورغباتهم وبنيتهم المعرفية في الكتابة من طريق إعطائهم الفرصة لاختيار الموضوع، والكتابة لأغراض خاصة مثل اليوميات والمذكرات وإبداء الرأي والتقويم.
٩. ينبغي توضيح أنَّ التعبير الكتابي عملية تفاعلية لا تسير في اتجاه واحد وإنَّما بنحو علاقات تفاعلية بين الكاتب والنص والجمهور.
١٠. التنوع في أساليب التعليم ونشاطاته، والوسائل التعليمية، وأساليب التقويم المتنوعة، والكتابة لأغراض مختلفة، كلُّ ذالك من أبرز أسس عمليات الكتابة التفاعلية التي تعليم التعبير الكتابي.

ثانياً: أهداف تعليم التعبير

أ. الأهداف العامة:

١. تمكين الطلبة من التعبير عمّا في أنفسهم أو عمّا يشاهدونه بعبارات سليمة وصحيحة، بحيث يكونون قادرين على نقل أفكارهم وآرائهم إلى غيرهم من الناس والإبانة عمّا في أنفسهم من مشاعر وأحاسيس.
٢. توسيع دائرة أفكار الطلبة، وزيادة نمو مهاراتهم وقدراتهم في فنون التعبير الوظيفي التي بدأت تنمو في المرحلة الإعدادية.
٣. زيادة قدرة الطلبة في التعبير عمّا يقرؤونه بأسلوبهم الخاص، وتحديد العناصر الأساسية للموضوع، ووضع عناوين فرعية لكل جزء من الموضوع.
٤. تنمية قدرة الطلبة على التعبير الكتابي عن خبراتهم وآرائهم الخاصة بأسلوبٍ سليمٍ صحيحٍ يتسم بوضوح الأفكار وصحتها وتنظيمها مع مراعاة علامات الترقيم والتقسيم إلى فقرات ومراعاة الهوامش.
٥. تعويد الطلبة على التفكير المنطقي وترتيب الأفكار وربط بعضها ببعض، كما أنها تزودهم بالمفردات والتراكيب اللغوية.
٦. إعداد الطلبة وتهيئتهم للمواقف الحيوية التي تتطلب فصاحة اللسان والقدرة على الارتجال كـ: الخطابة، والمناظرة، والتأليف، والمذكرات، والمقالات، وتحرير الأخبار وغير ذالك.

ب. الأهداف السلوكية:

١. أهداف معرفية:

بعد الانتهاء من درس التعبير يتوقع من الطلبة أنْ:

أ. يقترحوا موضوعات جديدة ومتنوعة ومتعددة للكتابة.
ب. يختاروا موضوعاً محدداً من بين الموضوعات المتنوعة للكتابة.
ت. يختاروا مجالاً مناسباً للتعبير عن الموضوع.
ث. يذكروا العناصر الفنية الخاصة بكتابة الرسالة أو اليوميات أو القصة أو المقالة.

٢. أهداف وجدانية:

بعد الانتهاء من درس التعبير يتوقع من الطلبة أنْ:

أ. يكتبوا بحماس كبير في موضوعات مختلفة.

ب. يراعوا مشاعر الآخرين وأحاسيسهم وخصائصهم في الكتابة.

ت. يقدروا أهمية الكتابة في التعبير عن المشاعر والأحاسيس.

٣. أهداف مهارية:

بعد الانتهاء من درس التعبير يتوقع من الطلبة أنْ:

أ. يطبقوا مهارات الكتابة التفاعلية في أثناء عملية الكتابة.

ب. يستعينوا بالمصادر المناسبة لجمع البيانات والمعلومات عن الموضوع.

ت. يكتبوا ملاحظاتهم وتعليقاتهم عن الموضوع المراد الكتابة فيه.

ث. يعدوا خطة لكتابة الموضوع يراعى فيها العناصر الفنية للمجال الذي يكتبوا فيه.

ج. يكتبوا المسودة بالاستعانة في خطة الكتابة.

ح. يقوموا الكتابة فكرياً ولغوياً وفنياً.

خ. يكتبوا الموضوع بنحو نهائي بعد تعديله مع مراعاة الأخذ بمعايير كتابة التعبير الكتابي.

ثالثاً: المحتوي التعليمي:

في ضوء مجالات التعبير الكتابي المناسبة لطلبة المرحلة الإعدادية، وكذلك في ضوء مهارات الكتابة التفاعلية (الوظيفية، والإبداعية) تم تحديد المحتوى وعلى النحو الأتي:

١. الدرس الأوّل: كتابة القصة وعملياتها.

٢. الدرس الثاني: كتابة اليوميات وعملياتها.

٣. الدرس الثالث: كتابة القصة وعملياتها.

٤. الدرس الرابع: كتابة المقالة وعملياتها.

٥. الدرس الخامس: مراجعة الكتابة وتقويمها وتنظيمها.

وسيتم شرح كلَّ درسٍ ممّا تقدم على نحو من التفصيل، وعلى النحو الأتي:

الدَّرس الأوّل

فن كتابة الرسالة(الخطاب) وعملياته

أوّلا: الأهداف العامة للدرس:

١. تعريف الطلبة بفن كتابة الرسائل من حيث مفهومها وعناصرها الفنية.

٢. تنمية مهارات التعبير الكتابي عند الطلبة في كتابة الرسائل.

٣. يكتب الطلبة رسائل باستعمال عمليات الكتابة.

ثانياً: الأهداف السلوكية:

يتوقع من الطلبة بعد انتهاء الدرس أنْ يكونوا قادرين على أنْ:

١. يذكروا معنى الرسالة.

٢. يعددوا أنواع الرسائل.

٣. يحددوا العناصر الفنية لكتابة الرسائل.

٤. يعدوا خطة لكتابة الرسائل.
٥. يقترحوا أفكاراً جديدةً في كتابة الرسائل.
٦. يحولوا خطة كتابة الرسائل إلى مسودة.
٧. يراجعوا المسودة باستعمال بطاقة التقويم الذاتي وتقويم الأقران للرسالة.
٨. يعدلوا المسودة ومراجعتها وتنظيمها.
٩. يكتبوا الرسالة كتابة نهائية مراعين معايير كتابة التعبير الكتابي.

ثالثاً: التمهيد.

يكتب المدرس موضوع الدرس (التعبير الكتابي) على السبورة، وتحديد عناصره الأساسية وتدوينها أيضاً على السبورة، ويتم التمهيد للموضوع من طريق:

أ. مراجعة موضوع الدرس السابق (التعبير السابق) ومحاولة ربطه بالموضوع الحالي.
ب. توجيه المدرس عدداً من الأسئلة لاستثارة دافعية الطلبة وتحفيزهم كـ:(لماذا تكتبون رسائل للآخرين، ولمن تكتبوا هذه الرسائل، وما الغرض منها، وغير ذالك من الأسئلة).

رابعاً: العرض.

من طريق إجابات الطلبة عن أسئلة التمهيد ومناقشتها من قبل المدرس، يتضح معنى فن الرسالة وأنواعها، وهي نص نثري سهل يوجه إلى إنسان مخصوص، وقد يكون الخطاب موجهاً إلى عامة الناس، وللرسالة أنواع منها:

١. **الوصايا:** وهي تلك الرسائل التي يرسلها الرؤساء إلى من ولّوهم على الأمصار.
٢. **الرسائل الشخصية:** وفيها أنواع وهي:

أ. **الرسائل الذاتية:**وهي التي يكتبها الشخص إلى صديقه أو قريبه.
ب. **الرسائل الأدبية:** وهي تلك الرسائل التي يرسلها الأديب إلى أديب أخر متحدثاً فيها عن قضية أدبية أو خبرته عن عصر من العصور الأدبية.
ت. **الرسائل الرسمية:** وهي تلك الرسائل التي ترسلها إدارة من الإدارات أو هيئة من الهيئات إلى فرد أو بالعكس.

كما يوضح المدرس أنَّ الرسائل تتميز بمجموعة من العناصر الفنية الرئيسة التي ينبغي أنْ تتوافر فيها وهي:

١. عنوان المرسل والتاريخ ويكتبان في أعلى الرسالة من جهة اليمين.
٢. اسم المرسل إليه ومنصبه ويكتب بلغة مهذبة.
٣. المقدمة وتضم البسملة والتحية.
٤. الموضوع الذي تدور حوله الرسالة.
٥. الخاتمة التي تنتهي بها وتضم عرض موجز لأبرز الأفكار.
٦. التحية الختامية.
٧. التوقيع ويكون أسفل الرسالة من جهة اليسار.

بعد ذلك يبدأ المدرس في تدريب الطلبة على وفق عمليات كتابة الرسالة، وعلى النحو الأتي:

أوّلاً: عمليات مرحلة ما قبل الكتابة.

١. عملية الحصول على الأفكار.

تتم عملية الحصول على الأفكار من طريق ما يأتي:

أ. يوجه المدرس سؤالاً عن السبب في كتابة الرسائل، ويناقش السؤال من قبل الطلبة للوصل إلى إجابة قد تكون على سبيل المثال هي وجود مناسبة تتطلب تقديم رسالة تهنئة، أو مثلاً قد يكون السبب هو تواصل عادي بين الأفراد والناس للتواصل فيما بينهم، أو قد يكون السبب تواصل عمل مثلا، أو قد يكون السبب هو تقديم تعزية مثلاً، وغير ذلك من الأسباب التي يعرضها الطلبة أمام المدرس، وهنا يقوم المدرس بعصف ذهني للطلبة عن المناسبات التي تستدعي منهم كتابة الرسائل وتدون في جدول وعلى النحو الأتي:

تهنئة	تعزية أو مواساة
نجاح	موت
زواج	مرض
فوز بمسابقة	نتيجة امتحان غير مرضٍ
أعياد أو مناسبات خاصة	الإخفاق في تحقيق أمنية أو هدف

ب. تخصيص ورقة يكتب فيها الطلبة كلَّ الأفكارِ التي تدور في أذهانهم ويشعرون فيها وتستحق أنْ تكتبَ في الرسالة.

ت. يطلب المدرس من الطلبة إعداد قائمة مؤلفة من خمسة أشياء خاصة بهم يصفون بها أصدقاء قد تعرفوا عليهم مؤخراً.

ث. يطلب المدرس من الطلبة إعداد قائمة مؤلفة من خمسة مواقف يشعرون أو يحسون فيها في حال أنهم مسافرون إلى بلد أخر.

٢. عملية التخطيط لكتابة الفكرة.

تتم عملية التخطيط لكتابة الأفكار من طريق ما يأتي:

١. يطلب المدرس من كلِّ طالبٍ أو طالبةٍ اختيار فكرة من القائمة أو الورقة التي خصصها لكتابة الأفكار (الخطوة السابقة) بغية البدء في إعداد خطة الكتابة لها من طريق الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما الغرض من الرسالة ؟ هل هو (تهنئة، تعزية أو مواساة، وصف لمكان ما أو حدث ما، تعبير عن مشاعر، إخبار مواقف، نقل رأي أو معلومة، وغير ذلك).
- من سيقرأ الرسالة ؟ هل هو (شخص معين، أو للجمهور عامة).
- ما الفكرة الرئيسة للرسالة ؟
- ما الأفكار الفرعية للرسالة ؟
- ما العناصر الفنية للرسالة ؟

٢. في ضوء الأسئلة السابقة يَعدُّ الطلبة خطةً لكتابة الرسالة وتضم ما يأتي:

- العناصر الفنية للرسالة، كل عنصر منها في موقعه المحدد.
- الأفكار الرئيسة والفرعية للرسالة، تكتب كل فكرة بعبارة واحدة، وتميز بالخط والتنسيق بين الأفكار الرئيسة والعامة.
- مراعاة خصائص الجمهور إذ يلفت المدرس أنظار الطلبة إلى أنَّ اختلاف الجمهور(المخاطبين) يؤدي إلى اختلاف طريقة الكتابة، كما يؤدي إلى اختلاف طريقة الخطاب، فإذا كنت تتحدث مع الأب أو الأم فإنَّ الخطاب يختلف فيما إذا كنت تتحدث أو تخاطب الأخ أو الزميل، وهذا الاختلاف يظهر في الكتابة كما يظهر في الحديث.

٣. تدريب.

أعزائي الطلبة في أثناء اندماجكم بالمذاكرة أو التركيز في أحد الدروس، وسمعتم صوت التلفاز عالياً، ممّا أغضبكم وأزعجكم كثيراً، وخرجتم لطلب إطفائه أو تخفيض صوته، فكيف تطلبون ذلك إذا كان الأخ الصغير هو من فعل ذلك، أو إذا كان الأب أو الأم من فعل ذلك.

اكتبوا فقرة أو حواراً يوضح طريقة الطلب في الحالتين.

ثانياً: عمليات مرحلة كتابة المسودة.

يطلب المدرس من الطلبة استعمال خطة الكتابة (في المرحلة السابقة) للبدء في كتابة المسودة، ويلفت أنظارهم إلى ما يأتي:

١. أنْ يراعوا عند كتابة المسودة ترك سطر فراغ بعد كل سطر مكتوب، وترك هوامش عريضة؛ وذلك ليتمكنوا من كتابة التعديلات في مرحلة المراجعة.

٢. أنْ يستعينوا بالمخطط الذي أنشوئه في مرحلة ما قبل الكتابة؛ وذلك لتحويل كلَّ كلمةٍ فيها إلى فقرة.

٣. أنْ يكتبوا كل ما يدور في أذهانهم من أفكار عن الموضوع من دون توقف؛ وذلك لمراجعة الأخطاء الإملائية أو اللغوية.

٤. أنْ يحتفظوا بكل مسودة يكتبونها مهما كانت الأخطاء المعدلة فبالإمكان الرجوع إليها في أي وقت ما ومساعدتهم في كتابة موضوع أخر.

٥. أنْ يتوقفوا من وقت إلى أخر وقراءة ما كتبوه لينتقلوا إلى الفقرات التالية بنظام وترتيب منطقي.

٦. المقدمة في الرسالة تختلف عمّا هي في المجالات الأخرى، فهي عبارة عن البسملة في أعلى الرسالة ووسط السطر، ثم اسم المرسل إليه من أول السطر مرفقاً بمنصبه أو درجة قرابته مثلاً: (أبي الحبيب، أمي الغالية، السيد الفاضل،.....الخ)، كما تضم المقدمة التحية وهي تختلف باختلاف الجمهور فقد تكون مثلاً (السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، أو تحية طيبة، وبعد، أو تقديم وافر التحية وعظيم التقدير لكم، وغير ذلك).

ثالثاً: عمليات مرحلة الكتابة النهائية.

يطلب المدرس من الطلبة أن يكتبوا الموضوع بصورته النهائية ومن طريق ما يأتي:

١. أنْ يختاروا حجم ولون الورق المناسب للرسالة.

٢. أنْ يراعوا وجود هوامش متقاربة من أعلى وأسفل وعن يمين ويسار الرسالة.

٣. أنْ يراعوا بداية كل فقرة بمسافة فارغة بمقدار كلمة وتنتهي بنقطة.

٤. أنْ يراعوا جودة الخط ووضوحه في الكتابة.

٥. أنْ يكتبوا الموضوع مع مراعاة التعديلات التي حددوها في مرحلة المراجعة.

رابعاً: عمليات مرحلة التقويم.

تتم مرحلة التقويم من طريق ما يأتي:

١. يقوّم كل طالب أو طالبة موضوع زميلهم باستعمال بطاقة تقويم الأقران لموضوع التعبير عامة.

٢. أنْ يقوّم المدرس الرسالة في ضوء معايير التعبير الكتابي والعناصر الفنية الخاصة بالرسالة.

خامساً: عمليات مرحلة النشر.

تتم مرحلة النشر من طريق ما يأتي:

يطلب المدرس من كل مجموعة من الطلبة في الدرس أن يعرضوا أفضل الموضوعات، ويناقش المدرس هذه الموضوعات مع باقي الزملاء من الطلبة، وبعد ذلك يتم اختيار أفضل موضوع من هذه الموضوعات ويقرأ من قبل كاتبه بصوت جهوري.

سادساً: النشاطات.

يقوم كلُّ طالبٍ بكتابة رسالة رد على رسالة زميله.

سابعاً: أسئلة تقويمية.

١. ما معنى الرسالة.

٢. ما أنواع الرسائل.

٣. ما العناصر الفنية الخاصة بالرسالة.

الدَّرس الثاني

فن كتابة اليوميات وعملياته

أوّلا: الأهداف العامة للدرس:

١. تعريف الطلبة بفن كتابة اليوميات، وأهميته، وعناصره.

٢. تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي عند الطلبة في كتابة اليوميات.

٣. يكتب الطلبة يومياتهم باستعمال عمليات الكتابة.

ثانياً: الأهداف السلوكية:

يتوقع من الطلبة بعد انتهاء الدرس أنْ يكونوا قادرين على أنْ:

١. يذكروا معنى اليوميات (المذكرات الشخصية).

٢. يوضحوا أهمية كتابة اليوميات.

٣. يحددوا العناصر الفنية لكتابة اليوميات.

٤. يعدوا خطة لكتابة اليوميات.

٥. يقترحوا أفكاراً جديدةً في كتابة اليوميات.

٦. يحولوا خطة كتابة اليوميات إلى مسودة.

٧. يراجعوا المسودة باستعمال بطاقة التقويم الذاتي وتقويم الأقران لليوميات.

٨. يعدلوا المسودة ومراجعتها وتنظيمها.

٩. يكتبوا اليوميات كتابة نهائية مراعين معايير كتابة التعبير الكتابي

ثالثاً: التمهيد.

يكتب المدرس موضوع الدرس (التعبير الكتابي) على السبورة، وتحديد عناصره الأساسية وتدوينها أيضاً على السبورة، ويتم التمهيد للموضوع من طريق:

أ. مراجعة موضوع الدرس السابق (التعبير السابق) ومحاولة ربطه بالموضوع الحالي.

ب. توجيه المدرس عدداً من الأسئلة بغية استثارة دافعية الطلبة وتحفيزهم للدّرس، وعلى النحو الأتي:

السؤال الأوّل: هل تتذكرون أسعد يوم في حياتكم ؟ متى كان هذا اليوم ؟، ولماذا تعتبرونه أسعد يوم في حياتكم ؟

بعد ذلك يسمع المدرس إجابات الطلبة، ويوجه لهم السؤالين الآتيين.

السؤال الثاني: هل كتبتم تفاصيل هذا اليوم في أوراق خاصة ؟

السؤال الثالث: لو أردنا كتابة تفاصيل هذا اليوم، فكيف نكتبها ؟

وبعد ذلك يتناقش المدرس مع الطلبة حتى يتبين من طريقهما معنى فن اليوميات وأهميته وعناصره.

رابعاً: العرض.

من طريق إجابات الطلبة عن أسئلة التمهيد ومناقشتها من قبل المدرس، يتضح معنى فن اليوميات، وهي عبارة عن الكتابات التي ندون فيها الأحداث التي تترك أثراً ما فينا أو في محيطنا في يوم من الأيام، بمعنى أن نكتب ما عشناه مما مضى من أحداث مؤثرة مثل: الحروب، والصراعات والأمراض، وأيام الدراسة (الحياة الجامعية)، والمواقف المفرحة والحزينة، وغير ذلك مما يستذكره الفرد من أيام عاشها في ما مضى من حياته، واليوميات يدونها الشخص المعني، وأحياناً يقوم شخص بكتابة يوميات الآخرين.

ثم يوضح المدرس للطلبة العناصر الفنية لفن كتابة اليوميات وهي:

١. الزمان والمكان.
٢. الأحداث.
٣. الشخصيات أو الأماكن.
٤. التعليق

بعد ذلك يبدأ المدرس في تدريب الطلبة على وفق عمليات كتابة اليوميات، وعلى النحو الأتي:

أوّلاً: عمليات مرحلة ما قبل الكتابة.

١. عملية الحصول على الأفكار.

تتم عملية الحصول على الأفكار من طريق ما يأتي:

١. يوجه المدرس عدد من الأسئلة لمساعدة الطلبة في البحث عن الأفكار، وعلى النحو الأتي:

- اذكروا عدد من الأيام السعيدة التي مرت بكم.
- اذكروا عدد من الأيام الحزينة التي مرت بكم.

وهنا يقوم المدرس بعصف ذهني للطلبة عن المناسبات التي تستدعي منهم كتابة اليوميات، وتدون في جدول وعلى النحو الأتي:

أيام سعيدة	أيام حزينة
يوم نجاحه في المدرسة	يوم موت أبيه أو أمه
يوم زواجه	يوم مرضه
يوم ختم فيه القرآن	يوم رسوبه في الامتحان
يوم عيد ميلاده	يوم تعرضه لحادث مؤسف

٢. تخصيص ورقة يكتب فيها الطلبة كلَّ الأفكارِ التي تدور في أذهانهم ويشعرون فيها وتستحق أن تكتبَ في اليوميات.
٣. يطلب المدرس من الطلبة إعداد قائمة مؤلفة من خمسة أيام سعيدة، وخمسة أيام حزينة.
٤. يطلب المدرس من الطلبة إعداد قائمة مؤلفة من خمسة أحداث أو مواقف يشعرون أو يحسون فيها بالحزن، وأخرى يشعرون فيها بالفرح والسعادة.

٥. عملية التخطيط لكتابة الفكرة.

تتم عملية التخطيط لكتابة الأفكار من طريق ما يأتي:

يطلب المدرس من كلِّ طالبٍ أو طالبةٍ اختيار فكرة من القائمة أو الجدول التي خصصها لكتابة الأفكار (الخطوة السابقة) بغية البدء في إعداد خطة الكتابة لها من طريق الإجابة عمّا يأتي:

المدرس: أطلب من الطلبة اختيار يوم سعيد من الجدول أعلاه.

الطلبة: يوم عيد ميلاده.

المدرس: اكتبوا كل الأفكار والمشاعر التي تدور في أذهانكم عن يوم عيد الميلاد لكل منكم.

، ثم يوجه المدرس سؤالاً عن كل ما يمكن أن يكتب الطلبة في الموضوع، وبدون ذلك على السبورة.

٦. **عملية إعداد خطة الموضوع:**

يطلب المدرس من الطلبة إعداد خطة كتابة الموضوع من طريق الاستعانة بالإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما الفكرة الرئيسة لليومية ؟ مثلاً (يوم عيد ميلاده).

٢. ما الأفكار الفرعية لليومية ؟

٣. ما العناصر الفنية لكتابة اليومية ؟

٤. ما التعليق الذي يتناسب مع الفكرة ؟

تدريب: يطلب المدرس من الطلبة:

١. أن يكتبوا بعض الأحداث الهامة في حياتهم وترتيبها ترتيباً منطقياً.

٢. أن يكتبوا عدد من الأمنيات التي يتمنونها وترتيبها ترتيباً منطقياً.

ثانياً: عمليات مرحلة كتابة المسودة.

يطلب المدرس من الطلبة استعمال خطة الكتابة (في المرحلة السابقة) للبدء في كتابة المسودة، ويلفت أنظارهم إلى عدد من التعليمات التي مر ذكرها في كتابة الرسالة بالإضافة إلى ما يأتي:

١. كتابة اليوميات قد يكون لها فيها حدث واحد أو أكثر من حدث، وقد تركز على قصة حدثت لصاحبها أو وصف لمكان زاره، وصف مشاعر اتجاه شيء ما تعرض له، وكلما كانت هذه الأمور لها غاية في من الكتابة وتفيد القارئ كلما كانت لكتابة اليوميات أهمية كبيرة.

٢. إنَّ التعليق على اليوميات يعد من الأهداف الأساسية والرئيسة في كتابتها، إذ يضم هذا التعليق بيان مشاعر الكاتب ومشاعره، كما يضم بيان ما حدث بهذا اليوم، وبذلك تعد اليوميات مفيدة لصاحبها في تقوّيم سلوكه بنفسه.

ثالثاً: عملية مرحلة المراجعة والتعديل:

يلقي المدرس على الطلبة التعليمات المذكورة في الدّرس الأوّل (الرسالة) ليستعملوها في مراجعة المسودة وتعديلها مع اختلاف بطاقة التقويم الذاتي، وتقويم الأقران حيث يستعملون البطاقة الخاصة باليوميات بدلاً من الخاصة بالرسائل.

رابعاً: عمليات مرحلة الكتابة النهائية.

يطلب المدرس من الطلبة أن يكتبوا الموضوع بصورته النهائية وإتباع الخطوات والتعليمات ذاتها في كتابة الرسالة.

خامساً: عمليات مرحلة التقويم.

تتم مرحلة التقويم من طريق ما يأتي:

١. يقوّم كل طالب أو طالبة موضوع زميلهم باستعمال بطاقة تقويم الأقران لموضوع التعبير عامة.

٢. أنْ يقوّم المدرس اليوميات في ضوء معايير التعبير الكتابي والعناصر الفنية الخاصة باليوميات.

سادساً: عمليات مرحلة النشر.

تتم مرحلة النشر من طريق ما يأتي:

يطلب المدرس من كل مجموعة من الطلبة في الدرس أن يعرضوا أفضل الموضوعات، ويناقش المدرس هذه الموضوعات مع باقي الزملاء من الطلبة، وبعد ذلك يتم اختيار أفضل موضوع من هذه الموضوعات ويقرأ من قبل كاتبه بصوت جهوري.

سابعاً: النشاطات.

١. اكتب أحداث يوم له أثر في حياتك.

٢. اكتب أحداث يوم قمت بزيارة أحد الأصدقاء، أو قمت برحلة ترفيهية.

٣. اكتب أحداث يوم لشخصية تتخيلها في عملها.

ثامناً: أسئلة تقويمية.

١. ما معنى اليوميات.

٢. ما الغرض من اليوميات.

٣. ما العناصر الفنية الخاصة باليوميات.

٤. كيف يمكن تنظيم الأفكار في أثناء الكتابة.

الدَّرس الثالث

فن كتابة المقالة الحجاجية وعملياته

أوّلا: الأهداف العامة للدرس:

١. تعريف الطلبة بفن كتابة المقالة الحجاجية، وعناصرها الأساسية.

٢. تنمية مهارات التعبير الكتابي عند الطلبة في كتابة المقالة الحجاجية.

٣. يكتب الطلبة مقالة حجاجية باستعمال عمليات الكتابة.

٤. يوضح الطلبة العناصر الفنية الخاصة بكتابة المقالة.

ثانياً: الأهداف السلوكية:

يتوقع من الطلبة بعد انتهاء الدرس أنْ يكونوا قادرين على أنْ:

١. يذكروا معنى المقالة الحجاجية.

٢. يحددوا العناصر الفنية لكتابة المقالة بوجه عام.

٣. يحددوا العناصر الفنية لكتابة المقالة الحجاجية.

٤. يحددوا فكرة تصلح للحجاج، مع بيان رأيهم تجاه هذه الفكرة.

٥. يجمعوا المعلومات والبيانات والحقائق المؤيدة لصالح رأيهم.

٦. يذكروا حجة الرأي المعارض لرأيهم، ويفندوها.

٧. يعدوا خطة لكتابة مقالة حجاجية، ويوضحوا فيها الغرض والجمهور والأفكار.

٨. يعدوا قائمة بالأسئلة التي تحتاج إلى البحث عنها.

٩. يحددوا المصادر التي تبحث فيها عن إجابات الأسئلة.

١٠. يكتبوا الملاحظات والتعليقات في أثناء البحث عن البيانات.

١١. يوثقوا البيانات التي يقتبسونها من المصادر.

١٢. يحولوا خطة كتابة المقالة إلى مسودة.

١٣. يعدلوا المسودة ومراجعتها وتنظيمها.

١٤. يكتبوا اليوميات كتابة نهائية مراعين معايير كتابة التعبير الكتابي، والعناصر الفنية للمقالة الحجاجية.

ثالثاً: التمهيد.

يكتب المدرس موضوع الدرس (التعبير الكتابي) على السبورة، وتحديد عناصره الأساسية وتدوينها أيضاً على السبورة، ويتم التمهيد للموضوع من طريق:

أ. يكتب المدرس على السبورة قوله تعالى: " ألم ترَ إلى الذي حاج إبراهيم في ربه أن أتاه الله الملك إذ قال إبراهيم ربي الذي يحي ويميت قال أنا أحي وأميت قال إبراهيم فإنَّ الله يأتي بالشمس من المشرق فأتِ بها من المغرب فبهت الذي كفر والله لا يهدي القوم الظالمين " (سورة البقرة، الآية: ٢٥٨).

ب. يسأل المدرس الطلبة عن معنى كلمة "حاج " في قوله تعالى أعلاه، وبعد ذلك يتناقش المدرس مع الطلبة حتى يتبين من طريقهما معنى مفهوم الحجاج وعناصره.

رابعاً: العرض.

من طريق إجابات الطلبة عن أسئلة التمهيد ومناقشتها من قبل المدرس، يتضح معنى فن المقالة الحجاجية، وهي وسيلة من وسائل الإقناع والتعبير عن الرأي، وتضم مجموعة من الحجج والقضايا المثبة أو النافية التي يؤتى بها أما لتأكيد صحة رأيه أو بطلانه.

ثم يوضح المدرس للطلبة العناصر الفنية لفن كتابة المقالة الحجاجية وهي:

١. مقدمة تجذب القارئ وتوضح الفكرة القابلة للحجاج، ووجهة نظر الكاتب تجاهها، وتركز على النقاط الرئيسة في المقال.

٢. صلب المقال، ويضم:

أ. آراء تؤيد وجهة نظر الكاتب تجاه الفكرة.

ب. أدلة تؤيد هذه الآراء.

ت. أدلة الآراء المعارضة للفكرة.

ث. تفنيد أدلة الآراء المعارضة للفكرة.

٣. خاتمة: تلخص الموضوع وتظهر نتيجة الحجاج.

بعد ذلك يبدأ المدرس في تدريب الطلبة على وفق عمليات كتابة المقالة الحجاجية، وعلى النحو الأتي:

أوّلاً: عمليات مرحلة ما قبل الكتابة.

١. عملية الحصول على الأفكار.

تتم عملية الحصول على الأفكار من طريق ما يأتي:

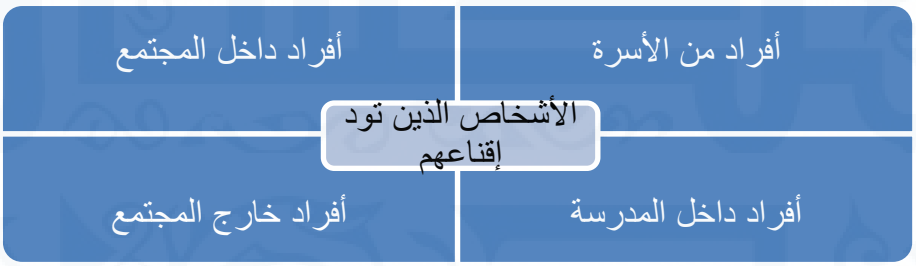
أ. يوجه المدرس عدد من الأسئلة لمساعدة الطلبة في البحث عن الأفكار، وعلى النحو الأتي:

المدرس: من هم الأشخاص الذين تودون إقناعهم بشيء ما ؟ سواء كان هذا الشيء طلب تطلبونه منهم أو فكرة تقنعوهم بها.

الطلبة: الأب، الأخ، الزميل، مدير تحرير صحيفة، مدير المؤسسة التي أعمل بها.....الخ.

المدرس: أقوم بكتابة كل ما ذكر على السبورة، ثم أسال الطلبة كيف تصنفون هؤلاء الأشخاص ؟

وبعد ذلك يناقش المدرس مع الطلبة حتى يتوصلان إلى رسم الشكل الأتي:



٢. عملية التخطيط لكتابة الفكرة (الأشخاص، الغرض).

تتم عملية التخطيط لكتابة الأفكار من طريق ما يأتي:

يطلب المدرس من كلِّ طالبٍ أو طالبةٍ اختيار فكرة من القائمة أو الجدول التي خصصها لكتابة الأفكار (الخطوة السابقة) بغية البدء في إعداد خطة الكتابة لها من طريق الإجابة عمّا يأتي:

المدرس: ما الأفكار أو الطلبات التي تودون إقناعهم بها ؟

وهنا يقوم المدرس بعصف ذهني للطلبة عن الأشخاص (الجمهور) الذين يريدون إقناعهم وبيان الغرض أو الفكرة التي يريدون إقناعهم بها، وتكتب في جدول ويرسم على السبورة، وعلى النحو الأتي:

(الجمهور) الشخص المراد إقناعه	الغرض أو الفكرة المراد إقناعهم بها
الأب	زيادة المصروف، العمل في مكان ما، الزواج.
الجار	السفر معاً في رحلة ترفيهية، الحفاظ على نظافة الشارع وزراعته.
الصديق	السفر معاً، الدراسة معاً، العمل معه.
شخص على الانترنيت	حرية الرأي والتعبير، حقوق الآخرين، الإسلام الحقيقي

تدريب:

يطلب المدرس من الطلبة إعداد جدول على نحو الجدول أعلاه يكتبون فيه أربعة أشخاص يودون إقناعهم بأربعة أشياء، بشرط أن يختلف محتوى هذا الجدول عن محتوى الجدول السابق المرسوم على السبورة، ويسمح للطلبة بالتحدث فيما بينهم، وبعد الانتهاء يحتفظ بالجدول.

٣. عملية تحديد الأفكار الرئيسة والفرعية:

لتعليم الطلبة كيفية تحديد الأفكار الرئيسة والفرعية بغية كتابة خطة الموضوع، يطلب المدرس من الطلبة اعتماد طريقة لعب الأدوار ويتم ذلك من طريق ما يأتي:

أ. يطلب المدرس من الطلبة تحديد فكرة من الجدول السابق ولتكن هذه الفكرة هي"حرية التعبير والرأي".

ب. يطلب المدرس من الطلبة أن يجلسوا على نحو مجموعات وتعين أحد الطلبة ليكون قائد المجموعة.

ت. يطلب المدرس من الطلبة في كل مجموعة أن يأخذ بعضهم دور المؤيد للفكرة، والبعض الأخر يأخذ دور المعرض للفكرة.

ث. يلفت المدرس انتباه الطلبة إلى لكل أفراد المجموعة الحق في عرض آرائهم عن طريق قائد المجموعة

ج. يطلب المدرس من كل مجموعة عرض وجهة نظرها في الفكرة في جملة واحدة، والاستدلال عليها بدليلين، ثم تتوقع الاعتراض على الفكرة والاستدلال أيضاً بدليلين من الرأي المعارض.

ح. يلفت المدر انتباه الطلبة إلى أنه كلما زادت أدلة الشخص على رأيه كلما زاد توقعه.

خ. يطلب المدرس من قائد كل مجموعة بالوقوف أمام الطلبة لعرض وجهات النظر والآراء المؤيدة للفكرة وحججها، ووجهات النظر والآراء المعارضة للفكرة وحججها.

د. في أثناء لعب الأدوار بين الطلبة (المؤيدين والمعارضين) يرسم المدرس جدولاً على السبورة، ويدون فيه حجية الفريق الأول (المؤيد) وتفنديها، وحجية الفريق الثاني (المعارض) وتفنيدها.

٤. عملية البحث عن المعلومات:

قد تحتاج القضايا الحجاجية البحث في مصادر متعددة، وليفترض أنَّ الطلبة لا يعرفون كيف يفندون آراء المعارضين، هنا يطلب المدرس منهم البحث عن المعلومات التي تساعدهم على تفنيد آراء المعارضين وذلك على النحو الأتي:

المدرس:

أ. اكتبوا قائمة بالأسئلة التي تريدون البحث عنها وعلى سبيل المثال:

- ما معنى التعبير.

- ما معنى حرية التعبير.
- ما معنى احترام الرأي والرأي الأخر.
- ما الضوابط التي يمكن الالتزام بها في حال التعبير عن الرأي.
- ما حكم من أساء للآخرين بالتعبير عن الرأي.

ب. اختاروا المصادر التي ستساعدكم في البحث عن إجابة للأسئلة في أعلاه، وقد تكون واحد ممّا يأتي:

- الكتب، المجلات، الصحف.
- أفلام، أقراص صوتية، أقراص كمبيوتر، مقال منشور على الانترنيت.
- مقابلة مع الأشخاص الذين يعرفون شيء ما عن الموضوع.

ج. حددوا المصدر المناسب لكم، وهنا ينبه المدرس الطلبة بإمكان استعمال كتاب (المطالعة والنصوص) المقرر تدريسه للطلبة المرحلة الإعدادية.

ح. ابحثوا عن المعلومات التي تريدون البحث عنها وتحديد رقم صفحة المصدر.

٥. عملية كتابة الملاحظات.

بعد تحديد المصدر ينبغي أن يتعلم الطلبة كيف يكتبون ملاحظاتهم على ما يقرؤه، ويتم ذلك بتوجيه المدرس لهم من طريق التعليمات الآتية:

١. قراءة الموضوع الذي تبحثون فيه جيداً.

٢. اختيار طريقة ممّا يأتي لكتابة الملاحظات:

أ. تخصيص أوراق يكتب فيها نتائج البحث على أن تكون كل نقطة في ورقة مستقلة، مثلا: الكلام الذي يتحدث عن معنى التعبير في ورقة، والكلام الذي يتحدث عن معنى حرية التعبير في ورقة ثانية، والكلام الذي يتحدث عن معنى حقوق حرية التعبير في ورقة ثالثة، وهكذا في بقية الكلام.

ب. وضع خط تحت العبارة التي تجدون فيها إجابة عن أسئلة الموضوع أو الفكرة المطلوبة، وتدوين عنوان الملاحظة.

ثانياً: عمليات مرحلة كتابة المسودة.

يطلب المدرس من الطلبة استعمال خطة الكتابة (في المرحلة السابقة) للبدء في كتابة المسودة، ويلفت أنظارهم إلى عدد من التعليمات التي مر ذكرها في كتابة الرسالة بالإضافة إلى أنَّ المقالة لا تكتفي بأفكار الحجاج بل ينبغي أن يكون لها مقدمة، وصلب، وخاتمة، وعلى النحو الآتي:

١. **المقدمة:** وتبدأ بعبارة عامة تمهد للموضوع وتنتهي بعبارة محددة بدقة، وينبغي أن تكون مشوقة وتجذب القارئ لقراءة باقي المقالة، كأن تبدأ بسؤال مثير، أو مقولة مقتبسة من أحد الكتاب المعروفين وهكذا.

٢. **صلب الموضوع:** ويتكون من فقرات، كل فقرة تعبير عن فكرة، وترتب هذه الأفكار ترتيباً متسلسلاً ومنطقياً وعلمياً.

٣. **خاتمة الموضوع:** وهي عبارة عن تلخيص للأفكار الرئيسة، وتنتهي بعبارة بليغة تعلق بذهن القارئ، وينبغي أن تضم على نتيجة.

ثالثاً: عملية مرحلة المراجعة والتعديل:

يلقي المدرس على الطلبة التعليمات المذكورة في الدّرس الأوّل (الرسالة) ليستعملوها في مراجعة المسودة وتعديلها مع اختلاف بطاقة التقويم الذاتي، وتقويم الأقران حيث يستعملون البطاقة الخاصة باليوميات بدلاً من الخاصة بالمقالة الحجاجية.

رابعاً: عمليات مرحلة الكتابة النهائية.

يطلب المدرس من الطلبة أن يكتبوا الموضوع بصورته النهائية وإتباع الخطوات والتعليمات ذاتها في كتابة الرسالة.

خامساً: عمليات مرحلة التقويم.

تتم مرحلة التقويم من طريق ما يأتي:

٣. يقوّم كل طالب أو طالبة موضوع زميلهم باستعمال بطاقة تقويم الأقران لموضوع التعبير عامة.

٤. أنْ يقوّم المدرس المقالة الحجاجية في ضوء معايير التعبير الكتابي والعناصر الفنية الخاصة بالمقالة.

سادساً: عمليات مرحلة النشر.

تتم مرحلة النشر من طريق ما يأتي:

يطلب المدرس من كل مجموعة من الطلبة في الدرس أن يعرضوا أفضل الموضوعات، ويناقش المدرس هذه الموضوعات مع باقي الزملاء من الطلبة، وبعد ذلك يتم اختيار أفضل موضوع من هذه الموضوعات ويقرأ من قبل كاتبه بصوت جهوري.

سابعاً: النشاطات.

يطلب المدرس من كل طالبين اختيار موضوع قابل للنقاش، ثم يأخذ واحد منهما دور المؤيد للموضوع أو الفكرة ويكتب آرائه في ورقة، ويأخذ الأخر الدور المعرض ويكتب آرائه في ورقة أيضاً، تم يتبادلان الورقتين ليكتب كل منهما الرد على آراء الأخر ويحتفظ بالأوراق للإفادة منها في عملية الكتابة النهائية.

ثامناً: أسئلة تقويمية.

١. ما معنى المقالة الحجاجية.

٢. ما الغرض من المقالة الحجاجية.

٣. ما العناصر الفنية الخاصة بالمقالة الحجاجية.

الدَّرس الرابع

فن كتابة القصة وعملياته

أوّلا: الأهداف العامة للدرس:

١. تعريف الطلبة بفن كتابة القصة، وأهميته، وعناصره.

٢. تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي عند الطلبة في كتابة القصة.

٣. يكتب الطلبة قصة باستعمال عمليات الكتابة.

ثانياً: الأهداف السلوكية:

يتوقع من الطلبة بعد انتهاء الدرس أنْ يكونوا قادرين على أنْ:

١. يذكروا معنى اليوميات.

٢. يوضحوا أهمية كتابة القصة.

٣. يذكروا أنواع القصص.

٤. يحددوا العناصر الفنية لكتابة القصة.

٥. يقترحوا أفكاراً جديدةً في كتابة القصة.

٦. يعيدوا كتابة قصة قرؤوها مع تغير بعض شخصيات أبطالها.

٧. يعيدوا كتابة قصة قرؤوها ولكن على لسان شخصية أخرى غير الشخصية الرئيسة.

٨. يكتبوا قصة عن شخصية من نسيج خيالهم باستعمال أسئلة يثيروها عن تلك الشخصية.

٩. يحللوا القصة في ضوء عناصرها الفنية.

١٠. يعدوا خطة لكتابة القصة.

١١. يحولوا خطة كتابة القصة إلى مسودة.
١٢. يراجعوا المسودة باستعمال بطاقة التقويم الذاتي وتقويم الأقران الخاصة بالقصة.
١٣. يعدلوا المسودة في ضوء المراجعة والتعديلات التي تمت فيها.
١٤. يكتبوا القصة كتابة نهائية مراعين معايير كتابة التعبير الكتابي.

ثالثاً: التمهيد.

يكتب المدرس موضوع الدرس (التعبير الكتابي) على السبورة، وتحديد عناصره الأساسية وتدوينها أيضاً على السبورة، ويتم التمهيد للموضوع من طريق توجيه المدرس عدداً من الأسئلة بغية استثارة دافعية الطلبة وتحفيزهم للدّرس، وعلى النحو الأتي:

السؤال الأوّل: هل مر بكم أو بأحد معارفكم أو أصدقائكم حدث معين يصلح أن يكون قصة ؟

بعد ذلك يسمع المدرس إجابات الطلبة، ويوجه لهم الأسئلة الآتيين: هل فكرتم بكتابة قصة عن هذا الحدث ؟ ولماذا لا تكتبونها ؟ وكيف يمكن كتبتها ؟ وما العناصر الفنية لكتابتها ؟ وبعد ذلك يتناقش المدرس مع الطلبة في الإجابة عن هذه الأسئلة بغية تحفيزهم لكتابة القصة ومعرفة عناصرها بنحو عام.

رابعاً: العرض.

من طريق إجابات الطلبة عن أسئلة التمهيد ومناقشتها من قبل المدرس، يتضح معنى فن القصة، وهي سرد لأحداث واقعية أو خيالية، قد تكون نثراً أو شعراً يقصد من خلالها إثارة الاهتمام والإمتاع والتثقيف للسامعين أو القرّاء.

ثم يوضح المدرس للطلبة العناصر الفنية لفن كتابة القصة وهي:

١. **البيئة:** وهي التمهيد في أول القصة ويضم الزمان والمكان والظروف التي وقعت فيها أحداثها وذلك لتهيئة القارئ للدخول في أجواء القصة وفهمها.
٢. **الحكاية:** وهي عرض أحداث القصة بأسلوب مشوق ويجذب انتباه القارئ لها.
٣. **العقدة:** وهي تعقد المواقف بعد عرض الأحداث وربطها مع بعضها البعض حتى تتعقد وتحتاج إلى حل مع وجود خيط يكون سبباً في إبراز العقدة ليتلهف القارئ إلى معرفة الحل.
٤. **الشخصيات والحوار:** وهنا ينبغي أن يكون الدور الذي يعطى للشخصية أن يكون ملائماً لدور الشخص في الحياة من حيث كلامه وتصرفاته.
٥. **الحل:** وهنا يتطلب عقدة القصة حلاً يختم به الكاتب قصته، وقد تكون من دون حل.

بعد ذلك يبدأ المدرس في تدريب الطلبة على وفق عمليات كتابة القصة، وعلى النحو الأتي:

أوّلاً: عمليات مرحلة ما قبل الكتابة.

١. عملية الحصول على الأفكار.

تتم عملية الحصول على الأفكار من طريق ما يأتي:

أ..يوجه المدرس عدد من الأسئلة لمساعدة الطلبة في البحث عن الأفكار، وعلى النحو الأتي:

المدرس: كيف نحصل على فكرة لكتابة قصة ؟

وهنا يقوم المدرس بعصف ذهني للطلبة عن الأحداث التي تستدعي منهم كتابة قصة ويكتبه على السبورة في جدول،وعلى النحو الأتي:

مصدر فكرة القصة	مثال على ذلك
أحداث مرت بي أو أحد معارفي وأصدقائي	خصام بين أخوين
أحداث تاريخية قرأت عنها	فتح الأندلس
آيات قرآنية أو أحاديث نبوية لكتابة قصة دينية	قصة النبي سليمان والهدهد
أحداث رأيتها في المنام	تعرضت إلى مهاجمة من شخص
أحداث لشخصية من نسيج خيالي	تاجر أمين
أحداث استلهمتها من قصة معروفة قرأتها	قصص كليلة ودمنة
أحداث قصة أخرى رويتها بشكل مختلف	قصص ألف ليلة وليلة

تدريب: يطلب المدرس من الطلبة إعداد جدول كالجدول أعلاه يكتبون فيه ثلاثة أمثلة عن كل مصدر من مصادر الأفكار، والاحتفاظ به.

٢. عملية التخطيط لكتابة القصة.

تتم عملية التخطيط لكتابة القصة من طريق الاستعانة بقصة أخرى وعلى النحو الأتي:

- يلفت المدرس انتباه الطلبة إلى أنهم في هذه المرحلة سيتعلمون التخطيط لكتابة قصة جديدة تعتمد على خيالهم من دون تحديد أي شخصية أو حدث من أحداثها.
- يقدم المدرس أنموذجاً لقصة من القصص المعروفة، ولتكن مثلاً قصة (الحمار والثور مع صاحب الزرع) وهي من قصص ألف ليلية وليلة، وتحكي أنَّ تاجراً لديه القدرة على معرفة ألسن الحيوانات، وكان لديه ثور وحمار، آتي في أحد الأيام الثور إلى الحمار فوجده راقداً مستريحاً الثور لا ينقصه طعام ولا شراب، وبينما التاجر يستمع إلى الحديث أخذ الحمار والثور يتحدثان، وفي صباح اليوم الثاني وبينما كان التاجر وزوجته جالسان ضحك التاجر عندما رأى الثور.....الخ الأحداث.
- يحلل المدرس مع الطلبة القصة إلى عناصرها الفنية من حيث توضيح البيئة، والأشخاص، والأحداث، والعقد والحل، والخاتمة، ويدون هذا التحليل على السبورة لتساعد الطلبة في عملية التخطيط لكتابة القصة.
- يطلب المدرس من الطلبة اقتراح شخصيتين للقصة بدلا من (التاجر وزوجته) ولتكن مثلاً (الصديقان) أو (الصبي الذكي)، وهكذا.
- يطلب المدرس من الطلبة تحديد البيئة المناسبة للشخصيتين الجديدين لتكن مثلاً: الحديقة أو البستان أو الجبل، أو غير ذلك.
- يطلب المدرس من الطلبة كتابة الصفات الشخصية لكل شخصية.
- يطلب المدرس من الطلبة التخيل مع أبطال القصة لتتابع الأحداث، وكتابة ما يحدث.

٣. التخطيط لقصة تم تحديد أحد أشخاصها أو أحداثها مسبقاً:

يلفت المدرس انتباه الطلبة إلى أنهم في هذه المرحلة سيتعلمون التخطيط لكتابة قصة جديدة تعتمد على خيالهم، ولكن هنا يتم تحديد إطار عام لفكرتها أو أحد أحداثها كـ: المقدمة أو الخاتمة مثلاً، ويتم ذلك على النحو الأتي:

- يطلب المدرس من الطلبة اقتراح أفكار عامة للقصة، على سبيل المثال طفل مكافح، أو شيخ حكيم، تاجر شاطر، وغير ذلك من الأفكار.
- يأخذ المدرس مثالاً واحداً وليكن طفل مكافح، ثم يوجه أسئلة الآتي:

– هل هذا الطفل يحب المدرسة ؟ هل لديه مشكلة في إكمال تعليمه ؟

– هل أبواه على قيد الحياة ؟هل لديه مشكلة في علاقته معهما أو مع أحدهما ؟

– هل يلعب مع الأطفال كل يوم ؟ هل لديه مشكلة تحدث أثناء اللعب معهم ؟

– هل يضطر للعمل لكسب الرزق ؟ هل لديه مشكلة في عمله ؟

- يطلب المدرس من الطلبة كتابة أحداث القصة، كل حدث في جملة، والعقدة والحل، وبذلك يكتمل مخطط القصة.

ثانياً: عمليات مرحلة كتابة المسودة.

يطلب المدرس من الطلبة استعمال خطة الكتابة (في المرحلة السابقة) للبدء في كتابة المسودة، ويلفت أنظارهم إلى عدد من التعليمات التي مر ذكرها في كتابة الرسالة بالإضافة إلى ما يأتي:

١. إنَّ كاتب القصة إمّا أن يتخيل نفسه بعيداً ويروي أحداثها للقارئ، وإمّا أن يتخيل نفسه هو أحد شخصياتها ويتكلم على لسان الشخصية.

٢. كاتب القصة يرسم الشخصية بالكلمات، فإذا كانت الشخصية لرجل عجوز فهو غي الغالب تكون معه عصى يتكأ عليها وهكذا.

٣. يهتم الكاتب بترتيب الأحداث ويصورها وكأنها حقيقية.

٤. أشخاص القصة ممكن أن يكونوا بشراً، أو حيوانات، أو جماد.

٥. استعمال التعبيرات البلاغية في أثناء الوصف أو التعبير عن المشاعر.

ثالثاً: عملية مرحلة المراجعة والتعديل:

يلقي المدرس على الطلبة التعليمات المذكورة في الدّرس الأوّل (الرسالة) ليستعملوها في مراجعة المسودة وتعديلها مع اختلاف بطاقة التقويم الذاتي، وتقويم الأقران حيث يستعملون البطاقة الخاصة بالقصة بدلاً من الخاصة بالرسائل.

رابعاً: عمليات مرحلة الكتابة النهائية.

يطلب المدرس من الطلبة أن يكتبوا الموضوع بصورته النهائية وإتباع الخطوات والتعليمات ذاتها في كتابة الرسالة

خامساً: عمليات مرحلة التقويم.

تتم مرحلة التقويم من طريق ما يأتي:

١. يقوّم كل طالب أو طالبة موضوع زميلهم باستعمال بطاقة تقويم الأقران لموضوع التعبير عامة.

٢. أنْ يقوّم المدرس القصة في ضوء معايير التعبير الكتابي والعناصر الفنية الخاصة بالقصة.

سادساً: عمليات مرحلة النشر.

تتم مرحلة النشر من طريق ما يأتي:

يطلب المدرس من كل مجموعة من الطلبة في الدرس أن يعرضوا أفضل الموضوعات، ويناقش المدرس هذه الموضوعات مع باقي الزملاء من الطلبة، وبعد ذلك يتم اختيار أفضل موضوع من هذه الموضوعات ويقرأ من قبل كاتبه بصوت جهوري.

سابعاً: النشاطات.

١. اكتب قصة من نسيج خيالك.

٢. ارسم صورة تعبر عن القصة التي كتبتها.

٣. اكتب أحداث يوم لشخصية تتخيلها في عملها.

ثامناً: أسئلة تقويمية.

١. ما معنى القصة.

٢. ما أنواع القصة.

٣. ما العناصر الفنية الخاصة بالقصة.

٤. ما المصادر التي يمكن أن نستلهم منها كتابة قصة جديدة.

ثانياً: الاستنتاجات:

توصل الباحثان إلى عدد من الاستنتاجات وهي:

١. إنَّ تنمية روح التعاون والمشاركة الإيجابية بين الطلبة تساعدهم على خلق جو مناسب وملائم للتعبير والكتابة.

٢. إنَّ تحديد معايير جودة التعبير الكتابي للطلبة يساعدهم على أن يتمكنوا من تقويم ما كتبوه والحكم عليه.

٣. إنَّ مناقشة بعض كتابات الطلبة في أثناء الدرس تساعد على تعزيز نقاط القوة، ومعالجة نقاط الضعف، على أن يتم ذلك من دون إساءة أو تجريح لأحد منهم، ويتم ذلك في إطار مرحلة التعديل والمراجعة.

٤. إنَّ الاهتمام بنشاطات مرحلة ما قبل الكتابة من طريق إحداث العصف الذهني للطلبة يساعد على ابتكار الأفكار والمقترحات التي تساعدهم على التعبير والكتابة.

٥. إنَّ تعدد الموضوعات والأفكار والمقترحات في الدرس التعبير تعطي الفرصة للطلبة في حرية اختيار الموضوع الذي يرغب أن يكتبَ فيه الطالب من دون أنْ يُفرضَ عليه فرضاً.

ثالثًا: التوصيات:

يوصي الباحثان بما يأتي:

١. اعتماد الدليل المقترح لتعليم التعبير الكتابي على وفق عمليات الكتابة التفاعلية في تدريب مدرسي اللغة العربية ومدرساتها.

٢. ضرورة إعداد مدرسي اللغة العربية ومدرساتها وتدريبهم على تعليم فنون الكتابة والتعبير الكتابي (الوظيفي والإبداعي).

٣. زيادة عدد التمرينات للطلبة على كتابة التعبير الكتابي في أثناء الدرس لاسيما في مرحلة كتابة المسودة.

رابعاً: المقترحات:

يقترح الباحثان ما يأتي:

١. التثبت من فاعلية الدليل المقترح لتعليم التعبير الكتابي في تحصيل طلبة المرحلة الإعدادية في مادة التعبير.

٢. إجراء دراسة مماثلة لبناء دليل لتعليم التعبير الكتابي في مراحل دراسية أخرى كالدراسة الابتدائية والدراسة المتوسطة والدراسة الجامعية.

٣. إجراء دراسة مماثلة في فروع اللغة الأخرى كـ (قواعد اللغة العربية، الأدب، البلاغة، الإملاء، الصرف، القراءة، وغيرها).

ملحق (١)

قائمة مهارات الكتابة التفاعلية.

	ت	مهارات الكتابة التفاعلية
أولاً: المهارات المتعلقة بمرحلة ما قبل الكتابة.	١	اختيار موضوع أو فكرة الكتابة.
	٢	تحديد الغرض والجمهور.
	٣	البحث عن المعلومات التي تتعلق بالموضوع.
	٤	كتابة الملاحظات والتعليقات المتعلقة بالموضوع.
	٥	تنظيم المعلومات وتبويبها.
	٦	تحديد الأفكار الرئيسة والفرعية.
	٧	وضع خطة لكتابة الموضوع.

ثانياً: المهارات المتعلقة بمرحلة الكتابة المبدئية.	١	الاستعانة بالأفكار والملاحظات والتعليقات والخطة في كتابة فقرات الموضوع.
	٢	كتابة كل فكرة في فقرة خاصة.
	٣	تنظيم الكتابة في ورقة المسودة بنحو يسمح عملية التعديل فيها.
	٤	كتابة مقدمة شيقة وجذابة.
	٥	كتابة الموضوع بحرية ومن دون التفكير في الهجاء أو الكلمات المعبرة.
	٦	كتابة خاتمة تلخص الموضوع.
ثالثاً: المهارات المتعلقة بالمراجعة والتعديل.	١	مراجعة المسودة الكتابية في ضوء معايير جودة التعبير الكتابي.
	٢	مراجعة المسودة الكتابية في ضوء معايير جودة المجال الكتابي الخاص بالموضوع.
	٣	تدوين الملاحظات على المسودة أثناء المراجعة.
	٤	تدوين المقترحات على المسودة بالحذف أو الإضافة أو التعديل.
	٥	عمل مسودات أخرى إذا تطلب الأمر.
رابعاً: المهارات المتعلقة بمرحلة الكتابة النهائية	١	إعادة الكتابة في ضوء المقترحات التي أعدت في عملية المراجعة.
	٢	العناية بحسن الخط ووضوحه.
	٣	تنظيم الكتابة باستعمال هوامش الصفحة.
	٤	كتابة العناوين الرئيسة والفرعية بنحو واضح ومميز.
	٥	عدم الشطب والمحو أثناء الكتابة.
	٦	كتابة توثيق البيانات أو الرسوم المقتبسة في أسفل الصفحة أو في أخر الموضوع.
خامساً: المهارات المتعلقة بمرحلة التقويم	١	تقويم الموضوع في ضوء معايير جودة التعبير الكتابي تقويماً ذاتياً.
	٢	تقويم الموضوع في ضوء معايير جودة المجال الكتابي الخاص بالموضوع تقويماً ذاتياً.
	٣	تقويم موضوع الزميل لزميله في ضوء معايير جودة التعبير وجودة المجال الكتابي.
سادساً: المهارات المتعلقة بمرحلة النشر	١	قراءة الطالب أو الطلبة موضوعها أمام الطلبة في الصف الدراسي.
	٢	قراءة الطالب أو الطلبة موضوعها في الإذاعة المدرسية إن وجدت.
	٣	كتابة الموضوع بنحو منظم ومتناسب مع وضع السبورة في الصف من حيث الخط والرسم والصور.

المصادر

القرآن الكريم.

- أبو الهيجاء، فؤاد حسن: أساليب وطرق تدريس اللغة العربية وإعداد دروسها اليومية، ط٣، دار المناهج، عمان، ٢٠٠٧.
- إسماعيل، زكريا: طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية،٢٠١١.
- التميمي، عواد جاسم محمد، باقر جواد محمد الزجاجي: واقع تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في الوطن العربي(مشكلات ومقترحات)، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ٢٠٠١.
- الجابري، كاظم كريم، وداود عبد السلام صبري: مناهج البحث العلمي، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بغداد، ٢٠١٣.
- الجشعمي، مثنى علوان، وزينب فالح مهدي: بناء دليل لتيسير تدريس مادة الصرف في كتاب (شذا العرف في فن الصرف) للمرحلة الأولى في أقسام اللغة العربية في كليات التربية، مجلة الفتح، العدد التاسع والعشرون، ٢٠٠٧.
- الخفاف، إيمان عباس: التنمية اللغوية، دار الكتب العلمية، عمان، ٢٠١٤.
- الدليمي، طه علي حسين و سعاد عبد الكريم عباس: اللغة العربية، مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق، عمان، ٢٠٠٥.
- الدليمي، طه علي حسين: تدريس اللغة العربية، عالم الكتب الحديث، إربد، ٢٠٠٩.
- زاير، سعد علي، وإيمان إسماعيل عايز: مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، مؤسسة مصر مرتضى، بغداد، ٢٠١٠.
- طاهر، علوي عبد الله: تدريس اللغة العربية وفقاً لأحدث الطرائق التربوية، دار المسيرة، عمان، ٢٠١٠.
- الطائي، سالم عيدان: بناء دليل لتيسير تدريس النحو العربي شرح ابن عقيل في أقسام اللغة العربية لكليات التربية والآداب، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة بغداد، كلية التربية ابن رشد، ١٩٩٤.
- عبد الباري، ماهر شعبان: مهارات التحدث العملية والأداء، عمان، دار المسيرة، ٢٠١١.
- عبد المجيد، جميل طارق: إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة، دار صفاء، ٢٠٠٥.
- الموسوي، نجم عبد الله ورجاء سعدون: أسباب ضعف التلاميذ في مادة التعبير من وجهة نظر معلمي المادة ومعلماتها، مجلة جامعة ميسان للدراسات الاكادمية، المجلد ٩، العدد ١٧، ٢٠١٠.
- الهاشمي، عبد الرحمان عبد وطه علي حسين: استراتيجيات حديثة في فن التدريس، دار الشروق، عمان، ٢٠٠٨.

رأي المبرد والسيرافي والفارسي في تقدم خبر (عسى) على اسمها وإحالات المحققين تحقيق وتأصيل

م.د. صلاح حسن هاشم
المديرية العامة للتربية في بابل

The Opinion of Al Mubarrad, Sirafi and Al Farisi in Preceding the Predicative Case of (Asa'/ Wish) to its Nominative along with the Researchers' Referrals (A derivative and verification study)

Dr. Salah Hasan Hashim
Directorate General of Education in Babil
salahhasan1180@gmail.com

ABSTRACT

The grammarians differed on many grammatical cases, especially those which are reported from Seebaweih. This indicates that every grammarian had his own opinion in interpreting and clarifying Seebaweih's statements and views. For this reason, the later grammarians varied in recounting the views of the ancient grammarians. This paper, in fact, aims at dealing with one of those cases ascribed to the ancient grammarians, namely the grammaticality (Asa'= I hope) as a predicate nominative to precede its nominative case as in (I hope Zaid get up). Among those grammarians who report the grammatical permissibility of this case is Hayyan Al Andalusee (745 A. H.) followed by a number of his students and late grammarians such as, Al Mubbarrad (285 A. H.), Al Siraafi ()368 A. H.), and Al Faarisee (377 A. H.); whereas it is corrected by Ibn Ousfoor (669 A. H.) and opposed by Abi Ali Al Shiloubin (645 A. H.). The paper relies on reviewing the above mentioned grammarians to check up the credibility of their recounts.

Keywords: Asa, Al Mubbarrad, Al Siraafi**,** Al Faarisee**,** Al Shiloubin.

الملخص

اختلف النحويون في كثير من المسائل النحوية، ولاسيما المنقولة عن سيبويه؛ فقد اختلفوا في تفسير كلامه وبيان رأيه، لذا اختلف النقل بين النحويين المتأخرين لآراء العلماء المتقدمين، وهنا نتناول مسألة من المسائل التي نُسبت إلى المتقدمين وهي صحة جواز تقديم خبر (عسى) على اسمها في قولنا: عسى أنْ يقومَ زيدٌ، فقد نقل أبو حيان الأندلسي (٧٤٥هـ)، وتبعه بعض تلامذته وبعض النحوين المتأخرين تجويز هذه المسألة عند المبرد(٢٨٥هـ) والسيرافي (٣٦٨هـ) والفارسي (٣٧٧هـ) وتصحيح ابن عصفور (٦٦٩هـ) لها، ومخالفة أبي عليّ الشلوبين(٦٤٥هـ) لهم، وبحثنا قائم على مراجعة آراء العلماء المذكورين والتحقق من صحة هذا النقل.

الكلمات المفتاحية: عسى ، المبرد ، السيرافي ، الفارسي ، الشلوبين.

المقدمة:

اعتمد المتأخرون من النحويين على نقل آراء المتقدمين وسائل مختلفة، منها أنّهم يحصلون على هذه الآراء من خلال الاطلاع على كتاب صاحب الرأي، ومرة أخرى يكون بالاعتماد على كتب قريبة من زمن المؤلف نقلت منه، وأخرى يكون بالنقل عن مؤلفين متأخرين، إذ يعتمد الناقل على شيخه في النقل، وقد يكون هذا النقل بالمضمون أو بالمعنى، فترى الشيخ يضع ما يراه، أو يفسر النص بحسب ما تصل إليه معرفته، لذلك نرى بعض النحويين يختلفون فيما بينهم في تفسير النص، ولاسيّما النصوص المنقولة عن سيبويه(١٨٠هـ)، لشدة غموض مواضع من كتابه.

وفي بحثنا هذا سنتطرق إلى واحدة من المسائل النحوية التي رويت عن المبرد (٢٨٥هـ) والسيرافي (٣٦٨هـ) وأبي علي الفارسي (٣٧٧هـ)، وهي جواز تقدّم خبر (عسى) على اسمها في قولنا: (عسى أنْ يقوم زيدٌ)، وقبل أن ندخل في صحة نقل آراء العلماء من عدمه، نقدم مقدمة نوضّح فيها الصور التي ترد فيها (عسى)، والإعرابات المحتملة فيها.

المبحث الأول: آراء النحويين في عمل (عسى)

بدءا سأنقل كلام سيبويه على (عسى)، وأوضح المراد منه، ملحقاً إياه بآراء النحويين بعده؛ لأبيّن مدى التغيير الذي جرى عبر الزمن، لآراء النحويين الأوائل:

تأتي (عسى) في أربعة تراكيب، وعلى وفق كلّ تركيب كان لسيبويه رأي في إعراب (عسى) وما بعدها، وكما يأتي: (عسى زيد أن يقوم) و(عسى أن يقوم زيد) و(عسى زيد يقوم) و(عساك وعساني)

ففي التركيب الأول يقول سيبويه: (وتقول: عسيتَ أن تفعل، فـ(أنْ) ها هنا بمنزلتها في قولك: قاربتَ أن تفعل، أي: قاربتَ ذاك، وبمنزلة دنوت أن تفعل، واخلولقت السماء أن تمطر، أي: لِأن تمطر، وعسيتَ بمنزلة اخلولقت السماء)[١].

استعمل سيبويه صورتين للتشبيه، الأولى: جعل (عسيتَ) بمنزلة (قاربت)، والثانية: (عسيتَ) بمنزلة (اخلولقت السماء)، ففي المرة الأولى شبهها لفظياً بـ(قاربت)، مع أنّ (قاربت) يتعدى بنفسه، والدليل على ذلك: أنّه شبهها بالمرة الثانية بـ(اخلولقت السماء) المتعدي بحرف الجر اللام، فالمصدر عنده منصوب بنزع الخافض (اللام)، لذلك قال بعد ذلك: (ولا يستعملون المصدر هنا – أي المصدر الصريح– كما لم يستعملوا الاسم الذي الفعل في موضعه كقولك: بذي تَسلَمُ، ولا يقولون: عسيتَ الفعلَ، ولا عسيتَ للفعلِ)[٢].

وفي الصورة الثانية يقول: (وتقول: عسى أن يفعلَ، وعسى أن يفعلوا، وعسى أن يفعلا، و(عسى) محمولة عليها (أن)، كما تقول: دنا أن يفعلوا)[٣]، وعندما يسند الفعل إلى المصدر يكون المصدر فاعلاً.

وقال في الصورة الثالثة: (واعلم أن من العرب من يقول: عسى يفعل، يشبهها بـ(كاد يفعل)، فـ(يفعل) حينئذٍ في موضع الاسم المنصوب في قوله: (عسى الغوير أبؤساً)[٤]، فهذا مثلٌ من أمثال العرب أجروا فيه (عسى) مجرى كان)[٥]، نلاحظ أنّ سيبويه أجرى (عسى) مجرى (كان)، أي أعملها عمل (كان) فرفعت ونصبت حين خلا الفعل المضارع من (أن)[٦].

هذه التفاصيل الواردة في كتاب سيبويه تعامل معها النحويون بأشكال مختلفة، فنرى النحويين الأوائل وافقوا سيبويه فيما ذهب إليه، فسموا الأول فاعلاً، والثاني خبراً ومفعولاً إلاّ أنّهم افترقوا عنه في موقع المصدر المؤول، فيرى سيبويه بحسب ما فهم من كلامه أنّه منصوب على نزع الخافض، وعند المبرد و الفارسي المصدر منصوب؛ لأنّه خبر[٧]، وينقل ابن السراج (٣١٦هـ) بعض كلام سيبويه من دون أن يضيف له شيئاً[٨].

أمّا الزمخشري(٥٣٨هـ) فعند حديثه عن (عسى)، رأى أنّها تكون على معنيين، فتكون بمعنى (قارب) وتحتاج إلى مرفوع ومنصوب، ولم يذكر الاسم والخبر، في حين عندما تحدث عن (كاد)، قال: (ولها اسم وخبر)[٩]، وفي ذلك احتياط من الزمخشري من أن يسمّي ما بعد (عسى) اسماً وخبراً.

أمّا بعد الفارسي فنجد ابن جنّي(٣٩٢هـ) يجعل (عسى) من نواسخ الابتداء ككان، فترفع الاسم وتنصب الخبر، وخبرها لا يكون إلاّ فعلاً مستقبلاً تلزمه (أن)، ويجوز أن تخلو منه[١٠]، وتابعه شراح اللمع[١١] وعلى ذلك أكثر النحويين المتأخرين الذين وضعوها بعد (كان وأخواتها)[١٢]، يقول ابن مالك (٦٧٢هـ)في ألفيته[١٣]:

ككان كاد وعسى لكنْ ندرْ غيرُ مضارعٍ لهذينِ خبر

وتابعه شراح الألفية[١٤].

لكن ذلك لم يمنع من أن يكون لبعض النحويين رأي مختلف عمّا ذكرته، فذهب ابن خروف إلى منع أن تكون (أن وصلتها) خبراً لـ(عسى)؛ (لأنّ المعنى لا يكون خبراً عن الجثة)[١٥]، وهو موافق لرأي سيبويه، ومثله ابن الناظم(٦٨٦هـ) الذي يرى أنّ الأوْلى أن تكون (أن وصلتها)، مفعولاً به على نزع الخافض، و(عسى) تامة وليست ناقصة، ثمّ أورد كلام سيبويه لتأييد رأيه[١٦]، واتفقوا مع سيبويه في الصورة الثانية، فجعلوا (عسى) تامة والمصدر بعدها فاعلاً.

في حين ذهب نحويون آخرون إلى توجيه إعراب المصدر توجيهات أخرى، فأعرب ابن مالك المصدر في نحو قوله تعالى: ﴿عَسَى اللّهُ أَن يَأْتِيَ بِالْفَتْحِ﴾ المائدة ٥٢، بدلاً سدَّ مسدّ الجزأين[١٧]، وإلى مثل ذلك ذهب ابن الفرخان(ق ٧هـ)[١٨]، ويرى الرضي(٦٨٨هـ) هذا الوجه قريباً، وهو من باب بدل الاشتمال؛ لأنّ فيه إجمالاً ثُمّ تفصيلاً [١٩].

ويرى بعض النحويين زيادة (أن) لتكون الجملة الفعلية خبراً لـ(عسى)كما نقل ابن إياز(٦٨١هـ) عن شيخه عن التقي[٢٠]، ونقل بعض النحويين حذف مضاف من اسم (عسى) أو من خبرها، كأنّه قال: عسى زيد ذا القيام[٢١].

الغرض من هذه المقدمة بيان اختلاف المتأخرين عن المتقدمين في عمل أداة من الأدوات، ومنها (عسى) على سبيل المثال.

أمّا الصورة الرابعة فسأتناولها عند ذكر رأي المبرّد، وما يهمّنا من هذه الصور هي الصورة الثانية (وأقصد: عسى أنْ يقومَ زيدٌ)، فقد نقل أبو حيان الأندلسي (٧٤٥هـ)، وبعده المرادي (٧٤٩هـ)، وابن عقيل (٧٦٩هـ)، والأشموني (٩٠٠هـ)، وخالد الأزهري (٩٠٥هـ)، والسيوطي (٩١١هـ) وعباس حسن صاحب كتاب (النحو الوافي) (١٩٧٩م) الخلاف فيه، فنقل أبو حيّان أوّلاً رأي المبرد والسيرافي والفارسي الذين جوزوا أن تكون (عسى) ناقصة على وجه، وتامة على وجه آخر في قولنا: (عسى أنْ يقوم زيدٌ)، ففي الناقصة يكون الاسم المرفوع اسماً لـ(عسى) متأخراً، ويكون المصدر المؤول في محلّ نصب خبراً لـها، ويستتر فاعل (يقوم) عائداً على (زيد) المتأخر، ويجوز أن تكون (عسى) تامة، والمصدر المؤول بعدها يعرب فاعلاً، وتكون (عسى) بمعنى (قَرُب)، مؤيدا رأيهم بتصحيح ابن عصفور(٦٦٩هـ)، ونقل بعدها رأي الشلوبين (٦٤٥هـ) الذي يمنع فيه كون (عسى) في المثال ناقصة وأنّ الاسم الظاهر وهو (زيد) فاعل للفعل للواقع بعد (أن) أي الفعل (يقوم) في جملتنا، ولا يجوز عنده أن يكون اسماً لـ(عسى)، وفي هذه الحالة لا تكون (عسى) إلاّ تامة ويعرب المصدر المؤول فاعلاً لها[٢٢]، ولدينا هنا مسألتان:

الأولى: تأصيل صحة رأي المبرد والسيرافي والفارسي وابن عصفور والشلوبين.

الثانية: بيان أوّل مَن أجاز هذه المسألة.

أول مَنْ نقل رأي النحويين المذكورين هو أبو حيان الأندلسي، ويأتي بعده تلامذته المرادي وابن عقيل، والمتأخرون من النحويين، ليكرروا ما قاله، لذا سنعتمد نصّ أبي حيّان في هذه المسألة، إذ يقول بعد أن يذكر أنّ القياس لا يمنع من تقدم خبر (كاد) على اسمها، ومثلها (عسى) إذا لم يكن خبرها (الجملة الفعلية التي فعلها مضارع): مسبوقاً بـ(أنْ) (فإن كان مقروناً بـ(أن) ففيه خلاف، أجاز ذلك المبرّد، والسيرافي، والفارسي، وصححه ابن عصفور، ومنهم مَن منع ذلك وإليه ذهب الأستاذ أبو عليّ)[٢٣]، وعلى وفق نصّ أبي حيان سنناقش رأي خمسة علماء، نبدأ بالمبرد فالسيرافي فالفارسي فابن عصفور، ونختم برأي الشلوبين المختلف عنهم، وسأبدأ أوّلاً بتوثيق إحالات محققي الكتب التي نقلت آراء العلماء لأستعين بها في الرجوع إلى مصادر العلماء.

وعند مراجعتنا لكتب النحويين لاحظنا عند ذكر المبرد – عند أبي حيّان ومَن تابعه– أنّ بعض المحققين الذين أحالو إلى كتب المبرد– يتفقون في إرجاع رأي المبرد إلى كتابه المقتضب، فنبدأ مع محقق ارتشاف الضرب د. عثمان رجب محمد الذي أعاد رأي المبرد إلى شرح التصريح وهمع الهوامع[٢٤]، وليس في ذلك أي توثيق، فلا نستطيع أن نعتمد على كتاب متأخر لخالد الأزهري (٩٠٥هـ) والآخر للسيوطي (٩١١هـ) في توثيق رأي لعالم متقدم.

أمّا محقق (التذييل والتكميل) د. حسن هنداوي فقد أحال إلى كتاب المقتضب ٣/٧٠، وأضاف في الهامش (على أن المصدر المؤول فاعل عسى)[٢٥].

وقبل أن نعود إلى المقتضب، نعلق على ما أورده في الهامش، فنقول: وما العلاقة بين نقل أبي حيان عن المبرد بتجويز تقديم الخبر ونقلك (المصدر المؤول فاعل عسى)؟ فلا علاقة بين الاثنين لذا أرى أنّ التعليق في الهامش غير موفق.

أمّا ما قاله المبرد في المقتضب فهذا نصّ ما يتعلق بالمثال الذي تحدث عنه النحويون المتأخرون: (فأمّا قولهم: عسى أن يقوم زيد، وعسى أن يقوم أبواك، وعسى أن تقوم جواريك، فقولك: (أن يقوم) رفع؛ لأنَّه فاعل عسى، فعسى فعل وجازها ما ذكرت لك)[٢٦]، وهنا نقول لمن نقل جواز التقديم وللمحقق: ما علاقة وقوع المصدر (أن يقوم) فاعلا لـ(عسى) بتقديم خبرها على اسمها؟ والجواب: لا

توجد علاقة، فهو يراها تامة كما يراها غيره من النحويين ولا يعدّها ناقصة فلا وجود للخبر والاسم ولا وجود للتقدم، وهو عينه ما نقوله لمحقق شرح التسهيل للمرادي محمد عبد النبي، ومحقق شرح التصريح على التوضيح محمد باسل عيون السود اللذين أحالا إلى الصفحة نفسها[٢٧]، وهذا كلّ ما يتعلق بالمبرد عند المحققين.

وحين ننتقل إلى أبي سعيد السيرافي وهو العالم الثاني الذي نُقِلَ عنه جواز تقديم خبر (عسى) على اسمها، فنبدأ أوّلاً بأبي حيان الذي ذكره في كتابيه (ارتشاف الضرب والتذييل والتكميل)، ففي الارتشاف لم يُحِل المحقق إلى مصدر، أمّا في التذييل فجديده أنَّ أبا حيان الأندلسي ذكر كتابا للسيرافي وهو كتاب (الإقناع) و بحسب أبي حيّان أنّ السيرافي أورد رأيه في المسألة المذكورة فيه[٢٨]، كتاب (الإقناع) في النحو من مؤلفات السيرافي التي ذكرها ابن النديم(٣٨٠هـ) حين ترجم للسيرافي[٢٩]، وكذا فعل القفطي(٦٤٦هـ)، ومن كلامه على الإقناع قائلاً: (ولم يكمله فكمله ولده يوسف)[٣٠]، ويقول ابن خلكان(٦٨١هـ) عن ابن السيرافي: (وأكمل كتاب أبيه (الإقناع) وهو كتاب جليل نافع في بابه ... وإذا تأمله المنصف لم يجد بين اللفظين والقصدين تفاوتاً كبيراً)[٣١]، وبعد اطلاعنا على كتاب ابن السيرافي (شرح أبيات سيبويه) لم نجد ذكراً للتقديم.

وهنا لا نجد للمحقق تعليقاً على كتاب (الإقناع) الذي ذكره أبو حيان، ولا إشارة إلى الموضع الذي ذهب فيه السيرافي الى جواز المسألة التي تحدثنا عنها.

أمّا محقق شرح التسهيل للمرادي فقد أحال إلى الارتشاف عند ذكر اسم السيرافي[٣٢]، وليس في ذلك دليل على صحة نسبة هذا الرأي إلى السيرافي.

أمّا محقق شرح التصريح فلم يُشِر إلى أي مصدر أو كتاب يذكر رأي السيرافي[٣٣]، ولأنّ كتاب (الإقناع) غير متوافر لذا اطلعنا على رأي السيرافي في كتابه (شرح كتاب سيبويه) وسنترك الحديث عنه إلى أن نصل إلى مناقشة كلام السيرافي وحديثه عن (عسى).

أمّا أبو علي الفارسي فقد ذُكِر مرادفاً للمبرد والسيرافي، وورد في المصادر نفسها التي أشرنا إليها، ونبدأ بأقدمها ذكراً وهما كتابا (الارتشاف والتذييل) لأبي حيان، ففي الارتشاف لم يقدّم لنا المحقق شيئاً، فلم يُحِل إلى أيّ كتاب أو مصدر[٣٤]، أمّا في التذييل فقد أحال المحقق إلى كتاب الإيضاح العضدي للفارسي، مع إضافة قوله (على أنّ المصدر المؤول فاعل عسى)[٣٥]، وعند الرجوع إلى الكتاب وجدنا الفارسي يقول: (والضرب الآخر من فاعل (عسى) أن تكون (أن مع صلتها) في موضع اسم مرفوع، وذلك قولك: عسى أن يذهب عمرو، فـ(أن يذهب) في موضع رفع بأنها الفاعل)[٣٦].

وواضح أنّه لا علاقة لِما ذكره الفارسي بتقدم خبر (عسى) على اسمها، وتابع محققُ شرح التسهيل للمرادي محققَ كتاب التذييل في الإشارة إلى الإيضاح العضدي بالصفحتين المذكورتين[٣٧]، ونقول له ما قلناه في هامش التذييل.

أمّا محقق (شرح التصريح) فقد أحال عند ذكر الفارسي إلى (شرح ابن عقيل)[٣٨]، ونقول: ليس في ذلك دليل على أنّ الفارسي قال بجواز هذه المسألة قيد النقاش، مع ملاحظة أنّ محيي الدين عبد الحميد لم يُعد آراء العلماء المذكورين في شرح ابن عقيل إلى كتبهم[٣٩]، فلا جدوى من ذكر هذا الشرح في هامش شرح التصريح.

أمّا محقق كتاب (التذييل والتكميل) وهو د. حسن هنداوي فقد أحال إلى كتاب المقرب عند ذكر قول أبي حيان (وصححه ابن عصفور)[٤٠] مع أنّ ابن عصفور في مقربه لم يصحح شيئا، وإنّما قال: (وقد تتقدم أخبار هذه الأفعال على أسمائها فتقول: عسى أن يقوم زيدٌ...على أن يكون (زيد) اسم (عسى) ...و(أن والفعل) في موضع الخبر)[٤١]، وهذا تقرير من ابن عصفور وليس تصحيحاً لشيء ذكره غيره.

أمّا محققو (تمهيد القواعد) فقد أحالوا إلى شرح جمل الزجاجي لابن عصفور (١٣٩٠/٢) بتحقيق (د.صاحب أبو جناح)[٤٢] بطبعة لا أعرفها، فالكتاب بجزأيه عدد صفحاته ١٣٠٦، فمن أين جيء بهذا العدد من الصفحات؟ مع أنّ أفعال المقاربة وردت في ج٢ص١٧٦، أي في الصفحة ٨٠٤ من مجمل صفحات الكتاب إذا ضممنا صفحات الجزء الثاني إلى صفحات الجزء الأول.

لم يشر محققا همع الهوامع عند ذكر ابن عصفور إلى أيّ مصدر أو كتاب[٤٣]، وأحال محقق (شرح التسهيل للمرادي) إلى (شرح جمل الزجاجي لابن عصفور ١٧٦/٢وما بعدها)[٤٤] ولم يحدد بالدقة موضع الصحة، وسيأتي تعليقنا على كلام ابن عصفور، ومواضع التصحيح التي وردت في كتابه (شرح الجمل).

هذه آراء العلماء الذين نُقِل عنهم جواز تقديم خبر (عسى) على اسمها في قولنا: عسى أن يقوم زيد، فجعلوا (زيد) اسم (عسى) المتأخر، وفاعل (يقوم) ضمير مستتر يعود على (زيد)، والمصدر المؤول من (أن والفعل) في محل نصب خبر (عسى)، وقد منع أبو علي الشلوبين هذا الرأي بوجود (أن) بحسب ما نقل عنه أبو حيان الأندلسي وآخرون، وعند الرجوع إلى الكتب التي ذكرت رأي الشلوبين كانت كما يأتي:

أوّل مَن ذكر ذلك أبو حيان في كتابيه (الارتشاف والتذييل) سابقاً أو لاحقاً لآراء العلماء الذين أجازوا التقديم، ففي الارتشاف يقول: (ومنهم من منع ذلك – أي التقديم– وإليه ذهب الأستاذ أبو عليّ، وزعم أنّه لا يجوز في عسى أنْ يذهبَ زيدٌ، إلاّ أن يكون (زيد) فاعلاً بـ(يذهب))[٤٥]، أمّا المحقق فقد أحال – عند ذكر الشلوبين– إلى شرح الأشموني[٤٦]، وليس في هذه الإحالة من تأكيد صحة نسبة هذا الرأي إلى الشلوبين.

وفي (التذييل والتكميل) أحال المحقق د. حسن هنداوي عند ذكر الشلوبين إلى التوطئة ٢٩٧[٤٧]، وعند الرجوع إلى هذا الكتاب وجدنا أبا علي الشلوبين يقول في (عسى): (وعسى تستعمل مرة استعمال (قارب) ويكون مفعولها (أن والفعل) بالاتفاق نحو: عسى زيد أن يقوم،...وتستعمل مرة استعمال (قَرُب) فيكون فاعلها (أن مع الفعل) نحو: عسى أن يقوم زيد)[٤٨]، وليس لهذا الكلام أي علاقة بتقديم خبر (عسى) على اسمها.

أمّا محقق شرح التسهيل للمرادي فقد أحال إلى (ارتشاف الضرب)[٤٩]، ونقول ليس في هذه الإحالة أيّ جدوى.

وعندما ننتقل إلى محقق (شرح التصريح) نراه يُحيل إلى (شرح ابن عقيل)[٥٠]، وهذا كسابقه لا دليل فيه على صحة نسبة هذا الرأي إلى الشلوبين.

أمّا محققو (تمهيد القواعد) فقد أحالوا الرأي إلى كتاب (التوطئة ٣٠٠)، وأضافوا (ففيه إشارة إلى هذا الرأي)[٥١]، ولدينا عليه ملاحظتان:

الأولى: لا يوجد في الصفحة ٣٠٠ كلام على (أفعال المقاربة) في طبعتي (التوطئة) الأولى والثانية، ففي الطبعة الأولى عُرضت أفعال المقاربة من ص٢٧٠ إلى ص٢٧٢، وفي الطبعة الثانية يبدأ الموضوع من ص٢٩٧ وينتهي بالصفحة ٢٩٩، ويأتي بعدها في الصفحة ٣٠٠ (باب الممنوع من الصرف)[٥٢].

الثانية: قولهم: (ففيه إشارة إلى هذا الرأي)، أقول: هذا الكلام غير دقيق، فلا أثر للحديث عن تقديم خبر (عسى)، كما أوضحناه عند الحديث عن الكتاب المذكور.

أمّا محقق همع الهوامع د. عبد العال سالم مكرم فلم يكلّف نفسه عناء إرجاع الآراء إلى أصحابها[٥٣]، وكذلك فعل (أحمد شمس الدين) الذي حقق همع الهوامع بطبعة أخرى[٥٤].

ولم يشر محيي الدين عبد الحميد في تحقيق شرح ابن عقيل إلى كتاب أو مؤلف للأعلام الذين ذكرناهم[٥٥].

ننتقل الآن إلى المرحلة الثانية من التحقق من آراء العلماء المذكورين، وذلك بالاطلاع على كلامهم في (عسى) وتصورهم لها، ونبدأ بأقدمهم:

وهو المبرد، الذي أورد لنا ثلاث صور لـ(عسى):

الأولى: قولهم: عسى زيد أن ينطلق، وعسيت أن أقوم، وجعلها ناقصة، فعدّ الاسم بعدها (فاعلاً) ويقصد اسماً، لأنّه قال: (وخبرها مصدر)[٥٦]، وقال: (لأنّ (عسى) إنّما خبرها الفعل مع (أن) أو الفعل مجردا)[٥٧].

الثانية: قولهم: عسى أن يقوم زيدٌ، وقد تحدثنا عنها تفصيلاً، إذ عدّ (أن يقوم) فاعلَ (عسى)، وواضح أنّه يقول بتمامها وأنّها ترفع فاعلاً[٥٨].

الثالثة: قولهم: (عساك وعساني) وسيأتي الحديث عنه لاحقاً[٥٩].

وما يهمنا في كلام المبرد هو الحديث عن الصورة الثانية التي لم يتطرق فيها إلى التقديم، أمّا الصورة الأولى فلا علاقة لها بالتقديم.

أمّا في الصورة الثالثة فقد وردت لفظة التقدم عند المبرد عند كلامه على (عساك، وعساني)، ولأنّ هذا التركيب ممّا اختلف فيه النحويون ما اضطرنا إلى ذكر الآراء النحوية فيه، فنبدأ برأي سيبويه الذي يقول: (وأمّا قولهم: عساك فالكاف منصوبة، ...والدليل على أنّها منصوبة أنّك إذا عنيت نفسك كانت علامتك (ني) قال عمران بن حطّان[٦٠]:

ولي نفسٌ أقول لها إذا ما تُنازعني لعلّي أو عساني

فلو كانت الكاف مجرورة لقال: عسايَ، ولكنّهم جعلوها بمنزلة (لعلَّ) في هذا الموضع)[٦١].

ونقل سيبويه رأي الأخفش من دون أن يسمّيه قائلاً: (ولا تقل: وافقَ الرفعُ النصبَ في عساني، كما وافق النصبُ الجرَّ في (ضَرْبَك، ومَعَكَ)؛ لأنَّهما مختلفان إذا أضفت إلى نفسك... وزعم ناسٌ أن الياء في (لولاي، وعساني) في موضع رفعٍ، جعلوا (لولاي) موافقة للجر، و(ني) موافقة للنصب، كما اتفق الجرُّ والنصب في الهاء والكاف، وهذا وجهٌ رديءٌ، لِمَا ذكرت لك)[٦٢].

أمّا المبرد فله رأي مختلف عن رأي سيبويه والأخفش، فهو يقول: (فأمّا قول سيبويه... فهو غلطٌ منه؛ لأنَّ الأفعال لا تعمل في المضمر إلاّ كما تعمل في المظهر... فأمّا تقديره عندنا: أنّ المفعول مقدّم، والفاعل مضمر، كأنّه قال: عساك الخيرُ...ولكنّه حذف لعلم المخاطب به، وجعل الخبر اسماً على قولهم: عسى الغويرُ أبؤساً)[٦٣].

نحن هنا لسنا في صدد ترجيح رأي على رأي، وإنمّا لنوضح كلام المبرّد ورأيه في إعراب هذا التركيب، وورود مصطلح التقديم في إعرابه، لنرى إن كان هذا الرأي قد نُقِلَ عنه من المتأخرين، ولكننا هنا نشير إلى النقاط الواردة في كلام المبرّد، إذ إنّه أورد صورتين مختلفتين – يمكن أن يدخلا في موضوع بحثنا–

١– الأولى هي قولنا: عسى أن يقوم زيدٌ، والثانية، ولم يتطرق في الصورة الأولى – وهي محلّ النقاش– إلى تقديم خبر (عسى) على اسمها.

٢– أمّا في الصورة الثانية، –وهي قولنا: عساك وعساني– فإنّ التركيب خاصّ، وجعل له النحويون المتأخرون بمَنْ فيهم الذين نقلوا جواز التقدم عن المبرد وضعاً خاصاً، حتى أنّ أغلبهم وافقوا سيبويه في توجيهه، واختلفوا مع المبرد في رأيه[٦٤].

٣– اعترض المعترضون على توجيه المبرد باعتراضات عدة، فمن يختلف معه في توجيه إعراب الضمير في (عساك، وعساني)، فكيف يعتمد على كلمة التقديم الواردة هنا؟

٤– وجه المبرد إعراب الضمير في (عساك، وعساني)، مفعولاً به لـ(عسى)، وكأنّه يريد أن يبتعد عن الحديث عن تقديم خبر (عسى) على اسمها.

المبحث الثاني:

وفيه أتناول رأي السيرافي والفارسي من مسألة جواز تقدم خبر (عسى) على اسمها، وأتحقق من صحة ما نسبه أبو حيان الأندلسي لهما:

رأي أبي سعيد السيرافي

أشار أبو حيّان الأندلسي إلى كتاب (الإقناع) لأبي سعيد السيرافي مُرجعاً إليه قول السيرافي في جواز تقديم خبر (عسى) على اسمها؛ ولأنَّ الكتاب غير موجود فلا يمكن التحقق من هذه القول، فكان لدينا طريقان للتحقق من ذلك:

الأول: أن يكون هناك من النحويين من ينقل ذلك عن السيرافي مباشرة، وذلك لقربه الزمني، أو يكون من تلامذة السيرافي.

الثاني: الرجوع إلى كتب السيرافي الأخرى علّنا نجد فيها ذكراً لهذه المسألة.

لم يظهر لنا في الطريق الأول أيٌّ من تلامذة السيرافي، يمكن أن يكون قد نقل كلامه، فلم تثبّت لنا المصادر من طلبة السيرافي من النحويين المعروفين إلاّ علي بن عيسى الربعي(٤٢٠هـ)[٦٥] الذي لا نعرف له مؤلفاً مطبوعاً، وابن خالويه(٣٧٠هـ)[٦٦] الذي لم يرد في مؤلفاته المطبوعة[٦٧] عن (عسى) شيء سوى ما ورد في قراءة (عسيتم) بفتح السين وكسرها[٦٨].

أقول: وقد انفرد ياقوت الحموي(٦٢٦هـ) بإثبات تلمذة ابن خالويه وعلي بن عيس الربعي على أبي سعيد السيرافي، فلم يثبت لدينا ذلك في كثير من الكتب التي ترجمت للنحويين سواء كان ذلك في سيرة السيرافي أو ابن خالويه أو الربعي[٦٩].

ومن تلامذته أيضاً ابنه أبو محمد[٧٠]، ولم يظهر لنا في مؤلفاته المطبوعة وهي (شرح أبيات سيبويه) و(شرح أبيات إصلاح المنطق)، شيء ينبئ عن رأي السيرافي في المسألة التي نتحدث عنها[٧١].

أمّا الطريق الثاني فإنّ المعروف من كتب السيرافي والمطبوع الذي يمكن الوصول إليه هو(إدغام القراء)، و(ما ذكره الكوفيون من الإدغام)، و(ضرورة الشعر)، و(فوائت كتاب سيبويه من أبنية كلام العرب)، و(أخبار النحويين البصريين) و(شرح كتاب سيبويه)، وما يهمنا هو الكتاب الأخير –إذ لم نجد ما يتعلق بموضوعنا في كتبه الأخرى– وقد ذكر سيبويه (عسى) في موضعين، فكان للسيرافي تعليق على (عسى) في موضعين:

الأول: حين تحدث عن اتصال (عسى) بالضمير نحو (عساك، وعساني)[٧٢].

والثاني: حين تحدث عن (عسى) في باب أطلق عليه (باب من أبواب (أنْ) التي تكون والفعل بمنزلة المصدر)[٧٣]، وفي هذا الباب نجد شرحاً موسعاً للسيرافي الذي جعل للمصدر المؤول بعد (عسى) وجهين: (أحدهما أنْ تكون في موضع رفع فاعله، الآخر: أن يتقدم فاعلٌ، وتأتي (أنْ) بعده فتكون في تقدير منصوب)[٧٤].

هذا نصّ ما قاله السيرافي ولم يتحدث عن جواز إعراب (المصدر المؤول) في الصورة الأولى خبراً لـ(عسى)، والاسم المتأخر اسما لها، وإنّما جعله فاعلاً فقط، وعاد بعد هذا الكلام ليفصل في الأمثلة فيقول: (تقول إذا كانت (أن) هي الفاعلة: عسى أن تفعل، وعسى أن تفعلا، وعسى أن تفعلوا، ... ففاعل (عسى) (أن يفعل) و(أن يفعلا) ... وفي هذا الوجه تقول: الزيدان عسى أن يخرجا، والزيدون عسى أن يخرجوا، والهندات عسى أن يخرجن. والوجه الثاني أن تقول: عسيت أن أفعل، وعسينا أن نفعل...والزيدان عسيا أن يفعلا، والزيدون عسوا أن يفعلوا، والهندات عسين أن يفعلن)[٧٥].

خلاصة ما أراد أن يقوله السيرافي أننا إذا أردنا أن نجعل المصدر المؤول في محل رفع فاعلاً، فعند تقدم الاسم على الفعل (عسى)، لا يستتر في الفعل ضمير الاسم المتقدّم، فنقول: (الزيدان عسى أن يخرجا)، وإذا أردنا أن نجعله في محل نصب فلابُدّ من أن نضع ضمير الاسم في الفعل (عسى) فنقول: الزيدان عسيا أن يخرجا، وليس في قوله الذي نتحدث عنه إعراب للمصدر المتأخر عنه الاسم على أنّه في محلّ نصب، وإنّما يكون في محلّ نصب إذا تقدم الاسم على الفعل، واشتمل الفعل على ضمير يعود على ذلك الاسم المتقدم، وهذا في الأصل هو شرح لكلام سيبويه، ولم يقل أحد من النحويين إنّ سيبويه قال بجواز إعراب الاسم المتأخر عن المصدر المؤول في قولنا: (عسى أن يقوم زيدٌ) اسماً لـ(عسى) متأخراً، والمصدر المؤول في محل نصب خبراً مقدّماً، فهو يقول: (وتقول: عسى أن يفعل، وعسى أن يفعلوا، وعسى أن يفعلا، وعسى محمولة عليها (أنْ) ... وكينونة (عسى) للواحد والجميع والمؤنّث تدلك على ذلك. ومن العرب من يقول: عسى وعسيا وعسوا، وعست وعستا وعسين، فمن قال ذلك كانت (أنْ) فيهن بمنزلتها في (عسيتُ) في أنّها منصوبة)[٧٦].

رأي أبي علي الفارسي

تعددت كتب الفارسي التي أشار فيها إلى (عسى) وقد ذكرنا أنّ الفارسي في كتاب الإيضاح العضدي لم يتطرق إلى جواز تقديم خبر (عسى) على اسمها في نحو قولنا: (عسى أن يقوم زيد)، لذا لجأنا إلى كتبه الأخرى في البحث عمّا نُقِل عنه في هذه المسألة.

تكلم الفارسي في العضديات على المثل: عسى الغوير أبؤساً، قائلاً: (المستعمل في الكلام: عسى زيدٌ أن يفعل، وعسى أن يفعل زيد، ... فموضع (أنْ) وما في صلتها في قولنا: عسى زيدٌ أن يفعل، نصبٌ بدلالة قولهم: عسى الغوير أبؤساً، ...فأمّا قولهم: عسى أنْ يفعلَ، فموضع (أنْ) وما بعدها رفعٌ لكونها فاعلةَ لـ(عسى)،... واستغني عن الخبر في نحو: عسى زيدٌ أنْ يفعلَ؛ لأنّه قد جرى في الصلة ذكرُ حديثٍ ومحدَّث عنه، فاستغني في ذلك عن الخبر)[٧٧].

واضح من كلام الفارسي أنّه يفرق بين (عسى) التامة التي ترفع فاعلاً والناقصة التي ترفع الأول وتنصب الثاني، وتركيزه على قضية استغناء الجملة الثانية (عسى أن يفعل زيد) عن الخبر يظهر لنا فيه أمران:

الأول: عدم الحديث عن تقدم خبر (عسى) على اسمها.

الثاني: التركيز على الدلالة والاكتفاء بصورة وقوع المصدر بعد (عسى) من دون الحاجة إلى تكلف الحديث عن التقدم.

ونراه تكلم في كتابه (المسائل المنثورة) على (عسى) متناولاً بعض المسائل عنها، مثل: (عسيت أن أفعل) و (عسى أن تفعل) ففي المثالين نلاحظ أنّه أورد المصدر (أن أفعل) بعد الضمير المتصل بالفعل في المثال الأول، وفي الثاني أورد المصدر (أن يفعل) بعد الفعل مباشرة مفرقاً بينهما في إعراب المصدر، فجعل المصدر في المثال الأول في محل نصب، وفي الثاني جعله في موضع رفع فاعلاً للفعل (عسى) ومعنى ذلك أنّه جعل الفعل في الصورة الثانية تامّاً مكتفياً بالمصدر فهو بمعنى (قَرُبَ) عنده[٧٨]. وهذا دليل آخر على عدم حديث الفارسي عن تقدم خبر (عسى) على اسمها.

وفي كتابه (الإغفال) لم يذكر إلاّ المثل (عسى الغوير أبؤساً)، ولا علاقة لهذا الذِّكر بمسألة تقدّم خبر (عسى) على اسمها[٧٩].

أمّا في كتابه البغداديات فقد ذكر المثل(عسى الغوير أبؤساً)، عرضاً ولم يتطرق إلى المسألة قيد البحث[٨٠]، وورد المثل نفسه في كتاب (المسائل العسكرية) لبيان مشابهة (عسى) لـ(كان) في العمل[٨١]، ولا علاقة للكلام في هذا الموضع بقضية تقدم خبر (عسى) على اسمها. وورد المثل ذاته في (الحلبيات) وليس هناك ذكر للتقديم[٨٢].

أمّا في كتاب (البصريات) الذي أجاب فيه عن سؤال عن صحة قولهم: (عسى زيد قد قام)، فلم يتطرق أيضاً إلى التقديم[٨٣]. أمّا في كتابيه الحجة في القراءات السبع والشيرازيات فلم يتحدث عن (عسى).

المبحث الثالث:

وفيه سأتحدث عن (تصحيح ابن عصفور)، ومنع (الشلوبين)، فضلاً عن التحقق من القائلين والمانعين من النحويين غير الذين ذكرهم أبو حيان الأندلسي:

رأي ابن عصفور

أفردنا لابن عصفور رأياً لقول أبي حيّان عند كلامه على جواز تقديم خبر (عسى) على اسمها، عند المبرد والسيرافي والفارسي وصححه ابن عصفور، ومعنى ذلك أنّ ابن عصفور عدّه صحيحاً، ووردت هذه اللفظة عند ابن عصفور مرتين في موضوع أفعال المقاربة في شرح جمل الزجاجي، أمّا الأولى فهي قوله: (والصحيح أن الفعل الذي بعد (عسى) في موضع الخبر)[٨٤]، وعند الاطلاع على الكلام الذي سبقها نراه يقول: (وتستعمل بمعنى (قرب) فتكتفي بالمرفوع فتقول: عسى أن يقوم زيدٌ، فإن قيل: فهلا جعلت بمعنى (قارب) وتكون على التقديم، فالجواب: إنّا وجدناها استعملت استعمال (قرب) بدليل قوله تعالى: فـ(ربك) هنا فاعل (يبعثك) ولا يتصوّر أن يكون فاعلاً بـ(عسى) ... وإذا استعملت (عسى) استعمال (قارب) نحو: عسى زيدٌ أن يقوم، فـ(زيد) اسم عسى، و(أن يقوم) في موضع الخبر، وعند المبرد: (زيد) فاعل (عسى)، و(أن يقوم) في موضع المفعول، ... والصحيح أنّ الفعل الذي بعد (عسى) في موضع الخبر)[٨٥].

ظاهر كلام ابن عصفور الأخير قد يوحي بصحة نقل أبي حيان، وهو ما أحال إليه محققو الكتب التي ذُكِر فيها ابن عصفور، وما نقلناه من كلام ابن عصفور إذا ربطنا بعضه ببعض، ولاسيّما قوله: (الفعل الذي بعد (عسى) في موضع الخبر) والحقيقة ليس

المقصود الفعل الواقع مباشرة، وإنّما كلامه تعليقاً على رأي المبرد الذي يرى أنّ (أن يقوم) في قولنا: (عسى زيدٌ أن يقوم) في موضع المفعول، في حين يراه ابن عصفور خبراً.

ولست متأكداً من أنّ أبا حيّان يقصد الصحة بهذا الموضع؛ لأنّه قد يقصد كتاباً آخر ورد فيه كلام ابن عصفور، أمّا في كتابه (شرح جمل الزجاجي) فليس قوله (والصحيح) يخصّ موضع تقديم خبر (عسى) على اسمها.

أمّا الموضع الثاني الذي صححه ابن عصفور فكان عند حديثه عن اتصال (عسى) بضمير النصب كقولنا: عساك وعساني، الذي يذهب فيه إلى صحة رأي سيبويه في المسألة قائلاً: (وإذا اتصل بهذه الأفعال ضمير نصب نحو: عساك أن تقومَ، ... ومذهب سيبويه أنَّ الضمير في موضع نصب و (أن يقوم) في موضع المرفوع وهو الصحيح)[٨٦]، والحديث هنا ليس عن تقديم خبر (عسى) على اسمها – وإنْ جاء عرضاً – وإنّما الحديث عن الخلاف في إعراب الضمير الذي يتصل بـ(عسى)، وعلى ذلك نردّ على أبي حيان إن كان يقصد أحد الموضعين، وعلى المحققين الذين أشاروا إلى (شرح جمل الزجاجي) لابن عصفور في الموضعين مثل محقق (ارتشاف الضرب) وهو (د. رجب عثمان محمد) الذي أحال إلى شرح الجمل من دون تحديد دقيق؛ إذ شملت إحالته موضوع أفعال المقاربة بأجمعه، كما ذكرنا ذلك سابقاً.

رأي أبي علي الشلوبين

أشار النحويون المتأخرون من أمثال أبي حيان وابن عقيل والأشموني وغيرهم عند ذكر رأي (المبرد والسيرافي والفارسي) إلى رأي أبي علي الشلوبين الذي خالف فيه الأعلام المذكورين، والذي يمنع فيه إعراب المصدر المؤول في قولنا: (عسى أن يقوم زيدٌ) خبراً مقدماً لـ(عسى) والاسم المتأخر اسما لها، وقد لاحظنا عدم دقة النقل عنهم، وعندما راجعت ما تيسّر لي من كتب الشلوبين لم أجد عنده هذا الرأي، ففي كتابه (شرح المقدمة الجزولية الكبير) الذي يشرح فيه (المقدمة الجزولية في النحو)، وسأضطر عند الكلام على رأي الشلوبين إلى الإتيان بكلام أبي موسى الجزولي(٦٠٧هـ) وأتبعه بكلام الشلوبين، لمعرفة كلام العالمين، يقول الجزولي: (وعسى تستعمل استعمال (قارب) مرة فيكون خبرها (أن مع الفعل بالاتفاق ...، وتستعمل استعمال (قَرُبَ) فيكون فاعلها أن مع الفعل)[٨٧].

أمّا الشلوبين فيقول في تعليقه: (وقوله: فيكون خبرها أن مع الفعل، مثاله: عسى زيد أن يقوم، وتجوّز في جعله (أن يقوم) خبراً والحقيقة أنّه مفعول به، و(عسى) بمعنى قارب ولكنه جعله خبراً لها؛ لأنَّ الأصل في أفعال المقاربة أن تكون من باب (كان) فكأنّ المعنى فيكون موضع خبرها الذي لها في الأصل أن مع الفعل)[٨٨].

الملاحظ في كلام الشلوبين أنّه يختلف مع الجزولي ويميل إلى تسمية الثاني (المصدر المؤول المتأخر عن الاسم) مفعولاً به بدلاً من تسميته خبراً.

وبعد ذلك يأتي إلى التعليق على قوله: (فيكون فاعلها أن مع الفعل) فيقول: (مثاله: عسى أن يقوم زيد)[٨٩] إلى هنا ينتهي كلام الشلوبين ولا نجد فيه أي تعليق أو تصريح على قضية إعراب المصدر المؤول خبراً مقدماً لـ(عسى) على اسمها.

أمّا في كتابه الثاني (التوطئة) فنجده يقول: (و(عسى) تستعمل مرة استعمال (قارب)، ويكون مفعولها (أن والفعل) بالاتفاق، نحو: عسى زيد أن يقوم...، وتستعمل مرة استعمال (قرب) فيكون فاعلها (أن مع الفعل)، نحو: عسى أن يقوم زيد)[٩٠].

هذا نص ما قاله الشلوبين وهو مطابق لكلام الجزولي مع توضيح الشلوبين عليه، وكأنّه نقل كلام الجزولي مكملاً له بتعليقه، فجمع بين الجزولية وشرحه عليها في هذا الكتاب، ولا أثر للحديث عن التقديم فيما نقلنا عنه في كتابيه، لذا أرى أنّ أبا حيان الأندلسي كان واهماً في نقله عن الشلوبين، وهذا ما يتطلب منّا أن نتحقق من رأي الشلوبين بين طلابه أو مَن نقل عنه عن قرب؛ لنطئمن تماماً ممّا نقوله؛ ولأنّ الشلوبين صاحب رأي – حسب كلام أبي حيّان– وهو قريب عهد منه.

لنتحقق من رأي الشلوبين بعد أن رأينا كلامه في كتابيه، سنطّلع على كتب بعض تلامذته عسى أن نجد فيها شيئاً:

١– شرح الجزولية للأُبذّي (٦٨٠هـ)، وهو أحد تلامذة الشلوبين وله شرح على الجزولية كما لشيخه، وعند الحديث عن (عسى)، شارحا لقول الجزولي: (وتستعمل استعمال (قَرُبَ) فيكون فاعلها أن مع الفعل) نراه يقول: (مثال ذلك: عسى أن يذهب زيدٌ، ففاعل

(عسى) أن مع صلتها، وهي في هذا الضرب تامة تكتفي باسم واحد ولا خبر لها،... وأجاز بعضهم ومنهم الرُّندي أن تكون أن مع الفعل خبراً مقدماً، و(زيد) اسم عسى، وهو فاسد، فإنّ في ذلك هدماً لصناعة العربية)[٩١].

ما يفاجئنا في كلام الأُبذّي – وهو تلميذ الشلوبين– أنّه ينسب القول بالتقديم إلى أبي علي الرُّندي (٦١٦هـ)، ويرفض هذا الرأي، ولم يتطرق إلى (المبرد أو السيرافي أو الفارسي)، فضلا عن أنّ المنع منه وليس من الشلوبين كما ذهب أبو حيان الأندلسي، والأبذّي شيخ أبي حيان، فمن أين نقل أبو حيان كلام الشلوبين؟ وهل سمع شفاهاً من شيخه أنّ الرأي بالمنع هو رأي الشلوبين وهو يتبناه؟ أو أنّ أبا حيّان يستكثر على الأبذّي هذا الرأي؟

٢- البسيط في شرح الجمل، وتفسير القران الكريم، كتابان لابن أبي الربيع (٦٨٨هـ)، وهو من تلامذة الشلوبين وشيوخ أبي حيّان، يقول في المطبوع من البسيط: (وكذلك (عسى) إذا استعملت بغير (أن) هي من نواسخ الابتداء نحو قول الشاعر[٩٢]:

عسى الكربُ الذي أمسيتُ فيه يكونُ وراءه فرجٌ قريبُ)[٩٣]

وهذا الكلام دليل على أنّه لا يعتقد بأنّ (عسى) من نواسخ الابتداء، إذا كان مضارعها مسبوقاً بـ(أن)، وبما أن كلامنا عن (عسى أن يقوم زيدٌ)، فلا نتوقع أن يكون هناك حديث عن هذا المثال والتقديم فيه في الموضع الساقط من الكتاب في موضوع (أفعال المقاربة)، قبولاً أو منعاً؛ لأنّ كلاً منهما متعلقٌ بنواسخ الابتداء، وإن كان يعدّه من باب تقديم المفعول به على الفاعل فلن يكون دليلاً لأبي حيان على مسألة التقديم من عدمه عند الشلوبين، وما قاله بن أبي الربيع في البسيط هو عين ما قاله في كتابه (تفسير القران الكريم)[٩٤].

٣- وشي الحلل في شرح أبيات الجمل اللبلي (٦٩١هـ)، واللبلي من تلامذة الشلوبين، وشيوخ أبي حيان، ففي تعليقه على بيت هدبة بن الخرشم:

عسى الكربُ الذي أمسيتُ فيه يكونُ وراءه فرجٌ قريبُ

يقول: (ويرتفع الكرب على أنّه اسم عسى ... وقوله يكون في موضع خبر عسى)[٩٥].

ولم يتطرق هنا إلى تفصيلات في (عسى)، واكتفى بالتعليق على البيت بأنّه شاهد على إسقاط (أن) من خبر (عسى) تشبيهاً لها بـ(كاد)[٩٦]، مع أنّه يشير في مواضع من كتابه إلى اختلافات النحويين في بعض المسائل، وما يهمنا هو رأي أبي علي الشلوبين الذي ذكره المؤلف في كتابه في موضعين: الأول ذكر فيه للشلوبين رأياً نحويا[٩٧]، ولم أجد رأيه هذا في كتابيه (التوطئة وشرح الجزولية الكبير)، ممّا يدلّ على أنّ للشلوبين آراء قد تكون لفظية نقلها تلامذته، الذين درسوا على يديه، ورد في أثناء دروسه، ولم تثبّت في كتبه، ومع ذلك لم نجد فيما اطلعنا عليه من كتب تلامذته ما يؤيد نقل أبي حيّان شيئاً يتعلق بمسألة بحثنا، وفي الموضع الثاني ورد اسمه عرضاً[٩٨]، لكنّه في الموضعين يسمي الشلوبين (شيخنا).

٤- التعليقة على المقرب لابن النحاس (٦٩٨هـ)، وهو من تلامذة الشلوبين، وشيوخ أبي حيّان، ومع أنّ ابن عصفور ذكر التقديم في كتابه المقرب إلاّ ابن النحاس لم يعلق عليه، ولم يذكر أيّ خلاف فيه، سواء كان من أبي علي الشلوبين أو من غيره، فليس نقل أبي حيان مأخوذاً في أيّ حال من الأحوال من ابن النحاس[٩٩].

في ختام كلامنا على بعض تلامذة الشلوبين، وهم شيوخ أبي حيّان في الوقت نفسه، نقول: ليس من المعقول ألاّ ينقل هؤلاء النحويون، وهم من أبرز تلامذة الشلوبين مسألة نحوية تصل إلى أبي حيّان من دون أن تمرّ بهم، أو تذكر في كتبهم، أو لا يكون لهم رأي فيها، ولا تذكر أسماؤهم بالقبول أو الرفض في كتب أبي حيّان؟

القائلون بتقديم خبر (عسى) على اسمها في قولنا: عسى أن يقوم زيدٌ

بعد أن عرفنا أنّ النحويين الذين ذكرهم أبو حيّان الأندلسي، لم يقولوا بتقديم خبر (عسى) على اسمها، ولم يظهر لنا موقف أو نصّ في كتبهم، أو مِنْ نقلِ أحد تلامذتهم، ما يؤكّد قول أبي حيّان في جواز التقديم أو منعه، نذهب إلى بيان رأي القائلين بجواز التقديم من النحويين الذين جاؤوا بعد الفارسي وقبل أبي حيّان، بعد أن اطلعنا على مؤلفات لنحويين لا يستهان بها[١٠٠]، فضلاً عن كتب

التفسير[١٠١]، وكتب شرح أبيات الكتاب[١٠٢]، وشرح أبيات الجمل[١٠٣]، وشرح أبيات الإيضاح[١٠٤]، التي خلت كلّها من الحديث عن موضوع التقديم، وهنا نرى أنّ ابن بابشاذ (٤٦٩هـ) هو أوّل مَن قال بهذا التقديم، إذ يقول: (فإن قدمت (أن) وقلت: عسى أنْ يقوم زيدٌ، وجعلت زيداً مرفوعاً بـ(يقوم)، لم تكن (أن) إلاّ في موضع رفع؛ لكونها فاعلة (عسى)، فإن كان (زيد) مرفوعاً بـ(عسى) كانت (أن) على حالها في موضع نصبٍ، خبراً مقدّماً على الاسم)[١٠٥]، وهو ممّن سكن مصر وتوفي فيها.

وبعده بقرن يأتينا الرأي مرة أخرى عن ابن الخشاب (٥٦٧هـ)، وهو من سكنة بغداد، يقول في هذا المثال: (فإن قلت: عسى أن يقوم زيدٌ، كان لك في هذه المسألة وجهان: أحدهما: أن تكون كالأولى، فيكون (زيد) مؤخراً، والنية به التقديم، وهو مرفوع بـ(عسى) و(أن يقوم) في موضع نصب... وهي في هذا مقدرة تقدير (كان) الناقصة، وإنْ شئت قدرتها أعني (عسى) تقدير (كان) التامة فترفع بها (أن والفعل) ويكون (زيدٌ) مرفوعاً بالفعل الذي في صلة (أن) لا بـ(عسى))[١٠٦].

الملاحظ في رأي ابن بابشاذ أنّه أورده في كتابه (شرح الجمل)، ولم يورده في (شرح المقدمة المحسبة)، مع أنّ الزجاجي لم يتطرق إلى التقديم في كتابه[١٠٧]، وأورده ابن الخشاب في المرتجل وهو شرح على الجمل ولكنّه (جمل الجرجاني)، وليس (جمل الزجاجي)، ولم يُورد الجرجاني في كتابه (الجمل)[١٠٨] أيَّ ذِكْرٍ لتقديم خبر (عسى) على اسمها، كذلك لم يفعل في كتابه (المقتصد في شرح الإيضاح)[١٠٩]، من ذلك يتبن لنا أنّ هذا الموضع كان وجهة نظر عالم يقوم بشرح متن من المتون، ويضيف إليه ما يشاء من أفكار تتعلق بالموضوع، يطرحها على تلامذته في الدرس.

وقريب من ابن الخشاب يرد موضع التقديم ثالثة عند أبي البركات الأنباري (٥٧٧هـ)، القائل: (وإذا قلت: عسى يخرج زيد، فقد جعلت الفعل فاعلاً، والفعل لا يكون فاعلاً؛ لأنّ الفاعل مخبر عنه، والإخبار إنّما يكون عن الاسم لا عن الفعل، بلى إن جُعِل (زيد) في نحو: عسى يخرج زيد، فاعل (عسى)، وجعل (يخرج) في موضع النصب جازت المسألة)[١١٠].

أورد الأنباري مثله خالياً من (أن)، فضلاً عن أنّه لم يسمّ المنصوب خبراً، وسمّى المرفوع فاعلاً، وهو في ذلك متابع للنحويين السابقين، أمثال الزجاجي (٣٤٠هـ) في جمله.

وبعد الأنباري الذي هو من علماء بغداد نجد عالماً أندلسياً، وهو ابن خروف يقول بجواز تقدم منصوب (عسى) على مرفوعها، ولكن لا على أنّهما اسم (عسى) وخبرها، ولكن من باب تقديم المفعول به على الفاعل، فهو يقول: (ويجوز في قولهم: عسى أن يقوم زيدٌ، أن يكون على التقديم والتأخير، ولا يجوز ذلك في قوله: ﴿عَسَى أَن يَبْعَثَكَ رَبُّكَ مَقَاماً مَّحْمُوداً﴾**[سورة الإسراء٧٩]** للفصل بين بعض الصلة وبعض بأجنبي، ولزمتها (أن) لتراخيها، وكونها للاستقبال. ولا يجوز أن تكون (أن) وصلتها خبراً لـ(عسى)؛ لأنّ المعنى لا يكون خبراً عن الجثة)[١١١].

وبعده ابن عصفور (٦٦٩هـ)، ويجعله من باب تقديم خبر (عسى) على اسمها[١١٢]، ونقلاً عن الأبذي يطالعنا أبو عليّ الرندي (٦١٦هـ) برأيه الموافق لآراء مَن ذكرناهم[١١٣]، وهو من علماء الأندلس أيضاً، ويليه ابن يعيش (٦٤٣هـ)[١١٤]، فالزملكاني (٦٥١هـ)[١١٥]، فابن فلاح اليمني(٦٨٠هـ)[١١٦]، وهو من علماء اليمن وقد سكن البصرة، ونقل الرضي(٦٨٨هـ) بعدهم جواز التقديم[١١٧]، ومن ثَمّ يأتينا أبو حيان الأندلسي ليحدثنا عن قول العلماء الأوائل بجواز التقديم، ومنع الشلوبين، ويبدو أنّ المصادر لم تكن متوافرة بين يديه، وأنّه نقل الرأي عن مصدر غير معروف، أو عن أحد النحويين الذين لم تصل إلينا كتبهم، أو لم نوفق في الوصول إليها.

المانعون من تقديم خبر (عسى) على اسمها

ذهب الأبذّي بعد أن ذكر رأي الرندي إلى منع تقدم خبر (عسى) على اسمها في قولنا: (عسى أن يقوم زيدٌ)، وعدّ ذلك فاسداً، وهدماً لصناعة العربية[١١٨]، ويبدو أن سبب رفضه يعود إلى ما تحدث به النحويون من عدم جواز تقدم الخبر على المبتدأ إذا كان جملة فعلية[١١٩]، أو لأنّ (عسى) جامدة وفي هذه الحالة لا يجوز توسط خبرها، لكن فاته – في الحالة الأولى– أنّ النحويين أنفسهم أجازوا تقدم خبر الأفعال الناقصة على أسمائها، وبما أنّ كثيراً من النحويين عدوا (عسى) من نواسخ الابتداء فصحّ عندهم موضوع

التقديم، والثانية إجازة النحويين تقديم خبر(ليس) على اسمها وهي جامدة لا تتصرف[١٢٠]، ومن منع تقدم خبرها على اسمها فلأنّه عدها حرفاً، و(عسى) فعلٌ باتفاق النحويين.

وذكر الدماميني (٨٢٨هـ) أن هناك مَن منع من النحويين تقديم خبر (عسى) على اسمها إذا كان جملة فعلية كما منع تقديم الخبر على المبتدأ، ولم يذكر اسما معينا، ومنهم من أجاز التقديم وذكر ابن عصفور ومَن تابعه من دون أن يسمي أحداً تابعه[١٢١]، وأحال المحقق إلى شرح الجمل ٣٩٢/١، وعند ذكر المصادر اشار المحقق د. محمد بن مختار اللوحي إلى شرح جمل الزجاجي لابن عصفور المسمى بالشرح الكبير بتحقيق الدكتور صاحب أبو جناح (من دون ذكر مكان الطبع وتاريخه)، وليس بين أيدينا طبعة للدكتور صاحب أبو جناح سوى الطبعة التي ذكرناها، وبعد الرجوع إلى الصفحة المذكورة رأينا ابن عصفور يقول: (والصحيح إذن جواز تقديم الخبر على الاسم)[١٢٢]، وهذا الكلام متعلق بجواز تقدم خبر الأفعال الناقصة على اسمها إذا كان خبرها فعلاً فاعله مضمر، وهذا ما قلناه عند الكلام على عبارة (وصححه ابن عصفور) عند أبي حيّان، وأرى أنّ الإحالة إلى هذا الموضع ليست في محلّها لخصوصية (عسى) والخلاف فيها، إنْ كان خبرها جملة فعلية فعلها مسبوق بـ(أنْ) أو لا.

الخاتمة

خلاصة ما يمكن أن يقال في هذه المسألة بعد مراجعة كتب النحويين الذين وردت أسماؤهم في المسألة قضية النقاش، تبين لنا ما يأتي:

١- لم تثبت صحة ما نقله أبو حيان ومن تابعه من النحويين المتأخرين، عن المبرد والسيرافي والفارسي في جواز تقديم خبر (عسى) على اسمها في قولنا: عسى أن يقوم زيد.

٢- لم يثبت قول ابن عصفور في تصحيحه رأي المبرد والسيرافي والفارسي، كما نقل أبو حيان، فيما اطلعت عليه من كتب ابن عصفور.

٣- عدم صحة النقل عن أبي علي الشلوبين في منع ما ذهب إليه النحويون المذكورون.

٤- أوّل من قال بإعراب (أن يقوم) خبراً مقدماً لـ(عسى) على اسمها (زيد) في قولنا: عسى أن يقوم زيدٌ، هو ابن باشاذ، وبعده ابن الخشاب، وأبو البركات الأنباري، و الرندي، وابن يعيش وابن عصفور.

٥- أوّل مَن ثبت عنه منع إعراب المصدر المؤول خبراً مقدماً لـ(عسى) على اسمها، هو الأبذّي، وتبين من خلال البحث أنّ رأيه غير مستقيم.

٦- لم يعرب كل الذين قالوا بالتقديم والتأخير خبراً لـ(عسى)، وإنّما على تقدم المفعول به على الفاعل ومنهم ابن خروف.

٧- لم يتطرق أصحاب المتون مثل (الإيضاح العضدي، واللمع، والجمل للزجاجي، والجمل للجرجاني) إلى تقدم خبر (عسى) على اسمها كما تحدثوا عن تقدم خبر (كان) وأخواتها، ومنها (ليس)،

هوامش البحث

١- الكتاب ١٥٧/٣.

٢- م. ن١٥٨/٣.

٣- م. ن ١٥٨/٣.

٤- الأمثال ٣٠٠، جمهرة الأمثال ٥٠/٢.

٥- الكتاب ١٥٨/٣.

٦- ينظر شرح كتاب سيبويه المسمى (تنقيح الألباب في شرح غوامض الكتاب)٢٤٨-٢٤٩.

٧- ينظر المقتضب ٧٠/٣، والإيضاح العضدي ٧٥-٧٦.

٨- ينظر الأصول في النحو ٢٠٧/٢.

٩- ينظر المفصل ٢٦٩.
١٠- ينظر اللمع ١٠٠.
١١- ينظر الفوائد والقواعد٥٧٨، وشرح اللمع للأصفهاني ٦٨٢/١، وشرح اللمع ابن بَرهان العكبري٤٢٥/٢، وتوجيه اللمع٣٩٥.
١٢- ينظر شرح الكافية الشافية ٤٥٠/١.
١٣- ينظر شرح ابن عقيل٣٢٢/١.
١٤- ينظر الألفية للمرادي٢١٢/١، وشرح الأشموني على ألفية ابن مالك ٤٣٣/١، وشرح التصريح على التوضيح ٢٧٧/١، وشرح ابن طولون على ألفية ابن مالك٢٣١/١.
١٥- شرح جمل الزجاجي ٨٣٦/٢.
١٦- شرح ابن الناظم ١١٢.
١٧- ينظر شرح التسهيل ٣٨٠/١.
١٨- ينظر المستوفى في النحو ١١٤/١.
١٩- ينظر شرح الكافية ٢١٦/٤.
٢٠- ينظر قواعد المطارحة ٦٩، ومغني اللبيب ٢٠٢/١.
٢١- ينظر قواعد المطارحة ٦٩.
٢٢- ينظر ارتشاف الضرب ١٢٣٠/٣، والتذييل والتكميل ٣٥١/٤، وشرح التسهيل للمرادي ٣٣١، وشرح ابن عقيل مج٣٤١/١-٣٤٢، وشرح الأشموني٤٦٠/١ و شرح التصريح (٢٩١/١) وهمع الهوامع٤٢٠/١، والنحو الوافي ٥٦٠/١ هامش٣، و٥٦٣/١هامش١).
٢٣- ينظر ارتشاف الضرب ١٢٣٠/٣، والتذييل والتكميل ٣٥١/٤.
٢٤- ينظر ارتشاف الضرب١٢٣٠/٣ هامش٢.
٢٥- التذييل والتكميل ٣٥١/٤ هامش١.
٢٦- المقتضب٧٠/٣.
٢٧- ينظر شرح التسهيل للمرادي٣٣١ هامش٢، وشرح التصريح على التوضيح٢٩١/١ هامش٢.
٢٨- التذييل والتكميل ٣٥١/٤ .
٢٩- الفهرست٩٩.
٣٠- إنباه الرواة على أنباه النحاة٣٤٩/١.
٣١- وفيات الأعيان ٧٢/٧.
٣٢- ينظر شرح التسهيل ٣٣١ هامش٣.
٣٣- ينظر شرح التصريح على التوضيح٢٩١/١.
٣٤- ينظر ارتشاف الضرب١٢٣٠/٣.
٣٥- ينظر التذييل والتكميل ٣٥١/٤ هامش ٢.
٣٦- الإيضاح العضدي ٧٧-٧٨.
٣٧- ينظر شرح التسهيل ٣٣١ هامش٤.
٣٨- ينظر شرح الصريح على التوضيح ٢٩١/١هامش٣.
٣٩- ينظر شرح ابن عقيل ٣٤١/١.

٤٠- ينظر التذييل والتكميل٤/٣٥١هامش ٣.
٤١- المقرب ١١٠.
٤٢- ينظر تمهيد القواعد بشرح تسهيل الفوائد ٣/١٢٧٥ هامش٤.
٤٣- ينظر همع الهوامع تحقيق د. عبد العال سالم مكرم٢/١٤٣، وبتحقيق أحمد شمس الدين ١/٤٢٠.
٤٤- ينظر شرح التسهيل ٣٣١ هامش٥.
٤٥- ارتشاف الضرب٣/١٢٣٠.
٤٦- م. ن هامش٤.
٤٧- ينظر التذييل والتكميل٤/٣٥١ هامش٤.
٤٨- التوطئة٢٧٠.
٤٩- ينظر شرح التسهيل٣٣١ هامش ٦.
٥٠- ينظر شرح التصريح١/٢٩١ هامش١.
٥١- ينظر تمهيد القواعد ٣/١٢٧٥ هامش٥.
٥٢- التوطئة٣٠٠ (الطبعة الثانية).
٥٣- ينظر همع الهوامع (د.عبد العال)٢/١٤٣.
٥٤- ينظر همع الهوامع (أحمد شمس الدين)١/٤٢٠.
٥٥- ينظر شرح ابن عقيل١/٣٤١-٣٤٢.
٥٦- المقتضب٣/٦٨.
٥٧- م. ن ٣/٧٠.
٥٨- ينظر م. ن٣/٧٠.
٥٩- ينظر م. ن٣/٧١-٧٣.
٦٠- البيت ورد في المقتضب بدون نسبة ٣/٧٢، وإيضاح الشعر٥٣٢.
٦١- الكتاب٢/٣٧٤-٣٧٥.
٦٢- م. ن ٢/٣٧٦.
٦٣- المقضب٣/٧١-٧٢.
٦٤- ينظر شرح التسهيل للمرادي٣٣٣، والتذييل والتكميل٤/٣٦٢، والنحو الوافي ١/٥٦٩.
٦٥- ينظر معجم الأدباء ٤/١٨٢٨.
٦٦- ينظر معجم الأدباء ٣/١٠٣١.
٦٧- مؤلفاته: إعراب القراءات السبع وعللها، الحجة في القراءات السبع، إعراب ثلاثين سورة من القران الكريم.
٦٨- ينظر إعراب القراءات السبع وعللها١/٩٥-٩٦.
٦٩- ينظر طبقات النحويين واللغويين١١٩، والأنساب ٧/٣٣٩، ونزهة الألباء٢٢٨، وإنباه الرواة على أنباه النحاة١/٣٤٩، ومرآة الجنان ٢/٢٩٣-٢٩٤، والبلغة في تراجم أئمة النحو واللغة٨٦، وبغية الوعاة ١/٥٠٧.
٧٠- ينظر بغية الوعاة ١/٣٥٥.
٧١- ينظر شرح أبيات سيبويه (ابن السيرافي)٢/١٤١-١٤٣، و٢/١٦٤-١٦٦.
٧٢- ينظر الكتاب٢/٣٧٦، وشرح كتاب سيبويه ٣/١٣٥-١٤٠.

٧٣- ينظر الكتاب ١٥٣/٣.
٧٤- شرح كتاب سيبويه ٣٩٤/٣.
٧٥- م. ن٣٩٤/٣.
٧٦- الكتاب١٥٨/٣.
٧٧- المسائل العضديات ٦٥-٦٦.
٧٨- ينظر المسائل المنثورة٢٤٢.
٧٩- ينظر الإغفال٤١٣/٢.
٨٠- ينظر المسائل المشكلة المسمى (البغداديات)٣٠١.
٨١- ينظر المسائل العسكريات ١٤٦.
٨٢- ينظر المسائل الحلبيات٢٥٠.
٨٣- ينظر المسائل البصريات ٦٩٩/٢-٧٠٠.
٨٤- شرح جمل الزجاجي١٧٨/٢.
٨٥- م. ن١٧٧/٢-١٧٨.
٨٦- م. ن١٨٠/٢.
٨٧- المقدمة الجزولية في النحو ٢٠٣-٢٠٤.
٨٨- شرح المقدمة الجزولية الكبير٩٦٩/٣.
٨٩- م. ن٩٧٠/٣.
٩٠- التوطئة ٢٧٠.
٩١- شرح الجزولية ٢٣٣.
٩٢- البيت لهدبة بن الخرشم العذري شعره ٥٩، والكتاب ١٥٩/٣.
٩٣- البسيط في شرح جمل الزجاجي٦٧١.
٩٤- ينظر تفسير القران الكريم ١٥٨/١ (دكتوراه).
٩٥- وشي الحلل في شرح أبيات الجمل٨٠٧/٢.
٩٦- ينظر م. ن٨٠٦/٢-٨٠٧.
٩٧- ينظر م. ن١٥٤/١.
٩٨- ينظر م. ن٤٢٢/١.
٩٩- ينظر التعليقة على المقرب٢٠٤- ٢٠٦.
١٠٠-ينظر اللمع ١٠٠، و الفوائد والقواعد٥٧٨، و المفصل٢٦٩ وما بعدها، وشرح اللمع للأصفهاني ٦٨٢/١، وشرح اللمع ابن بَرهان العكبري٤٢٥/٢، الإيضاح في شرح المفصل٤٧٦/١، و٩٠/٢ ومابعدها، المحصول في شرح الفصول ٣٩٤/١-٤٠٠. فضلاً عن الكتب التي أوردتها في أثناء البحث.
١٠١-ينظر التبيان في تفسير القران ١٣٤/٤، والتفسير البسيط ١٣٤/٤-١٣٦،والكشاف ٣٥٦/١، ٥١٤ وتفسير الفخر الرازي٢٩/٦.
١٠٢-ينظر شرح أبيات سيبويه (ابن السيرافي)١٤١/٢-١٤٣،و١٦٤/٢-١٦٦، وتحصيل عين الذهب٣٨٠.
١٠٣-الحلل في شرح أبيات الجمل١٤٠، و وشي الحلل في شرح أبيات الجمل٨٠٧/٢.
١٠٤-ينظر إيضاح شواهد الإيضاح(القيسي)١١٣/١-١١٧.

١٠٥-شرح جمل الزجاجي ٣٧٥(دكتوراه).
١٠٦-المرتجل ١٣١.
١٠٧-ينظر الجمل في النحو٢٠٠.
١٠٨-ينظر الجمل١٣-١٤.
١٠٩-ينظر المقتصد في شرح الإيضاح١/٣٥٥ ومابعدها.
١١٠-أسرار العربية١٣٠.
١١١-ينظر المقرب١١٠.
١١٢-شرح الجمل لابن خروف٢/٨٣٥-٨٣٦.
١١٣-ينظر شرح الجزولية٢٣٣
١١٤-ينظر شرح المفصل ابن يعيش٧/١١٨.
١١٥-ينظر غاية المحصل في شرح المفصل ٩١.
١١٦-ينظر المغني في النحو٣/٣٥٠.
١١٧-ينظر شرح الكافية٤/٢١٧.
١١٨-ينظر شرح الجزولية ٢٣٣.
١١٩-ينظر الجمل في النحو٣٧، وشرح التسهيل ابن مالك١/٢٨٥.
١٢٠-ينظر الإيضاح العضدي ١٠٠-١٠١، واللمع ٣٧، والمقتصد في شرح الإيضاح١/٤٠٧.
١٢١-ينظر تحفة الغريب في الكلام على مغني اللبيب (قسم الأدوات والحروف)١/٥٤٦.
١٢٢-شرح جمل الزجاجي ١/٣٩٢.

المصادر

١- الأبذّي، أبو الحسن علي بن محمد (٦٨٠هـ)/ شرح الجزولية من أول باب التنازع إلى نهاية مباحث منع الصرف/ تحقيق ودراسة: حسن بن نفاع الجابري الحربي/ماجستير، كلية اللغة العربية، جامعة أم القرى، السعودية/١٤٢٤هـ.
٢- إحسان عباس، دكتور / شعر الخوارج/ ط٢ /دار الثقافة، بيروت، لبنان/، (١٩٧٤م).
٣- الإستراباذي، محمد بن الحسن (٦٨٨هـ)/ شرح الرضي على الكافية/ تصحيح وتعليق: يوسف حسن عمر/جامعة قاريونس، ليبيا/(١٣٩٨هـ - ١٩٧٨م).
٤- الأشموني أبو الحسن علي بن محمد (٩٠٠هـ)/ شرح الأشموني على ألفية ابن مالك/ حققه وعلق عليه: محمد محيي الدين عبد الحميد/ ط٢، مطبعة مصفى البابي الحلبي، مصر/ (١٣٥٨هـ -١٩٣٩م).
٥- الأعلم الشنتمري، أبو الحجاج يوسف بن سليمان(٤٧٦هـ)/ تحصيل عين الذهب من معدن جواعر الأدب/ حققه: د. زهير عبد المحسن سلطان/ ط٢، مؤسسة الرسالة، بيروت' لبنان/ (١٤١٥هـ-١٩٩٤م).
٦- الأنباري أبو البركات (٥٧٧هـ)/ أسرار العربية/ عني بتحقيقه: محمد بهجة البيطار/مطبوعات المجمع العلمي العربي بدمشق.
٧- الأنباري أبو البركات (٥٧٧هـ)/ نزهة الألباء في طبقات الأدباء/ تحقيق: د. إبراهيم السامرائي/ ط٣، مكتبة المنار، الزرقاء، الأردن/ (١٤٠٥هـ - ١٩٨٥م).
٨- ابن إياز البغدادي (٦٨١هـ)/قواعد المطارحة في النحو/ تقديم وتحقيق: د. يس أبو الهيجاء ود: شريف عبد الكريم النجار/دار الأمل، إربد، الأردن/(١٤٣٢هـ - ٢٠١١م).

٩- ابن إياز البغدادي/ المحصول في شرح الفصول/ تحقيق د. شريف عبد الكريم النجار/ ط١، دار عمار للنشر، عمّان، الأردن/ (١٤٣١هـ -٢٠١٠م).
١٠- الباقولي، أبو الحسن علي بن الحسين (٥٤٣هـ)/ شرح اللمع للأصفهاني/ تحقيق ودراسة: د. إبراهيم بن محمد أبو عبادة/نشر جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية/(١٤١١هـ - ١٩٩٠م).
١١- ابن بري، عبد الله (٥٢٨هـ)/شرح شواهد الإيضاح/ تحقيق: عيد مصطفى درويش/ الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة/(١٤٠٥هـ - ١٩٨٥م).
١٢- البَطَلْيَوْسي، أبو محمد عبد الله بن السِّيد (٥٢١هـ)/الحلل في شرح أبيات الجمل/ قرأه وعلق عليه: د. يحيى مراد/ ط١، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان/ (٢٠٠٣م -١٤٢٤هـ).
١٣- الثمانيني، عمر بن ثابت ٤٤٢هـ/ الفوائد والقواعد/ دراسة وتحقيق: د. عبد الوهاب محمود الكحلة/ ط١، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان/ (١٤٢٤هـ- ٢٠٠٣م).
١٤- الجرجاني، عبد القاهر (٤٧١هـ)/ الجمل/ حققه: علي حيدر/دمشق، (١٣٩٢هـ -١٩٧٢م).
١٥- الجرجاني، عبد القاهر/ المقتصد في شرح الإيضاح/ تحقيق: د. كاظم بحر المرجان/دار الرشيد للنشر، بغداد/(١٩٨٢م).
١٦- الجزولي، أبو موسى (٦٠٧هـ)/ المقدمة الجزولية في النحو/ تحقيق وشرح: د. شعبان عبد الوهاب محمد/طبع ونشر: مطبعة أم القرى.
١٧- ابن جني، أبو الفتح عثمان (٣٩٢هـ)/ اللمع في العربية/ تحقيق: د.سميح أو مغلي/دار مجدلاوي للنشر، عمّان/ ١٩٨٨م.
١٨- ابن الحاجب النحوي (٦٤٦هـ)/الإيضاح في شرح المفصل/ تحقيق: د. موسى بناي العليلي/بغداد، العراق/ ط١، ١٩٨٢م.
١٩- أبو حيان، الأندلسي (٧٤٥هـ)/ ارتشاف الضرب من لسان العرب/ تحقيق: د. رجب عثمان محمد/مكتبة الخانجي، القاهرة.
٢٠- أبو حيان الأندلسي/التذييل والتكميل في شرح كتاب التسهيل/ تحقيق: د. حسن هنداوي/ ط١، دار القلم، دمشق/ ١٤٢١هـ - ٢٠٠٠م.
٢١- ابن خالويه، الحسين بن أحمد (٣٧٠هـ)/ إعراب القراءات السبع وعللها/ تحقيق: د. عبد الرحمن بن سليمان العثيمين/ ط١، مكتبة الخانجي، مصر/ (١٤١٣هـ - ١٩٩٢م).
٢٢- ابن الخباز، أحمد بن الحسين (٦٣٩هـ)/ توجيه اللمع/ دراسة وتحقيق: د. فائز زكي محمد دياب/ ط١، دار السلام للطباعة والنشر، القاهرة، مصر/ (١٤٢٣هـ - ٢٠٠٢م).
٢٣- ابن خروف الإشبيلي (٦٠٩هـ)/شرح جمل الزجاجي/ تحقيق ودراسة د. سلوى محمد عرب/ ط١، معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي، جامعة أم القرى، السعودية/ ١٤١٨هـ.
٢٤- ابن خروف الإشبيلي /شرح كتاب سيبويه المسمى (تنقيح الألباب في شرح غوامض الكتاب)/ دراسة وتحقيق: خليفة محمد خليفة/ ط١، طرابلس، ليبيا/ (١٤٢٥هـ-١٩٩٥م).
٢٥- ابن الخشاب، أبو محمد عبد الله (٥٦٧هـ)/المرتجل/ تحقيق ودراسة: علي حيدر/دمشق ١٣٩٢هـ- ١٩٧٢م.
٢٦- ابن خلكان (٦٨١هـ)/وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان/ حققه: د. إحسان عباس/دار صادر، بيروت.
٢٧- الدماميني، محمد بن أبي بكر(٨٢٨هـ)/تحفة الغريب في الكلام على مغني اللبيب (قسم الأدوات والحروف/تحقيق: د. محمد بن مختار اللوحي/ ط١، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن/ (١٤٣٢هـ-٢٠١١م).
٢٨- رؤبة، ديوان / اعتنى بتصحيحه وترتيبه: وليم بن الورد / دار ابن قتيبة للطباعة، الكويت.
٢٩- الرازي، فخر الدين محمد بن عمر (٦٠٤هـ)/ تفسير الفخر الرازي المشهور بالتفسير الكبير ومفاتيح الغيب/ ط١، دار الفكر، بيروت، لبنان/ (١٤٠١هـ-١٩٨١م).

٣٠- ابن أبي الربيع الإشبيلي (٦٨٨هـ)/البسيط في شرح جمل الزجاجي/ تحقيق ودراسة: د.عيّاد بن عيد الثبيتي/ ط١، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان/ (١٤٠٧هـ -١٩٨٦م).

٣١- ابن أبي الربيع الإشبيلي/تفسير القران الكريم/ الجزء الأول/تحقيق ودراسة: صالحة بني راشد آل غنيم/أطروحة دكتوراه ١٤١١هـ.

٣٢- الزبيدي، محمد بن الحسن (٣٧٩هـ)/ طبقات النحويين واللغويين/ تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم/ ط٢، دار المعارف، مصر.

٣٣- الزجاجي أبو القاسم (٣٤٠هـ)/ الجمل في النحو/ تحقيق: د. علي توفيق الحمد/مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان.

٣٤- الزمخشري، أبو القاسم جار الله (٥٣٨هـ)/ الكشاف/ دار المعرفة، بيروت، لبنان.

٣٥- الزمخشري، أبو القاسم جار الله /المفصل في علم العربية/ط٢، دار الجيل، بيروت، لبنان.

٣٦- الزملكاني، عبد الواحد بن عبد الكريم (٦٥١هـ)/ غاية المحصل في شرح المفصل/ رسالة ماجستير، أسماء بني محمد صالح الحبيب/كلية اللغة العربية، جامعة أم القرى/١٤٢٥هـ.

٣٧- ابن السراج، أبو محمد بن سهل (٣١٦هـ)/ الأصول في النحو/ تحقيق: د. عبد الحسين الفتلي/ ط٤، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان/ (١٤٢٠هـ-١٩٩٩).

٣٨- ابن سلاّم، أبو عبيد القاسم (٢٢٤هـ)/ الأمثال/ حققه د.عبد المجيد قطامش/ ط١ ، دار المأمون للتراث، دمشق/ (١٤٠٠هـ-١٩٨٠م).

٣٩- السمعاني، أبو سعد عبد لكريم بن محمد (٥٦٢هـ)/ الأنساب/ ط١، مطبعة مجلس دائرة المعارف العثمانية، حيدر آباد الدكن، الهند/ (١٣٩٧هـ- ١٩٧٧م).

٤٠- سيبويه، عمرو بن عثمان (١٨٠هـ)/ الكتاب/تحقيق: د. عبد السلام محمد هارون/ط٣، مكتبة الخانجي، القاهرة/(١٤٠٨هـ - ١٩٨٨م).

٤١- السيرافي، أبو سعيد (٣٦٨هـ)/ شرح كتاب سيبويه/ تحقيق: أحمد حسن مهدلي و علي سيد علي/ ط١، دار الكتب العلمي، بيروت، لبنان/ (٢٠٠٨م-١٤٢٩هـ).

٤٢- السيرافي، أبو محمد يوسف بن أبي سعيد (٣٨٥هـ)/ شرح أبيات سيبويه/ تحقيق: د. محمد علي سلطاني/ ط١، دار العصماء، سوريا/ ١٤٢٩هـ -٢٠٠٩م.

٤٣- السيوطي، جلال الدين (٩١١هـ)/ بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة/ تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم/مطبعة عيسى البابي الحلبي/ط١، (١٣٨٤هـ - ١٩٦٥م).

٤٤- الشلوبين، التوطئة/أبو علي (٦٤٥هـ)/دراسة وتحقيق: يوسف أحمد المطوّع/ دار التراث العربي للطباعة والنشر، القاهرة ط١،(١٣٩٣هـ-١٩٧٣م) وط٢(١٤٠١هـ -١٩٨١م).

٤٥- الشلوبين، أبو علي (٦٤٥هـ)/ شرح المقدمة الجزولية الكبير/ تحقيق: د. تركي بن سهو العتيبي/ ط١، مكتبة الرشيد، الرياض/ (١٤١٣هـ -١٩٩٣م).

٤٦- عباس حسن(١٩٧٩م)/النحو الوافي/ط٥، دار المعارف بمصر، القاهرة.

٤٧- العسكري، أبو هلال (٣٩٥هـ)/ جمهرة الأمثال/ حققه: محمد أبو الفضل إبراهيم و عبد المجيد قطامش/ ط٢، دار الجيل، بيروت/ (١٤٠٨هـ - ١٩٨٨م).

٤٨- ابن عصفور، علي بن مؤمن الإشبيلي (٦٦٩هـ)/ شرح جمل الزجاجي/ تحقيق: د. صاحب أبو جناح/مطبعة دار الكتب، بغداد/(١٤٠٢هـ-١٩٨٢م).

٤٩- ابن عصفور، علي بن مؤمن الإشبيلي/المقرب/ تحقيق: د.أحمد عبد الستار الجواري وعبد الله الجبوري/مطبعة العاني، بغداد/١٩٨٦م.

٥٠- الطوسي، أبو جعفر محمد بن الحسن (٤٦٠هـ)/ التبيان في تفسير القران/ تحقيق: أحبيب قصير العاملي/دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان.
٥١- ابن طولون، شمس الدين محمد بن علي الدمشقي(٩٥٣هـ)/ شرح ابن طولون على ألفية ابن مالك/ /تحقيق: د. عبد الحميد الكبيسي/ ط١، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان/ (١٤٢٣هـ -٢٠٠٢م).
٥٢- العكبري، ابن بَرهان ٤٥٦هـ/ شرح اللمع/ تحقيق: د. فائز فارس/ ط١، (١٤٠٥هـ -١٩٨٥م).
٥٣- الغافقي، أبو إسحاق إبراهيم بن أحمد (٧١٦هـ)/شرح جمل الزجاجي/ تحقيق ودراسة حمود بن عتيق المعبدي الحربي/ رسالة ماجستير/كلية اللغة العربية-جامعة أم القرى- السعودية/(١٤١٦هـ-١٩٩٦م).
٥٤- الفارسي، أبو علي (٣٧٧هـ)/ الإغفال/ تحقيق وتعليق: د. عبد الله بن عمر الحاج إبراهيم/ ط١، مركز جمعة الماجد للثقافة والتراث/أبو ظبي-الإمارات العربية المتحدة/١٤٢٤هـ -٢٠٠٣م.
٥٥- الفارسي، أبو علي/ إيضاح الشعر (شرح الأبيات المشكلة الإعراب)/ تحقيق: د. حسن الهنداوي/دار القلم، دمشق/ (١٤٠٧هـ - ١٩٨٧م).
٥٦- الفارسي، أبو علي/ المسائل البصريات/ تحقيق: د. محمد الشاطر/ ط١، مطبعة المدني، مصر/ (١٤٠٥هـ -١٩٨٥م).
٥٧- الفارسي، أبو علي/ المسائل الحلبيات/ تحقيق: د. حسن هنداوي/ ط١،دار القلم، دمشق/ (١٤٠٧هـ -١٩٨٧م).
٥٨- الفارسي، أبو علي/ المسائل العسكريات/ تحقيق: د. علي جابر المنصوري/ ط٢، مطبعة الجامعة، بغداد/ (١٩٨٢م).
٥٩- الفارسي، أبو علي/ المسائل العضديات/ تحقيق: د. على جابر المنصوري/ ط١، عالم الكتب- بيروت- لبنان/ (١٩٨٦م-١٤٠٦هـ).
٦٠- الفارسي، أبو علي/ المسائل المشكلة المعروفة بـ(البغداديات)/ تحقيق: د. صلاح الدين السنكاوي/مطبعة العاني، بغداد/١٩٨٣م.
٦١- الفارسي، أبو علي/ المسائل المنثورة / تحقيق وتعليق: د. شريف عبد الكريم النجار/ ط١، دار عمار للنشر والتوزيع، عمّان الأردن، (٢٠٠٤م- ١٤٢٤هـ).
٦٢- الفرخان، كمال الدين علي بن مسعود(ق ٧ هـ)/ المستوفى في النحو/تحقيق: د. محمد بدوي المختون/ دار الثقافة العربية، القاهرة، (١٤٠٧هـ-١٩٨٧م).
٦٣- ابن فلاح اليمني (٦٨٠هـ)/المغني في النحو، الجزء الثالث/ تحقيق: د. عبد الرزاق السعدي/ ط١، دار الشؤون الثقافية، بغداد/(٢٠٠٠م).
٦٤- الفيروزابادي، محمد بن يعقوب (٨١٧هـ)/ البلغة في تراجم أئمة النحو واللغة/تحقيق: محمد المصري/ ط١، منشورات مركز المخطوطات والتراث، الكويت/ (١٤٠٧هـ - ١٩٨٧م).
٦٥- القفطي، جمال الدين علي بن يوسف (٦٤٦هـ)/ إنباه الرواة على أنباه النحاة/ تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم/ ط١،المكتبة العصرية، صيدا، بيروت/ (١٤٢٤هـ-٢٠٠٤م).
٦٦- القيسي، أبو علي الحسن بن عبد الله (من علماء القرن السادس الهجري)/ إيضاح شواهد الإيضاح/ دراسة وتحقيق: د.محمد بن حمود الدعجاني/ ط١، دار الغرب الإسلامي، بيروت/ (١٤٠٨هـ- ١٩٨٧م).
٦٧- اللبلي، أبو جعفر أحمد بن يوسف (٦٩١هـ)/ وشي الحلل في شرح أبيات الجمل/ تحقيق: د. أحمد محمد عبد الرحمن الجندي/ ط١، دار الضياء للنشر والتوزيع، الكويت/ (١٤٣٧هـ -٢٠١٦م).
٦٨- ابن مالك، جمال الدين محمد(٦٧٢هـ)/ شرح التسهيل/ تحقيق: محمد عبد القادر عطا، وطارف فتحي السيد/ ط١ دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان/ (١٤٢٢هـ - ٢٠٠١م).

٦٩- ابن مالك، جمال الدين محمد/ شرح الكافية الشافية/ تحقيق: د. عبد المنعم أحمد هريدي/مركز البحث العلمي وإحياء التراث الإسلامي/جامعة أم القرى، مكة الكرمة/(١٤٠٢هـ -١٩٨٢م).
٧٠- المبرد، محمد بن يزيد (٢٨٥هـ)/ المقتضب/ تحقيق محمد عبد الخالق عضيمة، القاهرة (١٩٩٤م- ١٤١٤هـ).
٧١- المرادي، الحسن بن أمّ قاسم (٧٤٩هـ)/ شرح التسهيل/ تحقيق ودراسة: محمد عبد النبي محمد أحمد/ ط١، مكتبة الإيمان، المنصورة، مصر/ (٢٠٠٦م-١٤٢٧هـ).
٧٢- ناظر الجيش، محب الدين محمد بن يوسف(٧٧٨هـ)/ تمهيد القواعد بشرح تسهيل الفوائد/ دراسة وتحقيق: د. علي محمد فاخر وآخرون/ ط١، دار السلام، مصر/ (١٤٢٨هـ -٢٠٠٧).
٧٣- ابن النحاس، بهاء الدين أبو عبد الله محمد (٦٩٨هـ)/ التعليقة على المقرب/ تحقيق: د. جميل عبد الله عويضة/ ط١، عمان، الأردن/ ٢٠٠٤م.
٧٤- النحاس، أبو جعفر (٣٣٨هـ)/ شرح أبيات سيبويه/ تحقيق: أحمد خطاب/مطابع المكتبة العربية، حلب/ ط١، (١٣٩٤هـ - ١٩٧٤م).
٧٥- ابن النديم (٣٨٠هـ)/الفهرست/ ضبطه وعلق عليه: د. يوسف علي طويل/ ط٢، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان/ (١٤٢٢هـ - ٢٠٠٢م).
٧٦- هدبة بن الخشرم العذري، شعر /د. يحيى الجبوري/ ط٢، دار القلم، الكويت/ (١٤٠٦هـ - ١٩٨٦م).
٧٧- الواحدي، أبو الحسن علي بن أحمد (٤٦٨هـ)/ التفسير البسيط/ الجزء الرابع/تحقيق: د. محمد عبد العزيز الخضيري/ الرياض، السعودية/١٤٣٠هـ.
٧٨- اليافعي، أبو محمد عبد الله بن أسعد (٧٦٨هـ)/ مرآة الجنان وعبرة اليقظان/ وضع حواشيه: خليل المنصور/ ط١، دار الكتب العلمية، بيروت/ (١٤١٧هـ -١٩٩٧م).
٧٩- ياقوت الحموي(٦٢٦هـ)/معجم الأدباء إرشاد الأريب إلى معرفة الأديب/ تحقيق: د. إحسان عباس/ ط١، دار الغرب الإسلامي، بيروت/ (١٩٩٣م).
٨٠- ابن يعيش النحوي، موفق الدين (٦٤٣هـ)/ شرح المفصل/ عالم الكتب، بيروت.

صورة البطل التراجيدي في شعر مظفر النواب

أ.م.د. رسول بلاوي (أستاذ مساعد في جامعة خليج فارس، بوشهر– ايران)
عبدالحسين كعب عمير (ماجستير في اللغة العربية وآدابها– ايران)

Dr. Rasoul Ballawy

Image of the Tragic Hero in the Poetry of Mudhafar Al-Nawab

Asst. Prof. Dr. Rasool Balawi (University of Persian Gulf , Bushahar/ Iran)
Abdul Hussein Kahab Umair (M.A in Arabic Language and Literature/ Iran)
r.ballawy@pgu.ac.ir

Abstract

In the field of literature, throughout the years, creative people have got unique works putting them at the top of the creative list of artists. The great Iraqi poet Mudhafar Al-Nawab is one of these for he has left a noticeable effect on the field of modern Iraqi literature. He has become one of the most important political insurgents against the deteriorating life conditions. This study being a descriptive, analytic method sheds light upon the image of the tragic hero in the poetry of Mudhafar Al-Nawab such as Imam Hussein (p.h) and Khalid Al-Islambuli being two symbols searching for justice and confronting oppression and tyranny.

Key words: modern Iraqi poetry, Mudhafar Al-Nawab, tragic hero

الملخص:

في ساحات الأدب وعبر السنين الطوال نجد هناك مبدعين لديهم أعمال وميزات خاصة يتفرّدون بها وتجعلهم في مقدمة صفوف الفن والابداع. مظفر النواب الشاعر العراقي الكبير أحد هولاء المبدعين، حيث ترك بصمة واضحة على ساحة الأدب العراقي الحديث، وأصبح من أهمّ السياسيين المتمردين على الواقع المتردي، وكان له دور بارز في الواقع السياسي العراقي من خلال رسمه لوحة متكاملة تظهر فيها الوضع الحاكم. هذه الدراسة بإعتمادها على المنهج الوصفي – التحليلي، تلقي نظرة على صورة البطل التراجيدي في شعر مظفر النواب؛ فقد استدعى الشاعر في نتاجه الأدبي أبطال تتّفق مع رؤيته التي يديد التعبير عنها كالإمام الحسين(ع) وخالد الإسلامبولي ليكونا رمزا للباحثين عن العدالة ومواجهة الظلم والاستبداد.

الكلمات الرئيسية: الشعر العراقي الحديث، مظفر النواب، البطل التراجيدي .

المقدمة:

العالم العربي فيه حركة مستمرة وغليان جماهيري شامل لأجل استيقاظ الشعوب من تحت وطأة الاستبداد وهنا نرى تواجداً من جانب الشعراء والتزامهم الصريح بالأمور الجارية وقضايا الشعب وهم يحملون كابوس كالجمرة في روحهم وشعرهم ممّا يدفعهم إلى التمرد والتحريض على الوضع الموجود، الأمر الذي يشكّل سمة بارزة في شعرهم؛ حيث «يتصدّر قائمة الموضوعات التي تناولتها القصائد الحديثة على وجه الخصوص؛ لأن هذه القصائد حفلت بالكثير من الأحداث والثورات التي غيّرت خارطة البلد السياسية وخارطة العالم العربي عموماً؛ وانعكس صداها واضحاً في مجمل النتاج الشعري؛ وتميزه بنزوع واضح نحو الاندماج بالمجتمع وقضاياه السياسية تحديداً ومعايشة الهم الوطني الذي حمله الشعراء في ضمائرهم وحولوا قصائدهم إلى أسلحة حقيقية تعرى وقاحة الطغاة المستبدين» (جدوع، ٢٠١٢: ٤). فالشعراء بشعرهم ساهموا في التعبير عمّا تتعرّض له بلادهم والبلدان العربية الأخرى من أحداث اجتماعية وسياسية؛ وصوت الشعراء كالصرخة التي تشجّع ضمائر الشعب وتثير حميته، وتدفعه لك يقف في وجه كل من يحاول النيل من تأريخها وحياتها. فالشعر له علاقة بالقضايا السياسية ولاسيما عند الشعراء العراقيين ومن الطبيعي أن يطغي هذا الأمر على شعرهم، لأنّ «الشاعر صدى بيئته وهو المعبّر عن صورتها الفكرية والاجتماعية وهو صوتها في آلامها وآمالها وإزاء كل هذه المعطيات يقف موقف المعارض للسلطه» (البصيصي،٢٠١٤م: ٢٨).

والشاعر مظفر النواب أرتبط بقضايا وطنه وهموم شعبه واستفزته الأحداث السياسية فهاجمها بشدة هاجياً الساسة المستبدين وانتدب نفسه ليدافع عن وطنه مقابل الظلم والاضطهاد. فالشعراء أتبعوا أساليب عديدة في تسجيل ممارسات الظلم والقمع للسلطة الحاكمة وعمدوا إلى هذه الأساليب انطلاقاً من حرصهم على إبراز وعيهم التاريخي، والفكري والوجداني إزاء هذه الممارسات القمعية ومنها إحتكار السلطة والاستئثار بالثروة الوطنية، وحرمان الأكثرية منها. من هؤلاء الشعراء مظفر النواب الذي سجل تلك الممارسة واستخدم رموزاً عديدة من التاريخ الإسلامي والأبطال ليصوّر من خلالها مدى تعلّقه وحنينه، وإنّ هذا الابتعاد لم يك بإرادته؛ لأنّ الشاعر كما يشير أدونيس إلى هذا الأمر «عامل من أعمال الثورة، لكنه يعمل باللغة، اللغة إذن هي مادّته الثورية؛ فدور الشاعر لا يقتصر على تنوير اللغة، بل يتجاوز إلى تنقية الإنسان والمجتمع » (أدونيس،١٩٨٦: ١١٣.١١٢). فالشاعر مظفر النواب لغناء نصه الشعري يستخدم الأبطال الذين «عرفت في كلّ الحضارات القديمة إلى الآداب والفنون وعلى الأخصّ الأساطير والملاحم والسير الشعبيّة والأدب الشفهيّ» (پرچكانى،٢٠١٥: ٥٤). فهذا الاستخدام يدل على «عمق ثقافة الشاعر من جهة، وعمق نضجه الفكري من جهة أخرى، إذ لابُدّ للشاعر الذي يرغب في توظيف الرمز والبطل في شعره من ثقافة وتجربة واسعة» (منصور ياسين،٢٠١٠: ٢٥٧). لهذا توظيف البطل للنواب يكون سمة بارزة وفعالة في بناء قصيدته «ليكون معبراً عن هذا الزمن بكل تناقضاته وصراعاته، وله جماليات ودلالات عدة تركت للمتلقي مهمة إبرازها والكشف عن أسرارها ومكامنها» (دباخ، ٢٠١٥: ٥). فهذا الاستدعاء يترك بصمة جمالية بارزة في شعر الشاعر، تساعده على إثراء الدلالات، وتكشف لنا ما يلح عليه الشاعر ويسعي بأن يصل إليه. هذا الاستدعاء يحمل رؤى رمزية جميلة في شعر مظفر ويعبّر عن القضايا المصيرية الهامة التي تعانى الشعوب المضطهدة والفقيرة منها ويعيشها الإنسان العربي المظلوم؛ فيعمد الشاعر إلى الاستلهام من الإمام الحسين(ع) والإمام على(ع) والأم والأخت وغير ذلك من هؤلاء الأبطال.

نبذة عن حياة مظفر النواب

هو مظفر بن عبدالحميد بن أحمد حسن بن أحمد إقبال بن معتمّد النواب، والنواب ما حصل عن طريق سيطرة العائلة على ولاية في الهند. وُلد مظفر النواب في بغداد عام ١٩٣٤، ولكن «وضع تاريخ ميلاده في شهادة الميلاد ١٩٣٢م حتى يتمكّن من دخول المدرسة في سن مُبَكَّر، مما أدّى إلى شعوره بالخجل من رفاقه لأنّه كان أصغرهم سناً حتّى أنّه فهم مواد الصف الأول عندما أصبح في الصف الثاني، وكان يرتبك ويخجل عندما يطلب منه المعلّم أن يقف أمام الطلاب، أو يخرج إلى اللوح أمامهم. عاش النّواب في بيت مترف يسوده الوئام والسّعادة والحياة الهانئة» (اميري وآخرون،٢٠١٣: ٧٥). العائلة لديها تأثير جلي على الشاعر وكانت «تسكن قصوراً جميلة ضخمة تطلّ على نهر دجله الساحر في قلب مدينة بغداد، وكانت أبوابها الخشبية الضخمة التي تشبه أبواب القلاع تتسع لدخول مواكب عاشوراء بالخيول والأعلام والمشاعل؛ فكانت تدخل من باب لتخرج من الباب الثاني بعد أن تتحول باحة الدار مسرحاً لعرض المشاعل والزناجيل والوان الأعلام وبريق القامات. وكان أهل الدار يرشّون ماء الورد على المواكب التي تدخل البيت، وهي تردّد بصوتها الأهازيج والرّدات الحزينة والأشعار والتراتيل» (ياسين، ٢٠٠٣م: ١٦). تكشفت مواهب النواب في الصف الثالث الإبتدائي حيث كان ينظم الشعر ويُحث من جانب أستاذه. وفي المرحلة الإعدادية نجد هذا الإنشاد يصل إلى مرحلة النشر في المجلات بما تجود به قريحته الشعرية. بعد هذا قام بمتابعة دراسته في الجامعة ومشاركته في الأحزاب السياسية حيث نجده ينتمي إلى الحزب الشيوعي العراقي وهذه الفترة الدراسية تقارن وضع اقتصادي صعب على أثر إصابة والده بهزة مالية عنيفة أدّت إلى فقدان ثروته. هذا الشاعر الكبير له حضور بارز في الساحة الاجتماعية ويكون عونا للمعوزين والمضطهدين ولم يكن بعيدا عن الأمور بل دخل وخاض في المعركة السياسية وكما أشرنا آنفا لديه نشاطات كثيرة في هذا المجال حيث سبّبت له متاعب كثيرة. عبداللطيف عقل الذي يُعد من أبرز شعراء أرض المحتلة، لفت الأنظار إلى مظفر النواب ففي ملاحظاته عن هذا الشاعر يقول «الشاعر العراقي الشريد بالغ الحضور على سطح الواقع العربي الراهن في مواجهة الأنظمة العربية الممعنة في بذاءتها كما هو فاعل أيضا، وهي من الجهة الأخرى في مواجهة الجماهير العربية بل في مواجهة طلائع هذه الجماهير كشاهد ضدها يثير المشاهدين في قاعة المحاكمة حتى حد التصفيق»

(الأسطة،٢٠٠٢: ٧). كل ذلك كشف عن ثورة النواب في قلوب الناس وتحريضهم بإنشاداته الوطنية وهو في المنفى، وهذا ما يحصل من خلال إنشاده «للقصائد الشعبية التي نظمها في مرحلة من حياته. ومما زاد من حضوره بين الناس، إن بعض من قصائده الشعبية لحنت وغنت فحفظتها القلوب زمنا طويلا» (الجابري،٢٠٠٩: ٦٣).

على كل حال النواب كان الأمل المنشود وحبل النجاة للجامعة المتدهورة والمضطهدة ولكن سرعان ما تبددت هذه الآمال بعد هروبه من العراق بسبب الصراعات السياسية وما يعانيه في بلد الأم. على هذا أصبحت قصيدة الشاعر السياسية شريانا يمتد بين قلب الإنسان العربي وقضيته المنسيه من جانب حكام العرب. كان النواب في قصائده لا يخاف من سطوة أحدٍ كما كان جسوراً وثائراً على الظلم والظالمين؛ هدا الأمر جعله متنقلاً بين البلاد ومنفوراً بين الحكام بسبب ما تعبيره عن الأوضاع الجارية في البلاد. هكذا كانت حياة مظفر «مشحونة بالأخطار والتنقّل والسفر والاغتراب، ويلفها الغموض الإضطراري بسبب الإستهداف الدائم الذي يستشعره النواب بصورة متواصلة إضافة إلى التعذيب النفسي والجسدي الذي تلقّاه على أيدي السلطات بسبب مواقفه السياسية من حكام العرب، هذه الهزات الحياتية العنيفة التي تعرض لها النواب، وعلى رأسها النفي خارج الوطن، ولدّت لديه موقفاً معادياً للأنظمة كافة» (اميري وآخرون،٢٠١٣: ٩). وبعد كل هذه الحوادث والتنقّلات والنشاطات لدى الشاعر، ومنعه من الدخول في كثير من الدول العربية، «استقر في لندن وبعد سقوط صدام حسين وتحرير العراق رجع إلى وطنه بدعوة من رئاسة الجمهور جلال طالباني» (مقدسي وشاهرخ، ١٣٩٥هـ:٥).

البطل التراجيدى

التراجيديا في اللغة من أصل غير عربي وفي الإصطلاح عرفها أرسطو بأنها «محاكاة فعل يتّصف بالجدية وكذلك ذا حجم يتّصف بالكمال في ذاته بلغة ذات لواحق ممتعه، كل نوع منها منفردا في أجزاء العمل في شكل درامي لا قصصي، وفي أحداث تثير الإشفاق والخوف فتبلغ بوساطتها التي تطهرها من تلك المشاعر» (الغزالي، ٢٠١٢: ٢٧٥). وبعبارة أخرى التراجيديا عبارةٌ عن «مسرحية ذات موضوع جاد، ذي طابع حزين، يتعرّض لأفعال البشر في صراعهم مع القوى التي تحيط بهم، وتتحكّم في مسار سلوكهم، سواء كانت قوى خارجية مثل البشر أو الآلهة، أم قوى داخلية مثل النوازع والأهواء. وكان كتّاب التراجيديا يحاولون أن يظهروا في أعمالهم، أنّ السلوك الإنساني إنّما هو نتيجة نوازع داخلية قائمة على أساس من الفكر، وأنّ ما يقوم به الإنسان من أفعال في حياته، إنّما هو نتيجة لوقوع الإنسان فريسة لصراع، ما بين العقل والأهواء» (عبيد،٢٠١١: ١٠).

عندما تبحث عن مفهوم البطولة في المعاجم والموسوعات، تجد بأن هناك توافق في الوصول إلى مفهوم تراجيدية البطل والبطولة، ويجتمع على أنّ البطولة «هي الشجاعة الفائقة، التي لا يتحلّى بها إلا قلة من البشر، يطلق عليهم أبطال لشجاعتهم النادرة. فالبطولة هي الشجاعة النادرة التي لا تتوفّر إلّا في الأبطال. فالبطل ذو شخصية تمتاز بالشجاعة والقوة النادرتين التي لا يملكها غيره وهي الشجاعة التي يتجاوز بها البطل قدرات الآخرين. وما هو مألوف في عالم الإنسان، فالبطل هو الشجاع، المتناهي الشجاعة المقدام، السَّبق» (العويضي،٢٠١٤: ٨). فهذه الشجاعة لم تحصل بسهولة بل من خلال المتاعب التي تبذل من أجل الآخرين، فالبطل التراجيدي «قدرته نابعة من ذاته وليست من القوى الخارجية ولا ينفي ذلك عن البطل في الاجتماع، بل على العكس، فهو يهتم بمشكلات قومه أكثر مما يهتم بمشكلاته، ويقوم بدور فاعل اتجاهها» (بشارات،٢٠٠٥: ١٢). هذه البطولة لديها منزلة ومكانة مرموقة بين الأجيال حيث نجد الشخص البطل والشجاع يُكرّم ويُحترم من جانب الآخرين؛ بناء على هذا البطولة تُعدّ «قيمة إنسانية تحتفي بها سائر الأمم على مختلف عصورها وأحوالها، ولكن الأمم بإختلاف العصور والأحوال قد تختلف رؤيتها لهذه القيمة، ومن هنا فقد تضاف أو تستثنى بعض مقومات البطولة على إثر تعاقب الأزمنة وتغيّر الثقافات» (المراحمي، ١٤٣٥هـ: ١٨).

البطل التراجيدي في شعر مظفر النواب

النواب من الشعراء الذين يصرخون بوجه الطغاة ويعلنون بأن الوطن للجميع، فنجده يثور ويتحدّى بقصائده النضالية. يتعامل مظفر مع الظروف والأحداث الراهنة ودائما يكون في جانب الإنسان/ المواطن وهذا السر الرئيسي لرسوخ شعره في ذاكرة المتلقي

والاقبال عليه. وما يدفع الشاعر مظفر النواب للولوج في استخدام الأبطال، تلك الأجواء الروحية العالية المستجدة فيها وملامح البطولة الإنسانية المتفردة، حيث نجدها متجلية في هذه الشخصيات وما لها من تطلعات ومواقف إزاء ما يجري في الحياة والإنسانية «لأنه شاعر مبدع ولديه صوت رائع بين الأصوات وفي أفق الإيمان بقضية تشغل البال ويظل إنساناً يفخر بماضيه وحاضره ويترك المستقبل صفحة مترعة بالامجاد والعطاء» (سمعان،٢٠١١: ١٥).

إنّ ما خلّفه النواب في أشعاره كان أساس الصمود والمقاومة أمام الاضطهاد والاحتلال الأجنبي وبعث روح الصمود والحركة والنشاط في كيان شعبه المضطهد لينال ما ينشده ويرومه حتى يتخلص عما يجري عليه. فهو يستخدم أبطال وشخصيات مستوحاة من التراث الذي بإمكانه أن يبعث النشاط والحيوية في المتلقي لأنّ «التراث في كل العصور بالنسبة للشاعر هو الينبوع الدائم التفجر بأصل القيم وأنصعها وأبقاها، والأرض الصلبة التي يقف عليها ليبني فوقها حاضره الشعري الجديد على أرسخ القواعد وأوطدها، والحصن المنيع الذي يلجأ إليه كلما عصفت به العواصف فيمنحه الأمن والسكينة» (عشري زايد،١٩٩٧: ٧). «توظيف الشخصية التراثية في الأدب العربي المعاصر، هو آخر أطوار علاقة الأديب المعاصر بموروثه. ويُعدّ التراث من مصادر الإبداع ولا يتحقق وجود الأمة دون أن تتفاعل مع تراثها تفاعلاً حياً. والتعبير بالشخصية التراثية أو توظيفها يعطي غنىً وأصالة وشمولا لأدب الأديب» (عبدي،٢٠٠٩:٥٧). وكل هذه الأبطال والشخصيات تسودها وحدة فكرية واحدة لحث شعبه؛ فأحتلت البطولة مكاناً بارزاً في شعر مظفر النواب وكان لها مخيلة تتجلى فيها معنى الشرف والكرامة الإنسانية. فإنّ البطولة عند النواب «تعني الجرأة والشجاعة والتنفيذ، وتعني التضحية والإستعداد للتضحية وهي عنده لابد أن تكون موقفاً فكرياً وسياسياً وتتويجاً لحالة الصحو في الذات، وهي قبل ذلك موقف في الحياة، ورمز لقوة الشعب وتعبير عن تحديه وعزته ومجده وعنفوانه، لذلك يجب أن تنبثق البطولة من الشعب وتلتصق به وهي في كل الأحوال استلهام للتاريخ واستمرار لحركته وتعبير عن قوة العقيدة وحيويتها عبر الزمان» (ياسين،٢٠٠٣: ١١٠).

تراجيدية الإمام على عليه السلام

من أبرز الأبطال التي استدعاها النواب في تجربته الشعرية هي شخصية الإمام علي (ع). من قصائد النواب البارزة فى ديوانه قصيدة "الوتريات" التى كتبها الشاعر على إثر النكسات والصدمات التي جرت على الأمة العربية. الشاعر في هذه القصيدة يستدعي شخصية الإمام علي عليه السلام ليشكو إليها عمّا يجري على أهل بلاده وهذه الطريقة للنواب تشكّل ثيمة أساسية في بداية قصيدته:

أحمل لبلادي حين ينام الناس سلامي
لشوارعها
للصبر
لعلي يتوضأ بالسيف قبيل الفجر
أنبيك عليا مازلنا نتوضأ بالذل
و نمسح بالخرقة حد السيف
مازلنا نتحجج بالبرد وحر الصيف
مازالت عورة عمر بن العاص معاصرة
و تقبح وجه التاريخ
مازال أبوسفيان بلحيته الصفراء
يؤلب باسم اللات العصبيات القبلية
مازالت شورى التجار ترى عثمان خليفتها
و تراك زعيم السوقية
لو جئت اليوم لحاربك الداعون إليك

و سموك شيوعيا (النواب: ٤٥٢ و٤٥٣).

في هذه الأبيات نجد شخصية الإمام علي عليه السلام ثيمة أساسية للدفاع عن المضطهدين، ولكن نجد الشاعر إلى جانب هذه الشخصية يستخدم شخصيات أخرى معاصرة للإمام وهذه الطريقة في حشد الشخصيات استخدمها الشاعر لترسيم خارطة القمع العربي سياسياً (شريف عسكري وآخرون،٢٠١٦: ٦٠). أمّا العامل الرئيسي الذي يبتغيه النواب من خلال استدعاء شخصية الإمام «هي الشكوى حيث يشكو للشخصية المتمثلة بالإمام علي بأن الشعوب العربية لازالت ذليلة ولازالت ساكتة عن حقوقها المغصوبة ولازالت تعاني التخاذل والانكسار. وإضافة إلى ذلك العامل في استخدام هذه الشخصية باعث واقعي حيث إن ما تسببت به الحروب والانكسارات والهزائم للشعوب العربية وتخاذلها وخيبة الأمل التي أصابت الإنسان العربي» (رضوان،٢٠١٢: ١٠٤). فالشاعر مقابل كل هذه الأوضاع يرجع إلى الماضي ليعيش على ما فات من هناء ويستذكر امجاده:

في تلك الساعة من شهوات الليل

و عصافير الشوك الذهبية

تستجلي امجاد ملوك العرب القدماء (النواب: ٤٥٠).

الشاعر من خلال هذا الاستذكار يسعي للعودة إلى التبصّر بالشخصيات التي كانت أساس الحكومة المقتدرة ومن ارسائها مقابل الدول الأخرى.

في استمرار هذه القصيدة واستدعاء شخصية الإمام، يشير الشاعر إلى واقعة صفين وما جرى فيها من رفع المصاحف وما كان لمعاوية مِنْ مكر وحيلة تجاه هذه الأوضاع وتحديد ابن العاص مستشارا له. في هذا السياق مما لا شك فيه هو أنّ «توظيف النواب لهذه الحادثة ماهي إلّا من باب شكوى الحال المتردية للشعوب العربية وما يحيط بها من المكر والخديعة والتلبس بلباس الدين» (رضوان،٢٠١٢: ١٠٥). فمن وجهة نظر النواب، هذه الإنشادات هي تصوير لما جرى في الماضي وتقارنه بالعصر الراهن في الأقطار العربية من القع والاضطهاد، فالشاعر يشكو تلك الأوضاع:

مازال أبو سفيان بلحيته الصفراء

يؤلب بسم اللات العصبيات القبلية (النواب: ٤٥٣).

في جميع الصور التي رسمها الشاعر نلمح الشكوى والشعور بالوحدة مقابل الظلم الهائل على الشعوب وهي تحدث في عصر الشاعر، مثلما تحدث في التاريخ التي استعان به ليصور به ما يحدث.

تراجيدية الإمام الحسين (ع)

مظفر النواب من الشعراء المرموقين في نشر الوعي والتصدّي لاستبدادية السلطة الحاكمة، وله دور ريادي في هذا المجال. ومن يبحث في شعره ويتصفّح ديوانه يجده مبدعاً في استدعاءه للأبطال وإلحاحه على استخدامهم وهذا يدل على «دلالات وإيحاءات خصبة تنقل المتلقي من المستوى المباشر للقصيدة إلى المعاني الكامنة وراء النص، كما تقوم بإستكمال ما تعجز الكلمات المباشرة عن بيانه؛ فالتعبير بالرموز ومعطيات التراث تعطي زخماً وغنىً وخصوبةً للنص الشعري وأصالة لأدب الأديب، وهذا ما دأب عليه الشعراء المعاصرون» (بلاوي وآباد،١٣٩٢: ٢). نجد استخدام الأبطال والشخصيات عند الكثير من الشعراء عندما لا يمكنهم الإباحة بما يجري على أرض الواقع، وذلك بسبب الظروف الصعبة التي تحيط بالوطن، فعند التصريح بشفافية الشاعر يواجه السجن والقتل والإعتقال، فاتّخذ الشعراء الشخصيات لكي يعبّر عن فكرته من خلالها.

الإمام الحسين (ع) مِنْ أبطال مظفر النواب اللامعين الذين كثيرا ما يستخدمهم ويستدعيهم في شعره، لأن الأمام رمز الثورة وقمع الظالمين ورمز للشرف:

و كم أنتَ تَعشِقُ رأس الحسينِ

الذي فوقَ رُمح ولا يستريحُ

تأبي الذوائب مذ ثبتتها الدماء على غزة ان تزيح
و من ثبتته الدماء محال يزيح
دعوتک انت المعلم ان کان علم
فتلک الجروح
الوف .. الوف .. (النواب: ٤١٠ و٤١١)

يعتقد الشاعر أنّ رأس الحسين ولو انّه على الرماح، لكنّه لا يهدأ ويبث الثورة والحماس بين الثوار على مدى الدهور؛ والشاعر تعلّم منه الثبات والشموخ والكبرياء والتحدّي أمام الطغاة.

في تكملة هذه القصيدة وفي سياق الحديث عن الإمام الحسين، يستحضر الشاعر شخصيات دينية أخرى كالنبي محمد وسيدنا المسيح والإمام علي، فيصرّح أنّه ينتمي إلى هذه الشخصية وسوف يسلک طريقها في مسيرته وإحقاق حقه ولم يتزعزع إلى الوراء من كيد المعاندين:

أنا أنتمى للجياع ومن سيقاتل
أنا أنتمى للمسيح المجذف فوق الصليب
وقد جرح الخل خد الاله على رئتيه
وظل به أمل ويقاتل
لمحمد شرط الدخول إلى مكة بالسلاح
لعلى بغير شروط
وللربذى يدق على قحف كل غنى
فمازال منهم كثيرون حول معاوية يضربون الصنوج
ويرعون شأن الحروب
أنا أنتمى للفدائى.. ولرأس الحسين.. (السابق: ٤٢٦ و٤٢٧)

الشاعر لتصوير اليزيدين المعاصرين الذين يكونون من معاندي الإسلام والمسلمين، يذكر ما جرى على الحسين الشهيد (ع) من جانب هؤلاء ليحذّر المسلمين والمضطهدين لما يلحقهم من جانبهم:

هذا رأسُ الثّورة يحمل في طبقٍ في قصر (يزيد)
وهذي البقعة أكثر من يوم سباياک
فيا لله وللحكام ورأس الثورة
هل عربٌ أنتم؟
و يزيدُ على الشُّرفةِ
يستعرض أعراض عراياكم
و يوَزِّعُهُنَّ كلحمِ الضَّأنِ لجيش
الرّدة
هل عربٌ أنتم؟
و الله أنا في شكٍ من بغداد إلى جدة
هل عربٌ أنتم؟ (السابق: ٤٥٦ و٤٥٧)

فالشاعر في إستداعاءه لهذه الشخصيات، يقوم بتحريض الشعوب كي ينهضوا بوجه الظلم والاستبداد، ويرسم صورة هذا الاستبداد فيشبّهه بيزيد حيث لا يحترم أعراض الناس وشرفهم، ويعيث بهم فساداً. يستمر مظفر في قوله ليبيّن أنّ الطغاة فرّقوا وشتّتوا صفوف المسلمين واستخدموا أنواع الوسائل ليفتنوا الناس ويقمعوا من يقف بوجههم حتى يبقوا هم على مساندهم، والشعب لم يحرك ساكناً ولم يفعل شيئاً فيتحجّج بأنواع الذرائع:

مازلنا نتحجج بالبَرد وحَرُّ الصيفِ

مازالت عورةُ عمر بن العاص معاصرة

تقبحُ وجهَ التاريخ

كتابُ اللهِ يُعَلَّقُ بالرّمحِ العربيّة (السابق: ٤٥٣)

«شخصية الإمام الحسين(ع) لا تأتي لمجرّد الدلالة على شخصيات موجودةٍ على أرض الواقع بقدر ما تدلُّ على قيمٍ وأفكارٍ ومعانٍ ساميةٍ ونبيلة. ففي الشعر العربي المعاصر يستحضر الشاعر مأساة كربلاء ليأخذ منها نموذج التضحية والفداء قبل البكاء والأسى على ما جرى لأهل البيت (ع)، فالإمام الحسين(ع) رمزٌ خالدٌ للتضحية والإيثار من أجل المبدأ / الدين، وهو رمز الباحث عن العدالة ونُصرة المستضعفين في وجه الجبروت» (بلاوي وآباد، ٢٠١٣: ٩). فاستدعاء هذه الشخصية لم يكن مجرد إشادة إلى الفضائل والمآثر، ولا للبكاء على ما جرى لهذا الإمام المظلوم «إنّما هو إحياء لمعانٍ ومواقفَ ودلالات تلك الحادثة التي حفرت في تأريخ الإنسانية أثرا لم تُزلْهُ كل متغييرات الحياة، إحياء من شأنه أن ينقلنا إلى الأجواء الروحية النقية الخالصة للحسين وأهل بيته (ع)» (المصدر نفسه:٩). استدعاء هذه الشخصية / البطل يجعل الإنسان يشتاق إلى نضال المستبدين والديكتاتوريين ويحاول إصلاح المسار أو التقليل من شدة القمع الجاري.

تراجيدية الأم

من أبطال مظفر النواب في شعره الذين يشيد بهم هي الأم التي نجد لديها موقف في قصيدة (البراءة) فهي مدرسة متزودة بالعزة والكرامة، وقد أحتلت مكانة مرموقة بين الشعراء من حيث التأثير فهي «تكون نموذجاً رائعاً للشعر الجميل، السهل الممتنع، وهي نشيد مؤثر لعلاقة الشخص بأمه، وكل ما يتصل بتلك العلاقة من مشاعر إنسانية عالية» (عبدالهادي،٢٠٠٩: ٧). إضافة إلى ذلك في الشعر العربي تُعتبَر الأم مصدر العاطفة والحنان لحث الولد والآخرين للوصول إلى الغاية المنشودة. فالأم تعكس لنا ما يجري على إبنها وموقفه السياسي وتجسّد النضال والحث ضد الطغاة والخونة:

و كانت أمي واقفة قدام الشعب بصمت

فرفضت

اعترف الآن .. اعترف الآن

رفضت واطبقت فمي

فالشعب أمانة في عنق الثوري (النواب: ٥٠١ و٥٠٢)

تواجد الأم في قصائد مظفر قوي التأثير حيث «يستحضر المناضل أمه في لحظة تعذيبه لإرغامه على توقيع ورقة البراءة من تنظيمه الحزبي ولا يستمر هذا الإستحضار خيالاً، إذا يصبح لها وجوداً حقيقياً، فتآزر أبنها المناضل وتسانده لحظة رفضه إعلان البراءة، كما تعينه على الصبر أمام أساليب التعذيب» (الجابري،٢٠٠٩: ٦٦).

في بعض نصوص الشاعر، تتوسّع معنى الأمومة عندما تكون المسافة بينه وبين الأم الحقيقية بعيدة، فتصبح الأم كل ما لديه، فيخاطبها برموز:

فأمي هي النخلة الحالمة

و أمي هي الأنهر الحالمة

و أمي التي علمتني على الصبر

آنئذ علمتني على الطلقة الحاسمة (النواب: ٢٦ و٢٧)

كما يشاهد في النص، الشاعر يستخدم صورة الأم كرموز ليشير إلى وطنه من خوف الاستبداد والإستخبارات. وفي قصيدة أخرى نجده يقول:

في عالمك الصنمي الغامض أهمس

أمي...

تسمعها أكثر من هوائي يلتقط الشارات الكونية

تدري أنك في البيت

لست تغادر إلا ليلة عيد

يا أمي... يا أمي أنت هنا (السابق: ٣٠٠١ و٣٠١)

الشاعر في الغربة وتحت الاضطهاد يجد أن الأم من الأبطال الذين لا يفارقونه ويكونون معه دائماً في الشدّة وفالأم / البطل تلهمه القوّة والشجاعة . الشموخ والتحدّي. وقد نجد صورة الأم ترتقي وتصعد إلى مستوى الثائر على الظلم والذل:

يا قلبي عشق الأرض جواز

و أبوذر وحسين الأهوازي وأمي

و الشيب من الدوران ورائي (السابق: ٥٠٣)

يجد الشاعر أمه في النضال معه، تسانده على ما يجري من ظلم ويسعى أن يتمسّك بها للوصول إلى الغاية المنشودة، لكي تعينه على ما يكون أمامه من أجهزة الأمن والإستخبارات الطاغية. فتصبح الأم العامل الرئيسي لحث إبنها على مواجهة الذل وهي صورة «المناضل الثائر، تتّسم بالقوة والثبات فتوصى ابنها على تحمل عذاب السجن وأساليب التعذيب، وإلا فأن موته خير من بقاءه حياً محاطاً بذل العار لتخلية عن حزبه المناضل» (الجابري،٢٠٠٩: ٦٢).

تراجيدية خالد الإسلامبولي

لقد اتكأ النواب في شعره على شخصيات إسلامية أو دينية اتّخذها كرمز شعري ليعبّر عن الأزمة التي تعصف في مجتمعه؛ لأنّ «لا يزال حقلاً خصباً يستلهم منه الشعراء مادتهم اللغوية والجمالية والمضمونية أحيانا، وتختلف هذه الرموز بإختلاف أنواعها وكذلك الداعي لإستحضارها دون غيرها، وطريقة استنطاقها والتعبير عنها وبعثها في صورة جديدة من ماضيها القديم للدلالة على واقع معاصر جديد» (عطية،٢٠١٦: ٢٠). فالشاعر مظفر النواب نوَّع استحضار الشخصيات في إنشاده لأثرها المشهود على المتلقي و«هي بمثابة الكلمات المفتاحية التي استطاع من خلالها التعبير عن حالته وحالة مجتمعه المناضل» (السابق: ٢١).

من هذه الشخصيات الخالدة التي استخدمها النواب، الضابط المصري خالد الإسلامبولي الذي قام بإغتيال انور السادات. يعتبر خالد الإسلامبولي رمزاً وبمثابة الملهم للعديد من الجماعات الإسلامية المسلحة، ويسمى رجل الصحو:

رجل الصحو تمنى كل شبل أن يكون الإصبع الأصغر في كفّك

لا تحزن ولا تكتبْ شكوك البعض في قلبك

هذا البعض لا يقرأ إلا وعيه الناقص

للزهرة والخنجر والأيام

لا يفهم إلا وهو قاعد

....

أنت نفذّت صراعا طبقياً سيداً

بعض صراع طبقي صار للسلطة طباخاً

و بعض منه حشو الجيب أو حشو الجرائد (النواب: ٢١٦ و٢١٧)

مظفر النواب يتعامل مع الأبطال بكل ما في وجوده، ولم يك لديه أدنى فكرة سلبية بالنسبة إليهم، بل صادق في التعبير والعواطف معهم، لذلك «فإنّ الصور التي يرسمها لهؤلاء الأبطال تتلألأ فخراً ومهابة وجمالاً وزهواً حيث يجعل كلاً منهم رمزاً وأمثولة تحتذي بعد أن يجسد بطولتهم» (ياسين،٢٠٠٣: ١٣٢). فهذا ما يعطي نصه الشعري أكثر حيوية باستعماله الألفاظ المناسبة وما يشتق من الروائع العربية والبلاغة كالتشبيه والإستعارة وماشاكل ذلك.

مظفر النواب في كلامه عن خالد الإسلامبولي يصفه بأنّه أب للأمة المضطهدة وهو الأمل الوحيد لديهم:

و في غيبوبة كنتَ بها لا شكَ بالقدس

رآك الناس رؤي العين

أطعمتَ حماماتٍ بلون العشقِ والفيروز في الأقصى

و لما أجتمع الأطفال كنت الأب والحلوى

وأعطيت يتيماً دامع الخدين ظرف الطلقة الأولى (النواب: ٢١٤)

يصوّر لنا الشاعر في هذه اللوحة غيبوبة الإسلامبولي أثناء تعذيبه، فينعته بأنه في القدس وأنّه أبٌ لليتامى يطعمهم وعيونهم دامعة؛ فهؤلاء الأطفال هم أولاد الشهداء الذين استشهدوا في طريق تحرير فلسطين. يجسّد لنا الشاعر شخصية خالد باعتبارها مثالاً مرموقاً لأحلام وأماني الناس والأطفال الذين استشهد آبائهم. هناك صورة أخرى للشاعر يرسم لنا فيها قتل أنور السادات على يد البطل خالد الإسلامبولي في قصيدة (طلقة ثم الحدث) بدلالات جميلة:

سمع الطلقة فأهتزَّ

فهذي طلقةٌ قد أطرَبَتْ حتى الجماد

شهق الكون من التنفيذ

من شاحنة الأقدار

و اشتاقتْ برحم الغيب أجيالُ ترى خالد طوداً يطلق النار

وصوت الشعب في الطود وقد فرّت حكومات الجراد

يا لواء غامراً بالله والتنفيذ

هذي كانت التكبيرة الأولى

لارتال صلاح الدين في أيامنا

من أي تركيب ..؟

من الأحزان والأعشاب والعزة

مصر عَجَنَتْ لحمك

من أي حنانٍ حزن عينيك

و ضحك الطلقة الأولى

و تلك الوقفة العملاقة النشوى

أياعملاق...ياعملاق... ياعملاق (السابق: ٢١٢ و٢١٣)

هذا المقطع يحكي عن الطلقة التي استهدفت أنور السادات ويعتبرها الشاعر هزّة قويّة أيقظت العالم ووكالات الأنباء. الشاعر يشير إلى الشاحنة التي نزل منها الإسلامبوبي ليقوم بقتل أنور السادات ويطلق عليها شاحنة الأقدار، وفي استمراره لهذا السرد يبرز لنا

بطولة خالد، فيقول: (و ضحك الطلقة الأولى/ وتلك الوقفة العملاقة النشوى/ أياعملاق...ياعملاق... ياعملاق)، فتعبير الضحك والوقفة العملاقة ونداءه المتتابع بالعملاق يدل على شجاعة البطل وجرأته واعجاب الشاعر بموقفه. أيضا يستخدم الشاعر "حكومات الجراد" وهو «تعبير ساخر وشامت مشحون بالحركة لما اصاب الجالسين على المنصّة الأمامية من المسؤولين والرؤساء وممثلي الدول والحكومات الذين كانوا يحضرون ذلك العرض العسكري من فوضى وذعر وارتباك وتشبثهم بالفرار من المنصة عند ما بدأ خالد بإطلاق الرصاص» (ياسين، ٢٠٠٣: ١٣٦).

تراجيدية أبطال فلسطين

عندما نتكلّم عن المقاومة وما يرتبط بها يتبادر إلى أذهاننا قضية فلسطين وما يجري فيها من مقاومة وتحدّي؛ وقد ظهر نتيجة هذا الصمود والنضال شعر المقاومة؛ «لأنّ القضية المركزية والإنطلاق لهذا النوع من الشعر هو ظهور اسرائيل كدولة في الوطن العربي واحتلالها فلسطين، لكن شعر المقاومة لا ينحصر بفلسطين، بل يطلق على جميع الإنتاجات الأدبية التي تنشأ نتيجة ظروف كالإختناق، والاستبداد الداخلي، وفقدان الحريات الفردية والجماعية، واللاقانونية، واحتلال الأراضي ونهب الثروات الوطنية والقومية» (جابرى ودادخواه، ١٣٩١: ٥٦).

القضية الفلسطينية هي قضية الشعوب التي تسعي لكي تقوم بتحرير أرضها وتبحث عن الأمور التي تمكّن طرد الغاصبين وإعادة الحرية لأهلها، وقد ساهم الشعراء في هذا المجال مساهمة جليلة من أجل تحرير فلسطين والقيم الإنسانية، حيث نجدهم لم يكونوا منعزلين عن قضية فلسطين ويشيدون بها بأقلامهم وإنشاداتهم الشعرية. فالشاعر المقاوم عليه أن «يشحن الأمل إلى التحرير في عروق الشعب ويحثّهم حتّى يدخلوا ميادين الصراع ويكون مسايراً لشعبه وأبناء قومه، ومجابهاً للظلّم يرتفع صوته في وجه الغزاة الطغاة ولا يهدأ حتّى يكتب عنهم بقوة، وينخفض صوته عند الترنّم بحبّ الوطن والحنين إليه» (خضرى وآخرون،١٤٣٦هـ:١). فالشاعر مظفر النواب من الشعراء الذين لديهم مساهمة في تصوير وتبيين قضية فلسطين؛ فنجد الشاعر يرسم لنا الوضع الفلسطيني مركّزاً على الجانب البطولي للفلسطينيين حيث يقول:

لقد أرضعت حبّ القدس
ائتلقت منائرها بقلبي
قبل أن تبكي التي أرضعتني وهي تحكي
كيف ينتزع التراب الربّ من شعب ويحتمل
و تغتصب الذوائب ثمّ تلوي
كمعصم طفلة يرتادها مستعمر عجل
كيف مشت مجنزرة على طفل
و كيف مسيرها مهل
و كيف تداخلت شرفاتها بعموده الفقري في حقد (النواب: ٨٩)

نجد كثير من الشعراء والكتّاب لم ينعزلوا عن قضية فلسطين، بل ينتمون إلى فلسطين إنتماءً خالصاً ويكتبون أشعارهم في هذا المجال. نجد القدس وما فيه في مقدمة إنشادات مظفر النواب وهمومه. يقول في قصيدة "وتريات ليلية/ الحركة الأولى":

من باع فلسطين وأثرى بالله
سوى قائمة الشحاذين على عتبات الحكام
و مائدة الدول الكبرى؟
فإذا أجنّ الليل
تطقّ الأكواب بأن القدس عروس عروبتكم

أهلاً... أهلاً... أهلاً...

من باع فلسطين سوى الثوار الكتبه (السابق: ٤٧٨)

وفي مقطع آخر من قصيدة "وتريات الليلة/ الحركة الثانية" مرة أخرى يذكر فلسطين التي «تحضر في ذاكرة كل مناضل يتعرض للتعذيب وهو غريب في قومه وغريب بين يدي جلاديه فيسنده صبرها وتضحياتها وآلامها الطويلة فيشتد بأسه وتقوى عزيمته ويتصلب موقفه أمام التعذيب» (ياسين، ٢٠٠٣: ١٠٥):

و شُقَّ الجمع

و هبت نسمات أعرف كيف أفيق عليها

بين الغيبوبة والصحو تماوج وجه فلسطين

فهذي المتكبرة الثاكل

تحضر حين يعذّب أي غريب

أسندني الصبر المعجز في عينيها

فنهضت

وقفتُ أمام الجلّاد

بصقت عليه من الأنف إلى القدمين

فدقّت رأسي ثانية (النواب: ٤٩٩ و٥٠٠)

النتيجة

مظفر النواب من خلال نتاجه الشعري يعبّر عمّا يخيّم على نفسه من حالات واسقاطات نفسية كالخيبة، نتيجة الأحداث التي تجري على أهل بلاده من ظلم واضطهاد، فكان طبيعياً أن نجد الشاعر يتّخذ من هذا الصراع مادة لشعره للتخفيف من حدّة العنف والألم المتفشي نتيجة الظروف الحالية في العراق. فمن خلال قراءتنا في قصائد الشاعر تجلّي لنا بوضوح أنّه سلك طريقاً شعرياً يتمحور على أسس ثابته عموده الوطن؛ فالوطن هو الشغل الشاغل للشاعر، الذي نذر عمره في الدفاع عنه. النواب لم يحدّده وطن، فكان يرى أن وطنه العراق امتداد لوطن أكبر، وأنّ هموم هذا الوطن هي هموم الأمة؛ فهو يصور الوضع الراهن باستخدام واستدعاء أبطال تراجيدية كالإمام الحسين(ع) والإمام علي(ع) وخالد الإسلامبولي والأبطال الآخرين ليعبّر من خلالها عن فكرته التي يريد الإفضاء إليها. لقد أدرك مظفر النواب مسؤولية الشاعر ورسالته، إذ يجب على الشاعر أن ينوّر الآخرين ويضيء الطريق لهم وينابيهم ويستنهضهم لمقابلة الاستبداد والاضطهاد. وأدرك رسالته تجاه مجتمعه ووطنه، فألزم نفسه بأن يدافع عن الحق والنيّل من المستعمرين والمستبدين والخونة والعملاء. تحرّر الشاعر من هاجس الخوف والقلق، وأصبحت قصائده باستدعاء هؤلاء الأبطال تحطّم أوكار الظلم التي يسكنها الحكام المستبدين، وأخذت هذه القصائد تنتشر يوماً بعد يوم بين الناس، وتعطيهم بارقة أمل في الخلاص من أغلال الحاكم الظالم.

المصادر والمراجع:

١. أدونيس، علي أحمد سعيد (٢٠٠٦)، زمن الشعر، الطبعة الخامسة، دار الفكر، بيروت.

٢. أميري، جهانگير وآخرون (٢٠١٣)، نبرات الحزن والاغتراب في شعر مهدي أخوان ثالث ومظفر النواب «دراسة مقارنة»، مجلة دراسات في العلوم الإنسانية، جامعة تربيت مدرس، طهران، المجلد ٢٠، العدد ٣، ٧١-٩٣.

٣. الأسطة، عادل (٢٠٠٢)، رؤية نقدية لمظفر النواب، الصوت والصدى، مصر.

٤. بلاوى، رسول، مرضيه آباد(١٣٩٢)، استدعاء شخصيه الامام الحسين(ع) فى شعر يحيى السماوى، مجلة الجمعية العلمية الإيرانية للغة العربية وآدابها، العدد ٢٧، صص ١ – ١٦.

٥. بشارات،أحلام محمد سليمان(٢٠٠٥)،البطل فى الرواية الفلسطينية فى فلسطين،من عام ١٩٩٣.٢٠٠٢،جامعة النجاح الوطنية.

٦. البصيصي، عادل ناجح (٢٠١٤)، هجائيات الجواهري أنماطها دوافعها صورها، الطبعة الأولى، التميمي للنشر والتوزيع.

٧. پرچكاني،فاطمه(٢٠١٥)،استدعاء التراث في مسرحية "عنترة بن شداد لأبي خليل القباني،إضاءات نقدية،السنة الخامسة، العدد ٢٠.

٨. الجابري، فوزية لعيوس غازي (٢٠٠٩)، المرأة في شعر مظفر النواب (دراسة فنية وموضوعية)، مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية، المجلد ٨، العدد ٣.

٩. جدوع، نصرة أحميد (٢٠١٢)، الأدب والثروة: الأدب العراقي أنموذجا، قسم اللغة العربية، جامعة الأنبار.

١٠. جابرى، ناصر، حسن دادخواه (١٣٩١)، مظاهر المقاومة فى شعر مظفر النواب، بحوث فى اللغة العربية وآدابها بجامعة اصفهان، العدد ٦، صص ٥٥ – ٧٤.

١١. خضرى، على وآخرون (١٤٣٦هـ)، ملامح المقاومة فى شعر عبدالرحيم محمود، مجلة آفاق الحضارة الاسلامية، أكاديمية العلوم الإنسانية والدراسات الثقافية، السنة ١٨.

١٢. دباخ، سعيدة (٢٠١٤)، استدعاء الشخصيات التراثية في شعر حسن زيدان (دراسة لنماذج مختارة)، جامعة محمد خيضر، بسكرة، رسالة.

١٣. رضوان، نهاية عبداللطيف حمدان (٢٠١٢)، اللغة في شعر مظفر النواب، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين، رساله.

١٤. شريف عسكرى، محمد صالح وآخرون (٢٠١٦)، انعكاسات الرفض فى الشعر العربى المعاصر (الأعمال الشعرية لمظفر النواب نموذجا)، مجلة دراسات فى العلوم الإنسانية، العدد ٢٢، العدد ٢، صص ٥٣- ٧٢.

١٥. عشرى زايد، على (١٩٩٧)، استدعاء الشخصيات التراثية فى الشعر العربى المعاصر، دار الفكر العربى، القاهرة.

١٦. عطية، مباركة(٢٠١٦)، الرمز الدينى فى شعر معين بسيسو(نماذج مختاره)، جامعة محمد خيضر بسكرة.

١٧. عبدالهادى، محمد، (٢٠٠٩)، تجليات رمز المرأة فى شعر محمود درويش، جامعة محمد خيضرة، بسكرة، الجزائر.

١٨. العويضى، عبير حامد محمد (٢٠١٤)، صورة البطل فى القصة القصيرة السعودية، جامعة أم القرى، كلية اللغة العربية.

١٩. عبيات، عاطى ويحيى معروف (١٤٣٥هـ)، استدعاء الرموز ودلالاتها فى الشعر الفلسطينى المقاوم المعاصر (لطفى زغلول نموذجا)، مجلة اللغة العربية وآدابها، العدد٢، السنة ١٠، صص ٢٩٩ – ٣٢٤.

٢٠. عبيد،عائشة (٢٠١١)،الشخصية الدرامية فى تراجيديا هاملت لـ:ويليام شكسبير،كلية الآداب واللغات،جامعة منتورى، رسالة.

٢١. عبدى، صلاح الدين (٢٠٠٩)، استدعاء التراث فى أدب زكريا تامر، مجلة دراسات في العلوم الانسانية، المجلد ١٦، العدد١٦، صص ٥٧- ٦٩.

٢٢. الغزالى، أمل حسن ابراهيم (٢٠١٢)، سمات شخصية هرقل وتمثلاتها فى التراجيديا الإغريقية، مجلة مركز بابل للدراسات التاريخية والحضارية، العدد٢، المجلد ٢.

٢٣.الفريد، سمعان (٢٠١١)، مظفر النواب... الصوت العراقى المتألق، مجلة عراقيون من زمن التوهج، السنة الثامنة.
٢٤.منصور ياسين،ابراهيم (٢٠١٠)،الرموز التراثية في شعر عزالدين مناصرة،مجلة جامعة دمشق، المجلد ٢٦، العدد ٣ و٤.
٢٥.المراحمى، قابل رشيد نافع (١٤٣٥هـ)، صورة البطل فى شعر أبى تمام، جامعة أم القرى، كلية اللغة العربية.
٢٦.مقدسي، ابوالحسن ومهدي شاهرخ (١٣٩٥)، امام حسين(ع) اسوه ى پايدارى در شعر مظفر النواب، مجلة ادبيات پايدارى، جامعة شهيد باهنر كرمان، السنة ٨، العدد ١٤، صص ١-٢٨.
٢٧.النواب، مظفر (١٩٩٦م)، الأعمال الشعرية الكاملة، لندن، دار قنبر.
٢٨.الياسين، ابراهيم منصور (٢٠١٠)، الرموز التراثية فى شعر عزالدين مناصرة، مجلة جامعة دمشق، المجلد ٢٦، العدد ٣ و٤، صص ٢٥٥ – ٢٨٨.
٢٩.ياسين، باقر (٢٠٠٣)،مظفر النواب، حياته وشعره، الطبعة الثانية، دار الغدير، قم.

صورة الماء وتوظيفها في القصيدة العباسية

د. زينب عبد الكريم حمزة
الجامعة المستنصرية/ كلية الآداب

The water image and its employment in the Abbasid poem

Dr. Zainab Abdul Karim Hamza
University of Mustansiriya / College of Arts

Abstract

Nature is the poetry that represents nature or some of what it included, and nature varies according to the poet's vision of the environment in which he lives, the feeling of nature consists of (physical and moral sources) material sources is nature in all that whether this nature is alive as humans, animals and plants, Such as the earth, sky, mountains and other assets lacking the element of life, and moral sources of nature include beliefs such as the Koran and issues of jurisprudence and Quranic stories and Hadith, and science and phenomena, and Arab proverbs and governance, and historical legacies, it is worth mentioning that these assets in most of the neighborhood Share with each other to form a clear picture.

الملخص

شعر الطبيعة هو الشعر الذي يمثل الطبيعة أو بعض ما اشتملت عليه، وتختلف الطبيعة تبعاً لرؤية الشاعر لبيئته التي يعيش فيها، فشعر الطبيعة يتكون من (مصادر مادية ومعنوية) المصادر المادية هي الطبيعة بكل ما فيها سواء أكانت هذه الطبيعة حية كالإنسان والحيوان والنبات، أو جامدة كالأرض والسماء والجبال وغيرها من الموجودات المفتقرة عنصر الحياة، أما المصادر المعنوية للطبيعة فتشمل العقائد كالقرآن الكريم والمسائل الفقهية والقصص القرآني والحديث النبوي، والعلم وظواهره، والأمثال العربية والحكم، والموروثات التاريخية، وجدير بالذكر أن هذه الموجودات في أغلب الأحيان تشترك مع بعضها البعض لتكوين الصورة الواضحة.

مقدمة:

كان شعر الطبيعة أصيل عند الشعراء العباسيين وهذا نتاج طبيعي لتلك البيئة الصحراوية التي كانوا يعيشون بها، فاتخذ الشاعر من البيئة مصدر الإلهام وفُتن بجمالها، وأخذ يُعبر عن حبه لها في أصدق التعبيرات، ويتأمل فيها، ويبثها آلامه، وينسى عندها أحزانه، ويحبها، ويفتن بها، كما امتثلتها نفسه ويستمد منها وحي الشعر، فالطبيعة ملهمة الفنان، ومصدر الوحي، ومنبع الإلهام.

وشعر الطبيعة هو الشعر الذي يمثل الطبيعة أو بعض ما اشتملت عليه، وتختلف الطبيعة تبعاً لرؤية الشاعر لبيئته التي يعيش فيها، فشعر الطبيعة يتكون من (مصادر مادية ومعنوية) المصادر المادية هي الطبيعة بكل ما فيها سواء أكانت هذه الطبيعة حية كالإنسان والحيوان والنبات، أو جامدة كالأرض والسماء والجبال وغيرها من الموجودات المفتقرة عنصر الحياة، أما المصادر المعنوية للطبيعة فتشمل العقائد كالقرآن الكريم والمسائل الفقهية والقصص القرآني والحديث النبوي، والعلم وظواهره، والأمثال العربية والحكم، والموروثات التاريخية، وجدير بالذكر أن هذه الموجودات في أغلب الأحيان تشترك مع بعضها البعض لتكوين الصورة الواضحة.

فنجد أن الشاعر العربي القديم قد أدرج كل ما يحيط به من كائنات واستلهم كل ما يعرفه من موروثات وأحاديث وأمثال وحكم، ليكون لنا في النهاية صورة فنية مليئة بالعبارت الجمالية التي تصف ما يقصده وتدل على مدى تقدمه آنذاك.

بالإضافة إلى أنه كان يستلهم من مصادرها الحية والمعنوية صورا فنية وألوانا بديعية للوحة المائيات، فدراسة الطبيعة تعطي ملامح عامة لأهم السمات المشتركة الجامعة لكل الشعراء، والأخرى الفردية المتعلقة بكل شاعر مما تشكل نموذجا لمعجم شعري مشترك وخاص.

المبحث الأول

المصادر المادية:

تضم المصادر المادية الطبيعة بكل ما فيها سواء أكانت هذه الطبيعة حية كالإنسان والحيوان والنبات، أو جامدة كالأرض والسماء والجبال وغيرها من الموجودات المفتقرة عنصر الحياة.

فجميع تلك الموجودات سواء كانت حية أو جامدة، فإنما تدل على المصادر المادية أو الطبيعة بكل ما فيها، وجدير بالذكر أن هذه الموجودات في أغلب الأحيان تشترك مع بعضها البعض لتكوين الصورة الواضحة.

المطلب الأول

الطبيعة الحية

لقد تأثر الشعراء العباسيين بالطبيعة وبالموجودات والكائنات الأخرى، فقاموا بوصف النباتات باختلاف أنواعها وألوانها، وأيضا اتخذوا من صفات الإنسان وطبيعة الحيوانات صوراً فنية وتعبيراتٍ جمالية لتزيين لوحة المائيات.

الفرع الأول

الإنسان

يحتل العنصر البشري (الإنساني) المكانة الأولى بين سائر المخلوقات، فهو اسمى وأفضل الموجودات جميعاً، وقد سخر الله كل شيء لخدمته وراحته، وفي الحياة الأدبية نجد أن الشعراء اهتموا به اهتماما بالغاً، وعبروا في لوحة المائيات عن صفاته كالبكاء والضحك والخجل والغيرة والابتسام والوفاء والغدر وغيرها من الصفات [١].

من شعراء لوحة المائيات (أبو عثمان سعيد الخالدي) فقد صور البرق بشدة اشتياقه للمحبوبة، وشبه قطرات المطر بدموع العاشق الولهان، ونجده في هذه الأبيات قد استخدم لغة الحوار القائمة على تبادل الأدوار، فقال:

أما ترى البرق يا من قلبه قاس *** كأنه أنا مقياسا بمقياس

قطر كدمعي وبرق مثل نار جوي *** في القلب مني وريح مثل أنفاسي[٢]

واستخدمت صفات الإنسان في الرثاء، فنجد (ابن سنان الخفاجى) عبر عن حزنه في رثاء جماعة من أهله وأصدقائه بتعبيرات فنية كالحزن والبكاء، والزفير دون الشهيق، ليدل على حزنه الشديد على فراقهم، فقال:

أيها الظاعنوان لازال للغيث *** رواح عليكم و بكور

لست أرضى بالدمع فيكم فهل *** يملك ري البحور إلا البحور

بان ذل الأسى عليها فللغيث *** بكاء وللنسيم زفير [٣]

أما في المدح فقد جمع (البحتري) بين الصفات المتضادة كالضحك والبكاء، وظهر هذا في مدحه (أبي سعيد الطائي) فقال:

(١) د/ علي أبو زيد: فنيات التصوير في شعر الصنوبري، ص ٢٧٤.
(٢) الخالديان: ديوانهما، ص ١٣٥.
(٣) ابن سنان: ديوانه، ص ٩٠، وانظر ص ١٤٠.

أخذت ظهور الصالحية زينة *** عجبا من الصفراء والحمراء

نسج الربيع لربعها ديباجة *** من جوهر الأنوار بالأنواء

بكت السماء بها رزاز دموعها *** فغدت تبسم عن نجوم سماء

ما للجزيرة والشام تبدلا *** بك يا ابن يوسف ظلمة بضياء

نضب الفرات وكان بحراً زاخراً *** وأسود وجه الرقة البيضاء[١]

ونجد أن (أبو نواس الحسن بن هانى) قد رسم لوحة للمائيات تجمع بين صفات الإنسان كالخجل والخوف والعصيان، والطبيعة كالسحاب والمطر، فقال في مدح (العباس بن الفضل بن الربيع):

إلى أبي الفضل عباس وليس إلى *** هذا ولاذا دعت نفسي دواعيها

إن السحاب لتستحي إذا نظرت *** الي نداه فقاسته بما فيها

حتى تهم بإقلاع فيمنعها *** خوف العقوبة في عصيان ناشيها

وطء الربيع ووطء الفضل ما افترشا *** من المكارم إذ شاد معاليها[٢]

أما (عبد الصمد بن المعذل) فقد تأثر بقول (هنري برجسون) الذي يري أن الإنسان حيوان ضاحك، وقد شبه الضحك والابتسامة بالبرق، حيث قال[٣]:

مرعت ولازلت تصوبك ديمة *** يجود بها جون الغوارب أقمر

كان ابتسام البرق في حجراته *** مهندة بيض تشام وتشهر[٤]

في لوحة أخرى نجد أن (الصنوبري) صور الزواج وهو أحد عناصر الحياة الاجتماعية الإنسانية، بمزج الخمر والماء، فقال:

هاتها هات بالكبير الكبير *** يوم شمس في عقب يوم مطير

زوج الماء فيه بالقهوة البكر *** وكان النثار مسن منثور [١]

(١) البحتري: ديوانه، ص ٧٢٩.
(٢) أبو نواس:ديوانه، ص ٤٦ ٤ -٤٦٥.
(٣) هنري برجسون: الضحك، ترجمة سامي الدروبي وعبد الله عبد الدايم، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٨ م، ص ١.
(٤) عبدالصمد عبد المعذل: ديوانه، ص ٨٩.

أما (السري الرفاء) فقد اتخذ الملابس وهي أحد عناصر الحياة الحضارية الإنسانية، صورة تعبيرية عن الجسر الذي يعلو النهر، فقال:

كأنما الجسر فويق الماء *** وسفنه جانحة الأفياء

شبه الطراز لاح في الرداء *** كأنه في خلع الظلماء

دهم من الخيل على رواء [٢]

قال (أبو عبادة الوليد البحتري) في تصويره لوحة المائيات لمحبوبته:

كأنما الدرة ماء وجهه *** وجسمه أحسن من ماء الذهب

انظر إلى آثاره عند اللهي *** تنظر إلى آثار غيث في عشب[٣]

بينما (الصنوبري) اتخذ من الفرح والعبوس والحياء صوراً في لوحته، حيث يقول:

ووجه فاض ماء البشر فيه *** فأطفأ ماؤه نار العبوس

ألذ من الفرات العذب طعما *** لدى متطعم الريق المسوس

متى تسلسل فطل في رياض *** وإن تخشن فنار في يبيس[٤]

أما (علي بن الجبهم) فقد تخيل الرياح وهي تزج السحاب كالعروس التي تقودها عجوز إلى عرسها، فقال:

وسارية ترتاد أرضا تجودها *** شغلت بها عيناً قليلاً هجودها

أتتنا بها ريح الصبا وكأنها *** منه فتاة تزجيها عجوز تقودها

تميس بها ميسا فلا هى إن ونت *** نهتها ولا إن أسرعت تستعيدها

إذا فارقتها ساعة ولهت بها *** كأم وليد غاب عنها وليدها

فلما أضرت بالعيون بروقها *** وكادت تصم السامعين رعودها

وكادت تميس الأرض إما تلهفا *** وإما حذاراً أن يضيع مريدها

(١) الصنوبري: ديوانه، ص٢٩٧.
(٢) السري الرفاء: ديوانه، ص ٢٩٧.
(٣) البحتري: ديوانه، ص ١٥٥.
(٤) الصنوبري: ديوانه، ص ١٦٣.

فلما رأت حر الثرى منعقداً *** بما زل منها والربى تستزيدها

وأن أقاليم العراق فقيرة *** إليها أقامت بالعراق تجودها[١]

وقد شبه (ابن سنان الخفاجى) لوحة مائيات المطر بالإنسان الذي يشكو الظمأ لكف محبوبته، فقال:

فازور من وقع القنا بلبابه *** وشكا إلى بعبرة وتحمحم

لو كان يدري ما المحاورة اشتكى *** ولكان لو علم الكلام مكلمي[٢]

ويقول أيضا (ابن سنان الخفاجى) في وصف المطر:

وجاوده الغيث جهلا به *** فلما راي جوده ما همي

الفرع الثاني

الأشجار والنبات

لم يستخدم الشعراء العباسيين النبات في صوراً كثيرة، على الرغم من كونه دليلاً على قيمة إحياء الماء لمظاهر الحياة، فنجد أن (البحتري) قد صور الماء التي تظهر بين الطحالب والمجاري المائية للتفريق بين الصبح والليل الدامس، فقال:

حتى تجلى الصبح في جنباته *** كالماء يلمع من وراء الطحلب [٣]

وفي المدح نجد أن (ابن الرومي) قد شبه كرم (إسماعيل بن بلبل) بالمطر الذي يبدل بقاع الأرض بالورود، حيث قال:

وكفين تستحي السماء إذا رأت *** رفودهما في ضنها برفودها

فجاءت سماء الله جوداً غدت له *** عقيم بقاع الأرض مثل ولودها [٤]

سيقتنا ومرعانا فردت وأفضلت *** لدجلة فضلا فاغدت في ورودها [٥]

الفرع الثالث

الحيوان

اتخذ شعراء العصر العباسي الحيوانات بمفرداتهم وسلوكهم وصفاتهم وشكلهم صوراً تعبيرية في لوحة المائيات، فنجد أن (البحتري) شبه صبره في تعوده على سلوكيات صديقه بالضب في الماء، حيث قال:

(١) علي بن الجهم: ديوانه، ص ١١٣ – ١١٤.
(٢) عنترة بن شداد: ديوانه، قدم له وعلق حواشيه سيف الدين الكاتب وأحمد عصام الكاتب، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت، ١٩٨١م، ص ١٩٤.
(٣) الصنوبري: ديوانه، ص ١٠٤.
(٤) البحتري: ديوانه، ص ٨٠.
(٥) ابن الرومي: ديوانه، ٢١٣/١.

أغرك أني قد تصبرت جاهدا *** وفي النفس مني منك ما سيميتها

سأصبر صبر الضب في الماء او كما *** يعيش بديموم الصريمة حوتها [١]

ونجد أن (أبو الطيب المتنبي) قد ربط بين قدرة الحوت والضفدع على شق ماء البحار، وبين محبوبته التي لا تشق لها الماء، فقال:

وليسي كبحر الماء يشتق قعره *** الي حيث يفنى الماء حوت وضفدع

أبحر يضر المعتفين وطعمه *** زعاف كبحر لا يضر وينفع [٢]

وفي صورة أخرى نجد (ديك الجن الحمصي) قد شبه انتفاض القطاة حين ترى الماء وتهز جناحيها، بخفقان قلبه حين يرى محبوبته، فقال:

ولي كبد حري ونفس كأنها *** بكف عدو ما يريد سراحها

كان على قلبي قطاة تذكرت *** على ظمأ ورداً فهزت جناحها [٣]

وقد استخدم (بشار بن برد) الرياح والمطر صوراً في مدحه لروح ابن حاتم، حيث قال:

ولي كبد حري ونفس كأنها *** صيد المحيل من الاصايد

وإذا الرياح تروحت *** مقورة جسد المقاحد

و تناوحت شعب الذنا *** ب ولم تجد عوداً بعاضد

مطرت سحائبه عليك *** من الطرائف والتلائد

خللاً ومعلمة الوجو *** ه وكالظباء من الولائد

فاظفر بحظك من أخ *** متدفق الشربات ماجد [٤]

وقد شبه (الصنوبري) القمر بالأم الحانية التي يرتمي في أحضانها ويبكي من شدة حزنه، حيث قال في رثائه لابنته:

سأبكي ما بكى القمري بنتي *** ببحر من دموعي بل بحور

(١) المصدر السابق، ص٣٨٩.
(٢) المتنبي: ديوانه، ١ / ١١٩.
(٣) ديال الجن: ديوانه، ١٦٣.
(٤) بشار بن برد: ديوانه، ٢/ ٢٥٠، ٢٥١.

المطلب الثاني

الطبيعة الجامدة

يقصد بالطبيعة الجامدة الموجودات التي تفتقر عنصر الحياة كالأرض والسماء والجبال وغيرها، وقد اهتم بها غالبية الشعراء العباسيين واعتبرونها أحد مظاهر الحياة الحضارية، فنجد (بشار بن برد) يخاطب الحمامي الذي منعه من الغسل في الحمام الشعبي، فقال:

منعت الغسل في الحمام *** والغسل له عادة

وما أحوجني صاح *** إلى حمام حمّاده

قضاها الله من مسك *** ومن عنبرة غاده

أردت..... فثنا *** نى الحساد والذادة

ودون لقائها ليلاً *** أسود الجن والسادة

وعين الصقر ترعاني *** وتلك العين رقادة

فلست لها بمعتاد *** وليست لي بمعتادة

دنا أجلي وما أسلو *** وما يلقى مع الذادة [١]

أما (عرقلة الكلبي) فقد اتخذ أنابيب الحمام الشعبي التي بناها صلاح الدين الأيوبي رمزاً للكرم والعطاء ، فقال:

يا داخل الحمام هنئتها *** دائرة كالفلك الدائر

تأمل الجنة قد زخرفت *** و غمرت للملك الناصر

كأنما فيض أنابيبها *** نداه للوارد والصادر [٢]

وفي المدح صور (عبد الصمد بن المعذل) عطاء ممدوحه بماء الورد والعنبر، حيث قال:

يمبح ثراها فيه عفراء جعدة *** كأن نداها ماء ورد وعنبر

(١) بشار بن برد: ديوانه، ٣/ ٦١، ٦٢.
(٢) عرقلة الكلبي: ديوانه، ص ٥٢، ٥٣

وإني إلى صحن العذيب لتائق *** وإني إليه بالمودة أصور [١]

وفي صورة أخرى شبه (عبد الله بن المبارك) السفينة التي لا تجري على اليابس كمن يدنس دينه ويتمنى النجاة، فقال:

ما بال دينك ترضى أن تدنسه *** وثوبك الدهر مغسول من الدنس

ترجو النجاة ولم تسلك مسالكها *** أن السفينة لا تجري على اليبس [٢]

وفي المدح اعتبر (أبو الطيب المتنبي) السجن صدفة ومدح سجينه في صورة خيالية، حيث قال:

كن أيها السجين كيف شئت فقد *** وطنت للموت نفس معترف

لو كان سكناي فيك منقصة *** لم تكن الدر ساكن الصدف [٣]

وقد اتخذ الشعراء العباسيين من الماء مصدراً لكثير من الصور في لوحة المائيات، فمنها خُلق كل شيء ولا يمكن الاستغناء عنها، وشبه (بشار بن برد) محبوبته بالماء في قوله:

آليت لا أسلي لى مودته *** لو ما تسلى الماء شاربه [٤]

أما (ابن المعتز) فقد شبه اهتزاز الماء بالمحبوبة وهي تهتز حين تمشي، فقال:

لي قارح يجتاب في ظلم الوغى *** متقدما ويجوب بي ظلم الدجا

يهز قطراه به في مشيه *** كالماء هزت متنه ريح الصبا [٥]

واتخذ الشعراء العباسيين النهر كرمزاً للعطاء والكرم، فعطاء الممدوح كعطاء النهر، فيرى (أبو نواس) أن عطاء ممدوحه يفوق عطاء النيلين (نيل مصر ونيل العراق)، فقال:

فلو أني قلت أو آليت *** يوماً قلت حقاً

ما ترى النيلين إلا *** من ندى كفيك شقا [٦]

وأيضا (بشار بن برد)[٧]، و(ابن الرومي)[٨] كانوا يستخدمان النهر كرمزاً للكرم والعطاء في لوحاتهم المائية.

أما البحر فقد اختلفت نظرة الشعراء العباسيين له، فنجد أن (عبد الله بن المبارك) يرى أن الموت كالبحر الطافح، فقال:

(١) عبدالصمد بن المعذل: ديوانه، ص ١٢٠.
(٢) عبد الله بن المبارالف: ديوانه، ص ٨١.
(٣) المتنبي: ديوانه، ١٠ / ١٨٩، ١٩٠.
(٤) بشار بن برد: ديوانه، ٢٠/ ٢١٨.
(٥) ابن المعتز: ديوانه، ١٥٢/٢٠.
(٦) أبو نواسي: ديوانه، ص ٤٩٢.
(٧) بشار بن برد: ديوانه، ٣/ ٢٩٧.
(٨) ابن الرومي: ديوانه، ٢٦٠/١٠.

الموت بحر طافح موجه *** يذهب فيه حبله السابح [١]

أما (الوأواء الدمشقي) فقد شبه بر الهوى بالبحر المميت، ويوم الهوى يمر كالشهر وهذا دليل على كثرة عذاباته، فقال:

وبـر الهـوى بحر *** ويوم الهوى شـهر [٢]

واتخذ الشعراء العباسيين البحر رمزاً للكرم، فنجد (عبد الصمد بن المعذل) يرى أن مكارم البحر تفنى قبل أن تفنى مكارم ممدوحه، فقال:

البحريفنى و لا تفنى مكارمه *** والقطر يحصى ولا تحصى عطاياه [٣]

أما (ابن سنان الخفاجى) فقد شبه ممدوحه بالبحر، حيث قال:

وما كنت لما أعرض البحر زاخرا *** أقلب طرفي في جهام السحائب [٤]

وقال في تشبيه ممدوحه بالبحر الذي يغنيه عن ماء المطر:

آثار جودك غير خافية *** لا ابحر ينكرها ولا المطر [٥]

وقال أيضا أن البحر يفوق طلب السائلين:

يوفي على طلب العفاة نواله *** كالبحر يغرق فيه قعب المانح [٦](*)

أما (علي بن الجهم) يرى أن عطاء ممدوحه لا حدود له أما البحر محصور، فقال:

قال وأين البحر من جوده *** قلت ولا أضعافه أبحر

البحر محصور، له برزخ *** والجود في كفيه لا يحصر [٧]

أما (أبو عبادة الوليد البحتري) في مدحه (الفضل بن إسماعيل الهاشمي) وتشبيهه بالبحر في كرمه وعطاءه، استثني البحر لشدة ملوحته وعوض عنه بعذوبة النيل، حيث قال:

وشمائل كالماء صفق برده *** برضاب صافية الرضاب شمول

وكذالك أنت البحر ثم تكون في *** كرم العذوبة مشبها للنيل [١]

(١) عبدالله بن المبارك: ديوانه، ص ٧٩.
(٢) الوأواء الدمشقي: ديوانه، ص ١١٩.
(٣) عبدالصمد بن المعذل: ديوانه، ص ١٩٣.
(٤) ابري سناري: ديوانه، ص ٤٦
(٥) ابري سناري: ديوانه، ص ٤٦
(٦) ابن سنان: ديوانه، ص٥٨.
(*) في الديوان المانح وأرى أن الأدق المانح وهو طالب العطاء، لمواءمة المانح لشيمة الكرم، لأن سقوط القعب من المانح فيه ما يوحي بالبخل.
(٧) علي بن الجهم: ديوانه، ص١٢٨.

وقد استخدم الشعراء العباسيين السحاب أو المطر للدلالة على الجود والعطاء والكرم، فنجد (ابن سنان الخفاجى) في مدحه (أسد الدولة عطية بن صالح بن مرداس) يقارن بين السحاب بما تحويه من مطر و بين كثرة عطايا ممدوحه، فقال:

لاموك في بذل النوال وإنما *** شرف الغمام بما جرى من مائه [٢]

وجعل السحاب ردفا لممدوحه في كرمه، فقال:

جرى سابقا في حلبة الجود وحده *** وقال العدى كان السحاب له ردفا [٣]

وربط بين لمعان الغيث وكرم ممدوحه، فقال:

يدل على جوده بشره *** وما لمع الغيث إلا هتن [٤]

ورسم كشاجم صورة خيالية في لوحة المائيات، فتخيل أن السحابة البيضاء حين يخالطها شفق الغروب يصبح لونها مشرقاً، فقال:

كالموج يسمو إن علوت به *** شرفا وفي الوهدات كالزئبق

كالمزنة البيضاء خالطها *** شفق الغروب فلونها مشرق [٥]

ونجد (ابن سنان الخفاجى) في رثائه لوالدته، فضل أن يسقي قبرها بدموعه بدلاً من المطر، حيث قال:

وسقتك أجفاني فانت بمعزل *** عن أن يتاح لك السحاب الهمع [٦]

ويصف (بشار بن برد) حامد القول من قبل أن يفهمه، بالسيل التي تسبق نزول المطر، فقال:

يا حامد القول ولم يبله *** سبقت بالسيل انهلال السحاب [٧]

المبحث الثاني

المصادر المعنوية

إذا كان الواقع المادي يمثل جانبا من جوانب الروافد أو المصادر التي يستمد منها الشاعر صوره، فلاشك أن الفكر المجرد أو الغير مادي يمثل جانباً أكبر وأعظم خطرا من الجانب المادي. لأن أيدلوجية الإنسان هي القوة الدافعة أو المحركة له.

لذا يرى عمر الدقاق[٨] أن العنصر الآخر في تشكيل الصورة هو الفكر، ونقصد به كل ما له علاقة بأيدلوجية الفنان أو كل ما له علاقة بأفكاره أو أفكار غيره التي يطرحها داخل العمل.

(١) البحترى: ديوانه، ص١٦٥.
(٢) ابن سنان: ديوانه، ص ٣٣.
(٣) المصدر السابق: ص ١٥٠.
(٤) المصدر السابق: ص ٢٢٢.
(٥) كشاجم: ديوانه، ص ٢٨٩.
(٦) ابن سنان: ديوانه، ص١٣٣.
(٧) بشار بن برد: ديوانه، ٢٧٧/٢.
(٨) عمر الدقاق: الصورة الفنية، مجلة بحوث حلب، العدد التاسع، ١٩٨٦م، ص٦٧.

المطلب الأول

الموروث التاريخي

قد تجسدت صورة الموروث التاريخي للعصر العباسي في لوحة المائيات من خلال موقفين:

- الموقف الأول هو منع الحسين بن علي رضي الله عنهما الماء أثناء حربه مع الأمويين في موقعة ألطف، وقد عبر عن ذلك (ديك الجن الحمصي) في قوله:

وفي الفرات فداء السبط قد تركت * آشلاؤنا في الوغي لحما على وضم"**

وأشار (الصنوبري) إلى موقعة ألطف واستشهاد الحسين بن علي في قوله:

ألم يكن منعه الماء *** كان شيئاً نكيراً

يا من يذود حسيناً *** عن الفرات فجورا

تذود عنه حسيناً *** بغياً وتسقى العيرا

غدا تطور بحوض *** النبي لا أن تطورا[١]

وقوله أيضا:

جاد قبراً بكربلاء رشاش *** الغيث ما اسطاعت الغيوث رشاشا[٢]

وقول (كشاجم):

وكأنما ضن الحسين بعرضه *** يوم التفرق ضنه بسحابه[٣]

وأيضاً قول (دعبل بن علي الخزاعي) في تائيته الشهيرة مخاطبا (فاطمة رضي الله عنها):

أفاطم لو خلت الحسين مجدلا *** وقد مات عطشانا بشط فرات

إذن للطمت الخد فاطم عنده *** وأجريت دمع العين في الوجنات[٤]

ويروي لنا أبو الفرج الأصفهاني في كتابه مقاتل الطالبيين ما يشيب الولدان من حوار الحسين مع شمر بن ذي الجوشن الضبابي، حيث يقول: " وجعل الحسين يطلب الماء، وشمر – لعنه الله –: يقول له: والله لا ترده أو ترد النار، فقال له رجل: ألا ترى

(١) الصنوبري: ديوانه، ص ٩٥، ٩٩.
(٢) المصدر السابق: ص ٢٢٠.
(٣) كشاجم: ديوانه، ص ١٨.
(٤) د/ عبل بن علي الخزاعي: ديوانه، جمعه وقدم له وحققه عبد الصاحب عمران الدجيلي، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ط٢، ١٩٧٢ م، ص١٣٥.

إلى الفرات يا حسين كأنه بطون. الحيات، والله لا تذوقه أو تموت عطشا، فقال له الحسين: اللهم أمته عطشا. قال: والله لقد كان هذا الرجل يقول: اسقوني ماء، فيؤتى بماء، فيشرب يخرج من فيه، وهو يقول اسقوني قتلني: العطش، فلم يزل كذلك حتى مات.

قال أبو مخنف: فحدثني سليمان بن أبي راشد عن حميد بن مسلم، قال: لما اشتد العطش على: الحسين دعا أخاه العباس بن علي، فبعثه في ثلاثين راكبا وثلاثين راجلا، وبعث معه بعشرين قربة، فجاءوا حتى دنوا من الماء فاستقدم أمامهم نافع بن هلال الجملي، فقال له عمرو بن الحجاج: من الرجل ؟ قال: نافع بن هلال، قال: مرحبا بك يا أخي ما جاء بك ؟ قال: جئنا لنشرب من هذا الماء: الذي حلأتمونا عنه، قال: اشرب، قال: لا والله لا أشرب منه قطرة والحسين عطشان. فقال له. عمرو: لا سبيل إلى ما أردتم، إنما وضعونا بهذا المكان لنمنعكم من الماء، فلما دنا منه أصحابه: قال للرجالة املأوا قربكم، فشدت الرجالة فدخلت الشريعة، فملأوا قربهم، ثم خرجوا ونازعهم عمرو بن الحجاج وأصحابه، فحمل عليهم العباس بن علي، ونافع بن هلال الجملي جميعا، فكشفوه، ثم انصرفوا إلى رحالهم، وقالوا للرجالة: انصرفوا فجاء أصحاب الحسين بالقرب حتى أدخلوها عليه[١].

- الموقف الثاني هو الاستسقاء بالخلفاء العباسيين، وذلك بما أكدته المصادر من ضرورة الاستسقاء بجدهم العباس بن عبد المطلب، فنجد (البحتري) في مدح (المتوكل) قال:

لما تعبد محل الأرض واحتبست *** عنا السحائب حتى ما نرجيها

وقمت مستسقيا للمسلمين جرت *** غر الغمام وحلت من عزالبها

فلا غمامة إلا أنهل وابلها *** ولا قرارة إلا سال واديها[٢]

وقد روى حادثة الاستسقاء بالعباس بن عبد المطلب كل من الجاحظ وابن قتيبة، يقول الجاحظ عن عمر بن الخطاب: "ولما صعد المنبر قابضاً على يد العباس يوم الاستسقاء، ولم يزد على الدعاء والاستغفار، فقيل له: إنك لم تستسق وإنما كنت تستغفر. قال: قد استسقيت بمجاديع السماء[٣]، ذهبت إلى قوله: (فَقُلْتُ اسْتَغْفِرُوا رَبَّكُمْ إِنَّهُ كَانَ غَفَّارًا * يُرْسِلِ السَّمَاء عَلَيْكُم مِّدْرَارً)[٤].

وأورد ابن قتيبة في عيون الأخبار نص دعاء العباس يوم الاستسقاء حيث يقول: " روى الكلبي عن أبي صالح أن العباس قال يوم استسقى عمر عليه: اللهم إنه لم ينزل بلاء إلا بذنب، ولا يكشف إلا بتوبة، وقد توجه بي القوم إليك لمكاني من نبيك، وهذه أيدينا إليك بالذنوب ونواصينا بالتوبة، فاسقنا الغيث، فأرخت السماء شآبيب مثل الجبال بديمة مطبقة[٥].

المطلب الثاني

العلم

على الرغم من قدم العصر العباسي وحياة البادية، إلا أنه شهد تقدماً واضحاً في الناحية العلمية، واتخذ الشعراء العباسيين النظريات والبراهين العلمية ووضعوها في شعرهم لتعطي لمسة جمالية للوحاتهم الفنية.

(١) أبو الفرج الأصفهاني: مقاتل الطالبيين، شرح وتحقيق السيد أحمد صقر، الهيئة المصرية لقصور الثقافة، مصر، ٣، ٢٠م، ١ / ١١٩، ١١٧.
(٢) البحتري: ديوانه، ص ٢٤١١، ٢٤١٢.
(٣) الجاحظ: البيان والتبيين، تحقيقي عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، طاه، ه ١٩٨ م، ٣/٢٧٩.
(٤) سورة نوح: آية (١٠، ١١).
(٥) ابن قتيبة: عيون الأخبار، الهيئة العامة لقصور الثقافة، مصر، ٢٠٠٣، ٢٧٩/٢.

الفرع الأول

نظرية الهيولي

أول من استخدم هذه النظرية الفيلسوف اليوناني أمبادوفليس، وكان يطلق عليها نظرية الجذور، وفيما بعد أطلق عليها أرسطو طاليس نظرية العناصر الأربعة، ويقصد بالهيولي عناصر الكون الأربعة (الماء والهواء والنار والتراب).

ووردت هذه النظرية عند (كشاجم) في قوله:

كأنما السبعة الأفلاك محدقة *** بالنار والماء والأرضين والريح[١]

وعقب (الدكتور عبد العال عبد الرحمن) على هذه النظرية قائلاً: "أمبادوقليس عناصر أربعة (النار، والهواء، والتراب، والماء) وهو يتصور هذه العناصر تصوراً يخلع عليها صفة الحياة والألوهية، ويسميها باسماء الآلهة "، فزيوس الساطع يرمز للنار، وهيرا حاملة الحياة ترمز للأرض أو التراب، وأيدونيوس يرمز للهواء، ونستينس التي فاضت دموعها فتكونت ينابيع الرطوبة للمخلوقات (ترمز للماء) وهذه العناصر أزلية غير مخلوقة لم تكن ثم كانت ولن تكون بل هي الحقائق الأولى.[٢]

أما عن سر حركة هذه العناصر الأربعة وعلاقتها بحركة الكون فيرى أمبادوقليس" أن مصدر الحركة مبدآن هما سبب اتصال العناصر وانفصالها. أحدهما قوة التوحيد وهي المحبة، والأخرى سبب الانفصال وهي الكراهية. ويري بعض الباحثين أن في أقوال أمبادوقليس ما يؤدي إلى اعتبار العناصر ستة بإضافة القوتين الآخرتين إليها، ولكن الواقع أن المحبة والكراهية لا يمكن اعتبارهما عناصر تضاف إلى ما تقدم من الجواهر الأربعة، بل هما مبدآن أو علتان فاعلتان في الوجود فحسب.[٣]

وبهذا تبين لنا أن هذه العناصر تمثل العلة المادية، وهي أحد علل الفلسفة اليونانية (العلة المادية، والعلة الفاعلة، والعلة الصورية، والعلة الغائية).

وقد ذكر(عرقلة الكلبي) اثنين منهما في قوله:

عبرت علي دار الصلاح وقد خلت *** من القمر الوضاح والمنهل العذب

فواللة لولا سرعة مثل عزمه *** لغرقها طرفي واحرقها قلبي[٤]

وأيضاً قد ذكر (جحظة البرمكي) اثنين من هذة العناصر في قوله:

تسرح العين منه والقلب في الا *** ل وفي الماء والسنا والبهاء

ليس فيه للنار والارض حظ *** هو من جوهري هواء وماء[٥]

(١) كشاجم: ديوانه، ص ٨١.
(٢) عبد العال عبد الرحمن: مشكلة التوفيق والاصالة لدي فلاسفة اليونان من أمبادوقليمي حتي أفلوطين، دار الوفاء لدينا الطباعة والنشر، الاسكندرية،ط١، ٢٠٠٤م،ص٢٥ ، ٢٦.
(٣) المرجع السابق: ص٢٦.
(٤) عرقلة الكلبي: ديوانه، ص١٤.
(٥) جحظة البرمكي، ديوانه، ص٣١.

الفرع الثاني

ظاهرة السراب

يقصد بتلك الظاهرة عملية انكسار الضوء على الأسطح اللامعة وقت تعامد الشمس عليها، فيحدث خداع بصري ويظن الرائي أنها ماء، وقد استخدم الشعراء العباسيين هذه الظاهرة في لوحاتهم الفنية للمائيات.

نجد (الوأواء الدمشقي) يشبه وعود محبوبته التي لم تتحقق بالسراب، فقال:

وغناء يكاد أن يسكن الماء *** لتغريده عن الاضطراب

من فتاة وصالها لي صدود *** ومواعيدها كلمع السراب[١]

واستخدمها (بشار بن برد) في مدح (داود بن حاتم)، فقال:

غول البلاد إذا المقيل تحرقت *** آرامه وجرت بماء سرابه[٢]

ونرى أن بشار قد ربط بين شدة الحرارة وظاهرة السراب، كما ربطت الآية القرآنية بين شدة الحرارة والظمأ والسراب، في قوله تعالى: (الَّذِينَ كَفَرُوا أَعْمَالُهُمْ كَسَرَابٍ بِقِيعَةٍ يَحْسَبُهُ الظَّمْآنُ مَاءً حَتَّىٰ إِذَا جَاءَهُ لَمْ يَجِدْهُ شَيْئًا وَوَجَدَ اللَّهَ عِنْدَهُ فَوَفَّاهُ حِسَابَهُ ۗ وَاللَّهُ سَرِيعُ الْحِسَابِ).[٣]

الفرع الثالث

المد والجذر

ظاهرة المد والجذر من الظواهر البحرية المرتبطة بحركة الكواكب والنجوم، وقد اكتشفها القدماء ولاحظوا أثرها في البحار والخلجان والمسطحات المائية ومصبات الأنهار، واكتشف سكان السواحل الأوروبية أن هناك علاقة وثيقة بين ظاهرة المد والجذر وشكل القمر، فلاحظوا أن المد يحدث عندما يكون القمر محاقاً أو بدراً.[٤]

وقد استخدم (أبو الطيب المتنبي) الجزر كصورة فنية دالة على شدة حزن (سيف الدولة الحمداني) بسبب وفاة ابن عمه (أبي وائل تغلب بن داود)، فقال:

إن جزعنا له فلاعجب *** ذا الجزر في البحر غير معهود[٥]

وذكر (علي بن الجهم) ظاهرة المد والجزر في وصفه للبركة المحتفرة في القصر الهاروني، فقال:

للموج فيها تلاطم عجب *** والجزر والمد في مشاربها[٦]

(١) الوأواء الدمشقي: ديوانه، ص ١٢.
(٢) بشار بن برد: ديوانه ٢٨٢/١،والغول الداهية العظيمة تشبيها، وأصله السعلاة المعروفة في خرافات العرب، والتحرق والاشتعال لشدة الحرارة، والآلام جمع ألم (بكسر الهمزة وفتح الراء) حجارة كان تنصب لتدل السائر على الطريق.
(٣) سورة النور: الآية (٣٩).
(٤) د/ حسن أبو العينين: الأقيانو غرافيا (دراسات في جغرافية البحار والمحيطات)،مؤسسة الثقافة الجامعية، الاسكندرية، ط٢،١٩٧٩م، ص ٢١٧، ٢١٨.
(٥) المتنبي: ديوانه، ٣/ ١٢٩.
(٦) علي بن الجهم: ديوانه، ص ٨٠.

المطلب الثالث

الأمثال العربية

اهتم الشعراء العباسيين بالأمثال العربية والحكم واتخذوا منهما صورا فنية، يقول القاضي علي بن عبد العزيز الجرجاني: " كانت العرب إنما تفاضل بين الشعراء في الجودة والحسن بشرف المعنى وصحته، وجزالة اللفظ واستقامته، وتسلم السبق فيه لمن وصف فأصاب وشبه فقارب، ويده فأغزر، ولمن كثرت سوائر أمثاله، وشوارد أبياته، ولم تكن تعبأ بالتجنيس والمطابقة، ولا تحفل بالإبداع والاستعارة إذا حصل لها عمود الشعر ونظام القريض[١].

بينما سبستيان فرانك[٢] يرى أن المثل الشعبي لا يتذكره الإنسان إلا بعد مروره بتجربة فاشلة، فالإنسان بعد أن يتدخل فيما لا يعنيه ويسمع ما لا يرضيه، يتذكر المثل القائل " من تدخل فيما لا يعنيه سمع ما لا يرضيه ".

فنجد (بشار بن برد) متأثراً بالأمثال العربية في قوله:

مواعيد حماد سماء مخلية *** تكشف عن رعد ولكن ستبرق

إذا جئته يوما أحال على غد *** كما وعد الكمون من ليس يصدق[٣]

فهذه الصورة الفنية مستوحاه من قول العرب " أخلف من شرب الكمون". ذكر العبدري أن هذا المثل ذكر في المستقصي وفي مجمع الأمثال، وذكره أيضا القاضي أبو بكر عبد الله بن محمد بن طاهر في كتابه لطائف المعارف، فقال: مواعيد الكمون مثل للمواعيد الكاذبة، لأن الكمون لا يسقى بل يوعد بالسقى فيقال له غدا نسقيك وبعد غد نكفيك فهو ينمو بالتمنية على المواعيد الكاذبة[٤].

وأيضاً قول (أبي الطيب المتنبي):

وإني لترويني من الماء نبغة *** وأصبر عنه مثل ما تصبر الربد[٥]

وهذه الصورة الفنية مستوحاه من قول العرب " أروي من النعام " وقد ذكره العبدري في تمثال الأمثال، فقد ذكر أن " النغبة – بضم النون وإسكان الغين المعجمة – هي الجرعة، وقد تفتح نونها، والربد بضم الراء وسكون الباء الموحدة، وبعدها دال مهملة جمع ربداء، وهي النعامة التي لونها إلى الغبرة، وفي معنى النعامة أيضا الضب، وقد ذكره الزمخشري، والميداني، وذكر أيضا " أروي من الحوت... [٦]

أما الصورة الفنية في قول (الوأواء الدمشقي):

وسماء العيون إذ ذاك تسقي *** بسحاب الجفون روض الخدود

لم أجد ما به أجود بدمعي *** غير روحي فجدت بالموجود[٧]

(١) القاضي الجرجاني: الوساطة بين المتنبي وخصومه، ص ٢٤.
(٢) د/ نبيلة إبراهيم: أشكال التعبير في الأدب الشعبي، دار المعارف، مصر، ص ٢٢٢.
(٣) بشار بن برد: ديوانه، ٤/ ١١٨، ١١٩، وفيه ماليس بدلا من " من ليس.
(٤) أبو المحاسن محمد بن علي العبدري (ت ٨٢٧ هـ): تمثال الأمثال، حققه وقدم له د/ أسعد ذبيان، دار المسيرة، بيروت، ط ١، ١٩٨٢ م، ص ١٥٣ ؛ ١٥٤.
(٥) المتنبي: ديوانه، ص.
(٦) العبدري: تمثال الامثال، ص ١٧.
(٧) الوأواء الدمشقي: ديوانه، ص ٨٢.

مستوحاه من المثل الحواري، سئل رجل هل الجود من العود أم من الموجود ؟ فقال: الجود من الموجود، إذا لم يكن موجود فمن أين يجود العود ؟!!

وقد تأثر (كشاجم) بالأمثال العربية في قوله:

يبكي ببحر من التدبير موقعه *** في حيث حل ولكن دمعه طلبه

وقيل كن جار بحر أو فنا ملك *** وأنت جاري ومثوانا على دجلة[١]

فقد ورد في تمثال الأمثال "جاور ملكا أو بحرا" قال في المستقصي يضرب في التماس الخصب والسعة، ولم يزد عليه. وقال الميداني: يعني أن الغنى يوجد عندهما. يضرب في التماس الخصب والسعة، ووجه المشابهة بينهما أن للبحر منافع كثيرة وتخرج منه الجواهر واللآليء ومع ذلك تهابه الناس، وكذلك الملك يسوس الناس ويعيشون في ظله ولكنهم يهابونه.

المطلب الرابع

العقيدة

العقيدة من أهم مظاهر الحياة الفكرية التي أثرت في الشرق العربي والإسلامي عامة، وفي العصر العباسي خاصة، فالدين يمثل المحور الرئيسي لأفكارنا، ولكن الغاية العقائدية ليست هدفاً للشعر، فيقول القاضي الجرجاني: " فلو كانت الديانة عاراً على الشعر، وكان سوء الاعتقاد سببا لتأخر الشاعر، لوجب أن يمحى اسم أبي نواس من الدواوين، ويحذف ذكره إذا عدت الطبقات، وكان أولاهم بذلك أهل الجاهلية، ومن تشهد الأمة عليه بالكفر، ولوجب أن يكون كعب بن زهير وابن الزبعري واضرابهما ممن تناول رسول الله وعاب من أصحابه بكما خرساً، وبكاء مفحمين، ولكن الأمرين متباينان، والدين بمعزل عن الشعر[٢] .

الفرع الاول

القرآن الكريم

استمد الشعراء العباسيين من القرآن الكريم صوراً للتعبير عن مقصدهم، فقال (بشار بن برد):

إذ نلتقي حلقاً ونسترق الهوى *** سرق العفاريت السماع مذودا

فكاننا عسل بماء سحابة *** بعد التفرغ بالأناة أعيدا[٣]

متخذاً ذلك من قوله تعالى: " نسترق الهوى سرق العفاريت السماع " مأخوذ من قوله تعالى في سورة الصافات:(إِنَّا زَيَّنَّا السَّمَاءَ الدُّنْيَا بِزِينَةٍ الْكَوَاكِبِ * وَحِفْظًا مِنْ كُلِّ شَيْطَانٍ مَارِدٍ * لا يَسَّمَّعُونَ إِلَى الْمَلإِ الأَعْلَى وَيُقْذَفُونَ مِنْ كُلِّ جَانِبٍ * دُحُورًا وَلَهُمْ عَذَابٌ وَاصِبٌ * إِلا مَنْ خَطِفَ الْخَطْفَةَ فَأَتْبَعَهُ شِهَابٌ ثَاقِبٌ) [٤]

وأيضاً قوله تعالى في سورة الحجر: (وَلَقَدْ جَعَلْنَا فِي السَّمَاءِ بُرُوجًا وَزَيَّنَّاهَا لِلنَّاظِرِينَ (١٦) وَحَفِظْنَاهَا مِن كُلِّ شَيْطَانٍ رَّجِيمٍ (١٧) إِلَّا مَنِ اسْتَرَقَ السَّمْعَ فَأَتْبَعَهُ شِهَابٌ مُّبِينٌ(١٨)) [٥]

أما (ابن سنان الخفاجى) فقال:

---

(٢) القاضي الجرجاني: الوساطة بين المتنبي وخصومه، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، مطبعة ومكتبة الحلبي، ١٩٦٦ م، ص ٦٤..
(٣) بشار بن برد: ديوانه، ص ٢/ ٢٥٩.
(٤) سورة الصافات: آيات من ٩: ١٠.
(٥) سورة الحجر: آيات من ١٩: ١٨.

لانوا وفيهم للعدى قسوة *** والغيث مرجو ومرهوب[١]

متأثراً بقوله تعالى في سورة التوبة: (لَقَدْ جَاءَكُمْ رَسُولٌ مِّنْ أَنفُسِكُمْ عَزِيزٌ عَلَيْهِ مَا عَنِتُّمْ حَرِيصٌ عَلَيْكُم بِالْمُؤْمِنِينَ رَءُوفٌ رَّحِيمٌ) [٢].
وكذلك من قوله تعالى في سورة الروم: (وَمِنْ آيَاتِهِ يُرِيكُمُ الْبَرْقَ خَوْفًا وَطَمَعًا وَيُنَزِّلُ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَيُحْيِي بِهِ الأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا إِنَّ فِي ذَلِكَ لآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَعْقِلُونَ) [٣]
أما قول (عبد الله بن المعتز) :

يا بساتين نهر عيسى لقد *** افتنتنا نموزجات الجنان

إذ نلتقي حلقاً ونسترق الهوى *** سرق العفاريت السماع مذودا

فكاننا عسل بماء سحابة *** بعد التفرغ بالأناة أعيدا[٤]

وأيضاً قول (كشاجم):

لنا على دجلة نخل منتحل.. *** نسلفه ماء ويقضينا عسل

ذو قدر فلا علا ولاسفل *** يسقى بماء وهو شتى في الأكل

مازال في الأفياء يغذي ويقل *** يشمس أحياناً وأحياناً يطل[٥]

قد اعتمدا على قوله تعالى في سورة الأنعام: (وَهُوَ الَّذِي أَنْشَأَ جَنَّاتٍ مَعْرُوشَاتٍ وَغَيْرَ مَعْرُوشَاتٍ وَالنَّخْلَ وَالزَّرْعَ مُخْتَلِفًا أُكُلُهُ وَالزَّيْتُونَ وَالرُّمَّانَ مُتَشَابِهًا وَغَيْرَ مُتَشَابِهٍ كُلُوا مِنْ ثَمَرِهِ إِذَا أَثْمَرَ وَآتُوا حَقَّهُ يَوْمَ حَصَادِهِ وَلَا تُسْرِفُوا إِنَّهُ لَا يُحِبُّ الْمُسْرِفِينَ) [٦]
وأيضاً قوله تعالى في سورة الرعد: وفي الْأَرْضِ قِطَعٌ مُتَجَاوِرَاتٌ وَجَنَّاتٌ مِنْ أَعْنَابٍ وَزَرْعٌ وَنَخِيلٌ صِنْوَانٌ وَغَيْرُ صِنْوَانٍ يُسْقَىٰ بِمَاءٍ وَاحِدٍ وَنُفَضِّلُ بَعْضَهَا عَلَىٰ بَعْضٍ فِي الْأُكُلِ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَعْقِلُون)[٧]
أما (ابن المعتز) في قوله:

قالوا أضر بنا السحاب بوكفه *** لما رأوه لعبرتي يحكي

لا تعجبوا مما ترون فإنما *** هذي السماء لرحمتي تبكي[٨]

(١) ابن سنان: ديوانه، ص ٣٦.
(٢) سورة التوبة: آية (١٢٨).
(٣) سورة الروم: آية (٢٤).
(٤) ابن المعتز: ديوانه، ص ٢/ ٣١٤.
(٥) كشاجم: ديوانه، ص ٣١٧، ٣١٨.
(٦) سورة الأنعام: آية (١٤١).
(٧) سورة الرعد: آية (٤).
(٨) ابن المعتز: ديوانه، ص ٢/ ١٩٩.

كان مستمداً من قوله تعالى في سورة الدخان: (فَمَا بَكَتْ عَلَيْهِمُ السَّمَاءُ وَالْأَرْضُ وَمَا كَانُوا مُنظَرِينَ)[١] وقد أسهم قوله عز من قائل في سورة البقرة: (ثُمَّ قَسَتْ قُلُوبُكُم مِّن بَعْدِ ذَلِكَ فَهِيَ كَالْحِجَارَةِ أَوْ أَشَدُّ قَسْوَةً وَإِنَّ مِنَ الْحِجَارَةِ لَمَا يَتَفَجَّرُ مِنْهُ الأَنْهَارُ وَإِنَّ مِنْهَا لَمَا يَشَّقَّقُ فَيَخْرُجُ مِنْهُ الْمَاء وَإِنَّ مِنْهَا لَمَا يَهْبِطُ مِنْ خَشْيَةِ اللّهِ وَمَا اللّهُ بِغَافِلٍ عَمَّا تَعْمَلُونَ)[٢]

وأيضاً قول (الصنوبري):

ألين ويقسو مثل ما لنت كما *** قست عن قبول الماء ملمومة الصخر[٣]

الفرع الثاني

الحديث النبوي الشريف

اعتمد الشعراء العباسيين على الأحاديث النبوية الشريفة في رسم صوراً فنية في لوحاتهم المائية، فنجد (كشاجم) وصف محبوبته قائلاً:

روح من الماء في جسم من الصفر *** مؤلف بلطيف الحسن والنظر

تنشا له حركات في اسافله *** كانها حركات الماء في الشجر

تقضي به الخمس في وقت الوجوب وإن *** غطى على الشمس ستر الغيم والمطر[٤]

فقد استخدم تقضي به الخمس كصورة فنية للدلالة على الصلاة وما بها من طهارة وسمو، وذلك تأثراً بحديث رسول الله صلي الله عليه وسلم، فقد روى " عن أبي هريرة رضي الله عنه، قال: سمعت رسول الله صلي الله عليه وسلم يقول: أرايتم لو أن نهرا بباب أحد كان يغتسل منه كل يوم خمس مرات، هل يبقي من درنه شيء؟

قالوا: لا يبقى من درنه شيء. قال: فذلك مثل الصلوات الخمس، يمحو الله بهن الخطايا والحديث صحيح رواه البخاري[٥] ومسلم[٦]

وفي وصف السحاب قال (أبو بكر محمد الخالدي):

وسحاب يجر في الارض ذيلي *** مطرف زره على الجو زرا

برقة لمحة، ولكن له رع *** د بطئ يكسو المسامع وقرا

كخلي منافق للذي يهوا *** ه يبكي جهرا ويضحك سرا[٧]

(١) سورة الدخان: آية (٢٩).
(٢) سورة الدخان: آية (٢٩).
(٣) سورة البقرة: آية (٧٤).
(٤) كشاجم: ديوانه، ص ١٩٧، ١٩٨.
(٥) الحافظ بن حجر العسقلاني: فتح الباري شرح صحيح البخاري، طبعة دار الحديث، القاهرة، ط ٢/ ١٠، رقم الحديث (٥٢٨).
(٦) الإمام النووي: شرح صحيح مسلم، طبعة دار الحديث، القاهرة، ط ١، ص٢/ ٨٢ ١، رقم الحديث (٦٦٧).
(٧) الخالديان: ديوانهما، ص ٥٤.

وقد استمد صورته الفنية وهي السحاب للدلالة على النفاق، من حديث رسول الله صلي الله عليه وسلم "أن النبي صلي الله عليه وسلم" قال: أربع من كن فيه كان منافقاً خالصا، ومن كانت فيه خصلة منهن كانت فيه خصلة من النفاق حتى يدعها، إذا اؤتمن خان، وإذا حدث كذب، وإذا عاهد غدر، وإذا خاصم فجر " رواه البخاري[١] ومسلم[٢].

الفرع الثالث

القصص القرآني

اعتمد الشاعر العباسي على القصص القرآني في إلقاء الضوء على موضوعاً أو جانباً من القصة وترك الخيال للمتلقي في استكمال باقي الجوانب.

فنجد (علي بن الجهم) اتخذ من قصة طوفان نوح عليه السلام وسفينته صورة فنية، حيث قال:

واتخذ الفلك بأمر ربه *** حتى نجا بنفسه وحزبه

وأقبل الطوفان ماء طاغيا *** فلم يدع في الأرض خلقا باقيا

غير الذين اعتصموا في الفلك *** فسلموا من غمرات الهلك

وكان هذا كله في آب *** قبل انتصاف الشهر في الحساب

فعزموا عند اقتراب المعمعة *** أن يركبوا في الفلك وأن ينجوا مع[٣]

أيضاً (علي بن الجهم) اتخذ من قصة إبراهيم وإسماعيل عليهما السلام وقصة حفر بئر زمزم، صوراً فنية أخرى في قصيدته المحبرة في التاريخ، حيث قال:

وأسكنت في البلد الأمين *** وشب إسماعيل في الحجون

وكان يوما عنده جبريل *** وعنده النبي إسماعيل

وهو صغير فاشتكى الظماء *** فخرجت هاجر تبغي الماء

فهمز الأرض فجاشت جمجما[٤] *** تفور من همزته انهرما

وأقبلت هاجر لما يئست *** فراعها ما عاينت فأبلست

(١) الحافظ بن حجر العسقلاني: فتح الباري شرح صحيح البخاري ٨٤/١٠.
(٢) الإمام النووي: شرح صحيح مسلم، ٥٩/١
(٣) علي بن الجهم: ديوانة، ص ٢٣١.
(٤) ذكر محقق ديوان ابن الجهم أنه هكذا في الأصل، ولعل الصواب زمزما

وجعلت تبني له الصفائحا *** لو تركته كان ماء سائحا[١]

كما أن هذه الصورة مستمدة من قوله تعالى في سورة إبراهيم: (وَإِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّ اجْعَلْ هَذَا الْبَلَدَ آمِنًا وَاجْنُبْنِي وَبَنِيَّ أَن نَّعْبُدَ الأَصْنَامَ ﴿٣٥﴾ رَبِّ إِنَّهُنَّ أَضْلَلْنَ كَثِيرًا مِّنَ النَّاسِ فَمَن تَبِعَنِي فَإِنَّهُ مِنِّي وَمَنْ عَصَانِي فَإِنَّكَ غَفُورٌ رَّحِيمٌ ﴿٣٦﴾ رَّبَّنَا إِنِّي أَسْكَنتُ مِن ذُرِّيَّتِي بِوَادٍ غَيْرِ ذِي زَرْعٍ عِندَ بَيْتِكَ الْمُحَرَّمِ رَبَّنَا لِيُقِيمُواْ الصَّلاَةَ فَاجْعَلْ أَفْئِدَةً مِّنَ النَّاسِ تَهْوِي إِلَيْهِمْ وَارْزُقْهُم مِّنَ الثَّمَرَاتِ لَعَلَّهُمْ يَشْكُرُونَ﴿٣٧﴾)[٢]

وأيضاً من قوله تعالى في سورة المائدة: (وَإِن كُنتُم مَّرْضَى أَوْ عَلَى سَفَرٍ أَوْ جَاء أَحَدٌ مِّنكُم مِّنَ الْغَائِطِ أَوْ لاَمَسْتُمُ النِّسَاء فَلَمْ تَجِدُواْ مَاء فَتَيَمَّمُواْ صَعِيدًا طَيِّبًا فَامْسَحُواْ بِوُجُوهِكُمْ وَأَيْدِيكُم مِّنْهُ مَا يُرِيدُ اللّهُ لِيَجْعَلَ عَلَيْكُم مِّنْ حَرَجٍ وَلَكِن يُرِيدُ لِيُطَهَّرَكُمْ وَلِيُتِمَّ نِعْمَتَهُ عَلَيْكُمْ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ ﴿٦﴾)[٣]

الخاتمة:

نظراً لاختلاف البيئات والثقافات تطورت نظرة الشاعر العربي إلى الطبيعة أو البيئة التي يعيش فيها، وأصبح يتأمل ويصف كل ما حوله حسب رؤيته الخاصة، فالطبيعة أصبحت مصدر إلهام الشعراء، 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، يفزع إليها في أشجانه ليجد في أحضانها سلوته وعزاءه، ويهرع إليها في مسراته.

وتضم المصادر المادية الطبيعة بكل ما فيها سواء أكانت هذه الطبيعة حية كالإنسان والحيوان والنبات، أو جامدة كالأرض والسماء والجبال وغيرها من الموجودات المفتقرة عنصر الحياة، أما المصادر المعنوية للطبيعة فتشمل العقائد كالقرآن الكريم والمسائل الفقهية والقصص القرآني والحديث النبوي، والعلم وظواهره، والأمثال العربية والحكم، والموروثات التاريخية، وجدير بالذكر أن هذه الموجودات في أغلب الأحيان تشترك مع بعضها البعض لتكوين الصورة الواضحة.

وإذا كان الواقع المادي يمثل جانبا من جوانب الروافد أو المصادر التي يستمد منها الشاعر صوره، فلاشك أن الفكر المجرد أو غير المادي يمثل جانباً أكبر وأعظم خطرا من الجانب المادي. لأن أيدلوجية الإنسان هي القوة الدافعة أو المحركة له.

فنجد أن الشاعر العربي القديم قد أدرج كل ما يحيط به من كائنات واستلهم كل ما يعرفه من موروثات وأحاديث وأمثال وحكم، ليكون لنا في النهاية صورة فنية مليئة بالعبارت الجمالية التي تصف ما يقصده وتدل على مدى تقدمه آنذاك.

قائمة المراجع

القرآن الكريم

الدواوين الشعرية

ابري سناري: ديوانه . جحظة البرمكي، ديوانه . عرقلة الكلبي: ديوانه,

ابن الرومي: ديوانه. الخالديان: ديوانهما . كشاجم: ديوانه .

ابن المعتز: ديوانه، ١٥٢/٢٠. السري الرفاء: ديوانه. المتنبي: ديوانه .

ابن سنان: ديوانه . الصنوبري: ديوانه . عنترة بن شداد: ديوانه، قدم له وعلق

أبو نواس:ديوانه . عبدالصمد بن المعذل: ديوانه. حواشيه سيف الدين الكاتب وأحمد عصام

(١) علي بن الجهم: ديوانه، ص ؛ ٢٣.
(٢) سورة إبراهيم: الآيات من (٣٥ : ٣٧)، وسورة البقرة: آية (١٢٦).
(٣) سورة المائدة: الآية (٦).

البحترى: ديوانه . عبدالله بن المبارك: ديوانه . الكاتب، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت، ١٩٨١م
بشار بن برد: ديوانه . العبدري: تمثال الامثال .

المراجع المتخصصة :

ابن قتيبة: عيون الأخبار، الهيئة العامة لقصور الثقافة، مصر، ٢٠٠٣، ٢٧٩/٢.
أبو الفرج الأصفهاني: مقاتل الطالبيين، شرح وتحقيق السيد أحمد صقر، الهيئة المصرية لقصور الثقافة، مصر، ٣، ٢٠م.
أبو المحاسن محمد بن علي العبدري (ت ٨٢٧ هـ): تمثال الأمثال، حققه وقدم له د/ أسعد ذبيان، دار المسيرة، بيروت، ط ١، ١٩٨٢م.
الإمام النووي: شرح صحيح مسلم، طبعة دار الحديث، القاهرة، ط ١، ص٢/ ٨٢ ١، رقم الحديث (٦٦٧).
الجاحظ: البيان والتبيين، تحقيقي عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، طاه، هـ ١٩٨ م، ٣/٢٧٩.
الحافظ بن حجر العسقلاني: فتح الباري شرح صحيح البخاري، طبعة دار الحديث، القاهرة، ط، ٢/ ١٠، رقم الحديث (٥٢٨).
حسن أبو العينين:الأقيانو غرافيا (دراسات في جغرافية البحار والمحيطات)، مؤسسة الثقافة الجامعية، الاسكندرية، ط٢، ١٩٧٩م
عبد العال عبد الرحمن: مشكلة التوفيق والاصالة لدي فلاسفة اليونان من أمبادوقليمي حتي أفلوطين، دار الوفاء لدينا الطباعة والنشر، الاسكندرية،ط١، ٢٠٠٤م.
عبل بن علي الخزاعي: ديوانه، جمعه وقدم له وحققه عبد الصاحب عمران الدجيلي، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ط٢، ١٩٧٢م
علي أبو زيد: فنيات التصوير في شعر الصنوبري.
عمر الدقاق: الصورة الفنية، مجلة بحوث حلب، العدد التاسع، ١٩٨٦م.
القاضي الجرجاني: الوساطة بين المتنبي وخصومه، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، مطبعة ومكتبة الحلبي، ١٩٦٦م.
نبيلة إبراهيم: أشكال التعبير في الأدب الشعبي، دار المعارف، مصر.
هنري برجسون: الضحك، ترجمة سامي الدروبي وعبد الله عبد الدايم، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٨م.

طرق الكشف عن مياه الآبار ومعالجتها عند العرب قبل الاسلام

م.د. حيدر عامر هاشم السلطاني

جامعة القاسم الخضراء/ رئاسة الجامعة

Methods of detection and treatment of well water by Arabs before Islam

Dr. Haider Amer Hashim

Al Qasim Green University / University Presidency

opfd.soom@yahoo.com

Abstract

Well water is the predominant Arab waters of the Arabian Peninsula before Islam because of the scarcity of rain. In this paper we discussed methods of detection

And treatment of water wells in the Arabs before Islam.The research is based on the introduction, two chapters, a conclusion and a list of sources and references. In the introduction I addressed the importance of wells in the life of Arabs before Islam. In the first chapter I studied the methods of detection of well water, including the method of listening and looking, dependence on plants, animals and insects, and the method of smelling and tasting the soil and dependence on dew, inference with ants and inference with vision.The second chapter dealt with the time of digging wells and methods of treatment of water salinity and severity, including: the time of digging wells, and rely on wool and the method of drilling multiple, and the way of mixing water with raisins and dates in the desalination of water. Then a conclusion and a list of sources and references.

Key words: water wells, arabs before Islam, wells, listening, looking, smell soil, tasting soil, dew, ants, vision.

الملخص:

تعد مياه الآبار هي الغالبة على مياه العرب شبه الجزيرة العربية قبل الاسلام. بسبب شحة الامطار وفي هذا البحث تناولنا طرق الكشف عن مياه الابار ومعالجتها عند العرب قبل الاسلام. وبني البحث على توطئة ومبحثين وخاتمة وقائمة بالمصادر والمراجع. تناولت في التوطئة اهمية الابار في حياة العرب قبل الاسلام وتناولت في المبحث الأول طرق الكشف عن مياه الآبار: ومنها طريقة الإنصات والنظر، والاعتماد على النباتات والحيوانات والحشرات، وطريقة شم التربة وتذوقها، والاعتماد على الندى، والاستدلال بالنمل، والاستدلال بالرؤيا. وأما المبحث الثاني فقد تناولت فيه وقت حفر الآبار وطرق معالجة ملوحة المياه وكدرتها وفيه: وقت حفر الابار، والاعتماد على الصوف وطريقة الحفر المتعددة، وطريقة مزج المياه بالزبيب والتمر في تحلية الماء. ثم خاتمة وقائمة بالمصادر والمراجع.

الكلمات المفتاحية: مياه الابار، العرب قبل الاسلام، الابار، الانصات، النظر، شم التربة، تذوق التربة، الندى، النمل، الرؤيا.

المقدمة:

إن المياه تعد عماد حياة الانسان اليومية؛ لذلك فإن أول شيء يجب توافره في قيام المجتمعات هو وجود هذا العنصر وهذا الحال انطبق على حياة العرب في شبه الجزيرة العربية قبل الاسلام التي تميز مناخها بأنه شبه قاري تغلب عليه قلة المياه الصالحة للشرب وري الأرض والحيوانات بسبب وقوعها في المنطقة الجافة وشبه الجافة من الكرة الأرضية. ولا تقتصر مشكلة المياه في المنطقة العربية على الندرة بل تمتد الى نوعية المياه التي تتدنى وتتحول الى مياه غير صالحة للاستخدام لأسباب متعددة.

وتعد مياه الآبار والعيون هي الغالبة على مياه العرب في هذه المنطقة آنذاك. وفي أحيان كثيرة كانت مياه الامطار لا تهطل فتؤدي الى شحة في موارد الطبيعة ولا سيما المياه والكلأ فتظهر الحاجة الشديدة لها.

لقد تنوعت أساليب حصول العرب قبل الإسلام على المياه لتشمل الأنهار والعيون والآبار والأمطار، وتختلف مواضع هذه المصادر قرباً وبعداً، باستثناء المطر الذي اختلفت مواعيد سقوطه وكمياته، وفي كل مدينة لا بد من توافر مجموعة من الخدمات تساعد على نجاح

قيام المدينة وديمومتها واستمرار الحياة فيها. والماء أكثر هذه الخدمات أهيمه، لأنه أصل الحياة ومن دونه لا توجد حياة قال تعالى:﴿وَجَعَلْنَا مِنَ الْمَاءِ كُلَّ شَيْءٍ حَيٍّ أَفَلَا يُؤْمِنُونَ ﴾. سورة الأنبياء، آية٣٠. وفي البلاد العربية عُدّ وجود الماء من أهم ضروريات قيام المدن الإسلامية والحياة

وفي هذا البحث سوف نتناول طرق الكشف عن مياه الابار ومعالجتها عند العرب قبل الاسلام. واعتمدنا في الدراسة على طريقة جمع المادة الأولية من مصادرها وتحليل بعض النصوص ومقارنتها. وبني البحث على مقدمة وتوطئة ومبحثين وخاتمة ثم قائمة المصادر والمراجع. تناولت في التوطئة اهمية الابار في حياة العرب قبل الاسلام وتناولت في المبحث الأول طرق الكشف عن مياه الآبار. وأما المبحث الثاني فقد تناولت فيه وقت حفر الآبار وطرق معالجة ملوحة المياه وكدرتها، ثم ختمت بخاتمة حملت أهم النتائج التي توصلنا إليها. ثم تلتها قائمة بالمصادر والمراجع.

توطئة- اهمية الابار في حياة العرب قبل الاسلام:

تمثل المياه الجوفية أنواع المياه الأرضية كلها التي تتكون من الدورة المائية في الطبيعة، وتتواجد في جوف الأرض تحت ضغط يساوي الضغط الجوي أو يفوقه[١]. وتُصنف المياه الجوفية حسب طبيعتها إلى مياه: ثقيلة، أو خفيفة، أو رقيقة، أو سخينة، أو عذبة، أو كريهة[٢]، وقد حملت المياه الجوفية صفات بعض الصخور الحاوية عليها فمنها المياه ذات الطعم العذب والمر والمالح والقابض العفص[٣]، وهناك مياه غلب عليها طعم بعض المعادن مثل المياه الحديدية والكبريتية والنحاسية[٤]، وأفضل أنواع المياه الجوفية للسقي هو الماء العذب؛ لكونه يجمع بين العذوبة واللطافة وخفة الوزن، لذلك فهو يصلح لجميع أنواع المزروعات من دون استثناء[٥]. وقد عرف العرب قبل الاسلام بأن أول ما ينبغي أن ينظروا إليه عند اختيار الأرض لينزلوا فيها هو توفر المياه والقدرة على استنباطها لأنها أساس العمل[٦].

ونتيجة للبيئة القاسية في شبه الجزيرة العربية أصبح التمييز بين أنواع المياه الجوفية والكشف عن أماكن الصالح منها مهمة لها مكانة كبيرة في حياتهم، وهذا انعكس على نواحي معيشتهم وصلاتهم السياسية وقيام النزاعات بينهم، وخير مثال على أثر المياه الكبير في حياة العرب قبل الإسلام جعله أحد المحاور الكبرى لثمانية عشر يوما من أيامهم فقد ارتبطت أسماء المعارك ارتباطا وثيقا بأسماء مواضع المياه أو نسبت إليها بسبب إصرار كل قبيلة للاستئثار بمنبع الماء أو الاحتماء به قبل المعركة[٧]. ووصل الأمر الى قيام تحالفات بين القبائل هدفها السيطرة على منابع المياه او اغتصابها من أصحابها أو استرجاعه من غريم قوي[٨]. وبلغ من شدة النزاعات على الماء والكلأ في نهاية عصر ما قبل الإسلام وبدأ البعثة المباركة أن تطلب تشريعا اسلاميا لتنظيم أمور الماء والكلأ والحد من التقاتل عليهما، ومنها قول الرسول المصطفى(ص وآله)[٩]: ((الناس شركاء في ثلاث: الماء، والكلأ، والنار)). وذكر ابن الربيع[١٠]: وتعتبر في إنشاء المدن ستة شروط وهي: سعة المياه المستعذبة وإمكان الميرة المستمدة، واعتدال المكان وجودة الهواء، والقرب من المرعى والاحتطاب، وتحصين منازل الناس من الأعداء والذعار، وان يحيط بها سواد يعين أهلها.

(١) علي، مقداد حسين وآخرون، علوم المياه، ص٥٨٣ .
(٢) الكرخي، انباط المياه الخفية، ص١٧٠.
(٣) أبن العوام، كتاب الفلاحة،١/ ١٣٤؛ النابلسي، علم الملاحة، ص٢٤ .
(٤) أبن العوام، كتاب الفلاحة،١ /١٣٧؛ النابلسي، علم الملاحة، ص٢٥؛ وقد أضاف لها الكرخي الماء النفطي والزيبقي والزرنيخي وما خالطه طعم القير والشب والزاج، ينظر: انباط المياه الخفية، ص١٧.
(٥) ابن البصال، الفلاحة، ص٤٠؛ النابلسي، علم الملاحة، ص٢٤.
(٦) ابن الحجاج، المقنع في الفلاحة، ص٣.
(٧) ابن عبد ربه، العقد الفريد٦/٨ وما بعدها؛ ابن الاثير، الكامل في التاريخ ٤٥٤/١ وما بعدها.
(٨) علي، المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، ٤٠٦/١.
(٩) الشافعي، كتاب الأم ، ٣/٤ ؛ أبي عاصم، كتاب الديات، ص ص٦٠-٦٢؛ السرخسي، المبسوط، ٢١٢/٢؛ النراقي، مستند الشريعة في أحكام الشيعة، ٣٠٧/١٤.
(١٠) ابن الربيع، سلوك المالك في تدبير الممالك، ص١٠٦.

ونتيجة لذلك طور العرب طرائق معرفة مكامن المياه وغزارتها وأنواعها وتنقيتها وإزالة كدرتها وتحليتها[١]. وقد رزق العرب منذ قديم الدهر فراسة حاذقة يتعرفون بها على مكامن الماء في باطن الأرض وتنقيته وتحليته عن طريق خبراتهم وتجاربهم وذلك باستعمال وسائل حسية أو الاستعانة بالحيوانات او النباتات او التضاريس الأرضية.

وطور العرب معرفتهم بالريافة[٢]وهي كلمة مشتقة من الريف، الذي يعني ما قارب الماء من الأرض، والجمع أرياف وهي من فروع الفراسة عند العرب قبل الاسلام وتعني معرفة استنباط الماء من الأرض بواسطة بعض الأمارات الدالة على وجوده، وقيل إن أكثر من تميز بذلك من العرب هم أهل نجد في الحجاز[٣]، ولا بد لصاحبه من ان يمتلك حساً كاملاً وتخيلاً شاملاً، وقيل إن الريافة هي: هندسة الآبار وطرق الحفر ومعرفة وجود الماء وإخراجه إلى وجه الأرض[٤]. ولمّا كانت أدوات الكشف عن المياه محدودة، لجأ المهتمّون بالمياه إلى الفراسة، مثل شم التراب، أو السماع بالأذن، ، كذلك لجؤوا إلى استخدام الوسائل الهندسيّة لرفع الماء إلى سطح الأرض.

ويسمى من له معرفة بذلك بالنَصّاثْ وكذلك يسمى بالقنقن وجمعه بالفتح القناقن. وهو البصير بالماء تحت الأرض والبصير بحفر الماء واستخراجها الذي يسمع فيعرف مقدار الماء في البئر قريباً أو بعيداً ويقال لمن يقوم بالحفر وأنباط الماء القنَاء. وورد لفظ القناقن في شعر للطرماح فقال:[٥].

يخافتن بعض المضغ من خشية الردى وينصت للسمع انتصات القناقن

وبلغ من أهمية الآبار ان قامت عليها مستوطنات تعيش على مائها، ولهذا فلا غرابة إذا ما وجدنا القدماء يقدسون الآبار ويعتبرونها من مصادر الحياة بالنسبة إليهم؛ لأنها تمدهم وتمد حيواناتهم بالماء [٦]. بذلك فإن حفر الآبار واختيار الأماكن التي يحفر فيها لم يكن عشوائياً بل عن معرفة تكاد تكون شبه تامة بوجود الماء في هذا الموضع أو ذاك.

وتعد الآبار من مصادر المياه المهمة عند العرب قبل الإسلام والتي اعتمدوا عليها كمصدر من مصادر المياه لا سيما إذا قل أو ندر وصعب الحصول عليه من المصادر الأخرى، وبصورة عامة فإن هناك آباراَ عامة لتزويد المرافق العامة في المدن أو محطات القوافل التجارية وهناك أيضا آبار خاصة قد يحفرونها في مساكنهم وحدائق بيوتهم ومن هنا انتشرت ظاهرة حفر الآبار وتطورت أساليب حفرها وبنائها وأخذ هذا الجانب يتطور حتى أصبح للعرب خبرة كبيرة فيه[٧].

وتعد الآبار من مصادر الحضارة والتحضر في جزيرة العرب، فلولاها وموارد الماء الأخرى، لما ظهرت المستوطنات، ولما ظهر زرع، ولما عاش ضرع[٨] ولهذا صارت البوادي أرضين قفرًا لا يسكنها ساكن إلا إذا استنبط ماء فيها، أو سقط غيث عليها. ولأهمية الماء، كانوا يتقربون إلى آلهتهم بالقرابين وبالأدعية والتوسلات، كي تمنحهم المطر، وتسقي أرضهم على أحسن وجه، وقد كان من واجب رجال الدين الاستسقاء، والأغلب أن الكهنة كانوا هم الذين يقومون بالاستسقاء وذلك بأن يتوسلوا إلى آلهتهم بأن تمنَّ على عبيدها بالمطر، ويقومون به بإجراء طقوس دينية خاصة، وربما استعانوا بالسحر في هذا الاستسقاء[٩]. ومن سادت العرب وأشرافهم الموحدين من استسقى، ومنهم أبو طالب(رض) عندما خرج يستسقي لقومه بالرسول المصطفى محمد(ﷺ) فأنشد[١٠]:

(١) الالوسي، بلوغ الإرب في معرفة أحوال العرب، ٣٣٩/١.
(٢) عثمان، المدينة الإسلامية، ص٢٧٨.
(٣) الالوسي، بلوغ الارب في معرفة احوال العرب، ٣٨٧/١.
(٤) حاجي خليفة، كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون، ٢٥/١؛ القنوجي، أبجد العلوم الوشي المرقوم في بيان أحوال العلوم ، ٣٠٩/٢.
(٥) ابن منظور، لسان العرب، ٩٨/٢.
(٦) علي، جواد، المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، ٥٦/١٥.
(٧) النابلسي، كتاب الملاحة في علم الفلاحة، ص٢٢-٢٤.
(٨) الضَّرْعُ لكل ذات ظِلْف أو خُفّ ، وضَرْعُ الشاةِ والناقةِ: مَدَرُّ لبنها، والجمع ضُرُوعٌ. وأَضْرَعَتِ الشاةُ والناقة وهي مُضْرِعٌ: نَبَتَ ضَرْعُها أَو عَظُم. والضَّرِيعةُ والضَّرْعاءُ جميعاً: العظيمة الضَّرْعِ من الشاءِ والإبل ويعني بالضرع الشاة والناقة. ينظر: ابن منظور، لسان العرب، ٢٢٣/٢.
(٩) علي، المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، ٥٧/١٥.
(١٠) ينظر: ابن سعد، الطبقات الكبرى، ١٨٩/٣؛ ابن طيفور، بلاغات النساء، ص٤٧؛ ابن البطريق، عمدة عيون صحاح الأخبار في مناقب إمام الأبرار، ص٢٨؛ المقريزي، إمتاع الأسماع بما للنبي صلى الله عليه وآله وسلم من الأحوال والأموال والحفدة والمتاع، ١٢٦/٥.

وأبيض يستسقى الغمام بوجهه ثمال اليتامى عصمةً للأراملِ

تلوذ به الهلاك من آل هاشم فهل عنده في نعمة وفواضل

ويطلق على استخراج المياه من باطن الأرض بالإنباط او الاستنباط، وكل شيء أظهرته بعد إخفائه فقد أنبطته واستنبطته، والنبط أول ما يظهر من ماء البئر إذا حفرتها[١]، وعملية الاستنباط تعد علماً يعرف منه كيفية استخراج المياه الكامنة في الأرض وإظهارها ومنفعته أحياء الأرض وإفلاحها[٢].

وقد تفنن العرب في طرق استخدام مياه الآبار وإقامة مدن عامرة على أساسها وفاقوا بذلك أي حضارة إنسانية أخرى، وهذا ما فرضته الطبيعة الجغرافية لبعض مدنهم، ولا سيما المقدسة منها مثل مكة المكرمة، فالمعروف أن مكة كانت في أرض ليس فيها زراعة فجاء في القرآن الكريم[٣]: ﴿رَبَّنَا إِنِّي أَسْكَنْتُ مِنْ ذُرِّيَّتِي بِوَادٍ غَيْرِ ذِي زَرْعٍ عِنْدَ بَيْتِكَ الْمُحَرَّمِ رَبَّنَا لِيُقِيمُوا الصَّلَاةَ فَاجْعَلْ أَفْئِدَةً مِنَ النَّاسِ تَهْوِي إِلَيْهِمْ وَارْزُقْهُمْ مِنَ الثَّمَرَاتِ لَعَلَّهُمْ يَشْكُرُونَ﴾.

ولما عرفت منطقة الحجاز بقلة المياه وكثرة الحجيج إلى بيت الله الحرام وتعدد منازلهم لذلك كان لزاما على أهل مكة وتلك المنازل توفير المياه إلى هؤلاء الزوار، وكانت تلك المنازل على طريق مكة خاصة تحتاج الى كميات كبيرة من الماء. وكشفت التنقيبات الأثرية على وجود مصافٍ وبرك وصهاريج في إحدى تلك المنازل وهي مدينة الربذة[٤] الذي تبعد ما يقرب الثلاثة أميال من المدينة المنورة[٥].

وكانت طرق استخدام مياه الآبار في الغالب تتم بطريقتين إما برفع الماء من البئر مباشرةً أو عن طريق توصيل هذه المياه من هذا البئر او مجموعة من الآبار عن طريق قنوات إلى المنشآت العمرانية في المدينة وهذه الطريقة كانت شائعة في المشرق والمغرب، وكانت هذه المجاري المائية أي القنوات تسمى (الكاظمة) و(الفقير) و(المجرى) و(الفقارة) و(الحضارة)[٦]. أما من حيث ملكية الآبار فكانت اما ملكية فردية لشخص او مجموعة اشخاص او ملكية عامة[٧].

المبحث الاول: طرق الكشف عن مياه الآبار:

طور العرب عدد من الوسائل للاستدلال والكشف عن أماكن تواجد المياه الجوفية وتعدى الأمر في بعض الأحيان الى معرفة قربها أو بعدها عن سطح الأرض وهل المياه عذبة أو غير ذلك، ويمكن تقسيم وسائل الاستدلال على وجود المياه إلى وسائل حسية وأخرى عملية فاستخدموا حواس السمع واللمس والنظر والشم والتذوق أو الاعتماد على الندى والحيوانات والحشرات والنباتات في معرفة وجود المياه في باطن الأرض من عدمه وإمكانية معرفة قربه أو بعده من سطح الأرض[٨] وأشهر هذه الوسائل هي:

أولاً – عن طريق الانصات والنظر:

بلغ من أهمية الآبار ان قامت عليها مستوطنات تعتمد على ماءها. ولهذا فلا غرابة إذا ما وجدنا القدماء يقدسون الآبار ويعدونها من مصادر الحياة بالنسبة إليهم؛ لأنها تمدهم وتمد حيواناتهم بالماء. لذلك طور بعضهم فراسته حتى يكون قادرا على الكشف عن المياه الجوفية عن طريق السمع ويطلق على هذا الشخص بالنَصّات فكان يعمد الى وضع أُذنه على الأرض فيخبر بما يتبين له

(١) ابن سيده، المخصص،١٠/ ٤٠-٤١ .
(٢) طاش كبرى زادة ، مفتاح السعادة،٢ /٣٥٠.
(٣) سورة إبراهيم، آية(٣٧).
(٤) عثمان، المدينة الإسلامية، ص٢٧٠.
(٥) ياقوت الحموي، معجم البلدان، ٣٨٨/٤.
(٦) عثمان، المدينة الإسلامية، ص٢٧٣-٢٧٤.
(٧) الأنصاري، أثار المدينة المنورة، ص٢٤١-٢٤٣.
(٨) ينظر: الشيخلي، المياه ووسائل استنباطها في مؤلفات الفلاحة الأندلسية، ص١٤٧-١٥٠ .

من وجود الماء من عدمه وقربه وبعده وكمياته ، فإذا حفروا وجدوا الأمر كما قال[١]، وكان يعتمد في ذلك على الإنصات إلى سمع دوي في باطنها فإن سمعه فثمَّ ماء[٢].

وتستخدم طريقة السمع والإنصات عادة في الجبال والوديان بالاستعانة بوجود النباتات وكمية الندى وذلك بوضع الآذان قريباً من الأرض فإذا سمع في باطنها دوي فذلك دليل على وجود الماء[٣]، فإذا كان على سطح الأرض ندى أو عشب كان المسموع دوي الريح لأن الأرض الخالية من الماء ويخرقها صوت الهواء يسمع منها الصوت فقط[٤].

وهذا يشير الى أن بعض المختصين قد يلجؤون الى الاستعانة بأكثر من حاسة وخبرة لمعرفة وجود الماء تحت سطح الأرض من عدمه.

وطور العرب من خبراتهم في معرفة وجود المياه الجوفية بالنظر الى سطح الأرض فعرف المختصون منهم بأن كل منطقة منخفضة من الأرض ذات طين أسود فهي ذات ماء[٥]، وان للون الجبل علاقة بوجود المياه الجوفية وكمياتها فإذا كان الجبل أسود وحجارته رخوة فذلك دليل على كثرة المياه في داخله أكثر من المياه الموجودة في الجبل الأحمر والأصفر والأخضر أما إذا كان لون الجبل أبيض فإن الماء يكون فيه قليل جدا[٦] وكذلك إذا كانت الجبال كثيرة الأنداء فإن ذلك دليل على وجود الماء وإن وجود البخار أو الضباب أو النداوة على وجه الأرض فإنه دليل على وجود الماء[٧]، وتكون الجبال المتصلة التي تكون عواليها عريضة وتحتضن فيما بينها شعاب أكثر ماءاً من الجبال المنفردة[٨]، وإن وجود الحجر الأبيض المتفرق الناشئ دليل على وجود الماء كذلك[٩].

ثانيا- الاعتماد على النباتات والحيوانات والحشرات:

إنَّ تجارب العرب الطويلة قبل الإسلام مع بيئتهم وما ينبت فيها جعلهم يعرفون انواعاً معيّنة من النباتات أينما وجدت يكون تحتها الماء، وفي الغالب هناك شروط يجب أن تصاحب هذه النباتات وهي: أن يكون نباتا طبيعيا لا دخل للإنسان في إنباته وأن يكون غضاً؛ لأن هذه النباتات تتميز بأن لها جذوراً طويلة تتبع مصدر الماء، ومن هذه النباتات ما تمتد جذورها لتصل إلى خمسة عشر ذراعاً، وبعضها يصل امتداد جذوره إلى خمسين ذراعاً[١٠]. وكان القناقن من العرب وغيرهم الكثير يعرفون مدى توفر الماء والأماكن التي تصلح لحفر الآبار وصلاحيتها عن طريق بعض أنواع النباتات وصفاتها[١١]. ومن ذلك مثلاً أن الماء يكون قريبا من وجه الأرض السهلية[١٢] التي ينبت فيها البطم[١٣]، والصعتر[١٤]، والسرو[١٥] والسماق[١٦]، والحمض[١].

---

(١) علي، المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، ٥٦/١٥.

(٢) النابلسي، كتاب الملاحة في علم الفلاحة، ص٢٣-٢٤. يرى الباحث أن هذا ممكنا في ذلك الوقت نتيجة للطبيعة القاسية ولصفائها وهدوئها ومعايشتهم لها مدة طويلة من الزمن فأصبح بإمكان بعضهم منهم تمييز أي حركة أو صوت حتى وإن كان ضعيفا منها.

(٣) الكرخي، أنباط المياه، ص١٣؛ ابن العوام، كتاب الفلاحة، ٢ /١٣٨؛ النابلسي، علم الملاحة، ص٢٣.

(٤) الكرخي، أنباط المياه، ص١٣.

(٥) الكرخي، انباط المياه ، ص١٣.

(٦) ابن العوام، كتاب الفلاحة، ص١٣٩-١٤.

(٧) ابن العوام، كتاب الفلاحة، ص١٢.

(٨) ابن العوام، كتاب الفلاحة، ص١٣.

(٩) ابن العوام، كتاب الفلاحة، ص١٢.

(١٠) عثمان، المدينة الإسلامية، ص٢٧٨.

(١١) ابن الحجاج ، المقنع ، ص٥؛ ابن البصال، الفلاحة، ص٧٥؛ ابن العوام، كتاب الفلاحة، ١ /١٣٩-١٤٠؛ الطغنري، زهرة البستان، ص١١٢.

(١٢) ابن البصال، الفلاحة ، ص١٧٥؛ الكرخي، انباط المياه ، ص١٤؛ النابلسي، علم الملاحة، ص٢٤.

(١٣) البطم: شجرات تنبت في الأرض التي لا تحوي على سبخة يستخرج منها الصمغ وتستعمل في العلاج، وتسمى كذلك باسم الحبة الخضراء، وهي شجرة معروفة في بلدان كثيرة حبها مفرطح في عناقيد كالفلفل، عليه قشر أخضر، وداخله لب كالفستق. ينظر: ابن سينا، القانون في الطب، ٢ /٣٢٣؛ الإسرائيلي، كتاب الأغذية والأدوية، ص٣٢٦.

(١٤) الصعتر او السعتر: نبات طيب الرائحة له بزر قريب من بزر الريحان استعمله العرب في العلاج وكان أمير المؤمنين علي(عليه السلام) قد وصفه لبعض المرضى. ينظر: الجواهري، جواهر الكلام في شرح شرائع الإسلام، ٤٩٩/٣٦.

(١٥) السرو: واحدته سروة، وهو جنس شجر حرجي من الفصيلة الصنوبرية وله أوراق دقيقة يستخرج منه العلكة وتستخدم في العلاج. للمزيد من التفاصيل ينظر: الإسرائيلي، كتاب الأغذية والأدوية، ص٣٢٦؛ ابن ميمون القرطبي، شرح أسماء العقار، ص٢ ؛ الدمياطي، معجم أسماء النباتات، ص٧١ ؛ الشهابي، معجم الألفاظ الزراعية ، ص٢٠٤.

(١٦) السماق: واحدته سماقه وله ثمر حامض وعناقيد فيها حب صغار يطبخ وهو شديد الحمرة، ويأتي وقت العنب ويستخدم كعلاج لوجع البطن. للمزيد من التفاصيل ينظر: ابن سهل الطبري، فردوس الحكمة في الطب، ص٢٥٠؛ الدمياطي، معجم أسماء النباتات، ص٧٥.

أما الأراضي التي تحتوي على ماء قليل في المناطق الرطبة فعرف العرب ان هناك انواعاً من النباتات تنبت فيها مثل لسان الثور[٢]، وهو نبات يتطلب وجوده ماء مستمراً يلامس جذوره[٣]، والبابونج[٤]، والخطمي وكزبرة البير، وإكليل الملك، والخروع[٥]، والخبازي[٦]، والحندوق[٧]، وعن طريق قوة أغصان هذه النباتات وورقها وعروقها يمكن الاستدلال أكثر عن مدى كميات المياه التي يمكن أن تتوافر من ذلك البئر إن حفر في تلك الأرض، كذلك فان وجود نبات القصب[٨] لا سيما في وقت الصيف يشير الى وجود الماء وبكثرة في باطن الأرض[٩]. وكذلك الثيل[١٠] لاسيما إذا صادف وجودها في فصلي الصيف والخريف[١١]، وذُكر ان نبات العوسج[١٢] المستوي القضبان لا يوجد إلا في أرض ذات ماء [١٣]

كذلك استدلوا على وجود المياه الجوفية في بيئتهم عن طريق الحيوانات فمن حركة حيوان معين في منطقة معينة استدلوا على وجود المياه في هذه القطعة، وقيل إن أكثر من تميز بذلك من العرب هم أهل نجد في الحجاز[١٤]. ومن الحيوانات التي استعان بها العرب للاستدلال على وجود المياه الجوفية هي الجمال وذكر بأنهم كانوا يتعبون الناقة في تحديد الماء وقد تميزت الجمال بقدرتها على شم رائحة التربة التي يوجد تحتها ماء[١٥].

ثالثاً- طريقة شم التربة وتذوقها:

من طرق الكشف عن المياه الجوفية التي استخدمها العرب قبل الاسلام هي طريقة تذوق التربة الممزوجة بالماء، إذ كان يحفر حفرة بقدر ذراع ويؤخذ التراب من أسفلها فينقع في ماء عذب في إناء نظيف ويترك الى الغد ثم يتذوق ذلك الماء فإن كان في طعمه مرارة فإن هذا يعني أن هذه الأرض لا تحوي المياه، وان كان طعمها يميل الى الملوحة الحادة فهذا يعني ان هذه الأرض عديمة الماء أيضا، وان كان طعمها يميل إلى الملوحة الخفيفة فإن المياه فيها على قرب متوسط من سطح الأرض، وإن كانت التربة الممزوجة بالماء لا طعم لها فهذا يعني أن الماء في هذه البقعة قريب من وجه الأرض[١٦]. ولمعرفة عذوبة الماء الذي يحويه المكان الذي يتم اختياره قبل حفر البئر استخدموا تجربة تقوم على حفر حفرة صغيرة قدر ذراع[١٧]، ثم يؤخذ من تراب أسفل الحفرة ويوضع في صحيفة

---

(١) ابن العوام، كتاب الفلاحة، ١ /١٤١.

(٢) لسان الثور: اشتق له هذا الاسم لشبهه بلسان الثور في شكله وخشونته ولونه وهو نبات ربيعي، غليظ الورق، خشن، يميل لونه إلى السواد، وساقه مزغبة بين خضرة وصفرة، وأصول فروعه دقاق بيض؛ وفى وجه الورق نقط بيض أيضا كبقايا شوك أو زغب ترتفع من وسطه ساق نحو ذراع فيها زهر لازورديّ ويخلف بزرا مستديرا لعابيا يبلغ بحزيران، وتبقى قوته سبع سنين؛ وجذره مستطيل، مسودّ من الظاهر، وأبيض من الباطن؛ وساقه تعلو من قدم إلى قدمين، أدخله المختصون في وله وردة حسنة المنظر لا ترعاها الحيوانات. للمزيد من التفاصيل ينظر: الإسرائيلي، الأغذية والأدوية، ص ٣٩٢؛ ابن ميمون القرطبي، شرح أسماء العقار، ص٢٤؛ النويري، نهاية الإرب، ١٢/ ص١٦٢؛ الشهابي، معجم الألفاظ الزراعية، ص١٣٢.

(٣) ينظر: رويحة، التداوي بالأعشاب، ص٣٦٠.

(٤) البابونج: ويقال له بابونك وبابونق وهو حبق البقر ولبعضه نوار أصفر أو أبيض. ينظر: ابن ميمون القرطبي، شرح أسماء العقار، ص٧-٨ .

(٥) الخروع: قيل سمي بالخروع لرخاوته، وهي شجرة تحمل حباً كأنه بيض العصافير. ينظر: ابن ميمون القرطبي، شرح اسماء العقار، ص٤١؛ الدمياطي، معجم أسماء النباتات، ص٥١.

(٦) الخبازي: وهي بقلة عريضة الورق لها ثمرة مستديرة. ينظر: الدمياطي، شرح أسماء النبات، ص٤٣.

(٧) الحندقوق: يسمى النغل والزرق والكركمان وهي حشيشة ذات ورق هلالي الشكل فيه صلابة، رائحته كرائحة ورق التين، أخضر غض في طرف كل غصن منه أكليل كنصف الدائرة وأغصانه دقاق جداً منه أبيض وأصفر ينظر: ابن البيطار، الجامع لمفردات الأدوية والأغذية ،١ /٥٠؛ ابن ميمون القرطبي، شرح أسماء العقار، ص٤.

(٨) القصب: كل نبات ذو أنابيب الواحدة منه قصبة وكل نبات كانت ساقه أنابيب وكعوباً فهو قصب، وهو نبات مشهور. ينظر: الدمياطي ، معجم أسماء النباتات، ص١٢٦.

(٩) عثمان، المدينة الإسلامية، ص٢٧٨.

(١٠) الثيل: نبات يغرس على شطوط الأنهار يذهب ذهاباً بعيداً ويشتبك حتى يصير على الأرض كاللبدة، وله عقد كثيرة وأنابيب قصار ولا يكاد ينبت إلا على أدمى موضع تحته ماء ويقال له النجم والعكرش، ينظر: ابن ميمون القرطبي، شرح أسماء العقار، ص٢٨؛ الدمياطي، معجم أسماء النباتات، ص٣٣. وهو نبات معروف مشهور في وقتنا الحاضر.

(١١) ابن العوام، كتاب الفلاحة ،١ /١٤٠.

(١٢) العوسج: شجر كثير الشوك له ثمر أحمر فيه حموضة. ينظر: الدمياطي، شرح أسماء النبات، ص١٠٩.

(١٣) الكرخي، أنباط المياه، ص١٥.

(١٤) الآلوسي، بلوغ الإرب في معرفة أحوال العرب، ٣٨٧/١.

(١٥) الأزرقي، أخبار مكة، ١٠٢/٢.

(١٦) عثمان، المدينة الإسلامية، ص٢٧٧.

(١٧) ابن وحشية، الفلاحة النبطية، ١ /٦٢؛ ابن العوام ، كتاب الفلاحة، ١ /١٤١ ؛ النابلسي، علم الملاحة، ص٢٤.

تحتوي ماء عذباً الى الغد ثم يتم تذوق ذلك الماء فإن كان عذباً فماء ذلك الموضع عذب وإن كان غير عذب فيكون طعم الماء على حسب الطعم الموجود(١).

ويتبين من هذه التجربة إن طعم المياه التي تحتوي عليها التربة يمكن التعرف عليها قبل حفر البئر والوصول للمياه. ومن الطرق المستعملة في الكشف عن الماء استعمال حاسة الشم، وذلك بشم رائحة التراب بعد غسله بالماء العذب فإن كانت رائحته بعد غسله كرائحة التراب المستخرج من السواقي والأنهار دائمة الماء فذلك يوحي بأن الماء عذب وقريب من وجه الأرض بأذرع يسيرة، وإن كانت له رائحة شبيهة بالعفونة فهذا أيضا يدل على قرب الماء من وجه الأرض، وإن كانت له رائحة كرائحة الطحلب(٢) فهو دليل على كونه قريباً من وجه الأرض وإن الماء عذب(٣).

رابعاً- الاعتماد على الندى:

إن تنوع طرق الكشف عن المياه الجوفية عند العرب قبل الاسلام جاء بسبب الطبيعة القاسية وعدم توفر الماء في بيئتهم فطوروا خبراتهم بالتجارب المستمرة وكذلك الفطرة وقوة الفراسة التي تميز بها العربي.

ومن طرقهم تلك الاستعانة بظاهرة الندى الطبيعية، فعن طريق الندى يمكنهم معرفة كميات المياه ومدى عذوبتها فالمختصون منهم كانوا يقومون بمراقبة سطح الأرض سواء المستوي منها أو الجبال وعلموا بأن الجبال والأراضي التي فيها مياه كثيرة محتبسة قريبة من وجه الأرض يظهر على سطوحها نداوة ظاهرة تحس باللمس وترى باللعين، ولا سيما في أول ساعة من النهار وفي اخر ساعة منه ومتى أرادوا التيقن لجؤوا الى استعمال الخبرات التي طوروها بالممارسة من ذلك أنهم كانوا يأخذون شيئاً من التراب السحيق فيغيروا به وجه حجارة تلك الجبال وسطح الأرض وانتظروا المساء، فإن وجدوا ذلك التراب قد تندى ففيه ماء قريب من وجه الأرض، وبقدر كثرة النداوة وقلتها تكون كثرة الماء وقلته، وقربه أيضا وبعده، وكذا إذا عجنوا شيئاً من ترابها ووجدوا فيه صمغية فهي ريانة فيها ماء كثير، وإذا وجدوا المدار الذي على وجهها يابساً فهذا يعني أن لا ماء فيه(٤).

ومن الخبرات التي طورها العرب للكشف عن المياه الجوفية بالاستعانة بظاهرة الندى لتحديد مواقع المياه الجوفية وكميته في باطن الأرض هي أن المختصين منهم كانوا يحفرون في الأرض التي ينبت فيها النبات حفرة بعمق ثلاثة أذرع ويؤخذ إناء أو قدر من نحاس أو نحوه شبه الطست أو السطل الكبير سعة عشرة أرطال وقيل من فخار، وتؤخذ قطعة صوف أبيض وتغسل حتى لا يبقى فيها طعم، وتنشف وتنفش وتربط بخيط وتلصق بقير في وسط الإناء وعلى جوانبه من الداخل بحيث لا تمس الأرض إذا انكفأ على وجهه، ويدهن جوف الإناء بقير مذاب أو شحم أو دهن، ولا سيما إن كان القدر من فخار، فإذا حان وقت غروب الشمس كفأ ذلك الإناء على وجهه في أسفل الحفرة وغطي بالحشيش أو بالتراب قدر ذراع، وقيل حتى تملأ الحفرة، وينتظرونه حتى الغد قبل طلوع الشمس فيزال ما غطى به ذلك الإناء ثم يقلب وينظر الى الصوف، فإذا كان قد استنقع في النداوة فإن هذا يدل على أن في ذلك الموضع ماء كثيراً قريباً من وجه الأرض، وإذا كان قد ترطب وتندى الصوف فالماء وسط، وإن لم يكن كذلك فالماء في غاية البعد، وإن كان جافاً فليس فيه ماء أصلا أو حالة دونه طبقة من حجر صلد، ويتم تذوق تلك النداوة المتعلقة بالصوف إن وجدت فعلى قدر طعمها يكون طعم الماء وكانت هذه الطريقة قد جربت كثيرا وكانت نسبة نجاحها عالية جداً(٥). وبطبيعة الحال فأن كثرة النداوة على التراب دليل على كثرة وجود الماء الجوفي وقربه والعكس صحيح.

نلاحظ هنا اعتمادهم على حواسهم وخبراتهم معا في اكتشاف وجود المياه الجوفية وهي استخدام الندى والنظر واللمس.

(١) ابن البصال، علم الملاحة، ص١٧٦؛ ابن العوام، كتاب الفلاحة ، ١ /١٤١-١٤٢؛ النابلسي، علم الملاحة، ص٢٤.
(٢) الطحلب: نوع من النبات ينمو اغلبه فوق سطح الماء. للمزيد من التفاصيل ينظر: الزبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، ١٥/٤٣٠.
(٣) ابن العوام، كتاب الفلاحة، ١ /١٣٩؛ النابلسي، علم الملاحة، ص٢٤.
(٤) النابلسي، علم الفلاحة، ص٢٣-٢٤.
(٥) ابن الحجاج ، المقنع، ص٦٠؛ ابن البصال، الفلاحة، ص١٧٦؛ الكرخي، أنباط المياه، ص٢١ ؛ ابن العوام ، كتاب الفلاحة، ١/١٤٠-١٤١؛ عثمان، المدينة الإسلامية، ص٢٧٧؛ الطغنري، زهرة البستان، ص١١١-١١٢ ؛ النابلسي، علم الملاحة، ص٢٣

خامسا- الاستدلال بالنمل:

إن معرفة الطبيعة التي عاش فيها العرب قبل الاسلام ساعد المختصون منهم بالكشف عن المياه الجوفية بأن هناك علاقة بين أنواع النمل وسرعة مشيه بوجود المياه تحت سطح التربة. فكان ظهور النمل الأسود الغليظ يدل على وجود الماء(١)، أما إذا كان دبيب النمل سريعا جدا فان في هذا دلالة على قلة المياه او بعدها عن سطح الأرض(٢).

سادسا- الاستدلال بالرؤيا:

هي طريقة خاصة عند العرب قبل الإسلام في الاستدلال على المياه الجوفية كما فعل عبد المطلب(رض) مع رؤياه في بئر زمزم وهذه الحادثة مسطورة في الكتب فذكر ان(٣): "زمزم سقيا من الله أتي في المنام مرات فأمر[عبد المطلب] بحفرها ووصف له موضعها فقيل له: أحفر طيبة. قال: وما طيبة؟ فلما كان الغد أتاه، فقال: أحفر برة، قال: وما برة؟ فلما كان الغد أتاه وهو نائم في مضجعه ذلك، فقال: أحفر المضنونة، قال: وما المضنونة؟ فلما كان الغد أتاه، فقال أحفر زمزم، قال: وما زمزم؟ قال لا تنزح ولا تذم تسقي الحجيج الأعظم وهي بين الفرث والدم عند نقرة الغراب الأعصم. قال: وكان غراب أعصم لا يبرح عند الذبائح مكان الفرث والدم، وهي شرب لك ولولدك من بعدك قال: فغدا عبد المطلب بمعوله ومسحاته معه ابنه الحارث بن عبد المطلب وليس له يومئذ ولد غيره فجعل عبد المطلب يحفر بالمعول ويغرف بالمسحاة في المكتل فيحمله الحارث فيلقيه خارجا فحفر ثلاثة أيام ثم بدا له الطوي فكبر وقال هذا طوي إسماعيل فعرفت قريش أنه قد أدرك الماء".

المبحث الثاني- وقت حفر الآبار وطرق معالجة ملوحة المياه وكدرتها:

أولا- وقت حفر الآبار وزيادة المياه فيها:

إن اختيار المواضع التي تحفر فيها الآبار كان يتم بعناية، فقد تحرى العرب اختيار الأوقات المناسبة للبدء بالعمل في حفر البئر وأختلف المختصون في تحديد الوقت الأنسب لحفر الآبار بدقة، ففي الوقت الذي ذكر فيه الدينوري(٤) بأن شهر أكتوبر (تشرين الأول) هو الوقت المناسب، نجد أن ابن البصال(٥) يشير الى أن شهر أغسطس (آب) يكون مناسباً أكثر لحفر الآبار معللاً ذلك بقوله: " إن الشمس إذا سامتت الأرض جففت رطوبتها فانجذبت الى أسفل وتقرب من وجه الأرض ولا تزال الرطوبة تنتقل كذلك الى أشهر أغشت [أغسطس] وهو آخر الحر، يتناهي بعد الماء من وجه الأرض وهذا معروف بالعيان موجود بالحس"، فيصبح بالإمكان حفر بئر عميقة، أما ابن العوام(٦): فيذهب الى تفضيل أشهر آب وأيلول وتشرين الأول كأوقات ملائمة لحفر الآبار، ونعتقد أن أشهر الحر هي الأنسب لحفر الآبار؛ إذ لو توفر الماء في اشهر الحر فمن المؤكد استمراره في الأشهر الاقل حرا أو في فصل الشتاء.

أما بالنسبة إلى العمل اليومي في حفر الآبار فكان يفضل أن يعمل الحفار في البئر قبل طلوع الشمس بساعة الى ما قبل قيام الشمس في وسط السماء بربع ساعة، وذلك لأن الحرارة ترتفع مما يعرض الحفارين للإصابة بالمرض والإجهاد من الحرارة العالية، ثم يعودون الى العمل بعد نصف ساعة من زوال الشمس، اذ تبدأ حرارة الشمس بالانخفاض التدريجي، وينبغي على كل من ينزل للآبار أن يتجنب شرب الخمر أو أكل الفجل والثوم والبصل والكراث أو السمك أو كل ما له رائحة كريهة أو حادة(٧).

ولزيادة كمية المياه في الآبار وتقليل عمق البئر يتم حفر بئر أخرى الى جانبه غير متصلة به ويكون عمق أقل من عمق البئر الأولى بمسافة ذراع ونصف ثم يحفرون بئراً ثالثة غير متصلة بالثانية ويكون عمق أقل من البئر الثانية بمقدار ذراع واحد، ثم يحفر بئر

(١) ابن سيدة، المخصص، ٢٤/٣.
(٢) المسعودي، مروج الذهب ومعادن الجوهر، ٨٩/١.
(٣) للمزيد من التفاصيل عن رواية الاستدلال عن موقع بئر زمزم وحفره من قبل عبد المطلب (رض) عن طريق الرؤيا. ينظر: ابن إسحاق، السيرة النبوية، ص ٤٣؛ ابن هشام، السيرة النبوية، ٩٢/١؛ ابن سعد الطبقات الكبرى، ٨٣/١؛ الازرقي، اخبار مكة، ٤٤/٢؛ ابن الأثير، الكامل في التاريخ، ١٢/٢؛ النويري، نهاية الإرب في فنون الأدب، ٤٣/١٦؛ ابن كثير، السيرة النبوية، ١٦٨/١.
(٤) كتاب الأنواء في مواسم العرب، ص١٥٣.
(٥) الفلاحة، ص١٧٥ .
(٦) كتاب الفلاحة، ١٤٤/١ .
(٧) أبن وحشية، الفلاحة النبطية، ٧٢/١. يبدو أن هذه الروائح الكريهة تؤثر سلباً في مقدرة العامل على الاستمرار في حفر البئر كذلك قد تؤثر على منبع الماء فيكون ذا رائحة كريهة.

رابعة الى جانب البئر الثالثة وغير متصل به ويكون عمق أقل من البئر الثالثة بمقدار ذراع واحد ويتم ربط تلك الآبار بفتح ممر في القاع يسمح بمرور الماء من البئر الرابع الى البئر الثالث ومنه الى البئر الثاني ومنه الى البئر الأول أو (البئر الأم) فتزداد مياهه[١].

وذكرانهم قد علموا بان مما يزيد في كمية ماء الآبار وماء العيون الظاهرة على الأرض "أن يلقى فيها مجموعة من السرطانات، فأنها تحفر بأرجلها في جوانب البئر ومنابع الماء حفائر يكون فيها تنقية للمجاري وتوسيع للعيون، وهي أيضاً تأكل العلق[٢] المتكون في الماء، الذي يحدث منه لزوجة وخطمية ما يمكن الماء من النفوذ بسهولة"[٣] ويؤكد الطغنري[٤] أن سبب إلقاء السلاحف والحيتان في البئر "لتأكل ما يتولد فيه من الدود.

وتستخرج المياه من الآبار إما بالحبل والدلو أو بوساطة السانية[٥]، إذ يربط في حبل السانية (الغرب)[٦] وإن كانت البئر عميقة تربط في حبل السانية خمسة قواديس[٧]، وتثقب من الأسفل للحيلولة دون تكسرها عندما تنزل الى الماء[٨]، ويستعمل لإدارة السانية ثور أو حصان أو حمار[٩]، ويبنى الى جانب البئر صهريج يملأ من ماء البئر يسمى حياضاً[١٠] تأخذ الساقية الماء منه الى المزرعة[١١].

ثانيا- طرق معالجة المياه الجوفية وإزالة كدرتها:

كان العرب قد علموا عن طريق الخبرة بأن جميع ماء الأرض في أصله عذب لكن الذي يجعله مالحا او مرا هو طبقات الأرض التي يخرج فيها من أصله في صخور القشرة الأرضية لذلك ونتيجة لصعوبة الحصول على الماء العذب في الكثير من الأحيان فقد لجؤوا إلى التحايل في استصلاح الماء الأجاج أو الكدر، للإفادة منه في الشرب، فذكر إذا كانت بهم حاجة ماسة إلى الماء، ولم يجدوا إلا ماء البحر أو الماء الأجاج الملح لجؤوا الى عدة طرق لتحلية المياه أو إزالة كدرتها لجعلها صالحة للشرب ومن أشهر هذه الطرق:

١- الاعتماد على الصوف في تحلية الماء:

كان لهم عدد من الطرق لمعالجة ملوحة ماء البحر او ماء البئر المالح اذا اضطر أحدهم الى شربه وهذه الطريقة تقوم بالأساس على وضع الماء المالح في قدر، ثم وضع القصب فوق هذا القدر وعلى القصبات يوضع صوف منفوش، ثم يوقد تحت القدر نار، حتى يرتفع البخار، فيدخل مسامات الصوف، ويمتلئ به. فإذا كثر عصر في إناء نظيف، وبتكرار هذه العملية مرات عديدة تتجمع كمية من الماء العذب وتترسب الأملاح في القدر، وفكرة ذلك ان الماء المتجمع من البخار يكون عذبا ويبقى في قعر القدر الملح[١٢].

٢- طريقة الحفر المتعددة:

لقد كانوا يعالجون ملوحة ماء البحر عن طريق قيامهم بحفر حفرة واسعة على الشاطئ ، ليترشح إليها ماء البحر، ثم إلى جانبها وقريب منها حفرة أخرى يترشح إليها الماء من الثانية، ثم تحفر حفرة ثالثة، وهكذا حتى يعذب الماء[١٣].

---

(١) أبن وحشية، الفلاحة النبطية، ٧٦/١.
(٢) عَلَق: دويبة في الماء تمصُّ الدم. ينظر: الفيروزآبادي، القاموس المحيط، ص٨٣٩.
(٣) أبن العوام ، كتاب الفلاحة،١ /١٤٣؛ النابلسي، علم الملاحة، ص٢١.
(٤)ابن وحشية، الفلاحة النبطية، ١ /٧٧؛ الطغنري، زهرة البستان، ص١١٦.
(٥) السانية: البعير أو الثور أو الحمار يربط بها الرشاء يجره فيخرج الغرب، والسقي عليها يسمى سناوة. ينظر: ابن سيدة، المخصص، ٩ /١٦١؛ ابن منظور، لسان العرب، ٢ /٢٢٥.
(٦) الغرب ، وجمعها غروب، وهي الدلو العظيمة من مسك ثور يسنو بها البعير. ينظر: ابن سيده، المخصص، ١٦٤/٩.
(٧) القادوس: وعاء فخاري يربط بدولاب الساقية لإخراج الماء. وله استخدامات اخرى. ينظر: ابن العوام ، كتاب الفلاحة، ١ /١٤٧؛ الزجالي، أمثال العوام، ٢٣٥/٢.
(٨) ابن العوام، كتاب الفلاحة،١ /١٤٧.
(٩) ابن سيده، المخصص،٩ /٤٦.
(١٠) حياض: جمع حوض وهو عبارة عن حوض كبير يكون الى جانب البئر ينقل منه الماء بواسطة الدلو فيجتمع الماء ثم ينساب منه الماء في السواقي. ينظر: الفراهيدي، العين،٤ /١٠٦.
(١١) ابن العوام، كتاب الفلاحة،١ /١٤٧.
(١٢) الآلوسي، بلوغ الارب في معرفة احوال العرب، ٣٨٦/١-٣٨٧.
(١٣)الآلوسي، بلوغ الارب في معرفة احوال العرب، ٣٨٦/١-٣٨٧؛ علي، المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، ٥٥/١٥.

٣- طريقة مزج المياه بالزبيب والتمر:

كان أهل مكة وعبد المطلب يقومون بإضافة الزبيب الى الماء وجعله في أحواض مغطاة بالآدم وتقديمه للحجيج في موسم الحج فعلى الرغم من عدم توفر الأنهار في مكة إلا أن أهلها كانوا يوفرون مياه الشرب للآلاف من الحجيج وكذلك دوابهم في موسم الحج وعلى طول أيام السنة، وتفننت قريش في ذلك، حتى صار من أكبر مفاخرها حفر الآبار وتوفير المياه للحجيج فحفر قصي كلاب سيد قريش بئراً بمكة يقال لها العجول، كان العرب يردونها عندما يقدمون الى مكة[١]، وكذا فعل عبد المطلب(رض) عندما حفر بئر زمزم[٢]. وكان سادة قريش ومنهم قصي وهاشم بن عبد مناف وعبد المطلب(رض) يخرجون الماء من الآبار ويجمعونه في حياض من الادم، ويخلطون معه الزبيب فيشرب منه الحجاج في مكة[٣]. وقيل: "كانت لعبد المطلب إبل كثيرة إذا كان يوم الموسم جمعها ثم سقى لبنها بالعسل في حوض من أدم عند زمزم، ويشتري الزبيب فينبذه بماء زمزم ويسقيه الحاج ؛ ليكسر غلظ ماء زمزم وكانت إذ ذاك غليظة جداً، وكان الناس إذ ذاك لهم في بيوتهم أسقفة فيها الماء من هذه الآبار ثم ينبذون فيها القبضات من الزبيب والتمر؛ لتكسر عنهم ماء آبار مكة، وكان الماء العذب بمكة عزيزاً لا يوجد إلا لإنسان يستعذب له من بئر ميمون خارج مكة، فلبث عبد المطلب يسقي الناس حتى توفي.

٤- ازالة كدرة الماء:

أما الماء الكدر، فقد كانوا يتخلصون من كدرته بإلقاء مواد فيه لتعلق الكدرة بها، فإذا رسبت، رسبت الكدرة معها، وبذلك يتنقى الماء ومن المواد التي استعملوها في ذلك الجمر الملتهب، فيلقى به في الماء، فإذا انطفأ وتحول إلى فحم، أخذ معه ما يجده من الكدرة، فيصفو بذلك الماء، واستعملوا نوعًا من الطين وسويق الحنطة[٤].

وللتمييز في جودة مائين لا يمكن معرفة أفضلهما بالحواس يمكن وزن مقدارين متساويين في الكيل فما خف فهو أصح وأرفق[٥]، وإذا أخذنا جرتين جديدتين متساويتين في المساحة وفي سمك الخزف المصنوعتين منه ولونه، وملأناهما ماء من مكانين مختلفين ووضعناهما على محمل ووضعنا تحت كل واحد منهما زجاجة في وقت واحد وتركناهما ساعة واحدة أو أكثر، ثم رفعنا ما قر من كل واحد منهما فما كان قطرهُ أكثر فهو أخف وهو الأصلح[٦]، ذلك أن الماء أنواع، والماء العذب أخفها وزناً وأوفقها لاستعمال الناس والنبات[٧].

وأوردوا تجارب أخرى لمعرفة صلاحية المياه، وهو أن نأخذ أناءين من جنس واحد متساويين متشابهين في الشكل ونضع فيهما مقدارين متساويين من نوعين مختلفين من الماء ونكدر[٨] كل واحد منهما بقدر من التراب المدقوق والمنخول، بكمية متساوية وبوقت واحد ويتركان بعدها، فالماء الذي يصفى أسرع منهما فهو أصح[٩].

وهكذا يتضح لنا من هذه المعلومات والتجارب الدقيقة مدى تطور علم استنباط المياه وتقدمه لديهم، فنجد أنهم في الغالب لجأوا الى تأكيد ما تذهب إليه حواسهم بالتجربة العملية المباشرة وبأسلوب بسيط ليتمكن من خلاله الفلاح من القيام بهذه التجارب من دون تكاليف وبجهد بسيط اذ تمكن هذه التجارب الفلاح من معرفة مكامن المياه وكمياتها ونوعيتها وبعدها عن سطح الأرض قبل أن يحفرون الآبار.

(١) البلاذري، انساب الأشراف، ٥١/١ ؛ الازرقي ، أخبار مكة ، ١١٢/١-١١٣ .
(٢) ابن إسحاق، السيرة النبوية ١٠/١؛ ابن سعد، الطبقات الكبرى،٨٨/١.
(٣) الطبري، تاريخ الرسل والملوك، ٢٩٢/١. محمد المكي، تاريخ مكة المشرفة والمسجد الحرام والمدينة الشريفة والقبر الشريف، ص٦٧.
(٤) الالوسي، بلوغ الارب في معرفة احوال العرب، ٣٨٧/١؛ علي، المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، ٥٦/١٥.
(٥) الكرخي، أنباط المياه ، ص١٧.
(٦) الكرخي، أنباط المياه، ص١٧.
(٧) ابن العوام ، كتاب الفلاحة ،١ /١٣٤؛ النابلسي، علم الملاحة، ص٢٤ .
(٨) الكدر: نقيض الصفو. ينظر: الفيروزآبادي، القاموس المحيط، ص٤٣٦.
(٩) الكرخي، أنباط المياه، ص١٨.

الخاتمة:

يعد الماء الصالح للشرب والري أساس للحياة في جميع المجتمعات والبيئات لهذا فقد طور العرب قبل الاسلام عدد من الطرق والوسائل لمعرفة مكامن المياه الجوفية وحفر الآبار ومعالجة غير الصالح منها وهذا نتيجة للبيئة القاسية في شبه الجزيرة العربية فأصبح التمييز بين أنواع المياه الجوفية والكشف عن أماكن الصالح وغزارتها وأنواعها وتنقيتها وإزالة كدرتها وتحليتها مكانة كبيرة في حياتهم، ساعدهم في ذلك صفاء الطبيعة إضافة الى امتلاكهم فراسة حاذقة يتعرفون بها على مكامن الماء في باطن الأرض وعن طريق خبراتهم وتجاربهم وباستعمال وسائل حسية أو الاستعانة بالحيوانات أو النباتات أو التضاريس الأرضية.

كما طور العرب معرفتهم بالريافة واكثر من تميز بذلك من العرب هم أهل نجد في الحجاز، ولمّا كانت أدوات الكشف عن المياه محدودة، لجأ المهتمّون بالمياه إلى الفراسة، مثل شم التراب، أو السماع بالأذن، ، كذلك لجؤوا إلى استخدام الوسائل الهندسيّة لرفع الماء إلى سطح الأرض. ولأهمية الماء، كانوا يتقربون إلى آلهتهم بالقرابين وبالأدعية والتوسلات، لأن تمنحهم المطر، وتسقي أرضهم على أحسن وجه، وقد كان من واجب رجال الدين الاستسقاء، والأغلب أن الكهنة كانوا هم الذين يقومون بالاستسقاء وذلك بأن يتوسلوا إلى آلهتهم بأن تمنَّ على عبيدها بالمطر، يقومون به بإجراء طقوس دينية خاصة، وربما استعانوا بالسحر في هذا الاستسقاء. ومن سادت العرب وأشرافهم الموحدين من استسقى ومنهم أبي طالب(رض) عندما خرج يستسقي لقومه بالرسول المصطفى محمد(ﷺ) في حادثة مشهورة. ويسمى من له معرفة بذلك بالنَصّاتْ وكذلك يسمى بالقنفن وهو البصير بالماء تحت الأرض والبصير بحفر الماء واستخراجها الذي يسمع فيعرف مقدار الماء في البئر قريباً أو بعيداً ويقال لمن يقوم بالحفر وأنباط الماء القنَاء. ويدعى استخراج المياه من باطن الأرض بالإنباط. بذلك فان حفر الآبار واختيار الأماكن التي يحفر فيها لم يكن عشوائياً بل عن معرفة تكاد تكود شبه تامة بوجود الماء في هذا الموضع او ذاك. ومن اشهر طرق الكشف عن مياه الابار التي استعملها العرب قبل الاسلام هي: عن طريق الانصات والنظر أو بالاستعانة ببعض أنواع النباتات والحيوانات والحشرات أو عن طريق تذوق وشم التربة أو الاستعانة ببعض الظاهر الطبيعية كالندى أو لون الجبال أو عن طريق أنواع من النمل ولونه، كذلك طوروا عدد من الطرق لمعالجة ملوحة المياه وزيادة كمياته منها استعمال الصوف وطريقة الحفر المتعددة والمتجاورة، أو اضافة الزبيب أو التمر للماء أو ازالة كدرة الماء بإضافة الجمر الملتهب اليه، كذلك كانت لهم خبرة في معرفة أي المياه العذبة اخف وزنا واصلح للاستعمال.

وكانت طرق استخدام مياه الآبار في الغالب تتم بطريقتين أما برفع الماء من البئر مباشرةً أو عن طريق توصيل هذه المياه من هذا البئر او مجموعة من الآبار عن طريق قنوات إلى المنشآت العمرانية في المدينة وهذه الطريقة كانت شائعة في المشرق والمغرب وكانت هذه المجاري المائية أي القنوات تسمى (الكاظمة) و(الفقير) و(المجرى) و(الفقارة) و(الحضارة).

نرجو من الله سبحانه وتعالى ان نكون قد قدمنا من خلال هذا البحث شيء لفائدة مجتمعنا والحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على اشرف الخلق اجمعين سيدنا وشفيعنا النبي الامين وعلى آل بيته الطيبين الطاهرين.

المصادر والمراجع:

-ابن الاثير، علي بن أبي الكرم محمد بن عبد الواحد الجزري، (ت: ٦٣٠هـ).

١. الكامل في التاريخ، دار صادر، (بيروت- ١٩٩٦).

-الازرقي، محمد بن عبد الله الأزرقي، (ت: ٢٥٠هـ).

٢. أخبار مكة وما جاء فيها من الآثار، تحقيق رشدي الصالح ملحس، مطبعة امير، (قم- ١٩٨١).

-ابن إسحاق، محمد بن إسحاق بن يسار، (ت:١٥١هـ).

٣. كتاب السير والمغازي المعروف بسيرة ابن إسحاق، تحقيق سهيل زكار، وزارة الثقافة والإرشاد القومي، (صنعاء- ١٩٦١).

-الإسرائيلي، إسحاق بن سليمان، (ت:٣٢٠هـ).

٤. كتاب الأغذية والأدوية، تحقيق محمد الصبح، مؤسسة عز الدين للطباعة والنشر، (بيروت- ١٩٩٢).

-ابن البصال، ابو عبد الله محمد بن ابراهيم (ت:٤٩٩هـ).
٥. كتاب الفلاحة، عني بنشره خوسيه ماريا بييكروسا ومحمد عزيمان، مطبعة كريماديمس، (تطوان- ١٩٥٥).
-البلاذري، احمد بن يحيى (ت:٢٧٩هـ).
٦. انساب الأشراف، تحقيق محمد حميد الله، دار المعارف، (القاهرة- ١٩٥٩).
-ابن البطريق، يحيى بن الحسن الأسدي الحلي، (ت:٦٠٠هـ).
٧. عمدة عيون صحاح الأخبار في مناقب إمام الأبرار، مؤسسة النشر الاسلامي، (قم-١٩٨٦).
-أبن البيطار، ابو محمد عبد الله بن أحمد ، ضياء الدين المالقي (ت:٦٤٦هـ).
٨. الجامع لمفردات الأدوية والأغذية، مكتبة المثنى (بغداد- د.ت).
-الجواهري، محمد حسن النجف، (ت:١٢٦٦هـ).
٩. جواهر الكلام في شرح شرائع الإسلام، تصحيح وتعليق وتحقيق، محمود القوجاني، دار الكتب الإسلامية، (قم- د.ت).
-ابن حجاج الاشبيلي، ابو عمر احمد بن محمد (ت:٤١٤هـ).
١٠. المقنع في الفلاحة، تحقيق صلاح جرار وجاسر ابو صفية، مجمع اللغة العربية الاردني، (عمان- ١٩٨٢).
-الدينوري، ابو محمد عبد الله بن مسلم ابن قتيبة الدينوري، (ت: ٢٧٦هـ).
١١. كتاب الانواء في مواسم العرب، د.مط، (د.مك- د.ت).
-ابن الربيع، شهاب الدين، أحمد بن الربيع(كان حيا في القرن الرابع الهجري).
١٢. سلوك المالك في تدبير الممالك، تحقيق عارف احمد عبد الغني، دار كنان، (المملكة العربية السعودية- ١٩٩٦).
-الزبيدي، محب الدين أبي الفيض السيد محمد مرتضى الحسيني الواسطي الزبيدي الحنفي، (ت:١٢٠٥هـ).
١٣. تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق علي شيري، دار الفكر، (بيروت-١٩٩٤).
-الزجالي، عبيد الله بن أحمد بن محمد أبو يحيى الزجالي القرطبي، (ت:٦٩٤هـ).
١٤. أمثال العوام في الأندلس، تحقيق د. محمد بن شريفة، مطبعة وزارة الدولة للشؤون الثقافية والتعليم، (فاس- ١٩٧٥).
-ابن سعد، محمد بن منيع الزهري، (ت:٢٣٠هـ).
١٥. الطبقات الكبرى، دار صادر، (بيروت-د.ت).
-ابن سهل الطبري، أبي الحسن علي بن سهل الطبري، (ت:٢٦٠هـ).
١٦. فردوس الحكمة في الطب، مطبعة اقتاب، (برلين- ١٩٣٨).
-ابن سينا، الشيخ الرئيس ابو علي(ت: ٤٢٨هـ).
١٧. القانون في الطب، دار صادر، (بيروت- د.ت).
-السرخسي: شمس الدين،(ت:٤٨٣هـ).
١٨. المبسوط، تحقيق محمد الشيباني وآخرون، دارالمعرفة، (بيروت- ١٩٨٥).
-ابن سيدة، ابي الحسن علي بن اسماعيل النحوي اللغوي الاندلسي، (ت:٤٥٨هـ).
١٩. المخصص، تحقيق لجنة إحياء التراث العربي، (بيروت-د.ت).
-الشافعي: محمد ابن إدريس، (ت:٢٠٤هـ).
٢٠. كتاب الام، ط٤، دار الفكر، (بيروت-١٩٨٣م).
-الطبري، محمد بن جرير، (ت:٣١٠هـ).
٢١. تاريخ الرسل والملوك، راجعه وصححه وضبطه نخبة من العلماء الأجلاء، مؤسسة الأعلمي، (بيروت-د.ت).

-أبي عاصم: أبي بكر بن أحمد بن عمرو(ت:٢٨٧هـ).
٢٢. كتاب الديات، تحقيق عادل حسن علي، مؤسسة المختار، (القاهرة- ٢٠٠٥).
-ابن طيفور، ابي الفضل بن أبي طاهر، (ت:٣٨٠هـ).
٢٣. بلاغات النساء، مكتبة بصيرتي، (قم- د.ت).
-ابن عبد ربه، شهاب الدين احمد بن محمد الاندلسي، (ت٣٢٨هـ).
٢٤. العقد الفريد، د.مط، (القاهرة -١٩٣١).
-ابن العوام، محمد بن زكريا بن محمد بن احمد، (ت:٥٨٠هـ).
٢٥. كتاب الفلاحة، تحقيق جوزفي انطونيو نيكودي، (مدريد - ١٨٠٢).
-الفراهيدي، أبي عبد الرحمن الخليل بن أحمد الفراهيدي، (ت:١٧٥ هـ).
٢٦. كتاب العين، ط٢، تحقيق الدكتور مهدي المخزومي والدكتور إبراهيم السامرائي مؤسسة دار الهجرة، (طهران- ١٩٨٨م).
-الفيروزآبادي، (ت: ٨١٧هـ).
٢٧. القاموس المحيط، دار الفكر، (بيروت- د.ت).
-ابن كثير، ابي الفداء اسماعيل بن عمر بن كثير البصروي الدمشقي، (ت:٧٧٤هـ).
٢٨. السيرة النبوية، تحقيق مصطفى عبد الواحد، دار المعرفة، (بيروت-١٩٧١م).
-الكرخي، أبو محمد بن الحسن الحاسب (كان حيا في القرن الخامس الهجري).
٢٩. أنباط المياه الخفية، (حيدر آباد الدكن، مطبعة دائرة المعارف العثمانية، (الدكن- ١٩٤٠م).
-المقريزي، تقي الدين احمد بن علي، (ت:٨٤٥هـ).
٣٠. إمتاع الأسماع بما للنبي صلى الله عليه وسلم من الأحوال والأموال والحفدة والمتاع،، تحقيق وتعليق محمد عبد الحميد النميسي، دار الكتب العلمية، (بيروت-١٩٩٩م).
-محمد بن أحمد المكي الحنفي،(ت:٨٥٤هـ).
٣١. تاريخ مكة المشرفة والمسجد الحرام والمدينة الشريفة والقبر الشريف، تحقيق علاء إبراهيم الأزهري وأيمن نصر الأزهري، دار الكتب العلمية، (بيروت -١٩٩٧).
-المسعودي، أبي الحسن علي بن الحسين بن علي، (ت:٣٤٦هـ).
٣٢. مروج الذهب ومعادن الجوهر، ط٢،دققها ووضعها وضبطها الأستاذ يوسف اسعد داغر، دار الهجرة، (قم المقدسة- ١٩٨٤م).
-ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم،(ت:٧١١هـ).
٣٣. لسان العرب، أدب الحوزة، (قم- ١٩٨٢م).
-ابن ميمون القرطبي، ابو عبد الله موسى بن عمران (ت:٦٠١هـ) .
٣٤. شرح اسماء العقار، تحقيق ماكس مايروهوف، مطبعة المعهد الفرنسي للآثار الشرقية ، (القاهرة -١٩٤٠).
-النابلسي عبد الغني بن إسماعيل،(ت:١١٤٣هـ).
٣٥. كتاب الملاحة في علم الفلاحة، مطبعة المودة، (دمشق- د.ت).
-النويري، شهاب الدين أحمد بن عبد الوهاب، (ت:٧٣٣هـ).
٣٦. نهاية الأرب في فنون الأدب، مطابع گوستاتسوماس وشركاه، (القاهرة- د.ت).
-ابن هشام، أبو محمد عبد الملك بن هشام بن أيوب الحميري، (ت:٢١٨هـ).
١. السيرة النبوية، حقق أصلها وضبط غرائبها، وعلق عليها محمد محيي الدين عبد الحميد، مطبعة المدني، (القاهرة- ١٩٦٣م).

-ابن وحشية ،ابو بكر احمد بن علي بن قيس الكسدائي، (ت: بعد سنة ٣١٨هـ).
٢. الفلاحة النبطية، تحقيق توفيق فهد، (دمشق-١٩٩٥).
-ياقوت الحموي، شهاب الدين أبي عبد الله ياقوت بن عبد الله الرومي البغدادي، (ت: ٦٢٦هـ).
٣. معجم البلدان، دار احياء التراث العربي، (بيروت- ١٩٧٩م).

المراجع:

الآلوسي، محمود شكري.
٤. بلوغ الإرب في معرفة احوال العرب، تصحيح محمد بهجت الاثري، ط٣، دار الكالب العربي، (القاهرة- ١٩٩٨م).
-الأنصاري، عبد القدوس.
٥. أثار المدينة المنورة، ط٣، المكتبة السلفية، (المدينة المنورة- ١٩٧٣م).
-حاجي خليفة، شهاب الدين النجفي المرعشي.
٦. كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون، دار إحياء التراث العربي، (بيروت- د.ت).
-الدمياطي، احمد عيسى بك.
٧. معجم أسماء النباتات، مطبعة الآفاق، (القاهرة- د.ت).
-رويحة، امين.
٨. التداوي بالاعشاب، دار القلم،(بيروت- د.ت).
-طاش كبرى زاده، محمد تقي الخراساني النّقوي القايني.
٩. مفتاح السّعادة في شرح نهج البلاغة، د.مط، (د.ت- د.مك).
-الشهابي، مصطفى بن محمد سعيد بن جهجاه.
١٠. معجم الألفاظ الزراعية، تحقيق احمد شفيق الخطيب، مكتبة لبنان، (بيروت- د.ت).
-الطغنري، ابو عبد الله محمد بن مالك الغرناطي.
١١. زهرة البستان ونزهة الاذهان، دار الكتب الحديثة (القاهرة- د.ت).
-عثمان، محمد عبد الستار.
١٢. المدينة الإسلامية، مطبعة الآفاق العربية، (القاهرة- ١٩٩٩م).
-علي، جواد.
١٣. المفصل في تاريخ العرب قبل السلام، آوند دانش للطباعة والنشر، (د.مك.د.ت).
-علي، مقداد حسين وآخرون.
١٤. علوم المياه، دار الكتب للطباعة والنشر، (بغداد - ٢٠٠٠).
-القنوجي، صديق بن حسن.
١٥. أبجد العلوم الوشي المرقوم في بيان أحوال العلوم، تحقيق عبد الجبار زكار، دار الكتب العلمية (بيروت -١٩٧٨م).
-النراقي، أحمد بن محمد المهدي.
١٦. مستند الشريعة في أحكام الشيعة، تحقيق مؤسسة أهل البيت (عليهم السلام) لإحياء التراث، (مشهد-١٩٨٤).

المجلات:

-الشيخلي، صباح إبراهيم.
١٧. المياه ووسائل استنباطها في مؤلفات الفلاحة الأندلسية، مجلة آفاق الثقافة والتراث، عدد ٤٣، (دبي-٢٠٠٣).

طَريقَةُ الشَلُوبين في تَأليف (حَوَاشِي المُفَصَّل)

أ.م.د. محمد إسماعيل عبد الله الباحث. رياض مهدي عباس الحسناوي

The method of shalubin in the composition (Hawashi Almofassal)

Ass.Prof.Dr. Muhammed Ismaeel Abdulla Researcher. Reyadh Mahdi Abbas
Aymanfree20@gmail.com

Abstract

This research reveals the stages of the development of grammatical Authoring from its inception to the stage of the composition of the book(Almofassal) of Zamakhshari, It also reveals the method adopted by Al-Zamakhshari in the Authoring His book(Almofassal), The research also reveals the style used by Al shalubin in the presentation of the grammatical material in his footnotes on(Almofassal).

Keywords: Authoring, method, style, tabulation .

الملخص:

يكشف هذا البحث عن مراحل تطور التأليف النحوي منذ بدايته وصولاً إلى مرحلة تأليف كتاب(المفصَّل) للزمخشريّ، ويكشف أيضاً عن المنهج الذي اتّبعه الزمخشريّ في تأليف كتابه المفصّل؛ لكونه المنهج الأساس الذي اعتمده الشلوبين في ترتيب(حواشي المُفصَّل) من دون تقديم أو تأخير، ويكشف البحث كذلك عن الأسلوب الذي اتبعه الشلوبين في عرض مادته النحوية في حواشيه على المفصّل.

كلمات مفتاحية: التأليف، المنهج، الأسلوب، التبويب.

المقدمة:

إنّ كتاب (حواشي المفصَّل) من الكتب التي عُرفت حديثاً للشلوبين، ولم يحظَ الكتاب بدراسة علمية تكشف عن جهود الأستاذ أبي علي الشلوبين فيه، لذا سأتناول في هذا البحث دراسة السّمات العامة لطريقة الشلوبين في تأليف (حواشي المفصل) والخط العام الذي رسمه في تبويبه، والكشف عن أسلوبه في عرض المادة النحوية فيه.

وقد اقتضت طبيعة البحث أن يتضمن ثلاثة مباحث رئيسة، إذ تناول المبحث الأول نبذة مختصرة عن التأليف النحوي وتطوره من بدايته حتى زمن تأليف(المفصل) للزمخشريّ، في حين تضمن المبحث الثاني منهج الزمخشري في تأليف كتاب(المُفصَّل)،أمّا المبحث الثالث فتناولت فيه أسلوب الشلوبين في عرض مادة النحوية في(حواشي المفصّل)، وختمت المباحث المذكورة آنفا بخاتمة ضمنتها أهم النتائج التي توصل إليها البحث، ثم اعقبتها بقائمة المصادر والمراجع التي أودعتها كتب النحو قديمها وحديثها.

طريقة الشلوبين في تأليف (حواشي المفصَّل)

The method of shalubin in the composition (Hawashi Almofassal)

لمّا كان الأستاذ أبو علي الشلوبين (ت: ٦٤٥هـ) يكتب على المفصل للزمخشري (ت ٥٣٨هـ)، لذا لم يسلك طريقاً خاصاً به في التأليف، ولعلّ السبب في ذلك يعود إلى أنّه كان شارحاً لكلام الزمخشري ومعلقاً عليه، إذ لا يفارق في شرحه وتعليقه كتاب المفصَّل، وهذه الحواشي موضوعة على نسخة الشلوبين من المفصل، ولكن من أتى بعد الشلوبين قد أفرد هذه الحواشي وجعل منها كتاباً مستقلاً مع نقل ما كان يشرحه الشلوبين ويعلق عليه من المفصل، لأن من يطالع (حواشي المفصل) يجد نصوص الزمخشري في المفصل مع ما استجده الشلوبين من شرح وتعليق على تلك النصوص(١).

وإلى جانب ذلك لم يتّضح لي مَنْ قام بتبويب هذه الحواشي بعد الشلوبين، لأنّ الكتاب يخلو من المقدمة التي تبيّن عن ذلك، على أنّي أرجح قيام أحد تلاميذ الشلوبين بتبويب هذه الحواشي، لأنّ التنظيم الكبير الذي خرجتْ به هذه الحواشي لا يستطيع عليه إلا من تتلمذ للشلوبين وفهم مراده من حواشيه

(١) ينظر: (حواشي المفصل)(الدراسة): ٤٦/١

وبناءً على ما تقدم من التزام الشلوبين منهج الزمخشري في المفصل، لا بُدَّ أن نعرض هنا منهج الزمخشري في ترتيب كتابه، لكونه الأساس الذي اعتمده الشلوبين في ترتيب تلك الحواشي، تسبقه مقدمة في التأليف النحوي حتى زمن (المفصّل)، ثم بيان أسلوب الشلوبين في عرض مادته، وعليه سأقسم البحث على ثلاثة مباحث رئيسة: –

المبحث الاول

مقدمة في التأليف النحوي وتطوره(Introduction to grammatical authorship and its development)

إنَّ المتتبع للتأليف النحوي منذ بدايته وصولاً إلى الزمخشري أو من جاء بعده تستوقفه ظاهرة لابُدَّ من تأملها والتفكير في أسبابها وهي تعدد اتجاهات النحويين في عرض الموضوعات النحوية واختلافهم في طرائق تبويبها وتباينهم في صياغة أساليب عرضها، الأمر الذي جعل تآليفهم النحوية تتخذ سبلاً كثيرة وتنهج مناهج مختلفة تتباعد أحياناً في مسالكها وتقترب في خصائصها وسماتها أحياناً أخرى، ولعل ما يثير الانتباه هنا قلة عناية الباحثين بهذه الظاهرة على الرغم من آثارها الكبيرة في ميدان الدراسات النحوية، ذلك أنّ التّباين في مناهج التأليف يؤثر سلباً أو إيجاباً في عرض المادة النحوية للعالم والمتعلم على حدٍّ سواء.[١]

ولعل نظرة متأملة في كتب النحو من سيبويه(ت: ١٨٠هـ) حتى الزمخشري توضح لنا تطور التأليف النحوي في تلك الحقبة، ولعلنا نجد مَنْ يتساءل عن أسباب اختيار هذه المدة دون غيرها، فنجد الإجابة عن ذلك عند الدكتور حسن عون الذي أجمل أسباب هذا الاختيار بعدة نقاط منها: أنَّ تلك المدة تمثل انتقال النحو من الدراسة الشفوية المتعددة الجوانب إلى مرحلة التسجيل والتصنيف، إذ يعد سيبويه أهم تلميذ للرعيل الأول من أئمة النحو وأول عالم يكرس جهده الذهني بصورة متخصصة في الدرس النحوي، وأنّ كتابه هو أول كتاب يصل إلينا بصورة تكاد تكون متكاملة الى درجة كبيرة[٢]، إذا ما أخذنا بالحسبان كتاب (الجمل) قبله والذي أُختلف في صحة نسبته إلى أستاذه الخليل(ت: ١٧٥هـ)، وسنعرض هنا اهم المؤلفات التي كان لها الأثر في تطور التأليف النحوي والوصول به إلى ما نشهده الآن من منهجٍ نحويّ منظّم.

فكتاب سيبويه هو أول كتاب نحوي وصل إلينا، أُلف على نحوٍ أثار جدلاً كبيراً بين المحدثين يتعلق بالمنهج الذي سلكه سيبويه في تبويب مادته اللغوية وتنظيمها، ونجد في طليعة هؤلاء الباحثين الأستاذ علي النجدي الذي أشار إلى طريقة سيبويه في تبويب كتابه بقوله: ((لقد بدأ في عرض أبواب النحو بأشتات من الموضوعات يمهد ببعضها للنحو ويقدم بعضها الآخر بين يديه...))[٣]، ثم نراه يشير بعد ذلك إلى الفكرة التي يرعاها سيبويه في تنويع الموضوعات وترتيبها وهي فكرة العامل النحوي التي جعلها سيبويه الأساس الوحيد في تنويع وترتيب الموضوعات[٤]، وقد أيده في ذلك الدكتور عبد السلام هارون الذي وصف الكتاب بالغموض[٥]، والدكتور فاضل السامرائي الذي نعته بعدم الوضوح، وضعف الترتيب المنطقي، وخلو ذهن صاحبه من خطة واضحة يسير عليها[٦]

ومقابل ذلك أكَّد جملة من الباحثين وجود التنظيم والترتيب في الكتاب، وأنّ سيبويه كان يمتلك حساً تنظيمياً في معالجة الموضوعات، ومن هؤلاء الدكتور شوقي ضيف الذي يرى في الكتاب المنهج السديد في التصنيف وإحكام الأبواب إحكاماً دقيقاً[٧]، وكذلك الدكتور محمد كاظم البكاء الذي ذهب إلى أنّ سيبويه قد صنّف كتابه على أساس الأبواب مبتدئاً بأبواب النحو ومنتهياً بعد ذلك بأبواب الصرف والأصوات[٨]، في حين ردَّ الدكتور حسن عون على جميع من قال باضطراب منهج الكتاب وعدم ترابط أجزائه، ورأى أنّ جمع سيبويه لهذه المادة النحوية الغزيرة وتصنيفه لها قد كان بناءً على ما تشرك به كلّ مجموعة منها بأحكام متشابهة[٩]

(١) ينظر: مناهج التأليف النحوي: ٧
(٢) ينظر: تطور الدرس النحوي: ٣١
(٣) سيبويه إمام النحاة: : ١٨٣.
(٤) ينظر: المصدر نفسه: ١٨٤.
(٥) ينظر: كتاب سيبويه(مقدمة المحقق عبد السلام هارون): ١/ ٣١.
(٦) ينظر: الدراسات النحوية واللغوية عند الزمخشري: ٣٢-٣٣.
(٧) ينظر: المدارس النحوية(شوقي ضيف): ٦٠، والمدارس النحوية(خديجة الحديثي): ٨٢.
(٨) ينظر: كتاب سيبويه(مقدمة المحقق محمد البكّاء): ٢٨
(٩) ينظر: تطور الدرس النحوي: ٣٣ وما بعدها.

أمّا التطور في منهج الدرس النحوي والذي جاء بعد سيبويه فلا يمكن تجاهله، غير أنّ هذا التطور قد انعكس في الشكل لا في الجوهر، مع ملاحظة تطورات يسيرة في معالجة الموضوعات وترتيبها، إذ استمر العمل بتبويب كتاب سيبويه في كثير من المؤلفات التي عاصرته أو جاءت بعده، ولعل أبرز تلك المؤلفات(مقدمة في النحو) المنسوب إلى خلف الأحمر(ت: ١٨٠هـ) و(المقتضب) للمبرِّد(ت: ٢٨٥هـ) الذي غلب عليه عدم الترتيب والتنسيق في ترتيب الموضوعات النحوية[١]، حتى قال فيه الدكتور عبد الفتاح شلبي: ((وقد وجدت أبا العباس المبرِّد في كتابه المقتضب لا يخضع في ترتيبه لفكره بعينها))[٢].

أمّا المرحلة اللاحقة في التأليف النحوي فهي مرحلة كتاب (الأصول في النحو) لابن السّراج(ت: ٣١٦هـ) وما جاء بعده من المؤلفات كالإيضاح لأبي علي الفارسي(ت: ٣٧٧هـ) واللمع لابن جني(ت: ٣٩٢هـ)، إذ تمثل هذه المرحلة حقبة متطورة في التأليف والتبويب النحوي، لأنّها شهدت تقسيم الكلمة على اسم وفعل وحرف، وتقسيم الاسم والفعل وفق الإعراب والبناء، وتقسيم الأسماء نفسها على مرفوعات ومنصوبات ومجرورات، وشهدت أيضاً توثيق العلاقة بين الموضوعات النحوية وغيرها من الموضوعات الصرفية والصوتية[٣].

أمّا ما يخصّ الباحثين المحدثين في هذه المرحلة، فهو اختلافهم في المبتكر الأول لتبويب هذه المجموعة، إذ ذهب غير قليل منهم إلى ابتكار أبي علي الفارسي لهذا الترتيب والتبويب، وفي طليعتهم الأستاذ عبد الفتاح شلبي الذي يرى في إيضاح الفارسي قدوة للمؤلفين الذين تابعوه، فساروا على نهجه ونظروا إليه مقتفين أثره ولم يكتفِ الأستاذ شلبي بذلك، بل جعل الزمخشري في مفصله متأثراً بالإيضاح في أقسامه الثلاثة الأُوَل، أما القسم الرابع،فعزى تأثر الزمخشري فيه إلى كتاب(التكملة) للفارسي[٤]، وذهب الدكتور موسى بناي إلى سَبق الفارسي في التنظيم الموضوعي بقوله: ((وأمّا تاريخ التنظيم الموضوعي فإنه يكون واضحاً بصورة جلية في زمن الفارسي كما هو في كتابيه الإيضاح والتكملة))[٥]، وإلى ذلك أيضا ذهب الدكتور فاضل السامرائي[٦].

لكنّ المتتبع لحركة التأليف النحوي وتطوره في التبويب يتضح له جلياً أنّ ما قيل في ابتكار الفارسي لنظام التبويب النحوي في هذه المرحلة من التأليف يحتاج إلى إعادة نظر؛ لأنّ من يطالع منهج أبي علي الفارسي في الإيضاح لا يجده إلا صورة مطابقة لمنهج ابن السراج في الأصول، والذي عمد فيه إلى منهجٍ يشبه إلى حدٍ بعيد ما نألفه الآن من ترتيب للموضوعات النحوية[٧]، وقد أكّد ذلك الأستاذ عبد الحسين الفتلي محقق كتاب الأصول، إذ ذهب إلى أنّ ابن السّراج كان منهجياً قويم النظرة في عرض مادة كتابه، لأنّه لم يجرِ دراسته النحوية على المنهج الذي ألفناه في كتب الأقدمين، بل بوَّبه على الشكل الذي نعهده في الوقت الحاضر، مبتدئاً بمرفوعات الأسماء ثم المنصوبات والمجرورات، لينتقل بعد ذلك إلى التوابع، كالنعت والتوكيد، ثم الإشارة إلى نواصب الأفعال وجوازمها، وباب التقديم والتأخير لينتهي بمسائل الصرف[٨].

المبحث الثاني

منهج تأليف كتاب (المُفصَّل) للزمخشري Method of Authoring a book(Almofassal) of Zamakhs

حظي كتاب (المفصَّل) للزمخشري بمكانه عالية من بين كتب النحو، إذ تناوله الكثير بالشرح والدرس والتعليق[٩]، وقد ألّف الزمخشريّ كتابه وفرغ منه عام(٥١٥هـ) وسمّاه(المفصَّل في صنعة الإعراب)، ولعل من يطالع عنوان الكتاب يظن أنَّه مختص بصنعة الإعراب لكنه على خلاف ذلك، فهو يشمل بحوثاً صرفية ولغوية زيادةً على البحوث النحوية[١٠].

(١) ينظر: مناهج التأليف النحوي: ١٧٤.
(٢) أبو علي الفارسي: ٦٢.
(٣) ينظر: مناهج التأليف النحوي: ١٩١، ١٩٢.
(٤) أبو علي الفارسي: ٥٢١
(٥) الإيضاح في شرح المفصل(مقدمة المحقق): ٥٤
(٦) ينظر: الدراسات النحوية واللغوية عند الزمخشري: ٣٧
(٧) ينظر: مناهج التأليف النحوي: ١٩٤
(٨) ينظر: الأصول في النحو(مقدمة المحقق): ٢٢
(٩) ينظر: شرح المفصَّل للخوارزمي المعروف(بالتخمير): ١٣٢/١.
(١٠) ينظر: تطور الدرس النحوي: ٩٩.

أما مادة الكتاب فقد حصرها الزمخشري في أربعة أقسام رئيسة متحدثاً في القسم الأول منها عن الاسم وخصائصه من جنسٍ وعلم، ثم الاسم المعرب المنصرف وغيره ثم وجوه إعراب الاسم، مبتدئاً بعد ذلك بالمرفوعات، إذ بحث فيها: الفاعل، والمبتدأ والخبر، وخبر (إنّ) و(لا) النافية للجنس، واسم (ما) و(لا) المشبهتين بليس، ثم المنصوبات، التي ابتدأها بالحال والمفعول المطلق، فالمفعول به، فالمنادى والتحذير والتمييز والاستثناء، ثم انتقل بعد ذلك إلى التوابع، ثم الاسم المبني، والإشارة، والموصولات وأسماء الأفعال، والظروف المبنية[١].

وبعد فراغه من قسم الأسماء انتقل إلى قسم الأفعال، فبحث فيه الماضي والمضارع والأمر، والفعل المتعدي، وغير المتعدي، والمبني للمجهول وأفعال القلوب والأفعال الناقصة وأفعال المدح والذم[٢] في حين ضمّن قسم الحروف: حروف الإضافة والحروف المشبهة بالفعل، وحروف العطف، والنفي، والتنبيه والنداء، والتصديق، والايجاب، والاستثناء، إلى بقية الحروف [٣].

أمّا القسم الرابع فقد بحث فيه كل ما اشتركت به الأقسام الثلاثة السابقة أو اثنان منها وقد بدأه بالإمالة والوقف والقسم وتخفيف الهمزة والتقاء الساكنين وحكم أوائل الكلم، وأنهاه بزيادة الحروف وإبدالها واعتلالها وإدغامها[٤].

لقد أثار المنهج الذي اتّبعه الزمخشريُّ في المفصّل حفيظة الباحثين المحدثين؛ فأثاروا حوله دوياً من المديح والإطراء ونسبوا إلى الزمخشريُّ ابتكار طريقة جديدة في التأليف النحوي، وعدّوا ما جاء به نقلة مبتكرة في مناهج التأليف النحوي، وأنّه أول من أسس لمدرسة جديدة في التأليف بعد سيبويه، ويأتي في طليعة هؤلاء الباحثين الأستاذ عبد الحميد حسن، الذي رأى في المفصّل مرحلة تامة النمو؛ لأنّه عالج الموضوعات النحوية بصورة تامّة[٥]، في حين ذهب الدكتور حسن عون إلى أنّ الزمخشري صاحب مدرسة جديدة في الدرس النحوي، وأنّ هذه المدرسة استطاعت أن تحل محل مدرسة سيبويه في الأوساط العلمية[٦]، أمّا الدكتور موسى بناي، فرأى في منهج الزمخشري خروجاً على التقليد القديم وبداية للتنظيم الموضوعي وطريقة المناقشات العقلية[٧].

وقد ردَّ الدكتور كريم حسين ناصح ما ذهب إليه هؤلاء الباحثون، واصفاً إياهم بغمط حق من سبق الزمخشري، وهو ابن السراج في كتابه(الأصول في النحو) معللاً ذلك بقوله: ((لأنّ من يقرأ كتاب الأصول لابن السراج(ت٣١٦هـ) الذي يمثل مرحلة التنظيم بعد كتاب سيبويه، لا يشكُّ في أنّ هؤلاء الباحثين قد غمطوا حق مَنْ سبق الزمخشري كثيراً، ونسبوا إليه ابتكارات كان قد سبق إليها))[٨]، ثم ينتصر الدكتور كريم ناصح لما ذهب إليه بعقد موازنة بين تبويب كتاب الأصول والمفصَّل مبيناً فيها أنّ ما جاء في المفصّل لم يكن إلا صورة متطورة لمنهج الأصول لابن السراج مع تشابه كبير في تناول الموضوعات وتبويبها واختلاف يسير في تفريعاتها، أما القسم الأخير من المفصَّل وهو قسم (المشترك)، الذي أثار عناية الباحثين، فيرى فيه أنّ كل ما تناوله الزمخشري في هذا القسم من موضوعات قد سبقه إليها ابن السراج في كتابه (الأصول)، غير أنّ الزمخشريّ أفرد لها قسماً خاصاً بها سمَّاه (المشترك)، في حين تناولها ابن السّراج في الجزء الثالث وبعض الجزء الثاني من كتابه[٩].

وفي ضوء ما تقدم يتضح لنا حقيقة سبق ابن السراج في كتابه (الأصول) الفارسيّ(ت: ٣٧٧هـ) في كتابه (الإيضاح) والزمخشري في كتابه (المفصّل) في تنظيم الموضوعات النحوية وتبويبها بعد سيبويه، وذلك إذا ما اعتمدنا المنهج الذي اتبعوه، والفارق الزمني بين تأليف الكتب الثلاثة.

(١) ينظر: الدراسات النحوية واللغوية عند الزمخشري: ١٠٨- ١٠٩.
(٢) ينظر: الزمخشري آثاره ومنهجه النحوي(رسالة ماجستير): ١٧٦.
(٣) ينظر: الدراسات النحوية واللغوية عند الزمخشري: ١٠٩.
(٤) ينظر: النحو العربي ومناهج التأليف والتحليل: ٢٥٤.
(٥) ينظر: القواعد النحوية: ٢٦٧.
(٦) ينظر: تطور الدرس النحوي: ٨٠ وما بعدها
(٧) ينظر: شرح الوافية نظم الكافية(مقدمة المحقق): ٢٥.
(٨) مناهج التأليف النحوي: ٢١٥.
(٩) ينظر: مناهج التأليف النحوي: ٢١٦، وما بعدها.

المبحث الثالث

أسلوب الشلوبين في (حواشي المفصَّل) shalubin style in(Hawashi Almofassal)

كنتُ قد أشرت في بداية هذا المبحث إلى التزام الشلوبين متابعة تسلسل أبواب (المفصَّل) من دون تقديم أو تأخير، ثم عرضت بعدها للمنهج الذي اتّبعه الزمخشريّ في (المفصّل)، وقد سبق ذلك مقدمة عن التأليف النحوي وتطوره، وبقي أن نتعرّف أسلوب الشلوبين في (حواشي المفصَّل).

فقد اتّسم أسلوبه بعدة سمات قد بانت في شرحه وتعليقه، إذ غلب عليه الدقة وسهولة العرض، وكثرة المناقشات والاعتراضات، زيادةً على الإسهاب في شرح بعض النصوص والاختصار في شرح بعضها الآخر، وفيما يأتي أبرز سمات أسلوب الشلوبين في (حواشي المفصَّل):

أولاً: الإسهاب في الشرح In explanation dilatation

توسع الشلوبين في شرحه جملة من نصوص المفصَّل، إذ نجده أحيانا يطيل في شرح بعض نصوص المفصَّل في صفحتين أو أكثر، ولو أنّه استمر على هذا لخرج بشرح كبير الحجم، وخير ما يمثل إسهاب الشلوبين في شرحه قول الزمخشري في المفصَّل: ((وكل اسم معرفة يتعرف بما أُضيف اليه))[١]، فعلى الرغم من وضوح هذه المسألة لا يكتفي الشلوبين بشرح مراد الزمخشري، بل تعدى ذلك الى عرض آراء العلماء وأقوالهم، مبتدئاً بقول الخليل وسيبويه والزجاجي والسيرافي، ومنتهيا بالفارسي وابن جني، فهو يعرض لتلك الآراء ويناقشها ثم يختم تلك المسألة برأي له يبين موقفه منها، فيظهر بعد تمام ذلك أنه قد أطال شرح النص وأسهب فيه [٢].

ومثال ذلك أيضاً شرحه لقول الزمخشري في الصفة: ((وكلما كانت الصفة وفق الموصوف في إعرابه فهي وفقه في الإفراد))[٣]، إذ نجد الشلوبين في هذه المسألة لا يكتفِ بشرح مراد الزمخشري، وإنما يتعداه إلى ذكر إعراب الصفة ومخالفتها لإعراب الموصوف في القطع، والإسهاب في شرح القطع بنوعيه الأول: عندما تكون الصفة مقطوعة لزوماً، والثاني عندما يكون المتكلم مخيّراً بين القطع والإتباع ولا يتوقف عند ذلك، بل نراه يسهب في إيراد الأمثلة شعراً ونثراً لكل نوع، ليخرج بعد ذلك بشرح يتعدى الصفحتين[٤].

ثانياً: الاختصار في الشرح The abbreviation In explanation

نجد الشلوبين إلى جانب إسهابه في شرح النصوص يقتضب في شرح جملة منها، إذ يكتفي في بعض الأحيان بالتمثيل فقط، ومن ذلك اقتصاره على: التمثيل لقول الزمخشري في إعراب صفة المفرد عند الفصل بينهما بقوله: ((مثاله لا غلامَ فيها ظريفاً أو ظريفٌ))[٥].

ونجده في مواضع أخرى يلتزم التعليق بعبارات يسيرة، منها تعليقه على كلام الزمخشري في منع دخول (لا) النافية للجنس على المعرفة بقوله: ((أجاز ابن جني في كتابه (التمام) دخولها على المعرفة))[٦].

في حين نجده في مواضع أخرى يشرح كلام الزمخشري بما ينقله من قول أحد العلماء، ومثال ذلك ما نقله عن أبي إسحاق الزجاج (ت: ٣١١هـ) شارحاً به قول الزمخشري في أحوال (لولا) في المضمر: ((أبو إسحاق: ضارعت (لولا) حروف الجر فجعلوا ما بعدها من المضمر بمنزلة المجرور))[٧]، فنجد الشلوبين قد اكتفى بنقله قولاً للزجاج بيّن فيه حالاً من أحوال (لولا) مع المضمرات من دون بيانه المواضع الأخرى التي قصدها الزمخشريّ بنصّه.

(١) حواشي المفصّل: ٣١٨/٢.
(٢) ينظر: حواشي المفصّل: ٣١٨/٢ وما بعدها.
(٣) ينظر: المصدر نفسه: ٢/ ٣٨٣وما بعدها.
(٤) ينظر: المصدر نفسه: ٣٨٤/٢ وما بعدها، وينظر مواضع أخرى: ١٩٧/١، ٣٤١/٢.
(٥) حواشي المفصّل: ٢٨٨/٢.
(٦) المصدر نفسه ١/ ٨٩.
(٧) المصدر نفسه: ٤٣٣/٢.

ثالثاً: الدقة وسهولة العرض Precision and ease of presentation

يميل الشلوبين في عرض مادته في(حواشي المفصَّل) إلى الدّقة والابتعاد عن التعسف والتأويل من دون دليل واضح وسند قوي، وتتضح دقة الشلوبين في اختيار ألفاظه وعباراته لإيضاح ما غمض من كلام الزمخشري، ويتضح ذلك في شرحه قول الزمخشري في حدَّ الفاعل: ((هو ما كان المسند إليه من فعلٍ أو شبهه))[١]، فقال الشلوبين في (شرحه): يعني الصفات لأنّها تعمل كالفعل وأسماء الأفعال والمصادر العاملة عمل الفعل والظروف والمجرورات العاملة عمله أيضاً، ألا ترى أنّ الاسم يرتفع بإسناد هذه الأشياء إليه كما يرتفع الفعل، فلذلك لم يقتصر على الفعل كما يفعله متأخرو الشرّاح))[٢].

وتتضح دقته أيضاً في استدراكاته على الزمخشري وتصويبه بعض آرائه، ومن ذلك ما استدركه على الزمخشري في شروط عمل (لا) النافية للجنس، والتي ذكر منها الزمخشري شرطين فحسب[٣]، فقال الشلوبين مستدركاً عليه: ((ذكر المؤلف من شروط عمل (لا) شرطين: أن يكون الاسم نكرة، وأن لا يكون مفصولاً بينه وبين (لا) ذكر بعده، وبقي عليه شرطان آخران:
الأول: أن لا تكون الجملة التي تنفيها (لا) معناها الدعاء وذلك قولك: (سلام عليكم)، فإن دخلت (لا) لم تعمل... والثاني: أن تكون داخلة على مبتدأ وخبر، ولذلك لم تعمل في نحو: مرحباً ولا أهلاً ولا كرامةً ولا ميسرةً))[٤]، فيتضح من ذلك دقة الشلوبين في استدراكه على الزمخشريّ.

أمّا سهولة عرض الشلوبين للمادة العلمية في(حواشي المفصّل)، فقد بانت في شرحه نصوص الزمخشريّ، وتوضيح ما يعنيه النص، ثم الانتقال بعد تمام ذلك إلى ضرب الأمثلة من القرآن الكريم وكلام العرب، لينتقل بعدها إلى إيراد أقوال العلماء وآرائهم في ذلك مناقشاً وناقداً تلك الآراء، ثم يختم المسألة برأي يبين موقفه منها، وهو أسلوب يسير، يشبه إلى حدٍّ كبير الأسلوب الذي يعتمده الباحثون المحدثون في عرض المسائل النحوية، ومثال ذلك ما ذكره في قول الزمخشري في مسألة(حذف الموصوف وإقامة الصفة مقامه): ((أكثر ما تقام الصفة مقام الموصوف إذا كانت منفردة متمكنة في باب الوصف، وأحسن ذلك أن تكون خاصة كالعالم والكاتب...))[٥]، وبعد بيان ذلك يمثل لهذه المسألة بقوله تعالى: ﴿وَأَنَّا مِنَّا الصَّالِحُونَ وَمِنَّا دُونَ ذَٰلِكَ﴾[٦]، لينتقل بعدها إلى ذكر آراء العلماء في هذه المسألة، مبتدئاً بالأخفش والفارسي، ومنتهياً بابن جني، ثم يختتم المسألة بقوله: ((كما يحذف الموصوف وتقام الصفة مقامه، كذلك تحذف الصفة، إذا دلت الحال عليها، كما حكاه من قولهم: سِيرَ عليه ليلٌ يريدون: ليلٌ طويلٌ))[٧]، على أن ذلك الترتيب لا يطالعك في جميع مسائل (حواشي المفصَّل)، وإنما يختلف في بعض المسائل تبعاً لطبيعة المسألة النحوية وتشعبها واختلاف العلماء فيها.

رابعاً: تأثره بالمنطق His Affected by the logic

لقد عُرف أبو علي الشلوبين بصعوبة أسلوبه في النحو وغموضه، ويرجع ذلك إلى تأثر الشلوبين بالمنطق الذي غلب على أسلوبه في أكثر الأحيان مما جعله يبدو جافاً لا يجلب انتباه القارئ، تشهد على ذلك آراؤه ومناقشاته التي تضمنتها مصنفاته النحوية كالتوطئة وشرح المقدمة الجزولية[٨].

أما في (حواشي المفصّل)، فنجد خلاف ذلك، إذ ابتعد فيه الشلوبين عن أسلوبه المنطقي في أكثر الأحيان، ولعل السبب هو طبيعة كتاب(المفصّل) الذي اتّصف بالإيجاز والاختصار وغرابة بعض ألفاظه وعباراته، وهو ما أكَّده شارحه ابن يعيش بقوله: ((اشتمل على ضروب منها لفظ أغربت عبارته فأشكل، ولفظ تتجاذبه معانٍ، فهو مجمل، ومنها ما هو بادٍ للأفهام إلّا أنّه خالٍ من الدليل

(١) المفصّل: ٣٨.
(٢) حواشي المفصّل: ٣٨/١، وينظر أيضاً: ٦٦/١، ١٧٣، ٥٢٠/٢، ٢٨١
(٣) ينظر: المفصّل: ١٠٥.
(٤) حواشي المفصّل: ٢٨١/٢-٢٨٢، وينظر أيضاً: ١٦٠/١، ١٢٣، ٧٥.
(٥) المصدر نفسه: ٢/ ٣٩٣.
(٦) سورة الجن: من الآية(١١).
(٧) حواشي المفصل: ٣٩٤/٢، وينظر مواضع أخرى من المصدر نفسه: ٢/ ٣٨٠، ٢٨١.
(٨) ينظر: شرح المقدمة الجزولية الكبير(قسم الدراسة): ٨٨، والجهود النحوية لأبي علي الشلوبين: ١١٦.

مهمل))[١]، فذلك هو الذي فرض عليه أن يبتعد عن أسلوبه المنطقي الغامض، فيعمد إلى أسلوب أكثر وضوحاً وتيسيراً ليجلي به ما غمض من كلام الزمخشري

غير أنّ ذلك لم يمنع الشلوبين في بعض الأحيان من استخدام أسلوبه القائم على الحجج العقلية المنطقية وكثرة التكلف والتأويل، ويتمثل ذلك فيما بيّن به قول الزمخشري في إضافة اسم الفاعل المشتمل على التنوين أو النون:)(وإذا كان المضاف إليه ضميراً متصلاً جاء ما فيه تنوين أو نون وما عدم واحداً منهما شرعاً في صحة الإضافة. لأنّهم لما رفضوا يوجد فيه التنوين أو النون أن يجمعوا بينه وبين الضمير المتصل جعلوا ما لا يوجد فيه له تبعاً))[٢]، فقال الشلوبين في شرحه: ((إضافة اسم الفاعل انما هي على معنى التخفيف بحذف التنوين أو النون، فما ليس فيه منه واحداً منهما، فحقه أن لا يضاف، غير أن اسم الفاعل الذي حقه أن يوجد فيه التنوين والنون والضمير المتّصل، إذا اقترن به مضمر متّصل يلتزم فيه الإضافة لئلا يجمع بين النون والتنوين والضمير المتّصل . وهم لا يجمعون بينهما . وكان حقه أن يجوز فيه الوجهان: الإضافة وإثبات النون والنصب، فلما اعتزموا فيه الإضافة دون الوجه الآخر الذي كان جائزاً اعتزموا فيه أيضا الإضافة في حال دخول الألف واللام))[٣]، فالملاحظ من شرح الشلوبين الغموض والتكرار في استخدام بعض الألفاظ، وأن القارئ لا يستطيع الوصول منه إلى مراد الزمخشري الذي قصد التفريق بين إضافة اسم الفاعل إلى الظاهر وبين إضافته إلى المضمر الذي يكون حذف النون والتنوين من اسم الفاعل دليلاً على صحة الإضافة والتزامها؛ لأنّه لا سبيل إلى النصب لكون أن النصب يكون بثبوت النون أو التنوين، ومع المضمر لا يجتمعان، فلما لم يجتمعا معه أُضيف اسم الفاعل إلى المضمر[٤].

ومنه أيضاً بيان قول الزمخشريّ في عروض بناء الاسم المعرب: ((ولأنّ الكلمة قد أُعربت في موضع آخر نحو قولك: (جئتك من علُ)، لأنهم يقولون: (جئتك من علٍ)، فيعربون، ولأن المبني قد وقع موقع المعرب، وذلك الفعل الماضي؛ لأنك تقول: (مررت برجل قام)،فتنزله منزلة(قائم) وتقول: (إن أكرمتني أكرمتك)، فينزل منزلة قولك: إن تكرمني أُكرمك))[٥]، فالشوبين لم يعرض بذلك للمقصود من عروض البناء التي يُقصد بها أن يكون للاسم المعرب حالة يكون فيها مبنياً نحو قولنا: (يا حكمُ)، فـ(حكم) مبني على الضم وهذا البناء عارض له في حالة النداء[٦].

الخاتمة:

وَصَل البحث إلى نتائج منها:

الأولى: اعتمد الشلوبين في تأليف حواشيه على منهج كتاب(المفصّل) للزمخشريّ، ولم يسلك طريقاً خاصاً به في التأليف، إذ وضع شروحه وحواشيه على نسخته من كتاب المفصّل من دون تقديم أو تأخير.

الثانية: حصر الزمخشري مادة المفصّل في أربعة أقسام رئيسة، تناول في القسم الأول منها الاسم وخصائصه، وتناول في القسم الثاني الأفعال وأنواعها، وضمن القسم الثالث الحروف بأنواعها المختلفة، أما القسم الرابع فقد بحث فيه كل ما اشتركت به الأقسام الثلاثة السابقة أو اثنان منها.

الثالثة: أظهر البحث سبق ابن السَّراج الزمخشريَّ في تنظيم وتبويب الموضوعات النحوية بعد كتاب سيبويه، وأنّ ما ذكره الباحثون المحدثون من ابتكار الزمخشري في كتابه (المفَصَّل) طريقة جديدة في التأليف النحوي مجانب للصّواب، لأنّ المنهج الذي عمل عليه الزمخشريّ في ترتيب (المفصّل) لم يكن إلا صورة متطورة لمنهج ابن السَّراج في (الأصول).

الرابعة: اتّسم أسلوب الشلوبين في (حواشي المفصَّل) بسمات منها: الإسهاب في شرح جملة من نصوص (المفصَّل)، والاختصار في شرح جملة منها، واتّسم أيضاً بالدقة والابتعاد عن التعسف والتأويل وسهولة العرض... وَالحَمْدُ للهِ أوّلاً وَآخِرَاً.

(١) شرح المفصّل: ١٩/١.
(٢) المفصّل: ١١٥.
(٣) حواشي المفصّل: ٣١٠/٢- ٣١١.
(٤) ينظر: شرح المفصّل(ابن يعيش): ١٣٤/٢
(٥) حواشي المفصّل: ٤١٦/٢
(٦) ينظر: المفصّل: ١٦٥، وشرح المفصّل(ابن يعيش): ٢٨٨/٢

المصادر:

❖ **القرآن الكريم**

أولاً: الكتب المطبوعة

❖ أبو علي الفارسي(حياته ومكانته بين أئمة التفسير وآثاره في القراءات والنحو): د. عبد الفتاح إسماعيل شلبي، دار المطبوعات الحديثة(جدة – السعودية)، ط٣، ١٤٠٩ هـ.

❖ الأصول في النحو: أبو بكر محمد بن سهل المعروف بـ(ابن السّراج)(ت: ٣١٦ هـ)، تح: عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، ط٣، ١٤١٧هـ-١٩٩٦م.

❖ الإيضاح في شرح المفصّل: أبو عمرو عثمان بن عمر المعروف بـ(ابن الحاجب النحوي، تح: د. موسى بناي العليلي، مطبعة العاني (بغداد)، (د. ط)، (د. ت).

❖ تطور الدرس النحوي: د حسن عون، قسم البحوث والدراسات الأدبية واللغوية،(د. ط)، ١٩٩٧٠م.

❖ الدراسات النحوية واللغوية عند الزمخشري: د. فاضل صالح السامرائي، مطبعة الإرشاد (بغداد)، ١٣٩٠هـ.

❖ سيبويه إمام النحاة: د. علي النجدي ناصف، عالم الكتب (القاهرة)، ط٢، ١٣٩٩ هـ.

❖ شرح الخوارزمي على المفصّل المعروف بـ(الخمير): صدر الأفاضل القاسم بن الحسين الخوارزمي(ت: ٦١٧ هـ)، تح: عبد الرحمن بن سليمان العثيمين، دار المغرب الإسلامي، (د.ط)، ١٤٠٢ هـ.

❖ شرح المفصّل: يعيش بن علي بن يعيش الأسدي الموصلي،(ت: ٦٤٣هـ) تقديم: الدكتور إميل بديع يعقوب، دار الكتب العلمية،(بيروت) ط١، ١٤٢٢ هـ - ٢٠٠١ م

❖ شرح الوافية نظم الكافية: أبو عمر عثمان المعروف بـ أبن الحاجب النحوي، تح: د. موسى بناي العليلي: مطبعة الآداب في النجف الأشرف،(د. ط)، ١٤٠٠هـ - ١٩٨٠ م.

❖ القواعد النحوية . مادتها وطريقتها: د.عبد الحميد حسن، القاهرة، ط٢، ١٩٥٣م.

❖ كتاب سيبويه: أبو بشر عمر بن عثمان بن قنبر المعروف بـ(سيبويه) تح: د. محمد كاظم البكّاء، مؤسسة الرسالة (بيروت)، (د.ط)، (د.ت).

❖ المدارس النحوية: د. شوقي ضيف، دار المعارف(القاهرة)، ط٧،(د. ت).

❖ المدارس النحوية: د. خديجة الحديثي، دار الأمل(أربد)، ط٣، ١٤٢٢ هـ.

❖ المفصّل في صنعة الإعراب: جار الله محمود بن عمر الزمخشريّ، تح: علي بو ملحم، مكتبة الهلال(بيروت)، ط١، ١٩٩٣ م.

❖ المفصّل في صنعة الإعراب: جار الله محمود بن عمر الزمخشريّ، تح: علي بو ملحم، مكتبة الهلال بيروت، ط١، ١٩٩٣م.

❖ مناهج التأليف النحوي: د. كريم حسين ناصح الخالدي،دار صفاء للطباعة والنشر، ط٢،٢٠١٤ م.

❖ النحو العربي ومناهج التأليف والتحليل: د. شعبان عوض محمد العبيدي، منشورات جامعة قاز يونس،(د. ط)، ١٩٨٩ م.

ثانياً: الرسائل الجامعية:

❖ الجهود النحوية لأبي علي الشلوبين من خلال كتابيه التوطئة وشرح المقدمة الجزولية(أطروحة دكتوراه): د. بلخير شنين، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، ٢٠١٣-٢٠١٤ م

❖ حواشي المفصّل من كلام الأُستاذ أبي علي الشلوبين(دراسة وتحقيق) رسالة ماجستير للطالب: حمّاد بن محمد الثمالي، جامعة أُم القرى – السعودية، ١٤٠٢ هـ.

❖ الزمخشري آثاره ومنهجه النحوي، رسالة ماجستير للطالب: عبد الحميد قاسم النجار، جامعة الفاتح – فلسطين، ١٩٨٤م.

فاعلية استراتيجية بوست وبرينان في تحصيل وتنمية التفكير التأملي لدى طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة الجغرافية

أ.د. محمد حميد مهدي المسعودي أ.م. سعد عبد الرزاق الخرسان

الباحث. محمد مهدي ساجت

Effectiveness of Post and Brennan's Strategy in the Acquisition and Improvement of the Contemplative Thinking in Geography for the Students of the Fifth Literary Class

Prof. Dr. Mohammad Hameed Mahdi Al-Masuoodi
Asst.Prof. Sa'ad Abdul Razzaq Al-Kirsan
Researcher. Mohammad Mahdi Sajit
University of Babylon / College of Basic Education
Mohmed_deib@gmail.com

Abstract

Effectiveness of the Post and Brennan strategy in the collection and development of contemplative thinking The fifth graders in the geography class

The aim of the research is to identify the effectiveness of both the Post and Brennan strategy in the collection of geography And contemplative thinking among students in the fifth grade literary. and identified students of the fifth grade literary in the center of Karbala province for the academic year (2016-2017).

The sample consisted of (62) students who were divided into two groups. an experimental group of (31) students studied the Post and Bryan strategy. and a control group consisting of (31) students studied in the traditional way.

The equivalence between the three groups was carried out by variables (age. intelligence. achievement in geography for the first year 2017. Meditation thinking. parental achievement).

The researcher prepared two tools: the first is the achievement test which consists of (40) multiple paragraphs and (10) paragraphs of the article. The tests of honesty. consistency. difficulty. ease. excellence and veracity of the vertebrae were performed. The second tool is a test of contemplative thinking consisting of 40 paragraphs. Cytometry.

The researcher used the analysis of mono-variance. Schiffe test. tee test. Pearson correlation coefficient. equations of difficulty. ease. differentiation. magnitude of effect. as well as Excel program as statistical means.

Research hypothesis:

1. There is no significant difference at the level of significance (0.05). Between the average scores of the experimental group who studied the Post Brennan strategy and the control group students who studied the conventional method in the test.
2. There was no statistically significant difference at the mean (0.05) between the average scores of the experimental group who studied the Post Brennan strategy and the control group students who studied the traditional method in the tribal meditative test.

Conclusion:

In the light of the results of the current research. the following conclusions were reached:

1. The effectiveness of the Post and Brennan strategy in raising the level of academic achievement compared to the traditional method.

presented to the teacher.

Recommendations:

1. The need to focus on teachers by the directorates of provincial education using strategies based on structural philosophy. which contribute effectively to the development of different thinking skills. especially contemplative thinking. and the practice of investigation and discovery in different situations.

Suggestion:

In the light of the objectives of this study and its findings. and supplemented by the researcher proposes to conduct further research and studies in the following areas.

1. Investigating the impact of the Post and Brennan strategy in teaching geography on the development of other types of thinking. such as critical thinking. creative thinking. and problem solving skills

الملخص:

فاعلية استراتيجية بوست وبرينان في تحصيل وتنمية التفكير التأملي لدى طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة الجغرافية

هدف البحث إلى التعرف الى فاعلية كل من استراتيجية بوست وبرينان في تحصيل مادة الجغرافية والتفكير التأملي لدى طلاب الصف الخامس الأدبي، وتحدد بطلاب الصف الخامس الأدبي في مركز محافظة كربلاء للعام الدراسي (٢٠١٦-٢٠١٧).

وتكونت عينة البحث من (٦٢) طالباً تم توزيعهم إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية من(٣١) طالباً درسوا باستراتيجية بوست وبريان، ومجموعة ضابطة تكونت من(٣١) طالباً درسوا بالطريقة التقليدية.

تم أجراء التكافؤ بين المجموعتين بمتغيرات (العمر الزمني، الذكاء، التحصيل في الجغرافية للعام الدراسي الكورس الأول ٢٠١٧، التفكير التأملي، التحصيل الدراسي للوالدين).

واعد الباحث أداتين، الأولى اختبار تحصيلي تكون من (٤٠) فقرة من متعدد و(١٠) فقرات مقالية وتم للاختبار إجراءات الصدق والثبات ومعامل الصعوبة والسهولة والتميز وصدق الفقرات، والأداة الثانية اختبار للتفكير التأملي تكون من (٤٠) فقرة، وتم للاختبارين كافة إجراء الخصائص السايكرومترية استعمل الباحث تحليل التباين الأحادي واختبار شيفيه، واختبار التائي ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلات الصعوبة والسهولة والتميز، وحجم الأثر فضلا عن برنامج الأكسل بوصفها وسائل إحصائية وكانت من نتائج البحث:

فرضيتا البحث:

١. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥). بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستراتيجية بوست برينان وطلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية في الاختبار ألتحصيلي.

٢. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستراتيجية بوست وبرينان وطلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية في الاختبار التأملي القبلي.

الاستنتاجات: Conclusion

في ضوء النتائج التي أسفر عنها البحث الحالي أمكن التوصل إلى الاستنتاجات الآتية:

١. فاعلية استراتيجية بوست وبرينان في رفع مستوى التحصيل الدراسي بالمقارنة مع الطريقة التقليدية.

٢. التدريس باستراتيجية بوست وبرينان يؤدي إلى استشعار الطلاب بأهمية الموضوعات الدراسية وما تضمنته من ارتباطها بحياتهم ساعد في التغلب على صعوبة وجفاف المادة، واستمتاعهم بدراسة الموضوع، واستفادتهم بشكل مستمر مع إدراكهم لأهمية الجغرافية وقيمتها..

٣. التدريس باستراتيجية بوست برينان قد شجع الطلاب أثناء المواقف التعليمية وإقبالهم على تعلم المحتوى التعليمي للوحدة المحددة وتنفيذ الأنشطة بحماس وفاعلية والتوصل إلى نتائج سليمة وتدوينها ومناقشتها ومراجعتها؛ للتأكد من صحتها قبل عرضها على المدرس.

التوصيات:

١. ضرورة التركيز على المدرسين من قبل مديريات تربية المحافظات باستخدام استراتيجيات تستند إلى الفلسفة البنائية، والتي تسهم بشكل فعال في تنمية مهارات التفكير المختلفة وخصوصاً التفكير التأملي، وممارسة التقصي والاكتشاف في المواقف المختلفة.

٢. العمل على تدريب مدرسي الجغرافية من قبل مديريات التدريب في المحافظات على استخدام استراتيجيات حديثة في التدريس القائمة على أفكار النظرية البنائية، والتي منها استراتيجية بوست وبرينان

٣. اعتماد كل من استراتيجية بوست وبرينان عند إعداد المناهج أو دليل لمدرسي الجغرافية

المقترحات:

في ضوء أهداف هذه الدراسة والنتائج التي توصلت إليها، واستكمالا بها يقترح الباحث إجراء المزيد من البحوث والدراسات في المجالات الآتية:

١. استقصاء أثر كل من استراتيجية بوست وبرينان في تدريس الجغرافية على تنمية أنواع أخرى من التفكير، مثل التفكير الناقد، والتفكير الابتكاري، ومهارات حل المشكلات.

٢. فاعلية استراتيجية بوست وبرينان في تحصيل مادة الجغرافية لدى طلبة المرحلة المتوسطة في وتنمية اتجاهاتهم نحو المادة.

٣. فاعلية استراتيجية بوست وبرينان في تحصيل مادة الجغرافية وتنمية التفكير الجغرافي والمهارات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة المتوسطة.

الفصل الأول

التعريف بالبحث

أولا: مشكلة البحث:

في حقيقة العمل التدريسي توظف الخبرات نحو عملية التدريس للارتقاء بمستوى تحصيل الطلاب وتنمية تفكيرهم التأملي هنالك عدة أسباب دفعت الباحث للعمل في توظيف استراتيجية بوست برينان في التحصيل الدراسي، وتنمية التفكير التأملي فضلاً عن الدوافع الشخصية المتمثلة بالرغبة الذاتية في دراسة المواضيع المتعلقة بتدريس الجغرافية الطبيعية لدى طلاب الصف الخامس الأدبي والتحقق من مدى توظيف هذه الاستراتيجية الحديثة في تدريس الجغرافية وهناك دوافع موضوعيه من خلال مراجعة الأدبيات والدراسات المتعلقة بالموضوع منها:

دراسة (عبد ٢٠١٦). الوصفية التي أكد على استخدام طرائق التدريسية معتادة ومؤلفة ليس مرنه لا تساعد على توظيف المعلومات والتحصيل الدراسي في الجغرافية وتنمية المهارات لدى طلاب وهنالك انخفاض في مستوى الأداء ألتعلمي يصل بين (٤٠%-٢٦، ٦٦%). في مجال تدريس الجغرافية (عبد، ٢٠١٦: ١٨٥).

انعكس بشكل سلبي على تحصيل الدراسي وتنمية تفكير الطلاب

الزيارة الميدانية لبعض المدارس الإعدادية والثانوية في محافظة كربلاء المقدسة إذ قام الباحث بتقديم استبانه (٢٠). مدرس يدرسون بشكل فعلي مادة الجغرافية الطبيعية لدى طلاب الصف الخامس الأدبي تتضمن لاستبانه ثلاث محاور باستخدام استراتيجية بوست وبرينان ومستوى التحصيل الدراسي والتفكير التأملي، وبعد تفريغ النتائج تبين للباحث ان هناك حاجة ماسه لدراسة الموضوع بناءأ على سبق يتضح ان مشكلة البحث الحالي تتمثل في مدى توظيف الباحث لاستراتيجية بوست وبرينان في تدريس مادة الجغرافية الطبيعية للارتقاء بمستوى تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي وتمنية التفكير التأملي لديهم.

في ضوء ما سبق تتبلور مشكلة البحث في الحاجة إلى معرفة فاعلية استراتجيه بوست برينان في التحصيل وتنمية التفكير التأملي لدى طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة الجغرافية بالإجابة على

١. ما فاعلية استراتيجية بوست وبرينان في تحصيل طلاب الخامس الأدبي في مادة الجغرافية؟
٢. ما فاعلية استراتيجية بوست وبرينان في تنمية التفكير التأملي لدى طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة الجغرافية؟

ثانياً: أهمية البحث The importance of the Research

تعد التربية عملية ضرورية لكل من الفرد والمجتمع، وبها يحافظ الفرد على جنسه وتوجيه غرائزه، بما يتناسب وثقافة المجتمع الذي يعيش فيه فالتربية ضرورية لمواجهة الحياة ومتطلباتها، فعن طريقها ينتقل التراث الثقافي من جيل لأخر (الخزاعلة وآخرون، ٢٠١١: ٢٨).

ويتطلب تدريس الجغرافية استراتيجية لا تقل أهمية عن طرائق تدريس المواد الأخرى حيث ان استراتيجية التدريس التي يتبعها المدرس تعد من أهم جوانب العملية التعليمية بل هي مضمون العمل المهني لتدريس ولما كان الهدف من عملية تدريس مادة الجغرافية على المستوى المدرسي هو تطوير القدرات العقلية وإيقاظ حب الاستطلاع الجغرافي عند الطلبة فإن الطلبة أحيانا يجدون صعوبة في دراسة مادة الجغرافية وغالباً ما يرجع ذلك للأساليب التي أتبعت في تدريس هذه المادة وليس إلى طبيعة المادة نفسها (عبد الله، ٢٠٠٣: ٣).

ثالثاً: هدف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تعرف: **فاعلية استراتيجية بوست وبرينان في تحصيل وتنمية التفكير التأملي لدى طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة الجغرافية.**

رابعا: فرضيتا البحث:

١. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(٠، ٠٥). بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستراتيجية بوست برينان وطلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية في الاختبار ألتحصيلي.
٢. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(٠، ٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستراتيجية بوست برينان وطلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية في الاختبار التأملي البعدي.

خامساً: حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على:

١. الحدود المعرفية: كتاب الجغرافية الطبيعية للصف الخامس الأدبي (الفصل الرابع والخامس والسادس) تأليف لجنة من وزارة التربية
٢. الحدود البشرية: عينة من طلاب الصف الخامس الأدبي في المدارس الإعدادية والثانوية النهارية في محافظة كربلاء مركز قضاء الحسينية
٣. الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٦– ٢٠١٧.
٤. الحدود المكانية: مركز محافظة كربلاء المقدسة.

سادسا: تحديد المصطلحات:

١. الفاعلية عرفها كل من:

٢. **(زيتون، ٢٠٠١):** "مدى تطابق مخرجات النظام مع أهدافه" (زيتون، ٢٠٠١: ١٧)
٣. **(الفتلاوي، ٢٠٠٣):** "العمل بأقصى الجهود لتحقيق الهدف عن طريق بلوغ المخرجات المرجوة وتقويمها بمعايير وأسس البلوغ. (الفتلاوي، ٢٠٠٣: ١٩)

التعريف الإجرائي للفاعلية:

هو مقدار التغير الايجابي الذي يحدثه المتغير المستقل (استراتيجية بوست وبرينان) لرفع مستوى تحصيل طلاب في مادة الجغرافية الطبيعية، وتنمية التفكير التأملي لدى طلاب الصف الخامس الأدبي.

٤. الاستراتيجية(Strategy)) عرفها كل من:

١. **(الشمراني، ٢٠٠٨):** سلسلة من الإجراءات التي يتم تخطيطها بإحكام، لتوظيف الإمكانات المادية والبشرية في المدرسة، لمساعدة الطلاب على تحقيق أهداف التعلم، وتمكينهم من مهارات التعلم الذاتي وأدواته.(الشمراني، ٢٠٠٨: ٥)

٢. **(عطية، ٢٠٠٨):** بأنها مجموعة الإجراءات والوسائل التي يستخدمها المدرس لتمكين الطلبة من الخبرات التعليمية المخططة وتحقيق الأهداف التربوية. (عطية، ٢٠٠٨: ٣٠).

التعريف الإجرائي للاستراتيجية:

بأنها مجموعة الخطط والأنشطة التعليمية التي يضعها الباحث لاستراتيجية بوست وبرينان.

٣. التحصيل عرفه كل من

١. **(نصر الله، ٢٠٠٤):** مستوى من الانجاز أو الكفاءة أو الأداء في التعليم والعمل المدرسي يصل إليه الطالب خلال العملية التعليمية التي يشترك فيها مجموعة من الطلاب والمدرس ويجري تقديره بواسطة المدرسين بصورة شفوية أو عن طريق استخدام الاختبارات المختلفة المخصصة لذلك. (نصر الله، ٢٠٠٤: ٤٠١)

٢. **(حسين، ٢٠١١):** المعرفة التي يحصل عليها الطالب من خلال برنامج أو منهج لمقرر دراسي قصد تكيفه مع الوسط التربوي، ويقتصر هذا المفهوم على ما يحصل عليه الطالب من معلومات وفق برنامج معد يهدف إلى جعل الطالب أكثر تكيفاً مع الوسط الاجتماعي الذي ينتمي إليه، فضلاً عن إعداده للتكيف مع البيئة الدراسية بصورة عامة. (حسين، ٢٠١١::١٧٦)

التعريف الإجرائي للتحصيل:

مقدار ما يحققه طالب الخامس أدبي ويحصل عليه من مجموع الدرجات خلال دراسة وحدة دراسية في مادة الجغرافية في الاختبار البعدي ويقاس بالاختبار الذي أعده الباحث.

٣. التنمية عرفها كل من:

١. **(السيد،٢٠٠٥) بأنها:**"تطوير أداء الطالب وتحسنه وتمكنه من إتقان جميع المهارات بدرجة منتظمة " (السيد. ٢٠٠٥: ١٨٧)

٢. **(الحياني،٢٠٠٩) بأنها:** "عملية تكيف أو تفاعل بين الفرد والبيئة التي يعيش فيها. وهي عملية طويلة الأمد ولانهاية لها إلا بانتهاء الحياة " (الحياني.٢٠٠٩: ٣٦٠)

٣. **وعرفها الباحث اجرائياً: بأنها:** التحسين والنمو المتزايد في مستوى تحصيل الطلاب المجموعة التجريبية نحو مادة الجغرافية الطبيعية بعد تدريسهم على وفق استراتيجية بوست وبرينان

٤. التفكير التأملي: عرفه كل من

١. **(الشكعة،٢٠٠٧):** قدرة حسية للفرد تمكنه من استقصاء نشط ومتأن حول معتقداته وخبراته المفاهيمية لوصف المواقف والإحداث وتحليلها، واشتقاق الاستدلالات منها، وخلق قواعد مفيدة للتدريب والتعلم في مواقف أخرى متشابهة. (الشكعة، ٢٠٠٧:: ١١٤٧)

٢. **(أبو نحل، ٢٠١٠):** عملية عقلية فيها نّظر، وتدبر، وتبصر، واعتبار، وإعمال فكر، وتوليد، واستقصاء تقوم على تحليل المواقف المشكل إلى مجموعة من العناصر، وتأمل الفرد للموقف الذي أمامه، واستمطار الأفكار، ودراسة جميع الحلول الممكنة والتحقق من صحتها، للوصول إلى الحل السليم للموقف المشكل.(أبو نحل، ٢٠١٠: ٣٧)

التعريف الإجرائي للتفكير التأملي:

نشاط عقلي هادف يتمعن فيه طالب الخامس أدبي من خلال مهارات الرؤية البصرية، والكشف عن المغالطات، والوصول إلى استنتاجات، وإعطاء تفسيرات مقنعة ووضع حلول مقترحة للمشكلات العلمية التي يختبر بها ويقاس باختبار التفكير التأملي الذي أعده الباحث.

الجغرافية عرفها كل من:

(السعدي، ٢٠٠٢): ذلك العلم الذي يهتم بوصف دقيق ومنظم ومعقول للخصائص المتغيرة على سطح الأرض، ثم تفسير وتحليل أسباب هذا التباين.(السعدي، ٢٠٠٢: ١)

التعريف الإجرائي للجغرافية:

وهي مجموعة من المعلومات والحقائق والمفاهيم التي يضمها كتاب الجغرافية الطبيعية والذي أعدته وزارة التربية للصف الخامس الأدبي ويشمل الفصول الثلاثة الأخير.

الفصل الثاني:

إطار نظري ودراسات سابقه

وتتكون استراتيجيه (بوست وبرينان) من المراحل الآتية

١- إدراك المشكلة وتوضيحها وفهمها:

وبلورتها جوانب الغموض والأسئلة المطروحة وتحديدها وبيان أركانها ومكوناتها والعوامل التي أدت اليها ولا تظهر المشكلة الا عندما يشعر الباحث بأنه الموضوع بحاجه إلى إيضاح (عبد الرحمن، وعدنان.٢٠٠٧: ٤٧٧).

. (طوابله وآخرون.٢٠١١: ٢٢٢)

٢- مواجهة المشكلة (تحليلها)

١. اجمع البيانات، استرجع الحقائق والقوانين، ابحث عن العلاقات الضرورية للحل؟

٢. استرجع المعلومات الناقصة، اختبر المعلومات التي بينها علاقات من عبارات المشكلة، ابحث عن معلومات جديدة إن كان ذلك ضروريا.

٣. تجاهل المعلومات التي ليست بينها علاقة.

٤. حدد نشاطات المدخل الذي تحتاج اليه، وذلك عن طريق ملاحظتك للعقبات الموجودة لحل المشكلة

٣- مرحلة الإنتاج

١. اوجد العلاقة بين المعلومات المعطاة والمجهولة، ربما تلجا إلى مشكلات مساعده في حالة عدم إدراك العلاقات، هل تعرف مشكله مشابهه لتلك المشكلة؟

٢. ابحث عن الفروض البديلة (الحلول الممكنة للمشكلة)

٣. رتب المعلومات التي عندك عند الاختبار

٤. ارفض الفروض التي لا تحقق شروط المشكلة

٥. اختبر صحة حلك.وهنا تجرب الفروض واختيارها واحدا بعد الآخر، حتى تصل الطلبة للحل الصحيح التي تسنده أدله علميه كافيه تثبت صحتها حلا للمشكلة

٤- التأكد من صحة الحل

في هذه الخطوة يبحث صاحب المشكلة عن الحل باقتراح الإبدال الممكنة ونسمي هذه الإبدال بالفروض والفرض ما هو الا حل يحتاج إلى تطبيق وحتى يستطيع صاحب المشكلة اقتراح الإبدال والفروض لابد له من تحليل المشكلة وجمع البيانات والمعلومات المتصلة بها من حيث أسبابها والعوامل المؤثرة فيها وان الإبدال والفروض تنطلق بالعادة من الأسباب الكامنة وراء المشكلة وبتحول السبب من جمله استفهامية إلى خبريه (زاير خرون، ٢٠١١: ١٠٨).

التفكير التأملي

ويعد التفكير التأملي من العمليات العقلية العليا التي يلجا اليها الفرد عندما يتعرض إلى مشكله يهتم لإيجاد الحلول لها وهو من بين ما شدد عليه جون ديوي حيث شدد على أنماط التعلم التي تقدم للمتعلمين ينبغي إن تسهم في تطوير قدراتهم الفكرية على التأمل في ما يحيط بهم أو يواجهون في عالمهم الخارجي وان تساعد على تطوير طرائقهم الخاصة في مواجهة أي موقف قد يتعرضون له في عالمهم الخارجي ثم تلاها الكثير من المربيين في التجديد على تمكين المتعلمين من هذا النوع من التفكير لأهميته في حل المشكلات التي تواجه الإفراد والجماعات في الحياة (عطية، ٢٠١٢: ١٣٧)

دراسات سابقه.

في ما يأتي عرض لهذه الدراسات وعلى النحو الآتي:

١. **دراسة (المحمداوي٢٠١٣):الموسومة بـ (اثر استراتيجيتي بوست، برينان، ولي في تحصيل ماده الأدب والنصوص والتفكير المنظومي عند طالبات الصف الثالث معاهد إعداد المعلمات)**

رمت الدراسة إلى معرفه اثر استراتيجيتي (بوست وبرينان ولي) في تحصيل ماده الأدب والنصوص والتفكير المنظومي عند طالبات الصف الثالث معاهد إعداد المعلمات إذا إن المنهج المعتمد في هذا البحث هو المنهج التجريبي.

وقد اختار الباحث تصميم المجموعات المتكافئة ذا الضبط الجزئي من نوع الاختبار القبلي والبعدي وفي هذا التصميم تتعرضان المجموعتان التجريبيتان للمتغيرين المستقلين (استراتيجيتي بوست برينان ولي) في حين تدرس المجوعة الضابطة بطريقه الاعتيادية ويقصد بالتحصيل المتغير التابع الأول الذي يقاس بمقدار الدرجات التي تحصل عليها طالبات المجموعات الثلاث عند تطبيق الاختبار في حين يقصد بالتفكير المنظومي المتغير التابع الذي يقاس بواسطة الدرجات اللائي يحلصن عليها طالبات المجموعات الثلاث في التطبيق البعدي.

ويتمثل مجتمع هذا البحث بـ طالبات الصف الثالث معاهد إعداد المعلمات الصباحية لمدينه بغداد الائي يدرسن ماده الأدب والنصوص للعام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١١.

وقد اختار الباحث من بين معاهد إعداد المعلمات التابعة لمديريات التربية في بغداد، اختار الباحث قصديا معهد إعداد المعلمات المستنصرية التابعة إلى المديرية العامة لتربيه الرصافة الأولى.

ووزع الباحث ثلاث شعب عشوائيا في الصف الثالث من طالبات معاهد إعداد المعلمات، الائي يدرسن ماده الأدب والنصوص، مجموع طالباتها (٦٢) طالبه، مقسمه إلى ثلاثة شعب لتمثل شعبه (أ) المجموعة التجريبية الأولى التي تدرس وفق استراتيجية (بوست، برينان) وعدد طالباتها (٢٢) طالبه وتمثل شعبه (ب) المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس على وفق استراتيجيه (لي) وعدد طالباتها (٢١) طالبه وتمثل شعبه (ج) المجموعة الضابطة التي تدرس على وفق الطريقة الاعتيادية وعدد طالباتها (١٩) طالبه.

وقد كافأ الباحث إحصائيا بين المجموعات الدراسة الثلاثة (التجريبيتين والضابطة) إحصائيا قبل الشروع بالتدريس الفعلي في ستة متغيرات التي يعتقد انها تؤثر في سلامه التجربة ودقه نتائجها وهذه المتغيرات هي (مستوى الذكاء والعمر الزمني محسوبا بالشهر والتحصيل الدراسي للآباء والتحصيل الدراسي للأمهات ودرجات ماده اللغة العربية للعام الدراسي السابق واختبار المعلومات السابقة)

اما أداتا البحث فقد تضمنتا اختبار للتحصيل ضم (٦٠) فقره اختباريه (٥٠) فقره من الأسئلة الموضوعية نوع الاختيار من متعدد و (١٠) فقرات من نوع الأسئلة المقالية وتم التحقق من صدقه (الظاهري والمحتوى) ومعامل صعوبته وقوته والتمييزية وفعالية البدائل المخطئة اما ثباته فقد استخرج بطريقه التجزئة النصفية إذ بلغ (٠,٧٧) وتم تصحيحه باستعمال معامل سبيرمان _براون إذ بلغ (٠,٨٧) وهو معامل ثبات جيد.واختبارا للتفكير المنظومي تالف من (١١) سؤالا رئيسا وتم التحقق من صدقه وقوته التمييزية ومعامل صعوبته واستمرت التجربة التي بدأت في يوم الثلاثاء الموافق ٢٠١١/١١/١م وانتهت يوم الخميس الموافق ٢٠١٢/٥/١٠م. وقد اعتمد الباحث على تحليل التباين الأحادي والاختبار التائي في معالجه البيانات إحصائيا (المحمداوي، ٢٠١٣: ٢س–ص).

١. **دراسة (جوامير ونهاد، ٢٠١٤):**

الموسومة بـ (اثر استراتيجيه بوست وبرينان في تحصيل ماده أسس التربية) ترمي الدراسة في التعرف على اثر استراتيجيه بوست وبرينان في تحصيل ماده أسس التربية عند طلبه كليه التربية ابن رشد للعلوم الإنسانية، تكونت عينه الدراسة من (٨٢) طالبا وطالبه، بواقع (٤٢) طالبا وطالبه في المجموعة التجريبية التي تدرس على وفق استراتيجيه (بوست وبرينان)، و(٤٠) طالبا وطالبه في المجموعة الضابطة التي تدرس وفق الطريقة التقليدية، كافا الباحث بين طلبه مجموعتي البحث في متغيرات.العمر الزمني محسوبا بالشهر واختبار المعلومات السابقة

٢. **دراسة (الفياض، ٢٠١٦):**

الموسومة (اثر طريقه بوست وبرينان في تحصيل قواعد اللغة العربية عند طالبات معهد إعداد المعلمات) هدف الدراسة الحالية إلى معرفه اثر طريقه بوست وبرينان في تحصيل قواعد اللغة العربية عند طالبات معهد إعداد المعلمات تكونت عينه البحث من (٥٤) طالبه بواقع (٢٧) طالبه لكلتا المجموعتين (التجريبية والضابطة) التزمت الباحثة بالمنهج التجريبي وإجراءاته وعالجت البيانات إحصائيا باستعمال الوسائل الإحصائية المناسبة

وتوصل البحث إلى وجود فرق دال إحصائيا بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في متغير التحصل ولمصلحه المجموعة التجريبية التي درست طالباتها بطريقه بوست وبرينان (الفياض، ٢٠١٦: س).

دلالات ومؤشرات عن الدراسات السابقة:

بما إن استراتيجية بوست وبرينان في التعليم حديثه فان الدراسات فيها قليله فان الدراسات العربية تمثلت في العراق اما الدراسات الأجنبية فلم يجد الباحث على حد علمه أي دراسة اجنبيه اتخذت استراتيجيتي يبوست وبرينان في التدريس

مرامي الدراسات:

كانت مرامي الدراسات التعرف على اثر (فاعليه) استعمال استراتيجيه على مستوى التحصيل كل بحسب مادته واتفق الباحث مع دراسة (المحمداوي) (٢٠١٣) عندما استعمل التفكير المنظومي كمتغير تابع إلى جانب متغير التحصيل، في حين اختلف الباحث في معظم الدراسات الأخرى كدراسة الفياض (٢٠١٤) ودراسة جوامير ونهاد (٢٠١٥) في كونها استعملت فقط متغير التحصيل.

مكان الدراسات:

تباينت الدراسات السابقة في مكان إجرائها فكانت كلها عربيه إذ جرت دراسة المحمداوي (٢٠١٣) في العراق في جامعه بغداد كليه التربية (ابن رشد) للعلوم الإنسانية ودراسة الفياض (٢٠١٤) في العراق في جامعه بغداد كليه التربية للبنات ودراسة جوامير ونهاد (٢٠١٥) في العراق في جامعه بغداد كليه التربية (ابن رشد) للعلوم الإنسانية.

المادة الدراسية:

تنوعت الدراسات السابقة العراقية من حيث تناولها للمادة الدراسية فبعض الدراسات تم تطبيقها على ماده الأدب والنصوص، كدراسة المحمداوي (٢٠١٣)، وفي ماده قواعد اللغة العربية كدراسة الفياض (٢٠١٤)، وفي ماده أسس التربية كدراسة جوامير ونهاد (٢٠١٥)، وسيتناول البحث الحالي ماده الجغرافية.

منهج الدراسات:

الدراسات جميعها استعملت المنهج التجريبي واستعان البعض منها بالاستبيانات لجمع المعلومات كدراسة المحمداوي، اما هذا البحث فاستعمل المنهج التجريبي وهو ما يتفق مع جميع الدراسات.

حجم العينة وجنسها:

تباينت الدراسات السابقة في حجم العينة وجنسها واشتملت على طلبه من الجامعة وطلبه من المعاهد كدراسة المحمداوي (٢٠١٣) ودراسة الفياض (٢٠١٤) ودراسة جوامير ونهاد (٢٠١٥)

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

أولاً: منهجية البحث:Method of research

بما إن البحث الحالي يسعى إلى معرفة (اثر استراتيجية بوست وبرينان في التحصيل وتنمية التفكير التأملي لدى طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة الجغرافية)، فإن المنهج المناسب للبحث، هو المنهج التجريبي كونه احد مناهج البحث دقة وموضوعية، وربما يكون أكثرها شدة وتعقيداً للظواهر التربوية السلوكية (الزوبعي والغنام، ١٩٨١: ٨٧).

ثانياً: التصميم التجريبي:

يعد التصميم التجريبي أولى الخطوات التي ينفذها الباحث، فلابد من أن يكون لكل بحث تصميم خاص به، لضمان سلامته ودقة نتائجه ويتوقف تحديد نوع التصميم التجريبي على طبيعة المشكلة وظروف العينة، فاختيار التصميم التجريبي هو مخطط أو برنامج عمل لكيفية تنفيذ التجربة (عبد الرحمن وعدنان، ٢٠٠٧: ٤٨٧).لذلك اعتمد الباحث التصميم التجريبي ذو الضبط الجزئي المشتمل على الاختبار (القبلي–البعدي)، بالنسبة التفكير التأملي والاختبار ألبعدي بالنسبة للتحصيل ألدارسي، والجدول (١) يوضح ذلك.

الجدول (١)

التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	لاختبار القبلي	المتغير المستقل	المتغير التابع
التجريبية	التفكير التأملي	بوست وبرينان	لتحصيل مقياس التفكير التأملي
الضابطة		الطريقة التقليدية	

ثالثاً. مجتمع البحث وعينته: Research Population and Sample

١: **مجتمع البحث:**تألف مجتمع البحث الحالي من طلاب الصف الخامس الأدبي الذين يدرسون في المدارس الثانوية والإعدادية النهارية للبنين في المديرية العامة لتربية محافظة كربلاء المقدسة (مركز قضاء الحسينية) والتي شملت ثلاث مدارس ثانوية وثلاث مدارس إعدادية للعام الدراسي (٢٠١٦–٢٠١٧).

٢: **عينة البحث:** زار الباحث شعبة التخطيط في المديرية المذكورة بموجب كتاب تسهيل المهمة الصادر من كلية التربية الأساسية ملحق (٣) ووجد أنها تضم (٦) إعدادية وثانوية، والجدول (٢) يوضح إعداد الإعداديات والثانويات التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة كربلاء المقدسة (مركز المحافظة).

الجدول (٢)

عدد المدارس الإعدادية والثانوية للذكور والإناث في مركز محافظة كربلاء المقدسة وقضاء الحسينية للعام الدراسي ٢٠١٦–٢٠١٧م

ت	المدرسة		
	ثانوية	إعدادية	الموقع
	الوثبة		منطقة الإمام عون عليه للسلام
	عكاظ		مركز قضاء الحسينية
	براثا		منطقة الوند
		إعدادية الحسينية	مركز قضاء الحسينية
		المدى	حي الرسول
		الياقوت	الطف

وقد اختار الباحث قصدياً ثانوية (الوثبة) للبنين، وهي إحدى المدارس التابعة لقضاء الحسينية في المديرية العامة لتربية كربلاء المقدسة المركز، لتطبيق تجربته فيها واختار الباحث ثانوية (الوثبة) من بين المدارس الإعدادية والثانوية النهارية التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة كربلاء المقدسة عينة للبحث بطريقة عشوائية بسيطة و زار الباحث المدرسة المختارة – ثانوية (الوثبة)– ومعه كتاب تسهيل مهمة قبيل بدأ التجربة (ملحق ١)، وجد أنها تضم ثلاث شعب للصف الخامس الأدبي للعام الدراسي (٢٠١٦–٢٠١٧) وبطريقة السحب العشوائي اختار شعبة (أ) لتمثيل المجموعة التجريبية التي يستعرض طلابها إلى المتغير المستقل(استراتيجية بوست برينيان) عند تدريس مادة الجغرافيا الطبيعية وشعبة (ج) لتمثل المجموعة الضابطة التي سيدرس طلابها مادة البلاغة بالطريقة التقليدية، وبلغ عدد طلاب الشعبتين (٦٩) طالبا بواقع (٣١) طالبا في شعبة (أ) و(٣١) طالبا في شعبة (ج) وبعد استبعاد الطلاب الراسبين البالغ عددهم (٧) طالبا، أصبح عدد افراد العينة النهائي (٦٢) طالبا، بواقع (٣١) طالباً في المجموعة التجريبية و(٣١) في المجموعة الضابطة كما موضح في جدول (٣)

جدول (٣)

عدد إفراد عينة البحث الحالي

ت	المجموعات	الشعبة	عدد الطلاب الكلي	المستبعدون	العدد النهائي
١	التجريبية	أ	٣٤	٣	٣١
٢	الضابطة	ج	٣٥	٤	٣١
المجموع			٦٩	٧	٦٢

ثالثا: تكافؤ مجموعتي البحث:

العمر الزمني للطلاب محسوباً بالأشهر:

كافا الباحث المجموعتين (عينة البحث) من حيث العمر الزمني، إذ حسب أعمار الطلاب بالأشهر وقد بلغ متوسط أعمار طلاب المجموعة التجريبية (٢٠١,٦١٢) شهرا، وبلغ متوسط أعمار طلاب المجموعة الضابطة (٢٠٢,٨٠٦) شهرا، وعند استعمال الاختبار التائي (t–test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية اتضح ان الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠,٣٩٣)، اصغر من القيمة التائية الجدولية (٢,٠٠٠)، وبدرجة (٦٠) وهذا يدل على ان مجموعتي البحث التجريبية والضابطة متكافئتان إحصائيا العمر الزمني وجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤)

نتائج الاختبار التائي لطلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني محسوباً بالشهور

ت	المجموعات	عدد إفراد العينة	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة عند مستوى (٠,٠٥)
							المحسوبة	الجدولية	
١	التجريبية	٣١	٢٠١,٦١٢	١٣١,٩١١	١١,٤٨٥	٦٠	٠,٣٩٣	٢,٠٠٠	غير دالة
٢	الضابطة	٣١	٢٠٢,٨٠٦	١٥٦,٦٢٧	١٢,٥١٥				إحصائيا

١. التحصيل الدراسي للإباء:

حصل الباحث على البيانات التي تتعلق بالتحصيل الدراسي للإباء، لطلاب مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) من مصدرين هما (إدارة المدرسة، ومن الطلاب أنفسهم بواسطة استمارة وزعت عليهم ملحق (٢) استعمل مربع (كا٢) في معاملة البيانات لمعرفة دلالة الفروق وأظهرت النتائج ان قيمة مربع كاي المحسوبة بلغت (١,٥٣)، وهي اصغر من القيمة (كا ٢) الجدولية البالغة (٧,٨١) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٣) وبهذا تكون المجموعتان متكافئتين في متغير المستوى التعليمي للإباء وجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥)

تكرارات التحصيل الدراسي لآباء طلاب مجموعتي البحث وقيمة (كا ٢) المحسوبة والجدولية

ت	المجموعات	حجم العينة	ابتدائي	متوسط + إعدادي	دبلوم	بكالوريوس	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة عند مستوى (٠,٠٥)
								المحسوبة	الجدولية	
١	التجريبية	٣١	٧	٥	١٠	٩	٣	١,٥٣	٧,٨١	غير دالة إحصائيا
٢	الضابطة	٣١	١١	٥	٩	٦				

التحصيل الدراسي للأمهات:

حصل الباحث على معلومات المتعلقة بالتحصيل الدراسي للأمهات[١]، بالطريقة نفسها المتبعة في المتغير السابق، (التحصيل الدراسي للآباء) واستعمل الباحث(مربع كا٢) في معاملة البيانات لمعرفة دلالة الفروق، فأظهرت النتائج ان قيمة كا٢ المحسوبة بلغت (٠,٢٦٦) وهي اصغر من القيمة (كا٢) الجدولية البالغة (٧,٨١) عند مستوى الدلالة (٥٠,٠) وبدرجة حرية (٣)، وبهذا تكون المجموعتان متكافئتين في متغير المستوى التعليمي للأم والجدول (٦) يوضح ذلك

جدول(٦)

تكرارات التحصيل الدراسي للأمهات طلاب مجموعتي البحث وقيمة (كا٢) المحسوبة والجدولية

ت	المجموعات	حجم العينة	ابتدائي	متوسط	إعدادي	معهد + بكالوريوس	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة عند مستوى (٠,٠٥)
								المحسوبة	جدولية	
١	التجريبية	٣١	٩	٩	٨	٥	٣	٠,٢٦٦	٧,٨١	غير دالة
٢	الضابطة	٣١	١٠	٨	٧	٦				

درجات الكورس الأول للعام الدراسي(٢٠١٦-٢٠١٧). لمادة الجغرافية.

ووجد أن متوسط درجات الطلاب للمجموعة التجريبية كان (٦٧,٠٣٢)، ومتوسط درجات الطلاب للمجموعة الضابطة كان (٦٤، ٢٢٥)، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين منفصلتين متساويتين، وجد أن القيمة التائية المحسوبة (١,١٧٣) وهي اقل من القيمة الجدولية (٢) عند مستوى (٠,٠٥) ودرجة حرية (٦٠)، وهذا يدل إلى عدم وجود فرق دال إحصائيا بين درجات المجموعتين، أي أن المجموعتين متكافئتان في درجات الكورس الأول لمادة الجغرافية كما هو موضح في الجدول (٧)

جدول (٧) تكافؤ طلاب مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في مادة الجغرافية للعام الدراسي ٢٠١٦-٢٠١٧ / كورس أول

المجموعة	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠,٠٥)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣١	٦٧,٠٣٢	٩,١٩٥	٦٠	١,١٧٣	٢,٠٠٠	غير دالة إحصائيا
الضابطة	٣١	٦٤,٢٢٥	٩,٧٠٨				

مستوى الذكاء:

يتكون الاختبار من (٤٥) فقرة لكل فقرة ستة اختيارات، واحدة منها صحيحة والبقية خاطئة، وبعد الانتهاء من تطبيقه تم تصحيحه على وفق الأنموذج المعد لهذا الاختبار بإعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفر للإجابة الخاطئة، وعوملت الفقرات المتروكة معاملة الفقرة الخاطئة، وحسبت درجات الطلاب للإجابة الصحيحة لكل مجموعة، ملحق (٥) وعند أجراء المقارنة بين درجات مجموعتي البحث، وجد الباحث ان متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية قد بلغ (٢١,٥٣)، في حين بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (١٩,٩٠)، وباستعمال الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين ظهر عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين

(١) دمجت خليتان (متوسطة وإعدادي في خلية واحده لكون التكرار المتوقع اقل من (٥)

مجموعتي البحث، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٠,٧٧)، وهي اقل من القيمة التائية الجدولية (٧,٨٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٥٨)، وبذلك تكون المجموعتان متكافئتان في متغير الذكاء والجدول (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨)

نتائج الاختبار التائي لطلاب مجموعتي البحث في اختبار الذكاء

المجموعة	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠,٠٥)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣١	٢١,٥٣	٨,١٤	٥٨	٠,٧٧	٢	غير دالة
الضابطة	٣١	١٩,٩٠	٨,٢١				

مقياس التفكير التأملي القبلي:

فقد تم تطبيق مقياس التفكير التأملي على مجموعتي البحث في يوم الخميس الموافق ٢٠١٧/٣/٢م حيث كان الاختبار يتكون من (٤٠) فقرة، ومجموع الدرجة الكلية للمقياس (١٦٠) درجة وبعد جمع النتائج وتحليلها إحصائيا ملحق (٦)، كافأ الباحث بين طلاب مجموعتي البحث في متغير التفكير التأملي وباستعمال الاختبار التائي (t–test) للمقارنة بين متوسطات المجموعتين، تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية وبذلك تكون المجموعتان متكافئتان في متغير التفكير التأملي وكما مبين في جدول (٩)

جدول (٩)

تكافؤ مجموعتي البحث في متغير التفكير التأملي

المجموعة	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠,٠٥)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣١	٧٨,١٧	١٦,٦٥	٥٨	٠,٢٥	٢	غير دالة
الضابطة	٣١	٧٧,١٠	١٦,٣٥				

ضبط المتغيرات الدخيلة

أ- **ظروف التجربة والحوادث المصاحبة:** يقصد بالحوادث المصاحبة الحوادث الطبيعية التي يمكن حدوثها في اثناء التجربة مثل الكوارث والفيضانات، والزلازل، والأعاصير،

ب-**الاندثار التجريبي:** ويقصد به الأثر المتولد عن ترك عدد من الطلاب (عينة البحث) أو انقطاعهم اثناء مدة التجربة، وهو ما يترتب عليه من تأثير في نتائج التجربة (الزوبعي وآخرون، ١٩٨١: ٩٨).

ج-**العمليات المتعلقة بالنضج:** ويقصد بها التغيرات البيولوجية أو النفسية أو العقلية التي تحدث للطلاب اثناء مدة التجربة مثل التعب، أو النمو بحيث تؤثر سلباً أو إيجابا على النتائج، مما لا يفسح المجال لإرجاع النتائج إلى المتغير المستقل(عدس، ١٩٩٩: ١٩٢).

رابعاً: إجراءات تطبيق التجربة:

حاول الباحث قدر الإمكان تفادي بعض العوامل التي قد تؤثر سلباً على سير التجربة وذلك من خلال ما يلي:

أ- **سرية التجربة:** حرص الباحث على سرية التجربة بالاتفاق مع إدارة المدرسة على تقديمه إلى الطلاب على أنه مدرس جديد، وعدم اخبارهم بطبيعة التجربة وهدفه كي لا يتغير نشاطهم أو تعاملهم مع التجربة، مما قد يؤثر على نتائج التجربة.

ب- **التدريس:** لقد درس الباحث بنفسه طلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة، وهذا ما يضفي على نتائج التجربة درجة من درجات الدقة والموضوعية.

ج- المادة الدراسية: كانت المادة الدراسية المحددة للتجربة موحدة لكلا مجموعتي البحث وهي الفصول (الرابع والخامس والسادس) من كتاب جغرافية الطبيعية للصف الخامس الأدبي للعام الدراسي (٢٠١٦-٢٠١٧)م.

د- مدة التجربة: كانت مدة التجربة موحدة ومتساوية لمجموعتي البحث الضابطة والتجريبية، إذ بدأت التجربة في يوم الأربعاء الموافق ٢٠١٧/٣/١ وانتهت يوم الأحد الموافق ٢٠١٧/٥/٧.

هـ -غرفة التدريس: درس الباحث طلاب المجموعتين في مدرسة واحدة وفي صفوف متشابهة من حيث المساحة والتهوية والإنارة وعدد مقاعد الدراسة ونوعها وحجمها.

ز- الوسائل التعليمية:لذلك حرص الباحث على استعمال الوسائل التعليمية ذاتها للمجموعتين التجريبية والضابطة من حيث السبورة والطباشير الملون والخرائط.

خامساً: متطلبات إجراء البحث:

1. صياغة الأهداف السلوكية:

صاغ الباحث (١٢١) هدفاً معتمداً على الأهداف العامة لتدريس مادة الجغرافية الطبيعية التي اعتمدتها وزارة التربية العراقية ملحق (٨)، وتحليل محتوى الموضوعات التي ستدرس في التجربة، وهي الفصول الثلاثة الأخيرة من كتاب الجغرافية الطبيعية للصف الخامس الأدبي، والتي تم تحديدها مسبقا وقد اعتمد الباحث في صياغة الأهداف السلوكية على تصنيف بلوم (Bloom) في المجال المعرفي للمستويات الست وهي (المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم)

2.اعداد الخطط التدريسية:

اعد الباحث (٢٠) خطة، لكل مجموعة من مجموعتي البحث، وقد تم عرض نموذجاً واحداً من الخطط التدريسية على مجموعة من الخبراء لبيان آرائهم حول مدى ملائمتها لطريقة التدريس ومحتوى المادة الدراسية والأغراض السلوكية.

سادساً: أداتا البحث.

تتطلب تجربة هذا البحث وتحقيق هدفه اعداد أداتين هما(الاختبار ألتحصيلي و اختبار التفكير التأملي) وكالاتي:

١. **الاختبار ألتحصيلي:** اعد الباحث اختباراً تحصيلياً مرتبطاً بالمادة التي تم تدريسها والإغراض السلوكية ذات العلاقة بها، وبما يتلائم ومستوى عينة البحث.

٢. **إعداد جدول المواصفات (الخريطة الاختيارية)** يعرف جدول المواصفات بأنه" مخطط تفصيلي ثنائي البعد، احد إبعاده قائمة الاغراض السلوكية (نواتج التعلم المرغوب تحقيقها)، والبعد الثاني هو موضوعات المحتوى التي يشملها الاختبار" الزوبعي ، ١٩٨١: ١٤٦).

جدول (١٢)

جدول المواصفات يبين تحديد عدد الفقرات وتوزيعها على موضوعات المادة العلمية

الفصول	عدد الصفحات	الأهمية النسبية	المستويات						عدد الأسئلة الكلي
			معرفة ٣٥%	فهم ٢٨,٩٢%	تطبيق ١٣,٢٢%	تحليل ١٠,٧٤%	تركيب ٧,٤٧%	تقويم ٩٥,٤%	
الفصل الرابع	٢٨	٢٦%	٥	٤	١	١	١	١	١٣
الفصل الخامس	٥٠	٤٦%	٩	٦	٣	١	٢	١	٢٣
الفصل السادس	٣١	٢٨%	٥	٤	٢	١	١	١	١٤
المجموع	١٠٩	١٠٠%	١٩	١٤	٥	٧	٣	٤	٥٠

صياغة فقرات الاختبار:

لذا اعد الباحث فقرات الاختبار التحصيلي لمادة الجغرافية الطبيعية من الاختبارات المقالية والموضوعية، وفي ضوء ذلك تكون الاختبار من (٥٠) فقرة بواقع (٤٠) فقرة موضوعية من نوع الاختيار من متعدد و(١٠) فقرات مقاليه.

تعليمات الاختبار:

وضع الباحث مجموعة تعليمات للاختبار التحصيلي.

صدق الاختبار: يعد صدق الاختبار من الخصائص المهمة والشروط الأساسية التي ينبغي مراعاتها عند بناء الاختبارات، ونعني به قدرة الاختبار على قياس ما اعد لقياسه (عبد الهادي، ٢٠٠١: ٣٥٤).

التطبيق الاستطلاعي للاختبار: بعد أن أتم الباحث بناء الاختبار التحصيلي قام بتطبيقه يوم الخميس الموافق ٢٠١٧/٤/٢٧ على عينة استطلاعية تكونت من (٤٠) طالبًا من طلاب الصف الخامس الأدبي في إعدادية (المدى) للبنين إحدى مدارس مجتمع البحث، وذلك بعد ان درسوا محتوى الفصول الثلاثة والتي درست لطلاب عينة البحث (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة). من كتاب الجغرافية الطبيعية، وقد كان الغرض من إجراء التجربة الاستطلاعية للتأكد من وضوح فقرات الاختبار وطريقة الإجابة عنها وتحديد الزمن الذي تستغرقه الإجابة عن الاختبار وتوصل الباحث إلى الزمن المناسب للإجابة عن الاختبار فكان (٤٢) دقيقة

التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار:

١. **معامل صعوبة الفقرات:** يرى بلوم إن الفقرات تعد جيدة إذا ما تراوح مستوى صعوبتها بين (٠,٢٠-٠,٨٠) (بلوم، ١٩٨٣:١٠٧)، وبعد حساب معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار وجد الباحث أنها كانت تنحصر بين (٢٦,٠) و(٥٦,٠) وهذا يعني أن فقرات الاختبار جميعها تعد مقبولة ولم يحذف أي فقرة منها.

٢. **قوة تمييز الفقرات:**وبعد حساب القوة التميزية لكل فقرة من فقرات الاختبار وجد أنها كانت تتراوح ما بين (٢٦,٠ -٥١,٠) لذا بقيت الفقرات جميعها ولم تحذف وكما مبين في الجدول(٦).

٣. **فعالية البدائل الخاطئة:** البديل الجيد هو ذلك البديل الذي يجذب عدداً من طلبة المجموعة العليا اكبر من طلبة المجموعة الدنيا وبعكسه يعد غير فعال وينبغي حذفه (عودة، ١٩٩٣: ١٢٥)

٤. **ثبات الاختبار:**إنَّ ثبات الاختبار يعني أن يعطي الاختبار النتائج نفسها إذا ما أعيد تطبيقه على المجموعة نفسها في الظروف نفسها (العجيلي وآخرون، ٢٠٠١:٧)،وبقدر ما تكون هذه النتائج عالية بقدر ما يكون الاختبار ثابتاً وموثوقاً به).وحسب الباحث الثبات باستعمال معامل ارتباط بيرسون بين درجات الفقرات الفردية ودرجات الفقرات الزوجية، وقد بلغ معامل الثبات (٠,٧٥)، ولما كان معامل ثبات التجزئة النصفية للاختبار لا يقيس التجانس الكلي للاختبار (لأنه ثبات لنصفه فقط) (عودة، ١٩٩٩: ٢٦٦)،صحح هذا المعامل بمعادلة سبيرمان براون (Spearman-Brown) فأصبح(٠,٨٥)، وهو معامل ارتباط جيد

٥. **ثبات التصحيح المتعلق بالفقرات المقالية:** تم ايجاد ثبات التصحيح للفقرات المقالية وذلك باختيار (٣٠) ورقة إجابة وبالطريقة العشوائية من أوراق إجابات الطلاب وتصحيحها وفقاً للإجابة المحددة، ثم تمت اعادة تصحيحها من قبل الباحث نفسه بعد مرور عشرة أيام من التصحيح الأول، وتم حساب معامل الارتباط بين التصحيح الأول والثاني فكان معامل ثبات التصحيح هو (٠,٨٦)، وبعد التصحيح بمعادلة سيبر مان- براون أصبح معامل ثبات الفقرات (٠,٩٢) ملحق (٢١)، وهو معامل ثبات جيد للأسئلة المقالية.

٦. **الاختبار بصيغته النهائية:** بعد الانتهاء من إجراءات التجربة وبيان خصائص الاختبار السيكومترية أصبح الاختبار التحصيلي البعدي مؤلفا من (٤٤) فقره اختباريه بواقع(٣٦) فقرة من نوع الاختبارات الموضوعية (الاختيار من متعدد) ذو البدائل الأربعة، و(٨) فقرات منها من نوع الاختبارات المقالية ملحق (١٥).

٧. **تطبيق الاختبار ألتحصيلي بصيغته النهائية:** بعد الانتهاء من تدريس المادة المقرر تدريسها مجموعتي البحث تم تطبيق الاختبار بصيغته النهائية على افراد مجموعتي البحث والبالغ عددهم(٦٢) طالباً في يوم الاثنين الموافق ٢٠١٧/٥/٨، إذ اخبر الباحث الطلاب بموعد الاختبار قبل أسبوع من إجرائه، وقد اشرف الباحث بنفسه على سير الاختبار وبمساعدة مدرس مادة الجغرافية من اجل الحفاظ على سلامة التجربة

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

عرض النتائج وتفسيرها:

يضم هذا الفصل عرضاً وتفصيلا للنتائج التي توصل إليها الباحث بعد الانتهاء من تجربته، لمعرفة اثر استراتيجية بوست برينان في التحصيل، وتنمية التفكير التأملي في مادة الجغرافي(المجموعة التجريبية)، والتعرف على فروق الدلالة الاحصائية بين متوسط درجات مجموعتي البحث لغرض التأكد من صحة فرضيات الدراسة وعلى النحو الاتي:

اولاً: عرض النتائج (Results Preview)

١-الفرضية الاولى والتي تنص على:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥). بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستراتيجية بوست برينان وطلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية في الاختبار ألتحصيلي.

ولأجل التحقق من صحة الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) والجدول (١٤)، يوضح ذلك.

جدول (١٤)

يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار التحصيلي البعدي

ت	المجموعات	عدد الطلاب	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة(٠,٠٥
							المحسوبة	الجدولية	
١	التجريبية	٣١	٢٠,٠٦٤	٣,٢٣٤	١٠,٤٦٢	٦٠	٤,٠٨٧	٢,٠٠٠	دالة احصائياً
٢	الضابطة	٣١	١٥,٨٧٠	٤,٧٣٨	٢٢,٤٤٩				

بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (٢٠,٠٦٤) والمتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (١٥,٨٧٠)، وبلغت القيمة التائية المحسوبة (٤,٠٨٧) في حين كانت القيمة التائية المجدولة (٢,٠٠٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حري (٦٠)، ولما كانت القيمة التائية المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية رفضت الفرضية الصفرية وقبلت الفرضية البديلة، أي يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث لمصلحة المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية بوست برينان،

٢- الفرضية الثانية والتي تنص على:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستراتيجية بوست برينان وطلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية في الاختبار التأملي البعدي.

وبعد تطبيق اختبار مقياس التفكير التأملي البعدي والحصول على درجات طلاب مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) ملحق (٢٢)، تم احتساب متوسط درجات المجموعة التجريبية فكان (١١١,٨٠)، وانحرافها المعياري (١٣,١١) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة فكان (٧٩,٦٣) وانحرافها المعياري (١٥,٥١)، ويلاحظ أن هناك فرقاً بين متوسطي الدرجات في اختبار مقياس التفكير التأملي البعدي ولصالح المجموعة التجريبية، ولكي يتم ايجاد دلالة الفروق بين المتوسطين عمد الباحث على استعمال الاختبار التائي (t-teset) لعينتين مستقلتين متساويتين، فبلغت القيمة التائية المحسوبة (٨,٦٨)، وهي اعلى من القيمة الجدولية التائية البالغة (٢) عند درجة حرية (٥٨) وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) وجدول (١٥) يوضح ذلك.

جدول (١٥)

يبين نتائج الاختبار التائي (t-test) للفرق بين متوسطي درجات طلاب مجموعتي البحث في اختبار مقياس الدافع التفكير التاملي الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية والدلالة الإحصائية لدرجات طلاب مجموعتي البحث في اختبار التفكير التأملي

المجموعة	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	المجدولة	
التجريبية	٣١	٢٠,٠٦٤	٢,٩٩٩	٨,٩٩٥	٦٠	٥,٠٢٨	٢,٠٠٠	دالةإحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)
الضابطة	٣١	١٥,٨٧٠	٣,٥٧٥	١٢,٧٨٢				

ويتضح من الجدول (١٥) أن متوسط درجات المجموعة التجريبية التي درست على وفق(استراتيجية بوست برينان) في لتفكير التأملي هو (٢٠,٠٦٤) والانحراف المعياري (٢,٩٩٩) وهو أعلى من متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي درست على وفق (الطريقة التقليدية) في اختبار التفكير التأملي، الذي هو (١٥,٨٧٠)، وبانحراف معياري (٥٧٥,٣) وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين تبين أن القيمة التائية المحسوبة تساوي (٥,٠٢٨) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية التي تساوي (٢,٠٠٠) عند (٥ ٠,٠) ودرجة الحرية (٦٠)

وبناءاً على النتائج في الجدول اعلاه تبين تفوق درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا وفق فاعلية استراتجيه بوست وبرينان على درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار مقياس التفكير التأملي.

معرفة حجم الاثر للفاعلية:

لمعرفة جحم الأثر للفاعلية استخدم الباحث معادلة بيتا فتبين ان حجم الاثر يساوي (٠,٨٠-٠,٨١). ويمكن تصنيف حجم الاثر في حالة استخدام اختبار (t) تكون صغيرة تراوحت بين (٠,٢٠-٠,٤٩). وتكون متوسطة اذا تراوحت بين (٠,٥-٠,٧) وتكون قوية اذ كانت اكبر أو تساوي (٠,٨٠) (الكيلاني، والشريفي، ٢٠٠٧: ٢١٧). لذا فان حجم الأثر للفاعلية في البحث الحالي يساوي (٠,٨٠) للفرضية الاولى ويساوي (٠,٨١) للفرضية الثانية وهو ضمن تصنيف كبير للفاعلية

ثانياً: تفسير النتائج

تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة الجغرافية الطبيعية وفق استراتيجية على طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها، وفق الطريقة التقليدية في الاختبار ألتحصيلي ألبعدي، ويعزو الباحث هذا التفوق الى الأسباب الاتية:

١. كان لفاعلية استراتيجية بوست وبرينان أسلوبا مشوقاً للتدريس مما أدى الى اثارة اهتمام الطلاب وتشويقهم لمعرفة المادة العلمية
٢. الاندماج والتفاعل للطلاب في ما بينهم لتلخيص المادة وفق استراتيجية بوست وبرينان سهل عملية الحفظ، مما ادى إلى تشجيع المتعلمين بالمشاركة والشعور بالمسؤولية.
٣. تنظيم المادة وتقسيمها إلى اجزاء رئيسية وفرعية كان له الاثر الايجابي في مشاركة جميع طلاب المجموعة التجريبية في تبادل الآراء وطرح الاسئلة، ومن ثم زيادة التحصيل.

الاستنتاجات: Conclusion

في ضوء النتائج التي أسفر عنها البحث الحالي أمكن التوصل إلى الاستنتاجات الآتية:

١. فاعلية استراتيجية بوست وبرينان في رفع مستوى التحصيل الدراسي بالمقارنة مع الطريقة التقليدية.
٢. التدريس باستراتيجية بوست وبرينان يؤدي إلى استشعار الطلاب بأهمية الموضوعات الدراسية وما تضمنته من ارتباطها بحياتهم ساعد في التغلب على صعوبة وجفاف المادة، واستمتاعهم بدراسة الموضوع، واستفادتهم بشكل مستمر مع إدراكهم لأهمية الجغرافية وقيمتها..

٣. التدريس باستراتيجية بوست برينان قد شجع الطلاب أثناء المواقف التعليمية و إقبالهم على تعلم المحتوى التعليمي للوحدة المحددة و تنفيذ الأنشطة بحماس وفاعلية والتوصل إلى نتائج سليمة وتدوينها ومناقشتها ومراجعتها؛ للتأكد من صحتها قبل عرضها على المدرس.

التوصيات:

١. ضرورة التركيز على المدرسين من قبل مديريات تربية المحافظات باستخدام استراتيجيات تستند إلى الفلسفة البنائية، والتي تسهم بشكل فعال في تنمية مهارات التفكير المختلفة وخصوصاً التفكير التأملي، وممارسة التقصي والاكتشاف في المواقف المختلفة.

٢. العمل على تدريب مدرسي الجغرافية من قبل مديريات التدريب في المحافظات على استخدام استراتيجيات حديثة في التدريس القائمة على أفكار النظرية البنائية، و التي منها استراتيجية بوست وبرينان

٣. اعتماد كل من استراتيجية بوست وبرينان عند إعداد المناهج أو دليل لمدرسي الجغرافية

المقترحات:

في ضوء أهداف هذه الدراسة والنتائج التي توصلت إليها، واستكمالا بها يقترح الباحث إجراء المزيد من البحوث و الدراسات في المجالات الآتية:

١. استقصاء أثر كل من استراتيجية بوست وبرينان في تدريس الجغرافية على تنمية أنواع أخرى من التفكير، مثل التفكير الناقد، والتفكير الابتكاري، ومهارات حل المشكلات.

٢. فاعلية استراتيجية بوست وبرينان في تحصيل مادة الجغرافية لدى طلبة المرحلة المتوسطة في وتنمية اتجاهاتهم نحو المادة.

٣. فاعلية استراتيجية بوست وبرينان في تحصيل مادة الجغرافية وتنمية التفكير الجغرافي والمهارات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة المتوسطة.

المصادر:

١. أبو نحل، جمال عبد الناصر محمد عبدالله.(٢٠١٠،).مهارات التفكير التأملي في محتوى منهاج التربية الإسلامية للصف العاشر ومدى اكتساب الطلبة لها، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

٢. الجوامير، (٢٠١٣). اثر استراتيجية بوست وبرينان في تحصيل مادة اسس التربية بحث منشور مجلة الاستاذ.

٣. الحياني، محمود، (٢٠٠٩)، التربية الوجدانية للطفل رؤية إسلامية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد (٥)، عدد (٤).

٤. زاير، سعد علي، وإيمان إسماعيل عايز، (٢٠١١)، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها،مؤسسة مصر مرتضى للكتاب العراقي،بغداد،العراق

٥. الزوبعي، عبد الجليل إبراهيم وآخرون، (١٩٨١)، الاختبارات والمقاييس النفسية، منشورات جامعة الموصل، العراق.

٦. الزوبعي، عبد الجليل إبراهيم ومحمد احمد الغنام، (١٩٨٦)، مناهج البحث في التربية، ج١، مطبعة العاني، بغداد.

٧. السعدي، عباس فاضل،٢٠٠٨، أساسيات الجغرافية البشرية، مؤسسة الوراق ، عمان.

٨. السيد، حسين احمد، (٢٠٠٥)، تنمية تعليم النمو في المدارس العربية باستخدام الحاسوب، سلسلة كتب المستقبل العربي، العدد (٣٩)، مركز دراسات الوحدة، لبنان بيروت.

٩. الشكعة، علي، ٢٠٠٧، مستوى التفكير التأملي لطلبة البكلوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، المجلد ٢١، العدد(٤).

١٠. الشمراني، محمد حسن،وآخرون،٢٠٠٨،استراتيجيات التدريس،ط٣،منشورات وزارة التربية والتعليم المملكة العربية السعودية.

١١. الطوابله، هادي وآخرون، (٢٠١١)، طرائق التدريس، ط٥، دار المسير، عمان.

١٢. عبد الرحمن، أنور حسين وعدنان حقي زنكه، (٢٠٠٧)، الأنماط المنهجية وتطبيقاتها في العلوم الإنسانية والتطبيقية، شركة الوفاق، بغداد.
١٣. عبدالهادي، نبيل.(١٩٩٩)، القياس والتقويم واستخدامه في مجال التدريس الصفي، دار وائل، الاردن.
١٤. العجيلي، حسين.(٢٠٠١). مبادى القياس والتقويم ط١ دار الصادق، بابل.
١٥. عدس، عبد الرحمن، (١٩٩٩)، أساسيات البحث التربوي، دار الفرقان، عمان.
١٦. عطيه، محسن علي، (٢٠٠٨)، الاستراتجيات الحديثة في التدريس الفعال، ط١، دار صفاء، عمان.
١٧. عودة، احمد سلمان، (١٩٩٩)، القياس والتقويم في العملية التدريسية، دار المناهج، عمان.
١٨. عودة، أحمد سليمان (١٩٩٨)، القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط٢، دار الأمل، الأردن.
١٩. الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم،٢٠٠٤، كفايات تدريس المواد الاجتماعية بين النظرية والتطبيق في التخطيط والتقويم مع الأمثلة الوافية، دار الشروق، ط١، عمان.
٢٠. الفياض، محمد.(٢٠١٦)، اثر طريقة بوست وبرينان في تحصيل قواعد اللغة العربية عند طالبات معهد اعداد المعلمات، بحث منشور في مجلة الاستاذ، كلية التربية ابن رشد، بغداد.
٢١. المحمداوي، (٢٠١٣)، اثر استراتيجيتي بوست وبرينان ولي في تحصيل مادة الادب والنصوص والتفكير المنظومي عند طالبات الصف الثالث معاهد اعداد المعلومات، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد.

فاعلية التدريس بمهارات التفكير عالي الرتبة في تحصيل طلاب الصف الخامس الاحيائي والتفكير الناقد لديهم

أ.م مهدي محمد جواد أ.م.د. فاضل عمران عيسى

الباحث. عمر فلاح عواد

جامعة بابل / كلية التربية الأساسية

The effectiveness of teaching with high level Thinking Skills in the achievement of Students in the Fifth grade in the chemistry and chemistry of their children

Ass.Prof. Mahdi Mohammed jawad Ass.Prof.Dr. Fadel Amran Issa

Researcher. Omar Falah Awad

Babylon University / College of Basic Education

Omarfalah73@yahoo.com

Abstract:

The test of the achievement of the type choice of a multi- member 40 paragraph included the alternatives six levels of Bloom the and verified the validity of his offer to the test was verified by the expert and the specialization. (0.82) and correction (0,90). Also, the coefficient of difficulty and the discriminating force of each paragraph were found and the alternatives to the test paragraphs were found.

The test of critical thinking was prepared by the researcher to test critical thinking, which includes (90) paragraphs by (6) positions for each sub-test, was verified by Trueness by presenting it to the experienced and specialized, and stability in the way (midterm fragmentation) as the coefficient of stability before correction (0, 80). After the correction, the stability coefficient was 0.91.

Key Words: The effectiveness, teaching, high level Thinking Skills, achievement, their children

الملخص:

يهدف البحث الحالي الى معرفة فاعلية التدريس بمهارات التفكير عالي الرتبة في

١. تحصيل طلاب الصف الخامس الاحيائي في مادة الكيمياء.

٢. التفكير الناقد لدى طلاب الصف الخامس الاحيائي مادة الكيمياء.

اعد الباحث اداتين للبحث، الاداة الاولى الاختبار التحصيلي الذي تكون بصورته النهائية من (٤٠) فقرة موضوعية من نوع الاختيار من متعدد بواقع اربع بدائل لكل فقرة، والاداة الاخرى اختبار التفكير الناقد الذي تكون بصورته النهائية من (٩٠) فقرة بواقع (٦) مواقف لكل اختبار فرعي، وبعد معالجة البيانات احصائيا توصل الباحث الى نتائج البحث والتي هي تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي واختبار التفكير الناقد، وفي ضوء النتائج خرج الباحث بمجموعة من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: الفاعلية، التدريس، مهارات التفكير عالي الرتبة، التحصيل، التفكير الناقد.

الفصل الأول / التعريف بالبحث

أولا: مشكلة البحث

من المشكلات التي تواجه المدرسين والمختصين في مجال تعليم العلوم بشكل عام والكيمياء بشكل خاص هو تدني مستوى تحصيل الطلاب، ومما يزيد من خطورة هذه المشكلة بروزها بشكل واضح في التعليم الاعدادي الذي يعد مرحلة مفصلية بين الدراسة الجامعية والدراسة الاعدادية.

ومن خلال خبرة الباحث في التدريس لأكثر من خمسة سنوات ومن خلال تبادل الخبرات مع مدرسي المادة ومشرفي الاختصاص ومدراء المدارس ومتابعة الطلاب يعتقد الباحث ان تدريس مادة الكيمياء في المرحلة الإعدادية يواجه مشاكل كثيره ومنها

(ضعف مشاركة الطلاب بالدرس، اتجاه الطلاب يدل على اتجاه مدرسي الكيمياء إذ يتجه معظم المدرسين نحو ذكر التعاريف التي تشير إلى عناوين الموضوعات مثل (طاقة التأين، العدد الذري) وغيرها، فيلجأ الطلاب إلى حفظ التعاريف كما وردت بالكتاب أو كما ذكرها المدرس، طريقة التدريس السائدة وهي الشرح والتلقين، والتي تعتمد على الحفظ، ويتخللها تمارين ومسائل كأمثلة محلولة بالكتاب المقرر والواردة في مسائل وأسئلة نهاية الفصول)، وعليهِ تتحدد مشكلة البحث في التساؤل التالي **(ما فاعلية التدريس بمهارات التفكير عالي الرتبة في تحصيل طلاب الصف الخامس الاحيائي في مادة الكيمياء والتفكير الناقد لديهم)؟**

ثانيا: أهمية البحث

أن للتربية ادوار اساسية متعددة في تنمية الأجيال منها ما تقدمه لهم من مناهج تربوية وبرامج تدريسية، الأمر الذي يحتم عليها (أي التربية) تقديم تلك المناهج والبرامج بطرق تؤدي الى تعويد الطلبة على اساليب التفكير السليمة وتنمي في تفكيرهم المنهج العلمي الصحيح (الحيلة، ٢٠٠١: ١٦١)، ومن هنا اصبحت المناهج الحديثة في كثير من الدول تعطي اهتماما لمهارات التفكير كهدف من الاهداف التي يجب ان تنتهي اليها عملية التعليم اذ ان تعليم وتدريب الطلبة على مهارات التفكير هو من مسؤولية العاملين في التربية كما انه من مسؤولية المناهج التربوية التي يجب ان تسعى لتزويد الطلبة بمهارات تفكير اساسية تساعدهم في التكيف مع المتغيرات المتجددة (Hunter, 1991:73)، ان هدف التدريس الجيد هو تنمية روح الاستقلال من قبل التفكير والتحصيل بحيث يتمكن الطلاب من ان يواجهوا مشكلاتهم على نحو مستقل وان يجدوا الحلول لها لان التدريس الجيد يحرر الفكر عن طريق العادات الحسنة للتفكير والعمل فضلا عن اتقان المفاهيم والمهارات وتعزيز المعلومات والحقائق (المسعودي وجنان، ٢٠١٦: ٣)، يعد التفكير عالي الرتبة احد الابعاد التربوية التي بدأ التربويين الاهتمام بها في السنوات الاخيرة كواحد من المفاتيح المهمة لتحقيق الاهداف التربوية لعملية التعلم والتعليم (العتوم وآخرون، ٢٠٠٧: ٢٠١)، كما ان التفكير عالي الرتبة يعد من الاساليب التدريسية التي تسعى للارتقاء في مجالات التحصيل الدراسي والارتقاء بتفكيري اسلوب التفكير عالي الرتبة الذي هو مزيج بين التفكير الناقد والتفكير والابداعي فقد اشارت الكثير من الادبيات التربوية الى اهمية التعليم بالتفكير عالي الرتبة حيث يؤدي الى زيادة مستوى تحصيل الطلاب بنسبة ٢٠ % اذا ما تم تدريسهم على وفق هذا الاسلوب من التفكير (المسعودي وحنان، ٢٠١٦:٣)، كما ان التكامل بين مهارات التفكير وكل جانب من جوانب المنهاج المدرسي يجب ان تشحذ قدرة المتعلم على عمل ترابطات واستنتاج الفروقات والتعريف والتصنيف وتقييم المعلومات بشكل موضوعي ونقدي والتعامل مع العلاقات المختلفة بين الحقائق والقيم والتمييز بين ما يعتقد وما هو حقيقي فعلا وهذه المهارات تساعد المتعلمين علي الاستماع والدراسة والتعلم والتعبير عن انفسهم بشكل جيد وبالتالي يقومون بتنفيذ ما يطلب منهم في العملية التعليمية فضلا عن تحسين تحصيلهم المعرفي(السرور، ٢٠٠٥: ٤١)، ان التفكير عالي الرتبة يحدث عندما يقوم المتعلم بتنفيذ وتحليل المعلومات ومعالجتها للإجابة عن سؤال او حل مشكلة لا يمكن حلها من خلال الاستخدام الروتيني للمعلومات التي تم تعلمها سابقاً (بشارة، ٢٠٠٣: ٢٩)، وواحدا من اهم انواع التفكير الذي يدخل ضمن اطار التفكير عالي الرتبة وهو التفكير الناقد الذي حاز على اهتمام الباحثين والقائمين على العملية التعليمية سواء بالنسبة للمعلم او المنهج لكي يستطيع المتعلم نقد المعلومات والافكار الي يتلقاها واصدار الاحكام المنطقية عليها اي توليد العقلية الجدلية المنطقية وتوظيف ذلك في دراستهم ومواجهة مواقف الحياة اليومية لذلك اصبح تعليم وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى المتعلم من اهم الاهداف التربوية والمهارات الاولية التي تسعى المؤسسات التربوية لتحقيقها لمختلف مراحل التعليم. (علاء:٢٠١٢:٢٩)

الفصل الثاني / خلفية نظرية ودراسات سابقة

أولا: التفكير

نشاط داخلي وعلى الرغم من ذلك فان طبيعة الانشطة التفكيرية تختلف من حيث نوعيتها وطبيعتها فمنها ما هو بسيط ومباشر ومنها ما هو معقد لذا فان الافراد يختلفون فيما بينهم بأساليب التفكير وانماطهم المعرفية (الزغول، ٢٠٠٧: ٢٢٩)، وان حياة الفرد هي سلسلة من الاحداث والمواقف تتطلب التفكير كما اننا لا نستطيع التوقف عن التفكير وعليه فان الانسان يمارس العديد من اشكال ومهارات التفكير العلمي ويتدرج التفكير في مستوياته من البسيطة كالتعرف والفهم الى المركبة كالتفكير عالي الرتبة والتفكير ما وراء المعرفة لذا فقد حضي موضوع التفكير باهتمام العديد من الباحثين وبات اكثر الموضوعات دراسة وبحثاً في مجال علم النفس التربوي. (أبو جادو ومحمد، ٢٠١٠: ٢٩)

ثانيا: التفكير عالي الرتبة:

يؤكد التربويون الامريكيين على اهمية تعليم مهارات التفكير عالي الرتبة واختبار الطلبة في هذا النوع من التفكير كونه ناتجاً تعليمياً مستهدفاً ، وتتجه كل السياسات التربوية والمنهاج الحديثة في كثير من الدول التي تهتم بعقول افرادها نحو التفكير عالي الرتبة، ويشير الباحثون التربويون الى ان هناك مجموعة من العوامل التي تنمي التفكير عالي الرتبة منها (اسلوب المدرس، طبيعة الاسئلة الاختبارية والصفية، طبيعة المناهج الدراسية ومحتواها، نوعية النشاطات الصفية واللاصفية. (العتوم واخرون، ٢٠٠٧: ٢١٩)

ثالثا: التحصيل:

تناول العديد من العلماء المختصين مفهوم التحصيل الدراسي بطرائق مختلفة ولعل ابرزها في تحديد هذا المفهوم هو ربطه بمفهوم التعلم الدراسي، فقد استعملت الاختبارات التحصيلية لتحديد وقياس ما تعلمه الفرد بعد ان تعرض لنوع معين من التعليم حسب التخطيط والتصميم المسبق، اي بعد ان درس منهجاً او تقلى برنامجاً خاصاً ، فالدرجة التي يحصل عليها المتعلم تعد المستوى التحصيلي الذي استطاع ان يصل اليه باعتماد او رصد من قبل المعلم خلال مدة زمنية معينة من التعليم. (النجار، ٢٠١٣: ٣٦)

رابعا: التفكير الناقد

ان اهتمام التربية المعاصرة بالتفكير الناقد يعود الى الفترة (١٩١٠ – ١٩٣٩) عندما استخدم جون ديوي (John Dewey) المصطلحين الآتيين: التفكير المعاكس، والتساؤل، اللذين اعتمدهما في اسلوبه العلمي، وقد عبر عن جوهر التفكير الناقد بقوله " انه التمهل في اعطاء الاحكام وتعليقها لحين التحقق من الامر "، ثم جاء بعده ادوارد جلاسر (Edward Glassier) واخرون اعطوا معنى اوسع لمصطلح التفكير الناقد ليشمل فحص العبارات والمعتقدات والمقترحات بكفاءة عالية وفعالية في ضوء الادلة المتوافرة التي تدعمها الحقائق المتصلة بدلاً من القفز العشوائي الى النتائج. (الربضي، ٢٠٠٨: ١٧-١٨)

خامسا: دراسات سابقة

دراسة (حسين، ٢٠١٢) ودراسة (الشامي، ٢٠١٢) ودراسة (جاسم، ٢٠١٣) ودراسة (زهراء، ٢٠١٦) ودراسة (المسعودي وجنان، ٢٠١٦) ودراسة (الخزرجي، ٢٠١١) ودراسة (جابر، ٢٠١٣) ودراسة (الجبوري، ٢٠١٤) ودراسة (محمد، ٢٠١٦).

الفصل الثالث / منهجية البحث واجراءاته

أولا: منهج البحث

يمكن تعريف المنهج التجريبي على أنه تغير عمدي ومضبوط للشروط المحددة لحدث ما، مع ملاحظة التغيرات الواقعة في ذات الحدث وتفسيرها (ملحم، ٢٠١٠: ٤٢٢)، لذا اعتمده الباحث لملاءمته هدفا البحث وفرضياته.

ثانيا: التصميم التجريبي:هو الخطة التي على ضوئها يتم تخصيص الأفراد للظروف التجريبية، أو تخصيص المعالجات التجريبية للأفراد في عينة أو عينات البحث.(الفتلي، ٢٠١٤:١٥٨)، لذلك اعتمد الباحث تصميما تجريبيا ذا ضبط جزئي ملائما لظروف هذا البحث فجاء التصميم على ما موضح في مخطط (١).

المجموعتين	المتغير المستقل	المتغير التابع	الاختبار
التجريبية	مهارات التفكير عالي الرتبة	التحصيل والتفكير الناقد	اختبار تحصيلي بعدي واختبار التفكير الناقد البعدي
الضابطة	الطريقة الاعتيادية		

مخطط (١) التصميم التجريبي للبحث

ثالثا: مجتمع البحث وعينته

أ. مجتمع البحث

ويتكون مجتمع البحث من طلاب الصف الخامس الاحيائي في المدارس الاعدادية والثانوية الحكومية النهارية للبنين في محافظة بابل/ قضاء المسيب للعام الدراسي ٢٠١٦- ٢٠١٧

ب. عينة البحث

وعينة البحث هي جزء من مجتمع البحث الأصلي، يتم اختيارها بأساليب مختلفة، وبطريقة تمثل المجتمع الأصلي، وتحقق أغراض البحث، وتُغني الباحث عن مشقة دراسة المجتمع الأصلي بكامله، لذا تتقسم عينة البحث على ما يأتي:

١. عينة المدارس

اختار الباحث ثانوية (جنادة) للبنين بطريقة عشوائية لتمثل المجموعة التجريبية، وثانوية (الصديق) لتمثل المجموعة الضابطة، وتعد الطريقة العشوائية الطريقة الاكثر ملائمة اذ يكون فيها الباحث ابعد عن الشك في اختيار مدرسة معينة وتحقق مصداقية أكبر.

٢. عينة الطلاب

زار الباحث ثانويتي (جنادة، الصديق) للبنين، فوجد أنهما تحتويان على شعبة واحدة للصف الخامس الاحيائي والجدول (١) يوضح توزيع افراد العينة:

جدول (١) توزيع افراد العينة تبعاً للمجموعتين والمدرسة

المدرسة	المجموعة	العدد الكلي	عدد الراسبين	العينة
ثانوية جنادة	التجريبية	٣٩	٢	٣٧
ثانوية الصديق	الضابطة	٤٠	٤	٣٦
المجموع		٧٩	٦	٧٣

رابعا: تكافؤ مجموعتي البحث

حرص الباحث قبل البدء بالتجربة على تكافؤ طلاب مجموعتي البحث احصائياً في بعض المتغيرات التي يرى انها تؤثر في نتائج التجربة رغم ان طلاب العينة من منطقة واحدة ومن الجنس نفسه، وهذه المتغيرات هي (العمر الزمني محسوباً بالشهور، التحصيل الدراسي للآباء، التحصيل الدراسي للأمهات، درجات مادة الكيمياء في اختبار الفصل الاول للعام الدراسي ٢٠١٦-٢٠١٧، درجات اختبار المعلومات السابقة، درجات اختبار رافن للذكاء S-P-M).

خامسا: ضبط المتغيرات الدخيلة

إنّ ضبط التجربة لا يتمثل في مجرد أَن يتحكم الباحث في أحد المتّغيرات ليرى أثره في متغير ثانٍ، وإنما يجب أن يتمثل في ضبط الملاحظة، والتعرف، والسيطرة على المتغيرات الأخرى التي قد تؤثر في المتغير التابع سواء أكان يتصل منها بأفراد العينة، أم بالظروف المحيطة بالتجربة.(الزوبعي ومحمد، ١٩٨١: ٩١)، ورغم إجراءات التكافؤ بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في ست متغيرات، حاول الباحث قدر الإمكان تفادي اثر بعض المتغيرات الدخيلة التي قد تؤثر بطريقة أو بأخرى على سلامة وسير التجربة، ومن ثم في نتائجها، لذلك ينبغي على الباحث تحديدها والسيطرة عليها من أجل حجب تأثيرها على المتغيرات التابعة، وفيما يأتي إجراءات ضبط بعض هذهِ المتغيرات والتي هي (الحوادث المصاحبة والاندثار التجريبي والفروق في اختيار العينة، اداة القياس، الاجراءات التجريبية).

سادسا: متطلبات البحث

١- تحديد المادة العلمية

قبل المباشرة في تطبيق التجربة حدد الباحث المادة الدراسية من كتاب الكيمياء المقرر للصف الخامس الاحيائي في الفصل الدراسي الثاني من السنة الدراسية (٢٠١٦ – ٢٠١٧) وقد تضمت المادة الدراسية الفصول الأربع المقرر تدريسها من الكتاب.

٢- صياغة الاهداف السلوكية

ان لصياغة الاهداف السلوكية دور كبير في قياس سلوك المتعلم وملاحظته بعد مرور المتعلم بخبرة تعليمية معينة (العدوان ومحمد، ٢٠١١:٥٨)، وقد صاغ الباحث (١٦٠) مائة وستون هدفاً سلوكياً اعتماداً على الأهداف العامة ومحتوى موضوعات مادة الكيمياء التي ستدرس في التجربة، موزعة بين المستويات الست في المجال المعرفي لتصنيف بلوم (المعرفة، والفهم، والتطبيق، والتحليل، تركيب، تقويم). وللتأكد من صلاحية الاهداف واستيفائها لمحتوى المادة الدراسية عرضها الباحث على مجموعة من المحكمين والمتخصصين في التربية وطرائق التدريس واساتذة الكيمياء، وفي ضوء ملاحظاتهم حيث اعتمد الباحث نسبة اتفاق (٨٠ %) فأكثر معياراً لصلاحية الهدف وملائمته، وفي ضوء اراء المحكمين قام الباحث بتعديل صياغة بعض الاهداف حيث لم يحذف اي منها، وبذلك أصبح العدد الكلي للأهداف (١٦٠) هدفاً سلوكياً بواقع (٥٥) هدفاً سلوكياً لمستوى التذكر، و(٤٥) هدفاً سلوكياً لمستوى الفهم و(٢٥) هدفاً سلوكياً لمستوى التطبيق، و(١٦) هدفاً سلوكياً لمستوى التحليل، و(١٢) هدفاً سلوكياً لمستوى التركيب، و(٧) أهداف سلوكية لمستوى التقويم كما في.

٣- اعداد الخطط التدريسية

الخطط التدريسية عملية منظمة تتضمن اتخاذ مجموعة من الإجراءات والقرارات والبدائل للوصول إلى أهداف معينة عبر حقبات زمنية باستعمال الإمكانيات البشرية والمادية المتاحة كافة أحسن استعمال (قطاوي، ٢٠٠٧:٤٣٠)، وبما أن التدريس الناجح يحتاج إلى إعداد خطط تدريسية فقد أعد الباحث (٦٤) خطة تدريسية لتدريس مادة الكيمياء لطلاب مجموعتي البحث بواقع (٣٢) خطة تدريسية لكل مجموعة درست المجموعة التجريبية على وفق (مهارات التفكير عالي الرتبة)، أما المجموعة الضابطة فقد درست وفق الطريقة الاعتيادية وقد عرض الباحث أنموذج من الخطط التدريسية واحدة للمجموعة التجريبية وأخرى للمجموعة الضابطة على مجموعة من الخبراء والمختصين في طرائق تدريس العلوم العامة واساتذة الكيمياء لأخذ أرائهم وملاحظتهم ومقترحاتهم في أعداد تلك الخطط وجعلها سليمة تضمن نجاح التجربة وفي ضوء ما أبداه الخبراء من ملاحظات أجريت بعض التعديلات اللازمة عليها وأصبحت جاهزة للتنفيذ.

٤- الاختبار التحصيلي

يعرف الاختبار على أنه إجراء مُنظم لقياس سمة مُعينة من خلال عينة من السلوك، أي أن الاختبار أداة قياس يتم إعدادها على وفق طريقة مُنظمة تتكون من مجموعة من الإجراءات التي تخضع لشروط وقواعد وظروف محددة، والاختبار التحصيلي هو

إجراء مُنظم لتحديد مستوى الطلبة لمعلومات ومهارات تم تعلمها مسبقا من خلال إجاباتهم عن عينة من الفقرات أو الأسئلة التي تُمثل محتوى المادة الدراسية. (أبو فودة ونجاتي، ٢٠١٢:٢٦)

ولما كان من مستلزمات هذا البحث اعداد اختبار تحصيلي يستعمل في قياس تحصيل الطلاب في نهاية التجربة، ونظراً لعدم وجود اختبار تحصيلي مقنن يحقق اغراض هذا البحث فقد قام الباحث بأعداد اختبار تحصيلي من نوع الاختيار من متعدد لما تتميز به هذه الاختبارات من موضوعية وشمولية ولما تتسم به من خصائص الصدق والثبات معتمداً في ذلك على المحتوى التعليمي للمادة الدراسية، والأهداف السلوكية المحددة، متسماً بالصدق والثبات والموضوعية، وقد مر هذا الاختبار في مرحلة بنائه بخطوات، أبرزها:

- تحديد الهدف من الاختبار:

ويرمي الاختبار التحصيلي في هذا البحث الى قياس أثر المتغير المستقل (مهارات التفكير عالي الرتبة) في المتغير التابع (التحصيل النهائي لمادة الكيمياء) لطلاب الصف الخامس الاحيائي.

- مستويات الاختبار:

حُددت أبعاد الاختبار التحصيلي بالمستويات الست من تصنيف بلوم (Bloom) للمجال المعرفي (المعرفة، والفهم، والتطبيق، التحليل، تركيب، تقويم) لملاءمتها لمستوى هذهِ المرحلة الدراسية.

- اعداد جدول المواصفات:

يعد جدول المواصفات من أهم الاسس التي تحقق الغرض الذي يبنى عليه الاختبار، إذ إن الاختبار يبنى على وفق مجموعة من المواصفات التي تحدد المجال الذي يقيسه الاختبار ليكون بمثابة عيِّنة ممثلة لمخرجات التعلم.(أبو زينة، ٢٠١٠: ٣٥٣)

جدول (٢) الخارطة الاختبارية لفقرات الاختبار التحصيلي

ت	الفصول	عدد الصفحات	الاهمية النسبية	الاهداف السلوكية						المجموع
				المعرفة	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم	
				٣٤%	٢٨%	١٦%	١٠%	٨%	٤%	١٠٠%
١	الثاني	٢٥	٢٣%	٣	٣	١	١	١	-	٩
٢	الثالث	٣٥	٣٢%	٤	٤	٢	١	١	١	١٣
٣	الخامس	٣١	٢٩%	٤	٣	٢	١	١	-	١١
٤	السادس	١٧	١٦%	٢	٢	١	١	١	-	٧
المجموع		١٠٨	١٠٠%	١٣	١٢	٦	٤	٤	١	٤٠

- تحديد نوع فقرات الاختبار

اعتمد الباحث الاختبارات الموضوعية من نوع (الاختيار من متعدد) لقياس مستويات تصنيف بلوم (معرفة، فهم، تطبيق، تحليل، تركيب، تقويم)، فبلغ عدد فقرات الاختبار التحصيلي الكلي (٤٠) فقرة اختبارية من نوع الاختيار من متعدد مكون من أصل الفقرة وأربعة بدائل واحدة منها صحيحة وثلاثة منها خاطئة، وعرض الباحث الفقرات على مجموعة من الخبراء والمحكمين ومن خلال ملاحظاتهم القيمة، عدلت بعض الفقرات من حيث الصياغة.

- صدق الاختبار

المقصود بصدق الاختبار هو قدرته على قياس مدى تحقيق الأهداف التربوية المعرفية للمادة الدراسية التي وضع لها بنجاح (العزاوي، ٢٠٠٨: ٩٣). إن صدق الاختبار يمثل إحدى الوسائل المهمة في الحكم على صلاحيته، ويعد الصدق من مواصفات الاختبار الجيد ويكون الاختبار صادقا إذا كان يقيس ما أعد لأجل قياسه (الضامن، ٢٠٠٩، ص ١١٣)، هو الصدق الذي يدل على ما يقيسه الاختبار ظاهريا وليس ما يقيسه الاختبار بالفعل ويعتمد على الفحص المبدئي لمحتويات الاختبار(العجيلي وآخرون، ٢٠٠١: ٧٣)، وللتثبت من صدق الاختبار ومن قدرته على تحقيق الأهداف التي وضع لها، عمد الباحث إلى استعمال:

أ- الصدق الظاهري

لغرض التثبت من الصدق الظاهري للاختبار وتحقيقه للأهداف التي وضع من اجلها عرض الباحث فقرات الاختبار التحصيلي، على مجموعة من الخبراء والمختصين في المناهج وطرائق التدريس والقياس والتقويم، ملحق (١٩)، بهدف معرفة آرائهم في صلاحية فقرات الاختبار وسلامة صياغتها، والمستويات التي تقيسها للأهداف السلوكية ومدى ملاءمتها لمستويات الطلاب، واعتمد الباحث على نسبة (٨٠%) من اتفاق الآراء بين المحكمين بشأن صلاحية الفقرة حداً أدنى لقبول الفقرة ضمن الاختبار.

ب- صدق المحتوى

يستند صدق المحتوى إلى الفحص الدقيق والمنتظم لمحتوى المقياس لتحديد فيما إذا كان المقياس يشتمل على عيِّنة ممثلة من الفقرات لمجال السلوك الذي يقيسه والتأكد من أنَّ هذه الفقرات تغطي كل جوانب المقياس وبالنسب التي تتفق مع الأهمية النسبية لكل جانب (الجبوري، ٢٠١٣: ١٦٨)، ويستعمل هذا النوع من الصدق لتقرير مدى تمثيل الاختبارات التحصيلية وفقراتها لمحتوى ميدان الدراسة، حيث تعتبر فقرات الاختبار ممثلة للمحتوى ولأهداف المادة المبحوثة، ولهذا فان صدق المحتوى يتم اقراره بمدى تمثيل عينة الاختبار للمجتمع الكلي للمحتوى (النعيمي، ٢٠١٠: ١٧٦).

لذا اعد الباحث الاختبار التحصيلي في ضوء جدول مواصفات – خريطة اختبارية- صممها لهذا الغرض، وتم عرض الاختبار التحصيلي على الخبراء والمحكمين، وبذلك تمكن من التثبت من صدق المحتوى لفقرات الاختبار وصلاحيتها.

تحديد الزمن الملائم للإجابة عن الاختبار (التطبيق الاستطلاعي الاول):

لغرض معرفة الزمن الذي تستغرقه الإجابة عن الاختبار التحصيلي، والتحقق من وضوح فقراته، طبّق الباحث الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (٣٧) طالب من طلاب الصف الخامس الاحيائي في اعدادية السجاد للبنين يوم الثلاثاء الموافق ١١/ ٢٠١٧/٤ وفي ضوء تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية وبعد التأكد من اكمالهم المادة العلمية وابلاغهم بموعد الاختبار قبل عدة ايام من تطبيقه، وقد اشرف الباحث على التطبيق ووجد أن تعليمات الاختبار وفقراته كانت واضحة من خلال قلة استفسار الطلاب عن كيفية الاجابة، وتراوح الزمن اللازم للإجابة بين (٣٦-٥٨) دقيقة للإجابة عن فقرات الاختبار جميعها، وعليه توصل الباحث الى أن متوسط الوقت الذي استغرقته الطلاب للإجابة عن الاختبار كان (٤٤) دقيقة، وتم حساب متوسط زمن الإجابة عن الاختبار باستعمال المعادلة الآتية:

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{مجموع زمن اجابات الطلاب}}{\text{عدد الطلاب}} = \frac{١٦٢٢}{٣٧} = ٤٤ \text{ دقيقة تقريباً}$$

- التطبيق الاستطلاعي للاختبار (عينة التحليل الاحصائي)

يستعمل التطبيق الاستطلاعي لغرض التحليل الاحصائي (الخصائص السايكومترية)، طبق الباحث الاختبار على عيّنة استطلاعية، اختيرت عشوائياً مؤلفة من (١٠٠) طالب في اعدادية المسيب للبنين في قضاء المسيب يوم الثلاثاء الموافق (٢٠١٧/٤/١٨) بعد أن تأكد الباحث من أن الطلاب قد درسوا مفردات المادة نفسها التي درسها طلاب مجموعتي البحث وقد تم ابلاغ الطلاب بموعد الاختبار قبل أربعة أيام من تاريخ اجرائه وقد اشرف الباحث على التطبيق، وهدف الباحث من ذلك تحليل فقرات الاختبار واحتساب الآتي:

أ . مستوى صعوبة الفقرات.

ب . قوة تمييز الفقرات.

ت . فاعلية البدائل غير الصحيحة.

ث . حساب معامِل الثبات.

وفيما يأتي تفصيل ذلك:

التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار

اجرى الباحث تصحيحا لإجابات العينة الاستطلاعية، بإعطاء درجة للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة الخاطئة او المتروكة، ثم رتب الدرجات تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة واختيرت نسبة٢٧% من طلاب العينة الذين حصلوا على اعلى الدرجات و٢٧% من طلاب العينة الذين حصلوا على ادنى الدرجات.

إذ بلغ عدد الطلاب في المجموعتين العليا والدنيا (٥٤) وبذلك أصبح عدد الطلاب في كل مجموعة (٢٧) طالباً، واختيرت هذه النسبة لأنها تمثل أفضل نسبة يمكن أخذها لأنها تقدم لنا مجموعتين بأقصى ما يمكن من حجم وتمايز (علام، ٢٠٠٦:١١٦)، ثم حُسب مستوى الصعوبة وقوة التمييز وفاعلية البدائل الخاطئة كما يلي:

أ. معامل صعوبة الفقرات

طبق الباحث قانون معامل الصعوبة على كل فقرة من الفقرات الاختبارية ووجد ان قيمتها تتراوح بين (٠,٤١- ٠,٧٠) وبهذا تعد فقرات الاختبار جيدة ومعامل صعوبتها مناسبا، إذ يرى (بلوم) ان الاختبار يعد جيدا وصالحا إذا كان معامل صعوبة فقراته بين (٠,٢٠) و(٠,٨٠) وكلما اقترب مستوى الفقرة من (٠,٥٠) كانت الفقرة أكثر قدرة على التمييز بين الأفراد (الكبيسي، ٢٠٠٧: ١٦٩)

ب. معامل التمييز

يشير معامل تمييز الفقرة إلى درجة تمييز المفردة بين مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل من الطلبة في الاختبار، فإذا كانت الفقرة مميزة تمييزاً مرتفعاً، فأن الطلبة مرتفعي التحصيل يجيبون عليها إجابة صحيحة، بينما لا يجيب عليها الطلبة منخفضي التحصيل إجابة صحيحة (علام، ٢٠١١: ٢٥٤)، بمعنى قدرة السؤال على التمييز بين الأفراد أي قدرته على التمييز ما بين الطالب الممتاز والجيد والمقبول والضعيف وهو دليل على ان السؤال صادقاً فيما يقيسه بدليل قدرته على التمييز (النجار، ٢٠١٠: ٢٥٤)، وبعد استخراج معامل التمييز لكل فقرة تبين أن فقرات الاختبار جميعها تمتاز بالقدرة على التمييز بين طلاب العينة، إذ تراوح معامل تمييزها بين (٠,٣٣ – ٠,٥٩) لذلك تعد فقرات الاختبار مقبولة من حيث قدرتها التمييزية ولا تحذف منها أي فقرة، وتعد فقرات الاختبار صالحة إذا كانت قوى تمييزها (٠,٣٠) فأكثر. (المحاسنة وعبد الحكيم، ٢٠١٣: ٢٠٨)

ج. فاعلية البدائل الخاطئة

ويكون البديل الخاطئ فعالاً عندما يجذب عدداً من طلبة المجموعة الدنيا على انه البديل الصحيح أكثر من عدد الطلبة الذين يختارون هذا البديل في المجموعة العليا، ولهذا كلما كانت قيمة البديل الخاطئ سالبة كان هذا دليلاً على انه بديل جيد (مجيد، ٢٠١٠: ٣٠).

وعند استعمال معادلة فاعلية البدائل لتقييم إجابات المجموعتين العليا والدنيا لكل فقرة من فقرات الاختبار، اتضح أن البدائل الخاطئة جذبت إليها عدداً من طلاب المجموعة الدنيا أكبر من عدد طلاب المجموعة العليا وذلك لان النتائج كانت جميعها تحمل الاشارة السالبة مما يعطي مؤشراً على فاعلية هذه البدائل في الجذب، لذا تقرر ابقاءها من دون تغيير.

د. ثبات الاختبار

ويُقصد به أن الموقع النسبي للمتعلم لا يتغير إذا ما أُعيد تطبيق الاختبار على المتعلم نفسه مرة أُخرى أو إعادة الاستجابة على اختبار آخر مُكافئ، وهذا يعني أن المفهوم يُشير إلى مدى استقرار النتائج عند تكرار تطبيق الاختبار أو صورة مُكافئة له على المجموعة نفسها من المُتعلمين(المحاسنة وعبد الحكيم، ٢٠١٣:٨٨)، ومن مزاياها الاقتصاد في الوقت، حيث يتم تطبيق الاختبار مرة واحدة، وقد اعتمد الباحث درجات (١٠٠) طالب من عينة التحليل الاحصائي، وبعد أن قسم الباحث الاختبار على قسمين، فقرات فردية، وفقرات زوجية، استعمل معادلة ارتباط بيرسون (Bearson) فبلغ معامل الثبات (٠,٨٢) ثم صححه بمعادلة سبيرمان –بروان

التصحيحية (sperman –Brawn) فبلغ (٠,٩٠) وهو معامل ثبات جيد ومقبول بالنسبة إلى الاختبارات غير المقننة، إذ أنّ معامل الثبات يُعد جيداً إذا بلغ (٦٨%) فأكثر.

٥- اختبار التفكير الناقد:

- اطلع الباحث على عدد من اختبارات التفكير الناقد

- تحديد قدرات التفكير الناقد

- صدق الاختبار

ويقصد به المظهر العام للاختبار من حيث نوع الفقرات وكيفية صياغتها وكذلك دقة التعليمات ومدى مناسبة الاختبار للغرض الذي وضع من أجله، بمعنى إلى أية درجة يكون الاختبار ظاهرياً يقيس ما صمم من أجله (الكبيسي، ٢٠٠٧: ١٩٥).

لذلك عرض الباحث الاختبار على مجموعة من الخبراء والمختصين في مجال التربية وعلم النفس وطرائق التدريس وعلوم الكيمياء، لإبداء آرائهم بالنسبة إلى مواقف الاختبار وفقراته والحكم على وضوح التعليمات والأمثلة ومدى تحقيقها الغرض المطلوب ومنطقية الحلول المقترحة، واعتمد الباحث على نسبة (٨٠%) من اتفاق الآراء بين المحكمين بشأن صلاحية الفقرة حداً أدنى لقبول الفقرة ضمن الاختبار، وفي ضوء ذلك عدلت بعض فقرات الاختبار، وبذلك تم التثبت من الصدق الظاهري لفقرات الاختبار وصلاحيتها.

- ثبات الاختبار Test Reliability.

الثبات هو درجة الاتساق أو التجانس بين نتائج مقياسين في تقدير صفة أو سلوك ما (النبهان، ٢٠٠٤: ٢٢٩)، وقد تم حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية إذ طبق الباحث اختبار التفكير الناقد على طلاب الصف الخامس الاحيائي في مدرسة المسيب يوم الثلاثاء الموافق ٤ /٢٠١٧/٤، وبعد تصحيح اجابات الاختبار، قسم الباحث الاختبار على قسمين، فقرات فردية، وفقرات زوجية، استعمل معادلة ارتباط بيرسون (Bearson) فبلغ معامل الثبات (٠,٨٠) ثم صححه بمعادلة سبيرمان –بروان التصحيحية (sperman Brawn–) فبلغ (٠,٨٩) وهو معامل ثبات جيد ومقبول بالنسبة إلى الاختبارات غير المقننة، إذ أنّ معامل الثبات يُعد جيداً إذا بلغ (٦٨%) فأكثر، وملحق (٢٤) يوضح ذلك.

- الصورة النهائية لاختبار التفكير الناقد

تالف الاختبار بصورته النهائية من (٣٠) موقفا اختياريا تضم (٩٠ فقرة) بواقع (٣) أسئلة لكل موقف ويقيس الاختبار خمساً من قدرات التفكير الناقد.

سابعاً : تطبيق التجربة Procedures Application Experimenting

١. الاختبار التحصيلي:

طبق الباحث الاختبار التحصيلي البعدي على طلاب مجموعتي البحث عقب انتهائه من تدريس الموضوعات المحددة في التجربة، وقد حدد الباحث لهم موعد إجراء الاختبار قبل أسبوع من موعد إجرائه، ليكون لدى الطلاب الوقت الكافي لمراجعة المادة، وهنا يكون الباحث قد كافأ في تهيئة مجموعتي البحث للاختبار التحصيلي، وتم تطبيق الاختبار على المجموعة التجريبية في يوم الأحد الموافق ٢٠١٧/٤/٢٣، وعلى المجموعة الضابطة في يوم الاثنين الموافق ٢٠١٧/٤/٢٤ واشرف الباحث نفسه على اجراء الاختبار، مستعيناً بأحد المدرسين لمراقبة الطلاب في كل مجموعة أثناء الاختبار، ولم يطرأ على الاختبار ما يؤثر في سيره، وبعدها صحّح الباحث إجابات الطلاب وكانت الدرجة العليا للاختبار هي (٣٨) درجة، والدرجة الدنيا هي (١١)، ملحق (٢٥).

٢. اختبار التفكير الناقد

بعد الانتهاء من تطبيق الاختبار التحصيلي على مجموعتي البحث طبق الباحث اختبار التفكير الناقد على المجموعة التجريبية في يوم الأربعاء الموافق (٢٦ / ٤ / ٢٠١٧) وعلى المجموعة الضابطة في يوم الخميس الموافق ٢٠١٧/٤/٢٧ وأشرف الباحث على عملية تطبيق الاختبار، وكانت الدرجة العليا للاختبار هي (٨٣) درجة، والدرجة الدنيا هي (٤٤) ملحق (٢٦).

ثامناً: الوسائل الاحصائية

استخدم الباحث الوسائل الاحصائية المناسبة والتي هي:

(الاختبار التائي (T –Test) ذا النهايتين لعينتين مستقلتين، مربع كأي، معادلة معامل الصعوبة للفقرات، معادلة التمييز للفقرات الموضوعية، معادلة فاعلية البدائل الخاطئة، معامل ارتباط بيرسون، معادلة سبيرمان براون.

الفصل الرابع / عرض النتائج وتفسيرها

يعمد الباحث في هذا الفصل إلى عرض النتائج التي توصل إليها البحث وتفسيرها والتوصل إلى الاستنتاجات الملائمة لنتائج البحث وذكر التوصيات والمقترحات التي توصل إليها، وكما يأتي:

أولاً: عرض النتائج: يعرض الباحث نتائجه وفقاً لترتيب متغيرات بحثه في العنوان والفرضيات الخاصة بها، وكما يأتي:

١ – النتائج الخاصة بمتغير التحصيل الدراسي:

أ– لغرض التحقق من الفرضية الأولى والتي تنص على أنه " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا بمهارات التفكير عالي الرتبة ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية في تحصيل مادة الكيمياء ". أستخدم الباحث الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لبيان الفروق بين متوسطات المجموعتين على الاختبار التحصيلي، وكما مبين في جدول (٣).

جدول (٣) نتائج اختبار t- test لعينتين مستقلتين لمجموعتي البحث على الاختبار التحصيلي لمادة الكيمياء

المجموعات	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية والدلالة الإحصائية		
				المحسوبة	الجدولية	الدلالة
التجريبية	٣٧	١١,٢٨	٤٣,٥	٧٧٣,٣	٢	دالة
الضابطة	٣٦	٩٧,٢٢	١٩,٦			

توضح بيانات جدول (٣) قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية على الاختبار التحصيلي والبالغ (١١,٢٨) وبانحراف معياري قدره (٤٣,٥)، بينما المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة بلغ (٩٧,٢٢) وبانحراف معياري قدره (١٩,٦)، وكانت القيمة التائية المحسوبة (٧٧٣,٣)، وعند مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٧١) والبالغة (٢)، تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة والتي تنص على أنه " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا بمهارات التفكير عالي الرتبة ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية في تحصيل مادة الكيمياء.

ب – لبيان حجم التأثير (مدى الفاعلية) للمتغير المستقل في المتغير التابع استخدم الباحث معادلة حجم الأثر (d) للمتغير المستقل في المتغير التابع، وكما موضح في جدول (٤).

جدول (٤) حجم الأثر للمتغير المستقل في متغير التحصيل

المتغير المستقل	التابع	قيمة d حجم الأثر	مقدار حجم الأثر
التدريس بمهارات التفكير عالي الرتبة	التحصيل	٠,٩٠	كبير

وباستخراج قيمة (d) التي تعكس مقدار حجم الأثر* والبالغ (٠,٩٠) وهي قيمة مناسبة لتفسير حجم التأثير وبمقدار كبير لمتغير التدريس بمهارات التفكير عالي الرتبة في تحصيل مادة الكيمياء وفق التدرج الذي وضعه Cohen (1988) والذي يرى بأن حجم التأثير كبير حسب ما أشار إليه المذكور في (kiess, 1996) وحسب الجدول (١٩):

جدول (٥) قيم حجم الأثر ومقدار التأثير

قيمة (d) حجم الأثر	مقدار التأثير
٠,٢ -٠,٤	صغير
٠,٥ – ٠,٧	متوسط
٠,٨ فما فوق	كبير

(kiess, 1996: 164)

٣- النتائج الخاصة بالتفكير الناقد:

لغرض التحقق من الفرضية الصفرية الثانية والتي تنص على أنه " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا بمهارات التفكير عالي الرتبة ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية في التفكير الناقد "، استخدم الباحث الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لبيان الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين وكانت النتائج كما هو مبين في جدول (٦).

جدول (٦)نتائج اختبار t- test لعينتين مستقلتين على اختبار التفكير الناقد للمجموعة التجريبية والضابطة

المجموعات	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية والدلالة الإحصائية		
				المحسوبة	الجدولية	الدلالة
التجريبية	٣٧	٦٩,١٦	٨,٤٤	٤,٣١٦	٢,٠٠٠	دالة احصائيا
الضابطة	٣٦	٦٠,٥٣	٨,٦٥			

توضح بيانات جدول (٦) المتوسط الحسابي لاختبار التفكير الناقد للمجموعة التجريبية والبالغة **(٦٩,١٦)** وبانحراف معياري قدره **(٨,٤٤)** والقيمة التائية لعينتين مستقلتين المحسوبة والبالغة **(٤,٣١٦)**، وبمقارنتها مع القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٧١) والبالغة (٢,٠٠٠)، نجد أن القيمة التائية المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية، وهذا يدل على ارتفاع مستوى التفكير الناقد لطلاب المجموعة التجريبية.

ولغرض حساب حجم الأثر يوضح جدول (٧) قيمة حجم الأثر (d) التي تعكس مقدار حجم التأثير للمجموعتين التجريبية والضابطة في متغير التفكير الناقد.

جدول (٧) حجم الأثر للمتغير المستقل في متغير التفكير الناقد

المتغير المستقل	التابع	قيمة d	مقدار حجم الأثر
التدريس بمهارات التفكير عالي الرتبة	التفكير الناقد	١,٠٢	كبير

وباستخراج مقدار حجم الأثر والبالغ (١,٠٢) وهي قيمة مناسبة لتفسير حجم التأثير وبمقدار كبير لمتغير التدريس بمهارات التفكير عالي الرتبة في التفكير الناقد.

ثانياً: مناقشة وتفسير النتائج: سوف يتم تفسير النتائج وفقاً لما يأتي:

١ – مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بمتغير التحصيل: أظهرت النتائج وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية في تحصيل مادة الكيمياء، وكذلك فاعلية التدريس بمهارات التفكير عالي الرتبة في رفع التحصيل الدراسي بحجم أثر كبير.

ويفسر الباحث ذلك بأن محتوى المادة التعليمية قدم إلى طلاب المجموعة التجريبية في سياق تضمين مهارات التفكير عالي الرتبة مع المحتوى من خلال أنشطة ومواقف وخبرات تعليمية قائمة على المحتوى المعرفي للمادة، مما ساهم في زيادة فرص الاستمرار في كل من ممارسة مهارات التفكير وتعلم المحتوى المعرفي للمادة العلمية في صور مشكلات تحتاج إلى ممارسة أكثر من عملية عقلية (مهارة تفكير) معتمدة على معلومات المادة، كما لا يخفى الدور الايجابي لطلاب المجموعة التجريبية في العمل على الأنشطة التدريبية لمهارات التفكير عالي الرتبة إذ أظهروا مشاركة فاعلة في عملية التعلم ومحاولة التوصل إلى الحلول، فهم يفكرون وينظمون ويحللون المفاهيم والأفكار ويقدمون التنبؤات والحلول للمشكلات الموضوعة، مما أثار نشاطهم ودافعيتهم بشكلٍ واضحٍ نحو التعلم في المجموعة، وهذه الأمور من شانها تطوير قدراتهم العقلية، كما أنهم أبدوا تفاعل ملحوظ أثناء تنفيذ الأنشطة التدريبية لكونه أسلوبا جديداً للتعلم، كل ذلك ساهم في حصول التحسن الملحوظ في تحصيل طلاب المجموعة التجريبية لأنهم درسوا المحتوى المعرفي مدمجاً بمهارات التفكير عالي الرتبة، مقارنةً بطلاب المجموعة الضابطة اللذين درسوا المحتوى المعرفي بشكل اعتيادي.

كما أن عرض أنشطة التفكير بصورة مفتوحة النهاية تركت المجال أمام الطلاب للتفاعل مع المحتوى المعرفي للمادة العلمية، كمادة وطريقة في البحث والتفكير، فالطلاب لديهم المادة المعرفية ولديهم الفرصة للتفكير.

وجاءت هذه النتيجة متفقة مع نتائج دراسات طبقت أساليب لتعليم التفكير وأثرها الايجابي في رفع تحصيل الطلبة كدراسة (حسين، ٢٠١٢) التي أثبتت الأثر الايجابي لإثراء للطلبة، ودراسة (المسعودي وجنان، ٢٠١٦) التي دلت على أن تعليم مهارات التفكير يحسن التحصيل الأكاديمي، ودراسة (الشامي، ٢٠١٢) التي أشارت إلى فاعلية تعليم التفكير فوق المعرفي ضمن المحتوى المعرفي في تحسين مخرجات التعلم بما في ذلك التحصيل.

٢– مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بمتغير التفكير الناقد: أشارت نتائج هذه الدراسة أن هنالك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التفكير الناقد ولصالح طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا بمهارات التفكير عالي الرتبة، وكذلك فاعلية التدريس بمهارات التفكير عالي الرتبة في التفكير الناقد بحجم أثر كبير، لقد أيدت نتائج هذه الدراسة الاتجاه النظري الذي تبناه ليبمان (Lipman, 1991) الذي أشار إلى أن التفكير عالي الرتبة هو مزيج من التفكير الناقد الذي يتطلب محاكمة عقلية نقدية، والتفكير الإبداعي الذي يتطلب محاكمة عقلية إبداعية. كما تتفق هذه النتيجة مع الأفكار النظرية التي اقترحها (Marlow & Inman, 1992) إذ افترضا أنه إذا ما أريد تنمية التفكير الناقد والإبداعي لدى المتعلمين، فانه يتطلب تدريبهم على مهارات التفكير عالي الرتبة (Marlow & Inman, 1992: 540). ويرى الباحث أن نتائج هذه الدراسة أيدت فكرة أن تعليم مهارات التفكير عالي الرتبة وتطويرها ممكن، إذا ما توافرت المواقف التعليمية والخبرات والأنشطة التدريبية المناسبة، فالطالب في مرحلة التفكير المجرد يمكن أن يكون فاعلاً إذا ما تم تشجيعه على تعلم طرائق التفكير وإتاحة الفرص المناسبة لإعمال العقل من خلال تنظيم الخبرات المعرفية الهادفة والجديدة التي تركز على استخدام مهارات التفكير في توليد المعلومات وتحليلها.

ويمكن تفسير هذه النتيجة الدراسة بأن الأنشطة والمواقف التعليمية وكذلك الأنشطة التدريبية لمهارات التفكير عالي الرتبة الذي استخدم مع طلاب المجموعة التجريبية والمحتوى المعرفي لمادة علم الكيمياء بأفكار ومفاهيم ومشكلات ومواقف جديدة لم يألفه الطلاب من قبل، مما استثار الحماس التعليمي للطلاب والمشاركة في عملية المناقشة داخل الصف الدراسي وهذا شجعهم على التفكير الناقد

خاصة وأن إجراءات إعداد وتصميم الأنشطة والمواقف التعليمية والتدريبية المعتمدة في خطط المجموعة التجريبية تتضمن مهاراتها تشابه وتداخل مع مهارات التفكير الناقد كالتحليل واستخدام المنطق والتقويم وإصدار الأحكام والاستنتاج. كما وإن إعطاء الوقت اللازم لطلاب المجموعة التجريبية في التأمل والقراءة الناقدة وخاصة للأنشطة التدريبية والتي تطرح حالات ومواقف من الحياة الواقعية، وفاعلية استخدام مهارات التفكير عالي الرتبة في التوصل إلى الحلول والتفسيرات المناسبة لها، شجع على تطوير مهارات التفكير الناقد، لذا كان تحسن التفكير الناقد لدى الطلاب المجموعة التجريبية متفوقاً بدلالة إحصائية على طلاب المجموعة الضابطة الذين لم يحدث لديهم مثل هذه المحاكاة.

وتدعم هذه النتيجة نتائج الدراسات التي أشارت إلى التفكير الناقد والتي طبقت برامج لتعليم التفكير في تنمية التفكير الناقد كدراسة (جابر، ٢٠١٣) التي أشارت إلى أثر ايجابي في معرفة فاعلية التدريس بأنموذج الاستقصاء العادل في التفكير الناقد، ودراسة (الجبوري، ٢٠١٤) التي أشارت الى أثر ايجابي في فاعلية التدريس ببرنامج رسك (Risk) في التفكير الناقد، ودراسة (محمد، ٢٠١٦) التي أشارت إلى أثر ايجابي في معرفة أثر التدريس باستخدام مهارتي الحداثة واسئلة المناقشات في التفكير الناقد.

ثالثاً – الاستنتاجات:

بناءاً على نتائج البحث تم التوصل إلى الاستنتاجات الآتية:

١– إن التدريس بمهارات التفكير عالي الرتبة ساهم في رفع التحصيل الدراسي لطلاب الصف الخامس الاحيائي.

٢ – اعتماد مهارات التفكير عالي الرتبة أدى إلى تحسين التفكير الناقد لطلاب الصف الخامس الاحيائي وذلك لزيادة ثقتهم بنفسهم وتحمل مسؤولية تعلمهم .

٣ – تساهم عملية التدريس بمهارات التفكير عالي الرتبة في رفع كفاءة الطلاب في القدرة على إصدار الأحكام واتخاذ القرارات المتعلقة بمواقف التعلم ذلك لما تحتويه من أهداف واضحة وأنشطة متنوعة تعمل على تحقيق التعلم المرغوب لديهم.

رابعاً – التوصيات:

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بما يأتي:

١ – إمكانية تبني مدرسي الكيمياء لخطوات تضمين مهارات التفكير عالي الرتبة في المحتوى الدراسي دون التصريح بها لصفوف المرحلة الإعدادية كافة.

٢ – الأخذ بنتائج البحث من مدرسي الكيمياء في العراق بتضمين مناهج الكيمياء للمرحلة الإعدادية لمهارات التفكير عالي الرتبة وذلك لتحسين التحصيل الدراسي والتفكير الناقد لدى الطلبة.

٣ – عقد دورات وندوات وورش عمل للمدرسين للتعريف بأنواع التفكير ومهاراته ومهارات التفكير عالي الرتبة خصوصاً، والأساليب الخاصة بتعليم التفكير وتوفير البيئة المدرسية التي تشجعه.

٤ – تحويل الاهتمام من التركيز على كم المادة المتعلمة والمستدعاة، إلى التركيز على نوع الخبرة التعليمية الممارسة والتي يقوم بها المتعلم.

٥ – لفت انتباه المشرفين التربويين ومدرسي الكيمياء إلى أهمية تضمين الممارسات الصفية والامتحانات الشهرية أو النهائية بأسئلة تقيس مهارات التفكير عالي الرتبة لتنمية هذه المهارات لديهم مما ينعكس إيجابا على مستوى التحصيل المعرفي العام لديهم.

خامساً – المقترحات:

استكمالاً لموضوع البحث يقترح الباحث ما يأتي:

١ – إجراء دراسات تكشف فاعلية التدريس بمهارات التفكير عالي الرتبة في متغيرات(التنور العلمي، التفكير الإبداعي، حل المشكلات، عمليات العلم، وغيرها).

٢ – إجراء دراسات مماثلة للبحث في موضوعات الاحياء والفيزياء.

٣ – إجراء دراسة لبرنامج تدريبي لمهارات التفكير عالي الرتبة لمدرسي الكيمياء ومدى اكتساب طلابهم لها.

٤ – ضرورة العمل على بناء وتصميم أداة لقياس مهارات التفكير عالي الرتبة تناسب البيئة العراقية ومخرجات التعلم الخاصة بالمناهج الدراسية وللمراحل الدراسية المتقدمة منها لضمان فاعلية اكتسابها.

المصادر:

١- أبو جادو، صالح محمد ونوفل، محمد بكر (٢٠١٠): تعليم التفكير النظرية والتطبيق.ط٣ دار المسيرة، عمان.

٢- أبو فودة، باسل ونجاتي احمد يونس (٢٠١٢): الاختبارات التحصيلية. ط١، دار المسيرة، عمان.

٣- أبوزينة، فريد كامل (٢٠١٠): تطوير مناهج الرياضيات المدرسية وتعليمها، ط١، دار وائل، عمان.

٤- بشارة، موفق سليم صبح (٢٠٠٣): أثر برنامج تدريبي لمهارات التفكير عالي الرتبة في تنمية التفكير الناقد والإبداعي لدى طلاب الصف العاشر الأساسي، جامعة اليرموك، عمان، (أطروحة دكتوراه غير منشورة) .

٥- الجبوري، حسين محمد جواد (٢٠١٣): منهجية البحث العلمي، مدخل لبناء المهارات البحثية.ط١، دار صفا، عمان.

٦- الحيلة، محمد محمود (٢٠٠١): اثر الانشطة الفنية في التفكير الابتكاري لدى طالبات المرحلة التأسيسية، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، السنـــة العاشرة، العدد (١٩).

٧- الربضي، مريم سالم(٢٠٠٨):التفكير الناقد في الدراسات الاجتماعية بين النظرية والتطبيق، دار الكتاب الثقافي، ، إربد، الأردن.

٨- الزغول، عماد عبد الرحيم (٢٠٠٧): مبادئ علم النفس التربوي. ط٥، دار الكتاب الجامعي، العين.

٩- الزوبعي، عبد الجليل ابراهيم، ومحمد احمد الغنام (١٩٨١): مناهج البحث في التربية، بغداد: مطبعة جامعة بغداد .

١٠- السرور، ناديا هايل(١٩٨٨): مدخل الى تربية الموهوبين، ط١، الجامعة الاردنية، قسم الارشاد والتربية الخاصة، دار الفكر، عمان.

١١- الشامي، علاء عبد الواحد (٢٠١٢): فاعلية التدريس بمهارات التفكير عالي الرتبة في تحصيل مادة علم الأحياء وكفاية التمثيل المعرفي وتنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الرابع العلمي، كلية التربية للعلوم الصرفة، جامعة بغداد، (أطروحة دكتوراه غير منشورة).

١٢- الضامن، منذر (٢٠٠٩): اساسيات البحث العلمي. ط٢، دار المسيرة، عمان.

١٣- العتوم، عدنان يوسف وعبد الناصر ذياب الجراح وموفق بشارة (٢٠٠٧): تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية، دار المسيرة، عمان.

١٤- العجيلي، صباح حسن وآخرون (٢٠٠١): مبادئ القياس والتقويم التربوي، ط١، مكتب احمد الدباغ للطباعة، بغداد.

١٥- العدوان، زيد سلمان، ومحمد فؤاد الحوامدة (٢٠١١): تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق. ط١، عمان: دار المسيرة.

١٦- العزاوي، رحيم يونس كرو (٢٠٠٨): القياس والتقويم في العملية التدريسية. ط١، دار دجلة، عمان.

١٧- علام، صلاح الدين محمود (٢٠١١): القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية. ط٤، دار المسيرة، عمان.

١٨- الفتلي، حسين هاشم (٢٠١٤): أسس البحث العلمي في العلوم التربوية والنفسية مفاهيمه، عناصره، مناهجه، ط١، دار صفاء، عمان.

١٩- قطاوي، محمد إبراهيم (٢٠٠٧): طرق تدريس الدراسات الاجتماعية، ط١، دار الفكر، عمان.

٢٠- الكبيسي، عبد الواحد (٢٠٠٧): القياس والتقويم. ط١، دار جرير، عمان.

٢١- مجيد، سوسن شاكر (٢٠١٠): الاختبارات النفسية (نماذج)، ط١، دار صفاء، عمان.

٢٢- المحاسنة، إبراهيم محمد وعبد الحكيم علي مهيدات (٢٠١٣): القياس والتقويم الصفي. ط١، دار الجرير، عمان.

٢٣- المسعودي، محمد حميد مهدي وجنان محمد عبيد (٢٠١٦): فاعلية التفكير عالي الرتب في تحصيل طلاب الصف الرابع الأدبي في مادة الجغرافية، جامعة بابل، (بحث منشور).

٢٤- ملحم، سامي محمد(٢٠١٠): مناهج البحث في التربية وعلم النفس . ط٣، دار المسيرة، عمان.

٢٥- النبهان، موسى (٢٠٠٤): أساسيات القياس في العلوم السلوكية. ط١، دار الشروق، عمان.

٢٦- النجار، نبيل جمعة صالح (٢٠١٠): القياس والتقويم مدخل تطبيقي مع تطبيقات برمجية spss. ط١، دار الحامد، عمان.

٢٧- النجار، أسماء محمود ياسين (٢٠١٣): أثر توظيف أستراتيجية (فكر، زاوج، شارك) في تنمية التحصيل والتفكير التأملي في الجبر لدى طالبات التاسع الأساس بمحافظة خان يونس، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، (رسالة ماجستير غير منشورة) .

٢٨- النعيمي، محمد عبد العال (٢٠١٠): تصميم وتحليل التجارب في البحث العلمي. مؤسسة الوراق، عمان.

29- Hunter,E, (Focus on critical thinking skills across the curriculum) Nass Bullettin, vol (75) no(23), 1991

30- Lipman,M (1991).strengthening Reasoning and Judgment Through Philosophy. In: Learning to think, think to Learning, (Maclure, S. and Davis, P). (Eds.) UK program on press plc. oxford.

31- Marlow, W. & Inman, D. (1992). " Higher Order Thinking Skills: Teachers Perceptions ". Education, 112, (4). 538 – 542.

فاعلية المحطات العلمية في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء والدافع المعرفي لديهم

أ. عدي صبري عبد الرزاق أ.م. وفاء عبد الرزاق العنبكي

الباحث. احمد محمد امير كاظم الشريفي

كلية التربية الأساسية/ جامعة بابل

Effective Of Scientific Stations in Achievement of Second Intermediat Class In Physics Subject and Cognitive Motivation They Have

Prof. Uday Sabri Abdel Razzaq Ass.Prof. Wafa Abdul Razzaq Al Anbuge

Researcher. Ahmed Mohamed Amir Kazem El Sherifi

College of Basic Education / Babylon University

amkrahmed@gmail.com

Abstract

The aim of the research is to identify Effective Of Scientific Stations in Achievement of Second Intermediat Class In Physics Subject and Cognitive Motivation They Have

The researcher conducted an experiment that lasted whole semester of the academic year (2016-2017) used the experiment desgin as a methodology for its research procedures, a partial adjustment was selected with a partial post-test for two equal groups, experimental and control groups. In according to this design, a sample was limited on the second class intermediate in one of the schools belonging to the General Directorate for Education/ Al-Karkh 2 affiliate of Baghdad province

According to the research results, the researcher recommended need to applied scientific stations strategy in teaching physics to students of the second intermidiate class because of their signficant impact in rasing the level of student achievement and increasing the cognitive motivation they have.

Morever, the reseacher suggested conducting a similar study to determine the effectiveness of teaching according to scientific stations strategy for different stages and variables.

Keywords: (effectiveness, scientific stations, collection, physics, knowledge motivation, second intermediate)

الملخص:

هدف البحث الى التعرف على فاعلية التدريس على وفق المحطات العلمية في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء والدافع المعرفي لديهم،

اجرى الباحث تجربه استغرقت فصلا دراسيا كاملا للسنه الدراسية (٢٠١٦ – ٢٠١٧م)، استعمل فيها الباحث المنهج التجريبي كمنهجيه لأجراءات بحثه، وتم اختيار التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي ذو الاختبار البعدي لمجموعتين متكافئتين احدهما تجريبيه والاخرى ضابطه، واقتصر البحث على طلاب الصف الثاني المتوسط في احدى المدارس التابعة للمديرية العام للتربية / الكرخ الثانية التابعة لمحافظة بغداد، وفي ضوء النتائج اظهرت الدراسة تفوق المجموعة التجريبية التي تدرس على وفق استراتيجية المحطات العلمية على المجموعة الضابطة، وفي ضوء نتائج البحث أوصى الباحث بضرورة تطبيق استراتيجية المحطات العلمية في تدريس مادة الفيزياء لطلاب الصف الثاني المتوسط، لما لها من أثر ايجابي في رفع مستوى تحصيل الطلبة وزيادة الدافع المعرفي لديهم.فضلا عن ذلك اقترح الباحث اجراء دراسة مماثلة لمعرفة فاعلية التدريس على وفق استراتيجية المحطات العلمية لمراحل دراسية اخرى ومتغيرات اخرى.

الكلمات المفتاحية: (فاعلية، المحطات العلمية، تحصيل، الفيزياء، الدافع المعرفي، الثاني المتوسط)

الفصل الاول: التعريف بالبحث

أولا": مشكلة البحث: of Research problem:

أن المؤسسات التربوية والتعليمية في المستوى العام للتعليم في العراق مازال بعضها تعتمد على الحفظ والاستظهار في تدريس المواد التعليمية، وكذلك اهمال او قلة استخدام استراتيجيات وطرق التدريس الحديثة، مما أدى الى تدني التحصيل الدراسي واكتساب المعلومات واستبقائها وبالتالي ادى ذلك الى تدني المستوى العلمي للمتعلمين في المواد العلمية بصورة عامة(عبود، ٢٠٠٧: ٢).

وقد قام الباحث بتوجيه استطلاعا للرأي لعينة عشوائية من (٢٠) من مدرسي ومدرسات مادة الفيزياء للصف الثاني متوسط من مديرية تربية بغداد – الكرخ الثانية مكون من ثلاث فقرات وكانت نتائجه كالاتي...

- اكد (% ٩٥) من مدرسي ومدرسات العينة المختارة عدم معرفتهم استراتيجية المحطات العلمية.
- اكد (% ٧٥) من مدرسي ومدرسات العينة المختارة وجود ضعف في التحصيل الدراسي لطلبتهم في مادة الفيزياء وقلة الدافع المعرفي.
- اكد (% ٩٠) من مدرسي ومدرسات العينة المختارة على استعمالهم للطرق الاعتيادية في التدريس.

إذ اتضح للباحث أن أغلب مدرسي المرحلة المتوسطة من العينة المختارة اغلبهم غير مطلعين على استراتيجيات وطرائق التدريس الحديثة، وهذا بدوره ينعكس على انخفاض التحصيل في مادة الفيزياء وقله الدافع المعرفي للطلبة كما بينت ان اغلب المدرسين والمدرسات يعتمدون طريقة الحفظ والتلقين في التدريس، إذ اظهرت بعض الدراسات التي تناولت طرائق التدريس منها دراسة (الدجيلي، ٢٠١٠) ان هناك ضعف بالتحصيل فضلا عن ضعف الدافع المعرفي للطلبة كما بينت ذلك ايضا دراسة (البيضاني، ٢٠١٥) ودراسة (فرج الله، ٢٠١٥) بينت ايضا أن هناك ضعف بالتحصيل كذلك.

واستنادا الى ما اشارت اليه كثير من الدراسات السابقة بضرورة استخدام استراتيجيات حديثة في تدريس مادة الفيزياء وذلك لكون هذه الطرائق الحديثة تلعب دوراً مهماً في تحقيق الاهداف التربوية، يعد هذا البحث محاوله من جانب الباحث باستخدام استراتيجية المحطات العلمية وهي من الاستراتيجيات الحديثة في التدريس والتي قد تسهم في زيادة تحصيل الطلبة في مادة الفيزياء وزيادة الدافع المعرفي لديهم وعليه حددت مشكله البحث بالسؤال الأتي:

(ما فاعلية المحطات العلمية في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء والدافع المعرفي لديهم ؟).

ثانيا: أهمية البحث: The importance of research

أننا نعيش في عصر العلم والهندسة والتكنلوجيا الذي جاء نتيجة للجهود التراكمية للإنسان على مر العصور فهو عصارة التفكير البشري عبر حضارات سادت وبادت لكنها تركت بصمتها في تاريخ العلم وسعيها المستمر لتطوير نوعية الحياة التي يحياها الانسان، فجاءت العلوم غير محدودة فكل ظاهرة في هذا الكون تستند الى العلم بل كل مرحلة من مراحل التطور الاجتماعي هي حصيلة تطور العلم فعندما توصل الانسان إلى الحقائق العلمية طبق الطريقة العلمية في التفكير(عياش، ٢٠٠٢: ١٢)

ومما لا شك فيه أن أشرف وأفضل معلم هو النبي محمد (صل الله عليه واله وسلم) وهو القدوة الحقيقية في التربية والتعليم والتوجيه ولذلك وجب ان يطرق باب التدريس من منهجه ليكون نبراسا يهتدى به كيف لا وقد قال عنه الله سبحانه وتعالى { هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الْأُمِّيِّينَ رَسُولًا مِنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِنْ كَانُوا مِنْ قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُبِينٍ } ويتميز المنهج النبوي في التعليم والتدريس بانه منزه عن الخطأ والزلل قال تعالى { ما ينطق عن الهوى } ويتميز بانه تعليم مستمر لا يحكمه مبنى او مدرسه وكان (صل الله عليه واله) لا يفصل بين التعليم والتربية بل يعلم ويزكي (يربي) في ان وأحد (المحيسن، ٢٠٠٧: ٣٩)

لقد شهدت مهنة التعليم تطورا سريعا في هذا العصر وازداد الاهتمام بدوره في العملية التعليمية– التعلمية في السنوات الأخيرة بشكل كبير من قبل المهتمين بأمور التدريس والتعليم في الجامعات والمدارس والمؤسسات التعليمية للتوصل الى تعلم أكثر كفاءه وفاعلية (الرواضيه واخرون، ٢٠١١: ٢٢)

الى جانب المتغيرات الكثيرة التي تؤثر في فاعلية العملية التعليمية وقدرتها على تحقيق اهدافها الا ان هنالك اجماع في اوساط المربين الى ان المعلم يحتل دور بالغ الاهمية في تطوير العملية التعليمية – التعلمية، ومن هنا فأن تدريب المعلمين يأخذ مكانه مرموقة في تخطيط برامج الاصلاح والبحوث التي تبين الكيفية التي يتعامل بها المعلمون في المواقف الصفية والاستراتيجيات التي يستخدمونها، فضلا عن الطريقة التي تتكامل فيها معرفتهم بالمحتوى مع أساليب التعليم وإثارة الدافعية للتعلم (ابو جادو، ٢٠١٤: ١٤)

ويصعب بطبيعة الحال أن نقترح طريقه أو اسلوب أو وصفه علاجيه تصلح لتحقيق جمع الاهداف والغايات المنشودة من تدريس العلوم فقد تكون طريق ناجحة وفعاله في موقف معين وغير فعاله وناجحة في موقف تعليمي اخر مع ذلك فأن هناك مدى واسع من الطرق والاساليب والوسائل التي يمكن لمعلم العلوم ان يختارها ويستخدمها لتحقيق الاهداف التربوية وزيادة الدافع المعرفي للمتعلم(زيتون، ١٩٩٩: ١٣٤).

إذ ظهرت كثير من استراتيجيات وطرائق التدريس الحديثة التي تنقل محور العملية التعليمية من المعلم الى المتعلم والذي يعد في هذه الحالة مركزا لعملية التعلم، وان التعليم في هذه الحالة يكون اكثر مقاومه للنسيان فضلا على انها تساعد المتعلم على التعلم الذاتي (ملحم، ٢٠٠٦: ٤٢٥).

وهذا ما تسعى اليه الاستراتيجيات الحديثة وذلك بالاهتمام بأثارة تفكير المتعلم وتنمية ميوله وقدراته وليس لحفظ المعلومات من أجل الامتحان، فضلا عن تزويده بالقدرات المختلفة لحل المشكلات، فضلا عن تعلمه بطريقة التعاون مع زملائه المتعلمون داخل وخارج المدرسة كونهم مصدر من مصادر المعرفة الأساسية(طوالبة واخرون، ٢٠١٠: ١٦٩).

ومن بين هذه الاستراتيجيات استراتيجية المحطات العلمية والتي تؤكد على الدور النشط للمتعلمين في التعلم عن طريق توزيع المتعلمين بشكل مجموعات يقومون بالتجوال على عدد من المحطات بهدف اجراء نشاط تعليمي عند كل محطه مثل اجراء تجربه او قراءة موضوع او مشاهدة صور لموضوع الدرس، وبالتالي تسهم في تنوع الخبرات العملية والنظرية (امبو سعيدي والبلوشي، ٢٠٠٩: ٢٨٥).

ثالثا: هدف البحث: Aim of the research

يهدف البحث للتعرف على فاعلية المحطات العلمية في

١- تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة علم الفيزياء

٢- الدافع المعرفي لطلاب الصف الثاني المتوسط في مادة علم الفيزياء

رابعاً: فرضيتا البحث: Assumes of the research

لتحقيق هدفا الباحث سيتم اختبار الفرضيتين الصفريتين الآتيتين:

١- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون على وفق استراتيجية المحطات العلمية، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون على وفق الطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي في مادة الفيزياء للصف الثاني المتوسط.

٢- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون على وفق استراتيجية المحطات العلمية، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون على وفق الطريقة الاعتيادية في مقياس الدافع المعرفي لمادة الفيزياء للصف الثاني المتوسط.

خامساً: حدود البحث: Limited of the research

اختصر البحث على:

1_ الحد البشري: طلاب الصف الثاني المتوسط في متوسطة (الصابر للبنين)

٢_ الحد المكاني: المدارس المتوسطة (الدراسة النهارية) التابعة للمديرية العامة للتربية في محافظة بغداد – الكرخ الثانية

٣_ الحد المعرفي: الفصول الاربعة الاخيرة من كتاب الفيزياء المقرر للصف الثاني متوسط، ط٨، ٢٠١٦ وهي (الفصل السادس، الفصل السابع، الفصل الثامن، الفصل التاسع)

٤- الحد الزماني: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي(٢٠١٦ – ٢٠١٧م)

سادساً: تحديد المصطلحات:Determination of Terms

١ – الفاعلية: Effectiveness عرفه:

– (شيباني، ٢٠٠٠) بانها: "مدى القدرة على استعمال المدخلات والمصادر المتاحة المؤثرة في العملية التربوية لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية".

التعريف الإجرائي: مدى مستوى نجاح متغير مستقل (المحطات العلمية) على بعض المتغيرات التابعة (التحصيل – الدافع المعرفي) وتحقيق النواتج المرجوة.

٢ – المحطات العلمية (Scientific station) عرفه:

– (jones, 2007) بأنها: " طريقة تدريس تنتقل فيها مجموعة صغيرة من الطلبة عبر سلسلة من المحطات مما يسمح للمعلمين اعتماد وسائل محدودة تتيح لكل طالب بتأدية كل النشاطات عبر التناوب على المحطات المختلفة.(Jones,2007:16–22)

التعريف الإجرائي: استراتيجية تدريسيه تقوم على مجموعه من المحطات او الأنشطة العلمية المتنوعة ينفذ فيها طلاب (المجموعة التجريبية) الأنشطة دوريا وبالتعاقب حسب اوراق العمل المخصصة لكل محطه بهدف زيادة التحصيل والدافع المعرفي للطلبة في مادة الفيزياء

٣ – التحصيل: Achievement عرفه:

–(العقيل، ٢٠٠٤) بانه: "المعرفة أو المهارات المكتسبة من الطلبة نتيجة لدراسة موضوع او وحدة معينة" (العقيل، ٢٠٠٤: ٣٩).

التعريف الاجرائي: مقدار المعلومات والمعارف التي اكتسبها طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء مقدره بدرجات الاختبار التحصيلي المعد لأغراض البحث.

٤ – الدافع المعرفي: Cognitive Motive عرفه:

– (Ausble, 1968) بأنه: "الرغبة في اكتشاف وممارسة أنواع مختلفة من المثيرات التي تؤدي إلى بذل مجهود معين يقوم به الفرد في سبيل التعلم" (Ausble, 1968: 46).

التعريف الاجرائي: مستوى الرغبة في السعي نحو المعرفة والاكتشاف والاستطلاع وحب القراءة وطرح الأسئلة ويكون ممثل بالدرجة التي يحصل عليها الطالب عن طريق اجابته على فقرات مقياس الدافع المعرفي المعد لأغراض البحث.

الفصل الثاني / جوانب نظرية ودراسات سابقة

اولا: المحطات العلمية (scientific station) توصف بأنها استراتيجية تدريس تظم مجموعه من الانشطة العلمية التي يتم ممارستها داخل الصف او المختبر وهذه الانشطة تضفي على الفصل جوا من المتعة والتغير والحركة وهذه الانشطة تكون متنوعه منها الاستكشافية أو القرائية أو الصورية او غيرها ...

يشير (jones 2007) بأنها طريقة تدريس تنتقل فيها مجموعة صغيرة من الطلبة عبر سلسلة من المحطات مما يسمح للمعلمين اعتماد وسائل محدودة تتيح لكل طالب بتأدية كل النشاطات عبر التناوب على المحطات المختلفة.(Jones,2007:) 22

طرائق تطبيق المحطات العلمية في التدريس:

أوضح اميو سعيدي والبلوشي (٢٠٠٩) عدة طرق لتطبيق استراتيجية المحطات العلمية داخل غرفة الصف او المختبر كما يأتي:

١-التجوال على كل المحطات

وتعتمد عندما يكون الوقت قصير إذ يحدد فيها المعلم عدد المحطات ويقسم الطلاب الى مجموعات متساوية تساوي عدد المحطات المستخدمة إذ ان كل مجموعه تضم من ٤الى ٦ طلاب وبعد مرور ٧-٨ دقائق يعلن المعلم انتهاء الوقت طالبا من المجموعات الانتقال الى المحطات التي على بعدها وبعد الانتهاء من زيارة جميع المحطات تعود مجموعات الطلبة الى اماكنها ثم يبدأ المعلم بمناقشة اوراق العمل مع الطلاب ومناقشة النتائج في كل محطه ثم ينهي المدرس الحصة

٢-التجوال على نصف المحطات:

وتعتمد عندما يكون الوقت اللازم للأنشطة الى وقت كبير او عندما يكون زمن الحصه قصير، فيلجأ المعلم الى اختصار عدد المحطات الى النصف وبدلاً لمرور على اربع محطات ينتقل الطلاب الى محطتين فقط وهنا يتم تصميم محطتين متشابهتين ويتم المكوث عند كل محطه نحو ١٥ دقيقه

٣-التعلم المجزء:

وتعتمد عندما يراد اختصار الوقت وفيها يتم توزيع اعضاء المجموعة الواحدة الى عدد المحطات المصممة اذ يزور كل عضو من أعضاء المجموعة الواحدة محطة معينه ثم يجتمعون بعد انتهاء الوقت المحدد لكل محطه ويدلي كل طالب بما قام بهاو عمل به عند زيارته للمحطة وبذلك يتبادلون الخبرات والمعلومات (اميو سعيدي والبلوشي، ٢٠٠٩:٢٩٢)

واختار الباحث الطريقة الثانية (التجوال على نصف المحطات) للأسباب الآتية:

١-لانها تلائم طبيعة البحث من حيث عدد المجموعات داخل غرفة الصف.

٢-وقت الحصه قصير لا يكفي لتقسيم الطلاب الى مجموعات تدور على جميع المحطات المصممة لكل درس.

٣-تتيح المزيد من الوقت لمراجعة ومناقشة اوراق العمل مع الطلاب.

أهداف استراتيجية المحطات العلمية:-

١-**التغلب على مشكلة نقص الادوات:** عندما تكون الأدوات والمواد شحيحه فأن طريقة المحطات العلمية تفيد في التغلب على هذه المشكلة فيتم وضع مواد كل تجربه على طاوله مستقله ويقوم المتعلمون في مجموعاتهم مجموعه بعد أخرى بزيارة هذه المحطات واجراء التجربة وهكذا فلا يلزم هنا توفير موارد وادوات بعدد المجموعات.

٢-التغلب على سلبيات العروض العملية

تتعارض طريقة المحطات العلمية مع طريقة العروض العملية في انه لا يتوفر من مواد وادوات تجربه الى كميه قليله لا تكفي للتوزيع على كل مجموعات الفصل بينما يقوم المعلم في العروض العملية بأجراء التجربة للفصل ككل ويكون دور المتعلمين هو المشاهدة والانتظار فأنه في طريقة المحطات العملية تقوم كل مجموعه بأجراء التجربة بنفسها والتفاعل مع الادوات والمواد بصوره مباشره وهنا يتدرب المتعلمون على عدد اكبر من عمليات العلم وخاصه عملية التجريب التي يمارسونها بأنفسهم.

٣-**اضفاء المتعة والتغير في الفصل الدراسي:** بعد تقسيم الفصل الى مجموعات وتصميم المحطات العلمية وتوزيعها على طاولات متباعدة في غرفة الفصل تقوم كل مجموعه بالمرور على كل محطة علمية والتفاعل معها بأجراء تجربة او قراءة ماده علميه او مشاهدة ماده تعليميه على شريط فديو ثم الإجابة على عدد من الأسئلة، لاشك أن هذا المرور والتحرك يضفي جو من المتعة

٤-**زيادة جودة المواد المعروضة:** تتيح طريقة المحطات العلمية فرصة لزيادة جودة المواد والعينات المعروضة ففي الطريقة الاستكشافية الاعتيادية والتي يتم فيها توزيع المواد والادوات والعينات على كل مجموعه يضطر المعلم احيانا الى انتاج نسخ من الصور وبأحجام صغيره حتى يوفر فيها تكاليف الانتاج فلا يستطيع مثلا انتاج صور مكبره وملونه بعدد مجموعات الفصل، لكن بطريقة المحطات العلمية يمكن انتاج او احضار صور ملونه ومكبره ومتعلقة بالمفهوم ووضعها في محطه واحده فقط ليتفاعل التلاميذ معها ويجيب على عدد من الأسئلة المتعلقة بها.

٥-**تنوع الخبرات العملية والنظرية:** يتم تصميم المحطات العلمية بحيث تتنوع الخبرات فيها بين قراءه واستكشاف وتجريب واستماع فتكون محطه خاصة لاجراء تجربه علميه وثانيه لقراءة ماده علميه وثالثة لمشاهدة مقطع تعليمي ورابعة لاستخراج ماده من الانترنيت ويتم تصميم جميع هذه المحطات بحيث تعالج كل واحده منها جزئيه من جزئيات مفهوم الدراسة.

٦-تنمية عمليات العلم لان المحطات متنوعه

٧- تنمية الذكاءات المتعددة كالذكاء البصري واللغوي والمنطقي والرياضي.(اميو سعيدي والبلوشي، ٢٠٠٩:٢٨٣-٢٨٥)

ثانيا: الدافع المعرفي: (Cognitive Motive)

يعد موضوع الدافعية من أكثر موضوعات علم النفس واهمها واكثرها دلاله سواء على المستوى النظري او التطبيقي فلا يمكن حل المشكلات السيكولوجية دون الاهتمام بدوافع الكائن الحي والتي تقوم بالدور الاساسي في تحديد سلوكه كما وكيفا (غباري، ٢٠٠٨: ٢٧٣).

والدافعية تحفز الفرد للقيام بنشاط سلوكي ما وتوجيه هذا النشاط لهدف محدد، فالفرد يمارس سلوكا معينا بسبب ما يتلو هذا السلوك من نتائج او عواقب تشبع بعض حاجاته ورغباته والوصول الى حاله من الاتزان والاستقرار والتي نادرا ما يصل اليها الانسان (خالد، ٢٠١٢:٢٢٧).

ويمكن النظر الى الدافعية كونها طاقه كامنه لابد من وجودها لحدوث التعلم بل تطويره وتنميته عند الطلاب وعندما نطلق هذه الطاقة فانها تؤدي الى رفع مستوى الاداء وتحسينه والى اكتساب معارف ومهارات جديده والى استخدام استراتيجيات تعلم متطورة والى تبني طرق فعالة في معالجة المعلومات التي يحصل عليها الطالب اثناء العملية التربوية (علاونة، ٢٠١٤: ١٦٩)

وبين (قطامي) أن الدوافع هي القوه التي تدفع الافراد الى القيام بسلوك معين من اجل اشباع وتحقيق هدف او حاجه معينه كما يعد الدافع شكل من اشكال الاستثارة والتي تبعث نوع من انواع النشاط (قطامي، ١٩٨٩:١٢٧).

ويرى (زيتون) ان افضل المواقف التعليمية هي تلك التي تعمل على تكوين الدوافع لدى الطلبة واستثمار كل ما لدى الطلاب من دوافع تحفزهم للتعلم وفهم ما يدرسونه، فالدوافع هي من أهم أسس التعلم التي تقضي بأن يعمل المدرسون اثناء التدريس على استثارة دوافع الطلاب وان يوفر لهم خبرات وانشطه تثير دوافعهم وتشبع حاجات ورغبات المتعلمون (زيتون، ٢٠٠١: ٣٢٦).

ثالثا: التحصيل الدراسي (Academic achievement)

يشير (الحامد ١٩٩٦) بأن التحصيل هو ما يتعلمه الطلبة من المدرسة من معلومات مرتبطة بمادة معينه وادراك العلاقات التي تربط هذه المعلومات وما يستخلصه منها من حقائق تنعكس على اداءه في اختبار يوضع على وفق قواعد محدده تمكن من تقدير اداءه وهو ما يسمى بالدرجات (الحامد، ١٩٩٦: ١).

العوامل المؤثره في التحصيل الدراسي:

أشار (سمارة ١٩٩٥) في دراسته الى ان هنالك عاملان يؤثران في التحصيل الدراسي ويمثلان

١ - العوامل النفسيه:

وهي العوامل الداخلية التي ترتبط بتحصيل الطلبة الدراسي سلبا او ايجابا وتمثل هذه العوامل بـ:

أ - الذكاء: إذ يتفق معظم علماء النفس على العلاقة الكبيرة بين الذكاء والتحصيل الدراسي فالطلبة ذوي الذكاء المرتفع يحصلون على درجات مرتفعة والطلبة ذوي الذكاء المنخفض يحصلون على درجات منخفضه.

ب - دافعية الانجاز: مشتقه من الدافعية إذ يعد دافع الانجاز من العوامل المهمة المؤثرة بشكل كبير في تحصيل الطلبة الدراسي وأن ضعف هذا الدافع او تدني مستواه لدى الطلبة يؤثر سلبا في تحصيلهم الدراسي حتى لو كانو من الطلبة ذوي الذكاء المرتفع.

ج – قلق الامتحان: ويعد القلق مشكله مركزيه وموضوعا للاهتمام في علوم وتخصصات متعددة لها ارتباط بالنفس والفلسفة والفن والموسيقى، وقد برز موضوع القلق في القرن الماضي بوصفه مشكلة كبيره وموضوعا مسيطرا على حياة الانسان في مختلف جوانبه، وتختلف وجهات النظر بين التربوين من حيث تأثير القلق على التحصيل:

- منهم من يرى ان القلق يؤثر سلبا على التحصيل الدراسي إذ يرون ان القلق توتر شامل يصيب الطالب في عملياته العقلية كالانتباه والتركيز والتفكير وبالتالي ستؤثر سلبا على التحصيل
- منهم من يرى ان القلق يؤثر ايجابا على التحصيل إذ يرون أن القلق يعد نوعا من الاهتمام الشديد بالتعلم والتعليم وان التعليم لايجب ان يكون تمرينا عقليا فحسب، بل يجب أن يكون خبرة متكاملة ويشمل بطبيعة الحال كل الانفعالات.

د – تقدير الذات: هي القيمة التي يعزوها الفرد لنفسه مقارنة مع الاخرين

هـ – مركز الضبط: يشير هذا المفهوم الى الدرجة التي يتقبل الفرد فيها مسؤولية الشخصية عما يحصل له مقابل ان ينسب ذلك الى قوى تقع خارج سيطرته.

٢ – العوامل الديموغرافية: هي العوامل الخارجية التي ترتبط بتحصيل الطلبة الاكاديمي وتتمثل

أ – المستوى الثقافي

ب – المستوى الاقتصادي

ج – المستوى الاجتماعي (السلخي، ٢٠١٣: ٣٠-٤٠).

المحور الثاني: الدراسات السابقة (Previous studies)

١- دراسات تتعلق باستراتيجية المحطات العلمية:

- دراسة (nermin & olga ٢٠١٠) – دراسة (الشمري ٢٠١١)

٢- دراسات تتعلق بالدافع المعرفي:

- دراسة (Gansburg & Bronstein 1995) – دراسة (الطائي ٢٠١١)

٣- **دراسات تتعلق بالتحصيل:** – دراسة (الحذيفي ٢٠٠٧) – دراسة (الزركاني ٢٠١٦)

الفصل الثالث / منهجية البحث وإجراءاته

أولاً – منهج البحث: (Research methodology)

اعتمد الباحث المنهج التجريبي لتحقيق هدفا بحثه كونه يعد الطريقة الأفضل في معالجة بعض المشكلات أو دراسة بعض الظواهر التربوية مقارنة بغيره من أساليب البحث الأُخَرى مثل البحوث الوصفية أو البحوث التاريخية.

ثانياً: التصميم التجريبي Experimental Design

مخطط (١)

التصميم التجريبي للبحث

ت	المجموعة	التكافؤ	المتغير المستقل	المتغير التابع	اداتا البحث
١	التجريبية	.العمر الزمني. درجات الفصل الاول. اختبار الذكاء. مقياس الدافع المعرفي	المحطات العلمية	١- التحصيل الدراسي ٢- الدافع المعرفي	١- الاختبار التحصيلي ٢- مقياس الدافع المعرفي
٢	الضابطة		الطريقة الاعتيادية		

ثالثاً- مجتمع البحث وعينته

أتبع الباحث عدداً من الإجراءات التي يتطلبها البحث للوصول إلى أهدافه والتحقق من فرضياته، وكما يأتي:

١-٠مجتمع البحث:Research Population

ويمثل مجتمع البحث طلاب الصف الثاني المتوسط في المدارس المتوسطة والثانوية الحكومية الصباحية الرسمية للبنين التابعة للمديرية العامة للتربية في محافظة بغداد / الكرخ الثانية للعام الدراسي٢٠١٦ -٢٠١٧م

٢-٠عينة البحث: Research Sample

وهي جزء من المجتمع الذي تجرى عليه الدراسة يختارها الباحث لإجراء دراسته عليها وفقا لقواعد خاصة لكي تمثل المجتمع تمثيلاً صحيحاً (العزاوي، ٢٠٠٨: ١٦١)

جدول (١)

عدد طلاب مجموعتي البحث قبل الاستبعاد وبعده

المجموعة	الشعبة	عدد الطلاب قبل الاستبعاد	عدد الطلاب المستبعدين	عدد الطلاب بعد الاستبعاد
i. التجريبية	ج	٣٤	٤	٣٠
i. الضابطة	و	٣٢	٢	٣٠
المجموع		٦٦	٦	٦٠

رابعاً: تكافؤ مجموعتي البحث: Equivalent of The Groups Research

اجرى الباحث التكافؤ بين مجموعتي البحث في عدد من المتغيرات التي يعتقد أنّها تؤثر في نتائج التجربة فضلا عن أنّ الطلاب من منطقة سكنية واحدة، ويدرسون في مدرسة واحدة، ومن الجنس نفسه، وهذه المتغيرات هي:

- العمر الزمني للطلاب محسوباً بالأشهر.
- درجات مادة الفيزياء للصف الثاني المتوسط في اختبار الفصل الاول للعام الدراسي ٢٠١٦-٢٠١٧ م.
- اختبار رافن للذكاء.
- مقياس الدافع المعرفي

خامسا: ضبط المتغيرات الدخيلة: Equivalent of The Groups Research

حاول الباحث قدر المستطاع ضبط المتغيرات غير التجريبية التي يراها قد تؤثر في سلامة التجربة وعلى النحو الآتي:

(العمليات المتعلقة بالنضج، المدة الزمنية، المادة الدراسية، مدرس المادة، توزيع الحصص، أدوات القياس، الاندثار التجريبي، الوسائل التعليمية، الظروف الفيزيقية).

- تحديد المادة الدراسية:

إن تحديد موضوعات الدراسة من المهمات الأساسية في تحديد الغايات التربوية، حددت المادة العلمية التي درست لطلاب مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) خلال مدة التجربة في الفصل الثاني للعام الدراسي (٢٠١٦ – ٢٠١٧)، وفق مفردات كتاب مادة الفيزياء المقرر تدريسه لطلاب الصف الثاني المتوسط. ومخطط (٢) يبين ذلك

الفصل	الموضوع	الصفحة
الفصل السادس	(الضوء وانعكاسه)	٢٠
الفصل السابع	(أنكسار الضوء)	١٢
الفصل الثامن	(العدسات الرقيقة)	١٣
الفصل التاسع	(الطيف الكهرومغناطيسي)	١٨

- صياغة الأغراض السلوكية:

بعد تحديد المادة الدراسية صاغ الباحث أغراض سلوكية بلغت (١٢٦) غرض.

- اعداد الخطط التدريسية اليومية:

اعداد الخطط التدريسية لمجموعتي البحث (الضابطة والتجريبية) اذ بلغ عددها (١٦) خطة تدريسية بواقع حصتين في الأسبوع لكل مجموعة، اذ قام الباحث بأعداد الخطط التجريبية وفقا للمتغير المستقل (**استراتيجية المحطات العلمية**)، اما المجموعة الضابطة فقد اعد الباحث خططها وفقا للطريقة الاعتيادية.

سابعا: أداتي البحث

أولا: الاختبار التحصيلي

ويتطلب البحث إعداد اختبار تحصيلي لقياس تحصيل طلاب مجموعتي البحث عند نهاية التجربة لمعرفة مدى تأثير المتغير المستقل في المتغيرين التابعين فأعد الباحث اختبار تحصيلي معتمد في ذلك على الأهداف السلوكية المحددة ومحتوى المادة الدراسية، متسما بالصدق والثبات والموضوعية، و يتلاءم مع عينة البحث. وقد شمل بناء الاختبار التحصيلي الخطوات الآتية:

- تحديد الهدف من الاختبار:

الهدف من الاختبار هو قياس تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط للموضوعات الدراسية من كتاب الفيزياء المقرر للعام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٦ استنادا إلى الأغراض السلوكية الموضوعة مسبقا لذلك المحتوى التعليمي.

٢- تحديد عدد الفقرات:

حدد الباحث فقرات الاختبار بـ (٤٠) فقرة موزعة على موضوعات المادة الدراسية والأغراض السلوكية التي سوف تقيسها وذلك من خلال الاستعانة بعدد من المحكمين والمختصين في طرائق تدريس العلوم والمختصين في القياس والتقويم وبعض مدرسين الفيزياء.

٣- اعداد جدول المواصفات:

اعد الباحث خارطة اختباريه شملت الفصول الأربعة الأخيرة (السادس، السابع، الثامن، التاسع) من كتاب الفيزياء للصف الثاني المتوسط للعام (٢٠١٦ – ٢٠١٧) وحسب المستويات الأربعة لتصنيف بلوم للمجال المعرفي (معرفة، فهم، تطبيق، تحليل).

جدول (٢)

الخريطة الاختبارية للاختبار التحصيلي الدراسي

الفصول	عدد الصفحات	الأهمية النسبية	النسبة المئوية للأهداف				المجموع
			التذكر	الفهم	تطبيق	تحليل	
			%٤٤	%٢٤	%١٨	%١٤	١٠٠
السادس	٢٠	%٣٢	٦	٣	٢	٢	١٣
السابع	١٢	%١٩	٣	٢	١	١	٧
الثامن	١٣	%٢٠	٤	٢	٢	١	٩
التاسع	١٨	%٢٨	٥	٣	٢	١	١١
المجموع	٦٣	%١٠٠	١٨	١٠	٧	٥	٤٠

- اختيار الأغراض السلوكية على وفق جدول المواصفات:

تم اختيار (٤٠) غرضا من مجموع الأغراض السلوكية البالغة (١٢٦) غرضا سلوكيا معتمدة على الفقرات الاختبارية من خلايا جدول المواصفات الممثلة لمستويات الأغراض السلوكية الأربعة (تذكر، فهم، تطبيق، تحليل).

٤- صوغ فقرات الاختبار:

اعد الباحث اختبار تحصيلي مكون من (٤٠) فقرة اختباريه من نوع الاختيار من متعدد ذي الأربعة بدائل، ولقد حدد الباحث أعدادها بحسب الأهداف السلوكية وأهمية المادة الدراسية لقياس مدى تحقق الأهداف السلوكية الخاصة بحسب مستويات المجال المعرفي (المعرفة، الفهم، التطبيق، تحليل) من تصنيف بلوم.

٥- تعليمات الاختبار:

حدد الباحث تعليمات للاختبار وهي كالأتي:

أ- **تعليمات الإجابة:** (تأكد من كتابة اسمك وشعبتك على ورقة الاختبار، اقرأ كل فقرة اختباريه وما يتبعها من بدائل بعناية، اختر الإجابة الصحيحة من بين البدائل الأربعة، وتكون للإجابة الصحيحة درجة واحدة فقط، اجب عن جميع الأسئلة لان الذي تتركه يعتبر خطا، اذ تكون للإجابة الخاطئة أو المتروكة أو الحاوية على أكثر من بديل صفر درجة، استخدام قلم الرصاص للإجابة فقط، تأكد من انك قد أجبت عن جميع فقرات الاختبار بدقة).

ب- **تعليمات التصحيح:** خصص الباحث درجة واحدة للفقرة التي تكون إجابتها صحيحة، وصفر للفقرة التي تكون إجابتها خاطئة، وتعامل الفقرة المتروكة أو التي تحمل أكثر من إجابة واحدة معاملة الفقرة الخاطئة بالنسبة لفقرات الاختبار من متعدد، وبذلك تتراوح الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي بالمدى من (٠ – ٤٠) درجة لأن عدد فقرات الاختبار هي (٤٠) فقرة.

صدق الاختبار:

الصدق الظاهري: يقصد به المظهر العام للاختبار من حيث المفردات وكيفية صوغها، ومدى وضوحها، وكذلك يتناول تعليمات الاختبار ودقتها ودرجة وضوحها وموضوعيتها ومدى مناسبة الاختبار للغرض الذي وضع من اجله (العزاوي، ٢٠٠٨: ٩٤).

عرض الباحث فقرات الاختبار التحصيلي على مجموعة من الخبراء والمحكمين في طرائق تدريس العلوم وعلم النفس والقياس والتقويم ومدرس الفيزياء، لمعرفة آرائهم وملاحظاتهم بصدد صلاح فقرات الاختبار، وصياغتها اللغوية والعلمية وملاءمتها للأهداف السلوكية وتم حساب النسبة المئوية قد تراوحت (٨٥– ١٠٠)% وقيمة مربع كاي قد تراوحت (٩,٨ – ٢٠) ومقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (٣,٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١) وأظهرت النتائج صلاحية جميع فقرات الاختبار

صدق المحتوى:

ويسمى بصدق المضمون، ويقصد به الصدق الذي يتم عن طريق إجراء تحليل منطقي لمواد الاختبار وفقراته لتحديد مدى تمثيلها لموضوع الاختبار والمواقف التي يقيسها أي أن يكون الاختبار شاملا لجميع أجزاء المحتوى وأهدافه وإمكانية قياسه (الجلبي، ٢٠٠٥:٨٩). وبعد إعداد جدول المواصفات (الخارطة الاختبارية) تم التأكد من صدق محتوى الاختبار التحصيلي، وبذلك اصبح الاختبار جاهزاً للتطبيق.

١-التطبيق الاستطلاعي الأول للاختبار التحصيلي:

طبق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (٣٨) طالب من مدرسة (متوسطة ضرار بن الازور) يوم الاربعاء الموافق (٢٠١٧/٤/١٩) بعد التأكد من إكمالهم للمادة العلمية وإبلاغهم بموعد الاختبار قبل أسبوع من تطبيقهَ، وعن طريق إشراف الباحث على التطبيق لاحظ أنّ تعليمات الإجابة وفقرات الاختبار كانت واضحة عن طريق استفسارات الطلاب عن كيفية الإجابة وكان متوسط الزمن لإجابة الطلاب (٤٢) دقيقة من خلال جمع الأزمنة التي استغرقها الطلاب جميعهم بعد تسجيل زمن الإجابة لكل طالب على ورقة أجابته.

التطبيق الاستطلاعي الثاني: التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار التحصيلي:

وبعد التأكد من وضوح فقرات الاختبار وتعليماته والزمن المستغرق للإجابة طُبق الاختبار مرة ثانية على عينة مماثلة لعينة البحث الأساسية مؤلفة من (١٠٠) طالب من متوسطة (معاذ بن جبل) يوم الأثنين المصادف (٢٠١٧/٤/٢٠) وتم إبلاغ الطلاب بموعد تطبيق الاختبار قبل أسبوع من تطبيقه وأشرف الباحث بالتعاون مع مدرسين أثنين على التطبيق

- **معامل الصعوبة:**

وعند حساب معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار وجد أنها تتراوح بين (٠,٤٦-٠,٧٠) ويرى "بلوم" أنّ الفقرات الاختبارية تعد صالحة من ناحية الصعوبة إذ تراوح معامل صعوبتها بين (.٠,٢٢-٠,٨٠) **للفقرات وهذا يعني** أنّ فقرات الاختبار جميعها مقبولة.

- **معامل التمييز**

وتم حساب معامل التمييز ووجد إنّه يتراوح بين (٠,٣٣-٠,٤٨)، ويرى الهاشمي أنّ الفقرة التي يزيد معامل تمييزها عن (٠,٢٢) فأكثر تعد فقرة مقبولة ومميزة، وبذلك تعد فقرات الاختبار التحصيلي مميزة، وقد ابقية على فقرات الاختبار جميعها.

- **فعالية البدائل**

وقد حسبت فعالية البدائل الخاطئة لفقرات الاختبار التحصيلي وكانت نتائج تطبيق معادلة فعالية البدائل للفقرات جميعها سالبة وهذا يعني أن البدائل الخاطئة قد موهت على الطلاب الضعاف مما يدل على فعالية البدائل الخاطئة للاختبار التحصيلي.

- **ثبات الاختبار:**

وقد استخرج الباحث الثبات بطريقتين وهي التجزئة النصفية ومعادله كيودر _٢٠

أ- **طريقة التجزئة النصفية:**

ولحساب الثبات بهذه الطريقة اعتمد الباحث درجات العينة الاستطلاعية الثانية والتي بلغت (١٠٠) ورقة إجابة ثم جمعت الفقرات الفردية لكل طالب على جهة والفقرات الزوجية على جهة أخرى وحُسب الثبات باستعمال معامل ارتباط بيرسون (Bearson) بين درجات نصفي الاختبار فبلغ(٠,٧٥) ثم صحح بمعادلة سبيرمان – براون (Spearman-Brown) فبلغ (٠,٨٦) وهو معامل ثبات جيد.

تم حساب ثبات الاختبار بأستعمال معادلة (كيودر- ريتشارد سون٢٠)، لحساب ثبات الفقرات الموضوعية من نوع الأختيار من متعدد، إذ إنها الطريقة الأكثر شيوعاً لإستخراج الأتساق الداخلي لفقرات الاختبار التي تعطي درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفراً للإجابة الخاطئة، فإن تلك المعادلة تتلخص في حساب نسب الاجابات الصحيحة ونسب الاجابات الخاطئة والتباين الكلي لفقرات الاختبار، ، فقد وجد أن معامل الثبات يساوي (٠,٨١)، ويعد معامل ثبات جيداً إذ تشير الأدبيات إلى أن الاختبار يتصف بالثبات إذا كانت قيمة ثباتهِ (٠,٨٠) فأكثر(علام، ٢٠٠٠:ص٥٤٣).

وبهذا تم الإبقاء على فقرات الاختبار جميعها وأصبح الاختبار جاهزاً للتطبيق في صيغته النهائية على عينة البحث.

مقياس الدافع المعرفي:

من متطلبات البحث التعرف على الدافع المعرفي لطلاب عينة البحث نحو مادة الفيزياء، ونظراً لقناعة الباحث بعدم وجود مقياس جاهز يلبي متطلبات بحثه ويضم الجوانب جميعها التي تناولها البحث مثل المرحلة الدراسية، وفقرات المقياس التي تبين متغيرات البحث، لذا ارتأى أعداد مقياس مناسب للدافع المعرفي وذلك عن طريق الإجراءات الآتية:

١. تحديد هدف المقياس: إن هدف المقياس هو قياس الدافع المعرفي لطلاب عينة البحث نحو مادة الفيزياء.

٢. الاطلاع على الأدبيات التربوية والدراسات السابقة: اطلع الباحث على بعض الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بالدافع المعرفي، كما اطلع على بعض مقاييس سابقة متعلقة بالموضوع نفسه وفي حدود ما أتيح له

٣. تحديد مجالات المقياس: بعد أن عرّف الباحث مفهوم الدافعية المعرفية وهي (رغبة الطالب في السعي للمعرفة والرغبة في القراءة وحب الاستطلاع وطرح الأسئلة والحاجة إلى الاستكشاف وقبول التحديات) حدد مجالات المقياس بالاتي:

- المجال الاول: السعي الى المعرفة (وتكون من ١٥ فقره)
- المجال الثاني: الرغبه في القراءة (وتكون من ١٠ فقرات)
- المجال الثالث: قبول التحديات (وتكون من ٩ فقرات)
- المجال الرابع: طرح الاسئلة (وتكون من ١٠ فقرات)

٤. صياغة فقرات المقياس: بعد تحديد الهدف من المقياس والاطلاع على المقاييس السابقة قام الباحث بإعداد مقياس الدافع المعرفي مكون من (٤٤) فقرة منها (١٠) فقرات سلبيه وذلك للتخلص من حالة التهيؤ الذهني الذي سيستجيب له الطالب عندما تكون فقرات المقياس من نمط واحد، وكانت فقرات المقياس ثلاثة بدائل متدرجة للإجابة على الفقرات وهي (موافق تماما، موافق لحد ما، غير موافق)، اعطيت لها الدرجات (٣، ٢، ١) على وفق معيار ليكرت الثلاثي.

٥. صياغة تعليمات الاجابة على المقياس: تم وضع تعليمات خاصة للطلاب توضح طريقة الإجابة عن فقرات المقياس

١. صدق المقياس:

أ- (الصدق الظاهري) Face Validity:

يعد من أيسر أنواع الصدق، إذ يتطلب عرض المقياس بصيغته الأولية على مجموعة من المحكمين والمتخصصين من ذوي العلاقة بموضوع الاختبار، ولذلك يسمى أيضاً بصدق الخبراء أو صدق المحكمين، وبناءً على اتفاق المحكمين يمكن التوصل الى صدق المقياس، ولكي تكون أداة البحث صادقة وتقيس الهدف الذي أعدت من أجله عرض الباحث المقياس بصيغته الأولية على مجموعة من المحكمين في مجال المناهج وطرائق تدريس العلوم والقياس والتقويم وعلم النفس وذلك للتأكد من سلامة صوغ الفقرات وشمولها ومدى وضوحها،

ب_ صدق الاتساق الداخلي (صدق البناء) Construct Validity:

وقد تحقق هذا النوع من الصدق عن طريق المؤشرات الآتية:

- **علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس:** ولإيجاد صدق الاتساق الداخلي للمقياس إحصائياً تم إيجاد معامل ارتباط بيرسون ومستوى الدلالة الإحصائية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس واختبار الارتباطات إن كانت ذات دلالة إحصائية حيث تراوحت معاملات ارتباط فقرات المقياس بين (٠,٣٤-٠,٦٥) وهي معاملات الارتباط دالة إحصائياً إذ يعد ايبل (Ebel,1972,p566) معامل الاتباط مقبول اذا بلغ (٠,٢٠) فأكثر، وهذا يعني أن هذه المكونات تقيس فعلاً أو تعبر فعلاً عن الاتجاه نحو مادة الفيزياء وبذلك تميز مقياس الاتجاه نحو مادة الفيزياء بالصدق البنائي.
- **علاقة درجة الفقرة بالمجال الذي تنتمي اليه:** تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والمجال الذي تنتمي اليه، وتبين أن معاملات الارتباط جميعها دالة احصائياً
- **علاقة المجال بالدرجة الكلية:**

تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية الأولى:

للتأكد من وضوح فقرات المقياس وتعليماته قام الباحث بتطبيقه على عينة مكونة من(٤٠) طالب من طلاب الصف الثاني المتوسط في متوسطة (ضرار بن الازور) للبنين يوم الخميس الموافق ٢٠١٧/٤/١٣، وقد تبين أن جميع فقرات المقياس جميعها وتعليماته واضحة وسهلة الإجابة، ثم قام بحساب متوسط الزمن المستغرق للإجابة على فقرات المقياس برصد الزمن انتهاء أول طالب من الإجابة على المقياس ثم الثاني وصولاً لأخر طالب ثم حساب متوسط الزمن

تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية الثانية:

بعد التأكد من وضوح فقرات المقياس، طبق على عينة استطلاعية ثانية مكونة من (١٠٠) طالب من طلاب الصف الثاني المتوسط في متوسطة (أنس بن مالك) في يوم الاثنين الموافق ١٧ /٢٠١٧/٤ لغرض التعرف على خصائص المقياس وإجراء التحليل الإحصائي لفقراته وكما يأتي:

أ- القوة التمييزية لفقرات المقياس:

وبعد أن طبق الباحث المقياس على العينة الاستطلاعية الثانية، قام الباحث بتصحيح الاستمارات وبعد ترتيب الدرجات فقد اختارت العينتين المتطرفتين العليا، والدنيا وبنسبة (٢٧%) من كلا العينتين العليا والدنيا، بوصفها أفضل مجموعتين لتمثيل العينة كاملة إذ أستعمل الباحث الاختبار التائي لعينتين متطرفتين لحساب معامل التمييز لكل فقرة من فقرات المقياس الذي يبلغ عددهن(٤٤) فقرة، وبعد حساب القيمة الطائية وجد الباحث ان القيمة المحسوبة تتراوح بين (٢,٨٢٢- ٩,١٥٥) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (٢,٠٠٠)، وبهذا تحقق الباحث من القوة التميزية لفقرات المقياس

ب_ ثبات المقياس Reliability

اعتمد الباحث معادلة (ألفا- كرونباخ) لحساب ثبات المقياس وهي معادلة قابلة للاستخدام في اختبارات الشخصية والاتجاهات، إذ تشير الى خاصية العلاقة الإحصائية بين الفقرات، وهذا يعني أن الاختبار متجانس وجميع فقراته تقيس متغيراً عاماً واحداً، وكلما كان معامل الثبات قريباً من الواحد، يعني أن الأداة جيدة.

وبعد القيام بالعمليات الإحصائية بلغ معامل الثبات (٠,٩٢) وهو معامل ثبات ممتاز، اذ تقبل نسب الثبات اذا كانت معاملاتها (٠,٧٠) فأكثر وبالإمكان الاعتماد عليها (الكبيسي، ٢٠٠٧، ٢٠١)

تاسعاً- تطبيق أداتي البحث: (Application Tools of the Research)

١- **الاختبار التحصيلي:** تم إعلام مجموعتي البحث التجريبية والضابطة بموعد تطبيق الاختبار قبل أسبوع من إجرائه وتم تطبيقه بعد الانتهاء من تدريس المادة المحددة لمجموعتي البحث في وقت واحد يوم الثلاثاء (٢٠١٧/٥/٢) وأشرف الباحث على عملية تطبيق الاختبار وبعد تصحيح إجابات طلاب المجموعتين (التجريبية والضابطة) تم الحصول على درجاتهم.

٢- **تطبيق مقياس الدافع المعرفي:** طبق الباحث مقياس الدافع المعرفي يوم الخميس الموافق (٢٠١٧/٥/٤) على المجموعتين في وقت واحد وبعد تصحيح إجابات طلاب المجموعتين (التجريبية والضابطة) تم الحصول على درجاتهم.

تاسعا: الوسائل الإحصائية: (الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، مربع كاي، معامل الصعوبة، معادلة التمييز، معامل ارتباط بيرسون، معادلة فاعلية البدائل الخاطئة، معادلة سبيرمان – بروان، معادلة كيودر ريتشاردسون ٢٠، معادلة **d**)

الفصل الرابع / عرض النتائج وتفسيرها

اولا: عرض النتائج: (Results Presentation)

من أجل التحقق من أهداف البحث يجب التحقق من صحة الفرضيتين الصفريتين:

النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الاولى:

١- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون على وفق استراتيجية المحطات العلمية، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون على وفق الطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي في مادة الفيزياء للصف الثاني المتوسط.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام الاختبار التائي (t-test) للمقارنة بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي وكانت النتائج كما مبين بالجدول:

جدول (٣)

القيمة التائية والدلالة الإحصائية لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	٢٨,٢٧	١٨,١٥	٥٨	٤,٠١٤	٢,٠٠٠	دال احصائيا
الضابطة	٣٠	٢٣,٤	٥,١				

إذ يتضح من الجدول ان القيمة التائية المحسوبة بلغت (٤,٠١٤) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية والتي تبلغ (٢,٠٠٠) عند درجة حرية (٥٨) ومستوى دلالة (٠,٠٥) وهذا يعني وجود فرق ذو دلاله إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون باستراتيجية المحطات العلمية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون بالطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي البعدي، وبذالك ترفض الفرضية الصفرية الاولى وتقبل الفرضية البديلة التي تنص على(وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون على وفق استراتيجية المحطات العلمية، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون على وفق الطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي في مادة الفيزياء للصف الثاني المتوسط)

فضلاً عن ذلك استخدم الباحث معادلة (kiss) في استخراج حجم الأثر (مدى الفاعلية) (d) للمتغير المستقل استراتيجية المحطات العلمية في المتغير التابع التحصيل، والجدول يُوضح ذلك:

جدول (٤)

حجم الأثر للمتغير المستقل في متغير التحصيل

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة حجم الأثر (d)	مقدار حجم الأثر
استراتيجية المحطات العلمية	التحصيل	١,٠٥	كبير

يتضح من الجدول أعلاه أنّ قيمة (d) مقدار حجم الأثر بلغت (١,٠٥) وهي قيمة مناسبة لتفسير حجم الأثر وبمقدار كبير لمتغير التدريس باستراتيجية المحطات العلمية في تحصيل الطلاب لمادة الفيزياء ولصالح المجموعة التجريبية

٢-النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الثانية:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون على وفق استراتيجية المحطات العلمية، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون على وفق الطريقة الاعتيادية في مقياس الدافع المعرفي لمادة الفيزياء للصف الثاني المتوسط.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام الاختبار التائي (t-test) للمقارنة بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي

جدول (٥)/ القيمة التائية والدلالة الإحصائية لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الدافع المعرفي

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	٨٦,٠٣	١١,٤٧	٥٨	٤,١٤٠	٢,٠٠٠	دال احصائيا
الضابطة	٣٠	٧٤,٨٧	٩,٣١				

ويتضح من الجدول ان القيمة التائية المحسوبة بلغت (٤,١٤٠) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية والتي تبلغ (٢,٠٠٠) عند درجة حريه (٥٨) ومستوى دلاله (٠,٠٥) وهذا يعني وجود فرق ذو دلاله إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون باستراتيجية المحطات العلمية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون بالطريقة الاعتيادية في مقياس الدافع المعرفي، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الاولى وتقبل الفرضية البديلة التي تنص على (وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون على وفق استراتيجية المحطات العلمية، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون على وفق الطريقة الاعتيادية في مقياس الدافع المعرفي لملدة الفيزياء للصف الثاني المتوسط) أذ اتفقت نتائج هذه الدراسة مع النتائج التي توصلت ايها دراسة دراسة (الطائي ٢٠١١).

فضلاً عن ذلك استخدم الباحث معادلة (kiss) في استخراج حجم الأثر (مدى الفاعلية) (d) للمتغير المستقل استراتيجية المحطات العلمية في المتغير التابع التحصيل، وجدول (١٧) يُوضح ذلك:

جدول (٦) حجم الأثر للمتغير المستقل في متغير الدافع المعرفي

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة حجم الأثر (d)	مقدار حجم الأثر
استراتيجية المحطات العلمية	الدافع المعرفي	١,٠٩	كبير

يتضح من الجدول أعلاه أنّ قيمة (d) مقدار حجم الأثر بلغت (١,٠٩) وهي قيمة مناسبة لتفسير حجم الأثر وبمقدار كبير لمتغير التدريس باستراتيجية المحطات العلمية في متغير الدافع المعرفي لمادة الفيزياء ولصالح المجموعة التجريبية بحسب التصنيف الذي وضعه كوهين.

ثانيا: تفسير النتائج: (Results Interpretion)

أ- تفسير نتائج الفرضية الاولى:

اظهرت النتائج التي توصل اليها هذا البحث الى:

- وجود فرق دال احصائيا بين المجموعة التجريبية التي درست المادة المقررة باستخدام طريقة تدريس حديثه وهي استراتيجية المحطات العلمية وبين المجموعة الضابطة التي درست المادة المقررة بالطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي لمادة الفيزياء المقررة للصف الثاني المتوسط لصالح المجموعة التجريبية اذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٤,٠١٤) وهي أكبر من القيمة الجدولية (٢) ويرى الباحث ان السبب في ذلك قد يرجع الى ان الطلاب الذين درسوا باستخدام المحطات العلمية يسعون الى تكوين المعرفه العلمية بأنفسهم.
- إن استراتيجية المحطات العلمية كان لها دور كبير في توفير فرص الحوار وتنظيم المعلومات بين الطلاب، كما ان استراتيجية المحطات العلمية عملت على نقل الطلاب من حالة استقبال وتلقي المعلومات المباشرة الى باحثين عنها بأنفسهم وجعلت من الطالب محورا للعملية التعليمية وهذا عكس الطلبة الذين يدرسون بالطريقة الاعتيادية إذ يكون فيها المدرس محورا لعملية التعلم والطالب فيها متلقي للمعلومات فقط،
- إن استراتيجية المحطات العلمية تعتبر إداة تعلم ذاتي ليس للطلبة معرفة سابقه بها مما ادى الى زيادة دافعية الطلبة نحوها اذ ان المتعلم فيها محور للعملية التعليمية ودور المعلم هو التوجيه والاجابة عن الاسئلة والاستفسارات التي يطرحها المتعلم اذ ان ذلك كله جعل من تعلم الطلاب ذا معنى مما اسهم في رفع مستوى التحصيل الدراسي للطلاب،
- إن استراتيجية المحطات العلمية كان لها دور كبير في تعلم الطلاب حيث كان الطلاب يدركون ما يتعلمون حيث هيأت لهم الظروف المطلوبة لمساعدتهم للوصول الى المعلومات بأنفسهم وهذا بدوره انعكس على مستوى تحصيل الطلاب الذين يدرسون على وفق تلك الاستراتيجية، اما طلاب المجموعة الضابطة كانوا يحصلون على المادة العلمية استنادا على ما يذكره المدرس في الدرس او عن طريق تلقيهم للمعلومات عن طريق قراءة محتوى المادة الذي يستند على الحفظ، وبناء على ذلك يمكن القول ان هذه العوامل

كلها ساعدت في تفوق اداء طلاب المجموعة التجريبية التي درست وفق استراتيجية المحطات العلمية في الاختبار التحصيلي على طلاب المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية.

ب- تفسير نتائج الفرضية الصفرية الثانية:

اظهرت النتائج التي توصل البحث

- وجود فرق دال احصائيا بين المجموعة التجريبية التي درست المادة المقررة باستخدام طريقة تدريس حديثه وهي استراتيجية المحطات العلمية وبين المجموعة الضابطة التي درست المادة المقررة بالطريقة الاعتيادية في مقياس الدافع المعرفي لصالح المجموعة التجريبية اذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٤,١٤٠) وهي اكبر من القيمة الجدولية (٢)
- ان استراتيجية المحطات العلمية وما تتضمنه من محطات متنوعه (الاستكشافية، القرائية، الإلكترونية، النعم – الا، والمحطة القرائية) كانت عامل تشويق وجذب بالنسبة لمجاميع الطلاب واسهمت في اكتساب الدافع المعرفي،
- ان استراتيجية المحطات العلمية هيأت للطالب استخدام طاقته الجسمية والحركية عن طريق تنقله بين المحطات متعاون ومتواصل مع الطلاب الاخرين لإنجاز المطلوب منه في ورقة عمل كل محطه بغية الوصول الى الاهداف الخاصة بكل محطه وتحقيقها حيث ان استراتيجية المحطات العلمية استوجبت تقسيم الطلبة الى مجموعات موزعه على المحطات المتنوعة إذ يسهم هذا التوزيع الى توفير بيئة تعليميه تستثير وتحفز دافعية الطلبة للمشاركة وانجاز المهام الموكلة اليهم.
- إن الطالب الذي يدرس على وفق استراتيجية المحطات العلمية لا يكون متلقي سلبي للمعلومات التي يقدمها المدرس بل مشارك نشط لعملية التعليم، وتجعل البيئة الصفية في حلاة تفاعل بين المتعلم وزملائه الطلبة من جهة وبين المعلم والمتعلم من جهة اخرى طول مدة الدرس وذلك ينعكس بدوره في التحصيل الدراسي للطلبة في مادة الفيزياء والدافع المعرفي لديهم،

وبالتالي فأن استراتيجية المحطات العلمية اخرجت المتعلم من الحالة النمطية داخل غرفة الصف والتي اعتاد عليها (تلقي المعلومات من المعلم) الى طريقه تدريسيه مغايره ونشطه تمتاز بالحركة والمناقشة والحوار والقراءة والمشاهدة وذلك ينعكس بدوره على النتائج التي توصلت اليها الدراسة من تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون المادة المقررة باستخدام استراتيجية المحطات العلمية على طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة المقررة بالطريقة الاعتيادية في مقياس الدافع المعرفي.

ثالثا: الاستنتاجات: (Conclusions)

في ضوء نتائج البحث تم التوصل الى الاستنتاجات الآتية:

١-استراتيجية المحطات العلمية جعلت الطالب اكثر استمتاع وتشويق للدرس.

٢-أسهمت استراتيجية المحطات العلمية في تشجيع الطلبة على التعلم والمشاركة الفعالة في الدرس والبحث عن المعلومات وطرح التساؤلات.

٣-أسهمت استراتيجية المحطات العلمية في زيادة التحصيل الدراسي للطلاب في مادة الفيزياء مقارنه بالطريقة الاعتيادية في التدريس

٤-أسهمت استراتيجية المحطات العلمية في رفع مستوى الدافع المعرفي للطلاب مقارنه بالطريقة الاعتيادية

رابعا: التوصيات: (Recommendations)

في ضوء نتائج البحث واستنتاجاته يوصي الباحث بما يأتي:

١-استعمال استراتيجية المحطات العلمية في تدريس مادة الفيزياء في المراحل المتوسطة.

٢-اعتماد مدرسي الفيزياء لاستراتيجية المحطات العلمية داخل غرفة الصف لما لها من دور كبير في رفع مستوى التحصيل وزيادة الدافع المعرفي للطلاب.

٣-تضمين الدورات التدريبية للمدرسين استراتيجيات تدريس حديثه ومن ضمنها استراتيجية المحطات العلمية لما لها دور كبير في التحصيل ومتغيرات اخرى.

٤-استخدام مقياس الدافع المعرفي كأداة للكشف عن الدافع المعرفي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط بصورة خاصة وطلاب المرحلة المتوسطة بصورة عامة.

٥-توفير الادوات والوسائل الضرورية اللازمة للتدريس لاستعمال استراتيجية المحطات العلمية.

خامسا: المقترحات: (Propositions)

يقترح الباحث استكمالاً لبحثه إجراء ما يأتي:

١-إجراء دراسة لمعرفة فاعلية المحطات العلمية في التحصيل والدافع المعرفي لمواد دراسية اخرى (كيمياء، احياء).

٢-إجراء دراسة لمعرفة فاعلية المحطات العلمية في التحصيل والدافع المعرفي في المرحلة الإعدادية

٣-إجراء دراسة لمعرفة فاعلية المحطات العلمية في متغيرات أخرى مثل (التنور العلمي، التفكير الابداعي، الذكاءات المتعددة، والاستبقاء وغيرها من المتغيرات الاخرى).

٤-إجراء دراسة مقارنه بين استراتيجية المحطات العلمية وبعض استراتيجيات التدريس للوقوف على ايهما اكثر فاعليه في التحصيل والدافع المعرفي.

المصادر:

١-ابو جادو، صالح محمد، (٢٠١٤)، علم النفس التربوي، ط١٠، دار المسيرة، عمان.

٢-امبو سعيدي، عبد الله والبلوشي سليمان، (٢٠٠٩)، طرائق تدريس العلوم مفاهيم وتطبيقات تعليمية، دار المسيرة، ط١، عمان.

٣-البيضاني، وليد خالد عبد الله، (٢٠١٥): اثر انموذج زاهوريك ودانيال في تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط لمادة الفيزياء ودافعيتهم المعرفية، رسالة ماجستير غير منشوره، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن الهيثم.

4-تروبرج، وبايبي، وجانيت (2004)، تدريس العلوم في المدارس الثانوية، استراتيجيات تطوير الثقافة العلمية، ترجمة ومراجعة محمد جمال الدين، وعبدالمنعم أحمد، ونادر عبد العزيز، وحسن حامد تيراب، ط1، العين، الإمارات العربية المتحدة.

٥-الجلبي، سوسن شاكر(٢٠٠٥): اساسيات بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، ط١، مؤسسة علاء الدين، دمشق.

٦-الحامد، محمد بن معجب (١٩٩٦)، التحصيل الدراسي، دراسته، نظرياته، دافعيته، العوامل المؤثرة فيه، الدار السعودية للتربية، الرياض.

٧-الدجيلي، محمد عباس مال الله عبد الله، (٢٠١٠): اثر انموذج جون كلير في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط ودافعيتهم نحو مادة الفيزياء، رسالة ماجستير غير منشوره، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن الهيثم، بغداد.

٨-الرواداية، صالح محمد، واخرون، (٢٠١١)، التكنلوجيا وتصميم الدرس، دار زمزم، عمان.

٩- الزركاني، محمد كاظم حسن، (٢٠١٦)، اثر استراتيجية الامواج المتداخلة في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط لمادة الفيزياء وتفكيرهم العلمي، رسالة ماجستير غير منشوره، جامعة بغداد / كلية التربية – ابن الهيثم، بغداد.

١٠-زيتون، عايش، (١٩٩٩)، اساليب تدريس العلوم، دار الشروق، عمان.

١١-زيتون، حسن حسين (٢٠٠١)، تصميم التدريس – رؤية منظومية، عالم الكتب، القاهرة.

12-الشمري، ثاني حسين، (2011): أثر ستراتيجيتي المحطات العلمية ومخطط البيت الدائري في تحصيل مادة الفيزياء وتنمية عمليات العلم لدى طلاب معاهد إعداد المعلمين، أطروحة دكتوراه غير منشورة، ، كلية التربية ابن الهيثم، جامعة بغداد.

١٣-شيباني، امين احمد علي، (٢٠٠٠): تقييم مستوى فاعلية بعض المدخلات التعليمية في عملية الاعداد والتأهيل العلمي في كلية التربية –عدن من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس، مجلة الفكر التربوي العربي، العدد (٥)، جامعة صنعاء، اليمن.

١٤-طوالبة، هادي، واخرون، (٢٠١٠)، طرائق التدريس، ط١، دار المسيرة، عمان.

١٥-ملحم، سامي محمود، (٢٠٠٥)، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط ٣، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان،

١٦- الطائي، فالح عبد الحسن عويد (٢٠١١):فاعلية تصميم تعليمي على وفق نظرية التعلم المستند الى الدماغ في التحصيل والدافعية لدى طلبة كلية التربية الاساسية وتنمية ذكاءاتهم المتعددة، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد/ كلية التربية – ابن الهيثم، بغداد.

١٧- (عبود)، ٢٠٠٧، سها عبد الأمير: اثر أنموذج رايجلون في اكتساب المفاهيم الكيمائية واستبقائها وتنمية من الاستطلاع العلمي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط (رسالة ماجستير غير منشورة) كلية التربية (ابن الهيثم)، جامعة بغداد.

١٨- العزاوي، رحيم يونس كرو، (٢٠٠٨)، القياس والتقويم قي العملية التدريسية، ط١، دار دجلة، عمّان.

١٩- علاونة، واخرون، ٢٠١١، علم النفس التربوي النظرية والتطبيق، ط٨، دار المسيرة، عمان.

٢٠- السلخي، محمد جمال، (٢٠١٣)، التحصيل الدراسي ونمذجة العوامل المؤثرة به، ط١، دار الرضوان، عمان.

٢١- _ عياش، امال نجاتي، عبد الحكيم محمود الصافي، (٢٠٠٢)، طرق تدريس العلوم للمرحلة الأساسية، ط١، دار الفكر، عمان.

٢٢- غباري، ثائر أحمد (٢٠٠٨)، الدافعية النظرية والتطبيق، ط١، دار المسيرة، عمان.

٢٣- فرج الله، حسن تقي طه، (٢٠١٢)، : فاعلية استراتيجية باير في تحصيل مادة الكيمياء وتنمية التفكير الناقد والدافع المعرفي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، رسالة ماجستير غير منشوره، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن الهيثم، بغداد.

٢٤- المحيسن، ابراهيم عبد الله، (٢٠٠٧)، تدريس العلوم تأصيل وتحديث، ط٢، مكتبة العبيكان، السعودية.

25- Ausball, D.E. (1968): Education psychology psy-shology cognitive view, New York, halting- chart Winston.

26- Nermin,Bulunuz &Olga, Jarrett (2010)" The Effects of Hands –on Learning Stations on Building American Elementary Teachers Understanding about Earth and Space

27- Gansburg, G.S. & Bronstein, P. (1995): Family factors related to student's intrinsic / extrinsic motivational orientation and Academic perform once, Journal of Child development, vol. (64), No. I, pp. 146-1437.

28- jones,denise Jacques(2007),the station approach: HOW to Teach with limited resources, science scope.

فاعلية أنموذج جون زاهوريك في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء وعمليات العلم لديهم

أ.م.د. غادة شريف عبد الحمزة أ.م. أمنة كاظم مراد

الباحث. مرتضى رعد راضي

جامعة بابل / كلية التربية الاساسية

Effectiveness of the John Zahorek model in the achievement of second graders in physics and their science processes

Ass.prof.Dr. Ghada Sharef Abd Alhamza Ass.prof. Amna Kazem Murad

Researcger. Murtada Raad Rady

University of Babylon/College of Basic Education

Murtadaraad@yahoo.com

Abstract:

The research aims to identify the effectiveness of John Zahorek's model in:

A) Achieving of the second grade students of the middle school in physics.

B) Science operations of the second grade students of the middle school.

The researcher prepared two tools ; the first tool is (the achievement test) which in its final form will consists of (40) thematic paragraphs of the type (multiple choice) with four alternatives.

The second tool is the (Scale of Science Operations)) which in its final form will consists of 32 paragraphs that distributed evenly over the basic science processes which they are (observation, classification, inference, prediction, measurement, communication, numbers use, temporal and spatial relations)

In the context of the research results the researcher came out with a set of conclusions and recommendations and suggestions.

Key words: Effectiveness, model, John Zahorek's model, achievement, science processes

الملخص: يهدف البحث إلى تعرف على فاعلية أنموذج جون زاهوريك في:

أ) تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء.

ب) عمليات العلم لدى طلاب الصف الثاني المتوسط.

أعد الباحث أداتين للبحث، الأداة الأولى الاختبار التحصيل الذي تكون بصورته النهائية من (٤٠) فقرة موضوعية من نوع اختيار من متعدد ذي البدائل الأربعة، والأداة الاخرى (مقياس عمليات العلم) الذي تكون بصورته النهائية من (٣٢) فقرة موزع بالتساوي على عمليات العلم الأساسية والتي هي (الملاحظة، التصنيف، الاستدلال، التنبؤ، القياس، الاتصال، استخدام الأرقام، العلاقات الزمانية والمكانية)، وبعد معالجة البيانات احصائيا توصل الباحث الى نتائج البحث والتي هي تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي واختبار عمليات العلم، وفي ضوء النتائج خرج الباحث بمجموعة من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: الفاعلية، الأنموذج، أنموذج جون زاهوريك، التحصيل، عمليات العلم.

الفصل الأول / التعريف بالبحث

أولا: مشكلة البحث

من خلال ما تطرحه الادبيات والدراسات والبحوث يوجد هناك عقبات تواجه المؤسسات التعليمية تتمثل في انخفاض التحصيل في مادة الفيزياء، ويرجع السبب في ذلك إلى استخدام طرائق ونماذج تدريسية لا ترتقي الى مستوى الطموح، اذ تعمل على تحويل المتعلم إلى ما يشبه الإنسان الآلي الذي لا يمتلك شيء جديد سوى ما يمتلكه من معلومات في عقله، ومن خلال ما جمعه الباحث من معلومات من مدرسين الفيزياء ومشرفين اختصاص من ذوي الخبرة وبعض الزيارات الميدانية لبعض متوسطات محافظة النجف الاشرف ومتابعة المتعلمين فيعتقد الباحث إن تدريس الفيزياء في المرحلة المتوسطة يعتمد على تقديم المادة بطريقة إلقائية تعتمد على قابلية المتعلمين على الحفظ والاستظهار، وكذلك المبالغة بالاهتمام في تدريس الناحية الرياضية التجريدية للعلاقات الرياضية الأمر الذي يجعل دروس الفيزياء تطبيقات رياضية مجردة، إضافة الى ذلك إهمال المناقشات الفكرية ذات الأسئلة المتنوعة التي تثير القابليات الفكرية لدى المتعلمين وتكشف العلاقات بين الحقائق الفيزيائية بوضوح، وبناءا على ما تقدم جاءت فكرت البحث نابعة من الحاجة إلى تحسين تدريس الفيزياء في المرحلة المتوسطة من خلال تناول أنموذج لعله يرفع تحصيل المتعلمين الدراسي من جهة وبطور عمليات العلم لديهم من جهة أخرى، لذا تتحد مشكلة البحث في السؤال الآتي: ما فاعلية أنموذج جون زاهوريك في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء وعمليات العلم لديهم.

ثانيا: أهمية البحث

تعد التربية عملية استراتيجية واجتماعية يتوقف عليها رقي المجتمعات لتفي بتحقيق الأهداف المتجددة التي ينشدها الإنسان. (الدوري، ٢٠٠٩: ٢٥)، فالتربية تعمل على تحقيق النمو الشامل لأفراد المجتمع وتؤدي إلى مساعدة المتعلم على تحقيق النمو العقلي والجسمي والنفسي والاجتماعي بصورة متكاملة ومتوازنة، فالتربية اليوم ولاسيما التربية العلمية وهي المسؤولة عن تهيئة فرص النمو أمام المتعلم (الخزاعلة واخرون، ٢٠١١: ٣٤١)، اذ تهدف التربية العلمية إلى تزويد الفرد بمجموعة من المعلومات والاتجاهات والقيم اللازمة لأن يكون الفرد واعيا ومثقفا قادرا على مجاراة الحياة المعاصرة، ويتحقق ذلك من خلال تطوير المناهج التعليمية بصورة عامة ومناهج الفيزياء بصورة خاصة. (علي، ٢٠١٢: ٢٩١)، اذ تعد مناهج العلوم ومنها الفيزياء إحدى المناهج الدراسية المهمة في أي نظام تربوي على مستوى العالم، وتتبع أهميتها وتدريسها من كونها تسهم بشكل كبير فضلا عن باقي العلوم في تقدم الأمم وتطورها، ومن أجل الوصول الى الأهداف والغايات التربوية المنشودة من مناهج الفيزياء فمن الضروري ان نحسن طرائق التدريس. (أمبو سعيدي وسليمان، ٢٠٠٩: ٧٥)، فالطريقة التدريس هي الاجراءات التي يتبعها المدرس لمساعدة المتعلمين على تحقيق الاهداف وقد تكون هذه الاجراءات تخطيط مشروع او اثارة مشكله ما, مناقشات او توجيه اسئلة اثرائية وغيرها من الإجراءات, او هي الاداة او الكيفية التي يستخدمها المدرس في ايصال محتوى المنهج للمتعلمين اثناء قيامه بالعملية التدريسية، ومن افضل النظريات التي عرفها التاريخ في التدريس هي النظرية البنائية. (المسعودي واخرون، ٢٠١٥: ٤٠)، وبالرغم من قدم تاريخ النظرية البنائية، إلا أنها تعد من أحدث ما عرف من نظريات في التدريس، إذ تحول التركيز من العوامل الخارجية التي تؤثر في تعلم المتعلم مثل متغيرات المدرس والمدرسة والمنهج والأقران وغير ذلك من العوامل، ليتجه هذا التركيز إلى العوامل الداخلية التي تؤثر في هذا التعلم، أي إن التركيز أخذ ينصب على ما يحدث داخل عقل المتعلم حينما يتعرض للمواقف التعليمية مثل معرفته السابقة وقدرته على التذكر والفهم والتطبيق والتحليل.(عبد الباري، ٢٠١٠: ٢١٦)، ويعتبر أنموذج جون زاهوريك أحد النماذج التدريسية الحديثة التي تندرج تحت سقف النظرية البنائية ويستند هذا النموذج البنائي الى أفكار النظرية البنائية في التعليم, إذ يجب على المعلم من وجهة نظر جون زاهوريك أن ينشط المعلومات السابقة لغرض تمكين المتعلمين من التعامل مع التعلم الجديد ولعل أهم ما يميز هذا الأنموذج هو تشديده على وجوب تقديم المعلومة بصورتها الكلية ثم بعد ذلك تقدم أجزأها إذ يتم اعطاء القاعدة العامة، وتشديده على صقل المعلومات والمفاهيم من خلال تطبيقها وأن فهم المعلومات يحتاج إلى اكتشاف الفروق الدقيقة بين محتوى التعلم الجديد والتعلم السابق مما يكسب المتعلم نظرة ثاقبة والبدء في

اعادة تنظيم المعلومات لديه، وان الدور الرئيسي الذي يلعبه أنموذج جون زاهوريك هو مساعدة المتعلمين على رفع تحصيلهم الدراسي. (الاسدي ومحمد، ٢٠١٥: ١٣٧)، ولأهمية التحصيل يولي رجال التربية وغيرهم من المعنيين بالتعليم بصورة عامة والتحصيل بصورة خاصة اهتمام كبير لان يعد معيارا أساسيا يتم بموجبه تقدم المتعلمين في الدراسة ونقلهم من صف تعليمي لأخر، وكذلك قبولهم في جامعات التعليم العالي أو توزيعهم في تخصصات التعليم المختلفة. (المشهداني، ٢٠١٠: ٣٨)، وأمام هذا الواقع تظهر أهمية تعلم عمليات العلم، ويؤكد العديد من الباحثين ضرورة تدريس عمليات العلم لما لها من أهمية قصوى في مجال التعليم، فهي تجعل لدى المتعلم القدرة على نجاح تعلمه، كما تزيد ثقته بقدرته، وتتيح له الفرصة للاستعمال المدروس لتلك العمليات لتحسين أدائه ومساعدته على نقل المهمات إلى خبرات أخرى، وتزوده بمفاتيح لتحسين تكيفه بتنظيم سلوكه وبناء وعي يتعلق بالاستراتيجية من خلال تحليل المهمة وإصدار الأحكام.(العتوم وآخرون، ٢٠١٥: ٢٦٦)، ومن خلال العرض السابق يمكن إيجاز أهمية البحث في النقاط الآتية:

١- استجابة لما ينادي به المربون في الوقت الحاضر من ضرورة تحسين طرائق التدريس واستخدام طرائق التدريس التي تؤكد على التفاعل بين المدرس والمتعلم ويكون للمتعلم دور ايجابي.

٢- قد يفيد هذا البحث القائمين على تخطيط وتطوير طرائق التدريس من حيث جدوى تطبيق هذا الأنموذج.

٣- مساعدة مدرسي ومدرسات الفيزياء على تدريب الطلاب على استخدام عمليات العلم الأساسية باستخدام أنموذج جون زاهوريك

٤- أهمية مادة الفيزياء في حياة الإنسان عامه والمتعلم خاصة.

الفصل الثاني / الاطار النظري ودراسات سابقة

المحور الأول: الاطار النظري

أولا: النماذج التدريسية

ونموذج التدريس الجيد هو الذي يحقق أهدافه بأقل حدود ممكنة ولهذا فهو يحدد بدقة ما يجب معرفته في تتابع السلوك ويتنبأ بمدى ارتباط هذا السلوك بحيث يعطي صورة متكاملة من أفعال متفرقة والمحصلة النهائية هي إظهار العلاقات بين مجموعة من عمليات التفاعل الإنساني وتتبعها زمنيا، وتتباين نماذج التدريس تبعا لتركيزها على وصف التدريس الفعلي أو التوجه إلى ما ينبغي أن يكون عليه التدريس وبمعنى أخر ينشأ هذا التباين بوصف هذه النماذج تعد محاولات لوصف طبيعة عملية التدريس بغرض فهمها فهما أعمق وغالبا ما تبرز هذه النماذج بعض وليس كل العوامل المهمة في الموقف التعليمي وبهذا لا تعطي إي من هذه النماذج الصورة كاملة وواضحة مثلما تبرزها مجتمعه (الجبوري، ٢٠١٥: ٦٨-٦٩)، وتناول الباحث احد النماذج التي تنبثق من رحم النظرية البنائية والذي هو أنموذج جون زاهوريك البنائي بشيء من التفصيل وكلاتي:

اقترح الأستاذ جون زاهوريك أنموذج للتدريس بالاستناد للنظرية البنائية وسيعرض الباحث خطوات الانموذج ومعها مثال توضيحي لكل خطوة، وكلاتي:

١- **تنشيط المعلومات:** وفيها تؤخذ المعرفة السابقة عند البدء بتعلم موضوع جديد، ولا بد للمدرس أن يعرفها لأنها المحك الذي عليه تختبر المعلومات الجديدة، لذلك لابد من أن تستثار أو تبنى المعلومات السابقة قبل أن تعطى المعلومات الجديدة.

٢- **اكتساب المعلومات:** في هذه المرحلة تعطى المعلومات بنحو كلي وليست كأجزاء، مثلاً في رمي الكرة بدلاً من أن يعلم المدرس المتعلم كل خطوة لابد أن يمارس الطالب رمي الكرة ويفهم ككل ثم كأجزاء. (العجرش، ٢٠١٣: ٥٥)

٣- **فهم المعلومات:** يتطلب في هذه المرحلة من المتعلم اكتشاف وفحص الفروق الدقيقة للمفاهيم الجديدة بنحو كامل ويقوم المدرس بمساعدة المتعلمين عن طريق توسيع الأنشطة، وزيادة المناقشات، وجعل المتعلم يوازن مفاهيمه مع مفاهيم المدرس ويعيد تنظيمها، مما يكسب التلميذ نظرة ثاقبة.

٤- **استعمال المعلومات:** في هذه المرحلة تتم عملية صقل المعلومات والتراكيب المعرفية، وتعطى الفرصة الكافية للمتعلمين من أجل توظيف المعرفة العلمية بالنحو الصحيح.

٥- **التفكير في المعلومات:** ينبغي التفكير في توظيف المعلومات المفهومة في الحياة العلمية على مستوى المدرسة أو خارجها. (زاير وآخرون، ٢٠١٤: ٤٢٣- ٤٢٤)

ثانيا: التحصيل

يمثل التحصيل الدراسي جانبا مهما في حياة المتعلم، وله دور كبير في حياة الفرد ومستقبله الوظيفي لذا فان الوصول إلى مستوى تحصيل مرتفع يقع ضمن أولويات الطلاب وأولياء أمورهم، فتحصيل الطالب الدراسي هو الوسيلة التي يتم بها ترفيعه من صف لأخر وهو الأساس المعتمد في تقسيم المتعلمين إلى الفروع الأكاديمية والمهنية وهو كذلك مقياس تعتمد مختلف المؤسسات في بلدان العالم لقبوله في وظيفة ما وعند دخوله معترك الحياة, ويشمل التحصيل في إطاره الواسع اكتساب بنى المعرفة وعمليات الفكر والوجدان والمهارات والنفسحركية وهي من العوامل بالغة الأثر في تكوين شخصية الفرد كما يحدد إلى درجة غير قليلة القيمة الاجتماعية والاقتصادية للفرد, فهو مؤشر من مؤشرات الطبقة الاجتماعية والطموح الوظيفي الذي يطمح في بلوغه الفرد. (السلخي, ٢٠١٣: ١٥)

ثالثا: عمليات العلم

هي عمليات تأتي في قاعدة هرم عمليات العلم، وهي قدرات عقلية أساسية يتعلمها المتعلم لمساعدته على فهم الظواهر الطبيعية وتسهل تعلم عمليات العلم المتكاملة لاستكمال فهم هذه ظواهر، وهذه العمليات هي: (الملاحظة، التصنيف، الاستدلال، التنبؤ، التواصل، القياس، استخدام الأرقام، استخدام علاقات المكان والزمان). (عطا الله، ٢٠١٠: ٢٧٢)

وفي ما يأتي عرض لعمليات العلم الأساسية التي تناولها الباحث في بحثه:

١-**الملاحظة:** هي قدرة الفرد العقلية التي تمكنه من استخدام حاسة أو أكثر من حواسه في تفحص شيء أو حدث ما، ثم وصفه وتسجيل النتائج مباشرة بدقة وموضوعية. (عطا الله، ٢٠١٠: ٢٧٤-٢٧٥)

٢-**التصنيف:** قدرة المتعلم على تصنيف المعلومات والبيانات وجمعها إلى فئات أو مجموعات معينة اعتماداً على خواص (معايير) مشتركة بينها فعملية التصنيف تستخدم تقسيم الأشياء أو الإحداث إلى مجموعة من المهارات الفرعية يمكن إيجازها. (زيتون، ٢٠٠٨: ١٠٣)

٣-**القياس:** تعني هذه العملية قدرة المتعلم على استعمال أدوات قياس مقننة، لجعل ملاحظاته متصفة بالكمية، وكذلك القدرة على إجراء الحسابات الخاصة بالأدوات. (أبو لبدة، ٢٠٠٩:٣١)

٤-**الاستدلال:** هو اشتقاق حكم أو قضية من حكم أو قضي أخرى. (غانم، ٢٠٠٩: ١٦٢)

٥- **التنبؤ:** احدى عمليات العلم والتي تمكن المتعلم من توقع حدث معين من خلال التحليل والفحص الدقيق لبعض المعلومات والمؤشرات التي تشير الى حدوث ذلك الحدث. (نوفل ومحمد، ٢٠١١: ١٦٦)

٦- **الاتصال:** مساعدة المتعلم على القيام بنقل أفكاره أو معلوماته إلى الآخرين, وذلك من خلال ترجمتها أما شفويا أو كتابيا إلى جداول أو رسومات بيانية أو لوحات علمية. (زيتون, ٢٠٠٨: ١٠٤)

٧- **استخدام الأرقام:** عملية تهدف إلى قيام المتعلم باستخدام الأرقام الرياضية بطريقة صحيحة على القياسات والبيانات العلمية التي يتم الحصول عليها عن طريق الملاحظة أو الأدوات والأجهزة العلمية الأخرى، كما تتضمن هذه المهارات استعمال الرموز الرياضية والعلاقات العددية بين المفاهيم العلمية المختلفة. (النجدي وآخرون، ٢٠٠٣: ٣٧١)

٨- **العلاقات الزمانية والمكانية:** هي عملية تتضمن التعرف على الحركة والاتجاه وتعلم القواعد التي تتحكم بتغيير المكان. (أبو رياش، ٢٠٠٧، ٢٥٣)

المحور الثاني: دراسات سابقة

سيتم ذكر الدراسات السابقة التي استعان بها الباحث وكلاتي:

دراسة (البيضاني، ٢٠١٢) ودراسة (علي، ٢٠١٥) ودراسة (القيسي، ٢٠١٢) ودراسة (العبيدي، ٢٠١١) ودراسة (العيسوي، ٢٠٠٨) ودراسة (Cormaly & Brittan, 2008).

الفصل الثالث / منهجية البحث واجراءاته

أولا: التصميم التجريبي

يمثل التصميم التجريبي تغير قصدي ومضبوط للشروط المحددة لحدث ما، مع ملاحظة التغيرات الواقعة في ذات الحدث وتفسيرها. (قنديلجي، ٢٠١٥: ١٠٨)

المجموعة	التكافؤ	المتغير المستقل	المتغير التابع
المجموعة التجريبية	– العمر محسوبا بالأشهر – التحصيل الدراسي للوالدين – التحصيل السابق في مادة الفيزياء – الذكاء – اختبار عمليات العلم القبلي	أنموذج جون زاهوريك	– التحصيل – عمليات العلم
عة الضابطة		ريقة التقليدية	

مخطط (١) التصميم التجريبي للبحث

ثانيا: مجتمع البحث

في هذا البحث فأن مجتمع البحث يشمل طلاب الصف الثاني المتوسط في المدارس المتوسطة والثانوية والمتوسطة النهارية الحكومية التابعة لمديرية تربية محافظة النجف الاشرف (المركز) للعام الدراسي: (٢٠١٦-٢٠١٧) م.

ثالثا: عينة البحث

قسم الباحث عينة البحث إلى قسمين وهما: ١- عينة المدارس، ٢- عينة الطلاب.

جدول (١) توزيع طلاب عينة البحث بين مجموعتي البحث

المجموعة	الشعبة	عدد الطلاب قبل الاستبعاد	عدد الطلاب المستبعدين	عدد الطلاب بعد الاستبعاد
التجريبية	ب	٣٩	٤	٣٥
الضابطة	أ	٤١	٦	٣٥
المجموع		٨٠	١٠	٧٠

رابعا: تكافؤ مجموعتي البحث

كافأ الباحث مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في مجموعة من المتغيرات الآتية:

(التكافؤ بالعمر الزمني محسوبا بالأشهر، التحصيل الدراسي السابق لمادة الفيزياء لطلاب الصف الثاني المتوسط، اختبار الذكاء، التحصيل الدراسي للوالدين، اختبار عمليات العلم القبلي).

خامسا: ضبط المتغيرات الدخيلة

حاول الباحث قدر المستطاع ضبط المتغيرات غير التجريبية التي يراها قد تؤثر في سلامة التجربة وعلى النحو الآتي:

(العمليات المتعلقة بالنضج، المدة الزمنية، المادة الدراسية، مدرس المادة، توزيع الحصص، أدوات القياس، الاندثار التجريبي، الوسائل التعليمية، الظروف الفيزيقية).

سادسا: مستلزمات البحث

١- تحديد المادة الدراسية:

إن تحديد موضوعات الدراسة من المهمات الأساسية في تحديد الغايات التربوية، حددت المادة العلمية التي درست لطلاب مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) خلال مدة التجربة في الفصل الثاني للعام الدراسي (٢٠١٦ – ٢٠١٧)، وفق مفردات كتاب مادة الفيزياء المقرر تدريسه لطلاب الصف الثاني المتوسط. ومخطط (٣) يبين ذلك:

الفصل	الموضوع
الفصل السادس	الضوء وانعكاسه
الفصل السابع	انكسار الضوء
الفصل الثامن	العدسات الرقيقة
الفصل التاسع	الموجات الكهرومغناطيسية

مخطط (٢) محتوى الفصول الأربعة الأخيرة من كتاب الفيزياء للصف الثاني المتوسط

٢- صياغة الأغراض السلوكية: بعد تحديد المادة الدراسية صاغ الباحث أغراض سلوكية بلغت (١٦٥) غرض.

٣- اعداد الخطط التدريسية اليومية:

اعداد الخطط التدريسية لمجموعتي البحث (الضابطة والتجريبية) اذ بلغ عددها (١٦) خطة تدريسية بواقع حصتين في الأسبوع لكل مجموعة، اذ قام الباحث بأعداد الخطط التجريبية وفقا للمتغير المستقل (**أنموذج جون زاهوريك Jone Zahorek**)، اما المجموعة الضابطة فقد اعد الباحث خططها وفقا للطريقة الاعتيادية.

سابعا: أداتي البحث

أولا: الاختبار التحصيلي

ويتطلب البحث إعداد اختبار تحصيلي لقياس تحصيل طلاب مجموعتي البحث عند نهاية التجربة لمعرفة مدى تأثير المتغير المستقل في المتغيرين التابعين فأعد الباحث اختبار تحصيلي معتمد في ذلك على الأهداف السلوكية المحددة ومحتوى المادة الدراسية، متسما بالصدق والثبات والموضوعية، ويتلاءم مع عينة البحث. وقد شمل بناء الاختبار التحصيلي الخطوات الآتية:

١- تحديد الهدف من الاختبار:

الهدف من الاختبار هو قياس تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط للموضوعات الدراسية من كتاب الفيزياء المقرر للعام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧ استنادا إلى الأغراض السلوكية الموضوعة مسبقا لذلك المحتوى التعليمي.

٢- تحديد عدد الفقرات:

حدد الباحث فقرات الاختبار بـ (٤٠) فقرة موزعة على موضوعات ضمن حدود البحث للمادة الدراسية والأغراض السلوكية التي سوف تقيسها وذلك من خلال الاستعانة بعدد من المحكمين والمختصين في طرائق تدريس العلوم والمختصين في القياس والتقويم وبعض مدرسين الفيزياء.

٣- اعداد جدول المواصفات:

اعد الباحث خارطة اختباريه شملت الفصول الأربعة الأخيرة (السادس، السابع، الثامن، التاسع) من كتاب الفيزياء للصف الثاني المتوسط للعام (٢٠١٦ – ٢٠١٧) وحسب المستويات الأربعة لتصنيف بلوم للمجال المعرفي (معرفة، فهم، تطبيق، تحليل).

جدول (٢) الخارطة الاختبارية

ت	عنوان الفصل	عدد الصفحات	الأهمية النسبية	عدد الفقرات				
	الأغراض السلوكية / المحتوى			تذكر ٥٣	فهم ٤٦	تطبيق ٣٦	تحليل ٣٠	مجموع ١٦٥
١	الضوء وانعكاسه	٢٠	% ٣٢	٤	٤	٣	٢	١٣
٢	انكسار الضوء	١٢	% ٢٨	٢	٢	٢	١	٧
٣	العدسات الرقيقة	١٣	% ٢١	٣	٢	٢	٢	٩
٤	الموجات الكهرومغناطيسية	١٨	% ١٩	٤	٣	٢	٢	١١
المجموع		% ٦٣	%١٠٠	١٣	١١	٩	٧	٤٠

٤- اختيار الأغراض السلوكية على وفق جدول المواصفات:

تم اختيار (٤٠) غرضا من مجموع الأغراض السلوكية البالغة (١٦٥) غرضا سلوكيا معتمدة على الفقرات الاختبارية من خلايا جدول المواصفات الممثلة لمستويات الأغراض السلوكية الأربعة (تذكر، فهم، تطبيق، تحليل).

٥- صوغ فقرات الاختبار:

اعد الباحث اختبار تحصيلي مكون من (٤٠) فقرة اختباريه من نوع الاختيار من متعدد ذي الأربعة بدائل، ولقد حدد الباحث أعدادها بحسب الأهداف السلوكية وأهمية المادة الدراسية لقياس مدى تحقق الأهداف السلوكية الخاصة بحسب مستويات المجال المعرفي (المعرفة، الفهم، التطبيق، تحليل) من تصنيف بلوم.

٦- تعليمات الاختبار:

حدد الباحث تعليمات للاختبار وهي كلاتي:

أ- تعليمات الإجابة:

(تأكد من كتابة اسمك وشعبتك على ورقة الاختبار، اقرأ كل فقرة اختباريه وما يتبعها من بدائل بعناية، اختر الإجابة الصحيحة من بين البدائل الأربعة، وتكون للإجابة الصحيحة درجة واحدة فقط، اجب عن جميع الأسئلة لان الذي تتركه يعتبر خطا، اذ تكون للإجابة الخاطئة أو المتروكة أو الحاوية على أكثر من بديل صفر درجة، استخدام قلم الرصاص للإجابة فقط، تأكد من انك قد أجبت عن جميع فقرات الاختبار بدقة).

ب- تعليمات التصحيح:

خصص الباحث درجة واحدة للفقرة التي تكون إجابتها صحيحة، وصفر للفقرة التي تكون إجابتها خاطئة، وتعامل الفقرة المتروكة أو التي تحمل أكثر من إجابة واحدة معاملة الفقرة الخاطئة بالنسبة لفقرات الاختبار من متعدد، وبذلك تتراوح الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي بالمدى من (٠ – ٤٠) درجة لأن عدد فقرات الاختبار هي (٤٠) فقرة.

٧- صدق الاختبار:

يعد الصدق من مواصفات الاختبار الجيد ويكون الاختبار صادقا إذا كان يقيس ما اعد لأجل قياسه.(الجبوري، ٢٠١٣: ١٦٨)، ولكي يكون الاختبار الذي أعده الباحث صادقا ومحققا للهدف الذي وضع من اجله تم التحقق من:

أ- الصدق الظاهري:

ومن اجل التحقق من صدق الاختبار قام الباحث بعرض فقرات الاختبار بصيغته الأولية على مجموعة من المحكمين المختصين للحكم على مدى سلامة الفقرات وملائمتها للأهداف ومستوى عينة البحث وهدف البحث.

ب- صدق المحتوى:

قام الباحث بإعداد فقرات الاختبار التحصيلي على وفق جدول المواصفات الذي يعد مؤشرا من مؤشرات صدق المحتوى.

٨- التطبيق الاستطلاعي للاختبار:

أ- تطبيق استطلاعي أول:

تم تطبيق الاختبار التحصيلي على عينة استطلاعية أولية مكونة من (٤٠) طالب من طلاب الصف الثاني المتوسط في يوم الأثنين الموافق ٢٠١٧/٤/١٧ في متوسطة الحمزة بن عبد المطلب للبنين بعد أن تم الاتفاق مع أدارة المدرسة على موعد أجراء الاختبار، والغرض من هذا الاختبار هو: (وضوح فقرات الاختبار، وضوح تعليمات الاختبار، تشخيص الفقرات الغامضة لإعادة صياغتها، ضبط الزمن المستغرق للإجابة على فقرات الاختبار)

ب- تطبيق استطلاعي ثاني:

طبق الباحث الاختبار التحصيلي على عينة استطلاعية ثانية مكونة من (١٠٠) طالب في يوم ٢٠١٧/٤/١٧ في ثانوية الشهيد شاكر الياسري وبعد الاتفاق مع إدارة المدارس على موعد الاختبار.

وبعدها تم اجراء التحليل الاحصائي باستخدام المعادلات الاتية:

أ- معامل الصعوبة:

قام الباحث بحساب معامل الصعوبة لفقرات الاختبار التحصيلي من خلال تطبيق معادلة الصعوبة (٠,٤١ – ٠,٦٩) اذ تعد الفقرات الاختبارية صالحة اذا كان معامل صعوبتها يتراوح بين (٠,٢٠ – ٠,٨٠). (الهاشمي، ٢٠١٣: ١١٤)

ب - قوة تمييز الفقرة:

حسب الباحث معامل التمييز لفقرات الاختبار التحصيلي من خلال تطبيق معادلة قوة التمييز، اذا وجد ان قيمتها تتراوح بين (٠,٣٣ – ٠,٤٨) اذ تعد الفقرة التي يزيد معامل تمييزها عن (٠,٢٢) مقبولة. (الهاشمي، ٢٠١٣: ١١٤)

ج- فاعلية البدائل الخاطئة:

قام الباحث بتطبيق معادلة فاعلية البدائل الخاطئة لحساب فاعلية البدائل الخاطئة للاختبار التحصيلي فوجد الباحث بعد تطبيق المعادلة كانت جميعها ذات قيمة سالبة أي انها جذبت عدد من طلاب المجموعة الدنيا اكثر من طلاب المجوعة العليا، لذلك تعد فقرات الاختبار مقبولة.

٩- ثبات الاختبار التحصيلي:

من اجل التحقق من ثبات الاختبار التحصيلي قام الباحث بإيجاد ثبات الفقرات الموضوعية بطريقتيتن:

أولا / طريقة التجزئة النصفية:

تعتمد هذه الطريقة على تجزئة الاختبار الى نصفين متكافئين واعتبار كل جزء يمثل عينة منفصله عن الأخرى اذ يكون النصف الأول الفقرات الفردية والنصف الثاني الفقرات الزوجية، ويحصل الطالب على درجة من كل نصف ويعتمد على درجة النصفين في تقدير درجة الخطأ، وتبين بعد تطبيق معامل ارتباط بيرسون بين نصفي الاختبار اذ بلغت قيمته (٠,٨١)، وبما انه القيمة الناتجة لهذا المعامل تعكس التناظر بين المجموعتين فأنه ينبغي اجراء تعديلات على هذه القيمة باستخدام معادلة سبيرمان- براون.(علام، ٢٠١١: ٢٣٥)، فبلغ معامل ثبات الاختبار (٠,٨٩)، وهو معامل ثبات جيد وقيمته مقبولة من قبل المختصين.

الثانية / طريقة الاتساق الداخلي (كيودر- ريتشاردسون ٢٠):

تم حساب الثبات لفقرات الاختبار التحصيلي بواسطة تطبيق معادلة كيودر ريتشاردسون ٢٠، اذ تعد هذه الطريقة من انسب الطرق لقياس ثبات هذا النوع من الاختبارات الذي تكون فيه درجة الإجابة هي (١) أو (صفر)، وبعد تطبيق المعادلة وجد الباحث ان قيمة معامل الثبات هي (٠,٨١).

ي- الصورة النهائية للاختبار:

بعد أن استخرج الباحث الخصائص السايكومترية لفقرات الاختبار التحصيلي وتأكد من وضوح جميع الفقرات ووضوح تعليمات الإجابة وحساب الوقت المستغرق للإجابة عن فقرات الاختبار، اصبح الاختبار التحصيلي لطلاب مجموعتي البحث جاهزا للتطبيق وتالف من (٤٠) فقره اختبارية.

ثانيا: اختبار عمليات العلم

أعد الباحث اختبار لقياس عمليات العلم الأساسية الذي يتلاءم مع طبيعة الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء لعد تمكن الباحث من الحصول على اختبار جاهز يقيس عمليات العلم، اذ اتبع الباحث الخطوات الآتية:

١- الهدف من الاختبار:

يهدف البحث الى قياس عمليات العلم لدى عينة البحث والمتمثلة بطلاب الصف الثاني المتوسط.

٢- الاطلاع على الأدبيات والدراسات المقاييس الأخرى:

اطلع الباحث على الادبيات والدراسات المتعلقة بعمليات العلم وهي دراسة (العيسوي، ٢٠٠٨) و(العبيدي، ٢٠١١) و(القيسي، ٢٠١٢) و(Cormaly& Brittan, 2008) ساعد ذلك الباحث على تحديد مجالات الاختبار ونوعه وصوغ فقراته.

٣- تحديد مجالات الاختبار:

بعد اطلاع الباحث على عدد من الادبيات والدراسات السابقة والتي تخص عمليات العلم أعد الباحث استبيان عمليات العلم الأساسية والتي يبلغ عددها ثمانية عملية والتي هي (ملاحظة، تصنيف، قياس، استدلال، تنبؤ، الاتصال، استخدام الأرقام، استخدام العلاقات الزمانية والمكانية)، وبعد جمع الاستبيانات من الخبراء والتي حازت على نسبة اتفاق (١٠٠%)، أي أن جميع عمليات العلم الأساسية هي ملائمة لعينة البحث.

٤- تحديد نوع الاختبار:

اعد الباحث اختبار موضوعي من نوع الاختيار من متعدد ذي أربعة بدائل، مفتاح الإجابة عن الاختبار هو درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفر للإجابة الخاطئة أو الإجابة التي تحمل أكثر من إجابة أو الإجابة المتروكة.

٥- صياغة فقرات الاختبار:

اعد الباحث مقياس لعلميات العلم الأساسية بصورته الأولية بعد الاطلاع على مقاييس ومصادر متخصصة فيها، فصاغ الباحث اختبار مكون من (٣٢) فقرة موضوعية من نوع الاختيار من متعدد اذ توزعت بالتساوي على عمليات العلم الأساسية أي إن كل عملية من عمليات العلم اخذت اربع فقرات اختبارية.

٦- تعليمات الاختبار:

حدد الباحث تعليمات للاختبار وهي كلاتي:

أ- تعليمات الإجابة:

(اكتب اسمك وصفك وشعبتك في المكان المخصص لها في ورقة الإجابة، أمامك اختبار مكون من (٣٢) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، الفقرة المتروكة أو التي تحمل أكثر من إجابة يعتبر خاطئة، عليك الإجابة على جميع الفقرات الاختبارية).

ب- تعليمات التصحيح:

خصص الباحث درجة واحدة للفقرة التي تكون إجابتها صحيحة، وصفر للفقرة التي تكون إجابتها خاطئة، وتعامل الفقرة المتروكة أو التي تحمل أكثر من إجابة واحدة معاملة الفقرة الخاطئة بالنسبة لفقرات الاختبار من متعدد، وبذلك تتراوح الدرجة الكلية للاختبار عمليات العلم بالمدى من (٠ – ٣٢) درجة لأن عدد فقرات الاختبار هي (٣٢) فقرة.

٧- صدق الاختبار:

من اجل التحقق من صدق الاختبار ظاهريا عرض الباحث فقرات الاختبار بصيغتها الأولية على عدد من المحكمين المتخصصين في مجال طرائق التدريس وعلم النفس التربوي وعلم الفيزياء لأبداء أرائهم حول مدى سلامة صياغة الفقرات وملائمتها لطلاب الصف الثاني المتوسط، وقد أعطى الخبراء ملاحظاتهم بشان الاختبار، وقام الباحث بتعديل مجموعه من الفقرات الاختبارية وبذلك اصبح اختبار عمليات العلم صالحا اذ حصل على نسبة اتفاق (٨٥ %) فأعلى من اراء المحكمين والمختصين،

٨- تطبيق الاختبار على عينه استطلاعية:

أ- تطبيق استطلاعي أول:

تم تطبيق اختبار عمليات العلم على عينة استطلاعية أولية مكونة من (٤٠) طالب من طلاب الصف الثاني المتوسط في يوم الأثنين الموافق ٢٠١٧/٢/٢٠ في متوسطة الحمزة بن عبد المطلب للبنين بعد أن تم الاتفاق مع أدارة المدرسة على موعد أجراء الاختبار، والغرض من هذا الاختبار هو:

(وضوح فقرات الاختبار، وضوح تعليمات الاختبار، تشخيص الفقرات الغامضة لإعادة صياغتها، ضبط الزمن المستغرق للإجابة على فقرات الاختبار).

ب- تطبيق استطلاعي ثاني:

طبق الباحث في يوم الأربعاء الموافق ٢٠١٧/٢/٢٢ الاختبار على عينة استطلاعية ثانية مكونة من (١٠٠) طالب من طلاب الصف الثاني المتوسط في ثانوية الشهيد شاكر الياسري وبعد الاتفاق مع إدارة المدارس على موعد الاختبار، ولغرض التحقق من الخصائص السايكومترية لفقرات اختبار عمليات العلم صححت الفقرات بإعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفراً للإجابة الخاطئة أو المتروكة. وبعد تصحيح إجابات العينة الاستطلاعية الثانية لفقرات الاختبار رتبت الدرجات تنازليا، وتم اخذ نسبة (٢٧%) من أعلى الدرجات لتمثل المجموعة العليا، ونسبة (٢٧%) من أوطأ الدرجات لتمثل المجموعة الدنيا وذلك لتحديد الخصائص السايكومترية للاختبار وهي:

أ- معامل الصعوبة:

قام الباحث بحساب معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات اختبار عمليات العلم حيث اتضح ان قيمة معامل الصعوبة تتراوح بين (٠,٢٥، ٠,٧٥)، اذ يرى بلوم ان فقرات الاختبار تعد صالحة من ناحية الصعوبة اذا تراوحت بين (٠,٢٠ – ٠,٨٠) لذ تعد جميع فقرات الاختبار مناسبة من حيث الصعوبة.

ب- قوة تمييز الفقرات:

قام الباحث بحساب معامل التمييز لكل فقرة من فقرات عمليات العلم فوجد ان قيمة معامل التمييز تتراوح بين (٠,٣٣ – ٠,٥٢)، وان الفقرة التي يزيد معامل تميزها عن (٠,٢٢) تكون مقبولة. (الهاشمي،١١٤:٢٠١٣) وذلك فأن جميع فقرات اختبار عمليات العلم مميزه.

ج- فاعلية البدائل الخاطئة:

قام الباحث بتطبيق معادلة فاعلية البدائل الخاطئة لحساب فاعلية البدائل الخاطئة للاختبار عمليات العلم فوجد الباحث بعد تطبيق المعادلة كانت جميع الفقرات ذات قيمة سالبة أي انها جذبت عدد من طلاب المجموعة الدنيا اكثر من طلاب المجوعة العليا، لذلك تعد فقرات الاختبار مقبولة.

٩- صدق البناء:

استخدم الباحث **معامل ارتباط بيرسون** لغرض إيجاد الارتباط بين درجة الاختبار الكلية ودرجة كل فقرة من فقراته اذ تراوحت بين (٠,٢٩ – ٠,٥٨)، ويرى المتخصصون انه اذا كان معامل الارتباط المحسوب يزيد على (٠,٢٢) فأنه يكون دال احصائيا عن مستوى دلالة (٠,٠٥). (عودة، ٢٠٠٢: ٢٨٥)

١٠- ثبات الاختبار:

حسب الباحث ثبات اختبار عمليات العلم بطريقتين:

أولا / طريقة التجزئة النصفية:

قسم الباحث فقرات الاختبار على قسمين (فردية وزوجية)، القسم الأول ضم الفقرات الفردية، والقسم الآخر ضم الفقرات الزوجية، ثم صحح الفقرات وتعطى لها درجات بشكل مستقل الواحد عن الاخر، ثم نحسب معامل الارتباط بين درجات الفقرات الفردية ودرجات الفقرات الزوجية, فكان (٠,٧٦) وبعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان براون بلغ (٠,٨٧) أصبح الاختبار جاهزا للتطبيق

ثانيا / طريقة الاتساق الداخلي (كيودر ريتشاردسون ٢٠):

تم استخراج معامل الثبات باستخدام معادلة كيودر – ريتشاردسون ٢٠ وهي طريقة لتقدير ثبات الاختبار من تطبيقه مرة واحدة فقط، وتعتمد هذه الطريقة على الاتساق في أداء المتعلم من فقرة إلى أخرى وبواسطتها يمكن الحصول على ما يسمى بالاتساق الداخلي للاختبار وقد بلغ معامل الثبات لاختبار عمليات العلم (٠,٨١)، وهذا يدل على انه معامل الثبات جيد ومقبول، ويشير (النبهان، ٢٠٠٤) ان الاختبارات جيدة اذا بلغ معامل ثباتها (٠,٦٧) فما فوق. (النبهان، ٢٠٠٤: ٢٤٠)

١٠- الصورة النهائية للاختبار:

بعد أن استخرج الباحث الخصائص السايكومترية لفقرات اختبار عمليات العلم وتأكد من وضوح جميع الفقرات ووضوح تعليمات الإجابة وحساب الوقت المستغرق للإجابة عن فقرات الاختبار، اصبح اختبار عمليات العلم لطلاب مجموعتي البحث جاهزا للتطبيق وتالف من (٣٢) فقره اختبارية.

ثامنا: تطبيق إجراءات التجربة

١- طبق الباحث التجربة في الفصل الدراسي الثاني من السنة الدراسية (٢٠١٦ – ٢٠١٧) وتحديدا في يوم الأحد المصادف (٢٠١٧/٢/٢٦) على عينة البحث المكونة من (٧٠) طالبا بواقع (٣٥) طالبا في كل من المجموعتين الضابطة والتجريبية ولغاية يوم الأربعاء المصادف (٢٠١٧/٤/٢٦)، أي استغرقت التجربة شهرين كاملين بواقع ثمان أسابيع وبواقع حصتين في الأسبوع الواحد لكلا مجموعتي البحث.

٢- جمع الباحث البيانات الخاصة بمجموعتي البحث في التحصيل الدراسي السابقة (درجة الكورس الأول) للطلاب في مادة الفيزياء وكذلك التحصيل الدراسي للوالدين واضافة الى ذلك العمر الزمني محسوبا بالأشهر من السجلات الرسمية لإدارة متوسطة المسجد الحرام للبنين.

٣- قام الباحث بتطبيق اختبار الذكاء (دانيليز) في يوم الثلاثاء المصادف (٢٠١٧/٢/٢١)، وتطبيق اختبار عمليات العلم القبلي في يوم الخميس المصادف (٢٠١٧/٢/٢٣).

٤- تم تدريس المجموعة التجريبية على وفق أنموذج جون زاهوريك.

٥- تم تدريس المجموعة الضابطة على وفق الطريقة الاعتيادية.

٦- تم تطبيق الاختبار التحصيلي لطلاب مجموعتي البحث في ويوم (الأحد) المصادف (٢٠١٧/٤/٢٣)، وقام الباحث بأخبار الطلاب بموعد الاختبار قبل ثلاثة أيام من تطبيق الاختبار وطلبت من الطلاب قراءة تعليمات الاختبار بدقة قبل البدء بالإجابة عن فقرات الاختبار، وتم تصحيح الإجابات وفقا للإجابة النموذجية المعدة سابقا.

٧- تم تطبيق اختبار عمليات العلم لطلاب مجموعتي البحث في يوم (الاثنين) المصادف (٢٠١٦/٤/٢٤)، وتم تصحيح فقرات الاختبار وفقا للإجابة المعدة سابقا.

تاسعا: الوسائل الإحصائية

(الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، مربع كاي، معامل الصعوبة، معادلة التمييز، معامل ارتباط بيرسون، معادلة فاعلية البدائل الخاطئة، معادلة سبيرمان – براون، معادلة كيودر ريتشاردسون ٢٠، معادلة **d**)

الفصل الرابع / عرض النتائج وتفسيرها

أولا: عرض النتائج

ولأجل التحقق من هدف البحث تم اختبار صحة الفرضيتين الصفريتين وعلى النحو الاتي:

١- للتحقق من صحة الفرضية الصفرية الأولى قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والقيمة التائية باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي، كما مبين في جدول (٣):

جدول (٣)/ نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية بمستوى(0.05)
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	35	31.43	٣,٧٢	13.84	68	5.084	2.000	دال احصائيا
الضابطة	35	24.89	6.53	42.64				

يبين جدول (٣) أعلاه ان المتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة التجريبية يساوي (٣١,٤٣) وبانحراف معياري يبلغ (٣,٧٢) وبتباين مقداره (١٣,٨٤)، بينما المتوسط الحسابي لطلاب المجموعة الضابطة يساوي (٢٤,٨٩) بانحراف معياري يبلغ (٦,٥٣) وبتباين مقداره (٤٢,٦٤) وان القيمة التائية المحسوبة بلغت (٥,٠٨٤) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (٢) عند درجة حرية (٦٨) ومستوى دلالة (٠,٠٥).

جدول (٤) حجم الأثر للمتغير المستقل في متغير تحصيل مادة الفيزياء

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة حجم الأثر d	مقدار حجم الأثر
أنموذج جون زاهوريك	تحصيل مادة الفيزياء	١,٢٣	كبير

يتضح من جدول (٤) أعلاه ان قيمة **(d)** مقدار حجم الأثر بلغت (١,٢٣) وهي قيمة مناسبة لتفسير حجم الأثر وبمقدار كبير لمتغير التدريس بأنموذج جون زاهوريك في تحصيل الطلاب بمادة الفيزياء ولصالح المجموعة التجريبية.

٢- للتحقق من صحة الفرضية الصفرية الثانية قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والقيمة التائية باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي، كما مبين في جدول (٥):

جدول (٥) نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمجموعتي البحث في مقياس عمليات العلم

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية بمستوى (0.05)
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	35	22.69	4.75	٢٠,٨٨	68	5.17	2.000	دال احصائيا
الضابطة	35	16.000	6.42	41.22				

يبين جدول (٥) أعلاه ان المتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة التجريبية يساوي (٢٢,٦٩) وبانحراف معياري يبلغ (٤,٧٥) وبتباين مقداره (٢٠,٨٨)، بينما المتوسط الحسابي لطلاب المجموعة الضابطة يساوي (١٦,٠٠٠) بانحراف معياري يبلغ (٦,٤٢) وبتباين مقداره (٤١,٢٢) وان القيمة التائية المحسوبة بلغت (٥,٠١٧) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (٢) عند درجة حرية (٦٨) ومستوى دلالة (٠,٠٥).

جدول (٦) حجم الأثر للمتغير المستقل في متغير مقياس عمليات العلم

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة حجم الأثر d	مقدار حجم الأثر
أنموذج جون زاهوريك	مقياس عمليات العلم	١,٢٣	كبير

يتضح من جدول (٦) أعلاه ان قيمة (**d**) مقدار حجم الأثر بلغت (١,٢٣) وهي قيمة مناسبة لتفسير حجم الأثر وبمقدار كبير لمتغير التدريس بأنموذج جون زاهوريك في عمليات العلم ولصالح المجموعة التجريبية.

وقد أعتمد الباحث التدرج الذي وضعة (Cohen، 1988) والذي أشار له (الشريفي، ٢٠١٦) والذي حدد قيمة حجم الأثر التي تبلغ (٠,٨) حتى تصبح عالية وبالتالي تتفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة، وجدول (١٨) يوضح ذلك:

جدول (٧) قيم حجم الأثر ومقدار التأثير حسب تصنيف كوهين

قيمة حجم الأثر	مقدار التأثير
(٠,٢-٠,٤)	صغير
(٠,٥-٠,٧)	متوسط
(٠,٨) فما فوق	كبير

(الشريفي، ٢٠١٦: ١٠٢)

ثانيا / تفسير النتائج

١- تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الأولى:

أسفرت النتائج المعروضة في جدول (١٢) والمتعلقة بالفرضية الصفرية الأولى عن تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسو على وفق أنموذج زاهوريك على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسو على وفق الطريقة الاعتيادية في التحصيل الدراسي، ويعزو الباحث هذه النتائج إلى عدة أسباب منها:

أ- إن انموذج جون زاهوريك المنبثق من رحم النظرية البنائية يعمل على تهيئة الظروف اللازمة لمساعدة المتعلم للوصول إلى المعلومات بنفسه بدلا من أن تعطى له جاهزة عن طريق المعلم من دون بذل مجهود الأمر الذي يجعل المتعلم محور العملية التعليمية.

ب- أن التدريس على وفق أنموذج جون زاهوريك أكثر تأثيرا من الطريقة الاعتيادية لأنه يعمل على استدعاء المعلومات السابقة وربطها بالمعلومات الجديدة فتثير اهتمام الطالب بموضوع الدرس الجديد.

ج- من خطوات هذا الأنموذج التفكير في استعمال المعلومات المفهومة بحيث يتم استخدامها على مستوى المدرسة وخارجها وهذا ما ساعد الطلاب على التفكير بطريقة جديدة ومختلفة بربط المادة الدراسية بجوانب الحياة اليومية جميعها مما جعل الطلاب اكثر تقبلا الى الأساليب الجديدة.

د- أن اخر خطوة من خطوات أنموذج جون زاهوريك هي التفكير في المعلومات اذ يسهم في رفع قدرة المتعلم على مناقشة زملائه او المدرس في موضوع الدرس واضافة الى ذلك تكون لديه القدرة على كتابة تقرير عن نفس الموضوع.

٢- تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الثانية:

أسفرت النتائج المعروضة في جدول (١٦) والمتعلقة بالفرضية الصفرية الثانية عن تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسو علي وفق أنموذج زاهوريك على طلاب المجموعة الضابطة التي درسو بالطريقة الاعتيادية في مقياس عمليات العلم، ويرجع الباحث هذه النتائج إلى عدة أسباب منها:

أ- أن الدرس المعد على وفق أنموذج جون زاهوريك يتيح للمتعلم ممارسة مهارات عمليات العلم وذلك من خلال خطوات الأنموذج مما يساعد في اكتساب الطلاب لمهارات عمليات العلم.

ب- أن أنموذج جون زاهوريك يحرص على ربط المفهوم الذي تعلمه الطالب بالمفهوم السابق فالطالب يستخدم معلوماته السابقة لتعلم المعلومات الجديدة وتربطها ببعض لفهم موضوع الدرس.

ج- أن التدريس بأنموذج جون زاهوريك له فاعلية في اكساب الطالب عمليات العلم ويتجلى ذلك بإثارة انتباه الطالب وحثه على التفكير عن طريق طرح الأسئلة وإعداد التقارير، مما يطور من القدرات المعرفية للطلاب وبالتالي يتزود بعمليات العلم.

د- أن التدريس وفق أنموذج جون زاهوريك يجعل المتعلم قادرا على الحكم على مستوى أداءه وطرائق تفكيره، وذلك من خلال تحديد جوانب القوة والضعف في أدائه عن طريق المناقشة وقدرته على تطبيق ما تعلمه في مواقف جديدة.

ثالثا: الاستنتاجات

١- فاعلية أنموذج جون زاهوريك في رفع تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء.

٢- فاعلية أنموذج جون زاهوريك في رفع قدرة طلاب الصف الثاني المتوسط في ممارسة عمليات العلم الأساسية.

رابع: التوصيات

١- الاهتمام بعمليات العلم ومجالاتها كمبدأ في التدريس مما لها من اهمية في حل الكثير من المشكلات التي تواجه الطلاب.

٢- توجيه مدرسي ومدرسات الفيزياء في المرحلة المتوسطة والإعدادية بالأخذ بأنموذج جون زاهوريك في تدريس الفيزياء.

٣- إمكانية تطبيق انموذج جون زاهوريك في جميع المراحل الدراسية في العراق كونها تتفق مع الأهداف التربوية.

٤- ضرورة مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، وعدم الإغفال عنها لان إغفالها يؤدي إلى تدني مستوياتهم مما يؤثر سلبا على العملية التعليمية.

خامسا: المقترحات

يستكمل الباحث نتائج البحث بالمقترحات الآتية:

١- إجراء بحث مماثل على مراحل دراسية أخرى.

٢- إجراء بحث للمقارنة بين انموذج جون زاهوريك ونماذج تدريس أخرى.

٣- اعتماد اختبار عمليات العلم للكشف عن فهم الطلاب لعملياتهم التفكيرية.

٤- إجراء بحث لمعرفة فاعلية انموذج جون زاهوريك كمتغير مستقل مع متغيرات تابعة أخرى مثل التفكير الجانبي والتفكير البصري وغيرها.

المصادر:

١- أبو رياش، حسين محمد (٢٠٠٧)، التعلم المعرفي، دار المسيرة، عمان.

٢- أبو علام، باسل خميس ونجاتي احمد بن يونس (٢٠١١): قياس وتقويم التحصيل الدراسي، ط١، دار المسيرة، عمان.

٣- أبو لبدة، محمد موسى (٢٠٠٩)، فاعلية النمط ألاكتشافي في اكتساب مهارات عمليات العلم لدى طلبة الصف الثامن الأساسي بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية.

٤- الاسدي, سعيد جاسم ومحمد حميد المسعودي (٢٠١٥)، استراتيجيات وطرائق تدريس حديثة في الجغرافيا, ط ١, دار صفاء، عمان.
٥- ألسلخي، محمود جمال (٢٠١٣)، التحصيل الدراسي ونمذجة العوامل المؤثرة به، ط ١، دار الرضوان، عمان.
٦- أمبو سعيدي، عبد الله وسليمان البلوشي (٢٠٠٩)، طرائق تدريس العلوم وتطبيقات عملية، ط ١، دار المسيرة، عمان.
٧- الجبوري، حسين محمد جواد (٢٠١٣)، منهجية البحث العلمي مدخل لبناء المهارات البحثية، ط ١، دار الصفاء، عمان.
٨- الجبوري، فلاح طالح حسين (٢٠١٥)، طرائق تدريس اللغة العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة، دار الرضوان، عمان.
٩- الخزاعلة، محمد سلمان فياض وآخرون (٢٠١١)، طرائق التدريس الفعال، ط ١، دار صفاء، عمان.
١٠- الخليفات، عصام عطا الله حسين (٢٠١٠)، تحديد الاحتياجات التدريبية لضمان فاعلية البرامج التطبيقية، ط ١، دار الصفاء، عمان.
١٠- الدوري، علي حسن (٢٠٠٩)، أصول التربية في مفهومها الحديث، ط ١، مكتبة الجامعة، عمان.
١١- زاير، سعد علي، سما تركي داخل، عمار جبار عيسى، منير راشد فيصل (٢٠١٤)، الموسوعة التعليمية المعاصرة، الجزء الثاني، مكتبة نور الحسين، بغداد.
١٢- زيتون، عايش حميد (٢٠٠٨)، أساليب تدريس العلوم، الطبعة لأولى، الإصدار السادس، دار الشروق، عمان.
١٣- عبد الباري، ماهر شعبان (٢٠١٠)، استراتيجيات فهم المقروء اسسها النظرية وتطبيقاتها العملية، ط١، دار المسيرة، عمان.
١٥- العتوم، عدنان يوسف وشفيق علاونة وعبد الناصر الجراح ومعاوية أبو غزال (٢٠١٥)، علم النفس التربوي النظرية والتطبيق، ط٦، دار المسيرة، عمان.
١٦- العجرش، حيدر حاتم فالح(٢٠١٣)، استراتيجيات وطرائق معاصرة في تدريس التاريخ، ط ١، دار الرضوان، عمان.
١٧- علي، محمد السيد (٢٠١٢)، قضايا ومشكلات معاصرة في المناهج وطرق التدريس، ط ١، دار المسيرة، عمان.
١٨- عودة، احمد سليمان (٢٠٠٢)، القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط ٢، دار الامل، اربد.
١٩- غانم، محمود محمد (٢٠٠٩)، مقدمة في تدريس التفكير، ط ١، دار الثقافة، عمان.
٢٠- قنديلجي، عامر إبراهيم (٢٠١٥)، البحث العلمي واستخدام مصدر المعلومات التقليدية والالكترونية (أسسه، أساليبه، مفاهيمه، أدواته)، ط ٥، دار المسيرة، عمان.
٢١- المسعودي, محمد حميد واخرون (٢٠١٥)، المناهج وطرائق التدريس في ميزان التدريس, دار الرضوان، عمان.
٢٢- المشهداني، محمد بن برجس مشعل (٢٠١٠)، اثر استخدام نموذج ويتلي في تدريس الرياضيات على التحصيل الدراسي والاتجاه نحوها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، الرياض.
٢٣- النبهان، موسى (٢٠٠٤)، اساسيات القياس في العلوم السلوكية، ط ١، دار الشروق، عمان.
٢٤- النجدي، أحمد (٢٠٠٣)، طرق وأساليب واستراتيجيات حديثة في تدريس العلوم، ط ١، دار الفكر العربي، القاهرة.
٢٥- نوفل، محمد بكر ومحمد قاسم سعيفان (٢٠١١): دمج مهارات التفكير في المحتوى الدراسي، ط١، دار المسيرة، عمان.
٢٦- الهاشمي، علي ربيع (٢٠١٣)، الأنشطة الصفية والمفاهيم العلمية، ط ١، دار غيداء، عمان.

فعالية إستراتيجيات برنامج إرشادي جمعي في تحسين الصحة النفسية للشواذ جنسياً بمدينة أُمدرمان

أستاذ مشارك.د. أشرف محمد أحمد على
جامعة النيلين/ قسم علم النفس/ السودان

Effectiveness of the Strategies of an Instructive and Collective Program in Developing the Psychological Health for the Homosexuals in the City of Um Derman

Ass.Prof.Dr. Ashraf Mohammad Ahmed Ali
University of Al-Neelein / Department of Psychology / Sudan
ashrafmufti@hotmail.cm

Abstract

This study aimed to investigate the general characteristics of Mental Health among the homosexual males in the city of Omdurman, and the differences among the members of the experimental group in the pre and post scales of the collective counseling program used. In addition to investigating the differences in some variables (age, duration of homosexuality, marital status). The researcher used the experimental method. The sample of the study consisted of (51) homosexual males whose age ranged between (18 - 46 years), and they have been selected by simple random sampling. The researcher used the Mental Health Scale and collective counseling program. The collected data were analyzed using the (T) test for one sample, (T) test for two independent samples, and Analysis of Variance (Anova).

The study found a range of results, including: the mental health of the homosexual males in Omdurman could be described as low. The collective counseling program was found to be effective in improving the mental health of homosexual males. There were no statistically significant differences among homosexual males due to age and duration of homosexuality in regard with effectiveness the program used, while there are differences due to the variable of marital status in favor of married men. In light of the results of the study, the researcher provided some recommendations, including: giving care to the mental health of the homosexual males by helping them to achieve personal, psychological and social adjustment, and Providing guidance and educational programs for homosexuals in order to guide them on how to deal with problems and mental disorders they face.

Key words: counseling program, Mental Health ،homosexual، Omdurman

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة السمة العامة للصحة النفسية للشواذ جنسياً بمدينة أمدرمان ومعرفة الفروق بين أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في برنامج الإرشادي الجمعي المستخدم, إضافة إلى معرفة الفروق في بعض المتغيرات، (العمر، مدة الشذوذ, الحالة الاجتماعية), استخدم الباحث المنهج التجريبي. بلغت عينة الدراسة (٥١) شاذ جنسياً وتراوحت أعمارهم بين (١٨-٤٦ سنة) تم اختيارها عن طريق العينة العشوائية البسيطة, لتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث مقياس الصحة النفسية وبرنامج إلإرشاد الجمعي، تم تحليل البيانات باستخدام إختبار(ت) لعينة واحدة، وإختبار(ت) لعينتين مستقلتين, وتحليل التباين الأحادي.

توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن الصحة النفسية للشواذ جنسياً بمدينة أمدرمان تتميز بالإنخفاض, وأن البرنامج الإرشادي الجمعي يتسم بالفعالية في تحسين الصحة النفسية للشواذ جنسياً، كما أشارت النتائج الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الشواذ جنسياً في فعالية البرنامج المستخدم تعزي لمتغيري العمر ومدة الشذوذ, بينما توجد فروق في متغير الحالة الاجتماعية لصالح المتزوجين. وعلى ضوء نتائج الدراسة قدم الباحث بعض التوصيات من أهمها: الاهتمام بالصحة النفسية للشواذ

جنسياً من خلال مساعدتهم علي تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي، تقديم البرامج الإرشادية والتربوية للشواذ جنسياً بهدف توجيههم إلى كيفية التعامل مع المشكلات والإضطرابات النفسية التي تواجههم.

الكلمات المفتاحية: برنامج الإرشادي الجمعى, الصحة النفسية، الشواذ جنسياً، أُمدرمان

المقدمة:

ظهرت مفاهيم متنوعة في ميدان علم النفس، خاصة علم الصحة النفسية وهى تتعامل مع السلوك والسمات المميزة كحالات السواء وعدم السواء. وأول من أستهل مصطلح الصحة النفسية العالم أدولف ماير واستخدام هذا المصطلح يشير الي نمو السلوك الشخصي والاجتماعي نحو السوية وعلي الوقاية من الإضطرابات النفسية وأشار البعض الى إن تعريفات الصحة تعمل على تحديد مجالاتها وأهدافها ووسائلها وما يرتبط بها من عملية داخلية كما بينت منظمة الصحة العالمية بأنها حاله من الراحة الجسمية والنفسية والاجتماعية وليس الخلو من المرض (عبدالرحمن:١٩٩٨م).

وأورد (كفافي:٢٠٠٠م) بأن الصحة النفسية عبارة عن مدخل عام يهدف للحفاظ على الصحة العقلية من خلال البرامج التربوية وترقية الحياة الإنفعالية والخدمات الوقائية المبكرة. وهذا يؤكد صبحي (٢٠٠٢م) الصحة النفسية بأنها درجة نجاح الفرد في التوافق الداخلي والخارجي وأنه ليس هناك حد نهائي للصحة النفسية فلا يوجد انسان يخلو من الصراع والقلق كما أن المضربين انفسهم يختلفون في درجة الاضطراب. وقد اشار مخيمر(٢٠٠٠م) للصحة النفسية علامات ومظاهر تتم عنها منها: التوافق الذاتي والاجتماعي, الشعور بالسعادة وراحة البال, معرفة قدر النفس وحدودها، الإتزان الانفعالي، حسن الخلق, الخلو النسبي من الأعراض النفسية والجسمية.

وقد ظلت المصادر العربية تتجاهل العلاقات الجنسية المثلية طوال القرن العشرين، سواء بالسكوت عنها أو الإشارة إليها على استحياء أو عدم إقرارها أو نبذها باعتبارها من ثمار التأثير الأجنبي وإتجاهات الماضي. وقد اوضح جابر(٢٠١٢م) إن أوجه التشابه والإختلاف في العلاقة بين الرجل المولِج وبين الرجل المولَج فيه في الثقافة المختلفة وخاصة الثقافة الإسلامية تحتاج إلى دراسة وتحليل. وإن مفهوم الجنسية الثنائية لم يناقش في الأبحاث العلمية إلا حديثاً حيث يمكن استخدامه لوصف بعض السلوكيات الجنسية المثلية. وقد نشرت بعض المقالات في مجموعة آغلِتون(Aggleton)عن الذكور ممارسي الشواذ وإنتشار الأمراض الجنسية بينهم(مناسر:٢٠١٠م).

وتعرف المثلية الجنسية(Homosexuality) بأنها اشتهاء نفس الجنس بمعنى أن يشعر الشخص بانجذاب نفسى وعاطفي وجنسي ناحية الأشخاص من نفسه جنسه (موسي:٢٠٠٨م). ويعرفها مزامير (٢٠٠٤م)هي انجذاب جسدي ونفسي وعاطفي وشعوري متواصل تجاه نفس الجنس. يوضح النادر(٢٠٠٥م) إن أسباب المثلية الجنسية تتمثل في الآتي: أحداث تتعلق بماضي فيه الانتهاك أو الاعتداء الجنسي, العلاقة مع الأقران. التربية الأسرية الغير سليمة مثل التدليل والإهمال وتربية الولد وسط الفتيات, وضعف الوازع الديني.. وقد عبرت خبيرة علم النفس إليزابيث موبرليElizabeth Moberly عن العلاقة بين خبرات الطفولة والجنسية المثلية بأن الجنسية المثلية تعبر عن عجز في قدرة الطفل على التواصل مع الوالد من نفس الجنس وينتقل هذا العجز فيما بعد إلى التعامل مع البالغين من نفس الجنس (خاتمي:٢٠٠٥م).

وقد أكد طارق(٢٠٠٨م) أن الدين الإسلامي حرمة ممارسة هذا النوع من الفعل الجنسي وذلك في قوله تعالي: ﴿إِنَّكُمْ لَتَأْتُونَ الرِّجَالَ شَهْوَةً مِّن دُونِ النِّسَاء بَلْ أَنتُمْ قَوْمٌ مُّسْرِفُونَ﴾ سورة الأعراف (ألأية.٨١). وقد اكد غزال(٢٠١١م) أن فلسفة تحريم الشذوذ تقوم علي ألآتي إنّ في هذا الفعل الشاذ الكثير من المضار والمفاسد الاجتماعية والنفسية والأخلاقية والروحية والصحّية وأن الإسلام ينسجم مع الفطرة الإنسانية التي تقوع على الزواج هو الذي يضمن إستمرار النسل البشري. وبين فاسيبرين(١٩٩٨م) أن الشواذ جنسياً يعانون من أعراض نفسية وجسمية مثل الإحباط واليأس والشعور بالذنب وضعف الثقة بالنفس والشعور بالدونية والفتور وقلة الهمه وانعدام الرغبة الجنسية مع الجنس ألأخر وفي بعض الحالات قد تودي الي الضعف الجنسي. وأشار يوسف(٢٠٠٨م) ان الفعل الشاذ جنسيا

يترك آثار نفسية وإجتماعية توثر علي الشاذ جنسياً وتهدد سلامة الأخرين والمجتمع. وأوضح الناجي(٢٠٠١م) ان الأساليب التربوية التي يمكن إتباعها لمعالجة هذه الظاهرة تتمثل في الآتي: الخطاب والأسلوب الجاذب والمحبب هو الذي يمكن أن يفتح قلوبهم وإحيائها روحياً ومعنوياً، وإنقاذهم من براثن الشذوذ ومخالب الانحراف, ومن الضروري أن تتسارع البحوث التخصصيّة المتصلة بمسألة الشذوذ الجنسي، سواء ما يتصل منها بالعلاج النفسي أو العلاج العضوي، ليتم بذلك إيجاد حلول عمليّة لمعاناة هذه الفئة من الناس, ايضاً العمل المؤسّسي الجماعي والذي يستعان فيه بشتى الخبرات الدينيّة والنفسيّة والاجتماعيّة والتربويّة والإعلاميّة

ويعرف زهران(٢٠٠٥م) الإرشاد الجماعي بانه ارشاد عدد من الأفراد يتشابهون في المشكلات والإضطرابات التي يعانون منها, في جماعات صغيرة. ويصفه العزة (٢٠١٠م) بإذنه عملية للتعبير والإستكشاف ودراسة التفاعل الاجتماعي والعلاقات بين أفراد الجماعة الإرشادية. ويعرفه ايضاُ القرعان(٢٠٠٥م) بانه عملية مساعدة أفراد الجماعة والتى تتضمن مجموعات الدعم وحل المشكلات والتدريب علي المهارات والحوار الإيجابي. ويشير عبده(٢٠٠٤م) أن الإرشاد الجماعي يقدم الخدمة الإرشادية للجماعة الإرشادية في تنظيم متفق عليه ولها أهداف معينه وتتضمن إحداث تغيير في افكارهم واتجاهاتهم وسلوكياتهم بغرض تحسن توافقهم النفسي والصحة النفسية.

اوضح مخيمر(٢٠٠٠م) ان للإرشاد الجمعي خطوات تتمثل في تكوين الجماعة الإرشادية من قبل المرشد ومن ثم تصنيفهم حسب مشكلاتهم وتحديد أعضاء الجماعة وحجمها ثم وضع البرنامج الإرشادي وفق جدول زمني للجلسات ألإرشادية وتكوين العلاقة التبادلية بين أعضاء الجماعة ثم إجراءات التطبيق والمتابعة من قبل المرشد. وايضاً بين زهران(٢٠٠٥م) للإرشاد النفسي الجمعي أهداف تتمثل في تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي وتحقيق الصحة النفسية. وقد زكر كلٍ من زهران (٢٠٠٢),علاء الدين(٢٠٠٣م)،المروتي(٢٠١٣م) أن الإرشاد النفسي الجمعي يقوم على عدد من الفنيات والإستراتيجيات. منها: التعلم بالنموذج, لعب الدور, التعزيز الإيجابي، الواجبات المنزلية, المحاضرة والمناقشة, التغذية المرتدة، السيكو دراما, التعزيز الإيجابي، القصص وغيرها من الأساليب والإستراتيجيات.

الدراسات السابقة: أطلع الباحث على الأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة بالدراسة الحالية، فوجد ندرة في الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة, خاصة ذات الطابع التجريبي، سواء دراسات عربية، أو أجنبية، مما جعل الباحث يستعين ببعض الدراسات ذات العلاقة الجزئية مع متغيرات الدراسة، مع اختلاف العينة، ومن هذه الدراسات:

١.دراسة علي (٢٠٠٦م) بعنوان تقدير الذات وفعالية الذات وعلاقتها بالإنحراف الجنسي, تكونت العينة من (٣٥٠) منحرف منهم (٢٠٠) من الشواذ جنسياً وتوصلت الدراسة إلى إن الشواذ جنسياً يعانون من انخفاض تقدير الذات وضعف وفعالية الذات, مع وجود علاقة بين المتغيرين والإنحراف الجنسي.

٢.ودراسة سويلم(٢٠٠٩م) بعنوان الصحة النفسية وسط الشواذ جنسياً بلغت عينة الدراسة (١٢٠) شاذ وتراوحت أعمارهم بين (١٩-٢٥) سنة وتوصلت الدراسة إلى إنخفاض الصحة النفسية وسط الشواذ جنسياً وعدم وجود فروق في الصحة النفسية بينهم تعزي لمتغير العمر.

٣. ومن الدراسات العربية دراسة النشادري(٢٠١٠م) التي تناولت القلق والاكتئاب لدي الشواذ جنسياً, بلغت العينة (١٠٩) من الشواذ من مستويات إقتصادية وإجتماعية مختلفة وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين القلق والاكتئاب والجنسية المثلية وعدم وجود فروق في القلق والاكتئاب تعزي لمتغير المستوي الإقتصادي والاجتماعي. وإن الجنسية المثلية تنتشر في جميع المستويات الإقتصادية والاجتماعية.

٤.دراسة الاصول (٢٠١١م) بعنوان الإنحرافات الجنسية وعلاقتها بالضغوط النفسية والصحة النفسية, بلغ حجم العينة (٣٢٠) منحرف جنسياً منهم (٩٠) من الشواذ جنسياً، وتراوحت أعمارهم بين (١٢-٤٣) سنة، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين كلٍ من الضغوط النفسية والصحة النفسية والإنحرافات الجنسية، وإن الشواذ جنساً هم أكثر الفئات تأثراً بالضغوط النفسية وأقلهم في درجات الصحة النفسية.

٥. دراسة إبراهيم(٢٠٠٥م) بعنوان فاعلية برنامج إرشادي في تنمية الثقة بالنفس للمنحرفين جنسياً تكونت العينة من (٥٣) منحرف جنسياً، وتراوحت أعمارهم بين (٢١-٢٥) سنة،وتوصلت الدراسة إلى إن البرنامج الإرشادي يتميز بالفاعلية في تنمية الثقة بالنفس, وعدم وجود فروق في فاعلية البرنامج بعد التطبيق تعزي للعمر.

٦.ومن الدراسات ألأجنبية دراسة كيري (٢٠٠٣م (بعنوان فاعلية برنامج إرشادي في تخفيف الضغوط النفسية لذوي بعض الإنحرافات الجنسية, بلغ حجم العينة (٦٥) فرداً, وتوصلت الدراسة إلى إن الضغوط النفسية تتسم بالارتفاع وسط العينة, وإن البرنامج يتميز بالفاعلية في تخفيف الضغوط النفسية لديهم.

٧.هنالك دراسة سبيريان (٢٠٠٤م) بعنوان دور الإرشاد النفسي في تقليل الشعور بالذنب للمنحرفين جنسياً بلغت العينة (٢٢١) مفحوص منهم (٩٨) من الشواذ جنسياً، وتراوحت أعمارهم بين (٢١-٢٩) سنة, وتوصلت الدراسة إلى إن دور الإرشاد النفسي يتميز بالإيجابية في تقليل الشعور بالذنب، وجود علاقة ارتباطية بين الشعور بالذنب والإنحراف الجنسي. ووجود فروق في فعالية البرنامج الإرشادي تعزي لمدة الشذوذ.

التعليق علي الدراسات السابقة: من خلال عرض الدراسات السابقة التي تناولت الشواذ جنسياً نجد أنها قد تنوعت فمنها من تناولته كمتغير أساسي وأخري تناولته من ضمن الإنحرافات الجنسية، حيث كشفت بعض الدراسات التي استخدمت المنهج الوصفي عن وجود علاقة ارتباطيه بين كلٍ من تقدير الذات والصحة النفسية والضغوط النفسية والشواذ جنسياً مثل دراسة علي (٢٠٠٦م)،سويلم(٢٠٠٩م)،الاصول(٢٠٠٨م) ولقد أظهرت الدراسات السابقة التي استخدمت المنهج التجريبي فاعلية البرامج الإرشادية في تحسين الصحة النفسية والثقة بالنفس والتقليل من الشعور بالذنب للشواذ جنسياً. ولقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة، وبناء أدواتها، وتفسير نتائجها. وفي حدود علم الباحث لم تجري دراسة مشابهة محلياً تناولت متغيرات الدراسة الحالية . كما أنها تميزت عن الدراسات السابقة في اهتمامها بتصميم برنامج إرشادي مستند على مجموعة من الفنيات والأساليب لتحسين الصحة النفسية للشواذ جنسياً. وتجئ هذه الدراسة لتلقى الضوء علي فاعلية البرنامج الإرشادي الجمعي في تحسين الصحة النفسية للشواذ جنسياً.

مشكلة الدراسة: تزايدت في الآونة الأخيرة مشكلات الصحة النفسية لدى الأفراد خاصة مع زيادة أنتشار الإضطرابات التي تصيبها خاصة وسط الشواذ جنسياً, فمن خلال ملاحظة الباحث لهذه الفئة وجدت أن هنالك العديد من المشكلات النفسية والاجتماعية التي تنتج عنها كالقلق والاكتئاب والشعور بالذنب والدونية والكراهية للآخرين, الأمر الذي يودي الى عدم قدرتهم على تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي مما يؤدي إختلال صحتهم النفسية. ويوضح سيبريان(٢٠٠٤م) أن الشواذ جنسياً يعانون من بعض المشكلات النفسية في حياتهم اليومية نتيجة لإنحرافهم الجنسي قد تصل إلى درجة المرض النفسي. وأوضح النادر(٢٠٠٥م) أن بعض الدراسات والأبحاث أشارت الي أن ٤% من سكان العالم هم من أصحاب الميول المثلية, وإن الجنسية المثلية ترتبط بالمشكلات والإضطرابات النفسية. وعليه تتمثل مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيسي: ما درجة فعالية البرنامج الإرشادي الجمعي في تحسين الصحة النفسية للشواذ جنسياً بمدينة أمدرمان. ويتفرع منه التساؤلات الأتية:

١.ما السمة العامة للصحة النفسية للشواذ جنسياً بمدينة أمدرمان؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الشواذ جنسياً في متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسيين القبلي والبعدي للبرنامج المستخدم؟

٣.توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الشواذ جنسياً في فاعلية البرنامج الإرشادي الجمعي لتحسين الصحة النفسية تبعاً لمتغيرات العمر ومدة الشذوذ والحالة الاجتماعية.

أهمية الدراسة:

١. تتضح أهمية الدراسة في الجانب الذي تتصدى له بحيث يعتبر الشذوذ الجنسي من الظواهر السالبة التي زاد إنتشارها في الفترة الأخيرة لمما تتركه من آثاراً نفسية وإجتماعية تضر بالفرد والمجتمع، فقد أشار يوسف(٢٠٠٨م) ان الفعل الشاذ جنسيا يترك آثار نفسية وإجتماعية توثر علي الشاذ جنسياً وتهدد سلامة الأخرين والمجتمع.

٢. يمثل الشذوذ الجنسي خطراً يهدد كيان المجتمع ووحدة تماسكه لما يمثله من إنتهاك للفطرة الإنسانية الطبيعية, فقد اكد غزال (٢٠١١م) إنّ هذا الفعل الشاذ يترك الكثير من المضار والمفاسد الاجتماعية والنفسية والأخلاقية والروحية والصحّية التي تتنافي مع الفطرة الإنسانية السليمة.

٣. تصميم برنامج إرشادي وتطبيقه مستنداً إلى مجموعة من الفنيات قد تساعد المشاركين فيه علي اكتساب معارف جديدة واستراتيجيات علمية لتنمية ثقتهم بأنفسهم وتحسن صحتهم النفسية.

٤. قد تشكل الدراسة الحالية إضافة نظرية للباحثين في مجال علم النفس الشواذ والصحة النفسية.

٥. تساعد نتائج هذا البحث العاملين في مجال الصحة النفسية في كيفية التعامل مع الشواذ جنسياً وتحسين الصحة النفسية لديهم.

٦. البرامج الإرشادية النفسية المتعلقة بالصحة النفسية والشواذ جنسياً لم تأخذ حظاً وافراً من الدراسة على البيئة السودانية حسب علم الباحث.

أهداف الدراسة:

١. التعرف علي السمة العامة للصحة النفسية للشواذ جنسياً بمدينة أمدرمان؟

٢. معرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين الشواذ جنسياً في متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسيين القبلي والبعدي للبرنامج المستخدم؟

٣. معرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين الشواذ جنسياً في متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في الصحة النفسية تعزي لمتغيرات العمرو مدة الشذوذ والحالة الاجتماعية.

فروض الدراسة:

١. تتميز السمة العامة للصحة النفسية للشواذ جنسياً بمدينة أمدرمان بالانخفاض.

٢. توحد فروق ذات دلالة إحصائية بين وسط الشواذ جنسياً في متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسيين القبلي والبعدي للبرنامج المستخدم في مقياس الصحة النفسية.

٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الشواذ جنسياً في فاعلية البرنامج الإرشادي الجمعي لتحسين الصحة النفسية بين الشواذ جنسياً تبعاً لمتغير العمر.

٤. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الشواذ جنسياً في فاعلية البرنامج الإرشادي الجمعي لتحسين الصحة النفسية بين الشواذ جنسياً تبعاً لمتغير مدة الشذوذ.

٥. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الشواذ جنسياً في فاعلية البرنامج الإرشادي الجمعي لتحسين الصحة النفسية بين الشواذ جنسياً تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية.

حدود الدراسة: الحدود المكانية: تتمثل الحدود المكانية في ولاية الخرطوم بمدينة أمدرمان وذلك بمحليات أمدرمان وكرري وأُمبدة. **الحدود الزمانية:** تم أجراء الدراسة في العام ٢٠١٧م.

مصطلحات الدراسة:

الفعالية: يعرف عزب(٢٠٠٣م) الفعالية بانها القدرة علي تحقيق النتيجة طبقاً لمعايير محددة مسبقاً وتزداد الكمية كلما أمكن تحقيق النتيجة تحقيقاً كاملاً. ويعرفها الناجي(٢٠٠١م) بانها القدرة على تحقيق النتائج المطلوبة وإحداث الأثر الإيجابي للبرنامج المستخدم.

الإستراتيجية: يعرف مخيمر(٢٠٠٠م) الإستراتيجية بانها مجموعة الأساليب والفنيات التي يستخدمها المرشد في الجلسات الإرشادية بغرض تحقيق الأهداف الإرشادية. وتعرف أيضاً بانها هي مجموعة الأفكار والمبادئ التي تتناول ميداناً من ميادين النشاط الإنساني بصورة شاملة ومتكاملة بغرض الوصول إلى أهداف محددة (إبراهيم:٢٠٠٥م).

التعريف الإجرائى: هي مجموعة الخطوات والفنيات التي يعتمد عليها البرنامج الإرشادي الجمعي المستخدم في هذه الدراسة.

الإرشاد الجمعي: يعرف حسان(٢٠٠٩م) الإرشادي الجمعي هو بانه مجموعة من الخدمات التخصصية التي تتضمن الأنشطة والتدريبات المتنوعة بهدف مساعدة الأفراد علي تنمية الثقة بالنفس وتحسين الصحة النفسية. ويعرفه ايضاُ القرعان(٢٠٠٥م) بانه عملية مساعدة أفراد الجماعة الإرشادية والتى تتضمن مجموعات الدعم وحل المشكلات والتدريب علي المهارات والحوار الإيجابي.

التعريف الإجرائى: هي الدرجات التي يتحصل عليها المفحوص من خلال الجلسات الإرشادية المستخدمة في هذا البرنامج.

الصحة النفسية: يعرف (كامل:٢٠٠٠م) أن الصحة النفسية هي قدرة الفرد على التوافق مع نفسه ومع المجتمع الذي يعيش فيه، مما يؤدي به إلي التمتع بحياة خالية من الإضطرابات النفسية. ويعرفها (كفافي:٢٠٠٠م) بأن الصحة النفسية عبارة عن مدخل عام يهدف للحفاظ على الصحة العقلية من خلال البرامج التربوية وترقية الحياة الإنفعالية والخدمات الوقائية المبكرة

التعريف الإجرائي: هي الدرجات التي يتحصل عليها المفحوص في مقياس الصحة النفسية المستخدم في هذه الدراسة.

الشواذ جنسياً: يعرفها مزامير (٢٠٠٤م)هي إنجذاب جسدي ونفسي وعاطفي وشعوري متواصل تجاه نفس الجنس بهدف الممارسة الجنسية معه. ويعرف أيضاً الشواذ جنسياً بانه عباره اشتهاء نفس الجنس بمعنى أن يشعر الشخص بانجذاب نفسى وعاطفي وجنسي ناحية الأشخاص من نفسه جنسه (موسي:٢٠٠٨م).

التعريف الإجرائى: يعرفهم الباحث إجرائياً بانهم مجموعة الذكور الذين يمارسون الجنس مع ذكور آخرين من نفس الجنس بمدينة أمدرمان.

منهجيّة الدراسة وإجراءاتها: يوضح الباحث في هذا الجزء من الدراسة الخطوات والإجراءات التي تمت في الجانب العملي من حيث المنهجية، ومجتمع وعينة الدراسة، والأدوات التي استخدمها الباحث، والمعالجات الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات لإختبار صدق وثبات الأدوات المستخدمة للتوصل للنتائج النهائية للبحث وهي على النحو التالي:

١. **منهج الدراسة:** عمد الباحث في هذا البحث على إتباع المنهج التجريبي وذلك ذات تصميم المجموعة الواحدة مستخدماً طريقة القياس القبلي والبعدي.

٢. **مجتمع الدراسة:** تكون المجتمع من الشواذ جنسياً بولاية الخرطوم بمدنية أمدرمان وذلك من مناطق مختلفة منها الهاشماب وبانت والثورة (الحارة الثالثة والسابعة والتاسعة) وأُمبدة (الحارات الأولى والسادسة). وقد بلغ عدد الشواذ جنسياً في ولاية الخرطوم(4 71) شاذاً جنسياً؛ يمارسون الشذوذ الجنسي (طه, ٢٠١٧م).

٣.**عينة الدراسة:** بلغ حجم العينة (٥١) مفحوصاً، تراوحت أعمارهم بين (١٨-٤٧) سنه وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة, ويمكن وصف عينة البحث من خلال الجداول الآتية:

جدول رقم (١) يوضح عينة الدراسة حسب العمر

العمر	العدد	النسبة
١٨- ٢٧ سنة	٢١	%٤١,٠
٢٨- ٣٧ سنة	١٩	%٣٧,٣
٣٨- ٤٦ سنة	١١	%٢١,٧
المجموع	٥١	%100

جدول رقم (٢) يوضح عينة الدراسة حسب مدة الشذوذ

المدة	العدد	النسبة
سنة . ٣ سنوات	١٧	%٣٣,٣
٤ سنوات . ٦ سنوات	١٩	%٣٧,٣
اكثر من ٦ سنوات	١٥	%٢٩,٤
المجموع	٥١	%100

جدول رقم (٣) يوضح عينة الدراسة حسب الحالة الاجتماعية

الحالة الاجتماعية	العدد	النسبة
متزوج	٢٢	%٤٣,١
غير متزوج	٢٩	%.٥٦,٩
المجموع	٥١	%١٠٠

٤ .أدوات الدراسة:

١. **مقياس الصحة النفسية:** أعتمد الباحث على مقياس محمد عبد الرحمن (٢٠٠٩م) لقياس الصحة النفسية, وقد قام بتعديل صياغة بعض العبارات حتي تتناسب مع العينة والبيئة السودانية، وقام ايضاً بحذف بعض العبارات فاصبح المقياس يتكون من (٤١) عبارة. وقد استخدم الباحث ذلك المقياس لوضوح عباراته وبساطة صياغته وسهولة فهمه للعينة وطريقة تصحيحه.

طريقة التصحيح: ويوجد أمام كل عبارة ثلاثة خيارات متدرجة (نعم, احياناً, لا يحدث) وتعطي العبارات الموجبة1 ،2، 3 والعبارات السالبة العكس.

الصدق الظاهري: للتأكد من الصدق الظاهري للمقياس قام الباحث بعرضه على عدد من المحكمين المختصين في مجال علم النفس, وقد أستفاده الباحث من رأي المحكمين في إجراء التعديلات التي أشاروا إليها للمقياس.

الدراسة الاستطلاعية: لمعرفة الخصائص القياسية للمقياس في صورته المعدلة بعد التحكيم في مجتمع الدِّراسة قام الباحث بتطبيقه على عينة إستطلاعية حجمها (٢١) مفحوصاً، بهدف التأكد من صدق وثبات المقياس. وقد قام الباحث بإيجاد صدق المقياس عن طريق صدق البناء وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجة كل مع الدرجة الكلية للمقياس والجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول رقم (٤) يوضح صدق الاتساق الداخلي لمقياس الصحة النفسية

رقم البند	الارتباط	رقم البند	الارتباط	رقم البند	الارتباط
1	٠,٤٤	١٥	0.77	٢٩	0.68
2	0.10	١٦	0.66	٣٠	0.72
3	٠,٥٦	١٧	0.63	٣١	0.73
4	0.40	١٨	0.56	٣١	0.78
5	0.34	١٩	0.52	٣٣	٠,٠٧
6	0.11	٢٠	0.71	٣٤	0.84
7	0.26	٢١	0.67	٣٥	0.71
٨	0.02	٢٢	0.74	٣٦	0.65
٩	0.67	٢٣	0.56	٣٧	0.79
١٠	0.79	٢٤	0.82	٣٨	٠,٨٦
١١	0.51	٢٥	0.61	٣٩	٠,٧٦
١٢	0.79	٢٦	0.61	٤٠	٠,٨٩
١٣	0.36	٢٧	0.66	٤١	٠,٩٤
١٤	٠,٨٦	٢٨	٠,٨٧		

يلاحظ من الجدول أعلاه عدم وجود عبارات سالبة الارتباط، بينما كانت هناك عدد من العبارات ضعيفة الارتباط وهي (٣٣،٨،٦،٢). وقد تم حذف هذه العبارات المشار إليها حتي لا تؤثر على صدق المقياس.

جدول رقم (٥) يوضح نتائج معاملات الثبات لمقياس الصحة النفسية

المقياس	ثبات المقياس	
	الفاكرونباخ	الصدق الذاتي
الصحة النفسية	٠,٨٩	٠,٩٢

البرنامج الإرشادي الجمعي:

بعد إطلاع الباحث علي أدبيات الدراسة والدراسات السابقة مثل دراسة توصل الباحث الى تصميم برنامج أرشادي جمعي بهدف تطبيقه على الشواذ جنسياً من أجل تحسين الصحة النفسية لديهم, وقد استخدم الباحث لتحقيق ذلك الهدف العديد من فنيات الإرشاد النفسي الجمعي في البرنامج والأكثر ملاءمة لتحسين الصحة النفسية والتخفيف من حالات التوتر والقلق مثل أسلوب المحاضرة والحوار والمناقشة وفنية إعادة البناء المعرفي وفنية التحصين التدريجي والوعظ والإرشاد الديني بحيث ضمن الباحث في الجلسات الإرشادية بعض الآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة، والقصص الهادفة، والمواقف المؤثرة، التي تسهم في زيادة الصحة النفسية. وقد تكون البرنامج من ثمانية جلسات أرشادية بواقع جلستين أسبوعياً، واستغرق تنفيذ البرنامج مدة شهرين.

تقويم البرنامج الإرشادي:

تقويم قبلي :وتم ذلك بتطبيق أدوات الدراسة المتمثلة في مقياس الصحة النفسية على المجموعة التجريبية قبل البدء في تنفيذ البرنامج الإرشادي.

تقويم بعدي :تم ذلك بتطبيق أدوات الدراسة على أفراد المجموعة التجريبية وذلك لكي يتم التأكد من أن البرنامج الإرشادي حقق أهدافه المرجوة.

٥. الأساليب الإحصائية: تمت معالجة البيانات بالطرق الإحصائية التالية.:

١. اختبار (ت) لعينة واحدة ٢. اختبار (ت) لعينتين مستقلتين.٣. معامل تحليل التباين الأحادي

عرض وتفسير ومناقشة النتائج

الفرض الأول: ينص الفرض على أنه (تتميز السمة العامة للصحة النفسية للشواذ جنسياً بالانخفاض).

جدول رقم (٦) يوضح اختبار(ت) لمجتمع واحد السمة العامة للصحة النفسية للشواذ جنسياً

حجم العينة	المتوسط الفرضي	الوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	القيمة الإحتمالية	الإستنتاج
٥١	٢٥	٣١,١٢	٦,٥٤	٥,٢٣	٥٠	٠,٠٠١	تتميز السمة العامة بالانخفاض

يلاحظ الباحث من الجدول السابق إن المتوسط الفرضي(٢٥) والوسط الحسابي(٣١,١٢) وبلغت قيمة (ت) (٥,٢٣) مما يشير إلي إن الصحة النفسية تتميز بالانخفاض. وتتفق النتيجة هذه مع دراستي سويلم(٢٠٠٩م)، ألأصول(٢٠٠٨م) التي وجدت أن الصحة النفسية للشواذ جنسياً منخفضة. ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى طبيعة السلوك الشاذ والذي يحرمه الدين والمجتمع وهو يعتبر منافياً للأخلاق الحميدة وانتهاكاً لحرمة الدين وتدميراً لروابط المجتمع وهو سلوك يتناقض مع الفطرة الانسانية السليمة التي تحث علي السلوك الجنسي الغيري من خلال التزاوج ألأمر الذي يجعل ممارسي السلوك الشاذ يشعرون بالذنب والدونية والإحباط ويعانون من عدم القدرة علي التوافق النفسي والاجتماعي. وبين موسي(٢٠٠٨م) إن الصحة النفسية ترتبط بالسلوك الشاذة حيث توثر تلك الممارسات الشاذة في الصحة النفسية للفرد نتيجة للشعور بالآثم والذنب من جراء تلك الممارسات الشاذة. وأشارت دراسة مزامير (٢٠٠٤م) إن السلوك الشاذ يودى الي إنخفاض الصحة النفسية الى أدني مستوياتها. وأكد زهران(٢٠٠٥م) أن كثير من أنواع الصراع النفسي والشذوذ الجنسي التي نشاهدها اليوم في الكبار والصغار على حد سواء ترجع بصورة مباشرة للتغيرات الثقافية والاجتماعية نتيجة الصراع بين تحقيق الرغبات والمحافظة علي العادات والتقاليد المجتمعية مما يوثر علي الصحة النفسية لديهم. وقد أشار فرويد الى أن السلوك الشاذ يعبر عن سيطرة الهو الذي يضم كل الرغبات والشهوات والملذات الآنية للفرد الشاذ جنسياً. وقد أكدت دراسة النشادري(٢٠١٠م) التي تناولت القلق والاكتئاب كإبعاد للصحة النفسية لدي الشواذ جنسياً وجود علاقة ارتباطية طردية بين القلق والاكتئاب كإبعاد للصحة النفسية والجنسية المثلية.

الفرض الثاني: ينص الفرض على أنه (توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسيين القبلي والبعدي للبرنامج المستخدم في مقياس الصحة النفسية).

جدول رقم (٧) اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة الفروق في فعالية البرنامج الإرشادي الجمعي لتحسين الصحة النفسية للشواذ جنسياً.

مجموعتي المقارنة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الإستنتاج
القياس القبلي	١٢،١٣	١١،٤٢	٥،٢٤	٤٩	٠،٠٠٠١	توجد فروق داله لصالح القياس البعدي
القياس البعدي	١٦،٣٤	١٣،٥١				

يلاحظ من الجدول أعلاه ان متوسط درجات العينة في القياس القبلي (١٢،١٣) والإنحراف المعياري (١١،٤٢) بينما بلغ متوسط درجات العينة في القياس البعدي بلغ (١٦،٣٤) والإنحراف المعياري(١٣،٥١), وبلغت قيمة (ت) للمقارنة بينهما (٥،٢٤) وهي داله إحصائياً، مما يشير الي وجود فروق لصالح القياس البعدي وهذا يدل على إن البرنامج الإرشادي الجمعي ذو فعالية في تحسين الصحة النفسية للشواذ جنسياً. اتفقت نتائج الدراسة مع دراسة سويلم(٢٠٠٩م)،دراسة ابراهيم(٢٠٠٥م)،دراسة سيبريان(٢٠٠٤م) التي توصلت ان البرنامج الإرشادي ذو فعالية في تنمية الثقة بالنفس وتخفيف الضغوط النفسية والشعور بالذنب. ويفسر الباحث ذلك في ضوء المضامين والمصاحبات النفسية لمقياس الصحة النفسية المستخدمة في البحث من ناحية والفنيات والخبرات والممارسات والإستراتيجيات المتضمنة في البرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة من ناحية أخرى. وترجع هذه النتيجة إلى عوائد ونتائج اشتراك

وانتظام أفراد المجموعة التجريبية من الشواذ جنسياً في جلسات البرنامج الإرشادي المستخدم؛ حيث إن الفنيات المستخدمة في البرنامج ذات معنى ومغزى في حياة هؤلاء الشواذ، مما جعلهم أكثر حرصاً ووعياً للإستفادة الكاملة من فنيات البرنامج المستخدم في إطار مواقف حياتية واقعية معاشه مما أسهم في زيادة تحسين الصحة النفسية؛ حيث أن الفنيات تتنوع ما بين المناقشة الجماعية والمحاضرات والتطبيقات الفعلية مع الشواذ جنسياً، حيث ساهم ذلك في زيادة وعيهم وإدراكهم للإستفادة الكاملة من فنيات البرنامج في إطار مواقف حياتية واقعية معاشه، مما ساهم في زيادة قدرتهم على التنفيس عن مشاعرهم وأحاسيسهم في أعمال وأفعال تلقائية بحيث أصبحوا أكثر مرونة في التعبير بحرية عن مشاعرهم الإنسانية وهذه الممارسات والخبرات عملت على زيادة ثقتهم بأنفسهم وذلك من خلال التدريبات والممارسات الإرشادية التي ساعدتهم على زيادة تقديرهم لذواتهم وعلى تخطي الصعوبات التي تواجههم في تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي من خلال النظرة اليهم باعتبارهم شواذاً جنسياً والمشكلات النفسية التي تنتج عن تلك الممارسات الجنسية الشاذة وهذا ما أكدته دراسة إبراهيم(٢٠٠٥م) فقد بينت دور الإرشاد النفسي في تعزيز وتحسين الثقة بالنفس والصحة النفسية. كذلك احتوي البرنامج ألإرشادي علي الأسلوب الجمعي والذي يعطي الشاذ جنساً الاطمئنان بانه ليس الوحيد الذي يعاني من هذه الممارسة الشاذة وأن هناك أخرين تتشابه مشكلاتهم وظروفهم بظروفه, مما يدفعه للتغلب على مشكلاته والى خفض إحساسه بالشعور بالذنب والألم النفسي وبالتالي تتحسن صحته النفسية وقد بين جابر(٢٠١٢م) إن أساليب التدريب والإرشاد النفسي والديني تودي الي إرتفاع الصحة النفسية للشواذ جنسياً. وقد بين النشادري (٢٠١٠م) أن الصحة النفسية للمنحرفين جنساً وخاصة الشواذ يرتفع مستواها علي حسب البرامج العلاجية والإرشادية النفسية المستخدمة من قبل المرشدين. فقد اوضح العيسوي(٢٠٠٢م) أن الإرشاد النفسي يزيد من درجات الصحة النفسية للشواذ جنسياً من خلال توفر الدعم المعنوي والنفسي والديني وإشباع الحاجات النفسية لديهم مما يجعلهم في حالة من الطمأنينة والراحة النفسية.

الفرض الثالث: ينص الفرض على أنه (توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الشواذ جنسياً في فعالية البرنامج الإرشادي الجمعي لتحسين الصحة النفسية تبعاً لمتغير العمر).

جدول رقم (٨) معامل تحليل التباين الاحادي لمعرفة الفروق بين الشواذ جنسياً في فعالية البرنامج الإرشادي الجمعي لتحسين الصحة النفسية تبعاً لمتغير العمر.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
بين المجموعات	٢٢٨,٨	٣	٨٨,٩	٠,٠٦١	٠,٢٥١	عدم وجود فروق
داخل المجموعات	٨٨٨٤,٦	٤٩	٤٦٧,٣			
المجموع	٩٨٩٨,٢	٥٠				

يلاحظ من الجدول اعلاه أن قيمة (ف) بلغت (٠,٠٦١) والقيمة الاحتمالية (٠,٢٥١) وهي غير دالة إحصائياً مما يعني انه لا توجد فروق في فعالية البرنامج الإرشادي الجمعي تعزي لمتغير العمر. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة سويلم (٢٠٠٩م) ودراسة إبراهيم (٢٠٠٥م) التي توصلت الي عدم وجود فروق تبعاً لمتغير العمر في الصحة النفسية وفاعلية البرنامج الإرشادي. ويفسر الباحث تلك النتيجة من منطلق فاعلية وجدوى البرنامج الإرشادي الذي تم تطبيقه على الفئات العمرية للمجموعة التجريبية, وبالتالي فان هذه النتائج تعني تحسن الصحة النفسية لأفراد المجموعة التجريبية بالرغم من التباين في أعمار العينة ويرجع ذلك نتيجة لخبرة التعرض المباشرة للبرنامج المستخدم، حيث ظهور هذا التحسن يرجع إلى التأثير المباشر للبرنامج الإرشادي المستخدم. فمن خلال هذه البرنامج يعبر الشاذ جنسياً عن مشاعره وأحاسيسه وحاجاته النفسية ومشكلاته واحباطات بغض النظر عن عمره. مما أتاحه له الفرص لتبادل الخبرات والمهارات في التعامل مع الآخرين، والتعرف على مشكلاته الخاصة والقدرة علي التعامل معها. ألأمر الذي يودي الي تحسن صحته النفسية وتوافقه النفسي والاجتماعي. وقد أكد حسان(٢٠٠٩م) إن البرامج الإرشادية والتدريبية تعد من الأدوات المهمة في تحقيق أكبر قدر من مستويات الصحة النفسية والتوافق النفسي والاجتماعي بما تقدمه من خبرات وما تتيحه من فرص الإرشاد والتدريب على العديد

من السلوكيات الإيجابية المدعمة للشخصية السوية. وأشارت دراسة رمضان(١٩٩٨م) الي دور الإرشاد النفسي في تحقيق الصحة النفسية لجميع الفئات العمرية للشواذ جنسياً. وايضاً أوضح جابر(٢٠١٢م) إنه عن طريق الإرشاد النفسي والديني يستطيع الشواذ جنسياً التخلص من حالات الإحباط واللآم النفسي وتحقيق القدر المناسب من الصحة النفسية. وقد اوضح طارق (٢٠٠٨م). أن تحقيق الصحة النفسية للشواذ جنسياً لا يرتبط بعمر معين بل يعتمد علي البرامج الإرشادية والعلاجية المقدمة لهم ومدي استفادتهم من تلك البرامج.

الفرض الرابع: ينص الفرض على أنه (توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الشواذ جنسياً في فعالية البرنامج الإرشادي الجمعي لتحسين الصحة النفسية تبعاً لمتغير مدة الشذوذ).

جدول رقم (٩) معامل تحليل التباين الاحادي لمعرفة الفروق بين الشواذ جنسياً في فعالية البرنامج الإرشادي الجمعي المستخدم تبعاً لمتغير مدة الشذوذ.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	القيمة الإحتمالية	الاستنتاج
بين المجموعات	٢١٦,٦	٣	٨٦,٤	٠,٣٠١	٠,٧٢٤	عدم وجود فروق
داخل المجموعات	٨٦٤٢,٢	٤٩	٨٦٦,٦			
المجموع	٩٨٦٤,٨	٥٠				

يلاحظ من الجدول اعلاه أن قيمة (ف) بلغت (٠,٣٠١) والقيمة الإحتمالية (٠,٧٢٤) وهي غير دالة إحصائيا مما يعني انه لا توجد فروق في فعالية البرنامج الإرشادي الجمعي تعزي لمتغير مدة الشذوذ. وتختلف مع دراسة سبيريان(٢٠٠٤م) التي وجدت فروق البرنامج الإرشادي تعزي لمدة الشذوذ. ويفسر الباحث ذلك بما أشارت اليه النتائج السابقة من مدي فاعلية وجدوى البرنامج الإرشادي المستخدم في تحسين الصحة النفسية للشواذ جنسياً حيث ساهم البرنامج في دور فعال في كيفية القدرة علي تحقيق أساليب التوافق النفسي والاجتماعي وزيادة مستوي الصحة النفسية لديهم بغض النظر عن فترة ممارستهم للفعل الشاذ. وقد أشار مخيمر(١٩٩٤م) إن الإرشاد النفسي يهتم بالشخص الشاذ أكثر من فترة شذوذه وبتقديم المساعدة الايجابية له، لكى يساعده على حل مشكلاته الحالية وكيفية التعامل معها وذلك نتيجة لعملية الاستثارة والتفاعل التي يتضمنها الموقف الإرشادي. وبين المروتي(٢٠١٣م) أن البرنامج الإرشادي الفعال يودي الي تحسن الصحة النفسية للشواذ جنسياً وإن طالت فترة شذوذهم. وقد اشارت دراسة الأصول (٢٠٠٨م) إن استفادة الشواذ جنسياً لا تعتمد علي فترة ممارستهم للسلوك الشاذ بل تعتمد علي مدي ما تحتويه مضامين الإرشاد النفسي والعلاج النفسي من فنيات وأساليب إرشادية وعلاجية فعاله. وأوضحت دراسة سيبريان(٢٠٠٤م) ان الإرشاد النفسي ذو فعالية كبيرة في تحسين الصحة النفسية للشواذ جنسيا وإن طالت فترة ممارستهم للسلوك الشاذ. وهذا ما توكده نتيجة هذا الفرض.

الفرض الخامس: ينص الفرض على أنه (توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الشواذ جنسياً في فعالية البرنامج الإرشادي الجمعي لتحسين الصحة النفسية تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية.).

جدول رقم (١٠) اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة الفروق بين الشواذ جنسياً في فعالية البرنامج الإرشادي الجمعي المستخدم تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية.

مجموعتي المقارنة	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الإستنتاج
متزوجين	٢٢	١٥،٢١	١٣،١٢	٥،٢٦	٤٩	٠،٠٠١	توجد فروق داله
غير متزوجين	٢٩	١٢،٣١	١١،٨٣				

يلاحظ من الجدول أعلاه ان متوسط المتزوجين(١٥،٢١) والإنحراف المعياري (١٣،١٢) بينما متوسط الغير متزوجين بلغ (١٢،٣١) والإنحراف المعياري(١١،٨٣), وبلغت قيمة (ت) للمقارنة بينهما (٥،٢٦) وهي داله إحصائياً، مما يشير الي وجود فروق

فعالية البرنامج المستخدم لصالح المتزوجين ويفسر الباحث ذلك بالرغم من إن البرنامج الإرشادي ذو فعالية في تحسين الصحة النفسية للشواذ جنسياً إلآ إن المتزوجين هم ألأكثر فعالية من غيرهم وهذا يدل على انهم ألأكثر إستفادة وتطبيقاً لفنيات وأساليب البرنامج الإرشادي المستخدم. ويري الباحث إن المتزوجين يجربون الخبرات الجنسية الغيرية الحقيقة التي تتوفر لهم من خلال الزواج فيستمتعون بالجنس وبالإشباع الجنسي الحقيقي الذي تقره الفطرة الإنسانية الحقيقة والدين الإسلامي مما يجعلهم يبتعدون عن ممارسة الجنس المثلي. وقد اورد الناجي(٢٠٠١م) إن المتزوجين المثليين يتركون الممارسة المثلية بعد الزواج نتيجة الإشباع الجنسي الحقيقي مع الزوجة. وأوضح الرمادي (٢٠٠٩م) إن المتزوجين تقل اتجاهاتهم نحو الجنسية المثلية وممارستهم للفعل الشاذ بعد الزواج. وايضاً بين فريمينو (٢٠٠٨م) إن الزواج يوفر للمتزوج المتعة الجنسية الحقيقية وكل أنواع الإشباع الجنسي مما يجعل الزوج يبتعد عن الممارسات الجنسية الشاذة خاصة الجنسية المثلية. وقد أشارت دراسة فأسبرين(٢٠٠٠م) أن المتزوجين من الرجال هم أقل من غيرهم ممارسة للجنسية المثلية بعد الزواج.

النتائج:

١. تتميز السمة العامة للصحة النفسية للشواذ جنسياً بمدينة أمدرمان بالانخفاض.
٢. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسيين القبلي والبعدي للبرنامج المستخدم لصالح القياس البعدي.
٣. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فعالية البرنامج الإرشادي الجمعي المستخدم بين الشواذ جنسياً تبعاً لمتغير العمر.
٤. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فعالية البرنامج الإرشادي الجمعي المستخدم بين الشواذ جنسياً تبعاً لمتغير مدة الشذوذ.
٥. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فعالية البرنامج الإرشادي الجمعي المستخدم بين الشواذ جنسياً تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية لصالح المتزوجين.

التوصيات:

١. العمل على تحسن الصحة النفسية للشواذ جنسياً من خلال مساعدتهم على تقليل الآثار النفسية والاجتماعية الناتجة من ممارستهم للشذوذ.
٢. العمل على توفير الخدمات الإرشادية والنفسية للشواذ جنسياً بهدف مساعدتهم على التخلص مما يواجهونه من مشكلات وإضطرابات نفسية تعيقهم عن تحقيق الصحة النفسية.
٣. العمل علي تحسن الصحة النفسية للشواذ جنسياً من خلال تدريبهم علي الإحساس بالكفاءة الذاتية والاجتماعية وتقبل الواقع والتعامل معه بعقلانية.
٤. زيادة الاهتمام بتصميم البرامج الإرشادية والتربوية للشواذ جنسياً حتى نساعدهم على كيفية التعامل مع المشكلات والاضطرابات النفسية التي تواجههم.
٥. مساعدة الشواذ جنسياً وخاصة الغير متزوجين عن الإقلاع عن ممارسة الجنس الشاذ من خلال تقديم البرامج الارشادية النفسية والدينية لهم.

المراجع:

١. إبراهيم، عيد محمد(٢٠٠٥م) مقدمة في الإرشاد النفسي، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
٢. حمادتين, بشاري(٢٠٠٨م): المشكلات الجنسية والصحة النفسية, دار الرومان, سوريا.
٣. جابر, خطاب(٢٠١٢م): الجنس وعلم النفس، دار الجديران, سوريا.
٤. حسان، ولاء (٢٠٠٩م) فاعلية برنامج إرشادي مقترح لزيادة مرونة الأنا لدى طالبات الجامعة الإسلامية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية, فلسطين.

٥. خاتمي, طاهر(٢٠٠٥م): الميسر في علم النفس الجنسي, مكتبة عالم المعارف, بيروت.
٦. رمضان، رشيدة (١٩٩٨م) أفاق معاصرة في الصحة النفسية للأبناء، دار الكتب العلمية, القاهرة.
٧. زهران, حامد عبد السلام(٢٠٠٥م):الصحة النفسية والعلاج النفسي، عالم الكتب، القاهرة.
٨. زهران. حامد عبدالسلام (٢٠٠٢م):التوجيه والإرشاد النفسي، عالم الكتب، القاهرة.
٩. سويلم، محمد محيي الدين (٢٠٠٤م): العلاقات الجنسية غير المشروعة وما يترتب عليها من خلال القرآن الكريم، رسالة ماجستير غير منشوره،، كلية أصول الدين، جامعة الأزهر, القاهرة.
١٠. سيبريان, جون باك (٢٠٠٤م): دراسات في علم النفس الجنسي, ترجمة خالد الطويل. مكتبة البيارق، سوريا.
١١. فريمينو, ميشيل جابي(٢٠٠٨م): الجنس والشباب والمراهقين, ترجمة طارق الزائري واخرون, دار السدور، الاردن.
١٢. فاسبيرين, جون تراتري(٢٠٠٠م):علم النفس الجنسي, دار الشرف, عمان.
١٣. فهمي، مصطفى(١٩٩٨م) الصحة النفسية، مكتبة الخانجي، القاهرة.
١٤. صبحي, سيد محمد(٢٠٠٢م) الإرشاد النفسي "الواقع والمأمول", ميديا برنت، القاهرة.
١٥. عبده, أشرف على(٢٠٠٥م): الإرشاد النفسي بين النظرية والتطبيق, مكتبة المرشد, الرياض.
١٦. علاء الدين، جهاد محمود (١٩٩٩م): فاعلية برنامج إرشادى لتحسين التوافق الشخصي والاجتماعى لدى عينة من المراهقات الأردنيات. رسالة دكتوراة غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
١٧. علي. إمام احمد(٢٠٠٦م) تقدير الذات وفعالية الذات وعلاقتهما بالانحراف الجنسي, رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب, جامعة النيلين.
١٨. على، عمر إسماعيل (٢٠٠٢م) فاعلية برنامج إرشادي لوالدي الأطفال المساء معاملتهم على السلوك التكيفي لأطفالهما، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
١٩. عسكر, عبدالله علي (١٩٩٨م) الإضطرابات النفسية وعلاقتها بتعاطي المراهقين للبانجو، مجلة الصحة النفسية العدد السنوي, المجلد السابع، القاهرة
٢٠. عبد الرحمن، محمد السيد(١٩٩٨م) دراسات في الصحة النفسية، الجزء الثاني، دار قباء, القاهرة.
٢١. عزب، حسام الدين محمود (٢٠٠٤م) قراءات في علم النفس الإرشادي مكتبة ألأنجلو، القاهرة.
٢٢. غزال، مصطفى فوزي (٢٠١١م) أفول شمس الحضارة العربية من نافذة الشذوذ الجنسي، دار السلام, بيروت.
٢٣. طارق, حمدي محمد(٢٠٠٨م): سيكولوجية الجنس، عالم المعارف, العراق.
٢٤. طه, ياسر (٢٠١٧م): الشذوذ في السودان طفرة سالبة في مجتمع متماسك. مجلة الزعيم الإخبارية، السودان.
٢٥. كامل، سهير أحمد (٢٠٠٠م) التوجيه والإرشاد النفسي، مكتبة الأنجلو, القاهرة.
٢٦. كفافى، علاء الدين(٢٠٠٠م): الصحة النفسية، مكتبة الانجلو المصرية, القاهرة.
٢٧. كيري, وليم شاروت(٢٠٠٣م): السلوك الجنسي وعلم النفس, دار الزمالة, بيروت.
٢٨. الجيوش، ناجي حسن(١٩٩٨م): الانحرافات الجنسية دراسة سيكولوجية قانونية لظاهرة الشذوذ الجنسي, مطبعة الأهلي، القاهرة.
٢٩. الخالدي, أديب محمد(٢٠٠١م): الصحة النفسية، الدار العربية، عمان.
٣٠. ألأصول. عمار أحمد(٢٠٠٨م) دراسات في الصحة الجنسية, عالم الكتب, لبنان.
٣١. الرمادي, حاتم حسين(٢٠٠٩م): صحتك النفسية والجنسية, دار الفالح, بيروت.
٣٢. الحاج،سلوى عبدالله(١٩٩٦م).الصحة النفسية من منظور إسلامي،رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة الخرطوم.
٣٣. القاضي، عبدالحميد محمد (٢٠٠٧م):الشباب والشذوذ الجنسي، مؤسسة الرسالة, عمان.

٣٤. العيسوي،عبد الرحمن(٢٠٠٢م):علم نفس الشواذ والصحة النفسية، دار الراتب الجامعية، القاهرة.
٣٥. العزة، سعيد حسنى(٢٠١٠م): الإرشاد الجماعي العلاجي, دار الثقافة, عمان.
٣٦. الكاشف, حسام(٢٠١٣م): لغة الجسد الجنسية, دار كنوز, القاهرة.
٣٧. القرعان, أحمد خليل (٢٠٠٥م) التوجية والإرشاد النفسي, دار الأسراء، عمان.
٣٨. المروتي، أحمد بن فهد (٢٠١٣م): الشذوذ الجنسي وعقوبته في الفقه الإسلامي، رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المعهد العالي للقضاء.
٣٩. النادر, ايوب محمد(٢٠٠٥م):مشكلات الشباب الجنسية والنفسية, مكتبة وهران, الجزائر.
٤٠. الناجي, حسين(٢٠٠١م): دراسات في الصحة النفسية والجنسية, مكتبة البيارق، سوريا.
٤١. النشادري، احمد, حسين(٢٠١٠م): بحوث ودراسات في الصحة النفسية، دار الشرف, القاهرة.
٤٢. مخيمر, هشام محمد(١٩٩٤م) مدى فاعلية برنامج إرشادي في تنمية مستوى النضج الخلقي لدى المراهقين الجانحين، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس.
٤٣. مزامير. كمال جبريل(٢٠٠٤م): الإنحرافات الجنسية والصحة النفسية وسط المراهقين والشباب, دار جادين للطباعة, لبنان.
٤٤. موسي, رشاد عبدالعزيز(٢٠٠٨م): الجنس والصحة النفسية, عالم الكتب, القاهرة.
٤٥. مناسر, محمد, حسن(٢٠١٠م): الإتجاهات الحديثة نحو الجنس, دار الوطن، اليمن.
٤٦. يوسف, الفة(٢٠٠٨م): حيرة مسلمة, دار سحر, القاهرة.

ملامح التعاون التركي- الإسرائيلي في الجوانب الأمنية و العسكرية والاقتصادية ١٩٥٥- ٢٠١٠

م.م. ايهاب حسين علي حسين
مديرية تربية بابل

Features of the Turkish-Israeli Cooperation in the Security, Military and Economic Aspects 1955 – 2010

Asst. Lect. Ihab Hussein Ali Hussein
Directorate of Education in Babylon
alehab446@gmail.com

Abstract:

That the policy of the AKP in solving all internal and external problems will reduce Turkey's need for Israel to support it internationally, especially in its accession to the EU, and Turkey began to look at another point of view and a new policy and view itself as a pivotal and influential country at the level European Union.

At the Israeli level, Israel's need for Turkey as an economic market and as a strategic partner with strategic depth in the geopolitical map will make Israel condone all factors that would strain relations with Turkey in order to preserve these relations. Are directly involved in a regional system because they are in conflict with the policy of moving away from engagement in the axes and are therefore likely to have very strong political and economic relations with all the forces that welcome it.

Under the AKP government and its new strategy of foreign policy based on balance of relations and its interest in the internal factor, which plays a large role in the popularity of the Palestinian cause, the Turkish foreign policy has tended towards the Palestinian cause. Turkish-Israeli relations, and reached the point of public criticism by politicians in both countries, and even linking Turkey and the Syrian-Israeli peace process to lift the siege on the Gaza Strip. The Turkish position on the Palestinian issue over the past few years, especially since the arrival of the AKP at the end of 2002, has been steadfast in defending the Palestinian cause against the Judaization policies of Jerusalem, against settlement policies in the West Bank or against the policies of destruction and starvation And the isolation of the Gaza Strip, and the effects of the Turkish positions, condemning the Israeli practices in stages, offered Turkey's relations and interests with Israel and the United States to vibrate in all aspects. Turkey considers that it should take this issue into account in an Arab center. Sympathy and attention, and this will be its relationship with Ajawarha Arabs towards the Palestinian issue, which is one of the important issues in that period, the interaction of relationship

key words : International Relations, Triple spear, Treaties, Traditional policies, Joint cooperation, Spyware, Turkish diplomacy, Security cooperation, Common Economy, Regional States.

الملخص:

أن سياسة حزب العدالة والتنمية في حل كل المشكلات الداخلية والخارجية، سيقلل من حاجة تركيا لإسرائيل في دعمها على مستوى دولي، خصوصاً في انضمامها للاتحاد الأوروبي والتي بدأت تركيا تنظر له نظرة أخرى وبسياسة جديدة، ونظرتها لنفسها كدولة محور ومركز لها تأثيرها على المستوى الأوروبي.

أما على المستوى الإسرائيلي، فإن حاجة إسرائيل لتركيا كسوق اقتصادي وكشريك استراتيجي له عمقه الاستراتيجي في الخارطة الجيوسياسية، سيجعل إسرائيل تتغاضى عن كل العوامل التي من شأنها أن توتر العلاقات مع تركيا من أجل المحافظة على هذه العلاقات ووفقاً لمنطلقات السياسة التركية الجديدة، فإن تركيا ترفض أن تكون طرفاً مباشراً في منظومة إقليمية؛ بسبب تعارض ذلك مع

سياسة الابتعاد عن الانخراط في المحاور، وبالتالي فإن المرجح أن تكتفي بعلاقات سياسية واقتصادية قوية جداً مع جميع القوى التي ترحب بذلك.

وفي ظل حكومة حزب العدالة والتنمية واستراتيجيتها الجديدة في السياسة الخارجية القائمة على التوازن في العلاقات، واهتمامها بالعامل الداخلي والذي تلعب القضية الفلسطينية دور كبير في مدى التأييد الشعبي للحزب، فقد أصبحت السياسة الخارجية التركية تميل باتجاه القضية الفلسطينية، وبالتالي فقد أصبح للقضية الفلسطينية دور مؤثر في العلاقات التركية – الاسرائيلية، ووصل التأثير إلى حد الانتقادات العلنية من قبل الساسة في كلا الدولتين، بل وربط تركيا عملية السلام السورية الاسرائيلية برفع الحصار عن قطاع غزة .لقد اتسمت المواقف التركية من القضية الفلسطينية طوال الأعوام القليلة الماضية، ولا سيما منذ وصول حزب العدالة والتنمية إلى السلطة في نهاية سنة ٢٠٠٢، بالثبات في الدفاع عن القضية الفلسطينية ضد سياسات التهويد في القدس، أو ضد سياسات الاستيطان في الضفة، أو ضد سياسات التدمير والتجويع والعزل في قطاع غزة، ووصلت تأثيرات المواقف التركية المنددة قولاً وفعلاً بالممارسات الاسرائيلية إلى مراحل عرّضت علاقات تركيا ومصالحها مع إسرائيل والولايات المتحدة للاهتزاز، في جميع الجوانب فتركيا تنظر على انها يجب ان تراعي تلك القضية كونها في وسط عربي ويجب ان تبدي جانب من التعاطف والاهتمام، وبهذا سوف تكون علاقتها مع جوارها من العرب علاقة تفاعل اتجاه قضية الفلسطينية التي تعتبر من القضايا المهمة في تلك المدة.

المقدمة:

ان العلاقات الدولية قائمة على المصالح بين الدول وفي مختلف الاصعدة (سياسية واقتصادية وعسكرية)، و تلك المحاور الثلاثة هي اهم الجوانب التي توطد العلاقات بين الدول بصورة عامة، حتى انها تكون اقوى بين الدول ذات المصالح من تلك التي تربطها حدود مشتركة، وهذا ما نراه في العلاقات التركية الإسرائيلية في جميع جوانب التي نصت عليها الاتفاقيات المعقودة بين الطرفين ولكن هناك طرف يكون هو المستفيد الاكثر او هو المحفز الاقوى لتلك العلاقات، وهنا نلاحظ ان اسرائيل هي الاكثر فعالية واكثر انجذاب لهذه العلاقة كون انها تريد الاطلاع على المصالح والعلاقات في الدول الحدودية لتركيا خاصة منها الدول العربية، كما انها عملت على تطوير الجانب العسكري بالدرجة الاولى وكأنها تريد ان تربط تركيا بتحالفات دولية معها خاصة في الجانب العسكري، واذا امعنا النظر نجد ان اسرائيل دخلت مع تركيا باتفاقيات وبروتوكولات رسمية وسريعة التنفيذ قياسا بالمواقيت الدولية وهذا يدلل انها تطمح الى امور غابت عن ذهن الاستراتيجية التركية سواء آنيه او مستقبلية.

بعد هذه المقدمة ممكن ان نقول ان العلاقات الدولية قائمة على اساس المصلحة ولكن هذا لا يعني ان كلا الطرفين غير مستفيد بل ممكن ان نجزم انها لا تخلو من فائدة تعم الطرفين وفي مرات نادرة تكون في جانب واحد وهذا ما يمكن تمييز في جانب القوة التي اصبحت تحدد الموازين الدولية.

الكلمات المفتاحية: العلاقات الدولية، الرمح الثلاثي، المعاهدات، السياسات التقليدية، التعاون المشترك، التجسس، الدبلوماسية التركية، التعاون الامني، الاقتصاد المشترك، الدول الاقليمية.

المبحث الاول

التعاون الأمني والعسكري (١٩٥٥– ٢٠٠٢)

تعد العلاقات الأمنية والعسكرية من أهم جوانب العلاقات التي تربط تركيا بإسرائيل، والتي بدأت في وقت مبكر جداً وتحديداً بعد اعتراف تركيا بدولة إسرائيل بسنوات معدودة، أذ تطورت هذه العلاقات بحيث وصلت إلى عقد العديد من الاتفاقيات الأمنية والعسكرية، سواء على المستوى الثنائي بين البلدين، أو على مستوى ثلاثي مع بلدان أخرى، وقد بدأ الحديث عن وجود تعاون عسكري ما بين تركيا و إسرائيل منذ عام ١٩٥٥، وعن توقيع اتفاق عسكري واحتمالية انضمام إسرائيل لحلف بغداد[١]، إلا أن تاريخ التعاون

١) نور الدين محمد، تركيا في الزمن المتحول قلق الهوية وصراع الخيارات، رياض الريس للكتب والنشر، بيروت، ١٩٩٧، ص١٩٦.

الأمني العسكري بين تركيا وإسرائيل يعود تحديدا لعام ١٩٥٨، إذ تمثل ذلك التعاون بتحالف تحت اسم الاتفاق الإطاري "بين المخابرات الاسرائيلية والمخابرات التركية " ونص الاتفاق على إجراء تدريبات عسكرية مشتركة، وتبادل المعلومات، وصيانة بعض المطارات التركية من قبل إسرائيل، وبعد مضي ثلاثة أشهر وقعت اتفاقية" الرمح الثلاثي "بين إسرائيل وتركيا وإيران"، نصت على تبادل المعلومات الاستخبارية والأمنية، وتتبع حركات ونشاطات السوفييت في تركيا ودول الجوار الجغرافي، وتدريب العملاء السريين الاتراك على أساليب وفنون التجسس المضاد، وكيفية استخدام الأجهزة الإلكترونية مقابل قيام تركيا بتزويد إسرائيل بالمعلومات حول النوايا العربية تجاه إسرائيل[١]، واتسمت فترة الستينيات بنوع من الفتور بين البلدين فيما يخص الجوانب العسكرية والامنية بفعل وقوف تركيا مع العرب في حربها مع إسرائيل، ومساندة أسرائيل للكرد في تحقيق الاستقلال الذاتي، وفي تطور ملحوظ عام ١٩٧٤ قامت تركيا بشراء أسلحة إسرائيلية، وهي عبارة عن دفعة من صواريخ كافير المطورة، ورشاشات خفيفة ومدافع لقواتها البرية[٢]، كذلك قامت تركيا بتعيين مستشاراً عسكرياً لها في إسرائيل بهدف تبادل المعلومات وتقوية العلاقات العسكرية [٣]، وفي أواخر سبعينيات القرن العشرين، نشط تبادلاً للمعلومات بين خبراء إسرائيليين وأتراك حول عمليات التدريب التي كانت تجري في لبنان، بين المنظمات التركية المعارضة للسلطة التركية ومنظمة التحرير الفلسطينية[٤]، وتلا ذلك تعاوناً عسكرياً في عام ١٩٨٦ حول تطوير الطائرات التركية، فقد تم الاتفاق على تطوير الطائرات F4 بكلفة ٤٠٠ مليون دولار، وكذلك عقدت صفقة شراء قطع غيار أجهزة إلكترونية لطائرات F16 التركية، ووقعَت تركيا وإسرائيل عام ١٩٨٩ اتفاقية بين سلاحي الجو التركي والإسرائيلي، تهدف إلى زيادة التعاون في مجال التدريب وتبادل المعلومات التي تهم البلدين [٥].

تعد المدة الممتدة ما بين عامي ١٩٩٠ و ١٩٩٥، فترة مثالية في العلاقات التركية – الإسرائيلية، وتحديداً على الصعيد الأمني والعسكري، فقد زآر تركيا إسحاق مردخاي– وزير الدفاع الإسرائيلي في منتصف عام ١٩٩٠، والتقى بالقادة العسكريين الاتراك، وتم بحث فكرة إنشاء مشروع مشترك لإنتاج صاروخ" أرو– حيتس المضاد للصواريخ وتمكن الطرفان من الاتفاق على إنتاج هذا الصاروخ، كما حاولت تركيا إقناع إسرائيل لإنتاج صواريخ مضادة للصواريخ الباليستية، لمواجهة الدول المجاورة الممتلكة للصواريخ الباليستية[٦]، ولذا تشكلت مجموعة العمل الإسرائيلية التركية في عام ١٩٨٩والتي اهتمت بإعداد برامج التعاون المشترك، وقد بحث كل من قائد سلاح الجو الاسرائيلي "هرتسل برد ينفر "مع الجنرالات الاتراك سبل التعاون في مجال الحرب، وتحديث سلاح الجو التركي، وتطوير الصناعات التركية[٧]، والسماح للطائرات الاسرائيلية باستخدام المطارات التركية بغرض التجسس على العراق[٨].

تم توقيع اتفاقية بين إسرائيل وتركيا لمدة خمس سنوات حول الصناعات التركية – الإسرائيلية وذلك في أيلول ١٩٩٢، لصيانة وترميم الطائرات التركية من طراز" فانتوم "بمبلغ ٦٠٠ مليون دولار، ففي أوائل أب ١٩٩٣التقى وزير الدفاع التركي نفزات إياز، ورئيس أركان الجيش التركي دوغان غوريش، وقائد سلاح الجو التركي خالص برهان، بقائد سلاح الجو الإسرائيلي هرزي بودينغر في زيارة سرية قام بها إلى أنقرة، بهدف إيجاد التعاون المشترك ضد حزب العمال الكردستاني حيث وفر قائد سلاح الجو الاسرائيلي معلومات لتركيا حول قواعد حزب العمل الكردستاني في سهل البقاع اللبناني[٩].

---

١) عودة جهاد، التحالف العسكري، الإسرائيلي التركي، مجلة السياسة الدولية، السنة2009 ، العدد١٥٣، ص٣٢٢.

2) Dahl, B. Slutzky, D., Timeline of Turkish-Israeli Relations, 1949– 2006, The Washington Institute for Near East Policy, 2006, P142.

٣) هشام عبد العزيز، التقارب التركي من إسرائيل في التسعينيات، مجلة البصائر، لبنان، ٢٠٠١، العدد٢، ص٩٥.

٤) عوني السبعاوي، تركيا والكيان الصهيوني ميادين الشراكة الاستراتيجية، مجلة الفكر السياسي، لبنان، ٢٠٠٢ العدد١٥، ص٣.

٥) وصال العزاوي، أبعاد التعاون الاسرائيلي التركي، دراسات استراتيجية، بغداد، العدد ٥، ١٩٩٨، ص٢٥٨.

6) Osullivvan, A., Defense Ties with Turkey bolstered, The Jerusalem Post Intaernatio-nal, No.9.1997, P4.

٧) جلال معوض، التعاون العسكري التركي الإسرائيلي، مجلة المستقبل العربي، سوريا، العدد٢، ١٩٩٩، ص٣٣.

٨) حبيب كمال، بعد معركة غزة الدور التركي من الجسر إلى العمق، مركز دراسات الشرق الاوسط، مجلة دراسات شرق أوسطية، العدد ٤٨، لبنان، ١٩٩٨، ص٢٠٥.

9) Nachmani, A., The Remarkable Turkish Israel Tie Middle East Vo1, No.2.1998, p25.

كما توجه دافيد عفري– المدير العام لوزارة الدفاع الاسرائيلية إلى تركيا في عام ١٩٩٤، للتحضير لمناورات عسكرية مشتركة، والتي تمت فعلياً في أيار ١٩٩٤، وشهد العام نفسه توقيع اتفاق عسكري بين سلاح الجو الاسرائيلي والتركي[١]، كذلك سجلت زيارة تانسو تشيللر– رئيسة حكومة تركيا –في تشرين الثاني ١٩٩٤، توقيعاً لاتفاق حول التعاون لتبادل المعلومات الأمنية ومكافحة الإرهاب منها[٢]:

١–مكافحة تهريب المخدرات عبر أ راضي إحدى الدولتين.

٢–تبادل المعلومات واتخاذ التدابير الأمنية لحماية المواطنين ضد الممارسات الإرهابية.

٣–تبادل الخبرات التدريبية على وسائل مكافحة الجريمة.

٤–تشكيل لجنة تركية إسرائيلية مشتركة تجتمع دورياً وتبحث في تنفيذ بنود الاتفاق وتطويره.

أما في عام ١٩٩٥ فقد تم عقد صفقة بين تركيا واسرائيل نصت على، تحديث الطائرات التركية من طراز" سوبركوبرا"، وبلغت قيمة الصفقة ١٢٠ مليون دولار، وفي تشرين أول من نفس العام اجتمع المدير العام لوزارة الدفاع الإسرائيلية دافيد عفري مع قادة الجيش التركي، حيث تم الاتفاق على ثلاث اتفاقيات للتعاون العسكري، تم تسميتها بمجموعة " العمل والتقويم الاستراتيجي"، وكانت هذه المجموعة تهدف بالأساس إلى تنسيق التعاون الاستراتيجي في المجال الاستخباري والمساعدات الاسرائيلية لتدريب الجيش التركي[٣]، وفي نهاية عام ١٩٩٥ أرسلت اسرائيل ٥٠ خبيراً عسكرياً لتقديم الخبرة في محاربة المنظمات المسلحة[٤].

بيد أن عام ١٩٩٦ يعد بداية التحول في العلاقات التركية – الإسرائيلية من خلال اتفاقية شباط١٩٩٦، حيث اعتبرت هذه الاتفاقية بطبيعتها تحولًا نوعياً في العلاقات الاسرائيلية التركية، وأظهرت تركيا بأنها تخلت عن سياستها التقليدية في الموازنة ما بين العرب واسرائيل، فهذه الاتفاقية تعد بمثابة تعاون استراتيجي ما بين تركيا وإسرائيل[٥]، ووجدت تركيا في هذا التعاون فرصة لها لتحديث منظومتها الأمنية والعسكرية، وتطوير قواتها العسكرية التي كانت تعاني من الضعف في نظام الاتصالات ووسائل النقل الضرورية، وتحديث أسلحتها القديمة بأسلحة متطورة، بالإضافة إلى وجود ثلاثة دوافع دفعت تركيا إلى عقد هذا الاتفاق والتي تكمن في[٦].

١- وجود الصراع الداخلي في تركيا بين التيار الإسلامي المتنامي والتيار العلماني الذي تمثله المؤسسة العسكرية.

٢- المشكلات التركية الداخلية وخاصة المشكلة الكردية، ومحاولة تركيا الاستفادة من الخبرات الإسرائيلية في التعامل مع هذه المشكلة.

٣- وجود أكثر من مشكلة بين تركيا وسوريا حول عدة قضايا كالمياه وأمن الحدود والاسكندرونة.

أما إسرائيل فقد وجدت غايتها في هذا الاتفاق لتحقيق طموحاتها في فتح المجال أمام منتجاتها العسكرية وتسويقها، ووسيلة إسرائيلية لممارسة الضغط العسكري على سوريا من خلال وجودها في المناطق التركية[٧]، وفي هذا السياق أعلن جربك بير– نائب القيادة المشتركة للقوات المسلحة التركية –في إحدى الندوات بمعهد البحوث الاستراتيجية بواشنطن فيما يتعلق بهذه الاتفاقية قائلا) "إن هذه الاتفاقية قد ساعدت تركيا على تطوير قدراتها العسكرية، كما أنها قد تساعد إسرائيل على تحقيق هدفها الأول في سوريا، وهدفها الثاني في ايران"، وأضاف": أن تركيا بمقتضى هذه الاتفاقية يمكنها الاستفادة من تجارب إسرائيل مع لبنان في حماية حدودها مع العراق"[٨].

---

١٠) بابيس دانييل، بروز التعاون التركي الاسرائيلي، مجلة البيان، الكويت، العدد ١٢٥، ١٩٩٨، ص٢١٧.

١١) جلال معوض، المصدر السابق، ص ٣٥.

٣) وصال العزاوي، المصدر السابق، ص٣٠٢.

٤) المصدر نفسه، ص ٣٠٨.

3) Sowsal, I., Turkish Arab Diplomatic after the Second World East Foundation for Studies on Turkish (1945 - 1986), Burgue Publishing, p165.

٦) جلال معوض، المصدر السابق، ص٣٤.

5) Dahl, B. Slutzky, Ibid, p154.

8) Sowsal, Ibid, p201.

لقد شملت بنود الاتفاقية لعام ١٩٩٦، تغطية مجالات عسكرية متعددة تشمل سلاح الجو وسلاح الأرض والسلاح البحري والنظام الاستخباري، حيث كانت من أهم الجوانب التي شملها جانب التطوير في الاتفاق تتعلق بالمدفعية والمدرعات وصناعة الطائرات ونظم الصواريخ والتسليح، وقد أخذ هذا التعاون الشكل المؤسسي، وتم تشكيل لجان مختصة للإشراف والمتابعة على مجالات (التدريب، التسليح، والمجال الاستخباري)، إن الاتفاق التركي الاسرائيلي الموقع عليه من قبل الطرفين يقضي بتحقيق التعاون في مجالات التدريب والتطوير العسكري وتبادل والتصنيع العسكري والتبادل الأمني والاستخباري للمعلومات[١].

شهد العام ١٩٩٦ مناورات عسكرية مكثفة ومنظمة بهدف تدريب قوات كلا البلدين، واستمرت هذه التدريبات مناورات جوية مشتركة، شاركت فيها طائرات إسرائيلية من طراز F16، لمدة أربعة أسابيع في تركيا، وقامت طائرات تركية بإجراء تدريبات عسكرية مشتركة مع طائرات السلاح الجوي الاسرائيلي فوق الأجواء الإسرائيلية، في القواعد العسكرية في النقب، وقد نفذت هذه الطائرات سلسلة من التدريبات الجوية مع الطائرات الاسرائيلية، واستمرت التدريبات الجوية بين البلدين، ففي عام ١٩٩٧ تمكن الطيران الاسرائيلي من قيام ١٢٠طلعة جوية، في الأجواء التركية، وكذلك الحال بالنسبة للطائرات التركية، حيث قامت بنفس العدد من الطلعات الجوية في الأجواء الاسرائيلية، أيضاً قام سلاح البحرية التركي – الاسرائيلي بإجراء مناورات مشتركة عام ١٩٩٧، حيث قامت خمس سفن تركية على متنها ألف ملاح من القوات البحرية التركية بصحبة ٣ فرقاطات وغواصة وسفن إمداد بزيارة إلى ميناء حيفا، وقد أجلت المناورات بسبب فوز أربكان في الانتخابات، ومن ثم تم إجراؤها في عام ١٩٩٨، وشاركت فيها كل من القوات البحرية الأمريكية ولإسرائيلية والتركية وشارك والأردن بصفة مراقب، وقد أطلق على هذه المناورات اسم "حورية البحر"، وفى عام ١٩٩٨ تطور التعاون العسكري الجوي بين البلدين، وأصبح بمقدور الطائرات التركية إجراء تدريبات في المطارات الإسرائيلية دون مشاركة الطائرات بالتوجه إلى إسرائيل لإجراء تدريبات عسكرية على طائرات F16الاسرائيلية، وقد قامت ٦ طائرات تركية من طراز F16 بهدف تدريب الطيارين الأتراك على القيام بعمليات هجومية على أهداف وهمية لبطاريات الصواريخ واستمرت التدريبات عدة أيام في عام ٢٠٠١ حيث تم إجراء العديد من المناورات البحرية بين البلدين خلال ٢٠٠١ بمشاركة الولايات المتحدة الأمريكية، حيث وصل(باديدا يادي) قائد القوات البحرية الإسرائيلية إلى تركيا للتحضير للمناورات البحرية الثلاثية التي تمت بين القوات البحرية التركية والاسرائيلية والأمريكية، ومشاركة الطائرات الحربية، وأطلق عليها اسم" عروس البحر"، وكان الهدف من هذه المناورات هو رفع مستوى القوات البحرية، وتنمية قدراتها على القيام بعمليات إسناد ودعم وإنقاذ وتطورت المناورات والتدريبات الجوية بين سلاحي الجو التركي والاسرائيلي، ففي عام ١٩٩٩ أكدت مصادر في وزارة الدفاع الأمريكية عن وجود اتفاق سري اسرائيلي – تركي لإقامة قاعدة جوية إسرائيلية شرق تركيا، والهدف من هذه القاعدة مراقبة الأجواء العراقية والسورية، وقد أعربت سوريا على لسان وزير خارجيتها فاروق الشرع عام ١٩٩٩ عن قلقها تجاه التعاون التركي الاسرائيلي وفي عام ٢٠٠١ بدأت مناورات عسكرية ضخمة بين سلاح الجو الأمريكي والتركي والإسرائيلي لمدة أسبوعين، حيث تم تدريب في هذه المناورات على كافة المهام القتالية، بهدف تنمية القدرات للقيام بعمليات مشتركة، وتم خلال هذه المناورات استخدام أنظمة (أكميي) إسرائيلية الصنع، التي اشترتها تركيا من اسرائيل، وهذه الأنظمة قادرة على بث الصور الجوية مباشرة إلى غرفة القيادة.[٢].

مجال التصنيع والتسليح:

بدأت إسرائيل عام ١٩٩٧ بتزويد تركيا ٤٠ صاروخ من صواريخ بوب أي 1 حتى نهاية السنة كمرحلة أولى و ٦٠ صاروخ في السنة القادمة بالإضافة إلى خطة لإقامة خط إنتاج في تركيا لإنتاج الصاروخ بوب أي 2 وتقدر قيمة الصفقة بحوالي ٥٠٠ مليون دولار، على أن يتم استخدام هذه الصواريخ وفي حال توفر معدات الإطلاق الضرورية فإنه سيكون بالإمكان استخدام صواريخ طائرات

٧) محمد عبد القادر، الثابت والمتغير في العلاقات التركية - الإسرائيلية، مختارات إسرائيلية، مجلد ١٠، صحيفة هآرتس الإسرائيلية، تموز ١٩٩٨.
١) عبدالرحمن هواري، التحالف الاستراتيجي والعسكري بين إسرائيل وكل من أمريكا وتركيا، مجلة الدفاع، العدد ١١٩، حزيران ١٩٩٦.

٤ و ١٦ كصواريخ جو أرض، وتم الاتفاق على أن يتم إنشاء اتحاد من ثلاث شركات لإنتاج هذه الصواريخ :(اثنتان تركيتان بالإضافة إلى شركة رفائيل الاسرائيلية على أن يبدأ الإنتاج بعد ٣٠ شهراً)، ويصل مدى الصاروخ الجديدة١٥٠ كم[١].

تم الاتفاق ما بين الطرفين على التعاون لإنتاج طائرة بدون طيار لصالح الجيش التركي قادرة على التحليق ٨ ساعات متواصلة ومخصصة لأعمال التجسس والمراقبة، وبرنامج لتحديث الحوامات التركية خصوصاً من أنواع سيكورسكي وبل ٢٠٩، وبرنامج لتحديث الدبابات التركية من طراز م ٤٧–٤٨ باتون وم ٦٠ بقيمة مليار دولار، وبرنامج للتصنيع المشترك للعربات المدرعة، وجرت مفاوضات بين تركيا وإسرائيل بهدف تطوير الصاروخ حيتس للحصول عليه مستقبلا، وجرى الاتفاق على تبديل بنادق الجيش التركي ببنادق من طراز غاليلي، وقد قامت تركيا بشراء أجهزة الكترونية لمراقبة الحدود ورادارات لطائرات ف4 ، وصواريخ جوجو طراز بيتون وقنابل بيراميد من إسرائيل، وتم الحديث عن عرض إسرائيل للجيش التركي لشراء الدبابة مركافا م ك 3 واتفقت تركيا وإسرائيل على إنشاء مصنع خاص بالصناعات الحربية ومعالجة المعادن برأس مال قدره ٤ ملايين دولار[٢].

وفي عام ٢٠٠٠ تم الاتفاق بين تركيا واسرائيل على تصنيع قمر صناعي من طراز أفق لتركيا تبلغ تكلفته ٢٧٤ مليون دولار، وحصول تركيا على صور من قمر التجسس الاسرائيلي أفق[٣]، وفي ايلول ٢٠٠١ عقدت عدة مشاريع صناعية مشتركة بين تركيا واسرائيل منها إنتاج مشترك لصواريخ دلينه الباليستية الإسرائيلية، وتزويد تركيا بصواريخ جو جو طراز فايتون٤ من إنتاج مصانع رفائيل الإسرائيلية، كما قدمت مقترحات تتعلق في تحديث الطائرات التركية من طراز F5 وإنتاج ٢٠٠٠ دبابة، وأنظمة للإنذار المبكر فالكون، ومن الجدير بالذكر أن إسرائيل وتركيا قد اتفقتا على هذا المشاريع عام ١٩٩٧ وتم تجديدها عام ٢٠٠١[٤].

المجال الاستخباري:

أبرمت تركيا واسرائيل في نيسان عام ١٩٩٧ اتفاقية سميت باسم" تقدير المخاطر"، والتي نصت على: "أن يتم تقدير مشترك للمخاطر كل ثلاثة أشهر على مستوى الفنيين، وكل ستة أشهر على مستوى وزراء الدفاع ورؤساء الأركان"[٥]، وتم عقد اتفاقية ثلاثية بين تركيا واسرائيل والولايات المتحدة الأمريكية تهدف إلى تعاون أجهزة المخابرات لمواجهة التطرف الديني، والانسجام مع السياسة الأمريكية في المنطقة، وفي أيلول ١٩٩٧ زار رئيس الأركان الاسرائيلي أمنون شحاك تركيا للتباحث حول إمكانية إنشاء نظم اتصالات متطورة عبر الأقمار الصناعية لتبادل المعلومات الأمنية والعسكرية والتجسسية بين كلا الطرفين[٦]، ومن الجدير ذكره إن إسرائيل استفادت من التعاون الاستخباري الجوي بين البلدين، حيث قامت بطلعات جوية بالقرب من الحدود السورية والإيرانية والعراقية، وذلك باستخدام طائرات مزودة بأجهزة إلكترونية للتجسس من أجل الحصول على معلومات وصور استخبارية، كما أنشأت تركيا عام ١٩٩٨ قاعدة جوية شرق الأناضول من أجل استخدامها للأغراض الأمنية والاستخبارية على الدول المجاورة' لقد أثمر التعاون التركي الاسرائيلي في المجال الأمني والاستخباري، حيث استطاعت أجهزة الأمن التركية بالتعاون مع (الموساد)الإسرائيلية من إلقاء القبض على زعيم حزب العمال الكردستاني عبد الله أوجلان في نيروبي في ١٥ شباط ١٩٩٩، ونقله إلى تركيا، وفي عام ٢٠٠٠ أطلقت تركيا واسرائيل قمر صناعي للتجسس لجمع المعلومات عن سورية وإيران[٧].

إن المتتبع للعلاقات العسكرية التركية – الاسرائيلية يجد أن هذه العلاقة مرت بمرحلتين، تمثلت المرحلة الأولى قبل الثمانينيات حيث كانت هذه العلاقات غير ظاهرة، واتسمت أحياناً بالسرية، ولم يكن هناك تعاون على نطاق واسع في المجال العسكري بين البلدين، بينما المرحلة الثانية التي بدأت منذ بداية الثمانينيات والتي اتسمت بالتوسع بشكل كبير في المجال العسكري، حتى وصلت هذه

٢) التقرير الاستراتيجي الفلسطيني، مركز الزيتونة للدراسات والاستشارات، ١٩٩٩، بيروت.
١) هاكان يافوز، العلاقات التركية - الإسرائيلية من منظور الجدل بشأن الهوية التركية، مجلة الدراسات الفلسطينية، العدد بلا، ١٩٩٨، ص٢٤.
٢) كامل عثمان، تركيا والشرق الأوسط الفرص والمخاطر، مجلة الدفاع، عدد ١٣، ١٩٩٧، ص٥٦.
٣) المصدر نفسه، ص٦١.
٤) هاكان، المصدر السابق، ص٢٩.
٥) جلال معوض، العلاقات التركية الاسرائيلية حتى نهاية التسعينيات، مجلة شؤون عربية، العدد ٤٤، ١٩٩٨.
٧) محمد نور الدين، تركيا والشرق الاوسط، مجلة شؤون الشرق الاوسط، العدد١١٤، ربيع ٢٠٠١، ص٤٢.

العلاقات إلى ذروتها في عام ١٩٩٦، التي توجت بتوقيع الاتفاق العسكري الشهير في شباط عام ١٩٩٦ بين البلدين، والذي اعتبر بمثابة تعاون أستراتيجي بين البلدين، والذي شملت بنوده كافة أوجه التعاون في المجال العسكري والأمني والاستخباري، كما أن سعي تركيا لتوثيق علاقتها العسكرية مع إسرائيل هدفت من خلاله لتحقيق العديد من الأهداف، والتي تمثل أهمها في تحديث قواتها العسكرية والاستفادة من الخبرة التكنولوجية المتطورة الإسرائيلية، والتميز بهذه الخبرات على المستوى الإقليمي، إضافة إلى ذلك التي كانت في صعود، إضافة إلى ذلك طموحها في الوصول إلى اعتبار تركيا على المستوى الإقليمي والدولي كدولة لها أهميتها ولها تأثيرها في المنطقة.

المبحث الثاني

التعاون الأمني والعسكري (٢٠٠٢- ٢٠١٠)

لقد مثل وصول حزب العدالة والتنمية إلى سدة الحكم توتراً لدى المؤسسة العسكرية في تركيا، ولدى الساسة والعسكريين في إسرائيل، كانت أهم عوامل التوتر والقلق حول مصير التعاون العسكري والعلاقات الأمنية بين البلدين، والتي في ضوئها اعتبر كل طرف شريكاً استراتيجياً في منطقة الشرق الأوسط، وفي هذا الصدد تحاول الدراسة استعراض وتتبع العلاقات الثنائية في المجال العسكري والأمني للوصول إلى تحليل حول مدى تأثير هذه العلاقات خلال تلك المدة، في محاولة حكومة حزب العدالة والتنمية لإظهار الطابع الغير متشدد، وكسب التأييد الغربي لها، خصوصاً التأييد الأوروبي والأمريكي، عملت على توثيق علاقتها مع إسرائيل، التي اعتبرتها الحكومات التركية السابقة وسارت على خطاها حكومة حزب العدالة والتنمية بأنها بوابة الوصول للدول الغربية، وعلى هذا الأساس كان من أهم الجوانب التي عملت الحكومة التركية على توثيق علاقتها مع إسرائيل في الجانب العسكري والأمني وهي:

– توقيع صفقة بقيمة ٦٦٨ مليون دولار في شهر آذار٢٠٠٢، لتحسين الدبابات التابعة للجيش التركي، وتزويدها بمنظومة معلومات تكنولوجية في مجال الدبابات، حيث تساعد هذه التكنولوجيا الأتراك على إنشاء صناعة دبابات مستقلة في المستقبل[١].

– زيارة رئيس الأركان التركي الجنرال حلمي أزكوك في تموز ٢٠٠٢ لإسرائيل، حيث التقى مع رئيس الأركان" موشيه يعلون"، لمناقشة العلاقات العسكرية التركية – الإسرائيلية بين البلدين، وفي تشرين الثاني من نفس العام أجرى رئيس القسم السياسي في وزارة الحرب الإسرائيلية اللواء احتياط عاموس جلعاد نقاشاً دورياً حول العلاقات الأمنية بين إسرائيل وتركيا، وقد حضر النقاش الملحق العسكري في تركيا والعقيد مارسيل إفيف، وذلك لكيفية تطوير التعاون الأمني والعسكري بين الطرفين، وفي ٧ تشرين الثاني ٢٠٠٣ جرى نقاش في وزارة الدفاع بأنقرة بمشاركة كبار مسئولي قسم التكنولوجيا في الجيش الإسرائيلي، ونظرائهم في الجيش التركي، وقد تبين من النقاش مثلما صرح عاموس جلعاد أن النشاط المشترك بين الجيشين التركي والاسرائيلي ارتفع عام ٢٠٠٣ بنسبة ٤٠% قياساً بالنشاط عام ٢٠٠٢ عقد اجتماع بين عبدالقادر إكسو وزير الداخلية التركي، وتساحي هينبغي وزير الأمن العام الإسرائيلي في أنقرة في ٢٤ كانون أول ٢٠٠٣، تم خلاله التوقيع على مذكرة تفاهم حول التعاون الأمني والعسكري، وطلب الوزير الإسرائيلي من تركيا أن تقوم بدور الوسيط لحل المشاكل بين إسرائيل وسوريا .وفي بداية ايار ٢٠٠٥ زار رئيس الوزراء التركي رجب طيب أردوغان إسرائيل، وقد اجتمع مع الرئيس الإسرائيلي موشيه كاتساف ورئيس الوزراء الأسبق آرييل شارون، وجرى الاتفاق على التعاون المشترك في العديد من القضايا الاستراتيجية المهمة، كان أهمها مواصلة التعاون العسكري بالتعاون مع الولايات المتحدة الأمريكية، كما تم التأكيد على تطوير(١٧) مشروع مشترك بين تركيا وإسرائيل في مجال المشروعات العسكرية تقوم بموجبها تركيا بشراء معدات عسكرية من صنع الاسرائيلي، مقابل أن تزود تركيا إسرائيل بالمياه [٢]، ومن ضمن الصفقات التي تم توقيعها صفقة تحسين طائرات F4 فانتوم لسلاح الجو التركي بمبلغ ٥٠٠ مليون دولار، وتحديث ١٧٠ دبابة تركية من طراز أم ٦٠، ووصلت التطلعات في الشراكة مع تركيا إلى حد إشراك تركيا في مشروع الدرع الصاروخي الأمريكي على مراحل، تبدأ أولها بإنشاء محطات إنذار مبكر في أنحاء متفرقة من تركيا،

١) التقرير الاستراتيجي الفلسطيني، مركز الزيتونة للدراسات والاستشارات، ٢٠٠٥، بيروت، ٢٠٠٥.
٢) التقرير الاستراتيجي الفلسطيني، مركز الزيتونة للدراسات والاستشارات، ٢٠٠٦، بيروت.

وبيع أنظمة آرو٢ المضادة للصواريخ الباليستية، وإشراكها في جزء من عمليات إنتاجها تحت إشراف الولايات المتحدة الأمريكية، ثم دخول تركيا في الترتيبات الأمريكية الاسرائيلية الخاصة بمشروع الدرع الصاروخي الأمريكي المتعلق بالشرق الأوسط[١]، إن زيارة رجب طيب أردوغان رئيس الوزراء التركي إلى إسرائيل، وتوقيعه العديد من الاتفاقيات العسكرية، يذهب بنا إلى أن العلاقات التركية – الاسرائيلية العسكرية والأمنية علاقات استراتيجية، وأن كلا البلدين يعطي أولوية هامة لهذه العلاقات، وما قام به أردوغان من توقيع اتفاقيات متعددة مع إسرائيل إبان زيارته يعطي مدلولاً أن حزب العدالة والتنمية الذي يراسه، على الصعيد الداخلي استطاع أن يكسب الراي العام التركي من خلال تصريحاته السياسية المناهضة للمواقف والممارسات الاسرائيلية في الأراضي الفلسطينية، أما على صعيد الممارسات الفعلية ضمن استراتيجية التي أعلن عنها أحمد داوود أوغلوا فقد وثق علاقته مع إسرائيل في المجال الأمني والعسكري، لكسب إسرائيل في تحقيق الأهداف التي ترنو إليها السياسة التركية لحزب العدالة والتنمية الحاكم، وكسب ود المؤسسة العسكرية التي ترى بأن العلاقات العسكرية والأمنية مع إسرائيل يجب أن تبقى وتتطور وفق رؤيتهم[٢].

ففي نيسان ٢٠٠٥ قامت تركيا بشراء ثلاث طائرات متطورة ذات نظام (UAV) بتكلفة تقدر قيمتها ١٨٣ مليون دولار من اسرائيل للصناعات الجوية(IAI) والشركة الاسرائيلية Eibit Sysytem وتم الاتفاق على حصول تركيا على عشر محطات أرضية كل منها ستزود بثلاث أو أربع من نظم (UAVS) وستستخدم الأسلحة الثلاثة في الجيش التركي هذه التكنولوجيا[٣]. وقد وصل دان حالوتس– رئيس الأركان الإسرائيلي إلى أنقرة في ٢١ كانون الأول ٢٠٠٥ في زيارة تمحورت حول توثيق العلاقات العسكرية بين الطرفين، حيث أجرى محادثات مع رئيس الأركان التركي الجنرال حلمي أوزكوك ورئيس الوزراء رجب طيب أردوغان، حيث تم التوقيع على عدة عقود ضخمة قدرت قيمتها بمئات الملايين من الدولارات وتشتمل هذه العقود على تحديث الشركات الاسرائيلية لطائرات تركية أمريكية الصنع من طراز F4، ودبابات من طراز باتون أم48 ، وأشارت التقديرات الإسرائيلية على أن الشراكة ما بين الجيشين الإسرائيلي والتركي ازدادت في الأعوام٢٠٠٤، ٢٠٠٥ وأن هذه الزيادة لم تكن فقط بعدد اللقاءات بل بنوعيتها[٤].

قام رئيس أركان الجيش الاسرائيلي دان حالتوس فى ٢٢ كانون أول ٢٠٠٥، بزيارة أنقرة وبمقابلة نظيره التركي رئيس الأركان الجنرال حلمي اوزكوك وناقشا مشروعات ذات اهتمام مشترك مثل الإرهاب، أنشطة إيران النووية وخلال هذه المحادثات وافقت كلا من إسرائيل وتركيا على استمرار التدريبات العسكرية المسماة" حورية البحر المتمكنة "واستخدام الأقمار الصناعية لإغراض التجسس بشكل أكثر فاعلية لمراقبة الجماعات الإرهابية وأنشطتها في المنطقة[٥].

أبرمت السلطات العسكرية التركية فى آذار ٢٠٠٦ صفقتين دفاعيتين مع إسرائيل، صفقة أولى لبرامج الاستطلاع الاستراتيجية عالية التقنية، والثانية لأغراض التشويش على الرادارات، وأكد المحللون أنه لا يوجد دافع سياسي وراء كل تحرك من هذا النوع[٦].

قد وصلت العلاقات العسكرية الأمنية التركية – الاسرائيلية إلى مرحلة الذروة إبان هذه المدة حيث شمل التعاون جميع المجالات العسكرية والأمنية، بل ذهبت إلى الدخول في مرحلة العلاقة الاستراتيجية من خلال الاتفاقيات التي وقعت، والتطوير الذي استطاعت تركيا أن تحدثه في جيشها على كافة الاصعدة إذ زار رئيس الوزراء الاسرائيلي" إيهود أولمرت" أنقرة في ١٣ شباط ٢٠٠٧ للتباحث مع المسئولين الأتراك حول السبل الكفيلة لتعزيز التعاون القائم بين البلدين، وفى ١١ شباط ٢٠٠٨ وصل وزير الجيش الإسرائيلي" أيهود باراك "إلى أنقرة في مقابلة مع نظيره التركي وجدي غونول، وقد أعلن وزير الدفاع التركي في اليوم التالي بأن تطور التعاون بين تركيا وإسرائيل يسهم في سلام واستقرار الشرق الأوسط، وصرح غونول بأن بلاده وقعت ١٥ اتفاقية مع الجيش الاسرائيلي،

---

٣) محمد نور الدين، الاستراتيجية التركية الجديدة (حوار مع أحمد داوود أوغلو)، مجلة شؤون الاوسط، العدد، ١١٦، ٢٠٠٥.

٢) التقرير الاستراتيجي الفلسطيني، مركز الزيتونة للدراسات والاستشارات، ٢٠٠٧، بيروت.

٢) فيليب روبنس، حلقة نقاشية حول التعاون التركي- الاسرائيلي، الباحث العربي، العدد ٤٧، حزيران، ٢٠٠٧، ص٢٢١-٢٢٤.

4) Hazbai, P, Political Troubles between Turkey and Israel, the Washington Institute for Near East Policy, Turkish Research Program, 2004, pp123-126.

5) Raphael, I, The Turkish Israel odd Couple, Center for Publishing, Tel Aviv, 2005, p63.

٥) كامل عثمان، المصدر السابق، ص٦٣.

كما تقوم بأعمال عسكرية مشتركة مع إسرائيل، وأن مسؤولي الدفاع الأتراك والاسرائيليين أحيوا المحادثات المتعلقة بشراء أقمار صناعية للتجسس، وفي ظل هذه الاتفاقات باتت إسرائيل أقرب إلى تركيا من أي وقت مضى[١]، وفي ١١ تشرين أول ٢٠٠٩ قامت تركيا بتأجيل المناورات الجوية المشتركة التي تنظمها سنوياً بمشاركة الولايات المتحدة إسرائيل وعدد من دول حلف شمال الأطلسي، والتي تعرف باسم نسر الأناضول، وقد صرحت إسرائيل أن تركيا لغت المناورات لأنها ترفض مشاركة إسرائيل في حين أن تركيا صرحت بأن استبعاد إسرائيل يرجع لأسباب فنية لا علاقة لها بالأمور ويرى الباحث أن إلغاء تركيا لهذه المناورات يرجع إلى خوف تركيا من أن تستغل إسرائيل هذه المناورات في الحصول على معلومات استخباراتية حول إيران، ومن ثم تقوم بتوجيه لها ضربات عسكرية جوية عبر الأراضي التركية، مثلما ضربت موقع " الكبر السوري " قرب دير زور في عام ٢٠٠٧، عبر الأراضي التركية، الأمر الذي وضع تركيا في موقف حرج مع سوريا، والدول العربية والداخل التركي، ولقد ازداد التوتر في العلاقات التركية – الاسرائيلية بعد أن قام السلاح البحري الإسرائيلي بمهاجمة أسطول الحرية" سفينة مرمرة"، والتي على أثرها قتل ٩ من الأتراك، وإصابة العديد من ركاب الأسطول، فساءت العلاقات التركية ما بين تركيا وإسرائيل إثر هذا الحدث وترتب عليه أن قامت تركيا بإغلاق مجالها الجوي بوجه الطيران العسكري الإسرائيلي، كما وعلقت تركيا عدداً من الاتفاقيات العسكرية والاقتصادية مع الجانب الإسرائيلي، بضمنها عقد بقيمة ١٥ مليار دولار أمريكي لشراء دبابات ميركافا الاسرائيلية [٢].

نخلص القول أن العلاقات العسكرية الأمنية التركية – الاسرائيلية، نمت وتطورت في عهد حزب العدالة والتنمية، وازدادت الاتفاقيات بين البلدين، ووصلت إلى ذروتها خلال هذه المدة، ولم تتأثر خلال المدة مقارنة مع ما تأثرت به العلاقات السياسية والدبلوماسية التي توترت كثيراً، باستثناء عام٢٠٠٩ والذي ألغت فيه تركيا مناورات "نسر الأناضول" بعد التوتر السياسي الذي حصل في مؤتمر دافوس، وفي عام ٢٠١٠ قررت تركيا الغاء الاتفاقيات العسكرية مع أسرائيل[٣]، وأغلقت المجال الجوي التركي أمام الطيران العسكري الاسرائيلي، بسبب مهاجمة القوات البحرية الاسرائيلية لأسطول الحرية الذي قتل فيه ٩ أتراك[٤].

أن هذا التوتر في العلاقات العسكرية والأمنية يقتصر على المدى القصير فقط، لكن على المدى الطويل فإن العلاقات العسكرية والأمنية بين تركيا وإسرائيل لن تتوقف بل ستتطور، وذلك يرجع إلى أن العلاقات العسكرية والأمنية بين الدولتين وصلت إلى مرحلة الشراكة الاستراتيجية، وحاجة كلا الدولتين إلى وجود واستمرار هذه العلاقات، ونمط العلاقة الوثيقة بين الولايات المتحدة وتركيا، وحاجة تركيا للانضمام إلى الاتحاد الأوروبي من خلال مساعده الاسرائيلية، فضلاً عن قناعة تركيا بعدم التعويل على بيئة عربية تكون بديلة عن إسرائيل.

المبحث الثالث

التعاون الاقتصادي (١٩٥٥– ٢٠١٠)

نشأت العلاقات الاقتصادية – التجارية بين تركيا وإسرائيل منذ اعتراف تركيا بإسرائيل عام ١٩٤٩، فكلا الدولتين سعت إلى توثيق وتعزيز العلاقات الاقتصادية بالأخرى، فإسرائيل رأت في تركيا سوقاً لمنتجاتها، أما تركيا فاعتبرت علاقتها بإسرائيل فرصة لتقوية وضعها الاقتصادي وزيادة حجم المساعدات الأمريكية لها[٥].

لقد تأثرت العلاقات التجارية والاقتصادية بين البلدين بسبب الظروف الإقليمية المحيطة، وانعكست الأوضاع السياسية بين البلدين بشكل كبير على حجم التبادل التجاري والاقتصادي بينهما، ففي عام١٩٤٩ زار تركيا وفداً إسرائيليا لإجراء مفاوضات تجارية، حيث صرح وزير التجارة والاقتصاد التركي جميل بارلاس حينئذ أثناء زيارة الوفد الاسرائيلي:" أن كل من إسرائيل وتركيا تتمم إحداهما

6) Pipes, D, Anew Axis: The Emerging Turkish Israel Entente, National, Interests, 1998, No50.

1) Gregory, A. Burris, Turkey Israel Speed Bumps, Middle East, 2003, p213.

٣) فيليب روبنس، المصدر السابق، ص٢٤٠.

٣) المصدر نفسه، ص٢٣١.

٤) محمد نور الدين، المصدر السابق، ١١٦، ٢٠٠٥.

الأخرى من وجهة النظر التجارية، فتركيا تستورد المنتجات الصناعية من إسرائيل، واسرائيل في المقابل تستورد المواد الخام من تركيا"[١]، وفي عام ١٩٥٥ وقعت تركيا وإسرائيل أول اتفاقية تجارية لاستيراد وتصدير السلع بين البلدين، كذلك وقع البلدان اتفاقية تبادل تجاري بين بقيمة ٣٠ مليون دولار، اكدت على تبادل الخبرات الفنية وخاصة في المجال الزراعي[٢]، وفي آذار١٩٦٧ وقعت تركيا وإسرائيل اتفاقية برأس مال عشرة ملايين دولار لكل طرف، وفي نفس العام أعلنت وزارة التجارة التركية عن تخصيص مبلغ ٢٥٠ ألف دولار للتعامل مع القطاع العام في إسرائيل، و ٢٥٠ ألف دولار للتعامل مع القطاع الخاص، كما وقعت بين البلدين اتفاقية اقتصادية في مجال السياحة والاستيراد في عام ١٩٦٩، كما تم إلغاء طريقة حسابات المقاصة وحل محلها طريقة التعامل بالنقد الحر، وشهدت العلاقات الاقتصادية التركية الاسرائيلية إبان فترة السبعينيات والثمانينيات من القرن الماضي، تراجعاً ملموساً بين الطرفين والتي تأثرت بمسار العلاقات السياسية والدبلوماسية التي توترت إبان تلك الفترة وبدخول مرحلة نهاية الثمانينيات من القرن الماضي وتوتر العلاقات ما بين تركيا وسوريا من جانب، والعراق من جانب آخر، اتجهت تركيا لتقوية علاقاتها مع إسرائيل وتعزيز علاقاتها الاقتصادية معها، ففي عام ١٩٨٦ ارتفع عدد الشركات الاسرائيلية الخاصة العاملة في تركيا من شركة واحدة إلى أربع شركات حيث بلغت استثماراتها ٢٢٠ ألف دولار، وبلغ حجم التبادل التجاري بين البلدين ٦١ مليون دولار عام ١٩٨٦، واقترحت تركيا في العام نفسه إنشاء مشروع أنابيب السلام بدعم الاسرائيلي، والذي تقوم فكرته على أساس نقل المياه الفائضة عن حاجة تركيا من نهري" سيحان وجيحان "عبر أنابيب إلى الدول العربية وإسرائيل، وفي شهر شباط ١٩٨٧ أعلن رئيس الوزراء التركي تورجوت اوازل في أثناء زيارته للولايات المتحدة الأمريكية رسمياً عن طرح فكرة مشروع أنابيب السلام والذي من المتوقع أن تصل تكلفته ٢١ مليار دولار، إلا أن التكلفة الباهظة لإنشاء المشروع ومعارضة الدول العربية حالت دون إنشاؤه، وقد سعت تركيا إلى إخراج المشروع في عام ١٩٩١ مرة أخرى عبر اقتراحها إقامة صندوق للتنمية الاقتصادية، لدعم المشاريع الإقليمية الحيوية، لكن الأمر رفض من قبل الدول الإقليمية وازداد عددها، وفي عام١٩٨٧ بلغ إجمالي الأعمال التجارية ٦١ مليون دولار للشركات الاسرائيلية الخاصة العاملة في تركيا من أربع شركات عام ١٩٨٦ إلى تسع شركات عام ١٩٨٨ استثمرت مبلغاً قدره ١١٢٤ مليار ليرة تركية منها ٦٥٨ مليون بالعملات الأجنبية[٣].

تم إرسال بعثة تركية إلى إسرائيل في عام ١٩٨٩ للاستفادة من التقنية والخبرة في تكنولوجيا المياه وقد تم إرسال وفداً من الخبراء الاسرائيليين والفنيين التابعين لشركات الاسرائيلية إلى تركيا، بهدف تطوير الزراعة وتربية المواشي واستصلاح الأراضي واتفق الطرفان على الاستفادة من التكنولوجيا الاسرائيلية في تطوير الانتاج الزراعي التركي[٤].

تم الاتفاق عام ١٩٩٢ على بيع مياه "نهر مانافعات "عبر ناقلات وصهاريج بحرية إلى إسرائيل، إذ قدرت تكلفة المشروع بخمسين مليون دولار، إلا أن المشروع لم يتم تنفيذه بسبب الحاجة إلى موافقة جميع الدول التي تمر الصهاريج البحرية في أراضيها، لقد قطع الجانبان شوطاً كبيراً في تجاه تمتين علاقاتهما الاقتصادية وقيام مشاريع مشتركة بينهما في مجالات الإنشاء والمقاولات المتعددة الأغراض وأعتبر" ميكاهاريش" وزير التجارة والصناعة الإسرائيلي (الأسبق) تركيا سوق رائجاً للمبيعات الاسرائيلية، وبلغ التعاون مداه في مدة تولي تانسو تشيلر رئاسة الحكومة التركية حيث اصطحبت معها خلال زيارتها لإسرائيل في كانون الثاني عام ١٩٩٣ وفداً تركي اً كبيراً بلغ عدد أعضاؤه نحو (٢٣٠) شخصاً ضم وزراء الخارجية والزراعة والطاقة والصناعة والصحة، ونحو خمسين شخصية اقتصادية وتجارية وعشرين مواطناً تركياً من أصل يهودي يمثلون جاليتهم في تركيا تم فيها إقرار العديد من الاتفاقيات التجارية والثقافية مما أدى إلى تضاعف حجم التبادل التجاري بينهما ليصل إلى نحو١٢٥ مليار دولار، أما مشروع تنمية جنوب شرق الأناضول (الغاب) فقد بدأ الاهتمام به بشكل رسمي وفعلي بعد زيارة الرئيس الاسرائيلي عيزرا وايزمان لتركيا عام١٩٩٤ وقد دخلت إسرائيل بقوة للمساهمة والمشاركة في دعم هذا المشروع، وقدرت تكلفته ٣٠ مليار دولار، وكان المخطط لإنجاز هذا المشروع بالكامل عام٢٠٠٥، وتلعب

٥) نفس المصدر.

6) Dahl, B. Slutzky, Ibid, p196.
1) Osullivvan, A., Ibid, p71.
4) Ihsan Gurkan, Turkish- Israeli Relation and the Middle East, Peace Process, 1993, p191.

الشركات الاسرائيلية والمراكز الخاصة دوراً مهماً في المشروع من خلال التدريب والتأهيل وعرض التقنيات، واستمر التعاون الاقتصادي التركي الاسرائيلي في جميع المجالات، ففي عام ١٩٩٦ وقعت هيئة الوزراء التركية اتفاقية التجارة الحرة بين تركيا وإسرائيل، وصادق عليها الكنسيت الاسرائيلي بعد ذلك وتهدف هذه الاتفاقية إلى تكوين ميدان للتجارة الحرة بين البلدين وتتناول مجالات صناعية وزراعية، ووقعت في حزيران ١٩٩٦ بين إسرائيل وتركيا اتفاقية تجارية تهدف إلى تطوير العلاقات التجارية بالإضافة إلى حرية التجارة في قطاع خدمات، وقد حددت الخطوط العريضة لهذا التعاون تسهيل مرور البضائع التجارية بين البلدين إلى بلد ثالث، وتعفى من الضريبة الجمركية البضائع التي سيتم إدخالها في البلاد للعرض في المعارض التجارية، ويتم التعاون بين البلدين في مجالات التقنية العلمية للتشجيع على النهضة الاقتصادية في البلدين، بالإضافة الى التعاون في البحوث العلمية والنشاطات المتطورة المفيدة لاقتصاد البلدين، من خلال تبادل رجال العلم والخبراء والمثقفين والبحوث وتطبيق وبرامج بحثية مشتركة لتعريف المشاكل العلمية لتطبق نتائجها في المجالات المختلفة [١].

لقد بلغ حجم التبادل التجاري بين إسرائيل وتركيا ٥٠٠ مليون دولار في عام ١٩٩٦، وبزيادة الاتفاقيات المبرمة ازداد حجم التبادل التجاري بشكل كبير حيث وصل التبادل التجاري في عام ١٩٩٧ إلى مليار دولار[٢].

وقع الطرفان في نيسان١٩٩٧ اتفاقاً للنقل البري على أن يجري تنفيذه في حالة تطبيع العلاقات العربية الاسرائيلية نظراً لوقوع سوريا بينهما ويتيح التعاون لتركيا فرصة زيادة تجارتها مع الولايات المتحدة الأمريكية وكندا وأمريكا الوسطى عبر إسرائيل التي تربطها بها علاقات تجارية تفضيلية كما يتوقع أن تسعى شركات المنسوجات والملابس الجاهزة الاسرائيلية من خلال هذا الاتفاق إلى إقامة مشروعات مشتركة مع تركيا لتجنب ارتفاع تكلفة العمل بما يضمن لإسرائيل الحصول على حصتها المقدرة بمليار دولار سنوياً من هذه المنتجات في السوق الأمريكية[٣].

لقد شهد العام ٢٠٠٠ ازدياد حجم الصادرات والواردات في مجال الاستيراد والتصدير، أذ بلغ حجم التبادل التجاري بين البلدين حوالي مليار دولار، ووقع البلدان في العام نفسه اتفاقاً تجارياً يقضى بإنشاء محطات لتوليد الطاقة الكهربائية بواسطة الغاز الطبيعي الروسي إلى إسرائيل، وقدرت هذه الاتفاقية بنحو ٨٠٠ مليون دولار[٤].

استناداً على ما سبق، فإن العلاقات التجارية بين تركيا وإسرائيل تأثرت في تطورها بالعلاقات السياسية والدبلوماسية، ففي مدة الجمود في العلاقات السياسية والدبلوماسية التركية – الاسرائيلية، كان هناك جمود في العلاقات التجارية والاقتصادية، ثم بدأ تطور العلاقات الاقتصادية والتجارية يتعاظم حتى وصل إلى حد الشراكة في فترة التسعينيات من القرن الماضي، بحيث تنوعت وتعددت المشاريع بين البلدين والتي ارتبط بعضها بجانب سياسي، كالمشاريع المائية حيث مثلت الشراكة مع إسرائيل تهديد اً للأمن القومي العربي، إذ تحاول تركيا وإسرائيل الضغط من خلالها على سوريا والعراق من أجل ابتزازهم سياسياً [٥].

بوصول حزب العدالة والتنمية إلى سدة الحكم تميزت العلاقات الاقتصادية والتجارية بين تركيا وإسرائيل بتوسع حجمها وأبعادها، وذلك تبعاً للدواعي التي قامت على أساسها هذه العلاقات، خصوصاً التبادل التجاري في المجال العسكري، وكبر حجم الصفقات العسكرية التي عقدت بين الطرفين، وبالتالي فإن هذا النمط من العلاقات لا تقل أهمية عن العلاقات الأخرى، ففي نهاية عام ٢٠٠٢ وبداية عام ٢٠٠٣ ارتفعت معدلات التعاون والتبادل التجاري بين تركيا وإسرائيل، حيث بلغ في نهاية عام ٢٠٠٢ حجم التبادل التجاري ١٢ مليار دولار بزيادة تقدر ١٩,٥%عن العام ٢٠٠١، أما حجم الصادرات الاسرائيلية إلى تركيا فتقدر ٣٧٨ مليون دولار، وقد

١) درويش، فتحي، العلاقات العسكرية التركية - الإسرائيلية الدوافع والأهداف، المعهد العربي للبحوث والدراسات الاستراتيجية، ١٥- ٧- ٢٠١٠.
٢) الون ليال، تركيا في الشرق الاوسط: نفط وإسلام وسياسة، ترجمة عن العبرية الدار العربية للدراسات والنشر والترجمة، القاهرة، ١٩٩٩، ص١١٥.
3) Neill Lochery, Israel and Turkey:Deeping Ties And Strategic Implication 1995-1998, Israel Affairs, vol.5, No.1, Autuman, 1998, p46.
٤) بشارة بحبح وليندا بتلر، إسرائيل وامريكا اللاتينية: البعد العسكري، ترجمة أسامة البابا، مؤسسة الدراسات الفلسطينية، بيروت، ٢٠٠٧، ص١٧.
٥) خليل الناصري، التطورات المعاصرة في العلاقات العربية التركية، د.ن، بغداد، ١٩٩٢، ص٢٠٤.

استجابت إسرائيل لمطالب تركيا في محاولة التوصل إلى تفاهم معها حول الرسوم التجارية على استيراد الحديد والإسمنت، بالرغم من تعارضها مع قوانين التجارة الدولية، وهذا يدلل على أهمية تركيا كشريك لدى إسرائيل(١).

وبلغت قيمة الواردات الاسرائيلية من مجمل التبادل التجاري مع تركيا في عام ٢٠٠٣ مليار دولار أمريكي، وفي ٤ آذار من عام ٢٠٠٤ قامت إسرائيل بتوقيع اتفاقية مياه نهر مانوغات مع تركيا مفادها أن تستورد إسرائيل٥٠ مليون م^{3} سنوياً لمدة ٢٠ عام، وهذه الصفقة اكتملت تحت ضغط كبير من تركيا، التي هددت بوقف الأنشطة العسكرية والتموينية المشتركة إذا تحاشت إسرائيل هذا الاتفاق(٢).

لقد تطورت علاقات التبادل التجاري بين البلدين، ففي كانون أول عام ٢٠٠٣ قامت إسرائيل بشراء بضائع تجارية متنوعة من تركيا تقدر قيمتها بنحو مليار دولار، وفى ١٤ تموز ٢٠٠٤ قام وزير الصناعة والتجارة الاسرائيلي آنذاك أيهود أولمرت بزيارة تركيا، وقابل الرئيس التركي احمد نجدت سيزر مع وزير الخارجية عبد الله جل ووزير الاقتصاد التركي على بابا خان ووزير الاتصالات بينالى بيلديرم ووزير الطاقة حلمي غولر والسبب الرئيسي في زيارة أولمرت هو اجتماع اللجنة الاقتصادية المشتركة التركية–الاسرائيلية والتي ترأسها أولمرت(٣)

وقعت تركيا وإسرائيل صفقة في ٢٤ أيار٢٠٠٤ تبلغ قيمتها ٨٠٠ مليون دولار لبناء ثلاث محطات طاقة تعمل بالغاز الطبيعي في إسرائيل، حيث وقعت الاتفاقية إبان زيارة وزير البنية التحتية الإسرائيلي جوزيف باريتزكي إلى تركيا في أيار٢٠٠٤، وقد جاءت هذه الاتفاقية لتلطيف الأجواء بين تركيا وإسرائيل بعد الانتقادات التركية لإسرائيل بشأن ممارساتها العنيفة في الأراضي الفلسطينية وسياسة الاغتيالات التي تتبعها(٤).

وتبين طبيعة العلاقات التركية – الاسرائيلية، أن تركيا تحظى بمكانة هامة جداً لدى إسرائيل، وهو ما أكدته الاتفاقيات التجارية التي وقعت بين البلدين، في محاولة منها لتلطيف الأجواء بعد ما شابها من توتر، وهذا يعطي مدلولاً على أن تركيا تعد شريك استراتيجي لإسرائيل، وأن إسرائيل لن تخسر هذا الحليف حتى لو اضطرت بأن تعقد العديد من الصفقات التجارية معه (٥).

أما عام ٢٠٠٥، فقد كانت تركيا الشريك التجاري الأكبر لإسرائيل في الشرق الأوسط، حيث بلغت قيمة الواردات التركية من إسرائيل٩٠٠ مليون دولار أمريكي، في حين بلغت قيمة الصادرات التركية لإسرائيل١,٢ مليون دولار، وفى أيار ٢٠٠٦ قام اتحاد الغرفة التجارية الاسرائيلية بتوقيع اتفاقية تعاون اقتصادي مع غرفة التجارة التركية لمنطقة" أيجيبان"، لتدعيم العلاقات التجارية الثنائية، وتمت هذه الاتفاقية بعد زيارة نديم بكليوجو– نائب رئيس منطقة أيجيبان للصناعة –والهيئة التنفيذية في إسرائيل، وتفاوضت تركيا وإسرائيل على تأسيس مشاريع للطاقة والمياه التي ستنقل الماء والكهرباء والغاز الطبيعي والبترول عبر أنابيب إلى إسرائيل(٦).

اذ بلغ حجم الواردات الاسرائيلية من تركيا ١,٤ مليار دولار خلال عام ٢٠٠٦، في حين بلغ حجم الصادرات الاسرائيلية إلى تركيا حوالي ٨٠٠ مليون دولار، وقد تركزت الصادرات الاسرائيلية إلى تركيا في مجال الكيماويات والآلات، بينما تركزت وارداتها في الأنسجة والمعادن، إضافة إلى ذلك تم إنشاء شركات الاسرائيلية تركية مشتركة للقيام بمشاريع داخل الدولتين، والمساهمة الاسرائيلية بنقل التكنولوجيا المتطورة لكافة المجالات في الجانب التركي، وخاصة الصناعي والزراعي منها، وفي ٣١ تموز ٢٠٠٦ وقعت إسرائيل وتركيا على اتفاق يعزز التبادل الغذائي والزراعي بين البلدين، حيث بلغت صادرات تركيا بناء على هذا الاتفاق ٢٠ مليون دولار(٧).

---

1) Osullivvan, Ibid, p21.

٢) وصال العزاوي، المصدر السابق، ص٢٦٠.
٣) هشام عبد العزيز، المصدر السابق، ص٣١.
٤) خليل الناصري، المصدر السابق، ص٢١٢.
٥) نفس المصدر، ص٢١٣.

4) M.Hakan Yavuz, Turkish-Israeli Relations Through the lens of the Turkish Identity, Journal of Palestine Studies, vol.27, No, 2, 2008, p35.

٧) وصال العزاوي، المصدر السابق، ص ٢٦٩.

وبلغت قيمة التبادل التجاري بين إسرائيل وتركيا في عام ٢٠٠٨ حوالي ٣، ٣٨ مليار دولار، دون حساب الجانب العسكري إلا أن توتر العلاقات التركية الاسرائيلية منذ نهاية عام ٢٠٠٨ وبداية عام ٢٠٠٩، أثر على العلاقات الاقتصادية والتجارية وحجم التبادل التجاري بين البلدين، إذ انخفضت قيمة التبادل التجاري من ٣، ٣٨ مليار دولار سنة ٢٠٠٨، إلى٢، ٥٢ مليار دولار سنة٢٠٠٩، أي أن نسبة الانخفاض وصلت إلى ٢٨% بشكل عام في النصف الأول من العام، ووصلت نسبة الانخفاض ٤٤% في نهاية ٢٠٠٩ مقارنة بنهاية ٢٠٠٨ لقد بلغ حجم الصادرات التركية لإسرائيل ١، ٥٣ مليار دولار بينما إجمالي وارداتها منها يساوي ١، ٥٣مليار دولار[١].

لقد كان لأحداث أسطول الحرية التي اعتدت فيها القوات البحرية الاسرائيلية على قافلة المساعدات مرمرة والتي عرفت بأسطول الحرية، وذهب ضحيتها ٩ قتلى اتراك والعديد من الإصابات في ٢٠١٠، أثراً كبيراً على عدة مستويات في العلاقات التركية – الاسرائيلية، ففيما يتعلق بمجال السياحة، فإن تصاعد حدة الغضب في الشارع التركي ضد السياسات الاسرائيلية مثلت ضربة شديدة لحركة تدفق الإسرائيليين إلى تركيا، حيث أعلن بالفعل اتحاد وكلاء السياحة والسفر في إسرائيل إلغاء حجوزات نحو ١٠٠ ألف سائح كانوا قد قرروا قضاء عطلاتهم الصيفية في تركيا وتعد تركيا الجهة الأولى للسياح الإسرائيليين، ويدر ذلك على اقتصادها نحو ٣٠٠ مليون دولار سنوياً، حيث يتوجه نحو ٧٠% من السياح الإسرائيليين إلى منتجعات في منطقة أنطاليا[٢].

نخلص القول أن العلاقات التركية – الاسرائيلية، طوال الحقب السابقة لم تتأثر بتأزم العلاقات السياسية والدبلوماسية بين البلدين، بل وتميزت بكثافتها وعمقها ما بين الطرفين، إلا أن عام ٢٠١٠ وبسبب أحداث أسطول الحرية، فقد تراجعت معدلات التجارة بين البلدين، ووصلت إلى أقل مراحلها في تاريخ العلاقات، خصوصاً في الجانب السياحي بين الطرفين.

الخاتمة:

لقد مرت العلاقات التركية – الاسرائيلية بمراحل متعددة أثرت وتأثرت بالعديد من العوامل التي ساهمت في إضعافها وأصابتها ببعض الفتور والتوتر، وفي أخرى ساهمت عوامل في تمتينها وتقاربها بحيث وصلت إلى ذروتها، ففي فترة الخمسينيات كانت العلاقات التركية – الاسرائيلية في بداية تشكيلها، وكانت تنمو وتتطور بخطى متسارعة على كافة المستويات والأصعدة السياسية والعسكرية والاقتصادية، أما في الستينيات فقد أصاب العلاقات التركية – الاسرائيلية بعض الفتور نتيجة مساعدة إسرائيل للأكراد في شمال العراق، والصدمة التي تلقتها تركيا من موقف الدول العربية المعارض لها في القضية القبرصية، مما جعل تركيا تعيد النظر في سياستها وتحاول أن توازن سياستها ما بين العرب وإسرائيل، بدأت تركيا تنسج علاقات جيدة مع جيرانها العرب وتؤيد قضاياهم فقد عارضت إسرائيل في عدوانها عام ١٩٦٧ وأدانته، واستمرت العلاقات التركية – الاسرائيلية في حالة من التوتر وصلت إلى حد سحب السفير التركي من إسرائيل.

واستمر التوتر في العلاقات في فترة السبعينيات، حيث وقفت تركيا بجانب الدول العربية في حرب عام١٩٧٣واعترفت تركيا بمنظمة التحرير وفتحت لها مكتب في أنقرة في نهاية السبعينيات، إلا أن معاهدة السلام المصرية الاسرائيلية خففت الضغط والحرج عن تركيا، فلم تعد تركيا الدولة المسلمة الوحيدة التي تقيم علاقات مع إسرائيل وبدخول مرحلة الثمانينيات بدأت العلاقات التركية تقوى وتزداد ترابطاً باستثناء فترة اجتياح لبنان عام١٩٨٢حيث عارضت تركيا الاجتياح وطالبت من إسرائيل لانسحاب الفوري من لبنان، وقد اعترفت اسرائيل في نهاية مرحلة الثمانينيات بقيام دولة فلسطين، إلا أن ذلك لم يؤثر على العلاقات التركية– الاسرائيلية فبالمجمل العام لهذه الفترة كانت العلاقات تتصاعد، وتعددت الزيارات الدبلوماسية بين البلدين.

مع دخول مرحلة التسعينيات، وانعقاد اتفاقية أوسلو ١٩٩٣ بين الفلسطينيين والاسرائيليين، أدى ذلك إلى زيادة العلاقات التركية –الاسرائيلية، وأوجد لها أرضية خصبة للنمو بشكل أكبر، خصوصاً بعد أن اعترف العديد من الدول العربية مصر، ومنظمة التحرير،

١) هشام عبد العزيز، المصدر السابق، ص١٣.

٢) اوري لوبراني، العلاقات بين إسرائيل ودول الجوار المحيطة بالعالم العربي: تركيا وإيران وأثيوبيا، ندوة الموقف الاسرائيلي من تسليح وتدريب الجيش التركي، ترجمة عن العبرية الدار العربية، القاهرة، (د.ت)، ص١١- ٢١

والأردن بإسرائيل، وازدادت الزيارات الدبلوماسية والسياسية للقيادات ما بين البلدين، حيث نتج عنها الاتفاق الشهير الذي عقد في شباط١٩٩٦ والذي شمل المجال العسكري والتجاري، ويعد هذا الاتفاق بمثابة تحالف استراتيجي بين تركيا وإسرائيل، ويشكل في الوقت نفسه أكبر المهددات للأمن القومي العربي.

أما منذ وصول حزب العدالة والتنمية إلى سدة الحكم في تركيا، فقد انتهجت الحكومة التركية مساراً جديداً في سياساتها الخارجية، وخاصة مع دول الجوار والتي تقوم على تصفير المشكلات وكسب جميع الدول المحيطة(الإقليمية)، وبالتالي فإن تركيا تحاول أن تجعل من نفسها لاعباً أساسياً في المنطقة من خلال المحافظة على علاقتها ومصالحها مع إسرائيل، وتقوية علاقتها مع الدول العربية. اذ ذهبت إلى محاولة التوازن في علاقاتها مع الدول، وأن تكون محايدة في مواقفها بشكل واضح وعلني وصريح، وتأسيساً على هذه السياسة مرت العلاقات التركية – الاسرائيلية بمرحلة فتور وتصادم حاد، وذلك نتيجة الممارسات الاسرائيلية التي أزعجت الدبلوماسية التركية والساسة الأتراك، وأغضبت الرأي العام التركي داخل تركيا، وفي ظل تجاوزتها المتتالية كان لزاماً على تركيا أن يكون لها موقف واضح من هذه التجاوزات، يتلاءم وبشكل كبير مع استراتيجية الجديدة في السياسة الخارجية، والتي قامت على التوازن في العلاقات مع جميع دول الجوار، ويتناغم مع الرأي العام الداخلي التركي.

لقد سببت تجاوزت إسرائيل وممارستها إحراجاً كبيراً للحكومة التركية أمام الرأي العام التركي والعربي، عندما قامت إسرائيل باختراق وانتهاك المجال الجوي التركي، وقصف موقع الكبر السوري قرب دير الزور على الحدود السورية التركية، ورجوع الطائرات الاسرائيلية الحربية عبر الأراضي التركية، والذي فسر بأنه انتهاك لسيادة الدولة التركية، ولأمنها القومي، ولم يكن باستطاعة الحكومة التركية السكوت على مثل هذه الممارسات والتجاوزات الاسرائيلية التي أحرجت تركيا والتي لم تراع فيها إسرائيل وضع تركيا أمام العالمين العربي والإسلامي والراي العام التركي، وأدى ذلك بدوره إلى توتر الأجواء ما بين تركيا وإسرائيل، ويضاف إلى ذلك فشل المفاوضات الاسرائيلية السورية والتي كانت برعاية تركيا، بعد شهور من المفاوضات، وشعور القيادة التركية باستهتار إسرائيل المتعمد من أجل إفشال هذه المفاوضات، وفوق ذلك شعور رئيس الوزراء التركي رجب طيب أردوغان بالإهانة الشخصية من قبل رئيس الوزراء الاسرائيلي الذي كان ضيفه في تركيا، ولم يبلغه بنية إسرائيل بالقيام بالحرب على غزة بعد أيام من الزيارة .كما أن إحساس تركيا بأن إسرائيل تعمل لصد المحاولات التركية للانضمام للاتحاد الأوروبي .بحجة أنها دولة يقودها حزب إسلامي، وهي على علاقة جيدة بكثير من الأطراف المعادية لإسرائيل، لذلك فإن اتصالها سيشكل خطراً على مستقبل الاتحاد الأوروبي وعلى مستقبل إسرائيل، وأخيراً الهجوم الاسرائيلي على أسطول الحرية التركي المتوجه إلى قطاع غزة في عام ٢٠١٠، وقتل ٩ من ركاب الأسطول.

ويمكن القول أن العلاقات العسكرية والتجارية لم تتأثر خلال الفترة السابقة بل وصلت إلى مرحلة الذروة، وأصبحت الشراكة ما بين الدولتين بمثابة شراكة استراتيجية، وقد ظهر ذلك واضحاً وجلياً من خلال حجم التبادل التجاري العسكري، والاتفاقيات التي عقدتها كلا الدولتين إبان الفترة السابقة والتي شملت جميع المجالات الأمنية والعسكرية، وكذلك حجم التبادل التجاري بشكل عام بين البلدين والذي كان في تزايد بشكل مستمر، إلا أن حرب إسرائيل على غزة، وأحداث مؤتمر دافوس وما حصل فيها، وأحداث أسطول الحرية والقتل بالأتراك، أدت إلى تراجع كبير في التبادل التجاري بين البلدين والذي انخفض بشكل ملحوظ خصوصاً في الأعوام ٢٠٠٨و٢٠٠٩و٢٠١٠، وإيقاف تركيا المناورات العسكرية التي تعرف باسم" نسر الأناضول"، وإيقاف العديد من الاتفاقيات العسكرية بين البلدين.

إن التوتر في العلاقات التركية – الاسرائيلية على المستوى السياسي، والذي طال بدوره في السنوات الثلاث الأخيرة ٢٠٠٨و٢٠٠٩و٢٠١٠ المستويين التجاري والعسكري الأمني، لا يعني التوتر والانحدار إلى القطيعة، فالسياسة التركية الجديدة تحاول العمل على كسب المزيد من الأصدقاء ولا ترغب أن يكون لها أعداء جدد، ولا تريد أن تبني علاقاتها الجديدة على أنقاض علاقتها بأصدقاء الأمس وخاصة إسرائيل.

فرغم المواقف الاسرائيلية التي تم ذكرها إلا أن الحكومتين التركية والاسرائيلية تحافظان على علاقاتهما السياسية والاقتصادية والعسكرية في جميع المجالات، إذ لم تقم تركيا بإلغاء أو تجميد عقود التسليح أو الدفاع أو التجارة مع إسرائيل وتؤكد جميع المعطيات إلى استمرار هذه العلاقة.

وبالتالي فلولا إفشال إسرائيل للجهود التركية كوسيط في عملية السلام السورية الاسرائيلية، لنجحت عملية السلام، وبالتالي في المستقبل القريب أي تحسن في العلاقات التركية – الاسرائيلية ولو بشكل جزئي، في ظل العلاقات التركية الإيجابية مع محيطها العربي والإسلامي سيجعلها وسيطاً محتملاً تلعب من خلاله دوراً إيجابياً في الصراع الفلسطيني الاسرائيلي.

إن حزب العدالة والتنمية والساسة القائمين عليه في سياستهم الجديدة والتي تقوم على التوازن وتصفير المشكلات مع جميع الدول، سوف تفتح لها آفاقاً جديدة في التعامل مع العديد من الدول، وخاصة في الجانب الاقتصادي، حيث أصبح معدل النمو الاقتصادي داخل تركيا أضعاف ما كان عليه سابقاً، خصوصاً بعد أن بدأت الاستثمارات العربية والأم وال والودائع في التوجه نحو تركيا، وعلى المستوى العسكري فإن الصادرات العسكرية الأمريكية إلى تركيا في ظل حكومة حزب العدالة والتنمية بلغت ٣ أضعاف الصادرات الاسرائيلية، أي أن حكومة حزب العدالة والتنمية تحاول الخروج من تحت عباءة إسرائيل على المستوى الاقتصادي والعسكري وبالتالي ينتج عنه تحول في المصالح وينعكس على ذلك على استدامة هذه العلاقات وطبيعة مستواها.

المصادر:

١) باييس دانييل، بروز التعاون التركي الاسرائيلي، مجلة البيان، الكويت، العدد ١٢٥، ١٩٨٩.

٢) بشارة بحبح وليندا بتلر، إسرائيل وامريكا اللاتينية: البعد العسكري، ترجمة أسامة البابا، مؤسسة الدراسات الفلسطينية، بيروت، ٢٠٠٧.

٣) التقرير الاستراتيجي الفلسطيني، مركز الزيتونة للدراسات والاستشارات، ١٩٩٩، بيروت.

٤) التقرير الاستراتيجي الفلسطيني، مركز الزيتونة للدراسات والاستشارات، ٢٠٠٥، بيروت،.

٥) التقرير الاستراتيجي الفلسطيني، مركز الزيتونة للدراسات والاستشارات، ٢٠٠٦، بيروت.

٦) التقرير الاستراتيجي الفلسطيني، مركز الزيتونة للدراسات والاستشارات، ٢٠٠٧، بيروت.

٧) جلال معوض، التعاون العسكري التركي الإسرائيلي، مجلة المستقبل العربي، سوريا، العدد٢، ١٩٩٩، ص٣٣

٨) جلال معوض، العلاقات التركية الاسرائيلية حتى نهاية التسعينيات، مجلة شؤون عربية، العدد ٤٤، ١٩٩٨.

٩) حبيب كمال، بعد معركة غزة الدور التركي من الجسر إلى العمق، مركز دراسات الشرق الاوسط، مجلة دراسات شرق أوسطية، العدد ٤٨، لبنان، ١٩٩٨، ص٢٠٥.

١٠) خليل الناصري، التطورات المعاصرة في العلاقات العربية التركية، د.ن، بغداد، ١٩٩٢، ص٢٠٤.

١١) درويش، فتحي، العلاقات العسكرية التركية – الإسرائيلية الدوافع والأهداف، المعهد العربي للبحوث والدراسات الاستراتيجية، ٢٠١٠.

١٢) عبدالرحمن هواري، التحالف الاستراتيجي والعسكري بين إسرائيل وكل من أمريكا وتركيا، مجلة الدفاع، العدد ١١٩، حزيران ١٩٩٦.

١٣) عودة جهاد، التحالف العسكري، الإسرائيلي التركي، مجلة السياسة الدولية، السنة ٢٠٠٩، العدد١٥٣.

١٤) عوني السبعاوي، تركيا والكيان الصهيوني ميادين الشراكة الاستراتيجية، مجلة الفكر السياسي، لبنان، ٢٠٠٢ العدد١٥.

١٥) فيليب روبنس، حلقة نقاشية حول التعاون التركي– الاسرائيلي، الباحث العربي، العدد ٤٧، حزيران، ٢٠٠٧.

١٦) كامل عثمان، تركيا والشرق الأوسط الفرص والمخاطر، مجلة الدفاع، عدد ١٣، ١٩٩٧.

١٧) محمد عبد القادر، الثابت والمتغير في العلاقات التركية – الإسرائيلية، مختارات إسرائيلية، مجلد ١٠، صحيفة هآرتس الإسرائيلية، تموز ١٩٩٨.

١٨) محمد نور الدين، تركيا والشرق الاوسط، مجلة شؤون الشرق الاوسط، العدد١١٤، ربيع ٢٠٠١.

١٩) نور الدين محمد، تركيا في الزمن المتحول قلق الهوية وصراع الخيارات، رياض الريس للكتب والنشر، بيروت، ١٩٩٦.

٢٠) هاكان يافوز، العلاقات التركية–الإسرائيلية من منظور الجدل بشأن الهوية التركية، مجلة الدراسات الفلسطينية، العدد بلا، ١٩٩٨.

٢١) هشام عبد العزيز، التقارب التركي من إسرائيل في التسعينيات، مجلة البصائر، لبنان، ٢٠٠١، العدد٢.

٢٢) الوثائق السرية للمخابرات الامريكية، المخابرات الاسرائيلية، ترجمة مجدي نصيف، الوطن العربي، بيروت، ١٩٨٤.

٢٣) وصال العزاوي، أبعاد التعاون التركي– الاسرائيلي، دراسات استراتيجية، بغداد، العدد٥، ١٩٩٨.

٢٤) الون ليال، تركيا في الشرق الاوسط:نفط وإسلام وسياسة، ترجمة عن العبرية الدار العربية للدراسات والنشر والترجمة، القاهرة، ١٩٩٩.

٢٥) Dahl, B. Slutzky, D., Timeline of Turkish-Israeli Relations, 1949– 2006, The Washington Institute for Near East Policy, 2006.

٢٦) Gregory, A. Burris, Turkey Israel Speed Bumps, Middle East, 2003.

٢٧) Hazbai, P, Political Troubles between Turkey and Israel, the Washington Institute, for Near East Policy Turkish Research Program, 2004.

٢٨) Ihsan Gurkan, Turkish- Israeli Relation and the Middle East, Peace Process, 1993.

29) M.Hakan Yavuz, Turkish-Israeli Relations Through the lens of the Turkish Identity, Journal of Palestine Studies, vol.27, No, 2, 2008.

٣٠) Nachmani, A., The Remarkable Turkish Israel Tie Middle East vol, No.2.1988.

٣١) Neill Lochery, Israel and Turkey.Deeping Ties And Strategic Implication 1995-1998, Israel Affairs, vol.5, No.1, Autuman, 1998.

٣٢) Osullivvan, A., Defense Ties with Turkey bolstered, The Jerusalem post Internati-

٣٣) Raphael, I, The Turkish Israel odd Couple, Center for Publishing, Tel Aviv, 2005.

٣٤) Sowsal, I., Turkish Arab Diplomatic after the Second World East Foundation forStudies on Turkish (1945 - 1986), Burgue Publishing, 2011.