

زيادة الحروف عند ابن سيده في كتابه (المحكم والمحيط الأعظم) الألف والنون

– إنموذجاً –

الكلمة المفتاح : إشارة، زيادة، أورد

البحث مستل من أطروحة دكتوراه

م.م. هيرش عبد الله لطف الله

أ.م.د. نصيف جاسم محمد الخفاجي

وزارة التربية

جامعة ديالى / كلية التربية للعلوم الإنسانية

المديرية العامة لتربية حلبجة الشهيذة

hershabdullah@yahoo.com Dr.Nessayif@coehuman.uodiyala.edu.iq

المخلص :

إنَّ معرفة الحروف الزوائد في العربية تشكل عصب المباحث الصرفية في دراسة اللغة، وتشاكل تلك الحروف الحروف الأصول في تشكيل بنية اللفظة، حتى تبدو كالجُزء منها، وتؤدي دورًا في استيفاء المعنى دور بقية الحروف الأصول، لذا تحملوا في تبقية الزائد مع الأصل في حال الاشتقاق توفية للمعنى ودلالة عليه .

ولهذه النظرة الفاحصة الدقيقة لأصول المادة الصرفية في الحروف الزوائد في بناء الكلم العربي وربطها بدلالة أكبر مطلوبة (المعنى)، تميزت دراسة ابن سيده لهذا النمط من البحث، وهو يستمد – غالبًا – توجيهاته لتلك الحروف وتحليلها من أصحاب المعاني، فتأتي تعليقاته على أقوالهم بالموافقة – غالبًا – ودعمها بدليل يثبتها .

بسم الله الرحمن الرحيم

المقدمة :

يُعَدُّ البَحْثُ في زيَادَةِ الحُرُوفِ عَصَبَ المَبَاحِثِ الصَّرْفِيَّةِ، لِذَا عَدَّ عُلَمَاءُ العَرَبِيَّةِ ((أَوَّلَ مَعْرِفَةٍ عِلْمِ التَّصْرِيفِ هُوَ مَعْرِفَةُ الحُرُوفِ الزَّوَائِدِ))^(١)، ومَوَاضِعُهَا الَّتِي تَمُثِّلُ بِنِيَّةَ الكَلِمَةِ، بِحَيْثُ تُشَاكِلُ الحُرُوفَ الْأَصُولَ، حَتَّى تَبْدُو ((كَالْجُزْءِ مِنَ الكَلِمَةِ، نَحْوُ هَمْزَةِ أَحْمَرَ، وَتَاءِ تَنْضُبْ، وَأَشْبَاهِ ذَلِكَ))^(٢)، وَيُرَادُ بِالزِّيَادَةِ: ((أَنْ لَا يَكُونَ وَضْعُ عَلَيْهِ التَّرْكِيبُ فِي الْأَصْلِ))^(٣)، وَيَسْقُطُ فِي بَعْضِ تَصَارِيفِ الكَلِمَةِ، وَعِدَّتُهَا عَشْرَةُ أَحْرَفٍ : ((وَهِيَ : الهَمْزَةُ، وَالْأَلِفُ، وَالْيَاءُ، وَالْوَاوُ، وَالْمِيمُ، وَالنُّونُ، وَالسَّيْنُ، وَالتَّاءُ، وَاللَّامُ، وَالْهَاءُ، وَيَجْمَعُهَا قَوْلُكَ فِي اللَّفْظِ :))

أَلْيَوْمَ تَنْسَاهُ ((وَإِنْ شِئْتَ قُلْتَ: ((هَوَيْتُ السَّمَانَ))^(٤)، وَحَصَرُ تِلْكَ الْعِدَّةِ بِتَسْمِيَةِ الزِّيَادَةِ، لَا تَعْنِي أَنَّهَا تَكُونُ زَائِدَةً فِي كُلِّ مَوْضِعٍ، بَلْ قَدْ تَكُونُ أَصُولًا كَثِيرَةً، وَإِنَّمَا الْمَقْصُودُ ((بِذَلِكَ أَنَّهَا الْحُرُوفُ الَّتِي لَا تَكُونُ الزِّيَادَةُ إِلَّا مِنْهَا، فَمَتَى وَجِدَ حَرْفٌ وَاحِدٌ فِي كَلِمَةٍ فَلَا بُدَّ أَنْ يَكُونَ أَحَدَهَا))^(٥)، هَذَا وَيُعَوَّلُ عَلَى مَعْرِفَةِ حُرُوفِ الزِّيَادَةِ فِي تَحْدِيدِ بِنَاءِ النُّمُودَجِ الْمُعْتَمَدِ فِي تَحْلِيلِ الْبِنْيَةِ، وَمَعْرِفَةِ أَوْزَانِ الْحُرُوفِ، وَقَدْ تَكُونُ عَكْسَ ذَلِكَ، بَأَن يُعْرَفَ الزَّائِدُ بِمَعْرِفَةِ الْوَزْنِ، وَكُلُّ ذَلِكَ مَبْنِيٌّ عَلَى عَمَلِيَّةِ الْإِشْتِقَاقِ بِالْمَقَامِ الْأَوَّلِ، لِأَنَّ الْأَحْرَفَ الْعَشْرَةَ تَكُونُ أَصُولًا، كَمَا تَكُونُ زَائِدَةً .

هَذَا وَيُمْكِنُ التَّوَصُّلُ إِلَى مَعْرِفَةِ الزَّائِدِ مِنَ الْأَصْلِيِّ مِنَ الْأَبْنِيَةِ بِطَرُقٍ وَأَدِلَّةٍ، سَمَاهَا الصَّرْفِيُّونَ بِـ (أَدِلَّةِ الزِّيَادَةِ)، أَوْصَلَهَا بَعْضُهُمْ^(٦) إِلَى مَا يُقَارِبُ عَشْرَةَ أَدِلَّةٍ، فِي حِينٍ تَوَصَّلَ بَعْضُهُمْ إِلَى إِرْجَاعِ كَثِيرٍ مِنْهَا إِلَى أَدِلَّةٍ ثَلَاثَةٍ، وَهِيَ : ((الْإِشْتِقَاقُ، وَعَدَمُ النَّظِيرِ، وَكَثْرَةُ زِيَادَةِ الْحَرْفِ فِي ذَلِكَ الْمَوْضِعِ الْمَخْصُوصِ))^(٧) .

وَلَا تَعْنِي زِيَادَةُ الْأَحْرَفِ الْعَشْرَةِ أَنَّهَا تَكُونُ زَائِدَةً فِي كُلِّ مَوْضِعٍ، أَوْ تَزَادُ جُزْأً مِنْ دُونَ ضَابِطٍ، وَإِنَّمَا زِيَادَتُهَا تَقَعُ فِي مَوَاضِعَ مُعَيَّنَةٍ، حَدَّدَهَا الصَّرْفِيُّونَ، مُوضِّحِينَ مَا إِذَا كَانَ فِي الْبِنْيَةِ زَوَائِدٌ، فَأَيُّ مَوْضِعٍ هُوَ لِلزَّائِدِ مِنَ الْحَرْفِ؟ أَوْ مَا إِذَا كَانَ الْمَوْضِعُ يَمْتَنِعُ عَنْ قَبُولِ الزِّيَادَةِ، وَمِنْ ثَمَّ بَيَانُ وَزْنِ الْحَرْفِ، يَقُولُ الثَّمَانِينِيُّ : ((وَاعْلَمْ أَنَّ الزَّائِدَ قَدْ يَكُونُ قَبْلَ الْفَاءِ، وَقَدْ يَكُونُ بَيْنَ الْفَاءِ وَالْعَيْنِ، وَقَدْ يَكُونُ بَيْنَ الْعَيْنَيْنِ إِذَا كَانَتِ الْعَيْنُ مُكَرَّرَةً، وَقَدْ يَكُونُ بَيْنَ الْعَيْنِ وَاللَّامِ، وَقَدْ يَكُونُ بَيْنَ اللَّامَيْنِ إِذَا كَانَتِ اللَّامُ مُكَرَّرَةً، وَقَدْ يَكُونُ بَعْدَ اللَّامِ))^(٨) وَأَضَافَ : ((وَلَا يَجُوزُ أَنْ تَقَعَ فِي أَوَّلِ الْاسْمِ زِيَادَتَانِ إِلَّا فِي الْأَسْمَاءِ الْجَارِيَةِ عَلَى أَفْعَالِهَا، نَحْوُ: ((مُنْطَلِقٌ)) وَزَنُهُ ((مُنْفَعِلٌ)) لِأَنَّهُ مِنَ الطَّلَقِ))^(٩) .

وَأَمَّا بِإِزَائِهَا فِي كُتُبِ الْمَعَانِي، فَقَدْ تَعَرَّضَ لَهَا أَصْحَابُهَا، وَكَانَ لَهُمْ كَلْفٌ بِالتَّأْوِيلِ اللَّغَوِيِّ لِلْمُفْرَدَاتِ عِنْدَ الْخَوْضِ فِي الْقَضَايَا الصَّرْفِيَّةِ الَّتِي تَخُصُّ بِنْيَةَ الْكَلِمَةِ، وَالتَّنَطُّقَ إِلَى الْقَاعِدَةِ الصَّرْفِيَّةِ الَّتِي تَنْدَرِجُ تَحْتَهَا تِلْكَ الْكَلِمَةُ، وَرَبَطَهَا بِتَصْرِيفَاتِهَا، وَمَعْرِفَةِ الْأُصُولِ الَّتِي أَخَذَتْ مِنْهَا مِنْ خِلَالِ تَحْدِيدِ الزَّائِدِ وَالْأَصْلِيِّ مِنَ الْحَرْفِ .

وَلَمْ يَكُنْ أَصْحَابُ الْمَعَانِي أَصْحَابَ نَظَرَةٍ خَاصَّةٍ بِهَذَا الْخُصُوصِ، إِلَّا فِيمَا يَتَعَلَّقُ بِبَعْضِ الاسْتِعْمَالَاتِ اللَّهْجِيَّةِ، وَإِنَّمَا يَسِيرُونَ عَلَى خُطَى الصَّرْفِيِّينَ، إِذْ يُعْبَرُونَ عَنِ الْحَرْفِ الزَّائِدِ بِلَفْظِهِ فِي الْمِيزَانِ، فـ ((الْقِيَوْمُ)) عِنْدَهُمْ عَلَى زِنَةِ ((الْفَيْعُولُ))^(١٠)، وَقَالَ أَبُو عُبَيْدَةَ فِي : ﴿ فَأَجَاءَهَا ﴾^(١١) : ((مَجَازُهَا أَفْعَلُهَا، مِنْ جَاءَتْ هِيَ، وَأَجَاءَ غَيْرُهَا إِلَيْهِ))^(١٢)، وَيَقُولُ

الأخفش في : ﴿يَأْجُوحَ وَمَأْجُوحَ﴾^(١٣) : ((يَأْجُوحَ)) مِنْ : (يَفْعُولَ) و : (مَأْجُوحَ) : (مَفْعُولَ) والذي لا يَهْمَزُ يَجْعَلُ ((الْأَلْفَيْنِ)) فِيهِمَا زَائِدَتَيْنِ، وَيَجْعَلُهُمَا مِنْ فِعْلِ مُخْتَلَفٍ))^(١٤)، وَفِي (الْحَوْلَى) الَّذِي اجْتَمَعَ فِيهِ ثَلَاثَةُ زَوَائِدَ، يَقُولُ الْفَرَّاءُ : ((وَهُوَ مِنَ الْفِعْلِ : إِفْعَوْلَتْ))^(١٥)، وَقَدْ يُنْبَهُ بَعْضُهُمْ عَلَى الْمَعَانِي الَّتِي تُقْبِضُهَا أَحْرَفُ الزِّيَادَةِ مِنْ خِلَالِ إِجْرَاءِ مُقَابَلَةٍ بَيْنَ الْكَلِمَةِ الْمَزِيدَةِ - بِالتَّضْعِيفِ أَوْ بِالْحَرْفِ - وَالْمَجْرَدَةِ مِنَ الزِّيَادَةِ، عَلَى نَحْوِ قَوْلِ الزَّجَاجِ لَدَى تَوْجِيهِهِ قَوْلِهِ تَعَالَى : ﴿إِنَّا نَخَافُ أَنْ يُفْرَطَ عَلَيْنَا أَوْ أَنْ يَطْغَى﴾^(١٦) : ((... يُقَالُ : قَدْ فَرَطَ مِنْهُ أَمْرٌ، أَيْ قَدْ بَدَرَ مِنْهُ أَمْرٌ، وَقَدْ أَفْرَطَ فِي الشَّيْءِ : إِذَا سَقَطَ فِيهِ، وَقَدْ فَرَطَ فِي الشَّيْءِ أَيْ قَصَرَ، وَمَعْنَاهُ كُلُّهُ التَّقَدُّمُ فِي الشَّيْءِ))^(١٧)، وَهَذَا - زِيَادَةُ الْحَرْفِ لِمَعْنَى - غَيْرُ مُطَرِّدٍ فِي كَلَامِهِمْ، بَلْ قَدْ تَكُونُ لُغَةً مِنَ لُغَاتِ الْعَرَبِ، فَزِيَادَةُ الْأَلْفِ فِي ((مُسَوَّدَةٌ)) هِيَ لُغَةٌ لِأَهْلِ الْحِجَازِ يَقُولُونَ : ((قَدْ اسْوَدَّ وَجْهُهُ وَاحْمَرَّ))؛ يَجْعَلُونَهُ ((إِفْعَالٌ))^(١٨))).

وَلَدَى تَتَّبَعِي لِكُتُبِ الْمَعَانِي الْأَرْبَعَةِ بِخُصُوصِ حُرُوفِ الزِّيَادَةِ، وَمَوَاضِعِهَا، وَوَضَائِفِهَا، أَلْفَيْتُ لِأَبِي عُبَيْدَةَ كَلَاماً - نَصّاً - نَقَلَهُ عَنْ عَبْدِ اللَّهِ أَبِي إِسْحَاقِ الْحَضْرَمِيِّ عَنْ طَرِيقِ يُونُسَ، أَشْبَهَ مَا يَكُونُ قَاعِدَةً وَمَنْهَجاً، يُجَرِّدُ لَنَا الصُّورَةَ اللَّغَوِيَّةَ لِلْحَرْفِ، تَقُومُ عَلَى مَادَّةٍ أَصْلِيَّةٍ - ثَلَاثِيَّةٍ - تَحَوَّرَ بَنِيئُهَا الدَّاخِلِيَّةُ، وَتَشَكَّلَ عَلَى هَيْئَاتٍ مُتَنَوِّعَةٍ بِزِيَادَاتٍ فِي مُقَدِّمَةِ الْأَصْلِ، وَآخِرِهِ، وَوَسْطِهِ، لِأَجْلِ تَنْوِيعِ الصِّيغَةِ، إِذْ قَالَ : ((زَعَمَ يُونُسُ عَنْ أَبِي إِسْحَاقَ قَالَ : أَصْلُ الْكَلَامِ بِنَاؤُهُ عَلَى فَعَلٍ ثُمَّ يُبْنَى آخِرُهُ عَلَى عَدَدٍ مِّنْ لَهُ الْفِعْلُ مِّنَ الْمُؤَنَّثِ وَالْمُذَكَّرِ مِنَ الْوَاحِدِ وَالْاِثْنَيْنِ وَالْجَمْعِ كَقَوْلِكَ : فَعَلْتُ وَفَعَلْنَا وَفَعَلْتَ وَفَعَلْتُمْ وَفَعَلُوا، وَيَزَادُ فِي أَوَّلِهِ مَا لَيْسَ مِنْ بِنَائِهِ فَيَزِيدُونَ الْأَلْفَ، كَقَوْلِكَ : أَعْطَيْتُ، إِنَّمَا أَصْلُهَا: عَطَوْتُ، ثُمَّ يَقُولُونَ : مُعْطِي فَيَزِيدُونَ الْمِيمَ بَدَلاً مِنَ الْأَلْفِ، وَإِنَّمَا أَصْلُهَا : عَاطِي، وَيَزِيدُونَ فِي أَوْسَاطِ (فَعَلَ) افْتَعَلَ وَانْفَعَلَ وَاسْتَفَعَلَ وَنَحْوَ هَذَا، وَالْأَصْلُ فَعَلَ، وَإِنَّمَا أَعَادُوا هَذِهِ الزَّوَائِدَ إِلَى الْأَصْلِ، فَمِنْ ذَلِكَ فِي الْقُرْآنِ ﴿وَأَرْسَلْنَا الرِّيحَ لَوْفِحَ﴾^(١٩) وَإِنَّمَا يُرِيدُ الرِّيحَ مُلْقِحَةً فَأَعَادُوهُ إِلَى الْأَصْلِ))^(٢٠) .

وَبِهَذِهِ النُّظْرَةِ الدَّقِيقَةِ لِأُصُولِ الْمَادَّةِ الصَّرْفِيَّةِ فِي بِنَاءِ الْكَلِمِ الْعَرَبِيِّ، وَرَبَطُهَا بِدَلَالَةِ أَكْبَرَ مَطْلُوبَةٍ مِنَ الْعِبَارَةِ - الْمَعْنَى - تَمَيَّزَتْ دِرَاسَةُ أَصْحَابِ الْمَعَانِي لِهَذَا النَّمْطِ مِنَ الْبَحْثِ، ((مِنْ حَيْثُ إِنَّهُمْ يَتَعَامَلُونَ مَعَ نَصِّ قُرْآنِيٍّ يَسْتَقْرِئُونَهُ وَيَدْرُسُونَهُ))^(٢١)، وَهَذَا يُعْطِينَا تَصَوُّراً دَقِيقاً لِمَكَانَةِ أَصْحَابِ الْمَعَانِي الْعِلْمِيَّةِ وَالرَّائِدَةِ فِي هَذَا الْمَجَالِ، لِأَسِيِّمًا إِذَا عَلِمْنَا أَنَّهُ أَثَّرَ عَنْ أَبِي

عُبَيْدَةُ أَنَّهُ وَضَعَ كِتَابًا فِي هَذَا النَّوعِ مِنَ الدَّرَاسَةِ، سَمَّاهُ (كِتَابُ الزَّوَائِدِ)^(٢٢) إِلَى جَانِبِ مُؤَلَّفَاتِهِ الصَّرْفِيَّةِ .

وَأَمَّا بِخُصُوصِ زِيَادَةِ الْحُرُوفِ فِي (الْمُحْكَمِ) فَقَدْ عَرَضَ لَهَا ابْنُ سَيِّدِهِ فِي أَثْنَاءِ تَحْلِيلِهِ لِلْمَفْرَدَاتِ اللُّغَوِيَّةِ ، وَتَعَقُّبِهِ أَقْوَالَ اللُّغَوِيِّينَ الْأَوَائِلَ - وَمِنْهُمْ أَصْحَابُ الْمَعَانِي - بِالْمُوَافَقَةِ، وَدَعَمَهُ بِدَلِيلٍ يُثْبِتُهُ - غَالِبًا - أَوْ التَّخْطِئَةَ، وَبَيَانِ وَجْهِ الْخَطَأِ فِيهِ - أحياناً - وَمُبَيِّنًا وَظِيفَةَ الْحَرْفِ الزَّائِدِ فِي الْمَفْرَدَةِ، هَذَا وَتَحْلِيلُهُ لِلْأَلْفَافِ فِي كُلِّ مَوْضِعٍ لَهُ خُصُوصِيَّاتُهُ، قَدْ يَكُونُ إِظْهَارَ الصَّيْغَةِ، أَوْ التَّرْكِيزَ عَلَى الدَّلَالَةِ، أَوْ عَلَى التَّصَارِيفِ الَّتِي تَجْرِي عَلَى الْمَفْرَدَةِ، مُرَاعِيًا فِي ذَلِكَ كُلِّهِ مَا تَقَرَّرَ لَدَى اللُّغَوِيِّينَ مِنْ أُطُرٍ لُغَوِيَّةٍ .

ونذكر هنا بعض الألفاظ التي زيد فيها حرف الألف أو حرف النون وذكرها ابن سيده :

أولاً - زِيَادَةُ الْأَلِفِ :

تُشَكِّلُ الْأَلِفُ مَعَ صِنَوِيَّهَا (الواو والياء) أُمَاتِ الْحُرُوفِ الزَّائِدَةِ، لِكُونِهَا أَخْفَ^(٢٣) الْحُرُوفِ، فَهِيَ لَا تَكُونُ أَصْلًا^(٢٤) إِلَّا فِي الْحُرُوفِ الَّتِي جَاءَتْ لِمَعْنَى، كَأَلِفِ (مَا) وَ (لَا) وَ (بَلَى)، أَوْ مَا شَبَّهَ بِهَا مِنْ الْأَسْمَاءِ الْمُوَعَّلَةِ فِي الْبِنَاءِ، مِثْلُ أَلِفِ (إِذَا) وَ (مَتَى) وَأَمثالهما، فَالْأَلِفُ الْأَخِيرَةُ^(٢٥) لَمْ كَمَا قَالَ ابْنُ سَيِّدِهِ، وَكَذَلِكَ إِذَا كَانَتْ مُنْقَلِبَةً عَنْ حَرْفٍ أَصْلِيٍّ، فَإِنَّهَا ((تَجْرِي فِي الْأَصْلِيَّةِ مَجْرَاهُ))^(٢٦)، وَمَا عَداها فَقَدْ أَثْبَتَ الْاسْتِقْرَاءُ أَنَّهَا بَدَلٌ أَوْ زَائِدَةٌ^(٢٧).

أَمَّا مَوَاضِعُ زِيَادَتِهَا فَمُنْحَصَرَّةٌ فِي حَشْوِ الْكَلِمَةِ وَآخِرِهَا، فَلَا تُرَادُّ أَوَّلًا أَبَدًا؛ لِأَنَّهَا لَا تَكُونُ إِلَّا سَاكِنَةً مَفْتُوحًا مَا قَبْلَهَا، وَاللِّسَانُ لَا يُطَوِّعُ بِالنُّطْقِ بِالسَّاكِنِ ابْتِدَاءً^(٢٨).

فَإِذَا زِيدَتْ الْأَلِفُ فِي حَشْوِ الْكَلِمَةِ فَلَا تَكُونُ لِلْإِلْحَاقِ، وَإِنَّمَا لِمَدِّ الصَّوْتِ وَتَكْثِيرِ الْحُرُوفِ، الَّتِي ((تَحْتَاجُ إِلَى أَدَلَّةٍ لِمَعْرِفَةِ زِيَادَتِهَا))^(٢٩) فِي نَحْوِ: عَالِمٍ^(٣٠) وَسَلَامٍ^(٣١)، وَحَجَّاجٍ^(٣٢)، وَمُنْتَرَحٍ^(٣٣)، فِي حِينِ زِيَادَتِهَا فِي آخِرِ الْكَلِمَةِ تَجْعَلُهَا ((تَأْتِي عَلَى ثَلَاثَةِ أَضْرِبٍ: أَحَدُهَا أَنْ تَأْتِيَ مُلْحَقَةً، وَالْآخَرُ أَنْ تَكُونَ لِلتَّأْنِيثِ، وَالْآخِرُ أَنْ تَكُونَ زَائِدَةً لِغَيْرِ الْإِلْحَاقِ وَلَا تَأْنِيثٍ))^(٣٤)، هَذَا وَقَدْ أَثَّرَ ابْنُ سَيِّدِهِ - هُنَا - الْإِسْتِقْصَاءَ عَلَى الْإِنْتِقَاءِ، إِذْ رَصَدَ زِيَادَةَ الْأَلِفِ آخِرًا فِي جُمْلَةٍ صَالِحَةٍ مِنَ الْحُرُوفِ لِلْأَضْرِبِ الثَّلَاثَةِ الْمَذْكُورَةِ، فَمِمَّا ذَكَرَهَا زَائِدَةً لِلْإِلْحَاقِ، قَوْلُهُ : ((وَكَذَلِكَ مِعْرَى وَمِعْرَى، أَلْفُهُ مُلْحَقَةٌ لَهُ بِنَاءِ هِجْرَجٍ، وَكُلُّ ذَلِكَ اسْمٌ لِلْجَمْعِ، قَالَ سَبْيُوه : سَأَلْتُ يُونُسَ عَنْ مِعْرَى، فِيمَنْ نَوْنٌ، فَدَلَّ ذَلِكَ عَلَى أَنَّ مِنَ الْعَرَبِ مَنْ لَا يُنَوِّنُ . وَقَالَ ابْنُ الْأَعْرَابِيِّ : مِعْرَى، تُصْرَفُ إِذَا شَبَّهَتْ بِمَفْعَلٍ وَهِيَ فِعْلَى، وَلَا تُصْرَفُ إِذَا حُمِلَتْ عَلَى ((فِعْلَى)) وَهُوَ الْوَجْهُ عِنْدَهُ))^(٣٥)، وَبِإِزَاءِ الْإِلْحَاقِ لِلتَّأْنِيثِ، ذَكَرَ أَنَّ ((شُكَاعِي)) لَا

تَنْوُنْ، وَالْفُهَا ((أَلِفُ تَأْنِيثٍ))^(٣٦)، بَيَدَ أَنَّهُ نَقَلَ عَنِ الْأَخْفَشِ ((شُكَاعَاة))^(٣٧)، وَتَعَقَّبَهُ قَائِلًا : ((فَإِذَا صَحَّ ذَلِكَ، فَالْفُهَا لِغَيْرِ التَّأْنِيثِ))^(٣٨)، وَبِإِزَاءِ الْقِسْمِ الثَّالِثِ، فَقَدْ نَقَلَ عَنْ بَعْضِ النُّحَوِيِّينَ قَوْلَهُمْ : ((أَلِفُ قَبَعْنَرَى قِسْمٌ ثَالِثٌ مِنَ الْأَلِفَاتِ الزَّوَائِدِ فِي أَوَاخِرِ الْكَلِمِ لَا لِلتَّأْنِيثِ وَلَا لِلإِلْحَاقِ))^(٣٩)، لِأَنَّهَا مَصْرُوفَةٌ (سُمِعَ فِيهَا التَّنْوِينُ) مِنْ جِهَةٍ، وَلَيْسَ فِي الْأَصُولِ اسْمٌ سُدَاسِيٌّ فَتَلَحَّقَ^(٤٠) بِهِ مِنْ جِهَةٍ أُخْرَى، وَمِمَّا يَخْصُ دِرَاسَتَنَا فِي هَذَا الْمَوْضُوعِ، نَذَكُرُ بَعْضَ الْأَلْفَافِ الَّتِي تَابَعَ فِيهَا ابْنُ سَيِّدِهِ أَصْحَابُ الْمَعَانِي، وَمِنْهَا :

(الظُّنُونَا) فِي قَوْلِهِ تَعَالَى : ﴿ وَتَظُنُّونَ بِاللَّهِ الظُّنُونَا ﴾^(٤١) :

فَسَّرَ ابْنُ سَيِّدِهِ زِيَادَةَ الْأَلِفِ الَّتِي لَحِقَتْ بِنِيَّةِ اللَّفْظَةِ (الظُّنُونَا) فِي الْوَقْفِ دُونَ الْوَصْلِ - إِتْبَاعًا لِلرَّسْمِ - بِالْمُنَاسَبَةِ الصَّوْتِيَّةِ، أَيْ لِتَجْرِىِ الْقِرَاءَةِ عَلَى سَنَنِ وَاحِدٍ - إِتْبَاعًا لِرُؤُوسِ الْآيِ قَبْلَهَا - إِذْ فَوَاصِلُ الْآيَاتِ بِمِثَابَةِ الْقَافِيَةِ فِي الشَّعْرِ لَدَى الْعَرَبِ، وَالْقُرْآنُ يَدُلُّ عَلَى كَلَامِ الْعَرَبِ، فَقَالَ : ((وَأَمَّا قِرَاءَةُ مَنْ قَرَأَ : ﴿ وَتَظُنُّونَ بِاللَّهِ الظُّنُونَا ﴾ بِالْوَقْفِ، وَتَرَكَ الْوَصْلَ، فَإِنَّمَا فَعَلُوا ذَلِكَ لِأَنَّ رُؤُوسَ الْآيَاتِ عِنْدَهُمْ فَوَاصِلٌ، وَرُؤُوسُ الْآيِ وَفَوَاصِلُهَا يَجْرِي فِيهَا مَا يَجْرِي فِي أَوَاخِرِ الْآيَاتِ وَالْفَوَاصِلِ؛ لِأَنَّهُ إِنَّمَا خُوطِبَ الْعَرَبُ بِمَا يَعْقِلُونَهُ فِي الْكَلَامِ الْمُؤَلَّفِ، فَيَدُلُّ بِالْوَقْفِ فِي هَذِهِ الْأَشْيَاءِ، وَزِيَادَةِ الْحُرُوفِ فِيهَا - نَحْوِ الظُّنُونَا، وَالسَّبِيلَا، وَالرَّسُولَا - عَلَى أَنَّ ذَلِكَ الْكَلَامَ قَدْ تَمَّ وَانْقَطَعَ، وَأَنَّ مَا بَعْدَهُ مُسْتَأْنَفٌ، وَيَكْرَهُونَ أَنْ يَصِلُوا، فَيَدْعُوهُمْ إِلَى مُخَالَفَةِ الْمُصَحَّفِ))^(٤٢)، وَهَذَا نَصٌّ كَلَامِ الرَّجَاجِ بِعَيْنِهِ، إِذْ اخْتَارَ الْوَقْفَ عَلَى الْحُرُوفِ الثَّلَاثَةِ الْمَذْكُورَةِ بِالْأَلِفِ، مُعَلِّلاً ذَلِكَ : ((أَنَّ أَوَاخِرَ الْآيِ وَفَوَاصِلُهَا يَجْرِي فِيهَا مَا يَجْرِي فِي أَوَاخِرِ الْآيَاتِ مِنَ الشَّعْرِ، وَالْفَوَاصِلِ، لِأَنَّهُ خُوطِبَ الْعَرَبُ بِمَا يَعْقِلُونَ فِي الْكَلَامِ الْمُؤَلَّفِ فَيَدُلُّ بِالْوَقْفِ فِي هَذِهِ الْأَشْيَاءِ وَزِيَادَةِ الْحُرُوفِ فِيهَا، - نَحْوِ : الظُّنُونَا، وَالسَّبِيلَا، وَالرَّسُولَا - أَنَّ الْكَلَامَ قَدْ تَمَّ وَانْقَطَعَ، وَأَنَّ مَا بَعْدَهُ مُسْتَأْنَفٌ))^(٤٣)، وَاخْتِيَارُهُ هَذَا يَسْتَدِلُّ إِلَى كَلَامِ حُذَّاقِ النُّحَوِيِّينَ، فَقَالَ : ((وَالَّذِي عَلَيْهِ حُذَّاقُ النُّحَوِيِّينَ وَالْمُتَّبِعُونَ السُّنَّةَ مِنْ حُذَّاقِهِمْ أَنْ يَقْرَؤُوا ((الظُّنُونَا)) وَيَقْفُونَ عَلَى الْأَلِفِ وَلَا يَصِلُونَ، وَإِنَّمَا فَعَلُوا ذَلِكَ؛ لِأَنَّ أَوَاخِرَ الْآيَاتِ عِنْدَهُمْ فَوَاصِلٌ، وَيُثَبِّتُونَ فِي آخِرِهَا فِي الْوَقْفِ مَا قَدْ يُحْدَفُ مِثْلُهُ فِي الْوَصْلِ، وَهَؤُلَاءِ يَتَّبِعُونَ الْمُصَحَّفَ وَيَكْرَهُونَ أَنْ يَصِلُوا وَيُثَبِّتُوا الْأَلِفَ))^(٤٤)، وَمَنْ الَّذِينَ نَعْتَهُمُ الرَّجَاجُ بِحُذَّاقِ النُّحَوِيِّينَ : الْفَرَاءُ وَالْأَخْفَشُ؛ إِذْ صَرَّحَ الْأَخِيرُ أَنَّ : ((الْعَرَبُ تُلْحِقُ ((الْوَاوَ)) وَ((الْيَاءَ)) وَ((الْأَلِفَ)) فِي آخِرِ الْقَوَافِي، فَشَبَّهُوا رُؤُوسَ الْآيِ بِذَلِكَ))^(٤٥)، مِنْ حَيْثُ كَانَتْ مَقَاطِعُ، كَمَا كَانَتْ الْقَوَافِي

مقاطع، وهي كذلك عند الفراء؛ لأنها ((مَعَ آيَاتِ بِالْأَلِفِ))^(٤٦)، وأضاف أنها لغة لأهل الحجاز، واستحبها لموافقتها خط المصحف^(٤٧)، وعلى هذا يكون ابن سيده - على الرغم من ترديده كلام الزجاج - قد تابع - أيضاً - الأخفش والفراء في القول بزيادة الألف في (الظنون) في الوقف دون الوصل، وحجبتهم في ذلك السماع وفقاً : أنهم اتبعوا خط المصحف، وأن العرب تفعل ذلك، وأخذوا ((بمحض القياس في الوصل، على ما أوجبته العربية، فكان بذلك غير خارج من الوجهين))^(٤٨)، هذا وقد وجه جمهرة من أصحاب المعاني والقراءات واللغة والتأويل^(٤٩) الحرف المذكور على الوجه الذي حمّله الأخفش والفراء عليه، في حين خرج بعض أصحاب المعاني زيادتها على ((بيان الحركة، إذ لو وقف بالسكون لخفي إعراب الكلمة))^(٥٠)، فالأمر هو هو، أي أنهما يفضيان إلى أمر واحد، وهو مأل الفتحة إلى الألف : الظنون ← الظنون، وذلك مراعاة لفواصل الآي، إلا أن هذا ليس قياساً متلباً، وإلا للجيء إليه في كل موطن، وهذا لم يحدث، إذ لم يبق إلا مراعاة فواصل الآي، والله أعلم .

قوارير في قوله تعالى : ﴿ قَوَارِيرًا ۖ قَوَارِيرٌ مِّنْ فِضَّةٍ ﴾^(٥١) :

عقب ابن سيده على الآية المذكورة، قائلاً : ((فأما من ألحق الألف في قوارير الأخيرة فإنه زاد الألف لتعدل رؤوس الآي))^(٥٢) .

منلت زيادة الألف في آخر كلمة (قوارير) الأخيرة في مصاحف الأمصار ظاهرة قديمة، عرفها كتاب المصاحف، وعلماء العربية، ومنهم أصحاب المعاني الأوائل، فهي غير مستقرة عندهم، فقد نص الفراء - وهو معتد بالرسم إذا وجد له وجهاً من كلام العرب - أن : ((أهل الكوفة والمدينة يثبتون الألف فيهما جميعاً))^(٥٣)، في حين ((في مصاحف أهل البصرة الأول بالف والثاني بغير ألف))^(٥٤)، وهذا انعكاس لاختلاف ((القراءة فيها بين التنوين وصلًا وإثبات الألف وفقاً، وبين عدم التنوين وحذف الألف وصلًا، وعدم التنوين وإثبات الألف أو حذفها وفقاً))^(٥٥)، لأن رسم الحرف يختلف باختلاف القراءات، ويبدو أنما رسم هذا الحرف بالألف لتحتمل جميع ما ثبت من وجوه القراءة الواردة فيها، غير أن الأخيرة (إثبات الألف وفقاً) هي المرادة بالتوجيه - هنا - والتي وجهها ابن سيده على التناسب بين فواصل الآي، وهذا محل الإشكال، وغير مستقيم، لأن الأخيرة ليست رأس آية، كي يتحقق هذا التناسب، بيد أن الذي يدفع هذا الإشكال هو حمل كلامه (قوارير الأخيرة) على (قواريراً) التي هي الأخيرة في الآية، دون الأخيرة رتبة، بدليل أنه ساق القراءة^(٥٦) التي أثبتت الألف في الأولى

دُونَ الثَّانِيَةِ؛ ((لِأَنَّهَا - أَيِ الْأُولَى - رَأْسُ آيَةٍ، وَالْأُخْرَى لَيْسَتْ بِآيَةٍ، فَكَانَ ثَبَاتُ الْأَلِفِ فِي الْأُولَى أَقْوَى لِهَذِهِ الْحُجَّةِ))^(٥٧)، وَبِذَلِكَ تَتَسَاوَى مَقَاطِعُ السُّورَةِ كُلُّهَا، وَتَتَنَاسَبُ فَوَاصِلُهَا، لِأَنَّ جَمِيعَ فَوَاصِلِهَا أَلِفَاتٌ مُنْقَلِبَةٌ عَنِ التَّنْوِينِ فِي حَالَةِ الْوَقْفِ، وَ((مَبْنَى الْفَوَاصِلِ عَلَى الْوَقْفِ))^(٥٨)، وَبِخَاصَّةِ الْفَوَاصِلِ الْمُطْلَقَةِ، إِذْ يَكُونُ الْوَقْفُ عَلَيْهَا بِإِطْلَاقِ الْحَرَكَةِ وَمَدِّهَا - إِشْبَاعَ الْفَتْحَةِ وَتَحْوِيلَهَا أَلِفًا -، وَلَا يُوْجَدُ مَا يُسَوِّغُ ذَلِكَ - لِأَنَّ (قَوَارِيرَ) مَمْنُوعَةٌ مِنَ الْإِجْرَاءِ - إِلَّا تَحْقِيقَ التَّنَاسُبِ وَالْإِنْسِجَامِ بَيْنَ الْفَوَاصِلِ، فَضْلًا عَنْ كَوْنِهَا لُغَةً لِبَعْضِ الْعَرَبِ، إِذْ يَقِفُونَ عَلَى مَا لَا يُجْرَى بِالْأَلِفِ، ((كَمَا قَالُوا : رَأَيْتُ يَزِيدًا وَقَوَارِيرًا، فَتَثَبْتُ فِيهِمَا الْأَلِفُ فِي الْقَوْلَيْنِ إِذَا وَقَفْتَ))^(٥٩) قَالَهُ الْفَرَّاءُ، وَهَذَا مَا تَقَرَّرَ لَدَى الْأَخْفَشِ - أَيْضًا - أَعْنِي الْإِحَاقَ الْأَلِفِ فِي قَوَارِيرًا إِذْ كَانَ رَأْسَ آيَةٍ، فَقَالَ لَدَى حَدِيثِهِ عَنْ أَلِفِ (سُلَيْمِيْلَا) : ((وَلَكِنْ لَمَّا كَانَ رَأْسَ آيَةٍ كَانَ مَفْتُوحًا زِدْتَ فِيهِ ((الْأَلِفَ))، كَمَا : (كَانَتْ قَوَارِيرًا)))^(٦٠)، وَبِذَلِكَ يَكُونُ ابْنُ سَيِّدِهِ قَدْ تَابَعَ الْأَخْفَشَ وَالْفَرَّاءَ فِي الْقَوْلِ بِزِيَادَةِ الْأَلِفِ فِي (قَوَارِيرًا)، وَالْعِلَّةُ الْمُوجِبَةُ لِتِلْكَ الزِّيَادَةِ، الَّتِي اعْتَمَدَتْ عَلَى لُغَةٍ حَكَاهَا الْفَرَّاءُ .

ثَانِيًا - زِيَادَةُ النُّونِ :

تُرَادُّ النُّونُ^(٦١) فِي الْكَلِمَةِ (أَوَّلًا، وَحَشَوًا، وَآخِرًا)، اسْمًا كَانَتْ، أَمْ فِعْلًا، وَفِي الْأَنْسَابِ، وَفِي الْمَصَادِرِ، وَزِيَادَتُهَا تَكُونُ ((عَلَى ضَرَبَيْنِ : لِلْعَلَامَةِ مَرَّةً، وَلِلْبَنِيَّةِ أُخْرَى))^(٦٢)، أَمَّا الضَّرْبُ الْأَوَّلُ، فَهِيَ الَّتِي ((لَحِقَتْ عَلَى غَيْرِ مَعْنَى اللَّزُومِ))^(٦٣)، وَذَلِكَ النُّونُ الَّتِي تُرَادُّ بِإِطْرَادٍ فِي أَوَّلِ الْمَضَارِعِ - الْمُتَكَلِّمِ غَيْرِ الْمُفْرَدِ - وَفِي الْمَطَاوِعِ - بَابُ انْفَعَلَ -، كَذَا (إِفْعَنْلَلْ)، نَحْوُ : ((إِحْرَنْجَمَ، وَآخِرُنْطَمَ، وَاقْعَنْسَسَ مُلْحَقٌ بِذَلِكَ))^(٦٤)، وَنُونُ التَّشْنِيَةِ، وَنُونُ الْجَمْعِ الصَّحِيحِ، وَالنُّونُ الَّتِي هِيَ عَلَامَةٌ لِخَمْسَةِ أَفْعَالٍ، وَالنُّونُ اللَّاحِقَةُ الْأَفْعَالِ لِلتَّأْكِيدِ - خَفِيفَةً وَثَقِيلَةً - ((وَنُونُ الْوِقَايَةِ اللَّاحِقَةِ مَعَ يَاءِ الْمُتَكَلِّمِ، نَحْوُ : ضَرَبَنِي، وَنُونُ التَّنْوِينِ فِي نَحْوِ : رَجُلٍ، وَالنُّونُ اللَّاحِقَةُ آخِرَ جَمْعِ التَّكْسِيرِ فِيمَا كَانَ وَزَنَ ((فُعْلَان)) وَ((فِعْلَان)) نَحْوُ : قُضْبَان، وَغَرْبَان، لِأَنَّهُ لَا يُتَصَوَّرُ جَعْلُهَا أَصْلِيَّةً، إِذْ لَيْسَ فِي أَبْنِيَةِ الْجُمُوعِ مَا هُوَ عَلَى وَزَنِ ((فُعْلَال)) بِضَمِّ الْفَاءِ، وَلَا بِكُسْرِهَا))^(٦٥)، وَأَمَّا الضَّرْبُ الثَّانِي فَهِيَ الَّتِي ((صِيغَتْ فِي نَفْسِ الْمَثَالِ الْمَزِيدِ فِيهِ))^(٦٦)، وَالَّتِي تَحْتَاجُ إِلَى إِقَامَةِ دَلِيلٍ عَلَى زِيَادَتِهَا، فَقَدْ رَصَدَ ابْنُ سَيِّدِهِ أَكْثَرَ الْمَوَاضِعِ لِهَذَا الضَّرْبِ مِنَ الزِّيَادَةِ، وَمُعْلَلًا وَجَهَ زِيَادَتِهَا - غَالِبًا - وَذَلِكَ عَنْ طَرِيقِ نَقْلِ أَقْوَالِ اللَّغَوِيِّينَ - وَمِنْهُمْ أَصْحَابُ الْمَعَانِي - الْمُتَقَدِّمِينَ، وَتَعَقُّبُهَا - أحيانًا - بِالِتَّرْجِيحِ، أَوْ التَّضْعِيفِ، أَوْ الْمُوَافَقَةِ وَاخْتِيَارِهَا .

تُرَادُ النُّونُ - هنا - في بنية الكلمة ((أولى وثانية وثالثة ورابعة وخامسة وسادسة))^(٦٧) فزيادتها في أول الكلمة، في مثل : النَّجَسِ ((لأنه ((نفع)) كَنَجَسٍ وَنَجَسٍ، وَلَيْسَ بِرُبَاعِيٍّ؛ لَأَنَّهُ لَيْسَ فِي الْكَلَامِ مِثْلُ جَعْفَرٍ))^(٦٨)، وثانية في نحو: الكَنْهَلُ، ((قال سيبويه)^(٦٩) : أَمَّا كَنْهَلٌ، فَالنُّونُ فِيهِ زَائِدَةٌ، لَأَنَّهُ لَيْسَ فِي الْكَلَامِ عَلَى مِثَالِ سَفَرَجُلٍ، فَهَذَا بِمَنْزِلَةِ مَا يُشْتَقُّ مِمَّا لَيْسَ فِيهِ نُونٌ، فَكَنْهَلٌ بِمَنْزِلَةِ عَرْنُتُنْ، بَنُوهُ بَنَاءٌ حِينَ زَادُوا النُّونَ، وَلَوْ كَانَتْ مِنْ نَفْسِ الْحَرْفِ لَمْ يَفْعَلُوا ذَلِكَ))^(٧٠)، وثالثة في نحو : الْفَرْنَسُ، ((نُونُهُ زَائِدَةٌ عِنْدَ سِبْيُوِيهِ^(٧١)))^(٧٢)، ورابعة في نحو : ((الرَّعْشَنُ))^(٧٣)، وَأَمَّا ((الزَيْتُونُ))، ((فِي قَوْلٍ مَنْ جَعَلَهُ فَعْلُونًا))^(٧٤) خامسة، وسادسة ك ((تَرْجُمَانٍ، بِضَمِّ أَوَّلِهِ، وَمِثَالُهُ : ((فَعْلَانِ)) كَعُتْرَفَانٍ، وَدَحْمُسَانِ))^(٧٥)، هذا وَكُلُّ نُونٍ أُلْحِقَتْ بِبِنْيَةِ أَلْفَاظِ الضَّرْبِ الثَّانِي مِنَ الزِّيَادَةِ، إِنَّمَا هِيَ حُرُوفُ مَبَانٍ، بِخِلَافِ النَّوعِ الْأَوَّلِ الَّتِي أُلْحِقَتْ لِمَعَانٍ.

أَمَّا الْأَلْفَاظُ الَّتِي وَرَدَ فِيهَا أَكْثَرُ مِنْ قَوْلٍ، فَقَدْ عَالَجَهَا ابْنُ سَيِّدِهِ - إِذْ لَهُ كَلَفٌ بِالْمَسَائِلِ الْخِلَافِيَّةِ - بِالتَّوْجِيهِ وَالتَّحْلِيلِ، فَتَارَةً بِإِبْرَادِ الْوَجْهِ الرَّاجِحِ، الْمُتِمِّتِلِ بِزِيَادَةِ النُّونِ فِيهَا - كَقَوْلِهِ : ((وَقَالَ النَّحْوِيُّونَ : نُونٌ ضَيْفَنَ زَائِدَةٌ وَهُوَ الْقِيَاسُ، وَقَدْ أَخَذَ أَبُو عُبَيْدٍ بِهَذَا أَيْضًا فِي بَابِ الزِّيَادَةِ، فَقَالَ زَادَتْ الْعَرَبُ النُّونَ فِي أَرْبَعَةِ أَسْمَاءٍ، قَالُوا : ضَيْفَنٌ لِلضَّيْفِ فَجَعَلَهُ الضَّيْفُ نَفْسَهُ))^(٧٦)، وَتَارَةً يَسُوقُ الْوَجْهَيْنِ مِنْ دُونِ التَّرْجِيحِ لِأَحَدِهِمَا، لِاسْتَوَائِهِمَا فِي قُوَّةِ الدَّلِيلِ، وَذَلِكَ قَوْلُهُ : ((وَالرُّمَانُ : مَعْرُوفٌ ((فَعْلَانِ)) فِي قَوْلِ سِبْيُوِيهِ^(٧٧)، قَالَ : سَأَلْتُهُ عَنْ ((رُمَانٍ)) فَقَالَ : لَا أَصْرَفُهُ، وَأَحْمِلُهُ عَلَى الْأَكْثَرِ إِذَا لَمْ يَكُنْ لَهُ مَعْنَى يُعْرَفُ، وَهُوَ عِنْدَ أَبِي الْحَسَنِ ((فَعَالٌ)) يَحْمِلُهُ عَلَى مَا يَجِيءُ فِي النَّبَاتِ، مِثْلُ : الْقَلَامِ، وَالْمَلَّاحِ، وَالْحَمَاضِ))^(٧٨)، وَقَدْ يُشِيرُ إِلَى الْوَجْهِ الرَّاجِحِ مِنَ الْقَوْلَيْنِ، كَقَوْلِهِ فِي تَرْجِيحِ مَذْهَبِ سِبْيُوِيهِ^(٧٩) الْقَاضِي بِزِيَادَةِ النُّونِ فِي (الْعَنْسَلِ)، قُبَالَةَ الرَّأْيِ الْقَائِلِ بِأَصَالَتِهَا، وَأَنَّ وَزْنَهَا ((فَعْلُلٌ))؛ إِذْ يَرَى سِبْيُوِيهِ أَنَّ وَزْنَ (عَنْسَلٍ) فَنَعْلٍ، وَهِيَ مِنَ الْعَسْلَانِ، الَّذِي هُوَ عَدُوُّ الدُّنْبِ؛ وَالَّذِي ذَهَبَ إِلَيْهِ سِبْيُوِيهِ هُوَ الْقَوْلُ، لِأَنَّ زِيَادَةَ النُّونِ ثَانِيَةً أَكْثَرُ مِنْ زِيَادَةِ اللَّامِ، أَلَا تَرَى إِلَى كَثَرَةِ بَابِ قَنْبَرٍ وَعَنْصَلٍ وَقَنْفَحْرِ وَقَنْعَاسٍ، وَقِلَّةِ بَابِ ذَلِكَ وَالْأَلَاكَ))^(٨٠) .

وَمَا جَاءَ فِي كُتُبِ الْمَعَانِي لِهَذَا الضَّرْبِ مِنَ الزِّيَادَةِ، قَوْلُهُ فِي :

الرَّيْحَانُ، فِي قَوْلِهِ تَعَالَى : ﴿وَالْحَبُّ ذُو الْعَصْفِ وَالرَّيْحَانُ﴾^(٨١) :

((وَأَصْلُ كُلِّ ذَلِكَ رِيْحَانٌ، قُلِبَتْ الْوَاوُ يَاءً لِمُجَاوَرَتِهَا الْيَاءَ، ثُمَّ أُدْغِمَتْ ثُمَّ حُقِّقَتْ عَلَى حَدِّ مَيِّتٍ وَلَمْ يُسْتَعْمَلْ مُشَدَّدًا لِمَكَانِ الزِّيَادَةِ، كَأَنَّ الزِّيَادَةَ عِوَضٌ مِنَ التَّشْدِيدِ . وَلَا يَكُونُ فَعْلَانًا

على المُعاقبة، لأنَّ المُعاقبة لا تَجِيءُ إِلَّا على بُعْدِ اسْتِعْمَالِ الْأَصْلِ، وَلَمْ يُسْمَعْ رَوْحَانُ ((^(٨٢))

يَبْدُو أَنَّ ابْنَ سَيِّدِهِ -هنا- قَدْ تَابَعَ الرَّجَاجَ فِي تَوْجِيهِ هَذَا الْحَرْفِ، وَبَيَانَ زِيَادَةِ النَّونِ فِيهِ، إِذْ نَقَلَ كَلَامَهُ بِتَمَامِهِ - دُونَ إِشَارَةٍ - وَتَصَرَّفَ فِي ثَقْلِهِ تَصَرُّفًا حَسَنًا - دُونَ أَنْ يَزِيدَ عَلَيْهَا شَيْئًا، قَالَ الرَّجَاجُ : ((وَأَجْمَعَ النُّحَوِيُّونَ أَنَّ أَصْلَ رِيحَانٍ فِي اللُّغَةِ ((رِيحَانُ)) مِنْ ذَوَاتِ الْوَاوِ فَالْأَصْلُ ((رِيوْحَانُ)) فَقُلِبَتِ الْوَاوُ يَاءً وَأُدْغِمَتْ فِيهَا الْأُولَى، فَصَارَتْ رِيحَانُ، فَخُفِّفَ كَمَا قَالُوا فِي مِيَّتِ مَيْتٍ، وَلَا يُجُوزُ فِي ((رِيحَانٍ)) التَّشْدِيدُ إِلَّا على بُعْدٍ لَأَنَّهُ قَدْ زِيدَ فِيهِ أَلْفٌ وَنُونٌ فَخُفِّفَ بِحَذْفِ الْيَاءِ وَالزَّمَّ التَّخْفِيفُ))(^(٨٣)).

فَقَدْ تَقَرَّرَ لَدَى عُلَمَاءِ اللُّغَةِ وَالصَّرَفِ أَنَّ النَّونَ إِذَا وَقَعَتْ آخِرًا وَقَبْلَهَا أَلْفٌ زَائِدَةٌ مَسْبُوقَةٌ بِثَلَاثَةِ أَحْرَفِ أَصُولٍ، صَارَتْ زِيَادَتُهَا قِيَاسًا لَا يَعْدِلُ عَنْهُ إِلَّا بِدَلِيلٍ، وَإِنْ لَمْ تَعْرِفِ الْإِشْتِقَاقَ، لِكَثْرَةِ مَا وَرَدَتْ زَائِدَةٌ فِيمَا عُرِفَ اسْتِنَاقُهُ(^(٨٤))، وَهَذِهِ الشَّرُوطُ مُتَحَقِّقَةٌ فِي ((رِيحَانُ))، يَزَادُ عَلَى ذَلِكَ، أَنَّ إِمْكَانِيَّةَ أَصَالَةِ النَّونِ فِيهَا مَحَالٌّ، لِأَنَّهُ تُوَدِّي إِلَى بِنَاءِ (فَعْلَال)، وَهَذَا غَيْرُ مَوْجُودٍ مِنْ أَصُولِهِمْ(^(٨٥)).

يَقَرُّ ابْنُ سَيِّدِهِ فِي النَّصِّ الْمَنْقُولِ مَذْهَبَ الرَّجَاجِ - الَّذِي يُمَثِّلُ مَذْهَبَ جُمْهُورِ النُّحَوِيِّينَ - فِي الْحُكْمِ عَلَى النَّونِ الْمَتَأَخِّرَةِ بَعْدَ أَلْفٍ زَائِدَةٍ، وَذَلِكَ مِنْ خِلَالِ تَحْدِيدِ زِنَةِ (رِيحَانُ) وَالْأَصْلِ الْمَأْخُوذِ مِنْهُ، فِي قُبَالَةِ رَدِّهِ لِرَأْيٍ - أَجَازَهُ الْفَارِسِيُّ - خِلَافِ مَا قَرَّرَهُ الْجُمْهُورُ، فَحَصِيلَةُ مَا فِي الْمَسْأَلَةِ قَوْلَانِ :

الْأَوَّلُ : أَنَّ وَزْنَهُ (فَيَعْلَانُ) مَحْدُوفَةُ الْعَيْنِ، وَأَصْلُهُ ((رِيوْحَانُ)) مِنْ ذَوَاتِ الْوَاوِ، فَلَمَّا اجْتَمَعَتِ الْيَاءُ وَالْوَاوُ، وَالسَّابِقُ مِنْهُمَا سَاكِنٌ، قُلِبَتِ الْوَاوُ يَاءً، لِتَدَانِي مَخْرَجَيْهِمَا(^(٨٦))، وَأُدْغِمَتْ فِي الْيَاءِ، فَصَارَ (رِيحَانُ)، ثُمَّ خُفِّفَتْ لَطُولُ الْكَلِمَةِ بِلِحَاقِ الزِّيَادَتَيْنِ (الْأَلْفِ وَالنَّونِ)، ((فَبَقِيَ (رِيحَانُ) وَوَزْنُهُ (فَيَعْلَانُ)))(^(٨٧))، إِذَا فِ ((الرِّيْحَانُ جَمْعُ رُوحٍ))(^(٨٨))، لِقَوْلِهِمْ فِي تَحْقِيرِهِ : رُويحِينَ، وَتَأْوِيلُهُ فِي الْآيَةِ الْمَذْكُورَةِ : الرُّزْقُ(^(٨٩))، تَقُولُ الْعَرَبُ : ((سُبْحَانَ اللَّهِ وَرِيحَانَهُ، أَيْ اسْتَرْزَقَهُ))(^(٩٠)) قَالَهُ ابْنُ سَيِّدِهِ، وَأَضَافَ : ((وَهُوَ عِنْدَ سِبْيُوِيهِ مِنَ الْأَسْمَاءِ الْمَوْضُوعَةِ مَوْضِعَ الْمَصَادِرِ))(^(٩١))، أَوْ ((أَنَّ يَكُونُ هَذَا مَصْدَرًا اخْتَصَّ بِهِ الْمَعْتَلُّ كَمَا اخْتَصَّ بِكَيْفُونَةٍ وَنَحْوِهِ))(^(٩٢))، لِأَنَّهُمْ قَدْ يَخْصُونَ الْمَعْتَلَّ - وَبِالْأَخْصِ الْأَجُوفَ - بِالْبِنَاءِ لَيْسَ فِي السَّالِمَةِ، وَإِنَّمَا قَالُوا ذَلِكَ، لِأَنَّ (فَيَعْلَانُ) مَحْدُوفَةُ الْعَيْنِ لَيْسَ مِنْ أَبْنِيَةِ مَصَادِرِهِمْ، وَلَا نَظِيرَ لَهُ مِنْ الصَّحِيحِ .

الثاني: أَنَّهُ مَصْدَرٌ عَلَى زِنَةِ (فَعْلَان) كَلْيَانٍ، وَأَصْلُهُ (رَوْحَانٌ) دُونَ تَقْدِيرِ حَذْفِ، ((وَأَصْلُ الْيَاءِ فِيهِ وَاوٌ قَلْبُوهَا يَاءٌ فَرَقًا بَيْنَهُ وَبَيْنَ الرَّوْحَانِ، وَهُوَ شَيْءٌ لَهُ رُوحٌ))^(٩٣) قَالَهُ أَبُو زَيْدٍ^(٩٤)، فِيمَا حَكَاهُ عَنْهُ الْوَاحِدِيُّ، أَوْ يَكُونُ قَدْ ((أُبْدِلَتِ الْوَاوُ يَاءً، كَمَا جُعِلَتِ الْوَاوُ بَدَلًا مِنَ الْيَاءِ فِي أَشَاوِي))^(٩٥)، عَلَى حَدِّ قَوْلِ الْفَارِسِيِّ، وَقَدْ رَدَّ ابْنُ سَيِّدِهِ هَذَا التَّوْجِيهَ، إِذْ لَا عِلَّةَ تُوجِبُ مُعَاقَبَةَ الْوَاوِ الْيَاءَ فِي (رَوْحَانٍ) لِسُكُونِ الْوَاوِ وَانْفِتَاحِ مَا قَبْلَهَا، وَاحْتِجَّ لِرَأْيِهِ بِأَنَّ أَصْلَ (رُحَانٍ) غَيْرُ مُسْتَعْمَلٍ، فَلَمْ يُسْمَعْ رَوْحَانٌ، إِذْ ((الْمُعَاقَبَةُ لَا تَجِيءُ إِلَّا عَلَى بُعْدِ اسْتِعْمَالِ الْأَصْلِ))^(٩٦) عَلَى حَدِّ قَوْلِهِ .

فَلَمَّا ثَبَّتْ إِبْدَالُهُمُ الْيَاءَ وَاوًّا فِي (فَعْلَان) دُونَ تَقْدِيرِ حَذْفِ شُدُودًا، وَأَجْمَعُوا ((عَلَى لَفْظِ الْيَاءِ فِيهِ عِلْمٌ أَنَّ لَهُ أَصْلًا خُفِّفَ مِنْهُ))^(٩٧) وَهُوَ (رِيحَانٌ)، وَزِيَادَةُ الْأَلِفِ وَالنُّونِ هِيَ الْمَانِعَةُ بِهَا عَلَى الْأَصْلِ، كَأَنَّهَا عَوَضٌ مِنَ التَّشْدِيدِ، وَإِلَى ذَلِكَ ذَهَبَ جَمَهَرٌ مِنْ أَصْحَابِ الْمَعَانِي، وَاللُّغَةِ، وَالتَّأْوِيلِ^(٩٨)، إِذْ رَدَّ بَعْضُهُمْ كَلَامَ الزَّجَاجِ - مُصَرِّحِينَ بِاسْمِهِ أحياناً - بِنَصِّهِ، وَبِذَلِكَ يَظْهَرُ وَجَاهَةُ تَوْجِيهِ ابْنِ سَيِّدِهِ - وَهُوَ يُتَابِعُ الزَّجَاجَ - لِلْحَرْفِ الْمَذْكُورِ فِي ذَلِكَ.

زِيَادَةُ الْأَلِفِ وَالنُّونِ فِي (الرِّبَّانِي) لِلْمُبَالِغَةِ فِي النَّسَبِ :

قَالَ ابْنُ سَيِّدِهِ : ((وَالرِّبِّيُّ، وَالرِّبَّانِيُّ : الْحَبْرُ، وَرَبُّ الْعِلْمِ، وَقِيلَ : الرِّبَّانِيُّ : الَّذِي يَعْبُدُ الرَّبَّ؛ زِيدَتِ الْأَلِفُ وَالنُّونُ لِلْمُبَالِغَةِ فِي النَّسَبِ، كَمَا قَالُوا - لِلْكَبِيرِ اللَّحِيَّةِ - : لِحَيَانِي، وَلِلْكَبِيرِ الْجَمَّةِ : جُمَانِي))^(٩٩) .

لَقَدْ أَغْفَلَ ابْنُ سَيِّدِهِ - هُنَا - نِسْبَةَ هَذَا النَّصِّ لِلزَّجَاجِ، وَهُوَ بِتَمَامِهِ فِي (مَعَانِيهِ)، إِذْ يَقُولُ لَدَى تَوْجِيهِهِ قَوْلُهُ تَعَالَى: ﴿وَلَكِنْ كُونُوا رَبَّكُمْ عَلِيمًا﴾^(١٠٠): ((وَالرِّبَّانِيُّونَ أَرْبَابُ الْعِلْمِ وَالْبَيَانِ، أَيْ كُونُوا أَصْحَابَ عِلْمٍ، وَإِنَّمَا زِيدَتِ الْأَلِفُ وَالنُّونُ لِلْمُبَالِغَةِ فِي النَّسَبِ، كَمَا قَالُوا لِلْكَبِيرِ اللَّحِيَّةِ لِحَيَانِي وَلِذِي الْجَمَّةِ الْوَافِرَةِ جُمَانِي))^(١٠١)، فَالْتَّطَابُقُ جَلِيٌّ حَتَّى فِي الْإِسْتِدْلَالِ بِأَدِلَّةِ الْإِحْتِجَاجِ، وَهُوَ النَّظَائِرُ .

جَاءَ النَّسَبُ فِي (الرِّبَّانِي) - الَّذِي هُوَ تَغْيِيرٌ بِالزِّيَادَةِ - عَلَى خِلَافِ مَا يَقْتَضِيهِ الْقِيَاسُ وَالصَّنْعَةُ الصَّرْفِيَّةُ، فَهُوَ مِنْ شَوَادِّ النَّسَبِ الَّتِي تُحْفَظُ وَلَا يُقَاسُ عَلَيْهَا، وَ((إِنَّمَا كَثُرَتِ النَّوَادِرُ فِي النَّسَبِ، لِقُوَّةِ التَّغْيِيرِ فِيهِ لَفْظًا وَمَعْنَى))^(١٠٢)، مِنْ هُنَا تَبَايَنَتِ أَقْوَالُ اللُّغَوِيِّينَ - وَمِنْهُمْ أَصْحَابُ الْمَعَانِي - فِي أَصْلِ هَذَا الْحَرْفِ، فَحَصِيلَةُ مَا فِي الْمَسْأَلَةِ أَرْبَعَةُ أَقْوَالٍ :

الأول : أَنَّ (الرَّبَّانِيَّ) مَنْسُوبٌ إِلَى (الرَّبِّ) ، بمعنى أَرَبَابِ الْعِلْمِ (التَّخْصِيصِ بِعِلْمِ الرَّبِّ) زِيدَتِ الْأَلْفُ وَالنُّونُ لِلْمُبَالَغَةِ فِي النَّسَبِ ، زِيَادَةً خَارِجَةً عَنِ الْقِيَاسِ ، كَقَوْلِهِمْ^(١٠٣) : لِحَيَانِي ، وَرَقْبَانِي ، وَجُمَانِي ، وَهَذَا مَعْنَى قَوْلِ سَيَبُوبِهِ^(١٠٤) - فِيمَا نُسِبَ إِلَيْهِ - وَهُوَ مَذْهَبُ جَمَهَرَةِ مُحَقِّقِي عُلَمَاءِ اللُّغَةِ وَالتَّأْوِيلِ^(١٠٥) .

الثاني : أَنَّ (الرَّبَّانِيَّ) مَنْسُوبٌ إِلَى (الرِّبَانِ) ، ((مَأْخُوذٌ مِنْ قَوْلِ الْعَرَبِ : رَبَّ أَمَرَ النَّاسَ يَرْبُهُ : إِذَا أَصَاحَهُ وَقَامَ بِهِ ، فَهُوَ رَبٌّ ، وَرَبَّانِيٌّ عَلَى التَّكْثِيرِ))^(١٠٦) قَالَهُ النَّحَّاسُ ، وَهُوَ قَوْلُ الْمَبْرَدِ^(١٠٧) - فِيمَا نُسِبَ لَهُ - وَاخْتَارَهُ الطَّبْرِيُّ^(١٠٨) ، وَغَيْرُهُ ، وَ(فَعْلَانِ) يُبْنَى مِنْ (فَعَلَ) كَثِيرًا لِلْمُبَالَغَةِ ، كَعَطْشَانِ ، وَمِنْ (فَعَلَ) قَلِيلًا ، كَنَعَسَانِ ، فَيَكُونُ (الرَّبَّانِيُّ) عَلَى هَذَا الْوَجْهِ مِنْ (الرَّبِّ) ، الَّذِي هُوَ بِمَعْنَى : التَّرْبِيَةِ^(١٠٩) عَلَى حَدِّ قَوْلِ الْوَاحِدِيِّ .

الثالث : نَقَلَ الشَّعْبِيُّ عَنْ بَعْضِ اللُّغَوِيِّينَ أَنَّ (الرَّبَّانِيَّ) ((فِي الْأَصْلِ (رَبِّي) ، فَأَدْخِلْتَ الْأَلْفَ لِلتَّضَخِيمِ وَهُوَ لِسَانُ السُّرْيَانِيَّةِ ، ثُمَّ أَدْخِلْتَ النُّونَ لِسُكُونِ الْأَلْفِ كَمَا قِيلَ : صَنَعَانِي ، وَبَحْرَانِي ، وَدَارَانِي))^(١١٠) .

وهذا الوجه ، أعني كَوْنِ (رَبِّي) هُوَ الْأَصْلُ لِـ (الرَّبَّانِيَّ) ، قَالَ بِهِ ابْنُ سَيِّدِهِ فِي مَوْضِعٍ آخَرَ مِنْ (مُحْكَمِهِ) ، إِذْ فَسَّرَ أَنَّ الْأَلْفَ مِنْ (رَبَّانِيٍّ) بَدَلٌ مِنَ الْيَاءِ ، كَرَاهِيَّةَ الْكَسَرَاتِ وَالْيَاءَاتِ ، كَمَا أَبْدَلُوهَا فِي (طَائِيٍّ) - نَسَبَةً لِطَيْئٍ - عَلَى غَيْرِ قِيَاسٍ^(١١١) ، وَهَذَا يُوضِّحُ كَلَامَهُ الْمَنْقُولَ عَنِ الرَّجَاجِ - دُونَ إِشَارَةٍ - ، ((فَالْزَيْيُّ كَالرَّبَّانِيَّ))^(١١٢) قَالَهُ رَاغِبٌ ، فَالَّذِي يُفَسِّرُ التَّوْجِيهَاتِ الْمُتَنَوِّعَةَ الْمُتَقَدِّمَةَ ، أَنَّ بَابَ النَّسَبِ ، ((بَابُ تَغْيِيرٍ ، أَيْ : يُبَيِّحُ لِلْمَتَكَلِّمِ أَنْ يَزِيدَ ، أَوْ يُرْجِعَ الْحَرْفَ الْمُنْقَلَبَ إِلَى أَصْلِهِ ، أَوْ مَا أَشْبَهَ ذَلِكَ))^(١١٣) .

الرابع : أَنَّ اللَّفْظَةَ لَيْسَتْ بِعَرَبِيَّةٍ ، وَإِنَّمَا هِيَ سَامِيَّةٌ قَدِيمَةٌ ، ((هِيَ فِي الْأَصْلِ سُورْيَانِيَّةٌ))^(١١٤) قَالَهُ مُؤَرِّجٌ - فِيمَا نُقِلَ عَنْهُ - ، أَوْ عِبْرَانِيَّةٌ ، كَمَا زَعَمَ أَبُو عُبَيْدٍ^(١١٥) - فِيمَا نُقِلَ عَنْهُ - ، وَقَالَ أَبُو عُبَيْدَةَ أَنَّ الْعَرَبَ ((لَمْ يَعْرِفُوا رَبَّانِيَّينَ))^(١١٦) ، وَتَبِعَهُ رَاغِبٌ ، إِذْ تَعَقَّبَ كَلَامَ مُؤَرِّجِ الْمَذْكُورِ ، قَائِلًا : ((وَأَخْلِقْ بِذَلِكَ فَقَلَّ مَا يُوجَدُ فِي كَلَامِهِمُ الْقَدِيمِ))^(١١٧) .

وَقَدْ رُدَّ مَذْهَبُ أَبِي عُبَيْدَةَ وَمَنْ تَبِعَهُ مِنْ وَجْهَيْنِ : أَحَدُهُمَا : أَنَّ كَلَامَ أَبِي عُبَيْدَةَ لَيْسَ عَلَى إِطْلَاقِهِ ، وَإِنَّمَا عَرَفَهَا الْفُقَهَاءُ وَأَهْلُ الْعِلْمِ ، كَمَا قَالَ أَبُو عُبَيْدٍ^(١١٨) ، فَمَنْ حَفِظَ حُجَّةً عَلَى مَنْ لَمْ يَحْفَظْ . وَالْآخَرُ : إِنَّ لِهَذِهِ اللَّفْظَةَ أَصُولًا وَاشْتِقَاقًا ، تُبْطِلُ ادِّعَاءَ عُجَمَتِهَا ، إِذَا رَدَّ السَّمِينُ الْحَلَبِيُّ كَلَامَ الرَّاغِبِ ، مُعَلِّلاً ((أَنَا مَتَى وَجَدْنَا لَفْظًا مُوَافِقًا لِلْأَصُولِ اشْتِقَاقًا وَمَعْنَى ، فَأَيُّ مَعْنَى إِلَى ادِّعَاءِ السُّرْيَانِيَّةِ فِيهِ؟))^(١١٩) .

نَخْلُصُ إِلَى الْقَوْلِ : أَنَّ لَفْظَةَ (الرَّبَّانِي) سَوَاءٌ نُسَبَّتْ إِلَى (الرَّبِّ)، أَوْ (الرَّبَّانِ)، أَوْ (رَبِّي) فَإِنَّ زِيَادَةَ الْأَلِفِ وَالنُّونِ مُتَحَقِّقَةٌ فِيهَا، وَبِذَلِكَ يَكُونُ ابْنُ سَيِّدِهِ - وَهُوَ يُتَابِعُ الزَّجَاجَ - قَدْ وَافَقَ جُمهُورَ الْمُحَقِّقِينَ مِنْ عُلَمَاءِ الْعَرَبِيَّةِ وَالْمَعَانِي وَاللُّغَةِ .

الخاتمة :

وقد توصلت في البحث إلى نتائج أهمها :

١. ترسم ابن سيده خطى الفراء في الركون إلى فكرة (التوهم) واعتمادها تفسيراً لبعض النطوق الخاطئة (القياس الخاطئ)، وقعت للعرب، إذ عاملوا الميم الزائدة من (مثيل) و (مكان) ونظائر لهما معاملة الميم الأصلية، فمجموعهما (أمثلة) و (أمكنة) .
٢. تابع ابن سيده الفراء في القول بأن منشأ التداخل والتخليط بين الصيغ، ومعاملة الحرف الزائد كالأصلي هو كثرة استعمال تلك الصيغ، ودورانها على الألسنة، فما كثر استعماله لحقه من التغيير ما لا يلحقه غيره، لأن اللغة تخضع لأثر الاستعمال .
٣. أن إكثار ابن سيده من القراءات لاسيما الشاذة منها في هذا الباب يؤكد دقة نظرته للباب، إذ القراءات - عموماً - لا يجري فيها القياس وإنما هي سنة متبعة على نحو ما ذكره سيبويه في الكتاب.

Abstract

The Excess of Letters with Ibin – Saedah in the Book of The Meanings of Qur'an : The Excess of Al-Alaph and Al-Noon - Specimen -

A Paper extracted from PH.D. Dissertation

Keyword : Indicative , Excess , Reported

Supervisor

Asst. Prof. Dr. Naseif Jasam Mohammad Al- Khafajy

University of Diyala

College of Education for Human Sciences

Researcher

Asst. Inst. Hersh Abdullah Lootfallah

Ministry of Education

General Directorate of Education in Halabja

Knowing the excess letters in Arabic language is considered the main branch of the morphological researches in studying the

language . These letters include the letters of assets (Al-ASwl) which form the structure of the word . They seem as a part of it and perform a role in completing the meaning as well as the role of the other letters of assets (Al-Aswl) , therefore the excess of letters is accepted with the original in the case of derivation to complete the meaning and refer to it .

For this precise and accurate view of the rules of the morphological subject in the excess letters in the constructing of Arabic speech and connect it with a large required significance (the meaning) , the study of Ibin-Saedaho is distinguished of studying this pattern of research and it mostly received his instructions for these letters and their analysis from the owners of meanings . His comments on their sayings came in agreement – mostly- and supported them with proving evidence .

– الإحالات :

- (١) الجمل في النحو ، أبو القاسم عبد الرحمن بن إسحاق الزجاجي : ٣٦٦ .
- (٢) الممتع : ١٣٧ .
- (٣) المقتصد في شرح التكملة ، ٢ : ١١٨٥ .
- (٤) المحكم ، ٩ : ٨٦ (ز ي د) .
- (٥) شرح كتاب سيوييه ، لصالح بن محمد ، ٢ : ٢٨٣ ، ينظر : شرح التصريف ، للثمانيني : ٢٢٥ ، والممتع : ١٣٧ .
- (٦) كابن بابشاذ في : مقدمة في أصول التصريف : ٤٦ ، وابن عصفور في : الممتع : ٣٩ ، وأبي حيان في : الارتشاف ، ١ : ١٣-١٦ .
- (٧) شرح التصريف للثمانيني : ٢٢٦ .
- (٨) المصدر نفسه : ٢٣١ ، وينظر : شرح المفصل لابن يعيش ، ٤ : ١٥٩ .
- (٩) المصدر نفسه : ٢٣١-٢٣٢ .
- (١٠) ينظر : مجاز القرآن : ١-٧٨ ، ومعاني الأخفش ، ١ : ٢٠٨ ، ومعاني الفراء ، ١ : ١٩٠ .
- (١١) سورة مريم / ٢٣ .
- (١٢) المجاز ، ٢ : ٣-٤ .
- (١٣) سورة الكهف / ٩٤ .
- (١٤) معاني القرآن ، ٢ : ٤٣٣ .
- (١٥) معاني القرآن ، ٢ : ٤ .

- (١٦) سورة طه / ٤٥ .
- (١٧) معاني القرآن وإعرابه ، ٣ : ٣٥٨ ، وينظر : مجاز القرآن ، ٢ : ٥٤٠-٥٤١ ، ومعاني القرآن للفراء ، ٢ : ١٨٠ .
- (١٨) معاني القرآن ، ٢ : ٤٩٦ .
- (١٩) سورة الحجر / ٢٢ .
- (٢٠) المجاز ، ١ : ٣٧٦-٣٧٧ .
- (٢١) العربية والنص القرآني : ١٥٨ .
- (٢٢) الفهرست لابن النديم : ٨٤ .
- (٢٣) ينظر : شرح المفصل ، لابن يعيش ، ٥ : ٣١٥ ، وشرح الشافية ، لنقره كار : ١٢٤ .
- (٢٤) ينظر : دقائق التصريف : ٣٥٦ ، والمنصف ، ١ : ١١٨ ، والتبصرة والتذكرة ، ٢ : ٧٩١ .
- (٢٥) ينظر : المحكم ، ٩ : ٥٢٩ (م ت ي) .
- (٢٦) المصدر نفسه ، ٨ : ٣٥٢ (أ ص ل) .
- (٢٧) المصدر نفسه ، ٨ : ٣٥٢ (أ ص ل) .
- (٢٨) ينظر : التبصرة والتذكرة ، ٢ : ٧٩١ ، وكتاب الألفات ، لابن خالويه : ٨٢-٨٣ ، والمقتصد في شرح التكملة ، ٢ : ١٢٠٢ .
- (٢٩) ردّ الألفاظ إلى أصولها دراسة صرفية تحليلية ، عبد الكريم بن صالح بن عبد الله الزهراني : ٤٧ .
- (٣٠) المحكم ، ٥ : ٢٣٥ (أ خ ر) .
- (٣١) المصدر نفسه ، ٦ : ٧٦٥ (د م ك) .
- (٣٢) المصدر نفسه ، ٢ : ٤٨٣ (ح ج ج) .
- (٣٣) المصدر نفسه ، ٣ : ٢٧٣ (ح ت ن) ، ومُنْتَزَحُ أَصْلُهُ : مُنْتَرَح ، يقال : وأنت بِمُنْتَرَحٍ من كذا أي بِبُعْدٍ منه ، إلّا أنّه أشبع فتحة الزاي فتولدت الألف ، ينظر : لسان العرب ، ٢ : ٦١٤ (نرح)
- (٣٤) سرّ الصناعة ، ٢ : ٣٢٩ . وينظر : المقتصد في شرح التكملة ، ٢ : ١٢١١-١٢١٤ .
- (٣٥) المحكم ، ١ : ٥٣٦ (م ع ز) .
- (٣٦) المصدر نفسه ، ١ : ٢٥٩ (ش ك ع) .
- (٣٧) معاني القرآن ، ١ : ١٠٢ .
- (٣٨) المحكم ، ١ : ٢٥٩ (ش ك ع) ، ونظيرها : بُهْمَةٌ ، ينظر : ٤ : ٣٤٠ (ب ه م) .
- (٣٩) المصدر نفسه ، ٢ : ٤٧٠ (باب الخماسي) .
- (٤٠) ينظر : المقتصد في شرح التكملة ، ٢ : ١٢١٤ ، وشرح التصريف للثمانيني : ٢٨٧ .

(٤١) سورة الأحزاب / ١٠ ، وهي قراءة سبعية قرأ بها : ابن كثير والكسائي وعاصم برواية حفص .
ينظر : السبعة : ٥١٩ ، والحجة للفارسي ، ٥ : ٤٦٨ ، وحجّة القراءات : ٥٧٣ ، ومعاني القراءات ، ٢ : ٢٧٨ .

(٤٢) المحكم ، ١٠ : ٨ (ظ ن ن) .

(٤٣) معاني القرآن وإعرابه ، ٤ : ٢٣٧ .

(٤٤) المصدر نفسه ، ٤ : ٢١٨ .

(٤٥) معاني القرآن ، ٢ : ٤٨٠ .

(٤٦) المصدر نفسه ، ٢ : ٣٥٠ .

(٤٧) المصدر نفسه .

(٤٨) الحجّة لابن خالويه : ٢٨٩ ، وينظر : الكشف عن وجوه القراءات ، ٢ : ٢٩٩ ، وحجّة القراءات : ٥٧٣ ، والموضح في وجوه القراءات : ٦٢٩ .

(٤٩) ينظر : إعراب النحاس ، ٣ : ٣٠٥ ، والبيان في غريب إعراب القرآن ، ٢ : ٢٦٥ ، والتبيان للعكبري ، ٢ : ١٠٥٣ ، والفريد في إعراب القرآن المجيد ، ٤ : ٣٢ ، ومعاني القراءات : ٣٨٥-٣٨٦ ، والكشف للقيسي ، ٢ : ٢٩٩ ، والموضح لابن أبي مريم : ٦٢٩ ، والمجيد للسفاقي ، ٤ : ٤٥ ، وفقه اللغة للثعالبي ، ٢ : ٣٦٩ ، واللسان ، ١٣ : ٢٧٢ (ظنن) ، والمدخل للحدّادي : ٥٠٥ ، والكشف والبيان ، ٨ : ١٨-١٩ ، والتبيان للطوسي ، ٨ : ٣١٧ ، والكشاف ، ٥ : ٥٤ .

(٥٠) إيجاز البيان عن معاني القرآن ، محمود بن أبي الحسن القاسمي ، ٢ : ٦٦٩ . وينظر : وضع البرهان ، ٢ : ١٨١ ، وحروف الهجاء ، ١ : ٥٠٨-٥٠٩ ، وسرّ الصناعة ، ٢ : ٣١٥ ، ٣٥٧ .

(٥١) سورة الإنسان / ١٥-١٦ .

(٥٢) المحكم ، ٦ : ١٢٣ (ق ر ر) .

(٥٣) معاني القرآن ، ٣ : ٢١٤ ، وينظر : كتاب المصاحف ، أبو بكر عبد الله بن سليمان بن الأشعث السجستاني (ت ٣١٦ هـ) : المجلد الأول ، ٣ : ٤٥٧ .

(٥٤) إيضاح الوقف والابتداء في كتاب الله عزّ وجلّ ، أبو بكر محمد بن القاسم بن بشار الأنباري النحوي ، ١ : ٣٦٨ .

(٥٥) رسم المصحف ، دراسة لغوية تاريخية ، د.غانم قدوري الحمد : ٢٦٨ .

(٥٦) هي قراءة عبد الله بن مسعود (رضي الله عنه) وأبي عمرو وغيرهما ، ينظر : المصاحف لأبي داود ، م ١ ، ج ٢ : ٣٣٨ ، وإيضاح الوقف والابتداء ، ١ : ٣٧١-٣٧٢ ، وإعراب القراءات لابن خالويه ، ٢ : ٤٢١ ، والمبسوط في القراءات العشر : ٤٥٤ ، والحجة للفارسي ، ٦ : ٣٤٩ .

(٥٧) معاني الفراء ، ٣ : ٢١٤ .

(٥٨) البرهان في علوم القرآن ، بدر الدين محمد بن عبد الله الزركشي : ٦٠ .

- (٥٩) معاني القرآن ، ٢ : ١٤٤ ، وينظر : الحجة لابن خالويه : ٣٥٩ .
- (٦٠) معاني القرآن ، ٢ : ٥٦١ .
- (٦١) ينظر : زيادة النون في : الكتاب ، ٤ : ٢٣٦ ، وحروف الهجاء ، ٢ : ١٨٧-١٨٩ ، والتكملة : أبو علي الحسن بن أحمد بن عبد الغفار النحوي : ٥٦٣-٥٦٦ ، ودقائق التصريف : ٣٥٥ ، وسر الصناعة ، ٢ : ١١٥-٢٠١ ، وشرح التصريف للثمانيني : ٢٤٥-٢٥٤ .
- (٦٢) حروف الهجاء ، ٢ : ١٨٧-١٨٨ .
- (٦٣) سر الصناعة ، ٢ : ١١٥ .
- (٦٤) المحكم ، ١ : ١٥٥ (ق ع س) .
- (٦٥) الممتع الكبير ، ١ : ١٧١ .
- (٦٦) سر الصناعة ، ٢ : ١١٥ .
- (٦٧) الصاحبي : ٧٧ ، وينظر : الكتاب ، ٤ : ٢٣٦ .
- (٦٨) المحكم ، ٧ : ٢٦٩ (ر ج س) ، وينظر : زيادة النون في المحكم ، ٨ : ٤٩٠ (ب ر س) .
- (٦٩) الكتاب ، ٤ : ٣٢٤ .
- (٧٠) المحكم ، ٤ : ٤٦٤-٤٦٥ (ك ه ب ل) .
- (٧١) الكتاب ، ٤ / ٢٦٠ .
- (٧٢) المحكم ، ٨ : ٤٨٣ (ف ر س) .
- (٧٣) المصدر نفسه ، ١ : ٣٦٩ (ر ع ش) .
- (٧٤) المصدر نفسه ، ٩ : ٨٨ (ز ي ت) ، وينظر : ٢ : ٤٣٢ (ع ر ج ن) .
- (٧٥) المصدر نفسه ، ٧ : ٤٢١ (ر ج م) .
- (٧٦) المصدر نفسه ، ٨ : ٢٠٨ (ض ف ن) .
- (٧٧) الكتاب ، ٣ : ٢١٨ .
- (٧٨) المحكم ، ١٠ : ٢٤٦ (ر م م) .
- (٧٩) الكتاب ، ٤ : ٢٣٦ ، ٣٢٠ .
- (٨٠) المحكم ، ١ : ٤٨٦ (ع س ل) .
- (٨١) سورة الرحمن / ١٢ .
- (٨٢) المحكم ، ٣ : ٥٠٩ (ر و ح) .
- (٨٣) معاني القرآن وإعراجه ، ٥ : ١١٧-١١٨ .
- (٨٤) ينظر : المنصف ، ١ : ١٣٣-١٣٤ ، والمقتصد في شرح التكملة ، ٢ : ١٢٦٠ ، والمفصل للزمخشري : ٥٠٢ ، والممتع : ١٧٠ ، ١٧٤ ، وشرح المفصل لابن يعيش ، ٣٣٤٥ ، وشرح الشافية للرضي ، ٢ : ٤٤٩ .

- (٨٥) ينظر : المقتصد في شرح التكملة ، ٢ : ١٢٦٠ ، والممتع : ١٧٣ .
- (٨٦) ينظر : الكتاب ، ٤ : ٣٣٥ .
- (٨٧) الفريد في إعراب القرآن المجيد ، ٤ : ٤٠٥ .
- (٨٨) قاله الفراء ، فيما نقله عنه ابن خالويه في : رسالة في أسماء الرياح ، ضمن مجموعة : نصوص محققة في اللغة والنحو : ٢٩٢ .
- (٨٩) ينظر : معاني الفراء ، ٣ : ١١٣ ، ١٣١ ، ومعاني القرآن وأعرابه للزجاج ، ٥ : ٩٨ ، ١١٧ ، وتهذيب اللغة ، ٥ : ٢٢١ (ر ا ح) ، والمحكم ، ٣ : ٥٠٩ (ر و ح) ، وقيل : هي لغة حمير ، ينظر : تفسير مقاتل ، ٣ : ٣٠٤ .
- (٩٠) المحكم ، ٣ : ٥٠٩ (ر و ح) ، نقله من معاني الزجاج ، ٥ : ٩٧ ، والنص لأبي عبيدة في : المجاز ، ٢ : ٢٤٣ .
- (٩١) المحكم ، ٣ : ٥٠٩ (ر و ح) ، وينظر : الكتاب ، ١ : ٣٢٢ .
- (٩٢) الحجة للفارسي ، ٦ : ٢٤٦ .
- (٩٣) التفسير البسيط ، ٢١ : ١٤٤ .
- (٩٤) هو سعيد بن أوس بن ثابت أبو زيد الأنصاري صاحب اللغة والنحو ، وله فضل معرفة بعلم القرآن وأعرابه ، له تواليف جمّة ، منها : معاني القرآن ، ولغات القرآن ، وفعلت وأفعلت ، والنوادر في اللغة ، وغيرها ، توفي سنة (٢١٥ هـ) ، ينظر ترجمته في : مقدمة تهذيب اللغة ، ١ : ١٢-١٣ ، وطبقات الزبيدي : ١٦٥-١٦٦ ، ونزهة الألباء : ١١٣-١١٦ ، وأنباء الرواة ، ٢ : ٣٠-٣٥ ، والفهرست لابن النديم : ٨٥-٨٦ .
- (٩٥) الحجة للقراء السبعة ، ٢١ : ٢٤٦ .
- (٩٦) المحكم ، ٣ : ٥٠٩ (ر و ح) .
- (٩٧) مشكل إعراب القرآن : ٦٥٥ .
- (٩٨) إعراب النحاس ، ٤ : ٣٤٦-٣٤٧ ، ومشكل إعراب القرآن : ٦٥٥ ، والبيان في غريب إعراب القرآن ، ٢ : ٤٠٨-٤٠٩ ، والتبيان للعكبري ، ٢ : ١٢٠٦ ، والفريد في إعراب القرآن المجيد ، ٤ : ٤٠٥ ، والمُجيد في إعراب القرآن المجيد ، ٤ : ١٥٠ ، وإعراب القرآن العظيم ، المنسوب لذكرياً الأنصاري : ٥٠٨ ، وتهذيب اللغة ، ٥ : ١٢٢١ (ر ا ح) ، وشمس العلوم ، ٤ : ٢٧٠٥ ، والمصباح المنير ، ١ : ٣٣٢ ، والتفسير البسيط ، ٢١ : ١٤٤ ، والتبيان للطوسي ، ٩ : ٤٦٧ ، والمحزّر الوجيز ، ٨ : ١٦٣ ، والبحر المحيط ، ٨ ، ١٨٩ ، والدرّ المصون ، ١٠ : ١٦٠ ، وإعراب القراءات السبع ، ٢ : ٣٣٤ ، والكشف لمكي ، ٢ : ٤٠٠ .
- (٩٩) المحكم ، ١٠ : ٢٣٦-٢٣٥ (ر ب ب) .
- (١٠٠) سورة آل عمران / ٧٩ .

- (١٠١) معاني القرآن وإعرابه ، ١ : ٤٣٥-٤٣٦ .
- (١٠٢) شرح اللّمع لابن برهان العكبري أبو القاسم عبد الواحد بن علي الأسديّ ، ٢ : ٦٣٣ .
- (١٠٣) ينظر : المحكم ، ٣ : ٤٤٤ (ل ح ي) ، ٦ : ٣٩٤ (ر ق ب) ، ٧ : ٢٣١ (ج م م) .
- (١٠٤) ينظر : تهذيب اللّغة ، ١٥ : ١٧٨ (ر ب ب) ، والتفسير البسيط ، ٥ : ٣٨١ .
- (١٠٥) ينظر : الزاهر ، ١ : ١٧٨ ، وغريب الحديث للخطابي ، ٢ : ٣٥٤ ، وتهذيب اللّغة ، ١٥ : ١٧٨ (ر ب ب) ، والغريبين في القرآن والحديث ، ٣ : ٦٩٨ ، وعمدة الحفاظ ، ٢ : ٦١ ، ومعاني النحاس ، ٢ : ٣١٣ ، والتفسير البسيط ، ٥ : ٣٨١ ، ٣٨٢ ، والوسيط ، ١ : ٤٥٦ ، والتبيان للطوسي ، ٢ : ٥١١ ، والكشاف للزمخشري ، ١ : ٥٧٤ ، وزاد المسير ، ١ : ٤١٣ .
- (١٠٦) معاني القرآن ، ١ : ٤٢٩ .
- (١٠٧) ينظر : الكشف والبيان ، ٣ : ١٠٢ ، والتفسير البسيط ، ٥ : ٣٨١ ، والوسيط ، ١ : ٤٥٦ ، ومعالن التنزيل ، ١ : ٢٤٩ ، وتفسير الرازي ، ٨ : ١٢٣ .
- (١٠٨) الجامع البيان ، ٣ : ٣٨١ .
- (١٠٩) التفسير البسيط ، ٥ : ٣٨٢ .
- (١١٠) الكشف والبيان ، ٣ : ١٠٢ .
- (١١١) المحكم ، ٩ : ٢٥٠ (ط ي أ) .
- (١١٢) المفردات : ١٩١ .
- (١١٣) الزمخشري اللّغوي وكتابه الفائق ، أ.د.رشيد عبد الرحمن العبيدي : ٥٩ .
- (١١٤) تفسير الراغب الأصفهاني من أوّل سورة آل عمران وحتى نهاية الآية (١١٣) من سورة النساء ، ٦٦٨/١ .
- (١١٥) ينظر : تهذيب اللّغة ، ١٥ : ١٧٩ (ر ب ب) .
- (١١٦) المجاز ، ١ : ٩٧ .
- (١١٧) تفسير الراغب الأصفهاني من أوّل سورة آل عمران ، ١ : ٦٦٨-٦٦٩ ، وقد ذكر النصّ بتمامه في المفردات : ١٩١ دون ذكر لفظة (القديم) .
- (١١٨) فقل عنه الأزهرّي في : تهذيب اللّغة ، ١٥ : ١٧٩ (ر ب ب) .
- (١١٩) عمدة الحفاظ ، ٢ : ٦٢ .

المصادر والمراجع :

❖ القرآن الكريم .

— المصادر والمراجع المطبوعة :

- إرتشاف الضرب من لسان العرب، أبو حيان الأندلسي (ت ٧٤٥هـ) تح وتعليق: د. مصطفى أحمد النّماس، مكتبة الأزهرية للتراث - القاهرة، د/ط (١٤٢٦هـ - ٢٠٠٥م).
- أسماء الرّيح، ابن خالويه (ت ٣٧٠هـ) ، تح : أ.د. حاتم صالح الضامن ، ضمن نصوص محققة في اللغة والنحو ، دار الحكمة للطباعة والنشر - بغداد ، ١٩٩١م .
- إعراب القراءات السبع وعللها ، أبو عبد الله الحسين بن أحمد بن خالويه الهمداني النحوي الشافعي (ت ٣٧٠هـ) تح : د. عبد الرحمن بن سليمان العثيمين ، مكتبة الخانجي - القاهرة ، ط/١ (١٤١٣هـ - ١٩٩٢م) .
- إعراب القرآن العظيم ، المنسوب لزكريا الأنصاري (ت ٩٢٦هـ) تح : موسى علي موسى مسعود ، منشورات جامعة القاهرة - كلية دار العلوم ، (١٤٢١هـ - ٢٠٠١م) .
- إنباه الرواة على أنباه النحاة ، جمال الدين أبي الحسن علي بن يوسف القفطي (ت ٦٢٤هـ) تح : محمد أبو الفضل إبراهيم ، المكتبة العصرية (صيدا - بيروت) ، ط/١ (١٤٢٤هـ - ٢٠٠٤م) .
- إيجاز البيان عن معاني القرآن ، محمد بن أبي الحسن النيسابوري (ت بعد ٥٥٣هـ) ، تح : د. ضيف بن حسن القاسمي ، دار الغرب الإسلامي ، ط/١ (١٩٩٥م) .
- البحر المحيط ، محمد بن يوسف الشهير بأبي حيّان الأندلسي (ت ٧٤٥هـ) ، تح : عادل أحمد عبد الموجود ، علي محمد معوّض ، دار الكتب العلمية (بيروت - لبنان) ، ط/٢ (٢٠٠٧م - ١٤٢٨هـ) .
- البرهان في علوم القرآن ، بدر الدين محمد بن عبد الله الزركشي (ت ٧٩٤هـ) ، تح : أبي الفضل الدمياطي ، دار الحديث - القاهرة ، د/ط (١٤٢٧هـ - ٢٠٠٦م) .
- البيان في غريب إعراب القرآن ، أبو البركات الأنباري (ت ٥٧٧هـ) ، تح : د. طه عبد الحميد طه ، الهيئة المصرية العامة للكتاب - القاهرة ، ط/٢ (٢٠٠٦م) .
- التبصرة والتذكرة ، أبو محمد عبد الله بن علي بن إسحاق الصيمري ، تح : فتي أحمد مصطفى علي الدين ، دار الفكر - دمشق ، ط/١ (١٤٠٢هـ - ١٩٨٢م) .
- التبيان في إعراب القرآن ، أبو البقاء عبد الله بن الحسين العكبري (ت ٦١٦هـ) ، تح : علي محمد البجاوي ، دار إحياء الكتب العربية .

- التبيان في تفسير القرآن ، أبو جعفر محمد بن الحسن الطوسي (ت ٤٦٠ هـ) ، تح : أحمد حبيب قصير العاملي ، دار إحياء التراث العربي (بيروت - لبنان) .
- التفسير البسيط، أبو الحسن علي بن أحمد بن محمد الواحدي (ت ٤٦٨ هـ)، تح: د. محمد بن صالح بن عبدالله الفوزان، منشورات جامعة محمد بن سعود الإسلامية - الرياض (١٤٣٠هـ).
- تفسير الرّآغب الأصفهاني من أول سورة آل عمران وحتى نهاية الآية (١١٣) من سورة النساء ، دراسة وتح : د. عادل بن علي الشدي ، مدار الوطن للنشر - الرياض ، ط/١ (١٤٢٤ هـ - ٢٠٠٣ م) .
- تفسير مقاتل بن سليمان، أبو الحسن مقاتل بن سليمان بن بشير الأزدي بالولاء البلخي (ت ١٥٠ هـ)، تح: أحمد فريد المزيدي، دار الكتب العلمية (بيروت - لبنان)، ط/١ (٢٠٠٣ م - ١٤٢٤ هـ).
- التكملة ، أبو علي الحسن بن احمد بن عبد الغفار النحوي (ت ٣٧٧ هـ) ، تح ودراسة: د. كاظم بحر المرجان ، عالم الكتب (بيروت - لبنان) ، ط/٢ (١٤١٩ هـ - ١٩٩٩ م).
- تهذيب اللغة، أبو منصور محمد بن أحمد الأزهرى (ت ٣٧٠ هـ)، تح: عبدالسلام محمد هارون و آخرين، دار القومية العربية للطباعة (١٣٨٤ هـ - ١٩٦٤ م).
- جامع البيان عن تأويل آي القرآن ، أبو جعفر محمد بن جرير الطبري (ت ٣١٠ هـ) ، تح : محمود شاكر ، دار إحياء التراث العربي (بيروت - لبنان) ، ط/١ ، د/ت .
- الجمل في النحو، أبو القاسم عبدالرحمن بن إسحاق الزجاجي (ت ٣٤٠ هـ)، تح: د. علي توفيق الحمد، مؤسسة الرسالة - بيروت، دار الأمل (إربد - الأردن)، ط/٤ (١٤٠٨ هـ - ١٩٨٨ م).
- الحجة للقرّاء السبعة ، أئمة الأمصار بالحجاز والعراق والشام الذين ذكرهم الله أبو بكر بن مجاهد ، أبو علي الحسن بن عبد الغفار الفارسيّ (ت ٣٧٧ هـ) ، تح : بدر الدين قهوجي، بشير جويجاني ، راجعه ودققه : عبد العزيز رباح ، أحمد يوسف الدقاق ، دار المأمون للتراث - دمشق ، ط/١ (١٤٠٤ هـ - ١٩٨٤ م) .

- حجة القراءات ، أبي زرعة عبد الرحمن بن محمد بن زنجلة ، تح : سعيد الأفغاني ، مؤسسة الرسالة - بيروت ، ط/٥ (١٤١٨ هـ - ١٩٩٧ م) .
- حروف الهجاء ، أبو الحسن علي بن الفضل المزني (من علماء القرن الثالث الهجري) ، شرح وتحقيق : د.أشرف محمد عبد الله القصاص (دار النشر للجامعات - مصر) ، ط/د (١٤٣١ هـ - ٢٠١٠ م) .
- الدرّ المصون في علوم الكتاب المكنون ، أحمد بن يوسف المعروف بالسمين الحلبي (ت ٧٥٦ هـ) ، تح : د.أحمد محمد الخراط ، دار القلم - دمشق .
- دقائق التصريف، أبو القاسم بن محمد بن سعيد المؤدّب (ت بعد ٣٣٨هـ)، تح: أ.د.حاتم صالح الضامن، دار البشائر للطباعة والنشر والتوزيع - دمشق، ط/١ (١٤٢٥ هـ - ٢٠٠٤ م) .
- رسم المصحف، دراسة لغوية تاريخية، د.غانم قنّوري الحمد، ط/١ (١٤٠٢ هـ - ١٩٨٢ م) .
- الزمخشري اللغوي وكتابه الفائق، أ.د.رشيد عبد الرحمن العبيدي، منشورات المجمع العلمي - بغداد، ١٤٢١ هـ - ٢٠٠١ م .
- زاد المسير في علم التفسير، أبو الفرج جمال الدين عبد الرحمن بن علي بن محمد الجوزي القرشي البغدادي (ت ٥٩٧هـ)، المكتب الإسلامي - بيروت، ط/٣ (١٤٠٤ هـ - ١٩٨٤ م) .
- الزاهر في معاني كلمات الناس ، أبو بكر محمد بن القاسم الأنباري (ت ٣٢٨ هـ) ، تح : د.حاتم صالح الضامن ، مؤسسة الرسالة .
- السبعة في القراءات ، ابن مجاهد ، تح : د.شوقي ضيف ، دار المعارف بمصر .
- سرّ صناعة الإعراب ، أبو الفتح عثمان بن جني (ت ٣٩٢ هـ) تح : محمد حسن محمد حسن إسماعيل ، ومشاركة : أحمد رشدي شحاته عامر ، دار الكتب العلمية (بيروت - لبنان) ، ط/٢ (٢٠٠٧ م - ١٤٢٨ هـ) .
- شرح شافية ابن الحاجب ، رضي الدين محمد بن الحسن الاسترأبادي النحوي (ت ٦٨٦ هـ) ، تح : محمد نور الحسن ، محمد الزفراف ، محمد محي الدين عبد الحميد ، دار إحياء التراث العربي (بيروت - لبنان) ، ط/١ (١٤٢٦ هـ - ٢٠٠٥ م) .

- شرح الشافية في التصريف ، عبد الله بن محمد الحسيني المعروف بنقره كار (ت ٧٧٦هـ) ، دار إحياء الكتب العربية .
- شرح كتاب سيبويه ، صالح بن محمد ، دراسة وتحقيق : خالد بن محمد بن عبد الله التويجري ، أطروحة دكتوراه ، المملكة العربية السعودية (جامعة أم القرى - كلية اللغة العربية) ، (١٤٢٣هـ - ١٤٢٤هـ) .
- شرح اللُّمَع ، ابن برهان العكبري أبو القاسم عبد الواحد بن علي الأسدي (ت ٤٥٦هـ) ، تح : د.فائز فارس ، قسم التراث العربي - الكويت ، ط/١ (١٤٠٥هـ - ١٩٨٤م) .
- شرح المفصل للزمخشري ، موفق الدين أبي البقاء يعيش بن علي بن يعيش الموصلي (ت ٦٤٣هـ) ، قدّم له ووضع هوامشه وفهارسه : د.إميل بديع يعقوب ، دار الكتب العلمية (بيروت - لبنان) ، ط/١ (١٤٢٢هـ - ٢٠٠١م) .
- شرح الهداية ، أبو العباس أحمد بن عمّار المهدي (ت ٤٤٠هـ) ، تح : د.حازم سعيد حيدر ، مكتبة الرشد - الرياض (١٤١٥هـ) .
- شمس العلوم ودواء كلام العرب من الكلوم ، نشوان بن سعيد الحميري (ت ٥٧٣هـ) ، تح : أ.د.حسين بن عبد الله العمري ، أ.مطهر بن علي الإيراني ، أ.د.يوسف محمد عبد الله ، دار الفكر - دمشق ، ط/١ (١٤٢٠هـ - ١٩٩٩م) .
- الصاحب في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها، أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا ، علّق عليه : أحمد حسن بسج ، دار الكتب العلمية (بيروت - لبنان) ، ط/٢ (٢٠٠٧م - ١٤٢٨هـ) .
- الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، إسماعيل بن حماد الجوهري (ت ٣٩٨هـ) ، تح : أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين (بيروت - لبنان) ، ط/٣ (١٤٠٤هـ - ١٩٨٤م) .
- طبقات النحويين واللغويين ، أبو بكر محمد بن الحسن الزبيدي الأندلسي (٣٧٩هـ) ، تح : محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف (مصر - القاهرة) ، ط/٢ ، د/ت .
- عمدة الألفاظ في تفسير أشرف الألفاظ ، أحمد بن يوسف بن عبد الدائم المعروف باسمين الحلبي (ت ٧٥٦هـ) ، تح : محمد ياسين عيون السود ، دار الكتب العلمية (بيروت - لبنان) ، ط/١ (١٤١٧هـ - ١٩٩٦م) .

- غريب الحديث ، أبو سليمان أحمد بن محمد بن إبراهيم الخطابي البستي (ت ٣٨٨ هـ)
، تح : عبد الكريم إبراهيم الغرابوي ، منشورات جامعة أم القرى (المملكة العربية
السعودية - مكة المكرمة) ، ط/٢ (١٤٢٢ هـ - ٢٠٠١ م) .
- غريب القرآن ، أبو بكر محمد بن عزيز السجستاني (ت ٣٣٠ هـ) ، تحقيق وتقديم :
محمد أديب عبد الواحد جمران ، دار قتيبة (دمشق - سوريا) ، ط/٢ (١٤٣١ هـ -
٢٠١٠ م) .
- الغربيين في القرآن والحديث ، أبو عبد الله أحمد بن محمد الهروي (ت ٤٠١ هـ) ، تح
: أحمد فريد المزيدي ، مكتبة نزار مصطفى الباز - الرياض ، ط/١ (١٤١٩ هـ -
١٩٩٩ م) .
- الفريد في إعراب القرآن المجيد ، المنتخب حسين بن أبي العز الهمداني (ت ٦٤٣ هـ)
، تح : فؤاد علي مخمير ، د. فهمي حسن النمر ، دار الثقافة (الدوحة - قطر) ، ط/١
(١٤١١ هـ - ١٩٩١ م) .
- فقه اللغة وأسرار العربية ، أبو منصور عبد الملك بن محمد بن إسماعيل الثعالبي
(ت ٤٣٠ هـ) ، ضبطه وعلّق حواشيه : د. ياسين الأيوبي ، المكتبة العصرية (صيدا
- بيروت) ، ط/٢ (١٤٢٠ هـ - ٢٠٠٠ م) .
- الفهرست ، أبو الفرج محمد بن أبي يعقوب إسحاق المعروف بابن النديم (ت ٣٨٠ هـ)
، ضبطه وشرحه ، د. يوسف علي الطويل ، دار الكتب العلمية (بيروت - لبنان) ،
ط/٢ (١٤٢٢ هـ - ٢٠٠٢ م) .
- الكتاب (كتاب سيبويه) ، أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر ، تح : عبد السلام محمد
هارون ، مكتبة الخانجي - القاهرة ، ط/٣ (١٤٠٨ هـ - ١٩٨٨ م) .
- الكشف عن وجوه القراءات السبع وعللها وحججها ، أبو محمد مكي بن أبي طالب
القيسي (ت ٤٣٧ هـ) ، تح : عبد الرحيم الطرهوني ، دار الحديث - القاهرة ، د/ط (١٤٢٨ هـ - ٢٠٠٧ م) .
- الكشف والبيان ، أبو إسحاق أحمد المعروف بالإمام الثعلبي (ت ٤٢٧ هـ) ، تح : أبو
محمد بن عاشور ، دار إحياء التراث العربي (بيروت - لبنان) ، ط/١ (١٤٢٢ هـ -
٢٠٠٢ م) .

- الكشف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل ، أبو القاسم محمود بن عمر الزمخشري (ت ٥٣٨ هـ) ، تح : عادل أحمد عبد الموجود ، علي محمد معوض ، مكتبة العبيكان - الرياض ، ط/١ (١٤١٨ هـ - ١٩٩٨ م) .
- لسان العرب ، أبو الفضل جمال الدين بن محمد بن مكرم ابن منظور الإفريقي المصري (ت ٧١١ هـ) دار صادر - بيروت .
- المبسوط في القراءات العشر، أبو بكر أحمد بن الحسين بن مهران الأصبهاني (ت ٣٨١ هـ) ، تح : سبيع حمزة جاكمي ، مطبوعات مجمع اللغة العربية - دمشق .
- المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز ، أبو محمد عبد الحق بن عطية الأندلسي ، تح : الرحالة الفاروق ، وآخرون ، دار الخير (بيروت - لبنان) ، ط/٢ (١٤٢٨ هـ - ٢٠٠٧ م) .
- المحكم والمحيط الأعظم، أبو الحسن علي بن إسماعيل بن سيده المرسي المعروف بابن سيده (ت ٤٥٨ هـ)، تح: د. عبد الحميد الهنداوي، دار الكتب العلمية (بيروت - لبنان)، ط/١ (١٤٢١ هـ - ٢٠٠٠ م) .
- المخصص ، أبو الحسن علي بن إسماعيل النحوي اللغوي الأندلسي المعروف بابن سيده (ت ٤٥٨ هـ) دار الكتب العلمية (بيروت - لبنان) .
- المدخل لعلم تفسير كتاب الله تعالى ، أبو النصر أحمد بن محمد بن أحمد السمرقندي (ت بعد ٤٠٠ هـ) ، تح : صفوان عدنان داوودي ، دار القلم - دمشق ، ط/١ (١٤٠٨ هـ - ١٩٨٨ م) .
- المصاحف ، أبو بكر عبد الله بن سليمان بن الأشعث السجستاني (ت ٣١٦ هـ) د.تح : ن : د.محب الدين عبد السبحان واعظ ، دار البشائر الإسلامية (بيروت - لبنان) ط/٣ (١٤٢٣ هـ - ٢٠٠٢ م) .
- معالم التنزيل ، أبو محمد الحسين بن مسعود الفراء البغوي الشافعي (ت ٥١٦ هـ) دار الكتب العلمية (بيروت - لبنان) ، ط/١ (٢٠٠٤ م - ١٤٢٤ هـ) .
- معاني القراءات ، أبو منصور محمد بن أحمد الأزهرى (ت ٣٧٠ هـ) ، تحقيق ودراسة ، د.عيد مصطفى درويش ، د.عوض بن حمد القوزي ، ط/١ (١٤١٢ هـ - ١٩٩١ م) .

- معاني القرآن ، أبو الحسن سعيد بن مسعدة الأخفش الأوسط (ت ٢١٥ هـ) تح : د. هدى محمود قراعة ، مكتبة الخانجي - القاهرة ، ط/١ (١٤١١ هـ - ١٩٩٠ م) .
- معاني القرآن ، أبو زكرياء يحيى بن زياد (ت ٢٠٧ هـ) ، تح : أحمد يوسف نجاتي ، محمد علي النجار ، دار السرور (بيروت - لبنان) .
- معاني القرآن الكريم ، أبو جعفر النحاس (ت ٣٣٨ هـ) ، تح : محمد علي الصابوني ، مركز إحياء التراث الإسلامي - مكة المكرمة ، ط/١ (١٤٠٨ هـ - ١٩٨٨ م) .
- معاني القرآن وإعرابه ، أبو إسحاق إبراهيم بن السريّ الزجاج (ت ٣١١ هـ) ، شرح وتح : د. عبد الجليل عبده شلبي ، عالم الكتب - بيروت ، ط/١ (١٤٠٨ هـ - ١٩٨٨ م) .
- المفصل في صناعة الإعراب ، أبو القاسم محمود بن عمر الزمخشري (ت ٥٣٨ هـ) ، قدّم له : د. علي بو ملحم ، دار ومكتبة الهلال (بيروت - لبنان) (٢٠٠٣ م) .
- المقتصد في شرح التكملة ، عبد القاهر الجرجاني ، تح : د. أحمد بن عبد الله بن إبراهيم الدرويش ، سلسلة منشورات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية - الرياض ، ط/١ (١٤٢٨ هـ - ٢٠٠٧ م) .
- المقتضب ، أبو العباس محمد بن يزيد المبرد (ت ٢٨٥ هـ) ، تح : محمد عبد الخالق عضيمة ، عالم الكتب (بيروت - لبنان) ، (١٤٣١ هـ - ٢٠١٠ م) .
- مقدمة في أصول التصريف ، طاهر بن أحمد بن بابشاذ (ت ٤٦٩ هـ) ، حققه وعلّق عليه : د. حسين علي السعدي ، أ.د. رشيد عبد الرحمن العبيدي ، مركز البحوث والدراسات الإسلامية ، (العراق - بغداد) ، د/ط ، (١٤٢٧ هـ - ٢٠٠٦ م) .
- المنصف شرح كتاب التصريف ، أبو الفتح عثمان بن جنيّ النحوي (ت ٣٩٢ هـ) ، تح : إبراهيم مصطفى ، عبد الله أمين ، دار إحياء التراث القديم ، ط/١ (١٣٧٣ هـ - ١٩٥٤ م) .
- مفاتيح الغيب والمشتهر بالتفسير الكبير ، محمد الرازي فخر الدين ابن العلامة ضياء الدين عمر المشتهر بخطيب الرّي (ت ٦٠٤ هـ) دار الفكر (لبنان - بيروت) ط/١ (١٤٠١ هـ - ١٩٨١ م) .
- الممتع الكبير في التصريف ، ابن عصفور الإشبيلي ، تح : د. فخر الدين قباوة ، مكتبة لبنان ناشرون (بيروت - لبنان) ط/١ (١٩٩٦ م) .

- ما ينصرف وما لا ينصرف ، أبو إسحاق الزجاج (ت ٣١١ هـ) ، تح : د. هدى محمود قراعة ، مكتبة الخانجي - القاهرة ، ط/٣ (١٤٢٠ هـ - ٢٠٠٠ م) .
- الموضح في وجوه القراءات وعللها ، أبو عبد الله نصر بن علي بن محمد الشيرازي المعروف بابن أبي مريم (ت ٥٦٥ هـ) ، تح : عبد الرحيم الطرهوني ، دار الكتب العلمية (بيروت - لبنان) ، ط/١ (٢٠٠٩ م) .
- نزهة الألباء في طبقات الأدباء ، أبو البركات كمال الدين عبد الرحمن بن محمد الأنباري ، تح : محمد أبو الفضل إبراهيم ، المكتبة العصرية (صيدا - بيروت) ط/١ (١٤٢٤ هـ - ٢٠٠٣ م) .
- الوسيط في تفسير القرآن المجيد ، أبو الحسن علي بن أحمد الواحدي النيسابوري (ت ٤٦٨ هـ) تح : عادل أحمد عبد الموجود وآخرون ، دار الكتب العلمية (بيروت - لبنان) ط/١ (١٤١٥ هـ - ١٩٩٤ م) .
- وضع البرهان في مشكلات القرآن ، محمود بن أبي الحسن بن الحسين النيسابوري الغزنوي الملقب ببيان الحق النيسابوري (ت ٥٥٥ هـ) ، تح : صفوان عدنان داوودي ، دار القلم - دمشق ، دار الشامية - بيروت ، ط/١ (١٤١٠ هـ - ١٩٩٠ م) .

– ثانياً - الرسائل والأطاريح الجامعية :

- ردّ الألفاظ إلى أصولها ، دراسة صرفية تحليلية ، عبد الكريم بن صالح بن عبد الله الزهراني ، رسالة ماجستير ، المملكة العربية السعودية (جامعة أم القرى - كلية اللغة العربية) ، (١٤١٧ هـ - ١٩٩٧ م) .

خرائط خطوط الحركة دراسة تطبيقية عن أثر جامعة ديالى على حركة النقل المروري في مدينة بعقوبة الكلمة المفتاح : الخرائط ، خطوط الحركة ، النقل المروري

أ.م.د. تنزيه مجيد حميد

جامعة ديالى / كلية التربية للعلوم الانسانية

Dr.tanzeeh222@yahoo.com

الملخص

تشكل خرائط خطوط الحركة إحدى الطرق الكارثوغرافية التي توضح الظواهر الجغرافية التي تتعرض للحركة وانسيابها من مكان إلى آخر، وقد استخدم هذا النوع من الخرائط لتوضيح انسياب حركة السيارات على مدينة بعقوبة ودور جامعة ديالى في ذلك، وقد أكدت الدراسة على محاور عدة منها ماهية خرائط خطوط الحركة، وخطوات إنشائها، ومشاكلها الفنية، وتطبيقاتها، أما المحور الثاني فقد أكد على دراسة شبكة الشوارع في مدينة بعقوبة، في حين تناول المحور الثالث اسباب الازدحام المروري وطرق قياسه، أما المحور الأخير فقد أكد على استخدام طريقة تعداد المرور مع اعتمادها لرسم الخرائط التي تمثل انسياب السيارات على شوارع مدينة بعقوبة، والتي مثلت بخريطين أحدهما تمثل انسياب السيارات على شوارع مدينة بعقوبة أثناء الدوام الرسمي، والأخرى أثناء العطلة الربيعية لجامعة ديالى للوقوف على اثر الجامعة في حركة النقل المروري داخل مدينة بعقوبة، ثم خرجت الدراسة بجملة من الاستنتاجات والتوصيات.

المقدمة

تعد الجامعات الأدوات الأولى والبوابات الحقيقية للمدينة وعليه فإن انشاء جامعة ديالى في مدينة بعقوبة، كان له الأثر الأكبر في تنمية المجتمع المحلي اقتصاديا ، وعمرانيا ، ونشر الوعي الاجتماعي، فضلا عن رفع المستوى الثقافي لسكان المدينة وإقليمها كما عملت من خلال فرص العمل التي أوجدتها على رفع المستوى المعاشي، فضلا عن تنشيط الحركة العمرانية في جنوب غرب المدينة وجعلها منطقة جذب ،ولكن مما لاشك فيه أن جامعة ديالى ولدت من خلال تركيز مجتمع بشري ليس بالقليل داخل مدينة بعقوبة يتمثل بطلابها والعاملين فيها ضغطا على مختلف الخدمات العامة ومنها طرق النقل ووسائله مما افرز جملة من المشكلات التي تخص قطاع النقل هذا القطاع الحيوي الذي يمثل العصب

الذي تتسبب من خلاله الحياة للمدينة، وقد طفحت مشكلة الازدحام المروري على شوارع مدينة بعقوبة خاصة المؤدية منها الى جامعة ديالى، لذلك جاء هذا البحث ليتناول هذه المشكلة من خلال ادق وأسهل الطرق الكارثوغرافية الكمية وهي خرائط خطوط الحركة التي كانت صورة حقيقية لعرض المشكلة ومن ثم محاولة ايجاد الحلول العاجلة والناجعة لها.

مشكلة البحث

يمكن بلورة مشكلة البحث بالسؤال الآتي:-

ما دور جامعة ديالى في حركة النقل المروري داخل مدينة بعقوبة ؟ وما الطريقة الكارثوغرافية المناسبة التي يمكن أن تترجم ذلك؟

فرضية البحث

يفترض البحث ان لجامعة ديالى دوراً فاعلاً في حركة النقل المروري داخل مدينة بعقوبة، وان خرائط خطوط الحركة هي أفضل وأسهل الطرق الكارثوغرافية لتمثيل ذلك .

حدود البحث

تتمثل الحدود المكانية للبحث بحدود مدينة بعقوبة البلدية لعام ٢٠١١، أما البعد الزمني للدراسة فيشمل البيانات التي جمعت عن مدينة بعقوبة، وطلاب وتدرسي جامعة ديالى للعام الدراسي ٢٠١١-٢٠١٢.

هدف البحث

يهدف البحث الى معرفة دور جامعة ديالى في حركة النقل المروري لمدينة بعقوبة بالاستعانة بخرائط خطوط الحركة، للإسهام في ايجاد الحلول الناجعة لمشكلة الازدحام المروري في المدينة.

خرائط الخطوط الانسيابية(خرائط الحركة) Flow Line Maps

يقصد بخرائط الخطوط الانسيابية رسم خط على طول اتجاه انتقال الظاهرة المراد تمثيلها، بحيث يتناسب سمك الخط مع قيمة الظاهرة ^(١) وتستخدم لتمثيل انسياب الكميات، سواء كانت سلعاً أو وسائل نقل أو هجرات أو مياه لذلك أطلق على هذه الخطوط (الخطوط الانسيابية) ^(٢) وتعد الخرائط التي تستخدم فيها الخطوط الانسيابية كطريقة للتمثيل الكارثوغرافي، من أكثر أنواع الخرائط سهولة في الفهم والوصف ولا نغالي لو وصفناها بأنها من أسهل الطرق المستخدمة في كل أنواع الخرائط الكمية ^(٣).

لقد بدأ استخدام هذا النوع من رموز الخط الكمية منذ بداية النصف الثاني من القرن التاسع عشر، عندما بدأت أوروبا تفكر بوعي إحصائي، فقد كانت هنالك عوامل مختلفة تضافرت على تطور، واستخدام هذا الرمز السهل الفهم، ومنها تطور النقل بالسكك الحديدية، فضلا عن التزايد السريع لحركة السلع المنقولة بالسكك الحديدية وقنوات الري، ومنذ ذلك الوقت، وحتى وقتنا هذا مازالت الخطوط الانسيابية تستخدم بنفس الطريقة^(٤).

✓ خطوات انشاء خرائط الخطوط الانسيابية

لتصميم خرائط الخطوط الانسيابية لابد من اتباع الخطوات الآتية^(٥)

- ١- خريطة أساس توضح النقاط أو المواقع التي تتحرك فيها الظاهرة
- ٢- اختيار مقياس رسم مناسب لكمية الظاهرة الممثلة، فمثلا نحدد أن كل (٢) ملم في سمك الخط المرسوم يساوي (٥٠٠) ألف طن كيلو متري من الفحم لكل كيلومتر واحد من الطريق المائي الذي يمر عبره.
- ٣- يحدد هذا المقياس تحديدا بيانيا بان موقع عددا من الخطوط ذات سمك مختلف، ثم نضع أمام كل خط المدلول الكمي له.
- ٤- يتم رسم الظاهرة المراد تمثيلها والتي قد تكون طرقاً برية أو بحرية، أو أي ظاهرة أخرى مراد تمثيلها حسب اتجاهاتها الحقيقية على الخريطة بسمك يتناسب مع قيمة الظاهرة المراد تمثيله^(٦).

✓ المشاكل الفنية لخرائط الخطوط الانسيابية

على الرغم من أن فكرة التمثيل بخرائط خطوط الحركة فكرة ناجحة تماما، إلا أنها لا تخلو من بعض المشاكل الفنية والتي لا غنى عن مواجهتها عند تصميم مثل هكذا خرائط، والتي أيضا يمكن تلافيها بطريقة أو بأخرى والمشكلة الأساسية هنا تتجسد في سمك الخطوط بالنسبة للكميات ذات المدى الكبير والتي ليس من السهل استيعابها والتوفيق بينها على الخريطة، فقد نجد ان قيمة سمك الوحدة التي اخترناها بشكل مناسب سوف تجعل سمك الخطوط الممثلة للكميات العظمى كبيراً جداً لذلك سيكون لزاما علينا اختزال سمك الخطوط وذلك بجعل ارفع الخطوط المصمتة يمثل الكمية الثالثة في الترتيب التصاعدي، ونمثل الكمية التي تليها بخط من النقط، وخط منقطع، أو نضطر الى اختزال سمك الخطوط الى الربع وبعبارة أوضح وحدة السمك على أساس الكمية الرابعة بينما نمثل الكمية الأولى وهي الصغرى بخط من النقط الصغيرة، والكمية التي تليها بخط من الشرط القصيرة والكمية الثالثة

بخط من الشرط الطويلة ثم نرسم أرفع خط مصمت (كامل) ليمثل القيمة الرابعة ونستمر على أساس سمك هذه الخط في تمثيل الكميات التالية ولكي تنتقل الخريطة الى القارئ معلومات أكثر دقة يتفق ثقافة الكارتوكرافيين على انه يمكن كتابة القيمة الحقيقية بالأرقام على هذه الخطوط الانسيابية وفي هذا المقام لابد من القول ان هذا الحل قد لا يصلح في تمثيل الكميات العظيمة التفاوت، وفي هذه الحالة لا مناص لنا من استخدام مقياس من الفئات المتدرجة السمك للخطوط، أي نختار سلسلة من الخطوط المتدرجة السمك بحيث يمثل كل خط ذي سمك معين مدى كمياً معيناً، مثلاً الخط الذي سمكه ١ ملم يمثل المدى وهكذا. (٧)

✓ تطبيقات طريقة التوزيع بالخطوط الانسيابية

يستخدم أسلوب التوزيع بالخطوط الانسيابية بشكل خاص في خرائط الظواهر البشرية خاصة الخرائط الاقتصادية، وخرائط السكان والمدن، إما في الظواهر الطبيعية فلا نجد أن هذا الأسلوب مناسب لتمثيلها، ربما لأنه في الغالب ثابت الى حد كبير، وحتى المتحرك منها فهو قد لا يتخذ في حركته وانسيابه النمط الخطي، إلا فيما ندر كما في حالة تصريف المياه، ومسالك الأعاصير المدارية بما يأتي (٨):-

١- حركة المواد الخام المعدنية، والسلع المختلفة بصادراتها ووارداتها في التجارة الخارجية.

٢- حركة الهجرة الخارجية والداخلية للسكان.

٣- حركة السيارات على الطرق.

٤- حركة هجرة الطيور والحيوانات والأسماك

وتماشيا مع ذلك سوف يتم في هذه الدراسة تصميم خريطتين أحدهما تمثل انسيابية حركة المرور على شوارع مدينة بعقوبة في أي يوم من أيام الدوام الرسمي، بغض النظر عن دوافع تلك الحركة في حين تمثل الخريطة الثانية انسياب حركة المرور على شوارع المدينة في أحد أيام العطلة الربيعية الخاصة بجامعة ديالى شرط أن يكون الدوام الرسمي بباقي مؤسسات الدولة ودوائرها تاماً، بغية معرفة دور جامعة ديالى و أثرها في حركة النقل المروري داخل مدينة بعقوبة، ولان أي دراسة داخل المدينة تقتضي التأكيد على جانبين مهمين هما (٩):-

- دراسة شبكة الطرق والشوارع وأنظمتها لتلك المدينة، وكفاية تلك الطرق وعيوبها في تلبية متطلبات النقل.

- الانسياب أو ما يسمى (التدفق) فوق تلك الشبكة وحركة المرور عليها.

ولما كان الغرض الأساسي لهذه الدراسة هو معرفة دور جامعة ديالى في حركة النقل المروري داخل مدينة بعقوبة فسوف يتم التأكيد على الجانب الثاني غير مهملين الجانب الأول، بل سنتعرض له بقدر ما يخص الجانب الثاني على اعتبار أن الجانبين متلازمان فمن خلال مؤشرات الجدول (١) والخريطة (١) يلاحظ تنوع أصناف الشوارع في مدينة بعقوبة، كما يظهر الجدول ذاته أن مساحة الطرق والشوارع بكافة أصنافها لا تتجاوز (١٧٣،٥٩٦) هكتاراً من مساحة مدينة بعقوبة التي وصلت الى (٩٣٨٨) هكتاراً بعد التوسعات التي حدثت للمدينة ضمن التعديلات التي اجريت على التصميم الأساسي عام ٢٠٠٦ بعد أن كانت لا تتجاوز (٥٠٠٠) هكتار ضمن تصميم عام ١٩٩٤، وبالرغم من توسع مساحة المدينة إلا أن هذا التوسع لم يجد استجابة تماثله من حيث تغير او تطور النسبة التي يشغلها قطاع النقل من مساحة المدينة الكلية فقد بقيت هذه النسبة لا تتجاوز (٦%) شاملة جميع مرافق النقل من طرق وشوارع ومرائب وساحات وقوف السيارات ، إن كفاءة شوارع مدينة بعقوبة قد تدنت بشكل كبير بسبب غلق بعض الشوارع لأسباب أمنية ،فضلا عن وجود نقاط التفتيش الأمنية التي أسهمت بشكل فاعل في عرقلة تدفق السيارات على شوارع المدينة، زيادة على ذلك، ساهم ارتفاع عدد السيارات في جميع محافظات العراق ومنها محافظة ديالى بسبب ازدياد استيراد السيارات بشكل عشوائي وغير مخطط دون مراعاة الطاقة الاستيعابية لطرق النقل، فضلا عن ازدياد عدد سكان مدينة بعقوبة الذي وصل عام ٢٠٠٥ (٢٣٧٩٧٦)^(١٠) بعد أن كان عدد سكانها لا يتجاوز الـ (١٧٣٩٦٦) نسمة^(١١) ضمن تعداد عام ١٩٩٧، كل هذه المعطيات، كان لها الأثر الأكبر في جعل حجم المرور لا يتناسب مع الطاقة الاستيعابية لشوارع المدينة .

بعد الحديث عن شوارع مدينة بعقوبة، بالقدر الذي يخص موضوع الدراسة أصبح غنياً عن البيان أن الولوج في موضوع الدراسة لا يكتمل إلا بتحديد ما يلي:-

١- مشكلة الازدحام المروري وكيفية قياسها.

٢- أسباب المشكلة والعوامل المؤثرة عليها.

٣- الحلول الناجعة لها.

الجدول (١)

أطوال الشوارع ومساحتها ونسبها المتوية على وفق أصنافها في مدينة بعقوبة لعام ٢٠١١

نوع الشوارع	الطول/كم	العرض/م	المساحة/هكتار	نسبة المساحة/٪
السريعة	٨,٧٦٧	٨٥	٧٤,٥٩٥	١٢,٥
الشريانية	١٩,٧٩٨	٦٠	١١٨,٧٨٨	١٩,٩٢
الرئيسية	٢٧,٨٨١	٢٨,٥	٧٩,٤٦	١٣,٣
الثانوية	٣٩,٠٠٠	٢٥	٩٧,٤	١٦,٣
المحلية	٢٢٠,٤٢	١٠,٢٥	٢٢٥,٩٣	٣٧,٩
المجموع	٣١٥,٨٦٦	٢٠٨,٧٥	٥٩٦,١٧٣	٩٩,٩٢

المصدر :- مديرية بلدية بعقوبة ، قسم هندسة الطرق ، بيانات (م.ع) لعام ٢٠١١

✓ طرق قياس الازدحام المروري

يمكن حصر الطرق المستخدمة في قياس مشكلة الازدحام المروري بما يلي^(١٢):

- ١- طريقة تعداد المرور Traffic Counts .
 - ٢- طريقة الخطوط المرغوبة Desire Lines .
 - ٣- خرائط خطوط الوقت أو المرور المتساوية Check Iso chond charts .
- وقد اعتمدت طريقة تعداد المرور لعمل خرائط الدراسة، والتي تتطلب ايجاد عدد السيارات التي تعبر نقاط معينة داخل المدينة، تدعى نقاط التعداد .

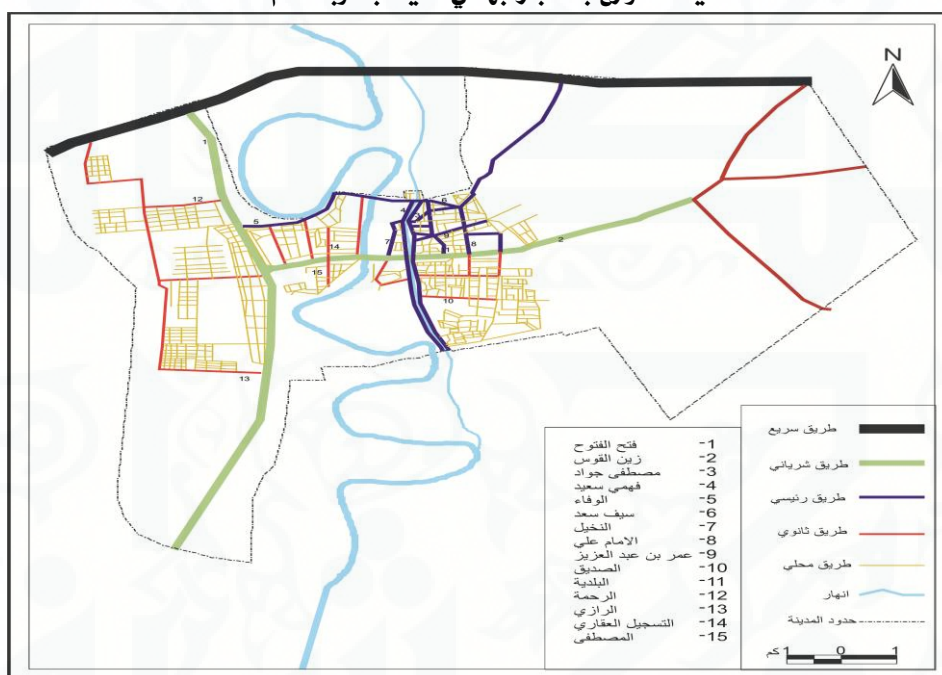
✓ أسباب الازدحام المروري داخل مدينة بعقوبة

كي نتوخى الموضوعية والواقعية في تحديد أسباب الازدحام المروري في مدينة بعقوبة ودور جامعة ديالى في ذلك، لابد أولاً من تحديد دوافع حركة السكان داخل أي مدينة فمن البديهي أن حركتهم هي التي تسبب الازدحام ،إذا حددت أربع مناطق وظيفية رئيسة داخل المدينة يتحرك السكان منها واليها وهي^(١٣):

- ١- المناطق السكنية.
- ٢- المناطق الصناعية، وأماكن العمل الأخرى.
- ٣- المناطق التجارية (الأسواق).
- ٤- الأماكن العامة المفتوحة للتنزه والتسلية .

الخريطة (١)

تصنيف الشوارع بحسب رتبها في مدينة بعقوبة لعام ٢٠١١



المصدر : _ صورة فضائية لمدينة بعقوبة للقمر الصناعي (land sat) لعام ٢٠٠٩
 _ دائرة بلدية بعقوبة ، قسم هندسة الطرق ببيانات (غ م) لعام ٢٠١١

وقد حدد الجغرافي James Evance حركة السكان داخل المدينة بالنقاط السابقة ذاتها، وزاد عليها بحركة السكان لأجل التزاور الاجتماعي، ثم جاءت هذه الدراسة لتكشف عن دوافع أخرى لحركة السكان فضلا عن الدوافع السابقة إلا وهي حركة السكان لأجل الدراسة في المدن التي تضم ضمن حدودها جامعات، فمن خلال استقراء مؤشرات الجدول (٢) والخريطة (٢) يمكن ملاحظة ان مدينة بعقوبة تضم مجموعة من الكليات التابعة لجامعة ديالى، والتي على الرغم من أنها من الجامعات الفنية، إلا أنها أنجبت مجموعة من الكليات التي تضم عددا غير قليل من الطلبة والتدريسيين والإداريين من داخل المدينة وخارجها، والذين يستخدمون وسائل نقل شتى تقلهم من الجامعة واليها، إذ بلغ عدد الطلاب في الدراسة الاولى لمختلف الكليات التابعة لجامعة ديالى حوالي (١٥٣٧١) طالباً وطالبة في الدراستين الصباحية والمسائية للعام الدراسي ٢٠١٠-٢٠١١ علماً أن بعض الكليات وهي (الإدارة والاقتصاد والعلوم الاسلامية) لا تضم سوى مرحلتين فقط على اعتبار انهما من الكليات التي افتتحت مؤخراً فضلا عن استحداث كلية الفنون الجميلة والتي لا تضم سوى (٥) تدريسيين وبدون طلاب لحد الآن ،اما بالنسبة لتدريسيي جامعة ديالى فقد بلغ عددهم (٥٧٤) تدريسياً فضلاً عن (٨١١) موظف وموظفة علاوة على ذلك تضم الجامعة (٣١٣) طالب وطالبة من طلبة الدراسات العليا، علماً أن الدراسات العليا اقتصر

على ثلاث كليات فقط وهي (التربية الأساسية، كلية التربية للعلوم الانسانية، التربية الرياضية) تقودنا جميع المؤشرات السابقة الى نقطة مهمة وهي أن هذه الجامعة الفتية التي مازالت في مرحلة الصيرورة سوف يزداد عدد طلابها وتدريسيها وموظفيها بشكل مطرد فالخطط المستقبلية للجامعة تشير الى فتح المزيد من الكليات والأقسام سواء على نطاق الدراسات الاولى أو العليا (١٢).

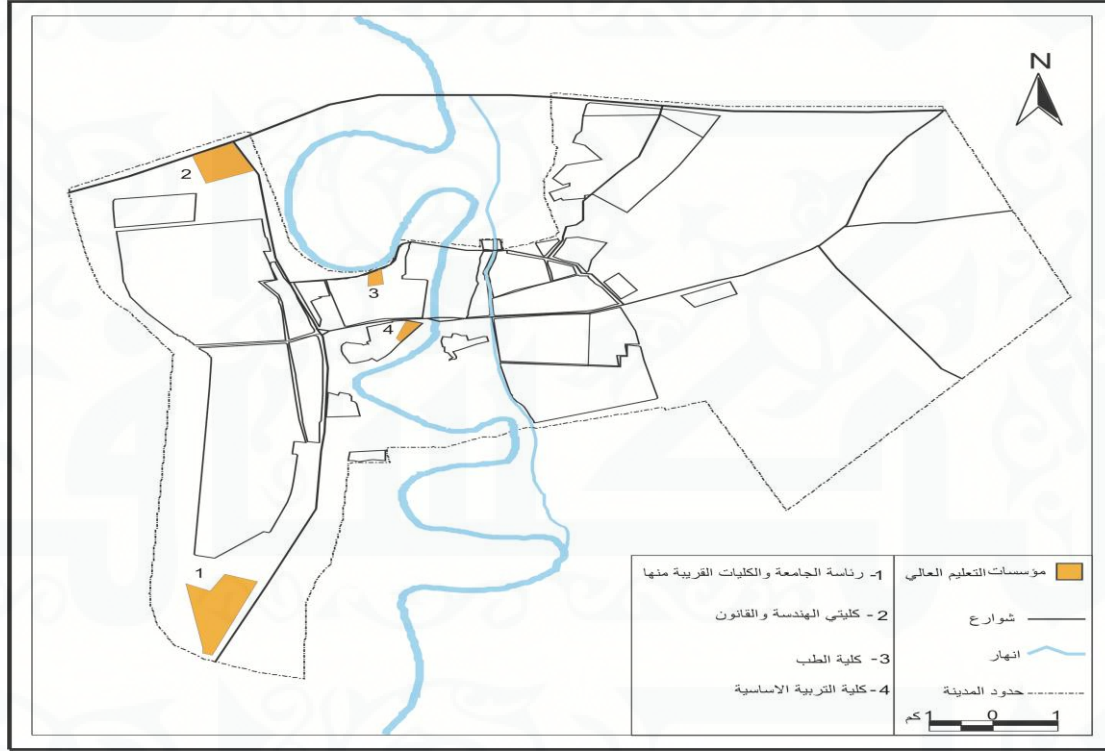
الطالبة العراقية الموهبة في الدراسات الأولية موزين حسب الكمية والمرتبة والجنس للعام الدراسي ٢٠١١-٢٠١٠ صياهي جدول (٢)

الكلية	المرحلة الاولى			المرحلة الثانية			المرحلة الثالثة			المرحلة الرابعة			المرحلة الخامسة			المرحلة السادسة			المجموع	
	تقود	بنات	المجموع	تقود	بنات	المجموع	تقود	بنات	المجموع	تقود	بنات	المجموع	تقود	بنات	المجموع	تقود	بنات	المجموع	بنات	المجموع
التربية الأساسية	463	450	913	323	534	857	210	343	553	283	355	638							1682	1294
التربية الاسمي	410	614	1024	265	452	717	185	326	511	335	455	790							1848	1175
التربية الشريفة	73	155	228	83	158	241	111	151	262	96	190	286							654	578
التربية الرياضية	193	53	246	222	53	275	161	60	221	239	39	278							795	795
القياس	104	151	255	93	144	237	76	130	206	60	99	159							333	333
العلوم	110	168	278	84	159	243	100	163	263	106	184	290							400	400
العلوم	222	124	346	185	120	305	67	84	151	91	76	167							565	565
طب	16	21	37	25	31	56	31	36	67	20	31	51							73	73
الطب البيطري	37	22	59	18	29	47	21	21	42	5	15	20							85	85
الزراعة	63	54	117	42	63	105	40	52	92	46	34	80							195	195
الهندسة والعلوم	52	27	79	52	25	77													104	104
الهندسة المدنية	57	73	130	43	9	52													100	100
المجموع	3810	1332	5142	1446	1778	3224	1012	1365	2378	1219	1400	2710							5197	6613

المصدر: ناسية جامعة ديالى قسم الدراسات والتخطيط والمتابعة، بيانات ع.م لعام ٢٠١١.

بعد الاستعراض السابق لمنتسبي جامعة ديالى الذي وصل عددهم للعام الدراسي ٢٠١٠-٢٠١١ الى (١٧٠٧٤) منتسبا أصبح غنياً عن البيان أنّ هذه الأعداد التي تتم

الخريطة (٢)
التوزيع الجغرافي لكليات جامعة ديالى لعام ٢٠١١



المصدر: من عمل الباحثة بالاعتماد على صورة فضائية مصححة لمدينة بعقوبة للقمر الصناعي (land sat) لعام ٢٠٠٩

الجامعة يوميا تستعمل في رحلتها اليومية وسائل نقل متنوعة ،تشكل ضغطا اضافيا على وسائل وطرق النقل في مدينة بعقوبة فمن خلال استبانة أجريت على عينة من أساتذة وطلبة من منتسبي جامعة ديالى الجدول (٣) اتضح أن (٦٠,٦%) فقط من أساتذة جامعة ديالى يستخدمون وسائل النقل العامة للوصول الى كلياتهم في حين يستخدم (١٠%) منهم (التكسي) و (٦٦,٦%) منهم يستعمل سياراتهم الخاصة ومعظمهم من الذكور و (١%) منهم يستعملون باصات صغيرة على شكل خطوط منظمة من قبل الطلبة، ولا سيما الأساتذة القادمون من أماكن بعيدة كالأقضية الأخرى التابعة لمحافظة ديالى والأساتذة القادمون من محافظة بغداد و (٤%) منهم يستعملون الباصات الخاصة بنقل موظفي الجامعة واغلبهم من سكنة بعقوبة المركز، أما بالنسبة للموظفين فان حوالي (٧%) منهم يستعملون وسائل النقل العام، و (١٠,٤%) يستخدمون التاكسي في حين بلغت نسبة الموظفين الذين يستخدمون

سيارتهم الخاصة حوالي (٢٨,٥%) أمّا من يستخدم الباصات الصغيرة التي تكون على شكل خطوط منظمة من قبل طلبة الجامعة فقد بلغت نسبتهم حوالي (٢٥,٧%) وأغلبهم من الاقضية الأخرى البعيدة عن بعقوبة المركز كقضاء الخالص، خانقين، بلدروز، المقدادية، أمّا الباقي ومعظمهم من سكنة قضاء بعقوبة المركز فهم يستخدمون الباصات الخاصة بالجامعة لتقلهم منها واليها، إما بالنسبة لطلبة جامعة ديالى تلك الشريحة الأكثر أهمية من حيث العدد فأغلبهم يستخدمون باصات صغيرة نظمت من قبلهم لنقلهم من مناطق سكنهم الى الجامعة وبالعكس إذ وصلت نسبتهم الى (٨١,٨%) وفي حين بلغت نسبة من يستخدم منهم وسائل نقل عامة حوالي (٨,٣%) فقط بينما كانت نسبة من يستخدم منهم التاكسي (٤,٦%)، وحوالي (٥%) يستخدمون سياراتهم الخاصة ومعظمهم من الذكور.

الجدول (٣)

واسطة النقل المستخدمة من قبل منتسبي جامعة ديالى للوصول اليها

الموظفون		الطلبة		الأساتذة		واسطة النقل
النسبة %	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %	العدد	
٧	٥	٨,٣	٥٠	٦,٦	٢	وسائل النقل العام
١,٤	١	٤,٦	٢٨	١٠	٣	التاكسي
٢٨,٥	٢٠	٥	٣١	٦٦,٦	٢٠	سيارة خاصة
٢٥,٧	١٨	٨١,٨	٤٩١	٣,٣	١	باصات صغيرة على شكل خطوط منظمة من قبل الطلبة
٣٧	٢٦	/	/	١٣,٣	٤	باصات خاصة بموظفي الجامعة
١٠٠	٦٠	١٠٠	٦٠٠	١٠٠	٣٠	المجموع

المصدر:- استبانة وزعت على عينة من منتسبي جامعة ديالى خلال شهر كانون الثاني ٢٠١١.

انسياب المرور على شوارع مدينة بعقوبة

عند محاولة معرفة حجم المرور على شوارع مدينة بعقوبة في أيام الدوام الرسمية سواء بالنسبة لجامعة ديالى، أو مؤسسات الدولة أو دوائرها الأخرى، ثم معرفة حجم المرور أيام العطلة الربيعية الخاصة بجامعة ديالى لمحاولة الوقوف على دور الجامعة في الاختناقات المرورية التي تعاني منها مدينة بعقوبة وخصوصاً وقتا الذروة الصباحية والمسائية فمن خلال مؤشرات الجدولين (٤) و (٥) والخرطتين (٣) و (٤) يتضح أن شارع (زين القوس) الممتد من تقاطع (كنعان، المقدادية) شرق مدينة بعقوبة وحتى تقاطع (عروس مندلي) المعروفة بفلكه المفرق قد سجل أعلى تركيز للحجوم المرورية فقد سجلت نقطة الرصد المتمثلة (بتقاطع المصطفى) معدل حجم مروري وصل الى (٨٠٠٠) سيارة/ساعة في أيام الدوام الرسمية

الاعتيادية ، انخفض ليصل الى (٥١٩٣) سيارة/ساعة أيام العطلة الربيعية للجامعة أي بفارق وصل الى (٢٨٠٧) سيارة/ ساعة عما هو عليه في الأيام الاعتيادية، أما نقطة الرصد الثاني المتمثلة (بتقاطع سارية) فقد سجلت (٦٦٢٨) سيارة/ساعة في الأيام الاعتيادية انخفضت لتصل الى (٤٩٦٢) سيارة/ساعة في أيام العطلة الربيعية بفارق وصل الى (١٦٦٦) سيارة/ساعة ويعزى ارتفاع حجم المرور في هذا الشارع الى امتداد معظم مؤسسات الدولة ودوائرها على

الجدول (٤) معدلات حجم المرور على شوارع مدينة بعقوبة في أيام الدوام الرسمية لعام ٢٠١١

اسم الشارع	نقطة الرصد	دخول	خروج	المجموع	دخول	خروج	المجموع	المعدل (حجم المرور)
زين القوس	١. تقاطع حي المصطفى ٢. تقاطع سارية	5040	4680	9720	3060	3220	6280	8000
فتح الفتوح	١. تقاطع الطرق والجسور ٢. تقاطع عروس مننلي	3490	3221	6711	2770	2500	5270	5991
سيف سعد	تقاطع الوثبة	1900	2445	4345	1811	2250	4061	4203
الوفاء	تقاطع الطرق والجسور	2050	2200	4250	1350	1900	3250	3750
سارية	تقاطع سارية	2440	1800	4240	1700	1600	3300	3770
الشباب	المعهد الفني	900	850	1750	650	400	1050	1400
شارع كراج بغداد	تقاطع العلوة	600	1600	2200	360	600	960	1580
خلف المحافظة	تقاطع العلوة	2220	1080	3300	1200	900	2100	2700
الشوارع التجارية								
شارع الامام علي (ع)	تقاطع الشباب	2160	2400	4560	1320	1740	3060	3810
شارع عمر بن عبد العزيز	ساحة الشهداء	2400	1860	4260	840	1200	2040	3150
شارع البلدية	ساحة الشهداء	450	300	750	340	300	640	695
مصطفى جواد	تقاطع سارية	2600	-	2600	-	2100	2100	2350
الازدهار	ساحة الشهداء	1420	500	1920	1550	740	2290	2105
الاسواق المركزية	ساحة الشهداء	600	750	1350	560	700	1260	1305
فهي سعيد	ساحة الشهداء	-	2750	2750	-	2650	2650	2700

المصدر : الدراسة الميدانية من ٤ - ٧ كانون الثاني ٢٠١١

الخريطة (٣)

حجم المرور على شوارع مدينة بعقوبة في ايام الدوام الاعتيادية



المصدر : الجدول (٤)

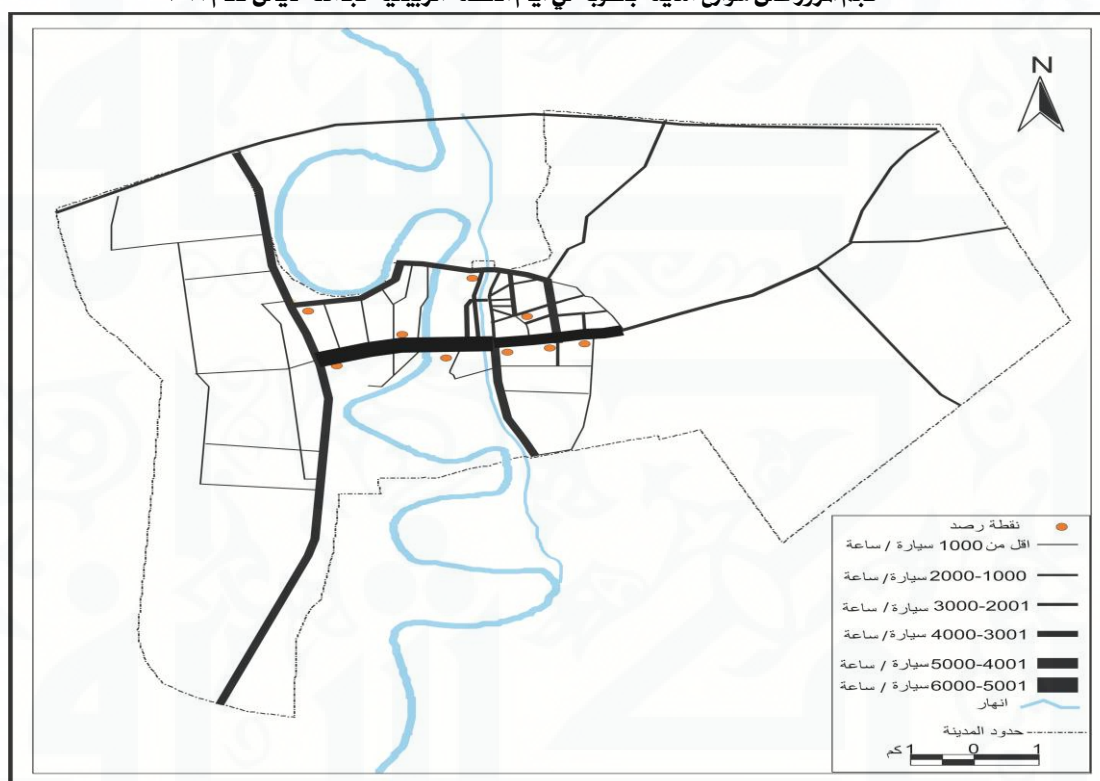
الجدول (٥) معدلات حجم المرور على شوارع مدينة بعقوبة ايام العطلة الربيعية لجامعة ديالى لعام ٢٠١١

اسم الشارع	نقطة الرصد	دخول	خروج	المجموع	دخول	خروج	المجموع	المعدل (حجم المرور)
زين القوس	١- تقاطع حي المصطفى	٣٠٢٢	3139	6162	2153	2071	4224	5193
فتح الفتوح	٢- تقاطع سارية	3140	3610	6750	1151	2023	3174	4962
سيف سعد	١- تقاطع الطرق والجسور	2210	2170	4380	1411	1295	2706	3543
لوفاء	٢- تقاطع حروس مندلي	1780	1600	3380	1730	1570	3300	3340
سارية	تقاطع الوثبة	1610	2150	3760	1650	1970	2620	3190
الشباب	تقاطع الطرق والجسور	1850	1690	3540	1050	1615	2665	3103
شارع كراج بغداد	تقاطع سارية	2340	1550	3890	1410	1300	2710	3300
حلف المحافظة	المعهد الفني	850	780	1630	600	390	990	1310
الشوارع التجارية	تقاطع الحوة	600	1600	2200	360	400	760	1480
شارع الامام علي (ع)	تقاطع الحوة	2220	800	3020	1200	900	2100	2560
شارع عمر بن عبد العزيز	الشوارع التجارية							
شارع البلدية	تقاطع الشباب	1900	2400	4300	1010	1450	2460	3380
مصطفى جواد	ساحة الشهداء	2100	1510	3610	610	900	1510	2560
الازدهار	ساحة الشهداء	400	300	700	300	300	600	650
الاسواق المركزية	تقاطع سارية	1900	-	1900	2100	-	2100	2000
فهي سعيد	ساحة الشهداء	1120	400	1520	1240	700	1940	1730
	ساحة الشهداء	400	600	1000	500	700	1200	1100
	ساحة الشهداء	-	2450	2450	-	2350	2350	2400

المصدر : الدراسة الميدانية بتاريخ ١٠ - ١٤ شباط ٢٠١١

الخريطة (٤)

حجم المرور على شوارع مدينة بعقوبة في ايام العطلة الربيعية لجامعة ديالى لعام ٢٠١١



المصدر : الجدول (٥)

جانبه وعلى طول امتداده، كما ان جميع السيارات القادمة من أحياء، الجزء الغربي من المدينة والقاصدة المنطقة التجارية المركزية تمر عبر هذا الشارع، فضلا عن وجود بعض الأماكن الترفيهية التي تقع عليه كمنتزه بين الجسرين وبعض النوادي الاجتماعية الأخرى، كما تمر يوميا جميع السيارات القادمة من قضائي المقدادية، بلدروز، ومدينة بهرز وبعض الأحياء الشرقية للمدينة وحي المصطفى وبعقوبة الجديدة والمتجهة الى كليات جامعة ديالى.

اما بالنسبة لشارع (فتح الفتوح) وهو من الشوارع الرئيسة في المدينة ويمتد من تقاطع القدس شمال شرق المدينة الى جنوب غربها عند (نقطة سيطرة المرادية) بالقرب من جامعة ديالى وقد سجلت نقطة الرصد الأولى فيه والمتمثلة بتقاطع (الطرق والجسور) معدل مرور يصل الى (٥٩٩١) سيارة/ساعة في الأيام الاعتيادية و(٣٥٤٣) سيارة/ساعة في أيام العطلة الربيعية أي بفارق يقدر ب(٢٤٤٨) سيارة/ساعة عن الأيام الاعتيادية، أما نقطة الرصد الثانية والمتمثلة ب(تقاطع عروس مندلي) فقد سجلت معدل حجم مرور وصل الى (٤٤٢٥) سيارة/ساعة في الأيام الاعتيادية و(٣٣٤٠) سيارة/ساعة في أيام العطلة الربيعية للجامعة أي بفارق وصل الى (١٠٨٥) سيارة/ساعة ضمن جزء الشارع الممتد من تقاطع(عروس مندلي) وحتى(سيطرة المرادية) ويعزى ارتفاع حجم المرور عند نقطة الرصد الأولى الى أن شارع

فتح الفتوح يعد المسلك الوحيد الذي يربط قضاء الخالص ومحافظة كركوك وبغداد بمدينة بعقوبة، فضلا عن انه من الشوارع التجارية الرئيسة المتخصصة ببيع المواد الإنشائية هذا من جهة ومن جهة أخرى تقع على جانبه الأيمن بعض مؤسسات الدولة ودوائرها الحيوية، زيادة على ذلك تصب في هذا الشارع ضمن جزءه الشمالي السيارات القادمة من شارع الوفاء والآتية من مناطق السادة وحي السوامرة والتكية الأولى، وقرى الهويدر، خرنابات، العبارة، الحد الأخضر، حد مكسر، زاغنية، الكبة، والمتجهة الى الأجزاء الشمالية الشرقية من المدينة الذي يضم بعض كليات الجامعة، فضلا عن أن هذا الجزء من الشارع يعد المنفذ الوحيد لسكان أحياء (كاطون الرحمة، المجمع الصناعي ودور أساتذة جامعة ديالى) للوصول لأي جزء من مدينة بعقوبة، أما ارتفاع حجم المرور في نقطة الرصد الثانية والمتمثلة بتقاطع (عروس مندلي) فيمكن أن يعزى الى أن الجزء الجنوبي من شارع فتح الفتوح يعد المنفذ الرئيس لأحياء (المفرق، حي المعلمين، كاطون الرازي، قرى المرادية) وهي من أكثر أحياء مدينة بعقوبة من حيث الكثافة السكانية فضلا عن وقوع اكبر تجمع لمحلات بيع الأدوات الاحتياطية للسيارات فيه، مع انتقال أعداد كبيرة من محلات تصليح وإدامة السيارات على الجانب الأيسر لهذا الشارع، كما أن نشاط الحركة العمرانية في جنوب غرب المدينة والمتمثل بإنشاء مجموعة من العمارات السكنية العمودية (قيد الانجاز) فضلا عن استمرار العمل في بنايات تابعة لجامعة ديالى وما تستقطبه هذه المشاريع الكبيرة من عمال وحرفيين كلها عوامل زادت من حركة النقل المروري على هذا الشارع وفي النهاية لابد من القول ان جميع السيارات القادمة الى كليات (العلوم، الطب البيطري، التربية الرياضية، التربية للعلوم الانسانية، التربية للعلوم الصرفة، الزراعة، الإدارة والاقتصاد، رئاسة جامعة ديالى) سوف تسلك في النهاية هذا الجزء من الشارع بغض النظر عن الجهة القادمة منها، مما جعل هذا الشارع يعاني ولاسيما وقت الذروة المسائية عندما يتزامن خروج الدوام الصباحي للجامعة مع قدوم سيارات الدوام المسائي لها.

ولا يفوتنا أن نذكر أن من خلال الجزء الجنوبي لشارع (فتح الفتوح) تربط مدينة بعقوبة بناحية خان بني سعد ومحافظة بغداد، أما بالنسبة للشوارع الثانوية لمدينة بعقوبة فقد سجلت أحجاما مرورية متباينة، فمن خلال الجدولين (٤) و (٥) والخارطتين (٣) و (٤) يلاحظ أن نقطة الرصد لشارع سيف سعد والمتمثلة بتقاطع الوثبة قد سجلت معدل حجم مروري وصل الى (٤٢٠٣) سيارة/ساعة، في حين سجلت نقطة الرصد الخاصة بشارع الوفاء والمتمثلة

بتقاطع الطرق والجسور معدل (٣٧٥٠)سيارة/ساعة في أيام الدوام الرسمي في حين سجلتا (٣١٩٠) و (٣١٠٣) سيارة/ساعة على التوالي أيام العطلة الربيعية أي بفارق وصل الى (١٠١٣) و (٦٤٧)سيارة/ساعة على التوالي، ويمكننا أن نتصور سبب ارتفاع حجم المرور إذا ما علمنا أن هذا الشارع يربط شرق المدينة بغربها عبر جسر الشهداء ويصب في الجزء الشمالي من شارع فتح الفتوح ولا يفوتنا ان نذكر ان كلية الطب تقع على هذا الشارع .

أما بالنسبة لشارعي سارية والشباب ،إذ يمتد الشارع الأول من تقاطع سارية المعروف بتقاطع مرور البلدة بموازاة جدول سارية جنوبا في حين يمتد الشارع الثاني من تقاطع المعهد الفني جنوبا باتجاه حي التحرير وقد سجلت نقطتي الرصد في هذين الشارعين وهما (تقاطع سارية، وتقاطع المعهد الفني) معدل حجم مرور وصل الى (٣٧٧٠) و (١٤٠٠)سيارة/ساعة في أيام الدوام الاعتيادية، و (٣٣٠٠) و (١٣١٠)سيارة/ساعة على التوالي في ايام العطلة الربيعية ،ويعزى ارتفاع حجم المرور في شارع سارية الذي لوحظ من خلال المراقبة الميدانية أنه يعاني من الازدحام المروري طيلة ساعات النهار وليس وقتي الذروة فحسب، ويرجع ذلك الى غلق الجانب الأيسر من هذا الشارع بسبب وقوع (مديرية شرطة ديالى) على هذا الجانب من الشارع والاكتفاء بالجانب الأيمن منه ليكون ممرا للسيارات الداخلة الى مركز المدينة والخارجة منه ،علما انه المنفذ المهم الذي يربط مدينة بهرز وحي التحرير بباقي أجزاء المدينة، اما بالنسبة لشارع الشباب فيعد منفذ أساسي للسيارات الداخلة والخارجة من المنطقة التجارية المركزية ومراب بعقوبة الداخلي والمتجهة الى أقصى شرق المدينة وجنوبها عبر شارع الأمام علي(ع).

أما عن شارعي (كراج بغداد القديم)والشارع الذي يقع(خلف المحافظة) فيمتد الشارع الأول من شارع الأمام علي(ع) باتجاه (كراج بغداد القديم) في حين يمتد الشارع الثاني من شارع الأمام علي(ع)أيضا وباتجاه شارع البلدية وقد سجلت نقطة الرصد فيها(تقاطع العلوة الشعبية) معدلات مرور وصلت الى (١٥٨٠) و (٢٧٠٠) سيارة/ساعة على التوالي في أيام العطلة الربيعية، ويفسر ارتفاع حجم المرور في شارع(كراج بغداد القديم) الى تنوع واختلاط استعمالات الأرض فيه، فضلا عن انه يضم مراب بغداد القديم الذي تنطلق منه السيارات القاصدة ناحية كنعان وقضائي بلدروز و المقدادية وناحية جلولاء ومدينة بغداد كما يضم مجموعة من الدوائر والمدارس التابعة لمديرية تربية ديالى، كذلك تركزت على طول امتداداه مجموعة من المطاعم الخاصة بالأكلات السريعة فضلا عن انه يعد منفذ مهم للسيارات

الداخلية والخارجية من شارع الأمام علي(ع) الذي يعد من اكبر وأضخم شوارع المدينة التجارية الخاصة بتجارة الجملة اما بالنسبة للشارع الذي يقع خلف المحافظة فله خصوصية عالية، فبعد ان كان من الشوارع الخاصة بحي التكية الثانية اصبح الان من المنافذ المهمة جدا في مدينة بعقوبة بعد أن غلق الجزء الممتد(من تقاطع التريبة)وحتى(تقاطع سارية) من شارع زين القوس بسبب وجود بنائية محافظة ديالى لذلك عد هذا الشارع بديلا لشارع زين القوس ضمن هذا الجزء وأصبحت تنمى السيارات القادمة من شرق المدينة الى غربها وبالعكس.

بقي أن نذكر معدلات المرور للشوارع المحيطة بالمنطقة التجارية المركزية والتي لا تسلكها السيارات القاصدة الى هذه المنطقة فحسب وإنما هي في الوقت ذاته منافذ مهمة للشوارع السابقة الذكر وأهمها شوارع(الأمام علي (ع)، عمر بن عبد العزيز، مصطفى جواد، فهمي سعيد) ويمكن من الخارطة(١) تبين مواقع هذه الشوارع ومن الجدولين (٤و٥) والخارطتين(٣و٤) معرفة حجم المرور فيها فقد سجل شارع علي(ع) وعمر بن عبد العزيز المتفرع من ساحة الشهداء باتجاه الأمام علي أعلى معدلات مرور كونهما من أضخم الشوارع التجارية في مدينة بعقوبة .

الاستنتاجات

- ١- تدني المساحة التي يشغلها النقل بجميع مرافقه إذ تشير الدراسات الخاصة بالنقل أن هذه المساحة يجب أن لا تقل عن(٢٥-٣٠%) من مساحة المدينة الكلية، في حين لم تزد نسبة الأرض المخصصة للنقل بجميع مرافقه في مدينة عن(٦،٤) من مساحة المدينة الكلية.
- ٢- أن النسبة الأكبر من طلبة الجامعة يستخدم الباصات الصغيرة المنظمة من قبلهم لتقلهم من مناطق سكناهم الى الجامعة.
- ٣- أن النسبة الأعلى من أساتذة الجامعة يستخدمون سياراتهم الخاصة للتنقل من وإلى الجامعة، وهذه السيارات تعد سيارات اضافية على عدد السيارات الموجودة في المدينة مما يشكل ضغطا مستمرا على وسائل النقل داخل المدينة.
- ٤- أسهمت جامعة ديالى وبشكل فاعل في زيادة الضغط على طرق ووسائل النقل داخل مدينة بعقوبة، مما أدى الى زيادة الاختناقات المرورية على الطرق المؤدية للجامعة خاصة وقتي الذروة الصباحية والمسائية.

- ٥- على الرغم من أن اختيار الموقع الرئيس لجامعة ديالى وكلياتها ضمن المناطق الخارجية للمدينة كان موقفا الى حد بعيد، الا أن موقع بعض كلياتها، مثل كلية التربية الأساسية، ضمن حي المصطفى اثر بشكل كبير على هدوء هذا الحي نتيجة لاكتظاظ الشوارع القريبة من الكلية بالسيارات التي تنقل الطلبة خاصة وقتي الذروة الصباحية والمساءية.
- ٦- تعد رموز الخطوط الانسيابية من افضل الرموز الكارتوكرافية التي تمثل الظواهر المتحركة ولاسيما حركة النقل المروري داخل المدن.

التوصيات

- ١- على المخططين والمسؤولين عن إصدار (التصميم الأساس للمدينة) الأخذ بعين الاعتبار أن موقع الجامعة سيكون حافز لتطوير المدينة ككل، ومن ثم يتوجب وضع تصاميم تترجم ذلك.
- ٢- العمل على تطوير طرق النقل ووسائله داخل المدينة وتفعيل وسائل النقل العام مع توفير باصات كبيرة وسريعة ومريحة خاصة بالجامعة تقوم بنقل طلاب الجامعة والأساتذة والعاملين فيها من الجامعة الى بعض المواقع الرئيسة في المدينة وبالعكس بغية تقليل عدد السيارات على شوارع المدينة.
- ٣- إقامة مواقف للسيارات بالقرب من الجامعة، ولاسيما أن موقع الجامعة يسمح بذلك من حيث وجود الأراضي الفارغة المحيطة بها.
- ٤- إقامة جسور أو أنفاق في بعض المواقع التي تعاني من الاختناقات المرورية مثل (استدارة عروس مندلي، فلكة المفرق، تقاطع حي المصطفى).
- ٥- انشاء بنايات للجامعة وقريبة منها تكون أقساما داخلية لسكن طلاب المناطق البعيدة بدلا من أقسامهم الداخلية الحالية التي هي عبارة عن بنايات مؤجرة من قبل الجامعة تقع ضمن المنطقة التجارية المركزية والذي ترتب عليه حركة الطلاب يوميا من أقسامهم الداخلية الى كلياتهم مروراً بوسط المدينة مما ينعكس سلباً على طرق النقل ووسائله فضلا عن أن أجور النقل التي يدفعها الطلاب أثناء هذه الرحلة تشكل عبئا اضافيا عليهم.
- ٦- تهيئة كوادر على مستوى عالي من التخصص، وفي مجالات مختلفة ينام إليها مهمة أنشاء التصميم الأساس لأية مدينة بحيث تكون مبنية على أساس دراسات عميقة الجوى والأهداف.

٧- نقل بعض الكليات التابعة للجامعة والتي تقع داخل الاحياء السكنية للمدينة مثل كلية التربية الاساسية الى التجمع الرئيس لبنايات الجامعة حيث تتمركز اغلب كلياتها، فضلا عن توفر الارض اللازمة لذلك .

Abstract

The effects of university of Diyala on Traffics in Baqubah city

Asst. Prof. Tanzeeh Majeed Hameed

(Ph. D).

University of Diyala

College of Education for Human Sciences

Department of Geography

Dr.tanzeeh222@yahoo.com

Key word : Traffic Movements ، Flow Lines ، Maps

Flow line maps are considered as one of The Cartographic methods which declaring Phenomena of flow and movement from one place to another This type of maps has been used to show the traffic movements in Baqubah city and the street of Diyala university in that ,this study includes many sections the first what is flow line maps ,steps of making it ,its Technical problems ,and its application ,the second section Talked about the studied street network of Baqubah city while the third section included reasons of traffic jam and the Methods of measuring it ,the last section diseases the use of traffic counting adopted for drawing traffic flow maps in Baqubah city streets ,which represented with tow maps One of them illustrated traffic flow in streets of Baqubah during official working ,others while spring holiday for Diyala university ,to clear the impact of university in the traffic transportation inside Baqubah city ,then the study comes with Conclusions and recommendations .

الهوامش

- ١- احمد نجم الدين فليجة ،الجغرافية العملية والخرائط ، مركز الاسكندرية للكتاب ،الاسكندرية ،٢٠٠١، ص ٢٢٦ .
- ٢- محمد محمد سطحية ، دراسات في علم الخرائط، دار النهضة العربية ،بيروت ، ١٩٧٢، ص ٢١٩ .
- ٣- محمد عبد اللطيف عصفور ومحمد عبد الرحمن الشرنوبي ،الخرائط ومبادئ المساحة ،مكتبة الانجلو ،القاهرة ،١٩٧٠، ص ٢٥٢ .

- ٤- محمد محمد سطحية، دراسات في علم الخرائط، مصدر سابق، ص ٢١٩.
- ٥- سميح احمد محمود عودة، الخرائط- مدخل الى استعمال الخرائط وأساليب انشائها الفنية، ط٢، المركز العربي للخدمات الطلابية، عمان، ١٩٩٩، ص ٢٢٥.
- ٦- زين العابدين بن علي صقر، مبادئ علم الخرائط، ط١، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان ١٩٩٩، ص ١٨٧.
- ٧- محمد محمد سطحية، خرائط التوزيعات الجغرافية دراسة في طرق التمثيل الكارتوكرافي، دار النهضة العربية، بيروت، ١٩٧٢، ص ٢٢١.
- ٨- فلاح شاكرا اسود، الخرائط الموضوعية، دار الكتب للطباعة والنشر، ١٩٩١، ص ٢٨٢.
- ٩- صالح فليح الهيتي، حركة النقل داخل المدن، مجلة الجمعية الجغرافية العراقية، المجلد الثاني عشر، مطبعة العاني، بغداد، ١٩٨١، ١٠١-١٠٢.
- ١٠- محافظة ديالى، مديرية التخطيط العمراني في بعقوبة، تقرير خاص عن التصميم الاساس لمدينة بعقوبة لعام ٢٠٠٦.
- ١١- محمد علي ميرزا، الأقاليم الوظيفية وتأثير العلاقات الاقليمية في الاتجاهات المكانية للنمو في مدينة بعقوبة، اطروحة دكتوراه (غ م) كلية الآداب، جامعة بغداد، ١٩٩٧.
- ١٢- صالح فليح الهيتي مصدر سابق، ص ١٠٢.
- 13- Blumen feid , Hans (transportation in the modern metropolis) Internat Structure of the City (ed) by Lar ey s. Bourne Oxford Univercity pres ,Inc .New York ,1971 ,p .232

المصادر

- اسود ، فلاح شاكرا ، الخرائط الموضوعية ، دار الكتب للطباعة والنشر ، جامعة الموصل ، ١٩٩١.
- سطحية، محمد محمد، دراسات في علم الخرائط، دار النهضة العربية، بيروت، ١٩٧٠.
- سطحية ، محمد محمد ، خرائط التوزيعات الجغرافية دراسة في طرق التمثيل الكارتوكرافي، دار النهضة العربية، بيروت، ١٩٧٢، ص ٢٢١
- صقر، زين العابدين بن علي، مبادئ علم الخرائط، ط١، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، ١٩٩٩.

- عصفور، محمد عبد اللطيف ومحمد عبد الرحمن الشرنوبى، خرائط ومبادئ المساحة، مكتبة الانجلو، القاهرة، ١٩٧٠.
- عودة، سميح احمد محمود، الخرائط-مدخل الى استعمال الخرائط وأساليب إنشائها الفنية، ط٢، المركز العربي للخدمات الطلابية عمان، ١٩٩٩-
- صقر، زين العابدين بن علي، مبادئ علم الخرائط، ط١، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، ١٩٩٩.
- فليجة، احمد نجم الدين، الجغرافية العلمية والخرائط، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية ، ٢٠٠٠.
- محافظة ديالى، مديرية التخطيط العمراني في بعقوبة، تقرير خاص عن التصميم الأساس لمدينة بعقوبة لعام ٢٠٠٦
- ميزرا، محمد علي، الأقاليم الوظيفية وتأثير العلاقات الإقليمية في الاتجاهات المكانية للنمو في مدينة بعقوبة، أطروحة دكتوراه (غ م) كلية الآداب، جامعة بغداد، ١٩٩٧.
- إلهيتي، صالح فليح، حركة النقل داخل المدن، مجلة الجمعية الجغرافية العراقية ،المجلد الثاني عشر، مطبعة العاني، بغداد، ١٩٨١.
- Blumen feid , Hans (transportation in the modern metropolis) Internat Structure of the City (ed) by Lar ey s. Bourne Oxford Univercity pres ,Inc .New York ,1971 ,

التعليم الافتراضي الجامعي (نحو جامعة افتراضية) الكلمات المفتاحية/ الجامعة الافتراضية

م.د / نائر سلمان طامي

المديرية العامة لتربية ديالى

Email : drphthaier@yahoo.com

ملخص البحث

يلخص البحث بالتطرق إلى أهمية التعليم الجامعي الافتراضي ودور المؤسسة الجامعية الافتراضية في رفد القطاعات الاجتماعية والاقتصادية بمهارات تكنولوجية قادرة على التعامل مع مستجدات التقنية الحديثة بفاعلية، كما تم التطرق الى بعض من التجارب العالمية والعربية فيما يخص تجربة الجامعة الافتراضية والإفادة منها في بناء تصور مقترح لجامعة افتراضية عراقية، بني هذا التصور على جملة من المبادئ والاسس الموضوعية الداعمة لإنشاء جامعة افتراضية محلية نتيجة وجود دواع ومبررات تدفع بهذا الاتجاه، ولأجل بناء هذا التصور، قام الباحث بإعداد استبانة مكونة من (٨) مجالات شملت الآتي: (المفهوم، الأهداف، الدواعي، الهيكلية التنظيمية، الهيكلية الإدارية، شروط القبول، مصادر التمويل، البرامج)، وقد تضمن كل مجال من هذه المجالات عدداً من الفقرات الفرعية، تم عرض الاستبانة على عدد من السادة الخبراء لبيان رأيهم في مجمل ما تضمنته الاستبانة، وبعد الاخذ بجميع الآراء التي قُدمت تم عرضها على عينة عشوائية مكونة من (٢٠) استاذاً جامعياً من أساتذة جامعة ديالى للحصول على نتائج إحصائية حول مدى مقبولية فقرات الأداة من الناحية الإجرائية لبناء التصور المقترح، وبعد الحصول على النتائج، تم اعتماد تلك النتائج في بناء التصور المقترح، كما تم في نهاية البحث تقديم بعض الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات.

الفصل الأول

أولاً: مشكلة البحث

أحدث التطور الكبير في مجال تقنية المعلومات والاتصالات ثورة معلوماتية كبيرة أحدثت في المجتمعات العالمية تغيرات هائلة في خدمات الاتصالات والمعلومات، وكانت الثورات المعلوماتية والمعرفية في حالة من التطور المتسارع منذ نهايات القرن العشرين الى

مطلع القرن الحادي والعشرين وحتى وقتنا الحالي، الامر الذي أحدث تحديات أمام هذه المجتمعات في التعامل مع معطيات المرحلة من تقدم علمي وتقني عالي المستوى، إذ أصبح لزاماً على المؤسسات المجتمعية أن تتبنى الوسائل والاستراتيجيات التي تمكنها من التعامل مع قضاياها المختلفة (السياسية، الاقتصادية، والاجتماعية) بما يتماشى وروح العصر ومستجداته.

جاء التطور العلمي والتقني السريع لتوفير أشكال أخرى من التعليم، أو بمعنى أصح تقديم الخدمة بأسلوب مختلف وجديد، فحيث يمثل التعليم بوجه عام وظيفة أساسية في المجتمعات البشرية، كان طبيعياً أن تتغير أشكال التعليم بوجه عام، وتتطور، مع تصاعد التطور التقني، وحيث يعتمد التعليم عن بعد بوجه خاص على تقنيات الاتصال، فإن التطور في هذه التقنية يسهم في تطوير أشكال التعليم عن بعد بشكل أو بآخر.

ويعدّ تطوير العملية التعليمية من أهم التحديات التي تواجه المجتمعات المعاصرة وأكثرها إلحاحاً، وأصبح التوجه نحو الاستفادة من التقدم التقني هدفاً قومياً عاماً لتحديث وتطوير العملية التعليمية، يبدو ذلك واضحاً في توجه الدول المتقدمة والعديد من الدول النامية الى إدخال نظام التعليم الالكتروني في مدارسها وجامعاتها.

ومع انتشار الإنترنت في العالم العربي بدأنا نشهد ظاهرة الجامعة الإلكترونية في العديد من البلدان العربية. ولعل هذا الأسلوب في التعليم في العالم العربي ما هو إلا تطوّر لنظام التعليم عن بعد

أما على المستوى المحلي فقد بدأت الحاجة تبرز الى استحداث قنوات جديدة في مجال التعليم الجامعي، خاصة بعد ازدياد اعداد الطلبة وزيادة التخصصات العلمية والإنسانية على السواء، فضلاً أن التوجه العالمي الجديد بدأ يتجه الى الانفتاح حتى في الجانب التعليمي، وبدأ الطلبة يتواصلون مع الجامعات الافتراضية ويتفاعلون مع الحصص الدراسية الافتراضية من شتى أنحاء العالم وهم يجلسون في بيوتهم، وتأسيساً على ما سبق تبرز الحاجة الى انشاء جامعة افتراضية محلية يمكن الاستفادة منها في تعزيز مشروع التنمية المستدامة والاستثمار في العقل البشري باعتباره ثروة وطنية ينبغي ضمانها بما يخدم المصلحة العامة. من خلال ما تقدم تبرز مشكلة البحث في وضع تصور مقترح لجامعة افتراضية عراقية، لذا يمكن تحديد مشكلة البحث بالسؤالين الآتيين:

١. ما مبررات انشاء جامعة افتراضية عراقية؟

٢. ما التصور المقترح لإنشاء جامعة افتراضية عراقية؟

ثانياً: أهمية البحث

مما لا شك فيه أن التعليم الإلكتروني أصبح الآن من أهم الوسائل الحديثة في العملية التعليمية ومن الضروري تكوين صورة ورؤية واضحة عن ماهية التعلم والتدريب الإلكتروني وأهميته في تطور التعليم بشكل عام، فهو من أهم وسائل التعلم عن بعد ويقدم برامج تعليمية وتدريبية باستخدام وسائل وادوات التكنولوجيا والاتصالات الحديثة، ويقدم للطالب مجالاً أوسع للتعلم الذاتي.

ومما تجدر الإشارة اليه أن التعليم غير التقليدي يفضي الى نتائج غير تقليدية، إذ إنَّ التعليم الافتراضي يتحقق بالأساس من خلال استخدام وسائل التكنولوجيا الحديثة في التدريس، لذا فإن مخرجات هكذا نوع من التعليم بالضرورة قادرة على استخدام التكنولوجيا الحديثة في مجال الاختصاص والتكيف للعمل في عصر التكنولوجيا،

مما تقدم تتضح أهمية البحث في أنه يتناول موضوعاً في غاية الأهمية باعتباره من المواضيع الحديثة، إذ إنَّ التعليم الافتراضي بمثابة نهضة تربوية وعلمية وثقافية مجتمعية، ويمكن ايجاز أهمية التعليم الجامعي الافتراضي بالآتي:

١. استثمار في مجال التنمية البشرية المستدامة.

٢. نموذج من التعليم يتجاوز سلبيات ومعوقات التعليم في الجامعات التقليدية من شروط وقوانين القبول أو التسجيل.

٣. رافد مهم يصب في تطوير قدرات ومهارات الموظفين والعاملين في القطاعات المختلفة أثناء الخدمة.

٤. نموذج من التعليم يتجاوز حدود الزمان والمكان.

٥. الاسهام في تطوير أهداف التعليم العالي بما يحقق حاجات المجتمع وسوق العمل.

ثالثاً: أهداف البحث

يهدف البحث الحالي الى الإجابة عن أسئلة مشكلة البحث في:

. الكشف عن مبررات انشاء جامعة افتراضية عراقية.

. وضع تصور مقترح لجامعة افتراضية عراقية.

رابعاً: حدود البحث

تحدد البحث الحالي بالآتي:

١. الحدود الموضوعية: تحدد البحث في بناء تصور مقترح لجامعة افتراضية تتضمن رسالة الجامعة، وأهدافها واسسها ومتطلباتها.
٢. الحدود المكانية: تحدد البحث الحالي في بناء نموذج مقترح لجامعة افتراضية محلية في التعليم الجامعي العراقي.
٣. الحدود الزمانية: بدأت إجراءات البحث الحالي في العام الدراسي ٢٠١٤-٢٠١٥

خامساً: منهجية البحث

اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف البحث.

سادساً: مصطلحات البحث

١. التعليم الافتراضي: نوع من التعليم الالكتروني يتيح للمتعلم الاستفادة من جميع عناصر العملية التعليمية من مادة وكتب وخدمات طلابية وتفاعل مع المدرس.
(العبيدي، ٢٠١٣: ٥١)
 ٢. الجامعة الافتراضية: مؤسسة تعليمية أكاديمية تقدم نوعاً من الخدمة التعليمية غير المباشرة التي تلبي حاجات متعلمين ذوي رغبة في تعليم يُحاكي ما تقدمه الجامعات التقليدية، وتستند هذه الخدمة الافتراضية على التعلم الالكتروني عن بُعد.
(العربي، ٢٠١١: ١١)
- يضع الباحث تعريفاً إجرائياً لمفهوم الجامعة الافتراضية بأنها: مؤسسة أكاديمية افتراضية، تقدم خدماتها التعليمية عن بعد من خلال دوائر اتصال الكتروني بالشبكة العالمية للمعلومات، وهي مرتبطة مكانياً بالجامعة التقليدية ولكن منفصلة عنها ادارياً ومالياً.

الفصل الثاني

أدبيات البحث ودراسات سابقة

أولاً: التعليم الافتراضي

كلمة "افتراضي" هي ترجمة للمصطلح الأجنبي "Virtual"، والتعليم الافتراضي يعني: أن المؤسسة التعليمية بما فيها من محتوى وصفوف ومكتبات وأساتذة وطلاب وتجمعات. جميعهم يشكلون قيمة حقيقية موجودة فعلاً لكن التواصل بينهم يكون من خلال شبكة الإنترنت، وبعد التعليم الافتراضي من المفاهيم التي تعبر عن إيصال العلم أو المعلومة والتدريب عن طريق شبكة الانترنت، من ضمنها الكتاب الالكتروني والاقراص المدمجة وغيرها، ويستطيع الطالب من خلال التعليم الافتراضي الحصول على قدر أكبر من التحكم بمصادر المعلومات.

وكما أن التعليم التقليدي يشمل الطالب والمعلم والمادة العلمية، فإن التعليم الافتراضي يشمل جميع هذه العناصر، وأصبح على طالب التعليم الافتراضي حضور محاضراته بانتظام وإداء واجباته المطلوبة في مواعيدها وإذا تغيب يعاقب... وهكذا نجد أنه يشبه التعليم التقليدي جداً فضلاً عن مزايا أخرى كثيرة لا تتواجد في التعليم التقليدي.

(بختي، ٢٠١٤: ٢)

يعد المفكر الأمريكي (آرثر كلارك) من أوائل من حلم بالواقع الافتراضي، فقد اصدر كتاباً عن الخيال العلمي سماه الواقع والنجوم، وقد تخيل في عرضه للكتاب منذ نصف قرن من الزمان الى وجود مدينة مستقبلية يقوم أفرادها بالاتصال في ما بينهم من خلال الاجتماعات والمؤتمرات بواسطة أجهزة الكترونية متقدمة يتشاورون ويناقشون كثيراً من القضايا المهمة عبر هذه الأجهزة الالكترونية، بحيث لا تتطلب حضورهم الى تلك المواقع على الرغم من تباعد أماكنهم مسافات بعيدة، ولقد طرح مصطلح الحقيقة الافتراضية Virtual Reality لأول مرة في عام ١٩٨٩، كما اطلقت مصطلحات أخرى متعددة تشير الى هذا المفهوم منها: الحقيقة الاصطناعية Artificial Reality في السبعينات، والفضاء الالكتروني Cyberspace في الثمانينات، ومؤخراً العوالم الافتراضية Virtual World، والبيئات الافتراضية Virtual Environments في التسعينات. (عبد المجيد، ٢٠١٢: ١٦)

عناصر التعليم الافتراضي

للتعليم الافتراضي عناصر مسؤولة عن إتمام عملية التعليم ومن هذه العناصر: المكتبة الافتراضية Virtual Library، المختبر الافتراضي Virtual Laboratory، الكتاب الالكتروني e.book، السبورة الافتراضية White Board، المتعلم الافتراضي Virtual Learner، المعلم الافتراضي Virtual Teacher، الفصل الافتراضي Virtual Classroom، المكتبات الافتراضية Virtual Libraries، البريد الالكتروني Email، المؤتمرات الافتراضية Virtual Conferences.

مميزات التعليم الافتراضي

- يتميز التعليم الافتراضي بالكثير من المميزات، والتي منها:
١. الاتاحة (سهولة الوصول): أي ان المتعلم يستطيع الالتحاق بالجامعة الافتراضية من أي مكان في العالم من دون قيود الجامعات التقليدية.
 ٢. المرونة: فالمتعلم لا يتقيد بزمان التفاعل والتواجد في بيئة التعلم، فهو من يحدد متى وأين يتفاعل مع بيئة التعلم الافتراضية التي تلبي احتياجاته؟
 ٣. التفاعل: حيث يجعل التعليم الالكتروني المتعلم فاعل ونشط.
 ٤. قلة التكاليف: التكلفة أقل في العديد من أوجه الانفاق في التعليم التقليدي متمثلاً في خفض التكاليف غير المباشرة مثل انعدام تكاليف المدينة الجامعية لسكن الطلبة، والحرم الجامعي، والاقسام والفصول الدراسية... الخ.
 ٥. الاستيعاب: حيث لا حدود لاستيعاب الجامعة الافتراضية لعدد الطلبة المنتمين اليها مقارنةً بالجامعات التقليدية.
 ٦. التعامل مع الحواس المتعددة: حيث تعد المعاشية والاستغراق والتفاعل نتيجة حتمية لكون هذا النوع من التعليم يخاطب حواس المتعلم). (العربي، ٢٠١١: ٢٠)
- وتزداد أهمية الاتجاه نحو توفير خدمات التعليم الافتراضي لدى العديد من المؤسسات التعليمية خاصة بعد انتشار الانترنت كأداة ووسيلة ايضاح في العملية التعليمية، فالأفراد من مختلف الفئات والاعمار يلجؤون لهذا النوع من التعليم لدوافع مختلفة، منها:
١. ملائمة ومرونة جدولة أوقات الدراسة.
 ٢. الحل الامثل لتعليم الافراد المتباعدين جغرافياً.

٣. تحقيق مبدأ التعليم المستمر للأفراد.
٤. تدني التكاليف وريح الوقت لعدم التنقل.
٥. تميزه بغنى وتنوع المواد التعليمية، ابتداءً من النصوص العادية والمتشعبة والصور الساكنة، الى ملفات الصوت والفيديو، ومجموعة النقاش.

أنماط التعليم الافتراضي

تتطلب نظم التعليم الافتراضي توفير مواد تعليمية وبرمجيات خاصة لتوظيف الوسائط المتعددة للتعامل مع المادة التعليمية بأشكالها المتنوعة كما تتطلب وجود شبكة اتصالات سريعة وجهاز حاسب آلي لدى المتعلم مرتبط بشبكة الإنترنت، فضلاً عن توفر المهارات الحاسوبية الأساسية لدى المتعلم للتعامل مع المادة التعليمية والتواصل مع الزملاء المسجلين في المقرر الدراسي والمحاضر والإدارة المشرفة على البرنامج التعليمي. ويمكن تصنيف نظم التعليم الافتراضي إلى نوعين بالاعتماد على نظم التعليم الافتراضي وبالاعتماد على كيفية وصول المادة التعليمية إلى المتعلم كما يلي:

أ. الأسلوب المتزامن: حيث يتم تحديد برنامج زمني محدد لبث الدروس التعليمية عبر الإنترنت من خلال المحاضرات الصوتية والمحاضرات المرئية عند توفير الكاميرا لدى كل من المتعلم والمحاضر، وفيه يلقي المحاضر المادة التعليمية وفي الوقت ذاته يستمع المعنيون ويشاهدون كل ما يتعلق بالمادة التعليمية من ملاحظات ورسوم ومخططات توضيحية معززة بالأشكال والأفلام إذا دعت الضرورة. ويمكن للمحاضر أن يشاهد طلبته ويرد على تساؤلاتهم في الوقت نفسه.

ب. الأسلوب الغير متزامن: في هذه الحالة يتم تحميل المادة التعليمية من موقع الجامعة الافتراضية في الوقت الذي يناسب الطلاب دون الالتزام بموعد محدد للمحاضرة. ويستطيع المتعلم الاستماع إلى المحاضرة ومشاهدة المادة التعليمية المكتوبة مع المخططات والأفلام التي تعزز فهم المادة. ويكون تواصل المتعلم مع المحاضر ومع زملائه من خلال البريد الإلكتروني، والمنديات، وغرف الدردشة عبر الإنترنت.

مبررات الأخذ بنظام التعليم الافتراضي

١. مبررات اجتماعية وثقافية: تتمثل في انتشار التعليم وزيادة القدرة على استيعاب التغيرات الاجتماعية والثقافية والتكنولوجية ومحو الأمية التقليدية والحضارية والمعلوماتية.

٢. مبررات اقتصادية: تتمثل في تقديم الخدمة التعليمية لشرائح المحرومين من التعليم في المجتمع على اعتبار أن التعليم عن بعد ثبت انخفاض كلفته وخاصةً مع زيادة كلفة التعليم النظامي.

٣. مبررات نفسية وصحية: تتمثل في أن التعليم عن بعد يقدم برامج تأخذ في حساباتها مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، ويعمل على إعادة الثقة للمتعلمين بقدراتهم على متابعة التعلم وخاصةً المرضى والمعاقين وكبار السن. (العريني، ٢٠٠٩: ٤)

معوقات التعليم الافتراضي

أشارت دراسة (الخنق، ٢٠١٢)، إلى أنه على الرغم من إنَّ هناك العديد من المزايا المتعلقة بالتعليم الافتراضي، إلا أن هناك بعض المشاكل الهامة التي تعترض طريق هذا النوع من التعليم، والتي يمكن ايجازها بالآتي:

١. نقص التمويل والبنية التحتية اللازمة للتعلم الافتراضي: ويتمثل ذلك في عدم توفر الأجهزة والاثاث والتجهيزات وجميع متطلبات التعليم الافتراضي.
٢. نقص القوى البشرية المدربة: وتتمثل في قلة وجود الفنيين والخبراء والمتخصصين اللازمين لتطبيق هذا المشروع.
٣. الامية التكنولوجية في المجتمع ونقص الوعي بالتعلم الالكتروني: وهذا يتطلب جهداً مكثفاً لتدريب وتأهيل المعلمين والمتعلمين بشكل خاص استعداداً لهذه التجربة.
٤. ارتباط التعليم الافتراضي بعوامل تكنولوجية أخرى: مثل كفاءة شبكات الاتصال، وتوافر الأجهزة والبرامج، ومدى القدرة على تصميم وإنتاج المحتوى التعليمي بشكل متميز.
٥. عدم فهم الدور الجديد للمعلم في ظل التعلم الافتراضي: المفهوم الخاطئ السائد أن التعلم الافتراضي يلغي دور المعلم. (الخنق، ٢٠١٢: ٢٠٣)

ثانياً: الجامعة الافتراضية

مفهوم الجامعة الافتراضية Virtual University :

الجامعة الافتراضية عبارة عن نقلة نوعية للأداء التقني المتميز، الذي يهدف الى تأمين أعلى مستويات التعليم العالي للطلبة في أماكن إقامتهم بواسطة الشبكة العالمية للإنترنت، من خلال انشاء بيئة تعليمية إلكترونية متكاملة تعتمد على شبكة أنترنت متطورة.

الواقع الافتراضي Virtual Reality :

مصطلح عام يُطلق للدلالة على الأنظمة التي تخلق خبرات سمعية بصرية شعورية، وهو محاكاة لبيئة طبيعية أو تخيلية باستخدام وسائل تقنية مثل الابعاد الثلاثية 3D، وتتفاعل معها الحواس حركياً). (شرف، ٢٠٠٦: ١٥)

هيكلية الجامعة الافتراضية

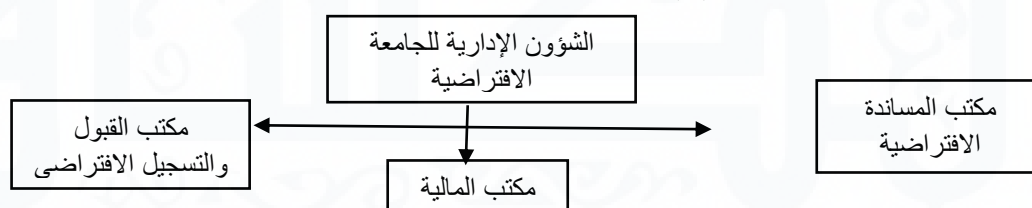
تتكون هيكلية الجامعة الافتراضية من تفرعين رئيسيين هما:

١. هيكلية الجامعة الافتراضية للشؤون الإدارية.

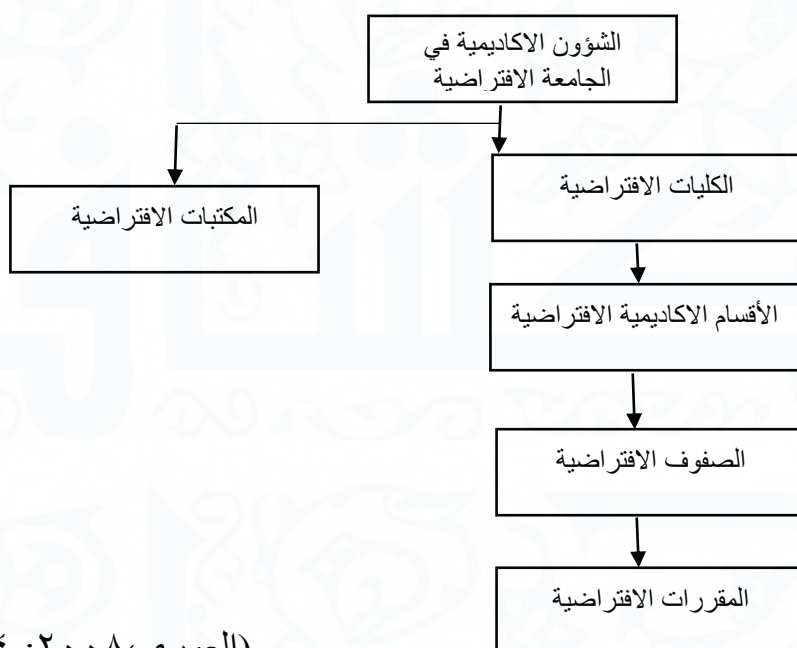
٢. هيكلية الجامعة الافتراضية للشؤون الأكاديمية.

الشكل (١)، (٢) يبين كلا التفرعين وما يتضمنه من عناصر فرعية.

الشكل (١) هيكلية الجامعة الافتراضية للشؤون الإدارية



الشكل (٢) هيكلية الجامعة الافتراضية للشؤون الأكاديمية



(العمرى، ٢٠٠٨: ٥٤)

مبررات انشاء جامعة افتراضية عراقية:

من خلال ما تم عرضه من أهمية التعليم الافتراضي، وأهمية انشاء الجامعات الافتراضية ودورها في اتاحة فرص التعليم الجامعي لجميع فئات المجتمع، تبرز أهمية انشاء جامعة افتراضية محلية للمبررات التالية:

١. مواكبة التقدم التكنولوجي العالمي وما ينتج عن هذا التقدم من آثار واضحة على كافة المستويات (السياسية والاقتصادية والاجتماعية) وما يترتب عن ذلك من وجود رؤية فلسفية واضحة لاستيعاب هذا التقدم واستثماره وطنياً في جميع القطاعات المجتمعية.
٢. مساندة التعليم الجامعي التقليدي في رفد المؤسسات المجتمعية من الايدي العاملة المدربة على استخدام تقنيات ووسائل التكنولوجيا الحديثة.
٣. الحاجة الملحة لتطوير الجانب المعرفي فيما يخص ثقافة المستقبل بالنسبة للطلبة، إذ أصبح التعليم الالكتروني أمراً واقعاً لا يمكن تجاوزه، فمستقبل التعليم يتجه نحو ولوج التقنية الالكترونية في التطبيقات التربوية كافة.
٤. معالجة مشكلة الاعداد الكبيرة من الطلبة اللذين انقطعوا عن الدراسة بسبب الظروف المختلفة التي مر بها البلد.
٥. معالجة مشكلة الطلبة ممن لم يتمكنوا من تغطية نفقات التعليم التقليدي.
٦. معالجة مشكلة التحصيل الدراسي الجامعي لدى العنصر النسائي في البلد.
٧. قلة عدد الجامعات مع تزايد اعداد الطلبة.
٨. معالجة النقص في اعداد الكادر التدريسي الجامعي.

نماذج عالمية لجامعات افتراضية:

١. جامعة فونيكس الافتراضية: Phoenix Virtual University

وهي من أكبر الجامعات الخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية، أنشئت الجامعة عام ١٩٨٩م ما أسمته The University of Phoenix Online Campus، في سان فرانسيسكو وهو عبارة عن حرم جامعي على الشبكة، تطور على نطاق واسع في السنوات الأخيرة مع توسع الإنترنت وانتشارها. وتوفر مستويين دراسيين هما: الدراسة الجامعية في التخصصات المختلفة والدراسات العليا للحصول على الدبلوم والماجستير والدكتوراه، علماً

بأن الشهادات التي تمنحها معترف بها من الهيئة المركزية للجامعات، وتشتت الجامعة للتسجيل عبر الإنترنت إجابة الطلاب للغة الإنجليزية حتى يتمكنوا من استخدام خدمات الإنترنت المختلفة في الدراسة مثل مجموعات الأخبار ومجموعات النقاش والبريد الإلكتروني ومؤتمرات الفيديو وغيرها، وتقدم استمارات التسجيل بالجامعة عبر البريد الإلكتروني لكي يتم فحصها من قبل لجنة متخصصة وفق معايير محددة، وتضم حالياً طلاباً يدرسون دراساتهم الجامعية الأولى والدراسات العليا من أمريكا ومختلف دول العالم.

٢. جامعة بيروت الافتراضية Beirut Virtual University: تعد أول مؤسسة أكاديمية للتعليم الإلكتروني عن بعد في الشرق الأوسط، تأخذ على عاتقها مهمة تعليم نوعي للطلبة في العالم العربي وتركيا وإيران، وهي جامعة خاصة أنشئت عام ١٩٩٤م، واقتصرت نشاطها حينئذ على الأبحاث والاستشارات ثم أضيفت إلى برنامجها الأكاديمي في عام ١٩٩٨م فاليات التعليم عن بعد، وتضم جامعة بيروت على الشبكة أربع كليات هي: إدارة الأعمال والعلوم الإدارية، وكلية الصحة العامة وعلوم الصحة والتمريض، وكلية العلوم البيئية وكلية الهندسة.

٣. الجامعة الافتراضية السورية Syrian Virtual University: مؤسسة تعليمية سورية حكومية معتمدة، مقرها الأساسي في دمشق، تقدم على شبكة الانترنت طرائق تعليمية جديدة تركز على المعايير العالمية، والتقنيات الحديثة لتجعل من عملية التعلم تجربة متقدمة ومثيرة، كما أنها تقوم بمهمة التنسيق إذ إنها تضع بين يدي الطالب أهم الجامعات الأمريكية والأوروبية والعالمية ، فضلاً عن تزويد الدارس بأرقى بيئة افتراضية لتسهيل تفاعلهم الغني مع الأساتذة والتقنيات حول العالم ، كما انها تزوده بدعم إداري أكاديمي وتقني، تقدم الجامعة شهادة الدبلوم العالي في تقنيات المعلومات، ودبلوم التأهيل التربوي، بكالوريوس في تقنيات المعلومات، بكالوريوس في هندسة النظم المعلوماتية، بكالوريوس في الاقتصاد، البكالوريوس في الحقوق، ماجستير في إدارة الأعمال، ماجستير في إدارة الجودة.

(منتدى الجامعات العراقية العام، ٢٠١١: د ص)

دراسات سابقة

تمت الإشارة بهذا الخصوص الى البعض من الدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع الجامعات الافتراضية، من هذه الدراسات:

١. دراسة (شرف، ٢٠٠٦): "آفاق التعليم الافتراضي الفلسطيني ودوره في التنمية السياسية نحو جامعة افتراضية فلسطينية". هدفت الدراسة الى اقتراح رؤية لجامعة افتراضية فلسطينية، تناولت الدراسة الأفكار الأساسية لمقترح انشاء جامعة افتراضية فلسطينية، تحددت الدراسة بوضع الأهداف والاسس والنظم الإدارية والمتطلبات الأساسية للجامعة الافتراضية المقترحة، استخدم الباحث المنهج الاستقرائي والوصفي للوصول الى تحقيق النتائج، كما استخدم الباحث (الملاحظة Observation)، (المقابلة Interview) لتحقيق تلك الرؤية، وقد قام الباحث بتحديد الرؤية المقترحة للجامعة الافتراضية من خلال تحديد أهداف الجامعة، تحديد البنية التحتية للجامعة، تحديد تمويل الجامعة، تحديد الهياكل الإدارية والخدمية، تحديد نظم مخرجات الجامعة الافتراضية، وقد توصل الباحث الى جملة من النتائج، منها: أن التعليم الافتراضي يسهم إسهاماً فاعلاً في تحقيق التنمية الشاملة بشكل عام والتنمية السياسية بشكل خاص، يصنف التعليم الافتراضي ضمن الاقتصاد المبني على المعرفة، وقد جرى مناقشة تلك النتائج في ضوء المعطيات التي تحصل عليها الباحث.

(شرف، ٢٠٠٦: ١٥٧)

٢. دراسة (العمري، ٢٠٠٨) "تصور مقترح لجامعة افتراضية سعودية للبنات في ضوء المنحى المنظومي ومعايير الجودة الشاملة". هدفت الدراسة إلى تقديم تصور مقترح لجامعة افتراضية سعودية للبنات في ضوء المنحى المنظومي ومعايير الجودة الشاملة، استخدم في البحث أسلوب دلفي لجمع آراء الخبراء، واشتملت عينة البحث أعضاء هيئة التدريس المتخصصين داخل المملكة وخارجها في مجال: تقنيات التعليم، المناهج وطرق التدريس، أصول تربية، إدارة وتخطيط، علم نفس، الحاسب الآلي، نظم المعلومات، تقنية المعلومات والاتصالات، علوم المكتبات والمعلومات، دراسات إسلامية، علوم، تم الحصول على موافقتهم على المشاركة في حلقات دلفي إذ بلغ عددهم (٤٥) خبيراً، توصل البحث إلى ما يلي:

- بناء نموذج للجامعة الافتراضية السعودية للبنات شملت المحاور الرئيسة الآتية: رسالة وأهداف الجامعة الافتراضية السعودية، الجهاز التنظيمي للجامعة، كليات الجامعة والتخصصات.

■ تصميم ونشر موقع إلكتروني عبر الانترنت للجامعة الافتراضية السعودية للبنات.
(العمرى، ٢٠٠٨: ٢٣٠)

٣. دراسة (الزائدي، ٢٠٠٩) "نموذج مقترح لجامعة افتراضية بالتعليم الجامعي السعودي". هدفت الدراسة وضع نموذج مقترح لجامعة افتراضية بالتعليم الجامعي السعودي، وكانت مشكلة الدراسة تتركز حول مبررات انشاء جامعة افتراضية ودواعي احتياج المجتمع السعودي لها في تعليمه الجامعي، اتبعت الباحثة المنهج الوصفي ومنهج الاستشراف المستقبلي في تحقيقه النتائج، كما تم استطلاع عينة من الخبراء والمختصين في التعليم عن بعد، من خلال: تحديد الأهداف، تحديد الأسس، وضع الهيكلية الإدارية، وضع الهيكلية التعليمية، تحديد المتطلبات التكنولوجية.

(الزائدي، ٢٠٠٩: ٢٦١)

جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة

افاد الباحث من الدراسات السابقة في بناء التصور المقترح من حيث اختيار أداة البحث، ومجالات الأداة، ومنهجية البحث.

كما كشفت الدراسات السابقة عن بعض النقاط التي يمكن ايجازها بالآتي:

١. هناك توجه عربي نحو استحداث واقع تعليمي افتراضي.
٢. الرغبة المتزايدة نحو الاستثمار في التعليم الالكتروني من أجل تنمية بشرية مواكبة للتطور التقني وقادرة على التعامل الأمثل مع التقانة الالكترونية.

الفصل الثالث

بناء التصور المقترح للجامعة الافتراضية

تناول هذا الفصل عرضاً للنموذج المقترح للجامعة الافتراضية، إذ تم اعداد استبانة مكونة من (٨) مجالات تضمنت الآتي: (المفهوم، الأهداف، الدواعي، الهيكلية التنظيمية، الهيكلية الإدارية، شروط القبول، مصادر التمويل، البرامج)، وقد تم اقتراح فقرات مناسبة لكل مجال من هذه المجالات بالاعتماد على الدراسات السابقة واستشارة ذوي الاختصاص بهذا الموضوع، تم عرض الاستبانة بصورتها الأولية على عدد من الاساتذة الخبراء للفضل بالاطلاع عليها وابداء ملاحظاتهم على مجمل ما تضمنته من مجالات وفقرات، والملحق (١) يبين أسماء السادة الخبراء، وقد تم الاخذ بجميع الآراء والمقترحات المقدمة، بعد اكمال الإجراءات المتعلقة بجوانب الاستبانة تم عرضها على عينة عشوائية مكونة من (٢٠) استاذاً

جامعياً ضمن جامعة ديالى من هم بدرجة أستاذ واستاذ مساعد وبمختلف الاختصاصات للتعرف على درجة موافقتهم على فقرات النموذج المقترح، تم استطلاع آراء العينة حول فقرات الاستبانة من خلال مقياس ثلاثي يحدد درجة مقبولية تلك الفقرات (أوافق، الى حد ما، لا أوافق)، وفيما يلي عرض لنتائج استطلاع افراد العينة على فقرات النموذج المقترح.

الجدول (١) التحليل الاحصائي لفقرات مجال (المفهوم)

المجال	ت	الفقرات	التكرارات والنسب المئوية					
			أوافق		الى حد ما		لا أوافق	
			العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
المفهوم	١	تعد من أحدث أنماط المؤسسات التعليمية الاكاديمية	١١	%٥٥	٩	%٤٥	—	—
	٢	تقنية التعليم الالكتروني أساس التواصل مع الجامعة الافتراضية	١٧	%٨٥	٣	%١٥	—	—
	٣	تعد التقانة الالكترونية الحديثة أداة الجامعة في اكتساب المهارات والمعارف	٩	%٤٥	٨	%٤٠	٣	%١٥
	٤	التعليم الالكتروني ضمن الجامعة الافتراضية لا يتقيد بشروط الزمان والمكان	١٤	%٧٠	٦	%٣٠	—	—
	٥	تعد بيئة التعليم وأماكن التعلم ومصادر المعلومات افتراضية تتم من خلال شبكة الانترنت	١٢	%٦٠	٧	%٣٥	١	%٥

الجدول (٢) التحليل الاحصائي لفقرات مجال (الاهداف)

المجال	ت	الفقرات	التكرارات والنسب المئوية					
			أوافق		الى حد ما		لا أوافق	
			العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
الاهداف	١	تقديم مناهج دراسية أكاديمية تستوفي شروط ومعايير جودة المناهج الاكاديمية العالمية	١٤	%٧٠	٦	%٣٠	—	—
	٢	تطرح الجامعة الافتراضية مفهوم جديد للتعليم يتعامل كلياً مع تقنيات الاتصالات الحديثة	٩	%٤٥	٩	%٤٥	٢	%١٠
	٣	توسيع خدمات التعليم الجامعي محلياً وعالمياً	١٦	%٨٠	٤	%٢٠	—	—
	٤	تعزيز التفكير الجماعي وتبادل الخبرات	١٢	%٦٠	٨	%٤٠	—	—
	٥	تعزيز التفكير الابداعي في تطوير برامج التعليم عن بعد بالتزامن مع تطور وسائل الاتصالات الالكترونية	٩	%٤٥	١١	%٥٥	—	—
	٦	إعطاء الفرصة للحصول على التعليم الجامعي لجميع فئات المجتمع بما فيهم ذوي الاحتياجات الخاصة	١٤	%٧٠	٦	%٣٠	—	—
	٧	ضمان استدامة الحصول على التعليم الجامعي مدى الحياة	١٣	%٦٥	٦	%٣٠	١	%٥

الجدول (٣) التحليل الاحصائي لفقرات مجال (الدواعي)

المجال	ت	الفقرات	التكرارات والنسب المئوية					
			أوافق		الى حد ما		لا أوافق	
			العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
الدواعي	١	تعد الجامعة الافتراضية بمثابة نهضة تربوية وعلمية وثقافية	١٥	%٧٥	٥	%٢٥	—	—
	٢	الجامعة الافتراضية استثماراً في مجال التنمية البشرية المستدامة	١٦	%٨٠	٤	%٢٠	—	—
	٣	تتجاوز سلبيات ومعوقات الجامعات التقليدية من شروط وقوانين القبول أو التسجيل	١٧	%٨٥	٣	%١٥	—	—
	٤	تعد رافداً مهماً يصب في تطوير قدرات ومهارات الموظفين والعاملين في القطاعات المختلفة أثناء الخدمة	١٧	%٨٥	٣	%١٥	—	—
		تساهم في بناء مجتمع المعرفة عن طريق استيعاب التغيرات الاجتماعية والثقافية والتكنولوجية ومحو الامية المعلوماتية	١٦	%٨٠	٣	%١٥	١	%٥
	٦	تقدم خدمة تعليمية لشرائح المحرومين من التعليم في المجتمع على اعتبار أن التعليم عن بعد ثبت انخفاض كلفته مقارنة بكلف التعليم النظامي	٩	%٤٥	٦	%٣٠	٥	%٢٥
	٧	يراعي التعليم الجامعي الافتراضي الفروق الفردية بين المتعلمين من حيث اللغة، والعمر، والجنس	١٦	%٨٠	٤	%٢٠	—	—

الجدول (٤) التحليل الاحصائي لفقرات مجال (الهيكلية التنظيمية)

المجال	ت	الفقرات	التكرارات والنسب المئوية					
			أوافق		الى حد ما		لا أوافق	
			العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
الهيكلية التنظيمية	١	ترتبط الجامعة الافتراضية بحرم الجامعة التقليدية	٩	%٤٥	٩	%٤٥	٢	%١٠
	٢	تستقل الجامعة الافتراضية مالياً وإدارياً ووظيفياً عن الجامعة التقليدية	١٩	%٩٥	١	%٥	—	—
	٣	تتكون هيكلية الجامعة الافتراضية من الفصول الافتراضية والمكتبة الافتراضية ومكاتب الخدمات والإرشاد والدعم الافتراضية	١٦	%٨٠	٣	%١٥	١	%٥
	٤	تستقطب الجامعة الافتراضية هيئة التدريس والكوادر الفنية من الجامعات المحلية أو الجامعات العالمية بحسب الكفاءة في مجال الاختصاص	١٥	%٧٥	٤	%٢٠	١	%٥

الجدول (٥) التحليل الاحصائي لفقرات مجال (الهيكلية الادارية)

المجال	ت	الفقرات	التكرارات والنسب المئوية					
			أوافق		الى حد ما		لا أوافق	
			العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
الهيكلية الادارية	١	تتمتع الجامعة الافتراضية بقيادة إدارية عليا متخصصة في مجال الإدارة والتعليم الافتراضي	١٩	%٩٥	١	%٥	—	—
	٢	تتشكل الأقسام الإدارية من رؤساء أقسام متخصصون يشرفون على تنظيم عمل الأقسام	١٨	%٩٠	٢	%١٠	—	—
	٣	تنظم هيئة رئاسة الجامعة الافتراضية عمل الكوادر التدريسية والفنية بشكل يضمن انسيابية عمل المؤسسة	١٧	%٨٥	٢	%١٠	١	%٥
	٤	يرتبط نظام تعيين هيئة التدريس والكوادر الفنية المساندة بهيئة رئاسة المؤسسة بحسب حاجتها سواء من حيث العدد أو التخصص	٩	%٤٥	٩	%٤٥	٢	%١٠

الجدول (٦) التحليل الاحصائي لفقرات مجال (شروط القبول)

المجال	ت	الفقرات	التكرارات والنسب المئوية					
			أوافق		الى حد ما		لا أوافق	
			العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
شروط القبول	١	تقييم الطلبة المتقدمين تقييماً ذاتياً للتعرف على قدراتهم وامكانياتهم فيما يخص برامج التعليم عن بعد	١٧	%٨٥	٣	%١٥	—	—
	٢	تقديم التوجيهات والارشادات اللازمة للطلبة المتقدمين والتعريف بالبرامج والمناهج التي تقدمها الجامعة	١٦	%٨٠	٤	%٢٠	—	—
	٣	التعريف بالشروط التي تحددها المؤسسة لقبول الطلبة المتقدمين والمتعلقة بالتحصيل الدراسي والتخصص	٢٠	%١٠٠	—	—	—	—
	٤	امتلاك الطلبة أجهزة حاسوب حديثة وشبكة انترنت متقدمة	٢٠	%١٠٠	—	—	—	—

الجدول (٧) التحليل الاحصائي لفقرات مجال (مصادر التمويل)

المجال	ت	الفقرات	التكرارات والنسب المئوية					
			أوافق		الى حد ما		لا أوافق	
			العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
مصادر التمويل	١	يعد نظام الجامعة الافتراضية غير مجاني، عن طريق فرض رسوم رمزية على الطلبة الدارسين	١٨	%٩٠	١	%٥	١	%٥
	٢	تمول الجامعة جزء من نفقاتها من قبل القطاعات الخدمية والإنتاجية العامة والخاصة عن طريق موائمة برامجها مع متطلبات هذه القطاعات أو من خلال تقديم تعليم وتدريب حسب الطلب	١٣	%٦٥	٦	%٣٠	١	%٥
	٣	تدعم الجامعة الافتراضية من قبل المنح المالية الحكومية والمؤسسية	١٤	%٧٠	٦	%٣٠	—	—
	٤	تدعم الجامعة الافتراضية من قبل الجامعات التقليدية مقابل تقديم خدمات معلوماتية أو فنية	١٣	%٦٥	٦	%٣٠	١	%٥
	٥	تؤسس الجامعة الافتراضية شبكة اتصال انترنت رئيسية، يتيح لها فرض رسوم مالية على المشتركين معها	١٢	%٦٠	٨	%٤٠	—	—

الجدول (٨) التحليل الاحصائي لفقرات مجال (البرامج)

المجال	ت	الفقرات	التكرارات والنسب المئوية					
			أوافق		الى حد ما		لا أوافق	
			العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
البرامج	١	تعد البرامج التي تقدمها الجامعة الافتراضية معترف بها عالمياً	٢٠	%١٠٠	—	—	—	—
	٢	تتميز برامج الجامعة الافتراضية بتحقيق متطلبات الجودة الأكاديمية	٢٠	%١٠٠	—	—	—	—
	٣	تراعي البرامج التي تقدمها الجامعة الافتراضية احتياجات سوق العمل	١٨	%٩٠	٢	%١٠	—	—
	٤	تمنح الجامعة الافتراضية شهادات الدبلوم والبكالوريوس في مجال التخصص	٢٠	%١٠٠	—	—	—	—
	٥	تمنح الجامعة الافتراضية الشهادات العليا (الماجستير والدكتوراه)	٧	%٣٥	١٢	%٦٠	١	%٥

من الجداول يتبين أن جميع فقرات المجالات المتعلقة بالنموذج المقترح قد حصلت على نسب مقبولة وإن كانت بشكل متفاوت.

التصور المقترح للجامعة الافتراضية

يتضمن التصور المقترح أهم العناصر التي يمكن أن تكون بها الجامعة الافتراضية بالاعتماد على نتائج مجالات الأداة التي استطلعت بشأنها آراء افراد العينة الاستطلاعية، وفي ضوء هذه النتائج تمت صياغة عناصر التصور المقترح التي تضمنت: (الرسالة، والاهداف، والاسس، والمتطلبات) بما تتضمنه من قيادة إدارية وإدارة الجودة وإدارة خدمات وكوادر تعليمية ومصادر تمويل وبرامج.

أ. الرسالة:

تسعى الجامعة الافتراضية المقترحة الى تأهيل الموارد البشرية بالشكل الذي يؤهلهم لإن يندمجوا مع اقرانهم الذين أتموا تحصيلهم الجامعي، من أجل النهوض بالواقع الاجتماعي والاقتصادي والاندماج بسوق العمل الذي أصبح يعتمد رأس المال البشري المتعلم، كما تسعى هذه الجامعة الى استقطاب أفضل الخبرات التعليمية والبحثية يتفاعل معها جميع عناصر العملية التعليمية.

ب . الأهداف:

١. تقديم خدمة التعليم ما فوق الدراسة الثانوية لمن لم تتح لهم الفرصة بالالتحاق بالتعليم الجامعي.
٢. ترسيخ مفهوم التعلم والتدريب مدى الحياة.
٣. تقديم الخدمات التعليمية المرتبطة بحاجة المجتمع وسوق العمل لجميع الفئات، عن طريق فتح قنوات مباشرة مع جميع القطاعات العامة والخاصة.
٤. انتقاء التقيد بشروط الزمان والمكان، والاكتفاء باستمرارية التواصل عن بعد عن طريق استخدام خدمات الشبكة العالمية للمعلومات.
٥. تقديم الخدمات العلمية والتربوية والتوعوية والثقافية والاجتماعية لمختلف فئات المجتمع.

ج . الأسس:

١. توفير بيئة تعلم مرنة من حيث تعدد المسارات التعليمية.
٢. تصميم المحتوى التعليمي على أساس ربط التعلم بالعمل.
٣. بناء المجتمع والاقتصاد المبني على المعرفة، من أجل التنمية البشرية القائمة على الاستثمار في رأس المال البشري المتعلم.

٤. تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص بين فئات المجتمع كافة.
٥. التحول من التركيز على التعليم المباشر المتمركز حول المعلم بالدرجة الأولى، الى التعلم الذاتي المتمركز حول المتعلم.
٦. التحول من المعايير التقليدية في تقويم الطالبة الى تقدم الطالبة أنفسهم من خلال الارتقاء بالقدرات المعرفية والمهارية.

د. المتطلبات:

١. قيادة ادارية مركزية تدير شؤون الجامعة: والتي ترتبط بها جميع الإدارات الفرعية الأخرى، حيث يتم اصدار التعليمات والتوجيهات والارشادات وإصدار القرارات حول جميع ما يتعلق بنظام التعليم الالكتروني.
٢. كفاءات فنية متمكنة من التعامل الأمثل مع التقنيات الالكترونية الحديثة.
٣. كوادرات تعليمية مدربة ومؤهلة وقادرة على بناء المناهج والبرامج التربوية الالكترونية وتطويرها بحسب مقتضيات المراحل التعليمية.
٤. برامج الكترونية متطورة في جميع الاختصاصات: والتي تشمل مقررات البرامج الدراسية، من حيث بنائها وتحديثها، وكذلك المحتوى التعليمي وما يشتمله من أهداف وأساليب وأنماط تعليمية وتقويم وتغذية راجعة للمعلومات.
٥. إدارة خدمات: تتولى إدارة وتنظيم ومساندة وتطوير الخدمات المقدمة للطلبة ومنتسبي الجامعة في المجالات الفنية والأكاديمية والإدارية.
٦. إدارة الجودة: حيث يتم تحديد المعايير المتبعة للجامعة من حيث البرامج الدراسية، ونظم الاعداد والتنظيم والتشغيل، ونظم التطوير والتحديث، ونظم متابعة مخرجات التعليم.
٧. خدمات تسجيل الكتروني: تشمل خدمة تسجيل الطلبة المنتسبين الى الجامعة خدمة تسديد الرسوم، خدمات تنظيم شؤون الطلبة المتخرجين.
٨. ادارة مالية: تحدد نفقات التعليم وتدير مصادر التمويل.

الفصل الرابع

الاستنتاجات، التوصيات، والمقترحات

الاستنتاجات:

- من خلال ما تم عرضه في فصول البحث، يستنتج الباحث ما يأتي:
١. التعليم الجامعي الافتراضي ليس بديلاً للتعليم الجامعي التقليدي، بل مكملاً له.
 ٢. التعليم الجامعي الافتراضي مظهرًا من مظاهر التقدم العلمي والتكنولوجي.
 ٤. التعليم الافتراضي يسهم في عملية التنمية البشرية.
 ٥. الجامعة الافتراضية واجهة حضارية ومعلم من معالم تكنولوجيا المرحلة الجديدة.
 ٦. الجامعات الافتراضية ليست بديلة عن الجامعات التقليدية بل مكملة ومساندة لها.

التوصيات:

١. اجراء بحوث مستفيضة حول موضوع البحث الحالي، باعتباره من المواضيع الحديثة والتي تستحق الدراسة، خاصةً بعد اتساع شبكات الانترنت والأجهزة والتقنيات الحديثة في عالم الاتصالات.
٢. اعداد القائمين على العمل الأكاديمي اعداداً يتناسب مع مقتضيات مرحلة التعليم الحالية والمستقبلية والتي تتمثل بتكنولوجيا التعليم الالكتروني أو التعليم عن بعد.
٣. اعداد المناهج والبرامج التعليمية بالشكل الذي يتماشى مع واقع التعلم الافتراضي.

المقترحات:

١. ربط التعليم الأكاديمي التقليدي بالتعليم الافتراضي عن طريق انشاء مكاتب ومختبرات ووسائل تعليم افتراضية داخل الجامعات التقليدية.
٢. عقد دورات تدريبية لأساتذة الجامعات حول برامج التعليم الالكتروني.

Abstract

Academic Virtual Learning (Towards Virtual University)

Keywords / Virtual University

Inst. Thair Salman Tami (Ph.D)

Directorate General of Education in Diyala

The study deals with importance of the virtual academic learning and the role of the virtual academic institution in providing the social and economic sectors with technological skills that are able to tackle the

recent technology actively. It also deals with some universal and Arabian experiments which are concerned with the virtual university and how it is possible to benefit from in developing an idea of Iraqi virtual university. This idea is based upon a number of principles that support building Iraqi local virtual university as a result of a need for that.

For putting this into action, the researcher developed a questionnaire which consists of eight fields that covered (concept , objectives , reasons , organizational hierarchies , administrative hierarchies , acceptance terms , funding resources and programs) . Each field consists of a number of sub-items. The questionnaire has been exposed to a jury to give their points about it. After that, it was exposed to a random sample which consists of 20 university instructors from the university of Diyala in order to show how the items of the instrument are acceptable procedurally for the suggestion. After getting the results, they have been adopted to build the suggested conception , and the end of the paper , a number of conclusions , recommendations and suggestions have been put forward.

المصادر

- بختي، إبراهيم. ٢٠١٤، التعليم الافتراضي وتقنياته، المركز الجامعي ب (ورقلة)، على الموقع الالكتروني: http://bbekhti.online.fr/trv_pdf/EAD
- الخناق، سناء عبد الكريم. ٢٠١٢، المعوقات والتحديات التي تواجه التعليم الافتراضي الجامعي-التجربة الماليزية والعربية، أبحاث اقتصادية وإدارية-العدد الحادي عشر، جامعة محمد خضير، الجزائر.
- الزائدي، أسماء بنت محمد بن خلف. ٢٠٠٩، "نموذج مقترح لجامعة افتراضية بالتعليم الجامعي السعودي"، رسالة ماجستير بالإدارة التربوية والتخطيط، جامعة أم القرى-كلية التربية، المملكة العربية السعودية.
- شرف، فاروق حسن محمد. ٢٠٠٦، آفاق التعليم الافتراضي الفلسطيني ودوره في التنمية السياسية، "أطروحة دكتوراه"، كلية الدراسات العليا، نابلس - فلسطين.

• عبد المجيد، أحمد. ٢٠١٢، التعليم الافتراضي ومستقبل نظم إدارة التعلم الإلكتروني، مجلة التدريب والتقنية، العدد ١٥٨، على الموقع الإلكتروني <http://altadreeb.net/articleDetails.php?id=513&issueNo=18>:

• العبيدي، قاسم. ٢٠١٣، التعليم الافتراضي: الواقع والطموح، مجلة فيلادلفيا الثقافية، العدد ١٠، على الموقع الإلكتروني:

<http://www.philadelphia.edu.jo/philadreview/issue7/no7/10>

• العربي، أسامة زكي السيد علي. ٢٠١١، الجامعة الافتراضية والتعليم الإلكتروني عن بعد، ورقة بحث مقدمة الى مؤتمر التعليم الإلكتروني الدولي الثاني، جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.

• العربي، سارة ابراهيم. ٢٠٠٩، نموذج مقترح للتعليم عن بعد في المملكة العربية السعودية في ضوء تجربة الجامعة البريطانية المفتوحة والجامعة الماليزية المفتوحة والجامعة العربية المفتوحة، مقدم للمؤتمر الدولي الأول للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد بالرياض.

• العمري، عائشة بن بليهب بن محمد صالح. (٢٠٠٨)، تصور مقترح لجامعة افتراضية سعودية للبنات في ضوء المنحى المنظومي ومعايير الجودة الشاملة، أطروحة دكتوراه في التربية، كلية التربية للبنات، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية.

• منتدى الجامعات والمعاهد العراقية العام. (٢٠١١)، على الموقع الإلكتروني: <https://www.dorar-aliraq.net/threads/15094>

الملاحق

ملحق (١) أسماء السادة الخبراء

ت	الاسم	اللقب العلمي	التخصص	مكان العمل
١	مقداد اسماعيل الدباغ	أ.د.	فلسفة التربية	كلية التربية-ابن رشد
٢	عبد الرزاق عبد الله زيدان	أ.د.	فلسفة التربية	كلية التربية-الاصمعي
٤	بشرى عناد مبارك	أ.م.د.	علم النفس التربوي	كلية التربية الأساسية
٥	اخلاص علي حسين	أ.م.د.	علم النفس التربوي	كلية التربية الأساسية
٧	فاضل حسن جاسم	أ.م.د.	فلسفة التربية	كلية التربية الأساسية
٨	اشراق عيسى عبد	م.د.	فلسفة التربية	كلية التربية الأساسية
٩	ماجد أيوب محمود	م.د.	فلسفة التربية	كلية التربية-الرازي

نمطي الشخصية (الحسية و الحدسية) وعلاقتها بمتغيري السكن والجنس

الكلمة المفتاح : منهج، معلم، طالب

الأستاذ المساعد الدكتور

ذكرى يوسف جميل

thikra_y@yahoo.com

الأستاذ المساعد الدكتور

خالد خيرالدين ياسين

drkhald_59@yahoo.com

كلية التربية الاساسية

كلية التربية للعلوم الانسانية

جامعة الموصل

الملخص

يستهدف البحث التعرف على العلاقة بين نمطي الشخصية (الحسية و الحدسية) وبين متغيري السكن والجنس وتكونت العينة من 80 طالباً وطالبة من طلاب الصف الأول في كليتي التربية الرياضية والفنون الجميلة للعام الدراسي 2010-2011 وتم تقسيم العينة بالتساوي تبعاً لمتغيري البحث . ولتحقيق هدف البحث اعتمد الباحثان على مقياس (Myers & Briggs) ، ثم طبق الباحثان المقياس على افراد العينة الأساسية وحللا تكرارات افراد العينة تبعاً لمتغير نمط الشخصية الحسية والحدسية وباستخدام معامل ارتباط فاي و الاختبار الزائي الخاص به و كانت النتائج :

- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين نمط الشخصية ومتغير السكن (حضر و ريف) .
- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين نمط الشخصية (حسي-حدسي) ومتغير نوع الجنس .
- وخرج الباحثان بمجموعة من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات .

تحديد المشكلة وأهمية دراستها

تعد دراسة الشخصية مدخلاً لجميع الدراسات النفسية والاجتماعية ويتجسد ذلك من منطلق ان التعرف على الشخصية وتحديد أبعادها وفقاً لأي منهجية تعد الخطوة الأولى لحل المشكلات والعقبات النفسية المؤثرة في سير المجتمع وتقدمه والذي يعد الهدف الأساسي لأي بحث علمي في المجال الإنساني (حسن، 20094:)، لا سيما وقد أكد الباحثون ان

الشخصية أحد العوامل التي تسبب الاختلافات والفروق الفردية بين الأفراد كما أن لهذا العامل دوراً مهماً في اختيار التخصص الأكاديمي (Shabani:2011:P181) .

ويرى (Holland,1983) ان البيئة الواقعية والمتمثلة بكلية التربية الرياضية تنمي النمط الحسي لدى الافراد وبالمقابل تنمي البيئة الفنية والمتمثلة بكلية الفنون الجميلة النمط الحدسي ومن خلال استنتاجات هولاند في نظريته حول البيئات المهنية وعلاقتها بأنماط الشخصية يمكن أن نصنف الأشخاص حسب الأنماط وذلك من خلال اقترابهم الى السلوك المفسر لذلك النمط وكذلك البيئات المهنية التي يعيشها الفرد ، وان المزوجة بين نمط الشخصية والبيئة المهنية الملازمة او المطابقة لذلك النمط يؤدي بنا الى استنتاجات كثيرة منها إن الفرد يجب أن يمتلك نمط شخصية يكون مطابقاً للبيئة المهنية التي يعمل فيها ، وعليه تعد نظرية هولاند انعكاساً لتيارين بارزين في علم النفس المهني الاول يتصف بالطابع الشخصي ويتمثل بالفرض القائل بان الاختيار الذي يقوم به الفرد انما يمثل امتداداً لشخصيته ومحاولة لتضمين اساليبه السلوكية والشخصية الواسعة في سياق حياته وعمله والميول المهنية تمثل امتداداً لشخصيته ، والثاني يتمثل في فكرة ان الافراد يسقطون نظرتهم الى انفسهم على اسماء الاعمال التي يرغبون الالتحاق بها (Holland,1983:40) .

وترى (آن رو) انه إذا تساوت المعطيات الوراثية فالاختلاف يعزى الى خبرات الطفولة المبكرة حيث الإشباع المبكر في تطوير ميول الأفراد والحاجات اللاشعورية تقرر طبيعة الشخصية ، و الطفل المهياً لان يكون اجتماعياً يتربط بشكل واضح مع القدرات اللفظية و على العكس الأطفال غير المهينين للمواقف الاجتماعية أي لم يهيؤوا للتعامل مع الأفراد فهم عمليون ميكانيكيون (Osipow,1973:72) .

وتبنى الخلفية النظرية لهذه الدراسة بشكل أساسي على نظرية يونك الذي بنى نظريته في الشخصية على أساس المحددات الآتية: الوراثة والبيئة والتفاعل بينهما، وقسم الشخصية اعتماداً على الأسس النفسية الى نمطين رئيسيين هما الانبساط Extraversion ، والانطواء Introversion (عباس،1987:67) ، وترتبط بهذين النمطين الرئيسيين أنماط وظيفية أخرى هي: الحس ، الحدس ، التفكير ، الشعور كطرق أساسية يستخدمها الفرد للتعرف على الأشياء الموجودة في العالم ، حيث يشير النمط الحسي الى الطريقة التي يستخدمها الفرد للتعرف على الأشياء الموجودة في العالم باستخدام الأنظمة الحسية كالسمع والبصر

(Stricker & Ross, 1964:627) ويتمتع أفراد هذا النمط بصفات الخجل والعدوانية التشاؤم والهدوء و الصمت والحزن، ويميلون الى الرسمية والشكلية، و المحافظة على التقاليد (Brooks Johnson 1979:749)، بينما يشير النمط الحدسي الى النمط الذي يتخيل الأسباب التي أدت الى وقوع حدث ما بناءً على تفسيرات يضعها تكون مبنية على خبراته ، فهو مثلاً يحاول أن يستنتج الأشياء التي دفعت شخص ما للقيام بسلوك معين وأفراد هذا النمط تغلب عليهم صفات الذكاء والخيال والتخيل والإخلاص والثقة والعاطفة والتأمل و التدبر والمنطق (Brooks & Johnson 1979:749) ، ويشير النمط التفكيرى الى عملية عقلية منطقية، تستخدم بهدف إيجاد الحلول للمشكلات التي تواجه الفرد وتستند الى الإقناع بالحجة والمنطق معتمدة على الاستنتاجات الذهنية (Hall & Lindzy, 1985:44) ومن صفات الأفراد في هذا النمط أنهم مدافعون ويقظون ومنطقيون وحازمون ومرتابون (Brooks & Johnson. 1979:748)، والنمط الشعوري ذو وظيفة تقييمية فالشعور حالة انفعالية وظيفتها إعطاء قيمة للشيء بحيث يتبلور اتجاه الفرد نحو ذلك الشيء بطريقة يفضل بها هذا الشيء أو يكرهه (جابر، 1986: 98) ومن ابرز صفات هذا النمط أنهم فكاهيون وغير أنانيين وفضوليون ومخلصون وجذابون ومتسامحون وكرماء ومحافظون على التقاليد (Brooks & Johnson, 1979:750) .

وقد استهدفت بضع دراسات التعرف على الأنماط الشخصية من خلال الممارسة اليومية للسلوك حيث جاءت نتائج دراسة كارلين (1976) التي استهدفت الكشف عن العلاقة بين أنماط الشخصية والتفضيلات المهنية لدى معلمي المرحلة الابتدائية في ولاية (متشجن) الأمريكية وعند مقارنة أفراد النمط الشعوري مع أفراد النمط التفكيرى أظهر أفراد النمط الشعوري ميلاً واهتماماً بالتدريس في المرحلة الابتدائية أكثر من أفراد النمط التفكيرى أما أفراد النمط الانبساطي فقد اظهروا ميلاً نحو الوظائف الإدارية اكبر من أفراد النمط الحدسي الذين يتعاملون مع الفئات الصغيرة مقارنة مع أفراد النمط الحسي الذين يتعاملون مع الفئات الكبيرة، بينما يشترك أفراد النمط الحدسي والانبساطي في الميل الى تخطيط المشاريع المدرسية مقارنة بأفراد النمط الحسي (الكحلوت 1991:5) ، ويبدو أن هناك علاقة بين نمط الشخصية والنجاح في التدريس فقد قام بفيفير Pfeifer بدراسة هدفت الى معرفة تأثيرات الشخصية على النجاح التدريسي بتقويم مشترك من قبل إدارة المدرسة من جهة والطلبة من

جهة أخرى فقد أشارت النتائج الى أن أفراد النمط الحسي والمحاكمة أكثر نجاحا من الأنماط الأخرى في تدريس طلبة المرحلة الابتدائية أما أفراد نمط المحاكمة فقد دلت النتائج على نجاحهم في تدريس المرحلة الثانوية والنمط الانبساطي يرتبط ايجابياً بالنجاح في التدريس في جميع المراحل بينما يرتبط النمط الانطوائي بعلاقة موجبة مع النجاح في المرحلة الابتدائية (Pfeifer, 1983:27)، وفي دراسة لـ مايرز (1985) هدفت الى كشف العلاقة بين أنماط الشخصية وميول الطلبة نحو المواد الدراسية، حيث أخذت عدداً من المواد الدراسية وهي العلوم، اللغة الانكليزية، الرياضيات، التاريخ، الموسيقى، الفن، مهارات عملية، وقد أظهرت النتائج أن الطلبة ذوي النمط الحسي اختاروا المهارات العملية التي لم يختارها أي طالب من أفراد النمط الحدسي، بينما اختار أفراد النمط الحسي التفكيرية مادة الرياضيات، واختار أفراد النمط الحدسي التفكيرية مادة العلوم، أما الإنسانيات فإنها اختيرت من أفراد النمط الحدسي خصوصاً الحدسي الشعوري الذين يميلون للاتصال مع الآخرين، وقد اختار أفراد النمط الانبساطي الحسي مادة التاريخ (Myers&MacCauly, 1985:132). واعتمدت دراسة هولمز (Holmes) على عينة من الرياضيين والرياضيات بلغت (200) فرد ممن يحملون الشهادات العليا في الرياضة من الجنسين تراوحت أعمارهم 45-54 عاماً وخبراتهم بين 4-9 سنوات فجاءت النتائج بان الأنماط السائدة لدى أفراد العينة ضمن الأنماط الشخصية الآتية: الانطواء، والحس، والتفكير، والمحاكمة (Holmes, 1993:179). وكان هولند وهولند Holland & Holland 1977 قد اكدا وجود علاقة دالة احصائياً بين نمط الشخصية والتخصص الاكاديمي من جهة ومن جهة اخرى وجود علاقة دالة بين جنس الشخصية والتخصص الاكاديمي حيث تميل الاناث على البيئات الاجتماعية والفنية حين طبق مقياسي التفضيلات المهنية و انماط الشخصية على (524) طالب و طالبة جامعية (Holland & Holland 1977).

وفي دراسة لـ ايمينونيو (Emeneonu) لقياس دافعية التفضيل المهني لدى الطالبات النيجيريات حيث تكونت العينة من (200) طالبة جامعية مستخدمة مقياس هولند للتفضيلات المهنية وجاءت النتائج الى تفضيل مهنة الاعلام على المهن الاخرى وهي تمثل بيئة اجتماعية حدسية تحمل الرمز (S) في الشخصية وهو ما ذهب اليه هولند في نظريته (Emeneonu, 1991) ، و كذلك أكدت نتائج دراسة ويكلين و رومسكي عن وجود علاقة

ارتباطية بين نمط الشخصية و التوافق الاكاديمي المهني عندما طبقا مقياس مايرز وبريجز على (194) من طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة جورجيا وفي دراسة لتقويم نظام القبول المركزي في الجامعات العراقية قام الحمداني بدراسة على (360) من الطلبة موزعين على ستة تخصصات اكاديمية كبيئات مهنية لمعرفة مدى توافقها مع الانماط الشخصية للطلبة ، وخلصت النتائج إلى أن نظام القبول المركزي في الجامعات العراقية مقبول الى حد ما في التخصصات العلمية وغير مقبول في التخصصات الانسانية(الحمداني 2004) ، وفي دراسة مماثلة لـ آلين (Allen 2005) استهدفت مدى التوافق بين الرمز الشخصي (Code) والتخصص الاكاديمي كبيئة مهنية حيث اجريت الدراسة في جنوب افريقيا واستهدفت كشف العلاقة بين نمط الشخصية وتفضيل التخصص الاكاديمي كبيئة مهنية، واعتمد الباحث على مقياس هولند (S.D.S)، وبينت النتائج وجود علاقة دالة إحصائية لثلاثة أنماط مع تخصصاتهم الأكاديمية والتي تمثل البيئات التحليلية والواقعية والاجتماعية و عدم دلالة العلاقة مع الأنماط الثلاثة المتبقية وبيئاتها (Allen، 2005)

يتضح مما تقدم من دراسات سابقة في مجال الشخصية الإنسانية وأنماطها إن هذا المجال من الدراسات له أهمية كبيرة في الدول المتقدمة وتبنى في ضوء نتائج دراساته قرارات مهمة في اختيار الأشخاص والقادة و أصحاب القرار فضلا عن اختيار أصحاب المهن وتطوير المهارات لديهم .

ان عملية القبول في الجامعة تجمع المتباينات بين الذكور والإناث وأبناء الريف والمدينة وأنماط الشخصية متباينة من حسية وحسية و تعد الإقبال الكبير على وحدات التسجيل في الشهر الأول من القبول لتغيير الاختصاص الذي تم اختياره في مرحلة سابقة لاصطدام الطالب بين ما اختاره من تخصص وبين المتغيرات الذاتية مجتمعة أو كل متغير من المتغيرات التي تم ذكره على انفراد.

وفي هذا يرى الباحثان أن هذه مشكلة جديرة بالدراسة والبحث، لاسيما وأن الشخصية تنظيم متكامل لجميع الخصائص الشاملة للفرد كما تُظهر ذاتها في وضوح وتميز عن الآخرين، عليه قد يتيح لنا بالتنبؤ بردود الأفعال والاستجابات التي يربطها نوع من الوحدة التي تسمح لهذه الاستجابات أن توضع تحت اسم واحد ومعالجتها بطريقة واحدة في معظم الأحوال وأنها جانب ثابت نسبيا من الخصائص في الشخصية (Cattel & Scheier, 1961:113)،

ويعد المرشد سواءً في المؤسسات التربوية أو الصحية بحاجة الى معلومات تمكنه من تقديم المساعدة لهؤلاء بحيث تكون القرارات مبنية على أسس علمية صحيحة .

وان هذا البحث جاء محاولةً لإلقاء الضوء على واقع ملائمة السمات الشخصية للأفراد في حياتهم العملية مما يساعد على الكشف عن درجة نجاح الأفراد في حياتهم وانعكاسات ذلك على المجتمع ، والبحث يعد مهمة للعاملين في الإرشاد التربوي لمساعدة الأفراد في اتخاذ القرار المهني وفق قدراته وسماته الشخصية من خلال استخدام أدوات القياس أو الاختبارات التشخيصية بما يمكن الطلبة من تحديد قدراتهم واتجاهاتهم نحو المواد العلمية كما وتمكن متخذ القرار التربوي من تحديد سمات المربي والتي تؤهله لعمله التربوي في إعداد جيل تربوي متوازن .

وفي ضوء ما تقدم يعد البحث الحالي بداية لدراسة أنماط شخصيات الطلبة المقبولين في كليتين مهنتين ذات صبغة فنية ورياضية هما كليتا الفنون الجميلة والتربية الرياضية وهل كان اختيارهم لهاتين الكليتين موفقاً و مبنياً على أنماط شخصية تعدهم كفنانين أو رياضيين في المستقبل؟ وهل تتأثر شخصياتهم الفنية والرياضية بالعوامل الوراثية والظروف الخارجية والتنشئة الاجتماعية؟ وبذلك يمكن تحديد مشكلة البحث بالسؤال الاتي: هل توجد علاقة بين نمط الشخصية (الحسية، الحسية) لطلبة المرحلة الجامعية ومتغيري السكن (ريف، مدينة) والجنس (ذكور، إناث) ؟

هدف البحث :

استهدف البحث الحالي التعرف على العلاقة بين متغيري السكن (ريف، مدينة) والجنس (ذكور، إناث) ونمط الشخصية لدى طلبة المرحلة الجامعية ومن خلال الاجابة عن السؤالين الفرعيين للسؤال الرئيسي:

١. هل توجد علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين متغيري نمط الشخصية (الحسية، الحسية) والتحضر (ريف، مدينة) لدى طلبة المرحلة الجامعية؟
٢. هل توجد علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين متغيري نمط الشخصية (الحسية، الحسية) والجنس (ذكور، إناث) لدى طلبة المرحلة الجامعية؟

حدود البحث :

تحدد البحث الحالي بطلبة الصف الرابع في كليتي الفنون الجميلة والتربية الرياضية/جامعة الموصل (2012- 2013) .

تحديد المصطلحات :

الشخصية الحسية عرفها :

(1993) Apostol : هي الشخصية التي تهتم بالحقائق ، والتعامل معها وتميل الى تفاصيل الأمور ودقائقها معتمدة على الخبرات السابقة متبعة خطوات محددة في التعلم والاستجابة (Apostol، 1993:88).

الشخصية الحدسية عرفها كل من :

(الكحلوت، 1991): "بأنها الشخصية التي تهتم بالصورة الكلية محاولة إيجاد النماذج التوضيحية المبنية على التخيل" (الكحلوت 1991: 53)
و(الشرعة، ١٩٩٣): "بأنها تميل إلى الإيحاء والتعامل مع المشاعر والتصور و التأمل في التعلم والاستجابة" (الشرعة 1993 : 246) .

التعريفات الإجرائية :

- الشخصية الحسية : هي الشخصية التي يتسم بها الطالب / الطالبة في كليتي الفنون الجميلة والتربية الرياضية والتي تهتم بالحقائق والتعامل معها وتميل إلى تفاصيل الأمور ودقائقها معتمدة على الخبرات السابقة متبعة خطوات محددة في التعلم والاستجابة ويعد الفرد ذا نمط حسي إذا أجاب على (15) فقرة أو أكثر من أصل (28) فقرة تمثل النمط الحسي حسب مقياس مايرز- بريجز ، بعد اختيار النمط الواقعي (الحسي) من الطلبة في كلية التربية الرياضية .

- الشخصية الحدسية : هي الشخصية التي يتسم بها الطالب/الطالبة في كليتي الفنون الجميلة والتربية الرياضية وتهتم بالصورة الكلية محاولة إيجاد النماذج التوضيحية المبنية على التخيل وتميل إلى الإيحاء والتعامل مع المشاعر والتصور والتأمل في التعلم والاستجابة ، ويعد الفرد ذا نمط حدسي إذا أجاب (15) فقرة أو أكثر من أصل (28) فقرة تمثل النمط

الحدسي حسب مقياس مايرز- بريجز ، بعد اختيار النمط الفني (الحدسي) من الطلبة في كلية الفنون الجميلة .

الخلفية النظرية

اولا: المقومات الاساسية لنظرية هولند:

من المقومات الرئيسية لنظرية هولند :

١- ان هناك ست بيئات مهنية يتفق كل نوع منها مع استعداد الافراد وميولهم وتعبر عن اتجاهاتهم.

٢- ان هناك مجموعة من الأنماط المهنية التي تميز كل شخص عن الآخر والمقابلة للبيئات المهنية.

٣- تتأثر أنماط شخصية الانسان بالعوامل الوراثية والبيئية وان كل فرد يمكن ان تتصل تصرفاته بنموذج معين .

٤- يعمل الافراد في البحث عن بيئة لاستعراض مهاراتهم وامكاناتهم وان السلوكيات المرتبطة بنمط الشخص تؤثر في توجيه الفرد للبيئة المهنية.

٥- يختار الفرد بيئته المهنية في ضوء ذكائه وتقييمه الذاتي والعوامل الوراثية والبيئية المتصلة بذلك .

٦- ولقياس النمط الشخصي حدد هولند مقياسين: (الاول للتفضيل المهني والآخر للاستكشاف الذاتي) بإمكان الفرد تحديد نمطه وبالتالي يساعدان في عملية الارشاد والتوجيه المهني .

أنماط الشخصية والبيئات المهنية لنظرية هولند :

١- **النمط الواقعي و بيئته:** ويتميز الشخص في هذا النمط بتفضيله النشاط الحركي والبدني ، ويفضل التعامل مع الاشياء دون الافراد مثل الادوات والآلات وبناءاً على هذه القدرات فانه ميّال الى إظهار نفسه على انه: مادي ، مطيع ، مستقر ، طبيعي ، صريح ، مقتصد ، مُصر ، مثابر ، رجولي ، عملي ، غير معقد، وتتمثل البيئة الواقعية في المهن الميكانيكية واستخدام الآلات .

٢- **النمط البحثي وبيئته:** يميل الفرد الى التفكير المجرد والفهم والتنظيم ويحاول فهم العالم من حوله مستندا الى الدقة المنهجية كما و يتميز بشغفه للمعرفة ، وتقود هذه الميول السلوكية الى شخص ذي نزعة ميالة الى إظهار نفسه على انه تحليلي ومتفحص وعقلاني وحذر وانطوائي ومتحفظ ومنهجي وناقد وسلبى ومستقل ومتشائم وعبقري ودقيق ، وتظهر في بيئة الفلاسفة والعلماء .

٣- **النمط الفني وبيئته:** يميل اصحاب هذا النمط الى العزلة ومعالجة المشكلات من خلال منظور ذاتي ويتصف بالاصالة والتأمل مثل الرسام والاديب و يكون الشخص ميالاً الى إظهار نفسه على انه معقد وخيالي وبديهي وغير مرتب وغير عملي وغير مطيع وعاطفي ولطيف ومثالي ومستقل ومتفحص ، وتظهر هذه البيئة في الفئة التي تستخدم التعبير الفني مع قلة الضبط الذاتي .

٤- **النمط الاجتماعي و بيئته:** ويتميز بالمهارات اللغوية والاجتماعية ويميل صاحب هذا النمط الى تقديم الخدمات والتعامل مع الافراد دون الآلات ويكون الشخص ميالاً الى اظهار نفسه على انه اجتماعي ، عطوف ، متعاون ، متسامح ، خدوم ، وتتمثل البيئة الاجتماعية في المؤسسات الدينية والتعليمية .

٥- **النمط التجاري وبيئته:** ويتميز اصحاب هذا النمط بالمغامرة التجارية والسياسية وقدرتهم على الاقناع والمراوغة ويكون ميالاً لإظهار نفسه على انه : مكتسب، مستبد، متفائل، مغامر، ذو طاقة، يسعى وراء المتعة، غامض، واثق من نفسه، جذلي، جذاب، اجتماعي، مندفع ، ثرثار، وتتمثل ببيئة التجار والمحامين .

٦- **النمط التقليدي وبيئته :** يميل اصحاب هذا النمط الى التعامل مع الملفات والاوراق والارقام وجمع المعلومات مثل اعمال السكرتارية والحسابية ويكون ميالاً الى أن يظهر نفسه على أنه :مطيع، مكبوت، مفرط الاحتشام، حي الضمير، دفاعي، مرتب، هادئ ، دفاعي ، مرتب ، غير خيالي ، كفوء ، مثابر ، غير مرن ، عملي ، ويغلب على البيئة التقليدية الاهتمام بالضبط الذاتي والقواعد والتطابق في دقة التعليمات (Holland, 1973:140).

ثانياً: العلاقة بين النمط والوظيفة :

ربط يونك بين النمطين الرئيسيين (الانبساط - الانطواء) وأنماط الأفراد على اعتبار النمط والوظيفة العقلية على النحو التالي :

- ١- الوظيفة الانبساطية - التفكيرية Extraversion-Thinking :- يدرك هذا النمط كل شيء على انه مشكلة عقلية تحل بجمع الحقائق والبيانات وبالاستدلال وصولاً الى نتيجة منطقية، وأفراد هذا النمط يصلحون للوظائف التنفيذية ويجيدونها ، كما أنهم يميلون الى الاعتماد على التحليل وأحكامهم آنية (Hall & Lindzy، 1985).
- ٢- الوظيفة الانطوائية - التفكيرية Introversion-Thinking :- الاتجاه التفكيرى لدى أفراد هذا النمط داخلي أكثر مما هو خارجي ، وينشغل تفكيرهم بالواقع الذاتى والذي لا يكون مفهوماً ومكشوفاً للآخرين ، ويميل أفراد هذا النمط الى التمسك بالنظريات والأفكار والمثل العليا ، وهم غير عمليين وغير مباينين للمظهر الخارجى ، واهتمامهم بالأمر المالية قليل، ومن أمثلتهم الفنانون التشكيليون (Hall & Lindzy، 1985p237).
- ٣- الوظيفة الانبساطية - الشعورية Extraversion-Feeling :- يميل أفراد هذا النمط الى التواصل مع العالم الخارجى وإقامة علاقات ودية مع الآخرين تعبيراً عن رغباتهم الاجتماعية (عباس ، 1987ص69) ، ويفضلون الأعمال التي تتطلب تفاعلاً مع الناس ، وتظهر كفاءتهم وإنتاجيتهم العالية عند ممارستهم لهذه الأعمال، كما ويقدر آراء الآخرين وأفكارهم، وهذا النمط ربما يكون سائداً بين النساء حيث إنهن أكثر تقيداً بالمتطلبات الاجتماعية .
- ٤- الوظيفة الانطوائية - الشعورية Introversion-Feeling :- يخضع أفراد هذا النمط للجوانب الذاتية فمعظم سلوكهم موجه نحو الداخل فلديهم انغماس في أحلام اليقظة للهروب من الواقع، ويميلون الى الانطواء والصمت والعزلة فضلاً عن كونهم محكومين بمعتقدات ثابتة لديهم (Hall & Lindzy، 1985p235).
- ٥- الوظيفة الانبساطية - الحسية Extraversion-Sensing :- يتأثر أفراد هذا النمط بالمؤثرات الحسية ، وسرعان ما يتسلل إليهم الملل إذا تدنت المؤثرات الحسية المحيطة بهم (عباس، 1987ص68)، ويتمتعون بالخبرة الحسية العيانية كخبير تذوق الأطعمة والشراب ، والخبراء الفنيون، وأفراد هذا النمط أكثر تفضيلاً للواقع مقارنة مع غيرهم، ويميلون الى تكوين علاقات سطحية مع الناس (Hall & Lindzy، 1985p237).

٦- **الوظيفة الانطوائية - الحسية Introversion-Sensing**:- أفراد هذا النمط لديهم ميل الى تأمل المحسوسات ويستمتعون بالفنون والمناظر الطبيعية ويسقطون مشاعرهم وانفعالاتهم الداخلية على هذه الأشكال (عباس، 1987 ص34)، ولديهم ذاكرة قوية ولا يرغبون في التغيير (Hall & Lindzy، 1985 p 237).

٧- **الوظيفة الانبساطية - الحدسية Extraversion-Intuiting**:- يميل أفراد هذا النمط الى الدقة والنظام ، حيث يمتازون بالقدرة على تخطيط المشاريع الجديدة على الدوام ويعملون على تنفيذها بحماس و طاقة واندفاع ، ولا يميل أفراد هذا النمط الى الروتين، ولا يلتفتون الى التفاصيل ، ويحبون المغامرة ، ولديهم محاولات للبحث عن غير المألوف ، وينطبق هذا النمط على السياسيين والصحفيين (Hall & Lindzy، 1985p237).

٨- **الوظيفة الانطوائية - الحدسية Introversion- Intuiting**:- أفراد هذا النمط يعيشون في نطاق ذاتي فهم محافظون على الفكرة لديهم ولا يهتمون بالمؤثرات الحسية الخارجية، وتكون أحكامهم مبنية على انفعالاتهم التي تنطوي على الحب أو الكره الشديدين، لذلك فان أحكامهم تتسم بالسرعة والعنف (عباس 1987 ص69).

وقد قدم يونك نمطاً آخر في تصنيف الأفراد وهو نمط (الإدراك - المحاكمة) ويشير الإدراك الى الميل نحو تفهم الأشياء الموجودة في العالم الخارجي قبل الحكم عليها، ويتم الإدراك إما عن طريق الحس وإما عن طريق الحدس، وأفراد هذا النمط يتمتعون بمرونة عالية وتلقائية ، ويظهرون قدرة على فهم الحياة والتكيف معها أكثر من محاولة ضبطها (الكحلوت 1991 ص53) كما أنهم كثيرو الأحلام، ومنسحبون وذوو قدرة على التغيير وشاردو الذهن ومشوشون ومتقلبون ومتوترون (Brooks & Johnson 1979 p750)، بينما تشير المحاكمة الى أن الفرد يفضل محاكمة الأشياء الموجودة في العالم الخارجي محاكمة عقلية عن طريق ربط جوانبها دون إصدار حكم عليها وتتم المحاكمة عن طريق التفكير أو الشعور ، ويميل أفراد هذا النمط الى تنظيم الأشياء والتخطيط لحياتهم وضبطها والتحكم بها (الكحلوت) ومهن صفاتهم التعاون والكرم والشهامة والجرأة والحزم كما أنهم واقعيون ومنظمون وتقليديون (Brooks & Johnson 1979 p 750).

وقد قامت مايرز (Myers) بتقديم بعض الافتراضات المشتقة أصلاً من نظرية يونك ، ويمكن تلخيص هذه الافتراضات بما يلي :-

1- يمكن استخدام نمط (الإدراك - المحاكمة) فضلاً عن أنماط يونك الثلاثة (الانبساط - الانطواء)، (الحس - الحدس)، (التفكير - الشعور) لتصنيف شخصيات الأفراد الى ستة عشر بعداً.

2- يستخدم الفرد ذو النمط الانبساطي إحدى الوظائف العقلية الأربعة (الحس، الحدس، الشعور، التفكير) عند تعامله مع العالم الخارجي (أفراد، أشياء، مواد...) وتسمى هذه الوظيفة المسيطرة، أما الوظيفة التي يستخدمها أفراد هذا الاتجاه مع العالم الداخلي (أفكار، مفاهيم...) فتسمى الوظيفة المساعدة، أما الفرد ذو النمط الانطوائي فإن الوظيفة التي يستخدمها مع العالم الخارجي هي الوظيفة المساعدة، والوظيفة التي يستخدمها مع العالم الداخلي هي الوظيفة المسيطرة.

3- من بين الوظائف الأربع (الحس، الحدس، الشعور، التفكير) يسعى الفرد عادةً لتطوير وظيفتين :- الوظيفة المسيطرة ويتم تطويرها في بداية الحياة، ثم يسعى الى تطوير الوظيفة المساعدة، وفي متوسط العمر يستطيع الفرد أن يسيطر على الوظائف الأخرى الأقل تفضيلاً، وتختلف الوظيفة المسيطرة باختلاف النمط انبساطياً كان أم انطوائياً، فأفراد النمط الانبساطي يستخدمون الوظيفة المسيطرة مع العالم الخارجي، ويستخدمون الوظيفة المساعدة مع العالم الداخلي، ويتعامل أفراد النمط الانطوائي بعكس ذلك مع هذه الوظائف، فمثلاً: إذا فرضنا أن الحس هو الوظيفة المسيطرة، فإن أفراد النمط الانبساطي يستخدمونه مع العالم الخارجي بينما يستخدمه أفراد النمط الانطوائي مع العالم الداخلي.

وقد عملت مايرز على تصنيف شخصيات الأفراد الى ستة عشر بعداً بحيث يكون نمطا (الانبساط - الانطواء) هما المحور الرئيس لهذه التصنيفات والأبعاد فهي :- (النمط الانبساطي التفكير الحسي)، (النمط الانبساطي التفكير الحدسي)، (النمط الانطوائي التفكير الحسي)، (النمط الانطوائي التفكير الحدسي)، (النمط الانبساطي الشعور الحسي)، (النمط الانبساطي الشعور الحدسي)، (النمط الانطوائي الشعور الحسي)، (النمط الانطوائي الشعور الحدسي)، (النمط الانبساطي الحس التفكير)، (النمط الانبساطي الحس التفكير الحدسي)، (النمط الانطوائي الحس التفكير)، (النمط الانطوائي الحس التفكير الحدسي)، (النمط الانبساطي الحس التفكير الحدسي)، (النمط الانطوائي الحس التفكير الحدسي)، (النمط الانبساطي الحس التفكير الحدسي)، (النمط الانطوائي الحس التفكير الحدسي) (Myers & MacCauly، 1985p132).

اجراءات البحث :

يقع البحث الحالي ضمن الدراسات الوصفية التحليلية الميدانية لذا تطلب الإجراءات الآتية :

مجتمع البحث :

تحدد مجتمع البحث الحالي بطلبة الصف الرابع من كليتي التربية الرياضية والفنون الجميلة لجامعة الموصل للعام الدراسي (2012- 2013) والبالغ عددهم (150) طالبا وطالبة بواقع (83) طالبا وطالبة في كلية التربية الرياضية و (67) طالبا وطالبة في كلية الفنون الجميلة ، وتم تطبيق مقياس هولند لانماط الشخصية الستة لاختيار الطلبة الأكثر تنوعا مع البيئة التي يدرس فيها لاسيما ان البيئتين تعتمدان القبول المباشر ، ملحق (1).

اختيار عينة البحث :

بعد تحديد مجتمع البحث تم اختبارهم بمقاييس هولند للتعرف على الطلبة الحاصلين على أعلى الدرجات الحسية في البيئة الحسية (كلية التربية الرياضية) وكذلك التعرف على الطلبة الحاصلين على أعلى الدرجات الحسية في البيئة الحسية (كلية الفنون الجميلة) و بواقع أعلى (10) درجات من طالبات الريف وأعلى (10) درجات من طالبات الحضر ، وأعلى (10) درجات من طلاب الريف وأعلى (10) درجات من طلاب الحضر وبمجموع (40) من الطلبة الذين حصلوا على أعلى الدرجات الحسية في البيئة الحسية (كلية التربية الرياضية) بواقع أعلى (10) درجات من طالبات الريف و أعلى (10) درجات من طالبات الحضر وأعلى (10) درجات من طلاب الريف وأعلى (10) درجات من طلاب الحضر، أي (40) من الطلبة الذين حصلوا على أعلى الدرجات الحسية في البيئة الحسية (كلية الفنون الجميلة) وبالتوزيع المتساوي تبعا لمتغيري السكن (ريف ، مدينة) والجنس (ذكور ، إناث) وتكونت من (80) طالبا وطالبة من الريف والمدينة وبواقع (20) طالبا عند كل مستوى للمتغيرين وكما موضح في الجدول (1) في ادناه

الجدول (1)

يوضح افراد عينة البحث تبعا لمتغيري التحضر والجنس

الجنس... الشخصية	الذكور	الإناث	المجموع
الريف	20	20	40
الحضر	20	20	40

أداة البحث:

لتحقيق هدف البحث والإجابة عن سؤاليه استخدم الباحث مقياس مايرز - بريجز- Myers Type Indicator (Briggs) حيث اشتقت مايرز ومكولي & Myers MacCauly, 1985 هذا المقياس بناءً على نظرية (يونك) في الشخصية وحسب الافتراضات التي وضعتها ليستخدم كأداة في تصنيف الشخصية، وقد مر هذا المقياس بمراحل متعددة من التطوير بين عامي (1942-1977) إلى أن وصل إلى صورته النهائية والتي يرمز لها بالرمز (G) (Hepp-Murphy, 1992p273)

وصف المقياس :

ويتألف المقياس من (126) فقرة موزعة على أربعة أبعاد هي: (الانبساط-الانطواء)، (الحس-الحدس)، (التفكير-الشعور)، (المحاكمة-الإدراك)، ويقاس البعد الأول تفضيل الفرد لاتجاه الانبساط مقابل تفضيله لاتجاه الانطواء، بينما يركز البعد الثاني على قياس تفضيل الفرد لوظيفة الحس في الحصول على المعلومات مقابل تفضيله لوظيفة الحدس ، ويقاس البعد الثالث تفضيل الفرد لوظيفة التفكير في الحكم على الأشياء مقابل تفضيله لوظيفة الشعور ، أما البعد الرابع فانه يقاس توجه الفرد نحو العالم الخارجي: محاكمةً أو إدراكاً (الكحلوت 1991 ص 34) ، وتحقيقاً لهدف الدراسة سيستخدم بعد (الحس-الحدس) والذي يتضمن (28) فقرة لكل منها إجابتان إحداهما تشير الى النمط الحسي والأخرى تشير الى النمط الحدسي وعلى المفحوص اختيار إحدى هاتين الإجابتين الملحق (1).

ويتمتع المقياس بدلالات صدق عالية في بيئته الأجنبية حيث أجريت عدة دراسات لإيجاد دلالات الصدق لهذا المقياس منها دراسة تزينغ وآخرين (Tzeng&Outcalt& Boyer & Ware & Landis 1984)

كذلك يتمتع المقياس بصورته المعدلة للبيئة العربية (الأردنية) بدلالات ثبات عالية حيث قام الكحلوت بإيجاد معاملات الثبات لهذا المقياس بطرق عديدة منها الاتساق الداخلي على عينة بلغت (103) من طلاب الصف الخامس العلمي والأدبي والتجاري في مدارس محافظة عمان وضواحيها ، وتراوحت معاملات الثبات بين (0.94-0.96) وإعادة الاختبار على نفس العينة تراوحت معاملات الثبات بين (0.71-0.83)، كما استخرج معاملات الثبات لل فقرات الخاصة ببعد (الحس-الحدس) للمقياس بطريقة الاتساق الداخلي، باستخدام عينة

استطلاعية تكونت من (80) من طلبة الصف الخامس الأدبي والعلمي، وبلغت قيمة الثبات (0.79) وبذلك أصبح المقياس جاهزاً للتطبيق بصيغته النهائية .

صدق المقياس : للتحقق من صدق المقياس باعتماد الصدق الظاهري ، وذلك بعرض المقياس على مجموعة من المحكمين المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية (ملحق ٣) لاستطلاع آرائهم حول صياغة العبارات ومدى مناسبتها للأفراد الذين سيطبق عليهم المقياس ، واعتمد الباحث نسبة اتفاق بين الخبراء (80%) فأكثر معياراً لقبول الفقرة ، وقد أجمعت الآراء على صلاحية الفقرات وسلامة المقياس .

ثبات المقياس : اعتمد الباحثان في حساب معامل الثبات على طريقة إعادة الاختبار ، حيث تم تطبيق المقياس مرتين (٢٠١٢/١١/٢٠) بفاصل زمني قدره (15) يوماً على عينة استطلاعية تألفت من (40) طالباً و طالبة نصفهم من الذكور والنصف الآخر من الإناث من طلبة كليتي التربية الرياضية والفنون الجميلة ، وحسبت قيمة الارتباط فكانت تساوي (٠,٨٢) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) ويعد مؤشراً دالاً على ثبات المقياس، وبذلك أصبح المقياس جاهزاً للتطبيق على أفراد العينة الأساسية .

تطبيق الأداة :

بعد تطبيق المقياس على عينة استطلاعية والتعرف على الوقت المناسب للاستجابة طبق الباحثان مقياس مايرز- بريجز على أفراد عينة البحث من طلبة كليتي التربية الرياضية والفنون الجميلة ومن كلا الجنسين الذكور والإناث للتعرف على أنماطهم الشخصية من حسي وحدي بتاريخ (١٥-١٦/١٢/٢٠١٢) بعد توضيحنا لهم كيفية الإجابة على المقياس، وبعد جمع الاستبيانات وتصحيح الإجابات، بحيث يعد الشخص ذا نمط حسي إذا أجاب على (15) فقرة أو أكثر من أصل (28) فقرة تمثل النمط الحسي من فقرات بعد (الحس- الحدس) ، ويعد الشخص ذا نمط حدي إذا أجاب على (15) فقرة أو أكثر من أصل (28) فقرة تمثل النمط الحدي من فقرات (الحس-الحدس) التابعة لمقياس مايرز-بريجز ، وبذلك نستطيع أن نصنف الأفراد الى حسي وحدي .

المعالجة الإحصائية:

اعتمد الباحثان الوسائل الإحصائية الآتية :

- 1 - معادلة بيرسون : لاستخراج ثبات المقياس .
- 2 - معامل ارتباط فاي : لاستخراج معامل الارتباط بين متغيرات البحث .
- 3 - الاختبار الزائي الخاص بمعامل ارتباط فاي : لاختبار أسئلة البحث .

عرض النتائج ومناقشتها:

بعد جمع الباحثان البيانات من أفراد عينة البحث وتحليلها إحصائياً فقد تم عرضها وفقاً لهدف البحث وأسئلته وعلى النحو الآتي :

أولاً : النتائج المتعلقة بالهدف الأول :

التعرف على العلاقة بين نمطي الشخصية (الحسية و الحدية) ومتغير السكن (ريف ، مدينة) لدى طلبة المرحلة الجامعية .

للتعرف على العلاقة حل الباحث استجابة افراد عينة البحث على فقرات المقياس وتصنيف أفراد العينة إلى نمطي الشخصية (حسي، حدسي) وفقاً لمتغيري (حضر ، ريف) وأدرجت في الجدول (2):

الجدول (2)

تكرارات أفراد عينة البحث تبعا لمتغيري نمط الشخصية والسكن

نمط الشخصية السكن	حسي	حدسي	المجموع
حضر	21	19	40
ريف	25	15	40
المجموع	46	34	80

ثم طبق الباحثان معامل ارتباط فاي على البيانات المعروضة في الجدول (2) كونها متقطعة عند المتغيرين وبلغت قيمة معامل الارتباط (-0.1) بعدها اختبرا معامل الارتباط باستخدام الاختبار الزائي (z-test) الخاص بمعامل ارتباط فاي وبلغت (-0.894) وهي أكبر من قيمة (z) الجدولية السالبة (-1.96) أي أن قيمتها المطلقة أقل من (1.96) وهذا يعني أنه لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين متغيري السكن ونمط الشخصية، وكما موضح في الجدول (٣) .

الجدول (٣)

نتيجة الاختبار الزاني لمعامل ارتباط فاي بين متغيري نمط الشخصية والسكن

نمط الشخصية السكن	حسي	حدسي	معامل الارتباط	القيمة الزائنية المطلقة	
				المحسوبة	الجدولية
حضر	21	19	0.1	0.894	1.964 عند مستوى 0.05
ريف	25	15			

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى التداخل الحضاري بين الريف والمدينة حيث وسائل الاتصالات من إعلام متقدم كالقنوات الفضائية فضلاً عن شبكة المعلومات العالمية (الانترنت) وجميعها متاحة لشريحة الشباب الذين يمثلون مجتمع البحث الأصلي وبالنتيجة تمثل شريحة مثقفة ثقافة جامعية متحضرة تلتقي فيما بينها في خط الشروع الحضاري وبالنتيجة هنالك تداخل ثقافي حضاري بين أبناء الريف والمدينة تتعكس في النتائج المرسومة أمامنا فضلاً عن آلية التأثير والتأثر فيما بينها وانسحاب ثقافة المدينة على ثقافة الريف فضلاً عن كل هذا فان رمز النمط الشخصي (Code) تكاد تكون من القوة بمكان لتوجه الشخصية متجاوزة المعايير البيئية التقليدية المعروفة وقد توافقت هذه النتائج الى حد ما مع نتائج دراسة مايرز و هولند و ويكلين .

ثانياً : النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني :

"هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين متغيري نمط الشخصية (حسي، حدسي) والجنس (ذكور، إناث) لدى طلبة المرحلة الجامعية ؟ "

وللإجابة عن هذا السؤال طبق الباحثان الإجراءات السابقة في السؤال الأول واستخرج تكرارات أفراد العينة تبعاً لمتغيري نمط الشخصية والجنس وكما موضح في الجدول (4).

الجدول (4)

تكرارات أفراد عينة البحث تبعاً لمتغيري نمط الشخصية والجنس

نمط الشخصية الجنس	حسي	حدسي	المجموع
طلاب	28	12	40
طالبات	18	22	40
المجموع	46	34	80

ثم أعاد الباحثان الإجراءات الإحصائية السابقة المتبعة في السؤال الأول ، وفي ضوءها بلغت نسبة معامل الارتباط (0.252) والقيمة الزائفة المحسوبة (2.236) وهي اكبر من القيمة الزائفة الجدولية (1.96) وهذا يعني أنه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين متغيري نمط الشخصية و الجنس ، وكما موضح في الجدول (٥)

الجدول (٥)

نتيجة الاختبار الزائى لمعامل ارتباط فاي بين متغيري نمط الشخصية والجنس

نمط الشخصية التحضر	حسي	حدسي	معامل الارتباط	القيمة الزائفة المطلقة	
				الجدولية	المحسوبة
ذكور	21	19	0.25	1.960	2.236
إناث	25	15		مستوى 0.05 عند	

ويعزو الباحثان هذه النتيجة الى ان الريف والحضر ومن كلا الجنسين يميلون الى الجانب الحسي اكثر من الجانب الحدسي ولعل ذلك يعود الى الحياة القسرية التي يعيشها المجتمع العراقي بكافة شرائحه ذكورا واناثا و ريفا وحضرا ، أما فيما يخص تفوق الاناث على الذكور في الجانب الحدسي في الريف والمدينة فان ذلك قد يعزى الى التباين البنيوي لدى الجنسين فالإناث يعشن حسد العضلات نتيجة افتقارهن القدرة العضلية العالية مقارنة بالذكور مما ينعكس في ابتعادهن عن الجانب العضلي الحي وتشبثهن بالجانب الحدسي الاجتماعي الشفاف في حين يركز الذكور على الجانب العضلي الحسي الذي يعد تدريباً آلياً على الجانب العضلي وعلى حساب الجانب الحدسي وبذا يقل الجانب الحدسي لدى الذكور مقارنةً بالاناث وهذا يتطابق تماما مع الادبيات النظرية لهولند التي أكدت خلو رمز الشخصية عند الاناث من (R) تقريبا وبالمقابل خلو رمز الشخصية عند الذكور من (S) والمعروف ان هذه الادبيات لنظرية هولند ماهي الا نتائج البحوث التي عمل بها على مدى نصف قرن وكذلك تتفق هذه النتائج ودراسة Emeyneonu في تفضيل الطالبات النيجيريات لمهنة الاعلام على المهن الاخرى.

الاستنتاجات

في ضوء نتائج البحث استنتج الباحثان :

ميل طلبة الحضر والريف إلى نمط الشخصية الحسية أكبر من نمط الشخصية الحدسية .

الطلاب من الحضر والريف يميلون إلى النمط الحسي أكثر من النمط الحدسي وكذلك يميلون أكثر من الطالبات للنمط الحسي .
الطالبات يملن إلى النمط الحدسي أكثر من النمط الحسي وأكبر من النمط الحدسي عند الطلاب الذكور.

التوصيات :

- في ضوء نتائج البحث الحالي يوصي الباحثان ما يأتي :-
- توجيه كليات التربية الرياضية والفنون الجميلة إلى اعتماد مقياس مايرز- بريجز في تحديد سمات الشخصية للطلبة المتقدمين إليها .
- تدريب لجان المقابلة في الكليات ذات الخصوصية المهنية والإنسانية على تطبيق المقياس في تشخيص الطلبة وتقييمهم في أداء مهنتهم .
- التأكيد على واضعي المناهج الدراسية في اللجان القطاعية تنظيم المناهج وفقاً لأنماط الشخصية .

المقترحات

- استكمالاً للبحث الحالي اقترح الباحثان الدراسات المستقبلية الآتية :
- 1- العلاقة بين أنماط الشخصية لطلبة كلية التربية وقلق المستقبل .
 - 2- أثر التدريس وفقاً لأنماط الشخصية الإنسانية في تنمية ثقة طلبة كليات التربية بأنفسهم.
 - 3- دراسة تحليلية مقارنة لأنماط الشخصية لدى طلبة المرحلتين الإعدادية والجامعية .

Abstract

The Two Types of Sensational and Intuitional Personality and Their Relationship with Gender and Location Variables for University Students

The Researchers

Proff.Ass. Dr.Khalid Khariddin Yaseen

Collage of Education Human Sciences / university of mosal

Prof.Ass. Dr.Thikra Yousif Jameel

Collage of Basic Education / university of mosal

The research aims to identify the relationship between personal style undergraduate (sensory and intuitive) by two variable the urbanization and gender, the sample consisted of 80 students from

first grade students in the Faculties of Physical Education and Fine Arts for the academic year 2010-2011 the sample was divided equally according to the variables of the research. To achieve the objective of this research adopted the researcher on a scale (Myers & Briggs), the researchers then applied to measure the sample core, and analyzed the occurrences of the sample depending on the variable jump personal sensory and intuitive using the correlation coefficient and (Fi) Z test, results showed:

- 1- There is no significant relationship between personal style and urbanization (Urban and Rural.)
- 2- There are significant relationship between personal style (sensory - Intuitive) and the variable gender.

The researchers took a series of conclusions and reco

المصادر

- جابر ، جابر عبد الحميد (1986): نظريات الشخصية ، دار النهضة العربية ، القاهرة.
- جروان، فتحي (1986) : فاعلية برنامج إرشادي مهني في النضج المهني وفي اتخاذ القرار المهني ، رسالة - ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية ، عمان .
- الشرعة ، حسين (1993) : مدى توافق الميول المهنية المقاسة لطلبة المرحلة الجامعية مع تخصصاتهم الأكاديمية، أبحاث اليرموك ، المجلد التاسع ، ع 3 ص 243-275 .
- حسن ، فينك أمجد (2009) : أنماط الشخصية السائدة لدى فئات من المجتمع الكردي وفقاً للأنماط التسعة للشخصية (نظام الانيكرام)، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة صلاح الدين ، العراق .
- الحمداني ، خالد خير الدين ياسين (2004): : قبول الطلبة في التخصصات الأكاديمية كبيئات مهنية وأنماطهم الشخصية ، أطروحة دكتوراه (غير منشورة) ، كلية الآداب ، الجامعة المستنصرية .
- عباس، فيصل (1987): الشخصية في ضوء التحليل النفسي، ط 2، دار المسيرة - بيروت .
- الكلوت ، أحمد (1991): الخصائص السايكومترية لمقياس مايرز- بريجز لأنماط الشخصية وقدرة المقياس على التنبؤ بالتحصيل الدراسي ، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الاردنية ، عمان .

- Allen ،lynaajean (2005): *The appropriateness of Holland's interest code typology for south African field guides unpublished ph .md. dissertation .*
- Apostol،R.(1993):*College students Career interests and Sensing intuition personality. Journal of College student development .32،4-7.*
- Bradway، K &Detloff، W . K .(1976):*Incidence of Psychological types among Jungian analysis classified by self and by test ، Journal of analytical Psychology،21،134-136.*
- Brooks،R.F&Johnson،R.W(1979):*Self-descriptive adjectives associate-ed with a Jungian personality Inventory.Psychological Reports 44،747-750.*
- Cattell،R.B&Scheier،I.H(1961):*The meaning and measurement of neurosis and anxiety،New York .*
- Emenyeonu،Nnamdi B(1991):*Motivations for choice of course and career preferences of Nigerian female students implications for the ststus of media woman in a developing nation،African media review vol.5 no،2،1991 African council for communication education .*
- Hall ،G &Lindzy،G.(1985).*Introduction to Theories of Personality، John Wiely and Sons .New York.*
- Hepp-Murphy، R.E (1992): *An Examination of the Validity of the Myers Briggs type indicator as a career Guidance tool،Vol .53 No. 7 January1993.*
- Holland، j ،l (1973): *Distributions of personalities within occupational and fields of study . the vocational guidance Quarterly.*
- Holland ، J، L & Holland ، J ، E (1977) : *distributions of personalities within occupational and fields of study the vocational guidance quarterly ،vol، 15.*
- Holmes ،P.A(1993):*Personality Types of NCAA and NAIA male and Female administrators : A descriptive study، Dissertation Abstracts internatonal، Vol. 54،No.10 April 1994 .*
- Myers ،I.B. & McCauley، M.H.(1985) : *Manual : A guide to the development and use of the Myers –Briggs type indicator ،Palo Alto ،CA، Consulting Psychologists Press .*
- Osipow،S.H(1973):*Theories of career Development / 2nd،ed، England Cliffs. New Jersey.*

- Pfeifer, J. (1983) : The Effects of Personality on Success in student teaching . Computer Search.
- Shabani& et al (2011) : An empirical study on measuring the impact of personality type on employee capabilities ,Management Science Letters 1 (2011) 181-186, www.GrowingScience.com/msl
- Stricker, L.J. & Ross , J.A (1964) : Some Correlates of a Jungian Personality inventory . Psychological Reports . 14.623-643 .
- Tzeng, O.C & Outcalt, D & Boyer, S & Ware, R & Landis, D (1984): Item validity of the Myers-Briggs Type Indicator. , Journal of Personality Assessment.48,3 .
- Wicklein, Robert C & Rojewski, W (1995): The relationship between psychology type and professional orientation among technology education teachers, journal of technology education vol .7 , No .1.
- Zunker, V.G (1986) : Career Counseling ;Applied Concepts of Life Planning (and Ed) Monterey, CA: Brooks/Cole Publishing Company.

الملحق 1

مقياس التفضيل المهني بصيغته النهائية لهولند

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة الموصل / كلية التربية

قسم العلوم التربوية والنفسية

عزيزي الطالب عزيزتي الطالبة



السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تحية طيبة وبعد ..

نضع بين أيديكم مجموعة من المهن الموجودة في البيئة العراقية التي يهدف الباحثان من خلال إجاباتكم عليها للوقوف على مواقفكم الحقيقية بشأنها لما لذلك من أهمية كبيرة للبحث العلمي بشكل خاص ولتطوير العملية التربوية بشكل عام ولكونكم تمثلون شرعية مهمة ومستوى متقدم من الوعي والمعرفة.

ونظراً إلى ما نعهده فيكم من موضوعية وصراحة في التعبير عن آرائكم، لذا يأمل الباحث تعاونكم معه في الإجابة عن المهن التي تميل إليها وترغب بمزاومتها في المستقبل وذلك من خلال وضع إشارة (✓) بين القوسين امام المهن التي تفضلها ، وعدم وضع اية إشارة امام المهن التي لا تفضلها ، علماً أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة بقدر ما تعبر عن آرائكم الحقيقية ، ولا حاجة لذكر الاسم .

مع خالص الشكر والتقدير لتعاونكم العلمي.

الأستاذ المساعد الدكتور

الأستاذ المساعد الدكتور

ذكرى يوسف جميل

خالد خيرالدين ياسين

الجنس: () ذكر، () أنثى:-

التخصص: () علمي، () إنساني:-

مدرس	مهندس إنشاءات	مصمم أزياء	صيدلاني	محامي	موظف دائرة عامة
مترجم	مهندس مدني	مصمم ديكور	مؤرخ	مشرع قوانين	محاسب
مرشد تربوي	مهندس اتصالات	رسام	اختصاصي في علوم الحياة	مدير أعمال	مضيف طيران
طبيب عام	مهندس ميكانيكي	نحات	اختصاصي في علم الكيمياء	مندوب تجاري	صاحب مكتبة
باحث اجتماعي	طيار	عازف	اختصاصي في الفيزياء	مدير مبيعات	مدير
أخصائي طب نفسي	مهندس نفط	ملحن	اختصاصي في علم الفلك	دلال عقارات	مدير مصرف
مرشد نفسي	كهربائي	كاتب قصص	اختصاصي في علم الأرض	مالك شركات	موظف مالي
مرشد سياحي	ضابط	كاتب روايات	باحث بعلم الذرة	مشرع اقتصادي	كاتب حسابات
مدرب الألعاب للأطفال	رياضي	مخرج	اختصاصات في الرياضيات	بائع بضائع	منظم ميزانية
ناشط بحقوق الإنسان	فني لحام	شاعر	باحث بيئي	محلل سياسي	مشغل حاسوب
معلم نطق	مهندس مطارات	مصور	باحث جنائي	مراسل صحفي	أمين صندوق
طبيب أطفال	مهندس موارد مائية	ممثل	خبير اقتصادي	تاجر عام	كاتب عرائض
ممرض	مساح	ناقد	فيلسوف	قاضي	مدير مخازن
داعية ديني	مشرف أعمال	أعلامي	عالم رصد جوي	مقاول	متابع

الملحق 2

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة الموصل / كلية التربية

قسم العلوم التربوية والنفسية

استبيان آراء المحكمين حول صلاحية فقرات مقياس انماط الشخصية

الأستاذ المحترم

السلام عليكم...

يروم الباحثان إجراء الدراسة الموسومة (التحضر والجنس وعلاقتها بتميط الشخصية الحسية أو الحدسية) وتحقيقاً لهدف البحث يعتمد الباحث على فقرات (الحس-الحدس) من مقياس مايرز- بريجز لأنماط الشخصية ونظراً لما تتمتعون به من خبرة وأمانة علمية في هذا المجال يرجو الباحثان قراءة فقرات المقياس وإبداء آرائكم من مدى الصلاحية وإمكانية حذف أو إضافة فقرات أو تعديل بعضها ، وقد اعتمد الباحثان على التعاريف الإجرائية التالية في دراسته :

- الشخصية الحسية : هي الشخصية التي تهتم بالحقائق ، والتعامل معها ، وتميل الى تفاصيل الأمور ودقائقها ، معتمدة على الخبرات السابقة متبعة خطوات محددة في التعلم والاستجابة .

الشخصية الحدسية : هي الشخصية التي تهتم بالصورة الكلية محاولة إيجاد النماذج التوضيحية المبنية على التخيل ، وتميل الى الإيحاء والتعامل مع المشاعر والتصور والتأمل في التعلم والاستجابة .

الأستاذ المساعد الدكتورة

ذكرى يوسف جميل

الأستاذ المساعد الدكتور

خالد خيرالدين ياسين

أولاً : أي الإجابات تعبر بصورة أوضح عن كيفية شعورك أو تصرفك في العادة ؟

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديلات
١-	إذا كنت معلماً فهل تفضل أن تدرس المواد التي تتضمن:- أ- حقائق بد نظريات			
٢-	هل تتعامل بسهولة أكثر مع أ- أناس لديهم خيال واسع بد أناس واقعيين			
٣-	هل تفضل أن ينظر إليك على أنك أ- إنسان عملي بد إنسان عبقرى			
٤-	هل تعجب بالأشخاص الذين يتمسكون بالتقاليد ولا يرغبون في جعل أنفسهم بارزين بد مجددين ومستقلين ويهتمون بأن يكونوا بارزين			
٥-	في عملك اليومي هل تفضل أ- الاستمتاع بوجود حالة طارئة تجعلك لاتسارع الزمن بد تكره العمل تحت الضغط جدعادة تنظم عملك بطريقة تجعلك لا تحتاج للعمل تحت الضغط			
٦-	هل تفضل اتخاذ صديق أ- يأتي بأفكار جديدة دائماً بد ثابت لا يجب التجديد			
٧-	عندما تقرأ للاستمتاع فهل أ- تستمتع بالطرق الجديدة أوالمبتكرة في التعبير عن الأشياء بد تحب أن يقول المؤلفون ما يعنونه بالضبط			
٨-	عندما تريد القيام بعمل يقوم به الكثيرون فهل تفضل أن أ- تقوم به بالطرق المتبعة. بد تبتكر طريقة أخرى للقيام به			

ثانياً : أي كلمة من كل زوج من أزواج الكلمات التالية التي تروق لك ؟فكر ما تعنيه

الكلمات لا بشكلها أو نغمتها

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديلات
٩-	أ- حقائق بد أفكار .			
١٠-	أ- حقائق بد مفهوم .			
١١-	أ- نظرية بد تأكيد .			
١٢-	أ- واسع الخيال بد واقعي .			
١٣-	أ- مدرك بالحس بد فائن .			
١٤-	أ- إنتاج بد تصميم .			
١٥-	أ- محسوس بد مجرد			
١٦-	أ- متغير بد دائم			
١٧-	أ- يبني بد يبتكر			
١٨-	أ- قاعدة بد قمة			
١٩-	أ- نظرية بد خبرة			
٢٠-	أ- إشارة بد رمز			
٢١-	أ- يقبل بد يغير			
٢٢-	أ- معروف بد غير معروف			
٢٣-	أ- حرفي بد رمزي (مجازي)			
٢٤-	أ- يصنع بد يبتكر			

ثالثاً : أي الإجابات تعبر بصورة أوضح عن كيفية شعورك أو تصرفك في العادة ؟

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديلات
٢٥-	في طريقة معيشتك هل تفضل ؟ أ. التجديد بد ما اعتاد عليه الناس			
٢٦-	هل تعتبره مديحاً عالياً لفرد أن تقول ؟ أ. لديه وضوح في الرؤيا بد لديه إدراك عام			
٢٧-	هل تعتقد أنه من الأهم أن تستطيع أرؤية احتمالات جديدة لموقف ما، بد التكيف مع الواقع كما هو			
٢٨-	...هل تفضلاً- دعم الوسائل المتبعة في العمل بصورة جيد بد أن تحلل مازال خطأ ومن ثم تتصدى للمشكلات غير المحلولة			

الملحق 3

قائمة بأسماء الخبراء الذين ابدوا آراؤهم في المقياس

1	أ.د. أسامة حامد	جامعة الموصل	كلية التربية للعلوم الانسانية
2	أ.م.د. كامل عبد الحميد عباس	الجامعة المستنصرية	كلية الآداب
3	أ.م.د. ياسر نظام الدين	جامعة الموصل	كلية التربية للعلوم الانسانية
4	أ.م.د. جاجان جمعة	جامعة دهوك	كلية التربية الاساسية
5	أ.م.د. سمير يونس	جامعة الموصل	كلية التربية للعلوم الانسانية
6	أ.م.د. صبيحة ياسر مكطوف	جامعة الموصل	كلية التربية للعلوم الانسانية
7	أ.م.د. ندى فتاح زيدان	جامعة الموصل	كلية التربية للعلوم الانسانية
8	أ.م.د. سعد عبد الزهرة	الجامعة المستنصرية	كلية الآداب
9	أ.م.د. محمد محي الدين الجباري	جامعة صلاح الدين	كلية التربية للعلوم الانسانية
10	أ.م.د. علاء الدين كاظم	جامعة كركوك	كلية التربية للعلوم الانسانية
11	أ.م.د. علي عليج	جامعة الموصل	كلية التربية للعلوم الانسانية
12	أ.م.د. ياسر محفوظ	جامعة الموصل	كلية التربية للعلوم الانسانية
13	أ.م.د. أحمد وعد الله	جامعة الموصل	كلية التربية للعلوم الانسانية
14	أ.م.د. هادي صالح رمضان	جامعة الموصل	كلية التربية للعلوم الانسانية
15	أ.م.د. قيس محمد علي	جامعة الموصل	كلية التربية للعلوم الانسانية
16	أ.م.د. أحمد يونس البجاري	جامعة الموصل	كلية التربية للعلوم الانسانية

الملحق 4

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة الموصل / كلية التربية

عزيزي الطالب

عزيزتي الطالبة

يهدف هذا المقياس الى معرفة نمط الشخصية ، ويتكون من (٢٨) فقرة لكلٍ منها إجابتان (نعم أو لا)، يرجى التفضل بتعبئة الدائرة المناسبة للطريقة التي تشعر بها غالباً أو تعمل بها فعلى سبيل المثال :

هل تفضل المطالعة في : أ- البيت ب- المكتبة

فإذا كنت تفضلها في البيت فارسم دائرة حول الرمز (أ) أما إذا كنت تفضل المطالعة في المكتبة فارسم دائرة حول الرمز (ب) على ورقة الإجابة، يرجى التفضل بالإجابة عن جميع الفقرات، علماً بأن إجابتك لأغراض البحث العلمي فقط ، وستعامل بسرية تامة .

شاكراً لك حسن تعاونك

الباحثان

الأستاذ المساعد الدكتور

الأستاذ المساعد الدكتور

ذكرى يوسف جميل

خالد خيرالدين ياسين

فقرات بعد (الحس-الحدس) من مقياس (مايرز-بريجز) لأنماط الشخصية
أولاً: أي الإجابات تعبر بصورة أوضح عن كيفية شعورك أو تصرفك في العادة ؟

١- إذا كنت معلماً فهل تفضل أن تدرس المواد التي تتضمن :-

أ- حقائق نعم ، لا ب- نظريات نعم ، لا

٢- هل تتعامل بسهولة أكثر مع

أ- أناس لديهم خيال واسع نعم ، لا ب- أناس واقعيين نعم ، لا

٣- هل تفضل أن ينظر إليك على أنك

أ- إنسان عملي نعم ، لا ب- إنسان عبقرى نعم ، لا

هل تعجب بالأشخاص الذين

- أ- يتمسكون بالتقاليد ولا يرغبون في جعل أنفسهم بارزين نعم ، لا
 ب- مجددين ومستقلين ويهتمون بأن يكونوا بارزين أو ليسوا بارزين في عملك
 اليومي هل تفضل الاستمتاع بوجود حالة طارئة تجعلك لا تسارع تكره العمل تحت الضغط
 نعم ، لا

ج- عادة تنظم عملك بطريقة تجعلك لا تحتاج للعمل تحت الضغط نعم ، لا
 هل تفضل اتخاذ صديق

- أ- يأتي بأفكار جديدة دائماً نعم ، لا
 ب- ثابت ولا يحب التجديد نعم ، لا
 عندما تقرأ للاستمتاع فهل

تستمتع بالطرق الجديدة أو المبتكرة في التعبير عن الأشياء نعم ، لا
 تحب أن يقول المؤلفون ما يعنونه بالضبط نعم ، لا

عندما تريد القيام بعمل يقوم به الكثيرون فهل تفضل أن

- أ- تقوم به بالطرق المتبعة نعم ، لا
 ب- تبتكر طريقة أخرى للقيام به . نعم ، لا

ثانياً : أي كلمة من كل زوج من أزواج الكلمات التالية تروق لك ؟

٩-	أ- حقائق	نعم ، لا	ب- أفكار	نعم ، لا
١٠-	أ- حقيقة	نعم ، لا	ب- مفهوم	نعم ، لا
١١-	أ- نظرية	نعم ، لا	ب- تأكيد	نعم ، لا
١٢-	أ- واسع الخيال	نعم ، لا	ب- واقعي	نعم ، لا
١٣-	أ- مُدرك بالحس	نعم ، لا	ب- فائن	نعم ، لا
١٤-	أ- إنتاج	نعم ، لا	ب- تصميم	نعم ، لا
١٥-	أ- محسوس	نعم ، لا	ب- مجرد	نعم ، لا
١٦-	أ- متغير	نعم ، لا	ب- دائم	نعم ، لا
١٧-	أ- يبني	نعم ، لا	ب- يبتكر	نعم ، لا
١٨-	أ- قاعدة	نعم ، لا	ب- قمة	نعم ، لا
١٩-	أ- نظرية	نعم ، لا	ب- خبرة	نعم ، لا

- ٢٠- أ- إشارة نعم ، لا
ب- رمز نعم ، لا
- ٢١- أ- يقبل نعم ، لا
ب- يغير نعم ، لا
- ٢٢- أ- معروف نعم ، لا
ب- غير معروف نعم ، لا
- ٢٣- أ- حرفي نعم ، لا
ب- رمزي (مجازي) نعم ، لا
- ٢٤- أ- يصنع نعم ، لا
ب- يبتكر نعم ، لا

ثالثاً: أي الإجابات تعبر بصورة أوضح عن كيفية شعورك أو تصرفك في العادة ؟

٢٥ - في طريقة حياتك هل تفضل

أ- التجديد نعم ، لا

ب- ما اعتاد عليه الناس نعم ، لا

٢٦- هل تعتبره مديحاً عالياً لفرد أن تقول

أ- لديه وضوح في الرؤيا

نعم ، لا

ب- لديه إدراك عام

نعم ، لا

٢٧- هل تعتقد أنه من الأهم أن تستطيع

أ- رؤية احتمالات جديدة لموقف ما

نعم ، لا

ب- التكيف مع الواقع كما هو

نعم ، لا

٢٨- هل تفضل

أ- دعم الوسائل المتبعة في العمل بصورة جيدة نعم ، لا

ب- أن تحلل ما لا يزال خطأ ومن ثم تتصدى للمشكلات غير المحلولة نعم ، لا

في مفهوم نظرية الاستلزام التخاطبي الكلمة المفتاح: الاستلزام التخاطبي البحث مستل من أطروحة دكتوراه

أ.م.د. خالد سهر محيي

الجامعة المستنصرية - كلية الآداب

drkhalidsahar@yahoo.com

طالب الدكتوراه

أنمار إبراهيم أحمد

Anmar_53@yahoo.com

الملخص

يحاول البحث الكشف عن مفهوم نظرية الاستلزام التخاطبي؛ من خلال بيان مصطلح الاستلزام ومفهومه. وقد تبين أنَّ مصطلح الاستلزام التخاطبي هو المصطلح الأنسب في حقل الدراسات التداولية من مصطلح الاقتضاء التخاطبي؛ إذ إنَّ مفهوم الاستلزام المبني على اللزوم يستوعب مفهوم الاقتضاء ويتضمنه، وقد تطرق البحث إلى الأصول والمنطلقات التي انبثقت منها (الاستلزام التخاطبي)، وقد وجد البحث أنَّ الاتجاه التحليلي الذي اهتم بفلسفة اللغة الاعتيادية هو الاتجاه الأقرب الذي انبثقت منه هذه النظرية في بعدها الاستعمالي، وقد ظهر تأثير هذا الاتجاه على فلسفة (بول كرايس) الذي أسهم بشكل كبير في ترسيخ فلسفة اللغة الاعتيادية، ولاسيما تحليله لمعنى المتكلم أو ما يعرف بـ (النظرية القصدية للمعنى)، التي تشكلت منها فيما بعد (نظرية الاستلزام) بمبدأها العام في التعاون والقواعد الحوارية المتفرعة عنه، وتوصل البحث إلى أنَّ هذه النظرية واستناداً إلى دراسات بعض النقاد العرب تشغل على اللغة الاعتيادية أكثر من اشتغالها على اللغة الأدبية؛ لأنَّ الأخيرة تقوم على الخيال غالباً وهو يبتعد عن الواقع اليومي الذي تحاول هذه النظرية استثماره والاشتغال عليه، والله الموفق.

إضاءة:

تمثل نظرية الاستلزام التخاطبي إحدى النظريات التداولية المهمة، وقد تبلورت هذه النظرية على يد الفيلسوف الانكليزي بول كرايس (Paul Grice) (١٩١٣-١٩٨٨)، وتعد هذه النظرية تطوراً طبيعياً نتج عن نظريات سابقة، ولاسيما نظرية الأفعال الكلامية التي جاء بها أوستن، وطورها تلميذه سيرل، وقد عمل كرايس على بلورة نظرية متكاملة من خلال إيجاده مبدأً عاماً في الخطاب أطلق عليه اسم (مبدأ التعاون)، وقد فرَّع عنه قواعد حوارية تسعى إلى ضبط الحوار وتقنيته.

الاستلزام: المصطلح والمفهوم

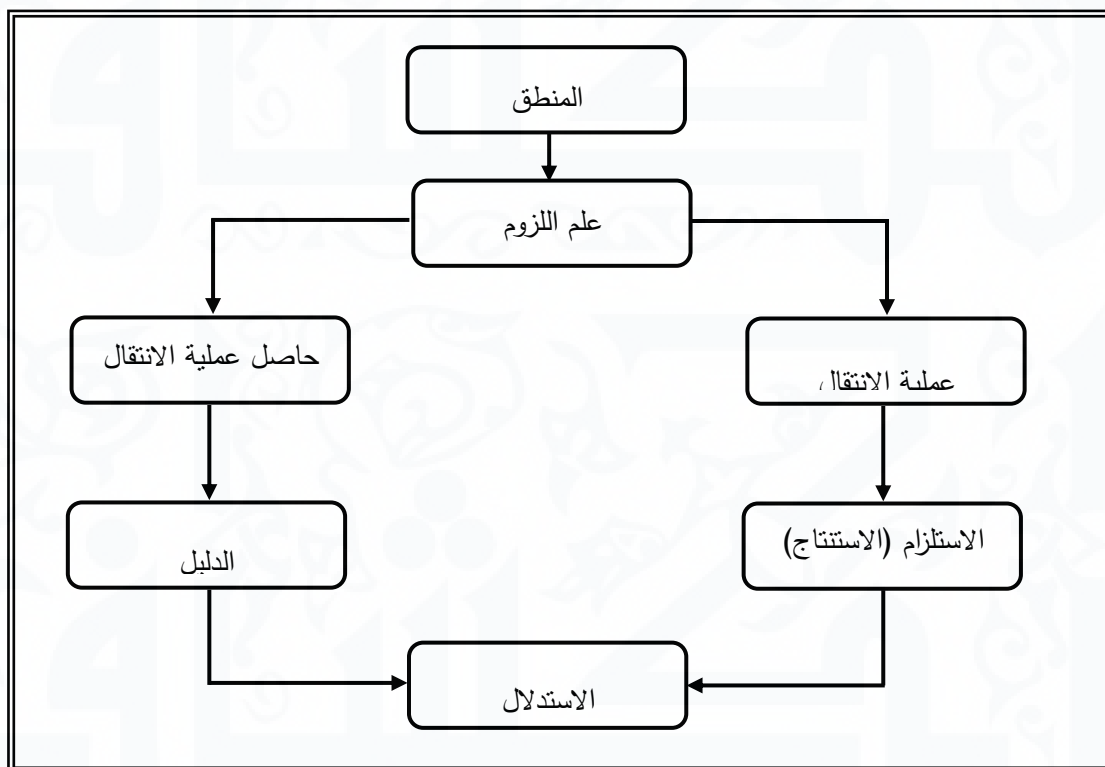
يأتي مصطلح الاستلزام Implicature بالإنكليزية من الفعل Implicate، الذي يعني أنْ تشمل أو تُضمّن شيئاً، وأصله من اللاتينية Implicare بمعنى يُورط أو يوحد^(١)، وهو في الاصطلاح النقدي (التداولي): ((مكوّن لمعنى المتكلم الذي يشمل جانباً مما يعنيه ملفوظ المتكلم من دون أن يكون جزءاً مما يُقال))^(٢)، وقد وضعه بصيغته المعروفة فيلسوف اللسانيات (بول كرايس Paul Grice، ١٩١٣-١٩٨٨)، ووضع قواعده^(٣).

أمّا مفهوم الاستلزام فيُعَدُّ من المفاهيم المنطقية؛ فهو يتركز في عملية اشتغاله على آلية مهمة، وهي آلية (اللزوم)، والـلـزوم - كما يرى طه عبدالرحمن - يفيّد معنى الانتقال، كما في قولنا: (لزم شيء من شيء) أي تولّد منه بنقطة مخصوصة، كما أنّه يُستعمل بصدّد الأقوال كما يُقال: (لزم عن قوله كذا)، ويسمى القول الذي لزم منه قول آخر بـ (الملزوم)، ويُسمى هذا القول الآخر بـ (اللازم)^(٤).

فالاستلزام إذن آلية تقوم على التفكير المنطقي؛ إذ إنّ المنطق هو ((علم يبحث في قوانين اللزوم [...]) أو هو علم اللزوم))^(٥).

وقد ميّز طه عبدالرحمن في معنى اللزوم بين (عملية الانتقال) و(حاصل هذه العملية) أي نتائجها المتمثل بالآثر، الذي يصاحب أطوار هذه العملية؛ فعملية الانتقال - بحسب طه عبدالرحمن - قد اشتقّ لها لفظ (الاستلزام)؛ وبذلك حدّد المنطق بأنّه: (علم الاستلزام)، أمّا حاصل هذه العملية فقد استعمل لها لفظ (الدليل)، إلّا أنّنا نلاحظ أنّ طه عبدالرحمن يُفضّل استعمال المنطقيين المسلمين وهو مصطلح (الاستدلال)، الذي يدلّ على المعنيين معاً، وهما (فعل الانتقال)، و(آثر هذا الانتقال)؛ وهو يدلّ بصيغته الصرفية (استفعل) على معنى (الطلب)؛ مما يجعله أقرب الألفاظ للدلالة على ما يدلّ عليه لفظ (اللزوم)^(٦).

ويمكن بيان ذلك على وفق الخطاطة الآتية^(٧).



ولذلك فإننا نرى أنَّ ترجمة مصطلح (Implicature) إلى مفهوم (الاستلزام) أقرب منه إلى مفهوم (الاقتضاء)؛ إذ إنَّ مفهوم الاستلزام يشمل كلا المعنيين الحاصلين في معنى اللزوم، وهما عملية الانتقال، وحاصل هذه العملية وهذا الانتقال يتخذُ صورةً مخصوصةً؛ من خلال عملية إنبناء شيء على شيء - كما هو رأي طه عبدالرحمن - الذي عادَ فيما بعد ليقرر أنَّ لا فرقَ بين لفظ (اللزوم)، ولفظ (الاستدلال)، إلَّا من حيث أنَّ الأول يدلُّ بمضمونه على معنى (الاقتضاء)، وهو أقوى من معنى (الطلب)، الذي يدلُّ عليه الثاني بصيغته؛ إذ إنَّ كلَّ اقتضاءٍ طلبٌ، وليس كلُّ طلبٍ اقتضاءً، ومن حيث أنَّ الثاني استعمل في معنى (حاصل الاستنتاج)، بينما الأول لم يستعمل في هذا المعنى، وإنَّ استعمل فيه لفظٌ مشتقٌّ منه وهو اللزوم^(٨).

وبذلك يمكن أن نفهم أن مفهوم الاستلزام المبني على اللزوم يستوعب مفهوم الاقتضاء ويتضمنه؛ فالأقتضاء قائم على الطلب، والطلب يدخل ضمن مفهوم الاستلزام؛ وعليه فإن الاستلزام مفهوم كلي يتضمن مفهوم الاقتضاء.

وقع وضع الباحث (محمد السيد) مصطلح الاستلزام مقابلاً للمصطلح الأجنبي Implicative، فهو يرى أن مفهوم الاستلزام أقرب إلى الدراسات التداولية، في حين أن مفهوم الاقتضاء قريب من المفاهيم المنطقية^(٩)، فضلاً عن غيره من الباحثين الذين اختاروا هذا المصطلح مقابلاً للمصطلح الأجنبي (Implicative)، لأسباب أخرى منها أن هذا المصطلح ورد بمعناه - تقريباً - في الموروث الفكري العربي في أثناء حديثهم عن دلالة الاستلزام ودلالة التضمن ودلالة المطابقة في علم الدلالة العربي^(١٠)، كما ورد هذا المصطلح في أثناء حديث البلاغيين العرب القدماء عن مفهوم اللازم والملزوم^(١١)، والكناية وانتقالاتها للزومية في مثل قولهم (فلان كثير الرماد)؛ وبذلك فنحن نرى أن مصطلح (الاستلزام التخاطبي) هو الأنسب في حقل الدراسات التداولية من (مصطلح الاقتضاء التخاطبي)، للأسباب التي مر ذكرها، لاسيما ما قدمناه من أن مفهوم الاستلزام المبني على اللزوم يستوعب مفهوم الاقتضاء ويتضمنه؛ لأن هذا الأخير يقوم على الطلب، والطلب يدخل ضمن مفهوم الاستلزام، وممن اختار مصطلح (الاستلزام التخاطبي) الدكتور (أحمد المتوكل) في بحثه الموسوم (الاستلزام التخاطبي بين البلاغة العربية والتداوليات الحديثة)^(١٢)، وممن سمّاه (بالاستلزام التخاطبي) الدكتور (بنعيسى أزييط) في كتابه (الخطاب اللساني العربي هندسة التواصل الإضماري من التجريد إلى التوليد)^(١٣)، وقد سلكت الباحثة ليلي كادة مسلك ((أولئك الذين وضعوا الاستلزام في مقابل المصطلح Implicative، لأنه المسلك الذي اشتدت عنايته بضروب القول جميعها على اختلاف وظائفها، وتعدد أغراضها، وتباين أشكالها؛ فرفضوا أن يظلوا أسارى للجانب المنطقي من اللغة الذي يدور في فلكه مصطلح الاقتضاء))^(١٤)، إلا أننا نرى أن السبب الذي أوردته الباحثة في كون الاقتضاء يدور في فلك المنطق غير كافٍ لتفضيل مصطلح الاستلزام عليه؛ لأن الاستلزام قائم على اللزوم أيضاً، وهو ذو بُعد منطقي، ولكن كون مفهوم الاستلزام أشمل من مفهوم الاقتضاء هو السبب الأكثر مقبولية في نظرنا، لاسيما وأن هذا الأخير قائم على الطلب الذي يدخل ضمن مفهوم الاستلزام.

هذا فيما يخص مصطلح (الاستلزام)، أمّا عن كونه تخاطبياً أو تحاورياً، فقد وقّع اختيارنا في ذلك على لفظة (التخاطب)؛ لأنّ مفهوم التخاطب اشمل؛ إذ تتجّه فيه التصورات نحو المتلقي، وتأثير هذه النظرية في مفهوم الاستلزام، لاسيّما وأنّ مفهوم التلقي يتداخل كثيراً مع مبدأ التعاون والمقصدية، وهما يشكلان الركيزة الأساسية والمهمة التي تقوم عليها نظرية (الاستلزام التخاطبي)، والقواعد التخاطبية التي تتحكم في أسلوب المحادثة، وطرائق إنتاج الخطاب فيها؛ بوصفها قواعد تشاركية تقتضي وجود طرفين في الخطاب حتّى يتم إنتاج معنى معين؛ نتيجة لخرق إحدى قواعد المحادثة التي نصّ عليها كرايس.

الاستلزام التخاطبي: الأصول والمنطلقات:

أ. النظريات السابقة:

إنّ الحديث عن نظرية (الاستلزام التخاطبي) يقود بالضرورة إلى معرفة النظريات التي أدت إلى ظهور هذه النظرية، وحديثنا هنا يدور في الإطار الكلي لهذا العلم وهو (التداولية) التي تقوم على منظومة تعتمد مفاهيم عدّة وأدوات إجرائية مختلفة؛ بغية تحقيق الهدف الذي ترتكز عليه التداولية وهو الجانب التواصلية.

ولعل من أهم النظريات التي تُعدّ من الركائز المهمة في الجانب التواصلية للغة هي (نظرية أفعال الكلام) التي تستند في معظم مفاهيمها على أصول فلسفية ومنطقية، وهي آراء قال بها فتنجشتاين وتبناها أوستين وسيرل فيما بعد، وقد شكّلت هذه الآراء أسساً مهمة؛ لدراسة ((مقاصد المتكلم ونواياه؛ فالمقصود يحدّد هدف المرسل من وراء سلسلة الأفعال اللغوية التي يتلفظ بها، وهذا ما يساعد المتلقي على فهم ما أرسل إليه، ومن ثم يصبح توافر القصد والنية مطلباً أساسياً، وشرطاً من شروط نجاح الفعل اللغوي الذي يجب أن يكون متحققاً ودالاً على معنى))^(١٥).

لقد حاول أوستين تحريك مجال اللغة وتوسيعه وجعله ميداناً تُنجز فيه الأعمال، وهذا يعني أنّ عملية ((إنشاء جملة لسانية هو في حد ذاته فعل لغوي ينتمي إلى نظرية اللغة التي تُعدّ جزءاً لا يتجزأ من نظرية الفعل))^(١٦)، مما يجعل اللغة عند أوستين ((ليست مجرد أداة للإخبار والوصف، بل وسيطاً لبناء الواقع والتأثير فيه وتحويله))^(١٧).

وقد رأى أوستين أنَّ الفعلَ اللغوي يمرُّ بمراحل ثلاث هي: مرحلة التلفظ، ومرحلة النطق، ومرحلة الخطاب؛ ففعل التلفظ يتعلق بالحروف ومخارجها، وفعل النطق يتعلق بمقصدية العبارة، في حين يختص فعل الخطاب بمقصدية المتكلم^(١٨).

وبذلك يتبين أنَّ أوستين يميز بين مقصدية العبارة من حيث كونها تلفظاً، وبين مقصدية المتكلم الناتجة من العبارة والمفهومة من السياق.

وقد قسمَ أوستين في بداية الأمر الكلام على قسمين: أحدهما يتعلق بالملفوظات التقريرية، وهي جمل تقريرية تقدم أخباراً تستند إلى ثنائية الصدق والكذب، والقسم الآخر يتعلق بالملفوظات الإنجازية وهي لا تصف شيئاً فلا تتعلق بالصدق أو الكذب، بل تتعلق بإنجاز الفعل بوساطة التلفظ^(١٩).

وقد ركَّزَ أوستين في هذه المرحلة من تفكيره على ترسيخ ثنائية الوصف/الإنجاز؛ فهو يرى أنَّ الجمل الوصفية إنما تصف حالة معينة من دون فعل؛ فهي لا تتجاوز القول الملفوظ، في حين أنَّ الجمل الإنجازية تتجرَّ قولاً وفعلًا في آن واحد^(٢٠).

وفي مرحلة لاحقة من تفكير أوستين انتقد التقابل الذي وضعه بين ثنائية الصدق/الكذب بوصفه غير فعال في التمييز بين الجمل الوصفية والجمل الإنجازية؛ نظراً إلى إمكان توظيف هذا المعيار؛ لتقويم الجمل الوصفية، والجمل الإنجازية على حد سواء^(٢١)، وهذا يعني أنَّ لا وجود لثنائية وصف/إنجاز عند أوستين في نهاية الأمر، فهو قد ركَّز بشكل نهائي على المقصود من القول، وبذلك فإنَّ المتلفظ بأية جملة تنتمي إلى لغة طبيعية معينة يقوم بثلاثة أصناف من الأفعال الكلامية:

١. فعل القول.

٢. الفعل المتضمن في القول.

٣. الفعل الناتج عن القول.

فالأول يتشكل من عملية تركيب الألفاظ في جملة مفيدة، وهو يشمل الجانب الصوتي، والتركيب، والدلالي للجملة، ويشير الثاني إلى الفعل المنجز في أثناء القول، في حين يشير الثالث إلى الأثر الذي يحدثه الكلام لدى المخاطب^(٢٢).

وقد أكمل سيرل عمل أستاذه أوستين الذي تأثر به كثيراً؛ من خلال التركيز على مسألة (القصد)؛ فقد ميَّز سيرل في نظرية (أفعال الكلام) بين نمط الفعل الكلامي، وبين

المحتوى القضوي للفعل الكلامي؛ فالمتكلم يستطيع إنجاز ثلاثة أنواع مختلفة من الفعل الكلامي؛ من خلال النطق بثلاث جمل مختلفة كما في المثال الآتي:

- إركب السيارة ← سوف تركب السيارة ← هل ستركب السيارة ؟

ففي كل جملة يتم التعبير عن مضمون قضوي مؤداه أنك سوف تركب السيارة، إلّا أننا نلاحظ أنّ طريقة التعبير عن هذا المحتوى القضوي يتجلى في صور مختلفة من الأفعال الكلامية؛ فالفعل الأول له قوة الأمر، والفعل الثاني له قوة التنبؤ، والفعل الثالث له قوة السؤال^(٢٣)؛ وبذلك تؤدي المقصدية في الكلام دوراً مهماً في تحديد المعنى لدى المتكلم، وهو ما يعمل المتلقي على تحديده بمساعدة القرائن والسياق.

ب. تأثير الفلسفة التحليلية:

شكلت الفلسفة التحليلية، ولاسيماً فلسفة اللغة الاعتيادية نقطة الاهتمام بمقاصد المتكلمين، وطريقة استعمالهم للغة، وكيفية تداولهم لها، ((فقد أصبحت اللغة وفقاً لهذا التصور (لغة وأداءً))^(٢٤)، وهذا يدل على مرونة اللغة وقدرتها على إفراز معاني عدة ذات طبيعة مختلفة؛ نتيجة للتلاعب بطرائق استعمالاتها؛ إذ إنّ معاني الكلمات تتعدد على وفق تعدد استعمالاتها في اللغة الاعتيادية، فضلاً عن مراعاة النظام اللغوي والسياقات اللغوية الواردة فيها، وقد شكلت هذه الأفكار ((منطقاً لنشأة التداوليات المعاصرة المرتبطة أساساً بأفعال الكلام، أو الأفعال الإنجازية، حيث أولت الجانب الإنجازي مكانة خاصة في تحليل الكلام (القول)، وفق متغيرات الوضع المقامي، والخلفيات النفسية والمعرفية للمتكلم، وعلاقاته بالمستمع، ومقتضيات المقام الخاصة والعامة))^(٢٥)؛ وبذلك مثلت الفلسفة التحليلية للغة الاعتيادية أساساً مهماً في تكوين البعد الاستعمالي للغة، بعيداً عن بقية الاتجاهات الفلسفية الأخرى كالاتجاه الوضعي المنطقي، الذي ركز في إجراءاته التحليلية على اللغة المثالية؛ إذ إنّ اللغة الاعتيادية في نظر هؤلاء تنطوي على قصور يجعلها خاطئة؛ وهو ما يحتم علينا بناء لغة اصطناعية يمكن من خلالها تجنب عيوب اللغة الاعتيادية^(٢٦)، كما أنّ الاتجاه الظاهراتي ابتعد هو الآخر عن قضية الاستعمال اللغوي؛ لأنّ الفلسفة الظاهراتية لا تتبنى البعد الاستعمالي الاعتيادي للغات الطبيعية؛ بسبب فلسفته اللاواقعية وبحثه في الشروط ما قبل الوجودية للأداء اللغوي وهي مرحلة تمثل كما يرى د. (محمود أحمد نحلة) ((غاية في التجريد، ولا علاقة لها بالاستعمال اللغوي، ولا بظروف استخدام اللغة، ولا بأحوال

أطراف الحوار، ولا بملايسات التواصل، ولا بأغراض المتكلمين ومن هنا فإنَّ المنظور الظاهراتي [...] لا يواجه المشكلة التي نحن بصددِها، ولا يتبنى البعد الاستعمالي الاعتيادي للغات الطبيعية كمبدأ أساسي، ومن ثم فهو اتجاه غير تداولي^(٢٧).

وبذلك يتبين أنَّ الاتجاه التحليلي الذي اهتم بفلسفة اللغة الاعتيادية هو أقرب الاتجاهات عنايةً بالبعد التداولي للغة والجانب الاستعمالي لها، فضلاً عن اهتمامه بالمقصدية، والعلاقة بين اللغة والمتكلم، وقد مثَّل الاستعمال الاعتيادي للغة عند هؤلاء الوسيلة الوحيدة؛ للكشف عن الاستعمال الصحيح لها؛ من خلال الأبحاث العميقة التي قام بها هؤلاء الفلاسفة حول طبيعة اللغة ووظائفها؛ بوصفها ذات طبيعة اجتماعية، وهو ما أكدّه فلاسفة مدرسة أكسفورد^(٢٨)، الذين نظروا إلى اللغة على أنَّها سلوكٌ اجتماعي، ودرسوا العلاقة بين المتكلم واللغة، ومقاصد المتكلمين، وأدائهم اللغوي.

وقد ظهر تأثيرُ هذه الفلسفة على (بول كرايس) الذي أسهمَ بشكلٍ كبيرٍ في ترسيخ فلسفة اللغة الاعتيادية، لاسيَّما تحليله للمعنى لدى المتكلم أو ما يعرفُ بـ (النظرية القصدية في المعنى)، والتي تشكلتُ منها فيما بعد نظرية (الاستلزام التخاطبي) عنده، التي انطلقت في الأساس من نظرية الفعل الكلامي أو الحدث الكلامي، ذات الأصول اللسانية، التي قالَ بها أوستين، وتطورت واستقرت عند سيرل، وهو ما سارت عليه الدراسات النقدية العربية المعاصرة، كما هو لدى الباحث (العياشي أدراوي) الذي أكد أنَّ نظرية الاستلزام التخاطبي انطلقت في الأساس من نظرية الفعل الكلامي، أو الحدث الكلامي ذات الأصول اللسانية، على اعتبار أنَّ مفهوم (الاستلزام التخاطبي) أو الحواري ((يرتبط بشكل أساس بنموذج من نماذج التداولية، وهو نموذج (نظرية أفعال الكلام Speech Acts Theory))^(٢٩)؛ مما يعني أنَّ نظرية (الاستلزام التخاطبي) هي نظرية في إنتاج الخطاب من خلال التركيز على آليات الفعل الكلامي، إلَّا أنَّ كرايس ووفقاً للباحث (العياشي أدراوي) طوَّرها ((لصالح التحول من مرحلة الفعل اللغوي المباشر، إلى مرحلة الفعل اللغوي غير المباشر Indirect Speech Act)، وما صاحبَ هذا التحول من تغيير في طبيعة التحاليل المقترحة لمقاربة الخطاب^(٣٠).

مفهوم الاستلزام التخاطبي عند كرايس:

بعد أن اعتمدنا مصطلح (الاستلزام التخاطبي) من دون غيره من المصطلحات الأخرى مثل: الاقتضاء وغيره؛ لأسباب ذكرناها آنفاً، نشيرُ إلى أنَّ (الاستلزام التخاطبي) بوصفه نظرية، يرجع البحثُ فيها إلى المحاضرات التي ألقاها الفيلسوف اللغوي (بول كرايس) في جامعة هارفارد عام ١٩٦٧ وهي بعنوان: (المنطق والتخاطب)، ومحاضرات عام ١٩٧١ بعنوان: (الافتراض المسبق والاستلزام التخاطبي)^(٣١).

ونظراً إلى أنَّ كرايس قد تأثر كثيراً في الدرس الفلسفي المعاصر في اللغة، كغيره من فلاسفة اللغة، إلاَّ أنه يُعدُّ الأبرز من بين أولئك الفلاسفة الذين اهتموا بدراسة اللغة الاعتيادية، وهي فلسفة تقوم على البُعد التحليلي الذي قادتته مدرسة فلاسفة أكسفورد، وهذه المدرسة تنتمي إلى الفلسفة التحليلية وهي تمثل مرحلة متأخرة من مراحل تطورها، وقد تميزت هذه المدرسة عن بقية التيارات الأخرى في الفلسفة التحليلية من حيث إنَّها تدرس استعمال الكلمات في سياقها الاعتيادي^(٣٢).

تتعلق نظرية كرايس التخاطبية بالحوار والمحادثة، فهو قد لحظَ أنَّ الناس في ((حواراتهم قد يقولون ما يقصدون، وقد يقصدون أكثر مما يقولون، وقد يقصدون عكس ما يقولون؛ لذا ركَّز كرايس على بيان الاختلاف بين (ما يُقال) وبين (ما يقصد)؛ إذ إنَّ ما يُقال هو ما تعنيه الكلمات أو العبارات؛ من خلال قيمتها اللفظية، أمَّا ما يقصدُ فهو ما يريدُ المتكلمُ أن يبلغه السامعُ بطريقةٍ غير مباشرةٍ، اعتماداً على أنَّ السامع قادرٌ على أن يصل إلى مراد المتكلم؛ من خلال ما يتوفر لديه من أعراف ووسائل استدلالية؛ وبذلك أراد كرايس أن يربط بين ما يحمله القول من معنى صريح explicit meaning وما يحمله من معنى متضمن enexplicit meaning؛ وبذلك نشأتُ عنده فكرةُ الاستلزام implicature^(٣٣).

تنطلق هذه الفكرة - الاستلزام - عنده من أساس حوارِي تداولي للغة المستعملة بين المتخاطبين؛ فهو يرى أنَّ العملية التخاطبية التي يقومُ بها المتخاطبون تستندُ إلى مبادئ ومعارف مشتركة فيما بينهم، تخضع لقواعد حوارية تهدفُ إلى تفعيل عملية التواصل التي ترمي في الأساس إلى تحقيق الهدف من الحوار، والذي من دونه لا يتحقق هذا الحوار، والهدف من ذلك هو إيصال الفائدة المرجوة من عملية التخاطب؛ لذلك فهو يرى أنَّ عملية التخاطب ليست عملية عشوائية، بل هي عملية خاضعةٌ لجملة قواعد ومحددات تسمح

بإيصال الحوار وتبادله بين طرفي العملية التخاطبية؛ وهو ما دفع كرايس إلى القول بأن كل حوار يقوم على مبدأ عام يخضع كل المتحاورين أطلق عليه أسم (مبدأ التعاون) ^(٣٤)، الذي يجب أن يسود العملية التخاطبية؛ حتى يتم تحقيق الهدف من الحوار.

مبدأ التعاون Cooperative Principale والقواعد المتفرعة عنه:

أطلق كرايس على المبدأ التداولي للحوار أسم (مبدأ التعاون Cooperative Princpale، وذلك في بحثه الموسوم بـ (المنطق والحوار)، وقد صاغه على الشكل الآتي: ((ليكن إسهامك في الحوار بالقدر الذي يتطلبه سياق الحوار، وبما يتوافق مع الغرض المتعارف عليه، أو الاتجاه الذي يجري فيه ذلك الحوار)) ^(٣٥)؛ وهذا يعني - ووفقاً لظه عبدالرحمن - أن على أطراف الحوار أن يتعاونوا فيما بينهم؛ لتحقيق المطلوب بمعنى أنه يجب أن يتعاون المتكلم والمخاطب على تحقيق الهدف من الحوار الذي دخلا فيه، وهذا الهدف قد يكون محدداً قبل دخولهما في الحوار، أو قد يحصل في أثناء الحوار ^(٣٦).

وبما أن هذا المبدأ يتحدد في أثناء الحوار فهو إذن مبدأ تفاعلي تشاركي يقتضي عند كرايس ((أن التفاعلات الحوارية تُبلغ مقاصدها بمقتضى التعاون القائم بين أطراف الحوار، وهو ما يتطلب أن يكشف المتحاورون عن مقاصدهم، أو على الأقل التوجه العام لهذه المقاصد؛ وبذلك افترض وجود تعاون بين أطراف الحوار على تحقيق المطلوب)) ^(٣٧).

ثم رأى كرايس أن العملية التخاطبية التي تقوم على التعاون الحوارى بين المتخاطبين ترتبط بقواعد تخاطبية تضبط عملية الحوار، وهذه القواعد حددها كرايس بما يأتي ^(٣٨):

١. قاعدة الكم Maxim of quantity: وهي تنفرع إلى قاعدتين أساسيتين هما:

أ- لتكن إفادتك للمخاطب على قدر حاجته.

ب- لا تجعل إفادتك تتجاوز الحد المطلوب.

٢. قاعدة الكيف Maxim of quality: ويقصد بها منع إدعاء الكذب، أو إثبات الباطل؛

ولذلك يُطلب من المتكلم ألا يورد من العبارات سوى تلك التي وقف على دليل يثبت

صدقها، وقد تم تفريعها إلى:

أ- لا تقل ما تعلم خطأً.

ب- لا تقل ما ليس لك عليه دليل.

٣. قاعدة العلاقة، أو المناسبة، أو الملاءمة، أو الورد Maxim of relevance: وهي تقتضي منع المتكلم من أن ينزلق إلى مقاصد أخرى مخالفة لتلك التي استهدفها الخطاب؛ وذلك من خلال مراعاة علاقة المقال بالمقام؛ فهي تقتضي أن يكون الإسهام في الحوار المتبادل واردة، ومناسباً، وملائماً.

٤. قاعدة الصيغة، أو الجهة، أو الكيفية Maxim of manner: وهي قد تختلف عن سابقتها من حيث إنها لا ترتبط بما قيل، بل بما يراد قوله، أو بكيفية إيراد المقول، والطريقة التي يجب أن يقال بها، وهي تهدف إلى تجنب الاضطراب، والملل، والإيجاز المخل في الحوار، وهي ترتبط بقاعدة أساسية يمكن أن نُعبر عنها بـ (التزام الوضوح) أو (كن واضحاً) ويندرج تحتها قواعد فرعية هي:

أ- ابتعد عن الإبهام.

ب- تجنب الغموض.

ت- لتتكلم بإيجاز.

ث- لترتب كلامك، أو كن منهجياً أو منظماً.

وقد أشار الباحث (العياشي ادراوي) إلى أن ((هذه القواعد تستهدف من وجهة نظر كرايس مبتغى واحداً يتمثل في ضبط مسار الحوار بحيث يؤكد على أن احترام هذه القواعد، فضلاً عن المبدأ العام، هو السبيل الكفيل بجعلنا نبلغ مقاصدنا؛ حيث يُفرض كل خروج عنها - أو عن إحداها - إلى اختلال العملية الحوارية، وفي هذه الحالة على المحاور أن ينقل كلام مخاطبه من معناه الظاهر إلى المعنى الخفي الذي يقتضيه المقام، وهو ما تناوله تحت مفهوم (الاستلزام الحوارية)، كما تناول مسألة القصد التي اعتبرها من الخصائص الأساسية للخطاب؛ فكل حوار يتطلب استحضار المقاصد؛ حتى يقوم تعاون بين المتحاورين ويفهم كل منهما الآخر، وفي الوقت نفسه يلائم الملفوظ مع السياق)) (٣٩).

وهذا يعني أن هنالك ترابطاً قوياً بين (مبدأ التعاون والقواعد المتفرعة عنه)، وبين الاستلزام التخاطبي أو الحوارية؛ إذ إن الاستلزام التخاطبي إنما ينتج بسبب خرق إحدى القواعد الأربعة مع عدم التخلي عن مبدأ التعاون. ويمكن أن نسوق أمثلة على ذلك، وهي مبنوثة في كتب الدراسات النقدية التي عالجت نظرية (الاستلزام التخاطبي) عند كرايس،

ولعل من الأمثلة على خرق قاعدة (الكم) الحوار الآتي بين الأم والابن، إذ تسأل الأم ابنها: هل اغتسلت ووضعت ثيابك في الغسالة؟ يجيب الابن: اغتسلت.

لقد سألت الأم ابنها عن أمرين، لكنه أجاب عن واحدٍ وسكت عن الثاني؛ وبذلك جاءت إجابته أقل من القدر المطلوب؛ وبذلك تم خرق قاعدة الكم^(٤٠).

وفي مثال آخر بين أستاذين يسأل أحدهما الآخر: هل زيدٌ مستعدٌ لمتابعة دراسته الجامعية في قسم الفلسفة؟ فيجيب الآخر: إنَّ زيدًا لاعبٌ كرة قدم ممتاز.

فإجابة الثاني تبدو غير ملائمة لسؤال الأول؛ مما نتج عنه خرق قاعدة ((الملاءمة أو (الورود))^(٤١)، وهكذا خرق قاعدة (الكيف) في قول القائل لمحاورة (الجو جميل) في يوم ممطر، فهو غير صادق في دعواه؛ مما نتج عنه خرق قاعدة (الكيف) التي تستلزم الصدق في الحوار، أو امتلاك الدليل على إثباته^(٤٢)، أمّا قاعدة (الصيغة) فهي تستلزم (الوضوح، والدقة، وعدم الغموض، والإيجاز) في الحوار والإخلال بها يقتضي خرق هذه القاعدة^(٤٣).

في حين نلاحظ أنَّ المثال الآتي يستوفي القواعد الحوارية كلها؛ إذ يقول شخص لآخر: أين مفاتيح السيارة؟ فيجيبه: على المائدة؛ إذ إنَّ مبدأ التعاون والقواعد التخاطبية كلها متحققة في هذه المحاورة؛ فقد أجاب الشخص الثاني، إجابةً واضحةً، تتحقق فيها قاعدة الصيغة، وكانت الإجابة صادقة، تحققت فيها قاعدة (الكيفية) واستخدم فيها القدر المطلوب من الكلمات؛ مما أدى إلى تحقيق قاعدة (الكم)، وكانت الإجابة ذات صلةً بالسؤال، أدى إلى تحقق قاعدة (المناسبة، أو الملاءمة، أو الورود)^(٤٤).

من جانبٍ آخر رأى كرايس أنَّ الاستلزام التخاطبي (الحواري)، يرتبط بالسياق، فهو إذن متغير دائماً بتغير السياقات التي يردُّ فيها وقد يسمى استلزاماً عاماً، بخلاف مقابله الذي أطلق عليه أسم (الاستلزام العرفي)؛ فهو يقوم على ما تعارفَ عليه أصحاب اللغة من استلزام بعض الألفاظ دلالاتٍ معينة لا تتغير مهما اختلفت بها السياقات وتغير التراكيب، مثال ذلك لفظة (but) في الانكليزية ونظيرتها (لكن) في اللغة العربية فهي هنا وهناك تستلزم دائماً أن يكون ما بعدها مخالفاً لما يتوقعه السامعُ مثل زيدٌ غنيٌّ لكنه بخيلٌ^(٤٥)، وقد يسمى هذا استلزاماً خاصاً.

محاولات تطوير مبدأ التعاون:

حاول النقاد بعد كرايس أن يطوّروا ويضعوا على قواعده الحوارية، ومبدئه العام في التعاون قواعد أخرى انطلاقاً من مبادئ جديدة رأوا فيها إضافاتٍ ضروريةً لإتمام عملية التخاطب، وقد رأى هؤلاء النقاد أن مبدأ كرايس التعاوني يقصرُ النظرُ فيه على الجانب التبليغي من التخاطب من دون الجانب التهذيبي؛ لذا حاولوا إيجاد مبادئ أخرى تجمعُ إلى عنصر (التبليغ)، عنصر (التهذيب)، وقد أوردَ الناقد طه عبدالرحمن جملةً من هذه المبادئ التي ذكرها النقاد ومنها^(٤٦):

١. مبدأ التأدب، الذي ذكرته (روبين لاكوف) وقوامه (لتكن مؤدباً)، وقد فرعته إلى قواعد هي:

أ- قاعدة التعفّف: التي تقتضي أن يستعمل المتكلم من العبارات ما يُمكنه من حفظ مسافة بينه وبين المخاطب، متجنباً كل صيغة تحمل دلالةً وجدانيةً مثل أفعال القلوب، وعدم استعمال عبارات الطلب المباشرة أو التدخل في الشؤون الخاصة للمخاطب إلاّ بعد الاستئذان منه والاعتذار بعد ذلك.

ب- أمّا قاعدة التشكك: فتقتضي أن يستعمل المتكلم أساليب التشكيك والتخيير من دون التقرير مثل قول القائل: (قد يكون من المفيد تحصيل ما في هذا الكتاب).

ج- قاعدة التودد: وتقتضي أن يتودد المتكلم إلى المخاطب في أثناء خطابه من خلال استعمال الأساليب التي تقوي علاقة التضامن والصدقة.

لكن مع ذلك فقد أُنقِدَ هذا المبدأ؛ لأنّه ((جَمَدَ على الجانب التجريدي من عنصر التهذيب المُقَوِّم للتخاطب، وأهملَ الجانب العملي والإصلاحي منه))^(٤٧)؛ لذا جاءوا بمبدأ آخر تنضبط فيه عملية التخاطب وهو:

٢. مبدأ التواجه واعتبار العمل: وقد قال به نبلوب براون وستيفين لفنيسون وقوامه (لتصنّ وجه غيرك)، وهو يقوم على مفهومين أساسيين:

أ- مفهوم (الوجه): الذي هو عبارة عن الذات التي يدعيها المرء لنفسه، والتي يريد أن تتحدّد بها قيمته الاجتماعية.

ب- مفهوم (التهديد): الذي هو نقيض (الصيانة) وهو يمثل الأقوال التي تعوق بطبيعتها إرادات المستمع أو المتكلم في دفع الاعتراض؟

وقد أُنْتَقَدَ هذا المبدأ بانتقادات عدة، لعل من بينها أَنَّ التَّأْدِبَ الذي يعكسه ظاهر الخطاب قد لا يكون مؤشراً صادقاً على النوايا التي يُبْطِنُها المرسل تجاه المخاطب، مما يجعلُ تأويلَ الخطابِ خاطئاً^(٤٨).

٣. ثم أورد (ليتش) (مبدأ التأديب الأقصى، واعتبار التقرب)، وقد عدّه مكملًا لمبدأ التعاون، وقد أورده في صورتين إحداهما: ايجابية والأخرى سلبية وهما:

- أكثر من الكلام المؤدب.

- قلّ من الكلام غير المؤدب.

وهاتان الصورتان في رأي (ليتش) تجنب المتحاورين من الوقوع في النزاع أو ما يمنع التعاون؛ فهو ينطلق من مبدأ التعاون مقرراً بأهميته بوصفه الأساس المفترض لتوجيه طرفي الخطاب؛ لأنّه الرابط بين قصد المرسل في خطابه ومعنى الملفوظ الدلالي، وهذا المبدأ عند (ليتش) يسعى إلى تأسيس الصداقات بين المتحاورين؛ بوصفها أساساً للتعاون، وقد فرّع عنه قواعد عدة منها: قاعدة اللباقة، وقاعدة السخاء، وقاعدة الاستحسان، وقاعدة التواضع، وقاعدة الاتفاق، وقاعدة التعاطف، فقاعدة اللباقة تهدف إلى رفع كل ما من شأنه أن يوقع في النزاع أو يمنع التعاون، حتّى ولو خالف قواعد التعاون عند كرايس؛ فالتعبير الطويل والمستغلق الذي تقضي به قاعدة اللباقة يقدم على قواعد كرايس التي تنص على الإيجاز والوضوح^(٤٩)، إلّا أنّ ارتكاز هذا المبدأ على قانون الريح والخسارة، التي تقتضي ربح الغير الذي يقابله خسارة الذات؛ جعل العملَ التخاطبي أشبه ما يكون بصفقة تجارية قوامها الخدمات التي يقدمها المتكلم للمخاطب؛ فالذي يطلب من غيره أمراً يكون أقرب إلى ذلك الذي حصل على خدمة منه، والذي يكون قد وقع منه أذى لغيره، يكون كمن عليه دين الاعتذار، وإنّ عفو هذا الغير عليه كان بمثابة إلغاء لهذا الدين^(٥٠)، وبسبب ارتكاز هذا المبدأ على التقرب جعله ينبني على التظاهر؛ وهو ما جعل طه عبدالرحمن يصوغ مبدأ آخر سمّاه (مبدأ التصديق)، وقد استمدّه من التراث والثقافة الإسلامية، وهذا المبدأ هو: (لا تقل لغيرك قولاً لا يُصدّقُه فعلك).

وقوامه عنصران اثنان: أحدهما: نقلُ القول وهو يتعلق بالجانب التبليغي من المخاطبة، والآخر: تطبيق القول، ويتعلق بالجانب التهذيبي، وقد فرّع طه عبدالرحمن على (مبدأ التصديق) قواعد عدة في جانبه التبليغي، وهذه القواعد قد أخذها من كتاب (أدب الدنيا والدين) للماوردي وهي^(٥١):

١. أن يكون للكلام داع يدعو إليه، إمّا في اجتلاب نفع وإمّا دفع ضرر.
٢. أن يوظف المتكلم الكلام في موضعه، ويتوخى له إصابة فرصته.
٣. أن يكون الكلام على قدر حاجته.
٤. أن يتخير اللفظ الذي يتكلم به.

ويرى طه عبدالرحمن أنّ هذه القواعد تدور في فلك ما يُسمى بـ (مبدأ التعاون) والقواعد المتفرعة عنه، إلا قاعدة واحدة وهي قاعدة (الكيف أو قاعدة الصدق) من خلال المقابلة الآتية^(٥٢):

١. تقوم القاعدة الأولى مقام مبدأ التعاون، والقاسم المشترك بينهما أنّ كليهما يشترط تحديد هدفٍ معينٍ للمخاطبة، وإذا خَلَّتْ المخاطبة من هذا الهدف كانت باصطلاح الماوردي (هَجْرًا) أو (هَذْيَانًا).
 ٢. تقوم القاعدة الثانية مقام قاعدة (العلاقة) التي تقتضي أن يكون لكل مقام مقالٍ يناسبه.
 ٣. تقوم القاعدة الثالثة مقام قاعدة (الكم) التي تقتضي الاكتفاء بما هو ضروري في الخبر، فإذا خرج الكلام عن ذلك بالتقصير سُمِّي باصطلاح الماوردي (حَصْرًا)، في حين إذا خرج عنها بالتكثير سُمِّي عنده (هَذْرًا).
 ٤. تقوم القاعدة الرابعة مقام قاعدة (الجهة)؛ فهي تشترط مراعاة صحة المعاني، وفصاحة الألفاظ، وإتباع أساليب الوضوح؛ فإذا خرج الكلام عن هذه القواعد كان مختل المعنى مستغلل اللفظ.
- أمّا القواعد المتفرعة عن مبدأ التصديق في جانبه التهذيبي، فقد استتبها طه عبدالرحمن من التراث الإسلامي وهي ثلاث^(٥٣):

١. قاعدة القصد: ومقتضاها: لتتفق قصدك في كل قولٍ تقلي به إلى الغير.
٢. قاعدة الصدق: لتكن صادقًا فيما تنقله إلى غيرك.
٣. قاعدة الإخلاص: لتكن في توددك إلى الغير متجردًا من أغراضك.

ويبدو أنّ الوقوف على محاسن المبادئ السابقة ومساوئها هو ما دفع طه عبدالرحمن إلى أن يقدم بديلاً لهذه القواعد، وهو مستتب من التراث الإسلامي؛ وبذلك فقد ((نحا - طه عبدالرحمن - في مجال ظاهرة التخاطب الإنساني منحى علمياً وشاملاً في الكشف عن

آلياتها والقواعد التي تنضبطُ بها الدلائل فيها، وعلاقاتها بمستعملها، والمقاصد التي توجه التداول الخطابي بينهم ممارسةً، وتفاعلاً، مستلهماً في ذلك نظريات الغربيين استلهاماً تأصيلياً ينم عن فهم لها ولمرجعياتها، وافقاً عند خصوصياتها، ونقائصها، متمثلاً ومراجعاً لها من خلال مثيلاتها من المفاهيم والآراء عند علماء الإسلام))^(٥٤).

إلا أننا ومن خلال ما تقدم نرى أنَّ التعديلات التي أُدخلت على (مبدأ التعاون) وقواعده كان المبرر لها هو أنَّ هذا المبدأ وقواعده لا تنضبطُ إلا الجانب (التبليغي) من التخاطب من دون الجوانب الأخرى، ومنها الجانب التهذيبي، إلا أننا نرى أنَّ الجانب التهذيبي يمكن أن يأتي ضمناً في قواعد كرايس، لاسيماً أنَّ مثل هذه الجوانب قد وردت الإشارة إليها في بعض عبارات كرايس التي نقلها طه عبدالرحمن محاولاً دفعها من مثل قوله: ((هناك أنواع شتى لقواعد أخرى، جمالية، واجتماعية، وأخلاقية من قبيل (لتكن مؤدباً) التي يتبعها عادة المتخاطبون في أحاديثهم، والتي قد تُؤد معاني غير متعارف عليها))^(٥٥)؛ وقد رأينا أنَّ القواعد التي ذكرها طه عبدالرحمن تقابل في النتيجة كل واحدة منها، واحدة من قواعد كرايس، وهي تدور في إطار ما يسمى بـ (مبدأ التعاون).

الاستلزام التخاطبي بين اللغة الاعتيادية واللغة الأدبية:

يميزُ فلاسفة أكسفورد، ولاسيماً (اوستن، وسيرل، وكرايس) بين اللغة الاعتيادية واللغة الأدبية، وبتعبير آخر ميزوا بين اللغة التي تميلُ على الواقع اليومي، واللغة التي تخرجُ عنه، وتتمردُ عليه؛ وذلك لأنَّ التداولية عندهم تتعلق بتحليل اللغة الاعتيادية، ودراسة الحياة اليومية، أمّا الأدب فيستعمل خلافاً لذلك خطاباً تخيلياً يحيلُ على الحياة المتخيّلة؛ لذلك يُفضلُ هؤلاء الفلاسفة في تحليلاتهم التداولية اللغة الاعتيادية؛ لأنَّ هذه اللغة تكون خاضعةً للمعايير التداولية؛ لذلك فقد عدَّ سيرل مقاييس اللغة الاعتيادية في المجال الأدبي ليست بحقيقية، وإنّما هي إدعاءات وإيهامات بالفعل الكلامي^(٥٦)؛ إذ إنَّ المتكلم ليس مُلزماً بصدق إخباره الأدبي مثلما هو مُلزَم بصدق إخباره الاعتيادي؛ وذلك يعني أنَّ اللغة التي تنطبق عليها إجراءات القواعد التداولية يجبُ أن تتسم بالمرونة؛ لأنَّ معاني الكلمات في نظر هؤلاء الفلاسفة ((تتعدد بتعدد استخداماتها في اللغة الاعتيادية، وفي السياقات اللغوية التي تردُ فيها))^(٥٧)؛ فاللغة يُنظرُ إليها عند هؤلاء من ((حيثُ كونها جزءاً من الفاعلية الاجتماعية،

وطريقة للسلوك والحياة في المجتمع))^(٥٨)؛ فمعنى الكلمة أو العبارة يكمن في كيفية استعمالها اليومي، وذلك ينطبق على اللغة الاعتيادية.

وإذا كانت بعض مبادئ الحوار تنطبق على اللغة الشعرية فإنَّ المبادئ الأخرى ((تبقى خاصةً باللغة الاعتيادية ولا تنطبق على اللغة الشعرية، بل أنَّ طبيعة الشعر مناقضة لها؛ فمبدأ الإخبار أو الكمية يخرقه الشعر الذي هو عبارة عن تراكم صوتي تركيبى ومعنوي مع احتياجه إلى حساب تأويلي؛ لاستخلاص ما يوحي به، و(مبدأ الصدق) كذلك؛ فالشاعر قد يتساءل ولا يريد جواباً، ويأمر ولا يريد الاستجابة في الوقت نفسه، ولا يتبقى من هذا (المبدأ) إذا أحسنا الظن إلاَّ صدق إحساس الشاعر، بل أنَّه لا ينطبق على كثير من استعمالات اللغة [...] ومبدأ الترابط يخرقه الشعر بوساطة التشبيه، والاستعارة المؤديين إلى تعدد التشكالات))^(٥٩).

إنَّ مبادئ المحادثة والحوار التي وضعها كرايس قد ظهرت ثغراتها على مستوى اللغة الاعتيادية، والحوار المباشر، فمن باب أولى أن لا تتمكن من التحكم في الخطاب الشعري الذي يخرق العرف اللغوي الواقعي^(٦٠).

لقد نادى (أوستين وسيرل) إلى إخراج اللغة الأدبية من الدراسات اللسانية بشكل مؤقت، وقد كان الهدف من ذلك هو التركيز على تحليل اللغة الاعتيادية، وليست اللغة الشعرية، التي تمثل عندهم خطاباً مشوشاً لا يرجع إلى أفعال الكلام؛ وهذا يعني أنَّ المقال الإنجازي سيكون فارغاً أو خالياً إذا نطق به ممثل على الخشبة أو أدمج في نص شعري^(٦١)، وقد ميَّز سيرل في كتاباته الفلسفية بين اللغة الاعتيادية التي تحيل على الواقع وبين اللغة التشويشية اللاجدية واللاعادية، أي بين اللغة الاعتيادية التي تحيل على الواقع، وبين أشكال الخطاب التشويشي مثل (الرواية والمسرح)؛ فالمحادثة الاعتيادية هي ما تحتوي على أفعال بالكلام خاضعة لقواعد معنوية وتداولية معيارية أو تكوينية^(٦٢).

إلاَّ أنَّه على الرغم مما تقدم نلاحظ أنَّ بعض الدارسين من التداوليين العرب، لاسيماً د. محمد مفتاح - الذي كان له تصور آخر مخالف لما سبق عند (أوستين وسيرل) - ؛ فهو يرى أنَّه من الممكن دراسة الخطاب الأدبي في ضوء نظرية الأفعال الكلامية، وفي ضوء التصورات التداولية، معللاً ذلك أنَّ النص الأدبي وكما يشتمل على الخيال فإنَّ فيه جزءاً لا بأس به من الواقع؛ لذا نجدُه يقول: ((إنَّ هذا الإجماع لا يمنع من مناقشة بعض الأفكار

الواردة في برهنتهم مثل المقابلة بين الادعاء/الواقع، وبين الاعتيادي/اللاعادي، وغيرهما؛ فهي ليست متقابلات متناقضة؛ إذ قد يكون بين المتقابلين طرفٌ محايدٌ، كما أنَّ برهنة (سورل) لم تشمل جميع الأنواع الخمسة (الفعل الإخباري، والفعل الأمري، والفعل الإلزامي، والفعل التصريحي، والفعل البوحي الشعوري)، وإنَّما ضربَ مثلاً للإخبار والالتزام^(٦٣).

ويرى د. محمد مفتاح أنَّه يمكن التسليم بما قاله سيرل في المثليين من ادعاء لكن لا يمكن التسليم له بأنَّ النوع التعبيري فيه ادعاء بل يمكن القول إنَّه واقعي في كل استعمالات اللغة، ولاسيَّما في الشعر، ويرى د. محمد مفتاح أنَّ ذلك قد أثبتته دراسات كثيرة جعلت الوظيفة الانفعالية أو التعبيرية من الوظائف الأساسية للغة؛ فالوظيفة الانفعالية أو التعبيرية هي جوهر الشعر، الذي هو عبارة عن توجع وآهات إلى حدٍ كبير^(٦٤).

وبذلك يرى د. محمد مفتاح أنَّ هناك خلطاً في المفاهيم، فضلاً عن وجود غموض آخر يكمن في التفرقة بين الخيالي/اللاخيالي، ودلالة الكلمات في كلٍ منهما؛ فهي ليست لها الدلالة الاعتيادية في الخطاب الخيالي؛ إذ إنَّ هذه الثنائية مجحفة أيضاً؛ فالخطاب الخيالي يكون محتوياً بلاشكٍ على خطٍ واقعي، وعلى هذا، فإنَّ هناك في النص الأدبي ما يُحكم بقواعد الخطاب الواقعي، ومنه ما يتمرّد عليها، وقد يتجلى خرقُ العادة اللغوية في أنواع أدبية خاصة مثل: الأدب الفانتازي، وأدب الغرائب والعجائب، وفي بعض النصوص الشعرية الحديثة^(٦٥).

وقد خلص (محمد فتاح) إلى أنَّ هذا الجيل من فلاسفة اللغة ((أبعدَ البحث في الأدب مؤقتاً، ولكن (سورل) بدأ ينفتحُ عليه أخيراً بوضع مفاهيم إجرائية مقيدة لدراسة النص الأدبي، لا سيَّما في كتابه (المعنى والتغيير) و(المقصدية))^(٦٦).

كما أوضح د. محمد مفتاح أنَّ ((لدى كرايس مفهوم (التضمن) الذي ينتجُ الفرصة للبحث عن التشاكل الجامع وترابط الكلام بعضه ببعض رغم ما يعترضه من انقطاعات وثغرات))^(٦٧).

وبذلك نرى أنَّ ما قدمه بعض النقاد العرب ومنهم د. محمد مفتاح يتميزُ بكونه رأياً مقنعاً؛ فالاستلزام التخاطبي يشتغل بمرونة عالية مع اللغة الاعتيادية؛ لأنَّها أكثر واقعية، وتتعلق بالاستعمالات اليومية للغة التي تمتاز بمرونة تعاطيها مع الواقع اليومي، ومن ثم فإنَّ إخضاع هذه اللغة إلى التحليلات الفلسفية يُعدُّ أمراً يتناسب مع آليات اشتغالها، في حين أنَّ

طغيان الجانب الخيالي على اللغة الأدبية يجعلها بعيدة - نوعاً ما - عن التحليل الفلسفي، الذي يحتاج إلى واقع لغوي مرّن، لكن مع ذلك يمكن إعمال هذه اللغة الأدبية في قواعد المحادثة؛ نظراً لما تشتمل عليه هذه اللغة من واقعية في بعض جوانبها؛ مما يسهل تطبيق نظرية الاستلزام التخاطبي عليها.

الخاتمة:

وأخيراً، فإنّ مصطلح الاستلزام التخاطبي يُعدّ من المصطلحات التداولية الحديثة التي ترسخت على يد فلاسفة اللّغة الاعتيادية، ولاسيّما عند الفيلسوف الانكليزي بول كرايس، الذي حاول أن يربطه بأساليب الحوار والمحادثة التي تقوم على مبدأ عام سمّاه بـ (مبدأ التعاون) الذي فرّع عنه قواعد أربعاً تحاول ضبط الحوار وتقنيته، وإنّ خرق هذه القواعد هو الذي يولد الاستلزام التخاطبي مع افتراض التمسك بمبدأ التعاون، وهو يشغل على آليات الحوار الاعتيادي بشكل أوسع من غيره، مع الاهتمام بمقاصد المتكلمين، فضلاً عن مراعاة النظام اللّغوي، والسياقات اللّغوية التي يرد بها؛ فاللغة الاعتيادية التي تشغل عليها هذه النظرية تمتاز بمرونة عالية؛ بوصفها أكثر واقعية من غيرها؛ لأنّها تتعلق بالواقع اليومي للتخاطب؛ وهي بذلك تتسجم مع الفلسفة التحليلية، التي تشغل عليها هذه النظرية، إلّا أنّه واستناداً إلى بعض الدراسات النقدية فإنّ هذه النظرية يمكن أن تشغل على مستويات لغوية أعلى من اللّغة الاعتيادية؛ لاحتوائها على جوانب واقعية تشغل على آليات التحليل الفلسفي الذي تقوم عليه نظرية الاستلزام التخاطبي.

Abstract***In the Comprehension of the Conversational Implication Theory******A Paper extracted from A Ph.D. Dissertation******Keyword: cultural context******Supervisor******Asst. Prof.Dr. Khalid Sahar Muhee******Ph D. Candidate******Al-Mustansriyah University, College of Arts Anmar ibrahim Ahmed***

This study attempts to deal with the concept "conversational implication theory" revealing its concept "implication " and its connotation. Actually it has been found that the conversational implication is the most accurate concept used in the pragmatic studies field than the use of the concept" conversational requirement .The term "implication " or "implicature" may involve the meaning of requirement or necessity .The study deals with the sources and the reasons from which this term derived "conversational implication" .The research also shows that the analytical tendency which is interested in the philosophy of the language is the closer tendency from which this theory has been derived to the real usage .Such tendency has a great influence on pail Grice who firmly established the philosophy of language especially his analysis of the meaning of the "addresser "or what is labeled as " intentionality theory of meaning "from which the "implication theory "has been derived latterly with all its rules in cooperation and the conversational principles needed .This study shows many Arab critics ' views which criticize this theory since it concerned with the everyday language not the literary language which in turn based on the imagination being far from the everyday life and reality .

الهوامش:

The American Heritage Dictionary of the English language 3rd edition ^(١)
(implicate).

Implicature Laurence R. Horn, in the Hanbook of pragmatics. Edited by: ^(٢)
Laurence R. Horn and Gregory ward, Blackwell, U.S.A, 2006.

^(٣) يُنْظَرُ: المصدر نفسه، ويُنْظَرُ كذلك:
Pramatics. Stephen C. Levinson Cambridge university press, UK, 1983,
p.100.

^(٤) يُنْظَرُ: اللسان والميزان أو التكوثر العقلي: ٨٨.

^(٥) المكان نفسه.

^(٦) يُنْظَرُ: المصدر نفسه: ٨٩.

^(٧) المخطط من عمل الباحث.

^(٨) يُنْظَرُ: اللسان والميزان أو التكوثر اللساني: ٨٩.

^(٩) يُنْظَرُ: أشكال المعنى من الاستعارة إلى الاستلزام الحواري (بحث)، محمد السيد، مجلة فكر ونقد،
العدد ٢٥، يناير، ٢٠٠٥: ١٠٥-١٠٦.

^(١٠) يُنْظَرُ: مداخلات لسانية (مناهج ونماذج): ٣٩.

^(١١) يُنْظَرُ: د. محمد مفتاح العلوم: ٥٢٣-٥٢٤.

^(١٢) يُنْظَرُ: التداوليات علم استعمال اللغة: ٢٩٣ وما بعدها.

^(١٣) يُنْظَرُ: الخطاب اللساني العربي، هندسة التواصل الإضماري من التجريد إلى التوليد: ٣/٣٢٦
وغيرها.

^(١٤) يُنْظَرُ: المكون التداولي في النظرية اللسانية العربية، ظاهرة الاستلزام التخاطبي أنموذجاً
(أطروحة دكتوراه): ١١٢.

^(١٥) نحو نظرية لسانية عربية للأفعال الكلامية، قراءة استكشافية للتفكير التداولي في المدونة
اللسانية التراثية، (بحث)، نعمان بوقرة، مجلة اللغة والأدب، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية
الآداب واللغات، الجزائر، العدد ١٧، ٢٠٠٦: ١٧٠.

^(١٦) عندما نتواصل نغير، مقارنة تداولية معرفية لآليات التواصل والحجاج: ٦٥.

^(١٧) الحوار ومنهجية التفكير النقدي: ١٢٣.

^(١٨) يُنْظَرُ: نظرية أفعال الكلام، كيف ننجز الأشياء بالكلمات: ٧.

- (١٩) المصدر نفسه: ٣٩.
- (٢٠) يُنْظَرُ: الأمر والنهي في اللغة العربية: ١٣٨.
- (٢١) يُنْظَرُ: نظرية أفعال الكلام، كيف ننجز الأشياء بالكلمات: ١٠٨ وما بعدها.
- (٢٢) يُنْظَرُ: نظرية أفعال الكلام، كيف ننجز الأشياء بالكلمات: ١٥٦.
- (٢٣) يُنْظَرُ: المكون التداولي في النظرية اللسانية العربية، الاستلزام التخاطبي أَمْوَدَجًا، (أطروحة دكتوراه): ٥٧.
- (٢٤) النظرية المنطقية عند كارناب دراسة فلسفية لجدل العلاقة بين المنطق والعلم والفلسفة: ٩٤.
- (٢٥) عندما نتواصل بغير، مقارنة تداولية معرفية لآليات التواصل والحجاج: ٦٩.
- (٢٦) يُنْظَرُ: النظرية المنطقية عند كارناب، دراسة فلسفية لجدل العلاقة بين المنطق والعلم والفلسفة: ١٦٥-١٦٤.
- (٢٧) التداولية عند العلماء العرب، دراسة تداولية لظاهرة (الأفعال الكلامية) في التراث اللساني العربي: ٢٢-٢٣.
- (٢٨) يُنْظَرُ: التحليل اللغوي عند مدرسة أكسفورد: ٣٥ وما بعدها.
- (٢٩) الاستلزام الحواري في التداول اللساني من الوعي بالخصوصيات النوعية للظاهرة إلى وضع القوانين الضابطة لها: ١٠.
- (٣٠) المكان نفسه.
- (٣١) يُنْظَرُ: نظرية المعنى في فلسفة بول جرايس: ١٣.
- (٣٢) يُنْظَرُ: المصدر نفسه: ١٧.
- (٣٣) يُنْظَرُ: آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر: ٣٣.
- (٣٤) يُنْظَرُ: المكون التداولي في النظرية اللسانية العربية، الاستلزام التخاطبي أَمْوَدَجًا، (أطروحة دكتوراه): ١١٥.
- (٣٥) يُنْظَرُ: Paul Grice, Studies in the way of words: 24, نقلاً عن: استراتيجيات الخطاب، مقارنة لغوية تداولية: ٩٦.
- (٣٦) يُنْظَرُ: اللسان والميزان أو التكوثر اللساني: ٢٨٣، ومفهوم التخاطب بين مقتضى التبليغ ومقتضى التهذيب: ٤٣-٤٤.
- (٣٧) الاستلزام الحواري في التداول اللساني، من الوعي بالخصوصيات النوعية للظاهرة إلى وضع القوانين الضابطة لها: ٩٨.
- (٣٨) يُنْظَرُ: Paul Grice, Studies in the way of words: 24, نقلاً عن: الاستلزام الحواري في التداول اللساني: ٩٩-١٠٠، والتداولية من أوستين إلى غوفمان: ٨٤-٨٥.

- (٣٩) الاستلزام الحوارى فى التداول اللسانى، من الوعى بالخصوصيات النوعية للظاهرة، إلى وضع القوانين الضابطة لها: ١٠٠-١٠١.
- (٤٠) يُنظَرُ: آفاق جديدة فى البحث اللغوى المعاصر: ٣٦.
- (٤١) يُنظَرُ: التداولية عند العلماء العرب، (دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية) فى التراث اللسانى العربى: ٣٣-٣٤.
- (٤٢) يُنظَرُ: الحوار ومنهجية التفكير النقدي: ١٣١.
- (٤٣) يُنظَرُ: آفاق جديدة فى البحث اللغوى المعاصر: ٣٧.
- (٤٤) يُنظَرُ: آفاق جديدة فى البحث اللغوى المعاصر: ٣٥.
- (٤٥) يُنظَرُ: المصدر نفسه: ٣٣.
- (٤٦) يُنظَرُ: اللسان والميزان أو التكوثر العقلي: ٢٤٠-٢٤١.
- (٤٧) اللسان والميزان أو التكوثر العقلي: ٢٤٢.
- (٤٨) يُنظَرُ: استراتيجيات الخطاب، مقارنة لغوية تداولية: ١٠٨.
- (٤٩) يُنظَرُ: اللسان والميزان أو التكوثر العقلي: ٢٤٧.
- (٥٠) يُنظَرُ: المصدر نفسه: ٢٤٩.
- (٥١) أدب الدنيا والدين: ١٧٠.
- (٥٢) يُنظَرُ: اللسان والميزان أو التكوثر العقلي: ٢٤٩-٢٥٠.
- (٥٣) يُنظَرُ: اللسان والميزان أو التكوثر العقلي: ٢٥٠.
- (٥٤) المنطق التداولي عند طه عبدالرحمن وتطبيقاته، (بحث)، آمنة بلعلي، مجلة اللغة والأدب، ملتقى علم النص، جامعة الجزائر، العدد ١٧، ٢٠٠٦: ٢٧٨.
- (٥٥) يُنظَرُ: اللسان والميزان أو التكوثر العقلي: ٢٣٩.
- (٥٦) يُنظَرُ: المكان نفسه.
- (٥٧) المكون التداولي فى النظرية اللسانية العربية، ظاهرة الاستلزام التخاطبي أنموذجاً: ٢١.
- (٥٨) المصدر نفسه: ٣٠.
- (٥٩) تحليل الخطاب الشعري، إستراتيجية التناص: ١٤٣.
- (٦٠) يُنظَرُ: المصدر نفسه: ١٤٣-١٤٤.
- (٦١) يُنظَرُ: المصدر نفسه: ١٤٤.
- (٦٢) يُنظَرُ: تحليل الخطاب الشعري، إستراتيجية الخطاب: ١٤٤.
- (٦٣) تحليل الخطاب الشعري، إستراتيجية التناص: ١٤٥.
- (٦٤) يُنظَرُ: المصدر نفسه: ١٤٦.
- (٦٥) يُنظَرُ: المكان نفسه.

(٦٦) المصدر نفسه: ١٤٦.

(٦٧) تحليل الخطاب الشعري، إستراتيجية التناص: ١٤٦.

المصادر والمراجع:

- أدب الدنيا والدين، عَلِيّ بن محمد بن حبيب البصري الماوردي (ت ٤٥٠هـ)، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط ١، ١٤٠٧هـ / ١٩٨٧م.
- استراتيجيات الخطاب (مقاربة لغوية تداولية)، عبدالهادي ابن ظافر الشهري، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت - لبنان، ط ١، ٢٠٠٤م.
- الاستلزام الحواري في التداول اللساني، من الوعي بالخصوصيات النوعية للظاهرة إلى وضع القوانين الضابطة لها، العياشي أدراوي، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط ١، ١٤٣٢هـ - ٢٠١٠م.
- أشكال المعنى من الاستعارة إلى الاستلزام الحواري (بحث)، محمد السيدي، مجلة فكر ونقد، العدد ٢٥، يناير، ٢٠٠٥م.
- آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، د. محمود أحمد نحلة، دار المعرفة الجامعية، مصر، ٢٠٠٢م.
- الأمر والنهي في اللغة العربية، نعيمة الزهيري، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، ١٩٩٧م.
- تحليل الخطاب الشعري - إستراتيجية التناص -، د. محمد مفتاح، المركز الثقافي العربي، المغرب، ط ١، ١٩٨٥م.
- التحليل اللغوي عند مدرسة أكسفورد، صلاح إسماعيل، دار التنوير للطباعة والنشر، بيروت - لبنان، ط ١، ١٩٩٣م.
- التداوليات، علم استعمال اللغة، إعداد وتقديم: د. حافظ إسماعيلي علوي، عالم الكتب الحديث، إربد - الأردن، ط ١، ١٤٣٢هـ - ٢٠١١م.
- التداولية عند العلماء العرب، دراسة تداولية لظاهرة (الأفعال الكلامية) في التراث اللساني العربي، د. مسعود صحراوي، دار الطليعة، بيروت - لبنان، ط ١، ٢٠٠٥م.
- الحوار ومنهجية التفكير النقدي، حسان الباهي، إفريقيا الشرق، المغرب، ٢٠٠٤م.

- الخطاب اللساني العربي - هندسة التواصل الاضماري (من التجريد إلى التوليد)، ثلاثة أجزاء، د. بنعيسى عسو أزيبيط، عالم الكتب الحديث، إريد - الأردن، ط١، ٢٠١٢م.
- عندما نتواصل نغير، مقارنة تداولية معرفية لآليات التواصل والحجاج، إفريقيا الشرق، المغرب، د.ط، ٢٠٠٦م.
- اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، د. طه عبدالرحمن، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء - المغرب، ط٢، ٢٠٠٦م.
- مداخلات لسانية (مناهج ونماذج) سلسلة دراسات وأبحاث، رقم ٢٦، شركة الطباعة، مكناس - المغرب، د.ط، ٢٠٠٨م.
- مفتاح العلوم، أبو يعقوب يوسف بن محمد بن علي السكاكي، تحقيق: د. عبدالحميد هنداي، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، ط١، ٢٠٠٠م.
- المكون التداولي في النظرية اللسانية العربية، ظاهرة الاستلزام التخاطبي أنموذجاً (أطروحة دكتوراه)، ليلي كادة، قسم اللغة العربية، كلية الآداب واللغات، جامعة الحاج لخضر - ياتنة، إشراف: أ.د. بلقاسم دفة، ٢٠١٢م.
- المنطق التداولي عند طه عبدالرحمن وتطبيقاته (بحث)، آمنة بلعلی، مجلة اللغة والأدب، ملتقى علم النص، جامعة الجزائر، العدد ١٧، ٢٠٠٦م.
- نحو نظرية أسلوبية لسانية، فيلي سانديرس، ترجمة: د. خالد محمود جمعة، المطبعة العلمية، دمشق، ط١، ٢٠٠٣م.
- نظرية أفعال الكلام العامة، كيف ننجزُ الأشياء بالكلام، جون أوستين، ترجمة: عبدالقادر قنيني، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء - المغرب، ط٢، ٢٠٠٨م.
- نظرية المعنى في فلسفة بول جرايس، صلاح إسماعيل، الدار المصرية السعودية للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠٠٥م.
- النظرية المنطقية عند كارناب دراسة لجدل العلاقة بين المنطق والفلسفة، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة، دمشق - سوريا، د.ط، ٢٠٠٨م.

**الكلمة المفتاح: جغرافية التعليم المتوسط
بحث مستل من رسالة الماجستير**

البحث

علاء مهدي صالح الزهيري

مديرية تربية المقدادية

alaa.alzuhairy@yahoo.com

يعد التعليم المتوسط احد المراحل الدراسية في سلم التعليم؛ فهو يعد حلقة الوصل بين التعليم الابتدائي والتعليم الاعدادي والذي يعد من الركائز الاساسية في سلم التعليم التي تسعى الامم الى تقويم وتطوير هذا النوع وارساء اسس المعرفة العلمية التي تسهم في بناء الحضارة الانسانية .

ان دراسة موضوع جغرافية التعليم المتوسط في محافظة ديالى له اهمية بالغة في الكشف عن مناطق التباين في توزيع المؤسسات التعليمية في المحافظة خلال سنة ٢٠١٣ وعلى مستوى البيئتين (الحضر والريف) في المحافظة حيث تضمن البحث دراسة التوزيع الجغرافي لمؤسسات التعليم المتوسط في محافظة ديالى لسنة ٢٠١٣ ، حيث يرتفع عدد المدارس المتوسطة في الريف على عدد المدارس المتوسطة في الحضر ، ويرتفع عدد طلبة الحضر على عدد طلبة الريف ، ويرتفع عدد المدرسين والمدرسات في الريف على عدد المدرسين والمدرسات في الحضر في حين عدد الشعب في الحضر اعلى من عدد الشعب في الريف .

المقدمة

إن الباحثين الجغرافيين يؤكدون على تباين الظاهرة الجغرافية في وحدة المكان لسطح الأرض وظواهره المختلفة، أي أن أي ظاهرة على سطح الأرض موزعة بصورة غير منتظمة يمكن إن تدرس بطريقة جغرافية، أما إذا كانت هذه الظاهرة، ليس لها اختلاف مكاني يذكر أو ليس لها أنماط متباينة بعد توزيعها، تصبح دراستها غير جغرافية. وفضلا عن ذلك إن علم الجغرافية هو الذي يدرس جميع التفاعلات المكانية التي تعتمد على عوامل الارتباط والتحليل بأوسع معانيها، إذاً لا بد من تمثيل جميع الظواهر الموجودة على سطح الأرض على خريطة . فالظواهر التي لا يمكن تمثيلها على خرائط لا تدخل ضمن الدراسات الجغرافية. كذلك لا تشكل مشكلة يقوم بمعالجتها الباحث الجغرافي على وفق طريقته الجغرافية^(١).

ومن هنا تأتي أهمية الخريطة التي هي إحدى الوسائل المهمة بالنسبة للباحث الجغرافي إذ يستعين بها عند دراسة شكل الظاهرة أو بيان التوزيع العام لها^(٢). كما يعد توزيع الظاهرة عنصراً أساسياً في الدراسات الجغرافية، إذ وصفتها الجغرافية بأنها دراسة توزيع الظواهر على سطح الأرض، إذ أن لكل ظاهرة جغرافية موقعاً من سطح الأرض يختلف بها عن غيرها^(٣) ويمثل التوزيع الجغرافي لأي ظاهرة على سطح الأرض نقطة البداية في الدراسة الجغرافية^(٤) وبهذا وصفت الجغرافية بأنها علم التوزيع، ولم يقتصر الجغرافيون على هذا المفهوم، بل أتجهوا إلى معرفة العوامل التي ساعدت على وجود الظواهر حيث هي وبليها بعد ذلك التحليل والربط لتكون هذه القواعد الثلاث المرتكزات الأساسية للبحث الجغرافي والتي يجب الالتزام بها كي تحقق الدراسة أهدافها^(٥).

ومن هنا تعد الخدمات التعليمية واحدة من أهم المرتكزات الأساسية التي تساعدنا على اكتشاف طاقات الطلبة الفكرية والذهنية، ولذا فقد اتخذت شكلاً نظامياً هرمياً يمثل قاعدته التعليم الابتدائي الذي يستوعب كل الأطفال في سن الدراسة ويتدرج حتى يصل القمة والتي تمثلها مؤسسات التعليم العالي^(٦).

كما تعتبر الخدمات التعليمية متغيراً مهماً يؤثر في خصائص السكان ديموغرافياً واجتماعياً، فهو أحد معايير القوة الاقتصادية والاجتماعية ومؤشر مهم لمدى التقدم الذي حققته الدول وذلك لارتباطه بالسياسات والتوجهات المتعلقة بتنمية الموارد البشرية^(٧).

مشكلة البحث :

* - هل يتباين التوزيع الجغرافي لعناصر التعليم المتوسط ما بين الحضر والريف في محافظة ديالى لسنة ٢٠١٣ ؟

فرضية البحث :

* - تتوزع عناصر التعليم المتوسط في محافظة ديالى لسنة ٢٠١٣ بشكل متباين ما بين الحضر والريف .

اهداف البحث :

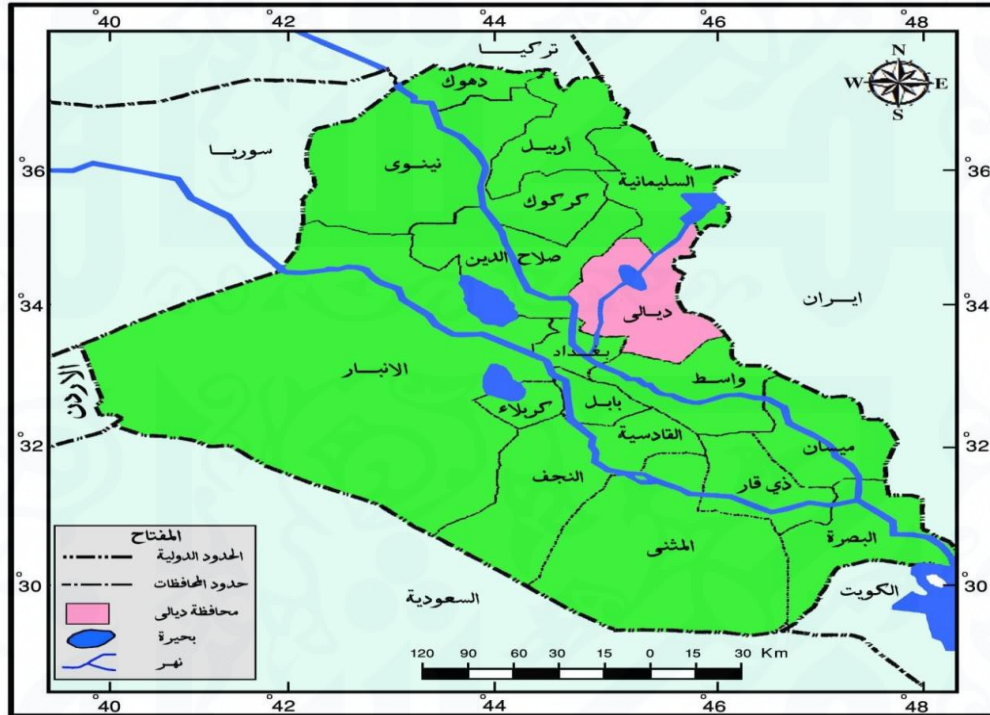
١. تقديم صورة عن الوضع الحالي لخدمة التعليم المتوسط في محافظة ديالى .
٢. التعرف على التوزيع الجغرافي لعناصر التعليم المتوسط في محافظة ديالى .

حدود منطقة البحث :

اولاً / الحدود المكانية للبحث : تقع محافظة ديالى في المنطقة الوسطى من العراق والى الشرق من حوض نهر دجلة وتبعد عن مدينة بغداد مسافة ٥٧ كم ، بينما تقع فلكيا بين دائرتي عرض (٣٣° - ٣٥°) و (٢٢° - ٢٤°) شمالا وخطي طول (٤٤° - ٤٥°) شرقاً، أما الموقع الجغرافي فيحدها من الشمال محافظتا السليمانية وصلاح الدين، ومن الجنوب محافظة واسط ومن الشرق إيران، ومن الغرب محافظتا صلاح الدين وبغداد كما في الخريطة (١) .

ثانياً / الحدود الزمانية للبحث : التوزيع الجغرافي لعناصر التعليم المتوسط ما بين الحضر والريف في محافظة ديالى لسنة ٢٠١٣ .

الخريطة (١) موقع منطقة الدراسة بالنسبة للعراق



المصدر : من عمل الباحث بالاعتماد على الهيئة العامة للمساحة ، خريطة العراق الإدارية ، ٢٠٠٧ ، مقياس الرسم ١: ٥٠٠,٠٠٠ .

منهجية البحث :

المنهج هو الطريق المؤدي إلى الهدف المطلوب من البحث، والأساليب العلمية المستخدمة للوصول إلى الحقيقة، إذ اعتمد البحث على المنهج الوصفي، والتحليل الكمي للوقوف على واقع التوزيع الجغرافي لمؤسسات التعليم المتوسط في محافظة ديالى لسنة ٢٠١٣ .

١- التوزيع الجغرافي للمدارس

تضم منطقة الدراسة (٣٨٠) مدرسة متوسطة منها (١٦٠) مدرسة متوسطة في الحضر و (٢٢٠) مدرسة متوسطة في الريف أي إن مدارس الريف أكثر من مدارس الحضر وبفارق وصل إلى (٦٠) مدرسة متوسطة ويرجع السبب في ذلك إلى سعة مساحة الريف في المحافظة حيث تعدد القرى وتباعدها جعلها تمتلك مدارس خاصة بها. يزداد على ذلك قرب المنطقة من بعقوبة من جهة وبغداد من جهة أخرى وارتباطها معها بطرق معبدة جعل هذه المنطقة أكثر مناطق العراق الريفية احتواء للمدارس^(٨). كما يلاحظ تباين هذه المدارس بين أفضية ونواحي منطقة الدراسة كما في الجدول (١) والخريطة (٢) .

ففي قضاء بعقوبة يرتفع عدد المدارس الحضر على عدد المدارس الريف وبفارق يصل إلى (٢٦) مدرسة متوسطة ونسبة (٤١,٩%) من مجموع المدارس الحضر في المحافظة وهي أعلى نسبة في المدارس الحضر إذ بلغ عدد المدارس الحضر (٦٧) مدرسة متوسطة أما حصة الريف بلغت (٤١) مدرسة متوسطة ونسبة (١٨,٦%) من مجموع المدارس الريف في المحافظة ، يحظى مركز القضاء بالجزء الأكبر من المدارس الحضر والذي بلغ عددها (٤٦) مدرسة متوسطة بينما بلغت حصة المدارس الريف في المركز (٢) مدرسة متوسطة ، وفي ناحية العبارة بلغ عدد المدارس المتوسطة الحضر (٦) مدارس بينما المدارس الريف بلغ عددها (٢٠) مدرسة متوسطة أما في ناحية بهرز بلغ عدد المدارس الحضر (٥) مدارس بينما حصة الريف بلغت (٣) . وفي ناحية بني سعد بلغ عدد المدارس الحضر (٥) مدارس أما المدارس الريف فبلغ عددها (٨) مدارس وفي ناحية كنعان بلغ عدد المدارس الحضر (٥) مدارس بينما يضم الريف (٨) مدارس متوسطة . أما قضاء المقدادية ترتفع فيه حصة مدارس الريف على مدارس الحضر وبفارق وصل إلى (٣٣) مدرسة متوسطة إذ بلغ عدد مدارس الريف (٥٦) مدرسة متوسطة ونسبة (٢٥,٥%) من مجموع المدارس الريف في

الجدول (١)

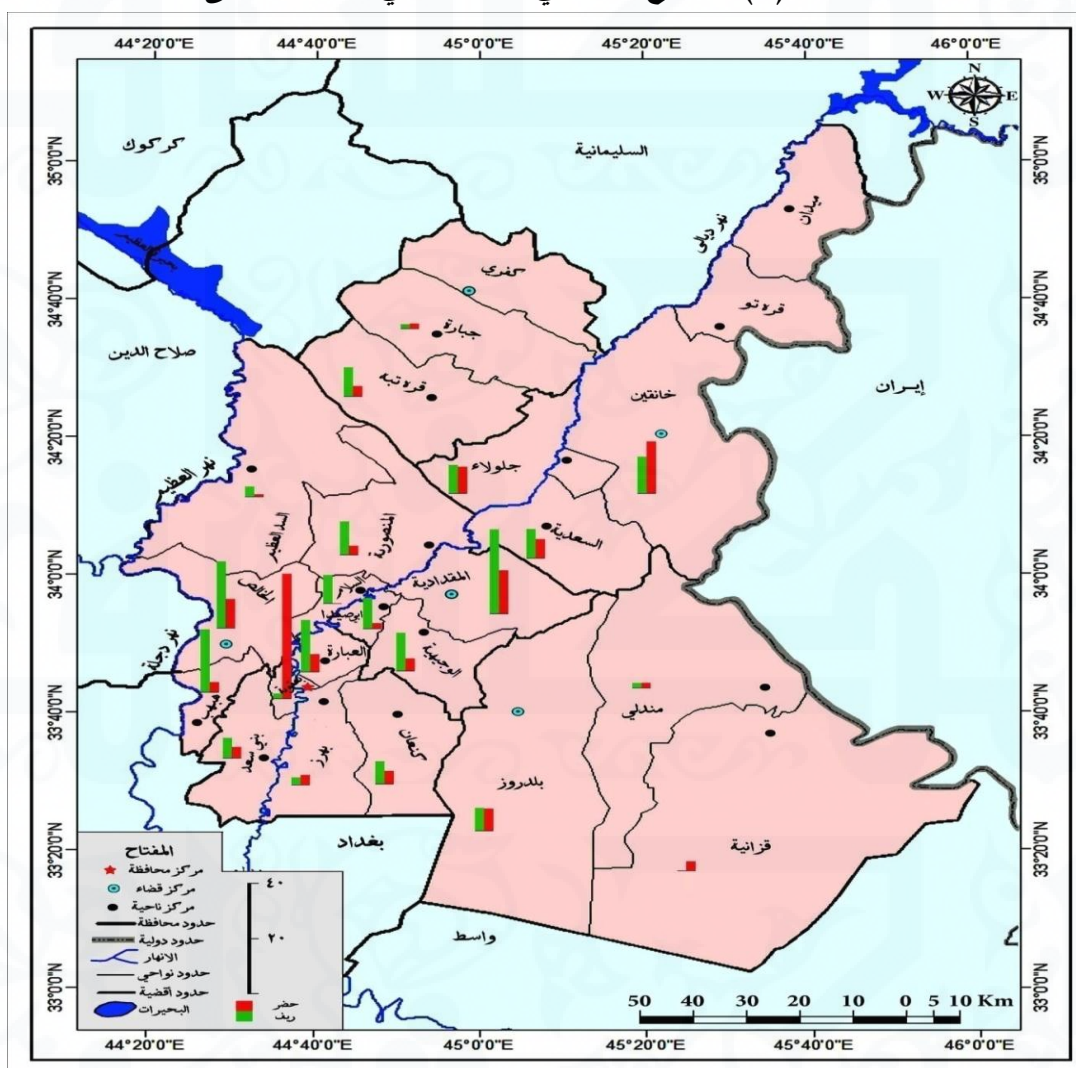
يوضح التوزيع الجغرافي لأعداد المدارس المتوسطة في محافظة ديالى حسب البيئة لسنة ٢٠١٣

القضاء	المدارس الحضر	%	المدارس الريف	%
بعقوبة المركز	٤٦	٢٨,٨	٢	٠,٩
العبارة	٦	٣,٨	٢٠	٩,١
بهرز	٥	٣,١	٣	١,٤
بني سعد	٥	٣,١	٨	٣,٦
كنعان	٥	٣,١	٨	٣,٦
المجموع	٦٧	٤١,٩	٤١	١٨,٦
المقدادية المركز	١٦	١٠	٣٠	١٣,٦
أبي صيدا	٣	١,٩	١١	٥
الوجيهية	٤	٢,٥	١٥	٦,٩
المجموع	٢٣	١٤,٤	٥٦	٢٥,٥
الخالص المركز	١١	٦,٨	٢٣	١٠,٥
العظيم	١	٠,٦	٢	٠,٩
السلام	-	-	١١	٥
المنصورية	٢	١,٣	١٢	٥,٤
ههب	٥	٣,١	٢٤	١٠,٩
المجموع	١٩	١١,٨	٧٢	٣٢,٧
خانقين المركز	١٨	١١,٣	١٢	٥,٤
جلولاء	٨	٥	٩	٤,١

السعدية	٧	٤,٣	٩	٤,١
المجموع	٣٣	٢٠,٦	٣٠	١٣,٦
بلدروز المركز	٨	٥	٩	٤,١
قزانية	٢	١,٣	-	-
مندلي	٢	١,٢	٢	٠,٩
المجموع	١٢	٧,٥	١١	٥
كفري جبارة	٣	١,٩	٢	١
قره تبة	٢	١,٩	٨	٣,٦
المجموع	٦	٣,٨	١٠	٤,٦
المجموع الكلي	١٦٠	١٠٠	٢٢٠	١٠٠

المصدر: من عمل الباحث بالاعتماد على المديرية العامة لتربية محافظة ديالى، مديرية التخطيط التربوي، الإحصاء، سجلات سنة (٢٠١٣)، بيانات غير منشورة. (ملحوظة) - ناحية السلام لايتوفر فيها مدارس متوسطة في الحضر حسب البيانات الرسمية بينما من خلال مراجعة الباحث للناحية لاحظ وجود مدرسة في مركز الناحية لكن تم احتسابها ضمن مدارس الريف من قبل الجهات الرسمية.

الخريطة (٢) التوزيع الجغرافي للمدارس في محافظة ديالى



المصدر: من عمل الباحث بالاعتماد على الخريطة الأساس والجدول (١)

المحافظة بينما مدارس الحضر بلغ عددها (٢٣) مدرسة متوسطة وبنسبة (١٤,٤%) من مجموع مدارس الحضر في المحافظة ، ويحظى مركز القضاء بالجزء الأكبر حيث يضم (١٦) مدرسة في الحضر و(٣٠) في الريف ، بينما تضم ناحية أبي صيدا (٣) مدارس في الحضر و(١١) مدرسة في الريف وفي ناحية الوجيهية يحظى الحضر بـ(٤) مدارس بينما حصة الريف بلغت (١٥) مدرسة . أما قضاء الخالص فهو القضاء الذي يحظى بأكثر عدد من مدارس الريف والذي وصل الى (٧٢) مدرسة متوسطة وبنسبة تصل إلى (٣٢,٧%) من مجموع مدارس الريف في المحافظة ويفارق يصل إلى (٥٣) مدرسة متوسطة عن عدد مدارس الحضر البالغة (١٩) مدرسة متوسطة وبنسبة (١١,٣%) من مجموع مدارس الحضر في المحافظة . كما يضم مركز القضاء (١١) مدرسة متوسطة في الحضر و(٢٣) مدرسة متوسطة في الريف ، أما ناحية العظيم فتضم (١) مدرسة متوسطة في الحضر و(٢) مدرسة متوسطة في الريف وناحية السلام لا تتوفر فيها مدارس متوسطة في الحضر بينما في الريف تتوفر (١١) مدرسة متوسطة ، وناحية المنصورية تضم (٢) مدرسة متوسطة في الحضر و(١٢) مدرسة متوسطة في الريف ، وناحية ههب تضم (٥) مدارس متوسطة في الحضر و(٢٤) مدرسة متوسطة في الريف وهي الناحية الأكثر عدداً في مدارس الريف بعد مركز القضاء . أما قضاء خانقين فان الفارق بين مدارس الحضر والريف فقليل وصل إلى (٣) مدارس متوسطة إذ بلغ عدد مدارس الحضر (٣٣) مدرسة وبنسبة (٢٠,٦%) بينما بلغ عدد مدارس الريف (٣٠) مدرسة متوسطة وبنسبة (١٣,٦%) حيث يضم مركز القضاء (١٨) مدرسة متوسطة في الحضر و(١٢) مدرسة متوسطة في الريف ، أما ناحية جلولاء فتضم (٨) مدارس متوسطة في الحضر و(٩) مدرسة متوسطة في الريف ، وناحية السعدية تضم (٧) مدارس متوسطة و(٩) مدارس متوسطة في الريف . أما في قضاء بلدروز فان الفارق بين مدارس الحضر والريف قليل جداً وصل إلى (١) مدرسة متوسطة إذ بلغ عدد مدارس الحضر (١٢) مدرسة متوسطة وبنسبة (٧,٥%) من مجموع المدارس الحضر في المحافظة بينما بلغ عدد مدارس الريف (١١) مدرسة متوسطة وبنسبة (٥%) من مجموع المدارس الريفية في المحافظة حيث يضم مركز القضاء (٨) في الحضر و(٩) مدارس متوسطة في الريف ، وناحية قزانية تضم (٢) مدرسة متوسطة في الحضر ولا يوجد فيها مدارس في الريف ، وناحية مندلي تضم (٢) مدرسة متوسطة لكل من الحضر والريف .

أما قضاء كفري فان الفارق فيه يصل إلى (٤) مدارس متوسطة حيث بلغ عدد مدارس الحضر (٦) مدارس متوسطة ونسبة (٣,٨%) بينما بلغ عدد مدارس الريف (١٠) مدارس متوسطة ونسبة (٤,٦%) حيث تضم ناحية جبارة (٣) مدارس متوسطة حضر و(٢) مدارس متوسطة ريف ، وناحية قره تبة تضم (٣) مدارس متوسطة حضر و(٨) مدارس متوسطة ريف.

يتضح مما تقدم إن قضاء بعقوبة يحظى بأكبر نسبة من مدارس الحضر ثم يأتي بعده قضاء خانقين وقضاء المقدادية وقضاء الخالص وقضاء بلدروز وقضاء كفري أما بالنسبة للمدارس الريفية فقد حظي قضاء الخالص بأكبر نسبة من مدارس الريف ثم يأتي بعده قضاء المقدادية وقضاء بعقوبة وقضاء خانقين وقضاء بلدروز وقضاء كفري .

٢- التوزيع الجغرافي للطلبة

تضم منطقة الدراسة (٧٨٣٧٦) طالباً وطالبة منهم (٤٦٦٣٤) في الحضر و (٣١٧٤٢) في الريف أي إن عدد الطلبة الحضر أعلى من الطلبة الريف وبفارق يصل إلى (١٤٨٩٢) طالباً وطالبة على الرغم من إن عدد السكان في سن التعليم المتوسط وعدد المدارس أعلى في الريف مما هو عليه في الحضر ويرجع السبب في ذلك إلى انخفاض نسبة الالتحاق في المدارس المتوسطة في الريف لانشغالهم في أمور الزراعة لتوفير متطلبات العيش إذ يوضح الجدول (٢) والخريطة (٣) التباين في توزيع الطلبة في المحافظة ففي قضاء بعقوبة يرتفع عدد الطلبة الحضر على عدد الطلبة الريف وبفارق يصل إلى (١٥٤٥٥) طالباً وطالبة إذ يضم القضاء (٢١٩١٠) طالباً وطالبة في الحضر ونسبة (٤٦,٩%) من مجموع الطلبة الحضر في المحافظة و(٦٤٥٥) طالباً وطالبة في الريف ونسبة (٢٠,٣%) من مجموع طلبة الريف في المحافظة حيث يضم مركز القضاء (١٤٩٣١) طالباً وطالبة في الحضر و(٢٥٩) طالباً وطالبة في الريف ، وناحية العبارة تضم (١٠٠٢) طالباً وطالبة في الحضر و(٣٩٣٣) طالباً وطالبة ريف ، وناحية بهرز تضم (٢٠٤٠) طالباً وطالبة في الحضر و(٣١١) طالباً وطالبة ريف ، وناحية بني سعد تضم (٢٠٨٢) طالباً وطالبة في الحضر و(١١٥٩) طالباً وطالبة ريف ، وناحية كنعان تضم (١٨٥٥) طالباً وطالبة في الحضر و(٧٩٣) طالباً وطالبة في الريف . أما في قضاء المقدادية فيرتفع عدد الطلبة في الريف على عدد الطلبة في الحضر وبفارق وصل إلى (١٧٧٥) طالباً وطالبة إذ بلغ عدد الطلبة الحضر (٥١٧١) طالباً وطالبة ونسبة

(١١,١%) من مجموع الطلبة الحضر في المحافظة بينما بلغ عدد الطلبة الريف (٦٩٤٦) طالباً وطالبة وبنسبة (٢١,٩%) من مجموع الطلبة الريف المحافظة حيث يضم مركز القضاء (٣٨٠٨) طالباً وطالبة في الحضر و(٤٠٩٣) طالباً وطالبة في الريف ، وناحية أبي صيدا تضم (٥٩٣) طالباً وطالبة في الحضر و(١٢٥١) طالباً وطالبة في الريف ، وناحية الوجيهية تضم (٧٧٠) طالباً وطالبة في الحضر و(١٦٠٢) طالباً وطالبة في الريف . أما في قضاء الخالص يرتفع أيضا عدد الطلبة الريف على عدد الطلبة الحضر وبفارق يصل إلى (٦٩١٣) طالباً وطالبة إذ بلغ عدد الطلبة الحضر (٦٢٢٩) طالباً وطالبة وبنسبة (١٣,٤%) من مجموع الطلبة الحضر في المحافظة في حين بلغ عدد الطلبة الريف (١٣١٤٢) طالباً وطالبة وبنسبة (٤١,٤%) من مجموع الطلبة الريف في المحافظة ويرجع السبب في ذلك إلى أن نواحي القضاء ذات طابع ريفي . حيث يضم مركز القضاء (٣٦٣٥) طالباً وطالبة في الحضر و(٤٤٥٠) طالباً وطالبة في الريف ، وناحية العظيم تضم (٤٦٣) طالباً وطالبة في الحضر و(١١٦) طالباً وطالبة في الريف ، وناحية السلام لا يتوفر فيها طلبة في الحضر لان المدارس فيها حسبت على بيئة الريف لذا يذهب طلاب الحضر إلى المدارس الريفية ، أما الطلبة الريف (١٦٠٩) طالبا وطالبة وناحية المنصورية تضم (٩٣٧) طالباً وطالبة في الحضر و(٢٠٣٤) طالباً وطالبة في الريف ، وناحية هبهب تضم (١١٩٤) طالباً وطالبة في الحضر و(٤٩٣٣) طالباً وطالبة في الريف . أما قضاء خانقين فيرتفع فيه عدد الطلبة الحضر على الطلبة الريف وبفارق يصل إلى (٤١٨٥) طالباً وطالبة إذ بلغ عدد الطلبة الحضر (٧١٦٨) طالباً وطالبة وبنسبة (١٥,٤%) من مجموع الطلبة الحضر في المحافظة أما الطلبة الريف فبلغ عددهم (٢٩٨٣) طالباً وطالبة وبنسبة (٩,٤%) من مجموع الطلبة الريف في المحافظة حيث يضم مركز القضاء (٢٨٩٩) طالباً وطالبة في الحضر و(٨٥٤) طالباً وطالبة في الريف ، وناحية جلولا تضم (٣٢٨) طالباً وطالبة في الحضر و(١٠٤١) طالباً وطالبة في الريف ، وناحية السعدية تضم (١٢٤١) طالباً وطالبة في الحضر و(١٠٨٨) طالباً وطالبة في الريف .

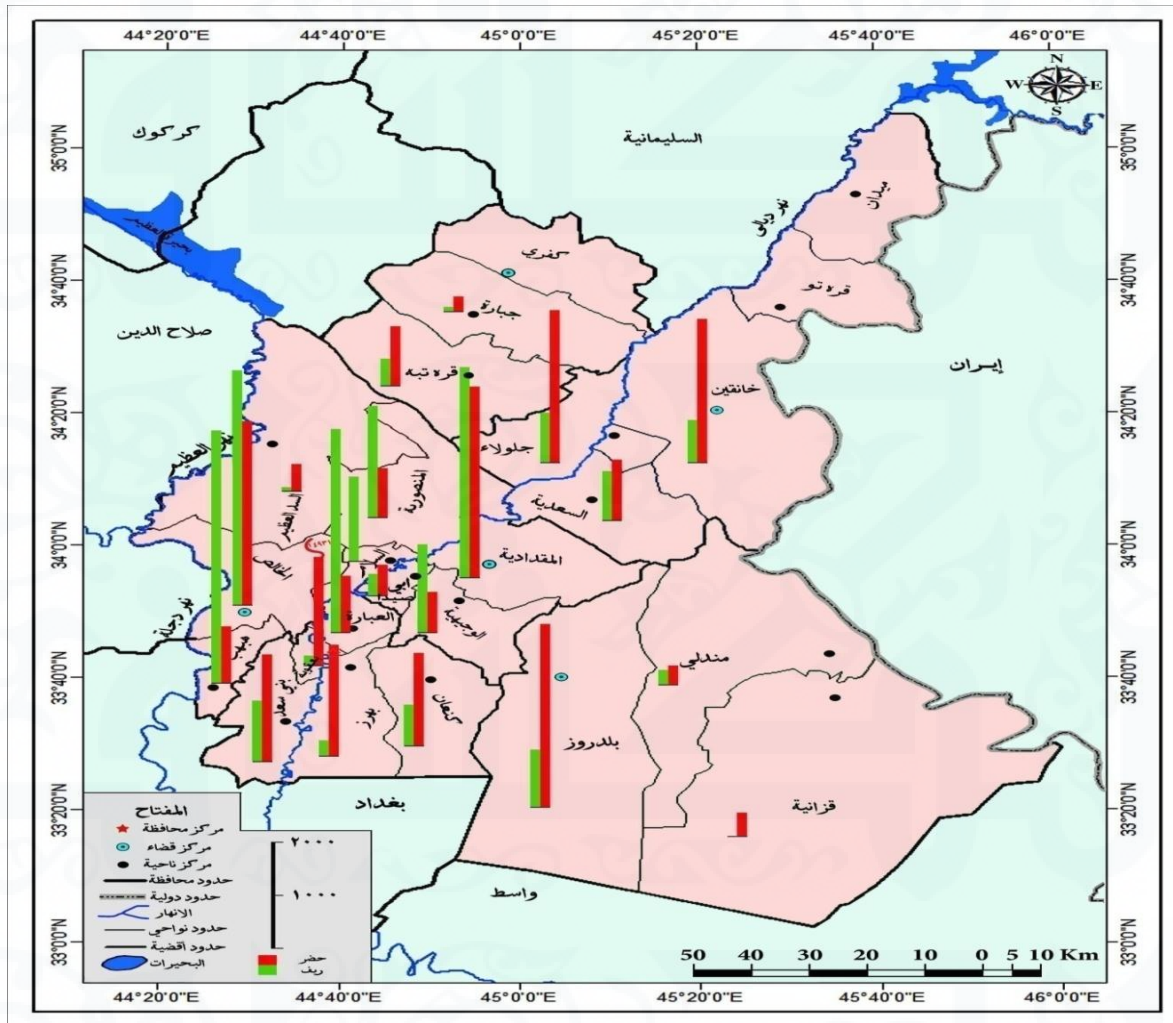
الجدول (٢)

يوضح التوزيع الجغرافي لأعداد الطلبة لمحافظة ديالى حسب البيئة لسنة ٢٠١٣

القضاء	الطلبة الحضر	%	الطلبة الريف	%
بعقوبة المركز	١٤٩٣١	٣٢	٢٥٩	٠,٨
العبارة	١٠٠٢	٢,١	٣٩٣٣	١٢,٤
بهرز	٢٠٤٠	٤,٤	٣١١	٠,٩
بني سعد	٢٠٨٢	٤,٥	١١٥٩	٣,٧
كنعان	١٨٥٥	٣,٩	٧٩٣	٢,٥
المجموع	٢١٩١٠	٤٦,٩	٦٤٥٥	٢٠,٣
المقدادية المركز	٣٨٠٨	٨,٢	٤٠٩٣	١٢,٩
أبي صيدا	٥٩٣	١,٣	١٢٥١	٤
الوجيهية	٧٧٠	١,٦	١٦٠٢	٥
المجموع	٥١٧١	١١,١	٦٩٤٦	٢١,٩
الخالص المركز	٣٦٣٥	٧,٨	٤٤٥٠	١٤
العظيم	٤٦٣	١	١١٦	٠,٤
السلام	-	-	١٦٠٩	٥,١
المنصورية	٩٣٧	٢	٢٠٣٤	٦,٤
ههب	١١٩٤	٢,٦	٤٩٣٣	١٥,٥
المجموع	٦٢٢٩	١٣,٤	١٣١٤٢	٤١,٤
خانقين المركز	٢٨٩٩	٦,٢	٨٥٤	٢,٧
جلولاء	٣٠٢٨	٦,٥	١٠٤١	٣,٣
السعدية	١٢٤١	٢,٧	١٠٨٨	٣,٤
المجموع	٧١٦٨	١٥,٤	٢٩٨٣	٩,٤
بلدروز المركز	٣٦٨٢	٧,٨	١٢١٩	٣,٨
قزانية	٤٢٨	١	-	-
مندلي	٤٥٧	١	٣٣٣	١,١
المجموع	٤٥٦٧	٩,٨	١٥٥٢	٤,٩
كفري جبارة	٣٩٤	٠,٨	١٧٠	٠,٥
قره تبة	١١٩٥	٢,٦	٤٩٤	١,٦
المجموع	١٥٨٩	٣,٤	٦٦٤	٢,١
المجموع الكلي	٤٦٦٣٤	١٠٠	٣١٧٤٢	١٠٠

المصدر : من عمل الباحث بالأعتماد على المديرية العامة لتربية محافظة ديالى ، مديرية التخطيط التربوي الإحصاء ، سجلات سنة (٢٠١٣) ، بيانات غير منشورة .

الخريطة (٣) التوزيع الجغرافي للطلبة في محافظة ديالى



المصدر: من عمل الباحث بالأعتماد على الخريطة الأساس والجدول (٢)

أما قضاء بلدروز فيرتفع فيه عدد الطلبة الحضر على عدد طلبة الريف ويفارق وصل إلى (٣٠١٥) طالباً وطالبة إذ بلغ عدد طلبة الحضر (٤٥٦٧) طالباً وطالبة وبنسبة (٩,٨%) من مجموع طلبة الحضر في المحافظة أما طلبة الريف فبلغ عددهم (١٥٥٢) طالباً وطالبة وبنسبة (٤,٩%) من مجموع طلبة الريف في المحافظة حيث يضم مركز القضاء (٣٦٨٢) طالباً وطالبة في الحضر و(١٢١٩) طالباً وطالبة في الريف ، وناحية قزانية تضم (٤٢٨) طالباً وطالبة حضر ولا يتوفر فيها طلبة في الريف ويرجع السبب في ذلك إلى عدم توفر مدارس متوسطة في الريف ، وناحية مندلي تضم (٤٥٧) طالباً وطالبة في الحضر و(٣٣٣) طالباً وطالبة في الريف . أما قضاء كفري فيرتفع فيه أيضاً عدد طلبة الحضر على عدد طلبة الريف ويفارق وصل إلى (٩٢٥) طالباً وطالبة إذ بلغ عدد طلبة الحضر (١٥٨٩) طالباً وطالبة وبنسبة (٣,٤%) من مجموع طلبة الحضر في المحافظة أما

طلبة الريف بلغ عددهم (٦٦٤) طالباً وطالبة وبنسبة (٢٠,١%) من مجموع طلبة الريف في المحافظة حيث تضم ناحية جبارة (٣٩٤) طالباً وطالبة في الحضر و (١٧٠) طالباً وطالبة في الريف ، وناحية قره تبة تضم (١١٩٥) طالباً وطالبة في الحضر و (٤٩٤) طالباً وطالبة في الريف .

٣- التوزيع الجغرافي للهيئة التدريسية

تضم منطقة الدراسة (٨٢٠٢) مدرساً ومدرسة منهم (٤٠٠٦) مدرساً ومدرسة في الحضر بينما حصة الريف بلغت (٤١٩٦) مدرساً ومدرسة أي إن أعداد الهيئة التدريسية في الريف أعلى مما هو عليه في الحضر وبفارق وصل إلى (١٩٠) مدرساً ومدرسة ، كما يتوزع هذا العدد من المدرسين والمدرسات بشكل متباين بين أقضية ونواحي منطقة الدراسة كما في الجدول (٣) والخريطة (٤) .

ففي قضاء بعقوبة يرتفع عدد الكادر التدريسي في الحضر عن الريف وبفارق وصل إلى (١٩٠) مدرساً ومدرسة إذ بلغ عدد المدرسين والمدرسات في الحضر (١٨٥٧) وبنسبة (٤٦,٤%) من مجموع المدرسين والمدرسات في المحافظة أما في الريف فبلغ عددهم (٩٤٧) مدرساً ومدرسة وبنسبة (٢٢,٦%) من مجموع المدرسين والمدرسات في الريف في المحافظة، حيث يضم مركز القضاء (١٣٦٣) مدرساً ومدرسة في الحضر و (٥٢) مدرساً ومدرسة في الريف ، وناحية العبارة تضم (١٠٩) مدرساً ومدرسة في الحضر و (٥١٦) مدرساً ومدرسة في الريف ، وناحية بهرز تضم (١٣٢) مدرساً ومدرسة في الحضر و (٧٩) مدرساً ومدرسة في الريف ، وناحية بني سعد تضم (١٣٨) مدرساً ومدرسة في الحضر و (١٥٤) مدرساً ومدرسة في الريف ، وناحية كنعان تضم (١١٥) مدرساً ومدرسة في الحضر و (١٤٦) مدرساً ومدرسة في الريف . أما قضاء المقدادية فيرتفع فيه عدد الهيئة التدريسية في الريف عن الحضر وبفارق وصل إلى (٤٠٦) مدرساً ومدرسة إذ بلغ عدد المدرسين والمدرسات في الحضر (٥٨٥) وبنسبة (١٤,٦%) من مجموع المدرسين والمدرسات في الحضر في المحافظة أما في الريف بلغ عددهم (٩٩١) مدرساً ومدرسة وبنسبة (٢٣,٦%) من مجموع المدرسين والمدرسات في الريف في المحافظة حيث يضم مركز القضاء (٤٧٨) مدرساً ومدرسة في الحضر و (٥٣٣) مدرساً ومدرسة في الريف ، وناحية أبي صيدا تضم (٥١) مدرساً ومدرسة في الحضر و (٢٠٣) مدرساً ومدرسة في الريف ، وناحية الوجيحية تضم (٥٦) مدرساً ومدرسة في الحضر و (٢٥٥) مدرساً ومدرسة في الريف

. أما قضاء الخالص فيرتفع فيه عدد الهيئة التدريسية في الريف عن الحضر وبفارق وصل إلى (٩٢٧) مدرساً ومدرسة ، إذ بلغ عدد المدرسين والمدرسات في الحضر (٤٦٥) وبنسبة (١١,٦%) من مجموع المدرسين والمدرسات الحضر في المحافظة أما في الريف فبلغ عددهم (١٣٩٢) مدرساً ومدرسة وبنسبة (٣٣,٢%) من مجموع المدرسين والمدرسات الريف في المحافظة ويرجع السبب في ذلك إلى زيادة عدد المدارس الريف في القضاء ، حيث يضم مركز القضاء (٢٩٠) مدرساً ومدرسة في الحضر و (٤٨) مدرساً ومدرسة في الريف ، وناحية العظيم تضم (٣٤) مدرساً ومدرسة في الحضر و (٢٢) مدرساً ومدرسة في الريف ، وناحية السلام لا تتوفر فيها هيئة تدريسية في الحضر لعدم وجود المدارس في الحضر أما في الريف فبلغ عدد المدرسين والمدرسات (١٩٨) مدرساً ومدرسة، وناحية المنصورية تضم (٤٦) مدرساً ومدرسة في الحضر و (١٤٩) مدرساً ومدرسة في الريف، وناحية هبهب تضم (٩٥) مدرساً ومدرسة في الحضر و (٥٤٣) مدرساً ومدرسة في الريف.

الجدول (٣)

يوضح التوزيع الجغرافي لأعداد الهيئة التدريسية لمحافظة ديالى حسب البيئة لسنة ٢٠١٣

القضاء	الهيئة التدريسية الحضر	%	الهيئة التدريسية الريف	%
بعقوبة المركز	١٣٦٣	٣٤	٥٢	١,٢
العبارة	١٠٩	٢,٧	٥١٦	١٢,٣
بهرز	١٣٢	٣,٣	٧٩	١,٩
بني سعد	١٢٨	٣,٤	١٥٤	٣,٧
كنعان	١١٥	٣	١٤٦	٣,٥
المجموع	١٨٥٧	٤٦,٤	٩٤٧	٢٢,٦
المقادية المركز	٤٧٨	١١,٩	٥٣٣	١٢,٧
أبي صيدا	٥١	١,٣	٢٠٣	٤,٨
الوجيهية	٥٦	١,٤	٢٥٥	٦,١
المجموع	٥٨٥	١٤,٦	٩٩١	٢٣,٦
الخالص المركز	٢٩٠	٧,٢	٤٨٠	١١,٤
العظيم	٣٤	٠,٨	٢٢	٠,٥
السلام	-	-	١٩٨	٤,٧
المنصورية	٤٦	١,٢	١٤٩	٣,٦
هبهب	٩٥	٢,٤	٥٤٣	١٣
المجموع	٤٦٥	١١,٦	١٣٩٢	٣٣,٢
خانقين المركز	٣١٥	٧,٩	١٤٠	٣,٣
جلولاء	١٨٦	٤,٦	١٧٨	٤,٢

المصدر: من عمل الباحث بالاعتماد على المديرية العامة لتربية محافظة ديالى ، مديرية التخطيط التربوي، الإحصاء ، سجلات سنة (٢٠١٣) ، بيانات غير منشورة .

The map displays the administrative divisions of Iraq, with provinces outlined in black. The three main ethnic groups are represented by colored bars: green for Kurds, red for Arabs, and yellow for Turkmen. The distribution is as follows:

Province	Kurds (%)	Arabs (%)	Turkmen (%)
كركوك (Kirkuk)	~45	~45	~10
السليمانية (Sulaymaniyah)	~10	~90	~0
اربيل (Erbil)	~85	~15	~0
قربو (Qerbô)	~85	~15	~0
خانقين (Khanqin)	~45	~55	~0
السليمانية (Sulaymaniyah)	~45	~55	~0
المقدادية (Al-Maqdadiyah)	~45	~55	~0
النجف (Al-Najaf)	~10	~90	~0
الكاظمين (Al-Kazimiyah)	~10	~90	~0
الديالى (Al-Diyala)	~45	~55	~0
الصلاح (Salah al-Din)	~45	~55	~0
الواسط (Wasit)	~45	~55	~0
البلدروز (Baladroz)	~45	~55	~0
المنجلي (Al-Manjiliyah)	~45	~55	~0
القرانية (Qaraniyah)	~45	~55	~0

المصدر : من عمل الباحث بالأعتماد على الخريطة الاساس والجدول (٣)

أما قضاء خانقين فيرتفع فيه عدد الهيئة التدريسية في الحضر عن الريف وبفارق وصل إلى (١٨٨) مدرساً ومدرسة إذ بلغ عدد المدرسين والمدربات في الحضر (٦٩١) وبنسبة (١٧،٢%) من مجموع المدرسين والمدربات في الحضر في المحافظة أما في الريف فبلغ عددهم (٥٠٣) مدرساً ومدرسة وبنسبة (١١،٩%) من مجموع المدرسين والمدربات في الريف في المحافظة حيث يضم مركز القضاء (٣١٥) مدرساً ومدرسة في الحضر و(١٤٠) مدرساً ومدرسة في الريف، وناحية جلولاء تضم (١٨٦) مدرساً ومدرسة في الحضر و(١٧٨) مدرساً ومدرسة في الريف، وناحية السعدية تضم (١٩٠) مدرساً ومدرسة في الحضر و (١٨٥) مدرساً ومدرسة في الريف . أما قضاء بلدروز ارتفع فيه عدد الهيئة التدريسية في الحضر عن الريف وبفارق وصل إلى (١٦) مدرساً ومدرسة إذ بلغ عدد المدرسين والمدربات في الحضر (٣١٣) وبنسبة (٧،٨%) من مجموع المدرسين والمدربات في الحضر في المحافظة بينما بلغ عددهم في الريف (٢٩٧) مدرساً ومدرسة وبنسبة (٧،١%) من مجموع المدرسين والمدربات في الريف في المحافظة حيث يضم مركز القضاء (٢١٣) مدرساً ومدرسة في الحضر و(٢٥٦) مدرساً ومدرسة في الريف، وفي ناحية قزانية تضم (٦٠) مدرساً ومدرسة فقط جميعهم في الحضر لان الريف يخلو من المدارس المتوسطة ، وناحية مندلي تضم (٤٠) مدرساً ومدرسة في الحضر و(٤١) مدرساً ومدرسة في الريف . أما قضاء كفري فيرتفع فيه أيضاً عدد الهيئة التدريسية في الحضر عن الريف وبفارق وصل إلى (٢٩) مدرساً ومدرسة إذ بلغ عدد المدرسين والمدربات في الحضر (٩٥) وبنسبة (٢،٤%) من مجموع المدرسين والمدربات في الحضر في المحافظة بينما بلغ عددهم في الريف (٦٦) مدرساً ومدرسة وبنسبة (١،٦%) من مجموع المدرسين والمدربات في الريف في المحافظة حيث تضم ناحية جبارة (٤١) مدرساً ومدرسة في الحضر و (١٩) مدرساً ومدرسة في الريف، وناحية قرّة تبة تضم (٥٤) مدرساً ومدرسة في الحضر و (٤٧) مدرساً ومدرسة في الريف.

٤ - التوزيع الجغرافي للشعب الدراسية

تضم منطقة الدراسة (٢١٩٠) شعبة دراسية منها (١١٨٤) شعبة في الحضر و(١٠٠٦) شعبة دراسية في الريف أي إن الشعب الدراسية في الحضر أكثر مما هو عليه في الريف وبفارق وصل إلى (١٧٨) شعبة دراسية ويرجع السبب في ذلك إلى أن أعداد الطلبة الحضر أكثر من أعداد الطلبة الريف على الرغم من أن مدارس الريف أكثر من

مدارس الحضر. حيث يتوزع هذا العدد من الشعب بشكل متباين بين بيئتي الحضر والريف من جهة وأقضية ونواحي المحافظة من جهة أخرى ، كما في الجدول (٤) والخريطة (٥) . ففي قضاء بعقوبة يرتفع عدد الشعب الدراسية في الحضر عن عددها في الريف وبفارق وصل إلى (٣٦٣) شعبة إذ بلغ عدد الشعب في الحضر (٥٥٣) شعبة وبنسبة (٤٦,٧%) من مجموع الشعب الدراسية الحضر في المحافظة أما في الريف بلغ عددها (١٩٠) شعبة وبنسبة (١٨,٩%) من مجموع الشعب الدراسية الريف في المحافظة يحظى مركز القضاء بـ(٣٨٩) شعبة في الحضر و (٨) شعب في الريف ، وتضم ناحية العبارة (٢٨) شعبة في الحضر و (١٠٧) شعبة في الريف ويرجع السبب في زيادة عدد الشعب في ريف الناحية إلى زيادة عدد المدارس في الريف ، أما ناحية بهرز تضم (٤٦) شعبة في الحضر و (٣٣) في الريف ، وناحية كنعان تضم (٤٤) شعبة في الحضر و (٢٩) شعبة في الريف . أما في قضاء المقدادية فيرتفع عدد الشعب الدراسية في الريف عن الحضر وبفارق وصل إلى (٨٩) شعبة إذ بلغ عدد الشعب الدراسية في الحضر (١٤٩) شعبة وبنسبة (١٢,٦%) من مجموع الشعب الدراسية الحضر في المحافظة أما في الريف بلغ عددها (٢٣٨) شعبة وبنسبة (٢٣,٧%) من مجموع الشعب الدراسية الريف في المحافظة حيث يضم مركز القضاء (١١١) شعبة في الحضر و (١٣٤) شعبة في الريف ، وناحية الوجيحية تضم (٢١) شعبة في الحضر و (٥٦) شعبة في الريف . أما قضاء الخالص فيرتفع فيه عدد الشعب الدراسية في الريف عن الحضر وبفارق وصل إلى (٢٤٨) شعبة دراسية إذ بلغ عدد الشعب في الحضر (١٣٣) شعبة وبنسبة (١١,٢%) من مجموع الشعب الدراسية في الحضر في المحافظة أما في الريف بلغ عددها (٣٨١) شعبة وبنسبة (٣٧,٨%) من مجموع الشعب الدراسية الريف في المحافظة ويرجع السبب في ذلك إلى زيادة عدد المدارس المتوسطة في الريف حيث يضم مركز القضاء (٧٥) شعبة في الحضر و(١٣٤) شعبة في الريف ، وناحية العظيم تضم (١٠) شعب في الحضر

الجدول (٤)

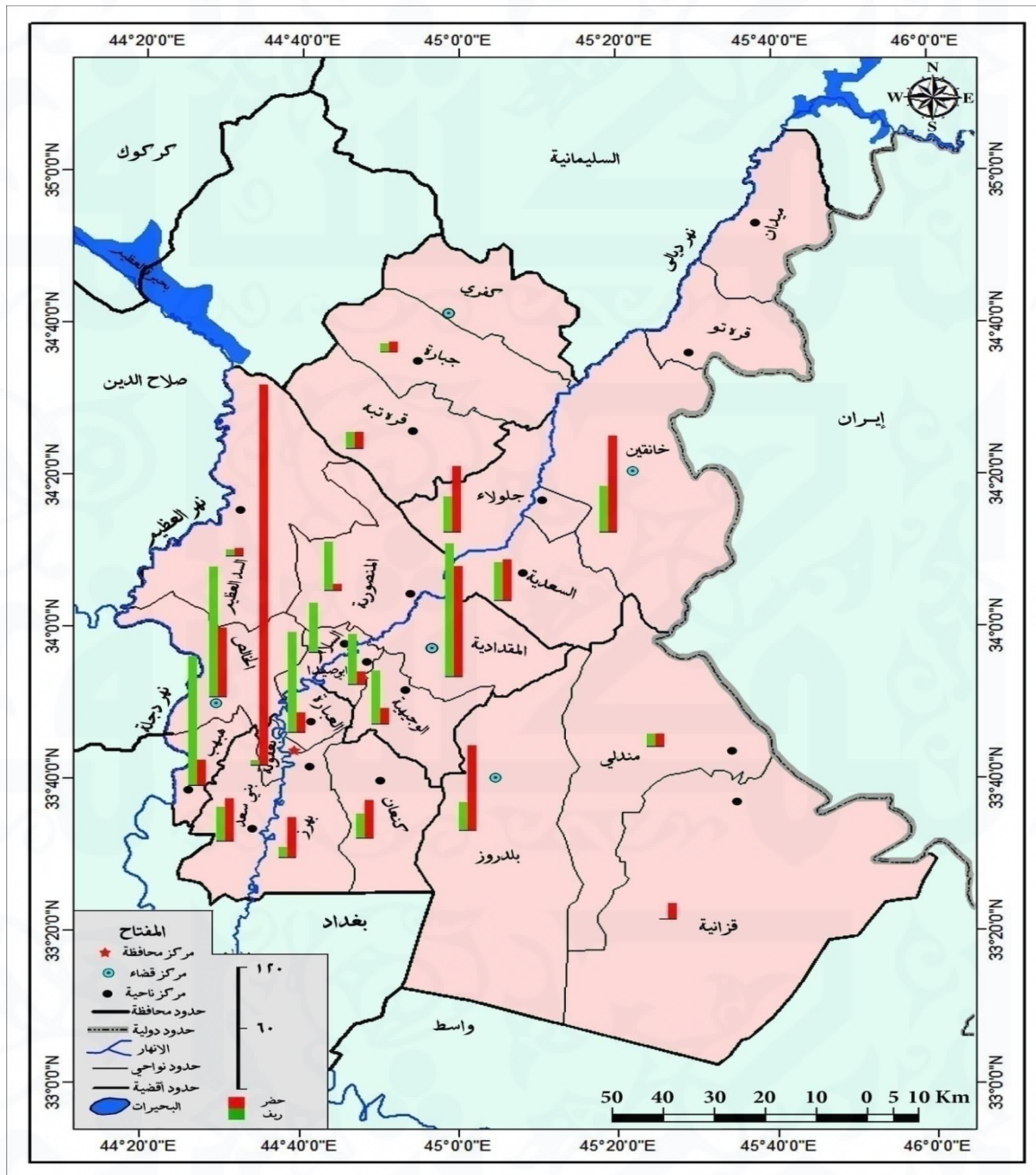
يوضح التوزيع الجغرافي لأعداد الشعب الدراسية لمحافظة ديالى حسب البيئة لسنة ٢٠١٣

القضاء	الشعب الدراسية الحضر	%	الشعب الدراسية الريف	%
بعقوبة المركز	٣٨٩	٣٢,٩	٨	٠,٨
العبارة	٢٨	٢,٣	١٠٧	١٠,٦
بهرز	٤٦	٣,٩	١٣	١,٣
بني سعد	٤٦	٣,٩	٣٣	٣,٣

٢,٩	٢٩	٣,٧	٤٤	كنعان
١٨,٩	١٩٠	٤٦,٧	٥٥٣	المجموع
١٣,٣	١٣٤	٩,٤	١١١	المقدادية المركز
٤,٨	٤٨	١,٤	١٧	أبي صيدا
٥,٦	٥٦	١,٨	٢١	الوجيهية
٢٣,٧	٢٣٨	١٢,٦	١٤٩	المجموع
١٣,٣	١٣٤	٦,٣	٧٥	الخالص المركز
٠,٦	٦	٠,٨	١٠	العظيم
٤,٧	٤٨	-	-	السلام
٥,٦	٥٦	١,٢	١٤	المنصورية
١٣,٦	١٣٧	٢,٩	٣٤	ههب
٣٧,٨	٣٨١	١١,٢	١٣٣	المجموع
٤,١	٤٢	٨,١	٩٦	خانقين المركز
٣,٨	٣٨	٥,٧	٦٨	جلولاء
٣,٩	٣٩	٣,٦	٤٢	السعدية
١١,٨	١١٩	١٧,٤	٢٠٦	المجموع
٣,٨	٣٨	٧,٣	٨٦	بلدروز المركز
-	-	١	١٢	قزانية
١,٣	١٣	١,١	١٣	مندلي
٥,١	٥١	٩,٤	١١١	المجموع
٠,٦	٦	١	١٢	كفري جبارة
٢,١	٢١	١,٧	٢٠	قره تبة
٢,٧	٢٧	٢,٧	٣٢	المجموع
١٠٠	١٠٠٦	١٠٠	١١٨٤	المجموع الكلي

المصدر : من عمل الباحث بالأعتماد على المديرية العامة لتربية محافظة ديالى ، مديرية التخطيط التربوي، الإحصاء ، سجلات سنة (٢٠١٣) ، بيانات غير منشورة .

الخريطة (٥) التوزيع الجغرافي للشعب الدراسية في محافظة ديالى



المصدر : من عمل الباحث بالاعتماد على الخريطة الاساس والجدول (٤)

و(٦) شعب في الريف ، وناحية السلام تضم (٤٨) شعبة في الريف فقط لان الحضر في الناحية لا تتوافر فيه مدارس ، أما ناحية المنصورية فتضم (١٤) شعبة في الحضر و(٥٦) شعبة في الريف ، وناحية ههيب تضم (٣٤) شعبة في الحضر و(١٣٧) شعبة في الريف . أما قضاء خانقين فيرتفع فيه عدد الشعب الدراسية في الحضر عن الريف وبفارق وصل إلى (٨٧) شعبة دراسية ، إذ بلغ عدد الشعب الدراسية في الحضر (٢٠٦) شعبة وبنسبة (١٧،٤%) من مجموع الشعب الدراسية الحضر في المحافظة أما في الريف فبلغ عددها (١١٩) شعبة وبنسبة (١١،٨%) من مجموع الشعب الدراسية الريف في المحافظة

حيث يضم مركز القضاء (٩٦) شعبة في الحضر و (٤٢) شعبة في الريف ، وناحية جلولاء تضم (٦٨) شعبة في الحضر و(٣٨) شعبة في الريف ، وناحية السعدية تضم (٤٢) شعبة في الحضر و(٣٩) شعبة في الريف . أما قضاء بلدروز فيرتفع فيه عدد الشعب الدراسية في الحضر عن الريف وبفارق وصل إلى (٦٠) شعبة دراسية إذ بلغ عدد الشعب في الحضر (١١١) شعبة وبنسبة (٩٤,٤%) من مجموع الشعب الدراسية الحضر في المحافظة أما في الريف بلغ عددها (٥١) شعبة وبنسبة (٥٠,١%) من مجموع الشعب الدراسية الريف في المحافظة حيث يضم مركز القضاء (٨٦) شعبة في الحضر و (٣٨) شعبة في الريف ، أما ناحية قزانية فتضم (١٢) شعبة في الحضر فقط لان ريفها يخلو من المدارس المتوسطة ، وناحية مندلي تضم (١٣) شعبة في الحضر وكذلك (١٣) شعبة في الريف . أما قضاء كفري فارتفع فيه عدد الشعب الدراسية في الحضر عن الريف وبفارق قليل بلغ (٥) شعب ، إذ بلغ عدد الشعب الدراسية في الحضر (٣٢) شعبة وبنسبة (٢٠,٧%) من مجموع الشعب الدراسية الحضر في المحافظة أما في الريف فبلغ عددها (٢٧) شعبة وبنسبة (٢٠,٧%) من مجموع الشعب الدراسية الريف في المحافظة حيث تضم ناحية جبارة (١٢) شعبة في الحضر و (٦) شعب في الريف، أما ناحية مندلي فتضم (٢٠) شعبة في الحضر و(٢١) شعبة في الريف .

الاستنتاجات :

- ١- زيادة عدد المدارس المتوسطة في الريف على عدد المدارس المتوسطة في الحضر وبفارق وصل الى (٦٠) مدرسة متوسطة.
- ٢- زيادة عدد الطلبة في الحضر على عدد الطلبة في الريف وبفارق وصل الى (١٤٨٩٢).
- ٣- زيادة اعداد اعضاء الهيئة التدريسية في الريف على اعداد اعضاء الهيئة التدريسية في الحضر وبفارق وصل الى (١٩٠) مدرساً ومدرسة .
- ٤- زيادة عدد الشعب الدراسية في الحضر على عدد الشعب الدراسية الريف وبفارق وصل الى (١٧٨) شعبة دراسية .

التوصيات :

١. العمل على اختيار الموقع الامثل للمدارس من خلال تطبيق المعايير والاسس التخطيطية.
٢. الكف عن بناء المدارس في غير الاماكن المخصصة لها .
٣. الاخذ بنظر الاعتبار الكثافة السكانية عند بناء المدارس .

Abstract:

A Geographical Distribution of the Elements of Secondary Education between Rural and Urban in Diyala Governorate during 2013

Keyword: The geography of secondary schools

A Paper derived from M.A. Thesis

Assist. Prof. Dr. Khulood Ali Hadi

Ala'a Mehdi Salih Al- Zuhairi

University of Diyala/ College of Education for Human Sciences

Directorate of Al- Muqdadia Education

Education of secondary schools is a link between the primary education and the preparatory one. It is one of the basic pillars of education that nations seek to straighten and develop. This is to establish educational bases that contribute in building human civilizations.

The current study is important in detecting the variations in the distribution of the educational institutes (in cities and villages) of the governorate during 2013.

This study shows that the number of the secondary schools increases in villages rather than in cities. On the contrary, the number of the pupils increases in cities rather than in villages. On the other hand, the number of the teachers increases in villages while the number of sections of each grade increases in cities.

قائمة الهوامش

١. صلاح الدين علي الشامي ، الجغرافية دعامة التخطيط ، سلسلة الكتاب الجغرافية رقم (١٢)، منشأة المعارف المصرية، الإسكندرية، ١٩٧٦، ص ٣٧.
٢. فلاح شاكر أسود، الخرائط الموضوعية ، دار الكتب للطباعة والنشر، الموصل ، ١٩٩١، ص ٢٥٠.
٣. عبد الرزاق عباس حسن، الإطار النظري للجغرافية ، مطبعة الإيمان، بغداد ، ١٩٧٠، ص ٢٤-٢٥.
٤. علي محمد المياح، طبيعة المشكلة الجغرافية ، مطبعة الحكومة، بغداد ، ١٩٦٠، ص ١٣٢.
٥. ندى جميل مهدي الخشالي، الوظيفة التعليمية لمدينة بعقوبة ، رسالة ماجستير، غير منشورة، الجامعة المستنصرية ، كلية التربية، ٢٠٠٢ ، ص ٧٧.
٦. رياض كاظم سلمان الجميلي، كفاءة التوزيع المكاني للخدمات المجتمعية (التعليمية، الصحية، الترفيهية)
- في مدينة كربلاء ، أطروحة دكتوراه، غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية ابن رشد، ٢٠٠٧، ص ١٣٠.
٧. *united nation and Malaysia country team ,Achieving the development goals ,Enomel planning unite, p. 86.*
٨. صالح فليح حسن الهيتي ، جغرافية التعليم الابتدائي في العراق ، دراسة في الجغرافية التعليمية ، ط ١ ، مطبعة دار السلام ، بغداد ، ١٩٧٩ ، ص ٢٤٦ .

الاصدارات الحكومية :

- ١- الهيئة العامة للمساحة ، خريطة العراق الادارية .
- ٢- المديرية العامة لتربية محافظة ديالى ، مديرية التخطيط التربوي ، سجلات ٢٠١٣ ، بيانات غير منشورة .

قائمة المصادر

- الشامي ، صلاح الدين علي ، الجغرافية دعامة التخطيط، سلسلة الكتاب الجغرافية رقم (١٢)، منشأة المعارف المصرية، الإسكندرية، ١٩٧٦.
- أسود ، فلاح شاكر ، الخرائط الموضوعية، دار الكتب للطباعة والنشر، الموصل، ١٩٩١.
- حسين ، عبد الرزاق عباس ، الإطار النظري للجغرافية، مطبعة الإيمان، بغداد، ١٩٧٠.
- المياح ، علي محمد ، طبيعة المشكلة الجغرافية، مطبعة الحكومة، بغداد، ١٩٦٠.
- الخشالي ، ندى جميل مهدي ، الوظيفة التعليمية لمدينة بعقوبة، رسالة ماجستير، غير منشورة، الجامعة المستنصرية ، كلية التربية، ٢٠٠٢ .
- الجميلي ، رياض كاظم سلمان ، كفاءة التوزيع المكاني للخدمات المجتمعية (التعليمية، الصحية، الترفيهية) في مدينة كربلاء، أطروحة دكتوراه، غير منشورة، جامعة بغداد ، كلية التربية ابن رشد ، ٢٠٠٧ .
- **United Nation and Malaysia country team ,Achieving the development goals ,Enomel planning unite ,Malaysia, 2005.**
- الهيتي ، صالح فليح حسن ، جغرافية التعليم الابتدائي في العراق ، دراسة في الجغرافية التعليمية ، ط ١ ، مطبعة دار السلام ، بغداد ، ١٩٧٩ .

قياس مستوى التخيل الابداعي لدى طلبة المرحلة الاعدادية

الكلمة المفتاح (التخيل الابداعي)

ان البحث مستل من أطروحة دكتوراه

طالب الدكتوراه

تميم حسين عباس التميمي

المديرية العامة لتربية ديالى

tamim_altimimi2002@yahoo.com

الأستاذ الدكتور

سالم نوري صادق

جامعة ديالى / كلية التربية للعلوم الإنسانية

ملخص البحث

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على :-

١- مستوى التخيل الابداعي لدى طلبة المرحلة الاعدادية .

٢- دلالة الفروق في مستوى التخيل الابداعي تبعاً لمتغيري التخصص

(علمي ، أدبي) والنوع (ذكور ، أناث) .

وتكونت عينة البحث الاساسية من (٥٣٤) طالباً وطالبة (المرحلة الاعدادية الصباحية)

للعام الدراسي ٢٠١٣ - ٢٠١٤ أختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة .

ولتحقيق أهداف البحث قام الباحث ببناء مقياس التخيل الابداعي بالاعتماد على نظرية

التخيل الابداعي لفيجوتسكي ، ويتكون المقياس بصيغته النهائية من (١٢) موقفاً موزعاً

على ثلاثة أبعاد لمقياس التخيل الابداعي ، وقد تحقق الباحث من الخصائص السايكومترية

للمقياس إذ تم استخراج الصدق بطريقتين وهما: الصدق الظاهري، وصدق البناء ، كما

أستخرج الثبات بطريقة التجزئة النصفية حيث بلغ معامل الثبات (٠,٩٣٩) .

وبعد معالجة البيانات إحصائياً باستخدام (الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، واختبار

مربع كاي لعينة واحدة ، والاختبار التائي لعينة واحدة ، ومعامل ارتباط بيرسون ، وتحليل

التباين التائي ، والتحليل العاملي).

و تم التوصل إلى النتائج الآتية :-

١. إنَّ عدد الطلبة الذين يتوافر لديهم التخيل الابداعي قليل مقارنة بعدد عينة البحث

٢. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في مستوى التخيل الابداعي تبعاً لمتغير التخصص (علمي - أدبي) ولصالح طلبة المرحلة الاعدادية التخصص الادبي ، و لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية تبعاً متغير النوع (ذكور - أناث) .
وقد توصل الباحث إلى عدد من الاستنتاجات و التوصيات والمقترحات ومنها:

التوصيات:-

- على وزارة التربية تضمين الكتب المنهجية للمرحلة الاعدادية موضوعات عن التخيل الابداعي

- يوصي الباحث المختصين في مجال العلوم التربوية والنفسية في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ببناء برامج لتطوير التخيل الابداعي لدى طلبة المرحلة الاعدادية.

المقترحات:-

- لعب الدور والقصة وعلاقتهما بالتخيل الابداعي لدى أطفال الروضة .

- دراسة التخيل الابداعي وعلاقته بمتغيرات أخرى مثل الاساليب المعرفية ، وأسلوب حل المشكلات

مشكلة البحث :

يعد التخيل الابداعي أعلى مستويات الابداع وأندرها ويقوم على انطلاق الافكار بحرية دون الاخذ بالاعتبار الارتباطات المنطقية أو الواقعية للافكار (جروان ، ١٩٩٩ : ٨٢) وهذا مايشير إليه (فاخر عاقل) حيث يرى أن كتب علم النفس القديمة كانت تعالج موضوع الابداع تحت عنوان التخيل المبدع ولم تكن تقف عنده طويلاً (عاقل ، ١٩٨٣ : ١٢) .

ويشير (ماثيوس ١٩٩٩ Mathewson) الى أن التخيل الابداعي مهمل بصورة لافتة للنظر ولايعيره العديد من التربويين اهتماماً كبيراً على الرغم من أنه هو القائد الذي يقود الابداع (أمبو سعيدي والبلوشي ، ٢٠٠٩ : ٨) .

والمطلوب في المدرسة هو التخيل الابداعي المنتج والمطلوب من المدرس أن يكون واسع الخيال ليقوم طلبته بتخيلات إبداعية وهكذا يكون التخيل إستراتيجية في التدريس الابداعي (الخطاب ، ٢٠١٣ : ١) . حيث يشير (عيسى ، ٢٠١٠) إلى أن المربين لم يكن لديهم أي اهتمام بالتخيل الابداعي لطلبة المدرسة الثانوية حيث تراكت المعلومات عن الابداع في سنوات الدراسة الجامعية لان الكثير من المبدعين البارزين من علماء وكتّاب بدأوا إنتاجهم

خلال هذه السنوات من الدراسة في الجامعات (عيسى ، ٢٠١٠ : ٢٦٨) ، وبالرغم من وجود بعض الدراسات التي تناولت التخيل والابداع (دراسة العمر ١٩٩٦ ، ودراسة عبد الحميد وخليفة ٢٠٠٠) ألا أن هناك ندرة في الدراسات العراقية في حدود علم الباحث تناولت التخيل الابداعي ومن خلال خبرة الباحث في مجال التدريس ومن خلال إجراء دراسة أستطلاعية تم عرضها على مجموعة من المدرسين في المدارس والبالغ عددهم (٣٠) مدرس وجدوا أنه توجد مشكلة واقعية في هذا المجال.

أهمية البحث :

من التخيل والابداع وضع الانسان كل مبتكراته وإنجازاته (عبد الهادي ، ٢٠١٠ : ٤٢٨) ، ويتجسد التخيل القدرة على الابداع والخروج عن المألوف والارتقاء بمستوى التفكير والتدريب للمساعدة في زيادة القدرات الابداعية مثل الطلاقة والاصالة واستخدام التخيل لتوسيع المدركات (العون ، ٢٠١٢ : ٦٣)

وترى وزارة التعليم بأنكلترا عام ١٩٩٥ أنه يجب تعليم الطلبة المهارات الابداعية والخيالية والعلمية التي يحتاجونها للتعبير عن أفكارهم ومشاعرهم وعمل التصميمات والصور والاعمال اليدوية (6 : 2006 ، Duffy) .

والانسان الذي يمتلك القدرة على التخيل الابداعي يستطيع أن يتصور أشياء لم يكن لها وجود من قبل ويرجع ذلك إلى أن الانسان هو المخلوق الوحيد الذي وهب الخيال ومنح القدرة على تصور ما لاوجود له ومزود بعقل يمكنه أن يقهر الزمان والمكان ويخلق أشياء لم يكن لها وجود من قبل (كازانشيف ، ١٩٨٤ : ١٦)، ويشير (Reber 1995) حيث يرى أن التخيل الابداعي بنائي يتضمن الكثير من عمليات التنظيم العقلية ويشتمل على خطط خاصة بالمستقبل وقد يقتصر خلال مرحله نشاطه على القيام بعمليات مراجعة وأستعادة للماضي وقد يقوم بالتركيز على الحاضر أو يتوجه بكل ذلك إلى المستقبل (34 : 1995 ، Reber) .

والتخيل الابداعي يساعد على بروز دور التفكير الرياضي والتخيل المكاني سواء في الهندسة أو حساب المثلثات حيث يحتل مكانه في التدريب سواء في العلاقات المكانية في الهندسة وفك الترميز الجبري وتخيل كتل المعدلات والتعامل على طرفي ميزان المعادلة أو التخيل في مجال حساب المثلث (أبو عاذرة ، ٢٠١٠ : ٤) .

وتشير دراسة جيلين (Gullian 2005) إلى أهمية البيئة الاسرية في توفير الفرص والتدعيم اللازم للبناء مما يؤثر في تخيلهم الابداعي (Guilan، 2005 :313).

وتعد القدرة على التخييل الابداعي اللبنة الاساسية التي يخلق منها الابداع في مجالات الفنون والادب والعلوم وفي مراحل العلوم المختلفة ، وهذا ما يشير اليه (عيسى شريط ٢٠٠٨) في مقالة له بعنوان " التربية الفنية وتفجير الفعل الابداعي " على أن ملكة الخيال هي أساس الاختراع العلمي والابداع الفني معاً وقد نص على ذلك في توصيات منظمة اليونسكو المرفوعة إلى هيئة الامم المتحدة تحت عنوان " تعلم لتكون " (الردايده والعامري ، ٢٠١٣ : ٥١).

والتخييل الابداعي جزء من العلم فهو يساعد على التأمل والتفكير والوعي الذاتي والشعور بالانجاز (Davis ، 2011 : 23).

ويشير هيملتون (Hamilton 2008) إلى أن التخييل الابداعي هو مفتاح الشخص للنجاح وأن كل شيء قد حققه الجنس البشري عبر وجوده كان نتيجة للتخييل الابداعي ، فالحضارات العظيمة قد تمت عن طريقه حيث يستخدم الاشخاص خيالهم الابداعي والمعرفة المتوفرة لهم في اختراع تكنولوجية أكثر تطوراً (Hamilton ، 2008 : 2).

ويشير جيلمان (Gilman 2008) إلى أن التخييل الابداعي يمكن أن يمارسه الشخص في عقله بصورة مستمرة وفي أي وقت حينما يبدأ بصنع صورة في العقل وتضمينها تفاصيل عديدة فمثلاً يتخيّل دراجة أفضل ومقعداً أفضل ويشير الى أهمية استثمار هذا التخييل الابداعي لدى الاشخاص والاستفادة القصوى من إمكاناتهم العقلية (Gilman، 2008:1) .

ويساعد التدريب على التخييل بأسلوب المرح واللعب وأجراء معالجات بواسطة قائمة توليد الافكار على تلك الخيالات على تنمية التخييل الابداعي والذي يسهم بدوره في تنمية وتعزيز الابداع (الحسيني ، ٢٠١٠ : ٦٧٥). وهذا مايشير اليه (فيجوتسكي vegotsky) إلى أن دور اللعب الذي قد يكون مصدراً للتخييل الابداعي من خلال تحويل الاشياء التي تحدث خلال اللعب الادعائي والتي تعد المصدر الاولي للتخييل الابداعي (الكنانى ، ٢٠١١ : ٤٧١) ، وتبرز أهمية البحث الحالي على :

١- حاولت أن تبحث عن التخييل الابداعي الذي يعد من أهم مفاهيم الاتجاه المعرفي في تفسير السلوك بصورة عامة وفي مجال علم النفس التربوي بصورة خاصة .

٢- قلة البحوث والدراسات العراقية والعربية في هذا المجال على حد علم الباحث.

أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي التعرف على :

١. قياس التخيل الابداعي لدى طلبة المرحلة الاعدادية .
٢. دلالة الفروق في مستوى التخيل الابداعي تبعاً لمتغيري التخصص (علمي ، أدبي) والنوع (ذكور ، أناث) .

حدود البحث Limit of the Research

يتحدد البحث الحالي بطلبة المرحلة الإعدادية للصفين الرابع والخامس بفرعيها (العلمي والأدبي) (ذكور، إناث) في المدارس التابعة للمديرية العامة لتربية ديالى للعام الدراسي ٢٠١٣ - ٢٠١٤ .

تحديد المصطلحات Limit of the Terms

أولاً : التخيل الابداعي creative imagination

عرفه كل من :

فيجوتسكي (Vygotsky 1931) :

وهي عملية التخيل العقلي الداخلي للأفكار دون النطق بها تشتمل على عملية الدمج والتركيب بالاعتماد على تكوين المفاهيم التي تتكون وتخزن في ذاكرة الفرد عندما يبدأ بتعلم خصائص الاسماء والاحداث ويستخدمها في عملية التفكير لحل مشكلة ما (16: 1931 ، Vygotsky) .

(عوض ٢٠٠١) :

القدرة على إعادة تركيب ماتم استعادته من خبرات وأحداث سابقة بطريقة مبتكرة ويتم ذلك بوصفه هدفاً في ذاته كما يمكن أن يكون نوعاً من التخطيط لفكره أو فعل معين (عوض ، ٢٠٠١ : ٢٧) :

التعريف النظري لمقياس التخيل الابداعي :

تبني الباحث تعريف فيجوتسكي (Vygotsky 1931) تعريفاً نظرياً للتخيل الابداعي بوصفه التعريف المعتمد في بناء مقياس البحث الحالي .

التعريف الاجرائي لمقياس التخيل الابداعي :

الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب من خلال اجابته عن مواقف مقياس التخيل الابداعي المعد في هذا البحث .

النظرية التي فسرت التخيل الابداعي:-

نظرية فيجوتسكي (Vygotsky 1931) :

تعد نظرية فيجوتسكي شاملة في نظرتها للتطور فهي لم تقتصر على مرحلة معينة كمرحلة الطفولة أو المراهقة أو الشيخوخة بل تتنظر إليه نظرة شاملة من الولادة وحتى الممات لذلك التساؤل المهم بالنسبة له ليس كيف يتحول تفكير الطفل إلى تفكير مشابه لتفكير الراشدين ، بل كيف تمكن الانسان أصلاً من تطوير مهاراته وعملياته العقلية العليا (أبو غزال ، ٢٠٠٦ : ٢٣٢) .

ويشير (فيجوتسكي Vygotsky) إلى أن جميع البشر يكونون مبدعين وإنّ الابداع هو أساس الفن والعلم والتكنولوجيا وهذه القدرة الابداعية تدعى الخيال

(Lindqvist and gunilla ، 2003 : 245 - 251). ويعد التخيل أساس كل عمل أبداعي ويتجلى الابداع في جميع جوانب حياتنا الثقافية (خضر ، ٢٠١١ : ٥٠٠) ، وأن لدى الافراد المبدعين قدرات أبداعية مثل التخيل الابداعي وهذه القدرات ترتبط بالبعد المعرفي وكذلك نضوج العاطفة أثناء النشاط الابداعي وتعمل على تنمية طاقات وأستعدادات الفرد إلى أقصاها وتحسين القدرة على التفكير والعمل وتغذية مشاعرنا وأحاسيسنا (369 : Liang ، 2012) .

ويشير (فاليت Valett) إلى أن (فيجوتسكي Vygotsky) حدد أربع خطوات رئيسة للتخيل الابداعي وهي : -

أولاً : التأمل المتمركز حول الذات .

ثانياً : التجريب الشخصي .

ثالثاً : التفعيل (جعل الشيء وظيفياً) .

رابعاً : التأكيد الوظيفي (التحقق الوظيفي) (Valett ، 1983 : 20 - 30) .

إجراءات البحث

مجتمع البحث :

يشمل مجتمع البحث الحالي طلبة المرحلة الاعدادية الصباحية للعام الدراسي (٢٠١٣-٢٠١٤) ضمن محافظة ديالى ، حيث يتكون مجتمع البحث من (٢٦٧١٦) طالبا وطالبة .

عينة البحث :

تكونت عينة البحث الأساسية من (534) طالب و طالبة من طلبة المرحلة الاعدادية اختيروا بالأسلوب الطبقي العشوائي وفقاً لما يتناسب تقريباً مع عددهم في مجتمع البحث ، أداة التخيل الابداعي :

المنطلقات النظرية والمنهجية لبناء المقياس:

تحديد مفهوم التخيل الابداعي و مجالاته السلوكية :

أعتمد الباحث نظرية فيجوتسكي (vygotsky 1931) في التعلم الاجتماعي في التخيل الابداعي إطاراً نظرياً في بناء المقياس ، بعد أن أطلع على ما كتبه (vygotsky1931) في نظريته عن التخيل الابداعي ، الذي عرفه بأنه " وهي عملية التخيل العقلي الداخلي للأفكار دون النطق بها تشتمل على عملية الدمج والتركيب بالاعتماد على تكوين المفاهيم التي تتكون وتخزن في ذاكرة الفرد عندما يبدأ بتعلم خصائص الاسماء والاحداث ويستخدمها في عملية التفكير لحل مشكلة ما " وحدد التخيل الابداعي بثلاثة مجالات هي:

١- التخيل عملية أستبطان او أستدماج ، ٢- المعالجة الايجابية الموجهة

٣- القدرة على تكوين المفاهيم (التخيل والتفكير).

أعداد فقرات المقياس وصياغتها بصيغتها الاولى :

اعد الباحث (١٢) فقرة لقياس التخيل الابداعي موزعة بالتساوي على المكونات السلوكية الثلاثة التي حددها (vygotsky) في نظريته و بواقع (٤) فقرات لكل مكون سلوكي من المكونات السلوكية الثلاثة وتم صياغة الفقرات بأسلوب المواقف اللفظية، واشتقت الفقرات من نظرية فيجوتسكي للتخيل الابداعي (vygotsky) .

تحديد الاوزان وطريقة التصحيح :

إنّ كلّ مكون من مكونات المقياس الثلاثة يقيس المهارات الثلاثة للتخيل الإبداعي (الطلاقة، والمرونة، والأصالة)، وإن مجموع الدرجات التي يحصل عليها طلاب مجموعات البحث في إجاباتهم على فقرات المكونات الثلاثة تمثل درجة الإبداع الكلية للتخيل الإبداعي. (خير الله ، ١٩٨١ : ١٠-١٣) وقد تم إتباع خطوات خير الله (١٩٨١) في تصحيح درجة الطلاقة ، والمرونة ، وحسابهما ، وتحديدتهما على النحو الآتي:

١- حساب درجة الطلاقة: تمنح درجة واحدة لكل اجابة غير مكررة و أن تكون الاجابات معقولة ومنطقية . وبذلك تكون الطلاقة لدى الطالب تساوي عدد الأفكار التي كتبها بعد حذف الأفكار الخرافية أو غير المعقولة ، والمكررة.

٢- حساب درجة المرونة: يتم منح درجة واحدة للأفكار جميعها التي تنتمي إلى فئة واحدة (صناعة ، وزراعة ، وتجارة ،) و تحسب درجات مرونة الطالب بعدد الفئات التي نجدها في إجاباته عن كل فقرة من فقرات المقياس. لذا تكون درجة المرونة عند الطالب، بشكل عام ، أقل من درجة طلاقته (خير الله ، ١٩٨١ : ١٢ - ١٤).

٣- حساب درجة الأصالة: تحديد الفكرة الأصيلة بأنها الفكرة التي تتكرر بين (١ - ٣) مرات لكل من استجابات طلاب وتتوافر فيها صفات الغرابة وغير التقليدية واستبعاد الأفكار المألوفة ، والتقليدية حتى لو كان تكرارها يقع بين (١ . ٣) مرة، وأعتمد الباحث على خطوات عبد نور (٢٠٠٥) في حساب درجة أصالة أفراد عينته.

أ- تمنح (٣) ثلاث درجات لكل فكرة تتكرر مرة واحدة (١) مرة لكل من استجابات طلاب.

ب- تمنح (٢) درجتان لكل فكرة تتكرر (٢) مرتين لكل من استجابات طلاب.

ج- تمنح (١) درجة واحدة فقط لكل فكرة تتكرر (٣) ثلاث مرات لكل من استجابات طلاب

د- أما الأفكار التي تتكرر (٤) أربع مرات فأكثر عند الطلاب فتمنح صفرا. (عبد نور ، ٢٠٠٥ : ٢٧٥) .

٤- حساب درجة التخيل الإبداعي الكلية: تم حساب درجة التخيل الإبداعي الكلية لكل طالب عن طريق جمع درجات الطلاقة ، والمرونة ، والأصالة.

صلاحية فقرات المقياس :

بعد أن انتهى الباحث من اعداد فقرات المقياس البالغة (١٢) فقرة على وفق المجالات الثلاثة التي يتكون منها المقياس، تم عرضها على (٢٠) محكما من المحكمين من ذوي الاختصاص في العلوم التربوية والنفسية بصيغته الأولية طالباً منهم فحص فقرات كل مكون من مكونات التخيّل الابداعي، ومدى ملاءمة كل فقرة للمكون السلوكي الذي تنتمي إليه، وما يروونه مناسباً من تعديلات للفقرات، وبناء على آرائهم ومقترحاتهم لم تستبعد اي فقرة من المقياس، إذ اعتمد الباحث موافقة (١٨ و ١٩) محكماً فأكثر الملحق رقم (١) معياراً لصلاحية الفقرة لأن الفرق بين قيمتي (كا) المحسوبة والجدولية يكون ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بدرجة حرية (١) والجدول (١) يوضح ذلك.

الجدول (١)

عدد المحكمين الموافقين وغير الموافقين على فقرات مقياس التخيّل الابداعي، وقيمة (كا) لدلالة الفروق بينهما

المكون	تسلسل الفقرات	عدد الخبراء المحكمين		قيمة (كا)		مستوى الدلالة
		الموافقين	غير الموافقين	المحسوبة	الجدولية	
١	١	٢٠	٠	٢٠	١٠,٨٢٨	٠,٠٠١
	٢	١٩	١	١٦,٢٠	٦,٦٣٥	٠,٠١
	٣	١٨	٢	١٢,٨٠	٣,٨٤١	٠,٠٥
	٤	٢٠	٠	٢٠	١٠,٨٢٨	٠,٠٠١
٢	٥	١٩	١	١٦,٢٠	٦,٦٣٥	٠,٠١
	٦	٢٠	٠	٢٠	١٠,٨٢٨	٠,٠٠١
	٧	١٩	١	١٦,٢٠	٦,٦٣٥	٠,٠١
	٨	١٨	٢	١٢,٨٠	٣,٨٤١	٠,٠٥
٣	٩	١٨	٢	١٢,٨٠	٣,٨٤١	٠,٠٥
	١٠	١٩	١	١٦,٢٠	٦,٦٣٥	٠,٠١
	١١	١٩	١	١٦,٢٠	٦,٦٣٥	٠,٠١
	١٢	٢٠	٠	٢٠	١٠,٨٢٨	٠,٠٠١

عينة وضوح التعليمات والفقرات (العينة الاستطلاعية) :

طبق الباحث المقياس بعد ان رتبت فقرات المقياس للمكونات الثلاثة على عينة استطلاعية عشوائية بلغ عددها (٢٠) طالباً و طالبة من مجتمع البحث، بواقع (١٠) طلاب من أعدادية بلدروز للبنين و (١٠) طالبات من إعدادية بابل للبنات ، ونتيجة لذلك اتضح أن

تعليمات المقياس وفقراته واضحة ومفهومة من حيث المعنى والصياغة وإن متوسط الزمن المستغرق في الإجابة عن فقرات المقياس (٢٥) دقيقة.

التحليل الإحصائي لفقرات مقياس التخيل الابداعي :

يعد تحليل الفقرات إحصائياً من المتطلبات الأساسية لبناء المقاييس النفسية، ويتفق علماء القياس النفسي على أهمية التحقق من القوة التمييزية لفقرات المقياس ومعاملات صدقها، وفيما يأتي إجراءات التحقق منهما:

القوة التمييزية للفقرات:-

تتطلب المقاييس النفسية حساب القوة التمييزية لفقراتها بهدف استبعاد الفقرات التي لا تميز بين المجيبين والإبقاء على الفقرات التي تميز بينهم ويرى هنرسون (Henrysoon, 1971) أن حجم العينة المناسب في عملية التحليل الإحصائي لحساب القوة التمييزية للفقرات يفضل أن لا يقل عن (٤٠٠) أو (٥٠٠) فرد يتم اختيارهم بدقة من المجتمع الأصلي (Henrysoon, 1971: 132)

إذ في حالة اعتماد نسبة (٢٧%) من أفراد العينة في تحديد المجموعتين المتطرفتين كون هذه النسبة تمثل أفضل النسب للمقارنة بين مجموعتين إذا تعطي أكبر حجم مع أعلى تمايز ، للتحقق من القوة التمييزية لفقرات مقياس التخيل الابداعي طبق المقياس على عينة التحليل الإحصائي المكونة من (٤٠٠) طالب وطالبة .

وبعد تفرغ إجابات عينة البحث رتبت تنازلياً وحددت المجموعتان المتطرفتان بنسبة (٢٧%) مجموعة عليا ومثلها مجموعة دنيا في كل مجموعة (١٠٨) طالب وطالب

وبعد استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين المجموعتين المتطرفتين في درجات كل فقرة من فقرات المقياس ، ظهر أن جميع الفقرات مميزة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لأن قيمها التائية المحسوبة أكبر من القيمة التائية الجدولية (١,٩٦) بدرجة حرية (٢١٤) ، والجدول (2) يوضح القوة التمييزية لفقرات مقياس التخيل الابداعي.

الجدول (2)

القوة التمييزية لمقياس التخيل ابداعى *

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
مميزة	9.851852	2.103911865	4.611111	1.432815	21.39622	مميزة
مميزة	10.05556	1.90343189	4.416667	1.276129	25.5718	مميزة
مميزة	9.416667	1.77271638	4.564815	1.467869	21.90775	مميزة
مميزة	10.26852	1.842420601	4.490741	1.469283	25.47985	مميزة
مميزة	9.694444	2.155012992	4.481481	1.519232	20.54646	مميزة
مميزة	10.13889	2.02534563	5185.4	1.311345	26.44104	مميزة
مميزة	10.0463	2.110871987	4.240741	1.373109	23.95905	مميزة
مميزة	9.916667	2.087456978	4.444444	1.262939	23.30914	مميزة
مميزة	9.972222	2.214895763	4.601852	1.339129	21.56305	مميزة
مميزة	9.462963	2.256562293	4.518519	1.131383	20.35579	مميزة
مميزة	9.833333	2.111384362	4.601852	1.491031	21.03352	مميزة
مميزة	10.09259	2.389764142	4.564815	1.28451	21.17366	مميزة

١ - ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس :-

أستعمل الباحث معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، وبعدها حسبت الدلالة المعنوية لمعامل الارتباط ولكل فقرة فأتضح أن جميع الفقرات ذات دلالة معنوية لمعامل ارتباطها بدلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)؛ لأن القيمة التائية للدلالة المعنوية لمعامل الارتباط المحسوبة اكبر من القيمة الجدولية (١,٩٦) بدرجة حرية (398) والجدول (٣) يوضح ذلك.

٢ - ارتباط درجة الفقرة بدرجة المجال :-

تم حساب علاقة درجة الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه باستعمال معامل ارتباط بيرسون، وحسبت الدلالة المعنوية لمعاملات الارتباط للفقرات وقد بينت النتائج أن جميع قيم الدلالة المعنوية لمعامل الارتباط كانت بدلالة إحصائية والجدول (٣) يوضح ذلك.

* القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (0,05) هي (١,٩٦) وعند مستوى دلالة (0,01) هي (٢,٥٧٦) وعند مستوى دلالة (0,001) هي (٣,٢٩١) بدرجة حرية

الجدول (٣)

معاملات ارتباط الفقرة بالمجال والدرجة الكلية

ت	المجال	الفقرات	ارتباط الفقرة بالمجال	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	ارتباط المجال بالدرجة الكلية
	التخيل عملية أستبطان او أستدماج	١	0.771	0.763	0.950
		٢	0.757	0.831	
		٣	0.770	0.786	
		٤	0.779	0.801	
	المعالجة الايجابية الموجهة	٥	0.757	0.791	0.964
		٦	0.760	0.805	
		٧	0.808	0.811	
		٨	0.730	0.815	
	القدرة على تكوين المفاهيم (التخيل والتفكير)	٩	0.766	0.819	0.941
		١٠	0.810	0.804	
		١١	0.834	0.802	
		١٢	0.820	0.807	
ظهرت جميع معاملات الارتباط دالة ، اذ ان القيمة الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ و درجة الحرية ٣٩٨ هي ٠,١٦					

ثامناً : التحليل العاملي :

تم إجراء التحليل العاملي لفقرات مقياس التخيل الابداعي الذي بلغ عدد فقراته (١٢) فقرة ، و بعد تطبيقه على عينة التحليل الاحصائي البالغ عددها (٤٠٠) طالب وطالبة ، تم تحليل الإجابات وحساب درجات مقياس التخيل الابداعي و حساب مصفوفة الارتباطات الداخلية بين هذه الاختبارات فكانت كما في الجدول (٤).

الجدول (٤)

مصفوفة الارتباطات بين المكونات الفرعية الثلاثة لمقياس التخيل الابداعي

المجموع	القدرة على تكوين المفاهيم (التخيل والتفكير)	المعالجة الايجابية الموجهة	التخيل عملية أستبطان او أستدماج	مكونات مقياس التخيل الابداعي
2.715083	0.821367	0.893716	1	التخيل عملية أستبطان او أستدماج
2.752305	0.858589	1	0.893716	المعالجة الايجابية الموجهة
2.679956	1	0.858589	0.821367	القدرة على تكوين المفاهيم (التخيل والتفكير)
8.147344	2.679956	2.752305	2.715083	المجموع

ويتضح من الجدول (٥) ان المجموع الكلي للتشبعات = 8.147344

والجذر التربيعي لمجموع التشبعات = 2.854355

ومن أجل الحصول على درجة تشبع المكونات الفرعية الثلاثة للتخيل الابداعي، يقسم مجموع كل مكون فرعي على الجذر التربيعي للمجموع الكلي للارتباطات والجدول (٥) يوضح ذلك.

الجدول (٥)
تشبعات التخيل الابداعي

التشبع	مكونات التخيل الابداعي
0.951207	التخيل عملية استبطان او استدماج
0.964248	المعالجة الايجابية الموجهة
0.938901	القدرة على تكوين المفاهيم (التخيل والتفكير)
2.854355	التخيل الابداعي

يتبين من الجدول (٥) ان جميع التشبعات أكبر من ٠,٣٠ وهذا يشير إلى صدق البناء من خلال الصدق العاملي .

الخصائص السيكومترية لمقياس التخيل الابداعي :-

أ. مؤشرات الصدق : Validity of the Scale

تحقق الباحث من صدق مقياسه بمؤشري الصدق الظاهري وصدق البناء للمقياس وكالاتي:

أ- الصدق الظاهري Face Validity :-

تحقق الباحث من الصدق الظاهري لمقياس التخيل الابداعي بصيغته الأولية من خلال عرضه على (٢٠) محكما في العلوم التربوية و النفسية وطلب من كل محكم فحص فقرات كل مكون من المكونات السلوكية للتخيل الابداعي، ومدى ملاءمة كل فقرة للمجال الذي تنتمي إليه، وما يرويه مناسبا من تعديلات للفقرات، وبناء على آرائهم ومقترحاتهم ولم تستبعد اية فقرة من المقياس .

ب- صدق البناء Construct Validity :-

وللتحقق من مصفوفة الارتباطات الداخلية للمكونات السلوكية الثلاثة للمقياس تم الاعتماد على إجابات عينة التحليل الإحصائي والبالغة (٤٠٠) طالب و طالبة ، وحسبت معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل مكون بالمكونات الأخرى لمقياس التخيل الابداعي الذي يتكون من (١٢) فقرة، وهو يعد مؤشراً على صدق البناء (Anastasi and

(Urbina,1997:30) وتبين أن جميع معاملات الارتباط لكل مكون بالمكونات الأخرى ذات دلالة إحصائية و هذا يدل على ان المكونات السلوكية الثلاثة كلها تقيس شيئاً واحداً هو التخيل الابداعي

مؤشرات الثبات : Reliability of the Scale :-

الثبات بالتجزئة النصفية :-

أستخدم الباحث لحساب ثبات مقياس التخيل الابداعي العينة الاستطلاعية السابقة نفسها ، وتم حساب الثبات لمكونات الابداعي الثلاثة (التخيل عملية أستبطان او أستدماج، المعالجة الايجابية الموجهة، القدرة على تكوين المفاهيم (التخيل والتفكير) والدرجة الكلية للاختبار بطريقة التجزئة النصفية وباستخدام معامل ارتباط بيرسون بين نصفي الاختبار اذ بلغ معامل الارتباط مكون التخيل عملية أستبطان او أستدماج (0.821)، و لمكون المعالجة الايجابية الموجهة (0.827) ، ولمكون القدرة على تكوين المفاهيم (التخيل والتفكير) (0.841) وللدرجة الكلية للتخيل الابداعي (0.886) ، ولتصحيح معامل الارتباط بين نصفي الاختبار استعمل الباحث معادلة سبيرمان براون ، حيث بلغ معامل الثبات لارتباط مجال التخيل عملية أستبطان او أستدماج (0.901)، و لمجال المعالجة الايجابية الموجهة (0.905)، و لمجال القدرة على تكوين المفاهيم (التخيل والتفكير) (0.913) وللدرجة الكلية للتخيل الابداعي (0.939) .

الصيغة النهائية لمقياس التخيل الابداعي :-

أصبح المقياس بصيغته النهائية مكوناً من (١٢) فقرة موزعة على ثلاثة مكونات هي التخيل عملية أستبطان او أستدماج (٤) فقرات ، والمعالجة الايجابية الموجهة (٤) فقرات، القدرة على تكوين المفاهيم (التخيل والتفكير) (٤) فقرات، مصاغة بأسلوب المواقف اللفظية بحيث يتكون المقياس التخيل الابداعي بصيغته النهائية من (١٢) موقفاً.

الوسائل الإحصائية :

الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، اختبار مربع كاي لعينة ، الاختبار التائي لعينة واحدة ، معامل ارتباط بيرسون ، تحليل التباين التائي ، التحليل العاملي ، عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها

نتيجة الهدف الأول:

سعى الهدف الأول لتعرف مستوى التخيل الابداعي لدى طلبة المرحلة الاعدادية عينة البحث و البالغ عددهم (٥٣٤) طالباً و طالبة ، وبما ان مقياس التخيل الابداعي يعتمد على قياس (الطلاقة، والمرونة، والأصالة) للتخيل الإبداعي وان مجموع الدرجات التي يحصل عليها طلبة عينة البحث في إجاباتهم على فقرات المجالات الثلاثة تمثل الدرجة الكلية للتخيل الإبداعي، فقد تم حساب مجموع (المتوسط الحسابي + الانحراف المعياري) للاختبار ككل معياراً لأجل تحديد مستوى التخيل الابداعي لدى طلبة المرحلة الاعدادية كما في الجدول (٦).

الجدول (٦)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمقياس التخيل الابداعي

العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مجموع المتوسط والانحراف المعياري
٥٣٤	106.8277	20.55515	127.3829

وعلى وفق هذا المعيار بلغ المتوسط الحسابي لعينة البحث على مقياس التخيل الابداعي (106.8277) والانحراف المعياري (20.55515) وعليه فان الدرجة الكلية لمقياس التخيل الابداعي بلغت (127.3829) ، وهذا يعني أن الطلبة الذين حصلوا على درجة أكبر من مجموع المتوسط والانحراف المعياري لديهم تخيل إبداعي وقد كان عددهم (97) طالباً وطالبة من بين (٥٣٤) طالباً وطالبة أي بنسبة (18%) وبالتالي نجد أن عدد الطلبة الذين يتوافر لديهم التخيل الابداعي قليل مقارنة بعدد عينة البحث.

نتيجة الهدف الثاني:

لمعرفة دلالة الفروق في التخيل الابداعي تبعاً لمتغيري التخصص (علمي ، أدبي) والنوع (ذكور ، أناث)، استعمل الباحث تحليل التباين الثنائي مع التفاعل (2X2) ، فظهرت فروق ذات دلالة احصائية لمتغير التخصص (علمي ، أدبي) وللتفاعلات الثنائية اذ كانت القيمة الفائية المحسوبة اكبر من الجدولية عند مستوى (٠,٠٥) اما متغير النوع (ذكور ، أناث)، فلم تظهر هناك فروق ذات دلالة إحصائية للتأثيرات الأساسية للمتغير ، إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة أصغر من القيمة الفائية الجدولية، والجدول (٧) يوضح ذلك.

الجدول (٧)

نتائج تحليل التباين الثنائي في درجات التخيل الابداعي بين متغيري التخصص (علمي ، أدبي) والنوع (ذكور ، أناث) والتفاعل بينها

مستوى الدلالة	النسبة الفائية f		متوسط المربعات M.S	درجات الحرية	مجموع المربعات S.S	مصدر التباين S.v
	الجدولية	المحسوبة				
دالة	3.85	10.938	3335.919	1	3335.919	التخصص
غير دالة	3.85	1.337	407.817	1	407.817	النوع
دالة	3.85	177.548	54151.112	1	54151.112	النوع X التخصص
			304.995	530	161647.349	الخطأ W
				534	6319294.00	الكل T

عند مقارنة متوسطي متغير التخصص (علمي ، أدبي) في التخيل الابداعي ، الجدول (٨) اتضح الفرق لصالح طلبة المرحلة الاعدادية التخصص الادبي .

الجدول (٨)

المقارنة بين متوسطي متغير التخصص (علمي ، أدبي) في التخيل الابداعي

نوع العينة	التخصص	العدد	الوسط الحسابي
طلبة المرحلة الاعدادية	علمي	283	103.9788
	أدبي	251	110.0398
	المجموع	534	

تفسير النتائج ومناقشتها:

أظهرت نتيجة الهدف الأول : إنَّ عدد الطلبة الذين يتوافر لديهم التخيل الابداعي قليل جداً مقارنة بالعدد الكلي، وقد يرجع سبب ذلك الى واقع البيئة التعليمية و مستلزماتها في المرحلة وعدم توافر البرامج التعليمية و التدريبية التي تنمي التخيل الابداعي للطلبة ، وعلى الرغم من تأكيد الاتجاهات الحديثة على ضرورة تكييف طرائق وأساليب التدريس بما تجعل دور المتعلم محورياً للعملية التعليمية ألا أنه لاتزال العملية التعليمية في أغلب الاحيان تعتمد على الاستماع والتعليق خاصة في بعض الاختصاصات والمناهج الدراسية (زيتون ، ١٩٩٤ : ١٢٥)

وجاءت نتيجة الهدف الثاني كما يلي: توجد فروق ذات دلالة احصائية لمتغير التخصص (علمي ، أدبي) وقد يعزى ذلك الى ان التخيل الابداعي لدى طلبة المرحلة الاعدادية مرتبط بنوع النشاطات التي يمارسها الطالب ونوع التخصص الدراسي وهذا ما اظهرته مقارنة

المتوسطات في الجدول (٨) فطلبة التخصص الادبي يتوافر لديهم تخيل ابداعي اكبر من الطلبة ذوي التخصص العلمي فالانشطة الادبية و زيادة الثروة اللغوية تمكن الطالب من التعبير عن العلاقات بين الاشياء ببسر ويزيد مستوى تخيله للاشياء والاحداث ، فقد اشار (فيجوتسكي vygotsky) الى ارتباط نمو خيال الفرد بقدرته على الكلام التي تسهل له تكوين ما يقدمه من صور لأشياء ، كما تتيح له القدرة على التصور لشيء لم يره من قبل ، وأن تأخر الفرد في الكلام يترتب عليه تأخر في نمو الخيال (سرج ، ٢٠٠٩ : ١٤٥) .

و فيما يتعلق بمتغير النوع (ذكور و اناث) لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في التخيل الابداعي ، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن التخيل الابداعي غير مختص بالنوع ، اذ ان التخيل الابداعي يتاثر وينمو من خلال ممارسة الطالب او الطالبة انواع معينة من الانشطة التعليمية و ممارسة عمليات فكرية تتمثل بالطلاقة و المرونة و الأصالة ، والقدرة على إدراك المشكلات وحلها بطرق ابداعية ، كما ان عملية التعليم والمناهج الدراسية متكافئة للذكور والاناث والمعاملة لكلا الجنسين، ولا يفرق بينهما في هذه الأمور ولا تتفق هذه النتيجة مع ما اظهرته دراسة العمر (١٩٩٦) التي كشفت عن وجود فروق بين الذكور و الاناث فقد وجدت فروقاً دالة في مقاييس الابداع و أصالة الخيال لصالح الاناث (العمر ، ١٩٩٦:) .

كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التخيل الابداعي في التفاعلات الثنائية بين التخصص و النوع ، وقد تعزى هذه النتيجة الى أن النوع (ذكور و اناث) لا يؤثر بشكل مباشر وفعال في التخيل الابداعي لدى الطلاب والطالبات وانما له تأثير يظهر من خلال تظافره مع التخصص.

التوصيات:

- على وزارة التربية تضمين الكتب المنهجية للمرحلة الاعدادية موضوعات عن التخيل الابداعي .
- يوصي الباحث المختصين في مجال العلوم التربوية والنفسية في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ببناء برامج لتطوير التخيل الابداعي لدى طلبة المرحلة الاعدادية.

المقترحات:

- لعب الدور والقصة وعلاقتهم بالتخيل الابداعي لدى أطفال الروضة .
- دراسة التخيل الابداعي وعلاقته بمتغيرات أخرى مثل الاساليب المعرفية ، وأسلوب حل المشكلات .

Abstract

Measuring Creative Imagination among Preparatory School Students

Key word(Creative imagination)

A Paper extracted from Ph.D. Dissertation

Prof. Dr.

Ph. D. Candidate

Salim Noori Sadiq

Tamim Hussein Abbas Al – Timimi

**University of Diyala/College
of Education for Human**

**Directorate-General for Education
Diyala**

Sciences

The current study aims to identify :

- 1. The level of creative imagination among preparatory school students.*
- 2. The significant differences in the level of creative imagination depending on the variables of specialization (scientific, literary) and gender (male, female).*

The study sample consisted of (534) students at preparatory school / study morning for the academic year 2013-2014 were randomly chosen .

To achieve the aims of the study, the researcher used three tools , the first one was creative imagination , the researcher constructed creative imagination scale depending on the theory of creative imagination to Vygotsky's . The final version of the scale consisted of (12) situations which distributed across three dimensions of creative imagination scale . The researcher has achieved the psychometric properties of the scale then the validity has been extracted into two ways which are; face validity and construct validity. The reliability has been extracted by split-half way and reliability coefficient was (0.939).

According to data research processing, the researcher used statistical methods to achieve it, namely; (T-test for one and two independent samples, Pearson correlation coefficient , Alpha – Cronbach formula, Two-way analysis of variance (ANOVA), Factor

analysis affirmative and multiple regression analysis. The researcher reached to a number of results such as;

The number of students who have a creative imagination are fewer than the number of the study sample.

There are statistically significant differences in the level of creative imagination according to the variables of specialization (scientific, literary) in favor of the students of preparatory school with literary specialization, and there are no statistically significant differences according to gender (male, female).

The researcher reached to a number of conclusions, recommendations and suggestions, such as;

Recommendations

1. The Ministry of Education should include the textbooks of preparatory stage with creative imagination themes.
2. The researcher recommends the specialists in the field of educational and psychological sciences at the Ministry of Higher Education and Scientific Research by constructing programs for the development of creative imagination among preparatory school students.

Suggestions

1. Role-playing and story-telling and its relations with creative imagination among kindergarten.
2. Studying creative imagination and its relations with other variables such as cognitive styles and problem solving .

المصادر

- أبو عاذرة ، كرم محمود عبد ، (٢٠١٠) ، أثر توظيف استراتيجيات عبر - خطط - قوم في تدريب الرياضيات على تنمية التفكير الابداعي لدى طلبة الصف السابع الاساسي بغزة ، الجامعة الاسلامية بغزة ، كلية التربية رسالة ماجستير منشورة.
- أبو غزال ، معاوية محمود ، (٢٠٠٦) ، نظريات التطور الانساني وتطبيقاتها التربوية ، ط ١ ، دار المسيرة ، عمان ، الاردن .
- الحسيني ، عبد الناصر الاشعل ، (٢٠١٠) ، تنمية التفكير الابداعي باستخدام برنامج سكامبر ، مركز دراسات وبحوث المعوقين ، أطفال الخليج .
- الحطاب ، أمينة منصور ، (٢٠١٣) ، التخييل استراتيجيات تدريس ابداعية ، جريدة الرأي ، الاردن . <http://www.alrai.com/article/589788.html>
- الردايده، باسم ناصر و العامري، محمد بن حمود، (٢٠١٣)، نموذج في تنمية الابداع لدى طلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية من خلال فنون الحفر والطباعة البارزة، المجلة الاردنية في العلوم التربوية، المجلد ٩ العدد ١
- العون ، أسماعيل سعود حنيان ، (٢٠١٢) ، أثر الالعب التعليمية المحسوبة في تنمية مهارة التخييل لدى طلبة رياض الاطفال في البادية الشمالية الشرقية الاردنية ، مجلة دراسات العلوم التربوية ، المجلد ٣٩ ، العدد ١ ، الجامعة الاردنية .
- الكناني ، ممدوح عبد المنعم ، (٢٠١١) ، سيكولوجية الطفل المبدع ، ط ١ ، دار المسيرة ، عمان ، الاردن .
- أمبو سعدي ، عبد الله بن خميس و البلوشي ، سليمان بن محمد ، (٢٠٠٩) ، طرائق تدريس العلوم - مفاهيم وتطبيقات عملية ، ط ١ ، دار المسيرة ، عمان .
- جروان ، فتحي عبد الرحمن ، (١٩٩٩) ، تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات ، ط ١ ، دار الكتاب الجامعي ، عمان ، الاردن .
- خضر ، نجوى بدر ، (٢٠١١) ، أثر برنامج قائم على بعض الانشطة العلمية في تنمية مهارات التفكير الابداعي لدى أطفال الروضة " دراسة تجريبية على عينة من أطفال الروضة من عمر (٥ - ٦) سنوات في مدينة دمشق ، مجلة جامعة دمشق ، المجلد ٢٧ .

- خيرالله ،سيد ، (١٩٨١) ، بحوث نفسية وتربوية ، دار النهضة العربية ، بيروت
- زيتون ، محمود عياش ، (١٩٩٤) ، أساليب تدريس العلوم ، ط ١ ، دار المشرق ، عمان ، الاردن .
- سرج ، أشرف ، (٢٠٠٩) ، التفكير الابتكاري لدى الاطفال ومدى تأثره بالالعاب الالكترونية ، المكتبة العصرية للتوزيع والنشر ، القاهرة ، مصر .
- عاقل ، فاخر ، (١٩٨٣) ، الابداع وتربيته ، دار العلم للملايين ، بيروت .
- عبد نور ، كاظم ، (٢٠٠٥) ، دراسات وبحوث في علم نفس وتربية التفكير والإبداع ، ط ١ ، دار دي بونو ، عمان ، الأردن .
- عوض ، هناء محمد ، (٢٠٠١) ، الخيال في الرسم وعلاقته بالابداع لدى الجنسين من سن ٦ - ١٦ ، جامعة حلوان ، كلية التربية الفنية رسالة ماجستير .
- عيسى ، حسن أحمد ، (٢٠١٠) ، سيكولوجية الابداع بين النظرية والتطبيق ، ط ١ ، دار الفكر ، عمان ، الاردن .
- كازانشيف ، الكساندر ، (١٩٨٤) ، لاعلم بلا خيال ، رسالة اليونسكو ، العدد ٢٨٢
- عبد الهادي ، فخري ، (٢٠١٠) ، علم النفس المعرفي ، ط ١ ، دار أسامة ، عمان .
- العمر ، بدر عمر ، (١٩٩٦) ، علاقة الابداع بالخيال والذكاء ، بحث مقدم ألى ندوة دور المدرسة والمجتمع في تنمية الابتكار ، جامعة قطر ، كلية التربية .
- Anastasi ، a and urbina ، s ، (1997) ، *psychological testing* ، 7thed new jersey: aivacom company.
- Davis ، roy eugn ، (2011) ، *How to Use Your Creative Imagination To Fulfill Life-Enhancing Desires Accomplish Purposes of Real Value and Experience Rapid Satisfying Spiritual Growth*.
- Duffy ، bernadetl ، (2006) ، *supporting creativity and imagination early year* ، 2nd london university press .
- Guillan ، k ، (2005) ، *path ways to childrens academic performance and presocial behavior roler of phyical bealth staus environmental family and child factors* ، international journal of disability development education 52 (4) .
- Guliman ، steven ، (2008) ، *creative imagination* .

- Henrysoon ، j ، (1971) ، gathering ، analyzing ، and uising data On test Item In educational measurement thorndike: pepperdine university press.
- Lindqvist and gunilla ، (2003) ، vygotkys theory of creativity ، creativity research journal (15) 2 .
- Liang ، chaoyun ، (2012) ، the exploration of indicators of imagination to jet the turkish online journal of educational technology ، (11) 3
- Reber ، a . s ، (1995) ، dictionary of psychology ، penguin books ، london .
- Sapp ، mart and hitchcock ، kim ، (2003) ، creative imagination absorption and dissociation with african american college students .
- Valett ، r.e ، (1983) ، strategies for developing creative imagination and thinking skills .
- Vygotsky ، l.s ، (1931) ، imagination and creativity in the adolescent .

البُعدُ التداولي في الخطاب النقدي عند المُبرّد كتاب (الكامل في اللغة والأدب) إنموذجاً

الكلمة مفتاح [التداولية - الخطاب - النقدي]

أ.م.د. سامي شهاب أحمد

كلية التربية للعلوم الانسانية / جامعة كركوك

sami-samiahmd@yahoo.com

أ.م.د. مريم محمد جاسم

كلية التربية للعلوم الانسانية / جامعة تكريت

Meriam – mohmed @yahoo.com

المُلخَص

تُمثّل التداوليّة إحدى المُرتكزات الرئيسة التي تعملُ على رصدِ المُتغيّرات في النَّصّ الابداعي ؛ عبرَ شبكةٍ من الآليّات والمفاهيم المُختلفة ؛ بُغية الوصولِ إلى الدلالات المُخاتلة وراءِ القصدية ؛ كونها تعنّي بعلاقةِ العلاماتِ بمُفسيّرها ؛ وبحسبِ هذه الأهمية يُحاولُ البحثُ اكتشافَ البُعدِ التداولي في خطابِ المُبرّد النقدي المُتأسس في كتاب (الكامل في اللغة والأدب) ، وذلك من خلال نظريةِ الأفعالِ الكلاميّة التي تهتمُّ بالأفعالِ الإنجازيّة المؤثرة في المُخاطَب ، ونظريةِ الاستلزامِ الحواري التي تعنّي بالمُتكلّم ودوره في استمالة المُخاطَب لمعرفةِ قصديّته من المعاني والدلالات .

المُقَدِّمَةُ

يُمثّل العالمُ اللغوي (أبو العباس محمد بن يزيد بن عبد الأكبر) الملقّب بالمُبرّد أحد أقطاب الفكر العربي قديماً وحديثاً ؛ لما قدّم من نتاجاتٍ مُغنيّة ومفيدة عملت على إزاحة المفاهيم في حاضنتها القديمة وتشكيلها من جديد على وفق رؤى معرفيّة خاصة ؛ نتيجة القدر المعرفي والمعلوماتي والتّطور الفكري الذي كان يتمتع به . وقد مكّنه التوسّع المعرفي من الخوض في علوم اللغة العربيّة وحقق فيها تقدماً مشهوداً ؛ وأصبح بذلك واحداً من الموسوعيين البارزين . لذا جاءتْ مؤلفاته كثيرة ومتعددة وحملت بين طياتها كنوزاً من الدُرر الثقافية والفكرية وهلمَّ جرّاً . وعلى الرغم من أهميتها فإنّ كتاب (الكامل في اللغة والأدب) يُعد الأكثر رواجاً وأهميةً ليس على مستوى نتاجاته ؛ بل على مستوى نتاجاتِ علوم اللغة العربيّة ؛ لما فيه من تنوع وثقافةٍ شاملة . ولقيمة ذلك ارتأينا الوقوفَ على الخطاب النقدي المتبلور في هذا الكتاب لمعرفةِ توجهاته وإشكاليّته ، مُستعينين بالأُسنية التداولية التي تعنّي

بعلاقات العلامات بمُفسريها لتكون مفتاحاً لسبر أغوار هذا الخطاب . ولسعة قاعدتها وآلياتها اتجهنا صوب آليتين من جهازها المفاهيمي هما : نظرية الأفعال الكلامية ؛ والاستلزام الحواري . وفي ضوء ذلك تضمن البحث تمهيداً ومحورين وكالآتي : التمهيد : وفيه تحدثنا عن التداولية ومهامها ؛ فضلاً عن بيان الدافع من دراسة خطاب المبرّد النقدي . المحور الأول : نظرية الأفعال الكلامية (خطاب التأثير) : وهي من أهم محاور التداولية كونها تقوم على التأثيرية في التواصل المعرفي ؛ لأنّ الأفعال الكلامية من وجهة نظر التداولية هي الأفعال الانجازية المتحققة التي تحدث الأثر في المتلقي . وعلى وفق هذه الأفعال يتبين مدى تأثير خطاب المبرّد النقدي في الآخرين من حيث القصدية المبيتة وأهميتها في تغيير المفاهيم والقيم . وقد اتضح ذلك من خلال الآراء التي قالها بحقّ الأشعار والأمثال والحكم وما نحو ذلك .

المحور الثاني : الاستلزام الحواري (خطاب القصدية) : إنّ هذا الاستلزام يُولي قصدية المتكلّم أو ما يُسمى بالدلالة غير الطبيعية اهتماماً كبيراً ؛ فضلاً عن قدرة المُخاطب في معرفة نوايا المتكلّم . وقد تبيننا نظرية (غرايس) في (مبدأ التعاون) بحسب اتجاهاتها الأربعة وهي : مبدأ الكمّ ، ومبدأ الكيف ، ومبدأ المناسبة ، ومبدأ الطريقة . وبذلك سيكون خطاب المبرّد النقدي تحت سلطة الكشف عن المخبوء ؛ لأنّ القصدية ستتنفّض نواياها عبر المبادئ الأربعة ، وسيتبين مدى التباعد والتقارب بين خطابه وخطاب الآخرين ؛ بل تعالى خطابه أو عكس ذلك قياساً على الخطابات الأخرى الأدبية والنقدية . وختاماً نسأله تعالى السداد والتوفيق خدمةً للغتنا العربية ولعلمائنا الأجلاء .

التمهيد

تعدّ التداولية إحدى النظريات البارزة في سلم اللسانيات ؛ لكونها مثلت المسار المكمل لمعطيات علم الأصوات والتراكيب والدلالة ، إذ أنّها انزاحت عن التعامل مع اللغة على أساس التقييد والقسرية في انتقال الدلالات ؛ وانحسار مفاهيمها بحسب معطيات الاتجاه الصوتي ؛ أو المعجمي ، أو التركيبي ؛ وبانتت تعمل في ساحة المنجز اللغوي عبر الاستعانة بالمقام ؛ فهي ((العلم الذي يدرس تأثير المقام في معنى الأقوال))^(١)، أي تشكيل أرض صلبة لتحقيق التواشج البناء بين أفعال القول وسياقات المواقف التي نشأت منها تلك الأفعال ؛ لغرض الوصول إلى حجم التواصل الإنساني وامكاناته في تغيير بعض المفاهيم وتوجيهها .

وعليه فإنّ التداولية تعملُ على ((إيجاد القوانين الكُليّة للاستعمال اللغوي والتعرّف على القدرات الإنسانية للتواصل اللغوي ، وتصير التداولية من ثمّ جديرة بأن تُسمّى علم الاستعمال اللغوي))^(٢).

تتلخّص مهام التداولية في أنّها تُولي المثلث الابداعي (المخاطب ، والمخاطب ، والخطاب) أهميةً كبيرةً ؛ لأنّها تؤمن بدراسة القصدية المبنوثة من المخاطب إلى الخطاب في ظلّ سياقٍ تخاطبي تواصلٍ يفرد معاني متغيرة عن معاني البُعد الحرفي الأول للملفوظات . وهذا يعني تأرجح كفة التواصل غير المباشر على التواصل المباشر . كما أنّها تعمل على إبراز وظيفة اللغة عبر دراسة الاستعمال اللغوي في ظلّ المقامات ؛ للوصول إلى غاياتٍ إجتماعية وثقافية متجدّرة في تلك المقامات . وفي الاجمال تتلخّص مهامها في ((دراسة استعمال اللغة التي لا تدرس البنية اللغوية ذاتها ، ولكن تدرس اللغة عند استعمالها في الطبقات المقامية المختلفة . أي باعتبارها كلاماً محدداً صادراً من متكلمٍ محدد وموجهاً الى مخاطبٍ محدد بلفظٍ محدد في مقامٍ تواصلٍ محدد لتحقيق غرضٍ تواصلٍ محدد))^(٣).

ولأهمية التداولية بسبب هذه المهام ارتأينا تسليط الضوء على خطاب المبرّد النقدي لبيان البُعد التداولي فيه ؛ عبر الاستعانة بنظرية الأفعال الكلامية ، ونظرية الاستلزام الحواري . ولكن قبل الخوض في هذين المجالين ينبغي علينا بيان الدافع من دراسة خطاب المبرّد النقدي في ضوء التداولية وهو كالآتي :

١ - إعتبار النصوص المشكّلة للخطاب على مدار الكتاب كُله ملفوظات خطابية ، ولاسيما في جانب الخطاب الأدبي . وهي في الأساس موجّهة إلى المتلقين . وهذا محصور في سيرورة تواصلية مقامها سياق الخطاب التواصلية .

٢ - ينبغي معرفة أنّ الخطاب ليس مباشراً ؛ لكون التلقّظ في النصوص أي صاحب الخطاب الأدبي وغيره ليس قريباً من المتلقي ؛ ومن ثمّة لا يُوجد رابطٌ بينهما . وهذا ما يتطلب ترتيب إجراءاتٍ خاصة لتحقيق المطلوب من الخطاب . وعليه يمكن إحلال سياق التأليف مكان المتلقّظ ؛ وسياق القارئ مكان التلقّظ .

٣ - تشكّل خطاب المبرّد النقدي على وفق المنظومة الفكرية التي ينتمي إليها ؛ لذا فإنّ سياق التواصل القابع في مقام تأليف الكتاب كان يسير ضمن خطٍ واحدٍ تعارفت عليه المؤسسة الأدبية والنقدية في تلك الحقبة ولاسيما في القرن الثالث الهجري ، إذ إنّ أغلب المؤلفات أخذت طابع الاختيارات وكيفية تحليلها وتفسيرها لتقريب مضامينها من ذهنية

المتلقين بحسب ظروفها الاجتماعية والثقافية ؛ وبذلك تتوّع خطابه بين الاتجاهات اللغوية والنحوية من جهة ؛ والاتجاهات الجمالية من جهة أخرى .

وعلى هامش ما تقدّم فإنّ الخطاب النقدي المبتوث في كتاب (الكامل في اللغة والأدب للمُبرّد) سيتم معالجته في ضوء البُعد التداولي المرتكز في أساسه على القصدية الحتمية المتخفية خلف التواصل غير المباشر . أي الانزياح عن المعاني الحرفية في الملفوظات والميل نحو المعاني المحورية . عندها ستتضح لنا معالم خطابه .

المحور الأول

نظرية الأفعال الكلامية (خطاب التأثير)

تمثّل نظرية الأفعال الكلامية إحدى الدعائم البارزة في اللسانيات التداولية ؛ لما لها من حضورٍ فاعلٍ في تغيير بعض المفاهيم والمعاني في ضوء المحتوى السياقي الذي يعطي للملفوظات دلالاتٍ أخرى تختلف عن مرجعيتها الأصلية ؛ فمرجعيات الملفوظات تبتعدُ عن أصلها وتندمج في فضاءٍ سياقي جديدٍ مهمته إحداث الأثر التواصلية مع الآخرين ؛ وهذا يتطلب إفرازات دلالية جديدة للملفوظات ضمن جسد السياق النصي التركيبي . أي أنّ السياق هو الفيصل الحاسم في تغيير دلالات الملفوظات في النصوص ، وهذا يعني أنّ هذه النظرية تحاولُ بحثَ العلاقات القائمة بين اللغة والاتصال ؛ وتندمج فيها الأفعال الاخبارية بالأفعال الأدائية محدثةً خرقاً في النظام التواصلية القديم ؛ ومولدةً نظاماً مفاهيمياً قوامه انجاز وضعيات اتصالية جديدة تُغذي المتلقي وتجعله أمام تأويلٍ محتمٍّ يفرز في النهاية دلالاتٍ إنجازية نتيجة قوة الفعل الإنجازي ؛ وعليه ((فالأفعال الكلامية مهمة في جميع الحقول ولاسيما الحقل الدلالي التداولي ؛ لما يقدّمه من توصيفٍ عامٍ للفعل في قوته الانجازية وقدرته التأثيرية ، وبذلك يتشكّل العُرف التواصلية الذي على أساسه تأسست التداولية ، ولأهمية الأفعال الكلامية في المنجز الوظيفي أصبحت في ميدان التداولية نظريةً كاملةً لها أبعادها وجذورها))^(٤) .

تعود جذور هذه النظرية إلى (بوهلر) فهو أول من اصطلح (الأفعال الكلامية) ؛ وتبعه بعد ذلك منظرون آخرون لهم حظوةٌ ومكانةٌ في عالم التداولية ؛ وأصحاب فضلٍ في تطوير هذه النظرية نذكر منهم (فريجة ، وفتغنشتاين) ؛ إلا أنّ هذه النظرية تخطت حدود مرحلة التأسيس وصولاً إلى مرحلة النضج والاكتمال على يد (أوستن) وتلميذه (سيرل) .

تكمّن أهمية آراء (أوستن) في أنّه عادى المفاهيم السائدة بشأن وظيفة اللغة التي تتبلور مهمتها في وصف العالم المحيط وصفًا خاصًا يحتملُ الصدق والكذب ؛ ورأى أنّ الحقيقة الجوهرية تكمن في وجود عباراتٍ وسياقاتٍ كثيرة ؛ هي في أصلها وصفيةٌ وتعينيّةٌ لكنها لا تحتمل الصدق والكذب ؛ لهذا ميّز بين نوعين من الأقوال المنجزة للأفعال هما :

١ - الأقوال الوصفية (الاخبارية) : وهي الأقوال التي تصف وقائع معينة تكون قابلةً للصدق والكذب .

٢ - الأقوال الانجازية (الأدائية) : وهي الأقوال التي لا تخضع لمعايير الصدق والكذب ؛ ولكنها في الوقت نفسه تؤدي فعلاً إنجازياً اجتماعياً بحسب الشروط القياسية الخاصة^(٥). وفي حدود القول الادائية قال أوستن : ((إنّ بعض الأقوال المتشكّلة حول جملٍ من الأفعال المستعملة لا تتسحب عليها هذه المقاييس))^(٦).

وفي ضوء التقاطب الأدائي والفكري بين الأقوال الوصفية والأقوال الإنجازية ؛ وعدم القدرة في بعض المرات على فرزنة خطابهما ؛ فضلاً عن عدم صلاحية أغلب الشروط لإحداث الفصل الحقيقي بينهما سعى أوستن الى تقييد الفعل الكلامي بإداء أدوارٍ خاصة لها فاعليتها في السياقات النصية ؛ وذلك من خلال تقسيم الفعل الكلامي الواحد على ثلاثة أفعالٍ هي :

١ - الفعل اللفظي : وهو يتألف من أصواتٍ لغويةٍ تنتظم في تراكيب خاصة تؤدي معنىً محدداً ضمن السياق .

٢ - الفعل الانجازي : وهو أهم الأفعال الثلاثة ؛ لكونه يأتي بمعنى اضافي جديد يكون داعماً للمعنى المحدد الأصيل .

٣ - الفعل التأثيري : وهو ما يحدثه الفعل الانجازي من أثرٍ في السامع ؛ ولاسيما إذا ما كان فعلاً ناجحاً^(٧) .

وقد أشار عمر بلخير إلى أنّ التداولية تشترط أن يكون الفعل الانجازي (الغرضي) مبنياً على القصدية ؛ أي أنّ المتكلم حينما يلفظ فعلاً إنجازياً يحقق معنىً قصدياً قابلاً للتأثير في الوقت نفسه ؛ شرط أن يكون ضمن سياقٍ معرفيٍ تواصلية^(٨).

وعليه فإنّ وجود الفعل اللفظي ضمن السياق أمرٌ مسلّم به ؛ ووجود الفعل التأثيري ليس بالضرورة على الدوام لوجود أفعالٍ كلاميةٍ انجازية لا قيمة لها من حيث التأثير . لذا يبقى

الأهم في السياق الفعل الانجازي لكونه يحدث الدلالات باستمرار عبر القصدية الموجهة من المتكلم الى المتلقي .

ولم يكن (سيرل) بعيداً عن هذا الميدان بل أكمل آراء أستاذه أوستن ، وأهم ما جاء به في هذا المجال تصنيفه للأفعال الكلامية على خمسة أصناف هي :

١ - الإخباريات (التقريريات) : يتحقق الغرض الانجازي فيها عبر وصف المتكلم لواقعة معينة تحتل الصدق والكذب . وأفعالها ، مثل : أعتقد ، استنتج ، أفترض ، الخ .

٢ - التوجيهات : يتحقق الغرض الانجازي فيها عبر محاولة الباث لدفع السامع نحو فعل شيء معين . وأفعالها مثل : يسأل ، يتحدى ، يسمح ، الخ .

٣ - التعهدات (الإلتزاميات) : يتحقق الغرض الانجازي فيها عبر التزام المتكلم بفعل شيء في المستقبل . وأفعالها مثل : أتعهد ، أضمن ، أقسم ، الخ .

٤ - التعبيريات : يتحقق الغرض الانجازي فيها عبر التعبير عن الموقف النفسي، شرط تحقق صدق النية في الموقف . وأفعالها مثل : يعتذر ، يشكر ، يرثي ، الخ .

٥ - الاعلانيات (الحكميات) : وهي أفعال يتوقف نجاحها على مطابقة محتواها للعالم الخارجي ؛ أي يتغير العالم بعد النطق بها . وأفعالها مثل : استقبل ، أسافر ، الخ .^(٩).

وعلى هامش ما تقدم فإنّ اكتناه البعد التداولي في خطاب المبرّد النقديّ يستلزم إجراء حفريات معرفية متعددة لتعدد النصوص المتناثرة على أديم خطابه ؛ ولاسيما أنها نصوص تنتمي إلى تيارات فكرية وفلسفية متنوعة ؛ منها الأدبية والدينية والاجتماعية والفلسفية وهلم جرا ؛ وهذا يعني تشظي المكونات الخطابية - لتشظي الانتماء الاجناسي - وأهمية دورها في رسم الأبعاد التداولية اجتماعياً ، نتيجة لما يُقدّمه الفعل اللفظي من دورٍ إنجازي مهمته التأثير في المتلقي لرفده بالمعلومات وتغيير مفاهيمه الخاصة وما نحو ذلك ؛ وعليه ((فالخطاب بمثل هذا التحديد قد يُمثل نصّاً أو مجموعة النصوص من جهة علاقتها مع ظروف إنتاجها الاجتماعية والتاريخية ؛ وهو بالضرورة يتضمن جنساً خطابياً معيناً يتم إنتاج النص وفقه أيضاً))^(١٠) .

إنّ ما يهمنا هنا هو رصد قوة الفعل الانجازي في تغيير المسارات الفكرية للمتلقين ؛ وذلك من خلال اصطلاح النصوص الخاصة المكوّنة لخطاب المبرّد النقديّ ؛ وكذلك النصوص المتداخلة في منظومته الخطابية التي تشكّل في النهاية معالم جديدة ترفد خطاب المبرّد العام ؛ وفي ضوءهما يتبين لنا البعد التداولي في خطابه . لذلك سيكون تصنيف (

سيرل) للأفعال الكلامية بالإستناد إلى الفعل الانجازي عند (أوستن) مفتاحاً لبلوغ غايات خطاب المُبرّد النقديّ . وعليه لقد وجدنا من خلال تفحصنا للنظام التخاطبي في خطاب المُبرّد النقديّ أنّ الاخباريات ؛ والتعبيريات ، والتعهدات ، أصناف كلامية موجودة بكثرة في خطابه وينسب متفاوتة ؛ لذا تستحق الوقوف والدرس ؛ في حين كانت خطوة التوجيهات ضئيلة ، أمّا الاعلانيات فلا مكان لها في خطابه .

يُمكن قراءة الأفعال الكلامية في ضوء حاضنتها الاخبارية من جانبين : الأول عن طريق النصوص الخارجية المتداخلة مع نصوصه ؛ وهي ما يُمكن تسميتها بالمرويات . والجانب الآخر ما يخص نصوصه الساندة للنصوص الأخرى . فعلى صعيد الجانب الأول وجدنا أنّ المرويات أخذت مساحةً كبيرة في خطابه ؛ والسبب يعود إلى أنّ كتابه (الكامل) في أصله قائم على الاختيارات المتعددة الأدبية وغيرها والمنتمية إلى أجناس خطابية مختلفة ؛ وهي في مجملها تشكّل البنية الخارجية لخطاب المُبرّد النقدي ؛ لأنّ تبنيه هذا النص أو ذاك دلالة على قربهِ من منظومته المعرفية الفكرية ؛ وبذلك فهي ساندة للخطاب لا محالة . ومن أمثلة المرويات التي أدّت بُعداً تداولياً إخبارياً عرض المُبرّد لمواعظ الحسن البصري ومنها ((وحدثت أنّ راهبين دخلا البصرة من ناحية الشام ، فنظرا إلى الحسن البصري ، فقال أحدهما لصاحبه : ملّ بنا إلى هذا الذي كأنّ سمّته سمّتُ المسيح ، فعدلا إليه ، فألفياه مُفترشاً بذقنه ظاهر كفه ، وهو يقول : يا عجباً لقومٍ قد أمروا بالزّاد ، وأوذنوا بالرحيل ، وأقام أولهم على آخرهم ، فليت شعري ، ما الذي ينتظرون ؟))^(١١). تتمثل في هذا النص السردى سلسلة متوالية من الأفعال الكلامية لتأدية واجبها المتمثل بتغيير المفاهيم عبر قوّة الغرض الانجازي ؛ وهي سلسلة تحوي الاخباريات التقريرية لحالة ما . وتأرجحت الأفعال الكلامية بين الأقوال الانجازية وبين الأقوال الوصفية بأفعالها الطلبية. وكلاهما رسم البعد التداولي في النص . ابتدأ النصّ بالأقوال الانجازية الادائية للأخبار عن لقاء الحسن البصري بالراهبين ؛ وفي حديث الراهبين فيما بينهما عن شبه البصري بالمسيح (عليه السلام) إشارة واضحة على وجود بُعد دلالي قوامه أنّ البصريّ رجلٌ حكيمٌ وعالمٌ متبصّرٌ على الرغم من عدم حديثهما معه . وباتجاه مُعاكسٍ جاءت على لسان البصريّ الأقوال الوصفية بآلياتها الطلبية لشحن الطاقة الانجازية وتفعيل التقرير الاخباري عن فحوى اللقاء . وهذا يعني تداخل الانشاء بالطلب لانتاج القوة الانجازية عبر الأفعال . ويتبين ذلك عبر النداء ، والتمني ، والاستفهام . فكلّهم جاؤوا ليس على صيغة المطلوب الحقيقي بل على

صيغة الاخبار . فليس النداء هنا لطلب الحاجة بل لعرض التعجب من قوم الراهبين ليكون ذلك متلائماً مع التقرير الادائي ؛ كما أنَّ التمني ناقصُ الأهلية للطلب ؛ فهو هنا يُمثل التحسر والتوجع والحيرة من أمر هؤلاء ؛ ولا ينتظر من الاستفهام هنا الاجابة لأنه ليس حقيقياً بل إنجازياً مهمته تقرير حالة . وعلى هذا فإنَّ الجُمْلَ الطلبية مثلتْ سيورة التواصل الخطابي ؛ لأنها ابتعدتْ عن قاعدتها لتنفيذ المراد منها وراحتْ تروج لإداء أفعال اجتماعية تختلف عن أداء الأفعال اللفظية ومعانيها الثابتة . وهذا يعني أنَّ سياق المقام التواصلية حصّن نفسه - بتداخل عمل الأفعال اللفظية - وحوّل المفاهيم الثابتة إلى متغيرة بحسب ما يقتضيه هو . وعلى وفق هذا السياق وما حواه من تداخل الانشاء بالطلب يُمكن أن نرصد غرضاً إنجازياً واحداً في المجمل ألا وهو أخذُ الحيطة والحذر . إذ يجب الحذر من الغباء حتى وإن كانوا علماء . وهذا ما يُؤلّد في النهاية قوةً جديدةً هي قوة الفعل التأثيري ، فالفعل الانجازي كان كبيراً فولد فعلاً تأثيرياً قوامه النصيحة . فهو يُريد إقناع المتلقي بوجوب توخي الحذر ومعاملة الناس على قدر عقولهم وميولهم ومعرفة الغباء .

ومن المرويات التي فيها قصديّة الغرض الانجازي قال المُبرّد : ((وقال معاوية لعربة بن أوس بن قبيط الأنصاري : بم سدت قومك ؟ فقال : لست بسيدهم ولكني رجل منهم . فعزم عليه فقال : أعطيتُ في نائبتهم ، وحلّمتُ عن سفيهم ، وشددت على يدي حلّيمهم ، فمن فعل منهم مثل فعلي فهو مثلي ، ومن قصر عنه فأنا أفضل منه ، ومن تجاوزه فهو أفضل مني .))^(١٢) . إنّ سلسلة الأفعال الكلامية التي امتزجت فيها الأفعال الوصفية بالأدائية تمثل القصديّة الحتمية من التلقّظ وتشكيل بؤرة الخطاب ، فالمقام التواصلية أزاح ركائز الثبات في تلك الأفعال وأصبحت في ظله مؤديةً لقصديّة إنجازية ذات تأثير مباشر في المتلقي . ولتلمس ذلك نجد أنَّ الاستفهام (بم سدت قومك) كان استفهاماً حقيقياً لا يخدم السياق التواصلية في تحقيق اخبارياته التقريرية ؛ إلّا أنه في ظل السياق تحوّل الى فعل إنجازي مؤثر انبت عليه المروية كلّها ؛ فلولا السؤال لما جاءت الإجابة التقريرية . وتمثل ذلك بالإجابة عن السؤال بأسلوبٍ إلتوائي مُبتعدٍ عن حقيقة الإجابة عن السؤال . فهو لم يقل تسيّدتهم باخلاقي وصبري وما نحو ذلك مثلاً . ولم يقل تحديداً لم اتسيّدهم ، بل قال مموها : (لست بسيدهم ولكني رجل منهم) ؛ إذ جعل الإجابة تحتلُّ التأويل والقصديّة ؛ فهو من عامة الرجال . ولزيادة اللّحمة التقريرية في المروية راح يُدلل على قيمته وفعله ؛ فهو معهم على النوائب ؛ ويعملُ مع حلّيمهم ويبتعدُ عن سفيهم . وبحسب تلك المواصفات عليك

الاختيار ؛ إما أن تكون أعلى أو أدنى أو بمستواه . أي جعل قصديّة التلقّف واضحةً ضمن السياق لتعزيز قيمة الاخبار . وهذا يعني أنّ الاستفهام كان مفتتحاً للبت بالتقرير والاخبار عن حال هذا الحكيم وسط قومه . وعلى وفق التزاوج بين الأفعال الكلاميّة بهيئتها الوصفية والادائيّة تشكّل الغرض الانجازي الأوحد في السياق كلّه ألا وهو التزام الحكمة والكياسة . وبوساطة قوة الفعل الانجازي الذي هو ((الفعل المؤسس من قبل متكلم يتمتع بصلاحيات معيّنة))^(١٣) ؛ تشكّل الفعل التأثيري عبر الاقناع . فالفعل التأثيري يدفع باتجاه إقناع المتلقي بالتزام النصيحة وتدبر أمر الحكمة ليصبح سيد القوم بأفعاله لا بالسيادة الفعلية الممثلة بالتتويج .

وباتجاه النصوص الساندة التي تشكّل البنية الداخلية لخطاب المبرّد النقدي يتضح لنا أنّها نصوص تأرجحت بين الإيجاز والاطناب والمساواة ؛ وذلك بحسب التوليد والانشاء الذي يفرزه خطابه ؛ فبعض التحليلات للنصوص المستخدمة والرصد المعلوماتي المستفيض لها جعلها تتأرجح بحسب أهميتها وقيمتها بين السطر والأسطر المتعددة ؛ إلّا أنّها تؤدي غرضاً إنجازياً معيّناً - يحتمل الصدق والكذب - ضمن سياق تواصلّي واحد . ومساحة هذه النصوص ربما تتساوى مع النصوص المتداخلة ؛ ليشمّن الخطاب غرضه القصدي الانجازي . وعليه يمكن عرض مثال واحد لمحدودية حجم البحث . من ذلك أنّ المبرّد كان يشرح أحد أبيات جرير بحق عمر بن عبد العزيز فعرج إلى أقاويل ذكر فيها المثل المشهور (ما يوم حليلة بسر) فقال خطاباً واقعاً ضمن الاخباريات معرجاً إلى هذا المثل :

((وأظنّ قول القائل من العرب ((لأرنيك الكواكب ظهراً)) إنّما أخذ من يوم حليلة))^(١٤) . إنّ هذا النص على شدة اقتضابه إخباري بامتياز ؛ وواقع بين القبول والرفض ؛ فالمبرّد قرب القول (لأرنيك الكواكب ظهراً) للمتلقي وأرشده بانه مأخوذ من يوم حليلة الذي سار مثلاً بين الناس . وهذا إخبار بحال المثل وما ترتب عليه من أشعار وأقوال . وتأتي احتمالية التصديق والتكذيب عبر الاستهلال الفعليّ الوارد في النص والذي تمثل بالفعل اللفظي (أظنّ) . وهذا يعني انفتاح القصديّة إلى أبعد مدياتها ؛ فهو على الرغم من اعترافه بأنّه لا يعلم من قال هذا القول إلّا أنّه اعترف ممّوه عبر قصديّة الفعل الانجازي للفعل اللفظي (أظنّ) ؛ إذ تحوّلت الدلالة - بحسب الفعل الانجازي وما يؤديه من غرض - من التضييق إلى الانفتاح والشمولية . والسبب ربما يعود إلى كثرة الأقوال بشأن هذا المثل ؛ ولكي لا يحصل الالتباس استعمل الفعل (أظنّ) لجعل احتمالية الصدق والكذب مفتوحة

وعن طريقها تأتي النتائج . ولم يترتب على قوّة الفعل الانجازي أي قوّة لاحتضار الفعل التأثري ؛ لأنّ السياق غايته الإخبار العرضي وليس الإخبار المنجز المدروس .

وفي ضوء ما عُرض تبلور مفهومين في سياق خطاب الاخباريات هما :

١ - إنّ تلاحق المرويّات (النصوص الخارجية) مع نصوص المُبرّد السّاندة خلق جواً من القصديّة المتشظيّة ، وتحقق ذلك عبر التسلّط الفوقيّ الذي أدّاه الفعل الانجازي في محور النّصوص المذكورة على الفعلين الآخرين (اللفظي والتأثري) .

٢ - مثّل الفعل الانجازي بقصديّته المختلفة البؤرة المتعالية في سياق الخطاب ؛ لتبعيّة الفعل اللفظي والفعل التأثري لها ، فهي بؤرة تومض بالإشارات المختلفة للأفعال مع غلبة واضحة لإشارات الفعل الانجازي .

وتمثّل التعبيريّات البُعد التداوليّ المؤثّر في سلّم الأفعال الكلاميّة عند (سيرل) ، وفيها يكون الغرض الانجازي هو التعبير عن كوامن النّفس الداخليّة وما يدور في الواقع لاحتداث الأثر في المتلقي ، ولا يُشترط فيها أن يكون العالم المحيط متوافقاً أو متطابقاً مع الكلمات . وهذا يعني أنّ الخطاب موجّه ؛ أي ((لا يصف ولا يمثّل الواقع فقط ، وإنّما قد يؤثّر في متلقيه أو يغيّر من وضعيته أو من وضعيّة متلفّظه))^(١٥). وقد جاءت الأفعال الكلاميّة ببعدها التعبيري كثيرة في خطاب المُبرّد النقدي ؛ نذكر منها ما قاله بحق حديث العباس بن الفرج الرّياشي ((وقد روينا هذا الخبر من غير ناحية الرّياشيّ أتمّ من هذا ، ولكن اقتصرنا على هذا لثقة إسناده))^(١٦). تتحرّك الأفعال الكلاميّة على مساحة النّص القصير هذا لتعلن أهليتها في توجيه المتلقي نحو فعلٍ محدّد ظاهرٍ والتأثير فيه ؛ والفعل يتمثّل بثقة إسناده حديث الرّياشيّ على حديث غيره . إلّا أنّ المخبوء وراء الدلالة الظاهرة أعم وأهم وأشمل ؛ كون الفعل اللفظي في المتواليّة اللسانية يفقد خاصيّة البُعد الدلاليّ العميق ؛ وبذلك يأتي دور الفعل الانجازي لاعطاء شحنة التّكثيف الدلاليّ صبغة تواصلية مفادها إبراز القصديّة من جرّاء تواتر الأفعال الكلاميّة .

فالغرض القصدي بحسب استدلالات الفعل الانجازي هو التأثير في المتلقي وتوجيهه نحو تمحيص النّصوص قبل الحكم عليها . ولا قيمة للنصوص المتكاملة من حيث المعارف ما لم تكن الأسانيد صحيحة . وعليه فليس التوجيه المباشر نحو قيمة سند الرّياشي وثقته ضمن هذا النص هو المطلوب ؛ بل المطلوب تنبيه المتلقي للأخذ بالأسانيد وتمحيصها بحسب الأفعال الانجازيّة غير المباشرة التي هي ((استراتيجيّة لغويّة تلمحيّة يُعبّر بها

المتكلم عن القصد بما يُغايِر معنى الخطاب الحرفي ، لئِنْجَز بها أكثر مما يقوله ، إذ يتجاوز قصده مُجَرَّد المعنى الحرفي للخطاب فيعبّر عنه بغير ما يقف عنده اللفظ ؛ مستثمرًا في ذلك عناصر السياق))^(١٧). وهذا يعني في النهاية اشتغال المحرّك التأثيري الذي ميزته إقناع المتلقي وتحريكه نحو هذا العمل وعدم التهاون به . وبذلك تكون المتواليّة الكلاميّة قد حققت أبعادَ الأفعال الثلاثة (اللفظي ، الانجازي ، التأثيري) معًا لدفع الخطاب نحو مبتغاه .

وفي مثال آخر نرصد قيمة الأفعال الكلاميّة بتوجيه المتلقي نحو شيء معين والتأثير فيه عبر الافصاح عن مكنون النفس وما تشعر به وتريدُهُ إذ قال: ((وقول رسول الله (صلى الله عليه وسلم) (كلّ الصيد في جوف الفرا) يعني الحمار الوحشي ؛ وذلك أنّ أجلّ شيء يصيده الصائد الحمار الوحشي ؛ فإذا ظفر به فكأنّه قد ظفر بجملّة الصيد))^(١٨). هذا النصّ يُشبه النصّ السابق من حيث حركيّة الأفعال الكلاميّة لتحقيق معاني مباشرة وغير مباشرة . فعلى صعيد الدلالة المباشرة - المتشكّلة من توالي الأفعال اللفظية - لرسم ما مطلوب منها نجد أنّ توجيه الرسول (صلى الله عليه وسلم) واضح للمتلقي من حيث قيمة الظفر بصيدٍ جيّد ؛ ولاسيما إذا ما كان هذا الصيد حمارًا وحشيًا . ولكن ما يعنينا ضمن هذا الخطاب هو الظفر بالغرض القصديّ المُنتج عبر الفعل الانجازي . وما نتج عن حركيّة الفعل الانجازي هنا هو قصديّة تعلّم الصيد الناجح والتدرب عليه . وعليه فإنّ الدلالة المباشرة المتشكّلة عبر توالي الأفعال اللفظية تدلّ على العناية بصيد حمار الوحش ؛ في حين أنّ دلالة الفعل الانجازي تؤدي فعلاً جديداً اجتماعياً هو تعلّم الصيد . وحتماً أنّ تعلّم الصيد والاستمرار على ممارسته سيكسبُ الصياد مهارة الفراسة في الصيد والمكان وفي كل شيء ، عندها سيدرك أنّ أفضل الصيد هو الحمار الوحشي . أي لا يأخذ ذلك مباشرة عبر دلالة الفعل اللفظي ؛ بل يأخذه عبر القصديّة البعيدة غير المباشرة . وبحسب هذه القصديّة يحدث التأثير في المتلقي مما يعني تحرّك الفعل التأثيري نحو رسم أبعاده وهو تنبيه الشخص بقيمة الصيد للعيش والتسلية معًا .

ومن ملامح التأثير في المتلقي عبر القصديّة المتحقّقة في الفعل الانجازي؛ ومحاولة نقل هواجس المُبرّد ومشاعره لقبول هذه الفكرة أو المعنى أو المضمون - وهي كثيرة في خطابه - نذكر قوله في إعجابه بالبيت الثاني من قول عمر بن أبي ربيعة : ((قوله :

قلتُ : وجدي بها كوجدك بالماء

معنى صحيح ، وقد اعتوره الشعراء ، وكلّهم أجاد فيه .

وقوله :

إذا ما مُنعتَ بردَ الشرابِ

يريد : عند الحاجة ، وبذلك صحّ المعنى ((١٩).

تتراءى للمتلقي في الأفعال الكلامية بصفاتها الأدائية قيمة التأثير الكبير عبر الاعلان عن مضامين التوجّه النفسي بنفس تأكيدٍ واضح . فقبول نفس صاحب الخطاب لمعنى البيت في شطره الأوّل ورفده بتأكيد صحته ؛ بل إصدار الحكم بالإجادة على كل من تناول هذا الشطر من الشعراء دليل قاطع على حركية الفعل الانجازي لتأدية دوره المتمثل في إقناع المتلقي بقيمة هذا المعنى . أي إنتقال المعنى من النفس إلى النفس ؛ من صاحب الخطاب إلى المتلقي لتتلاقح الأفكار وتتساوى المفاهيم . ولتعميق قيمة التأثير وافراز كل ما لدى الفعل الانجازي من قصديّة مبيتة للتأثير ؛ جاء التعليق على الشطر الثاني من البيت بالتأكيد الصارخ لا عبر المؤكّدات بل عبر القصديّة ؛ وهذا واضح بقوله (وبذلك صحّ المعنى) . فهو بحسب الآلية الاسلوبية جعل المتلقي يشعر بالغرض القصدي ، لأنه أرشده لقيمة هذا المعنى لجماليته . وعليه أكّد له صحة المعنى لكي لا ينزاح عن توجه النفس الباثّة للانعناع واحداث التأثير في النهاية .

وباتجاه الأفعال الكلامية بصيغتها الالتزامية (التعهدات) إذ نجد أنّ المُبرّد قد استعان بها لإثبات حسن نواياه وإخلاصه في تقديم النصوص وشرحها وتفسيرها والتعليق عليها ؛ ويتمثل الغرض الانجازي بتبني صاحب الخطاب وغيره موقفاً ثابتاً في المستقبل ؛ ولكنه لا يهدف من ورائه إحداث تأثير في المتلقي ؛ مع الاحتفاظ بالقصديّة وتوجيه المتلقي نحو الغايات . وقد وردت أمثلة كثيرة في هذا الصدد نذكر منها قوله : ((وأجود التفسير عندنا في قول الله جلّ وعزّ : ﴿ فَاجْمَعُوا أَمْرَكُمْ وَشُرَكَاءَكُمْ ﴾ [يونس : ٧١] ، أن تكون الواو في معنى (مع) ، لأنك تقول : (أجمعت رأيي وأمري) و(جمعت القوم) فهذا هو الوجه ، وقوم ينصبونه على دخوله بالشركة))(٢٠).

نلاحظ أنّ القصديّة في هذا النص قد فاقت مديات التأثير ؛ لأنّ الفعل الانجازي عبر سلسلة الأفعال الكلامية قد حقق مضموناً واحداً وهو الالتزام بالرأي المتعلّق بهذه القضية . فليس البعد التحليلي هو الأهم في المعادلة النصيّة ؛ بل الأهم هو البعد التداولي ضمن مساحة السياق التواصلية ؛ وبذلك تكون للفعل الانجازي قوة حيّزة الدلالة وتوجيهها لآلته

يعمل تحت سيادة توجيه القصدية بصيغة غير مباشرة . وبذلك يكون النص قد تضمن بُعدين : الأول تحليلي قوامه التركيز على أهمية مجيء الواو بمعنى (مع) ضمن التراكيب المتواجد فيها لزيادة الدلالة وتكثيفها ، وتنبيه المتلقي لأهمية مثل هكذا تحويلات في التراكيب لأداء مقاصد معينة . أما الآخر فهو البعد التداولي الذي تضمن الافصاح عن وجود التزام مباشر من صاحب النص بقيمة هذا الرأي والتمسك به ومحاولة لفت انتباه المتلقي له . وبذلك حقق الالتزام قصديته غير المباشرة عبر استمالة المتلقي إلى هذا الرأي لدعمه وتعضيده .

ومن التزامياته نذكر ((والأجود : أن يكون الخبر في المعنى عن المضاف إليه ، فأقحم المضاف توكيداً ، لأنه غير خارج من المعنى ، وفي كتاب الله عز وجل : ﴿ فَظَلَّتْ أَعْنَفُهُمْ لَمَّا خَضِعِينَ ﴾ [الشعراء: ٤] ، إنما المعنى : فظلوا لها خاضعين ، والخضوع بين في الأعناق ؛ فأخبر عنهم ، فأقحم الأعناق توكيداً ، وكان أبو زيد الأنصاري يقول : أعناقهم : جماعتهم ، تقول : أتاني عُقُّ من الناس ، والأوّل قول عامّة النحويين))^(٢١) . يتبين لنا في هذا النص أن الأفعال الكلامية قد حققت بعدها التداولي عبر القصدية غير المباشرة المتمثلة بالالتزام بالرأي المعروض المتعلق بالمعنى عبر المضاف إليه ، فالدلالة الأولية العامة التي تحركت في مسرح العرض المباشر للتراكيب ومدى توجيهها وقدرتها الايصالية المحددة؛ جاءت بالمرتبة الثانية من الأهمية، بسبب أن البعد التداولي تحرك فازاح التوجه العام وبنى لنفسه توجهًا خاصًا تجذرت فيه معالم القصدية؛ وشكل هيكلية التعهد الالتزامي بتبني هذا الرأي وتطبيقه وتنبيه المتلقي لقيمته وفحواه من دون الاصرار على إثارته ومحاولة التأثير فيه.

وبحسب الأهمية التي حققها الفعل الانجازي الى جانب الفعل اللفظي والفعل التأثيري في سياق خطاب التعبيرات والالتزاميات ؛ من حيث زيادة حركية القصدية وتمكينها البعد التداولي من رسم مفاهيمه على وفق القناعة والتوجيه ؛ إتضحت ثلاثة معالم رئيسة في هذا الخطاب :

- ١ - إن سياق البعد التداولي كان الأهم في المعادلة ؛ بل متعاليًا على الأبعاد الدلالية الأخرى البانية للخطاب في كل من الأفعال الكلامية الخاصة بالتعبيرات والالتزاميات .

٢ - نجحتُ القصديةُ في إحداثِ الأثرِ في سياقِ الخاطبِ والمتلقي معاً ؛ ولكن مع اختلافِ التوظيف ؛ فالقصديةُ موجّهةٌ وضروريةٌ في الفعلِ الانجازيِّ الخاصِ بالتعبيريات ؛ في حين أنّها موجّهةٌ ولكنها ليست ضروريةٌ في الالتزاميات .

٣ - سيطرةُ الفعلِ الانجازيِّ على سياقِ الخطابِ ورفدهُ للفعلِ اللَّفْظيِّ والفعلِ التّأثيريِّ معاً في التعبيريات ؛ في حين أنّه جاء متماشياً مع الفعلِ اللَّفْظيِّ ومعضداً له مع تجاوزِ الاهتمامِ بالفعلِ التّأثيريِّ في الالتزاميات .

وفي ضوءِ ما تقدّم يُمكن القول : إنّ الأفعالَ الكلاميّة (خطابُ التّأثير) عملت على زيادةِ لُحمةِ الخطابِ النقديِّ عند المُبرّد ؛ بسببِ المقاصدِ الأولى التي حملتها الملفوظاتُ الصوتيةُ وبتواترها الجملي ؛ وتعزيدها بالمقاصدِ الثانية - وهي المهمة - عبر قدرةِ الفعلِ الانجازيِّ على تخطي حاجزِ الثابتِ والميل نحو التحوّل والانفتاح الدلالي . وعلى وفقِ هذه الأهمية فإنّ خطابَ المُبرّد من زاويةِ نظريةِ الأفعالِ الكلاميّة متاز عموماً بالآتي :

- ١ - إمتازَ خطابهُ بأنّه استند الى الاخباريات (التقريريات) بكثرة ؛ بقصدِ إيصالِ المفاهيم إلى المتلقي ؛ ومحاولةِ تشكيلها من جديد لفرزنةِ الصادق من الكاذب منها .
- ٢ - جاءتِ التعبيرياتُ والالتزامياتُ بالدرجةِ الثانية في خطابه ؛ وتلخّصت مهمّتها بالافصاح عن مكنونِ النَّفسِ الداخليّة للمُبرّد وقدرته على تشكيلِ المفاهيم الجديدة برؤى مغايرة عن الخطاباتِ الأخرى؛ بغية تحقيقِ الفرادة والتميّز ؛ وإمتاعِ المتلقي وإفادته بالمعارف .
- ٣ - حاول خطابهُ استمالةَ المتلقي وجعله على درايةٍ معرفيّةٍ بالسّمةِ الثقافيّة والفكريّة والدينيّة في تلكِ الحقبة ؛ والسعي لاصطياد ما يُناسبه من الأفكارِ والفلسفاتِ والتياراتِ وهلمّ جرّاً . فضلاً عن الاستزادة المعلوماتيّة .

المحور الثاني

نَظْريّةُ الاستلزامِ الحواري (خطابُ القصدية)

تُعَدُّ هذه النظريةُ من النظرياتِ المهمّة في التداولية؛ لكونها تعتني بمفاهيم الكلام ومحاولةِ إيلاءِ قصديةِ المتكلّم عنايةً خاصّةً للوصول الى جوٍّ من الاندماجِ بين المتكلّم والمخاطب . وهذا يعني أنّها تُحدثُ التواصلَ المعرفيِّ بين الأشخاص عن طريقِ العناية بطرقِ المحادثة وما فيها من مدخلاتٍ ومخرجاتٍ لغويّة ودلاليّة ؛ فالنظريةُ ((قائمةٌ في الأساس على فكرةِ المحادثة وإدارةِ الحوارِ واستقامته ، والتي تتبيّن في استعمالِ التراكيب

الصحيحة . منطلقة من كيفية الأداء الحوارى والتدرج فيه وصولاً إلى انتهائه وسلامته اللغوية وتوفيقه بين أطراف العملية التخاطبية ((^(٢٢)).

تعودُ فكرةُ النظرية إلى الفيلسوف اللغوي (بول غرايس) الذي ينتمي إلى مدرسة أكسفورد عندما حاول التفريق بين المعنى اللغوي الحرفي للملفوظ ، وبين المعنى المُنتج المقصود في ضوء السياق ؛ فالأخير هو مدار العناية والبحث ؛ كون القصدية المبنوثة من المتكلم في السياق النصي هي التي تجعل المخاطب - الطرف الثاني ضمن نطاق المحادثة - على خط واحد من المفهومية ؛ لأنه يعي أو يكون قريباً من الوعي بقصدية المتكلم ؛ عندها تكون المحادثة قابلةً لحدوث التواصل المعرفي . وعلى غرار هذا المفهوم وجد غرايس أن الاستلزام نوعان : الأول استلزام عرفي متعارف عليه من طرفي المحادثة ؛ أي أن المتخاطبين يكونان على دراية تامة بمعاني الجمل في السياق ؛ لأنها لا تتبدل مهما جاءت في السياقات المختلفة . أمّا الثاني فهو استلزام حوارى وفيه تتغير معاني الجمل بتغير المقامات والسياقات . وهذا يعني حصول الاختلاف الكبير بين ما يُقال وما يُقصد؛ فالاستلزام العرفي هو ضمن ما يُقال؛ والاستلزام الحوارى هو ضمن ما يُقصد^(٢٣) . وعلى وفق حصول الاختلاف والافتراق بين الاستلزامين ؛ أي بين ما يُقال وما يُقصد حاول غرايس تقريب المسافة بينهما وجعل المتخاطبين على وتيرة واحدة من المفهومية ؛ لذلك وضع أربعة شروط مهمة يجب احترامها من الطرفين وقد أسماها بـ (مبدأ التعاون) ويشمل :

١ - مبدأ الكم : يكون الحوار في هذا المبدأ على القدر المطلوب من الاخبار؛ وكذلك يكون مُبتعداً عن الزيادة والنقصان .

٢ - مبدأ الكيف: الابتعاد عن كل ما يُعتقد أنه غير صحيح وليس فيه دليل. أي أنه يتصل بالصدق .

٣ - مبدأ المناسبة (العلاقة) : مناسبة الكلام لمقتضى الحال. أي أجعل كلامك مناسباً للموضوع .

٤ - مبدأ الطريقة : هو أن يتجنب المتكلم الغموض والإبهام ؛ ويميل نحو الوضوح والايجاز والترتيب^(٢٤).

وعلى الرغم من الضابط الحوارى الكبير في (مبدأ التعاون) لضبط عملية الفهم بين المتحاورين أثناء المحادثة ؛ فإنه ضابط قاصر في محتواه ؛ لوجود أنواع متعددة من الحوارات تخالف تلك المبادئ والشروط بأكملها ، لأن التوافق متى ما حصل بين المتخاطبين

وعلمَ المخاطَب مقاصد المتكلم فإنَّ ذلك يعني أنَّهما يعملان ضمنَ الاستلزام العُرفي ؛ وهذا ما ينفيه ويعمل على دحضه الاستلزام الحواري الذي يؤمن بقصدية المتكلم غير المباشرة وإيهام المخاطَب بها . وهذا يعني أنَّ الاستلزام الحواري يبني أُسسه على قواعد الخرق لتلك المبادئ الأربعة لتحقيق غاياته في الحوار . أي أنَّ ((المتكلم غالباً ما يتقصّد خرق إحدى هذه المبادئ ؛ مُتبعاً الإيهام واللبس في الكلام بغية إدراك حدود المعنى والغاية التي يتوخاها من الخطاب بصيغة أسلوبية غير مباشرة ، وذلك بأن يكون تعبيره استنتاجياً ملوحاً غير مصرّح ، ليلتمس المخاطَب وراء صياغته الكلامية جهداً مضافاً في سبيل تحليلها وتفكيكها بالوصول الى مناحي الدلالة المطلوبة))^(٢٥).

وفي ضوء ما تقدّم فإنَّ الخطاب النقدي عند المبرّد استعمل الاستلزامين العُرفي والحواري معاً لاعطاء الاسلوب فرصة الايضاح تارة ؛ والغموض والايهام تارةً أخرى . وبتأرجح الاسلوب بين الاستلزامين تأتي الدلالات مُتلونة حاملةً مقاصد منشئ الخطاب بنوعها المباشرة وغير المباشرة . وقد تمثلَ الاستلزام في خطاب المبرّد النقدي بشقين هما :

- ١ - رد النص المحاور بنصوص أخرى متعددة ؛ أي تدعيمها عبر المجازة والتعصيد . وقد تنوعت بين النصوص الأدبية واللغوية والدينية وهلمّ جرّاً من المعارف المتنوعة .
- ٢ - ما يخصّ خطابه الخاص ، أي تحليله وتفسيره لقضية أو نصٍ ما بالاستناد إلى امكاناته وخزينه المعرفي والثقافي .

وعلى هامش وجود الشقين معاً في خطاب المبرّد النقدي سنعرضُ مجموعةً من الأمثلة لإيضاح الاستلزامين ، ولاسيما أنَّ ما يهمننا هنا هو الاستلزام الحواري المبني على خرق أحد أركان مبدأ التعاون الذي وضعه غرايس ، فعلى صعيد الاستلزام العُرفي الذي تتوافر فيه المبادئ الأربعة نذكر : ((وقوله :

أأنت أخي ما لم تكن لي حاجة

تقريرٌ وليس باستفهام ، ولكن معناه : أنني قد بلوتك تُظهر الإخاء فإذا بدت الحاجة لم أرَ من إخالك شيئاً : قال الله عزّ وجل : ﴿أَنْتَ قُلْتَ لِلنَّاسِ اتَّخِذُونِي وَأُخِي إِلَهَيْنِ مِنْ دُونِ اللَّهِ﴾ [المائدة ١١٦] ، إنّما هو توبيخ وليس استفهام ، وهو عزّ وجلّ العالم بأنّ عيسى لم يقله))^(٢٦) .

يحملُ النصُّ بين طياته أبعاداً مفاهيميةً معروفةً توافق عليها الجميع بالعرف ؛ أي تلاقح أفكار المتحاورين بشأن انزياح الاستفهام عن معناه الحقيقي وهو السؤال والميل نحو التقرير

والانكار ((وبحسب التفاعل الاندماجي بين المتخاطبين تحصل عملية التواصل ، وهذا يتم من خلال التركيز على قصيدة المتكلم في بث ما يُريده وقدرة المخاطب في معرفة نوايا المتكلم أي قصديته ، ومتى ما حدث خرق في هذه العملية تتوقف عملية التواصل ((^(٢٧) . وإذا ما طابقنا مبادئ التعاون على السياق التواصلي نجدها قد تحققت كلها هنا . فمبدأ الكم كان حاضراً عندما علل انتقال الاستفهام من حالة إلى حالة ولم يتشعب في ذلك ؛ مبتعداً بذلك عن الغموض والايهام واللبس الذي يدفع باتجاه حضور مبدأ الطريقة للعرض ؛ كما أن اقتصاره على مفهوم واحد مُرفدٍ بمثال قرآنيٍّ واحدٍ جعل مبدأ المناسبة عاملاً مهماً في اختزال المحادثة وتضييق أبعادها لتفعيل الدلالة وتكثيفها . وبذلك يكون مبدأ الكيف حاضراً كذلك للابتعاد عن الآراء غير الصحيحة أو المشكك بها وما نحو ذلك . وعلى وفق الاندماج المفهومي عند المتحاورين جاءت قصيدة القوة الانجازية الحرفية مباشرةً ومحددةً عبر صيغة الاستفهام ، لأنَّ الفعل المباشر الحرفي هو ((القوة الدلالية المؤشر لها بأدوات تصبغ الجملة بصبغة أسلوبية ما : كالاستفهام ، والأمر ، والنهي ، والتوكيد ، والنداء ، والاثبات ، والنفي))^(٢٨) ؛ كما أنه الفعل الذي يتلقظ به المتكلم في خطابه ((وهو يعني حرفياً ما يقول ، وفي هذه الحالة فإنَّ المرسل يقصد أن ينتج أثراً إنجازياً على المرسل إليه ؛ ويقصد أن ينتج هذا الأثر من خلال جعله المرسل إليه يُدرك قصده في الانجاز))^(٢٩) ، وبذلك تحقق الاستلزام العرفي .

وفي موضع آخر فيه الاستلزام العرفي قال : ((وقوله :

ألم ترني صاحباً صفراء نبعة

فالتبع خير الشجر للقيسي ، ويقال : إنَّ النبع والشوحت والشریان شجرة واحدة ، ولكنها تختلف أسماؤها وتكرم بمنابتها ، فما كان في قلة الجبل منها فهو النبع ، وما كان في سفحه فهو الشوحت ، وما كان في الحضيض فهو الشريان))^(٣٠) .

نلاحظ هنا أنَّ المحتوى القضوي قد تشكّل عبر المتواليّة الألسنية في مستواها الجملي ؛ إذ إنَّ معاني المفردات جاءت بنتابعٍ إسناديٍّ أفضى في النهاية إلى البعد التداولي المبثوث عبر القصديّة ، فضلاً عن تعضيد المحتوى القضوي بالقوة الانجازيّة الحرفيّة عبر سياق الاستفهام الذي دار حوله التفسير . وعليه فإنَّ السياق التواصليّ الواقع بين طرفي الحوار تضمّن رؤية مشتركة للمعاني ، لأنَّ عملية إيضاح المعاني تعني رصد المفاهيم وردها بقوة إنجازيّة يشترك على فهمها الاثنان معاً . وبذلك تحقّق العرف التواصليّ للمفاهيم عبر شرح مفردة

النبع ؛ لايضاح قيمة البيت وأهميته . وهذا يعني أنّ مبادئ التعاون الأربعة متحققة في هذا النص من حيث الاقتصاد والتشذب والمناسبة والابتعاد عن الغموض واللبس .

وفي إطار احتواء خطاب المبرّد النقديّ على الاستلزام الحواري فإننا سندخلُ إلى بوابة الانفتاح الدلالي عبر تضمّن السياق التواصليّ معاني محورية ، نتيجة تبدّل المقامات واختراق المتغيّرات للثوابت . وسنعرّضُ مثالين : الأول ينتمي الى التداخل النصي والإفاضة بالتعليق والأمثلة والتفسير ، والآخر ينتمي الى خطابه الداخلي الخاص .

ومثال ما يتعلق بالتداخل النصي والميل للاطالة قوله : ((ويروى عن الأصمعي أنه قال : هجم عليّ شهر رمضان وأنا بمكة ، فخرجتُ إلى الطائف لأصوم بها هرباً من حرّ مكة ، فلقيني أعرابي فقلتُ له : اين تُريد ؟ قال : أريد هذا البلد المبارك لأصوم هذا الشهر المبارك فيه ، فقلتُ : أما تخاف الحرّ ؟ فقال : من الحرّ أفر . وهذا الكلام نظير كلام الربيع بن خثيم ، فإن رجلاً قال له - وقد صلّى ليلة حتى أصبح : أتعبت نفسك ، فقال : راحتها أطلب ، إنّ أفره العبيد أكيسهم . ونظير هذا الكلام قول روح بن حاتم بن قبيصة بن المهلب - ونظر اليه رجل واقفاً بباب المنصور في الشمس - فقال : قد طال وقوفك في الشمس ! فقال روح : ليطول وقوفي في الظلّ .))^(٣١).

فكرة النص هي (مشقة لراحة) لهذا جاء التعبير عن ذلك بستة نصوص ؛ ثلاثة منها نثرية وهي التي اكتفينا بها وثلاثة شعرية . وهذا يعني أنّ صيغة الحوار قد تمدّدت وأصبح السياق التواصليّ مخترقاً ؛ لانزياح المعاني الحرفية في التتابع الجملي عن ثوابتها واحلال المعاني المحورية مكانها . ويمكن بيان عدد من الأوجه الايضاحية في هذا المثال :

١ - بحسب مبدأ التعاون حصلَ خرقٌ واحدٌ وهو انعدام مبدأ الكم في هذا المثال ، لأنّ الإطالة التوضيحية جاءت عنواناً واضحاً لرفد الفكرة . إلّا أنّ هذا الاختراق يدلُّ على الامكانات المعرفية والقدرات التوظيفية للمتكلّم وهو هنا صاحبُ الخطاب .

٢ - توزعتُ المعاني المحورية التي تولّدت طبقاً للمقام على النصوص الستة؛ معلنة في الوقت نفسه توفيقها بين أطراف العملية التخاطبية ؛ وتدرّجها بتتابع غير منقطع .

٣ - تمثلتُ بؤرة البعد التداولي في السياق التواصليّ الحواري عبر قوة الفعل الانجازي بتنبيه المُتلقي الى أهمية الصبر وتذوق حلاوته .

٤ - حاولَ الخطابُ عبرَ الاستلزامِ الحواري إقناعَ المُتلقّي بالحُمولةِ الدلالية ؛ لأنّه في أساسه يندرجُ ضمنَ الفعلِ الانجازيّ التواصليّ غير المباشر . لذلك كانت القصديّةُ مناورةً وذات أبعادٍ رؤيويّةٍ متشعبةٍ لتشعّب مفاهيم الصبرِ وتحملُ المشقّةَ لأجل غايةِ الراحة .

وفي الإجمال فإنّ خرقَ مبدأ الكم خلقَ سياقاً معرفياً تواصلياً فيه قصديّة غير مباشرة ؛ فليس التركيز في هذه النصوص على قيمةِ المشقّة لتحقيقِ الراحة ؛ بل تضمّن التركيز - عبر البُعدِ التداوليّ - تنبيهَ المُتلقّي على الصبرِ والتجلّد في المواقف لتحقيقِ الغايات . وعلى الرغم من ذلك تأرجحَ المخاطبُ لاستقبال الخطاب وتفكيكه وإزالة غموضه بحسب مبدأ الطريقة . واتضحَت معالمُ الخطاب بما تضمّنه من معالمٍ تخاطبيّةٍ وآلياتٍ مقصديّةٍ متعارف عليها بحسب مبدأ الكيف .

وأخيراً ازدادَ الارتباطُ التواصليّ بين المتخاطبين بحسب مبدأ العلاقة . وبتضافر المبادئ الثلاثة اتضحَت معالمُ ، واختفت أخرى نتيجة خرق مبدأ الكم . وباتجاه ما يخصُّ خطاب المبرّد في بنيته الداخلية نذكرُ قوله : ((وقال أعرابي - أنشدنيهِ أبو العالية :

ألا تسألُ المكيّ ذا العلم : ما الذي يحلّ من التقبيل في رمضان
فقال لي المكيّ : أمّا لزوجةٍ فسبع وأمّا خُلّةٍ فثمان

قوله (خُلّة) يريد ذات خُلّة، ويكون سمّاها بالمصدر، كما قالت الخنساء:
فإنّما هي إقبال وإدبارُ

ويجوز أن تكون نعتها بالمصدر لكثرة منها ، ويجوز أن يكون أرادت : ذات إقبال وإدبار ؛ فحذفت المضاف وأقامت المضاف إليه مقامه ، كما قال عزّ وجلّ : ﴿ وَلَكِنَّ الْبِرَّ مَنْ ءَامَنَ بِاللّهِ ﴾ [البقرة : ١٧٧] ، فجائز أن يكون برّ من آمن بالله ، وجائز أن يكون : لكنّ ذا البرّ من آمن بالله ، والمعنى يؤول الى شيء واحد . وفي هذا الشعر عيبٌ وهو الذي يسمّيه النحويون العطف على عاملين ، وذلك أنه عطف خُلّة على (اللام) الخافضة لـ (زوجة)، وعطف ثمانيا على سبع ، ويلزم من قال هذا أن يقول : مرّ عبدُ الله بزيد وعمر و خالد ففيه هذا القبح)) (٣٢) .

إنّ القصديّة المبيّنة في هذه النص الطويل المتضمّن لنصوص عدّة موجهة من المُتكلم إلى المُتلقّي على نحوٍ واضح ؛ وتمثّل ذلك بتعدّد الانتقالات الإيضاحيّة المُتمثلة بتعدد

الأمثلة. وهذا يعني الانتقال من المعنى الحرفي (القضوي) إلى المعنى المحوري الذي هو ((تعددي وتأملّي ، فالدلالة الملتزمة منه تتعدد ويعضد بعضها بعضا ؛ بسبب ارتباط استخراجها بظروف وملابسات العملية التخاطبية))^(٣٣) ، فالتعضيد الدلالي الوارد هنا حصل بسبب خرق مبدأ الكم ؛ وبذلك تسربت المتواليات الجمالية معلنة أهلية السياق التواصلّي المؤثر . إذ حدث الانتقال من الحديث عن المصدر إلى العطف ثم الادغام ؛ مدعوماً بالأمثلة الشعرية والنصوص القرآنية ؛ وهو ما يمثل التداخل الاجناسي المزيّد للمعاني الدلالية . وهذا يعني أنّ الملفوظ الصوتي بحسب قاعدته الجمالية لم يتطابق مع السياق ؛ وبذلك فعل الخرق فعلته لزيادة تعدد المعاني . وبذلك تكون الدلالة واقعة بين كمّاشتي ما يقال وما يُقصد ، فالمعنى الحرفي (ما يُقال) ليس هو المطلوب في سياق التداولية ، وانما المعنى المحوري (ما يُقصد) هو المطلوب ؛ شرط عدم إهمال الأول وتهميشه بالكامل ، لأنّ الثاني يستند إليه في أحيان كثيرة . وعليه فإنّ معاني النص الصريحة استبانّت بشرح الأمثلة وتفسيرها ورفدها بالنصوص المشابهة ؛ ولكنّ القصدية الحتمية من كل ذلك بوساطة خرق آلية التعاون في شق (مبدأ الكم) هي تسليط الضوء على النظام النحوي الذي يرتب الدلالات وينميها ، ولا سيما إذا ما علمنا أنّ السياق التواصلّي الذي فرض على هذه النصوص تولّد من الطرف الاجتماعي الخاص في تلك الحقبة ؛ من حيث العناية بالتحليل والعرض اللغوي وتعزيز المُبتغى بالنصوص والأفكار لزيادة المعارف .

وفي إطار ما عُرِض من الأمثلة التي بيّنت امكانات نظرية الاستلزام الحواريّ (خطابُ القصدية) في تعزيز خطاب المبرّد النقدي ؛ يُمكن بيان مجموعة من النقاط المهمة في المجلد العام وهي :

- ١ - تمثّل عملُ كتاب (الكامل في اللغة والأدب) باختيار النصوص المتنوّعة؛ ثم محاورتها وتفسيرها وتحليلها ومجاراتها وتعصيدها؛ وهذا ما يُمثّل حقيقة عمل نظرية الاستلزام الحواريّ.
- ٢ - مثّلت الروايةُ مدخلاً للخطاب النقدي عند المبرّد ؛ إذ جاءت الروايات بصيغتين شفهيّة ومكتوبة ؛ وبتداخلهما من حيث الأفكار والمعلومات يُنتج خطابُ القصدية .
- ٣ - روايتهُ للنصوص ذات بعدٍ منهجيّ من خلال تدقيقه للمرويات ؛ مثل إشارته إلى تعدد النصوص والروايات على هذا الموقف أو تلك القضية ؛ وفاضل ووازن بينها وأعطى - في أغلبها - حكمه عليها في النهاية .

٤ - العلاقة بين النصوص بحسب الاستلزام الحواري كانت على أساسين : الأول كان على أساس المجاورة من حيث أن كل نص يحتفظ بخصوصيته واستقلاليته . والثاني على أساس التداخل والاندماج لتشكيل نص واحد له مفاهيمه الجديدة .

٥ - تبين من خلال قراءته للنصوص أن خطابه سلك اتجاهين متغايرين : الأول قراءة النصوص في ضوء عرضها ورفضها بالنصوص الأخرى للكشف عن سماتها الجمالية ؛ وهذا ما يمكن أن نصطلح عليه بالقراءة المتعادلة أو الموازية . الثاني قراءة النصوص بتمعن وتزويدها بالإيضاحات والاستنتاجات الخاصة ؛ لذا لم يكتف بالتأويل الأحادي للنص في أغلب الأحيان ؛ بل انتقل الى التأويل المتعدد . أي أنه يُعطي إيضاحات أخرى ومعلومات كثيرة لما يريد الإفصاح عنه .

٦ - إن تداخل الخطابات مسألة مهمة ؛ ولاسيما إذا ما علمنا أن الخطاب النقدي عادة ما يضم بين طياته خطابات متعددة فكرية وسياسية واجتماعية وأدبية وما نحو ذلك . وعليه فإن معالجة النصوص بتحليل فردي أو رفضها بنصوص أخرى وتحليلها بغية إيضاحها للمتلقي تمثل في حقيقة الأمر المقاصد الواقعية لخطاب المبرّد ؛ فهو يختار بحسب القصدية التي يبغيها للنصوص الفعالة لإنتاج اللّحمة المقامية وزيادة سيرورة التواصل .

٧ - وفي الاجمال أدّى الاستلزام بنوعيه (العُرفي والحواري) دوراً بارزاً في ردّ المقاصد الدلالية في النص ؛ وتشكيل بؤرة الخطاب النقدي عند المبرّد .

الخاتمة

عادة ما تتدرج مفاهيم الأعمال في سياقات خاصة للإيضاح والتواصل وتكون مطوّلة ؛ في حين أنها تأتي مُقتضبة ومُغنية في سياقات الخلاصة . وعليه تبلورت مجموعة من المفاهيم والنتائج المتعلقة بخطاب المبرّد النقدي في ضوء البعد التداولي . منها أن خطاب المبرّد انتمى إلى المنظومة الفكرية التي كانت سائدة في تلك الحقبة ؛ من حيث اعتماد مبدأ الاختيارات المتنوعة المُمثلة بالأدبية والدينية واللغوية والفكرية وغيرها . وتمثلت علاقة النصوص المتداخلة بالمجارة تارةً والتعصيد تارةً أخرى ؛ وكذلك بالمجاورة تارةً وبالاندماج لتشكيل نص واحد تارةً أخرى . وفي إطار تطبيق البعد التداولي بحسب نظرية الأفعال الكلامية (خطاب التأثير) ونظرية الاستلزام الحواري (خطاب القصدية) اتضحت مجموعة من النتائج . منها أن التداولية اهتمت بالمثلث الابداعي المكوّن من (المرسل ، المرسل إليه ، الرسالة) ؛ وأن مهمتها انحصرت بدراسة الاستعمال اللغوي في ظل سياقات المقامات

للوصول الى مضامين اجتماعية وثقافية وفكرية وغيرها . وبالاتقال نحو تطبيق نظرية الأفعال الكلامية نجد أن خطاب المبرّد النقدي استند إلى الاخباريات على نحو لافت للنظر ؛ تليها من حيث الأهمية والاستخدام التعبيرات والالتزامات (التعهدات) ؛ في حين كانت حصة التوجيهات ضئيلة ، وانعدام الاعلانيات تماماً . وقد توزعت عملية الانتاج على قسمين : الأول تمثل بالمرويات أي الاتكاء على النصوص وقراءتها وتعريضها بنصوص أخرى بغية إيصال المعلومة إلى المتلقي والتأثير فيه . الثاني ما كان متعلقاً بخطابه الخاص من حيث التعليقات والتأويلات وانفتاح مدى المعلومة لديه وتوزيعها على الميدان اللغوي والأدبي والديني والفكري والمعرفي وهكذا دواليك . وفي كل الأمثلة المنتمية على القسمين حاول المبرّد التركيز على الأبعاد التداولية العميقة التي تتبلور عبر المقاصد غير المباشرة ؛ تاركاً بذلك المقاصد المباشرة التي تُنتج عبر الأفعال الكلامية الحرفية . وعلى صعيد استعمال الاستلزام الحواري نجد أن خطابه حوى بين جنباته الاستلزامين معاً وهما : الاستلزام العرفي الذي تكون مفاهيمه واضحة قد تعارف عليها المتخاطبان ، والاستلزام الحواري الذي تُنتج مفاهيمه عبر سياقات تواصلية خاصة فيها خرق لأحد مبادئ التعاون الأربعة التي وضعها غرايس ، وهي (مبدأ الكم ، ومبدأ الكيف ، ومبدأ المناسبة ، ومبدأ الطريقة) . وقد توزعت عملية الانتاج كذلك على قسمين هما المرويات أولاً ؛ ومديات خطابه الخاص ثانياً .

وفي الختام يُمكن القول : إن خطاب المبرّد النقدي خطابٌ متنوعٌ ومشوّقٌ حمل بين طياته حمولات دلالية كثيرة تجعله بحق أحد الخطابات المميّزة على صعيد المنظومة الفكرية العربية قديماً وحديثاً .

Abstract

Pragmatic Perspective of Critical Speech in Al- Moubarrid's " Al-Kamil in Linguistics and Literature" as a Model

Ass. Prof. Sami Shihab Ahmed (PhD(

Abbasid Literature

University of Kirkuk

College of Education for Human Sciences

Ass. Prof. Mariam Mohammed Jasim (PhD(

Old Criticism

University of Tikrit

College of Education for Human Sciences

Key Words: Pragmatic, perspective, Criticism

Pragmatics is considered to be one of the bases that identify the changes in the context, through a number of different techniques and concepts, in order to indicate the connotative meaning behind the intended meaning. This is because pragmatics is concerned with the relation of the signs with their interpreters. Based on this importance, this study tries to indicate a pragmatic perspective of critical speech in Al- Moubarrid book " Al- Kamil in Linguistics and Literature". This is to be achieved by the theory of speech acts, that cares about the accomplishment verbs affecting the addressee, also the theory of conversational commitment that deals with the role of the speaker in identifying the addressee poem through his use of lexical items and meanings

الهوامش :

- (١) التداولية اليوم علم جديد في التواصل - آن روبول وجاك موشلار - ترجمة - د. سيف الدين دغفوس ، د. محمد الشيباني - مراجعة د. لطيف زيتوني - دار الطليعة للطباعة والنشر - بيروت - ط ١ / ٢٠٠٣ : ٢٦٤ .
- (٢) التداولية عند العلماء العرب (دراسة تداولية لظاهرة الافعال الكلامية في التراث اللساني العربي - د. مسعود الصحراوي - دار الطليعة للطباعة والنشر - بيروت - ط ١ / ٢٠٠٥ : ١٦ - ١٧ .
- (٣) المصدر نفسه : ٢٦ .
- (٤) التداولية في البحث اللغوي والنقدي - تحرير د. بشرى البستاني - مؤسسة السياب - لندن - ط ١ / ٢٠١٢ : ٨٠ - ٨١ .
- (٥) ينظر : تحليل الخطاب المسرحي في ضوء النظرية التداولية - عمر بلخير - منشورات الاختلاف - الجزائر - ط ١ / ٢٠٠٣ : ١٥٧ .
- (٦) التداولية من أوستن الى غوفمان - فيليب بلانشيه - ترجمة صابر الحباشة - دار الحوار للنشر والتوزيع - سوريا - ط ١ / ٢٠٠٧ : ٥٤ .
- (٧) ينظر : آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر - د. محمود أحمد نحلة - دار المعارف الجامعية - ٢٠٠٦ : ٤٥ - ٤٦ .
- (٨) ينظر : تحليل الخطاب المسرحي : ١٥٨ .
- (٩) ينظر : آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر : ٤٧ - ٥١ . وينظر : التداولية من أوستن الى غوفمان : ٦٢ - ٦٣ . وينظر : تحليل الخطاب المسرحي : ١٦٠ .

- (١٠) تداولية الخطاب السردي - دراسة تحليلية في وحي القلم للرافعي - د . محمود طلحة - عالم الكتب الحديث - الأردن - ط ١ / ٢٠١٢ : ١٧ .
- (١١) الكامل في اللغة والأدب - تأليف إمام العربية أبي العباس محمد بن يزيد المبرّد - أعدّه واعتنى به علي محمد زينو وعماد حيدر الطيار - مؤسسة الرسالة ناشرون - بيروت - ط ١ / ٢٠٠٦ : ٨٢ .
- (١٢) المصدر نفسه : ١٠٠ .
- (١٣) الأفعال المتضمنة في القول بين الفكر المعاصر والتراث العربي - د. مسعود صحراوي - أطروحة دكتوراه - جامعة باتنة - ٢٠٠٣ : ٨٣ .
- (١٤) الكامل في اللغة والأدب : ٤٢٣ .
- (١٥) تداولية الخطاب السردي : ١٦ .
- (١٦) الكامل في اللغة والأدب : ١٨٧ .
- (١٧) إستراتيجيات الخطاب مقارنة لغوية تداولية - عبد الهادي بن ظافر الشهري - دار الكتاب الجديد المتحدة - بيروت - ٢٠٠٤ : ٣٧ .
- (١٨) الكامل في اللغة والأدب : ٢١٧ .
- (١٩) المصدر نفسه : ٤٠٢ .
- (٢٠) المصدر نفسه : ٤٢٤ .
- (٢١) المصدر نفسه : ٣٤٤ .
- (٢٢) التداولية في البحث اللغوي والنقدي : ٢٥٧ .
- (٢٣) ينظر : آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر : ٣٣ .
- (٢٤) ينظر : المصدر نفسه : ٣٤ .
- (٢٥) التداولية في البحث اللغوي والنقدي : ٢٥٩ .
- (٢٦) الكامل في اللغة والأدب : ١٥٥ .
- (٢٧) التداولية في البحث اللغوي والنقدي : ٨٦ .
- (٢٨) التداولية عند العلماء العرب : ٣٥ .
- (٢٩) استراتيجيات الخطاب مقارنة لغوية تداولية : ١٣٥ .
- (٣٠) الكامل في اللغة والأدب : ٢٣٢ .
- (٣١) المصدر نفسه : ١٤٧ .
- (٣٢) المصدر نفسه : ١٩٨ .
- (٣٣) التداولية في البحث اللغوي والنقدي : ٢٦٧ . وينظر : الأفعال المتضمنة في القول بين الفكر المعاصر والتراث العربي : ٨٤ .

المصادر والمراجع

- القرآن الكريم .
- آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر - د. محمود أحمد نحلة - دار المعارف الجامعية - ٢٠٠٦ .
- إستراتيجيات الخطاب مقارنة لغوية تداولية - عبد الهادي بن ظافر الشهري - دار الكتاب الجديد المتحدة - بيروت - ٢٠٠٤ .
- تحليل الخطاب المسرحي في ضوء النظرية التداولية - عمر بلخير - منشورات الاختلاف - الجزائر - ط ١ / ٢٠٠٣ .
- تداولية الخطاب السردي - دراسة تحليلية في وحي القلم للرافعي - د . محمود طلحة - عالم الكتب الحديث - الأردن - ط ١ / ٢٠١٢ .
- التداولية عند العلماء العرب - دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي - د. مسعود الصحرابي - دار الطليعة للطباعة والنشر - بيروت - ط ١ / ٢٠٠٥ .
- التداولية في البحث اللغوي والنقدي - تحرير د. بشرى البستاني - مؤسسة السياب - لندن - ط ١ / ٢٠١٢ .
- التداولية من أوستن إلى غوفمان - فيليب بلانشيه - ترجمة صابر الحباشة - دار الحوار للنشر والتوزيع - سوريا - ط ١ / ٢٠٠٧ .
- التداولية اليوم علم جديد في التواصل - آن روبول وجاك موشلار - ترجمة - د. سيف الدين دغفوس ، د. محمد الشيباني - مراجعة د. لطيف زيتوني - دار الطليعة للطباعة والنشر - بيروت - ط ١ / ٢٠٠٣ .
- الكامل في اللغة والأدب - تأليف إمام العربية أبي العباس محمد بن يزيد المبرّد - أعدّه واعتنى به علي محمد زينو وعماد حيدر الطيار - مؤسسة الرسالة ناشرون - بيروت - ط ١ / ٢٠٠٦ .

الأطاريح

- الأفعال المتضمنة في القول بين الفكر المعاصر والتراث العربي - د. مسعود صحرابي - أطروحة دكتوراه - جامعة باتنة - ٢٠٠٣ .

قرايين SA2-DU11 و SISKUR2

في نص مسماري من عصر ابي سين

الكلمة المفتاح : ابي . سين . اور

أ.م.د. سجي مؤيد عبد اللطيف

جامعة بغداد / كلية الاداب / قسم الآثار

s.muayd22@gmail.com

الملخص

نجد في النصوص المسمارية المكتوبة باللغة السومرية العديد من المضامين، واحدة من المضامين المهمة قرايين SISKUR2 التي وضحت لنا أي المواد التي كان العراقي القديم يقدمها إلى الآلهة وأي من تلك الآلهة التي يقدم لها القرايين؟ SA2-DU11 و SISKUR2 واحدة من العديد من القرايين التي وردت في النصوص المسمارية، وأحيانا تكون مرتبطة مع الآلهة، والبعض الآخر مع المصليات أو السكب الجنائزي، ولكن الشيء الذي يميز قرايين SA2-du11 عن قرايين siskur2 هو الصلاة، لأن قرايين siskur كانت تؤدي مع الصلاة، وقرايين SA2-du11 قد ارتبطت فقط بالآلهة. وان النص الذي نقدمه للقاريء ذو صلة بعصر سلالة اور الثالثة وآخر ملوكها ibbi-sin الملك الذي انهارت سلالة اور الثالثة بعد حكمه بسبب الضعف الاقتصادي للبلاد وتوافد الاموريين بأعداد كبيرة الى المنطقة، كل ذلك ادى سقوط السلالة. هذا النص يظهر العديد من المواد والأشياء التي منحت من لدن الملك بواسطة اشخاص مثل اورميس URMES حاكم مدينة اري ساك رك IRISAGRIG، في شكل قرايين SA2-du11 و siskur الى الآلهة في مناسبات مختلفة و هذا النص يصادف في السنة الأولى من عهد Ibbisin في الشهر الحادي عشر من تقويم مدينة بوزرش داکان (دريهم)، او مدينة اور المعروف ب iti ezem-an-na.

المقدمة

تعد نصوص القرايين من النصوص المهمة لأنها تكشف فضلا عن الجانب الحضاري الذي تعرضه من خلال اسماء الآلهة او اسماء شخصية فضلا عن أسماء الحاجات والمواد الغذائية التي تقدم في تلك القرايين.

وقد تضمن بحثنا فضلا عن المقدمة التي نحن بصدها الان، مادة البحث التي تمثلت بالنص المسماري الذي قمنا على قرائته والتي لم نتناولها على شكل مباحث بسبب طبيعة

دراستنا لهذا النص التي فرضت علينا هذه الطريقة، ويأتي بعد مادة البحث النتائج والمناقشة ليختم البحث بالاستنتاجات وملخص باللغة الانكليزية ، منتهيا باستنتاجات النص وصور له ،والحقنا اخيرا الهوامش والمصادر .

نرجو في النهاية أن نكون قد وفقنا في بحثنا هذا الى ما يخدم علم الآثار واخص منه علم المسماريات.

مادة البحث

تعد قرابين sa2-du11 و siskur2 من المضامين المهمة التي ظهرت في نصوص سلالة اور الثالثة (٢١١٢ - ٢٠٠٤ ق.م) الادارية والاقتصادية منها، لانها توضح لنا جزءا مهما من الحياة الاقتصادية فضلا عن الحياة الدينية ، فمن الناحية الاقتصادية فانها تطرح لنا تنوع المواد المعروض في هذه النصوص للالهة او غير الالهة او كمتطلبات لمناسبات معينة قد تقدم فيها القرابين . وقد شملت القرابين مختلف المواد من الغذائية الى تنوع من المواد كالجرار وغيرها فضلا عن مواد اخرى تتعلق بالصناعة كالالواح الخشبية او القار وغيرها من المواد ، وهذا يتضح من خلال نصنا الذي تضمن ايضا ذكر انواع من البذور ارتبطت بقرابين siskur و sa2-du11^(١). تعد قرابين siskur و sa2-du11 من القرابين المهمة في العراق القديم لانها من الطقوس المهمة التي يعود البعض منها الى عصور فجر السلالات مثل قرابين sa2-du11 التي تواصل العمل بها منذ عصر فجر السلالات الثالث مروراً بالعصر الاكدي وسلالة لكش الثانية وكذلك عصر سلالة اور الثالثة والعصر البابلي القديم اي ابتداء من بداية الالف الثالث وحتى الالف الثاني ق. م ، والتي جاءت باللغة الاكدي بالمفردة : sattukku^(٢)، اما القرابين siskur فقد كان قد ظهر في عصر سلالة لكش الثانية وكذلك عصر سلالة اور الثالثة والعصر البابلي القديم والذي يقابله المصطلح الاكدي nīqu^(٣) ، وفي الوقت الذي اختصت قرابين sa2-du11 بعرض المواد وتوضيح مدى صلة هذا الاله او ذاك بتلك القرابين ، فإن قرابين siskur كانت تصاحبها الصلاة وبعض الطقوس المهمة^(٤) . وفيما يتعلق بهذا النص فإنه صادف في السنة الاولى من حكم الملك السومري ابي سين اخر ملوك سلالة اور الثالثة، والذي جاءت قرابين siskur باسمه خلال العديد من فقراته، مقدمة كقرابين او تقدمات sa2-du11 الى العديد من الالهة، مثل الاله انكي الذي ظهر في النص بأسماء مختلفة وكذلك الالهتين انا

ولاما ، وقد شملت القرابين كما ذكرنا تنوعا في المواد ينم عن مكانة المانح الذي يمثل الملك ، وقد جرى هذا الامر عن طريق بوزرش داكان (puzurišdagan) (الاسم القديم لمدينة دريهم: مركز اقتصادي لمدينة اور لتربية المواشي) والحاكم اور مس URMES، حاكم مدينة اري ساك رك (التي لم يحدد مكانها لحد الان ويعتقد انها قريبة من مدينة نفر) في السنة الاولى من حكم ابي سين، ويعد ذكر الحاكم بهذه الطريقة وارتباطه بقرابين الملك، وذكر الحاكم اور ميس الذي قد جاء ذكره صراحة كحاكم لمدينة اري ساك رك، وهذا بعد ذاته يشكل اهمية تأريخية فضلا عن اهمية النص الحضارية . و يصادف النص في السنة الأولى من عهد Ibbisin في الشهر الحادي عشر (المعروف ب iti ezem-an-na) من تقويم مدينة بوزرش داكان (دريهم) ، او مدينة اور الا ان النص يعود الى مدينة بوزرش داكان (دريهم) بدلالة الاسماء الشخصية واسماء الالهة التي جاء معظمها من هذه المدينة. النص المسماري: (٥)

IM.206876

قياسات النص : 23X22.9X2سم المضمون العام : تقدمات وقرابين ملكية

مصدر الاثر : مصادره من الحائز العصر : السنة الاولى من حكم ابي سين

Col. I (العمود الاول)

1- [] Še-gur	2- [] nag lugal
3- gur	4- [] nag šagina
5- 3(pi) Zi3-gu	6- 4(pi) eša
7- [] zu2-lum	8- Siskur2 d utu
9- [--]x še –ba dub-ba siskur2- ra	10- 3(ban2) kaš dida sig5
11- 2(pi) 3(ban2)kaš sig5	12- 1(pi) Zi3-gu
13- 1(pi) eša	14- 2(ban2) zu2-lum
15- [] Sa-gi	16- 6 dug giš ma-nu
17- [] dug lugub2-da	18- [] dug sila3 muru13
19- [] dug gam-gam mušen	20- [--] Sa-gi -a
21- [] Gur	22- [--]Tu mušen
23- [--]Ba-ba-munu4	24- [--]Ziz2-an
25- [--]dug kaš x	

Rest broken (الجزء المتبقي مهشم)

Col.II

1-20 ma-na gu
 3- 3^{giš} durx i₇/ a-da-lu_h
 5- 2(ban₂) 8 sila₃ esir₂ e₂-a
 7- 3 udu niga
 9- 2(gur) 1(pi) ziz₂ gur
 11-60x2+30 sa-gi
 13- 2 dug ḥal
 16-[] dug dur₂-bur₂
 18- 2 dug sila₃-banda₃
 20-60+3 dug sila₃-muru₁₃
 21-še-ba gir₂ NIN-GA-NA
 Rest broken

2-3600+60x2^{giš} ka-dur₂
 4-nig₂-dab₅ dur₂ i₇
 6- ni3-dab₅ tu-ru-ḥu-um
 8-1(gur) 3(pi) ziz₂ gur
 10-5 gu₂^{giš} ma-nu
 12 -6 dug si-da
 14- [] dug nig₂-lu_h
 17- [] dug ma-an-ḥara₄
 19-2 dug tu₇ -muru₁₃
 20- sa₂-du₁₁^d geštin-an-na

Col. III

1-[] Še-lu₂
 3-1(ban₂) 8 sila₃ numun ḥi-sar
 5-1(ban₂) 5 sila₃ numun u₂-giš^{sar}
 7-1(ban₂) 5 sila₃ numun gu-gu-
 [tum]
 9- Numun sar ša₃ nag lugal
 11- Ki urim₂(šeš.AB)^{ki} HI-DUB-
 A
 13-3(ban₂) gešmmar
 15-1 [] šum
 17- Ni₃-dab₅ nig₂-nagar
 19-2(ban₂) 2/3 sila₃ i₃-nun
 21-5 sila₃ ba-ba-munu₄
 23-2 Gu₂^{giš} ma-[nu]
 25-8(gur) kaš-[--]
 Rest broken

2-1(ban₂) 8 sila₃ numun za₃-ḥi-li
 4-1(ban₂) 5 sila₃ numun lu-ub₂^{sar}
 6-1(ban₂) 5 sila₃ numun nig₂-
 nagar^{sar}
 8-7 ½ sila₃ numun e₂-ub₂^{sar}
 10-4(gur) 3(pi) 3(ban₂) gur še-ba
 a-bala
 12-1 KU-ka₂-dingir
 14-1 (gur) še zi-bi₂-tum
 16-3600x5+60x5 sa-gi
 18- Ki ša₃-ku₃-gi
 20-5(ban₂) kaš-sig₅
 22-5 sila₃ eša
 24- Ni₃-dab₅ ni-a-ka

Col. IV

1- [-----]
 3-60_10 sa?]
 5-4 sila₃ zi₃-gu₂]
 7-60+40 dug a [--]
 9-1 [-x-x--]
 11-1(pi) gur am₃

2- A-de₃ [-----]
 4-[x] gibil₄-la₂[]
 6-3(ban₂) Gazi-x]
 8-2 dug [--]
 10-1(pi) zi₃[--]
 12- Ni₃-dab₅ e₂-še₃

13-1(ban ₂) 5 sila ₃ kaš dida 15-2[ban ₂] 8[--]	14-5(ban ₂) 𐎶 kaš ₇ -sig ₅ 16-1[-----]xx
Rest broken Col. V	
1-[-----] 3- Ni ₃ -dab ₅ a-tu ₅ 5-3(ban ₃) zi ₃ -kal 7-3(ban ₂) eša 9-4 sila ₃ ga-ar ₃ 11[--]20 sa-gi 13- Sa ₂ -du ₁₁ ^d En-ki /- ^d [dam]- gal-nun-na 15[--]x 17-[-----]	2-2 dug ga-lum 3 dug 4[--] kaš-sig ₅ 6- I(pi)dabin 8-1(ban ₂) 5 sila ₃ i ₃ -nun 10-3(ban ₂) zu ₂ -lum 12-1 dug ^{giš} ma-nu/dub-a 14[--]zi ₂ -kal 16[--]zu ₂ -lum 18[--]gu ₂ giš[--] 20-1(PI) 3(ban ₂) zi ₃ -kal 22-2 1/2 sila ₃ ga-ar ₃ 24-15 sa-gi Space blank 27-2(PI) 3(ban ₂) kaš-sig ₅ 29-1 sa-gi 31- Gir ₃ ^d šu-suen 33-3(ban ₂) eša 35-3(gur) 3(pi) še gur 37- Ki sukkal-mah 39-2(gur) 2(pi) 3(ban ₂) ba-ba- munu ₄ 41-4 gu ₂ bappir ₂ -sig ₅ 43- lu ₂ -du ₁₀ -GI
19- Sa ₂ -du ₁₁ d lamma-lugal 21-1 1/2 sila ₃ i ₃ -nun 23-1(ban ₂) 5 sila ₃ zu ₂ -lum 25- Sa ₂ -du ₁₁ ^d bi-ze ₂ -la 26- ki u ₂ -la dumu-ni kuš ₇ 28-2(PI) 3(ban ₂) zi ₃ -kal 30- Sa ₂ -du ₁₁ ^d Inanna-ka 32-1(pi) zi ₂ -gu 34- Siskur ₂ -ra lugal 36- Še-ba ra ₂ -gaba ma ₂ -lah ₆ 38-30 dug dida-sig ₅ 40-2(gur) 2(pi) 3(ban ₂) eša 42-1 gu ₂ ^{giš} ma-nu] 44- Sa ₂ -du ₁₁ ^d šul-gi	

Rest broken
Col. VI

1-2(ban ₂) [---] 3- Siskur ₂ -ra lugal 5- Eša 7-1(pi) kaš-dida 9-2(pi) Eša 11-1/2 sila ₃ šum	2-1(ban ₂) [---] 4- Dabin 6- Sa ₂ -du ₁₁ ^d en-ki 8-4(gur) 4(pi) 1(ban ₂)dabin 10-1(pi) 1(ban ₂) 3 1/3 sila ₃ zi ₃ - gu ₂ 12-4(pi) 1(ban ₂) 1/2 sila ₃ esir?

13-7 1/2 ma-na esir

14-2(gur) 3(pi) 1(ban₂) 1sila₃
še/SI-U₄

15-9 1/2 ma-na x

16-10+2 gu₂ 5 ma[--]

17-58 1/2 ma-na

18-46 ma[--]

19 ^{Giš}gid₂-

Rest broken

Col. VII

Beginning broken (البداية مهشمة)

1-3 (ban₂)[---]

2-10 ma [---]

3-10 ma [---]

4-2 (ban₂)

5-5 [--]

6-40[--]

Rest broken

Col. X

Beginning broken

1-156 giš[--]

2- E2 ad-e2-še3

3- 125 gir[--]

4-2(gur) 4(pi) gur giš[--]

5-15-1 kuš[--]

6-Nig2-dab5 giš kin-ti

7- ki nam-ḥa-ni

Col. XI

Beginning broken

1- Zi₃-gu

2-[---] eše

3-[---] zu₂-lum4- Siskur₂-ra ib₂-ba-al/x5- Gir₃

6- sa-gi

7- Sa₂-du₁₁ a-ab-ba-ba-aš/ti-NIN

space

8- šu-nigin₂ 3 udu-niga9- šu-nigin₂ 3 udu-u₂

Col. XII

Beginning broken

1-šū-nigin₂ ^{giš} za-ḥa-din2- šu-nigin₂ numun x ḥi-li3- šu-nigin₂ numun lu-ub₂-sar4- šu-nigin₂ numun u₂ ^{giš} sar5- šu-nigin₂ numun ni₃-nagar-^{sar}6- šu-nigin₂ numun gu-gu-tum7- šu-nigin₂ numun gan- ub₂-^{sar}8- šu-nigin₂ u₂-kur

Col. XIII

Beginning broken

1- Šu-nigin₂ 3[---]

2-2[-----]

3- šu-nigin₂ 10 [----]

4-4[-----]

5- KU[-----]

6- šu-nigin₂ [---]

7- [-----]

8-[-----]

- 9-[-----]
11-30 [-----]
- 13- šu-nigin₂ giš durun₂ i₇ /a-luḥ-da
15- šu-nigin₂ 1(ban₂) giš
17- šu-nigin₂ 90[---]
19- šu-nigin₂ giš xxx
- 10- [-----]
12- šu-nigin₂ 10 (pi) 2(ban₂) ta-gid₂?
14- šu-nigin₂ giš ka-mun/ma-gid-ḥa
16- šu-nigin₂ 1 GIŠ NU-ŠE-x?
18- šu-nigin₂ 136[x--]

Col. XIV

Beginning broken

- 1-[--]dug tu₇-muru₁₃
3-20 dug x [---]
5-[--] dug [---]
7-[--] dug [---]
9-[--] dug ma-nu? [---]
11-[---] dug ma-an [---] dug ma-an-hara₄(DAG.KISIM₅×BI)
13-[--] dug ubur-imin[---]
15-[dug₇ sila₃-banda₃
17-[--]dug gam-gam^{mušen}
19-[--]dug sila₃-gal
- 2-[--] dug utul₂-gal[---]
4-[--] dug [---]
6-[--] dug a [---]dug a-kum₂
8- [--] dug [---]
10-[--] dug ubur x
12-[----] dug ma-an-x/ nig₂-sila₃-ta
14- Γdug ni₃-luḥ
16-[--]dug kaš-LUM
18-20 dug x lu[-]/[-] 2 sila₃-ta
20- Šu-nigin₂ 60*6 +50+7
dug[--]sila₃-sa₂-du₁₁
22- Šu-nigin₂ 60+9 dug sila₃[--]
24- Šu- nigin₂ 10 im-ne-du
26- Šu- nigin₂ 11 gu
28- Ša₃ puzur₄-Iš-^dda-gan
30- Iri-sa₁₂-rig^{ki}₇
32- Mu^d i-bi₂/^d suen lugal
- 21- šu- nigin₂ 60*60+20+7 dug sila₃-muru₁₃
23- Šu- nigin₂ 60*3 dug ka-ḥal
25- Šu- nigin₂ 60 du₈-du-gur
27- Ni₃-dab₅ 2
29- ki ur-mes ensi₂
31- Iti ezem-an-na

الترجمة ومناقشتها

العمود الاول

١- nag lugal : عبارة قد تكون جرة تستعمل لشراب الملك. ^(٦)

٤-nag šagina : عبارة ودلالاتها شراب الحاكم ، إذ تتألف من كلمتين nag وتعني شراب^(٧) ، و šagina ويعني الحاكم^(٨).

وطبقا للسياق فانها قد تكون دلالة الاسطر الاربعة ان هناك كمية من الشعير المحضرة لاجل شراب الملك والحاكم.

١٦-dug^{giš} ma-nu : جرة مصنوعة من احد انواع الخشب ربما الصفصاف وقد تكون لحفظ مواد جافة وليست سائلة^(٩).

١٧-dug lugub₂-da : نوع اخر من الجرار محددة بدرجات تستخدم لقياس المواد^(١٠).

١٨-dug sila₃ muru₁₃ : جرة بمقياس السيلا متوسطة في الحجم ، حيث ان لهذا النوع من الجرار ثلاثة احجام : صغيرة: dug sila₃ banda₃^(١١) ومتوسطة dug sila₃ وكبيرة muru₁₃ dug sila₃ gal وجميع هذه الانواع والاحجام قد وردت في النص .

١٩-dug gam-gam^{mušen} : نوع من انواع الجرار^(١٢)

٢٣-Ba-ba-munu₄ : مصطلح سومري دلالاته "نوع من انواع الاشربة المتمثلة بجعة العصيدة"^(١٣)

٢٤-Ziz₂-an : مصطلح سومري معناه: الحنطة المقشرة : وهي نوع من انواع الحنطة التي تقرأ^(١٤).

٢٥-dug kaš saga : نوع من انواع الجرار المستعملة للبيرة^(١٥).

العمود الثاني

١-gu : مفردة سومرية لها معان كثيرة : اولاً ،خيوط او حبال ثانياً ،شبكة ثالثاً ، سيقان الكتان^(١٦)

٢-gi^š ka-dur₂ i₇ :او^{giš} dur₂ i₇ لوح خشبي^(١٧)

٣-a-da-lu_h : مصطلح سومري بمعنى "تنظيف،نقي"^(١٨)، وقد ارتبط المصطلح بالمصطلحات السابقة ^{giš} dur₂ i₇ والذي معناه "لوح نهري"، ليصبح المعنى "لوح نهري تنظيف".

٥-esir₂ e₂-a : نوع من انواع القار المستخدم في البناء^(١٩)

٦-tu-ru--um : اسم علم اكدي من مدينة Irisagrig وظهر ايضا في اوما^(٢٠).

١٢-dug si-da : نوع من انواع الجرار^(٢١).

- ١٣- dug ḥal- : نوع من الجرار التي تستقر على الأرض ومعناها: "الحاوية الأرضية" (٢٢)
- ١٤- dug nig₂-luḥ : نوع آخر من الجرار وهي تستعمل كطاسة للتطهير (٢٣)
- ١٦- dug dur₂-bur₂ : نوع من الجرار يعرف بـ "جرة التخمير" (٢٤)
- ١٧- dug ma-an-ḥara₄ : حاوية كبيرة للتخمير (٢٥)
- ١٨- dug sila₃ banda₃ : جرة بمقياس sila₃ صغيرة (٢٦)
- ١٩- dug tu₇ muru₁₃ : "وعاء للحساء متوسط الحجم" (٢٧)
- NIN-GA-NA: اسم علم لم نعثر عليه.

العمود الثالث

- ١- še-lu₂ : مصطلح سومري يأتي بمعنى "كزبرة" (٢٨)
- ٢- numun za₃-ḥi-li- : مصطلح سومري وهو نوع من أنواع البذور ودلالته: بذور
توابل الاكل. (٢٩)
- ٣- numun ḥi-sar- : مصطلح سومري وهو نوع من أنواع البذور ودلالته : بذور
الخبس (٣٠)
- ٤- numun lu-ub₂^{sar} : مصطلح سومري بمعنى "بذور البنجر او اللفت" (٣١)
- ٥- numun u₂-giš^{sar} : نبات طبي (٣٢)
- ٦- numun nig₂-nagar^{sar} : نوع من أنواع البذور (٣٣)
- ٧- numun gu-gu-[tum]- : نوع من أنواع البذور (٣٤)
- ٨- numun gan₂-ub₂^{sar} : "نوع من أنواع بذور الخضروات" (٣٥)
- ٩- Numun sar- : "نوع من أنواع البذور" (٣٦)
- ١٠- a-bala- : "مناسبة تتعلق بسكب المياه" (٣٧)
- ١٤- še zi-bi₂-tum- : نوع من "النباتات العطرية" (٣٨)
- ١٥- šum- : مفردة سومرية بمعنى "رمح" (٣٩)
- ١٧- nig₂-nagar- : نوع من أنواع النباتات (٤٠)
- ١٨- Ša₃-ku₃-gi- : اسم علم سومري من مدينة اوما (٤١)
- ٢٤- ni- a-ka- : مصطلح بمعنى "وضع ملكي" (٤٢)

العمود الرابع

٣-A-de₃: مفردة تعني "سقي"^(٤٣)، ولا نعرف بالتحديد المناسب في المعنى بسبب الكسر الحاصل في النص.

٥-gibil₄-la₂: امصطلح معناه "الجديد"^(٤٤)، ولا يعرف مدى استعماله هنا بسبب كسر النص

٦-zi₃-gu₂-gal: مصطلح سومري لم نعثر عليه الا بالصيغة: zi₃-gu₂-gal ويعني "طحين حمص"^(٤٥)

٧-dug gazi-x: نوع من جرار ولم يظهر هذا النوع من الجرار ، والذي عرف فقط gazi وهو احد انواع التوابل يعتقد انه "الدارسين"^(٤٦)

١٣-e₂-še₃: اسم علم سومري ظهر في مدن مختلفة مثل اوما (جوخة: ١٠ كم جنوب الغراف) وبوزرش داکان (دريهم: مركز اقتصادي لمدينة اور) وكرسو (تلو: جزء من مدينة لكش والواقعة بين الشطرة والرفاعي).^(٤٧)

العمود الخامس

٢-dug ga-lum: نوع من انواع الجرار^(٤٨)

٣-a-tu₅: مصطلح سومري بمعنى "السكب"^(٤٩)

١٩-lamma-lugal^d: احد اسماء الالهة لاما.^(٥٠)

٩-ga-ar₃: مصطلح سومري بمعنى "جبن"^(٥١)

١٣-En-ki^d[dam]-gal-nun-na^d: اسم من اسماء اله المياها انكي.^(٥٢)

٢٥-bi-ze₂-la^d: احد اسماء الالهة السومرية الواردة في النص المتعلقة بقرايين SA₂-DU₁₁ المذكور في نصوص مدينة دريهم.^(٥٣)

٢٦-U₂-la dumu-ni: اسم شخص سومري من مدينة اوما.^(٥٤)

٣٠-Inanna-ka^d: احد اسماء الالهة انا.^(٥٥)

٣١-šū-suen^d: اسم علم سومري.^(٥٦)

٤٣-lu₂-du₁₀-gi: سم علم سومري لم نعثر الا على lu₂-gu₁₀-ga^(٥٧)

العمود السادس

١٩-gid₂: مفردة ترد بالمصطلح gid₂-da^{giš} وتعني رمح^(٥٨)

العمود العاشر

١٧-nam-ḥa-ni- : اسم علم سومري من مدينة دريهم^(٥٩)

العمود الحادي عشر

٥-ib₂-ba-al- : اسم علم سومري ورد من مدينتي بوزرش داکان واوما^(٦٠) .

٨-a-ab-ba-ba-aš/ti-nin- : اسم علم سومري^(٦١)

العمود الثاني عشر

١-giš za-ḥa-din- : مصطلح سومري بمعنى "نوع شائع من البصل"^(٦٢)

٤-U₂ giš sar- : نوع من انواع النباتات^(٦٣)

٥-ni₃-nagar^{sar}- : نوع من انواع النباتات^(٦٤)

٦-gu-gu-tum- نبات علف^(٦٥)

٧-gan- ub₂-sar- : نوع من انواع النباتات^(٦٦)

٨-u₂-kur- : نبات طبي^(٦٧)

العمود الثالث عشر

٤-giš KA-MUN- : مصطلح سومري غير معروف المعنى^(٦٨)

٤-ma-gid-ku₆- : نوع من انواع السفن لصيد السمك^(٦٩)

العمود الرابع عشر

١-dug tu₇-muru₁₃- : نوع من انواع الجرار^(٧٠)

٢-dug utul₂-gal- : مصطلح سومري معناه "وعاء كبير للحساء والخضر"^(٧١)

٦-dug a-kum₂- : مصطلح سومري معناه "قارورة الماء الحار"^(٧٢)

١٠-dug ubur x- : مصطلح سومري معناه "جرة ذات صنبور"^(٧٣)

١٣-dug ubur-imin- : الجرة المتعددة الصنبور^(٧٤)

٤-Γdug ni₃-luḥ- : نوع من انواع الجرار^(٧٥)

١٦-dug kaš-LUM- : فقط dug kaš ومعناه جرة البيرة^(٧٦)

٢٣-dug ka-ḥal- : نوع من انواع الاوعية بمعنى "وعاء الصرف"^(٧٧)

٢٤-im-ne-du- : مصطلح سومري بمعنى "فرن طين محمول"^(٧٨)

٢٥-DU8-DU-GUR- : مصطلح سومري غير واضح المعنى^(٧٩)

ur-mes : احد حكام مدينة اري ساك رك ^{ki} Iri-sa₁₂-rig₇ (٨٠)

الاستنتاجات

١. يعود النص الى عصر مهم من عصور سلالة اور الثالثة ، وهو عصر الملك ابي سين وبالتحديد السنة الاولى من حكمه، ذلك العصر الذي كان بداية نهاية السلالة.
٢. والاهم عائدة النص الى مدينة بوزرش داکان(دريهم) عن طريق حاكم مدينة irisagrig المدعو اورمس Urmes.
٣. يدور مضمون النص في نطاق قرابين sa2-du11 و siskur2 لمواد غذائية متنوعة كالشعير ، وحاجيات مختلفة كالجرار والطاسات ، وهناك المواد الاولية والتي شكلت متطلبات لمناسبات معينة كالحصاد على سبيل المثال لا الحصر.
٤. ذكر بعض الاسماء التي يكون البعض منهم اصحاب مهن مثل الوزير الاعظم او الملاح او السائس يتولون توزيع جريات معينة.
٥. ذكر اسماء الهة مركبة لم نستطع التعرف على قسم منها ، ومنهم الإله انكي او الإلهة انا او الألهة لاما.
٦. ذكر اسم الشهر ezem-an-na الذي يصادف الشهر الحادي عشر من مدينتي دريهم و اور الا ان الاغلب عائدته الى دريهم بدلالة ايضا اسماء الاشخاص والألهة.

Abstract

The Sacrifices of SA2-DU11 and SISKUR2 In A Cuneiform Text from The Era of IBBISIN

Key word: IBBI.SIN .UR

Asst.Prof.Dr.Saja Muayad Abdullateef

University of Baghdad/ College of Arts/Department of Archaeology

S.muayad22@gmail.com

There are many implications in Cuneiform texts. One of such important implications is the sacrifices of SISKUR2 which revealed to us what objects ancient Iraqi people offer to gods as sacrifices and which gods to offer sacrifices to. SISKUR2 and SA2-DU11 are some such sacrifices mentioned in cuneiform texts and are associated with gods.

The present text dates back to the era of URIII descent and their last king IBBISIn by which URIII descent collapsed because of the

economic weakness of the country. This text reveals many things and objects endowed under the king's name by people like URMES, the governor of IRISAGRIG in the form of sacrifices to SA2 –DU11 and SISKUR2 to gods in different occasions .This text coincides with the first year of IBBISIN era in the 11 th month from the calendar Of UR, known as Iti ezem-an-na.

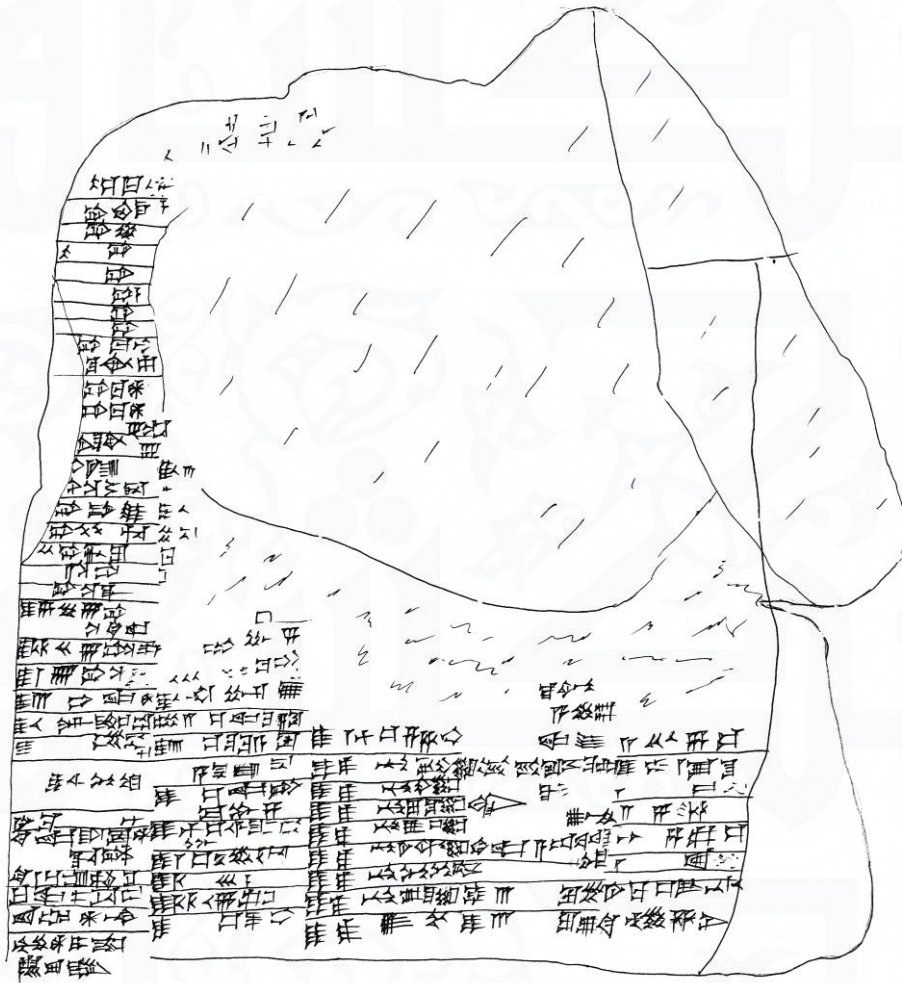
الاستنساخات

I.M.206876

Obv.



Rev.



الصورة

I.M.206876

Obv.



Rev.



الهوامش

- 1 Kleinerman, A. , Owen, D.I., , CUSAS 4(2009),146-153,170-171
- 2 CAD,S,198
- 3 CAD,N II,252
- ٤- المتولي نواله احمد ،مدخل الى دراسة الحياة الاقتصادية لدولة اور الثالثة ، بغداد ، ٢٠٠٧ ، ص ٤٩
- ٥- لقد اعتمدنا الطريقة الاجنبية في قراءة النص المقتصرة فقط على القراءة من غير الترجمة ، وهذا ما تعتمده بعض المجالات المتخصصة في مجال الآثار مثل مجلة سومر فضلا عن المجالات الاجنبية.
- 6 Salonen A., Hausgeräte I ,(1965), 165
- Ozaki, Tohru & Sigrist, M., BPOA 2(2006),2567
- 7 Halloren J. A. ,Sumerian Lexicon(SL) Los Angelos ,(2006),186
- 8 SL,248; Ozaki, T., Santag 7(2002),31
- 9 Oppenheim A. L. , (Eames), n71
- 10 Koslova, N., MVN 21(2000),203,P.160
- 11 Ibid
- 12 Koslova, N., MVN 21,160
- 13 Eames c 1,E 25
- 14 Civil M.,(2008), 61 ; ASJ:7:110
- 15 Ozaki, Tohru & Sigrist, M. ,BPOA 2(2006) , 1921 ; MVN 21 160
- ¹⁶ Owen D.,” Tablet Fragments from Taxila (Pakistan)”,ASJ,15(1993) ,292
- 17 Thureau-Dangin, F., RTC (1903),307 ; CAD,K,424
- 18 Ibid,307
- 19 Englund," Ur II1 Sundries” ,ASJ 14(1992), 85
- 20 Owen, D.I., (Nisaba)15/2 (2013),917
- 21 Gelb, I.J. - Steinkeller, P. - Whiting, R.M., OIP 104 (1991),44
- 22 Emas,A4; Koslova, N., MVN 21 , 160
- 23 , , MVN 21, 203; SL, 201
- 24 Owen, D.I., CUSAS 3 ,1376 ; CUSAS 4, 42 ; MVN 21,160

- 25 CUSAS 3 1334; CUSAS 4,P.42 ; MVN 21,160 ; Hausgerate II ,13
- 26 BPOA 2, 2589; Nisaba 15, 180
- 27 Hausgerate II ,13
- 28 CUSAS,4, 184
- 29 Hausgerate II ,13; MVN 21,160
- 30 CUSAS,4, 221
- 31 UTA,5,286
- 32 Halloran J,A.,SL, 159
- 33 Gomi, Tohru & Yildiz, Fatma, UTI 5 (2000), 3274
- 34 Genouillac, H., ITT 5 (1921), 6857
- 35 Genouillac, H., ITT 2(1910-1911), 892; Lafont & Yildiz, TCTI 1, 892
- 36 Ibid , 892
- 37 Gomi, T., ASJ,(1980) 2, 21; Keiser, Clarence E. BIN 3 (1971), 12
- 38 AAS, 295
- 39 CUSAS 4,190
- 40 Gomi, T., ASJ 2 (1980) 1-36,59,21
- 41 AAS,79
- 42 Owen, D.I., MVN 15 (1991), 82;Nisaba 15,398
- 43 AAS, 283
- 44 ŠDG, I, 332
- Sigrist, M. - Ozaki, T., BPOA 6 (2009),37
- 45 AAS , 298
- 46 CUCAS 4, 11
- 47 MVN 15,91
- 48 MVN 21,203
- 49 Legrain, L., UET3 (1937),209 ; SL,8
- 50 Ozaki, T. ,Sigrist, M., BPOA 1(2006),1291
- 51 Gomi, T., ASJ 3 (1981), 149-183 ,111.;CAD,E,250
- 52 Forde, N.W.,(1967),16
- 53 BPOA, 6 , 812
- 54 Sollberger,E., "Selected Texts from American Collections",JCS,10 (1956) 11-31
- 55 Legrain, L., UET 3, 1587
- 56 Nisaba 15,1076
- 57 Hilgert, M. , OIP 121(2003),460
- 58 CAD ,A II,267
- 59 Hilgert, M., OIP 115 ,266
- 60 MVN 21, 213
- 61 OIP 121, 576,446
- 62 SL,308
- 63 UTA,5,286
- 64 Ibid,286
- 65 SL,84

- 66 UTA,5,286
 67 CAD,A II,530
 68 Snell D.C.,(1982),264
 69 Englund R. K. ,(1990), 108,115,131
 70 MVN 21,161
 71 CUSAS 4, 43
 72 Ibid , 43
 73 RTC 307; MVN,21,161
 74 MVN,21,161
 75 Emas T,49
 76 CUSAS,4,42; hausgerate II,53
 77 MVN,21,160;Hausgerate,II,81
 78 MVN,21,170
 79 Hackman, G.G., BIN 5, New Haven 1937, 38
 80 CUSAS,4,775; Genouillac, Henri de TCL 2 (1911), 5528

المصادر العربية والاجنبية

- المتولي، نواله احمد ،مدخل الى دراسة الحياة الاقتصادية لدولة اور الثالثة ، بغداد

٢٠٠٧،

- CAD , The Assyrian Dictionary of the University of Chicago ,Chicago,1956 ff.
- Civil M.,Elementary sumerian Glossary, ,Clifornia,2008
- Englund R. K.,Organisation und Verwaltung der U III-fischerei,Berlin,1990
- Englund, "Ur III Sundries" ,ASJ 14(1992),P. 85
- Forde, N.W., Nebraska Cuneiform Texts of the Sumerian Ur Dynasty, Lawrence, 1967
- Gelb, I.J. – Steinkeller, P. – Whiting, R.M., Earliest Land Tenure Systems in the Near East. Ancient Kudurrus, 2 vols, Oriental Institute Publications(OIP) 104, Chicago 1991

- Gomi, T., "Neo–sumerian Administrative Tablets in the British Museum. I", Acta Sumerologica(ASJ) 2 (1980) 1–36,59,21
- Gomi, T., "Neo–Sumerian administrative tablets in the British Museum. II", Acta Sumerologica(ASJ) 3 ,1981
- Gomi, T., NeoSumerian Administrative Tablets in the British Museum, ASJ(1980) 02, 021
- Grégoire, J.–P., Archives administratives sumériennes, Paris (AAS)1970
- Hackman, G.G., Temple Documents of the Third Dynasty of Ur from Umma, Babylonian Inscriptions in the Collection of B.J. Nies(BIN) 5, New Haven 1937
- Halloren J. A. ,Sumerian Lexicon(SL) Los Angelos ,2006
- Hilgert, M., Cuneiform Texts from the Ur III Period in the Oriental Institute, vol. 1: Drehem Administrative Documents from the Reign of Šulgi,(OIP) 115, Chicago 1998
- Hilgert, M., Cuneiform Texts from the Ur III Period in the Oriental Institute, vol. 2: Drehem Administrative Documents from the Reign of Amar–Suenā,(OIP) 121, Chicago 2003
- Hubner B., &Reizammer A., Sumerisch– Deutsches Glossar, Band– I, II,(Ostern, 1986).
- Kleinerman, A. – Owen, D.I., Analytical Concordance to the Garšana Archives, Cornell University Studies in Assyriology and Sumerology, ,(CUSAS) 4,Bethesda, 2009.
- Koslova, N., Neusumerische Verwaltungstexte aus Umma aus der Sammlung der Ermitage zu St. Petersburg – Rußland, Materiali per il Vocabolario Neosumerico(MVN) 21, Rome 2000

- Koslova, N., Neusumerische Verwaltungstexte aus Umma aus der Sammlung der Ermitage zu St. Petersburg – Rußland, Materiali per il Vocabolario Neosumerico(MVN 21), Rome 2000
- Legrain, L., Business Documents of the Third Dynasty of Ur, Ur Excavations Texts (UET)3, London 1937
- Oppenheim A. L., Catalogue of the Cuneiform Tablets of the Wilberforce Eames Babylonian Collection in the New York Public Library (Eames)
- Ouyang, X. – Brookman, W.R., "The Cuneiform Collection of the Peabody Essex Museum in Salem, Massachusetts", Cuneiform Digital Library Journal 2012
- Owen D., "Tablet Fragments from Taxila (Pakistan)", ASJ, 15, 292
- Owen, D.I., Cuneiform Texts Primarily from Iri-Saġrig/Āl-Šarrākī and the History of the Ur III Period. 2. Catalogue and Texts, Nisaba. Studi Assiriologici Messinesi(Nisaba)15/2, Bethesda 2013,
- Owen, D.I., Neo-Sumerian Texts from American Collections, (MVN)15, Rome 1991
- Ozaki, T. – Sigrist, M., Ur III Administrative Tablets from the British Museum. Part Two, Biblioteca del Próximo Oriente Antiguo(BPOA 2), Madrid 2006
- Ozaki, T. – Sigrist, M., Ur III Administrative Tablets from the British Museum. Part One, Biblioteca del Próximo Oriente Antiguo(BPOA) 1, Madrid, 2006

-
- Ozaki, T., Keilschrifttexte aus japanischen Sammlungen, Santag 7, Wiesbaden 2002
 - Peat, J., "A Collection of Ur III Tablets", Journal of Cuneiform Studies (JCS)28 ,1976, 201-226
 - Salonen A., Die Hausgeräte des alten Mesopotamier nach sumerisch-akkadischen Quellen, (Hausgeräte I)(Helsinki 1965)
 - Sigrist, M. – Ozaki, T., Neo-Sumerian Administrative Tablets from the Yale Babylonian Collection. Part One, Biblioteca del Próximo Oriente Antiguo(BPOA) 6, Madrid 2009
 - Snell D.C.,Ledgers and Prices,Early Mesopotimian Merchant Account,London,1982
 - Sollberger,E. "Selected Texts from American Collections",JCS,10 (1956) 11-31
 - Thureau-Dangin, F., Recueil de tablettes chaldéennes(RTC), Paris 1903

قصيدة منزل الأقدان**دراسة تأويلية****الكلمة المفتاح: قصيدة - منزل - الأقدان****م.م. سليم أحمد إبراهيم****المديرية العامة لتربية ديالى****Saleem_Ahmed@Yahoo.com****الملخص**

يخصص المنهج التأويلي حقل دراسته للنصوص التي تتطوي على أكثر من دلالة بحيث لا تغلب دلالة منها على أخرى ، فهو يقف على دلالة معينة ثم يستشف دلالات غيرها إن توافرت ليحقق معها ما يسمى بالسكت الشعري ؛ أي إن القارئ ينفذ من دلالة إلى أخرى دون أن يكون لدلالة منها غلبة على غيرها ، أما النصوص التي تحتل دلالة واحدة فقط أو تحتل أكثر من دلالة لكن تغلب واحدة منها على غيرها فليست في نطاق هذا المنهج ، وقصيدة "منزل الأقدان" واحدة من تلك القصائد التي تدخل في حقل المنهج التأويلي ، وهذا ما دفع الباحث لتناولها في الدراسة بمباحث ثلاثة ، المبحث الأول : القراءة الأولى ، والمبحث الثاني : القراءة الثانية ، والمبحث الثالث : السكت الشعري .

المقدمة

ثمة نصوص تلفت انتباه المتلقي بعد تكرار القراءة إلى شيء يتراءى وراءها ، إلى شيء يدعو إلى ملاحظته ، وإذا حاول أن يستشفه وجده جزءاً منها ملاصقاً لها قد يكون مؤلف النص قاصداً إياه وأراد أن يعبر عن معنيين بمعنى واحد ، وقد يكون غير مقصود منه غير أن تراكمات التجارب الأدبية لدى المتلقي هي التي أمكنته من ملاحظة ذلك الشيء ، ولنقل أوحته إليه ، وقصيدة السياب "منزل الأقدان" كانت تحمل معها ذلك الشيء الذي يغري بملاحظته وهو ما دعاني إلى دراستها على وفق المنهج التأويلي .

قد يجد المؤول نفسه مثل المشارك في لعبة كان قد قرر طريقة تطبيق قواعدها مسبقاً لكنه يضطر لتعديل بعض قواعدها على وفق تطورات تواجهه كما يحدث في أي لعبة ، فيترتب على ذلك نوع من الصعوبة والإثارة في عمله التأويلي^(١) ، وكانت الصعوبة التي واجهتها تكمن في بعض المفاصل من فضاء القصيدة ، فقد وجدتتها مكتنزة بالإيحاءات الذكية ، مما أغراني بمتابعتها في سبيل رصدها .

المبحث الأول

القراءة الأولى

المراتب التأويلية ثلاث : تفهيم وتفسير وتأويل ((فكل متن لغوي لا يحتمل إلا معنى واحداً ، فهو نص والرتبة الهيرميوطيقية الملائمة له رتبة التفهيم ، وتأتي بعد رتبة التفهيم رتبة التفسير ... وهي رتبة تتعلق بالمتون التي تحتمل أكثر من معنى واحد غير أن واحداً منها يظهر على غيره وفق قرائن محددة ... أما التأويل فهي متعلقة بالمتون التي تحتمل أكثر من معنى محتمل من غير ترجيح))^(٢) .

وقصيدة منزل الأفنان تتضمن الوجهين الخطابين ، الظاهر والمحتمل اللذين يستلزمان الرتبتين الهيرمنيوطيقتين : التفسير والتأويل .

ففي قراءتنا القصيدة سنجد أن لها معنيين ؛ معنى ظاهراً نتوقف من خلاله على ذكريات السياب مع دار العبيد واجتماع الذكريات مع حال الدار وواقعها في نطاق ثنائية الحياة والموت وما يترتب على ذلك من مقارنات ، ومعنى آخر محتملاً يختبئ وراء المعنى الظاهر ، والمعنى الآخر اتخذ من المعنى الأول سترًا يتمترس وراءه ويتحد به مكوناً رمزاً لواقع أكبر وأوسع من واقع الدار وسكنته .

يبتدئ الشاعر قصيدته بما يشبه وقفة طللية يصف بها منزل الأفنان الذي أصبح خرائب خالية من بعدما كان منزلاً مأهولاً يضج بأهله والقصص التي تروى فيه والأغاني التي تنشد :

خرائبُ فانزعِ الأبوابَ عنها تغدُ أطلالا ،

خوالٍ قد تصكّ الريح نافذةً فتشرعها إلى الصُّبحِ

تُطلّ عليك منها عينُ يومٍ دائبٍ النوحِ

وسلمها المحطم مثل برجٍ دائرٍ مالا

يئنُّ إذا أتهّ الريح تصعده إلى السطحِ

سفينٌ تعرك الأمواج ألواحَه^(٣)

منزل الأفنان منزل ملحق بدار جدّ السياب^(٤) ، يسكن فيه العمال والخدم وللسياب فيه ذكريات طفولة عادت إليه حين وقف أمامه ، فالمنزل الذي كان ممثلاً عاد خرائب لولا الأبواب التي استبقاها لاستحق وصف (أطلال) بكل معناها ، وهو مثل أية خرابة تعثو به الريح وتسكنه البوم ، وما كان عامراً يوماً من سلّم ونوافذ صار بالياً فأنت لا تسمع فيه غير

صفير الريح ؛ إنه منزل متهدم يرقص في كفّ الزمن مثل سفين تحطمت فالأمواج تعرك ألواحها .

وتملاً رُحبة الباحة

ذوائبُ سدره غبراء تزحمها العصافيرُ

تعدّ خطى الزمان بسقسقاتٍ والمناقيرُ

كأفواهٍ من الديدان تأكل جثة الصمتِ

وتملاً عالم الموتِ

بهسهسة الرثاء ، فتفرعُ الأشباحُ تحسبُ أنه النورُ

سيشرق فهي تمسك بالظلال وتهجرُ الساحة

إلى الغرف الدجبية وهي توظف ربة البيت :

"لقد طلع الصباحُ" ، وحين يبكي طفلها الشبحُ

تهدهده وتنشدُ : "يا خيول الموتِ في الواحة"

تعالى واحمليني ، هذه الصحراء لا فرحُ

يرفُ بها ولا أمنٌ ولا حبٌّ ولا راحة" (٥)

الباحة ، هي الساحة التي تكون في وسط الدار ، ورحبة الباحة ، هي الفضاء الذي يعلوها ، وهذا الفضاء تملأه أغصان سدره غبراء ، أي : سدره لونها أغبر (لون التراب)، أو هي مغبرة (قديمة) ، ويبدو أن العصافير المسقسقة هي الشيء الوحيد الذي بقي على قيد الحياة هناك وتدل على وجود حياة بأصواتها التي تعطي للزمن قيمة وتُسعرُ بوجوده ، فمن دونها يخيم الصمت وحين تسقسق تنخر جثة ذلك الصمت ، وليس هذا فحسب ، فأصواتها بمثابة رثاء لعالم الأموات حتى انها لتفرعُ الأشباح ، إنَّ أصوات العصافير تضج دائماً حين شروق الشمس لتُسعر أن النور سيملاً العالم ، وهذا ما يجعل الأشباح تهرب من ساحة البيت ، والساحة ، هي المساحة التي تقع وسط البيت ، وواضح أن الشاعر جعل عالم الحياة العالم الأعلى (رحبة الباحة) ، وعالم الأموات (الساحة) هو العالم الأسفل ، وبهروب الأشباح تسلك الظلال لكي لا تتأثر بالنور ولتصل بأمان إلى الغرف المظلمة ، إن الأشباح إمّا طيف جنّ تسكن البيت المهجور ، أو أرواح ساكني الدار عادت إليه بعد موتهم ، وما أشدّ خوف الأشباح من النور فهي تنقل خوفها إلى الشبح الأم لتوقظها وتفرعها ويفزع الشبح الطفل معها ويبكي فتهدده بترنيمة من الترانيم التي تحكي أحياناً قصة تلهي الأطفال ، وقصتها ، أن

هناك واحة جميلة فيها خيول تعود للموت، فالأم تدعوها لتنتشلها من بيت يقع في صحراء مقفرة تفتقد الأمان والحب والراحة إلى الواحة التي ستجد فيها ما تريد ، ولابد من أن الطفل الشبح سيهدأ لهذه الترنيمة .

ألا يا منزل الأفتان ، كم من ساعدٍ مفتولٍ
رأيت ومن خُطى يهتز منها صخر ك الهاري !
وكم أغنية خضراء طارت في الضحى المغسول
بالشمس الخريفية
تحدث عن هوى عاري
كماء الجدول الرقاق ! كم شوقٍ وأمنية !!
وكم ألم طويت وكم سقيت بمدمع جارٍ ؟!
وكم مهد تهز فيك ، كم موتٍ وميلادٍ
ونارٍ أوقدت في ليلة القرّ الشتائية
يدندن حولها القصاص : "يحكى أن جنية ..."
فيرتجف الشيوخ ويصمت الأطفال في دهشٍ وإخلاقٍ
كأن زئير آلاف الأسود يرن في وادٍ
وقد ضلّوا حيارى فيه ، ثم ترن أغنية :
"أتى قمر الزمان ... " ودندن القصاص : "جنية"
ويؤسهم المرير : الجوع والأحزان والسقم
وطفل مات لمّا جفّ درّ - ماتت المعزى
وجاعت أمّه فالتدي لا لبن ولا لحم
سمعت صراخها والليل ينظر نجمه غمزا
وولولة الأب المفجوع يخنق صوته الألم^(٦)

هناك يشرع السياب برثاء منزل الأفتان ، ويبدأ بتعداد محاسنه ، ولقد شهد هذا المنزل كلّ مظاهر الحياة والشباب بعنفوانه ، فهو يختزن في ذاكرته مخايل القوة وقصص الحب والطرب بأغانٍ عذبة في أضحيان أيام الخريف ، ويختزن الأشواق والأحزان وينطوي على آلام أهله ، ويحمل في أرجائه أصداً ترانيم الأمهات لمواليدهنّ وهن يهزرن مهودهم ، ثم يذكر مآسيه ، فثمة حقبة مرت به وأهله يشملهم البؤس بردائه حتى إن القاص الذي يروي

قصصاً خرافية عند النار في الشتاء يمكنه أن يتلاعب بمشاعرهم فمن خوفٍ ويأسٍ إلى أمل كبير ثم إلى خوفٍ ، وما أتعس بؤسهم وهم ينيطون كلَّ أملهم بشخص المخلص (قمر الزمان) ، إنهم أناس بائسون يأسرهم الجوع والحزن والسقم ، ولقد يتوفى طفل لهم بسبب الجوع والمرض بعد أن ينهكاه وأمه ويأخذها مصدر رزقهم (المعزى) فصراخ أمه وولولة أبيه يهزان أرجاء المنزل ، ولعل المحاسن التي ذكرها الشاعر كانت في الماضي البعيد لهذا المنزل وتمثل سنوات شباب المنزل ، أمّا مآسيه فقد حلت في ماضٍ قريبٍ يمثل شيخوخته ، ولقد كان السياب بارعاً حين فصل بين ذكريات الحقتين بكلمة (الموت) في (كم موتٍ وميلادٍ) .

ولو خُيرْتُ أبدلتُ الذي ألقى بما ذاقوا ،
ممضٌ ما أعاني : شلَّ ظهرٌ وانحنت ساقُ
على العكاز اسعى حين اسعى ، عاثرَ الخُطوات مرتجفا
غريبٌ غير نار الليل ما واساه من أحدٍ
بلا مالٍ ، بلا أملٍ ، يقطع قلبه أسفا
ألست الراكض العداء في الأمس الذي سلفا ؟
أأمكث في ديار الثلج ثم أموت من كمدٍ
ومن جوع ومن داءٍ وأرزاءٍ
أأمكث أم أعود إلى بلادي ؟ آه يا بلدي
وما أمل العليل لديك شُحَّ المال ثم رمته بالداءِ
سهاًمٌ في يد الأقدار ترمي كلَّ من عطفاً
على المرضى وشدَّ على ضلوع الجائعين بصدرة الواهي
وكفكف أدمع الباكين يغسلها بما وكفا
من العبرات في عينيه - إلا رحمة الله
ألا يا منزل الأتقان ، سقَّتْك الحيا سحبُ
تروِّي قبري الظمآن ،
تلثمُهُ وتنتحبُ^(٧)

عرج السياب إلى رثاء نفسه بعد رثاء المنزل ، ولا يخفى التقارب بين الرثاءين ، فالشاعر مثل المنزل عاش أيام فتوة وشباب كان فيها عداءً ثم أنهكه المرض وتركه مقعداً لا

تقوى قدماءه على حمله ، فهو يتمنى أن يعيش حياة أولئك العبيد البؤساء مقابل أن يشفى من مرضه ، وها هو ذا يعيش غريباً في لندن وأجوائها الشتائية القاسية لا يؤنسه غير نار الليل مثل أولئك البؤساء في منزل الأقفان ، إنه حائر بين أن يبقى في غربته التي ربما مات فيها وأن يعود إلى بلده الذي عانى من أجله ما عانى وهو ينصر المظلومين والفقراء في نضاله السياسي ، إنه رجل عليل فقير ليس مثل السابق من عهده لا أمل لديه إلا رحمة الله ... ويختتم السياب قصيدته بدعاء لمنزل الأقفان ولنفسه بالسقيا من سُحْبٍ محبة له وللمنزل إذن هي غزيرة البكاء ، والدعاء بالسقيا هو من شعائر الشعراء يختتمون به وقفاتهم الطللية .

المبحث الثاني

القراءة الثانية

من معطيات الحداثة أن يتناول الشاعر رُكناً من الواقع يسלט الضوء عليه جاعلاً منه رمزاً لواقع أوسع منه على أن يكون ذلك الركن مشتملاً المظاهر الإيجابية والسلبية التي تنطبق على جوانب الواقع الأكبر .. ولقد اختار السياب لقصيدته "منزل الأقفان" أن تكون رمزاً من هذا النوع فالوقفه الطللية والبكاء على الذات رمز للخراب الذي خلفه الاحتلال في بلده وشفعته الصراعات على السلطة ورمز للحزن على ضياع النضال السياسي الذي قدمه حيث لم يثمر استقراراً ونعياً لابناء وطنه وإنما ضاع هباء في أدراج الرياح ، والسياب غير بعيد عن هذا الأسلوب في الرمز ، فهو الذي كتب قصيدة "المومس العمياء" وجاءت رمزاً لواقع شعبه الذي أذله المحتلون واستنزفوا خيراته أرضه ومن براعته أنه كثف مأساة "المومس العمياء" في موقف من القصيدة فأختزل مأساة الشعب برمز مكثف :

ويح العراق ..

أكان عدلاً فيه أنك تدفعين

سُهادَ مقتلِكَ الضريرة

ثمناً لملساء يديك زيتاً من منابعه الغريزة

كي يثمر المصباح بالنور الذي لا تبصرين^(٨)

فالمومس ضريرة وتدفع سهادها ثمناً للزيت الذي يضيء غرفتها لينتفع به غيرها.. والشعب ذليل يكّد لكي يقدم خيراته بلاده لينتفع بها مغتصبو أرضه .. لقد عبر الشاعر عن مأساتين بمأساة واحدة .

إن الوقفة الطللية التي وضعها الشاعر أمانا تخفي وراءها ما يريد أن يقوله عن الواقع المرير الذي يمر به بلده آنذاك وهو تتجاذبه قوى عدة وتتحكم بمصيره التقلبات السياسية والانقلابات العسكرية فجاءت هذه الوقفة الطللية رمزاً مكتفاً للواقع الذي يشهده البلد :

خرائبُ فانزعِ الأبوابِ عنها تغدُ أطلالا ،
خوالٍ قد تصكّ الريحُ نافذةً فتشرعها إلى الصُّبحِ
تُطلّ عليك منها عينٌ بومٍ دائبٍ النوحِ
وسلمها المحطم مثل برجٍ دائرٍ مالا
يئنُّ إذا أتته الريح تصعده إلى السطحِ
سفينٌ تعرك الأمواج ألواحهُ

إن الخرائب التي لازالت محتفظةً بالأبواب وإذا ما نزعَت أبوابها عادت أطلالاً هي رمز للبلد الذي تعصف به التغيرات المفاجئة فلقد عاد شبه خالٍ من الحياة فلو تجاهلنا بعض أركان العيش فيه لوقفنا أمام بلد خواءٍ من كل دلائل الحياة ، أما الريح التي تعيث به وتتلاعب بنوافذه فهي رمز الأحداث التي زعزعت وعاثت باستقراره ونلاحظ أن اللوحة لا تخلو من (عين بوم) ينوح ولا ينقطع عن النوح رامزة للشؤم المحدث بأهل البلد والشؤم في حقيقته توقع للشر في المستقبل ولقد أراد الشاعر أن الأحداث لا تبشر بمستقبل رغيد لآبناء البلد ، ويرفد هذا الرمز (سلم محطم) والسلم يمثل التقدم والارتقاء وهو الآخر طالته يد الخراب وغيّرت ملامحه الأحداث العاتية فعاد خواء من كلّ مرتقى سوى أثر الخوف والموت والنقمة ، إن هذا الحال يذكر كلّ من أطلّ عليه بحال (سفينٍ تعرك الأمواج ألواحهُ) والصورة هي الأخرى رمز لبلد تتحكم بمستقبله التقلبات السياسية .

وتملاً رُحبة الباحة

نوائبُ سدرِ غبراء تزحمها العصافيرُ
تعدّ خطى الزمانِ بسقسقاتٍ والمناكيرُ
كأفواهٍ من الديدان تأكل جثة الصمتِ
وتملاً عالم الموتِ

بهسهسة الرثاء ، فتفرغُ الأشباحُ تحسبُ أنّه النورُ
سيشرق فهي تمسك بالظلال وتهجرُ الساحة

إلى الغرف الدجية وهي توقظ ربّة البيت :

"لقد طلع الصباح" ، وحين يبكي طفلها الشبحُ

تهدهده وتنشدُ : "يا خيولَ الموتِ في الواحةُ

تعالِ وأحمليني ، هذه الصحراءُ لا فرحُ

يرفُ بها ولا أمنٌ ولا حبٌّ ولا راحةُ"

ينتقل السياب من جانب يحكمه الموت لا شيء غيره إلى جانب آخر من اللوحة يتمتع بشيء من الحيوية والحركة وهذا الجانب رمز لطرفين يتنازعان ، أحدهما يدعو النور ليشرق على أرجاء البلد والآخر يفرّ من سماعه دعوة النور ويلجأ إلى قوى الظلام والموت . تشخص السدرة الغبراء في لوحة القصيدة وهي تملأ فضاء ساحة الدار (رحبة الباحة) لتشكل جانباً مناقضاً للجزء الأول من اللوحة إذ تحمل أنفاس الحياة وحركتها الإيجابية ، ويكونها تملأ الفضاء فقد أخذت الجانب العلوي من المنزل والجانب الرحب ليبقى الجانب الأرضي السفلي للموت وأسبابه وظلماته ، والسدرة (غبراء) بمعنى (قديمة) أو لونها (أغبر) ودلالة اللون لا تبتعد عن دلالة القدم أيضاً ، وتلتحم بلوحة السدرة عصافير مسقسقة لا تكف عن سقسقاتها بدلالة أنها تعدّ خطى الزمان فأصواتها داخلّة في نسق الثواني والدقائق إنها لتعطي لمرور الوقت قيمته ، ولكم يحتاج حساب الوقت من دقة ونباهة لا يجيدها إلا كائن رقيقٌ نبيهٌ يحمل مناقيرَ دقيقة كأنها أفواه ديدان ، وتكتمل أركان اللوحة بذكر المغزى من وجود العصافير وهو أنها تجاهد الصمت الجاثم في الموقف وبإطلاقها أصواتها تعلن الحرب على عالم الموت حرباً هامسةً بهسهسة الرثاء ، ولا يتناقض الرثاء مع الحياة التي تدعو إليها العصافير هنا لأنه رثاء موجه إلى الموت انه رثاء لعالم الموت الذي تتوعده أسباب الحياة . تتراءى السدرة في القصيدة رمزاً لجانب الحياة والأمل وهو يشغل الركن الأعلى ليشكل ما يشبه سلطة علوية تهدد الموت وظلماته وهو رمز متكامل يحمل معه العنصر الذي ينفذ مشروعه فهو مزدحم بالعصافير والعصافير رمز للقوى الخيرة المتحررة ويبدو أنها تعمل وحيدة في الموقف فجهادها يحطم زجاج الصمت الجاثم كي يحقق مبتغاه ويغير سلبيات الموقف وهو بكل ذلك يعمل بهمس وهدوء ملآن ثقة من نتائج عمله .

وتفاجئنا انتقاله من عالم الحياة والنور والنضال من أجل الحرية إلى عالم الظلام والموت والأشباح ، فها هي ذي أصوات العصافير تدهم عالم الموت فتثير الذعر بين الأشباح فهي دعوة للنور كي يظهر ويعم الموقف ، وقد فهمت الأشباح المغزى من سقسقات

العصافير ففزعت وصارت تتصيد الظلال ، والظلال عتمة يسقطها الشيء الذي يقف أمام النور ، إن موقفها عصيب ولا بد من أن تهجر "الساحة" إلى مكان يعمه الظلام ، ولنا ان نتوقف عند "الساحة" التي تحمل دلالة موقع مشترك تتجاذبه القوتان ، قوى النور ، وقوى الظلام "الأشباح" ، انه نقطة التقاء بينهما لا يبقى فيه الطرفان معاً وإنما يطرد أحدهما الآخر منه والأقوى هو الذي يسيطر عليه ، وبما أن الأشباح هي الطرف الضعيف فهي التي تغادر الساحة لتترك المجال للنور وقوى النور لتحل محلها ، وتتابع الأشباح هربها إلى الظلمات حيث تنقل فرعها إلى ربة البيت "الشبح" فيفرغ من فرعها طفلها "الشبح" فتشرع بتهدئته بحيلة الغناء الذي قد لا يفهم منه الطفل شيئاً إلا إيقاعاته التي تؤنسه وتلهيه عن الفرع وما نلحظه على الأغنية أنها أغنية يائسة تظهر لنا شدة الفرع لدى ربة البيت وتظهر مدى يأسها إنها أغنية موت تدعو بها الموت ليخطفها وطفلها إلى موطنٍ يستقر به الموت ولا تصل إليه أسباب النور والحياة ولا تدنو منه ، ونلاحظ أيضاً أن الأغنية تسمي الحياة التي تهدد وجودها "صحراء" ليس فيها فرح ولا أمان ولا حب ولا راحة ، فما أشد التصاقها بعالم الموت وانجذابها إليها ! إن اللوحة الشعرية تنقل لنا حال الضعيف الخائف فهو يترك الساحة لغيره وينتقل خوفه إلى بيته فيفرغ ربة البيت وطفلها ويتركها تتمنى الموت وتغني له .

نقول إن الأشباح في هذه اللوحة بصفاتها رمزاً تحتل احتمالين : الاحتمال الأول : إن الأشباح الخائفة رمز للمواطن الخائف الضعيف ، فهو لا يرد الظلم وهو بذلك أشبه بالميت "الشبح" لا يُسير حياته بل يسيرها ويسيره غيره ، وهذا الصنف من الناس إذا ما لاحت بوادر انتفاضة انسحب من الشوارع "الساحة" وهرع إلى بيته ناقلًا معه الهلع إلى أسرته تاركاً إياها في موقف تتمنى الموت لتتجو من الزعازع ، وبهذا تكون "خيول" الموت رمزاً لطلب الموت حقيقةً .

الاحتمال الآخر : إن الأشباح رمز للعناصر المندسة بين الناس والتي تتجسس على تحركات المناضلين لحساب قوى الظلام^(٩) ، وهذا الصنف أيضاً صنف ضعيف يمتلكه الخوف فإذا ما لاحت بوادر "النور" الانتفاضة ، هجر "الساحة" إلى مواطن قياداته في الغرف المظلمة لاجئاً إليها طالباً منها أن تخلصه من هول الموقف ، وبهذا تكون "خيول الموت" رمزاً لأدوات الموت من دبابات ومصفحات تجلب الموت للناس وللجنة المنتفضة ، تستدعيها قوى الظلام لتفتك بالمنفضين وتجلب لهم الموت ، وهذه الأدوات تُستجلب من موقع تكون فيه آمنة بالطبع "الواحة" وإذا أخذت الجواسيس معها أخذتهم إلى "الواحة" .

وفي نهاية أنشودة الأم تختتم اللوحة الأولى من القصيدة لينتقل السياب إلى ما يشبه الرثاء :

ألا يا منزل الأفتان ، كم من ساعدٍ مفتولٍ
رأيت ومن خُطى يهتز منها صخرُك الهاري !
وكم أغنية خضراء طارت في الضحى المغسولِ
بالشمس الخريفية
تحدث عن هوى عاري
كماء الجدول الرقاق ! كم شوقٍ وأمنية !!
وكم ألم طويت وكم سُقيت بمدمع جارٍ ؟!
وكم مهدٍ تهزّز فيك ، كم موتٍ وميلادٍ
ونارٍ أوقدت في ليلة القرّ الشتائية
يدندن حولها القصاصُ : "يحكى أن جنية ..."
فيرتجف الشيوخ ويصمت الأطفال في دهشٍ وإخلاقٍ
كأن زئير آلاف الأسود يرن في وادٍ
وقد ضلّوا حيارى فيه ، ثم ترنُّ أغنية :
"أتى قمر الزمان ... " ودندن القصاص : "جنية"
وبؤسهم المرير : الجوع والأحزان والسقمُ
وطفل مات لمّا جفّ درٌّ - ماتت المعزى
وجاعت أمّه فالتدي لا لبنٌ ولا لحمٌ
سمعت صراخها والليل ينظر نجمه غمزا
وولولة الأب المفجوع يخنقُ صوته الألم

لا يزال "منزل الأفتان" ركنًا يخفي وراءه واقعاً أكبر فهو رمز مكثف للواقع بإيجابياته وسلبياته ، وكل صفةٍ يطرقها الشاعر هي رمز لحقبة من تاريخ البلد القريب أو البعيد ، وقد بدأ بالأيادي التي بنت مجد البلد في زمانها وهي ذوات سواعد مفتولة ، ولكم يحتاج بناء المجد لقوة عظيمة تبني وتدفع الاعتداء وترده ، ومن يبنون المجد لهم أثر عظيم وصيتٌ واسع وخطاهم يهتز لها البلد فيثبت الركن المتماسك ويتلاشى الركن الضعيف ليحل محله ركن أقوى ، وتاريخ البلد لا يخلو من أزمانٍ جميلة يعمها الرخاء وتتعالى فيها أغاني العشاق

في الأوقات المشمسة الخريفية حيث تشبك الشمس أرجاء البلد بخيوطها الذهبية وتصبغ كل شيء بلونها ، وأغاني العشق في أوقات الرخاء تزيد الجمال جمالاً ، وكأنها الماء العذب الذي يروي العطاش وكأنها رققة الماء الصافي في جدول عذب ، وترتبط بها أشواق العشاق وأمانيتهم التي لا يلوح فيها غير الجمال والخيالات الخلابة ، وفي مقابل الأزمان التي تتصف بالقوة والجمال مرت بهذا البلد أزمان يذرف فيها الدمع من الألم والحزن والحسرة ولعلها أزمان الحروب وأزمان القحط والجوع والفقر ، انه بلد يجمع كل إيجابية وكل سلبية ممكنة انه يستقطب التناقضات مثلما يجمع الموت والبلاد عبر أزمانه .

ينتقل الشاعر إلى لوحة أخرى فيها رموز لأبناء البلد ولعلها رمز لهم في الحقب التي تسيطر فيها القوى الظلامية فيجمد الفكر ويتراجع التعليم ويتلاشى الوعي عندهم فيصبحون العوبة في أيدي الظلاميين يغمرهم عقولهم الفارغة بما يشاؤون ، يربعونهم تارة ، ويسكنون روعهم تارة .

وضع السياب الأطفال والشيخوخ في هذه اللوحة رمزاً لجيلين جيل ناشئ وجيل متقدم في العمر ، ووضع معهم القصاص رمزاً لمن يتلاعبون بمشاعر الناس ، فجيل الشيخوخ استقر في نفوسهم تصديق كل كذبة وتشربت فيهم مشاعر الإذعان حتى صاروا يهتزون لكل كلام يقال لهم ، إنهم مثال لمن تمكن منهم الكذابون ، كل التمكين ، أما جيل الأطفال فقد بدأوا للتو ينصتون للكذب ، وإذا ما استمر حالهم هكذا ، فمصيرهم مصير الشيخوخ - الجيل السابق لهم - سيصيرون عبيداً لقوى الظلام ولن ينتج حينذاك جيل متحرر يرد الظلم ويأخذ حقه ويسترد خيارات بلده من غاصبيه ، ونلاحظ ان القصاص - الكذابون - يختار الحديث عن القوى الغيبية - الرمز "جنية" ليعمق مشاعر الخوف وليمتلك عقول الجيلة ومشاعرهم ، وهذا موجود في منهج كل من أراد ان يستعبد شعباً ، فللخوف سطوة عليهم وكأنهم تاهوا في وادٍ ، وقد أحاطت بهم آلاف الأسود وهي تزار مشعرة انها ستنتفض عليهم ، ولكي يتمم القصاص - الكذابون - حيلتهم لابد من ان يتركوا للطمأنينة مجالاً في كذبهم ، وأية طمأنينة تلك التي تأتي من كذبة مجيء المخلص (قمر الزمان) ، ثم يعود الكذابون لاستثارة مشاعر الخوف لأن مشاعر الخوف تمكنهم من المستعبدين أكثر من مشاعر الطمأنينة .

ولا يغادر السياب هذه اللوحة حتى يصف حال أبناء شعبه أيام هم مستعبدون موظفاً رموزاً لذلك ، فالطفل - الجيل الجديد - حكمه حكم الميت حيث نصبت منابع الخير - جف در - والمعزة حيوان قليل اللحم واللبن إذا قورن بالغنم والبقر ، وهذا يعني أنه معين ضئيل

يعتمده الفقراء في عيشهم ، ولقد انقطع هذا المعين الوحيد ، إذن الموقف محكوم بالجوع الذي يجر على الإنسان الحزن والمرض ويكاد يلغي وجوده في هذه الحياة ، ويكمل الشاعر لوحته بذكر الأم التي أهزلها الجوع وهي لا تملك إلا الصراخ على طفلها ، والأب الذي لجأ إلى الولولة على طفله ، ونلمح الأم رمزاً لشعب أكبر من شعب العراق وحدود أوسع من حدوده ، لعلها رمز للأمة لأنها تضم العراق جزءاً منها ، ولقد فقدت الأمة تماسكها وقوتها فإذا ما ضيم شعب من شعوبها ردت بالصراخ لأنها هزيلة وشعوبها مستعبدة تمكن منها الجوع والحزن والمرض أيضاً ، ونلمح في الأب رمزاً للقوة وقد استبدلت بالعويل ، فالأم والأب فقدتا مقومات الأمومة والأبوة ، هذا منطبق على حال الأمة وشعوبها .

يلتفت السياب إلى نفسه راثياً إياها مقارناً بين حاله وحال أمته ، لأنه رمز للنضال الذي لم يثمر شيئاً بعدما عصفت قوى الظلام فعاد هزيراً سقيماً لا يقوى على الدفاع عن حق شعبه :

ولو خُيرْتُ أبدلتُ الذي ألقى بما ذاقوا ،
 ممضٌ ما أعاني : شلَّ ظهرٌ وانحنت ساقُ
 على العكاز اسعى حين اسعى ، عاثرَ الخطوات مرتجفا
 غريبٌ غير نار الليل ما واساه من أحدٍ
 بلا مالٍ ، بلا أملٍ ، يقطع قلبه أسفا
 أأست الراكض العداء في الأمس الذي سلفا ؟
 أمكث في ديار الثلج ثم أموت من كمدٍ
 ومن جوع ومن داء وأرزاءٍ
 أمكث أم أعود إلى بلادي ؟ آه يا بلدي
 وما أمل العليل لديك شحَّ المال ثم رمته بالداءِ
 سهامٌ في يد الأقدار ترمي كلَّ من عطفوا
 على المرضى وشدَّ على ضلوع الجائعين بصدرة الواهي
 وكفكف أدمع الباكين يغسلها بما وكفا
 من العبرات في عينيه - إلا رحمة الله

الشاعر في هذه اللوحة يعرض ما آل إليه حاله بعد انقضاء سيرته النضالية^(١٠) فهو عاجز أمام ما يحصل له ولشعبه ويتمنى لو أنه بكامل قواه فيتحمل بدلاً من شعبه مرضهم

وجوعهم وفقرهم ليعيشوا هم بسلامٍ وطمأنينة ، ونستطيع ان نفهم من الرمز الذي أماننا الشلل وانحناء الساق والسعي على العكاز والتعثر والغربة ، نفهم توقف الشاعر عن نضاله مرغماً لأن واقعهُ يلزمه ذلك، ويفرض عليه قيوداً كثيرة منها انه معروف بمواقفه النضالية ومنها انه مريض وفوق هذا هو مغترب ، فإذا ما سعى في سبيل بلده تعثر سعيه وتوقف ، ويضفى على ذلك أنه يفقد المورد الذي يعينه على نضاله ، إنه وحيد في موقفه وهو المناضل المعروف الذي يسبق الجميع في مصلحة شعبه ، وها هو ذا يتمنى الأمنيات ان يعود إلى بلده عاجزاً أمام الحياة حاملاً معه أسباب التراجع والانهيـار فكأن الأقدار تختار أصحاب المواقف المشرفة الذين يزودون عن الفقراء والمرضى لتصيبهم بالفقر والمرض ، ولم تبق عنده من حيلة غير رحمة الله تنتشله وشعبه من المصير المعتم .

ثم يختتم الشاعر قصيدته بالدعاء لبلده – منزل الأفتان – بالرحمة ان تحل عليه من السماء وتروي سيرة نضال الشاعر التي اندثرت لعلها تعود وتثمر :

ألا يا منزل الأفتان ، سقَّتْك الحيا سحبُ

تروِّي قبري الظمآن ،

تلثمُهُ وتنتحبُ

المبحث الثالث

السكت الشعري

السكت الشعري هو جدلٌ يقام بين الأوجه الخطابية ، ويجعل تحديد وجه خطابي منها أمراً مستحيلاً ، بل هناك دوران مستمر ولا تحديد لهذه الأوجه الخطابية^(١١) ، ولنقل إنه تتافذ بين الأوجه الخطابية وعدم الثبات على وجه خطابي منها^(١٢) .

وبما أننا قدمنا قراءتين في هذا البحث فهنا نشرع بإقامة وجه السكت الشعري الذي يتيح لنا النفاذ من قراءة إلى أخرى .

في القراءة الأولى توقفنا على دلالات في قصيدة "منزل الأفتان" أفادت بأننا تشبه وقفة طल्लीة أمام منزل العبيد ينظر الشاعر فيها إلى بقايا الدار ويتذكر ما فيه وأيامه بإيجابياتها وسلبياتها ويذكر حال العبيد الذين يسكنونه ثم يقرن نفسه وحاله بحال الدار وعبيده فمن بعدما كان مكافحاً من أجل حرية شعبه عاد مريضاً كليلاً لا يقدر على نضال.

وفي القراءة الأخرى كانت الوقفة الطللية دلالة تخفي وراءها دلالة أخرى فهي رمز لحال بلد عاث فيه المحتلون وتجاذباته الانقلابات والتقلبات السياسية وتركته بلا استقرار وعلى جرف هار ، ولمحنا ساكني الدار رمزاً لشعب العراق وهو يقطن تحت ظلة المستعمر أو في خضم التقلبات السياسية ، أما الشاعر فهو رمز لكل مناضل متحرر عاد عاجزاً عن نضاله وحرية بعد ان ضاع ما قدمه في سبيل وطنه .

وهنا نتوقف عند القراءتين وننفذ من أحدهما إلى الأخرى كي يتحقق السكت الشعري ، ونبدأ المقطع الأول نقول ان الخرائب شبيهة الأطلال التي تعبت فيها الريح وتسكنها اليوم ويئن سلمها المحطم إذا عصفت الريح ، هي مشاهد حقيقية حاضرة في ذهن السياب يذكرها لأنها شاهدها بعد خلو الدار من أهلها وأثرت بمشاعره فتناولها في شعره ، ومن الممكن ان نعد هذه الدلالات رموزاً لحال وطنه فهي لوحة تخفي وراءها دلالات عن الخراب الذي تركه المستعمر والتقلبات السياسية ، ولنعكس الحالة ونقرأ الخرائب وما تحويه من دلالات الدمار والشؤم رموزاً في بادئ الأمر ثم ننظر إليها بعدد شواخص حقيقية ، فإننا سنجد الدلالات تتغير بصورة ممكنة من حقيقية إلى رمز وبالعكس دون ان تتغلب أحدهما على الأخرى وبهذا يتحقق السكت الشعري .

وفي المقطع الثاني دلالات السدرة والعصافير التي تضج بسقسقاتها وهي دلالات الحياة ، وتقابلها دلالات الظلام والأشباح وهي دلالات الموت ، هي دلالات حقيقية تنقل تصورات الشاعر عن الدار ، أراد أن يشعرنا بأن الحياة المتبقية في الدار هي تلك العصافير فقط ، ولنقرأها قراءة رمزية جاعلين من الدلالات المتناقضة رمزاً لطرفين يتنازعان في واقع البلد أحدهما يدعو للحرية والنور والحياة والآخر يرفض الدعوة كل الرفض ، ونتوقف ونعود إلى دلالات الرمز بادئين بها قراءتنا فنحن أمام رموز لطرفين متناقضين يتنازعان ، أحدهما يدعو إلى النواذر والآخر ظلامي لا يستجيب بل يرفض ويفضل القيود والموت ويدعو لها ثم ننفذ عنها إلى الدلالات الحقيقية لنقرأها على انها مشاهد حقيقية تتوافر فيها السدرة والعصافير وتضفي إليها مخيلة السياب الأشباح ليكمل استشعارنا بغلبة الموت على العالم السفلي من الدار وانفصاله عن الحياة التي تمثلها السدرة والعصافير وسنلاحظ أن القراءتين لا تغلب إحدهما على الأخرى .

نتابع قراءة المقطع الشعري إذ يشرع السياب بذكر الأيام الخوالي للدار بإيجابياتها وسلبياتها ، وتشتمل الإيجابيات الأيام الجميلة المستقرة بدلالات القوة والأغاني التي تنشد

فيها ولقاءات العاشقين وقصص الهوى التي تروى ، أمّا السلبيات فهي أيام عانى فيها سكان الدار من الفقر والجوع والمرض والموت ومن الجهل الذي تركهم فريسة لقصاص يتلاعب بمشاعرهم ، ومن أتعس ما يحل بهم ان يهلك طفل لهم من شدة المرض ولا يملكون من أمرهم غير العويل . ولنعكس الحالة ونقرأ الدلالات على انها رموز وسنجد ان الدلالات الإيجابية والدلالات السلبية رموز لحقب مرت على البلد كان في بعضها يمتلك الفتوة والقوة والشباب ويتغنى برخائه وعزه واستقراره ، وفي بعضها لا تكون حاله على ما يسر فهو جزء من أمة كليلة لا تقدم له سوى الشكوى والبكاء على حاله ، وشعبه ألعبه في أيدي الدجالين يستغلون جهله وضعفه ، ولننفذ من قراءتنا الرمزية إلى الدلالات الحقيقية وسنلاحظ ان القراءتين لا تغلب منهما قراءة على الأخرى .

في المقطع الثالث يعرض السياب حاله الذي أوصله إليها المرض فهو عاجز مشلول إذا أراد المشي مشى على العكاز ويجتمع مع المرض عليه فقره وغريته ، ولم يبق له من شبابه وماضيه النضالي سوى ذكريات يستعيدها لعل فيها عزاء له ولقد كان في ماضيه عداء سباقاً في مجال الحرية ، وها هو ذا حائر في غريته بين المكوث في البلاد البعيدة والعودة إلى بلده ذلك البلد الذي حاربت الأقدار كل مناضل دافع عن ابنائه الفقراء والمرضى فلم تبق له ولابنائه سوى رحمة الله ، هذه دلالات حقيقية نلمحها في هذا المقطع وإذا أردنا ان نستشف دلالات رمزية تختفي وراءها سنلمح السياب رمزاً لكل المناضلين الذين أضحو عاجزين عن نضالهم فهم بين مغترب وغريب شتتهم عنف القوى العظمى والتقلبات السياسية فلا سبيل لهم لينصروا الضعفاء إلا أن تحل رحمة الله عليهم ، وإذا عكسنا القراءة ونفذنا من الدلالات الرمزية إلى الدلالات الحقيقية وجدنا ذلك ممكناً دون ان تغلب قراءة على أخرى .

وفي الخاتمة ابتهاج للسحاب أن يهطل على منزل العبيد وعلى قبر السياب ليرويهما من الظمأ ، وإذا أردنا الرمز فهو دعاء بالخير والاستقرار للوطن ولسيرة النضال التي ربما نتذكرها الأجيال ، والعكس ممكن في القراءتين أيضاً .

الخاتمة

الجهد التأويلي الذي قدمته هو نتاج إعادة قراءة النص والخروج بدلالات جديدة ، إذ يقدم منشئ النص دلالاتٍ معينة ظاهرة ليشرك المتلقي بتجربته الشعرية ، ثم يقوم المتلقي بدوره باستلام تلك الدلالات الظاهرة جاهزة ليتقمص دور منشئها ، وقد لا يحيط المتلقي بكل شحنات عبارات النص مما يدفعه إلى إعادة القراءة كي يصل إلى حالة الإشباع المرجوة من

التجربة الشعرية ، ولربما في تكراره تلقي النص يلح الدلالات المتمرسه وراء الدلالات الظاهرة ، أو قد تتولد لديه بفعل تجاربه النصية والثقافة المتراكمة قناعةً بتوليد النص من جديد وتقديمه حسب رؤيته وتجربته فينتج من كل ذلك قراءة ثانية جديدة للنص تفتح أفقاً ثانياً للنص ودلالاته ، وما قدمته في بحثي هو اصطياح لشحنات الدلالات الموضوعية في النص واستشفاف للدلالات المتخفية وراءها فجاءت القراءة الثانية على النحو الذي هي عليه في البحث ، وكل ما أرجوه هو كشف رؤيتي للقصيدة وتقديم قناعاتي للآخر علّه يشاركني الرؤية ، والله الموفق .

Abstract

The Poem Of Manzal Al-Aknan (House Of Proficiency) An Interpretational Study

Key word : [poem - Manzal Al-Aknan (House Of Proficiency)]

Assistant Instructor: Saleem Ahmed Ibrahim

Diyala State Directorate of Education

The field interpretational approach is concerned with studying the texts that implied more than one significance and no a significance dominates the other . It concentrates on a certain significance and then concludes the other significances if there are any to achieve what is called the poetic silence (Al-Saket Al-Shary) , which means that the reader passes through one significance to another without the dominance of this significance on the other . Whereas the texts that implied only a significance or implied more than one significance and each one dominates the other are not included in the scope of the approach . The poem of (Manzal Al-Aknan) House of proficiency is one of these poems that is included in the field of the interpretational approach . This made the researcher to deal with this poem in this study involving three parts . The first part : the initial reading , the second part : the second reading , and Al-Saket Al-Shary (the poetic Silence) .

الهوامش

- ١- ينظر : القراءات المتصارعة : ٥١ .
- ٢- هيرمنيوطيقا الشعر العربي : ٥٦-٥٧ .
- ٣- ديوان السياب : ٣١٨ .
- ٤- بدر شاكر السياب ، حياته وشعره : ٢٣ .
- ٥- ديوان السياب : ٣١٩ .
- ٦- المصدر نفسه : ٣١٩ .
- ٧- المصدر نفسه : ٣٢٠ .
- ٨- المصدر نفسه : ١٦٤ .
- ٩- قوى الظلام : اصطلاح أطلقناه على كل القوى الفاعلة بشكل سلبي في حياة الشعب العراقي أبان الاحتلال البريطاني وتشمل قوى الاحتلال ومن يعضدها من السياسيين والجواسيس وبضفى إليها القوى الفاعلة في الاضطرابات السياسية وما جرّته من مذابح ودماء أيام حكم عبد الكريم قاسم ، وهي قوى مؤثرة في تاريخ العراق قبل تاريخ تأليف السياب للقصيدة في ١٩٦٣/١/٣ م .
- ١٠- انتمى السياب للحزب الشيوعي في السنوات ١٩٤٥م-١٩٥٢م ، واشترك بالتظاهرات التي كان ينظمها الحزب في تلك الحقبة وسُجن أكثر من مرة وفُصل من وظيفته بسبب نشاطه السياسي . ينظر : بدر شاكر السياب دراسة في حياته وشعره : ٨٩-٩٠ ، ١٢٨ .
- ١١- هيرمنيوطيقية الشعر العربي : ٧٤ .
- ١٢- ينظر : المصدر نفسه : ٧٥ .

المصادر

- بدر شاكر السياب ، حياته وشعره ، عيسى بلاطة ، دار الشؤون الثقافية ، آفاق عربية ، العراق - بغداد ، ط٤ ، ١٩٨٧م .
- بدر شاكر السياب ، دراسة في حياته وشعره ، الدكتور : إحسان عباس ، دار الثقافة ، بيروت - لبنان ، ط٤ ، ١٩٧٨م .
- ديوان بدر شاكر السياب ، المجلد الثاني ، دار العودة - بيروت ، بيروت - لبنان ، ٢٠٠٥م .
- القراءات المتصارعة ، التنوع والمصادقية في التأويل ، بول ب.آرمسترونغ ، ترجمة وتقديم : فلاح رحيم ، دار الكتاب الجديد المتحدة ، بيروت - لبنان ، ط١ ، ٢٠٠٩م .
- هيرمنيوطيقا الشعر العربي ، نحو نظرية هيرمنيوطيقية في الشعرية ، د. يوسف اسكندر ، دار الكتب العلمية ، بيروت - لبنان ، ط١ ، ٢٠٠٨م .

اختلال السلم الأهلي وانكاساته السلبية في تصاعد وتيرة العجز السكني في أفضية محافظة بغداد الكلمات المفتاحية: العجز السكني ، السلم الأهلي ، السياسات الإسكانية م.د. سمير عبد الجبار عبد المجيد

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي / دائرة الدراسات والتخطيط والمتابعة

المخلص

عانت البشرية طويلاً من مخاطر الحروب والنزاعات الداخلية التي هددت تماسك بنيانها الداخلي وعرضتها إلى آثار مدمرة علي كافة الصعد ، ويحرص الإنسان على دوام حقه في التنمية الاقتصادية والاجتماعية له ولأفراد عائلته وبما يضمن حقه وسيادته ابتداءً على ممتلكاته الخاصة ورفض الامتثال لسياسات السلب لتلك الحقوق ، إن السلم الأهلي يعد ركيزة أساسية من ركائز التنمية الوطنية لأي مجتمع من المجتمعات تتجسد معالمه من خلال إجراء تغييرات جذرية في الهياكل الاجتماعية والسلوكية والثقافية والنظم السياسية والإدارية . والمجتمع العراقي عموماً والمجتمع البغدادي بشكل خاص عانى خلال السنوات التي أعقبت الاحتلال عام ٢٠٠٣ من اختلال للسلم للأهلي تعددت صورته ولكنه أخذ منحى أشد بعد أحداث سامراء في شباط من عام ٢٠٠٦ التي أدت إلى إشعال فتيل العنف الطائفي وتسببت في تغيير أبعاد ظاهرة النزوح في العراق حيث نزح أكثر من ٣,٦٢٠,٣٢٨ عراقي من مناطق سكنهم الأصلية إلى مناطق أخرى سجلوا كنازحين داخلياً^(١)، لقد أفرزت ظاهرة النزوح هذه أضراراً كبيرة على حياة المواطن البغدادي وبشكل خاص للعائلات التي تركت منازلها تمثلت بلجوءهم إلى السكن في المدارس والدوائر الحكومية وأدى ذلك إلى بروز مشكلة تزايد الطلب على السكن بسبب هذا النزوح هذه الدراسة تسلط الضوء على أثر اختلال السلم الأهلي على زيادة الطلب على السكن بمحافظة بغداد.

أهمية الدراسة وأهدافها

تكمن أهداف الدراسة وأهميتها ، من خلال بيان الآثار المدمرة لاختلال السلم الأهلي والآثار السلبية التي خلفها على شرائح المجتمع العراقي التي كانت ابرز صورها النزوح وهجرة السكان وتركهم منازلهم وأوطانهم التي عاشوا فيها .

مشكلة الدراسة

تتحدد مشكلة الدراسة في بيان الانعكاسات السلبية التي تخلفها الصراعات العرقية والطائفية في المجتمعات ، وما تخلفه تلك الصراعات من آثار اجتماعية واقتصادية مدمرة في النسيج الاجتماعي ، وإذا ما صاحب تلك الصراعات أعمال تهجير قسرية للأسر من محلات سكنها إلى مناطق نزوح قد لا تستطيع الاندماج بها بشكل طبيعي .

فرضية الدراسة

أن الأنماط غير الطبيعية لحركة الأسر بين مناطق محافظة بغداد بين عامي ٢٠٠٦ و ٢٠٠٧ بسبب اختلال السلم الأهلي ، تسببت في ارتفاع وتيرة العجز السكني فيها.

منهجية و فهرسة الدراسة وحدودها

اتبع الباحث طريقة استقرائية Induction تركزت على دراسة ظاهرة اختلال السلم الأهلي التي تعرض لها المجتمع العراقي كإحدى نتائج عدم الاستقرار الأمني بعد أحداث سامراء عام ٢٠٠٦ ، و الدراسة جاءت في ثلاثة مباحث وخاتمة واستنتاجات ، المبحث الأول بعنوان السلم الأهلي المفهوم والأهمية وأهم صوره ، وقسم المبحث إلى محورين ، الأول السلم الأهلي المفهوم الوظيفي والأهمية في حياة الشعوب ، وعرض الثاني صوراً من اختلال السلم الأهلي ، أما المبحث الثاني الذي تناول مؤشرات الواقعين السكاني والسكني لمحافظة بغداد ، وقسم إلى محورين ، الأول الواقع السكاني ومؤثراته ، والثاني تناول الواقع السكني ومؤثراته خلال مدة خمسة عقود منصرمة ، أما المبحث الثالث وهو بعنوان النزوح الداخلي والتهجير الانعكاسات السلبية في تصاعد وتيرة العجز السكني بمحافظة بغداد فقد قسم إلى محورين ، الأول استعرض واقع الحال للمحافظة والانعكاسات السلبية الذي تسبب به العنف الطائفي ، والثاني خصص لتحليل مؤشرات النزوح الداخلي لمحافظة بغداد وتصاعد وتيرة العجز السكني بسبب العنف الطائفي ، أما حدود الدراسة المكانية ، فهي أفضية محافظة بغداد أما حدودها الزمانية فتركزت خلال المدة المحصورة بين ٢٠٠٦ - ٢٠٠٩ ، واعتماد التقارير الصادرة عن وزارة الهجرة و وزارة التخطيط و قيادة عمليات بغداد كمصادر أساسية للبيانات.

المبحث الأول

١. السلم الأهلي المفهوم والأهمية وأهم صورته

١. ١. السلم الأهلي المفهوم الوظيفي والأهمية في حياة الشعوب

يرجع أصل مصطلح السلم الأهلي أو السلم الاجتماعي أو الأمن الاجتماعي ، إلى الأفكار التي طرحها كثير من الفلاسفة اليونان والإغريق من خلال كتاباتهم الفلسفية ، منها ما أورده أفلاطون في كتاباته عن الجمهورية الفاضلة ، التي رسم وحدد بشكل مفصل للعلاقة الترابطية بين السلطات والأفراد في المجتمع ، وشكل العلاقة بين الأفراد أنفسهم وما هي القواعد والمرتكزات التي ينبغي أن تقوم عليها تلك العلاقة ؟ وكذلك نلمس التعرض لهذا المصطلح في كتابات كثير من الفلاسفة المسلمين كأبي نصر الفارابي الذي برع في كتاباته بالمنطق و السياسة و الأخلاق ، حيث يمكن أن نلمس ذلك من خلال آرائه عن المدينة الفاضلة و آراء أهل المدينة الفاضلة وحديثه عن السعادة التي يطلبها جميع الناس^٢.

وقد تنوعت الآراء و وجهات النظر بين الباحثين في تناول مفهوم السلم الأهلي أو الأمن الاجتماعي ، أن " الأمن الاجتماعي هو سلامة الأفراد والجماعات من الأخطار الداخلية والخارجية التي قد تتحداهم كالأخطار العسكرية وما يتعرض له الأفراد والجماعات من القتل والاختطاف والاعتداء على الممتلكات بالتخريب أو السرقة " ^٣ ، ويرى آخرون أن " السلم الأهلي أو الأمن الاجتماعي ذو دلالة واحدة تعني الرفض على الدوام لكل أشكال القتال ، أو مجرد الدعوة إليه أو التحريض عليه أو تبريره أو نشر - أية - ثقافة مريضة تعتبر التصادم حتمياً بسبب جذورية التباين ، والسلم الأهلي يدعو للعمل على تحويل مفهوم الحق بالاختلاف إلى أيديولوجية الاختلاف والتنظير لها ونشرها و العمل على منع الحرب الأهلية في المجتمع ، كما يرى البعض " إن السلم الاجتماعي هو حالة الوئام و السلم داخل المجتمع نفسه وفي العلاقة بين شرائحه وقواه التي تعد من أهم المقاييس الأساسية لتقويمه و تشخيص حالة العلاقات الداخلية فيه ، فسلامتها علامة على صحة المجتمع وإمكانية نهوضه بينما ، اهتراؤها دلالة سوء وتخلف وأن النتيجة الطبيعية لتدهور السلم الاجتماعي هي تدهور الأمن وزعزعة الاستقرار ، وبشكل عام يتركز مفهوم الأمن أو السلم الاجتماعي ، يتركز حول حصول الجماهير في المجتمع الواحد على أقصى إشباع ممكن لاحتياجاتها في إطار عدالة مجتمعية ينبذ فيها الصراع بين طوائفه وتعمل فيه الحكومات بجد على توفير المناخ الملائم الذي تسوده حالة من التقبل لجميع أطرافه فيسود مبدأ الولاء والانتماء للمجتمع

الذي يكون أحد نتائجه الأمن والسلام الاجتماعي ، على أن يؤخذ بنظر التغيرات المستمرة للظروف الاجتماعية التي تحقق التوازن في الإدارة وبما يفضي لتحقيق واستمرار ذلك الإشباع^٥.

١٠٢ . من صور اختلال السلم الأهلي

إن الاستقرار الاقتصادي والاجتماعي في المجتمع الواحد هو أهم نتائج السلم الأهلي ، وأن أي اختلال في هذا السلم سيتسبب في تدهور الحياة الاقتصادية والاجتماعية ، وقد تتعدد صور الاختلال ، ولكن يبقى أهم وأقوى صوره هو التهجير القسري تحت وطأة السلاح وسلب الحقوق الأساسية ، وهو من الخطورة بمكان على أمن المجتمع برمته إذ يعده المشرع العراقي من الجرائم الإرهابية " لما لها من خطورة على أمن وأمان الأفراد وعلى حقوقهم الأساسية في حياتهم وحياتهم وأملاكهم"^٦ "ويعده فقهاء القانون من الجرائم الشكلية التي يكفي فيها وقوع أي سلوك إجرامي عنيف أو التهديد به إذا كان هدفه إلقاء الرعب بين الناس أو تعريضهم للخطر"^٧ .

لقد ألفت الأحداث السياسية والعسكرية بعد عام ٢٠٠٣ بضلالها القائمة على حياة المجتمع العراقي بشكل عام والبغدادي بشكل خاص ، من خلال ما عانى منه العراقيون خلال السنوات التي أعقبت الاحتلال من الأعمال الإرهابية للجماعات المسلحة التي مارست التطهير العرقي والعراقي ، ففي دراسة أعدها مركز دراسات اللاجئين قسم دراسات التنمية الدولية بجامعة أكسفورد ٢٠٠٩ التي أعدت تحليلاً للأوضاع والأحداث في المجتمع العراقي بعد عام ٢٠٠٣ " أن التطهير العرقي غيّر الطابع الاجتماعي والثقافي لكثير من المناطق في بعض المدن خاصة في بغداد وضواحيها ، مما يتطلب على الراغب بالعودة بذل الجهود المضنية للاندماج في بيئة جديدة قد تكون غير مضيافة أصلاً " ، كما جاء في الدراسة " أن المفاجئة الصاعقة للعالم والتي لم يُتأهب لها كانت بعد ثلاث سنوات حيث هرب آلاف العراقيين من بيوتهم بين عامي ٢٠٠٦ و ٢٠٠٧ ، بحثاً عن الملاذ بعد انهيار الأوضاع الأمنية في العراق ونشوب العنف الطائفي هناك ، ورغم الاختلافات الكبيرة في التقديرات المتوقعة يمكن القول إنَّ قرابة مليوني عراقي قد نزحوا عن بيوتهم إلى مناطق أخرى ضمن العراق ، يضاف إليهم مليوناً عراقي لجؤوا إلى كل من الأردن وسوريا واستقروا بشكل رئيسي في دمشق وحلب وعمّان في الأردن، وآخرون توجهوا إلى القاهرة واسطنبول وهناك من رحل

إلى بلاد بعيدة" وتستطرد الدراسة " ففي ضوء الأحداث السابقة في تاريخ المنطقة يمكن القول إن أوائل الضحايا في حالة نشوب النزاعات سيكونون ممن يجبرون على الرحيل بسبب انتماءاتهم العرقية"^٨، فبعد أحداث سامراء عام ٢٠٠٦ نشأت ظاهرة دخيلة على المجتمع العراقي و البغدادي بشكل خاص ، ألا وهي ظاهرة نزوح العائلات عن مناطق سكناها الأصلية إما بسبب التهديد أو بسبب عدم الشعور بالطمأنينة ، فقد أفاد أحد التقارير المنشورة " أن ظاهرة النزوح أخذت بعداً واسعاً بعد أحداث سامراء في شباط من عام ٢٠٠٦ التي أدت إلى إشعال فتيل العنف الطائفي وتسببت في نشوء ظاهرة النزوح في العراق بشكل كبير حيث نزح أكثر من ١,٦٠٠,٠٠٠ عراقي تم تسجيلهم بصفة نازحين داخلياً خلال عامين من الأحداث"^٩ حيث " يعيش قرابة خمسهم أي ما يقرب من ٣٢٠,٠٠٠ ألف نازح في بيوت بدائية والعديد منهم يعيشون في فقر مدقع ، وقد ظهرت مناطق السكن غير النظامي على أطراف العديد من البلدات حيث تقطعت السبل بهؤلاء النازحين البعيدين عن بيوتهم وغير المتفائلين بعودة قريبة لها ، فما زالت السلامة أمراً غير أكيد والخدمات العامة غير كافية وبعض البيوت مستولى عليها من قبل الآخرين أو مدمرة"^{١٠}.

المبحث الثاني

١. الواقع السكاني و السكني لمحافظة بغداد

٢-١- الواقع السكاني للمحافظة

ولبيان تأثيرات الهجرة القسرية التي تسبب بها العنف الطائفي على حياة الأفراد في محافظة بغداد ، لابد من استعراض مجموعة من السمات الديموغرافية indicators Demographic التي تميّز المجتمع العراقي ، " فالعراق من البلدان السريعة النمو سكانياً إذ ينمو سكانه بمعدل شبه ثابت هو (٣%) سنوياً"^{١١} ، وعلى مدى خمسين عاماً و خلال المراحل التعدادية السبع بتاريخ العراق الحديث وهي المدة المحصورة من ١٩٤٧-١٩٩٧ كانت معدلات نمو السكان شبه ثابتة والجدول ١ يوضح ذلك ، وخلال نفس المدة المشار إليها وطبقاً لتقارير الجهاز المركزي للإحصاء فإن سكان محافظة بغداد نما بمعدل إجمالي ثابت نتيجة العوامل الطبيعية للنمو بمعدل (٣,١%) ، كما في الجدول ٢:

الجدول (١) سكان العراق ومعدلات النمو خلال المدة من ١٩٩٧-١٩٣٤

عدد سكان العراق (مليون نسمة)	المرحلة التعدادية	معدلات النمو	
٣,٣٨٠,٥٣٣	==	==	١٩٣٤
٤,٨١٦,١٨٥	==	==	١٩٤٧
٦,٢٩٩	١٩٥٧-١٩٤٧	٢,٧٢٪	١٩٥٧
٨,٠٤٧	١٩٦٥-١٩٥٧	٣,١٪	١٩٦٥
١٢,٠٠٠	١٩٧٧-١٩٦٥	٣,٣٪	١٩٧٧
١٦,٣٣٥	١٩٨٧-١٩٧٧	٣,١٣٪	١٩٨٧
٢٢,٠٤٠	١٩٩٧-١٩٨٧	٣,٠٤٪	١٩٩٧

المصدر : الجهاز المركزي للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات ، وزارة التخطيط ، البيانات التراكمية للمجموعة الإحصائية السنوية من ١٩٩٤-١٩٣٤ .

الجدول (٢) سكان محافظة بغداد ومعدلات النمو خلال المدة ١٩٩٧-١٩٤٧

عدد سكان محافظة بغداد (مليون)	المرحلة التعدادية	معدلات النمو	
٥٠٣,٠٠٠	==		١٩٤٧
١,٠٠٠,٠٠٠	١٩٥٧-١٩٤٧	٠,٤١٪	١٩٥٧
١,٦٢٠,٠٠٠	١٩٦٥-١٩٥٧	٠,٢٧٪	١٩٦٥
٢,٥٤٤,٠٠٠	١٩٧٧-١٩٦٥	٠,٥٩٪	١٩٧٧
٣,٨٤١,٠٠٠	١٩٨٧-١٩٧٧	٠,٢٣٪	١٩٨٧
٦٥,٩٨٩,٣	١٩٩٧-١٩٨٧	٠,٠٣٪	١٩٩٧

المصدر : المصدر : الجهاز المركزي للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات ، وزارة التخطيط ، البيانات التراكمية للمجموعة الإحصائية السنوية من ١٩٩٤-١٩٣٤ ، معدلات النمو احتسبت من قبل الباحث.

و هنا لا بد من الإشارة إلى ، أن محافظة بغداد تعاني من الاكتظاظ السكاني الذي أصبح سمة تميزها عن باقي المحافظات العراقية ، وبوادر هذه الظاهرة ليست وليدة اليوم بل هي ظاهرة امتدت جذورها من ثمانينيات القرن المنصرم ، ففي دراسة منشورة ١٣ ، فإن ترتيب محافظة بغداد بلغ (٢١) من بين (٣٥) محافظة عالمية صنف عام ١٩٨٥ بأنها مدن مكتظة سكانياً أو ما يعرف عالمياً بالـ (Megacities) ، و وفق هذه الدراسة فإن سكان بغداد تجاوز (٧,٤) مليون نسمة ، وهذا الترتيب تطور ليصل إلى (١٤) من بين (٣٥) محافظة من مدن العالم المكتظة سكانياً ، إذ بلغ سكانها عام ٢٠٠٠ (١٢,٨) مليون نسمة ، كما في الجدول ٣ أدناه:

الجدول ٣ ترتيب محافظة بغداد سكانياً (السكان مليون نسمة)

ت	المحافظة	١٩٨٥	المحافظة	٢٠٠٠
١	مكسيك	١٨,١	مكسيك	٢٦,٣
٢	طوكيو	١٧,٢	ساوولو	٢٤
٣	ساوولو	١٥,٩	طوكيو	١٧,١
٤	نيويورك	١٥,٣	كالكتا	١٦,٦
٥	شنغهاي	١١,٨	موباى	١٦
٦	كالكتا	١١	نيويورك	١٥,٥
٧	بوينس	١٠,٩	سول	١٣,٥
٨	ريودي	١٠,٤	شنغهاي	١٣,٥
٩	سول	١٠,٢	ريودي	١٣,٣
١٠	موباى	١٠,١	دلهي	١٣,٣
١١	لوس أنجلز	١٠	بوينس	١٣,٢
١٢	لندن	٩,٨	القاهرة	١٣,٢
١٣	يكن	٩,٢	جاكارتا	١٢,٨

١٤	رين	٩,٢	بغداد	١٢,٨
١٥	باريس	٨,٩	طهران	١٢,٧
١٦	موسكو	٨,٧	كراتشي	١٢,٢
١٧	القاهرة	٨,٥	اسطنبول	١١,٩
١٨	اوساكا	٨	لوس أنجلز	١١,٢
١٩	جاكارتا	٧,٩	دكا	١١,٢
٢٠	دلهي	٧,٨	مانابلا	١١,١
٢١	بغداد	٧,٤	بكين	١٠,٢

المصدر: سليمان ، أحمد منير ، الإسكان والتنمية المستدامة في الدول النامية ، دار الراتب الجامعية ، بيروت ، لبنان ، سلاسل سوفنير ، ٢٠٠٠ ، ص ٥٣ .

وهنا لا بد من الإشارة إلى ، أن ما أوردته الدراسة المشار إليها بصدد بيانات الاكتظاظ بمحافظة بغداد ، لا يناقض الإحصاءات الصادرة من الجهاز المركزي للإحصاء عن عدد سكان بغداد خلال عامي ١٩٨٥ فضلاً عن عام ٢٠٠٠ ، إن سبب بلوغ سكان محافظة بغداد لهذه الأرقام الواردة بالجدول ٣ يرجع سببه ، إلى القرارات السياسية التي كانت تتخذ بين الحين والآخر بضم أو فصل بعض أفضية ونواحي ضواحي محافظة بغداد وتوابعهما الإدارية عنها ، مثل أبو غريب والطارمية والمحمودية و الدجيل بل وحتى سامراء ، مما انعكس على تذبذب أعداد سكان المحافظة مع كل قرار ضم أو فصل.

٢-٢ - الواقع السكاني لمحافظة بغداد عبر خمسة عقود

إن التضخم السكاني لمحافظة بغداد إنعكس بشكلٍ أو آخر على الواقع المعيشي للمحافظة ، من حيث الخدمات المقدمة لسكانها والحركة الطبيعية لأسرها عبر مناطق المحافظة نتيجة تطور الحالة المعيشية و الثقافية فضلاً عن تطور الحالة الاقتصادية للفرد العراقي بشكل عام والبغدادي على وجه الخصوص.

لقد كان السكن في مقدمة النواحي المعيشية و الاجتماعية التي تأثرت كثيراً بتطور وتزايد أعداد سكان المحافظة ، حيث يظهر لنا تحليل الواقع السكاني فيها أن مشكلة السكن من المشاكل الموروثة من أجيال سابقة ، فقد تعرضت المحافظة وبسبب الأحوال المعيشية للمحافظات خلال أربعينيات وخمسينيات القرن المنصرم والعقود التي تلتها ، إلى موجات للهجرة المتعاقبة كان من نتائجها حصول اختلال في التوازن بين عدد السكان و وسائل المعيشة في المحافظة ، و في مقدمة تلك الوسائل هي التطور الكبير في الحاجة السكنية ، أي المأوى أو السكن اللائق ، ونظراً لانخفاض مرونة العرض السكاني في المحافظة التي تلبي الطلب المتزايد على السكن من قبل النازحين ، فضلاً عن سوء الحالة الاقتصادية لشريحة النازحين وعدم قدرتهم على دفع الإيجار أو بناء مساكن لهم ، فقد اضطرت الغالبية العظمى منهم للسكن في الصرائف التي ابتناها من جريد النخيل والصفيح والخيم في أطراف

المحافظة ، وكما هو موضح في الجدول (٤) أدناه ، الذي يوضح موجات النزوح التي تعرضت لها المحافظة والواقع السكني الناجم عن موجات النزوح للمحافظة خلال خمسين عاما المنصرمة:

الجدول ٤ نتائج التعداد العام للسكان والمساكن للسنوات ١٩٩٧-١٩٤٧

السنة	سكان العراق نسمة	سكان بغداد	عدد النازحين من المحافظات	عدد الأسر	عدد المساكن	العجز السكني	عدد الصرائف
١٩٤٧	٤,٨١٦,٠٠٠	٥٠٣,٠٠٠	٩٧٨٨	٧١٨٥٧	٤٦٧٣٥	٢٥١٢٢	١٢٥٩٤
١٩٥٧	٦,٢٩٩,٠٠٠	١,٠٠٠,٠٠٠	٣٠٠٠	١٦١٢٩٠	١٠٣٦٢٠	٥٧٦٧٠	٤٨٨٠٢
١٩٦٥	٨,٠٤٧,٠٠٠	١,٦٢٠,٠٠٠	٥٥٠٠	٢٦١٢٩٠	٢٤٠٦٣٤	٢٠٦٥٦	٤٢٣٦٨
١٩٧٧	١٢,٠٠٠,٠٠٠	٢,٥٤٤,١٥٦	٢٨٤٧٣٩	٢٨١٧٣٩	١٠٣,٠٠٠	١٩٠٣	١٩٧٧
١٩٨٧	١٦,٣٣٥,٠٠٠	٣,٨٤١,٢٦٨	غير متوفر	٢٨١٧٣٩	١٩٧٢٧٢٧	٨٤٤٦٧	غير متوفر
١٩٩٧	١٩,١٨٤,٥٤٣	٣,٠٦٥,٩٨٩	غير متوفر	غير	غير متوفر	غير متوفر	غير متوفر

المصدر : الحمدان ، إلهام يوسف ، الحاجة السكنية لمحافظة بغداد لغاية ٢٠٠٧ ، أطروحة دكتوراه مقدمة لمجلس المعهد العالي للتخطيط الحضري والإقليمي بجامعة بغداد ، ١٩٩٩ ، ص ٤٨ .

إن تكرار موجات النزوح للمحافظة كان أهم نتائجه ، نشوء ظاهرة سكانية نسبية ذات أصل اقتصادي ، وهي ظاهرة الاكتظاظ السكاني ، التي تشير إلى "عدم التوازن بين عدد السكان و وسائل المعيشة بحيث يكون هناك ميل لتخفيض نصيب الفرد من هذه الوسائل" ^{١٤} فنشأ نتيجة لذلك ما يعرف بالاكظاظ الأسري كأحد نتائج الاكتظاظ السكاني ، الذي يشير إلى " أعداد الأسر الشاغلة أو عدد الأفراد شاغلين للوحدة السكنية " ^{١٥} ومن الجدير بالذكر إن التعريف المعياري للاكظاظ الأسري الذي تستخدمه المؤئل وهي منظمة الأمم المتحدة للمستوطنات البشرية (الهبيئات) ، " هو المسكن الذي يعيش أكثر من ثلاثة أشخاص في كل غرفة من غرفه " ^{١٦} وهو ما يعرف بمعدلات الإشغال ، وهنا تجدر الإشارة إلى أن التقارير الإحصائية المنشورة للعجز السكني لمحافظة بغداد تشير إلى أن معدلات الإشغال لمحافظة بغداد وفق إحصاء ١٩٩٧ بلغ (١,٢٧) أسرة / مسكن و (٨,٥٣) فرد / مسكن ^{١٧} كما أظهرت نتائج المسح الاجتماعي والاقتصادي للأسرة في العراق لسنة ٢٠٠٧ الذي نفذته الجهاز المركزي للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات ، أن ١٨,٦% من المساكن يشغلها أكثر من أسرة على المستوى الوطني موزعة إلى ١١,٤% أسرتان ، ٤,٧% ثلاث أسر و ٢,٥% أربع أسر أو أكثر ^{١٨} ، كما أظهر المسح أن ما يقارب ٢٤% من السكان يعانون من مشكلة الاكتظاظ أي أن من كل ١٠٠ شخص هناك ٢٤ منهم يعانون من مشكلة الاكتظاظ ، وأن ٤٨,٥% أي ما يقرب من نصف السكان ، يعيشون في مساكن وُصفت

بالضعيفة ، أي فيها جانب واحد على الأقل من جوانب الضعف الثلاثة و هي إما ، عدم كفاية الغرف أو مساحتها ، نقص في المرافق أو مساحتها ، قدم البناء وتدني نوعيته"^{١٩}.

المبحث الثالث

النزوح الداخلي والتهجير وانعكاساتهما السلبية في تصاعد وتيرة العجز السكني بمحافظة

بغداد

١-١- واقع الحال

محافظة بغداد كما هو الحال مع كبريات المدن بما لها من مكانة اقتصادية واجتماعية وإمكانيات مادية كبيرة ، وما حققته من مستويات معيشية كبيرة تشجع على الهجرة إليها بشكل كبير يفوق الهجرة إلى المدن العراقية الأخرى ، فترتب جراء ذلك حدوث زيادات كبيرة في السكان ولد ضغطاً كبيراً على جميع مفاصل الحياة فيها ، الذي بدوره أثر على كيان المحافظة وتكوينها الطبيعي وعلى التخطيط المستقبلي لها ، فأدى إلى ظهور مشكلات متعددة ومتنوعة.

إن المجتمع العراقي برمته عانى عقوداً من المشاكل الاقتصادية والاجتماعية " فليس معروفا كم خسر العراق من موارده البشرية ، فقد واجه العراقيون في السنوات الثلاثين الأخيرة ما يمكن أن يطلق عليه عمليات الهجرة الاضطرارية "^{٢٠} غير أن المشاكل الاجتماعية والاقتصادية والإسكانية في السنوات التي تلت الاحتلال الأمريكي للعراق ، وما صاحبه من تعقيدات سياسية وعسكرية انعكست سلباً على الحياة اليومية للمجتمع العراقي بشكل عام والمجتمع البغدادي بشكل خاص ، حيث أخذت تعقيدات الحياة اليومية شكلاً مختلفاً وأنماطاً غير اعتيادية برزت بعد أحداث سامراء ٢٠٠٦ ، إذ شهدت المحافظة هجرة وحركة إجبارية لسكانها ، و" تغيرات غير مسبوقة ليس فقط بفعل الاتجاهات الطبيعية لأنماط الهجرة ولكن بفعل عوامل قسرية "^{٢١} " كانت هذه المرة هروبا من أعمال العنف المتصاعدة والجريمة المنظمة وأخيرا بسبب العنف الطائفي والتهجير القسري"^{٢٢} ، وكنتيجة لعدم الاستقرار المجتمعي بسبب تلك الأحداث التي تركت بصماتها السلبية في الحياة اليومية لسكان المحافظة ، نزحت آلاف الأسر عن مناطق سكناها الأصلية ، فصاحب حركة نزوحها ظهور مشاكل اقتصادية واجتماعية كان في مقدمتها ارتفاع وتيرة العجز السكني بسبب الزيادات الكبيرة في الطلب على المساكن من قبل الأسر النازحة والمهجرة ، ومع العجز السكني الذي تعاني منه أصلاً المحافظة ، اضطرت كثير من الأسر النازحة والمهجرة

لاتخاذ المدارس والمرافق الحكومية المدمرة وبعض الأبنية غير الصالحة للسكنى ملجأ لها ، إلا أن تفاقم المشاكل السياسية وأعمال العنف المستمرة كانت تتذر بمشاكل اجتماعية واقتصادية أعمق ، زاد من حدتها العرض غير المرن نسبياً للأراضي المخصصة للسكن في المحافظة ، فلجأت العديد من الأسر النازحة إلى تعويض النقص في العرض ، باستقطاع جزء من المساحات المتاحة للزراعة ، مسببة بذلك خسارة في جزء مهم من الناتج القومي للبلاد ، ومستقطعة جزء من المساحات الخضراء داخل المحافظة ، وهذا أفقد المحافظة جمالياتها وأساء إلى البيئة ، وهو ما تم التحذير منه ، من أن " هنالك حالة من الزحف الحضري السريع والمؤثر على الأراضي الزراعية مما أدى إلى الهيمنة على الاستخدامات الزراعية للأراضي ، وهذا بدوره أثر على نسبة الأراضي المبنية على الأراضي الزراعية " ^{٢٣} ، وهذا الجزء المستقطع قابل للزيادة مستقبلاً مع تفاقم المشاكل السياسية والاجتماعية ، فضلاً عن فشل السياسات الإسكانية الماضية و الحالية في إيجاد الحلول المناسبة التي تساهم في تخفيف الاختناقات الإسكانية في قلب المحافظة ، وكذلك فشلها في بناء مدن عصرية تليق بمحافظة بغداد وسمعتها وعراقتها ، ففي دراسة أجرتها مجموعة رصد النزوح الداخلي التي تعرف اختصاراً بـ (IDMC) ^{٢٤} ، ومقرها النرويج ، إذ أوردت في تقريرها عام ٢٠٠٨ ، من " أن عدد النازحين بلغ (٢،٨) مليون نازح ، منهم (١،٢) مليون نازح بسبب أعمال العنف الطائفي و ١،٦ مليون نازح منذ ٢٠٠٣ " ^{٢٥} ، وأن " اكبر نسبة للنازحين كانت في بغداد إذ بلغت ٣٦ % من إجمالي النازحين على المستوى الوطني ، وهذا يعني أن المحافظة قد شهدت نزوح ما بين ١٢ % إلى ١٥ % من سكانها " ^{٢٦} ، والجدول ٥ و الشكل ١ يوضحان أعداد الأسر النازحة موزعة حسب أقضية محافظة بغداد :

الجدول ٥ أعداد الأسر النازحة موزعة
حسب الأقضية ، وفقاً للتقرير الصادر سنة ٢٠١٣

الأقضية	عدد العوائل النازحة
قضاء ابو غريب	١٨٩٧
قضاء الاعظمية •	٩١٧٧
قضاء الرصافة	١٤٦٣٢
قضاء الطارمية	١٧٩٠
قضاء الصدر	٤١٦٤
قضاء الكاظمية	٧١٣٨
قضاء الكرخ	١٥١٢٩
قضاء المحمودية	١٠٠٨
قضاء المدائن	٣٣٣٠
المجموع	٥٨٢٦٥



المصدر الجدول والشكل : التقرير النصف سنوي ٢٠١٣ ، وزارة الهجرة والمهجرين ، العراق ، ص ١٣.

تحليل مؤشرات النزوح الداخلي لمحافظة بغداد وتصاعد وتيرة العجز السكني:

✓ هناك نقطة مهمة جداً وهي ، عدم دقة الأرقام التي أوردتها مجموعة رصد النزوح الداخلي (IDMC) بتقريرها عن أعداد النازحين في محافظة بغداد ، الذي بلغ بحسب التقرير هو ٢،٨ مليون نسمة ، والباحث قدّر أعدادهم وفق الإحصاءات المنشورة ، من الجهاز المركز للإحصاء بوزارة التخطيط ، هو ٣،٦٢٠،٣٢٨ مليون نسمة^{٢٧} ، لاحظ الجدول ٦ أدناه.

✓ بلغ إجمالي عدد الأسر بمحافظتي بغداد موزعة بحسب الأقضية التسع التابعة لها هو ٩٣١١٩٥ أسرة ، بينما بلغ إجمالي المساكن للمحافظة ٩٤٤٥٥٥ مسكناً موزعة بحسب تلك الأقضية ، وظاهر الأمر إذا استخدمنا المقارنة بين الأرقام ، فإن الأرقام تشير لنا بأن هناك فائضاً في عدد المساكن بمقدار ١٣٣٦٠ وحدة سكنية.

✓ وللوقوف على حجم العجز السكني في أفضية محافظة بغداد ، فذلك سيتم على مرحلتين الأولى مقارنة أعداد المساكن مع عدد الأسر الفعلية لكل قضاء ، كما في الجدول ٧ ، حيث يتبين لنا وجود عجز سكني في كل من أفضية الصدر ، الكاظمية والمدائن ، يقدر بـ (١٦٠٣٣) ، (٣٢٩٧) و (٦٨٢) وحدة سكنية على التوالي ، بينما سجلت الأفضية المتبقية وهي الاعظمية ، أبي غريب ، الرصافة ، والطارمية ، الكرخ فضلاً عن المحمودية فائضاً في أعداد المساكن.

الجدول ٦ أعداد المساكن والأسر النازحة وأعداد النازحين لمحافظة بغداد ، وفقاً لتقرير وزارة الهجرة والمهجرين الصادر سنة ٢٠١٣

المنطقة السكنية	أعداد المساكن	متوسط حجم الأسرة	عدد الأسر الفعلي	عدد الأسر النازحة	عدد الأفراد النازحين (متوسط حجم الأسرة x أعداد الأسر)
أبو غريب	23111	6,9	20487	1879	12965,1
الاعظمية	167810	5,8	165492	9177	53226,6
الرصافة	240583	6,3	235300	14632	92181,6
طارمية	4864	6,7	4345	1790	11993
الصدر	11640	7,5	132438	4164	31230
الكاظمية	98765	6,1	102062	7138	43541,8
الكرخ	248294	5,7	227748	15129	86235,3
المحمودية	21107	6,3	19964	1008	6350,4
المدائن	22677	7,3	23359	3330	24309
المجموع	944555		931195	58247	3,620,328

المصدر : من عمل الباحث اعتماداً على البيانات الواردة بالتقرير النصف سنوي لوزارة الهجرة والمهجرين سنة ٢٠١٣ ، وتقرير الجهاز المركزي للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات عدد السكان والمساكن لعام ٢٠٠٩ .

الجدول ٧ العجز السكني في بعض أفضية محافظة بغداد لسنة ٢٠١٣

القضاء	أعداد الأسر الفعلي	أعداد المساكن الفعلية	العجز / الفائض السكني
أبو غريب	20487	23111	2624
الاعظمية	165492	167810	2318
الرصافة	235300	240583	5283
الطارمية	4345	4864	519
الصدر	132438	116405	-16033
الكاظمية	102062	98765	-3297
الكرخ	227748	248294	20546
المحمودية	19964	21107	1143
المدائن	23359	22677	-682

المصدر : من عمل الباحث اعتماداً على بيانات الجدول رقم ٦ .

✓ المرحلة الثانية وهي مقارنة أعداد الأسر الكلية بعد النزوح (الأسر الفعلية للقضاء + الأسر النازحة) مع أعداد المساكن في القضاء ، للتعرف على واقع الحال في القضاء بعد نزوح الأسر ، الجدول ٨:

الجدول ٨ واقع الحال في بعض أقضية محافظة بغداد بعد النزوح لسنة ٢٠١٣

القضاء	أعداد الأسر الفعلي	أعداد الأسر النازحة	أعداد المساكن الفعليّة	عدد الأسر الكلي (واقع الحال بعد النزوح)	العجز/ الفائض السكاني (واقع الحال بعد النزوح)
أبو غريب	20487	1879	23111	22366	745
الاعظمية	165492	9177	167810	174669	-6859
الرصافة	235300	14632	240583	249932	-9349
الطارمية	4345	1790	4864	6135	-1271
الصدر	132438	4164	116405	136602	-20197
الكاظمية	102062	7138	98765	109200	-10435
الكرخ	227748	15129	248294	242877	5417
المحمودية	19964	1008	21107	20972	135
المدائن	23359	3330	22677	26689	-4012
المجموع					

المصدر من عمل الباحث اعتماداً على بيانات الجدول رقم ٦.

- أظهرت لنا نتيجة المقارنة ، أن هناك عجزاً سكانياً إجمالياً صافياً على مستوى ستة أقضية من مجموع تسعة ، يقدر بـ (٥٢١٢٣) وحدة سكنية يجب توفيرها لإيواء الأسر النازحة ، وتوزع هذا العجز في أقضية الاعظمية (٦٨٥٩) وحدة سكنية ، الرصافة (٩٣٤٩) ، الطارمية (١٢٧١) ، الصدر (٢٠١٩٧) ، الكاظمية (١٠٤٣٥) ، قضاء المدائن (٤٠١٢) وحدة سكنية.
- لم يسجل سوى قضاء الكرخ و أبي غريب فضلاً عن المحمودية عن وجود فائض سكاني ، إذ بلغ إجمالي الفائض السكاني (٦٢٩٧) وحدة ، توزع ، في قضاء الكرخ (٥٤١٧) وحدة ، أبي غريب (٧٤٥) ، و قضاء المحمودية (١٣٥) وحدة سكنية.
- ومع الأخذ بالتنوع الأثني المذهبي لأقضية محافظة بغداد ، فإن عملية النزوح هذه فاقمت من المشكلة السكنية في بعض الأقضية التي تعاني أصلاً من عجز سكاني قبل موجة النازحين ، فأصبح العجز السكاني عجزاً مركباً ، فعلى افتراض أن جميع الأسر في جانب الرصافة نزحت إلى جانب الكرخ ، والعكس صحيح ، وحيث إنّ عدد الأسر النازحة من جانب الكرخ قد بلغ (٢٦٩٤٤) أسرة ، وتمثل أقضية الكرخ ، الكاظمية ، الطارمية ، المحمودية ، أبو غريب ، ومع وجود العجز في أقضية جانب الرصافة الذي بلغ (٤٠٤١٧) وحدة سكنية ، فهذا يعني أن جانب الرصافة سيعاني من عجزاً سكانياً مركباً يصل إلى (٦٧٣٦١) وحدة سكنية ، أما موقف الأسر النازحة من جانب الرصافة التي بلغ عددها (٣١٣٣٠) أسرة ، التي افترضنا أنها نزحت إلى

جانب الكرخ ، حيث يوجد فائض سكاني بلغ (٦٢٩٧) وحدة سكنية ، بمعنى آخر أن التوازن قد اختل أيضاً في جانب الكرخ بسبب تصاعد وتيرة النزوح حيث بلغ العجز (٢٥٠٣٣) ومع وجود العجز أصلاً في أفضية الكاظمية والطارمية فيبلغ العجز المركب (٣٦٧٣٩) وحدة سكنية.

- إن هذا العجز تمت معالجته من خلال تشترك أكثر من أسرة للوحدة السكنية ، وهذا ما أظهره المسح الشامل لأعداد الأسر والمساكن والمنشآت لمحافظة بغداد الصادر عام ٢٠٠٩ ، من أن الوحدة السكنية كانت تشغل من أكثر من أسرة واحدة ، بل تعدى الأمر ليصل إلى سبع أو ثماني أسر للوحدة الواحدة ، فضلاً عن الأسر التي سكنت في المدارس والأبنية الحكومية التي لم يرد أعدادها في المسح المشار إليه كما في الجدول رقم ٩ :

الجدول ٩ أعداد الأسر داخل الوحدات السكنية في أفضية محافظة بغداد خلال عام ٢٠٠٩

أعداد الأسر في المسكن الواحد									
القضاء	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠
الصدر	٦٥٢٢	٣٣٣٩	١٤٠٠	٤٠٦	٨٩	٣٢	٥	١	٠
الكاظمية	٤٨٠٢	٢٠٩٩	٨١٤	٢٤٤	٤٩	١٠	١	٠	٠
المدائن	١٦٢٥	٥٨٥	٢٢٧	٥٥	١٢	٣	٠	٠	٠
الاعظمية	٥٤٩٧	٢١٦٩	٧٣٣	١٧٦	٤١	٤	٤	١	٠
الطارمية	١٢٧	٤٨	١٤	٨	١	٠	٠	٠	٠
الرصافة	٧٢٢٤	٢٩١٥	١٠٢٨	٣٠٨	١٠٦	٢٣	٤	٣	١
أبي غريب	٣٩٩	١٢٩	٤٨	٤	١	٠	٠	٠	٠
الكرخ	٥٧٩٩	٢٠١١	٦٤٩	١٦٨	٤٨	٥	٢	١	٠
المحمودية	٢٤٨	٩٤	٩٤	٣	١	٠	٠	٠	٠

المصدر : تقرير أعداد الأسر والمساكن والمنشآت لمحافظة بغداد ، الجهاز المركزي للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات الصادر سنة ٢٠٠٩ .

- يظهر لنا الجدول رقم ١٤ ، أن نسب المساكن التي تشغلها أكثر من أسرة على مستوى محافظة بغداد موزعة إلى (٣،٢٥%) أسرتان ، (١،٣٥%) ثلاث أسر ، (٠،٥%) أربع أسر ، (٠،١%) خمس أسر ، (٠،٠٣%) ست أسر ، وبلغت نسب الوحدات السكنية المشغولة من سبع ، ثماني و تسع أسر ، نسب ضئيلة لا تذكر.

- أشارت اللجنة الوطنية للسياسات السكانية عن حالة سكان العراق ٢٠١٠ ، بتقريرها وهو التقرير الوطني الأول حول حالة السكان في إطار توصيات مؤتمر القاهرة للسكان والأهداف الإنمائية للألفية ، أن نسب النزوح في محافظة بغداد تراوحت ما بين ١٢-١٥% من إجمالي سكانها ، ، والباحث يتحفظ على نسب النزوح الواردة في التقرير ، فإذا أخذنا بنظر الاعتبار سكان المحافظة وفق الإسقاطات السنوية لعام

٢٠١٣ فإن سكان بغداد قد تراوح ٧،٦ مليون نسمة ، وهذا يعني أن نسب النزوح تقدر بـ (٤٧ %) من إجمالي سكانها^{٢٨}.

- ورد في تقرير إخلاء الدور المغتصبة الصادر من وزارة الهجرة والمهجرين وبالتعاون مع قيادة عمليات بغداد^{٢٩} ، أن القوات الأمنية العراقية قامت بإخلاء عدد من الدور المغتصبة في محافظة بغداد لغرض عودة الأسر النازحة إلى مساكنها الأصلية ، وبحسب البيانات المنشورة في التقرير فقد بلغ إجمالي الدور المغتصبة التي تم إخلائها للأسر لغاية ٣١ / آذار / ٢٠١٣ ٤٣٠٢ دارا سكنية موزعة بواقع ٣٠٠٥ دار سكنية في جانب الكرخ ، و ١٢٩٧ داراً سكنياً في جانب الرصافة.
- إلا أن التقرير لم يورد موقف إخلاء الدور المغتصبة في أفضية الاعظمية ، الكاظمية ، الطارمية ، أبي غريب ، الصدر ، المدائن والمحمودية ، ويعتقد أن الأرقام الواردة في التقرير تعبر عن إجمالي أفضية جانب الكرخ ، و إجمالي أفضية جانب الرصافة ، كما أن التقرير أشار إلى أن ٦٧٦٦٠ أسرة عادت من النزوح الداخلي بينما فضل ١٤٢٨ أسرة البقاء والاندماج بمكان آخر .

- كما هو واضح من الجدول رقم ١٤ فإن عدد الأسر النازحة في كل من أفضية الرصافة والكرك قد بلغ على التوالي ١٤٦٣٢ و ١٥١٢٩ ، ولا يشكل عدد الدور المغتصبة التي تم إخلائها للأسر لغرض عودتهم سوى ٨،٨ % من إجمالي عدد الدور المغتصبة في الرصافة على افتراض أن كل أسرة كانت تسكن منزلاً مستقلاً بها ، بينما بلغت النسبة في الكرخ ١٩،٩ % من إجمالي الدور المغتصبة.

الخاتمة و الاستنتاجات والمقترحات

- من خلال ما تقدم ، وما تم عرضه و تحليله من معطيات ومؤشرات توافرت لدى الباحث ، يتضح لنا أن موضوع السلم الأهلي من الموضوعات المهمة والمؤثرة جداً في كثير من مجالات الحياة ، بل يعد لبّ الحياة واستقامتها في المجتمعات ، واختلاله أو تعرضه لأي انتكاسة يعرض المجتمعات إلى تداعيات لا تحمد عقباها ، لا يقتصر حدود تأثيرها على المستوى الوطني بل قد يتعدى إلى المستوى الإقليمي ، وبشكل خاص التداعيات الاقتصادية والاجتماعية .
- ومن جملة التداعيات التي يخلفها عدم الاستقرار الأمني هي ، موجات النزوح وحركة الأسر الاضطرارية الداخلية والخارجية بسبب الأعمال الإرهابية للمليشيات والجماعات

المسلحة على المسالمين ، ولعل موجات النزوح التي تعرض لها المجتمع البغدادي بعد أحداث سامراء عام ٢٠٠٦ ، كانت خير دليل ، حيث تسببت في نزوح ما يقرب من ٥٨٢٤٧ أسرة أي ما يقرب من ٣،٦٢٠،٣٢٨ ملايين نسمة ، تاركة منازلها وأحياءها باحثين عن الأمن في أحياء سكنية أخرى.

- و طبقاً للأرقام والتقارير المنشورة فقد قدر الباحث نسب النزوح لسكان محافظة بغداد (٤٧%) من إجمالي سكانها ، طبقاً للإسقاطات السكانية لعام ٢٠١٣ البالغ (٧،٦٠٠ مليون نسمة ، إذ إنَّ الباحث قدّر عدد النازحين عن مناطق سكنهم إلى مناطق أخرى داخل محافظة بغداد أو خارج حدود أمانة بغداد ما يقارب ٣،٦٢٠،٣٢٨ ملايين نسمة . وأن النسب التي أوردها تقرير اللجنة الوطنية للسياسات السكانية عن حالة سكان العراق ٢٠١٠ ، عن نسب النزوح هي نسب غير دقيقة.

- كما يعد الاكتظاظ الأسري أبرز نتائج النزوح ، إذ تشاركت الوحدة السكنية الواحدة أكثر من أسرة ، إذ أظهرت المسوح والتقارير أن المحافظة عانت بعد أعمال العنف الطائفي ، من اكتظاظ أسري بلغت نسبته على مستوى المحافظة أسرتين للوحدة السكنية الواحدة (٣،٢٥%) ، ثلاث أسر (١،٣٥%) ، أربع أسر (٠،٥%) ، خمس أسر (٠،١%) ، ست أسر (٠،٣%).

- كما أظهرت نتائج التحليل ، أن النزوح الداخلي تسبب في خلق عجز سكني صافٍ على مستوى المحافظة يقدر بـ (٥٢١٢٣) وحدة سكنية ، سجلت أعلى نسبته في قضاء الصدر ، إذ بلغت (٣٨،٧%) من إجمالي العجز ، ثم تلاه قضاء الكاظمية بنسبة (٢٠،١%) والرصافة بنسبة (١٧،٩٣%) ، الاعظمية (١٣،١٥%) والمدائن والطارمية بنسبة (٢،٤٣%) (٧،٦٩%) على التوالي.

- كما أضاف نزوح الأسر عجزاً سكنياً مركباً بلغ تعداداه في جانب الرصافة (٦٧٣٦١) وحدة سكنية ، بينما بلغ العجز في جانب الكرخ (٢٥٠٣٣) .

المقترحات

- العمل الجاد على إعادة الأسر النازحة إلى محل سكانهم ، وهذا يتطلب جهوداً إضافية للقوات الأمنية لإخلاء الدور المغتصبة وإرجاع أصحابها الشرعيين لشغلها مرة ثانية.

- العمل الضروري و بشكل جاد ومتضافر من قبل جميع شرائح المجتمع لنبذ العنف الطائفي ومحاربهه ، وبذل المزيد من الجهود لتوعية أبنائه بمخاطر اختلال السلم الأهلي وبيان آثاره المدمرة لن تكون فقط على الجيل الحاضر بل انعكاساته على الأجيال القادمة.
- العمل الجاد لمعالجة مشكلة السكن التي تعاني منها محافظة بغداد ومحافظات العراق ، وهذا يكون من خلال تبني السلطات التنفيذية ، لسياسات اقتصادية واجتماعية واعية بأن السكن هو أهم ما يسعى الإنسان لامتلاكه.

Abstract

The Disturbance of Civil Peace and its Negative Effect on Increasing Housing Incapacity in the Districts of Baghdad Province
Keywords: housing incapacity, civil peace, housing policies
Ins. Sameer Abduljabbar Abdulmajeed (Ph.D.)
Ministry of Higher Education and Scientific Research
Office of Research, Planning, and Tracking

Humanity has suffered for a long time from the threats of wars and internal conflicts, which affected its structure causing destructive effects in all aspects. Human beings are eager to maintain their economic and social development and sovereignty on their private property. They reject any policy that deprives them from these rights. Civil peace is regarded as the pillar of national development in any community. It should be implemented in radical changes in the social and behavioral structures as well as administrative and political regimes.

After the invasion of 2003, the Iraqi community in general and the Bagdad community in particular has suffered from disturbance in civil peace which become more severe after the events of Samarra in February 2006 which triggered sectarian violence and changed the rate of internal displacement which reached 3,620,328 (1). This phenomenon caused much damage to the life of Baghdadis. For instance, the displaced families that lived in schools and public offices caused the increase of demand on housing. This study sheds the light on the effect of the disturbance of civil peace on the increase of demand on housing in Bagdad province.

الهوامش

١ وزارة الهجرة والمهجرين العراقية ، تقرير صادر من المفوضية السامية لشؤون اللاجئين ، عنوان التقرير خلاصة عن ظاهرة العودة، تاريخ التحميل ٢٠١٣ / ٨ / ٣١ ، الساعة ١٠ ليلاً ويمكن العودة لتفاصيل التقرير على الرابط الآتي:

<http://www.momd.gov.iq/UserFiles/%D8%AE%D9%84%D8%A7%D8%B5%D8%A9%20%D8%A7%D9%84%D8%B9%D9%88%D8%AF%D8%A9%20%D9%84%D8%B4%D9%87%D8%B1%20%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%A7%D8%B4%D8%B1%202012.pdf>

٢ ويكيبيديا الموسوعة الحرة ، منشور على الرابط

https://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%A3%D8%A8%D9%88_%D9%86%D8%B5%D8%B1_%D9%85%D8%AD%D9%85%D8%AF_%D8%A7%D9%84%D9%81%D8%A7%D8%B1%D8%A7%D8%A8%D9%8A#.D9.81.D9.84.D8.B3.D9.81.D8.AA.D9.87_.D8.A7.D9.84.D8.B3.D9.8A.D8.A7.D8.B3.D9.8A.D8.A9_.D9.88.D8.A7.D9.84.D8.A3.D8.AE.D9.84.D8.A7.D9.82.D9.8A.D8.A9
على الموسوعة نيسان ٢٠١٣.

٣ بحث بعنوان الأمن الاجتماعي منشور على الرابط الآتي :
<http://www.arabna.info/vb/showthread.php?p=305032>

٤ الصفار ، السيد حسين ، السلم الاجتماعي مقوماته وحمايته ، دار الساقى للطباعة والنشر ، الطبعة الاولى ، بيروت ، لبنان ، ٢٠٠٢ ، ص ٣٩.

٥ الصفار ، السيد حسين ، السلم الاجتماعي مقوماته وحمايته ، مصر سابق ، ص ٤٤.

٦ قانون مكافحة الارهاب رقم (١٣) لسنة ٢٠٠٥ ، المادة (٢) البند (١) ، المكتبة القانونية العراقية للحكم المحلي ، تشرين أول ٢٠٠٥ ، ولمزيد من التفاصيل راجع الرابط الآتي-<http://www.iraq-lg-law.org/ar/c4ontent>

٧ محمد ، معاذ جاسم و عودة ، عقيل عزيز ، الارهاب ومكافحته في القانون الجزائي العراقي ، مجلة القانون للدراسات والبحوث القانونية ، العدد الرابع ، ٢٠١٢ ، كلية القانون ، جامعة ذي قار ، ص ٢٦.

٨ فيليب مارفلت ، د.نور الضحى شطي ، اللاجئين العراقيون - ما وراء التسامح ، ملخص سياسات الهجرة القسرية ٤ ، مركز دراسات اللاجئين ، قسم دراسات التنمية الدولية في جامعة أكسفورد ، ٢٠٠٩ ، ص ٤-١٣.

٩ ((خلاصة عن ظاهرة العودة)) ، مصدر سابق ، ص ٢-٣. ولمزيد من التفاصيل راجع عنوان رابط التقرير في الهامش رقم (١).

١٠ فيليب مارفلت ، د.نورالضحى شطي ، اللاجئين العراقيون - ما وراء التسامح ، مصدر سبق ذكره، ص ٩-١٢.

١١ الراوي ، منصور ، دراسات في السكان والتنمية في العراق ، مطابع التعليم العالي ، جامعة بغداد ، بيت الحكمة ، بغداد ١٩٨٩ ، ص ٢٩.

١٢ احتسبت معدلات النمو السكاني السنوي وفق المعادلة الآتية $(r = \sqrt[n]{\frac{p_n}{p_o}} - 1)$ ، حيث (r) معدل النمو السكاني ، (pn) عدد السكان في التعداد التالي ، (po) عدد السكان في التعداد السابق ، (n) عدد السنوات بين تعداد وآخر، يطلق على هذه المعادلة بمعادلة النمو الهندسي للسكان.

١٣ سليمان ، أحمد منير ، الإسكان والتنمية المستدامة في الدول النامية ، دار الراتب الجامعية ، بيروت ، لبنان ، سلاسل سوفنير ، ٢٠٠٠ ، ص ٥٣ .

١٤ زكي ، رمزي ، المشكلة السكانية وخرافة المalthusية الجديدة ، مصدر سابق ، ص ٦٤.

١٥ وزارة التخطيط ، الجهاز المركزي للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات ، تقرير العجز السكاني في العراق ، ص ٢.

١٦ اللجنة الوطنية للسياسات السكانية حالة سكان العراق التقرير الوطني الأول حول حالة السكان في إطار توصيات مؤتمر القاهرة للسكان والأهداف الإنمائية للألفية (٢٠١٠) ص ٣٧-٣٨.

١٧ تقرير العجز السكاني في العراق ، تقرير منشور ، الجهاز المركزي للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات ، وزارة التخطيط العراقية ، بغداد ، ٢٠٠٦ ، ص ٢٤.

١٨ تقرير العجز السكاني في العراق ، مصدر سابق ، ص ٤٠.

١٩ اللجنة الوطنية للسياسات السكانية حالة سكان العراق ، مصدر سابق ، ص ٤٠.

٢٠ اللجنة الوطنية للسياسات السكانية ، حالة سكان العراق ٢٠١٠ ، مصدر سابق ، ص ٢٥.

٢١ اللجنة الوطنية للسياسات السكانية ، حالة سكان العراق ٢٠١٠ ، مصدر سابق ، ص ٩.

٢٢ اللجنة الوطنية للسياسات السكانية ، حالة سكان العراق ٢٠١٠ ، مصدر سابق ، ص ٢٥.

٢٣ وزارة البيئة ، الإستراتيجية الوطنية لحماية البيئة في العراق وخطة العمل التنفيذية للمدة من ٢٠١٢-٢٠١٧ ، ص ٤٢.

٢٤ منظمة دولية (international displacement monitoring center) تعرف اختصاراً (IDMC) تأسست عام ١٩٩٨ من قبل الجمعية النرويجية لشؤون اللاجئين (NRC) ، تهتم بمراقبة شؤون اللاجئين والمهجرين والمهاجرين في أنحاء العالم ، ولمزيد من المعلومات والتقارير المنظمة بالإمكان مراجعة الرابط الآتي:

<http://www.internal-displacement.org/>

٢٥ التقرير السنوي لمنظمة (IDMC) لسنة ٢٠٠٨.

٢٦ اللجنة الوطنية للسياسات السكانية ، حالة سكان العراق ٢٠١٠ ، مصدر سابق ، ص ٢٥.

٢٧ استخرج عدد النازحين من ضرب معدل حجم الأسرة لكل قضاء من أقضية مدينة بغداد بعدد الأسر النازحة لكل قضاء.

٢٨ إن الباحث قدر عدد النازحين وفق التقارير الصادرة من الجهاز المركزي للإحصاء ، و وزارة الهجرة والمهجرين بـ (٣٢٨،٦٢٠) نسمة ، ونفوس مدينة بغداد بلغ وفق الإسقاطات السكانية لسنة ٢٠٠٩ (7,180,889) نسمة ، وبقسمة أعداد الأفراد النازحين على عدد السكان تظهر لنا نسب النزوح الحقيقية وهي (٥٠،٧%) .

٢٩ تقرير عن أعداد العائدين وموقف إخلاء الدور المغتصبة لغاية ٢٠١٣/٣/٣١ ، الإصدار السابع ، وزارة الهجرة والمهجرين ، ٢٠١٣ ص ٢-٨.

المصادر

- وزارة الهجرة والمهجرين العراقية ، تقرير المفوضية السامية لشؤون اللاجئين ، تقرير خلاصة عن ظاهرة العودة ، ٢٠١٣.
- بحث بعنوان الأمن الاجتماعي منشور على الرابط الآتي : <http://www.arabna.info/vb/showthread.php?p=305032>.
- سالم ، احمد مبارك ، السلم الأهلي والأمن الاجتماعي من منظور الإسلام ، جريدة النبأ الالكترونية ، ٢٠١٣ ، منشور على الموقع <http://www.alnabanews.com/node/7954>
- الصفار ، السيد حسين ، السلم الاجتماعي مقوماته وحمايته ، دار الساقى للطباعة والنشر ، الطبعة الأولى ، بيروت ، لبنان ، ٢٠٠٢ .
- قانون مكافحة الإرهاب رقم (١٣) لسنة ٢٠٠٥ ، المادة (٢) البند (١) ، المكتبة القانونية العراقية للحكم المحلي ، تشرين أول ٢٠٠٥ .
- محمد ، معاذ جاسم و عودة ، عقيل عزيز ، الإرهاب ومكافحته في القانون الجزائري العراقي ، مجلة القانون للدراسات والبحوث القانونية ، العدد الرابع ، كلية القانون ، جامعة ذي قار ، ٢٠١٢.
- د. فيليب مارفلت ، د.نور الضحى الشطي ، اللاجئين العراقيون - ما وراء التسامح ، ملخص سياسات الهجرة القسرية ، مركز دراسات اللاجئين ، قسم دراسات التنمية الدولية في جامعة أكسفورد ، ٢٠٠٩ .
- الراوي، منصور ، دراسات في السكان والتنمية في العراق ، مطابع التعليم العالي ، جامعة بغداد ، بيت الحكمة ، بغداد ١٩٨٩.

- سليمان ، أحمد منير ، الإسكان والتنمية المستدامة في الدول النامية ، دار الراتب الجامعية ، بيروت ، لبنان ، سلاسل سوفنير ، ٢٠٠٠ ، ص ٥٣ .
- زكي ، رمزي ، المشكلة السكانية وخرافة المalthusية الجديدة ، سلسلة عالم المعرفة ، العدد ٨٤ ، كانون الأول ١٩٧٨ .
- الجهاز المركزي للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات ، وزارة التخطيط ، تقرير العجز السكني في العراق ، ٢٠٠٦ .
- التقرير الوطني الأول حول حالة السكان في إطار توصيات مؤتمر القاهرة للسكان والأهداف الإنمائية للألفية ، اللجنة الوطنية للسياسات السكانية حالة سكان العراق ٢٠١٠ .
- الإستراتيجية الوطنية لحماية البيئة في العراق وخطة العمل التنفيذية للمدة من ٢٠١٢-٢٠١٧ .
- تقرير النزوح ، منظمة (IDMC) منظمة دولية (international displacement monitoring center) تعرف اختصاراً (IDMC) ، ٢٠٠٨ .
- تقرير عن أعداد العائدين وموقف إخلاء الدور المغتصبة ، قيادة عمليات بغداد ، دائرة المعلومات والبحوث ، قسم الإحصاء وبنك المعلومات ، لغاية ٢٠١٢/١١/٣٠ ، الإصدار الثالث عشر .
- تقرير عن أعداد العائدين وموقف إخلاء الدور المغتصبة ، قيادة عمليات بغداد ، دائرة المعلومات والبحوث ، قسم الإحصاء وبنك المعلومات ، لغاية ٢٠١٣/٣/٣١ ، الإصدار السابع عشر .
- تقرير عن أعداد العائدين وموقف إخلاء الدور المغتصبة ، قيادة عمليات بغداد ، دائرة المعلومات والبحوث ، قسم الإحصاء وبنك المعلومات ، لغاية ٢٠١٣/٤/٣٠ ، الإصدار الثامن عشر .

السيد عبد الكريم المدني: النشأة الأولى وبناء الشخصية**الاجتماعية (١٨٩٩-١٩٤١)****الكلمات المفتاحية: المدني****بحث مستل من رسالة ماجستير****طالب الماجستير عبد الامير حميد يحيى****المشرف أ.د صباح مهدي رميض**Abdsm67@yahoo.comsabahrmaid1962@yahoo.com**جامعة بغداد كلية التربية للعلوم الانسانية-ابن رشد****الملخص:**

تناولت هذه الدراسة المراحل الأولى في نشأة شخصية السيد عبدالكريم المدني ممثل المرجعية الدينية في ديالى، وزعت الدراسة على ثلاثة مباحث، تناول المبحث الأول: التعريف بأسرة آل المدني سبقت بالتسمية ومتابعة الجذور النسبية لهذه الأسرة، وجاء المبحث الثاني ليسلط الضوء على مراحل نشأته الأولى المتضمنة ولادته، وتربيته، وبيان صفاته، وسجاياه، فضلاً عن التعريف بأفراد العائلة، مع الإشارة إلى دوره الوطني، وجاء المبحث الثالث: ليبين سيرته خلال دراسته الدينية والفقهية، واختتمت الدراسة بخاتمة بينت أهم ما توصلت إليها الدراسة مع الإشارة إلى قائمة المصادر والمراجع التي اعتمدت عليها.

المقدمة:

اختلفت أدوار الشخصيات بحسب المسؤولية التي تقوم بها سواء أكانت دينية، أم سياسية، أم اجتماعية، أم اقتصادية، إذ يرتبط ذلك الدور بفاعلية الشخصية، وهذه الدراسة تناولت سيرة السيد عبدالكريم المدني، الذي مزج بين ثنائية الفكر والفقه الديني الأصولي، وبين الدور الاجتماعي الإصلاح، الذي قام به في ديالى قرابة أكثر من أربعة عقود من الزمن، بوصفه ممثلاً للمرجعية الدينية العليا في النجف الأشرف.

جاءت هذه الدراسة لتسلط الضوء على المراحل الأولى في نشأة السيد عبدالكريم المدني وتكوينها، التي تناولت أبعاد نشأته الأسرية، ومراحل تعليمه الأولى، وبناء ثقافته الدينية المتميزة، وزعت مادة الدراسة على ثلاثة مباحث رئيسية، كرس المبحث الأول لمتابعة أسرة آل المدني من حيث خصوصية التسمية، وجذورها النسبية، التي ترجع إلى أمير المؤمنين علي بن أبي طالب عليه السلام، وتابع المبحث المذكور تفرعات هذه الأسرة وامتداداتها في

مناطق الفرات الأوسط من العراق، وجاء المبحث الثاني ليسلط الضوء على مراحل نشأة السيد عبدالكريم المدني بدءاً من ولادته، وتربيته، وعرض لصفاته وسجاياه، كما أشار المبحث إلى عائلته من البنين والبنات، مع الإشارة إلى دوره الوطني الذي سجله في ملحمة العراق الكبرى في الثلاثين من حزيران ١٩٢٠، وجاء المبحث الثالث، ليسلط الضوء على مراحل تعليم السيد عبدالكريم المدني، ولاسيماً دراسته الحوزوية، إذ تتلمذ على يد أساطين المرجعية، وما أخذ منهم من مختلف علوم المعرفة الفقهية والدينية، واختتمت الدراسة بخاتمة بينت أهم ما توصلت إليه هذه الدراسة.

اعتمدت الدراسة على مصادر ومؤلفات عدة تناولت أسرة السيد عبدالكريم المدني، ونشاطه، ودوره الإصلاحية في ديالى، ومنها كتاب: د. صباح مهدي رميض (ديالى سيرة أعلام ومسيرة أحداث)، إذ كرس فصلاً متفرداً تناول سيرة السيد عبدالكريم المدني، وكتاب سعدي عبدالرزاق دفتر القيسي (في ذكرى أربعينية الإمام عبدالكريم المدني) الذي وثق بعض مفاصل عن حياة السيد عبدالكريم المدني بما فيها احتفالية التأبين الكبرى، واعتمدت الدراسة على بعض المؤلفات ذات الصلة بالانساب، منها كتاب: عبدالجليل علي خان المدني (كنز العرفان في معرفة آل السيد علي خان)، فضلاً عن مصادر أخرى تمت الإشارة إليها في قائمة المصادر والمراجع.

أولاً: أسرة آل المدني: التسمية والجنود النسبية:

ينتسب السيد عبدالكريم المدني إلى أسرة علوية هاشمية (آل المدني) تعود بنسبها إلى السيد علي صدر الدين بن معصوم المدني المولود في المدينة المنورة عام ١٠٥٢هـ/ ١٦٤٢م^(١)، وأجمع المؤرخون، ومدونو السير، والتراجم على أن جدهم المذكور كان من الأعلام المشهود لهم بالعلم والأدب، فهو رجل دين، وتقوى، وشاعر مبدع، إذ كان شعره متميزاً بكثرة أغراضه، وعرفت كتاباته بالعمق، والغزارة، وذات معاني، وألفاظ بليغة^(٢)، وله آثار مطبوعة منها: أنوار الربيع في أنواع البديع، وغيرها^(٣)، لذا فإن السيد المدني هو سليل هذه الأسرة الشريفة المباركة، التي تتواصل في سلسلة نسبها إلى الرسول مُحَمَّد ﷺ^(٤). فهو وريث أعلام الفكر والتقوى، فكان جده الثاني عشر علي خان^(٥) ابن معصوم المدني^(٦).
تؤشر خريطة المشجر النسبي للسيد عبدالكريم المدني بأنه ابن السيد علي^(٧) بن السيد حسين بن السيد محمد^(٨) بن السيد حمّادي بن السيد عبدالرؤوف^(٩) بن السيد عبد ربه بن

السيد عبدالعظيم بن السيد محمد جلال بن السيد عبدالغفار^(١٠) بن السيد محمد علي بن السيد عبدالحق^(١١) بن السيد محمد أمين بن السيد علي خان المدني صدر الدين^(١٢) بن السيد نظام الدين أحمد بن الأمير محمد بن السيد أحمد بن السيد إبراهيم بن السيد سلام بن السيد مسعود بن السيد عماد الدين بن السيد محمد صدر الدين بن السيد منصور غياث الدين بن السيد الحق عز الدين بن السيد علي ضياء الدين بن السيد عرشاه فخر الدين بن الأمير عز الدين أبي المكارم بن الأمير خطير الدين بن الحسن شرف الدين أبي علي بن الحسين أبي جعفر العزيزي بن علي أبي سعيد بن زيد الأعثم^(١٣) أبي إبراهيم بن علي بن الحسن (أبي شجاع الزاهد) بن محمد أبي جعفر بن علي بن جعفر أبي عبدالله بن محمد أبي جعفر بن محمد بن زيد الشهيد بن الإمام السجاد زين العابدين بن علي بن الحسين بن علي بن أبي طالب عليهم السلام^(١٤) بن عبدالمطلب بن هاشم بن عبدمناف بن قصي بن كلاب بن مرة بن كعب ابن لؤي بن غالب بن فهر بن مالك بن النضر بن كنانة بن خزيمة بن مدركة بن إلياس ابن مضر بن معد بن عدنان^(١٥)... بن إسماعيل بن إبراهيم الخليل عليهما السلام^(١٦). وبعد التعريف بسلسلة النسب الشريف التي أظهرت أنها عريقة أصيلة من بطون السادة الحسينية، ولهم انتشار في أجزاء عدة من مناطق العراق المختلفة^(١٧)، عرفت هذه العشيرة بكرمها، وعلمها، وشرفها الرفيع^(١٨).

أعقب السيد علي صدر الدين المدني أولاد منهم: محمد أمين^(١٩) الذي نزح إلى العراق وأستوطن في مدينة النجف الأشرف حيث مرقد الإمام علي عليه السلام، ومنه امتد عقب العشيرة في أماكن عدة، وتركزت في مدن بغداد، والنجف الأشرف، وكربلاء المقدسة، وديالى، وواسط^(٢٠). امتاز أبناء هذه العشيرة بمكانة اجتماعية مرموقة حظيت باحترام كل العشائر التي جاورتهم في السكن.

تكونت عشيرة السادة آل المدني من أفخاذ عدة وهي:^(٢١):

١. آل حمّادي.
٢. آل ساجت.
٣. السادة آل ظهير.
٤. السادة آل باجي.
٥. السادة آل مُحَمَّد.

٦. السادة آل شهاب.
٧. السادة آل السيد عيسى.
٨. السادة آل سيد حسون.
٩. السادة آل شلال.
١٠. السادة آل شنيتير.
١١. السادة آل سيد أحمد.
١٢. السادة آل غالب.
١٣. السادة آل بورعد.
١٤. السادة آل مسافر.
١٥. السادة العناكشة.

ولغرض التركيز على صلب دراسة الشخصية المعنية سيتم الإشارة فقط إلى فخذ آل حمّادي الذي ينتسب إليه السيد المدني، فهم من أعقاب السيد حمّادي بن السيد عبدالرؤوف، واستقروا في ناحية غمّاس قضاء المشخاب في لواء النجف، وفي بعقوبة لواء ديالى^(٢٢)، وهم كل من: السيد موسى والسيد محمد، الأول أعقب وَلَدَيْن، ولكنهما لم يعقبا، وانقطع نسله، أمّا الثاني فأعقب السيد حسن، والسيد مهدي، ولكل منهما أعقاب، السيد إدريس والسيد محمد، أمّا أعقاب السيد حسين فهم كل من السيد تقي، والسيد حمّود، والسيد عبدالصاحب، والسيد محسن، والسيد علي^(٢٣)، وهو الابن الخامس للسيد حسين، ويكنى أبا الحسن ولد في النجف ونشأ بها، وهو سيد كريم جليل، ورجل إصلاح، وقد آثر البقاء في مدينة النجف جوار مرقد الإمام علي عليه السلام، تُوفي السيد علي في ١٢ ربيع الثاني عام ١٣٣٢هـ/١٩١٤م، وله أربعة أولاد^(٢٤) من أم واحدة، وهي سكينه^(٢٥) بنت الحاج عباس المنتمية إلى بيت النحوي عن طريق جدها الشيخ محمد رضا بن أبي الرضا الشيخ أحمد بن الشيخ حسن الحلبي المعروف بالنحوي^(٢٦).

ثانياً: السيد عبدالكريم المدني ولادته، ونشاطه الوطني:

ولد السيد عبدالكريم المدني^(٢٧) في مدينة النجف الأشرف في محلة الحويش^(٢٨)، وهي إحدى المحلات الأربع الرئيسة (المشراق والبراق والعمارة)^(٢٩) في النجف الأشرف عام ١٣٢١هـ/١٨٩٩م^(٣٠)، وهو رابع إخوته، ترعرع ونشأ في وسط أسرة كريمة عرفت بحبها للعلم

والمعرفة، وأخذت مأخذها النبيل من الدوحة المُحمّدية الشريفة والشجرة العلوية المباركة، هذه الأسرة التي أنجبت العلماء، ورجال الدين^(٣١)، تُوفي والده وهو في سن مبكرة من حياته، إذ كان عمره خمسة عشر عامًا، فكفله أخوه الأكبر السيد عبدالحسين، ورعاه رعاية الوالد لولده^(٣٢). تمتع بمظهر شيخ وقور أخذ بمجامع قلوب أقرانه وأصحابه^(٣٣).

كانت نشأته حسنة فهو مورد إعجاب معاصريه، وإذا قصد تجمعًا في حفل أو مناسبة، قام الجميع له إجلالًا، واحترامًا، وتقديرًا له، على الرغم من صغر سنه، مع العلم أنّ من الجالسين في المجتمع هم من العلماء والفضلاء، ومن ذوي الوجاهة والاحترام^(٣٤)، هكذا كانت ولادة السيد عبدالكريم آل السيد علي خان المدني في مدينة عرفت (بالفاضلة) مدينة الإمام علي بن أبي طالب عليه السلام، التي أنجبت المشاهير والأعلام في تاريخها الطويل، واحتوت على المساجد والمدارس التي انتشرت حلقات الدرس في مدارسها، وقصدها طلبة العلم من كل بقاع العالم الإسلامي، لذا أُحيط السيد منذ الولادة بالعلماء والفقهاء^(٣٥).

تصدى السيد عبدالكريم المدني مع أبناء شعبه للاحتلال البريطاني، فأبى إلا أن يكون أحد المقاتلين ضد الاحتلال في المواجهة الوطنية مع المجاهدين في ثورة العشرين الكبرى عام ١٩٢٠^(٣٦)، إذ شارك العلماء في الجهاد، واشترك في ميدان المعركة في منطقة خان الوند في كربلاء المقدسة^(٣٧)، وعزز اتصالاته مع شيوخ العشائر في منطقة الفرات الأوسط، ونظم الجهاد في مواجهة قوى الاحتلال البريطاني^(٣٨)، وبذلك سجل موقفًا وطنيًا ناصعًا في سجلات الحركة الوطنية المعاصرة العراقية، وعرف السيد عبدالكريم المدني بأنه رجل، ورع، وزهد، وتقوى، وذو كلام طيب داعيًا إلى عمل الخير ونفس مستقيمة، تبنى موقف التوحيد بين المذاهب، والقوميات، والأديان، وانتهج منهج الإصلاح، لقد كان رأي السيد أبي الحسن الأصفهاني^(٣٩) أن يبعث السيد عبدالكريم المدني إلى مدينة بعقوبة مركز لواء ديالى، ليمثل المرجع، ويكون مرشدًا دينيًا في بعقوبة وذلك في عام ١٣٥٩هـ / ١٩٤١م^(٤٠).

وبعد وفاة السيد أبي الحسن الأصفهاني (١٢٨٤-١٣٦٥هـ / ١٨٧١-١٩٤٥م)^(٤١) طالبت جماعة من المؤمنين السيد العودة إلى النجف الأشرف، والتصدي لشؤون المرجعية والتقليد، إلا أنه امتنع، وأرشدتهم إلى تقليد الشيخ محمد رضا آل ياسين^(٤٢)، وبعد وفاة الشيخ محمد رضا آل ياسين (١٢٩٧-١٣٧٠هـ / ١٨٨٠-١٩٥١م)، عادت مرة أخرى المطالب

بعودة السيد للمرجعية والتقليد، فأبى ثانية للتصدي للمرجعية، وهذه المرة أرشدهم إلى سماحة السيد آية الله العظمى السيد عبدالهادي الشيرازي (١٣٠٥-١٣٨٢هـ / ١٨٨٨-١٩٦٣م) ^(٤٣)، وبعد وفاته كررت المطالبة من جديد، فامتنع وأرشدهم إلى سماحة السيد محسن (١٣٠٦هـ - ١٣٨٧هـ / ١٨٨٩-١٩٧٠م) ^(٤٤)، وبعد وفاته تجددت المطالبة للتصدي للمرجعية ثانية، وعند ذلك أحالهم إلى آية الله العظمى السيد أبي القاسم الخوئي ١٣١٧-١٤١٣هـ / ١٨٩٩-١٩٩٢م ^(٤٥)، هذه الشواهد أثبتت تواضع السيد المدني، ونكران ذاته الشريفة، واضعاً مصلحة المسلمين فوق كل اعتبار، وظل هاجسه الأساسي الخدمة، وإنارة طريق الحق والهداية، ولهذا امتاز السيد عبدالكريم المدني بحبه لمتابعة شؤون الناس، وإيجاد الحلول لمشكلاتهم، فإذا سافر السيد مع فرد أو مجموعة من الناس، كان كثير الاهتمام بهم، فكان يتفقدتهم أفراداً أو جماعات أكثر من اهتمامه بنفسه، ورعايته لهم بتوفير المأكل والمشرب، وفي يقطعتهم ونومهم، ويكثر السؤال عن راحتهم ^(٤٦)، مؤدياً واجب رقة الطريق والسفر على أكمل وجه ^(٤٧).

عائلته:

تزوج السيد عبدالكريم المدني في سن مبكرة "السادسة عشرة" من عمره إحدى بنات عمومته فأنجبت له بنتين: آية ونهاية، وبعد مدة انفصل عنها (لأسباب لم يعثر عليها الباحث)، وكانت ابنته آية تحت رعاية والدتها، وتزوجت من عبدالمجتي عبدالحسن المدني، أما نهاية فظلت تحت رعاية والدها في بعقوبة حتى زواجها من السيد عبدالهادي السيد محسن ^(٤٨)، فتزوج ثانية، إلا أن زواجه هذا لم يستمر بسبب فرق العمر بينهما، وحصل الفراق، وجاءت زوجته الثالثة من كريمة السيد عبدالحسين الحلو ^(٤٩)، وهو من رجالات ثورة العشرين في العراق. أنجبت له العلوية ثلاث بنات ^(٥٠): أحلام وأنعام، وابتسام، وكانت علاقته مع زوجته قائمة على الاحترام، إذ كانت تصلي له في صحن الدار للدعاء له بالشفاء عن مرضه، توفيت قبله بـ (٧٢) يوماً وهي أصغر منه سنّاً بحدود عشرين عاماً، كانت دائماً تدعو له بالقول: "إن الله لا يحوجها إلا إلى السيد عبدالكريم" ^(٥١).

وللسيد عبدالكريم المدني ثلاثة أولاد هم: السيد عبدالحليم: هو أكبر أولاده، ولد في بعقوبة في ٢٢ تشرين الثاني ١٩٤٤م، درس في مدرسة السلام الابتدائية في النجف الأشرف، وأكملها في مدرسة بعقوبة الابتدائية، بسبب استقرار والده في مدينة بعقوبة، ثم

أكمل المتوسطة والإعدادية في المدينة ذاتها^(٥٢)، واصل دراسته الجامعية في جامعة بغداد كلية الآداب قسم اللغة العربية وحصل على شهادة البكالوريوس، ثم نال شهادتي الماجستير والدكتوراه في التأريخ الإسلامي والتراث الفكري في معهد التأريخ العربي في بغداد^(٥٣)، ثم أصبح عضواً في اتحاد الأدباء والكتاب في ديالى، ورئيس تحرير مجلة (ألق)^(٥٤) ومشرفها العام التي أصدرت عن اتحاد العام للأدباء والكتاب فرع ديالى^(٥٥).

ثم السيد محمد ولد في مدينة النجف الأشرف في ١٦ نيسان ١٩٥٠، وأكمل دراسته الابتدائية، والمتوسطة، والإعدادية في مدينة بعقوبة ثم الجامعية في كلية الهندسة قسم الهندسة المدنية في جامعة الموصل^(٥٦)، ويعمل حالياً في دولة الإمارات العربية المتحدة، ثم السيد علي ولد في مدينة النجف الأشرف في ١٨ تشرين الثاني ١٩٥٢م ونشأ في كنف والده، وتتلّمذ على يديه في ميدان العلوم الدينية والحوزوية فدرس المقدمات والسطوح^(٥٧)، وأكمل دراسته الابتدائية، والمتوسطة، والإعدادية في ديالى، ثم دخل كلية العلوم قسم الفيزياء في الجامعة المستنصرية، وبذلك جمع بين العلوم الصرفة والعلوم الدينية، وقد تم تتويجه بارتداء العمامة في ٢٨ شوال ١٤١٠هـ / ١٩٩٠م^(٥٨)، وقد أناب والده في إمامة الجماعة في الصلاة في حسينية بعقوبة^(٥٩)، وحصل على توكيل من والده بإقامة صلاة الجمعة والجماعة، وإدارة مكتبة الإمام الحسين (عليه السلام) في الحسينية ذاتها، ولعل سبب هذا التوكيل هو تراجع صحة السيد عبدالكريم وبلوغه سن الشيخوخة.

امتاز السيد عبدالكريم المدني بعذوبة الكلام وكان لا يجامل أحداً على حساب الحق والصدق، حتى أنه لم يجامل أفراد أسرته، وعوّدهم على قول الصدق حتى لو عاد على أنفسهم بضرر^(٦٠)، تلك هي حقيقة التربية الصالحة المتشربة بعمق الأصالة العربية الإسلامية، ولاسيما أنه سليل أسرة عريقة.

ثالثاً: السيد المدني ومراحل تعلمه الديني:

حظي السيد عبدالكريم المدني برعاية أخيه الأكبر عبدالحسين بعد وفاة والده، فعلمه مبادئ العربية وآدابها^(٦١)، فدرس ألفية ابن مالك^(٦٢)، وأظهر ولعاً في متابعة التعليم والتعمق في فروعه وتخصصاته المختلفة، ولشغفه في الدرس، كان يختلي مع نفسه للدراسة، والقيام بالصلاة، والعبادة^(٦٣)، ولا يترك شاردة ولا واردة، إلا أشبعها درساً وتمحيصاً، مستغرقاً

ساعات من النهار والليل^(٦٤)، وكانت المدرسة الخليلية الكبرى^(٦٥) مكانه المحبب الذي يرى فيها ضالته المنشودة.

واصل السيد عبدالكريم المدني دراسته في الحوزة العلمية^(٦٦) في مرحلة المقدمات^(٦٧)، إذ اطلع على كتب ومؤلفات عدة منها: قطر الندى في النحو لابن هشام، ومغني اللبيب لابن هشام، كما درس المنطق، وحاشية الملا عبدالله في المنطق^(٦٨)، ثم انتقل إلى مرحلة السطوح^(٦٩)، وبعد أن قطع السيد مرحلة مهمة من دراسته الحوزوية انتقل إلى مرحلة أكثر عمقاً، وإحاطة بالعلوم الدينية المختلفة، وهي مرحلة البحث الخارج^(٧٠)، فهي مفترق طرق بين الحصول على إجازة الاجتهاد والاستمرار بالدراسة، أو الاكتفاء بما حصل عليه في المرحلتين السابقتين^(٧١). حضر السيد بحث الشيخ تاج الدين التبريزي في أصول الفقه، ثم انتقل إلى بحث المرجع أبي الحسن الأصفهاني، فاختصر أبحاثه الأصولية^(٧٢)، ثم حضر بحث الشيخ العلم في التحقيق، والتدقيق، والمعقول، والمنقول محمد حسين الأصبهاني صاحب الحاشية على جزئي كفاية الأصول والحاشية على مكاسب الشيخ مرتضى الأنصاري، كما حضر بحث الحجة السيد عبدالهادي الشيرازي في الفقه^(٧٣).

الخاتمة:

أشارت هذه الدراسة في ثناياها إلى شخصية دينية واجتماعية، أدت دوراً في ديالى، المجتمع المتنوع في طوائفه وقومياته، إذ كان السيد المدني أنموذجاً كريماً في تبني منهج التقارب بين الثقافات والأديان، ولاشك أن خلفيته الدينية، وأصله، ونسبه الشريف كانت عوامل مهمة أسهمت في صقل شخصيته لاعتبارات دينية وفقهية، وكانت لدراسته الحوزوية على يد أساطين المرجعية من الأعلام المعروفين أمثال: السيد أبو الحسن الأصفهاني، والسيد عبدالهادي الشيرازي، والشيخ محمد رضا آل ياسين أثر في بنيته العقلية والفلسفية، لذلك اختير أن يكون ممثلاً للمرجعية الدينية في ديالى، وقد نجح في تلك المهمة إلى حد كبير، أما على الصعيد الاجتماعي فقد ترك السيد عبدالكريم المدني إرثاً كبيراً لأبناء هذه المحافظة، المتضمن الدعوة إلى توحيد الصفوف والرؤى، حفاظاً على بيضة الإسلام، وتعاليم الشريعة السمحة، وتطبيق فكر أئمة أهل البيت (عليهم السلام) ومنهجهم.

Abstract

**Sayyed Abdulkareem Elmadani: First Years of Life and Building
the Social Personality
(1899-1941)**

Keywords: Al-Madani

A Paper Extracted from Master's Thesis

Supervisor Prof.

M.A Candidate

Sabah M. Rmeidh (Ph.D)

Abdel Ameer Hameed Y.

University of Baghdad College of Education for Human Sciences-Ibn Rushd

The study deals with the first years in the early life of sayyed Abdulkareem Elmadani, the religious representative in Diyala Province. The study comprises three sections. The first section is an identification of Aal Elmadani family, preceded by family naming and origins. Section two sheds light on his first years of life including; his birth, upbringing, traits and features, in addition to introducing family members. A reference is made in this section to his national role. Section three focuses on his biography during religion study years. The paper ends up with a conclusion summing up the most important findings of the study, followed by a list of references.

الهوامش:

- (١) الإمام السيد عبدالكريم آل السيد علي المدني، كتاب الخمس، تدقيق وتعليق ومراجعة: عبدالحليم المدني، ط٢، دار الزهراء للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ٢٠١٢، ص ١٢٠؛ الإمام السيد عبدالكريم آل السيد علي خان المدني، البيان الأرقى في شرح مباحث من العروة الوثقى، تدقيق وتعليق ومراجعة: عبدالحليم المدني، ط١، دار الزهراء للطباعة والنشر والتوزيع، لبنان، ٢٠١١، ص ١٣؛ السيد كريم السيد جاسم الجزائري، أصول القبائل العربية، ج١، مطبعة النور، بغداد، ٢٠١١، ص ١٦٨.
- (٢) صباح مهدي رميض، ديالى سيرة أعلام.. ومسيرة أحداث، ط١، مطبعة جعفر العصامي، بغداد، ٢٠١٠، ص ١١٥.
- (٣) جنان صبحي النعيمي، ابن معصوم المدني شاعراً، مجلة ألق، مشهد ديالى الثقافي، ج٣، اتحاد الأدباء والكتاب، ديالى، ٢٠٠١، ص ١٥-١٦.
- (٤) حيدر المرجاني، النجف الأشرف قديماً وحديثاً، د.ط، مطبعة دار السلام، بغداد، ١٩٨٨، ص ٤٦؛ ويُنظر: مشجر النسب في الملحق (١).

(٥) خان تعني: الكبير والنجيب، وترد أحياناً العظيم وهي هندية الأصل أطلقها سلطان الهند (أوركزيب) على صدر الدين علي ابن معصوم كما ولاه منصباً عسكرياً في (برهان بور الهندية). يُنظر: جنان صبحي النعيمي، المصدر السابق، ص ١٠٥؛ عبد الجليل علي خان المدني، كنز العرفان في معرفة آل السيد علي خان، د.ط، المطبعة الحيدرية، النجف، د.ت، ص ٢٢.

(٦) نسبة إلى ولادة ابن معصوم في المدينة المنورة وتناقل هذا اللقب في أسرته حتى اليوم. يُنظر: صباح مهدي رميض، علي صدر الدين بن معصوم، النشأة الأولى وملاحم تكوين الشخصية الاجتماعية، مجلة ألق، مشهد ديالى الثقافي العدد ٣، ٢٠٠١، ص ١٢٠.

(٧) أحمد الرجبي، مخطوط روضة الأعيان في نسب آباء وأبناء السيد علي خان المدني، د.ط، د.م، د.ت، ص ١٩٨-١٩٩.

(٨) شبكة الإمام الرضا، متاح الرابط الآتي:

www.imamreza.net

(٩) أحمد الرجبي، المصدر السابق، ص ٩٤.

(١٠) مؤسسة عباة إسلامية، متاح الرابط الآتي:

www.abaqaz.alomontada.com

(١١) الإمام السيد عبد الكريم آل السيد علي خان المدني، معالم الوصول، ص ١٥؛ السيد عبد الكريم آل السيد علي خان المدني، البيان الأرقى، ص ١٤.

(١٢) ولد في المدينة المنورة ليلة السبت الخامس عشر من جمادى الأولى عام ١٠٥٢ هـ / ١٦٤٢ م، ويؤكد ذلك انتسابه إليها واعتزازه بها وحنينه إليها، إذ وصفها في أكثر من قصيدة في ديوانه، حصلت ولادته قبل هجرة والده إلى الهند بسنتين، وهو سيد حسيني لا حسني كما تذكر بعض المصادر، والمقصود من ذلك الانتماء إلى الإمامين الحسن والحسين (عليهما السلام)، وأكدت ذلك معظم المصادر التي ترجمت له تؤكد أنه سيد حسيني، واختلف المؤرخون في عام وفاته، ولكن أكثر المصادر أكدت وفاته في عام ١١٢٠ هـ / ١٧٠٨ م. يُنظر: علي عباس عليوي، المباحث اللغوية في رياض السالكين في شرح صحيفة سيد الساجدين لعلي خان المدني، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة القادسية، ٢٠٠١، ص ٣؛ أحمد الرجبي، المصدر السابق، ص ١٦١.

(١٣) عبد الجليل علي خان، المصدر السابق، ص ١٧.

(١٤) السيد علي صدر الدين ابن معصوم المدني، أنوار الربيع في أنواع البديع، حققه وترجمه لشعرائه: شاعر هادي شكر، د.ط، د.م، مج ٣، ص ٤٠؛ السيد كريم السيد جاسم الجزائري، المصدر السابق، ص ١٦٩.

(١٥) ابن حزم الأندلسي (ت ٤٨٦ هـ / ١٠٦٤ م)، كنز العرفان وقلائد الذهب في جمهرة انساب العرب، تقديم وتعليق وتشجير: كامل سلمان الجبوري، منشورات المكتبة العلمية، ١٩٨٧، ص ٢٩٠.

- (١٦) أبي الفوز محمد حسن البغدادي السويدي (١٢٤٦هـ/١٨٣٠م)، سبائك الذهب في معرفة أنساب العرب، د.ط، دار إحياء العلوم، بيروت، د.ت، ص ١٨-١٩.
- (١٧) رشيد القسام، الأسر النجفية وسبب تسمية الألقاب، ط١، مطبعة النبراس، النجف، ٢٠٠٧، ص ١٧١.
- (١٨) الإمام السيد عبدالكريم آل السيد علي خان المدني، كتاب الخمس، ص ١٥.
- (١٩) علي صدر الدين بن معصوم، المصدر السابق، ص ٤٠.
- (٢٠) السيد عبدالجليل المدني، المصدر السابق، ص ٩٥.
- (٢١) عبدالهادي المدني، مخطوط عشيرة آل المدني، ١٩٤٨، ص ٢١.
- (٢٢) المصدر نفسه، ص ٢١.
- (٢٣) السيد عبدالجليل المدني، المصدر السابق، ص ٩٧.
- (٢٤) أحمد الرجبي، المصدر السابق، ص ١٩٨-١٩٩.
- (٢٥) المصدر نفسه، ص ٢٠٠.
- (٢٦) وهو المؤسس للبيت النحوي من البيوت الشهيرة بالعلم، والأدب، وبلغ منهم في القرن الثالث عشر الكثير من العلماء البارزين، وتعرف أحفادهم لحد هذا اليوم ببيت الشاعر. يُنظر: المصدر نفسه، ص ٢٠١.
- (٢٧) سعدي عبدالرزاق دفتر القيسي، في ذكرى الإمام السيد عبدالكريم آل السيد علي خان المدني، ط١، مطبعة الميثاق، بغداد، ١٩٩١، ص ٢٤.
- (٢٨) الإمام السيد عبدالكريم آل سيد علي خان المدني، البيان، ص ١٤.
- (٢٩) الموسوعة المرعية، متاح على الرابط الآتي:
- www.almeraby.net
- (٣٠) السيد محمد الغروي، مع علماء النجف الأشرف، ط٢، مؤسسة المعارف للطبوعات، مج ٢، ٢٠٠٨، ص ٦٣٢.
- (٣١) جريدة الجمهورية، العدد ٧٩٠٢، ٩ حزيران ١٩٩١.
- (٣٢) سعدي عبدالرزاق دفتر القيسي، المصدر السابق، ص ٢٤.
- (٣٣) الإمام السيد عبدالكريم آل السيد علي خان المدني، معالم الوصول، ص ١٦.
- (٣٤) عبدالجليل علي خان المدني، المصدر السابق، ص ١٠٧.
- (٣٥) صباح مهدي رميض، ديالى سيرة أعلام، ص ١١٦.
- (٣٦) المصدر نفسه، ص ١١٧.

(٣٧) صباح نوري المرزوق، التحف، ص ٤٣؛ محمد الغريفي، مشاهير الأعلام في وادي السلام، ط ١، ثامن الحجج، النجف، ٢٠٠٧، ص ٤٣؛ عبدالرزاق الحسني، الثورة العراقية الكبرى، ط ٥، دار الكتب، بيروت، لبنان، ١٩٨٢، ص ٦.

(٣٨) حميد المطبعي، موسوعة أعلام العراق في القرن العشرين، ج ٢، ط ٢، وزارة الثقافة والأعلام، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ١٩٩٦، ص ١٥٠.

(٣٩) السيد أبو الحسن بن محمد بن عبد الحميد الموسوي، ولد في قرية مديسة، وهي إحدى قرى أصفهان، في عام ١٢٨٤هـ/ ١٨٧١م، وفي سن السادسة انتقل إلى أصفهان، وأتم فيها دراسته لمرحلة المقدمات والسطوح، ثم انتقل إلى كربلاء ثم النجف عام ١٢٠٧هـ/ ١٨٩٠م ليتم دراسته فيها، كان الأصفهاني أول من نادى بالوحدة والتآلف، فاستطاع كسب ود الطوائف غير الإسلامية كاليهود والنصارى، جاءت مرجعيته على إثر وفاة الشيخ فتح الله الأصفهاني. يُنظر: هاشم الحسيني، حياة السيد أبو الحسن الأصفهاني، دراسة تحليلية، مركز البحوث والدراسات الإسلامية، د.م، ٢٠١١.

(٤٠) سعدي عبدالرزاق دفتر القيسي، المصدر السابق، ص ٤٠؛ حسن عيسى الحكيم، ج ١١، المصدر السابق، ص ٢٨٧.

(٤١) عمّار التميمي، موسوعة علماء الشيعة المختصر، ج ١، د.ط، د.م، د.ت، ص ٤٥٥-٤٥٧.

(٤٢) الشيخ محمد رضا بن الشيخ عبدالحسين بن الشيخ باقر بن الشيخ محمد الحسن بن الشيخ ياسين وبه تقلب الأسرة (آل ياسين) بن الشيخ محمد علي بن الشيخ محمد رضا بن الشيخ محسن العسكري الكاظمي النجفي، ولد في الكاظمية عام (١٢٩٧هـ/ ١٨٨٠م) ونشأ في بيت آل ياسين برعاية جده الأعلى الشيخ محمد الحسن آل ياسين وفي ظل أبيه الشيخ عبدالحسين، درس مبادئ العلوم في الكاظمية على أساطين المرجعية، ثم هاجر إلى النجف الأشرف لإكمال دراسته الدينية ونال أعلى المراتب العلمية. يُنظر: محمد حسين علي الصغير، أساطين المرجعية العليا في النجف الأشرف، ط ١، موسوعة البلاغ للطباعة والنشر والتوزيع، لبنان، ٢٠١١، ص ١١-١٤.

(٤٣) عبدالهادي بن إسماعيل بن رضي الدين بن إسماعيل الحسيني الشيرازي، ولد في سامراء عام (١٣٠٥هـ/ ١٨٨٨م)، قرأ جملة من مقدماته العلمية والأدبية ثم هاجر إلى النجف عام (١٣٢٦هـ/ ١٩٠٤م) وأقام بها، وأكمل دراسته العليا على يد مجموعة من كبار العلماء في النجف الأشرف. يُنظر: كاظم عيود الفتلاوي، المنتخب، ص ٢٩٥-٢٩٦.

(٤٤) السيد محسن بن السيد مهدي الحكيم ولد في يوم الجمعة أول شهر شوال عام ١٣٠٦هـ/ ١٨٨٩م في مدينة النجف الأشرف، بدأ حياته العلمية في السنة السابعة من عمره يقرأ القرآن الكريم وحفظه، ودرس النحو وهو في سن العاشرة من عمره، وفي عام ١٩٠٨م انتقل السيد لإكمال دراسته الحوزوية المقدمات، والسطوح، والبحث الخارج، وفي عام ١٩١٣م قدم السيد أول مؤلفاته (ميراث الزوج)، وفي بداية الحرب العالمية الثانية وقف مع المجاهدين ضد الاحتلال الانكليزي، لقد كان للسيد الحكم طريقته الخاصة في

التدريس، وكان دائماً بوجه طلابه إلى العلم، والعمل، والمثابرة، وللسيد الحكيم الكثير من المؤلفات منها المطبوعة والمخطوطة منها: رسالة في ميراث الزوجة من الزوج، ورسالة في سجدتي السهو، وحاشية استدلالية على التبصرة، وغيرها الكثير، توفي السيد محسن الحكيم في ١ حزيران عام ١٩٧٠م، ودفن في النجف الأشرف. يُنظر: وسن سعيد الكرعائي، السيد محسن الحكيم ودوره السياسي والفكري في العراق ١٩٤٦-١٩٧٠، ط١، مؤسسة آفاق للدراسات والأبحاث العراقية، ٢٠٠٩، ص٣٤؛ حسن عيسى الحكيم، المصدر السابق، ج٨، ص٥٥-٥٦.

(٤٥) أبو القاسم بن علي أكبر بن هاشم تاج الدين الموسوي الخوئي ولد عام ١٥ رجب ١٣١٧هـ / ١٩ تشرين الثاني ١٨٩٩م في مدينة (خوي) من أعمال أذربيجان من أسرة عربية أمّا وأباً، ثم هاجر مع أبيه إلى النجف الأشرف للدراسة في الحوزة العلمية، وأقام بها أكثر من ثمانين عاماً، توفي بالكوفة في ٨ صفر عام ١٤١٣هـ / ٩ آب ١٩٩٢م، ودفع في النجف الأشرف. للتفاصيل يُنظر: محمد حسين الصغير، أساطين المرجعية العليا في النجف الأشرف، ط١، مؤسسة البلاغ للطباعة والنشر، بئر العبد، لبنان، ٢٠١١، ص٢٦٥؛ السيد كريم السيد جاسم الجزائري، المصدر السابق، ص١١٦؛ أحمد الواسطي، سيرة وحياة الإمام الخوئي، د.ط، مطبعة دار الهادي، بيروت، ١٩٩٨، ص١١-١٦.

(٤٦) مقابلة شخصية مع الحاج عبد علي العتبي، وهو من أقرب الأشخاص الذي رافقوا السيد عبدالكريم المدني ونجله السيد علي فيما بعد، بتاريخ ٩ نيسان ٢٠١٤.

(٤٧) مقابلة مع المهندس مضر عبدالهادي المدني، أمين عام مسجد السهلة في الكوفة، بتاريخ ٢٣ حزيران ٢٠١٤.

(٤٨) مقابلة مع السيد عبدالرضا المدني، حفيد السيد عبدالكريم المدني، بتاريخ ٢٥ حزيران ٢٠١٤.

(٤٩) السيد عبدالحسين الحلو: ولد في النجف الأشرف عام ١٣٠٠هـ / ١٨٨٣م، وهو عالم فاضل، جليل ورج، زاهد تتلمذ على يد خاله آية الله السيد عبدالرزاق وآية الله الميرزا محمد تقي الشيرازي وغيرهم من الأعلام، تزعم أسرة آل الحلو بعد وفاة أبوه وخاله، كان أديباً مضطجعاً في التأريخ العربي، توفي عام ١٣٣٦هـ / ١٩٤٤م. يُنظر: محمد علي جعفر التميمي، مشهد الإمام، ج٣، د.ط، المطبعة الحيدرية، النجف، ١٩٥٥م، ص١٥٠.

(٥٠) مقابلة مع الدكتورة ابتسام عبدالكريم المدني، بتاريخ ٢٣ حزيران ٢٠١٤.

(٥١) المصدر نفسه، بتاريخ ٢٥ حزيران ٢٠١٤.

(٥٢) سعدي عبدالرزاق دفتر القيسي، المصدر السابق، ص٣٦.

(٥٣) عادل النصراوي، المصدر السابق، ص٣٠.

(٥٤) مجلة فصلية أصدرها الاتحاد العام للأدباء والكتّاب في ديالى، نشرت منها أربعة أعداد فقط، صدر العدد الأول عام ١٩٩٩، والعدد الأخير عام ٢٠١٠، وبعد ذلك توقفت عن الإصدار.

(٥٥) عادل النصراوي، المصدر السابق، ص٣٠.

- (٥٦) سعدي عبدالرزاق دفتر القيسي، المصدر السابق، ص ٣٧.
- (٥٧) عادل النصراوي، المصدر السابق، ص ٣٠.
- (٥٨) مقابلة شخصية مع الحاج قاسم عباس أمير البياتي، عضو اتحاد أدباء وكُتّاب ديالى، لازم السيد ورافقه على مدى أكثر من أربعين عامًا، بتاريخ ٢٤ آب ٢٠١٤.
- (٥٩) سعدي عبدالرزاق دفتر القيسي، المصدر السابق، ص ٣٧.
- (٦٠) المصدر نفسه، بتاريخ ٢٥ حزيران ٢٠١٤.
- (٦١) الإمام السيد عبدالكريم السيد آل علي خان المدني، الخمس، ص ١٦؛ الإمام السيد عبدالكريم آل السيد علي خان المدني، البيان الأرقى، ص ١٤.
- (٦٢) أرجوزة ألفها أمام النحاة أبو عبدالله جمال الدين محمد بن مالك (٦٥٥-٦٧٢هـ) تتكون من ألف بيت جمع فيها خلاصة علمي النحو والصرف. يُنظر: بهاء الدين عبدالله بن عقيل العقيلي (ت ٧٦٩هـ/١٣٤٧م)، شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، تحقيق: محمد محيي الدين عبدالحميد، د.ط، دار الهدى، بيروت، ١٩٦٤، ص ٧.
- (٦٣) السيد عبدالجليل المدني، المصدر السابق، ص ١٠٨.
- (٦٤) سعدي عبدالرزاق دفتر القيسي، المصدر السابق، ص ٢٦؛ جريدة العراق، العدد ٥٠٧٤، في ٢١ أيلول ١٩٩٢.
- (٦٥) أسس العلامة الكبير الشيخ ميرزا حسين بن الميرزا خليل الطهراني المتوفى عام ١٣٢٦هـ/١٩٠٨م هذه المدرسة والتي عرفت باسم المدرسة الخليلية الكبرى، وهي من المدارس المهمة في النجف الأشرف، بلغت مساحتها (٦٠٠ متر مربع) وبنيت على وفق تصاميم محكمة جميلة وأنيقة، وامتازت بهندسة تراثية رائعة، تضم المدرسة (٥٠ غرفة) مبنية بالكاشي في هندسة سداسية، وتحت أرض المدرسة سرداب يدور حول جهاتها الأربع، وتطل على سوق العمارة ثمانية دكاكين وقفت على مصروفات المدرسة الضرورية، وفي المدرسة مكتبة علمية عامرة، وبعد تنفيذ مشروع مدينة الزائرين هدمت المدرسة الخليلية التراثية الرائعة. يُنظر: حسن عيسى الحكيم، المصدر السابق، ج ١٦، ص ٢٧-٢٨.
- (٦٦) مؤسسة إسلامية علمية دينية، هدفها تمكين طلابها من معرفة الأحكام الشرعية في مختلف مجالات الحياة. يُنظر: علي أحمد البهادلي، الحوزة العلمية في النجف، معالمها وحركتها الإصلاحية ١٩٢١-١٩٨٠، مطبعة الزهراء، بيروت، ١٩٩٣، ص ٨٧-٨٨.
- (٦٧) وهي أول مرحلة من مراحل الدراسة العلمية التي يدرس فيها الطالب العلوم المساعدة للتخصص مثل: علم اللغة والنحو والصرف والبلاغة وعلم المنطق والكلام، فضلاً عن علوم التفسير، وروايات الشعر. يُنظر: عبدالهادي الحكيم، حوزة النجف حامية الإسلام ورافعة لواء التجديد، مجلة النور، دار النور للنشر، لندن، العام الثالثة، العدد ١٤٦، ٢٠٠٣، ص ٤٠؛ حيدر نزار السيد سلمان، المرجعية الدينية في النجف ومواقفها السياسية في العراق ١٩٥٨-١٩٦٨، ط ١، دار إحياء التراث العربي، ٢٠١٠، ص ٤٧.

- (٦٨) جميل ملا عبید القریشي، مولد النجف والحوزة العلمية، ط١، مكتب نون للتحضير الطباعي، بغداد، ١٩٥٥، ص ٦٠.
- (٦٩) وهي المرحلة التي يتم فيها القراءة من سطح الكتاب أي دراسة المتن في الموضوع في الفقه وأصوله، والفلسفة وغيرها، وتكون الدراسة فيها تتمثل بقراءة العبارة وتفسيرها، وتناقش الآراء بين الأستاذ وطلابه. يُنظر: سامي ناظم حسين المنصوري، المصدر السابق، ص ٣٢.
- (٧٠) وهي مرحلة تمثل أعلى مراحل الدراسة في الحوزة العلمية، وسميت بهذا الاسم لأن الأساتذة يلقون بحوثهم ومحاضراتهم خارج الكتاب، ويكون الإلقاء متسلسلاً ومرتباً بحسب المباحث الأصولية والفقهية، والتدريس فيها أكثر عمومية. يُنظر: وسن سعيد الكرعوي، المصدر السابق، ص ٥٠؛ محمد مهدي الآصفي، مدرسة النجف وتطور حركة الفكرية والإصلاحية فيها، د.ط، مطبعة الضمان، النجف الأشرف، ١٩٦٤، ص ٨-١٢.
- (٧١) حيدر نزار السيد سلمان، المصدر السابق، ص ٤٩.
- (٧٢) صباح مهدي رميضي، المدني عالم الفقه ورجل التأريخ والموقف، مجلة ألق، مشهد ديالى الثقافي، ج ١، ص ١٣١.
- (٧٣) صباح مهدي رميضي، ديالى، سيرة أعلام، ص ١١٨.

قائمة المصادر والمراجع:

أولاً: الرسائل والأطاريح العلمية:

- سامي ناظم حسين المنصوري، آية الله العظمى الشيخ مرتضى الأنصاري حياته عصره آثاره ١٢١٤/١٢٨١ هـ - ١٨٠٠/١٨٦٤ م، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة القادسية، ٢٠٠٥.
- علي عباس عليوي، المباحث اللغوية في رياض السالكين في شرح صحيفة سيد الساجدين لعلّي خان المدني، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة القادسية، ٢٠٠١.

ثانياً: الموسوعات:

- حميد المطبعي، موسوعة أعلام العراق في القرن العشرين، ج ٢، ط ٢، وزارة الثقافة والأعلام، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ١٩٩٦.
- عمّار التميمي، موسوعة علماء الشيعة المختصر، ج ١، د.ط، د.م، د.ت.

ثالثاً: الكتب العربية والمعرّبة:

- ابن حزم الأندلسي (ت ٤٨٦هـ/ ١٠٦٤م)، كنز العرفان وقلائد الذهب في جمهرة انساب العرب، تقديم وتعليق وتشجير: كامل سلمان الجبوري، منشورات المكتبة العلمية، ١٩٨٧
- أبو الفوز محمد حسن البغدادي السويدي (١٢٤٦هـ/ ١٨٣٠م)، سبائك الذهب في معرفة أنساب العرب، د.ط، دار إحياء العلوم، بيروت، د.ت.
- أحمد الرجبي، مخطوط روضة الأعيان في نسب أباء وأبناء السيد علي خان المدني، د.ط، د.م، د.ت.
- أحمد الواسطي، سيرة وحياة الإمام الخوئي، د.ط، مطبعة دار الهادي، بيروت، ١٩٩٨.
- بهاء الدين عبدالله بن عقيل العقيلي (ت ٧٦٩هـ/ ١٣٤٧م)، شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، تحقيق: محمد محيي الدين عبدالحميد، د.ط، دار الهدى، بيروت، ١٩٦٤.
- جميل ملا عبید القرشي، مولد النجف والحوزة العلمية، ط ١، مكتب نون للتحضير الطباعي، بغداد، ١٩٥٥.
- جنان صبحي النعيمي، المصدر السابق، ص ١٠٥؛ عبدالجليل علي خان المدني، كنز العرفان في معرفة آل السيد علي خان، د.ط، المطبعة الحيدرية، النجف، د.ت.
- حيدر المرجاني، النجف الأشرف قديماً وحديثاً، د.ط، مطبعة دار السلام، بغداد، ١٩٨٨.
- حيدر نزار السيد سلمان، المرجعية الدينية في النجف ومواقفها السياسية في العراق ١٩٥٨-١٩٦٨، ط ١، دار إحياء التراث العربي، ٢٠١٠.
- رشيد القسام، الأسر النجفية وسبب تسمية الألقاب، ط ١، مطبعة النبراس، النجف، ٢٠٠٧.
- سعدي عبدالرزاق دفتر القيسي، في ذكرى الإمام السيد عبدالكريم آل السيد علي خان المدني، ط ١، مطبعة الميثاق، بغداد، ١٩٩١.
- السيد علي صدر الدين ابن معصوم المدني، أنوار الربيع في أنواع البديع، حققه وترجمه لشعرائه: شاكر هادي شكر، د.ط، د.م.

- السيد كريم السيد جاسم الجزائري، أصول القبائل العربية، ج ١، مطبعة النور، بغداد، ٢٠١١.
- السيد محمد الغروي، مع علماء النجف الأشرف، ط ٢، مؤسسة المعارف للطبوعات، مج ٢، ٢٠٠٨.
- صباح مهدي رميضي، ديالى سيرة أعلام.. ومسيرة أحداث، ط ١، مطبعة جعفر العصامي، بغداد، ٢٠١٠.
- صباح نوري المرزوق، التحف من تراجم أعلام وعلماء الكوفة والنجف، ج ٢، د. ط، دار المتقين للثقافة والعلوم والطباعة، بيروت، لبنان، د. ت.
- عادل عباس النصراني، السيد علي خان المدني وآثاره العلمية، ط ١، دار المتقين للثقافة والعلوم والطباعة والنشر، بيروت، ٢٠١٤.
- عبدالرزاق الحسني، الثورة العراقية الكبرى، ط ٥، دار الكتب، بيروت، لبنان، ١٩٨٢.
- الإمام السيد عبدالكريم آل السيد علي المدني، كتاب الخمس، تدقيق وتعليق ومراجعة: عبدالحليم المدني، ط ٢، دار الزهراء للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ٢٠١٢.
- -----، البيان الأرقى في شرح مباحث من العروة الوثقى، تدقيق وتعليق ومراجعة: عبدالحليم المدني، ط ١، دار الزهراء للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠١١.
- علي أحمد البهادلي، الحوزة العلمية في النجف، معالمها وحركتها الإصلاحية ١٩٢١-١٩٨٠، مطبعة الزهراء، بيروت، ١٩٩٣.
- كاظم عبود الفتلاوي، المنتخب من أعلام الفكر والأدب، ط ١، مؤسسة المواهب للطباعة والنشر، بيروت، ١٩٩٩.
- محمد الغريفي، مشاهير الأعلام في وادي السلام، ط ١، ثامن الحجج، النجف، ٢٠٠٧.
- محمد حسين الصغير، أساطين المرجعية العليا في النجف الأشرف، ط ١، مؤسسة البلاغ للطباعة والنشر، بئر العيد، لبنان، ٢٠١١.
- محمد حسين علي الصغير، أساطين المرجعية العليا في النجف الأشرف، ط ١، موسوعة البلاغ للطباعة والنشر والتوزيع، لبنان، ٢٠١١.

- محمد علي جعفر التميمي، مشهد الإمام، ج٣، د.ط، المطبعة الحيدرية، النجف، ١٩٥٥م.
- محمد مهدي الآصفي، مدرسة النجف وتطور حركة الفكرية والإصلاحية فيها، د.ط، مطبعة الضمان، النجف الأشرف، ١٩٦٤.
- محمد هادي الأمين، معجم رجال الفكر والأدب في النجف خلال ألف عام، ج٢، ط٢، د.م، ١٩٩٢.
- هاشم الحسيني، حياة السيد أبو الحسن الأصفهاني، دراسة تحليلية، مركز البحوث والدراسات الإسلامية، د.م، ٢٠١١.
- وسن سعيد الكرعاوي، السيد محسن الحكيم ودوره السياسي والفكري في العراق ١٩٤٦-١٩٧٠، ط١، مؤسسة آفاق للدراسات والأبحاث العراقية، ٢٠٠٩.

رابعاً: البحوث والمقالات:

- جنان صبحي النعيمي، ابن معصوم المدني شاعرًا، مجلة ألق، مشهد ديالى الثقافي، ج٣، اتحاد الأدباء والكتاب، ديالى، ٢٠٠١.
- صباح مهدي رميض، المدني عالم الفقه ورجل التأريخ والموقف، مجلة ألق، مشهد ديالى الثقافي، ج١، ١٩٩٩.
- -----، علي صدر الدين بن معصوم، النشأة الأولى وملامح تكوين الشخصية الاجتماعية، مجلة ألق، مشهد ديالى الثقافي العدد ٣، ٢٠٠١.
- عبدالهادي الحكيم، حوزة النجف حامية الإسلام ورافعة لواء التجديد، مجلة النور، دار النور للنشر، لندن، العام الثالثة، العدد ١٤٦، ٢٠٠٣.

خامساً: الدوريات (الصحف):

- جريدة الجمهورية، العدد ٧٩٠٢، في ٩ حزيران ١٩٩١.
- جريدة العراق، العدد ٥٠٧٤، في ٢١ أيلول ١٩٩٢.

سادساً: المقابلات الشخصية:

- ابتسام عبدالكريم المدني.
- عبدالرضا المدني.
- عبد علي العتبي.
- قاسم عباس أمير البياتي.
- مضر عبدالهادي المدني.

سابعاً: شبكة المعلومات الدولية:

- شبكة الإمام الرضا، متاح الرابط: www.imamreza.net
- مؤسسة عباكات إسلامية، متاح الرابط: www.abaqaz.alomontada.com
- الموسوعة المرعية، متاح على الرابط: www.almeraby.net

المكان الأليف في شعر صفي الدين الحلي

كلمة المفتاح [المكان الأليف]

البحث مستل من رسالة ماجستير

طالب الماجستير عادل خضير أحمد

أ.د صلاح مهدي الزبيدي

جامعة ديالى / كلية التربية للعلوم الإنسانية

Hijr99444@yahoo.com

qisma72@yahoo.com

الملخص

التزمت دراستي منهجاً فنياً في تحليل النصوص التي ذكر فيها المكان الأليف في شعر صفي الدين الحلي الذي كان مبعث الحنين والحسرات والكاشف عن أعماق الذات المعذبة بسبب فراقها للأهل والأحباب .

وقد قسم هذا البحث إلى ثلاثة محاور فكانت (المدينة) في المحور الأول من البحث و(البيت أو الدار) في المحور الثاني و(الطلل) في المحور الثالث .

استطاع الشاعر من خلال المكان الأليف ان يعطينا صورة حيّة ، صادقة ومعبرة عن طبيعة الحياة التي عاشها ، وفي ذلك دلالة واضحة على وعي الشاعر بالمكان الأليف وعلى سعة أفقه وصدق انتمائه وولائه لأمكنته .

المقدمة

الحمد لله رب العالمين ، مالك يوم الدين ، والصلاة والسلام على نبيه الأمين محمد ابن عبد الله وعلى آله وأصحابه والتابعين ومن تبعهم من الصديقين إلى يوم الدين .
وبعد ..

يذهب هذا البحث إلى دراسة المكان الأليف في شعر صفي الدين الحلي من خلال تجربته الإنسانية التي عكست الرؤية الشعرية للذات المبدعة .

وفي محاولتنا التركيز على الأثر الفاعل للمكان الأليف في الشعر ، أثرنا الاختصار على (المدينة) في المحور الأول من البحث ، و(البيت أو الدار) في المحور الثاني ، و(الطلل) في المحور الثالث .

إنّ هذه الدراسة ليس من منهجها ان تعنى بحياة الشاعر والظروف التي مرّ بها ؛ لأنّها دراسة نصية تبحث عن المكان الأليف في شعر صفي الدين الذي كان مبعث الحنين

والحسرات والآهات ومحرك الشعور ، والكاشف عن أعماق الذات المعذبة بسبب فراقها للأهل والأحباب ، والمغتربة عن الأوطان .

مدخل

يرى جاستون باشلار أن المكان الأليف هو الذي مارسنا فيه أحلام اليقظة ، وتشكل فيه خيالنا ، فالمكانية في الأدب هي الصورة الفنية التي تذكرنا أو تبعث فينا ذكريات الطفولة^(١) ، وهذا صحيح فليس من تأثير أقوى في الذهن وأرسخ من تلك البدايات الأولى للطفولة والصبا ، التي تتشكل منها ملامح الإنسان الفكرية والنفسية والاجتماعية ، وتشكل هذه الملامح بمجموعها قوة فعالة نشعرنا بالراحة والانسجام والتآلف مع محتوياتها ، فهو ذلك المكان الذي عشنا فيه وتآلفنا معه ، وغمرنا بالدفء والحماية والاحتضان ، إذ أصبح كل ركن وزاوية فيه مادة خصبة لذكرياتنا الجميلة^(٢) ، فالمكان الأليف ليس مكاناً عادياً ، وإنما هو مكان قد امتزج فيه الخيال بأحلام اليقظة ، حتى بات مصدراً من المصادر المهمة التي تلهم الذاكرة بالصور والألوان والأصوات^(٣) .

وقد يستغرب القارئ حين يقرأ أن المكان قد نُعت بالألفة وهو جماد ، والحق أن المكان الأليف هو المكان المألوف الذي يترك في نفس الآخر أغلب دواعي الطمأنينة والارتياح والرضا ، ولكن هناك عوامل أخرى تجعل الأماكن مألوفة عند قاطنيها تخرج عن طبيعة ضرورات الحياة ، وأعني بها العوامل النفسية التي تجعل وفرة الألفة في المكان بعيدة عن الواقع ورهينة العواطف ، فقد تجد مكاناً غير مألوف يراه غيرك مألوفاً ، وقد تجده غير ملائم ، بينما يجده غيرك ملائماً على الرغم من خلوه من كثير من ضرورات الحياة .

وتبعاً لذلك فإن المكان الأليف على وفق هذا المعيار لا يخضع لتقويم خاص بعينه ، أو رؤية بنفسها إنما يكون تبعاً للانسجام القائم بين المكان وقاطنيه بفعل تحكم الذات بالموضوع من أجل خلق حالة متوازنة بين الطرفين .

المحور الأول : المدينة :

الحنين إلى المدينة تلده حالة الإحساس بالغربة وهو تجربة إنسانية صعبة ؛ لأن الإنسان عندما يفارق أرضه وأهله فإنه يعمد إلى وضع نفسه في امتحان صعب لمشاعره، وصفي الدين الحلبي واحد من هؤلاء الذين رحلوا عن ملاعب صباهم ، ومزارات أحبابهم، مما

ولد فيه حالة الشعور بالظلم ، فراح يرسل أناته شوقاً وحنيناً إلى تلك الربوع ، والشاعر أدق حساً ومقدرة على التعبير عن خلجات التي تعمل في نفسه وحنينه إلى بلده .

إن للمدينة أهمية كبيرة في نفوس أهلها والحنين إليها ظاهرة إنسانية لا إرادية ، فالمدينة ليست أرضاً أو كياناً معنوياً فحسب ، بل هي أيضاً مرتع الصبا ومنبع الذكريات ، إنها مأوى الأحبة والأهل والأصدقاء ، لذلك تمتاز مشاعر الشوق إلى المدينة بمشاعر الشوق إلى الأهل والأحباب حتى لا يمكن التفريق بينهما^(٤) .

ارتحل صفي الدين الحلي عن (الحلة) ولكنه ما يزال يتغنى بجمالية المكان الجامع لأهواء البادية ، وغدران مياه الفرات الطافحة ، فالحلة كأنها جنة ولكن يعيبها ما عليه حال من يسكنه من شياطين الأنس الطغاة ، يقول : [البسيط]

مَنْ لَمْ تَرَ الْحِلَّةَ الْفِيحَاءَ مُقَاتِلُهُ فَإِنَّهُ فِي انْقِضَاءِ الْعُمْرِ مَغْبُونُ
أَرْضٌ بِهَا سَائِرُ الْأَهْوَالِ قَدْ جُمِعَتْ كَمَا تَجَمَّعَ فِيهَا الضَّبُّ وَالنُّونُ
مَا شَانَهَا غَيْرُ بَغْيِ الْجَاهِلِينَ بِهَا كَأَنَّهَا جَنَّةٌ فِيهَا شَيَاطِينُ
فَالْغُدرُ طَافِحَةٌ وَالرَّيْحُ نَافِحَةٌ وَالْوُرُقُ صَادِحَةٌ وَالطَّلُّ مَوْضُونُ^(٥)

يتضح من هذا المقطع الشعري أن الشاعر يتغنى في حب المكان / الحلة ومن رحم هذا الحب لم تعد (الحلة) مكاناً ذا أبعاد هندسية ، بل هي حلة أخرى اجتازت مسارات التحديد ووصفت بانها جنة ((وهذا التفتح الخيالي يلف بنا حول شاعرية المكان الأليف الذي تمازج معه الشاعر ، ويجعل من شاعرية المدينة امتداداً لشعرية المكان ، هذا المكان الذي يشكّله الخيال ويبينه في اللغة على نحو يتجاوز حدود الواقع الفعلي))^(٦) ، فصفي الدين الحلي يرى أن المرء إذا لم تر عيناه مدينة الحلة فهو مغبون في عمره ؛ لأن هذه المدينة جمعت بين المتناقضات ، فقد جمعت بين الضب الذي يعيش في البر والحوث الذي يعيش في البحر ، وفيها المياه المتناغمة بين الغدران والرياح الجميلة الهادئة ، والحمام الصادح والأمطار المنضدة ، ولهذا فهي مدينة مثالية ، ولكن هذه الجنة لا تخلو من الشياطين وكيف لا يشبهها بالجنة وقد شهدت طفولته وشبابه وملعب صباه ، لذا فقد نظم بحقها أجمل القصائد ومن ذلك قوله : [المجتث]

ما حِلَّةُ ابنِ دَبِيسٍ (*)
لِلْقَلْبِ فِيهَا قَرَارٌ
إِلَّا كَحِصْنِ حَصِينٍ
وَقُرَّةٍ لِلْغُيُونِ
إِنْ أَصْبَحَ الْمَاءُ غَوْرًا
جَاءَتْ بِمَاءٍ مَعِينٍ (٧)

لم يركب صفي الدين الحلي في مقطوعته هذه متن الخيال ، بل أثر أن يترك نفسه الشاعرة على سجيته تصف مدينته الساحرة وصفاً طبيعياً مباشراً ، فجعل شاعرنا الحلة هنا رمزاً للمنعة والصون ، فهي كالحصن حصين في إشارة إلى بأس أهلها وشجاعتهم ، وتضمنت أبياته اقتباساً قرآنياً في قوله :

إِنْ أَصْبَحَ الْمَاءُ غَوْرًا
جَاءَتْ بِمَاءٍ مَعِينٍ
فواضح أنه اقتبس الآية الكريمة : ﴿قُلْ أَرَأَيْتُمْ إِنْ أَصْبَحَ مَاؤُكُمْ غَوْرًا فَمَنْ يَأْتِيكُمْ بِمَاءٍ مَعِينٍ﴾ (٨)

يبدو أن نفس الشاعر قد ملّت تلك الحروب العبيثة بين قبائل العرب المتجاورة، بينما الأعداء الخارجيون يتحينون الفرص للوثوب على الجميع ، وربما أدرك الشاعر أن حياته في وطنه تتعرض للخطر بعدما رجحت كفة القتال إلى جانب الخصوم ، أو أن في نفس الشاعر ميلاً إلى الترحل والسفر ، عن ابن حجر ((تعانى التجارة فكان يرحل إلى الشام ومصر وماردين ثم يرجع إلى بلاده)) (٩) ، وهكذا ((سار شاعرنا في رحلة طويلة شاقة من بلدٍ إلى آخر ، ولكنه كان يحث السير ويسرع الخطا ؛ لأن له وجهة يقصدها ، فهو لا يقف بالبلد الذي يمر به إلا ليستريح ويريح مطيته ، ويتزود بشيء من الزاد ثم يواصل السير من جديد)) (١٠) ، يقول : [الكامل]

جُبْتُ الْبِلَادَ وَلَسْتُ مُتَّخِذًا بِهَا
حَتَّى أَنْخُتُ بِمَارِدِينَ مَطِيَّتِي
سَكَنَّا وَلَمْ أَرْضَ الثُّرَيَّا مَسْكِنًا
فَهُنَاكَ قَالَ لِي الزَّمَانُ لَكَ الْهَنَاءُ (١١)

إن المتأمل في النص السابق يجد أن الصورة الشعرية التي ترسمها الأبيات السابقة تؤكد فداحة خطب الشاعر وعظم همه الذي أثقل كاهله ، وهو الذي اضطره إلى إضفاء طابع الحسية والتجسيد على الزمان وتشخيصه في إشارة واضحة إلى أن هذا الزمان قد أجهده وجعله كثير الترحال في الأماكن ، إذ يجد في الحديث معه السلوى والعزاء ، فيخفف عنه ما يضطرم في داخله من ألمي البعد والغربة ، ألمس ذلك من خلال الألفاظ (اناخت ، وجبت البلاد ، والزمان).

لقد جاء تصوير الشاعر لمدينة (ماردين) بوصفها مكاناً أليفاً واضحاً يحمل دلالات واسعة ، فهي أمانة بكل ما فيها وصارت مدينة (ماردين) بعد إذ لم تكن في حسابانه من قبل رغم إجباره على المسير إلى هذه البلدة (من الحلة إلى ماردين) .

يوصل صفي الدين الحلي مدح مدينة ماردين قائلاً : [الخفيف]

حَبَّذَا أَرْضَ مَارِدِينَ وَبِرُّ الـ ظِلٌّ فِيهَا وَمَاؤُهَا وَهَوَاهَا
بَلَدَةٌ تَنْبُتُ الْكِرَامَ فَلَا ذُقْ تُ فَنَاهُمْ وَلَا عَدِمَتْ فِنَاهَا
فَهِيَ أَرْضٌ إِنْ لَمْ تَكُنْ هِيَ ذَاتُ الـ نَفْسِ مَنِي فَانَّهَا مُشْتَهَاها
جَمَعَتْ سَائِرَ الْمُنَى فَلِهَذَا مَا أَتَاهَا ذُو الْحِلْمِ إِلَّا وَتَاهَا
كَمْ رَأَيْنَا لَهَا وَفِيهَا وَمِنْهَا صُورًا تَسْفِكُ الدِّمَاءَ دُمَاهَا
لَوْ تَمَكَّنْتُ أَنْ أَقْضِي بِهَا الْعُم رَ جَمِيعًا لَمَا سَكَنْتُ سِوَاهَا^(١٢)

يمكننا القول إن هذه المقطوعة تعدّ في مصافى المقطوعات في وصف المدن أرضاً وماءً وناساً ، إذ ابتدأ المقطوعة بالفعل (حبذا) ، وهو فعلٌ أفاد معنى المدح ثم يتعدد المخصوص به وهو (أرض ماردين ، وبر الظل ، وماؤها ، وهواؤها) ، وفي قوله (بر الظل) استعارة ، إذ جسّد الظل وجعله باراً بالمستظل به ، وهي إشارة إلى كثرة أشجارها وتعدد ظلالها وافيائها ، والتجسيد هنا ألقى بظلاله على الشاعر ، إذ جعل البلدة (ماردين) أمّاً رؤوماً تنبت الكرام ولا يخرج منها إلا الكرام الطيبون ، فيدعو الشاعر على نفسه بأسلوب دعائي شاع في الموروث الفصيح صيغته (لا والفعل الماضي) ، يكرره مرتين في شطر البيت الثاني بقوله (لا ذقت ، ولا عدمت).

لقد جاء تصوير صفي الدين الحلي مدينة (ماردين) بوصفها مكاناً أليفاً واضحاً ، يحمل دلالات واسعة ، فهي أمانة بكل ما فيها ، وصارت مدينة (ماردين) بعد إذ لم تكن في حسابانه من قبل رغم إجباره على المسير إلى هذه المدينة .

ويختتم الشاعر أبياته متمنياً أمراً ، ربما يكون بعيد المنال على نفسه ، إذ لا بدّ للغريب يوماً أن يعود إلى أهله ، وشاعرنا يتمنى البقاء والمكوث بين أكناف الجمال، ويبدو أن الأمر محال يدل عليه استعمال الشاعر أداة الشرط (لو) وهي حرف امتناع لامتناع.

المحور الثاني : البيت أو الدار :

البيت هو المأوى الذي يضم الأسرة داخله ، لذا فهو للإنسان بمثابة الأم الحنون أو هو التركيبية التي تأخذ من الأم صفاتها البنائية^(١٣) ، لذا فهو ليس مساحة مادية فحسب ، بل حالة احتضان نفسي وجسدي .

ويمثل البيت السجل الذي يضم مشاعر الإنسان وحياته داخل نفسه^(١٤) ، وهو فضاء يشعنا بحنان الأم وله ارتباط غريزي بالتجذر بالأرض فهو يمثل ((الصورة الحميمة المريحة سواء كان معبداً أو قصراً أو كوخاً))^(١٥) .

وقد ارتبطت صفات الحماية والطمأنينة بمفردة البيت فجاء ذكرها في القرآن الكريم مقترناً بذلك ، قال تعالى : ﴿فَلْيَعْبُدُوا رَبَّ هَذَا الْبَيْتِ ۚ الَّذِي أَطْعَمَهُمْ مِنْ جُوعٍ وَآمَنَهُمْ مِنْ خَوْفٍ﴾^(١٦) ، وإن هذا البيت يضم بين حدوده الوهمية الألفة والمحبة ، ممزوجة بصفة الاحتضان والأمومة وصلة الرحم وهو يرفض ان يبقى منغلقاً بصورة دائمة ، بل إنه متوزع على مختلف الأماكن ومتحرك نحو أزمنة أخرى على كل مستويات الحلم والذاكرة^(١٧) .

ولأن الإنسان مرتبط أشد الارتباط بالبيت الذي يسكنه ول حاجته إلى التحدث مع كل ما من شأنه أن يتصل بمن أحب ، تراه يشخص المكان ويكلّمه ويبثه أحزانه؛ ولذلك نرى صفي الدين الحلي يستنطق ديار أحبته لعلها تخبره بأخبارهم حيث يقول : [الخفيف]

يا ديارَ الأحبابِ ما كانَ أهني بمغانيك ، عيشنا ، وأحيلي
كم جَلونا بأفقكِ البدرَ صُبحاً واجتَلينا بجوّكِ الشَّمسَ ليلاً
وأمنّا الأعداءَ لما جَعَلنا سؤَرَ تلكَ الدِّيارِ رجلاً وخيلاً^(١٨)

فالبيت الأول - وهو نافذة القصيدة - يوحي بدفقة شعورية تجاه الديار ، وذلك عبر الاستهلال بالنداء الذي جعل أول ملامح تشخيص المكان يتحقق على المستوى النحوي باعتماد أسلوب النداء (يا ديار الأحباب) في مقدمة القصيدة ، ويؤدي ذلك بدوره إلى ظهور المكان بشخصية محورية مع شخصية الشاعر ، إذ يقيم في حوار مع المكان علاقة ودية نلمسها بوضوح من خلال الأداة (يا) وهذه الأداة ينادى بها العاقل مما يدل على أن الشاعر أضفى الروح الإنسانية على ديار الأحباب وأنزلها منزلة العاقل من قبيل التشخيص ، إذ يشير النداء في أبسط دلالاته إلى نوع من العلاقة الحميمة التي تجمع بين المنادي والمنادى^(١٩) .

كما استعمل صفي الدين الحلي أدوات النداء المختصة بالقرب فنأدى بها البعيد وكأنه يريد الإشارة إلى أن هذا البعيد بجسده هو قريب إلى قلبه ، ونفسه حاضرة في تصويره المستمر ، فكل حركة نفسية ذات مشاعر تدفع الإنسان إلى التعبير عنها ببناء ما بطريقة تلقائية ولو لم يشعر بأن هذا النداء يحقق مرجواً أو مأمولاً .

والذي يثير المتلقي ويجعله أكثر إحساساً بمعاناة صفي الدين الحلي هو أنه أضاف الدار إلى الأحبة ، فكان الفراق عنده يمثل الميت ، ألم فراق الدار وألم فراق الأحبة الذين سكنوه ، هذه العلاقة ما بين المكان والأحباب ما هي إلا ((علاقة ولاء ، تحركها انفعالات الشاعر))^(٢٠) . والذي يبدو لي أن إضافته هذه تجسد حقيقة مهمة هي أن المضاف يسكن في جسده والمضاف إليه يسكن في روحه .

وهكذا تتعدد أساليب عرض الصورة في النص الشعري وفقاً لصيغ فنية وأسلوبية ، تتنوع بتنوع الغرض والهدف من إيراد النص ، ولعل من التعابير الإسلوبية اللطيفة زيادة (كان) بين (ما) و(أفعل) التعجب ؛ للدلالة على أن الصفة المتعجب منها كانت في الماضي، جاء في الكتاب : ((وتقول : (ما كان أحسن زيدا) فتذكر (كان) لتدل أنه فيما مضى))^(٢١) ، فلا يخفى على المتلقي أنها وإن كانت زائدة ليشم منها رائحة الماضي السحيق ، فهنا يريد صفي الدين الحلي بقوله : [الخفيف]

يا ديارَ الأحبابِ ما كانَ أهني بِمَغانِكَ عيشنا وأحلى^(٢٢)

أن يبعث الحزن والشجن والألم في نفسه أولاً قبل نفس المتلقي ؛ ليرسم لنا صورة مفادها أن العيش الهانئ الذي كان ينعم به الشاعر إنما أصبح في خبر كان الزائدة غير العاملة التي لا خبر لها أصلاً .

وعلى المستوى البلاغي يمثل ملمحاً جديداً للتشخيص باعتماد (كم الخبرية) التي حذف تمييزها اتساعاً في المعنى ، وذلك في قوله : [الخفيف]

كَمْ جَلَوْنَا بِأُفُقِكَ الْبَدْرَ صُبْحاً وَاجْتَلَيْنَا بِجُوءِكَ الشَّمْسَ لَيْلاً^(٢٣)

فهنا يحتمل البيت معنى المصدرية والمكانية والزمانية ، و(كم) الخبرية تفيد الكثرة، فهو يشير إلى كثرة السهر مع الأحبة في تلك الديار التي تركها الشاعر والتي طالما كانت جلسات سمرهم تجلو ظلام الليل ويشق الصبح كآبة الظلام .

إن معطيات الشعر تكشف عن حقائق مذهلة ، تخص بيوت الكرم ، وتُميزها من سواها من البيوت الأخرى ، ويأتي (موقع البيت) دالة فريدة على اكتساب مثل هذه الأمكنة خاصية الكرم ، إذ تُعرف أو تشتهر بينهم تاريخياً واجتماعياً^(٢٤) ، فصفي الدين الحلّي استدعى المكان / المنزل ليرمز به إلى علو منزلته وشرف مكانته التي استطاع أن يبنّيها لنفسه فيقول : [الوافر]

وَنَحْنُ بِمَنْزِلٍ لَا نَقْصَ فِيهِ رَحِيبِ الرَّبِّ مُرْتَفِعِ الْبِنَاءِ
وَفِي دَارِي بُخَارِيٍّ وَخَيْشٍ أَعْدَا لِلْمَصِيفِ وَلِلشِّتَاءِ
فَهَذَا فِيهِ شَاذُرَاوُنُ نَارٍ وَهَذَا فِيهِ شَاذُرَاوُنُ مَاءٍ^(٢٥)

فالمكان / المنزل هنا وُظّف من أجل بيان مكانة الشاعر الاجتماعية والقومية، وفي هذه المنازل تتشكل صورة أهله الموقدين نار الكرم والساقين النَّاس ماءً .
ولرغبة صفي الدين الحلّي في الوصول إلى هذه المعاني والقيم الفاضلة ، استدعى هذا المكان عاملاً مساعداً في إثبات ما يريد من قيم اجتماعية إيجابية .
ومن خلال استعراض هذه المعاني التي رمز المكان (المنزل) إليها نجدّه يشير إلى انه مكان (المتعة والاسترخاء والراحة)^(٢٦) .

ولا غرابة أن يعتمد الشاعر هنا على الخلفية الدينية أو العقائدية في تشكيله للمكان، ويكون لهذه الخلفية الأثر الكبير في تشكيل بناء النص وتحميله الأبعاد الدينية ليرتفع الشاعر من المكان المادي المحدد إلى المكان اللانهائي الحامل لبعده الديني المختزن حضارة أمة ودينها وقيمها ، ((فالمكان الديني مهما كان نوعه يبقى حاملاً لفكرة روحية قد تخضع لاعتقاد الشاعر أو لا تخضع ، ولكنها على أية حال تظل معبرة عن دلالة دينية لواقع حقيقي في مرحلة تاريخية معروفة ، وقد تستجيب لدواعٍ نفسية وفنية بحثة لما تنثّره من أحاسيس وكوامن عند الشعراء ، ولما تقدمه لهم من مادة جديدة ، وطريقة للتمثيل والتصوير))^(٢٧) .

وقد يكون التقديس للمكان ناجماً عن أهميته في وجود الإنسان إلا انه ضرورة أساسية من ضرورات الحياة ، وقد يمتد تأثيره طويلاً في أذهان الناس، ولاسيما أصحاب الديانات السماوية الذين تستمر علاقاتهم الروحية بالأماكن المقدسة إلى يوم القيامة : ((وشاعرنا مسلم شديد الإيمان بإسلامه ، يقَدّس دينه ويحترم تعاليمه))^(٢٨) ، فقد حفّل شعر صفي الدين الحلّي

بذكر الأماكن المقدسة التي تحمل دلالة دينية في قصيدة له ، وذلك حين وصل (مكة) ودخل الكعبة الشريفة إذ وقف خاشعاً لله قائلاً : [المنسرح]

يا رَبَّ إِنِّي دَخَلْتُ بَيْتَكَ وَالِدَا
دَاخِلُ بَيْتِ الْكَرِيمِ فِي حَسْبِهِ
لَا يَخْتَشِي سُخْطَهُ عَلَيْهِ وَلَا
يَحْذَرُ مِنْ مَكْرِهِ وَلَا غَضَبِهِ^(٢٩)

إلى آخر القصيدة التي تتم عن شخصية إيمانية إسلامية محبة لله ولرسوله ولمكة أشرف بقاع الأرض قاطبة ، فما استحضر الشاعر للمكان / مكة هنا إلا دليل على عمق دينه وعلاقته الوطيدة بالأماكن المقدسة ، فمكة تشكل خلفية مهمة لدى شاعرنا ؛ لما تحمله من أبعاد دينية وحضارية وتاريخية، وصفي الدين الحلي عندما يوظف مكة بوصفها رمزاً شعرياً - وإن لم يذكرها حرفياً - لم يقصد تزيين النص بها ليظن المتلقي أن الشاعر مرتبط برموز الأمة ومتسلح بثقافة دينية ، بل ليبرز قيمتها وتأثيرها في حركة الأمة والتاريخ العربي الإسلامي ، وليظل القارئ مرتبطاً بتاريخه المجيد وحضارته الرائعة .

وقد استهل الشاعر أبياته بالنداء (يا) ، والنداء هو أحد الأساليب التي تسهم في تشكيل الخطاب الشعري فهو طلب الإقبال بيا أو إحدى أخواتها^(٣٠) ، وتستوقفنا بعض الظواهر الأسلوبية في النداء عبر النص الشعري منها ، إن حذف ياء المتكلم في المنادى الذي أضيفت إليه ، إذ يمثل الحذف في لغة العرب ظاهرة من ظواهر جماليات التعبير فيها ، ومقولة العرب القديمة البلاغة الإيجاز^(٣١) تشير إلى ذلك ، وحين نتتبع هذه الظاهرة في النص الشعري نجد ذلك في لفظة (رب) ؛ للدلالة على تلهف المدعو ، فكأن الحذف يشير إلى هذا البعد النفسي ، فهو يعبر عن تلهف المدعو على تحقق ما يدعو به^(٣٢) .

ومن الواضح أن هذه المعاني التي نضدها صفي الدين الحلي في قصيدته قد انسابت من قريحته انسياب الماء من الكأس المترعة ، واضحة مشرقة ، لا يحجب إشراقها غموض ، ولا يثقل كاهلها فلسفة ، وإنما فاضت به نفس شاعرنا وهي تستحضر ذلك المكان / مكة ، المشبعة بالرؤى والرموز ، لما تمثله في وجدان الإنسان المسلم ، فهي لم تكن يوماً مجرد مدينة مكانية من حجر ، وطين ، وتجارة ، وسياسة ، لقد كانت دوماً مكان الحلم والتوق وتطلع النفس البشرية إلى الله ، ومن هنا كانت صورة صادقة لنفسية قائلها ، وسمتها بوسام الجدة ، وطبعتها بطابع الواقعية ، ولونتها باللون الإسلامي الواضح .

ويكشف صفي الدين الحلي عن هويته الإسلامية ، وذلك حين ((دخل ضريح الرسول محمد (ﷺ) فوقف فيه وأنشد طالباً الشفاعة^(٣٣) ، بقوله : [المتقارب]

بِكُمْ يَهْتَدِي يَا نَبِيَّ الْهُدَى وَلِيَّ إِلَى حُبِّكُمْ يَنْتَسِبُ
بِهِ يَكْسِبُ الْأَجَرَ فِي بَعْثِهِ وَيَخْلُصُ مِنْ هَوْلٍ مَا يَكْتَسِبُ
وَقَدْ أَمَّ نَحْوَكُمْ مُسْتَشْفِعاً إِلَى اللَّهِ مِمَّا إِلَيْهِ نُسَبُ^(٣٤)

ويبدو أن علاقة الذات الشاعر الحميمة بالمكان / ضريح الرسول محمد (ﷺ) ، ساعدت بالدرجة الأساسية على تشكيل جماليات مبعثها عملية التفاعل مع المكان وقاطنه ، وذلك من خلال إضفاء كمٍّ من الشحنات الانفعالية في قالب فني مكثف يعكس العلاقة الروحية الحميمة التي تجمع بين الشاعر والرسول محمد (ﷺ) ، إذ يبدو أثر الإسلام واضحاً في التقاط هذه الألفاظ

المحور الثالث : الطلل :

يتشكل الطلل من تعانق الإنسان مع المكان ، ولكن العلاقة تكون هذه المرة مبنية على مفارقة الإنسان للمكان والارتحال مخلفاً وراءه الربع ليتحول اسمه إلى الطلل ، وإن مثَّل الجسد فإنه الذاكرة أيضاً ، تلك التي تحدث العصف الذهني في الذاكرة الأخرى - ذاكرة الشاعر - فكل حضور للطلل يشكّل إيذاناً بعاصفة الذكريات السابقة وما كان يجري قبل الرحيل ، وعلى هذا الأساس فالمقدمة الطللية تصف مكاناً منتمياً إلى ماضي الشاعر مستعينا بالذاكرة .

وقد اعتاد الشاعر الجاهلي أن يبدأ قصيدته بداية طللية ((ليجعل ذلك سبباً لذكر أهلها الضاعين))^(٣٥) كما يقول ابن قتيبة (ت ٢٧٦هـ) ، ولعله أول من فطن من النقّاد لفكرة المكان في الشعر ، أما الدراسات الحديثة فقد تباينت في تفسيرها للوقفة الطللية وبكاء المكان ، فيرى محمد عبد المطلب أن الوقوف على الطلل عند القدماء يشكل ((عملية فنية ترتبط بالمتلقي اعتماداً على سحر التوصيل ونشوة التوقع لا لينقل المتلقي إلى معاشة تجربة الشاعر ، وإنما ليجب عليه حق الاستماع لما يلي ذلك من أجزاء القصيدة وأبياتها))^(٣٦) .

وثمة من يرى أن الوقوف على الطلل والبكاء عليه يرجع للإحساس المرهف الذي يمتلكه الشاعر ، ثم أنها تحولات إلى مراسم يقدّ فيها اللاحق السابق ؛ فالإنسان يمضي وقتاً ليس بالقليل ، يعيش فيه مع الماضي ، وفي ((بعض الأحيان نعتقد أننا نعرف أنفسنا من خلال الزمن ، في حين أنّ كل ما نعرفه هو تتابع تثبيطات في أماكن استقرار الكائن

الإنساني الذي يرفض الذوبان، والذي يود حتى في الماضي حين يبدأ البحث عن أحداث سابقة أن يمسك حركة الزمن ، إنَّ المكان في مقصورته المغلقة التي لا حصر لها ، يحتوي على زمن مكثف هذه هي وظيفة المكان^(٣٧) ، ولعل المقصود بالاحتواء على الزمن المكثف أي الاحتفاظ بالأحداث والذكريات الماضية عبر الزمن الطويل في الذاكرة بشكل مكثف أو إن ذاكرة المكان تختزل زمن الأحداث المتباعدة ، وإن ذاكرة الشاعر تلتقي مع المكان في استحضاره للأحداث المختلفة بطريق الاستدكار ، وعند الاقتراب من المكان / الطلل في شعر صفي الدين الحلي ، فإننا نوشك على الالتحام مع هذه الرؤية في بعض جوانبها، لنستمع إليه وهو يقول : [الخفيف]

كَيْفَ أَنْسَى تِلْكَ الدِّيارَ وَمَعْنَى عامراً قَدْ رَبَّيْتُ فِيهِ طُفَيْلاً^(٣٨)

يستهل الشاعر أبياته بالاستفهام ، ولا جدال ((أن الاستفهام أوفر أساليب الكلام معاني وأوسعها تصرفاً وأكثرها في مواقف الانفعال وروداً ، ولذلك نرى أساليبه تتوالى في مواطن التأثير وحيث يراد التأثير وهيج الشعور للاستمالة والإقناع وإذا صح القول : إن للكلام قمة عليا في البلاغة كان أسلوب الاستفهام محتلاً أعلى مكان في تلك القمة^(٣٩)).

فالنص الشعري اشتمل على الاستفهام بالأداة (كيف) وقد خرج الاستفهام من دلالاته الوضعية إلى دلالة إيحائية هي دلالة التعجب ، وقيمة فنية أسلوبية فأفاد معنى النفي ؛ أي لا ينبغي لي أن أنسى ، وتحتمل التعجب ، أي انه يتعجب ممن يظن أنه سوف ينسى ، وكذلك تحتمل الحالية ، أي أن الشاعر رغم البعاد ورغم ما أصابه من ألم الفراق لا ينسى تلك الذكريات الحاملة فمقتضى الحال وما أوحى به لفظ الفعل (أنسى) الدال على الحال والاستقبال الذي جاء في سياق النص والذي أفصح بجلاء عن المعنى المجازي الذي جاء به الاستفهام .

لم يترك الشاعر عبارة (الديار) و(المعنى) والذي يبدو لي من خلال تكرارهما أن الديار لم تكن إطلالاً لأنقاض بالية كما كانوا يصفونها في الجاهلية، وإنما كانت ترفل بأرق أجواء الطبيعة التي رمز لها صفي الدين الحلي بالمعنى ، والمعنى كلمة تضم في طياتها أجواء خلابة بديعة .

أمّا كلمة (عامراً) فهي قرينة لفظية توضّح للمتلقي ان الشاعر لم يترك دياره خراباً بل كانت مزدهرة .

إن التجربة الجمالية التي اعتمدها صفي الدين الحلي في بنائه الفني قائمة على أساس امتزاج عناصر متلاحمة هي (المكان ، والزمان ، والحبيبة) امتزاجاً فنياً ، فكان شعره صورة معبرة عن الذات المعذبة التي أصابها الدهر بسهامه ورماتها بشتى صنوف المصائب ، وتمثلت هذه الصورة بعناصرها الثلاثة في قصيدته التي يظهر فيها الشاعر عشقه للمكان مستعيناً بالصورة الفنية في إيصال مشاعره النبيلة ، إذ يقول : [الخفيف]

أَتَرَى الْبَارِقَ الَّذِي لَاحَ لَيْلَا مَرَّ بِالْحَيِّ مِنْ مَرَابِعِ لَيْلَى
وَتَرَى السُّحْبَ مَذْ نَشْأَنَ ثِقَالاً سَحَبَتْ فِي رُبُوعِ بَابِلَ دَيْلَا
مَا أَمَّا الْبَارِقُ الْعِرَاقِي إِلَّا أَرْسَلَتْ مُقْلَتِي مِنَ الدَّمْعِ سَيْلَا^(٤٠)

ولعلَّ القراءة المتأنية لهذه الأبيات تبين لنا أن الرصيد الإبداعي للحركة الصادرة عن المكان - التحول من الديار الأصلية إلى ديار الغربة - ترك أثراً مهماً في الإحياء بصورة المكان والدلالة على الجو النفسي المميز له بصورة (البارق) وهي تسحب ذيولها وتدرّ المطر على تلك الديار بذلك المكان ، ولنا أن نلمس التناصب الذي أحدثه الشاعر بين السحاب ودموعه ، فكلاهما يدر السائلين (المطر والدموع) ، فالسحب تمطر خيراً على المكان ، والعيون تسكب دمعاً على فراقه ، وإنها حقاً صورة حركية نكاد نراها ونشعر بها ، وكثيراً ما اقترنت صورة الدمع بالمطر في تشبيهات الشعراء . قول أبي نؤاس مثلاً:

وَأَمْطَرَتْ لَوْلَوْاً مِنْ نَرْجَسٍ وَسَلَتْ وَرْدَاً ، وَعَضَتْ عَلَى الْغَنَابِ بِالْبَرْدِ

إذ استعار الشاعر المطر للدموع .

ويرسم الاستفهام الذي يرافق شاعرنا ، ولازال سمة بارزة من السمات الأسلوبية التي ميّزت أسلوبه ، والذي زاد الاستفهام جمالاً افتتاح البيت بتاء الخطاب التي تشعرك بأن الشاعر ينشدك قوله بنفسه ، وكلمة (أتري) كلمة تتسع بإيقاع وجرس شفاف لطيف الوقع على النفس دأب الشعراء الكبار على توظيفها .

ثم يعطف فكرة أخرى على البيت الأول وهي ان بابل - وهي ديار الشاعر - كانت منبع السحب النقال ، وهذا ما يجسد لك حبه لأرضه ودياره وتصوره أنها منبع كل خير وتقاؤل .

ثم نراه يمضي في ذكر المكان وآثاره الباقية ، فشاعرنا لم تتقطع صلته الروحية يوماً (بتلك المرباع) ، بل كان يبعث بومضات شعره ، وثمرات قريحته ، وهمسات قلبه ، معبراً

عن حبه لها ، جاء ذلك على لسان شاعرنا في قصيدته التي يمدح فيها الملك المنصور غازي بن ارتق^(٤١) سنة ٧١١ هـ يقول فيها : [البسيط]

إِنْ لَمْ أَزُرْ رَبْعَكُمْ سَعِيًّا عَلَى الْحَدَقِ فَإِنَّ وُدِّي مَنَسُوبٌ إِلَى الْمَلَقِ
تَبَّتْ يَدِي إِنْ ثَنَنْتِي عَنْ زِيَارَتِكُمْ بِيضُ الصِّفَاحِ وَلَوْ سُدَّتْ بِهَا طُرُقِي
يَا جِيرَةَ الْحَيِّ هَلَّا عَادَ وَصْلُكُمْ لِمُدْنَفٍ مِنْ خُمَارِ الْوَجْدِ لَمْ يُفِقْ^(٤٢)

إنَّ المتأمل في هذا النص يجد أن الشاعر لا ينفك عن توظيف المبالغات في مطالعه ، مجسداً حنينه العارم إلى تلك المربع في أجمل صورة ، فهو يبدأ نصه بالشرط المشوب بالنفي (إن لم) القاطع الجازم ، يلقيه على كل مسمع ، وقد انسابت هذه المعاني واضحة تصوّر انفعال الشاعر فهو يعاتب نفسه ويحثها على السير إلى أحبته في تلك المربع على حدقة العين لا مكباً على الرأس كما ذكر غيره ، وإن لم يفعل هذا الأمر فحبه وقربه يعد تملقاً منه.

تشكل الصورة عنصراً بارزاً ومهماً في النص الشعري ، إذ يلجأ الشاعر عادة إلى تغليف أفكاره وتثبيتها في نفس القارئ عن طريق الصور ، كما انها توقظ العواطف ، إذ هي لغتها التصويرية ، والدارس للنص أعلاه يلتفت إلى تكوين الصور في النص وترابطها وانسجامها مع الفكرة ، فحين يسترسل شاعرنا الحلي مع همومه وانفعالاته فيرسم صورة جميلة معبرة توحى بالمعنى إحياء ، وهي ذات طابع خيالي بعيدة تتكاثر في الآفاق ، وقد لونها الشاعر بأصباغ الانفعال النفسي ، وهو يحاول نقلها إلى المتلقي ، إذ انه يسعى على حدقة عينه ، لا على عينه ، وثم قائل يقول ولم استعمل الحدقة بدلاً من العينين أو الجفنين ، ولعل شاعرنا ظلت جفناه مفتوحتين ولم تنطبقا حزناً على فراق الأحبة، والذي أشعني بذلك استعمال الشاعر كلمة (ربكم) .

يبدو أن هذه القصيدة مبنية على أمرين هما (العزيمة والتحدي) ففي البيت الأول أصرَّ الشاعر على زيارة أحبته سعياً على حدقة العين ويواصل عزمته التي لا تنثيها السيوف التي أشهرت وأغلقت بها الطرق وذلك بقوله :

إِنْ لَمْ أَزُرْ رَبْعَكُمْ سَعِيًّا عَلَى الْحَدَقِ فَإِنَّ وُدِّي مَنَسُوبٌ إِلَى الْمَلَقِ
تَبَّتْ يَدِي إِنْ ثَنَنْتِي عَنْ زِيَارَتِكُمْ بِيضُ الصِّفَاحِ وَلَوْ سُدَّتْ بِهَا طُرُقِي

وتضمن البيت الثاني اقتباساً من القرآن الكريم ، فقد اقتبس الآية الكريمة : ﴿تَبَّتْ يَدَا أَبِي لَهَبٍ وَتَبَّ﴾^(٤٣) ، وضمّنها شعره ، ولعلّ الشاعر اقتبس الصورة القرآنية وليس اللفظة فحسب ، فالصورة القرآنية فيها إعلان حرب على (أبي لهب) ، وتحديّ شاعرنا واضح في تأثيره بهذه الصورة ، فهو لم يتراجع عن قراره بالوصول إلى دياره ولو عبّدت بالسيوف ، ولعلّ استعمال كلمة (الصفاح) بدل السيوف رغم أن الوزن يستقيم بالأخيرة فيه إشارة على الإصرار والمكابدة، حتى ولو كانت الطرق محفوفة بالصفاح .

ويكرر صفي الدين الحلي في بيته الثالث مخاطبته لجيرته بحرف النداء (يا)، والملاحظ هنا تعدد صور المكان عنده ، فأحياناً يصوّر لنا المكان بـ(الربع ، والدار ، والحي) ، وأحياناً يذكر ساكنيه (الجيران ، والأهل ، والحيبة) ، فيواصل الشاعر أمنياته بمعاودة الوصول واللقاء لمن دنف ولم يفق رغم أنه لم يحتسب من الخمر شيئاً غير أن ألم الفرق جعله دَنَفًا بلا قدح .

الخاتمة

- استطاع الشاعر من خلال المكان الأليف ان يعطينا صورة حية صادقة ومعبرة عن طبيعة الحياة التي عاشها ، وفي ذلك دلالة واضحة على وعي الشاعر بالمكان الأليف ، وعلى سعة أفقه وصدق انتمائه ، وولاءه لأمكنته .
- صوّر الشاعر صفي الدين الحلي الألفة المكانية من خلال استحضار الحنين والعاطفة الصادقة التي تنظر إلى رموز ثلاثة هي المدينة التي ينتمي إليها الشاعر أولاً - الحلة - والتي أحبها ثانياً - ماردين - ، والطلل وما يتركه في نفس الشاعر من أثر نفسي يطبع تلك النفس بطبائع مؤثرة ، وكذا الحال مع البيت الذي يمثل الملاذ الأمين للإنسان الذي يسكنه ويأوي إليه وتستقر إليه نفسه .
- اللغة التي انماز به شعر صفي الدين الحلي كانت واضحة تتّم عن عاطفة صادقة نبيلة لا تقبل الإنكار والشك من قبل المتلقي ، فالصدق الفني ملمح فنيّ بارز في قصيدة صفي الدين الحلي .

Abstract***The Friendly Place in the Poetry of Safieddeen Alhilli******[Friendly place] Key word******A Paper Extracted from a Master's Thesis as a Requirement of
Master's Degree in Arabic Language******Prof. (PhD) Salah Mahdi******Master's degree student******Adil K. Ahmed******Diyala University College of Education for the Humanities Sciences***

The present textual study aims at searching for the friendly place in the poetry of Safieddeen Alhilli that was the source of nostalgia and sighs, and the exposé of the depth of the tormented self because of its departure of family and loved ones.

The paper comprises three sections; the first deals with "House or Home", the second with the "Debris" and the "Cities" in the third.

Through the delineation of friendly place, the poet was able to afford a lively and true picture expressing the nature of the life lived by him which is a clear cut indication of the poet's awareness of the friendly place, his broad scope, and his belongingness and loyalty to his places.

الهوامش

(١) ينظر : جماليات المكان (جاستون باشلار) ، ترجمة : غالب هلسا ، دار الحرية للطباعة ، ط١ ، ١٩٨٠م : ٥٢ .

(٢) ينظر : البناء الفني في الرواية العربية في العراق ، الوصف وبناء المكان ، د. شجاع مسلم العاني : ٩٩/٢ .

(٣) ينظر : المصدر نفسه : ٨٤/٢ .

(٤) ينظر : الغربة والحنين عند الطلبة الجزائريين في فترة الثورة المسلمة ، د. يحيى الشيخ صالح ، مجلة الآداب ، جامعة قسطنطينية ، ع٣ ، ١٩٩٦م : ٢١٠ .

(٥) الديوان : ٢٤٣ .

(٦) المدينة في الشعر العربي المعاصر ، الجزائر أنموذجاً ١٩٢٥-١٩٦٢ ، د. إبراهيم رماني ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، ١٩٩٧ : ٧ .

- *- ابن دُبَيْس : هو سيف الدولة صدقة بن منصور بن دبّيس الأسدي ، أول من نزل الحلة وجعل منها مدينة عامرة عام ٤٩٥ هـ . ينظر : معجم البلدان : ٢/ ٢٩٤ .
- (٧) الديوان : ٢٤٥ .
- (٨) سورة الملك ، الآية ٣٠ .
- (٩) الدرر الكامنة في أعيان المئة الثامنة ، ابن حجر العسقلاني : ٢/ ٤٧٩ .
- (١٠) شعر صفي الدين الحلّي ، جواد أحمد علوش : ٦٣ .
- (١١) الديوان : ٤٣ - ٤٤ .
- (١٢) الديوان : ٢٤٣-٢٤٤ .
- (١٣) ينظر : إشكالية المكان في النص الأدبي ، دراسات نقدية ، ياسين النصير ، دار الشؤون الثقافية ، وزارة الثقافة والاعلام ، ط١ ، ١٩٨٦م : ٢٠٩ .
- (١٤) ينظر : دلالة المكان في قصص الأطفال ، ياسين النصير ، دار ثقافة الأطفال ، بغداد ، ط١ ، ١٩٨٥م : ٢٧ .
- (١٥) شعرية المكان في الرواية الجديدة ، خالد حسين حسن ، مؤسسة الإمامة الصحفية ، الرياض ، ٢٠٠٠م : ٢٥٥ .
- (١٦) سورة قريش ، الآية ٣-٤ .
- (١٧) ينظر : جماليات المكان ، (باشلار) : ٤٢ .
- (١٨) ديوان صفي الدين الحلّي ، شرح : د. عمر فاروق الطباع ، دار الأرقم بن أبي الأرقم ، بيروت - لبنان ، ط١ ، ١٩٩٧م : ٢٥٠-٢٥١ .
- (١٩) ينظر : النسق القرآني ، دراسة أسلوبية ، محمد ديب الجاجي ، شركة دار القبلة ، ط١ ، ٢٠١٠م : ٤٠٧ .
- (٢٠) الاتجاه النفسي في نقد الشعر ، د. عبد القادر فيدوح ، منشورات اتحاد الكتاب العرب ، دمشق ، ١٩٩٢م : ٢٦٥ .
- (٢١) كتاب سيبويه ، مصوّر على طبعة بولاق ، نشر مكتبة المثنى ، بغداد : ٣٧/١ .
- (٢٢) الديوان : ٢٥٠ .
- (٢٣) المصدر نفسه : ٢٥١ .
- (٢٤) ينظر : المكان عند الشاعر العربي قبل الإسلام ، حيدر لازم مطلق ، رسالة ماجستير ، كلية الآداب - جامعة بغداد ، ١٩٨٧م : ٥٠ .
- (٢٥) الديوان : ٤٣٨ .
- (٢٦) مدخل إلى السيمياء في المسرح ومقاربة سيميائية لنص ليالي الحصاد ، زياد جلال ، منشورات وزارة الثقافة ، المملكة الأردنية الهاشمية - عمان ، ١٩٩٢م : ١٣٠ .

- (٢٧) امرؤ القيس أمير شعراء الجاهلية ، حياته وشعره ، طاهر أحمد مكي ، دار المعارف بمصر ، القاهرة ، ١٩٦٨م : ٩٥ .
- (٢٨) شعر صفى الدين الحلبي ، جواد أحمد علوش ، مطبعة المعارف ، بغداد ، ١٩٥٩م : ٦٣ .
- (٢٩) الديوان : ٥٥٦ .
- (٣٠) ينظر : حاشية الخضري على شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك ، شرحها وعلق عليها : تركي فرحان المصطفى ، منشورات : محمد علي بيضون ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، ط ١ ، ١٤١٩هـ : ١٦٦/٢ .
- (٣١) ينظر : النسق القرآني دراسة أسلوبية ، د. محمد ديب الجاجي ، شركة دار القبلة ومؤسسة علوم القرآن ، جدة ، ط ١ ، ٢٠١٠م : ٤١٥ .
- (٣٢) ينظر : دراسة بلاغية في السجع والفاصلة القرآنية ، عبد الجواد محمد ، دار الأرقم ، ط ١ ، ١٩٩٣م : ٢١٦ .
- (٣٣) شعر صفى الدين الحلبي ، جواد أحمد علوش : ٦٣ .
- (٣٤) الديوان : ٨٨ .
- (٣٥) الشعر والشعراء ، لابن قتيبة ، تحقيق وشرح : أحمد محمد شاكر ، دار المعارف ، القاهرة ، ط ١ ، ١٩٥٠م : ٣٠-٣١ .
- (٣٦) قراءة ثانية لشعر امرؤ القيس ، الوقوف على الطل ، د. محمد عبد المطلب ، مجلة الفصول ، القاهرة ، ع (٢) ، ١٩٨٤م .
- (٣٧) جماليات المكان ، باشلار : ٤٦ .
- (٣٨) الديوان : ٢٥٠ .
- (٣٩) فن البلاغة ، د. عبد القادر حسين ، عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع ، بيروت - لبنان ، ط ٢ ، د.ت : ١٢٧ .
- (٤٠) الديوان : ٢٥٠ .
- (٤١) المنصور نجم الدين غازي الثاني ، ابن الملك المظفر ، كان شيخاً مهيباً ، كامل الخلقة بديناً سميناً ، مكث في الملك قريباً من عشرين سنة ، وافته المنية في سنة ٧١٢هـ ، ودفن بمدرسته تحت القلعة . ينظر : البداية والنهاية ، ابن كثير : ١٤/٦٧ .
- (٤٢) الديوان : ١٠٤-١٠٥ .
- (٤٣) سورة المسد ، الآية ١ .

المصادر والمراجع

- القرآن الكريم .
- الاتجاه النفسي في نقد الشعر ، د. عبد القادر فيدوح ، منشورات اتحاد الكتاب العرب ، دمشق، ١٩٩٢م .
- إشكالية المكان في النص الأدبي ، دراسات نقدية ، ياسين النصير ، دار الشؤون الثقافية ، وزارة الثقافة والاعلام ، ط ١ ، ١٩٨٦م .
- امرؤ القيس أمير شعراء الجاهلية ، حياته وشعره ، طاهر أحمد مكي ، دار المعارف بمصر، القاهرة ، ١٩٦٨م .
- البداية والنهاية ، أبو الفداء الحافظ ابن كثير الدمشقي (ت ٧٧٤هـ) ، مكتبة المعارف ، بيروت ، ط ١ ، ١٩٦٦م .
- البناء الفني في الرواية العربية في العراق ، الوصف وبناء المكان ، د. شجاع مسلم العاني ، دار الشؤون الثقافية العامة ، بغداد ، ط ١ ، ٢٠٠٠م .
- جماليات المكان (جاستون باشلار) ، ترجمة : غالب هلا ، دار الحرية للطباعة، ط ١ ، ١٩٨٠م .
- حاشية الخضري على شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك ، شرحها وعلق عليها : تركي فرحان المصطفى ، منشورات : محمد علي بيضون ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، ط ١ ، ١٤١٩هـ .
- دراسة بلاغية في السجع والفاصلة القرآنية ، عبد الجواد محمد ، دار الأرقم ، ط ١ ، ١٩٩٣م .
- الدرر الكامنة في أعيان المئة الثامنة ، الجزء الثاني ، ابن حجر العسقلاني .
- دلالة المكان في قصص الأطفال ، ياسين النصير ، دار ثقافة الأطفال ، بغداد ، ط ١ ، ١٩٨٥م .
- ديوان صفي الدين الحلي ، شرح : د. عمر فاروق الطباع ، دار الأرقم بن أبي الأرقم ، بيروت - لبنان ، ط ١ ، ١٩٩٧م .
- شعر صفي الدين الحلي ، جواد أحمد علوش ، مطبعة المعارف ، بغداد ، ١٩٥٩م .
- الشعر والشعراء ، لابن قتيبة ، تحقيق وشرح : أحمد محمد شاكر ، دار المعارف، القاهرة، ط ١ ، ١٩٥٠م .

- شعرية المكان في الرواية الجديدة ، خالد حسين حسن ، مؤسسة اليمامة الصحفية ، الرياض، ٢٠٠٠ م .
- فن البلاغة ، د. عبد القادر حسين ، عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع ، بيروت - لبنان، ط٢ ، د.ت .
- كتاب سيبويه ، مصوّر على طبعة بولاق ، نشر مكتبة المثنى ، بغداد .
- مدخل إلى السيمياء في المسرح ومقاربة سيميائية لنص ليالي الحصاد ، زياد جلال، منشورات وزارة الثقافة ، المملكة الأردنية الهاشمية - عمان ، ١٩٩٢ م .
- المدينة في الشعر العربي المعاصر ، الجزائر أنموذجاً ١٩٢٥-١٩٦٢ ، د. إبراهيم رماني، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، ١٩٩٧ .
- معجم البلدان ، أبو عبد الله ياقوت بن عبد الله الرومي الحموي (ت ٦٢٦هـ)، مطبعة السعادة ، دار السعادة ، ١٩٠٦ م .
- النسق القرآني دراسة أسلوبية ، د. محمد ديب الجاجي ، شركة دار القبلة ومؤسسة علوم القرآن ، جدة ، ط١ ، ٢٠١٠ م .

* المجالات :

- الغربة والحنين عند الطلبة الجزائريين في فترة الثورة المسلمة ، د. يحيى الشيخ صالح ، مجلة الآداب ، جامعة قسطنطينية ، ع٣ ، ١٩٩٦ م .
- قراءة ثانية لشعر امرئ القيس ، الوقوف على الطل ، د. محمد عبد المطلب ، مجلة الفصول، القاهرة ، ع(٢) ، ١٩٨٤ م .

* الرسائل والأطاريح :

- المكان عند الشاعر العربي قبل الإسلام ، حيدر لازم مطلق ، رسالة ماجستير ، كلية الآداب - جامعة بغداد ، ١٩٨٧ م .

أثر توظيف المنظمات المعرفية التخطيطية في تنمية مهارات الإعراب لدى طلبة المرحلة الإعدادية الكلمة المفتاح : المنظمات المعرفية

(بحث مستل من رسالة ماجستير)

طالب الماجستير لؤي حمد خضير

أ.م.د عبد الحسن عبد الأمير أحمد

Luai202@yahoo.com

Abdulhassan66@yahoo.com

جامعة ديالى / كلية التربية الأساسية

الملخص

يرمي البحث الحالي إلى تعرف " اثر توظيف المنظمات المعرفية التخطيطية في تنمية مهارات الإعراب لدى طلبة المرحلة الإعدادية " ومن اجل تحقيق مرمى البحث صاغ الباحث الفرضيات الآتية :-

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي والبعدي لمهارات الإعراب لدى طلبة المرحلة الإعدادية .

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي و البعدي لمهارات الإعراب لدى طلبة المرحلة الإعدادية .

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لمهارات الإعراب لدى طلبة المرحلة الإعدادية.

إذ طبق الباحث التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي الذي يتم بالصدق الموضوعي ، وكافاً الباحث في بعض المتغيرات منها (اختبار الاستعداد القبلي والتحصيل الدراسي للأبوين وإحداث الأمن الاجتماعي والقدرة اللغوية والاختبار القبلي في مهارات الإعراب واختبار الذكاء لدانيلز) وصاغ الباحث الأهداف السلوكية حسب موضوعات المادة الدراسية (قواعد اللغة العربية للصف الخامس الأدبي) وكانت الأهداف (٩٣) هدفاً سلوكياً عرضها

على الخبراء والمحكمين حذف منها فأصبح العدد (٨٣) هدفا سلوكيا بصورة نهائية ، وهدف الباحث إلى بناء اختبار لمهارات الإعراب، ووضع الخطط المناسبة للبحث الحالي وهي خطتان واحدة للمجموعة التجريبية حسب الخطوات التي أعدها الباحث للمنظمات المعرفية التخطيطية وأخرى للمجموعة الضابطة حسب الطريقة التقليدية ، وفي نهاية التجربة توصل الباحث إلى النتيجة الآتية :- تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة في مهارات الإعراب .ووصى الباحث بإجراء دليل للطلاب حسب خطوات المنظمات المعرفية لتسهيل قواعد اللغة العربية تحت اسم (أطلس قواعد اللغة العربية) .

واقترح الباحث إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في فروع أخرى للغة العربية كالإملاء والبلاغة والأدب

الفصل الأول

مشكلة البحث :

من المشكلات التي تواجه طلبة المدارس الإعدادية هي مشكلة تعلم موضوعات النحوية و الإعرابية، إن الاهتمام باللغة أمر تستدعيه ضرورة قائمة ، ذلك إن المشكلة اللغوية من المشكلات الخطرة ، من أجل هذا نشطت المجامع العلمية في الأقطار العربية في العمل على حل هذه المشكلة القائمة ، وتبرز المشكلة في إن جل العرب في يومنا هذا لا يتكلمون بالفصحى في العربية (السامرائي ، ١٩٧٨ ، ١٣) .

تكاد الشكوى من النحو العربي تكون عامة يشكو الناشئة من صعوبة قواعده ، إذ لا يستطيعون استظهارها والاستفادة منها حين يتكلمون أو يكتبون ، ويشكو المعلم من صعوبة هذه القواعد ، وليس من الإنصاف أن نردها جميعاً إلى التلميذ الذي ينشد العربية ، أو الأستاذ الذي يعلمها إياه ، ففي النحو كما تعرضه كتبه التي تُدرّس صعوبة لا شك فيها وعسر لا ينبغي التهوّن من أمره (عبد العزيز ، ٢٠١٠ ، ٢٠٩) .

وقد أثبتت الدراسات السابقة مثل (دراسة هلال ١٩٨٧) و (دراسة السامرائي ، ١٩٨٩) و (دراسة الجبوري ، ١٩٩٥) و (دراسة الزويجي ، ٢٠٠٣) و (دراسة التميمي، ٢٠٠٩) و (دراسة العرنوسي و حسن ، ٢٠١١) إن هناك ضعفاً في الإعراب لدى طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية إلى حدٍ ما. من هذا نتوصل إلى مدى تفاقم هذه المشكلة وتفشّيها،

وهذا دليل صارخ على أن هذه المشكلة قد تناقلت مع الطلبة من المراحل السابقة (الابتدائية، الإعدادية، الثانوية) وليس في مرحلة الجامعة فحسب.

وتكمن مشكلة البحث بالإجابة عن السؤال الآتي؟ : " هل هناك أثر لتوظيف المنظمات المعرفية التخطيطية في تنمية مهارات الإعراب والتفكير العلمي لدى طلبة المرحلة الإعدادية؟ " .

أهمية البحث :

يعد علم النحو من ابرز علوم العربية ؛فهو الموصل إلى الصواب النطق ، المقوم للحن اللسان المصوب لخطأ القلم ، والوسيلة لامتلاك مهارات اللغة العربية .

وقد أشار إلى أهمية النحو عدد من العلماء القدماء ، والباحثين المعاصرين ، ويعد ابن خلدون النحو أهم علوم اللسان العربي قاطبة ، إذ يقول : " أركان علوم اللسان أربعة هي : اللغة ، والنحو ، والبيان ، والأدب ، وإن الأهم المقدم منها هو النحو إذ به تتبين أصول المقاصد بالدلالة ، فيعرف الفاعل، والمفعول ، والمبتدأ والخبر ، ولولاه لجهل أصل الإفادة ، إن علم النحو أهم من اللغة ، إذ في جهلة الإخلال بالفهم جملة ، وليست اللغة كذلك " (ابن خلدون ، ١٩٨١ ، ٥٤٥) .

وتأتي أهمية القواعد النحوية من أهمية اللغة ذاتها فهي من فروع اللغة العربية المهمة ، إن لم تكن الرئيسة ، لأنها متصلة ببناء الجملة السليمة ، وهي وسيلة لإتقان مهارات اللغة ، إذ إن فهم اللغة يحتاج إلى فهم قواعدها التي تحكم نظامها وتعطيها الصيغة التي تؤيد بها المعنى المقصود ، إذ هي أكثر فروع اللغة اعتماداً على التفكير و منها ينطلق المتعلمون إلى بقية فنون الكلام وفروعه و بها يتمكنون من القراءة السليمة والكتابة الصحيحة و تتكون لهم بواسطتها رياضة لغوية ذهنية تعتمد القياس منهجاً والتحليل أصولاً والاستنتاج تحقيقاً ، إذ يتوافر لهم بذلك حس لغوي يمكنهم من هضم اللغة واستيعابها و التعبير عنها والانطلاق منها (اللبيدي ، ١٩٩٩ ، ٢٥٥)

إما الإعراب فانه جزء أساسي في بناء اللغة العربية ، لا تكتمل إلا به ، ولا تكتب عروبتها إلا بصحته وسلامته ، وهو ميزتها الكبرى ، وامتيازها الذي ظل إلى يومنا هذا بفضل الإسلام وكتابه الخالد ، وهو عماد النحو ، وشيء مهم فيه وأول ما يوليه دارس العربية وجهته ، ويصب عليه اهتمامه (الجواري ، ١٩٩٢ ، ١٤) لأنه ابرز الظواهر العربية

(السامرائي ، ١٩٨٧ ، ج ١ ، ٢١) ، وتتجلى أهميته في : الإبانة عن المعاني قال ابن فارس : من العلوم الجليلة التي خصت بها العرب الإعراب الذي هو الفارق بين المعاني المتكافئة في اللفظ وبه يعرف الخبر الذي هو أصل الكلام ولولاه ما ميّز فاعل من مفعول ولا مضاف من منعوت ولا تعجب من استفهام ولا صدر من مصدر ولا نعت من تأكيد (ابن فارس ، ١٩٦٣ ، ٧٧)^١

وتظهر أهمية الإعراب في الإبانة عن المعاني، فهذا ابن فارس يقول في كتاب الصاحبى: "من العلوم الجليلة التي حظيت بها العرب الإعراب، الذي هو أصل الكلام، ولولاه ما ميز الفاعل عن المفعول، ولا مضاف من منعوت، ولا تعجب من استفهام ولا نعت من تأكيد". (ابن فارس ، ١٩٦٣ ، ٧٧)

ويرى الباحثان أنّ بالإعراب يتمكن الطلبة من القراءة السليمة والكتابة الصحيحة ويكتسبون به رياضة لغوية ذهنية تعتمد القياس منهجاً والتحليل أصولاً والاستنتاج تحقيقاً، فيتوافر بذلك حس لغوي يمكنهم من هضم اللغة واستيعابها والتعبير عنها والانطلاق منها.

هدف البحث :- يهدف الباحث من هذه الدراسة إلى تحقيق الآتي :

١- توظيف المنظمات المعرفية التخطيطية في تنمية مهارات الإعراب لدى طلبة المرحلة الإعدادية

٢- معرفة أثر توظيف المنظمات المعرفية التخطيطية في تنمية مهارات الإعراب لدى طلبة المرحلة الإعدادية.

٣- معرفة دلالة الفروق الإحصائية في مستوى تنمية مهارات الإعراب طلبة المجموعتين التجريبية و الضابطة .

فرضيات البحث :

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي والبعدي لمهارات الإعراب لدى طلبة المرحلة الإعدادية .

^١ - ينظر (السيوطي، ١٩٤٠، ج ١، ٣٢٧)

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي و البعدي لمهارات الإعراب لدى طلبة المرحلة الإعدادية .

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لمهارات الإعراب لدى طلبة المرحلة الإعدادية .

رابعاً : حدود البحث :

يتحدد البحث الحالي بما يأتي :-

١- الحدود الزمنية : الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠١٣ - ٢٠١٤ .

٢- الحدود المكانية : المدارس الإعدادية والثانوية الصباحية في محافظة ديالى .

٣- الحدود البشرية : طلبة الصف الخامس الأدبي في الثانويات و اعداديات الصباحية في محافظة ديالى .

٤- الحدود العلمية :

أ- كتاب (قواعد اللغة العربية) للصف الخامس الأدبي ، ط ٥ ، العراق ، وزارة التربية ، ١٤٣٤هـ / ٢٠١٣م .

ب- الموضوعات النحوية التي سيتم تدريسها في التجربة هي (الضمائر، اسم المَرَّة والهيئة ، المصدر الميمي، إذا، إذ، أي الاستفهامية ، أي الشرطية ، أي الموصولة) .
تحديد المصطلحات :

*الأثر: ما يترتب على الشيء المتحقق بالفعل (صليبيبا ، ١٩٦٠ ، ص ٣٧) .

*التوظيف : هو مذهب يقول بضرورة النظر إلى الإحداث العقلية من زاوية كونها عمليات (وظائف) يؤديها الكائن الحي من أجل تحقيق التكيف وفقاً للبيئة والمحيط وتقوم الوظيفة مقام الأساس السيكولوجي في الفلسفة البرجماتية (رزوق ، ١٩٧٧ ، ٣٣٤) .

*المنظمات التخطيطية: هي ملخصات بصرية لمحتوى المادة التي يدرسها الطالب تعرض أثناء التدريس لربط معلومات الطالب الجديدة بمعلوماته السابقة (امبو سعيدي، عوض، ٢٠٠٤ ، ١٢٤) .

*التممية : هي عملية إحداث مجموعة من التغيرات الجذرية في مجتمع معين؛ بهدف إكساب ذلك المجتمع القدرة على التطور الذاتي المستمر بمعدل يحسن المتزايد في نوعية الحياة لكل أفرادهِ". (عارف ، ٢٠٠٨ ، ٢)

*المهارة : هي الأداء السهل الدقيق القائم على فهم لما يتعلمه الإنسان حركيا وعقليا مع توفير الجهد والتكاليف (شقير و حلس، ٢٠٠٩ ، ١٤).

*الإعراب : أن تتأثر الكلمة داخل الجملة بفعل ما قبلها ، وتأخذ حركة معينة سواء بالفتحة أو الضمة أو الكسرة أو غير ذلك (البوجي ، ٢٠٠١ ، ٦).

الفصل الثاني

دراسات سابقة .

المحور الأول: دراسات التي تناولت المنظمات المعرفية التخطيطية :-

١ - دراسة الحسيني (٢٠٠١ م):

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام خرائط المفاهيم في تحصيل طالبات الصف الثامن بمرحلة الأساس في مادة النحو بولاية الخرطوم في السودان. وقد استخدمت الباحثة المنهج التجريبي على عينة شملت (٤٦) طالبة، تم اختيارهن عشوائيا وتقسيمهن إلى مجموعتين: تجريبية تدرس المفاهيم النحوية باستخدام خرائط المفاهيم وعدد أفرادها (٢٣) طالبة، وضابطة تدرس المفاهيم النحوية بالطريقة التقليدية وعدد أفرادها (٢٣) طالبة، وقد تم تطبيق التجربة لمدة ستة أسابيع استخدمت الباحثة في أثنائها الاختبار التحصيلي (القبلي، البعدي). وقد أظهرت نتائج التجربة تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستخدام خرائط المفاهيم على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية (الزند ، ١٤٢٥ ، ٣٢٥) .

دراسة الجهني (٢٠٠٤ م):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية استخدام خرائط تنظيم المعنى وكتابة المذكرات في تنمية مهارة الكتابة، والاتجاه نحوها لدى طالبات أقسام اللغة الإنجليزية في كليات التربية للبنات بمدينة تبوك. وقد استخدمت الباحثة المنهج التجريبي على عينة شملت (٣٣) طالبة، تم تقسيمهن إلى ثلاث مجموعات: مجموعة تجريبية الأولى درست باستخدام رسم خرائط تنظيم المعنى وكتابة المذكرات وعدد أفرادها (١١) طالبة، المجموعة التجريبية

الثانية درست باستخدام رسم خرائط تنظيم المعنى وكتابة المذكرات وعدد أفرادها (١١) طالبة، المجموعة الثالثة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية وعدد أفرادها عدد (١١) طالبة. ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بإعداد اختبار لمهارات الكتابة وطبق قبلها وبعدياً، كما قامت بإعداد مقياس لتصحيح الاختبار، وإعداد مقياس لمعرفة اتجاه الطالبات نحو الأداة، كما استخدمت الباحثة اختبار التحليل الإحصائي المصاحب (ANCOVA) وقد أظهرت الدراسة النتائج التالية:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة لصالح المجموعتين التجريبيتين.

المحور الثاني: دراسات التي تناولت مهارات النحو و الإعراب :-

١- دراسة السيقلي (٢٠٠١ م):

هدفت هذه الدراسة إلى بناء برنامج مقترح لعلاج بعض صعوبات تعلم الإعراب لدى طلبة قسم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بغزة . وقد استخدمت الباحثة المنهج البنائي لبناء برنامج دون تجريبه ، ومن أدوات الدراسة تطبيق استبانة استطلاعية ، ولقد اختارت الباحثة عينة الدراسة من طلبة المستوى الرابع في قسم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية (٦٤) طالباً وطالبة ومن الأدوات المستخدمة : إعداد اختبار تشخيصي في سبعة موضوعات تم تحديدها بأنها الأكثر صعوبة بناء على الاستبانة الاستطلاعية ، وكذلك تم تطبيق الاختبار التشخيصي ، وبعد إجراء المعالجات الإحصائية الملائمة جاءت نتائج الدراسة كما يلي: أبرزت الاستبانة الاستطلاعية بعد تحليلها عدداً من الصعوبات في الإعراب تمثلت في سبعة موضوعات : إعراب الجمل ، الإضافة ، المفعول معه ، المفعول فيه ، الحال ، ولقد توصلت الدراسة إلى التوصيات الآتية : إعادة النظر في تدريس الموضوعات التي اتسمت بالصعوبة ، بحيث يتم وضع برنامج علاجي لها يعتمد على استخدام طرق تدريس تتسم بالجدة وتعنى بالأنشطة الجيدة (السيقلي، ٢٠٠١)

دراسة مجاور (١٩٧٤ م):

هدف الدراسة هي إجراء دراسة تجريبية لتحديد المهارات اللغوية في فروع اللغة العربية . وقد قام الباحث في هذه الدراسة أولاً بعمل استفتاء حر مفتوح للمعلمين والموجهين الفنيين وبعض المربين لتدوين ما يرونه ملائماً لتلاميذ وتلميذات السنة الدراسية التي يقومون

بالتدريس فيها أو يشرفون على مدرسيها في دولة الكويت ودولة مصر وبعد التوصل من هذا الاستفتاء إلى عدد من المهارات التي اتفق فيها رأي المدرسين وغيرهم ثم وضعها في قوائم وإجراء تحليل لهذه المهارات توصل الباحث إلى عدة مهارات في علوم اللغة للمراحل الدراسية من المرحلة الابتدائية حتى المرحلة الثانوية . واستخدم الباحث في هذه الدراسة أسلوب المقابلة، وتوصل الباحث إلى بعض التوصيات من أهمها الاهتمام بتحديد المهارات التي يراود إكسابها للمتعلم وأن يكون هناك بحوث مستمرة لتحديد المهارات التي تقدم للمتعلم وعقد الندوات المتعددة لدراسة مشكلة تعليم اللغة . (مجاور ، ١٩٧٤)

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

اولا : منهج البحث :

الفكرة الأساسية التي يقوم عليها البحث التجريبي في أبسط صورته ترتبط بقانون المتغيرات (Law of single Variable) ، ويتلخص في : إذا كان هناك موقفان متشابهان تماماً من جميع النواحي ، ثم أضيف عنصر معين إلى أحد الموقفين دون الآخر فإن أي تغير أو اختلاف يظهر بعد ذلك بين الموقفين يعزى إلى وجود هذا العنصر المضاف ، وكذلك في حالة تشابه الموقفين وحذف عنصر معين من أحدهما دون الآخر فإن أي اختلاف أو تغير يظهر بين الموقفين يعزى إلى غياب هذا العنصر ويسمى المتغير الذي يتحكم فيه الباحث عن قصد في التجربة بطريقة معينة ومنظمة بالمتغير المستقل (Indeopendente variable) كما يسمى أيضاً بالمتغير التجريبي (Experimental variable) ، أما نوع الفعل أو السلوك الناتج عن المتغير المستقل فيسمى بالمتغير التابع (Dependent Variable) ، كما يسمى أيضاً بالمتغير المعتمد وتتضمن التجربة في أبسط صورها متغيراً تجريبياً ومتغيراً تابعاً ويمكن أن تشمل التجربة أكثر من متغير مستقل وأكثر من متغير تابع (جابر وكاظم ، ١٩٨٩ ، ١٩٢-١٩٣).

ثانيا: إجراءات البحث :

هي الإجراءات التي يتطلبها البحث للوصول إلى تحقيق هدفه والتثبت من فرضياته ، وتتمثل في اختيار التصميم التجريبي ، وتحديد مجتمع البحث وعينته ، وتكافؤ مجموعتي البحث ، فضلا عن إعداد مستلزماته وأدواته والوسائل الإحصائية المستعملة في إجراءاته وتحليل بياناته .

١- التصميم التجريبي : اعتمد الباحث واحداً من تصاميم المجموعات المتكافئة ذا الضبط الجزئي الملائمة لظروف البحث الحالي فجاء التصميم على ما بين في الشكل (١).

الشكل (١)

التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	الاختبار القبلي	المتغير المستقل	المتغير التابع	أداة البحث (الاختبار البعدي)
التجريبية	- اختبار مهارات الإعراب .	المنظومات المعرفية التخطيطية	- مهارات الإعراب	- اختبار مهارات الإعراب.
الضابطة				

٢- مجتمع البحث وعينته : يتطلب البحث اختيار مدرسة واحدة من بين المدارس الثانوية أو الإعدادية للبنين في محافظة ديالى ، بحيث لا يقل عدد شعب الصف الخامس الأدبي عن شعبتين وبلغت (١٥) مدرسة والجدول (١) يوضح ذلك .

الجدول (١)

عدد المدارس الثانوية والإعدادية النهارية والمختلطة وعدد طلبتها في محافظة ديالى

ت	اسم المدرسة	عدد طلبة الصف الخامس الأدبي
	اعدادية الشريف الرضي للبنين	٦٠
	اعدادية التحرير للبنات	٦٠
	الاعدادية المركزية	٤٥
	اعدادية الزهراء للبنات	٨٣
	ثانوية المحسن المختلطة	٣٢
	ثانوية العدنانية للبنات	٥٠
	ثانوية نزار المختلطة	٢٢
	ثانوية السلام المختلطة	٢٥
	ثانوية النسائي المختلطة	٣١
	ثانوية عاشة	٥٧
	اعدادية جمال عبد الناصر	٥٠
	اعدادية القدس	٦١
	ثانوية الامال	٣٩
	ثانوية ابن النديم	٥٠
	ثامنة بنت وهب	٤٨

عينة البحث : تنقسم عينة البحث إلى :

- أ- **عينة المدارس :** بعد أن حدد الباحث المدارس المشمولة بالبحث وعددها (١٥) مدرسة كما هو موضح في الجدول أعلاه اختار الباحث (ثانوية النسائي المختلطة) و (ثانوية المحسن المختلطة) بصورة قصدية لغرض تطبيق التجربة فيها، وذلك للأسباب الآتية :-
١. الدراسة في تلك المدرستين مختلط (بنين وبنات) ، مما يتيح الفرصة لإجراء الدراسة ومن ثم تعميم نتائج الدراسة لاحقاً على المدارس المختلطة .
 ٢. كون المدرسة ذات دوام نهاري و قريبة من بيت الباحث مما يسهل على الباحث التنقل بين المدرستين بسهولة .
 ٣. إيداء رغبة إدارتي الثانويتين واستعدادهما في التعاون مع الباحث في تطبيق التجربة.
 ٤. لا توجد مدرسة تحتوي على أكثر من شعبة للصف الخامس الأدبي في مدارس مجتمع البحث المختلطة .

٣: **تكافؤ مجموعتي البحث :** حرص الباحث على تحقيق التكافؤ بين مجموعتي البحث الضابطة والتجريبية إحصائياً في بعض المتغيرات والتي يتوقع أن تؤثر على نتائج البحث قبل البدء في التجربة وكافاً في المتغيرات (اختبار الاستعداد، والعمر الزمني للطلبة محسوباً بالشهور، والتحصيل الدراسي للإباء، والتحصيل الدراسي للأمهات، اختبار القبلي لمهارات الإعراب، ومتغيرات الأمن الاجتماعي).

٤- **ضبط المتغيرات الدخيلة:** حاول الباحث قدر الإمكان تفادي أثر عدد من المتغيرات الدخيلة في سير التجربة ، ومن ثم في نتائجها ، والمتغيرات هي (ظروف التجربة والحوادث المصاحبة، بالاندثار التجريبي، العمليات المتعلقة بالنضج، الفروق في اختيار المجموعتين، أداة القياس، أثر الإجراءات التجريبية، سرية البحث، الوسائل التعليمية، مدة التجربة، إجراء التجربة، توزيع الحصص، بنايات المدارس) .

٥- متطلبات البحث :**أولاً: تحديد المادة العلمية :**

حدد الباحث المادة العلمية التي سيدرسها في التجربة لطلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة ، وهي ثمانية موضوعات من كتاب قواعد اللغة العربية المقرر للصف

الخامس الأدبي للعام الدراسي (٢٠١٣ - ٢٠١٤)، بعد الاتفاق مع مدرس المادة الأصلي ، وتشمل الموضوعات الآتية (الضمائر، اسم المرة واسم الهيئة ، المصدر الميمي، إذا ، إذ ، أي الاستفهامية ، أي الشرطية ، أي الموصولة) .

ثانياً: صياغة الأهداف السلوكية :

إن صياغة الأهداف السلوكية تتطلب دراسة وتحليل لمحتوى المادة الدراسية ، وذلك لتحويل الأهداف العامة الى أهداف سلوكية تساعد المدرس والطالب لتكوين فكرة واضحة لما يجب عليهم انجازه (محمد ، ١٩٩٩ ، ١١٦) .

وصاغ الباحث الأهداف السلوكية حسب موضوعات المحتوى التعليمي المقررة ، إذ عرضها على مجموعة من السادة الخبراء والمختصين في طرق تدريس اللغة العربية والاختصاصات التربوية الأخرى التي لها علاقة بالبحث للوقوف على مدى صلاحية هذه الأهداف وملاءمتها للمحتوى التعليمي المقرر، وكانت (٨٣) هدفاً سلوكياً بالصورة نهائية .

ثالثاً: إعداد الخطط التدريسية :

أعد الباحث خطتين لمجموعتي البحث الأولى وفق المنظمات المعرفية التخطيطية لتدريس المجموعة التجريبية، والأخرى وفق الطريقة الاعتيادية (القياسية) لتدريس المجموعة الضابطة ، وقد عرض الباحث هذه الخطط على السادة الخبراء لبيان آرائهم وملاحظاتهم لصلاحية تلك الخطط .

رابعاً: إعداد أداة البحث (اختباري مهارات الإعراب) :

يتطلب تحقيق أهداف البحث الحالي بناء أداة :

* اختبار مهارات الإعراب :

نظراً إلى عدم توفر اختبار جاهز يتصف بالصدق والثبات ويغطي الموضوعات الثمانية في مادة قواعد اللغة العربية لذلك تم إعداد اختبار مهارات الإعراب وفق ما يأتي:

١- صياغة فقرات الاختبار :

قام الباحث بإعداد اختبار من نوع مقالي مقيد (الشبه الموضوعية) و اختبارات موضوعية.

صاغ الباحث السؤال الأول على شكل اثنتي عشر فقرة يتم تحليل كل فقرات على جدول أعده الباحث مسبقاً وهو أشبه بالخريطة وفيها معطيات يحلل الطالب الفقرة على وفق تلك المعطيات . أمّا الأسئلة الموضوعية بأربعة بدائل وحدد فقراته بأربعين فقرة .

٢- صدق محتوى الاختبار :

اعتمد الباحث على الصدق الظاهري وهو الذي يدل على المظهر العام للاختبار بوصفه وسيلة من وسائل القياس ولتحقيق ذلك عرضت فقرات الاختبار على مجموعة من المختصين اللغة العربية وقواعدها وطرائق التدريس والقياس والتقويم ، في ضوء ملاحظاتهم والتعديلات التي أجريت على بعض فقراته وبدائله قد قبلت الفقرات جميعها لحصولها على نسبة اتفاق (٨٠ %) فما فوق ، وبذلك عد الاختبار صادقاً.

٣- تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية :

للتأكد من وضوح فقرات الاختبار وتطبيق تعليماته والوقت المستغرق للاختبار طبق الباحث الاختبار يوم الأربعاء ٢٥/١٢/٢٠١٣ على عينة استطلاعية بلغت (١٠٠) طالب وطالبة من طلبة الصف الخامس الأدبي من مجتمع البحث نفسه في عدة مدارس^٢ اختارها الباحث واتضح أنّ فقرات الاختبار كانت واضحة وكذلك الزمن كان مناسباً للطلبة.

٤- التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار :

الغرض من التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار التأكد من صلاحية كل فقرة من فقرات الاختبار بقصد تحسينها واكتشاف الضعيفة منها أو الضعيفة جداً ، لكي يمكن إعادة صياغتها أو استبعاد الفقرات غير الصالحة منها ، كذلك بيان الفقرات غير المميزة ، وبذلك طبق الاختبار على عينة تكونت من (١٠٠) طالب وطالبة من طلبة الصف الخامس الأدبي ، في مركز محافظة ديالى ولتسهيل الأمر رتبت الدرجات تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة ، ثم تم اختيار العينتين المتطرفتين العليا والدنيا ونسبة (٢٧ %) من أفراد العينة من كل مجموعة ، وكالاتي :

أ. معامل الصعوبة : المقصود بمعامل صعوبة الفقرة النسبة المئوية لعدد الطلبة الذين اجابوا عنها اجابة صحيحة (الامام وآخرون ، ١٩٩٠ ، ١١١) ، وان الفقرات التي يتراوح معامل صعوبتها بين (٠،٢٠ - ٠،٨٠) تعد فقرات مقبولة (Bloom ،

^٢ - طبق الباحث الاختبارات على الثانويات المختلطة الآتية : (نزار ، السلام، العروة الوثقى ، طرفة ابن العبد)

(90 : 1971، أما الفقرات التي هي خارج هذا المدى فتعد فقرات غير مقبولة وتحتاج إلى تعديل أو حذف، وكانت نسبة اجابات الطلبة تتراوح في هذه الدراسة بين (٠,٣٩ - ٠,٩٣) . الجدول (٢) ، وهي نسبة مقبولة وهذا يعني ان الفقرات قد حققت هذا الشرط .

ب- قوة تمييز الفقرات : يشير معامل تمييز الفقرة إلى درجة تمييز الفقرة بين إجابات الطلبة ذوي التحصيل العالي والتحصيل المنخفض . فإذا كانت إجابات الطلبة مميزة تمييزاً مرتفعاً فهذا يعني ان الطلبة ذوي التحصيل المرتفع اجابوا عنها بينما الطلبة ذوو التحصيل المنخفض لم يجيبوا عنها اجابة صحيحة ، ويمكن اعتبار القيمة (-١ ، ١) مؤشراً للتمييز . (العزاوي ، ٢٠٠٠ ، ٨١) ، وتراوحت القيمة التمييزية لفقرات الاختبار ما بين (٠,٢٣ - ٠,٦٥) . وبذلك اصبحت فقرات الاختبار جميعها صالحة وذات قدرة تمييزية وصعوبة مقبولة لذا تم الاعتماد عليها .

ج - فاعلية البدائل الخاطئة : الاختيار من متعدد يحتوي على بدائل خاطئة وهذه البدائل يفترض أن تكون جذابة من قبل الطلبة ذوي الأداء المنخفض ، فإذا كان المموه يمثل إجابة خاطئة فالطالب الضعيف سوف يختاره ، فالمموه كل ما كان فعالاً جلب عدداً من إجابات الطلبة سلباً أو ايجاباً لذا لا بد من تبديل أو تغيير البديل اذا كانت جاذبيته ايجابية أو صفراً (النبهان ، ٢٠٠٤ ، ٢٠٣) ، وقد لاحظ الباحث فاعلية البدائل الخاطئة فقد جذبت اليها عددا من طلاب المجموعة الدنيا يفوق ما جذبته من طلاب المجموعة العليا

نوع الاختبار	الفقرة	معامل الصعوبة	القوة التمييز	الفقرة	البدائل				فعالية البدائل			
					أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د
مقالي	١	٠,٧٦	٠,٣٥	١	العليا	٣	٢	٤		١٢,٠٠	١٢,٠٠	٠٨,٠٠
	٢	٠,٧٦	٠,٣٠		الدنيا	٦	٥	٦				
	٣	٠,٥٨	٠,٣٤	٢	العليا	٣	١	٢	٢٠,٠٠	-	٢٠,٠٠	١٦,٠٠
	٤	٠,٧١	٠,٣٧		الدنيا	٨	٥	٦		١٦,٠٠		
	٥	٠,٦١	٠,٤٤	٣	العليا	٢	٢	١	١٢,٠٠	-		٠٨,٠٠
	٦	٠,٦٩	٠,٣٧		الدنيا	٥	٦	٣		١٦,٠٠		
	٧	٠,٧٩	٠,٤٥	٤	العليا	٢		١	٠٨,٠٠		١٢,٠٠	١٢,٠٠
	٨	٠,٧٥	٠,٢٣		الدنيا	٤	٤	٤				
	٩	٠,٧٧	٠,٣١	٥	العليا	٢	٢	٣		١٢,٠٠	٠٨,٠٠	
	١٠	٠,٦٤	٠,٣٩		الدنيا	٦	٥	٥				
	١١	٠,٧٥	٠,٣٣	٦	العليا	١	١	٣	١٦,٠٠		٢٠,٠٠	١٦,٠٠
	١٢	٠,٧٦	٠,٦٥		الدنيا	٥	٦	٧				
أكمل الفراغات	١	٠,٨٢	٠,٣٢	٧	العليا	٢	٢	٢	٢٠,٠٠	٠٨,٠٠	١٢,٠٠	
	٢	٠,٦١	٠,٣٨		الدنيا	٧	٤	٥				
	٣	٠,٤٨	٠,٤٤	٨	العليا	٣	٢	٢		١٢,٠٠	١٢,٠٠	١٢,٠٠
	٤	٠,٥٦	٠,٤٩		الدنيا	٧	٥	٥		١٦,٠٠		
موضوعي	٥	٠,٤٨	٠,٢٥	٩	العليا	١	٣	٢	٢٠,٠٠	٠٨,٠٠	١٢,٠٠	
	١	٠,٤٦	٠,٥٤		الدنيا	٦	٥	٥				
	٢	٠,٣٩	٠,٦١	١٠	العليا	١	٢	١		١٢,٠٠	١٢,٠٠	١٦,٠٠
	٣	٠,٤٣	٠,٤٥		الدنيا	٥	٥	٥		١٦,٠٠		
	٤	٠,٤٣	٠,٣٤	١١	العليا	١	٢	٢	١٢,٠٠	٠٨,٠٠		١٦,٠٠
	٥	٠,٨٦	٠,٥١		الدنيا	٤	٤	٦				
	٦	٠,٨٢	٠,٣٢	١٢	العليا	٣	٣	٢	١٢,٠٠		١٢,٠٠	١٢,٠٠
	٧	٠,٦٧	٠,٣٨		الدنيا	٥	٦	٦				
	٨	٠,٦٥	٠,٤٤	١٣	العليا	٢	٢	٢		١٦,٠٠	-	١٦,٠٠
	٩	٠,٦١	٠,٤٩		الدنيا	٦	٦	٦		١٦,٠٠		
	١٠	٠,٩٣	٠,٢٥	١٤	العليا	٣	٣	١	١٢,٠٠	٠٨,٠٠	-	١٦,٠٠
	١١	٠,٨١	٠,٤٣		الدنيا	٧	٥	٤		١٦,٠٠		
	١٢	٠,٨٤	٠,٤٤	١٥	العليا	٢	١	١	١٢,٠٠		-	١٦,٠٠
	١٣	٠,٤٨	٠,٦٢		الدنيا	٦	٥	٤		١٦,٠٠		
	١٤	٠,٤٦	٠,٦٢	١٦	العليا	١	١	١	٢٠,٠٠	١٢,٠٠	٢٠,٠٠	
	١٥	٠,٣٩	٠,٦٠		الدنيا	٦	٤	٦				
				١٧	العليا	٣	١	٣	١٦,٠٠	٠٨,٠٠		١٦,٠٠
					الدنيا	٧	٣	٧				
				١٨	العليا	١	٤	٣	٢٠,٠٠	١٢,٠٠	١٢,٠٠	
					الدنيا	٤	٧	٨				
				١٩	العليا	٢	٣	٤	١٢,٠٠	-	١٦,٠٠	١٢,٠٠
					الدنيا	٦	٧	٧		١٦,٠٠		
				٢٠	العليا	٣	١	٢	٢٠,٠٠	-	١٦,٠٠	١٢,٠٠
					الدنيا	٦	٥	٧		١٦,٠٠		

٦- ثبات الاختبار: استخدم الباحث طريقة تحليل التباين باستعمال معادلة (الفا - كرونباخ) للتطوير الداخلي للاختبار ، وان سبب اختيارها في الاختبارات التي تكون فيها درجة الإجابة

إمّا صحيحة فتأخذ درجة واحدة أو خطأ فتأخذ صفراً ، وبلغ معامل الثبات (٠,٨٣) وبعده معامل ثبات جيد .

٧- إجراءات تطبيق التجربة :

من اجل التوصل إلى النتائج اعتمد الباحث ما يأتي : -

١. باشر الباحث بتدريس مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في يوم الأحد الموافق ٢٠ / ١٠ / ٢٠١٣ وانتهت التجربة مع مجموعتي البحث يوم الخميس الموافق ١٦ / ١ / ٢٠١٤.

٢. درس الباحث مجموعتي البحث على وفق الخطط التي أعدها مسبقاً فاستخدم مع التجريبية المنظمات المعرفية التخطيطية ، بينما درس المجموعة الضابطة على وفق الطريقة التقليدية .

٣. درس الباحث مجموعتي البحث الموضوعات الثمانية الأولى في مادة قواعد اللغة العربية لكلتا المجموعتين وأعطى الواجبات والأنشطة الصفية لمجموعتي البحث.

٤. تقادياً للاختلاف في التدريس درس الباحث مجموعتي البحث الضابطة والتجريبية بنفسه .

٥. طبق الباحث اختبار مهارات الإعراب تطبيقاً قليباً بتاريخ ١٥ / ١٠ / ٢٠١٣ كما طبقه أيضاً بعد الانتهاء على مجموعتي البحث في وقت واحد وهو الدرس الثاني من يوم الخميس الموافق ٩ / ١ / ٢٠١٤ بعد إخبار الطلبة قبل موعد الاختبار بأسبوع ، لتحقيق التكافؤ بين مجموعتي البحث، واستعان بأستاذ المادة في المدرسة في ذلك (*) ، وقد تم تصحيح إجابات الطلبة من قبل الباحث

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

(*) مدرس المادة في المدرسة ا. عمار ولديه خدمة تتجاوز (١٠) سنوات

أولاً : عرض النتائج:- يهدف الباحث في هذه الفقرة عرض النتائج التي توصل إليها من خلال معاملة البيانات إحصائياً ، وسوف تعرض النتائج بناء على الفرضيات التي أعتمدها كما يأتي.

١ - **الفرضية الرئيسية الأولى :** التي تنص على إنه (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي و البعدي لمهارات الإعراب لدى طلبة المرحلة الإعدادية) ولغرض التأكد من صحة الفرضية استعمل الباحث معامل (T-test) فكانت النتائج على وفق الجدول (٣- ٤)

الجدول (٣)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين لدرجات الاختبار القبلي والبعدي لمهارات الإعراب في المجموعة الضابطة

المجموعة	الاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية
ضابطة	القبلي	٤٨,١٧	١٥,٦٦٩	٢٤٥,٥١٧	٢٨
	البعدي	٥٠,٥٧	١٢,١٩٣	١٤٨,٦٦٩	

الجدول (٤)

جدول نسبة التنمية وفرق الاختبارين والمتوسط الحسابي للفروق والانحراف المعياري والقيمة التائية (المحسوبة والجدولية) لاختبار مهارات الإعراب القبلي والبعدي في المجموعة الضابطة

نسبة التنمية	الاختبارات	مجموع الدرجات	الفرق بين الاختبارين	المتوسط الحسابي للفروق	الانحراف المعياري للفروق	درجة الحرية	القيمة التائية		الدالة الإحصائية ٠,٠٥
							المحسوبة	الجدولية	
٤٪	القبلي	١٤٤٥	٣٧٢	٢,٤٠٠	٦,٩٩٦	٢٩	١,٨٧٩	٢,٠٠٠	غير دالة إحصائياً
	البعدي	١٥١٧							

اتضح أن قيمة (T-test) للمجموعة التجريبية في اختبار مهارات الإعراب القبلي والبعدي والقيمة التائية المحسوبة هي (١,٨٧٩) وبما أن القيمة الجدولية هي (٢,٠٠٠) أذن لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي والبعدي في مهارات

٣ - هذا الرقم حاصل طرح مجموع درجات الاختبار البعدي من مجموع درجات الاختبار القبلي وهذا الرقم ضرورة في استخراج التنمية عن طريق المعادلة الآتية: (درجة الفرق بين الاختبارين ÷ مجموع درجات الاختبار القبلي × ١٠٠ = التنمية)

الإعراب . لما كان الباحث قد اعتمد نسبة ١٠% كمحك لحصول التنمية بعد اعتماد آراء الخبراء. لذا فإنَّ التنمية غير متحققة في هذا الاختبار.

٢- الفرضية الرئيسة الثانية : التي تنص على أنه (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي و البعدي لمهارات الإعراب لدى طلبة المرحلة الإعدادية) فكانت النتائج على وفق الجدول (٥-٦).

الجدول (٥)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين لدرجات الاختبار القبلي والبعدي لمهارات التفكير العلمي في المجموعة التجريبية

المجموعة	الاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية
التجريبية	القبلي	٥٢,١٠	٨,٦١٢	٧٤,١٦٦	٥٨
	البعدي	٦٨,٠٠	٦,٧٩٢	٤٦,١٣١	

الجدول (٦)

جدول نسبة التنمية وفرق الاختبارين والمتوسط الحسابي للفروق والانحراف المعياري والقيمة التائية (المحسوبة والجدولية) لاختبار مهارات التفكير العلمي القبلي والبعدي في المجموعة التجريبية

النسبة التنمية	الاختبارات	مجموع الدرجات	الفرق بين الاختبارين	المتوسط الحسابي للفروق	الانحراف المعياري للفروق	درجة الحرية	القيمة التائية		الدالة الإحصائية ٠,٠٥
							المحسوبة	الجدولية	
٣١%	القبلي	١٥٦٢	٤٧٧	١٦,٠٠٠	٨,٥٥٨	٢٩	١٠,٢٤٠	٢,٠٠٠	دالة إحصائية
	البعدي	٢٠٤٠							

يتضح من الجدول أعلاه أن قيمة (T-test) للمجموعة الضابطة في اختبار مهارات التفكير العلمي القبلي والبعدي والقيمة التائية المحسوبة هي (١٠,٢٤٠) وبما أن القيمة الجدولية هي (٢,٠٠٠) أذن يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي والبعدي في مهارات التفكير العلمي، وكان الفرق لصالح الاختبار البعدي لمهارات التفكير العلمي. وذلك لكون متوسط درجات الاختبار البعدي لمهارات التفكير العلمي هو (٦٨,٠٠) أكبر من متوسط اختبار مهارات التفكير العلمي القبلي إذ هو (٥٢,١٠).

٣- الفرضية الرئيسة الثالثة : التي تنص على أن (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لمهارات الإعراب لدى طلبة المرحلة الإعدادية) لغرض التأكد من صحة الفرضية استعمل الباحث معامل (T-test) فكانت النتائج على وفق

الجدول (٧)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والقيمة التائية لدرجات الاختبار البعدي لمهارات الإعراب لمجموعتي البحث

المجموعة	عدد أفراد المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية ٠,٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	٦٤,٧٣	١٣,٠٥٧	٥٨	٤,٨٢٤	٢,٠٠٠	دال إحصائياً

يتبين من الجدول (٢٩) أن القيمة التائية المحسوبة والبالغة (٤,٨٢٤) أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠٠٠) بدرجة حرية (٥٨) وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) مما يدل على أن هنالك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة مجموعتي البحث ولصالح المجموعة التجريبية.

استعمل الباحث معامل (T-test) فكانت النتائج ان القيمة التائية المحسوبة والبالغة (٨,٤٦٨) أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠٠٠) بدرجة حرية (٥٨) وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) مما يدل على ان هنالك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة مجموعتي البحث ولصالح المجموعة التجريبية.

إذ يتبين من خلال العرض أعلاه تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة وتتفق مع الدراسات السابقة التي ذكرها الباحث آنفاً في الفصل الثاني . واعتمد الباحث معيار (١٠%) كمحك لحصول التنمية لدى طلبة ، وذلك لإجماع نسبة ٨٠% على هذا المحك كما في الملحق (١٢)

تفسير النتائج :

- يرمي الباحث تفسير النتائج من خلال النقاط الآتية :
- يرمي الباحث إلى تفسير النتائج من خلال النقاط الآتية :
١. إنَّ المنظمات المعرفية لها دور ذو فاعلية في جعل الطلبة نشطين من خلال التعاون الذي يمارسونه داخل الغرفة التعليمية .
 ٢. إنَّ المنظمات المعرفية أسهمت في شد انتباه الطلبة نحو دراسة المادة وفهمها مما جعل دروس قواعد اللغة العربية أكثر حيوية وفاعلية .
 ٣. لها دور فعال بأثارت التفكير بين الطلبة مما أدى إلى زيادة الدافعية نحو مادته (قواعد اللغة العربية) .

٤. فسحت المجال أمام الطلبة إلى القيام بعمليات ذهنية للمقارنة بين المعلومات، ومعرفة الأسباب والنتائج من خلال ما تضمنته من مخططات معرفية .

٥. وكذلك امتازت بالتنظيم الدقيق من خلال ترتيب المعلومات من الرئيسة إلى الفرعية ومن ثم عرضها على شكل مخططات التي اختلفت نوعا ما على ما اعتاد عليه الطلبة في الطريقة التقليدية.

إن معرفة الطلبة بخطوات استعمال المنظمات المعرفية وكيفية بنائها وتصميمها ولد لديهم القدرة على الاستدلال المنطقي الذي يبعد التعقيد عن المعلومات.

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

أولاً . الاستنتاجات :

- ١- استعمال المنظمات المعرفية التخطيطية في تدريس مادة قواعد اللغة العربية يتطلب من المدرس وقتاً وجهداً أكثر من الوقت والجهد المبذول في الطريقة التقليدية.
- ٢- تعمل المنظمات التخطيطية على تلخيص المادة ، وبالنتيجة اختزال المعلومات والحقائق والأفكار مما يجعل المادة أكثر تركيزاً وأسهل فهماً.

ثانياً . المقترحات :

- ١- إجراء دليل للطالب حسب خطوات المنظمات المعرفية لتسهيل قواعد اللغة العربية تحت اسم (أطلس قواعد اللغة العربية).
- ٢- إجراء دورات تدريبية علمية لمدرس قواعد اللغة العربية على كيفية استعمال المنظمات المعرفية التخطيطية .

ثالثاً: التوصيات

- ١- إجراء دراسة تكميلية لفروع اللغة العربية (الأدب والإملاء والبلاغة) حسب خطوات توظيف المنظمات المعرفية لهذه الدراسة .
- ٢- إجراء دراسة مشابهة للدراسة الحالية في بعض المتغيرات المعرفية كالتحصيل والتفكير الإبداعي والتفكير الناقد والاستبقاء والتواصل اللغوي .

Abstract

The Effect of Utilizing Cognitive Planning Management in Developing the Skills of Parsing in Preparatory School Students

**Asst. Prof.D Abdulhassan
Abdulamir Ahmed
Abdulhassan66@yahoo.com**

**MA .Student Lu'ei Hammed
Khudhayir
Luai202@yahoo.com**

University of Diyala College of Basic Education

The following research discusses the effect of utilizing cognitive planning management in developing the skills of parsing in preparatory school students. For achieving the aims of the study, the researcher has built the following hypotheses:

- 1. There are no statistically significant differences on the level 0.05 in the averages of the control group scores between the pretest and the posttest in the skills of parsing of the preparatory school students.*
- 2. There are no statistically significant differences on the level 0.05 in the averages of the test group scores between the pretest and the posttest in the skills of parsing of the preparatory school students.*
- 3. There are no statistically significant differences on the level 0.05 in the averages of the test group scores between the pretest and the posttest in the skills of scientific thinking of the preparatory school students.*

The researcher has conducted an experimental design with partial control marked by objective validity. He also equalized some variables like the scores of aptitude test, educational background of the parents, social security events, linguistic performance, pretest in parsing, and Daniel's intelligence test. The researcher also constructed behavioral objectives in accordance with the courses (Arabic Grammar for the fifth literary grade). The number of behavioral objectives was 93 reduced to 83 after consulting experts and jury board. The researcher aimed at building two tests: the first for parsing skill and the other for scientific thinking skills. He also put two teaching plans: one for the test group prepared according to cognitive planning management, while the other plan for the control group followed the traditional method.

At the end of the experiment, the researcher discovered the advance of the test group over the control group in the skills of parsing and scientific thinking and he recommended writing a guide for the

students according to cognitive management for simplifying Arabic grammar under the title "The Atlas of Arabic Grammar". The researcher also recommended conducting a similar study in other fields of Arabic like dictation, rhetoric, and literature.

المصادر :

❖ القرآن الكريم

- إبراهيم، بسام عبد الله طه (٢٠٠٩) التعلم المبني على المشكلات الحياتية وتنمية التفكير، ط١، دار المسيرة للطباعة للنشر والتوزيع، عمان - الأردن.
- ابن خلدون، عبد الرحمن (١٩٨١) مقدمة ابن خلدون، تحقيق حجر عاصي، مكتبة الهلال - بيروت.
- أمبو سعيدي، عبد الله؛ العريمي، باسم (٢٠٠٨) المنظمات المعرفية (التخطيطية) مفاهيم وتطبيقات، ط ١، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع - الكويت.
- أنس محمد احمد قاسم (١٩٩٩) علم نفس التعلم، القاهرة، مركز الإسكندرية للكتاب - مصر.
- البوجي، محمد بكر (٢٠٠١) اللغة العربية فنونها وقضاياها. مشروع بيت لاهيا - غزة .
- بيسكوف، ليد فوردج (١٩٨٤) علم نفس الكبار، ترجمة عايف حبيب و دحام الكيالي ، المنظمة العربية للثقافة والعلوم - بغداد .
- جابر ، عبد الحميد وكاظم احمد خيرى (١٩٨٩) مناهج البحث التربوي وعلم النفس ، ط١ ، دار النهضة العربية - القاهرة.
- الجراح، عبد الناصر (٢٠٠٤) التفكير واتخاذ القرار ، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان - الأردن
- دي بونو، ادوارد (٢٠٠١) تعليم التفكير، ترجمة عادل عبد الكريم وآخرون ، دار الرضا للنشر والتوزيع - عمان .
- رزوق ، اسعد وعبد الله عبد الدايم (١٩٧٧) موسوعة علم النفس ، الموسوعة العربية للدراسات والنشر - بيروت .
- الزند، وليد خضر (١٤٢٥هـ) التصاميم التعليمية، أكاديمية التربية الخاصة- الرياض .

- دي بونو، ادوارد (٢٠٠١) تعليم التفكير، ترجمة عادل عبد الكريم وآخرون، دار الرضا للنشر والتوزيع - عمان .
- السامرائي، إبراهيم (١٩٨٧) فقه اللغة المقارن، ط ١، دار العلم للملايين، بيروت.
- شقير، محمد و حلس، داوود (٢٠٠٩) رؤية معاصرة في مهارات التدريس الفعال، مكتبة أفاق - غزة .
- صادق، حسن؛ النجار، زينب (١٤٢٤ هـ) معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ط ١، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة - مصر .
- صليبيبا، د. طاهر جميل، (١٩٦٠) عجم الفلسفي، دار الكتب اللبنانية - بيروت.
- عارف، نصر (٢٠٠٨) مفاهيم التنمية و مصطلحاتها، بتصرف عن مجلة عدد حزيران ٢٠٠٨، ديوان العرب - القاهرة .
- العزاوي، رحيم يونس كرو (٢٠٠٨)، المنهج في العلوم التربوية والتقويم في عمليه التدريس، ط ١، دار دجلة ناشرون وموزعون - بغداد.
- عبد العزيز، محمد حسين (٢٠١٠) العربية الفصحى المعاصرة قضاياها ومشكلات، ط ١، مكتبة الآداب - القاهرة.
- علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٩)، القياس والتقويم التربوي، ط ١، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان - الأردن .
- علام، هادي، جودت عزت (٢٠٠٠) علم النفس التربوي، دار الثقافة - عمان.
- علوان، عامر إبراهيم وآخرون (٢٠١١) الكفايات التدريسية وتقنيات التدريس - مفاهيم وتطبيقات، اليازوردي للنشر والتوزيع، عمان - الأردن .
- عودة، احمد سليمان (٢٠٠٢) القياس والتقويم في العملية الدراسية، ط ٢، دار الأمل للنشر والتوزيع، عمان.
- اللبدي، عبد المنعم حسين (١٩٩٩) المتعلمون وقواعد النحو . مجلة المعلم . العدد الثالث عمان.
- محمد، صالح محمود (١٩٩٩)، التقويم - مفهومه - أهدافه - أدواته - مع التركيز على الاختبارات المقالية والموضوعية، الجامعة المستنصرية - بغداد .

- المهوس ،وليد إبراهيم (٢٠٠٩) مدى احتواء كتب القواعد للصف الثالث متوسط على مهارات التفكير الناقد ، مجلة كلية التربية بالزقازيق ، العدد الرابع والستون ، ج ١ ، ٣٧٧ - ٤٢٤.

الملحق رقم (١)

اختبار مهارات الإعراب

س ١١ حل الجمل حسب التفصيلات الجدول التالي ؟ ملحوظة ضع خط تحت نهاية كل جملة تنتهي من إعرابها .

١. إن زيدا قائم
٢. رب رجل قادم
٣. إنه قادم
٤. النساء لن يذهبن
٥. أنت جاري بيت بيت
٦. عندي ثلاثة عشر كتابا
٧. يا محمد
٨. خرق الثوب المسمار
٩. كسر الزجاج الحجر
١٠. ساعدكم الناس
١١. لن يخون الوطن
١٢. ما هذا بشرا

مثال توضيحي : ذهب محمد إلى المدرسة

ت	الكلمة	نوع	وظيفتها	حكمها لفظاً	حكمها محلاً	العلامة الإعرابية	نوع العلامة
١	ذهب	فعل	فعل ماضي	مبني		الفتحة	أصليه
٢	محمد	اسم علم	فاعل	مرفوع	مفعول به	الضمة	أصلية
٣	إلى	حرف	حرف جر	مبني	منصوب	الفتحة	تقديرية
٤	المدرسة	اسم	اسم مجرور	مجرور		الكسرة	أصلية

المدرسة الشيعية وأثرها في تعزيز عقائد الشيعة الإمامية الإثني عشرية (١٧٩٧ - ١٨٢٦)

الكلمة المفتاح (الشيخية)

البحث مستل من رسالة ماجستير

أ.م.د عبد الرحمن إدريس صالح
جامعة ديالى / كلية التربية للعلوم الانسانية
مهدي محمود حسن مهدي
المديرية العامة لتربية ديالى
Mahdi.AlAziz@yahoo.com Rahman_albeaty@yahoo.com

الملخص .

تُعد المدرسة الشيعية واحدة من المدارس الفكرية الشيعية الإمامية الإثني عشرية ، لم تكن ذات اتجاه وعلم وثقافة خاصة إنما كانت جامعة لعلوم ومعارف وثقافات في حقول ومجالات متعدّدة ، تجسّدت في شخصيّة علمائها، الذين عكست نتاجاتهم العلمية الضخمة نبوغهم الفكري، وحياتهم المفعمة بالنشاط والحركة والتطور، ولاسيّما الشيخ أحمد الإحسائي ، الذي برز منذ بداية القرن التاسع عشر في أندية العلم ومحافل التدريس في العراق وإيران ، وحظي حتى وفاته بمكانة سامية في الأوساط العلمية ، إذ ركّز في دروسه ومواعظه ومؤلفاته على تعزيز عقائد الشيعة الإمامية الإثني عشرية ، من خلال تصحيح الكثير من المفاهيم الدينية الإسلامية ، والتصدي للشبهات التي تسرّبت إلى عقائد المذهب الشيعي الإمامي الإثني عشري وعقائد الإسلام بشكل عام ، مُستنداً في ذلك إلى القرآن الكريم ، والأخبار الواردة عن النبي محمد صلّى الله عليه وآله وسلّم والأئمّة من أهل بيته عليهم السلام ، الأمر الذي أثبت جدارة المدرسة الشيعية ، وبالتالي كان لها إسهامات فاعلة في إثراء الفكر الإسلامي وتطويره .

المقدمة .

ظهرت في مجرى التاريخ العديد من المدارس الفكرية الدينية ، حتى كان بعضها سبباً رئيساً في إثراء الفكر الإسلامي بشكل عام ، والشيعي الإمامي الإثني عشري بشكل خاص ، ورفدته بالكثير من العلوم والمعارف في مجالات وتخصصات مختلفة، وقد تميّز القرن التاسع عشر عن غيره من القرون بعدد من الحركات الفكرية الإسلامية ، سواء في

العراق أو في إيران أو في غيرهما من البلدان الإسلامية، وتصدّرت فيه العديد من المدارس التي أثبتت جدارتها

في الأوساط العلمية ، فكانت المدرسة الشيعية إحدى أبرز تلك المدارس .

حصلت الرغبة ابتداءً في التعرف على أثر المدرسة الشيعية في تعزيز عقائد الشيعة الإمامية الإثني عشرية خلال مدّة ظهورها (١٧٩٧-١٨٢٦) في العراق ، لما لها من الأثر التطوري في المد الفكري الحديث، الأمر الذي شجّع على السعي لمعرفة تلك المدرسة عن قُرب، ودراستها في المستقبل القريب إن شاء الله، دراسة تاريخية في المدّة (١٧٩٧-١٨٧١).

مثلما جاءت أهميّة موضوع البحث من عمق المكانة التي شغلته تلك المدرسة في واقع الأمة الإسلامية وتاريخها الحديث والمعاصر، الذي جعلها حقيقة فرضت نفسها على الواقع العلمي بكلّ قوّة ، على الرغم من تشكيك البعض في منهجها الفكري وبعض عقائدها .

فُسّم البحث إلى مقدّمة ، وثلاثة مباحث ، وخاتمة ، أوضح المبحث الأول الأصول الفكرية للمدرسة الشيعية وجذورها التاريخية . وتناول المبحث الثاني الشيخ أحمد الإحسائي في المدّة (١٧٥٣-١٧٩٦)، مبيّناً سيرته الاجتماعية وشخصيّته العلمية كونه مؤسس المدرسة ، التي أخذت اسمها من رمزيّة عالمها، فضلاً عن دراسة منهجه الفكري وظهور معالم المدرسة الشيعية. وكشف المبحث الثالث عن دور المدرسة الشيعية في تعزيز عقائد الشيعة الإمامية الإثني عشرية في المدّة (١٧٩٧-١٨٢٦) ، موضّحاً موقف الشيخ أحمد الإحسائي من المدرسة الصوفية ، ومن بعض الحكماء الفلاسفة .

تمّ الاعتماد على عدد من المصادر والمراجع التي تعود إلى علماء المدرسة الشيعية، ولاسيّما مؤلّفات الشيخ أحمد الإحسائي، فضلاً عن مؤلّفات أخرى تعود إلى جهات مختلفة كلّ بحسب توجّهاتها العامّة، فضلاً عن عدد من الدراسات العلمية الجامعية، والصحف، وبعض مواقع الانترنت، فأمدّت جميعها البحث بمعلومات قيّمة، والله عز وجلّ الموفق إلى الصواب.

المبحث الأول : الأصول الفكرية للمدرسة الشيعية وجذورها التاريخية : أولاً- الشيعة الإمامية الإثنا عشرية .

جاءت الشريعة الإسلامية السمحة نعمة كبرى وفضلاً من الله عزّ وجل، أنزلها لمصلحة عباده وهدايتهم إلى الطريق القويم، فبعث رسوله الكريم محمد بن عبد الله صلى الله عليه وآله وسلم (ص)، حاملاً مثلها ومُطبّقاً لتعاليمها السامية. وكان المسلمون على عهد النبي محمد (ص) يستقون تعاليم دينهم منه^(١)، وبعد وفاته تباينت آراؤهم، واختلفوا^(٢)، إذ ارتكز اختلافهم حول قضية الإمامة ، التي انحصر فيها أغلب الاختلافات الأخرى في المسائل الاعتقادية والفقهية^(٣)، وظلّ ذلك الاختلاف مؤثراً في الفكر حتى أمد بعيد من عُمر الإسلام والمسلمين^(٤).

تعدّدت المذاهب الدينية ، وتكونت المدارس داخل المذهب الواحد ، فكان المسلمون طوائف ومدارس كلٌّ بحسب معتقداته الدينية^(٥). ونتيجةً لذلك ظهرت المدارس الدينية الإسلامية في البلدان المتعدّدة ، كالحجاز، والعراق ، والشام . ومثّل كلّ مدرسة رجل دين، غالباً ما كان المرجع لعدد من الشيوخ، وطلّاب العلم، وفريق من عامّة الناس (أتباع)، مثلما لها منهاجها الخاص يسير عليه جميعهم^(٦).

كانت الشيعة الإمامية الإثنا عشرية أبرز تلك المدارس^(٧). إذ امتازت بأعلامها الأئمة الاثني عشر عليهم السلام (ع) من آل بيت النبي محمد (ص)^(٨)، وبعقيدة النص بالوصية، فقد أجمع علماؤها على نص وصيّة النبي محمد(ص)، بإستخلاف أمير المؤمنين علي بن أبي طالب عليه السلام(ع) على سائر المسلمين، ثم من بعده ذريته أحد عشر إماماً واحداً بعد آخر^(٩). وبتلامذتها رجالات الشيعة من الرعيل الأول^(١٠) ، أمثال أبي عبد الله سلمان الفارسي^(١١)، وأبي ذر الغفاري^(١٢). وبأتباعها الذين زادتهم الأيام والسنون عدداً وانتشاراً في بلدان إسلامية مختلفة، فكان العراق المقام الأول لهم، كونه مهد الدراسات العلمية وفي أهله ذكاء وفيهم تعمق^(١٣).

شمل نشاط المدرسة الإمامية الإثني عشرية مختلف المجالات العلمية، فإلى جانب العلوم الشرعية زاد اهتمام المدرسة بالعلوم الإنسانية، والطبيعية، والمعارف العقلية، والفلسفة الإسلامية^(١٤)، وظهر للمدرسة آثار علمية وأسانيد معلومة ، منها : الجامعة ، والصحيفة السجادية، وتفسير الإمام الحسن العسكري، ومُسند الإمام موسى بن جعفر،

ومُسند الإمام علي الرضا . مثلما قام تلامذة الأئمة وطلاب علومهم بكتابة ما يسمعون منهم (ع) من أحكام وأحاديث ، شكّلت بمجموعها موسوعة علمية ضخمة أُطلق عليها اسم (الأصول الأربعمئة)^(١٥).

فكانت تلك الآثار فيما بعد الأساس الذي بُنيت عليه أفكار علماء الشيعة الإمامية الاثني عشرية^(١٦).

تمثّل النشاط الفكري للمدرسة الإمامية الاثني عشرية وعطائها العلمي، خلال مدّة الغيبة الصغرى للإمام الثاني عشر محمد المهدي (ع) (٨٧١ - ٩٤١م)^(١٧)، فضلاً عما تقدّم من آثار الأئمة (ع)، بـ (التوقيعات) الصادرة عن الإمام محمد المهدي (ع)^(١٨)، ودور نوابه كلّ من الشيخ عثمان بن سعيد العمري، والشيخ محمد بن عثمان بن سعيد العمري ، والشيخ الحسين بن روح النوبختي ، والشيخ علي بن محمد السّمري^(١٩)، الذين كانت نيابتهم عن الإمام (ع) نيابة خاصّة، ولهم الدور الأساس في المدرسة، إذ كانوا بمثابة حلقة اتصال بين الإمام محمد المهدي (ع) وشيعته، ومرجع علماء الشيعة الإمامية الاثني عشرية وعامّتهم من مختلف البلدان^(٢٠). ولمّا بدأت الغيبة الكبرى في سنة ٩٤١ م للإمام محمد المهدي (ع)، انتقلت مهمّة الدور الأساس من نواب الإمام إلى علماء الشيعة الإمامية الاثني عشرية، ووُضعت النيابة العامة في إطارها المرجعي^(٢١)، وتولّى كبار العلماء مسؤولية القيادة فكرياً^(٢٢).

ثانياً - المدرستان الإخبارية والأصولية .

انبثق منهجان منذ بدايات النصف الثاني من القرن العاشر الميلادي في الوسط الفكري الشيعي الإمامي الاثني عشري، أوجب الأول التزام لفظ وصيغة الأخبار، دون الالتفات إلى أسانيدها، وذلك للإطمئنان الحاصل بصحّة صدورها عن الإمام المعصوم^(٢٣). وقد سار على ذلك المنهج الشيخ محمد بن علي (الشيخ الصدوق)^(٢٤). بينما أكّد المنهج الثاني على ضرورة النظر في متون الأخبار، والتدقيق في أسانيدها^(٢٥)، والعمل وفق قواعد الجرح والتعديل المُنصّبة على الراوي لا الرواية، للتأكّد من أمانة الراوي^(٢٦)، وقد سار على ذلك المنهج اثنان من كبار علماء الشيعة الإمامية الاثني عشرية^(٢٧)، هما: الشيخ الحسن بن أبي عقيل العُماني^(٢٨)، والشيخ محمد بن الجُنيد الإسكافي^(٢٩).

تبلور المنهجان حتى ظهرت معالم مدرستين ، أخذت جذور كل منهما تترسخ في الوسط العلمي^(٣٠)، وتنهل أفكارها من آثار المدرسة الإمامية الإثني عشرية^(٣١)، عُرِفَت الأولى بالمدرسة الإخبارية، وذلك لادعاء علمائها حصولهم العلم من خلال الأخبار المروية عن الأئمة (ع)، واليقين بأنها أقوالهم^(٣٢)، وكان مركزها مدينتي قم وطهران، كونهما مقراً لأغلب الرواة والمُحدثين الشيعة الإمامية الإثني عشرية آنذاك^(٣٣). وعُرِفَت الثانية بالمدرسة الأصولية، إذ استبعد علماءها حصولهم على اليقين بجميع الأخبار المروية عن الأئمة (ع)، وبصحّة صدورهم عنهم، فوضعوا أصولاً (قواعد إجتهادية عقلية)، بهدف تحصيل الظنّ بذلك^(٣٤)، وقد صرف علماء المدرسة الأخيرة جهدهم إلى التأليف في أحوال الرواة، لتمييز الثقة، لقولهم بالاجتهاد وعدم سدّ بابهم عندهم^(٣٥)، وكان مركزها حاضرة الدولة العباسية بغداد ، مُلتقى العلماء ذوي الفكر العقلاني^(٣٦). مثلما ظلّت مسائلتا الظنّ واليقين من أهم مسائل الاختلاف بين علماء المدرستين^(٣٧).

أخذت كلّ مدرسة من المدرستين الأنفتي الذكر تنتقد منهج الأخرى ، فأنكرت المدرسة الإخبارية الاجتهاد، إذ نفت الحاجة إلى (القواعد الإجتهادية العقلية) في استنباط الأحكام، وأسقطت دليل الإجماع . بينما راحت المدرسة الأصولية تؤكّد رفضها صحّة جميع الأخبار، ووجوب البحث في أسانيدها^(٣٨). وبقي ذلك الاختلاف المنهجي مُشخصاً غير مُعلن، فضلاً عن استمرار كلّ منهما في العمل وفقاً لمنهجها^(٣٩).

بذل الشاهات الصفويون (١٥٠١ - ١٧٢٢) الجهود في خدمة المذهب الشيعي الإمامي الإثني عشري ورعاية علمائه ، فانعكس ذلك في ظهور نهضة دينية شيعية لا نظير لها في مكان آخر من العالم الإسلامي، وانتشرت العلوم والمعارف الدينية، التي ركّزت معظمها على مسألة الإمامة ، حتى بُحِثت ونُقِشت بشكل مُستفيض^(٤٠). مثلما تبنّأت الفلسفة العقلية الإسلامية الشيعية موقعها المناسب ، بعدما كانت اهتمامات الجهات الرسمية وأولي الأمر مقتصرة على القضاء وعلم الفقه ، فضلاً عن الأحكام الظاهرية المتعلقة بالحقوق والذمّة، وكان الوقت يمر هدرًا في دراسة مسائل فرعية، أمّا غيرها من المسائل الفلسفية والحكمية فإنها كانت تُثير الفزع والاضطراب لدى غالبية الفقهاء، ومن يُبدِ اهتماماً بها تُثر الشكوك من حوله والشبهات. ومع كلّ ذلك فإن من

استوعب كلام الأئمة (ع) وأدرك حقائق الحكمة الإلهية^(٤١)، لم يكن بوسع التنصّل منها أو التنحي جانباً^(٤٢).

دبّ الضعف في الدولة الصفوية منذ بداية النصف الأول من القرن الثامن عشر، ثم على مدى سبع سنوات متتالية (١٧٢٢ - ١٧٢٩) من الإحتلال الأفغاني، تدهورت الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية في إيران، وانتشرت أعمال العنف والقتل، وسادت حالات القحط والفقر، الأمر الذي أدّى إلى هجرة العديد من الإيرانيين إلى الهند والعراق، إذ توجّه المثقفون والأطباء والفنانون نحو الهند، بينما توجّه العلماء وطلّاب العلوم الدينية نحو العتبات المقدّسة في العراق^(٤٣). ونظراً لكون مدينتي النجف وكربلاء من المراكز الإسلامية المهمّة في العراق، إذ حازت كلّ منهما مكانة روحية من الناحية الدينية، ولا سيّما كربلاء التي أمست مركزاً علمياً كبيراً، فأخذ عدد كبير من رجال الدين وطلّاب العلم بالتوجه إليها من شتّى البقاع الإسلامية^(٤٤).

ازدادت النخب العلمية في المدّة (١٧٩٣-١٨٠٠) في العراق، وكثرت فيه مجالس الوعظ والدرس، ليشهد حركة علمية - ثقافية واسعة^(٤٥)، في ظل عهد سياسي هو عهد المماليك (١٧٥٠-١٨٣١)، الذي كان له الأثر الواضح في تلك الحركة^(٤٦)، فظهرت معالم مدرسة فكرية في بداية القرن التاسع عشر، مثّلها الشيخ أحمد الإحسائي، وعُرفت بالمدرسة الشيعية.

المبحث الثاني : الشيخ أحمد الإحسائي (١٧٥٣-١٧٩٦) :

أولاً - سيرة الشيخ أحمد الإحسائي الاجتماعية وشخصيته العلمية .

١- سيرته الاجتماعية .

هو أحمد بن الشيخ زين الدين بن إبراهيم بن صقر بن إبراهيم بن داغر بن رمضان ابن راشد بن دهيم بن شمروخ، من آل صقر. ولد في شهر أيّار سنة ١٧٥٣ في قرية المطيرفي^(٤٧)، من قرى المُبرّز إحدى مدن الإحساء^(٤٨). ينتسب الشيخ أحمد الإحسائي إلى صقر كبير المهاشير وشيخهم، الذي إليه ينتسبون وبه يفتخرون^(٤٩)، ولحق لقب المهاشير بأجداد الشيخ أحمد، لاستقرارهم وسكنهم أحد جبال تهامة اسمه (مهشور)، والمهاشير قوم معروفون بجزيرة العرب^(٥٠)، وهم فخذ من بني خالد^(٥١)، الذين حكموا القطيف من الإحساء^(٥٢). وعلى الرغم من نشأة الشيخ أحمد الإحسائي البسيطة

في قرية المطيرفي ، والحالة المتواضعة التي عاشها مع عائلته، اندفع منذ مرحلة طفولته إلى حياة الزهد والتعفف، والسعي نحو أبواب العلم^(٥٣).

٢- شخصيته العلمية .

ليس من السهل تصور طبيعة الظروف التي أخذت بيد الشيخ أحمد الإحسائي إلى سبيل العلم والمعرفة، ومن الراجح أن نباهته وذكاءه الفطري أهله منذ مرحلة الطفولة لأن يتلقى من التعليم حظاً لا بأس به، وقرّته له أسرته^(٥٤). ثم عاش الشيخ أحمد مرحلة اكتنفت أحداثها في عالم الرؤى والمنامات الصادقة^(٥٥)، إذ تنبّه خلالها إلى مسائل في الحكمة الإلهية، وقد نُقل عنه أنه راح يخالط الشيوخ والعلماء في الإحساء ولم يجد لديهم من المعارف من نوع ما سمعه في عالم الرؤيا^(٥٦)، الأمر الذي دفعه إلى الانشغال بطلب العلم والإقتباس من العلوم الدينية^(٥٧)، وبذلك كان الشيخ أحمد الإحسائي قد مرّ في مراحل عُمره المتقدّمة بسلسلة من التطورات والتحوّلات، التي كان لها الأثر البالغ في نشأته وبناء شخصيته العلمية.

ومن الجدير بالذكر أن الشيخ أحمد الإحسائي لم يذكر في مؤلفاته اسماً لأي أستاذ تتلمذ على يده وأخذ منه علومه، سوى الشيخ محمد بن الشيخ محسن^(٥٨)، الذي قرأ عنده العوامل والآجروميّة في النحو، في قرية القرين الواقعة على بُعد فرسخ واحد (٦ كم) من قرية المطيرفي^(٥٩)، مثلما أكّد ذلك علماء المدرسة الشيعية ومراجعها، إذ قال الحاج أبو القاسم خان الإبراهيمي المرجع السادس للشيخية^(٦٠): " لم أعثر على أنه أعلى الله مقامه أو غيره ذكر له أستاذاً معيناً تتلمذ عنده"^(٦١)، وقال السيد علي عبد الله الموسوي البصري المرجع الثامن للشيخية^(٦٢): " لم نسمع بأن الشيخ قد تتلمذ على يد أستاذ معروف، غير ما تعلّمه من النحو والصرف في بداية أمره على يد الشيخ محمد بن الشيخ محسن في القرين، وما أسرع أن تركه، وكّرّس جهده على تفهّم الأخبار عن الأئمّة الأطهار عليهم السلام"^(٦٣). فضلاً عمّا قاله السيد محسن الأمين^(٦٤)، وإن كان على وجه الاستغراب: " لم يأخذ عن أستاذ قط، وليس له شيخ معروف، مع أنه حصل أكثر العلوم العقلية والنقلية"^(٦٥). إلا أن بعض المصادر أوردت أسماء عدد من الشخصيات العلمية بصفتهم أساتذة للشيخ أحمد الإحسائي^(٦٦)، في الوقت الذي لم تُشر مؤلفات علماء المدرسة الشيعية إلى اسم واحد منهم ، ولذلك بالإمكان عد ما أوردته المصادر إستنتاجاً

غير دقيق، أو اعتماد كل ما هو مسوع بحق الشيخ أحمد الإحسائي من غير تمييز بين العالم بأحوال الأخير عن غيره .

اقترب عمر الشيخ أحمد الإحسائي من العشرين سنة ، فبدأت مرحلة جديدة في حياته ، هي مرحلة السفر والترحال، وقد عُدت مرحلة مهمة في حياته الاجتماعية والعلمية ، فمن المعروف في الأوساط العلمية بالنسبة لمن اشتهر من العلماء الإستقرار في المراكز العلمية وعدم مبارحتها، بهدف التفرغ للتأليف والتدريس، والابتعاد عن السفر لما فيه من هدر للوقت وتعطيل للدروس، وهذا ما يحرص عليه أغلب العلماء^(٦٧). إلا أن الشيخ أحمد الإحسائي قد أخذ السفر جانباً كبيراً من حياته، وذلك بسبب سعيه لنشر علوم آل البيت (ع) ومناقبتهم^(٦٨)، إذ كان السفر سبباً من أسباب تحقيق تلك الغاية .

كان أول سفر للشيخ أحمد الإحسائي في سنة ١٧٧٢ إلى العراق، بقصد زيارة العتبات المقدسة، والإتصال بعلمائها، ليس بهدف التحصيل والدراسة، إنما ليرى هل من بينهم من يأنس بما عنده من علوم ومعارف آل البيت (ع) الحكيمية^(٦٩). وكان ممن يستوطن بالقرب من تلك العتبات ولاسيما في مدينتي النجف وكربلاء كبار العلماء، مثل: الآغا محمد باقر البهبهاني، والسيد محمد مهدي بحر العلوم الطباطبائي، والميرزا محمد مهدي الشهرستاني، والشيخ جعفر كاشف الغطاء النجفي، والسيد مير علي الطباطبائي. وهؤلاء كانوا مراجع المدرستين الأصولية والإخبارية، الذين انتهت إليهم رئاسة المذهب الشيعي الإمامي الإثني عشري، ومؤلفاتهم هي التي تُدرّس في المدارس الدينية للمذهب، وشهرتهم أكبر من أن يشتبه فيهم أحد^(٧٠). وقد حضر الشيخ أحمد الإحسائي خلال مدة إقامته في النجف وكربلاء مجالس درس وبحث العلماء المتقدم ذكرهم^(٧١)، فجرت بينه وبينهم مناقشات كثيرة، عكست درجة ثقافته وما حمله من علم، فما كان من أولئك الأعلام إلا أن نظروا إليه بعين التكريم والإجلال^(٧٢). لكنّه سرعان ما غادر العراق في أواخر سنة ١٧٧٢ متوجّهاً إلى بلده الإحساء^(٧٣)، بسبب انتشار مرض الطاعون، الذي ظهر في سنة ١٧٧١، واشتدّ حتى بلغ ذروته في تشرين الأول سنة ١٧٧٢، واستمرّ حتى آذار سنة ١٧٧٣، ليفتك بالناس فتكاً ذريعاً^(٧٤).

أخذ أهالي قرية المطيرفي يلجؤون إلى الشيخ أحمد الإحسائي في أمور دينهم، وذاع صيته بين سكّان مدينة المبرز حتى أصبح مرجعاً دينياً لهم^(٧٥). ولم يلبث أن انتقل

إلى مدينة الهفوف مركز الإحساء حتى التفّ حوله العديد من السكان^(٧٦)، وفي الهفوف أسهمت الظروف السياسية والاجتماعية في قيام حركة نزوح للعديد من السكان إلى خارج الإحساء، وكان الشيخ أحمد من بينهم^(٧٧)، بعد أن تعرّضت قرى الإحساء ومدنها في المدة (١٧٨٦-١٧٩٢) إلى غارات آل سعود^(٧٨)، مستهدفة السيطرة عليها وضمّها إلى ممتلكاتهم^(٧٩).

كان الشيخ أحمد الإحسائي قد مُنح في سنة ١٧٩٠ أولى إجازاته العلمية ، من قبل الشيخ أحمد الدمستاني ، في رواية الأخبار ودرايتها^(٨٠)، وما أن استقرّ بعائلته سنة ١٧٩٣ في البحرين^(٨١)، حتى سافر إلى العراق مجدّداً ، فجاور العتبات المقدّسة حتى سنة ١٧٩٤^(٨٢)، وقد حصل في السنة الأخيرة على إجازات الرواية عن العلماء كلّ من السيد محمد مهدي بحر العلوم الطباطبائي، والميرزا محمد مهدي الشهرستاني، والشيخ جعفر كاشف الغطاء النجفي، والسيد مير علي الطباطبائي^(٨٣)، إذ بيّنت تلك الإجازات ما للشيخ أحمد من دقة وغور في المباحث الإلهية ، بل والعقائد بأغلب مساراتها وتشعباتها^(٨٤).

عاد الشيخ أحمد الإحسائي إلى البحرين، التي سكنها أقلّ من أربع سنوات، وخلالها صار له فيها أتباع كثر^(٨٥). ثم سافر بعدها في سنة ١٧٩٧ إلى العراق، لزيارة مرقد الأئمة (ع)، وبعد قضاء وطره من الزيارة غادر إلى البصرة^(٨٦)، التي كانت فيها معالم الحياة الثقافية آخذة بالنشاط ، تمثّلت بمجالسها العلمية والأدبية ، فضلاً عن وجود الأسر النجديّة التي سبق وإن استقرت فيها، هذا علاوة على تواجد العلماء والأدباء الذين اعتادوا زيارتها، للتأثر والتأثير بما موجود فيها^(٨٧). ولا ريب أن حياة ثقافية كهذه، في مركز إسلامي مهم تحيط به المدارس العلمية والمساجد التاريخية، كانت تلائم الشيخ أحمد ، لذلك قرّر الانتقال إليها، وأقام بها المدة (١٧٩٧-١٨٠٥)^(٨٨). ثم سافر إلى إيران ليقوم في بعض مدنها حتى وفاته سنة ١٨٢٦، ولاسيّما مدينتي يزد وكرمنشاه^(٨٩).

ثانياً - منهج الشيخ أحمد الإحسائي الفكري وظهور المدرسة الشيعية .

١- منهجه الفكري .

نظر الشيخ أحمد الإحسائي إلى عقائد الشيعة الإمامية الإثني عشرية بعين الأصالة والتجدّد ، وأخذ يعرض تلك العقائد بطريقة عدّت منهجاً فكرياً كاد أن يكون

الأول من نوعه ، إذ ركّز على ضرورة التوفيق بين العقل والنقل ، واستطاع بما أُوتي من معرفة وسعة اطلاع الجمع بين آراء عدد ممّن تقدّمه من مُفسّري القرآن الكريم ، وشُراح الحديث ، ورواة الأخبار ، فضلاً عن الحكماء وعلماء الكلام، فاستوعب تلك الآراء ولخصّها وبسطها وأضاف عليها آراءه. وراح يُفسّر الكثير من آيات القرآن والأخبار الواردة عن النبي محمد (ص) وأئمّة آل البيت (ع)، حتّى لفت النظر إلى العديد من تلك الآيات والأخبار التي لم تدل ظواهرها على أصول حكمية وقواعد عقلية^(٩٠)، مثلما حلّ العديد من المسائل العلمية الشائكة، وفكّ الرموز الغيبية المنتظمة في عدد من الآيات والأخبار، ولاسيّما التي تركها العلماء في سنايلها خشيةً من تناولها^(٩١).

لم يأت الشيخ أحمد الإحسائي بشيء جديد في ما قال وكتب وحرّر حول عقائد الشيعة الإمامية الإثني عشرية^(٩٢)، إلا أنه حظي بخصوصية تميّز بها عن سائر علماء المذهب المعاصرين له، وكان ذلك ليس لكون الشيخ أحمد قد اعتمد مخالفة العديد من علماء الكلام والحكماء والفلاسفة والردّ عليهم ليحصل له الإنفراد، إنما للمباينة في الأسلوب الذي طرح به الشيخ أحمد أفكاره وآراءه، مثلما عرض به معتقدات المذهب^(٩٣). فبعد أن كان علماء المذهب المعاصرين له يعتمدون في تحقيقاتهم العقائدية على ما حقّقه أغلب السابقين من علماء السلف وما تركوه من قواعد ، ولم يلتفتوا إلى المطالب التي اشتمل عليها الكثير من أخبار أئمّة آل البيت (ع) ، فضلاً عن المعاني والحقائق التي تضمّنتها آثارهم (ع) ، جاء الشيخ أحمد وأقبل على نشر تلك المطالب وبيان تلك المعاني والحقائق^(٩٤)، بأسلوب جديد قام على أساس السعة في الإيضاح والتعمّق في المعنى ، فكان ذلك ممّا هو غير مألوف في مناهج بحث العلماء المعاصرين للشيخ أحمد^(٩٥)، لذلك عُدّ شيئاً جديداً .

٢ - ظهور المدرسة الشيخية .

برز الشيخ أحمد الإحسائي منذ بداية القرن التاسع عشر وأشتهر في الأوساط العلمية في العراق وإيران^(٩٦)، وانتشرت مؤلّفاته ولا سيّما كتاب (شرح الزيارة الجامعة الكبيرة)، فضلاً عن كتبه ورسائله الأخرى التي جُمع منها في الوقت الحاضر (١٥٣) مؤلفاً في موسوعة ضخمة تسمى (جوامع الكلم) ، وقد اشتملت تلك المؤلفات على علوم ومعارف في مجالات وحقول متنوعة، ودار معظمها حول المسائل الاعتقادية الحكمية^(٩٧). مثلما

لاقت إيضاحاته للمسائل العلمية وطروحاته قبولاً حسناً ولا سيما في إيران، إذ تميّزت بموافقتها للعقل وانسجامها مع منطق العصر، حتى كثر إقبال الناس عليه بمختلف طبقاتهم، وصار له تلامذة وأتباع كثيرون^(٩٨).

ونظراً إلى كون المدرسة الفكرية مجموعة اعتقادات الإنسان المذهبية وغير المذهبية، سواء كانت جماعية أو فردية، فإنها تكوّن بناءً فكرياً واحداً لا يرتبط وجوده بوجود مبنى معيّن أو عدم وجوده، فهناك أشخاص كانوا أصحاب نظريات واكتشافات وإبداعات، وقد مثّل كلّ واحد منهم مدرسة فكرية متكاملة^(٩٩). ولما كان الشيخ أحمد الإحسائي ممّن تميّزوا علمياً في مجال تخصّصهم، وقد شهد له بذلك أغلب علماء عصره^(١٠٠)، فضلاً عن شهادة منهجه الفكري الواضح في مؤلفاته، عُدّ مدرسة فكرية متكاملة، ولا غروّ فإنه يُعد من الطبقة العلمية الأولى المُجدّدة في الفكر الإسلامي^(١٠١).

بظهور الشيخ أحمد الإحسائي ظهرت مدرسة فكرية شيعية إمامية إثني عشرية، أخذت تمرّ بمراحل تكاملها من حيث الإنتاج العلمي، وأعداد التلامذة، والمريدين^(١٠٢)، ولاسيما في عهد تلميذ الشيخ أحمد السيد كاظم الرشتي (١٨٢٧-١٨٤٣) في العراق^(١٠٣)، ثم عهد تلميذ الأخير الحاج محمد كريم خان الكرمانلي (١٨٤٤-١٨٧١) في إيران^(١٠٤)، فأُمست مدرسة دينية متكاملة، عُرِفَت بالمدرسة الشيعية، نسبة إلى الشيخ أحمد الإحسائي. قامت إلى جانب المدرستين الأصولية والإخبارية، ولم تختلف عنهما بشيء من أصول العقائد، فالقواعد الأساسية والمصادر التي استندت إليها المدارس الثلاث كانت ولا تزال واحدة، هي القرآن الكريم، والسنة المطهّرة، وأخبار أئمة آل البيت (ع)، وكذلك كان ولا يزال هدف المدارس الثلاث واحداً أيضاً، هو الوصول إلى الحكم الشرعي الذي لا يقبل الخطأ في المسائل المختلفة، ولا سيما المستحدثة منها^(١٠٥). مثلما دعت المدرسة الشيعية إلى إحياء علوم ومعارف النبي محمد(ص) والأئمة الإثني عشر من أهل بيته (ع) وبعثها من جديد، والسعي إلى رفع إدراك الناس لقضية الإمامة، وبالتالي الارتقاء بمستوى المذهب الشيعي الإمامي الإثني عشري^(١٠٦).

المبحث الثالث : دور المدرسة الشيعية في تعزيز عقائد الشيعة الإمامية الإثني عشرية (١٧٩٧ - ١٨٢٦) :

سبقت الإشارة إلى أن العراق منذ أواخر القرن الثامن عشر حتى بداية القرن الذي تلاه تهيأ فيه جو علمي - ثقافي عام، بعد أن توجه إليه العديد من العلماء والمؤلفين وطلاب العلم ، وافدين من بلدان متعددة وبجنسيات شتى^(١٠٧)، وانتشرت المؤلفات في العلوم المختلفة، ولاسيما ذات العلاقة بعلم الكلام والفلسفة اليونانية، فصار العراق منذ بداية القرن التاسع عشر مهداً لأفكار ونزعات مذاهب عدّة، وأصبح الأمر واسعاً، والتفكير فيه يتطلب تعمّقاً ، فضلاً عن الاختلاف المنهجي للمدرستين الإخبارية والأصولية^(١٠٨)، نشط أصحاب الطريقة الصوفية وانتشرت أفكارها، فضلاً عن محاولات آل سعود نشر أفكار السلفية التي روجها الشيخ محمد بن عبد الوهاب^(١٠٩)، بعد استيلائهم على العديد من مناطق شبه الجزيرة العربية، وتهديدهم أطراف العراق الجنوبية الغربية^(١١٠)، الأمر الذي جعل المساجد في العراق مكتظة بمجالس الوعظ وحلقات الدرس، و البحث في علوم العربية والفقه والتفسير والفلسفة والكلام^(١١١). وكان للشيخ أحمد الإحسائي في بداية القرن المذكور مكانة سامية في محافل التدريس، وشهرة في أندية العلم، ولا سيما في مدينتي كربلاء والنجف^(١١٢)، إذ كان " من رجالات الشيعة اللامعين، الذين أخذوا بأسباب المعرفة والفكر والفلسفة والكلام "^(١١٣).

ففي الوقت الذي أخذ جُل علماء المدرستين الإخبارية والأصولية بتعزيز عقيدة المذهب الشيعي الإمامي الإثني عشري، ولاسيما علماء كربلاء والنجف، بصرف الهمم إلى إقامة مجالس الوعظ والتدريس والتأليف في الفقه وأصوله وما يتعلّق بهما من مسائل الحلال والحرام^(١١٤)، صبّ الشيخ أحمد الإحسائي جهوده في المسائل الاعتقادية، لأصالتها وأهميتها من وجهة نظره، فأولاهها اهتماماً أكثر من المسائل الفقهية، التي تكفّلت بها الشريعة وجعلت لها أحكامها الخاصة^(١١٥)، وأخذ بتعزيز عقيدة المذهب الشيعي الإمامي الإثني عشري من خلال دروسه ومواعظه ومؤلفاته، إذ ألف كتاباً يسمى (حياة النفس) في بعض ما يجب على المكلفين من معرفة أصول الدين، وقد قسمه إلى خمسة أبواب، أوضح في الباب الأول وجوب معرفة الله عز وجل، ووجوب الاعتقاد بأنه واحد لا شريك له قديم دائم أبدي ليس كمثل شيء، ومحيط بكل شيء، ومتسلّط على كل شيء، و

لا نسبة بينه وبين شيء، و لا يحلّ في شيء، ولا يتّحد بشيء، ولا يدرك بشيء من الحواس الظاهرة والباطنة، وتستحيل عليه الرؤية في الدنيا والآخرة. وفي الباب الثاني العدل. وفي الباب الثالث النبوة. وفي الباب الرابع الإمامة وإثباتها للأئمة الاثني عشر من آل بيت النبي محمد (ص)، ووجوب الاعتقاد بأن الإمام الثاني عشر محمد المهدي (ع) حي موجود. وفي الباب الخامس المعاد الإنساني في القيامة، ووجوب الاعتقاد في الحشر والميزان والسرائط والجنة والنار، ووجوب الاعتقاد بأن كلّ ما نطق به القرآن وجاء به النبي محمد (ص) من أحوال الموت والحشر والثواب والعقاب حق^(١١٦). مثلما أظهر في كتابه (شرح الزيارة الجامعة الكبيرة) الذي تقدّمت الإشارة إليه الكثير من مناقب النبي محمد (ص) والأئمة الاثني عشر (ع)، وشرح بعض أحوالهم ومقاماتهم، وردّ على أراء الصوفية وبعض الحكماء الفلاسفة ، بالالتكاء على القرآن الكريم والأحاديث النبوية وأخبار الأئمة (ع).^(١١٧)

أولاً . موقف الشيخ أحمد الإحسائي من المدرسة الصوفية .

كرّس الشيخ أحمد الإحسائي جهده في مواجهة الطرق الصوفية، لما رأى في أفكارها وما تتطوي عليه من عقائد خروجاً عن مقاصد الشرع وأهل العلم، وعدّ التصوف أعمالاً منافية للشرع واعتقادات مخالفة لما جاء به صاحب الشريعة (ص)^(١١٨)، وردّ على أقطاب الطريقة أشدّ الردّ، ولاسيّما الشيخ محيي الدين بن عربي^(١١٩)، وكان ممّا قاله في تعريف الصوفية وشرح بعض طرقهم والردّ عليها وتفنيدها: " اعلم ان هؤلاء كانوا يتكلمون في الحقائق التي عرفوها بعبارة تخالف الشرع ظاهراً وتنافي الإيمان بل الإسلام في اللفظ ... وكانت لهم طرق يخالفون فيها الشريعة "^(١٢٠).

اجتهد الشيخ أحمد الإحسائي في نقض نظريات الصوفية، ولاسيّما نظرية (وحدة الوجود)، التي تتلخص بأن الله موجود في كلّ شيء، وأن جميع الموجودات متّحدة مع ذاته عزّ وجل، وأنها قديمة بقدم الذات الإلهية، إلا أنها تميّزت عن الذات بمشخصاتها^(١٢١)، ونظرية (بسيط الحقيقة كلّ الأشياء)، التي تقتضي عدّ الأشياء حقائق في الله، وأنها أبعاد ذات الله، كامنة في ذاته ومتأهّلة لأن تكون، فالشيء كامن معدوم العين وموجود في القوّة ، فإذا ورد عليه الأمر من الله (كُنْ)، كان كائناً موجوداً^(١٢٢). وأكّد الشيخ أحمد على أن النظريتين بناهما الصوفية على الأوهام والتخيّلات، وأثبت بأدلة العقل والنقل

التي توصل إليها أنه ليس هناك وحدة بين الله وخلقه ولا اشتراك، ولا يجوز تصور غير ذلك بأي شكل ولو على سبيل الفرض أو الاحتمال أو التوهم^(١٢٣).

وما يثير الإستغراب هو ما نُسب للشيخ أحمد الإحسائي من أنه ادّعى ما ادّعه الصوفية^(١٢٤)، وأن بعض نظرياته جاءت مشابهة لنظرياتهم^(١٢٥)، في الوقت الذي نهى الشيخ أحمد عن توجيه أو تأويل كلام أئمة آل البيت (ع) إلى كلام الصوفية بأي شكل من الأشكال، وحذر من التدوين بشيء من معتقداتهم وأقوالهم وأفعالهم^(١٢٦).

ثانياً - الشيخ أحمد الإحسائي والحكماء الفلاسفة .

وفي إطار تعزيز عقيدة الشيعة الإمامية الإثني عشرية، لم تُعجب الشيخ أحمد الإحسائي فلسفة اليونان وحكمة الكثير من العلماء، التي استندت على العقل والقياسات البشرية فقط، لأن عقول البشر وإن كانوا علماء لا يمكنها الوصول بالإستقلال إلى حقائق الإيجاد والخلق، ولا يمكنها بنفسها أن تصل إلى أسرار الخلقة، لذلك جعل الشيخ أحمد استناده في أحكام المبدأ والمعاد الإنساني في القيامة والفروع والأصول القرآن الكريم، والأخبار الصحيحة الواردة عن النبي محمد (ص) وأئمة آل البيت (ع)، إذ أشار الشيخ أحمد إلى أن الفلاسفة وأغلب الحكماء يأخذون بتحقيقات علومهم بعضهم عن بعض، أمّا هو فلم يسلك طريقهم ، وأخذ بتحقيقات ما علّم ممّا ورد عن أئمة آل البيت (ع)^(١٢٧).

أخذ الشيخ أحمد الإحسائي يُفسّر ظواهر المجتمع والكون والأسرار التي انطوت عليها أحاديث أئمة آل البيت (ع) وأخبارهم، بشكل مسابير للتطور والمنطق^(١٢٨)، دون الاعتماد على القواعد العقلية المقررة في علم الفلسفة، بل اكتشف قواعد جديدة أساسها أخبار أئمة آل البيت (ع)، ووقف عند آراء عدد من الفلاسفة والحكماء على اختلاف طبقاتهم لمحاكمتها بدقة^(١٢٩)، فخالف الكثير من تلك الآراء وأصرّ على إبطالها، ولاسيما آراء الملا صدر الدين محمد الشيرازي (الملا صدرا)^(١٣١). وقد عمد الشيخ أحمد الإحسائي إلى شرح اثنين من مؤلفات الملا صدرا، هما: كتاب (المشاعر)، في معرفة حقائق الإيمان وقواعد الحكمة والعرفان، وكتاب (الحكمة العرشية)، في معرفة المبدأ والمعاد ونشأة الآخرة، وتناول شرحهما بسعة وعمق^(١٣٢). وقد خالف الشيخ أحمد في شرحه الملا صدرا، وردّ الكثير من أقواله، ولا سيّما قول الأخير بما قاله الصوفية بوحدة الوجود^(١٣٣)، وقوله بسيط الحقيقة كلّ الأشياء^(١٣٤)، الذي أنكره الأئمة (ع) وتبرّعوا

منه^(١٣٥). وذكر الشيخ أحمد أن الملا صدرا في الكثير من كلامه واعتقاداته يميل إلى أقطاب الصوفية^(١٣٦)، مثل: الشيخ محيي الدين بن عربي، والشيخ بن عطاء الإسكندري^(١٣٧)، والشيخ عبد الكريم الجيلاني^(١٣٨)، ويعتمد قواعدهم العقلية، فضلاً عن تأويله كلام الأئمة (ع) على كلامهم، وحمله على مرادهم. وفي الوقت ذاته أكد الشيخ أحمد أنه ليس ثمة عداً بينه وبين الملا صدرا، ولا حسد، وما حذاه إلى الردّ عليه هو بيان الاعتقاد الصحيح^(١٣٩).

ومن ذلك يتّضح أن هناك بُعداً بين فكر الشيخ أحمد الإحسائي وفكر الملا صدرا وغيره من الفلاسفة والحكماء، وسببه هو أن الشيخ أحمد كان يتّكئ دائماً ويستقي من متون وبيانات أئمة آل البيت (ع)^(١٤٠). والغريب بعد ذلك أن هناك من رأى أن الشيخ أحمد كان " ممّن تأثر بالفيلسوف المتصوف صدر الدين الشيرازي [الملا صدرا] "^(١٤١).
الخاتمة .

شكّلت الحركة العلمية الثقافية التي شهدها العراق منذ منتصف القرن الثامن عشر حتى بداية القرن الذي تلاه مرحلة مهمة في تاريخ الإسلام والمسلمين، ولاسيما الشيعة الإمامية الإثني عشرية، إذ تمخضت في بداية القرن التاسع عشر عن ظهور مدرسة فكرية، نمت في رحم المذهب الشيعي الإمامي الإثني عشري، عُرفت بالمدرسة الشيعية. كان للمدرسة الشيعية منذ بدء ظهورها إلى جانب المدرستين الشيعيتين الأصولية والإخبارية الدور الواضح في تعزيز عقائد الشيعة الإمامية الإثني عشرية، إذ كانت حياة مؤسسها الشيخ أحمد الإحسائي مفعمة بالنشاط والحركة، ليس في سبيل الذات بل تضحية بالذات في سبيل الصالح العام فباستناد الشيخ أحمد على القرآن الكريم والأخبار الواردة عن النبي محمد (ص) والأئمة من أهل بيته (ع)، وبما يمتلكه من دقة وغور في المباحث الإلهية واطلاع على العقائد وتشعباتها، سعى جاهداً في دروسه ومواعظه ومؤلفاته إلى رفع مستوى إدراك الناس لعلوم ومعارف النبي (ص) وأئمة آل البيت (ع)، من خلال تصحيح الكثير من المفاهيم التي بدت خاطئة من وجهة نظره، والتصدي للشبهات التي أثّرت حول عقائد المذهب الشيعي الإمامي الإثني عشري وعقائد الإسلام بشكل عام .

ومن خلال وقوف الشيخ أحمد الإحسائي راداً على أفكار أقطاب الصوفية وآرائهم، فضلاً عن نقضه نظريات التصوف، ولا سيما نظرية (وحدة الوجود) ونظرية (بسيط الحقيقة كلّ الأشياء)، أتضح أن هناك بُعداً كبيراً في منهجية المعرفة والتحليل والإستنتاج بين المدرسة الشيعية والمدرسة الصوفية، وفرقاً واختلافاً كبيرين أيضاً بين طريقة المدرسة الشيعية وطريقة الحكماء الفلاسفة، ولا سيما طريقة الملا صدر الدين محمد الشيرازي (الملا صدرا)، وذلك البعد والفرق والاختلاف سببه إستناد الشيخ أحمد الإحسائي إلى تعاليم آل البيت (ع) واتّخاذه بياناتهم ميزاناً له. على إن الاختلاف في وجهات النظر لا يفسد للود قضية، ولا يعني تصدّعاً في وحدة المسلمين، لأن فكراً عظيماً كالفكر الإسلامي لا يكون الاختلاف فيه إلا دليل عافية وقوّة .

Abstract

The School of Al Shaykhiya

And its Effect on the Enhancement of the Twelve Imamate Shiite Tenets (1797—1826)

Keyword.. AL Shaykhiya

This research is an excerpt from a Master research

Supervisor

Researcher

***Asst. prof. Abdull Rahman Idris
Saleh(phD)***

***Mahdi Mahmood Hassan Mahdi
Al-Aziz***

***University of Diyala College of
Education Human Sciences***

***Directorate General of
Education In Diyala***

The school of Al Shaykhiya is consider as one of the twelve Imamate Shiite ideological schools . In fact , it did not concentrate on specific trends and cultures but in was specialized in various sciences , education and cultures in different branches and fields which are intrinsically illustrated in the personality of its scientists and their considerable scientific productions . Such works reflect the scientists ' intellectual genius , and their life which is full of energy, activity and development specifically Sheikh Ahmed AL-Ahssa 'i who appeared in the scientific circles and teaching fields in Iraq and Iran . He acquired , till his death , High position in the scientific cireles. He overstressed the enhancement of the Twelve Imamate Shiite Tenets in his lessons , sermons and writings through the emendation of many

Islamic religious concepts , moreover he confronted the suspicions which attacked the twelve imamate shiite tenets in specific and the tenets of Islam in general depending on the Holy Quran and the prophet's sayings "God's peace Be Upon Him " as well as the imams of his household "God bless them all ". So , such works proves the worthiness of this school which contributed heavily in enriching the Islamic Thought .

الهوامش :

١. عبد القاهر طاهر البغدادي ، الفرق بين الفرق ، مكتبة دار التراث ، القاهرة ، ٢٠٠٧ ، ص ٣٥ .
٢. محمد أبو زهرة ، تاريخ المذاهب الإسلامية في السياسة والعقائد وتاريخ المذاهب الفقهية، دار نهر النيل، الجيزة، بدون تأريخ طبع (د.ت)، ص ١١ ؛ محمد عمارة، الخلافة ونشأة الأحزاب الإسلامية، الطبعة (ط) الثانية المكتبة العالمية، بغداد، ١٩٨٤، ص ٦٩ .
٣. للتفاصيل عن مسائل الاختلاف يُنظر: محمد عبد الكريم الشهرستاني ، الملل والنحل ، الجزء (ج) الأول ، ط ٢، دار الكتب العالمية ، بيروت ، ١٩٩٢، المقدمة - ص ١٠-٢٨؛ علي إسماعيل الأشعري، مقالات الإسلاميين واختلاف المصلين، ط ١، دار صادر، بيروت، ٢٠٠٨، ص ٩-١٠ ؛ أسد حيدر، الإمام الصادق والمذاهب الأربعة ، المجلد (مج) الأول، ج ١، ط ٥ ، دار التعارف ، بيروت ، ٢٠٠١، ص ٢٦٥-٢٦٦ ؛ مرتضى العسكري ، معالم مدرستين، منشورات مؤسسة التوحيد ، بدون مكان طبع (د.مط)، ٢٠٠٨، ص ٦٢، ص ٧٢، ص ٢٥٣ .
٤. محمد عبد الكريم الشهرستاني ، المصدر السابق ، ج ١، المقدمة - ص ١٣ .
٥. المصدر نفسه ، ج ١، المقدمة - ص ٦ ؛ محمد جواد مغنية ، الفقه على المذاهب الخمسة ، ط ٥ ، دار العلم للملايين ، بيروت ، ١٩٧٧، ص ١١ .
٦. محمد أبو زهرة ، المصدر السابق ، ص ٢٨١ .
٧. الشيعة في اللغة: التابع، وفي الاصطلاح: تسمية تُطلق على فريق من المسلمين، يعتقدون بأن قيادة الأمة الإسلامية دينياً وسياسياً بعد رسول الله محمد (ص) هي حق للإمام علي بن أبي طالب (ع) . يُنظر: مصطفى الشكعة، إسلام بلا مذاهب ، ط ١٣، الدار المصرية اللبنانية ، مصر، ١٩٩٧، ص ١٧١. وقد تشعب الشيعة إلى فرق عدّة ، كان أبرزها الإمامية التي تفرّعت إلى الإسماعيلية والإثني عشرية. للمزيد من التفاصيل يُنظر: محمد أبو زهرة، المصدر السابق، ص ٣٨-٥٩. وللمزيد من التفاصيل عن الإمامية الإثني عشرية يُنظر: عبد الكريم آل نجف، الإمامية الإثني عشرية نظرة في النشأة والتراث والفكر، ط ١، مركز الطباعة والنشر للمجمع العالمي لأهل البيت (ع) ، (د.مط) ، ٢٠٠٤ .
٨. للتفاصيل عن الأئمة الإثني عشر (ع) يُنظر: الفضل بن الحسن الطبرسي، إعلام الوري بأعلام آل البيت (ع) ، ط ١، منشورات مؤسسة الأعلمي للمطبوعات ، بيروت ، ٢٠٠٤ .

- ٩- للمزيد من التفاصيل يُنظر: محمد بن محمد بن النعمان (الشيخ المفيد)، الاختصاص، ط١، منشورات مؤسّسة الأعلمي للمطبوعات، بيروت، ٢٠٠٩، ص٢٠٤-٢١٢؛ محمد عمارة، المصدر السابق، ص١٥١-١٥٢.
- ١٠- إخلاص لفئة حريز الكعبي، موقف الحوزة العلمية في النجف الاشرف من التطورات السياسية ١٩١٤-١٩٢٤، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، ٢٠٠٦، ص٣.
- ١١- أبو عبد الله سلمان، أصله من بلاد فارس، أسلم في السنة الأولى للهجرة (٦٢٢ م)، وصحب النبي محمد (ص) ورافقه في أغلب أوقاته، وخدمه وروى عنه، وبعد وفاة النبي (ص) صحب أمير المؤمنين علي بن أبي طالب (ع)، وروى عنه الكثير، وكان من المعمرين، توفي سنة ٦٥٥ م في المدائن. محمد هادي الأميني، أصحاب أمير المؤمنين والرواة عنه، ج١، ط١، منشورات دار الكتاب الإسلامي، بيروت، ١٩٩٢، ص٢٥٨.
- ١٢- جندب بن جنادة، من السابقين في الإسلام ومن المقرّبين للنبي محمد (ص)، هاجر إلى المدينة المنورة بعدما هاجر إليها النبي (ص)، عُرف بصدقه، وقال بحقه النبي (ص): (ما أضلّت الخضراء ولا أقلت الغبراء على ذي لهجة أصدق من أبي ذر). للمزيد من التفاصيل يُنظر: المصدر نفسه، ج١، ص١١٤-١١٨.
- ١٣- محمد أبو زهرة، المصدر السابق، ص٣٣-٣٦.
- ١٤- عبد الهادي الفضلي، تاريخ التشريع الإسلامي، دار الكتاب الإسلامي، (د.مط)، ٢٠٠٣، ص٩٥، ص١٥٩.
- ١٥- مرتضى العسكري، المصدر السابق، ص٤٨٨.
- ١٦- هنري كوريان، تاريخ الفلسفة الإسلامية، ط٢، ترجمة (تر.) نصير مروة وحسن قبيسي، منشورات عويدات، بيروت، ١٩٩٨، ص٧٦.
- ١٧- للتفاصيل عن أسباب غيبة الإمام محمد المهدي (ع) يُنظر: محمد باقر الصدر، بحث حول المهدي (ع)، ط١، مطبعة الوردية، (د.مط)، ٢٠٠٣؛ محمد عصفور سلمان، المختصر في سيرة وتاريخ أهل البيت عليهم السلام، المطبعة المركزية - جامعة ديالى، ٢٠١٣، ص١٢٣-١٢٤.
- ١٨- التوقيعات: أجوبة الإمام محمد المهدي (ع) لمسائل الشيعة، وللإطلاع على بعض تلك التوقيعات يُنظر: أحمد بن علي بن أبي طالب الطبرسي، الإحتجاج، ج٢، ط٤، دار الأسوة، قم، ٢٠٠٤، ص٥٣٥-٥٥١.
- ١٩- للتفاصيل عن النَوَاب الأربعة يُنظر: المصدر نفسه، ج٢، ص٥٥٤-٥٥٦؛ أبو القاسم خان الإبراهيمي، وادي السلام، تر.علي عبد الله الموسوي البصري، بدون طبعة (د.ط)، (د.مط) ١٩٧٦، ص٣٩٠-٤٠٠.
- ٢٠- محمد عصفور سلمان، المصدر السابق، ص١٢٤.

٢١. عبد الهادي الفضلي ، المصدر السابق ، ص ٣٢٩-٣٣٠ .
٢٢. أميرة سعيد زباله الياسري ، محمد باقر الصدر.. دراسة تاريخية ، رسالة ماجستير، كلية التربية ، جامعة بابل ، ٢٠٠٨، ص ١٢٧ .
٢٣. عبد الهادي الفضلي ، المصدر السابق ، ص ٢٣٨-٢٤٠ .
٢٤. محمد بن علي بن الحسين بن بابويه القمي (الشيخ الصدوق) ، ولد بحدود سنة ٩١٩م في مدينة قم، تلقى علومه عن والده، ورد الكوفة في سنة ٩٦٢ م ، وفي السنة التالية نزل بغداد مدة ، وفي المدينتين سمع منه الشيعة الإمامية الإثنا عشرية، فكان محل اعجاب أغلب العلماء ، تتلمذ على يده الشيخ المفيد والشريف المرتضى، له مؤلفات بلغت ثلاثة مائة كتاب، أشهرها كتاب (مَنْ لا يحضره الفقيه) ، توفي سنة ٩٩١ م في الري . للمزيد من التفاصيل يُنظر: أحمد بن علي النجاشي ، رجال النجاشي ، مؤسسة النشر الإسلامية ، قم ، ١٩٩٢ ، ص ٣٨٩-٣٩٢ .
٢٥. محمد تقي المجلسي ، روضة المتقين في شرح من لا يحضره الفقيه ، ج ١، مؤسسة فرهنگي إسلامي، قم ، (د.ت) ، المقدمة - ص ٢١ .
٢٦. بان حسين حسن السنجري ، مدرستا البصرة والكوفة في التاريخ في القرن الثالث الهجري ، رسالة ماجستير، كلية التربية بن رشد ، جامعة بغداد ، ٢٠٠٢، ص ٥٦-٥٧ .
٢٧. عبد الهادي الفضلي ، المصدر السابق ، ص ٢٣٨ .
٢٨. الحسن بن علي بن أبي عقيل العُماني ، نسبته إلى عُمان البلد المعروف دون غيرها توحى بأن ولادته ونشأته كانت هناك ، وإلا فهو من أسرة مدنية انتقلت إلى الكوفة ومنها إلى عُمان ، لم تذكر المصادر تأريخ ولادته ووفاته، وجُلَّ ما ذُكر أنه كان أول مَنْ أخذ يُدقق في الفقه ويستعمل النظر، فاعتبر العقل مصدراً مضافاً إلى الكتاب والسنة في استنباط الأحكام الشرعية، وقد نُسب إليه العمل بالرأي، فكان سبباً لإثارة الكلام حوله من قِبَل جملة من المتكلمين وفضلاء الشيعة الإمامية الإثني عشرية ، له مؤلفات عدّة في علمي الفقه والكلام ، اشتهر منها كتاب (التمسك بحبل آل الرسول) . للمزيد من التفاصيل يُنظر: محمد باقر الخوانساري ، روضات الجنّات في أحوال العلماء والسادات ، ج ٢، ط ١، الدار الإسلامية ، بيروت ، ١٩٩١، ص ٢-٣ .
٢٩. محمد بن أحمد بن الجُنيد، المنسوب إلى بلدة اسكاف من نواحي النهروان ، اتّبع منهج الشيخ الحسن بن أبي عقيل العُماني، إذ قلّما وقع بينهما الاختلاف في الفتاوى والأحكام، حتى جُمعا في الذكر سوية فعرفا بالقديمين ، نُسب إليه العمل بالقياس، فاختلف علماء الشيعة الإمامية الاثني عشرية في اعتبار مؤلفاته، فمنهم مَنْ أسقطها ومنهم مَنْ اعتبرها ، كان من أبرز تلامذته الشيخ المفيد ، وله مؤلفات بلغ عددها خمسون كتاباً في الفقه والأصول والكلام والأدب، أشهرها كتاب (تهذيب الشيعة لأحكام الشريعة)، توفي الشيخ محمد بن أحمد سنة ٩٩١م في مدينة طهران. للمزيد من التفاصيل يُنظر: المصدر نفسه ، ج ٦، ص ١٣٥-١٤٢ .

٣٠. إيمان صالح سالم العلواني ، مصادر التلقي وأصول الاستدلال العقديّة عند الإمامية الإثني عشرية ، مركز التأصيل للدراسات والبحوث ، (د.مط) ، ٢٠١٢ ، ص ٨ .
٣١. يُنظر الموقع على الانترنت <http://www.alhakeem.com/Arabic/osol/index.htm> وعلى العنوان الآتي: محمد سعيد الحكيم، الأصولية والإخبارية بين الأسماء والواقع، ص ٣ .
٣٢. يُنظر: يوسف بن أحمد آل عصفور البحراني، الحقائق الناضرة في أحكام العترة الطاهرة، ج ١، منشورات مؤسّسة النشر الإسلامي ، قم ، (د.ت) ، المقدّمة - ص ١٤-١٥ .
٣٣. إيمان صالح سالم العلواني، المصدر السابق، ص ٨؛ إخلاص لفته حريز الكعبي، المصدر السابق، ص ٣.
٣٤. الظنّ : معرفة أدنى من اليقين تحتل الشك ولا تصل إلى مستوى العلم ، والظنّ عنوانه الموجود المتغيّر، ولهذا فهو تخمين. عبد الوهاب بن علي الإسترآبادي ، شرح الفصول النُصيرية ، ط ١ ، قسم الشؤون الفكرية والثقافية في العتبة الحسينية المقدّسة ، كربلاء ، ٢٠١٢ ، ص ٦٣ .
٣٥. محسن الأمين، أعيان الشيعة، ج ١، منشورات المجمع العلمي لأهل البيت، (د.مط)، (د.ت)، المقدّمة - ص ٢.
٣٦. إيمان صالح سالم العلواني ، المصدر السابق ، ص ٨ .
٣٧. محمد باقر الخوانساري، المصدر السابق، ج ٧، ص ١٣٩؛ " الوسط " (جريدة) ، البحرين، العدد ٣٤٥٩ ، ٢٦ شباط ٢٠١٢ .
٣٨. محمد حسن آل الطالقاني، الشيخية نشأتها وتطورها ومصادر دراستها، ط ١، الأميرة للطباعة والنشر والتوزيع ، بيروت ، ٢٠٠٧ ، ص ٣٤-٣٥ .
٣٩. عبد الهادي الفضلي ، المصدر السابق ، ص ٤٠٥ .
٤٠. هنري كوريان ، تاريخ الفلسفة الإسلامية ..، ص ٧٨-٨٠ .
٤١. الحكمة الإلهية : علوم ومعارف حقيقية مُبرهنة ، تُوصل الإنسان إلى الاعتقاد اليقيني في معرفة الله وتوحيده ، ودليل الحكمة يُوصل إلى معرفة حقائق الأشياء على ما هي ، وهو قول رسول الله محمد (ص): (إلهي أرني الأشياء على ما هي). ملا محسن فيض، أصول المعارف، (د.ط)، مشهد، ١٩٧٢ ، ص ؛ أحمد بن زين الدين الإحسائي، جوامع الكلم ، مج ٤ ، مطبعة الغدير، البصرة ، ٢٠٠٨ ، ص ١٣٧ .
٤٢. هنري كوريان، نظرة فيلسوف في سيرة الإحسائي والرشدي ، ط ٢ ، تر. خليل زامل ، (د.ط)، بيروت ، ٢٠٠٤ ، ص ٣٨-٤٠ .
٤٣. للمزيد من التفاصيل يُنظر: علي الوردي، هكذا قتلوا قرّة العين، ط ١، مؤسّسة البلاغ ، بيروت، ٢٠٠٩ ، ص ١٢-١٦ .

٤٠. عبد الجواد الكلیدار آل طعمة، تاريخ كربلاء وحائر الحسين، منشورات المكتبة الحيدرية، النجف، ١٩٩٧، ص٢٤١ .
٤٥. حسن محمد الشيخ، آخر الفلاسفة الشيخ أحمد الإحسائي، ط١، مؤسسة الفكر الإسلامي للطباعة والنشر والتوزيع ، بيروت ، ٢٠٠٣، ص٣٢-٣٣ ؛ عبد الرسول زين الدين، الشيخ أحمد الإحسائي مجدّد الحكمة الإسلامية، ج١، ط١، مؤسسة التاريخ العربي ، بيروت ، ٢٠٠٨، ص٦٠-٦١ .
٤٦. يُنظر: آلاء عبد каظم جبار الكريطي، موقف الفئة المثقفة في كربلاء من التطورات السياسية في العراق ١٩٣٢-١٩٠٨ دراسة تاريخية، رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة الكوفة، ٢٠٠٧، ص١-٣ .
٤٧. " سيرة الشيخ أحمد الإحسائي " ، إخراج حسين علي محفوظ، مطبعة المعارف، بغداد، ١٩٥٧، ص٩٠؛ كاظم بن قاسم الرشتي ، دليل المتحيرين ، شركة الغدير، البصرة ، ٢٠٠٨، ص١١ .
٤٨. عبد الرسول زين الدين ، المصدر السابق ، ج١، ص٧٢ .
٤٩. إسماعيل أسد الله الكاظمي ، دفاع عن الشيخ الأوحد أحمد الإحسائي ، مؤسسة فكر الأوحد للطباعة والنشر، بيروت ، ٢٠٠٢، ص١١ ؛ أبو القاسم خان الإبراهيمي ، فهرست كتب المشائخ العظام ، تر. عبد الله الموسوي البصري ، (د. ط) ، (د. مط) ، ١٩٦١، ص١٠٨ ؛ ميرزا عبد الرسول الإحقاقي، توضيح الواضحات ، ط١، تر. محمد علي داعي الحق، مؤسسة فكر الأوحد لطباعة والنشر، بيروت، ٢٠٠٣، ص٣٨ .
٥٠. عبد الرسول زين الدين ، المصدر السابق ، ج١، ص٧٩ .
٥١. عبد الله بن أحمد الإحسائي ، سيرة الشيخ أحمد الإحسائي ، (د. ط) ، (د. مط) ، (د. ت) ، ص١ .
٥٢. جزائر جليل عطوي الوائلي، إمارة بني خالد في الجزيرة العربية (الإحصاء) ١٦٦٢-١٧٩٥ رسالة ماجستير، كلية التربية ، الجامعة المستنصرية ، ٢٠٠٤، ص٤٣ .
٥٣. حسن محمد الشيخ ، المصدر السابق ، ص١٤٤ .
٥٤. للمزيد من التفاصيل يُنظر: " سيرة الشيخ أحمد .. " ، المصدر السابق ، ص١٠-١٣ .
٥٥. للإطلاع على تلك الرؤى والمنامات يُنظر: المصدر نفسه ، ص١٣-٢٣ ؛ أبو القاسم خان الإبراهيمي ، فهرست كتب المشائخ ...، ص١١٢-١١٦ .
٥٦. يُنظر: أبو القاسم خان الإبراهيمي ، فهرست كتب المشائخ ..، ص١٢٠ .
٥٧. عبد الله بن أحمد الإحسائي ، المصدر السابق ، ص١٣ .
٥٨. لم نعثر على معلومات تُفيد حياة الشيخ محمد بن الشيخ محسن .
٥٩. " سيرة الشيخ أحمد .. " ، المصدر السابق ، ص١٣ .
٦٠. أبو القاسم خان الإبراهيمي بن زين العابدين خان بن محمد كريم خان الكرمانلي ، ولد سنة ١٨٩٧ في مدينة كرمان ، وتلقى في رفسنجان العلوم الأولية عن الآغا محمد الدوراني ، وأخذ في سنة

١٩٠٧ يقرأ العلوم العربية على يد أحمد بهمنيار أستاذ كلية العلوم في طهران ، وقرأ المنطق والفقه والأصول على يد الآغا محمد جواد شقيق أحمد بهمنيار، ثم لازم دروس والده المرجع الخامس للمدرسة الشيعية، وبعد وفاة الأخير سنة ١٩٤١ أصبح المرجع للمدرسة، له مؤلفات عدّة في علوم متنوعة ، منها كتاب (فهرست كتب المشائخ العظام)، وهو كتاب تاريخي مهم، توفي أبو القاسم خان سنة ١٩٦٩، ودُفن في حرم الإمام علي (الرضا) (ع) . للمزيد من التفاصيل يُنظر: أبو القاسم خان الإبراهيمي ، فهرست كتب www.alabrar.com المشائخ .. ، ص ٣-٢٠؛ الموقع على الانترنت: وعلى العنوان الآتي : زين العابدين خان بن عبد الرضا خان ، نبذة عن المدرسة الشيعية ، ص ١٣ .

٦١- أبو القاسم خان الإبراهيمي ، فهرست كتب المشائخ ...، ص ١٢٠ .

٦٢- علي بن عبد الله بن علي بن صالح الموسوي ، ولد سنة ١٩٢٧ في البصرة ، تلقى جلّ علومه عن والده الذي كان أحد علماء الشيعة الإمامية الإثني عشرية، ووكيلاً لمرجعية المدرسة الشيعية في العراق، وعن مرجع الشيعية السادس الحاج أبي القاسم خان الإبراهيمي، ومرجع الشيعية السابع الحاج عبد الرضا خان لإبراهيمي، وبعد وفاة الأخير في سنة ١٩٧٩ تولّى السيد علي مرجعية المدرسة، ألّف العديد من الكتب في الفقه والأصول وردّ الإيرادات وجواب السائلين، توفي يوم ١٥ كانون الأول ٢٠١٥، ودُفن في حسينية بني عامر في كربلاء . للمزيد من التفاصيل يُنظر: طالب جاسم محمد الغريب ، السيد علي السيد عبد الله الموسوي ونظراته الفلسفية في الأمور الدينية والسياسية والاجتماعية ، ط ١، مطبعة الغدير، البصرة ، وعلى <http://www.almadarnews.info/index.php?lang=ar> ٢٠١٣؛ الموقع على الانترنت: العنوان الآتي: المدار الاخباري، وفاة " السيد علي الموسوي " مرجع الطائفة الشيعية في العراق والعالم.

٦٣- علي عبد الله الموسوي البصري، نقاش مع الصرّاف والعقاد، ط ١، مطبعة الغدير، البصرة، ٢٠٠٨، ص ٤٦.

٦٤- محسن بن عبد الكريم الأمين الحسيني العاملي، ولد سنة ١٨٦٧ في قرية شقراء إحدى قرى جبل عامل، وفيها أكمل دراسته الأولية، ثم أخذ يتتلمذ على أيدي عدد من الفقهاء في جبل عامل منهم السيد نجيب الدين فضل الله ، وفي النجف على يد الشيخ عبد اللطيف شلبي العاملي، له مؤلفات عدّة أبرزها كتاب (أعيان الشيعة)، توفي سنة ١٩٥١. للمزيد من التفاصيل يُنظر: " سيرة السيد محسن الأمين "، المصدر السابق .

٦٥- محسن الأمين ، المصدر السابق ، ج ٤، ص ٤٦٠ .

٦٦- يُنظر: محمد حسن آل الطالقاني ، المصدر السابق ، ص ٨٠ ؛ حسن محمد الشيخ ، المصدر السابق ، ص ٤١ ؛ عبد الرسول زين الدين ، المصدر السابق ، ج ١، ص ١٤٩-١٥٠ .

٦٧- أحمد عبد الهادي محمد صالح ، أعلام مدرسة الشيخ الأوحّد في القرن الثالث عشر الهجري، ط ١، دار المحجّة البيضاء ، بيروت ، ٢٠٠٦، ص ١٨.

٦٨. أبو القاسم خان الإبراهيمي ، فهرست كتب المشائخ ...، ص١٤١ .
٦٩. عبد الله بن أحمد الإحسائي ، المصدر السابق ، ص٩ ؛ علي عبد الله الموسوي البصري ، شرح أحوال الشيخ أحمد الإحسائي وأتباعه الموسومين بالشيخية ، (د.ط) ، (د.مط) ، ١٩٨٨ ، ص١٧ .
٧٠. أبو القاسم خان الإبراهيمي ، فهرست كتب المشائخ ...، ص١٢٤ .
٧١. عبد الرضا خان الإبراهيمي، شرح أحوال الشيخ الأوحّد أحمد بن زين الدين الإحسائي، مطبعة الغدير، البصرة ، ٢٠٠٨ ، ص١٣ .
٧٢. عبد الله بن أحمد الإحسائي ، المصدر السابق ، ص٩ ؛ علي عبد الله الموسوي البصري ، أحوال الشيخ أحمد وأتباعه ...، ص١٧-١٩ .
٧٣. علي عبد الله الموسوي البصري ، أحوال الشيخ أحمد وأتباعه ...، ص١٩ .
٧٤. عباس العزاوي ، تاريخ العراق بين احتلالين ، ج٦ ، ط١ ، الدار العربية ، بيروت ، ٢٠٠٤ ، ص٥٢ .
٧٥. عبد الله بن أحمد الإحسائي ، المصدر السابق ، ص٩-١٠ .
٧٦. أحمد بن زين الدين الإحسائي ، الرجعة ، ط١ ، الدار العالمية، بيروت، ١٩٩٣ ، المقدمة - ص٧ . (علماً أن المقدمة من اعداد لجنة في الدار العالمية) .
٧٧. عبد الله بن أحمد الإحسائي ، المصدر السابق ، ص١٠ .
٧٨. لوتسكي، تاريخ الأقطار العربية الحديث، تر. عفيفة البستاني ، مكتبة النهضة ، بغداد ، ١٩٩١ ، ص٩٨ .
٧٩. عثمان بن سند الوائلي، مطالع السعود تاريخ العراق ١٧٧٤-١٨٢٦ ، دارالحكمة، الموصل، ١٩٩١ ، المقدمة - ص١١ . (علماً أن المقدمة بقلم عماد عبد السلام رؤوف) .
٨٠. علي عبد الله الموسوي البصري ، دفع الاشتباه والريب في الرد على رسالة محمد حسن آل الطالقاني الشيخية نشأتها وتطورها ، ط٤ ، مطبعة الغدير، البصرة ، ٢٠٠٨ ، ص٢٥ .
٨١. عبد الله بن أحمد الإحسائي ، المصدر السابق ، ص١٠ .
٨٢. عبد الرضا خان الإبراهيمي ، المصدر السابق ، ص١٣ .
٨٣. آغا بزرگ الطهراني، الذريعة إلى تصانيف الشيعة، ج١ ، ط٣ ، دار الأضواء ، بيروت ، ١٩٨٣ ، ص١٦٥ ، ص٢٥٣ ، ص٢٥٥ ؛ علي عبد الله الموسوي البصري ، دفع الاشتباه والريب ...، ص٢٥ .
٨٤. للإطلاع على نصوص تلك الإجازات يُنظر : حسين علي محفوظ ، إجازات الشيخ أحمد الإحسائي ، ط١ ، مطبعة الآداب ، النجف ، ١٩٧١ .
٨٥. عبد الرضا خان الإبراهيمي، المصدر السابق، ص١٣؛ هنري كوربان، نظرة فيلسوف، ص٧٤ .
٨٦. أبو القاسم خان الإبراهيمي ، فهرست كتب المشائخ ...، ص١٣٤ .
٨٧. عثمان بن سند الوائلي ، المصدر السابق ، المقدمة - ص١٢ .

٨٨. للمزيد من التفاصيل يُنظر : عبد الله بن أحمد الإحسائي ، المصدر السابق ، ص ١٢-١٤ .
٨٩. للمزيد من التفاصيل يُنظر : كاظم بن قاسم الرشتي ، دليل المتحيرين .. ، ص ١٣-٢٤ .
٩٠. عبد الرسول زين الدين ، المصدر السابق ، ج ١ ، ص ٢٧٢ ، ص ٤٣١ .
٩١. حسن محمد الشيخ ، المصدر السابق ، ص ١١٩ .
٩٢. علي عبد الله الموسوي البصري ، البراهين القطعية في ردّ الافتراءات على الشيخية ، ط ١ ، مطبعة الغدير ، البصرة ، ٢٠٠٧ ، ص ٤٠ .
٩٣. عبد الرسول زين الدين ، المصدر السابق ، ج ١ ، ص ٦١ .
٩٤. للمزيد من التفاصيل يُنظر : أحمد بن زين الدين الإحسائي ، جوامع الكلم .. ، مج ١ ، ص ٢٨١-٢٨٢ .
٩٥. عبد الرسول زين الدين ، المصدر السابق ، ج ١ ، ص ٢٧٧ .
٩٦. عبدالرزاق الحسني البابيون والبهائيون في حاضرهم وماضيهم ، ط ٥ ، دار الحرية ، بغداد ، ١٩٨٤ ، ص ١٦ .
٩٧. يُنظر : أحمد بن زين الدين الإحسائي ، جوامع الكلم .. ، مج ٢ ، مج ٣ ، مج ٤ ، مج ٥ ، مج ٦ ، مج ٧ ، مج ٨ ، مج ٩ ، أحمد بن زين الدين الإحسائي ، شرح الزيارة الجامعة الكبيرة ، ط ١ ، دار المفيد ، بيروت ، ٢٠٠٣ .
٩٨. محمد حسن آل الطالقاني ، المصدر السابق ، ص ٢٣١-٢٣٢ .
٩٩. علي شريعتي ، تاريخ الحضارة ، تر. حسن نصري ، مؤسسة الآداب الشرقية ، النجف ، ٢٠٠٦ ، ص ٢٢٦-٢٢٧ .
١٠٠. يُنظر : عبد الرسول زين الدين ، المصدر السابق ، ج ١ ، ص ٢٥٧-٢٥٨ .
١٠١. المصدر نفسه ، ج ١ ، ص ٦١ .
١٠٢. هنري كوريان ، نظرة فيلسوف .. ، ص ٩٩ .
١٠٣. كاظم بن قاسم بن أحمد بن حبيب الحسيني ، ولد سنة ١٧٩٠ في مدينة رشت ، نشأ في أسرة دينية ، وحصل على مقدمات النحو والمنطق في بلدته ، تعرّف على الشيخ أحمد الإحسائي في مدينة يزد ، والتزم مجالس درس الأخير ورفقته في الحضر والسفر حتى أمسى أهم تلامذة المدرسة الشيخية ، له إجازات في الرواية عن أشهر علماء عصره كل من أستاذه الشيخ أحمد ، والشيخ موسى آل كاشف الغطاء النجفي ، والسيد عبد الله شبر ، والملا علي الرشتي ، تولّى السيد كاظم مرجعية المدرسة الشيخية بعد وفاة أستاذه في سنة ١٨٢٦ ، تتلمذ على يده الكثير كان أبرزهم الحاج محمد كريم خان الكرمانلي ، وكتب ما يزيد على مائتي مؤلف في مختلف العلوم والمعارف ، جُمع منها (١٤٨) مؤلفاً في كتاب واحد بعنوان (جواهر الحكم) ، وهو في خمسة عشر مجلداً ، توفي السيد كاظم مطلع سنة ١٨٤٤ ، ودُفن في الحرم الحسيني في الرواق المتصل بقبور الشهداء. للمزيد من التفاصيل يُنظر : كاظم بن قاسم الرشتي ، جواهر الحكم ، مج ١ ، مطبعة الغدير ، البصرة ، ٢٠١٠ ، المقدمة - أ - ز . (علماً أن المقدمة بقلم زين العابدين خان بن عبد الرضا خان الإبراهيمي) .

١٠٤- محمد كريم خان بن إبراهيم خان بن مهدي قلي خان بن محمد حسن خان قاجار، ولد سنة ١٨١٠ في مدينة كرمان، نشأ في رعاية والده حاكم ولاية كرمان، تتلمذ على يد السيد كاظم الرشتي في مدينة كربلاء حتى نال من العلم حظاً وافراً، وكان أستاذه يقربه ويثني عليه ويشيد بعلمه حتى أجازته بإجازتين، إحداهما في رواية الأخبار والأخرى في درايته، مثلما له إجازتان في الرواية عن الشيخ حسين الكنجوي، والشيخ محمد شريف الكرمانلي، تولى الحاج محمد كريم خان مرجعية المدرسة الشيعية بعد وفاة أستاذه سنة ١٨٤٤، وتصدى للدعوة البابية منذ بدء ظهورها في سنة ١٨٤٥، من خلال مجالس درسه ومواعظه وبعض مؤلفاته، إذ انتقد مؤسس الدعوة الميرزا علي محمد الشيرازي، وفند ما جاء به الأخير من أفكار ومعتقدات خارجة عن الإسلام، ألف الكثير من الكتب والرسائل التي بلغ عددها (٢٦٧) مؤلفاً في علوم متنوعة، أشهرها كتاب (فصل الخطاب) وهو في ثمانية أجزاء، توفي الحاج محمد كريم خان سنة ١٨٧١، ودُفن إلى جانب أستاذه السيد كاظم في الحرم الحسيني. للمزيد من التفاصيل يُنظر: محمد كريم خان الكرمانلي، فصل الخطاب، ج١، مطبعة الغدير، البصرة، ٢٠٠٧، المقدمة - أ - ز. (علماً أن المقدمة بقلم عبد الرضا خان بن أبي القاسم خان الإبراهيمي).

١٠٥- "ذاكرة البصرة" (جريدة)، البصرة، العدد ٤ - ٥، كانون الأول ٢٠١٢، (ملحق).

١٠٦- هنري كوربان، نظرة فيلسوف ..، ص٣٦-٤١.

١٠٧- إخلاص لفظة حريز الكعبي، المصدر السابق، ص١٣.

١٠٨- عبد الرزاق الحسني، المصدر السابق، ص١٥-١٦.

١٠٩- محمد عبد الوهاب بن سليمان بن علي التميمي، ولد سنة ١٧٠٣ في بلدة الحبينة بوادي حنيفة، تلقى علومه الأولية عن والده الذي كان قاضياً لبلدة الحبينة، فضلاً عن قيامه بتدريس الفقه على مذهب الإمام أحمد بن حنبل رضي الله عنه (ر. ض)، ومنذ أن بلغ محمد سنّ الرشد أخذ يتنقل في أنحاء نجد والحجاز والإحساء والعراق، طلباً للعلم. أحمد الموصلي، موسوعة الحركات الإسلامية في الوطن العربي وإيران وتركيا، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ٢٠٠٥، ص١٢٢-١٢٣؛

التهامي نقرة، "محمد عبد الوهاب ودعوته إلى التوحيد"، "الدارة" (مجلة)، الرياض، العدد ٣، السنة الثامنة ١٩٨٣، ص١١.

١١٠- عبد الرسول زين الدين، المصدر السابق، ج١، ص٢٦٢.

١١١- إخلاص لفظة حريز الكعبي، المصدر السابق، ص١٣.

١١٢- عبد الرزاق الحسني، المصدر السابق، ص١٣؛ عبد العزيز سليمان نوار، تاريخ الشعوب الإسلامية، دار الفكر العربي، القاهرة، (د.ت)، ص٣٦٣-٣٦٤.

١١٣- عبد الله نعمة، فلاسفة الشيعة حياتهم وأرائهم، دار الفكر اللبناني، بيروت، ١٩٨٧، ص١٢٨.

١١٤. عبد الرسول زين الدين ، المصدر السابق ، ج١، ص٢٧٢ .
١١٥. عبد الجليل الأمير، الإحسائي فكر ومنهج، دار الفنون للطباعة والنشر، بيروت، ١٩٩٣، ص ٥١.
١١٦. يُنظر: أحمد بن زين الدين الإحسائي وكاظم بن قاسم الرشتي ، حياة النفس وأصول العقائد ، ط١، دار سبط النبي ، للطباعة والتوزيع ، قم ، ٢٠٠٤، ص ٧٥ .
١١٧. يُنظر: أحمد بن زين الدين الإحسائي ، شرح الزيارة الجامعة الكبيرة .. ج١، ج٢، ج٣، ج٤.
١١٨. أحمد بن زين الدين الإحسائي ، جوامع الكلم ...، مج٥، ص٨.
١١٩. محيي الدين محمد بن علي بن محمد الطائي، ولد سنة ١١٦٥م في مدينة مرسية من بلاد الأندلس، تتلمذ على أيدي كبار علماء عصره مثل الشيخ ابن عساكر، والشيخ ابن الجوزي ، وغدا أشهر فلاسفة ومتصوفة الأندلس، وأشهر تلامذته الشيخ محمد بن أبي جمهور الإحسائي، والشيخ عبد الرزاق اللاهيجي، له مؤلفات عدّة أشهرها كتاب (الفتوحات المكيّة)، توفي سنة ١٢٤٠م في دمشق. للمزيد من التفاصيل يُنظر: علي عبد الجليل راضي ، الروحية عند محيي الدين بن عربي ، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة ، ١٩٧٥، ص٧-٣٧ .
١٢٠. أحمد زين الدين الإحسائي ، جوامع الكلم ..، مج٨، ص٦٢-٦٣ .
١٢١. للمزيد من التفاصيل يُنظر: محيي الدين بن عربي، فصوص الحِكم، ج١، دار الكتاب العربي، بيروت، (د.ت)، ص٥٣-٥٤، ص٦٥-٦٦، ص٧٦-٧٨، ص٨١-٨٢ .
١٢٢. ينظر: المصدر نفسه ، ج١، ص٩٠ .
١٢٣. للمزيد من التفاصيل يُنظر: أحمد بن زين الدين الإحسائي ، جوامع الكلم..، مج١، ص٥١٣-٥١٦، مج٢، ص١٩٨-١٩٩، ص٣٨٣-٣٩٣، ص٦٤٨-٦٤٩، مج٣، ص٤٤-٤٥، مج٤، ص٢٣-٣١، مج٥، ص٢٩٠-٣١١ .
١٢٤. يُنظر : محسن الأمين ، المصدر السابق ، ج٤، ص٤٥٨ .
١٢٥. يُنظر : علي الوردي ، لمحات اجتماعية من تاريخ العراق الحديث، ج٢، ط٢، دار الراشد، بيروت، ٢٠٠٥، ص١٤١ ؛ " الوطن " (جريدة) ، البحرين ، بدون عدد ، ١٤ أيناير ٢٠٠٦.
١٢٦. يُنظر : أحمد بن زين الدين الإحسائي ، جوامع الكلم ...، مج٢، ص٣٩٣.
١٢٧. يُنظر: المصدر نفسه ، مج١، ص٢٨١ .
١٢٨. عبد الرسول زين الدين ، المصدر السابق ، ج١، ص٤٣١ .
١٢٩. حسن محمد الشيخ ، المصدر السابق ، ص١١٢ .
١٣٠. محسن الأمين ، المصدر السابق ، ج٤، ص٤٦٠ .
١٣١. صدر الدين محمد بن إبراهيم القوامي الشيرازي (الملا صدرا)، ولد في مدينة شيراز، تلقى علومه في أصفهان عن السيد محمد باقر الداماد، والشيخ بهاء الدين محمد العاملي، كان حكيماً وفيلسوفاً صرفاً، له مؤلفات عديدة في علوم الدين وفنون الفلسفة، منها كتاب (شرح أصول الكافي) ، وكتاب

- (المسائل القدريّة والقواعد الملكوتية) ، توفي سنة ١٦٤٠ في البصرة . للمزيد من التفاصيل يُنظر: محمد باقر الخوانساري ، المصدر السابق ، ج ٤ ، ص ١١٧-١١٩ .
- ١٣٢- يُنظر: أحمد بن زين الدين الإحسائي ، جوامع الكلم ...، مج ٣، مج ٤.
- ١٣٣- يُنظر: صدر الدين محمد الشيرازي ، الحكمة المتعالية في الأسفار العقلية الأربعة ، ج ١، ط ٤ ، دار إحياء التراث العربي ، بيروت ، ١٩٩٠، ص ٧١ .
- ١٣٤- للمزيد من التفاصيل يُنظر: المصدر نفسه ، ج ٢، ص ٣٦٨-٣٧٢ .
- ١٣٥- للمزيد من التفاصيل يُنظر: أحمد بن زين الدين الإحسائي ، جوامع الكلم ...، مج ٤ ، ص ٧١-٨١ ، ص ٢٦٤-٢٦٦ .
- ١٣٦- وصف الملا صدرا منهجه الفكري برزخ جامع بين طريقة المتصوفة التي تنزع إلى التطهير الداخلي، وبين منهج الفلاسفة الباحث عن المعرفة الخالصة، بقوله : " والأليق أن يمزج السالك إلى الله بين الطريقتين " . للمزيد من التفاصيل يُنظر: صدر الدين محمد الشيرازي، شرح أصول الكافي ، ج ٢، مؤسسة مطالعات وتحقيقات فرهنگي ، (د.مط) ، (د.ت) ، ص ٤٢١-٤٢٣ .
- ١٣٧- أحمد بن محمد عبد الكريم بن عطاء الله الجذامي، ولد سنة ١٢٦٠م في الإسكندرية في مصر ، تتلمذ على يد الشيخ المُرسّي أبي العباس ، وتمرّس في الفلسفة والتفسير والفقه والأصول ، فصار قطباً من أقطاب الصوفية ، كان له كرسي التدريس في الجامع الأزهر، يشرح آثار السلف ، وله مؤلفات عدّة أشهرها كتاب (التنوير في أسفار التدبير)، توفي سنة ١٣٠٩م في القاهرة. للمزيد من التفاصيل يُنظر: زكي مبارك ، التصوف الإسلامي في الأدب والاخلاق ، ج ١، منشورات المكتبة العصرية ، بيروت ، (د. ت)، ص ١١٤-١٣٤ .
- ١٣٨- عبد الكريم بن إبراهيم ، ويُعرف بالكيلاني والجيلي أيضاً ، ولد سنة ١٣٦٦م ، وكان من أبرز تلامذة الشيخ محيي الدين بن عربي، حتى صار قطباً من أقطاب الطريقة، وكان متعمّقاً في الفلسفة ، ولا سيّما في نظرية وحدة الوجود ، له مؤلفات عدّة أشهرها كتاب (المناظر الإلهية)، توفي سنة ١٤٢٩م . للمزيد من التفاصيل يُنظر: عبد الكريم بن إبراهيم الجيلي، المناظر الإلهية، ط ١، دار المنار، القاهرة ، ١٩٨٧، المقدمة ، ص ٥-٦ . (علماً أن المقدّمة بقلم نجاح محمود الغنيمي) .
- ١٣٩- أحمد بن زين الدين الإحسائي ، جوامع الكلم ...، مج ٤، ص ١٦ .
- ١٤٠- هنري كوريان ، نظرة فيلسوف ...، ص ٤١ .
- ١٤١- يُنظر: محمد حسن آل الطالقاني ، المصدر السابق ، ص ١٥ .

المصادر :

أولاً - الرسائل الجامعية .

- إخلاص لفته حريز الكعبي ، موقف الحوزة العلمية في النجف الاشرف من التطورات السياسية ١٩١٤-١٩٢٤ رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، ٢٠٠٦.
- آلاء عبد каظم جبار الكريطي ، موقف الفئة المثقفة في كربلاء من التطورات السياسية في العراق ١٩١٤-١٩٢٤ دراسة تاريخية ، رسالة ماجستير ، كلية الآداب ، جامعة الكوفة ، ٢٠٠٧.
- أميرة سعيد زباله الياسري، محمد باقر الصدر دراسة تاريخية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة بابل، ٢٠٠٨.
- بان حسين حسن السنجري، مدرستا البصرة والكوفة في التاريخ في القرن الثالث الهجري، رسالة ماجستير، كلية التربية بن رشد ، جامعة بغداد ، ٢٠٠٢.
- جزائر جليل عطوي الوائلي، إمارة بني خالد في الجزيرة العربية (الإحساء) ١٦٦٢-١٧٩٥، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، ٢٠٠٤.

ثانياً - المصادر العربية والمترجمة .

- أبو القاسم خان الإبراهيمي، فهرست كتب المشائخ العظام، تر. عبد الله الموسوي البصري، (د.ط)، (د.مط)، ١٩٦١.
- _____ ، وادي السلام ، تر. علي عبد الله الموسوي البصري ، (د. ط) ، (د. مط) ، ١٩٧٦.
- أحمد بن زين الدين الإحسائي ، جوامع الكلم ، مطبعة الغدير، البصرة ، ٢٠٠٨.
- _____، الرجعة ، ط١، الدار العالمية ، بيروت ، ١٩٩٣.
- _____ ، شرح الزيارة الجامعة الكبيرة ، ط١، دار المفيد، بيروت، ٢٠٠٣.
- أحمد بن زين الدين الإحسائي وكاظم بن قاسم الرشتي ، حياة النفس وأصول العقائد، ط١، دار سبط النبي ، للطباعة والتوزيع، قم ، ٢٠٠٤.
- أحمد بن علي بن أبي طالب الطبرسي ، الإحتجاج ، ط٤، دار الأسوة ، قم ، ٢٠٠٤.
- أحمد بن علي النجاشي، رجال النجاشي، مؤسسة النشر الإسلامية، قم ، ١٩٩٢.

- أحمد عبد الهادي محمد صالح، أعلام مدرسة الشيخ الأوحّد في القرن الثالث عشر الهجري، ط١، دار المحجّة البيضاء ، بيروت ، ٢٠٠٦.
- أسد حيدر، الإمام الصادق والمذاهب الأربعة، ط٥، دار التعارف، بيروت، ٢٠٠١.
- إسماعيل أسد الله الكاظمي، دفاع عن الشيخ الأوحّد أحمد الإحسائي، مؤسّسة فكر الأوحّد للطباعة والنشر، بيروت ، ٢٠٠٢.
- آغا بزرك الطهراني، الذريعة إلى تصانيف الشيعة، ط٣، دار الأضواء، بيروت، ١٩٨٣.
- إيمان صالح سالم العلواني، مصادر التلقي وأصول الاستدلال العقديّة عند الإمامية الإثني عشرية، مركز التّأصيل للدراسات والبحوث، (د. مط)، ٢٠١٢.
- حسن محمد الشيخ، آخر الفلاسفة الشيخ أحمد الإحسائي، ط١، مؤسّسة الفكر الإسلامي للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ٢٠٠٣.
- حسين علي محفوظ، إجازات الشيخ أحمد الإحسائي، مطبعة الآداب، النجف، ١٩٧١
- زكي مبارك ، التصوف الإسلامي في الأدب والأخلاق ، منشورات المكتبة العصرية ، بيروت ، (د. ت) .
- " سيرة الشيخ أحمد الإحسائي " ، إخراج حسين علي محفوظ ، مطبعة المعارف ، بغداد ، ١٩٥٧.
- صدر الدين محمد الشيرازي ، الحكمة المتعالية في الأسفار العقلية الأربعة ، ط٤ ، دار إحياء التراث العربي ، بيروت ، ١٩٩٠.
- _____ ، شرح أصول الكافي، مؤسّسة مطالعات وتحقيقات فرهنگي، (د.مط)، (د.ت).
- طالب جاسم محمد الغريب ، السيد علي السيد عبد الله الموسوي ونظرته الفلسفية في الأمور الدينية والسياسية والاجتماعية ، مطبعة الغدير، البصرة ، ٢٠١٣.
- عباس العزاوي ، تاريخ العراق بين احتلالين ، ط١، الدار العربية ، بيروت ، ٢٠٠٤.

- عبد الله بن أحمد الإحسائي ، سيرة الشيخ أحمد الإحسائي ، (د. ط) ، (د. مط) ، (د. ت) .
- عبد الله نعمة، فلاسفة الشيعة حياتهم وأرائهم، دار الفكر اللبناني، بيروت، ١٩٨٧.
- عبد الجليل الأمير، الإحسائي فكر ومنهج، دار الفنون للطباعة والنشر، بيروت، ١٩٩٣.
- عبد الجليل راضي ، الروحية عند محيي الدين بن عربي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة ، ١٩٧٥.
- عبد الجواد الكلدار آل طعمة، تاريخ كربلاء وحائر الحسين، منشورات المكتبة الحيدرية، النجف، ١٩٩٧.
- عبد الرزاق الحسني البابيون والبهائيون في حاضرمهم وماضيهم ، ط٥، دار الحرية ، بغداد ، ١٩٨٤.
- عبد الرسول زين الدين، الشيخ أحمد الإحسائي مجدد الحكمة الإسلامية، ط١، مؤسسة التاريخ العربي، بيروت ، ٢٠٠٨.
- عبد الرضا خان الإبراهيمي ، شرح أحوال الشيخ الأوحد أحمد بن زين الدين الإحسائي ، مطبعة الغدير ، البصرة ، ٢٠٠٨.
- عبد العزيز سليمان نوار، تاريخ الشعوب الإسلامية، دار الفكر العربي ، القاهرة ، (د. ت).
- عبد القاهر طاهر البغدادي ، الفرق بين الفرق ، مكتبة دار التراث، القاهرة، ٢٠٠٧.
- عبد الكريم آل نجف، الإمامية الإثنا عشرية نظرة في النشأة والتراث والفكر، ط١، مركز الطباعة والنشر للمجمع العالمي لأهل البيت (ع)، (د. مط)، ٢٠٠٤.
- عبد الكريم بن إبراهيم الجيلي ، المناظر الإلهية ، ط١، دار المنار، القاهرة ، ١٩٨٧.
- عبد الهادي الفضلي ، تاريخ التشريع الإسلامي ، ط٢، دار الكتاب الإسلامي ، (د. مط) ، ٢٠٠٣.

- عبد الوهاب بن علي الاسترآبادي ، شرح الفصول النصيرية ، ط١ ، قسم الشؤون الفكرية والثقافية في العتبة الحسينية المقدسة ، كربلاء ، ٢٠١٢.
- عثمان بن سند الوائلي ، مطالع السعود تاريخ العراق ١٧٧٤-١٨٢٦ ، دار الحكمة ، الموصل ، ١٩٩١.
- علي إسماعيل الأشعري ، مقالات الإسلاميين واختلاف المصلين ، ط١ ، دار صادر ، بيروت ، ٢٠٠٨.
- علي شريعتي ، تاريخ الحضارة ، تر. حسن نصري ، مؤسسة الآداب الشرقية ، النجف ، ٢٠٠٦.
- علي عبد الله الموسوي البصري ، البراهين القطعية في رد الافتراءات على الشيعة ، ط١ ، مطبعة الغدير ، البصرة ، ٢٠٠٧.
- _____ ، دفع الاشتباه والريب في الرد على رسالة محمد حسن آل الطالقاني الشيعية نشأتها وتطورها ، ط٤ ، مطبعة الغدير ، البصرة ، ٢٠٠٨.
- _____ ، شرح أحوال الشيخ أحمد الإحسائي وأتباعه الموسومين بالشيعة ، (د. ط.) ، (د. مط.) ، ١٩٨٨.
- _____ ، نقاش مع الصرّاف والعقاد ، ط١ ، مطبعة الغدير ، البصرة ، ٢٠٠٨.
- علي الوردي ، لمحات اجتماعية من تاريخ العراق الحديث ، ط٢ ، دار الراشد ، بيروت ، ٢٠٠٥.
- _____ ، هكذا قتلوا قرة العين ، ط١ ، مؤسسة البلاغ ، بيروت ، ٢٠٠٩.
- الفضل بن الحسن الطبرسي ، إعلام الوری بأعلام التقي ، ط١ ، منشورات مؤسسة الأعلمي للمطبوعات ، بيروت ، ٢٠٠٤.
- كاظم بن قاسم الرشتي ، جواهر الحكم ، مطبعة الغدير ، البصرة ، ٢٠١٠.
- _____ ، دليل المتحيرين ، شركة الغدير ، البصرة ، ٢٠٠٨.
- لوتسكي ، تاريخ الأقطار العربية الحديث ، تر. عفيفة البستاني ، مكتبة النهضة ، بغداد ، ١٩٩١.
- محسن الأمين ، أعيان الشيعة ، منشورات المجمع العلمي لأهل البيت ، (د. مط.) ، (د. ت) .

- محمد أبو زهرة ، تاريخ المذاهب الإسلامية في السياسة والعقائد وتاريخ المذاهب الفقهية ، دار نهر النيل ، الجيزة ، (د. ت) .
- محمد باقر الخوانساري ، روضات الجنّات في أحوال العلماء والسادات ، ط١ ، الدار الإسلامية ، بيروت ، ١٩٩١ .
- محمد باقر الصدر ، بحث حول المهدي (ع) ، ط١ ، مطبعة الوردي ، (د. مط) ، ٢٠٠٣ .
- محمد بن محمد بن النعمان (الشيخ المفيد) ، الإختصاص ، ط١ ، منشورات مؤسسة الأعلمي للمطبوعات ، بيروت ، ٢٠٠٩ .
- محمد تقي المجلسي ، روضة المتقين في شرح من لا يحضره الفقيه ، مؤسّسة فرهنكي إسلامي ، قم ، (د. ت) .
- محمد جواد مغنية ، الفقه على المذاهب الخمسة ، ط٥ ، دار العلم للملايين ، بيروت ، ١٩٧٧ .
- محمد حسن آل الطالقاني ، الشيخية نشأتها وتطورها ومصادر دراستها ، ط١ ، الأميرة للطباعة والنشر والتوزيع ، بيروت ، ٢٠٠٧ .
- محمد عبد الكريم الشهرستاني ، الملل والنحل ، ط٢ ، دار الكتب العالمية ، بيروت ، ١٩٩٢ .
- محمد عصفور سلمان ، المختصر في سيرة وتاريخ أهل البيت عليهم السلام ، المطبعة المركزية - جامعة ديالى ، ٢٠١٣ .
- محمد عمارة ، الخلافة ونشأة الأحزاب الإسلامية ، ط٢ ، المكتبة العالمية ، بغداد ، ١٩٨٤ .
- محمد كريم خان الكرمانلي ، فصل الخطاب ، مطبعة الغدير ، البصرة ، ٢٠٠٧ .
- محمد هادي الأميني ، أصحاب أمير المؤمنين والرواة عنه ، ط١ ، منشورات دار الكتاب الإسلامي ، بيروت ، ١٩٩٢ .
- ملا محسن فيض ، أصول المعارف ، (د. ط) ، مشهد ، ١٩٧٢ .
- مرتضى العسكري ، معالم مدرستين ، منشورات مؤسّسة التوحيد ، (د. مط) ، ٢٠٠٨ .

- مصطفى الشكعة ، إسلام بلا مذاهب ، ط١٣ ، الدار المصرية اللبنانية ، مصر ، ١٩٩٧ .
 - محيي الدين بن عربي ، فصوص الحِكم ، دار الكتاب العربي ، بيروت ، (د. ت) .
 - ميرزا عبد الرسول الإحقاقي ، توضيح الواضحات ، ط١ ، تر. محمد علي داعي الحق ، مؤسسة فكر الأوحى للطباعة والنشر ، بيروت ، ٢٠٠٣ .
 - هنري كوريان ، تاريخ الفلسفة الإسلامية ، ط٢ ، تر. نصير مروة وحسن قبيسي ، منشورات عويدات ، بيروت ، ١٩٩٨ .
 - ———— ، نظرة فيلسوف في سيرة الإحسائي والرشدي ، ط٢ ، تر. خليل زامل ، (د. ط) ، بيروت ، ٢٠٠٤ .
 - يوسف بن أحمد آل عصفور البحراني ، الحقائق الناضرة في أحكام العترة الطاهرة ، منشورات مؤسسة النشر الإسلامي ، قم ، (د. ت) .
- ثالثاً - الصحف والمجلات .**
- الصحف .**
- " ذاكرة البصرة " (جريدة) ، البصرة ، العدد ٥٤ ، كانون الأول ٢٠١٢ ، (ملحق) .
 - " الوسط " (جريدة) ، البحرين ، العدد ٣٤٥٩ ، ٢٦ شباط ٢٠١٢ .
 - " الوطن " (جريدة) ، البحرين ، بدون عدد ، ١٤ يناير ٢٠٠٦ .
- المجلات .**
- " الدارة " (مجلة) ، الرياض ، العدد ٣ ، السنة الثامنة ١٩٨٣ .
- رابعاً - الموسوعات .**
- أحمد الموصلي ، موسوعة الحركات الإسلامية في الوطن العربي وإيران وتركيا ، مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت ، ٢٠٠٥ .
- خامساً - الشبكة الدولية للمعلومات (الانترنت) .**

- [www. Alabrar. com](http://www.Alabrar.com)
- <http://www . alhakeem . com / Arabic / osol / index . htm>
- <http://www. Almadar news. Info/index.php?lang=ar>

من ليس بهذا الاسم إلا واحد في الصحيحين
الكلمة المفتاحية : ليس ، واحد ، الصحيحين
م.م. عثمان شهاب احمد حسين
Othman.shaah@gmail.com

الملخص

الحمد لله اللطيف الخبير، الذي خلق كل شيء فأحسن التقدير، وقضى بحكمته على العباد، فريق في الجنة وفريق في السعير، وأرسل رسله الكرام بأصدق الكلام، وأبين التحرير، وختمهم بالبشير النذير، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له.. أما بعد فإن السنة هي المصدر الثاني للتشريع _ بعد كتاب الله عزَّ وجلَّ، فقد عني العلماء منذ فترة مبكرة بتأليف الكتب التي تتناول رواة حديثه ونقله اخباره ﷺ فأعنتوا برواياتهم ومروياتها ، وخدموها أيما خدمة ، فألفوا الكتب المعنية بتناول الرجال الواردين في أسانيدنا منذ القرن الرابع الهجري، وقيل :منذ القرن الثاني الهجري .

فقد قمت بهذا البحث على جمع وسنن علمائنا المتقدمين ، فقد شجعتني عليها ، وشدني إليها هو ما وقفت عليه من كتاب بعنوان: (ذكر اسم كل صحابي روى عن رسول الله ﷺ أمراً أو نهياً ومن بعده من التابعين وغيرهم ممن لا أخ له يوافق اسمه من نقله الحديث من جميع الأمصار) لأبي الفتح محمد بن الحسين بن أحمد بن عبد الله بن بريدة الموصلي الأزدي (ت ٣٧٤هـ) ، هو محاولة مني لتسهيل حفظ أسماء هؤلاء الرواة الذين لم يرد أسم أحدهم في جميع رواة الصحيحين والبالغ عددهم (٣٧٧٣) ثلاثة آلاف وسبع مائة وثلاثة وسبعين ، الا مرة واحدة فقط.

وذلك تسهيلاً للوقوف على تراجمهم ، وتيسيراً لحفظ أسمائهم وضبطها في صدور طلبة هذا العلم ، بحيث لو تمَّ هذا البحث _ إن شاء الله _ لاستطاع الواحد منَّا القول: إنَّه لا يوجد في الصحيحين من أسمه (جمعة بن عبدالله بن زياد) أو (بديل بن ميسرة) أو (رفيع بن مهران) إلا واحداً فقط _ وهكذا في بقية الأحرف .

المقدمة

الحمد لله اللطيف الخبير، الذي خلق كل شيء فأحسن التقدير، وقضى بحكمته على العباد، فريق في الجنة وفريق في السعير، وأرسل رسله الكرام بأصدق الكلام، وأبين التحرير، وختمهم بالبشير النذير، وحفظ شريعته من التبديل والتغيير، وجعل فيهم أئمة ونقاداً يدققون في النكير والقطمير، ويتبصرون في ضبط آثار نبيهم أتم التبصير، ويتعذون بالله من الهوى والتقصير، ويتكلمون في مراتب الرجال وتقرير أحوالهم، من الصدق والكذب، والقوة والضعف، أحسن تقرير.

وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له، شهادة أدرها لسؤال منكر ونكير، وأردفها بشهادة أن محمداً عبده ورسوله خير نبي وأصدق نذير، صلى الله عليه وعلى آله أولى العزم والتشهير^١.

أما بعد فإن السنة هي المصدر الثاني للتشريع _ بعد كتاب الله عز وجل _ فهي أصل من أصول الدين ودليل أساسي من أدلة الأحكام ، وإذا كان الأمر كذلك فلا بد للمسلمين من الرجوع إلى الصحيح ممّا نقل عنه ﷺ من قول أو فعل أو تقرير والأخذ بما ثبت منه ليعمل به .

فقد عني العلماء منذ فترة مبكرة بتأليف الكتب التي تتناول رواة حديثه ونقله اخباره صلى الله عليه وسلم. وحينما وضعت الكتب منها الصحيحين ثم السنن الاربعة في الحديث وهي: صحيح البخاري (٢٥٦هـ) وصحيح مسلم (٢٦١هـ)، وسنن أبي داود (٢٧٥هـ) وجامع الترمذي (٢٧٩هـ)، وسنن النسائي (٣٠٣هـ)، وسنن ابن ماجة القر ويني (٢٧٣هـ)، اشتهرت في بلاد الاسلام، وذاع صيتها بين الانام ، حتى عداها جهابذة المحدثين دواوين الاسلام ، فأعتوا برواتها ومروياتها ، وخدموها أيما خدمة ، فألفوا الكتب المعنية بتناول الرجال الواردين في أسانيدھا منذ القرن الرابع الهجري.

ان الحافظ أبا محمد ، عبد الغني بن عبد الواحد بن علي بن سرور المقدسي الجماعيلي الدمشقي الحنبلي (٥٤١-٦٠٠هـ)^٢ هو أول من ألف في رواة الكتب الستة كتاباً سماه (الكمال في أسماء الرجال) حيث لم يقتصر على الشيوخ، بل تناول جميع الرواة المذكورين في هذه الكتب ، من الصحابة والتابعين وأتباعهم إلى شيوخ أصحاب الكتب الستة.^٣

ثم جاء بعده الحافظ أبو الحجاج ، يوسف بن عبد الرحمن بن يوسف، جمال الدين ابن الزكيّ المزيّ (٧٤٢هـ) فهُذِبَ كتاب عبد الغنيّ ، ونقحه ورتبه ، وزاد عليه زياداتٍ جمّة فاقت الأصل ، فَكَسَفَ بِهِ مَنْ قَبْلَهُ ، وَأَعَجَزَ مَنْ جَاءَ بَعْدَهُ. وسمّاه (تهذيب الكمال في أسماء الرجال).

ثم جاء شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان بن قايّماز الذهبي (٧٤٨هـ)

الذي اختصر (تهذيب الكمال) لأبي الحجاج المزيّ ، في كتابه (الكاشف في معرفة من له رواية في الكتب الستة)°.

ويجد الباحث في مختصر الذهبيّ هذا من التعليقات النفيسة الكثير ، فعلى الرغم من محافظة الذهبي على روح النص الأصلي، فقد بث فيه من روحه ونشر فيه من علمه ما جعله يكاد يكون مؤلفاً من تأليفه مخالفاً للأصل المختصر منه في كثير من الأمور.

وآية ذلك أنه علّق على آراء بعض أئمة الجرح والتعديل فيه تعديلاً أو إبطالاً، كما حقق كثيراً من التراجم وزاد تدقيقاً لا نجده في الأصل. فضلاً عن بيان رأيه وحسمه لكثير من الأسماء المشتبهة ، والرواة المختلف فيهم ، على أسس من دراساته الواسعة ، وخبرته العميقة بالرجال. فقد اودع كتابه (الكاشف) هذا واقتصره على من له رواية في الكتب الستة فقط ، الامر الذي حدا بي إلى جعله الأساس في بحثي هذا.

والذي دعاني الى اختيار هذا البحث ، هو محاولة مني لتسهيل حفظ أسماء هؤلاء الرواة الذين لم يرد أسم أحدهم في جميع رواة الصحيحين والبالغ عددهم (٣٧٧٣) ثلاثة آلاف وسبع مائة وثلاثة وسبعين ، الا مرّة واحدة فقط.

وذلك تسهياً للوقوف على تراجمهم ، وتيسيراً لحفظ أسمائهم وضبطها في صدور طلبة هذا العلم ، بحيث لو تمّ هذا البحث_ إن شاء الله _ لاستطاع الواحد منّا القول: بأنه لا يوجد في الصحيحين من أسمه (جمعة بن عبد الله بن زياد) أو (بديل بن ميسرة) أو (رفيع بن مهران) إلا واحداً فقط_ وهكذا في بقية الأحرف .

ولا شك في أن الطريق الى تحقيق ذلك صعبة وشاقة ، فتتبع أكثر من ثلاثة آلاف راوٍ والتدقيق في قراءة تراجمهم لتحديد من تكرر اسمه ممن لم يتكرر، تبدو خطوة كبيرة لفتاح المجال امام الباحثين لدراسة هؤلاء الرواة دراسة نقدية .

لكنّها خطوة على سَنَنِ علمائنا المتقدمين ، شجعتني عليها ، وشدّني إليها هو ما وقفت عليه من كتاب بعنوان: (ذكر اسم كل صحابي روى عن رسول الله ﷺ أمراً أو نهياً ومن بعده من التابعين وغيرهم ممن لا أخ له يوافق اسمه من نقلة الحديث من جميع الأمصار) لأبي الفتح محمد بن الحسين بن أحمد بن عبد الله بن بريدة الموصلي الأزدي (ت ٣٧٤هـ) ٦.

وبعد التوكل على الله وحده لا شريك له ، وضعت خطتي ومنهجي للعمل في هذا البحث ، والذي أجدني غريباً عليه متهيّباً منه_ مراعيّاً فيه ما يأتي:

منهج البحث

- اقتصر هذا البحث على رواية الصحيحين فقط. سواء أكانوا في الصحابة أم في التابعين ، أم تبع التابعين ، فمن بعدهم ، ﷺ.

- اعتمدت فيه كتاب (الكاشف في معرفة من له رواية في الكتب الستة) للذهبي ، وقدمته على غيره من الكتب المختصة برواة الكتب الستة_ مثل (تقريب التهذيب) للحافظ ابن حجر _ لأنه قد حسم الاختلاف في أسماء الرواة المشتبه فيهم وحررها وبت فيها ، بما لا مزيد على مثله من مثنا !.

- رتبت أسماء الرواة فيه على حروف المعجم.

- واستعملت رموز أصحاب الكتب الستة وهي: (خ) للبخاري و (م) لمسلم، و(ع) يعني للجماعة ، أي أصحاب الكتب الستة وجعلته في بحثي لأنه شامل لجميع الرواة ، الصحيحين وغيرهما .

- قمت بتتبع الاسم الأول للراوي ، ممن لم يتكرر اسمه فأعتبره ، دون اعتبار اسم أبيه ، ومثاله: من اسمه (الأحنف) فليس من اسمه (الأحنف) وهو (بن قيس) الا واحد، وليس فيمن اسمه (أشهل) الا واحد هو (أشهل بن حاتم) وليس فيمن اسمه (إياد) الا (إياد بن لقيط السدوسي).

- فإذا ما تكرر الراوي في الأسماء باعتبار الاسم الأول ، فهو خارج نطاق البحث. مثال ذلك: (أحمد بن الحجاج) (أحمد بن حرب).

- وكذلك اذا تكرر الراوي باسمه واسم أبيه ، فمن باب أولى أن يكون خارج نطاق البحث ومثله: (أحمد بن خالد) فبهذا الاسم راويان.

- ولم اجعل مبحثاً خاصاً بـ (الألقاب) لعدم وجود ألقابٍ تدخل ضمن منهج البحث.

- وثقت تراجم الرواة من الكتب المعتمدة في هذا الشأن مثل (التاريخ الكبير) للإمام البخاري و (الجرح والتعديل) لابن أبي حاتم و (الثقات) لابن حبان و (تهذيب الكمال) للحافظ المزي و (تقريب التهذيب) للحافظ ابن حجر.

- اذكر رقم تسلسل الراوي في البحث أولاً ، ثم الى جنبه رقم ترجمته في (الكاشف).
- وتضمن البحث سبعة وعشرين مطلباً .

المطلب الأول (حرف الألف)

- ٢٣٧/١ - الأحنف بن قيس ، أبو بحر التميمي، توفي سنة ٦٧، وقيل سنة ٧٢ (ع) ^٧.
٢٥١/٢ - الأزرق ابن علي الحنفي ابو الجهم صدوق (خ د س) ^٨.
٣٣٧/٣ - أسعد بن سهل بن حنيف. أبو أمانة ولد زمن النبي ﷺ مات سنة مائة (ع) ^٩.
٤٥٠/٤ - أشهل بن حاتم ، ليس بقويّ توفي سنة ٢٠٨ (خ ت) ^{١٠}.
٤٩٣/٥ - إياد بن لقيط السدوسي ، ثقة (م د ت س) ^{١١}.

المطلب الثاني (حرف الباء)

- ٥٣٥/٦ - بجاله بن عبدة. كاتب جزء بن معاوية ، ثقة (خ د ت س) ^{١٢}.
٥٤٤/٧ - بدل بن المحبر اليربوعي ، ثقة توفي سنة ٢١٥ (خ ع) ^{١٣}.
٥٤٥/٨ - بديل بن ميسرة العقيلي ، ثقة مات سنة ١٣٠ (م ع) ^{١٤}.
٦١٨/٩ - بعجة بن عبد الله بن بدر الجهني ، ثقة (خ م ت س ق) ^{١٥}.
٦١٩/١٠ - بقية بن الوليد. أبو يحمّد الكلاعي الميتمي الحافظ ، وثقه الجمهور فيما سمعه من الثقات، وقال النسائي: إذا قال حدثنا وأخبرنا فهو ثقة، مات سنة ١٩٧ (م ع) ^{١٦}.
٦٥٣/١١ - بور بن أصرم. أبو بكر المروزي ، مقبول، مات سنة ٢٢٣ (خ) ^{١٧}.

المطلب الثالث (حرف الثاء)

- ٧٢١/١٢ - ثوبان. مولى النبي ﷺ ، توفي سنة ٥٤ (م ع) ^{١٨}.

المطلب الرابع (حرف الجيم)

- ٧٧٧/١٣ - جعتل بن هاعان. أبو سعيد الرعيني القتباني قاضي إفريقية ، ثقة (ع) ^{١٩}.
٨٠٨/١٤ - جمعة بن عبد الله بن زياد البلخي. عن هشيم ونحوه وعنه ؛ البخاري والحسن بن سفيان ثقة ، مات ٢٣٣ (خ) ^{٢٠}.
٨٢٩/١٥ - الجلاح أبو كثير مصري ، صدوق ، مات سنة ١٢٠ (م د ت س) ^{٢١}.

المطلب الخامس (حرف الحاء)

- ٩٥٨/١٦ - حدير بن كريب، أبو الزاهرية الحمصي، ثقة توفي سنة ١٢٩ (م د س ق) ^{٢٢}.
- ٩٩٤/١٧ - حزن بن أبي وهب المخزومي ، قتل يوم اليمامة (خ د) ^{٢٣}.
- ١١٤٠/١٨ - حزين بن المنذر ، أبو ساسان الرقاشي البصري ، ثقة شريف ، من أمراء علي يوم صفين ، وكان شجاعا ، شاعرا مفوها توفي سنة ٩٧ (م د س ق) ^{٢٤}.
- ١١٧١/١٩ - حكام بن سلم الكناني الرازي، ثقة حدث ببغداد مات سنة ١٩ (م د س ق) ^{٢٥}.
- ١٢٦٨/٢٠ - حميري بن بشير ، ثقة (م ت) ^{٢٦}.
- ١٢٧٠/٢١ - حميل بن بصرة ، أبو بصرة الغفاري له صحبة (م د س) ^{٢٧}.
- ١٢٨٥/٢٢ - حويطب بن عبد العزى العامري ، توفي سنة ٥٤ (خ م س) ^{٢٨}.

المطلب السادس (حرف الخاء)

- ١٣٧٨/٢٣ - خثيم بن عراك بن مالك ، ثقة (خ م س) ^{٢٩}.
- ١٣٨١/٢٤ - خرشة بن الحر الفزاري ، توفي ٧٤ (ع) ^{٣٠}.
- ١٣٩٥/٢٥ - خفاف بن إيماء بن رخصة حديبي ، توفي زمن عمر (م) ^{٣١}.
- ١٤٢٥/٢٦ - خلاس بن عمرو الهجري ، قال أحمد: ثقة ، وقيل لم يسمع من علي ، البخاري قرنه بآخر (ع) ^{٣٢}.
- ١٤٢٩/٢٧ - خير بن نعيم. قاضي مصر ثم برقة ، توفي سنة ١٣٧ (م س) ^{٣٣}.

المطلب السابع (حرف الذال)

- ١٤٨٨/٢٨ - ذر بن عبد الله بن زرارة الهمداني الكوفي ، هجره سعيد بن جبير لإرجائه موثق (ع) ^{٣٤}.
- ١٤٩٣/٢٩ - ذؤيب بن حلحلة الخزاعي ، (م ت ق) ^{٣٥}.

المطلب الثامن (حرف الراء)

- ١٥٨٥/٣٠ - رفيع بن مهران ، قالت حفصة بنت سيرين: سمعته يقول: قرأت القرآن على عمر ثلاث مرات ، توفي سنة تسعين (ع) ^{٣٦}.
- ١٥٨٦/٣١ - رقبة بن مصقلة العبدي ، أبو عبد الله الكوفي، ثقة (خ م د ت س) ^{٣٧}.
- ١٥٨٨/٣٢ - ركين بن الربيع بن عميلة الفزاري ، وثقه أحمد (م ع) ^{٣٨}.

المطلب التاسع (حرف الزاي)

١٦٠٣/٣٣ - زاذان ، أبو عمر الكندي مولا هم الضرير البزار ، ثقة توفي سنة ٨٢ (م ٤) ^{٣٩}.
 ١٦٠٦/٣٤ - زاهر بن الأسود الأسلمي ، حديبي (خ) ^{٤٠}.
 ١٦١٤/٣٥ - زبيد بن الحارث الياامي ، قال شعبة: ما رأيت خيرا منه ، توفي سنة ١٢٢ (ع) ^{٤١}.

١٦٣٠/٣٦ - زر بن حبيش ، أبو مريم الأسدي ، أدرك الجاهلية ، سمع عمر وعلياً ، قال زر: قال أبي بن كعب: يا زر ما تريد أن تدع آية إلا سألتني عنها ، عاش مائة وعشرين سنة ، وتوفي سنة ٨٢ (ع) ^{٤٢}.

١٦٥٧/٣٧ - زهدم بن مضرب الجرمي ، ثقة (خ م ت س) ^{٤٣}.

المطلب العاشر (حرف السين)

١٨٠٧/٣٨ - سراقه بن مالك بن جعشم المدلجي ، نزيل قديد صحابي ، توفي سنة أربع وعشرين (خ ٤) ^{٤٤}.

١٩٨٦/٣٩ - سكير بن الخمس التميمي الكوفي ، وثقه بن معين ، وقال أبو حاتم: لا يحتج به (م ت س) ^{٤٥}.

٢٠٠٦/٤٠ - سفينة ، أعتقته أم سلمة ، في اسمه أقوال ، مات مع جابر (م ٤) ^{٤٦}.

٢١٥٣/٤١ - سميطة السدوسي (م س ق) ^{٤٧}.

٢١٦١/٤٢ - سنين ، أبو جميلة ، عن النبي ﷺ (خ) ^{٤٨}.

٢٢٢١/٤٣ - سيدان بن مضارب الباهلي ، ثقة ، توفي سنة ٢٢٤ (خ) ^{٤٩}.

المطلب الحادي عشر (حرف الشين)

٢٢٢٩/٤٤ - شبابة بن سوار ، أبو عمر الفزاري مولا هم المدائني ، مرجىء صدوق ، قال أبو حاتم: لا يحتج به مات سنة ٢٠٦ (ع) ^{٥٠}.

٢٣١٤/٤٥ - شهر بن حوشب الشامي ، عن شعبة لقيت شهرا فلم أعتد به ، وقال النسائي: ليس بالقوي ووثقه أحمد ، وابن معين ، وقال أبو حاتم: ليس بدون أبي الزبير (٤ م) قرنه ^{٥١}.

المطلب الثاني عشر (حرف الصاد)

٢٣٩٠/٤٦ - صُدِّي بن عجلان ، أبو أمامة الباهلي من بقايا الصحابة بحمص ، توفي سنة ٨٦ (ع) ^{٥٢}.

- ٢٣٩٢/٤٧ - الصَّعْبُ بن جثَّامة اللَّيْثِيُّ ، نزيل ودان (ع)^{٥٣}.
- ٢٣٩٦/٤٨ - الصَّعْق بن حزن البكري البصري ، ثقة عابد (م س)^{٥٤}.
- ٢٤١٤/٤٩ - صلة بن زفر العبسي ، وثق ، قيل توفي زمن مصعب ، فعلى هذا لم يلقه أيوب (ع)^{٥٥}.

المطلب الثالث عشر (حرف الضاد)

- ٢٤٢٤/٥٠ - ضبة بن محسن العنزي البصري، ثقة له في الكتب حديث (م د ت)^{٥٦}.
- ٢٤٤٠/٥١ - ضرار بن مُرّة ، أبو سنان الشيباني الكوفي، من العباد الثقات (م ت س)^{٥٧}.
- ٢٤٤١/٥٢ - ضريب بن نكير ، ويقال؛ نكير _ يفاء_ وابن نفيل ، أبو السليل الجريدي البصري أرسل ، وثقوه (م)^{٥٨}.

المطلب الرابع عشر (حرف الطاء)

- ٢٤٦١/٥٣ - طاوس بن كيسان ، الإمام أبو عبد الرحمن اليماني ، من أبناء الفرس وقيل: اسمه ذكوان ، فلقب ، فقال بن معين: لأنه كان طاوس القراء ، قال عمرو بن دينار: ما رأيت أحداً مثله قط ، مات بمكة سنة ١٠٦ (ع)^{٥٩}.

المطلب الخامس عشر (حرف الظاء)

- ٢٤٩٤/٥٤ - ظهير بن رافع الأوسي ، عَقْبِيٌّ وَبَدْرِيٌّ بخلف (خ م س ق)^{٦٠}.

المطلب السادس عشر (حرف العين)

- ٢٤٩٥/٥٥ - عابس بن ربيعة النخعي (ع)^{٦١}.
- ٢٦١٧/٥٦ - عباية بن رفاعه بن رافع بن خديج ، ثقة (ع)^{٦٢}.
- ٢٦١٨/٥٧ - عبثر بن القاسم ، أبو يزيد الزبيدي ، توفي سنة ١٧٨ (ع)^{٦٣}.
- ٣٤١٧/٥٨ - عبد الغفار بن داود بن مهران ، أبو صالح الحراني ، ثقة توفي سنة ٢٢٤ (خ د س ق)^{٦٤}.
- ٣٤٢٤/٥٩ - عبد الكبير بن عبد المجيد ، أبو بكر الحنفي البصري ، ثقة ، توفي سنة ٢٠٤ (ع)^{٦٥}.
- ٣٤٣٣/٦٠ - عبد المتعالي بن طالب ، ثقة ، توفي سنة ٢٢٦ (خ)^{٦٦}.
- ٣٤٣٧/٦١ - عبد المطلب بن ربيعة بن الحارث الهاشمي ، صحابي شامي ، توفي سنة ٦٢ (م د س)^{٦٧}.

٣٥٢٤/٦٢ - عبد بن حُميد ، أبو محمد الكسِّي على الأصحّ ، وقيل؛ الكِثِّي بالمعجمة_ اسمه عبد الحميد ، حافظ جَوَّال ذو تصانيف، مات سنة ٢٤٩ (م ت)^{٦٨}.

٣٦٦٠/٦٣ - عتبان بن مالك الخزرجي السالمي ، بدريّ ، توفي زمن معاوية (خ م س ق)^{٦٩}.

٣٦٧٧/٦٤ - عثام بن علي الكلابي الكوفي ، وثقه أبو زرعة الرازي ، مات سنة ١٩٥ (خ)^{٧٠}.

٣٧٦٥/٦٥ - عراك بن مالك الغفاري المدني ، قال عمر بن عبد العزيز: ما أعلم أحدا أكثر صلاة منه ، وقال أبو الغصن: ثابت كان يصوم الدهر ، مات زمن يزيد بن عبد الملك (ع)^{٧١}.

٣٨٦٨/٦٦ - علباء بن أحمر اليشكري ، وثقه (م ت س ق)^{٧٢}.

٤٣٦٣/٦٧ - العيزار بن حريث العبدي ، وثقه (م د ت س)^{٧٣}.

المطلب السابع عشر (حرف الغين)

٤٤٣٠/٦٨ - غنيم بن قيس المازني (م ٤)^{٧٤}.

المطلب الثامن عشر (حرف الفاء)

٤٤٤٤/٦٩ - فراس بن يحيى الهمداني الكوفي ، مات سنة ١٢٩ (ع)^{٧٥}.

٤٤٩٤/٧٠ - فطر بن خليفة المخزومي ، مولا هم الحنّاط ، شيعي جلد ، وثقه أحمد وابن معين ، مات سنة ١٥٣ (٤) و (خ) قرنه^{٧٦}.

٤٤٩٦/٧١ - فليح بن سليمان العدوي ، مولا هم المدني ، قال ابن معين وأبو حاتم والنسائي: ليس بالقوي مات سنة ١٦٨ (ع)^{٧٧}.

المطلب التاسع عشر (حرف القاف)

٤٥٥٥/٧٢ - قتيبة بن سعيد ، أبو رجاء البلخي ، مات عن اثنتين وتسعين سنة ، في شعبان ٢٢٤ (ع)^{٧٨}.

٤٥٦٧/٧٣ - قرفة بن بهيس ، أبو الدهماء العدوي ، وثقه ابن معين (م ٤)^{٧٩}.

٤٥٨٩/٧٤ - القعقاع بن حكيم الكناني ، وثق (م ٤)^{٨٠}.

٤٥٩٠/٧٥ - قعنب التميمي ، أريد على القضاء فأبى (م د س)^{٨١}.

المطلب العشرون (حرف الكاف)

- ٤٦٥٣/٧٦ - كريب ، أبو رشدين ، وثقوه مات بالمدينة سنة ٩٨ (ع)^{٨٢}.
 ٤٦٧٦/٧٧ - كزاز بن الحصين، أبو مرثد الغنوي بدري، مات سنة ١٢ (م د ت س)^{٨٣}.

المطلب الواحد والعشرون (حرف اللام)

- ٤٦٩١/٧٨ - الليث بن سعد ، أبو الحارث الإمام مولى بني فهم ، عاش إحدى وثمانين سنة ، مات سنة ١٧٥ في شعبان (ع)^{٨٤}.
 ٤٦٩٢/٧٩ - ليث بن أبي سليم ، أبو بكر القرشي مولا هم الكوفي ، عن مجاهد وطبقته لا نعلمه لقي صحابيا ، فيه ضعف يسير من سوء حفظه ، كان ذا صلاة وصيام وعلم كثير ، وبعضهم احتج به مات سنة ١٣٨ (٤) و (م) مقروناً^{٨٥}.

المطلب الثاني والعشرون (حرف الميم)

- ٥٢٨٤/٨٠ - مجاشع بن مسعود السلمي ، أخو مجالد لهما صحبة ، قتل يوم الجمل (خ م د ق)^{٨٦}.
 ٥٣٠٠/٨١ - محارب بن دثار السدوسي ، قاضي الكوفة ، من جلة العلماء ، والزهاد (ع)^{٨٧}.
 ٥٣٠١/٨٢ - محاضر بن المروح الكوفي ، صدوق ، مغفل توفي سنة ٢٠٦ (م د س)^{٨٨}.
 ٥٣١٦/٨٣ - محل بن خليفة الطائي (خ د س ق)^{٨٩}.
 ٥٣٣١/٨٤ - المختار بن فلفل الكوفي ، ثقة (م د ت س)^{٩٠}.
 ٥٣٤٥/٨٥ - مخول بن راشد النهدي ، مولا هم الكوفي ثقة (ع)^{٩١}.
 ٥٣٥٤/٨٦ - مرحوم بن عبد العزيز البصري العطار ، ثقة عابد متأله توفي سنة ١٨٨ (ع)^{٩٢}.
 ٥٣٥٥/٨٧ - مرداس بن مالك الأسلمي ، شهد الشجرة (خ)^{٩٣}.
 ٥٣٧٨/٨٨ - مسافع بن عبد الله بن شيبه العبدي الحنبل ، ثقة (م د ت)^{٩٤}.
 ٥٣٨٨/٨٩ - مسدد بن مسرهد بن مسرل الأسدي البصري ، الحافظ أبو الحسن ، مات سنة ٢٢٨ (خ د ت س)^{٩٥}.
 ٥٤٠٤/٩٠ - مسكين بن بكير الحراني ، صدوق يغرب مات ١٩٨ (خ م د س)^{٩٦}.
 ٥٤٥٩/٩١ - مصدع ، أبو يحيى المعرقب الأعرج ، صدوق (م ٤)^{٩٧}.

٥٥٤٦/٩٢ - معتمر بن سليمان التيمي ، ولد سنة ١٠٦ ومات سنة ١٨٧ ، وكان رأسا في العلم ، والعبادة كأبيه (ع)^{٩٨}.

٥٥٤٧/٩٣ - معدان بن أبي طلحة ، أو بن طلحة اليعمرى الشامي، ثقة (م ٤)^{٩٩}.

٥٥٤٩/٩٤ - معرف بن واصل السعدي الكوفي ، وثقوه (م د)^{١٠٠}.

٥٥٥٠/٩٥ - المعرور بن سويد الأسدي ، أبو أمية قيل مات عن عشرين ومائة سنة (ع)^{١٠١}.

٥٥٨٠/٩٦ - معيقب بن أبي فاطمة الدوسي. بدري ، ابتلي بالجذام (ع ٤)^{١٠٢}.

٥٦١٤/٩٧ - المقداد بن عمرو الكندي ، توفي سنة ٣٣ (ع)^{١٠٣}.

٥٦١٧/٩٨ - مقدم بن محمد المقدمي الواسطي (خ)^{١٠٤}.

٥٦١٨/٩٩ - مقسم بن بجرة ، أو بن نجدة ، توفي سنة ١٠١ (خ)^{١٠٥}.

٥٦٢٠/١٠٠ - مكحول ، فقيه الشام ، توفي سنة ١١٣ (م ٤)^{١٠٦}.

٥٦٢١/١٠١ - مكي بن إبراهيم ، أبو السكن الحنظلي البلخي الحافظ ، مات ببليخ ٢١٥ في نصف شعبان (ع)^{١٠٧}.

٥٦٢٣/١٠٢ - ممطور ، أبو سلام الأسود ، قلت: غالب رواياته مرسله ، ولذا ما أخرج له البخاري (م ٤)^{١٠٨}.

٥٦٢٦/١٠٣ - منجاب بن الحارث، أبو محمد الكوفي، ثقة توفي سنة ٢٣١ (م)^{١٠٩}.

٥٦٧٤/١٠٤ - مورك العجلي ، ثقة عابد مجاهد بَار (ع)^{١١٠}.

المطلب الثالث والعشرون (حرف النون)

٥٧٧٦/١٠٥ - ناعم بن أجيل الهمداني ، مات سنة ثمانين (م س)^{١١١}.

٥٧٧٧/١٠٦ - نافذ ، أبو معبد ، مات سنة ١٠٤ (ع)^{١١٢}.

٥٧٩٧/١٠٧ - نبيشة الهذلي الصحابي (م ٤)^{١١٣}.

٥٨٠٠/١٠٨ - نبيه بن وهب العبدي الحنظلي ، ثقة تأخر (م ٤)^{١١٤}.

٥٨٤٣/١٠٩ - نضلة بن عبيد ، بقي إلى سنة ٦٤ (ع)^{١١٥}.

٥٨٨٦/١١٠ - النواس بن سمعان الكلابي ، له صحبة (م ٤)^{١١٦}.

المطلب الرابع والعشرون (حرف الهاء)

٥٩٤٢/١١١ - هدية بن خالد القيسي البصري ، أبو خالد الحافظ المسند ، صدوق قال بن عدي: لا أعرف له حديثا منكرا ، توفي سنة ٢٣٥ (خ م د)^{١١٧}.

- ٥٩٥٤/١١٢ - هزيل بن شرحبيل الأودي ، ثقة (خ ٤) ^{١١٨}.
- ٥٩٧٩/١١٣ - هشيم بن بشير ، أبو معاوية السلمي الواسطي ، حافظ بغداد ، إمام ثقة مدلس ، عاش ثمانين سنة توفي سنة ١٨٣ (ع) ^{١١٩}.
- ٥٩٨١/١١٤ - هقل بن زياد السكسكي ، توفي سنة ١٧٩ (م ٤) ^{١٢٠}.
- ٥٩٨٧/١١٥ - هناد بن السري ، أبو السري التميمي الدارمي الكوفي الحافظ الزاهد كان يقال له راهب الكوفة ، لتعبه توفي سنة ٢٤٣ (م ٤) ^{١٢١}.

المطلب الخامس والعشرون (حرف الواو)

- ٦٠٢٥/١١٦ - وائلة بن الأسقع الليثي ، من أهل الصفة غزا تبوك ، عاش ثمانيا وتسعين سنة مات سنة ٨٥ (ع) ^{١٢٢}.
- ٦٠٢٦/١١٧ - واسع بن حبان بن منقذ المازني ، ثقة (ع) ^{١٢٣}.
- ٦٠٤٥/١١٨ - وراد ، كاتب المغيرة ومولاه ، ثقة (ع) ^{١٢٤}.
- ٦٠٤٦/١١٩ - ورقاء بن عمر ، أبو بشر اليشكري الحافظ ، صدوق صالح (ع) ^{١٢٥}.
- ٦٠٤٩/١٢٠ - وضاح بن عبد الله الحافظ ، أبو عوانة اليشكري ، ثقة متقن لكتابه ، توفي سنة ١٧٦ (ع) ^{١٢٦}.
- ٦٠٥٥/١٢١ - وقدان ، أبو يعفور العبدي الكبير (ع) ^{١٢٧}.

المطلب السادس والعشرون (حرف اللام ألف)

- ٦١٢٠/١٢٢ - لاحق بن حميد ، أبو مجلز السدوسي بصري إمام نزل مرو ، ثقة مات سنة ١٠٦ (ع) ^{١٢٨}.

المطلب السابع والعشرون (حرف الياء)

- ٦١٢٣/١٢٣ - يحنس بن أبي موسى ، ثقة (م س) ^{١٢٩}.
- ٦٣٨٠/١٢٤ - يسرة بن صفوان بن جميل اللخمي البلاطي ، ثقة مفت مات سنة ٢١٦ (خ) ^{١٣٠}.

الخاتمة

الحمد لله أولاً وآخراً وظاهراً وباطناً ، كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه ، وصلى الله عليه وعلى آله وأصحابه أجمعين ، فإن علم الرجال إذ يعده العلماء من أجل وأشرف العلوم لأنه يبحث في أحوال الرجال وكذلك في المتن ، وكأن أصول هذا العلم بدأت بعد وفاة النبي

أولاً - إن علم الرجال (الجرح والتعديل) فضلاً عن علمي (علل الحديث) و(مصطلح الحديث) من العلوم الرئيسة والمهمة في علم الحديث النبوي الشريف.

ثانياً - بعد تتبعي لجميع رواة الصحيحين البالغين (٣٧٧٣) راوياً ، بلغ عدد الرواة الذين لم يذكرهم إلا مرة واحدة باعتبار اسم الراوي الأول فقط (١٢٤) راوياً.

ثالثاً - اشتملت هذه الدراسة لجميع الرواة بذكر أسمائهم فقط .

رابعاً - ولعله من أكبر نتائج هذا البحث هو تسهيل حفظ أسماء هؤلاء الرواة وضبطها.

Abstract

Who Are Not Mentioned but Once in Al-Sahihain

Keywords: not, one, Al-Sahihain

Assist. Inst. Othman Shihab Ahmed

All thanks are due for Allah the Almighty Who has created everything in the best form. The Sunnah is the second source of legislation, after the Glorious Quran. Therefore, since early times, scholars have paid due attention to publication of books that deal with the narrators of Hadith and those who transferred the saying of Prophet Mohammed (peace and blessings are upon him). Tus, they took care of its narrators and narrations, serving them verily and published books which tackle the men who were mentioned in them since the fourth century after Hijra.

Moreover, I have conducted this paper following the steps and traditions of our past scholars. What drew my attention to this study was a book entitled Mentioning the Name of Each Companion Who Narrated about the Prophet in Terms of Orders or Prohibitions and who Followed Them as well as Others Who Were with no Brothers Bearing the Same Name among Those Who Transmitted Hadith in All Countries by Abi Elfatih Mohammed bin Al-Hussain bin Ahmed bin Abdullah bin Buraida Al-Mousilli Al-Azdi (D.374 H.). The aim of this study is to facilitate memorizing the names of those narrators who were mentioned but once by all narrators in Al-Sahihain with a total number of (3773) persons.

Furthermore, this study is conducted to ease knowing the biographies of those men and memorizing them by students of this science. Thus, one can safely assume that: there is only one person in

Al-Sahihain with the name of (Jumaa bin Abdullah bin Ziad) or (Budail bin Maisarah) or (Rafie bin Mahran) as well as in other entries.

الهوامش

١. أنظر : ميزان الاعتدال في نقد الرجال ، ١/١ شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان بن قايماز الذهبي (ت: ٧٤٨هـ) ، تحقيق: علي محمد البجاوي ، دار المعرفة للطباعة والنشر، بيروت - لبنان ، ط ١ ، ١٣٨٢ هـ - ١٩٦٣ م .

٢. عبد الغني بن عبد الواحد بن علي بن سرور بن رافع بن حسن بن جعفر الحافظ الإمام محدث الإسلام، تقي الدين أبو محمد المقدسي الجماعلي ثم الدمشقي الصالحي الحنبلي صاحب التصانيف: ولد في سنة إحدى وأربعين وخمسمائة هو وابن خالته الشيخ الموفق بجماعيل، واصطحبا مدة في أول اشتغالهما ورحلتهما. المصدر السابق ١١١/٤. عبد الغني بن عبد الواحد ابن سرور المقدسي الحنبلي الجمال أبو محمد سمع النقي سُلَيْمَان وَغَيْرِهِ ذَكَرَهُ الْجَزْرِي فِي مُعْجَمِهِ . أنظر، الدرر الكامنة في أعيان المائة الثامنة ٧/١ ، أبو الفضل أحمد بن علي بن محمد بن أحمد بن حجر العسقلاني (ت: ٨٥٢هـ) ، المحقق: مراقبة / محمد عبد المعيد ضان ، مجلس دائرة المعارف العثمانية - صيدر اباد/ الهند، ط: ٢ ، ١٣٩٢هـ / ١٩٧٢م.

٣. ينظر تهذيب الكمال في أسماء الرجال ، يوسف بن عبد الرحمن بن يوسف، أبو الحجاج، جمال الدين ابن الزكي أبي محمد القضاعي الكلبي المزي (ت: ٧٤٢هـ)المحقق: د. بشار عواد معروف ، مؤسسة الرسالة - بيروت ط: ١ ، ١٤٠٠ - ١٩٨٠.

٤. المزي شيخنا الإمام العالم الحبر الحافظ الأؤحد محدث الشام، جمال الدين أبو الحجاج يوسف بن الزكي عبد الرحمن بن يوسف القضاعي ثم الكلبي الدمشقي الشافعي: ولد بظاهر حلب سنة أربع وخمسين وستمائة ونشأ بالمزة وحفظ القرآن وتفقه قليلا ثم أقبل على هذا الشأن، سمع من أول شيء كتاب الحلية كله على ابن أبي الخير سنة خمس وسبعين ثم أكثر عنه، وسمع المسند والكتب الستة ومعجم الطبراني والأجزاء الطبرزنية والكندية، وسمع صحيح مسلم من الإربلي ورحل سنة ثلاث وثمانين فسمع من العز الحرائي وأبي بكر بن الأنماطي وغازي وهذه الطبقة وسمع بالحرمين وحلب وحماة وبلبك وغير ذلك. أنظر، تذكرة الحفاظ، ٤ / ١٩٣.

٥. مُحَمَّدُ بْنُ أَحْمَدَ بْنِ عُثْمَانَ بْنِ قَايِمَازَ بْنِ عَبْدِ اللَّهِ التُّرْكْمَانِي الْأَصْلُ الْفَارَقِي ثُمَّ الدَّمَشْقِي الْحَافِظُ أَبُو عَبْدِ اللَّهِ شَمْسُ الدِّينِ الدَّهَبِيُّ وَلَدَ فِي ثَالِثِ رَبِيعِ الْآخِرِ سَنَةِ ٦٧٣ - الدَّررُ الْكَامِنَةُ فِي أَعْيَانِ الْمِائَةِ الثَّامِنَةِ: للحافظ ابن حجر ، ٨٩٤ ، ٦٦/٥.

٦. تحقيق: أبو شاهد ضياء الحسن محمد السلفي مراجعة: نظام يعقوبي ، دار ابن حزم ط: ١ ، عدد الأجزاء: ١. - أبو الفتح الأزدي الحافظ البارع، أَبُو الْفَتْحِ، مُحَمَّدُ بْنُ الْحُسَيْنِ بْنِ أَحْمَدَ بْنِ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ بُرَيْدَةَ الْأَزْدِيِّ الْمَوْصِلِيِّ، صَاحِبُ كِتَابِ الضُّعْفَاءِ، وَهُوَ مَجْلَدٌ كَثِيرٌ. الكتاب (سير أعلام النبلاء) (٣٤٥٤).

^٧. ينظر: الجرح والتعديل: ١٢٢٦/٢، عبد الرحمن بن أبي حاتم محمد بن إدريس أبو محمد الرازي التميمي، دار إحياء التراث العربي - بيروت ط ١، ١٢٧١ - ١٩٥٢. وتهذيب الكمال (٢٧٩) والنقات لابن حبان (١٨٠٣)، محمد بن حبان بن أحمد بن حبان بن معاذ بن مَعْبَد، التميمي، أبو حاتم، الدارمي، البُستي (ت: ٣٥٤هـ) طبع بإعانة: وزارة المعارف للحكومة العالية الهندية تحت مراقبة: الدكتور محمد عبد المعيد خان مدير دائرة المعارف العثمانية، دائرة المعارف العثمانية بحيدر آباد الدكن الهند ط: ١٣٩٣، ١ هـ ١٩٧٣. وتقريب التهذيب (٢٨٨)، أبو الفضل أحمد بن علي بن محمد بن أحمد بن حجر العسقلاني (ت: ٨٥٢هـ) مصدر الكتاب: موقع الدرر السنية، اعتمدنا على نسخة: محمد عوامة طبعة دار الرشيد بحلب ط ١ ١٤٠٦هـ

^٨. ينظر: الجرح والتعديل: ١٢٨٣/٢. وتهيب الكمال (٢٩٦) والنقات لابن حبان (١٨٢٧) وتقريب التهذيب ٣/١، (٣٠٢).

^٩. ينظر: الجرح والتعديل: ١٣٠٦/٢. وتهذيب الكمال (٣٩٦) والنقات لابن حبان (٦٩) وتقريب التهذيب، (٤٠٢).

^{١٠}. ينظر: الجرح والتعديل: ١٣١٩/٢. وتهذيب الكمال (٥٢٦) وتقريب التهذيب (٥٣٤) المجروحين من المحدثين والضعفاء والمتروكين (١٢٤)، محمد بن حبان بن أحمد بن حبان بن معاذ بن مَعْبَد، التميمي، أبو حاتم، الدارمي، البُستي (ت: ٣٥٤هـ) المحقق: محمود إبراهيم زايد، دار الوعي - حلب الطبعة: الأولى، ١٣٩٦هـ عدد الأجزاء: ٣ تنبيه: ليس بالمطبوع ترقيم تراجم

^{١١}. ينظر: الجرح والتعديل: ١٢٤٦/٢. وتهذيب الكمال (٥٧٤) والنقات لابن حبان (١٨٢٩) وتقريب التهذيب (٥٨٢)

^{١٢}. ينظر: الجرح والتعديل: ١٧٣٧/٢. وتهذيب الكمال (٦٢٦) والنقات لابن حبان (١٩٣٣) وتقريب التهذيب (٦٣٥)

^{١٣}. ينظر: الجرح والتعديل: ١٧٤٨/٢. وتهذيب الكمال (٦٣٦) والنقات لابن حبان (١٢٧٠٨) وتقريب التهذيب (٦٤٥) ومعجم البلدان ٦/٦٢، شهاب الدين أبو عبد الله ياقوت بن عبد الله الرومي الحموي (ت: ٦٢٦هـ)، دار صادر، بيروت ط: ٢، ١٩٩٥ م.

^{١٤}. ينظر: الجرح والتعديل: ١٧٠٢/٢. وتهذيب الكمال (٦٣٧) والنقات لابن حبان (٦٩٧٥) وتقريب التهذيب (٦٤٦)

^{١٥}. ينظر: الجرح والتعديل: ١٧٣٤/٢. وتهذيب الكمال (٧٢٥) والنقات لابن حبان (١٩٣٧) وتقريب التهذيب (٧٣٣)

^{١٦}. ينظر: الجرح والتعديل: ١٧٢٨/٢. وتهذيب الكمال (٧٢٦) وتقريب التهذيب (٧٣٤) المجروحين لابن حبان (١٥٧)

^{١٧}. ينظر: تهذيب الكمال (٧٦٤) وتقريب التهذيب (٧٧٤)

١٨. ينظر: الجرح والتعديل: ٢/ ١٩٠٧. وتهذيب الكمال (٨٤٤) والثقات لابن حبان (١٦٢) وتقريب التهذيب (٨٥٨)
١٩. ينظر: تهذيب الكمال (٩٠٨) وتقريب التهذيب (٩٢٣)
٢٠. ينظر: تهذيب الكمال (٩٤٧) والثقات لابن حبان (١٢٧٧٥) وتقريب التهذيب (٩٦٤)
٢١. ينظر: تهذيب الكمال (٩٧٣) والثقات لابن حبان (٧١٥٠) وتقريب التهذيب (٩٩٠)
٢٢. ينظر: الجرح والتعديل: ٣/ ١٣١٣. وتهذيب الكمال (١١٢٩) والثقات لابن حبان (٢٣٩٤) وتقريب التهذيب (١١٥٣)
٢٣. ينظر: الجرح والتعديل: ٢/ ١٣١٠. والثقات لابن حبان (٣١١) وتقريب التهذيب (١١٩٢)
٢٤. ينظر: تهذيب الكمال (١٣٦٦) والثقات لابن حبان (٢٤٣٨) وتقريب التهذيب (١٣٩٧)
٢٥. ينظر: الجرح والتعديل: ٣/ ١٤٢٨. وتهذيب الكمال (١٤٠٥) والثقات لابن حبان (١٣٠٧٦) وتقريب التهذيب (١٤٣٧)
٢٦. ينظر: الجرح والتعديل: ٣/ (١٤١٦) وتهذيب الكمال (١٥٣٣) والثقات لابن حبان (٢٤٣١) وتقريب التهذيب (١٥٧٠)
٢٧. ينظر: تهذيب الكمال (١٥٣٥) والثقات لابن حبان (٣٠٢) وتقريب التهذيب (١٥٧٢)
٢٨. ينظر: الجرح والتعديل: ٣/ ١٣٩٨. وتهذيب الكمال (١٥٥٧) والثقات لابن حبان (٣١٦) وتقريب التهذيب (١٥٩٤)
٢٩. ينظر: الجرح والتعديل: ٣/ ١٧٨٠. وتهذيب الكمال (١٦٦٣) والثقات لابن حبان (٧٧٠٨) وتقريب التهذيب (١٧٠٣)
٣٠. ينظر: الجرح والتعديل: ٣/ ١٧٨٥. وتهذيب الكمال (١٦٦٦) والثقات لابن حبان (٢٥٥٠) وتقريب التهذيب (١٧٠٧)
٣١. ينظر: الجرح والتعديل: ٣/ ١٨١٥. وتهذيب الكمال (١٦٨٤) والثقات لابن حبان (٣٦٠) وتقريب التهذيب (١٧٢٥)
٣٢. ينظر: الجرح والتعديل: ٣/ ١٨٤٤. وتهذيب الكمال (١٧٢٨) وتقريب التهذيب (١٧٧٠)
٣٣. ينظر: الجرح والتعديل: ٣/ ١٨٥٠. وتهذيب الكمال (١٧٣٢) والثقات لابن حبان (٧٧٢٥) وتقريب التهذيب (١٧٧٤)
٣٤. ينظر: الجرح والتعديل: ٣/ ٢٠٤٩. وتهذيب الكمال (١٧٩٨) والثقات لابن حبان (٧٧٩٠) وتقريب التهذيب (١٨٤٠)
٣٥. ينظر: الجرح والتعديل: ٣/ ٢٠٣٤. وتهذيب الكمال (١٨٠٣) والثقات لابن حبان (٤٠٤) وتقريب التهذيب (١٨٤٥)

- ^{٣٦}. ينظر: الجرح والتعديل: ٢٣١٢/٣. وتهذيب الكمال (١٩٠٧) والنقات لابن حبان (٢٧٠١) وتقريب التهذيب (١٩٥٣). و شذرات الذهب في أخبار من ذهب ، ٢٢٨/١١ عبد الحي بن أحمد بن محمد ابن العماد العكري الحنبلي، أبو الفلاح (ت: ١٠٨٩ هـ) ، حققه: محمود الأرناؤوط ، خرج أحاديثه: عبد القادر الأرناؤوط ، دار ابن كثير، دمشق - بيروت ، ط: ١ ، ١٤٠٦ هـ - ١٩٨٦ م
- ^{٣٧}. ينظر: الجرح والتعديل: ٢٣٥٨/٣. وتهذيب الكمال (١٩٠٨) والنقات لابن حبان (٧٨٧١) وتقريب التهذيب (١٩٥٤)
- ^{٣٨}. ينظر: الجرح والتعديل: ٢٣٢١/٣. وتهذيب الكمال (١٩١٠) والنقات لابن حبان (٢٦٣٤) وتقريب التهذيب (١٩٥٦)
- ^{٣٩}. ينظر: الجرح والتعديل: ٢٧٨١/٣. وتهذيب الكمال (١٩٣٠) والنقات لابن حبان (٢٨٤٨) وتقريب التهذيب (١٩٧٦)
- ^{٤٠}. ينظر: الجرح والتعديل: ٢٨١٥/٣. وتهذيب الكمال (١٩٣٣) والنقات لابن حبان (٤٧٨) وتقريب التهذيب (١٩٨٠)
- ^{٤١}. ينظر: الجرح والتعديل: ٢٨١٨/٣. وتهذيب الكمال (١٩٤٢) والنقات لابن حبان (٨٠٢٦) وتقريب التهذيب (١٩٨٩)
- ^{٤٢}. ينظر: الجرح والتعديل: ٢٨١٧/٣. وتهذيب الكمال ، (١٩٦١). والنقات لابن حبان (٢٨٦٠) وتقريب التهذيب (٢٠٠٨) .
- ^{٤٣}. ينظر: الجرح والتعديل: ٣ / ٢٧٩٤. وتهذيب الكمال (١٩٩٢) والنقات لابن حبان (٢٨٦٤) وتقريب التهذيب (٢٠٣٩)
- ^{٤٤}. ينظر: الجرح والتعديل: ٤ / ١٣٤٢. وتهذيب الكمال (٢١٧٢) والنقات لابن حبان (٥٩١) وتقريب التهذيب (٢٢١٦)
- ^{٤٥}. ينظر: تهذيب الكمال (٢٣٧٨) . والنقات لابن حبان (٨٤٦٠) وتقريب التهذيب (٢٤٣٢)
- ^{٤٦}. ينظر : الجرح والتعديل: ٤/ ١٣٩٢. وتهذيب الكمال (٢٤٠٤) والنقات لابن حبان (٣٢٨٢) وتقريب التهذيب (٢٤٥٨)
- ^{٤٧}. ينظر: الجرح والتعديل: ٤/ ١٣٧٦. وتهذيب الكمال (٢٥٧٧) والنقات لابن حبان (٣٢٧١) وتقريب التهذيب (٢٦٣٨)
- ^{٤٨}. ينظر: الجرح والتعديل: ٤/ ١٣٩٤. وتهذيب الكمال (٢٥٨٦) والنقات لابن حبان (٥٨٤) وتقريب التهذيب (٢٦٤٧)
- ^{٤٩}. ينظر: الجرح والتعديل: ٤/ ١٤٢٩. وتهذيب الكمال (٢٦٥٨) والنقات لابن حبان (١٣٥٩٢) وتقريب التهذيب (٢٧٢١)

- ^{٥٠}. ينظر: الجرح والتعديل: ٤/١٧١٥. وتهذيب الكمال (٢٦٦٩) والثقات لابن حبان (١٣٦٢٥) وتقريب التهذيب (٢٧٣٣) .و. الأعلام ، ٣/١٥٤ .خير الدين بن محمود بن محمد بن علي بن فارس، الزركلي الدمشقي (ت: ١٣٩٦هـ) ،دار العلم للملايين الطبعة: الخامسة عشر - أيار / مايو ٢٠٠٢ م.
- ^{٥١}. ينظر: الجرح والتعديل: ٤/١٦٦٨. وتهذيب الكمال (٢٧٦٧) وتقريب التهذيب (٢٨٣٠)
- ^{٥٢}. ينظر: الجرح والتعديل: ٤/٢٠٠٤. وتهذيب الكمال (٢٨٥٨) والثقات لابن حبان (٦٦٠) وتقريب التهذيب (٢٩٢٣)
- ^{٥٣}. ينظر: الجرح والتعديل: ٤/١٩٨٣. وتهذيب الكمال (٢٨٦٠) والثقات لابن حبان (٦٦١) وتقريب التهذيب (٢٩٢٥)
- ^{٥٤}. ينظر: الجرح والتعديل: ٤/٢٠١١. وتهذيب الكمال (٢٨٦٦) والثقات لابن حبان (٨٦٨٠) وتقريب التهذيب (٢٩٣١)
- ^{٥٥}. ينظر: الجرح والتعديل: ٤/١٩٦٤. وتهذيب الكمال (٢٨٨٨) والثقات لابن حبان (٣٤٧٠) وتقريب التهذيب (٢٩٥٢)
- ^{٥٦}. ينظر: الجرح والتعديل: ٤/٢٠٦١. وتهذيب الكمال (٢٨٩٩) والثقات لابن حبان (٣٥٠٧) وتقريب التهذيب (٢٩٦٣)
- ^{٥٧}. ينظر: الجرح والتعديل: ٤/٢٠٤٤. وتهذيب الكمال (٢٩١٩) والثقات لابن حبان (٨٦٩٤) وتقريب التهذيب (٢٩٨٣)
- ^{٥٨}. ينظر: الجرح والتعديل: ٤/٢٠٦٦. وتهذيب الكمال (٢٩٢٠) والثقات لابن حبان (٣٥٠٨) وتقريب التهذيب (٢٩٨٤)
- ^{٥٩}. ينظر: الجرح والتعديل: ٤/٢٢٠٣. وتهذيب الكمال (٢٩٤٥) والثقات لابن حبان (٣٥١١) وتقريب التهذيب (٣٠٠٩)
- ^{٦٠}. ينظر: الجرح والتعديل: ٤/٢٢١١. وتهذيب الكمال (٢٩٨٧) والثقات لابن حبان (٧٠٠) وتقريب التهذيب (٣٠٥١)
- ^{٦١}. ينظر: الجرح والتعديل: ٧/١٩١. وتهذيب الكمال (٢٩٨٨) والثقات لابن حبان (٤٨٦٣) وتقريب التهذيب (٣٠٥٢)
- ^{٦٢}. ينظر: الجرح والتعديل: ٧/١٥٤. وتهذيب الكمال (٣١٣٧) والثقات لابن حبان (٤٨٤٢) وتقريب التهذيب (٣١٩٦)
- ^{٦٣}. ينظر: تهذيب الكمال (٣١٣٨) والثقات لابن حبان (١٠٢٠٤) وتقريب التهذيب (٣١٩٧)
- ^{٦٤}. ينظر الجرح والتعديل: ٦/٢٨٩. وتهذيب الكمال (٤٠٧٤) والثقات لابن حبان (١٤١٩٣) وتقريب التهذيب (٤١٣٦) .و. الكامل في ضعفاء الرجال ، ٨/ ١١١ ، الامام الحافظ أبي أحمد بن عدي الجرجاني

شهرته: ابن عدي المحقق: عادل أحمد عبد الموجود، علي محمد معوض ، دار الكتب العلمية البلد: بيروت .

^{٦٥} . ينظر: الجرح والتعديل: ٦/ ٣٣١. وتهذيب الكمال (٤٠٨٥) وتقريب التهذيب (٤١٤٧)

^{٦٦} . ينظر: الجرح والتعديل: ٦/ ٣٥٦. وتهذيب الكمال (٤٠٩٦) وتقريب التهذيب (٤١٥٨)

^{٦٧} . ينظر. الجرح والتعديل: ٦/ ٣٧٥. وتهذيب الكمال (٤١٠٠) والثقات لابن حبان (١٠٠٨) وتقريب التهذيب (٤١٦٢)

^{٦٨} . ينظر: تقريب التهذيب (٤٢٦٦)

^{٦٩} . ينظر: الجرح والتعديل: ٧/ ١٩٢. وتهذيب الكمال (٤٣٥٨) والثقات لابن حبان (١٠٣٨) وتقريب التهذيب (٤٤٢٥)

^{٧٠} . ينظر: الجرح والتعديل: ٧/ ٢٤٧. وتهذيب الكمال (٤٣٨٠) والثقات لابن حبان (١٠١٩٨) وتقريب التهذيب (٤٤٤٨)

^{٧١} . ينظر: الجرح والتعديل: ٧/ ٢٠٤. وتهذيب الكمال (٤٤٨٢) والثقات لابن حبان (٤٨٤٥) وتقريب التهذيب (٤٥٤٩)

^{٧٢} . ينظر: الجرح والتعديل: ٧/ ١٥١. وتهذيب الكمال (٤٥٩٩) والثقات لابن حبان (٤٨٤٠) وتقريب التهذيب (٤٦٧٤)

^{٧٣} . ينظر: الجرح والتعديل: ٧/ ١٩٦. وتهذيب الكمال (٥٢٠٣) والثقات لابن حبان (٤٨٥٢) وتقريب التهذيب (٥٢٨٣)

^{٧٤} . ينظر: الجرح والتعديل: ٧/ ٣٣٣. وتهذيب الكمال (٥٢٨٥) والثقات لابن حبان (٤٩٠٧) وتقريب التهذيب (٥٣٦٥)

^{٧٥} . ينظر: الجرح والتعديل: ٧/ ٥١٤. وتهذيب الكمال (٥٣٠١) والثقات لابن حبان (١٠٢٧٨) وتقريب التهذيب (٥٣٨١)

^{٧٦} . ينظر: الجرح والتعديل: ٧/ ٥١٢. وتهذيب الكمال (٥٣٦٢) والثقات لابن حبان (١٠٢٧٩) وتقريب التهذيب (٥٤٤١) ، و الضعفاء: ١٥٢٧ ، ١٠٩/٥ أبو جعفر محمد بن عمرو بن موسى بن حماد العُقيلي

ت: ٣٢٢ هـ المحقق: الدكتور مازن السرساوي الناشر: دار ابن عباس - مصر ط: ٢، ٢٠٠٨ م.

^{٧٧} . ينظر: الجرح والتعديل: ٧/ ٤٧٩. وتهذيب الكمال (٥٣٦٤) والثقات لابن حبان (١٠٢٨٢) وتقريب التهذيب (٥٤٤٣)

^{٧٨} . ينظر: الجرح والتعديل: ٧/ ٧٨٣. وتهذيب الكمال (٥٤٤١) والثقات لابن حبان (١٤٩٥٨) وتقريب التهذيب (٥٥٢٢)

^{٧٩} . ينظر: الجرح والتعديل: ٧/ ٨٢٠. وتهذيب الكمال (٥٤٥٥). والتاريخ الكبير ٨٣٥، ٧/ ١٨٨ ، محمد بن إسماعيل بن إبراهيم بن المغيرة البخاري، أبو عبد الله (ت: ٢٥٦هـ) ط: دائرة المعارف

العثمانية، حيدر آباد - الدكن طبع تحت مراقبة: محمد عبد المعيد خان والثقات لابن حبان (٥٠٦٨) وتقريب التهذيب (٥٥٣٦) .

^{٨٠}. ينظر: الجرح والتعديل: ٧/٧٦٤. وتهذيب الكمال (٥٤٧٧) والثقات لابن حبان (٥٠٥٠) وتقريب التهذيب (٥٥٥٨)

^{٨١}. ينظر: الجرح والتعديل: ٧/٨٢٧. وتهذيب الكمال (٥٤٧٨) والثقات لابن حبان (١٤٩٧٥) وتقريب التهذيب (٥٥٥٩)

^{٨٢}. ينظر: الجرح والتعديل: ٧/٩٥٦. وتهذيب الكمال (٥٥٥٩) والثقات لابن حبان (٥١٢٦) وتقريب التهذيب (٥٦٣٨)

^{٨٣}. ينظر: الجرح والتعديل: ٧/٩٩٠. وتهذيب الكمال (٥٥٨٦) والثقات لابن حبان (١١٦٨) وتقريب التهذيب (٥٦٦٦)

^{٨٤}. ينظر: الجرح والتعديل: ٧/١٠١٥. وتهذيب الكمال (٥٦٠٥) والثقات لابن حبان (١٠٤٤٥) وتقريب التهذيب (٥٦٨٤)

^{٨٥}. ينظر: الجرح والتعديل: ٧/١٠١٤. وتهذيب الكمال (٥٦٠٦) وتقريب التهذيب (٥٦٨٥)

^{٨٦}. ينظر: الجرح والتعديل: ٨/١٧٨٢. وتهذيب الكمال (٦٣٧٠) والثقات لابن حبان (١٣٢٠) وتقريب التهذيب (٦٤٦٧)

^{٨٧}. ينظر: الجرح والتعديل: ٨/١٨٩٩. وتهذيب الكمال (٦٣٨٥) والثقات لابن حبان (٥٦٧٩) وتقريب التهذيب (٦٤٩٢)

^{٨٨}. ينظر: الجرح والتعديل: ٨/١٩٩٦. وتهذيب الكمال (٦٣٨٦) والثقات لابن حبان (١١٢٣٥) وتقريب التهذيب (٦٤٩٣)

^{٨٩}. ينظر: الجرح والتعديل: ٨/١٨٨٤. وتهذيب الكمال (٦٤٠٢) والثقات لابن حبان (٥٦٨٦) وتقريب التهذيب (٦٥٠٨)

^{٩٠}. ينظر: الجرح والتعديل: ٨/١٩٤٢. وتهذيب الكمال (٦٤١٩) والثقات لابن حبان (٥٥٥٢) وتقريب التهذيب (٦٥٢٤)

^{٩١}. ينظر: الجرح والتعديل: ٨/١٨٣٠. وتهذيب الكمال (٦٤٣٨) والثقات لابن حبان (١١٢٤٤) وتقريب التهذيب (٦٥٤٣)

^{٩٢}. ينظر: الجرح والتعديل: ٨/١٩٩١. وتهذيب الكمال (٦٤٤٧) والثقات لابن حبان (١١٢٧٣) وتقريب التهذيب (٦٥٥٢)

^{٩٣}. ينظر: الجرح والتعديل: ٨/١٦٠٧. وتهذيب الكمال (٦٤٤٨) والثقات لابن حبان (١٣١٠) وتقريب التهذيب (٦٥٥٣)

- ^{٩٤}. ينظر: الجرح والتعديل: ٨/١٩٧٥. وتهذيب الكمال (٦٤٧٩) والثقات لابن حبان (٥٧٤٤) وتقريب التهذيب (٦٥٨٦)
- ^{٩٥}. ينظر: الجرح والتعديل: ٨/١٩٩٨. وتهذيب الكمال (٦٤٩١) والثقات لابن حبان (١٦٠٠١) وتقريب التهذيب (٦٥٩٨)
- ^{٩٦}. ينظر: الجرح والتعديل: ٨/١٥٢١. وتهذيب الكمال (٦٥٠٧) والثقات لابن حبان (١٥٩٥٧) وتقريب التهذيب (٦٦١٥)
- ^{٩٧}. ينظر: الجرح والتعديل: ٨/١٩٦٢. وتهذيب الكمال (٦٥٧١) وتقريب التهذيب (٦٦٨٣)
- ^{٩٨}. ينظر: الجرح والتعديل: ٨/١٨٤٥. وتهذيب الكمال (٦٦٧٣) والثقات لابن حبان (١١٢٧٤) وتقريب التهذيب (٦٧٨٥)
- ^{٩٩}. ينظر: الجرح والتعديل: ٨/١٨٥٤. وتهذيب الكمال (٦٦٧٥) والثقات لابن حبان (٥٧٠٤) وتقريب التهذيب (٦٧٨٧)
- ^{١٠٠}. ينظر: الجرح والتعديل: ٨/١٨٧٥. وتهذيب الكمال (٦٦٧٧) والثقات لابن حبان (١١٢٤٧) وتقريب التهذيب (٦٧٨٩)
- ^{١٠١}. ينظر: الجرح والتعديل: ٨/١٨٩٥. وتهذيب الكمال (٦٦٧٨) والثقات لابن حبان (٣١٤٠) وتقريب التهذيب (٦٧٩٠)
- ^{١٠٢}. ينظر: الجرح والتعديل: ٨/١٩٣٨. وتهذيب الكمال (٦٧١٢) والثقات لابن حبان (١٣٣٤) وتقريب التهذيب (٦٨٢٥)
- ^{١٠٣}. ينظر: الجرح والتعديل: ٨/١٩٤٢. وتهذيب الكمال (٦٧٥٧) والثقات لابن حبان (١٢٢٠) وتقريب التهذيب (٦٨٦٩)
- ^{١٠٤}. ينظر: تهذيب الكمال (٦٧٦٠) والثقات لابن حبان (١٦٠٤٢) وتقريب التهذيب (٦٨٧٢)
- ^{١٠٥}. ينظر: الجرح والتعديل: ٨/١٨٨٦. وتهذيب الكمال (٦٧٦١) وتقريب التهذيب (٦٨٧٣)
- ^{١٠٦}. ينظر: الجرح والتعديل: ٨/١٨٦٧. وتهذيب الكمال (٦٧٦٣) والثقات لابن حبان (٥٦٤٩) و وتقريب التهذيب (٦٨٧٥)
- ^{١٠٧}. ينظر: الجرح والتعديل: ٨/٢٠١١. وتهذيب الكمال (٦٧٦٥) والثقات لابن حبان (١١٢٩٨) وتقريب التهذيب (٦٨٧٧)
- ^{١٠٨}. ينظر: الجرح والتعديل: ٨/١٩٧٢. وتهذيب الكمال (٦٧٦٧) والثقات لابن حبان (٥٧١٨) وتقريب التهذيب (٦٨٧٩)
- ^{١٠٩}. ينظر: الجرح والتعديل: ٨/٢٠٢٢. وتهذيب الكمال (٦٧٧٠) والثقات لابن حبان (٦٠٣٤) وتقريب التهذيب (٦٨٨٢)

- ^{١١٠}. ينظر: الجرح والتعديل: ٨/ ١٨٥١. وتهذيب الكمال (٦٨٢٧) والثقات لابن حبان (١٥٩٨٨) وتقريب التهذيب (٦٩٤٠)
- ^{١١١}. ينظر: الجرح والتعديل: ٨/ ٢٣٢٣. وتهذيب الكمال (٦٩٥٢) والثقات لابن حبان (٥٨٥١) وتقريب التهذيب (٧٠٧٠)
- ^{١١٢}. ينظر: الجرح والتعديل: ٨/ ٢٣٢١. وتهذيب الكمال (٦٩٥٣) والثقات لابن حبان (٥٨٤٦) وتقريب التهذيب (٧٠٧١)
- ^{١١٣}. ينظر: الجرح والتعديل: ٨/ ٢٣١٤. وتهذيب الكمال (٦٩٧٥) والثقات لابن حبان (١٣٨٢) وتقريب التهذيب (٧٠٩٤)
- ^{١١٤}. ينظر: الجرح والتعديل: ٨/ ٢٢٥٠. وتهذيب الكمال (٦٩٧٨) والثقات لابن حبان (١١٣٩٤) وتقريب التهذيب (٧٠٩٧)
- ^{١١٥}. ينظر: الجرح والتعديل: ٨/ ٢٢٨٣. وتهذيب الكمال (٧٠٣٢) والثقات لابن حبان (١٣٧٨) وتقريب التهذيب (٧١٥١)
- ^{١١٦}. ينظر: الجرح والتعديل: ٨/ ٢٣١٧. وتهذيب الكمال (٧٠٨١) والثقات لابن حبان (١٣٨٣) وتقريب التهذيب (٧٢٠١)
- ^{١١٧}. ينظر: الجرح والتعديل: ٩/ ٤٨٤. وتهذيب الكمال (٧١٤٨) والثقات لابن حبان (١٦٢٤٤) وتقريب التهذيب (٧٢٦٩)
- ^{١١٨}. ينظر: تهذيب الكمال (٧١٦١) والثقات لابن حبان (٦٠٠٣) وتقريب التهذيب (٧٢٨٣)
- ^{١١٩}. ينظر: الجرح والتعديل: ٩/ ٤٨٦. وتهذيب الكمال (٧١٩٠) والثقات لابن حبان (١١٦٠٢) وتقريب التهذيب (٧٣١٢)
- ^{١٢٠}. ينظر: الجرح والتعديل: ٩/ ٥٢٠. وتهذيب الكمال (٧١٩٢) والثقات لابن حبان (١٦٢٤٠) وتقريب التهذيب (٧٣١٤)
- ^{١٢١}. ينظر: الجرح والتعديل: ٩/ ٥٠١. وتهذيب الكمال (٧١٩٨) والثقات لابن حبان (١٦٢٤٤) وتقريب التهذيب (٧٣٢٠)
- ^{١٢٢}. ينظر: الجرح والتعديل: ٩/ ٢٠٢. وتهذيب الكمال (٧٢٥٤) والثقات لابن حبان (١٣٩٧) وتقريب التهذيب (٧٣٧٩)
- ^{١٢٣}. ينظر: الجرح والتعديل: ٩/ ٢٠٤. وتهذيب الكمال (٧٢٥٥) والثقات لابن حبان (٥٩٢٣) وتقريب التهذيب (٧٣٨٠)
- ^{١٢٤}. ينظر: الجرح والتعديل: ٩/ ٢٠٦. وتهذيب الكمال (٧٢٧٧) والثقات لابن حبان (٥٩٢١) وتقريب التهذيب (٧٤٠١)

- ^{١٢٥}. ينظر: الجرح والتعديل: ٢١٦/٩. وتهذيب الكمال (٧٢٧٩) والثقات لابن حبان (١١٤٩٤) وتقريب التهذيب (٧٤٠٣)
- ^{١٢٦}. ينظر: الجرح والتعديل: ١٧٣/٩. وتهذيب الكمال (٧٢٨٣) والثقات لابن حبان (١١٤٨٤) وتقريب التهذيب (٧٤٠٧)
- ^{١٢٧}. ينظر: الجرح والتعديل: ٢٠٧/٩. وتهذيب الكمال (٧٢٨٩) والثقات لابن حبان (٥٩٢٤) وتقريب التهذيب (٧٤١٣)
- ^{١٢٨}. ينظر الجرح والتعديل: ٥٢٦/٩. وتهذيب الكمال (٧٣٦٧) والثقات لابن حبان (٦٠٢١) وتقريب التهذيب (٧٤٩٠)
- ^{١٢٩}. ينظر الجرح والتعديل: ١٣٥٤/٩. وتهذيب الكمال (٧٣٧٠) والثقات لابن حبان (٦٢٣٥) .
- ^{١٣٠}. ينظر الجرح والتعديل: ١٣٦٢/٩. وتهذيب الكمال (٧٦٧٢) والثقات لابن حبان (١٦٥٠٠) .

المصادر

- الأعلام ، خير الدين بن محمود بن محمد بن علي بن فارس، الزركلي الدمشقي ت: ١٣٩٦هـ)، دار العلم للملايين الطبعة: الخامسة عشر - أيار / مايو ٢٠٠٢ م.
- التاريخ الكبير، محمد بن إسماعيل بن إبراهيم بن المغيرة البخاري، أبو عبد الله (ت: ٢٥٦هـ) ط: دائرة المعارف العثمانية، حيدر آباد - الدكن طبع تحت مراقبة: محمد عبد المعيد خان عدد الأجزاء: ٨.
- تذكرة الحفاظ ، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان بن قايماز الذهبي (ت: ٧٤٨هـ) ، دار الكتب العلمية بيروت-لبنان ط: ١، ١٤١٩هـ - ١٩٩٨م عدد الأجزاء: ٤
- تقريب التهذيب ، أبو الفضل أحمد بن علي بن محمد بن أحمد بن حجر العسقلاني (ت : ٨٥٢هـ) موقع الدرر السنية www.dorar.net اعتمدنا على نسخة : محمد عوامة طبعة دار الرشيد بحلب ط ١ ١٤٠٦هـ
- تهذيب التهذيب أبو الفضل أحمد بن علي بن محمد بن أحمد بن حجر العسقلاني (ت: ٨٥٢هـ) ، مطبعة دائرة المعارف النظامية، ط ١، ١٣٢٦هـ عدد الأجزاء: ١٢.
- تهذيب الكمال في أسماء الرجال ، يوسف بن عبد الرحمن بن يوسف، أبو الحجاج، جمال الدين ابن الزكي أبي محمد القضاعي الكلبى المزى (ت: ٧٤٢هـ) المحقق: د. بشار عواد معروف ، مؤسسة الرسالة - بيروت ط: ١، ١٤٠٠ - ١٩٨٠ عدد الأجزاء: ٣٥.

- الثقافات ، محمد بن حبان بن أحمد بن حبان بن معاذ بن مَعْبَدَ، التميمي، أبو حاتم، الدارمي، البُستي (ت: ٣٥٤هـ) طبع بإعانة: وزارة المعارف للحكومة العالية الهندية تحت مراقبة: الدكتور محمد عبد المعيد خان مدير دائرة المعارف العثمانية، دائرة المعارف العثمانية بحيدر آباد الدكن الهند ط: ١، ١٣٩٣ هـ ١٩٧٣ عدد الأجزاء: ٩
- الجامع الصحيح سنن الترمذي ، محمد بن عيسى أبو عيسى الترمذي السلمي الناشر: دار إحياء التراث العربي - بيروت تحقيق: أحمد محمد شاكر وآخرون عدد الأجزاء: ٥.
- الجرح والتعديل: عبد الرحمن بن أبي حاتم محمد بن إدريس أبو محمد الرازي التميمي الناشر : دار إحياء التراث العربي - بيروت ط ١ ، ١٢٧١ - ١٩٥٢ عدد الأجزاء : ٩.
- الدرر الكامنة في أعيان المائة الثامنة ، أبو الفضل أحمد بن علي بن محمد بن أحمد بن حجر العسقلاني (ت: ٨٥٢هـ) المحقق: مراقبة / محمد عبد المعيد ضان الناشر: مجلس دائرة المعارف العثمانية - صيدر اباد/ الهند ط: ٢ ، ١٣٩٢هـ/ ١٩٧٢م عدد الأجزاء: ٦
- سير أعلام النبلاء ، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان بن قَائِمَاز الذهبي (ت: ٧٤٨هـ) ، دار الحديث القاهرة ط: ١٤٢٧هـ-٢٠٠٦م عدد الأجزاء: ١٨.
- شذرات الذهب في أخبار من ذهب ، ، عبد الحي بن أحمد بن محمد ابن العماد العكري الحنبلي، أبو الفلاح (ت: ١٠٨٩هـ) ، حققه: محمود الأرناؤوط ، خرج أحاديثه: عبد القادر الأرناؤوط ، دار ابن كثير، دمشق - بيروت ، ط: ١ ، ١٤٠٦ هـ - ١٩٨٦ م ، عدد الأجزاء: ١١
- الضعفاء: أبو جعفر محمد بن عمرو بن موسى بن حماد العُقَيْلي ت: ٣٢٢ هـ المحقق: الدكتور مازن السرساوي الناشر: دار ابن عباس - مصر ط: ٢ ، ٢٠٠٨ م عدد الأجزاء: ٦.

- الكامل في ضعفاء الرجال ، الامام الحافظ أبي أحمد بن عدي الجرجاني شهرته: ابن عدي المحقق: عادل أحمد عبد الموجود، علي محمد معوض ، دار الكتب العلمية البلد: بيروت .
- لسان الميزان ، أبو الفضل أحمد بن علي بن محمد بن أحمد بن حجر العسقلاني (ت: ٨٥٢هـ) المحقق: دائرة المعارف النظامية - الهند ، مؤسسة الأعلمي للمطبوعات بيروت - لبنان ط: ٢، ١٣٩٠هـ / ١٩٧١م عدد الأجزاء: ٧
- المجروحين من المحدثين والضعفاء والمتروكين، محمد بن حبان بن أحمد بن حبان بن معاذ بن مَعْبَد، التميمي، أبو حاتم، الدارمي، البُستي (ت: ٣٥٤هـ) المحقق: محمود إبراهيم زايد الناشر: دار الوعي - حلب ط: ١، ١٣٩٦هـ عدد الأجزاء: ٣.
- معجم البلدان ، شهاب الدين أبو عبد الله ياقوت بن عبد الله الرومي الحموي (المتوفى: ٦٢٦هـ) دار صادر، بيروت ط: ٢، ١٩٩٥ م عدد الأجزاء: ٧
- ميزان الاعتدال في نقد الرجال ، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان بن قَايْمَاز الذهبي (ت: ٧٤٨هـ) تحقيق: علي محمد البجاوي دار المعرفة للطباعة والنشر، بيروت - لبنان ط: ١، ١٣٨٢ هـ - ١٩٦٣ م عدد الأجزاء: ٤.

الصوائت القصيرة العربية (المخارج والخصائص والصفات)**الكلمة المفتاح: الصوائت القصيرة****إنّ البحث مستلّ من اطروحة دكتوراه****م. عمار عبد الستار محمد****أ.د عثمان رحمن حميد**eamsalhy@gmail.comDr.Prof_Othman@yahoo.com**جامعة ديالى- كلية التربية للعلوم الإنسانية****الملخص**

يحاول هذا البحث دراسة مخارج الصوائت العربية التي تتصف بسعتها فلا يعترضها في أعضاء النطق أي عائق يمنع مرور الهواء بشكل تام مع اتخاذ اللسان والشفنتين أوضاعاً معينة عند نطق كل صوت من هذه الأصوات . وهذا الاتساع في مخارج الصوائت جعل دراستها وتحديد ملامحها الصوتية أمراً صعباً وسبب اشكالا عند العلماء قديماً وحديثاً . ثم يبيّن هذا البحث أهم خصائص هذه الأصوات وصفاتها الأساسية والثانوية والإشارة إلى الأساس النطقي الذي اعتمده القدماء في إيضاح خصائصها .

المقدمة

يقوم هذا البحث بدراسة الصوائت العربية من خلال جانبين رئيسيين هما المخارج، والخصائص فكان الجانب الأول مخصصاً لدراسة مخارج الصوائت العربية التي يعدّ الجهر أمراً أساساً في إنتاجها من خلال توازي الوترين الصوتيين مع ضيق المسافة بينهما، فيعمل الهواء المندفع على نذبتهما، ويضاف إلى عامل الجهر عامل أساس آخر في إنتاج هذه الأصوات هو عدم وجود التضيق أو الحبس في مجرى الهواء المندفع بحدّ تجاوزه الحنجرة، لكن هذا لا يعني عدم وجود تضيق يصاحب إنتاج هذه الأصوات ، فهو تضيق تجويفي ولا يكون موضعياً ولذلك اختلفت الصوائت في أجراسها.

وبيّن البحث صعوبة دراسة هذه الأصوات، وصعوبة تحديد ملامحها الصوتية مما سبب إشكالاً لدى القدماء والمحدثين من دارسي الأصوات على حد سواء ، وقدّم البحث عرضاً لآراء القدماء والمحدثين في وصف مخارج هذه الأصوات .

أما الجانب الثاني فقد كان مخصصاً لدراسة خصائص هذه الأصوات وصفاتها الأساسية من خلال الإشارة الى الأساس الذي اعتمدته القدماء في إيضاح أهم خصائصها. أولاً- المخارج

يذكر علماء الاصوات أن الصوت الإنساني يحدث نتيجة خروج الهواء المندفِع من الرئتين بضغط من الحجاب الحاجز في أثناء عملية الزفير ، فيمرُّ بالحنق وتجويف الفم الى الشفتين فيعالج في هذه الاحياز معالجة تحيله الى صوت مسموع ذي أثر سمعي محدد. فإما أن يكون مجراه مغلقاً غلقاً تاماً عند نقطة ما في جهاز النطق ما بين الحنجرة والشفَتين، وإما أن يصادف تضيقاً في المجرى يسمح بمرور الهواء وهذا التضيق في مجرى الهواء قد يسمح للهواء بالمرور مع حدوث احتكاك وحفيف ، أو أن يكون التضيق عند نقطة بحيث لا يُسمع احتكاك أو حفيف. ففي حالة غلق مجرى الهواء غلقاً تاماً يزول بسرعة ، أو في حالة تضيق مجرى الهواء بحيث يُسمع للهواء حفيف أو احتكاك تنتج الاصوات الصامتة. أما عند تضيق مجرى الهواء عند نقطة ما دون أن يكون للهواء الخارج حفيف، أو احتكاك مسموع فتهتز الاوتار الصوتية وتنتج الاصوات الصائتة^(١) ؛ لذلك فهي أصوات مجهورة ويكون وضع الوترين الصوتيين بأن ((يتضام الوتران الصوتيان بشكل يسمح للهواء المندفِع خلالهما أن يفتحهما ويغلقهما بانتظام وبسرعة فائقة، وهذا ما يسمى تذبذب الوترين الصوتيين))^(٢).

وهذا يعني توازي الوترين الصوتيين مع ضيق المسافة بينهما ، فيعمل الهواء المندفِع على جذبتهما بحسب دفعات الهواء المنطلقة ، لذلك يُعدُّ الجهر أمراً أساساً في إنتاج هذه الاصوات الى جانب أمرٍ أساسي آخر هو عدم حصول تضيق أو حبس في مجرى الهواء المندفِع بعد تجاوزه الحنجرة أي في الحلق والفم ، لكن ذلك لا يعني عدم وجود تضيق يصاحب نطق الصوائت فهو ليس تضيقاً موضعياً بل هو تضيق تجويفي، ولولا وجود هذا النوع من التضيق المحدود لما اختلفت أجراس هذه الاصوات في السمع^(٣). فالصائت هو ((الصوت المجهور الذي يحدث في تكوينه أن يندفع الهواء في مجرى مستمر خلال الحلق والفم ، وخلال الانف معهما أحياناً، دون أن يكون ثمة عائق يعترض مجرى الهواء اعتراضاً تاماً، أو تضيق لمجرى الهواء من شأنه أن يحدث احتكاكاً مسموعاً))^(٤).

فمخارج الصوائت تكون واسعة، لا يعترضها من أعضاء النطق أي عارض يمنع مرور الهواء بشكل تام، وتتكون هذه الاصوات حينما يندفع الهواء ((في مجرى مستمر خلال

الحلق والفم ، وخلال الانف معهما أحياناً دون أن يكون ثمة عائق يعترض مجرى الهواء اعتراضاً تاماً ، أو تضيق لمجرى الهواء من شأنه أن يحدث احتكاكاً مسموعاً^(٥) .

ويتخذ اللسان والشفة أوضاعاً معينة عند نطق كل صوت من هذه الاصوات^(٦) . إن هذا الاتساع في المخارج والذي تمتاز به من مخارج الصوامت جعل دراستها وتحديد ملامحها الصوتية أمراً صعباً وسبب إشكالاً لدى العلماء قديماً وحديثاً، وقد صرح ابن سينا (ت ٤٢٨ هـ) بذلك فقال : ((وأما المصوتات فأمرها عليّ مُشْكِل))^(٧) .

وقال براجستراشر : ((للحروف الصائتة مخارج مثل مخارج الحروف الصامتة ، غير أن تحديدًا وتمييزها مشكل))^(٨) . فدراسة الصوائت تعدّ من أشد جوانب الدراسات الصوتية صعوبة وتعقيداً، لأسباب منها ما يتصل بعدم توافر معيار ثابت متفق عليه لتحديد خصائصها تحديداً يصلح لإدخال الصوت الذي يحمل تلك الخصائص في باب الاصوات الصائتة.

ويبدو أن الاختلاف في طبيعة الاصوات الصائتة يأتي من اختلاف اللغات أولاً، مما يجعل الاتفاق على تصوّر مفهوم محدّد لها بين الباحثين والدارسين أمراً صعباً، فاختلّفت لذلك التعريفات التي تحدّد هذا المفهوم لاختلاف الأسس التي اعتمدت في تصنيف الاصوات اللغوية، وحتى المصطلح كما رأى أحد الباحثين ((ما زال موضع أخذ وردّ، سواء أكان في العربية أم في الإنجليزية))^(٩) ، وقد عني علماء العربية من القدماء والمحدثين بدراسة مخارج الاصوات ، فميزوا بين الاصوات التي تتحدّد في المخرج من خلال الصفات ، كالجهر والهمس ، والشدة والرخاوة ، والاطباق والانفتاح، وغيرها من الصفات المميزة لها .

وفي العربية ثلاثة أصوات صائتة طويلة وهي حروف المدّ (الالف ، والواو ، والياء) مع ثلاثة أصوات هي أبعاضها (الفتحة ، والضمّة ، والكسرة) وهي الصوائت القصيرة ، وهناك صوتان آخران هما صوت الواو في (قَوْم) وصوت الياء في (بَيْت) ، ويُعرفان بأشباه الصوائت ، أو أشباه الصوامت، أو الواو والياء الصامتان وكل تلك الاصوات الصائتة مع أشباهها تتقارب في الصفات وتتداني من المخارج^(١٠) .

وعدّ الخليل هذه الاصوات هوائية، ومخرجها من الجوف ، فقال : ((وسُمِّيَتْ جَوْفاً ، لأنها تخرج من الجوف ، فلا تقع في مدرجة من مدارج اللسان، ولا من مدارج الحلق، ولا من مدارج اللهاة، إنما هي هاوية في الفم فلم يكن لها حيز تنسب إليه الا الجوف ..))^(١١) ، لكنه في قول آخر له نقله الازهري عنه عيّن مدارج أو مخارج هذه الاصوات :

((والعويص في الحروف المعتلة، وهي أربعة أحرف: الهمزة والالف اللينة والياء والواو فالألف اللينة هي أضعف الحروف المعتلة، والهمزة أقواها متناً، ومخرجها من أقصى الحلق من عند العين. قال: والياء والواو والالف اللينة منوطات بها، ومدارج أصواتها مختلفة، فمدرجة الالف شاخصة نحو الغار الأعلى، ومدرجة الياء مختفضة نحو الاضراس، ومدرجة الواو مستمرة بين الشفتين وأصلهن من عند الهمزة))^(١٢).

وأشار الى أثر أعضاء النطق في عملية إنتاج هذه الاصوات ، والى الموضع الذي يتم فيه تعديل الهواء المنطلق مع القناة الصوتية ، فمدرجة الالف شاخصة نحو الغار دون أي تعديل من اللسان أو الشفتين، ولذلك توصف الالف ومعها الفتحة بأنها أكثر الصوائت اتساعاً ، أو أوسعها مخرجاً.

أما صوت الياء ومعها الكسرة ، فتوصف بأنها أمامية ضيقة، فقله (ومدرجة الياء مُختفضة) ، أي إن تعديل الهواء المنطلق مع القناة الصوتية يتمثل في وضعية المتقدم من الجزء الامامي من اللسان، إذ يرتفع هذا الجزء وينخفض مقدم اللسان مع انزلاق الحنك الأسفل، وهذا التعديل لمجرى الهواء ينتج صوت الكسرة الضيق الامامي.

أما مدرجة الواو فعدها (مستمرة بين الشفتين) ؛ لأن ((الهواء المنطلق مع القناة الصوتية يتعرض للتعديل في منطقة الشفتين بتدويرهما بوضعية رخوة تميل في تدويرها الى الافقية بالنسبة لوضع الوجه، وهذا التعديل ينتج صوت الضمة))^(١٣).

وأما ذكر الخليل الهمزة مع هذه الاصوات الثلاثة فيأتي من إدراكه طبيعة هذه الاصوات، فالهمزة مخرجها من أقصى الحلق^(١٤). وهذا يعني ادراكه لأثر النغمة الحنجرية التي تنتج من اهتزاز الوترين الصوتيين في انتاج هذه الاصوات، لكن المعرفة كانت تتقصه بتشريح الحنجرة وأثر الوترين الصوتيين في عملية الجهر؛ لذلك ربط بين هذه الاصوات وصوت الهمزة.

وتنشأ في هذا الموضع الذي اصطلح على تسميته فيما بعد بالاووتار الصوتية نتيجة انطباقهما وانفراجهما وهو ماقصده الخليل (الجوف) أي المنطقة التي تلي الحلق أو أقصاه^(١٥). وهذا ما أكده سيبويه بقوله : ((ومخرجها متسعة لهواء الصوت، وليس شيء من الحروف أوسع مخرج منها، ولا أمد للصوت ، فاذا وقفت عندها لم تضمها بشفة، ولا لسان، ولا حلق كضم غيرها ، فيهوي الصوت إذا وجد متسعاً، حتى ينقطع آخره في موضع الهمزة))^(١٦).

وأشار سيبويه في موضع آخر ((ومنها الهاوي ، وهو حرف اتسع لهواء الصوت مخرجه أشد من اتساع مخرج الياء والواو ؛ لأنك قد تضم شفتيك في الواو وترفع في الياء لسانك قبل الحنك ، وهي الالف))^(١٧) ، الى عمل أعضاء النطق في انتاج هذه الاصوات ، وهي إشارة ((تهمل انقباض اللسان وتراجعه في انتاج الضم ، وتهمل انفراج الشفتين وانزلاق الحنك الأسفل للأمام منخفضاً))^(١٨).

وأشار الفراء الى عمل اللسان ، والشفتين، والحنك الأسفل- الذي سماه الشدق- في إنتاج الضمة والكسرة ، وأما الفتحة فلا عمل لأعضاء النطق فيها ، فكان أكثر تحديداً في أشارته الى عمل أعضاء النطق عند انتاج هذه الاصوات قال: ((فإنما يستثقل الضم والكسر؛ لأن لمخرجيهما مؤونة على اللسان والشفتين، تتضمن الرفعة بهما فيثقل الضمة، ويُمال أحد الشدقين الى الكسرة فتري ذلك ثقيلًا، والفتحة تخرج من خرق الفم بلا كلفة))^(١٩) ، وأشار المبرد الى عمل اللسان والشفتين في انتاج هذه الاصوات ، فقال في الالف: ((إنّما هي هواء في الحلق يسميها النحويون الحرف الهاوي))^(٢٠) ، وقال في الواو والياء : ((الواو تخرج من الشفة ، ثمّ تهوي في الفم حتى تتقطع عند مخرج الالف، والياء تخرج من وسط اللسان من مخرج الشين والجيم، حتى تتقطع عند مخرج الالف فهما متجاوران))^(٢١).

ثم ذكر في موضع آخر من كتابه: ((ومن الشفة مخرج الواو والباء والميم، إلا أنّ الواو تهوي في الفم حتى تتصل بمخرج الطاء والضاد وتنشئ حتى تتصل بمخرج اللام، فهذه الاتصالات تقرب بعض الحروف من بعض وإن تراخت مخرجها))^(٢٢) ، فكان أكثر تحديداً لمخرج الواو، وكأنه أراد بقوله: ((تهوي في الفم حتى تتصل بمخرج الطاء والضاد وتنشئ حتى تتصل بمخرج اللام))، ما أشار اليه المحدثون من أن أقصى اللسان يرتفع قليلاً في أثناء استدارة الشفتين عند نطق الواو^(٢٣).

وأشار المبرد كذلك الى اشتراك الصوائت القصيرة مع الصوائت الطويلة في المخرج، إذ قال: ((الفتحة من مخرج الالف))^(٢٤) ، وأكد أنّ ((الضمة من الواو في محل الفتحة من الالف))^(٢٥) ، وهذا الامر يصدق على الكسرة.

وقد زاد ابن جني الامر وضوحاً في عرضه مواضع نطق هذه الاصوات من خلال اشارته الى أعضاء النطق التي تعمل في انتاجها، بقوله: ((أما الالف فتجد الحلق والفم معها منفتحين غير معترضين على الصوت بضغط أو حصر، وأما الياء فتجد معها الأضراس، سفلاً وعلواً، وقد اكتفت جنبّي اللسان وضغطته، وتفاجّ الحنك عن ظهر اللسان، فجرى

الصوت متصعداً هناك، فلأجل تلك الفجوة ما استطال، وأما الواو فتضم لها معظم الشفتين، وتدع بينهما بعض الانفراج ليخرج فيه النفس، ويتصل الصوت. فلما اختلفت أشكال الحلق والفم والشفيتين مع هذه الاحرف الثلاثة اختلف الصدى المنبعث من الصدر، وذلك قولك (أ)، وفي الياء (إي)، وفي الواو (أو))^(٢٦).

ورأي ابن جني هذا يتسم بالدقة والشمولية إذا ما قيس بآراء سابقيه، فحدّد الحلق موضعاً لإنتاج الفتحة، والفم موضعاً لإنتاج الكسرة، والشفيتين موضعاً لإنتاج الضمة لكنه لم يذكر أثر اللسان في إنتاج صوت الضمة واكتفى بذكر أثره في إنتاج صوت الكسرة^(٢٧).

وكل تلك الآراء المذكورة تمثل اتجاهاً للعلماء القدماء لم يفرقوا فيه بين الواو، والياء حال كونهما صائتين أو صامتين . أما الاتجاه الآخر الذي كان يمثل ابن سينا وعدد من علماء التجويد المتأخرين، فقد نظروا الى هذه المجموعة من الاصوات، وفرقوا بين ثلاثة أصوات صائتة وهي أحرف المدّ الثلاثة وأبعاضها، وصوتين صامتين هما الواو والياء غير المديتين. قال ابن سينا: ((وأما الواو الصامته فإنّها تحدث حيث تحدث الفاء ولكن بضغط وحفز للهواء لا يبلغ أن يمانعه في انضغاطه سطح الشفة . وأما الياء الصامته فإنّها تحدث حيث تحدث السين والزاي، ولكن بضغط وحفز للهواء ضعيف لا يبلغ أن يحدث صغيراً . وأما الالف المصوتة وأختها الفتحة فأظن أن مخرجهما مع إطلاق الهواء سلساً غير مزاحم . وأما الواو المصوتة وأختها الضمة فأظن أن مخرجهما مع إطلاق الهواء مع أدنى تضيق للمخرج وميل به سلس الى فوق . وأما الياء المصوتة وأختها الكسرة فأظن أن مخرجهما مع إطلاق الهواء مع أدنى تضيق للمخرج وميل به سلس الى أسفل))^(٢٨).

ويلاحظ من كلام ابن سينا أن المخرج يكمن في اتجاه الهواء من خلال وضعية اللسان، فيتعرض مجرى الهواء للتضييق بسبب انقباض عضلات اللسان. والاتجاه به الى الأعلى للوصول به الى الشفتين، فيظهر الصوت حيث المرحلة الأخيرة. وأما عند انتاج الكسرة فإن مجرى الهواء يضيق وينخفض الحنك السفلي، وتنخفض مقدمة اللسان^(٢٩). لكن ابن سينا لم يبين أن هذا التضيق لمجرى الهواء يكون أكبر في الواو الصائتة والضمة منه في الياء والكسرة.

وأما علماء التجويد فكان لهم أثر كبير في هذا الاتجاه، ولا يخرج كلامهم في مجمله عن كلام سابقهم، فهذه الاصوات ((مخارجها المقدرة جوف الحلق والفم))^(٣٠) ، وأشاروا الى خاصية مهمة في مخارج الصوائت، وهي أن أجزاء الفم تبتعد عن بعضها، والمخرج يتسع

حتى لا ينضغط الصوت فينقطع، فانتساع المخرج مقدراً، فالصوائت لها معتمد في الفم، كما هو حال الصوامت، لكن هذا المعتمد قليل ولا يؤدي الى انقطاع الصوت^(٣١).

وقد فرّقوا بين مخارج الصوائت ومخارج الصوامت، فالألف ((من هواء الحلق، والياء الساكنة المكسور ما قبلها من هواء وسط الفم والواو الساكنة المضموم ما قبلها من هواء الشفة، والياء المتحركة والساكنة المفتوح ما قبلها شجرية، والواو المتحركة والساكنة المفتوح ما قبلها شفوية))^(٣٢).

وهذه إشارة الى انتساع المخرج عند نطق الصوائت، ومرور الهواء حراً طليقاً فيه، وضيق المخرج عند النطق بالصوامت وحصر الهواء، وأكد المحدثون ذلك عند وصفهم الواو والياء الصائتين والصامتين^(٣٣).

إن الأعضاء النطقية التي تعمل في إنتاج الصوائت هي الأعضاء نفسها التي تعمل في إنتاج أشباه الصوائت، إلا إن الشفتين تتضم بشكل أكبر في إنتاج الواو (شبه الصائت) من انضمامها في إنتاج الواو الصائتة، واللسان يرتفع في نطقه للياء (شبه الصائت)، فيتراجع اللسان للخلف ويرتفع الجزء الخلفي منه لدرجة وقوع الاحتكاك.

إن الاوتار الصوتية تمثل المرحلة الأولى من مراحل عمل الأعضاء النطقية، فهي مصدر الصوت، وليس العامل الوحيد في إنتاج الصوائت، كما يرى الكتور فوزي الشايب أن ((الحركات ما هي إلا نفس طليق حر لا يعمل فيها من أعضاء النطق سوى الاوتار الصوتية))^(٣٤).

أما أثر اللسان فهو أساس في إنتاج الصوائت والتمييز بينها، وتحرك اللسان في إنتاج هذه الاصوات ((هو تحرك محض يتخذ فيه اللسان وضعاً أفقياً أو عمودياً ويكون ذلك الوضع أساساً في إنتاج الحركات وتمييز بعضها من بعض))^(٣٥)، يضاف الى ذلك الاثر الذي تؤديه اللهاة من خلال اغلاق الفراغ الانفي، ليستمر الهواء في مجراه عبر الفم بقاء الفراغ الانفي مفتوحاً في أثناء إنتاج الصوائت يؤدي الى تشتت تيار الهواء، فيؤدي ذلك الى ضعف قوة الاسماع أو الوضوح السمعي للصوائت^(٣٦).

إن عدم وجود اعتراض للهواء المندفع يؤدي الى احتكاك في نطق هذه الاصوات يجعل من محاولة تحديد موضع نطقي لها كالأصوات الصامتة أمراً غير مقبول كما يرى أحد الباحثين^(٣٧)، فالمواضع النطقية للصوائت متداخلة ومشتركة، وعضو نطقي يساند الآخر في إنتاجها، فمكان تولد الهواء وضغطه اللازم لإنتاجها يأتي من الرئة، والمصدر

الرئيس في انتاجها يتمثل في الوترين الصوتيين والنغمة الحنجرية تصدر من اهتزازهما، ويلحق هذه النغمة تغيرات نتيجة مرورها في تجاويف الحلق والفم^(٣٨)، ويقوم اللسان والحنك السفلي والشفاه بتشكيل المجرى المناسب لتيار الهواء لإنتاج كل صائت، وتميزه من غيره، وتوصف الصوائت على وفق الملامح النطقية لها ، وعلى وفق أعضاء النطق التي تعمل في إنتاجها.

وكما تختلف الصوائت في مواضعها النطقية ، فإنَّ الصائت الطويل يختلف عن الصائت القصير من جنسه في الموضع النطقي، أي إنَّ الفرق بين الصوائت الطويلة والقصيرة لا يتحدد في الكمية الزمنية فحسب، وهذا ما أثبتته الدراسة التشريحية، فموقع اللسان يختلف قليلاً مع الصائت الطويل من خلال تراجع عضلات اللسان وانقباضها الى الخلف، وارتفاعه إلى الأعلى

وهذا الاختلاف بين الصوائت الطويلة ، والقصيرة (منفردة) في مواضع النطق ، يعود الى الجهد الذي يُبذل في نطق الصوائت الطويلة يكون أكبر من الجهد المبذول في نطق الصوائت القصيرة، فهذا الجهد يتطلب انقباض عضلات اللسان للخلف قليلاً في حال نطق الأصوات الطويلة^(٣٩).

ثانياً - خصائص الصوائت العربية وصفاتها الأساسية

١ - خصائص الصوائت العربية :

اعتمد القدماء الأساس النطقي في الإشارة الى خصائص الصوائت العربية وأهمها :
أولاً - انعدام العقبة التي ينتج عن وجودها خفيف أو احتكاك مسموع، فأشار الخليل الى أنَّ ((الالف، والواو، والياء هوائية))^(٤٠) ، ومخرجها من الجوف فلا تقع في ((مدرجة من مدارج اللسان ولا من مدارج من الحلق، ولا من مدرج اللهاة ، إنما هي هاوية في الفم فلم يكن لها حيز تنسب اليه الا الجوف))^(٤١).

ويفهم من كلام الخليل أنَّ هذه الاصوات لا يصاحبها أي نوع من الإعاقة أو العقبات في الممر الصوتي الممتد من الحلق الى الشفتين، ولما كانت الفتحة من الالف والكسرة من الياء والضمة من الواو كما ذكر سيبويه نقلاً عن الخليل^(٤٢)، فإنه يجري على الصوائت القصيرة (الفتحة، والكسرة، والضمة) ما يجري على الصوائت الطويلة (الالف، والواو ، والياء) من انعدام العائق .

أمّا نسبة هذه الصوائت الى الجوف بعدّه مخرجاً لها فلا يعدو أن يكون من قبيل التسامح بالعبارة وربما كان المقصود بالجوف ما أحسه الخليل من تضيق المسافة بين اللوتين الصوتيين، وهو تضيق ناتج عنه اهتزاز شديد للوتين الصوتيين في أثناء النطق بهذه الاصوات، وهو احتمال راجح، وذلك لمشاركة عدد من الصوامت للصوائت في الجهر، ولعل في قول الخليل الذي نقله الازهري ما يثبت ذلك ، وأنَّ ((أصلهنّ من عند الهمزة))^(٤٣) ، ولما كانت الهمزة تخرج من أقصى الحلق وهو رأي الخليل نفسه^(٤٤)، فإنّ هذا يعني إدراك الخليل طبيعة هذه الاصوات، وأنّها تنشأ عند الاوتار الصوتية التي تُعدّ مصدر التصويت في الصوائت، وهذا ما أفردّه سيبويه بقوله: ((ومخرجها متسعة لهواء الصوت، وليس شيء من الحروف أوسع مخرج منها، ولا أمدّ للصوت ، فإذا وقفت عندها لم تضمّها بشفةٍ ، ولا لسان ، ولا حلق كضم غيرها ، فيهوي الصوت إذا وجد متسعاً، حتى ينقطع آخره في موضع الهمزة))^(٤٥).

وتابعه ابن جني في ذلك بقوله : ((وتختلف أجراس الحروف بحسب اختلاف مقاطعها.... والحروف التي اتسعت مخرجها ثلاثة : الالف ثم الياء ، ثم الواو....))^(٤٦) ، فلا يُسمع مع الصوائت ذلك الضجيج الناجم عن اعتراض الهواء في أثناء نطق الصامت فيخرج الهواء معها حراً طليقاً.

ثانياً : وما يميز الصوائت العربية أنها مجهورة في الكلام العادي عكس الاصوات الصامته التي قد تكون مجهورة وقد تكون مهموسة، وهذا واضح من كلام سيبويه^(٤٧)، وابن جني^(٤٨)، إذ عدّ القدماء الصوائت الطويلة أو أحرف المدّ واللين من الاصوات المجهورة، وإذا كانت الفتحة والكسرة والضمة أبعاضها من حروف المدّ واللين فإنّ ما يجري على الكل يجري على الجزء، فالصوائت القصيرة أصوات مجهورة أيضاً، وما يدل على هذه العلاقة الكمية بين هذا النوع من الاصوات قول ابن جني : ((ويدلّك على أن الحركات أبعاض لهذه الحروف أنك متى أشبعت واحدة منهن حدث بعدها الحرف الذي هي بعضه وذلك نحو فتحة عين عمرو فإنّك إن أشبعتها حدث بعدها ألف فقلت عامر....))^(٤٩).

ثالثاً : ومن خصائص الصوائت العربية الخاصة الفيزيائية أو الاكوستيكية التي تنشأ عن الاختلاف في أوضاع أعضاء النطق وخاصة اللسان والشفقتين، فقد نظر اليها القدماء بعدّها خاصية يتميز بها صائت من آخر لا بعدها أساساً من أسس الاختلاف بين الصوامت والصوائت. قال ابن جني: ((إنّ الصوت الذي يجري في الألف مخالف للصوت الذي يجري

في الياء والواو والصوت الذي يجري في الياء مخالف للصوت الذي يجري في الواو والصوت الذي يجري في الواو مخالف للصوت الذي يجري في الالف والياء والعلة في ذلك أنك تجد الفم والحلق في ثلاث الأحوال مختلف الاشكال... لما اختلفت أشكال الحلق والفم والشفيتين مع هذه الاحرف الثلاثة اختلف الصدى المنبعث من الصدر^(٥٠). وهذا يعني اختلاف في شكل الفراغات الرنانة وحجمها ومن ثم اختلاف الأثر السمعي الناجم عن تركيز الذبذبات في هذه الفراغات وكل ذلك بسبب اختلاف أوضاع اللسان والحلق والشفيتين^(٥١).

ويتفق أغلب المحدثين مع تعريف دانيال جونز للأصوات الصائتة وتمييزها من الأصوات الصامتة فهي أصوات مجهورة يخرج الهواء عند النطق بها على شكل مستمر من البلعوم والفم من دون أن يعترض للهواء عارض يمنع خروجه أو يُسبب فيه احتكاكاً مسموعاً^(٥٢)، فهي مجموعة من النغمات الحنجرية التي تتشكل باهتزاز الوترين الصوتيين، وإن إخراج الهواء على شكل نغمات حنجرية ويتدخل من الاوتار الصوتية يؤثر في غرف الرنين الموجودة في الممر الصوتي والمتمثلة بتجويف الحلق والفم يمنع من تحوّل هذه الاصوات الى زفير^(٥٣)، واعتُرض على شرط الجهر في هذه الاصوات ، لوجود صوائت مهموسة^(٥٤)، إلا أنّ الهمس في الصوائت غير شائع في اللغات، ((لأنّ أهم وظيفة لغوية لأصوات المدّ.... تكمن في قدرة هذه الاصوات على الاسماع بسبب العلو النسبي لقوة الاسماع فيها))^(٥٥).

ولا توصف الصوائت بالشدة ، أو الرخاوة، أو الانحراف وهي من صفات الاصوات الصامتة^(٥٦)، لعدم ((حصول حبس أو تضيق في مجرى النفس من النوع الذي يحدث عند نطق الاصوات الجامدة، فيمر الهواء حراً طليقاً خلال الحلق والفم، ولكن ذلك لا يعني عدم حصول تغيير في مجرى النفس البتة، إذ لولا وجود تضيق، وإن كان محدوداً لما اختلفت أجراس الذوائب في السمع، ولكانت صوتاً ينتج عن النغمة الحنجرية ، لكن التضيق الذي تنشأ عنه الذوائب تضيق تجويفي لا موضعي))^(٥٧).

إنّ فكرة مرور الهواء حراً طليقاً من دون إعاقة عُدّت أساساً اتخذها الباحثون في كشف خصائص هذه الاصوات فهو عنصر جوهري فيها مع عدّه أساساً في تمييزها من الصوامت. كما يعدّ عدم حصول الإعاقة سبباً في خلو هذه الاصوات من الاحتكاك المسموع^(٥٨).

فالصوائت تحدث نتيجة الجهر الذي ينقصه الاحتكاك المسموع، وكان لهذين العنصرين جملة نتائج تنماز بها الصوائت إلا أنها كانت سبباً في وجود مشكلة اعترضت الصوائت وفيما يأتي عرض لأهم النتائج المستخلصة من خصائص الصوائت :

١. عدم وجود الاحتكاك المسموع أدى الى تحميلها طاقة أعلى بكثير مما تحمله الصوامت فالصوامت تفقد من الطاقة الكثير في أثناء الاحتكاك ، فترتب على ذلك أن تكون للصوائت قدرة عالية في الاسماع، يضاف الى ذلك قيام الجهر بالأثر الساند لهذه الطاقة الناجمة عن عدم الاحتكاك، فتزداد لذلك قوة الاسماع أو الوضوح السمعي والانتظام الموسيقي للصوائت^(٥٩)، فيستطيع السامع ((أن يميز الصوائت من مسافة لا يستطيع عندها تمييز الصوامت))^(٦٠).

٢. إنَّ اتصافها بقوة الإسماع ووضوحه جعلها شائعة على الرغم من قلة عددها في الابدجية الصوتية قياساً بالصوامت ، وهذا يؤكد الأثر الذي تؤديه في تشكيل الكلمة والنظام المقطعي الذي يتكون من صامت وصائت يتلوه، فتمثل الصوائت القم في النظام المقطعي وتمنح التشكيل الصوتي الوظيفة التعبيرية التطريزية^(٦١).
ويترتب على قوة اسماعها وشيوع استعمالها أن تكون سبباً لتمييز اللهجات من بعض ، فهي من أدوات التمييز بين اللهجات أي أنها تمثل جانباً من العادات النطقية المحلية ومن ثَمَّ فهي ترتبط بالتطور الصوتي الذي يصيب الفصحى نتيجة التأثير الذي يصيب الناطقين بالأصوات الصائتة في لهجاتهم الخاصة^(٦٢) .

أما ما يترتب على هذه النتائج التي تخص الصوائت وخصائصها من مشكلات فهي :
١. إنَّ عدم الاحتكاك المسموع يؤدي الى صعوبة في وصف الاصوات الصائتة من قبل الباحثين ، فالاحتكاك يُعدُّ ((وسيلة جيدة لتبيين مواضع إحداث الاصوات اللغوية ، من نحو ما هو حاصل في الصوامت))^(٦٣). وقد تنبَّه القدماء على هذه المشكلة وأشاروا اليها ومنهم الاسترابادي الذي علل تلك الصعوبة بعدم القدرة على معرفة ما يجري داخل جهاز النطق؛ لأنَّ ذلك محجوب بالشففتين والاسنان^(٦٤)، فاللسان هو الذي ((يبرز الخصائص والفروق الدقيقة في الحركات، ومن العسير ملاحظة حركة اللسان بدقة - داخل الفم - بدون وسائل تكنولوجية))^(٦٥).

٢. إنَّ عدم وضوح حدود تكونها بشكل دقيق يؤدي الى صعوبة نطقها عند متعلمي لغة ما، والى صعوبة تعلّم اللغة الفصحى التي تعاني من نطق غير دقيق لصوائتها، لتأثر الناطقين باللهجات الخاصة.

٣. إنَّ الوضوح السّمي في هذه الاصوات يمكن أن يكون سبباً في وضوح الخطأ في نطقها، وذلك لشيوعها في الاستعمال اللغوي وما ينجم عنه من شيوع في الأخطاء النطقية^(٦٦).

لقد كانت هذه الخصائص وما ترتّب عليها من نتائج وما أثارته من مشكلات سبباً في توجيه عناية الباحثين لهذه الاصوات ؛ للتقليل من الأخطاء لدى الناطقين ومحاولة الاجادة في نطقها، من خلال الاستعانة بالأجهزة الحديثة ، وتُعَدُّ جهود دانيال جونز في هذا المجال هي الأبرز بوضعه مخططاً لأكثر هذه الصوائت استعمالاً ويمكن أن ينطبق على الصوائت في أي لغة^(٦٧)، وقد أفاد البحث في مجال التطور الصوتي من الجهود التي وصفت الصوائت معيارياً مثلما في تصنيف دانيال جونز الذي كان له أهمية في بيان ما يصيب الصوائت من تطور صوتي^(٦٨).

٢-الصفات الأساسية للصوائت العربية

تختلف اللغات فيما بينها في عدد الصفات الأساسية لكل من الصوامت والصوائت، وتختلف تبعاً لذلك الوحدات الصوتية (الفونيمات) وتتمايز وفقاً لهذه الخواص أو السمات الفارقة ، ومثال هذه الصفات الأساسية في الصوامت الجهر والهمس ومثالها في الصوائت الضيق والانتساع، وكما تختلف الوحدات الصوتية (الفونيمات) فإنَّ الصور الصوتية (الألفونات) تختلف وتتمايز أيضاً بوجود صفة واحدة على الأقل من الصفات غير الأساسية، ومثال ذلك في الصوائت صفتا التقخيم والترقيق في الصوائت القصيرة في العربية، وغالباً ما تخضع هذه الصفات غير الأساسية أو الثانوية الى ظروف السياق الذي يرد فيه الصائت من خلال تأثير عامل المماثلة ، أو المخالفة ، أو غير ذلك من العوامل .

وهذه الصفات الأساسية في اللغة العربية يمكن تحديدها من خلال العوامل الآتية :

١. أوضاع اللسان المختلفة كالوضع الافقي أو الرأسي.

٢. أوضاع الشفتين كالاستدارة ، أو الانفراج ، أو الانكسار.

٣. حزم الذبذبات في الفراغات الرنانة.

٤. الزمن الذي يستغرقه نطق الصوت الصائت.

وبمراعاة هذه العوامل يمكن تحديد الصفات الأساسية للصوائت العربية وكما يأتي :

أولاً- الصفات التي تخص الوضع الرأسي للسان وهي : الاتساع وضده الضيق ويكون هذا الاتساع بارتفاع اللسان في أثناء نطق الصائت الى أقصى حدّ، ولو زاد الارتفاع عن ذلك الحد لحصل نوع من الحفيف مما يجعل الصوت ضيقاً، أما إذا انخفض اللسان الى أدنى مستوى له في قاع الفم مع ارتفاع طفيف في وسطه فيكون الصوت متسعاً .

ثانياً - الصفات الخاصة بالوضع الأفقي للسان وهي : الامامية والخلفية ، وتحدد هاتان الصفتان من خلال الجزء الذي يرتفع ، أو ينخفض من اللسان ، فإذا كان الجزء الأمامي هو الذي يرتفع أو ينخفض فالصائت أمامي ، أما إذا كان الجزء الخلفي من اللسان هو الذي يرتفع أو ينخفض فالصائت خلفي.

ثالثاً - الصفات الخاصة بوضع الشفتين وهي:

١. الاستدارة - وتكون الشفتان في وضع يشكل دائرة كاملة مفتوحة من الوسط .

٢. الانفراج ، أو الانكسار - إذا استطالت الشفتان وانفجرت.

٣. الحياد - إذا انفتحت الشفتان دون استدارة أو انفراج^(٦٩).

رابعاً- الصفات الخاصة بتكوّن الحزم في الفراغات الرنانة:

وتبعاً لتكوّن هذه الحزم فقد يكون الصائت حاداً ، أو غليظاً من ناحية ، ومنتشراً ، أو متضامناً من ناحية أخرى ، وتخضع هذه الصفات لمجموعتين من الحزم المتكونة في التجويفين الحنجري و الفموي^(٧٠).

خامساً - الصفات الخاصة بالزمن الذي يستغرقه نطق الصائت، فقد يكون هذا الزمن قصيراً أو طويلاً .

وخلاصة ما سبق فإن الصفات الأساسية الفارقة للصوائت العربية هي :

١-الضيق والاتساع ٢- الامامية والخلفية ٣ - الاستدارة والانفراج والحياد

٤- الحدة والغلظ ٥- التضام والانتشار ٦- الطول والقصر

ويضاف الى تلك الصفات كلها صفة الجهر فلا يحدث معها حفيف، لاتساع مخارجها أو لاتساع مجرى الهواء في أثناء النطق بها، ومن خلال هذه الصفات الأساسية الفارقة يمكن تحديد الوحدات الصوتية الصائتة في العربية الفصحى بعدّها حزماً متضافرة من هذه الصفات على النحو الآتي:

١. صائت ضيق أمامي منفرج حاد متضام قصير وهو الكسرة .

٢. صائت ضيق أمامي منفرج حاد متضام طويل وهو ياء المدّ.
٣. صائت ضيق خلفي مستدير غليظ متضام قصير وهو الضمة.
٤. صائت ضيق خلفي مستدير غليظ متضام طويل وهو واو المدّ .
٥. صائت متسع محايد منتشر قصير وهو الفتحة .
٦. صائت متسع محايد منتشر طويل وهو ألف المدّ.

وفيما يتعلق بزمان نطق الصائت فقد يكون هذا الصائت قصيراً أو قد يكون طويلاً، ويقاس هذا الطول أو القصر بأجزاء من ألف من الثانية إذ بينما يستغرق الصائت القصير ما يقرب من (٣٠٠) جزء من الثانية يستغرق الصائت الطويل ضعف هذا الزمن^(٧١).

أما ما يخصّ صفتي الامامية والخلفية ، وكذلك صفتي الحدة والغلظ فهي ليست من الصفات الأساسية أو الفارقة لصوت الفتحة العربية، لكن ذلك لا يعني عدم اتصاف الفتحة وألف المدّ بهذه الصفات ، فقد تتصف بذلك خلال السياق ، فالفتحة قد تكون خلفية اذا جاورت الصوامت المطبقة (ص، ض، ط، ظ) ، وقد تكون أمامية اذا جاورت صامتا مستقلاً كالكاف والميم وقد تكون بين بين اذا جاورت صامتاً مستعلياً وغير مطبق كالكاف والغين والخاء^(٧٢).

الخاتمة

خلصت هذه الدراسة الى النتائج الآتية:

- ١-الاختلاف في أجراس الصوائت يكون بسبب ما يحدثه نوع من التضييق المحدود عند انتاج هذه الأصوات وهو تضييق تجويفي محدود وليس تضيقاً موضعياً، مع اتخاذ اللسان والشففتين أوضاعاً معينة عند نطق كل صوت منها.
- ٢-إن الاتساع في مخارج هذه الأصوات جعل دراستها وتحديد ملامحها الصوتية امراً صعباً وسبب إشكالاً عند العلماء قديماً وحديثاً.
- ٣-وصف القدماء الأصوات الصائتة وحددوا مخارجها وأشاروا الى اشتراك الصوائت الطويلة مع الصوائت القصيرة في المخرج ، وبينوا مواضع نطق هذه الأصوات من خلال الإشارة الى أثر اللسان والشففتين في إنتاجها .

٤- كانت آراء القدماء في الأصوات الصائنة تتمثل في اتجاهين، كان الاتجاه الأول يمثل آراء العلماء الذين لم يفرقوا بين الواو والياء بوصفهما صائتين ، أو صامتتين. أما الاتجاه الآخر فيمثله آراء ابن سينا، وعدد من علماء التجويد المتأخرين، إذ فرّقوا بين ثلاثة أصوات صائنة، وهي أحرف المدّ الثلاثة (ا ، و ، ي) مع أبعاضها (الفتحة ، والضمة ، والكسرة) ، وصوتين صامتتين ، وهما: الواو والياء غير المدّيتين.

٥-المواضع النطقية للصوائت متداخلة ومشاركة، وكل عضو نطقي يساند الآخر في إنتاجها، وعدم وجود اعتراض للهواء المندفع يؤدي الى احتكاك في نطق هذه الأصوات يجعل محاولة تحديد موضع نطقي لها كالاصوات الصامطة أمراً غير ممكن، ومكان تولد الهواء اللازم لإنتاجها يأتي من الرئة، ويمثل الوتران الصوتيان المصدر الرئيس في إنتاجها فالنغمة الحنجرية تصدر بسبب اهتزازهما ويلحق هذه النغمة تغييرات وتعديلات بسبب مرورها في تجاويف الحلق واللفم واللسان والحنك السفلي، وتقوم الشفتان بتشكيل مجرى مناسب لتيار الهواء لإنتاج كل صائت، وتوصف الصوائت على وفق الملامح النطقية لها، وعلى وفق الأعضاء النطقية العاملة في إنتاجها.

١. يختلف الصائت الطويل عن الصائت القصير من جنسه في الموضع النطقي ، وهذا ما أثبتته الدراسات التشريحية، فموقع اللسان وانقباضه الى الخلف مع ارتفاعه الى الأعلى، وهو اختلاف ناجم عن كون الجهد المبذول في نطق الصائت الطويل أكبر من الجهد المبذول عند نطق الصائت القصير.

٢. اعتمد القدماء الأساس النطقي عندما أشاروا الى خصائص الصوائت العربية واهمها انعدام العقبة او العائق، وانها مجهورة، وأن أوضاع أعضاء النطق، وخاصة اللسان والشفتين تختلف عند انتاج الصائت وهي خاصية فيزيائية يمتاز بها صائت من آخر، وهذا يعني اختلافا في شكل الفراغات الرنانة وحجمها ، وينجم عنه اختلاف في الأثر السمعي لكل صائت.

٣. للصوائت قدرة عالية على الإسماع ؛ بسبب عدم وجوع إحتكاك مسموع ، ويقوم الجهر بإسناد هذه الطاقة ، مما جعلها شائعة في الاستعمال اللغوي بالرغم من قلة عددها في الابدجية الصوتية.

Abstract**Short Vowels Arabic: Articulation, Characteristics, and Features****Keywords: short vowels****Prof. Uthman Rahman Hameed (Ph.D) Ins. Ammar abdulsattar (M.A)****University of Diyala / College of Education for Human Sciences**

This study tries to investigate the articulation of short vowels in Arabic. They had an open articulation with no obstruction to the airflow. The tongue and lips take certain positions during the articulation of each vowel. This open articulation was problematic in studying them and identifying their phonetic features in the past and nowadays. The study has also revealed the most important characteristics of these vowels and their basic and secondary features with reference to the articulatory basis on which old scholars had relied to manifest their characteristics.

هوامش البحث

- (١) ينظر : الاصوات اللغوية (د. إبراهيم انيس) : ٢٩ ، واصوات اللغة : ١٥٦ ، ١٥٧ ، والمدخل الى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي : ٢٨ ، وعلم اللغة (د. حاتم الضامن) : ٤٨.
- (٢) علم اللغة (مقدمة للقارئ العربي) : ١٣٧.
- (٣) ينظر : المدخل الى علم أصوات العربية : ١٤٢-١٤٣
- (٤) علم اللغة (مقدمة للقارئ العربي) : ١٢٤ ، وينظر : علم اللغة العام ، (الاصوات) : ٩٢.
- (٥) دراسة في علم الاصوات : ٥٢ ،
- (٦) ينظر علم الصوتيات : ٢١٣ - ٢١٤.
- (٧) أسباب حدوث الحروف : ٨٥.
- (٨) التطور النحوي : ٤٠.
- (٩) الاصوات اللغوية (رؤية عضوية ونطقية وفيزيائية) : ٢٠٢.
- (١٠) ينظر : الاصوات اللغوية : ٤٢ ، وعلم اللغة العام (الاصوات) : ١٧٠ ، ومحاضرات في اللسانيات : ١٩٩.
- (١١) العين : ٥٧/١.
- (١٢) تهذيب اللغة : ٥١/١ ، وينظر : المدخل الى علم أصوات العربية : ١٦٥ وما بعدها .
- (١٣) الحركات في اللغة العربية (دراسة في التشكيل الصوتي) : ١٥.

- (١٤) ينظر : العين : ٥٢/١، وتهذيب اللغة : ٥١/١.
- (١٥) ينظر : المدخل الى علم أصوات العربية : ١٦٩.
- (١٦) الكتاب : ١٧٦/٤.
- (١٧) المصدر نفسه : ٤٣٥-٤٣٦.
- (١٨) الحركات في اللغة العربية (دراسة في التشكيل الصوتي) : ١٤.
- (١٩) معاني القرآن : ١٣/٢.
- (٢٠) المقتضب : ١٥٥/١.
- (٢١) المصدر نفسه : ٢٢١/١.
- (٢٢) المصدر نفسه : ١٩٤/١.
- (٢٣) ينظر : المصوتات عند علماء العربية : ٤٩.
- (٢٤) المقتضب : ١٥٥/١.
- (٢٥) المصدر نفسه : ١٥٦/١.
- (٢٦) سر صناعة الاعراب : ٨/١.
- (٢٧) ينظر : الحركات في اللغة العربية : ١٦، وينظر : جهود علماء العربية في المصوتات في ضوء علم اللغة الحديث : ٦٩.
- (٢٨) أسباب حدوث الحروف : ٨٣-٨٥.
- (٢٩) ينظر : الحركات في اللغة العربية (دراسة في التشكيل الصوتي) : ١٧ وما بعدها.
- (٣٠) جهد المقل : ١٢٤.
- (٣١) ينظر المصدر نفسه : ١٢٥-١٢٦.
- (٣٢) روح المديد في شرح العقد الفريد : ٦٥-٦٦.
- (٣٣) ينظر : الاصوات اللغوية : ٤٢، وعلم اللغة العام (الاصوات) : ١٠٦.
- (٣٤) ينظر : أثر القوانين الصوتية في بناء الكلمة العربية : ٤٢٤-٤٢٥.
- (٣٥) الاصوات اللغوية (رؤية عضوية ونطقية وفيزيائية) : ٢١٠.
- (٣٦) ينظر : أصوات اللغة : ١٥٨.
- (٣٧) ينظر : الحركات في اللغة العربية (دراسة في التشكيل الصوتي) : ١٩.
- (٣٨) ينظر : المدخل الى علم أصوات العربية : ١٥٦.
- (٣٩) ينظر : التشكيل الصوتي في اللغة العربية : ٤١ وما بعدها ، ودراسة الصوت اللغوي : ٣٢٩-٣٣٠.
- (٤٠) العين : ٧٠/١.

- (٤١) المصدر نفسه : ٥٧/١، وينظر : تهذيب اللغة، ٤٨/١.
- (٤٢) ينظر : الكتاب : ٢٤٢/٤، وينظر : ١٠١/٤.
- (٤٣) تهذيب اللغة : ٥١/١.
- (٤٤) ينظر : العين : ٥٢/١، وتهذيب اللغة : ٥١/١.
- (٤٥) الكتاب : ٤٣٤/٤.
- (٤٦) سر صناعة الإعراب : ٨-٦/١.
- (٤٧) ينظر : الكتاب : ٣٤٣/٤.
- (٤٨) ينظر : سر صناعة الإعراب : ٦٠/١.
- (٤٩) ينظر : المصدر نفسه : ١٨/١.
- (٥٠) سر صناعة الإعراب : ٨/١.
- (٥١) ينظر : الاصوات اللغوية، سمير استيتية ، ص ٢٧١ وما بعدها .
- (٥٢) ينظر : أصوات اللغة: ١٥٧، والمدخل الى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي: ٩١، ودراسة الصوت اللغوي : ١٣٧، وعلم اللغة العام (الاصوات) : ٧٤، والاصوات اللغوية (د. إبراهيم أنيس) : ٣١، والمدخل الى علم أصوات العربية: ١٤٢ وما بعدها ، وفي الاصوات اللغوية - دراسة في أصوات المدّ العربية : ٢٤
- (٥٣) ينظر : المدخل الى علم أصوات العربية: ١٤٢ وما بعدها ، والكلام انتاجه وتحليله : ٢٣٧-٢٣٨.
- (٥٤) ينظر: أصوات اللغة : ١٧٦-١٤٢-١١٨-١١٩.
- (٥٥) في الاصوات اللغوية - دراسة في أصوات المدّ العربية : ٢٥-٢٦.
- (٥٦) ينظر : الدراسات الصوتية عند علماء العربية: ١٢٩.
- (٥٧) المدخل الى علم أصوات العربية : ١٤٣.
- (٥٨) ينظر: في الاصوات اللغوية- دراسة في أصوات المدّ العربية : ٢٤-٢٥، وفي البحث الصوتي عند العرب: ٤٧-٤٨، والكلام انتاجه وتحليله : ٢٩٦.
- (٥٩) ينظر : في الاصوات اللغوية - دراسة في أصوات المدّ العربية: ٢٤-٢٥، الدراسات الصوتية عند علماء العربية : ١٣٠.
- (٦٠) الدراسات الصوتية عند علماء العربية : ١٣٠، وينظر : الاصوات اللغوية (د. إبراهيم أنيس) : ٢٧.
- (٦١) ينظر : اللغة العربية معناها ومبناها : ٦٨-٧٢، والمدخل الى علم أصوات العربية: ١٤٢-١٤٣.
- (٦٢) ينظر: علم اللغة العم (الاصوات): ١٣٧، والاصوات اللغوية (د. ابراهيم أنيس) : ٢٩ و٣٦-٣٧، وفي الاصوات اللغوية دراسة في أصوات المد العربية : ص ٢٤-٢٦.

- (٦٣) في الاصوات اللغوية: دراسة في أصوات المد العربية: ٦٣.
- (٦٤) ينظر : شرح شافية ابن الحاجب : ٢٧٦/٣، وفي الاصوات اللغوية : ٦٣ .
- (٦٥) الدراسات الصوتية عند علماء العربية: ١٣٣-١٣٤، وينظر : دراسة الصوت اللغوي : ١٤٤-١٤٥.
- (٦٦) ينظر : الاصوات اللغوية : ٢٩.
- (٦٧) ينظر : علم اللغة العام (الاصوات) : ١٣٧، والاصوات اللغوية (د . إبراهيم انيس) : ٢٩، ٣٦-٣٧
- (٦٨) ينظر : علم اللغة ومناهج البحث اللغوي : ٩٤، والاصوات اللغوية (د . إبراهيم انيس) : ٤٠، وفي البحث الصوتي عند العرب: ٤٨.
- (٦٩) ينظر : في الاصوات اللغوية (د . إبراهيم انيس) : ٣٧، وعلم اللغة العام (الاصوات) : ١٤٦، وفي أصوات اللغة العربية: ١٣١، والمدخل الى علم اللغة : ٩٢، و علم الصوتيات: ٢٠٤.
- (٧٠) ينظر : دراسة الصوت اللغوي : ٣٩، وما بعدها .
- (٧١) ينظر : التشكيل الصوتي : ٣٨، وما بعدها
- (٧٢) ينظر : علم اللغة العام (الاصوات) : ١٤٩.
- (٧٣) الاصوات اللغوية- دراسة في أصوات المدّ العربية : ١٢٨.

مصادر البحث

- أثر القوانين الصوتية في بناء الكلمة العربية، الدكتور فوزي الشايب، عالم الكتب الحديثة، إربد، الأردن، ط١، ٢٠٠٤م.
- أسباب حدوث الحروف- لابن سينا (ت ٤٢٨ هـ)، طبعة السلفية القاهرة ١٣٥٢هـ، طبعة تقيس- ١٩٦٦ م.
- أصوات اللغة، عبد الرحمن أيوب، مطبعة الكيلاني، مصر، ط٣، ١٩٦٨م.
- الأصوات اللغوية - للدكتور إبراهيم انيس، ط٤، القاهرة- ١٩٧١م.
- الأصوات اللغوية- دراسة عضوية ونطقية وفيزيائية، د. سمير شريف استيتية، عمان، دار وائل، ٢٠٠٢م.
- التشكيل الصوتي في اللغة العربية، سلمان العاني، ترجمة: ياسر الملاح، ط١، النادي الادبي الثقافي ، جدة، ١٩٨٣م.
- التطور النحوي للغة العربية، براجشتراسر، مطبعة السماح، القاهرة ١٩٢٩م.

- تهذيب اللغة، أبو منصور محمد بن أحمد الأزهرى، تحقيق: عبد السلام هارون، الدار المصرية، القاهرة، ١٩٦٤م.
- جهد المقل، محمد بن ابي بكر المرعشي، تحقيق الدكتور سالم قدوري الحمد، دار عمار، الأردن، ط١، ٢٠٠١م.
- جهود علماء العربية في دراسة المصوتات في ضوء علم اللغة الحديث، رسالة ماجستير، حسين خلف صالح، بأشراف أ.م.د. عبد الجليل تركي تقي، جامعة تكريت، كلية التربية، ٢٠٠٣م.
- الحركات في اللغة العربية (دراسة في التشكيل الصوتي)، الدكتور زيد خليل القرالة، جامعة آل البيت، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط١، ٢٠٠٤م.
- الخصائص - لابن جني (ت ٣٩٢هـ)، تح: د. محمد علي النجار، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ط٤، ١٤١٠هـ - ١٩٩٠.
- الدراسات الصوتية عند علماء العربية، عبد الحميد الاصبيعي، منشورات كلية الدعوة الإسلامية، طرابلس، ليبيا، ط١، ١٩٩٢م.
- دراسة السمع والكلام - للدكتور سعد مصلوح، القاهرة - ١٩٨٠م.
- دراسة الصوت اللغوي - للدكتور احمد مختار عمر، ط٢، القاهرة ١٩٨١م. أو عالم الكتب، القاهرة، ط١، ١٩٧٦م.
- دراسة في علم الأصوات، د.حازم علي كمال الدين، مكتبة الاداب، ط١، ١٩٩٩م.
- دروس في علم أصوات العربية - جان كابنتينو، ترجمة: صالح القرمادي، طبعة مركز الدراسات والبحوث، تونس، ١٩٦٦م.
- الرعاية لتجويد القراءة وتحقيق لفظ التلاوة، مكي بن ابي طالب القيسي (٤٣٧هـ)، تحقيق احمد حسن فرحات، دار عمان ن الأردن، ط٢، ١٩٨٤م.
- روح المديد في شرح العقد الفريد في نظم التجويد، محمد بن محمود السمرقندي (٨٧٠هـ)، (رسالة ماجستير) دراسة وتحقيق إبراهيم عماد إبراهيم، بإشراف الدكتور رشيد عبد الرحمن العبيدي والدكتور غانم قدوري الحمد، جامعة صدام للعلوم الإسلامية، بغداد، ١٩٩٩م.
- سر صناعة الاعراب - لابن جني (ت ٣٩٢هـ، تح: الدكتور حسن هنداي، دمشق، ١٩٨٥م.

- شرح شافية ابن الحاجب، رضي الدين الاسترأبادي (ت ٦٨٦هـ)، تح: محمد الزفزاف و محمد نور الحسن و محمد محيي الدين عبد الحميد، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان ١٩٧٥م.
- علم الصوتيات- للدكتور عبد الله ربيع والدكتور عبد العزيز علام، ط٢، مكة المكرمة-١٩٨٨م.
- علم اللغة، د. حاتم صالح الضامن، مطبعة التعليم العالي ، الموصل ، (د.ت) .
- علم اللغة العام (الأصوات)- للدكتور كمال بشر، دار المعارف ، مصر، ط٢، ١٩٧١م.
- علم اللغة (مقدمة للقارئ العربي)- للدكتور محمود السعران، دار الفكر، القاهرة، ط٢، ١٩٩٧م.
- العين ، خليل بن أحمد الفراهيدي ، تح : د. مهدي المخزومي ود. إبراهيم السامرائي ، دار الرشيد للنشر، بغداد - ١٩٨٠ م .
- في البحث الصوتي عند العرب، الدكتور خليل إبراهيم العطية، منشورات دار الجاحظ، بغداد، ١٩٨٣م.
- الكتاب، لسيبويه، تح: عبد السلام هارون- القاهرة، ط٢، ١٩٨٣م.
- الكلام إنتاجه وتحليله، د. عبد الرحمن أيوب، ط١، مطبعة جامعة الكويت، ١٩٨٤م.
- اللغة العربية معناها ومبناها، تمام حسان، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٨٥م.
- محاضرات في اللسانيات، الدكتور فوزي حسن الشايب، وزارة الثقافة عمان، الأردن، ط١، ١٩٩٩م.
- المدخل الى علم أصوات العربية، الدكتور غانم قدوري الحمد، منشورات المجمع العلمي العراقي، مطبعة المجمع العلمي العراقي، بغداد، ٢٠٠٢م.
- المدخل الى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، د. رمضان عبد التواب ، مكتبة الخانجي، القاهرة ، ط٢، ١٤٠٥هـ - ١٩٨٥م.
- معاني القرآن، أبو زكريا الفراء (٢٠٧هـ)، تحقيق محمد علي النجار واحمد يوسف نجاتي، عالم الكتب، بيروت، ط٣، ١٩٨٣م.

- المقتضب، المبرد (ت ٢٨٥هـ)، تح: محمد عبد الخالق عزيمة، عالم الكتب، بيروت، ط٣، ١٤٠٣هـ - ١٩٨٣م.
- النشر في القراءات العشر، أبو الخير محمد بن الجزري (٨٣٣هـ)، اشرف على تصحيحه علي محمد الضباع، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، (د.ت).
- المصوتات عند علماء العربية، د. غانم قدوري الحمد، مجلة كلية الشريعة، ع٥، ١٣٩٩هـ - ١٩٧٩م.

المشكلات التدريسية التي تواجه طلبة قسم العلوم التربوية والنفسية في كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة ديالى إثناء مدة التطبيق

الكلمة المفتاح : المشكلات ، تواجه ، التطبيق

إعداد

م.د.علي عبد الكريم عبد الله الصفار

Email : dralia@saffar@yahoo.com

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جهاز الإشراف والتقويم العلمي

ملخص البحث :

يهدف البحث إلى التعرف على المشكلات التدريسية التي تواجه طلبة الصف الرابع في قسم العلوم التربوية والنفسية إثناء مدة التطبيق ولتحقيق هذا الهدف اختار الباحث طلبة الصف الرابع في قسم العلوم التربوية والنفسية للسنة الدراسية (٢٠١٣/٢٠١٤) مجتمعاً وعينة للبحث وبواقع (٥٠) طالباً وطالبة وبعد تبني استبانة أداة للبحث تم عرضها على مجموعة من الخبراء والمختصين في مجال طرائق التدريس للتأكد من صدقها وقد حصلت على نسبة اتفاق (٨٣ %) وتم أيضاً التحقق من ثبات الاستبانة وذلك بتطبيقها على الطلبة باستخدام الوسط الحسابي وتم الحصول على نسبة (٤٣،٤٢) وتم تصحيحها بالوسط الفرضي فكان الثبات (٤٨) بذلك تم تطبيق الأداة على عينة البحث وبعد تحليل النتائج ظهر أنه لا توجد مشكلات تدريسية لدى طلبة قسم العلوم التربوية والنفسية/ كلية التربية للعلوم الإنسانية إثناء مدة التطبيق.

وإن أهم ما توصل إليه البحث من توصيات هي ضرورة العمل على تمديد وقت الدروس في مدارس محافظة ديالى لإتاحة الفرصة الكاملة للطلاب المطبق أو المدرس لتحقيق أهدافه التدريسية .

وإن ما توصل إليه من مقترحات هي إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية للتعريف على المشكلات التدريسية التي تواجه طلبة قسم العلوم التربوية والنفسية في كليات التربية الأخرى.

الفصل الأول

مشكلة البحث وأهميته :

مشكلة البحث :

تهدف التطبيقات التربوية التي يمر بها الطلبة في المعاهد والكليات التربوية إلى إفراح المجال أمامهم لكي يتعرفوا على واقع العملية التعليمية (عبد الله ، ٢٠٠٤ ، ص ٧٧) . وهي تشكل أيضاً جزءاً أساسياً من برامج إعدادة نتيجة لتوفيرها فرصة للطلاب لتطبيق ما درسه نظرياً تحت إشراف متخصص وفي زمن محدد (الثبتي ، ٢٠٠٢ ، ص ٣٠٦) . لكن لا ريب فيه أن هذه المدة أي مدة التطبيق لا تخلو من المشاكل والمعوقات وخاصة ما يتعلق منها بعملية التدريس وهذا ما تؤكد بعض الدراسات التي أشارت إلى وجود العديد من المشاكل التي تواجه الطلبة المطبقين في مدة التطبيق ومنها دراسة المشهداني (التي لاحظت وجود العديد من المشكلات التي تعيق عملية تطبيق المعلمين) . فضلاً عن دراسة عبد الله (التي لاحظت أيضاً وجود العديد من المشكلات إثناء فترة التطبيق) (عبد الله ، ٢٠٠٦ ، ص ١٤٦) .

وقد شعر الباحث بهذه المشكلة باعتباره أحد المشرفين في إحدى المدارس للعام الدراسي (٢٠١٣/٢٠١٤) إذ لاحظ وجود مشاكل دراسية تواجه الطلبة أثناء مدة التطبيق ومن خلال التتبع لهذه المشاكل وجد الباحث إن هذه المشاكل عديدة ومتنوعة فمنها ما يتعلق بإدارة المدرسة ومنها ما يتعلق بالطرائق التدريسية ومن خلال ما تقدم تتجلى مشكلة البحث الحالي بضرورة إجراء بحث يشخص المشاكل التدريسية لدى الطلبة المطبقين في كلية التربية العلوم الإنسانية وذلك إسهاماً من الباحث في تطوير العملية التعليمية وتحديد مساراتها بالشكل الصحيح من خلال إيجاد الحلول المناسبة لهذه المشاكل .

أهمية البحث :

التربية أساس إصلاح البشرية وهي قوة هائلة تستطيع أن تزكي النفوس وترشدها إلى عبادة الخالق عز وجل كما تستطيع أن تنمي الأفراد وتشد عقولهم وأفكارهم وتدفع المجتمع إلى العمل والاجتهاد وتدفع أفراد إلى التماسك والتلاحم فالتربية هي وسيلة لحل المشكلات والنهوض بالأفراد ورفي الأمم (الحيلة ، ١٩٩٩ ، ص ١٩) .

والمدرس هو شخص فاعل ومؤثر وعنصر إيجابي في المجتمع لأن تربية الأجيال وتعليمهم وإعدادهم للحياة هي من مسؤوليته وواجباته لاسيما أنه يمارس مهنة أساسية في المجتمع تحمل كل معاني الإنسانية وهي (التدريس). وتعد التربية العملية من الأنشطة المهمة التي تقدمها كلية التربية لطلبتها في المدة الأخيرة من الإعداد وهي تمثل جزءاً مهماً من متطلبات برنامج إعداد المعلمين يتم خلالها مشاهدة عملية التدريس والمشاركة في أدائها ثم الاستقلال بقيادة المدرس تحت إشراف الكلية وتوجيهها وبذلك تشكل التربية العملية جزءاً مهماً وأساسياً من عملية إعداد المدرس (المشهداني ، ١٩٩٩ ، ص ٢٢) .

والتربية العملية خبرة هادفة يمر بها الطلاب والطالبات في المعاهد والكليات التربوية وتهدف إلى إفراح المجال أمامهم لكي يتعرفوا على واقع العملية التعليمية ويختبروا قدراتهم التدريسية؛ بما أن التربية العملية تشكل جزءاً مهماً من المناهج التربوي الذي تقدمه المعاهد والكليات التربوية لذا من الضروري تبصير الطلبة بطبيعة التربية العملية فهي ليست مجموعة من المهارات المتناثرة بل إنها نشاط هادف يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالإطار النظري الذي تقدمه المعاهد والكليات التربوية (عبد الله ، ٢٠٠٤ ، ص ٧٧-٧٨) .

وتعد التربية العملية اختباراً حقيقياً لكفاية الطالب الذي يعد نفسه لمهنة التدريس فهي تعمل على تهيئة فرصة عملية مباشرة له لدمج المبادئ والمفاهيم التربوية والنفسية مع الخبرات والمتطلبات الواقعية للتربية الصفية (حمداني ، ١٩٨١ ، ص ٢٩) .

ومن المناسب عند الحديث عن أهمية التربية العملية في إعداد المدرس أن نتطرق إلى مدرس اللغة فقد اهتمت الأمم الحديثة بأعداد مدرس اللغة وتنقيفه وتزويده بأحدث المعلومات والنظريات بين حين وآخر خاصة بعد تطور أساليب التربية والتعليم وصار علم النفس أساساً قوياً لهما (الجومرد ، ١٩٦٢ ، ص ١٢-١٣) .

والتربية عملية أساسية تبدأ منذ الولادة وتستمر طوال حياة الفرد والمجتمع وترى أن الفرد يشكل عنصر أساسياً في بناء المجتمع (الرحيم ، ١٩٧١ ، ص ٧) .

ويرى الباحث أن التربية والتعليم مرادفتان واسعتا المفهوم ويمتاز بعضها بصلة قوية ومكملتان للآخر ولها تأثير ملحوظ على إعداد الفرد من الناحية الثقافية والاجتماعية والصحية و... الخ ويجدر بنا عند التربية والتعليم أن نتطرق للمعلم أو المدرس الذي تظهر أهميته ومكانته في عطائه وما يقدمه للطلبة الذين يقون بتعليمهم (نصر الله، ٢٠٠٤، ص ١٦٤) .

ورغم تطور العملية التعليمية نتيجة ما توصلت إليه من مبتكرات حديثة إلا أن المدرس لا يزال يشكل عنصراً رئيساً في العملية التعليمية ولا يمكن الاستغناء عنه في أي شكل من أشكال التجديد التربوية فهو الذي يصمم لدرسه وهو الذي ينمي القيم والاتجاهات ويكسب العادات والمهارات والمعارف (السكران ، ٢٠٠٠ ، ص ٥٨) .

نالت عملية إعداد الدرس وتأهيله كل عناية من خلال توفير الفرص والظروف والخبرات التربوية بهدف مساعدته وتمكينه من الاضطلاع بدوره على نحو فعال.

(ظافر ، ١٩٨٦ ، ص ١)

لذا ارتأى الباحث إجراء دراسة تتناول المشكلات التدريسية التي تواجه طلبة الصف الرابع قسم العلوم التربوية والنفسية إثناء مدة التطبيق .

وتتجلى أهمية البحث الحالي بما يأتي :

١. أهمية عملية التدريس كونها مهنة أساسية ووسيلة للإعداد وتنقيف الأجيال في المجتمع .
٢. أهمية التطبيقات التدريسية في إعداد المدرس لأنها تتيح فرصة للطلاب أن يترجم ما تعلمه من مبادئ ومواد نظرية في فترة الإعداد إلى موافق عملية قبل مزاولته للمهنة بصور دائمية.
٣. اختار الباحث الصف الرابع في كلية التربية لأن الطالب يشرع بعملية التطبيق في هذا الصف حصراً دون الصفوف الأخرى .
٤. تحديد أهم المشاكل التي تواجه طلبة الصف الرابع في قسم العلوم التربوية والنفسية إثناء مدة التطبيق .
٥. أفادت الجهات المعنية المختصة من نتائج البحث الحالي في معالجة مشاكل الطلبة خلال التطبيق .

هدف البحث :

يرمي البحث الحالي إلى :

التعرف على المشكلات التدريسية التي تواجه طلبة الصف الرابع في قسم العلوم التربوية والنفسية إثناء مدة التطبيق .

حدود البحث :

أ- يتحدد البحث الحالي بما يأتي :

ب- طلبة الصف الرابع في قسم العلوم التربوية والنفسية / كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة ديالى . العام الدراسي (٢٠١٣/٢٠١٤) .

تحديد المصطلحات :

المشكلة :

١. عرفها لتري (E.littre) ١٩٧٠ ((كل عائق يقف مانعاً حول تحقيق هدف معين يبحث نزعة التحدي ويتطلب اجتيازه الكثير من الجهد والتفكير)) (٥٤ : ٢٠) .
٢. وعرفها (إبراهيم) ((حالة شك أو حيرة أو تردد تتطلب القيام بعمل أو بحث يرمي إلى التخلص منها وإلى وجود شعور بالارتياح)) (١ : ص ٨٩) .
٣. التعريف الإجرائي للمشكلة : وهو الدرجة التي يحصل عليها الطالب المطبق من خلال إجابته على استبانة المشكلات التدريسية التي تم اعتمادها في البحث .

التطبيق :

هو الجانب العملي للمقررات التربوية والنفسية والتقنية وفيها يعمل الطالب - المدرس بمعاينة الأجواء التربوية الحقيقة في الصف المدرسي لمدة تمتد طيلة فصل دراسي تحت إشراف وتوجيه المختصين في كلية التربية للعلوم الإنسانية .

الفصل الثاني

دراسات سابقة

- الأدبيات النظرية والمشكلات التدريسية التي تواجه طلبة قسم العلوم التربوية والنفسية في كلية التربية للعلوم الإنسانية إثناء مدة التطبيق :

التمرن على التدريس (التطبيق) :

إن التطبيق على التدريس يعد جزءاً مهماً من الخطة والمنهاج الدراسي لإعداد مدرس من كلية التربية للعلوم الإنسانية ويجب أن لا يباشر الطلبة التمرن على التدريس قبل استكمال فترة المشاهدة إذ يجب أن يدخلوا مرحلة التطبيق الفعلي وهم مصممون إلى مقدرتهم وكفائتهم التدريسية وتكون الثقة بأنفسهم عالية قبل بدا فترة التطبيق العملي كما يجب أن يكون الطالب المطبق قد أتقن المهارات الضرورية لأن إتقان تدريب المهارات والنشاطات وتمنحهم الثقة بأنفسهم فلا يظهر أمام طلبتهم بمظهر المضطرب أو المترددين في التدريس إن فعالية التطبيق تمثل اليوم لدى المسؤولين على إعداد المدرسين مكانه مهمة جداً .

فيوجهون اهتماماً جدياً صادقاً لدرسها ومعرفة ما هي الموصلات والشروط التي تقدر استعداد المدرس للقيام بهذه المرحلة من إعداداته ومتى يقوم بها وكيف ... وما مقدار المساعدة التي يحتاج إليها . وكم يمكن من الاعتماد على نفسه على أن هذا الاستعداد يختلف باختلاف الفروق الفردية بين الطلبة في فترة التطبيق كفاءة متساوية أو أن يتفوقوا بنسبة واحدة .

هنا لابد من الإشادة إلى الدور المهم الذي تقوم به إدارات المدارس المتوسطة والإعدادية التي يجرب فيها التطبيق فإن المساعدة التي يقدمها عن طريق تهيئة الجو المناسب والتسهيلات للطلاب المطبق الذي يمارس العمل من اليوم الأول من دخوله . وعليه فإن عملية التطبيق بصورة عامة هي فترة يقضيها الطلبة أثناء أو بعد انتهائهم من فترة الدراسة المقررة وذلك لتوليهم القيام بمهمة التدريس في المدارس فيكلفون وحدهم بإدارة صف ويقومون بتطبيق كافة المعلومات النظرية والعملية التي جمعوها خلال سنوات الدراسة وتطبيقها تطبيقاً واقعياً (المندلاوي وآخرون ، ١٩٩٠ ، ص ٦٣) .

دراسات سابقة :

دراسة (المشهداني ومولى ١٩٩٩) :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر مدة التطبيق التي تواجه الطلبة المطبقين إثناء مدة التطبيق واختار طلبة الصف الرابع / كلية المعلمين / الجامعة المستنصرية مجتمعاً لبحثها والذي بلغ عددهم (٦٩) طالباً وبعد عرض النتائج وتفسيرها ظهر أن أهم المشكلات هي المستوى العلمي معظم التلاميذ وقلة وجود دروس التطبيق الفردي قبل البدء بالتطبيق وضعف قدرة بعض الطلبة المطبقين في التخطيط للتدريس وضعف الحصيلة التربوية لبعض تلاميذ المدرسة (المشهداني ومولى ، ١٩٩٩ ، ص ٢١-٤٣) .

١-دراسة (الشبتي ٢٠٠٢)

هدفت الدراسة إلى تحديد درجة اسهام كل عامل من عوامل نمو مهارات طالب التربية العملية التدريسية التي شملتها الدراسة وعددها (٣٧) عاملاً في نمو مهارات التربية العملية في حقل الاجتماعيات وتكون العينة من (١١٣) طالباً من المتخصصين في حقل الاجتماعيات والمطبقين خلال الفصل الدراسي الأول لعام (١٤١٦) الهجري والمشرفين عليهم والمدرسين المتعاونين في تدريبهم ومديري المدارس التي تم فيها تطبيق التربية العملية

ومن أهم نتائج التي توصلت إليها الدراسة تسهم أن (٣٤) عاملاً من العوامل التي شملتها الدراسة تسهم بدرجة عالية في نمو مهارات طالب التربية العملية منها إتاحة الفرصة للطلاب لكي يختار المدرسة التي يطبق فيها وقلة خبرة المدرس المتعاون في التدريب (الثبتي ، ٢٠٠٢ ، ص ٣٠٥-٣١٩) .

٢-دراسة (زابر ٢٠٠٢) :

هدفت الدراسة التعريف على المشكلات التي تواجه الطلبة المطبقين في قسم اللغة العربية إنشاء تطبيقهم في المدارس واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس قبل التطبيق وبعده واختار الباحث طلبة الصف الرابع الذين طبقوا في المدارس الواقعة ضمن حدود أمانة بغداد بواقع (٥٠) طالباً (٥٠) طالبة وبعد تحليل النتائج ظهر أن أهم المشكلات هي قلة تعاون الإدارة مع التطبيق وقصر مدة التطبيق وصعوبة المواصلات وقلة اللقاء بين المطبق والمدرسين وشعور المطبق بضعف تأهيله التربوي وما يتعلق بالاتجاهات ظهر أن اتجاهات الطلبة قبل التطبيق وبعد لم تتغير ولم تكن ذات فروق إحصائية وإن الاتجاه نحو مهنة التدريس لدى الطالبات أعلى مما هو لدى الطلاب .

٣-دراسة (عبد الله ٢٠٠٦) :

هدفت الدراسة إلى التعرف على المشكلات التي تواجه الطلبة المطبقين في قسم العلوم العامة أثناء تطبيقهم في المدارس واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس قبل التطبيق وبعده واختار الباحث طلبة الصف الرابع الذين طبقوا في المدارس الواقعة ضمن حدود مدينة بعقوبة بواقع طالب واحد و (١٦) طالبة وبعد تحليل النتائج ظهر أن أهم المشكلات هي عدم توفير الوسائل التعليمية وكثرة عدد الطلبة في الصف وقلة تعاون الإدارة مع المطبق وتدني المستوى العلمي لمعظم الطلبة وظهر أن اتجاهات الطلبة بعد التطبيق أفضل من اتجاهات ما قبلها (عبد الله ٢٠٠٦) .

موازنة بين الدراسات السابقة :

١-أهداف الدراسة :

اختلفت أهداف الدراسات السابقة بحسب طبيعة كل منها فدراسة (المشهداني ومولى ١٩٩٩) هدفت إلى التعرف على أثر مدة التطبيق التي تواجه الطلبة المطبقين أثناء مدة التطبيق أما دراسة (الثبتي ٢٠٠٢) هدفت إلى تحديد درجة اسهام كل عامل من عوامل

نمو مهارات طالب التربية العملية التدريسية أما دراسة (زاير ٢٠٠٢) فهدفت إلى التعرف على المشكلات التي تواجه الطلبة المطبقين أثناء فترة تطبيقهم في المدارس وكذلك بالنسبة دراسة (عبد الله ٢٠٠٦) أما الدراسة الحالية فقد هدفت إلى التعرف على المشكلات التدريسية التي تواجه طلبة القسم العلوم التربوية والنفسية في كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة ديالى .

٢- عينة البحث اعتمدت أغلب الدراسات السابقة على عينات مختلفة من الطلبة المطبقين تباينت أعدادها ففي دراسة (المشهداني ومولى ١٩٩٩) بلغت (٦٩) طالباً وفي دراسة (الثبتي ٢٠٠٢) بلغت (١١٣) طالباً أما دراسة (زاير ٢٠٠٢) فبلغت (٥٠) طالباً (٥٠) طالبة وفي دراسة (عبد الله ٢٠٠٦) بلغت (١٦) طالبة أما الدراسة الحالية فقد بلغت (٥٠) طالباً وطالبة .

٣- أداة البحث المستخدمة في أغلب الدراسات السابقة هي الاستبانة والتي اعتمدها الباحث في بحثه الحالي .

٤- استفاد الباحث من الإجراءات والوسائل الإحصائية المستخدمة في الدراسة السابقة في إجراء بحثه وعرض النتائج في ضوء الأهداف المحددة .

الأهداف الخاصة للتطبيق :

يعتبر هدف التطبيق البناء المتكامل المكون من المحتوى وتسلسل النتائج لدراسة الطالب السابقة ثم تطبيق ما تعلمه خلال سنوات دراسته في الكلية إن أهمية ذلك سيكون تعرف الطالب بعمله في المستقبل وتحقيق هدف الكلية لإعداد مدرس ذي كفاءة عالية والرغبة في رفع مستوى خريجي كلية التربية للعلوم الإنسانية وتطوير إمكانياتهم ومهاراتهم بصورة عامة والتدريب بصورة خاصة لابد من الإعداد الجيد لخريجي كلية التربية للعلوم الإنسانية كماً ونوعاً والزيادة في تحسين عملية الإعداد .

لذلك لابد من معالجة مشكلات التعليم والطرق التربوية والتعليمية لدارسي كلية التربية للعلوم الإنسانية ومعالجة أسس العلوم الطبيعية والإنسانية وتأثيرها على عملية الإعداد ومن المهم جداً أن يستخدم مطبقي كلية التربية للعلوم الإنسانية في المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية الخبرة والمعارف في هذه الحقول واستخدام الطرق الحديثة في الإعداد .

إن تحقيق النقاط السابقة يتطلب أن يكون تنظيم البرامج في الكلية بشكل يحقق للطلبة الربط بين الناحيتين النظرية والعملية كوحدة متكاملة ومن هنا نصل إلى التطبيق النظري وتجسيد النواحي التربوية ومعرفة كيفية استعمال الطرق التربوية والعمل الشخصي عن طريق الاعتماد على النفس وربطة في التعليم العملي (السامرائي وحسين ، ١٩٨٧ ، ص ١٧) .

الفصل الثالث

إجراءات البحث

أولاً - منهج البحث :

أولاً - مجتمع البحث :

يتكون مجتمع البحث الحالي من طلبة الصف الرابع في قسم العلوم التربوية والنفسية في كلية التربية للعلوم الإنسانية وللسنة الدراسية (٢٠١٣/٢٠١٤) والبالغ عددهم (٥٠) طالباً وطالبة وبواقع (٢٥) طالباً و (٢٥) طالبة .

ثانياً - عينة البحث :

تتكون عينة البحث الحالي من طلبة الصف الرابع في قسم العلوم التربوية والنفسية في كلية التربية للعلوم الإنسانية وللسنة الدراسية (٢٠١٣/٢٠١٤) والبالغ عددهم (٥٠) طالباً وطالبة وبواقع (٢٥) طالباً و (٢٥) طالبة .

ثالثاً - أداة البحث :

بما أن البحث الحالي يعتمد على جمع المعلومات وتصنيفها وتحليلها لذلك استخدم الباحث (المقياس) .

أعد المقياس (أداة للبحث) وقد شملت على (٢٤) فقرة تمثل أهم المشاكل التدريسية التي تواجه مطبقي قسم العلوم التربوية والنفسية ومطبقاتها أثناء مدة التطبيق .

رابعاً - صدق الأداة :

يقصد بصدق الأداة مدى الكفاية التي تتصف بها الأداة في قياس ما وضعت لقياسه (جابر ، ١٩٧٣ ، ص ٢٧) .

لذلك عرض الباحث المقياس (الأداة) على مجموعة من الخبراء والمختصين في مجال طرائق التدريس لمعرفة صدقها ومدى انسجامها مع هدف البحث (الملحق ١) وبعد الأخذ بآرائهم ومقترحاتهم تم تعديل عدد من فقرات المقياس بذلك أصبح المقياس يتضمن (

٢٤) فقرة فقط علماً أن الأداة حصلت على نسبة اتفاق (٨٣ %) وهي نسبة تجعله مخصصاً لهذا المحك .

خامساً - ثبات الأداة :

يعد إعداد الأداة بصيغتها النهائية ثم التحقق من صدقها فلا بد التأكد من ثباتها ، فالأداة الثابتة هي الأداة التي تعطي نتائج ثابتة بدرجة تكفي لأن تعطي للقياس المكان؟ العددية نفسها

للشيء أو الشخص أو الظاهرة المقاسة (أبو علام ، ١٩٨٩ ، ص ١٥٢) .

ولتحقيق هذا الغرض اعتمد الباحث في ثبات الأداة طريقة التجزئة النصفية وذلك بعزل الفقرات الفردية الترتيب عن الفقرات الزوجية الترتيب وحساب معامل الارتباط بينها عن طريق معادلة بيرسون وقد حصلت نسبة ارتباط (٠,٨١) ثم تم تصحيحها باستخدام معادلة (سبيرمان براون) وحصلت على نسبة (٠,٩٦) وقد أكد (الغريب) بأنها معامل ارتباط جيدة (الغريب ، ١٩٦٢ ، ص ٥٦٦) .

سادساً - تطبيق الأداة :

يعد التحقق من ثبات الأداة ثم تطبيقها على عينة البحث الحالي من طلبة الصف الرابع في قسم العلوم التربوية والنفسية وبعد الانتهاء من عملية التطبيق مباشرة والذي صادف الأسبوع الأول من شهر نيسان للعام الدراسي (٢٠١٣/٢٠١٤) وفي يوم واحد وساعة واحدة أيضاً علماً أن (٣) ثلاث درجات أعطيت للإجابة (موافق بشدة) و (٢) درجة للإجابة (موافق) و (١) درجة للإجابة (لا أوافق) .

سابعاً - الوسائل الإحصائية :

استخدم الباحث الوسائل الإحصائية الآتية :

١. معامل ارتباط بيرسون لحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية .

مجموع الدرجات

٢. الوسط الحسابي =

عدد العينة

٢١٧١

=

٥٠

= ٤٣,٤٢

مجموع البدائل

$$٣. \text{ الوسط الفرضي} = \frac{\text{عدد الفقرات} \times \text{عددها}}{\text{مجموع البدائل}}$$

$$١+٢+٣$$

$$٢٤ \times \frac{\text{عدد الفقرات}}{\text{مجموع البدائل}} =$$

$$٦$$

$$٢٤ \times \frac{\text{عدد الفقرات}}{\text{مجموع البدائل}} =$$

$$٤٨ = ٢٤ \times ٢ =$$

الفصل الرابع

نتائج البحث

عرض نتائج البحث وتفسيرها :

يتضمن هذا الفصل التحليل الإحصائي لفقرات الاستبانة التي تم تطبيقها على البحث

ولتحقيق هدف البحث :

جدول (١)

التحليل الإحصائي لفقرات

المجموع	الوسط الحسابي	الوسط الفرضي
٢١٧١	٣٤,٤٢	٤٨

بما أن الوسط الفرضي أعلى من الوسط الحسابي فقد تأكد للباحث أنه لا توجد مشاكل تدريسية تواجه الطلبة المطبقين في قسم العلوم التربوية والنفسية أثناء فترة التطبيق .

ويمكن إرجاع ذلك لمجموعة من الأسباب أهمها :

١-تمتع معظم مطبقي قسم العلوم التربوية والنفسية بقدر كافٍ من المعلومات والمهارات

العلمية الكافية التي تؤهلهم لممارسة مهنة التدريس والتغلب على أغلب الصعوبات

المختلفة التي تواجههم أثناء مدة التطبيق .

٢-الثقة العالية بالنفس .

- ٣-سهولة انسجام الطلبة المطبقين مع الجو الدراسي .
- ٤-تمتع معظم المطبقين بالقدرة الكافية على إعداد الخطط التدريسية اليومية الخاصة بالدرس .
- ٥-عدم تكليف الطالب المطبق بتدريس مواد تدريسية ليست من اختصاصه .
- ٦-سهولة التعامل مع الطلبة في المواقف التعليمية المختلفة .
- ٧-تعاون معظم إدارات المدارس مع الطلبة المطبقين أثناء مدة التطبيق مما أعطى حافزاً إيجابياً للطلبة المطبقين لأداء مهمة التطبيق على أفضل وجه ممكن .
- ٨-التغلب على الخجل من قبل الطلبة المطبقين أثناء فترة التطبيق والانسجام مع الجو المدرسي
- ٩-احتفاظ الطالب المطبق بأسلوبه الخاص وشخصيته وابتعاده عن أسلوب تقليد شخصية وطريقة لمدرس المادة الأصلي .
- ١٠- استخدام الطلبة المطبقين للوسائل التعليمية المناسبة أثناء الدرس .
- ١١- قدرة معظم الطلبة المطبقين على إدارة وضبط الصف .
- ١٢- مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة وذلك من خلال إعداد برنامج خاص من قبل الطالب المطبق يتناسب مع معظم القدرات العلمية التي يمتلكها الطلبة .

الاستنتاجات :

قلة المشكلات التدريسية التي واجهت طلبة قسم العلوم التربوية والنفسية أثناء فترة التطبيق، ويعود ذلك لمجموعة من الأسباب منها ما يتعلق بالطلبة أو بالإدارة المدرسية والمدارس ... الخ.

التوصيات :

- ١-ضرورة العمل على تمديد وقت الدروس في مدارس محافظة ديالى لإتاحة الفرصة الكاملة للطلاب المطبق أو المدرس لتحقيق أهدافه التدريسية .
- ٢-التأكيد على وزارة التربية بضرورة تزويد مدارس محافظة ديالى بالوسائل التعليمية اللازمة لأهميتها في تطوير العملية التعليمية .
- ٣-العمل على فتح صفوف دراسية إضافية في مدارس محافظة ديالى لاستيعاب الأعداد المتزايدة من الطلبة .

٤- ضرورة توعية الطالب المطبق وإشعاره بالوسائل التعليمية الموجودة في المدارس وتقديم جميع التسهيلات الممكنة بغية استعمالها أثناء التدريس .

المقترحات :

١. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية للتعريف على المشكلات التدريسية التي تواجه طلبة قسم العلوم التربوية والنفسية في كليات التربية الأخرى .

٢. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية للتعرف على المشكلات التدريسية التي تواجه الطلبة المطبقين في الأقسام الأخرى في كلية التربية للعلوم الإنسانية - محافظة ديالى .

٣. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية للتعرف على المشكلات التي تواجه المشرفين الجامعيين وإدارات المدارس في تقييم الطلبة المطبقين في كلية التربية للعلوم الإنسانية - محافظة ديالى .

Abstract

The Teaching Problems Facing the Students in the department of Educational and Psychological Sciences in the College of Education for Human Sciences / University of Diyala During the Practicum Period

Keyword : problems, facing, practicum

Researcher

Inst. Ali Abdulkareem Al-Saffar (PhD)

Ministry of Higher Education and Scientific Research

Scientific Supervision and Evaluation Unit

The paper aims at identifying the teaching problems facing fourth year students in the Dept. of Educational and Psychological Sciences during the practicum period. In order to achieve this aim, the researcher selected the fourth year students in the Dept. of Educational and Psychological Sciences in the academic year (2013-2014) as the society and sample of the study which comprised (50) male and female students. After adopting a questionnaire as the study tool, it was exposed to a group of experts and specialists in the field of methods of teaching to verify its validity with an agreement ratio of (83%) . Moreover , the questionnaire stability was also verified via applying it on the students by using the arithmetic means to gain a ratio of (43.42%) . Then , this ratio was corrected via the use of hypothesized means to reach a stability of (48) and thus , the tool

was applied on the sample of the study . Furthermore, after analyzing the results the researcher found out that there are no teaching problems among the students in the Dept. of Educational and Psychological Sciences / college of Education for human Sciences during the practicum period .

The most significant recommendation set by the researcher was the need to prolong lesson periods in the schools in Diyala Province to afford sufficient chance for practitioner students or teachers to achieve their teaching aims .

Moreover , the researcher suggested conducting similar study to the present one to identify the teaching problems facing students in departments of Educational and Psychological Sciences in other colleges of education .

المصادر :

- القرآن الكريم .
- أبو علام ، رجاء محمود : مدخل إلى مناهج البحث التربوية ، مكتبة فلاح ، ط (١) ، الكويت ، ١٩٨٩ م .
- البياتي ، داود عبد السلام : مشكلات تدريس اللغة لغير الناطقين بها ومقترحات حلولها في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات من جهة نظر المدرسين والطلبة (رسالة ماجستير غير منشورة) ، جامعة بغداد ، كلية التربية - ابن رشد ، ١٩٩٥ م .
- الثبتي ، ضيف الله ابن عواض : عوامل نمو المهارات التدريسية لطالب التربية العملية في حقل الاجتماعيات ، مجلة الملك سعود ، الرياض ، ٢٠٠٢ م .
- جابر عبد الحميد ، وأحمد خيرى : مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٧٣ م .
- الجرمد ، محمود : الطرق العلمية لتدريس اللغة العربية ، مطبعة الهدف ، الموصل ، ١٩٦٢ م .
- الحيايى ، شذى عادل فرحان : بناء وحدات لتعليم الكردية لغير الناطقين بها وقياس فاعليتها ، جامعة بغداد ، كلية التربية - ابن رشد ، (أطروحة دكتوراه غير منشورة) ، ٢٠٠٠ م .

- الحيلة ، محمد محمود : التصميم التعليمي - نظرية وممارسة - دار المسيرة للنشر ، عمان ، ١٩٩٩ م .
- المشهداني، عباس ناجي، وحמיד مجيد مولى: المشكلات التي تواجه المطبقين في إنشاء فترة التطبيق ، مجلة كلية المعلمين، الجامعة المستنصرية، العدد (١٩٩٩) م .
- تحسين حميد مجيد : المشكلات التدريسية التي تواجه طلبة قسم اللغة الكردية المرحلة الرابعة إنشاء فترة التطبيق في قضاء كلار ، إصدار كلية التربية - الأصمعي ، جامعة ديالى ، العدد (٤٦) ، السنة (٢٠١٠ م) .
- تحسين حميد مجيد ، وعدنان عبد الرضا : المشكلات التي تواجه طلبة قسم العلوم الاجتماعية في التربية العملية الميدانية وأثرها في اتجاهاتهم نحو تعليم مادة تعليم التأريخ في جامعة ديالى / كلية التربية - الأصمعي واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس ، مجلة ديالى ، العدد (٢٥) ، ٢٠٠٧ م .
- زاير سعيد علي : المشكلات التي تواجه مطبقي قسم اللغة العربية العربية ومطبقاته في كلية التربية - ابن رشد واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس ، مجلة الفتح ، العدد (١٥) ، ٢٠٠٢ م .
- زهران ، حامد عبد السلام : علم النفس الاجتماعي ، ط () ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٧٧ م .
- عبد الله ، وسماء إبراهيم : المشكلات التي تواجه مطبقي قسم العلوم العامة في جامعة ديالى / كلية التربية الأساسية واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس ، مجلة الفتح ، جامعة ديالى ، العدد (٢٦) ، ٢٠٠٤ م .
- عبد الله ، عبد الرحمن صالح : التربية العملية ومكانتها في برامج تربية المعلمين ، دار وائل للنشر ، ط () ، عمان ، ٢٠٠٤ م .
- عدس ، عبد الرحمن : مبادئ الإحصاء في التربية وعلم النفس ، عمان ، ١٩٨٠ .
- السكران ، محمد : أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية ، ط (١) ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، ٢٠٠٠ م .
- الغريب ، رمزية : التقويم والقياس في المدرسة الحديثة ، دار النهضة المصرية ، ١٩٦٢ م .

- الرحيم ، أحمد حسن : أصول تدريس اللغة العربية والتربية الدينية ، ط (٢) ، مطبعة الآداب ، النجف الأشرف ، ١٩٧١ م .
- حمدان ، محمد زياد : التربية العملية الميدانية - مفاهيمها وغاياتها وممارستها - مؤسسة الرسالة ، بيروت ، ١٩٨١ م .
- ظافر ، محمد إسماعيل ، الحمادي : التدريس في اللغة العربية ، دار الريخ للنشر ، الرياض ، ١٩٨٤ م .
- نصر الله ، عمر عبد الرحمن : تدني مستوى التحصيل والإنجاز المدرسي أسبابه وعلاجه ، دار وائل للنشر والتوزيع ، عمان ، ٢٠٠٤ م .
- نشوان محمود الصفار : المشكلات التي تواجه طلبة قسم التربية الرياضية / كلية التربية الأساسية في إثناء فترة التدريب الميداني ، مجلة علوم الرياضة ، جامعة ديالى ، العدد الأول ، ٢٠٠٩ م .
- *A dom , ceogiv sachs : Meas urement and erotu-aetion and cuidance , Newyork , hoit , 1964 .*
- *Chop line , d-p (dictionary of psychology the yoek wily , 1972 .*
- *Cood , carter v-dictionary of education 3-rd – ma-crow hill , Newyork , 1973 .*

ملحق رقم (١)

بسم الله الرحمن الرحيم

استبانة آراء الخبراء في مدى صلاحية فقرات المشكلات التدريسية

تحية طيبة ..

سعى الباحث إلى إنجاز البحث الموسوم بـ (المشكلات التدريسية التي تواجه طلبة قسم العلوم التربوية والنفسية في كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة ديالى إثناء مدة التطبيق) وقد عرف المشكلة (هي كل عائق يقف مانعاً حول تحقيق هدف معين ويبحث نزعة التحدي ويتطلب اجتياز الكثير من الجهد والتفكير) ونظراً إلى ما تتمتعون به من خبرة ودراية نرجو إبراز ملاحظاتكم القيمة حول صلاحية الفقرات شاكرين تعاونكم الأخوي معنا علماً إن البدائل هي (موافق بشدة ، موافق ، لا أوافق) . مع جزيل الشكر ...

الباحث

الملحق رقم (٢)

قائمة أسماء الخبراء

ت	أسماء الخبراء	التخصص	موقع العمل
١	أ.د. خالد جمال حمدي	طرائق تدريس التاريخ	جامعة ديالى / كلية التربية للعلوم الإنسانية
٢	أ.د. عبد الإله ناجي رشيد	إدارة رياضية	جهاز الإشراف والتقويم العلمي / قسم الاعتماد الدولي
٣	أ.م.د. مظهر عبد الكريم سليم	إرشاد تربوي	جامعة ديالى / كلية التربية للعلوم الإنسانية
٤	أ.م.د. منتهى عبد الزهرة محسن	إدارة تربوية	الجامعة المستنصرية / كلية التربية
٥	أ.م.د. ناسو سعيد صالح	علم النفس التربوي	جهاز الإشراف والتقويم العلمي / معاون رئيس الجهاز لشؤون الإدارية
٦	م.د. جبار حنون كاظم	تنمية اقتصادية	جهاز الإشراف والتقويم العلمي / قسم الاعتماد الدولي

الملحق رقم (٣)

جامعة ديالى

كلية التربية للعلوم الإنسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات الأولية

عزيزي الطالب ...

عزيزتي الطالبة ...

يروم الباحث إجراء دراسة علمية تهدف للتعرف على (المشكلات التدريسية التي تواجه طلبة قسم العلوم التربوية والنفسية في كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة ديالى أثناء مدة التطبيق) ونرجو منكم وضع علامة (×) أمام الفقرة المناسبة لإجاباتكم مع الأخذ بنظر الاعتبار الإجابة عن جميع فقرات المقياس بدون ترك أي فقرة ولا داعي لذكر الاسم .

ملاحظة : يرجى تدوين المعلومات :

الجنس : ذكر أنثى

مع جزيل شكري وامتناني لكم ...

الباحث

ت	الفقرات	موافق بشدة	موافق	لا أوافق
١	الشعور بالخجل أثناء عملية التدريس			
٢	اختلاف أسلوب تدريس المطبق عن أسلوب تدريس مدرس المادة			
٣	تكليف المطبق بتدريس مواد تدريسية ليست من اختصاصه			
٤	عدم تعاون إدارة المدرسة مع الطالب المطبق			
٥	عدم قدرة الطالب المطبق على ضبط الصف			
٦	صعوبة مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة			
٧	كثرة عدد الطلبة في الصف الواحد			
٨	الشعور بالملل أثناء مدة التطبيق			
٩	صعوبة الانسجام مع الجو الدراسي			
١٠	كثرة الحصص التدريسية اليومية			
١١	صعوبة تدريس المنهج المحدد في مدة التطبيق			
١٢	صعوبة استعمال الوسائل التعليمية المتوفرة في المدرسة			
١٣	افتقار المدرسة للوسائل التعليمية اللازمة			
١٤	تكليف الطالب المطبق بأعمال ونشاطات ليست من مسؤولياته			
١٥	ضعف إعداد الطالب المطبق لمهنة التدريس			
١٦	التدريس مهنة صعبة لا تتناسب مع القدرات الشخصية للطالب المطبق			
١٧	صعوبة التعامل والانسجام مع الطلبة في المواقف التعليمية			
١٨	قصر المدة المحددة للتطبيق			
١٩	صعوبة إعداد خطة الدرس اليومية			
٢٠	إجبار الطالب المطبق على تقليد أسلوب تدريس مدرس المادة			
٢١	صعوبة تقويم مستويات الطلبة بشكل صحيح			
٢٢	قلة انسجام الطلبة مع المطبق أثناء التدريس			
٢٣	انخفاض المستوى العلمي للطلبة			
٢٤	تباين وجهات نظر المشرف التربوي مع المدرسة في تقويم أداء الطالب المطبق			

أثر التعليم المتمايز في تحصيل طلبة قسم التربية الفنية في مادة تاريخ الفن

الكلمة المفتاح : تاريخ الفن ، التعليم المتمايز ، تحصيل

م. عمار فاضل حسن / جامعة ديالى / كلية الفنون الجميلة

Ammardaraji@yahoo.com

الملخص

استهدف البحث الحالي

التعرف على اثر التعليم المتمايز في تحصيل طلبة قسم التربية الفنية في مادة تاريخ الفن لطلبة المرحلة الثانية / قسم التربية الفنية / كلية الفنون الجميلة / جامعة ديالى للعام الدراسي (٢٠١٥ - ٢٠١٦).

استخدم الباحث المنهج التجريبي ذا تصميم المجموعتين (الضابطة- التجريبية) وذا الاختبارين القبلي والبعدي لتحقيق هدف البحث. وقد اختيرت عينة البحث من طلبة المرحلة الثانية / قسم التربية الفنية للعام الدراسي (٢٠١٥-٢٠١٦)

حيث تم توزيع العينة عشوائيا إلى مجموعتين الأولى تجريبية مكونة من (٢٥) طالبا وطالبة درست بواسطة استراتيجية التعليم المتمايز والثانية ضابطة مكونة من (٢٥) طالبا وطالبة ودرست بالطريقة التقليدية.

اعد الباحث اختباراً تحصيلياً يقيس مستوى المعلومات النظرية والعلمية والفنية حول مادة تاريخ الفن (مدارس الرسم الحديث) من خلال اسئلة موضوعية مكونة من (٣ اسئلة) رئيسة مقسمة إلى (٣٠) فقرة اختبارية بواقع (درجة) واحدة للإجابة الصحيحة و (صفرًا) للإجابة الخاطئة او المتروكة.

توصلت الدراسة الى فاعلية استخدام إستراتيجية التعليم المتمايز في رفع مستوى تحصيل طلبة قسم التربية الفنية في مادة تاريخ الفن (مدارس الرسم الحديث)

✓ أهمية البحث والحاجة اليه

ان ما يشهده العصر من تقدم كبير في المجال العلمي والتقني يتطلب اعداد الطلبة اعدادا جيدا ليكونو قادرين في الاعتماد على ذاتهم من خلال استمرار الفيض الغزير من المعلومات والمعارف التي غزت جميع ميادين الحياة ومنها ميادين التربية والتعليم . (الحيلة ، ١٩٩٤ ، ص ٤٧)

والتي تعد ضرورة ملحة لمواجهة الانفجار المعرفي والتقدم التكنولوجي الذي يعيشه المجتمع في العصر الحاضر والذي يلقي بمسؤولية كبيرة على القائمين على التربية في المجتمع والمطالبين برفع كفاءة العملية التربوية بما يتناسب مع متطلبات العصر . (سالم ، ٢٠١١ ، ص ٣)

وبهذا المنظور تسعى التربية الفنية الى تنمية الفرد تنمية شاملة ومتكاملة في جميع الجوانب العقلية والجسمية والنفسية والجمالية والروحية بحيث لا يطغى جانب على اخر فهي تنمية متزنة تهدف الى اعداد الفرد اعدادا شاملا متكاملا . (الحيلة ، ٢٠٠٣ ، ص ١٩)

ان استعمال استراتيجيات التدريس الحديثة تساعد في تحقيق نتائج فعالة داخل الصف اذ تؤدي الى تحقيق تغير سلوك المتعلمين وتنمية قدراتهم على التفكير والابداع وتعطي لكل من المعلم والمتعلم ادوارا معينة تخدم النتائج التعليمية . (حمادنة و عبيدات ، ٢٠١٢ ، ١١١)

وبما ان الجامعة هي احدى المؤسسات التعليمية التي تسهم في تربية الفرد واعداده من خلال تطوير مهارات التفكير لديه بشكل منظم وهادف من خلال اخضاعه الى استراتيجيات حديثة واساليب متطورة لتنمية قدراته العقلية . (زيتون ، ٢٠٠٨ ، ص ٥)

وإدراكا و استجابةً لتلك التحديات والمتطلبات فقد ظهر مفهوم التعليم المتمايز والذي نال قدراً كبيراً من الرعاية والاهتمام من قبل الأنظمة التعليمية في الدول المتقدمة ، ان التدريس الذي يخطط بعيداً عن قدرات وميول و اتجاهات و استعدادات ورغبات وحاجات المتعلمين الفعلية لا يمكن أن يحقق أهدافه مهما كان من جودة و إتقان، وعلى العكس فمعرفة المعلم بقدرات المتعلمين وخصائصهم العقلية ومستويات نموهم وتحصيلهم وخلفياتهم العلمية والاقتصادية والاجتماعية، وكذلك معرفة اتجاهاتهم وميولهم وقيمهم، تجعله أكثر فعالية في تواصله وتفاعله معهم، كما تساعد المتعلمين على تكوين اتجاهات ايجابية نحو المادة الدراسية ونحو المعلم . (الشافعي ، ٢٠٠٩ ، ص ٩٢) .

والتعليم وفق استراتيجية التعليم المتمايز يهدف الى رفع مستوى جميع الطلبة وليس الذين يواجهون مشكلات في التحصيل، فهي سياسة مدرسية تأخذ بالحسبان خصائص الطلبة السابقة . (عبيدات، وابو السميد، ٢٠٠٧، ١١٧)

✓ مشكلة البحث

تعد مادة تاريخ الفن إحدى المواد الدراسية في المرحلة الثانية بقسم التربية الفنية وهي من المواد الدراسية الأساسية كونها تتناول تاريخ الفنون التشكيلية من مرحلة الكهوف إلى نهاية القرن الماضي ، وهي فضلاً عن سعتها فقد وجد الباحث ان الطلبة يعانون من صعوبتها عامتا ومدارس الرسم الأوربي الحديث خاصة باعتبار ان هذه الحقبة هي إحدى الحقب التاريخية التي يتناولها منهج تاريخ الفن وقد وقف الباحث على ذلك من خلال شكاوى كثير من الطلبة من صعوبة فهم هذه المادة فضلاً عن سعتها وقد تكمن الصعوبة في تشابه مدارس الرسم الأوربي الحديث.

ومن اجل التأكد من كل ذلك عمد الباحث إلى إجراء دراسة استطلاعية من خلال توجيه سؤال إلى طلبة المرحلة الثالثة بقسم التربية الفنية ممن درسوا في السنة الماضية المنهج نفسه في مادة تاريخ الفن وهذا السؤال هو (هل هناك صعوبات واجهتك في دراستك لمدة تاريخ الفن في السنة الماضية وما هي المرحلة التاريخية الأكثر صعوبة؟) وبعد تحليل الإجابات وجد ان (٩٨%) أشروا وجود صعوبات حقيقية في فهم هذه المادة نظرا لسعتها وصعوبتها كما (٩٥%) اشر إلى ان المرحلة الأصعب هي مرحلة الرسم الأوربي الحديث . إن شكاوي الطلبة وإفرازات الدراسة الاستطلاعية اضطرت الباحث بان هناك ضرورة لإجراء دراسة علمية تقوم بتجريب أساليب جديدة في التدريس لتذليل هذه الصعوبات فعمد إلى استعمال ما يعرف ب(التعليم المتمايز) باعتباره إستراتيجية لم تجرب لحد الآن في تاريخ الفن بحسب علم الباحث فضلاً عما تتميز به هذه الإستراتيجية من مميزات قد تسهم في حل هذه المشكلة لذلك فان الباحث حدد مشكلة بحثه ب(أثر التعليم المتمايز في تحصيل طلبة قسم التربية الفنية في مادة تاريخ الفن).

✓ اهمية البحث

١- يأتي البحث الحالي في مواكبة الدعوات القائمة لاستخدام الاستراتيجيات الحديثة في التعليم وتطبيق مبدأ الجودة الشاملة لها .

- ٢- يعد حسب علم الباحث الدراسة الاولى في استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في تخصص التربية الفنية بصورة عامة ومادة تاريخ الفن بصورة خاصة .
- ٣- ان نتائج البحث الحالي تشكل إضافة معرفية في ميدان التربية الفنية بشكل عام وطرائق تدريس مادة تاريخ الفن بشكل خاص.
- ٤- الارتقاء بمستوى طلبة قسم التربية الفنية في الجانب المعرفي لتاريخ الفن والجانب الخاص بالقدرة على تحليل اللوحات الخاصة بالمدارس الفنية حسب اسلوبها في الشكل واللون والمضمون.
- ٥- التمهيد في اعداد الدراسات والابحاث الخاصة في استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في المواد الدراسية الفنية التخصصية الاخرى .

✓ هدف البحث

يهدف البحث إلى تعرّف (أثر التعليم المتمايز في تحصيل طلبة قسم التربية الفنية في مادة تاريخ الفن) .

✓ فرضيات البحث

- ١- (لا يوجد فرق ذو دلالة معنوية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط تحصيل طلبة المجموعة التجريبية وبين متوسط تحصيل طلبة المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي القبلي).
- ٢- (لا يوجد فرق ذو دلالة معنوية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط تحصيل طلبة المجموعة التجريبية وبين متوسط تحصيل طلبة المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي).

✓ حدود البحث

يقصر البحث الحالي على الآتي:

١. الحدود الزمنية: السنة الدراسية (٢٠١٥-٢٠١٦) .
٢. الحدود المكانية: قسم التربية الفنية - كلية الفنون الجميلة - جامعة ديالى.
٣. الحدود البشرية: طلبة المرحلة الثانية / في كلية الفنون الجميلة - الدراسة الصباحية.
٤. الحدود الموضوعية: مادة تاريخ الفن / مدارس الرسم الحديث (الانطباعية، التكعيبية، المستقبلية، الدائرية، السريالية، التجريدية).

✓ تحديد المصطلحات

❖ الأثر

عرفه (شحاته والنجار، ٢٠٠٣)

بأنه "محصلة تغير مرغوب فيه أو غير مرغوب فيه يحدث في المتعلم نتيجة عملية التعليم" (شحاته والنجار، ٢٠٠٣، ص ٢٢)

❖ التحصيل

عرفه (ابوجادو، ٢٠٠٨)

بأنه "محصلة ما يتعلمه الطالب بعدة مرور مدة زمنية ويمكن قياسه بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبار التحصيلي وذلك لمعرفة مدى نجاح الإستراتيجية التي يضعها ويخطط لها المدرس لتحقيق أهدافه وما يصل إليه الطالب من معرفة تترجم إلى درجات" (ابو جادو، ٢٠٠٨، ص ٤٢٥)

✓ التعليم المتمايز

❖ عرفه (Gangi، ٢٠١١)

التعليم المتمايز بأنه "إستراتيجية تبين القدرات التعليمية المختلفة للطلاب". (Gangi، 2011، ص ٨) وعرفه الباحث اجرائيا.

(التعليم المتمايز بأنه استراتيجية تسعى الى رفع مستوى تحصيل الطلبة في مادة تاريخ الفن والذين تختلف قدراتهم و امكانياتهم وصولا الى هدف واحد).

✓ تاريخ الفن

❖ عرفه (مولر، ٢٠٠٢)

هو " مجال أو اسم أو تعبير يندرج ضمن العلوم الاجتماعية والإنسانية والفكرية والحسية والجمالية والخيالية يختص بدراسة وتحليل تطور الفن عبر التاريخ القديم والحديث ويعنى بدراسة ظروف وملابسات ومقارنات وأحوال نشأة وتطور الفن والفنانين.

(مولر، ٢٠٠٢، www.commonswikimedia.org)

✓ خلفية نظرية

❖ التعليم المتمايز

هو مدخل تدريسي يقوم على تعرف الاحتياجات التعليمية المتنوعة للمتعلمين ومدى استعدادهم للتعلم وتحديد اهتماماتهم المختلفة ، ثم الاستجابة لهذه الاختلافات في الاحتياجات والاستعدادات والاهتمامات من خلال عناصر عملية التدريس، بحيث تتمايز عناصر التدريس لتقابل تمايز واختلاف المتعلمين داخل الصف الدراسي الواحد، وذلك ليقدم للجميع فرصا متكافئة لحدوث التعلم. (عبد العال، ٢٠١٣، ص ١٥٤)

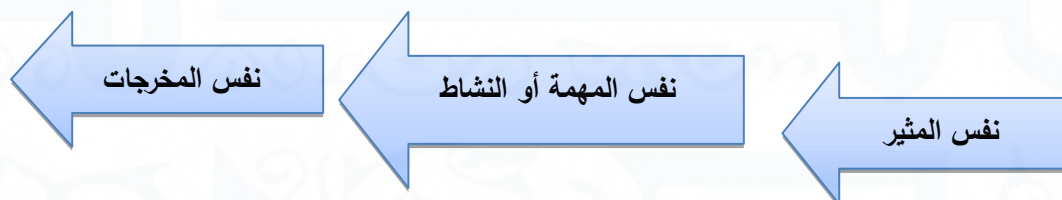
ويعرف التعليم المتمايز في أبسط مستوياته بأنه هو عملية (رج وإعادة تنظيم) ما يجري في غرفة الصف لكي تتوفر للمتعلمين خيارات متعددة للوصول للمعلومة، وتكوين معنى للأفكار وللتعبير عما تعلموه، وبمعنى آخر يوفر التعليم المتمايز سبلاً مختلفة لتمكن من المحتوى، ومعالجة وتكوين معنى للأفكار وتطوير منتجات تمكن كل متعلم من التعلم بفعالية. (Tomlinson, 2001. ص ١)

ويعمل التعليم المتمايز على مراعاة وإشباع وتنمية الميول والاتجاهات المختلفة للتلاميذ مما يعزز مستوى الدافعية و يرفع مستوى التحدي لديهم للتعلم. ويمكن القول بان التعليم المتمايز يساعد التلاميذ على تنمية الابتكار ويكشف عن ما لدى المتعلمين من إبداعات، ومما يزيد من أهمية التعليم المتمايز أنه يقوم على التكامل بين الاستراتيجيات المختلفة للتعليم من خلال استخدام أكثر من إستراتيجية أثناء استخدام هذا النوع من التعليم، وتبرز أهمية هذا النوع من التعليم من خلال تحقيقه لشروط التعلم الفعال، وانه يسمح للتلاميذ أن يتفاعلوا بطريقة متمايزه تقود بالتالي إلى منتجات متنوعة. (الحليسي، ٢٠١١، ص ٥٥)

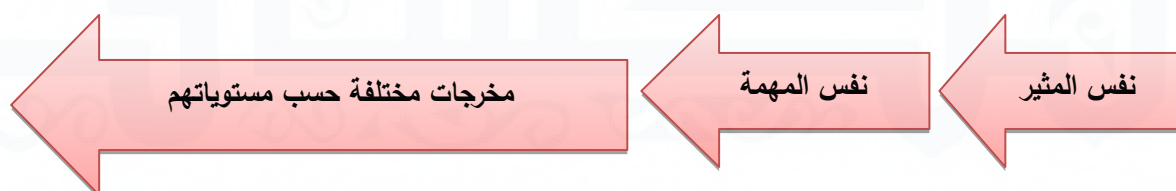
وتبرز أهمية التعليم المتمايز في توفيرها لكل طالب أو مجموعة طلبة متطلبات التعلم التي تلائمهم و ينال رضا الطلبة وقبولهم و يزيد من فاعلية الطلبة في التعلم. (عطية، ٢٠٠٩، ص ٤٦٠)

✓ الفرق بين التعليم الاعتيادي والتعليم المتميز

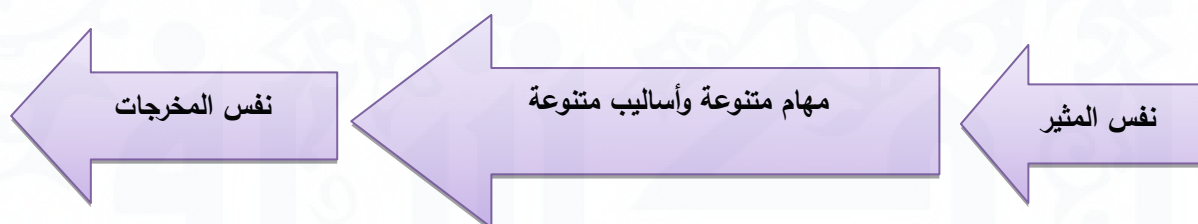
في التعليم الاعتيادي يقدم المدرس مثيلاً واحداً أو هدفاً واحداً يكلف المتعلمين بنشاط واحد ليحققوا نفس المخرجات.



إذا أراد المدرس أن يراعي الفروق الفردية فإنه يعمل على تقديم نفس المثير للجميع، ونفس المهمة، ولكن يقبل منهم مخرجات مختلفة، ففي هذه الحالة يراعي قدرات المتعلمين وإمكاناتهم فهم لا يستطيعون جميعاً الوصول إلى نفس النتائج أو المخرجات لأنهم متفاوتون قدراتهم .



أما إذا أراد المدرس تقديم تعليم متميز فإنه يقدم نفس المثير ومهام متنوعة ليصل إلى نفس المخرجات .



أننا هنا علمنا الجميع نفس الدرس لكن بأساليب ومهام متنوعة .(عبيدات وسهيلة ، ٢٠٠٧، ص١١٩)

❖ الرسم الاوربي الحديث

"لا يوجد اجماع لدى المختصين في تاريخ الفن الحديث حول البدايات الحقيقية للرسم الاوربي الحديث فهناك من يرى البداية في سنة ١٨٣٠ وهناك من يراها سنة ١٨٦٣ عندما رفضت لوحات عديدة لرسامين معروفين قاموا بفتح معرض للمرفوضات في السنة ذاتها بيد

ان من يرجع بدايات الرسم الاوربي الحديث الى سنة ١٤٧٨ عندما رسم (جيروم بوش) لوحة (الحكم الاخير) التي انطوت على رسم وجوه القديسين والسحرة بأسلوب ساخر اشبه ما يكون بـ (كاريكاتير) وهم يشوون البشر .

ايا كانت البدايات لابد من الاشارة الى تطور الفكر خاصة في اسلوب ميداني الفلسفة وعلم الجمال ، قد اثر بشكل واضح على تطور الرسم الاوربي الحديث فضلا عما شهدته أوروبا في تطور في مجال الاسلوب والتقنية في الفنون التشكيلية عامة والرسم الاوربي خاصة .

ان التمدد الذي شهده العقل في ميدان الفنون على حساب ما هو حسي يعد من ابرز ملامح الفنون في العصر الحديث إذا صبحت الفنون عندئذ بروائها القديم لاتلبي متطلبات العصر الحديث مما حدا بالفنانين الى تجريب كل ما هو جديد من اجل انتاج فنون تتضمن تطورات العصر وتصبح شاهدا عليها الامر الذي جعل الرسم الاوربي الحديث من بعد الانطباعية الى ادخال التطور في اللوحة لتلائم طبيعة العصر حيث ان اللوحة مؤلفة من ثلاث بنى أساسية هي (الموضوع والشكل واللون) فان التطور قد مسها جميعا وعلى فترات متعاقبة من اجل التشضي الفكري الذي ادخل في هذا التطور هو الاساس فعمدت الانطباعية الى التشكيل باللون وحدث ما حدث في اللوحة ابان تلك الفترة وتبعته ما بعد الانطباعية والوحشية ثم عمدت التكعيبية الى التشكيل بالشكل من حيث بنيته اذ قامت بتفكيك الشكل ثم اعادته بنائه بشكل يجعله ملائما لطبيعة العصر ثم تبعته التجريدية فنكلت بالشكل والموضوع معا .

ان مدارس الرسم الاوربي الحديث بجميع مسمياتها واتجاهاتها قامت بإدخال ما هو عقلي في جانب او اكثر من جوانب اللوحة على حساب ما هو حسي من اجل انتاج فنون حديثة تتلاءم مع طبيعة العصر * .

الدراسات السابقة

اجرى الباحث استطلاعاً ميدانياً في ميدان الاختصاص (التربية الفنية) بغية الحصول على دراسات سابقة تمس موضوع البحث الحالي مسا مباشراً في اثر إستراتيجية التعليم المتمايز في مواد الاختصاص (التربية الفنية) لم يجد أية دراسة عربية او اجنبية قد تناولت موضوع البحث بشكل مباشر في ميدان الاختصاص (التربية الفنية) بيد انه وجد دراسات استخدمت إستراتيجية التعليم المتمايز في تخصصات اخرى منها العلوم واللغة العربية والتاريخ واللغة الانكليزية والدراسات الاجتماعية لذلك اکتفى الباحث بهذه الإشارة

منهجية البحث واجراءاته

التصميم التجريبي

يوصف التصميم التجريبي بأنه مخطط وبرنامج عمل لكيفية تنفيذ التجربة ويقصد بالتجربة تخطيط الظروف والعوامل المحيطة بالظاهرة التي ندرسها بطريقة معينة . (عبد الرحمن وعدنان ، ٢٠٠٧ ، ص ٤٨٧)

وقد تم اختيار التصميم التجريبي ذي المجموعتين المستقلتين (ضابطة - تجريبية) ذات الاختبارين القبلي والبعدي لملاءمته ظروف البحث واحتياجات التجربة كما مبين في الجدول رقم (١) .

الجدول رقم (١) تصميم المجموعتين (ضابطة - تجريبية) ذات الاختبارين القبلي والبعدي

الخطوات				المجموعة
٤	٣	٢	١	
الفرق بين المجموعتين في الاختبار البعدي	اختبار بعدي	الطريقة التقليدية	اختبار قبلي	الضابطة
	اختبار بعدي	استراتيجية التعليم المتمايز	اختبار قبلي	التجريبية

مجتمع البحث

يعد مجتمع البحث بأنه "جميع الأفراد أو الأشخاص أو الأشياء الذين يكونون موضوع مشكلة البحث" (عرف عبيدات وآخرون، ٢٠٠٧، ص ٩٩)

وقد حدد الباحث مجتمع البحث الحالي بطلبة المرحلة الثانية / قسم التربية الفنية / في كليات الفنون الجميلة في العراق للعام الدراسي (٢٠١٥ - ٢٠١٦) اخذاً بنظر الاعتبار بان هناك كليات للفنون تدرس مادة تاريخ الفن في مراحل دراسية مختلفة تم استبعادها .

عينة البحث

قام الباحث باختيار كلية الفنون الجميلة / جامعة ديالى، بشكل قصدي لكون الباحث احد تدريسيي الكلية ومن سكنة محافظة ديالى بعدها تم اختيار المرحلة الثانية من كلية الفنون الجميلة ممن يدرسون مادة تأريخ الفن - مدارس الرسم الأوروبي الحديث التي يتناولها البحث والبالغ عددهم (٥٥) طالباً وطالبة وتم استبعاد (٥) من طلبة (الفئة المستهدفة) لضمان سلامة التجربة وللمحد من أثر هذا المتغير الدخيل (الخبرة السابقة) الذي يتمتع به الطلبة المستبعدون علماً إنَّ الاستبعاد كان فقط من نتائج البحث من أجل الحفاظ على انتظام الطلبة في الدوام الرسمي وتم استبعادهم للأسباب الآتية .

١- الطلبة غير المنتظمين بالدوام (٢)

٢- الطلبة خريجو معهد الفنون الجميلة (١)

٣- الطلبة المجازين دراسياً (٢)

كونهم قد درسوا مادة تاريخ الفن في المعهد فتبقى (٥٠) طالباً وطالبة ليمثلوا عينة البحث الأصلية، وتم تقسيمهم على مجموعتين، الأولى: تضم (٢٥) طالباً وطالبة ليمثلوا المجموعة التجريبية والمجموعة الثانية تضم (٢٥) طالباً وطالبة ليمثلوا المجموعة الضابطة.

اداة البحث

اعد الباحث اختباراً تحصيلياً يقيس مستوى المعلومات النظرية والعلمية والفنية حول مادة تاريخ الفن (مدارس الرسم الاوربي الحديث) من خلال اسئلة موضوعية بأنواعها (الاختيار من متعدد ، واخيار المطابقة ، ومل الفراغات) ذلك لأنَّ هذه الاختبارات تُعدُّ ملائمة لإجراءات البحث وكذلك لموضوعيتها في عملية التصحيح، ولأنَّها فقرات تستطيع قياس المستويات المعرفية جميعاً فضلاً عن اقتصار الوقت والجهد من قبل المعلم أو المدرس وهي في الوقت نفسه سهلة التطبيق وشاملة أي تحقق الشمولية للمادة الدراسية. (الحري، ٢٠٠٨: ١٢٩)

متكونة من (٣ اسئلة) رئيسة مقسمة إلى (٣٠) فقرة اختبارية بواقع (درجة) واحدة للإجابة الصحيحة و (صفرًا) للإجابة الخاطئة او المتروكة (الملحق - ٣).

الدراسة الاستطلاعية

بعد اعداد الخطط التدريسية وفق استراتيجيات التعليم المتمايز قام الباحث بتطبيقه على عينة عشوائية استطلاعية مماثلة لعينة البحث (الضابطة-التجريبية) من خارج العينة الاصلية

قوامها (٣٠) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثالثة بقسم التربية الفنية بكلية الفنون الجميلة جامعة بغداد .

وقد استهدف الباحث من هذه التجربة الآتي:

١. تم حساب الزمن المستغرق للاختبار بالمعادلة الآتية :

$$\text{زمن الاختبار} = \text{زمن الطالب الاول} + \text{زمن الطالب الثاني} + \dots + \text{زمن الطالب الاخير}$$

عدد الطلبة الكلي

وظهر ان زمن الاختبار (٣٨) دقيقة

٢. تعرف معامل صعوبة الفقرات وحذفت الفقرات السهلة والصعبة جداً من الاختبار، وبعد تصحيح استمارة الاختبار وتفرغ بياناتها تبين ان فقرات الاختبار جميعها كانت مناسبة بحيث تمتعت بمعامل صعوبة تراوحت نسبتها ما بين (٠,٣٦-٠,٥٣) وهذا يعد مقبولاً علمياً اذ يعد الاختبار جيداً اذا تراوحت صعوبة فقراته ما بين (٠,٢٠-٠,٨٠) . (الزوبعي، ١٩٨١، ص٧٧)

٣. تعرف معامل قوة تمييز الفقرات اذ تشير قوة تمييز الفقرة إلى "قدرة الفقرة على التفريق او التمييز بين المجموعتين العليا والدنيا" (امطانيوس، ١٩٩٧، ص٥٨) وبعد تفرغ بيانات الدرجات وحساب قوة تمييز كل فقرة تبين انها تتراوح ما بين (٠,٢٦-٠,٦٦) وهذا يعد مقبولاً علمياً، اذ يرى أبل، Eble ان فقرات الاختبار تعد جيدة اذا كانت قوة تمييز فقراتها (٠,٢٠) فأكثر. (Eble, 1972, P:406)

صدق الاختبار

اعتمد الباحث الصدق الظاهري لاستخراج صدق الاختبار، وعليه تم عرض الاختبار على مجموعة من الخبراء والمختصين وذوي الخبرة في المجال التشكيلي الملحق رقم (١) وقد اتفقوا على انها تحقق الهدف الذي وضعت من اجله كما استخدم الباحث معادلة (كوبر) في استخراج صدقها وقد حصلت الاداة على نسبة اتفاق (١٠٠ %) وبهذا يتم التحقق من صدق الاختبار.

ثبات الاختبار

قام الباحث بإيجاد معامل الثبات طريقة التجزئة النصفية (Spilt Halves) لأنها من أكثر طرق الثبات شيوعاً وتتميز بسرعة التطبيق وقلة الجهد . (العجيلي، ١٩٩٠، ص ١٥١-١٥٢) عن طريق تقسيم الاختبار إلى جزأين متكافئين، وذلك لحساب الارتباط بين الجزئين. ثم قام بتطبيق معادلة سيبرمان براون (Spearman Brown) لمعرفة ثبات الكلي الذي يتكون من هذين الجزأين وقد بلغ معامل الثبات (٩٠ %) مما يدل على ثبات عال للاختبار وبالتالي صلاحيته لتنفيذ التجربة وتطبيقه على عينة الدراسة .

الاختبار القبلي (تكافؤ العينة)

لغرض التعرف على معلومات طلبة المجموعتين (الضابطة-التجريبية) في مادة تاريخ الفن (مدارس الرسم الاوربي الحديث) ولتحقيق التكافؤ بين تلك المجموعتين تم اجراء الاختبار القبلي للمجموعتين (الضابطة-التجريبية) يوم الاحد (١١/١٠/٢٠١٥) المكون من (٣ اسئلة) رئيسة مقسمة إلى (٣٠) فقرة اختبارية بواقع (درجة) واحدة للإجابة الصحيحة و(صفرًا) للإجابة الخاطئة او المتروكة، وقد شملت فقرات الاختبار كل محتوى المادة التعليمية لمادة تاريخ الفن (مدارس الرسم الحديث) ثم عولجت نتائج الاختبار باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية (SPSS) من اجل ايجاد الفروق بين المجموعتين (ضابطة - تجريبه).

الجدول رقم (٢) يمثل متوسط وانحراف القيم للاختبار القبلي

Paired Samples Statistics					
		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	a1	4.6400	25	1.95533	.39107
	b1	4.6800	25	1.99416	.39883

الجدول (٣) اختبار معنوية المتوسط للمجموعتين (الضابطة – التجريبية) في الاختبار القبلي

							Paired Samples Test		
		Paired Differences				t	df	Sig. (2-tailed)	
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower				Upper
Pair 1	a1 - b1	-.04000-	2.68452	.53690	-1.14812-	1.06812	-.075-	24	.941

من خلال جدول (٣) اعلاه الى عدم معنوية الاختبار حيث بلغت قيمة المعنوية (٠,٩٤١) وهي أكبر من القيمة الاحتمالية (٠,٠٥) وهذا يدل على قبول فرضية العدم ورفض الفرضية البديلة اي تتساوي متوسطين (الضابطة – التجريبية) مما يدل على ان المجموعتين متكافئتان في امتلاكهما المعلومات السابقة في مادة تاريخ الفن (مدارس الرسم الحديث).

❖ تحديد الحاجات والمتطلبات السابقة

تعالج الخطط التدريسية المعدة وفق استراتيجيات التعليم المتمايز حاجات ومتطلبات طلبة المرحلة الثانية – قسم التربية الفنية – كليات الفنون الجميلة في العراق في مادة تاريخ الفن. لذلك قام الباحث بإجراء دراسة استطلاعية على عينة عشوائية قوامها (٥٠) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثالثة للعام الدراسي (٢٠١٤-٢٠١٥) ممن سبق لهم دراسة مادة تاريخ الفن في المرحلة الثانية، للتعرف على المفردات التي درسوها والصعوبات التي واجهتهم اثناء دراستهم لمفردات هذه المادة، وعن مقترحاتهم في تطويرها، للوقوف على السبل الكفيلة بتطوير تدريس مادة تاريخ الفن.

❖ تحديد الاهداف السلوكية

يعرف الهدف السلوكي بانه نوع من الصياغة اللغوية التي تصف سلوكا معيننا يمكن ملاحظته وقياسه ويتوقع من المتعلم تحقيقه في مده زمنية محددة. (الحموز ، ٢٠٠٤. ص ٨٨)

وفي ضوء محتوى المادة التعليمية والاهداف التعليمية تمت صياغة (٤٨) هدفا سلوكيا موزعة على مستويات تصنيف (بلوم) جميعا ، وتم عرضها على مجموعة من الخبراء والمختصين الملحق رقم (١) في جميع المجالات التربوية والفنية والتشكيلية، وذلك لبيان موضوعيتها في تغطية الهدف التعليمي ومحتوى المادة التعليمية.

❖ اعداد المادة التعليمية

نظراً لعدم توفر كتاب منهجي لمادة تاريخ الفن لطلبة المرحلة الثانية / قسم التربية الفنية سوى مفردات عامة وضعت في مناهج القسم يتخذها المدرس المختص دليلاً في تدريسه لذا لجأ الباحث الى اعداد مادة تعليمية لمادة تاريخ الفن (مدارس الرسم الحديث) معتمداً على المختصين في مجال الفنون التشكيلية وعلى المصادر والمراجع الفنية والتعليمية من بحوث وكتب ومجلات تضمنت المعلومات الأساسية لتاريخ الفن تم ترتيبها ضمن افكار تعليمية واضحة وخطوات متسلسلة.

❖ اعداد الخطط التدريسية

لقد اولى التربويون عملية التدريس اهمية قصوى لدورها في تحقيق الاهداف التدريسية وكذلك لدورها في تحديد نجاح المدرس او فشله في عمله، اذ تعد الوحدات التدريسية واحدة من مكونات التدريس المهمة. (السيد، ١٩٩٢، ص ١٢٣)
وقد اعد الباحث الخطط التدريسية اللازمة لكلا المجموعتين فكان مجموع الخطط التدريسية (١٢) خطة بواقع (٦) خطط للمجموعة التجريبية اعدت وفق استراتيجيات التعليم المتميز و(٦) خطط للمجموعة الضابطة اعدت وفق الطريق الاعتيادية. المتبعة للتدريس الملحق رقم (٣) يوضح ذلك.

❖ تطبيق الاختبار

بعد اعداد الخطط التدريسية بصورتها النهائية على وفق استراتيجيات التعليم المتميز تم تطبيقها ميدانياً على عينة البحث (المجموعة التجريبية) يوم الاثنين (١٩ - ١٠ - ٢٠١٥) واستمرت لغاية يوم الاثنين (٢٣-١١-٢٠١٥) بواقع (٦) اسابيع، اما المجموعة الضابطة فقد قام الباحث بتدريسها بنفسه وفقاً للأسلوب التقليدي المتبع في تدريس مادة تاريخ الفن (مدارس الرسم الاوربي الحديث) ولا يوجد اختلاف بين المجموعتين سوى طريقة التدريس والاسلوب.

❖ الاختبار البعدي

تم اجراء الاختبار البعدي لعينة البحث (الضابطة-التجريبية) يوم الاحد (٢٩ / ١١ / ٢٠١٥) وقد تم تطبيق الاجراءات ذاتها المستخدمة في الاختبار القبلي لتلافي ما قد يؤثر في نتائج الاختبار.

الوسائل الإحصائية

١- استخدم الباحث برنامج الرزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية (SPSS) من أجل استخراج نتائج البحث ، وتم الاستفادة من المعادلات الآتية :
اختبار (ت. test)

ب- لحساب معامل ثبات الاختبار التحصيلي بطريقة التجزئة النصفية (Spilt Halves) وذلك باستخدام معادلة سبيرمان براون . (Spearman Brown)

ج - لحاسب معامل صدق الاختبار ونسبة اتفاق الخبراء وذلك باستخدام معادلة (كوبر)
٢. معامل صعوبة الفقرة

استعمل في حساب صعوبة فقرات الاختبار :

$$\text{إذ تمثل: ص} = \frac{\text{ن ع خ} + \text{ن ع د}}{\text{ن}^2}$$

(الكبيسي وربيعة، ٢٠٠٨ : ١٤٦)

٣. معامل تمييز الفقرة:

استعمل في حساب قوة تمييز فقرات الاختبار المعادلة الآتية:

$$\text{ت} = \frac{\text{ن ص ع} - \text{ن ص د}}{\text{ن}^2}$$

(الكبيسي وربيعة، ٢٠٠٨ : ١٥٢)

عرض النتائج ومناقشتها

يتضمن هذا الفصل عرضاً مفصلاً لنتائج البحث التي تم التوصل إليها اعتماداً على نتائج الاختبار التحصيلي (القبلي والبعدي) ومناقشتها واستعراضاً للاستنتاجات التي توصل إليها الباحث وتحديد التوصيات والمقترحات وكما يأتي :

الجدول رقم (٤) يمثل متوسط وانحراف القيم للاختبار البعدي

Paired Samples Statistics					
		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	a2	11.3600	25	2.32522	.46504
	b2	20.7200	25	3.82448	.76490

الجدول (٥) اختبار معنوية المتوسط للمجموعتين (الضابطة – التجريبية) في الاختبار البعدي

Paired Samples Test									
		Paired Differences					T	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	a2 - b2	-9.36000E0	3.93573	.78715	-10.98459	-7.73541	-11.891	24	.000

من خلال الجدول (٥) اعلاه الى معنوية الاختبار حيث بلغت قيمة المعنوية (٠,٠٠٠) وهي أقل من القيمة الاحتمالية (٠,٠٥) وهذا يدل على رفض فرضية العدم وقبول الفرضية البديلة ، اي هناك فروق معنوية لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي . والتي تبين مدى فاعلية استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في رفع مستوى تحصيل طلبة قسم التربية الفنية في مادة تاريخ الفن (مدارس الرسم الحديث) .

وهذا مرده حسب وجهة نظر الباحث وافرازات التجربة بان استراتيجية التعليم المتمايز تراعي انماط التعلم المختلفة (سمعي، بصري، لغوي، منطقي، اجتماعي، حسي) وقدرتها على تنمية ميول واتجاهات الطلبة كلا حسب قدراته وامكانياته نحو التعلم.

وهذا ما اكده (watts.taffe,et.al,2012) بان التعليم المتمايز يدمج العديد من الاستراتيجيات المتنوعة، وهو تدريس تجاوبي (instruction responsive) مصمم لتلبية احتياجات المتعلم الفردية، بحيث يتيح لكل الطلاب الحصول على نفس المنهج، ولكن عن طريق اعطائهم مداخل، ومهاماً ومخرجات تعلم مصممة وفقاً لحاجاتهم التعليمية . (watts.taffe,et.al,2012.303)

الاستنتاجات

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث توصل الباحث إلى الاستنتاجات الآتية:

- ١ - فاعلية استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في رفع مستوى تحصيل طلبة قسم التربية الفنية في مادة تاريخ الفن (مدارس الرسم الحديث) .

- ٢ - ان مادة تاريخ الفن المتمثلة بمدارس الرسم الحديث يمكن إن يسهم تنظيم مفرداتها وتدريسها بأسلوب حديث غير أسلوب المحاضرات في زيادة تحصيل الطلبة

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث يوصي الباحث بالآتي:

١-تشكيل هيئة تخصصية في دائرة الاشراف والتقويم في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي للوقوف ميدانيا في تطبيق الاستراتيجيات الحديثة التي توصل اليها الباحثون إلى فاعليتها في التعليم والابتعاد عن الطرق القديمة والتقليدية في التعليم.

٢-اعتماد الوحدات التدريسية المعدة وفق استراتيجية التعليم المتمايز في تدريس مادة تاريخ الفن (مدارس الرسم الحديث) في اقسام التربية الفنية بكليات الفنون الجميلة في العراق.

المقترحات

في ضوء النتائج التي تمخض عنها البحث الحالي يقترح الباحث ما يأتي:

١.إجراء دراسة (تأثير التعليم المتمايز في تحصيل طلبة قسم التربية الفنية في مادة التدوق الفني .

Abstract

The Effect of Distinctive Education in the Attainment of the Students of Art Education Department in the Subject of Art History

Keyword's: Distinctive Education, Attainment, Art History

Ins. Ammar Fadhil Hassan Al Darraji (M.A.)

University of Diyala / College of Fine Arts

This study aims at investigating the effect of distinctive education strategy in the attainment of the second year students of art education department, College of Fine Arts, University of Diyala in the subject of art history in the academic year 2014-2015.

The researcher used the experimental method with control and experimental groups and pre and posttests. The sample of the study consisted of second year students of art education department in the academic year 2015-2016.

The students were randomly distributed into two groups. The first group is the experimental group which is consisted of 25 students that study according to distinctive education strategy, and the second group is the control group which is consisted of 25 students that studied according to the conventional way.

The researcher prepared an attainment test that assesses the extent of theoretical, scientific, and artistic information about the subject of art history (the schools of modern painting) by means of three objective questions divided into 30 items scored as one score for the correct item and zero score for the wrong and neglected item.

The study discovered the efficiency of distinctive education strategy in the attainment of the department of art education in the subject of art history (the schools of modern painting).

المصادر والمراجع

❖ المصادر العربية

- السيد، فؤاد البهي ، علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، ط٤، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٩٢.
- الحموز، محمد عواد ، تصميم التدريس، دار وائل للنشر، عمان، ٢٠٠٤.
- ابوجادو، صالح محمد علي، علم النفس التربوي، ط١، دار الشرق، عمان، ٢٠٠٨.
- عبد الرحمن، انور حسين، عدنان حقي شهاب، الانماط المنهجية وتطبيقاتها في العلوم الانسانية والتطبيقية، ط١، مطابع شركة الوفاق، بغداد.
- الحريري، رافد ، التقويم التربوي، دار المناهج، عمان، الأردن، ٢٠٠٨.
- شحاتة، حسن، زينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية ، دار المصرية واللبنانية للنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠٠٣.
- عبيدات ، ذوقان ؛ و عبد الحق ، كايد ؛ و عدس ، عبد الرحمن ، البحث العلمي - مفهومه وأدواته وأساليبه، عمان : دار الفكر، ٢٠٠٧ .
- العجيلي ، صباح حسين وآخرون، التقويم والقياس، كلية التربية ابن رشد ، جامعة بغداد ، دار الحكمة للطباعة والنشر ، بغداد، ١٩٩٠.
- امطانيوس ، ميخائيل ، القياس والتقويم في التربية الحديثة ، دمشق ، منشورات جامعة دمشق ، ١٩٩٧.
- الزوبعي ، عبد الجليل إبراهيم وآخرون ، الاختبارات والمقاييس النفسية ، جامعة الموصل ، ١٩٨١.

- جابر، عبد الحميد جابر، اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم اداء التلميذ والمدرس ، القاهرة، دار الفكر العربي ، ٢٠٠٢ .
- الكبيسي، عبدالواحد حميد وهادي مشعان ربيع ، الاختبارات التحصيلية المدرسية أسس بناء وتحليل أسئلتها، ط١، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠٠٨.
- الحيلة ،محمد محمود،التصميم التعليمي،دار المسيرة للطباعة والنشر ، ١٩٩٤
- سالم،محمود عوض الله،أساليب التعلم والتدريس،المكتب الجامعي الحديث، ٢٠١١.
- الحيلة ،محمد محمود ،مهارات التدريس الصفي، ط١ ،دار المسيرة للطباعة والنشر، ٢٠٠٣.
- حمادنة، محمد محمود ساري، عبيدات، خالد حسين محمد، مفاهيم التدريس في العصر الحديث طرائق واساليب واستراتيجيات،عالم الكتب الحديث،الاردن، ٢٠١٢.
- زيتون،عايش محمود،أساليب تدريس العلوم،ط٦، دار الشروق والتوزيع،عمان ،الاردن، ٢٠٠٨.
- الشافعي ، صبحية بنت عبد الحميد ، طرق واستراتيجيات التدريس
- التطبيقات في مجال الاقتصاد المنزلي . الرياض : مكتبة الرشد ، ٢٠٠٩.
- عبيدات ، ذوقان ؛ و أبو السميد سهيلة، استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين دليل المعلم والمشرّف التربوي . عمان : دار الفكر، ٢٠٠٧.
- عبد العال،إيمان محمّدو فاعلية استخدام التدريس المتمايز في تنمية بعض مهارات الحياة الاسرية (الصحية والتعامل مع الضغوط الحياتية) لدى طلاب الجامعة ،مجلة القراءة والمعرفة ،مصر. ٢٠١٣ .
- الحليسي ، معيض بن حسن بن معيض ،أثر استخدام إستراتيجية التعليم المتمايز على التحصيل الدراسي في مقرر اللغة الانجليزية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، رسالة ماجستير منشورة، ٢٠١١ .
- عطية ، محسن علي، المناهج الحديثة وطا رثق التدريس ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، الاردن، ٢٠٠٩ .
- مولر،اريك،جيمي ويلز،تاريخ الفن،مقالة منشورة ، مؤسسة ويكيميديا، ٢٠٠٢

❖ المصادر الانكليزية

- 1.Eble, Robert, L., Essentials of Educational Measurements, ed. Prentice-Hall, New Jersey, 1972.
- 2.Gangi , Suzanna (2011) Differentiated Instruction Using Multiple Intelligences in the Elementary School Classroom , Unpublished master's thesis University of Wisconsin-Stout.
- 3.Tomlinson , c (2001) How to Differentiate Instruction In Mixed ability Classroom , Virginia : ASCD.
4. watts.taffe,susan&et.al(2012)Differentiated Instrucion Making Informed Teacher Decisions, The Reading Teacher, Vol.

الملحق رقم (١)
السادة الخبراء

مكان العمل	نوع الخبرة المطاوعة				التخصص	اسم الخبير ولقبه العلمي	ت
	الخطط التدريسية	الاختبار التحصيلي	المادة التعليمية	الاهداف السلوكية			
كلية الفنون الجميلة/جامعة ديالى	/	/	/	/	تربية فنية	أ.د علاء شاكر محمود	١
كلية الفنون الجميلة/جامعة ديالى	/	/	/	/	تشكيلي	أ.د عاد محمود حمادي	٢
كلية الفنون الجميلة/جامعة ديالى	/	/	/	/	تقنيات تربوية فنية	أ.م.د نجم عبد الله عسكر	٣
كلية الفنون الجميلة/جامعة ديالى	/	/	/	/	تربية فنية	أ.م.د معن جاسم محمد	٤
كلية الفنون الجميلة/جامعة ديالى	/	/	/	/	تربية فنية	م.د يسرى عبد الوهاب	٥
كلية الفنون الجميلة/جامعة ديالى	/	/	/	/	تشكيلي	م.د جولان حسين علوان	٦

الملحق رقم (٢)

الاختبار التحصيلي

س١- ارسم دائرة حول الحرف الذي يسبق الاجابة الصحيحة في كل مماياتي
١- المدرسة التي سعت الى تطبيق النظريات الحديثة المتعلقة بقوانين وفيزياء الضوء هي:

أ.المستقبلية ب. الانطباعية ج.السريالية د. الدائنية

٢- المدرسة التي استخدمت الكولاج في اعمالها هي:

أ .التكعيبية ب. السريالية ج. التجريدية د. الدائنية

٣- المدرسة التي جعلت اللون في المرتبة الثانية بعد الشكل هي:

التجريدية ب. التكعيبية ج. الانطباعية د. المستقبلية

٤- المدرسة التي سعت الى تصوير الطبيعة مباشرة وليس ضمن جدران الرسم هي:

الانطباعية ب. السريالية ج. التجريدية د. الدائنية

٥- المدرسة التي تتسم اعمالها بالركاكة وقلة الذوق هي :

السريالية ب. التكعيبية ج. الدائنية د. المستقبلية

٦- المدرسة التي دعت الى اسقاط القيم الاخلاقية والدينية والجمالية هي:

التجريدية ب. السريالية ج. الانطباعية د. الدائنية

٧- المدرسة التي ابتعدت عن الالوان الحية وكثفت والالوان الحيادية هي :

المستقبلية ب. الدائنية ج. التجريدية د. التكعيبية

٨-المدرسة التي اسسها الشاعر (مارتيني) هي :

المستقبلية ب. الانطباعية ج. التكعيبية د. التجريدية

٩- المدرسة التي عمدت الى تصوير الاحلام او مايشبهها من رؤى غريبة هي :

أ- التجريدية ب. الانطباعية ج. السريالية د. الدائنية

١٠- المدرسة التي تصور الظواهر النفسية دون الرجوع الى التمثيل (الاشكال المعروفة) هي :

المستقبلية ب. التجريدية ج. التكعيبية د. السريالية

س٢- بين اسماء المدارس التي تنتمي اليها الاعمال الفنية الاتية :



اسم المدرسة



اسم المدرسة



اسم المدرسة



اسم المدرسة



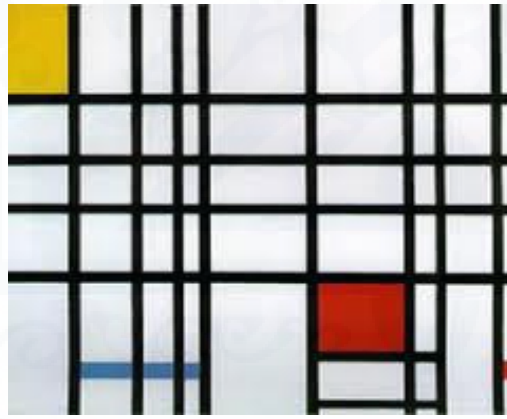
اسم المدرسة



اسم المدرسة



اسم المدرسة



اسم المدرسة



اسم المدرسة



WASSILY KANDINSKY

اسم المدرسة

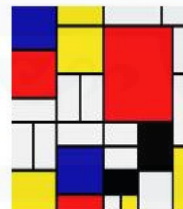
س٣- عزيزي الطالب امامك (عشر لوحات) و (عشرة رسامين) المطلوب انسب اللوحة الصحيحة الى رسامها:



جورج براك
امبرتو بوكسيني



هانز ارب
مارسيل دوشامب



فاسلسي كاندسكي
جينو سيفيريني



بيت موندرين
ادوارد مونه



بابلو بيكاسو
سلفادور دالي



الملحق رقم (٣)

انموذج خطة تدريسية يومية باستراتيجية التعليم المتمايز
اليوم:

المادة: تأريخ الفن

التأريخ:

المرحلة الثانية

الوقت: ساعتان

الفئة المستهدفة: طلبة

كلية الفنون الجميلة

الموضوع: المدرسة الانطباعية

الهدف التعليمي: يعرف الطلاب المدرسة الانطباعية ويحددون سماتها الفنية وأهم فنانيتها و أعمالهم الفنية .

أولاً: الأهداف السلوكية:

جعل الطالب قادراً على:

١. أن يعرف المدرسة الانطباعية.
٢. أن يعدد أهم سمات المدرسة الانطباعية.
٣. أن يعلل سبب تسمية المدرسة الانطباعية بـ (الانطباعية).
٤. أن يعدد أهم فنانتي المدرسة الانطباعية.
٥. أن يميز بين اللوحات التي تنتمي الى المدرسة الانطباعية
٦. أن يذكر اهم اللوحات التي تنتمي الى المدرسة الانطباعية.
- ٧- أن يفسر الاشكال والالوان في لوحة من لوحات المدرسة الانطباعية.
- ٨- أن يبدي رأيه في اعمال لفنانتي المدرسة الانطباعية.

ثانياً: الوسائل التعليمية:

- ١- السبورة البيضاء.
- ٢- الأقلام الملونة.
- ٣- لوحات
- ٤- جهاز عرض الصور (Data - show)

ثالثاً: طريقة التدريس (استراتيجية التعليم المتمايز).

رابعاً: المقدمة :

ربط الدرس السابق بالدرس اللاحق، وشرح مبسط عن الانطباعية.

درسنا في الدرس السابق اهم المذاهب الفنية التي ظهرت في عصر النهضة بعد انحسار الفن المسيحي وظهور الحركات الفنية الحديثة واهمها المدرسة الانطباعية، وهي حركة فنية ظهرت في فرنسا في النصف الثاني من القرن التاسع عشر ما بين (١٨٧٢-١٨٨٥) والانطباعية طريقة اعتمدها بعض الفنانين الذين اقتصروا على تصوير انطباعاتهم المباشرة من دون

الاستعانة بمبادئ العقل، أو قواعد الفن المجردة، وجاءت تسمية الانطباعية؛ استناداً إلى وصف لوحة (انطباع شروق الشمس) لـ (مونيه) من الناقد (لوروي).
خامساً: العرض:

بعد تقسيم الطلاب الى مجاميع كل مجموعة من (٥-٦) طلاب ولكل مجموعة مهمة معينة فالمجموعة الاولى تكون قصة او تقرير عن (المدرسة الانطباعية) فكانت الإجابة ما يأتي:-
الانطباعية ، هي حركة فنية ظهرت في فرنسا في النصف الثاني من القرن التاسع عشر ما بين (١٨٧٢-١٨٨٥) بيد ان التاريخ الحقيقي للانطباعية هو سنة (١٨٦٣) عندما رفضت لجنة التحكيم في معرض باريس حوالي (٤٠٠٠) لوحة لمجموعة من الشباب، وقد اقام الشباب معرضهم في المبنى نفسه الذي يقام فيه المعرض السنوي، وأطلق عليه (صالون المرفوضين)؛ بسبب رد فعل الناس إزاء لوحات المعرض؛ بسبب وجود صورة لامرأة عارية أمام رجلين بكامل ملابسهم، وقد وصفها الأمير (بالفاحشة)، في حين اقتنى لوحة لفنان اسمه (كابانيل) تمثل (فينوس) وهي في حالة عري تام.

المجموعة الثانية.

- ثم افتتح باب المسابقة التعليمية عن الموضوع الي تم شرحه في بداية الدرس ،ثم اوجه سؤالاً.
- المدرس:- في اي عام ظهرت الحركة الانطباعية ؟ واين.
- بعده ذلك انتظر مدة دقيقتين لإعطاء الفرصة للطلاب للتشاور فيما بينهم، بحيث ترتب كل مجموعة اجابتها في الورقة المثبتة امامها.
- وقد سميت كل مجموعة باسم الحروف الابجدية لتمييزها، وترقيم الطلاب كل حسب مجموعته، بعدها يتم سحب رقم عشوائي وليكن رقم (٤) من كل مجموعة على السؤال ،ثم تحديد الاجابة النموذجية ولتكن رقم (٤) من المجموعة (ج).
- فيجيب الطالب:- ظهرت في النصف الثاني من القرن التاسع عشر ما بين (١٨٧٢-١٨٨٥) وان بدايتها الحقيقية هو سنة (١٨٦٣) في فرنسا.
- المدرس احسنت ، ثم يعطى مكافأة له ولمجموعته وهي درجة ،ثم احدد رقم (١) من نفس المجموعة لتدوين الاجابة على السبورة .
- بعدها اقوم بطرح سؤال اخر.
- المدرس :- ما سبب تسمية الحركة الانطباعية بـ (الانطباعية)

انتظر لمدة دقيقتين للسماح للمجاميع للتشاور فيما بينهم ، بينما اتابع المجاميع الاخرى واعطاء الملاحظات العامة لهم ، ثم احدد الاجابة النموذجية للسؤال ولتكن (١) من المجموعة (ب) فيجيب الطالب.

- الطالب:- جاءت تسمية الانطباعية استناداً إلى وصف لوحة (انطباع شروق الشمس) لـ (مونييه) من الناقد (لوروي).

- المدرس احسنت ، ثم يعطى مكافأة له ولمجموعته وهي درجة ، ثم احدد رقم (٢) من نفس المجموعة لتدوين الاجابة على السبورة .

بعدها اقوم بطرح سؤال اخر .

- المدرس :- ما هي سمات المدرسة الانطباعية .

اعطي فرصة للمجاميع للتشاور فيما بينهم ثم احدد رقم (٥) من كل مجموعة للإجابة عليه ، ثم احدد الاجابة النموذجية ولتكن رقم (٥) من المجموعة (أ).

- الطالب :- ان سمات المدرسة الانطباعية هي .

١, تصوير الطبيعة مباشرة وليس في جدران المرسوم.

٢, العناية بنقل الانطباعات التي يحسها الفنان.

٣. إهمال بنقل المنظور الهوائي وتأثر بالمنظور الصيني الذي يفترض وقوع نقطة التلاشي خلف الناظر وليس أمامه.

٤, العناية بالبقع اللونية، لتعبر عن الحركة الداخلية.

٥, أهملت الخط واللون الأسود والرمادي والأبيض واعتمدت على استخدام اللون المتمم ظلاً للون.

٦. التغاضي عن النسب الواقعية الأصول التشريحية.

- المدرس احسنت ، ثم يعطى مكافأة له ولمجموعته وهي درجة ، ثم احدد رقم (٥) لتدوين الاجابة على السبورة

بعدها اقوم بطرح سؤال اخر .

- المدرس :- اذكر اهم لوحات المدرسة الانطباعية

اعطي فرصة للمجاميع للتشاور فيما بينهم ، بينما أتابع المجاميع الأخرى واعطاء الملاحظات العامة لهم ، ثم احدد رقم (٣) من كل مجموعة للإجابة عليه ، ثم احدد الاجابة النموذجية ولتكن رقم (٣) من المجموعة (د).

- الطالب :- أهم لوحات المدرسة الانطباعية هي (الغذاء على العشب، وحانة الفولي بيرجر، انطباع شروق الشمس، وامرأة بمظلة). -
- المدرس احسنت ، ثم يعطى مكافأة له ولمجموعته وهي درجة ،ثم احدد رقم (٣) لتدوين الاجابة على السبورة .
- بعدها اقوم بطرح سؤال اخر.
- المدرس :- اذكر اهم فناني المدرسة الانطباعية.
- اعطي فرصة للمجاميع للتشاور فيما بينهم ، ثم احدد رقم (١) من كل مجموعة للإجابة عليه ، ثم احدد الاجابة النموذجية ولتكن رقم (١) من المجموعة (ج).
- الطالب :- أهم فناني المدرسة الانطباعية (ادوار مانيه ،كلود مونييه ،اوجست رينوار ،كاميل بيسارو ، الفريد سيسلي).
- المدرس احسنت ، ثم يعطى مكافأة له ولمجموعته وهي درجة ،ثم احدد رقم (٤) لتدوين الاجابة على السبورة .
- ثم اقوم بعرض مجموعة من اللوحات لعدة حركات فنية مختلفة عن طريق جهاز عرض الصور (Data - show) بعدها اقوم بطرح سؤال اخر.
- المدرس :- ميز اللوحات التي تنتمي الى المدرسة الانطباعية .
- اعطي فرصة للمجاميع للتشاور فيما بينهم ، ثم احدد رقم (١) من كل مجموعة للإجابة عليه ، ثم احدد الاجابة النموذجية ولتكن رقم (١) من المجموعة (ب).
- المدرس احسنت ، ثم يعطى مكافأة له ولمجموعته وهي درجة.
- ثم اقوم بعرض لوحة تنتمي للحركة الانطباعية عن طريق جهاز عرض الصور (Data - show) بعدها اقوم بطرح سؤال اخر.
- المدرس :- ما تفسيرك للإشكال والألوان الموجودة في اللوحة .
- اعطي فرصة للمجاميع للتشاور فيما بينهم ، بينما اتابع المجاميع الاخرى واعطاء الملاحظات العامة لهم ، ثم احدد رقم (٢) من كل مجموعة للإجابة عليه ، ثم احدد الاجابة النموذجية ولتكن رقم (٢) من المجموعة (ب).
- المدرس احسنت ، ثم يعطى مكافأة له ولمجموعته وهي درجة ،ثم احدد رقم (٣) لتدوين الاجابة على السبورة .

ثم اقوم بعرض مجموعة من اللوحات التي تنتمي للحركة الانطباعية عن طريق جهاز عرض الصور (Data - show) بعدها اقوم بطرح سؤال اخر .

- المدرس :- ما رأيك بالإعمال الفنية لفناني الحركة الانطباعية .
- اعطي فرصة للمجاميع للتشاور فيما بينهم ، بينما اتابع المجاميع الاخرى واعطاء الملاحظات العامة لهم ، ثم احدد رقم (٤) من كل مجموعة للإجابة عليه ، ثم احدد الاجابة النموذجية ولتكن رقم (٤) من المجموعة (ج).
- المدرس احسنت ، ثم يعطى مكافأة له ولمجموعته وهي درجة ، ثم احدد رقم (٤) لتدوين الاجابة على السبورة .
- سادساً: التقويم:

- بعد الانتهاء من عرض الدرس وقراءة الملخص السبوري والتركيز على النقاط الرئيسية اقوم باستثارة إذهان الطلاب من خلال التغذية الراجعة:
١. ما تعريف المدرسة الانطباعية؟
 ٢. لماذا سميت هذه الحركة بالانطباعية؟
 ٣. ما السمات الفنية التي تميزت بها المدرسة الانطباعية؟
 ٤. ما أهم الأعمال الفنية لأهم فناني المدرسة الانطباعية؟

سابعاً: الواجب البيتي:

يطلب من الطلاب إعداد تقرير مفصل عن المدرسة الانطباعية معززا بمجموعة من اللوحات التي تنتمي للمدرسة الانطباعية وذلك للتوسع في أفكارهم وزيادة معلوماتهم وإثرائهم المستمر بمادة الدرس.

مصادر الاستاذ الدكتور فاضل السامرائي التفسيرية في كتابه**معاني النحو واثرها في بناء منهجه التفسيري****الكلمة المفتاح: السامرائي معاني النحو**

أ.م.د. محمود عبدالرزاق جاسم أ.م.د. عمر رحمن حميد الأركي

جامعة ديالى / كلية التربية الاساسية

D.omar10100@yahoo.comW.ma38@yahoo.com**الملخص**

يعد كتاب معاني النحو واحدا من اهم اسفار العربية وروافدها مستمدا تلك الاهمية من تعلقه بالقرآن الكريم .. والغوص في اعماق هذا الكتاب لا يخلو من درر يمتلئ البحث بها قد اجاد السامرائي صناعتها وصياغتها.. وقد كانت لنا وقفة باحث عند المصادر التفسيرية في هذا الكتاب لنتبين اثرها في بناء المنهج التفسيري للسامرائي من خلال موضوعنا (مصادر الاستاذ الدكتور فاضل السامرائي التفسيرية في كتابه معاني النحو واثرها في بناء منهجه التفسيري) ، فوجدنا السامرائي في اعتماده تلك المصادر ناقلا وناقدا ومستنبطا ومؤصلا ، وهذا ما اثبتناه في متن بحثنا المؤلف من مبحثين تسبقهما مقدمة تعريفية ، الاول : مصادره من كتب التفسير وعلوم القرآن واثرها في بناء منهجه التفسيري ، والثاني : مصادره من كتب النحو واللغة والأدب وأثرها في بناء منهجه التفسيري ، واردفنا ذلك كله بخاتمة تشتمل على اهم نتائج البحث .

المقدمة

الحمد لله ربّ العالمين والصلاة والسلام على النبي الامين محمد وعلى آله الطيبين الطاهرين وصحابته الغر الميامين ومن تبعهم باحسان الى يوم الدين ..

وبعد

ان الاستاذ الدكتور فاضل السامرائي يعد من العلماء المجددين في مجال تخصصه وعمله ويظهر ذلك فيما اورده في سفره الكبير معاني النحو الذي يعد واحدا من مظاهر التجديد في عصرنا الحديث فهو مصنف غني بمادة علمية متنوعة جعلها في متناول ايدي الباحثين على تنوع تخصصاتهم في مجال النحو العربي والبلاغة العربية وتفسير النصوص القرآنية الكريمة وغير ذلك .

ونحن في مجال التفسير وجدنا ما يجدر دراسته في هذا الكتاب فاجلنا النظر في الكتاب لنقف على مسار بحثي يصلح للكتابة والتأليف فيه وهو " مصادر الاستاذ الدكتور فاضل السامرائي التفسيرية في كتابه معاني النحو واثرها في بناء منهجه التفسيري " ذلك اننا وجدنا العالم السامرائي يوظف ما ينقله عن المصادر بطريقة جديدة اذ الفيناها مستتبطا وناقدا ومصححا لتلك النصوص التي استخرجها من بطون الكتب بقدر تعلقها بالنص القرآني وبيان معناه ، وعلى اساس ذلك جاء بحثنا على ثلاثة مباحث ،الاول: كان يعنى بدراسة مصادره من كتب التفسير وعلوم القرآن واثرها في بناء منهجه التفسيري والثاني: استقل لدراسة مصادره من كتب النحو واللغة والادب والبلاغة واثرها في منهجه التفسيري ، هذا وقد اقتضت دراستنا التعامل مع مصادر متنوعة بتنوع المادة التفسيرية التي استعان بها السامرائي في معاني النحو ولاسيما انه اغنى التفسير بالرأي برفاد ان وجدنا له جذورا في تفسير من سبقه الا انه لم يأخذ تأصيلا واضحا كالذي رسمه السامرائي .

المبحث الأول

مصادره من كتب التفسير وعلوم القرآن واثرها في بناء منهجه التفسيري

اعتمد الدكتور السامرائي في كتابه معاني النحو على كتب كثيرة في التفسير وعلوم القرآن، وقد صرح بأسمائها، على أنه اعتمد في الأغلب الأعم على كتب التفسير التي انتهج أصحابها تفسير القرآن الكريم بالرأي المحمود^(١) من دون اغفال لاصحاب المنهج الاثري ، وغيرها من كتب التفسير الأخرى، وقد قمنا بذكر تلك الكتب مع بيان مدى استعانتها بها سواء أكان الأخذ منها بشكل مباشر أم الاستنباط منها ام نقدها .

- الكشف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل/ للزمخشري (ت ٥٣٨هـ).

انماز الكشف باحاطته بعلوم البلاغة، والبيان والإعراب، والأدب، وقد أضفى هذا النبوغ العلمي والأدبي على تفسير الكشف ثوباً قشيباً ، لفت إليه أنظار العلماء وعلّق به قلوب المفسرين^(٢).

وقد اعتمد السامرائي تفسير الكشف على نحو واسع، فنراه ينقل عنه ويعتمد عليه بشكل مباشر، ونراه احيانا أخرى يستنبط منه الحكم والأمر الذي يريد فيما ذهب إليه ولسنا بصدد الاحصاء انما نحن بصدد بيان المنهج التفسيري المعتمد على المصادر العلمية وعلى النحو الآتي:-

- ما ذكره في موضوع (الغرض من الإعراب) إذ ذكر أن من أغراض الإعراب الإبانة عن المعاني، فقال: (ذلك أن الأصل من الإعراب، أن يكون للإبانة عن المعاني كما ذكرنا فإنه إذا كانت الجملة غفلاً من الإعراب احتملت معاني عدة فإن أعربت تعين معناها^(٣))، ثم ذكر مثلاً على ذلك فقال: (ومثله قولك: أعطني فأمدحك، فإذا نصبت أمدح كان المعنى: أنه لم يقع المدح وإنما يقع بعد العطاء؛ فالمدح مسبب عن العطاء، ولو قلت: أعطني فأمدحك، بالرفع كان المعنى: فأنا أمدحك، أي: أما قائم بمدحك قبل العطاء، أي: أعطني فأنا ممن يمدحك)^(٤)، ثم ذكر قوله تعالى: ﴿أَلَمْ تَرَ أَنزَلْنَا مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَتُصْبِحُ الْأَرْضُ مُخْضَرَّةً إِنَّ اللَّهَ لَطِيفٌ خَبِيرٌ﴾ (الحج: ٦٣)، في رفع قوله: {و} نون أن ينصبها، فقل قول الزمخشري: (فإن قلت: فما له رفع ولم ينصب جواباً للاستفهام؟ قلت: لو نصب لأعطى ما هو عكس الغرض؛ لأنّ معناه إثبات الاخضرار، فينقلب بالنصب إلى نفي الاخضرار، مثاله أن تقول لصاحبك: ألم تر أني أنعمت عليك فتشكر: إن نصبت فأنّت ناف لشكره شاك تقريظه فيه، وإن رفعته فأنّت مثبت للشكر. وهذا وأمثاله مما يجب أن يرغب له من اتسم بالعلم في علم الإعراب وتوقير أهله)^(٥)، فوجدنا السامرائي ينقل عن الزمخشري تفسيراً لنص كريم استعان به السامرائي ليقرر الحقيقة التي مفادها أن الإعراب يعين المعنى وإن ترك الجملة بلا إعراب يجعلها تحتل معاني عديدة، فمثلاً وضع قاعدة مفادها أن نصب جواب الاستفهام بعد الفاء يعني عدم تحقق الفعل فإن رفع تحقق الفعل ثم نقل قول الزمخشري مستشهداً به على اثباتها، وهذا أصل تفسيري يؤسس عليه فيكون السامرائي حينئذ نقل لنا تفسيراً لنص كريم وأصلاً يقاس عليه.

- ما ذكره في موضوع أَلْفَاظُ الْإِشَارَةِ، لفظ الإشارة (هذا أنت)، فقال: (وتقول: أنت هذا تفعل كذا وكذا، منكراً عليه فعله أو مستغرياً منه. والمعنى: أن المتوقع منك كان غير ذلك)^(٦)، ثم ذكر قوله تعالى: ﴿وَإِذْ أَخَذْنَا مِيثَاقَكُمْ لَا تَسْفِكُونَ دِمَاءَكُمْ وَلَا تُخْرِجُونَ أَنْفُسَكُمْ مِنْ دِيَارِكُمْ ثُمَّ أَقْرَرْتُمْ وَأَنْتُمْ تَشْهَدُونَ﴾ (٨٤) ثُمَّ أَنْتُمْ هَؤُلَاءِ تَقْتُلُونَ أَنْفُسَكُمْ وَتُخْرِجُونَ فَرِيقًا مِنْكُمْ مِنْ دِيَارِهِمْ (البقرة: ٨٤-٨٥)، قال: (ينكر عليهم فعلهم بعد إعطاء المواثيق)^(٧)، ثم نقل قول الزمخشري: (لَمْ أَنْتُمْ هَؤُلَاءِ) استبعاد لما أسند إليهم من القتل، والإجلاء والعدوان بعد أخذ الميثاق منهم وإقرارهم وشهادتهم. والمعنى: ثم أنتم بعد ذلك هؤلاء المشاهدون، يعني: أنكم قوم آخرون غير

أولئك المقرّين تنزيلاً، لتغير الصفة منزلة تغير الذات، كما تقول: رجعت بغير الوجه الذي خرجت به^(٨). فهو ينقل عنه في إخباره عن إنكاره لفعلهم بعد إقرارهم وميثاقهم وشهادتهم.

- ما ذكره في موضوع حذف مفعول فعل المشيئة، فقد ذكر أن ذلك كثير في لغة العرب، نحو قوله تعالى: ﴿وَلَوْ شَاءَ اللَّهُ لَذَهَبَ بِسَمْعِهِمْ وَأَبْصَرِهِمْ﴾ (البقرة: ٢٠)، والتقدير: لو شاء الله أن يذهب بسمعهم وأبصارهم لذهب بسمعهم وأبصارهم^(٩). ثم نقل قول الزمخشري: (ومفعول شاء محذوف؛ لأن الجواب يدل عليه. والمعنى: ولو شاء الله أن يذهب بسمعهم وأبصارهم لذهب بها، وقد تكاثر هذا الحذف في (شاء) و (أراد) لا يكادون يبرزون المفعول إلا في الشيء المستغرب كنحو قوله:

ولو شئت أن أبكى دما لبكيتيه عليه ولكن ساحة الصبر أوسع

وقوله تعالى: ﴿لَوْ أَرَدْنَا أَنْ نَتَّخِذَ لَهْوًَا لَآتَخَذْنَاهُ مِنْ لَدُنَّا﴾ (الأنبياء: ١٧)، ﴿لَوْ أَرَادَ اللَّهُ أَنْ يَتَّخِذَ وَلَدًا﴾ (الزمر: ٤)^(١٠).

- ما ذكره في موضوع معاني حروف الجر، وخروج الباء إلى معنى (عن)، فذكر أن من معانيها المجاوزة، ك(عن) وجعلوا منه قوله تعالى: ﴿الرَّحْمَنُ فَسَّلَ بِهِ خَيْرًا﴾ (الفرقان: ٥٩)^(١١)، ثم نقل قول الزمخشري: (فاسأل به، كقوله: اهتم به، واعتن به، واشتغل به. وسأل عنه كقولك: بحث عنه، وفتش عنه، ونقر عنه)^(١٢). قال السامرائي: (وأما قوله تعالى: ﴿الرَّحْمَنُ فَسَّلَ بِهِ خَيْرًا﴾ (الفرقان: ٥٩)، فيحتمل أن المعنى: فاسأل خبيراً به، أي: سل (عنه رجلاً عارفاً يخبرك برحمته، أو فسل رجلاً خبيراً به وبرحمته)^(١٣)، ويظهر لنا ان السامرائي قد استنبط من نص الزمخشري ان (سأل) عنه معناه (بحث عنه) .. فضلا عن ذلك فان السامرائي وقف على عبارة المخصص التي تنص على ان الباء بعد (سأل) سأل أو ساءلت أو ما تصرف منهما فاعلم انها موضوعة موضع (عن) وذكر ان فيها نظرا ثم ساق ما ينقضها واحتمالية المعنى التي قال بها لما ذكر عن قوله تعالى ﴿الرَّحْمَنُ فَسَّلَ بِهِ خَيْرًا﴾ يحتمل ان المعنى فاسأل خبيراً به هي واحدة من تلك الاعتراضات .

- ما ذكره في موضوع النعت بالمصدر، ذكر أن نعت العرب بالمصدر كثيراً، فجاء وصف الذات بالمصدر، أو الأخبار بالمصدر عن الذات كثيراً، وإن لم يجعله النحاة قياساً، وكله فيما نرجح على قصد المبالغة، على معنى أن الذات تحولت إلى معنى، نحو قوله تعالى:

﴿وَجَاءُوا عَلَى قَيْصِهِ بِدَمٍ كَذِبٍ﴾ (يوسف: ١٨)، أي: ذي كذب^(١٤)، ثم نقل قول الزمخشري: (ذو كذب، أو وصف بالمصدر مبالغة، كأنه نفس الكذب وعينه، كما يقال للكذاب: هو الكذب بعينه، والزور بذاته. ونحوه: فَهِنَّ بِهِ جُودٌ وَأَنْتُمْ بِهِ بُخْلٌ)^(١٥)، وهذا يعني ان السامرائي يؤكد مذهب الزمخشري في ذلك .

- ذكر في موضوع تقديم الخبر المفرد على المبتدأ، يكون تقديم الخبر المفرد على المبتدأ للتخصيص، إذا كان المخاطب خالي الذهن مما ستخبره مزيلاً للوهم من ذهنه^(١٦)، ثم قال: (ومن هذا الباب قوله تعالى: ﴿وَوَظَنُوا أَنَّهُمْ مَانَعَتُهُمْ حُصُونُهُمْ مِّنَ اللَّهِ﴾ (الحشر: ٢)، فقد قدم الخبر (مانعتهم) على المبتدأ (حصونهم)؛ لم يقل: وظنوا أن حصونهم تمنعهم أو مانعتهم؛ لأن في تقديم الخبر الذي هو (مانعتهم) على المبتدأ الذي هو (حصونهم) دليلاً على فرط اعتقادهم في حصانتها وزيادة وثوقهم بمنعها إياهم، وفي تصويب ضميرهم اسماً لـ (أن) وإسناد الجملة إليه دليل على تقريرهم في أنفسهم أنهم في عزة وامتتاع لا يبالي معها بقصد قاصد ولا تعرض متعرض، وليس شيء من ذلك في قولك: وظنوا أن حصونهم مانعتهم من الله^(١٧)، على أن الزمخشري ذهب في تفسيره إلى القول: (فإن قلت: أي فرق بين قولك: وظنوا أن حصونهم تمنعهم أو ما نعتهم، وبين النظم الذي جاء عليه؟، قلت: في تقديم الخبر على المبتدأ دليل على فرط وثوقهم بحصانتها ومنعها إياهم، وفي تصيير ضميرهم اسماً لأن وإسناد الجملة إليه: دليل على اعتقادهم في أنفسهم أنهم في عزة ومنعة لا يبالي معها بأحد يتعرض لهم أو يطمع في معازتهم، وليس ذلك في قولك: وظنوا أن حصونهم تمنعهم)^(١٨)، وهذا ما ذهب إليه السامرائي، مضيفاً إليه فرط الاعتقاد في ذلك ولاريب ان الافراط في الشيء ليس كالاتدال فيه وقد بنى السامرائي ذلك على ما اسسه الزمخشري كما يبدو من خلال الموازنة بين النصين .

- ما ذكره في موضوع تقديم المفعول على الفاعل، وأن من أغراضه الاختصاص، ثم ذكر قوله تعالى: ﴿إِيَّاكَ نَعْبُدُ وَإِيَّاكَ نَسْتَعِينُ﴾ ٥٠ أَهْدِنَا الصِّرَاطَ الْمُسْتَقِيمَ ﴿٥١﴾ (الفاتحة: ٥-٦)، فقال: (كيف قدم المفعول في العبادة والاستعانة دون طلب الهداية؛ وذلك لأن المعنى: نخصك بالعبادة والاستعانة لا نعبد أحداً إلا إياك، ولا نستعين أحداً إلا إياك، ولا يصح ذلك في طلب الهداية إذ لا يصح أن تقول: إيانا اهدنا؛ لأن المعنى سيكون خصنا بالهداية، أي: اهدنا دون غيرنا بخلاف (إهدنا)، فإن المعنى: نسألك الهداية لنا لا قصر الهداية علينا)^(١٩)، وقد أشار

السامرائي إلى ذلك بقوله: (جاء في الكشف في قوله تعالى: ﴿إِيَّاكَ نَعْبُدُ وَإِيَّاكَ نَسْتَعِينُ﴾ (الفاتحة: ٥)، تقديم المفعول لقصد الاختصاص)^(٢٠) ، وإذا ما نظرنا إلى ما قاله الزمخشري في تفسيره تبين لنا مدى استعانة السامرائي به في فهم الآية الكريمة، إذ قال الزمخشري: (وتقديم المفعول لقصد الاختصاص، كقوله تعالى: ﴿قُلْ أَغْيَرَ اللَّهِ وَتَأْمُرُونِي أَعْبُدُ﴾ (الزمر: ٦٤)، ﴿قُلْ أَغْيَرَ اللَّهِ أَبْنِي رَبًّا﴾ (الأنعام: ١٦٤)، والمعنى: نخصك بالعبادة، ونخصك بطلب المعونة.... والعبادة أقصى غاية الخضوع والتذلل؛ ولذلك لم تستعمل إلا في الخضوع لله تعالى، لأنه مولى أعظم النعم فكان حقيقاً بأقصى غاية الخضوع ، وقد افاد السامرائي من تأسيسه على ما ذكره الزمخشري من خلال تبين السامرائي لوجه عدم الاختصاص في الهداية .

- ما ذكره في تقديم الجار والمجرور، ومن ذلك تقديم الجار والمجرور لإفادة القصر، ثم استدل على ذلك بقوله تعالى: ﴿إِنَّ الَّذِينَ عِنْدَ رَبِّكَ لَا يَسْتَكْبِرُونَ عَنْ عِبَادَتِهِ وَيُسَبِّحُونَهُ وَلَهُ يَسْجُدُونَ﴾ (الأعراف: ٢٠٦)، ثم قال: (فقدم الجار والمجرور في (له يسجدون) للقصر، أي: يخصصونه بالعبادة لا يشركون به أحداً)^(٢١) ، ففسر الآية بذلك، وهذا ما ذهب إليه الزمخشري في تفسيره للآية قال: ﴿إِنَّ الَّذِينَ عِنْدَ رَبِّكَ﴾، هم الملائكة صلوات الله عليهم. ومعنى {عِنْدَ}: دنو الزلفة، والقرب من رحمة الله تعالى وفضله، لتوفرهم على طاعته وابتغاء مرضاته {وَلَهُ يَسْجُدُونَ} ويختصونه بالعبادة لا يشركون به غيره، وهو تعريض بمن سواهم من (المكلفين)^(٢٢)، أي ان السامرائي أكد افادة القصر من تقديم الجار والمجرور مستعينا بما نقله عن الزمخشري .

هذا نزر يسير لما اعتمده السامرائي في كتابه من كتاب الكشف للزمخشري، وقد عول عليه كثيراً كما أسلفنا القول ، لكنه اعتماد على غير المنهج التقليدي اذ وجدناه متنوعا ومتعددا بتعدد دواعيه التي ابان الباحثان عنها .

- مفاتيح الغيب=التفسير الكبير/ للرازي (ت ٦٠٦ هـ)

يعد تفسير الرازي من امارات التفاسير وهو غني عن التعريف واشتماله على مسائل نحوية وبلاغية هو من دفع السامرائي لاعتماده والرجوع إليه، فنراه ينقل منه ويعتمد عليه لبيان المعاني النحوية التي تحتلها النصوص الكريمة بشكل مباشر، ونراه أخرى يستنبط منه الحكم الذي يوجه به السياقات النحوية المختلفة وعلى النحو الآتي:-

- ذكر في موضوع إعادة المبتدأ، أنه قد يعاد المبتدأ بلفظه، وأكثر ما يقع ذلك في مقام التهويل والتفخيم، قال تعالى: ﴿الْحَاقَّةُ ١ مَالْحَاقَّةُ ٢﴾ (الحاقة: ١-٢)، تفخيماً لأمرها وتهويلاً، أي: ما هي^(٢٣)؟. ثم نقل قول الرازي: (والأصل: الحاقة ما هي؟، أي: أي شيء هي؟، تفخيماً لشأنها، وتعظيماً لهولها فوضع الظاهر موضع المضمرة؛ لأنه أهول لها ومثله قوله: ﴿الْقَارِعَةُ ١ مَالْقَارِعَةُ ٢﴾ (القارعة: ١-٢)^(٢٤)، وهذا ما قاله السامرائي، والجديد عنده فيما ينقل انه يضع اصلاً يقاس عليه غيره مستعينا بذلك النقل .. والحق ان التأصيل يحسب لاهله لانه يقوم على الاستقراء التام .

- ما ذكره في موضوع ما ينوب عن المصدر، فقد ذكر أن من أهم أغراض النيابة التوسع في المعنى، فالإتيان بنائب المصدر قد يوسع المعنى توسيعاً لا يؤديه ذكر المصدر^(٢٥)، وهذا أصل أسس له السامرائي للنظر في معاني النصوص الكريمة والتمييز بين معنى وآخر ثم ذكر قوله تعالى: ﴿وَاللَّهُ أَنْبَتَكُمْ مِنَ الْأَرْضِ نَبَاتًا ١٧﴾ (نوح: ١٧)، قال: (أي: أنبتكم فنبتم نباتاً، طاوعم أمر ربكم، ولو قال: (إنبتاً) لما زاد على المعنى)^(٢٦)، قال الرازي: (كان ينبغي أن يقال: أنبتكم إنبتاً إلا أنه لم يقل ذلك بل قال: أنبتكم نباتاً، والتقدير أنبتكم فنبتم نباتاً، وفيه دققة لطيفة: وهي أنه لو قال: أنبتكم إنبتاً كان المعنى أنبتكم إنبتاً عجيباً غريباً، ولما قال: أنبتكم نباتاً كان المعنى: أنبتكم فنبتم نباتاً عجيباً، وهذا الثاني أولى؛ لأن الإنبات صفة لله تعالى وصفة الله غير محسوسة لنا، فلا نعرف أن ذلك الإنبات إنبات عجيب كامل إلا بواسطة إخبار الله تعالى)^(٢٧)، وعند اجالة النظر في نص الرازي نجده قد احسن تفصيلاً لكنه لم يترجم ذلك التفصيل الى تاصيل وهذا ما استثمره السامرائي كما مر .

- ما ذكره في موضوع معاني حروف الجر، معنى (على) وأنها للاستعلاء، حقيقةً او مجازاً، ولفظها يدل على ذلك^(٢٨)، ثم ذكر قوله تعالى: ﴿أُولَئِكَ عَلَى هُدًى مِّن رَّبِّهِمْ ٥﴾ (البقرة: ٥)، فقال: (معنى الاستعلاء في قوله: (على هدى) بيان لتمكنهم من الهدى واستقرارهم عليه حيث شبهت حالهم بحال من اعتلى الشيء وركبه)^(٢٩)، قال الرازي: (معنى الاستعلاء في قوله: على هدى بيان لتمكنهم من الهدى واستقرارهم عليه حيث شبهت حالهم بحال من اعتلى الشيء وركبه ونظيره: فلان على الحق أو على الباطل. وقد صرحوا به في قولهم: جعل الغواية مركباً، وامتنى الجهل. وتحقيق القول في كونهم على الهدى تمسكهم بموجب الدليل؛ لأن الواجب على المتمسك بالدليل أن يدوم على ذلك ويحرسه عن المطاعن والشبه، فكأنه

تعالى مدحهم بالإيمان بما أنزل عليه أولاً، ومدحهم بالإقامة على ذلك والمواظبة على حراسته عن الشبه ثانياً^(٣٠)، وقد استعان السامرائي بما ذكره الرازي دليلاً له على أن بيان المعنى لما فيه (على) لا يغادر الاستعلاء سواء أكان على وجه الحقيقة أم المجاز ولذلك يفهم من كلام السامرائي أن المفسر ينبغي أن لا يغادر هذا الأصل في بيان معنى النص الكريم لأن ذلك سيعد تكلفاً في التفسير .

وأما ما استنبطه فهو لا يقل عن نقله عنه بشكل مباشر، وقد استنبط منه في الكثير من مواضع كتابه ومن ذلك:

- ما ذكره في موضوع تعدد الأخبار عن المبتدأ، وأن هذه الأخبار قد تأتي متعاطفة بالواو، ثم ذكر ما كان من أمر الواو للاهتمام والتحقيق، فهي تدل على الاهتمام وتحقيق الأمر، لذا عطف بها بين الصفات^(٣١)، ثم ذكر قوله تعالى: ﴿سَيَقُولُونَ ثَلَاثَةٌ رَّابِعُهُمْ كَلْبُهُمْ وَيَقُولُونَ خَمْسَةٌ سَادِسُهُمْ كَلْبُهُمْ رَجْمًا بِالْغَيْبِ وَيَقُولُونَ سَبْعَةٌ وَثَامِنُهُمْ كَلْبُهُمْ﴾ (الكهف: ٢٢)، قال السامرائي: (الواو التي تدخل على الجملة الواقعة صفة للنكرة، كما تدخل على الواقعة حالاً عن المعرفة، وفائدتها: تأكيد لصوق الصفة بالموصوف والدلالة على أن اتصافه بها أمر ثابت مستقر، وهذه الواو هي التي آذنت بأن الذين قالوا سبعة وثمانهم كلبهم، قالوه عن ثبات، وعلم وطمأنينة نفس، ولم يرجعوا بالظن كما غيرهم)^(٣٢)، وهذا ما ذهب إليه الرازي في تفسيره، قال: (وقال المسلمون: كانوا سبعة وثمانهم كلبهم، قال أكثر المفسرين: هذا الأخير هو الحق ويدل عليه وجوه، الأول: أن الواو في قوله: (وثمانهم) هي الواو التي تدخل على الجملة الواقعة صفة للنكرة كما تدخل على الواقعة حالاً عن المعرفة في نحو قولك: جاءني رجل ومعه آخر، ومررت بزيد وفي يده سيف، ومنه قوله تعالى: ﴿وَمَا أَهْلَكْنَا مِنْ قَرْيَةٍ إِلَّا وَلَهَا كِتَابٌ مَعْلُومٌ﴾ (الحجر: ٤)، وفائدتها: تأكيد ثبوت الصفة للموصوف والدلالة على أن اتصافه بها أمر ثابت مستقر، فكانت هذه الواو دالة على صدق الذين قالوا إنهم كانوا سبعة وثمانهم كلبهم، وأنهم قالوا قولاً متقررًا متحققًا عن ثبات، وعلم وطمأنينة نفس)^(٣٣). وهذا ما ذهب إليه.

- ما ذكره في موضوع تقديم الجار والمجرور، وهو لا يكاد يختلف عن غيره من أغراض تقديم المفعول، والحال، والظرف ونحوها، ومدار الأمر في ذلك هو العناية والاهتمام^(٣٤)، ثم ذكر قوله تعالى: ﴿قُلْ هُوَ الرَّحْمَنُ أَمَّنَا بِهِ وَعَلَيْهِ تَوَكَّلْنَا فَسَتَعْلَمُونَ مَنْ هُوَ فِي ضَلَالٍ مُبِينٍ﴾

(الملك: ٢٩)، قال: (فإنه آخر (به) عن (آمنا) فقال: {آمنا به}، وقدم (عليه) على (توكلنا)، وذلك أن الموطن الأول ليس موطن قصر؛ فالإيمان لا يقتصر على الإيمان بالله، بل يكون به، وبملائكته، وبكتبته، وورسله، واليوم الآخر وغير ذلك، ولذا لم يقدم (به)، ولو قدمه لأفاد القصر ولكان المعنى: لا يؤمنون به، وقدم الجار والمجرور في {وعليه توكلنا}؛ لأن التوكل لا يكون إلا عليه كما قال في موطن آخر {وعلی الله فليتوكل المؤمنون}، فأخر وقدم بحسب المعنى^(٣٥)، قال الرازي: (والمعنى: أنه الرحمن آمنا به وعليه توكلنا فيعلم أنه لا يقبل دعاءكم وأنتم أهل الكفر والعناد في حقنا، مع أنا آمنا به ولم نكفر به كما كفرتم، ثم قال: {وعليه توكلنا} لا على غيره كما فعلتم أنتم حيث توكلتم على رجالكم وأموالكم)^(٣٦)، وهذا ما أشار إليه، وقد بين السامرائي من خلال نظره الدقيق في النص الكريم وتعقيب الرازي عليه أن التعبير القرآني من الدقة في غايتها المتناهية وهو يوازن بين التقديم في (وعليه توكلنا) وعدمه في (آمنا به) ولذلك هو يؤسس اقوال المتقدمين .

هذا جانب مما اعتمده السامرائي من التفسير الكبير للرازي، علما أنه قد أكثر من النقل منه في كتابه.

- تفسير البحر المحيط/ لأبي حيان الأندلسي (ت ٥٧٤هـ)

لاشك أن البحر المحيط تفسير غني بالمسائل النحوية واللغوية ومسائل الخلاف واعتمده السامرائي كثيرا في هذا المجال اما في قضية التفسير وبيان المعنى فلم نجد له غير موضع واحد :

- ما ذكره في موضوع كاف الخطاب، تلحق اسم الإشارة كاف تسمى كاف الخطاب^(٣٧)، ثم قال: (قد يراد بالمفرد مخاطباً غير معين، وهذا كثير في اللغة، فإنك قد تقول كلاماً ولا تخاطب به معيناً، وإنما تقصد به كل سامع.... قال تعالى: ﴿ذَلِكَ يُوعِظُ بِهِ مَنْ كَانَ مِنْكُمْ يُؤْمِنُ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ﴾ (البقرة: ٢٣٢)، فهذا خطاب لكل سامع)^(٣٨)، وإذا ما رجعنا إلى أبي حيان في تفسيره نجده يقول في تفسير الآية: {ذَلِكَ يُوعِظُ بِهِ مَنْ كَانَ مِنْكُمْ يُؤْمِنُ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ}، ذلك خطاب للنبي ﷺ، وقيل : لكل سامع)^(٣٩)، وفيصل الفرق بين ما قرره ابو حيان وبين ما قاله السامرائي ان الاخير ترجم ذلك التفسير الى اصل يصار اليه في الاعم الغالب ، فحيثما خوطب المفرد قد تكون دلالاته غير معينة .

- التفسير القيم = تفسير القرآن الكريم / لابن القيم (ت ٧٥١هـ)

الذي يميز تفسير ابن القيم هو انه تصدى في تفسيره هذا إلى المشكل من الآيات القرآنية الكريمة، فألقى عليها أضواء علمه، ومعرفته وبلاغته^(٤٠). فموضوع البلاغة التي حواها التفسير فيما نظن هو من جعل السامرائي يستعين به في كتابه، وهي في الأصل نقولات ليست بالكثيرة؛ لكنها كانت غنية مفيدة:-

- ما ذكره في موضوع أفعال المقاربة، (كاد)، قال: (تستعمل (كاد) لمقاربة الحصول ولم يحصل، تقول: كاد زيد يغرق، أي: اشرف عليه)^(٤١)، وفي موضوع نفيها ذكر أن قسمًا من النحاة ذهب إلى أن (كاد) إثباتها نفيها، ونفيها إثباتها، فإن قلت: كاد يفعل، فمعناه: لم يفعل، وإن قلت: ما كاد يفعل، فمعناه: أنه فعله بعد جهد، والدليل على ذلك قوله تعالى: ﴿فَذَبَحُوهَا وَمَا كَادُوا يَفْعَلُونَ﴾ (البقرة: ٧١)..... كلام تضمن كلامين كل واحد منهما في وقت غير وقت الآخر، والتقدير: فذبحوها بعد أن كانوا بعداء من ذبحها غير مقاربين له^(٤٢)، وعند رجوعنا إلى التفسير القيم وجدنا أن ابن القيم قال: (قوله تعالى: ﴿فَذَبَحُوهَا وَمَا كَادُوا يَفْعَلُونَ﴾، هذا وارد على كلامين متباينين، أي: فعلت كذا بعد أن لم أكن مقاربًا له. فالأول يقتضي وجود الفعل، والثاني يقتضي أنه لم يكن مقاربًا له؛ بل كان آيسًا منه. فهما كلامان مقصود بهما أمران متباينان)^(٤٣). وبذلك يكون السامرائي قد أسس توجيهه النحوي على ما فسر به السابقون وابن القيم منهم .

- ما ذكره في موضوع (ما ينوب عن المصدر)، إن ما ينوب عن المصدر ما يدل عليه، وإن من أهم أغراض النيابة التوسع في المعنى^(٤٤)، وقد يكون التوسع على نحو آخر؛ وذلك أن يؤتى بملاقي الفعل في الاشتقاق ليكتسب معنيان، وذلك نحو قوله تعالى: ﴿وَتَبَتَّلْ إِلَيْهِ تَبْتِيلًا﴾ (المزمل: ٨)^(٤٥)، قال: (فجاء بالفعل الدال على التدرج والتكلف، وهو (تبتل)، والمصدر الدال على التكثير وهو (تبتيل)، فجمع المعنيين: التدرج والتكلف، ولو نظرت إلى هذه الآية لرأيتها مصوغة صياغة فنية عالية، فالتبتل معناه: الانقطاع إلى الله في العبادة، والعبادة تأتي بالتدرج، وحمل النفس وتكلف مشاقها فجاء بالفعل الدال على التدرج أولاً، ثم جاء بالمصدر الدال على التكثير، ومعنى ذلك ابدأ بالتدرج، وانته بالكثرة، وهو توجيه تربوي سليم، ولو عكس فجاء بالفعل الدال على الكثرة أولاً ثم جاء بعده بالمصدر الدال على التدرج لم يفد هذه الفائدة)^(٤٦). وبالرجوع إلى التفسير القيم نجد أن ابن القيم قال: (ومصدر تبتل إليه

تبتئلاً كالتَّعَلَّمَ والتَّفَهَّم. ولكن جاء على التفعيل مصدر تفَعَّل لسرّ لطيف. فإن في هذا الفعل إيذاناً بالتدريج، والتكلف، والتعمل، والتكثر والمبالغة. فأُتي بالفعل الدال على أحدهما، وبالمصدر الدال على الآخر. فكأنه قيل: بَتَّل نفسك إلى الله تبتئلاً. وتبتَّل إليه تبتلاً. ففهم المعنيان من الفعل ومصدره، وهذا كثير في القرآن، وهو من حسن الاختصار والإيجاز^(٤٧). وقد تناولنا هذا الموضوع حين حديثنا عن اثر تفسير الرازي في منهج السامرائي التفسيري بما يعتقد انه في هذا الموضوع من قبيل التكرار والحقيقة أن ما أصّله السامرائي في الاولى انما كان عند الاتيان بما ينوب عن المصدر وذكر مقصده في حينها اما هذا الموضوع الذي اسسه على ما وجده عند ابن القيم فانما كانت حين الجمع بين الفعل والمصدر المشتق منه والمعنى المستقى من ذلك الجمع .

- تفسير القرآن العظيم/ لابن كثير (ت ٥٧٧هـ)

يعد تفسير ابن كثير من اشهر تفاسير المأثور واقربها الى اذهان القراء وقد اعتمده السامرائي في موضعين وعلى النحو الآتي: -

- ما ذكره في موضوع استعمالات كان ومعانيها، حذف نون كان المجزومة، ومن أغراض ذلك: النهي عن الشيء بقوة اذ تطلّب منه ألا يحصل من الفعل شيء، واستدل بقوله تعالى: ﴿وَإِنْ عَاقَبْتُمْ فَعَاقِبُوا بِمِثْلِ مَا عُوقِبْتُمْ بِهِ ۖ وَلَئِنْ صَبَرْتُمْ لَهُوَ خَيْرٌ لِلصَّابِرِينَ ۝١٢٦﴾ وَأَصِرْ وَمَا صَبْرُكَ إِلَّا بِاللَّهِ وَلَا تَحْزَنْ عَلَيْهِمْ وَلَا تَكُ فِي ضَيْقٍ مِّمَّا يَمْكُرُونَ ۝١٢٧﴾ إِنَّ اللَّهَ مَعَ الَّذِينَ اتَّقَوْا وَالَّذِينَ هُمْ مُحْسِنُونَ ۝١٢٨﴾ النحل: (١٢٦-١٢٨)^(٤٨). فبعد ان ذكر السامرائي سبب نزول النص الكريم ذكر أن قوله تعالى ((وَلَا تَكُ فِي ضَيْقٍ مِّمَّا يَمْكُرُونَ)) انما جاءت (تطمينا من الله لرسوله وتطيبيا له مناسبا لضخامة الأمر وبالغ الحزن، أو هو من باب تخيف الأمر وتهوينه على المخاطب، فخفف الفعل بالحذف إشارة إلى تخفيف الأمر وتهوينه في النفس)^(٤٩) ، وقد نقل السامرائي معنى ما نص عليه ابن كثير واسس على ما ذكره ثم زاد معللا سبب حذف النون في موضع لايوجب الحذف .

- روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني/ للألوسي (ت ١٢٧٠هـ)

ان روح المعاني جامع لخلاصة كل ما سبقه من التفاسير، فهو ينقل عن جمع من امات التفاسير ثم ينصّب نفسه حكماً عدلاً بينها، ويجعل من نفسه ناقدًا مدققًا، ثم يبدى رأيه حرّاً فهو ينقل، ثم إنه إذا استصوب رأياً لبعض من ينقل عنهم، انتصر له ورجّحه على ما

عداه^(٥٠). ولهذه الأهمية التي بلغها روح المعاني لم يغفله السامرائي وهو يتناول النصوص الكريمة في معرض نحوه فينقل عنه على النحو الذي سنذكره معقبين عليه ببيان الاثر الذي تركه الألوسي في منهج السامرائي وعلى النحو الآتي:-

- ما ذكره في موضوع استعمال كان منفية بـ(كان لا يفعل)، إذ النفي مسلط على (يفعل) وليس الكون، ففي هذا التعبير (كان لا يفعل) تثبت له عدم الفعل^(٥١)، ثم ذكر قوله تعالى: ﴿الَّذِينَ كَانَتْ أَعْيُنُهُمْ فِي غِطَاءٍ عَنْ ذِكْرِي وَكَانُوا لَا يَسْتَطِيعُونَ سَمْعًا﴾ (الكهف: ١٠١)، قال: (ومعنى الآية أنهم كانوا صمًا عنه إلا أنه أبلغ لأن الأصمّ قد يستطيع السمع إذا صيح به، وهؤلاء كأنهم أصميت أسماعهم فلا استطاعة بهم للسمع)^(٥٢)، وبالرجوع إلى تفسير روح المعاني نجد أن الألوسي قد قال: (كانوا مع ذلك لا يَسْتَطِيعُونَ سَمْعًا، نفي لسماعهم على أتم وجه ولذا عدل عن وكانوا صمًا الأخصر إليه. والمراد: أنهم مع ذلك كفاقد حاسة السمع بالكلية، وهو مبالغة في تصوير إعراضهم عن سماع ما يرشدتهم إلى ما ينفعهم بعد تصوير تعاميمهم عن الآيات المشاهدة بالأبصار)^(٥٣)، هذا يعني أن بيان السامرائي لمعنى النص الكريم مبني على ما قاله الألوسي إلا أن السامرائي استثمر ما ذكره الألوسي للتأصيل فبين أن النفي المسلط على الفعل مع كان حيثما ورد يثبت عدم حدوث ذلك الفعل بتاتا .

ان كنا قد استوفينا ذكر مصادر السامرائي من كتب التفسير فان ما ذكرنا من تلك النقولات عن تلك التفسير لم يكن على سبيل الحصر انما كان امثلة لبيان اثر تلك التفسير في منهج السامرائي التفسيري وبيانه لمعاني النصوص الكريمة .

أما ما يخص بمصادره من كتب علوم القرآن فهي لا تقل عن كتب التفسير في الأهمية والذكر في كتابه، وكان استعماله لها على ما سنبينه بحسب الآتي:

- درة التنزيل وغرة التأويل/ للخطيب الإسكافي (ت ٤٢٠هـ)

لما كان الكتاب يدرس علم المتشابه اللفظي في القرآن الكريم كان تصنيف الكتاب ضمن كتب علوم القرآن^(٥٤). وموضوع توضيح الخطيب للمعاني الواردة في الآيات واستناده للمسائل النحوية، والصرفية، والبلاغية واللغوية في إثبات ما ذهب إليه جعل السامرائي يعتمد في كتابه بخاصة فيما يخص بموضوع فهم الآيات القرآنية من خلال السياق، ومن جملة اعتماده عليه:-

- ما ذكره في موضوع تقديم حروف الجر وتأخيرها، فذكر أن التقديم والتأخير قد يكون لأداء معنى لا يفهم بدونها، وذلك نحو قوله تعالى: ﴿وَقَالَ رَجُلٌ مُّؤْمِنٌ مِّنْ آلِ فِرْعَوْنَ يَكْتُمُ إِيمَانَهُ أَتَقْتُلُونَ رَجُلًا أَنْ يَقُولَ رَبِّيَ اللَّهُ﴾ (غافر: ٢٨)^(٥٥) ، ثم قال: (فإنه قدّم (آل فرعون) على الفعل (يكتّم) لإفادة أن هذا الرجل هو من آل فرعون، ولو أخره وقال: (وقال رجل مؤمن يكتّم إيمانه من آل فرعون) لما فهم أنه منهم؛ بل لاحتتمل المعنى أن هذا الرجل يكتّم إيمانه من آل فرعون، أي: يخفيه منهم، والمعنى الأول هو المطلوب)^(٥٦) ، وهذا ما ذهب إليه الخطيب الإسكافي في كتابه^(٥٧)، وهذا يعني أن السامرائي إنما نقله ليؤكد صحة مذهبه وموقفه من التقديم والتأخير في النص القرآني الذي قرر فيه أن ما يؤديه التقديم والتأخير من المعاني لا يستعاض عنه بغيره ولا يؤديه .

- البرهان في علوم القرآن/ للزركشي (ت ٧٩٤هـ)

جمع الزركشي في كتابه هذا العلوم القرآنية التي كانت مفرقة في مصنفات مستقلة، وقسم كتابه إلى سبعة وأربعين نوعاً، فجاء كما شاء الله كتاباً فريداً في فنه، شريفاً في أغراضه، مع سداد المنهج، وعذوبة المورد، وغزارة المادة، بعيداً عن التعمية واللبس، ناوئاً عن الحشو والفضول^(٥٨). ولتضمن الكتاب كل ما سبق اعتمده السامرائي في كتابه وبشكل واسع.

- ما ذكره في موضوع نفي كان (ما كان ليفعل) (لام الجحود)، قال تعالى: ﴿وَمَا كَانَ اللَّهُ لِیُضِيعَ إِيمَانَكُمْ﴾ (البقرة: ١٤٣)، قال: (فلا يصح أن يقال: هو بمعنى (ما كان الله يضيع إيمانكم)؛ لكن هو على معنى: لم أكن فاعلاً، أي: مريداً لإضاعة الإيمان أو مريداً للتعذيب ونحوها)^(٥٩) ، وبالرجوع إلى كتاب البرهان، نجد أن الزركشي يقول عن هذا الموضوع (نفي (كان) أو (ما كان ليفعل)): (اللام لتأكيد النفي كالباء الداخلة في خبر (ليس)، ومعنى قولهم: (إنها للتأكيد) أنك إذا قلت: ما كنت أضربك. بغير لام، جاز أن يكون الضرب مما يجوز كونه، فإذا قلت: ما كنت لأضربك؛ فاللام جعلته بمنزلة ما لا يكون أصلاً. وقد تأتي مؤكدة في موضع وتحذف في آخر لاقتضاء المقام ذلك)^(٦٠). وهذا ما قاله السامرائي: لم أكن فاعلاً، أي: مريداً لإضاعة الإيمان، وهو ما نقله الزركشي عن اللام إذ قال: فاللام جعلته بمنزلة ما لا يكون أصلاً.

- ما ذكره في موضوع نفي الشيء المراد عدم كماله، فقد ينفي الشيء أصلاً، وليس المراد ذلك؛ بل المراد انتفاء كماله، أو يكون المراد أنه لا ينبغي وصفه بهذا الوصف، نحو قوله

تعالى في أهل النار^(٦١): ﴿لَا يَمُوتُ فِيهَا وَلَا يَحْيَى﴾ (طه: ٧٤)، قال السامرائي: (فنفى عنه الموت؛ لأنه ليس بموت صريح، ونفى عنه الحياة؛ لأنها ليست بحياة طيبة ولا نافعة)^(٦٢)، قال الزركشي في كتابه البرهان: (نفى الشيء رأساً. لأنه عدم كمال وصفه أو لانتفاء ثمرته، كقوله تعالى في صفة أهل النار: ﴿لَا يَمُوتُ فِيهَا وَلَا يَحْيَى﴾ (طه: ٧٤)، فنفى عنه الموت؛ لأنه ليس بموت صريح، ونفى عنه الحياة؛ لأنها ليست بحياة طيبة ولا نافعة كقوله تعالى: ﴿وَتَرَى النَّاسَ سُكَرَىٰ وَمَا هُمْ بِسُكَرَىٰ﴾ (الحج: ٢)، أي: ما هم بسكارى مشروب؛ ولكن سكارى فزع)^(٦٣). وهذا ما قاله السامرائي.

- الإتيان في علوم القرآن/ للسيوطي (ت ٩١١ هـ)

يعد الاتقان كتاباً جامعاً لما سبقه في فنه فضلاً عما زاده على تلك العلوم، وقد اعتمده السامرائي ونقل عنه ما يشهد به على ما يقرره أو ينقل تقريره عنها:

- ما ذكره في موضوع تقديم الخبر الجار والمجرور، وأن من أغراضه الاختصاص والحصص، وذكر قوله تعالى: ﴿لَا إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ تَحْشُرُونَ﴾ (آل عمران: ١٥٨)^(٦٤)، قال: (معناه إليه لا إلى غيره)^(٦٥)، قال السيوطي في الاتقان: (تنبيه: كاد أهل البيان يطبقون على أن تقديم المعمول يفيد الحصر سواء أكان مفعولاً أم ظرفاً أم مجروراً ولهذا قيل في: ﴿إِيَّاكَ نَعْبُدُ وَإِيَّاكَ سَعَيْتُ﴾ (الفاتحة: ٥)، معناه: نخصك بالعبادة والاستعانة، وفي: ﴿لَا إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ تَحْشُرُونَ﴾ (آل عمران: ١٥٨)، معناه: إليه لا إلى غيره)^(٦٦). فما ساقه السامرائي من شاهد على قوله هو ما ذهب إليه صاحب الاتقان فيما نقله عنه.

المبحث الثاني

مصادره من كتب النحو، واللغة، والأدب والبلاغة وأثرها في بناء منهجه التفسيري

اعتمد السامرائي في كتابه: معاني النحو، على كتب كثيرة في النحو، والصرف واللغة، وقد صرح بأسمائها، وقد جاء الاعتماد على هذه الكتب تبعاً لما قرره في مقدمة كتابه، إذ أكد على دراسة موضوعات ومسائل نحوية، لا تقل أهمية عن كل ما بحثه النحاة، وهي لا تزال دون بحث لم يتناولها العلماء بالدرس ولم يولوها النظر^(٦٧)، على أننا ومن خلال بحثنا في الكتاب وجدنا أن اعتماده ونقله عن تلك الكتب لم يكن بشكل مباشر؛ إنما كان بدراستها والاستنباط منها، وهي كالاتي:-

- الكتاب/ لسيبويه (١٨٠ هـ)

لسنا بصدد التعريف بالكتاب ومؤلفه فهما نار على علم لكننا نريد ان نبين الاثر الذي تركه اعتماد الكتاب في الجانب التفسيري في معاني النحو وعلى النحو الآتي:

- ما ذكره في موضوع حذف المضاف، فقد يحذف المضاف بدلالة القرائن عليه، ولحذفه أغراض منها: التجوز في الكلام والاتساع فيه، ومنه قوله تعالى: ﴿وَسَلِّ الْقَرْيَةَ الَّتِي كُنَّا فِيهَا وَالْعَيْرَ الَّتِي أَقْبَلْنَا فِيهَا﴾ (يوسف: ٨٢) (٦٨)، ثم قال: (إنما يريد أهل القرية باختصر وعمل الفعل في القرية، فهذا في الحقيقة تعبير مجازي، يؤدي معنى لا يؤديه المقدر، وإذا نحن لا نرى في هذا تقديراً؛ لأنه يفسد الغرض الفني الذي صيغ من أجله) (٦٩). وبالرجوع إلى الكتاب نجد أن سيبويه قد قال: (ومما جاء على اتساع الكلام والاختصار قوله تعالى جدّه: ﴿وَسَلِّ الْقَرْيَةَ الَّتِي كُنَّا فِيهَا وَالْعَيْرَ الَّتِي أَقْبَلْنَا فِيهَا﴾، إنما يريد: أهل القرية، فاختصر، وعمل الفعل في القرية كما كان عاملاً في الأهل لو كان هاهنا) (٧٠). فقول السامرائي كان قول سيبويه، غير ان السامرائي زاد عليه ان المقدر لو ظهر لم يؤد المعنى الذي يؤديه المقدر .

- ذكر في موضوع، ورود (لا) بعد (أن) توكيداً، (قال تعالى: ﴿لَا يَعْلَمُ أَهْلُ الْكِتَابِ﴾ (الحديد: ٢٩)، أي: لأن يعلم) (٧١)، قال سيبويه: (وأمّا قول الناس للرجل: أمّا أن يكون عالمًا فهو عالمٌ، وأمّا أن يعلم شيئاً فهو عالمٌ، فقد يجوز أن تقول: أمّا أن لا يكون يعلم فهو يعلم وأنت تريد (أن) يكون، كما جاءت: ﴿لَا يَعْلَمُ أَهْلُ الْكِتَابِ﴾، في معنى: لأن يعلم أهل الكتاب. فهذا يُشبه أن يكون بمنزلة المصدر؛ لأنّ (أن) مع الفعل الذي يكون صلةً بمنزلة المصدر) (٧٢). وهو ما ذهب السامرائي إليه وقاله (٧٣).

- المقتضب/ للمبرد (ت ٢٨٥ هـ)

يعدّ المقتضب أكثر كتب المبرد نضجاً؛ فقد كتبه في أخريات حياته بعد تمرّس بمسائل النحو وغوامضه (٧٤). فقيمة الكتاب وما احتواه جعل السامرائي يعتمد عليه في كتابه.

- ذكر في موضوع الأسماء الموصولة (ما)، وتقع على ذوات ما لا يعقل، وعلى صفات من يعقل (٧٥)، قال: (ومن الثاني قوله تعالى: ﴿وَالسَّمَاءَ وَمَا بَنَاهَا ٥ وَالْأَرْضَ وَمَا طَحَاهَا ٦ وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا ٧﴾ (الشمس: ٥-٧)، أي: والبانى، وكذا ما بعده، فتقع (ما) لذوات ما لا يعقل، ولصفات العقلاء) (٧٦)، وبالرجوع إلى المقتضب نجد قول المبرد: (وما تكون لغير الآدميين نحو: ما تركب أركب وما تصنع اصنع، فإن قلت: ما يأتني آتته، تريد الناس، لم يصلح فإن

قيل فقد قال الله عز وجل: ﴿وَالسَّمَاءَ وَمَا بَنَاهَا ۝٥ وَالْأَرْضَ وَمَا طَحَاهَا ۝٦ وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا ۝٧﴾ ومعناه: ومن بناها (٧٧)، وهذا هو قول السامرائي.

- ما ذكر في موضوع مجيء اسم التفضيل لغير قصد المفاضلة، (وذلك نحو قوله تعالى: ﴿وَهُوَ الَّذِي يَبْدُؤُاَ الْخَلْقَ ثُمَّ يُعِيدُهُ وَهُوَ أَهْوَتْ عَلَيْهِ﴾ (الروم: ٢٧)، إنما تأويله: وهو عليه هين؛ لأنه لا يقال: شيء أهون عليه من شيء (٧٨). قال المبرد في المقتضب: ((أفعل) يقع على وجهين: أحدهما: أن يكون نعتاً قائماً في المنعوت، نحو: أحمر، وأصفر وأعور. والوجه الآخر: أن يكون للتفضيل، نحو: هذا أفضل من زيد، وأكبر من عبد الله، فإن أردت هذا الوجه لم يكن إلا أن تقول: من كذا وكذا، أو بالألف واللام؛ نحو: هذا الأصغر، والأكبر فأما قوله في الآذان: الله أكبر - فتأويله: كبير؛ كما قال عز وجل: ﴿وَهُوَ الَّذِي يَبْدُؤُاَ الْخَلْقَ ثُمَّ يُعِيدُهُ وَهُوَ أَهْوَتْ عَلَيْهِ﴾، فإنما تأويله: وهو عليه هين؛ لأنه لا يقال: شيء أهون عليه من شيء ، فالسامرائي اعتمد قول المبرد وهو واضح.

- الخصائص / لابن جني (ت ٣٩٢ هـ)

كتاب الخصائص هو أحد أشهر الكتب التي كتبت في فقه اللغة وفلسفتها، وأسرار العربية ووقائعها، (٧٩). ولما كان الكتاب يناقش بنية اللغة وفقها وأصولها، اعتمده السامرائي.

- ما ذكره في موضوع حرف الجر (أو)، وأن من معانيها الإضراب كـ(بل) (٨٠)، وجعل منه قوله تعالى: ﴿وَأَرْسَلْنَاهُ إِلَىٰ مِائَةِ أَلْفٍ أَوْ يَزِيدُونَ﴾ (الصافات: ١٤٧)، قال: (تأويله: وأرسلناه إلى جمع لو رأيتموهم لقلتم أنتم فيهم: هؤلاء مائة ألف أو يزيدون) (٨١). قال ابن جني في الخصائص: (فأما قول الله سبحانه: ﴿إِلَىٰ مِائَةِ أَلْفٍ أَوْ يَزِيدُونَ﴾، فلا يكون فيه (أو) على مذهب الفراء، بمعنى: بل، ولا على مذهب قطرب في أنها بمعنى الواو؛ لكنها عندنا على بابها في كونها شكاً. وذلك أن هذا كلام خرج حكاية من الله عز وجل لقول المخلوقين. وتأويله عند أهل النظر: وأرسلناه إلى جمع لو رأيتموهم لقلتم أنتم فيهم: هؤلاء مائة ألف أو يزيدون) (٨٢)، قال السامرائي عقب نقله لقول ابن جني: (وهو تأويل مقبول) (٨٣). وقوله هذا يبين مدى اعتماده عليه في تفسير الآية.

- شرح المفصل / لابن يعيش (ت ٦٤٣ هـ)

كتاب شرح المفصل لابن يعيش في النحو، يشرح كتاب المفصل للزمخشري، الذي يعد عملاً نحوياً مميزاً في مجال التأليف النحوي، وشرح المفصل لابن يعيش، يعد موسوعة في

علم النحو لا يستغني عنها باحث^(٨٤). وقد نقل عنه السامرائي في بيانه لمعاني النصوص الكريمة المتكئة على القاعده النحوية .

- ما ذكره في موضوع (ما برح) وأنها تفيد استمرار الفعل واتصاله بزمان الإخبار^(٨٥)، ثم قال: (فبرح معناه ترك المكان، وما برح معناه لم يترك المكان، أي: بقي فيه ولازمه، ثم نقل إلى الدوام والاستمرار في غيره، قال تعالى: ﴿لَا أَبْرَحُ حَتَّىٰ أَبْلُغَ مَجْمَعَ الْبَحْرَيْنِ﴾ (الكهف: ٦٠)، فلا أبرح هذه لا يجوز أن يراد بها البراح من المكان؛ لأنه من المحال أن يبلغ مجمع البحرين وهو في مكانه لم يبرح منه)^(٨٦)، قال ابن يعيش في شرحه: ((برح) لا يستعمل في الكلام إلا ويراد به البراح من المكان، فلا بد من ذكر المكان معه، أو تقديره. وذلك ضعيف؛ لأنه قد جاء في غير المكان. قال الله تعالى: ﴿لَا أَبْرَحُ حَتَّىٰ أَبْلُغَ مَجْمَعَ الْبَحْرَيْنِ﴾، ف(لا أبرح) هذه لا يجوز أن يراد بها البراح من المكان؛ لأنه من المحال أن يبلغ مجمع البحرين، وهو في مكانه لم يبرح منه. وإذا لم يجز حملُه على البراح، تَعَيَّنَ أن يكون بمعنى (لا أزال)^(٨٧).

- شرح الرضي على الكافية/ لرضي الدين الاسترأبادي (٦٨٤هـ)

يعد هذا الكتاب مرجعاً علمياً، جليل القدر، عظيم الفائدة في هذا العلم، وانماز الرضي في شرحه هذا باستقلال الرأي وحرية الفكر، وقد حفل شرحه هذا بشواهد من القرآن ومن الشعر، وبعض الأحاديث النبوية^(٨٨). وقد كان له حضور بارز في معاني النحو :

- ذكر في موضوع جواب أسماء الاستفهام، يكون جواب أسماء الاستفهام بالتعيين، وذلك بحسب اسم الاستفهام^(٨٩)، ثم قال: (وقال: ﴿وَإِذَا قِيلَ لَهُمْ مَآذَا أَنْزَلَ رَبُّكُمْ قَالُوا أَسَاطِيرُ الْأَوَّلِينَ﴾ (النحل: ٢٤). فأجاب بالرفع، أي: هو أساطير الأولين، ولا يصح أن يكون بالنصب؛ لأنه ليس على معنى (أنزل أساطير الأولين)، وذلك أنهم لا يقرّون بإنزال الله القرآن، وإنما المعنى: هذا الكلام هو أساطير الأولين)^(٩٠). وهذا مضمون ما نص عليه شرح الرضي نجده يقول: (فقوله تعالى: ﴿وَإِذَا قِيلَ لَهُمْ مَآذَا أَنْزَلَ رَبُّكُمْ قَالُوا أَسَاطِيرُ الْأَوَّلِينَ﴾ (النحل: ٢٤). ليس بجواب لقوله للكفار: {مَآذَا أَنْزَلَ رَبُّكُمْ}، إذ لو كان جواباً له، لكان المعنى: (هو أساطير الأولين)، أي: الذي أنزله ربنا: أساطير الأولين، والكفار لا يقرّون بالأنزال، فهو، إذن، كلام مستأنف، أي: ليس ما تدعون إنزاله منزلاً؛ بل هو أساطير الأولين)^(٩١). وهذا الذي قاله السامرائي في كتابه وقرره.

- مغني اللبيب عن كتب الأعراب/ لابن هشام (٧٦١هـ)

من الجدير بالذكر أن (المغني) مصنف دسم ممعن في الدقائق والتفاصيل^(٩٢). وقد كان له وجود لدى السامرائي وهو يتحرى صحة ما يقرره لبيان معاني النصوص الكريمة كالآتي :

- ما ذكره في موضوع آل الجنسية، وأنها تكون لتعريف الحقيقة وهي التي لا تخلفها (كل، وذلك)^(٩٣)، (قوله تعالى: ﴿وَجَعَلْنَا مِنْ أَلَمَاءِ كُلِّ شَيْءٍ حَيًّا﴾ (الأنبياء: ٣٠)، أي: من حقيقة الماء وليس المقصود استغراق الماء كله في خلق الأحياء)^(٩٤). قال ابن هشام عن "ال" هي (لتعريف الماهية، وهي التي لا تخلفها كل لا حقيقة ولا مجازاً نحو: ﴿وَجَعَلْنَا مِنْ أَلَمَاءِ كُلِّ شَيْءٍ حَيًّا﴾ (الأنبياء: ٣٠))^(٩٥). وهذا ما استنبطه السامرائي.

- ذكر في موضوع حروف العطف (أو)، وهي لأحد الشئيين أو الأشياء، ومن معانيها: التخيير والإباحة، وقد تدخل (لا) الناهية على التخيير، أو الإباحة وعندها يمتنع فعل الجميع^(٩٦)، ثم قال: (نحو: ﴿وَلَا تُطِيعُ مِنْهُمْ ءَاثِمًا أَوْ كَفُورًا﴾ (الإنسان: ٢٤)، إذ المعنى لا تطع أحدهما فأيهما فعله فهو أحدهما)^(٩٧). وبالرجوع إلى مغني اللبيب نجد أن ابن هشام قد قال: (والرابع الإباحة، وهي الواقعة بعد الطلب وقبل ما يجوز فيه الجمع نحو جالس العلماء أو الزهاد، وتعلم الفقه أو النحو، وإذا دخلت (لا) الناهية امتنع فعل الجميع نحو: ﴿وَلَا تُطِيعُ مِنْهُمْ ءَاثِمًا أَوْ كَفُورًا﴾ (الإنسان: ٢٤)، إذا المعنى: لا تطع أحدهما فأيهما فعله فهو أحدهما، وتلخيصه أنها تدخل للنهي عما كان مباحاً وكذا حكم النهي الداخل على التخيير)^(٩٨). والمعنى الذي قاله ابن هشام هو ما قاله السامرائي في كتابه فضلاً عن المغني

- شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك/ لابن عقيل (٧٦٩هـ)

بين ابن عقيل في شرحه جميع مذاهب العلماء ووجوه استدلالهم، ولم يتعسف في نقد الناظم بحق ، ولم ينحز له بحيث يتقبل كل ما يجئ به وافق الصواب، أو لم يوافق^(٩٩). فالكتاب معروف بتوجهه النحوي، والصرفي واللغوي، وهو مشهور في ذلك، وقد رجع إليه السامرائي في كتابه :

- ذكر في موضوع حذف المضاف، يحذف المضاف كثيراً في الكلام بدلالة القرائن الدالة عليه، ولحذفه أغراض منها: التجوز في الكلام والانتساع فيه، وقد ورد في اللغة الإخبار بالمصدر عن الذات لقصد التجوز والمبالغة^(١٠٠)، ثم قال: (ومن هذا الباب قوله تعالى: ﴿وَأَشْرَبُوا فِي قُلُوبِهِمُ الْعِجْلَ بِكُفْرِهِمْ﴾ (البقرة: ٩٣)، أي: حب العجل؛ لأن العجل لا

يشرب في القلوب^(١٠١). وبالرجوع إلى شرح الألفية نجد أن ابن عقيل يقول: (يحذف المضاف لقيام قرينة تدل عليه ويقام المضاف إليه مقامه فيعرب بإعرابه كقوله تعالى: ﴿وَأَشْرَبُوا فِي قُلُوبِهِمُ الْعِجْلَ بِكُفْرِهِمْ﴾ (البقرة: ٩٣)، أي: حب العجل)^(١٠٢). وبهذا يؤكد السامرائي قاعدة التجوز والاتساع والمبالغة في حذف المضاف وإقامة المضاف إليه مقامه .

- شرح التصريح على التوضيح = التصريح بمضمون التوضيح في النحو/ للأزهري (ت ٩٠٥ هـ)

يعد كتاب التصريح ذا أهمية كبيرة؛ لأنه يضم ألفية ابن مالك إلى جانب كتاب أوضح المسالك (التوضيح) لابن هشام ، ولا يكاد باحث في النحو يغرب عنه هذا الكتاب، ولا يمكنه تجاهله إذا كان يبحث في علم النحو العربي^(١٠٦). فكان لهذه الثروة النحوية والصرفية حضور لدى السامرائي من دون الاعتماد عليها في كتابه.

- ذكر في موضوع الغرض من الأعراب، أن للأعراب فوائد وأغراضاً منها ما لا يمكن الاستغناء عنها، ومنها ما فيه نفع كثير للغة وأهلها، وأهم هذه الأغراض هي: الإبانة عن المعنى^(١٠٧)، ثم قال: (ومن ذلك قوله تعالى: ﴿إِنَّا كُلَّ شَيْءٍ خَلَقْنَاهُ بِقَدَرٍ﴾ (القمر: ٤٩)، وتوضيح ذلك أن قوله تعالى: {إِنَّا}، بالنصب معناه: إِنَّا خَلَقْنَا كُلَّ شَيْءٍ بِقَدَرٍ، ولو جاءت بالرفع لاحتمل المعنى أن تكون (خلقناه) صفة لشيء و(بقدر) خبراً لكل، فيكون المعنى: إن الشيء الذي خلقناه كان بقدر، ومعنى ذلك: إن في الكون أشياء لم يخلقها الله وإنما خلقها غيره سبحانه)^(١٠٨) ، قال الأزهري في ذلك: (مما يترجح فيه النصب أن يتوهم في الرفع أن الفعل المشتغل بالضمير (صفة) لما قبله، نحو: ﴿إِنَّا كُلَّ شَيْءٍ خَلَقْنَاهُ بِقَدَرٍ﴾ (القمر: ٤٩)؛ لأنه إذا رفع (كل) احتمل (خلقنا) أن يكون خبراً له، فيكون المعنى على عموم خلق كل الممكنات الموجودة بقدر خيراً كانت أو شراً. واحتمل أن يكون (خلقنا) صفة لشيء، و(بقدر) خبر (كل)، والتخصيص باللغة يفهم أن ما لا يكون موصوفاً بها لا يكون بقدر، والصفة هي المخلوقة المنسوبة له، فالمخلوقة التي لا تكون منسوبة له لا تكون بقدر، فيوهم أن ثم مخلوقاً لغيره تعالى، وإنما لم يتوهم ذلك مع النصب لـ(كل) على أنه مفعول بفعل محذوف، يفسره (خلقنا)، ويمتنع جعله صفة لـ(كل شيء)؛ لأن الصفة لا تعمل بالموصوف، وما لا يعمل لا يفسر عاملاً)^(١٠٩). وهذا عارض لما قرره السامرائي وذهب إليه في معنى الآية .

- همع الهوامع في شرح جمع الجوامع/ للسيوطي (ت ٩١١هـ)

أشار السيوطي في مقدمة كتابه من أنه ألف كتاباً كبيراً في العربية جمع أدناها واقصاها ولم يغادر صغيرة ولا كبيرة إلا احصاها وسماه جمع الجوامع فقد جمعه من مائة مصنف ثم اراد ان يضع عليه شرحاً مفصلاً؛ ولكنه بسبب ضيق الوقت اختار ان يضع هذا الشرح الذي سماه: همع الهوامع^(١١٠). ولما تضمنه الكتاب واحتواه من مادة وافرة اعتمده السامرائي في كتابه.

- ذكر في موضوع المفعول المطلق، ما ينوب عن المصدر، فينوب عن المصدر ما يدل عليه، والغرض من ذلك التوسع في المعنى^(١١١)، ثم قال: (قوله تعالى: ﴿وَاللَّهُ أَنْبَتَكُمْ مِنَ الْأَرْضِ نَبَاتًا﴾ (نوح: ١٧)، أي: أنبتكم فنبتكم، أي: طاوتم أمر راكم ول قال: (إنباتاً) لما زاد على المعنى^(١١٢)، قال السيوطي: (قال أبو حيان: وهذا كله تكلف وخروج عن الظاهر بلا دليل؛ فإن كان من لفظه وهو غير جار عليه نحو: ﴿وَاللَّهُ أَنْبَتَكُمْ مِنَ الْأَرْضِ نَبَاتًا﴾ (نوح: ١٧)، فتلاثة مذاهب، أحدها: أنه منصوب بذلك الفعل الظاهر وعليه المازني، والثاني: أنه منصوب بفعل ذلك المصدر الجاري عليه مضمرًا والفعل الظاهر دليل عليه وعليه المبرد وابن خروف وعزاه لسيبويه، والثالث: التفصيل فإن كان معناه مغايراً لمعنى الفعل الظاهر كالأية فنصبه بفعل مضمر، والتقدير: (فنبتكم نباتاً)؛ لأن النبات ليس بمعنى الإنبات فلا يصح توكيده به وإن كان غير مغاير فنصبه بالظاهر^(١١٣)، والقول الثاني هو ما قاله السامرائي وذهب إليه وهو: أنه منصوب بفعل ذلك المصدر الجاري عليه مضمرًا والفعل الظاهر دليل عليه وعليه المبرد وابن خروف وعزاه لسيبويه.

- شرح الأشموني على ألفية ابن مالك = منهج السالك إلى ألفية ابن مالك/ للأشموني (ت ٩٢٨هـ).

هذا الشرح يُعدّ من الكتب المتداولة بين طلبة العلم من وقت تصنيفه إلى الآن، وقد وجدنا له حضوراً لدى السامرائي فمثلاً :

- ما ذكره في موضوع معاني أفعال اليقين (علم)، وهو فهل يفيد اليقين، وقيل: يأتي للرجحان قليلاً^(١١٣)، ثم قال: (كقوله تعالى: ﴿فَإِنْ عَلِمْتُمُوهُنَّ مُؤْمِنَاتٍ فَلَا تَرْجِعُوهُنَّ إِلَى الْكُفَّارِ﴾ (الممتحنة: ١٠) لأنه لا سبيل إلى اليقين، فهي هنا بمعنى ظن)^(١١٤)، قال الأشموني في

شرحه: (وتأتي بمعنى ظننت)، وهو قليل، نحو: ﴿فَإِنْ عَلِمْتُمُوهُنَّ مُؤْمِنَاتٍ فَلَا تَرْجِعُوهُنَّ إِلَى الْكُفَّارِ﴾ (الممتحنة: ١٠) (١٠٥). وهذا ما قرره السامرائي وأصله .

أما ما يخصّ بمصادره من كتب اللغة والمعاجم، فهي لا تقل عن كتب النحو والصرف في الأهمية والذكر في كتابه، وكان استعماله لها على ما سنبينه بحسب الآتي:-
- لسان العرب/ لابن منظور (ت ٧١١هـ)

يعد هذا المعجم موسوعة لغوية وأدبية لغزارة مادته العلمية واستقصائه واستيعابه لجلّ مفردات اللغة العربية ذلك أنه جمع المادة اللغوية لخمسة معجمات هي: تهذيب اللغة للزهري والصاحح للجوهري والمحكم لابن سيده وحاشية الصاحح لابن بري والنهاية في غريب الحديث لعزالدين ابن الاثير (١١٤). وقد وقفنا على استعمال السامرائي هذا المعجم على النحو الآتي:

- ما ذكره في موضوع تخيف (إنّ)، إذا خفت (إن) المكسورة الهمزة بطل اختصاصها بالأسماء، وتصبح بمنزلة (لقد) في حالة تخفيفها (١١٥)، ثم قال: (قال تعالى: ﴿إِنْ كَانَ وَعْدُ رَبِّنَا لَمَفْعُولًا﴾ (الإسراء: ١٠٨)، المعنى: لقد كان من غير شك من القوم) (١١٦). قال ابن منظور في لسان العرب: (وتجيء (إن) في موضع (لقد)، ضرب قوله تعالى: ﴿إِنْ كَانَ وَعْدُ رَبِّنَا لَمَفْعُولًا﴾ (الإسراء: ١٠٨)، المعنى: لقد كان من غير شك من القوم، ومثله: ﴿وَإِنْ كَادُوا لَيَفْتِنُونَكَ﴾ (الإسراء: ٧٣)، ﴿وَإِنْ كَادُوا لَيَسْتَفْرِزُونَكَ﴾ (الإسراء: ٧٦)) (١١٧). وهو ما نقله السامرائي.

كتب الأدب والبلاغة والأدبي

اعتمد السامرائي في كتابه: معاني النحو، على جملة من كتب الأدب، والبلاغة وغيرها، لما كان الأدب هو جمع الجيد من كلام العرب المنظوم والمنثور، وكانت البلاغة أحد علوم اللغة العربية، وأنها تدل في اللغة على إيصال معنى الخطاب كاملاً إلى المتلقي، سواء أكان سامعاً أم قارئاً. وقد كان لكل منها وجود في معاني النحو بقدر تعلق الموضوع ببحثنا :

- الكامل في اللغة والأدب/ للمبرد (ت ٢٨٥هـ)

الكتاب مليء بالأخبار الأدبية، والتاريخية والوثائق من نطاق المعرفة الإسلامية والعربية مثل: الرسائل، والأخبار وأقوال الصحابة. وهو يكثر من القضايا اللغوية درساً، وتناولاً

وشواهداً في مختلف أنحاء الكتاب^(١١٨). وقد اتكأ عليه السامرائي في تقرير بعض مما أصله على النحو الآتي :

- ذكر في موضوع نفي (كاد)، فذهب قسم من النحاة إلى أن (كاد) إثباتها نفي، ونفيها إثبات، فإن قلت: (كاد يفعل)، فمعناه: لم يفعل، وإن قلت: (ما كاد يفعل)، فمعناه: أنه فعله بعد جهد، فهو نفي لمقاربة الفعل، أي: لم يقارب الفعل، أي: لم يفعله، ولم يقرب من فعله، فهم متفقون في معنى الإثبات، مختلفون في معنى النفي^(١١٩). ثم قال: (قال تعالى: ﴿إِذَا أَخْرَجَ يَكْدُهُ لَمْ يَكْدِرْهَا﴾ (النور: ٤٠)، أي: لم يقرب من رؤيتها^(١٢٠). قال المبرد: (قال الله عز وجل: ﴿إِذَا أَخْرَجَ يَكْدُهُ لَمْ يَكْدِرْهَا﴾ (النور: ٤٠)، أي: لم يقرب من رؤيتها، وإيضاحه: لم يرها ولم يكد)^(١٢١)، وفي ذلك دليل لما أصله السامرائي .

- دلائل الإعجاز/ للجرجاني (ت ٤٧١هـ) أو (٤٧٤هـ)

إن كتاب دلائل الإعجاز كتاب مهم، ومنهج عبد القاهر الجرجاني هو منهج لغوي يضم إلى النحو علم التراكيب الذي يشبه ما نسميه اليوم علم المعاني^(١٢٢). فهو مهم لكل من ينظر في القرآن والنحو فيه، ومن هنا جاء اعتماد السامرائي عليه في كتابه.

- ذكر في موضوع (إنما)، أنها تفيد الحصر^(١٢٣)، ثم ذكر قوله تعالى: ﴿قُلْ إِنَّمَا حَرَّمَ رَبِّي الْفَوَاحِشَ مَا ظَهَرَ مِنْهَا وَمَا بَطَنَ﴾ (الأعراف: ٣٣)، قال: (إن المعنى: ما حرم ربي إلا الفواحش)^(١٢٤). قال الجرجاني في الدلائل: (قال الشيخ أبو علي في (الشيرازيات): يقول ناس من النحويين في نحو قوله تعالى: ﴿قُلْ إِنَّمَا حَرَّمَ رَبِّي الْفَوَاحِشَ مَا ظَهَرَ مِنْهَا وَمَا بَطَنَ﴾ (الأعراف: ٣٣)، إن المعنى: ما حرم ربي إلا الفواحش. قال: وأصبت ما يدل على صحته قولهم في هذا، وهو قول الفرزدق:

أنا الذائد الحامي الذمار، وإنما يدافع عن أحسابهم أنا أو مثلي

فليس يخلو هذا الكلام من أن يكون موجباً أو منفيّاً. فلو كان المراد به الإيجاب لم يستقيم، ألا ترى أنك لا تقول: (يدافع أنا) و(لا يقاتل أنا)، وإنما تقول: (أدافع) و(أقاتل)، إلا أن المعنى لما كان: (ما يدافع إلا أنا)، فصلت الضمير كما تفصله مع النفي إذا ألحقت معه (إلا)، حملاً على المعنى^(١٢٥). فوجدنا المطابقة بين ما قاله السامرائي وبين ما نص عليه الجرجاني .

- أمالي ابن الشجري / لابن الشجري (ت ٥٤٢ هـ)

استفاض كتاب (الأمالي) بأشعار القدامى والمحدثين، وأيضاً عالج مسائل من العروض والقوافي، والتأريخ والأخبار، والجغرافيا والبلدان، ثم الأدب بمعناه الحديث، من نقد وموازنة هذا فضلاً عن النحو واللغة^(١٢٦). وقد وجدنا السامرائي ناقلاً عنه على النحو الآتي :

- ذكر في موضوع الأدوات التي يجزم بعدها الفعل (لا) الناهية، وهي موضوعة لطلب الترك^(١٢٧)، نحو قوله تعالى: ﴿وَلَا تُعْجِبْكَ أَمْوَالُهُمْ﴾ (التوبة: ٨٥)، قال: (أي: لا تُعجب يا محمد بأموالهم)^(١٢٨). قال ابن الشجري: (قال: ﴿وَلَا تُعْجِبْكَ أَمْوَالُهُمْ﴾ (التوبة: ٨٥)، فأسند الإعجاب إلى الأموال، والمعنى: لا تعجب يا محمد بأموالهم)^(١٢٩). وهذا ما ذهب إليه السامرائي وقاله.

الخاتمة

لسنا ندعي الكمال لبحث له من امكانية السعة ما يضاعف عدد ما كتب الا اننا اجتهدنا في ان نجمع شتاته ونمسك بطرفيه بما لا يخل بالمنهج العلمي والبحثي على حد سواء لنضع نتائجه على النحو الآتي :

- ١- تعددت مصادر السامرائي التفسيرية في معاني النحو وقد كانت من أمات الكتب في عنواناتها .
- ٢- لم تكن دراستنا لمصادر السامرائي التفسيرية دراسة احصائية انما هي دراسة استقرائية متعددة المقاصد .
- ٣- لم يكن السامرائي ليتخذ من نصوص تلك المصادر ناقلاً مجرداً انما وجدناه يؤصل ويرجح وينقد ويرد بحسب ما يتأتى له .
- ٤- يعد الكشف من اكثر مصادر السامرائي التفسيرية اعتماداً .
- ٥- من جملة ما أكدته السامرائي ان الاعراب يعين معنى النص القرآني الكريم .
- ٦- من الاصول التي قررها السامرائي واستشهد عليها بما نقله عن الرازي ان الاتيان بنائب المصدر يوسع المعنى بما لا يؤديه ذكر المصدر .
- ٧- تتجلى دقة التعبير القرآني من خلال المقارنة الموضوعية التي يأتي بها السامرائي بين نصوص التنزيل الحكيم .

٨- نلمس الفرق بين ما ينص عليه المفسرون وبين منهج السامرائي ان الاخير يجعل من تفسيره اصلا يقاس عليه في النصوص القرآنية .

٩- من خلال الموازنة الدقيقة بين نصوص السامرائي التفسيرية وبين مثيلاتها عند المفسرين نجد فروقات في الدقة المتناهية مما يدل على حذاقة السامرائي وأمانته وضبطه ودقة نقله .

Abstract

The Interpretive Sources used by Prof. Dr. Fadhil Al- Samarra'i in his book *Meanings of Grammar* and their Effect on Building his Interpretive Approach

Key word : Al- Samarra'i Grammar Meanings

Asst.Prof. Omar Rahman Hameed Arraki (PH.D)

Asst.Prof. Mahmood Abd- Al Razzaq (PH.D)

College of Basic Education/ University of Diyala

The meanings of grammar are considered to be one of the Arabic Diwans and its major branches. This importance is due to its relation to the Holly Quran . The probe into the depth of this book enriches this research with precious bits of information that Al- Sammar'i has been efficient in its coinage. The researcher studied the interpretive sources of this book to show their effect on building the interpretive approach of Ai- Sammara'i through our subject "The Interpretive Sources of Prof Dr. Fadhil Al- Samarra'i in his book Meanings of Grammar and their effect on building his interpretive approach. It is found that Al- Samarra'i was a conveyer, critic, inferer and a documenter of those sources and this is what was confirmed in our research. The research consists of two sections preceded by an introductory part. The first section includes the sources he used from the books of exegesis and the Qur'an sciences. The second section includes his sources of grammar books, philology, literature and Muwashah. Finally, the research includes a conclusion of the most significant results.

الهوامش

(١) التفسير بالرأي هنا: عبارة عن تفسير القرآن بالاجتهاد بعد معرفة المفسر لكلام العرب ومناحيهم في القول، ومعرفته للألفاظ العربية ووجوه دلالاتها، واستعانته في ذلك بالشعر الجاهلي ووقوفه على أسباب

النزول، ومعرفته بالناسخ والمنسوخ من آيات القرآن، وغير ذلك من الأدوات التي يحتاج إليها المفسر. ينظر في ذلك: التفسير والمفسرون، الذهبي، مكتبة وهبة، القاهرة: (١٨٣/١)، وما بعدها.

(٢) المصدر السابق : (٣٠٦-٣٠٧).

(٣) ينظر: معاني النحو ٣٠/١.

(٤) المصدر السابق : (٣٣/١).

(٥) الكشف ١٦٨/٣. وينظر: معاني النحو: (٣٣/١-٣٤).

(٦) معاني النحو: (٨٩/١).

(٧) المصدر السابق : (٨٩/١).

(٨) الكشف: (١٦٠/١). وينظر: معاني النحو: (٨٩/١).

(٩) ينظر: معاني النحو: (٨٦/١).

(١٠) الكشف: (٨٧/١).

(١١) ينظر "معاني النحو: (١٩/٣).

(١٢) الكشف: (٢٨٩/٣).

(١٣) المصدر السابق : (٢٨٩/٣). وينظر: معاني النحو: (٢٠/٣).

(١٤) ينظر: معاني النحو: (١٦٤/٣).

(١٥) الكشف: (٤٥١/٢). وينظر: معاني النحو: (١٦٥/٣).

(١٦) ينظر: معاني النحو: (١٣٧/١).

(١٧) معاني النحو: (١٣٩/١). وينظر: المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، ابن الأثير الجزري

(٣٨/٢).

(١٨) الكشف: (٤٩٩/٤).

(١٩) معاني النحو: (٧٦/٢).

(٢٠) المصدر السابق : (٧٧/٢).

(٢١) معاني النحو: (٩١/٣).

(٢٢) الكشف: (١٩٣/٢).

(٢٣) ينظر: معاني النحو: (١٦٣/١).

(٢٤) مفاتيح الغيب (٦٢٠/٣٠). وينظر: معاني النحو: (١٦٤/١).

(٢٥) ينظر: معاني النحو: (١٣٨/٢).

(٢٦) المصدر السابق : (١٤٢/٢).

(٢٧) التفسير الكبير: (٦٥٤/٣٠).

(٢٨) ينظر: معاني النحو: (٤١/٣).

(٢٩) المصدر السابق : (٤٢/٣).

- (٣٠) التفسير الكبير: (٢٧٨-٢٧٩). وينظر: معاني النحو: (٤٢/٣).
- (٣١) ينظر: معاني النحو: (١٨٤-١٨٦).
- (٣٢) المصدر السابق: (١٨٧/١).
- (٣٣) التفسير الكبير: (٤٤٧-٤٤٨).
- (٣٤) ينظر: معاني النحو: (٩١/٣).
- (٣٥) المصدر السابق: (٩٢/٣).
- (٣٦) التفسير الكبير: (٥٩٧/٣٠).
- (٣٧) ينظر: معاني النحو: (٩٢/١).
- (٣٨) المصدر السابق: (٩٣/١).
- (٣٩) تفسير البحر المحيط (٢٢١/٢).
- (٤٠) ينظر: تفسير القرآن الكريم، ابن القيم، مكتبة المشكاة الإسلامية، ٢٠١٥.
- (٤١) معاني النحو: (٢٥٠/١).
- (٤٢) ينظر: المصدر السابق: (٢٥٢-٢٥٣).
- (٤٣) التفسير القيم (٤٠٢).
- (٤٤) ينظر: معاني النحو: (١٣٨/٢).
- (٤٥) ينظر: المصدر السابق: (١٤٠/٢).
- (٤٦) المصدر السابق: (١٤١/٢).
- (٤٧) التفسير القيم: (٥٥٥). وينظر: معاني النحو: (١٤١/٢).
- (٤٨) ينظر: معاني النحو: (٢١٠-٢١١).
- (٤٩) المصدر السابق: (٢١١/٠١). المحفوظ قوله -عليه الصلاة والسلام-: (لأمتلن بثلاثين)، ولم نقف على ما ذكره السامرائي من تمثيله بسبعين، سوى ما كان من الرواية (عَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ، أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ وَقَفَ عَلَى حَمْرَةَ بِنِ عَبْدِ الْمُطَّلِبِ حِينَ اسْتَشْهَدَ وَقَدْ مُتَّلَّ بِهِ فَنَظَرَ مُنْظَرًا لَمْ يَرَ أَفْطَعَ مِنْهُ كَانَ أَوْجَعَ لِقَلْبِهِ فَقَالَ: «رَحْمَةُ اللَّهِ عَلَيْكَ فَإِنَّكَ مَا عَلِمْتُ وَصُولًا لِلرَّحِمِ فَعُولًا لِلْخَيْرَاتِ، وَلَوْلَا حُزْنُ مَنْ بَعْدَكَ عَلَيْكَ لَسَرَّنِي أَنْ أَدْعَكَ، أَمَا وَاللَّهِ لَأُمُتِلَنَّ بِسَبْعِينَ مَكَانَكَ» فَتَزَلَ جَبْرِيلُ بِخَوَاتِيمِ سُورَةِ النَّحْلِ، وَالنَّبِيُّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ وَاقِفٌ [وَإِنْ عَاقَبْتُمْ فَعَاقِبُوا بِمِثْلِ مَا عُوقِبْتُمْ بِهِ] [النحل: ١٢٦] إِلَى آخِرِ السُّورَةِ) في كتاب الفوائد لأبي بكر البغدادي الشافعي. كتاب الفوائد (الغيلانيات) (١٩٧).
- (٥٠) ينظر: التفسير والمفسرون: (٢٥٢-٢٥٣).
- (٥١) ينظر: معاني النحو: (٢٠١-٢٠٢).
- (٥٢) المصدر السابق: (٢٠٢/١).
- (٥٣) روح المعاني (٣٦٥/٨).
- (٥٤) ينظر: المصدر السابق: (١٠/١).

- (٥٥) ينظر: معاني النحو: (٩٣/٣).
- (٥٦) المصدر السابق: (٩٣/٣).
- (٥٧) ينظر: درة التنزيل: (١٠٨٣/١).
- (٥٨) ينظر: البرهان في علوم القرآن (١٣/١).
- (٥٩) معاني النحو: (٢٠٦/١).
- (٦٠) البرهان في علوم القرآن: (٨٧/٣).
- (٦١) ينظر: معاني النحو: (١٩٠/٤).
- (٦٢) المصدر السابق: (١٩٠/٤).
- (٦٣) البرهان في علوم القرآن: (٣٩٥/٣).
- (٦٤) ينظر: معاني النحو: (١٤١-١٤٠/١).
- (٦٥) المصدر السابق: (١٤١/١).
- (٦٦) الإتيان في علوم القرآن: (١٧٤/٣).
- (٦٧) ينظر: معاني النحو: (٥/١)، وما بعدها.
- (٦٨) ينظر: معاني النحو: (١٢٣-١٢٢/٣).
- (٦٩) المصدر السابق: (١٢٤/٣).
- (٧٠) الكتاب: (٢١٢/١).
- (٧١) معاني النحو: (٢٩٥/٣).
- (٧٢) الكتاب: (٣٩٠/١).
- (٧٣) ينظر: معاني النحو: (٢٩٥/٣).
- (٧٤) ينظر: المقتضب (٣/١).
- (٧٥) ينظر: معاني النحو: (١٢٠/١).
- (٧٦) المصدر السابق: (١٢٠/١).
- (٧٧) المقتضب: (٥٢/٢).
- (٧٨) معاني النحو: (٢٦٨/٤).
- (٧٩) ينظر: الخصائص (١/١).
- (٨٠) ينظر: معاني النحو: (٢١٩/٣).
- (٨١) المصدر السابق: (٢٢٠/٣).
- (٨٢) الخصائص: (٤٦١ / ٢).
- (٨٣) معاني النحو: (٢٢٠/٣).
- (٨٤) ينظر: شرح المفصل (٢٦/١)، وما بعدها، من مقدمة د. إميل بديع.
- (٨٥) ينظر: معاني النحو: (٢١٨/١).

- (٨٦) المصدر السابق : (٢٢٢/١).
- (٨٧) شرح المفصل : (٣٦١/٤).
- (٨٨) ينظر: شرح الرضي على الكافية (٧/١)، وما بعدها، مقدمة المحقق.
- (٨٩) ينظر: معاني النحو: (٢٣٤/٤).
- (٩٠) المصدر السابق : (٢٣٤/٤).
- (٩١) شرح الرضي على الكافية: (٦٦/٣).
- (٩٢) ينظر: مغني اللبيب عن كتب الأعراب (٥/١)، وما بعدها، مقدمة التحقيق.
- (٩٣) ينظر: معاني النحو: (١٠٧/١).
- (٩٤) المصدر السابق : (١٠٧/١).
- (٩٥) مغني اللبيب: (٧٣).
- (٩٦) ينظر: معاني النحو: (٢١٧/٣-٢١٨).
- (٩٧) المصدر السابق : (٢١٨/٣).
- (٩٨) مغني اللبيب: (٨٨).
- (٩٩) ينظر: شرح ابن عقيل (٨/١)، ما بعدها، مقدمة المؤلف.
- (١٠٠) ينظر: معاني النحو: (١٢٢/٣-١٢٣).
- (١٠١) المصدر السابق : (١٢٣/٣).
- (١٠٢) شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك: (٧٦/٣).
- (١٠٣) ينظر: معاني النحو: (٧/٢).
- (١٠٤) المصدر السابق : (٧/٢).
- (١٠٥) شرح الأشموني على ألفية ابن مالك (٣٥٢/١).
- (١٠٦) ينظر: شرح التصريح على التوضيح أو التصريح بمضمون التوضيح في النحو (١٣/١-١٤). مقدمة المحقق.
- (١٠٧) ينظر: معاني النحو: (٣٠/١).
- (١٠٨) المصدر السابق : (٣١/١).
- (١٠٩) شرح التصريح على التوضيح: (٤٥١/١-٤٥٢).
- (١١٠) ينظر: همع الهوامع في شرح جمع الجوامع (١٩/١).
- (١١١) ينظر: معاني النحو: (١٣٨/٢).
- (١١٢) المصدر السابق : (١٤٢/٢).
- (١١٣) همع الهوامع: (٩٨/٢).
- (١١٤) ينظر: لسان العرب (٣/١)، مقدمة الناشر.
- (١١٥) ينظر: معاني النحو: (٣١٤/١-٣١٥).

- (١١٦) المصدر السابق : (٣١٥/١).
- (١١٧) لسان العرب : (٣٥/١٣).
- (١١٨) ينظر: الكامل في اللغة والأدب (١٣)، وما بعدها، مقدمة المحقق.
- (١١٩) ينظر: معاني النحو: (٢٥٢/١).
- (١٢٠) المصدر السابق : (٢٥٣/١).
- (١٢١) الكامل: (١٥٧/١).
- (١٢٢) ينظر: كتاب دلائل الإعجاز لعبد القاهر الجرجاني، عبد المجيد معلومي، بحث منشور في مجلة دعوة الحق، العدد ٣٤٣ محرم ١٤٢٠ / مايو ١٩٩٩.
- (١٢٣) ينظر: معاني النحو: (٣٠٠/١).
- (١٢٤) المصدر السابق: (٣٠١/١).
- (١٢٥) دلائل الإعجاز (٣٢٨/١).
- (١٢٦) ينظر: أمالي ابن الشجري، (١٩٦)، وما بعدها، من مقدمة المحقق.
- (١٢٧) ينظر: معاني النحو: (٧-٦/٤).
- (١٢٨) المصدر السابق : (٧/٤).
- (١٢٩) أمالي ابن الشجري: (٢٢٥/١).

المصادر والمراجع

- القرآن الكريم.
- الإتيقان في علوم القرآن، السيوطي، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، الهيئة المصرية العامة للكتاب (١٣٩٤هـ-١٩٧٤م).
- أمالي ابن الشجري، ابن الشجري، تحقيق: الدكتور محمود محمد الطناحي، مكتبة الخانجي، القاهرة (ط١-١٤١٣هـ-١٩٩١م).
- البرهان في علوم القرآن، الزركشي، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار إحياء الكتب العربية عيسى البابي الحلبي وشركائه (ط١-١٣٧٦هـ-١٩٥٧م).
- تفسير البحر المحيط، أبو حيان الأندلسي، دار الكتب العلمية، لبنان، بيروت (١٤٢٢هـ-٢٠٠١م).
- تفسير القرآن العظيم، ابن كثير، تحقيق: محمد حسين شمس الدين، دار الكتب العلمية، منشورات محمد علي بيضون، بيروت (ط١-١٤١٩هـ).

- التفسير القيم=تفسير القرآن الكريم، ابن قيم الجوزية، تحقيق: مكتب الدراسات والبحوث العربية والإسلامية بإشراف الشيخ إبراهيم رمضان، دار ومكتبة الهلال، بيروت (ط١-١٤١٠هـ).
- التفسير والمفسرون، الذهبي، مكتبة وهبة، القاهرة:
- الخصائص، ابن جني، تحقيق: محمد علي النجار، عالم الكتب، بيروت.
- الدراسات النحوية واللغوية عند الزمخشري، د. فاضل السامرائي، مطبعة الإرشاد، بغداد (١٣٩٠هـ - ١٩٧١م).
- درة التنزيل وغرة التأويل، الخطيب الإسكافي، دراسة وتحقيق وتعليق: د.محمد مصطفى أيدين، جامعة أم القرى، وزارة التعليم العالي سلسلة الرسائل العلمية الموصى بها، معهد البحوث العلمية مكة المكرمة (ط١-١٤٢٢هـ - ٢٠٠١م).
- دلائل الإعجاز، الجرجاني، تحقيق: محمود محمد شاكر أبو فهر، مطبعة المدني بالقاهرة، دار المدني بجدة (ط٣-١٤١٣هـ - ١٩٩٢م): (٣٢٨/١).
- روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، الألوسي، تحقيق: علي عبد الباري عطية، دار الكتب العلمية، بيروت (ط١-١٤١٥هـ).
- شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، ابن عقيل، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، دار التراث، القاهرة، دار مصر للطباعة، سعيد جودة السحار وشركاه (ط٢٠-١٤٠٠هـ - ١٩٨٠م).
- شرح الأشموني على ألفية ابن مالك، الأشموني، دار الكتب العلمية بيروت، لبنان (ط١-١٤١٩هـ - ١٩٩٨م).
- شرح التصريح على التوضيح أو التصريح بمضمون التوضيح في النحو، خالد الأزهرى، تحقيق: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان (ط١-١٤٢١هـ - ٢٠٠٠م).
- شرح الرضي على الكافية، رضي الدين الاسترأبادي، تصحيح وتعليق: يوسف حسن عمر، جامعة قاريونس (١٣٩٨هـ - ١٩٧٨م).
- شرح المفصل للزمخشري، ابن يعيش، قدم له: الدكتور إميل بديع يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان (ط١-١٤٢٢هـ - ٢٠٠١م).

- الفوائد (الغيلانيات)، أبو بكر البغدادي الشافعي، تحقيق: حلمي كامل أسعد عبد الهادي، دار ابن الجوزي، السعودية، الرياض (١-١٤١٧هـ-١٩٩٧م).
- الكامل في اللغة والأدب، المبرد، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربي، القاهرة (٣-١٤١٧هـ-١٩٩٧م).
- كتاب دلائل الإعجاز لعبد القاهر الجرجاني، عبد المجيد معلومي، بحث منشور في مجلة دعوة الحق، العدد ٣٤٣ محرم ١٤٢٠/ مايو ١٩٩٩.
- الكتاب، سيبويه، تحقيق: عبدالسلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة (٣-١٤٠٨هـ-١٩٨٨م).
- الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل، الزمخشري، دار الكتاب العربي، بيروت (٣-١٤٠٧هـ).
- لسان العرب، ابن منظور، دار صادر، بيروت (٣-١٤١٤هـ).
- المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، ابن الأثير الجزري الكاتب، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية للطباعة والنشر، بيروت (١٤٢٠هـ).
- معاني النحو، د. فاضل السامرائي، مؤسسة التاريخ العربي للطباعة والنشر والتوزيع (١-١٤٢٨هـ-٢٠٠٧م).
- مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، ابن هشام، تحقيق: د. مازن المبارك، ومحمد علي حمد الله، دار الفكر، دمشق (٦-١٩٨٥م).
- مفاتيح الغيب=التفسير الكبير، الرازي، دار إحياء التراث العربي، بيروت (٣-١٤٢٠هـ).
- المقتضب، المبرد، تحقيق: محمد عبدالخالق عزيمة، عالم الكتب، بيروت.
- همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، السيوطي، تحقيق: عبد الحميد هندأوي، المكتبة التوفيقية، مصر.
- وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، ابن خلكان البرمكي الإربلي، تحقيق: د.إحسان عباس، دار صادر، بيروت.