

Finding out the Cohesive Devices Most Frequently Used by Iraqi EFL University Students in Their Monthly Examination Sheets

Lect. Lihadh Abdul Ameer Mubarak

ايجاد ادوات الربط التي تستخدم كثيرا من قبل طلاب الجامعات العراقية من المتعلمين للغة الانكليزية

في اجوبتهم للامتحانات الشهرية

م. لحاظ عبد الامير مبارك

الملخص

الربط ضروري في اللغة الانكليزية سواء كلاما او كتابة فالمحدثون والكتاب يستخدمون انواعا من ادوات الربط لكي يوضحوا العلاقات بين الافكار. يكون النص المترابط بعدة طرق مختلفة. في كتاب (الترابط في اللغة الانكليزية) وضع هاليدي ورقية حسن خمسة أنواع لادوات الربط من شأنها ايجاد الترابط في النصوص: الاشارة والحذف والابدال والربط اللغوي والارتباط. تستخدم أدوات الربط لتوضيح المعنى والتعبير عنه بايجاز.

Section One:

Introduction

Cohesion is necessary in both spoken and written English. Speakers and writers use a variety of cohesive devices to link or clarify the relationships among ideas. A cohesive text is created in many different ways. In *Cohesion in English*, M.A.K. Halliday and Ruqaiya Hasan identify five general categories of cohesive devices that create coherence in texts: reference, ellipsis, substitution, lexical cohesion and conjunction. Cohesive devices are used to keep the meaning clear and to express it more economically.

Cohesive devices are taught at the Iraqi universities through out the four years of their study at the university. And students are often advised to use these devices to make their writings more cohesive and thus clearer and more economic.

The purpose of this paper is to show how and which cohesive device used by the EFL students in their monthly examination sheets. The monthly examination sheets are chosen in stead of having a test for a reason: that is, if the students use the cohesive devices, they are using it while thinking of something else, that is the topic of the original exam. This is preferred for applying a test because in the case of a test the students will be having the cohesive devices in mind while writing.

The study tries to answer the following questions:

- 3- Do students of Iraqi EFL university learners use the different cohesive devices or not?
- 4- If yes, do they use it correctly?
- 5- Which cohesive device is most frequently used.

Within this aim, a number forty monthly examination sheets in different courses for students in their fourth studying year are analyzed.

The result show that in most cases the cohesive devices are used by the students but they use reference and conjuncts especially personal reference and demonstrative reference. While nominal and clausal ellipsis are totally ignored. The other cohesive devices: ellipsis, verbal substitution and lexical cohesion are ignored.

Section Two:

Theoretical Background

2-1 Definition of Cohesion

According to Halliday and Hasan (1976:4), cohesion is a semantic concept that refers to relations of meaning that exists within the text and define it as a text. Gramley (1992:183) adds that it occurs where the interpretation of some elements in the discourse dependent on that of another. In grammar, cohesion is a grammatical unit that refers to a defining property of the word known as cohesiveness (Crystal; 2003:77). According to Yule (1985:140), cohesion means ties and connections that exist within the text. Cohesive ties give valuable information about how speakers/ writers organize and structure their text as well as the constraints and conventions they follow in this process.

Finally, Curse (2006:25) states that cohesion is a matter of form and concerns ways of linking one piece of language to another.

2-2 Cohesive Devices

According to Halliday and Hasan (1976:5-6), there are five kinds of cohesion: reference, substitution, ellipsis, conjuncts and lexical cohesion.

2-2-1 Reference

Referential forms are the forms which "instead of being interpreted semantically in their own right... make reference to something else for their interpretation". Johnson (2002:101) agrees with Brown and Yule (1983:192) in saying that an item in one sentence is encoded by referring to another portion in another sentence.

For readers/listeners to interpret that item, they have to look for portion elsewhere for the interpretation. What characterized this particular type of cohesion is the specific nature of the information that is signaled to be retrieval, for example:

1- *Three blind mice, see how they run*

In '*see how they run*', '*they*' mean not merely 'three blind mice' but the same three blind mice we have just been talking about. (Halliday and Hasan: 1976:31).

There are two types of reference: endophora and exophora.

A- Exophora

It is outside the text so it is called exophoric reference, for example:

2- *for he's a jolly good fellow (context of situation)*

3- *and so say all of us.*

Here the text is not indicating "who is *he*?" But "*he*" can be recognized by the situation in which the expression is used. They are not source of cohesion because their presupposition cannot be resolved within the text rather the presupposition is found outside the text.

B- Endophora

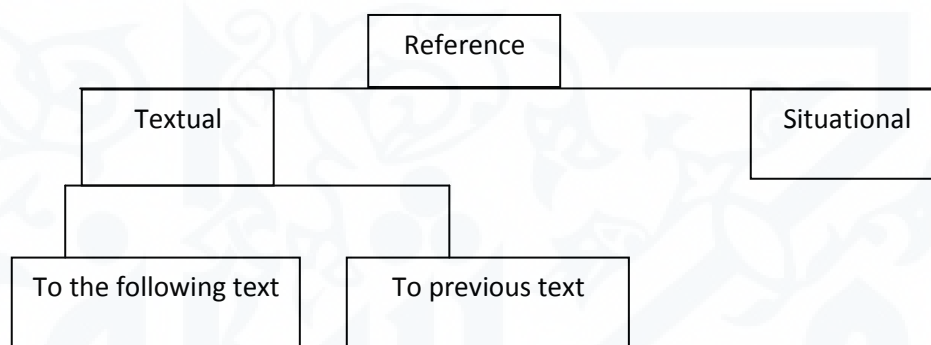
If the identity of reference exists within the text, the reference is endophora or (textual). It is either anaphora referring to preceding text, or cataphora referring to following text. (Widdowson;1978:47).

Thus to take an example, the pronoun '*he*' functions anaphorically in (4) below:

4- *When the prime minister was on his way to Romania, he astonished this advisers.*

But is is cataphora in (5) below:

5- *When he was on his way to Romania, the prime minister astonished his advisers.*



The distribution of reference is necessary to evaluate whether the text in question is self-contained by its internal reference or uses external reference (culture specific or real world reference) (McCarthy;1991:42).

According to Halliday and Hassan (1976:37) there are three type of reference: personal, demonstrative and comparative.

2-2-1-1 Personal Reference

It is the major source of reference. It includes three classes: personal pronouns, possessive determiners and possessive pronouns. These form the system or person. They refer to relevant person or thing by specifying its role in the speech situation (ibid:44). For example:

6- *There was a brief note from Susan. She just said. "I am not coming home this weekend".*

In example (6) above, we have personal pronoun 'she' referring to 'Susan'. (ibid:48-49).

7- *I know Red and Handly well. They are painters.* (Leech and Svartvik; 1996:185).

In the above example, we have the personal pronoun 'they' to refer to 'Red' and 'Handly'.

2-2-1-2 Demonstrative Reference

It is a semantic category. We have class of proximity (*near, far, the, here, there, this, that, these and those*). It is essentially a form of verbal meaning. The speaker identifies or points out the referent by locating it on a scale of proximity, for example:

8- *These are my favorites and those are my favorites too.* (Halliday and Hasan; 1976:59-60).

2-2-1-3 Comparative Reference

It includes reference indirectly in terms of identity or similarity. There are two types of comparison are given: general and particular:

1- General Comparison

Here things are compared to show likeness or unlikeness without considering any particular property. Likeness or unlikeness is referential property as something can be liked something else, for example:

9- *It is the same cat as the one we saw yesterday*

2- Particular Comparison

Here comparison is made on the scale of quality or quantity. For example:

10- *It is a matter of degree, compare things on this scale*

In other words, we can say it expresses the comparability between things, for example:

11- *We are demanding higher living standard.* (ibid:82).

2-2-2 Substitution

Substitution is defined as a process of replacing a word or more by a substitute. It is used to avoid repetition of previous expressions or words. Also it is used when the meaning is so clear from the substitution so no need for words to be repeated. (Swan, 1995: 567). For example:

12- *Labour voted the proposals and the Liberals voted for the proposals too.*

Here is the same sentence with substitution:

13- *Labour voted for the proposals and the Liberal did too.*

According to Halliday and Hassan (1976:91) substitution is a grammatical relation in wording rather than meaning. The substitute elements must have the same structural function as the elements they substitute. There are three types of substitution: nominal, verbal and clausal.

2-2-2-1 Nominal Substitution

It is identified by the use of (*one, ones, and the same*). They function as head in the nominal group and substitute only those items that function as head of the nominal group. The nominal group with the substitute have not the same meaning as the presuppose nominal group. Same redefinitions are always carried by a defining modifier in the substitute item, for example:

14- *Those apples are tasty. Do you need some fresh ones?*

Yes, Mary sounded the same. (ibid:105)

In example (14) above, the nominal substitution is shown in the use of '*ones* and *the same*'.

2-2-2-2 Verbal Substitution

It is characterized by the use of '*do*' functioning as a head in verbal group and occupying the final position in the verbal group. For example:

15- *He never really succeeded in his ambition. He might have done one felt, had it not been for the restlessness of his nature.*

In example (15) above '*done*' serves as a cohesive device linking the two sentences. (ibid:114).

According to Swan (1995: 567), '*do so*' and '*do it/that*' can be used as substitution to avoid repetition, for example:

16- *I asked him to give me a contrast, but he wasn't prepared to do so.*

2-2-2-3 Clausal Substitution

The presupposed element is the entire clause and the contrasting element outside the clause. There are three environments of clause substitution: report, condition and modality. In such environments, substitution may be positive represented by '*so*' or negative represented by '*not*'.

A. Substitution for Reported Clauses

Report is the same as the concept of (direct and indirect speech). It is always declarative. Substitution is not used with imperative or interrogative, thus substitution cannot occur after such verbs like *wonder*, *order* or *ask*. Report is frequent in the first person singular and impersonal, for example:

17- *They've failed, then?*

18- a. *Has Ivan gone home?*

b. *I think so/ I hope so/ I suppose so* (Leech and Svartbid; 1996:189)

B. Substitution for Conditional Clause

This is a substitution of conditional structure with '*so*' or '*not*' following '*if*' or other expressions, such as '*assuming so*, *supposing so*', etc. for example:

19- *Every one seems to think he's guilty. If so, no doubt, he'll offer to resign.*

C. Substitution for Modalized Clause

Modality means speaker's test of the possibility expressed in the situation. It may be expressed by modal verbs, such as *will*, *would*, *can*, *could*, *may*, *might*, *must*, *should*, *is to* and *ought to* or by modal adverbs like *perhaps*, *possibly*, *probably*, *certainly* and *surely*. In the latter group, those expressing certainty do not accept substitution in the positive case, but they do in the negative, for example:

20- a. *May I give you a slice" she said taking up a knife and fork and looking from one Queen to another.*

b. *Certainly not, the red Queen said.* (Halliday and Hassan; 1976:135).

2-2-3 Ellipsis

This relation expresses the familiar notion of something left unsaid, but it is understood never less (ibid:124). According to Quirk (1991:255) ellipsis is a grammatical omission.

In ellipsis the actual word or words that are implied must be exactly recoverable if grammatical sentence is missing. For example, the marker *to* occurs in (21) below without the infinitive which is normally introduced:

21- *If he works hard, I won't have to.*

When ellipsis is used, the meaning must not be changed, thus the following example is not elliptical at all:

22- *The poor need more help* (ibid:225).

Though *the poor* refers to people, if a word as *people* is added, the meaning will be changed. '*The poor people*' has specific reference to a particular group of people, where as '*the poor*' has a generic reference.

2-2-3-1 Verbal Ellipsis

Verbal ellipsis is the omission within the verb group presupposed one or more words in the preceding verbal group. The structure in itself cannot resolve the omission. A verbal group in which all the systematic features (positive, negative, finite, non-finite, present or past) are expressed is not elliptical. Verbal ellipsis can be of two types lexical and operator. (Halliday and Hassan; 1976:167).

- 1- Lexical Ellipsis occurs when the main verb is missing. It is something from the right.
- 2- Operator ellipsis occurs when the main verb is missing from verbal group. For example:
- 23- a. *Have you been swimming?*
b. *Yes, I have.*
- 24- a. *What are you doing?*
b. *Swimming* (ibid:170).

2-2-3-2 Nominal Ellipsis

The head noun denoted by individual or class is not expressed, and one of the other elements such as deictic, enumerative, epithet or classifier functions as head, such as:

- 25- a. *Which has longer, the curved roads of the straight roads?*
b. *The straight are less likely to break.*
- 26- *Although Helen is the oldest girl in the class, Julie is the tallest.* (Quirk; 1991:257).

2-2-3-3 Clausal Ellipsis

A clause is an expression of speech functioning as a statement, question or response. It has two parts: a model element (subject+finite) and a prepositional element (residue) for example:

- 27- a. *Are you coming?*
b. *Yes* (Halliday and Hassan; 1976:208)
- 28- a. *We are bound to win the prize some day.*
b. *Yes, but when?* (Quirk; 1991: 261).

2-2-4 Conjuncts

Conjuncts are defined as terms used in grammatical classification of words and morphemes to refer to an expression that joins linguistic units such as:

- 29- *The committee decided to continue with its arrangement.*
- 30- *Morgan, however, left London on the midnight train.*

In the above examples the conjunct 'however' indicates the relationship between the two sentences (Widdows; 1978:30).

Considerable attention is given to conjuncts by applied linguists and text analysts. They are style-sensitive devices referring (as signals of textual cohesion) to the way speakers and writers arrange information in discourse, and the constraints that control this process (ibid:133).

According to Conner (1996:49) conjuncts help to notice how texts are recognized and how various parts of the text are linked together functionally and semantically.

Halliday and Hassan (1976:249) refer to conjuncts by using terms connectives, conjunctions as they are coordinate extended to operate between sentence, for example:

- 31- *He was very uncomfortable. Despite this, he fell asleep.*

'Despite this' in example (31) above, is an example of conjunctive expression.

Conjuncts are divided into four kinds: additive, adversative, causal and temporal. The four types are explained in the following example:

- 32- *For the whole day he climbed up the steep mountainside, almost without stopping,*
a. and *in all this time he met no one* (additive)
b. so *by night time the valley was far below him.* (causal)
c. yet *he was hardly aware of being tired.* (adversative).
d. Then *as dusk fell, he sat down to rest.* (temporal).

2-2-4-1 . Additive

This is text forming component of the semantic system. In general it is a semantic relation. The very relation is expressed by the following elements (*and, or, thus, furthermore, in addition, by the way, that is, for instance, etc.*).

2-2-4-2 Adversative

This relation has the meaning "contrary to the expectation". This expectation is either derived from the content of what is being said or from the communicative process. The relation can be expressed by *nevertheless, only, but, however, on the hand, instead, at the same time, rather, at last, I mean, etc.*

2-2-4-3 Causal

Notions such as (reason, result, purpose) are expressed by this relation. The elements used to express this relation are *so, then, for, this reason, on this bases, in that case, by this, hence, by this respect, etc.*

2-2-4-4 Temporal

This is the relation sequence in successive sentences. This is expressed by the word '*then*'. In addition, sentence may be temporally cohesive not because it stand in a particular time relation to the presupposed sentence, but it indicates the terminal of same sequence relation but also conclusive and summative relations as well. It is expressed by the elements *then, finally, previously, at once, meanwhile, next time, etc.* (ibid; 238-241).

2-2-5 Lexical Cohesion

It is a semantic relation between words. It provides the semantic context for text by giving interpretation to all the elements like words, concepts and sentences (Halliday and Hassan; 1976:285). A text is not seen as a random selection of sentences. Rather, sentences tend to be about the same thing that is the quality of unity. Lexical cohesion does not guarantee unit, but it is a device for creating unit by means of getting the text stick together to function as a whole. Lexical cohesion is divided into two types: reiteration and collocation.

2-2-5-1 Reiteration

The class of general nouns have the same reference as the items they presupposed, usually accompanied by a reference item. It involves the repetition of lexical item, on one hand and use of a general noun to refer back to a lexical item on the other hand.

- 1- The repetition of the same item.
- 2- The use of synonyms.
- 3- The use of superordinate.
- 4- The use of near synonyms.
- 5- The use of general noun (ibid:277-278).

2-2-5-2 Collocation

This relation expressed cohesion by the occurrence of lexical items which stand to each other in the same recognizable lexical – semantic (word-meaning) relation. (ibid:281).

According to Cruse (2006:27), the term collection is used in two main ways. First, it is used to refer to any grammatically well-formed sequence of words that go together without oddness. Second, it is used to refer to a sequence of word that are compositional.

It indicates two relations systemic and non systemic:

- 1- systemic relation is the relation that can be classified in easy way which includes:
 - a. Opposite (complementaries): *boy- girl*
 - b. Antonyms: *male – female*
 - c. Converse: *order – obey*
 - d. Ordered series of lexical items: *north – south*
 - e. Unordered lexical sets: *red – green*
- 2- non-systemic relation. Such relations are the most difficult, in particular from a knowledge base point of view. Lexical items occur in the same lexical environment, that is they occur in similar context and situation. For example, the following words occur in

encounter context (post office, service stamps, pay, leave) or driving situation (priest – church), (citizen – USA), (garden – digging). (ibid).

Section Three:

Practical Study

3-1 Introduction

Based on the theoretical framework presented in the previous section, an expository analysis of some of the students' writings in their monthly exams is being analyzed.

In this section a total number of 40 monthly examination sheets are going to be carefully examined looking for the cohesive devices used in by the fourth year students. The sheets are chosen from different courses in their study.

One may ask why monthly sheets? Why not doing a test? The answer is that when a test the students will have the topic of cohesive devices in their mind while writing and/or answering the questions of the test. This is not preferred because the normal undeliberate use of these devices is being looked for. During monthly examination, students concentrate at the main topic of the exam what ever it is. In this case we can find out whether the students do really make benefit of the cohesive devices in achieving clarity of their texts or not.

3-2 Text Analysis

Going through the sheets of the monthly examination sheets, it was found that the students use the cohesive devices in a way that helps achieving the clarity and cohesiveness of the text:

3-2-1 The Use of Reference

Reference is used tremendously by the students comparing it with the other types of cohesion. Starting with personal pronoun which are used a lot by the students and scored a high percentage (42.01%) especially the personal pronouns (*he, she, it*). For example:

- (1) ".... *The girl* *her hobby*"
- (2) " ... *the man* suffer a lot ... *he*..."
- (3) "*Life can never be*, *it is*"

Demonstrative reference is also one of the devices that is mastered and widely used by the students, even more than the personal reference and its percentage is 47.9% , for example:

- (4) "*Those people* who advocate..."

In the above example, '*those*' is used to refer to certain people.

Another example shows the use of reference is:

- (5) "*I had one of these old*....."

In this example, the cohesive device used is the demonstrative pronoun '*this*'.

Finally, the third class of reference is comparative reference that scored a much lower percentage than the two previous classes demonstrative and personal. Its percentage is (10.04%). Comparing this percentage with the two types percentage, one can see the difference of the use of each type. For example:

- (6) *Ali's hobby is reading and my hobby is the same.*

Here the comparative reference represented by '*the same*' is used to refer to a similar thing mentioned previously.

Also we have in example (7) below, the use of '*different*' which represents a vice function to the first one '*the same*':

- (7) "*Pain and suffering are different from one*...."

Table (1) The Use of Reference in the Students Monthly Examination Sheets

Type of Reference	Frequency	Percentage
Personal	92	42.01%
Demonstrative	105	47.9%
Comparative	22	10.04%

3-2-2 The Use of Substitution

Turning to another device which is substitution, this device is little used by the students (as shown in table (2) below), though its use is important to avoid repetition. Its total percentage is (4.9%), for example:

(8) *"I think my pain is the worst one...."*

In the above example, "my pain" is substituted with "one" there is no need for repetition.

Nominal substitution scored the higher percentage in use among the other classed of substitution (57.1%).

Verbal substitution scored a lower percentage than the nominal substitution (28.6%). For example:

(9) *"I hate imagination and my father do"*

In example (9) above we have verbal substitution 'do' for a previous function or verb.

Clausal substitution scored just (14.3%). It is rarely used by the students. For example:

(10) *"My favorite hobby is drawing and climbing so"*

Table (2) The Use of Substitution in the Students Monthly Examination Sheets

The type of substitution	Frequency	Percentage
Nominal	12	57.1%
Verbal	6	28.6%
Clausal	3	14.3%

3-2-3 The Use of Ellipsis

The third device is ellipsis, it is, like substitution, used little by the students. Its total percentage is (21%) and one of the types of this device is very little used by students (that is the clausal), it is used only 3 times the percentage is 14.3% . Nominal and verbal ellipsis are used by the students but not a lot. Nominal's percentage is (57.1%) and verbal's percentage is (28.6 %).

(11) *" I am happy if you are."*

(12) *"The big insects and the small are harmful."*

In the two above examples (11 and 12) we have a nominal ellipsis.

(13) *I suffer too much and you."*

In the above example (13) we have verbal ellipsis.

Table (3) The Use of Ellipsis in the Students Monthly Examination Sheets

The type of Ellipsis	Frequency	Percentage
Nominal	3	60%
Verbal	2	40%
Clausal	Zero	0%

3-2-4 The Use of Conjunctions

Conjuncts, the forth type of cohesion, is also used widely by the students. Additive conjuncts are the most frequently used by the students among other types of conjuncts, especially the two conjuncts *or* and *and*. Its percentage is 38.4%. For example:

(14) *"They fell that pain or suffering ..."*

(15) *" Some of them are useful and others are harmful"*

Causal conjuncts are also used by the students but not as much as the additive. Its percentage is (32.4%). Also we have certain ones concentrated by the students (e.g. *because*, *for* and *so*). Examples are:

(16) *" because I find them interesting and useful"*

(17) *" I hate the insects so I cannot bear....."*

Additive conjuncts scored a lower percentage than the two previous types, additive and causal (17.9%). 'But' is used al lot by the students among the other types of this class. For example:

(18) *" but all my pain can be..."*

The last type of conjunct is temporal, its percentage is (11.1%). (19) is an example of temporal a temporal conjunct used by the students:

(19) "Then we go to...."

In the above example we have the conjunct "then".

Table (4) The Use of Conjuncts in the Students Monthly Examination Sheets

Conjunct Type	Frequency	Percentage
Additive	45	38.4%
Adversative	21	17.9%
Causal	38	32.5%
Temporal	13	11.1%

3-2-5 The Use of Lexical Cohesion

The last type is lexical cohesion found the monthly examination sheets is the lexical cohesion. Both collection and reiteration types of lexical cohesion are used. There are variant uses of the sub-classes of the two types of lexical cohesion. The total percentage of the appearance of lexical cohesion is (15.02%). Collocation scored percentage more than reiteration but there is no great different in use between them. The percentage of collocation is (56.3%) while the percentage of reiteration is (43.8%).

Table (5) The Use of Lexical Cohesion in the Students Monthly Examination Sheets

Type of Lexical Cohesion	Frequency	Percentage
Collocation	36	56.3%
Reiteration	24	43.8%

In almost all of the sentences in the text, there are instances of the use of 'they, them and the people which all refer to the same set of people. For example:

(20) "He helped the country"

(21) "People did not trust him"

In example (20) the word 'country' is a subordinate term to 'people'. Also we have repetition of the word 'people' in (21) above.

Table (6) below gives a cumulative picture of the cohesive devices used by the students in their writings. It includes the frequency of the cohesive devices and the sub-devices. Also the table shows the percentage of each device in relation to the other devices and the percentage of the sub-devices in relation to its main device.

Table (6) The use of the cohesive devices in students' monthly examination sheets.

Cohesion Devices	Frequency	Percentage	Sub-devices	Total number of words	Percentage
Reference	219	51.4%	Personal	92	42.01%
			Demonstrative	105	47.9%
			Comparative	22	10.04%
Substitution	21	4.9%	Nominal	12	57.1%
			Verbal	6	28.6%
			Clausal	3	14.3%
Ellipsis	5	1.2%	Nominal	3	60%
			Verbal	2	40%
			Clausal	0	0%
Conjuncts	117	27%	Additive	45	38.4%
			Adversative	21	17.9%
			Causal	38	32.5%
			Temporal	13	11.1%
Lexical cohesion	64	15.02	Collocation	36	56.3%
			Reiteration	24	43.8%
Total	426				

Section Four: Conclusion

The present study reveals the following findings:

- 1- Despite the fact that all the writings of the students lack good linkers and contain a lot of grammatical errors, the high percentage of the use of cohesive devices helps in understanding the text.
- 2- The use of ellipsis and substitution is little by the students, these two types of cohesion are more typical of conversation and literary text.
- 3- It is evident that the students have not dominated the use of all the cohesive devices; hence the students have not been able to use a variety of them. Some of the devices that were used lack adequate coordination and sentence links.
- 4- It is noted that students only repeat simple conjunction words, including 'and' and 'also' in additive relation; 'but' and 'on the other hand' in adversative relation, 'so' and 'because' in causal relation, 'when' and 'now' in temporal relation. On the whole quantity of 'that' is the largest.
- 5- Reference and conjuncts are phenomenally used by the students especially personal reference and demonstrative reference.
- 6- Verbal ellipsis, verbal substitution and causal conjunctions are rarely used.
- 7- Nominal and clausal ellipsis, are ignored by students.
- 8- Lexical cohesion is not ignored by students but scarcely used by them.
- 9- Reference is the most frequently used type by the students.

Bibliography

1. Brown, G. and G. Yule (1983) *Discourse Analysis*, Cambridge: Cambridge University Press.
2. Connor, U. (1996). *Contrastive Rhetoric Cross Culture Aspects of Second Language Writing*, Cambridge: Cambridge University Press.
3. Cruse, A. (2006). *A Glossary of Semantic and Pragmatics*, Finland: Edinburgh University Press.
4. Crystal, D. (2003). *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*, Congress: Congress University Press.
5. Gramley, S and Kurt-Michael Patzold. (1992). *A Survey of Modern English*, London: Longman.
6. Halliday, M.A.K. and R. Hassan (1976). *Cohesion in English*, London: Longman.
7. Johnson, B. (2002). *Discourse Analysis*, Oxford: Blackwell Publishing.
8. Leech, G. and J. Svartvik. (1996). *A Communicative Grammar of English*, London: Longman.
9. McCarthy, M. (1991). *Discourse Analysis For Language Teacher*, Cambridge: Cambridge University Press.
10. Quirk, R and S. Greenbaum. (1991). *A Student's Grammar of the English Language*, London: Longman.
11. Yule, G. (1985). *The Study of Language*, Cambridge: Cambridge University Press.
12. Salim, Nadia Hussein. (2008) *An Introduction to English Grammar and Syntax*. Oxford: Oxford University Press.
13. Widdowson, H. G. (1978). *Discourse Analysis*, Oxford: Oxford University Press.
14. http://hidalgo.schoolspan.com/cms/filemgr/2_5/Cohesive%20Devices.pdf
15. [http://en.wikipedia.org/wiki/Cohesion_\(linguistics\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Cohesion_(linguistics))

Impact of Non-Standard Varieties and Other Languages in Arabic Media Researcher. Hasanein Hasan Shaheed University of Babylon\ College of Quranic Studies

أثر اللهجات العربية غير القياسية في الاعلام

الباحث. حسنين حسن شهيد

جامعة بابل / كلية الدراسات القرآنية

المخلص

يبين الباحث المخاطر التي حدثت في لغة الاعلام العربي الحديث (المطبوعات والاعلام المسموع والمرئي) وذلك نتيجة دخول اللهجات العربية واللغات الاجنبية اليه وخاصة في العقدين الماضيين. يركز البحث على الاعلام المرئي اكثر من غيره من الانواع وذلك لتأثيره الكبير على المتلقي وخاصة الاطفال والمراهقين والشباب (بغض النظر عن جنسهم) لانهم ينشؤون معه ويركزون عليه اكثر من المسموع. يستمع الاطفال والمراهقين والشباب الى الاغاني والانشيد الدينية فقط ويظهرون اهتماما قليلا بالمطبوعات اذ يقرؤون مطبوعات الازياء.

Abstract

Research shows risks which have been occurred to modern Arabic media language (print, audio, and visual media) from entering different Arabic varieties and foreign languages to it, especially in the last two decades.

Work focuses on visual media more than other types of media, because it has a significant effect on recipient viewers in particular among kids, teenager and young adults (irrespective of sex), as they are more up to it than the rest of the other age groups, and as they are more exposed to visual media than the audio one. Kids, teenagers and young are only hear songs and religious sermons, and they show less interest in print only except for reading fashion vogue. Specifically girls are fascinated to fashion news unlike boys who prefer sport news. Printed media has its targeted readers in the age between 35-65 years old.

In Modern time Arabian people are not much attentive in the language usage. Main reason for that is new technology, the second one is integration of cross culture varieties, and they are learning new languages and traditions, so day by day they losing their ability in the usage of Arabic language correctly. Research has to be done to find a middle language which has been put between standard Arabic language and different varieties in Arabic which is using in media, this language will be easy to understand to all age categories in different classes and races, on the other hand, this language preserves characteristics and features of standard Arabic and will be comprehensible, recognized by all its users.

Introduction

Language in each community system is co individual in its followers. They use it basically to express what they think, in their understanding with each other, therefore; we can not study the effect of media language in public opinion objectively by examining the behavior of individual or individuals only as separated atoms, as if we try to study qualities of water by reference to the characteristics of both hydrogen and oxygen, which consists of them (Abed Al-'Aziz 2004: 12). Language is not the thing which is made by a particular individual or individuals, but it creates the nature of assembly and it emits to gathered life. Requirements of this life are expression of thoughts and exchange of ideas. Every one of us grows up existing in his hands a linguistic system using in society and he received it automatically in learning and imitating, as he got all other social systems (Abed Al-'Aziz 2004:13).

Language –particularly media language- is a type of matters which every one (sender or receiver) finds himself obeying to all what it is drawing, because media language forms in the end as part of predominant general linguistic system, therefore; if this language differs from general linguistic system then it will be rejected by the receiver (Al-Sayeed2000:15-17). Believe some of mass media which using dialects in most their programs are essential for

attracting audience, considering that compatibility with development and to emulation modern nations; so that media language should departing standard Arabic language to use dialects or varieties. Appointing the concept of media language doesn't work without results of linguistic studies in different fields, which provide media language with linguistic phenomenon, and what linguistic studies discover in technical researches that useful in study media language by refining its utterances, expanding its range, promoting its vocabularies, entering new words to its words and reinforcing characteristics of media language by clarifying, simplifying and nearing it from reality cultured language without anticlimax or dropping into vernacular. Using practical language which expresses about life, motion, work and accomplishment is the real influential media language.

Linguistics can be benefited from media language; because the relationship between both is affecting and affected relationship. Interchanged relation between linguistics and media language is a linguistic growth relationship. Media's means of communication contribute in existing words which they were not occurring in language before and also it works to disuse words which they were using in language completely. Media's means of communication reflect the main factors which give new vocabulary in language, as requirements in naming a modern social activity, whether it is sociological or economical system, new scientific or philosophical theory, and new invented material. Nowadays there are many new words (vocabulary) which are used in political and economical fields using in Arabic media such as privatization, globalization, unipolar and first square, nevertheless; those words are transferred literally from foreign culture (*Khori 2005:197*). In sport's media language also emerges new vocabularies that have never been heard before by audience such as Classico, derby, hatric and lega. Linguistics needs media for its survival and development, simultaneously media needs language for sustainability and contact with recipients (*Eco 1976: 7*), but in the latest years we find that Arab media is away from using Standard Arabic; especially in television programs, political interviews, and dialogues in social programs. In all these programs or interviews media (television or radio) is using dialects or varieties in one hand, in another hand it is using many foreign words from different languages such as English, French, Spanish, Turkish, Persian, Hindi.....etc., so Arabian society needs a middle language which is used by Media to be zestfully understood by all classes and creed.

Aim

The main aim of this paper is to indicate/extract foreign language words (vocabulary) which are used in media language as well as the use of dialects in media especially in recent days. Research also has to be done to find out medium or middle language which is occupied between standard Arabic and varieties that can be used in media to be understood by large number of receivers. So, research plays pivotal role to extract those words and to refine them for the use in media. It also supports workers in media field to use Arabic words more than words of other languages or dialects because standard Arabic is more comprehensible to all Arabic speakers. Finally to bring the importance of media language to focus in the society, as it rightly reflects the Arabian society.

Media Language and Level of Linguistic Expression

There are three levels of linguistic expression: first is Artistic and Aesthetic level which is used in arts and literature. Second is Scientific, Theoretical and Abstracting level which is used in science. Third one is Normal Social Scientific level that is used by press and media. These three levels exist in all human communities (*Abed Al-'Aziz 2004:63*); the difference between healthy community and passive one is that, linguistic levels are close to each other in first one while in second, they are well-extended. Rapprochement in linguistic levels is an evidence of community homogeneity, culture vitality and integration in its mentality. It is constant matters that ages which have rapprochement in their linguistic levels (scientifically, literary and practically) are most vivid and perfect ages, but if they are remote from each other, then this will cause deteriorating, senility and vanishing of words (*Abedal-'Aziz 2004: 84*).

Linguists and literati are working to develop language and making it wealthy, but roots of language do not go deep without fertile soil which provides it nourishment. So language will die and vanish as many ancient languages died out because they ceased their relevance with people speech (Mercer et al. 1979:17). Thus should not be a gap between language of literature, science and their vocabulary with daily dialogue of people, this gap if gets bigger, therefore; literary and scientific language becomes an artificial language which neither interacts with the language of population nor deals with their ambition. Language of journalist and media man should be built on purposeful, clearness, and brightening job. The art of press and media is comprehensive social expressing, and its language is compound phenomenon that deals with all cultural activities such as science, art, music, and plastic art besides that policy, commerce, economy, and general topics. So, the art of press/ the stylistic ground of press language and media are an applicative art that aims to connect people and should convey meanings and thoughts to the mass. It is a functional instrument, but isn't the art of esthetic for itself, nevertheless; language of media art is different because recipients audience are not one category in a society but all the society, therefore; media man speaks and writes to all the people that he must strive to achieve the goal, is to make his message understood by everyone (Bradley 1989: 33-35). While these days in Arab homeland we find the media uses many foreign languages and different Arabic dialects as if directed to a specific category or a particular Arabic country, the use of standard Arabic is almost very rare or does not exist. For example,

Below a short essay which is written about a new technology, smart cell phones (Galaxy S III mini), many words in this short article words are founded which are written in foreign language but it is in Arabic scripts as transliteration. So, large numbers of Arab readers don't know the meanings of these words in Arabic language or they don't know their translation. In this case, they try to use them in their daily life but without any understanding of its real meanings.

نسخة مصغرة. ويعتبر جهاز بيلسكوب العدسة الوحيدة التي تغطي دائرة كاملة ذات كفاءة عالية. منظوراً جديداً على المنطقة التي تتحرك فيها سواء بالصورة الجامدة أم المتحركة.

إطلاق غالاكسي أس 3 ميني من سامسونغ

من سمات غالاكسي أس 3 ميني المتوقع إطلاقه قريباً شاشة بحجم 4 بوصة مقارنة مع غالاكسي أس 3 الذي يبلغ حجم شاشته 4.8 بوصة مع معالج ثنائي النواة بدلاً من المعالج رباعي النوى في الموديل الرئيسي الكبير. أعلنت شركة سامسونغ من إطلاق هاتفها الذكي المصغر غالاكسي أس 3 ميني في الثامن من تشرين الثاني لتنتهي بذلك فترة طويلة من الانتظار. وسيعالج أجيال هواتف ذكية يعمل بنظام اندرويد في العالم مصحوباً بلعبتين مجانيّتين هما The Sims 3 و Bejewelled 2. ومن سمات غالاكسي أس 3 ميني شاشة بحجم 4 بوصة مقارنة مع غالاكسي أس 3 الذي يبلغ حجم شاشته 4.8 بوصة مع معالج ثنائي النواة بدلاً من المعالج رباعي النواة في الموديل الرئيسي الكبير. وستتمتع الهواتف الجديدة فترة التحديثات في موسم العطل والأجواء المبهجة إلى المستهلكين الذين يجدون أن شاشة هواتف اندرويد الرئيسية كبيرة على احتياجاتهم. وستنافس غالاكسي أس 3 ميني مباشرة مع آيفون 5 الجديد من أبل الذي أيضاً له شاشة حجم 4 بوصة. وجرى تحديث غالاكسي أس 3 وأس 3 ميني لاستخدام أحدث نسخة من نظام اندرويد جيلي بين 4.1. ويمكن الآن تحميل التطبيقات التي أجريت مؤخراً على خدمة غوغل ناو للبحث الصوتي وبريد جي ميل بصورة منفصلة. ومن أبرز سمات غالاكسي أس 3 وأس 3 ميني الأخرى تقنية سمات ستاي التي تتبع حركة العين لإبقاء الشاشة مضبوطة إذا كان المستخدم ما زال ينظر إليها. وسحابة التخزين دروب بوكس بسعة 50 غيغابايت لمدة عامين وخدمة دايركت كول للاتصال المباشر بأي عنوان.

Note: This article contains 44 English words which they are only transliteration into Arabic but in Arabic script.

Media Language and Multiplicity of Meanings

The possessing of language is one of the main conditions at media career. If media person doesn't have any ability to pen down the language profoundly or doesn't know how s/he uses language to achieve required goals, then media work loses its capability for convincing. Meanings of some words and idioms do not express only apparent meanings, but expanding to other boundaries around them i.e. circumstances interfere to give away their meanings (McDaniel 1998: 15). Approximately, all words do not have one meaning, but multiple meanings. One word can function differently with different meaning in different context. Objects themselves can have / can be called by different names. So, this is one of the main difficulties which occurred because of un-uniformity of speakers' vocabulary and its understanding. In the Modern dictionary of Arabic language, there are some words which have ten or more meanings for example; the word "**waqef**" means "**stop**" its meanings are: "**stand**", "**extant on his feet**", "**located**", "**motionless**", "**jobless**", "**pause**", "**live/v./**", "**existent**", and "**occupied /v./ a gladiatorial site**", in most Arabic dialects this words means "**gift**" or "**give something without money**" or "**determined money is used for certain thing in particular time**" ('At Allah 1997:93-96), another example of the varieties of some Arab countries the word "**mashi**" has many meanings as "**okay**", "**agree**", "**I will do**", "**gone or left**", "**walker**", "**mashi ?**" Means "**Do you agree?**". Functionality of a word in different context/Multiplicity of meanings in one word is necessary aspect of media person to be equipped of the knowledge of it, therefore; he/she has to improve upon the usage of word in appropriate context. So, that it is given only the intended meaning which he/ she wants to convey to the recipient, because everyone has his own world knowledge about the word and self-inflicted perceptions that derived from his environment and culture, Media person makes mistake if he thought that information and ideas which he introduces will be understood as per his understanding of the word-knowledge. There are many obstacles in this process, such as bias, bigotry, superstition, and delusions in addition to age, language, religion, and trends.

Media Language between Classical Language and Vernacular

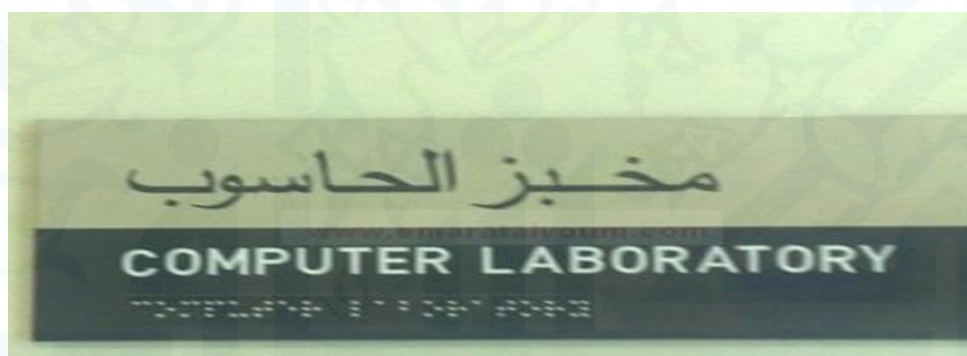
Arabic language is a poetic language/ a language of poetry; it is built on poetical structure in its artistic and musical origins. Arabic language in its sentence is an organized and harmonic art in sounds and rhythms, therefore; it is a language of poetry. Concurrently, it is a media language too and we want to build a media language in modern concept. Media language shows simple items which will be easy to audiences to understand as if it suits with values, culture and traditions of Arabic society, so Arab vocalizations indicate Arab's thinking and their outlook to things (Abed Al-'Aziz 2004:133), therefore; the language of media do not differ in the curriculum development of what linguists and language guards want, despite being the fact that the media person is demanded to adapt of his news and articles and arts editorial in accordance with the published templates press, so he will be keen on the usage of the rules of grammar and rhetoric, and if the media language is keen to take into account linguistic rules, then media persons are also trying to keep other characteristics such as structural simplicity, brevity and clarity. Also direct access to the recipient clearly and firefly, because every word in the media language must be understood by the public as it should be presented in an attractive manner and delivers enjoyment to reader or listener, either puns and multi meanings or emotional auras about vocalizations and other literature arts that lead to specific meanings in poetry, but in fact it is quite far from the language of media, because it cut stream connection that must be its course clear and obvious to the recipient (Mithun 1998: 189). That the use of standard Arabic in both sides, eloquent and slang in the media and its suitability and non-suitability led to the emergence of two trends. The first one supported the use of classical Arabic language in media while the other rejects this principle, calling for the use of a vernacular instead of the classical, the first group (classical Arabic) focuses on the use of vernacular corrupting the language, culture, customs and traditions of the Arabic community, in addition to the classical language lead to development of artistic sense of

language aesthetic and create continual immunity to factors retail nationalism and patriotism, political and geographical. So this emphasize the use of vernacular (dialects) devote these factors mentioned and thus lead to a linguistic suicide. While others believe that the reality of situation requires the use of the vernacular language because it is closest to the common understanding of the public, in addition to it gives the privacy of every community and country and focuses on the local customs and traditions of this country and its communities.

This is what we see clear and evident in most of the Arabic satellite channels and radio stations, as every Arab country established TV channel and radio which broadcasts in local dialect and exposure programs and serials in this dialect in order to support the country and its domestic customs or traditions for the purpose of making the dialect of this country is the first in the Arab world, thus get away completely from classical Arabic language. And more than that, there are a lot of common TV programs in the Arab world are using foreign languages (Code Mixing), especially in their title such as "**The Voice**", "**The X Factor**", "**Arab Idol**", "**Arabs' got talent**", "**Star Academy**"....etc. Those titles are not Arabic at all, although they can be easily translated into Arabic. We find in many Arab countries erroneous translation of traffic signs or explanatory signs in the streets and buildings as well, this indicates to stay away from the classical Arabic language dramatically in Arab societies' media, below many signs written wrongly in Arabic streets and buildings



"Basement" is translated wrongly into Arabic and error in writing.



"Laboratory" is translated as "bakery" into Arabic.



"Clean" is transliterated not translated to Arabic.



"20Th" is translated into "20+10" in Arabic. It is big wrong.



This traffic sign means is forbidden to stop vehicles except taxi but written up side down in Arabic.



Writing (dictation) in Arabic is entirely wrong.

Conclusions& Suggestions

1. The use of dialects (Non-Standard Varieties) or words of foreign languages in media language led to the division of the Arab world mentally and intellectually, thus also increases the rift of geographical division. Each and every Arab country wants to highlight the dialect as the best and most practical way, so the best way to reach this goal is the use of media in all its aspects; even in traffic signals or advertisement.
2. The popular media made media's audience containing classes illiterate or semi-illiterate alphabetically and culturally, that makes classical language as a barrier idiomatically and connecting, which cannot be avoided only by using slang or using words from other languages.
3. Belief some of mass media that the dialect they use in their programs is the best way for attracting audience, so they are imagining that compatibility with development and emulation by deserting standard language and using dialects (*Ferial Mahna*).
4. Declining implications in media materials especially recreational programs make mass media use dialects rather than classical because standard language is not suitable in its nature with such programs.
5. Adherence of some cultural and academic mediums in alphabetical of standard Arabic heritage to the extent of intolerance, prompting many media officials to abandonment of standard language gradually.

Arabic language, because of this issue seems today is the most confused languages between its loyalty to past (history) and its adaptation of recent culture or sticking to reality requirements of modern events. The effort should be made to ensure the safety of classical Arabic of retail, dispersion and loss, not to mark terrain of culture language level in public, at the same time not to use language which fails to express the reality account. Of course new van is required to seek linguistic balance which is creativity between loyalty to the past and commitment to the present.

References:

- Al-Syaid, Mohammad. 1995. *Society and language issues*. Alexandria: Dar Al-mar'fah Al-Jamea.
- Chambers, J.K. and Trudgill, Peter. 2004. *Dialectology*. 2nd ed, Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, David. 2003. *Language Death*. 1st ed. Cambridge: Cambridge University Press.

- May, R. 1987. **Logical Form as a Level of Linguistic Representation**. in: Lepore, E.(ed.).
- Miller, G. 1978. **Semantic Relations Among Words**. In: Halle, M. and als(eds.).
- Naher, Hadi. 1998. **Sociolinguistics at the Arabs**. 1st ed. Irbid: Dar Al-Amal for Publishing & Distribution.
- Partee,B.H.: 1979. **Semantics-Mathematics or Psychology?**. Semantics from Different points of view, Springer- Verlag.
- Winograd,T. 1985. **Moving the Semantic Fulcrum**. Linguistics and Philosophy 8.1.
- Yoneyama, M. 1986. **Motion Verbs in Conceptual Semantics**. Bulletin of the Faculty of Humanities, N21. Seikei University. Tokyo.

IVSL References:

- Chaise La Dousa. **The Native Speaker and Mother Tongue**. Language Sciences Journal, Volume 32, Issue 6, November 2010: Page 602-614.
- D'Arcy and Taylor. **Ethics and Social Media: Implications for Sociolinguistics in the Networked Public**. Journal of Sociolinguistics 16/4,2012: page 532-546.
- Yamaguchi,Masataka. **Non- Understanding as a Heuristic to Hypothesizing cultured Models: Ameta-Oriented Sociolinguistic Strategy**. Journal of Sociolinguistics, 13/3, 2012: page 387-410.

Arabic References:

- Al- Rumhein, Atallah. **Logic and Non-logic in Media Discourse**. Damascus University press. Damascus. Page 93-96.
- Abdel Jalil, Manqur. **Semantics**. Arab Writers Union. Damascus. Page 57.
- Al-Syaid, Mohammad. **Language of media Discourse**. Dar Al-feiker AlArabi. Cairo. Page 15-17.
- Sharaf, Abdel 'Aziz. **Media Language**. Beirut. Dar Al-Jeel. page 12.
- Sharaf, Abdel 'Aziz. **Media Science of Linguistic**. University Cultural Center. Cairo. Page 9.
- Khori, Saqer. Thought & Language. Syrian Knowledge Magazine. No. 496. 2005: page 179.
- Felfel, Mohammad. **Arabic Language between Stability & Change**. Syrian Knowledge Magazine. NO. 403. 1997: page 115.

Types of Simple Sentences in Some Selected English and Arabic Short Stories: A Contrastive Study

Lect. Lihadh Abdul Ameer Mubarak

انواع الجمل البسيطة في بعض القصص القصيرة العربية والانكليزية المختارة دراسة مقارنة م. لحاظ عبد الامير مبارك

الملخص

هناك العديد من الاختلافات والتشابه في تراكيب الجمل البسيطة: تعاريف، عناصر، انواع رئيسية. الدراسة الحالية تحاول أن تدرس العناصر النحوية والدالية للجمل البسيطة في اللغتين الانكليزية والعربية لكي تبين اوجه الشبه والاختلاف بين هاتين اللغتين فيما يتعلق بهذا الموضوع.

Section One:

Introduction

There are many differences and similarities in all structures of simple sentence: (definitions, elements, basic types and patterns).

The present study is an attempt to show a syntactic, semantic, and of simple sentence in both English and Arabic to show the similarities and differences between the two languages in relation to this topic. Thus, the study tries to answer the following questions:

- 1- What are the similarities of the simple sentence structure in the form of both Arabic and English languages?
- 2- What are the differences of the simple sentence structure in the form of both Arabic and English languages?

This paper shades light on the concept of contrast and compare the simple sentence structure in the form of both Arabic and English languages and focuses on the difficulties faced by the learners in using the structure of simple sentence in English and Arabic languages.

This study hypothesized that Arabic and English languages which are originally different from one another. More accurately, consider the simple sentence system (structure) in the two languages.

The following steps will be followed in this work:

1. Presenting a theoretical Background about Structure of Simple Sentences in Arabic and English.
2. Making a comparison between English and Arabic simple sentences.
3. Identifying the differences and similarities about structures of simple sentences.

This study is limited to both Arabic and English languages mainly the simple sentence structure in the form of statement in both systems. Therefore, the two systems are showing only the basic differences and similarities of Arabic's simple sentence structure is always (S+V+O) or (V+S+O), and English's simple sentence structure is always (S+V+O). Other types of sentence like compound, complex and compound complex sentences are not included.

It is hoped that the present study could be of some value for those who are interested in such a topic mainly students and teachers of English language as a foreign language for native speakers of Arabic.

Section Two:

Simple Sentence in English

2-1 Definitions for Simple Sentence

Simple sentences are defined according to different points of view as shown below:

A simple sentence has the most basic elements that make it a sentence: a subject, a verb, and sometimes a completed thought.(Eckersley and Eckersley;1960:9)

It is also defined by Hasselgard (2012:87) "as an independent clause. It is referred to as "independent" because, while it might be part of a compound or complex sentence, it can also stand by itself as a complete sentence."

Another definition for simple sentence is one which contains a single statement, question, or command: for example. (Baskervill and Sewell; 2004:67)

Examples:

(1) *The quality of mercy is not strained.*

(2) *Ahmed waited for the train.*

2-2 Elements of The Simple Sentence

Baskervill and Sewell (2004:60) state that all the elements of the simple sentence are as follows:-

- 1- The subject.
- 2- The predicate.
- 3- The object.
- 4- The complements.
- 5- Modifiers.
- 6- Independent elements.

2-3 Basic Types of Simple Sentences

According to (Murcia & Larsen-Freeman;1999:12) the simple sentences can be divided into four types:

2-3-1 Declarative Sentence

A declarative sentence declares or states a fact an arrangement or opinion. It makes assertions or states ideas without expecting a reply. Most sentences are declarative. It can be either positive or negative. It ends with a period (.).

A declarative sentence is used to convey information or to make statements. It consists of a subject and a predicate. The subject may be a simple subject or a compound subject. A simple subject consists of a noun phrase or a nominative personal pronoun. Compound subjects are formed by combining several simple subjects with conjunctions. All the sentences in this paragraph are declarative sentences.(John;1998:5). Examples:

(3) *I'll meet you at the train station.*

(4) *The sun rises in the East.*

2-3-2 Imperative Sentence

The imperative sentence instructs (or sometimes requests). The imperative takes no subject as 'you' is the implied subject. It ends with either a period (.) or an exclamation point (!).

The word "imperative" is derived from the term "emperor". Emperors gave commands, and imperative sentences are commands. Imperative sentences consist of predicates that only contain verbs in infinitive form; verb phrases are not allowed. Imperative sentences are generally terminated with an exclamation mark instead of a period. (ibid), for example:

(5) *Open the door.*

(6) *Finish your homework.*

2-3-3 Interrogative Sentence

The interrogative asks a question. In the interrogative form the auxiliary verb precedes the subject which is then followed by the main verb . It ends with a question mark (?). In verbal communication, the final syllable of the last word of a question is pronounced with a rising pitch or intonation. . (ibid:7)

Examples:

(7) *How long have you lived in France?*

(8) *When does the bus leave?*

2-3-4 Exclamatory Sentence

The exclamatory sentence emphasizes a statement (either declarative or imperative) with an exclamation point (!).

Examples:

(9) *Hurry up!*

(10) *That sounds fantastic!*

2-3-5 Conditional

The Conditional Sentences are used to indicate dependencies between events or conditions ,or to describe the consequences of a specific action. It consists of an independent clause and a dependent clause.(John;1998:7)

Example:

(11) *If you cut all the trees, there will be no forest.*

2-4 The Basic Sentence Patterns in English

The English normal word order S V O C A can be distributed among the basic sentences presented by(Quirk and Greenbaum;1973:191-200) .

Quirk and Greenbaum suggest a model in which seven patterns are presented:

P1: S V C

(12) *Mary is kind/ a nurse.*

S Vintens Cs

P2: S V A

(13) *Mary is here /in the house.*

S Vintens A(place)

P3: S V

(14) *The child was laughing.*

S Vintrans

P4: S V O

(15) *She caught the ball.*

S Vmonotrans Od

P5: S V O C

(16) *We proved him wrong/a fool.*

S Vcomplex trans Od Co

P6: S V O A

(17) *I put the plate on the table.*

S Vcomplex trans Od A(place)

P7: S V O O

(18) *She gave me a present.*

P8 S Vditrans Oi Od

(19) *I bought my daughter a present*

Quirk and Greenbaum refer to sentence elements by their functions, i.e. (S) for a noun functions as “subject”, (O) for a noun functions as “object” and so on.

Verbs are categorized into “intensive” and “extensive”. When the verbs are not followed by objects, they are called “intransitives”.

Transitive verbs are categorized according to what follows the verb into: monotransitive (followed by one object), ditransitive (followed by Oi and Od) and complex transitive verbs (followed by Od plus Co or A).

In certain cases, the Od or Co may be considered as optional:

Examples:

(20) He is eating — He is eating an apple.

(21) He made her career — He made her career a success.

The verb “eat” in (20) is transformed from the transitive to the intransitive category. The last position in pattern 2 and pattern 6 is occupied by adverbials of place. This position can also be occupied by other adverbs of time and manner, for examples:

(22) The exam will be tomorrow. (Adverb of time)

(23) We treated him kindly. (Adverb of manner)

But only adverbs of place can go with all subjects. That is why adverb of place is used in patterns 2 and 6

It is to be noted that most of the patterns can be expanded by optional adverbials. For example:

(24) (Sometimes) she sings (beautifully).

(25) She (kindly) sent us some presents.

English prefers to avoid the SV pattern, expanding it by optional adverbials as in (26) below or using equivalent patterns as alternatives:

Example:

(26) The baby is sleeping. (SV) ↔ The baby is asleep. (S V Cs)

Quirk and Greenbaum term the relation between the S and Cs as in pattern 2 and the O and Co as in pattern 5 as an "intensive relation".

Section Three:

Simple Sentence in Arabic

3-1 The Definition

Simple sentence consists of two elements; the predicate and the subject. The predicate represents what the subject did. (Al –Ansari; 2000:1) Examples are:

(1) قام زيدٌ.

(2) زيدٌ قائمٌ.

(3) الطالب مجتهدٌ.

3-2 The Elements of The Sentence in Arabic

The elements of the simple sentence are divided into two elements (big and small) :(Al- Ansari; 2000:29)

1. The biggest sentence is called the nominal which has a predicate that consists of a sentence.

Examples:

(4) زيدٌ قامَ أبوه

(5) زيدٌ أبوه قائمٌ

2. The smallest sentence is based on the subject.

As the predicates of two sentences above;

Examples:

(6) قامَ أبوه.

(7) أبوه قائمٌ.

Also, the sentence can be considered as a biggest and smallest at the same sentence.

For example:

(8) زيدٌ أبوه غلامه منطلقٌ.

3-3 Basic Types of Sentence Structures in Arabic

(الجملة التي لها محل من الأعراب) (Verbal, nominal, sentence that has a place to analysis, interrogative, exclamatory and adverbial), each of which demands different case endings for the role in the sentence.

"subject " does not always correspond to "nominative" ,nor does "object " always correspond to "accusative" . (Al -Jarim & Al –Amen;1986:284,3)

3-3-1 The Verbal Sentence:

In verbal sentence, there is a verb and subject or the verb and the subject of passive or defective verb and its noun and a predicate. Examples are given in (9)

(9) سبق السيفُ العذلَ .

(10) يُنصرُ المظلومُ .

(11) يكون المجتهدُ سعيداً .

3-3-2 Nominal Sentence:

In nominal sentence, there is a subject and a predicate .

Examples:

(12) الحقُّ منصورٌ .

(13) إن الباطل مخدولٌ لا ريبَ فيه .

3-3-3 The Sentence that have A Place to Analysis(الجملة التي لها محل من الأعراب):

If the sentence has correct interpretation as a singular, it has a place for analysis. These grammatical signs in Arabic (nominative, accusative and genitive) can be interpreted as a singular and analyzed as its form.

i.e. If it is interpreted as nominative singular, it has an indicative form.

Examples:

(14) . خالِدٌ يَعْمَلُ الْخَيْرَ .

So, it is interpreted as:

(15) خالِدٌ عَامِلٌ لِلْخَيْرِ .

If it is interpreted as accusative singular, it has a nominative form.

(16) كَانَ خالِدٌ يَعْمَلُ الْخَيْرَ .

So, it is interpreted as:

(17) كَانَ خالِدٌ عَامِلًا لِلْخَيْرِ .

If it is interpreted as a genitive singular, it has a genitive form.

(18) مررتُ بِرَجُلٍ يَعْمَلُ الْخَيْرَ .

So it is interpreted as:

(19) مررتُ بِرَجُلٍ عَامِلٍ لِلْخَيْرِ .

The sentence has no a position of the analysis; if it has no right position t, It will not be interpreted correctly.

(20) جاءَ الَّذِي كَتَبَ .

So, it is wrong to say:

(21) *جاءَ الَّذِي كَاتَبَ .

3-3-4 Interrogative Sentence

Introgrative sentence asks to know something not known before and asks in these question words;

(ما، متى، وأيان، أي، وكيف، وأين، وأنى، وكم، this equals yes/no questions (الهمزة)، etc.....(Al-Hashimi; 1962:178,1)

Examples:

(22) أعلِيّ مسافرٌ؟

(23) هل قامَ سعدٌ؟

3-3-5 Exclamatory Sentence

It consists of two verbs (مأفَعَلُهُ، أَفَعَلَبِهِ). (Al- Afghani; 2003:61,1).

If a man (human being) who wanted to express his admiration for something, these verbs are derived from the source of this trait above i.e. (مأفَعَلُهُ، أَفَعَلَبِهِ).

So, you can say with exclamation of astonishment; as in these examples below;

Examples:

(24) ما أَكْثَرَ صبرَهُ .

(25) أحسنَ بَصِيرَهُ !

It comes with an exclamation and with accusative after the first verb and genitive after the second verb.

3-3-6 Adverbial Sentence

Adverbial sentence starts with adverb or with genitive.(Al –Ansari; 2000: 13)

Examples:

(26) أعندَكَ زيدٌ .

(27) أفي الدارِ زيدٌ؟

3-4 The Patterns of Simple Sentences in Arabic

Simple sentences in Arabic have the basic elements: V S O C A. The subject and predicate are obligatory parts followed by one or more of the other elements. The subject is supported; a predicate is supported by the subject. The former is termed by native grammarians as (المُسند إليه) and (المُسند). Also there is optional parts .i.e. (الفضلات) in the sentence. (Besyoni; 1973:50&51,1)

3-4-1. Predicate can be formed in eight forms in the sentence; as in these points below:

1-The predicate of the subject.

Example:

(قادرٌ) من -الله قادرٌ. (27)

2- Perfect verb (الفعل التام).

Example :

(حضرَ) من- حضرَ الأمير (29).

3- The name of the verb.

Example:

هيهات -أمين. (30)

4- The description of the subject which takes the place of a predicate by its nominative without writing it (predicate) in the sentence. (المبتدأ هو الوصف المستغن عن الخبر بمرفوعه).

Example:

(عارف) من- أعارفُ أخوكَ قدرَ الأنصافِ؟ (31).

5- (أخبار النواسخ كان ونظائرها وإن ونظائرها)

Example:

إن البحرَ واسعٌ. (32).

6-The second object for (ظنَّ وأخواتها).

Example:

ظننْتُ الحقَّ واضحاً. (33)

7-The third object for (أرى وأخواتها).

Example:

رئتُكَ النجاحَ ثميناً. (34).

8-The infinitive that represents the imperative verb.

Example

سعيًا في الخير. (35).

The subject can be formed in six forms in the sentence; as in these points below:

1- The subject for the perfect verb or something like it.

Example:

(فؤاد-وأبوه) من - حضرَ فؤادُ العالمَ أبوه. (36)

2- أسماء النواسخ (كانوا وأخواتها) (إن وأخواتها)

Examples:

(المطرُ) من- كانَ المطرُ غزيراً. (37)

(المطرُ) من - إنَ المطرُ غزيرٌ. (38)

3- The subject that has a predicate (المبتدأ الذي له خبر).

Example:

(العلم) من - العلمُ نافعٌ. (39)

4- The first object for (ظنَّ وأخواتها).

Example:

ظننْتُ الحقَّ واضحاً. (40)

5-the second object for (أرى وأخواتها).

Example :

أريتُكَ النجاحَ ثميناً. (41)

6- The object of the passive (نائب الفاعل).

Example:

ووضعَ الكتاب. (42)

Section Four:

A Comparison between English and Arabic simple sentences

4.1. A Comparison between the Definitions of Simple Sentences in English and Arabic

In English, a simple sentence is defined as “the smallest sentences-unit” which “normally has one finite verb... a subject and a predicate”.

A simple sentence as the one which has a complete meaning and structure obligatorily starts with a subject (NP), followed by a verb (VP) and a complement if the verb is not intransitive.

Example:

(1) *The quality of mercy is not strained.*

Similarly, in Arabic,

A simple sentence is defined as a sentence which simply includes a noun phrase (subject) and a verb phrase (VP) or a predicate with a covert verb, etc.

Example:

(2) الحق منصور

A sentence in English appears to have a fixed-word-order system, a system that requires a subject to come first followed necessarily and obligatorily by a verb and the other elements of the sentence depend to a great extent on the type of the used verb in the sentence...

Example:

(3) *Ahmed waited for the train.*

Different from English is the simple sentence in Arabic. Traditional Arab grammarians and linguists view a sentence in terms of its types. That is, two types of Arabic simple sentences are to be considered: these types usually referred to as the nominal and the verbal sentences. Simply, a nominal sentence is the one which starts with a noun (مبتدأ).

Example:

(4) زيد قائم.

And a verbal sentence is the one which starts with a verb (فعل).

Example:

(5) قام زيد.

With reference to the above mentioned idea, the system of the Arabic simple sentence structure is free-word-order, whereas, the system of the English simple sentence is a fixed-word-order.

4-2 A Comparison between the Elements of Simple Sentences in English and Arabic

The subject as the first element of the simple sentence in English, is basic and cannot be changed unless the form of the sentence* is changed to a question, imperative, etc.

More important, what follows this subject is in most cases; if not always, is an obligatorily put verb. Finally, what follows the verb is to a great extent dependent on the type of the used verb: auxiliary or lexical, and if it is lexical: is it non-complement verb or is it a complement verb.

Example:

(6) *I looked for Mary and Rose at the bus station.*

In contrast, simple sentence structure in Arabic can be basically and [traditionally] divided into two elements:

1-The biggest sentence is called the nominal which has a predicate that consists of a sentence.

(7) زيد قام أبوه.

2- The smallest sentence is based on the subject, as the predicate of the sentence above.

(8) قام أبوه

Similarly, in Arabic and English simple sentence to begin with nominal sentences: a nominal sentence will be viewed as the sentence which necessarily starts with a noun (subject) followed by a verb and a complement if necessary .vs. verbal sentences in Arabic.

A verbal sentence in Arabic, on the other hand, is the one which inevitably starts with a verb, followed inescapably by a subject (noun) and ended with a complement prospectively depending on the type of the verb.

Example:

(9) الهدف الخاص كان هدفاً دينياً

In syntactic Arabic system, the sentence in general and the simple sentence in particular allows us to move the verb;

Here it is [كان], the past form of the verb, moved to the beginning of the sentence(s).

Consequently, Arabic system will have a verbal sentence instead of the nominal sentence. Syntactically, the sentences are all grammatical, well-formed and acceptable. The output of this process will be the following sentence:

Example:

(10) كَانَ الهدف الخاص هدفاً دينياً

4-3 A Comparison between the Basic types of Simple Sentences in English and Arabic

Syntactically, English and Arabic simple sentences are to a great extent different from one another. Major syntactic differences in structure, word-order, subject-verb agreement and other syntactic areas. In short, Arabic simple sentence's structure can be both (S+V+O) or (V+S+O), as a statement but English simple sentence can be only (S+V+O). (this issue is the main difference between them).

In spite of these differences between Arabic and English simple sentences, Some linguistic features and issues in common both, Arabic and English simple languages are inflectional languages

Arabic is similar to English simple sentence in allowing the simple sentence to start with a subject (NP), followed by a verb (VP) and an object or complement in the case of transitive verbs (Comp).

In writing, sentences are marked by beginning with a capital letter and ending with a full stop (.), question mark (?), or exclamation mark (!).

Both Arabic and English have simple sentences but the structure of each one is different in some cases;

English simple sentences can be only (S+V+O). In all its types has a fixed-word-order whether (declarative, imperative, interrogative, exclamatory and conditional).

But Arabic simple sentences structure can be both (S+V+O) or (V+S+O) as a statement means (nominal, verbal). The sentence that has a place to analysis, interrogative and adverbial) in all its types has a free-word-order (الجملة التي لها محل من الاعراب)

In English;

A declarative sentences are used to convey information or to make statements. It consists of a subject and a predicate.

Example:

(11) *The sun rises in the East.*

While in Arabic;

For verbal sentence, there is a verb and subject or the verb and the subject of passive or defective verb and its noun and a predicate.

Example:

(12) يُنصَرِّمُ الْمَظْلُومُ .

For nominal sentence, there is a subject then a predicate.

Example:

(13) الْحَقُّ مَنْصُورٌ .

In English;

The imperative sentence instructs (or sometimes requests). It takes no subject as 'you' is the implied subject. Its form ends with either a period (.) or an exclamation point (!).

Example:

(14) Open the door.

(15) Spend the money!

While in Arabic,

the imperative sentence is not considered as the basic types of Arabic simple sentences.

In English

The interrogative sentence asks a question. It is formed by the auxiliary verb precedes the subject which is then followed by the main verb. Its form ends with a question mark (?).

Example

(16) *When does the bus leave?*

While in Arabic;

The Interrogative sentence asks to know something not known before and asks in these question words;

(ما، متى، أين، أي، كيف، وأنى، this equals yes/no questions، الهمزة، هل)

Example:

(17) . أعلني مسافر؟

In English

The exclamatory sentence emphasizes a statement (either declarative or imperative) with an exclamation point (!).

(18) *Hurry up!*

While in Arabic;

Exclamatory sentence consists of two verbs (ما أفعلهُ، أفعلْبه). (Al- Afghani; 2003:61\1).

If a man (human being) who wanted to express his admiration for something, these verbs are derived from the source of this trait above i.e. (ما أفعلهُ، أفعلْبه).

So, you can say with exclamation of astonishment.

Example:

(18) ما أكثر صبره

In English;

The Conditional Sentences are used to indicate dependencies between events or conditions, or to describe the consequences of a specific action. It consists of an independent clause and a dependent clause.

Example:

(19) *If you cut all the trees, there will be no forest.*

While in Arabic, the conditional sentence is not considered from the basic types of Arabic simple sentences.

Also in basic types of Arabic simple sentences there are:

Adverbial sentences start with adverbs or with genitives.

Example:

(20) . أَعِنْدَكَ زَيْدٌ

The sentence that have a place to analysis (الجملة التي لها محل من الأعراب):

-If the sentence has correct interpretation as singular, it has a place for analysis. These grammatical signs in Arabic (nominative, accusative and genitive) can be interpreted as singular and analyzed as its form.

i.e. If it is interpreted as nominative singular, it has an indicative form.

Example:

(21) . خَالِدٌ يَعْمَلُ الْخَيْرَ .

So, it is interpreted as:

(22) . خَالِدٌ عَامِلٌ لِلْخَيْرِ .

While in English, the adverbial sentences and the sentence that has a place to analysis (الجملة التي لها محل من الأعراب) are not considered as the basic types of English simple sentences.

4-4 A Comparison between the Basic Patterns in English and Arabic

Arabic sentence allows freedom of word order in a sentence. On the other hand, English sentences follow a certain order in the arrangement of the elements.

In both English and Arabic sentences, the two elements: “subject” and “predicate” are obligatory. The minimal clause in English is (S V), whereas in Arabic, they are three: (V S), (S C) and (S A).

Apart from the two nominal patterns in Arabic, the other seven patterns have their English equivalents given in Quirk and Greenbaum’s model. The Arabic pattern (V S O O O) has no equivalent in English

In English, simple sentences are patterned with certain obligatory elements as to form basic patterns. Any discussion of such patterns depends on a clear understanding of many terms such as: transitive and intransitive verbs' object and complement. An object complement (Co) could follow the first object:

Example:

(23) *We considered (Tr) him (O) a leader (Co).*

Verbs that do not allow objects are termed intransitive (In). Some intransitive verbs can be followed by a subject complement (Cs) or Adverbial (A). Such verbs are called intensive (Int) and all other verbs are extensive (Ext):

Example:

(24) *He is (Int) very well (Cs) /outside (A).*

The object can either be direct (Od) or indirect (Oi). The direct object refers to a person or thing affected by the action of the verb and must always be present if an indirect object is present in the sentence. The indirect object precedes the direct object and refers to a person who receives the action; loosely termed as recipient:

Example:

(25) *He gave her (Oi) a present (Od).*

Complements are either nouns or adjectives. The two kinds of complement are illustrated in examples (3.23) and (3.24) above. The Object complement “leader” in (3.23) has a straightforward relation to the object “him”; both have the same referent. A similar relation exists between the subject complement and the subject in (3.24).

Quirk and Greenbaum(1973:191-200)suggest a model in which seven patterns are presented:

P1: S V C

(36) *Mary is kind/ a nurse.*

S Vintens Cs

P2: S V A

(37) *Mary is here /in the house.*

S Vintens A(place)

P3: S V

(38) *The child was laughing.*

S Vintrans

P4: S V O

(39) *She caught the ball.*

S Vmonotrans Od

P5: S V O C

(40) *We proved him wrong/a fool.*

S Vcomplex trans Od Co

P6: S V O A

(41) *I put the plate on the table.*

S Vcomplex trans Od A(place)

P7: S V O O

(42) *She gave me a present.*

S Vditrans Oi Od

It is worth mentioning that the order of elements in English, unlike Arabic, is relatively fixed in the sense that the grammatical functions are defined by position imposing constraints on the shuffling of word order.

In Arabic, simple sentences are classified into verbal *فعلية جملة* and non-verbal. A non-verbal sentence is called nominal *اسمية جملة* since it begins with a noun functioning as "subject". The verb in verbal sentences usually precedes the subject but when it follows the subject, the sentence turns into a nominal one. The difference between a verbal and nominal sentence is that the former relates an act or event, whereas the verb gives a description of a person or thing:

Example:

زيد جاء. (43)

جاء زيد (44)

Like English, simple sentences in Arabic have the basic elements: V S O C A. The subject and predicate are obligatory parts followed by one or more of the other elements. The subject is supported; a predicate is supported by the subject. The former is termed by native grammarians as (المسند إليه) and (المسند).

.In verbal sentences, the verb is either intransitive "فعل لازم" or transitive "فعل متعدي".

Transitive:

Examples:

3.45. نزل الراكب.

3.46. أكلت، رغيفاً

The Arabic language is generally described as having a relatively free order in the sense that certain elements can be transposed from their normal slots in the sentence. Arab grammarians term this linguistic phenomenon as fronting and deferment *والتأخير التقديم*. Verbal and nominal sentences are affected by this process; thus sentences (43) and (44) are semantically identical but they are syntactically different.

The subject of a nominal sentence is termed as inchoative *المبتدأ* and the predicate as enunciative. *الخبر*.

Chapter Five:

The Analysis of the Texts

This chapter is devoted to the analysis of some English and Arabic short stories. It aims at investigating the use of simple sentences including all its types in both languages. The chapter is divided into two sections, the first of which deals with the analysis of the English short story 'Man Catch' written by Christopher Rice; while the second concentrates on the analysis of the Arabic short story *قبض الريح* written by Mahmood Ayoob.

5-1 The Analysis of the English Short Story

This section deals with the analysis of simple sentence in the short story 'Man Catch' written by Christopher Rice. The analysis is done by reading the whole story counting the number of simple sentences and identifying the different types of sentences.

The whole text of the short story 'Man Catch' written by Christopher Rice, was examined to find the types of simple sentences used in it.

It was found that the majority of the sentences used are of simple type and this goes with the new style of writing that is avoiding sophisticated language.

A total number of 534 simple sentences were found. 458 of which are of the type declarative.

Examples:

This was going to be their first trip

She almost laughed out loud.

A chair scraped the floor behind her.

The second type of sentences found was the conditional sentences, such type of simple sentence appeared 49 times.

The third is the imperative sentence which is found 23 times.

Only three exclamatory sentences were found

The last type , that is the exclamatory type was not used at all.

5-2 The Analysis of the Arabic Short Story

This section deals with the analysis of the simple sentences found in the Arabic text , the Arabic Short Story قبض الريح written by Mahmood Ayoob. Thus, an analysis of the simple sentences will be conducted this short story taking into consideration that the data to be presented in this section will be analyzed by (those which were presented in chapter two). Moreover, the chosen texts will be analyzed syntactically and semantically as well.

Regarding the Arabic text, a short story written by Muhammad Ayoob named قبض الريح "الريح" was also examined looking for the number and types of simple sentences used in it. Here the number of simple sentences was 488 about 214 of which are verbal the rest 247 are nominal.

The exclamatory type of simple sentence was found only 11 times. The interrogative type was found 43 times and finally the adverbial sentence was 13 times.

Chapter Six

Conclusion

6-1 Theoretical Conclusion

Arabic's sentence structure allows two forms of simple sentence with some restrictions and rules for each case (nominal, verbal) (S+V+O) or (V+S+O). Whereas, English's sentence structure allows only one form of simple sentence which is nominal(S+V+O).

It has been declared that Arabic and English languages are not alike. Different in that English's simple sentence structure in the form of statement can never start with a verb (VP) and alike in that they both have simple sentences which have the order (NP+VP+...).

Arabic sentence is a free-word-order system in the case of structuring a simple sentence in the form of statement compared to the English sentence which proved a fixed-word-order language. Additionally, learners of both Arabic and English as foreign language (AFL), (EFL) and as Second language (ASL), (ESL) have difficulties when attempting to write a sentence.

After deeply examining for the similarities and differences about the structure of simple sentences between the two languages English and Arabic in chapter three, It has been declared that the differences are much more than similarities for both languages.

Bibliography

- Baskervill W. M and Sewell J. W., " An English Grammar", GUTENBERG: EBOOK AN ENGLISH GRAMMAR, 2004.
- Celce-Murcia, M. & Larsen-Freeman D. , "The Grammar Book: An ESL/EFL Teacher's Course", (2nd ed.) Boston: Heinle&Heinle, 1999.
- Eckersley C.E., Eckersley J.M., " Comprehensive English Grammar for foreign students", Hong Kong: Commonwealth prenting Press Ltd.
- Hasselgård, H., Lysvåg, P., Johansson, S., " Glossary of Grammatical Terms Used in English Grammar: Theory and Use", (2nd edition), Oslo: Universitetsforlaget, 2012.
- Jhon R. , " The Discourse Functions of Sentences", Harlow: Pearson Education Limited, 1998.
- Quirk R. and Greenbaum S. , " A University Grammar of English", London: Longman Group Ltd, 1973.

Arabic References

- Al –Ansari. Ibn Husham, " Moghni Al-Lebib", Al-Kuwait: First copyright, 2000.
- Al-Hashimi, A., " Jwahir Al Belagha Fi Al Maani We Al Beiaan Al Wadhih", Beirut: Al – Mekteba Al-Asriya, 1962.
- Al-Jarim , Al –Amen Mustfa, " Al-Nahw Al-Wadhih fi Qwaad Al- Arabia", Cairo: Dar Al Neshr Weltwzia, 1986.
- Besyoni., " Ilm Al-Meaani", Cairo: Mektebet Wehiba, 1973.

اثر استخدام استراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية لتنمية الفهم القرائي والتحصيل في مادة الاحياء لدى
طالبات الصف الثاني متوسط

أ.م.د. بتول محمد جاسم

الجامعة المستنصرية اكلية التربية الاساسية

**The Effect of Using the Learning Course of Over Cognitive Strategy to
Develop Reading Comprehension and the Achievement of Biology at the
Second Grade Female Pupils in the Intermediate School**

Asst. prof. Batool Mohammed Jassim ,Phd

Al-Mustansyria University \ College of Basic Education

Abstract

The research aims to identify the impact of using the learning course of over cognitive strategy to develop reading comprehension and the achievement of biology at the second grade female pupils in the intermediate school. In order to verify the aim of the research, formulate the following two hypotheses: 1-There is no statistically significant difference at the level of significance (0.05) between the average scores of the experimental group pupils who studied in a strategy of over cognitive learning course and the average score for the control group pupils who studied in a traditional way in the scale of reading comprehension. 2-There is no statistically significant difference at the level of significance (0.05) between the average scores of the experimental group pupils who studied in a strategy of the over cognitive learning course and the average score for the control group pupils who studied in a traditional way in the achievement test.

Experimental design was chosen with the partial adjustment of the two groups (experimental and control) an equal number that control one other relevant post-test , the number of members of the sample (50), a pupil in a secondary (Al-Adnaniya) for girls, represented the experimental group (25) school girl who taught according to strategy of over cognitive learning course , and (25) a student in the control group that studied in the traditional way, equalize both groups (experimental and control) in the variable as (intelligence , previous information , achievement school , age in months , parents achievement , reading comprehension.) To check out the aims of research prepare reading comprehension scale consist of (33) items , has been verified the face validity in additional to extraction the psychosomatic qualities the scale items. it was calculated their reliability by using Alpha Cronbach formula which it is reached (0, 87).

To achieve the second aim , it have been prepared achievement test objective type multiple – choice with four alternatives consist of (30) has been verified the face validity by submitting it to the experts and jury members and content through the preparation of the map test , it was calculated their reliability by using the kuder Richardson -20 formula reached (0,88) was to find a coefficient of difficulty level and power of discriminatory and effective alternatives to the test items. It Have been prepared (18) daily teaching plan for the experimental group and organized in accordance to the strategy of over cognitive learning course and another plan to the control group which organized according to the traditional method, and then was presented a model on each of them to the experts. Applied experience in the first semester of the academic year (2012 to 2013) and took (11) a weeks. Data were statistically treated using a (t-test) for two independent samples with an equal number, the results showed the superiority of the experimental group that studied according to their peers in the control group , which She studied in the usual way in the achievement test and reading comprehension , and so the researcher recommends using over cognitive learning course strategy in teaching the biology and suggests further studies of the stages and different subjects to identify the impact of different variables

ملخص البحث:

هدف البحث التعرف الى: اثر استخدام استراتيجيه دورة التعلم فوق المعرفيه لتنمية الفهم القرائي والتحصيل في مادة الاحياء لدى طالبات الصف الثاني متوسط.و من اجل التحقق من هدف البحث صيغة الفرضيتين الصفريتين الآتيتين :

1-لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن باستراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية ومتوسط درجات الطالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن بطريقة التقليدية في الفهم القرائي.

2- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن باستراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية ومتوسط درجات الطالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن بطريقة التقليدية في التحصيل.

اختير التصميم التجريبي ذو الضبط الجزئي للمجموعتين (التجريبية والضابطة) التي تضبط احدهما الاخرى ذات الاختبار البعدي. اختيرت العينة عشوائيا، بلغ عددها (50) طالبة للصف الثاني متوسط في مدرسة ثانوية العدنانية للبنات، مثلت المجموعة التجريبية (25) طالبة التي درست على وفق استراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية، ومثلها في المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة التقليدية، كوفأت المجموعتين التجريبية والضابطة في متغيرات: الذكاء، المعلومات السابقة، التحصيل الدراسي، العمر بالأشهر، الفهم القرائي.

لتحقق من هدي البحث اعد مقياس الفهم القرائي، تضمن (33) فقرة، وتم التحقق من صدقيه الظاهري والبناء، فضلا عن استخراج الخصائص السيكمترية لفقرات المقياس، كما تم حساب الثبات على وفق معادلة كرونباخ اذ بلغ (0.87). ولتحقق من الهدف الثاني تم اعداد اختبار تحصيلي موضوعي من نوع اختيار من متعدد بأربع بدائل مؤلف من (30) فقرة، تم التحقق من صدقي الاختبار الظاهري بعرضه على الخبراء والمحكمين والمحتوى من خلال اعداد الخارطة الاختبارية، تم حساب ثباته باستخدام معادلة كيودر ريتشارد سون -20 فبلغ (0، 88) وتم ايجاد معامل الصعوبة والسهولة والقوة التمييزية وفعالية البدائل لفقرات الاختبار. تم اعداد (18) خطة تدريسية يومية للمجموعة التجريبية نظمت وفق استراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية ومثلها للمجموعة الضابطة نظمت وفق الطريقة الاعتيادية وتم عرض نموذجا لكل منهما على المحكمين والخبراء. طبقت التجربة في الفصل الدراسي الاول للعام الدراسي (2012-2013) واستغرقت (11) اسبوع. عولجت البيانات احصائيا باستخدام الاختبار التائي (t -test) لعينيتين مستقلتين متساويتي العدد، اظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي درست على وفق استراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية على اقرانهم في المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في اختبار التحصيل والفهم القرائي، وبذلك توصي الباحثة باستخدام استراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية في تدريس مادة الاحياء وتقترح اجراء دراسات اخرى لمراحل ومواد دراسية مختلفة للتعرف على اثرها في متغيرات مختلفة.

أولاً: مشكلة البحث: Problem of the Research

تعد القراءة هي المدخل لكل تعلم، فبدونها لا يدخل المتعلم الى عالم الكلمة المكتوبة التي تشكل الحجر الاساسي لكل بناء معرفي، ومن الملاحظ ان الاهتمام بالقراءة في العلوم لم يحظ بشكل كاف لدى مدرسي العلوم اعتقادا من البعض ان القراءة تعد امرا منوطا بمدرسي اللغة العربية او الانكليزية، او لعدم وجود الوقت الكافي لتوظيف القراءة او لان مناهج العلوم لم تبين على ذلك، فبدونها لا يمكن للمتعلم من تحقيق انجاز عال في مادة العلوم عامة وعلوم الحياة خاصة والمواد الدراسية الاخرى، والفهم القرائي من مهارات القراءة المهمة فلا بد من ان تكون لدى المتعلم القدرة على قراءة الكتاب المدرسي ودفتر المدرسة وقراءة الاسئلة التي تعطى له في الاختبارات.

فضلا على ان انخفاض تحصيل المتعلمين في المواد الدراسية من مشكلات التعليم الرئيسية، التي لها تأثيراتها السلبية نحو تعلم المواد الدراسية، وهذا بدوره يؤثر بشكل مباشر في تطوير الثروة البشرية ونموها.

وقد تبلورت مشكلة البحث من خلال مناقشة الباحثة عدد من مدرسي مادة الاحياء للصف الثاني متوسط الذين لا تقل خدمتهم (10) سنوات، بتوزيع استبيان مفتوح لهم لمعرفة اسباب تدني في مستوى التحصيل والفهم القرائي فضلا عن الطرائق التدريسية المستخدمة، وجد ان السبب في ذلك يرجع الى قلة الوقت المخصص لدرس مادة الاحياء المتمثل بحصتين اسبوعيا والاعتماد على الطريقة الاعتيادية، وعدم استخدام الاستراتيجيات والطرائق التدريسية الحديثة، وهذا ما حمل المتعلمين الاعتماد على حفظ المادة الدراسية عن ظهر قلب، ومن دون فهم قراءة المادة، مما يؤدي الى زوال المعلومات، ونسيانها، وعدم القدرة على استرجاعها عند الحاجة اليها، وهذا ما اكدته الدراسات منها دراسة (القاضي 2011)، و(علاوي 2013)، لذا جاء البحث الحالي باستخدام استراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية لتثبيت تجريبيا من مدى اثرها في الفهم القرائي والتحصيل مادة الاحياء لدى طالبات الصف الثاني متوسط. وبناءا على ذلك يمكن تحديد مشكلة البحث في الاجابة عن السؤال الاتي:

- ما اثر استخدام استراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية لتنمية الفهم القرائي والتحصيل في مادة الاحياء لدى طالبات الصف الثاني متوسط ؟

ثانياً: أهمية البحث : Importance of the Research

يشهد عصرنا الحالي تطوراً تكنولوجياً هائلاً وثورة معلوماتية شملت جميع حياة الإنسان وقد شكلت هذه الثورة تحدياً للنظام التربوي بضرورة إصلاحه واستيعاب الكم الهائل من المعرفة وتوظيفها والاستفادة منها عن طريق إعداد الكوادر العلمية والتربوية التي تأخذ دورها الفعال في التنمية بجميع أبعادها ومواجهة التحديات (عبد السلام، 2006: 50).

وفي ظل هذه التطورات أصبح لزاماً على التربية توفير المزيد من النظم التعليمية والتأكيد على النمو العلمي للأفراد للارتقاء بالمستوى العلمي ومواكبة متطلبات العصر الحديث (الغريب واقبال، 2006: 5)، ويستدعي هذا وضع فلسفة جديدة لتطوير التعليم، تهدف الى اعادة النظر في طريقة تفكير المتعلمين منذ المراحل الاولى من عمرهم، فلا يعني ماذا يتعلم المتعلمين؟ انما الذي يعني حقا هو ان يتعلم المتعلمين كيف يفكرون؟ وبذلك تصبح الرسالة الاساسية للمنهج تسير التعليم من خلال الاهتمام بمضامين المنهج واساليب التعليم والتعلم بقصد تنمية طاقات الابداع عند المتعلم والخروج من ثقافة تلقي المعلومات الى ثقافة بناء المعلومات ومعالجتها وتحويلها من معرفة Cognition تتمثل في اكتشاف العلاقات والظواهر بما يمكنه من الانتقال من مرحلة المعرفة المرحلة ما وراء المعرفة Metacognition والمتمثلة في التأمل في المعرفة والتعمق في فهمها وتفسيرها واستكشاف ابعاد الظاهرة والاستدلال على ابعادها المستترة خلال منظومات حية من البحث والتقصي(الجندي وصادق 2001، 363).

أكد كثير من خبراء التربية العلمية وتدریس العلوم على ان يكون الهدف الرئيس لتدریس العلوم هو تعلم المتعلمين كيف يفكرون، وقد اخذت كثير من الدول العالم بهذا الهدف نظرا لاهمية وفاعليته (شهاب، 2000، 65)، الامر الذي يشير الى ان تدریس العلوم يجب ان لا يقتصر على تدریس محتوى فقط للمتعلمين، بل يجب ان يتضمن بالإضافة الى ذلك تدريب المتعلم على توظيف عمليات التفكير المختلفة ليجول المعرفة المقدمة له الى معنى وسلوك يستطيع المتعلم ان يتحكم فيه من خلال تطبيق استراتيجيات ما وراء المعرفة(الجندي وصادق، 2001، 365).

وقد ظهرت ما تعرف باستراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية (Metacognitive Learning Cycle) التي تستند الى النظرية البنائية والى ابحاث جون فلافل(John Favela) اذ تجمع هذه الاستراتيجية بين نموذج دورة التعلم واستراتيجيات ما وراء المعرفة، التي تؤكد على التفاعل بين المدرس والمتعلمين في اثناء الموقف التعليمي، من خلال مساعدة المتعلمين بالتعبير عن افكارهم العلمية بصورة متعاونة ومناقشتها(Blank, 2000, 486).

ان عمليات البحث والتربية العلمية مطلع قرن الحادي والعشرين مطالبة بتجويد عملية تدریس العلوم وهذا لا يأتي الا من خلال الفهم القرائي للعلوم، اذ تزداد حاجة الفرد الى الفهم القرائي ما يسود العالم من ثورة معرفية، ومع ما تفرزه المطابع

من انتاج فكري ومعرفي بمعدلات هائلة يومياً. (عبد الباري، 2009 : 2). ولقد اخذ المربون ينادون بضرورة تدريب الطلبة على مهارة الفهم القرائي زيادة إلى الاهتمام بالسرعة القرائية، حتى يتمكن الطلبة من الانقطاع بكل ما تخرجه المطابع، فهي من المهارات القرائية التي ينبغي العناية بها وتنميتها عند الطلبة، لأنها مهارة تفيد الفرد في حياته العلمية والعملية فائدة كبيرة (العوامل، 2004 : 15).

ونظراً لأهمية الفهم القرائي حظي بالعناية من وزارة التربية لضرورة فهم الطالب المعنى العام والمعنى التفصيلي والضمني من السياق، واكسابه المهارة اللغوية الأساسية من قراءة وتحدث واستماع (وزارة التربية، 2009 : 3)، فهو يمثل الركن الأساس للقراءة اذ يعين القارئ على الإدراك الصحيح لما ينضوي عليه المقروء من المعاني الظاهرة أو الخفية (عاشور والحامدة، 2007 : 13).

وبعد المدرس من العناصر الفعالة في العملية التعليمية، فهو الذي يهني طلبته للتعلم ويوجه نشاطهم بغية تحقيق إدراكهم الفاعل للمادة الدراسية وتهيئته للظروف الصحيحة لعملية فهم المعارف وتساعد على فهم الطلبة للمادة الدراسية بنحو أعمق. (جبرائيل، 1983 : 65)

لذا تسعى المؤسسات التربوية جاهدة إلى تفعيل عملية التدريس وزيادة فاعلية التعلم التي تقاس بمستوى تحصيل الطلبة على وفق أي جانب سواء أكان معرفياً أم وجدانياً أم مهارياً فهو من المفاهيم الأساسية في التنظيم العقلي للفرد وينظر إليه على انه محك أساسي يمكن في ضوءه تحديد المستوى الأكاديمي للطلاب (الخالدي، 2008 : 89). لذلك تهتم المؤسسات التربوية بالتحصيل ، لأنه يعد مؤشراً على مدى تقدمها نحو تحقيق الأهداف التربوية المنشودة (علام، 2009 : 55).

ويمكن تلخيص أهمية البحث

- 1- يعد البحث الحالي من الاتجاهات الحديثة في التدريس والتي تركز على الدور النشط للطلبة في العملية التعليمية الذي يتناغم مع الفهم القرائي التي يتمتعون بها والتي قد تقود الى تنشيط عملية الإدراك والمعالجة لديهم.
- 2- رفد المكتبة التربوية والمهتمين بمجال المعلومات البحثية بنتائج البحث الحالي.
- 3- يعد البحث اول بحث في القطر تناول استراتيجيات دورة التعلم فوق المعرفية في التدريس بشكل عام ومادة الاحياء بشكل خاص واثرها في الفهم القرائي والتحصيل - حسب علم الباحثة -
- 4- توجيه نظر القائمين بعملية التدريس للاهتمام بتنمية المهارات القرائية لدى الطالبات من خلال مادة العلوم
- 5- تقديم مقياس للفهم القرائي لطالبات الصف الثاني المتوسط.
- 6- تأتي أهمية هذا البحث من أهمية الفهم القرائي، ومهاراته المتمثلة بتحديد الفكرة الرئيسة للنص المقروء وإدراك علاقة السبب بالنتيجة، والتعرف إلى الرموز، واستخلاص المفاهيم، ومعرفة التفصيلات، وقراءة الرسوم.
- 7- أهمية المرحلة المتوسطة لأنها مرحلة مهمة لتكوين شخصية الطالب معرفياً ونفسياً.

ثالثاً: هدفي البحث: Aims of Research:

يهدف البحث الحالي الى التعرف على:

- 1- اثر استخدام استراتيجيات دورة التعلم فوق المعرفية لتنمية الفهم القرائي لدى طالبات الصف الثاني متوسط.
- 2- اثر استخدام استراتيجيات دورة التعلم فوق المعرفية في التحصيل لدى طالبات الصف الثاني متوسط. ومن اجل التحقق من هدفي البحث صيغة الفرضيتين الصفريتين الآتيتين :

1- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن باستراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية ومتوسط درجات الطالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن بطريقة التقليدية في الفهم القرائي.

2- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن باستراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية ومتوسط درجات الطالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن بطريقة التقليدية في التحصيل.

رابعاً: حدود البحث (Research Boundaries): يقتصر البحث على:

- 1- الحد البشري: طالبات الصف الثاني متوسط في إحدى مدارس مجتمع البحث المتوسطة والثانوية
- 2- الحد الزمني: الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2012-2013
- 3- الحد المكاني: المدارس المتوسطة والثانوية النهارية الحكومية للبنات التابعة للمديرية تربية ديالى \ قضاء بعقوبة.
- 4- الحد المعرفي: الفصول الثلاثة الأولى من كتاب علم الاحياء المقرر تدريسه للصف الثاني المتوسط من قبل وزارة التربية ط1، 2010.

سادساً: تحديد المصطلحات : Determine of terms

1- استراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية عرفت بانها:

- استراتيجية تجمع بين استراتيجيات ما وراء المعرفة وبين نظرية بياجيه في النمو المعرفي، تؤكد على التفاعل بين المعلم والمتعلم في اثناء الموقف التعليمي، وتعتمد على الانشطة بالإضافة الى استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة استراتيجيات ما وراء المعرفة في كل طور من اطوارها، طور الاستكشاف، تقديم المفهوم، تطبيق المفهوم، تقييم المفهوم(حسام الدين، 2002، 159)

-هي نموذج يجمع استراتيجيات ما وراء المعرفة وبين دورة التعلم التي تعد ترجمة لبعض الافكار البنائية المعرفية، واهم ما يميزها انها تسمح للمعلم والمتعلم عن التعبير عن افكارهم بصورة متعاونة ومناقشتها مع تدريب المتعلمين على الاسئلة فير كل مراحل الدورة : الاستكشاف، تقديم المفهوم، تطبيق المفهوم، تقييم المفهوم(جبر، 2010، 76)

التعريف الاجرائي: هي استراتيجية تعليمية-تعليمية تجمع بين دورة التعلم واستراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية الوعي بالتفكير لطالبات المجموعة التجريبية وقد تم الاعتماد على التساؤل الذاتي واستخدام سجلات التفكير دفاتر الطالبات، لتحريك ما وراء المعرفة لدى الطالبة، ويتم القيام بالانشطة المختلفة في مجموعات صغيرة باتباع ورقة العمل في تدريس موضوعات محتوى قيد البحث.

2-الفهم القرائي : عرف بانه

- (عملية تعرف الكلمات المكتوبة ثم تكوين صورة واضحة في الذاكرة من المقروء)(شحاتة، 1993 : 106).
- (عملية تفكيرية متعددة الأبعاد تمكن القارئ من استخلاص المعنى من النص المكتوب ويتطلب التفعيل والتنسيق لعدد من المعلومات ذات العلاقات المتبادلة) (شحاتة، 2003 : 232).

التعريف الإجرائي: هو الصورة النهائية المتكونة من تدفق الأفكار من خلال الاستنتاج والتعرف على الرموز، الرسوم، معرفة التفاصيل، استخلاص المفهوم، ادراك العلاقات، وتحديد الافكار الرئيسية، واستخدام العلاقات الكمية في موضوعات قيد البحث والتوصل إلى المعنى مقاساً بالاستجابات الصحيحة لفقرات اختبار الفهم القرائي، لقياس درجات طالبات عينة البحث.

3-التحصيل: عرف بانه:

- (انجاز الطالب داخل الصف لعمل ما من الناحية الكمية والنوعية). (Webster,1978 ,116)
- (مستوى من الانجاز او الكفاءة او الاداء في التعليم والعمل المدرسي يصل اليه الطالب في اثناء العملية التعليمية ويجري تقديره شفهيًا او عن طريق استخدام الاختبارات المتنوعة المتخصصة لذلك)(نصر الله، 2004، 402).
- التعريف الاجرائي: هو مقدار ما تكتسبه طالبات الصف الثاني المتوسط عينة البحث من معلومات في موضوعات الفصول قيد البحث المتمثل بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في اختبار التحصيل الذي اعد لهذا الغرض.

الإطار النظري :**1-النظرية البنائية**

تعد النظرية البنائية ، نظرية في التعلم المعرفي (اكتشاف المعرفة) ولها افتراضاتها ومبادئها ومن هذا يعد (جان بياجيه 1896-1980 Jean Piaget) مقدّم النظرية من منظور تعليمي ، فنظريته في النمو المعرفي والتعلم المعرفي تعد أساسا للنظرية البنائية ،وهي تقوم على افتراضين هما:

أولاً- أن التعلم عملية بنائية نشطة ومستمرة ، ويحدث التعلم من خلال تفاعل الطالب مع بيئته ، ويوصف هذا التفاعل على انه تمثيل الطالب لمعلومات ومفاهيم جديدة من خلال خبرات تربوية متعددة ومتنوعة ، ومواءمة هذه المعلومات الجديدة مع معلوماته السابقة وبهذا يتم إيجاد نوع من التناغم بين البنية المعرفية للطالب والخبرات اليومية.

ثانياً- إن كل طالب يمر بمراحل نمو مختلفة تنسم كل واحدة منها بقدرة على أداء مهام عقلية متعددة ومتنوعة. (زيتون، 2007 :39)

نشأة ما وراء المعرفة

ظهر مفهوم ما وراء المعرفة على يد جون فلافل(John Flavell) في منتصف السبعينات، وقد لاحظ فلافل ان المتعلمين يقومون بعملية مراقبة لفهمهم الخاص والانشطة المعرفية الاخرى، أي ان ما وراء المعرفة تقود المتعلمين لاختيار وتقويم المهام المعرفية والاهداف والاستراتيجيات التي يمكن لها ان تنظم تعلمهم(زيات، 1996، 405).وقد قام (Klwe,1992)بتحديد مكونين اساسيين في استراتيجيات ما وراء المعرفة :معرفة الشخص عن تفكيره وتفكير الاخرين، وتفكير الشخص في كيفية توجيه وتنظيم عملية تفكيره.

بعض استراتيجيات تعليم المتعلمين استراتيجيات ما وراء المعرفة

- 1- التساؤل الذاتي Self-Questioning Strategy: تعتمد على قيام المتعلمين بوضع اسئلة لانفسهم تتناول المادة الدراسية التي يدرسونها قبل واثناء وبعد عملية تعلمهم، مما يزيد احتمال تخزين المعلومات في الذاكرة بعدة المدى ويجعل استخدامها في المستقبل وفي مواقف متنوعة امرا يسيرا (الخرندار واخرون، 2006، 140)، وترى الباحثة عندما يطلب من الطالبات ان يعبرن عما يدور في اذهانهن فانه ينمي لديهن الوعي بالعمليات المعرفية التي يقمن بها، وحين يستمعن لوصف زميلاتهن للعمليات المعرفية التي يقمن بها فانه تنمو لديهن مرونة التفكير .
- 2- التلخيص: هو خطة عمل يستخدمها المتعلم بوعي ومرونة لاختصار النص واعادة بنائه في نص جديد يضارع النص الاصلي بحيث يتضمن الافكار الرئيسية، وهو ليس مهمة يسيرة لذا يجب على المدرس ان يمزج استراتيجية التلخيص باستمرار امام المتعلمين كي يحاكوه ثم يعطيهم متسعا من الوقت لكي يمارسوها بالفعل ولا يتصور المدرس امكانية ان ينجح المتعلمين بكفاءة عالية، دون التمكن من التلخيص بدرجة كبيرة.
- 3- التفكير بصوت عالي: تساعد هذه الاستراتيجية في توضيح عمليات التفكير لدى المتعلمين وتطويرها، ومن الطرائق التي تساعد على التفكير بصوت مرتفع طريقة حل المشكلات في اوضاع ثنائية حيث يتحدث احد الطلبة عن المشكلة

ووصف عملياته في التفكير، في حين زميله يستمع له ويوجه له الأسئلة، من أجل مساعدته في توضيح تفكيره، وقد يتم ذلك من خلال مجموعات تعاونية.

4- استخدام سجلات التفكير دفاتر الطلبة: يستخدمها المتعلمين كي يتأملوا في تفكيرهم ويسجلوا ملاحظاتهم ويتحدثوا عن الأشياء الغامضة أو المتناقضة لديهم ويدونوا تعليقاتهم في كيفية تغلبهم عن الصعوبات التي تواجههم، وتعد السجلات دليلاً على تقدمهم وتحديد مسارات التفكير لديهم.

5- التخطيط والتنظيم الذاتي: وفيها أيضاً يصبح المتعلمين مسئولين عن تخطيط وتنظيم تعلمهم، ويمكن للمدرس أن يساعد المتعلمين على أن يعي كل منهم ما قام به، وأن يدرك كل خطوة يخطوها، وأن يقف على طبيعة التفكير لدى كل متعلم وبالتالي يقدم له المساعدة بشكل فردي وبما يتفق مع حاجاته.

6- دورة التعلم ما وراء المعرفة: ظهرت نتيجة الانتقادات التي وجهت إلى دورة التعلم العادية حول عدم اهتمامها بعنصر ما وراء المعرفة الذي أكد عليه كثير من الباحثين التربويين، وقد قام بتطوير هذه الدورة هينسي والير (Hennessey and Eller)، من خلال ادخالهما أسئلة تطلب من المتعلمين إظهار تفكيرهم بجدية (Blank,2000,p491)، وهي استراتيجية تجمع بين دورة التعلم واستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة قبل كل مرحلة من مراحلها الأربعة من خلال ممارسة المتعلمين أنشطة مختلفة:

مرحلة الاستكشاف Exploration Phase Check: يتم عرض المفهوم الجديد بصورة مجردة من خلال طرح مجموعة من الأسئلة، وترك فرصة لطلالبات لتأمل افكارهن العلمية والتعرف على المعلومات الموجودة لديهن حول المفهوم الجديد واعطائهن الفرصة لاستكشاف الظواهر المرتبطة بالمفهوم. الأسئلة في هذه المرحلة والتي يجب تدريب الطالبة على أن تسأل نفسها هي:

- ما هي الأفكار الأساسية في هذا الموقف؟
- هل احتاج إلى عمل شيء معين أو نشاط معين لفهم هذا؟
- ما هي الأسئلة التي من المحتمل أن أواجهها في هذا الموقف؟
- تقوم الطالبة بتسجيل إجابات تلك الأسئلة في سجلها الخاص

فحص حالة تقديم المفهوم Phase Check Introduction Concept: تقوم المدرسة بجمع البيانات التي سجلتها الطالبات، وتتوصل من خلال تلك الإجابات مع الطالبات إلى المفهوم السليم، مع إعطاء فرصة لطلالبات لكي يعدن النظر في افكارهن ومفاهيمهن العلمية، وتتأمل كل طالبة، لتعرف على التغيرات التي طرأت على افكارها. الأسئلة التي يجب تدريب الطالبة على أن تسأل نفسها هي:

- هل المفهوم اتضح في ذهني؟
- هل الملاحظات والاستنتاجات التي توصلت إليها صحيحة؟
- هل أستطيع أن أعطي تعريفاً للمفهوم؟
- تقوم الطالبة بتسجيل إجابات تلك الأسئلة في سجلها الخاص

فحص حالة تطبيق المفهوم Phase Check Application Concept: في هذه المرحلة تواجه الطالبات بأمثلة أخرى كتطبيق للمفهوم العلمي، الذي يمكن فهمه من خلال استخدام البيانات التي أنتجت خلال المراحل السابقة، وهذا ما تلبى غرضه أوراق العمل المعدة لهذا الشأن، الأسئلة التي يجب تدريب الطالبة على أن تسأل نفسها هي:

- ما وجه استفاقتي من هذا المفهوم في حياتي العامة؟
- هل أستطيع تطبيق المفهوم في مواقف الحياة العامة؟
- هل من السهل تطبيق هذا المفهوم في أي موقف جديد؟
- تقوم الطالبة بتسجيل إجابات تلك الأسئلة في سجلها الخاص

فحص حالة تقييم المفهوم Phase Check Concept Assessment: في هذه المرحلة تتأمل الطالبات افكارهن العلمية، ويجب ان تحتفظ كل طالبة بسجل المفهوم التي تسجل فيه افكارها العلمية، وإذا كانت فكرتها معقولة فأنها يجب ان تكون قادرة على تقديم امثلة للمفهوم وكذلك تفسير فكرتها لزميلاتها من خلال مناقشتهم ضمن المجموعات. الاسئلة التي يجب تدريب الطالبة على ان تسال نفسها هي:

- ما مدى كفايتي في هذا المفهوم؟
- ما هي الجوانب القوة والضعف في ادائي؟
- ما الذي استطيت ان افعله لا تغلب على جوانب الضعف؟
- هل دراستي لهذا الموضوع اضافت الي شيئا جديدا؟
- تقوم الطالبة بتسجيل اجابات تلك الاسئلة في سجلها الخاص

جدول رقم(1)

مقارنة بين دورة التعلم العادية ودورة التعلم فوق المعرفية

دورة التعلم العادية	دورة التعلم فوق المعرفية
- تعتمد على فكر بياجيه فقط	- تعتمد على فكر بياجيه واستراتيجيات ما وراء المعرفة
- تتكون من 3 مراحل	- تتكون من 4 مراحل
- ليس من الضروري ان يكون لدى المتعلم سجل المفهوم	- لابد ان يكون لدى المتعلم سجل المفهوم الذي يحتفظ به ويدون فيه افكاره
- تستلزم عملية التفكير في كل مرحلة	- تستلزم عملية التفكير الموجه في كل مرحلة
- لا تستلزم تساؤلات قبل كل مرحلة	- تستلزم مجموعة تساؤلات قبل كل مرحلة

الفهم القرائي

يعد الفهم القرائي من مهارات القراءة المهمة، فهو الركن الأساس في القراءة، بل هو غايتها المهمة، وهو عملية فهم المعاني الضعيفة أو ما يسمى بين السطور. وعملية توليد المعاني من مصادر متنوعة عن طريق الملاحظة المباشرة للظواهر أو القراءة أو مشاهدة الرموز أو أفلام الرسوم المتحركة أو المشاهدات أو المناقشات، بصرف النظر عن المصدر، فإن عملية الفهم تضم استخلاص معلومات جديدة، ودمجها بما تعرف سابقاً بقصد توليد معنى جديد (مارزانو، 2006، 12).

مستويات الفهم القرائي: حددت ثلاثة مستويات للفهم القرائي هي :

الأول: مستوى الفهم الحرفي : وهو يشير إلى قدرة القارئ على فهم ما طرحه الكاتب في موضوعه، ويتم التركيز في هذا المستوى على البنية السطحية، ومن مهارات هذا المستوى ما يلي :تعرف التفاصيل تحديد الأفكار الرئيسية - تحديد تسلسل الأحداث وتتابعها.

الثاني: مستوى الفهم الاستنتاجي : ويشير إلى قدرة القارئ على الغوص في أعماق النص ؛ لاستخلاص المعاني التي لم يصرح بها الكاتب بشكل مباشر، وتحديد المعاني العميقة، وهذا المستوى يعرف بمستوى القراءة فيما بين السطور ويتضمن هذا المستوى المهارات الآتية :

- التنبؤ بالنتائج بناءً على المقدمات المعروضة في النص.
- التفسير الرمزي أو المجازي للغة.
- تحديد التضاد أو المقارنات في المقروء.
- تحديد السبب والنتيجة في النص القرائي.
- تحديد سمات بعض الشخصيات.

الثالث: المستوى التقويمي أو الناقد : وهذا المستوى يتضمن قدرة القارئ على الحكم على الأفكار والمعلومات التي أوردها الكاتب في موضوعه فقط عن تحديد القارئ للمعلومات التي يعرفها من هذا الموضوع أو ذلك، واستجابته له سواء بالقبول أو الرفض ومن مهارات هذا المستوى ما يلي :

- تمييز الحقيقة من الخيال -التمييز بين الحقيقة والرأي -الكفاية والصحة او التوعية -تحديد المناسبة -تحديد القيمة (عبد الباري، 2009 : 9).

ويصنف روي وستودت وبيرنز (Roe , Stodt, & Beruns) الفهم القرائي إلى ثلاث مستويات هي :

1. قراءة السطور: وهو المستوى الذي يجمع فيه القارئ المفردات مع بعضها مدركاً إياها كوحدة لغوية متكاملة، بحيث يعطي كلاً منها وزنها الحقيقي في السياق.
2. قراءة ما بين السطور: وهو المستوى الذي يحاول فيه القارئ التعرف إلى قصد الكاتب وتفسير أفكاره، وإصدار بعض الأحكام على ما في النص من أفكار ومفردات.
3. قراءة ما وراء السطور: وهو المستوى الذي يحاول فيه القارئ استخلاص تعميمات وأفكار جديدة وتوظيف الأفكار المتضمنة في المادة المفردة لحل مشكلة تواجهه. (العلوان والتل، 2010 : 372)

مهارات الفهم القرائي :

يمكن صياغة مهارات الفهم القرائي بمنظور آخر من حيث مستوى انتباه القارئ، وما يواجهه من تركيز عقلي تجاه

المقروء في :

- مستوى الفهم المباشر.
- مستوى الفهم الاستنتاجي.
- مستوى الفهم الناقد
- اقتراح توقعات للأحداث في ضوء مجموعة من الفرضيات المناسبة.
- تعبير القارئ من انفعاله بالنص في بعض المواقف الحياتية.
- استخدام اللغة المجازية والكلمات المميزة للعاطفة في أساليب لغوية خاصة.
- اكتشاف المبالغات، وأساليب الدعاية المتضمنة بالنص.
- إعادة صياغة المقروء وترتيب أحداثه. (جاب الله وآخرون، 2011 : 92)

اما (طعيمة وآخرون، 2007) حدد أهم مهارات الفهم :

1. إعطاء الرمز معناه.
2. فهم الأحداث الأكبر من مجرد الرمز كالعبارة والجملة والفقرة والقطعة كلها.
3. القراءة في وحدات فكرية.
4. فهم الكلمات من السياق واختيار المعنى المناسب.
5. فهم المعاني المتعددة للكلمة.
6. القدرة على اختيار الأفكار الرئيسة وفهمها.
7. القدرة على إدراك التنظيم الذي اتبعه الكاتب.
8. القدرة على الاستنتاج.
9. القدرة على فهم اتجاه الكاتب.
10. القدرة على الاحتفاظ بالأفكار.
11. القدرة على تقويم المفردة ومعرفة الأساليب الأدبية وفرض الكاتب والحالة المزاجية له.
12. القدرة على تطبيق الأفكار وتفسيرها في ضوء الخبرات السابقة. (طعيمة وآخرون، 2007 : 37)

العوامل المؤثرة في الفهم القرائي

وأورد ويلز (wells,2002) العوامل المؤثرة في الفهم القرائي هي:

- 1- العوامل العاطفية: وهي مفهوم الذات، تأثير المدرس، والمادة الدراسية.
- 2- العوامل الاقتصادية والاجتماعية: وهي الحالة الاقتصادية والاجتماعية، وتحرك العائلة وثباتها.
- 3- العوامل التربوية: وهي التعليم غير الملائم للقراءة، والإعداد غير الملائم للمعلمين، على وفق الاستراتيجيات عند المدرسين، والنتيجة الزائد على مهارة واحدة من مهارات القراءة.
- 4- ضعف دافعية المدرسين والطلبة. (wells,2002:163)

دراسات السابقة: نظرا لعدم حصول الباحثة على دراسات تناولت اثر استراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية في التحصيل والفهم القرائي، لذا تضمنت الدراسات السابقة محورين:

المحور الأول: تناول تتعلق بالمتغير المستقل استراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية واثرا في التحصيل ومتغيرات تابعة أخرى

1- دراسة (حسام الدين 2002): هدفت الى التعرف على فاعلية دورة التعلم فوق المعرفية ودورة التعلم العادية في تحصيل وعمليات التعلم وبقاء اثر التعلم في مادة العلوم، استخدم المنهج التجريبي للمجموعتين التجريبتين، بلغ عدد افراد العينة (52) طالب لصف الرابع الابتدائي، اعد اختبارين كأدوات لدراسة التحصيل وعمليات العلم، اظهرت النتائج وجود فرق ذو دلالة احصائية لصالح المجموعة التي درست باستخدام دورة التعلم فوق المعرفية مقارنة بدورة التعلم العادية في التحصيل وعمليات التعلم وبقاء اثر التعلم (حسام الدين 2002، ، 159-163)

2- دراسة (جبر 2010): هدفت الى توظيف استراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية على تنمية المفاهيم ومهارات التفكير البصري في العلوم لدى طلبة الصف العاشر، اتبع المنهج التجريبي، بلغ عدد افراد العينة (90) طالب تم تكافؤ المجموعتين من خلال اجراء التطبيق القبلي للاختبارين التحصيلي والمهاري، ادوات الدراسة بناء اختبارين، اختبار تحصيلي يشمل (42) فقرة اختيار من متعدد، واختبار مهاري مكون (40) فقرة اختيار من متعدد وباستخدام الاختبار التائي اظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة بدلالة احصائية. (جبر، 2010، ج)

المحور الثاني تناول بعض الاستراتيجيات على الفهم القرائي

1- دراسة (الفرطوسي 2010): هدف إلى معرفة اثر إستراتيجية دائرة الأسئلة في سرعة القراءة، الفهم القرائي والأداء التعبيري عند طالبات الصف الأول المتوسط.

اختارت الباحثة عشوائياً عينة الدراسة، اذ بلغت (46) طالبة من طالبات الصف الاول المتوسط، كافأت مجموعتي البحث في المتغيرات (العمر الزمني محسوبا بالشهور، والتحصيل الدراسي للآباء والأمهات، ودرجات الاختبار القبلي في التعبير. أعد اختباراً في الفهم القرائي، تكون من ثلاثة أسئلة، وكان السؤال الأول من نوع الاختيار من متعدد، والسؤال الثاني من نوع الترتيب، والسؤال الثالث من نوع التكميل، وثبت من صدقه وثباته واستعملت اختباراً في التعبير. عولجت البيانات إحصائياً باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومربع كاي (χ^2)، ومعامل صعوبة الفقرة، ومعامل تمييز الفقرة، ومعامل ارتباط بيرسون، وفعالية البدائل غير الصحيحة. اظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الفهم القرائي والأداء التعبيري. (الفرطوسي، 2010 : 2-185)

2- دراسة (القاضي 2011): هدفت الدراسة إلى معرفة "فاعلية القراءة الموجهة في تحصيل طالبات الثاني المتوسط في مادة الأحياء في الفهم القرائي، تكونت العينة من (68) طالبة، أعد اختبار الفهم البعدي أداة لبحثها، وتم تكافؤ المجموعتين في المتغيرات الآتية (العمر الزمني، التحصيل السابق، تحصيل الآباء والأمهات، درجات مادة الأحياء للعام السابق) وقامت الباحثة بنفسها للمجموعتين والحصول على النتائج الأخيرة استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية "الاختبار التائي t. test ومعامل ارتباط سبيرمان، ومعادلة الفاكورنباخ، وشيفيه، ومعامل الصعوبة والقوة التمييزية وفعالية البدائل المخطوءة، حيث توصلت الباحثة إلى تفوق المجوعة التجريبية على المجوعة الضابطة. (القاضي، 2011، : 58)

بعض الدلائل والمؤشرات حول الدراسات السابقة

1- الهدف: تتباينت الدراسات السابقة في اهدافها دراسة (حسام الدين 2002) هدفت الى على فاعلية دورة التعلم فوق المعرفية ودورة التعلم العادية في تحصيل وعمليات التعلم وبقاء اثر التعلم، دراسة (جبر 2010) توظيف استراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية على تنمية المفاهيم ومهارات التفكير البصري دراسة (القاضي 2011) هدفت إلى معرفة فاعلية أسلوب القراءة الموجهة في تحصيل الفهم القرائي، اما دراسة (الفرطوسي 2010) وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة اثر إستراتيجية دائرة الأسئلة في سرعة القراءة/ والفهم القرائي.

2. المنهج: اعتمدت الدراسات السابقة على المنهج التجريبي.

3. العينة: تراوح عدد عينة الدراسات السابقة بين (46- 90) طالب طالبة

4. **التكافؤ:** كافأت دراسة (حسام الدين 2002)، دراسة(جبر 2010) الاختبار القبلي للادوات الدراسة، اما دراسة (القاضي 2011) بين عينتها في بعض المتغيرات، وهي (العمر الزمني، تحصيل الآباء والأمهات، درجة العام السابق، تحصيل المعلومات السابقة) اما (دراسة الفرطوسي 2010)
5. **المكان:** دراسة (حسام الدين 2002) في الكويت، دراسة(جبر 2010) في فلسطين دراسة (القاضي 2011) و(دراسة الفرطوسي 2010) مع هذه الدراسة في المكان، إذ أجريت الدراستان في العراق.
6. **المرحلة:** دراسة (حسام الدين 2002)، دراسة(جبر 2010) المرحلة الابتدائية دراسة (القاضي 2011) و(دراسة الفرطوسي 2010) في إجراء الدراسة على المرحلة المتوسطة
7. **الجنس:** دراسة (حسام الدين 2002)، دراسة(جبر 2010) ذكور اما دراسة (القاضي 2011) و(دراسة الفرطوسي 2010) اناث
8. **الوسائل الإحصائية:** اعتمدت الدراسات السابقة على وسائل احصائية متعددة، مثل (مربع كاي، واختبار t. test، واستعملت للثبات معادلة كودر ريتشادسون، واستخدمت معامل الصعوبة والقوة التمييزية)، واستعملت الدراسة الحالية (مربع كاي، واختبار t- test، معامل الصعوبة، القوة التمييزية، معادلة الفا كرونباخ).

منهج البحث واجراءاته

اولا: التصميم التجريبي (Experimental Design): يقصد بالتصميم التجريبي التخطيط الدقيق لعملية أثبات الفروض واتخاذ إجراءات متكاملة لعملية التجريب. (عبيدات وآخرون، 1998: 279) , ولما كان البحث يتضمن متغيرا مستقلا واحدا هو (استراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية) ومتغيرين تابعين هما (الفهم القرائي) و(التحصيل) في مادة الاحياء الصف الثاني المتوسط، تم اختيار التصميم التجريبي ذي الضبط الجزئي للمجموعتين الضابطة والتجريبية المتساويتين العدد ذات الاختبار البعدي في الفهم القرائي والتحصيل البعدي، كما في المخطط (1).

مخطط (1)

التصميم التجريبي لمجموعتين البحث التجريبية والضابطة

المجموعة	تكافؤ	المتغير المستقل	المتغير التابع
تجريبية	- الذكاء	استراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية	الفهم القرائي
ضابطة	- المعلومات السابقة - التحصيل الدراسي - العمر بالأشهر - القدرات اللغوية	الطريقة الاعتيادية	التحصيل

ثانيا: مجتمع البحث (Research Population): تمثل مجتمع البحث طالبات الصف الثاني المتوسط للمدارس المتوسطة والثانوية النهارية التابعة للمديرية العامة لتربية ديالى ١ قضاء بعقوبة للعام الدراسي (2012/2013) بواقع (9) مدارس وبعده (897) طالبة موزعة على مناطق جغرافية مختلفة.

ثالثا : عينة البحث (Sample Research): اختيرت ثانوية العدنانية عشوائيا من بين مدارس مجتمع البحث بطريقة القرعة , بعد استحصال موافقة من المديرية العامة لتربية ديالى لتطبيق تجربة البحث فيها تم زيارة المدرسة بتاريخ (26/9/2012)، وجد فيها شعبتين لصف الثاني متوسط، اختيرت شعبة(ب) عشوائيا تضمنت (25) طالبة، لتمثل المجموعة التجريبية التي ستدرس على وفق استراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية، وشعبة (أ) تضمنت (25) طالبة، لتمثل المجموعة الضابطة التي ستدرس على وفق الطريقة التقليدية.

رابعا: تكافؤ مجموعتي البحث (Groups Equivalence): على الرغم من اختيار الشعبتين عشوائيا لتمثل إحداها المجموعة التجريبية والأخرى المجموعة الضابطة، فضلاً عن طالبات الشعبتين من فئات وبيئات اجتماعية مقارنة

ارتأت الباحثة تكافؤ أفراد عينة البحث في بعض المتغيرات لزيادة الحرص على السلامة الداخلية في دقة نتائج البحث ومن هذه المتغيرات :

- 1- الذكاء: اختير مقياس دانييلز للاشكال وهو غير لفظي ملائم للبيئة العراقية لما يمتاز به من صدق وثبات عاليين (العبيدي وهناء، 2004، 118) يتألف من (42) فقرة، اذ تحتوي كل فقرة على شكل ناقص وستة بدائل للاجابة واحدة صحيحة والباقي خاطئة، طبق مقياس في يوم الثلاثاء بتاريخ 2012\10\2
 - 2-المعلومات السابقة: لغرض التعرف على ما تمتلكه طالبات المجموعتين من معلومات سابقة في موضوعات قيد البحث، تم اعداد اختبار مؤلف من (20) فقرة من نوع الاختيار من متعدد باربعة بدائل، طبق الاختبار في يوم الاربعاء بتاريخ 2012\10\3
 - 3-التحصيل الدراسي: تم الحصول على درجات النهائية في مادة مبادئ علم الاحياء للصف الاول المتوسط لطالبات مجموعتي البحث، من سجل الدرجات العام للمدرسة في يوم الخميس بتاريخ 2012\9\27
 - 4- العمر بالاشهر: تم حساب العمر الزمني بالاشهر لطالبات مجموعتي البحث
 - 5- القدرات اللغوية: اعتمدت الباحثة على اختبار رمزية الغريب المؤلف من (20) فقرة لكل فقرة (3) بدائل، ولكونه من الاختبارات المقننه على البيئة العراقية، طبق الاختبار في يوم الخميس بتاريخ 2012\10\4.
- بعد تطبيق الاختبارات في المتغيرات اعلاه، تم أستخراج الوسط الحسابي والتباين لقيم المتغيرات لطالبات المجموعتين التجريبية والضابطة، ثم حسبت القيمة التائية بأستخدام معادلة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين متساويتي العدد اظهرت النتائج القيمة التائية المحسوبة اكبر من القيمة الجدولية (2، 021) عند مستوى دلالة (05، 0) ودرجة حرية (48). مما يدل على تكافؤ افراد عينة البحث في المتغيرات كما في جدول(2)

جدول(2)

المتوسط الحسابي والتباين لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة للمتغيرات المنتقاة لأغراض التكافؤ بين المجموعتين.

المجموعة المتغير	التجريبية		الضابطة		القيمة التائية المحسوبة	الدلالة الإحصائية
	المتوسط	التباين	المتوسط	التباين		
الذكاء	68، 14	98، 3	36، 13	74، 6	98، 1	غير دال
المعلومات السابقة	92، 9	24، 3	64، 9	82، 7	64، 0	غير دال
التحصيل الدراسي	52، 78	34، 249	36، 74	07، 362	89، 0	غير دال
العمر بالاشهر	162.8000	859، 4	162.1400	750، 6	0.68	غير دال
القدرات اللغوية	10.5600	506، 5	10.7200	646، 2	0.281	غير دال

خامسا: تهيئة مستلزمات التجربة

1. تحديد المادة العلمية :اقتصر البحث الحالي على الفصول الثلاثة الاولى من كتاب الاحياء المقرر تدريسه للصف الثاني المتوسط: الاول: تصنيف الكائنات الحية، الثاني: عالم الطليعات، الثالث: عالم الفطريات
2. صوغ الأهداف السلوكية وتحديد مستوياتها: بعد الاطلاع على محتوى قيد البحث الحالي، صيغ (188) غرضا سلوكيا في المجال المعرفي، وفي ضوء تعريف كل مستوى من مستويات بلوم الخمسة الأولى (التذكر، الاستيعاب، التطبيق، التحليل، التركيب)، بلغ عددها على التوالي (64، 53، 34، 19، 18).
- 3 - إعداد الخطط التدريسية اليومية: تم اعداد (18) خطة تدريسية يومية للمجموعة التجريبية على وفق استراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية ومثلها للمجموعة الضابطة على وفق الطريقة التقليدية، ولكي تتأكد الباحثة من أن الخطط المعدة جيدة، تم عرض أنموذج لكل منها على مجموعة من الخبراء والمختصين في التربية وطرائق التدريس، وتم الأخذ بالملاحظات جميعها لكي تصبح الخطط أكثر دقة وتأخذ صيغتها النهائية ملحق (1).

سادساً : ضبط بعض المتغيرات الداخلية: للحصول على نتائج دقيقة عمد ضبط بعض المتغيرات الدخيلة التي قد تؤثر على سلامة التجربة ونتائجها، وفيما يلي عرض بعض المتغيرات وكيفية ضبطها:

1. مدة التدريس: استغرقت التجربة (11 أسبوع) وكان عدد الحصص (18) حصة دراسية لكل مجموعة، وما تبقى من الحصص كان لأغراض حل الاسئلة.

2. التدريس: قامت الباحثة بتدريس المجموعتين (التجريبية والضابطة) وذلك للحد من اثر هذا العامل وعلى وفق الخطط التدريسية لكل مجموعة.

3. توزيع الحصص : تم تنظيم الجدول الأسبوعي بالتعاون مع إدارة المدرسة بحيث تدرس المجموعتان (التجريبية والضابطة) مادة الاحياء في الأيام نفسها وفي أوقات متقاربة بواقع حصتين أسبوعياً.

4. الفناء التجريبي : هو الأثر الناتج عن ترك عدد من الطلاب عينة البحث أو انقطاعهم في أثناء التجربة (العساف، 1989 310)، لم تحصل أي حالة انقطاع أو ترك أو نقل أي طالبه في غضون تلك المدة.

5. الظروف الفيزيائية: تم اختيار قاعتين متجاورتين لتدريس المجموعتين التجريبية والضابطة لتوفر المواصفات الجيدة , من حيث الإضاءة , والمقاعد , و نوع السبورة

سابعاً : بناء اداتي البحث

1- الفهم القرائي: تم بناء الاختبار في ثلاث مستويات (الفهم المباشر، الفهم الاستنتاجي، الفهم الناقد)، كما تم تحديد المهارات المناسبة للمحتوى العلمي التي تضمنت (8) مهارات وزعت على مستويات الفهم وهي : (تحديد الفكرة الرئيسية، ادراك علاقة السبب بالنتيجة، استخدام العلاقات الكمية، الاستنتاج والاستدلال، التعرف على الرموز، استخلاص المفاهيم، معرفة التفاصيل، قراءة الرسوم والاشكال)، بلغ عدد اسئلة الاختبار (33) فقرة، موزعة بين اسئلة اختيار من متعدد، واسئلة موضوعية قصيرة.

2- التحصيل: تم إعداد الخارطة الاختبارية (جدول المواصفات)، بهدف اختيار عينة ممثلة من الفقرات الاختبارية في ضوء الأهداف السلوكية ومراعاة قدرات الطالبات في هذه المرحلة والوقت المخصص للتدريس ،وفي ضوء العلاقة الرياضية الآتية : (عدد الأسئلة لكل خلية = النسبة المئوية للمحتوى الدراسي × النسبة المئوية للهدف في كل مستوى × عدد الفقرات الكلية للاختبار) (الصمادي وماهر , 2004: 79) , تم انتقاء (30) فقرة موضوعية من نوع الاختيار من متعدد بأربعة بدائل , لما لها من مميزات لقياس معارف ومهارات تعليمية متنوعة من مستويات معرفية مختلفة وتناسب جميع الطلاب في المراحل التدريسية (علام, 2006: 143) , كما في جدول (3)

جدول (3)

الخارطة الاختبارية الخاصة بانتقاء عينة من الأهداف السلوكية لتمثيلها في الاختبار التحصيلي البعدي للمجموعتين

عدد الخصص	الوقت بالدقيقة (45)	النسبة المئوية للوقت	معرفة	استنتاج	تطبيق	فهم	تفصيل
			34%	28%	18%	10%	100%
عدد الفقرات							
5	225	28%	3	2	2	1	9
7	315	39%	4	3	2	1	11
6	270	33%	3	3	2	1	10
18	810	100%	10	8	6	3	30

صدق اداتي البحث : ويقصد به الدقة التي يقاس بها الاختبار ما يجب أن يقيسه , (كوافحة, 2010: 109), ولغرض تحقيق صدق الاختبار, تم إيجاد نوعين من الصدق :

أ.الصدق الظاهري : ويتم عرض اداتي البحث (الفهم القرائي والتحصيل) على مجموعة من الخبراء في طرائق تدريس العلوم واختصاص علوم الحياة للحكم على مدى صلاحية الفقرات ومناسبتها للأهداف وسلامة صياغتها وكانت نسبة الاتفاق 80 % , اذ تم الأخذ بأراء وعدلت بعض الفقرات وبهذا تم التحقق من الصدق الظاهري.

ب.صدق المحتوى : ويعني ان يكون الاختبار قادراً على قياس ما وضع لأجله العزوي (2008: 93), ويتم هذا من خلال الخارطة الاختبارية (جدول المواصفات) , وتم عرض الخارطة الاختبارية مع فقرات الاختبار والتحصيل والمحتوى على مجموعة من الخبراء في طرائق تدريس العلوم واختصاص علوم الحياة وكانت نسبة الاتفاق 80 % وبذلك تم التحقق من صدق المحتوى.

. تعليمات تصحيح فقرات الاختبار: تم وضع إجابة نموذجية لجميع فقرات الاختبارين:، أعطيت درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفر للإجابة الخاطئة، أما الفقرات المتروكة فتعامل معاملة الإجابة الخاطئة وبهذا تحددت الدرجة الكلية بالمدى للاختبار الفهم القرائي (0 - 33) درجة.

اما اختبار التحصيل، وبهذا تحددت الدرجة الكلية بالمدى (0 - 30) درجة.

تطبيق التجربة الاستطلاعية الاداتي البحث : تم تطبيق اختبار الفهم القرائي والتحصيل على مرحلتين هما :
المرحلة الاولى - وضوح فقرات الاختبار وزمن الإجابة: اختيرت مدرسة (متوسطة الزهراء للبنات)، لتطبيق اداتي البحث، طبق اختباري الفهم القرائي والتحصيل بتاريخ (3-4 / 12 / 2012)، لمعرفة وضوح الفقرات وزمن الإجابة، وتم اختيار (30) طالبة عشوائياً من بين طالباتها للإجابة عن فقرات الاختبار فكانت بعض الفقرات غير واضحة لدى الطالبات وعدلت فيما بعد، تم حساب متوسط زمن الاجابه لثلاثة طالبات الاولى وثلاث طالبات الاخيرة للاختبار الفهم القرائي فكان (45) دقيقة، اما اختبار التحصيل فتراوح متوسط زمن الإجابة فتراوح ما بين (35) دقيقة.

المرحلة الثانية - التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار: تهدف عملية تحليل فقرات الاختبار إلى تحسين فقراته، طبق اداتي البحث الفهم القرائي والتحصيل على عينة عددها (200) طالبة في مدرسة ثانوية الحرية للبنات بتاريخ (5-6 / 12 / 2012) , بعد الاتفاق مع إدارة المدرسة ومدرسة المادة على إجراء الاختبارين وبعد الانتهاء من تدريس الفصول الثلاثة الاولى من كتاب الاحياء وإبلاغ الطالبات للتهيؤ للاختبارين قبل موعده بأسبوع، واشرفت الباحثة على تطبيق الاختبارين بنفسها، بعد تصحيح اجابات الطالبات رُتبت الدرجات تنازلياً، ثم أخذت أعلى (27%) من إجابات الطالبات لتمثل المجموعة العليا وأدنى (27%) من إجابات الطالبات لتمثل المجموعة الدنيا، لايجاد ما يلي:

معامل الصعوبة : بتطبيق معادلة معامل الصعوبة وجد ان القيم للاختبار الفهم القرائي تراوحت (0، -37، 0، 67)، اما قيم اختبار التحصيل (0، -44، 0، 63) وبهذا تعد جميع الفقرات ذات مستوى صعوبة مناسب، اذ يرى (الزويبي واخرون، 1981، 80) ان الاختبارات تعد جيدة اذا كانت فقراته تتراوح في مستوى الصعوبة بين (0، -20، 0، 80).

القوة التمييزية لفقرات اداتي البحث: تشير القوة التمييزية إلى قدرة فقرات المقياس على الكشف عن الفروق الفردية بين الطلاب في الخاصية التي يقوم على أساسها المقياس (الكبيسي، 2010: 43) وعليه فالفقرة الجيدة هي التي تعبر عن سمة معينة دون غيرها , بعد تطبيق اداتي البحث على عينة عددها (200) طالبة في (ثانوية الحرية للبنات)، تم تصحيح فقرات المقياس وفق مفتاح التصحيح، ثم رتبت درجات الطالبات تنازلياً، وتم اختيار نسبة (27%) من الاستمارات الحاصلة على أعلى الدرجات (المجموعة العليا)، واختيار نسبة (27%) من الاستمارات الحاصلة على اقل الدرجات (المجموعة الدنيا)، حيث بلغ في كل مجموعة (54) طالبة.تم استخراج الوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجموعة العليا وكذلك الدنيا ولكل فقرة , وباستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين متساويتي العدد ولكل فقرة ،أذا

ظهرت القيمة التائية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) جميع فقرات المقياس بدرجة حرية (106) لأن القيمة التائية الجدولية (1، 98) اقل من القيمة التائية لجميع فقرات اختبار الفهم القرائي والتحصيل. **فعالية البدائل:** تم حساب فاعلية كل بديل خاطئ في كل فقرة من الاختيار المتعدد للاختبار الفهم القرائي وفقرات اختبار التحصيل بتطبيق معادلة فعالية البدائل، اظهرت النتائج ان البدائل الخاطئة قد جذبت اليها عددا اكبر من طالبات المجموعة الدنيا مقارنة بالمجموعة العليا، وبهذا تقرر ابقاء البدائل كما هي، حيث يعد البديل جذاب اذا اختاره اكثر من 5% من الطلاب (الصمادي وماهر، 2004، 155)

صدق البناء لفقرات اختبار الفهم القرائي : يقصد بصدق البناء مدى تطابق درجات المقياس مع المفهوم (الزويبي وآخرون، 1981: 43)، تم حساب العلاقة الارتباطية بين درجة كل الفقرة والدرجة الكلية للمقياس باستخدام معادلة معامل ارتباط بيرسون فوجد قيمها تتراوح بين (0.194-0.432) ، وبتحويل قيم معاملات الارتباط إلى القيمة التائية فوجد قيمها تتراوح بين (2.78-6.74) ، كما وجد العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لكل مستوى فتراوحت قيمها بين (0.211-0.536)، وبتحويل قيم معاملات الارتباط إلى القيمة التائية التي تراوحت بين (3.04-8.93)، إذ ليس لمعاملات الارتباط معنى إحصائي إذا لم تتحول إلى القيم التائية المقابلة لها (أبو حطب وأمال، 2010: 359)، تبين ان جميع فقرات المقياس متجانسة ودالة لأن القيمة التائية المحسوبة اكبر من القيمة الجدولية (1.196) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (198) بالنسبة إلى العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية، أما العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لكل مستوى فأظهرت النتائج ان جميع الفقرات المقياس متجانسة ودالة لأن القيمة التائية المحسوبة اكبر من القيمة الجدولية (2.00) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (98)، وبهذا يكون المقياس صادقاً من حيث البناء ويصبح جاهزاً للقياس.

ثبات اداتي البحث : يقصد به دقة المقياس واتساقه، وللتحقق من ثبات اداتي البحث، تم سحب (100) استمارة عشوائياً من العينة البالغ عددها (200) طالبة في مدرسة (ثانوية الحرية للبنات) وبتطبيق معادلة كيوذر ريتشاردسون-20 لفقرات الموضوعية بلغ معامل ثبات الفهم القرائي (0.87) وللتحصيل (0.88).

ثامناً: إجراءات تطبيق التجربة

بعد تهيئة مستلزمات التجربة وضبط بعض المتغيرات التي يمكن ان تؤثر في التجربة ، باشرت الباحثة التدريس في الفصل الدراسي الاول في يوم الاحد الموافق (7/ 10/ 2012) في ضوء الإجراءات الآتية :-

- تطبيق الخطط التدريسية للمجموعة التجريبية على وفق استراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية على النحو الآتي:
 - 1-تدريب الطالبات على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة التساؤل الذاتي قبل بداية كل مرحلة من مراحل الدورة.
 - 2- تدريب الطالبات على التأمل بأفكارهن ومفاهيمهن العلمية قبل بداية كل مرحلة وذلك عن طريق سجل المفهوم الذي تحتفظ به كل طالبة تدون افكارها
 - 3-تشجيع الطالبات على العمل الجماعي التعاوني بتقسيم الطالبات الى مجموعات صغيرة(5)مجموعات كل مجموعة قوامها (5) طالبات، مع تعيين قائدة لكل مجموعة.
 - 4-حاسوب شخصي محمول، جهاز عرض البيانات (Data-Show)، شرائح (Power Point)، اقراص CD، افلام علمية متحركة، مصورات توضيحية اعداد وراق عمل.
 - 5-تدريس الطالبات محتوى قيد البحث الحالي وفق استراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية على مراحل هي:
- مرحلة الاستكشاف :** يتم عرض المفهوم الجديد بصورة مجردة من خلال طرح مجموعة من الاسئلة، وترك فرصة لطالبات لتأمل افكارهن العلمية والتعرف على المعلومات الموجودة لديهن حول المفهوم الجديد واعطائهن الفرصة لاستكشاف الظواهر المرتبطة بالمفهوم. الاسئلة في هذه المرحلة والتي يجب تدريب الطالبة على ان تسال نفسها هي:
- ما هي الافكار الاساسية في هذا الموقف؟

- هل احتاج الى عمل شيء معين او نشاط معين لفهم هذا؟
- ما هي الاسئلة التي من المحتمل ان اواجهها في هذا الموقف؟
- تقوم الطالبة بتسجيل اجابات تلك الاسئلة في سجلها الخاص
- فحص حالة تقديم المفهوم:** تقوم المدرسة بجمع البيانات التي سجلتها الطالبات، وتتوصل من خلال تلك الاجابات مع الطالبات الى المفهوم السليم، مع اعطاء فرصة لطالبات لكي يعدن النظر في افكارهن ومفاهيمهن العلمية، وتتأمل كل طالبة، لتعرف على التغيرات التي طرأت على افكارها. الاسئلة في هذه المرحلة والتي يجب تدريب الطالبة على ان تسال نفسها هي:
- هل المفهوم اتضح في ذهني؟
- هل الملاحظات والاستنتاجات التي توصلت اليها صحيحة؟
- هل استطيع ان اعطي تعريفا للمفهوم؟
- تقوم الطالبة بتسجيل اجابات تلك الاسئلة في سجلها الخاص
- فحص حالة تطبيق المفهوم:** في هذه المرحلة تواجهه الطالبات بأمثلة اخرى كتطبيق للمفهوم العلمي، الذي يمكن فهمه من خلال استخدام البيانات التي انتجت خلال المراحل السابقة، وهذا ما تلبي غرضه اوراق العمل المعدة لهذا الشأن، الاسئلة في هذه المرحلة والتي يجب تدريب الطالبة على ان تسال نفسها هي:
- ما وجه استفادتي من هذا المفهوم في حياتي العامة؟
- هل استطيع تطبيق المفهوم في مواقف الحياة العامة؟
- هل من السهل تطبيق هذا المفهوم في أي موقف جديد؟
- تقوم الطالبة بتسجيل اجابات تلك الاسئلة في سجلها الخاص
- فحص حالة تقييم المفهوم:** في هذه المرحلة تتأمل الطالبات افكارهن العلمية، ويجب ان تحتفظ كل طالبة بسجل المفهوم التي تسجل فيه افكارها العلمية، واذا كانت فكرتها معقولة فانها يجب ان تكون قادرة على تقديم امثلة للمفهوم وكذلك تفسير فكرتها لزميلاتها من خلال مناقشتهم ضمن المجموعات. الاسئلة في هذه المرحلة والتي يجب تدريب الطالبة على ان تسال نفسها هي:
- ما مدى كفايتي في هذا المفهوم؟
- ما هي الجوانب القوة والضعف في ادائي؟
- ما الذي استطيع ان افعله لا تغلب على جوانب الضعف؟
- هل دراستي لهذا الموضوع اضافت الي شيئا جديدا؟
- تقوم الطالبة بتسجيل اجابات تلك الاسئلة في سجلها الخاص
- وقد لاحظت الباحثة اثناء التدريس:**
- 1- المشاركة الايجابية للطالبات في طرح الاسئلة في حدود موضوع الدرس.
- 2- القدرة على التواصل والتفاعل اثناء القيام بالأنشطة لتقريب المفهوم لدى الطالبات ومن الصعوبات التي لاحظتها الباحثة:
- 1- في بداية التدريس لاحظت الباحثة ان الطالبات لم يعتدن على هكذا استراتيجيات من قبل، الا انهن بعد الاسبوع الثاني بدان يتجاوبن مع هذه الاستراتيجية شيئا فشيئا.
- 2- تحتاج هذه الاستراتيجية لمهارات تفكير وقدرة على التحصيل والربط والاستنتاج وهذه المهارات تفقدها العديد من الطالبات.
- 3- صعوبة قيام الطالبات على التساؤل الذاتي والتلخيص لعدم تعودهن للتعبير عن افكارهن بأسلوبهن الخاص.

4- في النهاية اجتازت الطالبات هذه الصعوبات، ولاحظت الباحثة ان الطالبات استطعن التدريس على هذه الاستراتيجية.

التطبيق البعدي لأدوات البحث

انتهت التجربة بتاريخ 16-18\12\2012، حيث طبق اختباريين التحصيل والفهم القرائي على طالبات المجموعتين بالتعاون مع ادارة المدرسة وانتهى الجميع من الاجابة في الوقت المحدد للاختباريين.

تاسعا: الوسائل الإحصائية: تم الاعتماد بصورة رئيسة بحزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss) في استخراج نتائج البحث الحالي :

الاختبار التائي لعينتين مستقلتين متساويتين العدد (t-test)

معامل ارتباط بيرسون ، الاختبار التائي لدلالة معامل الارتباط ، معادلة الفا كرونباخ.

الفصل الرابع: عرض النتائج وتوصياته

أولاً: عرض النتائج: لغرض التحقق من الفرضيتين الصفريتين، تم إيجاد المتوسط الحسابي والتباين لدرجات كل من المجموعة التجريبية والضابطة، وباستخدام الاختبار التائي (test-t) لعينتين مستقلتين متساويتين العدد، تم إيجاد القيمة التائية المحسوبة لكل مما يأتي:

1- النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الاولى التي تنص على انه : لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن ب استراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية ومتوسط درجات الطالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن بطريقة التقليدية في مقياس الفهم القرائي، جدول(4) يوضح ذلك

جدول (4)

المتوسط الحسابي والتباين والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الفهم القرائي

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية t		الدلالة الإحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	25	29.3200	10.476	48	4.024	2.021	دالة
الضابطة	25	24.6000	23,91				

يتبين من الجدول (4) إن القيمة التائية المحسوبة (4.024) اكبر من القيمة الجدولية البالغة (2.021) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (48)، أي تفوق طالبات المجموعة التجريبية على اقرانهن في المجموعة الضابطة، وبهذا ترفض الفرضية الصفرية. ولحساب حجم تأثير استراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية لفهم القرائي بين طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة، تم حساب قيمة حجم الاثر (d)، اذ بلغت القيمة (1,09)، وبالرجوع الى معيار (cohen,1988) لحجم الاثر كما موضح في جدول(5)

جدول(5)

قيمة حجم الاثر (d) ومقدار التأثير

قيمة(d)	مقدار التأثير
0, 2	صغير
0, 5	متوسط
0, 8 فما فوق	كبير

2- النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الثانية التي تنص على انه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن باستراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية ومتوسط درجات الطالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن بطريقة التقليدية في اختبار التحصيل، ، جدول(6) يوضح ذلك

جدول (6)

المتوسط الحسابي والتباين والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل.

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية t		الدالة الاحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	25	21,24	5,107	48	5,030	2.021	دالة
الضابطة	25	17,92	5,909				

يتبين من الجدول (5) إن القيمة التائية المحسوبة (5,030) اكبر من القيمة الجدولية البالغة (2,021) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (48)، أي تفوق طالبات المجموعة التجريبية على أقرانهن في المجموعة الضابطة وبهذا ترفض الفرضية الصفرية الثانية. ولحساب حجم تأثير استراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية لتحصيل بين طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة، تم حساب قيمة حجم الاثر (d)، اذ بلغت القيمة (1، 15)، وبالرجوع الى معيار (cohen,1988) لحجم الاثر في جدول (5).

تفسير النتائج: تعزو الباحثة تفوق طالبات المجموعة التجريبية الاتي درسن استراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية على أقرانهن المجموعة الضابطة الاتي درسن بالطريقة الاعتيادية في:

1- الفهم القرائي: ان استخدام استراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية أثناء عملية القراءة وقيام الطالبات بالتفكير بصوت عال. كما أن عملية التقويم الذاتي المستمر من قبل الطالبات وقيامه بتحديد المهارات إلى لم تتقنها بعد والرجوع إليها مرة أخرى وتدوين ذلك سجلات تعلمهن واعطائهن الوقت لا عادة تفكيرهن مرة أخرى، أتاح فرصاً عديدة للطالبات في التعامل مع المحتوى. من خلال قيامهن، وقيام الطالبات مجموعة من الأنشطة بممارسة عمليات عقلية ترتبط بفهم ما يقرآن واستحضار معناه وهي لها دورها في فهم المعلومات وبقائها عالقة بالذهن لفترة طويلة كان لها أثر مباشر في تمكن الطالبات من بعض المهارات القرائية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (القاضي، 2011) (الفرطوسي، 2010).

2- التحصيل: ان استخدام استراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية ساعد الطالبات في اعطائهن حيزاً من الحرية سمح لهن باستثمار طاقاتهم وتشجيعهن على وضع اهدافهن والقدرة على تنظيم معارفهن، وتقييم ادائهن مما زاد من وعي الطالبات لما يدرسن في الموقف التعليمي (وعى بالمهمة)، والتأمل في تفكيرهن وتنمية اتخاذ القرارات من خلال المناقشة واعطاء الوقت لكتابة تأملاتهن عن تفكيرهن او سجلات تعلمهن، بمعنى مراجعة الطالبة ما تفكر فيه، وبالتالي كان الحافز من داخل الطالبات وليس من مصدر خارجي، حيث كان نابعا من حبهن ودوافعهن الداخلية للتعلم، كما ان اثارة اسئلة جديدة حول جوانب التعلم يشجع الطالبات الى ان يذهبن الى ما وراء المفهوم (المعلومات المعطاة)، او الى الابدع وتشجيعهن لتجاوز الخبرة الفورية او الحالية عن طريق قيامهن بالأنشطة المختلفة من خلال عرض وطرح الاسئلة والمشكلات الإضافية المرتبطة بحياتهن اليومية، وكيفية تطبيق ما تعلمن في مواقف جديدة، مما زاد على ادراك اهمية ما يتعلمن من موضوعات، ان طلب المساعدة من المدرسة (الباحثة) عندما يحتاجن، أي قيامهن بعملية التحكم في عملية تعلمهن، وهذا جعلهن اكثر تفهما للمعلومات، كما ان الاشتقاق الذاتي للأسئلة سهل عملية استيعابهن، فضلا على تقسيم الطالبات الى مجموعات صغيرة ساعد على المناقشة والتساؤل، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (حسام الدين، 2002) (جبر 2010).

الاستنتاجات: ان استخدام استراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية كان لها اثر في رفع مستوى الفهم القرائي والتحصيل لطالبات الصف الثاني متوسط في موضوعات قيد البحث وبحجم اثر كبير.

التوصيات

- 1- الاهتمام بممارسة الطالبات استخدام استراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية حتى يمكنهن استخدام هذه الاستراتيجية على مدار فترات اكتسابهن للمعرفة
- 2- تدريب مدرسي مادة الاحياء على استخدام استراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية سواء قبل الخدمة او اثناء الخدمة حتى يمكنهم من استخدامها في التدريس، مما يوفر بيئة تعليمية حديثة تمكنهم فيما بعد من توظيف مهاراتهم بانفسهم.

المقترحات

- 1- دراسة اثر استخدام استراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية في متغيرات تابعة اخرى الاتجاهات، مهارات حل المشكلات، تصحيح المفاهيم الخاطئة.
- 2- دراسة اثر برنامج محوسب يوظف استراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية في تنمية مهارات التفكير العليا في تدريس العلوم ومواد اخرى لمراحل دراسية مختلفة.

المصادر

- 1- جاب الله، علي مهدي وآخرون (2011)، **تعليم القراءة والكتابة**، دار الميسرة، عمان، الأردن، ط.2.
- 2- جبرائيل، بشارة (1983) : **المنهج التعليمي**، بيروت، دار الرائد العربي للنشر.
- 3- جبر، يحيى سعيد (2010) اثر توظيف استراتيجية فوق المعرفية على تنمية المفاهيم ومهارات التفكير البصري في العلوم لدى طلبة الصف العاشر الاساسي، رسالة ماجستير، جامعة الاسلامية، غزة.
- 4- الجندي، امينه والصادق منير (2001). فعالية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل العلوم وتنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الثاني الاعدادي ذوي الساعات العقلية المختلفة، بحث مقدم للمؤتمر العلمي الخامس التربية العلمية للمواطن، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد الاول، 29 يوليو- 1 اغسطس.
- 5- حسام الدين، ليلي (2002). اثر دورة التعلم فوق المعرفية ودورة التعلم العادية في تحصيل وعمليات العلم وبقاء اثر التعلم لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي، دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد. 81.
- 6- الخالدي، أديب محمد، (2008) : **سيكولوجية الفروق الفردية والتفوق العقلي**، ط2، دار وائل للكتاب، عمان، الأردن.
- 7- الخزندار، نائله ومهدي حسن (2006) فاعلية موقع الكتروني على التفكير البصري والوسائط المتعددة لدى طالبات كلية التربية بجامعة الاقصى، المؤتمر العلمي الثامن عشر، **مناهج التعليم وبناء الانسان العربي**، جامعة عين شمس، مصر
- 8- زيتون، عايش (2007)، **النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم**. دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
- 9- الزيات، فتحي مصطفى (1996). **سيكولوجية التعلم بين التطور الارتباطي والتطور المعرفي**، سلسلة عالم **المعرفي (2)**، القاهرة، دار النشر للجامعات.
- 10- الزويبي، عبد الجليل وآخرون (1981)، **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ج 1، جامعة بغداد.
- 11- شهاب، موسى عبد الرحمن (2007). وحدة متضمنة لقضايا S.T.S.E في محتوى منهج العلوم للصف التاسع واثرا في تنمية المفاهيم والتفكير العلمي لدى الطالبات، رساله ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.
- 12- شحاته، حسن (1993)، **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**، ط2، الدار المصرية اللبنانية.
- 13- (2003)، **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، ط1، الدار المصرية، القاهرة.
- 14- الصمادي، عبد الله وماهر الدرايع، (2004) : **القياس والتقويم النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق**، دار وائل، عمان.
- 15- طعيمة، رشدي احمد وآخرون (2007)، **المفاهيم اللغوية عند الأطفال أسسها، مهاراتها، وتقويمها**، دار المسيرة عمان.
- 16- عاشور، راتب قاسم، والحوامدة، محمد فؤاد (2007)، **أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**، ط2، دار المسيرة عمان للنشر والتوزيع، عمان.

- 17- عبيدات، ذوقان وعبد الرحمن عدس وكايد عبد الحق، (1998) : **البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه**، ط6، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.
- 18- عبد الباري، ماهر شعبان (2009) : **فاعلية إستراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي لتلاميذ المرحلة الإعدادية، دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد 145.**
- 19- عبد السلام، مصطفى، (2006): **تدريس العلوم ومتطلبات العصر**، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.
- 20 -العبيدي، عبد الله أحمد وهناء رجب حسن الدليمي (2004) **دلالات صدق وثبات اختبار دانيلز (دراسة على طلبة المرحلة الثانوية بمدينة بغداد)مجلة ابحاث الذكاء، العدد الاول.**
- 21-العساف، صالح بن حمد، (1989) : **المدخل الى البحث في العلوم السلوكية**، ط1، شركة العبيكان للطباعة والنشر، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- 22- العلوان، احمد، والتل شادية (2010) : **اثر الغرض من القراءة في الاستيعاب القرائي، مجلة الجامعة، دمشق، المجلد 6، العدد الثالث.**
- 23- علاّم، صلاح الدين محمود، (2009) : **القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية**، ط2، دار المسيرة، عمان.
- 24 - العواملة، حابس (2004) : **مهارات تعليم القراءة والكتابة للأطفال**، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، الأردن.
- 25-الغريب، زاهر واقبال بهبهاني، (2006) : **تكنولوجيا التعليم (نظرة مستقبلية)**، ط1، دار الكتاب الحديث، القاهرة.
- 26-مارزانو، روبرت (2006)، **المهارات الأساسية في تعليم التفكير**، تعريب يعقوب نشوان، دار النشر
- 27-نصر الله، عمر عبد الرحمن (2004) **تدني مستوى التحصيل والانجاز الدراسي اسبابه وعلاجه**، ط1، دار وائل، عمان.
- 28- الفرطوسي، اميرة بناي مناتي (2010)، **اثر استراتيجيات دائرة الاسئلة في سرعة القراءة - الفهم والاداء التعبيري - لطالبات الصف الاول المتوسط، جامعة بغداد، كلية التربية / ابن رشد، (رسالة ماجستير غير منشورة).**
- 29-القاضي، تبارك عدنان جواد (2011)، **فاعلية اسلوب القراءة الموجهة في تحصيل الفهم القرائي لمادة علم الاحياء لدى طالبات الثاني المتوسط، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية ابن الهيثم.**
- 30- الكبيسي، وهيب مجيد (2010)، **الإحصاء التطبيقي في العلوم الاجتماعية**، بغداد، مؤسسة مصر مرتضى للكتاب العراقي.
- 31- كوافحة، تيسير مفلح، (2010) : **القياس والتقويم واساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة**، ط3، دار المسيرة، عمان.
- 32- وزارة التربية، **نظام المدارس الثانوية (1985)**، السنة 1968، مطبعة وزارة التربية، بغداد.
- 33-Blank, Lisa M (2000) **A metacognitive Learning cycle: A better warranty for student understanding, science education, vol 84, No4, (PP:486-506).**
- 34-Wells Margrate : (2002) **The effect of teaching oral Reading A achievement and Reading comprehension of Grad four students**
- 35-Websters, T (1978) **(international Dictionary of English Language Unatridgeg with several Language Dictionary), Chicago willia (8)0**

أثر استعمال الأسئلة المتشعبة في التحصيل والاحتفاظ

لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الجغرافية

أ.د. فرحان عبيد عبيس الباحث. أحمد لطيف عبد الله الحسني

جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الإنسانية

Effect of the Employment of the Branched Questions on the Acquisition and Reservation of Geography for the Second Intermediate Students**Prof. Dr. Farhan Ubaid Ubais****Researcher Ahmed Latif Abdellah al-Hasani****University of Babylon / College of Education for Human Sciences****Abstract**

The modern era witnesses a great intellectual development in all aspects so it is not accepted that the function of school is just to supply the students with numerous facts. It becomes clear that knowledge cannot be limited and taught to the students in a limited period. Hence, it becomes needful that students must be able to teach themselves continuously in response to the necessities and requirements of the era. This requires a rearrangement of knowledge in specific classes that affect the life of students and reflect the various challenges in all aspects of life. These challenges and changes surely affect the educational systems. Accordingly, the modern societies face a difficult challenge in the educational field.

الفصل الاول**التعريف بالبحث****أولاً: مشكلة البحث (problem of the research)**

يتسم العصر الحديث بالانفجار المعرفي في شتى المجالات وإزاء هذا التزايد المستمر في المعرفة لم يعد مقبولا أن تقتصر وظيفة المدرسة على تزويد الطلاب بقدر معين من الحقائق، إذ أصبح واضحاً أنه لا يمكن حصر المعرفة وحققها وتعليمها للطلاب في مدة محددة، لهذا ظهرت الحاجة إلى طلاب قادرين على تعليم أنفسهم بصفة دائمة استجابة لضرورات العصر ومتطلباته، واقتضى ذلك إعادة تنظيم هذه المعارف والمعلومات في فئات محددة، وتترك بصمات واضحة في حياة الطلاب، وتعكس تحديات واسعة في جميع مجالات الحياة بشكل عام، ومن المؤكد أن تؤثر هذه التحديات والتغيرات في النظم التربوية، وبناءً على ذلك فإن المجتمعات المعاصرة تواجه تحدياً صعباً في الميدان التربوي (صالح، 15: 2004-18). فالتلقين من جانب المدرس والحفظ والاستظهار من جانب الطلاب يؤدي بهم إلى الملل والضجر من المادة دون تحقيق أهداف الدرس المرجوة، فلم يعد مقبولا من المدرس تزويد الطلاب بالمعلومات فقط بل يجب أن يرقى إلى أحداث الأثر المطلوب فيهم (عطية، 2008: 20).

ويرى الباحثان إن المسؤولية الكبيرة تقع على عاتق المؤسسات التربوية والتعليمية في مجتمعنا لمواكبة خصائص هذا العصر ومتطلباته ومساعدة الطلاب على استيعاب الكم الهائل من المعرفة واستخدامها في حياتهم الوظيفية، ونتيجة لوجود قصور في الأساليب والطرائق التي تهتم بالعمليات العقلية وتطويرها واقتصارها على حفظ المعلومات وتسميعها، مما أدى إلى عرقلة التفكير لدى الطلاب من دون تحقيق الأهداف المنشودة واستيعاب المادة العلمية ووظيفتها في الحياة العملية.

والجغرافية إحدى المواد الدراسية التي تعاني من هذه المشكلة، إذ يؤكد (شليبي، 1997: 210) أن الاعتماد في تدريس المادة على الطرائق التقليدية التي تركز على الجانب النظري وحشو أذهان الطلاب بالمعلومات من دون التسلسل في عرض الأفكار أو إدراك العلاقات بين الظواهر الجغرافية أدى إلى ضعف مستوى الطلاب في تحصيل المادة وتطبيقها، وهذا أيضاً ما شعر به الباحثان من خلال ممارستهما لمهنة التدريس، وصلتهما مع الطلاب الذين يعانون من صعوبات

حفظ المادة واستيعابها في حين أن إتباع طرائق تدريسية تعتمد التركيز على الأسئلة قد يسهم في التخفيف من الحفظ الأصم للحقائق واستيعابها بشكل جيد، وتكوين اتجاهات إيجابية نحوها.

من خلال اطلاع الباحثان على العديد من الدراسات كدراسة الحسيني (2011) ودراسة المسلماوي (2011) ودراسة حسن (2013) والبحوث التي تناولت التحصيل الدراسي في مادة الجغرافية، تبين وجود ضعف لدى الطلاب في تحصيل مادة الجغرافية للصف الثاني المتوسط، إذ أن العديد من مدارسنا قد أهملت فكرة استعمال طرائق تدريسية حديثة من قبل مدرسي المرحلة المتوسطة بهدف رفع مستوى الطلاب فقد اقتصر اهتمامهم على استعمال طرائق التدريس التقليدية أي حفظ الطلاب للمادة واستظهارها في الامتحانات فقط، فضلا عن قلة إلمام أغلب المدرسين أنفسهم بالمفاهيم الجغرافية وطرائق تدريسها بالشكل الصحيح للطلاب في المرحلة المتوسطة.

وتأسيسا على ما تقدم تظهر مشكلة البحث بوجود حاجة إلى إجراء بعض البحوث التجريبية لتطبيق طرائق حديثة تركز على الطالب بوصفه محور العملية التعليمية، وتزوده بالخبرات العقلية الجديدة، وتدعو إلى زيادة دافعيته، وتجعله قادراً على التفكير عن طريق زيادة النشاط الصفي وبالتالي رفع مستوى تحصيله واحتفاظه بالمادة، ومن بين تلك الطرائق تبني الباحثان أسلوب (الأسئلة المتشعبة) على عينة من طلاب الصف الثاني المتوسط لعلها تسهم في معالجة بعض جوانب المشكلة أو الحد منها على الأقل، ويمكن صياغة المشكلة بالسؤال الآتي (ما أثر استعمال الأسئلة المتشعبة في التحصيل والاحتفاظ لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الجغرافية)؟

ثانياً: أهمية البحث (Importance of the Research)

يشهد العصر الذي نعيشه تطوراً علمياً يشمل مجالات الحياة جميعها مما يعد بحق ثورة العصر العلمية والتكنولوجية، إذ أصبحت هذه التغيرات السريعة سمة مميزة للعصر الحالي مما فرض وضعاً جديداً على التربية بضرورة مراجعة أهدافها وبرامجها وتنظيم مؤسساتها وأساليب عملها وتشخيص النواحي التي تتطلب تغييراً أو تطويراً، واقتراح البدائل في الطرائق والأساليب المستخدمة على وفق القواعد العلمية التي هي جزء من عملها وطبيعتها أدائها (عطية، 2010، 247).

ونتيجة لهذا التطور ازداد الاهتمام بالعملية التربوية بعناصرها المختلفة وبشكل متواصل وجاد وذلك لما تقدمه التربية لجوانب الحياة من إثراء وتقدم لتحقيق التنمية المستمرة للفرد والمجتمع (البرز، 1989: 78). وللتربية دوراً رئيساً في تنقيف الإنسان عن طريق ترقية جميع أوجه الكمال التي يمكن ترقيتها فهي عملية مخططة منظمة ترمي إلى مساعدة الطالب على النحو السوي المتكامل من النواحي الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية ليصبح قادراً على التكيف مع نفسه ومع ما يحيط به (ابو جادو، 2003: 25).

وبذلك فإن الإسلام جعل من شخصية الرسول (صل الله عليه وآله وسلم) القدوة والأسوة الحسنة في الأخلاق الحميدة، وقد ورد ذكر ذلك في قوله تعالى: (لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِمَنْ كَانَ يَرْجُو اللَّهَ وَالْيَوْمَ الْآخِرَ وَذَكَرَ اللَّهَ كَثِيرًا) (سورة الأحزاب: الآية 21)، وقوله تعالى: (وَإِنَّكَ لَعَلَى خُلُقٍ عَظِيمٍ) (سورة القلم: الآية 4).

لذلك اتخذت دول العالم المختلفة من التربية وسيلة لتحقيق التفوق العلمي والتقني ولبناء الطالب وتطويره في النواحي المعرفية والانفعالية والجسمية والمهارية لكي يتمكن من مواكبة ما تحقق في هذه الفترة من انجازات (قلادة، 1981: 1). والمنهج هو وسيلة التربية ومحتواها لتحقيق أهدافها في النمو الشامل للطلاب وبناء سلوكه وتعديله لتكوين المواطن الجيد الذي يريده المجتمع، فالمنهج بهذا يشمل جميع الأنشطة التربوية التعليمية التي تحقق هذا البناء للمواطن من أجل بناء الوطن (الشبلي، 2000: 5).

إلا أن الكثير من المدرسين يفهمون المنهج على أنه المقرر الدراسي فقط ولم يعيروا أهمية إلى استراتيجيات وطرائق وأساليب التدريس التي هي أساس نجاح العملية التربوية، وبهذا أصبح هدف المدرسة حشو أذهان الطلاب بالمعلومات التي

ليس لها علاقة بحياتهم، إلا أن هذه المعلومات سرعان ما ينساها الطالب لان الإنسان ينسى ما تم تلقينه إياه ويتذكر ما وجده بنفسه (الموسوي، 2010: 52-53).

ولهذا فالتدريس يعد من أبرز القنوات التي تعتمد عليها التربية إذ لم يعد ينظر إلى التدريس بوصفه حاجة فردية أو إنسانية تتعلق بالفرد نفسه فقط، بل أصبح يرتبط بالمجتمع وتطوره ونموه وتحقيق أهدافه وأصبح قاعدة ومعيّاراً أساسياً من معايير قوة المجتمع ورفاهيته وتماسكه (اليزار، 2001: 207).

وتأخذ المواد الاجتماعية مكانة كبيرة بين مناهج المراحل الدراسية لأنها من أكثر المواد التي لها ارتباط مباشر في حياة الطلاب وتعطي الإطار الاجتماعي للأحداث والمشكلات عبر اتصالها الوثيق بالحياة وتفسيرها للظواهر الاجتماعية المختلفة في ضوء ربطها الماضي بالحاضر (سعادة، 1985: 24)، وقد زاد الاهتمام بهذه المواد في التخطيط والبناء والتطوير، وذلك لأن الهدف الذي تسعى إليه هو مساعدة الطلاب وتنمية قدراتهم العقلية على اتخاذ القرارات المنطقية في حل مشكلاتهم الشخصية والاجتماعية (حميدة وآخرون، 2000: 233).

وأهم هذه المواد هي الجغرافية كونها من المواد الاجتماعية التي تعد عمليات التفكير مطلب مهم عند تدريسها لأن تدريس هذه المادة يعلم كيف نبحث ونحلل ونقارن، نفترض، نركب، زيادة على مجموعة من الإجراءات الفعلية والعملية التي تمارس في درس مادة الجغرافية (أبو دية، 2011: 283).

وتتفرد الجغرافية بكونها المادة الدراسية الوحيدة التي تعطي الطالب صورة وتفسيراً لعالمه وهي تتناول الظواهر المكانية وتصف سطح الأرض، وكذلك عوامل غير مادية (نفسية وسياسية ودينية) (عبيس، 2010: 247)، بناءً على ما تقدم عرضة يرى الباحثان أنه ليس الغرض من تدريس الجغرافية هو تزويد الطلاب بأكثر قدر ممكن من المعلومات والحقائق الخاصة بموطنهم والعالم الخارجي، بل الغرض الأهم ينحصر في بيان علاقة الإنسان بمحيطه الطبيعي وبيان تأثير العوامل الطبيعية في حياة الإنسان من جهة ومدى تأثير الإنسان نفسه في بيئته، وذلك باستغلال الظواهر الطبيعية وتسخيرها لترقية حياته وتقديم مجتمعه، فهي تختص بعلاقة الإنسان ببيئته الطبيعية وأساليب تفاعله معها وآثار ذلك التفاعل. ومن حيث كانت العملية التدريسية تتطلب مدرساً ملماً بمادة تخصصه وطرائق وأساليب تدريسها ومواكبات التغيرات والتطورات الحديثة التي يشهدها هذا الميدان .

لذا نجد أن الرسول (صل الله عليه وآله وسلم) في دعوته إلى الإسلام كان يغير في طريقته، وأسلوبه مراعيًا في ذلك من يخاطب، وكان ينوع في أساليبه تشويقاً وتهيئةً وإغراءً وتنقيحاً ودعاءً وقسماً وتعزيزاً وتدريباً، إلى غير ذلك من الأساليب (أبو الهيجاء، 2001: 30)، وقد ورد ذلك في قوله تعالى: (ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحُكْمِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَدِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ) (سورة النحل: جزء من الآية 125).

فاستعمل المدرس لطريقة التدريس أو الأسلوب الملائم لمادة الجغرافية هي الوسيلة التي تساعد في نقل ما تتضمنه المادة من معرفة ومهارات وترجمتها بطريقة تكفل للطلاب التفاعل مع المادة والنشاطات المنهجية وتحقيق الأهداف التعليمية بكل سهولة ويسر (علوان وآخرون، 2011: 112). وحتى يقوم المدرس بدوره على أكمل وجه فلا بد له من معرفة شاملة بطرائق التدريس وأساليبه كي يستعمل الطريقة المناسبة التي تتلاءم مع مستوى نضج الطلاب والمادة الدراسية والأهداف المتوخاة من تدريسها (محمد ومحمود، 2004: 39).

وقد وردت صيغة السؤال في القرآن الكريم لأنه وسيلة من وسائل إثارة العقل وتنمية التفكير، فهو لم يرقم بتقرير الحقائق مباشرة بل كان يعتمد إلى السؤال المثير للتفكير الذي يقود إلى الاستنتاجات والبراهين، وهذا الأسلوب يعلي من مكانة العقل ويرفع من دوره في البحث والنظر المبني على الدليل، ليقود بذلك الإنسان إلى الإيمان القائم على الحجة والدليل والبرهان (الجلاد، 1999: 159-167).

ومن الآيات القرآنية التي تتضمن معنى السؤال وأسلوب التساؤل الآيات الكريمة الآتية: (وَيَسْأَلُونَكَ عَنِ الْجِبَالِ فَقُلْ يَنْسِفُهَا رَبِّي نَسْفًا) (سورة طه: الآية 105) و(وَيَسْأَلُونَكَ عَنِ السَّاعَةِ أَيَّانَ مُرْسَاهَا) (سورة النازعات: الآية 42).

إنَّ جوهر الطرائق والأساليب التدريسية يكمن في مستوى الأسئلة وطبيعتها التي تُثار فهي تعدّ من الوسائل المهمة في نجاح العملية التدريسية، ويتوقف النجاح على نوعية الأسئلة، فهي من معايير التعلم الجيد، والمدرّس الجيد هو الذي يجيد صياغة الأسئلة وطرحها، وشحذ الخيال، وإثارة التفكير، وحفز العمل، والسؤال هو روح العملية التدريسية بل هو كل شيء فيها (الهاشمي وعطية، 2011: 292).

ويرى (Sund، 1975) بأن الأسئلة الجيدة تعد فن تعليمي رفيع المستوى وعند ممارسته يجب أن تتوفر لدى المدرس بصيرة واضحة بأفكار طلابه لكي يفهمهم، من خلال معرفة صعوباتهم وبالتالي يمكن له أن يضع السؤال الذي يتحدى تفكيرهم (Sund، 1975، p:116).

ومن هنا يرى الباحثان أن للأسئلة الصفية أهمية كبيرة لتصبح واحدة من الاستراتيجيات التدريسية إذا ما أحسن أعدادها بشكل مناسب لتكون أداة جيدة نستطيع بواسطتها إيصال ما نريد من معلومات إلى الطلاب وقياس ما نهدف إلى تحقيقه إضافة إلى فعلها في صقل القدرات العقلية للطلاب فهي تعد وسيلة ممتازة للاتصال والتفاعل بين المدرس وطلابه ومن خلالها يمكن التعرف على طلابه، وتمكنهم من التعرف على كفاية مدرّسهم، وأن استعمال هذا الأسلوب التفاعلي يتيح للطلاب المتفوقين في تعزيز تعلمهم من خلال متابعة عمليات الشرح والتوضيح لنقاط معينة من المحتوى الدراسي، وأن هذا الأسلوب يفيد في التعرف على الطلاب الضعفاء علمياً وإعطائهم اهتماماً خاصاً من المدرس.

ومن أهم هذه الأسئلة هي الأسئلة المتشعبة (التباعدية) التي تكون عكس التقاربية، إذ تستهدف طيف واسع من إجابات الطلاب، كما أنها تؤدي إلى إجابات طويلة ومتنوعة منهم، وهذا النوع من الأسئلة مثالية لبناء ثقة المتعلمين بإجاباتهم، لأنها في الغالب ليست إجابات صحيحة أو خاطئة (سلامة وآخرون، 2009: 224).

والباحثان هنا يسلطان الضوء على نوع محدد من الأسئلة وهي الأسئلة المتشعبة كونها مادة لهذا البحث، فالمقصود بالأسئلة المتشعبة الأسئلة المتباعدة وهي عكس الأسئلة المتقاربة ونطاقها واسع ويستعملها المدرس لإثارة استجابات الطلاب، وهذا النوع من الأسئلة يثير استجابات متعددة. ويؤدي إلى صقل مهارات الإصغاء عند الطلاب وتدريبهم على إدارة المناقشات الصفية ويشجع على حلول جديدة غير مألوفة واستجابات خلاقة، وعلى المدرس الالتزام بالمرونة في قبول استجابات جميع الطلاب.

واختار الباحثان المرحلة المتوسطة لإجراء تجربة بحثهما، وهي تمثل مرحلة انتقالية من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد والنضج، أي أنها تضم طلاب في بداية مرحلة المراهقة، إذ تمتاز هذه المرحلة بالنمو الواضح المستمر نحو النضج في جوانب الشخصية ومظاهرها كافة، ولاسيما النضج العقلي وبذلك فإن طلاب هذه المرحلة بحاجة إلى تنمية قدراتهم، واستعداداتهم، وإشباع ميولهم بالقدر الكافي من القيم والسلوكيات والمعارف، حتى يتمكنوا من مواصلة تعليمهم نحو مراحل أعلى (زهران، 1995: 323-324).

وبناءً على ما مر ذكره تتجلى أهمية البحث الحالي بالآتي:

- 1- إن البحث الحالي يحاكي التقدم العلمي والتطور التكنولوجي في العالم في المجالات جميعها ولاسيما في مجال طرائق تدريس الجغرافية والتي تطورت بشكل كبير.
- 2- إن تعليم الجغرافية يجب أن يتعدى حدود تحفيظ الطلاب وتلقينهم بل يجب أن يكون هناك دور مهم للطلاب أنفسهم في عملية التعليم وعليه فإنه يجب تفعيل دور المتعلم ليتم تحقيق الهدف من تعليم مادة الجغرافية.
- 3- قد يعد البحث الحالي أول بحث تجريبي - على (حد علم الباحثان) في العراق في اختصاص طرائق تدريس الجغرافية، يهدف إلى معرفة اثر استعمال الأسئلة المتشعبة في التحصيل والاحتفاظ لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الجغرافية.
- 4- يعد هذا البحث مهماً للتطبيق في المرحلة المتوسطة لأنها بداية مرحلة المراهقة، إذ تصاحبها تغيرات نفسية جسمية للطلاب ويحتاج الطالب إلى رعاية كاملة نظراً لوجود مشكلات مصاحبة لهذه المرحلة.

ثالثاً: هدف البحث: (objectives of the research)

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على:

- 1- اثر استعمال الأسئلة المتشعبة في تحصيل مادة الجغرافية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط.
- 2- اثر استعمال الأسئلة المتشعبة في الاحتفاظ بالمعلومات الجغرافية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط.

رابعاً: فرضيتا البحث: (hypotheses of the research)

- 1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات تحصيل الطلاب في المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة الجغرافية على وفق الأسئلة المتشعبة ومتوسط درجات تحصيل الطلاب في المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية
- 2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات احتفاظ الطلاب بالمعلومات الجغرافية لدى طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة الجغرافية على وفق الأسئلة المتشعبة وبين متوسط درجات الطلاب في المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية.

خامساً: حدود البحث: (Limitation of the research)

يقتصر البحث الحالي على:

- الحد البشري: طلاب الصف الثاني المتوسط .
- الحد الزمني: الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (2013 – 2014) .
- الحد المكاني: المدارس المتوسطة (الدراسة النهارية) الخاصة بالبنين في محافظة بابل مركز ناحية المدحتية
- الحد المعرفي: الباب الأول (الفصل الثاني و الثالث) من كتاب جغرافية الوطن العربي المقرر تدريسه للصف الثاني المتوسط من لدن وزارة التربية، جمهورية العراق، ط31، لسنة 2014 .

سادساً: تحديد المصطلحات: ((Definition of the terms))

أولاً: الأسئلة المتشعبة Complex questions: عرفها (زيتون، 2007) بأنها:

"الأسئلة التي تؤدي إلى الوصول إلى الإجابات الفردية المتنوعة، وهي غير محددة بتذكر المعلومات العلمية المعروفة، وهذه الأسئلة تسمى أيضاً ذات التفكير المتباعد ومن ثم تسمى بالأسئلة المنتجة" (زيتون، 2007: 352).

أما التعريف الإجرائي

هي الأسئلة التي سوف يعتمدها الباحثان في تدريس طلاب المجموعة التجريبية من عينة البحث لمحتوى الفصلين الثاني والثالث من كتاب جغرافية الوطن العربي الخاضعة للتجربة وتمتاز عن غيرها من أنواع الأسئلة الأخرى من حيث أن هذه الأسئلة التي يطرحها المدرس على طلابه، ينتج منها إجابات فردية متعددة ومتنوعة ومتميزة وغير تقليدية وغير محددة إذ تساعد هذه الأسئلة على اتساع أفق تفكير الطلاب ومن ثم إلى إبداعهم.

ثانياً: التحصيل achievement: عرفه (الجلالي، 2011) بأنه:

"مستوى الأداء الفعلي للفرد في المجال الأكاديمي الناتج عن عملية النشاط العقلي المعرفي للطلاب ويستدل عليه من خلال الإجابة على الاختبارات العملية أو الشفوية في نهاية العام الدراسي" (الجلالي، 2011: 25).

أما التعريف الإجرائي

الدرجات التي يحصل عليها طلاب الصف الثاني المتوسط (عينة البحث) في الاختبار التحصيلي ألبعدي الذي أعده الباحثان على وفق المحتوى المعرفي للفصلين (الثاني والثالث) من كتاب جغرافية الوطن العربي للصف الثاني المتوسط في جمهورية العراق، ط29، لسنة (2013 – 2014).

ثالثاً: الاحتفاظ retention:عرفه (الجلاد، 2004) بأنه:

"بأنه استرجاع أو استدعاء المعلومات والخبرات التي تم تحصيلها من قبل في مختلف ظروفها السابقة عن طريق الصور الذهنية والألفاظ" (الجلاد، 2004، 270).

أما التعريف الإجرائي

هو مقدار ما يحتفظ به الطلاب (عينة البحث) من المعلومات التي تم اكتسابها خلال مدة التجربة مقاساً بالدرجات التي يحصلون عليها بعد إعادة تطبيق الاختبار عليهم بعد مرور أسبوعين من تطبيقه في المرة الأولى من دون تعريض الطلاب لأية خبرات سابقة بين الاختبارين .

رابعاً: الصف الثاني المتوسط:**التعريف الإجرائي**

هي السنة الثانية من حيث الترتيب ضمن المرحلة المتوسطة التي تأتي بعد المرحلة الابتدائية والمكونة من ثلاث سنوات والدراسة فيها عامة كالجغرافية والتاريخ والتربية الوطنية والفيزياء والكيمياء والرياضيات 0000الخ.

خامساً: الجغرافية Geography:عرفها (قطاوي، 2007) بأنها:

"دراسة العلاقة بين الإنسان والبيئة الطبيعية وأساليب تفاعله مع هذه الأرض أو البيئة وأثار ذلك التفاعل ولذلك تجمع الجغرافية بين الجانبين الطبيعي والبشري " (قطاوي، 2007: 22).

أما التعريف الإجرائي:

تعني الجغرافية في هذا البحث (مادة جغرافية الوطن العربي) التي يدرسها طلاب الصف الثاني المتوسط، التي يتضمنها كتاب الجغرافية المقرر تدريسه من قبل وزارة التربية جمهورية العراق للعام الدراسي 2013 – 2014م .

الفصل الثاني**جوانب نظرية ودراسات سابقة**

يتضمن هذا الفصل قسمين: القسم الأول: جوانب نظرية تخص الأسئلة الصفية والمتشعبة والتحصيل والاحتفاظ، القسم الثاني: دراسات سابقة عربية وأجنبية ذات علاقة بالدراسة الحالية، وكالاتي:

المحور الأول: جوانب نظرية: Aspects of the theory**أولاً: الأسئلة الصفية والمتشعبة Questions and classroom complex****أ-الأسئلة الصفية: Questions classroom**

السؤال يعرفه أبو شعيرة والغباري على أنه جملة استفهامية تحتاج إلى جواب، ويتم التعبير عنه بلغة بسيطة، وواضحة، ومباشرة، بحيث يستطيع الطلاب فهمها (أبو شعيرة والغباري، 2009: 128)، أما الخوالدة وعيد، فيعرفانه بأنه طلب يوجهه شخص أو أشخاص إلى آخرين غيرهم، ليستجيبوا له باللسان أو بالكتابة، وقد يكون السؤال في بداية الموقف الصفّي، أو خلاله، أو في نهايته (الخوالدة وعيد، 2003: 374).

ولقد أكد الدين الإسلامي أهمية الحوار والجدال من خلال الأسئلة، لكي تبنى الحياة على أسس وقواعد سليمة تبتعد عن الغموض وقد وردت في القرآن الكريم في قوله تعالى ﴿بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ كَأَنَّهُنَّ الْيَاقُوتُ وَالْمَرْجَانُ﴾ ﴿فَبِأَيِّ آلَاءِ رَبِّكُمَا تُكَذِّبَانِ﴾ ﴿هَلْ جَزَاءُ الْإِحْسَنِ إِلَّا الْإِحْسَنُ﴾ ﴿فَبِأَيِّ آلَاءِ رَبِّكُمَا تُكَذِّبَانِ﴾ (سورة الرحمن: الآيات 58، 59، 60، 61)، وفي قوله تعالى ﴿أَفَلَا يَنْظُرُونَ إِلَى الْإِبِلِ كَيْفَ خُلِقَتْ﴾ (سورة الغاشية: الآية 17).

أما أعلام الفكر العربي الإسلامي أمثال (الزرنوجي) و(الغزالي) و(القاسبي) و(ابن خلدون) فقد آمنوا بضرورة التركيز على إثارة فكر الطالب وتفتح ذهنه وإبعاده عن أسلوب القهر والتلقين، لذا نراهم اعتمدوا طريقة الحوار والمناقشة

التي تشكل الأسئلة جوهرها، إذ يقوم الطالب على ربط المعطيات بعضها ببعض لبلوغ الهدف المخطط له، وتكون الإجابات مثيرة لأسئلة جديدة تكمل سابقتها لاغتناء الموضوع (الطراونة، 1998:57-58).

ويرى الباحثان من خلال ما تقدم أن الأسئلة الصفية لها دور كبير في عملية التدريس قديماً وحديثاً، بل هي لا تحدد بمكان أو زمان، ومن الملاحظ أن كل من يتصدى للعملية التعليمية ويمارس مهنة التدريس لابد له من أن يتقن عملية طرح الأسئلة ويحسن صياغتها.

وللأسئلة أهمية كبيرة في موضوعات الجغرافية، حيث أنها تتعلق بالمكان في الغالب وإن تحديد الأماكن على الخارطة من القضايا الهامة بالنسبة لتدريس الطلاب، وإن بنائها يحتاج إلى معرفة عدد من الرموز فالخارطة عبارة عن تمثيل رمزي للأمكنة، والطلاب بحاجة إلى تحديد أماكنهم وأماكن الآخرين على الخارطة، ويعد التعرف على عدد من الخرائط المتنوعة وإتقانهم لقراءتها، وفك رموزها من المتطلبات التي تنقل المدرس إلى تنمية مهارة بناء الخارطة على مستويات بسيطة أولاً، ومن ثم يمكن تكليفهم برسم خارطة لموقع منزلهم أو موقع مدرستهم ثم لجيرانهم، وهكذا يتدرج معهم بالأسئلة ليصلوا إلى بناء الخارطة المألوفة للبلد الذي يعيشون فيه (الغزالي، 2004: 34-35).

ب- الأسئلة المتشعبة: ((Questions complex))

تتطلب هذه الأسئلة من الطالب أن يؤدي تفكيراً أصيلاً وقيماً، حيث تجعل من الطالب يتنبأ ويحل مشكلات حياته ويحكم على الأفكار والمعلومات والتعبيرات الجمالية استناداً إلى معايير داخلية وخارجية، وتمثل هذه الأسئلة مستوى من مستويات التفكير الناقد، ولذلك فإن استجابات الطلاب لها لا يمكن توقعها مسبقاً (أبو شعيرة والغباري، 2009: 136).

وترمي الأسئلة المفتوحة النهائية (المتشعبة) إلى تفكير ابتكاري أصيل، إذ يجابه الطلاب بمواقف شكلية تدفعهم إلى وضع الحقائق والأفكار في تنظيمات جديدة لإيجاد حل مقنع (حميدة، 1986:69)، فهي تحفز الطلاب على متابعة التعلم وعملياته، وتشجيعها على التوسع في الموضوعات العلمية والتعمق فيها، وممارسة عمليات عقلية تفكيرية عليا إبداعية عند الإجابة عن السؤال المتشعب (زيتون، 2007: 353)، إذ تتطلب تخيلاً وتفكيراً من جانب الطلاب أكثر مما تتطلبه غيرها من الأسئلة، وهي تشجع كذلك الطلاب على استعمال كل ما تتضمنه خبرتهم الشخصية في مجالات الحياة المختلفة فهي تدرك إن المدرس ليس في ذهنه إجابة محددة يتوقع منه أن يكررها (حميدة، 1986: 72).

وإن السؤال ذو النهاية المفتوحة (المتشعب) يخلق عند الطلاب حالة التفكير المتعمق الذي يتطلب قدرات عقلية تبتعد في التفكير عما هو مألوف، وهذا يأتي من التحديات التي تحدثها هذه الأسئلة التي يقدمها المدرس لإثارة تفكير الطلاب وتخييلاتهم (الآلوسي، 1981: 38)، ويعطي هذا النوع من الأسئلة حرية واستقلالية كبيرة في الإجابة. فهو يسمح بإجابات مختلفة، بحيث يصعب على المدرس التنبؤ بالإجابة الحقيقية التي يمكن أن يعطيها الطالب (مرعي والحيلة، 2009: 68).

وأن عملية إثارة التفكير لدى الطلاب من خلال إعداد المدرسون للأسئلة المتشعبة بشكل جيد تقودهم للإجابة، الأمر الذي يؤدي إلى مستويات أعلى في التحصيل، وبذلك تتيح الأسئلة فرصة كبيرة للطلاب لممارسة التفكير بأنواعه المختلفة، الناقد، والذاتي، ولابتكاري، والإبداعي فضلاً عن الاحتفاظ بالمادة مدة أطول (Pollack، 1989، 53: p).

وقد أوضح (خليل، 2006) أنه يمكن زيادة مستوى دافعية الطلبة عن طريق الأسئلة التبادعية ذات النهايات المفتوحة (المتشعبة)، فهي تساعد على تنمية مهارات التفكير العليا، ويلاحظ إن معظم الكتب والدراسات التي تتحدث عن الأسئلة الصفية تشير إلى إن طريقة الأسئلة والأجوبة تؤدي إلى تنشيط الطلبة ذوي التحصيل المتدني وكذلك الطلبة ذوي التحصيل المرتفع. وتزيد من رغبتهم في التعلم (خليل، 2006: 110).

ويرى الباحثان إن استخدام مثل هذه الأسئلة من قبل المدرس تسمح له بالتحدث بقدر أقل أثناء الدرس، فمن الصعب أن يكون مراقباً لعملية الطلاب، ويقود حصّة بطريقة معينة، ويدير الصف، وكذلك يخطط لطرائق وأساليب معينة

أثناء الدرس، ففي هذه الطريقة سيكون لديه الوقت الكافي لتحليل إجابات الطلاب وعمل تقييم نوعي لاستجابة كل طالب للسؤال المطروح.

خصائص الأسئلة المتشعبة:

لقد حدد قطامي (2009) خصائص الأسئلة المتشعبة بالآتي:

1. أسئلة مفتوحة تتطلب إجابات مفتوحة غير محددة.
2. أسئلة تتطلب التفكير باتجاهات متعددة، ويحتاج الأمر إلى وجود خلفية علمية في أكثر من مكان قبل الإجابة عن السؤال بطريقة علمية وكذلك الأمر يحتمل وجهات النظر المتعددة حسب النظر إلى زاوية المشكلة.
3. تحتاج الأسئلة المتشعبة إلى وقت طويل لمناقشة الأفكار والاستماع إلى الآراء المتعددة في الموقف الواحد.
4. تسهم الأسئلة المتشعبة في تنمية التفكير المتشعب وحل المشكلات وتوليد الأفكار وحسن الاستماع إلى الآراء المخالفة والقدرة على الحوار.
5. تكشف عن قدرات الطلبة وإبداعاتهم في المجالات المختلفة، وتدريبهم على مهارات تنمية التفكير.
6. تمكن الطلبة من الربط والاستنتاج والتصنيف والتحليل والاستدلال واتخاذ القرار والقدرة على النظر إلى ما وراء السؤال وليس مجرد التوقف عند ظاهرة السؤال.
7. تشجع على البحث والتقصي وتذكي روح التنافس الإيجابي في المواقف الصفية المختلفة.
8. تمكن المتعلم من مسايرة ثورة المعلومات وإنتاج المعرفة والمشاركة في توظيفها حسب مقتضيات الحاجة.
9. تتفق الأسئلة المتشعبة مع ما تسعى إليه النظم التربوية المعاصرة من جعل المتعلم محور لعملية التعلم وتدريبه على التفكير بأبعاده المختلفة.
10. تستدعي قبول جميع إجابات الطلبة مع إعطائهم الحرية الكافية للتعبير عن آرائهم. (قطامي والشديفات، 2009: 234-235)

❖ السلبات الواجب الابتعاد عنها عند صياغة السائلة المتشعبة:

- وحتى يتحقق الهدف من الأسئلة المتشعبة، وهو إثارة تفكير الطلاب وإجابات متنوعة حول السؤال المطروح، يجب على المدرس أن يتجنب الأمور الآتية:
1. عدم طرح الأسئلة الشبيهة بالألغاز قد تستدعي ترويضاً عقلياً ولكنها عديمة القيمة، فالسؤال الذي يطلب من الطلاب أن يضعوا عنواناً لقصة معينة يعد مثلاً للأسئلة المفتوحة النهائية التي لا قيمة حقيقية لها.
 2. عدم طرح الأسئلة التي تعلو في مستواها قدرات الطلاب العقلية وكفاءتهم فتتمية الأصالة في التفكير هو الهدف الأول والأخير من استعمال الأسئلة المفتوحة النهائية.
 3. لايجوز للمدرس أن يطلب من الطلاب الإجابة دون سابقة إنذار، فهذا التصرف يخلق عند الطلاب التوتر والقلق.
 4. عدم الانحياز لمجموعة على حساب الطلاب الآخرين.
 5. عدم الاستخفاف بالأسئلة التي يطرحها الطلاب ولا بالإجابة عنها. (الخليلي وآخرون، 1996: 4).

☒ التحصيل Achievemen:

يعد التحصيل بمفهومه الحديث اكتساب الطرائق العلمية الصحيحة التي يمكن من خلالها الوصول الى المهارات المدرسية بصورة منظمة، وهو يهتم بجانبين أساسيين من نواتج التعلم هما الجانب المعرفي والجانب المهاري، وان الاهتمام بالجانبين السالف ذكرهما يعني الاهتمام بالجانب الوجداني ومما لاشك فيه أن عملية التحصيل المعرفي ليست عملية آلية ميكانيكية بحتة وإنما هي فن من الفنون الذهنية، له أصوله وقواعده ومناهجه، والتحصيل المعرفي يقوم على النظرة

الفاحصة والوعي والإدراك والاستيعاب والتحليل والتركيب والمقارنة والتطبيق والتعميم والتمييز والربط بين المواد بعضها ببعض وبينها جميعاً وبين مظاهر الحياة (الجميل، 2000: 113).

إذ يولي رجال التربية والمعنيون بالتدريس، التحصيل الدراسي اهتماماً كبيراً نظراً لأهميته في حياة الطالب، والتحصيل وسيلة تقويم أساسية في العملية التربوية، فهو معيار أساس، يتم بموجبه تحديد مقدار تقديم الطلاب في الدراسة وتوزيعهم على أنواع التعليم المختلف وكذلك اختيار البرامج التدريسية التي تناسبها، كما يساعد في تحسين أساليب التعلم والتعليم وتهتم المؤسسات التربوية بالتحصيل لكونه يعد مؤشراً على مدى تقديمها نحوه الأهداف التربوية، فهو يظهر نتائج التدريس التي ألت إليها هذه المؤسسات (الظاهر، 1999: 50).

ولقد اهتمت بعض الدراسات لإيجاد العلاقة بين نمط تقديم الأسئلة والتحصيل الدراسي لدى الطلاب، مثل دراسة (هيوز) والتي أثبتت أن أسلوب التدريس القائم على التساؤل يحقق نتيجة كبيرة في نمو تحصيل الطلاب (أبو دية، 2011: 54).

☒ : الاحتفاظ Retention .

إن من يعن النظر في تعريفات الاحتفاظ، يجد أنها تعطينا معنى التذكر في استرجاع أو استدعاء ما تعلمه الطلاب من خبرات وتجارب ومعلومات خلال مدة معينة، بعد التعلم والاكساب، لذا فعلاقة التعلم بالاحتفاظ علاقة وثيقة، إذ لا يمكن الاحتفاظ بالمعلومات دون تعلم، ولا يمكن تعلم شيء إذا لم تكن هناك قدرة على الاحتفاظ والتذكر (عبد الخالق، 1989: 324).

وإذا تأملنا في عملية حدوث التعلم وحصوله، وجدنا انه يحتاج إلى بعض الدافعية أو الإثارة التي بدورها تحدد التلقي والمشاركة، وهنا على الطالب الالتفات إلى بعض المثيرات والمنبهات في المواقف التدريسية، ويقوم بعملية إدراك المفاهيم، ثم بعد ذلك يحاول تخزين المعلومات بشكل رموز في الذاكرة بعيدة الأمد، التي ينبغي أن يكون باستطاعته استرجاع هذه المعلومات من الذاكرة عند الحاجة إليها (الحيلة، 1999: 75).

وزيادة على ما تقدم، توجد هناك مصطلحات أخرى تعطي المفهوم نفسه للاحتفاظ، وقد استعملت في بعض الدراسات والبحوث، (كالاستبقاء، والتحصيل الآجل، أو التحصيل المؤجل)، وهي لا تختلف عن الاحتفاظ في شيء، لأنها تشترك جميعها في هدف واحد، وهو معرفة المعلومات التي يستطيع الطلاب تذكرها واسترجاعها بعد مرور مدة معينة من الزمن.

● الاحتفاظ والتعلم:

يعني استرجاع أو استدعاء ما تعلمه الطلاب من خبرات وتجارب ومعلومات خلال مدة معينة بعد التعلم والاكساب، لذا فعلاقة التعلم بالاحتفاظ علاقة وثيقة إذ لا يمكن الاحتفاظ بمعلومات دون تعلم، كما لا يمكن تعلم شيء دون القدرة على الاحتفاظ والتذكر (عبد الخالق 1989: 324).

وإن التعلم يؤدي إلى رفع مستوى تحصيل الطلاب وزيادة احتفاظهم بالخبرات التدريسية من خلال إتقانهم للمواد الدراسية وانتقال أثر التعلم. (عبد الله، 2000: 17).

وعندما يشار إلى تعبير أو مصطلح التعلم إنما يشار به إلى عملية استقبال المعلومات في ذاكرة المدى الطويل ثم استرجاعها. (دافيدوف، 1983: 360).

ومما سبق يتضح لنا أن هناك صلات قوية بين الذاكرة والتعلم والاستبقاء فكل تعلم يتضمن ذاكرة ما فأنا إذا لم نتذكر شيئاً من خبراتنا السابقة فإننا لن نستطيع تعلم شيء (عبد الله، 2000: 17).

المحور الثاني / دراسات سابقة: Previous studes

أولاً / دراسات تناولت المتغير المستقل:

سيطرق الباحث حول الأسئلة بشكل عام ومن ثم يعرج على الأسئلة المتنوعة كمتغير مستقل.

1-دراسة عبد الوهاب (2008):

(أثر استعمال الأسئلة المتشعبة في تحصيل طالبات الصف الرابع العام في مادة التاريخ).

أُجريت في العراق، جامعة بغداد، رسالة ماجستير غير منشورة، ورمت الدراسة إلى معرفة أثر استعمال الأسئلة المتشعبة في تحصيل طالبات الصف الرابع العام في مادة التاريخ، تكونت عينة الدراسة من (75) طالبة، وزعت على مجموعتين الأولى تجريبية درست باستعمال الأسئلة المتشعبة والأخرى ضابطة درست بالطريقة التقليدية، وقد كافأت الباحثة بين طالبات المجموعتين في متغيرات (العمر الزمني للطالبات محسوبا بالأشهر، التحصيل الدراسي للأب والام، درجات العام الدراسي السابق للصف الثالث في مادة التاريخ وقد أعدت الباحثة اختبارا تحصيلياً من (50) فقرة، طبقته على طالبات المجموعتين لقياس التحصيل في نهاية التجربة التي استمرت ثلاثة أشهر، وبعد أن عالجت الباحثة البيانات إحصائياً باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين توصلت الباحثة إلى تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في التحصيل (عبد الوهاب، 2008: 18-73).

2- دراسة الجنابي (2010):

(أثر استعمال الأسئلة المتشعبة والسابرة في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مادة تاريخ الوطن العربي الحديث والمعاصر).

أُجريت في العراق، جامعة بغداد، رسالة ماجستير غير منشورة، ورمت إلى التعرف على (أثر استعمال الأسئلة المتشعبة والسابرة في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مادة تاريخ الوطن العربي الحديث والمعاصر)، تكونت عينة الدراسة من (90) طالبة من طالبات الصف الثالث متوسط قسمت إلى ثلاث مجموعات، مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة، بواقع (30) طالبة لكل مجموعة درست المجموعة التجريبية الأولى باستعمال الأسئلة المتشعبة ودرست المجموعة التجريبية الثانية باستعمال الأسئلة السابرة، ودرست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، وقد كافأ الباحث بين طالبات المجموعتين في متغيرات (العمر الزمني للطالبات محسوبا بالأشهر، التحصيل الدراسي للأب والام، درجات العام الدراسي السابق للصف الثاني في مادة التاريخ، واختبار الذكاء (رافن)، اعد الباحث اختبار لقياس التفكير الناقد يتكون من (45) فقرة موزعة على خمسة اختبارات رئيسة هي: استنتاج ومعرفة الافتراضات أو المسلمات والاستنباط والتفسير، وتقديم الحجج، استعمل الباحث تحليل التباين الأحادي، إذ أسفرت النتائج عن ما يأتي:

1. تفوق طالبات المجموعة التجريبية الأولى على طالبات المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الناقد.
2. تفوق طالبات المجموعة التجريبية الثانية على طالبات المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الناقد.
3. تفوق طالبات المجموعة التجريبية الأولى على طالبات المجموعة التجريبية الثانية في اختبار التفكير الناقد (الجنابي، 2010: 9-10).

3- دراسة المحمد اوي (2011):

(أثر استعمال الأسئلة الشفوية على وفق تصنيف سميث في اكتساب المفاهيم الجغرافية لدى طلاب الصف الرابع الأدبي وتفكيرهم الإبداعي).

أُجريت في العراق، جامعة بغداد، رسالة ماجستير غير منشورة، ورمت الى التعرف (أثر استعمال الأسئلة الشفوية على وفق تصنيف سميث في اكتساب المفاهيم الجغرافية لدى طلاب الصف الرابع الأدبي وتفكيرهم الإبداعي)، اختارت الباحثة عينة عشوائية من طلاب الصف الرابع الأدبي ثانوية محمد باقر الحكيم من مدارس قاطع الكرادة التابعة للمديرية العامة لتربية الرصافة الثانية للعام الدراسي (2010-2011)، تكونت عينة الدراسة من (90) طالباً بواقع (30) طالباً في كل مجموعة من مجموعات البحث الثلاث، ولتحقيق ذلك اختارت الباحثة تصميماً تجريبياً لثلاث مجموعات تجريبية تدرس المجموعة التجريبية الأولى باستعمال الأسئلة (التقاربية) وتدرس المجموعة التجريبية الثانية باستعمال الأسئلة (التباعدية) وكذلك تدرس المجموعة التجريبية الثالثة مع الأسئلة (التقاربية و التباعدية)، وقد كافأت الباحثة بين طلاب المجموعات

الثلاث في متغيرات (العمر الزمني للطلاب محسوباً بالأشهر، التحصيل الدراسي للأب والأم، درجات العام الدراسي السابق للصف الثالث في مادة الجغرافية، واختبار الذكاء (رافن)، طبق الباحث اختبار اكتساب المفاهيم، وطبق مقياس التفكير الإبداعي السيد خير الله استعملت الباحثة تحليل التباين الأحادي واختبار (توكي) في معاملة نتائج بحثها (المحمداوي، 2011: 79).

ثانياً / دراسات تناولت المتغير التابع:

وفي هذا المحور سيتطرق الباحث المتغير التابع وهو التحصيل والاحتفاظ من خلال دراسات سابقة تناولتهما .

1. دراسة الأبيض (2010):

(أثر منشطات الإدراك في التحصيل والاحتفاظ لدى طلاب الصف الرابع الأدبي في مادة الجغرافية).

أُجريت في العراق، الجامعة المستنصرية، رسالة ماجستير غير منشورة، يرمي هذا البحث تعرف على (أثر منشطات الإدراك في التحصيل والاحتفاظ لدى طلاب الصف الرابع الأدبي في مادة الجغرافية)، واختار الباحث بالطريقة العشوائية المديرية العامة لتربية بغداد الرصافة / الثالثة، ثم اختار إحصائية قتيبة للبنين بصورة عشوائية أيضاً، مكاناً لإجراء التجربة، وقد بلغ عدد أفراد العينة بشكل نهائي 56 طالباً بواقع 28 طالباً للمجموعة التجريبية الأولى (المتضمنة) و28 طالباً للمجموعة التجريبية الثانية (المنفصلة)، ولتحقيق هدف البحث اختار الباحث تصميماً تجريبياً ذا الضبط الجزئي يتكون من مجموعتين تجريبيتين (الأولى التجريبية المتضمنة) و(الثانية التجريبية المنفصلة) وقد كافأ الباحث بين مجموعتي البحث (عينة الدراسة) إحصائياً في متغيرات العمر الزمني، التحصيل السابق في مادة الجغرافية مستوى الذكاء والمعرفة السابقة في المادة العلمية قيد الدراسة، أعد الباحث اختباراً مكوناً من خمسين فقرة اختباريه اشتمل على خمسين فقرة من النوع الموضوعي واختيار من متعدد، واستخرج الباحث صدق الاختبار بعرضه على المحكمين وإعداد جدول المواصفات، إما ثباته فقد استعمل التجزئة النصفية، وتحليل النتائج استخدم الباحث الاختبار التائي في معالجة نتائج التجربة إحصائياً، (T-test) إما النتيجة التي أسفرت عنها هذه الدراسة فهي:

أ- تفوق تحصيل المجموعة التجريبية الثانية التي درست على وفق (المنشطات الإدراكية المنفصلة) على أداء المجموعة التجريبية الأولى التي درست على وفق (المنشطات الإدراكية المتضمنة) في الاختبار التحصيلي النهائي عند مستوى دلالة (0, 05) ودرجة حرية (54) وبفرق ذي دلالة إحصائية.

ب- تفوق تحصيل المجموعة التجريبية الثانية التي درست على وفق المنشطات الإدراكية المنفصلة على أداء المجموعة التجريبية الأولى التي درست على وفق المنشطات الإدراكية المتضمنة في اختبار الاحتفاظ عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (54) وبفرق ذي دلالة إحصائية (الأبيض، 2010: 13-77)

2. دراسة سكران (2012):

(أثر إستراتيجية (فكر - زوج - شارك) في تحصيل مادة الجغرافية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثاني المتوسط).

يرمي هذا البحث تعرف (أثر إستراتيجية (فكر - زوج - شارك) في تحصيل مادة الجغرافية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثاني المتوسط)، ولتحقيق ذلك اعتمد الباحث تصميماً تجريبياً ذا ضبط جزئي، وهو تصميم المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ذات الاختيار البعدي تكونت عينة الدراسة من (64) طالباً مقسمة على مجموعتي: شعبة (ج) تمثل المجموعة التجريبية التي تضم (32) طالب تدرس على وفق إستراتيجية (فكر - زوج - شارك)، وشعبة (أ) تضم (32) طالب تدرس على وفق الطريقة التقليدية، قام الباحث بتدريس المجموعتين واستغرقت التجربة (3) أشهر اذ بدأت في يوم الأحد الموافق (2011/10/16) وانتهت يوم الأحد الموافق (2012/1/15)، وكافأ الباحث في العمر الزمني، ودرجات مادة الجغرافية للسنة السابقة، والذكاء، وتحصيل الإباء والأمهات، واستعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية معادلة الصعوبة ومعادلة معامل التمييز والإخبار التائي (t-test)، ومربع كأي، وقام الباحث بإجراء الاختبار ألبعدي على المجموعة

التجريبية، والضابطة يوم الاثنين الموافق (2012/1/16)، في الساعة الثامنة صباحاً وأسند المراقبة إلى قسم من مدرسي المدرسة، حتى يتمكن من التجوال والمراقبة بين الشعبتين، وأعاد الاختبار بعد مرور (21) يوماً، واستنتج الباحث ما يأتي.

1. إن إستراتيجية (فكر - زوج - شارك)، تخلق جواً ديمقراطياً بين الطلاب والمدرس بعيداً عن الجو التسلسلي في الصف.

2. إن إستراتيجية (فكر - زوج - شارك) تؤدي إلى تحسين جوهري في تحصيل الطلاب واحتفاظهم بالمعلومات وترسيخها في أذهانهم أفضل من استعمال الطريقة التقليدية.

3. إن إستراتيجية (فكر - زوج - شارك) تجعل الطالب مواظباً على الدروس لأنه يعدها شيئاً جديداً بالنسبة، له وحافز، ودافعية نحو التعلم والتحصيل والاحتفاظ (سكران، 2012:9-73).

❖ موازنة الدراسات السابقة بالدراسة الحالية:

ارتبنا الباحث أن يوازن بين الدراسات السابقة على وفق ما يأتي:

أولاً / هدف الدراسة:

تباينت الدراسات السابقة في أهدافها فيما يخص المتغير المستقل، فمنها ما هدفت إلى معرفة أثر استعمال الأسئلة المتشعبة في التحصيل كدراسة (عبد الوهاب، 2008)، أما دراسة (الجنابي، 2010) رمت إلى التعرف على أثر استعمال الأسئلة المتشعبة والسابرة في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مادة تاريخ الوطن العربي الحديث والمعاصر، ودراسة (المحمداوي، 2011) فرمت إلى معرفة أثر استعمال الأسئلة الشفوية على وفق تصنيف سميث في اكتساب المفاهيم، أما ما يخص المتغير التابع (التحصيل والاحتفاظ)، فتباينت الدراسات في أهدافها كذلك، إذ هدفت دراسة (الأبيض، 2010) إلى التعرف على أثر منشطات الإدراك في التحصيل والاحتفاظ لدى طلاب الصف الرابع الأدبي في مادة الجغرافية، ودراسة (سكران، 2012) إلى التعرف على أثر إستراتيجية (فكر-زوج-شارك) في تحصيل مادة الجغرافية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، إلى إن الدراسة الحالية هدفت إلى معرفة أثر الأسئلة المتشعبة في التحصيل والاحتفاظ.

ثانياً: عينة الدراسة

لقد تباينت العينة في الدراسات من حيث الحجم والجنس، ويمكن تلخيصها حسب النقاط الآتية:

أ. حجم العينة:

تباينت حجوم العينات في الدراسات السابقة، فكانت أكبر العينات في دراسة (المحمداوي، 2011) و(الجنابي، 2010) إذ بلغت (90) طالباً وأصغرها كانت في دراسة (الأبيض، 2010) إذ بلغت (56) طالباً، أما الدراسة الحالية فتبلغ عينتها (75) طالباً.

ب. جنس العينة:

تباين جنس العينة في دراسات المتغيرين إذ منها من أجري على الإناث، ومنها من أجري على الذكور، كما أجري عدد منها على الإناث والذكور معاً، فقد أجريت دراسة (المحمداوي، 2011)، و(الأبيض، 2010)، و(سكران، 2012)، على الذكور، وكل من دراسة (عبد الوهاب، 2008)، و(الجنابي، 2010) على الإناث، أما في الدراسة الحالية فأن العينة مكونة من الذكور فقط.

ثالثاً/ التصميم التجريبي:

تباينت الدراسات السابقة في عدد المجموعات، فهناك دراسات استعملت مجموعتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة كدراسة (عبد الوهاب، 2008)، و(الأبيض، 2010)، و(سكران، 2012)، وهذا ما يتفق مع الدراسة الحالية ودراسات اتخذت مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة كما في دراسة (الجنابي، 2010)، و(المحمداوي، 2011).

رابعاً/ مكان الدراسة:

أجريت جميع الدراسات السابقة في العراق وهذا ما يتفق مع الدراسة الحالية فقد أجريت في العراق - محافظة بابل (مركز ناحية المدحتية).

خامساً/ المواد الدراسية:

تناولت الدراسات السابقة مواد دراسية متنوعة، فقد اختصت دراسة (الأبيض، 2010)، و(المحمداوي، 2011)، و(سكران، 2012) في مادة الجغرافية، أما دراسة (عبد الوهاب، 2008)، و(الجنابي، 2010) في مادة التاريخ، أما الدراسة الحالية فقد اختصت بمادة جغرافية الوطن العربي.

سادساً/ التكافؤ الإحصائي بين أفراد العينة:

تذكرت بعض الدراسات أنها أجرت التكافؤ الإحصائي في عدد من المتغيرات بين أفراد مجموعاتها. ولم تذكر الدراسات الأخرى هذا الإجراء، وليس معنى ذلك أنها لم تجر التكافؤ الإحصائي الذي يعدّ أمراً مهماً في البحوث التربوية التجريبية ويعتقد الباحث إن السبب في ذلك هو أنّ غالبية البحوث المنشورة لا تذكر إجراءات التكافؤ الإحصائي وتوزعت المتغيرات التي حاول الباحثون في الدراسات السابقة إجراء التكافؤ الإحصائي فيها بين العمر الزمني، والتحصيل السابق (المعرفة السابقة)، والذكاء، والتحصيل الدراسي للآباء والأمهات، والجنس، والمستوى العلمي، واختبار استدلال.

سابعاً/ النتائج:

توصلت الدراسات السابقة إلى نتائج اتفقت على تفوق المجموعات التجريبية التي اتبعت طرائق وأساليب حديثة في التدريس على المجموعات الضابطة.

ثامناً / الوسائل الإحصائية:

تباينت الدراسات السابقة في استعمال الوسائل الإحصائية فقد اعتمدت في تحليل بياناتها على وسائل إحصائية مختلفة منها: (الاختبار التائي (T-Test)، وتحليل التباين، ومعامل ارتباط بيرسون، ومربع كاي، ومعادلة سبيرمان). أما الدراسة الحالية فقد اعتمدت على الوسائل الإحصائية الآتية: (الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، مربع كاي، معامل ارتباط بيرسون، معادلة سبيرمان - براون، معادلة صعوبة الفقرة، معادلة تمييز الفقرة، معادلة فاعلية البدائل الخاطئة).

الفصل الثالث**منهجية البحث وأجراءاته**

يتضمن هذا الفصل عرضاً لمنهجية البحث وإجراءاته، إذ يتناول التصميم التجريبي المعتمد، ولتحديد مجتمع البحث واختيار عينته، وكيفية إجراء عمليات التكافؤ الإحصائي بين طلاب مجموعتي البحث، وضبط المتغيرات الدخيلة التي قد تؤثر في سلامة التجربة، وتحديد المادة العلمية التي ستدرس في أثناء التجربة، وصياغة الأهداف السلوكية، وإعداد الخطط التدريسية، وإجراءات إعداد اختبار التحصيل، والاحتفاظ، والوسائل الإحصائية، وفيما يأتي تفصيل للإجراءات المذكورة آنفاً.

أولاً: منهج البحث: (Research Methodology):

اتبع الباحثان المنهج التجريبي لمناسبته لطبيعة البحث وأهدافه، إذ يعد البحث التجريبي أقرب البحوث لحل المشكلات بالطريقة العلمية والمدخل الأكثر صلاحية لحل المشكلات التعليمية النظرية والتطبيقية وتطوير بيئة التعليم وأنظمتها المختلفة (ملحم، 2010: 421).

ثانياً: التصميم التجريبي: (Experimental Design Selection)

يعد التصميم التجريبي بمنزلة الإستراتيجية التي يضعها الباحث لجمع المعلومات اللازمة، وضبط المتغيرات التي يمكن أن تؤثر في هذه المعلومات ومن ثم الإجابة عن فروض البحث (الصافي وعبد الرحمن، 2005: 123)، لذلك لجأ

الباحثان إلى اعتماد تصميم تجريبي يقع في حقل التصاميم ذات الضبط الجزئي إذ يتناسب وظروف بحثه وعلى النحو الآتي:

شكل (1) التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	الاختبار القبلي	المتغير المستقل	المتغير التابع	الاختبار البعدي
التجريبية	المعلومات السابقة	الأسئلة المتشعبة	التحصيل	اختبار التحصيل
الضابطة		الطريقة الاعتيادية	+ الاحتفاظ	+ الاحتفاظ

ثالثاً: مجتمع البحث وعينته: (Research Population and Sample)

أ- مجتمع البحث:

إن أول خطوة ينبغي مراعاتها عند اختيار العينة هي تحديد المجتمع الأصلي (الزوبعي وآخرون، 1981: 176)، إذ لا يمكن اشتقاق نتائج تتعلق بمجتمع معين حتى يتم التعرف بدقة كافية على المفردات التي يتكون منها هذا المجتمع (فان دالين، 1985: 389)، إذ قام الباحثان بزيارة المديرية العامة لتربية محافظة بابل بموجب كتاب (تسهيل المهمة) الصادر من جامعة بابل - كلية التربية للعلوم الإنسانية، ويمثل مجتمع البحث الحالي جميع طلاب الصف الثاني المتوسط في المدارس المتوسطة والثانوية النهارية للبنين (في محافظة بابل - مركز ناحية المدحتية)، فكانت المدارس على ما مبينة في جدول (1) .

جدول (1)

المدارس الثانوية والمتوسطة النهارية للبنين في مركز ناحية المدحتية / محافظة بابل

للعام الدراسي (2013-2014م)

ت	المدرسة	عدد الشعب	عدد الطلاب	الموقع
1-	ثانوية الحكيم للبنين	4	172	حي الأمير
2-	متوسطة المدحتية للبنين	5	192	حي الأمير
3-	متوسطة الحمزة للبنين	4	163	حي الحسين
4-	ثانوية الحمزة الغربي (ع) التعليم الديني للبنين	1	32	حي الحسين
المجموع		14	559	

يظهر من جدول (1)، أنَّ عدد المدارس الثانوية والمتوسطة النهارية للبنين بلغ (4) مدارس، منها مدرستان ثانويتان، ومدرستان متوسطتان وعدد الطلاب (559) .

أ- عينة البحث:

1- عينة المدارس:

إن دراسة مجتمع البحث الأصلي يتطلب وقتاً وجهداً شاقاً وتكاليف مادية أكثر، ويكفي أن يختار الباحثان عينة ممثلة للمجتمع بحيث تحقق أهدافه وتساعد على انجاز مهمته (ملحم، 2011: 270)، إذ قام الباحثان باختيار ثانوية الحكيم للبنين في (ناحية المدحتية) لتكون عينة للبحث ومجالاً لتطبيق التجربة بصورة قصديه ولأسباب الآتية:

2- اختيار عينة الطلاب:

بعد تحديد المدرسة التي ستطبق فيها التجربة، زار الباحثان ثانوية الحكيم للبنين مستصحبان معهما كتاب (تسهيل المهمة) الصادر من المديرية العامة لتربية بابل فوجدوا عدد طلاب الصف الثاني المتوسط في المدرسة هو (172) طالباً موزعين على أربع شعب وبواقع (44) طالباً لكل من شعبة (أ)، (ب) أما شعبة (ج)، (د) كان عدد طلابها (42) طالباً لكل

شعبة، ثم اختار الباحثان بطريقة السحب العشوائي البسيط إحدى الشعب الأربع وهي شعبة (ب) لتمثل المجموعة التجريبية التي تدرس على وفق الأسئلة المتشعبة، وبأسلوب نفسه اختار شعبة (أ) لتمثل المجموعة الضابطة التي تدرس على وفق الطريقة الاعتيادية (التقليدية)، واستبعد الباحثان شعبتي (ج، د) من التجربة، وجدول (2) يبين ذلك.

جدول (2)

عدد طلاب مجموعتي البحث قبل الاستبعاد وبعده

المجموعة	الشعبة	قبل الاستبعاد	المستبعدون	بعد الاستبعاد
التجريبية	ب	44	7	37
الضابطة	أ	44	6	38
المجموع		88	13	75

على الرغم من إن الباحثان قد اختارا المجموعتين التجريبية والضابطة بالسحب العشوائي إلا إن احتمالية عدم تكافؤ المجموعتين واردة، مما دعاها إلى القيام ببعض إجراءات التكافؤ التي قد تنشأ بعضها بسبب خصائص العينة إذ أن ضبط المتغيرات الدخيلة يعد واحداً من الإجراءات الضرورية والمهمة في البحوث التجريبية من أجل توفير درجة مقبولة من الصدق الداخلي للتصميم التجريبي، فالمتغيرات الدخيلة هي متغيرات من شأنها أن تؤثر في المتغير التابع (العزوي، 2008: 115)

وقد تم التكافؤ بين أفراد مجموعتي البحث قبل بداية التجربة والتي بدأت بتاريخ 2013/10/13، ومن هذه المتغيرات هي:

1- العمر الزمني للطلاب محسوباً بالشهور.

تم احتساب أعمار الطلاب بالشهور (لغاية 2013/10/13)، وقد حصل الباحثان على المعلومات بوساطة البطاقة المدرسية، واستمارة وزعها عليهم، واحتساب أعمارهم بالشهور، ثم استخرجنا متوسط الأعمار والتباين والقيمة التائية المحسوبة باستعمال الاختبار التائي (T.Test) لعينتين مستقلتين ومن خلال ملاحظة النتائج تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أعمار الطلاب في المجموعتين عند مستوى دلالة (0، 05) مما يعني تكافؤ مجموعتي البحث في هذا المتغير، والجدول (3) يوضح ذلك:

جدول (3)

يبين تكافؤ طلاب مجموعتي البحث في متغير العمر الزمني محسوباً بالشهور

المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمتان التائيتان		مستوى الدلالة (0، 05)
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	37	162، 297	71، 56	8، 459	73	0، 293	2، 021	غير دالة
الضابطة	38	161، 684	92، 479	9، 616				إحصائياً

2- المعلومات الجغرافية السابقة:

تم تطبيق الاختبار التحصيلي القبلي على طلاب مجموعتي البحث، من أجل معرفة ما يملكه طلاب عينة البحث من معلومات سابقة عن مادة جغرافية الوطن العربي، وتكون الاختبار من (30) فقرة اختباريه من نوع الاختبارات الموضوعية بواقع (10) فقرات من نوع الاختيار من متعدد ذي البدائل الثلاث، و(10) فقرات من نوع (ملء الفراغات)، و(10) فقرات من اختبار الصواب والخطأ، وبعد استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين تبين أن القيمة التائية المحسوبة (0، 082) وهي أقل من الجدولية (2، 021) عند المستوى (0، 05) وبدرجة حرية (73) مما يشير إلى أن المجموعتين التجريبية والضابطة متكافئتان في المعرفة السابقة ينظر جدول (4) .

جدول (4)

يبين تكافؤ مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في متغير

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة 0,05
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	37	567, 12	353, 12	73	082, 0	021, 2	غير دالة إحصائياً
الضابطة	38	500, 12	460, 12				

المعلومات الجغرافية السابقة

3- اختبار الذكاء (رافن):

لقد وقع الاختيار على هذا الاختبار لكون تم تطبيقه على البيئة العراقية لأكثر من مرة، كما انه يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات، فضلاً عن سهولة تطبيقه على عدد كبير من الأشخاص لأنه غير لفظي، ويصلح للفئات العمرية بما ينسجم وعينة البحث (علام، 2000، ص396).

وعند استعمال الاختبار التائي (T.Test) لعينتين مستقلتين اتضح إن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05)، وكانت القيمة التائية المحسوبة (1، 489) اصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2، 021)، وبدرجة حرية (73) وهذا يدل على أن المجموعتين متكافئتان إحصائياً في اختبار الذكاء، والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5)

يبين تكافؤ طلاب مجموعتي البحث في اختبار الذكاء

المجموعة	عدد أفراد العينة	الوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة (0,05)
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	37	324, 34	597, 36	049, 6	73	489, 1	021, 2	غير دالة إحصائياً
الضابطة	38	210, 32	429, 39	279, 6				

4- الدرجات النهائية لمادة الجغرافية للعام الدراسي السابق (2012-2013):

حصل الباحثان على درجات طلاب (عينة البحث) لمادة الجغرافية للصف الأول المتوسط للعام الدراسي (2012م-2013م) من السجلات المدرسية، وباستعمال الاختبار التائي (T.Test) لعينتين مستقلتين، أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة)، مما يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان في هذا المتغير، وكما هو موضح في جدول (6):

جدول (6)

يبين نتيجة الاختبار التائي لدرجات طلاب المجموعتين (التجريبية والضابطة)

في مادة الجغرافية للعام الدراسي السابق 2013-2014

المجموعة	عدد أفراد العينة	الوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة (0,05)
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	37	540, 66	788, 90	528, 9	73	991, 0	021, 2	غير دالة إحصائياً
الضابطة	38	078, 64	388, 141	890, 11				

5- التحصيل الدراسي للوالدين:

تم الحصول على المعلومات الخاصة بالمستوى التعليمي للآباء عينة البحث من البطاقة المدرسية ومن الطلاب أنفسهم بوساطة استمارة معلومات وزعها الباحثان عليهم.

أ- التحصيل الدراسي للآباء .

أستعمل الباحثان مربع كاي (χ^2) لمعرفة الفروق بين مجموعتي البحث، وبذلك لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0, 05)، وبدرجة حرية (4) بين المجموعة التجريبية والضابطة في مستوى تحصيل الآباء، وجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7)

يبين تكافؤ مجموعتي البحث في التحصيل الدراسي للآباء

مستوى تحصيل الآباء										المجموعة
مستوى دلالة	قيمة (كا ²) الجدولية	قيمة (كا ²) المحسوبة	درجة الحرية	العدد	بكالوريوس فما فوق	إعدادية أو معهد	متوسطة	ابتدائية	يقرأ ويكتب	
05, 0	49, 9	949, 0	4	37	6	6	8	8	9	التجريبية
				38	6	7	10	9	6	الضابطة
				75	12	13	18	17	15	المجموع الكلي

ب- التحصيل الدراسي للأمهات:

أستعمل الباحثان مربع كاي (χ^2) لمعرفة الفروق بين مجموعتي البحث، وبذلك لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0, 05)، وبدرجة حرية (4) بين المجموعة التجريبية والضابطة في مستوى تحصيل الأمهات، وجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8)

يبين تكافؤ مجموعتي البحث في التحصيل الدراسي للأمهات

مستوى تحصيل الأمهات										المجموعة
مستوى دلالة	قيمة (كا ²) الجدولية	قيمة (كا ²) المحسوبة	درجة الحرية	المجموع الكلي	بكالوريوس فما فوق	إعدادية أو معهد	متوسطة	ابتدائية	تقرأ وتكتب	
0.05	49, 9	620, 0	4	37	5	6	6	8	12	الضابطة
				38	5	5	10	8	10	التجريبية
				75	10	11	16	16	22	المجموع الكلي

خامساً: ضبط المتغيرات الدخيلة.

ويقصد بالضبط تثبيت العوامل جميعها ما عدا العامل الذي يراد معرفة أثره، وهو من الأمور المهمة في سيطرة الباحث على عملة وإنجاح تجربته، وبها يكسب الباحث ثقة عالية بدراسته، وتؤدي إلى نتائج ذات قيمة علمية، لذا ينبغي على الباحث أن يتعرف على المتغيرات والعوامل الأخرى غير المتغير المستقل (التي تؤثر في المتغير التابع ويثبتها (عطوي، 2009: 198).

سادساً: متطلبات البحث:

شملت متطلبات البحث الحالي ما يأتي:

1-المادة العلمية .

المادة العلمية المشمولة بالبحث التي سيدرسها للطلاب في أثناء التجربة على وفق مفردات كتاب (جغرافية الوطن العربي) المقرر تدريسه من قبل وزارة التربية للصف الثاني المتوسط /ط30 لسنة (2013) واعتمد على الخطط التدريسية المعدة من قبله لفصول الكتاب الاول والثاني .

2-الأهداف العامة والسلوكية .

أ- الأهداف العامة للمادة الدراسية

تكمن أهمية الأهداف التربوية العامة في أنها تساعد في اختيار المحتوى التعليمي، وتنظيمه وترتيبه، بطريقة تتفق واستعداد الطالب، ودوافعه وقدراته، وخلفيته الدراسية والاجتماعية، كما تساعد في التعرف على الطرائق التدريسية المناسبة لتحقيق هذه الأهداف، وطرائق التقويم اللازمة لقياسها (الحيلة، 116:2002) .

وتعد صياغة الأهداف العامة غاية في الأهمية بالنسبة إلى العملية التعليمية، لأن الأهداف تمثل الغايات التي يرمي المدرس تحقيقها في طلاب من خلال العمليات التربوية (أشبلي، 76:2000).

ب- صياغة الأهداف السلوكية .

يعد تحديد الأهداف السلوكية واختيارها أمراً يجعل عملية التعليم والتعلم أكثر فاعلية، إذ يكون واضحاً في ذهن المدرس الهدف الذي يحاول أن يحققه ويكون قد فكر بالمواد والوسائل الضرورية والأساليب المناسبة لتحقيقه (أبو لبدة، 273:2008) وبعد إطلاع الباحثان على الأهداف العامة في مادة جغرافية الوطن العربي للصف الثاني المتوسط، اشتقا عدداً من الأهداف السلوكية في ضوء المادة ومحتواها الدراسي للفصلين الثاني والثالث من كتاب الجغرافية، بلغ عددها (138) هدفاً سلوكياً في صيغتها النهائية موزعة على المستويات الثلاثة الأولى من المجال المعرفي لتصنيف بلوم (Bloom) (تذكر، فهم، تطبيق)، وجدول (9) يوضح ذلك.

جدول (9)

يبين توزيع الأهداف السلوكية على مستويات (بلوم) الثلاث الأولى ومحتوى المادة الدراسية من المجال المعرفي

مجموع الأهداف السلوكية لكل فصل	مستويات للأهداف السلوكية			محتوى المادة الدراسية
	تطبيق 21%	فهم 36%	تذكر 43%	
98	23	34	41	الفصل الثاني (الخصائص الطبيعية)
40	6	15	19	الفصل الثالث (الحياة الاقتصادية)
138	29	49	60	المجموع

3- إعداد الخطط التدريسية .

يعد التخطيط للتدريس سمة من سمات العصر الحديث وعملية من العمليات المهمة والرئيسة التي تنظم جهود المدرس في هذا العصر الذي يتميز بالتعقيد الناتج عن التقدم العلمي والتقني الهائل، ويهدف إلى استغلال الموارد المتاحة استغلالاً من شأنه أن يحقق أقصى استثمار لهذه الموارد من خلال الربط بين الأهداف والإمكانات والزمن والجهد (الطناوي، 35:2011).

والتخطيط يهيئ المدرس تربوياً ونفسياً ومادياً لتعليم طلابه وتوصيل ما في الدروس من مفاهيم ومعارف وخبرات لهم (اليمني وعلاء، 2010: 148) .

وفي ضوء محتوى الفصلين الثاني والثالث من كتاب (جغرافية الوطن العربي) المقرر تدريسه على طلاب الصف الثاني المتوسط والأهداف السلوكية، تم إعداد (18) خطة تدريسية للمجموعة التجريبية و(18) خطة تدريسية للمجموعة الضابطة، وتم عرض نماذج من الخطتين مع مقدمة توضح (الأسئلة المتشعبة) على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال التربية وعلم النفس وطرائق تدريس الاجتماعيات سابقاً: أعداد أداة البحث:

من متطلبات البحث الحالي إعداد أداة لقياس المتغير التابع، لذلك أعد الباحثان الاختبار التحصيلي، وذلك للتعرف على مدى تحقيق أهداف البحث وفرضياته، وفيما يأتي توضيح خطوات بناء هذه الأداة:

1. أعداد الاختبار التحصيلي:

يعد الاختبار التحصيلي من الوسائل المهمة التي تستعمل في تقويم تحصيل الطلاب وأكثرها شيوعاً واستعمالاً في المدارس إذ عن طريقها يمكن معرفة مستوى النجاح الذي يحققه الطالب في مجال دراسي عام أو متخصص (الإمام وآخرون، 1990: 59)، وقد فضل الباحثان الاختبارات الموضوعية لأنها تمتاز بدرجة ثبات عالية وإن إجابات الطلاب فيها لا تتأثر بقدراتهم اللغوية أو الكتابية فضلاً عن إن تصحيحها يعمل من دون ذاتية أو تحيز (عباس وآخرون، 2009: 261).

وفيما يأتي توضيح للخطوات التي مر بها إعداد الاختبار التحصيلي:

2. صياغة فقرات الاختبار التحصيلي

أعد الباحثان (50) فقرة من نوع الاختيار من متعدد للاختبار التحصيلي

3. صدق الاختبار:

هو قدرة الاختبار على قياس ما وضع من أجله (سماره والعديلي، 2008: 105). وقد عمل الباحثان صدقين للاختبار وهما.

أ- الصدق الظاهري:

وهو المظهر العام للاختبار من حيث نوع الاختبار وكيفية صياغة الفقرة ومدى وضوحها فضلاً عن تعليمات الاختبار ودقتها (الإمام وآخرون، 1990: 130). وقد توصل الباحثان إلى هذا النوع من الصدق عن طريق عرض الاختبار على المحكمين، وقد أشار عدد منهم على إعادة صياغة بعض الفقرات لعدم تحقيق عنصر الوضوح فيها.

ب- صدق المحتوى:

ويسمى صدق المحتوى أو المضمون ويتناول فقرات الاختبار ومحتوياتها وترتيبها وتمثيلها لمحتوى المادة الدراسية وبالأهداف التدريسية المحددة وفقاً للوزن النسبي أو درجة الأهمية لكل جزء منها (عباس وآخرون، 2009: 262)، وقد توصل الباحثان لتحقيق ذلك عن طريق عمل الخارطة الاختبارية، وحصلت فقرات الاختبار التحصيلي جميعها على نسبة (95%) وبهذا عد الاختبار صادقاً بفقراته.

4. إعداد جدول المواصفات (الخارطة الاختبارية)

تمثل الخارطة الاختبارية مخططاً تفصيلياً يتضمن العناوين الرئيسة لموضوعات المادة الدراسية، والأهمية النسبية لكل موضوع وعدد الفقرات المخصص له (الظاهر وآخرون، 2002: 80). تتكون الخارطة الاختبارية من بعدين أحدهما: أفقي يمثل الأهداف السلوكية والآخر: عمودي يمثل الموضوعات الدراسية، وينتج من تقاطعهما عدد من الخلايا تشير إلى ارتباط موضوع معين من الموضوعات الدراسية بمستوى معين من مستويات الأهداف السلوكية (الزيود، 2005: 80).

لذلك أعد الباحثان خريطة اختباريه شملت الموضوعات التي تم تدريسها في أثناء تطبيق التجربة، معتمدان على الأهداف السلوكية في المستويات الثلاثة من تصنيف بلوم (Bloom) (التذكر، الفهم، التطبيق) .
وتتطلب الخريطة الاختبارية استخراج الأهمية النسبية وعدد الفقرات في كل فصل والأهمية النسبية لكل مستوى من المستويات المعرفية وعدد الفقرات في كل مستوى من خلال استعمال القوانين الآتية، وجدول (10) يوضح ذلك .
عدد الصفحات في كل فصل

$$\text{أ - الأهمية النسبية للفصل} = \frac{\text{عدد الفقرات في كل فصل}}{100} \times 100$$

العدد الكلي للصفحات

عدد الأهداف في كل مستوى

$$\text{ب - الأهمية النسبية لكل فصل} = \frac{\text{عدد الأهداف في كل مستوى}}{100} \times 100$$

عدد الأهداف الكلي

ت - عدد الفقرات في كل فصل = عدد الفقرات الكلي $\times$ الأهمية النسبية للفصل

ث - عدد الفقرات في كل مستوى = عدد الفقرات الكلي $\times$ الأهمية النسبية للمستوى

(العجيلي وآخرون، 2001: 24) .

جدول (10)

الخارطة الاختبارية لمستوى الأهداف السلوكية والمحتوى الدراسي لمادة

جغرافية الوطن العربي للصف الثاني المتوسط

الفصل	عدد الصفحات	الأهمية النسبية للفصول	عدد الأهداف السلوكية			المجموع	عدد الفقرات الاختبارية			عدد الفقرة الكلي
			تذكر 43%	فهم 31%	تطبيق 26%		تذكر 48%	فهم 44%	تطبيق 8%	
الأول	40	56%	39	31	27	97	13	12	4	29
الثاني	31	44%	22	14	10	41	9	8	4	21
المجموع	71	100%	61	45	37	138	22	20	8	50

5. صياغة تعليمات الاختبار تتضمن ما يأتي:

أ- تعليمات الإجابة:

وضعت التعليمات الخاصة بالاختبار وكيفية الإجابة عنه واشتملت على مثال محلول يوضح كيفية الإجابة .

ب- تعليمات التصحيح:

أعد الباحثان مفتاح الإجابة لجميع فقرات الاختبار إذ أعطيت درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفرًا للإجابة الخطأ أو الفقرة المتروكة من دون إجابة والفقرة المجاب عليها بأكثر من إجابة، وبذلك أصبحت الدرجة الكلية للاختبار (50).

6. العينة الاستطلاعية:

تستهدف التجربة الاستطلاعية بلوغ المرحلة النهائية للاختبار التحصيلي إذ تتحقق باكتمال هذه المرحلة صفات الاختبار الجيد الذي يقيس فعلاً ما وضع لقياسه فضلاً عن تمكين الباحثان من استكمال نمذجة الاختبار بالكشف عن مستوى صعوبة فقراته وقدراتها على التمييز بين الطلاب وفعالية البدائل الخاطئة والتحقق من ثباته وتحديد وقت الإجابة عنه ووضع التوجيهات المناسبة له.

ولتحقيق هذه الأهداف طبق الباحثان الاختبار التحصيلي على عينة مكونة من (100) طالب من طلاب الصف الثاني المتوسط في متوسطة المدحتية للبنين (في مركز ناحية المدحتية) محافظة بابل، بتاريخ 2013/12/5 بعد أن تثبت

الباحثان من إكمال المدرسين في المدرسة أعلاه من تدريس الموضوعات المشمولة في التجربة، إذ اتفقا معهم مسبقاً على هذا الأمر، فقد تم تحديد متوسط الوقت المستغرق في الإجابة هو (45) دقيقة.

7. تحليل فقرات الاختبار

ان الغاية من التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار هو تحسين الاختبار وصلاحيته للتطبيق (Scanell، 1975، p: 215) وسيتناولها الباحثان بالشكل الآتي:

أولاً: معامل صعوبة الفقرات

يحسب مستوى صعوبة الفقرة من خلال النسبة المئوية للإجابات الصحيحة على تلك الفقرة، فإذا كانت هذه النسبة عالية فأنها تدل على سهولة الفقرة أما إذا كانت منخفضة فأنها تدل على صعوبتها (جلال، 2001: 45) واستخرج الباحثان معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار فوجدها تتراوح بين (0.29-0.72). هذا يعني إن جميع فقرات الاختبار مقبولة من حيث درجة صعوبتها إذ تعد الفقرات مقبولة إذا كان معامل صعوبتها يتراوح بين (0.20-0.80) (Bloom، 1971، p: 66).

ثانياً: القوة التمييزية للفقرات

يقصد بها قدرة الفقرة على التمييز بين الطلاب الجيدين والطلاب غير الجيدين في مجال معين من المعارف (ملحم، 2010: 239) وعند حساب معامل تمييز كل فقرة وجد إنها تتراوح بين (0.22-0.77) ويشير براون Brown إلى إن الفقرة تعد جيدة إذا كانت قدرتها التمييزية 20% فما فوق (Brown، 1981، p: 104).

ثالثاً: فعالية البدائل الخطأ (المموه)

إن من شروط المموه أن يكون جذاباً ومغرياً للطلاب الضعاف ويشجعهم على اختياره، إذ إن درجة التشابه والتقارب الظاهري بين المموهات يشنت المفحوص غير المتمكن من اختياره للبديل الصحيح، ومن المفيد هنا أن يكون عدد الذين جذبهم المموه في المجموعة الدنيا أكبر منه في المجموعة العليا (الظاهر وآخرون، 2002: 131)، (ملحم، 2010: 240). حسب الباحثان فعالية البدائل الخطأ لكل فقرة من فقرات الاختبار فوجدها تتراوح ما بين (-0.01-0.53)، وكلما كانت الجاذبية سالبة وكبيرة كان المموه أكثر جاذبية وفعالية وينصح بالإبقاء عليه في الفقرة (النبهان، 2004: 435).

8. ثبات الاختبار:

يقصد بالثبات أن يعطي الاختبار النتائج نفسها إذا أعيد على المجموعة نفسها وفي الظروف نفسها وهو من الصفات المرغوب توافرها في الاختبار (سماره والعديلي، 2008: 83)، وقد تم حساب ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية آذ جزئت فقرات الاختبار إلى نصفين متكافئين، وباستعمال معامل ارتباط بيرسون استخرج معامل الثبات وقد بلغ (0.76) وبما إن حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية لا يقيس التجانس الكلي للاختبار لأنه يقسم الدرجات على قسمين لذلك فهو معامل ثبات لنصف الاختبار، صحح معامل الثبات باستعمال معادلة سبيرمان - براون فكان معامل الثبات (0)، (86)، وهو معامل ثبات عال وجيد بالنسبة للاختبارات غير المقننة التي إذا بلغ معامل ثباتها (0، 67) تعد جيدة (عودة، 2005: 266). وبذلك عد الاختبار صالحاً للتطبيق بصورته النهائية.

ثامناً: إجراءات تطبيق التجربة

أ- تطبيق الاختبار على عينة البحث:

وبعد استكمال متطلبات التجربة، بدأت تجربة البحث يوم الأحد في 2013/10/13 بتوزيع استمارة معلومات وزعها الباحثان على عينة التجربة، وبعدها قاما باختبار المعلومات السابقة، ومن ثم طبقا اختبار الذكاء في يوم الثلاثاء الموافق 2013/10/15، وبعدها قاما بتدريس المجموعتين.

وقبل انتهاء التجربة أخبر الباحثان الطلاب بأن هناك اختباراً شاملاً سيجري لهم في الفصلين الثاني والثالث التي تمت دراستيهما وطبق الاختبار على مجموعتي البحث في مدرسة ثانوية الحكيم للبنين يوم الأحد المصادف

2013/12/29 الساعة (1) بعد الظهر بعد أن هيئ الباحثان قاعة الاختبار بالاتفاق مع إدارة المدرسة وقد اشرف الباحثان بنفسهما على عملية تطبيق الاختبار وبمساعدة بعض مدرسي المدرسة من اجل المحافظة على سلامة التجربة، وكان الوقت المخصص للاختبار (45) دقيقة، وبعدها قاما الباحثان بتصحيح إجابات الطلاب بإعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة لكل فقرة من فقرات الاختبار وصفر للإجابة غير الصحيحة، وعامل الباحثان الفقرات المتروكة والفقرات التي وضعت لها أكثر من إشارة والفقرات التي لم تكن الإشارات على بدائلها واضحة وكذلك الإجابات الناقصة معاملة الإجابة غير الصحيحة.

وكانت النتيجة لصالح المجموعة التجريبية إذ بلغت أعلى درجة (49) وأدنى درجة (22)، أما المجموعة الضابطة فبلغت أعلى درجة (46) وأدنى درجة (20).
ب- تطبيق الاختبار لقياس الاحتفاظ:

طبق الباحثان الاختبار مرة أخرى يوم الأحد بتاريخ (2014 / 1/12) في الساعة الواحدة بعد الظهر أي بعد مرور أسبوعين على تطبيق اختبار التحصيل على عينة البحث نفسها لمعرفة مدى احتفاظهم للمادة العلمية المدروسة، إذ طبق الاختبار نفسه مع تغيير في تسلسل ترتيب الأسئلة لاعتقاد الباحثان بأن بقاء ترتيب الأسئلة نفسه قد يساعد الطلاب على تذكر تسلسل الإجابات الصحيحة وكانت النتيجة أيضاً لصالح المجموعة التجريبية إذ بلغت أعلى درجة (49) وأدنى درجة (22)، أما المجموعة الضابطة فبلغت أعلى درجة (46) وأدنى درجة (15) .
تاسعاً: الوسائل الإحصائية:

استعمل الباحثان الوسائل الإحصائية الآتية في إجراءات وتحليل البيانات:

1. الاختبار التائي (T.Test) لعينتين مستقلتين

استعملت هذه الوسيلة لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين مجموعتي البحث عند التكافؤ الإحصائي وفي تحليل النتائج.

$$t = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2 - (\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}) \left(\frac{1}{2} + \frac{1}{2} \right)}{\sqrt{\frac{(n_1 - 1)s_1^2 + (n_2 - 1)s_2^2}{n_1 + n_2 - 2}}}$$

اذ تمثل:

س⁻₁: الوسط الحسابي للعينة الأولى .

س⁻₂: الوسط الحسابي للعينة الثانية .

ع₁: الانحراف المعياري للمجتمع الأول .

ع₂: الانحراف المعياري للمجتمع الثاني .

ن₁: عدد أفراد العينة الأولى .

ن₂: عدد أفراد العينة الثانية .

2. اختبار (كا²) مربع كاي Chi – square

استعملت هذه الوسيلة لمعرفة دلالات الفروق بين مجموعتي البحث عند التكافؤ الإحصائي في متغيري التحصيل الدراسي للآباء والأمهات .

$$\text{كا}^2 = \frac{\sum (ل - ق)^2}{ق}$$

اذ تمثل:

ل: التكرار الملاحظ

ق: التكرار المتوقع

3. معامل ارتباط بيرسون:

$$ص = \frac{\sum م}{ك}$$

استعملت هذه الوسيلة لحساب ثبات الاختبار

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

إذ تمثل:

ن: عدد أفراد العينة

س: قيم المتغير الأول

ص: قيم المتغير الثاني

(الباسري، 2011:216-264)

4. معامل الصعوبة:

استعملت هذه الوسيلة لحساب معاملات صعوبة فقرات الاختبار

إذ تمثل:

ص: معامل الصعوبة للفقرة

م: عدد الطلاب الذين أجابوا على المفردة إجابة صحيحة

ك: العدد الكلي للطلاب الذين طبق عليهم الاختبار في المجموعتين (العليا والدنيا)

5. معامل قوة التمييز:

استعملت هذه الوسيلة لحساب معاملات القوة التمييزية لفقرات الاختبار:

$$(ن ع) - (ن د)$$

$$\text{معامل التمييز} = \frac{1}{2}$$

$$\frac{1}{2}$$

اذ تمثل:

(ن ع): عدد الطلاب الذين أجابوا إجابة صحيحة عن الفقرة في المجموعة العليا

(ن): عدد الطلاب الذين أجابوا إجابة صحيحة عن الفقرة في المجموعة الدنيا
(ن): عدد طلاب كل من المجموعتين (العليا والدنيا) (علام، 113:2010-254)

6. فعالية البدائل الخاطئة

استعملت هذه الوسيلة الإحصائية لمعرفة فعالية البدائل غير الصحيحة ل فقرات اختبار التحصيل (الاختبار من

متعدد)

فعالية البديل غير الصحيح =

إذ تمثل: ن ع ب _ ن د ب

ن ع ب = عدد الطلاب الذ

ن د ب = عدد الطلاب الذ

ن = عدد أفراد إحدى المجموعتين المعينين او السبب

7. معادلة سبيرمان - براون Spearman - brown

استعملت هذه الوسيلة الإحصائية في عملية تصحيح ثبات اختبار التحصيل .

2

ر

رث =

إذ تمثل:

رث = معامل الارتباط الكلي للاختبار .

ر = معامل ارتباط بيرسون (معامل الثبات النصفى للاختبار) .

(الظاهر وآخرون، 2002: 91-145)

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها:

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصل إليها الباحثان بعد الانتهاء من تطبيق إجراءات التجربة على وفق

فرضيتي البحث الخاصة بكل متغير من متغيرات البحث وتفسير هذه النتائج وكالاتي:

أولاً - عرض النتائج:

1- نتائج تطبيق الاختبار التحصيلي ألبعدي:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات تحصيل الطلاب في

المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة الجغرافية على وفق الأسئلة المتشعبة ومتوسط درجات تحصيل الطلاب في

المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية .

من خلال موازنة نتائج الاختبار التحصيلي ألبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة، ظهر أن متوسط درجات

طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة الجغرافية على وفق الأسئلة المتشعبة قد بلغ (37، 702) والانحراف

المعياري (6، 185) في حين بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة الذين يدرسون بالطريقة التقليدية (30، 394)

والانحراف المعياري (6، 975). وباستعمال الاختبار التائي (T - test) لعينتين مستقلتين ظهر أن القيمة التائية

المحسوبة كانت (4.814) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2.021) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية

(73) مما يدل على تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة الجغرافية على وفق الأسئلة المتشعبة على طلاب

المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية في اختبار التحصيل ألبعدي الذي طبق بعد انتهاء التجربة والجدول (11) يوضح ذلك .

جدول (11)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية

لمجموعتي البحث في اختبار التحصيل البعدي

المجموعات	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة (0.05)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	37	37.702	6.185	73	4.814	2.021	دالة احصائياً
الضابطة	38	30.394	6.975				

وفي ضوء هذه النتيجة ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة أي أنه، توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05، 0) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي ألبعدي، وهذا يدل على تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا المادة على وفق الأسئلة المتشعبة على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة بالطريقة التقليدية في مادة الجغرافية.

2- نتائج اختبار الاحتفاظ ألبعدي:

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات احتفاظ الطلاب بالمعلومات الجغرافية لدى طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة الجغرافية على وفق الأسئلة المتشعبة وبين متوسط درجات الطلاب في المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية.

من خلال موازنة نتائج الاختبار ألبعدي للاحتفاظ للمجموعتين التجريبية والضابطة، ظهر أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة الجغرافية على وفق الأسئلة المتشعبة قد بلغ (36.135) والانحراف المعياري (6.247) أما المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة الذين درسوا المادة نفسها بالطريقة التقليدية فقد بلغ (30.00) والانحراف المعياري (7.359). وباستعمال الاختبار التائي (T - test) لعينتين مستقلتين للموازنة بين هذين المتوسطين تبين وجود فروق دالة إحصائية ولصالح المجموعة التجريبية إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (3.90) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2.021) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (73) وهذا يدل على تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة الجغرافية على وفق الأسئلة المتشعبة على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة نفسها بالطريقة التقليدية في اختبار الاحتفاظ الذي طبق بعد انتهاء التجربة والجدول (12) يوضح ذلك.

جدول (12)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة

والجدولية لمجموعتي البحث في اختبار الاحتفاظ

المجموعات	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة (0.05)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	37	36.135	6.247	73	3.90	2.021	دالة احصائياً
الضابطة	38	0.30	7.359				

وفي ضوء هذه النتيجة ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا المادة على وفق الأسئلة المتشعبة على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية في مادة الجغرافية.

ثانياً - تفسير النتائج:

- أظهرت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في التحصيل والاحتفاظ، ويمكن أن يعزى السبب في ذلك إلى واحد أو أكثر من الأسباب الآتية:
- 1- ان الموضوعات التي درست في أثناء التجربة من الموضوعات التي يصلح تدريسها على وفق أسلوب الأسئلة المتشعبة وتنمي التحصيل لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الجغرافية .
 - 2- طبيعة المرحلة الدراسية، إذ تعد مرحلة المتوسطة من المراحل التي تساعد على ظهور مثل هذه النتائج وهذا ما أكدته الدراسات السابقة كدراسة (عبد الوهاب، 2008) .
 - 3- أن أسلوب الأسئلة المتشعبة شدَّ من انتباه الطلاب وزاد من تركيزهم بوصفه أسلوباً تدريسياً حديثاً لم يعهدوا من قبل، وبالنتيجة زيادة درجات التحصيل والاحتفاظ به، وإن فاعلية الأسئلة المتشعبة بجعل الطلاب في موقف إيجابي متفاعل مع الدرس اعتماداً على الإصغاء الجيد، بدلاً من الموقف السلبي الذي يُعتمد فيه على المدرس . فضلاً عن أن طلاب المجموعة التجريبية كانوا معرضون لأسئلة الباحث مما دفعهم إلى التفكير وممارسة العمليات العقلية للوصول إلى الإجابة، مما زاد من تحصيلهم، والاحتفاظ به.
 - 4- حررت هذه الأسئلة الطلاب من قيود الكتاب المدرسي وجعلته مصدراً من مصادر المعرفة، فقد كانت إجابات الطلاب تتضمن معارف خارج الكتاب المدرسي مرتبطة بموضوع الدرس.
 - 5- إنَّ تفوق أداء المجموعة التجريبية قد يرجع إلى اهتمام المدرس لمعرفته ما يعانيه الطلاب من الملل والضجر الذي تعودوا عليه من خلال استعمال الطرائق الاعتيادية في التدريس، واهتمامه بمعارفهم السابقة ووضعها في الحسبان في أثناء التدريس (زيتون، 2007: 419) .
 - 6- إن استعمال الأسئلة المتشعبة تجعل عملية التدريس متمركزة حول الطالب ويكون الموقف التعليمي مليئاً بالمشاركة الفاعلة من جانب الطالب وهذا من شأنه تحقيق زيادة في التعلم ومن ثم زيادة في الاحتفاظ بالمعلومات.
 - 7- على الرغم من الاختلاف في طرائق وأساليب واستراتيجيات التدريس، والبيئة والمرحلة الدراسية والجنس في الدراسات السابقة، فإنَّ نتيجة الدراسة جاءت متفقة مع نتائج غالبية الدراسات، كدراسة (الجنابي، 2010)، ودراسة (المحمداوي، 2011) .

الفصل الخامس

يتضمن هذا الفصل الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات وعلى النحو الآتي:

أولاً: الاستنتاجات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية استنتج الباحثان ما يأتي:

- 1- الأسئلة المتشعبة المستعملة لها أثر فعال في زيادة التحصيل لدى الطلاب وزيادة نسبة الاحتفاظ بالمعلومات الجغرافية في ذاكرتهم، كون هذه الطريقة التعليمية تتيح الفرصة للطلاب في مناقشة الآراء وطرح الأفكار والتوصل إلى الإجابات الصحيحة، كما وأنها تعمل على التشجيع المستمر للطلاب خلال الدرس.
- 2- الطالب الذي يشق الإجابة عن الأسئلة المتشعبة من تلقاء نفسه يتعلم بشكل أفضل من الطالب الذي يتلقاها جاهزة من المدرس لاسيما إذا كانت في المرحلة المتوسطة من التعلم.
- 3- الأسئلة المتشعبة تتفق مع أهداف التربية الحديثة بصورة عامة وأهداف تدريس الجغرافية بشكل خاص، التي تؤكد دور الطالب في العملية التعليمية وضرورة أسهامه بالعمليات العقلية.

- 4- بالرغم من تأكيد استعمال الأسئلة المتشعبة في التدريس، لكن هذا لا يلغي دور المدرس في إدارة الصف والإشراف على هذه العملية التعليمية وما يقوم به من دور فعال في تحضير أسئلة متعلقة بموضوع الدرس تتناول الأفكار والمفاهيم الرئيسية والحقائق فيه من أجل مقارنتها مع ما يطرحه الطلاب من أسئلة.
- 5- تضيف الأسئلة المتشعبة على الجو الدراسي الصفي مزيداً من المتعة والإثارة من جراء الإجابات غير المتوقعة والغريبة عن الأسئلة المطروحة وهذا يسهم في شد انتباه الطلاب نحو مادة الدرس .

ثانياً: التوصيات: -

- في ضوء النتائج التي توصل إليها الباحثان يوصي بما يأتي:
- 1- اعتماد استعمال الأسئلة المتشعبة لتدريس مادة جغرافية الوطن العربي.
 - 2- التأكيد على الإكثار من الأسئلة المتشعبة لما لها من أثر في توسيع أفق الطلاب ورفع مستوى تحصيلهم واحتفاظهم بالمادة العلمية .
 - 3- ضرورة تدريب مدرسي ومدرسات مادة الجغرافية على أنواع تصنيفات الأسئلة الصفية ومنها (الأسئلة المتشعبة) وذلك من خلال دورات تدريبية للمدرسين على هذه الأسئلة وكيفية إعداد خطط تدريسية في ضوءها.
 - 4- ضرورة تأكيد المشرفين التربويين على استعمال الأسئلة المتشعبة في أثناء زيارتهم الميدانية لمدرسي الجغرافية ومدرساتها.
 - 5- ضرورة استعمال الأسئلة المتشعبة من أجل خلق جواً ديمقراطياً والتقليل من الجو التسلطي للمدرس في الصف من خلال القبول بإجابات الطلاب وأرائهم .
 - 6- تنوع طرائق التدريس وأساليبه، وعدم الاقتصار على طريقة، أو أسلوب واحد في التدريس، ولا سيما في تدريس مادة الجغرافية.
 - 7- التأكيد على احتواء كتاب الجغرافية للصف الثاني المتوسط على أسئلة من مستويات وأنواع متعددة وبالأخص (الأسئلة المتشعبة) من أجل زيادة مشاركة الطلاب داخل الصف.
 - 8- ضرورة تهيئة مستلزمات التدريس الفعال من قاعات وصفوف حديثة وأثاث وأجهزة ووسائل تعليمية من قبل وزارة التربية تساعد على نجاح عملية التدريس على وفق الطرائق والاستراتيجيات الحديثة.

ثالثاً: المقترحات: -

استكمالاً للبحث الحالي يقترح الباحثان إجراء الدراسات المستقبلية الآتية:

إجراء ان الغاية من التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار هو تحسين الاختبار وصلاحيته للتطبيق (Scanell،

1975، p:215) وسيتناولها الباحثان بالشكل الآتي:

- 1- دراسة مماثلة للدراسة الحالية على طالبات الصف الثاني المتوسط، لأن البحث الحالي اقتصر على الطلاب فقط.
- 2- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في صفوف آخر من المرحلة المتوسطة والإعدادية لكلا الجنسين
- 3- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في المواد الاجتماعية الأخر (التاريخ، الاقتصاد، الاجتماع، التربية الوطنية).
- 4- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في تنمية بعض القدرات العقلية (كالتفكير، والاستدلال، والثقة بالنفس، وفي تنمية بعض المتغيرات كالميول والاتجاهات نحوه المادة، وحب الاستطلاع... الخ.

المصادر Reference

أولاً: المصادر العربية

﴿ القرآن الكريم

1. أبو الهيجاء، فؤاد: طرق تدريس القرآنيات والإسلاميات وإعدادها بالأهداف السلوكية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2001.
2. أبو جادو، صالح محمد علي: علم النفس التربوي، ط3، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، 2003.
3. أبو دية، عدنان احمد: أساليب معاصرة في تدريس الاجتماعيات، ط2، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، 2011.
4. أبو شعيرة، خالد، والغباري، ثائر: إدارة الصف الفاعلة وضبط مشكلات الطلبة، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، 2009.
5. أبو لبدة، سبع محمد: مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، 2008.
6. الأبيض، عباس علي كريدي: أثر منشطات الإدراك في التحصيل والاحتفاظ لدى طلاب الصف الرابع الأدبي في مادة الجغرافية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة المستنصرية، كلية التربية الأساسية، 2010.
7. الألوسي، صائب احمد إبراهيم: أثر استخدام بعض الأنشطة والأساليب التعليمية في تدريس العلوم على تنمية قدرات التفكير الابتكاري لتلاميذ الدراسة الابتدائية، (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة بغداد، كلية التربية - ابن رشد، 1981.
8. الإمام، مصطفى محمود، وآخرون: التقويم والقياس. دار الحكمة للنشر والتوزيع، بغداد، 1990.
9. البزاز، حكمت عبد الله: اتجاهات حديثة في أعداد المعلمين، مجلة رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي، العدد (28)، 1989.
10. —: أحدث في التربية والتعليم السلسلة التربوية، ط2، دار الكتب والوثائق، بغداد - العراق، 2001.
11. الجلال، ماجد زكي: السؤال وأغراضه التربوية في القرآن الكريم، أبحاث اليرموك، المجلد (15)، العدد الثالث، 1999.
12. —: تدريس التربية الإسلامية الأسس النظرية والأساليب العملية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2004.
13. جلال، سعد: القياس النفسي والمقاييس والاختبارات، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001.
14. أجلالي، لمعان مصطفى: التحصيل الدراسي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2011.
15. الجميل، محمد عبد السميع: التقويم التربوي للمنظومات التعليمية اتجاهات وتطلعات، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000.
16. الجنابي، قاسم إسماعيل: أثر استعمال الأسئلة المتشعبة والسابرة في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مادة تاريخ الوطن العربي الحديث والمعاصر، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية/ ابن رشد، 2010.
17. الحيلة، محمد محمود: التصميم التعليمي نظرية وممارسة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 1999.
18. —: طرق التدريس واستراتيجياته، دار الكتاب الجامعي، ط2، العين - الإمارات العربية المتحدة، 2002.
19. حميدة، إمام وآخرون: تدريس الدراسات الاجتماعية في التعليم العام، ج2، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 2000.
20. حميدة، فاطمة إبراهيم: مهارات وأساليب ألقاء الأسئلة في تدريس المواد الاجتماعية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1986.
21. خليل، كمال محمد: سيكولوجية التفكير، برامج تدريبية، عمان دار المناهج للنشر والتوزيع، 2006.
22. الخليلي، خليل يوسف وآخرون: تدريس العلوم في مراحل التعليم العام، دار العلم للطباعة والنشر، الإمارات العربية المتحدة، 1996.

23. الخوالدة، ناصر، ويحيى عيد: طرائق تدريس التربية الإسلامية أساليبها وتطبيقاتها العملية، ط2، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، عمان، 2003.
24. دافيدوف، ليندال: مدخل علم النفس، ترجمة سيد طواب ومحمود عمر، دار ماكجروهل، الدار العالمية للنشر والتوزيع، 1983.
25. زهران، حامد عبد السلام: علم نفس النمو "الطفولة والمراهقة"، ط5، عالم الكتب، القاهرة، 1995.
26. الزوبعي، عبد الجليل إبراهيم وآخرون: الاختبارات والمقاييس النفسية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل، 1981.
27. زياد، مسعد: التدريب التربوي للمعلمين، التعليم الأساسي، التعليم الثانوي، دار الصحة للنشر والتوزيع، القاهرة، 2009.
28. الزويد، نادر فهمي وعليان، هشام عامر عليان: مبادئ القياس والتقويم في التربية، ط3، دار الفكر، الأردن، 2005.
29. زيتون، عايش محمود: النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2007.
30. سعادة، جودت أحمد: مناهج الدراسات الاجتماعية، دار العلم للملايين، بيروت، 1985.
31. سكران، قيس محمد: أثر إستراتيجية (فكر - زواج - شارك) في تحصيل مادة الجغرافية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية / ابن رشد، 2012.
32. سلامة، عادل أبو العز وآخرون: طرائق التدريس العامة، معالجة تطبيقية معاصرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2009.
33. سمارة، نواف احمد وألعديلي، عبد السلام موسى: مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، دار المسيرة، عمان، 2008.
34. الشبلي، إبراهيم مهدي: المناهج بناؤها تنفيذها، تقويمها، تطويرها (باستخدام النماذج)، ط2، دار الأمل للنشر والتوزيع، اريد، 2000.
35. شلي، احمد إبراهيم: تدريس الجغرافيا في مراحل التعليم العام، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، 1997.
36. الصافي، فلاح محمد حسن وعبد الرحمن، أنور حسين: منهج البحث بين النظرية والتطبيق، مطبعة التأميم، كربلاء، 2005.
37. صالح، إدريس سلطان: مستوى تمكن معلمي الجغرافيا قبل الخدمة من المفاهيم الجغرافية الأساسية وعلاقته بمستوى أدائهم التدريبي واتجاهاتهم نحو الجغرافية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أليينا، مصر، 2004.
38. الطراونة، محمد عبد الكريم نافع: اثر استعمال الأسئلة المتشعبة الإجابة والأسئلة السابرة في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي في مادة تاريخ الأدب والنصوص، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية / ابن رشد، 1998.
39. الطناوي، عفت مصطفى: التدريس الفعال تخطيطه - مهاراته - استراتيجياته - تقويمه، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2011.
40. الظاهر، زكريا محمد: مبادئ القياس والتقويم في التربية، مكتبة الناظر، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 1999.
41. ——— وآخرون: مبادئ القياس والتقويم في التربية، ط3، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
42. عباس، محمد خليل وآخرون: مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2009.
43. عبد الخالق، احمد محمد: أسس علم النفس، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1989.
44. عبد الله، عبد الرحيم صالح: التعلم الإتقاني ودور التقنيات التربوية في أنجابه، الكويت، 2000.

45. عبد الوهاب، بلقيس جبار: اثر استعمال الأسئلة المتشعبة في تحصيل طالبات الصف الرابع العام في مادة التاريخ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية / ابن رشد، 2008.
46. عبيس، فرحان عبيد: مهاراة طلبة الصف الثاني المتوسط في تأشير المواقع الاقتصادية على الخريطة، مجلة العلوم الإنسانية، عدد خاص، كلية التربية صفي الدين الحلي، جامعة بابل، 2010.
47. العجيلي، صباح حسين وآخرون: مبادئ القياس والتقويم التربوي، دار الكتب والوثائق، بغداد، 2001.
48. العزاوي، رديم يونس كرو: مقدمة في المنهج العلمي، دار دجلة للطباعة والنشر، عمان، 2008.
49. عطوي، جودت عزت: أساليب البحث العلمي مفاهيمه . أدواته . طرقه الإحصائية، الإصدار الثالث، دار الثقافة، عمان، 2009.
50. عطية، محسن علي: الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، دار صفاء للطباعة، عمان، 2008.
51. —: أسس التربية الحديثة ونظم التعليم، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2010.
52. علام، صلاح الدين محمود: القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000.
53. —: القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية. ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2010.
54. علوان، عامر إبراهيم وآخرون: الكفايات التدريسية وتقنيات التدريس، دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، 2011.
55. عودة، أحمد سليمان: القياس والتقويم في العملية التدريسية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2005.
56. الغزالي، جميل رشيد تهوم: أثر استخدام ثلاثة مستويات للأسئلة في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات معهد أعداد المعلمات في مادة الجغرافية في بغداد، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية - ابن رشد، 2004.
57. فان دالين، ديوبولد: مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرون، ط 3، مكتبة الإنجلو المصرية، القاهرة، 1985.
58. قطامي، يوسف والشديفات، رياض: أسئلة التفكير الإبداعي، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، 2009.
59. قطاوي، محمد إبراهيم: طرق تدريس الدراسات الاجتماعية، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، 2007.
60. قلادة، فؤاد سليمان: الأساسيات في تدريس العلوم، دار المطبوعات الجديدة، الإسكندرية، 1981.
61. محمد، صباح محمود ومحمود، أنوار صباح: اتجاهات جديدة في تدريس الجغرافية، الوراق للنشر والتوزيع، 2004.
62. المحمدآوي، إيمان نعمة جاسم: أثر استعمال الأسئلة الشفوية وفقاً لتصنيف سميث في اكتساب المفاهيم الجغرافية لدى طلاب الصف الرابع الأدبي وتنمية تفكيرهم الإبداعي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية / ابن رشد، 2011.
63. مرعي، توفيق أحمد والحيلة، محمد محمود: طرائق التدريس العامة، ط4، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2009 .
64. ملحم، سامي محمد: مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط6، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2010.
65. —: القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط5، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2011 .
66. الموسوي، صلاح: التربية والحضارة الإنسانية المعاصرة الالتقاء والتناظر بين النتاج المعرفي والتكنولوجي، مجلة الملتقى، العدد (18)، آفاق للدراسات والأبحاث العراقية، 2010.
67. النبهان، موسى: أساسيات القياس في العلوم السلوكية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2004.
68. الهاشمي، عبد الرحمن عبد علي وعطية، محسن علي: تحليل مضمون المناهج المدرسية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2011 .
69. الياسري، محمد جاسم: مبادئ الإحصاء التربوي، ط2، دار الضياء للطباعة والتصميم، النجف الأشرف، 2011.

70. اليماني، عبد الكريم علي سعيد وعلاء صاحب عسكر: طرائق التدريس العامة أساليب التدريس وتطبيقاتها العملية، زمزم ناشرون وموزعون، عمان، 2010.

ثانياً: المصادر الأجنبية

71. Pollack ،H ،L“ ،Questioning strategies to encourage Critice thinking Resource in Education ،24 (1) ،1989 .
72. Bloom ،B ،and anthers: At book on Formative and Summative evaluation of Student Learning ،New York ،mc Grew–Hill ،1971 .
73. Brown ،Frederick G ،Measuring Classroom Achievement Holt Rinehart and Winston ،no ،New York ،1981 .
74. Scannell ،D. Testing and measurement in the Classroom Boosting Houghton ،1975.
75. Sund ،R. and Carin ،A.: Teaching science theory discovery. Ohio: Charles E. Merrill publishing Co ،1975.

أثر التلاقح الفكري والثقافي بين المسلمين وأهل الذمة في إشاعة التعايش والتسامح الديني في العراق خلال العصر العباسي الأول (132-218هـ/750-833م)

أ.د. محمد كريم إبراهيم الشمري الباحثة. سوسن أحمد نجيب العوادي

جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الإنسانية

Effect of Intellectual and Cultural Interaction between Muslims and the Invectives on the Peaceful coexistence and Religious Leniency in Iraq Throughout the First Abbasid Era (132-218 Hegira / 750-833 A.D)

Prof.Dr. Muhmmmed Alshimary

Sausin Ahmed

University of Babylon / College of Basic Education

Abstract:

The first Abbasid Era (132-218 Hegira / 750-833 A.D) is considered one of the flourishing eras that developed the Arabian intellect , due to transferring of other different sciences from different languages to Arabic , because of the urgent need of Muslims to be open for other developed nation's culture as a result to the concern of Abbasid caliphates in translating many important fields in what they need to in politics and social affairs like: medicine, astronomy, mathematics and philosophy , it was not only encouraging from caliphates but by all community categories people in Baghdad, Basrah and Kufa and all parts of Islamic Empire that led to overwhelming the spirit of coexistence and forgiveness between Muslims and Ahl Aldimmi. The translation has become a revolution had a great effect on different cultural , literature and scientific levels and posed a bridge between different cultured and heritages , the translation include the "word" that helped in interaction between ideas and believes and conversation with other live languages, cultural exchange, literature grant, scientific participation, and it's the one that conserve the international culture from loss and extinction, so translation has become a means for spreading cultures, embosoming of cultures and meeting instead of confliction or diverging.

We have concentrated in the third section on the effect of the "Baghdadi Wisdom House" in enhancing the coexistence and religious forgiveness between Muslims and invectives.

We have concluded that: the conceptual cross-fertilization between Muslims and Ahl Aldimmi , through work and participation life between them, plus to forgiveness in intellect and belief, all that led to overwhelming of spirit of coexistence and religious forgiveness between Muslims and invectives from all other different religions

الخلاصة

يعد العصر العباسي الأول (132-218هـ/750-833م) من العصور الزاهرة لتنمية الفكر العربي؛ بسبب نقل العلوم من اللغات المختلفة إلى اللغة العربية؛ وذلك لحاجة المسلمين الشديدة في هذا العصر إلى الانفتاح على تراث الأمم المتطورة، نتيجة اهتمام الخلفاء العباسيين بترجمة جوانب مهمة مما كانوا يحتاجون إليه في الشؤون السياسية والاجتماعية، لاسيما في مجالات: الطب والفلك والنجوم والرياضيات والفلسفة والمعارف والعلوم الأخرى، ولم يقتصر الأمر على تشجيع الخلفاء فحسب، فقد كان الاهتمام عاماً وشاملاً بين فئات المجتمع العراقي في بغداد والبصرة والكوفة وسائر أرجاء الدولة الإسلامية، مما غرس وأشاع روح التعايش والتسامح الديني بين المسلمين وأهل الذمة.

لقد غدت الترجمة ثورة عظيمة الأثر على مختلف المستويات والصعد الثقافية والأدبية والعلمية وغيرها، وشكلت جسراً للتواصل مع الثقافات المختلفة والحضارات المتعددة، إذ أن الترجمة هي التي تشكل فيها الكلمة: الركن الأساس، كان لها الأثر الكبير في تلاقح الأفكار وثقافتها، والتفاعل والحوار مع الثقافات واللغات الحية، فالترجمة ابداع حيوي، وتزواج

فكري، متبادل ثقافي، وعطاء أدبي، ومشاركة علمية، وهي التي حفظت التراث العالمي من الضياع والاندثار، ومن ثم فإن الترجمة أصبحت وسيلة لتبادل الثقافات ونشرها، وتعاقد الحضارات والتقاءها، لا تنافرها وصراعها. واستخلصنا في هذا البحث: ان التلاقح الفكري بين المسلمين وأهل الذمة من خلال العلم والحياة المشتركة بينهما، فضلاً عن التسامح في الفكر والمعتقد، كل ذلك أدى إلى شيوع روح التعايش والتسامح الديني بين المسلمين وأهل الذمة من سائر الديانات والملل الأخرى.

المقدمة

ان التلاقح الفكري والثقافي كان له أبلغ الأثر في شيوع وسيادة روح التعايش والسلام، خلال العصر العباسي الأول (132-218هـ/750-833م)، بناءً على ما وضعه خلفاء بني العباس من معايير مادية ومعنوية لمن يقدم من غير المسلمين - إلى الأمة فكراً مؤسساً له أو منقولاً عن الأمم الأخرى إلى الدولة العباسية، فقد نظر العلماء والمفكرون من غير المسلمين، في علومهم لما يخدم الإنسان بشكل عام ومنهم من نقل علوم الأمم الأخرى من خلال ترجمتها إلى اللغة العربية، فضلاً عن ترجمة الفكر العربي، والعلوم العربية من لغتها الأم إلى اللغات الأخرى، فكان هنالك تبادل ثقافي اتصف بالتوازن بين العرب وبقية الأمم، مبنياً على أساس الإطلاع على تجارب وعلوم الأمم السالفة، التي طوّعت هذه العلوم لخدمة الإنسان، لاسيما ان التبادل الفكري والثقافي شكّل أواصر متينة وروابط صحيحة بين العرب المسلمين من جهة، وبين أهل الذمة من المترجمين من جهة أخرى أياً كانت ديانتهم أو قومياتهم، مما أسهم إسهاماً مباشراً في تعزيز وتقوية التعايش والتسامح الديني وجعل المجتمع أكثر انسجاماً، فقد مارس الذميون نشاطهم الثقافي والعلمي بحرية تامة دون أية عراقيل أو عقبات أو اعتراضات وكانت غالبية المؤلفات والمصنفات التي ترجموها تعبّر عن أصول وعقائد أديانهم، كما قاموا بتعليم أبنائهم في كنائسهم وأديرتهم، بل ان بعضهم تتلمذ على أيدي معلمين مسلمين، وتتلمذ عدد من أبناء المسلمين على أيدي معلمين ذميين، ولاسيما في المجالات التي برزوا وبرزوا فيها، وهذا يدل على حجم الحرية الكبيرة التي عاشوها.

تضمن البحث أربعة محاور، تناول المحور الأول: معنى مفهومي التعايش والتسامح في اللغة والاصطلاح، كذلك درسنا مصطلح أهل الذمة ومدلولاته والعناصر التي شملها. أما المحور الثاني، درسنا فيه أثر اللغة العربية في إشاعة روح التعايش والتسامح الديني، فيما عُنِيَ المحور الثالث بحركة التعريب والترجمة في العصر العباسي الأول (132-218هـ/750-833م). في حين ركّز المحور الرابع على أثر بيت الحكمة البغدادي في ترسيخ التعايش والتسامح الديني بين المسلمين وأهل الذمة. نخلص إلى ان الترجمة تعد من أهم الوسائل قديماً وحديثاً في الحوار الحضاري بين الأمم والشعوب من خلال منطق الأخذ والعطاء المتبادل بين الثقافات المختلفة وكذلك بين اللغات وغيرها.

المحور الأول

التعايش والتسامح في اللغة والاصطلاح

أولاً - التعايش في اللغة والاصطلاح

1- التعايش لغة

وردت مفردة التعايش في المعاجم العربية من المصدر (عيش)⁽¹⁾ بفتح العين: العيش: الحياة والمعيشة التي يعيش بها الإنسان من المطعم والمشرب، وتعايش القوم بالآلفة والمحبة أو المودة: عاشوا مجتمعين على الآلفة والمودة⁽²⁾ وعاش يعيش عيشاً ومعاشاً ومعيشة وعيشة ومعيشاً، العيش والمشرب، والعيشة: ضرب من العيش، يقال: عاش عيشة صدق، وعيشة سوء⁽³⁾.

(1) الفراهيدي، الخليل بن احمد، (ت: 170هـ/790م)، كتاب العين، تح: د. عبد الحميد هندواي، دار الكتب العلمية، ط1، (بيروت، دت)، 2/261.
(2) الهنائي، علي بن حسن الملقب: كراع النمل، (ت: 310هـ/922م)، المنجد في اللغة، دار المشرق، ط37، (بيروت، 1402هـ/1988م)، ص540.
(3) الأزهرى، ابو منصور محمد بن احمد، (ت: 370هـ/985م)، تهذيب اللغة، تح: د. احمد عبد الرحمن مخيمر، دار الكتب العلمية، (بيروت، 1425هـ / 2004م)، 2/269-270.

وقال أكثر المفسرين في قوله تعالى: ﴿فَإِنَّ لَهُ مَعِيشَةً ضَنْكًا﴾⁽¹⁾، ان المعيشة الضنك عذاب القبر⁽²⁾، والضحك في اللغة: الضيق والشدة⁽³⁾، والعيش يعني، الحياة، وقد (عاش) يعيش (معاشاً)، (وأعاشه) الله عيشة راضية⁽⁴⁾ قال تعالى: ﴿فَهُوَ فِي عِيشَةٍ رَاضِيَةٍ﴾⁽⁵⁾، وفي لسان العرب⁽⁶⁾، وردت مفردة التعايش أيضاً من المصدر (عَيْشٌ)، بفتح العين وسكون الشين، وتعني عاش - عيشاً، وعيشة ومعاشاً، ومعيشاً، ومعيشة، وعيشوشة، أي صار ذا حياة، عيش، وأعاش - أعاشه، جعله يعيش، وعاشه بمعنى عاش معه وتعيش: سعى وراء أسباب المعيشة، وتعايش القوم بالآلفة والمودة.

2- التعايش اصطلاحاً

لا بد من القول ان التعايش يحمل مضامين اجتماعية واقتصادية وسياسية ودينية تهدف جميعها إلى إيجاد بيئة ملائمة لإسعاد المجتمع البشري، وفي هذا السياق قال ابن خلدون⁽⁷⁾: " ان الاجتماع الإنساني ضروري"، ومن أسس التعايش الإنساني هو التعارف، فالتعارف هو السبيل لكسر الجهل المتبادل وتعميق التآلف الاجتماعي البشري⁽⁸⁾، قال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ﴾⁽⁹⁾، ان هذه الآية ألغت تماماً التفاخر بالانساب، لا لكرامة بعضكم على بعض، بل لكي تتعارفوا ويتم أمر اجتماعكم.

إذن، التعايش: هو مبدأ لتقبل الآخر ضمن أجواء تتعدد فيها الثقافات والديانات، ضمن مجتمع واحد⁽¹⁰⁾.

ثانياً: التسامح في اللغة والاصطلاح

1- التسامح لغة:

أصل كلمة التسامح في اللغة العربية يعود إلى فعل ثلاثي أو مادة (سمح)، سَمَحَ: رَجُلٌ سَمَحٌ، وَرَجَالٌ سُمَحَاءٌ، وَقَدْ سَمَحَ سَمَاحَةً، جَادَ بِمَالِهِ وَسَمَحَ لِي بِذَلِكَ يَسْمَحُ سَمَاحَةً وَهُوَ الْمَوَافَقَةُ فِيمَا طَلَبَ . وَالتَّسْمِيحُ: الشَّرْعَةُ، وَرُحْمٌ مُسْمَحٌ: نَقْفٌ حَتَّى لَانَ، وَرَجُلٌ مِسْمَاحٌ، أَي جَوَادٌ⁽¹¹⁾ وتقول العرب: عليك بالحق (فان فيه لمسماحاً - كمسكن - أي متسماً) و(السماح رِبَاحٌ)، أي المساهلة في الأشياء تريح صاحبها. والسماح السماحة - الجود، وسمح به: أي جاد به، وسمح لي: اعطاني والمساهمة: المساهلة، وتسامحوا: تساهلوا⁽¹²⁾، وفي الحديث عن الزهري⁽¹³⁾ قال: ((مر النبي محمد ﷺ على اعرابي يبيع

(1) سورة طه، الآية/124.

(2) المحلي، العلامة جلال الدين محمد بن أحمد (ت864هـ/1459م)، وتلميذه السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن ابي بكر (ت:911هـ/1506م)، تفسير الجلالين، الدار العربية للطباعة، مكتبة النهضة، قدم له وعلق عليه: فضيلة العلامة محمد كريم بن سعيد راجح، (بغداد، د.ت)، ص618؛ الطباطبائي، محمد حسين (ت:1402هـ/1982م)، الميزان في تفسير القرآن، مؤسسة الاعلمي للمطبوعات، (بيروت، 1417هـ/1997م)، 225/14.

(3) الازهري، تهذيب اللغة، 2/270.

(4) الجوهري، إسماعيل بن حماد (ت:393هـ/1002م)، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تح: د. اميل بديع يعقوب وآخر، دار الكتب العلمية، (بيروت، د.ت)، 3/204.

(5) سورة القارة، الآية/7.

(6) ابن منظور، محمد بن مكرم بن علي (ت:711هـ/1311م)، لسان العرب، دار صادر، ط3، (بيروت، 1414هـ/1993م)، 8/540.

(7) ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد (ت:808هـ/1405م)، المقدمة، دار القلم، (بيروت، 1398هـ/1978م)، ص41.

(8) المحمداوي، د.علي عبود، خطاب الهويات الحضارية من الصدام إلى التسامح، دار ابن النديم، (وهران، د.ت)، ص117-118.

(9) سورة الحجرات، الآية/13.

(10) الخطيب، عمر عودة، المسألة الاجتماعية بين الإسلام والنظم الاجتماعية، دار العلم للملايين، (بيروت، 1405هـ/1985م)، ص185.

(11) الفراهيدي، كتاب العين، 2/272.

(12) الجوهري، الصحاح في اللغة، 1/554؛ محمد مرتضى الحسيني (ت:1205هـ/1790م)، تاج العروس، (بيروت، د.ت)، 1/486.

(13) هو محمد بن مسلم بن عبيد الله القرشي، كنيته ابو بكر (ت:124هـ)، فقيه، حافظ، وهو من رؤوس الطبقة الرابعة، متفق على جلالته وإتقانه، ينظر: ابن سعد، ابو عبد الله محمد بن سعد بن منيع البصري البغدادي (ت:230هـ)، الطبقات الكبرى، تح: زياد محمد منصور، مكتبة العلوم

شيئاً، فقال: "عليك بأول سوم⁽¹⁾ أو أول السوم فإن الارياح مع السماح"⁽²⁾، فالتسامح كلمة رقيقة لا يعرف معناها الا صاحب العقل الناضج، هي كلمة بسيطة لكن معناها جميل ومكانتها اجمل في الحياة.

2- مفهوم التسامح اصطلاحاً

عُرِفَ التسامح على انه تصرف وتصور ورؤية فكرية أزاء العقائد والممارسات المختلفة وليس المتوافقة⁽³⁾، وقد وردت عدة معانٍ واصطلاحات للتسامح كلاً يعطيها تعريفاً حسب وجهة نظره:

1- احتمال المرء بلا اعتراض، ولا اعتداء على حقوقه الدقيقة بالرغم من قدرته على دفعه⁽⁴⁾، ان هذا التعريف للتسامح لا يعبر عن وجهة نظرنا بكل ما تعنيه مفردة التسامح من معانٍ، فهو لم يشمل كل أنواع الاعتراض ولم يفصلها تفصيلاً دقيقاً، فهناك اعتراض على العقيدة او على المبدأ او على وجهة النظر أو على مواقف حياتية معينة.

2- عُرِفَ على انه: استعداد عقلي أو قاعدة سلوكية قوامها ترك حرية التعبير عن الرأي لكل فرد حتى وان كنا لا نشاطره رأيه⁽⁵⁾.

3- والمعنى الآخر هو: احترام ودي لأراء الآخر، وذلك باعتبارها مساهمة في الحقيقة الشاملة⁽⁶⁾.

4- وعرف التسامح كذلك على انه: موقف من يقبل لدى الآخرين وجود طرق تفكير وطرق حياة عما لديه، فيصبح مبدأ التسامح مبدأً توافقياً، ويكون الغرض منه ليس الأخذ بالمنوعات بل الوصول إلى التوافقات⁽⁷⁾.

5- وتعريف آخر ان تترك لكل إنسان حرية التعبير عن آرائه وان كانت مضادة لآرائك⁽⁸⁾، ويبدو ان هذا التعريف - على الرغم من إيجازه - هو أكثر شمولية، فمشكلة التعبير عن الرأي هي مشكلة تعاني منها البشرية، وقد تتطور هذه المشكلة لتصبح في نهاية الأمر باباً مفتوحاً للصراع؛ وذلك ان اغلب الصراعات والصدام بين الحضارات والأديان سببه الاختلاف والتقاطع في الرأي والجدال، الذي يفضي في نهاية الأمر إلى الحرب.

ثالثاً- أهل الذمة

1-تعريف أهل الذمة:

أ-**التعريف اللغوي:** تفسر الذمة بالعهد وبالأمان وبالضمان⁽⁹⁾، وفي القاموس المحيط، الذمة: هي العهد والكفالة⁽¹⁾، الذي يوقع بين المسلم والذمي لإبداء الولاء منه لتلقي الحماية من المسلم، كما يجب عليه دفع الجزية⁽²⁾.

والحكم، ط2، (المدينة المنورة، 1408هـ/1987م)، 157/1؛ السجستاني، أبو سعيد عثمان بن سعيد بن خالد (ت: 280هـ/893م)، نقض الامام ابي سعيد على المريسي الجهمي العنيد، تح: رشيد بن حسن الالمعي، مكتبة الرشيد، (د.م، 1418هـ/1998م)، 175/1؛ المقدسي، عبد الغني بن عبد الواحد بن علي بن سرور (ت: 600هـ/1203م)، الاقتصاد في الاعتقاد، تح: احمد بن عطيه بن علي الغامدي، مكتبة العلوم والحكم، (المدينة المنورة، 1414هـ/1993م)، 188/1.

(1) السوم: عرض السلعة على البيع، ويقال: سمت فلانا سلعتي سوما إذا قلت أتأخذها بكذا من الثمن، المساومة، المجاذبة بين البائع والمشتري على السلعة، وفصل ثمنها، ينظر: ابن منظور، لسان العرب، 308/7.

(2) البيهقي، أبو بكر احمد بن الحسين بن علي بن موسى (ت: 458هـ/1065م)، سنن البيهقي الكبرى، تح: محمد بن عبد القادر عطا، مكتبة دار الباز، (مكة المكرمة، 1414هـ/1994م)، 36/6.

(3) مليكان، مصطفى، التسامح وجذور الالتسامح، مركز دراسات فلسفة الدين، (بغداد، 1425هـ/2005م)، ص81.

(4) صليبا، جميل، المعجم الفلسفي، الشركة العالمية للكتاب، (قم، 1414هـ/1994م)، 271/1.

(5) لالاند، اندريه، (ت: 1382هـ/ذ 1963م)، الموسوعة الفلسفية، 1460/3.

(6) المرجع نفسه، 1461/3.

(7) علي، عاطف، التسامح والثقافات، مجلة التسامح، إصدار وزارة الأوقاف والشؤون الدينية، ع5، (عمان، 1424هـ/2004م)، ص300.

(8) صليبا، المعجم الفلسفي، ص272.

(9) الفيومي، احمد بن محمد بن علي المقرئ (ت: 770هـ/1368م)، المصباح المنير، الدار النموذجية، ط3، (بيروت، 1420هـ/1999م)، ص210.

وعزفهم الشهرستاني⁽³⁾ بأنهم: " الخارجون عن الملة الحنيفية والشريعة الإسلامية، ممن يقول بشريعة وأحكام وحدود وأعلام وهم انقسموا إلى من له كتاب محقق مثل التوراة والإنجيل، فهم أهل الكتاب⁽⁴⁾، وإلى من له شبهة كتاب مثل المجوس".

ب- الاصطلاح الفقهي: الذي هو غير المسلم الذي يقيم في الدولة الإسلامية معدوداً من رعاياها، له ما للمسلمين وعليه ما عليهم⁽⁵⁾، فله حق ممارسة شعائره، ومعتقداته في ظل الدولة العربية الإسلامية. وهو أيضاً الذي، يطلق في شرع المسلمين على كل من دخل في ذمامهم، أي تحت رعايتهم وحمايتهم وصون عهودهم⁽⁶⁾؟

ومن هذا المنطلق وضع لهم نظام، عزفهم بواجباتهم، وضمن لهم حقوقهم في الوقت نفسه، أما الواجبات فهي دفع الجزية، وكان يشترط على الذميين نوعين من الشروط، أحدهما مستحق والآخر مستحب، أما المستحق فشمل ستة شروط يجب تحقيقها هي: احترام القرآن، والرسول محمد ﷺ، وعدم الطعن في الإسلام، وألا يصيبوا مسلمة بزنا أو نكاح، وألا يحولوا مسلماً عن دينه، وألا يعينوا أهل دار الحرب، أما المستحب فيشمل شروطاً ستة أيضاً منها أن تكون مبانيتهم أقل ارتفاعاً من مباني المسلمين، وألا يسمعوا المسلمين أصوات نواقيسهم وتلاوة كتبهم، وعدم المجاهرة بشرب الخمر أو إظهار الصليب والخنازير⁽⁷⁾، والفرق بين الشروط المستحقة والمستحبة أن الأولى واجبة ونقضها يؤدي إلى الخروج من عقد الذمة وينتقض عهدهم، أما الثانية فلا يؤدي ارتكابها إلى نقض عقد الذمة، ولم يتم التأكيد عليها. والحكمة في عقد الذمة معهم هو احتمال دخولهم في الإسلام عن طريق مخالطتهم للمسلمين وإطلاعهم على شرائع الإسلام، وليس المقصود من عقد الذمة تحصيل المال، وتقبيدهم لمصلحة المجتمع الإسلامي⁽⁸⁾.

(1) الفيروز ابادي، مجد الدين محمد بن يعقوب (ت: 817هـ/1413م)، القاموس المحيط، دار الجليل، (بيروت، د.ت)، 4/115.
(2) الجزية: الجزاء، جزي، وجزى، وجزاء: ما يؤخذ من أهل الذمة، إما جزاء على كفرهم، وإما جزاء أمناً لهم لا تأخذها منهم رفقاً وهي تشتمل على الأموال المفروضة على رؤوس أهل الذمة وتتخذ ممن دخل الذمة من أهل الكتاب وغيرهم. ولا تجب الجزية إلا على الرجال الأحرار العقلاء، إذ استثنى منها: الصبيان، والنساء، والمساكين، والمقعدون، والعميان، والخدم، والمجانين، أما وقت دفع الجزية فكان في آخر العام لا في أوله. ينظر أبو يوسف، يعقوب بن إبراهيم (ت: 182هـ/798م)، الخراج، تح: د. احسان عباس، مطبعة دار الشرق، (بيروت، 1405هـ/1985م)، ص122؛ الماوردي، أبو الحسن علي محمد بن حبيب البصري البغدادي (ت: 450هـ/1058م)، الأحكام السلطانية والولايات الدينية، دار الحرية للطباعة، (بغداد، 1409هـ/1989م)، ص97-228؛ أبو حبيب، د. سعدي، القاموس الفقهي لغة واصطلاحاً، دار الفكر، ط2، (دمشق، 1408هـ/1988م)، 1/62؛ الخريوطي، علي حسني، تاريخ العراق في ظل الحكم الأموي، مكتبة الانجلو، (القاهرة، 1378هـ/1959م)، ص72-73.

(3) الشهرستاني، أبو الفتح محمد بن عبد الكريم بن أبي بكر احمد (ت: 548هـ/1153م)، الملل والنحل، تح: أمير علي مهنا، علي حسن فاعور، دار المعرفة، ط2، (بيروت، 1413هـ/1992م)، 1/208.

(4) أهل الكتاب: هو مصطلح أطلقه القرآن الكريم على من آمن بالكتب السماوية السابقة، اليهود من أهل التوراة، والنصارى من أهل الإنجيل، وألحق بهم الصابئة وغميل المجوس كما يعامل اليهود والنصارى، وقد ذكر هذا المصطلح في القرآن الكريم إحدى وثلاثون مرة على سبيل الخبر أو الطلب. ينظر: الرازي، فخر الدين ضياء الدين عمر (ت: 604هـ/1207م)، التفسير الكبير ومفاتيح الغيب، دار الفكر، ط3، (بيروت، 1405هـ/1985م)، 23/19؛ سيد أحمد وآخرون، المعجم الوسيط، دار إحياء التراث العربي، ط1، (بيروت، 1429هـ/1973م)، 1/465.

(5) مجموعة من العلماء والباحثين، الموسوعة العربية الميسرة، المكتبة العصرية، ط1، (بيروت، 1431هـ/2910م)، ص1160.

(6) البستاني، بطرس (ت: 1300هـ/3883م)، محيط المحيط، مكتبة لبنان، (بيروت، د.ت)، 8/353.

(7) ابن جماعة، بدر الدين محمد بن إبراهيم بن سعد الله الكتاني (ت: 733هـ/1332م)، تحرير الأحكام في تدبير أهل الإسلام، تح: فؤاد عبد المنعم احمد، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط3، (الدوحة، 1408هـ/1988م)، 1/252؛ الفراء، أبو يعلى محمد بن الحسين بن محمد (ت: 458هـ/1066م)، الأحكام السلطانية، تح: محمد حامد الفقي، مطبعة مصطفى البابي الحلبي، (القاهرة، 1356هـ/1938م)، ص278؛ المحمدي، عثمان عبد العزيز صالح، الإسهامات الحضارية لعلماء أهل الذمة في تنشيط بيت الحكمة العباسي، مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية، ع2، سنة 1431هـ/2010م، ص189.

(8) أبو يوسف، الخراج، ص72؛ الماوردي، الأحكام السلطانية، ص228-239.

المحور الثاني

أثر اللغة العربية في غرس التعايش والتسامح الديني بين المسلمين وأهل الذمة

أثرت حركة الفتح العربي الإسلامي للعراق وبلاد فارس والشام ومصر تأثيراً كبيراً في حياة المجتمع العربي الإسلامي؛ لأن التوسع الإسلامي بمظاهره العسكرية والبشرية والفكرية، أحدث احتكاكاً ثقافياً، وحركة علمية كبرى نابعة من الإسلام، وهدفها: الدعوة إلى اعتناق العقيدة الإسلامية، فأقبل سكان البلاد المفتوحة على دراسة مصادر الشريعة الإسلامية: القرآن، الحديث، الفقه، وبرز فيهم الكثير من العلماء الذين أصبح لهم أثر كبير في نشر الثقافة العربية والحركة الفكرية⁽¹⁾. تميّز العصر العباسي الأول باختلاط كبير بين سكان الأمم المفتوحة وامتزاجها فيما بينها، وبذلك استطاع الخلفاء العباسيون بسياساتهم المتسامحة المنفتحة أن يحدثوا امتزاجاً قوياً بالعناصر والأقوام والشعوب والجماعات المختلفة⁽²⁾، التي ضمنتها الدولة العربية، وهو امتزاج لم يبلغوه بامتلاك الأرض المفتوحة، بل بلغوه باحترام الاختلاف والتنوع والتعدد الديني والفكري والثقافي والاجتماعي الذي تميزت به تلك المجتمعات⁽³⁾. وفي ظل التسامح الفكري، ظلت كثير من اللغات الأصلية متداولة حتى في أكثر البيئات عروية مثل: (العراق، وبلاد الشام)، ونقصد بها الآرامية أو السريانية، فضلاً عن الفارسية والتركية واليونانية وغيرها⁽⁴⁾. وبذلك امتزجت الثقافة العربية الإسلامية بثقافات أمم كثيرة، فتكونت من هذا الامتزاج ثقافة جديدة فيها من فلسفة الإغريق المتشعبة، وفيها من ديانات الشرق وروحانياته وأساطيره ومعارفه الفلكية والطبية وغيرها. وسنشير إلى أبرز لغتين كانتا سائدتين في ذلك العصر وكالاتي:

1- اللغة العربية:

لا يخفى على المرء، ما للغة العربية من أهمية عظيمة، كونها لغة القرآن⁽⁵⁾ الكريم والسنة النبوية المطهرة، ولا يصح أن يقرأ المسلم القرآن الكريم إلا باللغة العربية، من قول الله تعالى: ﴿إِنَّا جَعَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا﴾⁽⁶⁾، وقال تعالى: ﴿نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الْأَمِينُ عَلَى قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ الْمُنْذِرِينَ بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ﴾⁽⁷⁾، وتعد قراءة القرآن الكريم ركن من أركان الصلاة، التي هي ركن من أركان الإسلام، وهي لغة أهل الجنة كما ورد في الحديث الشريف، قال رسول الله ﷺ: ((أحبوا العرب ثلاث: لأني عربي، والقرآن عربي، وكلام أهل الجنة عربي))⁽⁸⁾. ومن هذا المنطلق نجد الثعالبي⁽⁹⁾، يعبر عن هذه اللغة بأبلغ تعبير فيقول في مقدمة كتابه: "... ومن أحب الرسول العربي أحب العرب، ومن أحب العرب أحب العربية، ومن أحب العربية عني بها وثابر عليها، وصرف همته إليها ...".

- (1) ابن النديم، محمد بن اسحق (ت: 385هـ/995م)، الفهرست، مكتبة الانجلو، (القاهرة، 1348هـ)، ص 99-100؛ ابن أبي أصيبعة، موفق الدين أبو العباس أحمد بن القاسم بن خليفة (ت: 668هـ/1270م)، عيون الأنباء في طبقات الأطباء، تح: د. نزار رضا، دار مكتبة الحياة، (بيروت، د.ت)، ص 33؛ الفلقشدي، أبو العباس أحمد بن علي (ت: 821هـ/1418م)، صبح الأعشى، المطبعة الأميرية، (القاهرة-1914م)، 73/9-74.
- (2) ابن النديم، الفهرست، ص 51-52؛ الخطيب البغدادي، أبو بكر أحمد بن علي بن ثابت، (ت: 463هـ/1071م)، تاريخ بغداد، تح: الدكتور بشار عواد معروف، دار العرب الإسلامي، (القاهرة، 1422هـ/2001م)، 4/95.
- (3) ابن القفطي، جمال الدين أبو الحسن علي بن يوسف، (ت: 646هـ/1248م)، تاريخ الحكماء (مختصر الزوزني من كتاب أخبار العلماء بأخبار الحكماء)، مكتبة المثنى، (بغداد، د.ت)، ص 221-223.
- (4) المصدر نفسه، ص 175؛ ابن أبي أصيبعة، عيون الأنباء، ص 257، 329.
- (5) الفاخوري، حنا، تاريخ الأدب العربي، المكتبة البوليسية، (بيروت، 1995م)، ص 50.
- (6) سورة الزخرف، الآية /3.
- (7) سورة الشعراء، الآيات/ 193-195.
- (8) الهيثمي، أحمد بن محمد بن علي بن حجر الهيتمي (ت: 974هـ/1567م)، مبلغ الإرب في فخر العرب، تح: مجدي السيد إبراهيم، مكتبة القرآن، (القاهرة، 1987م)، ص 20.
- (9) الثعالبي، أبو منصور عبد الملك بن محمد بن إسماعيل (ت: 249هـ/1037م)، فقه اللغة وسر العربية، تح: عبد الرزاق المهدي، احياء التراث العربي، (بيروت، 1422هـ/2002م) ص 1.

ومن هنا اكتسبت اللغة العربية القداسة النورانية والخلود السرمدية، قال تعالى: ﴿إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ﴾⁽¹⁾، فيحفظ الله تعالى كتابه بحفظ اللغة العربية، فهي باقية ببقائه إلى يوم الدين، فضلاً عن كونها كانت وما زالت وسيلة من وسائل التعايش بين المسلمين وغيرهم، فضلاً عن كونها لغة الشعر العربي والحضارة العربية الإسلامية، فاللغة العربية - ذاتها - لغة حياة⁽²⁾ أدت رسالتها في الحياة خير أداء، وعبرت في عصورها الأولى عن حاجات المجتمعات التي تتخذها لغة لها، تعبر عن مطالبها وآمالها وعلومها وآدابها وفنونها⁽³⁾، وما زالت مستعدة للتعبير عن الحياة، وما جدّ فيها، ومستعدة ان تتسع أكثر من ذي قبل لكل جديد مبتكر ومخترع حديث، وهي من أغنى لغات البشر ثروة لغوية، لذا فقد أقبل سكان البلاد المفتوحة على تعلم اللغة العربية⁽⁴⁾، ودراسة آدابها، وأخذوا يصوغون أفكارهم وعلومهم وآدابهم بما ينسجم والدين الإسلامي والتقاليد العربية، فأصبحت العربية اللغة السياسية والثقافية السائدة⁽⁵⁾، وقد أدى انتشارها إلى الشعور بالانسجام والتجانس بين أبناء الأمم المحررة والمفتوحة رغم اختلاف قومياتهم وأديانهم فوحدت اللغة العربية انتماؤهم وشعورهم وأهدافهم، وكان لها اثر في إقبال الكثير من غير المسلمين على الدخول في الإسلام⁽⁶⁾، لم يكن إقبال غير العرب على تعلم العربية وترك لغتهم الأصلية بسبب الإكراه والإجبار وإنما قال المستشرق بارتولد⁽⁷⁾: "إن غلبة العربية كان بالاختيار لا بسلطان الحكومة، وأن تسامح العرب أدى إلى انتشار العربية"، فدرس حنين بن اسحق⁽⁸⁾ اللغة العربية حتى أصبح حجة فيها⁽⁹⁾.

وبعد أن قطع الموالي⁽¹⁰⁾ وأهل الذمة مرحلة كبيرة في تعلم اللغة العربية وآدابها أخذوا ينقلون إليها علومهم فاستطاعوا بذلك إضافة علومهم وأفكارهم إلى ذخيرة العرب المسلمين، فتكونت من مزيج تلك الحضارات حضارة مطبوعة بالطابع العربي والأسلوب الإسلامي، وأخذت تنمو وتزدهر منذ العصور الإسلامية الأولى (الراشدي والأموي)⁽¹¹⁾ وأتت ثمارها في العصر العباسي، وهذا ما أسهم في إشاعة روح التعايش والتسامح الديني الذي أغدقه العرب المسلمون على أهل الذمة، فنبغت منهم عناصر من اليهود والنصارى والصابئة واهم ما برزوا فيه: الترجمة من اليونانية والسريانية والهندية إلى

(1) سورة الحجر، الآية / 9.

(2) علي، عبد الرحمن عبد الحميد، الأدب العربي (العصر الإسلامي والأموي)، دار الكتاب الحديث، (القاهرة، 2005م)، ص 24.

(3) زيدان، جرجي، تاريخ التمدن الإسلامي، مراجعة: حسين مؤنس، دار الهلال، (القاهرة، 1387هـ/ 1968م)، ص 210.

(4) ابن حزم الأندلسي، أبو محمد علي بن أحمد الأندلسي (ت: 456هـ/ 1064م)، الفصل في الملل والأهواء والنحل، تح: أحمد شمس الدين، دار الكتب العلمية، ط3، (بيروت، 1428هـ/ 2007م)، 1/133؛ بروكلمان، كارل، تاريخ الشعوب الإسلامية، ترجمة: نبيه أمين فارس، منير بعلبكي، دار العلم للملايين، ط6، (بيروت، 2005م)، 1/23.

(5) ابن النديم، الفهرست، ص 244.

(6) ابن العماد الحنبلي، شهاب الدين بن الفلاح (ت 1089هـ - 1678م)، شذرات الذهب في أخبار من ذهب، تح: محمد الأرنؤوط، دار ابن كثير، (دمشق - 1986م)، 2/92؛ ديمومبين، موريس غودفروا، النظم الإسلامية، ترجمة: فيصل السامر وصالح الشماخ، (بغداد، 1952م)، ص 12.

(7) بارتولد، فاسيلي فلاديميروفيتش، الحضارة الإسلامية، ترجمة: حمزة طاهر، دار المعارف، ط3، (القاهرة، د.ت)، ص 30.

(8) أبو زيد حنين بن اسحق العبادي، نسبة إلى الغباد: وهم من أهل الحيرة، الطبيب المشهور، عرف لغة اليونانيين معرفة تامة، وتعلم العربية وآدابها عندما ذهب إلى البصرة، ودرس هناك على تلاميذ الفراهيدي وسيبويه كان له الفضل في إدخال كتاب العين للفراهيدي إلى بغداد، سافر إلى جنديسابور لدراسة الطب، وإلى بلاد الشام والإسكندرية لتعلم اللغات، بلغت مؤلفاته (250) كتاباً في مختلف صنوف المعرفة توفي سنة 260هـ/ 873م. لمزيد من التفاصيل ينظر: صاعد الأندلسي، صاعد بن احمد بن عبد الرحمن بن محمد بن صاعد الثعلبي (ت: 462هـ/ 1070م)، طبقات الأمم، دار الطليعة، (بيروت، 1405هـ/ 1985م)، ص 36؛ القفطي، اخبار العلماء، ص 171؛ ابن خلكان، شمس الدين احمد بن محمد (ت 1681هـ/ 1282م)، وفيات الاعيان وأبناء أبناء الزمان، احسان عباس، دار صادر، (بيروت، د.ت)، 2/217.

(9) ابن أبي اصيبعة، عيون الاتباء، ص 185.

(10) هم المسلمون من غير العرب، ومعظمهم من الفرس والأتراك، ومفردها الموالي: مولى وتعني في اللغة: الرب، والمالك، وتعني أيضاً العصبية والناصر، والحليف، وما انضم إليك فعز لعزك والمولى المعتق، ابن منظور، لسان العرب، 4/5؛ الزبيدي، محمد مرتضى الحسيني (ت: 1205هـ/ 1790م)، تاج العروس، (بيروت، د.ت)، 6/240.

(11) المصدر نفسه، ص 189.

العربية، فضلاً عن ترجمة الموروث الفارسي إلى العربية⁽¹⁾، واستفاد اليهود من العلوم العربية التي كانت سائدة في الدولة العربية الإسلامية، فترجموا بعضاً من المؤلفات العربية إلى العبرية، واتقن بعضهم اللغة العربية وآدابها، واهتموا بقواعد النحو⁽²⁾، لكن اليهود كانوا أقلهم تأثيراً في الحضارة وتأثراً بها، كما قال المستشرق ديورانت⁽³⁾: "ولم يكن لليهود القابلية الفكرية والعلمية على الإبداع الفكري فحتى التصوف اليهودي ... وتأثروا بالكتب المسيحية والمتصوفة الهنود والمصريين". يبدو أن بروز هؤلاء اليهود في بعض الميادين يعود إلى إطلاعهم على الحضارة العربية الإسلامية ودراساتها، فاستقوا من مناهلها المختلفة، ولم يتم ذلك إلا عن طريق تعايش المسلمين معهم، وكان لإشاعة التسامح الديني الذي استمدته العرب المسلمون من تعاليم القرآن والسنة النبوية أثره في حسن معاملة أهل الملل الأخرى⁽⁴⁾، أما النصاري في العراق فقد نَعِموا بعد الفتح الإسلامي بالحرية الدينية، ولما كان أغلبهم عرباً، فقد التقوا حول المسلمين، وأقبلوا على العناية باللغة العربية وآدابها، وأخذوا ينقلون من السريانية إلى العربية⁽⁵⁾، وقد برز الصابئة في علم الفلك⁽⁶⁾، والتنجيم⁽⁷⁾، وعدوه عنصراً مهماً من العناصر التي يعتمد عليها دينهم ومستقبلهم، فهم يعتقدون أن كل كوكب يحكم في يوم من الأيام، ويتحكم ملائكة معينون بالأيام، ومن هنا كانت لهم صفات فلكية⁽⁸⁾. ان اهتمام الصابئة بدراسة الفلك والتنجيم، يعود إلى اعتقادهم بالتنبؤات وأثر النجوم على مستقبل الإنسان أيضاً، وقد عملوا الطلاسم والسحر والكهانة والتنجيم والتقويم⁽⁹⁾.

ولما اتصل الصابئة بالخلافة العباسية، صار لهم شأن كبير في نقل هذه العلوم إلى العربية، ولعل ازدهار الحضارة وتطور العلوم في العصرين الأموي والعباسي، يعود إلى رغبة المسلمين في الإطلاع على علوم الأمم الأخرى ومعارفهم⁽¹⁰⁾. إن إقبال أهل الذمة بأعداد كبيرة على الدخول في الإسلام، ساعد كثيراً على انتشار اللغة العربية بينهم، بهدف إتقان القرآن، الكريم وفرائض الإسلام، واقتضت الحاجة بالنسبة لهم إلى تنقيط الحروف العربية، وإلى معرفة قواعد اللغة العربية، وهو ما اصطلاح على تسميته فيما بعد بـ: علم النحو⁽¹¹⁾، كان على سكان البلاد المفتوحة، أن يتعلموا العربية وأن يقرأوا ويكتبوا بها ليستفيدوا منها في دينهم ودنياهم، حتى أنهم تعلموا النحو لإصلاح لغتهم⁽¹²⁾، واقبلوا على تعلمها فعلاً ونقلوا

(1) ابن النديم، الفهرست، ص224 وما بعدها.

(2) زيدان، تاريخ آداب اللغة العربية، دار الهلال، (القاهرة، د.ت)، 114/2؛ غنيمه يوسف رزق الله، نزهة المشتاق في تاريخ يهود العراق، دار الورق، ط2، (لندن، 1418هـ/1997م)، ص167.

(3) ديورانت، ول وايريل، موسوعة قصة الحضارة، ترجمة: محمد بدران، دار نوبليس، (بيروت، 2008م)، 136/14.

(4) الشافعي، محمد بن ادريس (ت204هـ/820م)، اختلاف الحديث، تح: عامر أحمد، (بيروت، 1985م)، ص510.

(5) ابن النديم، الفهرست، ص24؛ البيهقي، توفيق سلطان، تاريخ أهل الذمة في العراق، دار العلوم للطباعة والنشر، (الرياض، 1403هـ/1983م)، ص382؛ ارنولد، سير توماس، الدعوة إلى الإسلام، ترجمة: د. حسن إبراهيم حسن وآخرون، مكتبة النهضة المصرية، ط3، (القاهرة، 1971م)، ص70.

(6) علم الفلك: هو العلم الذي يهتم بدراسة الكون المحيط بنا، كما يهتم بدراسة الأرض كواحدة من الكواكب، وبعد من أقدم العلوم التي عرفها الإنسان، ولم يزل علماً لا يهتم به، إلا عظماء المفكرين والحكماء. ينظر: ابن النديم، الفهرست، ص205؛ صاعد الأندلسي، طبقات الأمم، ص60؛ الموسوعة العربية العالمية، 482/17.

(7) دراوور، الليدي، الصابئون المندائيون، دار صادر، (بيروت، 1365هـ/1964م)، ص133-135؛ خالد، عقيد، وأحمد، ويحيى، الصابئة المندائيون وعقائدهم، دار الكتب العلمية، (بيروت، 1428هـ/2007م)، ص25.

(8) ابن حزم الأندلسي، الفصل في الملل والأهواء والنحل، 50/1، 210/3.

(9) الشهرستاني، الملل والنحل، 50/2.

(10) صاعد الأندلسي، طبقات الأمم، ص37؛ سيديو، ل.أ، تاريخ العرب العام، ترجمة: عادل زغير، نشر البابي الحلبي، (القاهرة، 1948م)، ص383-385.

(11) ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد (ت808هـ/1405م)، المقدمة، دار القلم، (بيروت، 1398هـ/1978م)، ص454-455؛ بروكلمان، الشعوب الإسلامية، ص26-27.

(12) الأصفهاني، أبو الفرج علي بن الحسن بن محمد بن أحمد (ت356هـ/966م)، الأغاني، دار الكتب العلمية، ط2، (بيروت، 1412هـ/1991)، 176/5؛ أحمد أمين، فجر الإسلام، (الحياة العقلية)، لجنة التأليف والترجمة والنشر، (القاهرة، 1359هـ/1941م)، ص175.

علومهم وحتى كتبهم المقدسة كالنوراة والإنجيل والزيور⁽¹⁾؛ وذلك لإظهار تراثهم الحضاري والثقافي للباحثين، ونتيجة لشعورهم برغبة المسلمين للإطلاع على علوم ومعارف الأمم الأخرى⁽²⁾، والأبلغ من ذلك، كانت اللغة العربية تدرس في الأديرة⁽³⁾؛ لأنها من اللغات الأساسية التي تدرس فيها، ولم يكن تعليمها مقتصرًا على القراءة والكتابة، بل كان يُعَلَّم إلى جانبها أصول الكتابة، ورسم الحرف، وأنواع الخطوط، فضلاً عن تعليم الأمثال والحكم، وقواعد اللغة وآدابها⁽⁴⁾.

2- اللغة السريانية

لغة سامية مشتقة من اللغة الآرامية، وتعد تطوراً طبيعياً لها، موحدتين بين اللغتين⁽⁵⁾. نشأت اللغة الآرامية، وهي أصل اللغة السريانية في الألف الأول قبل الميلاد، لتكون ضمن عائلة اللغات السامية⁽⁶⁾، وأصبحت من القرن السادس قبل الميلاد لغة التخاطب الوحيدة في الهلال الخصيب إلى ما بعد الميلاد، إذ تحولت تدريجياً واكتسبت أسمها الجديد (اللغة السريانية) في القرن الرابع الميلادي تزامناً مع انتشار المسيحية في بلاد الشام⁽⁷⁾، تعدد السريانية، لغة الأم لطوائف السريان، الكلدان في العراق وسوريا خاصة، إذ أضحت من أهم العوامل التي تجمعهم، فضلاً عن أن هناك اتصال دائم بين اللغة السريانية واللغة العربية⁽⁸⁾. اكتسبت اللغة السريانية، أهمية دينية خاصة في المسيحية، أولاً لأن يسوع المسيح (عليه السلام)، قد تكلم بالآرامية، التي تعد بمثابة اللغة الأم للسريانية⁽⁹⁾ - كما أسلفنا - وثانياً لأن العديد من كتابات آباء الكنيسة، والتراث المسيحي قد حُفظ بالسريانية إلى جانب اللغة اليونانية، وأشار السيوطي⁽¹⁰⁾، إلى أن السريانية هي لغة أهل القبور، الذي فسّر سبب ذلك بكون السريانية لغة الأرواح والملائكة، في حين أشار ابن أبي شيبة⁽¹¹⁾، إلى أن السريانية هي لغة يوم القيامة، على أن يتكلم داخلوا الجنة لاحقاً بالعربية، وفي ذلك أشار ابن كثير⁽¹²⁾ عن سفيان الثوري⁽¹³⁾، قال: " لم ينزل وحي إلا بالعربية، ثم يترجم كل نبي

- (1) المسعودي، أبو الحسن علي بن الحسين (ت: 346هـ/957م)، التنبيه والإشراف، تصحيح: عبد الله إسماعيل الصاوي، دار الصاوي، (القاهرة، د.ت)، ص 98-99؛ ماجد، عبد المنعم، تاريخ الحضارة الإسلامية في العصور الوسطى، (القاهرة، 1382هـ/1963م)، ص 157.
- (2) الحموي، شهاب الدين أبو عبدالله ياقوت بن عبدالله الرومي (ت: 626هـ/1228م)، معجم الأديباء المسمى إرشاد الأريب إلى معرفة الأديب، تح: احسان عباس، دار الغرب الإسلامي، (بيروت 1414هـ/1993م)، 483/2؛ اليوزكي، تاريخ أهل النمة في العراق، ص 382.
- (3) دي، طرازي، خزائن الكتب، دار الفكر، (بيروت، د.ت)، ص 512؛ اسحق، روفائيل بابو، مدارس العراق في العصر العباسي، دار الحرية للطباعة، ط2، (بغداد، 1973م)، ص 37؛ ينظر: لوبون، حضارة العرب، ص 27.
- (4) علي، جواد، المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، دار الساقى، ط4 (دم 1422هـ/2001م)، 298/8.
- (5) الأصفهاني، الأغاني، 178/5؛ ابن أبي أصيبعة، عيون الأنباء، ص 332؛ داوود، المطران إقيليمس يوسف، اللمة الشهية في نحو اللغة السريانية، مطابع الآباء (دمشق، 1996م)، ص 9.
- (6) د. هيو، تدريس اللغة السريانية ضروري للمهتمين بالدراسة الأدبية المقارنة، بحث ضمن كتاب اللغة السريانية وسيط لنقل التراث الأدبي القديم، صحيفة الفداء، مؤسسة الوحدة للطباعة والنشر، محافظة حماه، 29 ت 2، 2010م.
- (7) داوود، اللمة الشهية في نحو اللغة السريانية، ص 17.
- (8) بشور، وديع، سوريا صنع دولة وولادة أمة، دار اليازجي، (دمشق، 1414هـ/1994م)، ص 134.
- (9) داوود، اللمة الشهية في نحو اللغة السريانية، ص 20.
- (10) وقال الحافظ السيوطي في منظومته: ومن غريب ما ترى العينان أن سؤال القبر بالسريان ينظر: السيوطي، الدر المنثور في التفسير بالمأثور، دار الكتب العلمية، (بيروت، 1424هـ/2004م)، 31/6.
- (11) ابن أبي شيبة، أبو بكر عبدالله بن محمد (ت: 235هـ/849م)، المصنف في الأحاديث والآثار، تح: اسامة بن إبراهيم بن محمد، المكتبة الوقفية، (دم، 2002م)، 474/1.
- (12) ابن كثير، تفسير القرآن الكريم، تح: سامي بن محمد السلامة، دار طيبة، ط2، (الرياض، 1420هـ/1999م)، 15/8.
- (13) سفيان الثوري: أبو عبدالله سفيان بن سعيد بن مسروق الثوري، الربابي التميمي، ولد سنة: 97هـ/716م، كان أحد أئمة الإسلام، وعلماً من أعلام الدين، هو شيخ الإسلام، أمام الحفاظ، من العلماء العاملين في زمانه، المجتهد، مصنف كتاب الجامع، إماماً في الحديث، وغيره من العلوم، ورعاً زاهداً توفي سنة: 126هـ/778م، ابن خلكان، وفيات الأعيان، 386/2؛ الذهبي، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد بن

بالسريانية واللسان يوم القيامة بالسريانية، فمن دخل الجنة تكلم بالعربية"، أما الإمام ابن حنبل⁽¹⁾، فقد ذكر أن السريانية كانت لغة النبي آدم عليه السلام، والنبي نوح عليه السلام.

أصبحت اللغة السريانية ردياً طويلاً من الزمن لغة العلوم والفنون والآداب، لاسيما في مدينة الرها⁽²⁾ (أورفة حالياً في تركيا)، والتي نشأت بها بنوع خاص، أولى المدارس السريانية، وتقسّم إلى لهجتين متقاربتين، الأولى: السريانية الغربية نسبة إلى لغة أهالي غرب نهر الفرات، والثانية هي السريانية الشرقية، نسبة إلى لغة أهالي شرق نهر الفرات، وبنوع خاص إلى الرها، تكتب اللغة السريانية بالأبجدية السريانية المؤلف من اثنين وعشرون حرفاً تجمع في خمس كلمات: أبجد، هوز حطي، كلمن، سعفص، قرشت⁽³⁾، واللغة السريانية تكتب من اليمين إلى اليسار، ومن أعلى الصفحة إلى أسفلها، مثلها مثل كل اللغات السامية، ولابدّ من القول، ان العربية، والعبرية، والسريانية من أصل واحد، والفروق بينها ناجمة عن التطور الطبيعي للمجتمعات بحسب مناطق انتشارها، وبخصوص ذلك قال ابن حزم الأندلسي⁽⁴⁾: "إلا أن الذي وقفنا عليه وعلمناه يقيناً، أن السريانية والعبرانية والعربية، التي هي لغة مضر لا لغة حمير لغة واحدة، تبدلت بتبدل مساكن أهلها".

التفاعل الحضاري بين اللغة العربية والسريانية

لابدّ لنا بعد تقديم هذه النبذة القصيرة عن اللغة العربية واللغة السريانية، أن نتطرق إلى التفاعل بين هاتين اللغتين، الذي أدى بالتالي إلى تفاعل بين الحضارتين: الحضارة العربية الإسلامية، والحضارة السريانية، وليس إحلال لغة وثقافة مكان أخرى. وظهر الإسلام في شبه الجزيرة العربية، وتوجهت جيوشه إلى تحرير البلاد المجاورة، ونشر الإسلام فيها، فسانده المسيحيون العرب، إذ فتحو أبواب المدن بذاتها مهللين للفتاحين⁽⁵⁾، لتبدأ بعد ذلك مرحلة جديدة من التفاعل بين الحضارتين العربية والسريانية، ومن ثم بين اللغتين، ومما ساعد على نضوج ذلك التفاعل وبروزه بشكل فعال، معاملة المسلمين لهم بالحسنى، فضلاً عن الحرية الدينية التي أتاحها لهم الدين الإسلامي وتعاليمه السمحاء⁽⁶⁾، مما جعلهم يتغلغلون في مفاصل الدولة وقطاعاتها الحيوية، مثل: بناء الأسطول وجباية الضرائب، ونالوا امتيازات عديدة أخرى⁽⁷⁾.

عثمان (ت: 748هـ/1347م)، سير اعلام النبلاء، تح: مجموعة من المحققين بإشراف الشيخ شعيب الارناؤوط، مؤسسة الرسالة، ط3، (بيروت، 1405هـ/1985م)، 230/7.

(1) ابن حنبل، الإمام أبو عبدالله أحمد بن محمد الشيباني (ت: 241هـ/855م)، العلل ومعرفة الرجال، المكتب الإسلامي، (بيروت، 1407هـ/1988م)، ص582.

(2) الرها: مدينة سريانية تاريخية في الجزيرة الفراتية بين الموصل والشام ستة فراسخ، عرفت لاحقاً في العصور الكلاسيكية بـ: اسمها بالرومية: أداسا أهلها يتحدثون اللهجة السريانية من اللغة الآرامية، ضمت إلى الإمبراطورية الرومانية سنة 212م، ثم أصبحت بعد انتشار المسيحية فيها مركزاً دينياً وثقافياً مهماً للمسيحية والسريانية، تعاقب عليها البيزنطيون والفرس الساسانيون قبل أن يدخلها المسلمون صلحاً بقيادة عياض بن غنم سنة 17هـ/638م، وقال قوم: انها سميت بـ: الرها بن الروم بن لفظي بن سام بن نوع عليه السلام. ينظر: الحموي، شهاب الدين أبو عبدالله ياقوت بن عبدالله الرومي (ت: 626هـ/1228م)، معجم البلدان، دار صادر، ط2، (بيروت، 1415هـ/1955م)، 105/3-106.

(3) داوود، اللمعة الشهية في نحو اللغة العربية، ص17؛ اللغة السريانية لغة ثقافة وحضارة، قناة عشتار الفضائية 29 ت2 سنة 2010، ويذكر في هذا الخصوص أن اللغة العربية كانت تستخدم الترتيب ذاته، قبل أن يقوم نصر بن حارث الليثي بترتيبها المعمول به اليوم.

(4) الأحكام في أصول الأحكام، تح: أحمد محمد شاكر، دار الأفاق الجديدة، (بيروت، 1980م)، 30/1.

(5) الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير (ت: 310هـ/922م)، تاريخ الأمم والملوك، تح: عبد، علي مهنا، مؤسسة الاعلمي للمطبوعات، ط2، (بيروت، 1433هـ/2012م)، 147/2-150؛ بشور، سوريا صنع دولة، ص114-120.

(6) ابن الفقيه الهمداني، أبو بكر احمد بن اسحق بن إبراهيم (ت: 290هـ/902م)، بغداد مدينة السلام، تح: صالح احمد العلي، دار الطليعة، (بغداد، 1398هـ/1977م)، ص63؛ الخطيب البغدادي، تاريخ بغداد، 138/2؛ هويدي، فهمي، مواطنون لا ذميون، دار الشروق، ط3، (بيروت، 1420هـ/1999م)، ص102.

(7) ابن جزل، أبو داود سليمان بن حسان الأندلسي (ت: بعد سنة 384هـ/994م)، طبقات الأطباء والحكماء، تح: فؤاد السيد، مطبعة المعهد العلمي الفرنسي للآثار الشرقية، (القاهرة، 1375هـ/1955م)، ص16؛ القفطي، تاريخ الحكماء، ص173؛ ابن أبي أصيبعة، عيون الأنباء، ص240؛ بشور، سوريا صنع دولة، ص148.

استمر الوضع على حاله، طوال عصر الدولة الأموية باستثناء مدة قصيرة من التوتر في العلاقة، غير أنه بعد زوال الدولة الأموية وقيام الدولة العباسية، بدأت مرحلة أخرى متمثلة بمرحلة الترجمة⁽¹⁾، إذ كان العرب يجهلون اللغة اليونانية التي دُونت بها أغلب المؤلفات العلمية القديمة، أمثال مؤلفات أرسطو⁽²⁾ وأفلاطون⁽³⁾، وغيرهما. ومع اهتمام الخلفاء، ولاسيما أبو جعفر المنصور وهارون الرشيد وابنه المأمون بالعلوم، فقد عُهد بعملية الترجمة إلى السريان، فكانت الترجمات تتم على مرحلتين، من اليونانية إلى السريانية ومن السريانية إلى العربية⁽⁴⁾. نقل العرب المسلمون الأدب السرياني إلى لغتهم، وقد أشار المؤلفون: ابن النديم⁽⁵⁾، وابن جليل⁽⁶⁾ والقفطي⁽⁷⁾ وابن أبي أصيبعة⁽⁸⁾، وغيرهم إلى العديد من المؤلفات التي ترجمت عن السريانية إلى العربية في أرجاء الدولة العباسية⁽⁹⁾. ازدهرت الترجمة على أيدي السريان خلال المدة الممتدة بين (132-291هـ / 750-904م)، فقد عكفوا على ترجمة أمهات الكتب السريانية واليونانية إلى العربية، وكان على رأس أولئك المترجمين في بيت الحكمة: حنين بن اسحق الطبيب النسطوري - كما ذكرنا - فقد ترجم إلى اللغة السريانية رسالة من رسائل جالينوس، وإلى العربية تسعاً وثلاثين رسالة أخرى، وترجم أيضاً كتب المقولات الطبيعية والأخلاق الكبرى لأرسطو، وكتاب الجمهورية، وكتاب القوانين والسياسة لأفلاطون، فكان المأمون يعطيه ذهباً زنة ما ينقله من الكتب، وقيل أنه كان يكتب بخط عريض وبحروف كبيرة من أجل الحصول على أكبر كمية من الذهب⁽¹⁰⁾، وكتاباته كلها كتبها على ورق سميك⁽¹¹⁾؛ لذا كان سبباً في بقاء ترجماته إلى عصور لأن الورق السميك أكثر قدرة على مقاومة الزمن. وقد أقام المأمون يوحنا بن البطريق⁽¹²⁾، الترجمان أميناً على ترجمة الكتب الفلسفية من اليونانية والسريانية إلى وتولى كتب أرسطو وإبقراط⁽¹⁾، وساعدت هذه الترجمة على الاحتكاك ب: السريان (النصارى) فساد التعايش بينهم الذي تولد

- (1) ابن النديم، الفهرست، ص204؛ المقرئ، تقي الدين أحمد بن علي (ت845هـ/1441م)، شذور العقود في ذكر النقود، نشر جيرارد، (د.م)، 1997م، ص32؛ صاعد الأندلسي، طبقات الأمم، ص55.
- (2) أرسطو طاليس (384-322ق.م): فيلسوف يوناني قديم، كان أحد تلاميذ أفلاطون، ومعلم الاسكندر الأكبر، كتب في مواضيع متعددة تشمل الفيزياء، والشعر، والمنطق، الحيوان، والأحياء، وأشكال الحكم، هو ثاني أكبر الفلاسفة الغرب بعد أفلاطون، من مقولاته: الفقر والد الشورة والجريمة، إن تدرك يعني أن تعاني، السعادة مرهونة ببناء، ولمزيد من التفاصيل ينظر: ابن أبي أصيبعة، عيون الأنباء، ص86.
- (3) أفلاطون: يعني اسمه (واسع الأفق) (428-348ق.م): فيلسوف يوناني كلاسيكي رياضياتي، كتب عدد من الحوارات الفلسفية، ويعد مؤسس أكاديمية أثينا التي هي أول معهد للتعليم العالي في العالم الغربي، معلمه سقراط وتلميذه أرسطو، وضع الأسس الأولى للفلسفة الغربية والعلوم، تأثر بأفكار معلمه سقراط، كما تأثر بإعدامه الظالم، أسس أفلاطون الفلسفة المثالية، يغلب على مؤلفاته طابع المحاوره . للمزيد من التفاصيل ينظر: ابن أبي أصيبعة، عيون الأنباء، ص79-80.
- (4) القفطي، تاريخ الحكماء، ص109؛ ابن أبي أصيبعة، عيون الأنباء، ص37.
- (5) الفهرست، ص403.
- (6) طبقات الأطباء، ص68.
- (7) تاريخ الحكماء، ص171.
- (8) عيون الأنباء، ص257.
- (9) ابن النديم، الفهرست، ص110؛ ابن جليل، طبقات الأطباء، ص65؛ القفطي، تاريخ الحكماء، ص249.
- (10) ابن أبي أصيبعة، عيون الأنباء، ص259؛ الصفدي، صلاح الدين خليل بن ايبك (ت: 764هـ/1363م)، الوافي بالوفيات، تح: أحمد وتركي مصطفى، دار إحياء التراث، (بيروت، 1420هـ/2000م)، 13/130؛ على الرغم من الثقة الكبيرة بهذين المصدرين، إلا أن هذه المعلومة غير دقيقة، إذ ليس من المعقول أن يكون هذا العالم الجليل بهذه العقلية المادية، وهو صاحب الإنتاج الغزير في مجال النقل والترجمة والتأليف أولاً، كما أن الخليفة العباسي لم يكن من السذاجة بحيث يتصرف هكذا ثانياً.
- (11) ابن أبي أصيبعة، عيون الأنباء، ص257.
- (12) يوحنا بن البطريق أو يحيى بن البطريق: ترجمان، أميناً على الترجمة، حسن التأدية للمعاني، أكن اللسان في العربية، وكانت الفلسفة أغلب عليه من الطب، عاصر الخليفة الرشيد والمأمون، ترجم لأفلاطون الجمهورية، وطيمائوس، وكذلك لأرسطو الحيوان، والآثار العراقية والعالم، وجزء من كتاب النفس، توفي سنة 203هـ/815م . الحموي، معجم الأدباء، 11/35؛ ابن خلكان، وفيات الأعيان، 1/210.

نتيجة نشاط الباحثين من المسلمين والنصارى، وأدى هذا الانفتاح إلى التعاطي فيما بينهم فأثمر عن تعلم السريان للغة العربية، وشجعهم في ذلك يونانية التي أصبحت الأساس الذي اعتمد عليه العرب والمسلمون، وكان لهم الفضل الكثير في نقل الفلسفة والعلوم إلى العربية في العصر العباسي⁽²⁾.

نخلص إلى القول، كرم الخلفاء العباسيين الذين قدموا الحفاوة للسريان⁽³⁾، وخدم السريان العلم والفلسفة بما ترجموا من كتب الفلسفة الآن اللغة السريانية كان لها الدور الكبير كوسيط لنقل العلوم والمعارف من اليونانية إلى العربية .

المحور الثالث

حركة التعريب والترجمة (4)

أثرت الفتوحات الإسلامية والفكر الإسلامي أثراً كبيراً في عملية التعريب، ولأجل تحقيق: المساواة بين مختلف الأمم والشعوب أقبل العرب على التزوج بالأجنبيات من البلاد المفتوحة، هذا الإقبال الشديد كان له أثره في إقبالهم على تعلم العربية وإتقانها⁽⁵⁾.

ولم يلبث الخلفاء أن انشأوا في جميع المدن المهمة مراكز علمية، وجمعوا فيها كل عالم قادر على ترجمة علوم اليونان وكتبهم، ولاسيما كتب أرسطو وجالينوس وغيرهم ونقلها من السريانية إلى العربية⁽⁶⁾.

ولم يدم اكتفاء العرب بما نقل إلى لغتهم طويلاً، فقد تعلم عدد غير قليل منهم اللغة اليونانية، ليستقوا منها مباشرة فأصبحت مهنة الترجمة، عملاً وراثياً يتولى عليه من الأسرة الواحدة تلو الأخرى⁽⁷⁾.

بدأت المحاولات الأولى في تعريب العلوم خلال العصر الأموي، وكانت على الأغلب جهود فردية وعلى نطاق ضيق⁽⁸⁾، واقتصرت على العلوم العلمية: الطب، والفلك، والعلوم العقلية: المنطق، والفلسفة والهندسة، وأسماء أشياء عرفها العرب بعد اتصالهم بـ: الروم، وأسماء طبية أو نباتية: أو كلمات نصرانية⁽⁹⁾، وأول كتاب طبي ترجم إلى العربية كان من خلافة مروان بن الحكم الأموي (64هـ/683م) وهو كناش⁽¹⁰⁾⁽¹¹⁾.

(1) ابقراط: ابن اقليدس بن ابقراط، ولد حوالي سنة 460 ق.م، وتوفي حوالي سنة 377 ق.م، أبو الطب وأعظم أطباء عصره، أول مدون لكتب الطب، خلاصه من آثار الفلسفة وظلمات الطقوس السحرية معتمداً على المنهج العلمي في ملاحظة الحالات المرضية، نسبت له الكثير من المؤلفات، صاحب فكرة القسم الشهير الذي يقسمه الأطباء قبل مزاوله مهنة الطب، من حكمه: كل مرض معروف السبب موجود الشفاء، إنما نأكل لنعيش، لا نعيش لنأكل، ليس معي من فضيلة العلم، إلا علمي بأني لست العالم . ينظر: ابن أبي أصيبعة، عيون الأنباء، ص174.

(2) ابن النديم، الفهرست، ص411؛ الخطيب البغدادي، تاريخ بغداد، 95/4؛ صاعد الأندلسي، طبقات الأمم، ص39.

(3) ابن جليل، طبقات الأطباء، ص63؛ القفطي، تاريخ الحكماء، ص169.

(4) يقال، ترجم الكلام: اذا بيّنه وأوضحه، ويقال: ترجم كلامه، إذا فسر بلسان غيره، وترجم كلام غيره وعنه: نقله من لغة إلى أخرى، ومنه الترجمان . ينظر: الجوهري، الصحاح، 1566/4.

(5) الشهرستاني، الملل والنحل، 42/1؛ الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر (ت: 255هـ/869م)، البخل، دار الفكر، (بيروت، 1386هـ/1967م)، البيان والتبيين، تح: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، ط2، (مصر، 1379هـ/1960م)، 10/2.

(6) ابن النديم، الفهرست، ص379؛ القفطي، تاريخ الحكماء، ص125؛ ابن أبي أصيبعة، عيون الأنباء، ص257.

(7) المقرئ، شذور العقود في ذكر النقود، نشر جيرارد، (دم، 1997م)، ص32.

(8) ابن النديم، الفهرست، ص338؛ حاجي خليفة، مصطفى بن عبد الله (ت1067هـ/1657م)، كشف الظنون عن اسامي الكتب والفنون، دار إحياء التراث، (بيروت- د.ت)، 681/1؛ القنوجي، أبو الطيب محمد صديق خان بن حسن بن علي الحسيني، (ت1307هـ/1889م)، أبجد العلوم، قدم له وراجع: عبدالله بن إبراهيم الأنصاري، المكتبة العصرية للطباعة والنشر، (بيروت- 1412هـ/1992م)، 252/2.

(9) أمين، ضحى الإسلام، دار الكتاب العربي، ط3، (بيروت، د.ت)، 281/1.

(10) كناش جمعها كناشات: أوراق تجعل كالدفتري يقيد فيها الفرائد والشوارد . ينظر: الزبيدي، تاج العروس، 347/4.

(11) ابن النديم، الفهرست، ص411؛ القفطي، تاريخ الحكماء، ص80؛ ابن أبي أصيبعة، عيون الأنباء، 250؛ الصفدي، الوافي بالوفيات، 31/29.

توسعت حركة التعريب خلال القرن الأول الهجري/ السابع الميلادي بتأثير النصارى ورغبة بعض الأمويين، فكان خالد بن يزيد الأول (ت: 85هـ/704م)، الملقب بـ: حكيم آل مروان⁽¹⁾، أول من ترجم كتب اليونان إلى اللغة العربية، وأنه اشتغل في الكيمياء⁽²⁾، ووضع فيها المؤلفات⁽³⁾، ووصفه ابن النديم⁽⁴⁾ قائلاً: "كان فاضلاً في نفسه، وله همة ومحبة للعلوم، خطر بباله الصنعة".

وشجع عمر بن عبد العزيز (99-101هـ/ 717-719م)، تعريب كتب الطب، فأمر بنشر كتاب الطب الشرعي، الذي نقله إلى العربية متطبب من البصرة، يدعى: ماسرجويه⁽⁵⁾ في عهد الخليفة مروان بن الحكم وقد وجده في خزائن الكتب بـ: بلاد الشام⁽⁶⁾.

وأشهر من قام بدور التعريب في العصر الأموي: يعقوب الرهاوي⁽⁷⁾ الذي ترجم كثيراً من الكتب اليونانية إلى العربية⁽⁸⁾، وعلى هذا، فإن حركة الترجمة والتعريب قد سبقت العصر العباسي لاسيما في مجال الأسس والمبادئ التي تم من خلالها انتقاء نوع المادة المعرّبة، قدر تحقيقها لفائدة علمية معينة.

أما في العصر العباسي الأول، فقد خدم السريان، العلم والفلسفة بما ترجموا من كتب الفلسفة اليونانية التي أصبحت الأساس الذي اعتمد عليه العرب والمسلمون، وكان لهم الفضل الكبير في نقل الفلسفة والعلوم إلى العربية⁽⁹⁾.

أقبل كثير من الفرس على تعلم اللغة العربية والتثقف بأدابها، ومنهم موسى بن سيار الاسواري⁽¹⁰⁾، أحد القصاص الذي أعجب به الجاحظ⁽¹¹⁾ قائلاً: "ومن أعاجيب الدنيا كانت فصاحته بالفارسية في وزن فصاحته بالعربية، وكان في المشهور يجلس العرب عن يمينه والفرس عن يساره، فيقرأ الآية من كتاب الله، ويفسرهما للعرب بالعربية، ثم يُحوّل وجهه إلى الفرس فيفسرها لهم بالفارسية، فلا يدرى بأي لسان هو أبين".

(1) ابن عساکر، أبو القاسم علي بن الحسن بن عبد الله (ت: 571هـ/1175م)، تاريخ دمشق، تح: عمرو بن غرامة العمروي، دار الفكر، (بيروت، 1415هـ/1995م)، 5/116؛ الحموي، معجم الأدباء، 11/35؛ ابن خلكان، وفيات الأعيان، 1/210؛ ابن كثير، أبو الفدا، إسماعيل بن عمر القرشي الدمشقي (ت: 774هـ/1372م) ن البداية والنهاية، تح: علي شبري، دار الفكر، (بيروت، 1407هـ/1986م)، 8/236.

(2) ابن خلكان، وفيات الأعيان، 9/412.

(3) ابن النديم، الفهرست، ص303؛ بارتولد، الحضارة الإسلامية، ص69.

(4) الفهرست، ص419.

(5) ماسرجويه: يهودي المذهب سريانياً، تولى تفسير كتاب اهرت بن أعين إلى العربية الذي وحده الخليفة الأموي عمر بن عبد العزيز (رحمه الله)، في خزائن الكتب، وله من الكتب كُنَاش، كتاب في الغذاء، وكتاب في العين، شهرته في الطب. ينظر: ابن أبي أصيبعة، عيون الأنباء، 1/232-333.

(6) ابن أبي أصيبعة، عيون الأنباء، ص163.

(7) الملفان مار يعقوب الرهاوي، هو أسقف الرها أحد أشهر الكتاب، ولد في بلدة عين دابا بالقرب من حلب حوالي سنة 20هـ/ 640م وتلقى علومه بـ: دير قنشرين الشهير، وانتقل لاحقاً إلى الإسكندرية ليكمل دراسته اللاهوتية عمل على تطوير نظام تنقيط اللغة السريانية، خلف المئات من الكتب والمخطوطات في مواضيع متنوعة في اللاهوت والفلسفة، والتاريخ، واللغويات، توفي سنة 91هـ/708م. ينظر:

Ar.wikipedia.org/wiki

(8) أمين، فجر الإسلام، ص162.

(9) ابن جلجل، طبقات الأطباء، ص170؛ صاعد الأندلسي، طبقات الأمم، ص136؛ القفطي، تاريخ الحكماء، ص382؛ الجادر، عادل هامل، جانب من تاريخ اللغة السريانية في العراق، بحث ضمن: ندوة الأصل المشترك للغات العراقية القديمة، منشورات المجمع العراقي، (بغداد، 1999م)، ص141-142.

(10) نسبة إلى أسوارية، قرية من قرى أصبهان، أحد القصاص من أهل البصرة، له رواية ضعيفة للحديث ويقال: كان قديراً، له مجلس مشهور في مسجد البصرة، الذي يعد مع المريد من أشهر المراكز الثقافية في البصرة، توفي سنة 150هـ/767م، ينظر: المحيي، محمد أمين بن فضل الله بن محب الدين الحموي الدمشقي (ت: 1111هـ/1699م)، خلاصة الأثر في أعيان القرن الحادي عشر، دار صادر، (بيروت، د.ت)، 4/435؛ الزركلي، خير الدين محمد بن محمد بن فارس، (ت: 1396هـ/1986م)، الأعلام، دار العلم للملايين، (بيروت، 1423هـ/2002م)، 7/323.

(11) البيان والتبيين، 1/139.

إن نبوغ الفرس في اللغة العربية وآدابها هو نتيجة للاختلاط بين العرب والفرس، فضلاً عن رغبتهم في معرفة أدبيات الدين الإسلامي ليس بواسطة اللغة الفارسية، إنما بلغة العرب التي نزل عليها القرآن الكريم. وان ما نقل عن الهندية كتب الطب، والنجوم والرياضيات، والحساب، وبعض كتب السحر⁽¹⁾ وأهم ما عُزب من كتب الهند: كتاب عُرف بـ: (السند هند) لمؤلفه (براهما جويتا) في حركات النجوم⁽²⁾، وأمر المنصور بترجمته إلى العربية، وبأن يؤلف كتاب على نهجه وعهد بهذا العمل إلى محمد بن إبراهيم الفزاري⁽³⁾، الذي ألف على نهجه كتاب يعرفه الفلكيون باسم: (السند هند الكبير)، وقاد هذا الكتاب إلى أبحاث كثيرة في الفلك، ومنه أيضاً عرف العرب نظام الأرقام والأعداد الهندية⁽⁴⁾. بدأت حركة تعريب واسعة النطاق في النواحي العلمية والثقافية في العصر العباسي الأول منذ خلافة أبي جعفر المنصور، الذي كان شغوفاً بالطب والهندسة، ويعتقد بالنجوم، وهو أول من راسل ملك الروم يطلب منه كتب الحكمة، فبعث إليه كتاب أقليدس⁽⁵⁾.

كما استهل أبو يوسف يعقوب الكندي⁽⁶⁾ (ت: 256هـ/873م)، فيلسوف العرب وأحد العقول الكبرى في تاريخ العالم آنذاك، نشاطه الفكري الذي لم يقتصر على تعريف أبناء جلدته بالفلسفة الأرسطوطاليسية، والأفلاطونية عن طريق الترجمة فحسب، بل تجاوز إلى توسيع آفاقهم العقلية، بما أنتج من دراسات في التاريخ الطبيعي، وعلم الظواهر الجوية مكتوبة بروح تلك الفلسفة⁽⁷⁾.

نستنتج أن الحضارة اليونانية والإغريقية، كانت موضع اهتمام العرب المسلمين، ليس لتطبيقها بل للأخذ منها بما يتوافق وتعاليم الإسلام، لاسيما: تلك النظريات العلمية أو الفلسفية، لفلاسفة برعوا في هذا المجال. وقد عني الخلفاء العباسيون منذ فاتحة عصرهم بهذا النقل عناية شديدة، فأنفقوا عليه من المال العام مبالغ كثيرة، يتقدمهم في ذلك الخليفة أبو جعفر المنصور الذي وصفه المسعودي⁽⁸⁾، بقوله: "كان أول خليفة قرّب المنجمين وعمل بأحكام النجوم ... وهو أول خليفة ترجمت له الكتب من اللغات الأعجمية إلى العربية". ودلالات هذا الرأي، أن الدولة العربية الإسلامية في العصر العباسي الأول تطلعت بعين الاهتمام، لما وصلت إليه الأمم الأخرى من منجزات علمية يمكن توظيفها في خدمة الدولة العباسية على مختلف تخصصاتها، صرفة، وإنسانية.

(1) القفطي، تاريخ الحكماء، ص 170؛ ابن العربي، غريغوريوس أبو الفرج بن هارن بن تومه الملطبي (ت: 685هـ/1286م)، تاريخ مختصر تاريخ الدول أو تاريخ الدول السرياني، أو تاريخ الزمان، تح: أنطوان صالحاني اليسوعي، ترجمة: السجستان ارملة، دار الشرق، ط3، (بيروت، 1412هـ/1992م)، ص 237؛ مصطفى، شاكراً، التعريب في الإسلام، مجلة البيان، إصدار رابطة الأدباء، العدد 111، (الكويت، 1975)، ص 52.

(2) ابن النديم، الفهرست، ص 86.

(3) محمد بن إبراهيم الفزاري: هو عالم فلكي ورياضي، ولد بالكوفة لأسرة عربية أصيلة، تتلمذ على يد أبيه، أبي اسحق إبراهيم الفزاري، هاجر إلى بغداد، درس اللغة السنسكريتية (لغة العلم في الهند) ثم انضم إلى فريق الترجمة في بيت الحكمة، صنع أول اسطرلاب في الإسلام، كان مولعاً بعلم الأرصاد من مؤلفاته في علم الفلك: كتاب المقياس للزوال، كتاب العمل بالاسطرلاب ذات الحلق، وقصيدة في علم النجوم، توفي سنة: 180هـ/796م. ينظر: القفطي، تاريخ الحكماء، ص 205؛ الحموي، معجم الأبناء، 2294/5.

(4) هونكة، زيفريد، شمس العرب تسطع على الغرب، ترجمة: فاروق بيضون وآخران، دار صاعد للطباعة والنشر، ط8، (بيروت، 2000م)، ص 73-74.

(5) حاجي خليفة، كشف الظنون، ص 379.

(6) هو عربي خالص مسلم، ولد سنة 185هـ/801م، كان عهده عهد الترجمة والتعريب إلا أن الكندي كان فيلسوفاً قديراً صاحب رأي ينسب إليه زهاء مائتين وسبعين كتاباً ورسالة في المنطق والفلسفة والنجوم والحساب والهندسة والطب وحتى في أصول العقائد الدينية، درس في البصرة وبغداد، وبه بدأت الفلسفة الإسلامية، كان معاصر للمأمون والمعتصم بالله العباسي. ابن النديم، الفهرست، ص 357؛ ابن جليل، طبقات الأطباء، ص 73-74؛ صاعد الأندلسي، طبقات الأمم، ص 136؛ القفطي، تاريخ الحكماء، ص 98؛ ابن أبي أصيبعة، عيون الأنباء، ص 172.

(7) ابن النديم، الفهرست، ص 204؛ ابن أبي أصيبعة، عيون الأنباء، ص 229؛ بروكلمان، تاريخ الشعوب الإسلامية، ص 40.

(8) المسعودي، أبو الحسن علي بن الحسين، ت 346هـ/957م، مروج الذهب ومعادن الجوهر، تح: محمد محي الدين عبد الحميد، دار الفكر، ط5، (بيروت، 1393هـ/1973م)، 4/241.

استدعى المنصور سنة 148هـ/ 765م، جورجيس بن جبريل بن بختيشوع⁽¹⁾ كبير الأطباء في بيمارستان⁽²⁾ جنديسابور⁽³⁾، ورئيس مدرسته؛ ليكون بجانبه، وقد نقل كتباً كثيرة من اليونانية إلى العربية⁽⁴⁾، وممن لمع اسمهم في عصر المنصور في الترجمة أبو يحيى البطريق (ت: 180هـ/ 796م) إذ عُني بنقل مجموعة من كتب الطب اليوناني⁽⁵⁾. وفي مجال أسماء العقاقير، كان حنين بن اسحق، يضع في بعض الأحيان المصطلح اليوناني لاسم عقار ما يقابله بالعربية والسريانية والفارسية، وبهذا الخصوص قال ابن النديم⁽⁶⁾: "كان حنين بن اسحق فاضلاً في صناعة الطب، فصيحاً باللغة اليونانية والسريانية والعربية"؛ لهذا أُختير حنين للترجمة وأُوتِن عليها، وعين لها كتاباً عالمين بالترجمة، كانوا يترجمون ويراجع حنين ما ترجموا⁽⁷⁾.

نشطت حركة الترجمة في عصر الرشيد ووزرائه البرامكة نشاطاً واسعاً، وأوكل الرشيد هذه المهمة إلى يوحنا بن ماسويه⁽⁸⁾، وكان طبيباً من مدرسة جنديسابور، فقد ترجم الكتب الطبية القديمة، وعينه أميناً على الترجمة، ووضع كتاباً حذافاً يكتبون بين يديه⁽⁹⁾، الأمر الذي يضعنا أمام حقيقة أن أمانة الترجمة، تعني أنها مسؤولية كبرى، ولا بدّ من تبادل الثقة مع من يتولاها، وهو تعبير عن روح التعايش والتسامح الذي كان سائداً بين الخليفة وغير المسلمين. وللبرامكة فضل في إذكاء الترجمة حينئذ، فقد شجعوا ما استطاعوا على نقل الكتب النفيسة إلى العربية من اللاتينية (الرومية) واليونانية والفارسية والهندية، وعن ذلك قال الجاحظ⁽¹⁰⁾: "اجتلب يحيى بن خالد البرمكي⁽¹¹⁾ أطباء الهند مثل

(1) كانت له خبرة بصناعة الطب ومعرفة بالمداد وأنواع العلاج، خدم بصناعة الطب لدى الخليفة المنصور، وكان حظياً عنده رفيع المنزلة، نال منه أموالاً جزيلة، وقد نقل للمنصور كتباً كثيرة من كتب اليونانيين إلى العربية، استدعاه المنصور من جنديسابور لمعالجته من مرض ألم به، فعالجه وفرح به الخليفة فرحاً شديداً وأمر أن يجاب إلى كل ما يسأل، وبعد أيام عرف الخليفة تغير في وجهه، وعلم أنه مُنع من الشراب فأمر وزيره أن يحضره له بنفسه من قطربل وحمل منها إلى غاية ما أمكنه من الشراب الجيد. ينظر: ابن جليل، طبقات الأطباء، ص 65؛ القفطي، تاريخ الحكماء، ص 382؛ ابن أبي أصيبعة، عيون الأنباء، ص 183-184؛ الجميلي، د. رشيد، حركة الترجمة في المشرق الإسلامي في القرنين الثالث والرابع للهجرة، الكتاب والتوزيع والاعلام والمطابع، (بنغازي، د.ت)، ص 178. وهنا نؤكد أهمية الحرية التامة التي منحها الخليفة المنصور لهذا الطبيب، وهذا دليل على التعايش والتسامح الديني اللذان أبداهما الخليفة تجاه الآخر.

(2) بيمارستان: دار المرضى، المستشفى. سيد احمد وآخرون، المعجم الوسيط، ص 485. أصلها فارسي ومعناها (محل المريض) كانت لها أثر للعلاج، وأيضاً معاهد لتدريس الطب، وكانت البيمارستانات مستشفيات عامة تعالج فيها الأمراض الباطنية والرمدية والعقلية، وتمارس فيها العمليات الجراحية، وكان الأطباء المسلمون هم أول من فرق بين المستشفى العام ودور العجزة والمصحات التي تعزل فيها المجانين، وأصحاب الأمراض الخطيرة مثل الجذام، ينظر: الموسوعة الحرة بيمارستان. ar.wikipedia.org.

(3) جنديسابور: تقع في إقليم خوزستان، بناها الأكاسرة لإسكان أسرى الروم فيها، وبعد ذلك احتضنت فلاسفة اليونان الذين اضطهدوا من قبل الأمير جستنيان، وقد أكرمهم كسرى أنوشروان وشجعهم على تأليف كتب الفلسفة أو نقلها إلى الفارسية، وبنى لهم مارستاناً ومدرسة طبية، أصبحت أشهر المراكز. ينظر: الحموي، معجم البلدان، 1/170.

(4) ابن أبي أصيبعة، عيون الأنباء، ص 37.

(5) المصدر نفسه، ص 42.

(6) الفهرست، ص 294.

(7) ابن جليل، طبقات الأطباء، ص 68-69.

(8) أبو زكريا يوحنا بن ماسويه النسطوري (ت: 243هـ/ 857م)، ولد يوحنا في مدينة جنديسابور، تعلم الطب في مدرستها، هاجر إلى بغداد في بداية القرن الثالث الهجري، التاسع الميلادي، ملتحقاً بأبيه الذي كان يعمل في المارستان، له مجلس كان يعقده في بيته يضم كبار علماء عصره، هو أول طبيب مارس التشريح، ترك مؤلفات ذات قيمة علمية في العلوم الطبية المختلفة منها: كتاب البرهان، وكتاب البصر، وكتاب الكمال... ينظر: ابن جليل، طبقات الأطباء، ص 65؛ القفطي تاريخ الحكماء، ص 38؛ ابن أبي أصيبعة، عيون الأنباء، 1/247.

(9) القفطي، تاريخ الحكماء، ص 249؛ ابن أبي أصيبعة، عيون الأنباء، 1/175؛ حاجي خليفة، كشف الظنون، 1/680.

(10) البيان والتبيين، 1/92.

(11) هو أبو علي، والد جعفر البرمكي، ضم إليه الخليفة المهدي ولده هارون، أرضعته امرأته مع ابنها الفضل بن يحيى ورباه، فلما ولي الرشيد عرف له حقه، وكان يقول: هذا أبي، مفوضاً أمور الخلافة إليه، ولم يزل كذلك حتى نكبهم بقتل جعفر، وحبس يحيى في الرقة مع أولاده حتى توفي سنة 190هـ/ 805م، كان كريماً، فصيحاً، ذا رأي سديد، وفي أموره خير وصلاح. ابن قتيبة، أبو مسلم محمد بن عبدالله بن مسلم

وبازيكر، وقليرقل، وسندباد وفلان وفلان"، وقد عملوا في البيمارستان الكبير في بغداد، وسرعان ما استعربوا وشاركوا هم وغيرهم من مستعربة الهند في نقل بعض الكنوز الهندية خاصة في الطب والعقاقير، وشمل نقلهم صحيفة طويلة في قواعد البلاغة سجلها الجاحظ في كتابه، كما شمل قصة السندباد وكتباً كثيرة في الحكايات والاسماء مما تولع به العامة⁽¹⁾.

كانت الدولة العربية الإسلامية، لاسيما في العصر العباسي الأول، عامل جذب لبقية الأقوام من أمم أخرى وديانات مختلفة، فاستعربوا، لما وجدوا من خصال تعبر عن روح التعايش والتسامح الديني الذي ساد في هذا العصر. ازدادت عناية الرشيد واهتمامه بتعريب الكتب، فأمر بترجمة جميع الكتب اليونانية، كما وسّع ديوان الترجمة الذي أنشأه المنصور لنقل العلوم إلى العربية، وزاد عدد موظفيها كما تم نقل كتب حكماء الفرس التي جمعت من خراسان وفارس إلى اللغة العربية⁽²⁾.

وليس من مقصد لهارون الرشيد في ترجمة الكتب ونقلها إلى اللغة العربية، إلا لإغناء الفكر العربي من علوم الأمم الأخرى والانفتاح على ثقافات لم تصل إلى العرب بحكم طبيعة حياتهم، ومعاشهم، وإن ما وجدوه من علوم ومعارف، شكّل نهضة علمية وفكرية أسهمت في الازدهار الحضاري.

ولما تولى المأمون الخلافة، اهتم بتعريب علوم الأوائل واقتدى بسياسة والده الرشيد في اهتمامه بالعلوم، وأخذ يُصنّف شروط الصلح مع ملوك الروم إرسال كتب الحكمة، فكان أحد شروط الصلح بينه وبين ميخائيل الثالث، أن ينزل للمأمون عن إحدى المكتبات الشهيرة في القسطنطينية، وكان من بين ذخائرها الثمينة، كتاب بطليموس في الفلك، فأمر المأمون بتعريبه وسماه: المجسطي⁽³⁾.

إن هذا الاتفاق بين المأمون وملك الروم، يدل دلالة واضحة على اهتمامه برقي الدولة العباسية في المجالات العلمية والفلسفية بما يجعل منها أمة مواكبة لحضارات بقية الأمم الأخرى. وبلغت حركة التعريب أشدها في عصر المأمون، إذ حرص على نقل ما يتفق مع العقلية العربية الجديدة، فبلغ التمازج الثقافي بين الثقافة العربية الإسلامية الجديدة، وعلوم الأولين درجة كبيرة من التقدم⁽⁴⁾، وبهذا التمازج الثقافي تولدت معاشة حقيقية بين المسلمين وغير المسلمين.

إن ازدهار التعريب لا يعطي ميزة للمأمون أكثر من كونه رمزاً للعصر، وليس بالمحرك، ولا الباعث له إذ لم يبق المأمون في بغداد أكثر من عشر سنوات (204-214هـ/ 819-829م)، وكان تشجيعه للعلماء - في جانب كبير منه - عملاً سياسياً أكثر مما هو علمياً، وكل ما فعله المأمون في هذا المجال، أنه وسّع دائرة الترجمة الموجودة في البلاط العباسي⁽⁵⁾.

ويبدو أن هذه الرؤية فيها شيء من عدم الإنصاف، إذ كان المأمون مولعاً بحب العلم والعلماء، وإلا ماذا سيربح سياسياً إن هو شجع العلماء وأجزلّ العطاء لهم، وكيف لا يكون المحرك والباعث لحركة جماهير المتعلمين والمترجمين، وعصره تميّز بغزارة التأليف والترجمة، وإجراء المناقشات والمناظرات الأدبية والحلقات الدراسية العلمية، وبحرية تامة وفي أغلب الأحيان اشترك هو فيها فعلياً.

الدينوري(ت:376هـ/889م)، عيون الأخبار، دار الكتب العلمية، (بيروت، 1406هـ/1986م)، 50/1؛ ابن الطقطقي، فخر الدين محمد بن علي بن طباطبا(ت: 709هـ/1309م)، الفخري في الآداب السلطانية والدول الإسلامية، دار بيروت، (بيروت، 1385هـ/1965م)، ص179-180؛ الذهبي، سير أعلام النبلاء، 90-87/9.

(1) ابن النديم، الفهرست، ص424.

(2) ابن النديم، الفهرست، ص247؛ أحمد أمين، ضحى الإسلام، دار الكتاب العربي، ط3، (بيروت، د.ت)، 179/1.

(3) المجسطي: معناه الترتيب الكبير في علم الفلك، وكان المرجع لهم في الفلك عند المسلمين، وعند الأوربيين في القرون الوسطى. ينظر: ابن النديم، الفهرست، ص339؛ حاجي خليفة، كشف الظنون، 2/458؛ جواد علي تاريخ العرب قبل الإسلام، 1/680.

(4) ابن النديم، الفهرست، ص339.

(5) الرفاعي، أحمد فريد، عصر المأمون، دار الكتب العلمية، ط2، (القاهرة، 1345هـ/1927م)، ص351؛ مصطفى، شاكر، التاريخ العربي والمؤرخون، دراسة في علم التاريخ ومعرفة رجاله، دار العلم للملايين، (بيروت، 1399هـ/1979م)، ص47-48.

لا يمكن التغاضي عن الدور الكبير الذي تنهض به الترجمة في سبيل ترسيخ قيم التفاهم، والتقارب بين شتى الأمم والحضارات والثقافات، وتوفير بيئة خصبة من التعايش نتيجة الاحتكاك المباشر بين العلماء وعلى اختلاف أديانهم: الإسلامية، واليهودية، والنصرانية، والصابئية وغيرهم، فيصبح التسامح سمة طبيعية فيما بينهم.

كانت الترجمة أولى وسائط الاتصال والنقل المعرفي بين الدولة العربية الإسلامية وغيرها من الأمم، ولولا الترجمة لما عرفنا عن: أفلاطون وأرسطو وجالينوس وارخميدس وغيرهم⁽¹⁾.

ولم يكتف المأمون بترجمة كتب العلوم النافعة إلى العربية، بل أمر بوضعها موضع التطبيق العملي، فُبنيت المراصد، والمدارس التي أمر فيها بتعلم الكتب المترجمة، ونبع في عصره، وما تلاه كبار المترجمين، وبفضل ذلك أصبحت بغداد في عصر المأمون أعظم مركز للترجمة والنقل في العالم⁽²⁾.

من أبرز هؤلاء المترجمين حنين بن اسحق (ت: 260هـ/ 810م) الذي تتلمذ على يد يوحنا بن ماسويه⁽³⁾ في بادي الأمر، قال ابن أبي أصيبعة⁽⁴⁾: "إن حنيناً كان من الصيارفة من أهل الحيرة"⁽⁵⁾، وكان هذا يباعد بينه وبين يوحنا النسطوري، لأن أهل جنديسابور ومتطببوها يختلفون عن أهل الحيرة ويكرهون أن يدخل في صناعتهم أبناء التجار، فأمره أن يخرج من داره، فترك حنين المجلس وخرج باكياً، وصمم على التحدي حتى يتفوق على الجميع، وأقسم أن يكون بريئاً من دين النصرانية، أن هو رضي أن يتعلم الطب، حتى يحكم اللسان اليوناني إحكاماً لا يكون في دهره من يحكمه إحكامه ". .

كان المترجمون النصارى أذن، في سباق مع الزمن، وتحد واضح للحصول على المعلومة التي تطور من قدراتهم وتبعث الرضا عنهم لدى الخليفة العباسي وهذا ترجمة لاهتمام الخليفة بأهل الذمة من العلماء والمفكرين وتشجيعهم والخطوة الكبيرة لمكانة العلم في ذلك الوقت.

وممن شهد براعة حنين بن اسحق في اللغة اليونانية، قول ابن جليل⁽⁶⁾: "إن حنيناً غدا بارعاً بلسان العرب، فصيحاً جداً باللسان اليوناني..."، وترجم حنين إلى السريانية لجبرائيل بن بختيشوع وهو في السابعة من عمره كتاب جالينوس، المعنون: (أصناف الحميات) ثم كتابه: (القوى الطبيعية)، فاعتب جبرائيل بذكائه وكفايته، وامتدحه عند الخليفة المأمون، الذي عينه عميداً لـ: (بيت الحكمة)⁽⁷⁾ - كما سنوضح لاحقاً-

ازدهرت حركة التعريب والترجمة على أيدي أهل الذمة الذين عكفوا على ترجمة وتعريب أمهات كتب السريانية واليونانية والفهلوية والسنسكريتية، وكان ذلك بتأثير الخلفاء العباسيين، إلا أنهم لم يكونوا وحدهم الذين اهتموا بالترجمة والنقل

(1) ابن النديم، الفهرست، ص411؛ صاعد الأندلسي، طبقات الأمم، ص60؛ الذهبي، سير أعلام النبلاء، 485/13؛ الصفدي، الوفي بالوفيات، 288/10؛ الدروي، د. سمير، الترجمة والتعريب بين العصرين العباسي والمملوكي، منشورات مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات، (الرياض، 2007م)، ص7.

(2) ابن النديم، الفهرست، ص205؛ القفطي، تاريخ الحكماء، ص170؛ حاجي خليفة، كشف الظنون، 905/1؛ بروكلمان، تاريخ الأدب، 165/4. (3) ولد في مدينة جنديسابور، وتعلم الطب في مدرستها، ثم هاجر إلى بغداد في بداية القرن الثالث الهجري، ملتحقاً بأبيه الذي كان يعمل في المارستان، كان من الأطباء الماهرين والمترجمين الكبار، له مجلس يعقده في بيته وضم كبار علماء عصره، هو أول طبيب مارس التشريح، ترك مؤلفات ذات قيمة علمية من العلوم الطبية المختلفة منها كتاب البرهان، وكتاب البصير، وكتاب الكمال، توفي سنة 243هـ/857م. لمزيد من المعلومات ينظر: ابن جليل، طبقات الأطباء، ص65؛ القفطي، تاريخ الحكماء، ص382؛ ابن أبي أصيبعة، عيون الأنباء، ص247. (4) عيون الأنباء، 257/1.

(5) الحيرة: مدينة كانت على ثلاثة أميال من الكوفة على موضع يقال له النجف، وبالحيرة الخورنق يقرب منها مما يلي الشرق نحو ميل، والسدير في وسط البرية التي بينها وبين الشام، كانت مسكن ملوك العرب في الجاهلية والنسبة إليها حاربي، سميت الحيرة لأن تبعاً الأكبر لما قصد خراسان خلف ضعة جنده بذلك الموضع وقال لهم حيزوا به أي أقيموا به . ينظر: الحموي، معجم البلدان، 329/2.

(6) طبقات الأطباء، ص68.

(7) ابن أبي أصيبعة، عيون الأنباء، ص187-188.

إلى العربية، بل نافسهم الوزراء والأمراء والأغنياء وأهل العلم وأخذوا ينفقون الأموال الطائلة عليها⁽¹⁾، وشجع البرامكة تعريب صحف الأعاجم حتى قيل: إن البرامكة كانت تعطي المعرب زنة الكتاب المعرب ذهباً⁽²⁾. ومن آثار مشاركة الفرس في العصر العباسي في الإدارة والقيادة والإمارة إلى الاختلاط والتمازج بينهما، تسرب بعض الألفاظ الفارسية إلى اللغة العربية؛ ذلك؛ لأن العرب المسلمين بعد الفتح الإسلامي وجدوا بعض أسماء الأدوات والحاجات وأنواع المأكولات والملابس التي لا يوجد لها مقابل في العربية، فاضطروا إلى تعريبها، أو أخذها كما هي بلغتها الأجنبية بما يتفق واللسان العربي⁽³⁾.

وهنا لابد من القول: أن عصر التعريب الحقيقي قادته جماهير المتعلمين والمترجمين، وإن نشاط حركة التعريب والترجمة كان بدافع رسمي وشعبي⁽⁴⁾، وكان للإسلام أثر كبير في نجاح عملية تعريب علوم الأمم التي انتشر الإسلام فيها، وترك الازدهار الثقافي والفكري والحضاري ورغبة خلفاء المسلمين أثراً بارزاً ومهماً في توسيع هذه الحركة وانتشارها بين أغلب الشعوب التي خضعت لدار الإسلام⁽⁵⁾، وبهذا تجسدت فكرة الحوار والتعايش شكلاً ومضموناً بين العرب المسلمين وبين بقية الأديان، وبالتالي أفضى هذا التعايش إلى تسامح ديني خلّاق، انصهرت فيه كل الاختلافات والتناقضات وأصبحت لغة العقل هي اللغة السائدة بين مختلف الجماعات في العراق.

المحور الرابع

أثر بيت الحكمة في ترسيخ التعايش والتسامح الديني

اختلفت الآراء فيمن أسس بيت الحكمة العباسي، فالبعض يرجع تأسيسه إلى الخليفة أبي جعفر المنصور (136-158هـ/775-775م)؛ وذلك بسبب اهتمام المنصور بالعلم والعلماء، وهو الذي يُعد أول من رغب المسلمين الاشتغال في العلوم المختلفة، وحثهم على ترجمة الكتب الفارسية واليونانية والهندية إلى العربية، وجمعت تلك الكتب إلى الكتب التي ألفت في الحديث والتاريخ والأدب وغيرها من العلوم في خزانة القصر، التي أصبحت فيما بعد الأساس الذي قامت عليه مكتبة بيت الحكمة⁽⁶⁾.

أما أصحاب الرأي الثاني، فذكروا أن بيت الحكمة أسس على يد الخليفة هارون الرشيد (170-193هـ/786-809م)؛ نتيجة لما تميّزه به عهده من ازدهار حضاري وعلمي، لاسيما في مجال حركة الترجمة والتأليف، التي أغنت الفكر العربي الإسلامي بالمزيد من العلوم والمعارف المختلفة، وقام بهذا العمل العديد من علماء العرب والفرس والسريان⁽⁷⁾. وفضلاً عن ذلك، ألفت في عهده الكثير من المؤلفات في التاريخ والفقه والحديث وغيرها، لاسيما الكتب التي جمعت في عهد المنصور وابنه المهدي (158-169هـ/775-785م)، لذلك شيد الرشيد خزانة لحفظ هذه الكتب من الضياع.

(1) ابن النديم، الفهرست، ص330؛ القفطي، تاريخ الحكماء، ص208؛ البوزيكي، تاريخ أهل الذمة في العراق، ص382؛ هونكة، زيجريد، شمس العرب تسطع على الغرب، ترجمة وتحقيق: فاروق بيضون وآخران، دار صاعد للطباعة والنشر، ط8، (بيروت، 2000م)، ص111-115.

(2) ابن الطقطقي، الفخري في الآداب السلطانية، ص235.

(3) أبو فرج الأصفهاني، الأغاني، 5/176؛ ينظر: أحمد أمين، ضحى الإسلام، 1/174؛ مصطفى، التعريب في الإسلام، ص54.

(4) أوليري، دي لاسي، الفكر العربي ومركزه في التاريخ، دار الكتب العلمية، (بيروت، 1981م)، ص100.

(5) نشأ تعبير دار الإسلام منذ أن أصبحت دار الهجرة- المدينة- في عصر الرسول ﷺ هي دار الإسلام، فلما أسلم أهل الأمصار صارت البلاد التي أسلم أهلها هي بلاد الإسلام، وبالمقابل ظهرت دار الحرب: كل موضع سوى مدينة رسول الله ﷺ، فقد كان ثغراً أو دار حرب ومغزى جهاد ودار الإسلام انتهى إلى كل بلد تطبق فيه الشريعة الإسلامية، وهي الدار التي تجري عليها أحكام الإسلام، ويأمن فيها بأمان المسلمين، سواء كانوا مسلمين أم ذميين. ينظر: ابن قيم الجوزية، أبو عبدالله محمد بن أبي بكر (ت: 751هـ/1349م)، أحكام أهل الذمة، دار رمادا للنشر، (الرياض، 1417هـ/1997م)، 5/1.

(6) القفطي، تاريخ الحكماء، ص220.

(7) ابن النديم، الفهرست، ص379؛ القفطي، تاريخ الحكماء، ص170؛ حاجي خليفة، كشف الظنون، 1/905.

ومما يؤكد قولنا: ان بيت الحكمة كان موجوداً أيام الرشيد ؛ بدليل ما ذكره ابن النديم⁽¹⁾، قائلاً: "إن أبا سهل الفضل بن نوبخت كان في خزنة الرشيد وكان له نقل عن الفارسية"، وكذلك ما ذكر ياقوت الحموي في ترجمة علان الوراق بقوله: "كان ينسخ في بيت الحكمة للرشيد والمأمون"⁽²⁾.

أما أصحاب الرأي الثالث، فيرون أن الخليفة المأمون (198-218هـ/813-833م)، هو الذين شيد بيت الحكمة، وقال في هذا الصدد المستشرق البريطاني ديلاس أوليري⁽³⁾: "لقد أنشأ الخليفة المأمون مدرسة سماها بيت الحكمة وجعلها معهداً تعد فيها الترجمات لكتب علماء اليونان لتداولها بين العرب..."، وأيد هذا الرأي أرنولد⁽⁴⁾، قائلاً: "وقد أنشأ المأمون في بغداد داراً رسمية مجهزة بمكتبة"، ووافقهم هذا القول كل من ديورانت⁽⁵⁾، وأحمد شلبي⁽⁶⁾.

ولكن رغم كل هذه الشهادات، ذكرنا أن بيت الحكمة كان موجوداً قبل عهد المأمون، بدليل أنه تألق في أيامه، وأبرزه إلى الوجود ؛ كونه كان أديباً عالمياً، قَرَّب العلماء وشجعهم على التأليف والبحث والمناظرة والترجمة؛ لهذا يمكن القول: ان المأمون استكمل عمل أبيه الرشيد وجده المنصور في بناء بيت الحكمة.

ومما يشار إليه، ان للبيت تسميات عدة، فهناك من سماه: (بيت الحكمة)، والبعض الآخر سماه: (خزانة الحكمة) وآخرون أطلقوا عليه هاتين التسميتين، فابن النديم⁽⁷⁾ سماه مرة (بيت الحكمة) ومرة أخرى سماه: (خزانة الحكمة)، أما صاعد الأندلسي⁽⁸⁾ فسماه بـ: (الخزانة) والقلقشندي استخدم تسمية (خزانة الحكمة)⁽⁹⁾، إلا أن تسمية (بيت الحكمة) هي التي اشتهرت، لكونها تجمع الكلمتان خصائص اللفظ الفصيح، ومعنى بيت الحكمة، هو: موضع الحكمة ومستقرها ومستودعها ومحلها، أي: مكانها⁽¹⁰⁾.

يعد بيت الحكمة مؤسسة علمية، أطلق عليها لقب: أول جامعة في التاريخ، وأحدثت نقلة نوعية في الترجمة، تمهيداً للعصر الذهبي الإسلامي⁽¹¹⁾، وكانت تضم مساكن للطلاب والمعلمين، وساحة، فضلاً عن مكان يأكل فيه روادها، يتكون البيت من طابقين، السفلي: يضم قاعات خاصة بخزن الكتب وأقسام الترجمة، والنسخ، والتأليف، والتجليد، والمطالعة والدراسة، أما قاعات الطابق العلوي، فكانت خاصة بإقامة المؤلفين والمترجمين، والعاملين وغيرهم، كان بيت الحكمة في بداية إنشائه داراً خاصة ملحقة بقصر الخليفة في مكان خارجي، ولما زاد عدد الكتب المترجمة والمؤلفة في عهد المأمون، نقلت إلى الرصافة بالقرب من باب الشماسية، وأضاف إليها مرصداً فلکیاً⁽¹²⁾.

أما إدارة بيت الحكمة، فقد أوكل الرشيد أمر البيت إلى: أبي زكريا يوحنا بن ماسويه النسطوري⁽¹³⁾ (ت: 243هـ/857م).

(1) الفهرست، ص383.

(2) معجم الأبناء، 66/5.

(3) علوم اليونان وسبل انتقالها إلى العرب، ص327.

(4) تراث الإسلام، ص453.

(5) قصة الحضارة، 177/2.

(6) موسوعة التاريخ الإسلامي، 247/3.

(7) الفهرست، ص100.

(8) طبقات الأمم، ص48.

(9) صبح الأعشى في صناعة الانشاء، 466/1.

(10) الحكمة: الجمع حكَم، العدل، العلم، الكلام الموافق للحق والصواب. سيد أحمد وآخرون، المعجم الوسيط ص183؛ محفوظ، بيت الحكمة ص329.

(11) ينظر: عبد الساتر، لييب، الحضارات، دار المشرق، ط16، (بيروت، 2003م)، ص280؛ غنيمه، تاريخ الجامعات الإسلامية الكبرى، دار الطباعة، (تطوان، 1953م)، ص52-53.

(12) الحموي، معجم الأبناء، 117/6.

(13) ابن جليل، طبقات الأطباء، ص65؛ ابن خلكان، تاريخ الحكماء، ص382؛ ابن أبي أصيبعة، عيون الأنباء، ص246.

وفي عصر الخليفة المأمون أصبح يوحنا بن ماسويه سنة 215هـ/ 830م رئيساً لبيت الحكمة ؛ وذلك لمؤهلاته العلمية التي تميّز بها، وكان الخليفة المأمون من المعجبين به ويعمله وبطلاقة لسانه، وبحضور النكتة لديه وبدعاياته الشديدة⁽¹⁾.

وأكل الخليفة المأمون إدارة بيت الحكمة بعد ذلك إلى حنين بن اسحق، نظراً لنبوغه العلمي، وجدارته التي تظهر في النقل والتفسير حتى صار ينبوعاً للعلوم⁽²⁾.

وهكذا يتضح لنا، أن الخليفة المأمون يولي من بين رعيته للمناصب العلمية الرفيعة من هو أكثر علماً وبراعة في علوم الطب والترجمة بغض النظر عن دينه ومذهبه، وهذا ما يدل على سيادة روح التعايش والتسامح بين المسلمين وغير المسلمين.

أما في مجال العلم، فقد أصبح بيت الحكمة، مركزاً علمياً يضم جميع علماء العصر، وفي جميع الاختصاصات، ومن مختلف الملل مهمتهم الوحيدة تحقيق التقدم في مجالات العلم المتنوعة، فضلاً عن رعاية واهتمام الخلفاء بهم مما كان له اثر كبير في ازدهار البيت وتقدمه.

أصبح بيت الحكمة مَجْمَع علمي ومرصد فلكي ومكتبة، ليقم فيه طائفة من المترجمين من أهل الذمة، وتجري عليهم الأرزاق من بيت المال، وقد أرسل المأمون بعد ذلك بعثة علمية لشراء كتب الحكمة من بلاد الروم، مكونه من الحاج بن مط⁽³⁾، ويوحنا بن ماسويه، وابن البطريق وسَلَم صاحب بيت الحكمة⁽⁴⁾، فأخذوا مما اختاروا عدداً كبيراً من كتب الفلسفة والمنطق والموسيقى والفلك⁽⁵⁾، وما أضافه الرشيد والمأمون من كتب العلم في لغات مختلفة وما جمعه يحيى بن خالد بن برمك من كتب الهند⁽⁶⁾.

الخاتمة:

إن ثمرة ازدهار التفاعل الثقافي والانفتاح الفكري في العصر العباسي الأول، أسهم في تغذية التعايش والتسامح الديني بين المسلمين وأهل الذمة، وبرزت من خلال البحث عدة استنتاجات، كالاتي:

- أطلق الإسلام على غير المسلمين - أهل الذمة - وعاملهم بموجبها وهي تعني: العهد والأمان والضمان، وتقيد أن هؤلاء في عهد المسلمين وذمتهم وحمايتهم كونهم جزءاً من تركيبة المجتمع العراقي.
- الانفتاح الفكري للناطقين بلغة الضاد على ما كان لدى الشعوب الأخرى في سياق الاختلاط، وانتشار اللغة العربية - لغة ثقافة مشتركة للتفاهم والفكر، فأصبحت لغة: العلم والحضارة، فأسهمت في تأصيل التعايش والتسامح الديني بين المسلمين وأهل الذمة.

(1) القفطي، تاريخ الحكماء، ص384؛ الجميلي، حركة الترجمة، ص177.

(2) القفطي، تاريخ الحكماء، ص385؛ ابن خلكان، وفيات الأعيان، 217/2؛ الذهبي، تاريخ الإسلام ووفيات المشاهير والأعلام، تح: عمر عبد السلام تدمري، دار الكتاب العربي، (بيروت، 1987م)، 128/19.

(3) هو الحاج بن يوسف بن مطر، من ابرز المترجمين الذين ساهموا في عملية ازدهار حركة الترجمة والنقل في بيت الحكمة ببغداد، أبان القرن الثاني الهجري/ الثامن الميلادي، قام بنقل كتاب أصول الهندسة لافليدس مرتين في عهد هارون الرشيد وعرف ب: النقل الهاروني، وتم النقل الثاني في عهد الخليفة المأمون، وعليه فقد عرف ب: النقل المأموني، في بداية القرن الثالث الهجري/ التاسع الميلادي، ومن المصنفات الأخرى التي ترجمها إلى العربية: كتاب المجسطي، توفي سنة 218هـ/833م، ابن أبي اصيبعة، عيون الأنباء، ص280.

(4) ابن النديم، الفهرست، ص174.

(5) ابن النديم، الفهرست، ص247؛ ابن خلكان، وفيات الأعيان، 124/1.

(6) ابن كثير، أبو الفدا إسماعيل بن عمر القرشي الدمشقي (ت: 774هـ/1372م)، البداية والنهاية، تح: علي شيري، دار الفكر، (بيروت، 1407هـ/1986م)، 677/13؛ الفتييل، محمد فوزي، التربية عند العرب، مظاهرها واتجاهاتها، الدار المصرية للتأليف والترجمة، (القاهرة، 1966م)، ص10؛ هونكة، شمس العرب تسطع على الغرب، ص73-74؛ بروكلمان، تاريخ الأدب، ص39.

- إن موجة التعريب والترجمة، أدت إلى تمازج الثقافات وتفاعلها وبالتالي إلى تلاحقها، الذي بلغ أوجه وغاية ازدهاره في العصر العباسي الأول، لاسيما في عهد الخليفة المأمون، فكانت الترجمة من أقدم الوسائل التي أشاعت روح التعايش والتسامح بين المسلمين وأهل الذمة.
- أهمية الأثر الحضاري لبيت الحكمة العباسي في بغداد الذي يعد مؤسسة علمية وأول جامعة في التاريخ، الذي أحدث نقلة نوعية في الترجمة، لذا يعد فخراً للحضارة العربية الإسلامية، فكان خزانة كتب، ومركز ترجمة، والتأليف ومركز للأبحاث ورصد النجوم، مما جعله مجمعاً علمياً، عم في أرواقه التعايش والتسامح الديني بين العلماء والتلاميذ من المسلمين وغير المسلمين على اختلاف مللهم وأديانهم.

اثر المجمعات التعليمية في تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم

م. مهدي محمد جواد

جامعة بابل/ كلية التربية الاساسية

Impact of Learning Collections in the Acquisition of the Fifth Primary Class Pupils in Science

Lecturer Mahdi Muhammad Jawad

Universty of Babylon\ College of Basic Education

Abstract

The aim of the research is to identify the impact of learning collections in the acquisition of the fifth primary class pupils in science. The researcher has prepared (112) behavioural aims involving specific subjects in the experiment. He has also prepared teaching plans for those subjects. To verify the aim of the research and its hypothesis, the researcher has prepared an acquisition test containing (38) MCQ items of three choices; the stability, reliability, difficulty, and differentiating factors are verified. After doing the experiment, the test has been applied. Data have been gained and statistically analyzed to verify the exactness of the zero-hypothesis.

مستخلص البحث

يهدف البحث الحالي الى تعرف (اثر المجمعات التعليمية في تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم).

يقتصر البحث الحالي على :

- ١ - عينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مركز مدينة الحلة.
 - ٢ - الوجدتين الرابعة والخامسة من كتاب العلوم المقرر للصف الخامس الابتدائي.
 - ٣ - الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٢ - ٢٠١٣ م.
- من اجل تحقيق هدف البحث صيغت الفرضية الآتية :
- . لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية التي تتعلم مادة العلوم باستعمال المجمعات التعليمية وبين متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة التي تتعلم المادة نفسها باستعمال الطريقة التقليدية في الاختبار التحصيلي .
- وللتحقق من فرضية البحث، اختار الباحث عشوائيا مدرسة الموكب الابتدائية للبنين، ثم اختار عشوائيا شعبة (أ)، لتمثل المجموعة التجريبية البالغ عدد تلاميذها (٣٢) تلميذا، وشعبة (ب) لتمثل المجموعة الضابطة البالغ عدد تلاميذها (٣٢) تلميذا.
- تم اجراء التكافؤ بين مجموعتي البحث في متغيرات (العمر الزمني - درجات تحصيل التلاميذ في مادة العلوم في اختبار نصف السنة - الذكاء).

اعد الباحث (١١٢) هدفا سلوكيا شملت الموضوعات المحددة في التجربة، كما اعد خططا تدريسية لتلك الموضوعات، وللتحقق من هدف البحث وفرضيته اعد الباحث اختبارا تحصيليا مكون من (٣٨) فقرة من نوع الاختيار من متعدد ثلاثية البدائل تم التثبت من صدق فقراته وثباتها ومعاملات صعوبتها وقوة تمييزها ، وبعد اجراء التجربة تم تطبيق الاختبار ومن ثم تم جمع البيانات وتحليلها إحصائيا باستخدام الوسائل الإحصائية للتثبت من صحة الفرضية الصفرية فأظهرت النتائج وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية التي تتعلم مادة العلوم باستعمال اسلوب المجمعات التعليمية وبين متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة التي تتعلم المادة نفسها باستعمال الطريقة التقليدية في الاختبار البعدي ولصالح المجموعة التجريبية.

وفي ضوء نتائج الدراسة توصل الباحث الى عدد من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات.

الفصل الاول

التعريف بالبحث

اولا : مشكلة البحث :

نتيجة لما يشهده عالمنا المعاصر من ثورة علمية وتقنية متسارعة وبشكل لم يسبق له مثيل في تاريخ الحضارة الإنسانية فقد أصبحت النظم التعليمية التقليدية عاجزة عن تلبية متطلبات العصر ومواكبة تطوراتها السريعة، فضلاً عن ضعف قدرة الأساليب والطرائق التعليمية التقليدية على تطوير المهارات المعرفية وتحسين التحصيل العلمي والخبرات التعليمية (مارون، ٢٠٠٨: ٦٣).

وعلى الرغم من تأكيد الاتجاهات الحديثة على ضرورة تكييف طرائق وأساليب التعليم بما يجعل دور المتعلم محورياً للعملية التعليمية إلا أنه لا تزال العملية التعليمية في كثير من مناهجنا كما كان في المنهج التقليدي يقتصر دور المتعلم فيه اغلب الأحيان على الاستماع والتعليق خاصة في بعض الاختصاصات والمناهج الدراسية، لذا كان لا بد من استمرار إثارة الاهتمام والعمل على تهيئة الفرص أمام المتعلمين لاكتساب الخبرات عن طريق النشاط الذاتي.

ومن هنا أدرك التربويون ضرورة الاهتمام بتطوير الطرائق والأساليب الملائمة في ميدان التربية لحل المشاكل التربوية وتحسين عملية التعليم وخصوصاً في البلدان النامية التي تطمح في الوقت نفسه إلى تنمية طاقاتها الاقتصادية والاجتماعية، وقد وفر التقدم العلمي والتقني عدداً من التقنيات التربوية للإفادة منها في المجال التعليمي لتحسين طرائق التعليم ووسائله والتغلب قدر الامكان على الصعوبات التي تواجه العملية التعليمية وتحقيق أهداف المجتمع وآماله وطموحاته التي يسعى إليها (الزبيدي، ١٩٩٩ : ١٧).

فبالأساليب القائمة على الإلقاء من جانب المعلم والحفظ من جانب المتعلم وخاصة في مناهج المواد العلمية وعدم الاستخدام الفعال للأساليب التعليمية الحديثة انعكس على مستوى التحصيل المعرفي بوجه عام والتحصيل الدراسي بوجه خاص والتراجع النسبي في مستوى التحصيل في جميع المراحل (الجباوي، ٢٠٠٧ : ٢).

إن التعليم الابتدائي مرحلة مهمة في السلم التعليمي حيث تبدأ فيها استعدادات المتعلم وقدراته بالتبلور، لذا عملت القيادات التربوية في مختلف دول العالم وبخاصة المتقدمة منها على إعادة النظر في فلسفة التعليم الابتدائي من حيث أهدافه وبرامجه (الحجامي، ٢٠٠١ : ٢).

ولطرائق التعليم دور بارز في هذه الفلسفة فهي الوسيلة التي يتم عن طريقها نقل المعلومات من المعلم إلى المتعلم وتحديد نوعية تعليميه وتثير رغبة المتعلم في التعلم وتنمي تفكيره وتبني فيه الاتجاهات، كما إن طريقة التعليم هي إحدى الوسائل الفاعلة لاستمرار النهضة العلمية والتكنولوجية بالإضافة إلى مالها من آثار على تفكير المتعلمين (المقرم، ٢٠٠١ : ١١٦).

وفي ضوء ما سبق فإن مشكلة البحث الحالي تكمن في الآتي:

١. الضعف الواضح لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة العلوم بحسب ما شخصته الدراسات السابقة، كدراسة (راجي، ٢٠٠٣)، ودراسة (التميمي، ٢٠٠٦)، ودراسة (السلطاني، ٢٠١١).
٢. استعمال الأساليب والطرائق التقليدية في التعليم ، وقلة الاعتماد على الطرائق الحديثة التي تجعل من المتعلم محور العملية التعليمية التي تنمي قدراته المعرفية.

ثانيا : أهمية البحث :

ان التعليم من الاعمال المخطط لها، وهو يهدف الى احداث عملية نمو المتعلم في جوانب الشخصية المختلفة، العقلية والمهارية والوجدانية، كما انه نظام يتضمن اربعة عناصر رئيسية هي (معلم، متعلم، مادة دراسية، بيئة التعلم) تتفاعل فيما بينها تفاعلا ديناميكيا عبر وسائل اتصال لفظية وغير لفظية ومجموعة من الانشطة الهادفة لغرض اكساب المتعلم المعارف والمعلومات والمهارات والاتجاهات والميول المناسبة (الفتلاوي، ٢٠٠٣: ١٤).

اذ تهدف عملية التعليم في بعض معانيها الى احداث تغييرات مرغوب فيها في سلوك المتعلم، من اجل تحقيق هذه الاهداف التعليمية التي تسعى الى احداث تلك التغييرات السلوكية المرغوب فيها، ويتوجب على المعلم ان يقوم بنقل هذه المعارف والمعلومات المطلوبة لتحقيق التغيير السلوكي العلمي بطريقة شائقة تثير اهتمام المتعلم ورغبته، وتدفعه الى التعلم مع الاخذ بنظر الاعتبار صفاته وخصائصه النفسية والاجتماعية والعقلية والجسمية (مرعي والحيلة، ٢٠٠٢: ٢٤-٢٥).

وقد حاول المربون على مر العصور تقديم اساليب جديدة للتعليم تلبية لحاجات المتعلمين ومراعاة للفروق الفردية بينهم ومحاولة لحل المشكلات التربوية الناتجة عن الاعداد المتزايدة من السكان مع عدم تزايد المعلمين او اعضاء هيئة التعليم بالنسبة نفسها (ناصر وخنياب، ٢٠٠٣: ٢٠٩).

ونتيجة للتغييرات والتطورات السريعة في تكنولوجيا التعليم تراجعت الاساليب والطرائق التقليدية التي كانت معتمدة في التعليم لتحل بدلا منها اساليب وطرائق تركز على الاهتمام بالفروق الفردية بين المتعلمين وعلى قدراتهم وحاجاتهم ودوافعهم المتميزة ومن ابرزها استراتيجية التعلم الذاتي (سلامة، ٢٠٠٠ : ٣٣٧).

وقد نال التعلم الذاتي قسطا كبيرا من اهتمام رجال التربية والتعليم والباحثين في السنوات الاخيرة لكونه تقنية حديثة لتطوير الممارسات التعليمية تقوم على اساس منهجية نظامية تحول الفكر التربوي من المستوى النظري الى مستوى التطبيق العملي.

كما يعد التعلم الذاتي بعدا انسانيا يتمثل في كون ان العلاقات الانسانية الايجابية تعين الانسان على النمو، وبناء على ذلك فان عملية التعلم يجب ان تقوم في جوهرها على مبادي العلاقات الانسانية ومفاهيمها بدلا من مبادئ ومفاهيم المادة الدراسية والعمليات المعرفية، كما ان دور المعلم في هذا النوع من التعليم يكون بكونه الموجه الذي يعين المتعلم على اختيار ما يتعلمه ومتى وكيف، وكذلك يعينه على تكوين علاقات شخصية مع باقي المتعلمين من اجل تحقيق نموه، كما يعد دور المعلم مهما في تشخيص وتقدير حاجات المتعلمين واتجاهاتهم وميولهم وتقويم عملية تعليمهم وتعلمهم (ناصر وخنياب، ٢٠٠٣: ٢٠٩-٢١٠).

لقد ظهرت عدة اساليب للتعلم الذاتي استجابة للدعوى والبحوث التربوية والنفسية وعلى الرغم من الاختلاف بين الاجراءات والتحركات لكل اسلوب عن الاخر فانها تتفق جميعا على هدف واحد وهو تحقيق تعليم يؤكد على ايجابية المتعلم ويراعي خصائصه الفردية. كما تشترك في مجموعة الخصائص التي تميز استراتيجية التعلم الذاتي بأساليبها المختلفة عن غيرها من استراتيجيات التعلم والتعليم ومنها تباين زمن التعلم والتعلم ومراعاة الفروق الفردية وتباين الانشطة التعليمية والاختبار الذاتي للتعلم وتحمل مسؤولية اتخاذ القرار وغيرها (الفتلاوي، ٢٠٠٣: ١٣٧).

ان من احد اساليب التعلم الذاتي هو المجموعات التعليمية التي شاع استخدامها بوصفها أسلوبا مستحدثا في العقود الاخيرة من القرن العشرين، اذ تحقق المجموعات التعليمية تعلمًا يتصف بالعمق واكساب المتعلمين عدد من الاتجاهات والعادات التي لا يحققها التعليم التقليدي مثل الاعتماد على النفس والثقة الذاتية وتنمية روح البحث كذلك يوفر الجهد والوقت للتعلم والمعلم (حمزة، ٢٠٠٢ : ٤٥).

ان المجموعات التعليمية هي برنامج محكم التنظيم يقترح عدة نشاطات تعليمية ، تسعى الى بلوغ اهداف تعليمية محددة، من خلال التقويم القبلي والذاتي والبعدي (السكران، ٢٠٠٠: ١٧٢)، ويضم المجمع التعليمي كذلك الاغراض السلوكية للمادة التعليمية وتكون هذه الاغراض واضحة ودقيقة (حمزة، ٢٠٠٢ : ١). وينتقل محور الاهتمام في المجمع

التعليمي من المعلم الى المتعلم، حيث يقوم المتعلم بعملية التعلم بنفسه وهو يقرر متى يبدأ ومتى ينتهي وأي البدائل يختار بما يصبح معه مسؤولاً عن تعلمه ويكون المعلم موجها ومرشدا للعملية التعليمية (زيتون، ٢٠٠٤: ٩٤).

ومن ثمة تعد المجمعات التعليمية منهاجا متكاملًا في التعليم الذاتي اذ تقدم مادة التعلم على نحو متكامل ومختصر وواضح وبشكل يثير الدافعية للتعلم لان اهدافه واضحة ومحددة. كما توفر فرص التفاعل مع المتعلم، اذ ينظم النشاط التعليمي بأسلوب ممتع وشيق ويسير مع المتعلم خطوة خطوة، وكذلك يوفر الفرص للمتعلم كي ينمو ذاتيا ويتعلم وفق معايير الفردية. ثم انه يتجنب الجمود في الاساليب والبرامج التقليدية لانها تصمم وتعديل وتكيف لمواجهة الحاجات الفردية للمتعلم وتسمح بتنوع اساليب التعليم في ان واحد (عجول، ١٩٩٤: ٢٢).

ويمكن النظر الى اهمية هذا البحث من الجوانب الآتية:

يسهم في تشجيع المعلمين على استخدام اساليب تعليم حديثة وزيادة ادراكهم بأهمية استخدامها.

يعد البحث الحالي نقطة انطلاق لبحوث مستقبلية تتناول موضوعات مكملتها.

ايجاد بدائل مناسبة للطريقة الاعتيادية في تعليم مادة العلوم في المرحلة الابتدائية كونها اساسية ومهمة تزود المتعلمين بالمعلومات والمفاهيم والحقائق العلمية الضرورية وتنمي القدرات والمهارات اللازمة لتكيف الفرد مع بيئته تكيفا فعالاً.

ثالثاً : هدف البحث :

– تعرف اثر المجمعات التعليمية في تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم.

رابعاً : فرضية البحث :

لتحقيق هدف البحث وضع الباحث الفرضية الآتية :

– لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات تحصيل تلاميذ المجموعة التجريبية الذين يتعلمون العلوم بأسلوب المجمعات التعليمية ومتوسط درجات تحصيل تلاميذ المجموعة الضابطة الذين يتعلمون العلوم بالطريقة التقليدية في الاختبار التحصيلي البعدي.

خامساً : حدود البحث :

١ – الحدود البشرية :

عينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

٢ – الحدود الزمانية :

الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٢ – ٢٠١٣ م.

٣ – الحدود المكانية :

المدارس الابتدائية الرسمية للبنين في مركز مدينة الحلة.

٤ – الحدود المعرفية :

الوحدتين الرابعة والخامسة من كتاب العلوم المقرر لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

سادساً : تحديد المصطلحات :

أولاً : المجمعات التعليمية عرفها كل من : -

١ – مرعي والحيلة (٢٠٠٢) :

"وحدة من المادة التعليمية كدرس او مساق مصغر، او المنهاج بكامله وهو يركز عملياً على زيادة مشاركة وتفاعل الطالب الذي يأخذ الخبرات التعليمية، ويتضمن نشاطات تعليمية متنوعة، تمكن الطالب من تحقيق الاهداف المحددة للمادة التعليمية الى درجة الاتقان، حسب خطة منظمة " (مرعي والحيلة، ٢٠٠٢: ١٠٧).

٢ - السيد (٢٠٠٣) :

"برنامج مؤلف من كتيبات صغيرة تحتوي على فكرة عن موضوع المجمع والاهداف والاختبارات القبلية والذاتية والبعدية وتحتوي أنشطة تعليمية مختلفة ويتقدم الدارس في الأنشطة حسب سرعته الذاتية في التعلم " (السيد، ٢٠٠٣:INT).

التعريف الاجرائي للمجمعات التعليمية :

سلسلة من الوحدات التعليمية لمجموعة من فصول كتاب العلوم للصف الخامس الابتدائي موضوعة بشكل منظم يساعد التلميذ على تحقيق أهداف تم تحديدها مسبقاً.

ثانياً : التحصيل عرفه كل من : -

١ - علام (٢٠٠٠) :

"انه درجة الاكتساب التي يحققها المتعلم او مستوى النجاح الذي يحرزه او يصل اليه في مادة دراسية او مجال دراسي معين" (علام، ٢٠٠٠ : ٣٠٥).

٢ - ابو جادو (٢٠٠٠) :

"انه محصلة ما يتعلمه الطالب بعد فترة زمنية، ويمكن قياسه بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار تحصيلي، وذلك لمعرفة مدى نجاح الاستراتيجية التي يضعها المعلم ويخطط لها لتحقيق اهدافه وما يصل اليه الطالب من معرفة تتدرج الى درجات" (ابو جادو، ٢٠٠٠ : ٤٦٩).

التعريف الاجرائي للتحصيل :

مقدار الانجاز الدراسي الذي يحققه التلاميذ، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم من خلال اجابتهن على فقرات الاختبار التحصيلي المعد لهذا الغرض.

الفصل الثانيدراسات سابقة

يتضمن هذا الفصل عرضاً موجزاً لبعض الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية وموازنتها:

١ - دراسة حمزة (٢٠٠٢).

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام المجمعات التعليمية في تدريس مادة علم الأحياء للصف الرابع العام وأثرها في تحصيلهم واتجاهاتهم نحو البيئة.

استخدم الباحث المنهج التجريبي ذا الضبط الجزئي (المجموعة الضابطة والتجريبية) حيث تدرس المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية وتدرس المجموعة التجريبية استخدام المجمعات التعليمية.

أختار الباحث (٧٩) طالب بالطريقة العشوائية من مجتمع البحث الرابع الإعدادي (إعدادية المحاويل) وزع الطلبة على مجموعتين بحيث أصبحت المجموعة التجريبية (٤٠) طالب والمجموعة الضابطة (٣٩) طالب.

قام الباحث بإجراء التكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية وذلك في المتغيرات ذات الأكثر تأثيراً على المتغيرين التابعين، التحصيل، والاتجاهات نحو البيئة وهي (العمر الزمني، التحصيل، المعلومات السابقة، الاختبار القبلي للاتجاهات نحو البيئة، المعدل العام للصف الثالث).

أعد الباحث المجمعات معتمداً على الخطوات الآتية :-

تحليل خصائص المتعلمين، اختيار الموضوع الدراسي، تحديد الأهداف السلوكية، الاختبار القبلي والتعليمات المتعلقة به، تحديد النقاط التعليمية، تنظيم المادة التعليمية، وضع التعليمات والمراجع التي اعتمدها في إعداد المجموعات التعليمية وعرضت على بعض الخبراء)

أعد الباحث اختباراً تحصيلياً لمعرفة مدى تأثير استخدام كل من المجموعات التعليمية في تحصيل طلاب الصف الرابع العام في مادة علم الأحياء وتألف الاختبار من (٦٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد و (١٠) فقرات من اختبار المقال ولكل منها (٥٠) درجة.

أستخدم الباحث الوسائل الإحصائية الآتية :-

الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، معامل الصعوبة للأسئلة المقالية، معامل التمييز للأسئلة الموضوعية، معامل التمييز للأسئلة المقالية، معامل فعالية البدائل، معامل كوبر لحساب ثبات تصحيح الاختبار، الاختبار التائي لعينتين مترابطتين، معامل الاختبار التائي، معامل ارتباط بيرسون، معامل الصعوبة للأسئلة الموضوعية.

أظهرت النتائج تفوق المجموعة التي تدرس بالمجموعات على المجموعة التي تدرس بالطريقة الاعتيادية .

٢- دراسة الشكرجي (٢٠٠٥).

هدفت الدراسة الى التعرف على اثر استخدام المجموعات التعليمية و فرق التعلم في التحصيل والاتجاهات نحو الجغرافية لطالبات الصف الخامس الاعدادى في مدينة الموصل.

تكونت عينة الدراسة من (٧٥) طالبة من طالبات الصف الخامس الادبي في المدارس الاعدادية لمدينة الموصل للعام الدراسي ٢٠٠٣-٢٠٠٤ وزعن الى ثلاث مجموعات متكافئة في متغير العمر الزمني والذكاء والمعدل العام للصف الرابع الاعدادى العام والدرجات في مادة الجغرافية للصف الرابع الاعدادى والاختبار القبلي للاتجاهات نحو الجغرافية.

درست المجموعة التجريبية الاولى بتقنية المجموعات التعليمية ودرست المجموعة التجريبية الثانية باستراتيجية فرق التعلم (وهي احدى استراتيجيات التعلم التعاوني) ودرست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية وتطلب تحقيق اهداف الدراسة إعداد أداتين، الأولى اختبار تحصيلي من نوع الاختيار من متعدد مكونا من (٤٢) فقرة تم التحقق من صدقه وثباته، كما اعدت الباحثة مقياسا لقياس اتجاهات الطالبات نحو مادة الجغرافية مكونا من (٥٤) فقرة تم التحقق من صدقه وثباته.

واعدت الباحثة ثمانية مجموعات تعليمية بوصفها مستلزمات للبحث بالاعتماد على كتاب الجغرافية الطبيعية للصف الخامس الادبي، وعرضت نموذجا منها على مجموعة من المحكمين المختصين للتحقق من صدقها وملاءمتها وتغطيتها للمادة العلمية.

كما اعدت الباحثة الخطط التدريسية لتقنية المجموعات التعليمية، واستراتيجية فرق التعلم، والطريقة الاعتيادية، وقامت بأجراء اختبار قبلي للاتجاهات نحو الجغرافية.

استمرت التجربة فصلا دراسيا كاملا وفي نهاية التجربة طبقت الباحثة الاختبار التحصيلي، ومقياس الاتجاهات نحو مادة الجغرافية (التطبيق البعدي) على طالبات المجموعات الثلاث المشمولة بالبحث، وبعد تصحيح اجابات طالبات عينة الدراسة على الاداتين جمعت البيانات وحلت احصائيا بأستخدام تحليل التباين الاحادي واختبار شيفيه للمقارنات البعدية ودلت النتائج على :

١. عدم وجود فرق دال احصائيا بين المجموعة التجريبية الاولى التي درست بتقنية المجموعات التعليمية والمجموعة

التجريبية الثانية التي درست باستراتيجية فرق التعلم في متغير التحصيل.

٢. وجود فرق دال احصائيا بين المجموعة التجريبية الاولى التي درست بتقنية المجموعات التعليمية والمجموعة

الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في متغير التحصيل ولصالح المجموعة التجريبية الاولى.

٣. وجود فرق دال احصائيا بين المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستراتيجية فرق التعلم والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في متغير التحصيل ولصالح المجموعة التجريبية الثانية.
٤. عدم وجود فرق دال احصائيا بين المجموعة التجريبية الاولى التي درست بتقنية المجمعات التعليمية والمجموعة التجريبية الثانية التي درست باستراتيجية فرق التعلم في متغير الاتجاهات نحو الجغرافية.
٥. عدم وجود فرق دال احصائيا بين المجموعة التجريبية الاولى التي درست بتقنية المجمعات التعليمية والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في متغير الاتجاهات نحو الجغرافية.
٦. وجود فرق دال احصائيا بين المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستراتيجية فرق التعلم والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في متغير الاتجاهات نحو الجغرافية ولصالح المجموعة التجريبية الثانية.

مؤشرات ودلالات من الدراسات السابقة

يتضمن هذا الجزء من الفصل مناقشة الدراسات السابقة بعد أن تم عرضها، وذلك للتعرف على أوجه التشابه والاختلاف فيما بينها، ولبيان مدى الاستفادة منها في هذا البحث، وستجري مناقشتها من خلال النقاط التي يرى الباحث أنها أكثر أهمية وفائدة وهي :

١ - هدف الدراسة :

هدفت دراسة (حمزة، ٢٠٠٢) إلى بيان أثر استخدام المجمعات التعليمية في تدريس مادة علم الأحياء للصف الرابع العام وأثرها في تحصيلهم واتجاهاتهم نحو البيئة بينما هدفت (الشكرجي، ٢٠٠٥) إلى بيان أثر استخدام المجمعات التعليمية وفرق التعلم في التحصيل والاتجاهات نحو الجغرافية لطالبات الصف الخامس الاعدادي في مدينة الموصل. أما البحث الحالي فهدف إلى بيان أثر استخدام المجمعات التعليمية في التحصيل الدراسي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم.

٢ - حجم العينة :

بلغ حجم العينة في دراسة (حمزة، ٢٠٠٢) (٧٩) طالباً، بينما بلغ حجم العينة في دراسة (الشكرجي، ٢٠٠٥) (٧٥) طالبة، أما البحث الحالي فبلغ حجم العينة فيه (٦٤) تلميذاً بواقع (٣٢) تلميذاً في كل مجموعة.

٣ - التكافؤ

تباينت الدراستين السابقتين في نوع التكافؤ الذي تم اجراؤه بين افراد مجموعاتها، فقد اجرت دراسة (حمزة، ٢٠٠٢) التكافؤ الاحصائي في عدد من المتغيرات مثل (العمر الزمني، المعلومات السابقة، المعدل العام للصف الثالث، الاختبار القبلي للاتجاهات نحو البيئة)، أما دراسة (الشكرجي، ٢٠٠٥) فقد اجرت التكافؤ في متغيرات (العمر الزمني، المعدل العام للصف الرابع الاعدادي، الذكاء، درجات مادة الجغرافية للصف الرابع الاعدادي، الاختبار القبلي للاتجاهات نحو الجغرافية).

أما البحث الحالي فقد كافأ في متغيرات (العمر الزمني - درجات تحصيل التلاميذ في مادة العلوم في اختبار نصف السنة - الذكاء).

٤ - أدوات البحث

استخدمت دراسة (حمزة، ٢٠٠٢) اختباراً تحصيلياً كأداة لها، بينما اضافت له دراسة (الشكرجي، ٢٠٠٥) مقياساً للاتجاه نحو مادة الجغرافية. أما البحث الحالي فيتفق مع دراسة (حمزة، ٢٠٠٢) في استخدام اداة واحدة لها وهي الاختبار التحصيلي.

٥ - المرحلة الدراسية :

اتفقت الدراستين السابقتين من حيث المراحل الدراسية التي طبقت فيها وهي المرحلة الاعدادية . أما البحث الحالي فقد طبق على المرحلة الابتدائية.

٦- المادة الدراسية

تناولت الدراستين السابقتين مواد دراسية مختلفة، فقد تناولت دراسة (حمزة، ٢٠٠٢) مادة علم الاحياء، اما دراسة (الشكرجي، ٢٠٠٥) فقد تناولت مادة الجغرافية.

أما البحث الحالي فتناول مادة العلوم المقررة للصف الخامس الابتدائي.

٧- الوسائل الإحصائية :

تنوعت الوسائل الإحصائية التي أستخدمتها الدراستين السابقتين لإختبار فرضياتها، ففي دراسة (حمزة، ٢٠٠٢) استخدم (الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، معامل الصعوبة للأسئلة المقالية، معامل التمييز للأسئلة الموضوعية، معامل التمييز للأسئلة المقالية، معامل فعالية البدائل، معامل كوبر لحساب ثبات تصحيح الاختبار، الاختبار التائي لعينتين مترابطتين، معامل الاختبار التائي، معامل ارتباط بيرسون، معامل الصعوبة للأسئلة الموضوعية) . اما في دراسة (الشكرجي، ٢٠٠٥) فقد أستخدم (تحليل التباين الاحادي واختبار شيفيه للمقارنات البعدية).

أما البحث الحالي فقد استخدم الإختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين ومعامل ارتباط بيرسون ومعادلة صعوبة الفقرة وقوة تمييزها.

٨ - النتائج :

اتفقت الدراستين السابقتين في النتائج التي توصلتا إليها من حيث الأثر الناجم من استخدام المتغير المستقل (المجمعات التعليمية) وتأثيرها في المتغير التابع (التحصيل) وهما المتغيران اللذان يخصصان هذه الدراسة.

أما نتائج البحث الحالي فسوف يتم مناقشتها لاحقاً في الفصل الرابع.

جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة :

أفاد الباحث من الدراسات السابقة في عدة جوانب منها :

١. إظهار المشكلة وإبرازها.
٢. صياغة الفرضيات.
٣. إجراءات التكافؤ بين مجموعات البحث في عدد من المتغيرات.
٤. منهجية البحث.
٥. بناء أداة البحث.
٦. اختيار الوسائل الإحصائية المناسبة لإجراءات البحث.
٧. الاطلاع على المصادر ذات العلاقة بموضوع البحث.

الفصل الثالثمنهجية البحث وإجراءاتهأولاً: منهج البحث :

اختار الباحث المنهج التجريبي ذلك لانه اكثر مناهج البحث العلمي دقة وكفاءة في الوصول الى نتائج موثوق بها (عبد الحفيظ ومصطفى، ٢٠٠٠ : ١٢٥) إذ يستطيع الباحث ان يجري تغيير عامل او اكثر من العوامل ذات العلاقة بموضوع الدراسة على نحو منتظم من اجل تحديد الاثر الناتج من هذا التغير في المتغير التابع (عودة وملكاوي، ١٩٩٢ : ١١٩).

ثانياً: اختيار التصميم التجريبي :

ان سلامة التصميم التجريبي وصحته هي الضمان الاساس للوصول الى نتائج موثوق بها (علام، ٢٠٠٦ : ٩٤). وقد اختار الباحث تصميماً تجريبياً من نوع الضبط الجزئي، يحتوي على مجموعتين الاولى تجريبية تتعرض للمتغير المستقل وهو اسلوب المجمعات التعليمية، والثانية الضابطة تدرس بالطريقة الاعتيادية والجدول رقم (١) يوضح التصميم :

جدول رقم (١)**التصميم التجريبي للبحث**

المجموعة	المتغير المستقل	الاختبار
التجريبية	اسلوب المجمعات التعليمية	اختبار تحصيلي
الضابطة	الطريقة الاعتيادية	

ثالثاً: مجتمع البحث وعينه :

مجتمع البحث: شمل مجتمع البحث جميع تلاميذ الصف الخامس الابتدائي المسجلين في مدارس الذكور الابتدائية الرسمية الواقعة في مركز مدينة الحلة للعام الدراسي (٢٠١٢-٢٠١٣).

عينة البحث: تم سحب مدرسة الموكب الابتدائية للبنين من بين مدارس مجتمع البحث بالأسلوب العشوائي، وبلغ عدد تلاميذ الصف الخامس الابتدائي (٦٧) تلميذاً، استبعد منهم (٣) تلميذاً احصائياً لكونهم درسوا المواضيع ذاتها لتثبيت عامل الخبرة السابقة التي قد تؤثر على نتائج البحث، اصبح عدد افراد العينة النهائي (٦٤) تلميذاً موزعين على شعبتين، اتخذت الشعبة الاولى المجموعة التجريبية والشعبة الثانية المجموعة الضابطة بالأسلوب العشوائي أيضاً، والجدول رقم (٢) يبين ذلك.

جدول رقم (٢)**يوضح توزيع تلاميذ عينة البحث**

المجموعة	الشعبة	عدد التلاميذ قبل الاستبعاد	عدد التلاميذ المستبعدين	عدد التلاميذ بعد الاستبعاد
التجريبية	أ	٣٤	٢	٣٢
الضابطة	ب	٣٣	١	٣٢
المجموع		٦٧	٣	٦٤

رابعاً: تكافؤ مجموعتي البحث :

على الرغم من أن جميع تلاميذ عينة البحث من مدرسة واحدة ومن وسط اجتماعي واقتصادي متماثل إلى حد ما، وكان توزيعهم على الشعب عشوائياً، الا ان الباحث حرص على تكافؤ مجموعتي البحث في بعض المتغيرات (العمر الزمني، درجات مادة العلوم في اختبار نصف السنة، الذكاء) وكما موضح أدناه :

١. العمر الزمني (بالأشهر) :

تم الحصول على العمر الزمني من البطاقات المدرسية للتلاميذ، وتم حساب العمر الزمني بالأشهر ولغاية بدأ التجربة ملحق رقم (١) ومنه تم حساب المتوسط الحسابي والتباين والانحراف المعياري كما مبين في الجدول رقم (٣).

جدول رقم (٣)**نتائج الاختبار التائي لأعمار تلاميذ مجموعتي البحث**

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٢	١٢٨,٣١	٤١,٢١	٦,٤١	٦٢	٠,٦٢	٢	غير دالة
الضابطة	٣٢	١٢٧,١	٨٠,٦٩	٨,٩٨				احصائياً

يتبين من الجدول (٣) ان القيمة التائية المحسوبة لمتغير العمر الزمني كانت (٠,٦٢) وهي اقل من القيمة التائية الجدولية والبالغة (٢) عند درجة حرية (٦٢) وبمستوى دلالة (٠,٠٥)، لذا لا يوجد فرق دال احصائيا بين المجموعتين مما يدل على تكافؤهما في هذا المتغير.

٢- درجات تلاميذ مجموعتي البحث في مادة (العلوم) للصف الخامس الابتدائي في اختبار نصف السنة للعام الدراسي (٢٠١٢ - ٢٠١٣).

اعتمد الباحث في تكافؤ المجموعتين في درجات مادة العلوم لاختبار نصف السنة التي حصل عليها من سجلات المدرسة ملحق رقم (٢)، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعتي البحث لاختبار نصف السنة، وجد الباحث انه ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعتين، عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، ودرجة حرية (٦٢)، والجدول رقم (٤) يبين ذلك.

جدول رقم (٤)

نتائج الاختبار التائي لتكافؤ تلاميذ مجموعتي البحث في درجات مادة العلوم في اختبار نصف السنة

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٢	٧١,٧٥	١١٥,١٨	١٠,٧٣	٦٢	٠,٥٦	٢	غير دالة
الضابطة	٣٢	٧٠	١٩٤,٢٥	١٣,٩٣				إحصائيا

يتبين من الجدول (٤) ان القيمة التائية المحسوبة لمتغير درجات مادة العلوم في اختبار نصف السنة كانت (٠,٥٦) وهي اقل من القيمة التائية الجدولية والبالغة (٢) عند درجة حرية (٦٢) وبمستوى دلالة (٠,٠٥)، لذا لا يوجد فرق دال احصائيا بين المجموعتين مما يدل على تكافؤهما في هذا المتغير.

٣. الذكاء :

اعتمد الباحث اختبار (رافن Raven) للذكاء، المقنن على البيئة العراقية والذي سمي بـ(اختبار المصفوفات المتتابعة القياسي العراقي). وقد وقع الاختيار على هذا الاختبار لانه يقدم قياسا دقيقا لقابليات التلاميذ على:

١. الملاحظة الواضحة.

٢. الفهم (الاستيعاب).

٣. استنباط الروابط والعلاقات بين الاشياء وتعليلها ومقارنتها مع بعضها لحل مشكلات اخرى.

٤. التفكير بالاستناد الى التحليل والتجربة (الدباغ، ١٩٨٣ : ٣١-٣٣).

وبعد تصحيح اجابات التلاميذ حسبت الدرجة الكلية لكل فرد من افراد عينة البحث ملحق رقم (٣)، اعطيت درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفر للإجابة الخاطئة أو المتروكة بالنسبة للفقرة الواحدة. وتم حساب المتوسط الحسابي والتباين والانحراف المعياري لدرجات كل من افراد المجموعتين التجريبية والضابطة كما في الجدول رقم (٥).

جدول (٥)

نتائج الاختبار التائي لدرجات اختبار الذكاء لتلاميذ مجموعتي البحث

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٢	٣٤,٦٥	١٠٠,٥٣	١٠,٠٢	٦٢	٠,١٤	٢	غير دالة
الضابطة	٣٢	٣٤,٩٦	٤٨,٢٨	٦,٩٤				إحصائيا

يتبين من الجدول (٥) ان القيمة التائية المحسوبة لمتغير الذكاء كانت (٠,١٤) وهي اقل من القيمة التائية الجدولية والبالغة (٢) عند درجة حرية (٦٢) وبمستوى دلالة (٠,٠٥)، لذا لا يوجد فرق دال احصائيا بين المجموعتين مما يدل على تكافؤهما في هذا المتغير.

خامساً: ضبط المتغيرات الدخيلة غير التجريبية:

بعد التأكد من السلامة الداخلية من خلال إجراء التكافؤ بين تلاميذ مجموعتي البحث في المتغيرات الأنفة الذكر، ومن أجل تحقق الباحث من سلامة نتائجه وعودتها الى المتغير المستقل فقد حاول جاهدا ضبط المتغيرات الدخيلة التي قد تؤثر في سلامة التجربة، لان ضبطها يؤدي إلى نتائج أكثر دقة، وكما يأتي:

- ١- تم تنظيم جدول الدروس الأسبوعي لمجموعتي البحث لضمان تكافؤ الوقت المخصص لكل الدروس.
- ٢- لم تتعرض مجموعتي البحث الى حوادث مصاحبة، اندثار تجريبي وعامل النضج التي تعرقل سير التجربة وتؤثر في المتغيرات التابعة.
- ٣- حرص الباحث على سرية البحث وذلك ضمانا لاستمرار نشاط التلاميذ وسلوكهم مع التجربة بشكل طبيعي.

سادساً : مستلزمات البحث:**١- تحديد المادة التعليمية:**

تم تحديد الوجدتين الرابعة والخامسة من كتاب العلوم للصف الخامس الابتدائي وهما.

الوحدة الرابعة (الضوء والرؤية).

الفصل الاول : خواص الضوء.

الفصل الثاني: العين ورؤية الاشياء.

الفصل الثالث: الضوء والالوان.

الوحدة الخامسة (المغناطيس والكهرباء).

الفصل الاول : المغناطيس.

الفصل الثاني : المجال المغناطيسي.

الفصل الثالث : الكهرباء.

٢- تحديد الاغراض السلوكية:

ان صياغة الاغراض السلوكية تمكن المعلم من تخطيط نشاطه التعليمي، وتحديد الخطوات التي يجب ان يسير بها التلميذ للوصول الى الاهداف المرسومة، وتجعل عملية التعلم منظمة وفعالة. كذلك تمكن المعلم من البحث عن الوسائل والاساليب اللازمة لتحقيق هذه الاهداف (عطية، ٢٠٠٨: ٨٣). وتمثل الاغراض السلوكية الخطوة الاولى والهامة في بناء الاختبار لانها تعد المحك في تقويم العملية التعليمية واصدار الحكم على المنهج.

لهذا قام الباحث باشتقاق الاغراض السلوكية من الاهداف العامة والخاصة بتعليم العلوم للصف الخامس الابتدائي وللوجدتين الرابعة والخامسة من الكتاب. اذ بلغ عددها (١١٢) غرضاً سلوكياً ممثلة للمستويات المعرفية الثلاثة الاولى من تصنيف بلوم للمجال المعرفي ملحق رقم (٤) تم عرضها على مجموعة من الخبراء ملحق رقم (٥) لاستطلاع آرائهم حول صياغتها ومدى صلاحيتها للتعليم وقد تم الأخذ بالآراء والملاحظات التي حازت على نسبة (٨٠%) فاكثراً من اتفاق الآراء.

٣- اعداد الخطط التعليمية :

الخطة التعليمية: هي مجموعة من الاجراءات التنظيمية المكتوبة والتدابير التي يتخذها المعلم وهي ليست قواعد جامدة تطبق بصورة حرفية، وهي وسيلة وليست غاية وتتسم بالمرونة والاستعداد للتعديل والتطوير بحسب متطلبات التعليم (زيتون، ٢٠٠٤: ٢٦٤). ولما كانت العملية التعليمية لايمكن ان تسير بنجاح إلا بالتخطيط المسبق للدرس، فقد اعد الباحث الخطط التعليمية لموضوعات التجربة وكانت (٢٠) خطة لكل مجموعة ملحق رقم (٦)، عرضت على مجموعة من السادة المحكمين ملحق رقم (٥)، وقد اطلع الباحث على آرائهم وملحوظاتهم وفي ضوء ما ابداه الخبراء أجرى الباحث التعديلات اللازمة.

سابعاً: أداة البحث:**الاختبار التحصيلي :**

يعد الاختبار التحصيلي من الوسائل المهمة التي تستعمل في تقييم تحصيل التلاميذ واكثرها شيوعاً في المدارس وذلك لسهولة اعداده وتصحيحه وتطبيقه (الراوي، ٢٠٠٠: ٥٩)، وقد فضل الباحث الاختبارات الموضوعية لأنها تمتاز بدرجة ثبات عالية وان اجابات التلاميذ فيها لا تتأثر بقدراتهم اللغوية او الكتابية فضلاً عن ان تصحيحها يعمل من دون ذاتية او تحيز (عباس وآخرون، ٢٠٠٩ : ٢٦١).

وقد اختار الباحث من الاختبارات الموضوعية الاختيار من متعدد لكون هذا النوع يتميز بمزايا كثيرة منها اليسر في التصحيح مع قربها الى طابع التفكير زيادة على انها تعود التلميذ على الحكم الصائب ويقل فيها عنصر التخمين (علام، ٢٠٠٩: ٩٧). وفيما يأتي توضيح للخطوات التي مر بها اعداد الاختبار التحصيلي:

١- اعداد الخارطة الاختبارية (جدول الموصفات):

تعد الخارطة الاختبارية من الخطوات المهمة في اعداد الاختبار التحصيلي، لأنها تتضمن توزيع فقرات الاختبار على المحتوى التعليمي، وبحسب وزن وأهمية الموضوع. وهو مؤشر على صدق المحتوى او مدى تمثيل الفقرات للاغراض السلوكية، اذا تم تقسيم الموضوعات واوزانها والمستويات واوزانها على اسس منطقية (الزيود وهشام، ٢٠٠٥ : ٨٠). وعليه قام الباحث بأعداد خريطة اختبارية تضمنت الوجدتين الرابعة والخامسة من كتاب العلوم المقرر لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وعددا من الاهداف السلوكية ضمن المستويات الثلاث الاولى من تصنيف بلوم للمجال المعرفي (تذكر، فهم، تطبيق) كما في الجدول رقم (٦).

جدول رقم (٦)**يبين الخارطة الاختبارية للاختبار التحصيلي**

الوحدة	الفصول	أوزان الفصول	أوزان الأغراض السلوكية		
			التذكر ٠,٥	الفهم ٠,٣	التطبيق ٠,٢
الرابعة	الأول	٠,٢٥	٥	٣	٢
	الثاني	٠,٠٧	١	١	-
	الثالث	٠,١٦	٣	٢	١
الخامسة	الأول	٠,٠٨	٢	١	١
	الثاني	٠,١٦	٣	٢	١
	الثالث	٠,٢٨	٥	٣	٢
مجموع الفقرات		٠,١٠٠	١٩	١٢	٧
			٣٨		

٢ - صياغة الفقرات :

قام الباحث بصياغة (٣٨) فقرة اختبارية من نوع الاختيار من متعدد بثلاث بدائل، موزعة على المستويات الثلاثة (التذكر، الفهم، التطبيق) وبحسب الاوزان، اذ بلغ عدد الفقرات في مستوى التذكر (١٩) فقرة، والفهم (١٢) فقرة، والتطبيق (٧) فقرات ملحق رقم (٧).

٣ - صدق الاختبار :

صدق الاختبار: هو قدرة الاختبار على قياس ما وضع من اجله (سمارة وعبد السلام، ٢٠٠٨: ١٠٥). وقد عمل الباحث صدقين للاختبار احدهما الصدق الظاهري وهو المظهر العام للاختبار من حيث نوع الاختبار وكيفية صياغة الفقرة ومدى وضوحها فضلاً عن تعليمات الاختبار ودقتها (الراوي، ٢٠٠٠: ٦١). وقد توصل الباحث الى هذا النوع من الصدق

عن طريق عرض الاختبار على المحكمين، وقد اشار عدد منهم الى اعادة صياغة بعض الفقرات لعدم تحقيق عنصر الوضوح فيها. اما الصديق الآخر فهو صديق المحتوى وهو مؤشر لمدى تمثيل الفقرات لمحتوى المادة الدراسية والاهداف التعليمية المحددة (عباس وآخرون، ٢٠٠٩ : ٢٦٢). وقد توصل الباحث لتحقيق ذلك عن طريق عمل الخارطة الاختبارية، وبهذا عد الاختبار صادقاً بفقراته.

٤ - تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية :

بعد اعداد الاختبار التحصيلي والتحقق من صدقه، تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (٤٠) تلميذاً من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مدرسة (بردى) للبنين لحساب ثبات الاختبار ومعامل السهولة والقدرة التمييزية لكل فقرة من فقراته وفعالية البدائل وكالاتي:

* مستوى صعوبة الفقرات

يحسب مستوى صعوبة الفقرة من خلال النسبة المئوية للإجابات الصحيحة على تلك الفقرة ، فإذا كانت هذه النسبة عالية فإنها تدل على سهولة الفقرة أما إذا كانت منخفضة فإنها تدل على صعوبتها (جلال ، ٢٠٠١ : ٤٥). وقد تم حساب مستوى صعوبة الفقرات للاختبار فوجد انها تقع بين (٠,٥٢ - ٠,٧٧).

وتعد قيم مستوى الصعوبة هذه مقبولة ، اذ يرى بلوم ان فقرات الاختبار تعد مقبولة إذا كان معامل صعوبتها يتراوح بين (٠,٢٠ - ٠,٨٠) (عودة، ٢٠٠٢ : ٢٨٩).

* القوة التمييزية للفقرات

بعد أن رتبنا الدرجات التي أحرزها تلاميذ العينة الاستطلاعية على الاختبار، أخذت منها المجموعتان العليا والدنيا بنسبة (٢٧%) من عدد تلاميذ العينة الاستطلاعية ثم حسبنا القوة التمييزية لفقرات الاختبار، فتراوح بين (٠,٤٥ - ٠,٧٧).

حيث يشير ايل الى ان الفقرات تعد جيدة اذا كانت قوتها التمييزية (٠,٣٠) فأكثر (العجيلي وآخرون، ٢٠٠١ : ٧١).

* فعالية البدائل الخاطئة

بعد استخدام فعالية البدائل في ملاحظة درجات تلاميذ المجموعتين العليا والدنيا، فقد حسبنا فعالية كل بديل خاطئ ولكل فقرة اختبارية، فظهر أن البدائل الخاطئة جذبت إليها عدداً أكبر من أفراد المجموعة الدنيا مقارنة بأفراد المجموعة العليا ، وبناءً على ذلك فقد تقرر إبقاء البدائل الخاطئة كما هي دون إجراء أي تغيير.

* ثبات الاختبار

يقصد به ان يعطي الاختبار النتائج نفسها اذا اعيد على المجموعة نفسها وفي الظروف نفسها وهو من الصفات المرغوب توافرها في الاختبار (سمارة وعبد السلام، ٢٠٠٨ : ٨٣)، وقد تم حساب ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية حيث جزئت فقرات الاختبار الى نصفين متكافئين، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون استخرج معامل الثبات وقد بلغ (٠,٧٩) وبما ان حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية لا يقيس التجانس الكلي للاختبار لانه يقسم الدرجات على قسمين لذلك فهو معامل ثبات لنصف الاختبار، صحح معامل الثبات باستخدام معادلة سبيرمان - براون فكان معامل الثبات (٠,٨٨) وهو معامل ثبات عال وجيد بالنسبة للاختبارات غير المقننة التي اذا بلغ معامل ثباتها (٠,٨٠) تعد جيدة (علام، ٢٠٠٠ : ٥٣٤). وبذلك عد الاختبار صالحاً للتطبيق بصورته النهائية.

ثامنا : الوسائل الإحصائية :

تحقيقاً لهدف البحث الحالي استخدم الباحث الوسائل الإحصائية الآتية :-

١. الاختبار التائي Test-T :

استعمل الباحث الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة التكافؤ بين مجموعتي البحث في بعض المتغيرات منها (العمر الزمني، درجات مادة العلوم في اختبار نصف السنة، الذكاء)، واستعمل في حساب دلالات الفرق بينهما في اختبار اكتساب المفاهيم العلمية، وللمقارنة بين متوسطات درجات تلاميذ مجموعتي البحث في اختبار استبقاء المفاهيم العلمية.

س ١ - س ٢

$$T = \frac{(1 - 1) + 2(1 - 2) + 2(1 - 2) + 2(1 - 2)}{(1 - 2 + 2 - 2)} \sqrt{\frac{(1 + 1)}{2N}}$$

إذ تمثل :-

(س ١) الوسط الحسابي للعينة الأولى.

(س ٢) الوسط الحسابي للعينة الثانية.

(ن ١) عدد أفراد العينة الأولى.

(ن ٢) عدد أفراد العينة الثانية.

(٢ع) التباين للعينة الأولى.

(٢ع) التباين للعينة الثانية.

(بدر، ٢٠٠٧ : ٢٦٠).

٢. معادلة معامل الصعوبة :

استعملت هذه المعادلة في حساب صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار.

$$ص = \frac{م}{ك}$$

إذ تمثل :-

(ص) صعوبة الفقرة.

(م) مجموع الأفراد الذين أجابوا عن الفقرة بصورة صحيحة في كل من المجموعتين العليا والدنيا.

(ك) مجموع الأفراد في المجموعتين العليا والدنيا.

(علام، ٢٠٠٦ : ٧٥).

٣. معامل تمييز الفقرة :

عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا - عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا

معامل التمييز =

عدد أفراد إحدى المجموعتين

(أبو لبدة، ٢٠٠٨ : ٣٤٠).

٤. معامل ارتباط بيرسون :

استعمل في حساب معامل ثبات الاختبار.

ن مج س ص - (مج س) (مج ص)

= ر

$$[ن مج س ٢ - (مج س) ٢] [ن مج ص ٢ - (مج ص) ٢]$$

إذ تمثل :-

(ر) معامل ارتباط بيرسون

(ن) عدد أفراد العينة.

(س، ص) قيم المتغيرين.

(بدر، ٢٠٠٧ : ١٨٣).

٥- فعالية البدائل الخاطئة :

استعملت لإيجاد فاعلية البدائل الخاطئة لفقرات الاختيار.

ن ع م - ن د م

ف=

ن

اذ تمثل:

(ف) فعالية البديل

(ن ع م) عدد الأفراد الذين اختاروا البديل من المجموعة العليا

(ن د م) عدد الأفراد الذين اختاروا البديل من المجموعة الدنيا

(ن) عدد أفراد إحدى المجموعتين (علام، ٢٠٠٦ : ٩٠).

٤ - الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

عرض النتائج

بعد اجراء الاختبار البعدي في نهاية التجربة تم الحصول على درجات تلاميذ مجموعتي البحث ملحق رقم (٨) ومن

ثم تم حساب متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة والتباين وكما مبين بالجدول رقم (٧)

جدول رقم (٧)

نتائج الاختبار التائي لدرجات تلاميذ مجموعتي البحث في الاختبار البعدي

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٢	٣٠,٨١	٣٤,١	٥,٨٤	٦٢	٢,٥٦	٢	دالة احصائية
الضابطة	٣٢	٢٦,٧٥	٤٦,٣٧	٦,٨١				

يتبين من الجدول رقم (٥) ان القيمة التائية المحسوبة (٢,٥٦) اكبر من القيمة التائية الجدولية (٢) بدرجة حرية

(٦٢) وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) مما يدل على ان هناك فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات تلاميذ مجموعتي

البحث ولصالح المجموعة التجريبية. لذا ترفض الفرضية الصفرية للبحث وتقبل الفرضية البديلة القائلة بوجود فرق ذي دلالة

احصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الذين يتعلمون مادة العلوم بأسلوب المجمعات التعليمية ومتوسط

درجات تلاميذ المجموعة الضابطة الذين يتعلمون المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في الاختبار البعدي.

تفسير النتائج:

أظهرت نتائج البحث ان استخدام المجمعات التعليمية في تعليم العلوم كان له اثر ايجابي في تحصيل تلاميذ الصف

الخامس الابتدائي اكثر من فاعلية الطريقة التقليدية، وقد يعزى ذلك الى مميزات المجمعات التعليمية فهي تعتمد على مبدأ

التعلم الذاتي، الذي يجعل التلميذ اكثر ايجابية واكثر اعتماداً على نفسه في عملية التعلم وان تنوع النشاطات التعليمية تتيح

لكل تلميذ حرية اختيار النشاط الذي يوصله الى تحقيق الاهداف، وتنمي استقلاليته في التفكير والعمل، فيولد لديه الدافعية للتعلم كما ان المجمعات التعليمية تعتمد على مبدأ التقويم المستمر الذي يساعد على تحديد نقاط القوة لدى التلميذ لتعزيزها، ونقاط الضعف لمعالجتها، ويعطي تغذية راجعة من خلال اعلام التلميذ بنتيجة تعلمه، سواء اكانت صحيحة او خاطئة، فيقلل التوتر والقلق في حالة عدم معرفته بنتائج تعلمه. وتحويل الفروقات الفردية بين التلاميذ الى فروقات في زمن التعلم، اذ ان التعلم يسير بحسب السرعة الذاتية للتلميذ وليس بحسب سرعة المعلم او الجدول الزمني. وكذلك تعتمد على مبدأ اتقان الوحدة الدراسية قبل الانتقال الى الوحدة التالية. ويتغير دور المعلم من كونه مصدرًا للمعلومات الى منظم وموجه ومرشد في عملية التعلم.

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

الاستنتاجات

- توصل الباحث إلى بعض الاستنتاجات استناداً على نتائج المعالجات التجريبية والإحصائية للبيانات التي تعامل معها وكالاتي:
- ١ - إنَّ تعليم مادة العلوم بأسلوب المجمعات التعليمية يرفع تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في تلك المادة.
 - ٢ - إنَّ تعليم مادة العلوم بأسلوب المجمعات التعليمية يزيد دافعية تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في تلك المادة وإثارة انبهاهم وتشوقهم لها.
 - ٣ - إن استخدام اسلوب المجمعات التعليمية أثره في تنظيم مفاهيم المنهج الدراسي بحيث تكون ذا معنى معززاً بالأمثلة المرتبطة بواقع التلاميذ حيث يساعد في التعلم بصورة أكثر فاعلية مما يؤدي إلى زيادة البحث عن المعرفة والتعلم.

التوصيات

- على الرغم من أن هذا الاسلوب يتطلب من المعلم جهداً كبيراً (خاصة إذا كان عدد المتعلمين كبيراً)، ويتطلب إلمام المعلم بالمادة العلمية بشكل جيد وممارسة لتعليمها مدة من الزمن، إلا أن الباحث وضع هذه التوصيات من خلال قيامه ببناء المجمعات التعليمية.
- ١ - إدخال المجمعات التعليمية ضمن برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة.
 - ٢ - الاهتمام بالمجمعات التعليمية بوصفها أحد صور تفريد التعليم وذلك لان تفريد التعليم يركز على المتعلم وينقل محور الاهتمام من المعلم إلى المتعلم.
 - ٣ - حث التلاميذ على القيام بالأنشطة العلمية المتنوعة والقيام بالسفرات العلمية.
 - ٤ - ضرورة توفير البيئة التعليمية الغنية بالوسائل التعليمية والإكثار من استخدام الأمثلة التوضيحية.

المقترحات

- ١ - إجراء دراسة مشابهة مع توسيع حجم العينة لتشمل عينات أكبر وتمثل مناطق أخرى في المحافظة
- ٢ - إجراء دراسة في تأثير المجمعات التعليمية على المواد الأخرى التي يتم تعليمها في المرحلة الابتدائية.
- ٣ - إجراء دراسة بأثر استخدام المجمعات التعليمية لتعجيل أو تسريع التعلم في مراحل تعليمية أخرى بعد جعلها ملائمة لقدرات المتعلمين.
- ٤ - إجراء مقارنة دراسة للكشف عن أثر استخدام المجمعات التعليمية ما بين التلاميذ المتفوقين دراسياً والتلاميذ دون مستوى التحصيل الدراسي المتوسط.

المصادر :

- ١- أبو جادو، صالح محمد علي (٢٠٠٠)، علم النفس التربوي، ط٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
- ٢ - ابو لبدة، سبع محمد (٢٠٠٨)، مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان.
- ٣ - بدر، سالم عيسى وعماد عضاب عباينة (٢٠٠٧)، مبادئ الإحصاء الوصفي والاستدلالي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
- ٤ - التميمي، عقيل عبود فالح (٢٠٠٦)، اثر استخدام المجمعات التعليمية في تحصيل طلبة الصف الرابع العام في مادة الجغرافية، جامعة ديالى، كلية التربية، (رسالة ماجستير غير منشورة).
- ٥ - الجبوي، بان محمود محمد حسين (٢٠٠٧)، استخدام خرائط المفاهيم في تدريس مادة الفيزياء واثرها في التحصيل وتنمية الاستطلاع العلمي لطالبات الصف الثاني المتوسط، جامعة بابل، كلية التربية الاساسية، (رسالة ماجستير غير منشورة).
- ٦ - جلال، سعد (٢٠٠١)، القياس النفسي والمقاييس والاختبارات، دار الفكر العربي، القاهرة.
- ٧- الحجامي، تحسين عمران موسى (٢٠٠١)، ثر تعامل تلامذة المرحلة الابتدائية مع خامات البيئة المحلية في تعلم مراحل الاستكشاف، الجامعة المستنصرية، كلية التربية، (رسالة ماجستير غير منشورة).
- ٨ - حمزة، حميد محمد (٢٠٠٢)، استخدام المجمعات التعليمية في تدريس مادة علم الأحياء لطلاب الصف الرابع العام وأثرها في تحصيلهم واتجاهاتهم نحو البيئة، جامعة بغداد، كلية التربية، (اطروحة دكتوراه غير منشورة).
- ٩- الدباغ، فكري وآخرون (١٩٨٣)، اختبار رأف للمصفوفات المتتابعة المقننة للعراقيين، مطبعة جامعة الموصل.
- ١٠- راجي، زينب حمزة (٢٠٠٣)، اثر استخدام خرائط المفاهيم ودورة التعلم في اكتساب المفاهيم العلمية واستبقائها في مادة العلوم لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم، كلية التربية/ابن رشد، (رسالة ماجستير غير منشورة).
- ١١ - الراوي، خاشع محمود (٢٠٠٠)، المدخل الى الاحصاء، ط٢، دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل.
- ١٢- الزبيدي، سلمان عاشور (١٩٩٩)، المبادئ الاساسية في طرائق التدريس العامة (اتجاهات تربوية معاصرة)، مطبعة ٢ مارس، ليبيا.
- ١٣- زيتون، عايش محمود (٢٠٠٤)، اساليب تدريس العلوم، دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
- ١٤ - الزبيد، نادر فهمي وهشام عامر عليان (٢٠٠٥)، مبادئ القياس والتقويم في التربية، ط ٣، دار الفكر.
- ١٥ - السكران، محمد احمد (٢٠٠٠)، اساليب تدريس الدراسات الاجتماعية، ط٢، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
- ١٦- سلامة، عبد الحافظ (٢٠٠٠)، الوسائل التعليمية والمنهج، دار الفكر للطباعة والنشر، الاردن.
- ١٧- السلطاني، نسرین حمزة عباس (٢٠١١)، أثر استخدام الخريطة الدلالية في التحصيل والاستبقاء لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم العامة، جامعة بابل، كلية التربية الاساسية، (رسالة ماجستير غير منشورة).
- ١٨- سمارة، نواف احمد وآخرون (٢٠٠٨)، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، دار المسيرة، عمان.
- ١٩ - السيد، يسري مصطفى (٢٠٠٣)، استراتيجيات تعليمية تساهم في تنمية التفكير الابداعي.(نت) www.Khayma.com/Yousry/creativity.htm
- ٢٠ - الشكرجي، لجين سالم مصطفى محمد (٢٠٠٥)، اثر استخدام المجمعات التعليمية و فرق التعلم في التحصيل والاتجاهات نحو الجغرافية لطالبات الصف الخامس الإعدادي في مدينة الموصل، جامعة الموصل، كلية التربية، (أطروحة دكتوراه غير منشورة).
- ٢١ - عباس، محمد خليل وآخرون (٢٠٠٩)، مدخل الى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

- ٢٢ - عبد الحفيظ، اخلاص محمد ومصطفى حسين (٢٠٠٠)، طرق البحث العلمي والتحليل الاحصائي في المجالات التربوية والنفسية والرياضية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة.
- ٢٣ - عجول، رعد عبد المهدي (١٩٩٤)، فاعلية المجموعات التعليمية في الميكانيك الحيوي على نواتج التعلم لطالبات كلية التربية الرياضية بجامعة بغداد، كلية التربية، ابن رشد، (اطروحة دكتوراه غير منشورة).
- ٢٤ - العجيلي، صباح حسن وآخرون (٢٠٠١)، مبادئ القياس والتقويم التربوي، مكتب احمد الدباغ، بغداد.
- ٢٥ - عطية، محسن علي (٢٠٠٨)، الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
- ٢٦ - علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٠)، القياس والتقويم التربوي والنفسية اساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة، دار الفكر العربي.
- ٢٧ - _____ (٢٠٠٦)، الاختبارات والمقاييس التربوية، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.
- ٢٨ - _____ (٢٠٠٩)، القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، ط٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- ٢٩ - عودة، احمد سليمان وفتحي حسن ملكاوي (١٩٩٢)، أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية، ط٢، مكتبة الكتاني، اربد.
- ٣٠ - عودة، احمد سليمان (٢٠٠٢)، القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط ٣، دار الامل للنشر والتوزيع، عمان.
- ٣١ - الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (٢٠٠٣)، المدخل إلى التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
- ٣٢ - مارون، يوسف (٢٠٠٨)، طرائق التعليم بين النظرية والممارسة في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة وتدریس اللغة العربية في التعليم الاساسي، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس - لبنان (بدون طبعة).
- ٣٣ - مرعي، توفيق احمد ومحمد محمود الحيلة (٢٠٠٢)، طرائق التدريس العامة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الاردن.
- ٣٤ - المقرم، سعد خليفة (٢٠٠١)، طرق تدريس العلوم والمبادئ والاهداف، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
- ٣٥ - ناصر، محمد طاهر وخنيات محسن مهدي (٢٠٠٣)، إستراتيجية تدريس مادة_التاريخ باستخدام الحقائق التعليمية لتحقيق التعلم الذاتي، مجلة كلية التربية الأساسية، العدد السابع والثلاثون، الجامعة المستنصرية، بغداد.

الملاحق :

ملحق رقم (١)

اعمار تلاميذ مجموعتي البحث بالاشهر

المجموعة الضابطة				المجموعة التجريبية			
الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت
١٢٤	١٧	١٣٩	١	١٢٢	١٧	١٣٢	١
١٢٨	١٨	١٣٢	٢	١٢٤	١٨	١٢٨	٢
١٢٠	١٩	١٣٠	٣	١٢٧	١٩	١٣٢	٣
١١٨	٢٠	١٢٨	٤	١٣٢	٢٠	١٢٥	٤
١١٦	٢١	١٤٤	٥	١٢٢	٢١	١٢٠	٥
١٣٨	٢٢	١٢٠	٦	١٢٦	٢٢	١٢٨	٦
١٣٣	٢٣	١١٨	٧	١٣٠	٢٣	١٢٨	٧
١٢٢	٢٤	١٢١	٨	١٣١	٢٤	١٣١	٨
١٢٥	٢٥	١١٧	٩	١٣٥	٢٥	١٤١	٩

١٢٨	٢٦	١٤٣	١٠	١٣٤	٢٦	١٢٠	١٠
١١٧	٢٧	١٢٠	١١	١٠٨	٢٧	١٣٣	١١
١٣٨	٢٨	١١٦	١٢	١٢٩	٢٨	١٢١	١٢
١٣٠	٢٩	١٣٦	١٣	١٣٦	٢٩	١٣٢	١٣
١١٧	٣٠	١٢٤	١٤	١٣٠	٣٠	١٣٣	١٤
١٢٠	٣١	١٣٧	١٥	١٣٢	٣١	١٢٦	١٥
١٤٧	٣٢	١٢١	١٦	١٣٨	٣٢	١٢٠	١٦
١٢٧,١		الوسط الحسابي		١٢٨,٣١		الوسط الحسابي	
٨٠,٦٩		التباين		٤١,٢١		التباين	
٨,٩٨		الانحراف المعياري		٦,٤١		الانحراف المعياري	

ملحق رقم (٢)

درجات تحصيل تلاميذ مجموعتي البحث في نصف السنة للعام الدراسي (٢٠١٢-٢٠١٣) في مادة العلوم

المجموعة الضابطة				المجموعة التجريبية			
الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت
٤٢	١٧	٨٠	١	٥٩	١٧	٩٠	١
٦٤	١٨	٧٦	٢	٧٩	١٨	٧٦	٢
١٠٠	١٩	٨٢	٣	٦٥	١٩	٩٩	٣
٥٦	٢٠	٧٢	٤	٦٤	٢٠	٦٩	٤
٨٦	٢١	٧٨	٥	٧٠	٢١	٩٢	٥
٥١	٢٢	٦٦	٦	٧٦	٢٢	٧٨	٦
٦٠	٢٣	٧٧	٧	٦٣	٢٣	٧٨	٧
٧٥	٢٤	٧٩	٨	٧٤	٢٤	٥٦	٨
٧٠	٢٥	٧٢	٩	٥٥	٢٥	٨٢	٩
٥٠	٢٦	٥٣	١٠	٦١	٢٦	٧٠	١٠
٦١	٢٧	٦٠	١١	٥٥	٢٧	٧١	١١
٥٠	٢٨	٦٦	١٢	٧٨	٢٨	٨٣	١٢
٥٧	٢٩	٧٦	١٣	٥٦	٢٩	٧٧	١٣
٦٥	٣٠	٩٤	١٤	٦٢	٣٠	٧٩	١٤
٩١	٣١	٧٣	١٥	٦٥	٣١	٧٠	١٥
٨٨	٣٢	٧٠	١٦	٧٣	٣٢	٧١	١٦
٧٠		الوسط الحسابي		٧١,٧٥		الوسط الحسابي	
١٩٤,٢٥		التباين		١١٥,١٨		التباين	
١٣,٩٣		الانحراف المعياري		١٠,٧٣		الانحراف المعياري	

ملحق رقم (٣)
درجات الذكاء لتلاميذ مجموعتي البحث

المجموعة الضابطة				المجموعة التجريبية			
الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت
٣٩	١٧	٤١	١	٣٦	١٧	٤٧	١
٤١	١٨	٢٥	٢	٣٥	١٨	٣٧	٢
٤١	١٩	٢٢	٣	٢٧	١٩	٣١	٣
٢٦	٢٠	٤٢	٤	٣٤	٢٠	١٤	٤
٢٨	٢١	٢١	٥	٣٦	٢١	٣٤	٥
٣١	٢٢	٣٥	٦	٤١	٢٢	٤٧	٦
٣٦	٢٣	٣٨	٧	١٦	٢٣	١٦	٧
٣٣	٢٤	٣١	٨	٢٦	٢٤	٣٦	٨
٢١	٢٥	٣٠	٩	٣٥	٢٥	٢٧	٩
٤١	٢٦	٣٦	١٠	٣٦	٢٦	١٤	١٠
٣٧	٢٧	٣٦	١١	٣٣	٢٧	٤٧	١١
٤٣	٢٨	٤٢	١٢	٢٢	٢٨	٣٥	١٢
٣٥	٢٩	٣٤	١٣	٤٤	٢٩	٣٨	١٣
٤٤	٣٠	٣٧	١٤	٤٢	٣٠	٥١	١٤
٤٣	٣١	٢٩	١٥	٣٥	٣١	٤٦	١٥
٤٦	٣٢	٣٥	١٦	٤٤	٣٢	٤٧	١٦
٣٤,٩٦		الوسط الحسابي		٣٤,٦٥		الوسط الحسابي	
٤٨,٢٨		التباين		١٠٠,٥٣		التباين	
٦,٩٤		الانحراف المعياري		١٠,٠٢		الانحراف المعياري	

ملحق رقم (٤)
الاغراض السلوكية

١	يعدد بعض مصادر الضوء
٢	يفرق بين المصادر الضوئية الطبيعية والصناعية
٣	يصنف خمسة مصادر ضوئية الى مصادر ضوئية طبيعية وصناعية
٤	يفرق بين المصادر الضوئية ذاتية الاضاءة وغير ذاتية الاضاءة
٥	يصنف مجموعة من المصادر الضوئية الى ذاتية الاضاءة وغير ذاتية الاضاءة
٦	يعرف الشعاع الضوئي
٧	يعرف الحزمة الضوئية
٨	يعدد انواع الحزم الضوئية
٩	يعرف الحزمة الضوئية المتفرقة
١٠	يعرف الحزمة الضوئية المتجمعة

١١	يعرف الحزمة الضوئية المتوازية
١٢	يذكر صفات الصورة المتكونة خلال الثقوب الضيقة
١٣	يذكر سبب وضع الزجاج في النوافذ
١٤	يعرف الاجسام الشفافة
١٥	يعرف الاجسام المعتمة
١٦	يصنف مجموعة من الاجسام الى اجسام شفافة واجسام معتمة
١٧	يعين موقع الظل بالنسبة للجسم اعتماداً على المصدر الضوئي
١٨	يتعرف على شكل الظل
١٩	يذكر سبب تكون الظل للاجسام المعتمة وعدم تكونه للاجسام الشفافة
٢٠	يصنف مجموعة من الاجسام الى اجسام يتكون لها ظل واجسام لا يتكون لها ظل
٢١	يرسم ظل مجموعة من الاجسام اعتماداً على المصدر الضوئي
٢٢	يعرف انعكاس الضوء
٢٣	يفرق بين الانعكاس المنتظم والانعكاس غير المنتظم
٢٤	يذكر امثلة عن الانعكاس المنتظم
٢٥	يذكر امثلة عن الانعكاس غير المنتظم
٢٦	يذكر صفات الصورة المتكونة في المرآة المستوية
٢٧	يذكر سبب رؤية القلم مكسوراً عند وضعه بشكل مائل في كأس مملوء بالماء
٢٨	يعرف انكسار الضوء
٢٩	يجري تجربة عن انكسار الضوء بين الهواء والزجاج
٣٠	يصف شكل العدسة
٣١	يعرف العدسة المحدبة
٣٢	يستنتج ان العدسة المحدبة تكبر الاشياء
٣٣	يذكر سبب استخدام العدسة المحدبة في بعض الاجهزة البصرية
٣٤	يذكر ان الضوء والعين السليمة عنصران اساسيان لحدوث الرؤيا
٣٥	يفسر كيفية رؤية العين للاجسام المضيئة بذاتها
٣٦	يفسر كيفية رؤية العين للاجسام الغير مضيئة بذاتها
٣٧	يعدد اجزاء العين من الخارج
٣٨	يعدد اجزاء العين من الداخل
٣٩	يذكر اهمية كل جزء من اجزاء العين
٤٠	يعرف القرنية
٤١	يعرف القزحية
٤٢	يعرف البؤبؤ
٤٣	يعرف العدسة البلورية
٤٤	يفسر كيفية تكون الصورة داخل العين وداخل الكاميرا
٤٥	يذكر سبب اتساع البؤبؤ في الظلام وضيقه في الضوء القوي
٤٦	يذكر بعض الارشادات والنصائح للاعتناء بالعين
٤٧	يذكر المصدر الرئيسي للضوء على الكرة الارضية
٤٨	يفسر كيفية تكون قوس قزح
٤٩	يعدد ألوان الطيف الشمسي بحسب التسلسل
٥٠	يحلل ألوان الطيف الشمسي بوحدة من طرق تحليل الضوء الابيض

٥١	يعيد تركيب ألوان الطيف الشمسي بوحدة من طرق تركيب الضوء الأبيض
٥٢	يفسر كيفية رؤية العين للأجسام الشفافة الملونة
٥٣	يفسر كيفية رؤية العين للأجسام المعتمة الملونة
٥٤	يذكر سبب ظهور الجسم باللون الأبيض
٥٥	يذكر سبب ظهور الجسم باللون الأسود
٥٦	يذكر الألوان الأساسية في الضوء
٥٧	يجرب مزج الألوان الأساسية باستخدام أقراص ملونة
٥٨	يفسر سبب ظهور بعض الأجسام بغير ألوانها الحقيقية
٥٩	يذكر الألوان الأساسية في الأصباغ
٦٠	يجرب مزج الأصباغ الأساسية
٦١	يذكر فوائد مزج الأصباغ
٦٢	يفرق بين مزج الأصباغ الملونة والأضواء الملونة
٦٣	يفسر سبب اختلاف المغناطيس الصناعية من حيث الشكل
٦٤	يذكر بعض أشكال المغناطيس
٦٥	يذكر خواص المغناطيس
٦٦	يذكر بعض الأجهزة الكهربائية التي تستخدم المغناطيس في صناعتها
٦٧	يميز بين الأشياء التي يجذبها المغناطيس والأشياء التي لا يجذبها
٦٨	يثبت بتجربة أن قوة المغناطيس تتركز عند طرفيه وتندمج في وسطه
٦٩	يذكر أن المغناطيس المعلق أفقياً يتجه باتجاه الشمال والجنوب
٧٠	يعرف البوصلة
٧١	يفسر عمل البوصلة
٧٢	يذكر بعض استخدامات البوصلة
٧٣	يذكر أن هناك قوة بين الأقطاب المغناطيسية
٧٤	يثبت بتجربة أن الأقطاب المغناطيسية المتشابهة تتنافر
٧٥	يثبت بتجربة أن الأقطاب المغناطيسية المختلفة تتجاذب
٧٦	يثبت بتجربة أن للمغناطيس مجالاً مغناطيسياً
٧٧	يعرف المجال المغناطيسي
٧٨	يعدد صفات خطوط المجال المغناطيسي
٧٩	يثبت بتجربة بعض خواص المجال المغناطيسي
٨٠	يفسر سبب اتجاه الإبرة المغناطيسية من الشمال إلى الجنوب
٨١	يذكر أن القطب الجنوبي المغناطيسي للأرض، يقع بالقرب من القطب الشمالي الجغرافي
٨٢	يذكر أن القطب الشمالي المغناطيسي للأرض، يقع بالقرب من القطب الجنوبي الجغرافي
٨٣	يذكر الطرق التي تستخدم لعمل المغناطيس الصناعي
٨٤	يعمل مغناطيس صناعي بواسطة الدلك
٨٥	يعمل مغناطيس صناعي بواسطة الكهرباء
٨٦	يعدد مكونات الجرس الكهربائي
٨٧	يفسر عمل الجرس الكهربائي
٨٨	يعدد مصادر الحصول على الكهرباء
٨٩	يجري تجربة المولد الكهربائي باستخدام مغناطيس وملف
٩٠	يعرف المولد الكهربائي

٩١	يعدد اجزاء المولد الكهربائي
٩٢	يفسر عمل المولد الكهربائي
٩٣	يذكر بعض الطرق التي تستخدم لتشغيل المولد الكهربائي
٩٤	يفسر عمل تربين الماء
٩٥	يفسر عمل التربين البخاري
٩٦	يثبت بتجربة ان الكهرباء تسير في مسار مغلق
٩٧	يعدد مكونات الدائرة الكهربائية
٩٨	يفسر عمل المفتاح الكهربائي
٩٩	يثبت بتجربة ان الكهرباء تعطينا ضوء
١٠٠	يعدد مكونات المصباح الكهربائي
١٠١	يفسر عمل المصباح الكهربائي
١٠٢	يربط مصابيح كهربائية على طريقة التوصيل على التوالي
١٠٣	يربط مصابيح كهربائية على طريقة التوصيل على التوازي
١٠٤	يفرق بين طريقة التوصيل على التوالي وعلى التوازي
١٠٥	يذكر سبب تفضيل استخدام الربط على التوازي في المنزل
١٠٦	يعرف البطارية الجافة
١٠٧	يربط بطاريات كهربائية على التوالي
١٠٨	يذكر اهمية البطاريات
١٠٩	يذكر سبب تغطية الاسلاك الكهربائية بالمطاط او البلاستيك
١١٠	يعرف المنصهر
١١١	يذكر وظيفة المنصهر في الدائرة الكهربائية
١١٢	يذكر بعض احتياطات الامن والسلامة التي تجنبنا اخطار الكهرباء

ملحق رقم (٥)

اسماء السادة المحكمين واختصاصاتهم ومكان عملهم

ت	الاسم والدرجة العلمية	الاختصاص	مكان العمل
١	أ.م.د. حميد محمد حمزة	طرائق تدريس العلوم العامة	جامعة بابل / كلية التربية الأساسية
٢	أ.م.د. هادي كطفان العبد الله	طرائق تدريس الفيزياء	جامعة القادسية / كلية التربية
٣	أ.م.د. كريم بلاسم خلف	طرائق تدريس العلوم العامة	جامعة القادسية / كلية التربية
٤	أ.م.د. عماد حسين المرشدي	علم نفس النمو	جامعة بابل / كلية التربية الأساسية
٥	أ.م.د. عبد السلام جودت جاسم	قياس وتقويم	جامعة بابل / كلية التربية الأساسية
٦	أ.م.د. عبد الامير خلف عرط	فيزياء جزيئية	جامعة بابل / كلية التربية الأساسية
٧	أ.م.د. عباس حسين الربيعي	علوم حياة / وراثية خلوية	جامعة بابل / كلية التربية الأساسية
٨	م.د. محمد هادي شنين	فيزياء الحالة الصلبة / مواد	جامعة بابل / كلية التربية الأساسية
٩	م. رياض كاظم عزوز	طرائق تدريس الاجتماعيات	جامعة بابل / كلية التربية الأساسية
١٠	م. صلاح مهدي عبود	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بابل / كلية التربية الأساسية
١١	م. مازن ثامر شنيف	طرائق تدريس العلوم العامة	جامعة القادسية / كلية التربية
١٢	م. وفاء عبد الرزاق العنبيكي	طرائق تدريس العلوم العامة	جامعة بابل / كلية التربية الأساسية

ملحق رقم (٦)

انموذج خطة تعليمية للمجموعة الضابطة على وفق الطريقة الاعتيادية

اليوم والتاريخ /	المادة / العلوم
الصف / الخامس الابتدائي	الموضوع / مصادر الضوء

الاغراض السلوكية

بعد الانتهاء من الدرس يتوقع ان يكون التلميذ قادر على ان :

- ١- يعدد بعض مصادر الضوء.
- ٢- يكتب اسماء بعض المصادر الضوئية الطبيعية والصناعية.
- ٣- يفرق بين المصادر الضوئية الطبيعية والصناعية
- ٤- يصنف مجموعة من المصادر الضوئية الى طبيعية وصناعية
- ٥- يفرق بين المصادر الضوئية ذاتية الاضاءة وغير ذاتية الاضاءة
- ٦- يصنف مجموعة من المصادر الضوئية الى ذاتية الاضاءة وغير ذاتية الاضاءة

الوسائل التعليمية

- ١- سبورة
 - ٢- اقلام زيتية ملونة
 - ٣- الكتاب المدرسي
 - ٤- بعض نماذج المصادر الضوئية
- المقدمة : يقدم المعلم مقدمة بسيطة يربط من خلالها الموضوع السابق بالموضوع الحالي.

العرض:

يبدأ المعلم الدرس بذكر فكرة سريعة عن الوحدة الرابعة واهم المواضيع التي سيدرسها التلاميذ في هذه الوحدة، ثم يمهّد المعلم الدرس بمناقشة التلاميذ في خبراتهم السابقة عن المصادر الضوئية التي يشاهدونها في حياتهم اليومية وتسجيل اسماء هذه المصادر على السبورة ويسأل المعلم التلاميذ، أي من هذه المصادر خلقها الله عزّ وجل لمساعدة الانسان على رؤية الاشياء حوله؟ وهل يستطيع الانسان التحكم بها ثم يسجل اجابات التلاميذ في جدول على السبورة. يتضمن الجدول حقلين يكتب في الحقل الاول المصادر الضوئية الطبيعية، ثم يسأل المعلم هل ضوء القمر وضوء النجوم كافية للرؤيا في الليل؟ وماذا صنع الانسان كي يرى الاشياء حوله في الليل؟ ويكتب المصادر الضوئية الصناعية في الحقل الثاني من الجدول. ويوجه المعلم السؤال الآتي ما هي الاجسام المضيئة بذاتها وما هي الاجسام الغير مضيئة بذاتها؟ الاجسام المضيئة بذاتها هي الاجسام التي تشع الضوء. اما الاجسام الغير مضيئة بذاتها هي الاجسام التي تعكس الضوء ثم يصنف التلاميذ مجموعة من المصادر الضوئية الى مصادر ضوئية مضيئة بذاتها ومصادر ضوئية غير مضيئة بذاتها. ويعرض أمامهم بعض نماذج المصادر الضوئية.

الخاتمة : في نهاية الدرس يذكر المعلم ملخصاً سريعاً عما شرّحه التلاميذ مع الاشارة الى قدرة الباري عز وجل في خلقه للمصادر الضوئية الطبيعية، والاشادة بدور العلماء الذين ساهموا في هذا المجال وكتابة الملخص على السبورة.

التقويم : يوجه المعلم عددا من الأسئلة القصيرة لمعرفة مدى فهم التلاميذ لموضوع الدرس

١. ما الفرق بين المصادر الضوئية الطبيعية والمصادر الضوئية الصناعية.
 ٢. ما الفرق بين المصادر الضوئية ذاتية الاضاءة وغير ذاتية الاضاءة.
 ٣. اذكر بعض الامثلة عن المصادر الضوئية الطبيعية والصناعية
- الواجب البيتي: تحضير موضوع الدرس القادم من مرور الضوء خلال الاجسام (ص ١٤١) الى انكسار الضوء (ص ١٤٧).

انموذج خطة تعليمية للمجموعة التجريبية على وفق اسلوب المجمعات التعليمية

اليوم والتاريخ /	المادة / العلوم
الصف / الخامس الابتدائي	الموضوع / مصادر الضوء
الاعراض السلوكية	

بعد الانتهاء من الدرس يتوقع ان يكون التلميذ قادر على ان :

- ١- يعدد بعض مصادر الضوء.
- ٢- يكتب اسماء بعض المصادر الضوئية الطبيعية والصناعية.
- ٣- يفرق بين المصادر الضوئية الطبيعية والصناعية
- ٤- يصنف مجموعة من المصادر الضوئية الى طبيعية وصناعية
- ٥- يفرق بين المصادر الضوئية ذاتية الاضاءة وغير ذاتية الاضاءة
- ٦- يصنف مجموعة من المصادر الضوئية الى ذاتية الاضاءة وغير ذاتية الاضاءة

الوسائل التعليمية

- ١- سبورة
- ٢- اقلام زيتية ملونة
- ٣- الكتاب المدرسي
- ٤- بعض نماذج المصادر الضوئية

خطوات سير الدرس

قام الباحث بالاجراءات الاتية قبل البدء بتعليم التلاميذ

- ١- سحب الكتاب المدرسي من التلاميذ
- ٢- مناقشة التلاميذ في اسلوب التعلم بواسطة المجمعات التعليمية، وتوضيح اهمية كل عنصر من عناصر المجمع التعليمي وكيفية الانتقال من مجمع تعليمي الى آخر
- ٣- وضع قائمة باسماء التلاميذ وارقام المجمعات التعليمية واستخدام هذه القائمة لوضع اشارات امام اسم كل تلميذ والمجمعات التعليمية التي اجتازها.
- ٤- توزيع المجمع التعليمي الاول على التلاميذ
- ٥- مناقشة مقدمة الموضوع لمساعدة التلاميذ على استرجاع خبراتهم السابقة عن الموضوع
- ٦- اجراء الاختبار القبلي من قبل التلاميذ
- ٧- تصحيح اجابات التلاميذ المتأكدون من إجاباتهم من قبل المعلم، فالتلميذ الذي يجيب على جميع الأسئلة ينتقل لدراسة موضوع مجمع اخر اما التلميذ الذي لا يستطيع الاجابة عن جميع الاسئلة يستمر في دراسة المجمع نفسه.
- ٨- يحاول كل تلميذ قراءة المجمع بمفرده.
- ٩- يختار كل تلميذ تنفيذ احد الأنشطة اما في المدرسة او في المنزل.
- ١٠- بعد ان يتأكد التلميذ بأنه تمكن من الموضوع يقوم بحل اسئلة الاختبار النهائي فاذا اجاب عليها ينتقل الى المجمع الثاني، اما اذا لم يستطع الاجابة عليها، فيعيد تعلم المجمع وحده او طلب مساعدة من احد زملائه او ان يقوم المعلم بالاشراف على تعلمه والبحث عن سبب عدم قدرته على التعلم.

المجمع التعليمي رقم (١)**موضوع المجمع التعليمي : مصادر الضوء****المقدمة :**

لا يستطيع الانسان الرؤية في الظلام، لذلك فهو بحاجة الى الضوء لكي يرى الاشياء من حوله، فمن اين يحصل الانسان على الضوء؟ هناك مصادر للضوء خلقها الله عز وجل لكي تساعد الانسان على الرؤية ولكن بعض هذه المصادر غير كافية للرؤية وليس للإنسان قدرة التحكم بها. فهل تعرف هذه المصادر؟ وهل هي مضيئة بذاتها ام غير مضيئة بذاتها؟ وماذا نسميها؟ وصنع الانسان وسائل اخرى للإضاءة يمكنه التحكم بها فما هذه المصادر؟ وماذا نسميها؟ لكي تتأكد من معرفتك بالضوء ومصادره، اجب عن هذه الاسئلة:

الاختبار الاول :**س ١ املأ الفراغات الاتية:**

- ١- من امثلة المصادر الطبيعية للضوء هي _____، _____، _____،
- ٢- من امثلة المصادر الطبيعية للضوء التي تضيئ بذاتها هي _____، _____،
- ٣- من امثلة المصادر الطبيعية للضوء الغير مضيئة بذاتها هي _____
- ٤- من الامثلة على مصادر الضوء التي صنعها الانسان بنفسه _____، _____، _____،

س ٢ ضع علامة (✓) امام العبارة الصحيحة وعلامة (x) امام العبارة الخاطئة

- ١- الشمس والنجوم اجسام مضيئة بذاتها.
- ٢- القمر جسم مضيء بذاته.
- ٣- المصباح الكهربائي من المصادر الطبيعية للضوء.

العرض :

من اين نحصل على الضوء؟

نحصل على الضوء من مصادر متنوعة انظر الى الصور الاتية وتعرف على مصادر الضوء واكتب اسم كل مصدر ضوئي تحت صورته.



الليل والنهار، ولا قدرة للإنسان على التحكم بها. فسبحان الله الخالق العظيم، تسمى هذه المصادر بالمصادر الضوئية الطبيعية. اكتب اسماء المصادر الضوئية الطبيعية.

١. _____، ٢. _____، ٣. _____

وتوجد مصادر ضوئية طبيعية تظهر في الليل، ضوءها ضعيف لا يكفي للرؤيا في الظلام، لذلك صنع الانسان وسائل مختلفة للإضاءة في الليل يستطيع التحكم بها، وتسمى بالمصادر الضوئية الصناعية، اكتب اسماء هذه المصادر.

١. _____، ٢. _____، ٣. _____

وهناك مصادر ضوئية مثل الشمس ترسل ضوءها باستمرار لذلك تسمى بالمصادر الضوئية ذاتية الإضاءة، ومصادر اخرى لا ترسل الضوء من ذاتها مثل القمر فهو يعكس الضوء الصادر من الشمس الى الارض، لذلك نسمي هذه المصادر بالمصادر الضوئية غير ذاتية الإضاءة.

صنف المصادر الضوئية الى مصادر ضوئية ذاتية الاضاءة ومصادر ضوئية غير ذاتية الاضاءة

المصادر ذاتية الاضاءة مثل -----

المصادر غير ذاتية الاضاءة مثل -----

تبذل جهود كبيرة في توفير الطاقة الكهربائية لنا، كيف يمكن المحافظة على مصادر الضوء في المنزل، وهل يجوز اللعب بالمصابيح الكهربائية ؟ هل يجوز تشغيل جميع المصابيح الكهربائية في المنزل ؟

الانشطة التعليمية :

لكي تتعلم اكثر عن موضوع مصادر الضوء عليك القيام بواحدة او اكثر من الانشطة التالية:



النشاط الثالث: عدد مصادر الضوء الموجودة في بيتك ثم صنفها في جدول إلى مصادر ضوئية طبيعية ومصادر ضوئية صناعية. وصنفها الى مصادر ضوئية ذاتية الإضاءة ومصادر ضوئية غير ذاتية الإضاءة.

النشاط الرابع: اجمع عدد من الصور تمثل مصادر الضوء واكتب على كل صورة نوع المصدر الضوئي (طبيعي او صناعي) (ذاتي الإضاءة او غير ذاتي الإضاءة)

الاختبار النهائي: ارجع الى الاختبار الاول واجب عن جميع الاسئلة.

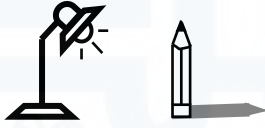
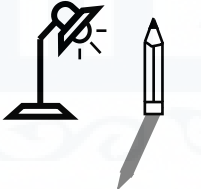
الواجب البيتي :

تحضير موضوع الدرس القادم من مرور الضوء خلال الاجسام (ص ١٤١) الى انكسار الضوء (ص ١٤٧).

ملحق رقم (٧)

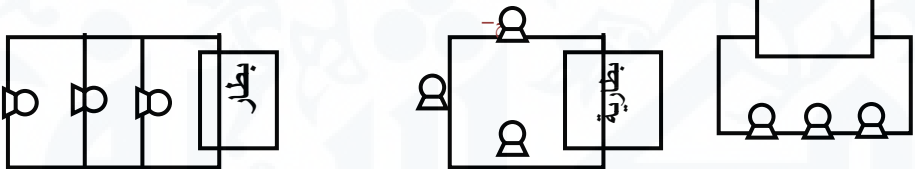
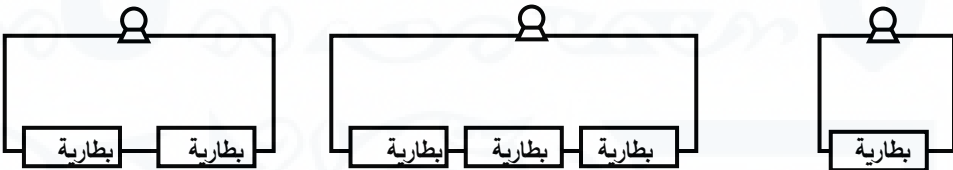
الاختبار التحصيلي بصورته النهائية

ت	الفقرة
	ضع دائرة حول الحرف الذي يمثل الاجابة الصحيحة لكل مما يأتي:
١	من المصادر الطبيعية للضوء
	أ- المصباح الكهربائي
	ب- النجوم
	ج- لهب الشمعة
٢	الحزمة الضوئية التي تتقارب فيها الاشعة كلما ابتعدت عن المصدر الضوئي هي الحزمة الضوئية
	أ- المتفرقة
	ب- المتجمعة
	ج- المتوازية

٣	انحراف الضوء عن مساره عند انتقاله من وسط شفاف الى وسط شفاف آخر يسمى
	أ- انعكاس الضوء
	ب- تركيب الضوء
	ج- انكسار الضوء
٤	العدسة المحدبة هي جسم زجاجي شفاف تكون
	أ- سميكة في الوسط
	ب- سميكة في الاطراف
	ج- رفيعة في الوسط
٥	الصورة المتكونة للجسم بوساطة المرآة المستوية تكون:-
	أ- اطول من الجسم
	ب- اصغر من الجسم
	ج- مساوية لطول الجسم
٦	المصباح الضوئي في السيارة هو مصدر ضوئي
	أ- طبيعي
	ب- صناعي
	ج- غير ذاتي الاضاءة
٧	نرى المسطرة مكسورة عند وضعها بشكل مائل في الماء لان الضوء
	أ- ينكسر
	ب- ينعكس
	ج- يتحلل
٨	لكي نرى الجراثيم التي تسبب لنا الامراض نحتاج الى:
	أ- مرآة مستوية
	ب- موشور
	ج- عدسة محدبة
٩	من الاجسام التي تسمح للضوء بالمرور خلالها
	أ- الورقة البيضاء
	ب- الماء
	ج- المرآة المستوية
١٠	احد الصور الاتية يمثل الموقع الصحيح للظل
	أ- 
	ب- 
	ج- 
١١	القرص الملون الذي يقع في وسط العين يسمى
	أ- القرنية
	ب- البؤبؤ
	ج- القزحية
١٢	نرى النار المشتعلة بواسطة اشعاع الضوء
	أ- الصادر عنها
	ب- المنعكس عنها

ج- النافذ منها	
١٣ المصدر الرئيسي للضوء على الارض هو	
أ- الشمس	
ب- النار المشتعلة	
ج- المصباح الكهربائي	
١٤ عدد الوان الطيف الشمسي هو	
أ- خمسة الوان	
ب- ستة الوان	
ج- سبعة الوان	
١٥ الالوان الاساسية في الضوء هي	
أ- احمر ، اخضر ، ازرق	
ب- احمر ، اصفر ، ازرق	
ج- احمر ، اصفر ، اخضر	
١٦ نرى القلم باللون الابيض لانه	
أ- يمتص الالوان	
ب- يعكس الالوان	
ج- ينفذ الالوان	
١٧ نرى القماش بلون ازرق لانه يعكس الضوء	
أ- الابيض	
ب- الاخضر	
ج- الازرق	
١٨ لعبة بيضاء وضعت في غرفة مظلمة سلط عليها ضوء احمر وضوء اخضر في وقت واحد، فإن اللعبة سوف تظهر بلون	
أ- احمر	
ب- اصفر	
ج- اخضر	
١٩ المغناطيس الحر الحركة يتجه نحو	
أ- الشمال والشرق الجغرافي	
ب- الشمال والجنوب الجغرافي	
ج- الجنوب والغرب الجغرافي	
٢٠ قوة جذب المغناطيس تكون كبيرة في	
أ- قطعة المغناطيس كلها	
ب- منتصفها	
ج- طرفيها	
٢١ من الاشياء التي يجذبها المغناطيس	
أ- المسمار	
ب- الزجاج	
ج- سلك النحاس	
٢٢ يستخدم المغناطيس في صناعة	
أ- المحرار	
ب- الهاتف	
ج- المنصهر	
٢٣ المنطقة المحيطة بالمغناطيس التي يظهر تأثيره فيها تسمى	

أ- القوة المغناطيسية	
ب- القطب المغناطيسي	
ج- المجال المغناطيسي	
يختلف المجال المغناطيسي للمغناطيس باختلاف	٢٤
أ- شكله	
ب- خواصه	
ج- حجمه	
من صفات خطوط المجال المغناطيسي انها خطوط	٢٥
أ- مرئية	
ب- منحنية	
ج- متقاطعة	
يفقد المغناطيس الكهربائي خاصية الجذب عند	٢٦
أ- زيادة عدد البطاريات	
ب- زيادة عدد لفات الملف	
ج- قطع الدائرة الكهربائية	
يمكن جعل مغناطيسية قطعة الحديد أقوى بدلكها بمغناطيس	٢٧
أ- ٥٠ مرة	
ب- ١٠ مرات	
ج- ٢٠ مرة	
الدائرة التي تكون مغناطيسية المسمار فيها قوية هي	٢٨
أ- 	
ب- 	
ج- 	
الجهاز الذي يستخدم في توليد الكهرباء يسمى	٢٩
أ- الجرس الكهربائي	
ب- المولد الكهربائي	
ج- المحرك الكهربائي	
تنتقل الكهرباء من محطة توليد الكهرباء الى المنزل بواسطة اسلاك	٣٠
أ- بلاستيكية	
ب- نحاسية	
ج- حديدية	
الانتفاخ الزجاجي المفرغ من الهواء والذي يوجد بداخله سلك رفيع يسمى	٣١
أ- مصباح كهربائي	
ب- مفتاح كهربائي	
ج- مولد كهربائي	
تستخدم مساقط المياه في السدود في	٣٢
أ- توليد الكهرباء	
ب- نقل الكهرباء	
ج- خزن الكهرباء	

٣٣	عند ربط مصدر كهربائي بمصباح ومفتاح كهربائي نحصل على
	أ- بوصلة
	ب- دائرة كهربائية
	ج- جرس كهربائي
٣٤	عدم وجود المنصهر في الدائرة الكهربائية قد يؤدي الى
	أ- قطع الاسلاك
	ب- تماس كهربائي
	ج- تقليل الاضاءة
٣٥	اذا لمست عمود كهربائي في يوم ممطر قد يحدث
	أ- صدمة كهربائية
	ب- حريق كهربائي
	ج- انقطاع الكهرباء
٣٦	الشكل الذي يمثل ربط المصابيح على التوازي هو a. ب- بطارية أ- b.
	
٣٧	الشكل الذي يجعل إضاءة المصباح أقوى هو أ- ب- ج-
	
٣٨	يمكن الحصول على الكهرباء من
	أ- تحريك مغناطيس داخل الملف
	ب- تحريك ساق من الحديد داخل الملف
	ج- وضع مغناطيس داخل الملف

ملحق رقم (٨)

درجات تلاميذ مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي البعدي

المجموعة الضابطة				المجموعة التجريبية			
الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت
٢٦	١٧	٣٠	١	٣٣	١٧	٣٧	١
٢٣	١٨	١٢	٢	٢٥	١٨	٣٢	٢
١٩	١٩	٣٠	٣	٢٩	١٩	٢٨	٣
٢٩	٢٠	٣٢	٤	٢٣	٢٠	٣١	٤
٣٣	٢١	٢٦	٥	٣٢	٢١	٣٨	٥
٣٧	٢٢	٢٠	٦	١٩	٢٢	٢٦	٦
٣٦	٢٣	٢٧	٧	٣١	٢٣	٣٤	٧
٢٣	٢٤	٣١	٨	٣٢	٢٤	٢٥	٨
٢٥	٢٥	٣٠	٩	٣١	٢٥	٢٩	٩
٣٣	٢٦	٢٩	١٠	٢١	٢٦	٣٣	١٠
٣٥	٢٧	٢١	١١	٣٨	٢٧	٣٨	١١
٣٠	٢٨	٣٤	١٢	٣٠	٢٨	٣٤	١٢
١٤	٢٩	٢٢	١٣	٣٢	٢٩	٣٣	١٣
٢٣	٣٠	٢٨	١٤	٣٨	٣٠	٣٨	١٤
١٠	٣١	٢٣	١٥	٢٤	٣١	٢٤	١٥
٣٣	٣٢	٣٢	١٦	٢٣	٣٢	٣٨	١٦
٢٦,٧٥		الوسط الحسابي		٣٠,٨١		الوسط الحسابي	
٤٦,٣٧		التباين		٣٤,١		التباين	
٦,٨١		الانحراف المعياري		٥,٨٤		الانحراف المعياري	

أثر منشطات الادراك في الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة المطالعة .

أ.م. جؤذر حمزة كاظم الفتلاوي الباحث: إبراهيم عويد هراط

كلية التربية للعلوم الإنسانية/ جامعة بابل

The Impact of Realization Activators in Reading Comprehension for the Second Intermediate Students in the Reading Lesson

Asst. Prof. Juder Hamza Kadhim al-Fetlawi

Researcher Ibrahim Uwaid Harrat

College of Education for Human Sciences / University of Babylon

Abstract

It is observable that reading lesson in our educational institutions is clearly poor because the students are unable to comprehend what they read. They still have in mind the traditional concept of reading being to convert the written symbols into spoken pronunciations and connect words to form sentences without realizing, analyzing, criticizing, and getting use of these symbols in solving their everyday life. This traditional concept of reading is deeply-rooted by the teachers themselves because they look at the reading lesson as a rest-time away from burden of other lessons.

الفصل الاول

أولاً : مشكلة البحث

إن المتتبع لواقع تدريس مادة المطالعة في مؤسساتنا التعليمية يجد أن هناك ضعفاً واضحاً لدى الطلاب في قدرتهم على استيعاب ما يقرؤون فما يزال المفهوم الاعتيادي للقراءة راسخ في اذهانهم فالقراءة لديهم لا تتعدى تحويل الرموز المكتوبة الى ألفاظ منطوقة، وسرد الكلمات وتكوين الجمل دون التعرض الى فهم لهذه الرموز وتحليلها ونقدها والاستفادة منها في حل مشكلاتهم الحياتية، ان هذا الضعف لدى الطلاب في الاستيعاب القرائي نتيجة بقائهم على المفهوم الاعتيادي للقراءة قد رسخه لديهم مدرسيهم اذ ان المدرسين انفسهم ينظرون الى درس المطالعة على انه وقت للراحة من عناء بقية الدروس، وإن كل ما يفعله أثناء الدرس في هو إن يطلب من طلابه إخراج الكتاب وقراءة الموضوع قراءة متتالية من بعض الطلاب الجيدين حتى ينتهي الدرس وقد يذكر معاني بعض الالفاظ أو لا يذكر، اما تحليل للنصوص القرائية وبيان ما تحويه من أفكار ومناقشتها ونقدها والتعليق عليها واكتشاف ما وراء العبارات من معاني بعيدة وقيم وتوجيهات نافعة فكل ذلك مغيب في درس المطالعة، بل هذا الحال يتعدى الى أن بعض المدرسين يحول درس المطالعة الى درس قواعد أو أدب أو بلاغة لان المطالعة في نظره لا قيمة لها (عبد الحميد، ٢٠٠٦: ٥٢-٥٣)

وبالرغم من الجهود المبذولة لسبر اغوار هذه المشكلة الا أننا نجد طلابنا لا يزالون يدورون في فلك تعرف الكلمات ونطقها، وما زال ضعفهم في مهاراته قائماً (لافي، ٢٠١٢: ١١١)

لقد اكدت الكثير من الادبيات والدراسات المحلية هذا الضعف منها على سبيل المثال لا الحصر دراسة (حلمي، ٢٠٠٥)^(١)، ودراسة (محيميد، ٢٠١٢)^(٢)، وزاير وواعزت الضعف الى اسباب متعددة منها قلة معرفة الطلاب باستراتيجيات التلقي، وكيفية استعمال قرائن السياق في الوصول إلى فهم متعمق لما تشتمل عليه المادة المقروءة أو المسموعة من أفكار ومعلومات، وبيانات ذات صلة بمهارات الاستيعاب موضع القياس من الدراسة (حلمي، ٢٠٠٥: ٨٦)، وإهمال الهدف من تدريس المادة المقروءة، والطريقة التقليدية المتبعة في تدريس القراءة (محيميد، ٢٠١٢: ٢٨٠)، فهي لا تحقق أهداف تدريسها، زيادة على ضعف مواكبتها للتطور الحاصل في طرائق التدريس وأساليبه (زاير، وعازير: ٢٠١١: ٧٦)، وهذا ما اكدته دراسات عربية ايضاً منها دراسة (حمدان، ٢٠١١)^(*) بأن الطرائق المستعملة لا تتيح للطلاب استعمال عملياتهم

(*) مستوى طلبة قسم اللغة العربية في فهم المقروء.

(*) مستوى الاستيعاب السماعي في مادة المطالعة لدى طلبة المرحلة المتوسطة على وفق بعض المتغيرات.

الادراكية التي تمكنهم من مراقبة وتقويم فهمهم للنص المقروء واستيعابهم له (حمدان، ٢٠١١: ١٥)، فحالة الطالب العربي المتخرج في المدرسة بل في الجامعة أنه لا يقرأ كما ينبغي له أن يقرأ، ولا يحسن استخلاص معاني ما يقرأ، ولا يحسن التغلغل فيما وراء السطور، بل أنه بصورة عامة لا حب القراءة. (الموسى، ٢٠٠٣، ٣٢)

ويرى الباحث إنَّ أبرز عامل بلور هذه المشكلة هو عدم عناية بعض المدرسين بتعليم طلابهم الاساليب التي تمكنهم من معالجة المعلومات وتزويد من فهمهم واستيعابهم للمقروء، حيث نجد هناك ضعف كبير لدى الطلاب في استعمالهم الاساليب أو الاستراتيجيات التي تمكنهم من التفاعل مع النص المقروء، ودمج المعلومات الجديدة مع ما لديهم من مخزونهم المعرفي، و التركيز والانتباه الى الاجزاء البارزة فيه، فنجدهم يتعاملون مع كل جزء من المعلومات بالقدر نفسه من الانتباه والتركيز دون العناية بالنقاط الرئيسة بالنص، وان كان بعضهم لديه الدراية بتلك الاساليب او الاستراتيجيات فانه غير قادر على توظيفها أثناء قراءته، لذا أرتأى الباحث التغيير في الاساليب المتبعة في تدريس المطالعة والنصوص، وتعليم الطلاب أساليب حديثة تمكنهم من معالجة الموضوعات القرائية، وأن يجري دراسته (أثر منشطات الادراك في الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة المطالعة) عسى أن يعالج هذه المشكلة، أو يحد منها .

ثانياً: أهمية البحث:

اللغة ظاهرة بشرية امتاز بها الانسان عن سائر الكائنات الحية، وهي من نعم الله تعالى التي انعم بها على الانسان، قال سبحانه وتعالى في محكم كتابه العزيز: ﴿الرَّحْمَنُ (١) عَلَّمَ الْقُرْآنَ (٢) خَلَقَ الْإِنْسَانَ (٣) عَلَّمَهُ الْبَيَانَ﴾ (*) وآية عظيمة من آيات اعجازه فهو القائل : ﴿وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَخِلْقَةُ الْبَشَرِ﴾ (*)

إن اللغة دوراً كبيراً في حياة البشرية جمعاء فهي أقوى الروابط التي تجمعهم وتوحدهم، واداتهم للاتصال فيما بينهم للتعبير عن آمالهم وآلامهم، ووسيلتهم التي يحفظون بها تراثهم الادبي والعلمي ومن طريقها يمكن الحكم على الشعوب وما صلت اليه من تقدم ورقي أو تأخر وتخلف .

وهذا الحال ينطبق على اللغة العربية التي انتشرت بين العرب وغير العرب وهذا دليل على قوتها واصولها الدقيقة وتناغمها واتساقها، وتلبيتها لمطالب كل من الفرد والمجتمع، فهي إحدى اللغات السامية المشهورة، وأرسخها أصالة، وأرقاها مبنى ومعنى، وأرحبها اتساعاً للاشتقاق (ابو الضبيعات، ٢٠٠٧: ٣٨)، وهي من أكثر لغات العالم ثراءً وطواعية، لما تتمتع به من مزايا الاشتقاق والتوليد والقياس؛ إذ فيها توليد ملايين الكلمات المشتقة من عدد محدود من المواد والجذور لا يكاد يتجاوز سبعة آلاف جذر، بقواعد قياسية يعد الشذوذ بها نادراً إذا ما قيس بالمطرود الغالب (الجعفرية، ٢٠١١: ١٥٣)

وتكمن بلاغة اللغة العربية بكونها لغة القرآن الكريم يقول تعالى: ﴿إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ﴾ (*) فقد ذكرها الله تعالى في كتابه (١٢ مرة)، كما انها لغة الحديث الشريف على لسان افصح العرب وسيد وامام المرسلين محمد (ﷺ) يقول الله تعالى: ﴿فَإِنَّمَا يَسَّرْنَاهُ بِلِسَانِكَ لَعَلَّهُمْ يَتَذَكَّرُونَ﴾ (*) ومن هنا استقت اللغة العربية بلاغتها وفصاحتها وبيانها، فأصبحت لغة خالدة بخلود القرآن الكريم يقول تعالى: ﴿إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ﴾ (*).

واللغة العربية هي الوحيدة الخالدة في عمر اللغات، في حين أن جميع اللغات قبلها اندثرت قبل قرون، وخلفها غيرها، فهذه اللغة اللاتينية لغة أوروبا قبل الف عام أو يزيد، انقسمت بمرور الزمن الى خمس لغات، الانكليزية والفرنسية والايطالية والاسبانية والبرتغالية، وان كل لغة من تلك اللغات لا يفهمها اهلها اليوم كما نشأت، فأدب شكسبير مثلاً، وهو أفضل ادباء الانكليز قبل ثلاثة قرون لا يفهمه أحد اليوم، الا بالرجوع الى معاجم تحلّد لغة ذلك القرن، في حين أن اللغة العربية خالدة

(*) فعالية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس القراءة على تنمية بعض مهارات الفهم القرائي ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب المرحلة الثانوية.

(*) الرحمن: الآية/٤-١

(*) الروم: الآية/٢٢

(*) الدخان: الآية/٥٨

(*) الحجر: الآية/٩

كما هي اليوم منذ ١٥٠٠ عام (الهاشمي، ٢٠٠٦: ١٠)؛ لأنها لغة القرآن الكريم الذي شدّ من أزرها وجعلها أكثر استقراراً ورسوخاً وجعل منها لغة الافاق البعيدة ولغة استوعبت المتغيرات المستجدة والحضارات بشتى اشكالها واللوانها وابعادها، مما جعلها كنز ينهل منه العلماء مما تحمله من ذخائر العلوم والآداب والفنون. (إسماعيل، ٢٠٠٥: ٣٧)

وتضم اللغة العربية فروعاً متعددة، ترتبط بعضها ببعض ارتباطاً محكماً، وتعدّ القراءة فرعاً مهماً من بين فروعها، ومما يؤكد أهميتها بالنسبة للفرد والمجتمع ان الله تعالى جعلها فاتحة رسالته المحمدية: ﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ﴾^(١)، فهي مفتاح الحياة وسرها، لما تؤديه من دور كبير في حياة الانسان، فمن الناحية الفكرية والوجدانية، تنمي القراءة فكر الانسان، وتوسع معرفته، وتغني خبراته، وتهذب انفعالاته، وتصلق وجدانه وتغني تعبيره وتتضح تفكيره، وتصله بتراث امته، ليكشف تاريخها، ويانس بحاضرتها، ويحن الى أمجادها، ويستخلص العبرة، ويهفو الى مستقبل افضل، ويرهف شعوره نحوها، وينمو حس المسؤولية اتجاهها، اما الناحية النفسية فعن طريق القراءة يستطيع الانسان الترويح عن النفس والتسلية والمتعة وترجيبة اوقات الفراغ، والقضاء على الوحدة والملل، والانشغال في لحظات الوحدة والانفراد. (عمار، ٢٠٠٢: ٩٧)

واما الناحية التعليمية فقد أصبحت القراءة في العصر الحاضر سبيلاً مهماً الى التعلم المثمر، وعنصراً أساسياً من عناصر العملية التعليمية يستند اليها في اكتساب الطلاب للحقائق والمعلومات والمهارات وتطبيقها تطبيقاً ايجابياً، كي تعطي تلك العملية ثمارها وتحقق اهدافها (زاير وايمان، ٢٠١١: ٣٨٦)، كما وتوسع خبرتهم وتنميها، وتنشط قواهم الفكرية، وتهذب أدواقهم، وتشجع لديهم حب الاستطلاع النافع لمعرفة أنفسهم والآخرين، وتمنحهم ملاذاً يرتاحون اليه من عناء اعمالهم اليومية المألوفة، وأبلغ من هذا أنهم عن طريق القراءة يرسمون لأنفسهم حدوداً لمحيط الحياة التي يرغبون في ان تكون من حضهم، ويهيؤون انفسهم بعد ذلك بنشاط زائد لتحقيق آمالهم ومطامحهم (شحاتة، ٢٠٠٨: ١٠٢-١٠٣)، والقراءة تساعد الطلاب على تعلّم المواد الدراسية المختلفة في جميع مراحل التعلم، فهي أداة التعلم الاساس والجسر الذي يصل بين الانسان والعالم المحيط به، وإن اي اخفاق في السيطرة على هذه المهارة سيؤدي الى الاخفاق في الحياة العامة (معروف، ١٩٨٥: ٩١)

وعلى الرغم من تعدد مصادر المعلومات في وسائل الاتصال الحديثة والوسائل التكنولوجية، إلا أنّ القراءة، لم تفقد مكانتها، ولم يتراجع دورها في عملية التعليم والتعلم، بل ازداد دورها وأهميتها، ومع تطور البحوث والدراسات التربوية ازدادت أهداف القراءة ووظائفها، إذ أصبح الاستيعاب بمستوياته المختلفة هدفاً رئيساً من أهدافها؛ لأنّ الاستيعاب يجعل القارئ مندمجاً بالنصّ، متفاعلاً معه، قادراً على الإدراك الصحيح لما ينطوي عليه المقروء من معاني ظاهرة او خفية، والقراءة بغير ذلك تفقد قيمتها، وتصبح عملية آلية لا تحقق الهدف الاساس منها ولا تنقل إلى القارئ أفكار الكاتب ومعانيه، وتخلو من الدافع إلى الاقبال عليها، واتخاذها وسيلة للمتعة والتحصيل العلمي (عاشور، ومحمد، ٢٠١٠: ٦٣، ٦٤)، من هنا يتقدم فهم المقروء على نطقه لان الفهم غاية، ونطق المكتوب وسيلة غايتها الفهم، ومن العيب ان يُقرأ في الاذهان، ان القراءة لفظ وحفظ إنما هو استيعاب المكتوب الملفوظ ومعرفة المكنون وتوظيفه في تعديل السلوك وبلوغ المقاصد في مواجهة الشدائد (الهاشمي، ومحسن، ٢٠١١: ١٣٠) وفي هذا الصدد يبين الله عز وجل أهمية التدبر في مواطن كثيرة منها قول عز من قائل: ﴿أَفَلَا يَتَذَكَّرُونَ الْقُرْآنَ أَمْ عَلَى قُلُوبٍ أَقْفَالُهَا﴾^(٢) والمقصود من التدبر هنا الفهم والادراك والتعمق في قراءة الآيات، وفهم ما وراء اللفظ من معاني مستترة لا تدرك الا بامعان الفكر.

ويعد الاستيعاب القرائي الهدف المطلق للقراءة مهما اختلف مستوى القارئ، وغرضه من القراءة ونوع المادة المقروءة، وهو من أبرز مهارات القراءة وجوهر عملياتها، (شحاتة، ومروان، ٢٠١٢: ٨١)، اذ يعمل الاستيعاب على استثمار قدرات القارئ واعمال فكره وتوظيف الجانب الادراكي الذي يؤدي الى فهم المادة المقروءة نتيجة للتفاعل بين القارئ والنص المكتوب

(١) سورة العلق: الآية ١

(٢) محمد: الآية/ ٢٤

ويصبح هذا النص في نفس القارئ و فكره فيعدل من سلوكه او يضيف اليه او يطرده بالاتجاه الذي يبلور شخصية القارئ ويقومها. (الجبوري، وحمزة، ٢٠١٣: ٢٨)

إن الاستيعاب ضمان للارتقاء بلغة الطلاب وتزويدهم بأفكار ثرية، والمأمهم بمعلومات مفيدة، واكتسابهم لمهارات النقد في موضوعية، وتوعيدهم على ابداء الرأي واصدار الاحكام المقروءة بما يؤيدها، ومساعدتهم على ملاحظة الجديد لمواجهة ما يصادفهم من مشكلات، وتزويدهم بما يعينهم على الابداع(فضل الله، ٢٠١٢: ٦٤)، علاوة على ذلك ان الاستيعاب يؤدي الى تطوير أداء المدرس في العملية التعليمية، فاذا استطاع المدرسون استيعاب المادة المقروءة والتدريس من طريق النصوص المختلفة وتعليم الطلاب من طريق وسائل مختلفة سوف يمتلكون الاسس التي تقوم عليها عملية تقويم التعلم وتطويره وتحسينه (شحاتة، ٢٠٠٨: ٨٨) .

ولكي يتحقق الاستيعاب فلا بد من التركيز على عملية الادراك أثناء القراءة، لان الادراك يمكن القارئ من استيعاب أهمية الموضوع والاحاطة بانعكاساته والالتفات الى انطباعاته ومسبباته، وتحصيل المغزى من وراءه، فضلا على كونه الخطوة الاخيرة في تحويل ما تتعلمه الى ثقافة دائمة وذات معنى وأهمية(سلمان، ٢٠٠٨: ١٢٠)

فالإدراك احد اهم مفاتيح التعلم ووسيلته الفعالة حيث ان التعلم الفعال يتطلب ادراك فعال للمثيرات التي يستقبلها الطلاب من البيئة المحيطة واعطائها قيمة ومعنى يسهل عملية استرجاعها في المستقبل، لذا يكمن دور الادراك في تفسير تغيرات البيئة ودمجها مع خبرات الطلاب السابقة بطريقة تساعد على تنمية البنية المعرفية لديهم (العقوم، وآخرون، ٢٠١١: ٢٨٨)، فضلا عن ذلك يعمل الادراك على تنظيم المعلومات الموجودة في المخزن الحسي وتقسيمها وربطها بغيرها من طريق تحليل ملامح المنبه الحاسمة في ضوء السياق الذي يرد فيه وفي ضوء ما هو موجود في الذاكرة الطويلة المدى مما له علاقة به(الوقفي، ٢٠١١: ٢٥٠)، ويتضمن الادراك عمليات عقلية داخلية مثل التجميع، والتكرار، والتنظيم، التفسير، والتحليل، والتخيل، والربط، والاسترجاع، وهذه العمليات تتطلب منشطات لاستثارتها ليتمكن الطلاب من توظيفها اثناء عملية استقبال المعلومات ومعالجتها لتصل بهم الى مستوى عالي من الفهم والاستيعاب، لذا حاول بعض علماء النفس دراسة الوسائل التي من شأنها ان تحث الطلاب على التفكير بما يقرؤون، وتساعدهم على تنشيط عملياتهم العقلية بشكل فعال، وتوصلهم الى درجة عالية من الفهم والاستيعاب، وقد عرفت هذه الوسائل باسم "منشطات العمليات العقلية" أو "منشطات الادراك"(دروزة، ٢٠٠٤: ١١١)، وتشمل هذه المنشطات وضع خط بأشكال متعددة تحت النقاط والافكار البارزة في النص، وأخذ الملاحظات، وإعادة القراءة، وعمل الملخصات، والخرائط والرسوم البيانية والاشكال التوضيحية وغيرها، وإن هذه الاساليب تنظم التعلم وتوجهه، وتمكن الطلاب من تجميع المعلومات وتنظيمها بطريقة يمكنهم تسهيل استدعائها وتحليلها وتفسيرها وتقويمها(شحاتة، ٢٠٠٨: ١٢٨، ١٢٩)، فهي قادرة على حصر انتباه الطلاب وتوجيههم نحو عملية التعلم مما يجعل تعلمهم أكثر عمقا ورسوخاً في الذاكرة، فضلا عن كونها تساعد في التركيز على الافكار والنقاط الضرورية في الموضوع المدروس وربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة، مما يساعد على استيعابها وتخزينها في الذاكرة طويلة المدى ثم استرجاعها عند الحاجة (دروزة، ٢٠٠٤: ١٣٩-١٤٠) من هنا أصبح ضرورياً لكل من المدرس والطالب أن يلجأ بالمنشطات الإدراكية التي تعمل على تنشيط العمليات العقلية، وان يعرفا كيف تستعمل هذه المنشطات في اثناء العملية التعليمية لكي تؤدي إلى تحقيق أهداف العملية التعليمية على أفضل وجه وأكمل(العقون، وقحطان، ٢٠١٠: ١٣٥)

ويرى الباحث أن أهمية منشطات العمليات العقلية ودورها الفاعل في العملية التعليمية تكمن في كونها تساعد الطلاب على توجيه انتباههم للأجزاء البارزة في النص المقروء وتنظيم المعلومات التي يستقبلونها بأشكال متعددة وربطها بما لديهم من معلومات في بنيتهم المعرفية مما يسهم في زيادة استيعابهم ما يقرؤون وتنشيطه في الذاكرة بصورة تمكنهم من استدعائها عند الحاجة وبذلك تزيد من ثقتهم في أنفسهم وفيما يتعلمونه داخل الصف أو خارجه وبالتالي تزيد من تحصيلهم الدراسي .

ولقد اختار الباحث المرحلة المتوسطة ميداناً لبحثه الحالي؛ لأن من أبرز الصفات المميزة لهذه المرحلة هي شعور الطلاب بالنضج والاستقرار واعتمادهم على القراءة في تنمية ثقافتهم، وكسب المعلومات، ووسيلتهم لإشباع ميولهم القرائية، وتحقيق ما يلتمسونه من الوان المتعة والتسلية، وترجيح اوقات الفراغ في عمل هادئ محبوب، والقدرة على سرعة القراءة وعلى الاستقلال بالفهم والاستيعاب (إبراهيم، ١٩٦٨: ١٢٧).

ثالثاً: هدف البحث

يهدف البحث الحالي الى معرفة أثر منشطات الادراك في الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة المطالعة .

رابعاً: فرضية البحث

لتحقيق هدف البحث، وضع الباحث الفرضية الصفرية الآتية :

ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي يدرس طلابها مادة المطالعة والنصوص على وفق منشطات الادراك، والمجموعة الضابطة التي يدرس طلابها المادة نفسها على وفق الطريقة التقليدية في الاستيعاب القرائي .

خامساً: حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بـ :

١. طلاب الصف الثاني المتوسط في المدارس المتوسطة، والثانوية النهارية في مركز محافظة بابل للعام الدراسي ٢٠١٣-٢٠١٤ م .

٢. الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٣-٢٠١٤ م .

سادساً: تحديد المصطلحات:

• منشطات الادراك

- **المنشط لغةً:** "النشاط: ضد الكسل، نَشِطٌ نشاطاً ونَشِطَ اليه، فهو نشيط ونَشَطَهُ هو وأنشطه، نَشِطَ الانسان يَنْشِط نشاطاً فهو نشيط طيب النفس للعمل" (ابن منظور، د-ت، مج ٧، مادة ن.ش.ط: ٤١٣)
- **الادراك لغةً:** "ورد في الحديث : اعوذ بك من درك الشقاء، والدَّرَك اللّحوق والوصول الى الشيء، ادركته إدراكاً ودركاً . والادراك، اللّحوق، يقال: مشيت حتى ادركته وعشتُ حتى ادركتُ زمانه".(ابن منظور، د-ت، مج ١٠، مادة: د.ر.ك: ٤١٩-٤٢٠).

• الادراك اصطلاحاً: عرفه كل من :

١. (العنوم) بأنه: "العملية التي يتم من طريقها التعرف على المثيرات الحسية القادمة من الحواس وتنظيمها وفهمها" (العنوم، ٢٠٠٤: ٩٤).
٢. (النوايسة) بأنه: العملية التي يتم من طريقها فهم المعلومات الحسية وتفسيرها، بناءً على الخبرة (النوايسة، ٢٠١٣: ١٥١)

• منشطات الادراك عرّفه كل من :

١. (جابر) بأنها : استراتيجيات تساعد المتعلمين على زيادة معنى المواد الجديدة من طريق فرض بنيات تنظيمية جديدة عليها (جابر، ١٩٩٩، ص ٣٢٥) .
٢. (دروزة) بأنها: "الوسائل التي تحث الطلاب على توظيف العملية العقلية المناسبة في أثناء تعلمهم أو تترك لهم الحرية في توظيف ما يشاؤون من عمليات عقلية تؤدي بهم إلى الاستيعاب ومن ثم إلى التعلم" (دروزة، ٢٠٠٤: ١٤٠)

• التعريف الإجرائي لمنشطات الادراك:

هي الأساليب التي يوظفها طلاب الصف الثاني المتوسط اثناء قراءتهم والتي من شأنها ان تساعدهم على التفاعل مع المادة المقروءة وفهمها واستيعابها بتوجيه من المدرس او يقدمها المدرس جاهزة عبر المواقف التعليمية - التعليمية .

- **القراءة لغة:** "قال تعالى ﴿ إِنَّ عَلَيْنَا جَمْعَهُ وَقُرْآنَهُ ﴾^(*)، أي جَمَعَهُ وقَرَأَتْهُ، ﴿فَإِذَا قَرَأْنَاهُ فَاتَّبِعْ قُرْآنَهُ﴾^(*)، أي قَرَأَتْهُ. وقَرَأْتُ الشيء قُرْآنًا: جَمَعْتُهُ وَضَمَمْتُ بَعْضَهُ إِلَى بَعْضٍ. ومعنى قَرَأْتُ الْقُرْآنَ به مجموعاً أي الْقَيْثُ " . (ابن منظور، د-ت، مج ٥، مادة: ق.ر.أ. : ٥٦٣)

- **الاستيعاب لغة:** "من باب الوَعْبِ إِيْعَابُكَ الشَّيْءَ فِي الشَّيْءِ، كَأَنَّهُ يَأْتِي عَلَيْهِ كُلُّهُ، وكذلك إذا اسْتُوْصِلَ الشَّيْءُ فَقَدْ اسْتُوْعِبَ. وَعَبَ الشَّيْءَ وَعِبَاءً، وَأَوْعَبَهُ، واستَوْعَبَهُ: أَخَذَهُ أَجْمَعًا، واستَشْرَطَ مَوْزَةً فَأَوْعَبَهَا، أي لَمْ يَدَعْ مِنْهَا شَيْئًا، واستَوْعَبَ المكانَ والوعاءَ الشَّيْءَ: وَسَّعَهُ مِنْهُ. والإِيْعَابُ والاستِيْعَابُ والاستِئْصَالُ، والاستِئْصَاءُ فِي كُلِّ شَيْءٍ وفي الحديث: "إِنَّ النِّعْمَةَ الْوَاحِدَةَ تَسْتَوْعِبُ جَمِيعَ عَمَلِ الْعَبْدِ يَوْمَ الْقِيَامَةِ"، أي يَأْتِي عَلَيْهِ" .

(ابن منظور، د-ت، مج ١، مادة: و.ع.ب. ص ٧٩٩)

• الاستيعاب القرائي عرفه كل من:

١. (عبد الباري) بأنه: "عملية عقلية بنائية تفاعلية يمارسها القارئ من طريق محتوى قرائي ؛ بغية استخلاص المعنى العام للموضوع" (عبد الباري، ٢٠١٠: (أ) ٣٠، ٣١) .
٢. (اسماعيل) بأنه: عملية عقلية، تعني استخلاص المعنى من المادة المقروءة لخدمة فهم النص المقروء، وتفسيره ونقده، والقدرة على القراءة في وحدات فكرية، وفهم الكلمات من السياق، واختيار المعنى الملائم لها، وتطبيق الافكار وتفسيرها في ضوء الخبرة السابقة. (اسماعيل ٢٠١٣: ٩٢).

• التعريف الاجرائي للاستيعاب القرائي:

عملية عقلية بنائية يتفاعل من طريقها طلاب عينة البحث مع النص المقروء لاستخراج الفكرة الرئيسة والافكار الفرعية وتحديد المعنى العام للنص وتقاس من طريق الدرجات التي يحصلون عليها في اختبار الاستيعاب القرائي المقدم اليهم من الباحث في مستوياته الخمس: (الحرفي، والاستنتاج، والنقدي، والتذوقي، والابداعي).

• الصف الثاني المتوسط:

هو الصف الثاني من الصفوف الثلاث للمرحلة المتوسطة في نظام التعليم في العراق يقبل فيه الطلاب الناجحون من الصف الاول من هذه المرحلة والذين يكون متوسط أعمارهم (١٣ - ١٤) سنة

الفصل الثاني

أطار نظري ودراسات سابقة

• مفهوم الادراك :

يشير الادراك الى العملية الاجمالية في فهم الاشياء والاحداث في البيئة، والاحساس بها وفهمها وتحديدتها وتسميتها (الخيري، ٢٠١٢: ٩١)، ونحن نتعامل يومياً مع الاف المثيرات التي تتطلب الفهم والتحليل وأحياناً الاستجابة الفورية. وعند استقبال مثير معين، فجميعنا يحقق الفهم ولكن هل يصل الجميع الى نفس الفهم وهل ندرك هذه المثيرات بنفس الطريقة؟ الجواب لا . لاختلاف خبراتنا السابقة وطريقة معالجتنا للمعلومات، ويعني ذلك أننا عند محاولتنا إدراك مثير ما نفرض على هذا المثير نظاماً خاصاً ونضفي عليه مما في داخلنا ليسهل علينا التعامل معه وضبطه وتوجيهه . (العتوم، ٢٠٠٤: ٩٣)

(*) القيامة: الآية/١٧.

(*) القيامة: الآية/١٨.

الاحساس والادراك

لا يمكن الحديث عن الادراك بمعزل عن الاحساس لارتباطه الوثيق به، فالإحساس يعد المصدر الاساس الذي يغذي عمليات الادراك زيادة على المعلومات المستقاة من الخبرات السابقة، وأن وظيفة الحواس هو نقل جميع التغيرات التي تحدث في البيئة ليقوم الدماغ بتحليلها وفهمها وتخزينها ضمن خبرة الفرد أو الاستجابة لها عند الحاجة (العتوم، ٢٠٠٤: ٩٤)

الانتباه والادراك

يَكُنُّ الدور الذي يؤديه الانتباه في التركيز على بعض المثيرات من بين الكم الهائل منها التي تصل الى الدماغ وإهمال المنبهات الاخرى، ثم بعد ذلك يأتي دور الادراك حيث تتم عملية تحليل لهذه المثيرات وترميزها وتفسيرها في ذاكرة الفرد حتى تظهر الاستجابة، لذلك فإن المثيرات التي لا ننتبه لها لا يتم معالجتها وبالتالي فهي ليست ضمن خبرات الفرد، فالانتباه ضروري لحدوث الادراك لكثرة المثيرات التي يمكن ان تصل الى دماغ الانسان، وعدم قدرة الدماغ على معالجة جميع هذه المثيرات سوى المثيرات التي يتم الانتباه لها. (العتوم، ٢٠٠٤: ٦٨)

• النظريات التي فسرت عملية الادراك

أولاً: النظرية المعرفية

إن الادراك من وجهة النظر المعرفية هو عملية استقبال المعلومات الحسية وتحويلها وتزويدها وتهذيبها ومن ثم تخزينها وطرق تذكرها واستعمالها (الفليح، وآخرون، ٢٠٠٩: ٧٣)، وإن المعرفة والخبرة السابقة يؤيدان دوراً كبيراً في الاحساسات الصادرة عن المنبه . اي أن اساس التنظيم الادراكي هنا تكمن في عملية اختيار وتحليل وإضافة المعلومات من المخزن الذاكري لتكملة منبهات غير متكاملة وتكوين مدركات متكاملة، لذا فإن أغلب ادراكاتنا تتضمن استنتاجات نضيفها الى المعلومات التي تستقبلها حواسنا (الرحو، ٢٠٠٥، ١٢٢-١٢٣)، فنظامنا الادراكي يتميز بالنشاط الذي يمكنه من تعديل الانطباعات الحسية عن الاشياء الخارجية من أجل تقديرها وتفسيرها، فالانطباع الحسي يخضع الى عملية معالجة داخلية يقوم بها الدماغ وتعتمد على استعمال مصادر اضافية من المعلومات غير تلك التي يتم التزويد بها من طريق المجسمات الحسية، ومثل هذه المعلومات يتم التزويد بها من طريق النظام الادراكي اعتماداً على طبيعة العمليات المعرفية المستعملة في المعالجة والخبرات السابقة المخزونة في الذاكرة (محمد، ومصطفى، ٢٠١١: ١٢٩)، ويرى اصحاب هذا الاتجاه ان التعلم يحدث نتيجة لأدراك الكائن الحي للعلاقات المتعددة الموجودة بين مكونات الموقف التعليمي (سليم، ٢٠٠٤: ١٨١)، زيادة على أنه عملية احداث تغيرات في البنى المعرفية والمخططات التي يطورها وبينها المتعلم جزاء تفاعله في المواقف والخبرات، وان هذه البنى المعرفية في حالة تطور كماً وكيفياً كلما تعرضت لخبرات جديدة (عدس، ويوسف، ٢٠٠٣: ١٦٨)

• رواد النظرية المعرفية

١. العالم السويسري بياجيه (jean piaget):

عُنِيَ في تفسير الاساليب المعرفية التي من طريقها يدرك الافراد العالم الخارجي ومعرفة التغيرات التي تحدث على هذه الاساليب عبر مراحل نموهم المختلفة، ويفترض بياجيه ان طبيعة العمليات المعرفية التي يستعملها الفرد في معالجة الاشياء والتفكير بها تختلف من مرحلة عمرية الى مرحلة اخرى، اذا تسود في كل مرحلة اساليب واستراتيجيات تفكير خاصة تحكم ادراكات الفرد وتؤثر في أنماطه السلوكية، فالتغير الذي يحدث في هذه العمليات ليس كمياً فحسب، وانما نوعي ايضاً؛ اذ تتغير تبعاً للتقدم بالعمر (الزغول، ٢٠١٢: ١٧٤)

٢. العالم الامريكي برونر :

اولى برونر عناية خاصة لطريقة وأسلوب التعلم أكثر من المعلومات ذاتها، حيث يؤكد قدرة الطلاب على الاستجابة بشكل بناء للتعلم الموجه ذاتياً والنشط الذي فيه نوع من التحدي . حيث يستخلصون مصادر المعرفة المعقدة، من طريق

السماح لهم أن يعملوا عليها بأنفسهم ولوحدهم واكتشافها (ابو رياش، ٢٠٠٧: ٢٠٩)، وركز على تنظيم المتعلم للأشياء في بيئته، وكيفية الاستفادة منها لزيادة حصيلته المعرفية، ويرى أن عملية التعلم تتضمن معالجة نشطة للمعلومات، وتختلف هذه المعالجة من فرد لآخر، وإن فهم الأفراد للعالم يكون من طريق التمثيلات المعرفية (قطيط، ٢٠١١: ٢٦) ٣. أوزيل :

يرى أن تنشيط التعلم يكون بالتعلم الاستقبالي ذي المعنى فيتم تقديم الموضوعات الرئيسة قبل التعمق والتوسع بالتفاصيل. ويكون دور المدرس مسؤول عن بناء وتوجيه التفكير الطلاب (ابو رياش، ٢٠٠٧: ٢٠٩)، والتعلم من وجهة نظره عملية ادراك وإنتاج علاقات وارتباطات، بين ما يستقبله المتعلم من معلومات جديدة، وبين المعلومات الموجودة بالفعل في بنيته المعرفية، فما لدى المتعلم من معرفة تؤثر بدرجة كبيرة على ما يمكن ان يضيفه على بنيته المعرفية وبالتالي على ما يمكن ان يتعلمه، أما في حال اقتصر المتعلم على الحفظ دون ان يجد اي رابطة بينهما وبين بنيته المعرفية، فأن التعلم هنا يكون بلا معنى (الخفاف، ٢٠١٣: ٢١١).

ثانياً : نظرية معالجة المعلومات

تعد نظرية معالجة المعلومات احد النظريات المعرفية التي تعد ثورة علمية في مجال الذاكرة وعمليات التعلم الإنساني. فنظرية معالجة المعلومات لم تكن بوصف العمليات المعرفية التي تحدث داخل الإنسان فحسب وإنما تحاول أن توضح وتفسر آليه حدوث هذه العمليات ودورها في معالجة المعلومات. (الزغول، ٢٠١٠، ص ١٧٣)، فهي تركز على الكيفية التي يدرك بها الافراد الاحداث البيئية وعلى الطريقة التي يرمزون بها المعلومات التي يجب تعلمها، ودمجها بالمعلومات الموجودة في ذاكرتهم على نحو مسبق، ومن ثم تخزين هذه المعلومات واسترجاعها عند الحاجة. (ابو جادو، ٢٠١١، ٢١٣) ترى نظرية معالجة المعلومات أن التعلم يتوقف على الطريقة التي نستقبل بها المعلومات وكيفية تخزينها، واسترجاعها مرة اخرى، وإن كل مرحلة من مراحل المعالجة تعد ضرورية لعملية التعلم، فاذا لم يكن هناك استقبال جيد للمعلومات لن يحدث التعلم، واذا لم نتمكن من معالجة المعلومات لاستعمالها لن يحدث التعلم واذا لم تكن لدينا القدرة على الاحتفاظ بتلك المعلومات ؛ فكيف نقول تعلمناها ونحن لن نستطيع استدعاؤها (سليم، ٢٠٠٤: ٢١٧)، والمتعلم من وجهة نظرها باحث ومعالج نشط للمعلومات فهو ينتبه للأحداث البيئية، وينقل المعلومات، ويسمعها ويدمجها، بمعرفته التي اكتسبها سابقاً، وينظمها لتكون ذات معنى، (العتوم، ٢٠١٠: ٢٨٣)

• العمليات العقلية للإدراك

تختلف العمليات العقلية التي يوظفها الطلاب في اثناء التعلم من طالب لآخر، فقد يتميز طالب بقدرته على التحليل كطريقة للفهم والتعلم ، في حين يتميز آخر بقدرته على التنظيم لتحقيق هذا الهدف ، وقد يقوم طالب بتكرار المعلومات واستظهارها، في حين يقوم آخر بتلخيصها وتكوين صور لها كي يفهمها ويتعلمها، لذا فان لكل طالب نمط عقلي يتميز به عن غيره، مما يجعل الطلاب يتباينون في مستوى عملياتهم العقلية (صندقي، ٢٠٠٩: ٢١٣) .

ويتضمن الادراك ثمانى عمليات عقلية هي :

١. التجميع : هي عملية عقلية تهدف الى تجميع المعرفة والمعلومات عندما تكون ضخمة الحجم وذلك من طريق وضعها في فئات متشابهة ذات عناصر مشتركة وتتضمن هذه العملية العقلية التصنيف، والتبويب، والتنظيم، والترميز ولعل أهم وظيفة للتجميع تصغير المساحة التي تحتلها المعلومات في الذاكرة كي يسهل تذكرها .

٢. التكرار: وهي استظهار المعلومات وتكرارها ودراستها أكثر من مرة يهدف تذكرها وترسيخها في الذاكرة ومن ثم استرجاعها عند الحاجة وهذه العملية تتطلب جهداً ذهنياً وجسدياً في آن واحد.

٣. التفسير وأحداث المعنى: هي عملية عقلية تهدف الى تفسير المعلومات الداخلة إلى الذاكرة وإعطائها معاني معينة وتساعد على أدراك المعلومات وتصنيفها الى مفاهيم أو مبادئ أو مهارات أو ألوان أو أحجام .. الخ . (دروزة، ٢٠٠٤:

٣٩، ٤٠)

٣. التنظيم : وهي عملية عقلية أساسية تهدف إلى تنظيم المعلومات الجديدة على أساس القواعد المتعلمة فيما سبق، ويعمل الترتيب كإلماعة لتذكر المعلومات، مما يؤدي إلى ارتفاع النواتج الكمية للتذكر (القفاص، ٢٠٠٩: ٨٧)

١. التحليل :هي عملية عقلية تهدف إلى فحص العناصر المتوافرة في المعلومات والعلاقات فيما بينها، من طريق تحديد وتمييز المكونات، والسمات والادعاءات، والافتراضات، وهي عكس عملية التجمع أو التنظيم . (أبو جادو، ومحمد، ٢٠٠٧: ٩٥)

٢. التخيل: هو عملية عقلية تهدف إلى تكوين صور ذهنية للمفاهيم أو الموضوعات لتمكن من تخزينها بسهولة في ذاكرة المتعلم من ناحية واسترجاع المعلومات من الذاكرة من ناحية أخرى وقد تتضمن هذه العملية تصور صور أو أشكال أو إطارات وبيانات أو خرائط .

٣. الربط: هو عملية عقلية تهدف إلى ادراك العلاقات بين المعلومات الجديدة المتعلمة، والمعلومات السابقة، عن طريق ادراك أوجه التشابه والاختلاف بينهما. وتتضمن الاستنتاج والمقارنة والتبوء . (دروزة، ٢٠٠٤: ٤١)

٤. الاسترجاع: هو عملية عقلية تهدف إلى تذكر المعلومات وإخراجها من الذاكرة بقلب قد يختلف عما دخلت عليه فالاسترجاع قد يكون على مستوى التذكر الحرفي وغير الحرفي وقد يكون الاسترجاع على مستوى الاستيعاب والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم وحل المشكلات والاكتشاف والاختراع فالاسترجاع يعني استخدام المعلومات المخزونة في الذاكرة وقت الحاجة . (العفون، وقحطان ، ٢٠١٠: ٧٥)

• منشطات العمليات العقلية

إن منشطات العمليات العقلية هي تلك المعينات العقلية التي تعتمد على الرمز، واللغة، والاشكار، والصور، في تسهيلها لعملية التعلم، وتتعلق منشطات العمليات العقلية من مفاهيم النظرية المعرفية (الادراكية) ونظرية خزن المعلومات اللتين تؤمنان بأن الطالب إنسان نشيط يملك ذاكرة قادرة على اكتساب المعلومات، وتنسيقها وتنظيمها وتبويبها، وربطها بالمعلومات السابقة المخزونة في ذاكرته ثم استرجاعها على شكل أنماط ذات معنى.

• أنواع منشطات الادراك

تشير الأدبيات التي تناولت منشطات العمليات العقلية إلى أن من أكثر أنواع هذه المنشطات شيوعاً واستعمالاً هي ما يأتي:

١. الأهداف التعليمية : هي سلوكيات أو مهارات أو قدرات ملاحظة وقابلة للقياس يتوقع من الطالب ان يظهرها بعد عملية التعلم .

٢. الاسئلة التعليمية: هي مثير يستدعي رد فعل او استجابة، ويتطلب من الطالب قدراً من التفكير وفحص المادة التعليمية التي بين يديه، ثم استرجاع المعلومات المخزونة في ذاكرته بطريقة تساعده على الاجابة بشكل صحيح .(دروزة، ٢٠٠٧: ٥٩، ٢٢٤)

٣. المنظمات المتقدمة: هي ملخصات مركزة للمادة التي يراد تقديمها تعطى شفويّاً او تحريريّاً وتكون على درجة عالية من التجريد والشمولية والعمومية، فالمنظم المقدم يمثل اطاراً موسعاً يصاغ لاستدعاء المعلومات السابقة لدى الطالب وتسخيرها لاستقبال التعلم الجديد اذ تكون ركيزة له.(عطية، ٢٠١٠: ١١٣).

٤. الخطوط تحت الافكار المهمة: هو عملية وضع خط تحت الافكار المفتاحية او التعبيرات في النص، اذ يساعد الطالب على تعلم قدر كبير من المادة المتعلمة وبالتالي يجعل المراجعة والتذكر اسرع، كما يساعد على ربط المعلومات الجديدة مع المعرفة السابقة (جابر، ١٩٩٩: ٣٢٠).

٥. الجمل والعناوين: وهي كلمات موجزة تعبر عن ابرز الافكار والحقائق التي يتضمنها النص، لتساعد الطالب على التذكر والاستيعاب من طريق ربط الافكار العامة في عنوان بالأفكار الجزئية التفصيلية الموجودة في النص المدروس كما انها تعمل عمل مفاتيح التذكر للمعلومات التفصيلية.(العفون، وقحطان، ٢٠١٠: ٨١)

٦. رؤوس الاقلام: وهي نقاط تبرز أبرز الأفكار الرئيسية في المادة المتعلمة، أي أنها أفكار تمثل العناصر الأساسية المراد تعلمها. (دروزة، ٢٠٠٤: ١٦٠)
 ٧. الملاحظات الصفية: وهي معلومات مختصرة يدونها الطالب بلغته الخاصة اثناء الدرس، وتساعد على الانتباه واستخلاص الافكار المهمة الواردة في المادة المتعلمة. (صندقلي، ٢٠٠٩: ٢١٨).
 ٨. الصور الحسية: وهي شكل توضيحي منظور يزود الطالب بالمعلومات والحقائق عن موقف ما، أو حادث معين. (العفون، وقحطان، ٢٠١٠: ٨٢)
 ٩. الصور الذهنية والتخيلات: هي عملية تكوين الفرد لصورة في ذهنه عن الاشياء والمواقف التي يراها او يسمعها عن الطبيعة وبقاء هذه الصورة حتى بعد غياب ما يرى او يسمع. (عبد الباري، ٢٠١٠: (ب) ٣٧١).
 ١٠. التشبيهات والمقارنات: هي عملية الربط والمقارنة بين موضوعين دراسيين متساويين في مستوى العمومية أحدهما مألوفاً للطالب، والآخر غير مألوف وذلك بغية أن يصبح الموضوع غير المألوف مألوفاً. والمقارنة بين الموضوعين قد تكون من حيث الشكل الخارجي، أو الوظيفة أو البناء أو التركيب أو الحواس. (دروزة، ٢٠٠٧: ٢٨٣)
 ١١. الخارطة الفراغية (الأشكال والجدول وخرائط المعلومات): هي إشكال مرئية تصور أبرز الأفكار الرئيسية التي وردت في المادة الدراسية بطريقة منظمة تتسلسل فيها المعلومات من الفكرة العامة الى الأقل عمومية فالأقل ، وان الأفكار الرئيسية تنظم في الاشكال والجدول والخرائط من الأعلى إلى الأسفل ومن اليمين إلى اليسار وتظهر في دوائر ومركبات تصل بينهما خطوط مستقيمة تكون بمثابة الأسهم والإشارات التي تعبر عن علاقات تربط بين هذه الأفكار. (العفون، وقحطان، ٢٠١٠: ٨٠)
 ١٢. إعادة الصياغة: هي عملية إعادة المادة الدراسية بلغة الفرد الخاصة، وهي تعكس مدى فهم الفرد واستيعابه لما يقرأ ويتعلم.
 ١٣. وسائل تدعيم الذاكرة: هي حروف أو كلمات أو صور يمثل كل حرف منها كلمة أو صورة او فكرة مهمة أو مصطلحاً يراد تعلمه. (دروزة: ٢٠٠٤: ١٥٨، ١٦١).
- أساليب تقديم منشطات العمليات العقلية
- إن اشتقاق منشطات العمليات العقلية ينبثق من مصدرين المدرس والطالب وبناءً على ذلك هناك أسلوبان تعليميان يستعملان في تقديم منشطات العمليات العقلية هما :
١. أسلوب منشطات العمليات العقلية المتضمنة :
- هو الأسلوب التعليمي الذي يعتمد على المدرس (أو واضع المنهاج أو المصمم التعليمي) ويضع على كاهله المسؤولية الكبرى في مساعدة الطالب على تحقيق الأهداف المنشودة.
- إن تقديم المنشطات في هذا الأسلوب يأتي من طريق اختيار المدرس (أو واضع المنهاج أو المصمم التعليمي) المنشطة التي يراها مناسبة وتجهيزها وتقديمها للطالب ثم حثه على دراستها وتوظيفها في الموقف التعليمي. مثال : يعطي المدرس "أسئلة تعليمية" للطالب ثم يطلب منه أن يجيب عنها كي يساعده على تعلم الموضوع الدراسي بطريقة أفضل .
٢. أسلوب منشطات العمليات العقلية المنفصلة
- هو الأسلوب التعليمي الذي يزود الطالب بتعليمات وإرشادات تحثه على التفكير واشتقاق المعلومات "المنشطة" من تلقاء نفسه لتحقيق الأهداف التعليمية (دروزة، ٢٠٠٧: ٢٢٣، ٢٢٥)، ويتفرع هذا الأسلوب إلى شقين:
- أ. منشطات العمليات العقلية المنفصلة (المحدودة):
- وفيها يحض الطالب على التفكير في اشتقاق المنشطة التي يقترحها المدرس كأن يطلب المدرس من الطالب أن يفكر في وضع الأسئلة التعليمية للموضوع الدراسي ثم الإجابة عنها.

ب. منشطات العمليات العقلية المنفصلة (غير المحدودة)

وفيها يُترك للطالب حرية توظيف المنشطة التي يعتقد أنها مناسبة دون تحديد مسبق لها من المدرس، كأن يطلب المدرس من الطالب أن يستعمل ما يشاء من منشطات يراها مناسبة وتساعد على فهم الموضوع واستيعابه بطريقة أفضل. (العفون، وقحطان، ٢٠١٠: ٧٦-٧٧)

وفي الدراسة الحالية اعتمد الباحث أسلوب منشطات العمليات العقلية المتضمنة واسلوب منشطات العمليات العقلية المنفصلة بشقها الاول (المحدودة) وذلك لطبيعة المرحلة العمرية للطلاب و لضيق وقت الدرس المتمثل بـ (٤٥) دقيقة .

• توقيت ظهور منشطات العمليات العقلية في العملية التعليمية

إنَّ بعض منشطات العمليات العقلية تكون فاعلة أكثر من غيرها إذا ما استعملته قبل بدء الدرس بينما تكون الأخرى فاعلة أكثر إذا ما استعملت في أثناء الدرس في حين أن بعض المنشطات لا تكون فاعلة إلا إذا استعملت بعد انتهاء الدرس، ويمكن استعمال منشطة واحدة في أكثر من زمان خلال العملية التعليمية- التعلمية فعلى سبيل المثال : قد تستعمل الأسئلة التعليمية قبل البدء بالدرس وفي أثناءه. ويعتمد توقيت استعمال منشطات العمليات العقلية على المستوى التعليمي المراد تنميته، وخصائص الطالب، والمحتوى التعليمي كما يعتمد أيضاً على نوع المنشطة المستعملة، والمرحلة العقلية التي تخزن فيها المعلومات. لذا فان منشطات العمليات العقلية تظهر في أثناء الدرس على النحو الآتي :

١. قبل التدريس: (مرحلة استقبال المعلومات وإدخالها)

تساعد الطالب على استقبال المعلومات وإدخالها إلى الذاكرة قصيرة الأمد وذلك لما تقوم به هذه المنشطات من جذب الانتباه إلى الأفكار البارزة في المادة المتعلمة وربط التعلم الجديد بالتعلم السابق .

٢. أثناء التدريس. (مرحلة تنسيق المعلومات وبرمجتها)

تساعد الطالب على تنسيق المعلومات وترميزها ومعالجتها ونقلها إلى الذاكرة طويلة الأمد وذلك لما تقوم به المنشطات من تحويل المادة المراد نقلها إلى أنماط تعليمية ذات معنى عن طريق تحليلها وتفسيرها وتنظيمها وربطها بمعلومات سابقة متعلمة ذات علاقة وتبويبها وتجميعها وترتيبها.

٣. بعد التدريس. (مرحلة استرجاع المعلومات وتوظيفها)

تساعد الطالب على ترميز المعلومات في الذاكرة طويلة الأمد لاستخدامها وقت الحاجة وذلك لما تقوم به هذه المنشطات من تلخيص المادة المتعلمة وتجميعها ورؤيتها ككل مما يساعد على مراجعتها في وقت قصير نسبياً (دروزة، ٢٠٠٤: ١٤٨-١٥٢)

دراسات سابقة

يتناول هذا المحور عرضاً لدراسات سابقة تمكن الباحث من الحصول عليها وموازنتها بالدراسة الحالية ويود الباحث أن يشير إلى عدم عثوره على دراسات عربية أو أجنبية ذات علاقة مباشرة بموضوع بحثه لذلك اعتمد عرض بعض الدراسات القريبة من موضوع وأهداف بحثه والتي تمكن من الحصول عليها بعد المسح الشامل للمكتبات وكشاف الرسائل والاطاريح وشبكة المعلومات الانترنت وهي على النحو الآتي:

أولاً: عرض الدراسات السابقة

• دراسات عربية:

١. دراسة دروزة (٢٠٠٣) :

✖ **هدف الدراسة/** "اثر توظيف الملاحظات الصفية والخطوط تحت الأفكار كمهارات دراسية على التحصيل الأكاديمي الجامعي باعتبار أن النظام التعليمي الذي تنبثق منه (متضمن، منفصل، منفصل مع مراجعة) ومستوى القدرة الابتكارية للطلاب (علياً، دنياً)"

✖ **مكان إجراء الدراسة /** أجريت الدراسة في فلسطين /جامعة النجاح الوطنية.

✱ **عينه الدراسة /** تكونت عينة الدراسة من (١١٤) طالباً وطالبة من مستوى السنة الثالثة من الكلية بواقع (٢٥) ذكور و(٨٩) إناث، تم توزيع الطلبة عشوائياً إلى ثماني مجموعات سبع منها تجريبية على النحو الآتي :

١. مجموعة أعطيت ملاحظات من المعلم على النص المدروس .
٢. مجموعة أعطيت النص مزوداً بخطوط تحت الأفكار المهمة كنظام تعليمي متضمنة.
٣. مجموعة طلب منها اشتقاق ملاحظاتها بنفسها .
٤. مجموعة طلب منها التخطيط تحت الأفكار المهمة كنظام تعليمي منفصل.
٥. مجموعة طلب منها اشتقاق ملاحظاتها بنفسها ثم مراجعتها قبل الامتحان .
٦. مجموعة طلب منها التخطيط تحت الأفكار المهمة ثم مراجعتها قبل الامتحان كنظام تعليمي منفصل مع المراجعة.

٧. مجموعة طلب منها أن توظف أية مهارة دراسية تراها مناسبة تساعد في فهم النص المدروس دون تحديد .
٨. المجموعة الضابطة قرأت النص التعليمي فقط.

✱ **أداة الدراسة /** أعدت الباحثة اختباراً من نوع الإجابة القصيرة قاست فيه القدرة على التذكر والفهم والاستنتاج.

✱ **الوسائل الإحصائية /** استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية المناسبة وهي:

تحليل التباين الأحادي، والثنائي، والاختبار الفائي.

✱ **نتائج الدراسة /** توصلت الدراسة الى النتائج الآتية:

عدم وجود فرق إحصائي بين نمط النظام التعليمي (متضمن ومنفصل ومنفصل مع المراجعة) على اختبار التحصيل، وكذلك لا يوجد فرق بين اخذ الملاحظات كمهارة دراسية وبين التخطيط تحت الأفكار. وكذلك أظهرت النتائج أن متوسط أداء المجموعات التجريبية أعلى من مستوى أداء المجموعة الضابطة على الاختبار التحصيلي. (دروزه ، ٢٠٠٣ : ١٦٧)

٢. دراسة الدايني (٢٠٠٦) :

✱ **هدف الدراسة/** "أثر منشطات الإدراك في تحصيل طالبات الصف الخامس العلمي وتنمية مهاراتهم العقلية في مادة علم الاحياء"

✱ **مكان إجراء الدراسة /** أجريت الدراسة في العراق / الجامعة المستنصرية/ كلية التربية الاساسية.

✱ **عينه الدراسة /** تكونت عينة الدراسة لمجموعتي البحث من (٥٩) طالبة من طالبات الصف الخامس العلمي في ثانوية ام سلمة في قضاء بعقوبة، محافظة ديالى، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين بالطريقة العشوائية، المجموعة التجريبية دُرِسَتْ على وفق استعمال منشطات الادراك، و المجموعة الضابطة دُرِسَتْ على وفق الطريقة التقليدية، بواقع (٢٩) طالبة في المجموعة التجريبية و(٣٠) طالبة في المجموعة الضابطة.

✱ **تكافؤ مجموعتي البحث/** كافأت الباحثة بين افراد المجموعتين في المتغيرات الآتية: (الذكاء، والمعلومات السابقة، واختبار المهارات العقلية القبلي).

✱ **المدة الزمنية/** طبقت التجربة في (الفصل الدراسي الأول)، واستمرت (١٦) اسبوعاً، درست الباحثة نفسها مجموعتي البحث.

✱ **أداة الدراسة /** أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً يتكون من (٥٠) فقرة بواقع (٢٢) فقرة موضوعية و(٢٨) فقرة مقالية، واختباراً للمهارات العقلية يتكون من (٤٢) فقرة .

✱ **الوسائل الإحصائية /** استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية المناسبة وهي:

الاختبار التائي (T- test) لعينة واحدة مترابطة ولعينتين مستقلتين، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة كيودر ريتشاردسون.

✱ **نتائج الدراسة /** توصلت الدراسة الى النتائج الآتية:

تفوق المجموعة التجريبية التي درست باعتماد منشطات الإدراك في الاختبار التحصيلي واختبار المهارات العقلية البعدي على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية . كما أظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار المهارات العقلية القبلي والبعدي لصالح المجموعة التجريبية . (الدايني، ٢٠٠٦: ذ، س)

• دراسات أجنبية:

١. دراسة ريجانز (1980) Reckards :

- ✖ **هدف الدراسة /** " فاعلية استعمال الخطوط تحت الكلمات والمفاهيم المهمة في القدرة على التذكر والاستيعاب "
- ✖ **مكان إجراء الدراسة /** أجريت الدراسة في الولايات المتحدة / نيويورك/ جامعة سيراكوز .
- ✖ **عينة الدراسة /** تكونت عينة الدراسة من (٩٠) طالباً وطالبة من الطلبة الجامعيين وزعوا على مجموعتين بصورة عشوائية بواقع (٤٥) طالباً في المجموعة التجريبية و(٤٥) طالباً في المجموعة الضابطة.
- ✖ **المجموعة التجريبية الأولى :** طلب منها أن تقرأ نصاً تعليمياً وطلب منها أن تخطط تحت الحقائق والأفكار التي تعتقد أنها مهمة خلال دراستهم للنص التعليمي .
- ✖ **المجموعة التجريبية الثانية :** وجهت أن تقرأ النص التعليمي نفسه الذي كان مزوداً بمثل هذه الخطوط .
- ✖ **أداة الدراسة /** اعد الباحث اختباراً في التذكر الجزئي (تعبئة الفراغ) يقيس مستوى التذكر
- ✖ **الوسائل الإحصائية /** استعمل الباحث الوسائل الإحصائية المناسبة وهي: الاختبار التائي، والوسط الحسابي .
- ✖ **نتائج الدراسة /** توصلت الدراسة الى النتائج الآتية:
- تفوق المجموعة التجريبية الأولى على المجموعة التجريبية الثانية، كذلك وجد أن المجموعة التجريبية الأولى استرجعت ليس فقط الجمل والكلمات التي خطت تحتها وإنما أيضاً التي لم تخطط تحتها (Reckards, 1980, P:5-11).

٢. دراسة كنج (1991) King :

- ✖ **هدف الدراسة /** " اثر تدريب تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في الولايات المتحدة الأمريكية على طرح الأسئلة التعليمية (كمشطة ادراك منفصلة) على قدرتهم لحل المشكلات "
- ✖ **مكان إجراء الدراسة /** أجريت الدراسة في الولايات المتحدة.
- ✖ **عينة الدراسة /** تكونت عينة الدراسة من (٤٦) تلميذاً وتلميذة من الصف الخامس الابتدائي تم توزيع الطلبة عشوائياً إلى ثلاث مجاميع :
- ✖ **المجموعة التجريبية الأولى:** وتكونت من (١٤) تلميذاً وتلميذة طلب منها أن تطرح على نفسها أسئلة تعليمية تتعلق بكيفية العمل والتقدم فيه ومدى تعلمهم لحل المشكلات بين الحين والآخر وتجيب عنها أنها قد أعطيت انموذج من الأسئلة التعليمية الجيدة في ثلاثة أشكال هي :
- أ- على نحو من الأسئلة يساعد على التخطيط للعمل (قبل البدء به) .
- ب- على نحو يساعد على مراقبة سير العمل والتأكد من مدى تعلمهم .
- ت- على نحو يساعد على تقييم مدى تعلمهم .
- اذ ان هذه المجموعة تطرح على نفسها وتجيب بين الحين والآخر (كمشطة أدراك منفصلة محدودة) .
- ✖ **المجموعة التجريبية الثانية :** وتكونت من (١٦) تلميذاً وتلميذة طلب منها أن تطرح على نفسها أسئلة تعليمية بين الحين والآخر ولكنها لم تزود بالانموذج الجيد للأسئلة الذي زودت به المجموعة التجريبية الأولى (كمشطة أدراك منفصلة غير محدودة).

- ١. المجموعة الضابطة : وتكونت من (١٦) تلميذاً وتلميذة لم توجه لطرح أية أسئلة تعليمية ولم تزود بأي أنموذج للأسئلة الجيدة الذي زودت به المجموعة التجريبية الأولى .
- ✖ **أداة الدراسة /** اعد الباحث اختباراً في القدرة على حل المشكلات.
- ✖ **الوسائل الإحصائية /** استعمل الباحث الوسائل الإحصائية المناسبة وهي: تحليل التباين، والاختبار الفائي .
- ✖ **نتائج الدراسة/** توصلت الدراسة الى ما يأتي: أظهرت النتائج هنالك دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية الأولى على أداء المجموعة التجريبية الثانية وكذلك المجموعة الضابطة . (King , 1991, p.307-317)

ثانياً: موازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية: في ضوء ما تم عرضه من دراسات سابقة يمكن الكشف عن أوجه التشابه والاختلاف بينها وبين الدراسة الحالية من حيث الأهداف، وأماكن إجراء الدراسات، والمنهجية، والعينات، وادوات القياس، والوسائل الإحصائية، وما توصلت اليه من نتائج .

١. الأهداف

تباينت أهداف الدراسات السابقة بتباين مشكلاتها، فمنها هدفت الى تعرّف اثر توظيف الملاحظات الصفية والخطوط تحت الأفكار كمهارات دراسية على التحصيل الأكاديمي الجامعي باعتبار أن النظام التعليمي الذي تنبثق منه (متضمن، منفصل، منفصل مع مراجعة) ومستوى القدرة الابتكارية للطالب (عليا، دنيا) وهي دراسة (دروزة، ٢٠٠٣)، على حين هدفت دراسة (الدايني، ٢٠٠٦) الى تعرّف أثر منشطات الإدراك في تحصيل طالبات الصف الخامس العلمي وتنمية مهارتهن العقلية، ودراسة (Richards,1980) هدفت الى تعرّف فاعلية استعمال الخطوط تحت الكلمات والمفاهيم المهمة في القدرة على التذكر والاستيعاب، وهدفت دراسة (King, 1991) الى تعرّف اثر تدريب تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في الولايات المتحدة الأمريكية على طرح الأسئلة التعليمية (كمنشطة ادراك منفصلة) على قدرتهم لحل المشكلات. اما الدراسة الحالية فهذهت الى تعرف أثر منشطات الادراك في الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف الثاني في مادة المطالعة.

٢. أماكن إجراء الدراسات

تباينت الدراسات السابقة في أماكن إجرائها، فمنها اجري في العراق وهي دراسة (الدايني، ٢٠٠٦)، في حين اجريت دراسة (دروزة، ٢٠٠٣) في فلسطين، و دراستا كل من ريجارد(Richards,1980)، و كنج (King,1991) في الولايات المتحدة الامريكية. أما الدراسة الحالية فقد أجريت في العراق في جامعة بابل كلية التربية للعلوم الانسانية .

٣. منهجية البحث

ان الدراسات السابقة التي عُرِضت اعتمدت جميعها المنهج التجريبي، وهي بذلك تتفق مع الدراسة الحالية .

٤. طريقة اختيار عينة البحث وتوزيعها

أُختيرت عينات الدراسات السابقة، ووَزَعَت بين مجموعتين، أو أكثر بطريقة عشوائية في الاختيار والتوزيع .وبذلك تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في طريقة اختيار العينة وتوزيعها.

٥. حجم العينة

تباينت أحجام عينات الدراسات السابقة، فكانت (١١٤) طالباً و طالبةً في دراسة (دروزة، ٢٠٠٣)، و(٥٩) طالبةً في دراسة (الدايني، ٢٠٠٦)، و(٩٠) طالباً وطالبة في دراسة ريجاردز (Richards,1980)، و(٤٦) تلميذاً وتلميذة في دراسة كنج(King,1991) . اما الدراسة الحالية فقد تكونت من (٥٨) طالباً .

٦. المرحلة الدراسية

اختلفت المراحل الدراسية التي تناولتها الدراسات السابقة، فمنها طبقت في المرحلة الابتدائية وهي دراسة كنج (King,1991)، وفي المرحلة الثانوية دراسة (الدايني، ٢٠٠٦)، على حين طبقت دراستا كلاً من ريجاردز (Richards,1980)، و(دروزة، ٢٠٠٣)، في المرحلة الجامعية. اما الدراسة الحالية طبقت على المرحلة المتوسطة "الصف الثاني المتوسط"

٧. الجنس

تناولت بعض الدراسات السابقة كلا الجنسين (الذكور، والاثاث)، ودراسات أخر تناولت الاثاث فقط، وأخر تناولت الذكور فقط، فدراسة (الدايني، ٢٠٠٦)، طبقت على الاثاث فقط، أما دراسة كل من ريجاردز (Richards,1980)، وكنج (King,1991)، و(دروزة، ٢٠٠٣) فقد طبقت على كلا الجنسين. اما الدراسة الحالية فطبقت على الذكور فقط .

٨. أداة البحث

تباينت أدوات القياس المستعملة في الدراسات السابقة بتباين أهداف هذه الدراسات، فمنها اعتمدت اختباراً من نوع الاجابة القصيرة قاست فيه القدرة على التذكر والفهم والاستنتاج وهي دراسة (دروزة، ٢٠٠٣)، على حين اعتمدت دراسة (الدايني، ٢٠٠٦) اختباراً تحصيلياً، واختبار للمهارات العقلية، و اعتمدت دراسة (Richards, 1980) اختبار التذكر الجزئي (تعبئة الفراغ) يقيس مستوى التذكر، و دراسة كنج (King, 1991) اختباراً في القدرة على حل المشكلات .

اما الدراسة الحالية فاعتمدت اختباراً في الاستيعاب القرائي من اعداد الباحث .

٩. الوسائل الاحصائية

تباينت الدراسات السابقة في استعمالها الوسائل الاحصائية، فمنها اعتمدت تحليل التباين الأحادي، والثنائي، والاختبار الفائي وهي دراسة (دروزة، ٢٠٠٣)، في حين اعتمدت دراسة (الدايني، ٢٠٠٦) الاختبار التائي (T-test) لعينة واحدة مترابطة ولعينتين مستقلتين، معامل ارتباط بيرسون، ومعادلة كيودر ريتشاردسون، واعتمدت دراسة (Richards, 1980) الاختبار التائي والوسط الحسابي، ودراسة (King, 1991) تحليل التباين، والاختبار الفائي . اما الدراسة الحالية فاعتمدت الوسائل الاحصائية الاتية (الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومربع كاي (كا^٢)، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة معامل الصعوبة والتمييز للفقرات الموضوعية والمقالية، ومعادلة فاعلية البدائل غير الصحيحة).

١٠. النتائج

توصلت جميع الدراسات السابقة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات البحث التجريبية والضابطة لصالح المجموعات التجريبية في المتغيرات التابعة . اما الدراسة فتوصلت الى تفوق المجموعة التجريبية التي يدرس طلابها مادة المطالعة على وفق منشطات الادراك على طلاب المجموعة الضابطة التي يدرس طلابها المادة نفسها على وفق الطريقة التقليدية في الاستيعاب القرائي.

ثالثاً: جوانب الافادة من الدراسات السابقة

أفاد الباحث من اطلاعه على الدراسات السابقة في الجوانب الآتية :

١. تحديد مشكلة الدراسة الحالية، وهدفها .
٢. الاطلاع على المصادر ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية .
٣. إجراءات التكافؤ الإحصائي بين طلاب مجموعتي البحث في عدد من المتغيرات.
٤. اختيار الوسائل الاحصائية المناسبة لإجراءات الدراسة الحالية .
٥. الاطلاع على اختبارات الاستيعاب القرائي .
٦. تحليل نتائج الدراسة الحالية، وتفسيرها .

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته

أولاً: منهج البحث:

اعتمد الباحث المنهج التجريبي ؛ لأنه المنهج المناسب لإجراءات بحثه، فقد أثبت هذا المنهج فاعليته في التحقق من الكثير من الفرضيات المطروحة في العلوم الطبيعية والانسانية والاجتماعية (قنديلجي، ٢٠٠٨: ١٤٤)

ثانياً: التصميم التجريبي:

اعتمد الباحث على تصميم تجريبي ذي ضبط جزئي ملائم لظروف البحث .

ثالثاً : مجتمع البحث وعينه :

يقصد بمجتمع البحث جميع العناصر ذات العلاقة بمشكلة الدراسة التي يسعى الباحث الى ان يعمم عليها نتائج الدراسة (عباس، وآخرون، ٢٠٠٩: ٢١٧)، ويتكون مجتمع البحث الحالي من طلاب الصف الثاني المتوسط جميعهم في

المدارس المتوسطة والثانوية النهارية للبنين في مركز محافظة بابل للعام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤ م، التي فيها شعبتين فأكثر والتي يبلغ عددها (٢٧) مدرسة، وبطريقة السحب العشوائي أختار الباحث متوسطة حمورابي للبنين، وعند زيارة الباحث لهذه المدرسة فوجد أنها تحوي خمس شعب للصف الثاني المتوسط، وهي (أ، ب، ج، د، هـ). وبطريقة السحب العشوائي أصبحت شعبة (ب) تمثل المجموعة التجريبية التي تُدرّس على وفق منشطات الادراك، وشعبة (د) المجموعة الضابطة التي تُدرّس على وفق الطريقة التقليدية .

ثالثاً: تكافؤ مجموعتي البحث: حرص الباحثان قبل الشروع بالتجربة على اجراء التكافؤ بين مجموعتي البحث في بعض المتغيرات التي قد تؤثر على سير التجربة ونتائجها ومن هذه المتغيرات:

١. العمر الزمني لطلاب مجموعتي البحث :

جدول (٣)

المتوسط الحسابي، والتباين، وقيمتا (T)(المحسوبة والجدولية)، ودرجة الحرية، والدلالة الاحصائية لدرجات مجموعتي البحث في العمر الزمني محسوباً بالشهور

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	قيمتا (T)		درجة الحرية	مستوى الدلالة (٠,٠٥)
				المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	٣٠	١٦٦,٤٠	٦٨,٥٩	٠,١٢٠	٢,٠٠٠	٥٦	غير احصائياً
الضابطة	٢٨	١٦٦,١٤	٦٢,٢٠				

٢. التحصيل الدراسي للآباء :

جدول (٤)

تكرارات التحصيل الدراسي لآباء طلاب مجموعتي البحث، ودرجة الحرية، وقيمتا (كا) (المحسوبة والجدولية)، ومستوى الدلالة

المجموعة	العدد	ابتدائية فما دون	متوسطة ومعهد	اعدادية ومعهد	كلية فوق	قيمتا (كا)		درجة الحرية	مستوى الدلالة (٠,٠٥)
						المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	٣٠	٥	٦	٨	١١	٠,٤٢٣	٧,٨١٥	٣	غير احصائياً
الضابطة	٢٨	٦	٥	٩	٩				

٣. التحصيل الدراسي للأمهات :

جدول (٥)

تكرارات التحصيل الدراسي لأمهات طلاب مجموعتي البحث وقيمتا (كا) (المحسوبة والجدولية)، ومستوى الدلالة

المجموعة	العدد	ابتدائية فما دون	متوسطة ومعهد	اعدادية ومعهد	كلية فوق	قيمتا (كا)		درجة الحرية	مستوى الدلالة (٠,٠٥)
						المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	٣٠	٦	٧	٩	٨	٠,٥٧١	٧,٨١٥	٣	غير احصائياً
الضابطة	٢٨	٥	٦	٧	١٠				

٤. درجات اللغة العربية في اختبار نصف السنة :

جدول (٦)

المتوسط الحسابي، والتباين، وقيمتا (T)(المحسوبة والجدولية)، ودرجة الحرية، والدلالة الاحصائية لدرجات مجموعتي البحث في مادة اللغة العربية في اختبار نصف السنة للعام الدراسي ٢٠١٣-٢٠١٤

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	قيمتا (T)		درجة الحرية	مستوى الدلالة (٠,٠٥)
				المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	٣٠	٧١,٣٠	١٥٦,٢١	١,٢٣٩	٢,٠٠٠	٥٦	غير احصائياً
الضابطة	٢٨	٦٧,٢١	١٥٨,٦١				

٥. درجات اختبار الذكاء لأغراض التكافؤ:

جدول (٧)

المتوسط الحسابي، والتباين، وقيمتا (T) (المحسوبة والجدولية)، ودرجة الحرية، والدلالة الاحصائية لدرجات مجموعتي البحث في اختبار الذكاء .

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	قيمتا (T)		درجة الحرية	مستوى الدلالة (٠,٠٥)
				المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	٣٠	٢٩,٨٣	٤٢,٢١	٠,٠٩٩	٢,٠٠٠	٥٦	غير دال احصائياً
الضابطة	٢٨	٢٩,٦٤	٦٤,٥٣				

رابعاً: متطلبات التجربة: تطلب البحث تهيئة ما يأتي :

أ. تحديد المادة العلمية :

حدّد الباحث الموضوعات التي ستدرّس لطلاب مجموعتي البحث في أثناء مدة التجربة، وهي ثماني موضوعات من كتاب المطالعة والنصوص المقرر تدريسه لطلاب الصف الثاني المتوسط ٢٠١٣ / ٢٠١٤م وجدول (٩) يبين ذلك .

جدول (٩)

موضوعات المطالعة والنصوص المقرر تدريسها في أثناء مدة التجربة

ت	الموضوع	الصفحات
١	في سبيل الوطن	٦٥-٦٦
٢	ثمرات العلوم	٦٩
٣	السيف والقلم	٧٢
٤	من كتاب المواعدة بين المهاجرين والانصار وبين اليهود	٧٥-٧٦
٥	رثاء الام	٨٣
٦	حفنة تمر	٨٨ - ٩٠
٧	الجمال	٩٣
٨	الحسين بن علي (ع) والحر بن يزيد التميمي	٩٦-٩٩

ب. صياغة الأهداف السلوكية:

تعد صياغة الاهداف السلوكية الصفية إحدى الخطوات المهمة التي يبدأ بها المدرس هندسة التعليم الصفية والاجراءات التي سيتم وفقها التعلم، حيث يوفر على المدرس كثيراً من الجهد الذي يمكن أن يضيع لو لم يمكن في ذهنه هدف واضح محدد، كما أن وضوح الهدف في ذهن الطالب يجعل عملية التعلم سهلة، ومنظمة، ومخططة، وتستثير جهده كي يسعى الى تحقيقها، وبذلك تقلل الجهد الضائع والتشتت الذي يصرفه على التخمين في تحديد ما يريد المدرس تحقيقه (قطامي، ٢٠٠٤: ٦٤)، لذا صاغ الباحث (٩٠) تسعين هدفاً سلوكياً اعتماداً على الأهداف العامة، (ملحق ٧) ومحتوى موضوعات المطالعة التي ستدرس في التجربة، موزعة على المستويات الستة في المجال المعرفي لتصنيف بلوم (المعرفة، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقييم). وللتثبت من صلاحيتها واستيفائها محتوى المادة الدراسية عرضها الباحث على مجموعة من الخبراء المتخصصين في طرائق تدريس اللغة العربية، وفي العلوم التربوية والنفسية (ملحق ٨)، وفي ضوء آرائهم وملاحظاتهم أجريت التعديلات اللازمة وأضيفت (١٠) هدفاً سلوكياً لمستوى المعرفة، و(٣١) هدفاً سلوكياً لمستوى الفهم، و(١١) هدفاً سلوكياً لمستوى التطبيق، و(١٠) اهداف سلوكية لمستوى التحليل، و(١١) هدفاً سلوكياً لمستوى التركيب، و(١٠) اهداف سلوكية لمستوى التقييم، (ملحق ٩).

ت. إعداد الخطط التدريسية :

تعرف الخطط التدريسية بأنها الكيفية التي ينظم بها المدرس المواقف التعليمية واستعماله للوسائل والأنشطة المختلفة وفقاً لخطوات منظمة لاكتساب طلابه المعرفية والمهارات والاتجاهات المرغوبة (القرعة، ٢٠١٣: ١٢٦)، ولما كان إعداد الخطط التدريسية من متطلبات التدريس الناجح، أعد الباحث خططاً تدريسية للمجموعة التجريبية باستعمال منشطات الإدراك، واختيار المنشطات الإدراكية التي تلائم محتوى المادة الدراسية ومستوى الطلاب أعد الباحث استبانة لهذا الغرض (ملحق ١٠) وعرضها على نخبة من الخبراء والمتخصصين، في طرائق تدريس اللغة العربية والعلوم التربوية والنفسية (ملحق ٨)، للإفادة من آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم لغرض اختيار المنشطة الملاءمة فوق الاختيار على المنشطات الاتية: (الاهداف السلوكية، والاسئلة التعليمية "قبلية، اثناء الدرس، بعدية"، والمنظمات المتقدمة، وضع خطوط تحت الافكار المهمة، وإعادة الصياغة، وخارطة المعلومات).

أما المجموعة الضابطة فقد أعد لها خططاً بالطريقة التقليدية، في ضوء محتوى المادة، واهدافها السلوكية، وعرض الباحث خطتين من هذه الخطط على نخبة من الخبراء والمتخصصين، في طرائق تدريس اللغة العربية والعلوم التربوية والنفسية (ملحق ٨)، للإفادة من آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم لغرض تحسين صياغة الخطتين، وجعلهما سليمتين، وفي ضوء ما أبداه الخبراء تم إجراء بعض التعديلات عليهما وأصبحتا جاهزتين للتنفيذ (ملحق ١١).

خامساً: تطبيق التجربة:

بعد أن استكمل الباحث مستلزمات إجراء التجربة، باشر بتطبيق التجربة بتاريخ ٢٥/٢/٢٠١٤، في ضوء خطط التدريس اليومية وبواقع درسين لكل مجموعة من مجموعتي البحث في الاسبوع لكون موضوعاتهم تحوي قصائد حفظ، واستمرت التجربة لغاية يوم الاحد الموافق ٢٠/٤/٢٠١٤م وطبق اختبار الاستيعاب القرائي النهائي في يوم الثلاثاء ٢٢/٤/٢٠١٤.

سادساً: الوسائل الاحصائية:

أستعمل الباحث الوسائل الاحصائية في ايجاد دلالة الفروق الاحصائية بين مجموعتي البحث، وتكافؤ مجموعتي البحث في بعض المتغيرات، وفي حساب ثبات الاختبار، واستخراج معامل الصعوبة والتمييز لفقرات اختبار الاستيعاب القرائي المقالية والموضوعية، وفاعلية البدائل الخاطئة للسؤال الاول، وهي :

١. معادلة اختبار (T.Ttest) لعينتين مستقلتين (البياتي، ٢٠٠٨: ٢٠٢).
٢. مربع كاي (كا ٢). (النور، ٢٠٠٧: ٤٢١)
٣. معامل ارتباط بيرسون: (علام، ٢٠٠٩: ٢٢٦)
٤. معادلة معامل الصعوبة لفقرات اختبار الاستيعاب القرائي: (الامام، وآخرون، ٢٠٠١: ١٠٦)
٥. معامل الصعوبة لفقرات اختبار الاستيعاب القرائي المقالية (المحاسنة وعبد الحكيم، ٢٠١٣: ٢٠٥)
٦. معادلة القوة التمييزية لفقرات اختبار الاستيعاب القرائي الموضوعية.
٧. معادلة القوة التمييز لفقرات اختبار الاستيعاب القرائي المقالية.
٨. معادلة فاعلية البدائل غير الصحيحة لفقرات للسؤال الأول في اختبار الاستيعاب القرائي . (النجار، ٢٠١٠: ٢٦٣-٢٦٧)

الفصل الرابع

عرض النتيجة وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرض النتيجة التي توصل إليها الباحث في ضوء هدف البحث وفرضياته وتفسير تلك النتيجة.

أولاً : عرض النتيجة :

لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين في اختبار الاستيعاب القرائي البعدي، استعمل الباحث معادلة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، فكانت النتيجة على ما هي عليه في جدول (١٣):

جدول(١٣)

المتوسط الحسابي، والتباين، وقيمتا (T) (المحسوبة والجدولية)، ودرجة الحرية، والدلالة الاحصائية لدرجات مجموعتي

البحث في اختبار الاستيعاب القرائي البعدي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	قيمتا (Z)		درجة الحرية	الدلالة الاحصائية عند مستوى (٠,٠٥)
				المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	٣٠	٣٥,٢٦	٣٦,٧٥	٢,٥١٦	٢,٠٠٠	٥٦	دالة إحصائية
الضابطة	٢٨	٣٠,٧٨	٥٥,٧٣				

يلحظ من جدول (١٣) أنَّ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (٣٥,٢٦)، وتباينها (٣٦,٧٥)، وان متوسط درجات المجموعة الضابطة (٣٠,٧٨)، وتباينها (٥٥,٧٣)، وان القيمة التائية المحسوبة (٢,٥١٦) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (٢,٠٠٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، ودرجة حرية (٥٦) .

مما تمَّ عرضه يتبيّن تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درّسوا موضوعات المطالعة بمنشطات الادراك على طلاب المجموعة الضابطة الذين درّسوا موضوعات المطالعة بالطريقة التقليدية في اختبار الاستيعاب القرائي، وبذلك تُرفض الفرضية الصفرية التي تنص على ما يأتي :

ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي يدرس طلابها مادة المطالعة والنصوص بمنشطات الادراك، والمجموعة الضابطة التي يدرس طلابها المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في الاستيعاب القرائي.

جاءت نتيجة هذه الدراسة مُتَّفَقة مع نتائج الدراسات السابقة وهي دراسات كل من وريجادز (Reckards، 1980)، وكنج (King، 1991)، و(دروزة، ٢٠٠٣)، و(الدايني، ٢٠٠٦)، و(الكلابي، ٢٠١٢) التي أثبتت وجود فروق ذوات دلالة إحصائية ولمصلحة المجموعات التي درست باستعمال منشطات الادراك .

ثانياً : تفسير النتيجة:

اظهرت نتيجة البحث تفوق طلاب المجموعة التجريبية التي درست موضوعات المطالعة على وفق منشطات الادراك على طلاب المجموعة الضابطة التي درست موضوعات المطالعة على وفق الطريقة التقليدية في الاستيعاب القرائي، ويرى الباحث ان سر التفوق يعود الى الاسباب الآتية أو بعضها :

١. أنَّ التدريس على وفق منشطات الادراك زاد من وعي الطلاب بذاتهم، وبعمليات القراءة في النص، وحسّن مدى التعلّم الذي وصلوا اليه .

٢. إن التدريس على وفق منشطات الادراك ساعد على حصر انتباه الطلاب للأجزاء البارزة في النص المقروء من طريق وضع خطوط تحت الافكار البارزة فيه وبالتالي زاد الفرصة لتذكرها لاحقاً، وهذا ما أكدته الاديبيات بان وضع الخطوط تحت الافكار البارزة في النص تساعد الطلاب على تذكرها لأنها تضمن انتقال هذه الافكار الى الذاكرة الطويلة المدى إذ يمكن معالجتها واسترجاعها . (عدس، ٢٠٠٥: ٣٢٥).

٣. إن التدريس على وفق منشطات الادراك ساعد الطلاب على الربط بين المعلومات الجديدة والمعلومات القديمة في بنيته المعرفية من طريق تقديم المنظمات الشارحة وبالتالي زاد من عملية الاستيعاب وهذا ما اكدته الادبيات بان المنظم الشارح يساعد على تقوية الرابطة بين المعلومات التي سجري تعلمها بالمعلومات السابقة للطلاب فضلاً عن انها تعزز المشاركة الفعالة للمتعلمين من طريق العمليات العقلية التي يمارسونها في أثناء عرض الدرس، مما يؤدي بهم الى زيادة استيعابهم لان المعلومات التي تقدم باستعمال المنظم الشارح تجعل التعلم ذو معنى (عطية، ٢٠١٠: ١١٤) .
٤. إن التدريس على وفق منشطات الادراك شجع الطلاب على إيجاد تنبؤات حول الاحداث التي يتضمنها النص القرائي والشخصيات والافكار مما يزيد من عملية التفكير أثناء القراءة لان التنبؤ يتطلب اعمال الفكر وبالتالي يزيد من عملية الاستيعاب وهذا ما أكدته الادبيات بان التنبؤ يعمل على تحديد أهداف التعلم ويوجه عملية الاستيعاب القرائي (هلالاهان، وآخرون: ٢٠٠٧، ٥٧١) .
٥. ان التدريس على وفق منشطات الادراك جعل الطلاب قادرين على تحديد الافكار المحورية في النص القرائي من طريق استنتاجها وهذا ما يؤكده الرأي القائل بأن الاستنتاج يؤدي دوراً بارزاً في تحديد الافكار الرئيسة وبالتالي تمكن الطلاب من استيعاب تلك الافكار (ابو جواد، ونوفل، ٢٠٠٧: ٩٧)
٦. إن التدريس بمنشطات الادراك جعل الطلاب يشعرون بالمتعة والسرور وهذا يتفق مع ما جاءت به نظريات تنظيم البيئة التعليمية التي تدعو إلى الاعتماد على إستراتيجيات تعليمية تبعث الحيوية والمتعة والنشاط لدى المتعلم في أثناء عملية التعلم (عطية، ٢٠٠٩ : ١٤٣) .
٧. إن التدريس على وفق منشطات الادراك يساعد الطلاب على اعادة صياغة أفكار النص، ومحتواه بلغتهم الخاصة، والابتعاد عن لغة النص المقروء؛ مما يساهم في تنمية الاستيعاب وهذا ماكدته الادبيات بان اعادة الصياغة تعد ضرورية ومساعدة على زيادة مستوى الاستيعاب لأنها تعمل على تقليص كمية المعلومات والاقتصاد بها (أبو رياش، ٢٠٠٧: ٣٧٩) .
٨. إن التدريس على وفق منشطات الادراك ساعدت الطلاب على تنظيمهم لمادتهم المقروءة وتلخيصها من طريق استعمال المخططات التي تبرز الافكار المهمة في النص المقروء مما ساهم في زيادة استيعابهم للمعلومات وتنشيتها في ذاكرتهم الطويلة المدى وهذا ما اكدته الادبيات بان تمثيل الافكار تمثيلاً بصرياً من طريق المخططات يساهم في اختصار المعلومات وتيسر تثبيتها في الذاكرة الطويلة المدى واستعادها عند الحاجة (الوقفي، ٢٠١١: ٢٦١) .
٩. إن معرفة الطلاب بالأهداف المرجوة من دراسة الموضوع وتقديم منظم شارح في بداية الدرس واستنتاج الافكار والتنبؤ بالأحداث وضع خطوط تحت الافكار البارزة في الموضوع وعمل مخططات وإعادة صياغة النص بلغة الطالب يتطلب تحليل المادة وأن هذا التحليل يجعل المادة أكثر ترابطاً وأسهل فهماً وأكثر تركيزاً.

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

يتضمن هذا الفصل عرض الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات .

أولاً: الاستنتاجات

في ضوء نتيجة البحث يستنتج الباحث ما يأتي:

١. ان اعتماد منشطات الادراك مكن الطلاب من القدرة على ربط ما لديهم من معلومات سابقة مع المعلومات الجديدة التي حصلوا عليها وبالتالي زاد من بنيته المعرفية.
٢. ان منشطات الادراك زادت من فاعلية الطلاب القرائية، وقدرتهم على فحص المقروء، ومعالجته وتعرف جوانبه وأبعاده، وهذا ما جعل القراءة ذات معنى.

٣. إنَّ استعمال منشطات الادراك ساعد في زيادة دافعية الطلاب وحماسهم، وتركيز انتباههم نحو معالجة الموضوعات المقررة .
٤. أنَّ التدريس وفق منشطات الادراك قد ساعد الطلاب في تحقيق المستويات العليا من الاهداف المعرفية (التحليل، والتركيب، والتقويم) .
٥. إنَّ إعلام الطلاب بالأهداف السلوكية المُتَوَقَّع تحقيقها قبل قراءة الموضوع يؤثر ايجاباً في تتبُّع مجريات الدرس بدافعية، وسهولة، ويُسر مما يختصر الوقت، والجهد على الباحثة والطلاب؛ بغية الوصول الى الاستيعاب الأمثل للنصوص المقررة .
٦. إمكانية تطبيق منشطات الادراك في تدريس مادة المطالعة للصف الثاني المتوسط؛ لأنها تتناسب مع المرحلة العمرية، والقدرات العقلية لطلّاب الصف الثاني المتوسط، لما يمتازون به من نضج في قدراتهم الادراكية، وقدرة على التفاعل الإيجابي مع المواقف المختلفة.
٧. إمكانية إسهام منشطات الادراك في نقل بعض الخبرات والمهارات التي تعلمها الطّالِب إلى الدروس الأخرى، وإلى واقع حياتهم اليومية والعملية إذا ما أتقنوها بشكل جيد.

ثانياً : التوصيات

- في ضوء النتائج التي توصل اليها الباحث في هذه الدراسة، فأنته يوصي بما يأتي :
١. اعتماد منشطات الادراك في تدريس مادة المطالعة والنصوص ؛ لأنها قادرة على حصر انتباه الطلاب وجعلهم يركزون على الجوانب الاساس في المادة المقررة وتمكنهم من استيعاب ما يقرؤون .
 ٢. ادخال منشطات الادراك ضمن مفردات طرائق تدريس الكليات التربوية، كي يلم بها مدرسو المستقبل وطلبتهم .
 ٣. إصدار دليل يتضمن منشطات الادراك، وطريقة استعمالها في تدريس اللغة العربية.
 ٤. توصية مشرفي اللغة العربية في دائرة الإشراف التربوي بعقد ورشات عمل لتدريب مدرسي اللغة العربية ومدرساتها على كيفية استعمال منشطات الادراك وعدم الاقتصار على الطرائق التدريسية التي تعتمد على التلقين والحفظ .
 ٥. ضرورة ايلاء درس المطالعة عناية مميزةً يتناسب ومكانته بين فروع اللغة العربية الأخر، وعدم استبداله بدرس آخر من دروس العربية .

ثالثاً: المقترحات

- استكمالاً لنتائج البحث الحالي، يقترح الباحث ما يأتي :
١. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في باقي فروع اللغة العربية .
 ٢. إجراء دراسة مماثلة لمعرفة أثر منشطات الادراك في متغيرات أخر مثل التفكير الناقد، ومعالجة المعلومات، ودافعية الانجاز المدرسي، والميل نحو القراءة وغيرها.
 ٣. بناء برنامج مقترح على وفق منشطات الادراك في تنمية التفكير الابداعي.

المصادر العربية

القرآن الكريم

١. إبراهيم، عبد العليم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ط٤، دار المعارف، القاهرة، مصر، ١٩٦٨م.
٢. ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم. لسان العرب، مج: (١، ٥، ٧، ١٠)، ط٤، دار الفكر، بيروت، د.ت.
٣. أبو الضبغات، زكريا إسماعيل. طرائق تدريس اللغة العربية، دار الفكر، ٢٠٠٧م.
٤. ابو جادو، صالح محمد. علم النفس التربوي، ط٨، دار المسيرة للنشر والطباعة، عمان، ٢٠١١م.

٥. ابو جادو، محمد علي، ومحمد بكر نوفل. تعليم التفكير النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع، عمان، ٢٠٠٧م.
٦. أبو رياش، حسين محمد. التعلم المعرفي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ٢٠٠٧م.
٧. اسماعيل، بليغ حمدي. استراتيجيات تدريس اللغة العربية أطر نظرية وتطبيقات عملية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠١٣م.
٨. إسماعيل، زكريا. طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، مصر، ٢٠٠٥م.
٩. الإمام، مصطفى والعجيلي، وآخرون، التقويم والقياس، دار الحكمة، بغداد، ١٩٩٠م.
١٠. البياتي، عبد الجبار توفيق. الإحصاء وتطبيقاته في العلوم التربوية، مكتبة الجامعة للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٨م.
١١. جابر، جابر عبدالحميد، استراتيجيات التدريس والتعلم، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، القاهرة، ١٩٩٩م.
١٢. الجبوري، عمران جاسم، وحمزة هاشم السلطاني، المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠١٣م.
١٣. الجعافرة، عبد السلام يوسف. مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠١١م.
١٤. حلمي، أحلام عباس إبراهيم . مستوى الاستيعاب الاستماعي في مادة المطالعة لدى طلبة المرحلة المتوسطة على وفق بعض المتغيرات، جامعة بغداد، كلية التربية للبنات، ٢٠٠٥ م، (رسالة ماجستير غير منشورة).
١٥. حمدان، محمد حسين علي. فعالية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس القراءة على تنمية بعض مهارات الفهم القرائي ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب المرحلة الثانوية، جامعة جنوب الوادي، كلية التربية بقنا، ٢٠١١م، (رسالة ماجستير غير منشورة).
١٦. الخيري، أروة محمد ربيع. علم النفس المعرفي، مكتبة عدنان للطباعة والنشر والتوزيع، بغداد، ٢٠١٢م.
١٧. الدايني، بتول محمد جاسم، أثر استخدام منشطات استراتيجيات الإدراك في تحصيل طالبات الصف الخامس العلمي وتنمية مهاراتهم العقلية، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن الهيثم، ٢٠٠٦ م، (اطروحة دكتوراه غير منشورة).
١٨. دروزة، افنان نظير . النظرية في التدريس وترجمتها علمياً، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٧م.
١٩. _____ . أساسيات في علم النفس التربوي (استراتيجيات الإدراك ومنشطاتها كأساس لتصميم التعليم) دراسات وبحوث وتطبيقات، دار الشروق للنشر والتوزيع، ٢٠٠٤م.
٢٠. _____ . أثر توظيف الملاحظات الصفية والخطوط تحت الأفكار المهمة لمهارات دراسية على التحصيل الأكاديمي الجامعي، كلية التربية، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، ٢٠٠٣م.
٢١. _____ . أثر توظيف الملاحظات الصفية والخطوط تحت الأفكار المهمة لمهارات دراسية على التحصيل الأكاديمي الجامعي، كلية التربية، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، ٢٠٠٣م.
٢٢. الرحو، جنان سعيد. أساسيات في علم النفس، الدار العربية للعلوم، بيروت، ٢٠٠٥م.
٢٣. زاير، سعد علي، وعائز، ايمان اسماعيل. مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، مؤسسة مصر مرتضى للكتاب العراقي، ٢٠١١م.
٢٤. الزغول، عماد عبد الرحيم. مقدمة في علم النفس التربوي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠١٢م.
٢٥. الزغول، عماد عبدالرحمن. نظريات التعلم، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠١٠م.
٢٦. سلمان، زيد منير. الاتجاهات الحديثة في التعليم والتعلم الفعّال، دار الراية للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٨م.
٢٧. سليم، مريم. علم النفي التربوي، دار النهضة العربية، بيروت، ٢٠٠٤م.
٢٨. شحاتة، حسن. تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط٧، الدار المصرية اللبنانية، ٢٠٠٨م.

٢٩. شحاتة، حسن، ومروان السمان. المرجع في تدريس اللغة العربية، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، ٢٠١٢م.
٣٠. صندقلي، هناء ابراهيم . صعوبات التعلم اضطراب الحركة وتشنت الانتباه، دار النهضة العربية، بيروت، ٢٠٠٩م.
٣١. عاشور، راتب قاسم ومحمد فؤاد الحوامدة. اساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط٣، دار المسيرة، عمان، ٢٠١٠م.
٣٢. عباس، محمد خليل، ومحمد بكر نوفل، ومحمد مصطفى، و فريال محمد أبو عواد. مدخل الى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطبع، عمان، ٢٠٠٩م.
٣٣. عبد الباري، ماهر شعبان . استراتيجيات تعلم المفردات، دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع، عمان، ٢٠١٠م (ب).
٣٤. عبد الباري، ماهر شعبان . استراتيجيات فهم المقروء، دار المسيرة، عمان، ٢٠١٠م (أ).
٣٥. عبد الحميد، هبة محمد .أنشطة ومهارات القراءة والاستذكار في المدرستين الابتدائية والاعدادية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٦م.
٣٦. العتوم، عدنان يوسف. علم النفس المعرفي، ط٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ٢٠١٠م.
٣٧. _____ . علم النفس المعرفي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ٢٠٠٤م.
٣٨. العتوم، عدنان يوسف، وشفيق فلاح علاونة، وعبد الناصر ذياب جراج، معاوية محمود أبو غزال .علم النفس التربوي النظرية والتطبيق، ط٣، دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع، عمان، ٢٠١١م.
٣٩. عدس، عبد الرحمن. علم النفس التربوي، ط٣، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، ٢٠٠٥م.
٤٠. عدس، عبد الرحمن، ويوسف قطامي. علم النفس التربوي النظرية والتطبيق الاساسي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٣م.
٤١. عطية، محسن علي. استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء، دار المناهج، عمان، ٢٠١٠م.
٤٢. عطية محسن علي. تنظيم بيئة التعلم، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٩م .
٤٣. العفون، نادية حسين، وقحطان فضل راهي. فاعلية تصميم تعليمي. تعليمي وعلاقتهما بالتفكير العملي والوعي البيئي، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠١٠م.
٤٤. عمار، سام . اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، مؤسسة الرسالة، بيروت، ٢٠٠٢م.
٤٥. الفليح، خالد عبد العزيز، وآخرون. تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، أربد، ٢٠٠٩م.
٤٦. القرارة، احمد عودة. تصميم التدريس رؤية تطبيقية، ط٢، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠١٣م.
٤٧. قطامي، نايفة . مهارات التدريس الفعال، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، ٢٠٠٤م.
٤٨. قطيط، غسان يوسف. الاستقصاء، دار وائل للنشر، عمان، ٢٠١١م.
٤٩. القفاص، وليد كمال عفيفي. صعوبات التعلم وعلم النفس المعرفي، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠٠٩م.
٥٠. قندلجي، عامر. البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات التقليدية والالكترونية، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٩م.
٥١. لافي، سعيد عبدالله. تنمية مهارات اللغة العربية، عالم الكتب للطباعة، القاهرة، ٢٠١٢م.
٥٢. المحاسنة، إبراهيم محمد، وعبد الحكيم المهيدات. القياس والتقويم الصفي، دار جرير، عمان، ٢٠١٣م.
٥٣. محمد، شذى عبد الباقي، ومصطفى محمد عيسى. اتجاهات حديثة في علم النفس المعرفي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ٢٠١١م.
٥٤. معروف، نايف محمد. خصائص اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار النفائس، بيروت، ١٩٨٥م.
٥٥. الموسى، نهاد. الاساليب مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٣م.

٥٦. النجار، نبيل جمعة صالح، القياس والتقويم منظور تطبيقي مع برمجية SPSS، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٩م.
٥٧. النوايسة، فاطمة عبد الرحيم. أساسيات علم النفس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠١٣م.
٥٨. النور، احمد يعقوب. القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، الجنادرية للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٧م.
٥٩. الهاشمي، عابد توفيق. طرائق تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها للمراحل الدراسية، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ٢٠٠٦م.
٦٠. الهاشمي، عبد الرحمن، ومحسن علي عطية. تحليل مضمون المناهج المدرسية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠١١م.
٦١. هلالاهان، دانيال، وآخرون. صعوبات التعلم مفهومها-طبيعتها-التعليم العلاجي، ترجمة: عادل عبدالله محمد، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، ٢٠٠٧م.
٦٢. الوقفي، راضي. صعوبات التعلم النظري والتطبيقي، ط٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ٢٠١١م.

المصادر الاجنبية

55. Keny , R. F. & Schrader , 1994 , **The integration learning strategies interactive multimedia instruction , paper presented at the Annual meeting of the American Association for Educational communications and technology , p.p. 13 – 27**
54. Richards , J .P . , **note taking underlining Inserted questions , and organizers in text Research conclusions and educational, implication , Educational the technology , V , (45) , N (2) , 1980 .**

الإبداعية في تطور شكل الثور في لوحة الجورنيكا

د. فاطمة عمران راجي د. رنا حسين هاتف علي حسين هاتف

كلية الفنون الجميلة/ جامعة بابل

Creative Evolution In The Form Of A Bull In The Painting Guernica

Research presented by

D. M. Fatima Omran Raji DM Rana Hussein Hatif MM Ali Hussein Hatif

College of Fine Arts _ University of Babylon

www.Alihussein1976@yahoo.com**Abstract:**

Innovates Art whole images or two to affect the space visible and embodied forms function and signs of aesthetic, and this implies that delve into the midst of the structures formalism to represent this Mahsusat visual iconic based on creativity (artistic) and the extent of updating it fact or repudiated in the formulations for the production of artistic effects with meanings and connotations aesthetic . It is because of artistic creativity _ away from any philosophical currents of modern structural and beyond _ in the nature of the relationship between Tsahria three main pillars are:

- Upstream: a fact which draws him Artist article.
- Product: here, a performance artist and Njaath and footwork.
- Receiver: It is the future of aesthetic and artistic values.

This invites controversy tracing subject and object, it has formed a dialectic of subject and object location and unit membership stimulating creativity and supportive of the development of the structure of the art form. If we look at the form of the bull in Guernica (Picasso), to show us that the system of art in its development stage successive shipped with the artist (Picasso) in order to innovate in response to the call of his mind, an honorable and humanity as a whole. And it became aware of the aesthetic and psychological studies to monitor creativity (artistic creativity) as a field a knowledge in the field of art as well as in some other fields of knowledge.

ملخص البحث:

يبتكر الفن برمته واقعا مفترضا ليجعل الشيء متجسداً بأشكال دالة وعلامات جمالية، وهذا يعني ضمناً ان الخوض في غمار البنى الشكلية لتمثيل هذه المحسوسات المرئية ايقونياً يركز على الإبداع (الفني) ومدى استيفاء الواقع او التوصل منه وفي صياغاته لإنتاج آثار فنية ذات معاني ودلالات جمالية. إذ يرجع الإبداع الفني _ بعيداً عن التيارات الفلسفية الحديثة اي البنيوية وما بعدها _ في طبيعته الى علاقة تصاهرية بين ثلاث ركائز أساسية هي :

- المنبع : اي الواقع الذي يستمد منه الفنان مادته .
- المنتج : وهو هنا الفنان ونجاعاته الأدائية والمهارية.
- المتلقي : وهو مستقبل القيم الجمالية والفنية.

وهذا يدعونا جدلاً باقتفاء اثر الذات والموضوع في التشكيل الفني، فقد شكلت جدلية الذات والموضوع بمكان وحدة عضوية محفزة للإبداع وداعمه لتطور بنية الشكل الفني. واذا نظرنا الى شكل الثور في جورنيكا (بيكاسو)، لتبين لنا ان منظومة الفن في مرحل تطورها المتعاقبة تشحن ذات الفنان (بيكاسو) لكي يبدع استجابةً لنداء عقله ووجدانه والإنسانية بأسرها. وعليه تنبتهت الدراسات الجمالية والنفسية لرصد الإبداع (الإبداع الفني) كحقل معرفي في مضمار الفن وكذلك في بعض الحقول المعرفية الأخرى .

الفصل الأول (الإطار المنهجي)

مشكلة البحث :

ان الشروع في دراسةنتاجات الفنية وفضاءاتها الجمالية يقودنا الى رصد عملياتها الإبداعية. لذا شكل حقل الإبداع (الإبداعية) ميداناً معرفياً غايةً في التعقيد والتشابك، وقد حاول الباحثين الإيغال عمقاً لفك أسرارها وكشف حيثياتها وحل رموزها. وقد رافقت الإبداعية الإنسان في مسيرته الطافرة منذ ان شرع في خطاه الأولى وهو يسعى إلى الإفصاح عن قدراته وصفاته كشخصية متكاملة ومتسقة. ومن اجل فهم أدق لإدراك النتاج الفني يتعين علينا ان نلج العملية الإبداعية الفنية المعولة على ثلاث مرتكزات (العملية الفنية – النتاج الفني – الإدراك الفني) بحيث يعنى المرتكز الاول بعملية الإبداع التي تبدأ بالمخاضات البكرية وإرهاصات التوليدية لتنتهي بولادة النتاج الفني. فان متتبع مسار التجارب الفنية وخاصة تجربة الفنان (بيكاسو) الذي يعد من عمالقة الفن الحديث _ ليس كونه أكثرهم شهرة وشمولية، بل كونه أشدهم توقداً في إنسانيته _ ليجد بان نتاجاته الفنية جاءت بمعطيات نتجت عن خليطٍ من التحولات الأسلوبية مما زاده هذا ثراءً وعطاءً في التجريب والاشتغال في حقل الفن. حيث تركت نتاجاته الفنية بصمات ملحوظة في تاريخ الفن وتاريخ المجتمع ككل.

ولو تقصينا لوحة مثل لوحة (الجورنيكا) لنجدها قد أثارت العالم كله بإرسالياتها المرمزة وما تحملها في ثناياها من قضايا (فكرية، أبداعية، فنية) فقد اعتبرها البعض واقعا مربعا لحالة واقعية ما، واعتبرها البعض الآخر حادثةً من نوع مغاير. وقد حظي (شكل الثور) فيها بمطاردة مرت بمرحل تطويرية على مستوى البناء والتشكيل لان هذه المفردة (كعلامة ايقونية) لها محمولات عدة وقد كرس لها (بيكاسو) الكثير من وقته وتتبع معرفة وحيثيات ولادة كل (ثور)، والصفات الموروثة له، وكيفية العناية به وتربيته، فضلاً على تواصله بمصارعيه حيث كانت المصارعة في وقتها (مقدسة) تماماً كقداسة الشخص الكاثوليكي ان لم تكن أكثر.

ومن خضم ما تقدم تتجلى مشكلة البحث الحالي بالاتي: الى اي مدى بلغت العملية الإبداعية في تطور شكل الثور في لوحة الجورنيكا.

أهمية البحث والحاجة إليه :

ان من دواعي هذا البحث هو الوقوف عند التجربة الفنية لـ(بيكاسو) على الرغم من تناول النقد الفني جوانب من هذه التجربة الا ان الحاجة العلمية مازالت قائمة لاستيعاب هذه التجربة الإبداعية ولعمل مهم (مثل الجورنيكا) وتحديد تحولات شكل الثور فيها. لذا وجد الباحثون ضرورة تناولها بدراسة أكاديمية تسلط الضوء عليها والإلمام بمستوياتها الأخرى التي لم تزل موضع جدل وغموض.

وفي الوقت نفسه تتجلى الحاجة الفعلية لهذه الدراسة على الوجه التالي:

- ١- تفيد الحركة التشكيلية في العراق .
- ٢- تفيد الدارسين والنقاد ومنتزقي الفن والإبداع.
- ٣- ترفد المكتبات التشكيلية والمؤسسات الفنية في العراق.

هدف البحث :

يهدف البحث الحالي الى :

تعرف العملية الإبداعية في تطور شكل الثور في لوحة الجورنيكا عبر مراحلها التكوينية.

حدود البحث :

يتحدد البحث الحالي بدراسة (الإبداعية في تطور شكل الثور في لوحة الجورنيكا) وتحديد (شكل الثور) في لوحة الجورنيكا المنفذة في عام ١٩٣٧ والموجودة في اسبانيا والموثقة في المصادر الفنية.

تحديد وتعريف المصطلحات :

- ١- **الإبداع:** يعرفه (الطبرسي) إنشاء صنعة جديدة بلا احتذاء وإقتداء. (١ ص ١٩٣)

أما (جلفورد) يعرفه بأنه تفكير في نسق مفتوح لتمييز الإنتاج فيه في خاصية فريدة هي تنوع الإجابات المنتجة والتي لا تحددها المعلومات المعطاة. (٥٢ص ٥)

أما التعريف الإجرائي للإبداعية: هي سمة التميز والتفرد في صياغة التعبير والتشكيل الفني لشكل الثور في لوحة الجورنيكا.

٢- **التطور:** يعرف بأنه تعاقب الأطوار ، والطور هو : الفترة ، ونقول طورا بعد طور أي تارة بعد تارة ، وجمع طور: أطوار، والأطوار هي المجالات المختلفة والمسارات والحدود ، أي مر ملك ومرة هلك ، ومرة بنس ومرة نعم. (٥٠٧ص ٣)

يعرفه (مسعود) انه التغيير من حال الى حال. (٤٠٩ص ٤) . ويعرفه (مذكور) نمو بطيء متدرج يؤدي الى تحولات منظمة ومتلاحقة تمر بمراحل مختلفة يؤذن سابقها بلاحقها . كتطور الأفكار والأخلاق والعادات ولا يكون التطور مسبقا بتخطيط ولا مستهدفا لغاية على عكس التقدم. (٤٧ص ٤٧).

إما التعريف الإجرائي للتطور: انه نمو متدرج يؤدي إلى تحولات منظمة ومتلاحقة لشكل الثور في لوحة الجورنيكا . ٣- **الشكل:** عرفه (ابن منظور): (الشكل) ، بالفتح : الشبه والمثل ، والجمع إشكال وشكول. (٣١٦ص ٣) . ويشير (ستولنتز) : تنظيم عناصر الوسيط المادي التي يتضمنها العمل ، وتحقيق الارتباط المتبادل بينها (وعناصر الوسيط هي الأنغام والخطوط) (٣٤٠ص ٦). ويرى (عبد النبوي الشال) هو كل عمل فني له شكل ومضمون ، والشكل هو الهيئة الفنية وإطارها العام والمحسوس. (٧٧ص ٢٦١). أما التعريف الإجرائي للشكل نتبنى تعريف (الشال) للشكل .

الفصل الثاني (الإطار النظري)

المبحث الأول:

أولاً: مفهوم الإبداع:

ان مفهوم الإبداع في الدراسات الفنية والجمالية قائم على مقولات وسجلات العلوم النفسية، وبهذا ينقاد مع تداعيات التناول والاختلاف بين مفسري علم النفس واختلاف مناهجهم البحثية في تحديد ماهيته فمفهوم الإبداع شكل مثار جدل متواصل ومستمر لا يمكن تقويضه والإحاطة بكل مدياته ومدارسه... لذا يرى (ماركون) إن الإبداع ظاهرة متعددة الوجوه أكثر من اعتبارها مفهوما نظريا محدد التعريف. (٨ / ص ١٩) وقد ذكر (ماركون) أربعة جوانب للإبداع (الابتكار) بحيث لا يمكن دراسته إلا إذا أحيط بها وبتعالقاتها الأخرى وهي :-

١- الشخص المبتكر creative person

٢- الإنتاج ألابتكار creative product

٣- العملية الابتكارية creative process

٤- الموقف ألابتكار creative situation

(٩ / ص ١٥) .

مما دعا هذا عدداً من الباحثين إلى تصنيف التعريفات المختلفة للإبداع وفقاً لهذه الجوانب، حيث عدت أول دراسة منهجية في موضوع الإبداع على يد العالم (فرانسيس جالتون ١٨٨٣)، وبعدها ظهرت اهتمامات متزايدة بدراسة التفكير الإبداعي في أوائل الخمسينيات من القرن العشرين، ولكن الاتجاه العلمي الحقيقي لدراسة الإبداع كان على يد العالم (جلفورد gyliford) وتلاه عدد من العلماء والباحثين (١٠ص ٢٤) . وكذلك لقد تناولت الدراسات (الاجتماعية - النفسية) الكثير من العوامل المؤدية إلى التفكير الإبداعي والعوامل المساعدة عليه كما في رصدها لعلاقة الإبداع بالصحة النفسية * وتأثيراتها.

كما رصد (تيرمان) العلاقة بين الإبداع والذكاء وأكد في هذه الأبحاث على وجود علاقة بين مستويين الذكاء والإبداع، إلا أن نسبة الذكاء لا تعد شرطاً كافياً وحرفياً من أجل الكشف عن الإبداع والتنبؤ به (٨ص ١٦). بحيث أن الإبداع والذكاء ليس مصطلحين لشيء واحد، بل أنهما قدرتان منفصلتان، فيمثل الذكاء جزءاً متميزاً من النشاط العقلي والإبداع كجزء آخر منه، كما قام بعض من علماء النفس من أمثال (ماسلو maslow) بربط الإبداع بالصحة العقلية، حيث وجد أن المبدعين ليس بالضرورة هم نماذج للصحة والحياة السوية (١٠ص ٥). وبذلك تتباين القدرات الإبداعية تبعاً لتباين الحاضنة الخارجية.

وهناك من يؤكد على ارتباط الفرد المبدع بشكل فاعل مع بيئته؛ ويعتبر الإبداع بهذا الحال (استعداد الفرد لتكامل الحوافز الأولية بداخل التنظيم الذاتي والقيم الشعورية، وكذلك تكامل الخبرة الداخلية مع الواقع الخارجي ومتطلباته). (١١ص ١٢٥)

أما (تورانس Torrance) فقد أكد على العملية الابتكارية قبل كل شيء، حيث يعرف الإبداع على أنه عملية يصبح فيها الفرد حساساً للمشكلات وأوجه النقص وفجوات المعرفة والمبادئ الناقصة وعدم الانسجام، فيحدد منها الصعوبة ويبحث عن حلول ويقوم بتخمينات ويصوغ فروضاً عن التناقض ويجيز هذه الفروض ويعيد اختبارها ويعدلها ويعيد اختبارها ثم يقدم نتائجه في آخر الأمر. (١١ص ١٢٦). وبهذا تكون العملية الابتكارية ردماً لهذه الارتعانات المحايثة.

ثانياً: النظريات المفسرة للإبداع:

لقد تناولت النظريات العلمية الإبداع كمجال معرفي حُيز لكل اتجاه أو فلسفة ومنها:

١ - نظرية الإلهام:

يعد (أفلاطون) أول من أرسى نظرية الإلهام مقيماً الحجج ومستنداً إلى الأدلة، منتهياً إلى أن الإبداع الفني لا يخرج عن كونه ثمرة لضرب من الإلهام أو الوحي الإلهي. مقررًا أن الفنان ما هو إلا إنسان موهوب أخصته الآلهة وخصته بنعمة الوحي أو الإلهام. (١٢ص ٤١). بحيث يستلهم الفنان عمله الفني لا من عقل واعي أو شعور ظاهر أو مجتمع محسن أو تاريخ فن سابق أو حتى لاشعور دفين، وإنما من القوة الإلهية أو الحرص السماوي وربما من الهواجس السحرية. لقد بقيت هذه الفكرة مستمرة إلى وقت طويل حتى عصر النهضة، فقد نادى الأفلاطونيون في ذلك الوقت بنظرية الإلهام مفسرين الأعمال الفنية بأنها ثمرة لمملكة سحرية لا نظير لها عند عامة الناس (١٣ص ١١٧). ولهذا قد تدعم هذه الملكة قدرات الفنان في النتائج الفني.

فالفن كما عبر عنه بأنه مصدر الإلهام والصادر عن ريات الفنون، إذ هنّ أصل الجمال بالذات، وعلى هذا النحو يكون مصدر الفن في نهاية الأمر هو المثال المعقول للجمال، أو هو تلك الوحدة المتعالية عن الحس والتي تتربع في عالم وراء عالمنا هو العالم المعقول. (١٤ص ١٠). وبالتالي قد تسهم هذه النظرية في تغذية مرجعيات الفنان وقدراته الابتكارية على حد التعبير الأفلاطوني.

٢ - نظريات التحليل النفسي:

اتخذت نظرية التحليل النفسي أوجه متعددة تبعاً للطروحات التي جاء بها روادها ومنها:

أ - نظرية (فرويد Sigmund Freud)

لقد فسّر (فرويد) الإبداع وفق مفهوم الإغلاء أو التسامي (sublimation) الذي يعتبره العملية المؤدية مباشرة إلى الإبداع. وتفسيره لدى (فرويد) يقوم على أن هناك رابطة بين الدافع إلى البحث والدافع الشبقي * يلي الدافع الشبقي عادة الكبت (repression) حسب ما تقضي به النظم الاجتماعية، ومن ثم يعمم الكبت دافع البحث أيضاً فتكون النتيجة حياة فكرية ضيقة الأفق، إلا أنه يُحدد أحياناً بأن عجز الكبت عن الأضرار بدافع البحث ويعبر عن عجز جزء

* الشبق :- هو شدة اللذة والإلحاح في الدافع الجنسي (ينظر ، كمال، علي ، النفس انفعالاتها وأمراضها وعلاجها ، ط١، بغداد ، دار واسط للطباعة والنشر، ١٩٨٣، ص ٣٢٤.

هام من الدافع الشبقي في اللاشعور. فتكون النتيجة ان يتجه الدافع الشبقي إلى التسامي أي الى السعي نحو غايات مقبولة اجتماعياً (١٥ص ١٥٣) وبهذا الشكل يعلل (فرويد) قوله بما يخص الميول الجنسية فيصفها بأنها (ميول مطاطية بشكل فائق اذ يمكن ان تنحرف في اتجاهات مختلفة تمام الاختلاف. كما يمكن لها ان تجد الإشباع في مناخات بعيدة عن الجنسية وعن المنطقة التناسلية، فقد تشبع بالإخلاص للآخرين او في اللذة الجمالية او اللذة العقلية التي يجدها العلماء والباحثون (١٦ص ٢٢٥). او قد تجد إشباعاً لها عن طريق الفنون (كالرقص- الغناء - التمثيل - كتابة القصص - وارسم على نطاق واسع...).

ويرى (فرويد) بان الفنان شخص منطوي يقترب من حالة المريض النفسي (العصابي) وإعماله الفنية ليس سوى وسائل للتفليس او إحداث التوازن النفسي عن رغباته الجنسية المكبوتة (١٧ص ٤٩). حيث يتخلى الفنان عن الواقع مؤدياً دوراً اكبر في عمليات التخيل* وهو يجد طريقة ثانية للواقع في هذا العالم التخيلي، وان يستفيد من بعض المواهب الخاصة لديه في تعديل تخيلاته الى حقائق من نوع جديد، فنتاج الفنان المبتكر عند (فرويد) ما هو الا اشباعاً خيالية للرغبات اللاشعورية .

ب- نظرية (يونك yong)

ميّز (يونك) بين نوعين من اللاشعور؛ اللاشعور الفردي الذي يضم كل مكتسبات الفرد خلال حياته من الأفكار والمشاعر التي يتم نسيانها او كبتها او أدركها بطريقة قبل شعورية (subconscious)، ثم اللاشعور الجمعي والذي لا يبدأ إنشاء حياة الفرد فقط بل من فترات طويلة يتم وراثته محتوياته من أساطير وأفكار دينية وصور خيالية، ويعتقد (يونك) ان سبب الإبداع الفني هو تقليل اللاشعور الجمعي في فترة الأزمات الاجتماعية مما يقلل من اتزان الحياة النفسية ويدفعه الى محاولة الحصول على اتزان جديد (١٨ص ٣٨). من خلال مديات الفن. وأيضا يمكن تسمية هذه النظرية بالنظرية الاسقاطية (projection theory) على اعتبار انها تعنى بالعمليات النفسية التي يحول بها الفنان تلك المشاهد الغريبة في اللاشعور إلى موضوعات خارجية (١٩ص ١٩-٢٠). وبهذا يسقط محمولات اللاشعور على الواقع الخارجي بصيغة ما.

ج- نظرية (ادلر adlar)

اما (ادلر) فانه يرى بان الإبداع ينتج عن شعور الفرد بالنقص وخاصة النقص العضوي، مما يدفع المبتكر الى ان يوجه بشجاعة هذا الشعور عن طريق التعويض، وهذا ما يميز المبدع عن العصابي الذي يتخذ من هذا النقص حجة لعدم الجد، اما الشعور بالنقص فانه يحفز الإنسان بان يرى نفسه ويزيده هذا الحال الشعور بعدم الأمن، ولكن من جانب آخر يعينه هذا ويدفعه الى مستويات عالية من الأداء (٢ص ٢٣٧). بمعنى يعزز هذا الوضع من قدراته في أداء الممارسات الإنسانية او الفنية بشكل عام.

٣- النظرية الارتباطية:

قدم (ميدنك midnek) تفسيراً للعملية الإبداعية في ضوء الإطار العام للنظرية الارتباطية التي ركزت على تكوين ارتباطات بين المنبهات والاستجابات، ويختلف الارتباطيون فيما بينهم على الظروف التي تؤدي الى حدوث هذه الارتباطات. ولهذا ينتمي (ميدنك) الى الاتجاه الذي يؤكد بان الاقتران الزمني بين المنبهات والاستجابات لم يكن بينها ارتباط من قبل، وكلما تباعدت العناصر التي ترتبط كلما تكون تشكياً جديداً، وذلك دليلاً على ارتفاع مستوى القدرة على الإبداع (٢ص ٢٣٧).

كما يشير (ميدنك) في مواصفات التفكير الإبداعي الى كيفية حدوث هذه الارتباطات ومن هذه الأساليب:

أ- المصادفة السعيدة (serenpity).

* التخيل :- هو تذكر الحقائق السابقة التي تم مشاهدتها واقعياً وترتيبها في نموذج جديد حيث يعمل على وصفها وصفاً جديداً، فالخيال كالتداعي يكون في أحيان حراً وأخرى معقد .

اذ تستثار العناصر الارتباطية مقترنة مع بعضها البعض بواسطة مثيرات بيئية تحدث مصادفة.

ب- التشابه (simillqrty).

وقد تستثار العناصر الارتباطية مقترنة مع بعضها البعض نتيجة التشابه بين العناصر ، او نتيجة التشابه بين المنبهات التي تستثيرها.

ج- التوسط (mediation).

اي ان العناصر الارتباطية المطلوبة قد تستثار مقترنةً زمنياً مع بعضها البعض عن طريق توسط او وساطة عناصر أخرى مألوفة .

٤- الاتجاه الإنساني والإبداع:

يمثل هذا الاتجاه مجموعة من العلماء منهم (فروم from) و (ماسلو maslow) و (روجرز rogers) وآخرون . ويعرف هذا الاتجاه أيضاً في مجال علم النفس تحت تسمية (الشخصية/ السيكولوجية الشخصية) اذ يركز ممثلو هذا الاتجاه على الطبيعة الإنسانية التي تتطوي على حاجات في الاتصال الدافئ المملوء بالثقة والعاطفة والاحترام المتبادل، وفق صيرورة دائمة التطور، ويركز ممثلو هذا الاتجاه على احترام الإنسان واعتباره القيمة العليا (٨ص٢٦) .

كما يؤكد هذا الاتجاه على الخبرات الذاتية للفرد، والقول بان جميع الأفراد لهم القدرة على الابتكار. وان تحقق هذه القدرة متوقف على المناخ الاجتماعي الذي يعيشه الفرد. فإذا كان المجتمع خالياً من الضغوط فان الطاقة الابتكارية ستزدهر وفي هذا تحقيق لذات الفرد والوصول الى مستوى الصحة النفسية السليمة (٨ص٢٧). فتصبح بذلك القدرة على الخلق والابتكار قائمة على علاقة طردية تبعاً للمناخات الاجتماعية.

اما صاحب نظرية الحاجات (ماسلو A.H.maslao) فيصور الحاجات التي تحرك السلوك الإنساني على شكل هرم تكون قاعدته الحاجات الفسيولوجية، وتقع الحاجة الى تحقيق الذات (الإنسانية) على قمة هذا الهرم . ويعمم (ماسلو) هذا المفهوم على مظاهر الابتكار لدى الناس. فهو يطبق تحقيق الذات على ما يظهر من ابتكار في الحياة اليومية للعاديين من الناس في إثراء ممارستهم لأعمالهم ، وهو ما يطلق عليه (ماسلو) الإبداع المحقق بالذات (٢٠ص٩٠). وبهذا يقرن (ماسلو) الإبداع بالممارسة الإنسانية واحتياجاتها.

٥- نظرية الجشطالت:

توصل علماء المدرسة الألمانية في علم النفس التي تحمل اسم (gestalt) أي (الهيئة او الصيغة او الشكل) الى رأي في تفسير الابتكار (١٩ص٢١-٢٢) . حيث توصلوا الى إيجاد علاقات بين الكليات والأجزاء .

ويرى أصحاب هذه النظرية ان الشخص لديه حساسية جمالية تمكنه من انتقاء الاختيار الوحيد المطروح ضمن اختبارات عدة، وهذا الاختبار الوحيد هو ما يسمى (goodgestalt). (١٩ص٢٥) . اذ يؤكد (فرتايمر) ان التفكير المبدع يبدأ عادة مع مشكلة ما وعلى وجه التحديد تلك التي تمثل شيئاً خاصاً او جانباً غير مكتمل ناقصاً بشكل او بآخر. وعند صياغة المشكلة والحل ينبغي ان يؤجل الكل بعين الاعتبار، اما الأجزاء فيجب تدقيقها وفحصها ضمن إطار الكل (٢٣ص٢٣). اذ لا بد من تعالقات بين الأجزاء والكل من نوع ما.

وقد ميز (فرتايمر) بين الحلول القائمة على أساس التعليم والحلول التي تأتي صدفة وبين الحل الإبداعي، فالفكرة الإبداعية عنده هي التي تظهر فجأة على أساس من الحدس وفهم المشكلة وليست التي تأتي على أساس السير المنطقي، وفي هذه النظرية ثم التأكيد على تنظيم او توفيق المعلومات بطريقة ذات معنى (٢١ص٤٢). بمعنى تحقيق الفهم الكامل للأشياء.

٦- النظرية العملية:

يعد (سبيرمان Sparman) رائد نظرية التحليل العملي ومن رواد النظرية العملية في الإبداع ، حيث فسر الإبداع في ضوء العامل العقلي العام الذي يطلق عليه (الذكاء) ولا يتحدث فيها عن الإبداع الا في ضوء الذكاء كعامل عقلي عام بمعنى (أدراك العلاقات واستنباط المتعلقات) وكذلك على ضوء عدد من العوامل الشخصية. اما (جلفورد) فقدم تصوراً عن الإبداع من خلال نظريته العامة عن التكوين العقلي.

ويصنف (جلفورد) العوامل تبعاً لأسس ثلاثة هي :-

أولاً :- العمليات العقلية (operations) .

١- المعرفة (coghition) .

بمعنى يكون النشاط العقلي فيها موجهاً نحو تحصيل المعرفة او البحث عنها او اكتشافها .

٢- التذكر (Mewory) .

ويكون النشاط العقلي موجهاً نحو استدعاء خبرات ماضية او التعرف عليها .

٣- التفكير التقاربي (comvergewt Thinking) .

يكون النشاط العقلي موجهاً نحو حل المشكلة محددة والوصول الى إجابة صحيحة عنها وغالباً ما تكون إجابة صحيحة واحدة بين حلول مختلفة كلها خاطئة.

٤- التقويم (Evaluation) .

يهدف النشاط العقلي هنا الى التحقق من المعلومات والبيانات ونتائجها والكشف عم مدى مصداقيتها والوصول الى قرارات تتعلق بصحة ما تعرفه وما تحفظه وما تتوصل إليه في حل المشكلات .

٥- التفكير ألتباعدي (Pivergewt thinking) .

يتميز النشاط العقلي في هذه العملية بتنوع الاستجابة الناتجة ولا يتقيد بنوع البيانات المعطاة ويمكن ان يسير الفكر في اتجاهات مختلفة، وهنا يكون المقياس في الاستجابات هو مدى انتشارها .

ان التفكير ألتباعي اقرب العمليات العقلية في (الابتكار والإبداع) وفقاً لما يراه (جيلفورد) الذي يحدد بعض العوامل العقلية التي تسهم في هذا (الإبداع والابتكار) وهي :-

١- المرونة (Flexibity) .

تشير المرونة الى درجة السهولة التي يعبر بها الشخص عن موقف ما او عن وجهة عقلية معينة، وقد اهتم علماء النفس بأجراء العديد من الدراسات عن مفهوم المرونة التي هي عكس التصلب والجمود، وحاولوا البحث عن عامل للجمود، بمعنى ان الجمود في الجانب العقلي لابد ان يرتبط بوجود التصلب في بقية الجوانب كالجانب الإدراكي والانفعالي والسلوكي لدى الأفراد . وحدد (جيلفورد) عاملين للمرونة هما (٢٠ص ١٠٢) :

أ- المرونة التلقائية .

وهي القدرة على سرعة إنتاج اكبر عدد ممكن من أنواع مختلفة من الأفكار التي تربط بموقف معين يحدده الاختبار .
ب- المرونة التكيفية .

وهي قدرة الشخص على تغير الوجهة الذهنية التي ينظر من خلالها الى حل مشكلة محددة .

٢- الطلاقة وتقسّم الى ما يأتي. (٢٠ص ١٠٤-١٠٥) .

أ- وهي القدرة على إنتاج عدد كبير من الألفاظ بشرط ان تتوافر في تركيب اللفظ خصائص معينة .

ب- طلاقة التداعي : وهي القدرة على إنتاج اكبر عدد من الألفاظ تتوفر فيها شروط معينة من حيث المعنى .

ت- الطلاقة الفكرية : وهي القدرة على ذكر اكبر عدد من الأفكار في زمن محدد بغض النظر من نوع الأفكار .

ث- الطلاقة التعبيرية : وهي القدرة على صياغة الأفكار في عبارة مفيدة .

٣- الأصالة :-

تعني توليد أفكار جديدة اذا حكمت عليها في ضوء الأفكار التي تبرز عند الأشخاص الآخرين ، وإذا نظرنا الى الأصالة في ضوء عوامل أطلاقه والمرونة نجد أنها تختلف عنها فهي :-

أ- لا تشير الى كمية الأفكار الإبداعية التي يعطيها الشخص ، بل تعتمد على قيمة تلك الأفكار ونوعيتها وجدتها وهذا ما يميزها عن أطلاقه .

ب- لا تشير الى نفور الشخص من تكرار تصوراته وأفكاره شخصياً كما في المرونة بل تشير الى النفور من تكرار ما يفعله الآخرون وهذا ما يميزها من المرونة. (٢٢ص٦٥) .

ثانياً :- المحتويات.

وهي تلك الفئات الواسعة من المعلومات التي يميزها الأفراد وتشمل :-

١- المحتوى الشكلي : وتعني المعلومات ذات المدرك الحسي سواء كان بصرياً او سمعياً او مرئياً.
٢- المحتوى الرمزي :- ويتكون من الحروف والأرقام او أي نظام رمزي آخر ، وهذه المعلومات مجردة (ليست عيانية او محسوسة).

٣- محتوى المعاني :- نوع من المعلومات تتمثل فيها الأفكار والمعاني التي يتشكل في اغلب الأحوال في صورة لغوية .

٤- المحتوى السلوكي :- ويتعلق بتصرف الفرد من موقف اجتماعي (٢٣ص٦٥) .

ثالثاً :- النواتج .

ويقصد بها الطريقة التي يتم بها التعامل مع المحتويات سواء كانت أشكالاً او رموزاً او معاني او مواقف سلوكية ، ويذكر (جيلفورد) بوجود ستة أنواع من النواتج هي :-

١- الوحدات: هي البنود الفرعية او الجزئية التي تأخذ طابع الأشياء المتفرقة.
٢- الفئات: وهي اجتماع وحدات معينة من المعلومات بخصائص مشتركة.
٣- العلاقات: وهي عبارة من ارتباط بين الوحدات لتشكل معنى آخر.
٤- الأنساق: وهي تجمعات منظمة بين بنود المعلومات وهي أيضاً تفاعلات مرئية بين الأجزاء المرتبطة او المتشابهة (٢٤ص١٩٣).

٥- التحويلات: وهي تغيرات ذات أنواع مختلفة مثل إعادة التعريف او تعديل المعلومات او تغييرها جذرياً سواء تعلق ذلك بشكل المعلومة او وظيفتها .

٦- التضمينات: هي استخلاص المعلومات على شكل توقعات او تنبؤات او معرفة المقدمات او المصاحبات والمترتبات المرتبطة بنوعيات معينة من المعلومات. وبذلك يمكن القول انه ليس هناك عملية عقلية دون ان يكون لها محتوى، وليس هناك عملية دون ناتج مستدل منه على وجودها، وبذلك يبلغ عدد العوامل الناتجة من حاصل ضرب تلك الأبعاد. (العمليات × المحتوى × النواتج) $5 \times 4 \times 6 = 120$ عاملاً.

ومن خلال ما تقدم يمكن تلخيص نظريات الإبداع وفقاً للجدول الآتي :

النظرية او الاتجاه	كيف تحقق (الإبداع - الابتكار)
نظرية الإلهام	يتحقق في الأحلام والخيال
نظريات التحليل النفسي أ- فرويد	في اللاشعور الفردي
ب- يونك	بالإسقاط في اللاشعور الجمعي
ج- ادلر	في التعويض بالنقص العضوي والاجتماعي
النظرية الترابطية	حدث خلال ١- المصادفة السعيدة. ٢- التشابه . ٣- المتوسط
الاتجاه الإنساني في الإبداع	الإشباع المتدرج وصولاً الى تحقق الذات
الجشطالت	في إدراك الكل
النظرية العملية	في التفكير التباعدي وامتداداته.

ثالثاً: سمات الشخصية المبدعة .

لكل شخص علامات وسمات فارقه عن غيره، الا ان الشخصية المبدعة لها ما يميزها من السمات وهي:

١- الذكاء :- ان الشخص المبتكر كثيراً ما يتمتع بدرجة عالية من الذكاء، وان مستوى الذكاء المطلوب للابتكار يختلف من مجال الى آخر.

لقد اظهر عامل الذكاء في اختبار (جيلفورد) اكبر عدد من العلاقات مع سمات الشخصية ومن هذه العلاقات نحصل على انطباعاً، بان الشخص الأكثر ذكاء يكون اقل تعرضاً للانغماس في التفكير الذاتي ويكون أكثر تقبلاً للغموض وبجاجة اشد للتعبير الجمالي (٢٠ ص ٢٩٠) .

ومن خلال ذلك يتبين ان الذكاء من العوامل المؤثرة في التفكير (الإبداعي - الابتكاري) ولكن ليس بحدود إلزامية، بدليل ان الدراسات التي تناولت علاقة التحصيل الدراسي بالابتكار كدراسة (ومنتروب وفليمك) تشير الى عدم وجود علاقة بين الابتكار والتحصيل الدراسي فيما يرى (بييري، ياماموتو) وجود علاقة بين الابتكار والذكاء.

٢- المرونة:- وجد (جلفورد) ارتباطاً جوهرياً بين المرونة التلقائية والتفكير التأملية، وربما يعزي ذلك لكون هذا النوع من التفكير متقللاً كما هو الحال في المرونة التلقائية.

اما دراسة (ماك كيتين) عن صفات الشخصية المميزة لمجموعة من المبتكرين ضمن أفراد من الفنانين والمهندسين والمعماريين فوجد بعد اختبارهم فروقاً واضحة في السمات الا ان الجميع اشتركوا في الصفات الآتية (٢٥ ص ٢٦٤) .

أ- المرونة الفكرية .

ب- الرغبة في تعرف الدوافع غير المنطقية .

ت- تأكيد القيم النظرية والجمالية بشكل ملحوظ .

ث- الميل الى تفصيل المواقف الجديدة والمعقدة .

٣- الطلاقة :- يمتاز المبتكرون بالطلاقة الذهنية واللغوية وإنتاج اكبر عدد من الأفكار خلال وحدة زمنية معينة، وقد أكدت بحوث (جيلفورد) وجود ارتباط ايجابي بين الطلاقة التعبيرية وكل من الاندفاعية والتعبير الجمالي. فالأشخاص الذين يكون لديهم طلاقة تعبيرية يكونون أكثر ميلاً للتعبير الجمالي، اما من عندهم طلاقة تداع فيكونون أكثر تقبلاً للغموض في حين ان أصحاب الطلاقة الفكرية يكونون مندفعين ولديهم سيطرة وثقة بالنفس وقل ميلا للعصابية (٢٦ ص ٢٣) .

- ٤- الأصالة :- يمتاز المبتكرون بالتلقائية وإن مدركاتهم فيها أصالة وهم يميلون الى استخدام الحدس في حل مشكلاتهم. كما أنهم يكونون حاسمين ومنفتحين للإدراك فيعملون على مقاومة الانفلات وهم أكثر ميلاً للتمتع بطرق جديدة في التفكير (٢٦ص ٢٤) .
- ٥- الاهتمام في الأمور المعقدة :- الشخص المبدع لديه القدرة على تحري الأمور المعقدة ونبذ السطحية منها، والرغبة في مواجهة المشكلات العسيرة .
- ٦- عدم التطابق مع الآخرين :- ان المبتكرين اقل التزاماً بالأعراف السائدة والأفكار القائمة، فقد يبدون تمرداً على بعض القيم والمثل والعادات، ويؤكد ذلك (ماك كيتين) بقوله (يتمتع المبدعون برهافة الحس ورقة الشعور...) (٢٦ ص ١٦٦).

المبحث الثاني:

نبذة عن الجورنيكا:

ان تواتر الأحداث الخارجية ومصير الشعوب المضطهدة شكلت مغذيات ضاغطة ألهمت (بيكاسو) لينتفض بلوحته (الجورنيكا)، حيث أغرقته تلك الحرب الضروس وملاءته بالثورة، (فكانت صرخته الغاضبة ضد الإبادة غير الإنسانية التي مارستها الفاشية في اسبانيا خلال الحرب الأهلية) (٣٠ص ٢). فتجلت الجورنيكا كنتاج معارضته للآلام المبرحة التي تصيب النفس الإنسانية المعذبة بأبشع صور الوحشية التي جعلت وطنه الأم يغوص بدماء الضحايا الأبرياء .

لم تصور الجورنيكا او تصف تلك الأحداث بتقيريتها وإنما كانت اتهاماً وشجباً لها. ولهذا فهي لم تقدم قصة رمزية او مجازاً لتلك الأحداث، وصورت لنا مشاهد (محايشة / باطنية) تقصح عن الألم، فهي لا تتعلق بأي مكان او زمان، فالوصف والتوضيح او المثالية وكل أساليب السرد التقليدية قد رصفت جانباً لتحل محلها موجه مفعمة بالأحاسيس، ومندفعة من أعماق الإنسان.

ولربما أثرت مرجعيات فنية خارجية بأسلوب (بيكاسو) فان الفن الإفريقي وفنان القارة السوداء الذي كان ينتج عمله وهو في قمة العصبية، ويعبر بكل كيانه عن معتقدٍ يعيشه ليخرج كموجة طاغية من الأحاسيس تندفع من أعماق أعماقه أيضاً، وهو لا يقدم لنا وصفاً او توضيحاً مثالياً، ولا يلجأ لأساليب السرد التي ألفناها في الفنون الأخرى، ان قوة الفن الإفريقي تكمن في انه (يتكلم) باستخدام وحدات شكلية وهيئات لتشكيلها، وليس بواسطة حركات تشرح وتوحي بارتباطات وصفية لدى المتلقي. لذا (اختزلت الجورنيكا كل جهوده وتجاربته من فنون آشور والمصريين القدماء، وأقنعة الزنوج وكلاسيكية اليونان الى ما تبلور لديه من أسلوب التكعيبيين في تسطيح الأشكال وتداخلها وكسر زوايا النظر إليها) (٣٠ص ٢).

ولهذا قد تواردت السياقات ذاتها في تجربة (بيكاسو) عندما عبر عن الحرب الأهلية الاسبانية حيث نبذ التجسيم والمنظور، والضوء. حتى اللون نبذه في سبيل إبراز الدراما. (حيث كانت النتيجة ان الفنان لم يرسم امرأة تتألم ولا طفلاً يموت ولا فرساً يصهل، إنما رسم الألم والموت نفسه والوحشية نفسها لقد تعايش الفنان مع الأحداث، هضم رؤيته قبل عمله وإنشاءه، وأنتج عملاً يميل الى الإفصاح عن حالة إبداعية ونفسية) (٢٨ص ١٢٣). انها شهادة مؤثرة وعميقة وصادقة عن ارتباط (بيكاسو) بالمصير الإنساني، كذلك أثبتت تعلقه بالوطن وفق الكوجيتو الديكارتية، وكيف تتجدد طاقته الإبداعية في كل وقت يعانق فيه ارض كوطنه اسبانيا.

في ٢٨ نيسان ١٩٣٧ وأثناء الحرب الأهلية الاسبانية هبطت الطائرات الألمانية لتقصف قرية الجورنيكا واشتعلت النيران في تلك المدينة الآمنة (١٩ ص ٧٦). وكان القصف بالنسبة (لبيكاسو) أكثر من تهديد واعتداء على اسبانيا، فأنها بداية عدوان ارتكب ضد الإنسانية من قبل البربرية. والإنسانية بالنسبة (لبيكاسو) هي واقعه الجوهري، والفن عنده ليس تزويقياً، فيؤكد بأنه (لم اعتبر فن التصوير نوعاً من الملهاة او التسلية، كنت دائماً أريد ان أكرس الخطوط والألوان باعتبارها أسلحتي الوحيدة لمخاطبة ضمير الإنسان ووجدانه. فهو لا يحاكي النموذج ولا يحاور صلافة الأشكال المرمية في

الظاهر بل ليجعل منها نقطة البدء للرحلة منهما الى ما يجعل الفن كجهد تشكيلي له التزاماته والموضوع الفني كمبرر أساسياً لعمله الإبداعي عبر استحياءات ذات مداليل متحركة باستمرار). (٣٠ص ٣-٤) اذاً حققت الجورنيكا توازناً بين العمل كبنية فنية وجمالية قائمة بذاتها ووظيفتها في الإيماء بعيداً عن السقوط في التقريرية التسجيلية. وبالتالي هي أداة حرب دفاعية وهجومية ضد الأعداء. وسجلت بذلك تحولاً كبيراً في تاريخ (بيكاسو) كفنان وإنسان.

لقد نفذ (بيكاسو) _ وهو في قمة انفعالاته _ لوحات تحضيرية للوحة الجورنيكا، التي عبر فيها عن تلك الشيطانية المدمرة، التي أحس بها وقد ركبت العالم. لذا كانت أشكال الطبيعة عندما تقع على شبكيته تتقلب لأشكال مروعة تحمل تعابير تقصص بما يحمل في صدره من أحاسيس. لذلك أوجدت تلك الناحية الغامضة للنفس البشرية _ اي تلك الناحية المظلمة منها _ متفنساً للتعبير عن تحايلاتها.

ابتكر (بيكاسو) فناً يصرخ في وجه الشر، او يصفه، ويفضح معه أسرار العصر المخيف بحيث أوضح ذلك كله في اغلب الشخصيات المرسومة في لوحة الجورنيكا التي تصرخ بتعبيراً ملتهباً مشوهاً.

قلدت الجورنيكا بأربعة لوحات لاحقه لفنانين معروفين حملت اولها اسم (الجورنيجا) أيضاً عام ١٩٦٩ التي رسمها (كرونيا)، ثم دراسة من اجل (الجورنيجا) لـ(انريكو ماج) عام ١٩٦٩، ولوحة (مارك فيبر) عام ١٩٨٠ وأخيراً لوحة (لويس كان) عام ١٩٨٣ (الجورنيجا).

لكن جورنيكا (بيكاسو) هذا الجهد الفني الذي سجل بها ذاتيته لكل ما ينال من كرامة الإنسان وحقه المشروع في الحياة، ستظل كما كانت _ يوم ولدت بين يديه _ مجاًلاً لتساؤلات كثيرة وسيظل رده على كل التساؤلات رداً واحداً مختصراً... انها جواب على طوفان الحزن والألم. (٣٠ص ٥).

ويقول عنها الناقد (جون لاريا) في تحديد أهمية لوحة الجورنيكا التاريخية (أنها أكثر الأعمال التصويرية شهرة في عصرنا، وليس هناك أعمال تصويرية أخرى أمكنها ان تصور وتحدد سمات عصرنا بشكل كامل كما صورته هذه اللوحة. اما (جون سبارتيه) فقد أثارته عظمة اللوحة وضخامتها الى الحد الذي جعله يعبر عنه بقوله (أنها ابو هول الحرب العالمية الثانية).

ونفس هذا المظهر الضخم الذي تحمله اللوحة جعل (هريرت ريد) يكشف عن ابرز جوانبها باعتبارها نصباً تذكاريّاً (أنها نصب تذكاري للاحتجاج، ويؤكد (الفريد بار) بقوله ان الجورنيكا تجيء بعد آנסات أفنيون من أكثر أعمال (بيكاسو) شهرة وأهمية من الناحية التاريخية. (٢٩ص ١٣٤). وبالتالي قد لخص (بيكاسو) خبراته الفنية والجمالية والإبداعية في هدف سامي يسعى الى إعلاء شان الفرد والإنسانية بأسرها.

جذور لوحة الجورنيكا :

في يناير ١٩٣٧ كلفت الحكومة الاسبانية في المنفى (بيكاسو) بعمل لوحة جدارية كبيرة لمبناها في المعرض الدولي الذي كان سيفتح في باريس في يوليو نفس العام. وقد أصيب (بيكاسو) بحيرة شديدة وفكر في انسب الطرق لتنفيذ لوحته الجدارية. الى ان جاء اليوم السادس والعشرين من ابريل سنة ١٩٣٧ حيث قصفت الطائرات الألمانية قرية الجورنيكا بكل وحشية (١٨ص ٥٦). بحيث أبيدت القرية بالكامل. وبعد هذا الواقع المرير تجلت لدى (بيكاسو) رؤية فنية في تجسيد هذه الواقعة المؤلمة.

وصف لوحة الجورنيكا :

ان مرجعيات الجورنيكا (لفظاً) تعود الى القرية الاسبانية الصغيرة التي يعيش فيها قرابة عشرة آلاف شخص _ في حينها _ لكن (بيكاسو) ضمن لوحة سماها _ الجورنيكا _ عدد من الأشكال الرئيسية في اللوحة، وكلّ له دور متميز ومختلف في اللوحة.

تضمنت اللوحة (أربعة نساء وطفل واحد، المحارب، شكل الثور، الحصان، الطائر) بحيث كانت شخوصه (عناصر اللوحة وأشكالها) عبارة عن معطيات عاطفية وثرية واحتجاجية مأساوية، قد تظاهرت في هذه البنى الشكلية. (١٨ص٥٧). فضلاً على ان هذا الجو المشحون بالدمار، نلحظ بعدم وجود سماء او طائرات في اللوحة.

كما توجي اللوحة بالظلمة، وقد كانت أحادية اللون تم تكوينها بالأبيض والأسود (لقد استطاع (بيكاسو) عبر مشتقات اللون الأسود والافاده من التباين ما بينه وبين الفجوات البيض (٣٠ص٢).

لقد تعايش الفنان مع الحدث وهضم رؤيته قبل عمله وإثائه حيث أنتج عملاً يميل الى الإفصاح عن حالة نفسية. وقد ابتعد (بيكاسو) باللوحة تماماً من ان تكون تقريراً سياسياً على الرغم من نجاحه في تصوير أثار الوحشية والدمار والألم وقد أكد بمكان في مقولته الأثرية (انا لا ارسم ما أرى بل ارسم ما اعرف) (٢٧ص٥).

ولو تعرضنا الى تموضع شكل الثور في اللوحة، لتبين لنا بأنه قد ركن في الجانب الأيسر من اللوحة، وقد اظهر (بيكاسو) الجزء الأمامي الجانبي من جسم الثور موضعاً منطقاً للرأس بتفصيلاتها الايقونية مع بث غرائبية للسياق الطبيعي. بحيث وضحت عيناه وقرونه وأذنه برؤية أمامية على الرغم من ان شكل الرأس جاء بوضع جانبي. وهذا باعث رمزي يتضمن معانٍ ودلالات عدة قد ترتبط بمفهوم شمولي لوحدة التنوع في شكل الثور والوحدات الشكلية الأخرى.

الفصل الثالث (الإجراءات)

مجتمع البحث:

شمل مجتمع البحث على ما أنتجه (بيكاسو) من تخطيطات وسكجات ورسومات لإنتاج شكل الثور في لوحة الجورنيكا، فقد احتوت على تسعة أشكال (أربعة نساء وطفل واحد ، المحارب ، شكل الثور ، الحصان ، الطائر) الموجودة ضمن المصادر الفنية.

عينة البحث :

تم اختيار نموذج عينة البحث بشكل قصدي والتي تضمنت (شكل الثور) في لوحة الجورنيكا والتي بلغ عددها (١٠) نماذج لشكل للثور.

أدوات البحث :

اعتمد الباحثون على الأدوات الآتية :

١- المشاهدة (الملاحظة) لعمليات تحول شكل الثور وتحديداً في لوحة الجورنيكا .

٢- تقصي الخصائص الإبداعية في شكل الثور من حيث :

أ- المرونة ب - الطلاقة ت- الأصالة .

طريقة البحث :

اعتمد الباحثون على المنهج الوصفي التحليلي في تحليل العينة.

تحليل العينة :

اسم العمل: الجورنيكا

المادة والخامة: زيت على قماش

القياس: ٧,٨٢ × ٣,٥١ م

العائدية: متحف برادوخي مدريد/ اسبانيا

سنة الانجاز: ١٩٣٧

حاول (بيكاسو) في الجورنيكا إعادة صياغة الواقع (الحادثة زمكانياً) صياغة إجرائية ترتقي تعبيرياً في طرح هذه الحادثة، والسعي الى بث شفرات رمزية زجت ضمن سياقات العمل جمالياً.

ففي لوحة الجورنيكا يقدم (بيكاسو) صياغة جمالية وفق إطار وشواهد إيقونية تتجاوز عرفيتها المقننة. حيث صور لنا مشهداً فضائياً، بمعنى صورة لمدينة الخطوط التي تتطلب المتابعة (كما في الشكل (١)). لكن من خلال هذه الخطوط الغامضة حدد الفنان الهوية الرئيسية للوحة، كما حدد مداراتها ونهايات رؤيتها. وكان لشكل الثور السيادة في هذا التخطيط، حيث لم يهمل من قبل الفنان الذي حدد العلاقة بين كليات وجزيئات لوحته في أول تخطيط له. وكان اختياره كنص جمالي أو بوابة جمالية تمدنا في تلقي بنيته، لتكون محفزة لذاكرة المتلقي وتدعوه للترقب والدهشة. لكن الاختزال الذي اعتمده الفنان لشكل الثور في تخطيطاته الأولى ليحاكي الواقع ويبث من خلاله رسالته في حديث له مع (زرفوس) حيث قال ((أني أقوم بتنظيم الأشياء بما يتفق مع انفعالاتي إنني اصنع في لوحاتي كل شيء أحبه))، (أما في الشكل رقم (٢)) يتخذ الثور حجم السيادة في اللوحة في الجزء العلوي واضعاً إياه في الجانب الأيسر للدلالة على إشباع انفعاله والتوجه لحاجات غير معروفه لكنه يثير الطموح والنشاط بشكله الواقعي غير المألوف بنظرات تتطلع الى وراء الدلالة على الانتصار لما خلفه من دمار وخراب أشعت في المدينة، مستخدماً خط متنوع للدلالة على قدرته في التكيف. أما مستوى الحركة الداخلية في نسيج العمل وتكوينه، فاللوحة تتسم بنسيج حركي أبداعي داخلي يمتد بصلات تأويلية (للديمومة) كفعل وجودي. (أما في الشكل (٣))، عاد الفنان ليزيد من عملية التنوع في أفكاره لشكل الثور الذي تغير تماماً عما كان في المرحلة السابقة. حيث اتسم _ شكل الثور _ بنوع من الاثارة والإشارة القليلة مع تغيير كامل في شكله في تغير اتجاه الرأس حيث تم فتح أنشاء اللوحة الى الأمام بعد ان كان مغلقاً في الاتجاه. وأصبحت نظرة الثور تنم عن تطلع لهجمات أكثر وانتصارات اكبر مقارنةً بالجو الكلي للوحة حيث الألم والموت والصراخ الذي لم يتأثر بها الثور والذي خرج منتصراً في معركته ولم يחדش بجراح أو يعاني من الألم محققاً _ الفنان _ وجود ونوع من الاتفاق والتوافق بين مجموعة أفكاره التي أراد التعبير عنها.

فاللوحة عند (بيكاسو) ليست مجموعة من الإضافات بل هي مجموعة من عمليات الايض الهدم والتدمير والبناء، لكن لا شيء يتم فقدانه في النهاية حسب تأكيده لان ما يخفتي في مكان يظهر في مكان آخر . ويعود الفنان مرة أخرى لإطلاق العنان لإعداد متنوعة وكثيرة في انتقاء شكلاً آخر للثور (كما في الشكل (٤)). حيث رسمه بعد مرور (٧ أيام) من الرسم السابق له، لكنه قام بإكمال أجزاء اللوحة في بشكل تقريبي من شكلها الأصلي وإحداث تغييراً واسعاً في شكل الثور. فمن حيث المكان جعله قريب من وسط اللوحة وجعل له حركة عنيفة ومتطلعة الى الأمام مواجهة للمشاهد مع رفع ذيله الى الأعلى بانحناء تقترب من الرأس مقرباً شكله من الشكل الواقعي. لكن خطوط بسيطة واضعاً إياه في دكنة وظلمة تكاد تطوقه وتظهره من خلال هذا التضاد. إضافة الى المبالغة في حجم الثور للإيحاء بنزعات تكلف، وعظمة، وشموخ، ومن التحولات الهامة في المشهد الفني كانت الأحداث تدور في الهواء الطلق وقد بدأت في التحول تدريجياً نحو مكان مغلق تذكرنا بمكان مصارعة الثيران. (أما في الشكل (٥)) عاد شكل الثور مقرباً من الحافة اليسرى من اللوحة ومتجهاً نحو الجانب الأيسر منها حيث تم تغيير النقطة رأسه ونظرة عيونه وبدأ اقل دهشة من السابق، وقد انسابت حركة ذيله العنيفة الى الخلف وارتكزت قدماء وثبوتها الى الأسفل وانعكست صورة قرناه في الخلف وكأن الخلف تحول الى مرآة عاكسة. لكنه رغم جو اللوحة الكئيب والصرخة المدوية التي تطلقها الأم التي تحمل طفلها المقتول بين ذراعيها وهي تصرخ بوجه الثور لكنه يعبر عن سكون غريب، وهنا نتعرف على التعددية الهائلة من الأفكار والتنوع حيث لم يزل الشكل عنده يدمر ويبنى من جديد، وفي كل شكل ولوحة يتم ولادة شكل جديد لم يكن له وجود سابق. وكل مرة يقدم لوحته بانفعال جديد وطاقة جديدة، حيث عادة اللوحة الى التخطيط فقط مع الإحاطة باللون القاتم من الحافة العليا والسفلى. وهذه الإحاطة هي نوع من الولوج نحو أعماق الذات التي تكاد تكون شاغله لهذا المسرح الواسع حيث تتسع مفرداته التكوينية ضمن فراغ اللا محدود بعيداً عن نقطة التلاشي وقواعد المنظور، فالمسافة الفاصلة بين الثور وباقي الأجزاء الشكلية في اللوحة هي المسافة بتشفيراتها القائمة بين القاتل والمقتول بين السلم والحرب. على الرغم من هذا العمل لا يصور ولا يصف هذه الحوادث العارضة، رغم انه يمثل اكبر الأشياء قوة في فضيحة لها وتشهيره بها. (وفي الشكل (٦))

مازالت لوحته تسكن أحزانها بصمت، مركونة عبر أزمنتها، لا تحمل أنفاس ساكنيها لأنها تجسد الموت والألم والحزن وتحمل معها أنفاس الفنان الذي حول اللوحة الى محطة تستجيب لانعكاسه الذاتي وألمه المستمر، حيث تتشبي اللوحة بتدفق ذاتي وانفعال حاد، يسكنه الغضب باحثاً عن خلاص من خلال ألوانه المعتمة السوداء والتي وزعت على اللوحة بطريقة غير عشوائية. وقد تم التركيز من قبل الفنان على الذيل مؤخرة الثور حيث أصبح أكثر حركة من الشكل السابق له. مع اختفاء صورة القرنين المنعكسين خلف رأس الثور (في شكل (٥)) لكن باقي الشكل بقي محافظاً على مكان استدارته وحركته بنظرات ثابتة الى الأمام مع إضافة غطاء فوق ظهر الحصان، وهذا يشكل كتلة سوداء أسفل شكل الثور يحدد من خلالها الناحية السفلية للثور. وأضافه قرص الشمس المشرق في منطقة أعلى ظهر الثور للدلالة على شروق يوم جديد يحقق فيه العدل والنصر.

يشيد الفنان في هذا العمل الطلاقة من خلال محاولته الإكثار من التعددية الشكلية للثور ودراسته من جوانب ونواحي عديدة مستخدماً أنواع من العلاقات المتغيرة في الشكل والخط والاتجاه والحركة والموازنة والتضاد. حيث لم يهنا شكل الثور لدى الفنان بتكوين نهائي وما زال في ولادة تدميره مستمرة مولداً أفكار مغايرة عن بعضها البعض. (اما في شكل (٧)) تم تكفين الثور بالرداء الأسود للدلالة على أدانته بالتهمة التي ارتكبها بحق الأبرياء من النساء والأطفال ومازال الثور بعضلاته المفتولة القوية واقفاً بقوة وصلابة لا يحيد عن مكانه لكن الكفن الأسود محيط به. والمرأة الصارخة التي تهوي رأسه بعزلتها التامة مع طفلها المقتول، ويبدو الثور غير متأثراً بالمأساة بل خارجاً عنها بكبرياء الانتصار. وقد تم تغيير قرص الشمس خلفه الى الشكل ألوزي. وهبطت ذراع المقاتل التي كانت مرفوعة أعلى من مستوى الثور وفي هذا الشكل عم اللون الأحادي المونوكروم الأبيض والأسود وقد بدأت معالم اللوحة تتضح أكثر، وقد هدأت إشكالها بالنسبة للمشاهد، لكن ما يدور في ذهن الفنان أفكار وأفكار وأنواع كثيرة وغريبة تجعل اللوحة تدور في دوامة لانهائية لها في تغير المكان بالنسبة للإشكال والحركات وبالرغم من هذا يعمد الفنان الى التبسيط والتجريد والاختزال شيئاً فشيئاً ولا يميل للسرد (التقريري) في نقل واقعه. مع المحافظة على شكل الثور القيادي وحضوره المتسلط مكانياً. (اما في شكل (٨)) تظهر القدرة الفنية والإبداعية العالية في تقدر الشكل المرسوم - شكل الثور - بالنسبة للفنان، حيث تمكن من تغيير وجهته الذهنية والدوران حول العقبات الداخلية المزاجية والخارجية الاجتماعية والبيئية. حيث اظهر (بيكاسو) تعديل في شكل الثور، لذا تم تدوير هذا الشكل بطريقة ملحوظة وتغطيته بالرداء الأسود الذي أخفى معالمه تماماً؛ سواء الرأس والرقبة، وقليل من الجسم العلوي من منطقة المركز أصبح ظاهراً، وما يلفت النظر في هذا الشكل هو العيون اللوزية التي اختارها الفنان والتي لم تكن تنطبق مع الثور. إضافة الى حركتها الأمامية المواجهة والجانبية، وكذلك العمل مع الأنف الذي يشعرنا بحركة الثور رغم سكونه من حيث مواجهته الى الأمام ونظرته الجانبية، وكأنه يعيش حدثين في آن واحد. نجد ان هذه العين الشبيهة بالعين البشرية تم تركيبها في رأس الثور للدلالة على البشاعة والقسوة البشرية والحيوانية التي أودت بهذا العدد الكبير من الضحايا من اجل تجريب أنواع معينة من الأسلحة.

لقد تمت معالجة اللوحة معالجة لونية معتمدة على لونين فقط (الأبيض والأسود) وتدرجاتهما مشكلاً مساحات وكتل من الأشكال، مغيباً بذلك الخطوط التي كانت أساس اللوحة، مؤسساً اللوحة على التراكب والتقدم والارتداد بالعناصر والأشكال. وإذا انتقلنا الى (الشكل (٩)) لوجدنا انحناء الى الداخل في رقبة الثور الذي امتاز لتفرده وغرابه شكله حيث تم تشويه باقي الجسم للدلالة على الصراع القوي من قبل الفنان، وقد أعطى الثور لوناً يختلف عن لونه الحقيقي حيث أعطاه اللون الأبيض ولم يدل على النقاء والصفاء هنا، بل كان يشير الى السلبية والفراغ وتجريد الشخصية وفقدان الاتصال بالواقع رغبةً من الفنان في أخراج مشاعره الذاتية وإسقاطها على اللوحة.

اما الجانب الأسود من اللوحة أراد بها الفنان الصراع والقلق الذي يسود الحقائق إمامه ويمنحها نوع من الكآبة او الإلغاء وتراكم المشاعر كما أنها تعبر عن شعور الفرد بعدم الملائمة بأنه محاصر او يرمز الى شئ مجهول وبشكل عام يكمن اعتبار الرقبة هي الجزء الرابط بين الجسم والرأس وتمثل التكامل بين الجوانب العقلية والجوانب الانفعالية للفرد. ولها

ارتباطات مع مصطلحات التحليلية التي تشكل الرابط بين سيطرة الأنا ودوافع ألهو. وتدلل رقية الثور في هذا الشكل على التصلب والتشدد الاجتماعي، قد تكون فردانية هذا الشكل المبدع من قبل (بيكاسو) راجعة الى ما وقع من دمار في القرية. (اما في شكل (١٠)) ابتعد شكل الثور من حافة اللوحة نحو الداخل حيث قامت الحركة التكوينية النهائية بربط قاعدة المثلث المركزية - أي مشهد التدمير - بطريقة مباشرة مع الثور. وقد خدمت الأرضية المنسوبة للوحة في حماية وجه المحارب من إمكانية تهشيم قدم الثور أو إخفاءه. وهذا يدل على ان الفنان لم يكن يعمل ببساطة من خلال هذه التفاصيل لكن من خلال الوحدة الكلية المتضمنة في اللوحة. ان الدمج بين النمو والتنفيذ في العملية الإبداعية يؤدي الى إجراءات تعمل خارج نطاق الوحدات الجزئية وتتشط بشكل متفاعل مع بعضها البعض بطريقة دياكتيكية (جدلية)، مما يؤدي في النهاية الى أبداع في وحدة وتركيب التكوين الكلي الذي امتاز بتفرده لدى الفنان. كما تمت صياغة مجموعة الضحايا ومجموعة الثور صياغة تزيد من تعقيد العمل للفنان ليس بإضافة روابط جديدة بين عناصره، بل من خلال تأثير هذه الروابط على العناصر والمكونات ذاتها. فهي تزيد من تركيب كل شخصية كذلك ان انفصال كل موضوع تتم معادلته من خلال ربطة بالموضوعات الأخرى. وهذا التفاعل يجعل طبيعة الموضوع ذات رهافة خاصة فالانعزال الأساسي للثور يتم تعديله في النهاية ببعض المشاركة، وكذلك من خلال التجريد العالي الذي امتاز به وابتعاده عن الشكل الواقعي.

الفصل الرابع

النتائج :

من خلال تحليل العينة تم التوصل الى جملة من النتائج هي :-

- ١- أصبح شكل الثور متغيراً مركزياً في سياق نماذج لوحة الجورنيكا حيث أنتج بصياغات متنوعة وعديدة.
- ٢- تجلت في شكل الثور تبادلية قائمة على الحضور والغياب، تبعاً للتباين اللوني القائم بين شكل الثور والفضاء المحيط به، واقتران ذلك بالرمز والإحالة في سياقات وروده.
- ٣- تعوم اللوحة في ابتعادها عن الزمكان لتكون شاهدة للألم وأحزان متواصلة في كل مكان في العالم، حيث ابتعدت اللوحة عن التسجيلية الوثائقية.
- ٤- طرأت تحولات عدة على شكل الثور وهي من المقومات الإبداعية لبيكاسو في عمله فهي نقد ذاتي امتاز به وما نجم بسببه من تعديلات مستمرة، ينبذ فيها ما لم يعجبه ويبنى الأشكال (شكل الثور) باستمرار.
- ٥- تمرحل شكل الثور من التشخيص نحو ايقنة الاختزال، وهذا مدعاة لتعبيرية الأبعاد الرمزية والمفاهيمية والجمالية بذات الوقت.
- ٦- ان شكل الثور من الأشكال المفعمة بالديمومة والحيوية، حيث أجريت تغيرات عديدة لبنيته الشكلية وفق محاولات تجريبية اهتمت بالعلاقات الشكلية لتحديد المحتوى بالعمل التنفيذي.
- ٧- رُمّم شكل الثور بمنظور تكهني، تبعاً للإحالات الاستعارية المحمول عليها شكل الثور، بمعنى تجسير النهج التصويري بمغذيات الشكل ومرجعياته.
- ٨- عد شكل الثور في أشكال العينة ونماذجه المصاحبة شكلاً أصيلاً (فيه نوع من الأصالة) ومتفرداً ولم يخضع لتأثيرات سابقة.

الاستنتاجات :

- ١- ان النتاج الإبداعي المترشح في لوحة الجورنيكا يستند الى أساس عقلي كامن لدى (بيكاسو) ويمكن قياسه بموضوعية.
- ٢- أفرزت الجورنيكا انفلات المداليل من ايقنتها المقننة الى شموليتها السياقية، بحيث أصبحت خروجاً من الانغلاق التحايثي الى الانفتاح الشمولي.

- ٣- ارتبط مفهوم الطلاقة في لوحة الجورنيكا بقدرة أطلاقه الكامنة لدى (بيكاسو) ومن مظاهره الزيادة الكمية في تعدد شكل الثور في اللوحة.
- ٤- اقترن مفهوم المرونة في النتاج الفني بعامل المرونة العقلية والتجريبية الكامنة في مظاهرها، بحيث تنوعت التحولات الأسلوبية من الواقع الى التجريد في شكل الثور وتنوع معالجته .
- ٥- عد شكل الثور من مظاهر التفرد الصوري لدى (بيكاسو) وبهذا فهو ارتبط بعامل الأصالة العقلية الكامنة لديه.

التوصيات :

- ١- استحداث مادة دراسة الإبداعية لدى الفنانين (العراقيين) لطلبة كلية الفنون الجميلة .
- ٢- ضرورة توجيه مشاريع الطلبة الى نوع من الأصالة والتفرد في الفنون التشكيلية وتنمية القدرات الإبداعية في نتاج الإشكال الفنية.
- ٣- توجيه الجهود العلمية لترجمة المصادر الفنية الأجنبية.

المقترحات:

- دراسة الإبداعية في نصب الحرية للفنان جواد سليم.
- التحولات التطورية والإبداعية في رسوم موندريان.

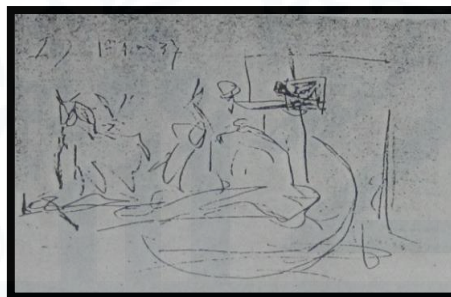
المصادر:

- ١- الطبرسي، ابو علي الفضل بن الحسن، مجموع البيان لتفسير القرآن، مجلد ١، دار أحياء التراث العربي، بيروت، ١٣٧٩هـ.
- ٢- خير الله، سيد محمد، اختبار القدرة على التفكير ألابتكاري، بحوث نفسية وتربوية، دار النهضة العربية، بيروت، ١٩٨١.
- ٣- ابن منظور، ابن الفضل جمال الدين محمد بن مكرم المصري، لسان العرب، ج ١١، دار بيروت للطباعة والنشر، بيروت ١٩٥٦.
- ٤- مسعود، جبران، الرائد، دار العلم للملايين، بيروت ١٩٨١.
- ٥- مذكور، إبراهيم، المعجم الفلسفي، الهيئة العامة للشؤون الطباعة الأميرية، القاهرة ١٩٧١.
- ٦- استولنز، جيرو، النقد الفني، دراسة جمالية وفلسفية، ت فواد زكريا، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت ١٩٧٤.
- ٧- النشال، عبد الغني النبوي، مصطلحات في الفن والتربية الفنية، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية ١٩٨٤.
- ٨- روشكا، الكسندر، الإبداع العام والخاص، سلسلة الكتب عالم المعرفة، العدد ١٤، الكويت ١٩٨٩.
- ٩- زيتون، عايش محمود، تنمية الإبداع في التفكير الإبداعي في تدريس العلوم، جمعية العمال المطابع التعاونية، الأردن، ١٩٨٧.
- ١٠- الدايني، غسان حسين سالم، اثر الأساليب التدريس في التفكير الإبداعي العراقي وعلاقته ببعض التغيرات، أطروحة دكتوراه، كلية الآداب، جامعة بغداد، ١٩٩٦.
- ١١- المليحي، حلمي، سايكولوجية الإبداع، ط٢، دار المعارف، مصر ١٩٩٦.
- ١٢- محمد، علي عبد المعطي، مشكلة الابتداع الفني رؤية جديدة، دار الجامعات المصرية، القاهرة، ب، ت.
- ١٣- إبراهيم، زكريا، مشكلة الفن، دار مصر للطباعة، القاهرة ١٩٦٣.
- ١٤- ابو ريان، محمد علي، فلسفة الجمال ونشأت الفنون الجميلة، دار الجامعات المصرية، ط ٥، ١٩٧٧.

- ١٥- محمد، سعيد ابو طالب، علم النفس الفني، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، مطابع جامعة بغداد، ١٩٩٠.
- ١٦- زيعور، علي، مذاهب علم النفس المعاصر، دار الأندلس، بيروت ١٩٧١.
- ١٧- سالم، محمد عزيز نظمي، الإبداع في علم الجمال، دار المعارف، ط١، لبنان، ١٩٧٨.
- ١٨- عبد الحميد، شاكراً، العملية الإبداعية في فن التصوير، عالم المعرفة، سلسلة كتب ثقافية، يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت ١٩٨٧.
- ١٩- صالح، قاسم، الإبداع في الفن، مديرية دار الكتب للطباعة والنشر، بغداد ١٩٨٨.
- ٢٠- عيسى، حسن، سيكولوجية الإبداع بين النظرية والتطبيق، المركز الثقافي في الشرق الأوسط، مصر ١٩٩٣.
- ٢١- المعاضيدي، سفيان صائب، التفكير الإبداعي وعلاقته بالقدرات الإدراك فوق الحسي لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب جامعة المستنصرية، بغداد ١٩٩٨.
- ٢٢- إبراهيم، عبد الستار، أفاق جديدة في دراسة الإبداع، دار التعلم، بيروت، ب ت.
- ٢٣- صالح، احمد زكي، علم النفس التربوي.
- ٢٤- ابو حطب، فواد، القدرات العقلية، مكتبة الانجلو المصرية، ب ت.
- ٢٥- عديس، عبد الرحمن، محي الدين توق، مدخل الى علم النفس، نيويورك جون ويلي وأولاده، ط٢، ١٩٩٤.
- ٢٦- ابو الحب، ضياء الدين، خصائص الفكر المبدع ن مجلة أفاق عربية، عدد ٥، سنة ٣، بغداد ١٩٧٨.
- ٢٧- حسن، فواد، بيكاسو معجزة، الفنان والرجل، مؤسسة روز اليوسف، ١٩٧٤.
- ٢٨- Franco monti: African Masks. The hanlpin publishing group, lfd, London, 1969.gover.
- ٢٩- ثابت، عادل: في الذكرى الخمسين (للجورنيكا)، في مجلة افاق عربية، ع٢، س١٢، ١٩٨٨.
- ٣٠- الحيدري، بلند: الجورنيكا: كانت جواباً على طوفان الحزن، في مجلة الرواق، ع٨، دار الجاحظ للنشر، بغداد: ١٩٧٩.

الأشكال:

شكل ١



شكل ٢



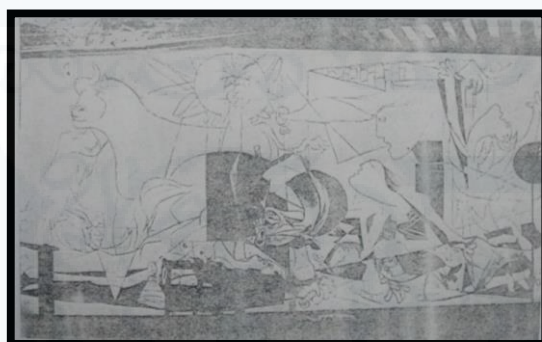
شكل ٣



شكل ٤



شكل ٥



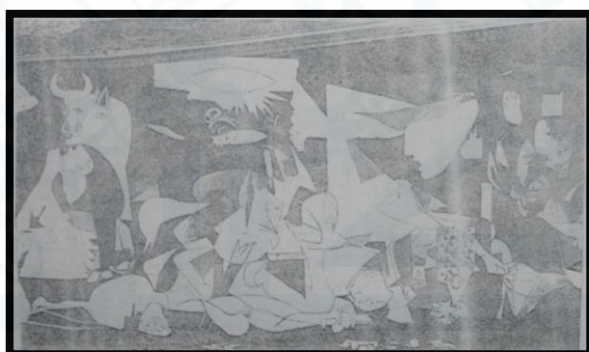
شكل ٦



شكل ٧



شكل ٨



شكل ٩



شكل ١٠



الاحتجاج بحديث الآحاد

د . هيثم خضير عباس

جامعة بابل/ كلية الدراسات القرآنية

Proving by One Hadeeth

Dr. Haitham Kudhair Abbas

University of Babylon / College of Quranic Studies

Abstract

It is of mercy that Allah had sent the prophet Muhammad (pbuh) with the right religion and guidance and given him the Holy Quran as a constitution to enlighten the way for the nation. He also made His messenger an illustrator for the Book. The messenger had made the task in the best way so he details the general aspect of the Quran, limits, and restricts some other aspects. He may clarify what the Quran had not mentioned depending on his task being a messenger instructing the nation to the righteousness. To achieve this, he employs speeches addressing his companions, deeds clarifying his intentions, or his contentment for a speech or a deed made by his companions. These three practices from the prophet are what is termed to be al-Sunna or the Prophetic Hadeeth.

المقدمة :

فإن من رحمة الله عز وجل بخلقه أن أرسل سيدنا محمداً صلى الله عليه وآله وسلم بالهدى ودين الحق، وأنزل عليه القرآن دستوراً ونوراً للأمة ومنهاجاً يضيء طريقها، وجعل رسوله صلى الله عليه وآله وسلم في مقام الشارح للكتاب والمبين له، ولقد قام رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم بذلك خير قيام، فتولى تفصيل مجمله وتقييد مطلقه وتخصيص عامه، وربما ذهب في البيان إلى ما لم يتناول كتاب الله عز وجل مما يدخل في نطاق مهمته الربانية رسولاً يوجه الأمة إلى الخير، سبيله في ذلك عليه وآله الصلاة والسلام قول يخاطب به الصحابة معبراً فيه عن قصده أو فعل يوضح لهم به مراده، أو موقف بدا منه على الرضا عن قول أو فعل صدر من أصحابه أو بلغه عنهم فيقرهم عليه برضاه عن ذلك القول أو الفعل وسكوته عليه، فهذه الممارسات الثلاث من رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم هي التي يُعبر عنها بالسنة أو بالحديث النبوي. ومن هنا تتحدد طبيعة العلاقة القائمة بين الكتاب والسنة؛ فالسنة النبوية تفصيل مجمل القرآن، وتقيد مطلقه، وتخصص عامه، وتشرح وتبين ما يحتاج منه إلى بيان، وذلك مصداقاً لقول الله عز وجل: ﴿وَأَنْزَلْنَا إِلَيْكَ الذِّكْرَ لِتُبَيِّنَ لِلنَّاسِ مَا نُزِّلَ إِلَيْهِمْ﴾^١، والله عز وجل اختار نبيه صلى الله عليه وآله وسلم للرسالة وحمله الأمانة وعصمه من الزلل والخطأ فيما نطق به من قول، أو صدر عنه من فعل، أو أقر عليه أصحابه ؛ لأن كل ذلك من عند الله: ﴿وَمَا يَنْطِقُ عَنِ الْهَوَىٰ، إِنْ هُوَ إِلَّا وَحْيٌ يُوحَىٰ﴾^٢، ولذلك أوجب طاعته وقرنها تعالى بطاعته، فقال عز وجل: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا أَطِيعُوا اللَّهَ وَأَطِيعُوا الرَّسُولَ وَأُولِي الْأَمْرِ مِنْكُمْ فَإِنْ تَنَازَعْتُمْ فِي شَيْءٍ فَرُدُّوهُ إِلَى اللَّهِ وَالرَّسُولِ إِنْ كُنْتُمْ تُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ ذَلِكَ خَيْرٌ وَأَحْسَنُ تَأْوِيلًا﴾^٣.

ورتب على طاعته الجزاء الوفير فقال سبحانه: ﴿وَمَنْ يُطِيعِ اللَّهَ وَرَسُولَهُ فَقَدْ فَازَ فَوْزًا عَظِيمًا﴾^٤، وحذر الله من مغبة المخالفة لنبيه صلى الله عليه وآله وسلم بقوله: ﴿فَلْيَحْذَرِ الَّذِينَ يُخَالِفُونَ عَنْ أَمْرِهِ أَنْ تُصِيبَهُمْ فِتْنَةٌ أَوْ يُصِيبَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ﴾^١.

١ - سورة النحل ، الآية ٤٤

٢ - سورة النجم ، الآيتان ٣- ٤

٣ - سورة النساء ، الآية ٥٩

٤ - سورة النساء ، الآية ٧١

وتوعد على معصيته وأخبر بعقوبة من عصاه فقال: {وَمَنْ يَعْصِ اللَّهَ وَرَسُولَهُ وَيَتَعَدَّ حُدُودَهُ يُدْخِلْهُ نَارًا خَالِدًا فِيهَا وَلَهُ عَذَابٌ مُهِينٌ} ^١، ونبيه عبادته أن يكونوا عند أمر الرسول ونهيه فقال: {وَمَا آتَاكُمُ الرَّسُولُ فَخُذُوهُ وَمَا نَهَاكُمْ عَنْهُ فَانْتَهُوا} ^٢. وأقسم الله لرسوله صلى الله عليه وآله وسلم ألا يكون المؤمنون مؤمنين حقاً حتى يرتضوه حكماً فيما بينهم، وأن يتلقوا حكمه بغاية الإذعان الذي لا تكلف فيه ولا تصنع، وإنما هو نابع عما انعقد عليه القلب من ولاء وتسليم، فقال عز وجل: {قَلَّا وَرَبِّكَ لَا يُؤْمِنُونَ حَتَّى يُحَكِّمُوكَ فِيمَا شَجَرَ بَيْنَهُمْ ثُمَّ لَا يَجِدُوا فِي أَنْفُسِهِمْ حَرَجًا مِمَّا قَضَيْتَ وَيُسَلِّمُوا تَسْلِيمًا} ^٣. فمن هذا المنطلق وبهذا الاعتبار نقرر أن السنة النبوية الصحيحة مع القرآن الكريم في مرتبة واحدة من حيث الاحتجاج بهما في الأحكام الشرعية، فإنها وحي مثله .

وقد قام الأئمة من العلماء بخدمة حديث رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم خير قيام وأولوه الرعاية والعناية، وبذلوا أقصى ما في الوسع الإنساني احتياطاً لدينهم وشريعتهم أن يدخل فيها ما ليس منها، وكان من نتائج ذلك وضع قواعد مصطلح الحديث، وقواعد علم الجرح والتعديل، تلك القواعد التي كفلت لهم التمييز بين الصحيح وغيره، وهذه القواعد نجدها ماثلة في كتب أصول الرواية وعلوم الحديث وتاريخ الرجال.

وكان من أهم موضوعات علم مصطلح الحديث: تقسيم الحديث من حيث طرق وصوله إلينا إلى قسمين رئيسيين هما: المتواتر والآحاد. وسنتكلم على هذين القسمين وأنواعهما، وحجية كل نوع، والله الموفق والهادي إلى سواء السبيل. فاستقام البحث على مقدمة وثلاثة مباحث، تناولت في المبحث الأول: الحديث المتواتر وفيه أربعة مطالب: المطلوب الأول: المتواتر لغة واصطلاحاً، والمطلب الثاني:

شروطه، والمطلب الثالث أقسامه، والمطلب الرابع: حكمه، أما المبحث الثاني: الحديث الآحاد، ويتضمن مطلبين: المطلب الأول: الآحاد في اللغة والاصطلاح والمطلب الثاني: أقسامه، والمبحث الثالث: الاحتجاج بحديث الآحاد، ثم ختمت بحثي بخاتمة بينت فيها أهم ما توصلت إليه في هذا البحث، ثم قائمة المصادر والمراجع.

المبحث الأول: الحديث المتواتر

المطلب الأول: المتواتر في اللغة والاصطلاح

المتواتر في اللغة:

من التتابع، أي: واترت الخبر أتبعته بعضه بعضاً، والمواترة المتابعة، وأصل هذا كله من الوتر، وهو الفرد، وهو أني جعلت كل واحد بعد صاحبه فراداً فرداً. قال تعالى: {ثُمَّ أَرْسَلْنَا رُسُلَنَا تَتْرَى كُلَّ مَا جَاءَ أُمَّةً رُسُلُهَا كَذَّبُوهُ فَأْتَيْنَا بَعْضَهُمْ بَعْضًا وَجَعَلْنَاهُمْ أَحَادِيثَ فَبُعْداً لِقَوْمٍ لَا يُؤْمِنُونَ} ^٤ أي مجيء الرسل والأنبياء جاءت متقطعة متفاوتة الأوقات، وجاءت الخيل تتري إذا جاءت متقطعة وكذلك الأنبياء بين كل نبين دهرٌ طويل، وتواترت الإبل والقطا وغيرها إذا جاء بعضها في إثر بعضٍ ولم يجئن مصطفاتٍ، والوتيرة المداومة على شيء وهو مأخوذ من التواتر والتتابع ^٥.

المتواتر في الاصطلاح:

هو ما بلغت سلسله في كل طبقة حدا من الكثرة يؤمن معه تواطؤهم على الكذب واستمر ذلك الوصف في جميع الطبقات حيث تعدد بأن يرويه قوم عن قوم وهكذا الى الأول، فيكون أوله في هذا الوصف كآخره ووسطه وهو استحالة التواطؤ على الكذب، للكثرة في جميع الطبقات المتعددة ^٦.

^١ - سورة النور، الآية ٦٣

^٢ - سورة النساء، الآية ١٤

^٣ - سورة الحشر، الآية ٧

^٤ - سورة النساء، الآية ٦٥

^٥ - سورة المؤمنون: الآية ٤٤

^٦ - ينظر: العين، للفراهيدي، ج ٨، ص ١٣٢-١٣٣، وتهذيب اللغة، للهرودي ج ١٤، ص ٢٢٢-٢٢٣، ولسان العرب، لأبن منظور ج ٥، ص ٣٢١-٣٢٢، وتاج العروس، لمحمد الزبيدي، ج ١٤، ص ٣٣٨-٣٣٩.

^٧ - المختصر في علوم الحديث، للجرجاني ص ٦٥، ونزهة النظر، لأبن حجر ص ٣٧، والدرية، الشهيد الثاني ص ١٥.

ومعنى ذلك : أن الحديث المتواتر هو الذي بلغت رواته في الكثرة مبلغا بحيث يحكم العقل عادة باستحالة أن يكون أولئك الرواة قد اتفقوا على اختلاق الخبر.

المطلب الثاني : شروط الحديث المتواتر :-

يتضح مما سبق أن للتواتر شروطا لا يحصل إلا بها وهي :

أولاً: أن يرويه عدد كثير وقد اختلف في تحديد هذا العدد فقليل : خمسة وقليل : وسبعة وقليل : اثنا عشر وقليل : عشرون وقليل : وأربعون وقليل : ثلاثمائة وثلاثة عشر عدد أهل بدر^١، والأصح لا يعتبر فيه عدد معين^٢، فالظاهر ان أكثر المؤلفين في علم الحديث لا يشترطون عددا معينا فيه، وكل ما في الامر لابد فيه من الكثرة التي يحصل من اخبارها العلم بمضمون الخبر، والعلم قد يحصل احيانا من اخبار العشرة، وحيانا لا يحصل من اخبار العشرين والثلاثين والاكثر من ذلك^٣.

وأن هذا العدد من الرواة تحيل العادة تواطؤهم أو اتفاقهم على الكذب وذلك في كل طبقة من طبقات السند^٤.

ثانيا : أن يكون مستند خبرهم الحس كقولهم : سمعنا أو رأينا أو لمسنا... أما ان كان مستند خبرهم العقل كالقول بحدوث العالم مثلا، فلا يسملى الخبر حينئذ متواترا^٥.

ثالثا: أن يكون السامع غير عالم بمدلول الخبر؛ وذلك لأنه ان كان عالما بمضمون الخبر فأخبره به إما أن يكون عين العلم الحاصل له بالمشاهدة أو غيره والأول تحصيل للحاصل وهو محال والثاني من اجتماع المثليين الذي هو محال أيضا^٦.

رابعا :أن تكون جميع الوسائط عالمة بمضمون الخبر، بنحو يستند على الطبقة الاولى الى الحس والمشاهدة، والثانية الى التواتر الحاصل باخبار الطبقة الاولى والثالثة من أخبار الثانية، وهكذا بالنسبة الى بقية الطبقات^٧.

وإذا اختلف شرط من هذه الشروط المذكورة فلن يكون الحديث متواترا ، ومن الأمثلة التوضيحية لذلك هو الخطأ الشائع عند بعض العلماء بأن حديث (إنما الأعمال بالنيات)^٨ في جملة الأحاديث المتواترة وهذا غير صحيح ؛ لأن من شروط التواتر هو العدد الكثير في كل طبقة من أوله الى آخره ، وهذا الحديث لم يصح عن رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم إلا عن طريق عمر بن الخطاب وعنه علقمة بن وقاص الليثي وعنه محمد بن ابراهيم التيمي وعنه يحيى بن سعيد الانصاري ثم كثر رواته بعد يحيى حتى بلغ نحو مائتين راو^٩، فهو ليس بمتواتر ؛ لفقده شرط الكثرة.

المطلب الثالث : أقسام الحديث المتواتر :-

يقسم المتواتر الى قسمين : متواتر لفظي ومتواتر معنوي :

أولاً: المتواتر اللفظي : وهو الحديث الذي رواه بلفظه ومعناه جمع عن جمع، كحديث (من كذب علي متعمدا فليتبوأ مقعده من النار)^{١٠} ، هذا النوع من التواتر ربما يكون قليلا ونادرا بين المرويات عن الرسول صلى الله عليه وآله وسلم والأئمة عليهم السلام كما يبدو ذلك بعد التتبع والاستقصاء ، وقد بالغ بعضهم فأنكر وجوده من الأساس^{١١}.

ثانيا: المتواتر المعنوي : هو ما تواتر معناه دون لفظه، وهو أكثر تحققا ووجودا من الحديث المتواتر اللفظي، مثل: أحاديث رفع اليدين في الدعاء، فقد ورد عنه صلى الله عليه وآله وسلم نحو مائة حديث، كل حديث منها فيه: أنه رفع يديه

١ - ينظر : تدريب الراوي ، للسيوطي ج ٢ ص ٦٣١

٢ - ينظر : نزهة النظر، لابن حجر ص ٣٨ والحديث والمحدثون ، لمحمد أبو زهو ص ٣٤

٣ - ينظر : دراسات في الحديث والمحدثين، للحسني ص ٢٧

٤ - ينظر : الدراية ، الشهيد الثاني ص ١٥

٥ - ينظر : نزهة النظر، لابن حجر ص ٣٨ ، ودراسات في الكافي والصحيح ، للحسني ص ١٧

٦ - ينظر : مقياس الهداية ، للماقي ج ١ ص ١٥٥ ، ودراسات في الحديث والمحدثين ، للحسني ص ٢٦

٧ - ينظر : وصول الاخبار الى اصول الاخبار ، لعبد الصمد العاملي ص ١٧ ، ودراسات في الحديث والمحدثين ، للحسني ص ٢٧

٨ - الحديث أخرجه : البخاري في صحيحه : باب بدء الوحي رقم الحديث ١ ، والطوسي في تهذيب الاحكام : باب : نية الصيام رقم الحديث ٥١٩

٩ - ينظر : المقدمة ، لابن الصلاح ص ٢٦٧ ، واليوافيت والدرر ، للمناوي ج ١ ص ٢٣٨

١٠ - الحديث أخرجه : البخاري في صحيحه، كتاب العلم، باب إثم من كذب على النبي صلى الله عليه وآله وسلم رقم الحديث ١١٠، ورواه مسلم في صحيحه ، كتاب الزهد، باب التثبت في الحديث وحكم كتابة العلم ، رقم الحديث ٧٢ ، والكليني في الكافي كتاب فضل العلم ، باب ، اختلاف الحديث ، رقم الحديث ١ ، والصدوق في من لا يحضره الفقيه ، باب ، النوادر، رقم الحديث ٣٥٨

١١ - ينظر : المنهل الروي ، لابن جماعة الكنتاني ص ٣١ ، ودراسات في الكافي والصحيح للحسني ص ٣٦

في الدعاء لكنها في قضايا مختلفة، فكل قضية منها لم تتواتر، والقدر المشترك بينها - وهو رفع اليدين عند الدعاء - تواتر باعتبار مجموع الطرق^١.

المطلب الرابع : حكمه : المتواتر يفيد العلم الضروري، أي العلم اليقيني الذي يضطر الإنسان إلى التصديق به تصديقاً جازماً، كمن يشاهد الأمر بنفسه؛ فإنه لا يتردد في تصديقه فكذلك الخبر المتواتر، لذلك كان المتواتر كله مقبولاً^٢.

المبحث الثاني : الحديث الآحاد :-

المطلب الأول : الآحاد لغة واصطلاحاً:-

لغة : الآحاد جمع أحد بمعنى الواحد^٣، وخبر الواحد هو ما يرويّه شخص واحد^٤.

اصطلاحاً : هو ما لم تجتمع فيه شروط المتواتر، أو لا يكون متواتراً ولو في بعض الطبقات^٥.

المطلب الثاني : أقسام الآحاد :

يقسم خبر الآحاد بالنسبة إلى عدد طرقه إلى ثلاثة أقسام :

أولاً : المشهور (المستفيض):

المشهور لغة : مأخوذ من شهرت الأمر إذا أظهرته وسمي بذلك لظهوره ومنه قيل للشهر شهراً لاشتهاره وظهوره^٦.

المستفيض لغة : مأخوذ من فاض الماء يفيض فيضاً إذا شاع الخبر واشتهر^٧.

اصطلاحاً لكليهما : ما رواه ثلاثة فأكثر -في كل طبقة- ما لم يبلغ حد التواتر^٨، وهو ما شاع عند أهل الحديث بأن نقله جماعة منهم^٩، أو هو ما شاع نقله مطلقاً أو عند المحدثين أو عند غيرهم خاصة^{١٠} مثاله : (المسلم من سلم المسلمون من يده ولسانه)^{١١}. ويجعل الشهيد الثاني الحديث المستفيض والحديث المشهور حديثاً واحداً من حيث عدد الرواة وهو ما تزيد رواة كل منهما على ثلاثة أو اثنين ولكن الفرق بينهما يعود إلى أن المستفيض ما اتصف بذلك في ابتدائه وانتهائه على السواء والحديث المشهور اعم من ذلك، وعلى سبيل المثال: الحديث (إنما الأعمال بالنيات)^{١٢} فهو حيث مشهور غير مستفيض؛ لأن الشهرة إنما طرأت له في وسطه، وقد يطلق الحديث المشهور على ما اشتهر على الألسنة وإن اختص بإسناد واحد بل ما لا يوجد له إسناد أصلاً^{١٣}.

وفرق جماعة بين المشهور والمستفيض، بأن الخبر لا يوصف بالاستقاضة إلا إذا رواه أكثر من ثلاثة في جميع مراحلته حتى ينتهي إلى الطبقة الأخيرة ويوصف بالشهرة ولو كان الراوي الأول له واحداً، على شرط أن يشتهر بين الطبقة الثانية ويرويّه جماعة عن الراوي الأول، وجماعة عن الطبقة الثانية وهكذا. ومن أمثلته الحديث المعروف المروي عن النبي صلى الله عليه وآله وسلم (إنما الأعمال بالنيات)^{١٤} فإن هذا الحديث معدود من الأحاديث المشهورة، مع أن الذي رواه عن النبي صلى الله عليه وآله وسلم واحد، ورواه عنه غيره بالتسلسل إلى أن أصبح معروفاً مشهوراً بين جميع الطبقات التي تناقلته،

١ - ينظر : تدريب الراوي ، للسيوطي ج ٢ ص ١٨٠ ، و دراسات في علم الدراية ، لعلي أكبر غفاري ص ١٩

٢ - ينظر : دراسات في الكافي والصحيح للحسني ص ٣٦ ، والحديث والمحدثون ، لمحمد أبو زهو ص ٣٤

٣ - ينظر : المصباح المنير ، للفيومي ج ٢ ص ٦٥٠

٤ - قلت : خبر الواحد: ليس المقصود بخبر الواحد هو ما يبدو من ظاهر اللفظ، بحكم دلالة اللغة؛ لأن الإطلاق إطلاقاً اصطلاحياً، وليس إطلاقاً لغوياً فليس المراد بخبر الواحد ما يرويّه شخص واحد فقط، وإنما المراد به ما ليس بمتواتر، وهو الآحاد بأقسامه الثلاثة، لأن الاستعمال استعمالاً اصطلاحياً.

٥ - ينظر : نزاهة النظر ، لابن حجر ص ٢٦ ، و الرواشح السماوية ، للدمام ص ٤٠

٦ - ينظر : القاموس المحيط ، للفيروز آبادي ج ٢ ص ٦٥

٧ - ينظر : اللباب في قواعد اللغة ، لمحمد علي السراج ، ص ٢١٧

٨ - ينظر : نزاهة النظر ، لابن حجر ص ٢٦

٩ - ينظر : مقباس الهداية ، للماقاني ص ٢٠

١٠ - ينظر : جامع المقال : للطريحي ص ٤

١١ - الحديث أخرجه: الطوسي في الأمالي ص ٣٠٧، والبخاري في كتاب الإيمان: باب المسلم من سلم المسلمون من لسانه ويده، رقم الحديث ١٠

١٢ - الحديث قد سبق تخريجه .

١٣ - ينظر : الدراية ، للشهيد الثاني ص ١٦

١٤ - الحديث قد سبق تخريجه .

فيكون الاختلاف بين المشهور والمستفيض في الطبقة الأولى، حيث انه لا يكفي وحدة الراوي في اعطاء الخبر صفة الاستفاضه، ويكفي ذلك في اعطائه صفة الشهرة إذا رواه الجماعة في غيرها من الطبقات^١.
مثاله : حديث: (إن الله لا يقبض العلم انتزاعاً ينتزعه من صدور العلماء، ولكن يقبض العلم بقبض العلماء، حتى إذا لم يبق عالماً اتخذ الناس رءوساً جهلاً، فسئلوا فأفتوا بغير علم، فضلوا وأضلوا)^٢ .

ثانيا : العزيز :-

لغة : مأخوذ من عَزَّ يَعَزُّ بكس العين في المضارع إذا قَلَّ ونذر أو من عَزَّ يَعَزُّ بفتح العين في المضارع إذا قوي واشتد، سمي بذلك: إما لعزته وندرته وإما لقوته وشدته لمجيئه من طريق آخر^٣ .
اصطلاحاً :- أن لا يقل روايته عن اثنين في جميع طبقات السند. يعني ألا يوجد في طبقة من طبقات السند أقل من اثنين؛ أما إن وجد في بعض طبقات السند ثلاثة فأكثر فلا يضر، بشرط أن تبقى ولو طبقة واحدة فيها اثنان؛ لأن العبرة لأقل طبقة من طبقات السند^٤. مثاله : عن أنس بن مالك أن رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم قال: (لا يؤمن أحدكم حتى أكون أحب إليه من والده، وولده، والناس أجمعين)^٥ ، ورواه عن أنس قتادة وعبد العزيز بن صهيب، ورواه عن قتادة شعبة وسعيد، ورواه عن عبد العزيز إسماعيل بن عليّة وعبد الوارث، ورواه عن كلٍّ جماعة.

ثالثا : الغريب :

لغة : بمعنى المنفرد، أو البعيد عن أقاربه^٦ .
اصطلاحاً : هو ما ينفرد بروايته راوٍ واحد^٧. وعند الشهيد الثاني: (والغريب إن انفرد به راوٍ واحد في أي موضع وقع التفرد به من السند وإن تعددت الطرق إليه ومنه)^٨. وقد اطلق كثير من العلماء على الغريب اسماً آخر، هو (الفرد) على أنهما مترادفان، وغاير بعض العلماء بينهما، فجعل كلا منهما نوعاً مستقلاً، لكن الحافظ ابن حجر يعدهما مترادفين لغة، واصطلاحاً، إلا أنه قال: (إن أهل الاصطلاح غايروا بينهما من حيث كثرة الاستعمال وقلته، ف (الفرد) أكثر ما يطلقونه على (الفرد المطلق)، و (الغريب) أكثر ما يطلقونه على (الفرد النسبي)^٩.

أقسامه الحديث الغريب :-

يقسم الغريب بالنسبة لموضع التفرد فيه إلى قسمين، هما: (غريب مطلق) و (غريب نسبي).
أ- الغريب المطلق (أو الفرد المطلق): هو ما كانت الغرابة في أصل سنده، أي ما يتفرد بروايته شخص واحد في أصل سنده وهو طرفه الذي فيه الصحابي^{١٠}. أو هو أن ينفرد بالحديث راوٍ واحد في أي موضع وقع التفرد به في السند وإن تعددت الطرق إليه ومنه^{١١} .
مثاله :- حديث (إنما الأعمال بالنيات)^{١٢} وقد تفرد بروايته عمر بن الخطاب، وقد يستمر التفرد إلى آخر السند، وقد يرويه عن ذلك المتفرد عدد من الرواة.

^١ - ينظر : دراسات في الحديث والمحدثين ، للحسني ص٣٤

^٢ - الحديث أخرجه البخاري، ومسلم، والطبراني، وأحمد، والخطيب، من طريق أربعة من الصحابة؛ وهم: عبد الله بن عمرو بن العاص وزيد بن لبيد وعائشة وأبو هريرة، فأخرجه البخاري، كتاب العلم، باب كيف يقبض الله العلم: حديث ١٠٠، بلفظه، عن عبد الله بن عمرو بن العاص، وأخرجه مسلم، كتاب العلم، باب رفع العلم وقبضه: حديث ١٣، عن عبد الله بن عمرو بن العاص أيضاً، وأخرجه أحمد في المسند، ٢١٨، عن زيد بن لبيد، قريباً من معناه، وأخرجه الطبراني في المعجم الأوسط، حديث ٦٤٠٣، عن أبي هريرة، وأخرجه الخطيب في تاريخه ٣١٢/٥ عن عائشة.

^٣ - ينظر : القاموس المحيط، للفيروز آبادي ص٢ ج١٨٢

^٤ - ينظر : نزاهة النظر ، لابن حجر ص٢٤ ، و المقترح ، لقريبي ص١ ج١٠

^٥ - الحديث أخرجه : البخاري، كتاب الإيمان، باب حب الرسول عن الإيمان، رقم الحديث ١٥

^٦ - ينظر : تاج العروس ، للزبيدي ص٨١٩ ج١

^٧ - ينظر : نزاهة النظر ، لابن حجر ص٢٨

^٨ - الدراية ، للشهيد الثاني ص١٦٢

^٩ - نزاهة النظر ، لابن حجر ص٢٨ .

^{١٠} - ينظر : صحيح مسلم ، لمسلم ص٣ ج ١٥١

^{١١} - ينظر : معجم المصطلحات ، لمحمد رضا جديدي ص١٠٩

^{١٢} - الحديث قد سبق تخريجه

ب- الغريب النسبي (أو الفرد النسبي): هو ما كانت الغرابة في أثناء سنده، يرويه أكثر من راوٍ في أصل سنده، ثم ينفرد بروايته واحد عن أولئك الرواة^١.

مثاله: حديث (مالك، عن الزهري، عن أنس، أن النبي صلى الله عليه وآله وسلم دخل مكة وعلى رأسه المغفر)^٢، تفرد به مالك، عن الزهري.

وهناك أنواع من الغرابة، أو التفرد يمكن عدها من الغريب النسبي؛ لأن الغرابة فيها ليست مطلقة، وإنما حصلت الغرابة فيها بالنسبة إلى شيء معين^٣، وهذه الأنواع هي:-

أ- تفرد ثقة برواية الحديث: كقولهم: (لم يروه ثقة إلا فلان).

ب- تفرد راوٍ معين عن راوٍ معين: كقولهم: (تفرد به فلان عن فلان) وإن كان مروياً من وجوه أخرى عن غيره.

ج- تفرد أهل بلد أو أهل جهة: كقولهم: (تفرد به أهل مكة)

د- تفرد أهل بلد، أو جهة عن أهل بلد أو جهة أخرى:

كقولهم: (تفرد به أهل البصرة، عن أهل المدينة)^٤، ويحدد الشهيد الثاني موقع الحديث الفرد من الحديث الضعيف بقوله: (لا يضعف الحديث بذلك من حيث كونه افراداً إلا أن يلحق بالشاذ فيرد لذلك)^٥.

تقسيم آخر للحديث الغريب :-

قسم العلماء الغريب من حيث غرابة السند أو المتن إلى:-

أ- غريب متناً وإسناداً: وهو الحديث الذي تفرد برواية متنه راوٍ واحد.

ب- غريب إسناداً، لا متناً: كحديث روى متنه جماعة من الصحابة، انفرد واحد بروايته عن صحابي آخر. وفيه يقول الترمذي: "غريب من هذا الوجه"^٦.

أقوال العلماء في الحديث الغريب : وقد كان العلماء يمدحون المشهور من الحديث، ويذمون الغريب منه في الجملة، ومنه قول ابن المبارك: العلم هو الذي يجيئك من ههنا ومن ههنا، يعني المشهور. أخرج البيهقي من طريق الترمذي عن أحمد بن عبدة، عن أبي وهب عنه. وقد أخرج أيضاً من طريق الزهري عن الإمام علي بن حسين (عليهما السلام)، قال: (ليس من العلم ما لا يعرف إنما العلم ما عرف وتواطأت عليه الألسن)^٧.

المبحث الثالث: الاحتجاج بخبر الآحاد :-

لحديث خبر الآحاد أهمية كبيرة في التشريع الإسلامي ؛ لأنه يشكل في السنة النبوية ميراثاً فخماً ولا تكاد تشكل الأخبار المتواترة التي تقيد العلم اجماعاً إلا نسبة قليلة ازاءه ، لذلك فان أغلب الاحكام المستفادة من السنة في الفقه والتفسير تبتنى عليه، مع ذلك اختلف العلماء في الاحتجاج بخبر الآحاد ؛ ذلك لأنه يفيد الظن وإن تعدد الخبر^٨.

ويقسم خبر الآحاد الى قسمين من حيث :-

أ - كونه محفوظاً بالقرائن : وقد عرفه الشيخ الطوسي (ما ليس بمتواتر على ضربين : فضرب منه يوجب العلم أيضاً وهو كل خبر يقتدرن إليه قرينة توجب العلم)^٩ ، فإن خبر الآحاد ظني الصدور لا يفيد العلم بصدقه إلا إذا اقترن بقرينة تساعد على إفادته العلم بصدقه وصحة صدوره عن النبي صلى الله عليه وآله وسلم^{١٠}.

١ - ينظر : نزهة النظر ، لابن حجر ص ٢٨

٢ - الحديث أخرجه : البخاري، كتاب اللباس ، باب : المغفر ، رقم الحديث ٥٨٠٨ .

٣ - ينظر : الوسيط في علوم الحديث ، أبو شهية ص ٢٠٣

٤ - ينظر : معرفة علوم الحديث ، للحاكم النيسابوري ص ٩٦ و الباعث الحثيث ، لابن كثير ص ٨٨

٥ - الدراية ، للشهيد الثاني ص ٣٣

٦ - ينظر : المقدمة ، لابن الصلاح ص ٢٧١ ، والتقريب ، للنووي ص ٨٧

٧ - ينظر : شرح علل الترمذي ، لابن رجب ص ٢ ج ٦٢١

٨ - ينظر : مبادئ الأصول ، للعلامة الحلي ص ٢٠٣

٩ - ينظر : أصول الحديث وأحكامه ، لسبحاني ص ١٨٤

ب- غير محفوظ بالقرائن: هو ذلك الخبر الذي لا يبلغ مستوى التواتر ولم يقترن بما يساعده على إفادة العلم بصدوره^٢ . وهناك قرائن أشار إليها الشيخ الطوسي والتي تدل على صحة الخبر الواحد وهي أما أن تكون مستمدة من القرآن الكريم أو من السنة المقطوع بها أو عن أحد الأئمة الأطهار عليهم السلام ، وقد حدد الشروط الدالة على حجية خبر الواحد بما يأتي: أولاً : أن يكون صاحب الخبر الواحد إمامياً ويروي عن النبي صلى الله عليه وآله وسلم أو عن أحد الأئمة عليهم السلام . ثانياً : أن لا يطعن بالراوي .

ثالثاً : أن يكون رواية الخبر عدولاً.

وأن هذه الشروط تشير بصراحة الى أنه لا يؤخذ بحجية جميع أخبار الآحاد واكد على ذلك الشيخ الطوسي بقوله: (انا لا نقول ان جميع أخبار الآحاد يجوز العمل بها بل لها شرائط)^٣.

وقد حدد الإمام الشافعي شروط الأخذ بخبر الواحد وكما يأتي : -

أولاً : أن يكون من حدث به ثقة في دينه .

ثانياً : أن يكون معروفاً بالصدق في حديثه .

ثالثاً : أن يكون عاقلاً لما يحدث به .

رابعاً : أن يكون عالماً بما يحيل معاني الحديث في اللفظ .

خامساً : أن يكون ممن يؤدي الحديث بحروفه كما سمع لا يحدث به على المعنى^٤.

واستدل الآخزون بحجة الخبر الواحد - وهم الأكثرية - الى جواز التعبد به شرعاً لقيام الدليل بذلك واستدلوا بما يأتي:

أولاً : القرآن الكريم

في قوله تعالى ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِن جَاءَكُمْ فَاسِقٌ بِنَبَأٍ فَتَبَيَّنُوا أَن تُصِيبُوا قَوْمًا بِجَهَالَةٍ فَتُصْبِحُوا عَلَىٰ مَا فَعَلْتُمْ نَادِمِينَ﴾^٥.

قال الشيخ الطوسي: (ومن الناس من استدل بهذا النص على وجوب العمل بخبر الواحد إذا كان راويه عدلاً من حيث انه اوجب تعالى التوقف في خبر الفاسق، فدل على أن خبر العدل لا يجب التوقف فيه)^٦. وقال القرطبي : (في هذه الآية دليل على قبول خبر الواحد إذا كان عدلاً لأنه إنما أمر فيها بالتثبت عند نقل خبر الفاسق ومن ثبت فسقه بطل قوله في الأخبار إجماعاً لأن الخبر أمانة والفسق قرينة يبطلها)^٧.

ثانياً : السنة الشريفة :

أدلة تثبت حجية خبر الآحاد كثيرة في السنة النبوية منها: حديث ابن عمر قال: (بينما الناس بقاء في صلاة الصبح إذ أتاهم آت فقال: إن رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم قد أنزل عليه قرآن، وقد أمر أن يستقبل القبلة فاستقبلوها، وكانت وجوههم إلى الشام فاستداروا إلى الكعبة)^٨، وقد استدل بالحديث على حجية خبر الواحد الإمام الشافعي، وقد أفاض في بيان وجه الاستدلال بالحديث على المطلوب، وخلاصته: أن أهل قباء أهل سابقة في الإسلام، وأهل فقه، ولم يكن لهم أن يتحولوا عن القبلة التي كانوا عليها بخبر واحد إلا وهم على علم بأن الحجة ثابتة بخبره مع كونه من أهل الصدق، فلما تحولوا من فرض إلى فرض بخبر واحد دلل على أن العمل بخبره فرض، وإلا لأنكر عليهم رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم بعد علمه بتحولهم عن قبلتهم التي كانوا عليها^٩، ففي الحديث حجة قوية على وجوب العمل بخبر الواحد.

١ - ينظر : توضيح الأفكار ، للصنعاني ص ٢٦ ج ١

٢ - ينظر : المصدر نفسه ص ٢٦ ج ١ .

٣ - ينظر : عدة الأصول ، للطوسي ص ٥٤

٤ - ينظر : الرسالة ، للشافعي ص ٣٧٠

٥ - سورة الحجرات ، الآية ٦

٦ - التنبات ، للطوسي ص ٣٣٣ ج ٩

٧ - الجامع لاحكام القرآن ، للقرطبي ص ٣١٢ ج ١٦

٨ - الحديث أخرجه : البخاري في كتاب خبر الواحد ، باب ما جاء في إجازة خبر الواحد ، رقم الحديث ١٢

٩ - ينظر : الرسالة ، للشافعي ، ص ٤٠٧ - ٤٠٨ .

وقد بعث النبي صلى الله عليه وآله وسلم أحاداً من الصحابة دعاةً وولاءةً وقضاةً وأمراءً ورسلاً، كإرسال الإمام علي إلى اليمن قاضياً وكذلك معاذ بن جبل وولّى زيد بن حارثة بعث مؤتة، وبعث ابن أنيس سرية وحده، وبعث اثني عشر رسولاً إلى اثني عشر ملكاً يدعو كل واحد منهم من بعث إليه إلى الإسلام^١.

وقد ورد عن الأئمة عليهم السلام تأكيد على حجية خبر الواحد، فقد جاء عن عبد العزيز بن المهدي أنه قال للإمام الرضا عليه السلام: لا أكاد أصل إليك أسألك عن كل ما احتاج إليه من معالم ديني، أفينس بن عبد الرحمن ثقة أخذ عنه ما احتاج إليه من معالم ديني؟ قال عليه السلام نعم^٢، إلى غير ذلك من الأحاديث التي تدل على قبول خبر الواحد. **ثالثاً: العقل:** فقد ثبت من سيرة العقلاء من الناس بما فيهم المسلمون على الأخذ بخبر الواحد الثقة، يقول الدكتور الفضلي (ثبوت بناء العقلاء على الاعتماد على خبر الثقة والأخذ به وكشف هذا البناء منهم على موافقة الشارع لهم واشترائه معهم، لأنه متحد المسلك معهم)^٣.

وقد جمع الشيخ الطوسي هذا الركن بالأركان الأخرى، وكما يأتي:

١ - أن تكون موافقة لأدلة العقل وما اقتضاه.

٢ - أن يكون الخبر موافقاً لنص الكتاب.

٣ - أن يكون الخبر موافقاً للسنة الصحيحة المقطوع بها.

٤ - أن يكون موافقاً للإجماع^٤.

رابعاً: الإجماع: استدلل العلماء على حجية الخبر الواحد بالإجماع.

قال الشيخ الطوسي: (فمضى اجمعت الامة على قول فلا بد من كونها حجة لدخول الامام المعصوم في جملتها. ومتى قيل: جوزوا أن يكون الامام منفرداً عن اجماعهم. قلنا: متى فرضنا انفراد الامام عن الاجماع فان ذلك لا يكون اجماعاً بل لو انفرد واحد من العلماء عند من خالفنا من الاجماع اخل ذلك باجماعهم)^٥. ويقول الشوكاني: (ومن الإجماع: اجماع الصحابة والتابعين على الاستدلال بخبر الواحد وشاع ذلك وذاع ولم ينكره منكر)^٦، فهذه القرائن الأربع التي تدل على صحة أخبار الآحاد أو على بطلانها، وما يرجح به الأخبار بعضها على بعض.

الخاتمة:

وتتضمن أهم النتائج التي توصل إليها البحث:

أولاً: أن من أهم موضوعات علم مصطلح الحديث: وهو تقسيم الحديث وذلك من حيث طرق وصوله إلينا إلى قسمين رئيسيين هما: المتواتر والآحاد.

ثانياً: الحديث المتواتر بقسميه اللفظي والمعنوي فهو قليل جداً إزاء حديث الآحاد.

ثالثاً: أن حكم العمل بالحديث المتواتر يفيد العلم الضروري اليقيني الذي يضطر الإنسان إلى التصديق به تصديقاً جازماً، كمن يشاهد الأمر بنفسه؛ فإنه لا يتردد في تصديقه فكذلك الخبر المتواتر، لذلك كان المتواتر كله مقبولاً.

رابعاً: أن خبر الآحاد باقسامه الثلاثة يعد خبراً واحداً وأن تعددت طرقه في المشهور والعزيز والغريب ما لم يبلغ حد التواتر.

خامساً: الحديثان المشهور والمستفيض مترادفان في الاصطلاح وهناك من العلماء من جعل بينهما عموم وخصوص.

^١ - ينظر: المصدر نفسه ص ٤١٨.

^٢ - ينظر: وسائل الشيعة، للعالمى، ص ٢٥٢ ج ٤، وبمعنى قريب منه ورد في مسند الإمام الرضا عليه السلام، للشيخ عزيز الله عطاردي، ص ٤٥٨ ج ٢.

^٣ - أصول الحديث، ص ١٩٦.

^٤ - ينظر: عدة الأصول، للطوسي ص ١٠٩ - ١١٠.

^٥ - المصدر السابق ص ١٨٩.

^٦ - ارشاد الفحول، ٤٩.

سادسا : الحديث الغريب هو ما تقرر بروايته راوٍ واحد في جميع طبقات السند وإن كثر رواته في أوله أو وسطه أو آخره ؛ لأن العبرة للأقل ؛ ولذلك من الخطأ أن يعد حديث (إنما الأعمال بالنيات) من الأحاديث المتواتر، بل هو حديث غريب؛ لأنه فاقد لشروط الحديث المتواتر .

سابعا : العمل بخبر الآحاد يفيد الظن إلا إذا احتف بقرائن ، وقال آخرون إن كانوا رواته عدولا فإنه يفيد العلم ، وهذا خلافٌ لفظي؛ لأن الذين يقولون إن خبر الآحاد يفيد الظن يقولون بوجوب العمل به فكيف يتصور العمل بدون علم؟. ثامنا : حجية أخبار الآحاد ثابتة على الأحكام كافة ؛ ذلك لأن منهج العلماء من الأصوليين وأئمة الحديث هو الاحتجاج بأحاديث الآحاد في أمور الدين لورود الأدلة لما ذهبوا إليه من القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة والعقل والإجماع .

المصادر :

القرآن الكريم

- ١- إرشاد الفحول إلى تحقيق الحق من علم الأصول، لمحمد بن علي بن محمد ابن عبد الله الشوكاني، ت ١٢٥٠هـ، تحقيق: الشيخ أحمد عزو عناية، دار الكتاب العربي - دمشق، ١٩٩٩م.
- ٢- أصول الحديث ، لعبد الهادي الفضلي، مؤسسة أم القرى ، الطبعة الثانية، ١٤١٦هـ.
- ٣- أصول الحديث وأحكامه ، لجعفر سبحاني، مؤسسة الإمام الصادق ، قم المقدسة، الطبعة الثالثة ، ١٤٢٤هـ.
- ٤- الأمالي، لأبي جعفر محمد بن الحسن الطوسي، ت ٤٦٠هـ، دارالثقافة - قم، ١٤١٤هـ.
- ٥- الباعث الحثيث الى اختصار علوم الحديث، لأبي الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير، ت ٧٧٤هـ، تحقيق: أحمد محمد شاكر، دار الكتب العلمية، بيروت.
- ٦- تاج العروس من جواهر القاموس، محمد بن محمد بن عبد الرزاق الزبيدي، ت ١٢٠٥هـ، تحقيق: مجموعة من المحققين، دار الهداية.
- ٧- تاريخ بغداد، لأبي بكر أحمد بن علي بن ثابت الخطيب البغدادي، ت ٤٦٣هـ، تحقيق: الدكتور بشار عواد معروف، دار الغرب الإسلامي - بيروت، ٢٠٠٢م.
- ٨- التبيان في تفسير القرآن، لأبي جعفر محمد بن الحسن الطوسي، ت ٤٦٠هـ، المطبعة العلمية، ومطبعة النعمان - النجف الأشرف ، ١٩٦٣م.
- ٩- تدريب الراوي في شرح تقريب النووي، لعبد الرحمن بن أبي بكر جلال الدين السيوطي، ت ٩١١هـ، تحقيق: أبو قتيبة نظر محمد الفاريابي، دار طيبة للنشر .
- ١٠- التقريب والتيسير لمعرفة سنن البشير النذير في أصول الحديث، لأبي زكريا يحيى بن شرف النووي، ت ٦٧٦هـ، تحقيق: محمد عثمان الخشت، دار الكتاب العربي- بيروت، ١٩٨٥م.
- ١١- تهذيب الأحكام، لأبي جعفر محمد بن الحسن الطوسي، ت ٤٦٠هـ، تحقيق: السيد حسن الموسوي، مطبعة النعمان - النجف الأشرف، الطبعة الثانية، ١٩٥٩.
- ١٢ - تهذيب اللغة، لأبي منصور محمد بن أحمد بن الأزهر الهروي، ت ٣٧٠هـ، تحقيق: محمد عوض مرعب، دار إحياء التراث العربي - بيروت، الطبعة الأولى ٢٠٠١م.
- ١٣- توضيح الأفكار لمعاني تنقيح الأنظار، لمحمد بن إسماعيل بن صلاح الصنعاني، ت ١١٨٢هـ، تحقيق: أبو عبد الرحمن صلاح بن محمد بن عويضة، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٩٧م.
- ١٤- الجامع لأحكام القرآن، لأبي عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر بن فرح القرطبي، ت ٦٧١هـ، تحقيق: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، دار الكتب المصرية - القاهرة، الطبعة الثانية، ١٩٦٤م.
- ١٥- جامع المقال فيما يتعلق بأحوال الحديث والرجال، لفخر الدين بن محمد علي الطريحي، ت ١٠٨٥هـ، تحقيق: محمد كاظم الطريحي، مطبعة الحيدري - طهران .

- ١٦- الحديث والمحدثون، لمحمد محمد أبو زهو، دار الفكر العربي - القاهرة ١٣٧٨هـ.
- ١٧- دراسات في الحديث والمحدثين، لهاشم معروف الحسني، دار التعارف - بيروت الطبعة الثانية، ١٩٧٨م.
- ١٨- دراسات في علم الدراية تلخيص مقباس الهداية للعلامة المامقاني، لعللي أكبر غفاري، جامعة الإمام الصادق عليه السلام، ١٣٦٩هـ.
- ١٩- دراسات في الكافي للكليني والصحيح للبخاري، لهاشم معروف الحسني، مطبعة صور الحديثة، ١٩٦٨م.
- ٢٠- الدراية، للشهيد الثاني زين الدين بن علي العاملي، ت ٩٦٦هـ، مطبعة النعمان - النجف الأشرف، الطبعة الثانية، ١٩٦٠م.
- ٢١- الرسالة، لأبي عبد الله محمد بن إدريس الشافعي، ت ٢٠٤هـ، تحقيق: أحمد شاكر، مكتبة الحلبي - مصر، ١٩٤٠م.
- ٢٢- الرواشح السماوية، لمحمد بن محمد الداماد، ت ١٠٤٠هـ، منشورات مكتبة آية الله المرعشي، قم، ١٤٠٥هـ.
- ٢٣- شرح علل الترمذي، لزين الدين عبد الرحمن بن أحمد بن رجب، ت ٧٩٥هـ، تحقيق: الدكتور همام عبد الرحيم سعيد، مكتبة المنار، الزرقاء - الأردن، ١٩٨٧م.
- ٢٤- صحيح البخاري، لأبي عبد الله محمد بن إسماعيل البخاري، ت ٢٥٦هـ، تحقيق: قاسم الرفاعي، دار القلم - بيروت، ١٩٨٧م.
- ٢٥- صحيح مسلم، لأبي الحسن مسلم بن الحجاج النيسابوري، ت ٢٦١هـ، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التراث العربي - بيروت.
- ٢٦- عدة الأصول، لأبي جعفر محمد بن الحسن الطوسي، ت ٤٦٠هـ، تحقيق: محمد رضا الانصاري، المطبعة ستاره - قم، ١٤١٧هـ.
- ٢٧- العين، لأبي عبد الرحمن الخليل بن أحمد الفراهيدي، ت ١٧٠هـ، تحقيق: مهدي المخزومي، إبراهيم السامرائي، دار ومكتبة الهلال.
- ٢٨- القاموس المحيط، لأبي طاهر مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروزآبادي، ت ٨١٧هـ، تحقيق: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، بإشراف: محمد نعيم العرقسوسي، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، الطبعة الثامنة، ٢٠٠٥م.
- ٢٩- الكافي، لأبي جعفر محمد بن يعقوب الكليني، ت ٣٢٩هـ، مطبعة الحيدري طهران، ١٣٧٩هـ.
- ٣٠- لسان العرب، لأبي الفضل محمد بن مكرم بن منظور، ت ٧١١هـ، دار صادر - بيروت، الطبعة الثالثة، ١٤١٤هـ.
- ٣١- مبادئ الوصول الى علم الأصول، للحسن بن يوسف بن المطهر المعروف بالعلامة الحلبي، ت ٧٢٦هـ، تحقيق: عبد الحسين محمد علي البقال، مطبعة الآداب - النجف الأشرف، ١٩٧٠م.
- ٣٢- المختصر في علوم الحديث، لعللي بن محمد بن علي الزين الشريف الجرجاني ت ٨١٦هـ، دار الكتب العلمية بيروت، ١٩٨٣م.
- ٣٣- مسند الإمام أحمد بن حنبل، لأبي عبد الله أحمد بن محمد بن حنبل، ت ٢٤١هـ، تحقيق: شعيب الأرنؤوط وعادل مرشد، وآخرون، مؤسسة الرسالة، ٢٠٠١م.
- ٣٤- مسند الإمام الرضا عليه السلام، للشيخ عزيز الله عطاردي، مؤسسة طبع ونشر آستان قدس الرضوي، ١٤٠٦هـ.
- ٣٥- المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، لأبي العباس أحمد بن محمد بن علي الفيومي، ت ٧٧٠هـ، المكتبة العلمية - بيروت.
- ٣٦- المعجم الأوسط، لأبي القاسم سليمان بن أحمد بن أيوب الطبراني، ت ٣٦٠هـ، تحقيق: طارق بن عوض الله بن محمد، عبد المحسن بن إبراهيم الحسيني، دار الحرمين - القاهرة.
- ٣٧- معجم مصطلحات الرجال والدراية، لمحمد رضا جديدي، مركز بحوث دار الحديث، ١٤٢٢هـ.

- ٣٨- معرفة علوم الحديث، لأبي عبد الله الحاكم النيسابوري، ت ٤٠٥هـ، تحقيق: السيد معظم حسين، دار الكتب العلمية - بيروت، الطبعة الثانية، ١٩٧٧م.
- ٣٩- مقباس الهداية في علم الدراية، ملحق مع كتاب تنقيح المقال، لعبد الله بن محمد حسن المامقاني، ت ١٣٥١هـ.
- ٤٠ - المقترح في علم المصطلح، لأبراهيم بن إبراهيم قريبي، مكتبة الرشاد - صنعاء.
- ٤١ - معرفة أنواع علوم الحديث، ويُعرف بمقدمة ابن الصلاح، لأبي عمرو عثمان ابن عبد الرحمن الصلاح، ت ٦٤٣هـ، تحقيق: نور الدين عتر، دار الفكر - سوريا، دار الفكر المعاصر - بيروت، ١٩٨٦م.
- ٤٢ - من لا يحضره الفقيه، لأبي جعفر محمد بن علي بن بابويه المعروف بالصدوق، ت ٣٨١هـ، تحقيق: السيد حسن الموسوي، مطبعة النجف الأشرف، الطبعة الرابعة، ١٣٧٨هـ.
- ٤٣ - المنهل الروي في مختصر علوم الحديث النبوي لأبي عبد الله محمد بن إبراهيم ابن سعد الله بن جماعة الكفائي، ت ٧٣٣هـ، تحقيق: د. محيي الدين عبد الرحمن رمضان، دار الفكر - دمشق، الطبعة الثانية، ١٤٠٦هـ.
- ٤٤ - اللباب في قواعد اللغة وآلات الأدب و النحو والصرف والبلاغة والعروض واللغة والمثل، محمد علي السراج، مراجعة: خير الدين شمسي باشا، دار الفكر - دمشق، ١٩٨٣م.
- ٤٥ - نزهة النظر في توضيح نخبة الفكر في مصطلح أهل الأثر، لأبي الفضل أحمد ابن علي بن محمد بن حجر العسقلاني، ت ٨٥٢هـ، تحقيق: عبد الله بن ضيف الله الرحيلي، مطبعة سفير بالرياض، ١٤٢٢هـ.
- ٤٦ - وسائل الشريعة في تحصيل الشريعة، لمحمد بن الحسن الحر العاملي، ت ١١٠٤هـ، دار احياء التراث العربي - بيروت.
- ٤٧ - الوسيط في علوم ومصطلح الحديث، لمحمد بن محمد بن سويلم أبوشهبة، ت ١٤٠٣هـ، دار الفكر العربي.
- ٤٨ - وصول الاختيار الى أصول الأخبار، لابن عبد الصمد عز الدين حسين الحارثي، ت ٩٨٤هـ، طبع حجر، ١٣٠٦هـ.
- ٤٩ - اليواقيت والدرر في شرح نخبة ابن حجر، لزين الدين عبد الرؤوف المناوي، ت ١٠٣١هـ، تحقيق: المرتضي الزين أحمد، مكتبة الرشد - الرياض، ١٩٩٩م.

الاحتمال في الأدوات النحوية عند شرح نهج البلاغة
أ.م.د. ظاهر محسن كاظم أ.م. مقداد مسلم العميدي
كلية الدراسات القرآنية/ جامعة بابل

**Tolerance in the Grammatical Devices for the explainers of Nahj al-Balaga
"The Way to Rhetoric"**

Asst. Prof. Dr. Thahir Mohsen Kadhim

Asst. Prof. Mukdad Muslim al-Ameedi

College of Quranic Studies / University of Babylon

Abstract

Tolerance linguistically means acceptance of a difficult matter and be patient; terminologically means inability to realize the two extremes of a matter and the mind remains hesitant to recognize the relation between them. The researcher does not intend to expand in explaining the meaning of tolerance which the previous researchers have elaborated. Two important aspects are mentioned to realize the meaning of tolerance in grammar; the first is the presence of many terms that refer to tolerance and the second is the dispute upon evaluating the effect of tolerance on the lesson of Arabic grammar.

المقدمة

الاحتمال لغة: قبول الأمر الصعب، والاصطبار على مشقته، جاء في الذكر الحكيم: ﴿وَالَّذِينَ يُؤْذُونَ الْمُؤْمِنِينَ وَالْمُؤْمِنَاتِ بَغَيْرِ مَا اكْتَسَبُوا فَقَدْ احْتَمَلُوا بُهْتَانًا وَإِثْمًا مُبِينًا﴾ [الأحزاب/58]، وقال ابن منظور (711هـ): ((حَمَلَ الشَّيْءَ يَحْمِلُهُ حَمْلًا وَحُمْلَانًا فَهُوَ مَحْمُولٌ وَحَمِيلٌ وَاحْتَمَلَهُ وَقَوْلُ النَّابِغَةِ: فَحَمَلْتُ بَرَّةً وَاحْتَمَلْتُ فَجَارَ عَبْرٍ عَنِ الْبَرَّةِ بِالْحَمْلِ وَعَنِ الْفَجْرَةِ بِالِاحْتِمَالِ لِأَنَّ حَمْلَ الْبَرَّةِ بِالْإِضَافَةِ إِلَى احْتِمَالِ الْفَجْرَةِ أَمْرٌ يَسِيرٌ وَمُسْتَصْنَعٌ⁽¹⁾ ومثله قوله تعالى: ﴿رَبَّنَا وَلَا تَحْمِلْ عَلَيْنَا إَصْرًا كَمَا حَمَلْتَهُ عَلَى الَّذِينَ مِنْ قَبْلِنَا رَبَّنَا وَلَا تُحَمِّلْنَا مَا لَا طَاقَةَ لَنَا بِهِ﴾ [البقرة/286]، وورد الاحتمال بهذه الدلالة المعجمية في قول الإمام علي^ع في أهل الإيمان: ﴿حَتَّى إِذَا رَأَى اللَّهُ سُبْحَانَهُ جَدَّ الصَّبْرِ مِنْهُمْ عَلَى الْأَدَى فِي مَحَبَّتِهِ وَالِاحْتِمَالِ لِلْمَكْرُوهِ مِنْ خَوْفِهِ جَعَلَ لَهُمْ مِنْ مَضَائِقِ الْبَلَاءِ فَرْجًا﴾⁽²⁾.

وأما اصطلاحاً فالاحتمال هو ((ما لا يكون تصور طرفيه كافياً، بل يتردد الذهن في النسبة بينهما، ويُراد به الإمكان الذهني))⁽³⁾، ولا أروم التوسع في بيان معنى الاحتمال الذي سبقني إلى بيانه مفصلاً بعض الباحثين⁽⁴⁾، وإنما سأكتفي بعرض مسألتين مهمتين لفهم ظاهرة الاحتمال في النحو، تمثل الأولى وجود عدد من المصطلحات تتنازع مصطلح الاحتمال في الدلالة على هذه الظاهرة النحوية، والثانية: الاختلاف في تقييم أثر الاحتمال في الدرس النحوي العربي، أهو أثر حسن ومفيد؛ لأنه مظهر من مظاهر السعة اللغوية والمرونة التعبيرية، أم أنه أثر سلبي يؤدي إلى تعقيد النحو، والفوضى في الدلالات؟.

وقبل الدخول في هاتين المسألتين لا بد من بيان معنى الاحتمال النحوي، وهو – فيما أراه – : إمكان قيام مفردة في تركيب أو التركيب كله بوظيفتين نحويتين أو أكثر ضمن النص اللغوي الواحد.

المصطلحات التي تقارب الاحتمال النحوي:

هناك مجموعة من المصطلحات تطلق أحياناً للدلالة على ما يدل عليه الاحتمال في النحو، وأشهرها:

أولاً: المشكل:

معناه في اللغة الأمر المشتبه، يقال: ((أشْكَلَ عَلَيَّ الْأَمْرُ، إِذَا اخْتَلَطَ وَأَشْكَلَتْ عَلَيَّ الْأَخْبَارُ))⁽⁵⁾. وهو مصطلح أكثر ما شاع في كتب تفسير القرآن وإعرابه، ((والمراد به ما يوهم التعارض بين الآيات))⁽⁶⁾، وربما

كان لصلة النحو العربي بالبحث القرآني أثر في استعمال النحاة المصطلح حتى أنهم جعلوه في أسماء بعض كتبهم⁽⁷⁾.

ولم أرتضِ هذا المصطلح عنواناً لهذه الدراسة؛ لأنّ المشكل أوسع دلالة من الاحتمال؛ إذ ((المشكل هو ما لا ينال المراد منه إلا بتأمل بعد الطلب))⁽⁸⁾ سواء أصعّب نيل مراده بسبب الاحتمال وتعدد الأوجه فيه أم لغرابته وتُعد تفسيره ((فكل ما لم يكن واضحاً، وغمض واحتاج إلى بيان وقع ضمن المشكل، فبذلك دخلت جميع الظواهر التي تحتاج إلى بيان ضمنه))⁽⁹⁾، ثانياً: الجواز أو التجويز: ذهب التهانوي (بعد 1158هـ) إلى ترادف الجائز والمحمّل بلحاظ أن الجائز غير ناف لغيره، إذ فيه شك وتردد⁽¹⁰⁾، وبإضافة المصطلحين إلى النحو يتضح الفارق بينهما؛ لأن الجواز النحوي ((يعني إباحة وجهين أو أكثر في كلمة أو في أسلوب معين ولا ينتج عن ذلك تغير في دلالة الأسلوب غالباً))⁽¹¹⁾ في حين إنّ تغير الدلالة أمر ملازم للاحتتمالات النحوية وإن كثرت، نعم قد تتقارب الدلالات فيبدو كأن المعنى واحد وهو ليس بواحد⁽¹²⁾، وهذا الفارق هو ما جعلني اختار مصطلح الاحتمال على الجواز، فإنني في هذا البحث حريص على بيان دلالات الوجوه المحتملة وأثرها في المعنى العام.

ثانياً: التوجيه أو تعدد الوجوه:

قال الفراهيدي (175هـ): ((الْوَجْهُ: مُسْتَقْبَلُ كُلِّ شَيْءٍ))⁽¹³⁾، ويُقال مجازاً: ((صرفت الشيء عن وجهه. وليس لكلامك هذا وجه صحّة))⁽¹⁴⁾، وعرف السيد الجرجاني (816هـ) التوجيه بأنه ((إيراد الكلام محتملاً لوجهين مختلفين))⁽¹⁵⁾.

وقد رجّحت مصطلح الاحتمال على التوجيه ونحوه في هذا البحث لأسباب أهمها:

1. أكثر ما يستعمل مصطلح التوجيه في علوم البلاغة، وهو فيها من المحسنات المعنوية، ويُعد نوعاً من التلاعب البلاغي بالألفاظ والمقولات لإظهار قدرة المنشئ على تلوين الكلام وتضليل المتلقي عن المقصود الحقيقي⁽¹⁶⁾ وهو بهذا قريب من الأحاجي ولأغراض، نعم يستعمل التوجيه في النحو ويُراد به ((تحديد وجه ما للحكم))⁽¹⁷⁾ وليس في هذا المعنى دلالة على الاحتمال الذي نقصده.
2. أنّ الاحتمال النحوي مصطلح طالما تردد في عبارات اللغويين المحدثين حتى أنّ منهم من عدّه من النظريات اللسانية الحديثة⁽¹⁸⁾ على الرغم من استعمال النحاة الأقدمين الاحتمال أو أحد مشتقاته في كتبهم⁽¹⁹⁾، وعليه يكون تبني البحث المصطلح استلهاماً للتراث مع الاعتداد بما جاء به الدرس اللغوي الحديث ومواكبته.
3. أنّ فكرة الاحتمال أضحت منهجاً معرفياً في جل العلوم من دون أن يختص بواحد منها؛ وذلك بعد التطور الذي أصابها، وتحررها من سطوة التعميم⁽²⁰⁾، وعلم النحو من هذه العلوم، فقد خطا ومازال يخطو خطوات واثقة تجاه التطور والتجديد في تفسير الظواهر التركيبية.

أثر الاحتمال في النحو:

أخذ بعض الدارسين النحويين على تقصيم الاحتمالات الممكنة في تحليل النصوص، وذهب إلى أنهم بهذا العمل لم يجعلوا للنحو ((كلمة حاسمة، وقولاً باتاً، وكثروا من أوجه الكلام))⁽²¹⁾، وأنّ ((كثرة الاحتمالات لا تزيد اللغة ونحوها إلا تعقيداً ومن ثم نفور أهلها منها، فكيف بالأبعدين؟))⁽²²⁾.

ويمكن رد هذا المدعى بأمر تسوغ وجود الاحتمال في البحث النحوي، وتظهر أهميته فيه، وهي:

1. يختص الاحتمال بالوجوه المضبوطة المبرهنة التي لا يمنع من الحمل على أحدها مانع، فالوجه المحتمل ضرب من الصواب وإن لم يكن مؤكداً، أما الوجوه التي تقتقر إلى الضبط والدقة العلمية فليست من

الاحتمال، وغالبًا ما تكون نتاج زهو النحوي بصنعتة، وسعيه لإبراز مكنته فيها⁽²³⁾، وقد ذم العلماء هذا الفعل وعدّوه من الشوائب التي لا بد من تخلص النحو منها⁽²⁴⁾.

2. قلّما يعتمد منشئ النص اللغوي الاحتمال النحوي في تراكيب نصه، إنما تنشأ الاحتمالات عادة بأسباب خارجة عن إرادته، أهمها التباين في فهم النص واستيعابه بين محليه أو شارحيه واختلافهم في توجهه الفكري أو العقدي⁽²⁵⁾.

3. لا يمكن إخضاع الأحكام النحوية للقطع والجزم مطلقًا، فإن اللغة تعكس الطبيعة الإنسانية المشككة والغامضة⁽²⁶⁾.

4. أكثر ما يعتور الاحتمال النحوي النصوص المكتوبة؛ لخلوها من ملابسات الحال، قال فندريس: ((في اللغات المكتوبة دون غيرها يوجد التردد ونقاش العلماء))⁽²⁷⁾.

5. الاحتمال ظاهرة تكتف نحو أغلب اللغات، وليست خاصة بنحو اللغة العربية حتى يُلام علماءه، ففي الإنجليزية - مثلاً - الجملة الآتية:

Jhon is hard to convince.

تحتل أن يكون (Jhon) هو الفاعل فيها، فيكون المعنى: It is hard for Jhon to convince.

وتحتل أن يكون (Jhon) مفعولًا به ناب عن الفاعل؛ لأن الجملة مبنية للمجهول، والمعنى:

It is hard to convince Jhon.

6. الاحتمال مظهر جمالي يرفع من شأن النص المحتمل، قال عبد القاهر الجرجاني (471هـ): ((واعلم أنه إذا كان بيبًا في الشيء أنه لا يحتمل إلا الوجه الذي هو عليه حتى يشكل، وحتى لا يحتاج في العلم بأن ذلك حقه، وأنه الصواب إلى فكر وروية فلا مزية، وإنما تكون المزية ويجب الفضل إذا احتل في ظاهر الحال غير الوجه الذي جاء عليه وجهًا آخر))⁽²⁸⁾.

يهدف الاحتمال في النحو إلى استقصاء الدلالات المتعددة والمزدحمة في النصوص الرفيعة؛ فإنه ((يقدر ذلك التعدد والثراء تكون منزلة النصوص))⁽²⁹⁾، ولا وسيلة لحفظ هذه الدلالات وعدم التفريط بها غير الاحتمال.

أمّا الأداة فقد ذكرها سيبويه في قوله: ((وللقسم والمقسم به أدوات في حروف الجرّ، وأكثرها الواو، ثمّ الباء، يدخلان على كلّ محلوف به. ثمّ التاء، ولا تدخل إلا في واحد))⁽³⁰⁾ والأداة مصطلح عند البصريين يُرادف الحرف القسم المقابل للاسم، والفعل في قسمة الكلام عندهم، قال ابن السراج: ((اعلم: أنه إنما وقع التغيير من هذه الثلاثة في الاسم والفعل دون الحرف لأن الحروف أدوات تُغير ولا تتغير))⁽³¹⁾.

وشاع استعمال مصطلح الأداة في النحو الكوفي؛ لأنهم أحلو محل الحرف في أقسام الكلام⁽³²⁾ بعد ما توسعوا في مدلوله ليشمل فضلًا عن الحروف بعض الأسماء، كالأسماء الموصولة، وأسماء الأفعال⁽³³⁾.

وعبر ابن هشام الأنصاري عن مفهوم الأدوات بـ((المفردات)) وقال في تفسيرها: ((وأعني بالمفردات الحروف وما تضمن معناها من الأسماء والظروف فإنها المحتاجة إلى ذلك))⁽³⁴⁾، مع رجوعه إلى تسمية الأداة في شرح بعض تلك المفردات، كقوله: ((الألف أصل أدوات الاستفهام))⁽³⁵⁾.

وفي كتاب ((الإتقان في علوم القرآن)) أجد مصطلح الأداة مستويًا؛ لاستيعابه جميع أجزاء مفهومه، فقد عقد السيوطي فيه بابًا خاصًا بمعرفة الأدوات التي يعنى بها ((الحروف وما شاكلها من الأسماء والأفعال والظروف))⁽³⁶⁾، والمقصود بالمشكلة الاشتراك في الوظيفة المعنوية داخل الجملة، فأسماء الاستفهام أدوات؛ لأنها تشترك مع الهمزة في المعنى، وكذلك (ليس)؛ لأنها تقيد ما تقيده حروف النفي، وعلى ذلك فقس.

ومن المحدثين عزّف الدكتور مصطفى النحاس الأدوات بأنها ((روابط تربط أجزاء الجملة بعضها مع بعض وتدل على مختلف العلاقات الداخلية بينها))⁽³⁷⁾.

وينضوي تحت هذه التسمية (الأداة) عند النحويين حروف المعاني، وأسماء الاستفهام، وأسماء الشرط، وبقيّة أدوات النفي، والأسماء التي خلصت للظرفية، وغير ذلك⁽³⁸⁾. وفي هذا البحث سأعرض احتمالات شراح (نهج البلاغة) في معاني الأدوات الواردة في خطب الإمام عليؑ وفي وظائفها.

المبحث الأول: الاحتمال في الأدوات الأحادية :

أولاً: الباء:

حرف جر يأتي لمعان متعددة ذكرها النحويون واللغويون⁽³⁹⁾، وقد أوصلها بعضهم إلى واحد وعشرين معنى⁽⁴⁰⁾، وإن هذه المعاني الكثيرة لهي الدافع الرئيس الذي دفع شراح النهج إلى الاحتمال فيها. ففي قول الإمام عليه السلام: ((لَمْ تُحِطْ بِهِ الْأَوْهَامُ بَلْ تَجَلَّى لَهَا بِهَا وَبِهَا اِمْتَنَعَ مِنْهَا وَإِلَيْهَا حَاكَمَهَا))⁽⁴¹⁾ ذكر ابن ميثم البحراني أنّ ((الباء في (بها) [الأولى] للسببية. إذ وجودها هو السبب المادي في تجليه لها، ويحتمل أن تكون بمعنى (في)، أي: تجلى لها في وجودها))⁽⁴²⁾.

والأرجح من الاحتمالين أن تكون الباء بمعنى (في)؛ لما ورد في الأثر منسوباً إلى الإمام جعفر الصادقؑ فيه تصريح بالحرف (في) مع تجلي الباري عز وجلّ، وهو قوله: ((لقد تجلى الله لخلقه في كلامه، ولكنهم لا يبصرون))⁽⁴³⁾، زيادة على وجود مناسبة لطيفة تدرك بأدنى تأمل بين قوله تبارك تعالى: «سَنُرِيهِمْ آيَاتِنَا فِي الْأَفَاقِ وَفِي أَنْفُسِهِمْ حَتَّى يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ الْحَقُّ أَوَلَمْ يَكْفِ بِرَبِّكَ أَنَّهُ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ شَهِيدٌ» [فصلت/53] وبين الشاهد في خطبة الأمير عليه السلام، فإن الله تبارك وتعالى إنما يظهر ويتجلى بآياته لا بذاته المقدسة⁽⁴⁴⁾، ولاستعمال الحرف (في) في الآية المباركة دلالة على أنّ المعنى في الخطبة يقتضي (في) أو ما يؤدي معناه.

وفي قوله: ((الزَمُوا الْأَرْضَ وَإَصْبِرُوا عَلَى الْبَلَاءِ وَلَا تَحْرُكُوا بِأَيْدِيكُمْ وَسُيُوفِكُمْ فِي هَوَى الْأَسْنَتِكُمْ وَلَا تَسْتَعْجِلُوا بِمَا لَمْ يُعْجَلْهُ اللَّهُ لَكُمْ))⁽⁴⁵⁾ يجوز كون الباء في (بأيديكم) زائدة⁽⁴⁶⁾، والمعنى: لا تحركوا أيديكم وسيوفكم في هوى أسننتكم، وأنّ في ذلك نهياً عن الجهاد من غير إذن الإمام المفترض طاعته.

ويجوز أن يكون مفعول (تحركوا) محذوفاً وتكون (الباء) غير زائدة على أحد معنيين: الأول: أنها دالة على السببية، أي: لا تحركوا الفتنة أو نحوها فيما تهوون بسبب أنّ لكم يداً قوية وسيفاً قاطعاً⁽⁴⁷⁾. والثاني: أن تكون للاستعانة، أي: لا تحركوا مستعينين بأيديكم وسيوفكم في هوى أسننتكم⁽⁴⁸⁾.

وقد يؤيد القول بزيادة (الباء) رواية بعضهم النص بإسقاطها⁽⁴⁹⁾، وكذلك أنّه لا دليل في الكلام يسوّغ حذف المفعول فيما لو قيل بعدم زيادتها.

ولا ينبغي أن يفهم من هذه الزيادة، زيادة المعنوية وإنما هي زيادة لفظية من حيث الإعراب والصنعة وحسب⁽⁵⁰⁾، فإن الحروف الزائدة بعمومها ((تفيد توكيد المعنى في الجملة كلها؛ لأنّ زيادة الحرف تعدّ بمنزلة إعادة الجملة كلها، وتفيد ما يفيد تكرارها بدونه؛ سواء أكان الحرف الزائد في أولها، أم في وسطها، أم في آخرها))⁽⁵¹⁾.

ومن الاحتمال أيضاً في قوله: ((الْحَمْدُ لِلَّهِ الْفَاشِي فِي الْخَلْقِ حَمْدُهُ وَالْغَالِبِ جُنْدُهُ وَالْمُتَعَالِي جَدُّهُ أَحْمَدُهُ عَلَى نِعَمِهِ التَّوَامِ وَالْأَنَّهُ الْعِظَامُ الَّذِي عَظَّمَ حِلْمُهُ فَعَفَا وَعَدَلَ فِي كُلِّ مَا قَضَى وَعَلِمَ بِمَا يَمْضِي وَمَا مَضَى مُبْتَدِعِ الْخَلَائِقِ بِلَعْلَمِهِ وَمُنْشِئِهِمْ بِحُكْمِهِ))⁽⁵²⁾، فقد منع ابن أبي الحديد كون الباء في (بعلمه) للسببية، كما يُقال: هوى الحجر بتقله، وعنده أنّ (الباء) للمصاحبة، كما يُقال: خرج زيد بسلاحه⁽⁵³⁾. وفصل البحراني في منشأ الاحتمال ومعنى كل وجه فيه إذ قال: ((مبتدع الخلائق بعلمه. ظاهر كلامه أنّ ناطق بأن العلم هنا سبب لما ابتدئ من خلقه ولا شك أنّ السبب له تقدّم على المسبّب من جهة ما هو سبب وهذا هو مذهب جمهور الحكماء⁽⁵⁴⁾، والخلاف فيه مع المتكلمين. إذ قالوا: إنّ العلم تابع للمعلوم والتابع يمتنع أن يكون سبباً. فالباء

على رأيهم إذن للاستصحاب، وعلى الرأي الأول للتسبب⁽⁵⁵⁾، ثم يميل إلى معنى السببية بقوله: ((ونحن إذا حققنا القول وقلنا: إنه لا صفة له تعالى تريد على ذاته و كانت ذاته و علمه و قدرته و إرادته شيئاً واحداً وإنما تختلف بحسب اعتبارات تحدثها عقولنا الضعيفة بالقياس إلى مخلوقاته ... لم يبق تفاوت في أن يستند المخلوقات إلى ذاته أو إلى علمه أو إلى قدرته أو غيرها))⁽⁵⁶⁾.

وبيان أكثر، إن الصفات التي للباري عز وجل على نوعين⁽⁵⁷⁾:

1. صفات الذات، وتعني الكمال المطلق الذي هو الذات الإلهية عينها، فالامتياز في هذه الصفات يكون من جهة التعلق لا من جهة أصلها، لأنها جميعاً ذات واحدة.
 2. صفات الأفعال، وهي حادثة خارجة عن الذات المقدسة إنما تتعلق بأفعالها وأثارها، وتنتزع من الارتباط الوجودي للمخلوقات بالله جل وعلا. ولذلك يمكن أن يتصف تعالى بإحداها وبضدها، فيقال: هو الرازق والمانع، والمحبي والمميت....، على حين لا يجوز سلب الصفة الذاتية عنه تبارك وتعالى وثبات نقيضها.
- والعلم من صفات الله الذاتية، فهو سبحانه موجود عالم، ولا يمكن أن يوصف بالجهل مطلقاً، روي عن الإمام الصادق ع أنه قال: ((لم يزل الله عز وجل ربنا والعلم ذاته ولا معلوم))⁽⁵⁸⁾.
- وبهذا يندفع ظن من يظن أن القول بسببية الباء في شاهد الخطبة ضرب من الشرك، فالسبب (العلم) مصداق عيني للمسبب (الذات الإلهية) ولا يمكن أن يتعلل كون شريك الشيء عينه.
- ثانياً: اللام:**

وهي نوعان: أحدهما: حرف جر يفيد معنى الملك والاستحقاق عند سيبيويه⁽⁵⁹⁾، وقيل: إن أصل معانيه الاختصاص⁽⁶¹⁾، وقد بلغ الدكتور عبد الهادي الفضلي بلام الجر سبعة وعشرين صنفاً⁽⁶¹⁾. والآخر: ليس بحرف جر، مثل: لام الابتداء، ولام الأمر، وغيرها.

ولم أظفر بشاهد من خطب الإمام علي عليه السلام احتملت فيه اللام من النوع الثاني أكثر من وجه، وقد ورد الاحتمال في لام الجر في مواضع منها قوله: ((أَلَا وَإِنَّ الشَّيْطَانَ قَدْ جَمَعَ حَزْبَهُ وَاسْتَجَلَبَ خَيْلَهُ وَرَجَلَهُ وَإِنَّ مَعِيَ لَبَصِيرَتِي مَا لَيْسَتْ عَلَى نَفْسِي وَلَا لُبْسٌ عَلَيَّ وَإِنَّمَا اللَّهُ لَأَفْطَرَنَ لَهُمْ حَوْضاً أَنَا مَا تَحُهُ لَا يَصْدُرُونَ عَنْهُ وَلَا يَعُودُونَ إِلَيْهِ))⁽⁶²⁾، فعلى فتح همزة (أفطر) من (فطر) الثلاثي، أي: سبق القوم إلى الماء⁽⁶³⁾، يحتمل في اللام بعده أن تكون لام التعديّة، كما في قوله تعالى: ﴿يُؤْمِنُ لِلْمُؤْمِنِينَ﴾ [التوبة/61] والمعنى: لأسبقهم إلى حوض أنا ماتحه. ويحتمل أن تكون لام التعليل، أي: لأسبق لأجلهم إلى حوض⁽⁶⁴⁾.

ونرى لزوم عد اللام هنا لام التعديّة للحفاظ على دلالة الكلام وما سبق إليه من تهديد ووعيد لجنود الشيطان، فلو جعلت اللام لام التعليل لكان γ هو السابق والمتقدم إلى حوض العذاب الذي لا ينجو من ورده، ولا يرجع إليه، وهذا عكس المراد؛ لأن المراد مثل قولهم: ((أفطره إلى الماء: قدموه))⁽⁶⁵⁾. فهو γ يتوعدهم بأن يقدمهم هم إلى حوض يعذبهم فيه ذلك العذاب، وإنما يتحقق هذا المعنى بكون اللام للتعديّة.

وفي اللام الداخلة على لفظ الجلالة من قول الإمام: ((إِنَّ الْمَرْءَ إِذَا هَلَكَ قَالَ النَّاسُ مَا تَرَكَ وَقَالَتِ الْمَلَائِكَةُ مَا قَدَّمَ لِلَّهِ آبَاؤُكُمْ فَقَدَّمُوا بَعْضًا يَكُنْ لَكُمْ قَرْضًا))⁽⁶⁶⁾ الاحتمالات الآتية:

1. إنها لام العاقبة⁽⁶⁷⁾ أو الصيرورة بحسب ما سماها بعضهم⁽⁶⁸⁾، والمعنى: إلى الله سيصير آبائكم.
2. هي ((لام الاختصاص، كما يقال: لزيد أخ، أي اختص بالله آبائكم، هذا كما يقال: لله أنت. وهذه كلمة يراد بها مدح المخاطب وتقضيله، ومعنى تقضيله تخصيصه بالإضافة إلى الله))⁽⁶⁹⁾ قال مجد الدين ابن الأثير (606هـ): ((إذا أضيف الشيء إلى عظيم شريف اكتسب عظمة وشرفاً كما قيل: بيت الله وناقته الله فإذا وجد من الولد ما يحسن موقعه ويحمد قيل لله أبوك))⁽⁷⁰⁾.

3. احتمال السرخسي كون (الله أبائكم) كلاماً متصلاً بما قبله، وعليه تكون اللام متعلقة مع مجرورها بالفعل (قَدَم) وتقيد التعليل، والمعنى: ((يقول الناس لأولاد الميت: ما ترك لكم أبائكم. وتقول الملائكة: ما أنفق في سبيل الله في حياته وقدمه لوجه الله عند موته ليكون ذخيرة لمنجاته في الآخرة))⁽⁷¹⁾.
4. اللام لام التعجب، والكلام محمول على قولهم: الله دره، ونحوه في إفادته التعجب والاستعظام⁽⁷²⁾، جاء في (تهذيب اللغة): ((ويقولون: لاه أبوك، يريدون الله أبوك، وهي لام التعجب يُضمرون قبلها: أعجبوا لأبيه ما أكمله))⁽⁷³⁾ وقال الرضي مفسراً (الله دره): ((وإنما نسب فعله [أي: فعل المتعجب منه] إليه تعالى، قصداً للتعجب منه لأن الله تعالى منشئ العجائب، فكل شيء عظيم يريدون التعجب منه ينسبونه إليه تعالى ويضيفونه إليه تعالى، نحو قولهم: الله أنت، والله أبوك، فمعنى الله دره: ما أعجب فعله))⁽⁷⁴⁾.
- وهناك وجه خامس لم يذكره الشراح يمكن حمل هذه اللام عليه، وهو كونها تقيد القسم في سياق التعجب، قال أبو البقاء العكبري (616هـ): ((وقد استعملوا (اللام) في القسم إذا أرادوا التعجب كقولهم: الله أبوك لقد فعلت وإنما جاؤوا بها دون الحروف الأولى [يعني أحرف القسم الأخرى: الباء، والواو، والتاء] ليعلم أن القسم قد انضم إليه أمر آخر وكانت اللام أولى بذلك لما فيها من الاختصاص والمقسم به مع التعجب مختص))⁽⁷⁵⁾، وعلى هذا الأساس تؤدي دلالة قوله γ : الله أبائكم. وظيفتين: إحداهما: تأكيد ما يقوله الناس وتقوله الملائكة على المرء الهالك، وذلك بوساطة القسم الذي دلت عليه اللام. والأخرى: التعجب من عدم تأثر المخاطبين بهذه المواعظ البالغة والعبر، ويقائهم في غفلتهم وغيهم؛ فان (الله أبائكم) من تراكيب التعجب السماعي⁽⁷⁶⁾.
- ومن الاحتمال في اللام أيضاً ما نجده في قوله γ بعد تلاوته: «الْهَائِكُمُ التَّكَاثُرُ» حَتَّى زُرْتُمُ الْمَقَابِرَ [التكاثر/1-2]: ((يَا لَه مَرَامًا مَا أَبْعَدُهُ وَزُورًا مَا أَغْفَلُهُ وَخَطَرًا مَا أَفْظَعُهُ لَقَدْ اسْتَخْلَوْا مِنْهُمْ أَيُّ مُذَكِّرٍ وَتَنَافَسُوا مِنْ مَكَانٍ بَعِيدٍ))⁽⁷⁷⁾ فإنه يُحتمل أن تكون اللام في (له) لام المستغاث لأجله والمدعو إليه⁽⁷⁸⁾، وهي لام التعليل نفسها عند المرادي (749هـ)، جاء في كتابه (الجنى الداني): ((لام المستغاث من أجله. وهي مكسورة إلا مع المضممر... وهذه اللام هي، في الحقيقة، لام التعليل))⁽⁷⁹⁾، فيكون معنى قوله γ : يا قوم تعالوا إلى هذا المرام العجيب في بعده.
- ويُحتمل أنها لام التعجب⁽⁸⁰⁾ التي تقيد التعجب المجرد عن القسم وعن غيره، وتستعمل في النداء كقولهم: يا لَمَاء ويا للعُشْب إذا تعجبوا من كثرتهم⁽⁸¹⁾.
- ولا بأس بالجمع بين الاحتمالين المتقدمين بعد اللام دالة على معنى الاستغاثة والتعجب معاً، قال الثعالبي (430هـ): ((وقد تجتمع التي للنداء والتي للتعجب كما قال الشاعر: أَلَا يَا لِقَوْمِي لَطِيفُ الْخِيَالِ))⁽⁸²⁾.
- ولا يبعد قصده بلام النداء لام الاستغاثة، وإلا فلا وجود للام تسمى بلام النداء.
- إنَّ التقارب القوي الذي قد يصل إلى حد التلازم أحياناً بين حال المتعجب وحال المستغيث سهل دلالة اللام على كليهما⁽⁸³⁾، فإنَّ ((رؤية الأمر العظيم المتعجب منه يقتضي بالعادة طلب الشخص من يرى ذلك، فكأنه استغاث عند رؤية ذلك العظيم))⁽⁸⁴⁾.

ثالثاً: الواو:

- حرف معنى، الأصل فيه غير عامل؛ لأنه يدخل على الاسم والفعل جميعاً ولا يختص بأحدهما⁽⁸⁵⁾، ولكنه يجيء عاملاً جازاً، في القسم، وناصباً، في المعية التي تنصب المفعول معه على رأي⁽⁸⁶⁾.
- وقد احتمل شراح نهج البلاغة أكثر من وظيفة دلالية للواو في بضع مواضع من خطب الإمام علي γ منها قوله: ((وَأَشْهَدُ أَنَّ مُحَمَّدًا عَبْدُهُ وَرَسُولُهُ أَرْسَلَهُ بِالْذِّينِ الْمَشْهُورِ وَالْعِلْمِ الْمَأْثُورِ وَالْكِتَابِ الْمُسْطُورِ وَالنُّورِ السَّاطِعِ وَالضِّيَاءِ اللَّامِعِ وَالْأَمْرِ الصَّادِعِ إِزَاحَةً لِلشُّبُهَاتِ وَاجْتِبَاجًا بِالْبَيِّنَاتِ وَتَحْذِيرًا بِالْآيَاتِ وَتَخْوِيفًا بِالْمَثَلَاتِ وَالنَّاسُ فِي فِتْنٍ إِنْجَذَمَ فِيهَا حَبْلُ الدِّينِ وَتَزَعَزَعَتْ سَوَارِي الْيَقِينِ وَاخْتَلَفَ النُّجُورُ وَتَشَتَّتَ الْأَمْرُ وَضَاقَ الْمَخْرَجُ

وَعَمِيَ الْمَصْدَرُ فَأَلْهَدَى خَامِلٌ وَالْعَمَى شَامِلٌ غُصِي الرِّحْمُنُ وَنُصِرَ الشَّيْطَانُ وَخُذِلَ الْإِيمَانُ فَأَنْهَارَتْ دَعَائِمُهُ وَتَتَكَّرَتْ مَعَالِمُهُ وَدَرَسَتْ سُبُلُهُ وَعَفَتْ شُرُكُهُ أَطَاعُوا الشَّيْطَانَ فَسَلَكُوا مَسَالِكَهُ وَوَرَدُوا مَنَاهِلَهُ بِهِمْ سَارَتْ أَعْلَامُهُ وَقَامَ لِوَاوُهُ فِي فِتْنٍ دَاسَتْهُمْ بِأَخْفَافِهَا وَوَطَّنَتْهُمْ بِأَطْلَافِهَا وَقَامَتْ عَلَى سَنَابِكِهَا فَهُمْ فِيهَا تَائِهُونَ حَائِزُونَ جَاهِلُونَ مَفْتُونُونَ فِي خَيْرِ دَارٍ وَشَرِّ جِيرَانٍ⁽⁸⁷⁾، والاحتمال واقع في الواو من (والناس في فتن) فهي إما أن تكون واو الحال والعامل فيه (أرسله) وتكون الفتن المذكورة هي فتن العرب في الجاهلية وحال البعثة النبوية⁽⁸⁸⁾، وإما أن تكون استئنافية ويكون ما بعدها شروعاً منه ٧ في ذم أصحابه، أو أصحاب معاوية^(60هـ) من أهل زمانه، وذلك بوصف ما هم عليه من بعد عن الدين، وقرب من الشيطان⁽⁸⁹⁾.

وسبب هذا الاختلاف في تحديد وظيفة الواو أمران رئيسان:

1. أن ما أورده الشريف الرضي من هذه الخطبة يعد فصلاً ملفقة ليست على نظامها الذي خرجت عليه، ولو انتظمت وذكر ما حذف منها لتوضح المراد وزال الاختلاف⁽⁹⁰⁾.
2. اشتراك الواوين (الحالية والاستئنافية) في بعض الأحكام النحوية، كالإهمال، وأنه يلي كليهما جملة، حتى أنه قد تُجمعان بتسمية واحدة هي (واو الابتداء)⁽⁹¹⁾ بيد أن هذا الاشتراك لا يذيب الفروق الدلالية بين الواوين.

والراجح عندي أن الواو الحالية وما بعدها بيان لحال أهل مكة قبيل المبعث النبوي الشريف؛ لما يحمله الكلام من أوصاف لا تصدق إلا عليهم، قال ابن أبي الحديد: ((وقوله في خير دار يعني مكة وشر جيران يعني قريشا وهذا لفظ النبي 9 حين حكى بالمدينة حالة كانت في مبدأ البعثة فقال: كنت في خير دار وشر جيران))⁽⁹²⁾.

وشاهد آخر فيه الواو إما زائدة وإما لعطف النسق، وهو قوله ٧ في خطبته المعروفة بالشفقة: ((حَتَّى إِذَا مَضَى لِسَبِيلِهِ جَعَلَهَا فِي سِتَّةٍ رَعَمَ أَنِّي أَحَدُهُمْ فَيَا لِلَّهِ وَلِلشُّورَى مَتَى اعْتَرَضَ الرَّيْبُ فِي مَعَ الْأَوَّلِ مِنْهُمْ حَتَّى صِرْتُ أَقْرَنُ إِلَى هَذِهِ النَّظَائِرِ))⁽⁹³⁾ وعلى وجه زيادة الواو تكون الاستغاثة منه ٧ بالله للشورى، كما يقال: يا لأكفوياء للضعفاء. وبعدها عاطفة يُقَدَّرُ معطوف عليه يكون مستغاثاً له أيضاً، كأنه قال ٧: يا لله لي وللشورى⁽⁹⁴⁾.

وبالرجوع إلى قواعد النحويين نجد البصريين منهم قد منعوا مجيء الواو زائدة؛ لأنها ((في الأصل حرف وضع لمعنى فلا يجوز أن يحكم بزيادته مهما أمكن أن يجرى على أصله))⁽⁹⁵⁾.

إن الواو هنا - بحسب ما يبدو لي - للعطف، ولكن لا على التقدير المتقدم الذي فيه ما فيه من تهافت في الدلالة، واختلاف في المعطوف عليه المحذوف بلا دليل يدل عليه، بل إنها قد عطف (للشورى) على المستغاث به وهو لفظ الجلالة، وكسر اللام في (للشورى) جار على مذهب النحويين في اللام المعطوفة على لام المستغاث به إذا لم تُعد (يا)⁽⁹⁶⁾، وإن المستغاث منه محذوف لدلالة سياق الكلام عليه والتقدير: يا لله وللشورى لجعلي أحد هؤلاء الستة.

ولا بد من التنبيه على أنه ليس المراد من هذا العطف جعل الشورى مستغاثاً به مع الله تعالى، إنما هي متعجب منه قد عطف على المستغاث به؛ لأنه في حكمه وقريب من معناه ففي كلامه ٧ هذا تعجب من تلك الشورى؛ إذ ((كيف أمر عمر بقتل الستة كلهم أو بعضهم بعد أن شهد بأن رسول الله 9 مات، وهو راض عنهم؟ وما هو السبب الموجب لترجيح الثلاثة الذين فيهم ابن عوف على الذين فيهم علي؟ ولماذا لم يجعل الأمر بيد ابن عوف منذ البداية؟ وما الذي دعاه إلى أن يجعل الشورى إلى ستة لا إلى جميع المسلمين))⁽⁹⁷⁾ إلى آخر هذه التساؤلات التي توجب العجب مع الاستغاثة بالله لحاله ٧ في هذه المحنة.

ومن الاحتمال في الواو ما عليه قوله ﷺ : ((إِنَّمَا الْأَئِمَّةُ قُؤَامُ اللَّهِ عَلَى خَلْقِهِ وَغَرَفَاؤُهُ عَلَى عِبَادِهِ وَلَا يَدْخُلُ الْجَنَّةَ إِلَّا مَنْ عَرَفَهُمْ وَعَرَفُوهُ وَلَا يَدْخُلُ النَّارَ إِلَّا مَنْ أَنْكَرَهُمْ وَأُنْكَرُوهُ))⁽⁹⁸⁾ فقد قيل: إنَّ واو العطف في (وأنكروه) على معناها الأصلي وهو الجمع والتشريك، وذهب المعتزلي إلى أنها بمعنى (أو) كالتي في قوله تبارك وتعالى: ﴿فَانْكِحُوا مَا طَابَ لَكُمْ مِنَ النِّسَاءِ مَثْنَى وَثُلَاثَ وَرُبَاعَ﴾ [النساء/3] وذلك لدفع إشكال مفاده أنَّ جماعة يعرفون الأئمة ولكنهم يرتكبون المعاصي فيدخلون النار، ويتضمن الواو معنى (أو) سيكون هؤلاء ممن يردون النار وإن كانوا لا ينكرون الأئمة ﷺ إلا أنهم ﷺ ينكرون هؤلاء ويسخطون أفعالهم⁽⁹⁹⁾.

ويمكن دفع هذا الإشكال من دون صرف الواو عن معنى الجمع بأحد الأوجه الآتية:

1. أنَّ المراد بدخول النار الوارد في الخطبة هو الخلود فيها، وكأنه قال γ: ولا يدخل النار دخولاً مؤبداً إلا من أنكرهم وأنكروه، وأنَّ الجماعة المشار إليهم في فرض الإشكال لا يكون دخولهم على سبيل الخلود الذي هو من شأن الكفار⁽¹⁰⁰⁾.
 2. أنَّ من يرتكب الموبقات ولم ينكر إمامة الأئمة ﷺ لا يخرج من الدنيا حتى يُصَفَّى من تلك المعاصي بالمصائب والابتلاءات الصعبة، وفي الآخرة تتاله رحمة الله الواسعة، أو شفاعة النبي الكريم ﷺ وآل بيته ﷺ فيؤمر به إلى الجنة⁽¹⁰¹⁾.
 3. أنه لا يمكن اجتماع معصية الباري جلَّ وعلا مع محبة الأئمة γ ومعرفتهم في محل واحد؛ لأنَّ المراد بالمعرفة هنا حقيقة المعرفة وكمالها الذي لا يتحقق إلا بالعمل وإتباع نهجهم ﷺ في جميع التفاصيل⁽¹⁰²⁾، فقد روي عن الإمام محمد الباقر ﷺ قوله: ((واعلموا أن ولايتنا لا تنال إلا بالورع والاجتهاد ومن ائتم منكم بعبد فليعمل بعمله))⁽¹⁰³⁾، وعلى هذا الأساس يُعدَّ من عرف الأئمة γ معرفة لم تصدَّه عن محارم الله تعالى من المنكرين لهم، ولا ينال شفاعتهم يوم القيامة، فيساق إلى جهنم لفسقه ونفاقه في الدين.
- المبحث الثاني: الاحتمال في الأدوات الثنائية .

أولاً: أم:

وهي من الحروف المهملة، وتكون إمّا متصلة عاطفة، وتسمى معادلة أيضاً، وإمّا منقطعة للإضراب وفي عطفها خلاف، وقيل: إنها تأتي زائدة. وتستعمل (أم) للتعريف ك(أل) في لغة طي⁽¹⁰⁴⁾.

وفي خطب الأمير γ وردت (أم) محتملة الاتصال والانقطاع، ففي قوله γ من خطبته الغراء: ((أَوْصِيكُمْ بِتَقْوَى اللَّهِ الَّذِي أَغْدَرَ بِمَا أَنْذَرَ وَاحْتَجَّ بِمَا نَهَجَ وَحَدَّرَكُمْ عَدُوًّا نَفَذَ فِي الصُّدُورِ خَفِيًّا وَنَفَثَ فِي الْأَذَانِ نَجِيًّا فَأُضِلَّ وَأُرْدَى وَوَعَدَ فَمَنْى وَزَيْنَ سَيِّئَاتِ الْجَرَائِمِ وَهُوَ مَوْبِقَاتِ الْعِظَائِمِ حَتَّى إِذَا اسْتَدْرَجَ قَرِينَتَهُ وَاسْتَغْلَقَ رَهِيئَتَهُ أَنْكَرَ مَا زَيْنَ وَاسْتَغْظَمَ مَا هُونَ وَحَدَّرَ مَا أَمَّنَ. أَمْ هَذَا الَّذِي أَنْشَأَهُ فِي ظُلُمَاتِ الْأَرْحَامِ وَشَغَفَ الْأَسْتَارِ نُطْفَةً دِهَاقًا وَعَلَقَةً مَحَاقًا وَجَنِينًا وَرَاضِعًا وَوَلِيدًا وَيَافِعًا))⁽¹⁰⁵⁾ ذهب بعض الشراح إلى أن (أم) متصلة والمعنى: أ أعضكم وأذكركم بحال الشيطان وإغوائه أم بحال الإنسان منذ ابتداء وجوده إلى حين مماته⁽¹⁰⁶⁾، أو: فلينظر في ذاك الوعظ المتقدم أم في هذا الذي خلقه الله على سبيل الإنشاء والابتداء في ظلمات ثلاث⁽¹⁰⁷⁾، وهذا المعنى الأخير مردود؛ لأنَّ (أم) المتصلة لا ترد في الكلام إلا بعد همزة الاستفهام أو همزة التسوية⁽¹⁰⁸⁾.

قال ابن ميثم البحراني: ((أم معادلة لهمزة استفهام قبلها، والتقدير أليس فيما اظهر الله لكم من عجائب مصنوعة عبر؟ أم هذا الإنسان وتقلبه في أطوار خلقه وحالاته إلى يوم نشوره))⁽¹⁰⁹⁾ ورمى الخوئي قول البحراني هذا بالإبهام والفساد، وأنه متناقض لا يفهم منه أن (أم) متصلة أم منقطعة؛ وذلك لأنَّ قوله: (أم) معادلة لهمزة استفهام يفيد كونها متصلة، ولكن تقديره بعد ذلك ينبأ بأنَّ الاستفهام للإنكار والتوبيخ فتكون (أم) منقطعة⁽¹¹⁰⁾؛ إذ الإنكار بمنزلة النفي، والمتصلة لا تقع بعد النفي⁽¹¹¹⁾.

ويجوز أن تكون (أم) منقطعة بمعنى (بل) كأنه قال γ عادلاً تاركاً لما وعظهم به: بل تغفلون عن الذي أنشأه الله⁽¹¹²⁾، أو: بل اتلوا عليكم نبأ هذا الإنسان الذي حاله كذا⁽¹¹³⁾، أو أن تكون (أم) المنفصلة مسبقة باستفهام إنكاري إبطالي محذوف، والتقدير: أليس فيما ذكرته تذكرة لمتذكر، بل هذا الإنسان وأطوار خلقه وحالاته⁽¹¹⁴⁾.

وقد أصاب حبيب الله الخوئي عندما شكك في جدوى هذه الوجوه الاحتمالية وكشفها عن المعنى المراد، إذ يقول بعد أن قام بعرضها: ((وهذا كله مبنئ على عدم كون الخطبة ملنقطة وأن لا يكون قبل قوله B: أم هذا ... ، حذف وإسقاط من السيد [يعني الشريف الرضي]، وإلا فمعرفة حال (أم) موقوفة على الاطلاع والعثور بتمام الخطبة))⁽¹¹⁵⁾.

ثانياً: إن، وأن:

قال الإمام علي γ في أصحاب الجمل وقدمهم على البصرة: ((فَقَدِمُوا عَلَى عَامِلِي بِهَا وَخُرَّانٍ بَيْتٍ مَالِ الْمُسْلِمِينَ وَغَيْرِهِمْ مِنْ أَهْلِهَا فَفَتَّلُوا طَائِفَةً صَبْرًا وَطَائِفَةً غَدْرًا فَوَ اللّٰهُ إِنَّ لَوْ لَمْ يُصِيبُوا مِنَ الْمُسْلِمِينَ إِلَّا رَجُلًا وَاحِدًا مُّعْتَمِدِينَ لِقَتْلِهِ بَلَا جُرْمٍ جَرَّهُ لَحَلٌّ لِي قَتْلُ ذَلِكَ الْجَيْشِ كُلِّهِ إِذْ حَضَرُوهُ فَلَمْ يُنْكَرُوا))⁽¹¹⁶⁾.

رُوي النص بكسر همزة (إن) تارة، وفتحها أخرى⁽¹¹⁷⁾، وقد رجح الراوندي رواية الكسر بأن تكون (إن) مخففة من الثقيلة، واسمها ضمير الشأن محذوفاً، والتقدير: إن الأمر والشأن لو لم يقتلوا إلا رجلاً واحداً لحلّ لي قتلهم جميعاً⁽¹¹⁸⁾، ونقل المعتزلي (إن) مكسورة الهمزة، ولم يشر إلى رواية الفتح، ولكنه جَوَّز أن تكون (إن) زائدة فضلاً عن جوازه كونها مخففة من الثقيلة⁽¹¹⁹⁾.

ولو حكّمنا في هذه المسألة ما ذكره علماء العربية بشأن (إن) لتبين ضعف ما رجحه الراوندي وجوّزه المعتزلي، وهو كون (إن) مكسورة الهمزة مخففة من الثقيلة؛ وذلك لأنّها إن دخلت على جملة فعلية وجب إهمالها، ولزمت اللام الفارقة الخبر. بل حتى أنّ إيلاء (إن) المهملة فعلاً غير ناسخ هو من المسموع القليل الذي لا ينقاس عليه⁽¹²⁰⁾.

ومثله في الضعف القول بزيادة (إن)؛ لأنها إنما تُزاد قبل مدة الإنكار، وبعد (إلا) الاستفاحتية، وبعد (ما) الموصولة أو المصدرية⁽¹²¹⁾، وليس واحد من هذه المواضع بمتحقق في الشاهد.

والصواب عند الباحث هو رواية (أن) بفتح الهمزة، وتكون زائدة لتوكيد القسم، فإنها تُزاد باطراد بين القسم و(لو) قال سيبويه: ((وأما (أن) فتكون بمنزلة لام القسم في قوله: أما والله أنّ لو فعلت لفعلت... وتكون توكيداً أيضاً في قولك: لما أن فعل، كما كانت توكيداً في القسم))⁽¹²²⁾.

ثالثاً: عن:

تكون حرف جر معناه المجاوزة لا غير عند البصريين، ولكن الكوفيين ومن وافقهم اثبتوا له معاني قد ناهزت العشرة⁽¹²³⁾.

احتمل الشراح بعض هذه المعاني في قوله γ ذاكراً نعم الله تعالى على بني البشر: ((جَعَلَ لَكُمُ اسْمَاعًا لِّتَعْبِيَ مَا عَنَّا وَأَبْصَارًا لِتَجْلُوَ عَنْ))

ذهب بعضهم إلى أن (عن) في النص زائدة، والمعنى: ((لتجلو تلك الأبصار ما يؤديها من الظلمة))⁽¹²⁴⁾ وهو مردود؛ لأنّ من النحاة من منع زيادتها أبداً، ومن أجاز منهم ذلك شرط أن تكون (عن) الزائدة لتعويض (عن) أخرى محذوفة⁽¹²⁵⁾ كما في قول الشاعر: (126)

أتجزع إن نفساً أتأها حمأها فهلاً التي عن بين جنبيك تدفع

فإن (عن) في البيت زائدة للتعويض من أخرى محذوفة، والتقدير: فهلاً عن التي بين جنبيك تدفع⁽¹²⁷⁾.

وجوز ابن أبي الحديد وجهًا آخر لـ (عن) في شاهد الخطبة وهو أن تكون بمعنى (بعد)، و ((حُذِفَ المفعول وحذفه جائز؛ لأنه فضلة ويكون التقدير لتجلو الأذى بعد عشاها))⁽¹²⁸⁾.

ولم يجد البحراني حرجًا يدعو إلى صرف (عن) عن معناها الأصلي (المجازة)؛ ((لأن الجلاء يستدعي مجلواً ومجلواً عنه فذكر γ المجلو وأقامه مقام المجلو عنه فكأنه قال: لتجلو عن قواها عشاها))⁽¹²⁹⁾.

رابعاً: ما:

تعد (ما) من أكثر الأدوات النحوية تحملاً للمعاني المختلفة، حتى بلغت معانيها الخمسة والثلاثين على ما ذكر بعضهم⁽¹³⁰⁾ فإن ((ما) في كلام العرب لفظ مشترك يقع تارة اسماً وتارة حرفاً، وذلك بحسب عود الضمير عليه وعدم عوده وقرينة الكلام))⁽¹³¹⁾، وقد تحتل (ما) في موضع واحد الاسمية والحرفية كما في قول الإمام علي: ((نَحْمَدُهُ عَلَى مَا وَفَّقَ لَهُ مِنَ الطَّاعَةِ وَذَادَ عَنْهُ مِنَ الْمَعْصِيَةِ))⁽¹³²⁾ فإن الراوندي جوز أن تكون (ما) اسماً موصولاً بمعنى (الذي)، ويكون الضمير في (له) عائداً على الموصول، ومعنى الكلام: نحمد الله على الطاعة التي وفقنا لها، وجوز أيضاً كون (ما) حرفاً مصدرياً، وضمير (له) راجعاً إلى الله سبحانه، والتقدير: نحمد الله على توفيقنا لسبيله تعالى من الطاعة⁽¹³³⁾، وتبع الكيذري الراوندي في كلا الاحتمالين⁽¹³⁴⁾، أما ابن أبي الحديد فلم يجوز إلا الأول؛ ((لأن له في الفقرة الأولى بإزاء عنه في الفقرة الثانية والهاء في عنه ليست عائدة إلى الله))⁽¹³⁵⁾.

وزيادة على ما ذكره ابن أبي الحديد يُرفدنا في ترجيح اسمية (ما) ما وقع بين النحاة من خلاف في حرفيتها، فالأخفش (215هـ) لا يجيز أن تكون (ما) إلا اسماً، وإذا كانت كذلك فإن كانت معرفة فهي بمنزلة (الذي) ويكون الفعل صلتها، وإن كانت نكرة فهي في تقدير شيء ويكون ما بعدها صفة لها⁽¹³⁵⁾. وإلى مثله ذهب ابن السراج⁽¹³⁶⁾ وجمع من الكوفيين⁽¹³⁷⁾؛ وذلك لما وجدوه من كثرة استعمال (ما) الاسمية فيما سُمع من كلام العرب، يقابلها ندرة في ورود الحرفية فيه، وأنه ((يقف استعمالها تدريجياً مع تطور اللغة العربية))⁽¹³⁸⁾.

ومن أثبت مجيء (ما) حرفاً مصدرياً يرى أنها فرع من الموصولة، ولا ينبغي أن ترجع عليها في موضع يحتملها معاً، قال المبرد: ((فإن أردت بـ (ما) معنى الذي، فذاك ما ليس فيه كلام؛ لأنه الباب والأكثر، وهو الأصل، وإنما خروجها إلى المصدر فرع))⁽¹³⁹⁾.

وفي قوله ﷺ: ((فَمِنْ الْإِيمَانِ مَا يَكُونُ ثَابِتاً مُسْتَقَرّاً فِي الْقُلُوبِ وَمِنْهُ مَا يَكُونُ عَوَارِيَّ بَيْنِ الْقُلُوبِ وَالصُّدُورِ إِلَى أَجَلٍ مَعْلُومٍ فَإِذَا كَانَتْ لَكُمْ بَرَاءَةٌ مِنْ أَحَدٍ فَقْفُوهُ حَتَّى يَخْضُرَهُ الْمَوْتُ فَعِنْدَ ذَلِكَ يَقَعُ حَدُّ الْبَرَاءَةِ وَالْهَجْرَةِ قَائِمَةً عَلَى حَدِّهَا الْأَوَّلِ مَا كَانَ لِلَّهِ فِي أَهْلِ الْأَرْضِ حَاجَةً مِنْ مُسْتَسِرِّ الْأُمَّةِ وَمُعْظَمِهَا لَا يَقَعُ اسْمُ الْهَجْرَةِ عَلَى أَحَدٍ إِلَّا بِمَعْرِفَةِ الْحُجَّةِ فِي الْأَرْضِ))⁽¹⁴⁰⁾ ذهب الراوندي إلى أن (ما) في (مَا كَانَ لِلَّهِ...) نافية، أي: لم تكن لله في أهل الأرض ممن أسر دينه أو أظهره حاجة؛ فإنه ((تعالى إنما خلق الخلائق لينفعهم ويحسن إليهم عاجلاً وأجلاً، والله غني على الحقيقة، لم يخلقهم لينتفع بهم أو ليدفع ضرراً بسببهم))⁽¹⁴¹⁾، وردّه ابن أبي الحديد؛ ((لأنه إدخال كلام منقطع بين كلامين متصل أحدهما بالآخر))⁽¹⁴²⁾، فأى مناسبة تقتضي الحديث على غنى الله تعالى عن خلقه في مقام بيان حقيقة الهجرة في الإسلام؟.

وحاول البحراني العثور على تلك المناسبة التي تجعل الكلام متصلاً وهي عنده أن الإمام γ لما رغب الناس في طلب الهجرة أراد أن يرفع توهم احتياج الله تعالى إليها عن أذهان السامعين، ((وبصير معنى الكلام أن الهجرة باقية على حدّها الأول في صدقها على المسافرين لطلب الدين فينبغي للناس أن يهاجروا في طلبه إلى أئمة الحق وليس ذلك؛ لأنّ لله تعالى إلى أهل الأرض ممن أسر دينه أو أظهره حاجة فإنّه تعالى الغني المطلق الذي لا حاجة به إلى شيء))⁽¹⁴³⁾. بيد أنّ التوهم الذي فرضه البحراني لا وجود له في المحل حتى

يحتاج إلى دفع ((فإنه لو كان قوله عليه السلام: «الهجرة قائمة على حدّها الأول» موهما لاحتياجه تعالى، كان بيان كلّ حكم من أحكام الشريعة كذلك))⁽¹⁴⁴⁾.

إن الأولى في (ما) هنا أن تكون مصدرية ظرفية، وهو ما اختاره ابن أبي الحديد⁽¹⁴⁵⁾، واحتمله البحراني⁽¹⁴⁶⁾، ويكون المعنى: والهجرة قائمة على حدّها ما دام الله في أهل الأرض ممن اسر دينه أو أعلنه حاجة. وليس المقصود بحاجة الله افتقاره واضطراره إلى أهل الأرض جلّ ربي وتعالى عن ذلك؛ فهو الغني بذاته، إنما المراد الإشارة إلى الغرض الذي من أجله خلقهم، وهو العبادة؛ لقوله تعالى: «وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ» [الذاريات/56]، فيكون ((لفظ الحاجة مستعاراً في حقّه تعالى باعتبار طلبه للعبادة بالأوامر وغيرها كطلب ذي الحاجة لها))⁽¹⁴⁷⁾.

ومثل قول الأمير γ هذا ما روي عن الإمام جعفر الصادق γ من جوابه لما سئل عن قوله تعالى: «وَلَا تَدْعُ مَعَ اللَّهِ إِلَهاً آخَرَ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ كُلُّ شَيْءٍ هَالِكٌ إِلَّا وَجْهَهُ لَهُ الْحُكْمُ وَإِلَيْهِ تُرْجَعُونَ» [القصص/88]: ((ونحن وجه الله الذي يؤتى منه، لن نزال في عباده ما دامت الله فيهم روية، قلت [أي: السائل]: وما الروية؟ قال: الحاجة فإذا لم يكن الله فيهم حاجة رفعنا إليه وصنع ما أحب))⁽¹⁴⁸⁾.

ومن الشواهد الاحتمالية الأخرى لـ(ما) قوله γ: ((فَاللَّهُ اللَّهُ فِي عَاجِلِ الْبَغْيِ وَآجِلِ الْظُلْمِ وَخَامَةِ الظُّلْمِ وَسُوءِ عَاقِبَةِ الْكِبَرِ فَإِنَّهَا مَصْنُودَةٌ لِإِبْلِيسَ الْعَظَمَى وَمَكِيدَتُهُ الْكُبْرَى الَّتِي تُسَاوِرُ قُلُوبَ الرِّجَالِ مُسَاوِرَةَ السُّمُومِ الْقَاتِلَةِ فَمَا تُكْدِي أَبَداً وَلَا تُشْوِي أَحَداً لَا عَالِماً لِعِلْمِهِ وَلَا مُقِلاً فِي طَمَرِهِ وَعَنْ ذَلِكَ مَا حَرَسَ اللَّهُ عِبَادَهُ الْمُؤْمِنِينَ بِالصَّلَوَاتِ وَالزَّكَّوَاتِ وَمُجَاهِدَةِ الصِّيَامِ فِي الْأَيَّامِ الْمَفْرُوضَاتِ تَسْكِينًا... وَلِمَا فِي ذَلِكَ مِنْ تَغْيِيرِ عِتَاقِ الْوُجُوهِ بِالْتَّرَابِ تَوَاضُعًا))⁽¹⁴⁹⁾ فقد احتمل الراوندي في (ما) من (ما حَرَسَ اللَّهُ عِبَادَهُ) الأوجه الآتية⁽¹⁵⁰⁾:

1. أنها مصدرية، والمصدر المؤول في محل رفع مبتدأ وخبره ما تعلق به قوله γ: لما في ذلك...، والتقدير: حراسة الله لعباده عن حبائل الشيطان كائنة لما في ذلك من تغيير الوجوه بالتراب. ومنعه ابن أبي الحديد لأمرين: أحدهما: أن هذا التقدير ((غير مفيد ولا منتظم إلا على تأويل بعيد لا حاجة إلى تعسفه))⁽¹⁵¹⁾، والآخر: ((أن (عن) على هذا التقدير تكون من صلة المصدر فلا يجوز تقديمها عليه))⁽¹⁵²⁾، والحق أن النحويين قد منعوا ذلك في المعمول الذي ليس بشبه جملة؛ ((لأنها مما يكفيه رائحة من الفعل))⁽¹⁵³⁾ فيجوز تقديمها على عاملها وإن كان مصدر⁽¹⁵⁴⁾، وليس هذا دفاعاً عما رده ابن أبي الحديد؛ فهو بين التكلف في عدّ ما هو معطوف (ولما في ذلك...) على سابقه خبراً.
2. أنها نافية، أي: لم يحرس الله المؤمنين عن البغي والظلم والكبر إجماعاً وإكراهاً وإنما امتنع المؤمنون عن تلك الأفعال القبيحة بسبب انشغالهم بهذه الطاعات. ورده ابن أبي الحديد أيضاً؛ ((لأنّ سياقة الكلام تدل على فساده ألا ترى قوله: تسكيناً وتخشيعة وقوله: لما في ذلك من كذا، وهذا كله تعليل الحاصل الثابت لا تعليل المنفي المعلوم))⁽¹⁵⁵⁾.
3. أن (ما) زائدة مؤكدة، والمعنى: عن هذه المكائد التي هي البغي والظلم والكبر حرس الله عباده. وهذا هو الوجه الصحيح عند ابن أبي الحديد⁽¹⁵⁶⁾.

والذي أراه أن القول الفصل في هذه المسألة ما ذهب إليه الخوئي الذي استبعد كون (ما) زائدة؛ لأنّ ((الأصل عدم زيادة (ما) وأنّ جعل مرجع اسم الإشارة [ذلك] هو الظلم والبغي والكبر يابى عنه الذوق السليم))⁽¹⁵⁷⁾، ولذلك رجّح كونها مصدرية ولكن بأن يكون خبر المصدر المؤول متقدّم عليه وهو متعلق (عن ذلك) وتكون (عن) للتعليل، كما قال تعالى: «وَمَا كَانَ اسْتِغْفَارُ إِبْرَاهِيمَ لِأَبِيهِ إِلَّا عَنْ مَوْعِدَةٍ وَعَدَهَا إِيَّاهُ فَلَمَّا تَبَيَّنَ لَهُ أَنَّهُ عَدُوٌّ لِلَّهِ تَبَرَّأَ مِنْهُ ۚ إِنَّ إِبْرَاهِيمَ لَأَوَّاهٌ حَلِيمٌ» [التوبة/114]، فكأنه γ قال: إنّ حراسة الله لعباده بالصلاة والزكاة والصيام لأجل المكائد التي تساور القلوب مساورة السموم القاتلة⁽¹⁵⁸⁾.

خامساً: من:

أحد حروف الجر، وقد انفرد من بينها بالدخول على ظروف كثيرة، نحو: (عند)، و(لدى)، و(دون)، و(على)، وغيرها⁽¹⁵⁹⁾، ويُستعمل لمعان وظيفية متعددة أوصلها ابن هشام الأنصاري إلى خمسة عشر معنى⁽¹⁶⁰⁾.

ومن احتمالاتها في خطب الإمام علي عليه السلام قوله في خلق آدم عليه السلام: ((ثُمَّ جَمَعَ سُبْحَانَهُ مِنْ حَزْنِ الْأَرْضِ وَسَهْلِهَا وَعَذِبِهَا وَسَبْخِهَا تَرْبَةً سَنَّهَا بِالْمَاءِ حَتَّى خَلَصَتْ... ثُمَّ نَفَخَ فِيهَا مِنْ رُوحِهِ فَنَمَتَتْ إِنْشَانًا ذَا أَذْهَانٍ يُجِبُّهَا...))⁽¹⁶¹⁾ فقد احتمل ابن ميثم البحراني لـ(من) في(من روحه) وجهين: أحدهما: أن تكون زائدة؛ لأن المراد بالروح النفس الإنسانية وضمير الهاء للإنسان، والآخر: كونها للتبعيض، والروح وجود الله والضمير له سبحانه؛ لأنه مبدأ كل حياة وبه قوام كل شيء⁽¹⁶²⁾. وإن التحقيق في الوجهين المتقدمين يظهر فساد أولهما؛ لعدم تحقق شرط يكاد يجمع عليه النحويون في زيادة (من) وهو تنكير مجرورها⁽¹⁶³⁾، ثم إن قول الإمام عليه السلام هذا محمول على قوله تعالى: «ثُمَّ سَوَّاهُ وَنَفَخَ فِيهِ مِنْ رُوحِهِ وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ قَلِيلًا مَّا تَشْكُرُونَ» [السجدة/9] وقد صرح القرآن الكريم في موضع آخر بإضافة الروح إليه تعالى إضافة تشريفية في قوله: «فَسَجَدَ الْمَلَائِكَةُ كُلُّهُمْ أَجْمَعُونَ» [الحجر/29 و ص/72] أي: أجرى فيه روحاً شريفاً منسوباً إليه تعالى⁽¹⁶⁴⁾ وفي عدّ (من) زائدة تُنسب الروح إلى آدم عليه السلام فلا يتحقق المراد عند ذلك.

أما الوجه الثاني (من) للتبعيض فلا يبعد فساده أيضاً؛ وذلك لأنه قد فسر الروح المذكورة بالوجود الإلهي، وتبعيض الذات الإلهية محال لنفي التركيب عنها⁽¹⁶⁵⁾، وحتى لو فسرت الروح بغير هذا التفسير يبقى أمر تركيبها مجهولاً في عقولنا المحجوبة عن إدراك حقيقة الروح والعلم التفصيلي بها، قال تعالى: «وَيَسْأَلُونَكَ عَنِ الرُّوحِ قُلِ الرُّوحُ مِنْ أَمْرِ رَبِّي وَمَا أُوتِيتُمْ مِنَ الْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلًا» [الإسراء/85] وعلى هذا الأساس لا يمكن عدّ (من) للتبعيض؛ لاحتمال كون الروح موجوداً بسيطاً لا يتجزأ ولا يتبعض. إن الأرجح في (من) أن تكون لبيان الجنس مع صرف النظر عن المقصود بالروح المنسوبة إلى الذات الإلهية المقدسة، وقد يكون في إطلاق لفظ الجنس على الروح ضرب من التجوز في التعبير، والمسامحة في استعمال المصطلحات، ولكنه يقرب مفهوم البيان من الأذهان.

وكذلك وقع الاحتمال في معنى (من) في قوله عليه السلام لعبد الله بن عباس (هـ/68) لما أنفذه إلى معسكر الجمل قبيل وقوع الحرب: ((الْقَ الرُّبَيْرَ فَإِنَّهُ أَلَيْنَ عَرِيكََةً فَقُلْ لَهُ يَقُولُ لَكَ إِبْنُ خَالِكَ عَرَفْتَنِي بِالْحَجَّازِ وَأَنْكَرْتَنِي بِالْعِرَاقِ فَمَا عَدَاً مِمَّا بَدَا))⁽¹⁶⁶⁾ فهي إما أن تكون لبيان الجنس ومعنى (عدا) جاوز، فيكون التقدير: ما الذي جاوز بك عن بيعتي مما بدا لك بعدها من الأمور التي ظهرت لك⁽¹⁶⁷⁾، وإما أن تكون (من) بمعنى (عن) و(عدا) بمعنى صرف، أي: فما صرفك عما بدا منك، وكأن المراد: ما الذي صدك عن طاعتي بعد إظهارك لها⁽¹⁶⁸⁾. ومثل هذا الاحتمال نجده في المعاجم العربية⁽¹⁶⁹⁾، قال الطريحي (هـ/1085) بعد أن أورد قوله عليه السلام: ((فما عدا مما بدا)) (وهو مثل لمن يفعل فعلاً باختياره ثم يرجع عنه وينكره، والمعنى فما جاوز بك عن بيعتي مما بدا وظهر لك من الأمور. وقيل: المعنى فما صرفك ومنعك عما كان بدا منك من طاعتي وبيعتي))⁽¹⁷⁰⁾.

المبحث الثالث : الأدوات الثلاثية والرباعية :

أولاً: ثم:

هي ((حرف عطف يقتضي ثلاثة أمور: التشريك في الحكم، والترتيب، والمُهلة، وفي كل منها خلاف))⁽¹⁷¹⁾؛ لوجود نصوص قرآنية وغيرها وردت فيها (ثم) متخلفة ظاهراً عن بعض ما تقتضيه، ومن ذلك قول الإمام علي عليه السلام مجلاً الله تعالى ومعظماً قدرته: ((فَطَرَ الْخَلَائِقَ بِقُدْرَتِهِ وَنَشَرَ الرِّيَّاحَ بِرَحْمَتِهِ وَوَتَّدَ بِالْصُّخُورِ مِيزَانَ أَرْضِهِ... أَنْشَأَ الْخَلْقَ إِشْنَاءً وَإِبْدَاءً وَإِبْدَاءً بِلَا رُوبِيَّةٍ أَجَالَهَا وَلَا تَجْرِيَةِ اسْتِقَادَهَا وَلَا حَرَكَةٍ أَحَدَتْهَا وَلَا هَمَامَةٍ نَفْسٍ اضْطَرَبَ فِيهَا أَحَالَ الْأَشْيَاءَ لِأَوْقَاتِهَا وَلَا عَمَّ بَيْنَ مُخْتَلِفَاتِهَا وَغَرَزَ غَرَائِزَهَا وَأَلْزَمَهَا أَشْبَاحَهَا عَالِماً بِهَا قَبْلَ إِبْدَائِهَا مُحِيطاً بِحُدُودِهَا وَإِنْتِهَائِهَا عَارِفاً بِقَرَائِنِهَا وَأَحْثَائِهَا. ثُمَّ أَنْشَأَ سُبْحَانَهُ فَتَقَّ الْأَجْوَاءَ وَشَقَّ الْأَرْجَاءَ وَ سَكَائِكَ الْهَوَاءِ))⁽¹⁷²⁾، فإن حُمِلت (ثم) على أصل معناها المذكور يكون ((ظاهر هذا الكلام أنه سبحانه خلق الفضاء والسموات بعد خلق كل شيء))⁽¹⁷³⁾، وهذا خلاف العقل والنقل، فلا بد من تخريجه مخرجاً آخر.

ووجد الكيذري أن السبيل لدفع هذا الإشكال هو حمل الكلام الذي تقدم (ثم) على أنه حكاية على العلم الإلهي السابق لوجود الأشياء، أما ما بعدها فيُحمل على الخلق والإبداع الفعلين⁽¹⁷⁴⁾، في حين ذهب ابن أبي الحديد إلى أن (ثم) قد أفادت التعقيب والتراخي ولكن ليس في خلق الباري جلّ وعزّ، إنما كان ذلك في كلامه ﷻ وإخباره، فكأنه قال: ثم أقول بعد قولي المتقدم: إنّه تعالى أنشأ فتق الأجواء⁽¹⁷⁵⁾. وهذا ما يُعرف عند النحويين بترتيب الإخبار لا ترتيب الحكم. ولكنه لا تراخي عندهم بين الإخبار⁽¹⁷⁶⁾، ولابن أبي الحديد رأي آخر في (ثم) وهو قوله عليه السلام: ((ثُمَّ هَاهُنَا تَعْطِي مَعْنَى الْجَمْعِ الْمَطْلُوقِ كَالْوَاوِ وَمِثْلُ ذَلِكَ قَوْلُهُ تَعَالَى: ﴿وَإِنِّي لَغَفَّارٌ لِّمَن تَابَ وَءَامَنَ وَعَمِلَ صَالِحًا ثُمَّ اهْتَدَى﴾ (طه/82))⁽¹⁷⁷⁾: إنها لم تقد ترتيباً، ولا مهلة في العطف وقد جَوَزَ قوم من النحاة ذلك فيها⁽¹⁷⁸⁾. وربما تكون (ثم) في قول الإمام علي ﷻ هذا على ما ذكره أحمد بن فارس (395هـ) من أنها قد تأتي للدلالة على التعجب لا للعطف والتشريك، مثلما في قوله تعالى: ((ثُمَّ يَطْمَعُ أَنْ أَزِدَ))⁽¹⁷⁹⁾ [المدثر/15] وقال الفخر الرازي (606هـ) في تفسير هذه الآية: ((لفظ ثم ههنا معناه التعجب كما تقول لصاحبك: أنزلتك داري وأطعمتك وأسقيتك ثم أنت تشمتني، ونظيره قوله تعالى: ﴿الْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ وَجَعَلَ الظُّلُمَاتِ وَالنُّورَ ثُمَّ الَّذِينَ كَفَرُوا بِرَبِّهِمْ يَعْدِلُونَ﴾ [الأنعام/1] فمعنى (ثم) ههنا للإنكار والتعجب))⁽¹⁸⁰⁾.

ثانياً: حتى:

حرف يأتي للدلالة على أحد ثلاثة معان هي: انتهاء الغاية، والتعليل، ومعنى (إلا) في الاستثناء⁽¹⁸¹⁾. وقد احتمل البحراني معنيين من هذه الثلاثة في (حتى) من قول الأمير لـ[وإصفاً حال مصقلة بن هبيرة الشيباني الذي اشترى سبياً من عامله عليه السلام وأعتقه، فلما طُوبل بالمال هرب إلى معاوية: بِمَا ((قَبِحَ اللَّهُ مَصْقَلَةَ فَعَلْ فَعَلِ السَّادَاتِ وَفَرَّ فِرَارَ الْعَبِيدِ فَمَا أَنْطَقَ مَادِحَهُ حَتَّى أَسْكَنَهُ وَلَا صَدَّقَ وَاصِفَهُ حَتَّى بَكَّتْهُ وَلَوْ أَقَامَ لَأَخَذْنَا مِيسُورَهُ وَانْتَهَرْنَا لَهُ وَفُورَهُ))⁽¹⁸²⁾، إذ يرى ابن ميثم أنّ (حتى) في الموضعين إما أن تكون للتعليل، أي: أنه لم ينطق مادحه لكي يقصد إسكاته بهربه، فيكون الكلام على سبيل الإنكار والتعجب، وكأن المراد: أنّ مادحه لم يبدأ بمدحه بعد فكيف عمد إلى إسكاته باختيار الفرار؟! وإما أن تكون (حتى) بمعنى الاستثناء المفرغ بأن يكون المعنى: أن مصقلة قد جمع بين غايتين متنافيتين هما: إنطاق مادحه بفضيلة إعتاقه الأسرى، وإسكات ذلك المادح برذيلة هربه إلى الشام. والجمع بينهما متأ من سرعة إتباع الثانية بالأولى، كما يقال: ما اجتمع الأحباب حتى افترقوا، أي: لسرعة افتراقهم كأنه قد جُمع بين الاجتماع والافتراق. وكل ما ذكر هنا يصح في (وَلَا صَدَّقَ وَاصِفَهُ حَتَّى بَكَّتْهُ)⁽¹⁸³⁾.

إنّ دلالة (حتى) على التعليل أكثر مبالغة في الذم والتحقير لمصقلة؛ لأنّ معناه: أن مادحه لم ينطق بشيء من مدحه؛ إذ إن المرء لا يُمتدح على أمر حتى يتمه خير إتمام، فإنما الأعمال بخواتيمها، ومصقلة هذا لم يتم عمله فلا يستحق أي مدح، بل إنّه عمد إلى إسكات المادح قبل أن ينطق لمّا ختم عمله شر خاتمة بهروبه إلى معاوية، وهذا من عجيب الأمور. ولا نجد هذه المبالغة في حمل (حتى) على معنى الاستثناء؛ لأنّ مادحه عندها سيكون قد نطق بالمدح وبعد ذلك أسكته مصقلة بفراره.

الهوامش

1. لسان العرب: 11/174 (مادة: حمل).
2. ينظر: شرح نهج البلاغة، ابن أبي الحديد المعتزلي، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم: 13/169 (خ/238).
3. التعريفات، السيد الجرجاني: 15.
4. ينظر: الاحتمال في الجملة العربية، 2: 3 و دواعي الاحتمالية الدلالة النحوية في القرآن الكريم : 2-4
5. لسان العرب : 11/357 ' ما دة: شكل.
6. الاتقان في علوم القرآن : 2/42 .
7. مثل: (المسائل المشككة) لأبي علي الفارسي(377هـ) و(كشف المشكل في النحو) لحيدرة اليميني(599هـ).
8. التعريفات: 120.
9. المشكل في العربية، أمين عبيد الدليمي: 357 (أطروحة دكتوراه).
10. ينظر: كشاف اصطلاحات الفنون: 1/280 ، 490.
11. الجواز والمنع في كتاب الأصول في النحو لابن السراج(316هـ)، صادق فوزي النجادي: 9 (أطروحة دكتوراه).
12. ينظر: دواعي احتمالية الدلالة النحوية: 17.
13. العين، تح: د. مهدي المخزومي وغيره: 4/66 (مادة: هجو).
14. أساس البلاغة، جار الله الزمخشري، تح: محمد باسل عيون السود: 2/322 (مادة: وجه).
15. التعريفات: 43.
16. الإيضاح في علوم البلاغة، الخطيب القزويني، شرح: محمد عبد المنعم خفاجي: 2/528 - 529 .
17. الأصول دراسة ابستمولوجية للفكر اللغوي عند العرب النحو - فقه اللغة - البلاغة، د. تمام حسان: 206.
18. ينظر: رؤى لسانية في نظرية النحو العربي، د. حسن خميس الملح: 46 - 47.
19. ينظر: كتاب سيبويه، تح: عبد السلام محمد هارون: 1/26 .
20. ينظر: رؤى لسانية في نظرية النحو العربي: 46 - 47.
21. إحياء النحو، إبراهيم مصطفى: 36.
22. الدرس النحوي بين التراث والمعاصرة دراسة وصفية إسلوبية، علي كاظم الفتال: 79 (أطروحة دكتوراه).
24. ينظر: النحو العربي في ضوء تعدد أوجه التحليل النحوي، د. حسن وليد: 46.
26. ينظر: دلائل الإعجاز، عبد القاهر الجرجاني، تح: محمود محمد شاكر: 35 .
27. ينظر: تعدد المعنى في النص القرآني: 51 - 52 ودواعي احتمالية الدلالة النحوية: 181.
28. ينظر: نظرية النحو العربي: 42.
29. اللغة: 304 - 305.
30. دلائل الإعجاز: 286.
31. دواعي احتمالية الدلالة النحوية: 8.
33. كتاب سيبويه: 3/496.
34. الأصول في النحو: 1/43.
35. ينظر: معاني القرآن: 1/58.
36. ينظر: نفسه: 1/467 ، 2/235.
37. مغني اللبيب: 1/353.
38. نفسه: 1/36 .

39. 140/2 .
40. دراسات في الأدوات النحوية: 24.
41. ينظر: أقسام الكلام العربي من حيث الشكل والوظيفة، د. فاضل الساقي: 200 - 201.
42. ينظر: معاني الحروف، علي بن
43. ينظر: الحروف، أبو الحسين المزي، تح: د. محمود حسين محمود وغيره: 54.
44. شرح نهج البلاغة (المعتزلي): 44/13 (خ/231).
45. شرح نهج البلاغة (البحراني): 113./4.
46. أسرار الصلاة، زين الدين بن علي العاملي، تح: محمد علي قاسم: 157.
47. ينظر: التبيان في تفسير القرآن: 569/4 والكشاف: 507./2.
48. شرح نهج البلاغة (المعتزلي): 111/13 (خ/235).
49. ينظر: منهاج البراعة (الراوندي): 451/2 وأعلام نهج البلاغة: 206 وشرح نهج البلاغة (المعتزلي): 113 / 13.
50. ينظر: منهاج البراعة (الراوندي): 451./2.
51. ينظر: شرح نهج البلاغة (المعتزلي): 113/13 وشرح نهج البلاغة (البحراني): 192./4.
52. ينظر: شرح نهج البلاغة (المعتزلي): 113./13.
53. ينظر: شرح التصريح على التوضيح على ألفية ابن مالك في النحو .
- 54 النحو الوافي: 70/1.
55. شرح نهج البلاغة (المعتزلي): 115/13 (خ/237).
56. ينظر: نفسه: 118./13.
57. ينظر: بدائع الحكمة : 45-40 .
58. الكافي : 107./1 .
59. ينظر: كتاب سيبويه: 217./4.
60. ينظر المفصل : 286 .
61. ينظر: اللامات دراسة نحوية شاملة في ضوء القراءات القرآنية: 93.
62. شرح نهج البلاغة : (المعتزلي) : 239/1 .
63. ينظر : العين: 419/7 مادة :طرف .
64. ينظر : شرح نهج البلاغة (للمعتزلي) 240/1 .
65. أساس البلاغة: 18/2 (مادة: فرط).
66. ينظر: شرح نهج البلاغة (للمعتزلي) 11/
67. ينظر: معارج نهج البلاغة : 640/1 ' وحدائق الحقائق : 175/2
68. ينظر: معاني الحروف : 65.
69. ينظر: معارج نهج البلاغة: 640/1 وحدائق الحقائق: 175/2 0
70. النهاية في غريب الحديث والأثر : 19/1
71. أعلام نهج البلاغة: 179.
72. ينظر: شرح نهج البلاغة (البحراني): 7./4.
73. تهذيب اللغة، أبو منصور الأزهري، تح: عبد السلام محمد هارون وغيره: 422/6 (مادة: الله).
74. شرح الرضي على الكافية: 70./2.

75. اللباب في علل البناء والإعراب، تح: د. غازي طليمات: 1/375.
76. ينظر: تاج العروس: 11/280 (مادة: در).
77. شرح نهج البلاغة (المعتزلي): 11/145 (خ/216).
78. ينظر: منهاج البراعة (الراوندي): 2/376 واختيار مصباح السالكين: 412.
79. الجنى الداني: 104.
80. ينظر: حقائق الحقائق: 2/224 وشرح نهج البلاغة (البحراني): 4/53.
81. ينظر: كتاب سيبويه: 2/217 مغني اللبيب: 1/232.
82. فقه اللغة وسر العربية، تح: مصطفى السقا وغيره: 358.
83. ينظر: شرح الرضي على الكافية: 1/352.
84. المساعد: 2/526.
85. ينظر: معاني الحروف: 68.
86. ينظر: الجنى الداني: 153 ومغني اللبيب: 2/24.
87. شرح نهج البلاغة (المعتزلي): 1/135 - 136 .
88. ينظر: معارج نهج البلاغة: 1/224 وحقائق الحقائق: 1/154. 155. وشرح نهج البلاغة (المعتزلي): 1/137 .
89. ينظر: منهاج البراعة (الراوندي): 1/113 وشرح نهج البلاغة (البحراني): 1/303 .
90. ينظر: شرح نهج البلاغة (البحراني): 1/303 واختيار مصباح السالكين: 86.
91. ينظر: مغني اللبيب: 2/23.
92. شرح نهج البلاغة (المعتزلي): 1/137.
93. (نفسه: 1/184 (خ/3).
94. (نفسه: 1/184 (خ/3).
95. ينظر: شرح نهج البلاغة (البحراني): 1/322.
96. الإنصاف: 2/459 وينظر: شرح الرضي على الكافية: 4/392.
97. في ظلال نهج البلاغة: 1/91.
98. شرح نهج البلاغة (المعتزلي): 9/152 (خ/152).
99. ينظر: منهاج البراعة (الراوندي): 2/91 وحقائق الحقائق: 1/664 - 665 وأعلام نهج البلاغة: 145 وشرح نهج البلاغة (البحراني): 3/222 .
100. ينظر: شرح نهج البلاغة (المعتزلي): 9/155.
101. ينظر: منهاج البراعة (الراوندي): 2/91 ومنهاج البراعة (الخوئي): 9/184.
102. ينظر: منهاج البراعة (الخوئي): 9/181.
103. الكافي: 8/212 - 213.
104. ينظر: معاني الحروف: 80 - 81 والجنى الداني: 204 - 207.
105. شرح نهج البلاغة (المعتزلي): 6/268 - 269 (خ/82).
106. ينظر: حقائق الحقائق: 1/397 وشرح نهج البلاغة (المعتزلي): 6/270.
107. ينظر: منهاج البراعة (الراوندي): 1/343 وحقائق الحقائق: 1/397.
108. ينظر: الجنى الداني: 204 - 205 ومغني اللبيب: 1/63.
109. شرح نهج البلاغة (البحراني): 2/269 .

110. ينظر : منهاج البراعة(الخوئي):6/26.
111. ينظر : مغني اللبيب:1/67.
112. ينظر : منهاج البراعة(الراوندي):1/334 وحدائق الحقائق:1/397.
113. ينظر : شرح نهج البلاغة(المعتزلي):6/270.
114. ينظر : شرح نهج البلاغة(البحراني):2/296 ومنهاج البراعة(الخوئي):6/26.
115. منهاج البراعة(الخوئي):6/26.
116. شرح نهج البلاغة(المعتزلي):9/309 (خ/173).
117. ينظر : منهاج البراعة(الراوندي):2/158.
118. ينظر : نفسه:2/158.
119. ينظر : شرح نهج البلاغة(المعتزلي):9/310.
120. ينظر : رصف المباني في شرح حروف المعاني،:109 ومغني اللبيب:1/46 . - 47.
121. ينظر : الجنى الداني:210 . - 211.
122. كتاب سيبويه:4/222 وينظر : شرح الرضي على الكافية:4/434.
123. ينظر : الجنى الداني:245 . 249 ومغني اللبيب:1/166 . - 168.
124. شرح نهج البلاغة(المعتزلي):6/257 (خ/82).
125. ينظر : رصف المباني:315 والجنى الداني:332.
126. المؤلف والمختلف، الحسن بن بشر الآمدي، تح: عبد الستار أحمد فراج:291 .
127. ينظر : الجنى الداني:248 ومغني اللبيب:1/168.
128. شرح نهج البلاغة(المعتزلي):6/258.
129. شرح نهج البلاغة(البحراني):2/258.
130. ينظر : ومغني اللبيب:1/168.
131. ينظر : الأشباه والنظائر:3/256.
132. شرح نهج البلاغة(المعتزلي):10/163 (خ/187).
133. ينظر : منهاج البراعة(الراوندي):2/282.
134. ينظر : حدائق الحقائق:2/139.
135. شرح نهج البلاغة (المعتزلي) : 10/164.
136. ينظر : الأصول في النحو:1/161 ، 287.
137. الجنى الداني : 249
138. التطور النحوي للغة العربية، برجستراسر، تص: رمضان عبد التواب:190.
139. ينظر : المقتضب:3/200 وشرح المفصل(ابن يعيش):8/108.
140. شرح نهج البلاغة(المعتزلي):13/101 (خ/235).
141. منهاج البراعة(الراوندي):2/445.
142. شرح نهج البلاغة(المعتزلي):13/103.
143. شرح نهج البلاغة(البحراني):4/179 وينظر : اختيار مصباح السالكين:442.
144. بهج الصباغة:3/393.
145. ينظر : شرح نهج البلاغة(المعتزلي):13/103.

146. ينظر : شرح نهج البلاغة(البحراني):4/ 179.
147. نفسه:4/179.
148. التوحيد، الشيخ الصدوق، تق: محمد مهدي الخرسان:102.
149. شرح نهج البلاغة(المعتزلي):13/163 (خ/238).
150. ينظر : منهاج البراعة(الراوندي):2/254 - 256.
151. شرح نهج البلاغة(المعتزلي):13/164.
152. نفسه:13/164.
153. مختصر المعاني:5.
154. ينظر : شرح الرضي على الكافية:3/406 .
155. شرح نهج البلاغة(المعتزلي):13/164.
156. ينظر : نفسه:3/164.
157. منهاج البراعة(الخوئي):11/301.
158. ينظر : نفسه:11/301.
159. ينظر : جواهر الأدب في معرفة كلام العرب:349 .
160. ينظر : مغني اللبيب:1/331.
161. شرح نهج البلاغة(المعتزلي):1/96 (خ/1).
162. ينظر : شرح نهج البلاغة(البحراني):1/238 واختيار مصباح السالكين:72.
163. ينظر : المقتضب:4/137 - 138 والجنى الداني:318.
164. ينظر:الميزان في تفسير القرآن، محمد حسين الطباطبائي:16/255.
165. ينظر : النافع يوم الحشر:47 - 48 .
166. شرح نهج البلاغة (المعتزلي) : 2/162.
167. شرح نهج البلاغة(المعتزلي):2/162 (خ/31).
168. ينظر : معارج نهج البلاغة:1/305 ومنهاج البراعة(الراوندي):1/277 .
169. ينظر : لسان العرب:15/42 (مادة: عدا)
170. مجمع البحرين، تح: أحمد الحسيني:1/287 (مادة: عدا).
171. مغني اللبيب:1/137.
172. شرح نهج البلاغة(المعتزلي):1/75 ، 78 ، 83 (خ/1).
173. نفسه:1/84.
174. ينظر : حقائق الحقائق:1/135.
175. ينظر : شرح نهج البلاغة(المعتزلي):1/84.
176. ينظر : مغني اللبيب:1/138 - 139 .
177. شرح نهج البلاغة(المعتزلي):1/84.
178. ينظر : معاني الحروف:199 .
179. العرب في كلامها، تح: السيد أحمد صقر:215.
180. تفسير الفخر الرازي المشتهر بالتفسير الكبير ومفاتيح الغيب:30/199.
181. ينظر : مغني اللبيب:1/143 .

182. شرح نهج البلاغة (المعتزلي): 119/3 (خ/44).

183. ينظر: شرح نهج البلاغة (البحراني): 117/2.

المصادر والمراجع

- الاحتمال في الجملة العربية، د. محسن حسن علي، مجلة جامعة بابل، الحلة، العراق، سلسلة (أ)، المجلد التاسع، العدد1، 2004م.
- إحياء النحو، إبراهيم مصطفى (1382هـ)، د. مط، القاهرة، ط2، 1413هـ - 1992م.
- اختيار مصباح السالكين من كلام مولانا وإمامنا أمير المؤمنين علي بن أبي طالب (عليه السلام) (شرح نهج البلاغة الوسيط)، ميثم بن علي بن ميثم البحراني (689هـ)، تح: د. محمد هادي الأميني، دار الحوراء، بيروت، 2007م.
- أساس البلاغة، أبو القاسم جار الله محمود بن عمر الزمخشري (538هـ)، تح: محمد باسل عيون، دار الكتب العلمية، بيروت، 1998م.
- أسرار الصلاة، زين الدين بن علي العاملي المعروف بالشهيد الثاني (965هـ)، تح: محمد علي قاسم، الدار الإسلامية، بيروت، 1989م.
- الأشباه والنظائر في النحو، جلال الدين عبد الرحمن السيوطي (911هـ)، تح: د. عبد العال سالم مكرم، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1985م.
- الأصول دراسة إبستمولوجية للفكر اللغوي عند العرب النحو - فقه اللغة - البلاغة، د. تمام حسان (2011م)، عالم الكتب، القاهرة، 2000م.
- الأصول في النحو، أبو بكر محمد بن سهل بن السراج (316هـ)، تح: عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط3، 1996م.
- أعلام نهج البلاغة، علي بن ناصر السرخسي (بعد 622هـ)، تح: عزيز الله العطاردي، مؤسسة الطباعة والنشر في وزارة الثقافة والإرشاد الإسلامي، طهران، 1415هـ.
- أقسام الكلام العربي من حيث الشكل والوظيفة، د. فاضل مصطفى الساقى، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط2، 2008م.
- الإيضاح في علوم البلاغة، جلال الدين محمد بن عبد الرحمن المعروف بالخطيب القزويني (739هـ)، شرح: محمد عبد المنعم خفاجي، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ط5، 1980م.
- بدائع الحكمة، كاظم بن قاسم الرشتي (1259هـ)، تح: صالح أحمد الدياب، مؤسسة البلاغ، بيروت، 2008م.
- بهج الصباغة في شرح نهج البلاغة، محمد تقي التستري (1415هـ)، تح: مؤسسة نهج البلاغة، طهران، 1997م.
- التبيان في تفسير القرآن، محمد بن الحسن الطوسي (460هـ)، نص: أحمد حبيب العاملي، مطبعة النعمان، النجف الأشرف، 1961م.
- التطور النحوي للغة العربية، برجستراسر (1933م)، نص: د. رمضان عبد التواب (2001م)، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط2، 1994م.
- تعدد المعنى في النص القرآني دراسة دلالية في تفسير مفاتيح الغيب للإمام فخر الدين الرازي (606هـ)، إيهاب سعيد النجمي، بلنسية، مصر، 2008م.
- التعريفات، أبو الحسن علي بن محمد الجرجاني (816هـ)، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، العراق، د.ت.
- تفسير الفخر الرازي المشتهر بالتفسير الكبير ومفاتيح الغيب، فخر الدين محمد بن عمر الرازي (606هـ)، دار الفكر، 1981م.
- تهذيب اللغة، أبو منصور محمد بن أحمد الأزهرى (370هـ)، تح: عبد السلام محمد هارون (1988م) وغيره، مطابع سجل العرب، القاهرة، د.ت.

- التوحيد، محمد بن علي بن بابويه القمي المعروف بالشيخ الصدوق(381هـ)، تق: محمد مهدي الخرسان، الحيدرية، النجف الأشرف، 1966م.
- الجنى الداني في حروف المعاني، الحسن بن القاسم المرادي(749هـ)، تح: د.فخر الدين قباوة ومحمد نديم فاضل، دار الكتب العلمية، بيروت، 1992م.
- الجواز والمنع في كتاب الأصول في النحو لابن السراج (316هـ)، صادق فوزي النجادي، بإشراف: د.عبد الكاظم محسن الياسري، كلية الآداب، جامعة الكوفة، 2010م.
- جواهر الأدب في معرفة كلام العرب، علاء الدين الإربلي(741هـ)، تح: حامد أحمد نيل، السعادة، القاهرة، 1984م.
- حدائق الحقائق في شرح نهج البلاغة، محمد بن الحسين بن الحسن المعروف بقطب الدين الكيزري (بعد 610هـ)، تح: عزيز الله العطاردي، اعتماد، قم، 1416هـ.
- - الحروف، أبو الحسين المزنّي، تح: د.محمود حسين محمود و د.محمد حسن عواد، دار الفرقان، عمان، 1983م.
- دراسات في الأدوات النحوية، د.مصطفى النحاس، شركة الريبعات، 1979م.
- - درس النحوي بين التراث والمعاصرة دراسة وصفية إسلوبية، علي كاظم الفتال، بإشراف: د.اسعد محمد علي النجار(1966م)، كلية الآداب، جامعة هولندا الحرة، 2009م.
- دواعي احتمالية الدلالة النحوية في القرآن الكريم، شعلان عبد علي ، بإشراف: د.رحيم جبر الحسناوي ود.عامر عمران الخفاجي، كلية التربية(صفي الدين الحلي)، جامعة بابل، 2009م.
- دلائل الإعجاز، أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد الجرجاني(471هـ)، تع: محمود محمد شاكر، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط5، 2004م.
- رؤى لسانية في نظرية النحو العربي، د.حسن خميس، دار الشروق، عمان، 2007م.
- رصف المباني في شرح حروف المعاني، أحمد بن عبد النور المالقي(702هـ)، تح: أحمد محمد الخراط، مطبوعات مجمع اللغة العربية بدمشق، د.ت.
- شرح التصريح على التوضيح على ألفية ابن مالك، خالد بن عبد الله الأزهرى(905هـ)، تح: أحمد السيد سيد أحمد، المكتبة التوفيقية، مصر، د.ت.
- شرح الرضي على الكافية، رضي الدين محمد بن الحسن الإستراباذي(688هـ)، تص: يوسف حسن عمر، منشورات جامعة قانيونس، د.مط، بنغازي، ط2، 1996م.
- شرح المفصل، ابن يعيش النحوي(643هـ)، إدارة الطباعة المنيرية، مصر، د.ت.
- شرح نهج البلاغة، عز الدين عبد الحميد بن أبي الحديد المعتزلي(656هـ)، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الجيل، بيروت، 1987م.
- شرح نهج البلاغة، كمال الدين بن ميثم البحراني(689هـ)، دار الثقليين، بيروت، 1999م.
- شرح نهج البلاغة، محمد كاظم القزويني، النعمان، النجف الأشرف، 1959م.
- العين، الخليل بن أحمد الفراهيدي(175هـ)، تح: د.مهدي المخزومي و د.إبراهيم السامرائي، الحرية، بغداد، 1981م.
- فقه اللغة وسر العربية، عبد الملك بن محمد أبو منصور الثعالبي(430هـ)، تح: مصطفى السقا وغيره، مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، مصر، 1938م.
- في ظلال نهج البلاغة ، محمد جواد مغنية(1400هـ)، ستار، قم، ط2، 1428هـ.
- الكافي، محمد بن يعقوب الكليني(329هـ)، تص: علي اكبر الغفاري ، طهران، ط5، 1417هـ.
- كتاب سيبويه، أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر(180هـ)، تح: عبد السلام محمد هارون(1988م)، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3، 1988م.

- كشاف اصطلاحات الفنون، محمد بن علي التهانوي (بعد 1158هـ)، دار صادر، بيروت، د.ت.
- الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، أبو القاسم جار الله محمود بن عمر الزمخشري (538هـ)،
تح: عادل 1961م.
- مختصر المعاني الشرح الصغير على متن (تلخيص المفتاح) للخطيب القزويني، مسعود بن عمر الشهير بسعد الدين
النقّازاني (793هـ)، عطايا بباب الخلق، مصر، د.ت. عبد الموجود وغيره، مكتبة العبيكان، الرياض، 1998م.
- اللامات دراسة نحوية شاملة في ضوء القراءات القرآنية، د. عبد الهادي الفضلي، دار القلم، بيروت، 1980م.
- اللباب في علل البناء والإعراب، أبو البقاء عبد الله بن الحسين العكبري (616هـ)، تح: د. غازي مختار طليمات،
المستقبل، بيروت، 1995م.
- لسان العرب، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور (711هـ)، دار صادر ودار بيروت، بيروت، 1968م.
- اللغة، ج. فندريس (1380هـ)، تر: عبد الحميد الدواخلي ومحمد القصاص، مطبعة لجنة البيان العربي، القاهرة، 1950م.
- المؤلف والمختلف، الحسن بن بشر بن يحيى الأمدي (370هـ)، تح: عبد الستار أحمد فراج، دار إحياء الكتب العربية،
القاهرة، 1961م.
- المباحث الدلالية في شروح نهج البلاغة المطبوعة دراسة موازنة، جنان ناظم حميد، بإشراف: د. خديجة زبار الحمداني،
كلية التربية للبنات، جامعة بغداد، 2009م.
- مجمع البحرين، فخر الدين بن محمد بن علي الطريحي (1085هـ)، تح: أحمد الحسيني، دار الثقافة، النجف الأشرف،
1381هـ.
- المساعد على تسهيل الفوائد، بهاء الدين عبد الله بن عقيل العقيلي (769هـ)، تح: د. محمد كامل بركات، مركز إحياء
التراث الإسلامي، مكة المكرمة، ط2، 2001م.
- معارج نهج البلاغة، ظهير الدين علي بن زيد البيهقي (565هـ)، تح: أسعد الطيب، مطبعة مكتب الإعلام الإسلامي،
قم، 1422هـ.
- مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، عبد الله جمال الدين بن هشام الأنصاري (761هـ)، تح: محمد محيي الدين عبد
الحميد (1972م)، دار الطلائع، القاهرة، 2005م.
- المفصل في علم العربية، أبو القاسم جار الله محمود بن عمر الزمخشري (538هـ)، دار الجيل، بيروت، لبنان، ط2، د.ت.
- المقتصد في شرح الإيضاح، أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد الجرجاني (471هـ)، تح: د. كاظم بحر
المرجان (1992م)، دار الرشيد، العراق، 1982م.
- المقتضب، أبو العباس محمد بن يزيد المبرد (285هـ)، تح: محمد عبد الخالق عضيمة، الأهرام التجارية، القاهرة، 1994م.
- منهاج البراعة في شرح نهج البلاغة، حبيب الله بن محمد الخوئي (1324هـ)، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 2003م.
- منهاج البراعة في شرح نهج البلاغة، قطب الدين بن سعيد بن هبة الله الراوندي (573هـ)، تح: عبد اللطيف
الكوهكمري، الخيام، قم، 1406هـ.
- الميزان في تفسير القرآن، محمد حسين بن محمد الطباطبائي (1981م)، مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، بيروت، 1997م.
- النافع يوم الحشر في شرح الباب الحدي عشر، مقداد بن عبد الله السيوري (826هـ)، مؤسسة المعارف الإسلامية، د.ت.
- النحو الوافي مع ربطه بالأساليب الرفيعة والحياة اللغوية المتجددة، عباس حسن (1977م)، دار المعارف، مصر، ط3، 1974م.
- نظرية النحو العربي في ضوء تعدد أوجه التحليل النحوي، د. وليد حسين، دار فضاءات، عمان، 2009م.

الأشكال البديعية في ضوء الانسجام في القرآن الكريم

أ.م.د. محمد شاكر ناصر الربيعي د. احمد جاسم مسلم الجنابي

كلية التربية الأساسية/ جامعة بابل

The Rhetorical Devices in the Light of Consistency in the Holy Quran

Asst. Prof. Dr. Muhammad Shakir Nasir al-Rubayi

Dr. Ahmed Jasim Muslim al-Janabi

College of Basic Education / University of Babylon

Abstract

Terminologically, consistency is the cohesion achieved by semantic devices in the first place. It is represented by the deep level of the text which presents an illustration for the cohesive devices among the structures which are seemingly inconsistent on the surface level. It has an abstractive semantic nature shown by relationships reflected by the linguistic elements of the text. This type of cohesion is what is called consistency. It is opposite to symmetry which focuses on the connectives in the form of the text.

المخلص

الانسجام في الاصطلاح هو الترابط الذي يتحقق من خلال وسائل دلالية في المقام الأول، ويتمثل في بنية عميقة على المستوى العميق للنص تقدم إيضاحاً لطرائق الترابط بين تراكيب ربما تبدو غير متسقة، أو مفككة على السطح، فهو ذو طبيعة دلالية تجريدية تظهر من خلال علاقات تعكسها العناصر اللغوية في النص، وهذا النوع من الربط هو ما يصح إطلاق مصطلح الانسجام عليه، وهذا يؤكد أنه يهتم بالروابط الدلالية المتحققة في عالم النص بخلاف الاتساق الذي يهتم بالروابط الشكلية المتجسدة في ظاهر النص، ويعرفه الدكتور سعد مصلوح بأنه: ((الاستمرارية الدلالية التي تتجلى في منظومة المفاهيم والعلاقات الرابطة بين هذه المفاهيم)).

فكل نص يتضمن علاقات معنوية تربط أجزائه بالبنية الدلالية الكبرى، وهي تسمح للنص بأن يفهم ويستعمل، فالروابط الدلالية لها أهميتها على مستوى تقبل النصوص من قبل المتلقي وتأثيرها فيه، وهي تعطي للنص مظهره ووحدته، فوحدة أي نص لا يمكن أن توجد بشكل كافٍ إلا بمراعاة قاعدته الدلالية، أما وسائل الربط التركيبية فهي تسهل على السامع التعرف على بناء القاعدة الدلالية في النصوص وفهم ذلك البناء، وقد عبّر هاليداي ورقية حسن عن أهمية البعد الدلالي بقولهم أن أفضل ما ينظر إلى النص على أنه وحدة دلالية، وحدة ليس في الشكل بل في المعنى.

المبحث الأول

مفهوم الانسجام :

الانسجام النصي أحد المعايير المهمة التي تحقق الاستمرارية في عالم النص، وهو يمثل مع معيار الاتساق - الذي يختص ببيان مظاهر الترابط السطحي - البنية الكلية لنص ما، فالانسجام وفق هذا يهتم ببيان الترابط المفهومي^(١) في النص، أي إيضاح العلاقات الدلالية التي تربط معاني الأقوال.

والانسجام لغة من سَجَمَتِ العينُ الدمع والسحابة الماء، تَسْجِمُهُ سَجْماً وسُجُوماً وسَجْماناً: وهو قطران الدمع وسيلانه، قليلاً كان أو كثيراً... والعرب تقول: دَمَعُ ساجمٍ، ودمعٌ مسجومٌ، سَجَمَتُهُ العينُ سَجْماً... وكذا عين سَجُومٍ

(١) يقصد بالترابط المفهومي: أن تحدد قواعد الدلالة شروط الصدق بالنسبة لكل جملة من اللغة المعنوية، أو بعبارة أخرى نجد القواعد تحدد معنى الجمل أو مفهوماها، وهو يقابل الترابط الرصفي الذي يشير إلى كل نشاط وكل إجراء غايته رصف عناصر اللغة في ترتيب نسقي مناسب، بحيث يمكن للكلام أو الكتابة أو السماع أو القراءة أن تتم في توالي زمني، وتستطيع من وجهة النظر إلى التفاصيل أن تدرك السياقات اللفظية المركبة من العناصر الصغرى الصوتية أو الصرفية التي تتطابق مع ما اشتملت عليه الأنظمة من الوحدات الصوتية أو الصرفية. ينظر: النص والخطاب والإجراء، روبرت دي بوجراند: ١٣٦-١٧٥.

وسحاب سَحُوم، وانسَجَمَ الماء والدمع، فهو مُنْسَجِمٌ، إذا انسَجَمَ أي انصب، وسَجَمَتِ السحابة مطرها تَسْجِماً وتَسْجَماً إذا صَبَّتْه... وأُسْجِمَتِ السحابة دَامَ مَطَرُهَا^(١).

وورد في القاموس المحيط: سجم الدمع سُجُوماً وسَجَماً، ككتاب، وسَجَمَتِ العين، والسحابة الماء تَسْجِماً وتَسْجِماً سَجَماً وسُجُوماً وسَجَماناً، قَطَرَ دمعها وسال قليلاً أو كثيراً^(٢).

وفق هذه المعاني اللغوية لمادة (سجم)، يظهر أنها تدور حول القَطْران والصَّبّ والسيلان، وهي مفردات تتصل بالتتابع والتتابع والانتظام وعدم الانقطاع في الانحدار، وإذا ما ربطنا هذه المعاني بالكلام نجد الانسجام هو أن يأتي الكلام متحدراً كتحدّر الماء المنسجم^(٣).

ومثل غيره من المصطلحات المترجمة عن الانكليزية، نجد أن هناك تبايناً واضحاً في ترجمة المصطلح أو في اختيار مقابل له، فالباحثون سعد مصلوح ومحمد العبد وجميل عبد المجيد وتبعهم كثير اختاروا مصطلح (الحبك)^(٤)، الوارد ذكره في التراث النقدي العربي، وكأنهم أرادوا من ذلك أن يبينوا أن للانسجام جذوراً في هذا التراث، أما محمد خطابي فقد اختار مصطلح (الانسجام)^(٥)، بينما ترجمه تمام حسان (بالالتحام)^(٦)، بينما اختار الدكتور سعيد بحيري مصطلح التماسك^(٧)، ومصطلح (الانسجام) هو الأكثر دقةً، لأنه الأقرب من المراد من مفهومه في الانكليزية (Coherence).

والانسجام في الاصطلاح هو الترابط الذي يتحقق من خلال وسائل دلالية في المقام الأول، ويتمثل في بنية عميقة على المستوى العميق للنص تُقدّم إيضاحاً لطرائق الترابط بين تراكيب ربما تبدو غير متسقة، أو مفككة على السطح، فهو ذو طبيعة دلالية تجريدية تظهر من خلال علاقات تعكسها العناصر اللغوية في النص، وهذا النوع من الربط هو ما يصح إطلاق مصطلح الانسجام عليه^(٨). وهذا يؤكد أنه يهتم بالروابط الدلالية المتحققة في عالم النص بخلاف الاتساق الذي يهتم بالروابط الشكلية المتجسدة في ظاهر النص^(٩)، ويعرفه الدكتور سعد مصلوح بأنه: ((الاستمرارية الدلالية التي تتجلى في منظومة المفاهيم والعلاقات الرابطة بين هذه المفاهيم))^(١٠).

فكل نص يتضمن علاقات معنوية تربط أجزائه بالبنية الدلالية الكبرى، وهي تسمح للنص بأن يفهم ويستعمل، فالروابط الدلالية لها أهميتها على مستوى تقبل النصوص من قبل المتلقي وتأثيرها فيه، وهي تعطي للنص مظهره ووحدته، ((فوحدة أي نص لا يمكن أن توجد بشكل كافٍ إلا برعاية قاعدته الدلالية، أما وسائل الربط التركيبية فهي تسهل على السامع التعرف على بناء القاعدة الدلالية في النصوص وفهم ذلك البناء، وقد عبّر هاليداي ورقية حسن عن أهمية البعد الدلالي بقولهم أن أفضل ما ينظر إلى النص على أنه وحدة دلالية، وحدة ليس في الشكل بل في المعنى))^(١١).

ويفهم من هذا، أن الانسجام جزء أساسي عند تشكيل أي نص، فلا يمكن أن نطلق على قطعة مكتوبة نصاً إذا لم تكن هذه القطعة تحمل دلالة مركزية، وكل حدث في القطعة منسجم ومرتبطة بطريقة ما من أجل جعل هذه الدلالة

(١) ينظر: لسان العرب، مادة (سجم): ١٩٤٧/٢٢.

(٢) ينظر: القاموس المحيط، الفيروز أبادي، تحقيق: يوسف الشيخ محمد البقاعي، دار الفكر للطباعة والنشر للتوزيع، بيروت- لبنان، ١٩٩٩م: ١٠٠٩-١٠١٠.

(٣) ينظر: تحرير التحرير في صناعة الشعر والنثر وبيان اعجاز القرآن: لأبن أبي الاصبع المصري (ت: ٦٥٤هـ)، تقديم وتحقيق: د. حفي محمد شرف، مطابع شركة الاعلانات الشرقية القاهرة، ١٣٨٣هـ - ١٩٦٣م: ٤٢٩.

(٤) ينظر: النص والخطاب والاتصال، د. محمد العبد: ١٠٠، والبدع بين البلاغة العربية واللسانيات النصية: ١٤١. ونحو أجرومية للنص الشعري، د. سعد مصلوح: ١٤٥.

(٥) ينظر: لسانيات النص، مدخل لانسجام الخطاب: ٥.

(٦) ينظر: النص والخطاب والإجراء: ١٠٣.

(٧) ينظر: علم لغة النص: د. سعيد حسن بحيري: ١٤١، واتجاهات لغوية معاصرة، د. سعيد حسن بحيري: ١٧٣.

(٨) ينظر: علم لغة النص، د. سعيد حسن بحيري: ١٢٢-١٢٣.

(٩) ينظر: علم اللغة النصي، صبحي إبراهيم الفقي: ٩٤/١.

(١٠) نحو أجرومية للنص الشعري، د. سعد مصلوح: ١٤٥.

(١١) مدخل إلى علم اللغة النصي، فولفجانج هاينه وديتر فيهفجير، ترجمة: فالح بن شبيب العجمي: ٣٧-٣٨.

واضحة في السياق وفي ذهن المتلقي، فلا يمكن عدّ هذه القطعة نصّاً إذا فقدت الروابط الدلالية بين أجزائها، فالانسجام قضية منطقية لأجل أن يكون التواصل مفهوماً، فالإفهام هو الغاية من إنشاء النصوص، وهذا الأمر جعل الدكتور محمد خطابي أن يعدّ الاتساق مكوناً من مكونات الانسجام، بمعنى أن تكون وسائل الاتساق متناسبة مع الدلالة^(١). ومما سبق يتضح أنّ الانسجام يهتم بالكشف عن العلاقات المعنوية في نسيج النص، التي بسببها تناسقت دلالاته وتلاقت معانيه على الوجه الذي يقتضيه العقل، على وفق تعبير عبد القاهر الجرجاني^(٢).

المبحث الثاني

المظهر المضموني للانسجام

لا يمكن أن يبدو نصّاً منسجماً إذا لم تكن بنيته متداخلة مترابطة، وتقوم علاقات مختلفة تربط بين المفاهيم في جميع مستوياتها، وهذه العلاقات دلالية تشدّ النص وتجعله منسجماً في مجمل حركته وانتقالاته. لكون الانسجام ((مفهوماً دلاليّاً يحيل إلى علاقات المدلول التي توجد داخل النص والتي تعرفه كنص، إنّ الانسجام يظهر عندما تؤول عنصراً في الخطاب بربطه بعنصر آخر الواحد يفترض الآخر))^(٣).

يفهم من هذا أنّ عناصر الخطاب المنسجم ترتبط ببعضها ببعض بعلاقات دلالية تجعلها تتصف بالتتابع المنطقي للمعاني، فالانسجام يضمن للنص فاعليته في أن يكون كلاً موحّداً ومتصفاً بالانتظام، لأنّه يضمن ((التتابع والاندماج التدريجي للمعاني حول موضوع الكلام، وهذا يفترض قبولاً متبادلاً للمتصورات التي تحدّد صورة عالم النص المصمّم بوصفه بناءً عقلياً))^(٤). فالعلاقات الدلالية بين جمل النص تؤدي إلى الانسجام إذا كانت متّصفة بالمنطقية والمقبولية من قبل المتلقي، لأنّ الانسجام ظاهرة تأويلية ديناميكية من الفهم المعرفي، تتدخل فيه أنواع عديدة من المعارف الذاتية^(٥)، وعليه فإنّ محلّ النص وهو يتناول الانسجام، فإنّه ((يستضيف النص ويعقد معه صلات حميمة ليتعاوناً معاً على انجاز مهمّة الفهم والتأويل))^(٦).

وبسبب تداخل أنواع عدّة من المعارف - كآليات مساعدة - لأجل الوصول إلى تحديد الانسجام في نص ما، ومن هذه الآليات ما هو مرتبط بالمتلقي وقدرته المعرفية للوصول إلى تحديد انسجام النص، لذا لا يمكن القول بوجود نظرية موحّدة تحدّد بصورة واضحة مفهوم الانسجام، وما موجود هو إسهامات عدّة لمجموعة من العلماء حاولوا أن يحدّدوا من خلال بحوثهم آليات الانسجام، وهي تبقى إسهامات لها دورها في إمطة اللثام عن الكثير من العلاقات الدلالية المؤثرة في انسجام النصوص^(٧).

وعلى الرغم من اشتراكهم في الاهتمامات الأساسية إلّا إنّ كلّاً منهم نحى منحى مستقلاً عن غيره، وهذا لا يدلّ على افتراضية مفهوم الانسجام وآلياته، وإنّما يُعدّ مؤشراً على سعة مفهومه وتعدد آلياته، وهي متجددة بتجدد أساليب الصياغة اللغوية، ومرهونة بقبول المتلقي أو رفضه، ف ((المتلقي هو الذي يحكم على النص، أنّه منسجم وعلى آخر أنّه غير منسجم، بتعبير آخر، يستمدّ الخطاب انسجامه من فهم وتأويل المتلقي ليس غير.... وكلّ نص قابل للفهم والتأويل فهو نص منسجم))^(٨)، وأيضاً يتوقف انسجام النص ((على علاقاته مع المحيط خارج لساني.... فالانسجام يدخل السياق

(١) ينظر: لسانيات النص، مدخل لانسجام الخطاب: ٢٥٦.

(٢) ينظر: دلائل الإعجاز في علم المعاني، عبد القاهر الجرجاني، تحقيق: محمد عبده ومحمود الشنقيطي، علّق عليه: محمد رشيد رضا، دار

المعرفة، بيروت-لبنان، ط٣، ١٤٢٢هـ-٢٠٠١م: ٥١.

(٣) سيميائية النص الأدبي، أنور المرتجى، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، ١٩٨٧م: ٨٨.

(٤) النص، ضمن كتاب العلاماتية وعلم النص، جون ماري شفايفر: ٣٣.

(٥) ينظر: بلاغة الخطاب وعلم النص، د. صلاح فضل: ٢٤٠.

(٦) دينامية النص، تنظير وإنجاز، محمد مفتاح، المركز الثقافي العربي، بيروت-لبنان، والدار البيضاء-المغرب، ط٢٠١٩م: ٤٢.

(٧) ينظر: الاتساق والانسجام في القرآن: ٢٠.

(٨) لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب: ٥١-٥٢.

بمعناه الواسع، أي المقام خارج لساني، إضافة إلى معارف العالم، أو بتعبير إيكو: الموسوعة الثقافية المرتبطة بالنص^(١).

يدلّ هذا على أنّ النص ليس تتابعاً للجمل، ولا يمكن أن يُنظر إليه من هذه الزاوية فقط، بل أنّ هناك عوامل أخرى تدخل حين يتعلّق الأمر بالحكم عليه من ناحية الانسجام، وهذه العوامل كلّها تشترك من أجل الحصول على انسجام نص على مستوى بنيته الكلية^(٢).

وهذه العوامل هي في الأصل علاقات دلالية تنمو بين الجمل وعلى مستوى النص كلّها، ومتوافقة ومتراصة في العالم المطروح، وهذا ما أكد عليه شارول بقوله: ((حتى يكون مقطع ما أو نص منسجماً، يجب أن تكون الوقائع التي يوردها في العالم المطروح مترابطة))^(٣).

من أجل ذلك، حاول شارول في مقاله (القواعد الواصفة للانسجام (meta- regles de coherence)، أن يؤسس لهذه القواعد من منطلق مفاده أنّ الكلام عن الانسجام يجب أن يضع في الحسبان خطيّة النص، أي: يجب أن يؤخذ في الحسبان التتابع الذي تظهر فيه العناصر المكوّنة للنص^(٤). وذكر شارول أربع قواعد واصفة للانسجام، هي^(٥):

١- قاعدة التكرار:

وتسمح هذه القاعدة حسبما يرى بتحقيق:

- طابع الاستمرارية.
- التدرج المتجانس والمستمر.
- غياب القطيعة.

وتسمح هذه الإجراءات بربط جملة (أو مقطع) بأخرى توجد في محيطها القريب من خلال التذكير بأنّ مكوناً ما في جملة يوجد في مكون في الجملة المجاورة، والتذكير فيها يتعلّق بمحتويات دلالية غير ظاهرة يبيّن المتلقي حتى يظهر الاستمرار.

لكن شارول يؤكد أنّ عوامل التكرار ليست كافية وحدها لضمان انسجام مقطع ما.

٢- قاعدة التدرج:

حتى يكون النص منسجماً في كلّ مستوياته يجب أن يصاحب تدرجه سند دلالي متجدّد باستمرار. فليس من المعقول أن نتصوّر نصاً مؤسساً كليّة على التكرار، بل هذا يُعدّ ضرباً من المحال، لذلك فإنّ قولاً ما لا يكتفي بالتكرار ليكون منسجماً، بل لابدّ من التدرج. ومن هذا المنظور، فإنّ شارول يؤكّد أنّ قاعدة التدرج تتكامل مع قاعدة التكرار، وإن كانت إحداها تتجه إلى الثبات، فإنّ الأخرى تتجه إلى الحركة والتجدّد، ولا بدّ وفق هذا أن يكون النص المنسجم متحقّقاً فيه التوازن بين استمرارية موضوعاتية وتدرج دلالي.

٣- قاعدة عدم التناقض:

يرى شارول أن المنطق يمنع - استناداً إلى مبدأ عدم التناقض - أن توجد القضية ونقيضها في الوقت نفسه، لكن هذا لا يمنع أن يكون هناك تناقض طبيعي موجهاً توجيهاً بلاغياً في النص، وهذا التناقض يؤثر إيجاباً على الانسجام،

(١) سيمياء التأويل، الحريري بين العبارة والإشارة، رشيد الإدريسي، شركة النشر والتوزيع، الدار البيضاء، ط١، ٢٠٠٠م: ٦٢.

(٢) ينظر: الاتساق والانسجام في القرآن الكريم: مفتاح بن عروس، جامعة الجزائر، كلية الآداب واللغات، أطروحة دكتوراه، ٢٠٠٧م-٢٠٠٨م: ٣٥.

(٣) المصدر نفسه: ٤٨، عن: 30. Introduction aux problemes de la coherence des texts, 1978: 30.

(٤) ينظر: المصدر نفسه: ١٢.

(٥) ينظر: المصدر نفسه: ٤١-٤٩.

بسبب أنَّ الغاية من وجوده غاية فنيّة، فجوهر المعنى لا يتأثر بهذا التناقض الفنّي، بل أنَّ هذا التناقض من الممكن أن يكون سبباً في انسجام النصوص.

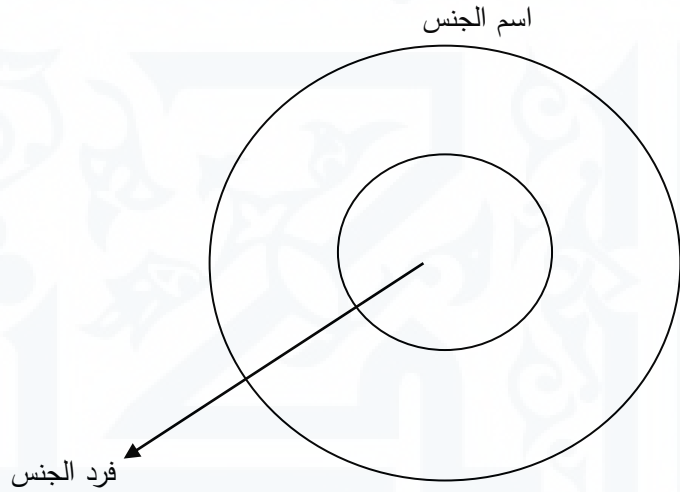
٤- قاعدة العلاقة:

وهذه أهمّ القواعد التي ذكرها شارول، بسبب كثرة القواعد الدلالية الرابطة وأهميتها، وفي هذه القاعدة يجب أن تكون الوقائع المطروحة في النص مترابطة، وليس المقصود منها الروابط الشكلية التي تفيد الاتساق، وإنّما العلاقات الدلالية التي تجعل النص مترابطاً دلاليّاً، وأيضاً ما يصنع المتلقي من علاقات استناداً إلى العالم الذي ينظر منه. هذه العلاقات الأربعة التي ذكرها شارول في مقاله، يعدها أساسية في الحكم على انسجام النصوص، فالنص المنسجم تابع لمنتجه ومقصود منه متلقي ما، والمنتج والمتلقي بطبيعة الحال ينتميان للعالم نفسه والمعرفة نفسها وفق ما يقتضيه العقل والمنطق، وأي خلل في انسجام النص يشعر به منتج والمتلقي، وهذا الحكم ناتج عن طبيعة العلاقات المتفق عليها المستندة إلى المعرفة اللغوية والخبرة بمعرفة العالم المحيط بهما. لذا من المهم الحديث عن الروابط الدلالية، لأنّها مدخل مهم لفهم القاعدة الرابعة التي تحدّث عنها شارول، والتي تخصّ القواعد الدلالية.

الترابط الدلالي:

الترابط الدلالي له دورٌ هام في الانسجام النصي، وتعرّفه لاندكيسيت كما يلي: ((وجود سمات دلالية بين المركّبات الاسمية في النص تسمح لنا بربطها فيما بينها، وتكوين سلاسل مشتركة))^(١). ويعتمد الترابط الدلالي على عمليات ذات أساس منطقي، وقد ذكرت لاندكيسيت علاقيتين، هما:

١- الاحتواء: وهي علاقة بين وحدتين إحداها هي اسم الجنس، والأخرى فرد الجنس، ومثلتها كالآتي:



٢- التقاطع: ويكون بتقاطع مجموعة من الوحدات في بعض السمات الدلالية، أو حضور سمة جامعة، وهذا إمّا أن يعطي مترادفات أو متضادات.

إلاّ إنّ العلاقات الدلالية التي تؤدّي إلى الربط المفهومي - في أيّ لغة- كثيرة، وهي مهمّة أيضاً في التدرّج الموضوعي لكي يكون نصّاً ما منسجماً، فالعلاقات الدلالية مثل: الاستقصاء (الإضافة)، والسبب والنتيجة والإجمال والتفصيل، والترادف، والتضاد، والتكرار، والارتقاء الدلالي، فهي علاقات متدرجة من كونها علاقات تجمع بين القضايا

(١) الاتساق والانسجام في القرآن الكريم: ١١٧، عن la-coherence textuelle. Ludauist.p:43

الصغرى فيما بينها، ويدعمها في ذلك بعض أدوات العطف الظاهرة (الواو، الفاء، ثم)، إلى علاقات أكثر شمولاً تجمع أطر محدّدة داخل النص الواحد، وهي عندئذ أكثر تعقيداً، لأنّها تعتمد على الاستنتاج القائم على فهم كليّة النص^(١). وقد اعتمد الدكتور جميل عبد المجيد في كتابه (البدیع بین البلاغة العربیة واللسانیات النصیة) على كتاب أوجين نايدا (العلاقات الدلالية بين البنيات النوقية)، ورأى أنّ نايدا ركّز على عرض العلاقات الدلالية فيما بين مفهومين أو بنيتين أو حدثين، ورأى أنّ هذه العلاقات خضعت للضبط والتجديد، فورد بعضها في كتاب، وبعضها الآخر في كتاب آخر من كتب اللسانیات، وأنّ من جمعها وعرضها عرضاً جيداً هو نايدا، ورأى أيضاً أنّ هذه العلاقات قابلة للتطبيق على أجزاء كاملة من الخطاب^(٢).

وأوصى نايدا تسعة عشر نمطاً من أنماط العلاقات الدلالية، وصنّفها إلى صنفين أساسين^(٣).

أ- علاقات الربط.

ب- علاقات التبعية والاعتماد.

ثمّ قسم كلّ صنف إلى قسمين، فعلاقات الربط تنقسم إلى: علاقات إضافية، وعلاقات ثنائية.

أمّا علاقات التبعية فتتقسم إلى: علاقات مؤهلة، وعلاقات منطقية.

وداخل هذا التصنيف تندرج تسعة عشرة علاقة دلالية، هي كالآتي:

أولاً: الرابطة.

أ- الإضافية:

١- متكافئة.

٢- مختلفة: في بنيات متوازية أو معكوسة.

ب- ثنائية:

١- إبدالية (أو).

٢- تقابلية (لكن).

٣- مقارنة (أفضل من، ك، مثل).

ثانياً: التبعية:

أ- مؤهلة:

١- الجوهر

أ- المحتوى.

ب- الإجمال-التفصيل.

٢- الوصف:

أ- وصف الكل أو الجزء.

ب- الكيفية.

ت- المحيط أو الإطار:

١- الزمان.

٢- المكان.

٣- الظرف.

(١) ينظر: نظرية علم النص، د. حسام أحمد فرج: ١٣١.

(٢) ينظر: البديع بين البلاغة العربية واللسانیات النصیة: ١٤٢.

(٣) ينظر: المصدر نفسه: ١٤٢-١٤٤. عن

ب- العلاقات المنطقية:

- ١- المسبب- الأثر.
- ٢- السبب- النتيجة.
- ٣- الوسيلة- النتيجة.
- ٤- الوسيلة الغرض.
- ٥- الشرط الجواب.
- ٦- الأساس- التحقق.
- ٧- المفترض- النتيجة^(١).

الأشكال البديعية في القرآن الكريم وفق قواعد شارول:

ووفق القواعد الأربعة التي ذكرها شارول، يمكن بيان دور الأشكال البديعية في تحقيق انسجام نص ما، فأغلب الأشكال البديعية تنسم بظاهرة التكرار، فالنظر إلى العمق البنائي لأساليب البديع يلحظ أنها ومن خلال سمتها التكرارية تضفي على النصوص طابع الاستمرارية، والتدرج المتجانس المستمر مع غياب القطيعة.

فعند النظر إلى الشكل البديعي (المشاكلة)، الذي يعتمد على المجاورة والمصاحبة مع التميز الدلالي في العمق، تُدرك أهمية هذا الشكل في تحقيق الانسجام المضموني على مستوى النص، وأشار الدكتور محمد عبد المطلب إلى ذلك بقوله: ((إنَّ الألفاظ المشاكلة تكتسب من المجاورة تمازجاً في الدلالة يخرجها عن النمط المألوف ويعدل بها عن دلالة المطابقة إلى الناحية الإبداعية، وهذا التمازج لا يتمثل في التكرار المجسم في العبارة بل إنه يتحقق ذهنياً من خلال تقدير المجاورة في الدلالة وما يستتبع ذلك من تمازجها))^(٢).

ففي قوله تعالى: ﴿سُبْحَنَكَ مَا يَكُونُ لِي أَنْ أَقُولَ مَا لَيْسَ لِي بِحَقِّكَ إِن كُنتَ قُلْتَهُ فَقَدْ عَلِمْتَهُ تَعْلَمُ مَا فِي نَفْسِي وَلَا أَعْلَمُ مَا فِي نَفْسِكَ إِنَّكَ أَنْتَ عَلَّمُ الْغُيُوبِ﴾^(٣)، كانت المشاكلة بين (نفسي، نفسك)، والأصل ((تعلم ما في نفسي ولا أعلم ما عندك، فإن الحق تعالى وتقدس لا يستعمل في حق لفظ النفس، إلا إنها استعملت هنا مشاكلة لما تقدم من لفظ النفس))^(٤)، ويلحظ كيف حققت المشاكلة بين اللفظين المذكورين من تمازج على المستويين اللفظي والدلالي، فلفظة (نفس) لا يمكن أن تصدق على الذات الإلهية لقوله تعالى: ﴿كُلُّ نَفْسٍ ذَائِقَةُ الْمَوْتِ ثُمَّ إِلَيْنَا تُرْجَعُونَ﴾^(٥)، فالمراد منها معنى آخر، وجيء بلفظ (نفسك) للمشاكلة التي حققت الانسجام لما فيها من مفارقة دلالية أبعدت الرتبة الأسلوبية على مستوى تلقي النص، فإعادة اللفظ هنا حافظ على الترابط المفهومي ومنح النص صورة لغوية جديدة، إذ إن أحد العنصرين المكررين أسهم في فهم الآخر، فضلاً عن أن هذا التكرار أضفى على النص طابع الاستمرارية على المستوى الصوتي والدلالي، فلا يشعر بالانقطاع في عملية التلقي، وهذه الاستمرارية مهمة في تحقيق انسجام النص.

ولم يقتصر التكرار على الشكل البديعي المشاكلة، فهو سمة مميزة لأغلب الأشكال البديعية، ويرى الدكتور محمد عبد المطلب أنه المدخل الصحيح للتعامل مع علم البديع على وجه العموم، دون أن ينفي ذلك إمكانية البنى البديعية في تقديم إضافات دلالية إلى هذا التكرار أو توقف فاعليته الإنتاجية، ودون أن ينفي ذلك خروج بعض البنى عن دائرة التكرار^(٦).

فالعكس أو التبديل الذي عرّفه أبو هلال العسكري بقوله: ((أن تعكس الكلام فتجعل الجزء الأخير منه ما جعلته في الأول))^(٧)، يعتمد على التكرار على المستوى الصياغي مشكلاً نسباً جمالياً خاصاً، لكنه أيضاً ذو مقصد دلالي يحقق الانسجام على مستوى عمق النص، ففي قوله تعالى: ﴿يُخْرِجُ الْحَيَّ مِنَ الْمَيِّتِ وَيُخْرِجُ الْمَيِّتَ مِنَ الْحَيِّ﴾^(٨). فالمقصود من الآية

(١) للإطلاع على حدود العلاقات الدلالية وعلاقتها بالأشكال البديعية، ينظر: البديع بين البلاغة العربية واللسانيات النصية: ١٣٤-١٧٤.

(٢) البلاغة والأسلوبية، د. محمد عبد المطلب: ٢٢٥.

(٣) المائدة: الآية/ ١١٦.

(٤) علم البديع، رؤية جديدة، د. احمد احمد فشل، دار المعارف، القاهرة، ١٩٩٦م: ١٧٣.

(٥) العنكبوت: الآية/ ٥٧.

(٦) ينظر: البلاغة العربية، قراءة أخرى، د. محمد عبد المطلب: ٣٥٣.

(٧) كتاب الصناعتين: ٣٧٥.

(٨) الروم: الآية/ ١٩.

الكريمة بيان قدرة الله عز وجل، وتحقق هذا المقصد من خلال (العكس) بين : الحي من الميت/ الميت من الحي، ولو أكتفي بإحدى الجملتين لما تحقق المقصود من الآية الكريمة، إذن الغاية دلالية من الأسلوب، وميزة التكرار أسهمت في تجانسه الدلالي المستمر، فالمعنى ليس منقطعاً، وإنما هو مدعوم بصياغة متجانسة، والعلاقة بين الأجزاء المكررة علاقة دلالية حققت انسجامه تحت سطح النص قبل ظاهره. إذ ((لا معنى لأن نتوقف عند استخدام الألفاظ دون ربطها بالمعنى، ومحاولة قصر الجهد على تنسيقها دون اعتبار للخط الباطني وهو المعنى))^(١).

إن الأشكال البديعية المرصودة في الأسلوب القرآني تعتمد على سمة التكرار، وهي تضمن انسجام النص القرآني وتلاحمه على مستوى العمق الدلالي، فإنتاج الدلالة المستمرة وظيفة أسلوبية مرتبطة بقدرة النص الذاتية على إنجاز الفعل التوافقي بين مختلف الصيغ الأسلوبية التي شاركت في إيجاده، وهنا تتفاعل الأشكال البديعية مع نسيج النص لتحقيق فعلها المؤثر من خلال سمتها التكرارية في إنتاج نص منسجم.

القاعدة الثانية التي تحدث عنها شارول، هي قاعدة التدرج، وعلى التدرج الدلالي أن يكون متحركاً وموازياً للقيم الثابتة في النص، والتدرج عادة ما يكون ((بموضوع متفجر، وهو عبارة عن موضوع عام، ويكون عادة كلمة تحتل رتبة دلالية أعلى قياساً بالعناصر التي تشتق منها، أو مجموعة من الوحدات التي تحتل موقع المحمول في الجملة السابقة، ثم تصبح كل وحدة موضوعاً في الجملة اللاحقة))^(٢).

والجمع مع التقسيم من الأشكال البديعية التي تحقق الانسجام عبر قاعدة التدرج، ففي قوله تعالى: ﴿يَوْمَ يَأْتِ لَا تَكَلَّمُ نَفْسٌ إِلَّا بِإِذْنِهِ فَمِنْهُمْ شَقِيٌّ وَسَعِيدٌ﴾ ﴿فَأَمَّا الَّذِينَ شَقُوا فَمَنْ أَتَى النَّارَ هُمْ فِيهَا زَفِيرٌ وَشَهِيقٌ﴾ ﴿خَلِيلَيْكَ فِيهَا مَا دَامَتِ السَّمَوَاتُ وَالْأَرْضُ إِلَّا مَا شَاءَ رَبُّكَ عَطَاءٌ غَيْرُ مَجْذُوذٍ﴾^(٣)، فجمع الله عز وجل بين شقي وسعيد، ثم عبر التقسيم في قوله ((فأما الذين شقوا...))، وقوله ((وأما الذين سعدوا...))، تدرج في وصف كل محمول دلالي فأصبح كل عنصر كأنه موضوع لما تلاه من التفصيل، وهذا التدرج حقق الانسجام المفهومي عبر مساحة النص.

والشكل البديعي صحة التقسيم يفيد الانسجام الدلالي أيضاً حسب قاعدة التدرج، ففي قوله تعالى: ﴿وَإِذَا دُعُوا إِلَى اللَّهِ وَرَسُولِهِ لِيَحْكُمَ بَيْنَهُمْ إِذَا فَرِيقٌ مِنْهُمْ مُعْرِضُونَ﴾ ﴿وَأَن يَكُنْ لَهُمُ الْخُشُوعُ يَأْتُوا إِلَيْهِ مُذْعِنِينَ﴾ ﴿أَفِي قُلُوبِهِمْ مَّرَضٌ أَمْ أَرَأَيْتُمْ أَن يُخَافُوا أَن يَحْيِفَ اللَّهُ عَلَيْهِمْ وَرَسُولَهُ بَلْ أُولَئِكَ هُمُ الظَّالِمُونَ﴾^(٤)، وصف الله عز وجل إعراض الناس عنه وعن رسوله صلى الله عليه وآله، والأعراض هو الموضوع العام، ثم تبعه عز وجل بكلام فيه بيان سبب هذا الإعراض، ﴿أَفِي قُلُوبِهِمْ مَّرَضٌ أَمْ أَرَأَيْتُمْ أَن يُخَافُوا أَن يَحْيِفَ اللَّهُ عَلَيْهِمْ وَرَسُولَهُ﴾، وتلك هي جميع الأقسام التي جعلتهم يعرضون عن تقبل حكم الله ورسوله صلى الله عليه وآله، وهذا التدرج في ذكر الأقسام وارتباطها بالموضوع العام (الإعراض)، حقق التلاحم والتجانس الدلالي بين مختلف مستويات النص، فليس هناك قسم رابع ممكن أن يكون سبباً لهذا الإعراض.

وتتجلى قاعدة التدرج بصورة واضحة- في الأشكال البديعية (الاستقصاء، والتتيميم، والتكميل)، والفرق بين هذه الأشكال أن ((التتيميم، يرد على معنى ناقص فيتتم بعضه، والتكميل، يرد على التام فيكمل وصفه، والاستقصاء له مرتبة ثالثة، فإنه يرد على الكامل فيستوعب على كل ما تقع عليه الخواطر من لوازمه))^(٥)، فمثال الاستقصاء في قوله تعالى: ﴿يَا أَيُّدُ أَحَدِكُمْ أَنَّ تَكُونُ لَهُ جَنَّةٌ مِّنْ نَّجِيلٍ وَأَعْنَابٍ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ لَهُ فِيهَا مِن كُلِّ الثَّمَرَاتِ وَأَصَابَهُ الْكِبَرُ وَلَهُ ذُرِّيَّةٌ ضُعَفَاءُ

(١) بناء الأسلوب في شعر الحداثة، التكوين البديعي، د. محمد عبد المطلب: ١٠٩.

(٢) الاتساق والانسجام في القرآن الكريم: ٨٢.

(٣) هود: الآيات/ ١٠٥-١٠٨.

(٤) النور: الآيات/ ٤٨-٥٠.

(٥) البديع في ضوء أساليب القرآن، د. عبد الفتاح لاشين: ١٠٤.

فَأَصَابَهَا إِعْصَارٌ فِيهِ نَارٌ فَاحْتَرَقَتْ كَذَلِكَ يُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمْ الْآيَاتِ لَعَلَّكُمْ تَتَفَكَّرُونَ^(١)، فالمعنى في الآية الكريمة استقصى من جميع جوانبه استقصاءً كاملاً، وكان التدرج واضحاً في عودة المعاني جميعها إلى معنى محمول واحد حقق هذا الانفجار الدلالي إلى أقصى درجة ممكنة ((حتى لم يبق فيه بقية لأحد))^(٢)، وهذا التدرج في الاستقصاء كان رابطاً قوياً من روابط المعنى أضفى سمة الانسجام على النص كله.

ومثال التكميل قوله تعالى: ﴿وَمَنْ أَظْلَمُ مِمَّنْ افْتَرَى عَلَى اللَّهِ كَذِبًا أَوْ قَالَ أُوحِيَ إِلَيَّ وَلَمْ يُوحَ إِلَيْهِ شَيْءٌ وَمَنْ قَالَ سَأُولٌ مِثْلُ مَا أَنْزَلَ اللَّهُ^(٣)﴾، ورأى ابن أبي الإصبع المصري أن في الآية الكريمة من عجيب التكميل، فالكذب على قسمين: قسم مطلق وقسم مقيد، فالمطلق قوله تعالى: ﴿وَمَنْ أَظْلَمُ مِمَّنْ افْتَرَى عَلَى اللَّهِ كَذِبًا﴾، والمقيد على قسمين في هذه الآية الكريمة: قسم كذب فيه الكاذب على الله سبحانه وتعالى، وقسم كذب الكاذب فيه على نفسه، فالأول قوله تعالى: ﴿قَالَ أُوحِيَ إِلَيَّ وَلَمْ يُوحَ إِلَيْهِ شَيْءٌ﴾، والثاني قوله: ﴿سَأُولٌ مِثْلُ مَا أَنْزَلَ اللَّهُ﴾، ولو وقع الاختصار على قوله تعالى: ﴿قَالَ أُوحِيَ إِلَيَّ وَلَمْ يُوحَ إِلَيْهِ شَيْءٌ﴾ لكان المعنى المراد تاماً، لكنه علم سبحانه أنه بعد التمام يحسن أن يكمل، فقال: ﴿وَمَنْ قَالَ سَأُولٌ مِثْلُ مَا أَنْزَلَ اللَّهُ﴾، فتكمل المعنى بذلك بعد التمام^(٤).

وعملية التدرج الدلالي في فن التكميل واضحة، فالسند الدلالي متجدد باستمرار وتجاوز حدود الجملة من افتراء الكذب على الله سبحانه وتعالى، ثم القول أن الله أوحى إليه، ثم القول أنه سينزل مثل ما أنزل الله عليه، وهذا التدرج الواضح عبر الشكل البيدي (التكميل) أسهم بشكل فاعل في انسجام النص.

ويُسهم التتميم أيضاً - كما ذكر - في تحقيق الانسجام عبر قاعدة التدرج الدلالي، وحده ((أن تأتي في الكلام كلمة إذا طُرحت من الكلام نقص معناه في ذاته، أو في صفاته))^(٥)، ومثاله قوله تعالى: ﴿مَنْ عَمِلَ صَالِحًا مِّنْ ذَكَرٍ أَوْ أَنَّى وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهٗ حَيَوةً طَيِّبَةً^(٦)﴾، فقولته ﴿مَنْ ذَكَرٍ أَوْ أَنَّى﴾ تتميم، ﴿وَهُوَ مُؤْمِنٌ﴾، تتميم ثانٍ، وحقَّق هذا التتميم بيان ما أبهم من المعنى عبر التدرج في بيان هذا المبهم، فلا يكفي أن يكون العمل صالحاً كي يكون مقبولاً عند الله، وإنما يجب أن يكون صاحبه مؤمناً، ولا فرق في أن يكون العامل ذكراً أم أنثى. وهذا التابع لأجل تتميم المعنى كان أداة رابطة حققت التماسك الدلالي المطلوب بين أجزاء النص.

ويتجلى التدرج في الشكل البيدي (الاستدراج)، الذي هو ((استمالة المخاطب بما يؤثره ويأنس إليه، أو ما يخوفه ويرغبه، قبل أن يفاجئه المخاطب بما يطلب منه))^(٧).

وألطف مواضع الاستدراج في القرآن الكريم، في قوله تعالى: ﴿أَذْهَبَ إِلَىٰ فِرْعَوْنَ إِنَّهُ طَغَىٰ ﴿فَقَوْلًا لَهُ قَوْلًا لِّئَلَّا يَعْلَمَ يَتَذَكَّرُ أَوْ يَخْشَىٰ﴾ ﴿فَالَا رَبَّنَا إِنَّا نَخَافُ أَنْ يُفْرِطَ عَلَيْنَا أَوْ أَنْ يَطْغَىٰ﴾ ﴿قَالَ لَا تَخَافُ إِنِّي مَعَكُمْ أَسْمَعُ وَارَىٰ﴾ ﴿فَأَيُّاهُ قَوْلًا إِنَّا رَسُولُ رَبِّكَ فَأَرْسِلْ مَعَنَا بَنِي إِسْرَءِيلَ وَلَا تَعَذِّبْهُمْ قَدْ جِئْنَاكَ بِآيَةٍ مِّن رَّبِّكَ وَالسَّلَامُ عَلَيَّ مَنِ اتَّبَعَ الْهُدَىٰ﴾ ﴿إِنَّا قَدْ أُوحِيَ إِلَيْنَا أَنَّ الْعَذَابَ عَلَىٰ مَنْ كَذَّبَ وَتَوَلَّىٰ﴾^(٨)، فقولته تعالى: ﴿فَقَوْلًا لَهُ قَوْلًا لِّئَلَّا﴾، جاء على سبيل التلطف والاستدراج، ثم أمنهما سبحانه وتعالى وعلمهما كيف يخاطبانه، فقوله: ﴿إِنَّا رَسُولُ رَبِّكَ﴾، نسبة إليه، ولم يقل: ((إِنَّا رسولاً ربنا))، من التلطف البيدي، وقوله: ﴿وَلَا تَعَذِّبْهُمْ قَدْ جِئْنَاكَ بِآيَةٍ مِّن رَّبِّكَ وَالسَّلَامُ عَلَيَّ مَنِ اتَّبَعَ الْهُدَىٰ﴾، أيضاً في غاية التلطف، فإنهما طلبا منه بني إسرائيل، ولم يصرحا له

(١) البقرة: الآية/ ٢٦٦.

(٢) البيدي في ضوء أساليب القرآن: ١٠٤.

(٣) الأنعام: الآية/ ٩٣.

(٤) ينظر: بديع القرآن: ١٤٥/٢.

(٥) بديع القرآن: ٤٥.

(٦) النحل: الآية/ ٩٧.

(٧) الأقصى القريب في علم البيان، محمد بن محمد بن عمرو التنوخي، مطبعة السعادة، ١٣٢٧هـ: ١٠٣-١٠٤.

(٨) طه: الآيات / ٤٣-٤٨.

بدعوته إلى الإيمان، وإخراجه عما هو عليه، ثم قالوا: ﴿وَأَسْلَمَ عَلَى مَنْ أَتَبَعَ أَهْلَكَ﴾، ولم يقلوا له: اتبع- على سبيل الأمر- إبقاء لعظمته من نفسه^(١).

وهذا التدرج في التعامل مع فرعون باستعمال اللطف واللين، كان ميزة الخطاب القرآني على لساني موسى وهارون عليهما السلام، واستمرار هذا التدرج إلى نهاية الخطاب، حتى أصبح رابطاً دلاليّاً أسهم في انسجامه، وكشف أيضاً عن المشكلة النفسية الحادة التي يمتاز بها الطغاة مقارنة بحسن الخلق والاستقرار النفسي الذي يمتاز به الأنبياء، مما استوجب هذا الاستدراج بغية إنقاذ بني إسرائيل من ظلمهم.

أما القاعدة الثالثة التي أشار إليها شارول، هي قاعدة (عدم التناقض)، إذ إن الكلام كي يكون منسجماً، عليه أن يتسم بعدم التناقض، وهذه القاعدة تتصل بالعلاقات الدلالية المنطقية، ودور الأشكال البديعية وفق هذه القاعدة أن تجعل التناقض الوارد في النص ممثلاً لبنيته النصية ومسهماً في ترابط أجزائه ترابطاً دلاليّاً مقبولاً، فهي تتصل حسب هذه القاعدة بالتنظيم الداخلي للنص، فهناك حاجة مباشرة لكل متكلم لأن يكون نصّه مفهوماً منسجماً، ومعلوماته منظّمة في الذهن، والأهم من ذلك ألا تكون الأحداث الدلالية متناقضة، فالنص كما ذكر الدكتور سعيد حسن بحيري يتألف ((من عدد من العناصر تقيم فيما بينها شبكة من العلاقات الداخلية التي تعمل على إيجاد نوع من الانسجام، والتماسك بين العناصر))^(٢)، والأشكال البديعية في مجملها تمثل جزءاً من شبكة العلاقات الدلالية المنظّمة للنصوص والمساعدة في انسجامها، وهذا يتبدى بصورة واضحة في الأسلوب القرآني، ففي قوله تعالى: ﴿وَمِنْ رَحْمَتِهِ جَعَلَ لَكُمُ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ لِتَسْكُنُوا فِيهِ وَلِتَبْتَغُوا مِنْ فَضْلِهِ وَلَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ﴾، فقد جاء ((الليل والنهار في صدر الكلام وهما ضدّان، ومجيء السكون والحركة في عجز الكلام وهما ضدّان، ومقابلة كلّ طرف منه بالطرف الآخر على الترتيب))^(٣).

فحقاً البديع: المقابلة واللف والنشر، سماحاً لورود هذه الأضداد بعضها إلى بعض، بل إنها زادت من حسن الأسلوب وانسجامه، فليس هناك تناقض يُوهّم المتلقي بتفكك النص، على العكس من ذلك، فالتناقض بين الأضداد شدّ من التماسك النصي، وذكر ابن أبي الإصبع المصري في هذه الآية الكريمة أشكالا بديعية أخرى، في بقوله: ((ألا تراه سبحانه جعل العلة في وجود الليل والنهار حصول منافع الإنسان، حيث قال: (لتسكنوا) و (لتبتغوا) بلام التعليل، فجمعت هذه الكلمات المقابلة، والتعليل، والإشارة، والإرداف، وحسن النسق، وحسن البيان، لمجيء الكلام فيها متلاحماً أخذة أعناق بعضه بأعناق بعض))^(٤).

لقد تضمّنت هذه الآية الكريمة جملة من الأشكال البديعية أسهمت في حسن نسقها وزادت من ترابطها المفهومي، وكانت العلاقات البديعية منسجمة بعضها مع بعض، وأيضاً منسجمة مع المراد من الآية الكريمة، وكلّ من له ذوق وحظ من البلاغة العربية يدرك أسرار هذا التعبير، فليس هناك تناقض رغم قصر العبارة القرآنية وتعدد الأشكال البديعية التي تخلّلت نسجها.

أما القاعدة الرابعة، وهي قاعدة العلاقة، فإنّها من أهمّ هذه القواعد الأربعة التي أشار لها شارول، إذ إنها تهتمّ ببيان العلاقات الدلالية الرابطة على مستوى النص كلّها، وقد ذكر الدكتور جميل عبد المجيد جملة من الأشكال البديعية التي تحقق الربط الدلالي على مستوى النص، وهي (التكرار المعنوي، والتفصيل بعد الإجمال، وتجاهل العارف، والمقابلة، والعكس والتبديل، والرجوع، والتفريق، والتفسير، والتقسيم، والجمع ثمّ التقسيم، واللف والنشر، والتقسيم ثمّ الجمع، والجمع مع التقسيم، والجمع مع التقسيم، والمذهب الكلامي، والمزاوجة، والتعليل، وتشابه الأطراف، والإرصاد، والاستطراد، والتفريق، والإدماج، والاحتباس)^(٥).

(١) ينظر: البديع في ضوء أساليب القرآن: ١٢٤-١٢٥.

(٢) دراسات لغوية تطبيقية بين البنية والدلالة، د. سعيد حسن بحيري، مكتبة زهراء الشرق، (د. ط)، (د. ت): ٧٨.

(٣) بديع القرآن: ٧٣.

(٤) المصدر نفسه: ٧٤.

(٥) ينظر: البديع بين البلاغة العربية واللسانيات النصية: ١٧٣.

فالتفصيل بعد الإجمال يأتي متجاوزاً حدود الآية الواحدة إلى أجزاء السورة، رابطاً عناصرها ربطاً معنوياً ولا يقتصر الأمر عليه داخل السورة، بل يقع التفصيل لإجمال آية أو آيات في سور متقدمة^(١)، وأشار السيوطي إلى أن قوله تعالى: ﴿أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ يَعْلَمُ مَا فِي السَّمَوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ مَا يَكُونُ مِنْ نَجْوَى ثَلَاثَةٍ إِلَّا هُوَ رَاسِعُهُمْ وَلَا حُمْسَةٍ إِلَّا هُوَ سَادُسُهُمْ وَلَا أَدْنَى مِنْ ذَلِكَ وَلَا أَكْثَرَ إِلَّا هُوَ مَعَهُمْ إِنْ مَا كَانُوا ثُمَّ يَنْتَهُهُمْ بِمَا عَمِلُوا يَوْمَ الْقِيَمَةِ إِنَّ اللَّهَ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ﴾^(٢)، هو تفصيل لقوله في سورة الحديد: ﴿وَهُوَ مَعَكُمْ إِنْ مَا كُنْتُمْ﴾^(٣)، وواضح أن الربط هنا يمتد إلى ما فوق الجملة، وهو يتعدى حدود الآية وأحياناً حدود السورة^(٤). يظهر أن التفصيل بعد الإجمال له دور بارز في ربط أجزاء النص، وهو سمة أسلوبية يمتاز بها القرآن الكريم أسهمت بشكل كبير في انسجامه. أما الشكل البيديعي الاستطراد، فهو الانتقال من معنى إلى معنى آخر متصل به لمناسبة ثم الرجوع إلى المعنى الأول^(٥). فقوله تعالى: ﴿يَبْنِيْءَ آدَمَ قَدْ أَنْزَلْنَا عَلَيْكَ لِبَاسًا يُوْرِي سَوْءَ تَكْمُ وَرِيْشًا وَلِبَاسُ النَّقْوَى ذَلِكَ خَيْرٌ ذَلِكَ مِنْ ءَايَاتِ اللَّهِ لَعَلَّهُمْ يَذَكَّرُونَ﴾^(٦)، واردٌ على سبيل الاستطراد عقب ذكر السوءات وخصف الورق عليها، إظهاراً للمنة فيما خلق الله من اللباس، ولما في العري وكشف العورة من المهانة والفضيحة، وإشعاراً بأن التستر باب عظيم من أبواب النقوى^(٧). فأفاد الاستطراد في الآية الكريمة عودة المعنى الثاني على الأول لما فيه من قرينة الستر بين اللباس المادي واللباس المعنوي وهو النقوى، فأصبح الاستطراد علاقة دلالية ربطت بين جزئي النص مما أدى إلى انسجامه. وسيتم الحديث عن باقي الأشكال البيديعية التي تشكل علاقات دلالية على مستوى النص في المبحث الرابع من هذا الفصل في الدراسة التطبيقية على سورة (فصلت).

المبحث الثالث

السياق النصي

إن أبعاد النص المختلفة تكون نسيجاً متشابكاً ومتماسكاً إلى أبعد حد، وما يمكن أن يعدّ إضافة جوهريّة إلى هذه الأبعاد هو ذلك التطلع إلى فهم أدق وإشراك فعلي لعمليات تقع خارج اللغة الواقعية، عمليات استلزماتها غايات تفسيرية لا محدودة تتأبى على أن تغلق في حدود الأطر الظاهرية والنظرات السطحية، وترنو إلى استمرار التفاعل بين النص ومتلقيه، في حركة تحافظ على ديناميّة النص من جهة، وعلى تعدد القراءة التي تتيحها نصوص خلاقة ومناهج لا تقل عنها في إمكانات الخلق والاستنتاج والتفسير^(٨). وفي هذا إشارة إلى دور السياق الحاسم في مجال اللغة، حيث يسمح لنا بالحديث عن الأشياء بدقة ووضوح، ويمكننا من تحديد ودراسة العلاقات الموجودة بين السلوك الاجتماعي والكلامي في استعمال اللغة، وأي استغناء عن السياق سيجعل قناة التواصل متوترة، لذا فهو يقوم بدور فعال في تواصلية الخطاب وانسجامه^(٩).

لذا يعدّ السياق آلية من آليات الانسجام، فمن خلاله يمكن الوصول إلى دلالة النصوص، فالمفردات والتراكيب يكون لها معنى إذا انتظمت في سياق معيّن، ويتغيّر المعنى تبعاً لتعدد السياقات، ولا يمكن أن يُنتج نصّاً بمعزل عن سياق يفترض وجوده.

(١) ينظر: الدرس النحوي النصي في كتب إعجاز القرآن، د. أشرف عبد البديع عبد الكريم: ١٣٨.

(٢) المجادلة: الآية/ ٧.

(٣) الحديد: الآية/ ٤.

(٤) ينظر: تناسق الدرر، السيوطي: ١٢٣، وينظر: الدرس النحوي النصي في كتب إعجاز القرآن: ١١٢.

(٥) ينظر: علم البديع، دراسة تاريخية وفنية لأصول البلاغة ومسائل البديع، د. بسبوني عبد الفتاح: ٢٦٢.

(٦) الأعراف: الآية/ ٢٦.

(٧) ينظر: الكشاف: ٩٣/ ٢.

(٨) ينظر: علم لغة النص، د. سعيد حسن بحيري: ١٣.

(٩) ينظر: السياق والنص، استقصاء دور السياق في تحقيق التماسك النصي: فطومة لحماضي، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر - بسكرة، الجزائر، العدد/ ٢-٣، ٢٠٠٨م: ٢٤.

فالسّياق مرتبط ارتباطاً وثيقاً بعملية إنتاج النصوص، فضلاً عن أنّه أداة معرفيّة من خلالها يستطيع أن يصل محلّ النصوص إلى المعنى المقصود، بسبب أنّه ((إطار عام تننظم فيه عناصر النص ووحداته اللغويّة ومقياس تتصل بواسطته الجمل فيما بينها وتترابط، وبيئة لغويّة وتداوليّة، ترعى مجموع العناصر المعرفيّة التي يقدّمها النص للقارئ))^(١)، وعليه فالسّياق مؤثّر في إنتاج النص وفهمه، وكثير من النصوص لو عزلتها عن سياقها لفقدت صفة النصية، فتحليل النص وفهمه متزامن مع السّياق وفهمه.

وقد رأى (هاليداي) أنّ النص والسّياق يشكّلان وجهين لعملة واحدة، وأكد أنّ السّياق هو النص الآخر، أو النص المصاحب للنص الظاهر، والنص الآخر لا يشترط أن يكون قولياً، إذ هو يمثّل البيئة الخارجيّة للبيئة اللغويّة بأسرها، وهو بمثابة الجسر الذي يربط التمثّل اللغوي ببيئته الخارجيّة، ونظراً لأنّ السّياق يسبق في الواقع العملي النص الظاهر أو الخطاب المتصل به، فقد رأى (هاليداي) أن يعالج موضوع السّياق قبل أن يعالج موضوع النص^(٢).

وقد جعل (هاليداي) السّياق من جملة التوقّعات التي تفسّر ما سيقوله لنا الآخرون، وهو يسهم في جعل عملية الاتصال ممكنة وسهلة، لذا فمهمّة اللغوي تنتركز في معرفة الوسائل التي تمكّن المشاركين في الخطاب اللغوي من تأسيس تلك التوقّعات، وفي مقدّمة تلك الوسائل يأتي السّياق^(٣).

وقسّم السّياق إلى أربعة أقسام، هي^(٤):

١. السّياق اللغوي:

فهو كلّ ما يتعلّق بالإطار الداخلي للغة (بنية النص)، وما يحتويه من قرائن تساعد على كشف دلالة الوحدة اللغويّة الوظيفيّة وهي تسبح في نطاق التركيب، وهذا الأمر يتطلّب العودة إلى نظم اللغة (الصوتيّة، والصرفيّة، والتركيبيّة، والمعجميّة، والدلاليّة)^(٥). ويكون تحديد دلالة اللفظة نسبة إلى استعمالها في سياق معيّن، وهذا السّياق هو الذي يحدّد معناها ويدفع عنها الدلالات الأخرى المحتملة، أي أنّ ((المعنى لا ينكشف إلّا من خلال تسييق الوحدة اللغويّة، أي وضعها في سياقات مختلفة... فمعظم الوحدات الدلاليّة تقع في مجاورة وحدات أخرى، وإنّ معاني هذه الوحدات لا يمكن وصفها أو تحديدها إلّا بملاحظة الوحدات الأخرى التي تقع مجاورة لها))^(٦). وفي هذا الوضع يكون استعمال اللفظة منسجماً مع الألفاظ الأخرى المستعملة في نفس السّياق دلالةً وصوتاً وصرفاً وتركيباً، لتكون جزءاً من سياق النص، إذن لا بدّ أن تدرس اللفظة في سياقها اللغوي الذي وردت فيه، وأثرها في هذا السّياق من جهة المساهمة في انسجامه وملامتها للألفاظ الأخرى الواردة فيه.

٢- سياق الموقف:

اهتمّ (هاليداي) بسّياق الموقف، ورأى أنّ له تأثير بالغ في معالم النص، وقسّمه إلى ثلاثة مظاهر أساسيّة: أ- المجال: ويعني به (هاليداي) الموضوع الأساسي الذي يتخاطب فيه المشاركون في الخطاب والذي تُشكّل اللغة أساساً مهماً في التعبير عنه.

ب- نوع الخطاب: وهو نوع النص المستخدم لإكمال عملية الاتصال، ويتركز هاليداي هنا على طريقة بناء النص والبلاغة المستخدمة فيه، وما إذا كان مكتوباً أو منظوقاً، وما إذا كان نصّاً سرديّاً أم أمريّاً أم جدليّاً ونحو ذلك.

ج- المشتركون في الخطاب: ويعني هاليداي بهذا المفهوم طبيعة العلاقة القائمة بين المشاركين في الخطاب ونوع العلاقة القائمة فيما بينهم، وهل هي رسميّة أم غير رسميّة، عارضة أم غير عارضة ونحو ذلك^(٧).

(١) أثر السّياق في فهم النص القرآني، عبد الرحمن بو درع، مجلة الإحياء المغربيّة، عدد/ ٢٥، جمادي الثانيّة ١٤٢٨هـ- يوليو ٢٠٠٧م: ٧٣.

(٢) ينظر: علم النص ونظرية الترجمة، البروفسور يوسف نور عوض، دار الثّقّة للنشر والتوزيع، مكة المكرمة، ط١، ١٤١٠هـ: ٢٩.

(٣) ينظر: المصدر نفسه: ٣٠.

(٤) ينظر: علم الدلالة، أحمد مختار عمر: ٦٩.

(٥) ينظر: علم اللسانيات الحديثة، د. عبد القادر عبد الجليل، دار الصفاء للنشر والتوزيع، ط١، ١٤٢٢هـ- ٢٠٠٢م: ٥٤٢.

(٦) علم الدلالة، د. أحمد مختار عمر: ٦٨.

(٧) ينظر: علم النص ونظرية الترجمة: ٣٢-٣٣.

يظهر من خلال إيجاز ما ذهب إليه هاليداي أنّ النص هو مجرد وحدة لغوية تخدم غرضاً وظيفياً، ويستند إلى ثلاثة عناصر رئيسية، العنصر الأول هو العنصر الفكري، الذي يستند إلى الخبرة المراد التعبير عنها وبها، ويستند هذا العنصر على المكوّن المنطقي للغة، والعنصر الثاني هو نوع الخطاب الذي سيتم استخدامه ومدى تأثيره بالعناصر الإنسانية المشاركة فيه، والعنصر الثالث هو النص نفسه من حيث هو وجود لغوي يخضع لضوابط النظام العلامي للغة^(١).

ويظهر من تقسيم هاليداي لسياق الموقف، أهمية هذا السياق في انسجام النص، فالمجال ونوع الخطاب والمشاركون فيه جميعهم يمثلون العملية التواصلية ببعدها الدلالي المتسم بالاستمرارية، فلو جهل أصحاب العملية التواصلية السياق الذي أنتج فيه النص لصعب عليهم فهمه، لغياب ركن مهم من أركان انسجامه، بسبب أنّ السياق ((يتعلّق بقضايا التأويل والإشارة والأيدولوجيا والعالم الخارجي، ممّا يقتضي ضرورة حصره في الإطار المعرفي الملامس للنص بشكل مباشر))^(٢).

٣- السياق العاطفي:

إنّ اللغة هي قناة التوصيل بين المتكلمين بها، وهي تُعبّر بشكل واسع عن أفكارهم وعواطفهم ورغباتهم، لذا فاللغة في سياقها تخضع لمراد المتكلم، فالتأثير العاطفي للفظ في سياق معيّن يختلف عنه في سياق آخر وردت فيه اللفظة نفسها، إذن فالسياق هو الذي يحدّد درجة التأثير العاطفي للألفاظ في سياق معيّن دون غيره في سياق آخر، وبهذا يكون ((السياق العاطفي هو المحدّد لدرجة القوة أو الضعف في الانفعال ممّا يقتضي تأكيد أو مبالغة أو اعتدال))^(٣)، ويعتمد الشحن العاطفي للألفاظ على قصديّة المتكلم ومدى استجابة المتلقي، وإنّ استعمال لفظة في سياق معيّن مقصود، هو الذي يكشف عن درجة التوقّع العاطفي ودرجة تأثيره في المتلقي.

٤- السياق الثقافي:

اللغة وظيفية وفقاً للملاحظة المتممّة لأفرادها ولإنشائها المتواصل للخبرة التشاركية في المجتمع الفعلي، وهذه الرؤية الوظيفية للغة تقدّم مفهوماً للسياق الثقافي أكثر رحابة واتساعاً، فعند الحديث عن السياق الثقافي للنص فإننا نعني سمات الثقافة المتصلة بوقت الكتابة، والمسيطرة على كاتب النص، من أعراف أدبية ولغوية^(٤). وفق هذا، يعدّ النص ظاهرة ثقافية، إذ من خلاله يمكن أن نستخرج بعض الخلاصات التي تهّم البنية الاجتماعية الثقافية، كما يمكن أن نستخلص منها المحادثات المستعملة في مقامات خاصة ودور أعضاء المجتمع وحقوقهم وواجباتهم... إلخ^(٥).

وعليه، فإنّ فهم نصّ ما يحتاج إلى معرفة بالعالم الذي أنتج فيه هذا النص، أي معرفة بالمرجعيات الثقافية لمنشئ النص، فاستعمال الألفاظ في السياق يتضمّن الثقافة، فكلّ خطاب هو مضمّن ثقافي وعاكس للبيئة الثقافية التي أنتج فيها، فيكون مؤثراً في متلقّيه بسبب المشتركات الثقافية، ويزداد التفاعل الضمني بين المتكلم والمتلقي كلّما ازداد تطابق المشتركات الثقافية بينهم.

وهذا يفسّر استعمال ألفاظ معيّنة في مجتمع في خطاب معيّن، واستبدالها بألفاظ أخرى في مجتمع آخر، لتباين المشتركات الثقافية بين المجتمعات، وهذا أيضاً يفسّر استعمال الأشكال البديعية في الخطاب القرآني في كثير من سياقاته، بسبب العامل الثقافي المهيمن بالنسبة لمتلقي النص القرآني. دور الأشكال البديعية في تحقيق الانسجام في السياق القرآني

(١) ينظر: المصدر نفسه: ٣٤.

(٢) بلاغة الخطاب وعلم النص: ٢٢٥.

(٣) علم الدلالة، د. أحمد مختار عمر: ٧٠.

(٤) ينظر: نظرية علم النص، د. حسام احمد فرج: ٣٠.

(٥) ينظر: النص بنياته ووظائفه، مدخل أولي إلى علم النص، من نظرية الأدب في القرن العشرين، ترجمة: د. محمد العمري، أفريقيا الشرق- الدار البيضاء، ١٩٩٧م: ٧٦-٧٧.

لا شك أن للأشكال البديعية دوراً واضحاً في الأسلوب القرآني، فنادر ما نجد آيةً خلت منها، لذا تُعدّ من الأدوات التعبيرية المهمة التي اعتمدها القرآن الكريم، وهي في السياق القرآني تؤدي دورها الوظيفي والجمالي على أكمل صورة، فاستعمال شكل بديعي في آية مرتبط بحاجة السياق لهذا الشكل البديعي، بحيث يؤدي غرضه منسجماً مع سمات التعبير الأخرى ومحققاً معها التجانس الأمثل.

وبما أن الانسجام ((يعني البحث في العلاقات الخفية التي تولّف النص وتنظمه وتولّده))^(١)، فبنائه داخل النص يعتمد على العلاقات بين أجزائه المختلفة، ففهم العلاقة بين المفردات والتراكيب والسياق مهمة لإدراك انسجامه، فالنص يكون غير قابل للفهم إذا كانت هناك قطيعة بين البنيات التي تولّفه، وعلى هذا فالأشكال البديعية بوصفها سمة تعبيرية وبنية خاصة من بنيات النص، يؤدي الكشف عنها وفهمها وفق سياق معين إلى فهم النص وإدراك علاقاته المختلفة. وأهمية الأشكال البديعية تكمن في أنها أنماطٌ خاصة تمتاز بالغرابة والجدة والإثارة والدهشة، حيث تتواشج التراكيب والصور على نحو فريد تعتمد على خلق علاقات تتمثل في نسيج من العلامات المتوافقة والمتضادة والمختلفة، التي تؤدي من ثم إلى نشوء شبكة من القرائن السياقية التي يتم من خلالها توظيف المعنى المراد^(٢).

ويمتاز الأسلوب القرآني بصفة خاصة باعتماده على مختلف الأشكال البديعية، ولم يكن استعمالها اعتباطاً أو مراد منه تحسين الشكل الصياغي، إنما يتعدى ذلك إلى حاجة السياق ليكون مؤثراً على مستوى الترابط المفهومي المؤثر في المتلقي، وهذا يفسّر كثافة استعمال الأشكال البديعية في السياق القرآني، فـ ((كلّما أُتيح لنا- بدقّة- رصد السياقات التي تحيط بعملية الإبداع، استطعنا تفهّم الكثير من العلاقات التركيبية بين أجزاء الكلام))^(٣)، فالأشكال البديعية تستمد قيمتها الأسلوبية والنصية من سياق النص أو الموقف الذي ترد فيه، وهذه القيمة قابلة للتغيّر تبعاً لتغيّر السياق أو الموقف.

ويمكن بيان ذلك من خلال قوله تعالى: ﴿وَاللَّيْلُ إِذَا يَغْشَىٰ وَالنَّهَارُ إِذَا تَجَلَّىٰ وَمَا خَلَقَ الذَّكَرَ وَالْأُنثَىٰ إِنَّ سَعْيَكُمْ لَشَتَّىٰ﴾ ﴿فَأَمَّا مَنْ أَعْطَىٰ وَاتَّقَىٰ﴾ ﴿وَصَدَقَ بِالْحَقِّ﴾ ﴿فَسَيَسْـَٔرُهُ لِيُسْرَىٰ﴾ ﴿وَأَمَّا مَنْ حَبَلَ وَاسْتَعْتَنَىٰ﴾ ﴿وَكَذَّبَ بِالْحَسَنَىٰ﴾ ﴿فَسَيَسْـَٔرُهُ لِّلْعُسْرَىٰ﴾ ﴿وَمَا يُعْنِي عَنْهُ مَالُهُ إِذَا تَرَدَّىٰ﴾^(٤)، ففي الآيات الكريمة جملة من الأشكال البديعية استدعاها السياق من أجل إيصال المعنى المراد إلى المتلقي، فضلاً عن مساهمتها في تحقيق الترابط المفهومي بين بنيات النص المختلفة.

فالتفريع والجمع مع التقسيم والمقابلة والمشاكلة، هذه الأشكال البديعية اشتركت في صياغة نسيج الآيات الكريمة السابقة، وحققت التلاحم الشديد بين أجزاء النص، وجاء كلّ ذلك متفاعلاً مع السياق، فغرض السورة كان ((بيان البون بين حال المؤمنين والكافرين في الدنيا والآخرة))^(٥)، لذا كانت المقابلة لبيان الفرق بين حال الفريقين، وكانت أبرز سمة أسلوبية في هذا النص، وقد رسمت حدّاً فاصلاً بين الفريقين لتمييزهم بالسلوك والاعتقاد، فحضرت المقابلة في ستة مواضع، هي: (الليل/النهار، الذكر/ الأنثى، أعطى/بخل، اتقى/ استغنى، صدق/ كذب، ليسرى/ للعسرى).

وأيضاً كان للجمع مع التقسيم دور في بيان هذا التمايز، فالجمع في قوله: ﴿وَمَا خَلَقَ الذَّكَرَ وَالْأُنثَىٰ﴾، والتقسيم في قوله: ﴿فَأَمَّا مَنْ أَعْطَىٰ وَاتَّقَىٰ﴾.... وَأَمَّا مَنْ حَبَلَ وَاسْتَعْتَنَىٰ.....)).

والمشاكلة كانت بين ((فَسَيَسْـَٔرُهُ لِّلْعُسْرَىٰ)) و ((فَسَيَسْـَٔرُهُ لِّلْعُسْرَىٰ))، وهذه المشاكلة ((بُنيت على استعارة تهكمية))^(٦)، فاستعمل سبحانه وتعالى في هذا الخطاب القرآني (اليسر) مكان العسر تهكماً بالذين كذبوا بالحسنى، فجاءت هذه اللفظة في السياق اللغوي لتجانس ما قبلها وتشاكله، وحققت أيضاً التأثير العاطفي الشديد في نفوس المكذّبين، وأدّت وظيفتها على مستوى النص في التمييز بين الفريقين.

(١) لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب: ١٢.

(٢) ينظر: حد اللغة بين المعنى والاستعمال، عبد السلام المسدي، مجلة الأقلام، بغداد، العدد/ ٥، ١٩٨٥م: ٧.

(٣) البلاغة والأسلوبية: ٢٤٢.

(٤) الليل: الآيات / ١-١١.

(٥) التحرير والتنوير: ٣٧٨/٣٠.

(٦) المصدر نفسه: ٣٨٤/٣٠.

فالأشكال البديعية في هذا القسم من سورة الليل حققت التفاعل المطلوب على كل مستويات النص، فكان تداخلها المنسجم سمة بارزة ومؤثرة في المتلقي، وهي بعد كانت ضمن ما يحتاج له السياق ومتفاعلة مع ما يريد أن يؤديه من وظائف مختلفة.

المبحث الرابع

دور الأشكال البديعية في انسجام النص القرآني

سورة فصلت أنموذجاً

ستكون دراسة الانسجام في سورة فصلت استناداً إلى ما توفره الأشكال البديعية من معطيات تسهم في جعل نص هذه السورة الكريمة متلاحماً مترابطاً على المستوى الدلالي، فالبنية الدلالية الكبرى للسورة يدور فيه الكلام حول إعراض الكفار ((عن الكتاب المنزل وهو القرآن الكريم، فهو الغرض الأصلي، ولذلك ترى طائف الكلام يطوف حوله ويتبدى به ثم يعود إليه مفصلاً))^(١)، ومن خلال بيان دور الأشكال البديعية في الربط بين أجزاء الدلالة في هذه السورة الكريمة، وكيف أنها ستشارك باقي السمات الأسلوبية لبيان هدف السورة أو غرضها الرئيس، وسيتبين ثراء السورة، وجمال ترابطها، فالغرض الأساسي هو القرآن الكريم وموقف المعرضين منه، لذلك بسطت السورة الحديث عن الأصول الثلاثة التي تتكون منها العقيدة، وضمته التبشير والإنذار، ثم يظهر بذكر هذا الغرض تلاحم المقدمة مع الخاتمة، حيث أشارت السورة الكريمة إلى موضوعها في المقدمة، واختتمت بالحديث عنه^(٢).

وكل ما في السورة هو شرح لهذه الحقائق، واستدلال عليها، وعرض لآيات الله عز وجل في الأنفس والآفاق، وتحذير من التكذيب بها، وتذكير بمصارع المكذبين في الأجيال السابقة، وعرض لمشاهد المكذبين يوم القيامة، وبيان أن المكذبين من الجن والأنس هم وحدهم الذين لا يسلمون بهذه الحقائق، ولا يستسلمون لله، بينما السماء والأرض والشمس والقمر والملائكة، كلهم يسجدون لله ويخضعون لأمره^(٣).

ويمكن تقسيم السورة الكريمة إلى أربعة أقسام بحسب تغير الموضوعات الجزئية وفق ما ينسجم مع البنية الدلالية الكلية، وهذه البنية الدلالية الجزئية منتظمة فيها، وهي في حدود المجال الدلالي للبنية النصية الكبرى، وهي: القسم الأول: هذا القسم يستغرق الآيات من (١-٢٩)، وهي في وصف القرآن الكريم، وفي وصف المعرضين عنه وموقعهم، مع الرد عليهم وإنذارهم.

القسم الثاني: هذا القسم يشمل الآيات من (٣٠-٣٩)، وهو مغاير للقسم الأول، إذ الحديث فيه يكون عن الذين آمنوا وعملوا الصالحات وجزائهم، وهو في مقابلة القسم الأول وتذكير بأن الذين أسلموا وآمنوا هم في أمان من عذاب الله. القسم الثالث: ويشمل الآيات من (٤٠-٤٦)، وفي هذا القسم عودة للحديث عن القرآن الكريم وتنزيه له، وأيضاً وصف للمعرضين عنه وأتهم في ضلال دائم وعمى، ثم ختم هذا القسم بتسليية الرسول صلى الله عليه وآله بذكر موسى عليه السلام، إذ قومه اختلفوا بالتوراة أيضاً وأعرضوا عنه.

القسم الرابع: وهو الأخير، يبدأ من (٤٧-٥٤)، وهو خاتمة السورة، والحديث فيه يدور عن يوم القيامة وموقف المشركين في هذا اليوم العصيب، إذ هناك تتكشف الحقائق ويتبين لهم مدى ضلالهم وما هم فيه، وأيضاً يكشف هذا القسم عن سبب إعراض المشركين، إذ هم في شك من لقاء الله رغم أن آياته عز وجل واضحة ومتجلية في أنفسهم والآفاق.

وهذه البنية الدلالية الجزئية تنتظم في النص الكريم لتدعيم البنية النصية الكبرى، وهناك نظام علائقي خاص يؤدي إلى انتظام هذه البنية، وللأشكال البديعية أثر كبير في جعل صفة الاستمرارية واقعاً في النص القرآني، ف((الانتظام في

(١) الميزان: ٣٥٨/١٧.

(٢) ينظر: سورة فصلت، دراسة بيانية، محمد صالح محمد حابش العلياني، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى بمكة المكرمة/ كلية اللغة العربية، ١٤٢٢هـ: ١١٣.

(٣) ينظر: أهداف كل سورة ومقاصدها في القرآن الكريم، د. عبد الله محمود شحاته، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٦م: ٣٤٧.

البنية مهمّة، ويتعلّق بشكل مباشر بالانسجام، فانتظام النص يساعد على انسجام النص، والانسجام يشي حتماً بانتظام النص، ولا ننسى أنّ الانسجام والانتظام لا يكونان إلا بالارتباط بالوحدة المفصلية، وهذه الوحدة لا تناقش إلا بالتزامن مع وحدات أخرى من وحدات المفهوم، أي السطح والعمق والتشابك، تعاريف تؤكد بشكل قاطع قيام النص على الترابط والانتظام والانسجام داخل النسيج الواحد^(١)، ومن خلال بيان مدى فاعلية الأشكال البديعية في سورة فصلت، سيتم الكشف أيضاً عن دورها المؤثر في انسجام نص السورة، بوصفها بنى بلاغية منظّمة للمعلومة النصية في الذاكرة على حدّ قول فان دايك^(٢).

وقد وصف الدكتور محمد أبو موسى آيات سورة فصلت بأنّها ممسك بعضها ببعض إمساكاً هو أقوى ممّا نسميه المناسبة، التي كانت تمثّل وتصف الفهم القريب للآيات، ويرى أنّ كلمة ممسك بعضها ببعض أضعف في وصف ما بين الآيات من ترابط، لأنّ الذي نراه هو أنّ كل آية خارجة من الآية التي قبلها وكأنّها من تمام معناها^(٣). وسيكون التأكيد في هذا الجزء من الدراسة على بيان دور الأشكال البديعية في تحقيق الترابط المفهومي بين آيات هذه السورة الكريمة وكأنّها نسيج واحد.

سورة فصلت

السورة مكية لشهادة مضامين آياتها على ذلك وهي من السور النازلة في أوائل البعثة على ما يستفاد من الروايات، وتسمى أيضاً (حم السجدة) وهي أربع وخمسون آية^(٤).

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿حَمْدٌ ١ تَنْزِيلٌ مِّنَ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ ٢ كَذَّبُ ٣ فَصَّلَتْ ٤ آيَاتُهُ، قُرْآنًا عَرَبِيًّا لِّقَوْمٍ يَعْلَمُونَ ٥﴾ بِشِيرًا وَنَذِيرًا فَأَعْرَضَ أَكْثَرُهُمْ فَهُمْ لَا يَسْمَعُونَ ٦﴾ وَقَالُوا قُلُوبُنَا فِي أَكْثَرِ مَا نَدْعُونَ إِلَيْهِ وَفِي عَادَانَا وَفَرٍّ وَمِنْ بَيْنِنَا وَبَيْنَكَ حِجَابٌ فَأَعْمَلْنَا عِمَلُونَ ٧﴾

تبدأ السورة الكريمة بقوله تعالى: ﴿حَمْدٌ ١ تَنْزِيلٌ مِّنَ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ ٢﴾ كَذَّبُ ٣ فَصَّلَتْ ٤ آيَاتُهُ، قُرْآنًا عَرَبِيًّا لِّقَوْمٍ يَعْلَمُونَ ٥﴾، وهو من براعة الاستهلال، إذ كلّما كان الابتداء حسناً بديعاً، وملحاً رشيقاً، كان داعية للاستماع لما يجيء بعده من الكلام^(٥)، فضلاً عن أنّ له وظيفة أخرى، هي التلميح بأيسر القول عمّا يحتويه النص، وهذا يعني ارتباط الاستهلال ببنية النص برابط عضوي^(٦).

وفي هذه الآيات إشارة مباشرة إلى الغرض الرئيس الذي يهدف إليه نص السورة، وبيّنت أنّ تنزيل الكتاب من الله الرحمن الرحيم، حيث أنّ محور السورة الكريمة يدور حول هذا المعنى.

ويستمدّ (التنزيل) هنا صفته من صفات المنزّل، فكونه من الرحمن الرحيم، يدلّ على أنّه نعمة عظيمة، لأنّ الفعل المقرون بالصفة لا بدّ وأن يكون مناسباً لتلك الصفة، وكون المنزّل يتّصف بالرحمة فالتنزيل المضاف إلى الصفتين لا بدّ وأن يكون دالاً على أعظم وجوه النعمة^(٧). ومن نعم صفة (الرحمن الرحيم) التي استهلّت به هذه السورة ((أنّ هذه الأمة من إكرام الله لها ولنبيّها أنّها لا يقع عليها عذاب الاستئصال، وإنّهم وإن أعرضوا وأنذروا بصاعقة مثل صاعقة عاد وثمود فإنّ ذلك لم يقع بهم، لأنّ دخولهم إلى الدين لم ينقطع من يوم أن نزل فيهم الكتاب حتى جاء الوقت الذي دخلوا فيه في دين الله أفواجاً، وكلّ هذا ممّا تجري فيه أسرار (الرحمن الرحيم) الذي كان أول ما يقرع الإذن بعد حم))^(٨). فضلاً عن

(١) بنية النص الكبرى، د. صبحي الطعان، مجلة عالم الفكر، العدد/ ٢، ديسمبر، مصر، ١٩٩٤م: ٤٥٠.

(٢) ينظر: النص: بني ووظائف، مدخل أولى إلى علم النص، فان . دايك، ضمن كتاب العلاماتية وعلم النص: ١٧٨.

(٣) ينظر: ال حم، غافر- فصلت، دراسة في أسرار البيان، د. محمد محمد موسى، مكتبة وهبة، القاهرة، ط ١، ١٤٢٠هـ- ٢٠٠٩م: ٣١٤.

(٤) ينظر: الميزان: ١٧/ ٣٥٧-٣٥٨، والبرهان في علوم القرآن: ١٤٤.

(٥) ينظر: كتاب الصناعتين: ٤٣٧.

(٦) ينظر: الاستهلال (فن البدايات في النص الأدبي)، ياسين النصير، مطبعة دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ط ١، ١٩٩٣م: ٢٢-٢٦.

(٧) ينظر: تفسير الرازي: ٩٤/٢٧.

(٨) ال حم ، غافر-فصلت، دراسة في أسرار البيان: ٣١٤.

أنّه نزل بلغتهم وهم يعلمون دقائقها وأسرارها، لذلك فهم أعلم من غيرهم به، فإن أعجزهم فهو دليل على أنه من عند الله فلا وجه لإعراضهم بعد ذلك، وجاءت جملة (قرآنًا عربيًا لقوم يعلمون) متممة لمعنى التزليل والكتاب المفصل وربطت بين الآيات في مطلع السورة الكريمة. وشكّل التناسب الصوتي والإيقاعي بين صفتي (الرحمن الرحيم) وبين الحروف المقطّعة (حم) تمهيداً لجوّ السورة بشكل عام بتمائل الروي بينهما، (حاميم...الرحيم)، لتظهر جانباً من العلاقة الموسيقية بين حروف الافتتاح وبين فواصل الآيات التي تليها^(١). فالشكل البديعي براعة الاستهلال كان مهماً على مستوى النص، فقد جاء متوافقاً صوتياً ودلاليًا مع باقي أجزاء السورة وكان أول ملامح انسجام النص.

وشكّلت الأشكال البديعية الأخرى في هذا القسم علاقات مهمة أسهمت في انسجام النص القرآني، سواء أتحققت ذلك عن طريق قاعدة التكرار أم عن طريق قاعدة التدرج أم أنّها ربطت النص بعلاقات دلالية بارزة كانت السبب في جعل العمق الدلالي مترابطاً منسجماً، ففي قوله تعالى: ﴿بَشِيرًا وَنَذِيرًا فَأَعْرَضَ أَكْثَرُهُمْ فَهُمْ لَا يَسْمَعُونَ﴾^(٢) فالطباق بين (بشيراً ونذيراً) أوجز حال الفريقين في الدنيا والآخرة، وقد جاء الطباق بين الصفتين على سبيل الوصل بينهما (بالواو) للتبني على اختلاف موقع كلّ من الحالين، فهو بشير لقوم ونذير لآخرين، وليس هو جامعاً بين البشارة والندارة لطائفة واحدة^(٣). فكان العطف بين لفظتي الطباق حسناً، لأنّ صفتي الطباق كانتا مصداقاً لفريقين مختلفين. وأتى هذا الطباق بعد استكمال الوصف بأنّ القرآن نزل بلسان عربي (قرآنًا عربيًا)، وفي ذلك نعمة عليهم وامتنان حيث سهولة قراءته وفهمه لنزوله بلسانهم^(٤). فالكتاب هو نفسه القرآن، ووصف بأنه عربيًا لأنّه نزل بلغتهم وهم يعلمون بأسرار هذه اللغة وبلاغتها، لذلك لا تخفى عليهم المعاني التي نزل بها القرآن، فأفاد الطباق هنا البشارة للذين آمنوا به والإنذار الشديد والتوبيخ للذين كفروا به، وسنرى أنّ مستوى هذا الطباق سيكون رابطاً مهماً لكلّ أجزاء السورة، وأنّه سيحقّق مستوى من الترابط المفهومي بين الآيات السابقة واللاحقة.

وكان التفصيل بعد الإجمال في قوله تعالى: ﴿فَأَعْرَضَ أَكْثَرُهُمْ فَهُمْ لَا يَسْمَعُونَ﴾^(٥) وَقَالُوا قُلُوبُنَا فِي أَكِنَّةٍ مِمَّا نَدْعُونَ إِلَيْهِ وَفِيْءًا ذَانًا وَفَرٌّ وَمِنْ بَيْنِنَا وَبَيْنَكَ حِجَابٌ فَأَعْمَلْ إِنَّنَا عَمِلُونَ^(٦) ذا أبعاد نصيّة مهمة، فقد أبرز علاقات دلالية تُمكن ((من إدراك كيفة من الكيفيات التي يُبنى بها النص وينسجم))^(٧)، فالإجمال كان في قوله تعالى: (فأعرض أكثرهم فهم لا يسمعون)، ثمّ جاء التفصيل في الآية المذكورة لبيان صور الإعراض. وأفاد هذا التفصيل بعد الإجمال التدرج في ذكر المعاني المرتبطة بإعراض المشركين عن قبول دعوة الرسول صلّى الله عليه وآله، أولاً: (في قلوبنا أكنة ممّا تدعوننا إليه)، أي مهما كان الذي تدعوننا إليه سيكون مواجهاً بالرفض وعدم القبول، لأنّه بعيد عن هوى قلوبهم، ثانياً: (وفي آذاننا وقرّ)، ((والعبرة فيها الإفراط في المبالغة... وذلك لأنّ الأذن توصف صمّاء ولا توصف بأنّها فيها صمّ إلا على وجه المبالغة، وهذا يلاءم كلمة (في أكنة) ووراء ذلك من حدّة الرفض وتأكيده ما وراءه))^(٨)، ثالثاً: (ومن بيننا وبينك حجاب)، وفي هذا القول غضب وفيه بغضاء، لأنّ المسألة لم تتوقف عند سدّ كلّ الطرقات أمام دعوته المدلول عليه بالجمليتين السابقتين، وإنّما انتقل الكلام هنا إلى سدّ منافذ الرؤية، وكأنّ عيونهم لا تطيق أن تراه وأذانهم لا تطيق أن تسمعه^(٩).

أمّا في قوله تعالى: (فاعمل إنّنا عاملون)، يظهر أنّ التكرار فيه قائم على جملة من الأشكال البديعية، ففيه جناس الاشتقاق والإرصاد ورد العجز على الصدر، وجاء الكلام على هذه الصيغة للتهديد، فإذا كان لا سبيل إلى التفاهم بيننا

(١) ينظر: الفاصلة في القرآن، محمد الحسناوي، دار عمار-عمان، ط ٢، ١٩٨٦م: ٢٠٣.

(٢) ينظر: التحرير والتنوير: ٢٣٢/٢٤.

(٣) ينظر: روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، أبو الفضل شهاب الدين السيد محمود الألوسي البغدادي، دار الفكر، (د.ت): ٩٥/٢٤.

(٤) لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب: ٢٧٠.

(٥) إل حم، غافر فصلت، دراسة في أسرار البيان: ٣٢٥.

(٦) ينظر: المصدر نفسه: ٣٢٥.

فاعمل بما يمكنك العمل به في إبطال أمرنا، إننا عاملون في إبطال أمرك^(١). وفيه تفريع أيضاً على تأييسهم الرسول صلى الله عليه وآله من قبولهم دعوته، وجعل قولهم هذا مقابل وصف القرآن بأنه بشير ونذير، من باب أنهم لا يعيئون بنذارته، فإن كان له أذى فليؤذهم^(٢). ويظهر تداخل الأشكال البديعية في هذه الجملة القرآنية وأثرها على مستوى الربط الدلالي في هذا الجزء من السورة.

وكان لتكرار الضمير (نا) في الآية الكريمة نفسها أن حقق انسجاماً على المستوى الصوتي والدلالي، ويظهر ذلك في الكلمات (قلوبنا، وتدعوننا، وأذاننا، وبيننا، وإننا)، والتكرار عبر هذه المقاطع المفتوحة ما هو إلا متابعة للمعنى الذي هو تعبير عن موقف المشركين من القرآن وما يدعو إليه، والمقاطع المفتوحة هنا طويلة تستغرق وقتاً أطول مما تستغرقه المقاطع المغلقة، وهذا ما يتناسب مع المعاني المعبرة هنا عن الموقف، فالصوت الناتج عن التكرار مرتبط بالمعنى أشد الارتباط، وأحدثاً معاً هذا التآلف والانسجام^(٣).

﴿قُلْ إِنَّمَا أَنَا بَشَرٌ مِّثْلُكُمْ يُوحَىٰ إِلَىٰ أَنَّمَا إِلَهُكُمُ اللَّهُ وَجَدُ فَاسْتَقِيمُوا إِلَيْهِ وَاسْتَغْفِرُوهُ ۚ وَوَيْلٌ لِّلْمُشْرِكِينَ ﴿٦﴾ الَّذِينَ لَا يُؤْتُونَ الزَّكَاةَ وَهُمْ بِالْآخِرَةِ هُمْ كَافِرُونَ ﴿٧﴾ إِنَّ الَّذِينَ ءَامَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ لَهُمْ أَجْرٌ غَيْرُ مَمْنُونٍ ﴿٨﴾﴾ .

في الآيات الكريمة تتعالق العلاقات الدلالية الرابطة مع ما سبقها، وكان الردّ على إعراضهم عن القرآن الكريم مبتدأ بفعل الأمر (قل) مقابل لقولهم السابق، وأوضح الاحتراس في (يُوحى إليّ) أنّ النبيّ محمد صلى الله عليه وآله كان بشراً مثله، وإنّ إعراضهم في الحقيقة كان عن قبول دعوة الله وآياته، وما محمد صلى الله عليه وآله إلا وسيط مكلف من الله عزّ وجلّ، أمّا الشكل البديعي (التفسير) فبين سبب إشراكهم، أولاً: (الذين لا يؤتون الزكاة)، وهو إشارة لعدم إيمانهم بما جاء في القرآن الكريم من أوامر إلهية تعبدية، وثانياً: (وهم بالآخرة هم كافرون)، وهو إشارة إلى عدم إيمانهم بما جاء في القرآن الكريم من أمور عقائدية، فكان إعراضهم عن القرآن الكريم إعراض عن كلّ ما جاء فيه، ثمّ انتهى الحديث عن الذين آمنوا وعملوا الصالحات وبيان الأجر الموعودين فيه، وجاء هذا الحديث منسجماً تماماً مع مطلع السورة، إشارة إلى قوله تعالى: (بشيراً ونذيراً)، فكان هذا المقطع تفريعاً على ما سبق، فقد ((جسد مفهوم البشارة والإنذار من خلال تلويحه بالجزاء الذي ينتظر كلاً من المنحرفين والمؤمنين))^(٤)، يظهر ممّا سبق دور الأشكال البديعية (الاحتراس، والتفسير، والتفريع) في إقامة علاقات الربط الدلالية في هذا الجزء من السورة الكريمة، وقد كشفت عن سياق الرفض والإعراض وأسبابه بالنسبة للذين لم يؤمنوا بما جاء في القرآن ومرجعياتهم الفكرية الباطلة.

أمّا في قوله تعالى: ﴿قُلْ أَيُّكُمْ لَتَكْفُرُونَ بِالَّذِي خَلَقَ الْأَرْضَ فِي يَوْمَيْنِ وَجَعَلَ لَهُ أُنْدَاداً ذَٰلِكَ رَبُّ الْعَالَمِينَ ﴿٩﴾﴾ فقد أدمج في هذا الاستدلال بيان ابتداء خلق هذه العوالم^(٥)، وجاء هذا الإدماج بعد الاستقهام التعجبي ليوافق ما ذكر في أول السورة من إعراض المشركين، فكان مسهماً على مستوى الربط المفهومي مع باقي دلالات الآيات الكريمة، وفي الآية نفسها هناك تخصيص (وتجعلون له أندادا) بعد تعميم (لتكفرون)، إذ عمّم الكفر أولاً ثمّ خصّص بنوع الشرك، فكان السبب الأول لكفر المشركين وإعراضهم هو أن جعلوا لله شركاء، فالتخصيص بعد التعميم في الآية الكريمة شكلاً علاقتين دلالتين مهمتين على مستوى النص، أدتا إلى ربط هذه الآية الكريمة بالهدف الأساس الذي من أجله نزلت السورة الكريمة.

(١) ينظر: الميزان : ٣٦١/١٧.

(٢) ينظر: التحرير والتنوير: ٢٣٦/٢٤.

(٣) ينظر: سورة فصلت، دراسة بيانية : ٢٢٩.

(٤) التفسير البنائي للقرآن الكريم : ١٨٦/٤.

(٥) ينظر: التحرير والتنوير: ٢٤٢/٢٤.

﴿ وَجَعَلَ فِيهَا رُوسَىٰ مِنْ فَوْقِهَا وَبَرَكَ فِيهَا وَقَدَّرَ فِيهَا أَقْوَاتَهَا فِي أَرْبَعَةِ أَيَّامٍ سَوَاءً لِّلسَّائِلِينَ ۝١٠ ثُمَّ أَسْتَوَىٰ إِلَى السَّمَاءِ وَهِيَ دُخَانٌ فَقَالَ لَهَا وَلِلْأَرْضِ ائْتِيَا طَوْعًا أَوْ كَرْهًا قَالَتَا أَتَيْنَا طَائِعِينَ ۝١١ فَقَضَاهُنَّ سَبْعَ سَمَوَاتٍ فِي يَوْمَيْنِ وَأَوْحَىٰ فِي كُلِّ سَمَاءٍ أَمْرَهَا وَزَيَّنَّا السَّمَاءَ الدُّنْيَا بِمَصَابِيحَ وَحِفْظًا ۚ ذَٰلِكَ تَقْدِيرُ الْعَزِيزِ الْعَلِيمِ ۝١٢ ﴾

يلحظ أنَّ ظاهرة التكرار في هذا القسم من السورة الكريمة فضلاً عن قيمته الأسلوبية والإيقاعية قد أنتج علاقات دلالية مهمة بين البنيات الدلالية للآيات الكريمة، سواء كان التكرار يقوم على أشكال البديع أو أنه تكرار محض، وهو بذلك كان ظاهرة نصية بارزة ومؤثرة في انسجام النص القرآني، عن طريق ((تعزيز فكرة النص...وتثبيت المعاني في نفس المتلقي))^(١). وله وظائف عدة أبرزها أنه يقيم علاقات صوتية شكلية على مستوى سطح النص، ودلالية فيما يخص البنية العميقة له، التي تحقق بدورها استمرارية النص وانسجامه، فتكرار شبه الجملة (فيها) في قوله تعالى: ﴿ وَجَعَلَ فِيهَا رُوسَىٰ مِنْ فَوْقِهَا وَبَرَكَ فِيهَا وَقَدَّرَ فِيهَا أَقْوَاتَهَا فِي أَرْبَعَةِ أَيَّامٍ ﴾ فضلاً عما أحدثته من إيقاع منسجم مع جو السورة الكريمة، كانت تشد المتلقي للتدبر والتفكير في حقيقة الخلق الأول، فالتدرج الدلالي بين الأفعال الماضية الثلاثة كان متلاحماً بتكرار الفاصلة الثابتة (فيها)، وكأنَّ زمن هذه الأفعال زمن واحد متتابع، ولو جرّبت أن تقرأ الآية الكريمة بدون تكرار الفاصلة (فيها) لما استطعت أن تكمل، لأنَّ النص سيبدو مفككاً، فضلاً عن أنَّ هذا التكرار أفاد بيان قدرة الله عزَّ وجلَّ على الخلق وإنَّه هو من جعل الأرض صالحة للحياة بمباركته وبقدير الأرزاق لأهلها، ففيه من التأكيد على أنَّ كلَّ خلق وكلَّ سبب للحياة يعود له سبحانه وتعالى، وهذا المعنى مرتبط بالردِّ على اللذين أعرضوا عن قبول ما جاء في القرآن الكريم كما هو مبين في أول السورة.

من خلال التعرُّض لبعض نماذج التكرار في هذا القسم، يتضح دوره المؤثر في الانسجام، فهو يشغل مساحة النص كلها، ويقيم علاقات رابطة على المستوى الصياغي مما يؤدي إلى اتساقه، ويقيم أيضاً علاقات رابطة على المستوى الدلالي (تحت النص) تؤدي إلى انسجامه.

وأريد من الطباق في الآيات الكريمة بيان قدرة الله عزَّ وجلَّ في قوله تعالى: (طوعاً أو كرهاً)، والخطاب كان موجهاً للأرض والسماء بطبقاتها السبع، وجمع (طائعين)، لأنَّ لفظ السماء يشمل على سبع سموات، فالامتثال صادر عن جمع، وأوثر جمع العقلاء ترشيحاً للاستعارة المكنية، ولأنَّه أراد: أتتيا بمن فيكم من الخلائق طائعين^(٢)، وجاء الطباق متجانساً مع الهيكل الفكري للمقطع، ومتجانساً أيضاً مع الهيكل الفكري للسورة بكاملها، إذ إنه يشير إلى عملية الإيمان بالله وعدمه، حيث أنَّ المتلقي يستخلص من ذلك أنَّ السماء والأرض حينما أخبرهما الله عزَّ وجلَّ بين أن يستويا طائعين أو مكربين، قد اختارا أن يستويا طائعين، وهو أمر لا بدَّ أن يحمل المتلقي على الاعتاض بهذا الموقف فيختار الإيمان بالله طوعاً^(٣)، وفيه توبيخ وتعنيف للذين أعرضوا عن الإيمان بالقرآن، وتجهيل لهم بسبب هذا الإعراض.

وفي هذا المقطع يظهر قوة الحجاج وتماسكه في الخطاب القرآني، وقد ذكر ابن أبي الإصبع قوله تعالى: (ذلك ربَّ العالمين) ضمن المذهب الكلامي^(٤)، وساق الحجاج الحقيقة لهم في هذا المقطع نابضة حيَّة، فالله سبحانه وتعالى صاحب القدرة التامة الذي خلق الأرض في يومين وخلق الجبال الرواسي وبارك للحياة فيها وقدر الأقوات في أربعة أيام، وهو الذي أمر الأرض والسماء بأن تأتي طائعين مع ما فيهما، وهو الذي خلق السموات السبع وكلَّ سماء لها شأن وأمر يختلف عن أختها، ويميز السماء الدنيا بالنجوم لتكون زينة وحفظاً (ذلك ربَّ العالمين)، فلا حجة للإعراض عن قبول دعوة رسوله صلى الله عليه وآله الذي يدعوكم للإيمان والتوحيد، فكان الاحتجاج بتمام قدرته سبحانه وتعالى لينبئهم بأنهم لا يملكون من أمرهم شيئاً، وإنَّما الأمر كله لله، فليس هناك وجبة للإعراض عنه، واختتمت هذه الآيات بالتذييل الذي جاء

(١) معاني التكرار النفسية لفنون البديع في القرآن الكريم: ٤١.

(٢) ينظر: التحرير والتنوير: ٢٤٨/٢٤.

(٣) ينظر: التفسير البنائي للقرآن الكريم: ١٨٨/٤.

(٤) ينظر: بديع القرآن: ٢٥٦.

متمماً لما قبله ومتجانساً مع معنى الحجاج، فقله: (ذلك تقدير العزيز العليم)، يخبر أن الله عز وجل هو الذي قدر الحياة وأسبابها، وهو قادر على سلبها، فهو العزيز العليم، فعلمه محيط بكل شيء، وما كان من الخلق هو تحت سلطان علمه الواسع. وقال الرازي: ((واعلم أنه تعالى لما ذكر هذه التفاصيل، قال: (ذلك تقدير العزيز العليم) والعزيز إشارة إلى كمال القدرة، والعليم إشارة إلى كمال العلم وما أحسن هذه الخاتمة لأن تلك الأعمال لا تمكّن إلا بقدرة كاملة وعلم محيط))^(١).

﴿فَإِنْ أَعْرَضُوا فَقُلْ أَنْذَرْتُكُمْ صَاعِقَةً مِثْلَ صَاعِقَةِ عَادٍ وَثَمُودَ ۚ إِذْ جَاءَهُمُ الرُّسُلُ مِنْ بَيْنِ أَيْدِيهِمْ وَمِنْ خَلْفِهِمْ أَلَّا تَعْبُدُوا إِلَّا اللَّهَ قَالُوا لَوْ شَاءَ رَبُّنَا لَأَنْزَلَ مَلَائِكَةً فَأَنَّا بِمَا أُرْسِلْتُمْ بِهِ كَافِرُونَ ۚ ۝١٤ فَأَمَّا عَادُ فَاسْتَكْبَرُوا فِي الْأَرْضِ بِغَيْرِ الْحَقِّ وَقَالُوا مَنْ أَشَدُّ مِنَّا قُوَّةً أَوَلَمْ يَرَوْا أَنَّ اللَّهَ الَّذِي خَلَقَهُمْ هُوَ أَشَدُّ مِنْهُمْ قُوَّةً وَكَانُوا بِآيَاتِنَا يَحْحَدُونَ ۚ ۝١٥ فَأَرْسَلْنَا عَلَيْهِمْ رِيحًا صَرْصَرًا فِي أَيَّامٍ نَحْسَاتٍ لِنَنْذِرَهُمْ عَذَابَ الْآخِرَةِ وَالْأُولَىٰ خَلَقَهُمْ هُوَ أَشَدُّ مِنْهُمْ قُوَّةً وَكَانُوا بِآيَاتِنَا يَحْحَدُونَ ۚ ۝١٦ وَأَمَّا ثَمُودُ فَهَدَيْتَهُمْ فَاسْتَحَبُّوا الْعَمَىٰ عَلَى الْهُدَىٰ فَأَخَذَتْنَاهُمْ صَاعِقَةً الْعَذَابِ الْهَوْنِ بِمَا كَانُوا يَكْسِبُونَ ۚ ۝١٧ وَنَجَّيْنَا الَّذِينَ آمَنُوا وَكَانُوا يَنْقُونَ ۚ ۝١٨﴾ .

هذه الآيات استمرار للآيات السابقة في بيان إعراض المشركين عن الإيمان والقرآن، لكن يظهر فيها تحول الخطاب إلى الإنذار والتهديد، فجاء الكلام متماسكاً منسجماً مع ما سبق، وأثر الأشكال البديعية واضح في تحقيق هذا الانسجام، فقله تعالى (فإن أعرضوا) مرتبط فيما جاء في الآية (٤) قوله: (فأعرض أكثرهم)، وقوله تعالى: قل أنذرتكم صاعقةً مثل صاعقة عاد وثمود)، مرتبط أيضاً بما جاء في الآية (٤) قوله (ونذيراً)، فكان هذا المقطع تفصيل لما أجمل في مطلع السورة، وهذا التلاحم العضوي بين مقدمة السورة وبين وسطها تكفل بتنمية المواقف والأحداث التي تضمنتها المقدمة^(٢)، وهو من أسرار التكرار الفنية والتفصيل بعد الإجمال، الذين حققا طابع الاستمرارية الدلالية مع نمو النص واتساعه.

لذا تحول الخطاب إلى خطاب إنذار وتهديد تقريباً على ما سبق بسبب استمرارهم على الكفر، وجاء هذا الكفر بعد سوق الأدلة المبيّنة في آيات خلق الأرض والسماء وما يلحق بهما، يضاف إلى هذا التكرار، تكرار آخر لفعل الأمر (قل) في قوله: (قل أنذرتكم صاعقةً)، فقد سبق ذكره في قوله: (قل إنما أنا بشر يوحى إليّ إنما إلهكم إله واحد)، وقوله: (قل أنذرتكم لتكفرون بالذي خلق الأرض في يومين)، وفي هذا التكرار ((تدرج دقيق في المعنى، لأن في الأولى إبلاغ بنبوته التي الهدف منها الإقرار بالوحدانية، والثانية قيام الأدلة على هذه الوحدانية، والثالثة إنذار من يرفض الأدلة بعد بيانها، ولذلك تجد هذه الكلمة (قل) وقعت بحساب دقيق في مواقع تحكمها حركة منتظمة للمعنى ومتدرجة تدرجاً منطقياً متقناً))^(٣)، وهذا التدرج في المعنى مع التكرار أضفى صفة الانسجام بين أجزاء هذا النص القرآني، وهذا الإنذار كان مقيداً بلفظ (صاعقة) النكرة لإفادة التعميم، ثم تكررت وجاءت مخصصة بالإضافة على سبيل التتميم والتوضيح، وإضافتها إلى عاد وثمود كان على سبيل التقسيم، بمعنى أن تكون الصاعقة أما كصاعقة عاد أو كصاعقة ثمود. ويظهر في هذه الآية الكريمة تداخل الأشكال البديعية التي حققت الترابط والنمو على المستوى الدلالي.

والطباق في قوله تعالى: (من بين أيديهم ومن خلفهم)، فيه تمثيل لحرص رسول كلٍ منهم على هدايتهم بحيث لا يترك وسيلة يتوسل بها إلى إبلاغهم الدين إلاّ توسل بها^(٤). لكنهم مع كل هذه الحجج أعرضوا عن قبول دعوة الرسل وعبادة الله، وجاء قوله تعالى: في هذه الآية الكريمة استطراداً وبياناً لمسببات وقوع العذاب على قوم عاد وثمود.

(١) التفسير الكبير، الرازي: ١٠٩/٢٤.

(٢) ينظر: التفسير البنائي للقرآن الكريم: ١٨٩.

(٣) ال حم، غافر- فصلت، دراسة في أسرار البيان: ٣٥٤.

(٤) ينظر: التحرير والتنوير: ٢٤ / ٢٥٣.

أما الآيات (١٥، ١٦، ١٧)، فجاءت مفصلة لما أجمل في قوله: (مثل صاعقة عاد وشمود)، إذ يعدّ الإجمال والتفصيل من أهم العلاقات التي وفّرت للنص القرآني المحكم خاصيّة الانسجام، فتفصيل المجل هو الملح الرئيس من ملامح الانسجام التي تصوّر كلّ سورة معه وحدة من وحدات الخطاب القرآني المترابطة^(١). وفي الآيات الإيضاح بعد إبهام، حيث يذكر المتعدد ثمّ تفصل أحواله، أو يذكر الشيء وتستوفى أقسامه^(٢)، فاشترك الإجمال والتفصيل إلى جانب أشكال بديعية أخرى في نسج هذه الآيات، فالترابط يبدو بشكل واضح على مستوى الآية الواحدة وعلى مستوى هذا الجزء من السورة، وهذا يثبت أنّ الأشكال البديعية شكّلت علاقات دلالية مهمّة أدت إلى هذا الانسجام.

والأشكال البديعية الأخرى التي رصدت في هذه الآيات:

- الاحتراس، في قوله تعالى: (فأما عادٌ فاستكبروا في الأرض بغير الحق)، فقوله (بغير الحق)، أريد به الاحتراس حتى لا يفسّر معنى الاستكبار بمعنى آخر. وهناك احتراس أيضاً في قوله: (ولعذاب الآخرة أجزى)، حتّى لا يُتوهّم أنّ العذاب يكون في الحياة الدنيا فقط.

- الطباق في قوله تعالى: (لنذيقنهم عذاب الخزي في الحياة الدنيا ولعذاب الآخرة أجزى)، فالطباق بين (الدنيا، والآخرة)، والطباق أيضاً بين (العمى، والهدى)، في قوله: (فاستحبوا العمى على الهدى).

- وفي الآية جناس بين (الخزي، وأجزى).

واختتمت هذه الآيات بقوله تعالى: (ونجينّا الذين آمنوا وكانوا يتّقون)، وفيها احتراس وتكميل، فالاحتراس خوفاً من الظنّ أنّ العذاب شمل قوم عاد وشمود عامتهم، بل أنّ المؤمنين كانوا في منجى من هذا العذاب، وتكميل لما ورد من التفصيل، فليس منطقياً أن يكون العذاب عاماً، فجاء هذا القول مكتملاً من أجل معرفة الناجين من العذاب وسبب نجاتهم، وهو إيمانهم وتقواهم. وواضح إسهام الأشكال البديعية في تماسك وتلاحم الآيات السابقة، إذ إنّها ضمنت الاستمراريّة المتحقّقة في عالم النص.

﴿وَيَوْمَ يُحْشَرُ أَعْدَاءُ اللَّهِ إِلَى النَّارِ فَهُمْ يُوزَعُونَ ﴿١٦﴾ حَتَّىٰ إِذَا مَا جَاءَهُمَا شَهِدَ عَلَيْهِمْ سَمْعُهُمْ وَأَبْصَرُهُمْ وَجُلُودُهُمْ بِمَا كَانُوا يَعْمَلُونَ ﴿١٧﴾ وَقَالُوا لَجُلُودُهُمْ لَمْ شَهِدْتُمْ عَلَيْنَا قَالُوا أَنْطَقَنَا اللَّهُ الَّذِي أَنْطَقَ كُلَّ شَيْءٍ وَهُوَ خَلَقَكُمْ أَوَّلَ مَرَّةٍ وَإِلَيْهِ تُرْجَعُونَ ﴿١٨﴾ وَمَا كُنْتُمْ تَسْتَوُونَ أَنْ يَشْهَدَ عَلَيْكُمْ سَمْعُكُمْ وَلَا أَبْصَرُكُمْ وَلَا جُلُودُكُمْ وَلَكِنْ ظَنَنْتُمْ أَنَّ اللَّهَ لَا يَعْلَمُ كَثِيرًا مِمَّا تَعْمَلُونَ ﴿١٩﴾ وَذَلِكَ ظَنُّكُمُ الَّذِي ظَنَنْتُمْ بِرَبِّكُمْ أَرَدْتُمْ فَأَصْبَحْتُمْ مِنَ الْخَاسِرِينَ ﴿٢٠﴾ فَإِنْ يَصِيرُوا فَالنَّارُ مَثْوًى لَّهُمْ وَإِنْ يَسْتَعْجِلُوا فَمَأْوَاهُمْ مِنَ الْمَعْنَيْنِ ﴿٢١﴾ وَقَيَّضْنَا لَهُمْ قُرَنَاءَ فَزَيَّنُوا لَهُمْ مَا بَيْنَ أَيْدِيهِمْ وَمَا خَلْفَهُمْ وَحَقَّ عَلَيْهِمُ الْقَوْلُ فِي أُمَمٍ قَدْ خَلَتْ مِنْ قَبْلِهِمْ مِنَ الْغَنِّ وَالْإِنْسِ إِنَّهُمْ كَانُوا خَاسِرِينَ ﴿٢٢﴾﴾

هذه الآيات جاءت تكميلاً لما سبقها، فالآيات السابقة جاءت على ذكر عاقبة قوم عاد وشمود واستئصالهم في الدنيا، ومن المنطق أن يكون عذابهم في الآخرة أشدّ، وجاءت هذه الآيات شارحة لما سوف يلاقوه في هذا اليوم العظيم، ولن يكون لهم سبيلاً للإنكار، لشهادة سمعهم وأبصارهم وجلودهم عليهم، فكان الشكل البديعي (التكميل) أهمّ رابطة دلالية بين هذين المقطعين، فضلاً عن روابط بديعية أخرى تخلّلت نسيج هذه الآيات.

من ذلك التخصيص بعد التعميم في قوله تعالى: (وقالوا لجلودهم لمّ شهدتم علينا)، إذ سبقه قوله: (شهد عليهم سمعهم وأبصارهم وجلودهم)، وتخصيص الجلود هنا بالذكر، لأنّها محيطّة بالإنسان، وهي متّصلة بالفعل لا بمقدمات الفعل كالسمع والإبصار، إذا أريد بالجلود كناية عما يستقبح ذكره ((لو كان المراد بالجلود الفروج))^(٣)، وهذا الحوار بين الكافرين وبين جلودهم التي شهدت عليهم - بذكر الخاص بعد العام - كان منسجماً مع البنية الدلالية للسورة الكريمة، ففيه من التهويل والتخويف للذين أعرضوا عن القرآن وبيان مآلهم وخسرانهم.

(١) ينظر: النص والخطاب والاتصال، د. محمد العبد: ١٦١.

(٢) ينظر: سورة فصلت، دراسة بيانية: ٤٠٦.

(٣) الميزان: ١٧/ ٣٧٩.

وحقق الجناس بين (أنطقنا، وأنطق) مستوى من الدلالة ليدعم الاحتجاج في هذا الحوار مع التتميم في آخر الآية، بقوله: (وهو خلقكم أول مرة وإليه ترجعون)، أي إن الذي خلقنا أول مرة وسيكون رجوعنا في الآخرة إليه، هو قادرٌ على إنطاقنا للشهادة على أعمالكم في ذلك اليوم، وهذه من أروع الاحتجاجات وأبلغها في القرآن الكريم، وتمثلت هنا بالشكل البديعي: المذهب الكلامي.

وكان تكرار السمع والأبصار والجلود لبيان أنه ما كان بإمكانكم أن تستتروا من الله، وهو من سوء ظنكم به، وجاء قوله تعالى: (ظنكم الذي ظننتم بربكم) صياغة ثانية لقوله: (ظننتم أن الله لا يعلم كثيراً مما تعملون)، وجاء هذا التكرار المعنوي لبيان خطر أن يقول أحد على الله ما لا يعلم أو أن يعتقد أو يظن أحد بالله ظناً يخرج عن كمالات صفاته سبحانه وأسمائه^(١).

من المهم بيان أن الأشكال البديعية كانت فاعلة على مستوى تدرج المعنى، وإنها تشكلت بوصفها علاقات دلالية مهمة، وتكافأت مع البنية الدلالية للنص، فتحول الخطاب في قوله تعالى: (فإن يصبروا فالنار مثوى لهم وإن يستعتبوا فما هم من المعتبين)، من ضمير المخاطب إلى الغائب، أي: من الحديث معهم إلى الحديث عنهم، فكان له فعله المؤثر في إبراز مصير المعرضين، وكان لرد العجز على الصدر في (وإن يستعتبوا فما هم من المعتبين)، أن أخبر بأنهم بسبب إعراضهم المذكور في أول السورة قد خرجوا من مجال القبول في الآخرة، وفي هذه الآية من التهديد والوعيد ما لا يخفى.

والإعراض كان العلة ليقرنهم الله بقرناء زيتوا لهم كل ما حولهم، وهذا المعنى مستفاد من المطابقة في قوله: (ما بين أيديهم وخلفهم)، لذا حقق عليهم العذاب كما حقق على أمم سبقتهم من الجن والأنس، لأنهم ساروا على سنتهم في الإعراض والكفر، والطباق بين الجن والأنس أفاد معنى شمول العذاب لكل من يخرج عن دعوى المرسلين إلى الله وكل كافر بهم، فحققت الأشكال البديعية الاتصال المطلوب مع أجزاء السورة الأخرى بأن جعلتها متصفة بالاستمرارية الدلالية.

﴿وَقَالَ الَّذِينَ كَفَرُوا لَا تَسْمَعُوا لِهَذَا الْقُرْآنِ وَالْغَوْا فِيهِ لَعَلَّكُمْ تَغْلِبُونَ﴾ (٣٦) فَلَنُذِيقَنَّ الَّذِينَ كَفَرُوا عَذَابًا شَدِيدًا وَلَنَجْزِيَنَّهُمْ أَشْوَأَ الَّذِي كَانُوا كَانُوا يَعْمَلُونَ ﴿٣٧﴾ ذَلِكَ جَزَاءُ أعدَاءِ اللَّهِ النَّارُ هُمْ فِيهَا دَارُ الْخُلْدِ جزاء بما كانوا يكذبون ﴿٣٨﴾ وَقَالَ الَّذِينَ كَفَرُوا رَبَّنَا أَرْنَا الَّذِينَ أضلّنا من الجن والإنس نجعلهما تحت أقدامنا ليكونا من الأسفلين ﴿٣٩﴾

هذا المقطع ينتظمه بناء هندسي قائم على التقابل بين موقفين للكفار، الموقف الدنيوي الذي صدر عنه وهم يواجهون رسالة الإسلام، حيث كان موقفهم منه على هذا النحو (وقال الذين كفروا لا تسمعوا لهذا القرآن والغوا فيه لعلكم تغلبون)، ثم الموقف الآخروي حيث (قال الذين كفروا ربنا أَرْنَا الذين أضلّنا من الجن والأنس نجعلهما تحت أقدامنا ليكونا من الأسفلين)، فواصل النص القرآني بين مقدمة السورة وبين وسطها بالنسبة للفكرة التي حامت السورة عليها، وهي عدم استماع الأكثرية لرسالة الإسلام^(٢).

فقوله تعالى: (وقال الذين كفروا لا تسمعوا لهذا القرآن والغوا فيه)، رجوع إلى حديث كفرهم بالقرآن والإعراض الموصوف به في أول السورة، وذكر كيدهم لإبطال حجّتهم^(٣). وتكرار (الذين كفروا) في صدر الآية (٢٧) جاء لبيان عاقبتهم وسوء حالهم، وفي الآية (٢٨) حقق التكرار المعنوي بين (أعداء الله) و (الذين كفروا) التدرج في الاستطراد بذكر الجزاء ليكون أشد تأثيراً في نفوس المعرضين. وتكرار (الجزاء) كان للتعليل، لبيان أنهم يستحقّون هذا الجزاء لجحدهم آيات الله.

(١) ينظر: آل حم، غافر - فصلت : دراسة في أسرار البيان: ٣٨٨.

(٢) ينظر: التفسير البنائي للقرآن الكريم: ١٩١-١٩٢.

(٣) ينظر: الميزان: ٣٨٨ / ١٧.

ورغم الفاصل الزمني الشاسع في الواقع بين الآية (٢٩) والآيات السابقة لها، إلا إنها جاءت متلاحمة منسجمة معها، فجزاء الله واقع لا محالة، وتخطب الكافرين بعد رؤية العذاب واقع لا محالة أيضاً، فجملة (أرنا الذين أضلنا من الجن والإنس) مرتبطة بالآية (وقيضنا لهم قرناء فزيتوا لهم ما بين أيديهم وما خلفهم وحق عليهم القول في أمم قد خلت من قبلهم من الجن والإنس إنهم كانوا خاسرين)، فعلى الرغم من تباعد زمن المشهدين، أحدهما من زمن الدنيا والآخر من زمن الآخرة، إلا إنه جاء على سبيل التكميل لبيان خسارتهم في الدنيا والآخرة، وكان الالتفات من ضمير الغائب في الآيتين (٢٧، ٢٨) إلى ضمير المتكلم في الآية (٢٩) لبيان هذه الحقيقة، أي: حقيقة تبري الكفار من قرنائهم الذين أضلوهم.

يظهر أن الكلام في هذا القسم من السورة الكريمة الذي شمل الآيات من (١-٢٩)، جاء مترابطاً منسجماً في وصف المعرضين عن قبول ما جاء في القرآن الكريم، وكان للأشكال البديعية الدور الأهم في هذا الترابط المفهومي بين أجزاء النص المختلفة.

القسم الثاني من السورة الكريمة الذي يستغرق الآيات من (٣٠-٣٩)، يظهر فيه سياق الحديث مغايراً لما سبق، إلا أنه جاء على سبيل المقابلة بين الذين آمنوا والذين كفروا، فلما كان الحديث مختصاً بالذين أعرضوا في القسم الأول وبيان ما هم فيه من الضلال فضلاً عن ذكر جزائهم، ووصف هذا الجزاء بأنه مخزٍ لهم بعد أن تخلوا عن قرنائهم الذين وجدوا أنهم لا ينفعونهم بشيء أمام الله، وكل هذا الحديث كان متعلقاً بقوله تعالى في أول السورة (بشيراً ونذيراً)، فجاء الحديث في القسم الأول على سبيل إنذار الكافرين.

وفي هذا القسم رجوع أيضاً لأول السورة وبيان البشارة للمؤمنين في قوله تعالى: (بشيراً ونذيراً)، فجاء قوله: (وأنبشروا بالجنة)، ليكون هذا التكرار رابطاً مهماً بين أول السورة وبين هذه الآيات من هذا القسم.

﴿إِنَّ الَّذِينَ قَالُوا رَبُّنَا اللَّهُ ثُمَّ اسْتَقَمُوا تَتَنَزَّلُ عَلَيْهِمُ الْمَلَائِكَةُ أَلَّا تَخَافُوا وَلَا تَحْزَنُوا وَأَبْشِرُوا بِالْجَنَّةِ الَّتِي كُنتُمْ تُوعَدُونَ ﴿٣٠﴾ نَحْنُ أَوْلَاؤُكُمْ فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَفِي الْآخِرَةِ وَلَكُمْ فِيهَا مَا تَشْتَهُ أَنْفُسُكُمْ وَلَكُمْ فِيهَا مَا تَدْعُونَ ﴿٣١﴾ نَزَّلْنَا مِنْ غَفُورٍ رَحِيمٍ ﴿٣٢﴾﴾

يلاحظ الربط الشديد بين هذه الآيات والآيات السابقة على وجه المقابلة بين الفريقين، إن الله لا يقيض للذين آمنوا ((قرناء سوء من الإنس والجن، إنما يكلف بهم ملائكة يفيضون على قلوبهم الأمن والطمأنينة، ويبشرونهم بالجنة، ويتولونهم في الحياة الدنيا والآخرة))^(١)، فكما قيض للكفار قرناء في الدنيا قيض للمؤمنين ملائكة يكونون قرناءهم في الدنيا، وكما أنطق أتباعهم باللائمة عليهم، أنطق الملائكة بالثناء على المؤمنين^(٢).

وفي سياق هذه المقابلة جاء الطباق بين (الدنيا، والآخرة) ليحقق مستوى من الربط بين نتائج الإيمان ونتائج الكفر، والآخرة مصداق لما موجود في الدنيا، فكانت الدلالة الناتجة عن هذا الطباق ضاربة في عمق نص السورة كله، وتكرار (لكم) في قوله تعالى: (ولكم فيها ما تشتهي أنفسكم ولكم فيها ما تدعون) كان لتأكيد الثواب وعامل ربط أيضاً بين ما يشتهونه من أمور مادية كالطعام وغيره وبين ما يتمنونه من أمور معنوية لا يستطيع الفكر إدراكها قبل عيانها في الآخرة.

وجاء قوله تعالى: (نزلاً من غفور رحيم) للاحتراس، حتى لا يظن ظان أن هذا العطاء الذي امتاز به المؤمنون في الآخرة كان من عند غير الله.

﴿وَمَنْ أَحْسَنُ قَوْلًا مِمَّنْ دَعَا إِلَى اللَّهِ وَعَمِلَ صَالِحًا وَقَالَ إِنَّنِي مِنَ الْمُسْلِمِينَ ﴿٣٣﴾ وَلَا تَسْأَلُوا الْحَسَنَةَ وَلَا السَّيِّئَةَ أَدْفَعْ بِأَلْفِي هِيَ أَحْسَنُ فَإِذَا الَّذِي بَيْنَكَ وَبَيْنَهُ عَادَاؤُهُ كَأَنَّهُ وَلِيٌّ حَمِيمٌ ﴿٣٤﴾ وَمَا يُلْقِنَهَا إِلَّا الَّذِينَ صَبَرُوا وَمَا يُلْقِنَهَا إِلَّا ذُو حَظٍّ عَظِيمٍ ﴿٣٥﴾ وَإِمَّا يَنْزَغَنَّكَ مِنَ الشَّيْطَانِ

(١) في ضلال القرآن: ٣١٢٠/٢٤.

(٢) ينظر: التحرير والتنوير: ٢٨٦/٢٤.

نَزَعٌ فَأَسْعَدَ بِاللَّهِ إِنَّهُ هُوَ السَّمِيعُ الْعَلِيمُ (٣٦) وَمِنْ آيَاتِهِ اللَّيْلُ وَالنَّهَارُ وَالشَّمْسُ وَالْقَمَرُ لَا تَسْجُدُوا لِلشَّمْسِ وَلَا لِلْقَمَرِ وَاسْجُدُوا لِلَّهِ الَّذِي خَلَقَهُنَّ إِنْ كُنْتُمْ إِيَّاهُ تَعْبُدُونَ (٣٧) فَإِنْ أَسْتَكْبَرُوا فَالَّذِينَ عِنْدَ رَبِّكَ يُسَبِّحُونَ لَهُ بِاللَّيْلِ وَالنَّهَارِ وَهُمْ لَا يَسْأَمُونَ (٣٨) وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ تَرَى الْأَرْضَ خُشْعَةً إِذَا أَنْزَلْنَا عَلَيْهَا الْمَاءَ اهْتَزَّتْ وَرَبَتْ إِنَّ الَّذِي أَحْيَاهَا لَمُجِي الْمَوْتِ إِنَّهُ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ (٣٩)

في النص الكريم جملة من الأشكال البديعية كانت مهمة ومؤثرة في هذا النسيج القرآني الذي جاءت آياته استطراداً لبيان من هم (الذين قالوا ربنا الله ثم استقاموا)، وتحول الكلام من الوصف إلى أسلوب التوصية، إذ طرح النص أكثر من ظاهرة سلوكية ليكون الكلام عامّاً من أجل ترغيب غير المؤمنين بهذه الصفات الحسنة التي هي من جنس الصفات الإنسانية الحميدة.

فقوله تعالى: (وقال إنني من المسلمين) كان تنميماً لما تقدّمه، إذ على الرغم من أنّ الإيمان أو الدعوة إلى الله والعمل الصالح يدلّ على الإسلام، إلّا إنّ الدعاء لما كان بالقول والسيوف يكون للاعتقاد ويكون للحجّة، والعمل يكون للرياء والإخلاص، دلّ على أنّه لا بدّ من التصريح بالاعتقاد لله في ذلك كلّه وأنّ العمل لوجهه^(١).

وفي الآية (٣٤) يلحظ الطباق بين (الحسنة، والسيئة) وبين (عداوة، وولي)، والجناس بين (الحسنة، وأحسن)، وتكرار (لا) النافية، وقد تخلّلت هذه الأشكال البديعية الآية الكريمة وكانت ملمحاً بارزاً لتقديم المعنى المترابط بأحسن صوره، فقوله تعالى: (ادفع بالتي هي أحسن) تداخل الجناس مع الطباق لبيان أحد فروع مكارم الأخلاق، ولا يخفى ما في هذا الإيثار من الطباق بين (الحسنة والسيئة) والذي أذن بحذف مفعول (ادفع)، لأنّ المعنى قد حصر بينهما، ولما كانت الحسنة مدفوعاً بها عُرف أنّ المدفوع هو السيئة. وكانت نتيجة دفع السيئة بالحسنة أن يصبح من بينك وبينه عداوة كأنّه وليّ حميم، وعمد السياق إلى ابتداء التقرّيع ب (إذا) الفجائية التي تدلّ على المفاجئة في الزمن الحالي^(٢)، وهذا من النتائج المترتبة كرد فعل حسن اتجاه هذا السلوك القويم.

وجاء تكرار الفعل (وما يلقاها) وتكرار أسلوب القصر ليؤكد عظم هذه الصفة، ويؤكد أيضاً فضل الصبر وأهميته في تدارك العلاقات الاجتماعية من الانحلال، فدفع الحسنة بالسيئة هو من أعظم الصفات التي يكون أثرها واضحاً في تمتين العلاقات الاجتماعية ونفي البغضاء والشحناء بين الناس.

وحقّق الجناس التدرّج الدلالي المطلوب بين (ينزعّك، ونزع) من أجل إتمام معنى الحديث للمتصفين بالسلوك القويم، فالارتباط يجب أن يكون بالله عزّ وجلّ والاستعانة به لدفع نزغ الشيطان ووسوسته.

وفي الآية (٣٧) جملة من الأشكال البديعية كانت مطلوبة من السياق في هذه الآية الكريمة، فالطباق بين (الليل، والنهار) وبين (الشمس، والقمر)، لتكتمل بذلك المقابلة التي تشير إلى أنّ هذه الآيات الكونية من خلق الله، وجاء ترتيب هذه الآيات الكونية على سبيل مراعاة النظر، لأنّها أهمّ ما خلق الله، إذ لا حياة بدونها، وهي متّصلة بعضها ببعض في أوّل الخلق، إذ إنّ تعاقب الليل والنهار تابع لحركة الأرض حول الشمس.

وذكر هذه الآيات وإنّها من خلق الله نفي لعبادتها من قبل المشركين وتنزيهه لله سبحانه وتعالى وتأكيد على قدرته التامة، وجاء نظم الأربعة في سلك الآيات وصار كلّ واحد منها آية فعبر عنه بضمير الإنثاء، وفيه إشارة إلى تناهي سفولها عمّا أهلوها لهنّ وذم عابديها بالإفراط في العبادة^(٣).

وفي الآية أيضاً طباق السلب بين (لا تسجدوا، واسجدوا)، وفيه جناس أيضاً، وتكرار (للشمس والقمر) لنفي عبادتها وحصر العبادة لله عزّ وجلّ، ولبيان الحقيقة للذين أعرضوا عن قبول الإيمان، فجاءت كلّها متلاحمة مع السياق وتكشف

(١) ينظر: الجامع لأحكام القرآن، أبو عبد الله محمد بن أحمد الأنصاري القرطبي، دار الكتب المصرية، دار الكتاب العربي للطباعة والنشر، بيروت، ١٩٦٧م: ٣٦٠/١٥.

(٢) ينظر: التحرير والتنوير: ٢٩٢/٢٤.

(٣) ينظر: نظم الدرر في تناسب الآيات والصور، برهان الدين أبي الحسن إبراهيم بن عمر البقاعي، تحقيق: عبد الرزاق غالب المهدي، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، ١٤١٥هـ- ١٩٩٥م: ١٩٣/١٧.

بصورة واضحة عن اعتقاد أكثر الناس من المعرضين الذين يتوجهون لهذه المخلوقات بالعبادة، وواضح فساد هذا الاعتقاد مما هو بين من سياق هذه الآية الكريمة.

وتكرار الطباق في الآية (٣٨) بين (الليل، والنهار) طرح طرحاً جديداً، فجاءت في سياق آخر بينت أن المستكبرين عن عبادة الله لا يتركون أثراً في الحياة العبادية بنحو لا سأم منه ولا ملل^(١)، أما قوله تعالى (وهم لا يسأمون) فجاء على سبيل الاحتراس، حتى لا يتوهم أن الملائكة تسئم من العبادة.

وفي آخر آية من هذا القسم جاءت المقابلة بين إحياء النبات وإحياء الموتى لتدل أيضاً على قدرة الله سبحانه وتعالى، لذلك ذُلت هذه الآية بقوله تعالى: (إنه على كل شيء قدير)، وكان هذا الربط بين هذين الظاهرتين متصلاً مع ما سبق ذكره من بيان قدرة الله عز وجل وأنه خالق كل شيء، فجاء ذكر ما يُبين قدرته سبحانه وتعالى متدرجاً، ولا يخفى أهمية الأشكال البديعية في بيان سياق هذه المعاني.

وفي الآيات انتقال من الخاص الذي هو القدرة على إحياء الموتى إلى العام الذي هو القدرة على كل شيء في قوله: (إنه على كل شيء قدير)، وتلحظ تدرجاً بالغ الدقة في الدليل الذي يبدأ برؤية مألوفة جداً، وهي رؤية الأرض خاشعة، ثم رؤية الحياة وهي تدب فيها وتهتز، ثم إحياء الموتى، ثم القدرة على كل شيء، وكل حالة تسلم إلى التي بعدها بطريقة ظاهرة جداً، وكأن الآية تأخذنا برفق شديد على مدرجة دليل ظاهر لتنتهي بنا إلى هذا الاعتقاد العظيم، الذي هو قدرة الله على كل شيء^(٢).

﴿إِنَّ الَّذِينَ يُلْحِدُونَ فِي آيَاتِنَا لَا يَخْفَوْنَ عَلَيْنَا أَفَمَنْ يُلْقَى فِي النَّارِ خَيْرٌ أَمْ مَنْ يَأْتِيَ آمَنًا يَوْمَ الْقِيَمَةِ أَعْمَلُوا مَا شِئْتُمْ إِنَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ ٣٨﴾ إِنَّ الَّذِينَ كَفَرُوا بِالذِّكْرِ لَمَّا جَاءَهُمْ وَإِنَّهُ لَكُنْتُ عَزِيزٌ ٣٩ لَا يَأْتِيهِ الْبَاطِلُ مِنْ بَيْنِ يَدَيْهِ وَلَا مِنْ خَلْفِهِ تَنْزِيلٌ مِّنْ حَكِيمٍ حَمِيدٍ ٤٠ مَا يَقَالُ لَكَ إِلَّا مَا قَدْ قِيلَ لِلرُّسُلِ مِن قَبْلِكَ إِنَّ رَبَّكَ لَذُو مَغْفِرَةٍ وَذُو عِقَابٍ أَلِيمٍ ٤١ وَلَوْ جَعَلْنَاهُ قُرْآنًا عَجَبًا لَقَالُوا لَوْلَا فُصِّلَتْ آيَاتُهُ ۖ ءَأَنجَمِيُّ وَعَرَفُ قُلْ هُوَ لِلَّذِينَ آمَنُوا هُدًى وَشِفَاءٌ ۖ وَالَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ فِي آذَانِهِمْ وَقُرْ وَهُوَ عَلَيْهِمْ عَمًى أُولَٰئِكَ يُنَادَوْنَ مِن مَّكَانٍ بَعِيدٍ ٤٢ وَلَقَدْ آتَيْنَا مُوسَى الْكِتَابَ فَاخْتَلَفَ فِيهِ وَلَوْلَا كَلِمَةٌ سَبَقَتْ مِن رَّبِّكَ لَفُضِيَ بَيْنَهُمْ وَإِنَّهُمْ لَفِي شَكٍّ مِّنْهُ مُرِيبٍ ٤٣ مَّنْ عَمِلَ صَالِحًا فَلِنَفْسِهِ ۖ وَمَنْ أَسَاءَ فَعَلَيْهَا وَمَا رَبُّكَ بِظَلَمٍ لِّلْعَمِيدِ ٤٤﴾

يعود الحديث في هذا القسم من السورة الكريمة إلى القرآن الكريم وإلى المعرضين عنه، وهو يرتبط ارتباطاً وثيقاً بما سبقه خاصة آيات القسم الأول مما جعل الرازي يقول: ((بل الحق عندي أن هذه السورة من أولها إلى آخرها كلام واحد))^(٣)، فقد جاءت لفظة (آياتنا) على سبيل الإجمال بعد التفصيل، فكان الحديث عنها مفصلاً فيما سبق، وهي آيات الليل والنهار والشمس والقمر وإحياء الموتى وإحياء النبات، وهذا الإجمال جاء لبيان أن الذين ينكرون هذه الآيات لا يخفون على الله سبحانه وتعالى، وأفاد التقسيم بعده التهديد لهؤلاء في قوله: (أفمن يلقي في النار خير أم من يأتي آمناً يوم القيامة)، فكان على سبيل المقابلة بين هذين الفريقين، ثم يكون التهديد على أشده في قوله تعالى: (اعملوا ما شئتم إنه بما تعملون بصير)، وهذا التهديد يناسب سياق أول الآية، وهو أعظم ما يكون من الوعيد^(٤). وكان للجناس بين (اعملوا، وتعلمون) دور في بيان هذا الغرض ومنسجم مع سياق الآية الكريمة.

وفي الآية (٤١) كان التكرار المعنوي محورياً مهماً من محاور الربط، (فالذكر والكتاب) هما اسمان مرادفان للقرآن الكريم، وهو خطاب موجة للذين أعرضوا عنه، وكان وصف الكتاب بأنه عزيز إجمالاً وتفصيلاً في الآية التي بعده (لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه تنزيل من حكيم عزيز)، والطباق بين (من بين يديه، من خلفه) أفاد أنه منزله وبعيد عن الشبهات ومحكم، ولأن السياق هنا كان لأجل تنزيه القرآن لذلك أتبع الله عز وجل لفظة (تنزيل) بصفتي (حكيم

(١) ينظر: التفسير البنائي في القرآن الكريم: ١٩٦/٤.

(٢) ينظر: ال حم، غافر – فصلت، دراسة في أسرار البيان: ٤٤٤.

(٣) التفسير الكبير: ١٣٣/٢٧.

(٤) ينظر: المنزع البديع: ٤١٨.

حميد)، أما في الآية (٣٢) فأعقب لفظ (نزلاً) بصفتي (غفور رحيم) لأن السياق فيها يختلف، إذ كان الحديث يدور فيها عن الذين آمنوا وأن الله هو وليهم في الدنيا والآخرة.

أما في الآيتين (٤٣، ٤٤)، فنحن أمام سياق جديد من الأفكار المطروحة في مقدمة السورة والمفصلة في مقاطعها المختلفة، السياق الجديد هو أن القرآن الكريم نزل بلغة عربية يخبرها المعاصرون لرسالة الإسلام، وهذا ما نطقت مقدمة السورة به، وهذا المقطع يطرح ظاهرة اللغة التي نزل بها القرآن فيوضح بأن المنحرفين كان من الممكن أن يعترضوا على لغة القرآن فيما لو كانت لغته أعجمية : (أعجمي وعربي)، مما يعني أنهم - كما أوحى النص بذلك - لن يؤمنوا برسالة الإسلام في الحالين، بدليل أنهم مع مواجهتهم لغته العربية لم يؤمنوا به أيضاً^(١).

وتخللت هذين الآيتين جملة من الأشكال البديعية أسهمت في الترابط الدلالي فيما بينها أو مع النص بمجمله، وبيانها كالآتي:

- الجناس بين (يقال- قيل).
- طباق بين (ذو مغفرة- ذو عقاب).
- طباق بين (أعجمي-عربي).
- طباق بين (هدى- عمى).
- طباق السلب بين (الذين آمنوا-الذين لا يؤمنون).
- الجمع ثم التقسيم واللف والنشر في قوله: (ما يقال لك إلا ما قد قيل للرسل من قبلك إن ربك لذو مغفرة وذو عقاب أليم)، ففي جملة (إن ربك لذو مغفرة وذو عقاب أليم) الجمع ثم التقسيم، الجمع في لفظ (ربك)، والتقسيم في (لذو مغفرة) للمؤمنين ومن لحق بهم، (وذو عقاب أليم) للكافرين ومن لحق بهم أيضاً.
- أما اللف والنشر ففي ((قوله (ما يقال لك) يجمع قائلاً ومقولاً له، فكان الإيماء بوصف (ذو مغفرة) إلى المقول له، ووصف (ذو عقاب أليم) إلى القائلين)، وهو جارٍ على طريقة اللف والنشر المعكوس، وقرينة المقام ترد كلاً إلى مناسبه^(٢))).

فالأشكال البديعية في الآيتين جعلت العلاقات المفهومية مترابطة، وأصبحت العلاقات فيما بينها علاقات تدرج، أي أن تحقق إحدهما يتوقف على حدوث الأخرى، فتكون جملة فرعية أو أكثر مرتبطة بجملة أصلية^(٣). واتصال نظم الكلام من أول السورة إلى هنا، وتناسب تنقلاته بالنقير والبيان والاعتراض والاستطراد يقتضي أن قوله: (ولو جعلناه قرآناً أعجمياً لقالوا...) تنقل في درج إثبات أن قصدهم العناد فيما يتعللون به ليوجهوا إعراضهم عن القرآن، ومعنى الآية متفرع على ما يتضمّن قوله: (كتاب فصّلت آياته قرآناً عربياً لقوم يعلمون)، وهذا إبانة على أن هؤلاء القوم لا تجدي معهم الحجة ولا ينقطعون عن المعاذير لأن جدالهم لا يريدون به تطلب الحق، وما هو إلا تعنت لترويج هواهم^(٤).

وفي قوله تعالى: (قل هو للذين آمنوا هدى وشفاء)، كلمة (قل) ((ترجع بنا إلى رأس السورة (قل إنما أنا بشر مثلكم) قل أنكم لتكفرون بالذي خلق الأرض) (فقل أنذرتمكم)، وأمثال هذه الكلمات التي تتكرر تشدّ بعض أعضاء الكلام ببعض وتشدّ روابطه وتجعله ممسكاً ببعضه ببعض^(٥)).

وأيضاً يظهر الاتصال مع القسم الأول في قوله: (في آذانهم وقر وهو عليهم عمى)، فهي متصلة بأول السورة مع قوله تعالى: (وفي آذاننا وقر ومن بيننا وبينك حجاب)، وأسّس هذا التكرار للعلاقات الدلالية الشديدة التماسك بين أجزاء السورة وهي تنمو منسجمة مع هدفها العام.

(١) ينظر: التفسير البنائي للقرآن الكريم: ١٩٨ / ٤.

(٢) التحرير والتنوير: ٣١١ / ٢٤.

(٣) ينظر: الانسجام في سورة النور، نوال خلف، أطروحة دكتوراه، كلية الآداب واللغات / جامعة الجزائر، ٢٠٠٧م: ٥٧.

(٤) ينظر: التحرير والتنوير: ٣١١ / ٢٤.

(٥) ال حم ، غافر - فصلت، دراسة في أسرا البيان: ٤٥٤-٤٥٥.

وجاء قوله تعالى: (ولقد آتينا موسى الكتاب فاختلف فيه) اعتراض، لتسليية النبي صلى الله عليه وآله على تكذيب المشركين وكفرهم، فقد اختلف في القرآن كما اختلف في التوراة، وهذا راجع إلى قوله تعالى: (ما يقال لك إلا ما قد قيل للرسل)، بذكر فرد من أفراد العموم وهو موسى عليه السلام^(١).

وكانت المقابلة في قوله تعالى: (من عمل صالحاً فلنفسه ومن أساء فعليها) منسجمة مع سياق تسليية الرسول صلى الله عليه وآله، بمعنى أن الذين أعرضوا عن القرآن وعن العمل بأحكامه سيجنون هم وبإل ذلك الإعراض، فالإساءة مقرونة بهم ولا تضر من عمل صالحاً، وكل سيجزى بعمله.

﴿إِلَيْهِ يَرْجِعُ عِلْمُ السَّاعَةِ وَمَا تَخْرُجُ مِنْ ثَمَرَاتٍ مِنْ أَكْمَامِهَا وَمَا تَحْمِلُ مِنْ أُنْثَى وَلَا تَضَعُ إِلَّا بِعِلْمِهِ وَيَوْمَ يُبْدِيهِمْ أَنْ شُرَكَاءَ قَالُوا أَدْنَاكَ مَا مِنَّا مِنْ شَهِيدٍ ٥٧﴾ وَصَلَّ عَنْهُمْ مَا كَانُوا يَدْعُونَ مِنْ قَبْلُ وَظَلُّوا مَا لَهُمْ مِنْ مَخِصٍ ٥٨ لَا يَسْتَمُ الْإِنْسَانُ مِنْ دُعَاءِ الْخَيْرِ وَإِنْ مَسَّهُ الشَّرُّ فَيَئُوسٌ قَنُوطٌ ٥٩ وَلَئِنْ أَدْنَيْتَهُ رَحْمَةً مِنَّا مِنْ بَعْدِ ضَرْاءَ مَسَّتَهُ لَيَقُولَنَّ هَذَا لِي وَمَا أَظُنُّ السَّاعَةَ قَائِمَةً وَلَئِنْ رُجِعْتُ إِلَى رَبِّي إِنَّ لِي عِنْدَهُ لَلْحُسْنَى فَلَنُنَبِّئَنَّ الَّذِينَ كَفَرُوا بِمَا عَمِلُوا وَلَنُذِيقَنَّهُمْ مِنْ عَذَابٍ غَلِيظٍ ٦٠ وَإِذَا أَنْعَمْنَا عَلَى الْإِنْسَانِ أَعْرَضَ وَنَسَا بِنِعْمَتِنَا وَإِذَا مَسَّهُ الشَّرُّ فَذُو دُعَاءٍ عَرِيضٍ ٦١ قُلْ أَرَأَيْتُمْ إِنْ كَانَ مِنْ عِنْدِ اللَّهِ ثُمَّ كَفَرْتُمْ بِهِ مَنْ أَضَلُّ مِمَّنْ هُوَ فِي شِقَاقٍ بَعِيدٍ ٦٢ سَرُّبِهِمْ ءَايَاتِنَا فِي الْأَفَاقِ وَفِي أَنْفُسِهِمْ حَتَّى يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ الْحَقُّ أَوَلَمْ يَكْفِ بِرَبِّكَ أَنَّهُ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ شَهِيدٌ ٦٣ أَلَا إِنَّهُمْ فِي مِرْيَةٍ مِنْ لِقَاءِ رَبِّهِمْ ءَلَا إِنَّهُ بِكُلِّ شَيْءٍ مُخِيطٌ ٦٤﴾ .

هذا القسم من السورة الكريمة يؤكد حقيقة الانحراف العقائدي الذي هو سمة المعرضين عن القرآن، إذ هم في ريب من قيام الساعة، وصور هذا القسم بدقة ريبهم واضطرابهم، ففي قوله تعالى: (وما أظن الساعة قائمة ولئن رُجعت إلى ربِّي إن لي عنده للحسنَى)، بيان لهذا الاضطراب، فرغم ظنه أن الساعة غير قائمة فهو يؤكد أن الله سيجازيه بالحسنَى في ذلك اليوم، ونقل هذا الحوار من داخل نفوس هؤلاء يؤكد ما هم فيه من توجس وشك وانحراف، وقد بين الله سبحانه وتعالى حقيقة شكهم في آخر الآية بقوله: (ألا إنهم في مرية من لقاء ربهم)، ويرتبط هذا القسم بالقسم السابق الذي انتهى بتأكيد حقيقة شكهم في قوله تعالى: (وإنهم لفي شكٍ منه مريب)، وأيضاً يرتبط مع باقي السورة، لأنه يؤكد على صفة من صفات المعرضين وهي الشك بالساعة واليوم الآخر، وهذا يجعلهم خارج إطار الإسلام.

ويلحظ أيضاً، أن الأشكال البديعية في هذا القسم كانت سمة تعبيرية مميزة أسهمت في تدرج القول الإلهي وانسجامه، وشكلت علاقات دلالية كفوءة ربطت نسيج النص بعضه ببعض، فالخطاب في الآية (٤٧) كان موجهاً إلى المعرضين عن القرآن لبيان شكهم بقيام الساعة، ((ورد عليهم بطريق الأسلوب الحكيم، أي الأجدر أن تعلموا أن لا يعلم أحد متى الساعة وأن تؤمنوا بها وتستعدوا لها))^(٢)، فأسلوب الحكيم كان علامة دلالية مهمة ربطت مطلع هذا القسم بالأقسام السابقة له، إذ الحديث فيها يدور عن القرآن الكريم وعن المعرضين عنه، وأيضاً يُرصد في هذه الآية الكريمة الشكل البديعي مراعاة النظير بين (ما تخرج من ثمراتٍ من أكمامها) و (ما تحمل من أنثى) و (لا تضع إلا بعلمه)، وأفاد توجيه العلم بوقت الساعة ((إلى الله بذكر نظائر لا يعلمها الناس، وليس علم الساعة بأقرب منها، فإنها أمور مشاهدة ولا يعلم تفصيل حالها إلا الله، أي فليس في عدم العلم بوقت الساعة حجة على تكذيب من أنذر بها))^(٣).

والآيات الثلاثة (٤٩، ٥٠، ٥١) جاءت على سبيل التتيم للآية التي قبلها، لأنك إذا نظرت إليها وهي مقترنة بقوله سبحانه: (وظنوا ما لهم من محيص)، وجدتها تبين السر الذي أفضى بهم إلى هذا البلاء الذي لا فكاك لهم منه، وإذا نظرت إليها - وهي من إعجاز السورة الرادة إلى صدرها والشاملة لكل ما فيها - وجدت السورة تعالج أحوال هؤلاء المتمردين على الحق والرافضين والمعاندين له من بعد ما تبينت آياته وكانت كالشمس ليس بينها وبين العين حجاب^(٤).

(١) ينظر: التحرير والتحرير: ٣٧١/٢٤.

(٢) التحرير والتنوير: ٥/٢٥.

(٣) المصدر نفسه: ٦-٥ / ٢٥.

(٤) ينظر: ال حم، غافر - فصلت، دراسة في أسرار البيان: ٤٨١.

فالشكل البديعي التتميم أسهم في انسجام هذه الآيات مع بعضها ومع باقي السورة بصورة أشمل، فضلاً عن أنه يلحظ فيها أشكالاً بديعية أخرى حققت الاستمرارية الدلالية في هذا القسم. وبيانها كالاتي:

- المقابلة بين (لا يسئ الإنسان من دعاء الخير) و (إن مسه الشر فيئوس قنوط).
- المقابلة أيضاً بين (وإذا أنعمنا على الإنسان أعرض ونأى بجانبه) و (إذا مسه الشر فذو دعاء عريض).
- الطباق بين (الخير والشر) وبين (رحمة وضراء).
- الجنس بين (أعرض - عريض).
- تكرار (مسه الضر) الآية (٤٩)، (مسه الشر) الآية (٥١)، (من بعد ضراء مسته) الآية (٥٠).

وفي الآية (٥٢) التي بدأت بقوله تعالى: (قل أرأيتم إن كان من عند غير الله ثم كفرتم به)، رجع فيها الخطاب إلى الذين نزل فيهم القرآن، وهو مرتبط بأول السورة الكريمة، وقد ردّ عجزها على صدرها، فكان قوله سبحانه وتعالى في أول السورة (قل إنما أنا بشر مثلكم يوحى إليّ إنما إلهكم إله واحد)، وأكد ذلك بقوله: (قل أنكم لتكفرون بالذي خلق الأرض في يومين)، وقوله أيضاً (فإن أعرضوا فقل أندرتم صاعقة)، فبدا التلاحم والانسجام بين أول السورة وآخرها، ليؤكد كل ذلك أن الرسول صلى الله عليه وآله مبلّغ عن ربه، وأن القرآن هو كلام الله عز وجل فلا دعوى لإعراضكم عنه.

وجاءت الآيتان الكريمتان (٥٣ ، ٥٤) على سبيل التتميم للآية التي سبقتهما، ففيهما عناية بذكر آيات الله المعجزة والتي تتجلى في الآفاق وفي الأنفس، ورغم ذلك فهم في شقاق وفي شك من لقاء الله عز وجل.

وصدر الآية الأخيرة (ألا إنهم في مرية من لقاء ربهم) راجعاً رجوعاً ظاهراً إلى مطلع السورة، وإلى قوله سبحانه: (فأعرض أكثرهم) وقالوا في قلوبنا أكثثة) والذين قالوا (لا تسمعوا لهذا القرآن)^(١)، ويطالعك هذا الربط في مواطن كثيرة من السورة الكريمة لبيان رفض هؤلاء للقرآن وشكهم به.

والجملة الأخيرة من السورة (إنه بكل شيء محيط) جاء على سبيل التضمين، فأنت تجد أن هذه الجملة متضمنة لمعنى كل آية في السورة الكريمة، وهذا من غريب البيان، لأن آخر جملة في السورة حاملة لكل ما جاء في السورة^(٢).

يظهر مما سبق أن الأشكال البديعية أدوات فاعلة في إنتاج النصوص المنسجمة، وأن لها وظائف نصية على المستوى الصياغي الجمالي والمستوى الدلالي الفكري، وظهر هذا المعنى مما تقدّم من الحديث عن سورة فصلت، فمن خلال رصد الأشكال البديعية فيها وتحليلها على المستوى النصي، بدا بشكل واضح أثرها في تقوية الربط وتتمية الدلالة بين آياتها وأقسامها على أحسن ما يكون النظم، واستعمال الأشكال البديعية بهذا التنظيم وهذه الدقة هو مظهر من مظاهر إعجاز القرآن الكريم، ودليل على فريدة أسلوبه الذي أعجز أصحاب البلاغة والفصاحة.

المصادر والمراجع

القرآن الكريم

- ❖ الاستهلال (فن البدايات في النص الأدبي)، ياسين النصير، مطبعة دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ١٩٩٣م.
- ❖ الأقصى القريب في علم البيان، محمد بن محمد بن عمرو التتوخي، مطبعة السعادة، ١٣٢٧هـ.
- ❖ أهداف كل سورة ومقاصدها في القرآن الكريم، د. عبد الله محمود شحاته، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٦م.
- ❖ بديع القرآن، ابن أبي الإصبع المصري (ت ٦٥٤هـ)، تحقيق: حفني محمد شرف، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠٠٨م.
- ❖ البديع بين البلاغة العربية واللسانيات النصية، د. جميل عبد المجيد، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٨م.
- ❖ البديع في ضوء أساليب القرآن، د. عبد الفتاح لاشين، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٩٩م.

(١) ينظر: ال حم ، غافر - فصلت، دراسة في أسرار البيان: ٥٠٣.

(٢) ينظر: المصدر نفسه: ٥٠٤.

- ❖ البرهان في علوم القرآن: الإمام بدر الدين أبي عبد الله الزركشي (ت ٧٩٣هـ)، قدم له وعلق عليه وخرّج أحاديثه: مصطفى عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية، بيروت، ٢٠٠٧م .
- ❖ بلاغة الخطاب وعلم النص، د. صلاح فضل، عالم المعرفة، العدد/ ١٦٤، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، مطابع السياسة في الكويت، آب، ١٩٩٢م.
- ❖ البلاغة العربية، قراءة أخرى، د. محمد عبد المطلب، دار نوبال للطباعة، القاهرة، الشركة المصرية العالمية للنشر - لونجمان، ط٢، ٢٠٠٧م.
- ❖ البلاغة والأسلوبية، د. محمد عبد المطلب، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٤م .
- ❖ بناء الأسلوب في شعر الحداثة، التكوين البديعي، د. محمد عبد المطلب، دار المعارف، القاهرة، ط٢، ١٩٩٥م.
- ❖ تحرير التحرير في صناعة الشعر والنثر وبيان إعجاز القرآن: لأبن أبي الإصبع المصري (ت: ٦٥٤هـ)، تقديم وتحقيق: د. حنفي محمد شرف، مطابع شركة الإعلانات الشرقية القاهرة، ١٩٦٣م.
- ❖ التفسير البنائي للقرآن الكريم، د. محمود البستاني، مؤسسة الطبع التابعة للآستانة الرضوية المقدسة، ١٣٨٢ش.
- ❖ تفسير التحرير والتتوير، الشيخ محمد الطاهر ابن عاشور، الدار التونسية للنشر، ١٩٨٤م .
- ❖ التفسير الكبير للإمام الفخر الرازي، مطبعة مكتب الإعلام الإسلامية، مركز النشر، مكتب الإعلام الإسلامي، ط٣، ١٣١١هـ.ق.
- ❖ الجامع لأحكام القرآن، أبو عبد الله محمد بن أحمد الأنصاري القرطبي، دار الكتب المصرية، دار الكتاب العربي للطباعة والنشر، بيروت، ١٩٦٧م.
- ❖ ال حم، غافر - فصلت، دراسة في أسرار البيان، د. محمد محمد موسى، مكتبة وهبة، القاهرة، ٢٠٠٩م.
- ❖ الخروج من التيه، دراسة في سلطة النص، د. عبد العزيز حمودة، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد/ ٢٩٨، نوفمبر، ٢٠٠٣م.
- ❖ خصائص الحروف العربية ومعانيها، حسن عباس، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ١٩٩٨م.
- ❖ دراسات لغوية تطبيقية بين البنية والدلالة، د. سعيد حسن بحيري، مكتبة زهراء الشرق، (د. ط)، (د. ت).
- ❖ الدرس النحوي النصي في كتب إعجاز القرآن، د. أشرف عبد البديع عبد الكريم، مكتبة الآداب، القاهرة، ٢٠٠٨م.
- ❖ دلائل الإعجاز في علم المعاني، عبد القاهر الجرجاني، تحقيق: محمد عبده ومحمد محمود الشنقيطي، علق عليه: محمد رشيد رضا، دار المعرفة، بيروت، ط٣، ٢٠٠١م.
- ❖ دينامية النص، تنظيم وإنجاز، محمد مفتاح، المركز الثقافي العربي، بيروت، والدار البيضاء، ط٢، ١٩٩٠م.
- ❖ روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، شهاب الدين الألوسي (ت: ١٢٧٠هـ)، دار إحياء التراث العربي، بيروت، (د. ت).
- ❖ سيميائية النص الأدبي، أنور المرتجى، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، ١٩٨٧م.
- ❖ العلاماتية وعلم النص، نصوص مترجمة لمجموعة مؤلفين، إعداد وترجمة: منذر عياشي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ٢٠٠٤م.
- ❖ علم البديع، د. عبد العزيز معنوق، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، ١٩٧٤م.
- ❖ علم البديع، دراسة تاريخية وفنية لأصول البلاغة ومسائل البديع، د. بسيوني عبد الفتاح فيّود، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، بمصر، ودار المعالم الثقافية للنشر والتوزيع بالملكة العربية السعودية، ط٢، ١٩٩٨م.
- ❖ علم البديع، رؤية جديدة، د. احمد احمد فضل، دار المعارف، القاهرة، ١٩٩٦م.
- ❖ علم الدلالة، د. احمد مختار عمر، مكتبة دار العروبة للطباعة والنشر، الكويت، ١٩٨٢م.
- ❖ علم اللسانيات الحديثة، د. عبد القادر عبد الجليل، دار الصفاء للنشر والتوزيع، ٢٠٠٢م.

- ❖ علم النص ونظرية الترجمة، البروفسور يوسف نور عوض، دار الثقة للنشر والتوزيع، مكة المكرمة، ١٤١٠هـ.
- ❖ علم لغة النص، د. سعيد حسن بحيري، الشركة المصرية العالمية للنشر-لونجمان، ١٩٩٧م.
- ❖ الفاصلة في القرآن، محمد الحسناوي، دار عمار-عمان، ط٢، ١٩٨٦م.
- ❖ القاموس المحيط، الفيروز أبادي، تحقيق: يوسف الشيخ محمد البقاعي، دار الفكر للطباعة والنشر للتوزيع، بيروت، ١٩٩٩م.
- ❖ كتاب الصناعتين، الكتابة والشعر، لأبي هلال العسكري (ت: ٣٩٥هـ)، تحقيق: د. مفيد قميحة، دار الكتب العلمية، بيروت، ٢٠٠٨م.
- ❖ الكشف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، محمود بن عمر الزمخشري، تحقيق: عبد الرزاق المهدي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط٢، ٢٠٠١م.
- ❖ لسان العرب، ابن منظور، تحقيق: عبد الله علي الكبير ومحمد أحمد حسب الله وهاشم محمد الشاذلي، دار المعارف القاهرة، (د.ت).
- ❖ لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب، محمد خطابي، المركز الثقافي العربي، بيروت، ١٩٩١م.
- ❖ مدخل إلى علم اللغة النصي، فولفجانج هاينه وديتر فيهفيجر، ترجمة: فالح بن شبيب العجمي، مطابع جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، ١٩٩٩م.
- ❖ المنزع البديع في تجنيس أساليب البديع، أبي محمد القاسم السجلماسي، تقديم وتحقيق: علاء الغازي، مكتبة المعارف الرباط، ١٩٨٠م.
- ❖ الميزان في تفسير القرآن، السيد محمد حسين الطباطبائي، مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، بيروت، ١٩٧٣م.
- ❖ النص بنياته ووظائفه، مدخل أولي إلى علم النص، من نظرية الأدب في القرن العشرين، ترجمة: د. محمد العمري، أفريقيا الشرق- الدار البيضاء، ١٩٩٧م.
- ❖ النص والخطاب والاتصال، د. محمد العبد، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، ٢٠٠٥م.
- ❖ النص والخطاب والإجراء، دي بوجراند وديسلر، ترجمة: تمام حسان، دار الكتب، القاهرة-مصر، ١٩٩٨م.
- ❖ نظرية علم النص، رؤية منهجية في بناء النص النثري. د. حسام أحمد فرج، مكتبة الآداب، القاهرة، ٢٠٠٧م.
- ❖ نظم الدرر في تناسب الآيات والسور، برهان الدين أبي الحسن إبراهيم بن عمر البقاعي، تحقيق: عبد الرزاق غالب المهدي، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٩٥م.

المراجع الأجنبية

- ❖ Linguistic and literary, Mohammad al-jazeyery, studies, mouton publishing, the Hague, paris, New York.

الرسائل الجامعية

- ❖ الاتساق والانسجام في القرآن الكريم: مفتاح بن عروس، أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر، كلية الآداب واللغات، ٢٠٠٧م-٢٠٠٨م.
- ❖ الاتساق والانسجام في سورة الكهف، محمود بوسنة، رسالة ماجستير، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الحاج لخضر باتنة، ٢٠٠٩م.
- ❖ الانسجام في سورة النور، نوال لخلف، أطروحة دكتوراه، كلية الآداب واللغات /جامعة الجزائر، ٢٠٠٧م.
- ❖ سورة فصلت، دراسة بيانية، محمد صالح محمد حابش العلياني، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى بمكة المكرمة/ كلية اللغة العربية، ١٤٢٢هـ.

- ❖ معاني التكرار النفسية لفنون البديع في القرآن الكريم، أسعد جواد يوسف الخفاجي، أطروحة دكتوراه، كلية الآداب/ جامعة القادسية، ٢٠٠٧م.
- بحوث (المجلات والدوريات)
- ❖ أثر السياق في فهم النص القرآني، عبد الرحمن بو درع، مجلة الإحياء المغربية، عدد/ ٢٥، جمادي الثانية ١٤٢٨هـ- يوليو ٢٠٠٧م.
- ❖ بنية النص الكبرى، د. صبحي الطعان، مجلة عالم الفكر، العدد/ ٢، ديسمبر، مصر، ١٩٩٤م.
- ❖ السياق والنص، استقصاء دور السياق في تحقيق التماسك النصي: فطومة لحماي، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر - بسكرة، الجزائر، العدد/ ٢-٣، ٢٠٠٨م.

الاعتصام بكتاب الله تعالى سبيل لوحدة الأمة

د. هيثم خضير عباس

جامعة بابل/ كلية الدراسات القرآنية

Submission to the Holy Quran is a Way to Unite the Nation

Dr. Haitham Kudhair Abbas

University of Babylon / College of Quranic Studies

Abstract

Allah had sent the Holy Prophet Muhammad (pbuh) a messenger to the whole people to show them the right way, establish a system of all aspects of life according to the Holy Creator, and prepare a generation to achieve this mission after his death. The prophet was able to make a change in this world, eliminate all the corruption at the time, and create an absolutely unique generation the right manner and tradition of which will never be repeated. The reason for this change was not but the resort to the Holy Quran and the total submission to it.

المقدمة

بعث الله تعالى الرسول الأمين محمداً-عليه وعلى آله الصلاة والسلام رسولاً للعالمين ليرسم لهذه البشرية طريقها، ويؤسس نظاماً لحياتها وفق مراد خالقها سبحانه، وفي جميع شؤونها وأعمالها، ويُعدّ جيلاً ليستلم هذه المهمة من بعده وقد استطاع عليه وعلى آله الصلاة والسلام أن يحدث تغييراً في هذه الأرض، ويخلع كل أنواع الفساد الموجود حينئذ، وأن يخرج جيلاً فريداً على الإطلاق لم ولن يتكرر بتلك الهيئة، بسلامة منهجه ومعتقداته، ولم يكن العامل الأساس لهذا التغيير إلا الاستقاء من منبع القرآن الكريم، و التمسك والاعتصام بحبل الله تعالى، وبَرَز أثر قول الله تعالى: : ﴿وَمَنْ يَغْتَصِم بِاللَّهِ فَقَدْ هُدِيَ إِلَى صِرَاطٍ مُسْتَقِيمٍ﴾¹ ولقد تحقق الانتشار للإسلام تحققاً رائداً عندئذ، ووصل إلى الأرض شرقاً وغرباً لتمسكهم بالوحي المنزل⁰

وقد أصبح المسلمون اليوم كمّاً مهماً بين الأمم والشعوب، وأصبحت أمة الإسلام التي وصفها الله من فوق سبع سموات بأنها خير أمة أخرجت للناس تعيش حالة من الذلة والمهانة والضياع، يتخطفها أعداؤها من كل حذب وصوب، ويطمع فيها القاصي والداني، سلبت أرضها، وخدشت كرامتها، وغربت شمس عزتها وانتهكت حرماها ومقدساتها، وضاعت هيبتها بين الشعوب، حتى أصبح أعداؤها يتحكمون في رسم حاضرها، والتخطيط لمستقبلها بما يتناسب مع مصالحهم وتحقيق أهدافهم، وسبب ذلك كله هو تخلي المسلمين عن مصدر قوتهم وعزتهم وسيادتهم، وتخليهم عن الإسلام رسالة ومنهجاً ونظاماً للحياة، حتى ضاع الدين الحق من واقعنا ومجتمعاتنا، ضاع من سلوكنا وتعاملنا مع بعضنا، فدبت الفرقة والتنازع في جسد الأمة، وحل بين أبنائها الخلاف وتأصل في واقعها الضعف، فاستأسد الأعداء علينا بعد أن وجدوا أمة الإسلام فريسة سهلة، وصيداً ثميناً، وحتى تعود الأمة إلى مجدها وعزها لا بد من تصحيح مسارها لإنقاذها من التردّي والسقوط والانهايار، وذلك بالاعتصام بحبل الله والالتفاف حول دينه والوثوق بوعده ونصره، ونبذ الفرقة والتنازع والاختلاف والذي يؤدي كله إلى الفشل والضعف والذلة والمهانة، فالأمة بحاجة إلى بعث جديد، تنفض فيه غبار الجبن والخوف عن نفسها، فعلى الأمة أن تستنهض هم أبنائها، وتبث العزائم في قلوبهم ونفوسهم فبالرغم من كل التحديات الواقعية، والمؤامرات الدولية على الإسلام والمسلمين فإننا نعتقد جازمين وواقفين بوعده الله بأن المستقبل لهذا الدين ما بقينا معتصمين بكتاب الله تعالى .

¹ - سورة آل عمران: الآية 101

المبحث الأول : الاعتصام في اللغة والاصطلاح

الاعتصام في اللغة :

العصمة في كلام العرب بمعنى المنع، وعصمة الله لعبده أن يعصمه مما يوبقه، تقول عصمه يعصمه عصماً منعه ووقاه، وفي التنزيل قوله تعالى: { سَأَوِي إِلَىٰ جَبَلٍ يَعْصِمُنِي مِنَ الْمَاءِ }¹ أي يمنعني من تغريق الماء. واعتصم فلان بالله إذا امتنع به، والعصمة بمعنى الحفظ، ومنه قوله تعالى: { وَاللَّهُ يَعْصِمُكَ مِنَ النَّاسِ }² أي يحفظك ويحميك.

والاعتصام بمعنى الامتناع، تقول اعتصمت بالله إذا امتنعت بلطفه من المعصية واستعصم بمعنى امتنع وأبى، ومنه قوله تعالى حكاية عن امرأة العزيز حين راودت يوسف عليه السلام عن نفسه { وَلَقَدْ رَاودَتْهُ عَنْ نَفْسِهِ فَاسْتَعْصَمَ }³ بمعنى أنه أبى عليها ولم يجبها إلى ما طلبت. والعاصم المانع والحامي⁴.

ويقول ابن فارس: عصم: العين والصاد والميم أصل واحد صحيح يدل على إمساك ومنع وملازمة، والمعنى في ذلك كله معنى واحد، ومن ذلك العصمة، وهي أن يعصم الله تعالى عبده من سوء يقع فيه، واعتصم العبد بالله تعالى إذا امتنع، واستعصم: التجأ وتقول العرب أعصمت فلاناً أي : هيأت له شيئاً يعتصم بما نالته يده أي يلتجئ ويتمسك به⁵.

فمن خلال ما تقدم يتبين لنا أن الاعتصام في اللغة وردت بمعان عديدة وهي المنع والانتقاء والحفظ والحماية والالتجاء وكلها معان متقاربة تدور حول فلك واحد.

الاعتصام في الاصطلاح :

تقاربت معاني الاعتصام في الاصطلاح عند المفسرين كما تقاربت عند اللغويين ويظهر ذلك جلياً من خلال المعاني الاصطلاحية الآتية:

عرف الطبري الاعتصام بقوله: فالاعتصام بالله التمسك بعهده وميثاقه الذي عهد في كتابه إلى خلقه من طاعته وترك معصيته⁶

ويعرف الطبرسي الاعتصام بقوله : هو الامتناع ، واعتصم فلان بالله أي امتنع من الشر به و العصمة من الله دفع الشر عن عبده واعتصمت فلاناً هيئت له ما يعتصم به و العصمة من الله تعالى على وجهين أحدهما : بمعنى الحفظ وهو أن يمنع عبده كيد الكائدين كما قال سبحانه لنبيه (صلى الله عليه وآله وسلم) { وَاللَّهُ يَعْصِمُكَ مِنَ النَّاسِ }⁷ والآخر : أن يلطف بعبده بشيء يمتنع عنده من المعاصي⁸.

والشوكاني يعرف الاعتصام بقوله: (الاعتصام بالله التمسك بدينه وطاعته والوثوق بوعده)⁹

ويعرف الزمخشري الاعتصام بقوله: (التمسك بدينه والالتجاء إليه في دفع شرور الكفار ومكائدهم)¹⁰

فمن خلال هذه المعاني يتبين لنا أن الاعتصام في الاصطلاح يأتي بمعنى التمسك بالدين والوثوق بوعد الله والالتجاء إليه في دفع شرور الكفار ومكائدهم.

1 - سورة هود : الآية 43

2 - سورة المائدة : الآية 67

3 - سورة يوسف : الآية 32

4 - ينظر : لسان العرب، لابن منظور، ج12، ص469، 470 .

5 - ينظر : معجم مقاييس اللغة، لابن فارس، ج4، ص331 .

6 - ينظر : جامع البيان للطبري ، ج9، ص341.

7 - سورة المائدة : الآية 67

8 - ينظر : مجمع البيان للطبرسي ، ج3، ص225.

9 - ينظر : فتح القدير للشوكاني ، ج1، ص367 .

10 - ينظر : الكشف للزمخشري ، ج1، ص385 .

وعند النظر في العلاقة بين التعريف اللغوي والاصطلاحي للفظة الاعتصام يتبين لنا أن المعنى الاصطلاحي يمثل جزءاً من المعاني اللغوية لهذه اللفظة، ولا غرابة في ذلك فالقرآن قد نزل بلغة العرب وذلك تصديقاً لقوله تعالى { إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ }¹.

المبحث الثاني: آيات الاعتصام ونبذ الفرقة والاختلاف في السياق القرآني

الاعتصام بكتاب الله تعالى هو سبيل المنعة والقوة، وهو سبيل النصر والتمكين والعزة والكرامة، ولقد سجلت أمة الإسلام في التاريخ مكانة مرموقة وسودداً عظيماً يوم أن تمسك المسلمون بدينهم، واعتزوا بتعاليم ربهم وتمسكوا بسنة نبيهم - صلى الله عليه وآله وسلم -، والتمسوا العزة في دين الله فأعزهم الله سبحانه، وأظهرهم على أعدائهم، فحافظوا على قيادتهم للإنسانية، وريادتهم للبشرية ما بقوا معتصمين بحبل الله، متأفنين على قلب رجل واحد، فهابهم أعداؤهم، وحسبوا لهم ألف حساب وحساب، وحين وقع الخلاف بين أبناء الأمة، وتنازعو فيما بينهم ضاعت هيبتهم من قلوب أعدائهم، وأصابهم الوهن والضعف، فتداعت عليهم الأمم كما تتداعى الأكلة إلى قصعتها وذهبت ريحهم وتبددت قوتهم، وأصبحت بلاد العالم الإسلامي لقمة سائغة، يتناول عليها القاصي والداني، ويتجرأ عليها الضعفاء قبل الأقوياء.

لذلك يخاطبنا رب العزة والجلال بضرورة الاعتصام والوحدة والبعد عن الاختلاف والفرقة حتى يعود للأمة مجدها وعزتها وسوددها، وذلك في الآيات الآتية:

قوله تعالى: { وَاعْتَصِمُوا بِحَبْلِ اللَّهِ جَمِيعًا وَلَا تَفَرَّقُوا وَاذْكُرُوا نِعْمَتَ اللَّهِ عَلَيْكُمْ إِذْ كُنْتُمْ أَعْدَاءً فَأَلَّفَ بَيْنَ قُلُوبِكُمْ فَأَصْبَحْتُمْ بِنِعْمَتِهِ إِخْوَانًا وَكُنْتُمْ عَلَى شَفَا حُفْرَةٍ مِنَ النَّارِ فَأَنْقَذَكُمْ مِنْهَا كَذَلِكَ يُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمْ آيَاتِهِ لَعَلَّكُمْ تَهْتَدُونَ }²

ففي قوله تعالى: { وَاعْتَصِمُوا بِحَبْلِ اللَّهِ جَمِيعًا وَلَا تَفَرَّقُوا... } يعني بذلك جل ثناؤه: وتعلقوا بأسباب الله جميعاً، وتمسكوا بدين الله الذي أمركم به، وعهده الذي عهد إليكم في كتابه إليكم، من الألفة والاجتماع على كلمة الحق، والتسليم لأمر الله) وقد تنوعت عبارات المفسرين لقوله تعالى (بحبل الله) فقال السدي: "واعتصموا بحبل الله جميعاً"، أما "حبل الله"، فكتاب الله، وقال مجاهد: "بحبل الله"، بعهد الله، وقال عطاء: "بحبل الله"، قال: العهد، لانه سبب النجاة كالحبل الذي يتمسك به للنجاة من بئر أو نحوها. ومنه الحبل الامان، لانه سبب النجاة. وقال الضحاك في قوله: {واعتصموا بحبل الله جميعاً}، قال: القرآن، فكل عبارات المفسرين تدل على معنى واحد - وإن تنوعت ألفاظهم - هو التمسك بالوحي المنزل الذي هو كتابه، وعهده، وهو القرآن الكريم، وهناك تفسير آخر بأن حبل الله هو الجماعة، كما جاء ذلك عن قتادة وابن مسعود.

أما حبل الله تعالى جاء في تفسيره: إنه (القرآن الكريم) ، لقول رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم : (إن هذا القرآن هو حبل الله الذي أمر به ، وهو النور المبين الشفاء النافع، عصمة لمن اعتصم به ونجاة لمن تمسك به)³

فالأخوة المعتصمة بحبل الله نعمة يهبها الله لمن يحبهم من عباده وهو هنا يذكرهم بهذه النعمة، يذكر كيف كانوا في الجاهلية أعداء، وما كان أعدى من الأوس والخزرج في المدينة أحد وهما الحيان الغربيان في يثرب، يجاورهما اليهود الذين كانوا يوقدون حول هذه العداوة وينفخون في نارها حتى تأكل روابط الحيين جميعاً، ومن ثم تجد يهود مجالها الصالح الذي لا تعمل إلا فيه، ولا تعيش إلا معه فألف الله بين قلوب الحيين من العرب بالإسلام، وما كان إلا الإسلام وحده يجمع هذه القلوب المتنافرة، وما كان إلا حبل الله الذي يعتصم به الجميع فيصبحون بنعمة الله إخواناً.

إذن فالقلوب لا يمكن لها أن تجتمع إلا في ظل الأخوة في الله، فتصغر إلى جانبها الثارات القبلية، والأطماع الشخصية، ولن تجد الأمة من ينصرها على أعدائها من الداخل والخارج، ويسلم لها كيائها من التمزق والشتات، ويصفو لها مشربها مالم تجعل الله لها ولياً ونصيراً، وتضع ثققتها به سبحانه، بالإضافة إلى إقامة شعائر الدين، وركائزه الإيمانية كالصلاة التي تربط الأمة بخالقها، وشعيرة الزكاة التي تربط الأمة بعضها البعض، أن تتمسك بالعروة الوثقى التي لا

1 - سورة يوسف: الآية 2

2 - سورة آل عمران : الآية 103 .

3 - ينظر: مصنف عبد الرزاق : ج3 ، ص 375 رقم الحديث 6017

تتفصم، فلا نصير ولا ولي لها إلا أن تعتصم الأمة به تعالى فهو نعم الولي ونعم النصير، قال سبحانه: { فَأَقِيمُوا الصَّلَاةَ وَآتُوا الزَّكَاةَ وَاعْتَصِمُوا بِاللَّهِ هُوَ مَوْلَاكُمْ فَنِعْمَ الْمَوْلَى وَنِعْمَ النَّصِيرُ }¹

هذه الآية الكريمة تضمنت الدعوة إلى توحيد الكلمة وجمع الشمل والتماسك حول محور واحد والتوجه نحو قبة واحدة، والتجمع حول هدف واحد، تسعى إلى ها الأمة وتتوخواه، أما ما نراه بواقع المسلمين اليوم، فهو اختلافهم وتناحرهم، واحتراب طوائفهم وهم في ذلك خالفوا أمر ربهم وهو يدعوهم إلى الوحدة والاعتصام، ومن أسباب العصمة من الاختلاف ما ذكره النبي في الحديث: (إن الله يرضى لكم ويكره لكم ثلاثاً، فيرضى لكم أن تعبدوه ولا تشركوا به شيئاً وأن تعتصموا بحبل الله جميعاً ولا تفرقوا، ويكره لكم ثلاثاً: قيل وقال، وكثرة السؤال، وإضاعة المال)² وقوله: {إِلَّا الَّذِينَ تَابُوا وَأَصْلَحُوا وَاعْتَصَمُوا بِاللَّهِ وَأَخْلَصُوا دِينَهُمْ لِلَّهِ فَأُولَئِكَ مَعَ الْمُؤْمِنِينَ }³.

استثنى الله تعالى من المنافقين التائبين فقال: "الذين تابوا" فاستثنى منهم التائبين من نفاقهم إذا أصلحوا نياتهم، وأخلصوا الدين لله، وتبرؤوا من الآلهة والانداد، واعتصموا بكتاب الله تعالى و تمسكوا بعهد وميثاقه وصدقوا رسله، فانهم إذا فعلوا ذلك فانهم يكونون مع المؤمنين في الجنة⁴.

وهنا دعوة أخرى من الله تعالى يوجهها للناس بملزمة الإيمان، إذ الاعتصام بالله ثمرة للإيمان به سبحانه، فمتى عرف العبد حقيقة الرب تعالى وعبوديته، ورأى النور يتجلى له، وأن غاية هذا النور الرحمة والحصول على الفضل، وإنارة الطريق أمامه، لن يبقى إلا أن يعتصم العبد به، قال تعالى: { يَا أَيُّهَا النَّاسُ قَدْ جَاءَكُمْ بُرْهَانٌ مِنْ رَبِّكُمْ وَأَنْزَلْنَا إِلَيْكُمْ نُورًا مُبِينًا فَأَمَّا الَّذِينَ آمَنُوا بِاللَّهِ وَاعْتَصَمُوا بِهِ فَسَيُدْخِلُهُمْ فِي رَحْمَةٍ مِنْهُ وَفَضْلٍ وَيَهْدِيهِمْ إِلَى صِرَاطٍ مُسْتَقِيمٍ }⁵

وعن أبي عبد الله الصادق عليه السلام أنه قال: «أوحى الله عز وجل إلى داود ما اعتصم بي عبد من عبادي دون أحد من خلقي عرفت ذلك من نيتي، ثم يكيد السَّمَاوَاتِ والأَرْضِ ومن فيهنَّ إلّا جعلت له المخرج من بينهنَّ»⁶. وقوله: { فَأَمَّا الَّذِينَ آمَنُوا بِاللَّهِ وَاعْتَصَمُوا بِهِ فَسَيُدْخِلُهُمْ فِي رَحْمَةٍ مِنْهُ }⁷.

يقول الله تعالى: مخاطباً جميع الناس ومخبراً بأنه قد جاءهم منه برهان عظيم وهو الدليل القاطع للعز، والحجة المزيعة للشبهة ويمثل ضياء واضحاً على الحق وأن الذين جمعوا بين مقامي العبادة والتوكل على الله في جميع أمورهم آمنوا بالله واعتصموا بالقرآن وأنه سبحانه سيرحمهم فيدخلهم الجنة ويزيدهم ثواباً ومضاعفة ورفعاً في درجاتهم، من فضله عليهم وإحسانه إليهم، ويجعل لهم طريقاً واضحاً قصداً قواماً لا اعوجاج فيه ولا انحراف. وهذه صفة المؤمنين في الدنيا والآخرة، فهم في الدنيا على منهاج الاستقامة وطريق السلامة في جميع الاعتقادات والعمليات، وفي الآخرة على صراط الله المستقيم المفضي إلى روضات الجنات⁸.

وفي هذا المعنى ينقل لنا الإمام علي عليه السلام ما أخبره الرسول صلى الله عليه وآله وسلم، إني قد سمعت رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم يقول: (ألا إنها ستكون فتنة فقلت ما المخرج منها يا رسول الله؟ قال كتاب الله فيه نبأ ما كان قبلكم وخبر ما بعدكم وحكم ما بينكم وهو الفصل ليس بالهزل من تركه من جبار قصمه الله ومن ابتغى الهدى في غيره أضله الله وهو حبل الله المتين وهو الذكر الحكيم وهو الصراط المستقيم هو الذي لا تزيغ به الأهواء ولا تلتبس به الألسنة ولا يشبع منه العلماء ولا يخلق على كثرة الرد ولا تنقضي عجائبه هو الذي لم تنته الجن إذا سمعته حتى قالوا {إِنَّا سَمِعْنَا

1 - سورة الحج : الآية : 78 .

2 - ينظر : صحيح مسلم ، كتاب الاقضية ، باب النهي عن كثرة المسائل من غير حاجة : 3 ، 1340 رقم الحديث 1715

3 - سورة النساء : الآية 146 .

4 - ينظر : التبيان في تفسير القرآن للطوسي ج 3 ، ص 368

5 - سورة النساء : الآية 174 - 175 .

6 - ينظر : وسائل الشيعة لمحسن الأعرجي، ج ١٥، ص ٢١١، من جهاد النفس، رقم الحديث ٢. المحقق الكاظمي، طبع على الحجر - إيران

1321 هـ .

7 - سورة النساء : الآية 175 .

8 - ينظر : تفسير القرآن العظيم لابن كثير ج 2 ، ص 481

قُرْآنًا عَجَبًا يَهْدِي إِلَى الرُّشْدِ فَآمَنَّا بِهِ¹، من قال به صدق ومن عمل به أجر ومن حكم به عدل ومن دعا إليه هدى إلى صراط مستقيم²

وقوله: { وَمَنْ يَعْصِمْ بِاللَّهِ فَقَدْ هَدِيَ إِلَى صِرَاطٍ مُسْتَقِيمٍ }³

معناه يمتنع والعصم: المنع، تقول عصمه يعصمه عصما، ومنه قوله: { لَا عَاصِمَ الْيَوْمَ مِنْ أَمْرِ اللَّهِ إِلَّا مَنْ رَحِمَ }⁴ أي لامانع⁵.

فالاعتصام بالله والتوكل عليه هو العمدة في الهداية، والعمدة في مباحة العواية، والوسيلة إلى الرشاد، وطريق السداد، وحصول المراد⁶.

وقوله: {وَجَاهِدُوا فِي اللَّهِ حَقَّ جِهَادِهِ هُوَ اجْتَبَاكُمْ وَمَا جَعَلَ عَلَيْكُمْ فِي الدِّينِ مِنْ حَرَجٍ مِلَّةَ أَبِيكُمْ إِبْرَاهِيمَ هُوَ سَمَّاكُمُ الْمُسْلِمِينَ مِنْ قَبْلُ وَفِي هَذَا لِيَكُونَ الرَّسُولُ شَهِيدًا عَلَيْكُمْ وَتَكُونُوا شُهَدَاءَ عَلَى النَّاسِ فَأَقِيمُوا الصَّلَاةَ وَآتُوا الزَّكَاةَ وَاعْتَصِمُوا بِاللَّهِ هُوَ مَوْلَاكُمْ فَنِعْمَ الْمَوْلَى وَنِعْمَ النَّصِيرُ }⁷

بعد أن تحدت التسمية بالأمة الإسلامية الواحدة، سماها كذلك من قبل وسماها كذلك في القرآن الكريم قال تعالى: (هُوَ سَمَّاكُمُ الْمُسْلِمِينَ مِنْ قَبْلُ) ثم جاء النص الذي يليها ليبين التركيبة لهذه الأمة، فهم المسلمون المستمسكون بأوامره ونواهيهم والمستمسكون بذاته العلية لا يفكرون إلا فيه، ولا يبتغون غيره، ويلتقون حول شريعته غير منفصلين عنها، يتولى بعضهم بعضاً بالمحبة والنصرة والتأييد⁸، كما قال تعالى: {وَالْمُؤْمِنُونَ وَالْمُؤْمِنَاتُ بَعْضُهُمْ أَوْلِيَاءُ بَعْضٍ يَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ يُقِيمُونَ الصَّلَاةَ وَيُؤْتُونَ الزَّكَاةَ وَيُطِيعُونَ اللَّهَ وَرَسُولَهُ أُولَئِكَ سَيَرْحَمُهُمُ اللَّهُ إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ }⁹. وفي هذا المعنى قال رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم: (مثل المؤمنين في توادهم وتراحمهم وتعاطفهم مثل الجسد إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى)¹⁰.

ثمرات الاعتصام بحبل الله وويلات الفرقة والاختلاف

الاعتصام بحبل الله وصية الله سبحانه وتعالى لرسوله - صلى الله عليه وآله وسلم - وأتباعه الذين آمنوا معه، والذين من عليهم بنعمة الأخوة والهداية وأمنهم بعد خوف ويسر لهم إقامة دولة لهم على أرض المدينة المنورة بعد أن كانوا قلة مستضعفين، والتحذير من الفرقة والاختلاف وصية الله أيضاً لرسوله - صلى الله عليه وآله وسلم - ولأئمة حتى لا يبدوا قوتهم ويضعفوا جمعهم ويصبحوا لقمة سهلة وصيداً ثميناً يتكالب عليهم الأعداء من كل حذب وصوب فكانت هذه الوصايا الثمينة من الله للمسلمين في كل زمان إلى قيام الساعة لما للاعتصام بحبل الله من ثمرات وما للفرقة والاختلاف من ويلات.

المبحث الثالث: ثمرات الاعتصام بحبل الله تعالى:

للاعتصام بحبل الله تعالى ثمرات عظيمة في الدنيا والآخرة بيّنها الله سبحانه في كتابه الكريم وهي:

أولاً: الامتثال لأمر الله:

فاعتصام الأمة بحبل الله والالتفاف حول دينهم فيه امتثال لأمر الله وسمع وطاعة له والرضا بما ارتضاه، فإله سبحانه وتعالى لا يأمر إلا بخير ولا يحذر إلا من شر حين يقول: { وَاعْتَصِمُوا بِحَبْلِ اللَّهِ جَمِيعاً وَلَا تَفَرَّقُوا }¹¹.

1 - سورة الجن الآية 1-2

2 - ينظر: سنن الترمذي، كتاب فضائل القرآن، باب فضل القرآن، رقم الحديث 2906، وبألفاظ متقاربة ينظر: غرر الحكم ودرر الكلم لعبد الواحد بن محمد الأمدي، قم - إيران ج 1، ص 57

3 - سورة آل عمران: الآية 101.

4 - سورة هود: الآية 43.

5 - ينظر: التبيان في تفسير القرآن للطوسي ج 2، ص 542

6 - ينظر: تفسير القرآن العظيم لابن كثير ج 2، ص 86

7 - سورة الحج: الآية: 78.

8 - ينظر: زهرة التفاسير لأبي زهرة ج 1، 5038

9 - سورة التوبة: الآية 71.

10 - ينظر: صحيح مسلم، كتاب البر والصلة والادب، باب تراحم المؤمنين وتعاطفهم ج 4، ص 1999 رقم الحديث 2586

11 - سورة آل عمران: الآية 103.

أي تعلقوا بأسباب الله جميعاً، وتمسكوا بدينه الذي أمركم به، وعهده الذي عهد إليكم في كتابه من الألفة والاجتماع على كلمة الحق والتسليم لأمر الله فقد كره الله لكم الفرقة وحزركموها ونهاكم عنها ورضي لكم السمع والطاعة والألفة والجماعة، فارضوا لأنفسكم ما رضي الله لكم¹

يقول الفخر الرازي حول معنى الاعتصام بحبل الله: (واعلموا أنه تعالى لما أمرهم بالاتقاء عن المحظورات أمرهم بالتمسك وبالاكتصام بما هو كالأصل لجميع الخيرات والطاعات وهو الاعتصام بحبل الله، واعلم أن كل من يمشي على طريق دقيق يخاف أن تنزلق رجله فإذا تمسك بحبل مشدود الطرفين بجانب ذلك الطريق أمن من الخوف، ولا شك أن طريق الحق طريق دقيق، وقد انزلق أرجل الكثير من الخلق عنه، فمن اعتصم بدين الله يكون بذلك قد أطاع الله تعالى وامتنل لأوامره ويأمن من الانزلاق عن طريق الحق، فكان المراد من الحبل هنا كل شيء يمكن التوصل به إلى الحق في طريق الدين)² . ومن هنا يتبين لنا أن طاعة الله تعالى والامتنال لأمره هي ثمرة من ثمرات الاعتصام بحبل الله.

ثانياً: الهداية إلى صراط الله تعالى المستقيم:

فالهداية إلى الحق ثمرة من ثمرات الاعتصام بحبل الله كما قال سبحانه: { وَمَنْ يَعْتَصِمْ بِاللَّهِ فَقَدْ هُدِيَ إِلَى صِرَاطٍ مُسْتَقِيمٍ }³

فالاعتصام بالله والتوكل عليه هو العمدة في الهداية، والعدة في مباحة الغواية والوسيلة إلى الرشاد، وطريق السداد، وحصول المراد⁴.

ويقول الإمام القرطبي: (ومن يعتصم بالله أي يمتنع ويتمسك بدينه وطاعته فقد هدي أي وفق وأرشد إلى صراط الله المستقيم)⁵.

ويقول الشوكاني: (أرشدهم الله إلى الاعتصام به ليحصل لهم بذلك الهداية إلى الصراط المستقيم الذي هو الإسلام)⁶ . ويقول محمد الطاهر بن عاشور: سياق الآية مؤذن بأنها جرت على حادثة حدثت وأن لنزولها سبباً، وسبب نزولها أن الأوس والخزرج كانوا في الجاهلية قد تخاذلوا وتحاربوا حتى تقافوا وكانت بينهم حروب كان آخرها يوم بعث النبي - صلى الله عليه وآله وسلم - فدخل بينهم وقال: أتدعون الجاهلية وأنا بين أظهركم ثم قرأ عليهم: { يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِنَّ تَطِيعُوا فَرِيقًا مِنَ الَّذِينَ أُوتُوا الْكِتَابَ يَرُدُّوكُمْ بَعْدَ إِيمَانِكُمْ كَافِرِينَ، وَكَيْفَ تَكْفُرُونَ وَأَنْتُمْ تَتْلُوا عَلَى كُفْرِكُمْ آيَاتِ اللَّهِ وَفِيكُمْ رَسُولُهُ وَمَنْ يَعْتَصِم بِاللَّهِ فَقَدْ هُدِيَ إِلَى صِرَاطٍ مُسْتَقِيمٍ }⁷ .

ثالثاً: الدخول في رحمة الله تعالى ونيل فضله وهدايته:

وهي ثمرات الاعتصام بالله كما يقول سبحانه: { فَأَمَّا الَّذِينَ آمَنُوا بِاللَّهِ وَاعْتَصَمُوا بِهِ فَسُيِّدْهُمْ فِي رَحْمَةِ اللَّهِ مِنْهُ وَفَضْلٍ وَيَهْدِيهِمْ إِلَيْهِ صِرَاطاً مُسْتَقِيماً }⁸

والمراد آمنوا بالله في ذاته وصفاته وأفعاله وأحكامه وأسمائه واعتصموا به في أن يثبتهم على الإيمان، ويصونهم عن نزغ الشيطان، ويدخلهم في رحمة منه وفضل، ويهديهم إليه صراطاً مستقيماً فوعد الله المعتصمين به بأمور ثلاثة: الرحمة

¹ - ينظر : جامع البيان للطبري ج4، ص31-33 .

² - التفسير الكبير ومفاتيح الغيب، م 4، ج8، ص178 .

³ - سورة آل عمران : الآية 101 .

⁴ - تفسير القرآن العظيم، لابن كثير، ج1، ص387 .

⁵ - الجامع لأحكام القرآن، ج4، ص387 .

⁶ - فتح القدير، ج1، ص367 .

⁷ - التحرير والتنوير، م3، ج4، ص28، سورة آل عمران : الآيتان 100، 101 .

⁸ - سورة النساء : الآية 175

والفضل والهداية، قال ابن عباس رضي الله عنهما: الرحمة الجنة، والفضل ما يتفضل به عليهم مما لا عين رأت ولا أذن سمعت، ويهديهم إليه صراطاً مستقيماً يريد ديناً مستقيماً¹.

ويتحدث الأستاذ سيد قطب عن علاقة التلازم والتوافق بين الإيمان والاعتصام فيقول: والاعتصام بالله ثمرة ملازمة للإيمان به، متى صح الإيمان، ومتى عرفت النفس حقيقة الله، وعرفت حقيقة عبودية الكل له، فلا يبقى أمامها إلا أن تعتصم بالله وحده، وهو صاحب السلطان والقدرة وحده، فهؤلاء يدخلهم الله في رحمة منه وفضل، رحمة في هذه الحياة الدنيا قبل الحياة الأخرى، وفضل في هذه العاجلة قبل الفضل في الآجلة فالإيمان هو الواحة الندية التي تجد فيها الروح الضلال من هاجرة الضلال في تيه الحيرة والقلق والشروء، كما أنه هو القاعدة التي تقوم عليها حياة المجتمع ونظامه، فالذين آمنوا بالله واعتصموا به في رحمة من الله وفضل في حياتهم الحاضرة وفي حياتهم الآجلة، وكلمة إليه في قوله: { وَيَهْدِيهِمْ إِلَى صِرَاطٍ مُسْتَقِيمًا } تخلع على التعبير حركة مصورة، إذ ترسم المؤمنين ويد الله تنقل خطاهم في الطريق إلى الله على استقامة، وتقربهم إليه خطوة خطوة، وهي عبارة يجد مدلولها في نفسه من يؤمن بالله على بصيرة، فيعتصم به على ثقة حيث يحس في كل لحظة أنه يهندي، وتتضح أمامه الطريق، ويقترب فعلاً من الله كأنما هو يخطو إليه في طريق مستقيم².

رابعاً: استحقاق معية المؤمنين ومرافقتهم في الدارين:

فهذه أيضاً شهادة من الله لمن اعتصم بحبل الله وتمسك بدينه وأخلص عمله فيه بأنه مع المؤمنين كما يقول سبحانه: { إِلَّا الَّذِينَ تَابُوا وَأَصْلَحُوا وَاعْتَصَمُوا بِاللَّهِ وَأَخْلَصُوا دِينَهُمْ لِلَّهِ فَأُولَئِكَ مَعَ الْمُؤْمِنِينَ }³.

جاءت هذه الآية الكريمة بعد الحديث عن المنافقين وما يستحقون من الله من عذاب يوم القيامة فهم أشد الناس عذاباً وفي الدرك الأسفل من النار إلا الذين تابوا منهم وأصلحوا عملهم واعتصموا بالله وأخلصوا لدينهم بحيث لم يشبه عملهم بتردد ولا تربص بانتظار من ينتصر من الفريقين المؤمنين والكافرين، فأخبر أن من صارت حاله إلى هذا الخير فهو مع المؤمنين وفي لفظ (مع) إيماء إلى فضيلة من آمن من أول الأمر ولم يصم نفسه بالنفاق لأن (مع) تدخل على المتبوع وهو الأفضل⁴.

هذا استثناء ممن نافق، ومن شرط التائب من النفاق أن يصلح في قوله وفعله ويعتصم بالله أي يجعله ملجأ ومعاداً، ويخلص دينه لله وإلا فليس بتائب قال الفراء: معنى (فأولئك مع المؤمنين) أي من المؤمنين⁵.

ويقول النسفي في معنى الآية: نزلت هذه الآية تتحدث عن المنافقين الذين تابوا من نفاقهم، وأصلحوا ما أفسدوا من أسرارهم وأحوالهم في حال النفاق واعتصموا بالله ووثقوا به كما يثق المؤمنون بالخلص، وأخلصوا دينهم لله لا يبتغون بطاعتهم إلا وجهه، فأولئك مع المؤمنين وهم أصحابهم ورفاقهم وفي معيتهم في الدارين الدنيا والآخرة⁶.

فهذه بعض ثمرات الاعتصام بحبل الله فما أحوجنا إلى الامتثال لأمر الله والاعتصام بحبله وأن نتعرف على الله في الرخاء حتى يتعرف علينا وقت الشدة، وما أحوجنا أن نلجأ إليه سبحانه ليمنحنا الهداية الإلهية إلى صراطه المستقيم، وما أحوجنا إلى رحمت الله ونيل فضله لنكون في معية المؤمنين في الدارين فكل هذه الثمرات وعد بها رب العزة والجلال إذا اعتصمنا بحبله والتزمنا بشرعه ووثقنا بوعده.

المبحث الرابع: ويلات الفرقة والاختلاف:

نهى الله سبحانه وتعالى أمة الإسلام عن الفرقة والاختلاف وحذر من الاكتواء بويلاتها مذكراً بما حصل للأمم السابقة من جراء فرقته ومحذراً من الويلات التي تنجم عن ذلك والتي من أخطرها:

1 - ينظر : التفسير الكبير ومفاتيح الغيب للرازي م6، ج11، ص122
2 - ينظر : في ظلال القرآن، ج2، ص823 .
3 - سورة النساء : الآية 146 .
4 - ينظر : التحرير والتنوير، لابن عاشور، م3، ج5، ص244 .
5 - ينظر : الجامع لأحكام القرآن، للقرطبي ج5، ص423 .
6 - ينظر : مدارك التنزيل وحقائق التأويل، ج1، ص291-292

أولاً: التشبه بالكافرين من أبناء الأمم الماضية:

كما قال سبحانه: { وَلَا تَكُونُوا كَالَّذِينَ تَفَرَّقُوا وَاخْتَلَفُوا مِنْ بَعْدِ مَا جَاءَهُمُ الْبَيِّنَاتُ وَأُولَئِكَ لَهُمْ عَذَابٌ عَظِيمٌ }¹ .
(ينهى الله تبارك وتعالى هذه الأمة أن يكونوا كالأمم الماضيين في افتراقهم واختلافهم وتركهم الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر مع قيام الحجة عليهم)².

ويقول الشيخ محمد الطاهر بن عاشور: قوله: { وَلَا تَكُونُوا كَالَّذِينَ تَفَرَّقُوا وَاخْتَلَفُوا } معطوف على قوله { وَلِتَكُنْ مِنْكُمْ أُمَّةٌ يَدْعُونَ إِلَى الْخَيْرِ وَيَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ } وفي هذا تمثيل لحال التفرق في أبشع صورته المعروفة لديهم عن مطالعة أحوال اليهود وفيه إشارة إلى أن ترك الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر يفضي إلى التفرق والاختلاف إذ تكثر النزاعات والنزعات وتنشق الأمة بذلك انشقاقاً شديداً. وأريد بالذين تفرقوا واختلّفوا الذين اختلفوا في أصول الدين من اليهود والنصارى من بعد ما جاءهم من الدلائل المانعة من الاختلاف والافتراق، وقدم الافتراق على الاختلاف للإيدان بأن الاختلاف علة التفرق وهذا من المفادات الحاصلة من ترتيب الكلام وذكر الأشياء مع مقارنتها وفيه إشارة بأن الاختلاف المذموم هو الذي يؤدي إلى الافتراق، وهو الاختلاف في أصول الدين الذي يفضي إلى تكفير بعض الأمة بعضاً أو تفسيره دون الاختلاف في الفروع المبنية على اختلاف مصالح الأمة في الأقطار والأعصار وهو المعبر عنه بالاجتهاد³ .

ثانياً: الفشل وذهاب القوة:

كما بين الله سبحانه وتعالى وهو ينهي عن الفرقة والتنازع والاختلاف أن مآل ذلك كله هو فشل الأمة وضعفها وهوانها على أعدائها وذلك في قوله: { وَأَطِيعُوا اللَّهَ وَرَسُولَهُ وَلَا تَنَازَعُوا فَتَفْشَلُوا وَتَذْهَبَ رِيحُكُمْ }⁴ .

المعنى ولا تختلفوا فإن التنازع والاختلاف يوجب الفشل والضعف والجبن، وقوله تعالى: { وَتَذْهَبَ رِيحُكُمْ } يعني قوتكم، فالناس يتنازعون حين تتعدد جهات القيادة والتوجيه، وحين يكون الهوى المطاع هو الذي يوجه الآراء والأفكار، فإذا استسلم الناس لله ورسوله انتفى السبب الأول الرئيس للنزاع بينهم - مهما اختلفت وجهات النظر في المسألة المعروضة - فليس الذي يثير النزاع هو اختلاف وجهات النظر، إنما الهوى الذي يجعل كل صاحب وجهة يصر عليها مهما تبين له وجه الحق، وإنما هو وضع الذات في كفة والحق في كفة وترجيح كفة الحق، عندئذ يزول التنازع ويتلاشى الخلاف ويحل الوفاق والوئام مكان النزاع والصدام فيبقى للدين هيئته وللإسلام قدسيته وللوحدة مكانتها⁵ .

والنهي عن التنازع يقتضي الأمر بالتقاهم والتشاور، ومراجعة بعضهم بعضاً حتى يصدروا عن رأي واحد، فإن تنازعوا في شيء رجعوا إلى أمرائهم وردوا أمرهم إليهم ولقد كان التنازع مفضياً إلى الفشل لأنه يثير التغاضب ويزيل التعاون بين القوم، ويحدث فيهم أن يترصب بعضهم ببعض الدوائر، فيحدث في نفوسهم الاشتغال باتقاء بعضهم بعضاً، وتوقع عدم إلقاء النصير عند مآزق القتال فيصرف الأمة عن التوجه إلى شغل واحد فيما فيه نفع جميعهم، ويصرف الجيش عن الإقدام على أعدائهم فيتمكن منهم العدو كما قال سبحانه: { حَتَّى إِذَا فُشِلْتُمْ وَتَنَازَعْتُمْ فِي الْأَمْرِ وَعَصَيْتُمْ }⁶ .

وهذا الفشل والضعف أدى إلى تفكك الأمة الإسلامية وضعفها وهوانها على أعدائها، فاستبيحت الديار، وانتهكت الأعراس، وخدشت الكرامة، ودنسست المقدسات، وعزت النخوة، وقلّ النصير ولا حول ولا قوة إلا بالله.

ثالثاً: الدخول في دائرة الشرك:

حيث يبين الله سبحانه أن الفرقة والاختلاف هي صفة من صفات المشركين وينهى ويحذر أبناء الأمة من مغبة الوقوع في ذلك فيقول: { وَلَا تَكُونُوا مِنَ الْمُشْرِكِينَ مِنَ الَّذِينَ فَرَّقُوا دِينَهُمْ وَكَانُوا شِيعاً كُلُّ حِزْبٍ بِمَا لَدَيْهِمْ فَرِحُونَ }⁷ .

¹ - سورة آل عمران : الآية 105 .

² - تفسير القرآن العظيم، لابن كثير، ج1، ص390 .

³ - ينظر : التحرير والتنوير، ج3، ص4، ص42-43 .

⁴ - سورة الأنفال : الآية 46 .

⁵ - ينظر : في ظلال القرآن، ج3، ص1528-1529 .

⁶ - سورة آل عمران : الآية 152 . وينظر : التحرير والتنوير، لابن عاشور، ج6، ص10، ص30، ص31 . و لباب التأويل في معاني التنزيل،

⁷ - سورة الروم : الآيتان 31-32 .

فالله عز وجل هو الذي يصف المشركين من الذين فرقوا دينهم وكانوا شيعاً فالشرك ألوان وأنماط كثيرة، منهم من يشركون الجن، ومنهم من يشركون الملائكة ومنهم من يشركون الملوك والسلطين، ومنهم من يشركون الكهان والأحبار، ومنهم من يشركون الأشجار والأحبار، ولا تنتهي أنماط الشرك وأشكاله، وكل حزب منهم بما لديهم فرحون، بينما الدين القيم واحد لا يتبدل ولا ينفك، ولا يقود أهله إلا إلى الله الواحد¹.

رابعاً: تبرؤ رسول الله - صلى الله عليه وآله وسلم - منهم:

فقد برأ الله سبحانه رسول الله - صلى الله عليه وآله وسلم - من أصحاب البدع الذين تفرقوا في دينهم واختلفوا فيما بينهم فقال سبحانه: { إِنَّ الَّذِينَ فَرَّقُوا دِينَهُمْ وَكَانُوا شِيعاً لَسْتُ مِنْهُمْ فِي شَيْءٍ }² فمعنى شيعاً: فرقاً وأحزاباً حيث أوجب الله براءة رسوله - صلى الله عليه وآله وسلم - منهم، أي هؤلاء الذين تفرقوا واختلفوا لست منهم يا محمد وهم ليسوا منك³. ورغم هذه التحذيرات الإلهية كلها نجد أمة الإسلام قد اختلفت وتنازعت فضعت وفشلت وها هي الأمم تتكالب عليها من كل حذب وصوب حتى أصبحت هذه الأمة التي وصفها الله من فوق سبع سموات بأنها خير أمة أخرجت للناس كما مهملاً بين الأمم والشعوب.

وقوله تعالى: { وَلَا تَكُونُوا كَالَّذِينَ تَفَرَّقُوا وَاخْتَلَفُوا مِنْ بَعْدِ مَا جَاءَهُمُ الْبَيِّنَاتُ }⁴

وقوله تعالى: { أَنْ أَقِيمُوا الدِّينَ وَلَا تَتَفَرَّقُوا فِيهِ }⁵

وقوله تعالى: { حَتَّى إِذَا فُشِلْتُمْ وَتَنَازَعْتُمْ فِي الْأَمْرِ وَعَصَيْتُمْ مِنْ بَعْدِ مَا أَرَاكُمْ مَا تُحِبُّونَ }⁶

وقوله تعالى: { وَأَطِيعُوا اللَّهَ وَرَسُولَهُ وَلَا تَنَازَعُوا فَتَفْشَلُوا وَتَذْهَبَ رِيحُكُمْ }⁷

وقوله تعالى: { وَأَنَّ هَذَا صِرَاطِي مُسْتَقِيماً فَاتَّبِعُوهُ وَلَا تَتَّبِعُوا السُّبُلَ فَتَفَرَّقَ بِكُمْ عَنْ سَبِيلِهِ ذَلِكُمْ وَصَاكُم بِهِ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ }⁸.

وقوله تعالى: { وَلَوْ شَاءَ رَبُّكَ لَجَعَلَ النَّاسَ أُمَّةً وَاحِدَةً وَلَا يَزَالُونَ مُخْتَلِفِينَ إِلَّا مَنْ رَحِمَ رَبُّكَ وَلِذَلِكَ خَلَقَهُمْ }⁹

وقال تعالى: { إِنَّ الَّذِينَ فَرَّقُوا دِينَهُمْ وَكَانُوا شِيعاً لَسْتُ مِنْهُمْ فِي شَيْءٍ }¹⁰.

وقوله تعالى: { وَلَا تَكُونُوا مِنَ الْمُشْرِكِينَ مِنَ الَّذِينَ فَرَّقُوا دِينَهُمْ وَكَانُوا شِيعاً كُلُّ حِزْبٍ بِمَا لَدَيْهِمْ فَرِحُونَ }¹¹.

وقوله تعالى: { وَالَّذِينَ اتَّخَذُوا مَسْجِداً ضِرَاراً وَكُفْراً وَتَفْرِيقاً بَيْنَ الْمُؤْمِنِينَ }¹².

الخاتمة

وبالنظر إلى الآيات - سواء التي حثت على الاعتصام بكتاب الله تعالى أو التي حذرت من الفرقة والاختلاف ونهت عن التنازع الذي يؤدي إلى الفشل وذهاب القوة والهيبة - نلاحظ أن جميع هذه الآيات مدنية أي أنها نزلت بعد هجرة النبي - صلى الله عليه وآله وسلم - إلى المدينة وإقامة دولة الإسلام على أرضها، وألمس في ذلك إشارتين:

الإشارة الأولى: للنبي - صلى الله عليه وآله وسلم - ومن آمن معه بأن اعتصامهم بحبل الله تعالى هو سبب من أسباب بناء دولتهم ونشأتها وإظهاره على أعدائه بعد تلك السلسلة من العذابات التي تعرض لها هو - صلى الله عليه وآله وسلم - ومن تبعه من المؤمنين في مكة وتلك الهجرات المتتالية بدءاً بالهجرة الأولى إلى الحبشة ومروراً بالهجرة الثانية إليها،

1 - ينظر: في ظلال القرآن، سيد قطب، ج5، ص 2768.

2 - سورة الأنعام: الآية 159.

3 - ينظر: التبيان في تفسير القرآن للطوسي ج4، ص329 و الجامع لأحكام القرآن، للقرطبي، ج7، ص 148.

4 - سورة آل عمران: الآية 105.

5 - سورة الشورى: الآية 13.

6 - سورة آل عمران: الآية 152.

7 - سورة الأنفال: الآية 46.

8 - سورة الأنعام: الآية 153.

9 - سورة هود: الآية 118-119.

10 - سورة الأنعام: الآية 159.

11 - سورة الروم: الآية 31-32.

12 - سورة التوبة: الآية 107.

وهجرته - صلى الله عليه وآله وسلم - إلى الطائف وانتهاء بالهجرة إلى المدينة المنورة، كما كان في هذه الآيات المدنية أيضاً تحذير للنبي - صلى الله عليه وآله وسلم - والمؤمنين من الفرقة والاختلاف لأن ذلك سيؤدي إلى الضعف بعد القوة وإلى الفشل والهزيمة بعد النجاحات والنصر والتمكين.

الإشارة الثانية: إلى أبناء أمة الإسلام بأن يعتصموا بكتاب الله تعالى ويلجأوا إليه ويحتموا بجنابه حتى يعودوا إلى مجدهم وعزهم، فلا يمكن أن تقوم لهم قائمة إلا بالسير على خطى الحبيب محمد - صلى الله عليه وآله وسلم - ولن تعود إلى الأمة عزتها وكرامتها إلا إذا اعترز أبنائها بالإسلام ونبذوا الفرقة والخلافات وأصبحوا على قلب رجل واحد فلن تنصر أمة الإسلام ولن يتحقق وعد الله لها إلا بنصرة دينه كما قال سبحانه: { يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِن تَنصُرُوا اللَّهَ يَنْصُرْكُمْ وَيُثَبِّتْ أَقْدَامَكُمْ }¹.

المصادر

القرآن الكريم

- 1- التبيان في تفسير القرآن، لأبي جعفر محمد بن الحسن الطوسي ت 460هـ، تحقيق: أحمد حبيب قصير العاملي، بيروت، الطبعة الثانية.
- 2- التحرير والتنوير، لمحمد بن طاهر بن عاشور ت 1393، الدار التونسية للنشر، تونس، 1984.
- 3- تفسير القرآن العظيم، لأبي الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي البصري ت 774هـ، تحقيق: سامي بن محمد سلامة، دار طيبة للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، 1999م.
- 4- جامع البيان في تأويل القرآن لأبي جعفر محمد بن جرير بن يزيد بن كثير الطبري، ت 310، تحقيق: أحمد محمد شاكر، مؤسسة الرسالة، 2000.
- 5- الجامع لأحكام القرآن لأبي عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر بن فرح الأنصاري الخزرجي شمس الدين القرطبي ت: 671هـ، تحقيق: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش دار الكتب المصرية - القاهرة، الطبعة الثانية، 1964م.
- 6- زهرة التفاسير، لأبي زهرة، دار الشروق، القاهرة، 1983م.
- 7- سنن الترمذي، لأبي عيسى محمد بن عيسى بن سورة، الترمذي ت 279هـ، تحقيق: أحمد محمد شاكر، مطبعة مصطفى البابي الحلبي، مصر، الطبعة الثانية، 1975م.
- 8- صحيح مسلم، لأبي الحسن مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري ت 261هـ، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التراث العربي، بيروت.
- 9- غرر الحكم ودرر الكلم لعبد الواحد بن محمد الأمدي، قم - إيران.
- 10- في ظلال القرآن، لسيد قطب إبراهيم حسين الشاربي ت 1385هـ، دار الشروق، بيروت - القاهرة، الطبعة السابعة عشر، 1412هـ.
- 11- فتح القدير الجامع بين فني الرواية والدراية من علم التفسير، تأليف محمد بن علي بن محمد الشوكاني، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر.
- 12- الكشف عن حقائق غوامض التنزيل، لأبي القاسم محمود بن عمرو بن أحمد، الزمخشري ت 538هـ، دار الكتاب العربي، بيروت، الطبعة الثالثة، 1407هـ.
- 13- لباب التأويل في معاني التنزيل، لأبي الحسن علاء الدين علي بن محمد بن إبراهيم بن المعروف بالخازن ت 741هـ، تحقيق: محمد علي شاهين، دار الكتب العلمية، بيروت، 1415هـ.
- 14- لسان الميزان لمحمد بن مكرم بن منظور ت 711هـ، دار صادر، بيروت، الطبعة الثالثة، 1414هـ.
- 15- مجمع البيان لأبي علي الفضل بن الحسن الطبرسي ت 655، دار الفكر بيروت، الطبعة الثانية.

¹ - سورة محمد: الآية 7.

- 16- مدارك التنزيل وحقائق التأويل، لأبي البركات عبد الله بن أحمد بن محمود حافظ الدين النسفي ت 710هـ، حققه وخرج أحاديثه: يوسف علي بديوي، دار الكلم الطيب، بيروت، 1998م.
- 17- معجم مقاييس اللغة، لأبي الحسن أحمد بن فارس بن زكريا، تحقيق وضبط: عبد السلام حمد هارون، دار الجيل، بيروت، 1991م.
- 18- المصنف، لأبي بكر عبد الرزاق بن همام بن نافع الحميري اليماني الصنعاني ت 211هـ، تحقيق: حبيب الرحمن الأعظمي، المكتب الإسلامي، بيروت، الطبعة الثانية، 1403هـ.
- 19- وسائل الشيعة، محسن الأعرجي، من جهاد النفس، رقم الحديث ٢، المحقق: الكاظمي طبع على الحجر، إيران، 1321هـ.

الاغتراب النفسي لدى طلبة الجامعة

الباحثة. رشا محمد علوان

**Psychological Alienation in the University Students
Researcher. Rasha Muhammad Alwan****Abstract**

University learning faces the problem of psychological alienation in the students. Psychological alienation is defined as "a psychological condition in which the person feels that he is isolated from his society or a relative separation from his self, his society or both". Learning deepens alienation because it leads students to face dominance, loss, and isolation. Students suffer from a lot of psychological conflicts and distraction so they resort to smoking, drinking, believing in superstitions, and making superficial relationships with others. It is important to study alienation because of its high ratio which leads to the migration of Arabian intelligent minds for political, economic, and educational reasons.

ملخص البحث

يواجه التعليم الجامعي مشكلة الاغتراب النفسي عند الطلاب والاغتراب النفسي يعرف (عبارة عن حالة ذهنية يشعر فيها الشخص بانه معزول عن مجتمعه او شعور الفرد بالانفصال النسبي عن ذاته او مجتمعه او كليهما) والتعليم يسهم في تعميق الاغتراب حيث يدفع الكثير من الطلاب الى دوائر التسلط والضياع والعزلة ويواجه الطلاب الكثير من الصراعات النفسية وشروء الذهن واللجوء الى تناول السكائر والخمر والاعتقاد بالخرافة وتبني علاقات سطحية مع الآخرين ومن المهم دراسة الاغتراب لنسبتها العالية التي تسبب هجرة الادمغة العربية لأسباب سياسية واقتصادية وتربوية وغيرها ومن الناحية التربوية لأسباب تتعلق من جانب الاهداف والمناهج وطرق تدريس التقييم التربوي والاغتراب ومن المهم دراسة راية يولد العجز وغياب المعنى يؤدي الى ضياع الفرد او الطالب وتؤثر على عملية التربية ومستقبل الجيل الجديد. هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في الاغتراب النفسي على وفق متغير الجنس (ذكور . إناث)؟ يتحدد البحث الحالي بدراسة الاغتراب النفسي لعينة عشوائية من جامعة بابل /كلية التربية للاقسام (اللغة العربية . رياضيات . جغرافية . فيزياء . اللغة الانكليزية . تاريخ . علم النفس) البالغ عددهم (100) طالب وطالبة.

اجراءات البحث

وتألف مجمع البحث من طلاب وطالبات جامعة بابل كلية التربية للاقسام المذكورة سابقا واستعانت الباحثة بشعبة الاحصاء البالغ عددهم [3212] وكانت الالعينة تتألف من 100 طالب وطالبة، وبلغت النسبة للعينة [3، 94] وكانت مقسمة [50] طالب و[50] طالبة واعتمدت الباحثة على مقياس الكيبسي لقياس مفهوم الاغتراب النفسي لدى الطلبة والتي تكونت من 26 فقرة وفي البحث الحالي تم التأكد من الصرف يعرض اداة القياس على [7] من الخبراء ولثبات اداة البحث تم توزيع الاستبيان على عينة عشوائية تتكون من 15 طالبة وطالب وتم توزيع الاستبيان مرة ثانية بعد اسبوعين على الاشخاص انفسهم وذلك لتمديد درجة الثبات للاداة واستعانت الباحثة كعامل ارتباط بيرسون وكان يساوي [0، 76].

تفسير النتائج

اوضحت نتائج البحث هنالك نسبة اغتراب عند الطلبة في الجامعة وكانت 9% وقد استعانت الباحثة بالوسط الحسابي الذي كان نسبته [45، 8] ومقدار التباين [48، 11] ومقدار الانحراف المعياري [6، 93] ولكل من الذكور والإناث حيث وضع الوسط الغرضي للفصل بين اعلى واقل درجة وقد اظهرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة احصائية في الاغتراب النفسي تبعا لمتغير الجنسي [ذكور . إناث] حيث وجد ان الذكور اكثر اغترابا من الإناث واعلى درجة وكذلك لأسباب متعددة ونتيجة متوقعة الحصول بسبب مايعانيه الذكور من عادات وتقاليده وأفكار والذكور لا يقيّدون بالأفكار والعادات لذلك يكون اكثر عرضة للأحداث المفاجئة

الصعبة في الحياة بينما الإناث أو الفتاة متمسكة بالعادات والنظم والتقاليد بشكل اكبر وكامل ويتم التعبير عن آرائها فلا تتصدم بالواقع لمسايرتها الواقع الحياة ويكون الذكور أكثر مسؤولية بالحياة العملية وكثرة المشاركات لحضور ندوات ومؤتمرات وأحداث جديدة ومفاجئة

بينما تكون الإناث على العكس لاكتسب خبرات وأحداث وتشارك بالنشاطات الثقافية والعملية والعلمية مثل نساء اللاتي في الخارج نجدهن أقل اغترابا من النساء العربيات وكثير من الأسباب التي تجعل الذكور أكثر اغترابا من الإناث.

أولاً: مشكلة البحث

ان هذه الدراسة في صميمها عبارة عن محاولة لدراسة مشكلة الاغتراب النفسي في المجتمع الطلابي رغم التباين الواضح بينهم في المحتوى الثقافي والفكري ترى الشخصيات الطلابية (ذكور وإناث) تتميز بانها مقترية قليلا كان ام كثيرا (بكر، 1979، ص110) وهناك عوامل كثيرة تساهم في ذلك منها نوعية الثقافة السائدة وتفسيراتهم المثالية للحياة وتمسكهم المفرط بالعادات والتقاليد وعدم المرونة اتجاه التطورات الجديدة التي تفرضها (قوى الانتاج) لذا يقع الفرد بوضعية لاينسجم معها أي انعدام التكيف مع الظروف والمواقف الجديدة أي ان الفرد هنا يكون بين التطورات الجديدة، من جه وبين ما اكتسبه من قيم وتقاليد من جه أخرى ونتيجة لذلك يواجه كثير من الصعوبات النفسية وشروذ الذهن واللجوء الى عوامل بديلة كتناول السكائر والخمر والاعتقاد بالخرافة وتبنى علاقات سطحية مع الآخرين وهنا ينشا ما يسميه فروم التشيؤ (شاخت، 1980، ص187) أي تكون نظرة الفرد الى الفرد الآخر على انه سلعة او حاجة او أي شيء لمجرد اشباع غريزة معينة او جانب معين من جوانب الحياة وتكون نظرة هذا الانسان سلبية الى محنة الشخصية الآخر دون مساعدة بمنأى عن كل الحب والعاطفة البشرية والسعي الدائم نحو الانفصال وتحطيم الذات الكلية (مجاهد، 1993، ص83) وان من المهم دراسة الاغتراب النفسي لنسبتها ولنتائج الدراسة التي اجريت في مصر وجود الاغتراب بنسبة 66، 44% لدى افراد عينة الدراسة التي تكونت من (3764) طالب وطالبة وان المغترب مايقود الى مشكلة ان يعتزل المغترب نفسه ويحيطها بشرنقة، ويميل الى السلبية واللامبالاة، فلا يهتم بما يجري، ولا يحرص على المشاركة في الحياة الاجتماعية وينغمس فقط في الاعمال التي تحسن من اوضاعه المادية (بركات، 1969، ص20) وتشير نتائج العديد من الدراسات الى ابتعاد الكثير من الشباب الغربي وخاصة طلاب الجامعات عن المشاركة في النشاط السياسي الجاد الفاعل فعلى سبيل المثال اظهرت نتائج دراسة التي اجريت في مصر ان نسبة من يحملون بطاقة انتخابية من افراد العينة بلغت 38 %، ونسبة من يستخدمها 64 %، ونسبة الاعضاء في احزاب سياسية 14% علما ان 70، 6 % منهم اعضاء في الحزب الحاكم (عبد الوهاب، 1993، ص82) ان السلبية التي يولدها الاغتراب تجرد مشاط الشاب وتقتل الفعاليات المتوفرة لهم وتصرفهم الى ما لا نفع فيه وتحصر اهتمامهم في امور ثانوية وتجعلهم غير عابئين بما يدور حولهم من ظلم وتسلط (الهادي، 1988، ص24) ولعل من اخطر نتائج الاغتراب النفسي وصل الكثير من الذين يتعرضون له، الى مرحلة اليأس الذي يدفعهم الى ترك اوطانهم (النوري، 1996، ص74) اذ توجد نتائج دراسة آخرين على عينة من طلبة الجامعات في مصر ان 34,4% منهم يفضلون الهجرة على العمل في اوطانهم (عبد الوهاب، 1993، ص74) وواجه الوطن العربي بشكل عام مشكلة هجرة الكثير من الخبراء والعلماء العرب وتعود ظاهرة هجرة الادمغة العربية لأسباب كثيرة سياسية واقتصادية واجتماعية وثقافية وتربوية (بركات، 1969، ص61) فمن الناحية التربوية والتعليمية تتضافر الكثير من العوامل والأسباب المرتبطة بالمدارس والجامعات من حيث الاهداف والمناهج، وطرق التدريس، ووسائل التقويم، الادارة والمدرسين يقرها اتزايد مشكلة الغتراب ومن ثم الهجرة ثقافا، لان الاوضاع في تلك المدارس والجامعات لا تساعد كثيرا على تكيف الطلاب مع انفسهم ومجتمعاتهم وكان من مظاهره التناقض والصراع والتشتت الذهن والفكر ضعف الانتماء والقلق لدى اولئك الطلاب (ابراهيم، 1999، ص92) وتؤدي سياسة القبول الجامعي احيانا دورا في دفع الطلاب للهجرة، فعندما يتم فرض تخصص ما على احد الطلاب، فان فرصة فرصة شعوره بالقهر والاحباط والاغتراب تزداد مما يزيد ايضا من امكانية اجباره على الهجرة اذ توجد نتائج دراسة مصرية ان هناك علاقة عكسية بين اختيار الطلاب كلياتهم بناء على رغباتهم، وبين اتجاه نحو الهجرة

والعمل في الخارج، فنسبة 69، 9% من الذين فضلوا العمل في بلادهم كانوا قد اختاروا كلياتهم بناء على رغبتهم في حين ازدادت نسبة من يفضلون الهجرة والعمل في الخارج بين من درسوا في كليات ضد رغبتهم (عبد الوهاب، 1993، ص44).

ثانياً: أهمية البحث

لقد سمي قرن العشرين "عصر الاغتراب" فالبرغم من ان وصل فيه الى القمر الا انه فقد اتصاله مع عالمه ورغم انه انجز تقدماً علمياً ومادياً وتكنولوجياً هائلاً، الا ان تقدمه الاخلاقي والروحي كان متواضعاً جداً (القريطي، 1991، ص53) والمجتمعات الحديثة وفقاً لأميل دور كايف كان تطورها السريع في غياب المعايير، وفقدان حياتها التي كانت تتسم بنظام معين يقوم على التكافل أو التضامن الاجتماعي، تخضع فيه مصالح الفرد لصالح المجموع، مما فاد إلى شيوع بعض مظاهر الاغتراب كالياس والوحدة والخوف والاكتئاب والقلق وقد زاد من حدة تلك المظاهر بروز النزعة الفردية في العصر الحديث التي تساهم في ايجادها التصنع والديمقراطية والعلمانية (عويطات، 1995، ص73)، يعد الاغتراب حالة ذهنية يشعر فيها الشخص بأنه معزول عن مجتمعه (هناك الله وكوركيس، 1998، ص93) أو هو شعور الفرد بالانفصال النسبي عن ذاته أو مجتمعه أو كلاهما (الاشول عادل وآخرون، 1985، ص93) اما اهم مظاهر الاغتراب فهي

1. العزلة الاجتماعية
2. العجز
3. غياب المعنى
4. غياب المعايير
5. الغربة عن الذات

ان المؤسسات التربوية كثيراً ما تكون اداة سلاح ذو حدين ازاء الاغتراب اما ان يكون اداة لتعميق الاغتراب لدى الطلبة واما ان يكون وسيلة لتكيفية مع انفسهم او مع مجتمعاتهم فالنظام التعليمي لا يمكن ان محايداً فهو اما ان يكون عاملاً من عوامل البناء للفرد والمجتمع. او معول هدم لهما فبالرغم من ان التعليم والقهر اساساً عاملان متضادان يبطل احدهما الآخر (علي، 1998، ص44) الا ان التعليم يسهم احياناً تعميق الاغتراب حيث يدفع الكثير من الطلاب الى دوائر التسلط والضياع والعزلة وفقدان الهوية والانفصال عن الذات والمجتمع (وظفة، 1998، ص99) ويعمل على ايجاد حالة من الاغتراب تتمثل في تجريد الطلاب من انسانياتهم، وتحولهم الى اشياء او كائنات مسحوقة، او سلع تضع حسب المواصفات التي يطلبها اصحاب النفوذ والسطوة في المجتمع (بدران، 1995، ص59) وفي احياناً اخرى يؤدي النظام التعليمي عملاً بناءً وإيجابياً يقوم من خلاله بتنمية شخصية الفرد بشكل كامل وشامل ومتوازن، ويقوي ثقته بنفسه، ويدعم قدراته، ويزيد من ارتباطه بمجتمعه وانتمائه له، ويعزز معايير المجتمع، ويكون اداة للتحرير والاستقلال والتماسك الاجتماعي والوحدة. تعزيز التنمية والذات والثقافة، (الرشدان، 2000، ص66) وقد نالت هذه الدراسة كخبرة نفسية وانفعالية واجتماعية اهتماماً كبيراً في الدراسات الغربية والعربية ولاسيما مع فئة الشباب والجامعات حيث اوضحت كثير من تلك الدراسات ان هذه الخبرة الأكثر شيوعاً وواضح نوح الوحدة الانفعالية التي تحدث نتيجة عدم وجود علاقات ودية مع الآخرين وبسبب هذا كله هو نقص في العلاقات الاجتماعية للفرد مع الآخرين (بكر، 1979، ص101) تتجلى أهمية البحث حول الاغتراب النفسي لدى طلبة الجامعة اذ توجد عدة اشياء مهمة يجب التركيز عليها لظاهرة الاغتراب لدى طلبة فالاغتراب له تاثيراته الخطيرة على نفسية الطلبة وكيفية التلائم مع الحياة والاعمال الدراسية واليومية وكيفية التكيف معها وسد كل النواقص التي تآثر جانباً سلبياً على الطلبة ومستقبلهم فيعلم التعلم القهري احد المصادر الاساسية للاغتراب كما يذكر نوفل (1085) كاداة للقهر يتحول الطلاب من خلاله الى كائنات مهشمة وضائعة ومستلبة مستسلمة، وتتميز بسهولة السيطرة عليها، وتعاني من ضعف القدرة على التفكير الناقد، تعيش برادة مسلوية ووعي مزيف منفصلة عن ذاتها وعن المجتمع. وقد ادرك الكثير من اصحاب السلطة المستبدين في عدد من البلدان العربية خطورة التعليم واهميته فعملوا على تحويل

المؤسسات التربوية الى مصانع تنتج افرادا مغتربين ولي اكثر من الات بشرية تسمع وتطبق وبغير مناقشة ولا ابداء رأي والا اعتبرت مشاغبة ومتمردة تستحق العقاب الصارم (على 1998، ص63).

ثالثاً: أهداف البحث

يهدف البحث الحالي الى تعرف

1. الاغتراب النفسي لدى طلبة الجامعة

2. هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في الاغتراب النفسي على وفق متغير الجنس (ذكور . إناث)؟.

رابعاً: حدود البحث

يحدد البحث الحالي بدراسة الاغتراب النفسي لعينة عشوائية من طلبة جامعة بابل / كلية التربية للاقسام (اللغة العربية . الرياضيات . جغرافية . فيزياء . اللغة الانكليزية . تاريخ . علم النفس) للعام الدراسي 2013 . 2014 م والبالغ عددهم 100 طالبا وطالبة.

تحديد: تحديد المصطلحات

الاغتراب "

1. حديث الرسول الأعظم محمد ﷺ عن الغرباء قال "الذين يحيون ما امانت من سنتي" وقال ﷺ "ان بدا غريبا او سيعود غريبا كما بدا فطوبى للغرباء لقلة المسلمين يومئذ" وسيعود غريبا كما كان، أي يقل المسلمون في اخر الزمان فيصيرون كالغرباء (ابن منظور، 1988، ص52)

2. ابن حيان التوحيدي: هذا غريب لم يزحزح من مسقط راسه، ولم يتزحزح من مهب انفاسه واغرب الغرباء من صار غريبا في وطنه وابتعد البعداء من كان بعيدا في محل قربه (التوحيدي)

3. السيد علي شتا: عرض عام مركب من عدد من المواقف الموضوعية الذاتية التي تظهر من اوضاع الحتمية موقفية، يصاحبها معرفة الجماعة وحريتها بالقدر التي تقدمه القدر على انجاز الاهداف والتنبؤ في صنع القرار ويجعل تكيف الشخصية والجماعة مقتربا (شتا، 1984، ص62)

4. اريك فروم eric fromm: نوع من الخبرة التي يرى فيها الشخص نفسه غريبا عن ذاته ولا يشعر انه مركز لعالمه ولا صانع لفاعله ولكنه يشعر ان افعاله ونتائجه هي التي تتحكم فيه (فروم، 1960، ص22)

5. اسماعيل علي سعد: هو النتيجة الحتمية لفشل صناعة الراي العام في النسق السياسي السائد في صيغة تشكيل الراي العام (الاغتراب، 1993)

6. الاغتراب "بمعنى الانفصال": وهو يعني تلك الحالات الناتجة عن الانفصال المعرف عن كيانات او عناصر معينة فية واقع الحياة، واكثر ما ينشأ عن هذا الانفصال حالة من الاحتكاك والتوتر بين الاجزاء المنفصلة، وقد برز هذا المعنى كتابات الفيلسوف الالماني الشهير هيغل الذي استخدم هذا المصطلح بشكل متكرر في كتابه "ظاهريات الروح" الصادر سنة 1807، حيث نجد فصلا كاملا يزيد عن المئة صفحة يحمل عنوان (العقل المغترب عن ذاته ممثلا بالثقافة) اعقبه فصل اخر يحمل عنوان (العقل المتيقن ذاته ممثلا بالاخلاق) حيث اعتبر الكون مكن من اجزاء منفصلة ومتناقضة ومتفاعلة، لكنها متكاملة،

http://www.bafree.net / forum / archive / 42611.htm انترنت

"التعريف الاجرائي": "هو الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الاغتراب الذي اعده الباحث"

الفصل الثاني

أطار نظري ودراسات سابقة

- دراسات عربية
- دراسات أجنبية

أطار نظري ودراسات سابقة

أولاً. أطار نظري

1. الاغتراب: ظاهرة انسانية حظيت باهتمام كبير من الفلاسفة وعلماء علم النفس والتربية والاجتماع وقد استخدموا مصطلح الاغتراب للتعبير عما يشعر به الانسان الحديث من غربة وما يحسه من زيف الحياة وعمقها وما يلاحظه من سطحية في علاقات الافراد بعضهم البعض في صورة تكاد تهدد وجود الانسان وصحته النفسية. هذه الظاهرة سمة من سمات العصر واعرافه وتقاليده وسمات العصر، انها من اعقد قضايا الانسان المعاصر بسبب ازدياد نموها واتساعها وخطورتها وقد اصطلح الباحثون على تسمية هذه الظاهرة بالاغتراب (فروم، 1960، ص89)

2. الاغتراب تحليلات لغوية: ان الاصل الذي اشتقت منه الكلمة الانكليزية "alienation" ونظيرتها الفرنسية "alienation" الدالة على الاغتراب. تكون قد استمدت هذا الاسم من الفعل "alienace" الذي يعني تحويل او نقل شئ ما لملكية شخص اخر وهذا الفعل مستمد من الكلمة اللاتينية "alius" التي تعني الاخر سواء كان اسما او صفة ان مصطلح الاغتراب يعد من المصطلحات التي تعالج مشكلات المجتمع الحديث فالمفكرون لا يزالون يعانون من الغموض الا ان جميع التعريفات الحالية تدور حول عناصر معينة تشير الى فقدان العلاقات الاولى المساندة واللا ألفة واللا معنى واللا ولاء واللا انتماء واللا انسانية وغياب الاحساس بجذوى الحياة (الاغتراب، 1993، ص24)

3. افلاطون " platon " 724-743 ق.م: اشار افلاطون الى ان الفلسفة تبدا بالتساؤل او الدهشة او التعجب او الاستغراب واقتحام المجهول او بشئ من الغموض او تبدا حينما يفاجئنا شئ بغربته. او ان الفلسفة وليدة الغربة او انها تولد في رحم الاغتراب. ويبدو ان افلاطون كان فيلسوفا مغتربا او يمكن ان نستنبط من ذلك من رائعته الحقيقية "كتاب الجمهورية" فيه ما يشير الى انه رجل نغترب عن مجتمع وسياسات واخلاقيات عصره فهو يعتقد ان التغيرات التي يمكن ان تسهم في تغير حياة العامة ويمكن الاخذ بها هو ان يصبح الملوك فلاسفة وان يغدو الفلاسفة ملوكا وبهذا يمكن ان نضع ثقتنا في عالم اخر يسموه فوق التجارب الحسية كافة ويقع وراء التغير الزمن شاخ، 1980، ص19 . 23).

4. سقراط " socrate " 964-993 ق.م: لقد كشفت نهاية الفيلسوف سقراط عن شعوره باعجز والغربة والاغتراب وقد عبر عن معاناته بشكل نموذجي عن الانسان المغتراب اذ كان ذلك تعبيرا عن الفجوة في التفاعل الانساني بين تجربته الذاتية وتجربة جماهير بلاده " اثينا " عن اخلاص وانقلاب المعايير (كرم، ص57) ويصور سقراط اغترابه ووحشته والمه، وتعد عامه لدى اوساط واسعة من الناس وتختلف حدتها ودوافعها بحسب طبيعة الانسان.

فهذا العيش ما لاخير فيه

الا موت يباع فاشترية

يخلصني من الهيش الكريه

الا موت لذيق الطعم ياتي

وددت لو انني مما يليه

ان ابصرت قبرا من بعدي

انتهى الحال بسقراط الذي عاش مغتربا بين ابناء بلده الذين حكموا عليه بالإعدام واتهموه بشتى التهم لخروجه عن مألوف آرائهم وأفكارهم لكن سقراط استطاع ان يقهر عجزه واغترابه الى الابد اذ لم تكن نهايته الا تجسيدا رمزيا لقضية تمرده واغترابه (جاسم، 1987، ص33).

دراسات سابقة

شغل موضوع الاغتراب اهتمام الباحثين والمفكرين وذلك لما له من تأثيرات سلبية على حياة الفرد، حيث حاول هؤلاء الباحثون ومن خلال الدراسات التي قاموا بها توضيح علاقة الاغتراب بالعديد من المتغيرات مثل (التوافق النفسي، التكيف، الاتجاهات، الأبداع والابتكار، العدوانية، الرضا عن العمل والدافعية والإنجاز والجوانب الانفعالية...الخ).

ولا يخفى بأن الدراسات السابقة تعد بمثابة السجل الحافل بالمعلومات والتي يمكن من خلالها رصد الظاهرة وتحديد موقعها من التراث، وكذلك نتمكن من خلال هذا الاستعراض التعرف على موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة والاستفادة من بحوث التراث في تحديد العينات والأدوات المستخدمة وعرض النتائج المستخلصة من البحوث السابقة، فهي تمثل في حقيقة الأمر المؤشر الذي يرشد الباحث بأن يبدأ من حيث أنتهى الآخرون على اعتبار أن العلم سلسلة متتابعة من الدراسات والبحوث لتقصي الحقائق الكونية المختلفة.

أجرى بكر (1979) دراسة قياس مفهوم الذات والاعتراب لدى طلبة الجامعة وكان الهدف منها التعرف على العلاقة بين هذين المتغيرين لدى طلبة الجامعة بشكل عام ولدى الجنسين، حيث تم بناء مقياس للاغتراب والمكون (125) فقرة ومقياس مفهوم الذات المكون من (76) فقرة، وأستخدم معامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي كاجراءات احصائية، وقد بلغت عينة الدراسة (299) من الصفوف الثالثة والرابعة في الجامعة المستنصرية.

وتوصلت الدراسة الى أن هناك فروق ذات دلالة احصائية لصالح الذكور بانهم أكثر فهماً لذواتهم من الإناث، أما في مقياس الاغتراب فقد تبين عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث، الا أنه لوحظ وجود نزعة لدى الإناث الى الاغتراب بدرجة أكبر مما هي عليه عند الذكور (بكر، 1979، ص-33)

وتوصل باوكم (1980)، الى عدد من النتائج في الدراسة التي أجراها على (93) طالباً و (87) طالبة من طلبة الجامعة تتراوح أعمارهم بين (18.22) سنة، الى أن الذين لم يحققوا أدوار جنسية نمطية لديهم أحساس بالاغتراب حيث حصلوا على درجات مرتفعة في مقياس الاغتراب، وكانت الفروق بين متوسط درجات المجموعتين في الاغتراب ذات دلالة احصائية في صالح أفراد المجموعة الذين لم يحققوا هوية نمطية للدور الجنسي (باوكم، 1980، ص-105)

أما دراسة هاني حسين الاهواني، (8198) المظاهر الشعور بالاغتراب وعلاقتها بالخلفية الثقافية ومستوى التعليم بالإضافة الى متغيرات نفسية واجتماعية على عينة من (420) طالباً من طلبة جامعتي عين شمس والأزهر وقد أستخدم مقياس الاغتراب من أعداد (عادل الأشول) وأسفرت النتائج بأن مستوى ونوع التعليم والخلفية الثقافية والتخصص الاكاديمي لها تأثير في تبين مظاهر الشعور بالاغتراب لدى أفراد العينة، حيث كان طلاب السنوات النهائية والكليات العلمية أكثر تأثراً بهذه المظاهر وكانت الفروق لصالح طلاب جامعة عين شمس مقارنة بطلاب الأزهر وقد عزى الباحث ذلك الى طبيعة الخلفية الثقافية لكل منهما وتأثير الدور الحضاري (الاهواني، 1988، ص-25).

وتوصل عزام (1989) بدراسة بعض المتغيرات المصاحبة لاغتراب الشباب عن المجتمع الجامعي، والتي هدفت الى معرفة مشكلة الاغتراب بين طلبة الجامعة الأردنية ومن هم المعرضون للاغتراب وبما يتميزون وكيفية تصرف الشباب المغتربين آراء المواقف التي يرفضونها، والعلاقة بين الاغتراب الخاص عن المجتمع الجامعي والاغتراب العام عن المجتمع العام. وتكونت أداة الدراسة من أسئلته تحوي (36) فقرة وبلغت عينة الدراسة (904) طالباً من مختلف الكليات، حيث أشارت النتائج الى أن (20%) من مجموع عينة الدراسة حصلوا على درجة عالية من مقياس الاغتراب وأن حدة الاغتراب تزداد عند الذكور قياساً بالإناث.

أما فيما يتعلق بنمطي السلطة فقد أوضحت النتائج بأن المجموعة المغتربة تميزت بالنمط التسلسلي الصارم في حين يسود النمط الرقابي المعتدل داخل غالبية المجموعة المندمجة، وبالتحليل والموازنة على مستوى الإناث تبين وجود علاقة بين اغتراب الإناث وبين نمط الرقابة المتسلط.

أما بالنسبة لمتغير حجم الأسرة فقد كانت هناك فروق أثبت الاختبار الاحصائي دلالتها، وأشارت الدراسة الى عدم وجود فروق دالة احصائية بالنسبة الى وجود الوالدين أو وجود أحدهما (عزام، 1989، ص71).

وتكشف دراسة أمال محمد بشير (1989) عن الاغتراب وعلاقته بمفهوم الذات الواقعي (المدرک) ومفهوم الذات المثالي (المفضل)، أجريت الدراسة على عينة قوامها (321) طالباً وطالبة واستخدمت مقياس الاغتراب من إعداد الباحثة ومقياس مفهوم الذات لـ(حامد زهران)، أسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة بين أبعاد الاغتراب ودرجات مفهوم الذات الواقعي والمثالي واستثناء البعد الجسمي وعلاقته بكل من اللا معيارية والتمركز حول الذات، كما توجد علاقة ارتباطية سالبة بين درجات أبعاد الذات وتقدير الذات لدى العينة وأشارت الدراسة الى أن هناك سبعة عوامل للاغتراب هي (الاغتراب عن الذات، اللا معنى، العجز، التمرکز حول الذات، اللا معيارية، اللا هدف والعزلة). (بشير، 1989، ص31)

وأجرى الكندري (1998) دراسة حول المدرسة والاغتراب الاجتماعي لدى طلاب التعليم الثانوي في دولة الكويت، حيث قام الباحث بتصميم مقياس الاغتراب والذي تضمن ثلاثة أبعاد هي (الشعور بفقدان القيم، الشعور بالعجز والشعور بالعزلة الاجتماعية)، حيث تحقق الباحث من صدق مقياسه بعرضه على مجموعة من المحكمين ومن ثباته باستخراج معامل (ألفا كرونباخ) الذي بلغ (83%) طبق المقياس على عينة عشوائية تكونت من (1057) طالباً وطالبة.

وتوصلت الدراسة الى عدة نتائج أهمها شعور الطلاب بالاغتراب الاجتماعي بدرجة متوسطة خاصة على بعد الشعور بفقدان القيم، كما وأن الإناث أكثر إحساساً بالاغتراب من الذكور وأن طلبة الصفوف العليا أقل إحساساً بالاغتراب من الذين هم في الصفوف الدنيا. (الكندري، 1998، ص24) وأن الدراسة الحالية متماشية مع دراسة بكر عند المقارنة بهاتين الدراستين حيث وجدت الباحثة اوضحت نتائج البحث هنالك نسبة اغتراب عند الطلبة في الجامعة وكانت 9% وقد استعانت الباحثة بالوسط الحسابي الذي كان نسبته [45، 8] ومقدار التباين [48، 11] ومقدار الانحراف المعياري [6، 93] ولكل من الذكور والإناث حيث وضع الوسط الغرضي للفصل بين اعلى واقل درجة وقد اظهرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة احصائية في الاغتراب النفسي تبعاً لمتغير الجنس [ذكور . إناث] حيث وجد ان الذكور اكثر اغتراباً من الإناث واعلى درجة وكذلك لأسباب متعددة ونتيجة متوقعة الحصول بسبب ما يعانيه الذكور من عادات وتقاليد وأفكار والذكور لا يتقيدون بالأفكار والعادات لذلك يكون اكثر عرضة للأحداث المفاجئة الصعبة في الحياة بينما الإناث او الفتاة متمسكة بالعادات والنظم والتقاليد بشكل اكبر وكامل ويتم التعبير عن آرائها فلا تتصدم بالواقع لمسايرتها الواقع الحياة ويكون الذكور اكثر مسؤولية بالحياة العملية وكثرة المشاركات لحضور ندوات ومؤتمرات وأحداث جديدة ومفاجئة بينما تكون الإناث على العكس لا تكسب خبرات وأحداث وتشارك بالنشاطات الثقافية والعملية والعلمية مثل نساء اللاتي في الخارج نجدهن اقل اغتراباً من النساء العربيات وكثير من الأسباب التي تجعل الذكور اكثر اغتراباً من الإناث.

أجرى بكر (1979) دراسة قياس مفهوم الذات والاغتراب لدى طلبة الجامعة وكان الهدف منها التعرف على العلاقة بين هذين المتغيرين لدى طلبة الجامعة بشكل عام ولدى الجنسين، حيث تم بناء مقياس للاغتراب والمتكون (125) فقرة ومقياس مفهوم الذات المتكون من (76) فقرة، وأستخدم معامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي كإجراءات احصائية، وقد بلغت عينة الدراسة (299) من الصفوف الثالثة والرابعة في الجامعة المستنصرية.

وتوصلت الدراسة الى أن هناك فروق ذات دلالة احصائية لصالح الذكور بانهم أكثر فهماً لذواتهم من الإناث. أما في مقياس الاغتراب فقد تبين عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث، الا أنه لوحظ وجود نزعة لدى الإناث الى الاغتراب بدرجة أكبر مما هي عليه عند الذكور (3:33)

الفصل الثالث

إجراءات البحث

أولاً- مجتمع البحث:-

يتألف المجتمع في هذا البحث من طلاب وطالبات جامعة بابل كلية التربية للأقسام (اللغة العربية/ الرياضيات/ جغرافية/ فيزياء/ اللغة الانكليزية/ تاريخ/ علم النفس) للسنة الدراسية 2013-2014 وقد استعانت الباحثة بشعبة الاحصاء في الاقسام المذكورة اعلاه وكان عدد الطلبة (2533) طالب وطالبة.

ثانياً. عينة البحث .:

قامت الباحثة باختيار عينة من (100) طالب وطالبة وبطريقة عشوائية مؤلفة من (50) طالباً (50) طالبة في جامعة بابل/ كلية التربية وبلغت النسبة المئوية للعينة (2، 94) وكما موضح في جدول/ 1.

جدول / 1

" يوضح توزيع افراد العينة على وفق اقسام كلية التربية

ت	أقسام كلية التربية	الذكور	الإناث	المجموع
1	اللغة العربية	7	7	14
2	الرياضيات	7	7	14
3	جغرافية	7	7	14
4	فيزياء	7	7	14
5	اللغة الانكليزية	8	7	15
6	تاريخ	7	7	14
7	علم النفس	8	7	15
	المجموع	51	49	100

ثالثاً- أداة البحث

استخدمت الباحثة مقياس الكيبسي 2002 م المصمم لقياس مفهوم الاغتراب النفسي لدى طلبة الجامعة. وتكونت الاداة من (26) فقرة منها (13) فقرة ايجابية (13) فقرة سلبية وقد وضع امام كل عبارة (3) بدائل (موافق، موافق الى حد ما، غير موافق) واذا كانت الفقرة مع الموضوع فالبدائل تكون ارقامها (1، 2، 3) اما اذا كانت ضد الموضوع (3، 2، 1، 0). (ملحق / 1) (الحسني، 1998، ص64).

أ. صدق أداة البحث

الصدق هو ان يقيس اختبار السمة او الخاصية التي يراد قياسها اي ان يقيس فعلاً ما يريد قياسه ولا يقيس شيئاً اخر سواه (الطريحي، 2001، ص84) لغرض الحصول على صدق اداة البحث قامت الباحثة بعرض الفقرات على مجموعة من الخبراء والمحكمين من ذوي الاختصاص من اجل ابداء الراي على صلاحيتها وملائمتها من حيث صياغة او مضمون الفقرة وبدائلها حيث وضع الباحث ثلاث بدائل امام كل فقرة وهي (غالبا، احيانا، نادرا) علما ان للبدائل درجة المقررة هي (3، 2، 1) للمرحلة الراهنة لان افضل وسيلة للتأكد على صدق اداة البحث هو ان يقرر عدد من المختصين مدى تغطية وشمولية الفقرات بجوانب الظاهرة المراد تقييمها حيث ان عدد الفقرات (26) فقرة لكن اجريت تعديلات على فقرتين هما العاشرة والثالثة نجد على هذا الاساس بقيت عدد الفقرات كما هي (26) فقرة ادخلت على شكل استبيان مغلق ملحق رقم / (1) من اسماء الخبراء الذين استعانت بهم الباحثة في صدق الاداة.

ب . ثبات اداة البحث**الثبات:**

يقصد به دقة الاختبار هي القياس والملاحظة وعدم تناقضه مع نفسه واتساقه فيما يزودنا به من معلومات عن سلوك الفرد (ابو حطب، فؤاد، وآخرون، 1973، ص101) اذ استخرجت الباحثة الثبات بطريق اعادة الاختبار اذ وزع الاستبيان على عينة تتكون من (15) طالبا وطالبة واختبروا بشكل عشوائي ووزع الاستبيان نفسه على الافراد مرة ثانية بعد فترة اسبوعين وذلك تحديد درجة الثبات للأداة وقد استعانت الباحثة بمعامل ارتباط بيرسون وكان يساوي (0.76).

ج . طريقة تصحيح المقياس :

يتكون المقياس من (26) فقرة حيث يصحح وفق اجابة الفحوص عليه حيث وضع الباحث امام كل فقرة ثلاث بدائل هي (موافق، موافق الى حد ما، غير موافق) حيث كانت درجة موافق هي (3) والبدل موافق الى حد ما هي (2) والبدل غير موافق هي (1).

رابعاً- الوسائل الاحصائية

استخدمت الباحثة لغرض تحليل بياناتها الوسائل الاحصائية.

الفصل الرابع**عرض النتائج وتفسيرها**

يتضمن هذا الفصل تفسير النتائج ومناقشتها من خلال الاجابة على اهداف البحث وهي على النحو الاتي:

الهدف الاول: الاغتراب النفسي لدى طلبة الجامعة: وجدت ان نسبة الاغتراب النفسي لدى طلبة الجامعة هي 9%. وكذلك نسبة الوسط الحسابي للاغتراب النفسي للطلاب والطالبات هي مقدارها [45، 8] ومقدار التباين للذكور والإناث هي مقدارها [48، 11] من الاحصائيات المعمولة ومقدار الانحراف المعياري للذكور والإناث هو 6، 93 وضع الوسط الافتراضي للفصل والمقارنة بين اعلى واقل درجة او نسبة الاغتراب النفسي لدى طلبة الجامعة بين الذكور والإناث هي [52] وجدت نسبة الاغتراب لدى الذكور اعلى من الإناث أي كانوا الذكور اكثر اغترابا من الإناث وقد حصل الذكور [6] مرات اعلى من نسبة [52] الدرجة الافتراضية بينما حصلت الإناث على اقل من الوسط الافتراضي حيث حصلت على [3] مرات اقل من الوسط الافتراضي [52] درجة وان نسبة الاغتراب النفسي 9% لدى طلبة الجامعة هي نسبة متوقعة الحصول بسبب ما يعيشه المجتمع وما يحمله من أفكار واره واساليب وقيم وتقاليدي يجب اتباعها وعدم الخروج عنها ولاعن اطارها المحدد. وعدم التخلي عن هذه الأحداث ويعود ذلك ايضا ان المجتمع الطلابي الجامعي لا يشاركون بعضهم البعض في النشاطات الطلابية الصفية وحضور مؤتمرات توجه اليهم نظريات واره قد تخالف آرائهم وفلسفتهم أو حضور تداولات مختلفة لإبداء آرائهم وتبادل الأفكار والآراء بسن الطلبة انفسهم او مع غيرهم مما يؤدي الى قلة معرفة اراء البعض والبعض الآخر وحتى ان كانت الأفكار جيدة او غير جيدة التي تؤدي التعارض الفكري والدراسي والوجداني والاجتماعي وتعارض القيم والتقاليد كل فرد منهم وعزل الطالب نفسه عن بقية الطلاب وعدم شعوره انه ينتمي انتماء حقيقي للمجتمع الذي يعيش فيه وعدم ترابطه مع الآخرين بحسب الأفكار والمعتقدات والقيم وآرائه وفلسفته الحياتية التي يتمسك بها ويعتبرها قاعده لا يجب التخلي عنها والافراط بها هذا بأكمله يجعله قلة تعرضه للاغتراب مما يقلل نسبة الاغتراب وصفا الذي يعود الى المجتمع الذي يعيشه الافراد وما يحمل الافراد من قيم وعادات وتقاليدي وأطر اجتماعية مفيدة للطلبة والالتزام المفرط بالأمور الدينية وعدم تعرض المجتمع الطلابي للتغيرات الحديثة والجديدة والأفكار والحياة الحديثة عند المجتمعات الاخرى التي تزيد من فعالية الطلاب وزيادة نشاطاتهم الاجتماعية والدراسية والثقافية وزيادة معرفتهم بما توصلت اليه الدول الاخرى من تغيرات وأفكار ونظريات واشياء حديثه التي تؤدي الى تعرضهم الى مواقف وأحداث جديدة ايجابية وسلبية وبدورها تقلل او تزيد من نسبة الاغتراب النفسي لدى.

الهدف الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في الاغتراب النفسي على وفق متغير الجنس [ذكور . إناث]؟
نفرض معرفة هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث استعانت الباحثة بالاختيار الزائي لعنتين مستقلتين والجدول التالي يوضح ذلك :

الجنس	العدد	الوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة الزائفة المحسوبة	القيمة الزائفة الجدولية	مستوى الدلالة	الوسط الفرضي
ذكور	50	48	24، 54	98	29، 2	96، 1	0، 05	52
إناث	50	45، 6	40، 42					

يتضح من الجدول السابق أن القيمة الزائفة المحسوبة وهي [2، 29] كانت اكبر من القيمة الجدولية وهي [1، 960] عند مستوى دلالة [0، 05]. ودرجة حرية [98] فيما يعني حصول فروق ذات دلالة احصائية لصالح الذكور وكانت الإناث اقل من الذكور في نسبة الاغتراب النفسي.

بينت النتائج ان الذكور اكثر اغترابا من الإناث وينسبة أعلى وكانت النسبة لصالح الذكور وذلك يعود الى العادات والقيم والتقاليد في المجتمع وما يحمله المجتمع من أفكار واءاء ومفاهيم وبسبب ان الذكور لا يتقيدون بالعادات والتقاليد والقيم التي يعيشها المجتمع بقدر الإناث والذي يجعل الذكور اكثر عرضة للأحداث والمفاجآت الحياتية الصعبة اكثر من الإناث وان نسبة الاغتراب ظهرت بصورة اقل من الذكور بسبب ان الإناث مقيدات بصورة اكبر من الذكور بالعادات والقيم والتقاليد تقيد والتزام مفرد وعدم التعبير عن آرائها وأفكارها واساليب حياتها بشكل كامل وبسبب التربية الاجتماعية القاسية وبسبب نوعية الثقافة السائدة وعدم تعرضها للأحداث الحياتية الجديدة والمفاجئة التي يطلع عليها الذكور والتصدي لها بشكل اكبر من الإناث وهذا بدوره يقلل عرضتها للاغتراب النفسي ونجد ايضا ان الذكور يتحملون اكثر مسؤولية من الإناث في الحياة العملية مما يجعلهم اكثر تعرضا لمصاعب الحياة ولمواقف الحياة الحديثة مما يؤدي تعرضهم للاغتراب بشكل اكبر من الإناث على عكس الإناث تكون مسؤولياتهن اقل من الذكور مما يقلل عرضتهن لأحداث الحياة المختلفة وبكامل جوانبها الصعبة والسهلة وهذا بسبب العادات والتقاليد الاجتماعية والثقافية والقيم الاجتماعية والدليل على ذلك لو قارنا الحياة في المجتمعات المتحضرة في الخارج لوجدنا ان الإناث يمارسن حياتهن بشكل كامل وتشارك بكافة المسؤوليات كاملة في الحياة العملية والعلمية وتطرح آرائها وأفكارها ونظرتها ونظرياتها في الحياة وتساهم في المشاركات النشاطية والثقافية والعملية والعلمية والمادية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية وبكل جوانب الحياة مما يؤدي الى تعرضها الى الاغتراب، ونجد العكس في مجتمع البحث هذا ان الإناث على العكس مما وجدنا في الدول المتحضرة فهي لا تطرح آرائها وأفكارها وطريقة اسلوبها بالحياة بشكل كامل وقلة مشاركتها بالنشاطات الصفية والطلابية والثقافية والاجتماعية بصورة شاملة وكاملة وقلة حضورها مؤتمرات وندوات اجتماعية مستمرة وكبيرة مما يقلل عرضتها الى الاغتراب النفسي ومما ادى الى ظهور الذكور اكثر اغتراباً نفسياً وبصورة اكبر من الإناث مما يدل على وجود فروق ذات دلالة احصائية.

والدراسة الحالية متماشية ومتوافقة مع دراسة عزام (1989) بدراسة بعض المتغيرات المصاحبة (اغتراب الشباب عن المجتمع الجامعي) والتي هدفت الى معرفة مشكله الاغتراب بين طلبة الجامعة الاردنية ومن هم المعرضون للاغتراب وبما يتميزون وكيفية تصرف الشباب المغتربين ازاء المواقف التي يرفضونها والعلاقة بين الاغتراب الخاص عن المجتمع الجامعي والاغتراب العام عن المجتمع العام. وتكونت اداة الدراسة من استبانة تحوي (36) فقرة وبينت فقرة الدراسة (904) طالبا من مختلف الكليات، حيث اشارت النتائج الى ان (20%) من مجموع عينة الدراسة حصلوا على درجة عالية من مقياس الاغتراب وان حدة الاغتراب تزداد عند الذكور قياسا بالإناث

التوصيات

1. يمكن استخدام هذا المقياس من قبل اعضاء الهيئة التدريسية مع الطلبة الذين يرغبون الحصول على مساعدة في حل مشكلاتهم النفسية والدراسية

2. العمل على اشاعة جو من الاحترام والتقدير للعلم والمهنة والعلمية
3. اقناع الطلبة بأهمية الشهادة العلمية
4. ادخال مادة علم النفس كمادة منهجية في ا لتدريس
5. تبصير الطلبة بالمجالات التي يمكن العمل بها او الكليات الممكن القبول بها وفقا للتخصص العلمي / الانساني
6. اجراء اختبار للطلبة يساعد على معرفة قدراتهم وامكانياتهم وعلى ضوء ذلك يقررون نوع الدراسة العلمية ام الانسانية

المقترحات

1. اجراء دراسته مقارنة لاغتراب الطلبة في الجامعات في العراق وخارج العراق وكذلك في بغداد والمحافظات
2. اعطاء محاضرات اسبوعية لعلم النفس في المدارس
3. اقامة دورات للباحثين النفسيين في المدارس من اجل تنشيط معلومات وكذلك تزويدهم باحدث الدراسات والاساليب التربوية وفن التعامل مع الاخرين.

المصادر

1. أبراهيم، 1999، ازمة التربية في الوطن العربي، عمان : دار مجد لاوي.
2. أبن منظور، 1988، لسان العرب، المحيط، المجلد الثاني، دار لسان العرب، بيروت.
3. أبو حطب، 1973، التقييم النفسي، ط3 مكتب الانجلو المصرية، القاهرة.
4. أبو العينين، عطيات (1995). علاقة الاتجاهات نحو المشكلات الاجتماعية المعاصرة بمظاهر الاغتراب النفسي لدى طلاب الجامعة على ضوء المستوى الاجتماعي والاقتصادي. مجلة علم النفس، عدد 41.
5. أسكندر، نبيل رمزي، 1988، الاغتراب وازمة الانسان المعاصر . دار المعرفة . الجامعة الاسكندرية.
6. الاشول، عادل واخرون 1985، التغير الاجتماعي اغتراب شباب الجامعة القاهرة، اكااديمية البحث العلمي، شعبة البحوث والدراسات . القاهرة.
7. بدران، نبيل، 1995، التربية والنظام السياسي، الاسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
8. بدر، أحمد (1996). أصول البحث العلمي ومناهجه. (ط 9). القاهرة: المكتبة الأكاديمية.
9. بدوي، عبد الرحمن، (1964) شخصيات قلقة في الاسلام، ط2، دار النهضة العربية، القاهرة.
10. بركات، حليم، 1969، الاغتراب والثورة في الحياة العربية، الاسكندرية . دار الوفاء.
11. بشير، أمال بدوي، عبد الرحمن، 1964، شخصيات قلقة في الاسلام، ط2، دار النهضة العربية، القاهرة محمد
- (1989). الاغتراب وعلاقته بمفهوم الذات عند طلبة وطالبات الدراسات العليا بكليات التربية. رسالة دكتوراه، كلية التربية جامعة عين شمس.
12. بكر، محمد الياس، 1979، قياس مفهوم الذات والاغتراب لدى طلبة الجامعة، اطروحة دكتوراه غير منشورة، لكلية الاداب . الجامعة المستنصرية.
13. التوحيدي، ابو حيان، ب، ت، الاشارات الالهية.
14. جاسم، عزيز السيد، 1987، الاغتراب في الحياة والشعر الشريف الرضي دار الشؤون الثقافية العامة وزارة الثقافة والاعلام . بغداد.
15. حافظ، أحمد خيرى (1980). سيكولوجية الاغتراب لدى طلبة الجامعة. رسالة دكتوراه، كلية الآداب جامعة عين شمس.
16. الحسن، احسان محمد، 1975، العوامل المسببة للانتحار والجنايات العدد الاول . السنة الرابعة . بيروت.

17. حسن، بركات حمزة (1993). الاغتراب وعلاقة بالتدين والاتجاهات السياسية لدى طلاب الجامعة. رسالة دكتوراه، كلية الآداب جامعة عين شمس.
18. الحديدي، فايز (1990). مظاهر الاغتراب وعوامله لدى طلبة الجامعة الأردنية. رسالة دكتوراه، جامعة عين شمس القاهرة.
19. حمزة، جمال مختار (1996). التنشئة الوالدية وشعور الأبناء بالفقدان. مجلة علم النفس، عدد، 34، ص138 . 168.
20. الحنفي، عبد المنعم (1992). موسوعة الطب النفسي. (ط1). المجلد الأول. القاهرة : مكتبة مدبولي.
21. الخطيب، رجاء عبد الرحمن (1991). اغتراب الشباب وحاجاتهم النفسية. بحوث المؤتمر السابع لعلم النفس في مصر، الجمعية المصرية للدراسات النفسية.
22. الخميسي، السيد سلامة، 2000، الجامعة والسياسة في مصر، دراسة نظرية وميدانية عن التربية السياسية لشباب الجامعات، الاسكندرية، دار الوفاء.
23. دمنهوري، رشاد صالح ومدحت عبد الحميد (1990). الشعور بالاغتراب عن الذات والأخريين (دراسة عالمية حضارية مقارنة). مجلة علم النفس، عدد 13.
24. الرازي 2004، مجلة بابل للعلوم الانسانية، مجلة محكمة تصدرها كلية التربية . جامعة بابل، مطبعة بابل . حلة.
- 25- الراوي، مسارع خير، 1987، دراسات حول التربية في البلاد العربية . صيدا (لبنان) المكتبة العصرية.
26. رجب، محمود، 1978، الاختيار منشأة المعارف، الاسكندرية.
27. الرشدان، محمود، 2000، الاحباط الهدر التربوي في التعليم العالي في الاردن، في كتاب التعليم العالي في الاردن بين الواقع والطموح بحوث المؤتمر الذي نظمته جامعة الزرقاء الاهلية (1816) ابار تحرير شادية الشتل.
- 28 . زعتر، محمد عاطف رشاد (1989). بعض سمات الشخصية وعلاقتها بالاغتراب النفسي لدى الشباب الجامعي. رسالة دكتوراه. كلية الآداب جامعة الزقازيق.
29. شاخت، ريتشارد، 1980، الاغتراب، ترجمة كامل يوسف حسن، المؤسسة العربية للدراسات والنشر. بيروت.
- 30 . شتا، سيد علي، 1984، نظرية الاغتراب، دار عالم الكتب للنشر والتوزيع . الرياض.
31. الصنيع، صالح (1993). دراسة ميدانية حول علاقة التدين بالاغتراب لعينة من طلاب الدراسات العليا من السعوديين الدارسين في الولايات المتحدة الأمريكية. رسالة دكتوراه، المملكة العربية السعودية.
32. الطريحي، فاهم، 2001، الارشاد والصحة النفسية، مكتبة الصادق، حلة.
33. عبد السميع، سيد أحمد (1981). ظاهرة الاغتراب بين طلاب الجامعة في مصر. رسالة دكتوراه، كلية التربية جامعة عين شمس.
34. عبد اللطيف، مدحت عبد الحميد (1993). الصحة النفسية والتوافق الدراسي. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- 35 عبد اللطيف، مدحت عبد الحميد (1991). الشعور بالاغتراب المهني في ضوء عوامل السن والجنس والمؤهل والقطاع. المؤتمر السابع لعلم النفس في مصر، جزء، ص204-227.
36. عبد المعطي، عبد الباسط، 1981، اتجاهات نظرية في علم الاجتماع، عالم المعرفة، مطابع الانباء، الكويت.
37. عبد الوهاب، ليلي (1993) مشكلات الشباب والتعليم الجامعي، الاسكندرية : دار المعرفة الجامعية.
38. عزام، ادريس (1989). المتغيرات المصاحبة لاغتراب الشباب عن المجتمع الجامعي. مجلة العلوم الاجتماعية، مجلد 17، عدد1.
- 39- علي، سعيد اسماعيل، 1998، التعليم على ابواب القرن الحادي والعشرين، القاهرة عالم الكتب.

- 40- علي، علي السلام وآخرون (1992). الاغتراب الذاتي والقلق العصابي وعلاقتها بتأخر سن الزواج لدى الإناث العاملات وغير العاملات. مجلة علم النفس، عدد 23.
- 41- عيد، محمد أبراهيم (1997). دراسة تحليلية للاغتراب وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى الشباب، مجلة الإرشاد النفسي، عدد 6.
42. العويدات، عبد الله، 1995، مظاهر الاغتراب عند معلمي المرحلة الثانوية في الاردن.
43. فروم، اريك، 1960، المجتمع السليم. تعريف مكتبة الانجلو المصرية . القاهرة.
44. القريطي، عبد المطلب امين الشخص، عبد العزيز السيد، 1991، دراسة ظاهرة الاغتراب لدى عينة من طلاب الجامعة السعوديين وعلاقتها ببعض النتغيرات الاخرى، رسالة الخليج العربي.
45. كرم، يوسف، ب، ت، تاريخ الفلسفة اليونانية، دار القلم، بيروت.
46. الكندري، جاسم يوسف، 1998، المدرسة والاغتراب الاجتماعي دراسة ميدانية لطلاب التعليم الثانوي في دولة الكويت . المجلة تربوية.
47. مايرز، ان، علم النفس التجريبي، ترجمة الدكتور خليل البياتي، جامعة بغداد كلية الآداب.
48. متولي، عباس أبراهيم (1990). الاغتراب وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية لدى شباب الجامعة. مجلة كلية التربية، عدد 1.
49. مجاهد، عبد المنعم مجاهد، 1993، الاغتراب في الفلسفة المعاصرة، سعد الدين للطباعة، جامعة المنصورة.
50. محمد، صباح محمود، والبياتي، عبد الله سليم (1997). دراسة حالة الاغتراب لدى الشباب في العراق والأردن: دراسة مقارنة، المؤتمر التربوي الفكري السادس لاتحاد التربويين العرب، بغداد.
51. محمود، يوسف سيد 1993، مشكلات طلاب الجامعة في مصر واساليبهم في مواجهتها. دراسات تربوية.
52. الموسوي، حسن (1997). الاغتراب النفسي لدى شرائح من المجتمع الكويتي: دراسة تحليلية مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية جامعة المينا، مجلد 10، عدد 4..
53. النوري، قيس، 1996، مشخصات الاغتراب الاكاديمي العربي، دراسات عربية، عالم الفكر.
54. الأهواني، هاني حسن (1988). دراسة لبعض المظاهر النفسية للاغتراب لدى الشباب الجامعي وعلاقتها بنوعية التعليم العالي. رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة الأزهر.
55. الهادي، موسى 1988، السياسات التعليمية في الوطن العربي، بيروت، دار البيان العربي.
56. وطفة، علي اسعد، 1998، علم الاجتماع التربوي، الكويت، مكتبة الفلاح.
57. الاغتراب وتحديات العصرية، 1993، افاق عربية العدد (11) بغداد.
58. الانترنت: <http://www.bafree.net/forum/archive> .58، 11.htm

المصادر الاجنبية

- 59 Baucom ,D ,H.(1980). Independent CPI masulintiey and femininity Scales: Psychological correlates and a sex-role typolo Journal of Personality Assessment , 44.
- 60- Bonner ,R.L.& Rich ,A.R.(1992). Cognitive vulnerability and hopeless- ness among correctional inmates: Astate of mind model .Journal of Offender Rehabilitation ,17، 3-4.
- 61- Calabrese ,R.L.& Cochran ,J.(1990). The relationship of alienation to Cheating among a sample of American adolescents.Journal of Research & Development in Education ,14، 2.

- 62- Lal ,Bahadur ,S ,Arun Kumar.S.& Asha ,Rani (1996). Alienation : A Symptomatic Reaction of Education Unemployed Youth in India. International Journal of Psychology ,31 ,2.
- 63- Melchior- Walsh ,S.(1995). Sociocultural alienation: Experiences of North American Indian Student in Higher Education. Dissertation Abstracts International ,55 ,10 (A)
- 64- Mohan ,J & Tiwana ,M.(1987). Personality and alienation of creative Writers: Abrief report ,Personality and Individual Differences
- 65- Shoho ,Alan.R.& Katims ,Daviad. S.(1998). Perceptions of alienation among special and general education teachers. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (San Diego ,CA ,April 1998) (p. 22)
- 66- travis ,jonE.1995.Alienation from learning.courno – I for Ajust and caring eolucation , 1 (4 ,434 -449).

منقول عن مصدر السورطي، يزيد عيسى، 2003، المجلة التربوية

- 67- HANNA LLAH.R.K.&Guirguic ,m ,t.(1998).dictiona-rj of the terns of education:Beirut:LiBaire DuLiba.
- 68- Winefield ,H.R. ,Winefield ,A.H.& Tiggemann ,M.(1989). Psychological Concomitants of Tobacca and Alcohol Use in Young Australion Adult. British Journal of Addication ,84.

منقول عن مصدر السورطي، يزيد عيسى، 2003، مجلة التربية.

ملحق رقم (1)

أسماء السادة الخبراء التي استعانت الباحثة بأرائهم

الجامعة	الاختصاص	أسماء الأساتذة
بابل	طرائق تدريس عربي	1- أ.د. عمران جاسم
بابل	علم النفس المعرفي	2- أ.م.د. علي حسين المعموري
بابل	علم النفس الفسيولوجي	3- أ.م.د. علي محمود الجبوري
بابل	علم النفس التفكير	4- أ.م.د. كاظم عبدنور
بابل	أدارة تربوية	5- أ.م.د. كريم فخري هلال
بابل	طرائق تدريس عربي	6- م.د. بسام عبدالخالق
بابل	علم النفس الطفل	7- م. نغم عبد الرضا

ملحق رقم (2)

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة بابل

كلية التربية

قسم العلوم التربوية والنفسية

م / استبانة اراء الخبراء

الاستاذ الفاضل

تحية طيبة

تقوم الباحثة بإجراء دراسة تستهدف التعرف على الاغتراب النفسي لدى طلبة الجامعة ويعرف الاغتراب النفسي (بانه حالة ذهنية يشعر فيها الشخص لأنه معزول عن مجتمعه وشعور الفرد بالانفصال النسبي عن ذاته ومجتمعه او كلاهما) وقد استخدمت الباحثة مقياس الكبيسي 2002 م المصمم لقياس مفهوم الاغتراب النفسي لدى طلبة الجامعة نظرا لما يتمتعون به من خبرة ودراية في هذا المال ومما تصفون به من روح تعاونية نامل منكم ان تكونوا احد اعضاء اللجنة التحكيمية التي تقر مدى صلاحية وعدم صلاحية فقرات هذه الاستبانة وذلك بوضع علامة () تحت البديل الذي يعبر عن رأيكم وأجراء التعديل المناسب لها كي تكون صالحة

الباحثة/رشا محمد

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	تحتاج الى تعديل
1.	اشعر بالعزلة حتى وان كنت بيت الناس			
2	احس ان أفكارني تختلف عن أفكار كثير من الناس			
3	لدية قدرة على التوافق مع متغيرات العصر الجديد			
4	اشعر اني في واد والآخرين وفي واد آخر			
5	اشعر بسعادة حقيقية في حياتي			
6	اشعر ان المجتمع يقدر جهودي وتعبي حق قدرها			
7	تهدد متطلبات العصر الجديد حياتي الشخصية			
8	احس بعواطف جياشة نحو الآخرين			
9	اشعر بالاغتراب حتى عن ذاتي الشخصية			
10	يهتم كثير من الناس لمصالح الآخرين على حساب مصالحهم			
11	اشعر ان كثير من حاجاتي النفسية غير مشبعة			
12	لدي قدرة على اداء مسؤولياتي الاجتماعية على افضل صورة			
13	يشعر الآخرون الطمئينة في حياتي			
14	لم يوفر لي المجتمع الذي اعيش فيه الفرصة لتحقيق ذاتي			
15	اشعر بضعف قدرتي على تغيير الواقع الذي اعيش فيه			
16	احس بانتماء حقيقي الى الجماعة التي انتمي لها			
17	اشعر اني كائن ضعيف لاحولة ولا قوة			
18	تقتربني حالة من الانسحاب والحساسية من العديد من الناس			
19	يعينني المجتمع على تحقيق الكثير من اهدافي وطموحاتي في الحياة			
20	اثابر في عملي حتى وان واجهت مصاعب فيه			
21	لا احب مشاركة الآخرين لافي افرحهم ولا في احزانهم			
22	اشعر بمعنوياتي مرتفعة في العمل بميادين الحياة المختلفة			
23	اشعر بتوتر بعلاقاتي مع الآخرين			
24	لايتأبني شعور باستصغار ذاتي			
25	يصعب علي تكوين رؤية واضحة عن مستقبلي			
26	تمتلكني ارادة قوية لمواجهة مشكلات الحياة			

ملحق رقم (3)

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة بابل

كلية التربية

قسم العلوم التربوية والنفسية

م / الاستبانة بصيغتها النهائية

عزيزي الطالب/ عزيزتي الطالبة

تحية طيبة

تروم الباحثة اجراء دراسة للكشف احد انواع السلوك وستجد في الصفحات التالية فقرات تم اختبارها لقياس هذا السلوك والذي نرجوه منك قراءة كل فقرة بدقة والتاثير على الاختبار الواحد فقد من البدائل الموجودة امام كل فقرة علما ان هذه الفقرات تصف سلوك الانسان وهي صفات موجودة لدى كل الافراد لكن بدرجات مختلفة وسوف لن يطلع على اجابتك سوى الباحثة ولا داعي لذكر الاسم والجنس.

الباحثة/ رشا محمد

ت	الفقرات	موافق	موافق الى حد ما	غير موافق
1.	اشعر بالعزلة حتى وان كنت بيت الناس			
2	احس ان افكاري تختلف عن افكار كثير من الناس			
3	لدي قدرة على التوافق مع متغيرات العصر الجديد			
4	اشعر اني في واد والآخرين وفي واد اخر			
5	اشعر بسعادة حقيقية في حياتي			
6	اشعر ان المجتمع يقدر جهودي وتعبي حق قدرها			
7	تهدد متطلبات العصر الجديد حياتي الشخصية			
8	احس بعواطف جيشة نحو الآخرين			
9	اشعر بالاعترا ب حتى عن ذاتي الشخصية			
10	يهتم كثير من الناس لمصالح الآخرين على حساب مصالحهم			
11	اشعر ان كثير من حاجاتي النفسية غير مشبعة			
12	لدي قدرة على اداء مسؤولياتي الاجتماعية على افضل صورة			
13	يشعر الآخرون بأنني مطمئن في حياتي			
14	لم يوفر لي المجتمع الذي اعيش فيه الفرصة لتحقيق ذاتي			
15	اشعر بضعف قدرتي على تغيير الواقع الذي اعيش فيه			
16	احس بانتماء حقيقي الى الجماعة التي انتمي لها			
17	اشعر اني كائن ضعيف لاحولة ولا قوة			
18	تعتريني حالة من الانسحاب والحساسية من العديد من الناس			
19	يعينني المجتمع على تحقيق الكثير من اهدافي وطموحاتي في الحياة			
20	اثابر في عملي حتى وان واجهت مصاعب فيه			
21	لا احب مشاركة الآخرين لافي افرحهم ولا في احزانهم			
22	اشعر بمعنوياتي مرتفعة في العمل بميادين الحياة المختلفة			
23	اشعر بتوتر بعلاقتي مع الآخرين			
24	لا يئتابني شعور باستصغار ذاتي			
25	يصعب علي تكوين رؤية واضحة عن مستقبلي			
26	تمتلكني ارادة قوية لمواجهة مشكلات الحياة			

التطورات الداخلية في الاتحاد السوفيتي 1918 – 1939م

أ.م.د. قحطان حميد كاظم م.م. احمد محمد جاسم عبد

The interior developments of the soviet union 1918-1939**Assist.Prof.Dr. Qahatan H.Kadhim****Assist.instr. Ahmed M. Jassim Abd****Abstract**

The Soviet Union had a lot of events of internal political, economic and social during the period 1918-1939, the form of the political regime had changed, which ruled Tsarist Russia for a long time, and appeared new ideology was socialism that brought the concepts and principles of political, economic and social caused a radical change in Russian society and spread its effects to the rest of the regions of the world and the Soviet Union has become a major international power. And this research for the study of these developments and their impact on Soviet society in various field especially when it was not looking independent scientific study. The research found a number of conclusions to the most important success of the Russian Revolution and reform measures taken large, was the preparation of a new constitution in July 1918 as the text of the Constitution of the Soviet Union on Russia to be a socialist state, federal Soviet Republic.

The Communists had been unable to extend its full influence on the previous Russian Empire. Only after great efforts took a long time until 1921 because of the intensity of the opposition against the communist regime, and the ambition of minorities and ethnic groups to secede, and the desire of some political parties in the establishment of a democratic parliamentary-style democratic regimes European. Also faced the Soviet system, the new serious attempts from foreign countries to topple the state Soviet young, through the support of the opposition. But those attempts failed, and the European countries in the Soviet experience sees a threat to Europe in particular and the world in general. The Soviet state entered a severe economic crisis, as it has affected negatively the civil war in the Soviet economy decreased industrial and agricultural production is very large, so it decided the Soviet leadership to deal flexibly with the economic reality of the country. To address the economic crisis announced Lenin declared on the fifth of January 1922 for a new economic policy on behalf of (N.E.P) has given more freedom to swap economic with a space of freedom for the capital of the individual, and the integration of both the Socialist and the private individual in one sector, but it has led to the emergence of a layer(Kulak)"feudal young has been directed this policy in the agricultural side, in particular through the stop confiscation of grain and replace tax paid in kind commensurate with the crop, also restored the freedom of domestic trade, and in the first of February 1923 the government agreed to re-establish individual farms with small to keep ownership of the land to the state. Well received on the industrial side of many reforms in 1922 -1923 period allowed the government to set up Individual projects, and entered the nationalization of enterprises which employ fewer than twenty workers, and by the end of 1923 seemed to restore the Soviet economy gradually recovers.

When Lenin died a power struggle started between Stalin and Trotsky In fact, the conflict between the two theories the first called it Stalin to be a reform of the situation in the Soviet Union first and then a global communist revolution secondly. As Trotsky's theory, it is on the basis of a global revolution first, then the Soviet Union, and in the latter triumphed theory of Stalin and was able to take over power with the opposition forces, who was standing against Trotsky and the fact that the tripartite board to manage the affairs of the Soviet Union, a component of it as well as Kamaneev and Zinoviev, and was able Stellin during the period From 1924-1928 to get rid of his opponents one after the other, and managed to expel Trotsky from the Communist Party late in 1927 and thus was able to be the strongest person that controls the internal arena and follow the Soviet policy of denial and dimensional incarcerated dissidents in prisons and the mock trials and ruled totalitarian country and an iron fist.

Stalin knew that the Soviet Union will remain weak unless the economy is liberated from foreign forces to strengthen the work of the Soviet economy by giving priority to him and gave Stalin from the 1928 launch of the five-year plan to transform the Soviet Union From a weak agricultural country to a strong industrial country independent of the greed of capitalism, and the creation of a socialist society is able to face any foreign intervention.

The first five-year plan aimed at reducing the influence of the 1928-1932 (kulaks) expand(Alsofajzac) State Lands and the introduction of the system of collective(Alkolokhozat) and interest of heavy industries as the country set aside effects of the global economic crisis, 1929-1933, The project was the second five years 1933-1937 aimed at canceling the exploitation of man by man, and by improving the quality of consumer goods and the establishment of cooperative farms and the liquidation of the kulaks and the establishment of centers of new industrial, and entered into a working space of four thousand five hundred plant and a new plant The volume of industrial production doubled during those years from 4.5 times and 80% of it came from the new factory or rebuilt. And economic measures that have enabled the creation of a strong industrial base in the production of oil and electricity industries, but nevertheless under the Soviet Union less economically developed Western capitalist countries such as the United States, Britain and France, but that did not prevent the Soviet Union from becoming under the leadership of Stalin major force has a big rule in the balance of international politics on the eve of World War II.

ملخص البحث

شهد الاتحاد السوفييتي في المدة من 1918-1939 الكثير من الأحداث الداخلية السياسية والاقتصادية والاجتماعية، فقد تغير شكل النظام السياسي الذي حكم روسيا القيصرية حقبة طويلة، وظهرت آيديولوجيا جديدة تمثلت بالاشتراكية التي جاءت بمفاهيم ومبادئ سياسية واقتصادية واجتماعية، أحدثت تغيراً جذرياً في المجتمع الروسي وامتدت آثارها الى بقية مناطق العالم وأصبح الاتحاد السوفييتي قوة دولية كبرى، وجاء هذا البحث لدراسة تلك التطورات وانعكاساتها على المجتمع السوفييتي في المجالات المختلفة ولاسيما أنها لم تُبحث بدراسة علمية مستقلة. وقد توصل البحث الى جملة من الاستنتاجات أهمها نجاح الثورة الروسية واتخاذها إجراءات إصلاحية كبيرة، منها إعداد دستور جديد في تموز 1918 باسم دستور الاتحاد السوفييتي نص على أن تكون روسيا دولة اشتراكية فدرالية سوفييتية جمهورية. لم يتمكن الشيوعيون من بسط كامل نفوذهم على الإمبراطورية الروسية السابقة إلا بعد جهود كبيرة استغرقت وقتاً طويلاً حتى عام 1921 بسبب شدة المعارضة ضد النظام الشيوعي، وطموح الأقليات والقوميات بالانفصال، والرغبة لدى بعض الأحزاب السياسية في إقامة نظام برلماني ديمقراطي على غرار الانظمة الديمقراطية الاوربية. كما واجه النظام السوفييتي الجديد محاولات جديّة من الدول الأجنبية لإسقاط الدولة السوفييتية الفتية، من خلال دعم المعارضة، لكن تلك المحاولات باءت بالفشل، وكانت الدول الاوربية ترى في التجربة السوفييتية خطراً يهدد أوروبا خاصة والعالم عامة . ودخلت الدولة السوفييتية بأزمة اقتصادية خانقة، إذ أثرت الحرب الأهلية بشكل سلبي في الاقتصاد السوفييتي فانخفض الإنتاج الصناعي والزراعي بشكل كبير جداً، لذلك قررت القيادة السوفييتية التعامل بشكل مرّن مع الواقع الاقتصادي للبلاد. ولمعالجة الازمة الاقتصادية أعلن لينين في الخامس من كانون الثاني 1922 عن سياسة اقتصادية جديدة باسم النيب (N.E.P) أعطت حرية أكثر للمبادلات الاقتصادية مع فسحة من الحرية للرأسمال الفردي، ودمج القطاعين الاشتراكي والقطاع الفردي في قطاع واحد، لكن ذلك أدى إلى ظهور طبقة الكولاك "الإقطاعيين الصغار"، وقد وجهت هذه السياسة في الجانب الزراعي بشكل خاص في التوقف عن مصادرة الحبوب واستبدال ضريبة بها تدفع عيناً تتناسب مع المحصول، كما أعيدت حرية التجارة الداخلية، وفي الحادي عشر من شباط 1923 وافقت الحكومة على إعادة تأسيس المزارع الفردية الصغيرة مع إبقاء ملكية الارض للدولة. كذلك حظي الجانب الصناعي بإصلاحات كثيرة، إذ سمحت الحكومة في المدة من 1922-1923 بإقامة المشاريع الفردية، وتخلت عن تأميم المشاريع التي توظف اقل من عشرين عاملاً، وقبل نهاية عام 1923 بدأ الاقتصاد السوفييتي باستعادة عافيته بصورة تدريجية.

بدأ بعد وفاة لينين الصراع على السلطة بين ستالين وتروتسكي وفي الحقيقة أن الصراع كان بين نظريتين الأولى دعا إليها ستالين وهي أن يكون إصلاح الأوضاع في الاتحاد السوفييتي أولاً ثم عالمية الثورة الشيوعية ثانياً، أما نظرية تروتسكي فقامت على أساس عالمية الثورة أولاً ثم الاتحاد السوفييتي، وأخيراً انتصرت نظرية ستالين واستطاع من تسلم السلطة مع قوى المعارضة التي كانت تقف ضد تروتسكي وأن يشكل مجلساً ثلاثياً لإدارة شؤون الاتحاد السوفييتي مكوناً من ستالين فضلاً عن كامينيف وزينوفيف، واستطاع ستالين في المدة من 1924-1928 أن يتخلص من خصومه الواحد بعد الآخر، وتمكن من طرد تروتسكي من الحزب الشيوعي أواخر عام 1927 وبذلك استطاع أن يكون الشخص الأقوى وأن يسيطر على الساحة الداخلية السوفييتية واتبع سياسة النفي والابعد وزج المعارضين في السجون والمحاكمات الصورية وحكم البلاد حكماً دكتاتورياً وبقبضة من حديد.

أدرك ستالين أن الاتحاد السوفييتي سيبقى ضعيفاً إذا لم يتحرر اقتصاده من القوى الأجنبية فعمل على تقوية الاقتصاد السوفييتي عن طريق إعطاء الأولوية له وأعطى ستالين ابتداءً من عام 1928 انطلاقة التخطيط الخماسي بهدف تحويل الاتحاد السوفييتي من بلد زراعي ضعيف إلى بلد صناعي قوي ومستقل عن الأطماع الرأسمالية، وخلق مجتمع اشتراكي قادر على مواجهة أي تدخل أجنبي. واستهدفت الخطة الخمسية الأولى 1928-1932 الحد من نفوذ الكولاك بتوسيع أراضي الدولة السوفخزات وإدخال النظام الجماعي الكولخوزات والاهتمام بالصناعات الثقيلة كما جنببت البلاد مؤثرات الأزمة الاقتصادية العالمية 1929-1933، كما كان مشروع السنوات الخمس الثانية 1933-1937 يهدف إلى إلغاء استغلال الإنسان للإنسان، وذلك بتحسين نوعية السلع الاستهلاكية وإنشاء المزارع التعاونية وتصفية الكولاك وتأسيس مراكز صناعية جديدة، ودخل في حيز العمل أربعة آلاف وخمسمائة معمل ومصنع جديد، وتضاعف حجم الإنتاج الصناعي في تلك السنوات 4.5 مرة، وأن 80% منه جاء من المصانع الجديدة أو التي أعيد بناؤها. ومكنت تلك الإجراءات الاقتصادية من خلق قاعدة صناعية قوية في إنتاج النفط والكهرباء والصناعات المختلفة، لكن على الرغم من ذلك ظل الاتحاد السوفييتي أقل تطوراً اقتصادياً من الدول الرأسمالية الغربية كالولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا وفرنسا، بيد أن ذلك لم يمنع الاتحاد السوفييتي من أن يصبح تحت زعامة ستالين قوة كبرى لها شأن كبير في ميزان السياسة الدولية عشية الحرب العالمية الثانية.

المقدمة

شهد الاتحاد السوفييتي في المدة 1918-1939 تطورات سياسية داخلية عديدة تمثلت بالصراع على السلطة بعد نجاح الثورة في الحرب الأهلية والسعي من الإدارة الجديدة التي تزعمها لينين ثم ستالين لتطبيق سياسة اقتصادية مختلفة عن السياسة الاقتصادية السابقة وقيامهما بإبعاد خصومهما السياسيين بشتى الوسائل، وحكم البلاد حكماً دكتاتورياً، لذلك جاء هذا البحث لتسليط الضوء على أبرز المتغيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية في الاتحاد السوفييتي في مدة ما بين الحربين العالميتين.

قسم البحث على مقدمة وستة مباحث وخاتمة، تتناول المبحث الأول الثورة الروسية عام 1917 ومجريات الاحداث الداخلية، ودرس المبحث الثاني الأحداث السياسية الداخلية في الاتحاد السوفييتي 1918-1923، وتتناول المبحث الثالث الأحداث السياسية الداخلية في الاتحاد السوفييتي 1924-1928، وكرس المبحث الرابع لدراسة التحولات السياسية والاقتصادية والاجتماعية في الاتحاد السوفييتي 1928-1937، وتطرق المبحث الخامس إلى تطورات السياسة الداخلية في المدة من 1936-1939، وتتبع المبحث السادس حركة الاضطهاد الديني والاهتمام بالثقافة والفن 1929-1939. واجهت الباحثين صعوبة الحصول على المصادر باللغة الروسية أو ترجمتها إلى اللغة العربية لندرة المتخصصين باللغة الروسية في العراق، لذلك حاول الباحثان سدّ ذلك النقص بالاعتماد على المصادر والمراجع العربية وعدد آخر من الانكليزية، نجد تفاصيلها في هوامش البحث ومصادره.

المبحث الأول

الثورة الروسية عام 1917 ومجريات الاحداث الداخلية

كانت تلك الثورة نتاجاً لتداعيات عهود طويلة من الظلم والدكتاتورية التي هيأت المناخ المناسب لاندلاعها ونجاحها⁽¹⁾، وكانت على مرحلتين رئيسيتين الأولى أطلق عليها ثورة آذار وكان من أهم نتائجها سقوط النظام القيصري وزوال أسرة آل رومانوف Romanovs⁽²⁾، والثانية أطلق عليها ثورة أكتوبر الاشتراكية⁽³⁾.

أولاً: ثورة آذار 1917

بدأت الثورة باندلاع تظاهرات شعبية في العاصمة بتروغراد Petrograd في الثاني من آذار 1917م مطالبة بالإصلاحات الداخلية وتأمين الغذاء وإصلاح الأوضاع السياسية، لكن الحكومة الروسية واجهت التظاهرات الشعبية بكل قسوة وسرعان ما تحولت إلى مواجهات بين الطرفين، واستطاع المتظاهرون إطلاق سراح السجناء السياسيين في حصن القديس بولس St. Paul الذي يقع في قلب العاصمة، فأصدرت الحكومة في التاسع من آذار من العام نفسه أوامر إلى الحامية العسكرية بإطلاق النار على المتظاهرين إلا أن الجنود رفضوا ذلك مما اضطر الحكومة إلى تقديم استقالتها⁽⁴⁾. وفي الرابع عشر من آذار من العام نفسه شكلت حكومة مؤقتة برئاسة الأمير جورج لفوف Gorge Lvov⁽⁵⁾، تألفت من أربعة عشر وزيراً أغلبهم من البرجوازيين⁽⁶⁾، وحاول القيصر نقولا الثاني 1917-1894 Nicholas⁽⁷⁾، استخدام الجيش للقضاء على الثورة إلا أن قادة الجيش رفضوا ذلك مما جعله يتنازل عن العرش لأخيه الدوق ميخائيل Grand Duk Michael في الخامس عشر من آذار من العام نفسه، لكن سرعان ما اتسعت الاضطرابات مما أدى إلى تنازل الأخير عن العرش في اليوم التالي لنتهي أسرة رومانوف وذلك لعزم زعماء الثورة على إقامة النظام الجمهوري⁽⁸⁾. في التاسع عشر من آذار 1917، أعلنت الحكومة المؤقتة عن برنامجها الإصلاحي المتضمن ضمان الحريات السياسية وتسوية مشكلات البلاد بالطرق التي ترضي جميع الأطراف المختلفة، ومنح الحكم الذاتي لبولندة، الذي أثار جدلاً كبيراً بين الأوساط السياسية، كما أعلنت عزمها على الاستمرار في المشاركة في الحرب العالمية الأولى حتى تحقيق النصر مما جعلها تحظى باعتراف دول الوفاق (بريطانيا، فرنسا) بصورة سريعة⁽⁹⁾.

كان موقف الحكومة المؤقتة في الاستمرار بالحرب وفشلها في اتخاذ إجراءات جذرية إصلاحية في الداخل ولاسيما في ميدان توزيع الأراضي الزراعية يعد مصادرتها من كبار الإقطاعيين، مما صعب الموقف على الساحة السياسية الداخلية ومن ثم اضطرها إلى الاستقالة، وتولي الاسكندر كيرنسكي Alexandr K⁽¹⁰⁾ رئاسة الحكومة في السادس من أيار 1917، ويبدو أن إصرار الحكومة على مواصلة الحرب دفع ألمانيا إلى التوجه إلى المفاوضات مع البلاشفة Bolshaviks⁽¹¹⁾، الذين كانوا يضغطون على إيقاف الحرب، بل إنهم قاموا بمحاولتين انقلابيتين في أيار وحزيران من العام نفسه للاستيلاء على السلطة باعتماداً بالفشل مما اضطر زعيمهم فلاديمير لينين Vladimir Lenin⁽¹²⁾ إلى الفرار إلى فلندا بدعم من ألمانيا، في الوقت الذي بلغت فيه الفوضى ذروتها، حاولت حكومة كيرنسكي لفت الانتباه إلى الأوضاع الداخلية بعد فشل هجوم قواتها في تموز 1917 على ألمانيا فدعت إلى إجراء انتخابات في كانون الأول من العام نفسه لتشكيل مجلس تأسيسي مهمته وضع دستور للبلاد على أساس جمهوري، مما دفع لينين بالعودة إلى روسيا، وبوصوله بدأ العمل للمرحلة الثانية من الثورة الروسية⁽¹³⁾.

ثانياً : ثورة أكتوبر 1917:

دعا لينين فور وصوله إلى العاصمة الروسية في السابع والعشرين من أيلول 1917، كوادر الحزب البلشفي⁽¹⁴⁾، إلى عقد اجتماع في الأول من تشرين الأول من العام نفسه، إذ قرر المجتمعون إعلان الثورة في الثالث منه، الأمر الذي لاقى استحسان جماهير الشعب من السوفييتيين وتأييد بعض الصحف، وقد كان رد الحكومة المؤقتة على ذلك تعطيل الصحف والقيام باعتقالات ضد كوادر الحزب البلشفي وأصدرت أوامر للقوات الأمنية للتصدي للتظاهرات، وبدأت التظاهرات تتسع يوماً بعد يوم، وفي السادس من تشرين الثاني من العام نفسه تمكن الثوار من الاستيلاء على

الأماكن المهمة في العاصمة، وقد حاصروا قصر الشتاء مقر الحكومة المؤقتة، وحصلوا على دعم الحامية العسكرية، وفي الثامن من تشرين الثاني 1917 شكلت حكومة جديدة برئاسة لينين بعد فرار رئيس الحكومة المؤقتة كيرنسكي ولجؤته إلى سفارة الولايات المتحدة الأمريكية⁽¹⁵⁾.

بعد اندلاع الثورة وسيطرة الثوار على العاصمة بتروغراد والمدن الرئيسية الأخرى ولاسيما موسكو، استطاع زعماء الثورة التوصل إلى حلول سريعة في اخطر مسألتين تواجهان البلاد، كانتا سبباً رئيساً في فشل ثورة آذار 1917: هما الأولى مسألة الحرب والسلام والثانية مسألة الأراضي، إذ اصدر الثوار في الثامن من تشرين الثاني 1917 مرسومين مهمين الأول مرسوم السلام Peace Decree⁽¹⁶⁾ والثاني مرسوم الأراضي Decree Only⁽¹⁷⁾، وفي منتصف كانون الأول 1917 دخل زعماء الثورة في مفاوضات مع ألمانيا، أسفرت عن التوصل إلى سلام منفرد معها وتوقيع معاهدة برست - ليتوفسك Prest - Litovic⁽¹⁸⁾ التي دخلت حيز التنفيذ في الثالث من آذار 1918⁽¹⁹⁾ وفي السادس من آذار 1918 عقد الحزب البلشفي مؤتمره السابع وجرى فيه إصدار مجموعة قرارات من أهمها الموافقة على مقررات معاهدة برست - ليتوفسك، وتغيير اسم الحزب البلشفي إلى الحزب الشيوعي الروسي، ونقل العاصمة من بتروغراد إلى موسكو⁽²⁰⁾.

المبحث الثاني

الأحداث السياسية الداخلية في الاتحاد السوفيتي 1918-1923

أولاً : دستور عام 1918 وترسيخ أسس السلطتين التشريعية والتنفيذية

قبل أن يتسلم الشيوعيون السلطة وقيام ثورة أكتوبر 1917، كان رئيس الوزراء السابق كيرنسكي قد تعهد بإجراء انتخابات عامة لاختيار مجلس تأسيسي يتولى سن دستور للبلاد، لذلك قرر زعماء الثورة إجراء انتخابات في الخامس والعشرين من تشرين الأول عام 1917⁽²¹⁾.

جرت الانتخابات وشكلت نتائجها صدمة للشيوعيين، أفضت بحصولهم نسبة 25% من أصوات الناخبين، أي ما مجموعه 170 مقعداً من مجموع مقاعد المجلس التأسيسي البالغة 707، وحصلت الأحزاب الاشتراكية الأخرى⁽²²⁾ بما فيها الحزب الاشتراكي الشيوعي على 62% من الأصوات والأحزاب المحافظة⁽²³⁾ على 13%، مما دفع لينين إلى أن يصف المجلس التأسيسي بأنه ثورة مضادة ودعا علناً إلى حله، وفعلاً عقد المجلس التأسيسي اجتماعه الأول في السادس عشر من كانون الثاني عام 1918 وكان أول وآخر اجتماع له بعد أن حل في اليوم التالي من لدن لينين، ليتم القضاء على أول تجربة ديمقراطية في روسيا⁽²⁴⁾.

على اثر ذلك، اضطلع الزعماء الروس في تموز 1918 على وضع دستور الاتحاد السوفيتي الذي نص على أن تكون روسيا دولة اشتراكية فدرالية سوفيتية جمهورية ويرمز لها RSFSR، وقد أكد الدستور على التركيبة الهرمية للنظام الدستوري الذي يبداً من القاعدة (الناحية، المناطق، المقاطعات، الولايات) التي انقسمت عليها روسيا السوفيتية، وفي قمة الهرم نجد المجلس السوفيتي الأعلى الذي يحكم الاتحاد السوفيتي كله ويجتمع مرتين في السنة وينتخب لجنة تنفيذية مركزية للإشراف على إدارة الاتحاد، وقد منح الدستور الحق لكل مواطن تجاوز الثامنة عشر من عمره الترشيح والانتخاب ومجلس الوزراء ينتخب اللجنة المركزية، ويكون مسؤولاً أمام مجلس السوفييت الأعلى⁽²⁵⁾.

ثانياً: الحرب الأهلية والتدخل الأجنبي 1918-1921

وفر نجاح الثورة الروسية واتخاذها إجراءات إصلاحية كثيرة، الأرضية الخصبة القوية لها، وكسبت أنصاراً كثيرين، لكن بالمقابل لم تكن المدن جميعها مسيطراً عليها، إذ إن الشيوعيين لم يتمكنوا من بسط كامل نفوذهم على الإمبراطورية الروسية السابقة إلا في عام 1921 ويعود السبب في ذلك إلى أمور عدة منها: المعارضة الشديدة ضد النظام الشيوعي، وعدم توحيد صفوف المعارضة، ورغبة الأقليات والقوميات بالانفصال، فضلاً عن إرادة بعض الأحزاب السياسية غير الشيوعية إقامة نظام برلماني ديمقراطي على غرار النظام الفرنسي أو البريطاني⁽²⁶⁾.

اعترفت الحكومة المؤقتة على وفق مقررات صلح برست- ليتوفسك بالحكم الذاتي لجمهوريات بحر البلطيق (استونيا، ليتوانيا، ولاتفيا) كما اعترفت باستقلال بولندا وفنلندا واعلنت الحكومة السوفييتية انها مع حق الشعوب في تقرير المصير، لكنها أكدت في الوقت نفسه أن ذلك لا يعني موافقتهم على الانفصال، بل إنها تريد تكوين دول قومية مرتبطة بالسلطة المركزية للحزب الشيوعي عن طريق اتحاد فدرالي وليس استقلالاً تاماً⁽²⁷⁾

في الخامس من نيسان 1918 أقدمت القوات اليابانية على احتلال ميناء فيلادفوستك Valadfoctk في أقصى شرق روسيا على المحيط الهادئ، مما هيأت الفرصة للقوات المضادة للثورة من احتلال مدينة اركانجل Archangel في الجزء الشمالي الروسي وأصبحت قاعدة للجيش الأبيض⁽²⁸⁾، مما مكنهم من فرض سيطرتهم على مساحات كبيرة من أراضي البلاد⁽²⁹⁾.

كان الشيوعيون يحتجزون القيصر نقولا الثاني في مدينة كوتنبرغ Katzenberg القريبة من مدينة اركانجل وعندما أدركوا أن القوات المضادة للثورة سوف تسيطر عليها، أصدروا الأوامر بإعدام القيصر وعائلته وجرى ذلك في السابع عشر من تموز عام 1918، مما أدى إلى انقسام المعارضة على قسمين : الأول تكون من الأقليات القومية القاطنة في روسيا والثاني من المعارضة الروسية التي أطلق عليها " الروس البيض " المتمثلة بالقوات المضادة للثورة لتمييزهم من الروس الحمر الشيوعيين، استمر الصراع طيلة سنوات 1918-1921، ومن ابرز قادة القوات المضادة للثورة الجنرال كورنيلوف Kortellov⁽³⁰⁾ والجنرال كولجاك Kogak⁽³¹⁾، وتمركزت قيادة القوات المضادة للثورة في أوكرانيا Ukraine جنوب روسيا لكنهم لم يكونوا منظمين ويفتقدون إلى الروح الحربية⁽³²⁾

أما موقف دول الوفاق، فقد قررت التدخل بشكل كبير ومؤثر لإسقاط الدولة السوفييتية، ففي الثالث من كانون الأول 1918، عقدت الدول الخمسة الكبار (الولايات المتحدة الأمريكية، بريطانيا، فرنسا، إيطاليا، واليابان) مؤتمراً في باريس واتفقت كل من فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية اتفاقاً ثنائياً تعهدتا فيه بالتصدي للثورة الروسية والقضاء عليها، وتوزيع مناطق النفوذ الغنية بالنفط بينهما، مما أدى إلى سقوط 4/3 الأراضي الروسية بيد القوات المضادة للثورة المدعومة من قوات الوفاق، وبدأت كل من بريطانيا وفرنسا بإرسال المساعدات المالية إلى حكومة كولجاك التي أسسها في سيبيريا Siberia وقد سمحت دول الوفاق لها بإرسال ممثل عنها لحضور مؤتمر السلام في باريس⁽³³⁾.

على أية حال، باءت جهود الدول الأجنبية بالفشل، ففي آذار 1921 تمكن الشيوعيون من استرجاع الأراضي التي فقدت منهم، لكنهم فقدوا الأمل في تصدير ثورتهم بسبب الحرب، ومما لا شك فيه أن هناك جملة من العوامل والأسباب أدت الى انتصار الشيوعيين وثبتت ثورتهم منها قوة التماسك والاتحاد والتفوق الفردي. وهكذا خرجت الحكومة السوفييتية من الحرب الأهلية ظافرة، حتى إنها نجحت في تكتل البلاد الخاضعة لسلطتها في نهاية العام 1921 في اتحاد فدرالي للجمهوريات الاشتراكية السوفييتية⁽³⁴⁾، لكنها سرعان ما دخلت في براثن أزمة جديدة، تمثلت بالأزمة الاقتصادية⁽³⁵⁾

ثالثاً: المعالجات الاقتصادية بعد نهاية الحرب الأهلية

أثرت الحرب الأهلية بشكل كبير في الاقتصاد السوفييتي، إذ انخفض الإنتاج الصناعي بسببها 86% بالموازنة مع عام 1916 وكذلك الإنتاج الزراعي انخفض بمعدل النصف، ووصلت القيادة السوفييتية إلى قناعة مفادها أن الاقتصاد لن يعود إلى سابق عهد ما قبل الحرب العالمية الأولى ولن تثبت فيه الحياة من جديد ما لم يجر التعامل بشكل مرن مع واقع هذا الاقتصاد بغض النظر عن التطبيقات الشيوعية التي تنص على تملك الدولة وسائل الإنتاج وعدم فسح المجال للقطاعين الأجنبي والخاص لما يشكلان من خطر على الاقتصاد السوفييتي⁽³⁶⁾.

وفي الخامس من كانون الثاني 1922 صرح لينين في مؤتمر الحزب الشيوعي بقوله " تبرهن التجربة على أن الانتقال المباشر إلى الاشتراكية الصرفة يتجاوز قواها " وأعلن عن سياسة اقتصادية جديدة النيب (N.E.P) New Economic Policy التي تنتهج ولحد ما عودة حرية المبادلات ويترك رأسمال الفرد ودمج القطاع الاشتراكي والقطاع الفردي معاً⁽³⁷⁾.

في الحادي والعشرين من آذار عام 1922 مُنح القطاعان الخاص والأجنبي ضمانات لكي يعمل من خلال الموازنة بين القطاعين الخاص والعام، وعلى الرغم من أن ذلك أدى إلى ظهور طبقة الكولاك kulaks⁽³⁸⁾ "الإقطاعيين الصغار"، ومما يجدر ذكره أن هذه السياسة وجهت في جانبين مهمين: الأول: الجانب الزراعي: عندما قرر الحزب الشيوعي في السابع عشر من تموز عام 1922 التوقف عن مصادرة الحبوب واستبدال ضريبة بها تدفع عيناً تتناسب مع المحصول وفي التاسع والعشرين من كانون الأول 1922 أعيدت حرية التجارة الداخلية، ومن ثم أصبح باستطاعة الفلاحين بيع الفائض منتجاتهم، وفي الحادي عشر من شباط 1923 وافقت الحكومة على إعادة تأسيس المزارع الفردية الصغيرة مع احتفاظها بالمبدأ القائل (الأرض ملك الدولة).

والثاني: الجانب الصناعي: في تشرين الأول 1922 سمحت الحكومة بإقامة المشاريع الفردية وفي كانون الأول 1923 تخلت عن تأميم المشاريع التي توظف أقل من عشرين عاملاً وخولت الشركات الأجنبية امتياز استثمار المناجم⁽³⁹⁾، ومع نهاية عام 1923 بدأ الاقتصاد السوفييتي بالتحسن، ومن الإنصاف يمكننا القول إن الاتحاد السوفييتي قد استعاد نشاطه الاقتصادي بصورة تدريجية بعد تطبيق السياسة الاقتصادية الجديدة والمساومة مع الرأسمالية⁽⁴⁰⁾.

المبحث الثالث

الأحداث السياسية الداخلية في الاتحاد السوفييتي 1924-1928

أولاً : الصراع على السلطة

واجه الاتحاد السوفييتي أزمة سياسية بعد وفاة لينين المفاجئ في الحادي والعشرين من كانون الثاني 1924⁽⁴¹⁾، إذ توفي ولم يُعيّن له خلفاً، وتنازع الخمسة الكبار على خلفته، كل من جوزيف ستالين Joseph Stalin⁽⁴²⁾ الأمين العام للحزب الشيوعي، وليون تروتسكي Leon Trotsky⁽⁴³⁾ قائد الجيش الأحمر وزينوفيف Zinoviev رئيس الدولة الشيوعية وليون كامينيف Leon Kamenev رئيس سوفيت موسكو، وريكوف Rykov مفوض الداخلية، إلا أن الصراع الأكبر كان بين ستالين وتروتسكي⁽⁴⁴⁾.

قامت الجماهير السوفييتية بزيارة زعيمها الراحل للمرة الأخيرة وقد ذهب تروتسكي إلى القوقاز ALcaucasas، نتيجة إصابته بمرض بعد أن نصحه الأطباء أن عليه تغيير المناخ في موسكو والذهاب إلى هناك، دون أن يعلم أن لينين قد مات وقد أخبره ستالين⁽⁴⁵⁾ بتاريخ مغلوطة لوفاة لينين بحسب رواية تروتسكي نفسه ألا أن ستالين قام بمهمة توديع الزعيم الراحل، وقد بنى له ضريحاً في الساحة الحمراء وحط جثته على الرغم من احتجاج أرملته⁽⁴⁶⁾.

كان لينين قد أوصى كواد الحزب الشيوعي بعدة أمور يجب عليهم التقيد في تنفيذها بعد موته وكان من جملتها المحافظة على نقاء الحزب، وعدم المساس به والمحافظة على وحدته، وحماية دكتاتورية الطبقة الكادحة البروليتاريا Proletarian وتقويتها، والحفاظ على تحالف العمال والفلاحين، ودعم اتحاد الجمهوريات السوفييتية وتوسيعه، والمحافظة على المبادئ الأممية الشيوعية والإيمان بها⁽⁴⁷⁾.

حدثت العديد من التغيرات في الحياة السياسية في الاتحاد السوفييتي أولها من يتولى السلطة ونشوء الصراع من أجلها والبحث عن بديل لملاء الفراغ الذي تركه لينين بعد وفاته، الذي كان كبيراً بالفعل لدرجة دفعت القادة السوفييت لتكوين مجلس ثلاثي مؤلف من القوى السياسية الأساسية في البلاد، ويؤكل لذلك المجلس اقرار القوانين وتدبير الأمور السياسية المتعلقة بالبلاد من غير تدخل في شؤون حكمها الذاتي، وهو نموذج مأخوذ أساساً من الإمبراطورية الرومانية القديمة وقد تألف المجلس من ثلاثة أعضاء في الحكومة السوفييتية هم ستالين وكامينيف وزينوفيف⁽⁴⁸⁾.

بدأ ستالين في بسط نفوذه السياسي منذ أن قام لينين بتعيينه رئيساً للجنة الرقابة الإدارية في الخامس عشر من حزيران عام 1921 التي كانت تقوم بأعمال تفتيش مفاجئة لضمان جودة سير العمل في مختلف المصانع والمنشآت الحكومية، وعرفت تلك اللجنة باسم "لجنة العمال والفلاحين التفتيشية"⁽⁴⁹⁾.

تولى ستالين منصب سكرتير عام الحزب الشيوعي السوفييتي ومن تلك المرحلة في نيسان عام 1922، بدأ صعود ستالين للسلطة وعمل على تكوين نفوذ قوي في مفاصل الحياة السياسية في الاتحاد السوفييتي معتمداً على عزل وتحتية معارضيه داخل الحزب⁽⁵⁰⁾.

اعتاد ستالين عند حديثه عن دعم كلامه بحجج من أقوال لينين تماماً بالطريقة نفسها التي كان يدعم بها مفكرو القرون الوسطى تخميناتهم بشواهد من الكتاب المقدس، بعد أن سبقه لينين بدعم حججه بإشارات متعددة لكارل ماركس Karl Marx⁽⁵¹⁾، وقد جاء موت لينين في مرحلة عصيبة لجعل الحزب ينقسم في اختياره لطرق بناء الاشتراكية حتى وقع اختيار أغلب أعضاء الحزب على ستالين، مما أدى إلى تحول دكتاتورية البوليتاريا إلى نظام استبدادي، في حين أصبح العنف عملياً إحدى الوسائل الحاسمة لتحقيق الخطط والبرامج الاجتماعية والاقتصادية⁽⁵²⁾.

أما تروتسكي فإنه كان واثقاً بأنه سيتولى قيادة الحزب بعد لينين وكان ستالين هدفه المباشر في انتقاداته أكثر من غيره، في كتاباته الرئيسية، التي صدرت بعد إبعاده عن الاتحاد السوفييتي وكان ستالين يبادل تروتسكي تلك الكراهية التي برزت على الساحة في أحداث معارك الحرب الأهلية، لأن ستالين عدّ تروتسكي عدوه الشخصي الأساسي⁽⁵³⁾، لأن كلاً من تروتسكي و فلاديمير يوخارين Vladimir Yoharin لهم القدرة الحقيقية لقيادة الحزب، أما زينوفيف وكامينيف فإمكانيتهما كانت أقل بكثير، وربما لو أن تروتسكي هو من تولى القيادة لكان الحزب عاش تجارب عصيبة، فضلاً عن أنه من مؤيدي العنف الاجتماعي ولاسيماً أنه كان يفتقد لبرنامج عملي واضح لبناء الاشتراكية في الاتحاد السوفييتي، أما يوخارين فكان لديه برنامج كهذا، ورؤية خاصة به لأهداف الحزب العامة⁽⁵⁴⁾.

على كل حال، نشأ صراع عنيف بين ستالين وتروتسكي وقد دافع ستالين عن سياسة الاشتراكية في بلد واحد في حين طالب تروتسكي بثورة عالمية مستمرة، وقد انتصر ستالين في هذه المعركة السياسية إذ عزم على تعديل النظرية اللينينية في الاشتراكية، وأكد إمكانية نجاحها في بلد واحد من دون الحاجة لإشعال ثورة عالمية⁽⁵⁵⁾.

تغلب ستالين على الثنائي كامينيف وزينوفيف بمساعدة التيار الأيمن للحزب المتجدد في يوخارين وريكوف، إذ نجحوا في طرد زينوفيف في تموز عام 1926 من المكتب السياسي للحزب الشيوعي، ثم تروتسكي من اللجنة المركزية للحزب عام 1927⁽⁵⁶⁾.

استطاع ستالين أن يحشد أعضاء الحزب الشيوعي ضد تروتسكي وأثبت أنه تجاوز كل حدود اللياقة الحزبية والانضباط ولاسيماً ترويجه شائعة استعداد تروتسكي للقيام بانقلاب من أجل السيطرة على الحكم واستطاع أن يكف يد تروتسكي عن الجيش الأحمر ووزارة الدفاع ومن ثم فرض الإقامة الجبرية عليه ونفيه خارج البلاد في الرابع عشر من تشرين الثاني 1927⁽⁵⁷⁾.

وهكذا تمكن ستالين في مطلع عام 1928 من السيطرة بصورة كاملة على مقاليد الحكم في الاتحاد السوفييتي بعد أن قضى على خصومه، إذ قضى على كل خصومه ومناقسيه ولم يعد احد من أعضاء المكتب السياسي للحزب الشيوعي قادراً على تحدي سلطة ستالين ومضى الدعاة يصيحون بملء أفواههم "ستالين هو لينين اليوم"⁽⁵⁸⁾.

ثانياً: دستور عام 1924

بعد أن تم تكوين اتحاد الجمهوريات السوفييتية الاشتراكية اقترح الحزب الشيوعي المسيطر على سياسة الاتحاد، تعديل الدستور الذي صدر في عام 1918 الذي تأسست بموجبه جمهورية السوفييت الاتحادية الروسية⁽⁵⁹⁾، وقد صدر التعديل على الدستور في السادس من تموز 1923، وتقرر أن يدخل حيز التنفيذ في الأول من كانون الثاني 1924 لذا عرف بالتاريخ السوفييتي والأوروبي باسم دستور عام 1924⁽⁶⁰⁾.

نص الدستور على تثبيت مهام المجالس في المدينة والريف وإنشاء مجلس لاتحاد وآخر للقوميات، والسلطة التنفيذية فقد أنيطت بمجلس مفوضي الشعب وهيئة رئاسة اللجنة المركزية، وأعطت المادة السادسة والسبعين من الدستور

صلاحيات واسعة للهيئات الحزبية، غير أن الجمهوريات المتحدة احتفظت ببعض الحريات، لكن السلطة الفعلية بدأت تتحول شيئاً فشيئاً إلى الحزب الشيوعي الذي خضع لإشراف الفريق الستاليني⁽⁶¹⁾.

تضمن الدستور إقامة سلطة تشريعية لتحل محل مؤتمرات سوفيات عموم روسيا، وأطلق عليه مؤتمر سوفيات عموم الاتحاد، وتألف هذا المؤتمر من مائتي عضو ويجتمع مرة كل سنتين لكنه فوض سلطته إلى لجنة تنفيذية مركزية تتألف من مجلسين: مثل الأول: مجلس الاتحاد Council of Union مجالس اتحاد الشعب السوفيتي ويجري انتخاب أعضائه على أساس جغرافي مع مراعاة عدد سكان كل جمهورية، في حين مثل الثاني: مجلس القوميات Nationalities Council of جمهوريات الاتحاد والجمهوريات التي تتمتع بالحكم الذاتي فضلاً عن مناطق الحكم الذاتي في الجمهوريات التي انضمت إلى اتحاد الجمهوريات السوفيتية عام 1924 وهي جمهوريات أوزبكستان وتركستان وجمهورية طاجيكستان فضلاً عن جمهوريات روسيا الاتحادية أوكرانيا وروسيا البيضاء وشرقي القوقاز التي انضمت إلى جمهوريات لينين بعد انتهاء الحرب الأهلية الروسية، وقد منحت كل جمهورية دستوراً مشابهاً لدستور روسيا الاتحادية لعام 1918 وقد شكلت تلك الجمهوريات الاتحاد السوفيتي في كانون الأول عام 1922⁽⁶²⁾.

أما السلطة التنفيذية فقد انيطت بمجلس قوميسري الشعب أو مجلس الوزراء، وكان ينتخب أعضاء هذا المجلس أو وزرائه من اللجنة وكان هناك اثنا عشر قوميسرا (وزيراً) ستة منهم معنيون بشؤون عموم الاتحاد ولديهم أجهزة إدارية مستقلة ووزاراتهم الستة هي وزارة الخارجية، الدفاع، التجارة، السكك الحديدية، النقل المائي، الاتصالات⁽⁶³⁾.

واستناداً لدستور عام 1924 كانت الوزارات الستة لمعوم الاتحاد تتولى شؤون السياسة الخارجية والتجارة والدفاع عن البلاد، والقضايا السياسية لتخطيط الاقتصاد الوطني، ونظام النقود والاعتمادات، وميزانية الدولة الاتحادية، والمبادئ السياسية الأساسية لاستثمار الأراضي، وتحديد أصول نظام القضاء والمرافعات القضائية، والتشريعات المدنية والجنائية، فضلاً عن باب خاص عن حقوق سيادة الجمهورية الاتحادية والجنسية الاتحادية، وأشار الدستور إلى أن كل جمهورية اتحادية لها الحق في ممارسة سلطتها الحكومية بصورة مستقلة ولكل منها الحق بالخروج من الاتحاد، وأن مساحة أراضي أي جمهورية لا يمكن أن تغير إلا بموافقتها⁽⁶⁴⁾.

ازداد عدد الجمهوريات الاتحادية، ففي آسيا الوسطى كانت هناك جمهورية تركمانيا الاشتراكية السوفيتية ذات الحكم الذاتي التي كانت تدخل في قوام جمهورية روسيا الاتحادية، وجمهورية بخارى وخوارزم الشعبين، ثم تأسست منهما جمهورية أوزبكستان وتركمانيا الاشتراكيتان السوفيتيتان وجمهورية طاجيكستان ذات الحكم الذاتي ضمن إطار أوزبكستان، أما طريقة الانتخابات على وفق دستور 1924 فكانت بطريقة رفع الأيدي وليس بطريقة الاقتراع السري⁽⁶⁵⁾.

المبحث الرابع

التحولات السياسية والاقتصادية والاجتماعية في الاتحاد السوفيتي

1937-1928

أولاً: الخطة الخمسية الأولى وسياسة التنمية الاقتصادية والاجتماعية للمجتمع السوفيتي 1928 - 1932

أصبح الاتحاد السوفيتي قوة دولية كبيرة بعد نجاح ستالين بتصفية خصومة السياسيين وانفراده بالسلطة، وعلى الرغم من ذلك رأى ستالين أنه من الأصح تطبيق بعض وجهات نظر خصومه ولاسيما الصحيحة منها وما يتعلق بالحياة الاقتصادية على وفق المبادئ الاشتراكية، ولعل أهم خطوة اتخذتها الحكومة السوفيتية في سياستها الاقتصادية الجديدة الخطة الخمسية التي ابتدأ العمل بها في عام 1928 بهدف تحويل الاتحاد السوفيتي من بلد زراعي ضعيف إلى بلد صناعي قوي مستقل عن الأطماع الرأسمالية، وخلق مجتمع اشتراكي قادر على مواجهة أي تدخل أجنبي في البلاد⁽⁶⁶⁾.

استهدفت الخطة الخمسية الأولى 1928-1932 الحد من نفوذ الكولاك مالكي المزارع وأصحاب الملكيات الخاصة للأراضي الزراعية بتوسيع أراضي الدولة السوفخزات Alsofajzac وإدخال النظام التعاوني في الفلاحة الكولخوزات Collectivefarms "المزارع الجماعية" والاهتمام بالصناعات الثقيلة، وقد اتبعت الدولة في النواحي الزراعية

نظام المزارع المشتركة أو الجماعية التي تستثمرها جماعات تعاونية من الفلاحين، وعليها أن تتبع للحكومة نصف محصولها بالسعر الذي تحدده الحكومة، أما ما بقي من المحصول فيقسم بين الفلاحين بنسبة العمل الذي أداه كل منهم⁽⁶⁷⁾.

وبدأت الدولة تؤسس نوعاً آخر من المزارع يكون تابعاً لها مباشرة هي مؤسسات زراعية اشتراكية اطلق على كل منها اسم السوفخزات التابعة للدولة وتخصص لزراعة الحبوب والقطن وتربية المواشي وزراعة الأشجار المثمرة والحمضيات وغير ذلك، وامتازت بأنها لا تشتمل على فرع واحد من الزراعة، وتدر تلك المؤسسات الحكومية دخلاً كبيراً، ساعدها على تطبيق النظريات العلمية، وبموجب برنامج الدولة تقدم السوفخزات إلى الكولخوزات البذور المنتقاة والماشية الأصلية بشروط ميسرة⁽⁶⁸⁾.

واجهت فكرة إنشاء المزارع الجماعية معارضة شديدة من جانب الكولاك فضلاً عن بعض الفلاحين ميسوري الحال نسبياً، الذين كانوا يعتمدون على إخفاء جزء من إنتاجهم الزراعي وعدم تسليمه للدولة وبيعه لحسابهم الخاص فيما بعد، الأمر الذي أدى إلى العديد من الاشتباكات بين الكولاك من جانب والسلطات المحلية وبقيّة الفلاحين الفقراء من جانب آخر، وقد أدى ذلك إلى انتشار المجاعات في اتحاد البلاد مما دفع ستالين للتخلص من الكولاك إذ جرى اعتقالهم بتهمة سياسية وإرسالهم إلى سيبيريا وإجبارهم على القيام بأعمال السخرة الجماعية، ونظم ستالين العديد من حركات الاغتيال المنظم لغالبية الكولاك الذين كانوا يقدرون بحوالي عشرة ملايين فرد حتى تناقص عددهم إلى أقل من سبعمائة ألف فرد⁽⁶⁹⁾، وهذا دليل واضح على سياسة البطش والشدة التي كان يمارسها ستالين مع خصومة السياسيين وغير السياسيين حتى وصل به الأمر إلى قتل الكثير من الشعب السوفييتي من أجل تطبيق نظريته في الحكم السياسي فضلاً عن الجوانب الاقتصادية والاجتماعية وتحول مع مرور الزمن إلى دكتاتور وسفاك دماء من طراز خاص.

ومما يجدر ذكره أن ستالين قدم الخطة الخمسية الأولى من أجل بناء اقتصاد شيوعي شامل في البلاد، ويقدر سعي ستالين نحو تحقيق الاشتراكية الدولية التي من أجلها عمل لينين من قبل وكانت إحدى المبادئ التي نادى بها الثورة البلشفية، عمل ستالين على تأكيد نظرية شيوعية الدولة الواحدة، ففي المجال الصناعي على سبيل المثال أحكمت الدولة السوفييتية قبضتها على كل الهيئات الصناعية والإنتاجية متبينة العديد من البرامج التصنيعية والإنتاجية باستثناء المزارع الجماعية من أجل تحقيق نهضة شاملة في المجال الزراعي⁽⁷⁰⁾.

شهد الاقتصاد السوفييتي تطوراً ملحوظاً وبدأ التحول في الاقتصاد من دولة زراعية إلى دولة صناعية ولاسيما بعد عملية التنقيب عن النفط في سيبيريا واكتشاف ثروات معدنية هائلة في تلك المنطقة مما سهل عملية بناء أفضل للاقتصاد السوفييتي فضلاً عن وجود التعاضديات الفلاحية "السوفخزات والكولخوزات" وهي تعاضديات تطبق فكرة الملكية الجماعية لوسائل الإنتاج⁽⁷¹⁾.

وهكذا قررت القيادة السوفييتية بزعامة ستالين البدء باعتماد أسلوب اقتصادي جديد يعطي للدولة الهيمنة والتحكم في الشؤون الاقتصادية وجعل سياستها هي المعتمد عليها في بناء المقومات الاقتصادية للدولة السوفييتية⁽⁷²⁾.

تطلبت الخطة الخمسية الأولى جملة من الأمور المهمة التي يجب تنفيذها من أهمها إنشاء مزارع جماعية "الكولخوزات" وإنشاء مزارع تعاونية "السوفخزات"، وتأسيس المعامل الحديثة وإنشاء مصانع توليد الطاقة الكهربائية واستثمار الثروات الطبيعية، وقد وضعت الدولة شعار "اصنع واعمل على الرغم من كل شيء من دون الالتفات إلى النفقات والتكاليف"، ومما يشار إليه بإيجابية نجاح الخطة في إنجاز 93 % من برنامجها، ومن دون شك يعد ذلك نسبة جيدة، مما يعني أن الخطة تخطت مراحلها الصعبة بنجاح، ولاسيما بعد أن ازدادت أموال العمال والفلاحين على السواء، موازنة بما كانت عليه قبل الخطة، وتلاشت مخاطر إصابة البلاد أو تعرضها لخطر المجاعة بعد ازدياد عدد العاملين من أحد عشر مليوناً إلى اثنين وعشرين مليوناً أي إلى الضعف، فقد أدى نجاح الخطة إلى تبني الحكومة خطة خمسية أخرى⁽⁷³⁾.

نتج عن الخطة الخمسية قيام نهضة صناعية من خلال تأسيس المعامل الحديثة وإقامة المصانع لتوليد الطاقة الكهربائية فضلاً عن مشاريع وخطط لاستثمار الثروات الطبيعية، وعملت على اظهار المنهج الاشتراكي والعمل به وإلغاء مظاهر الرأسمالية، عن طريق فرض الضرائب عليهم، وتمكنت من القضاء على الرأسمالية بحلول عام 1933⁽⁷⁴⁾.

تألفت لجان التخطيط الحكومي وقامت بتحديد مقادير الإنتاج، كما ان الخطط التي وضعتها تلك اللجان كانت تتضمن البناء السريع للمعامل وتشغيل المكائن القديمة على نطاق واسع وسريع وتوجيه الاهتمام اللازم نحو الصناعات الكيماوية والفحم والنفط وغيرها من الصناعات، ومشروع السنوات الخمس كان يرمي إلى زيادة المصنوعات بنسبة 130%، وزيادة الإنتاج الزراعي بنسبة 50 %، وقد تم انجاز تلك الأهداف، إلا أن نوعية الإنتاج كانت رديئة، كما أن عدم كفاية طرق المواصلات قد أعاقت كثيراً توزيع السلع المصنوعة، وقد استولت الحكومة على ثلاثة أرباع الأراضي الزراعية في البلاد وأصبحت بذلك جماعية⁽⁷⁵⁾.

وفي السابع من آب 1932 صدر قانون حماية ملكية مشاريع الدولة والمزارع الجماعية والتعاونيات ومؤسسات الملكية الاشتراكية، وحدد القانون أن سرقة أملاك الدولة والكولخوزات والتعاونيات، والسرقعة على خطوط السكك الحديدية والمجاري المائية، يعاقب عليها بالإعدام رمياً بالرصاص مع مصادرة كل الممتلكات وإذا وجدت ظروف مخففة فإن العقوبة المستحقة تكون السجن لما لا يقل عن عشر سنوات ومصادرة كل الممتلكات، وقال ستالين إن ذلك القانون يمثل أساس الشرعية الثورية⁽⁷⁶⁾.

حدثت مجاعة عندما نفذ ستالين مشروع المزارع الجماعية فقد مات حوالي خمسة ملايين مواطن من الجوع، لأنهم رفضوا تنفيذ المشروع أو حاولوا الوقوف في جهة محايدة، كما أن أكثر من خمسة ملايين غيرهم نقلوا للعمل في سيبيريا للسخرة، كما أن القمح الذي صدره ستالين من الفلاحين جرى بيعه للمرابين اليهود الذين تمكنوا من احتكاره⁽⁷⁷⁾. وعمل ستالين على تأييد التأميم وذلك لدعم الصراع ضد الكولاك الذين كانوا يمثلون الطبقة الوسطى الريفية، التي كانت تتقوى ويزداد خطرهما وجرأتها مع الوقت ويخشى أن تكتسب قوة سياسية⁽⁷⁸⁾.

إن نجاح الخطة الخمسية الأولى 1928 - 1932 نقل المجتمع الروسي المتخلف إلى مجتمع سوفياتي يخطو بسرعة نحو التقدم والتنمية، وأثبت أن الاشتراكية هي النظام الاجتماعي المتفوق والطريق الأسرع في التنمية البشرية، إذ في نهاية عام 1932 حقق التأميم تقدماً كبيراً في أربع سنوات إذ طال 62% من الأراضي في حين كان أقل من 2% في عام 1928⁽⁷⁹⁾.

على الرغم من ذلك فإن دخل الفلاح في مدة الانتقال تدهور بشكل واضح، ولكن تنفيذ مشروع السنوات الخمس الأولى رفع مستويات الدخل والإنتاج وتوالى بعد ذلك التفوق في مجالات الإنتاج الزراعي وحالة الفلاح الروسي⁽⁸⁰⁾.

ثانياً: الخطة الخمسية الثانية وطبيعة التحولات الاقتصادية والاجتماعية في الاتحاد السوفياتي 1933-1937

كان مشروع السنوات الخمس الثانية 1933-1937 يهدف إلى إلغاء استغلال الإنسان للإنسان، وذلك بتحسين نوعية السلع الاستهلاكية وإنشاء المزارع التعاونية وتصفية الكولاك وتأسيس مراكز صناعية جديدة، وفي سنوات الخطة الخمسية الثانية أدخل في حيز العمل أربعة آلاف وخمسمائة معمل ومصنع جديد، وتضاعف حجم الإنتاج الصناعي في تلك السنوات 4.5 مرة، وأن 80% منه جاء من المصانع الجديدة أو التي أعيد بنائها⁽⁸¹⁾.

وأنجزت أعمال كبيرة في مجال إعادة بناء شبكة وسائل النقل في البلاد الشاسعة، فأُنشئت سكك حديد جديدة وأقيمت مشاريع النقل البحري حتى المحيط المتجمد الشمالي، واختتم الشعب السوفياتي بالخطة الخمسية الثانية مرحلة تاريخية من التحولات الاجتماعية العميقة في عصره، تلك التي أدت إلى ترسيخ النظام الكولخوزي، وتحول الاتحاد السوفياتي إلى بلد زراعي كبير، وأدخلت في نهاية عام 1937 المكائن والجرارات الزراعية منها ثلاثمائة وخمسة وستون ألف ماكينة زراعية وثمانمائة ألف جرار ونحو مائة وتسعة وعشرون ألف حاصدة⁽⁸²⁾.

أما الإنتاج الزراعي فبحلول عام 1935 ارتفع إلى حد سمح بإلغاء نظام الحوص الذي طبقه الاتحاد السوفييتي منذ الثورة البلشفية عام 1917، مما يعني أن الخطتين الخمسيتين الأولى والثانية أتا ثمارهما، ولاسيما بعد تطبيق نظام استخانوف System Astkhanov للحوافز الذي يقضي بأن كل من يبذل جهداً كبيراً يحصل على مكافأة أكبر، وقد حققت الخطط الخمسية الثانية نجاحاً منقطع النظير في تنفيذها، وكان من أبرز الدوافع في تنفيذها :

1. الرغبة الجامعة في بناء المؤسسات الاشتراكية .
2. العمل من أجل رفع المستوى المعيشي ولاسيما للطبقات الكادحة .
3. رفع المستوى التعليمي للسكان .
4. كان الدافع العسكري من الأسباب المهمة للتركيز على الصناعات الثقيلة عوضاً عن الصناعات الخفيفة التي تنتج المواد الاستهلاكية⁽⁸³⁾.

واجهت الخطة الخمسية الثانية، على الرغم من نجاحها، معارضةً شديدةً ولاسيما من شريحة الفلاحين مما دفع بالحكومة السوفييتية إلى الاعتماد على عمال المدن بالدرجة الأساسية، وعلى أية حال فقد أصبح الاتحاد السوفييتي مستقلاً اقتصادياً عن العالم واستطاع بناء الاقتصاد الاشتراكي، ومستعداً للدفاع عن كيان الدولة الاشتراكية الجديدة⁽⁸⁴⁾.

ويبين ستالين في إحدى كتاباته عن الاشتراكية كيفية تطور الاقتصاد السوفييتي والتحول نحو الاشتراكية اذ قال "ما من أحد يستطيع أن ينكر التطور المدهش الذي عرفته القوى المنتجة في صناعتنا السوفييتية أثناء برامج السنوات الخمس، لكن هذا التطور ما كان ليحدث لو أننا في أكتوبر 1917، لم نبدل علاقات الإنتاج القديمة، الرأسمالية، بعلاقات إنتاجية جديدة، اشتراكية، فلولا هذا الانقلاب لكانت القوى المنتجة عندنا في حالة من الجمود كحالتها في البلدان الرأسمالية في الوقت الحاضر"⁽⁸⁵⁾.

ويبدو أن ستالين بوساطة الخطة الخمسية استطاع تعبئة الشعب بصورة قلّ نظيرها في التاريخ لتحقيق الانتقال الصناعي، الذي من دونه لا تقوم للاشتراكية في روسيا قائمة، وفي عام 1937. كان عدد العمال الروس قد بلغ خمسة وعشرين مليون عامل بعد أن كان في عام 1928 حوالي أحد عشر مليون وخمسمائة عامل، وهكذا استطاع الحزب الشيوعي أن يحول الاقتصاد الروسي إلى اقتصاد تتحكم الدولة في جميع نواحيه، وإن انتصار الثورة البلشفية في روسيا كان مثلاً يحتذى به في البلاد الصناعية المتقدمة آنذاك⁽⁸⁶⁾.

ثالثاً : ستالين وسياسة الحكم المطلق

تمثلت الدكتاتورية الشيوعية في تحكم الحكومة السوفييتية في حرية العمل وحرية الصناعة وحرية البحث، فهي التي تعرض على المصانع أنواع المصنوعات المطلوبة، وعلى الفنانين ألوانا خاصة من الفنون وعلى المربين نوع التربية التي يستخدمونها في التربية وأنواع الكتب المدرسية بحسب توجيه التربية في الاتحاد السوفييتي إلى الفكر الشيوعي لأن الماركسية هي الفلسفة الرسمية المعترف بها، في جميع نواحي الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية، والحكومة هي المالك المسيطر على الصحف والمؤلفات والمسارح والإذاعة والسينما والهواتف والبرق والمعامل والمناجم والأرض والسكك الحديد والمصارف وغيرها⁽⁸⁷⁾.

احتكرت الدولة التجارة الخارجية، وتوالت عمليات التصدير والاستيراد، واهتمت كل منظمة منها بفئة معينة من البضائع، والواقع أن الدكتاتورية في الاتحاد السوفييتي لم تكن في الجماهير الكادحة ولكنها تركزت في الحزب الشيوعي، فهو القوة القائدة للمجتمع السوفييتي المتسلطة من خلال النظرية الماركسية اللينينية⁽⁸⁸⁾.

عرف ستالين الدكتاتورية العمالية المنشودة بأنها سيادة الطبقة الكادحة على البرجوازية، سيادة تستند إلى العنف، ولا يحدها القانون، سيادة تتمتع بعطف طبقة الجماهير الكادحة وتأييدها تلك الطبقة التي طالما استغلها الرأسماليون⁽⁸⁹⁾، وانتقلت الدكتاتورية في الحزب الشيوعي إلى زعيم الحزب ستالين بعد أن تكلفت الخطتان الخمسيتان الأولى والثانية بالنجاح وبدأت مرحلة جني الثمار، وقد أصبحت أوامر ستالين ومقولاته بديلاً عن الحزب الشيوعي وأفكاره⁽⁹⁰⁾.

وفي نظام الحزب الواحد بدأت الستالينية تتطور وتتبلور، وإن سنوات العزلة وخيبة الأمل في العون الخارجي وهزيمة الشيوعيين في أوروبا، كل ذلك مهد الأرض التي تستطيع فيها نظرية ستالين عن الاشتراكية في بلد واحد أن تمد جذورها، ولقد استجاب البلاشفة لعزلة روسيا بصياغة عقيدة العزلة⁽⁹¹⁾.

أشار أحد القادة الشيوعيين إلى حقيقة ستالين بقوله "الدكتاتورية التي أقامها ستالين كانت دون أي سابقة تاريخية ففي السنوات الدامية لحكمه مارس ستالين سلطة لم يمتلكها أي قيصر روسي أو أي دكتاتور في الألف عام الأخيرة، أثناء سنوات عبادة ستالين كان سيد السياسة الاقتصادية والعسكرية والخارجية حتى الأدب والفنون والعلم كان الحكم الأعلى وأحكامه الذاتية كانت المقاييس الحاسمة"⁽⁹²⁾.

مارس ستالين سلطة مطلقة في الاتحاد السوفييتي، كان يقرر السياسة الداخلية والخارجية، ووضع لتلك السياسة الخطط والبرامج التي أطلق عليها برنامج الخطة الخمسية، وعمل على تعديل النظرية اللينينية في الاشتراكية، إذ أكد على إمكانية نجاحها في بلد واحد من غير الحاجة إلى اندلاع ثورة عالمية كما كان يذهب إليه الشيوعيون ومن أبرزهم تروتسكي⁽⁹³⁾.

أقدم ستالين على بناء السجون والمعتقلات ثم توسعت إلى الأديرة والفنادق والإسبيلات في أنحاء البلاد كافة، وأحكم الحدود وجعل من الاتحاد السوفييتي عبارة عن سجن رهيب لكل معارض أو مجرد الشك بالولاء للقائد ستالين، وقد كانت شخصية ستالين تميل إلى العزلة، وأصبحت أقواله مقدسة وواجبة الطاعة وأنها لا تقبل الشك والرفض، وأصبح يشكل مدرسة جديدة إلى جانب الماركسية واللينينية، وقد أظهر نفسه بوصفه قائداً وطنياً وكان الإعلام السوفييتي يرفع من مكانته وشأنه إلى حد التقديس فمثلاً قال الشاعر السوفييتي مايكوفيتسكي Majkovitesca أيها الرفيق ستالين: " اسمك هو خبز الحياة لنا اسمك الذي يعطي الحياة ويساعد على الموت" وهناك صور كثيرة كانت تعطى لستالين صفات تقترب من الألوهية وقد مجد وعظم في أثناء حياته على عكس الزعيم لينين الذي مجد بعد وفاته⁽⁹⁴⁾.

أصبح ستالين الزعيم الأوحد للبلاد مع نهاية العقد الثاني من القرن العشرين ولاسيما بعد أن تخلص من آخر معارضيه وهم زينوفيف وتروتسكي⁽⁹⁵⁾، ورتب ستالين لعقد محاكمات صورية في العاصمة موسكو لتكون قدوة لباقي المحاكم في الاتحاد السوفييتي، فكانت المحاكم غطاءً اسمياً لتنفيذ أحكام الإعدام أو الإبعاد بحق خصوم ستالين تحت مظلة القانون، ثم لجأ إلى الاغتيالات السياسية وقتل المواطنين السوفييتيين وزج الآخرين في السجون لمجرد الشك في معارضتهم لستالين ومبادئه الأيديولوجية⁽⁹⁶⁾.

وهكذا حكم ستالين الاتحاد السوفييتي بقبضة حديدية، لكن يسجل له على الرغم من سياساته الظالمة لشعبه ومعارضيه أنه رفع مكانة الاتحاد السوفييتي وأصبح دولة كبيرة يشار لهل بالبنان وبحسب لها ألف حساب في مختلف الأصعدة السياسية والاقتصادية والاجتماعية وأصبحت واحدة من أقوى دول العالم، ويعود الفضل لستالين بترسيخ مبادئ النظام الشيوعي وجعله نداءً للنظام الرأسمالي الذي كانت تنتزعه الولايات المتحدة الأمريكية ودول أوروبا الغربية .

المبحث الخامس

التطورات السياسية الداخلية 1936 - 1939

أولاً: دستور عام 1936 وتطبيق الفلسفة الاشتراكية في الحكم

أنجزت الحكومة السوفييتية في عام 1936 دستوراً جديداً للبلاد باسم الدستور الاشتراكي الذي بموجبه أصبح المجلس السوفييتي الأعلى هو السلطة العليا. ويتولى تعيين هيئة الرئاسة ورئيس هيئة الرئاسة (رئيس الدولة) والوزراء وذلك المجلس ينتخب كل أربع سنوات، وبذلك كان قد حل محل المؤتمر السوفييتي واللجان المركزية، وبموجب دستور عام 1936 ألغيت المشاريع الفردية في الصناعة والزراعة والتجارة وألغيت الطبقة، وأصبح الاتحاد السوفييتي بلد العمال والفلاحين والمتقنين⁽⁹⁷⁾.

راعى الدستور التطور الذي طرأ على المجتمع السوفيتي، إذ قسم المجتمع على ثلاث طبقات هي العمال والفلاحين والمتقنين ولعل أبرز المواد التي تضمنها الدستور جعلت الانتخابات بواسطة الاقتراع السري المباشر، بعد أن كانت سابقاً بواسطة رفع الأيدي، على أن يشمل ذلك المؤسسات التنفيذية السوفيتية جميعها، بدءاً من الأدنى (قاعدة الهرم) وقد شمل القانون نظرياً الجميع بحق التصويت لا فرق بين ذكر أو أنثى لمن تجاوز ثمانية عشر عاماً من العمر⁽⁹⁸⁾. أما السلطة التنفيذية فقد أصبحت تتمثل في هيئتين هما :

1. الهيئة العليا "الرئاسة السوفيتية" State supreme soviets of the presidency : قام كل من مجلس سوفييت الاتحاد ومجلس سوفييت القوميات بانتخابها وتلك الهيئة هي التي تتولى أمر تعيين قادة الجيش والممثلين السياسيين وإعلان الأحكام العرفية وحل مجلس البرلمان وإجراء الانتخابات والاستفتاءات الشعبية .

2. مجلس قوميسري الشعب Council Qomisra people: وهو مجلس يعادل مجلس الوزراء، ويعينه مجلس البرلمان، ولهذا المجلس رئيس وثمانى وكلاء وعدد كبير من الوزراء. كما نص الدستور على جملة من الحقوق أهمها: حق العمل، حق التعليم، حرية المعتقدات الدينية، والمساواة، التي كانت مطبقة في التمايز في الجهد الإنتاجي حسب وإلغاء الملكية الخاصة بوسائل الإنتاج وإحلال الملكية الاشتراكية محلها بالنسبة للأراضي الزراعية⁽⁹⁹⁾.

عُدَّ دستور عام 1936 أهم منجزات ستالين بل أهم دساتير الاتحاد السوفيتي وأطولها عمراً، وإن عُدَّ امتداداً معدلاً لدستور عام 1924 وبمقتضى دستور عام 1936 أخذ في الاعتبار أهمية الاستقلال الذاتي لأية جمهورية في ضمن الاتحاد ذات قومية خاصة بها وأهمية المساواة بين الجمهوريات⁽¹⁰⁰⁾.

إنَّ السلطة الحقيقية كانت بيد الحزب الشيوعي السوفيتي وبالأخص مكتبه السياسي الذي عُدَّ أعلى سلطة قيادية في الدولة السوفيتية، وعلى الرغم من أن الدستور قد منح حقوقاً عدة إلا أنها كانت نظرية أكثر من كونها عملية، فعلى الرغم من التأكيد على حق التظاهر وحق التعبير والاجتماع، إلا أنه شدد على أن تكون تلك الحقوق منسجمة مع مصالح الطبقة العاملة، كما أشار الدستور إلى مجموعة من المؤسسات والهيئات الإدارية التي وقع على عاتقها عبء ترشيح الأسماء وهي منظمات الحزب الشيوعي : اتحاد نقابات العمال، التعاونيات الزراعية، المنظمات الشبابية، الجمعيات الثقافية، الأمر الذي أوصل في النهاية إلى مركز القيادة في السلطتين التنفيذية والتشريعية أناساً جميعهم من أعضاء الحزب الشيوعي⁽¹⁰¹⁾. وهذا يؤكد لنا أن ستالين لم يلتزم بإعطاء الحقوق كلها التي أشار إليها دستور عام 1936 ولا سيما حرية المعتقدات الدينية، والحريات العامة والشخصية إذ لم تطبق بشكل كامل، فضلاً عن أن الحريات السياسية كانت مقيدة بقيود كثيرة ما عدا الشيوعية واعتناق مبادئها، وعانى من ذلك الكثير من فئات المجتمع ولا سيما المثقفون من الأدباء والفنانين، وراح ضحية سياسته تلك الملايين من أبناء الشعب السوفيتي .

ثانياً : حملات التطهير الأعظم 1934_1939

مما تجدر الإشارة إليه، أن أسباب حملات التطهير هو خوف ستالين الشديد من منافسة تنظيم نخبوي صاعد ضمن حصانة نسبية من النظام والمفوضين السياسيين، وربما كان السبب أن مجموعة صغيرة من ضباط الأركان حاولت مؤقتاً تجديد الصلات مع هيئة الأركان العامة الألمانية التي قاطعها الجانب السوفيتي في عام 1933⁽¹⁰²⁾.

اضطرب تنظيم الجيش الأحمر اضطراباً كاملاً في عملية التوسع السريع، واختفى معظم أفراد النخبة القديمة، وقد بدأ ستالين في عام 1934 سياسة التطهير الدموي وقد بدأها باغتيال مساعده ديمتري كيروف Dmitri Kirov عام 1934، وقد قام وكلاء ستالين بانتزاع الأرض والخبز من الفلاحين وإعدام الكولاك الذين قاوموا ذلك، وقد سأل ونستون تشرشل Winston Churchill⁽¹⁰³⁾ ستالين عن عدد الذين جرى تصفيتهم في تلك العمليات وكان جواب ستالين كما هو مسجل في مذكرات تشرشل "عشرة ملايين، إن هذا شيء مرعب ولكنه استمر لعدة سنوات وكان شيئاً صعباً وسيئاً ولكنه ضروري"⁽¹⁰⁴⁾.

كان هدف ستالين من حركة التطهير إعادة تنظيم صفوف الحزب وان يجري بين الأعضاء حركة تطهير واسعة النطاق، لأن ستالين رأى أن مجرد معارضة الأقلية يُعدّ مؤامرة خطيرة يجب ضربها والقضاء عليها، وكان ضحايا تلك الحركة الثانية نحو مائتين وستين ألف عضو من جملة الأعضاء البالغ عددهم حوالي مليون وثلاثمائة ألف عضو أولئك الذين شملتهم حركة التطهير أبعادوا وطردوا من الاتحاد السوفييتي⁽¹⁰⁵⁾، لكن ستالين لم يقنع بمجرد الطرد والنفي، وقرر أن يبدأ سلسلة من المحاكمات الصورية أو القتل بالجملة وبدون تقديم للمحاكمة، وفي هذه الحركة الدموية، قتل المئات وادخل الكثيرون السجون السرية⁽¹⁰⁶⁾.

استطاع ستالين في عمليات التطهير التخلص من أي خطر كان يمكن أن يهدد سلطته العليا، ومن المفارقات أن حملة الإرهاب شنت في وقت نشر الدستور عام 1936، وإن حملات التطهير جاءت لتمثل أقصى أنواع السلطة الاستبدادية والتعسفية، وأشارت طائفة من المصادر على نحو مرعب إلى القيود على حرية المواطن الروسي فضلاً عن ذلك عُدّت جزءاً من وضع ثوري مستمر استبدلت فيه زعامة جديدة نمت في ظل سياسات ما بعد عام 1929، بالزعامة الاجتماعية والسياسية كلها، تلك التي كانت في أوائل العشرينيات، وزادت حدة الثورة الاجتماعية بأسلوب تولي الحزب الشيوعي القيادة في جوانب المجتمع كله، بعد أن كان الحزب نخبة سياسية منفصلة⁽¹⁰⁷⁾.

قام ستالين بحركة التطهير الدموي ضد الشعب السوفييتي، ما بين عامي 1936 - 1938 من أجل تقوية نفوذه السياسي الداخلي، وفي الوقت نفسه قام بحملة مشابهة ضد الأجانب العاملين في الاتحاد السوفييتي، وشملت حركة التطهير صفوف الحزب وزعامته، وبلغت أشدها في الشرق الأقصى السوفييتي، وسيبيريا الشرقية والاورال وصوامع الغلال في أوكرانيا وفي موسكو ولينغراد، وغيرها من المدن الصناعية في روسيا الأوربية، وفي السابع عشر من نيسان 1937 صدر البيان الرسمي الذي أوضح أن أحكام النفي قد صدرت ضد فئات مختلفة من الشعب السوفييتي توزعت على النسب الآتية:

1. 11.42 من المنفيين، الذين لم يظهروا حماسة كافية للبلاشفة .
2. 21% من المنفيين، الذين ثبتت عليهم تهمة خرق نظام الحزب وتعاليمه .
3. 16% من المنفيين، الذين عدّوا أعداء الشعب .
4. 11.8% من المنفيين، الذين أدينوا بتهمة الانحلال وفساد الأخلاق .
5. 8.8% من المنفيين، الذين كانوا في طريقهم إلى البرجوازية .
6. 5.8% من المنفيين كانوا متهمين بفساد الذمم والانتهازية واستغلال صفوف الحزب وقد أرسل أغلب هؤلاء المنفيين إلى معسكرات العمل الإجباري وإلى مجاهل سيبيريا والمناطق القطبية، أما الأغلبية فقد لقوا حتفهم في زنانات سجون الشرطة السرية⁽¹⁰⁸⁾.

انتهت حركة التطهير الأعظم في عام 1938، وما إن حل عام 1939 حتى كانت نتائج التطهير الاعظم قد شملت القبض على آلاف الناس العاديين والإعدام والنفي التعسفي إلى سيبيريا، وأنواع التعذيب ومحاكم التفتيش، وتضاعف معسكرات الاغتيال وجماعات السخرة إذ وصل عدد المسخرين خمسين مليون شخص، وقد اكتشفت مقبرة جماعية دفن فيها ثلاثون ألف عامل في مناجم الاورال في عهد ستالين⁽¹⁰⁹⁾، ومما تقدم من أدلة كافية لتأكيد سياسة ستالين القمعية والارهابية وطغيانه حتى أصبح مثلاً للظلم والدكتاتورية في التاريخ السوفييتي خاصة والعالمي عامة.

المبحث السادس

حركة الاضطهاد الديني والاهتمام بالثقافة والفن 1929 - 1939

في الثالث من حزيران عام 1929، اصدر ستالين مرسوماً بموجبه بدأت حملة الاضطهاد الديني، وبمقتضى ذلك المرسوم، أُقفلت في مدى عام واحد أبواب الكنائس والطوائف الدينية، وفي عام 1930 جرى القبض على خلايا دينية وأبعد المتدينون من المناصب العامة والوظائف الحكومية، كما حرم ستالين نشر أي كتب دينية، وتم إعدام نحو مائة وخمسون فلماً من الأفلام المعادية للدين وجرى عرضها في مختلف بلدان الاتحاد السوفييتي ولاسيما في المدارس ودور التعليم⁽¹¹⁰⁾.

وفي عام 1931 نظمت الجماعات والخلايا المعادية للدين، وطرد من الاتحاد السوفييتي كل الذين رفضوا طاعة أوامر تلك الجماعات والخلايا، ثم طبقت الخطوة الرابعة في عام 1932 التي تضمنت تسليم كل الكنائس ومجمعات الطوائف الدينية إلى مجالس السوفييت المحلية وذلك لاستخدامها دوراً لعرض الأفلام المعادية للدين، أو أندية يمكن للشباب فيها أن يقضوا أوقات الفراغ بطريقة مفيدة⁽¹¹¹⁾.

كرست الخطوة الخامسة في عام 1933 لتقوية المكاسب والانتصارات ضد الدين، ومحو أية معتقدات أو أفكار عن وجود شيء في اسمه عبادة أو دين، وقرر استخدام علم الأخلاق بدل من علم الأديان في المدارس، ثم كلف أساتذة الأدب بوضع المؤلفات الضخمة والصغيرة عن الأخلاقيات الشيوعية وتدريسها في المدارس الابتدائية والثانوية، فضلاً عن الكتب الدراسية الأخلاقية لإرشاد الآباء⁽¹¹²⁾.

لكن مشروع الخمس سنوات الذي وضعه ستالين لهدم الدين أدى إلى تزايد السخط وظهور التمرد ولاسيما في أوكرانيا التي اشتهرت بتحمسها للدين، وقد ظهرت ثورات صغيرة فيها نادت بروح الدين ضد الشيوعية وأفكارها الملحدة، ولكن رجال الشرطة السرية كانوا على أتم الاستعداد وسرعان ما واجهت الثورة في مهدها من دون أي جهد أو مقاومة، وبالطريقة ذاتها تخلص ستالين من الثورة التي كادت أن تتدلج للسبب نفسه في روسيا أيضاً⁽¹¹³⁾.

شملت تلك الإجراءات المشددة والقيود الصارمة أماكن العبادة كافة سواء في الجمهوريات ذات الأغلبية المسيحية أو المسلمة أو البوذية وغيرها من الديانات⁽¹¹⁴⁾. كما وضع ستالين الزواج والطلاق تحت الاشراف المدني بعد أن كانا خاضعين لإشراف الحكومة وتغيير القوانين الشرعية والجنايئة وأصبحت خاضعة وفقاً للنظرية الشيوعية⁽¹¹⁵⁾.

ولقيت الناحية الثقافية اهتماماً كبيراً من قيادة الحزب الشيوعي وعلى رأسها ستالين فقد وجه الحزب الشيوعي السوفييتي عنايته بصورة خاصة نحو الأدب والفنون وكان هناك جيل لامع من الكتاب السوفييت يمثلهم ميكيم غوركي Mckim Gorky وتولستوي Tolstoy وفورمانوف Furmanov وفادييف Vadjiev، وأنتجت أفلام سينمائية كثيرة وافتتحت المسارح وألفت أول باليه روسية هي الخشخاش الأحمر Red poppy وغيرها من الفنون⁽¹¹⁶⁾.

أما التعليم فقد حظي باهتمام الدولة، ووردت حقوق التعليم في الدستور السوفييتي لعام 1936، إذ أعلنت المادة الحادية والعشرون بعد المئة من الدستور بحق مواطنو الاتحاد السوفييتي بالتعليم، ويجري ضمان ذلك الحق بوساطة التعليم العام الإلزامي الأولي، ويكون التعليم بما في ذلك التعليم العالي مجاناً وقد حصل تحقيق نجاح كبير في ميدان العلم والثقافة إذ ارتفع عدد المدارس الابتدائية والثانوية، وتعلم فيها عام 1936 تسعة ملايين شخص⁽¹¹⁷⁾.

أصبح التعليم في روسيا عاملاً منذ عام 1928، وقد قام نظام التعليم في الاتحاد السوفييتي بحملة على الأمية وجعل التعليم تطبيقياً وأكثر من بناء المدارس الفنية (الزراعية والصناعية)⁽¹¹⁸⁾، ومما يشار إليه أن هدف الاتحاد السوفييتي من العناية الكبيرة بالتعليم ليس فقط لمكافحة الجهل المنتشر بين الجماهير ولكن أيضاً لتلقين الأطفال الإخلاص والولاء للنظام الشيوعي، بموجب الايدولوجية اللينينية والستالينية⁽¹¹⁹⁾.

ومما يجدر ذكره أن عدد المثقفين السوفيت في بداية عام 1937 قد بلغ حوالي عشرة ملايين شخص كان 80% منهم من العمال، وتأسست معاهد أكاديمية جديدة بلغ العدد الإجمالي للعاملين فيها في النصف الثاني من الثلاثينيات عشرة ملايين شخص مقارنة مع عام 1925 إذ كان عددهم ألفاً وخمسة وخمسين شخصاً وحتى نهاية الخطة الخمسية الثانية وبداية الحرب العالمية الثانية عام 1939 أصبح هناك حوالي ألف وثمانمائة مؤسسة بحث علمي في البلاد⁽¹²⁰⁾.

الخاتمة

بعد نجاح الثورة الروسية واتخاذها إجراءات إصلاحية كبيرة، كسبت أنصاراً كثيراً، وظهرت الحاجة إلى إعداد دستور يواكب التطورات الجديدة في روسيا لذلك أعد الزعماء الروس في تموز 1918 دستور الاتحاد السوفييتي الذي نص على أن تكون روسيا دولة اشتراكية فدرالية سوفييتية جمهورية، وقد أكد الدستور على التركيبة الهرمية للنظام. تمكن الشيوعيون من بسط كامل نفوذهم على الإمبراطورية الروسية السابقة بعد جهود كبيرة استغرقت وقتاً طويلاً حتى عام 1921 بسبب شدة المعارضة ضد النظام الشيوعي، وفرقة صفوف المؤيدين للنظام الجديد، والرغبة الكبيرة للأقليات والقوميات بالانفصال، فضلاً عن طموح بعض الأحزاب السياسية (الغير شيوعية) في إقامة نظام برلماني ديمقراطي على غرار الانظمة الديمقراطية في أوروبا الغربية.

واجه النظام السوفييتي محاولات جديّة لإسقاط دولته الفتية من الدول الأجنبية، من خلال دعم المعارضة بأنواع الدعم المختلفة، لكن تلك المحاولات باءت بالفشل، ففي آذار 1921 تمكن الشيوعيون من استرجاع الأراضي التي كانت تحت سيطرة المعارضة، وكانت الدول الأوروبية ترى في التجربة السوفييتية خطراً يهدد أوروبا خاصة والعالم عامة، ومن جملة من العوامل التي أدت إلى انتصار الشيوعيين وتثبيت ثورتهم قوة التماسك والاتحاد، مما مكن الحكومة السوفييتية من الانتصار في الحرب الأهلية على أعدائها في الداخل والخارج.

كما دخلت الدولة السوفييتية في أزمة اقتصادية خانقة، إذ أثرت الحرب الأهلية بشكل سلبي في الاقتصاد السوفييتي فانخفض الإنتاج الصناعي والزراعي بشكل كبير جداً، لذلك قررت القيادة السوفييتية التعامل بشكل مرن مع الواقع الاقتصادي للبلاد بصرف النظر عن التطبيقات الشيوعية التي تنص على تملك الدولة وسائل الإنتاج وعدم فسخ المجال للقطاعين الأجنبي والخاص بالعمل بحرية.

ولمعالجة الأزمة الاقتصادية أعلن لينين في الخامس من كانون الثاني 1922 عن سياسة اقتصادية جديدة باسم النيب (N.E.P) أعطت حرية أكثر للمبادلات الاقتصادية مع فسحة من الحرية للرأسمال الفردي، ودمج القطاعين الاشتراكي والقطاع الفردي في قطاع واحد، ومنح القطاعين الخاص والأجنبي ضمانات للعمل من خلال الموائمة بين القطاعين الخاص والعامة، لكن ذلك أدى إلى ظهور طبقة الكولاك "الإقطاعيين الصغار"، وقد وجهت هذه السياسة في الجانب الزراعي بشكل خاص من خلال التوقف عن مصادرة الحبوب وتستبدل بها ضريبة تدفع عيناً تتناسب مع المحصول، كما أعيدت حرية التجارة الداخلية، وفي الحادي عشر من شباط 1923 وافقت الحكومة على إعادة تأسيس المزارع الفردية الصغيرة مع إبقاء ملكية الأرض للدولة. كذلك حظي الجانب الصناعي بإصلاحات كثيرة، إذ سمحت الحكومة في المدة من 1922 - 1923 بإقامة المشاريع الفردية، وتخلت عن تأميم المشاريع التي توظف أقل من عشرين عاملاً، وخولت الشركات الأجنبية امتياز استثمار المناجم، وقبل نهاية عام 1923 بدأ الاقتصاد السوفييتي باستعادة عافيته بصورة تدريجية بعد تطبيق السياسة الاقتصادية الجديدة.

لما توفي لينين بدأ الصراع على السلطة بين ستالين وتروتسكي وفي الحقيقة ان الصراع كان بين نظريتين الأولى دعا لها ستالين وهي أن يكون اصلاح الأوضاع في الاتحاد السوفييتي أولاً ثم عالمية الثورة الشيوعية ثانياً، أما نظرية تروتسكي فقامت على أساس عالمية الثورة أولاً ثم الاتحاد السوفييتي، وأخيراً انتصرت نظرية ستالين واستطاع من تسلم السلطة مع قوى المعارضة التي كانت تقف ضد تروتسكي أن يشكل مجلساً ثلاثياً لإدارة شؤون الاتحاد السوفييتي مكوناً من ستالين فضلاً عن كامينيف وزينوفيف، واستطاع ستالين في المدة من 1924 - 1928 أن يتخلص من خصومه الواحد بعد الآخر، وتمكن من طرد تروتسكي من الحزب الشيوعي أواخر عام 1927 وبذلك استطاع أن يكون الشخص الأقوى وان يسيطر على الساحة الداخلية السوفييتية واتبع سياسة النفي والابعاد وزج المعارضين في السجون والمحاكمات الصورية وحكم البلاد حكماً دكتاتورياً وبقبضة من حديد.

أدرك ستالين أن الاتحاد السوفييتي سيبقى ضعيفاً إذا لم يتحرر اقتصاده من القوى الأجنبية فعمل على تقوية الاقتصاد السوفييتي عن طريق إعطاء الأولوية له وأعطى ستالين ابتداءً من عام 1928 انطلاقة التخطيط الخماسي بهدف تحويل الاتحاد السوفييتي من بلد زراعي ضعيف إلى بلد صناعي قوي ومستقل عن الأطماع الرأسمالية، وخلق مجتمع اشتراكي قادر على مواجهة أي تدخل أجنبي .

استهدفت الخطة الخمسية الأولى 1928-1932 الحد من نفوذ الكولاك بتوسيع أراضي الدولة السوفخزات وإدخال النظام الجماعي الكولخوزات والاهتمام بالصناعات الثقيلة كما جنبت البلاد مؤثرات الأزمة الاقتصادية العالمية 1929-1933، كما كان مشروع السنوات الخمس الثانية 1933-1937 يهدف إلى إلغاء استغلال الإنسان للإنسان وذلك بتحسين نوعية السلع الاستهلاكية وإنشاء المزارع التعاونية وتصفية الكولاك وتأسيس مراكز صناعية جديدة، ودخل في حيز العمل أربعة آلاف وخمسمائة معمل ومصنع جديد، وتضاعف حجم الإنتاج الصناعي في تلك السنوات 4.5 مرة، وأن 80% منه جاء من المصانع الجديدة أو التي أعيد بناؤها. ومكنت تلك الإجراءات الاقتصادية من خلق قاعدة صناعية قوية في إنتاج النفط والكهرباء والصناعات، لكن على الرغم من ذلك ظل الاتحاد السوفييتي أقل تطوراً اقتصادياً من الدول الرأسمالية الغربية كالولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا وفرنسا، بيد أن ذلك لم يمنع الاتحاد السوفييتي من أن يصبح تحت زعامة ستالين قوة كبرى لها شأن كبير في ميزان السياسة الدولية عشية الحرب العالمية الثانية.

الهوامش والمصادر

1. عمر عبد العزيز عمر ومحمد علي القوزي، دراسات في تاريخ أوربا الحديث والمعاصر 1815_1950، دار النهضة، بيروت، 1998، ص.304
2. أسرة آل رومانوف : كانت الأسرة المالكة الثانية والأخيرة التي حكمت روسيا، فقد تأسست عام 1613 وانتهت بقيام الثورة الروسية عام 1917، وقد جاء أجداد الأسرة من شرق ألمانيا إلى روسيا في مطلع القرن الرابع عشر . ينظر: أدور دكار : ثورة البلاشفة 1917_1923، ترجمة سمير شمخي، بيروت، 1983، ص.143
3. المصدر نفسه، ص.147
4. عمر عبد العزيز عمر ومحمد علي القوزي، المصدر السابق، ص.311
5. الأمير جورج لفوف: ولد في الحادي عشر من تشرين الثاني عام 1861 في مدينة دريسدن بروسيا، وفي عام 1866 انتقل مع عائلته إلى موسكو، وفي عام 1893 تخرج من جامعة موسكو وحصل على شهادة القانون، وفي عام 1905 انضم إلى الحزب الديمقراطي الدستوري وبعد عام رشح إلى انتخابات مجلس الدوما وفاز فيها وتولى مناصب وزارية عديدة إذ أصبح رئيس الحكومة المؤقتة أثناء ثورة آذار عام 1917 وقضى بقية حياته في سيبيريا حتى توفي في السابع من آذار عام 1925. ينظر: كارلتون هيز، التاريخ الأوربي الحديث، ترجمة نضال الحلبي، دمشق، 1987، ص.159
6. أدور دكار، المصدر السابق، ص.166
7. نيقولا الثاني : ولد في الثامن عشر من أيار عام 1868 في مدينة سانت بطرسبرغ، تولى العرش في الثاني من تشرين الثاني عام 1894، تميزت إدارته بالتطور الاقتصادي، أما سياسته الخارجية فامتازت بالتوسع والحروب وأثناء الثورة الروسية عام 1917 وضع مع عائلته تحت الإقامة الجبرية حتى اعدم في السادس عشر من تموز عام 1918. ينظر: كارلتون هيز، المصدر السابق، ص.169
8. كرانس أ. ج هارولد تيميرلي، أوربا في القرنين التاسع عشر والعشرين 1789_1950، ترجمة محمد أبو درة، القاهرة، 1967، ص.36
9. المصدر نفسه، ص.38

10. الاسكندر كيرنسكي :هو سياسي روسي بارز ورئيس الوزراء في الحكومة المؤقتة أبان ثورة آذار عام 1917، وأحد زعماء الحركة الماسونية في روسيا، ولد في الرابع من ايار عام 1881 في مدينة اوليانوفسك، التحق بكلية الحقوق في جامعة سانت بطرسبورغ وتخرج منها عام 1904، توفي عام 1970 في مدينة نيويورك بسبب مرض السرطان . ينظر : ديمتري فولكوغونوف، ستالين بين الواقع والأسطورة روسيا 1915 - 1925، ترجمة حازم حجازي، قبرص، 1992، ص.6.
11. البلاشفة : او البلشفيك ومعناها الأكثرية كانوا في الأساس أعضاء في حزب العمل الاشتراكي الديمقراطي الروسي انفصلوا عنه عام 1903 بعد اختلافات داخل الحزب . ينظر:حمدي حافظ، المشكلات العالمية المعاصرة، القاهرة، 1966، ص.187.
12. فلاديمير لينين : ولد في الثاني والعشرين من نيسان عام 1870، أنهى دراسته الأولية في مدينة اوليفسك ثم دخل كلية الحقوق في جامعة قازان لكنه فصل منها بسبب مشاركته في مظاهرات الطلاب، انضم إلى إحدى الجمعيات الماركسية في مدينة قازان بعد أن اعدم أخيه السكندر بسبب مشاركته في محاولة اغتيال القيصر اسكندر الثالث، وفي عام 1893 انتقل إلى العاصمة سانت بطرسبورغ وبسبب كتاباته عن علم الاقتصاد الماركسي تم نفيه إلى سيبيريا، ثم في عام 1900 سافر إلى سويسرا وفي عام 1905 تم اختياره لزعامة حزب العمل الاشتراكي الديمقراطي الروسي، وفي عام 1916 شهد الحزب انقساماً فترأس لينين الحزب البلشفي وفي تشرين الأول عام 1917 قاد لينين ثورة أدت لتولي الحزب البلشفي السلطة في روسيا، وفي عام 1918 تعرض إلى محاولة اغتيال ونجى منها، أدركته الوفاة في كانون الأول 1924. فليب برايسي، موجز تاريخ الاتحاد السوفيتي، ترجمة جليل قطو، القاهرة، 1960، ص.293.
13. البيرت د. وليام، في الثورة الروسية، ترجمة كمال عبد الحليم، دار الثقافة الجديدة، القاهرة، 1970، ص.211 .
14. الحزب البلشفي : تأسس الحزب في العام 1903 بعد انقسام حزب العمل الاشتراكي الديمقراطي الروسي إلى أكثرية بلشفية وأقلية أطلق عليها المنشفيك، لكنه لم يظهر كحزب مستقل إلا في العام 1912، وتمكن من السيطرة على مقاليد الحكم في روسيا بعد نجاح الثورة في روسيا عام 1917 التي قادها فلاديمير لينين، أدى الحزب دور فعال في الحياة السياسية السوفييتية، انحل بعد انهيار الاتحاد السوفيتي عام 1991. ينظر: جويش كرونيل، التاريخ اليهودي الروسي، ترجمة علاء الدين الناصي، دمشق، 1965، ص.119.
15. فليب برايسي، المصدر السابق، ص.296.
16. مرسوم السلام : هو المرسوم الذي أصدره البلاشفة بتاريخ الثامن من تشرين الثاني 1917 وبمقتضاه ابدى البلاشفة عدة اطاريح بخصوص السلام إذ انقسموا إلى ثلاثة آراء الأول كان يريد ابرام الصلح مع ألمانيا عن طريق استعمال مبدأ التضحية بالجزء من اجل الكل، أما الثاني كان يرغب بالاستمرار بالحرب مع دول الوفاق، وأما الثالث كان يرغب بالمناورة لاستهلاك الوقت ورؤية ما تسفر عنه الحرب وبالأخير انتصر الرأي الأول . ينظر: ربيع حيدر طاهر الموسوي، التاريخ السياسي للدول الاوربية الكبرى بين الحربين، النجف 2009، ص.109.
- 17.مرسوم الأرض :هو المرسوم الذي أصدره الثوار بتاريخ التاسع من تشرين الثاني 1917 وتم بمقتضاه مصادرة أملاك الإقطاعيين وتوزيعها على شرائح الفلاحين من دون إعطاء أية تعويض للإقطاعيين ودون مقابل للفلاحين . ينظر :ربيع حيدر طاهر الموسوي، المصدر السابق، ص.111.
18. برست _ ليتوفسك : هي المعاهدة التي وقعتها روسيا مع ألمانيا في الثالث من آذار في العام 1918 والتزمت روسيا بالاعتراف باستقلال كل من أوكرانيا و بيلاروسيا ولتوانيا ولاتفيا وفنلندا وتسريح الجيش والأسطول ودفع تعويضات إلى ألمانيا تقدر بستة مليارات مارك ألماني وبعد إبرامها احتل الجيش الألماني كل من أوكرانيا وبيلاروسيا ومنطقة البلطيق . ينظر : ديمتري فولكوغونوف، المصدر السابق، ص 22.
19. البيرت د. وليام، المصدر السابق، ص.217.
20. المصدر نفسه، ص.218.
21. أسحاق دويشتر، ستالين سيرة سياسية، ترجمة فواز طرابلس، ط1، دار الطليعة، بيروت، 1969، ص293 - 294 .

22. الأحزاب الاشتراكية : هي كل من حزب العمل الاشتراكي و الحزب الديمقراطي الاشتراكي وحزب التقدم الروسي والحزب الاشتراكي الروسي . ينظر : فليب برايسي، المصدر السابق، ص.302
23. الأحزاب المحافظة : وكان من أبرزها الحزب الديمقراطي الدستوري . ينظر : ربيع حيدر طاهر الموسوي، المصدر السابق، ص.102
24. حمدي حافظ، المصدر السابق، ص.185
25. المصدر نفسه، ص.188
26. بيبير رونوفن، تاريخ القرن العشرين 1900 – 1948، ترجمة نور الدين حاطوم، دمشق، 1959، ص.213 .
27. المصدر نفسه، ص.215
28. الجيش الأبيض : هو الجيش الذي ضم العديد من المناهضين للبلاشفة إبان الحرب الأهلية الروسية (1918_1921) وكان سبب التتسيق مما أدى إلى خسارته الحرب الأهلية . ينظر : حمدي حافظ، المصدر السابق، ص.221
29. بيبير رونوفن، المصدر السابق، ص.218
30. الجنرال كورنيلوف : هو ابرز قادة الجيش الأبيض وأدى دور فعال في الحرب الأهلية الروسية، ولد في الثالث عشر من آب عام 1870 في تركستان، دخل المدرسة العسكرية عام 1885 وتخرج منها برتبة ملازم عام 1892، خدم كملحق عسكري في الصين عام 1907، وأصبح من ابرز القادة المعارضين للبلاشفة، وفي الثالث عشر من نيسان 1918 قتل من قبل انصار البلاشفة . ينظر : فليب برايسي، المصدر السابق، ص.312
31. الجنرال كولجاك : هو من ابرز القادة المناهضين للبلاشفة انضم إلى الجيش الأبيض بعد تولي لينين السلطة، أدى دور فعال في الحرب الأهلية الروسية، ولد في الثاني من نيسان عام 1874 وقتل في السادس والعشرين من آذار عام 1918. ينظر: المصدر نفسه، ص.314
32. قسطنطين زارودوف، اللينينية وقضايا الانتقال من الرأسمالية إلى الاشتراكية في الظروف الراهنة، دار التقدم، موسكو، 1975، ص.113 .
33. المصدر نفسه، ص.115.
34. بيبير رونوفن، المصدر السابق، ص.221
35. المصدر نفسه، ص.222
36. علي صبح، السياسات الدولية بين الحربين 1914_1939، بيروت، 2003، ص.34
37. محمد السيد سليم، تطور السياسة الدولية في القرنين التاسع عشر والعشرين، القاهرة، 2008، ص.108
38. طبقة الكولاك : هي طبقة ظهرت في الريف الروسي عرفت ببرجوازية الريف وتسمى بالأدبيات السوفييتية طبقة الكولاك أي الفلاحين الأثرياء . ينظر : ربيع حيدر طاهر الموسوي، المصدر السابق، ص.118
39. علي صبح، المصدر السابق، ص.39
40. محمد السيد سليم، المصدر السابق، ص.112.
41. البيرت د. وليام، المصدر السابق، ص.207 .
42. جوزيف ستالين :ولد عام 1889 في مدينة جوري الجورجية، في عام 1892 دخل المدرسة الروسية المسيحية الارثوذكسية لكنه طرد عام 1900 لعدم انتظامه بالدوام، عام 1914 اعتنق المذاهب الفكرية لفلاديمير لينين وتأهل لشغل منصب عضو اللجنة المركزية للحزب البلشفي، وفي العام 1922 تقلد منصب الأمين العام للحزب الشيوعي السوفييتي، وبعد وفاة لينين في كانون الثاني 1924 شكل مع كل من كامينيف وزينوفيف الحكومة، وفي 1931 أصبح القائد الفعلي للاتحاد السوفييتي توفي في الخامس من آذار 1953. ينظر : احمد محمد جاسم، السياسة الخارجية للولايات المتحدة الأمريكية تجاه شبه الجزيرة الكورية في عهد الرئيس هاري ترومان 1945 – 1953، رسالة

- ماجستير غير منشورة، كلية التربية الأصمعي، جامعة ديالى، 2009، ص43 ؛ جاك فيستمان ورينارد هاتون، الحياة الخاصة لجوزيف ستالين، ترجمة حسين الحوت، الدار القومية للطباعة والنشر، (لندن، 1945)، ص50-135.
- 43.ليون تروتسكي: ولد في مقاطعة خريسون بأوكرانيا يوم السابع من تشرين الأول عام 1879 من عائلة يهودية، اعتنق الماركسية في العام 1897 وكان من احد مؤسسي وقادة الاتحاد العمالي لجنوب روسيا اعتقل مرات عدة بسبب مواقفه السياسية، وبعد اندلاع الحرب العالمية الاولى سافر إلى سويسرا ومنها إلى فرنسا وفي العام 1917 سافر إلى الولايات المتحدة الأمريكية ثم عاد إلى روسيا عند اندلاع الثورة وانضم إلى الحزب البلشفي، عين مفوضاً لشؤون الحرب بين عامي 1917_1923 وأسس الجيش الاحمر وفي العام 1923 قاد المعارضة ضد ستالين وفي العام 1927 طرد من الحزب ونفي من موسكو وفي العشرين من اب 1940 اغتيل في المكسيك على ايدي عملاء تابعين لستالين . ينظر:فليب برايسي، المصدر السابق، ص297.
- 44.ديميتري فولكوغونوف، المصدر السابق، ص117.
- 45.إسحاق دويتشر، المصدر السابق، ص280.
- 46.بيير رونوف، المصدر السابق، ص247.
- 47.المصدر نفسه، ص248.
- 48.قسطنطين زارودوف، المصدر السابق، ص119 .
49. ديميتري فولكوغونوف، المصدر السابق ، ص116 .
50. جاك فيستمان ورينارد هاتون،المصدر السابق، ص55-56؛عبد العزيز سليمان نوار وعبد المجيد نعنعي،التاريخ المعاصر اوربا من الثورة الفرنسية حتى الحرب العالمية الثانية،دار النهضة العربية، بيروت 2009، ص524.
- 51.كارل ماركس:(1818-1883):ولد في مدينة ترايرTrier من عائلة يهودية ألمانية اعتنق المسيحية، وعندما كان طالباً في بون وبرلين خلال المدة(1835-1841)تأثر ماركس بأفكار هيغل Hegel في الديالكتيك، إلا أنه قاوم مثالية هيغل ووجد نفسه يتعاطف مع الاشتراكيين الالمان الذين كانوا في المنفى، وكتب بالتعاون مع انجلز Angels البيان الشيوعيCommunist Manifesto الذي نشر عام 1848، هرب عام 1849 الى لندن بعد أن واجه تهمة الخيانة العظمى حيث قضى بقية حياته، نشر أهم عمل كتبه(كتاب رأس المال) Das Kapital عام 1867، ساعد على تأسيس اتحاد العمال العالميInternational Workingmens Association.ينظر: الان بالمر، موسوعة التاريخ الحديث 1789-1945، ترجمة سوسن فيصل السامر ويوسف محمد امين، دار المأمون للترجمة والنشر، ج2، بغداد، 1992، ص87-88.
52. بيير رونوف،المصدر السابق، ص185 .
53. لويس . ل . شنايدر، العام في القرن العشرين. ترجمة سعيد عبود السامرائي، مكتبة الحياة، بيروت 1961 ، ص11.
54. Antony c.sutton , wall street and the Bolshvik Revoltion , copyright , 2001, pp 33 – 35
55. بيير رونوف، المصدر السابق، ص211 .
56. ايسادوبيه، ستالين القائد الفولاذي، ترجمة عبد الحفيظ بيير، بيروت، 1970، ص221 – 222 ؛ عباس محمود العقاد، الشيوعية والإنسانية، القاهرة، 1965، ص297 .
57. عمر عبد العزيز عمر ومحمد علي القوزي، المصدر السابق، ص318 – 319 .
58. محمد محمد صالح وآخرون، الدول الكبرى بين الحربين العالميتين 1914 – 1945، مطبعة جامعة الموصل، 1984، ص162.
59. غوسوف ونعموف، الاتحاد السوفييتي لمحة تاريخية موجزة، دار التقدم، موسكو، 1977، ص196 – 197 .
60. محمد محمد صالح وآخرون، المصدر السابق، ص162 .

61. غوسوف ونعوموف، المصدر السابق، ص 319 .
62. المصدر نفسه، ص 196 .
63. الكيف وكارتسوف، تاريخ الاتحاد السوفييتي، دار التقدم، موسكو، 1967، ص 139 – 140 .
64. غوسوف ونعوموف، المصدر السابق، ص 189 .
65. المصدر نفسه، ص 161 .
66. المصدر نفسه، ص 163 .
67. ألكيف وكارتسوف، المصدر السابق، ص 150 .
68. ليون تروتسكي، أسس لينينية، ترجمة أكرم ديري، د0ت، ص 36 .
69. جان اليشتاين، ظاهرة ستالين، ترجمة مجيد الراضي، دار المدى، ط1، دمشق، 1966، ص 88 ؛ عمر عبد العزيز عمر ومحمد علي القوزي، المصدر السابق، ص 323 .
70. جاك فيشتمان، المصدر السابق، ص 132 .
71. محمد محمد صالح وآخرون، المصدر السابق، ص 161 .
72. الكيف وكارتسوف، المصدر السابق، ص 162 .
73. إبراهيم سعيد البيضاني، تاريخ الدول الكبرى 1914 – 1945، بغداد، 2010، ص 50 – 51 .
74. لويس. ل. شنايدر، المصدر السابق، ص 108 – 109 .
75. ليون تروتسكي، المصدر السابق، ص 24 .
76. ياسر حسين، 24 شخصية سياسية، مركز الراية، د0ت، ص 21 .
77. عبد العظيم رمضان، تاريخ اوربا والعالم الثالث من ظهور البرجوازية الأوربية إلى الحرب الباردة، ج3، القاهرة، 1997، ص 303 .
78. فؤاد التمري، من هو ستالين وما هي الإستالينية، عمان، 2002، ص 77 .
79. عبد العزيز سليمان نوار وعبد المجيد نعنعي، المصدر السابق، ص 525 .
80. لويس. ل. شنايدر، المصدر السابق، ص 108 – 109 .
81. غوسيف ونعوموف، المصدر السابق، ص 245 – 246 .
82. الكيف وكارتسوف، المصدر السابق، ص 142 .
83. ارثر هارديك، الحرب والتحول الاجتماعي في القرن العشرين، ترجمة سمير عبد الرحيم الجلي، دار المأمون، بغداد، 1990، ص 144 .
84. ي. ستالين، القضايا الاقتصادية للاشتراكية في الاتحاد السوفييتي، دار دمشق، دمشق، 1969، ص 67 .
85. عبد العظيم رمضان، المصدر السابق، ج3، ص 303 .
86. المصدر نفسه، ص 307 .
87. اسحاق دويشتر، المصدر السابق، ص 237 .
88. المصدر نفسه، ص 284 .
89. موسى محمد طويرش، القائد السياسي في التاريخ المعاصر دراسة تاريخية في الزعامة وعوامل ظهورها، بغداد، 2009، ص 163 .
90. مصطفى الحسيني واتراك دويشتر، حيرة عربي حيرة يهودي، دار الهلال ، القاهرة، 1996 ص 177 .
91. موسى محمد طويرش، المصدر السابق، ص 164 .
92. مارتن دودج، اعرف مذهبك، ترجمة احمد المصري، مكتبة المعارف، بيروت، 1972، ص 40 .

93. Philip Boobbyer , the stalinera , London and Newark , 2001 ,P.P.276 .282

94. بيبير رونوفن، المصدر السابق، ص185.
95. ابراهيم سعيد البيضان، المصدر السابق، ص51 .
96. المصدر نفسه، ص54 .
97. المصدر نفسه، ص59 .
98. عبد العزيز سليمان نوار وعبد المجيد ننعلي، المصدر السابق، ص526 .
99. عمر عبد العزيز عمر ومحمد علي القوزي، المصدر السابق، ص320 .
100. محمد محمد صالح وآخرون، المصدر السابق، ص167 .
101. عباس محمود العقاد، المصدر السابق، ص299 .
102. المصدر نفسه، ص289 .
103. ونستون تشرشل: ولد في قصر بلنهايم في اوكسفوردشاير في انكلترا في 30 تشرين الثاني 1874م، بدأ حياته السياسية في حزب المحافظين، وانتخب عضواً في مجلس العموم، في عام 1904 انضم الى حزب الأحرار، عين وزيراً للتجارة ثم وزيراً للداخلية في العام 1910، ووزيراً للبحرية عام 1911 كذلك عام 1939، شغل منصب رئيس الوزراء البريطاني عام 1940، انتخب رئيساً للوزراء مرة ثانية عام 1951، احيل على التقاعد عام 1955، توفي في 24 كانون الثاني عام 1965. وللمزيد عن سيرته ودوره في التاريخ البريطاني والسياسة العالمية، ينظر: محمد يوسف القرشي، ونستون تشرشل ودوره في السياسة البريطانية حتى عام 1945، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة بغداد، 2005، ص19-210.
104. براين بوند، الحرب والمجتمع في اوربا 1870 - 1970، ترجمة سمير عبد الرحيم الجلي، دار المأمون، بغداد، ص187 - 188؛ لويس. ل. شنايدر، المصدر السابق، ص111 - 112 .
105. جاك فيشتمان، المصدر السابق، ص77 - 87 .
106. ياسر حسين، المصدر السابق، ص20 .
107. المصدر نفسه، ص20؛ ارثر هارديك، المصدر السابق، ص146.
108. اسحاق دويشتر، المصدر السابق، ص283 .
109. الكيف وكرنتشوف، المصدر السابق، ص153 .
110. اسحق دويشتر، المصدر السابق، ص285 .
111. الكيف وكرنتشوف، المصدر السابق، ص190 .
112. بيبير رونوفن، المصدر السابق، ص183 .
113. لويس. ل. شنايدر، المصدر السابق، ص109 - 110 .
114. المصدر نفسه، ص205 .
115. المصدر السابق، ص203-204.
116. ه.أ.ل. فيشر، تاريخ اوربا في العصر الحديث، 1789 - 1950، ترجمة احمد نجيب هاشم ووديع الضيع، دار المعارف، ط5، القاهرة، 1958، ص633.
117. لويس. ل. شنايدر، المصدر السابق، ص160.
118. غوسوف ونعموف، المصدر السابق، ص252 - 253 .
119. ه.أ.ل. فيشر، المصدر السابق، ص637.
120. بيبير رونوفن، المصدر السابق، ص188.

التعلم المزيج وضمان الجودة في التدريس الجامعي (دراسة نظرية)

أ.م.د. سعد محمد جبر م. ضياء عويد حربي العرنوسي

الجامعة المستنصرية/ كلية التربية الأساسية جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية

Mixed Education and Quality Standard in the University Teaching (A Theoretical Study)

Asst. Prof. Dr. Saad Muhammad Jabr

University of al-Mustansirya / College of Basic Education

Lecturer Dhiyaa Uwaid Harbi al-Arnoosi

University of Babylon / College of Basic Education

Abstract

Educationalists look continuously for the best ways and techniques to provide an interactive educational environment that encourages students to exchange opinions and experiences. With the advent of the internet and the use of information technology and modern communication, distant learning develops and came to be called electronic learning which focuses on the use of developed technology in the educational process to convert the traditional classrooms into virtual classrooms. Recently, a lot of educationalists were so enthusiastic to E. learning to the extent that they ask for the elimination of the traditional classrooms using the virtual classrooms instead.

ملخص البحث:

يبحث التربويون باستمرار عن أفضل الطرائق والتقانات لتوفير بيئة تعليمية تفاعلية تجذب اهتمام الطلبة على تبادل الآراء والخبرات.

ومع دخول الانترنت واستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الحديثة تطور التعلم عن بعد وسمي بالتعلم الالكتروني E.Learning الذي يركز على إدخال التكنولوجيا المتطورة في العملية التعليمية التعلمية، وتحويل الصفوف التقليدية إلى صفوف افتراضية Virtual Classrooms، وقد تحمس الكثير من المربين في الآونة الأخيرة للتعلم الالكتروني بشكل مبالغ فيه لدرجة طالبوا بإلغاء الصفوف التقليدية وإحلال الصفوف الافتراضية مكانها.

ومع مرور الزمن كشفت لنا الأبحاث والدراسات والتجارب العلمية الكثير من جوانب القصور في التعلم الالكتروني كالتكلفة المادية، وعدم الرغبة في التعامل مع الأجهزة، وغياب المعلم الإنسان والمرشد التربوي..... الخ. كما وقد أثبتت العديد من الأبحاث أنه ليس التعلم الالكتروني بأفضل من التعلم العادي التقليدي.

يمكن وصف التعليم المزيج بأنه "برنامج تعلم تستخدم فيه أكثر من وسيلة لنقل (توصيل) المعرفة والخبرة إلى المستهدفين بغرض تحقيق أحسن ما يمكن بالنسبة لمخرجات التعلم وكلفة تنفيذ البرنامج" كما عرفه آخرون "هو نوع من التعليم الحديث يدمج المدرب بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني " وأيضاً " يقصد بالتعلم الخليط مزج أو خلط ادوار المعلم التقليدية في الفصول الدراسية التقليدية مع الفصول الافتراضية والمعلم الالكتروني أي انه تعلم يجمع بين التعلم التقليدي والتعلم الالكتروني ".

ولا تكمن أهمية التعليم المدمج في مجرد مزج أنماط نقل مختلفة، بل في التركيز على مخرجات التعليم وقطاع العمل، ولذلك يمكن إعادة صياغة هذا التعريف على النحو الآتي:

يركز التعليم المدمج على التحقيق الأفضل لأهداف التعليم، من خلال استعمال تقنيات التعليم "الصحيحة" لمقابلة أنماط التعلم الشخصية "الصحيحة" من أجل نقل المهارات "الصحيحة" للشخص " المناسب " في الوقت "الصحيح".

وظهر بأن المعوقات التي تعترض سبل تطبيق التعلم المزيج في التدريس تتمحور ما بين ارتفاع الكلفة المالية لمداخلات هذا النوع من التعلم، وتدني مستوى الثقافة والخبرة والمهارة لدى بعض المدرسين والطلبة في التعامل بجدية مع

تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتكنولوجيا التعليم، وغياب الخطط التعليمية المتكاملة التي تضمن السير في هدى العلم والتكنولوجيا .

وتؤكد الدراسة على أهمية إعادة النظر في مدخلات العملية التدريسية وإجراءات تنفيذها من أجل استيعاب مفاهيم الثورة المعرفية والإلكترونية، والتعبئة المجتمعية، لتحقيق متطلبات المرحلة الراهنة، والسير بركب الحداثة والتطوير والتغيير .

الفصل الأول: التعريف بالبحث

مشكلة الدراسة:

إن الدول جميعاً تدرك أهمية التعليم عموماً والتعليم الجامعي خصوصاً، فهو الركيزة الأساسية لتطوير المجتمع، وزيادة الدخل القومي، ودفعه نحو معارج الرقي والازدهار، ولا يمكن لامة من الأمم أن تبلغ مرحلة الرفاه والتقدم بدون العلم والتكنولوجيا، ويلعب الاهتمام بالجودة والابتكار في هذا المضمار، دوراً بارزاً في تأهيل وتسريع ونيرة التنمية البشرية للنهوض بشتى قطاعات المجتمع(ناصر، 2008، ص 17).

والدور الكبير الذي تضطلع به الجامعة يتمحور حول مجموعة قضايا، يتصدرها التدريس الجامعي والبحث العلمي وإنتاج المعرفة وتوظيفها والتدريب والتعليم المستمرين، وعقد المؤتمرات والدورات والورش التعليمية، وخدمة المجتمع والتعاون المحلي والدولي. فنجاح التدريس الجامعي يرتبط بعناصر كثيرة، بعضها متصل بهيكلية ومنظومة الجامعة الأكاديمية والعلمية، وبعضها الآخر متصل بمنظومة التعليم العام ككل، بمعنى آخر لا تستطيع الجامعة أن تحقق مسيرة علمية تعليمية نهضوية على مستوى الوطن، إلا إذا اعتمدت معايير دقيقة ذات جودة عالية في اختيار مدخلات العملية التدريسية الجامعية، لأن متطلبات المرحلة الراهنة بكل تداعياتها التقنية والمعلوماتية والمعرفية والإلكترونية، وتحولاتها الاقتصادية والسياسية، وضعت كل القائمين على التدريس الجامعي وبالذات المدرسين أمام تساؤلات وفرضيات، حثمت عليهم الخروج من دوامة الروتين والتقليد، والدخول إلى عالم الاتصالات والمعلومات وتكنولوجيا التعليم الإلكتروني، والتفكير بجدية في كيفية الاستفادة من هذه المستحدثات وتصميمها ودمجها وتوظيفها مع الأساليب التدريسية الاعتيادية القائمة، في إطار المشاركة الفاعلة والحرية لكل من الطالب والمدرس، دون الالتفات إلى الظروف الزمانية والمكانية، وصولاً إلى الخدمة التعليمية المميزة التي تفي بمتطلبات الموقف التعليمي، وتعزيز مبدأ الشراكة القائمة ما بين التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي لا النفور بينها، من أجل النهوض بالتدريس الجامعي نحو المزيد من التجدد والنماء، وتحقيقاً لنتائج تعليمية عالية الجودة، تخدم الفرد والمجتمع.

ومن المشاكل الأخرى الثورة المعلوماتية وما صاحبها من تضاعف مطرد في تقنيات توليد ومعالجة وتخزين المعلومات، وظهور شبكة الانترنت المتاحة لجميع الدول والأفراد والتي مكنت المتعلمين من الوصول بسهولة وسرعة وفي أي وقت لتلك المعلومات، فضلاً عن ظهور الوسائط المتعددة Multimedia وما ترتب عليه من توظيف لعناصرها في نقل وتقديم تلك المعلومات في برامج التعلم المختلفة (الفاقي، 2011، ص 15).

أهمية الدراسة:

تؤكد الاتجاهات التربوية الحديثة على ضرورة إيجاد أفضل الطرائق وأنجع الوسائل المعنية بتوفير بيئة تعليمية تفاعلية مناسبة لجذب اهتمام الطلبة، وحثهم على التعلم، وتبادل الآراء والحوار، فلا يكون متلقياً للمعلومات فقط، بل مشاركاً إيجابياً، وصانعاً للخبرة، وباحثاً عن المعلومة والمعرفة بكل الوسائل الممكنة، مستخدماً مجموعة من الإجراءات العلمية، كالملاحظة والفهم والتحليل والتركيب، والقياس، وقراءة البيانات، والاستنتاج، تحت إشراف مدرسه وتوجيهه وتقويمه. وتعد عملية دمج تقنيات المعلومات ممثلة بالحاسوب والانترنت، وملحقاتها من البرامج والوسائط المتعددة بالعملية التدريسية، من أنجح الوسائل لإيجاد مثل هذه البيئات الثرية والغنية بمصادر التعلم والتعليم، والتدريب والنمو والتطور الآتي، بما يحقق

احتياجات واهتمامات الطلبة، وتعزيز دافعيتهم من جهة وخدمة العملية التعليمية، والارتقاء بمخرجاتها من جهة أخرى (العلي، 2004، ص 26)

من هنا بدأ الاهتمام بإدخال التعلم المزيج في الانظمة التعليمية، على اعتبار انه شكل من اشكال التعلم الالكتروني، ونمطا تعليميا فريدا مكملًا لعملية التعليم، يدعو الى دمج الوسائل التقنية الحديثة وتفاعلها مع الاساليب التعليمية الاعتيادية، لتقديم نوع جديد من التعليم، يتناسب مع خصائص المتعلمين واحتياجاتهم ومقرراتهم الدراسية، بأقل التكاليف، وبصورة تمكن من ادارة العملية التعليمية وضبطها وقياسها وتقييم اداء الطلبة.

وتعود جذور التعلم المزيج الى بدايات الانظمة التعليمية القديمة، حيث تعددت اشكاله، واختلفت مسمياته... من التعلم الخليط الى التعلم المدمج، او التعلم الهجين، الى التعلم المؤلف او التعلم المكون، واخيرا التعلم المزيج او المتمزج. الا انه ومع تطور نظم الاتصالات وشبكات المعلومات والانترنت والحاسوب، وما رافق ذلك من التركيز على المعرفة وكيفية اكتشافها وانتقالها عبر الوسائل المتاحة، في ظل ما يشهده العالم من تطور مذهل تجاوز حدود التوقعات، وتعدى المسافات، خاصة في مجال التعلم الالكتروني، بدأت تظهر في الاوساط التعليمية مسميات كالتعليم الافتراضي، والصفوف الافتراضية، والمكتبات الافتراضية، والتعلم عبر الخط، او عبر الشبكة، والتعلم الرقمي، والاقتصاد المعرفي، والمعلم الالكتروني، والتعلم المحمول... الخ. ان اختلاف هذه المسميات يجب ان لا يكون مثارا لإرباك العملية التدريسية بل فرصة مناسبة تسمح بالاستفادة من هذه المستجدات، بالقدر الذي يصب في مصلحة التعليم (حداد، 2008، ص 12).

اذ تعكس هذه الدراسة اهمية الحديث عن معايير التعلم المزيج وضمان جودته في التدريس الجامعي، فهو ينطوي على مجموعة من القواعد والاجراءات، التي تطل الاهداف التعليمية وطرائق التدريس وانشطتها، والمحتوى الدراسي، وتكنولوجيا التعليم الالكتروني، والبنى التحتية، والامكانيات المادية، ودور كل من الطالب والمدرس، في اطار بيئة تعليمية تفاعلية جذابة، تعمل على ارساء ودمج التقنيات الحديثة في الانماط التدريسية السائدة، من اجل تقديم كل ما هو جديد في التدريس المزيج، لغايات تحقيق الاهداف التعليمية، وسد احتياجات الطلبة، وخدمة المجتمع، واللاحق بركب التطور والتقدم العلمي، في وقت تتسارع فيه منتجات العقل البشري معرفة وتقنية. ونظرا لأهمية ذلك، فان على الجامعات ان تعمل باستمرار على تطوير أدائها وبرامجها ومناهجها، واستراتيجيات تنفيذها،

وربطها بمتطلبات سوق العمل، في عصر اصبحت فيه الجودة المحك الرئيس لمخرجاتها. ويتبلور هذا الاهتمام من خلال استيعاب مفاهيم الثورة المعرفية والتكنولوجية المشحونة بالإيجابيات والسلبيات، وعرضها امام الطلبة الجامعيين بطرائق واساليب تدريسية ممزوجة وفعالة، قادرة على النقد والنقض والتحليل، في ضوء النظريات الحديثة وفلسفة المجتمع، وتنمية شخصية الطالب من جوانبها الفكرية والاجتماعية والمهارية جميعا. فالعلاقة بين الجامعة والمجتمع علاقة تكاملية، لان الجامعة تقود المجتمع بوصفها مستودعا للفكر والعلم والبحث والتطوير والتدريب، وتتبع المجتمع بوصفها احدى مؤسساته العاملة في نسيجه الايدولوجي والتعليمي والاقتصادي والاجتماعي (الانصاري، 2008، ص 35).

اهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة الى تحقيق الاهداف الاتية:

- 1- التعرف بالتعليم الالكتروني والتعلم المزيج .
- 2- التعرف بالتعليم الجامعي.
- 3- اهتمت الدراسة بمفهوم الجودة الشاملة في التعليم ومعايير وضمان جودة متطلبات التعلم المزيج.
- 4- ركزت الدراسة على ابراز معايير نجاح التعلم المزيج وفوائده.
- 5- رصدت الدراسة المعوقات التي تعترض سبل تطبيق التعلم المزيج.
- 6- اعداد تصميم مقترح لبرنامج التعلم المزيج

اسئلة الدراسة:

ستجيب الدراسة على الاسئلة الاتية:

- ما التعلم المزيج ومفهومه؟
- ما الجودة الشاملة في التعليم؟
- ما معايير وضمان جودة متطلبات التعلم المزيج؟
- ما معايير نجاح التعلم المزيج وفوائده؟
- ما المعوقات التي تعترض سبل تطبيق التعلم المزيج؟
- كيفية تصميم برنامج التعلم المزيج(الدروس)؟

منهجية الدراسة:

سيعتمد الباحثان الأسلوب الوصفي التحليلي في جمع الآراء والمعلومات والحقائق والمفاهيم المتعلقة بمحاور الدراسة، من اجل بناء منظومة معرفية متكاملة، تتضح فيها مشكلة الدراسة وخلفيتها وأهميتها وأهدافها، وذلك بالرجوع الى عدد من الدراسات والأبحاث والمقالات، والاطلاع على بعض التجارب العالمية في مجال التعلم الالكتروني والتعلم المدمج، للاستفادة منها في عرض ما أشارت اليه حول الجوانب المتعلقة بمفهوم التعلم المدمج وتطبيقه وضمان جودته ومعايير نجاحه وفوائده في العملية التعليمية.

التعريفات الاجرائية:

- **الجودة:** هي المجموع الكلي لخصائص وسمات المنتج سواء كان مادي او بشري، او الخدمة المستمرة التي تقدمها المؤسسة لإشباع حاجات المستفيدين العلنية والضمنية، وتلبية رغباتهم وطموحاتهم وتوقعاتهم بدرجة كفاءة عالية ورضا اكيد وعرفها العقيلي(2000): بأنها" مجموعة الخصائص أو السمات التي تعبر عن مدى استيفاء المدخلات والعمليات والمخرجات في المؤسسة التعليمية لمستويات محددة تشكل في مجموعها معايير الجودة الشاملة"(العقيلي، 2000، ص19).

- **معايير الجودة:** هي تلك المواصفات والخصائص التي ينبغي توافرها في مدخلات التعلم المزيج (المتعلم، المدرس، المقرر الدراسي، ادارة الجامعة، نواتج التدريس، المجتمع، الامكانات المالية والمادية....الخ) .

- **ضمان الجودة:** يعني الالتزام الكامل والجدية بالعمل والاستمرار بالعطاء وتوفير الثقة ومنع الانحرافات والأخطاء، حفاظا على الجودة وحسن الاداء والالتقان على الدوام .

التعلم الالكتروني: طريقة تعليمية تعليمية يستخدم فيها وسائل الاتصال الحديثة والمتعددة والمتنوعة وتقنيات الحاسوب، في اطار عملية تفاعلية حرة بين اطراف العملية التعليمية، غير محكومة بزمان ومكان، لتحقيق اهداف محددة، تخدم الفرد والمجتمع بسرعة وكلفة قليلة.

- **التعلم المزيج:** هو احد اشكال التعلم الالكتروني، الذي يجمع بأسلوبه ما بين استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات واساليب التدريس التقليدية الاخرى، بحيث تتكامل هذه الاساليب وتتفاعل مع الطلبة والمدرسين بصورة فردية او جماعية، خدمة للأهداف التعليمية، وتحقيقا لمصلحة الطلبة، دون التخلي عن الواقع التعليمي في قاعة الدرس.

وعرفه الفقي (2011): نظام متكامل يدمج الاسلوب التقليدي للتعلم وجها لوجه (Face -to -Face) مع التعلم الالكتروني عبر الأنترنت (Web- based e-Learning) لتوجيه ومساعدة المتعلم كأحد المداخل الحديثة القائمة على استخدام تكنولوجيا التعليم في تصميم مواقف تعليمية جديدة (الفقي، 2011، ص 15)

التدريس الجامعي: عملية تخطيطية انسانية منظمة وليست عملية آلية او عشوائية، بما تتضمنه من متغيرات متنوعة، وما تتبناه من اجراءات كمحور اساسي هو حاجات المتعلم واهدافه واستغلال بيئته وامكاناته، بهدف الوصول الى مستوى التعلم الامثل والاجود.

الفصل الثاني: خطة الدراسة:**تدور خطة الدراسة ضمن المحاور الرئيسة الآتية:**

المحور الاول: مفهوم كل من التعلم الالكتروني والتعلم المزيج والتدريس الجامعي.

المحور الثاني: الجودة الشاملة في التعليم ومعايير وضمان جودة متطلبات التعلم المزيج.

المحور الثالث: نماذج التعلم المزيج وعوامل نجاحه وميزاته ومعوقاته.

المحور الرابع: كيفية تصميم برنامج التعلم المزيج.

المحور الاول: التعليم الالكتروني والتعلم المزيج والتدريس الجامعي**التعليم الالكتروني:**

تعرفه العنزي (2011) بأنه طريقة للتعليم باستخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسوب وشبكات ووسائطه المتعددة من صوت وصورة، ورسومات، واليات بحث، ومكتبات الكترونية وكذلك بوابات الانترنت سواء كان عن بعد او في الفصل الدراسي، المهم المقصود هو استخدام التقنية بجميع انواعها في اصال المعلومة للمتعلم بأقصر وقت واقل جهد واكبر فائدة (العنزي، 2011، ص96)

ويعتقد بعض المدرسين ان استخدامهم للكمبيوتر الشخصي، او الداتا شو في قاعة الدرس، او الدخول الى مختبر الحاسوب والجلوس امام الكمبيوتر واستخدام الانترنت... الخ قد اتى على التعليم الالكتروني بالكامل، ويرى اخرون ان التعليم الالكتروني يتحقق بتوزيع الحواسيب والوسائط المتعددة على الجامعات والمدارس والمكاتب، ويتجه الاعتقاد الى ان الميدان الرئيس للتعليم الالكتروني هو العقول الذكية والالكترونية التي تصبغ اللغة بصبغة التطور العلمي والتقني . وعلى صعيد اخر، فقد ذاع صيت هذا النوع من التعليم في الآونة الاخيرة، وكثرت تعريفاته، ولم تخل المؤتمرات ولا الابحاث من الحديث عنه، كما ان وسائل الاعلام المختلفة غطت له مساحات واسعة، لمناقشته والتعرف على أهدافه، ودوره في العملية التعليمية، لكن الواقع يبعد كل البعد عن هذا وذاك، فالتعليم الالكتروني هو بمثابة منظومة تعليمية متكاملة (مدخلات- عمليات- مخرجات) تضم:

1- المكونات المادية: وتشمل البنية التحتية واجهزة الكمبيوتر وشبكة انترنت عالية السرعة.

2- المكونات البرمجية: وتشمل:

أ- نظم ادارة التعلم وهي برنامج معتمد على شبكة الانترنت يوفر الادارة والمتابعة للمتعلم من حيث دخوله وخروجه ومنحه الصلاحيات وتنظيم المحتوى، ويقوم بالعمليات الآتية: التسجيل لبيانات المتعلمين، والجدولة للمقررات الدراسية وخطة التعليم، والتوصيل اي اتاحة المحتوى للمتعلم، والاختبارات والتقييم، والاتصالات اي التواصل بين المتعلمين عبر البريد الالكتروني وغيرها من وسائل الاتصال، والتتبع والمتابعة لأداء المتعلم واصدار التقارير بذلك.

ب- نظم ادارة المحتوى ويتبع الى نظم ادارة التعلم، وهو نظام مطور يتحكم بالمحتوى الدراسي، وقد يكون مفتوحا او مغلقا.

3- الموارد البشرية: وتظم مدير النظام والمصمم التعليمي ومتخصصين في الرسومات بأنواعها وفي البرمجة وضبط الجودة وفنيي الدعم والمساندة.

4- التشريعات والنظم: وتشمل اساليب التقييم وحضور الطلبة وحقوق النشر والاقتباس وخصوصية الافراد والمعلومات والاعتماد الاكاديمي والاعتراف بالشهادة (عبد المجيد، 2009، ص 9-12)

في ظل ذلك .. تجاوز مفهوم التعليم الالكتروني، استخدام الآلات والأدوات التعليمية والاساليب التقليدية والعشوائية، فهو اشبه بثورة كاملة قامت على اكتاف كل من ثورة تكنولوجيا الكمبيوتر والبرمجيات والاتصالات، وهذا الدمج ليس بمسألة حسابية، بل بقدرات مضاعفة في الانتاج العلمي من حيث الكم والكيف

والنوع. ويؤكد هذا الاسلوب النظرة التكاملية لمنظومة التعليم الالكتروني وارتباطها بغيرها من الانظمة ارتباطا متبادلا، بغية الوصول الى الاهداف المنشودة التي تضمن الجودة العالية للتعليم والارتقاء بمخرجاته، بما ينسجم ومتطلبات

خطط التنمية وسوق العمل، ويتفق مع حاجات الطلبة وطموحات أبناء المجتمع، وتطورات العصر، واللاحق بركب الحضارة والثقافات العالمية.

استعدادات الجامعات العربية لتطبيق التعليم الإلكتروني:

قطعت بعض الجامعات العربية شوطاً في تأمين تلك الاستعدادات من خلال اتخاذ بعض الاستراتيجيات (السيف، 2009، ص 23-24) أهمها الآتي:

- ١- تبني فلسفة تعتمد على الجمع بين التعليم الإلكتروني والنموذج التقليدي للتعليم في وقت واحد وبالتدرج تتناقص نسبة الدراسة التقليدية مع تقدم المتعلم في سنواته التعليمية .
- ٢- التعاون المشترك مع جامعات ودول أجنبية للاستفادة من خبراتها في المجال من خلال:
 - اعتماد برامجها وشهاداتها والاشتراك في الإشراف على طلبتها .
 - تقديم برامج عالمية جنباً إلى جنب مع البرامج العربية مع تمتع الدارس العربي بمميزات وحقوق الطالب المسجل في الجامعة المشاركة في البرنامج.
 - الاستعانة بالخبراء الأجانب في تصميم وإعداد المقررات الإلكترونية وفق معايير جودة معتمدة .
 - دعوة الخبراء للمشاركة في المؤتمرات وورش العمل المقامة في الجامعات العربية.
- ٣- السعي نحو خلق بيئة تعليمية مناسبة لاحتياجات ومتطلبات التعليم الإلكتروني، ومن أبرز سمات هذه البيئة:
 - إعداد وتصميم برامج قائمة على الوسائط المتعددة .
 - بث الدروس المعدة للتعليم الإلكتروني عن طريق أكثر من وسيلة تقنية .
 - الدعم الفني عبر الانترنت وعلى أرض الواقع لكل الفئات المستفيدة.
 - بذل الجهود لنشر الثقافة الرقمية عامة والتعليم عن بعد والتعليم الإلكتروني خاصة .
 - إعداد مكتبات إلكترونية تجمع في طياتها العديد من المراجع والوثائق المختلفة والأبحاث الإلكترونية .

التعلم المزيج:

التعلم المزيج Blended Learning: وهو أحد أنواع أو مستويات التعليم الإلكتروني، وهو " التعلم الذي يتم من خلاله استخدام وسائل اتصال مختلفة تتضمن الإلقاء المباشر والتعلم الذاتي والتواصل عبر الإنترنت، فهو يمزج بين التعليم الاعتيادي وبين استخدام التقنيات التعليمية المتنوعة مما يعطي الحرية للمعلم في است خدام تقنيات الاتصال في غرفة الصف" (الشهري، ٢٠٠٨ ص 67)

وترددت له اسماء مختلفة تحمل المعنى نفسه في الاوساط التربوية، له اسلوبه وطريقته في التعليم، طبق في بعض الدراسات، وقد شاعت تعريفات عدة لهذا النوع من التعلم، عكست نظرة الباحثين واهتمامهم بأنماط التعلم الالكتروني، ومن هذه التعريفات على سبيل التوضيح لا الحصر ما يأتي:

- هو اعادة هيكلة وصياغة المحتوى التعليمي بالاعتماد على نظريات التعلم وادماجه بالوسائط الالكترونية الحديثة المختلفة والتي توفر للمتعلّم بيئة تفاعلية نشطة من خلال برامج ادارة المحتوى، حيث تنقله من غرفة الصف التقليدية الى صف اوسع غير محدد بزمان او مكان(شطرات، 2010، ص 9).
- توظيف المستحدثات التكنولوجية ودمجها بالأهداف والمحتوى ومصادر وانشطة التعلم وطرائق توصيل المعلومات من خلال اسلوبي التعلم وجها لوجه، لإحداث تفاعل بين عضو هيئة التدريس كونه معلماً ومرشداً للطلبة(الغريب، 2009، ص 100).

نظام تعليمي تعليمي يستفيد من كافة الامكانيات والوسائط التقنية المتاحة، وذلك بالجمع بين اكثر من اسلوب واداة للتعلم سواء كانت الكترونية او تقليدية، لتقديم نوع جيد من التعلم يتناسب مع خصائص المتعلمين واحتياجاتهم من ناحية وطبيعة المقرر الدراسي والاهداف التعليمية من ناحية اخرى(ابو خطوة، 2009، ص 4)

- هو استخدام التقنية الحديثة في التعليم دون التخلي عن الواقع التعليمي المعتاد والحضور في غرفة الصف، حيث يتم التركيز على التفاعل المباشر بين الطلبة والمعلم عن طريق استخدام اليات الاتصال الحديثة كالحاسوب وبوابات الانترنت (الشوملي، 2007، ص 6)
 - احدى صيغ التعلم التي يندمج فيها التعلم الالكتروني مع التعلم الصفي التقليدي في اطار واحد، حيث توظف فيها الحواسيب وشبكات الانترنت والاتصالات، ويلتقى فيها المعلم مع الطالب وجها لوجه معظم الاحيان(زيتون، 2005، ص54)
 - تعلم يجمع بين التعلم التقليدي والتعلم الالكتروني بعدة طرق مختلفة للحصول على انتاجية باقل كلفة (byrne,2004,p.12)
 - التعليم الذي يستخدم من خلاله مجموعة فعالة من وسائل التقديم المتعددة وطرائق التدريس وانماط التعليم التي تسهل عملية التعلم، ويقوم على اساس الدمج بين الاساليب التقليدية التي يلتقي فيها الطلبة وجها لوجه مع اساليب التعلم الالكتروني. (Aleks,2004, p.9)
 - نظام متكامل يهدف الى مساعدة المتعلم خلال كل مرحلة من مراحل التعلم ويقوم على الدمج بين التعلم التقليدي والتعلم الالكتروني بأشكال مختلفة داخل قاعة الدرس(خميس، 2003، ص 255)
 - هو تعلم يجمع بين نماذج متصلة من خلال الانترنت والانترنيت واخرى غير متصلة تحدث في الصفوف التقليدية(Harveys ,2003 ,p 34)
- يتضح من العرض السابق ان جميع التعريفات ركزت على ان التعلم المزيج هو استخدام وسائل الاتصال الحديثة، كالحاسوب، والوسائط المتعددة، وبوابات الانترنت في قاعة الدرس، بحيث تتكامل فيها اساليب التدريس، ويتفاعل الطلبة والمعلمين معاً، باستخدام المواد الالكترونية، سواء كانت بصورة فردية او جماعية، دون التخلي عن الواقع التعليمي المعتاد وحضور الطلبة، وبعيدا عن قيود الزمان وحدود المكان، وباقل كلفة ممكنة، بصورة تمكن من ادارة العملية التعليمية وضبطها، وقياس وتقويم اداء الطلبة. وتطرح الدراسة تعريفا للتعلم المزيج
- يدل على انه طريقة تعليمية تعليمية خارجية عن اطار المؤلف، تجمع بأساليبها بين الاصاله والمعاصرة من خلال توظيف التقنيات التعليمية الحديثة ودمجها بالأساليب التقليدية المعتادة في سبيل خلق بيئة تعليمية تفاعلية ثرية هادفة، غير محكومة بزمان ومكان، تلبي حاجات الطلبة وتعزز من مكانة المدرس لرفع نوعية التعليم وجودته والارتقاء بمخرجاته.
- ان استخدام اسلوب التعلم المزيج في التعليم ليس ظاهرة حديثة، بل هي مسالة ذات جذور تاريخية مرتبطة بتطور الانسان على مر التاريخ، وما التجارب العلمية والتربوية التي قام بها علماء العرب والاجانب الاوائل قبل عصر النهضة وبعده، لشاهد على ربط التعليم ودمجه بالواقع والخروج الى الطبيعة، للاستفادة من معطياتها في تعزيز المدركات الحسية لدى الافراد واشباع حاجاتهم. ورغم قدم هذه الدعوة، الا ان التعلم المزيج لم يدخل عالم التربية بصفتها التقنية الحديثة واستخدامها المنظم والمقصود، الا في النصف الاول من القرن الماضي، حين بدا عدد محدود
- من المدارس والمعاهد والجامعات الغربية، وخاصة في الولايات المتحدة الامريكية باستخدام ودمج بعض الوسائل التعليمية السمعية والبصرية في العملية التربوية. ومع هذا لم يتبلور الاعتراف الفعلي بأهمية الوسائل في التربية، وضرورة دمجها في التعليم الا بعد الحرب العالمية الثانية، حيث اصبحت جزءا رئيسا في منظومة التعليم بشكل عام.
- ولعل من اكثر الاصوات الداعمة للتعلم المزيج، تلك التي تنادي بان يكون التعليم بلا قيود وحدود، واحترام شخصية المتعلم وخبراته وقدراته ودوره الايجابي، وحرية وثقافته، ودعم انماط التعليم المتخصصة واستراتيجياته، وترسيخ مفهوم التعليم مدى الحياة، ومواكبة التطور العلمي والتقدم التقني، والتركيز على المعرفة بدل نقلها وسبل اكتشافها ونتاجها وتوظيفها في المواقف التعليمية، وضرورة استخدام الوسائط التكنولوجية والمعلوماتية والاتصالية، والتأكيد على اهمية الربط والشراكة بين القطاعين العام والخاص، من اجل توفير الدعم المالي والمادي والفني اللازمين لهذا التعليم. فالتعامل مع

التكنولوجيا لا يلغي دور المدرس الفاعل والمنظم في العملية التعليمية، وبدونه لا يتم تعيين واختيار أية مادة أو وسائط تعليمية مناسبة، وبغير معارفه وتوجيهاته وإرشاداته وأنشطته، لا يكون هناك تعليم مؤثر وفعال، فهو المخطط للأهداف التعليمية، ومصمم ومطور لبرامجها، ومسئول عن إجراءات تنفيذها وسبل تقويمها، ينظر إلى التعليم كعملية منظمة يمكن من خلالها تفعيل كافة العناصر المشاركة لتنمية الجوانب الإبداعية والإبتكارية عند الطلبة (الدبس، 2000، 76)

وتجدر الإشارة هنا إلى أن عملية الدمج أو المزج بين الأساليب التعليمية المختلفة، لا تتم بطريقة عشوائية أو مزاجية، بل بإسلوب علمي منظم ومتجانس، تحكمه عدة معايير، تتعلق بمتطلبات الموقف التعليمي. مما جعل بعض التربويين يطلق على التعلم المزيج تشبيهات، مثل الوجبة الغذائية المتكاملة، أو المعزوفة الموسيقية الناجحة، ويفضله على التعلم الإلكتروني على اعتبار أن:

- 1- التعلم الإلكتروني يركز على الجوانب المعرفية والمهارية دون الاهتمام بالجانب الوجداني.
- 2- التعلم الإلكتروني ينمي أحيانا الانطوائية والعزلة لدى الطلبة لعدم تواجدهم في موقف تعليمي حقيقي تحدث فيه المواجهة الفعلية والتفاعلية بين المعلمين والطلبة.
- 3- التعلم الإلكتروني يركز على استخدام حاستي السمع والبصر أكثر من غيرهما.
- 4- التعلم الإلكتروني يواجه بعض الصعوبات في تطبيق أساليب التقويم.
- 5- التعلم الإلكتروني يحتاج إلى نوعية معينة من المدرسين.
- 6- التعلم الإلكتروني يفتقر أحيانا إلى اللفة الاجتماعية والعلاقات الإنسانية بين المعلم والمتعلم.
- 7- ما زال العديد من الطلبة يفضل الطريقة التقليدية في حضور المحاضرات (الغامدي 2007، ص 35).

التدريس الجامعي:

الجامعة تلك المؤسسة التعليمية، فلسفية المنشأ، تنموية الهدف، تأهيلية الأسلوب، لديها القدرة على الفهم والاستجابة للعلاقات المتبادلة بين مختلف النظم وكافة الفئات في المجتمع، وتحديد خياراته وضبط مساراته، تشرف عليها وتديرها طاقات بشرية وفكرية وأكاديمية من أجل تقديم خدمات استراتيجية لاستعادة التوازن بين الاحتياجات والأهداف، ضمن سياسة الدولة الرامية لتنمية الشباب وتوجيههم نحو الطريق السليم (عوجان، 2008، ص 16)

وينظر إلى الجامعة على أنها مجتمع علمي أكاديمي، وملئ فكري تعليمي، ومركز إشعاع حضاري إنساني، وقد ارتبط اسمها عبر التاريخ بالتوق إلى التقدم التحريض على التفكير والتعبير والابداع والابتكار بقدر ما تحقق التواصل المعرفي بين الشعوب، فهي بمثابة مختبر تعليمي لإنتاج النظريات والبحوث النظرية والتطبيقية، والتجارب العملية الجديرة بالاهتمام.

ورسالة الجامعة لا تقف عند حدود التعليم والتدريب فحسب، بل تمتد لتشمل دعم متطلبات النماء والانتماء والبناء والتنمية والتحديث والتطوير، ويزداد ثقلها ويتعزز مركزها الاجتماعي بقدر ما تؤكد حضورها ومواكبتها المستمرة لما يشهده المجتمع من مستجدات وتغيرات حيث يصف (Resposo) الجامعة بأنها تمثل ميدانا علميا تهتم بالبحث عن الحقيقة، وإن وظائفها تتمثل في التدريس والتدريب والتعليم المستمر، وخدمة المجتمع، وزيادة رصيده الاجتماعي من الكوادر الفنية المؤهلة والمدرية، وتنمية طاقاته البشرية، وترسيخ قيمهم الخلقية، وتلبية رغباتهم وقدراتهم وتعزيز شخصياتهم العلمية والوطنية (بو بطانة، 1998، ص 11). وتقوم أيضا بدور كبير ومهم في قيادة عملية التحول، واعداد الشباب نحو فضاءات الحرية والابداع، والتفكير العلمي، والحركة المنظمة، وأخلاقيات العمل الجماعي المنظم، واحترام الديمقراطية والشفافية وحقوق الانسان، وكيفية ادارة الحوار والمشاركة في صنع القرار مستقبلا (بدران، 2008، ص 7)

ونظرا للدور الحيوي الذي يلعبه التدريس الجامعي في التنمية والتغيير والتطوير، ولأنه السبيل الطويل، لتحقيق مزيد من التقدم والتطور النوعي في سائر المجالات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية، تزداد أهميته في:

- 1- نشر ثقافة الجودة والابداع والتميز والمعرفة وتطبيق فلسفتها وادواتها وآليات تنفيذها في التدريس.

- 2- دمج الاساليب التدريسية القائمة بأساليب تدريسية مشحونة بالتقنيات الحديثة وتكنولوجيا التعليم الالكتروني لمعالجة أكبر عدد ممكن من متغيرات العملية التدريسية من حيث الوضوح والاهمية والتكاملية.
- 3- مراعاة خصائص الطلبة واساليب تعلمهم.
- 4- اساليب معالجة الطلبة وقنوات تواصلهم وتفاعلهم مع المواقف التعليمية والاحداث الجارية
- 5- التدريب المستمر لتنمية مهارات وقدرات اعضاء هيئة التدريس..
- 6- ضبط الاجراءات الصفية التدريسية.
- 7- الديناميكية والمرونة في التدريس.
- 8- احترام الوقت وادارته بالشكل المطلوب.
- 9- اساليب القياس والتقييم التعزيز المتنوعة.
- 10- استراتيجيات التغذية الراجعة والمتابعة (التل، 2010، ص4)

المحور الثاني: الجودة الشاملة في التعليم ومعايير وضمان جودة متطلبات التعلم المزيح. الجودة الشاملة في التعليم:

ورد تحت هذا الإطار مجموعة من التعريفات والايضاحات التي تعكس مفهوم الجودة لغة واصطلاحا.

فالجودة لغة: تعني الجود والجيد والكرم والحسن والجمال والسخاء، واصطلاحا عرفت بانها: قيام أي مؤسسة او منظمة معينة بتقديم خدمة تتصف بمستوى عال من الاتقان والجودة للوفاء باحتياجات ورغبات الناس بالطريقة التي تتفق مع توقعاتهم عن مستوى هذه الخدمة، مما يحقق لديهم الرضا والسرور (اوزي، 2005، ص 14) . وليس ابلغ من قوله تعالى في كتابه الكريم: (اَنَا لَا نَضِيعُ أَجْرَ مَنْ أَحْسَنَ عَمَلًا) (سورة الكهف /اية30)، وقول الرسول عليه الصلاة والسلام (ان الله يحب اذا عمل احدكم عملا ان يتقنه) (رواه مسلم). والجودة في هذه الدراسة: هي النوعية وحسن الاداء والاتقان، وهي المجموع الكلي لخصائص وسمات المنتج سواء كان ماديا او بشريا، او الخدمة المستمرة التي تقدمها المؤسسة لإشباع حاجات المستفيدين العلنية والضمنية، وتلبية رغباتهم وطموحاتهم وتوقعاتهم بدرجة كفاءة عالية ورضا اكيد . وذكر بان العوامل المسؤولة عن جودة التعليم لاتقف عند حدود المعلم، بل تشمل المتعلم والاسرة والمدرسة والجامعة والمجتمع (غريب، 2007، ص 23). وبالتالي فان أي اختلاف في وجهات النظر حول مفهوم الجودة الشاملة في التعليم، الا انها جميعا ركزت على:

- 1- هي التخطيط الاستراتيجي والمراقبة المستمرة لتحصيل الطلاب وادارة الموارد البشرية والعلاقات الانسانية داخل المؤسسة التعليمية واتخاذ القرار وصولا الى مخرجات تتصف بالجودة وتعمل على تلبية احتياجات المستفيدين (عثمان، 2009، ص13)
 - 2- فلسفة شاملة للحياة والعمل في المؤسسات التعليمية تهدف التحسين المستمر لعمليات التعلم والتعليم وتطوير مخرجات التعليم على اساس العمل الجماعي بما يضمن تحقيق معايير الجودة الشاملة(الهاشمي، وصومان، 2008، ص 15)
 - 3- ان تقوم المنظومة التربوية بتقديم الخدمة المستمرة المتميزة لإرضاء المستفيدين من معلمين وطلاب واولياء الامور وكافة قطاعات المجتمع (مازن، 2008، ص 17)
 - 4- انها مجموعة الخصائص والسمات التي تعبر بدقة وشمولية عن جوهر عملية التعليم وحالتها بكل ابعادها من مدخلات وعمليات ومخرجات قريبة وبعيدة وتغذية راجعة تتفاعل مع بعضها البعض لتحقيق الاهداف المنشودة والمناسبة لمجتمع المستفيدين(ابو الهيجاء، 2007، ص 63)
- ويرى (الخطيب) ان الجودة في التعليم تعكس معنيين: واقعي وحسي، المعنى الواقعي التزام المؤسسة التعليمية بإنجاز معايير ومؤشرات حقيقية متعارف عليها مثل: معدلات الترفيع والكفاءة الداخلية الكمية وتكلفة التعليم، أما المعنى الحسي

فيرتكز على مشاعر أو أحاسيس متلقي الخدمة كالطلاب وأولياء أمورهم (الخطيب، 2003، ص95) . وذكر (رزق) ان للجودة ايضا بعدين: إجرائي وشخصي، وكلاهما مهم في تقديم الخدمة ذات الجودة العالية، فالبعد الاجرائي يتكون من النظم والاجراءات المحددة لتقديم الخدمة، اما الجانب الإنساني للخدمة فهو كيفية تعامل العاملون بسلوكياتهم ومهاراتهم اللفظية مع المستفيدين (رزق، 1996، ص 51).

والجودة ليست هدفا محددا يتم تحقيقه ثم نسيانه، بل هي عملية منظمة مستمرة تهدف الى تحسين المنتج النهائي، وذلك من خلال ضبط وتحسين كافة ظروف العمل في المؤسسة . ويشار هنا الى ان زيادة الاهتمام بالجودة لا يعني جعل المؤسسات التعليمية منشآت تجارية او صناعية تسعى الى مضاعفة ارباحها عن طريق تحسين منتجاتها، بل ينبغي ان يستفيد منها في ادارة جودة التعليم، من خلال تطوير الاجراءات واساليب التدريس، وتنفيذها وتقييمها بالشكل الذي يحقق الفائدة المرجوة في المنتج التعليمي (النجار، 2008، ص102).

ويذكر عطية(2009) إن للجودة أهدافا هي:

- 1- تحسين جودة المخرجات (المنتجات) بشكل مستمر .
- 2- خلق بيئة لدعم التطوير المستمر والمحافظة عليه.
- 3- تقليل الهدر بالجهد والوقت.
- 4- إشراك الجميع في عملية التطوير .
- 5- تطوير أدوات قياس الأداء والجودة.
- 6- زيادة كفاية العاملين (عطية، 2009، ص123).

لذا فان جودة التعلم المزيج يعد خيارا استراتيجيا، تفرضه طبيعة الحراك التعليمي المبني على العلم والمعرفة والتطور والبحث العلمي ومتطلبات العصر، وهذا يحتاج الى استراتيجية متكاملة واضحة، تتطافر فيها كافة الجهود البشرية بروح من التعاون المسؤول، وتهيئة الظروف المادية والفنية والادارية والانشطة التقنية والتقييمية، وإيجاد التشريعات القانونية، والبيئة التنظيمية، التي تكفل لهذا النوع من التعليم كل مقومات النجاح . ولما كان كل من المدرس والمتعلم هما رأس المال الفكري، وقطبي العملية التعليمية واحد مدخلاتها، فكان من الضروري ان تتوافر لديهما الثقافة الواعية والقناعة الكافية والمعرفة الوافية بتطبيق وممارسة التكنولوجيا في التعليم، بحجة ان التغيير والتطوير مطلب وطني عصري ومستقبلي، وليس كمالي وقتي (الخطيب، 2007، ص82)

منظومة التعلم المزيج (المتطلبات):

ان من أهم الأمور التي يبني عليها نجاح التعلم المزيج هو الاطمئنان إلى معايير وضمان جودة متطلباته، مما يجعله قابلا للتنفيذ والتطبيق والتقييم، في ظل توفر بنية تحتية بشرية مثقفة داعمة ومدربة ومؤهلة، وقاعدة مجتمعية واسعة وعريضة في مجال استخدام الحاسوب والانترنت. ويتطلب أيضا مجتمع جامعي الكتروني دينامي يضم المدرسين والمحاضرين والمتعلمين والفنيين والمقررات الدراسية والمختبرات والتوجيه والارشاد والتدريب والتعليم، ولديهم القدرة على استيعاب التكنولوجيا والبحث والتفكير والاستقراء والتصميم، ومنظومة ربط الكتروني فاعلة (الشمري، والليثي، 2008، ص48)

ويعد التعلم المزيج مكملا للأساليب التعليمية الاعتيادية القائمة، وبناء منظومته تتطلب مجموعة من الاجراءات

وهي:

- 1- تحديد الاهداف.
- 2- طرائق واساليب التدريس والوسائل والانشطة المرافقة.
- 3- تحليل المحتوى.
- 4- البنية التحتية.

- 5- المتطلبات التقنية.
- 6- المتطلبات البشرية.
- 7- الدعم المالي والمادي.
- 8- التعبئة المجتمعية.
- 9- الشراكة والربط ما بين القطاع العام والخاص.

ابعاد التعلم المزيج:

الاستخدام الاصلي لعبارة التعلم المزيج ارتبط في اغلب الاحيان ببساطة بربط التعليم في قاعة الدروس التقليدية بأنشطة التعلم الالكتروني على اية حال هذا المصطلح قد تطور ليشمل مجموعة اكثر ثراء من استراتيجيات التعلم، وبرنامج التعلم المزيج قد يجمع واحدا او اكثر من الابعاد الاتية:

- 1- دمج التعليم المباشر وغير المباشر: Offline and Online
- 2- دمج التعلم ذو الخطو الذاتي والتعلم التعاوني: Blending Self –Paced ,Collaborative Learning
- 3- دمج التعليم النظامي وغير النظامي: Structured and Unstructured
- 4- دمج المحتوى المخصص بالمحتوى الجاهز: Blending Custom Content with Off-the-Shelf Content (الفي، 2011، ص 36-37)

معايير جودة متطلبات التعلم المزيج:

- هي تلك المواصفات والخصائص التي ينبغي توافرها في مدخلات النظام التعليمي، والتي تتمثل في:
- 1- جودة الاهداف: صياغة اهداف منطقية واضحة ومعقولة، تتناسب وطرائق التدريس والمقرر الدراسي وحاجات الطلبة، قابلة للتنفيذ والاداء والتطبيق والقياس والتقويم في الزمان والمكان المناسبين.
 - 2- جودة طرائق واساليب التدريس: اختيار طرائق واساليب التدريس متنوعة وهادفة مزودة بالوسائل التقنية والالكترونية والانشطة المرافقة، المناسبة لتنفيذ المحتوى الدراسي، وتحقيق الاهداف التدريسية، وتلبية رغبات الطلبة، وتكريس مبدأ التعلم بالعمل والتشارك والتفاعل والحوار وحل المشكلات، وتتمى لدى الطلبة روح الابتكار والابداع والتجديد، والتعلم المستمر.
 - 3- جودة المحتوى(المقرر الدراسي): المقرر الدراسي هو القلب النابض للخطة الدراسية، لأنه يتسم بالتفاعلية، ويحتوي على الاهداف والمعارف والتقنيات التي يدرسها الطلبة، لإثراء معارفهم ومهاراتهم بالشكل المطلوب، لذلك تعد جودة المقرر الدراسي من اهم العوامل المرتبطة بجودة التدريس الجامعي وهناك عددا من المتطلبات التي يجب ان تتوفر في المقرر الدراسي لغايات التعلم المزيج وهي:
 - 1- تقسيم المحتوى الدراسي الى وحدات متدرجة ومنطقية، يسهل فهمها وتحصيلها من جهة، وتخدم التعليم المفرد من جهة اخرى.
 - 2- ان يحتوي كل درس على شرح تفصيلي متكامل، وتمارين واسئلة ومحاكاة، بحسب احتياجات الطلبة، وتسمح بتقييم اداء الطلبة باستمرار.
 - 3- ان يحتوي كل درس على مصادر اضافية وخارجية للمعرفة ومكملة لحاجات الطلبة.
 - 4- ان يغطي المحتوى نفس المحتوى الذي يتضمنه المقرر الدراسي التقليدي.
 - 5- ان يتناسب المحتوى مع استراتيجيات المدرس وكل اساليب التعلم.
 - 6- تضمين المحتوى أنشطة تفاعلية تتناسب مع اساليب التعلم كالتذكر والفهم والتحليل والتركيب والنقد والتقويم.
 - 7- امكانية استثمار المحتوى لكافة المعطيات التكنولوجية وحسب المتاح.
 - 8- القابلية للاستخدام واعادة الاستخدام.

- 9- قابليتها للوصول الى الطلبة وتحقيق المطلوب منها الى المطلوب.
- 10- قابلية المقرر الدراسي للتعديل (الديناميكية والمرونة)(احمد، 2007، ص72)
- 4- جودة البنية التحتية: وتشمل الظروف المكانية والفيزيائية والمناخية والسعة والسرعة والقدرة الاستيعابية لوسائل الاتصال والبدائل المتاحة.
- 5- جودة المتطلبات التقنية وتتطلب:
 - أ- توفير عدد كاف من الاجهزة الحاسوبية الحديثة المزودة بالداتا شو ومتصلة بشبكة الانترنت.
 - ب- توفير مقرر الكتروني لكل مادة دراسية.
 - ت- نظام لإدارة التعلم الالكتروني.
 - ث- نظام ادارة المحتوى الدراسي.
 - ج- برامج تقييمية الكترونية.
 - ح- مواقع الكترونية يمكن الاتصال والتحاور معها.
 - خ- توجيه وارشاد من قبل المعلمين.
 - د- فصول افتراضية وتقليدية.
 - ذ- بريد الكتروني ورسائل ومحاكاة الكترونية.
 - ر- لقاءات اسبوعية ما بين الطلبة وموجهو المادة الدراسية.
 - ز - الشراكة والربط ما بين القطاع العام والخاص (عماشة، 2010، ص 2-3)
- 6- جودة المتطلبات البشرية:
 - 1- المدرس وعليه ان يتمتع بـ:
 - أ- الرغبة في الانتقال من التعليم التقليدي الى التعلم الالكتروني.
 - ب- الرغبة في الدخول الى الصفوف الافتراضية.
 - ت- القدرة على الجمع بين التدريس التقليدي والالكتروني.
 - ث- الرغبة الاكيدة في الدخول الى التعلم الالكتروني والادارة الالكترونية.
 - ج- القدرة على التعامل مع الانترنت لتحديد معلوماته وتطوير مقرراته.
 - ح- القدرة على التدريب التقليدي للطلبة على التعامل مع اجهزة الحاسوب وتقنياتها.
 - خ- القدرة على التعامل مع برامج تصميم المقررات.
 - د- القدرة على تصميم الاختبارات الحاسوبية.
 - ذ- القدرة على التعامل مع البريد الالكتروني وتبادل الرسائل مع الطلبة.
 - ر- القدرة على اثارة دافعية المتعلمين وخلق روح المشاركة والتفاعل داخل الصف.
 - ز- الفهم الكامل لخصائص واحتياجات ومتطلبات الطلبة على اختلاف مستوياتهم.
 - س- مراقبة اداء الطلبة كل على حدة.
 - ش- تطبيق مبدا تفريد التعليم لمساعدة الطلبة على التعلم بحسب قدراتهم.
 - ص- استيعاب الهدف من التعلم المزيج(الهادي، 2005، ص 9-11)
- 2- المتعلم: وهو محط الاهتمام لمختلف ظروف التعلم وحتى يقوم بهذه المهمة لابد من:
 - أ- ان تتوافر لديه الرغبة الحقيقية في التعليم والتعلم المدمج.
 - ب- استقلالية المتعلم وتعني الالتزام والمثابرة من اجل تحقيق النجاح للتعلم الالكتروني.
 - ت- القدرة على المشاركة في العملية التعليمية كي يكون متفاعلا وليس متلقيا.

- ث- القدرة على التدريب والتعامل مع البريد الالكتروني.
- ج- القدرة على الادراك والوعي التام والتفكير الناضج.
- ح- القدرة على الحوار والنقاش والنقد البناء واتخاذ القرار.
- خ- احترام الوقت وادارته والمحافظة عليه.
- د- الاهتمام برغباتهم وقدراتهم واهتماماتهم.
- ذ- ان يتمتع بقدرات معرفية ناضجة.
- ر- انماط التعلم المفضلة اليهم.
- ز- اعدادهم وكيفية الوصول اليهم.
- س- التدريب على استخدام انماط الاتصال الالكتروني.
- 3- فنيو المختبرات الحاسوبية الذين يمتلكون المعارف والمهارات الكافية التي تؤهلهم للقيام بأدوارهم التقنية والفنية والارشادية والتدريبية تجاه الطلبة، وحسب متطلبات الموقف التعليمي، وتقديم كل العون والمشورة والمساعدة في سبيل انجاح العملية التدريسية.
- أ- جودة الامكانات المالية: المال هو الشريان الحقيقي للحياة، ومحركا رئيسا لعجلتها، وبدونه تبقى الآمال والشعارات والخطط مركونة في الادراج، لما له من مساس مباشر في دعم وتطوير الحياة الاقتصادية والاجتماعية والتعليمية، وعليه فان الشروع في تطوير التعليم نحو التقدم العلمي التكنولوجي، يتطلب قبل كل شيء توفير ميزانية مالية فعليه مجدولة ومحكومة ببرنامج زمني، تغطي كافة اوجه النفقات المالية والمصاريف والكلف التشغيلية، لضمان السير الصحيح في منظومة التعلم المزيج الالكتروني .حيث تشير الدراسات الى ان متوسط تكلفة المساق التعليمي الالكتروني. بلغت ما بين 200-400 دولار للفرد الواحد (سلامة، 2006، ص60)
- ب- جودة التعبئة المجتمعية: المجتمع الجامعي هو الاطار الخصب الذي يغلف العملية التعليمية بمنظومتها وفلسفتها، بدءا من المتعلم الى المدرس والمحاضر والمحاضرة والمختبر والمكتبة والارشاد والتوجيه. لذلك ينبغي ان تكون هذه البنية البشرية على قدر من الرغبة والمعرفة والثقافة والمهارة في مجال التعامل مع الحاسوب وتقنياته، من خلال بيئة تفاعلية هادفة وداعمة لتوجهات الافراد نحو استيعاب التكنولوجيا والاتصال والتواصل وتبادل الخبرات والعمل التعاوني، لتعزيز منظومة التعلم المزيج، واللوج الى عصر التعليم الالكتروني.
- ت- جودة الشراكة والربط ما بين القطاع العام والخاص: في ظل الانتشار الواسع لشبكات الاتصال والانترنت، واستحواذ الشركات الخاصة علي جزء كبير منها ماديا واداريا وفنيا. وفي ضوء النجاحات التي يحققها هذا القطاع، وجودة الخدمات التي يقدمها، مقابل ارتفاع الكلفة المالية لهذه التكنولوجيا ومرفقاتها من جهة، وعجز بعض المؤسسات الحكومية وعدم قدرتها على توفير الخدمات الالكترونية من جهة اخرى، تبدو الحاجة ضرورية وملحة لقيام الشراكة والربط الالي لشبكات الاتصال والانترنت بين القطاعين العام والخاص، من خلال بروتوكولات وعروض واتفاقات تشريعية منظمة، تتميز بتقديم كل الخدمات الالكترونية المكتوبة والمقروءة والمسموعة والمرئية ذات الجودة العالية.

ضمان الجودة:

- يعني الالتزام بالعمل والاستمرار بالعطاء وتوفير الثقة ومنع الانحرافات او الاخطاء، حفاظا على الجودة وحسن الاداء والالتقان على الدوام، ولضمان ذلك لابد من:
- 1- اتباع الاساليب الرقابية الشفافة والمتنوعة لبرامج الجودة من كافة العاملين طلاب ومدرسين في الجامعة.
 - 2- التأكيد على ان الجودة واتقان العمل وحسن الاداء مطلب وظيفي عصري، وواجب وطني، تتطلبه مقتضيات المرحلة الراهنة .

- 3- تنمية روح العمل الجماعي والتعاوني للاستفادة من كافة العاملين في المؤسسة .
- 4- ترسيخ مفاهيم الجودة الشاملة تحت شعار لا بديل عن الصحيح .
- 5- تحقيق التقدم النوعي في العملية التدريسية وذلك بتفعيل كافة الانظمة المعمول بها في الجامعة دون استثناء.
- 6- المحافظة على مستوى الأداء للمدرسين والفنيين والطلبة في الجامعة من خلال المتابعات الميدانية المستمرة، وابداء التوجيهات اللازمة بروح من المسؤولية كلما دعت الحاجة .
- 7- اتخاذ كافة الاجراءات والتدابير التي تعزز وترفع من مستوى الجودة وتقلل من وقوع الازخالات في التدريس.
- 8- حل المشاكل التدريسية ميدانيا وبالطرق العلمية واقتراح الحلول المناسبة لها متابعة تنفيذها.
- 9- فتح قنوات الاتصال والتواصل مع الجهات الرسمية، والتعاون مع الشركات التي تعنى بالنظام لتحديث برامجه وتطويرها.
- 10- تطبيق مبدأ اللامركزية والمرونة في اتخاذ كافة القرارات مما سيتيح فرصة المشاركة لكافة العاملين في المؤسسة كل حسب اختصاصه ومكان عمله .
- 11- المردودية والمحاسبية لكل من يعمل في العملية التدريسية .
- 12- الامانة والمصادقية في تقديم الخدمة التعليمية والحصول عليها.
- 13- للتدريس قيمة والسعي للتفوق وتجاوز حدود التوقعات.
- 14- الثبات والاستمرارية في تقديم الخدمة التعليمية مهما اختلفت الظروف والامكانيات(الوادي، والطائي، 2003، ص 10-12)

المحور الثالث: نماذج التعلم المزيج وعوامل نجاحه وميزاته ومعوقاته

نماذج التعلم المزيج: ذكر فاليتان (Valetan) ان للتعلم المزيج ثلاثة نماذج، حسب ما جاء في دراسة(الغامدي) وهي:

- 1- نموذج تطوير المهارة: يجمع بين التعلم الذاتي والمعلم الذي يقوم بدور دعم وتطوير المعرفة.
 - 2- نموذج تطوير الموقف: وهو اسلوب يمتزج فيه مختلف الاحداث ووسائل تقديمها من اجل تطوير سلوكيات معينة.
 - 3- نموذج تطوير الكفاية: وهذا الاسلوب يمزج الاداء والادوات الداعمة له مع ادارة مصادر المعرفة والتوجيه والخبراء، من اجل تطوير الكفايات اكتساب المعرفة ونقلها (الغامدي، 2007، ص15).
- وبين (سالم) ان عملية المزج تتم في عدة ابعاد هي:

- 1- مزج التعلم الشبكي مع التعلم غير الشبكي.
 - 2- التعلم الذاتي مع التعاوني.
 - 3- المحتوى الخاص المعد مسبقا حسب الحاجة والمحتوى الجاهز.
 - 4- التعلم بالعمل(سالم، 2004، ص 91)
- واشار دريسكول (Driscoll) الوارد في(ابو موسى) الى ان للتعلم المزيج اربع معاني هي:

- 1- التعلم بمزج التقنيات الحاسوبية بالأساليب التعليمية التقليدية.
- 2- التعلم بمزج طرائق التدريس المبنية على نظريات سلوكية او بنائية او معرفية بالأساليب التقليدية.
- 3- التعلم بمزج الوسائل والاجهزة التعليمية السمعية والبصرية بالأساليب التقليدية.
- 4- التعلم بالعمل(ابو موسى، 2010، ص1-14).

عوامل نجاح التعلم المزيج:

يبدأ البرنامج بجلسة عامة تجمع بين المدرسين والطلبة وجها لوجه، يتم فيها توضيح اهداف البرنامج وخطته وكيفية تنفيذها، والاستراتيجيات المستخدمة، ودور كل منهم في انجاح التعلم المزيج، من خلال:

- 1- التواصل الهادف الفعال والارشاد بين اطراف العملية التعليمية.
- 2- استقلالية المتعلم في تعلمه وحسب امكانياته وقدراته.
- 3- تشجيع العمل الخلاق والمبدع.
- 4- التركيز على المعرفة وكيفية اكتشافها وتوظيفها في المواقف التعليمية.
- 5- العمل التعاوني على شكل فريق.
- 6- الاختيارات المستمرة والمرنة.
- 7- اشراك الطلبة في اختيار المقرر المناسب.
- 8- التكرار لأنه يسمح للطلبة بتلقي الرسالة الواحدة من مصادر مختلفة وفي صور متعددة.
- 9- قابلية مخرجاته للقياس والتأكد من فاعليتها.
- 10- مناسبة وملائمة هذا النوع من التعلم لأعداد كبيرة من الطلبة.
- 11- مدى توفر البنية التحتية التي تدعم تطبيقه باستخدام تكنولوجيا التعليم.
- 12- توصف مخرجاته بأنها ترفع من سوية التعليم.
- 13- فكر... اتصل... تعلم (البحيري، 2008، ص 6)

مميزات التعلم المزيح:

تجمع الدراسات والابحاث على ان للتعلم المزيح ميزات كثيرة، يمكن اجمال ما ذكره (ابو خطوة)، (ابو خطوة، 2009، ص 9-13)، على النحو الاتي:

- 1- يوفر آليات اتصال وتواصل هادفة، ويعزز العلاقات الاجتماعية والتشاركية، وزيادة التفاعل بين اطراف العملية لتعليمية (المدرس، الطالب، المقرر الدراسي، المدرب والفني).
- 2- انخفاض تكاليفه ونفقاته المالية بالمقارنة مع التعلم الالكتروني.
- 3- ربط الاهداف بالنتائج.
- 4- المرونة الكافية في توفير كافة الاحتياجات ومتطلبات الافراد وفرص التعلم للمتعلمين على اختلاف مستوياتهم.
- 5- يزيد من امكانية الوصول والحصول على المعلومات بين المواقع والاشخاص متجاوزا حدود الزمان والمكان.
- 6- تنمية مفاهيم العمل الجماعي والتعاوني.
- 7- سرعة... حرية... مرونة في التعلم واختصار في الزمان والمكان.
- 8- يحافظ على ديمومة الرابطة الاصلية بين الطالب والمدرس.
- 9- يولد الشعور لدى المتعلم بان التعلم يحدث خارج الجدران الاربعة للفصول الدراسية.
- 10- يركز على مختلف الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية دون تأثير احدهم على الآخر.
- 11- الجمع بين مزايا التعلم الالكتروني ومزايا التعلم التقليدي لا النفور بينهما.
- 12- اثراء المعرفة الانسانية وتوظيفها باستخدام اساليب الفهم والتحليل والتركيب، ورفع جودة العملية التدريسية وجودة المنتج وكفاءة المدرسين.
- 13- بعض المقررات يصعب تدريسها الكترونيا، وخاصة بعض المهارات العالية والدقيقة.
- 14- التواصل والتفاعل الحضاري بين مختلف الثقافات لمواكبة كل جديد.
- 15- الاستخدام الامثل لتكنولوجيا التعليم في مجال التصميم والتنفيذ والتطبيق في التعلم المزيح.
- 16- التركيز على استقلالية المتعلم وزيادة دافعيته وخبراته.
- 17- الاستخدام الامثل للموارد المادية والافتراضية.

18- تدعيم طرائق التدريس التقليدية بالوسائط التقنية الحديثة.

19- يعمل على تكامل نظم التقويم التكويني والنهائي للطلبة والمدرسين.

المعوقات التي تعترض سبل التعلم المزيج:

رغم كل ما قيل وكتب عن التعلم الالكتروني والتعلم المزيج من حسنات وفوائد، تبرز بين حين وآخر بعض المعوقات البشرية والمادية والاجرائية، التي تعترض من قريب او بعيد سبل تطبيق التعليم المزيج وهي:

1- تدني مستوى الخبرة والمهارة عند بعض الطلبة والمدرسين في التعامل بجدية مع الاجهزة الحاسوبية ومرفقاتها.

2- التكاليف العالية للأجهزة الحاسوبية ومرفقاتها، قد تقف احيانا عائقا في سبيل اقتنائها لدى بعض الطلبة والمدرسين والجهات الاخرى.

3- تدني مستوى المشاركة الفعلية للمختصين في المناهج والتربية والتدريس في صناعة المقررات الالكترونية المدمجة.

4- الاختلاف في كفاءة الاجهزة الحاسوبية وقدرتها، وسرعة تطورها من جيل الى اخر، يعيق من ملاحقتها مواكبتها احيانا.

5- تعدد الشبكات وسعتها وسرعتها والشركات واتصالاتها يعرقل احيانا في تقديم الخدمة الفضلى للفرد.

6- تدني مستوى فاعلية نظام الرقابة والتقويم والتصحيح والحضور والغياب لدى الطلبة.

7- التغذية الراجعة والحوافز التشجيعية والتعويضية قد لا تتوافر احيانا.

8- بعض المراحل الدراسية وخاصة الابتدائية، وبعض المناهج والمقررات الدراسية وخاصة تلك التي تحتاج الى مهارات عملية، قد لا يجدي فيها استخدام التعليم الالكتروني.

9- لا زالت هناك بعض العادات والتقاليد والمفاهيم التي تحرض على استخدام التكنولوجيا.

10- تدني مستوى ثقافة بعض المدرسين والطلبة في التعامل بجدية مع تكنولوجيا التعليم.

11- التركيز على الجوانب المعرفية والمهارية لدى الطلبة اكثر من الجوانب العاطفية.

المحور الرابع: كيفية تصميم برنامج التعلم المزيج (الدروس):

بناءً على ما تقدم فان عملية المزج بين الاساليب التعليمية المختلفة، لا تتم بطريقة عشوائية او مزاجية، بل بأسلوب علمي منظم ومتجانس، تحكمه عدة معايير وضوابط، تتعلق بمتطلبات الموقف التعليمي، وعليه فان الشروع بتصميم برنامج للتعلم المزيج يتطلب ما يأتي:

أ- تحديد نوع برنامج التعلم المزيج، هل هو تحويلي ابتكاري، اي سيتم تحويل البرنامج القائم الى برنامج ممزوج بوسائل وادوات تكنولوجيا الكترونية، بهدف تطويره وتحسينه، والارتقاء به ورفع مستوى ادائه. ام سيكون هناك برنامجا تعليميا ممزوجا جاهزا منذ البداية سيتم استخدامه.

ب- تحديد طرق المزج وانواعه وكيفية ذلك، وهذا يعتمد على الاسئلة الاتية:

1- ما افضل طريقة تعليمية لتنفيذ تعلم المحتوى بشكل جيد؟

2- ما افضل طريقة لتوجيه تعلم الطلبة؟

3- ما افضل طريقة لتوفير المتطلبات والاجراءات والقيود المؤسسية في التعلم المزيج؟

لذلك فان على مصمم الدروس المعتمدة على التعلم المزيج، ان ينفذ التعلم المزيج بالاعتماد على:

1- تحليل المحتوى الى وحدات متدرجة تضم الحقائق والمفاهيم والتعميمات والمبادئ والمصادر الاضافية، كي يسهل فهمها وشرحها وتحليلها وتركيبها ونقدها وتقويمها.

2- تحديد الطريقة والاسلوب التي سيتم فيها تنفيذ كل مفردة من مفردات المحتوى.

3- تحديد احتياجات الطلبة والتعرف على اهتماماتهم والفروقات الفردية بينهم.

4- تنظيم المتطلبات والقيود لتنظيم بيئة العمل (سجلات الحضور والدوام والغياب وأوقات المحاضرات).

5- تحديد الظروف الزمانية والمكانية الضرورية للبرنامج (ابو موسى، 2010، ص7).

الفصل الثالث: الاستنتاجات والتوصيات

أولاً: الاستنتاجات:

ان البشرية لم تشهد في تاريخها فترة يختصر فيها الزمان، ويضيق فيها المكان، ويتواصل فيها سكان هذا الكوكب بالرؤية والتأمل والكلمة، كهذه الفترة التي خيمت فيها العولمة على جميع المؤسسات التربوية والتعليمية، وغزت التكنولوجيا كل جوانب الحياة الإنسانية وأنشطتها المختلفة، واصبحت الاتصالات وثورة المعلومات محوراً لاهتمام الفكر الإنساني، والمادة الشاغلة للحياة العصرية، فكان لزاماً ان تدخل في صلب المناهج التعليمية، وتحتل مكانها الطبيعي في الأنظمة التعليمية الجديدة، وفي مثل هذا الحال أضحت محتوى التعليم مغلفاً بالطابع التقني التطبيقي، كالتعليم الالكتروني وتكنولوجيا التعليم والتعليم الافتراضي.... وبدأ التساؤل الأساسي الذي يواجه الجميع هو كيفية ملاحقة هذا التفجر المذهل في المعرفة الإنسانية وتطبيقاتها التكنولوجية، وكيف سيتم إعداد الأفراد للمستقبل؟ ان الحل الوحيد هو التركيز على التعليم أياً كان مستواه، وجودة مناهجه وطرائقه، وإيجاد السبل الكفيلة لحل مشكلاته، ولما كان الإنسان هو الثروة الطبيعية المتجددة غير القابلة للنفاد، وهو إحدى المدخلات الرئيسة في العملية التعليمية ومحورها ومخرجاتها، فكان من الضروري ان تنصب الجهود نحو تحسين نوعيته وتجويد أدائه والارتقاء بثقافته بعيداً عن مظاهر التقليد والتغريب، على اعتبار ان مخرجاته تتمثل في تنمية الموارد البشرية في مختلف جوانبها العلمية والثقافية والاقتصادية والاجتماعية . والتعليم الجامعي غدا يشكل قاطرة التنمية التي يقودها صانعو التعليم من مفكرين ومبدعين، يتحملون الدور القيادي في تسيير وتوجيه دفة النماء والتقدم. فالأساليب والأنماط التعليمية التقليدية لم تعد قادرة على مواجهة مستجدات المرحلة الراهنة، وأصبح من الضروري دمج الأساليب التقنية والالكترونية الحديثة في التدريس، بمشاركة كافة أطراف العملية التعليمية، ضمن برامج شاملة وهادفة، تتسم بالأداء النوعي والجودة العالية، تعكس الرؤى المستقبلية للتعليم. فليس كل من درس يمكن ان يدرس، لان التدريس علم وفن ومهنة، لا يحسنه الا من اكتسب قواعده واستراتيجياته وتدريب عليها، وتوفرت في شخصيته عناصر المدرس الناجح، القادر على القيام بهذه المهمة الانسانية النبيلة، والتأقلم والتحكم بمعطيات التكنولوجيا وثورة المعلومات والاتصالات، في ظل الظروف الزمانية والمكانية المناسبة، لتفعيل عملية الحوار الجماعي والفردى، والاتصال التعليمي، وصولاً الى مخرجات تعليمية متخصصة، عالية الجودة، تستطيع التعامل مع مفردات العصر والتكيف مع متغيرات الحاضر والمستقبل، المتمثل بالثورة المعرفية والتقنية والالكترونية.

ثانياً: التوصيات:

بوجود هذا التقدم العلمي والانفجار المعرفي، وتأثيراته الحالية والمستقبلية وخاصة في الميادين التربوية والتعليمية، وفي ظل ما جاء في ادبيات الدراسة، يوصي الباحثان بما يأتي:

- 1- إعادة النظر في البرامج والمناهج الدراسية الجامعية واستراتيجيات تنفيذها، من اجل استيعاب مفاهيم الثورة الالكترونية والتكنولوجية، ودمجها بطرائق تدريسية ذات جودة عالية، وعرضها امام الطلبة، بأسلوب يحقق متطلبات الابداع والابتكار، ويلبي حاجات الافراد والمجتمع.
- 2- التعليم الالكتروني مطلب عزيز لكل الاوساط التعليمية، لكن ارتفاع نفقاته وكثرة متطلباته وتعدد اجراءاته، تحول دون امكانية تطبيقه بالكامل في العملية التعليمية، مما يفسح المجال الى تطبيق أحد انماطه كالتعلم المزيج او التعلم عن بعد او التعلم المفتوح....
- 3- التأكيد على اهمية التعلم المزيج وقابليته في العملية التعليمية كونه يجمع بين اكثر من اسلوب في التدريس، ويحقق متطلبات الموقف التعليمي.

- 4- ان تجويد اساليب التدريس يعد خيارا استراتيجيا، تفرضه طبيعة متطلبات الموقف التعليمي التي ترمي الى تحقيق الاهداف والغايات معا وربطها بالنتائج.
- 5- التأكيد على اهمية استخدام تكنولوجيا التعليم في التدريس الى جانب تكنولوجيا المعلومات.
- 6- ان التدريس الجيد في الوقت الجيد من المدرس الجيد يعطي المنتج الجيد.
- 7- ان الولوج الى عصر الاتصالات وثورة الالكترونيات يتطلب التعبئة المجتمعية والبنية التحتية، لاستيعاب كل المفاهيم المتعلقة بذلك.
- 8- ترسيخ مفهوم ثقافة التغيير والتطوير في المجتمع واقناع الافراد بان هذا التغيير والتطوير مطلب وطني عصري وليس كمالي وقتي.

المصادر:

1. ابو خطوة، السيد عبد المولى.(2009). التعلم المدمج وحلول مقترحة لمشكلات التعلم الالكتروني. www.slaati.com/inf/articles.php?action=show&10=78
2. ابو الهيجاء، شرين.(2007). ادارة الجودة الشاملة في التعليم، اريد: دار الكندي، الأردن.
3. ابو موسى، مفيد احمد.(2010). نموذج قائم على التعلم المتميز وتفعيله في تدريس مقرر تصميم البرمجيات التعليمية وانتاجها في الجامعة العربية المفتوحة aou.edu.jo/actionmag/research10/article5.doc
4. احمد، اشرف السعيد.(2007). الجودة الشاملة والمؤشرات في التعليم الجامعي، الاسكندرية: دار الجامعة الجديدة للنشر.
5. الانصاري، عيسى بن حسين.(2008). عولمة التعليم الجامعي في البلدان العربية، مجلة الثقافة والتنمية، 35 (26) كلية التربية، سوهاج، 8
6. اوزي، احمد.(2005). جودة التربية وتربية الجودة. الدار البيضاء: مطبعة النجاح، 5
7. البحيري، خلف محمد وطه عطا، حسن.(2008) ضوابط تربوية لتطبيق التعلم الالكتروني في الجامعات المصرية، بحث مقدم الى المؤتمر العلمي العربي الثالث (التعليم وقضايا المجتمع المعاصر)، كلية التربية، جامعة سوهاج، مصر.
8. بدران، عدنان.(2008). الشباب الجامعي وصراع الاجيال، بحث مقدم الى مؤتمر الشباب الجامعي وتحديات الحداثة والتقليد، جامعة الاميرة سمية للتكنولوجيا
9. بطانة، عبدا لله .(1998). الجامعات وتحديات المستقبل مع التركيز على المنطقة العربية. . 95، (12) مجلة عالم الفكر، الكويت، 19
10. النل، سعيد.(2010، شباط، 14). اهداف التعليم الجامعي، جريدة الدستور، الاردن .
11. حداد، اكرم مسعود.(2008). تعليم الكبار والجامعات المفتوحة، بحث مقدم الى المؤتمر العلمي العربي الثالث(التعليم وقضايا المجتمع المعاصر)، كلية التربية، جامعة سوهاج، مصر.
12. الخطيب، محمد بن شحات.(2003). الجودة الشاملة والاعتماد الاكاديمي في التعليم، الرياض: دار الخريجين للنشر والتوزيع.
13. الخطيب، محمود.(2007). مدخل لتطبيق معايير ونظم الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم، بحث مقدم الى المؤتمر العلمي الرابع عشر (الجودة في التعليم العام)، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية.
14. خميس، محمد عطية.(2003). منتوجات تكنولوجيا التعليم، القاهرة: دار الحكمة، 255

15. الدبس، محمد، وعليان، رحي. (2000). وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعليم، عمان: دار صفاء للطباعة للنشر والتوزيع.
16. رزق، خالد حسن. (1996). جودة خدمة العملاء، الرياض: دار افاق الابداع العالمية للنشر والاعلام، السعودية.
17. زيتون، حسن حسين. (2005). رؤية جديدة في التعليم الالكتروني: المفهوم، القضايا، التطبيق، التقييم. الرياض: الدار الصوتية للتربية
18. سالم، احمد. (2004). تكنولوجيا التعلم والتعليم الالكتروني، الرياض: مكتبة الرشيد.
19. سلامة، حسن علي. (2006). التعلم الخليط التطور الطبيعي للتعلم الالكتروني، مجلة كلية التربية، (22).
20. السيف، منال بنت سليمان. (2009): مدى توافر كفايات التعليم الالكتروني ومعوقاتها واساليب تنميتها من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، (رسالة ماجستير غير منشورة).
21. شطرات، نايف محمود. (2010). التعلم المتمازج، Knol.google.com
22. الشمري، هاشم، والليثي، نادر. (2008). الاقتصاد المعرفي. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع. الشوملي، قسطندي (2007). الانماط الحديثة في التعليم العالي: التعليم الالكتروني المتعددة الوسائط. بحث مقدم الى المؤتمر السادس لعمداء كليات الآداب في الجامعات الاعضاء في اتحاد الجامعات العربية (ندوة ضمان جودة التعليم والاعتماد الاكاديمي) جامعة الجنان، لبنان.
23. الشهري، بندر بن عبدالله. (٢٠٠٨ م). تقويم مستوى أداء أعضاء هيئة التدريس التعليمي في بيئة التعليم الإلكتروني بالجامعة العربية المفتوحة، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية، (رسالة ماجستير غير منشورة)
24. عبد المجيد، احمد صادق. (2009)، المستودعات الرقمية للوحدات التعليمية في بيئة التعلم الالكتروني، بحث مقدم الى المؤتمر العلمي العربي الرابع حول التعليم وتحديات المستقبل كلية التربية، جامعة سوهاج، مصر.
25. عثمان، خديجة امام. (2009). جودة المناهج واساليب التدريس، بحث مقدم الى المؤتمر العلمي الرابع (التعليم وتحديات المستقبل)، جامعة سوهاج، مصر.
26. العقيلي، عمر وصفي (2000) مدخل الى المنهجية المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان.
27. عطية، محسن علي (2009) الجودة الشاملة والجديد في التدريس، دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.
28. العلي، احمد عبدالله. (2004). التعلم عن بعد، دار الكتاب الحديث. القاهرة.
29. عماشة، محمد عبد. (2010). التعلم الالكتروني المدمج: Informatics.gov.sa/details.php?id=222
30. عوجان، وليد هويل. (2008). مشكلات الشباب الجامعي، بحث مقدم الى المؤتمر الثقافي الثاني (الشباب الجامعي وتحديات الحداثة والتقليد، جامعة الاميرة سمية للتكنولوجيا، الاردن.
31. العنزري، فاطمة بنت قاسم (2011): التجديد التربوي والتعليم الالكتروني، دار الراية للنشر والتوزيع، عمان.
32. الغامدي، خديجة علي. (2007). التعليم المؤلف، مجلة علوم انسانية (35) السنة الخامسة.
33. غريب، عبد الكريم. (2007). العوامل المسؤولة عن جودة التعليم، مجلة عالم التربية. المغرب، ع 28.
34. الغريب، زاهر اسماعيل. (2009). التعليم الالكتروني من التطبيق الى الاحتراف والجودة، القاهرة: عالم الكتاب،

35. الفقي، عبد اللاه ابراهيم. (2011) التعلم المدمج التصميم التعليمي - الوسائط المتعددة - التفكير الابتكاري، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
36. الكيلاني، تيسير. (2001). نظام التعلم المفتوح والتعليم عن بعد وجودته النوعية، مكتبة لبنان، القاهرة.

37. مازن، حسام محمد. (2008). التفكير، المعلوماتية، الجودة الشاملة، تحديات عالمية لمناهجنا التربوية العربية، بحث مقدم الى المؤتمر العلمي العربي الثالث (التعليم وقضايا المجتمع المعاصر، كلية التربية، جامعة سوهاج، مصر.

38. ناصر، مها خير بك. (2008). الشباب الجامعي وخطر الاردمان الثقافي، بحث مقدم الى مؤتمر الشباب الجامعي وتحديات الحداثة والتقليد، جامعة الاميرة سمية للتكنولوجيا.

39. النجار، فريد. (2003). ادارة الجامعات بالجودة الشاملة، ط 2، عمان: دار النشر والتوزيع.

40. الهادي، محمد محمد. (2005). التعلم الالكتروني كوسيلة لتطوير التعليم، بحث مقدم الى المؤتمر العلمي الثاني عشر لنظم المعلومات وتكنولوجيا الحاسبات (التعليم الالكتروني وعصر المعرفة) الجمعية المصرية لنظم المعلومات وتكنولوجيا الحاسبات، القاهرة.

41. الهاشمي، عبد الرحمن وصومان، احمد ابراهيم. (2008). درجة توافر معايير الجودة الشاملة لدى معلمي المرحلة الثانوية في الاردن من وجهة نظر المشرفين التربويين، بحث مقدم الى المؤتمر العلمي الثاني، (دور المعلم العربي في عصر التدفق المعرفي، جامعة جرش الخاصة، الاردن.

42. الوادي، محمود والطائي، رعد. (2003). ضمان الجودة، ورقة عمل مؤتمر ضمان الجودة واثاره، جامعة الزرقاء الخاصة.

44- Aleks,J.Chris,P.(2004).Reflections on the use of blended learning .The University of Sanford. [Hhp:www.edu.sanford.ac.uk/her/proceedings/papers/ah04.rtf](http://www.edu.sanford.ac.uk/her/proceedings/papers/ah04.rtf).

45- Byrne, Declan.(2004).Blended learning training reference .co.uk..

46- Harveys ,s.(2003).Building effective blended learning programs. Educational technology, v43, n6.

التعويض عن التوقيف الباطل (دراسة مقارنة)

د. لمی عامر محمود

جامعة بابل/ كلية القانون

The Compensation of the Illegal Detention (A Comparative Study)

Dr. Luma Amir Mahmood

University of Babylon / College of Law

Abstract

Liberty is a precious thing that can be clearly felt when it is restricted. It is concerned with the dignity of the individual and represents a source of value to him. The restriction upon liberty is only justified in case of public interest of the whole community.

The development of a society is measured on the basis of its protection of liberty and freedom given to its members and the guarantees that are given to the individuals according to the legislation.

The individual's arrest is one of the important issues that is related to the rights and liberties.

It is one of the most dangerous procedures in the investigation that threatens the personal liberty which is considered a natural right that gives him the right of movement. According to the international charters, conventions, and constitutions, it is prohibited to restrict liberty except for the cases that legislations permit.

الملخص

الحرية شيء ثمين تتضح قيمتها عندما تنقيد فهي تتعلق بكرامة الانسان اذ تمثل مصدر قيمة له. لا يمكن تبرير تقييد الحرية الا في حالات المصلحة العامة للمجتمع. لذا فان معيار تطور المجتمع يعتمد على حمايته للحريات والحقوق والضمانات التي يعطيها لأفراده وفق التشريع. ان اعتقال الفرد هو احد المواضيع المهمة المتعلقة بالحقوق والحريات. هو واحد من اخطر الاجراءات التحقيقية التي تهدد الحرية الشخصية التي تعتبر حق طبيعي يضمن للشخص حق التنقل. وفي ضوء المواثيق والمعاهدات والداستاتير الدولية فان الحرية لا يمكن أن تقيد الا ضمن تشريع يسمح بذلك.

المقدمة

الحرية أثمن ما في الوجود ويتجلى الاحساس بها بشكل واضح عندما تقيد، فهي تتعلق بكيان الفرد وبصميم كرامته وهي مصدر قيمته كإنسان وان المساس بها لا تبرره إلا مصلحة عليا هي مصلحة المجتمع. وعليه يتم قياس مدى تطور المجتمعات على اساس حفاظها على حقوق وحريات افرادها، وبالضمانات التي تمنحها للأفراد بموجب قوانينها. فالتوقيف من الموضوعات المهمة التي لها علاقة وثيقة بحقوق وحريات الانسان، وهو يعد من أخطر اجراءات التحقيق وأكثرها مساساً بحرية الفرد الشخصية التي تعتبر من الحقوق الطبيعية للإنسان التي يحق له بموجبها الانتقال من مكان الى آخر. والتي اكدته الاعلانات والاتفاقيات الدولية وداستاتير الدول على ضرورة عدم المساس بها إلا في الحالات التي يجيزها القانون، منها المادة (٧) من اعلان حقوق الانسان والمواطن لعام ١٧٨٩ التي نصت على "لا يجوز القاء الشبهة على رجل أياً كان ولا القبض عليه ولا سجنه إلا في المسائل التي ينص عليها القانون وبموجب الطرق التي يذكر..."^(١)، والمادة (٣) من الاعلان العالمي لحقوق الانسان التي نصت على "لكل فرد الحق في الحياة والحرية وسلامة شخصه" والمادة (٥) منه التي تنص على "لا يجوز القبض على أي انسان او حجزه او نفيه تعسفاً"^(٢)، والاتفاقية الامريكية لحقوق الانسان التي نصت في الفقرة (١) من المادة (٧) الخاصة بحق الحرية الشخصية على "لكل شخص حق في الحرية الشخصية وفي الامان على شخصه". كما نصت الفقرة (٣) من المادة ذاتها على "لا يجوز حبس احد أو القاء القبض عليه

تعسفاً^(٣). واوردت دساتير الدول نصوص صريحة بان الحرية الشخصية مكفولة منها دستور مملكة البحرين حيث نص في المادة (١٩) منه على "أ-الحرية الشخصية مكفولة وفقا للقانون. ب- لايجوز القبض على انسان او توقيفه او حبسه..."^(٤). والدستور العراقي حيث نصت المادة (١٥) منه على (لكل فرد الحق في الحياة والامن والحرية، ولايجوز الحرمان من هذه الحقوق او تقييدها وفقا للقانون...." كما نصت الفقرة أولاً من المادة (٣٥) منه على "أ- حرية الانسان وكرامته مصونة. ب- لايجوز توقيف احد او التحقيق معه إلا بموجب قرار قضائي"^(٥).

اذن لابد ان يتم اتخاذ هذا الاجراء الاستثنائي ضد شخص ارتكب فعلاً يعد جريمة، ومن الممكن ان يتخذ ضد شخص بريء احاطت به ظروف سيئة تشير اليه كمرتكب للجريمة، فضلاً عن ذلك من الممكن ان يتخذ في غير الحالات التي نص عليها القانون او من غير الاشخاص الذين يملكون حق اصداره، او ان يتم اتخاذه على الرغم من عدم وجود ادلة كافية لاتهام الشخص، وقد يتم توقيف الشخص بناء على ادعاءات كاذبة او شهادة زور.

ولما كان لهذا الاجراء مردود سيء بالنسبة للموقوف ولعائلته ويلحق به اضراراً من مختلف النواحي الاجتماعية والاقتصادية والنفسية.

لذلك احاطته التشريعات بضمانات موضوعية وشكلية لحماية الاشخاص من التعسف عند اتخاذه بحقهم، وعلى الرغم من ذلك فكثيراً مايتخذ في جرائم لايجوز فيها التوقيف او لمدة تزيد عن الحد الاقصى المقرر بموجب التشريعات، وبالتالي يتحول هذا الاجراء المؤقت الى عقوبة وانتقام من الشخص الموقوف والذي قد يكون بريئاً، فالقاعدة العامة المتهم بريء حتى تثبت ادانته والتوقيف يتخذ للتأكد من ثبوت التهمة بحق الموقوف من عدمها.

فاذا تقررت براءة من تم توقيفه لفترة من الزمن فانه يحصل على التعويض عن الاضرار التي لحقت به استناداً الى نصوص الاتفاقيات الدولية، حيث نصت الفقرة (٥) من المادة (٩) من العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية على " لكل شخص كان ضحية توقيف او اعتقال غير قانوني حق في الحصول على تعويض"^(٦)، كما نصت الاتفاقية الاوربية لحقوق الانسان في الفقرة (٥) من المادة (٥) على " لكل من كان ضحية قبض او حجز مخالف لاحكام هذه المادة حق وجوبي بالتعويض"^(٧)، كما نصت دساتير بعض الدول وقوانينها الاجرائية على ذلك منها الدستور الجزائري حيث نصت المادة (٤٩) على " يترتب على الخطأ القضائي تعويض من الدولة ويحدد القانون شروط التعويض وكيفيةه"^(٨)، والدستور المصري حيث نص على "... وينظم القانون احكام الحبس الاحتياطي ومدته واسبابه وحالات استحقاق التعويض الذي تلزم الدولة بادائه عن الحبس الاحتياطي..."^(٩).

ونظراً لاهمية الموضوع من الناحية العملية والتي تعود الى كون حرية الانسان من اعلى الحقوق التي يتمتع بها والتي كفلتها المواثيق الدولية والدساتير والقوانين فلايجوز اهدارها، لذلك فان أي سلب لها وبأي طريقة باستثناء فيما اذا ارتكب فعل يعد جريمة، لابد ان يعرض عنها الشخص لجبر الضرر الذي اصابه.

فضلاً عما تقدم كثرة حالات اللجوء الى اتخاذه دون قرارات مسببة باتخاذه من قبل الجهات المختصة باتخاذه. اضافة الى النقص التشريعي سواء على صعيد الدستور ام على صعيد القانون في معالجة هذا الامر كان دافعاً لنا للبحث فيه، لذا يهدف هذا البحث الى دراسة بعض التشريعات ومعرفة مدى توافقها مع الاتفاقيات الدولية، ويتم ذلك من خلال مبحثين نتطرق في الاول الى ماهية التوقيف وفي الثاني الى احكام التعويض عن التوقيف الباطل.

المبحث الاول**ماهية التوقيف**

يعد التوقيف من الاجراءات التي لها مساس بالحقوق والحريات الشخصية التي دافع عنها الانسان طويلاً، لذلك يستوجب ان يتسم بخصوصية استثنائية بوصفه مخالف لقريضة البراءة المفترضة للانسان، ولا يمكن اللجوء اليه إلا للضرورة وفي احوال محددة قانوناً.

فلا بد لنا بداية من التعرف على معنى التوقيف، وتمييز هذا الاجراء عما يشته به من الاجراءات، وبيان شروط فرضه، وهذا ماسنستعرضه كل في مطلب مستقل.

المطلب الاول**تعريف التوقيف**

يقتضي البحث معرفة المقصود بالتوقيف بمعناه اللغوي والاصطلاحي، وهذا ماسنبينه في هذا المطلب وفي فرعين مستقلين.

الفرع الاول

لغة: وقف، الوقوف خلاف الجلوس، وقف بالمكان ووقفا فهو واقف والجمع وُقُفٌ وُقُوفٌ، ويقال: وقفت الدابة وقوفاً ووقفها أنا وُقُفاً. وتوقيف الناس في الحج وقوفهم بالمواقف، والتوقيف كالنصر توافق الفريقان في القتال.... واستوقفه أي سألته الوقوف^(١٠).

الفرع الثاني

اصطلاحاً: لم تتفق التشريعات الاجرائية المقارنة والفقهاء المقارن على استخدام مصطلح قانوني واحد ألا وهو التوقيف، بل استخدم البعض الحبس الاحتياطي^(١١)، والبعض الآخر استخدم مصطلح الحبس المؤقت^(١٢)، بينما استخدمت تشريعات مصطلح الايقاف التحفظي، وتشريعات اخرى استخدمت لفظ الاعتقال التحفظي، وأياً كان المصطلح المستخدم فلم ترد التشريعات الاجرائية المقارنة تعريفاً له^(١٣)، بل اقتصر على بيان حالات اتخاذ هذا الاجراء من قبل السلطة المختصة بذلك وجوباً أو جوازاً، ونرى ان استخدام مصطلح الحبس المؤقت هو الأفضل.

اما التوقيف فقها فقد عرف على انه (اجراء ماس بالحرية شرع لمصلحة التحقيق بأمر يصدر من القاضي المختص أو النيابة العامة في جرائم معينة تسلب بمقتضاه حرية المتهم بايداعه السجن لمدة معينة متى توافرت الدلائل الكافية)^(١٤)، وعرف على انه (اجراء احتياطي وقتي يوضع بموجبه المتهم في مكان معين بأمر من جهة قضائية مختصة ولمدة المقررة قانوناً، تحاول الجهات المختصة خلالها التأكد من ثبوت التهمة أو عدمها ويخضع المتهم الموقوف لنظام خاص)^(١٥)، وعرفه البعض على انه (سلب حرية المتهم مدة من الزمن تحددها مقتضيات التحقيق ومصلحته وفق ضوابط قررها القانون)^(١٦)، وهناك من يذهب الى ان التوقيف هو (حبس المتهم في دار التوقيف خلال فترة التحقيق الابتدائي كلها او بعضها أو الى ان تنتهي بصدر حكم نهائي في موضوع الدعوى)^(١٧)، في حين يرى آخر (هو ايداع المتهم السجن خلال فترة التحقيق كلها او بعضها أو الى ان تنتهي محاكمته)^(١٨).

من خلال ما تقدم يلاحظ ان التوقيف يقع على شخص متهم بارتكاب جريمة ما وصادر من الجهة المخولة قانوناً بالتحقيق ويتمثل بسلب حرية المتهم ولفترة زمنية محددة قابلة للتديد.

اذن يمكننا ان نضع تعريفاً للتوقيف على انه (اجراء من اجراءات التحقيق في الدعوى الجزائية يصدر من قبل الجهة المختصة بالتحقيق ينصب على تقييد حرية المتهم ضماناً لحسن سير اجراءات التحقيق).

المطلب الثاني**ذاتية التوقيف**

ان مصلحة التحقيق وحماية امن المجتمع قد تتطلب المساس بالحرية الشخصية للمتهم وذلك بتوقيفه، وان اتخاذ هكذا اجراء قد يتشابه مع بعض الاجراءات التي تمس حرية الفرد كالقبض والاعتقال. وعليه سنبين في هذا المطلب اوجه الشبه والاختلاف بين التوقيف وتلك الاجراءات في فرعين وعلى النحو الاتي.

الفرع الاول**التوقيف والقبض**

عُرف القبض^(١٩) على انه (سلب حرية شخص لمدة قصيرة، وذلك باحتجازه في المكان الذي يخصصه القانون لذلك)^(٢٠).

يتشابه التوقيف والقبض كونهما من الاجراءات الماسة بالحرية الشخصية للمتهم التي تبررها مصلحة المجتمع في مكافحة الاجرام والحفاظ على ادلة الجريمة، كما انهما يتشابهان في كونهما من اجراءات التحقيق. اما اوجه الاختلاف بين التوقيف والقبض فتتمثل في عدة امور، منها فيما يتعلق بالجهة المختصة باتخاذ هذا الاجراء، فالتوقيف متفق عليه في اغلب التشريعات الاجرائية لا يصدر إلا من قبل السلطة المختصة بالتحقيق وان كانت بعض التشريعات قد منحت هذه السلطة الى جهات اخرى اضافة الى السلطة المختصة بالتحقيق^(٢١) وهناك من التشريعات استبعدت سلطة التحقيق من اتخاذه^(٢٢).

اما الجهة المختصة باصدار امر القبض فهي مختلف عليها في التشريعات الاجرائية، حيث منح المشرع المصري هذه السلطة لمأمور الضبط القضائي عند توافر حالة التلبس بالجنايات أو الجنح التي يعاقب عليها بالحبس لمدة لا تزيد على ثلاثة اشهر^(٢٣)، كما منح هذه السلطة لسلطات التحقيق.

وكذلك المشرع البحريني فقد منح هذه السلطة لمأمور الضبط القضائي^(٢٤)، واجاز للنياية العامة اتخاذ الاجراء^(٢٥). ويعد امر القبض في التشريع الجزائري من الاوامر التي يختص باصدارها قاضي التحقيق^(٢٦). في حين ان المشرع العراقي في قانون اصول المحاكمات الجزائية قد حدد سلطة اصدار امر القبض بالقاضي والمحكمة وهي ذات الجهة التي تصدر امر التوقيف^(٢٧)، واجاز القانون لبعض الجهات وفي احوال معينة لقاء القبض دون ان يكون هناك امر قضائي^(٢٨)، في حين اوجب على المحقق على سبيل الاستثناء توقيف المتهم بارتكاب جناية فقط^(٢٩).

كما يختلف كل من الامرين من حيث المدة القانونية لكل منهما، اذ تتفق التشريعات الاجرائية محل البحث في ان التوقيف يكون لمدة طويلة في حين ان القبض تكون مدته قصيرة. اذ حدد قانون الاجراءات الجنائية المصري مدة التوقيف بنصوص صريحة وتختلف المدة باختلاف الجهة الأمرة بالتوقيف، فاذا كان الامر صادر عن قاضي التحقيق فيأمر بتوقيف المتهم (١٥) يوماً وله تجديدها مدداً اخرى بحيث لا تزيد على (٤٥) يوماً^(٣٠).

اما اذا كان امر التوقيف صادراً عن النياية العامة فانها تأمر بتوقيف المتهم لمدة أقل من اربعة ايام، ثم تجدد حتى يصل الى اربعة ايام مع وجوب سماع اقوال المتهم^(٣١).

وقد وضع المشرع حداً اقصى لمدد التوقيف اذا قضاها المتهم محبوساً ولم يكن التحقيق قد انتهى معه يجب ان يفرج عنه وهذه المدة يجب ان لا تزيد على ثلاثة شهور ما لم يكن قد اعلن باحاليته الى المحكمة المختصة قبل انتهاء هذه المدة. فاذا كانت التهمة جنحة والتحقيق قد انتهى معه فيظل موقوفاً على ان تعرض اوراقه على النياية العامة خلال (٥) ايام، اما اذا كانت التهمة جنائية، فلا يجوز ان تزيد مدة التوقيف على خمسة شهور إلا بعد الحصول على امر من المحكمة بتمديد التوقيف^(٣٢).

اما فيما يتعلق بمدة القبض في التشريع المصري، فقد ساوى في المدة التي ينبغي على مأمور الضبط القضائي خلالها سماع أقوال المتهم والمدة التي يجب على النيابة العامة استجواب المتهم خلالها اذا لم يأت بما يبرئه وهي ان تكون في ظرف اربع وعشرين ساعة^(٣٣). وهي ذات المدة التي يجب على قاضي التحقيق استجوابه خلالها فيما اذا عرض عليه^(٣٤). وفي التشريع الجزائري فان الاصل في مدة التوقيف هي اربعة اشهر ويمكن ان تكون اكثر او اقل منها بحسب طبيعة الجريمة ونوعها. فاذا كانت الجريمة من الجرح المعاقب عليها بالحبس مدة اقصاها سنتين تكون مدة التوقيف (٢٠) يوما بشرط ان يكون المتهم المراد توقيفه مقيما في الجزائر، وان لا يكون قد حكم عليه سابقاً بحكم نهائي في جناية او جنحة معاقب عليها بالحبس مدة تزيد على (ثلاثة) اشهر^(٣٥).

اما اذا كانت الجريمة من نوع جنائية او جنحة معاقب عليها بالحبس مدة تزيد على سنتين أو جنحة معاقب عليها بالحبس مدة تزيد على شهرين وكان المتهم لا يقيم في الجزائر أو سبق الحكم عليه بعقوبة حبس تزيد مدته على ثلاثة اشهر بسبب جنائية او جنحة، فان مدة التوقيف تكون اربعة اشهر^(٣٦).

في حين ان المقبوض عليه في التشريع الجزائري يساق الى المؤسسة العقابية لاستجوابه خلال (٤٨) ساعة^(٣٧). اما مدة التوقيف في التشريع البحريني فهي تختلف باختلاف نوع الجريمة حيث حددت سبعة ايام في الجرائم العادية، اما في الجرائم المنصوص عليها في الباب الاول من القسم الخاص من قانون العقوبات والتي يكون فيها للنيابة العامة سلطات قاضي المحكمة الصغرى فتأمر بالتوقيف لمدة أو مدد متعاقبة لايزيد مجموعها على خمسة واربعين يوماً^(٣٨).

في حين حدد مدة القبض بثمان واربعين ساعة، حيث اوجب المشرع على مأمور الضبط القضائي ان يسمع فوراً اقوال المتهم المقبوض عليه، فاذا لم يأت بما يبرئه ينبغي ارساله الى النيابة العامة في مدى ثمان واربعين ساعة^(٣٩). اما مدة التوقيف في التشريع العراقي فتنتهي بانتهاء الضرورات التي دعت اليه ولذلك فللقاضي التحقيق او المحكمة الحق في ان تأمر بتوقيف المتهم لمدة لا تزيد على (١٥) يوماً في كل مرة، أي ان للقاضي سلطة تقديرية في تحديد مدة التوقيف من (٢٤) ساعة الى (١٥) يوم، وذلك النزول بهذه المدة يكون من مصلحة المتهم، فلا يجوز للقاضي اصدار امر التوقيف لمدة اكثر من (١٥) يوم وإلا كان قراره باطلاً للمدة الزائدة^(٤٠). الا انه من الضروري عدم تجاوز مدة التوقيف ربع الحد الاقصى للعقوبة ولايزيد بأية حال على ستة اشهر، واذا تطلب الامر تمديد التوقيف اكثر من ستة اشهر فينبغي على القاضي عرض الموضوع على محكمة الجنايات لتأذن بتمديد التوقيف مدة مناسبة بحيث لا تتجاوز ربع الحد الاقصى للعقوبة^(٤١)، ونعتقد ان جعل مدة التوقيف لا تتجاوز ربع الحد الاقصى هي مدة طويلة ينتقد عليها المشرع العراقي خاصة وان الاجراء استثنائي يتخذ للتأكد من ثبوت التهمة أو نفيها.

في حين اوجب المشرع على قاضي التحقيق او المحقق استجواب المتهم المقبوض عليه خلال اربع وعشرين ساعة من حضوره^(٤٢).

وتعد من اوجه الاختلاف ايضا الشروط الواجب توافرها لاتخاذ كل منهما، فنظراً لخطورة التوقيف حصر المشرع المصري اتخاذه في جرائم معينة ألا وهي الجنائيات والجرح المعاقب عليها بالحبس لمدة لا تقل عن سنة، كما اجاز المشرع توقيف المتهم في الجرائم المعاقب عليها بالحبس دون تحديد لمدة معينة اذا لم يكن له محل اقامة ثابت ومعروف في مصر^(٤٣)، وفي الواقع ان التعديل الذي اجراه المشرع المصري يحمي عليه لان التوقيف اجراء خطير ينبغي اتخاذه في جرائم على جانب كبير من الاهمية.

في حين يكفي للقبض على المتهم ان يكون متلبساً بجناية او جنحة^(٤٤)، او ان توجد دلائل كافية على اتهامه بارتكاب جريمة معينة^(٤٥).

في حين اجاز المشرع الجزائري لقاضي التحقيق توقيف المتهم فيما إذا كانت الجريمة المتهم بارتكابها جنحة معاقبا عليها بالحبس أو اية عقوبة اشد جسامة على ان يتم ذلك الاجراء بعد استجواب المتهم^(٤٦).

اما امر القبض فيتم اللجوء اليه ايضاً فيما اذا كان الفعل الجرمي المتهم بارتكابه معاقباً عليه بعقوبة جنحة بالحبس او بعقوبة اشد جسامة إلا انه أشتراط ان يكون المتهم هارباً او مقيماً خارج اقليم الجمهورية لكي يتخذ بحقه هذا الاجراء^(٤٧). وكذلك حصر المشرع البحريني اتخاذ امر التوقيف في جرائم الجنايات والجنح ولكن حدد تلك الجنح المعاقب عليها بالحبس مدة تزيد على ثلاثة اشهر، كما اجازة في الجرائم من نوع جنحة المعاقب عليها بالحبس اذا لم يكن للمتهم محل اقامة ثابت ومعروف في دولة البحرين، بشرط ان يستجوب المتهم الحاضر، اما اذا كان المتهم هارباً فقد اجاز لعضو النيابة العامة ان يصدر امراً بتوقيفه دون استجوابه^(٤٨)، وفي حالة اتخاذ هذا الاجراء من قبل قاضي التحقيق فيجب قبل اتخاذه ان تسمع اقوال النيابة العامة^(٤٩)، وهذه الضمانات لم يرى المشرع لها محلاً في القبض، اذ لم يختلف المشرع البحريني عن المشرع المصري، فيكفي لاتخاذ هذا الاجراء ان يكون المتهم متلبساً بجناية او جنحة^(٥٠)، او ان توجد دلائل كافية على اتهمه بارتكاب جرائم معينة^(٥١).

يلاحظ من خلال ما تقدم ان التشريعات الاجرائية تتفق في عدم جواز التوقيف في الجنح المعاقب عليها بالغرامة وفي جرائم المخالفات، كما وانها تتفق في جواز التوقيف في الجنايات والجنح المعاقب عليها بالحبس، وان كانت قد اختلفت في مدة الحبس، ولكن التوقيف اجراء خطير ينبغي ان لا يتم اتخاذه إلا في جرائم على جانب كبير من الاهمية ولذلك فقد حدد المشرع الفرنسي في المادة (١٤٣-١) من قانون الاجراءات الجنائية الفرنسي لسنة ١٩٧٠ المعدل بموجب القانون ٥١٦ لسنة ٢٠٠٠ والقانون ١٣٥٤ لسنة ٢٠٠٠ نطاق الجرائم التي يجوز التوقيف فيها، فاجازه بالجنايات، اما بالنسبة للجنح فلم يجزه إلا في الجنح المعاقب فيها ثلاث سنوات على الاقل واستبعد على الاطلاق المخالفات.

ولم يختلف المشرع العراقي عن التشريعات الاجرائية محل البحث حيث يتخذ امر التوقيف ضمن معايير محددة في قانون اصول المحاكمات الجزائية، اذ قسم الجرائم الى جرائم يجب فيها توقيف المتهم نظراً لخطورتها وخطورة مرتكبها وخوفاً من احتمال هروبه او تأثيره على سير التحقيق، وهي الجرائم المعاقب عليها بالاعدام^(٥٢)، فضلاً عن ذلك هناك جرائم منع المشرع اطلاق سراح المتهم بارتكابها ويجب احالته فيها موقوفاً على المحكمة المختصة كجرائم الاختلاس او السرقة او الرشوة وجريمة التهريب إلا اذا كانت الادلة منعقدة او غير كافية فلقاضي التحقيق ان يقرر الافراج عنه^(٥٣).

وجرائم الاصل فيها توقيف المتهم وهي المعاقب عليها بالحبس مدة تزيد على ثلاث سنوات او السجن المؤقت أو المؤبد، وذلك للمحافظة على الأدلة والقرائن المادية المتحصلة في القضية ضد الجاني أو لتأثيره على الشهود، اما الاستثناء فهو اطلاق سراح المتهم^(٥٤).

وجرائم الاصل فيها عدم توقيف المتهم وهي المعاقب عليها بالحبس مدة ثلاث سنوات أو اقل أو بالغرامة فالاصل فيها اطلاق سراح المتهم اما الاستثناء فهو جواز توقيف المتهم^(٥٥)، وتدخل جرائم المخالفات ضمن النوع الاخير من الجرائم، وذلك لكونها جرائم قليلة الاهمية فلا خوف من هروب المتهم فيها^(٥٦).

اما القبض فهو وجوبي في الجرائم التي عقوبتها الاعدام او السجن المؤبد ويكون جوازياً في الجرائم التي تزيد عقوبتها على سنة، ولايجوز اصداره في الجرائم التي عقوبتها اقل من سنة وفي جرائم المخالفات^(٥٧).

الفرع الثاني

التوقيف والاعتقال

اورد الفقه عدة تعاريف للاعتقال^(٥٨) منها هو (القيام بحجز الشخص في مكان ومنعه من الانتقال أو الاتصال بغيره أو مباشرة أي عمل من الاعمال إلا في الحدود التي تسمح بها السلطة، والاعتقال هو اجراء وقائي يقصد به حماية امن المجتمع وسلامته)^(٥٩)، وعرف على انه (تدبير وقائي تتخذه السلطات المسؤولة عن الامن العام في ظروف استثنائية لاتحتمل التمهل ولا تتاح فيها فرصة استجماع عناصر اتهام قاطعة في جرائم محددة يقوم فيها الدليل على هذا الاتهام)^(٦٠)، فهذا الاجراء من الاجراءات التي تتخذ من قبل الادارة ويتضمن تقييد الحرية الشخصية للشخص المعتقل وحرمانه من ممارسة بعض الحريات^(٦١).

فالتوقيف يتفق مع الاعتقال في اوجه معينة ويختلف في اخرى فمن حيث اوجه التشابه بينهما، فان الاجرائين من الاجراءات المقيدة لحرية الفرد والتمثلة بايداعه في الاماكن المخصصة دون ان يصدر بحق الموقوف او المعتقل اي حكم بسلب حريته، وانما يتم اتخاذ أيا منهما بناء على اتهامات قد يثبت فيما بعد عدم صحتها وبراءة المتهم منها^(٦٢). اما الاختلاف بينهما فيتمثل في اوجه عدة منها من حيث التكييف القانوني للاجراء فان التوقيف اجراء من اجراءات التحقيق نص عليه المشرع ونظمه في القوانين الاجرائية^(٦٣)، اما الاعتقال فهو تدبير وقائي يستند الى نصوص تشريعية خاصة^(٦٤). ومرهون تطبيقه باعلان حالة الطوارئ.

وكذلك يختلفان من حيث الجهة التي يصدر عنها كل من الاجرائين، حيث ان قرار التوقيف كما هو معروف في القوانين الاجرائية يصدر من قبل سلطات التحقيق أو المحكمة المختصة بمحاكمة المتهم، أي من سلطة قضائية، أما امر الاعتقال فانه يصدر عن السلطة التنفيذية^(٦٥).

فضلاً عما تقدم فان السند القانوني الذي يستند اليه قرار التوقيف الذي تتخذه سلطة التحقيق الى اتهام شخص بارتكاب جريمة معينة منصوص عليها في قانون العقوبات او القوانين الجنائية الخاصة، اما الاعتقال فيستند الى حالة الخطورة الاجرامية للشخص المعتقل او حالة الاشتباه او الخطورة على الامن والنظام العام التي تبني بالغالب على محاضر جمع الاستدلالات او التقارير التي تحررها الجهات الامنية^(٦٦).

اضافة الى ذلك يشترط استجواب المتهم قبل اصدار قرار التوقيف إلا اذا كان المتهم هارباً فيجوز توقيفه بدون استجواب^(٦٧) في حين لايسبق الاعتقال أي تحقيق أو استجواب وانما يستند الى محاضر الاستدلال او مذكرات تحرر بمعرفة الشرطة. فضلاً عما تقدم فانه يترتب على التوقيف سلب حرية المتهم لمدة زمنية محددة تقتضيها مصلحة التحقيق^(٦٨)، اما الاعتقال فهو غير محدد المدة^(٦٩).

المطلب الثالث

شروط التوقيف

التوقيف من اشد الاجراءات خطراً وذلك لمساسه بحرية الانسان، وعليه فقد قيدته التشريعات بشروط موضوعية واخرى شكلية ينبغي توافرها عند اتخاذ هذا الاجراء التي يترتب على غياب احداها خروج هذا القرار عن مشروعيته، وفي هذا المطلب سيتم بيان هذه الشروط كل في فرع مستقل.

الفرع الاول

الشروط الموضوعية

تضمنت التشريعات الاجرائية شروط موضوعية للتوقيف وهي تعد بمثابة ضمانات قانونية تنقيد بها سلطة اصدار قرار التوقيف لكي يصدر صحيحاً محققاً الهدف منه، وفي هذا الفرع سيتم التطرق اليها:

اولاً : الجرائم التي يتم فيها توقيف المتهم

هناك من الجرائم يجوز توقيف المتهم واخرى يجب فيها اتخاذ هذا الاجراء . والسؤال الذي يتبادر ما هو المعيار الذي يتم اعتماده في تحديد هذه الجرائم؟

في الحقيقة يتفق التشريع المصري والبحريني على تحديد الجرائم التي يتم فيها التوقيف بخضوعهما لمعاري جسامه العقوبة ومحل الإقامة، حيث اجاز المشرع المصري توقيف المتهم اذا كانت الجريمة جنائية او جنحة معاقباً عليها بالحبس لمدة لا تقل عن سنة، كما يجيز التوقيف فيما اذا كانت الجريمة جنائية او جنحة معاقباً عليها بالحبس لمدة ولو كانت اقل من سنة اذا لم يكن للمتهم محل اقامة ثابت ومعروف في مصر^(٧٠)، واستثنى من ذلك الجرائم التي تقع بواسطة الصحف^(٧١) والجرائم التي يكون مرتكبها حدثاً لم يتجاوز عمره (١٥) سنة^(٧٢).

كما اجاز المشرع البحريني توقيف المتهم اذا كانت الجريمة جنائية أو جنحة معاقب عليها بالحبس مدة تزيد على ثلاثة اشهر واجاز توقيف المتهم في الجنحة المعاقب عليها بالحبس مدة تقل عن ثلاثة اشهر بشرط ان لا يكون للمتهم محل

اقامة ثابت^(٧٣)، والملاحظ ان التشريعات قد اجازت اتخاذ هذا الاجراء الخطير وفقا لمعيار محل الاقامة كتدبير احترازي لحضوره اجراءات التحقيق والمحاكمة وعدم هروبه على الرغم من ان مدة العقوبة بسيطة.

نعتقد انه من الخطأ الاخذ بمعيار محل الاقامة لتحديد الجرائم التي يجوز التوقيف بشأنها خاصة اذا اعتبرنا ان اغلب من ليس لهم محل اقامة ثابت هم من غير الوطنيين وهذا اخلاخل بالموثيق الدولية المتعلقة بحقوق الانسان التي تقترض ان الوطني وغير الوطني على قدم المساواة امام القانون، كذلك سار المشرع البحريني على نهج المشرع المصري في النص على حماية الصحفيين من التوقيف، وذلك بعدم جواز اتخاذ التوقيف في الجرائم التي تقع بواسطة الصحف باستثناء الجريمة المنصوص عليها في المادة (٢١٤) من قانون العقوبات وهي خاصة لمن أهان امير البلاد أو علم الدولة أو الشعار الوطني^(٧٤).

اما المشرع الجزائري اجاز التوقيف في الجنايات والجنح المعاقب عليها بالحبس اكثر من شهرين، وهذا يعني بامكان قاضي التحقيق ان يأمر به حتى في الجنح البسيطة^(٧٥).

كما اعطى المشرع للنياية العامة سلطة الامر بالتوقيف وهو استثناء من الاصل العام لمواجهة حالات التلبس بموجب المادة (٥٩ ق ٠٤-١٤ المؤرخ في ١٠/١١/٢٠٠٤) كما استثنى بعض الجرائم على وكيل الجمهورية رغم توافر حالة التلبس فيها وهي جنح الصحافة والجنح السياسية والجرائم التي تخضع لاجراءات تحقيق خاصة والجرائم المرتكبة من قبل الاحداث^(٧٦)، ولكن هذا الاستثناء لايسري على قاضي التحقيق فيما اذا اختص بالتحقيق في الدعوى فله ان يأمر بتوقيف ايا منهم، وبذلك يعد اقل القوانين ضمانا لحرية المتهم مقارنة بالتشريعات الاجرائية السالفة الذكر وكذلك مقارنة بالقانون الفرنسي الذي لم يجز التوقيف إلا بشأن الجريمة التي لانتقل العقوبة المقررة لها عن الحبس ثلاث سنوات^(٧٧).

والملاحظ ان أي من التشريعات الاجرائية محل البحث لم يجيز اتخاذ هذا الاجراء في الجنح المعاقب عليها بالغرامة، كما اتفقت على عدم جواز التوقيف في المخالفات لكونها قليلة الاهمية مما تنتقي الحكمة التي من اجلها قرر المشرع التوقيف.

اما المشرع العراقي اعتمد معياراً مغايراً للتشريعات الاجرائية محل البحث لتحديد الجرائم التي يتم فيها توقيف المتهم، حيث اعتمد معيار اختلاف العقوبة، وعليه اوجب توقيف المتهم بجريمة معاقب عليها بالاعدام، واجاز توقيف المتهم بجريمة معاقب عليها بالحبس مدة تزيد على ثلاث سنوات او بالسجن المؤبد والمؤقت لمدة (١٥) يوماً كل مرة أو ان يطلق سراحه بتعهد مقرون بكفالة ضامن^(٧٨)، كما اجاز المشرع العراقي توقيف المتهم المعاقب بالحبس ثلاث سنوات او اقل او بالغرامة اذا كان اطلاق سراحه يؤدي الاضرار بسير التحقيق او هروبه وعدم حضوره اجراءات المحاكمة، وبذلك يكون المشرع العراقي قد ساوى من حيث امكانية التوقيف بين الجرائم المعاقب عليها بالحبس اكثر من ثلاث سنوات والجرائم المعاقب عليها بالحبس ثلاث سنوات او اقل أو بالغرامة، وهذه الاخيرة عقوبة مالية استبعدت التشريعات الاجرائية محل البحث امكانية توقيف المتهم المعاقب بها بسلب الشخص اعز ما يملك وهي حريته، وعليه هناك رأي يذهب الى ضرورة ان يتخذ اجراءاً تحفظياً مالياً بدلاً من توقيف المتهم^(٧٩)، نرى صحة هذا الرأي لان توقيف المتهم يسلبه حريته المضمونة دستورياً ويبعده عن حياته الاجتماعية ويعطل اعماله وقد يفقده مصدر رزقه، فضلاً عن المساس بسمعته وسمعة أسرته وما يترتب على ذلك من اضرار اخرى.

كذلك خالف المشرع العراقي التشريعات الاجرائية محل البحث في انه اجاز توقيف المتهم بالمخالفة اذا لم يكن له محل اقامة معين، وهذا الموقف ينتقد عليه المشرع، اذ نعتقد ان في ذلك مغالاة في تقييد حرية الافراد بالنسبة لجريمة قليلة الاهمية وهي المخالفة، وياحبذا لو ان المشرع ينص على عدم جواز التوقيف اذا كانت الجريمة من نوع مخالفة مهما كانت الاسباب.

واختلف المشرع العراقي عن التشريعات الاجرائية فيما يتعلق بالجرائم المرتكبة من الاحداث حيث انه لم يستثني الجرائم التي يكون مرتكبها حدثاً من التوقيف، وانما اوجب توقيف الحدث المتهم بجناية عقوبتها الاعدام اذا تجاوز عمره (١٤) سنة، كما اجاز توقيف الحدث في الجرح والجنابات وذلك لفحصه ودراسة شخصيته او عند تعذر وجود كفيل له. وإذا ما تم تنفيذ قرار التوقيف فانه يتم في دار الملاحظة وفي حالة عدم وجود الاخير يتم توقيفه مع البالغين مع اخذ الاحتياطات لعدم الاختلاط واستثنى المشرع توقيف الحدث اذا كان مرتكب لجريمة نوع مخالفة^(٨٠).

ثانياً : الدلائل الكافية على الاتهام

اقرت اغلب الدساتير^(٨١) والاتفاقيات الدولية^(٨٢) مبدأ هاماً ألا وهو ان (المتهم بريء حتى تثبت ادانته)، ويظل هذا المبدأ قائماً حتى لو اعترف المتهم بارتكابه للجريمة لان اعترافه لا يهدم قرينة براءته ما لم يصدر بذلك حكم قضائي بات صادر عن هيئة قضائية مختصة، وان لهذا المبدأ أثر في مرحلة التحقيق يتمثل في (ان الشك يفسر لمصلحة المتهم)، فلا يجوز توقيف المتهم ما لم تكن الدلائل والامارات كافية على اتهامه بارتكاب جريمة ما، او لاتصل الى مرحلة الاحتمال باسناد الجريمة للمتهم^(٨٣).

وهنا سؤال يطرح نفسه متى تكون الدلائل كافية حتى يمكن توقيف المتهم من قبل سلطة التحقيق؟

يرى جانب من الفقه ان قرار التوقيف يكون صحيحاً اذا توافرت شروط صحته المتمثلة بالدلائل الكافية على الاتهام التي تهدف الى تحقيق ضمانات التوقيف، ويراد بالدلائل الكافية مجرد الشبهات او القرائن المستمدة من الواقع والظروف المحيطة بالواقعة، وهي لا ترقى الى مرتبة الادلة وضعفها ناتجاً عن استنتاجها من وقائع لا تؤدي بالضرورة الى ثبوت التهمة.

في حين يرى جانب اخر من الفقه ان من الضروري ان تتوفر ادلة خطيرة تنبئ عن ان المتهم ارتكب لجريمة بوصفه فاعلاً او شريكاً فيها، او بعبارة اخرى ان يقدر القائم بالتحقيق ان هذه الادلة لو قدمت الى المحكمة فانها سوف تعتمد عليها في الحكم بادانة المتهم^(٨٤).

وبالرجوع الى التشريعات الاجرائية محل البحث يلاحظ ان بعض التشريعات قد نصت صراحة على ضرورة توافر هذا الشرط لصحة التوقيف كالمشرع المصري^(٨٥) والبحريني^(٨٦) دون ادنى تحديد لما يعد من الدلائل الكافية.

لكن التوقيف اجراء استثنائياً يشكل مساساً بقرينة البراءة للمتهم فمن المؤكد ان القائم بالتحقيق عندما يتخذ هذا القرار فمن المؤكد يبدو له احتمال ارتكابه للجريمة اكبر من احتمال براءته منها، اذن الامر لابد وان يخضع للسلطة التقديرية للقائم بالتحقيق وخبرته الشخصية بمدى كفاية الادلة المستحصلة ضد المتهم ام لا.

اما المشرع الفرنسي والعراقي والجزائري فلم ينص صراحة على ضرورة توافر الدلائل الكافية لاتخاذ اجراء التحقيق، ونعتقد ان وجود هكذا شرط على جانب كبير من الاهمية، ولا غنى عنه لاتخاذ أي اجراء يتضمن معنى المساس بحرية الفرد، ولا سيما توقيف الشخص، حيث لا يكفي لاتخاذ الاجراء الاخير ان تكون هناك جريمة قد وقعت على درجة من الخطورة، وان من وجه اليه الاتهام من اصحاب السوابق، بل لابد لجهة التحقيق ان تأخذ المعلومات والادلة المتوافرة لديها ومدى امكانية نسبها للمتهم قبل اصدارها لقرار التوقيف والا كان قرارها باطلاً.

ثالثاً : استجواب المتهم

يراد به مناقشة المتهم بالجريمة المنسوبة اليه والادلة المقامة ضده مناقشة تفصيلية كي يفندها اذا كان منكراً للتهمة او يعترف بها اذا شاء الاعتراف^(٨٧).

ويختلف الاستجواب عن سؤال المتهم حيث ان الاخير من اجراءات جمع الادلة والذي يتمثل بسؤاله عن التهمة المسندة اليه دون ان تتم مناقشة بصورة تفصيلية، والجهة التي تباشره غير محصورة بقاضي التحقيق والمحقق، حيث يمكن ان يقوم به عضو الضبط القضائي او ضابط الشرطة ومفوضيه^(٨٨).

ونظراً لاهمية الاستجواب فقد احاطته التشريعات بالعديد من الضمانات لتأمين حصوله بشكل قانوني.

وتتفق التشريعات الاجرائية^(٨٩) محل البحث على ان الاستجواب وجوباً قبل توقيف المتهم، وذلك لما يحتله من مركز مهم بين اجراءات التحقيق وله قيمة تحقيقية كبيرة، وبما يمكن ان يسفر عنه من معلومات تؤدي الى الكشف عن الحقيقة وتفسير وقائع الدعوى. واستثنى المشرع المصري والبحريني من شرط استجواب المتهم قبل توقيفه حالة كون المتهم هارباً على ان يتم اثبات هربه اثباتاً يقيناً، أي ان يصدر ضده امر بالحضور ولتعذر تنفيذه يصدر امر بالضبط والاحضار وهو الاخر لا يمكن تنفيذه بسبب الهرب.

رابعاً: مدة التوقيف

التوقيف اجراء استثنائي مؤقت تبرره ضرورات عملية فلا بد من ان ينتهي بانتهاء تلك الضرورات وبخلافه فانه سيتحول الى عقوبة توقع بدون حكم ووسيلة ضغط تلجأ اليها السلطة القائمة بالتحقيق في أي وقت تشاء وان مدة التوقيف تتحكم بها عدة امور منها طبيعة الجريمة والعقوبة المقررة لها أو الجهة التي تتولى اصدار امر التوقيف، ولذلك فان لكل مشرع سياسته الخاصة بشأن تحديد مدة التوقيف.

وفيما يتعلق بالتشريعات الاجرائية محل البحث، فقد ذهب المشرع المصري الى تحديد مدة التوقيف بنصوص صريحة وتختلف المدة بحسب جهة التحقيق الآمرة بها، فاذا كان قاضي التحقيق هو القائم بالتحقيق، فانه يتقيد بألا تزيد مدة التوقيف على خمسة عشر يوماً، وهذا يعني انه بإمكانه ان يقرر أقل من هذه المدة إلا انه الحد الاقصى لها (١٥) يوماً، واجاز له ان يصدر امراً بمد مدة التوقيف على ان لا تتجاوز (٤٥) يوماً وفي مواد الجرح يتم الافراج عن المتهم المقبوض عليه بعد ثمانية ايام من تاريخ استجوابه وفقاً لشروط حددها المشرع، وذلك بان يكون للمتهم محل اقامة معروف في مصر وكان الحد الاقصى للعقوبة المقررة قانوناً لا تتجاوز سنة واحدة ولم يكن عائداً أو سبق الحكم عليه بالحبس اكثر من سنة^(٩٠).

اما اذا انتهت مدة (٤٥) يوماً ولم ينتهي التحقيق بعد، ويرى قاضي التحقيق ان من الضروري تمديد مدة التوقيف، فينبغي على قاضي التحقيق احواله الى محكمة الجرح المستأنفة منعقدة في غرفة المشورة كي تصدر امرها بمد التوقيف بعد سماع اقوال النيابة العامة والمتهم مدداً متعاقبة لا تزيد كل منها على (٤٥) يوماً، واذا مرت ثلاثة اشهر على توقيف المتهم ولم ينتهي التحقيق يجب عرض الأمر على النائب العام لاتخاذ الاجراءات الكفيلة لانتهاء التحقيق، وان كان لايجوز بأي حال من الاحوال ان تزيد مدة التوقيف على ستة اشهر ما لم يكن المتهم قد اعلن باحاليته الى المحكمة المختصة قبل انتهاء هذه المدة، حيث يكون امر تجديد التوقيف بيد هذه المحكمة^(٩١).

اما اذا كانت النيابة العامة هي الجهة الامرة بتوقيف المتهم، فأمر التوقيف يصدر على الاقل من وكيل نيابة ومدته اربعة ايام فقد كحد اقصى أي يمكن ان تكون لاقل من اربعة ايام وتحسب هذه المدة من اليوم التالي للقبض على المتهم أو من اليوم التالي لتسليم المتهم الى النيابة العامة اذا كان القبض قد تم بمعرفة مأمور الضبط القضائي في حالات التلبس بالجنايات او الجرح المعاقب عليها لمدة تزيد على ثلاثة اشهر^(٩٢).

واذا انتهت هذه المدة ولم ينتهي التحقيق ورأت النيابة ان من الضروري تمديد مدة التوقيف وهنا اوجب المشرع على النيابة العامة وقبل انتهاء مدة الاربعة ايام عرض الاوراق على القاضي الجزئي لمد الحبس الذي يجب عليه سماع كل من النيابة العامة والمتهم ليصدر قراره بالموافقة او الرفض، وفي حالة الموافقة له بمد التوقيف لمدة او مدد متعاقبة بحيث لا تتجاوز كل منها على (١٥) يوم ولا تزيد مدة التوقيف في مجموعها على (٤٥) يوماً^(٩٣).

واذا ما تعذر سماعهما سواء لامتناع النيابة العامة عن الحضور، او لعدم حضور المتهم بدون عذر ينسب له كأن يكون بسبب خطأ ادارة السجن او النيابة العامة، فلا يجوز للقاضي الجزئي مد مدة الحبس، واذا ما قرر مدها فان قراره يعد باطلاً.

اما اذا كان عدم حضور المتهم لعذر ما، كأن يكون لمرض فيجوز للقاضي الجزئي مد الحبس الى اقرب فرصة كي يتمكن من المثول اليه^(٩٤).

وإذا تطلبت ظروف التحقيق التي تقوم بها النيابة العامة مع المتهم مددة التوقيف فينبغي على النيابة العامة عرض الأوراق على محكمة الجناح المستأنفة المنعقدة في غرفة المشورة، وبعد سماعها أقوال كل من المتهم والنيابة العامة لها ان تصدر امرها وفقاً للمادة (١٤٣) سائلة الذكر.

وإذا مرت ثلاثة شهور على توقيف المتهم يجب عرض أوراق التحقيق على النائب العام لاتخاذ الاجراءات التي يراها مناسبة لانتهاء من التحقيق. حيث حدد المشرع المصري حداً أقصى لتوقيف المتهم في مرحلة التحقيق الابتدائي وسائر مراحل الدعوى بحيث لا يتجاوز ثلث الحد الأقصى للعقوبات السالبة للحرية بحيث لا تتجاوز ستة اشهر في الجناح وثمانية عشر شهر في الجنايات، اما اذا كانت العقوبة المقررة للجريمة هي السجن المؤبد او الاعدام فينبغي ان لا تتجاوز مددة التوقيف السنتين^(٩٥).

وفي التشريع الجزائري يتحكم بمددة التوقيف طبيعة الجريمة جنائية كانت او جنحة والعقوبة المقررة لها، فاذا كانت الجريمة جنحة معاقب عليها بالحبس لمدة اقل من سنتين او مايساويها تكون مددة التوقيف (٢٠) يوماً يخلو بعد انقضائها سبيل الموقوف في حالة توافر شرطين الاول يتمثل بكون المتهم مقيم بالجزائر اما الثاني الا يكون المتهم قد حكم عليه سابقاً في جنائية او جنحة معاقب عليها بالحبس مددة تزيد عن ثلاثة اشهر^(٩٦).

وتكون مددة التوقيف اربعة اشهر فيما اذا تخلف أي من الشرطين السالفي الذكر، وكذلك فيما اذا كانت الجريمة من نوع جنحة معاقب عليها بالحبس من سنتين الى ثلاث سنوات وفي الجنايات^(٩٧).

وإذا لم ينتهي التحقيق واقتضت الضرورة تمديد التوقيف، فانه يمكن لقاضي التحقيق تمديد المددة في الجناح المعاقب عليها بالحبس مددة تزيد على ثلاث سنوات، ولكن بعد استطلاع رأي وكيل الجمهورية، اما الجناح التي تكون عقوبتها ثلاث سنوات أو اقل، فلا يجوز فيها تمديد توقيف المتهم اطلاقاً بل يخلو سبيله^(٩٨).

اما في الجنايات فيجوز لقاضي التحقيق التمديد لاكثر من مرة، فاذا اقتضت الضرورة يجوز لقاضي التحقيق استناداً لعناصر الملف وبعد استطلاع رأي وكيل الجمهورية المسبب ان يصدر امر مسبب بتمديد مددة التوقيف مرتين لمدة اربعة اشهر في كل مرة.

اما في الجنايات المعاقب عليها بالحبس (٢٠) سنة او بالحبس المؤبد أو الاعدام فانه يجوز تمديد التوقيف ثلاث تمديدات وكل تمديد لا يتجاوز اربعة اشهر، وبانتهاء هذه المددة يجوز لقاضي التحقيق ان يطلب من غرفة الاتهام تمديداً آخر قبل انتهاء المددة القصوى بشهر بطلب مسبب يرسل مع ملف الدعوى الى النيابة العامة التي ينبغي ان تهني القضية خلال خمسة ايام وتقدمها الى غرفة الاتهام وللخيرة ان تصدر قرارها قبل انتهاء مددة الحبس ويبلغ النائب العام الخصوم ومحاميهم بتاريخ الجلسة وتراعى مددة (٤٨) ساعة تاريخ الارسال وتاريخ الجلسة^(٩٩).

في حين اجاز المشرع لقاضي التحقيق تمديد التوقيف خمسة تمديدات في الجرائم الارهابية والتخريبية وجعلها احدى عشر تمديداً في الجرائم العابرة للحدود^(١٠٠).

وبذلك يكون المشرع الجزائري قد حدد التوقيف وعدد التمديدات ولم يترك ذلك لسلطة قاضي التحقيق حفاظاً على حقوق المتهم.

اما المشرع البحريني في قانون الاجراءات الجنائية البحريني اعتبر النيابة العامة صاحبة الاختصاص الاصيل لاجراء التحقيق الابتدائي^(١٠١)، وقد حدد المددة القصوى للتوقيف الذي تأمر به هي سبعة ايام، وهذا يعني انه بإمكان النيابة ان تقر اقل من هذه المددة إلا انه الحد الأقصى هو سبعة ايام وتبدأ هذه المددة من اليوم التالي بتسليمها للمتهم، وإذا رأت النيابة العامة وقبل انتهاء المددة السائلة الذكر ضرورة تمديد المددة فتلجأ الى عرض الأوراق على قاضي المحكمة الصغرى وللخير بعد سماع أقوال النيابة العامة والمتهم ان يصدر امره بمددة التوقيف لمدة او مدد متعاقبة على ان لا يزيد مجموعها على خمسة واربعين يوماً او ان يصدر امراً بالافراج عن المتهم سواء بكفالة او بغير كفالة. وفي بعض الجرائم،

ألا وهي المنصوص عليها في الباب الأول من القسم الخاص من قانون العقوبات منح المشرع للنياحة العامة سلطات قاضي المحكمة الصغرى^(١٠٢).

وإذا انتهت المدة السابقة ولم ينتهي التحقيق، بعد ورأت النيابة العامة انه من الضروري استمرار توقيف المتهم، يجب وقبل انقضاء مدة التوقيف السابقة احوالة الاوراق الى المحكمة الكبرى الجنائية منعقدة في غرفة المشورة، وللاخيرة الحق في تمديد توقيف المتهم بعد سماع اقوال الاخير والنيابة العامة، وعلى العموم اذا انتهت مدة ثلاثة اشهر على توقيف المتهم يجب عرض الامر على النائب العام ليتخذ الاجراءات التي يراها ضرورة للانتهاء من التحقيق.

وقد لزم المشرع ان لاتزيد مدة التوقيف في الجرح على ستة اشهر ما لم يكن المتهم معلنا باحوالة القضية للمحكمة المختصة. اما في الجنايات فهي لايجوز ان تزيد على ستة اشهر وجعل سلطة البت في قرار تمديد توقيف المتهم او الافراج للمحكمة المختصة بنظر القضية^(١٠٣).

اما المشرع العراقي فقد اجاز لقاضي التحقيق توقيف المتهم لمدة لا تتجاوز (١٥) يوما، وهذا يعني بإمكان قاضي التحقيق ان يقرر اقل من هذه المدة إلا انه الحد الاقصى لا يتجاوز (١٥) يوما وإلا كان قراره باطلاً، على انه اذا انتهت المدة ولم ينتهي التحقيق بعد ورأى القاضي انه من الضروري استمرار التحقيق، فانه يجوز تمديد التوقيف لمدة (١٥) يوما كحد اقصى في كل مرة يرى ضرورة استمرار توقيف المتهم، على ان لاتزيد مدة التوقيف في كل حال من الاحوال على ستة اشهر^(١٠٤).

ندعو المشرع العراقي الى ان يحذو حذو التشريعات السالفة الذكر في ضرورة النص على وجوب حضور المتهم وسماع اقواله قبل اصدار قرار بتمديد التوقيف وان يكون القرار مسبباً اذ قد تتكون قناعة لدى القاضي بضرورة إطلاق سراح المتهم.

وإذا تطلب التحقيق الاستمرار بتوقيف المتهم، فيجب على قاضي التحقيق عرض الامر على محكمة الجنايات لتأذن به أو ان تقرر اطلاق سراحه بكفالة او بدونها^(١٠٥).

خامساً: صدور القرار من الجهة المختصة باصداره

بعد التوقيف من اخطر اجراءات التحقيق مساساً بحرية الفرد، وعليه ينبغي ان يحاط بضمانات تحمي المتهم من العبث بحريته وفي نفس الوقت يتم مباشرة هذا الاجراء لتحقيق الغاية التي شرع من اجلها. فهو اجراء قضائي اتفقت التشريعات الاجرائية على صدوره من السلطة المختصة بالتحقيق وقد تمنحه بعض التشريعات الى جهة اخرى.

ففي التشريع المصري يملك قاضي التحقيق سلطة اصدار قرار التوقيف، ويجب على الاخير ان يسمع اقوال النيابة العامة ودفاع المتهم قبل اصدار الامر^(١٠٦)، كما منح النيابة العامة سلطة اصدار قرار التوقيف^(١٠٧).

اما في التشريع الجزائري فان جهة التحقيق هي صاحبة الاختصاص الاصيل باصدار امر التوقيف متمثلة بقاضي التحقيق وهو القائم بجميع اجراءات التحقيق الابتدائي^(١٠٨)، كما ان لقاضي التحقيق سلطة الامر به فيما اذا كانت التزامات الرقابة القضائية غير كافية^(١٠٩)، واجاز القانون لقاضي التحقيق ان يصدر الامر بالوضع في التوقيف، فيما اذا كان المتهم مفرجاً عنه وطرأت ظروف جديدة او خطيرة او استدعي للحضور ولم يحضره^(١١٠).

وكذلك منح المشرع غرفة الاتهام مجتمعة سلطة الامر بالتوقيف في حالات معينة وبشروط محددة بموجب القانون فوفقاً للمادة (١٣١) من قانون الاجراءات الجزائية الجزائري لغرفة الاتهام اصدار امر بتوقيف المتهم المفرج عنه في حالة عدم الاختصاص وذلك ريثما ترفع الدعوى للجهة القضائية المختصة^(١١١)، كما اجاز القانون لرئيس غرفة الاتهام اصدار امر بايداع المتهم السجن في حالة ظهور ادلة جديدة تقضي بوضعه بالتوقيف، وكانت غرفة الاتهام قد اصدرت من قبل قرار بان لاوجه للمتابعة^(١١٢).

وبما ان غرفة الاتهام قضاء مختص بنظر استئناف اوامر قاضي التحقيق ففي حالة رفض الاخير طلب النيابة العامة بتوقيف المتهم. فلغرفة الاتهام ان تؤيد رأي قاضي التحقيق او ترفضه وتصدر امر بتوقيف المتهم^(١١٣). كما منح المشرع الجزائري جهات اخرى سلطة اصدار امر التوقيف منها جهة الحكم المرفوعة لها الدعوى، التي لها ان تصدر امر بتوقيف المتهم اذا كان مفرجاً عنه واستدعي للحضور ولم يمثل او طرأت ظروف خطيرة او جديدة تستدعي حبسه^(١١٤).

كما اجاز القانون لجهة الحكم بعد سماع اقوال النيابة العامة ان تصدر امر بتوقيف المتهم او بالقبض عليه اذا حكم بعدم الاختصاص في القضية المطروحة عليها لانها تحمل وصف من طبيعة تؤهل توقيع عقوبة جنائية^(١١٥). كذلك خول المشرع بموجب المادة (٢٩٥) من القانون رئيس الجلسة حق اصدار امر بالتوقيف فيما اذا اخل احد الحاضرين بنظام الجلسة باي طريقة كانت فيما اذا لم يمثل له او احدث شغباً^(١١٦).

واستثناءً من الاصل العام منح المشرع الجزائري النيابة العامة سلطة اصدار امر التوقيف بحق المتهم مرتكب جنحة متلبس بها معاقباً عليها بعقوبة الحبس، وبشروط محددة بموجب القانون تتمثل بتقديم ضمانات كافية للحضور، إلا انه استثنى من ذلك جنح الصحافة والجنح ذات الصبغة السياسية والجرائم التي تخضع المتابعة فيها لاجراءات خاصة او اذا كان الاشخاص المشتبه في مساهمتهم في الجنحة قصر^(١١٧).

في حين منح المشرع البحريني النيابة العامة سلطة الامر بالتوقيف^(١١٨). وعلى خلاف التشريعات الاجرائية سالفة الذكر منح المشرع الفرنسي سلطة اصدار امر التوقيف الى جهة ليس لها سلطة التحقيق والاتهام فبموجب القانون الفرنسي الصادر في ١٥ يونيو سنة ٢٠٠٠ تم الاخذ بنظام جديد يطلق عليه نظام قاضي الحريات والحبس ووفقاً للمادة (١٣٧-١) من قانون الاجراءات الجنائية الفرنسي تم تحديد اختصاصات القاضي التي تتمثل باصدار الامر بالتوقيف او تمديده وكذلك الافراج عن الاشخاص الموقوفين.

ويعين قاضي الحريات بواسطة رئيس المحكمة الابتدائية، وهو احد قضاة الحكم من درجة رئيس او نائب اول رئيس او نائب رئيس، ويستدعي الاخير المتهم للمثول امامه وله ان يضعه تحت الرقابة القضائية او يقرر توقيفه، ولكن هذا لا يتم الا بعد اجراء مرافعة وجاهية ومنح المتهم ودفاعه مهلة لتحضير الدفاع.

وماتجدد الاشارة اليه الى انه لاينعقد الاختصاص لقاضي الحريات والحبس إلا بناء على قرار مسبب من قاضي التحقيق الذي يحيل اليه ملف الاجراءات مصحوب بطلبات النيابة^(١١٩).

اما المشرع العراقي فقد منح سلطة اصدار امر التوقيف الى القضاء (قاضي او محكمة)^(١٢٠)، وبما انه اجراء من اجراءات التحقيق الابتدائي فان قاضي التحقيق هو صاحب الاختصاص الاصيل^(١٢١). واستثناءً منح المشرع المحقق سلطة اصدار امر التوقيف للمتهم المرتكب جريمة من نوع جنائية في الاماكن النائية، وعليه ان يعرض الامر على القاضي باسرع وقت^(١٢٢). وياحبذا لو ان المشرع العراقي يحذو حذو المشرع الفرنسي وذلك بتخصيص قاضي للنظر في اصدار الامر بالتوقيف وتمديداته وهذا يشكل بالتاكيد ضماناً لحقوق المتهم كونه لايمثل سلطة تحقيق ولا اتهام.

الفرع الثاني

الشروط الشكلية

لكي يأخذ القرار الصادر بتوقيف المتهم طريقه الى التنفيذ لا بد من ان تتوافر الشروط التالية:

أولاً : كتابة القرار الصادر بتوقيف المتهم

تتفق التشريعات الاجرائية محل البحث على ان يكون القرار الصادر بتوقيف المتهم محرراً بالكتابة لامكان اثبات ماجاء به، وفي ذات الوقت يعد ضماناً للمتهم باعتباره صادراً من جهة تملك قانوناً اتخاذه.

ولابد ان يتضمن هذا القرار على بيانات معينة، وفي الحقيقة لم يرد في القوانين الاجرائية المصري والبحريني والجزائري نصا يحدد مباشرة ما يجب ان يتضمنه قرار التوقيف من بيانات، الا انه تم تحديد البيانات التي يجب توافرها عند اصدار الامر بحضور المتهم او بالقبض عليه واحضاره وهو نص عام يمكن تطبيقه على امر التوقيف^(١٢٣).
بخلاف المشرع العراقي الذي اورد نصاً صريحاً يحدد فيه مباشرة مايلزم في قرار التوقيف من بيانات^(١٢٤).
وهذه البيانات منها ما يتعلق بتحديد هوية المتهم (اسم، لقبه)، ونرى ان النص المصري والبحريني اكثر وضوحاً في تحديد هذه الهوية من حيث التطرق الى تحديد صناعة ومحل اقامة المتهم كي تتمكن السلطة المختصة بتنفيذ قرار التوقيف من التعرف على شخصية المتهم بشكل دقيق.

وعليه ندعو المشرع العراقي الى تعديل صياغة المادة (١١٣) من قانون اصول المحاكمات الجزائية.
كما وتتفق التشريعات الاجرائية محل البحث في ضرورة ان يتضمن قرار التوقيف بيانات تتعلق بالتهمة المسندة الى المتهم وتحديد المادة او المواد القانونية المنطبقة عليها، وذلك للتأكد من كون الجريمة المسندة اليه من الجرائم التي يجب او يجوز التوقيف بشأنها حسب ماحدده كل من التشريعات محل البحث، فضلاً عن ذلك ان يتضمن تاريخ ابتداء التوقيف وتاريخ انتهائه.

ويعد هذا البيان ضروري جداً لكي تتمكن السلطة المختصة بتنفيذ القرار معرفة متى يبدأ ومتى ينتهي موعده حسب ما هو مقرر في كل تشريع من التشريعات السالفة الذكر ليتم تمديد التوقيف او إطلاق سراحه، ومن ثم اتخاذ الاجراءات اللازمة للاسراع في التحقيق فيما اذا مرت فترة طويلة على توقيفه ولم يجري التحقيق بحقه^(١٢٥).
اضافة الى ما تقدم لابد من ان يذكر اسم القاضي الذي اصدر القرار، كما في التشريع المصري والعراقي او اسم عضو النيابة العامة في التشريع البحرينى فضلاً عن تذييل القرار بالختم الرسمي وذلك لاضفاء صفة الرسمية عليه ومنع تزويره.

وقد اوجب المشرع المصري على قاضي التحقيق قبل اصداره امر بالحبس ان يسمع اقوال النيابة العامة ودفاع المتهم ويجب ان يشتمل امر الحبس اضافة الى البيانات السالفة الذكر على بيان الجريمة المسندة الى المتهم والعقوبة المقررة لها والاسباب التي بني عليها الامر.
وهذا الحكم يسري على الاوامر التي تصدر بمد التوقيف^(١٢٦) وقد انفرد به المشرع المصري على التشريعات الاجرائية محل البحث.

ثانياً : تسبب قرار التوقيف

يعد تسبب قرار التوقيف ضماناً قانونية للمتهم، حيث يمنح صاحب الشأن رقابة مباشرة على سلطات التحقيق بتوافر الاسباب والمبررات اللازمة لاصدار قرار التوقيف، وقد اوجب المؤتمر الدولي السادس لقانون العقوبات الذي انعقد في ١٩٥٣/٩/٢٧ بتسبب قرار التوقيف وقرار مد مدته لكي تستطيع المحكمة التي يرفع اليها الطعن بالقرار ان تتأكد من وجود اسباب واقعية وقانونية تبرر اصداره^(١٢٧).

لذلك اتجهت بعض التشريعات الاجرائية الى النص على الزام سلطة التحقيق بتسبب قرار التوقيف ومنها المشرع المصري حيث اوجب ان يكون قرار التوقيف الصادر عن قاضي التحقيق او من النيابة العامة مسبباً، وذلك بان تتوافر به احدى الحالات او الدواعي التي نص عليها المشرع في المادة (١٣٤) من القانون والتي تتمثل بـ ١- اذا كانت الجريمة في حالة تلبس، ويجب تنفيذ الحكم فيها فور صدوره. ٢- الخشية من هروب المتهم. ٣- خشية الاضرار بمصلحة التحقيق سواء بالتأثير على المجني عليه او الشهود، او العبث في الادلة او القرائن المادية او اجراء اتفاقات مع باقي الجناة لتغيير الحقيقة او طمس معالمها. ٤- توقي الاخلال الجسيم بالامن والنظام العام الذي قد يترتب على جسامه الجريمة".
وعلى الرغم من ان المشرع اوجب توافر احد هذه الاسباب لاصدار امر لتوقيف المتهم ومع ذلك اجازه اذا كانت الجريمة جنائية او جنحة معاقبا عليها بالحبس اذا لم يكن للمتهم محل اقامة ثابت ومعروف في مصر.

وكذلك قيد المشرع الجزائري قاضي التحقيق في ضرورة تسبب امر التوقيف عند اصداره وفقاً لاحد الاسباب التي نص عليها في المادة (١٢٣) من القانون الجزائري. وعندما تكون التزامات الرقابة القضائية^(١٢٨) غير كافية لكي يمنع القضاة من التعسف في اتخاذ هذا الاجراء الخطير دون مراعاة للمتهم وظروفه.

وفقاً للمادة سالفه الذكر التي تنص على " الحبس المؤقت اجراء استثنائي لايمكن ان يؤمر بالحبس المؤقت وان يبقى عليه الا اذا كانت التزامات الرقابة القضائية غير كافية في الحالات الاتية : ١- اذا لم يكن للمتهم موطن مستقر او كان لايقدم ضمانات كافية للمثول امام العدالة او كانت الافعال جد خطيرة. ٢- عندما يكون الحبس المؤقت الوسيلة الوحيدة للحفاظ على الحجج او الادلة المادية او وسيلة لمنع الضغوط على الشهود او الضحايا او لتقاضي تواطؤ بين المتهمين والشركاء والذي قد يؤدي الى عرقلة الكشف عن الحقيقة. ٣- عندما يكون هذا الحبس ضرورياً لحماية المتهم او وضع حد للجريمة او الوقاية من حدوثها من جديد. ٤- عندما يخالف المتهم من تلقاء نفسه الواجبات المترتبة على اجراءات الرقابة القضائية المحدد لها " .

كذلك نص المشرع الفرنسي في المادة (١٤٤) من قانون الاجراءات الجنائية على ضرورة تسبب الامر بالتوقيف. وقد خلا التشريع البحريني من وجود نص يوجب تسبب قرار التوقيف على الرغم من انه نص صراحة على وجوب تسبب امر القبض والتفتيش في القانون ذاته^(١٢٩).

كذلك لم يتضمن التشريع العراقي نصاً يوجب تسبب امر التوقيف ولكن لمحكمة الموضوع ان تسبب قرارها بتوقيف المتهم اثناء نظر الدعوى وفي أي وقت^(١٣٠).

ونعتقد ان تسبب قرار التوقيف مهم جداً لانه يحد من اتخاذ هذا القرار الذي يشكل خطورة اساسية على حرية الانسان، وبيان السبب يعني ارتكاب لفعل او افعال تعد جريمة، كما انه يمثل قيد بالنسبة للجهة المختصة باصداره، وبالتالي يقلل من اصداره، وعليه ندعو المشرع العراقي الى النص على الزام سلطة التحقيق بتسبب قرار التوقيف الى ان تسند القرار الى اسباب واقعية تدل على وقوع الجريمة ونسبها الى المتهم هذا بالاضافة الى وقائع اخرى تبرر اتخاذ هذا القرار، والمساس بقرينة البراءة.

فضلاً عن ذلك ندعو المشرع العراقي ان يحذو حذو التشريعات الاجرائية السالفه الذكر، وذلك بالنص على اجراءات بديلة للحبس الاحتياطي كالرقابة القضائية أو اصدار امر بتدابير^(١٣١) للتقليل من اللجوء الى توقيف المتهم ولا يتم اتخاذ الاخير إلا اذا اصبحت الاجراءات البديلة غير كافية.

من خلال ما تقدم يتبين لنا ان التوقيف عمل اجرائي خطير لمساسه بحرية الافراد اشترطت التشريعات لصحته مجموعة من الشروط منها شكلية واخرى موضوعية فعدم توافر العناصر اللازمة لصحته تكون السبب في بطلانه. وعليه يمكننا ان نضع تعريفاً للتوقيف الباطل هو تخلف احد الشروط الموضوعية او الشكلية أو كلها عن العمل الاجرائي، والتي تعد ضمانات مهمة للمتهم فتخرجه من الاعمال الاجرائية الصحيحة ويندرج ضمن الاعمال المخالفة للقانون أو الباطلة.

المبحث الثاني

احكام التعويض عن التوقيف الباطل

تعد حرية الفرد اسمى الحقوق التي ناضل الانسان لاجلها وكرستها الدول في دساتيرها ومكفولة بموجب القانون، وبما ان قانون اصول المحاكمات الجزائية هو القانون الذي يترجم المبادئ التي جاء بها الدستور الى الناحية العملية من جانب قيمة الفرد ومدى احترام كرامته وحرية خلال فترة حياته، او حين يتعرض لخطر الاجراءات التي يمكن ان تتخذ من الحرية التي يتمتع بها وهي توقيف المتهم الذي يكون مناسباً لو كان له مايبرره. ولكن قد يحدث ان يمثل المتهم امام جهة التحقيق او المحاكمة ويقرر توقيفه، وقد تصدر حكم نهائي بحقه ثم يثبت براءته فيما بعد. أو اخلاء سبيله لعدم كفاية الادلة.

مما لا شك فيه ان مجرد الافراج عن المتهم لا يكفي، بل لابد من تعويضه عن الاضرار التي لحقته، فلا بد لنا من التطرق الى مفهوم التعويض وبيان شروطه والاجراءات المتبعة للحصول عليه كل في مطلب مستقل

المطلب الاول

مفهوم التعويض

ان التعويض عن التوقيف الباطل من الموضوعات الحديثة التي تناولتها بعض التشريعات الاجرائية، وللتعرف على معناه وانواعه، لابد من التطرق الى تعريفه وبيان انواع التعويض عن الضرر كل في فرع مستقل.

الفرع الاول

تعريف التعويض (١٣٢)

عرف التعويض على انه (المال الذي يحكم به على من اوقع ضرراً على غيره في نفس او مال أو شرف) (١٣٣)، وعرف على انه (المقابل الذي يلتزم شخص بدفعه الى المصاب جبراً للضرر الحاصل له نتيجة الاخلال بالتزام) (١٣٤)، كما عرفه آخرون على انه (مبلغ من النقود او ترصية من جنس الضرر تعادل ما لحق المضرور من خسارة ومافاته من كسب كانا نتيجة للفعل الضار) (١٣٥)، ويرى آخرون ان التعويض هو (وسيلة القضاء الى ازالة الضرر أو التخفيف منه، وهو الجزاء العام عن قيام المسؤولية المدنية، وهو ليس عقاباً على المسؤولية عن الفعل الضار) (١٣٦).

من خلال ما تقدم يمكن القول ان التعويض هو اداة او وسيلة لمعالجة الآثار المترتبة على الفعل الضار.

الفرع الثاني

انواع التعويض عن الضرر

التعويض نتيجة صحية لبلوغ الامن الاجتماعي الذي يسعى المشرع الى تحقيقه مما يوجب ان يكون معادلاً للضرر الذي وقع (١٣٧)، ومن شأنه ان يعيد الضحية الى الحال التي كان عليها قبل وقوع الفعل غير المشروع (١٣٨). ويعرف الضرر على انه (الاذى الذي يصيب حقاً او مصلحة مشروعة لانسان سواء اتصل بجسمه او ماله أو عاطفته أو شرفه أو اعتباره) (١٣٩).

وعليه فان التعويض عن الضرر على نوعين :

النوع الاول : التعويض عن الضرر المادي

وهو الضرر الذي يلحق بالشخص أو ماله أو جسمه أو يؤدي الى خسارة مالية أو يفوت عليه كسباً (١٤٠). من خلال ذلك يمكن ان يكون الضرر المادي على نوعين، اما ضرراً جسدياً او ضرراً مالياً. يشمل الضرر الجسدي ازهاق روح انسان او ما يحدث من اصابات، كفقدان العين او اصبع... الخ او الاصابة التي يترتب عليها فوات كلي او جزئي لمنافع عضو من اعضاء جسم الانسان، كفقدان القدرة على الانجاب أو فقدان البصر (...)، أو عدم القدرة على المشي وكذلك الاصابات التي يترتب عليها تشوه للوجه أو احد اعضاء جسم الانسان، فضلاً عن ذلك يعد ضرراً جسدياً الجروح والكسور والآلام التي تحدث عن الاصابات غير المميتة حتى وان تعافى المضرور منها (١٤١).

اما الضرر المالي فهو الذي يترتب عليه خسارة مالية، والتي قد تكون ناجمة عن المساس بحق من الحقوق المتصلة بشخص الانسان كالحرية الشخصية مثل حبس الشخص او توقيفه دون حق، او المساس بحقه في حرية العمل كمنعه من السفر الى مكان ما للحيلولة دون ممارسته لعمل معين يعود عليه بربح مالي.

كما يعد ضرراً مالياً المساس بحقوق الشخص المالية كحق الملكية وحق الانتفاع وحقوق المؤلف والمخترع، لما يترتب على هذا المساس من انتقاص من المزايا المالية التي تمنحها هذه الحقوق لأصحابها، كأن تكون في صورة اتلاف للمال كحرق عقار او مجرد انتقاص من قيمة الشيء الاقتصادية، كما لو تم تمديد اسلاك كهرباء ضغط عالي في ارض معينة يترتب عليه نقص قيمتها أو قيام شخص بطبع كتاب دون علم مؤلفه.

فالضرر المالي يشمل كل صور الخسارة المالية سواء أكانت أصلية مترتبة على الاضرار المباشرة بالاموال أو تبعية مثل نفقات علاج أو ثمن ادوية المضرور نتيجة اصابة جسدية....الخ، كما ويشمل كل صور الخسارة اللاحقة أصلية أو تبعية مثل تقويت الفرصة على مؤلف الكتاب باستثماره أو ما يضيع على المضرور من كسب نتيجة الاصابة الجسدية^(١٤٢). وقد يكون الضرر مادياً بمجرد مساسه بمصلحة لم ترق بعد الى مرتبة الحق كالحرمان من العائل^(١٤٣).

النوع الثاني : التعويض عن الضرر الادبي

هذا النوع من الضرر يصيب مصلحة غير مالية عرفه الفقه على انه (الاذى الذي لا يصيب الشخص في ماله بل يصيبه في شرفه أو سمعته أو عاطفته أو مركزه الاجتماعي)^(١٤٤)، وعرف على انه (الضرر الذي لا يتم عنه خسارة مالية، وذلك لانه يشكل اعتداءً على حق غير مالي)^(١٤٥).

وتتعدد صور الضرر الادبي بتعدد الحقوق والمصالح المعتدى عليها فيمكن ان يكون الضرر ناتجاً عن الاعتداء على حق غير مالي مثل الحقوق للصيقة بالشخصية مثال ذلك الاعتداء على الشرف والاعتبار أو حرمة الحياة الخاصة، وقد يكون الضرر الادبي ناتجاً عن الاعتداء على الشخص وما يترتب على ذلك من نقص القدرة على العمل، فضلاً عن الآلام الجسمية والنفسية التي يعاني منها الشخص لحين شفائه.

وقد ينتج الضرر الادبي عن المساس بالجانب العاطفي كالاعتداء على مشاعر الحنان لديه، وعلة يمكن تقسيم الضرر الادبي الى ثلاث صور متمثلة بصورة الضرر الادبي الناشئ عن الاعتداء على القيم المعنوي وصور الضرر الادبي المتصل بضرر مادي، وصور الضرر الادبي المجرد من اي ضرر مادي^(١٤٦).

وفيما يتعلق بموضوع البحث فتتعدد مظاهر الضرر المادي والمعنوي، حيث يترتب على توقيف المتهم انقطاع رزقه، كما سيؤثر ذلك الاجراء على سمعته وعلى تعاملاته المالية مع الآخرين، فقد لايتعاملون معه في المستقبل وستلحق به بالتالي خسارة ويفوت عليه مكاسب، فضلاً عما يلحق بهم وبعوائلهم من سوء السمعة التي تظل تلاحقهم في محيطهم الاجتماعي.

المطلب الثاني

شروط واجراءات الحصول على التعويض

اهتمت قوانين الدول بفكرة التعويض بعد انعقاد المؤتمر الدولي السادس لقانون العقوبات المنعقد في روما عام ١٩٥٣ وبناءً على التوصية (١٧) فيه التي جاء فيها (يجب على الدولة تعويض المحبوس مؤقتاً في حالة ارتكاب خطأ قضائي ظاهر اذا كانت الظروف تشير الى ان الحبس اكتسب صفة التعسف)^(١٤٧)، لذلك اكدت الدول في دساتيرها وقوانينها الاجرائية على مسؤولية الدولة عن الاضرار التي تصيب الافراد جراء التوقيف لفترة ثم يصدر بعد ذلك حكم ببراءة المتهم، وتقوم هذه المسؤولية على اساس الخطأ القضائي الذي يترتب عليه تعويض الدولة للمتضرر وفقاً للشروط والكيفية التي يحددها القانون كالمشرع الجزائري، ومنهم من اقامها على اساس الاخلال بمبدأ المساواة امام الابعاء العامة وبالنتيجة فان للمتضرر الحصول على التعويض بمجرد اثبات الضرر كالمشرع الفرنسي.

اما على صعيد الفقه ففيما يتعلق بتعويض الافراد عن الاضرار التي تصيبهم جراء توقيفهم بعد صدور حكم بالبراءة فان الاراء منقسمة بين مؤيد ومعارض منها.

يرى اصحاب الرأي المعارض ان منح المتهم حق المطالبة بالتعويض يؤدي الى عرقلة سير العدالة واعاقة القضاة عن القيام باعمال وظيفتهم ويزرع التردد في نفوسهم والخوف من تحمل المسؤولية وقد يؤدي ذلك الى احجام المحكمة عن النطق بالبراءة تجنباً للمطالبة بالتعويض، وقد يخشى من يمتلك سلطة الامر بالتوقيف في توقيع هذا الاجراء وفي جميع الاحوال فهذا ليس في صالح العدالة.

فضلاً عن ذلك فان المطالبة بالتعويض لها مردود سلبي على صاحب الحق بالتعويض، لان دعواه ممكن تقبل، وبالتالي تتأكد براءته ويمكن ان ترد وبالتالي تكون براءته محل شك، خاصة وان اغلب حالات اخلاء سبيل المتهم لاتعني

ان المتهم لم يرتكب الجريمة، فقد تكون هذه الاحكام صادرة لعدم كفاية الادلة او عدم اقتناع أي وجود شك فسر لصالح المتهم.

اضافة الى كل ما تقدم فان اصحاب الرأي المعارض يعدون التوقيف من الاجراءات التي تعبر عن سيادة الدولة، فلكي يحافظ المجتمع على كيانه لابد من اتخاذ بعض الاجراءات التي تحقق العدالة والمصلحة العامة حتى ولو كانت تتضمن الاعتداء على حريات الاشخاص في بعض الاوقات^(١٤٨).

اما اصحاب الرأي المؤيد لمنح التعويض فيردون على تلك الحجج بأن اختصاص المحاكم هو الفصل في الدعاوى التي تعرض امامها ودعوى المطالبة بالتعويض شأنها شأن بقية الدعاوى التي تنظرها المحاكم والقول بان تقرير المسؤولية يجعل من القاضي متردداً في توقيع الاجراء فيرد عليه ان تقرير المسؤولية سيجعل من القاضي ان يكون اكثر دقة وتأنى عند اصداره لقرار التوقيف.

اما بصدد القول بان الفشل في الحصول على التعويض له مردود سلبي على المطالب بالتعويض فانه لا يبرر بأي حال من الاحوال حرمان المتهم الذي يمكن ان يحكم لصالحه.

واذا كان من حق المجتمع الاعتداء على حرية الفرد بتوقيفه لفترات، فان العدالة تقتضي تعويضه عن الاضرار التي تصيبه جراء هذا التوقيف سواء كانت مادية او معنوية^(١٤٩).

نعتقد صحة الرأي الاخير فدفع التعويض للمتضرر من توقيف باطل هو تحقيق للعدالة. وللحصول على التعويض لابد من بيان شروطه واجراءات الحصول عليه كل في فرع مستقل.

الفرع الاول

شروط التعويض عن التوقيف

التعويض عن التوقيف الباطل ليس تلقائياً ولا أكيد، بل لابد وان يكون مقيداً بشروط، وان قوانين الاجراءات الجنائية هي المعنية بهذا الاجراء باعتباره احد اجراءات التحقيق، فلا بد من ان تتضمن شروط التعويض عن التوقيف الباطل.

اذ يعد المشرع الفرنسي اقدم التشريعات محل البحث في وضع نظام خاص بالتعويض عن التوقيف الباطل في قانون الاجراءات الجنائية الفرنسي، وذلك بموجب القانون رقم (٦٤٣-٧٠) في عام ١٩٧٠، والذي عدل بموجب القانون رقم (٢٠٤-٢٠٠٤) الصادر في عام ٢٠٠٤. وقد حددت المادة (١٤٩)^(١٥٠) من القانون عدة شروط ينبغي توافرها للمطالبة بالتعويض، وأول هذه الشروط ان يثبت الشخص انه قد تم توقيفه فعلاً بموجب قرار صادر من جهة التحقيق او المحاكمة، اما في حالة تعرضه لأي اجراء آخر فلا يستحق التعويض.

فضلاً عن ذلك يلزم ان تصدر جهة التحقيق قراراً بالأوجه لاقامة الدعوى أو باخلاء السبيل أو حكم بالبراءة فيما اذا ثبت عدم مسؤولية المتهم عما اسند اليه من فعل جرمي.

اما اذا كانت برائته قد تمت عن بعض الوقائع وادين عن اخرى في الدعوى، فان للجهة التي تمنح التعويض ان تقرر رفض التعويض من عدمه، ففي احدى القضايا والتي تتلخص وقائعها بتوقيف شخص عن تهمة تزعم عصابة اجرامية والتحصير للقيام بعمل اراهابي، ثم بعد ذلك صدر حكم بالبراءة عن التهم السالفة الذكر، وادانته عن جريمة الاقامة غير المشروعة، وحيث ان الجرم الاخير لا يبرر توقيف المتهم من وجهة نظر الجهة المانحة للتعويض، الامر الذي يجعل توقيف المتهم باطلاً^(١٥١).

لكن لا يحق للمتهم الذي يثبت عدم مسؤوليته المطالبة بالتعويض فيما اذا ثبت ان عدم مسؤوليته يرجع الى احد الاسباب المقررة بموجب المادة (٢٢٢-١) من قانون الجزاء الفرنسي والمتمثلة باصابة المتهم وقت ارتكاب الجريمة باضطرابات نفسية او عصبية، والتي يعني ان توقيفه مبرراً، او فيما اذا كان الافراج ناتجا عن صدور قرار عفو لاحق على توقيفه، وان احتمال ادانته عن الفعل المسند اليه أمر قائم إلا انه صدور العفو قد الغاه.

كما لا يحق للموقوف الذي ثبت عدم مسؤوليته ان يطالب بالتعويض فيما اذا كان موقوف في نفس الوقت عن جريمة اخرى. فضلاً عن ذلك فلا يحق المطالبة بالتعويض اذا كان الموقوف هو من وضع نفسه موضع اتهام لمساعدة مرتكب الجريمة، كأن يعترف على نفسه أو يخلق أدلة ضد نفسه. اضافة لما تقدم فلا يحق المطالبة بالتعويض عن فترة التوقيف فيما اذا كان الافراج عن الموقوف نتيجة لتقادم الدعوى الجزائية رغم ثبوت ارتكابه الفعل الجرمي. اما الشرط الثاني الذي ينبغي توافره يتمثل بحدوث ضرر لطالب التعويض مادي او معنوي بغض النظر عن جسامته.

اما المشرع الجزائري فقد سعى على غرار التشريع الفرنسي الى اقرار حق المطالبة بالتعويض لكل من انتهى حبسه بصدور قرار نهائي بالأوجه للمتابعة أو البراءة. حيث عنوان القسم السابع مكرر من قانون الاجراءات الجزائية بالتعويض عن الحبس المؤقت. وحدد المادة (١٣٧) مكرر من القانون رقم (٠١-٠٨) المؤرخ في ٢٦ يونيو ٢٠٠١ لبيان شروط المطالبة بالتعويض^(١٥٢).

ويتمثل الشرط الاول وفقاً للقانون الجزائري بضرورة ان يكون الشخص قد صدر امرأ بايداعه في الحبس المؤقت من قبل الجهة المختصة بذلك في التشريع الجزائري متمثلة بقاضي التحقيق أو غرفة الاتهام، لكن ينبغي لاستحقاق التعويض ان يكون الحبس غير مبرر، دون ان يوضح المقصود بـ (غير المبرر) وكان ذلك محلاً لخلاف فقهي، حيث ذهب جانب من الفقه الى ان المقصود بالحبس غير المبرر هو الحبس اللاقانوني، الذي يقع نتيجة الاخلال بالضمانات الشكلية أو الاجرائية، في حين يرى جانب آخر من الفقه ان المقصود بالحبس غير المبرر هو الحبس التعسفي الذي يؤمر به دون اسباب قانونية أي تتعدى اسبابه من البداية أو هو تطبيق لقانون غير عادل في حد ذاته.

وهناك رأي يذهب الى انه يراد به الحبس غير الضروري لسير اجراءات التحقيق سواء اذا ما تم اتخاذه وفقاً لاجراءات او اسباب غير منصوص عليها في القانون أو اذا تجاوزت مدته المدة المعقولة^(١٥٣).

ويعتقد البعض ان الحبس غير المبرر هو الحبس الذي أمر به دون أي اخلال بالاجراءات الشكلية والموضوعية ونفذ بطريقة شرعية الا انه لاسباب خارجة عن ارادة من أمر به تبين عدم ضرورته والحاقة ضرراً بالشخص الذي كان محل الحبس، حيث يصعب تحديد خطأ القاضي خاصة وان الاخير لا يمكن ان يأمر به الا اذا كانت التزامات الرقابة القضائية غير كافية للحالات التي حددتها المادة (١٢٣) من قانون الاجراءات الجزائية^(١٥٤).

ونعتقد ان الرأي الاخير هو الاصح في توضيح مصطلح الحبس غير المبرر ولكي يستطيع من كان محلاً لحبس غير مبرر المطالبة بالتعويض عنه لابد من ان يكون حبسه قد انتهى بصدور قرار بالوجه للمتابعة، الذي عرفه الفقه على انه (الامر الصادر من قاضي التحقيق أو غرفة الاتهام يتعلق بصرف النظر عن رفع الدعوى مؤقتاً لكونها لا تقبل أي وصف جزائي أو لانعدام الاساس الكافي لادانة المتهم أو بقاءه مجهولاً، والذي ينبغي على سبب قانوني متمثلاً بكون الوقائع المنسوبة لتشكيل جريمة او على سبب موضوعي كعدم وجود دلائل كافية ضد المتهم^(١٥٥))).

وعليه ان صدور قرار نهائي أي حائزاً لحجية الشيء المقضي به بالوجه للمتابعة يعطي الحق للمتضرر ان يطالب بالتعويض بغض النظر عما اذا كان مبني على سبب قانوني أو موضوعي، فضلاً عن ذلك يحق للمتضرر من الحبس المؤقت ان يطالب بالتعويض بمجرد صيرورة الحكم القاضي ببراءته نهائياً.

اما الشرط الثاني يتمثل بضرورة توافر ضرر ثابت و متميز، يلاحظ ان المشرع الجزائري قد اختلف عن المشرع الفرنسي، حيث نص الاخير الى امكانية المطالبة بالتعويض عن الضرر بنوعيه في حين المشرع الجزائري اشار الى توافر الضرر دون تحديد فيما اذا كان يشمل الضرر المادي ام المعنوي ام الاثنين معاً.

لكن اشترط المشرع الجزائري ان يتميز هذا الضرر بالثبات والتميز دون ان يبين الحالات او الشروط او المعايير التي يمكن ان يستند اليها لمعرفة ما اذا كان الضرر ثابتاً ومتميزاً أم لا، ونعتقد انه اراد بهذا الشرط ان يضيق من الاستفادة من التعويض لمن يتوافر به الشرط السابق خاصة وان تقدير ثبات الضرر وتميزه لابد من ان يكون راجعاً الى الجهة المسؤولة عن منح التعويض.

كما اقر المشرع المصري بحق التعويض عن الضرر الناجم عن الحبس الاحتياطي وذلك باضافة المادة المادة (٣١٢ مكرر ١)^(١٥٦) بموجب القانون رقم (١٤٥) لسنة ٢٠٠٦ الخاص بتعديل بعض احكام قانون الاجراءات الجنائية. واستناداً لهذه المادة، فان المشرع يقر بمبدأ التعويض عن الضرر الادبي. ويشترط للحصول على التعويض ان يتوافر شرطين يتمثل الشرط الاول بان يكون المتهم قد صدر لصالحه حكم بالبراءة أو بالأوجه لاقامة الدعوى الجنائية، والمفروض ان يكون حكم البراءة غير قابل للطعن. اما الشرط الثاني ان لا يتم النشر في حالة حكم البراءة او صدور أمر بالأوجه لاقامة الدعوى إلا اذا كان المتهم قد سبق حبسه احتياطياً. اما التعويض عن الضرر المادي الناجم عن الحبس الاحتياطي بعد صدور الحكم ببراءة من تم حبسه احتياطياً او صدور امر بان لا وجه لاقامة الدعوى فقد علق العمل به لحين صدور قانون خاص يحدد بموجبه القواعد والاجراءات والشروط القانونية لمنح هذا النوع من التعويض. في حين لم يقر المشرع البحريني في قانون الاجراءات الجنائية بحق المتهم بالتعويض عن التوقيف في حالة صدور حكم بالبراءة أو صدور امر بان لا وجه لاقامة الدعوى. كما ان مجال التعويض عن اضرار التوقيف معدوم في ظل القانون العراقي، وذلك لخلو قانون اصول المحاكمات الجزائية من نص يبيح التعويض وتحمل الدولة المسؤولية عن الاضرار التي لحقت بالمتهم الموقوف اذا ما قضى ببراءته أو عدم مسؤوليته عن الجريمة التي تم توقيفه من اجلها.

في حين كان المشرع الكوردستاني من بين المعترفين بحق المتضرر من التوقيف اللاقانوني في الحصول على تعويض، وذلك باصداره القانون رقم (١٥) لسنة ٢٠١٠ الخاص بتعويض الموقوفين والمحكومين عند البراءة والافراج والذي حدد بموجب المادة (٢)^(١٥٧) من القانون شروط المطالبة بالتعويض ويتمثل الشرط الاول بان يكون طالب التعويض قد تم حجزه او توقيفه تعسفياً، دون ان يبين المقصود بالتوقيف التعسفي، ويراد بالآخر (هو الحبس الذي يؤمر به دون اسباب قانونية او مخالفة للقانون، او تطبيقاً لقانون غير عادل في حد ذاته او لايتوافق مع الكرامة الانسانية او لايتوافق مع احترام الحرية وأمن الشخص)^(١٥٨). كما يحق المطالبة بالتعويض لمن تجاوزت مدة موقوفيته الحد القانوني ومن حكم عليه بعقوبة سالبة للحرية دون سند قانوني. اما الشرط الثاني يتمثل بصدور قراراً باتاً بالبراءة والذي يعني ان المتهم بريء من التهمة المسندة اليه او قرار برفض الشكوى او الافراج عن المتهم وعلق الدعوى واكتسابه الدرجة القطعية.

وهنا لابد من ان نبين هنا ان قرار قاضي التحقيق برفض الشكوى وعلق الدعوى يصدر فيما اذا كان الفعل الصادر عن المتهم لايعاقب عليه القانون او ان الجريمة مما يجوز الصلح عنها دون موافقة القاضي او في حالة تنازل المشتكي عن شكواه^(١٥٩). واستناداً لهذه المادة فان المشرع قد أقر عند توافر الشرطين السالفي الذكر استحقاق صاحب الحق للتعويض عن الضرر المادي والمعنوي الذي اصابه. وياحبذا لو ان المشرع العراقي في قانون اصول المحاكمات الجزائية ان يحذو حذو التشريعات السالفة الذكر والنص على حق المتهم في التعويض عن الاضرار المادية والمعنوية جراء توقيفه الباطل او في حالة صدور حكم بالبراءة مكتسباً الدرجة القطعية.

الفرع الثاني

اجراءات الحصول على التعويض

لكي يحصل المتضرر على التعويض لجبر الضرر الذي لحقه، يتعين عليه اللجوء الى الجهات المختصة لمنحه اياه واتباع الاجراءات الشكلية المنصوص عليها والتي يجب اتباعها للحصول عليه. وقد حددت التشريعات الاجرائية المقارنة التي نصت في قوانينها الاجرائية على تعويض المتضرر من التوقيف فيما اذا صدر قرار نهائي بالأوجه لاقامة الدعوى او بالبراءة الجهات المختصة بمنح التعويض ورسمت الاجراءات المتبعة للحصول عليه.

حيث نظم المشرع الفرنسي اجراءات المطالبة بالتعويض في المادة (١٤٩-١) من قانون الاجراءات الجزائية الفرنسي التي بينت ان حق المطالبة ينشأ بمجرد اعلان قرار نهائي بالأوجه لاقامة الدعوى او الافراج او صدور حكم بالبراءة.

ويتولى منح التعويض بموجب هذا القانون من قبل جهتين الجهة الاولى متمثلة بالرئيس الاول لمحكمة الاستئناف، اما الجهة الثانية يطلق عليها اللجنة الوطنية والاخيرة هي التي تفصل في قرارات التعويض الصادرة من الاستئناف بصورة نهائية، وتشكل هذه اللجنة من ثلاثة قضاة هم الرئيس الاول لمحكمة النقض او نائبه وقاضي حكم برتبة مستشار من طرف محكمة النقض.

يتم تقديم طلب التعويض عن الاضرار المادية والمعنوية جراء التوقيف، فيما اذا توافرت شروط التعويض السالفة الذكر والمحددة بموجب المادة (١٤٩) من قانون الاجراءات الجزائية الفرنسي.

ويتعين على طالب التعويض مراعاة جملة من الاجراءات عند المطالبة بالتعويض وتتمثل بالآتي :

استناداً الى المادة (R26) من قانون الاجراءات الجزائية الفرنسي للمتضرر ان يتقدم بعريضة خلال فترة لا تتعدى (٦) اشهر من تبليغه بالقرار بالالوجه للمتابعة او البراءة. وان تتضمن كل مايتعلق بالقضية مع كافة الوثائق من حيث تاريخ التوقيف والمكان الذي نفذ فيه والجهة القضائية التي اصدرت القرار بالالوجه للمتابعة او البراءة او التسريح وتاريخه، فضلاً عن بيان طبيعة الضرر الذي لحقه ومقداره على ان يذكر المدعي في العريضة العنوان الذي يمكن تبليغه عليه. ويتم توقيعها من قبله وتسليمها الى امين ضبط المجلس وعلى الاخير ان يقوم بطلب الملف الجزائي من الجهة القضائية التي اصدر القرار بالالوجه لاتمام الدعوى او الحكم بالبراءة وفي اجل لايتعدى (١٥) يوماً من تاريخ استلام الملف يتم ارسال نسخة من العريضة الى كل من النائب العام والعون القضائي للخرينة، وينبغي على الاخير ايداع مذكراته لدى الامانة في مدة اقصاها شهرين من تاريخ تبليغه، وبموجب المادة (35R) يتم تبليغ مذكرات النائب العام لكل من المدعي والعون القضائي وتبلغ ردود المدعي خلال (١٥) يوماً الى النائب العام والعون القضائي^(١٦٠).

ويصدر قرار الرئيس الاول لمحكمة الاستئناف وبحضور صاحب الحق او وكيله ويشترط ان يكون القرار مسبباً.

يتميز هذا القرار بإمكانية الطعن به ويكون ذلك امام جهة منح التعويض الثانية أي اللجنة الوطنية^(١٦١).

ونظم المشرع اجراءات الطعن امام اللجنة الوطنية بموجب المواد (R40-6) و (R40-22) حيث ان هذه الاجراءات تختلف باختلاف الطاعن فاذا كان الطعن مقدم من قبل صاحب الحق بالتعويض فبمجرد تقديم الطعن يرسل الملف الجزائي الى امانة لجنة التعويض ويجب على المدعي بالتعويض ان يقدم مذكراته خلال شهر لكي يتم تبليغها الى كل من النائب العام في محكمة النقض والعون القضائي للخرينة الذي ينبغي ان يقدم ردوده لدى امانة اللجنة خلال شهرين لكي يحال على النائب العام، وللاخير ذات المدة لايداع مذكراته التي يبلغ بها صاحب الحق من قبل امين اللجنة خلال مدة (١٥) يوماً من تاريخ ايداعها وعلى صاحب الحق ارسال ردوده خلال مدة شهر الى امين اللجنة حيث يقوم الاخير بتبليغها الى النائب العام.

اما اذا كان النائب العام لدى المجلس هو الطاعن بقرار اللجنة الوطنية فانه ينبغي ان يودع مذكراته خلال شهر من تاريخ تبليغه، ويبلغ كل من النائب العام لدى محكمة النقض والمدعي بالحق والعون القضائي للخرينة بهذه المذكرات بمجرد ايداعها وفي اجل اقصاه (١٥) يوماً وعلى الاخيرين ايداع ردودهما خلال شهرين، حيث ان بمجرد ايداع الرد او عند انتهاء المدة يحال الملف الى النائب العام لمحكمة النقض، الذي يودع مذكراته خلال مدة اقصاها شهرين، عند ذلك يتم تبليغ المتضرر بمذكرات العون القضائي والنائب العام وتبليغ العون القضائي بمذكرات المتضرر والنائب العام في مدة اقصاها (١٥) يوم من تاريخ ارجاع الملف عن طريق النائب العام، ويصدر القرار من اللجنة مسبباً ونهائياً^(١٦٢).

اما اجراءات الحصول على التعويض الادبي بموجب هذا القانون فقد حددتها المادة (١٧٧-١) منه، وذلك بان يقوم قاضي التحقيق من تلقاء نفسه أو بناء على طلب صاحب الشأن أو النيابة العامة بالنشر الكلي او الجزئي للقرار الصادر بان لالوجه لاقامة الدعوى أو نشر اعلان يتم بموجبه اخبار العامة بأسباب هذا القرار، ويتم ذلك في واحدة او اكثر من الصحف او النشرات الدورية او وسيلة من وسائل الاتصال الالكترونية يحددها قاضي التحقيق.

اما المشرع الجزائري فقد نظم اجراءات الحصول على التعويض في المواد (١٣٧ مكرر ١-١٣٧ مكرر ١٤)، وينشأ الحق بالتعويض فيما اذا توافرت شروط التعويض السالف ذكرها في المادة (١٣٧) من قانون الاجراءات الجزائية. يتولى منح التعويض بموجب هذا القانون لجنة تنشأ على مستوى المحكمة العليا تدعى لجنة التعويض^(١٦٣)، حدد المشرع بموجب المادة (١٣٧ مكرر ٢) تشكيلة هذه اللجنة من الرئيس الاول للمحكمة العليا او ممثله رئيس وقاضي محكمة لدى نفس المحكمة بدرجة رئيس غرفة او مستشار اعضاء، ويتم تعيين اعضاء اللجنة سنوياً من طرف مكتب المحكمة العليا، كما يتم تعيين ثلاثة اعضاء احتياطيين لاستخلاف الاعضاء الاصليين عند حدوث مانع. يتولى مهام النيابة العامة النائب العام لدى المحكمة العليا او احد نوابه، اما امين اللجنة فهو احد امناء ضبط المحكمة ويلحق بها من طرف الرئيس الاول للمحكمة العليا^(١٦٤).

للحصول على التعويض يتفق المشرع الجزائري مع الفرنسي من حيث ضرورة اخطار لجنة التعويض بعريضة في اجل لايتعدى (٦) اشهر ابتداءً من التاريخ الذي يصبح فيه القرار القاضي بالالوجه للمتابعة او البراءة نهائياً، على ان يتم ايداع العريضة الموقعة من طرف المدعي او محام معتمد لدى المحكمة العليا لدى امين اللجنة الذي يسلم ايضاً بذلك. وكذلك يتفق معه فيما ينبغي ان تتضمنه العريضة من بيانات تتعلق بتاريخ وطبيعة القرار الذي بموجبه تم التوقيف والمؤسسة التي نفذ فيها التوقيف والجهة القضائية التي اصدرت قرار بالالوجه للمتابعة او بالبراءة وتاريخه وطبيعته وقيمة الاضرار المطالب بها، فضلاً عن كل ماتقدم ينبغي ان يثبت المدعي عنواناً يتلقى عليه التبليغات^(١٦٥). بعد استلام امين اللجنة العريضة يقوم بارسال نسخة منها الى العون القضائي للخرينة برسالة موصى عليها مع اشعار بالاستلام في اجل لايتعدى (٢٠) يوماً ابتداءً من تاريخ استلام العريضة، ويطلب امين اللجنة الملف الجزائي من امانة ضبط الجهة القضائية التي اصدرت قراراً بالالوجه للمتابعة او البراءة^(١٦٦).

واجازت المادة (١٣٧ مكرر ٦) للمدعي او العون القضائي او محاميها من الاطلاع على ملف القضية بامانة اللجنة، ثم يقوم العون القضائي بايداع مذكراته لدى امانة اللجنة في اجل لايتعدى شهرين ابتداءً من تاريخ استلام الرسالة الموصى عليها. وهنا ينبغي على امين اللجنة اخطار المدعي بمذكرات العون القضائي للخرينة بموجب رسالة موصى عليها مع اشعار بالاستلام في مدة اقصاها (٢٠) يوماً ابتداءً من تاريخ الايداع، وعلى المدعي ان يسلم ردوده خلال (٣٠) يوماً ابتداءً من تاريخ تبليغه، وبانتهاء هذه المدة يرسل امين اللجنة الملف الى النائب العام بالمحكمة العليا الذي يودع مذكراته في الشهر الموالي^(١٦٧)، فيعين رئيس اللجنة من بين اعضائها مقررًا وتقوم بجميع اجراءات التحقيق اللازمة وبالاخص سماع المدعي اذا تطلب الامر^(١٦٨)، ثم يتم تحديد تاريخ الجلسة من قبل رئيس اللجنة بعد استشارة النائب العام، ويتولى امين اللجنة تبليغ كل من المدعي والعون القضائي بالتاريخ برسالة موصى عليها مع اشعار بالاستلام، على ان يتم ذلك في ظرف شهر على الاقل قبل تاريخ الجلسة^(١٦٩).

وفي التاريخ المحدد للجلسة يتلى التقرير ويمكن للجنة ان تستمع الى المدعي والعون القضائي للخرينة ومحاميها، ويبين النائب العام ملاحظاته^(١٧٠). واستناداً الى المادة (١٣٧ مكرر ٣) تجتمع اللجنة في غرفة المشورة وتصدر قراراتها في جلسة علنية، ويكون قرارها باتا اما بمنح التعويض او رفض الدعوى وفي حالة الاخير يتحمل المدعي المصاريف إلا اذا قررت اللجنة اعفاءه جزئياً او كلياً منها. ويوقع على اصل القرار كل من رئيس اللجنة والعضو المقرر وامين اللجنة، ويتم تبليغه في اقرب الاجال لكل من المدعي والعون القضائي للخرينة برسالة موصى عليها مع اشعار بالاستلام، واخيراً يتم ارسال الملف الجزائي مع نسخة من قرار اللجنة الى الجهة القضائية المعنية^(١٧١).

اما اجراءات التعويض عن الضرر في التشريع المصري فالمشرع بموجب المادة (٣١٢ مكرر ١) لم يبين الا الاجراءات الواجب اتباعها للحصول على التعويض الادبي، اذ يلزم المشرع النيابة العامة بنشر كل حكم صادر ببراءة من سبق حبسه احتياطياً وكذلك بنشر كل امر صادر بان لا وجه لاقامة الدعوى الجنائية قبله في جريدتين يوميتين واسعتي

الانتشار، وهذا النشر يكون بناءً على طلب النيابة العامة أو المتهم أو احد ورثته وبموافقة النيابة العامة في حالة صدور أمر بان لوجه لاقامة الدعوى.

في حين نظم المشرع في اقليم كردستان العراق اجراءات حصول الموقوف على التعويض عن الضرر بنوعيه فيما اذا صدر قرار نهائي برفض الشكوى او الافراج عنه وغلق الدعوى او الحكم ببرائته وتوافرت شروط المطالبة به وفقاً للمادة (٢) من قانون تعويض الموقوفين والمحكومين عند البراءة او الافراج في اقليم كردستان العراق.

تتم المطالبة بالتعويض من خلال تقديم طلب بالتعويض عن الضرر الذي لحق بالشخص، وقد حدد المشرع الجهة القضائية المختصة بتقرير الحق في التعويض وهي لجنة تشكل في محاكم الاستئناف الواردة في المادة (١٤) من قانون السلطة القضائية رقم (٢٣) لسنة ٢٠٠٧ تتشكل من رئيس محكمة الاستئناف وعضوية قاضي من قضاها لكل محكمة من محاكم الاستئناف^(١٧٢) وعلى رئيس مجلس القضاء في اقليم كردستان اصدار التعليمات اللازمة لتسهيل تنفيذ احكام القانون^(١٧٣).

وبناءً على ماتقدم فقد اصدر رئيس مجلس القضاء في الاقليم التعليمات رقم (١) لسنة ٢٠١١ وبلاستناد الى المادة الاولى منها اصدر امراً ادارياً بتشكيل لجنة في كل من رئاسة استئناف اربيل والسليمانية ودهوك وكركوك وكرميان للنظر وبشكل مستعجل في طلبات التعويض وشكلت فعلاً اللجنة في رئاسة استئناف في تاريخ ١٦/٣/٢٠١١^(١٧٤).

على ان يتقدم طالب التعويض بطلبه الى اللجنة المشكلة في محاكم الاستئناف التي تقع في محل اقامته او محل الحجز او الحكم بالنظر عليه^(١٧٥) وفق ضوابط محددة بالقانون، على ان يتم تقديم الطلبات خلال مدة سنة من اكتساب قرار الافراج او الحكم بالبراءة درجة البتات، أي بمضي هذه المدة لايحوز تقديم طلب التعويض^(١٧٦). وقد تميز المشرع الكوردستاني عن التشريعات السالفة الذكر وهو موقف يحمد عليه حيث انه نص صراحة الى انتقال حق التعويض بعد وفاة صاحب الحق الى الزوج والاولاد والوالدين^(١٧٧)، وذلك لان المعاناة والآلام جراء التوقيف الباطل تتال من صاحب الحق وزوجه واولاده.

وبعد ذلك تنظر اللجنة في الطلب وتصدر قرارها بمنح التعويض او عدمه ويكون قرارها قابلاً للطعن امام جهة اخرى وهي الهيئة العامة لمحكمة التمييز^(١٧٨).

اما اجراءات الحصول على التعويض الادبي، فقد اوجب المشرع على مجلس القضاء نشر قرارات الحكم بالبراءة او الافراج في صحيفتين يوميتين في الاقليم لمن يصدر بحقه قرار الافراج او الحكم بالبراءة^(١٧٩). وثمة تساؤل يطرح فيما اذا كان القرار الصادر عن اللجنة يتضمن تعويض من تضرر عن التوقيف فما هي الاسس التي يتم الاعتماد عليها لتحديد مقدار التعويض، خاصة وان ما يصيب الانسان من ضرر بنوعيه المادي والمعنوي يختلف من شخص الى اخر.

في الحقيقة هناك رأي يذهب الى ان تقدير التعويض عن الضرر المادي لمن صدر بحقه قرار نهائي بالالوجه للمتابعة لاثير اية مشكلة، اما في حالة صدور حكم بالبراءة فيتم الاخذ بنظر الاعتبار عدة امور لتقدير التعويض، فاذا كان الحكم الصادر بالبراءة على نحو مؤكد فيستحق المتضرر التعويض تلقائياً، اما اذا كانت براءته اساسها الشك الذي احاط بظروف الدعوى وفسر لصالحه فهنا على اللجنة الوطنية ان تعتمد عدة معايير لتقدير التعويض تتمثل بالاسباب الموضوعية التي اعتمدها قاضي التحقيق لاصدار امر بالتوقيف وسلوك طالب التعويض ودوره في الخضوع لقرار التوقيف^(١٨٠).

وعلى العموم فان تقدير التعويض عن الضرر المادي يتم على اساس المدة الفعلية التي قضاها المتضرر في التوقيف والضرر المالي الذي اصابه نتيجة ضياع عمل او أجور. كما يجب الاخذ بنظر الاعتبار المصاريف التي ينفقها المتضرر من التوقيف خلال مراحل الدعوى لغاية صدور القرار بالبراءة او بالالوجه لاقامة الدعوى. وقد اجاز المشرع الفرنسي بموجب الفقرة (٢) من المادة (١٤٩) للمتضرر ان يطلب تعيين خبير لحساب او لاجراء تقويم شامل للاضرار، اما فيما يتعلق بالمعايير المعتمدة للتعويض عن الضرر المعنوي الذي يمس عاطفة الانسان او مركزه الاجتماعي، فان اهم

الامور التي تعتمد عليها في تقديره الاضطرابات النفسية التي تحصل للشخص الذي كان ضحية التوقيف.... فضلاً عن ذلك فان آثار هذا الاجراء تختلف من شخص لآخر حسب العائلة والمكانة الاجتماعية، فالتوقيف على المرأة يكون اشد وقعاً مما هو على الرجل.

اضافة الى كل ماتقدم فان مدة التوقيف لها الاثر الكبير، حيث انه كلما طالت مدته فانه يؤثر سلباً على نفسية الموقوف هذا الى جانب مايعانيه من مضايقات وضغوطات وعنف اثناء تلك الفترة من الضروري اخذهما بعين الاعتبار عند تعويضه عن الضرر^(١٨١). وعلى خلاف التشريعات السالفة الذكر فقد نص المشرع الكوردستاني صراحة على اعتماد ما فات الشخص من كسب وما اصابه من ضرر خلال فترة موقوفته او حجزه كاساس لتقدير الضرر المادي، اما تقدير الضرر الادبي فيكون الاساس فيه هي معاناة وآلام المتضرر وماتأثرت به سمعته او مكانته الاجتماعية او الوظيفية^(١٨٢). بعد اصدار الجهة المانحة للتعويض قراراً باستحقاق المتضرر من جراء التوقيف للتعويض، وبغض النظر عما اذا كان توقيفه بسبب الاخبار الكاذب او شهادة الزور، او قد يكون القاضي قد تسبب في توقيفه نتيجة خطأه، او احاطت بالمضرور ظروف صعبة تشير الى انه مرتكب للجريمة ثم تظهر حقائق جديدة تبرر اخلاء سبيله او الحكم ببرائته، لا بد من وجود جهة تمنح مبلغ التعويض.

وبالرجوع الى التشريعات الاجرائية المقارنة سالفة الذكر، يلاحظ انها حددت تلك الجهة في قوانينها، فالمشرع الفرنسي بموجب المادة (١٥٠) من قانون الاجراءات الجنائية الزم الدولة بتحمل مايقضى به من تعويض جراء التوقيف دون الرجوع على من امر به. فاذا ما ظهر ان توقيف المتضرر كان بناءً على شهادة زور او اخبار كاذب، فان للدولة ان ترجع على شاهد الزور بعد صدور حكم نهائي بادانته عن طريق دعوى الرجوع التي ترفعها امام القضاء الاداري.

اما اذا تسبب القاضي بخطئه الجسيم او نتيجة انكاره للعدالة في التوقيف، فان الدولة تلتزم ايضاً بالتعويض عن الاضرار استناداً الى المادة (١-٧٨١) من قانون التنظيم القضائي، وبأمكان المتضرر من ان يشكو القاضي بموجب المادة (٥٠٥) من قانون المرافعات المدنية، باستثناء حالة الخطأ الشخصي للقاضي، فان للمتضرر الرجوع عليه مباشرة^(١٨٣).

وكذلك هو الحال في التشريع الجزائري، اذ نص المشرع في قانون الاجراءات الجزائية ان التعويض عن التوقيف يقع على عاتق الدولة، حيث نص في المادة (١٣٧مكرر ١٢)، اذا وافقت لجنة التعويض على دفعه الى المتضرر من التوقيف فانه يتم دفعه من طرف امين خزانة ولاية الجزائر. وينبغي ان يتقدم المتضرر من التوقيف الى خزانة الولاية التي يقع فيها موطنه، ويتولى امين الخزانة دفع مبلغ التعويض ويتم ذلك استناداً الى المادة (١٠) من القانون ٢/٩١، اما بالاعتطاع من ميزانية الولاية ثم استرداد المبالغ من ميزانية الهيئة المحكوم عليها، او ان تقوم مباشرة بالاستقطاع من ميزانيات الهيئات المحكوم عليها وان الاخيرة هي الراجحة. اما في حالة غياب الحساب على مستوى خزانة الدولة لاداء التعويضات، فعلى امين خزانة ولاية الجزائر استقطاع مبلغ التعويض من ميزانية وزارة العدل باعتبارها المسؤولة عن مرفق القضاء في اجل لايتجاوز ثلاثة اشهر^(١٨٤). اما اذا كان توقيف المتضرر بناءً على شهادة زور او اخبار كاذب، فكما هو الحال في التشريع الفرنسي فان للدولة الرجوع على شاهد الزور او المخبر الكاذب بعد صدور حكم نهائي بادانته عن طريق دعوى الرجوع^(١٨٥). ولم يختلف الحال في قانون تعويض الموقوفين والمحكومين عند البراءة والافراج في اقليم كوردستان العراق، اذ نص صراحة على تحميل الحكومة مبالغ التعويض بعد ان يكتسب قرار اللجنة الدرجة القطعية^(١٨٦).

وفيما اذا كان المتسبب بالتوقيف او الحكم غير القانوني شاهد الزور المخبر، فان لوزير المالية اضافة لوظيفته حق الرجوع على المشتكي او المخبر او شاهد الزور بما دفعه من تعويض بعد صدور حكم نهائي بشهادة الزور او الاخبار الكاذب فيما اذا ثبت كيدية الشكوى^(١٨٧).

فضلاً عما تقدم ليس في هذا القانون ما يمنع من اتخاذ اجراءات انضباطية أو تأديبية ضد القاضي الذي اساء سلطة وظيفته بتوقيف انسان دون وجه حق او أي سند من القانون، او حكم عليه دون مسوغ قانوني، فاذا توفرت لدى مجلس قضاء اقليم كوردستان من المعلومات او ورود توصية من رئيس محكمة استئناف المنطقة او رئيس محكمة

الجنايات بان هناك خطأ في الاجراءات القضائية ترتب عليه توقيف متهم دون وجه حق، فانه ينبغي احالته الى لجنة شؤون القضاة^(١٨٨)، وهذا الموقف يحمي عليه المشرع الكوردستاني لان القاضي يفترض ان يكونوا اول القائمين على تطبيق القانون تطبيقاً صحيحاً لا ان يكون احد الخارجين عليه.

وبذلك يكون المشرع مكن المتضرر من الحصول على التعويض أياً كان المتسبب به من قبل الدولة وباسرع وقت ومن ثم للدولة ان ترجع على المتسبب اياً كان فراداً بعد الحكم النهائي عليه او قاضياً من خلال ملاحقته عن طريق لجنة شؤون القضاة دون حاجة الى اثبات خطئه.

الخاتمة

بعد الانتهاء من بحث موضوع التعويض عن التوقيف الباطل توصلنا الى مجموعة من النتائج والتوصيات نوجز

اهمها:

اولاً: النتائج

- ١- ان التشريعات الاجرائية المقارنة محل البحث والفقه المقارن لم تتفق على استخدام مصطلح قانوني واحد ألا وهو التوقيف، بل استخدمت مصطلحات مختلفة، ونرى ان استخدام لفظ الحبس المؤقت هو الافضل لانه يتم سلب حرية المتهم لفترة محددة (مؤقتة) تنتهي بانتهاء ضرورتها، أي بثبوت التهمة بحق المتهم وصدر حكم قضائي عليه او بالافراج عنه سواء كان لبراءته او عدم كفاية الادلة ضده.
- ٢- عرف الفقهاء التوقيف تعاريف متعددة تمكنا من خلالها ان نضع تعريفاً للتوقيف على انه (اجراء من اجراءات التحقيق في الدعوى الجزائية يصدر من قبل الجهة المختصة بالتحقيق ينصب على تقييد حرية المتهم ضماناً لحسن سير اجراءات التحقيق).
- ٣- نظراً لخطورة التوقيف ومساسه بحرية الانسان فقد قيدته التشريعات الاجرائية بشروط موضوعية واخرى شكلية.
- ٤- لم تتفق التشريعات الاجرائية محل البحث في اعتماد معيار محدد يتم على اساسه تحديد الجرائم التي يتم فيها توقيف المتهم، اذ اعتمدت تشريعات اجرائية معيار جساماة العقوبة ومحل الإقامة واوردت عليها بعض الاستثناءات، واعتمد المشرع العراقي معيار اختلاف العقوبة، واستناداً الى ماتقدم اوجبت التوقيف في جرائم واجازته في اخرى.
- ٥- ننتقد موقف المشرع العراقي في اجازته توقيف المتهم في الجناح المعاقب عليها بالغرامة وفي المخالفات اذا لم يكن للمتهم محل اقامة معين، كما اوجب توقيف الحدث المتهم بجناية عقوبتها الاعدام اذا تجاوز عمره (١٤) سنة.
- ٦- ننتقد موقف المشرع العراقي في عدم مسايرته للتشريعات الاجرائية محل البحث، حيث انه لم ينص صراحة على ضرورة توافر الدلائل الكافية لادانة المتهم ضماناً لصحة اتخاذ قرار توقيفه من الجهة المختصة.
- ٧- اشترطت التشريعات الاجرائية محل البحث ان يتم قبل توقيف المتهم استجوابه نظراً لاهمية هذا الاجراء وماينتج عنه من معلومات تؤدي الى كشف الحقيقة.
- ٨- فيما يتعلق بمدة التوقيف اختلفت التشريعات الاجرائية في تحديدها، وهذه المدة تتحكم بها عدة امور منها طبيعة الجريمة والعقوبة المقررة لها أو الجهة التي تتولى اصدار امر التوقيف، واجازت تمديدتها بنصوص صريحة اذا انتهت المدة ولم ينتهي التحقيق بعد على شرط ان يكون القرار مسبباً. وننتقد موقف المشرع العراقي في عدم نصه على هذا الشرط.
- ٩- ظهر لنا من خلال البحث ان التشريعات الاجرائية محل البحث قد اوجبت تسبب قرار التوقيف وقرار مد مدته في حين خلا التشريع العراقي من مثل هذا النص.
- ١٠- تبين لنا ان عدم توافر العناصر اللازمة لصحة التوقيف تكون السبب في بطلان هذا الاجراء وأرتئينا وضع تعريف للتوقيف الباطل على انه (تخلف احد الشروط الموضوعية او الشكلية او كلها عن العمل الاجرائي، والتي تعد ضماناً مهمة للمتهم فتخرجه من الاعمال الاجرائية الصحيحة ويندرج ضمن الاعمال المخالفة للقانون او الباطلة).

- ١١- تعدد مظاهر الضرر التي تصيب الشخص جراء التوقيف الباطل وهي على نوعين ضرر مادي والاخر معنوي.
- ١٢- كان للاتفاقيات والمؤتمرات الدولية التي تتادي بحقوق الانسان الاثر في ان تشرع الدول في دساتيرها مبدأ حق التعويض للمتضرر من توقيف غير قانوني، ويتم تنظيم شروط واجراءات الحصول عليه في تشريعاتها الاجرائية كالمشرع الجزائري، ولكن المثير ان الدستور العراقي لم يتضمن مثل هكذا مبدأ وهو دستور حديث كتب في ظروف وتطورات زادت فيها نطاق حماية حقوق الانسان، ولرفض أي اعتداء على حق الانسان في حريته وخاصة مايتعلق بقرينة البراءة وعدم المساس بها الا بموجب بحكم قضائي.
- ١٣- ان تعويض المتضرر من توقيف باطل بغض النظر عن السبب في خضوع الشخص لهذا الاجراء سواء اكان مخبر كاذب، شهادة زور عدم الدقة في حجم المعلومات والادلة، خطأ القاضي فهو تحقيق للعدالة.
- ١٤- عدم امكانية التعويض عن اضرار التوقيف الباطل في القانون العراقي وذلك لخلو قانون اصول المحاكمات الجزائية من نص يبيح التعويض وتحمل الدولة مسؤولية الاضرار بالشخص الذي كان قرار توقيفه باطلاً.
- ١٥- حسنا فعل المشرع الكوردستاني في كونه من بين المعترفين بحق المتضرر من التوقيف اللاقانوني في الحصول على تعويض، وذلك باصدار قانون خاص بهذا الشأن يحدد بموجبه شروط الحصول على التعويض واجراءاته.
- ١٦- لضمان حصول المتضرر من التوقيف الباطل على التعويض باسرع وقت، فقد نصت تلك التشريعات صراحة على إلزام الدولة بتحمل مايقضى به من تعويض وللخيرة الرجوع على المخبر او شاهد الزور.
- ١٧- القضاة ليسوا إلا آدمين وقد تصدر منهم اخطاء مهنية اثناء ممارستهم العمل القضائي لايحوز السكوت عنها فقد كان المشرع الكوردستاني موفقاً في النص على ضرورة احالة القاضي الى لجنة شؤون القضاة لاتخاذ اجراءات انضباطية او تأديبية بحقه فيما اذا ثبت انه تم توقيف متهم دون وجه حق أو نتيجة خطأ في الاجراءات القضائية.

ثانياً: التوصيات

- ١- ياخذوا لو ان المشرع العراقي ينص على عدم جواز التوقيف في الجرائم المعاقب عليها بالغرامة وفي المخالفات، وان يتم اتخاذ اجراءات تحفظية بدلاً من اللجوء الى اتخاذ هذا الاجراء.
- ٢- ندعو المشرع العراقي الى النص صراحة على ضرورة توافر الدلائل الكافية لادانة المتهم لاتخاذ قرار بتوقيفه وبعكسه يعتبر التوقيف باطلاً.
- ٣- تمنينا على مشرعنا العراقي ان يحذو حذو التشريعات الاجرائية محل البحث في ضرورة النص على وجوب حضور المتهم وسماع اقواله قبل اصدار قرار تمديد التوقيف وان يكون القرار مسبباً.
- ٤- ضمناً لحقوق المتهم ندعو المشرع العراقي الى ان يحذو حذو المشرع الفرنسي وذلك بتعيين قاضي متخصص للنظر في اصدار امر التوقيف وتمديده.
- ٥- ندعو المشرع العراقي الى اعادة صياغة المادة (١١٣) من قانون اصول المحاكمات الجزائية كي تتمكن السلطة المختصة بتنفيذ قرار التوقيف من التعرف على شخصية المتهم بشكل دقيق.
- ٦- حتى يكون قرار التوقيف صادر بالشكل القانوني السليم، نرى من الضروري ان يتضمن التشريع العراقي نصا يوجب تسبب قرار التوقيف.
- ٧- ياخذوا لو ان المشرع العراقي يحذو حذو التشريعات الاجرائية محل البحث وينص على اجراءات بديلة للتوقيف كالرقابة القضائية او الامر بتدابير ولا يتم اللجوء الى هذا الاجراء الخطير إلا في حالة كون هذه الاجراءات غير كافية.
- ٨- تضمنين الدستور الحالي نصاً يتيح للمتضرر المطالبة بالتعويض عن الضرر المادي والمعنوي الذي اصابه جراء التوقيف.
- ٩- ندعو المشرع العراقي ان يحذو حذو المشرع الكوردستاني والنص في قانون اصول المحاكمات الجزائي على تنظيم التعويض عن التوقيف الباطل من خلال تحديد شروط المطالبة به ورسم الاجراءات التي ينبغي اتباعها للحصول عليه،

ولابد من تضمين القانون نصا صريحا بان الدولة تتحمل التعويض وان يكون لها حق الرجوع على من تجب تسبب باتجاهه، وان يكون لهيأة الاشراف العدلي اتخاذ اجراءات تأديبية او انضباطية بحق القاضي الذي يثبت خطئه في اتخاذ هذا الاجراء الباطل.

الهوامش

- ١- اعلان حقوق الانسان والمواطن، ١٧٨٩، منشور على الموقع : ar.wikisource.org
- ٢- الاعلان العالمي لحقوق الانسان، ١٩٤٨، منشور على الموقع: ar.cyberdodo.com
- ٣- الاتفاقية الامريكية لحقوق الانسان، ١٩٦٩، جامعة منيسوتا، مكتبة حقوق الانسان منشور على الموقع: www1.umn.edu
- ٤- دستور مملكة البحرين لسنة ٢٠٠١، منشور على الموقع: ar.wikisource.org
- ٥- دستور جمهورية العراق لسنة ٢٠٠٥، منشور على الموقع: www.liilas.com
- ٦- العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية، ١٩٦٦، منشور على الموقع: www1.umn.edu
- ٧- اتفاقية حماية حقوق الانسان في نطاق مجلس اوروبا، ١٩٥٠، منشور على الموقع : www1.umn.edu
- ٨- دستور الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية لسنة ١٩٩٦ المعدل بالقانون ٠٨-١٩ في ٢٠٠٨، منشور على الموقع: Corpus.learning-partnership.org
- ٩- الدستور المصري لعام ٢٠١٤ منشور على الموقع : www.sis.gov.eg
- ١٠- جمال الدين بن منظور ، لسان العرب، المجلد التاسع، دار الحديث، القاهرة، ٢٠٠٣، ص٣٧٨-٣٧٩
- ١١- كالمشرع المصري والمشرع البحريني.
- ١٢- كالمشرع الجزائري والمشرع الفرنسي.
- ١٣- باستثناء المشرع السويسري حيث عرفه في المادة (١١٠) من قانون العقوبات السويسري على انه " يعد حبساً مؤقتاً كل حبس يؤمر به خلال الدعوى الجنائية بسبب احتياجات التحقيق ودواعي الامن " نقلاً عن د. بوكحيل الاخضر، الحبس الاحتياطي والمراقبة القضائية في التشريع الجزائري والمقارن، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ١٩٩٢، ص٦،
- ١٤- وسام محمد نصر، مبررات التوقيف وضوابطه، بحث منشور على الموقع: www.startimes.com
- ١٥- سعيد حسب الله عبدالله، شرح قانون اصول المحاكمات الجزائية، دار الحكمة للطباعة والنشر، الموصل، ١٩٩٠، ص٢٢٧
- 16- Merle et vitu: Traite de droit criminal, procedure penal, paris, Cujas, 1970, No. 1183, p.447.
- ١٧- د. بوكحيل الاخضر، مصدر سابق، ص٧،
- ١٨- د. احمد فتحي سرور، الوسيط في قانون الاجراءات الجنائية، ط٦، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٨٥، ص١٢٣
- ١٩- لغة : القبض خلاف البسط قَبْضَةً يَقْبُضُهُ قَبْضاً و (قَبْضُهُ) الانقباض خلاف الانبساط : تَقَبَّضَتِ الجلدة في النار أي انزوت، وفي اسماء الله تعالى القابض الذي يُمْسِكُ الرزق وغيره من الاشياء عن العباد بلطفه وحكمته ويقبض الله الارض ويقبض السماء أي يجمعها قبض الشيء قبضا. جمال الدين بن منظور، لسان العرب، المجلد السابع، دار الحديث، القاهرة، ٢٠٠٣، ص٢٢٢-٢٢٣
- ٢٠- ماجد احمد الزامل، حقوق الانسان وسلطة الضبط الجنائي في القبض، دراسات وابحاث قانونية، الحوار المتمدن العدد ٣٣٩١ في ٩/٦/٢٠١١ منشور على الموقع : www.ahewar.org

٢١- كالمشرع المصري والمشرع الجزائري.

٢٢- كالمشرع الفرنسي.

٢٣- نصت المادة (٣٤) من قانون الاجراءات الجنائية المصري رقم (١٥) لسنة ١٩٥٠ على " لمأمور الضبط القضائي في احوال التلبس بالجنايات أو الجنج التي يعاقب عليها بالحبس لمدة تزيد على ثلاثة اشهر ان يأمر بالقبض على المتهم الحاضر الذي توجد دلائل كافية على اتهمه ".

٢٤- حيث نصت المادة (٥٥) من قانون الاجراءات الجنائية البحريني رقم (٤٦) لسنة ٢٠٠٢ على " لمأمور الضبط القضائي في الجنايات والجنج المتلبسة التي تزيد مدة الحبس فيها على ثلاثة اشهر ان يقبض على المتهم الحاضر الذي توجد دلائل كافية على اتهمه واذا لم يكن المتهم حاضراً جاز لمأمور الضبط القضائي ان يصدر امر بضبطه واحضاره ويثبت ذلك في المحضر ويتخذ الأمر بواسطة أحد افراد السلطة العامة ".

٢٥- حيث نصت المادة (٥٦) من القانون ذاته على " في غير الاحوال المبينة في المادة السابقة اذا وجدت دلائل كافية على اتهام شخص بارتكاب جنائية او جنحة سرقة أو نصب أو اعتداء جسيم أو حيازة أو احرار مواد مخدرة في غير الاحوال المصرح بها قانوناً جاز لمأمور الضبط القضائي القبض عليه ومن ثم فان السلطة المختصة باجراء القبض قد تكون النيابة العامة أو مأموري الضبط القضائي ".

٢٦- اذ نصت المادة (١٠٩) من قانون الاجراءات الجزائية الجزائري الصادر بموجب الامر ١٥٥/٦٦ في ١٩٦٦ وفقاً لآخر التعديلات على انه " يجوز لقاضي التحقيق حسبما تقضي الحالة ان يصدر أمراً باحضار المتهم أو بايداعه السجن أو بالقاء القبض عليه...".

٢٧- نصت المادة (٩٢) من قانون اصول المحاكمات الجزائية العراقي رقم (٢٣) لسنة ١٩٧١ المعدل على "لا يجوز القبض على أي شخص او توقيفه إلا بمقتضى امر صادر من قاضي او محكمة في الاحوال...".

٢٨- تنص المادة (١٠٢) من القانون ذاته على " أ- لكل شخص ولو بغير امر من السلطات المختصة ان يقبض على أي متهم بجناية أو جنحة في احدى الحالات الاتية: ١- اذا كانت الجريمة مشهودة. ٢- اذا كان قد فر بعد القبض عليه قانوناً. ٣- اذا كان قد حكم عليه غياباً بعقوبة مقيدة للحرية. ب- لكل شخص ولو بغير أمر من السلطات المختصة ان يقبض على كل من وجد في محل عام في حالة سكر بين واختلال وحدث شغب او كان فاقدأ صوابه". كما نصت المادة (١٠٣) من القانون اعلاه "على كل فرد من افراد الشرطة أو عضو من اعضاء الضبط القضائي ان يقبض على أي من الاشخاص الاتي ببيانهم: ١- كل شخص صدر امر بالقبض عليه من سلطة مختصة. ٢- كل من كان حاملاً سلاحاً ظاهراً أو مخبأً خلافاً لاحكام القانون. ٣- كل شخص ظن لاسباب معقولة انه ارتكب جنائية او جنحة عمدية ولم يكن له محل اقامة معين. ٤- كل من تعرض لاحد اعضاء الضبط القضائي أو أي مكلف بخدمة عامة في اداء واجبه".

٢٩- نصت المادة (١١٢) من القانون اعلاه "على المحقق في الاماكن النائية عن مركز دائرة القاضي ان يوقف المتهم في الجنايات اما الجنج فعليه ان يطلق سراح المتهم فيها بكفالة وعليه في جميع الاحوال ان يعرض الامر على القاضي باسرع وسيلة ممكنة وينفذ مايقدره في ذلك".

٣٠- تنص المادة (١٤٢) من قانون الاجراءات الجنائية المصري المعدلة بالقانون رقم (١٤٥) لسنة ٢٠٠٦ على "ينتهي الحبس الاحتياطي بمضي خمسة عشر يوماً على حبس المتهم ومع ذلك يجوز لقاضي التحقيق ... بحيث لا تزيد مدة الحبس في مجموعه على خمسة واربعين يوماً".

٣١- نصت المادة (٢٠١) من القانون اعلاه المعدلة بالقانون رقم (١٤٥) لسنة ٢٠٠٦ على "يصدر الامر بالحبس من النيابة العامة من وكيل نيابة على الاقل وذلك لمدة اقصاها اربعة ايام تالية للقبض على المتهم او تسليمه للنيابة العام اذا كان مقبوضاً عليه من قبل".

- ٣٢- تنص المادة (١٤٣) من القانون اعلاه المعدلة بالقانون (١٤٥) لسنة ٢٠٠٦ على "لا يجوز ان تزيد مدة الحبس الاحتياطي على ثلاثة اشهر ما لم يكن قد اعلن باحالته الى المحكمة المختصة...".
- ٣٣- نصت المادة (٣٦) من القانون ذاته على "يجب على مأمور الضبط القضائي ان يسمع فوراً اقوال المتهم المضبوط، وان لم يأت بما يبرئه يرسله في مدى اربعة وعشرين ساعة الى النيابة العامة المختصة ويجب على النيابة العامة ان تستجوبه في ظرف اربع وعشرين ساعة ثم تأمر بالقبض عليه أو اطلاق سراح".
- ٣٤- تنص المادة (١٣١) من القانون اعلاه على انه "يجب على قاضي التحقيق ان يستجوب فوراً المتهم المقبوض عليه، واذا تعذر ذلك يودع في السجن الى حين استجوابه ويجب ألا تزيد مدة ايداعه على اربع وعشرين ساعة...".
- ٣٥- اذ نصت المادة (١٢٤) من قانون الاجراءات الجزائية الجزائري على "لا يجوز في مواد الجنج اذا كان الحد الاقصى للعقوبة المقررة في القانون هو الحبس اقل من سنتين او ما يساويهما ان يحبس المتهم المستوطن بالجزائر حبساً مؤقتاً اكثر من عشرين يوماً".
- ٣٦- نصت المادة (١٢٥) من القانون ذاته على "في غير الاحوال المنصوص عليها في المادة (١٢٤) " لايجوز ان يتجاوز مدة الحبس المؤقت اربعة اشهر في مواد الجنج...".
- ٣٧- ينظر المادة (١٢١) من القانون اعلاه التي تنص على "يستجوب المتهم خلال ثمان واربعين ساعة من اعتقاله، فله...".
- ٣٨- نصت المادة (١٤٧) من قانون الاجراءات الجنائية البحريني على "الامر بالحبس الصادر من النيابة العامة لا يكون نافذ المفعول إلا لمدة السبعة ايام التالية لتسليم المتهم لها. واذا رأت النيابة العامة مد الحبس الاحتياطي وجب قبل انقضاء مدة السبعة ايام ان تعرض...".
- ٣٩- تنص المادة (٥٧) من القانون ذاته على "يجب على مأمور الضبط القضائي ان يسمع فوراً اقوال المتهم المقبوض عليه، واذا لم يأت بما يبرئه يرسله في مدى ثمان واربعين ساعة الى النيابة العامة. ويجب على النيابة العامة ان تستجوبه في ظرف اربع وعشرين ساعة ثم تأمر بحبسه او اطلاق سراحه".
- ٤٠- نصت الفقرة (أ) من المادة (١٠٩) من قانون اصول المحاكمات الجزائية العراقي على "اذا كان الشخص المقبوض عليه اتهم بجريمة معاقب عليها بالحبس مدة تزيد على ثلاث سنوات او بالسجن المؤقت أو المؤبد فللقاضي ان يأمر بتوقيفه مدة لا تزيد على خمسة عشر يوماً في كل مرة أو يقرر...".
- ٤١- نصت الفقرة (ج) من المادة (١٠٩) من القانون اعلاه على "لا يجوز ان يزيد مجموع التوقيف على ربع الحد الاقصى للعقوبة ولايزيد بأية حالة على ستة اشهر واذا اقتضى الحال تمديد التوقيف...".
- ٤٢- نصت المادة (١٢٣) من القانون ذاته " على قاضي التحقيق او المحقق ان يستجوب المتهم خلال اربع وعشرين ساعة ويدون اقواله بعد التثبت من شخصيته...".
- ٤٣- نصت المادة (١٣٤) من قانون الاجراءات الجنائية المصري المعدلة بالقانون رقم (١٤٥) لسنة ٢٠٠٦ على "يجوز لقاضي التحقيق بعد استجواب المتهم او في حالة هربه اذا كانت الواقعة جنائية او جنحة معاقبا عليها بالحبس لمدة لا تقل عن سنة والدلائل عليها كافية ان يصدر امر بحبس المتهم احتياطياً... ومع ذلك يجوز حبس المتهم احتياطياً اذا لم يكن له محل اقامة ثابت معروف في مصر وكانت الجريمة جنائية او جنحة معاقبا عليها بالحبس".
- ٤٤- حيث نصت المادة (٣٤) من القانون ذاته على "مأمور الضبط القضائي في احوال التلبس بالجنايات او الجنج التي يعاقب عليها بالحبس لمدة تزيد على ثلاثة اشهر ان يأمر بالقبض على المتهم الحاضر الذي توجد دلائل كافية على اتهامه".
- ٤٥- نصت المادة (٣٥) من القانون اعلاه " اذا لم يكن المتهم حاضراً في الاحوال المبينة في المادة السابقة جاز لمأمور الضبط القضائي ان يصدر أمر بضبطه واحضاره ويذكر ذلك في المحضر. او في غير الاحوال المبينة في المادة

السابقة اذا وجدت دلائل كافية على اتهام شخص بارتكاب جناية او جنحة سرقة. أو نصب أو تعد شديد أو مقاومة لرجال السلطة العامة والعنف، جاز لمأمور الضبط القضائي ان يتخذ الاجراءات التحفظية المناسبة، وان يطلب فوراً من النيابة العامة ان تصدر امراً بالقبض عليه وفي جميع الاحوال تنفذ اوامر الضبط والاحضار والاجراءات التحفظية بواسطة احد المحضرين او بواسطة رجال السلطة العامة".

٤٦- نصت المادة (١١٨) من قانون الاجراءات الجزائية الجزائي على "لا يجوز لقاضي التحقيق اصدار مذكرة ايداع بمؤسسة اعادة التربية إلا بعد استجواب المتهم واذا كانت الجريمة المعاقب عليها بعقوبة جنحة بالحبس او بأية عقوبة اخرى اشد جسامة...".

٤٧- تنص المادة (١١٩) من القانون اعلاه على "الامر بالقبض... واذا كان المتهم هارباً او مقيماً خارج اقليم الجمهورية فيجوز لقاضي التحقيق بعد استطلاع رأي وكيل الجمهورية ان يصدر ضده امراً بالقبض اذا كان الفعل الاجرامي معاقباً عليه بعقوبة جنحة بالحبس او بعقوبة اشد جسامة ويبلغ امر القبض...".

٤٨- تنص المادة (١٤٢) من قانون الاجراءات الجنائية البحريني على "اذا تبين بعد استجواب المتهم... وكانت الواقعة جنائية او جنحة معاقباً عليها بالحبس لمدة تزيد على ثلاثة اشهر جاز لعضو النيابة ان يصدر امراً بحبس المتهم احتياطياً".

٤٩- نصت المادة (٧٤) من القانون اعلاه على انه "يجب على قاضي التحقيق قبل ان يصدر امراً بالحبس ان يسمع اقوال النيابة العامة، ولها ان تطلب من قاضي التحقيق في أي وقت حبس المتهم احتياطياً".

٥٠- نصت المادة (٥٥) من القانون ذاته على "لمأمور الضبط القضائي في الجنايات والجنح المتلبس بها التي تزيد مدة الحبس فيها على ثلاثة اشهر ان يقبض على المتهم الحاضر الذي توجد دلائل كافية على اتهامه واذا لم يكن المتهم حاضراً جاز لمأمور الضبط...".

٥١- نصت المادة (٥٦) من القانون اعلاه على "في غير الاحوال المبينة في المادة السابقة اذا وجدت دلائل كافية على اتهام شخص بارتكاب جناية او جنحة سرقة او نصب... جاز لمأمور الضبط القضائي القبض عليه".

٥٢- تنص الفقرة (ب) من المادة (١٠٩) من قانون اصول المحاكمات الجزائية على "يجب توقيف المقبوض عليه اذا كان المتهم بجريمة معاقب عليها بالاعدام وتمديد توقيفه كلما اقتضت ذلك ضرورة التحقيق...".

٥٣- نصت الفقرة (ب) من المادة (١٣٠) من القانون اعلاه على "اذا كان الفعل معاقباً عليه ووجد القاضي ان الادلة تكفي لمحاكمة المتهم فيصدر قراراً بحالته على المحكمة المختصة، اما اذا كانت الادلة لا تكفي للاحالته فيصدر قراراً بالافراج عنه وغلق الدعوى مؤقتاً مع بيان اسباب ذلك".

٥٤- نصت الفقرة (أ) من المادة (١٠٩) من القانون ذاته على "اذا كان المقبوض عليه متهماً بجريمة معاقب عليها بالحبس مدة تزيد على ثلاث سنوات أو بالسجن المؤقت أو المؤبد فللقاضي ان يأمر بتوقيفه مدة لا تزيد على خمسة عشر يوماً في كل مرة أو يقرر اطلاق سراحه بتعهد مقرون بكفالة شخص ضامن او بدونها بان يحضر من طلب منه ذلك اذا وجد القاضي ان اطلاق سراح المتهم لا يؤدي الى هروبه ولا يضر سير التحقيق".

٥٥- تنص الفقرة (أ) من المادة (١١٠) من القانون ذاته على "اذا كان المقبوض عليه متهماً بجريمة معاقب عليها بالحبس مدة ثلاث سنوات او اقل او بالغرامة فعلى القاضي ان يطلق سراحه بتعهد مقرون بكفالة او بدونها ما لم ير ان اطلاق سراحه يضر سير التحقيق او يؤدي الى هروبه".

٥٦- نصت الفقرة (ب) من المادة (١١٠) من القانون اعلاه على "اذا كان المقبوض متهماً بمخالفة فلايجوز توقيفه إلا اذا لم يكن له محل اقامة معين".

٥٧- نصت المادة (٩٩) من القانون ذاته على "يحضر المتهم بإصدار امر القبض اذا كانت الجريمة معاقبا عليها بالحبس مدة تزيد على سنة إلا اذا استصوب القاضي احضاره بورقة تكليف بالحضور، غير انه لايجوز اصدار ورقة تكليف بالحضور اذا كانت الجريمة معاقبا عليها بالاعدام او السجن المؤبد".

٥٨- عقل : العقل ضد الحمق والجمع عقول، يقال إعتقل لسانه إمسك ويقال مرض فلان فإعتقل لسانه اذا لم يقدر على الكلام. واعتقل، حُبِسَ، وعقله عن حاجته يُعَقِّلُهُ مع ذراعه وشدهما جميعا في وسط الذراع... الإبل المَعْقَلَة أي المشدودة بالعقال، جمال الدين بن منظور، لسان العرب، المجلد السادس، دار الحديث، القاهرة، ٢٠٠٣، ص ٣٧١-٣٧٢.

٥٩- احمد عبد المهدي واشرف الشافعي، الحبس الاحتياطي، دار العدالة، القاهرة، ٢٠٠٥، ص ١٢،
٦٠- نزية عبد اللطيف، الحبس والاعتقال وفقا لقانون العقوبات المصري، مقال منشور على الموقع:

arbia 6swerv1.wordpress.com

٦١- د. عادل عامر، الاعتقال الاداري والمسؤولية المترتبة عليه في القانون السوري، بحث منشور على الموقع:
www.mnq40.net

٦٢- د. عمر واصف الشريف، التوقيف الاحتياطي، ط ٢، منشورات الحلبي الحقوقية، بيروت، ٢٠١٠، ص ٤٦،
٦٣- كقانون الاجراءات الجنائية المصري وقانون الاجراءات الجنائية البحريني وقانون اصول المحاكمات الجزائية العراقي.
٦٤- كقانون الطوارئ الملغي في مصر رقم (١٦٢) لسنة ١٩٥٨ او قانون امن الدولة الملغي في مملكة البحرين لسنة ١٩٧٤ او أمر الدفاع عن السلامة الوطنية لسنة ٢٠٠٤ في العراق.

٦٥- استناداً الى قانون الطوارئ الملغي في مصر فان الجهة المختصة باصدار امر الاعتقال هو رئيس الجمهورية حيث نصت المادة (٣) منه على "الرئيس الجمهورية متى اعلنت حالة الطوارئ ان يتخذ التدابير المناسبة... ٢- القبض على الاشخاص المشتبه فيهم او الخطرين على الامن والنظام العام واعتقالهم...".

وفي العراق يكون رئيس الوزراء هو الجهة التي يحق لها اصدار امر الاعتقال استناداً الى المادة (٣) من امر الدفاع عن السلامة الوطنية العراقي حيث نص على "يخول رئيس الوزراء في حالة الطوارئ وفي حدود اعلانها بالسلطات الاستثنائية المؤقتة الآتية: أولاً: بعد استحصال مذكرة قضائية للتوقيف او التفتيش الا في حالة ملحة للغاية، وضع قيود على حرية المواطنين او الاجانب في العراق، وفي الجرائم المشهودة او التهم الثابتة بادلة أو قرائن كافية فيما يخصه... ويمكن احتجاز المشتبه بسلوكهم وتفتيشهم او تفتيش منازلهم وامكن عملهم ولرئيس الوزراء تخويل هذه الصلاحيات او غيرها الى من يختاره من قياديين وعسكريين ومدنيين".

٦٦- محمد ناصر احمد ولد علي، التوقيف (الحبس الاحتياطي) في قانون الاجراءات الجزائية الفلسطينية (دراسة مقارنة)، ص ١٤، رسالة منشورة على الموقع : scholar.najah.edu

٦٧- د. محمد زكي ابو عامر، الحماية الاجرائية للموظف العام، الدار الفنية للطباعة والنشر، الاسكندرية، ١٩٨٥، ص ٦٨٣،

٦٨- ينظر المواد السالفة الذكر (٤٢ او ٤٣) من قانون الاجراءات الجنائية المصري، والمادة (١٤٧) من قانون الاجراءات الجنائية البحريني، والفقرة (أ،ج) من المادة (١٠٩) من قانون اصول المحاكمات الجزائية العراقي.

٦٩- ينظر د. عادل عامر، مصدر سابق.

٧٠- ينظر المادة (١٣٤) من قانون الاجراءات الجنائية المصري المعدلة بالقانون (١٤٥) لسنة ٢٠٠٦ السالفة الذكر.

٧١- تنص المادة (٤١) من قانون رقم ٩٦ لسنة ١٩٩٦ الخاص بتنظيم الصحافة في مصر على "لا يجوز الحبس الاحتياطي في الجرائم التي تقع بواسطة الصحف إلا في الجريمة المنصوص عليها في المادة (١٧٩) من قانون العقوبات".

- ٧٢- تنص المادة (١١٩) من قانون الطفل المصري رقم (١٢) لسنة ١٩٩٦ وتعديلاته بالقانون ١٢٦ لسنة ٢٠٠٨ "لا يحبس احتياطياً الطفل الذي لم يبلغ خمس عشرة سنة، ويجوز للنيابة العامة ايداعه احدى دور الملاحظة مدة لا تزيد على اسبوع..."
- ٧٣- ينظر المادة (١٤٢) من قانون الاجراءات البحريني سالفه الذكر.
- ٧٤- ينظر المادة (٨١) من مرسوم بقانون (٤٧) لسنة ٢٠٠٢ بشأن تنظيم الصحافة والطباعة والنشر البحريني.
- ٧٥- ينظر المادة (١١٨) من قانون الاجراءات الجزائية الجزائري السالفه الذكر.
- ٧٦- نصت الفقرة الاخيرة من المادة (٥٩) ق ٠٤-١٤: المؤرخ في (١٠/١١/٢٠١٤) من قانون الاجراءات الجزائية الجزائري على "لا تطبق احكام هذه المادة بشأن جنح الصحافة، الجنح ذات الصبغة السياسية الجرائم التي تخضع المتابعة فيها لاجراءات تحقيق خاصة او اذا كان الاشخاص المشتبه في مساهمتهم في الجنحة قصرا لم يكملوا الثامنة عشر (١٨ سنة)".
- ٧٧- المادة (١٤٣-١) من قانون الاجراءات الجنائية الفرنسي المعدلة بالقانون رقم ١٥ يونيو / ٢٠٠٠.
- ٧٨- ينظر الفقرة (أ-ب) من المادة (١٠٩) من قانون اصول المحاكمات الجزائية العراقي.
- ٧٩- ابو ذر منذر كمال عبداللطيف، ضمانات الحرية الشخصية في استجواب المتهم وتوقيفه، بحث منشور على الموقع: www.startimes.com
- ٨٠- تنص المادة (٥٢) من قانون رعاية الاحداث رقم ٧٦ لسنة ١٩٨٣ المعدل على "اولاً - لايوقف الحدث في المخالفات ويجوز توقيفه في الجنح والجنابات لغرض فحصه ودراسة شخصيته او عند تعذر وجود كفيل له. ثانياً - يوقف الحدث المتهم بجناية عقوبتها الاعدام اذا كان عمره قد تجاوز الرابعة عشرة. ثالثاً - ينفذ قرار التوقيف في دار الملاحظة..."
- ٨١- نصت المادة (٦٧) من الدستور المصري على "المتهم بريء حتى تثبت ادانته في محاكمة قانونية تكفل له فيها ضمانات الدفاع عن نفسه"، والمادة (٢٠) من الدستور البحريني لعام ٢٠٠٢ على "المتهم بريء حتى تثبت ادانته في محاكمة قانونية تؤمن له فيها الضمانات الضرورية لممارسة حق الدفاع في جميع مراحل التحقيق والمحاكمة وفقا للقانون"، كما نصت الفقرة خامساً من المادة (١٩) من دستور جمهورية العراق لعام ٢٠٠٥ على "المتهم بريء حتى تثبت ادانته في محاكمة قانونية عادلة ولا يحاكم المتهم عن التهمة ذاتها مرة اخرى بعد الافراج الا اذا ظهرت ادلة جديدة".
- ٨٢- نص الاعلان العالمي لحقوق الانسان في الفقرة (١) من المادة (١١) على "ان كل شخص متهم بجريمة يعتبر بريئاً الى ان تثبت ادانته قانوناً بمحاكمة علنية تؤمن له فيها الضمانات للدفاع عنه"، كما اكد هذا العهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية في المادة (١٤) منه.
- ٨٣- ينظر اتحاد حقوقيين الداخل والخارج العراقي حقوق المتهم في دور التحقيق في القانون العراقي، مقال منشور على الموقع: <https://www.facebook.com>
- ٨٤- ينظر وسام محمد نصر، مصدر سابق.
- ٨٥- ينظر المادة (١٣٤) من قانون الاجراءات الجنائية المصري المعدلة بالقانون رقم (١٤٥) لسنة ٢٠٠٦ المعدل السالفه الذكر.
- ٨٦- ينظر المادة (١٤٢) من قانون الاجراءات الجنائية البحريني السالفه الذكر.
- ٨٧- سعيد حسب الله عبدالله، مصدر سابق، ص ٢١٠.
- ٨٨- بشتيوان فتاح رسول، استجواب المتهم وفقا للقانون العراقي، بحث منشور على الموقع: www.krjc.iq
- ٨٩- تنص المادة (١٣٤) من قانون الاجراءات الجنائية المصري المعدل بالقانون رقم (١٤٥) لسنة ٢٠٠٦ "يجوز لقاضي التحقيق بعد استجواب المتهم او في حالة هربه اذا كانت الواقعة جنائية او جنحة معاقبا عليها بالحبس لمدة لا تقل عن

سنة سنة والدلائل عليها كافية فيه ان يصدر امرٌ بحبس المتهم احتياطياً...". والمادة (١٤٢) من قانون الاجراءات الجنائية البحريني التي تنص على "اذا تبين بعد استجواب المتهم او في حالة هربه ان الدلائل كافية وكانت الواقعة جنائية او جنحة معاقباً عليها بالحبس لمدة تزيد على ثلاثة اشهر جاز لعضو النيابة العامة ان يصدر امراً بحبس المتهم احتياطياً...". والمادة (١١٨) من قانون الاجراءات الجنائية الجزائري التي تنص على "لايجوز لقاضي التحقيق اصدار مذكرة ايداع بمؤسسة اعادة التربية الا بعد استجواب المتهم وان كانت الجريمة معاقباً عليها بعقوبة جنحة بالحبس او بأية عقوبة اخرى...". والمادة (١٤٥-٤) من قانون الاجراءات الجنائية الفرنسي والمادة (١٢٣) من قانون اصول المحاكمات الجزائية العراقي.

٩٠- نصت الفقرة اولاً من المادة (١٤٢) من قانون الاجراءات الجنائية المعدلة بالقانون رقم (١٤٥) لسنة ٢٠٠٦ على ان "ينتهي الحبس الاحتياطي بمضي خمسة عشر يوماً على حبس المتهم، ومع ذلك يجوز لقاضي التحقيق قبل انقضاء تلك المدة وبعد سماع اقوال النيابة العامة والمتهم ان يصدر امراً بمد الحبس مدداً مماثلة بحيث لا تزيد مدة الحبس في مجموعه على خمسة واربعين يوماً على انه في مواد الجرح الافراج حتماً عن المتهم المقبوض عليه بعد مرور ثمانية ايام من تاريخ استجوابه اذا كان له محل اقامة معروف في مصر، وكان الحد الاقصى للعقوبة قانوناً لا يتجاوز سنة واحدة، ولم يكن عائداً وسبق الحكم عليه بالحبس اكثر من سنة".

٩١- تنص الفقرة الاولى من المادة (١٤٣) من قانون الاجراءات الجنائية المصري على "اذا لم ينته التحقيق ورأى القاضي مد الحبس الاحتياطي زيادة على ماهو مقرر في المادة السابقة. وجب قبل انقضاء المدة السالفة احالة الاوراق الى محكمة الجرح المستأنفة منعقدة في غرفة المشورة لتصدير امرها بعد سماع اقوال النيابة العامة والمتهم بمد الحبس مدداً متعاقبة لا تزيد كل منها على خمسة واربعين يوماً اذا اقتضت مصلحة التحقيق ذلك او الافراج عن المتهم بكفالة او بغير كفالة ومع ذلك يتعين عرض الامر على النائب العام اذا انقضى على حبس المتهم احتياطياً ثلاث شهور وذلك لاتخاذ الاجراءات التي يراها كفيلة لانتهاء من التحقيق".

٩٢- نصت الفقرة الاولى من المادة (٢٠١) من قانون الاجراءات الجنائية المعدلة بالقانون رقم (٤٥) لسنة ٢٠٠٦ على "يصدر الامر بالحبس من النيابة العامة من وكيل نيابة على الاقل وذلك لمدة اقصاها اربعة ايام تالية للقبض على المتهم او لتسليمه للنيابة العامة اذا كان مقبوضاً عليه من قبل".

٩٣- تنص المادة (٢٠٢) من قانون الاجراءات الجنائية المعدلة بموجب القانون رقم (١٤٥) لسنة ٢٠٠٦ على "اذا رأت النيابة العامة مد الحبس الاحتياطي وجب قبل انقضاء مدة اربعة ايام أن تعرض الاوراق على القاضي الجزئي ليصدر امراً بما يراه بعد سماع اقوال النيابة العامة والمتهم وللقاضي مد الحبس الاحتياطي لمدة او لمدد متعاقبة لا تتجاوز كل منها خمسة عشر يوماً، وبحيث لا تزيد مدة الحبس الاحتياطي في مجموعها على خمسة واربعين يوماً".

٩٤- محمد عبد الرزاق، ماهي مدد الحبس الاحتياطي في القانون المصري، استشارات قانونية، منشور على الموقع: estsharat.ahlamontada.com

٩٥- نصت الفقرة الاخيرة من المادة (١٤٣) من قانون الاجراءات الجنائية المصري المعدلة بالقانون (١٤٥) لسنة ٢٠٠٦ على "لا يجوز ان تزيد مدة الحبس الاحتياطي على ثلاثة اشهر ... وفي جميع الاحوال لايجوز ان تتجاوز مدة الحبس الاحتياطي في مرحلة التحقيق الابتدائي وسائر مراحل الدعوى الجنائية ثلث الحد الاقصى للعقوبة السالبة الحرية وبحيث لا يتجاوز ستة اشهر في الجرح وثمانية عشر شهراً في الجنائيات وسنتين اذا كانت العقوبة المقررة للجريمة هي السجن المؤبد او الاعدام".

٩٦- تنص المادة (١٢٤) من قانون الاجراءات الجنائية الجزائري على "لا يجوز في مواد الجرح اذا كان الحد الاقصى للعقوبة المقررة في القانون هو الحبس اقل من سنتين او ما يساويهما ان يحبس المتهم المستوطن بالجزائر حبساً مؤقتاً اكثر من عشرين يوماً...".

٩٧- تنص المادة (١٢٥) من القانون ذاته على " في غير الاحوال المنصوص عليها في المادة (١٢٤) (١- لا يجوز ان تتجاوز مدة الحبس المؤقت اربعة (٤) اشهر في مواد الجرح عندما يكون الحد الاقصى للعقوبة المنصوص عليها في القانون يزيد عن ثلاث (٣) سنوات حبساً وتبين من الضروري ابقاء المتهم محبوساً " والمادة (١٢٥- ١) تنص على "مدة الحبس المؤقت في مادة الجنايات اربعة (٤) اشهر..."

٩٨- نصت المادة (١٢٥) من القانون ذاته على "... عندما يكون الحد الاقصى للعقوبة المنصوص عليها في القانون يزيد على ثلاث (٣) سنوات حبساً وتبين انه من الضروري ابقاء المتهم محبوساً يجوز لقاضي التحقيق بعد استطلاع رأي وكيل الجمهورية المسبب ان يصدر امراً مسبباً بتمديد الحبس المؤقت للمتهم مرة واحدة فقط لاربعة (٤) اشهر اخرى".

٩٩- نصت المادة (١٢٥- ١) من القانون اعلاه " مدة الحبس المؤقت في مادة الجنايات اربعة (٤) اشهر، غير انه اذا اقتضت الضرورة يجوز لقاضي التحقيق استناداً الى عناصر الملف وبعد استطلاع رأي وكيل الجمهورية المسبب ان يصدر امراً مسبباً بتمديد الحبس المؤقت للمتهم مرتين (٢) لمدة اربعة (٤) اشهر في كل مرة".

اذا تعلق الأمر بجنايات معاقب عليها بالسجن المؤبد لمدة عشرين (٢٠) سنة او بالسجن المؤبد او بالاعدام، يجوز لقاضي التحقيق ان يمدد الحبس المؤقت ثلاث مرات وفقاً... كما يجوز لقاضي التحقيق من مادة الجنايات ان يطلب من غرفة الاتهام تمديد الحبس..."

١٠٠- تنص المادة (١٢٥) مكرر من القانون اعلاه على " عندما يتعلق الامر بجنايات موصوفة بافعال ارهابية او تخريبية يجوز لقاضي التحقيق وفق الاشكال المبينة في المادة (١٢٥- ١) اعلاه، ان يمدد الحبس المؤقت خمس (٥) مرات عندما يتعلق الامر بجناية عابرة للحدود الوطنية، ولقاضي التحقيق وفق الاشكال المبينة في المادة (١٢٥- ١) اعلاه ان يمدد الحبس المؤقت باحدى عشرة (١١) مرة كل تمديد للسجن المؤقت لا يمكن ان يتجاوز اربعة (٤) اشهر في كل مرة ".

١٠١- نصت المادة (٨١) من قانون الاجراءات الجنائية البحريني (على النيابة العامة ان تجري تحقيقاً في الجنايات ولها ان تجريه في الجرح اذا رأت محلاً لذلك).

١٠٢- نصت المادة (١٤٧) من القانون ذاته على "... واذا رأت النيابة العامة مد الحبس الاحتياطي وجب قبل انقضاء مدة السبعة ايام ان تعرض الاوراق على قاضي المحكمة الصغرى ليصدر امر بعد سماع اقوال النيابة العامة والمتهم بمد الحبس لمدة او مدد متعاقبة لايزيد بمجموعها على خمسة واربعين يوماً او بالافراج عن المتهم بكفالة او بغير كفالة. وفي الجرائم المنصوص عليها في الباب الاول من القسم الخاص من قانون العقوبات يكون للنياية العامة سلطات قاضي المحكمة الصغرى المنصوص عليها في الفقرة السابقة".

١٠٣- تنص المادة (١٤٨) من القانون اعلاه " اذا لم ينته التحقيق ورأت النيابة العامة مد الحبس الاحتياطي زيادة على ماهو مقرر بالمادة السابقة وجب قبل انقضاء المدة سائلة الذكر احالة الاوراق الى المحكمة الكبرى الجنائية منعقدة في غرفة المشورة لتصدر امرها بعد سماع اقوال النيابة العامة والمتهم بمد الحبس مدداً متعاقبة لاتزيد كل منها على خمسة واربعين يوماً واذا اقتضت مصلحة التحقيق ذلك او الافراج عن المتهم بكفالة او بغير كفالة. ومع ذلك يتعين عرض الامر على النائب العام اذا انقضى على حبس المتهم احتياطياً ثلاثة اشهر وذلك لاتخاذ الاجراءات التي يراها كفيلة للانتهاء".

١٠٤- نصت الفقرة (أ، ج) من المادة (١٠٩) من قانون اصول المحاكمات الجزائية العراقي على "أ-... فللقاضي ان يأمر بتوقيفه مدة لاتزيد على خمسة عشر يوماً في كل مرة. ج- لايجوز ان يزيد مجموع مدد التوقيف على ربع الحد الاقصى للعقوبة ولا يزيد باي حال على ستة اشهر..."

١٠٥- ينظر الفقرة (ج) من المادة (١٠٩) السالفة الذكر.

١٠٦- ينظر المادة (١٣٦) من قانون الاجراءات الجنائية المصري المعدلة بالقانون رقم (٤٥) لسنة ٢٠٠٦ التي تنص على "يجب على قاضي التحقيق قبل ان يصدر امر بالحبس ان يسمع اقوال النيابة العامة ودفاع المتهم..."

- ١٠٧- تنص المادة (١٣٧) من القانون ذاته على "النيابة العامة ان تطلب في أي وقت حبس المتهم احتياطياً".
- ١٠٨- حيث تنص المادة (١٠٩) من قانون الاجراءات الجزائية الجزائري على " يجوز لقاضي التحقيق حسبما تقتضي به الحالة ان يصدر امر باحضار المتهم او ايداعه السجن...".
- ١٠٩- تنص المادة (١٢٣) من القانون اعلاه على "الحبس المؤقت اجراء استثنائي. لايمكن ان يؤمر بالحبس المؤقت أو ان يبقى عليه إلا اذا كانت التزامات الرقابة القضائية غير كافية في الحالات الآتية...".
- ١١٠- تنص الفقرة الثانية من المادة (١٣١) من القانون ذاته "يجب على طالب الافراج قبل اخلاء سبيله ... واذا استدعى المتهم للحضور بعد الافراج عنه ولم يمثل او اذا طرأت ظروف جديدة تجعل من الضروري حبسه فلقاضي التحقيق أو لجهة الحكم المرفوعة اليها الدعوى ان يصدر امراً جديداً بايداعه السجن...".
- ١١١- ينظر الفقرة الثالثة من المادة (١٣١) السالفة الذكر التي تنص على "... ولغرفة الاتهام ذلك الحق نفسه في حالة عدم الاختصاص، وذلك ريثما ترفع الدعوى للجهة القضائية المختصة...".
- ١١٢- تنص المادة (١٨١) من القانون ذاته على "يتخذ النائب العام الاجراءات نفسها اذا تلقى على اثر صدور حكم من غرفة الاتهام بالاوجه للمتابعة اوراق ظهر له منها انها تحتوي على ادلة جديدة بالمعنى الموضح في المادة (١٧٥)."
- ١١٣- تنص المادة (١٩٢) من القانون اعلاه على "اذا كانت غرفة الاتهام قد فصلت في استئناف مرفوع عن امر صادر عن قاضي التحقيق في موضوع حبس المتهم مؤقتاً فسواء ايدت القرار ام الغته وامرت بالافراج عن المتهم او باستمرار حبسه او اصدرت امر بايداعه السجن او بالقبض عليه...".
- ١١٤- تنص المادة (١٣١) من القانون ذاته على "... اذا استدعي المتهم للحضور بعد الافراج عنه ولم يمثل او اذا طرأت ظروف جديدة او خطيرة تجعل من الضروري حبسه فلقاضي التحقيق او لجهة الحكم المرفوعة اليها الدعوى ان يصدر امراً جديداً بايداعه السجن...".
- ١١٥- تنص المادة (٣٦٢) من القانون اعلاه على "اذا كانت الواقعة المطروحة على المحكمة تحت وصف جنحة من طبيعته تستأهل توقيع عقوبة جنائية قضت المحكمة بعدم اختصاصها واحالتها للنيابة العامة... ويجوز لها بعد سماع اقوال النيابة العامة ان تصدر في القرار نفسه امر بايداع المتهم بمؤسسة اعادة التربية...".
- ١١٦- نصت المادة (٢٩٥) من القانون ذاته على "اذا حدث ان اخل احد الحاضرين بالنظام بأية طريقة كانت فللرئيس ان يأمر بابعاده من قاعة الجلسة. واذا حدث في خلال تنفيذ الامر ام لم يمثل له احد او احدث شغباً صدر في الحال امر بايداعه السجن...".
- ١١٧- نصت المادة (٥٩) (القانون رقم ٤٠٠٤ المؤرخ في ١٠ نوفمبر ٢٠٠٤) من القانون اعلاه "اذا لم يقدم مرتكب الجنحة المتلبس بها ضمانات كافية للحضور، وكان الفعل معاقباً عليه بعقوبة الحبس ولم يكن قاضي التحقيق قد حضر، يصدر وكيل الجمهورية امراً بحبس المتهم بعد استجوابه عن هويته وعن الافعال المنسوبة اليه... لاتطبق احكام هذه المادة بشأن جنح الصحافة او الجنح ذات الصبغة السياسية او الجرائم التي تخضع المتابعة فيها لاجراءات تحقيق خاصة او اذا كان الاشخاص المشتبه في مساهمتهم في الجنحة قصراً لم يكملوا الثامنة عشرة".
- ١١٨- ينظر المادة (١٤٢) من قانون الاجراءات الجنائية البحريني سالفة الذكر.
- ١١٩- د. سليمان عبد المنعم، تطوير الاجراءات الجنائية: الحبس الاحتياطي نموذجاً، ورقة عمل منشورة على الموقع: www.ao-academy.org
- ١٢٠- نصت المادة (٩٢) من قانون اصول المحاكمات الجزائية العراقي على "لايجوز القبض على أي شخص او توقيفه الا بمقتضى امر صادر من قاضي او محكمة او في الاحوال التي يجيز فيها القانون ذلك".
- ١٢١- تنص الفقرة (أ) من المادة (٥١) من القانون ذاته على "يتولى التحقيق الابتدائي قاضي التحقيق وكذلك المحققون تحت اشراف قضاة التحقيق".

١٢٢- ينظر المادة (١١٢) من القانون اعلاه سالفه الذكر.

١٢٣- نصت المادة (١٢٧) من قانون الاجراءات الجنائية المصري على "يجب ان يشتمل كل امر على اسم المتهم ولقبه وصناعته ومحل اقامته والتهمة المنسوبة اليه وتاريخ الامر وامضاء القاضي والختم الرسمي ويشمل الامر بحضور المتهم فضلا عن ذلك تكليفه بالحضور في ميعاد معين..." وتتص المادة (١٠٩) من قانون الاجراءات الجزائية الجزائري على "يجوز لقاضي التحقيق حسبما تقتضي الحالة ان يصدر امر باحضار المتهم أو بإيداعه السجن او بالقاء القبض عليه ويتعين ان يذكر في كل امر نوع التهمة ومواد القانون المطبقة مع ايضاح هوية المتهم ويؤرخ الامر ويوقع من القاضي الذي اصدره ويمهر بختمه"، وتتص المادة (١٣٧) من قانون الاجراءات الجنائية البحريني على "يجب ان يشتمل كل امر على اسم المتهم ولقبه ومهنته وجنسيته ومحل اقامته والتهمة المنسوبة اليه وتاريخ الامر وامضاء عضو النيابة العامة والختم الرسمي ويشمل الامر بحضور المتهم فضلا عن ذلك تكليفه بالحضور في ميعاد معين..."

١٢٤- نصت المادة (١١٣) من قانون اصول المحاكمات الجزائية العراقي على "يشتمل الامر بالتوقيف على الشخص الموقوف وشهرته ولقبه والمادة الموقوف بمقتضاها وتاريخ ابتداء التوقيف وتاريخ انتهائه ويوقع عليه القاضي الذي اصدره ويختم بختم المحكمة".

١٢٥- سعيد حسب الله عبدالله، مصدر سابق، ص ٢٣٠.

١٢٦- نصت المادة (١٣٦) من قانون الاجراءات الجنائية المصري المعدلة بموجب القانون رقم (٤٥) لسنة ٢٠٠٦ على "يجب على قاضي التحقيق قبل ان يصدر امراً بالحبس ان يسمع اقوال النيابة العامة ودفاع المتهم ويجب ان يشتمل امر الحبس على بيان للجريمة المسندة الى المتهم والعقوبة المقررة لها والاسباب التي بني عليها الامر، ويسري حكم هذه المادة على الاوامر التي تصدر بمد الحبس الاحتياطي وفق لاحكام القانون".

١٢٧- محمد ناصر احمد ولد علي، مصدر سابق، ص ٦٧، ٦٨.

١٢٨- وهي تدبير احترازي لايسلب حرية المتهم الغاية منه ابقائه تحت مراقبة وتصرف القضاء، استحدثه المشرع كبديل للحبس المؤقت والتخفيف من مساؤه.

ينظر منتديات المهندس، الحبس المؤقت وبدائله في القانون الجزائري منشور على الموقع www.ingdz.com. وقد نصت المادة (١٢٥) مكرر ١ من قانون الاجراءات الجزائية الجزائري على انه " يمكن قاضي التحقيق ان يأمر بالرقابة القضائية اذا كانت الافعال المنسوبة للمتهم قد تعرضت الى عقوبة الحبس او عقوبة اشد.

تلتزم الرقابة القضائية المتهم ان يخضع بقرار من قاضي التحقيق الى التزام او عدة التزامات وهي كالتالي:

- (١)- عدم مغادرة الحدود الاقليمية التي حددها قاضي التحقيق الا باذن هذا الاخير . ٢- عدم الذهاب الى بعض الاماكن المحددة من طرف قاضي التحقيق . ٣- المثول دوريا امام المصالح او السلطات المعنية من طرف قاضي التحقيق .
- ٤- تسليم كافة الوثائق التي تسمح بمغادرة التراب الوطنية او ممارسة مهنة او نشاط يخضع الى ترخيص اما الى امانة الضبط او مصلحة امن يعينها قاضي التحقيق مقابل وصل . ٥- عدم القيام ببعض النشاطات المهنية عندما ترتكب الجريمة اثر ممارسة أو بمناسبة ممارسة هذه النشاطات وعندما يخشى من ارتكاب جريمة جديدة . ٦- الامتناع عن رؤية الاشخاص الذين يعينهم قاضي التحقيق او الاجتماع ببعضهم . ٧- الخضوع الى بعض اجراءات فحص علاجي حتى وان كان بالمستشفى لاسيما بغرض ازالة السم . ٨- ايداع نماذج الصكوك لدى امانة الضبط وعدم استعمالها الا بترخيص من قاضي التحقيق .

يمكن قاضي التحقيق عن طريق قرار مسبب يضيف او يعدل التزاما من الالتزامات المنصوص عليها في الفقرة السابقة".

١٢٩- تنص المادة (٦١) من قانون الاجراءات الجنائية البحريني على "لا يجوز القبض على أي انسان... ويواجه كل من يقبض عليه باسباب القبض عليه، ويكون له..."

١٣٠- تنص المادة (١٥٧) من قانون اصول المحاكمات الجزائية العراقي على " للمحكمة في أي وقت اثناء نظر الدعوى ان تقرر ... وتوقيفه ولو كان قد سبق صدور قرار باطلاق سراحه على ان تبين في القرار الذي تصدره الاسباب التي استندت اليها في توقيفه".

١٣١- حيث اجاز المشرع المصري في الفقرة الاولى من المادة (٢٠١) المعدلة بالقانون رقم (١٤٥) لسنة ٢٠٠٦ "... للسلطة المختصة بالحبس الاحتياطي ان تصدر بدلاً منه امراً بأحد التدابير الاتية: ١. الزام المتهم بعدم مبارحة مسكنة او موطنه ٢. الزام المتهم بان يقدم نفسه لمقر الشرطة في اوقات محددة ٣. حظر ارتياد المتهم اماكن محددة".

١٣٢- لغة : (العوض) واحد (الاعواض). نقول منه (عاض) و(اعاض) أي (عوضه تعويضاً) و(عاض) أي اعطاه (العوض) و(اعتاض) و(تعوض) أي اخذ العوض. و(استعاض) أي طلب العوض. محمد بن ابي بكر بن عبدالقادر الرازي، مختار الصحاح، دار الرسالة، الكويت، ١٩٨٣، ص٤٦٢.

والتعويض هو الخلف او البديل، فيقال أخذت الكتاب عوضاً عن مالي، أي بدلاً منه، واعاض وعوضه تعويضاً، وعاض أي اعطاه العوض، واعتاض وتعويض أحد العوض أي البديل فأعاض فلان كذا، أي عوضاً أي بدلاً او خلفاً، واعتاض فلان اذا جاء طالباً للعوض، جمال الدين بن منظور، لسان العرب، المجلد السابع، بيروت، ١٩٥٦، ص١٩٢.

١٣٣- سعد آل فريان، حكم التعويض عن الضرر الادبي، مقال منشور على الموقع: main.islammesssage.com

١٣٤- مروان الروقي، التعويض مفهومه ووظائفه وطبيعته، بحث منشور على الموقع: <http://twitmil.com>

١٣٥- د. حسن محمد كاظم، المسؤولية المدنية الناشئة عن الاعتداء على الحق في الصورة (دراسة مقارنة)، ٢٠٠٦، ص٨٧.

١٣٦- د. منذر الفضل، النظرية العامة للالتزامات - مصادر الالتزام، ١٩٩١، ص٣٧١

137-LARROUMET(ch): Droit civil, les obligations, le contrat, 2nd, edition, e cowica, 1990, p.696.

138-LAMBERT-faiver (y): Droit du dommage.3rd edition Dalloz, 1996, p.168.

١٣٩- عبدالله الغزي، لاضرر ولاضرار، بحث منشور على الموقع: Forum.moe.gov.om.

١٤٠- فارس حامد عبدالكريم، الخطأ والضرر والرابطة السببية في المسؤولية عن الفعل الشخصي كأساس لتقدير التعويض (التضمين)، بحث منشور على الموقع: www.ira.ker.dk

١٤١- ابراهيم العناني، صور الضرر، بحث منشور على الموقع: www.justice-Lawhome.com

١٤٢- نائل علي المساعدة، الضرر في الفعل الضار وفقاً للقانون الاردني (دراسة مقارنة) بحث منشور على الموقع: hawassdroit.ibda3.org

١٤٣- منتدى قانون الامارات، الضرر المادي والضرر المعنوي (الادبي)، مقال منشور على الموقع: theuaelaw.com

١٤٤- غني حسون طه، الوجيز في النظرية العامة للالتزام، بغداد، ١٩٧٠، ص٤٦٣

١٤٥- د. فواز صالح، التعويض عن الضرر الادبي الناجم عن جرم (دراسة مقارنة)، مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية، المجلد ٢٢، العدد الثاني، ٢٠٠٠، منشور على الموقع: www.damascusuniversity.edu.sy

١٤٦- المصدر نفسه.

١٤٧- سردار كاوني، التعويض بسبب الضرر في التوقيف الاحتياطي التعسفي، بحث منشور على الموقع: theuaelaw.com

١٤٨. فؤاد على الراوي، توقيف المتهم في التشريع العراقي (دراسة مقارنة)، مطبعة عشتار، بغداد، ١٩٨٣، ص١٤٤.

١٤٩- ينظر: د. سردار علي عزيز، ضمانات المتهم في مواجهة القبض والتوقيف (دراسة مقارنة)، دار شتات للنشر والبرامجيات، مصر، ص ٢٢٣.

١٥٠- تنص المادة (١٤٩) من قانون الاجراءات الجنائية الفرنسي على "دون الاخلال باحكام الفقرتين الثانية والثالثة من المادة (١٧٨١) من قانون التنظيم القضائي. فان للشخص الذي كان محلاً لحبس احتياطي خلال اجراءات جنائية انتهت قبله باصدار امر بالأوجه أو باخلاء سبيله أو بحكم نهائي بالبراءة، الحق بناء على طلبه في تعويض كامل عن الضرر الادبي والمادي الذي سببه له هذا الحبس ولايتوجب التعويض اذا كان هذا القرار قد صدر مؤسسا على سببا وحيد وهو تقرير عدم مسؤوليته تطبيقاً للمادة (١٢٢-١) من قانون العقوبات. أو لصدور عفو لاحق على الامر بالحبس الاحتياطي أو كان الشخص قد صدر بحقه أمراً بالحبس الاحتياطي طوعية منه وبرضائه أو سمح باتهامه عن خطأ كي يبيح للفاعل الاصلي بالافلات من الملاحقة الجنائية".

١٥١- د. احمد لطفي السيد مرعي، التعويض عن التوقيف التعسفي (نظرات في النظام السعودي في ضوء القانون المقارن)، مقال منشور على الموقع: www.maqalty.com

١٥٢- نصت المادة (١٣٧) مكرر من قانون الاجراءات الجزائية الجزائري على انه "يمكن ان يمنح تعويض للشخص الذي كان محل حبس مؤقت غير مبرر خلال متابعة جزائية انتهت في حقه بصدور قرار نهائي قضى بالأوجه للمتابعة أو بالبراءة اذا ألحق به هذا الحبس ضرراً ثابتاً ومتميزاً. ويكون التعويض الممنوح طبقاً للفقرة السابقة على عاتق خزينة الدولة مع احتفاظ هذه الاخيرة بحق الرجوع على الشخص المبلغ سيء النية أو شاهد الزور الذي تسبب في الحبس المؤقت".

١٥٣- د. بوكحيل الاخضر، مصدر سابق، ص ٣٣١.

١٥٤- اوحيدة صوفيا، التعويض عن الحبس المؤقت ٢، بحث منشور في منتديات الحلقة لكل الجزائريين والعرب، منشور على الموقع: www.djelfa.info

١٥٥- المصدر نفسه.

١٥٦- تنص المادة (٣١٢ مكرر ١) من قانون الاجراءات الجنائية المصري على "تلتزم النيابة العامة بنشر حكم بات ببراءة من سبق حبسه احتياطياً، وكذلك كل امر صادر بان لوجه لاقامة الدعوى الجنائية قبله في جريدتين يوميتين واسعتي الانتشار على نفقة الحكومة، ويكون النشر في الحالتين بناء على طلب النيابة العامة او المتهم او احد ورثته وبموافقة النيابة العامة في حالة صدور امر بان لوجه لاقامة الدعوى.

وتعمل الدولة على ان تكفل الحق في مبدأ التعويض المادي عن الحبس الاحتياطي في الحالتين المشار اليهما في الفقرة السابقة. وفقاً للقواعد والاجراءات التي يصدر بها قانون خاص".

١٥٧- تنص المادة (٢) من قانون تعويض الموقوفين والمحكومين عند البراءة والافراج رقم (١٥) لسنة ٢٠١٠ في اقليم كوردستان - العراق على "كل من تم حجزه او توقيفه تعسفياً او تجاوزت مدة موقوفيته الحد القانوني او حكم عليه بعقوبة سالبة للحرية من قبل الجهات القضائية المختصة دون سند قانوني ثم صدر قرار برفض الشكوى او الافراج عنه وغلق الدعوى او الحكم ببرائته واكتسب القرار درجة البتات بموجب القوانين النافذة له حق المطالبة بالتعويض المادي والمعنوي عن الاضرار التي لحقت به جراء الحجز او التوقيف او الحكم".

١٥٨- حسب رأي بعض اعضاء اللجنة الثالثة التابعة للجمعية العامة للأمم المتحدة خلال دورتها الثالثة لدراسة المادة التاسعة من الاعلان العالمي لحقوق الانسان التي تنص على "لا يجوز القبض على أي انسان او حجزه او نفيه تعسفياً". سردار كاوني، مصدر سابق.

١٥٩- ينظر الفقرة (أ) من المادة (١٣٠) من قانون اصول المحاكمات الجزائية العراقي التي تنص على "اذا وجد قاضي التحقيق ان الفعل لايعاقب عليه القانون او ان المشتكي تنازل عن شكواه وكانت الجريمة مما يجوز الصلح فيها دون

موافقة القاضي او ان المتهم غير مسؤول قانوناً بسبب صغر سنه فيصدر قاضي التحقيق قرار برفض الشكوى وغلق الدعوى نهائياً".

١٦٠- اوحيدة صوفيا، مصدر سابق.

١٦١- د. امين مصطفى محمد، مشكلات الحبس الاحتياطي بين قيوده والتعويض عنه (دراسة مقارنة)، مطبعة الفتح، الاسكندرية، ٢٠٠٥، ص ١١٢.

١٦٢- اوحيدة صوفيا، مصدر سابق.

١٦٣- ينظر المادة (١٣٧ مكرر ١) من قانون الاجراءات الجزائية الجزائري.

١٦٤- ينظر المادة (١٣٧ مكرر ٢) من القانون ذاته.

١٦٥- ينظر المادة (١٣٧ مكرر ٤) من القانون اعلاه.

١٦٦- ينظر المادة (١٣٧ مكرر ٥) من القانون ذاته.

١٦٧- ينظر المادة (١٣٧ مكرر ٧) من القانون اعلاه.

١٦٨- ينظر المادة (١٣٧ مكرر ٨ و ١٣٧ مكرر ٩) من القانون ذاته.

١٦٩- ينظر المادة (١٣٧ مكرر ١٠) من القانون اعلاه.

١٧٠- تنظر المادة (١٣٧ مكرر ١١) من القانون اعلاه.

١٧١- ينظر المواد (١٣٧ مكرر ١٢ و ١٣٧ مكرر ١٣ و ١٣٧ مكرر ١٤).

١٧٢- ينظر الفقرة أولاً من المادة (٣) من قانون تعويض الموقوفين والمحكومين عند البراءة والافراج في اقليم كردستان للعراق رقم ١٥ لسنة ٢٠١٠.

١٧٣- المادة (٨) من القانون ذاته.

١٧٤- خيرى خضير حسن، ضمانات المتهم في مرحلتي التوقيف والاستجواب في مراحل التحقيق في القانون العراقي (قانون رقم ١٥ لسنة ٢٠١٠ نمونجا) بحث منشور على الموقع : www.krjc.iq.

١٧٥- ينظر الفقرة ثانيا من المادة (٣) من القانون اعلاه.

١٧٦- ينظر الفقرة ثانيا من المادة (٤) من القانون ذاته.

١٧٧- الفقرة ثالثا من المادة (٤) من القانون اعلاه.

١٧٨- الفقرة اولاً من المادة (٣) من القانون اعلاه.

١٧٩- الفقرة ثالثا من المادة (٥) من القانون ذاته.

١٨٠- د. امين مصطفى محمد، مصدر سابق، ص ١١٣، ١١٤.

١٨١- اوحيدة صوفيا، مصدر سابق.

١٨٢- ينظر الفقرة اولاً وثانيا من المادة (٥) من القانون اعلاه.

١٨٣- د. امين مصطفى محمد، مصدر سابق، ص ١٣٢.

١٨٤- اوحيدة صوفيا، مصدر سابق.

١٨٥- ينظر المادة (١٣٧ مكرر) من قانون الاجراءات الجزائية الجزائري.

١٨٦- ينظر الفقرة اولاً من المادة (٤) من قانون تعويض الموقوفين والمحكومين عند البراءة والافراج في اقليم كردستان - العراق.

١٨٧- ينظر المادة (٦) من القانون اعلاه.

١٨٨- تنص المادة (٧) من القانون ذاته على (اذا وجد مجلس قضاء اقليم كردستان من المعلومات المتوفرة لديه او بناءً على توصية من رئيس محكمة استئناف المنطقة - او رئيس محكمة الجنايات المختصة بأن خطأ في الاجراءات

القضائية او خطأ صادر من قاضي ادى الى توقيف متهم دون وجه حق او الحكم عليه دون مسوغ قانوني، فعليه اعادة القاضي المذكور الى لجنة شؤون القضاة وفق قانون السلطة القضائية في اقليم كردستان رقم (٢٣) لسنة (٢٠٠٧).

المصادر

أولاً : الكتب

- ١- احمد عبد المهدي واشرف الشافعي، الحبس الاحتياطي، دار العدالة، القاهرة، ٢٠٠٥.
- ٢- د. احمد فتحي سرور، الوسيط في قانون الاجراءات الجنائية، ط٦، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٨٥.
- ٣- د. امين مصطفى محمد، مشكلات الحبس الاحتياطي بين قيوده والتعويض عنه (دراسة مقارنة)، مطبعة الفتح، الاسكندرية، ٢٠٠٥.
- ٤- د. بو كحيل الاخضر، الحبس الاحتياطي والمراقبة القضائية في التشريع الجزائري والمقارن، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ١٩٩٢.
- ٥- جمال الدين بن منظور، لسان العرب، المجلد السابع، دار الحديث، القاهرة، ١٩٥٦.
- ٦- جمال الدين بن منظور، لسان العرب، المجلد (السادس والتاسع)، دار الحديث، القاهرة، ٢٠٠٣.
- ٧- د. حسن محمد كاظم، المسؤولية المدنية الناشئة عن الاعتداء على الحق في الصورة (دراسة مقارنة)، ٢٠٠٦.
- ٨- د. سردار علي عزيز، ضمانات المتهم في مواجهة القبض والتوقيف (دراسة مقارنة)، دار شتات للنشر والبرامجيات، مصر، ٢٠١١.
- ٩- د. سعيد حسب الله عبدالله، شرح قانون اصول المحاكمات الجزائية، دار الحكم للطباعة والنشر، الموصل، ١٩٩٠.
- ١٠- د. عمر واصف الشريف، التوقيف الاحتياطي، ط٢، منشورات الحلبي الحقوقية، بيروت، ٢٠١٠.
- ١١- غني حسون طه، الوجيز في النظرية العامة للالتزام، بغداد، ١٩٧٠.
- ١٢- فؤاد علي الراوي، توقيف المتهم في التشريع العراقي (دراسة مقارنة)، مطبعة عشتار، بغداد، ١٩٨٣.
- ١٣- محمد بن ابي بكر بن عبد القادر الرازي، مختار الصحاح، دار الرسالة، الكويت، ١٩٨٣.
- ١٤- محمد زكي ابو عامر، الحماية الاجرائية للموظف العام، الدار الفنية للطباعة والنشر، الاسكندرية، ١٩٨٥.
- ١٥- د. منذر الفضل، النظرية العامة للالتزامات - مصدر الالتزام، مكان الطبع بلا، ١٩٩٩.

ثانياً : القوانين

أ-الدساتير

- ١-دستور الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية لسنة ١٩٩٦ المعدل بالقانون ٠٨-١٩ في ٢٠٠٨.
- ٢-دستور مملكة البحرين لسنة ٢٠٠١.
- ٣- دستور جمهورية العراق لسنة ٢٠٠٥.
- ٤- الدستور المصري لعام ٢٠١٤.

ب- القوانين

- ١- قانون الاجراءات الجنائية المصري رقم (١٥٠) لسنة ١٩٥٠ المعدل بالقانون رقم (١٤٥) لسنة ٢٠٠٦.
- ٢- قانون الطوارئ الملغي في مصر رقم (١٦٢) لسنة ١٩٥٨.
- ٣- قانون الاجراءات الجزائية الجزائري الصادر بموجب الامر ١٥٥/٦٦ في ١٩٦٦ وفقاً لآخر التعديلات.
- ٤- قانون الاجراءات الجنائية الفرنسي لسنة ١٩٧٠ المعدل بموجب القانون ٥١٦ لسنة ٢٠٠٠ والقانون ١٣٥٤ لسنة ٢٠٠٠.
- ٥- قانون اصول المحاكمات الجزائية العراقي رقم (٢٣) لسنة ١٩٧١ المعدل.

- ٦- قانون امن الدولة الملغي البحريني لسنة ١٩٧٤.
- ٧- قانون رعاية الاحداث العراقي رقم ٧٦ لسنة ١٩٨٣ المعدل.
- ٨- قانون الطفل المصري رقم (١٢) لسنة ١٩٩٦ وتعديلاته بالقانون (١٢٦) لسنة ٢٠٠٨.
- ٩- قانون رقم (٩٦) لسنة ١٩٩٦ الخاص بتنظيم الصحافة في مصر.
- ١٠- قانون الاجراءات الجنائية البحريني رقم (٤٦) لسنة ٢٠٠٢.
- ١١- قانون رقم (٤٧) لسنة ٢٠٠٢ الخاص بشأن تنظيم الصحافة والطباعة والنشر البحريني.
- ١٢- امر الدفاع عن السلامة الوطنية العراقي لسنة ٢٠٠٤.

ثالثاً: الاعلانات والاتفاقيات الدولية

- ١- اعلان حقوق الانسان والمواطن لعام ١٧٨٩.
- ٢- الاعلان العالمي لحقوق الانسان لعام ١٩٤٨.
- ٣- اتفاقية حماية حقوق الانسان في نطاق مجلس اوروبا في عام ١٩٥٠.
- ٤- العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية في عام ١٩٦٦.
- ٣- الاتفاقية الامريكية لحقوق الانسان في عام ١٩٦٩.

رابعاً : مواقع الانترنت

- ١- ابراهيم العناني، صور الضرر، بحث منشور على الموقع: www.justic-lawhome.com.
- ٢- ابو ذر منذر كمال عبداللطيف، ضمانات الحرية الشخصية في استجواب المتهم وتوقيفه، بحث منشور على الموقع: www.startimes.com
- ٣- اتحاد حقوقيين الداخل والخارج، حقوق المتهم في دور التحقيق في القانون العراقي، مقال منشور على الموقع: <https://www.facebook.com>
- ٤- د. احمد لطفي السيد مرعي، التعويض عن التوقيف التعسفي (نظرات النظام السعودي في ضوء القانون المقارن)، مقال منشور على الموقع: www.maqalaty.com
- ٥- بشتيوان فلاح رسول، استجواب المتهم وفقاً للقانون العراقي، بحث منشور على الموقع: www.k-rjc.iq
- ٦- خيرى خضير حسن، ضمانات المتهم ضمن مرحلتى التوقيف والاستجواب من مراحل التحقيق في القانون العراقي (قانون رقم ١٥ لسنة ٢٠١٠ نموذجاً).
- ٧- سردار كاوي، التعويض بسبب الضرر في التوقيف الاحتياطي التعسفي، بحث منشور على الموقع: theuelaw.com
- ٨- سعد آل مزيان، حكم التعويض عن الضرر الادبي، مقال منشور على الموقع: main.islammessage.com
- ٩- د. سليمان عبدالمنعم، تطوير الاجراءات الجنائية : الحبس الاحتياطي نموذجاً، ورقة عمل منشورة على الموقع: www.ao-academy.org
- ١٠- د. عادل عامر، الاعتقال الاداري والمسؤولية المترتبة عليه في القانون السوري، بحث منشور على الموقع: www.mnq40-net
- ١١- عبدالله الغزي، لاضرر ولاضرار، بحث منشور على الموقع: Forum.moe.gov.com
- ١٢- فارس حامد عبدالكريم، الخطأ والضرر والرابطة السببية في المسؤولية عن الفعل الشخصي كأساس لتقدير التعويض (التضمين)، بحث منشور على الموقع: www.iraker.dk
- ١٣- د. فواز صالح، التعويض عن الضرر الادبي الناجم عن جرم (دراسة مقارنة)، مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية، المجلد ٢٢، العدد الثاني، ٢٠٠٠، منشور على الموقع: theuelaw.com

- ١٤- ماجد احمد الزاملي، حقوق الانسان وسلطة الضبط الجنائي في القبض، دراسات وابحاث قانونية، الحوار المستمد من العدد ٣٣٩١ في ٢٠١١/٦/٩ منشور على الموقع: arbiu65wer V1.wordiress.com
- ١٥- محمد عبدالرزاق، ماهي مدد الحبس الاحتياطي في القانون المصري، استشارات قانونية، منشور على الموقع: estsharat.ahlamontada.com
- ١٦- مروان الروقي، التعويض مفهومه وطبيعته، بحث منشور على الموقع: http://:twitmil.com
- ١٧- محمد ناصر احمد ولد علي، التوقيف (الحبس الاحتياطي) في قانون الاجراءات الجزائية الفلسطينية (دراسة مقارنة)، رسالة منشورة على الموقع: scholar.najah.edu
- ١٨- منتدي المهندس، الحبس المؤقت وبدائله في القانون الجزائري، بحث منشور على الموقع: www.ingdz.com
- ١٩- وسام محمد نصر، مبررات التوقيف وضوابطه، بحث منشور على الموقع: www.startimes.com

خامساً: المصادر الفرنسية

- 1-LARROUMET (CH): Droit civil, les obligations, le coutrat, 2nd, edition, ecowica, 1990.
- 2-LAMBERT-faiver (y) : Droit du dommage.3rd edition, Dalloz, 1996.
- 3-Merle et vitu: Traite de droit criminal, procedure penal, Paris, Cujas, 1970, No.1183.

التّوق إلى الوطن الأمّ في الأدب الإسلامي

أ.م.د. حميد وليزاده/ عضو الهيئة العلمية لقسم اللغة العربية وآدابها والمساعد لكلية الآداب والعلوم

الإنسانية بجامعة أذربيجان لإعداد المعلمين

أ.م.د. عبد الاحد غيبي/ عضو الهيئة العلمية لقسم اللغة العربية وآدابها ورئيس قسم اللغة العربية

وآدابها بجامعة أذربيجان لإعداد المعلمين

م.م. سكينه بهرامي/ كلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة أذربيجان لإعداد المعلمين

م.م. علي صياداني/ طالب الدكتوراه في اللغة العربية وآدابها بجامعة طهران

Nostalgia to Native Land in Islamic Literature

Asst. Prof. Dr. Hameed Wali Zada / A member of the Academic Board for Arabic Language and Literature subordinated to the College of Arts and Human Sciences in the University of Azerbaijan for Teachers

Asst. Prof. Dr. Abdel Ahad Gaybi / A member of the Academic Board for Arabic Language and Literature and the head of Arabic Department in the University of Azerbaijan for Teachers

Asst. Lecturer Sukaina Bahrami / College of Arts and Human Sciences in the University of Azerbaijan for Teachers

Asst. Lecturer Ali Sayadani / A Ph.D. student of Arabic language and literature in the University of Tehran

lateracher@gmail.com

Abstract

Nostalgia to native land is still one of the main themes tackled from ancient ages in Arabic literature. Poetry of nostalgia in the pre-Islamic period is restricted to the remains of the beloved's and the tribe's homeland but in the Islamic era, the concept of poetry of nostalgia develops. This research attempts to tackle the theme of nostalgia represented by nostalgia to the beloved, native land, and the patriotic verse such as pride poetry and the elegies of martyrs with examples from the most famous poets such as Ilia abu Madhi, al-Kansa, Jameel bin Mamar, Tameem bin Abi Mukbel, al- Nabiga al- Juadi, Hassan bin Thabit al-Ansari and others. It is observable that nostalgia becomes clearer in this era.

الملخص

مازال التّوق إلى الوطن الأمّ من الموضوعات الأساسية منذ الأزمنة القديمة في الأدب العربي، وكان شعر التّوق والحنين إلى الوطن الأمّ يقتصر قبل الفترة الإسلامية على الأطلال والدّمن التي قد بقيت من ديار الحبيبة والقبيلة، ولم يتجاوز مفهوم الوطن عن الحيّ والقبيلة؛ أمّا في العصر الإسلامي فتّسع نطاق شعر الحنين إلى الوطن.

في هذه المقالة نحاول أن نصوّر هذا الموضوع وتجليّاته؛ كالحنين إلى الحبيبة، والحنين إلى الوطن الأمّ، والأشعار الوطنية كالفخر ورثاء الشهداء في الأدب الإسلامي، ونأتي بنماذج من الأشعار لأشهر الشعراء يعني إيليا أبي ماضي، والخنساء، وجميل بن معمر، وتميم بن أبي مقبل، ونابغة الجعدي، وحسان بن ثابت الأنصاري وغيرهم. إنّ الملاحظ في هذه المقالة يرى أنّ بصمات الحنين إلى الوطن قد راجت أيضاً في هذا العصر.

الكلمات الرئيسية: الوطن، التّوق، الحنين، الأدب الإسلامي.

المقدمة:

من أسمى سمات العرب في العصر الجاهلي، هي الترحال من مكان إلى مكان آخر للحصول على موارد العيش واختلاف الثروات بين الثري والفقير وتنوع موارد الكسب عندهم. إن البعض منهم طُردَ من قِبل الأسرة والقبيلة بسبب اختلاف القبيلة والتعصب في الدّم منهم الصعاليك الذين ثاروا على قبائلهم وكانوا يقومون بالإغارة في الفلوات ويرزقون ويعيشون بهذا الطريق. هذا ليس بمعنى أنهم كانوا ينسون قبيلتهم وأسرتهم بل رأينا على أساس ما طالعنا في كتب مختلفة بأن العرب رغم أنهم دائماً كانوا في السفر لكنهم يبرزون حنينهم إلى مكان مولدهم والأماكن التي كانوا يقضون مدة من أيامهم فيها أو مرّت منها حبيبته. إنّ شعر التوق والحنين في هذا العصر يقتصر على الأطلال والدمن بسبب أنّ مفهوم الوطن بمفهومه الذي يطرح في عصور أخرى يتجاوز في هذا العصر عن الحي والقبيلة؛ فلا غرو أن نسمع كذلك كان الوضع في العصر الإسلامي هكذا، ولكن بسبب الفتوحات التي قد حدثت في هذا العصر اتّسع مفهوم الوطن رغم رواج الاختلافات الكثيرة في العقيدة والدين وهاجروا من مكان إلى آخر لأسباب سياسية ودينية، لكن نشاهد أشعاراً كثيرة تعبّر عن شوقهم ولوعة أنفسهم ليعُد حبيبته ووطنهم وأسرتهم ويزفرون الدّموع على آثار المحبوب بحيث تطير نحوه القلوب.

مع هذه المقدمة الموجزة سنقوم بالبحث عن الحنين إلى الوطن الأمّ في الأدب الإسلامي ولكن قبل أن نتطرق إلى البحث الأصلي سنتحدّث عن مفهوم الحنين والوطن والغربة، والحنين إلى الوطن في العصر الجاهلي والعصور بعد الإسلام موجزاً حتى تضئ أمامنا الطريق للبحث كثيراً.

التوق والحنين لغةً واصطلاحاً:

التوق مصدر من تاق يتوق: اشتاق إليه ونزع، ويقال: تاق الشيء: اشتاقه ونزع إليه، وتاق إلى الشيء توقاً وتوقاً: همّ بفعله وخفّ، وتاق عليه: عطف وحرص على إصلاح أمره، فهو تائق (ج توّقة). (أنيس، إبراهيم، 1372هـ:ش:90) وأمّا بالنسبة إلى مفهوم الحنين فهو الشّديد من البكاء والطّرب، وقيل: هو صوت الطّرب عن حزن أو فرح، والحنين: الشوق وتوقان النّفس والمعنيان المتقاربان، حنّ إليه يحنّ حنيناً فهو حانّ. والاستحنان: الاستطراب. (ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين، ج3، 1988م: 367) أمّا الحنين في الاصطلاح يعني الشوق والاشتياق إلى الوطن بما فيه من الأسرة، والأصدقاء، وعهد الطفولة والصّبا وغيرها. وهذا من طبيعة الإنسان أن يميل إلى ما يحبّه والمكان الذي يعيشه.

الوطن عند العرب لغةً واصطلاحاً:

في البحث عن مدلول كلمة «الوطن» اللغوي في المعاجم المختلفة سنصل إلى هذه النتيجة أنّه بمعنى المنزل الذي يقيم فيه الإنسان، وهو موطن الإنسان ومحلّه. (ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين، ج7، 1988م: 949) وقد يستعمل أيضاً مجازاً بمعنى «مرايض»، وهذا ما قد أشار إليه ابن منظور في «لسان العرب» وزمخشري في «أساس البلاغة» بقوله: «و من المجاز: هذه أوطان الغنم: لمرايضها». (زمخشري، جار الله، د:ت: 503) وقد أخذت منه كلمة «ميطان» وهو بمعنى «الموضع الذي يُوطن لترسل منه الخيل في السباق وهو أوّل الغاية، والميتاء والميداء آخر الغاية؛ وفي رأي الأصمعي: هو الميدان والميطان، بفتح الميم من الأوّل وكسرهما من الثّاني». (ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين، ج7، 1988م: 949) وفي مختار الصحاح: الوطن بمعنى الأرض. (الرازي، محمد بن أبي بكر، 1995م: 303) وفي «المعجم الوجيز» جاء بمعنى «مكان إقامة الإنسان ومقرّه، إمّا ولد فيه أم لم يولد». (مدكور، إبراهيم، 1990م: 674) وفي الاصطلاح يطلق الوطن على مكان له علاقة بعقيدة الإنسان وأن يحسّ فيه الإنسان بالأمن والقرار وقيل أيضاً: «يرتبط مفهوم الوطن بعلاقات وقيم عقائدية واجتماعية وفكرية، وكلّما اتّسعت هذه المفاهيم اتّسع مفهومه، وقد يصغّر حتّى يضمّ الأرض التي يعيش عليها المرء، وتحدها حدود مشتركة وقد يتّسع حتّى يشمل كلّ أرض يرتبط أهلها بعلاقات مشتركة». (بيره جكلي، زينب: 41)

التوق والحنين إلى الوطن الأم في الأدب العربي:

تكلمنا سابقاً عن مفهوم التوق، والحنين، والوطن ولا بد أن لانتسى أن الاغتراب يسبب الشوق إلى الوطن وهو الذي واجهه الإنسان من القديم. أهم سمات هذا النمط من الاغتراب لم يكن إلا الحنين إلى الوطن الأم، وهو قديم قدم الشعر العربي نفسه. وكان من أحد الموضوعات التي خيمت في ساحة الشعر العربي منذ الجاهلية حتى المعاصر. هنا سنركز على تجلية هذا الحنين في أشعار بعض الشعراء وسنحاول أن نعالجها مختصراً لضيق المقام.

كما نعلم أن العرب في العصر الجاهلي دائماً كانوا يذهبون من مكان إلى مكان آخر طلباً لموارد العيش والحصول على العشب والكلاء، ولا يستقرون في مكان واحد ويتركون خلفهم أثراً بحيث حينما يمرّون عليها فيما بعد، تثير مشاعرهم وعواطفهم. هكذا نرى أن الوطن عندهم في البداية قد تجلّى في صورة عصبية القبيلة، التقاخر، ومدح حكماء القبيلة، وأيضاً قد تجلّى بصورة الأطلال والدّمن التي قد بقيت من ديار حبيبهم، وهم عبّروا عنها وأبرزوا حنينهم بالنسبة إليها. لنا في ذلك نماذج كثيرة منها قول امرئ القيس الذي يقول:

فَقَا نَبِكَ مِنْ ذِكْرِي حَبِيبٍ وَمَنْزِلٍ بِسِقْطِ اللَّوَى بَيْنَ الدُّخُولِ فَحَوْمَلٍ
فَنُوضِحَ قَالِمِقْرَةَ لَمْ يَعْفُ رَسْمُهَا لِمَا نَسَجَتْهَا مِنْ جَنُوبٍ وَشَمَالٍ
وَإِنَّ شِفَائِي عَبْرَةُ مَهْرَاقَةٍ فَهَلْ عِنْدَ رَسْمِ دَارِسٍ مِنْ مُعَوَّلٍ¹ (امرؤ القيس، ديوان: 110-111)

أو قول عنتره العبسي:

هَلْ غَادَرَ الشُّعْرَاءُ مِنْ مُتَرَدِّمٍ أَمْ هَلْ عَرَفْتَ الدَّارَ بَعْدَ تَوْهُمٍ
يَا دَارَ عِبَلَةٍ بِالْجَوَاءِ تَكْلَمِي وَعِمِّي صَبَاحاً دَارَ عِبَلَةٍ وَاسْلَمِي
فَوَقَفْتُ فِيهَا نَاقَتِي وَكَأَنَّهَا فَدَنْ لَأَقْضِي حَاجَةَ الْمَثْلُومِ² (تبريزي، الخطيب، 2004م: 147-149)

نكتفي بهذا القول من الدكتور شوقي ضيف في هذا العصر، وهو «ما بكاء للأطلال والديار إلا الصورة الثابتة لهذا الحنين الذي نمي معهم «أي العرب» على مرّ الزمن واختلاف المنازل والأمكنة.» (حور، إبراهيم، 1989م: 45)

نقدم خطوة ونصل إلى العصر العباسي وعصر الانحطاط؛ ازداد الشعر الوطني والحنين إليه فيهما؛ لأن الفتوحات كانت كثيرة في هذين العصرين بالنسبة إلى العصور الأخرى، وإن المتصفح لدواوين شعراء هذين العصرين ليرى أنها مليئة بهذا النوع من الشعر ولاسيما في العصر العباسي الثاني. تدلّ لها آثار كثيرة حول الوطن والحنين إليه مثل «الحنين إلى الأوطان» للجاحظ. ولعلّ أروع ما قيل من هذا النوع من الشعر هو قول أبي فراس الحمداني الذي أصبح أسيراً في أيدي الروم، فماطله سيف الدولة بالفداء:

أَقُولُ وَقَدْ نَاحَتْ بِقُرْبِي حَمَامَةٌ أَيَا جَارَتَا هَلْ تَشْعُرِينَ بِحَالِي؟
أَيَا جَارَتَا مَا أَنْصَفَ الدَّهْرُ بَيْنَنَا تَعَالِي أَقَاسِمُكَ الْهُمُومَ تَعَالِي
تَعَالِي تَرَي رُوحاً لَدَيَّ ضَعِيفَةً تَرَدُّدُ فِي جِسْمٍ يُعَذِّبُ بَالِي (أبوفراس، ديوان: 126)

ما أجمل تصوير الشاعر من ألمه في غربته، إنه قد جلس قرب الشباك وحمامة فوق الشجرة؛ يخاطب الحمامة ويتكلم عن ألمه وغربته، ويريد منها أن تشاركه الهموم وتقاسمه إياها. وهذه الحمامة هي التي قد أثارت الشوق والحنين. وهذا أبوتمام شاعر العصر العباسي وهو كثير التجوال في بلدان مختلفة؛ منها مصر والشام والعراق، يبين حنينه بأجمل صورة؛ إليك هذه الأبيات منه:

نَقْلُ فُؤَادِكَ حَيْثُ شِئْتَ مِنَ الْهَوَى مَا الْحُبُّ إِلَّا لِلْحَبِيبِ الْأَوَّلِ
كَمْ مَزَلٍ فِي الْأَرْضِ يَأْلُفُهُ الْفَتَى وَحَنِينُهُ أَبَدًا لِأَوَّلِ مَنْزِلٍ (أبوتمام، ديوان: 408)

وهذا ابن زيدون، الشاعر الأندلسي الشهير، الذي أسر على يد الروم وسجن في مدينة بطلميوس، له أشعار وطنية مليئة بالشوق إلى الوطن؛ اتسم شعره بصدق الشعور وظرافة العاطفة. نراه في هذه القصيدة يذكر قرطبة وأيام صباه فيها، ويشوق إليها ويتذكر أيضاً الأماكن التي قضى فيها أيام صباه ويقول:

تَشْتَقُّ مِنْ عَرْفِ الصَّبَا مَا تَشْتَقُّ
وَعَاوَدَهُ ذِكْرُ الصَّبَا فَتَشْتَقُّ
وَمَازَالَ لَمْعُ الْبَرْقِ لَمَّا تَأَلَّقَا
بِهَيْبُ بَدَمِ الْعَيْنِ حَتَّى تَدْفَقَا

ويخاطب قرطبة ويقول:

أَقْرَبُ الغَزَاءُ! هَلْ فِيكَ مَطْمَعٌ
وَهَلْ كَبِدٌ حَرَى لِبَيْنِكَ تُنْفَعُ

وهَلْ لِلْيَالِيكِ الْحَمِيدَةِ مَرْجِعٌ؟ (ابن زيدون، ديوان: 12-18)

شاعرنا كان بعيداً عن حبيبته، والنسيم ولمعان البرق في السماء، والدموع جارية من عينه، هو الذي يندكره بأيام الصبا. وهذا ابن نباتة المصري الذي كان يعيش في عصر الانحطاط، وقد قاسى في غربته الشدائد فلذلك كان دائم الحنين إلى مصر وكثير الشوق إلى معاهدها؛ إليك مقتطفات من قصائده:

بِأَبِي الْخُدُودِ الْعَارِيَاتِ مِنَ الْبُكَاءِ
أَهَا لِمِصْرَ وَأَرْضِ مِصْرَ وَكَيْفَ لِي
أَلَلَّاسَاتِ مِنَ الْحَرِيرِ جَلَابِيا
بِدْيَارِ مِصْرَ مَرَاتِعاً وَمَلَاعِبا

(ابن نباتة، ديوان: 26)

إن الشاعر يذكر أن كل شيء في مصر يكون جميلاً ويتأوه لبعده عنه ويتذكر مراتعه وملاعبه. على ضوء ما تكلمنا عن التوق والشوق إلى الوطن نستطيع أن نقول إن دائرته كانت محدودة في تلك العصور ولكن في العصر المعاصر وفي أشعار المهجريين يتسع ويشمل أموراً كثيرة بحيث يختلف معه في كَيْفِيَّتِهِ وَكَمِّيَّتِهِ، وكان أول من يلفت النظر في هذا الباب هو أحمد شوقي الذي لقّب بأُمير الشعراء؛ أجمل ما قال فيه أحمد شوقي هو حنينه إلى مصر بعد أن ينفي مع أسرته إلى الإسبان وأقام في فندق برشلونة، ينشد فيها شعراً في الحنين إلى مسقط رأسه ومربع صباه، يقول:

اِخْتِلَافُ النَّهَارِ وَاللَّيْلِ يَنْسِي
وَصِفَا لِي مُلَاوَةً مِنْ شَبَابٍ
أُذْكَرُ لِي الصَّبَا وَأَيَّامَ أَنْسِي
صُورَتِ مِنْ تَصَوُّرَاتٍ وَمَسَّ
عَصَفَتِ كَالصَّبَا اللَّعُوبِ وَمَرَّتْ
وَسَلَا مِصْرَ هَلْ سَلَا الْقَلْبُ عَنْهَا
أَوْ أَسَا جُرْحَهُ الزَّمَانُ الْمُؤَسِّي؟³

(شوقي، أحمد، ج1، 1998م: 284-285)

يريد الشاعر أن يبين كل ما عاناه من غربة ووحدة قاسية والشعور بالشوق إلى أهله ووطنه وهو وحيد في منفاه ويحن إلى وطنه ويقول: إنَّ مَرَّ الزَّمَنِ يَذْكُرُهُ أَيَّامُ الصَّبَا وَالْأَنْسُ وَلَا يَسْتَطِيعُ أَنْ يَنْسِيَ الْوَطْنَ وَلَوْ يَنْسَاهُ الْوَطْنَ، وهو كان متوجعاً من الظلم الذي يعانيه وطنه ويكي على ملاعب شبابه وعهد صباه، ويشير أيضاً إلى أنَّ الزَّمانَ لا يستطيع أن يداوي جرحه بل الشيء الذي يستطيع أن يداويه هو مصر فقط.

إليك قصيدة «لبنان» لإيليا أبي ماضي، نراه يعبر عن حنينه إلى الوطن في صورة حلم بديع، ويقول:

إِثْنَانِ أَعْيَا الدَّهْرَ أَنْ يُبْلِيَهُمَا
نَشْتَاتُهُ وَالصَّيْفُ فَوْقَ هَضَابِهِ
لِبْنَانُ وَالْأَمَلُ الَّذِي لِذَوِيهِ
وَنُجْبُهُ وَالتَّلْجُ فِي وَادِيهِ
وَإِذَا تَمَدَّدَ لَهُ ذُكَاؤُ حِبَالِهَا
وَإِذَا تَنَفَّطَتْ السَّمَاءُ عَشِيَّةً
بِالْأَنْجُمِ الزَّهْرَاءِ تَسْتَرْضِيهِ
يَضْحَكُنْ ضَحْكَاً لَا كُفَّ فِيهِ
وَهَذَا الَّذِي صَانَ الشَّبَابَ مِنَ الْبَلَى
هُنَّ اللَّوَاتِي قَدْ خَلَقْنَ لِي الْهَوَى
وَأَيُّ عَلَى الْأَيَّامِ أَنْ تَطْوِيهِ
وَسَقَيْنَنِي السَّحْرَ الَّذِي أَسْقِيهِ

(أبوماضي، إيليا: 793)

التّوق إلى الوطن الأمّ وتجلياته في الأدب الإسلامي:

كما نعلم أنّ الإسلام دينٌ شعاره هو الجهاد في سبيل الله، والإعانة على المستضعفين، وإنقاذ المظلومين من أيدي الظالمين والدفاع عن الوطن أمام المستكبرين. والله تعالى قد أشار بمزات إلى الهجرة والخروج عن الوطن والجهاد في سبيله، كما قال: «وَمَا لَكُمْ لَا تُقَاتِلُونَ فِي سَبِيلِ اللَّهِ وَالْمُسْتَضْعَفِينَ مِنَ الرِّجَالِ وَالنِّسَاءِ وَالْوِلْدَانِ الَّذِينَ يَقُولُونَ رَبَّنَا أَخْرِجْنَا مِنْ هَذِهِ الْقَرْيَةِ الظَّالِمِ أَهْلُهَا وَاجْعَل لَّنَا مِنْ لَدُنْكَ وَلِيًّا وَاجْعَل لَّنَا مِنْ لَدُنْكَ نَصِيرًا» (النساء/75) وفي آية أخرى قد أشار إلى منزلة المهاجرين والمجاهدين وبشرهم بعطاء عظيم عنده وقال: «الَّذِينَ آمَنُوا وَهَاجَرُوا وَجَاهَدُوا فِي سَبِيلِ اللَّهِ بِأَمْوَالِهِمْ وَأَنْفُسِهِمْ أَكْظَمَ دَرَجَةً عِنْدَ اللَّهِ وَأُولَئِكَ هُمُ الْفَائِزُونَ (20) يُبَشِّرُهُمْ رَبُّهُمْ بِرَحْمَةٍ مِنْهُ وَرِضْوَانٍ وَجَنَّتِ لَهُمْ فِيهَا نَعِيمٌ مُقِيمٌ (21) خَالِدِينَ فِيهَا أَبَدًا إِنَّ اللَّهَ عِنْدَهُ أَجْرٌ عَظِيمٌ (22)» (التوبة) وآيات أخرى أيضاً موجود في هذا الصدد ولكن بسبب خروج الكلام عن إطار البحث نكتفي بهذا المقدار.

وإنّه لجدير بالشاعر أن ينطق بالحنين والاشتياق المبرح واللوعة القاسية بعد مرور السنين، ويجب ألا نغفل حقيقة بأنّ كلّ شيء في الغربة مسبّب للحزن ومؤدّ إلى الإحساس بالوحدة والضياح والغربة ويتجلّى تأثير هذه الغربة بشكل الحنين إلى الوطن بأنواع خاصة، منها: الحنين إلى الوطن الأمّ، والحببية، والأشعار الوطنية كالثورة على المستكبرين، وتحريض القوم على الكفاح معهم، والحرية، والحنين إلى الأهل والأصدقاء وغيرها. يعتقد شوقي ضيف بأنّ إحساس الشوق والحنين هو نزوع شعوري بالنسبة إلى ما افتقده الإنسان وميل عجيب إلى وصاله ومنها الإخلاص والوفاء والحب. (ضيف، شوقي، 1988م:293) بعد هذا العرض جدير بأن نشير إلى أنواع هذا الحنين في شعر شعراء العصر الإسلامي.

الحبّ إلى الحبيبة:

لعلّه من المفيد في هذا البحث الإشارة ولو كانت سريعة، إلى حبّ المرأة أو الحبيبة عبر العصور الماضية ثمّ التطرّق إلى البحث عن شوقهم إليه ولاسيما في شعر شعراء العصر الإسلامي. إنّ الحبّ إلى الحبيبة شيء ملحوظ عند الشعراء العرب منذ أقدم العصور، ولا يخفى علينا بأنّه من الموضوعات التي كانت مع الإنسان منذ كان، ومما يجدر ذكره في هذا المقام بأنّ العرب يقومون بإبراز حبّهم إلى حبيباتهم بصورتين، إمّا بصورة الغزل العفيف، وهو الذي يقومون بوصف المرأة بذكر صفاتها الحميدة دون أن يخرجوا عن نطاق العفة؛ وهو يشمل الشكوى من فراقها والأمل في الوصول إليها، وإمّا بصورة غير العفيف، وهو وصف المرأة دون رعاية حدود العفة مثل ما قال امرؤ القيس حول حبيبته. يبدو أنّه قد يوجد هذان النوعان في جميع العصور.

هناك نقطة أخرى نحبّ أن نشير إليها قبل أن ننقل إلى نقطة أخرى وهو «أنّ الحبيبة كانت من إحدى الرموز التي انطوى تحتها أسى الحنين إلى الوطن ربّما أنّ الشاعر يحنّ إلى حبيبته التي خلفها وراءه في الوطن، إنّما يحنّ في الحقيقة إلى وطنه كلّ». (داوود، أنس، 1967م:298) ولم يقتصر الحنين إلى الوطن على كلّ ما أشرنا إليه في السطور الماضية بل إنّ المغتربين قد برعوا فامتزجوا الحنين إلى الوطن بالحنين إلى الحبيبة امتزاجاً بسيطاً رائعاً؛ وهذا المفهوم هو الذي نراه لدي «عمر بن أبي ربيعة»؛ إليك بعض الأبيات من قصيدته تحت عنوان «لقاء وفراق» يبدأ بمقدمة غزلية على غرار الأقدمين، نقتطف منها:

مررتُ على أطلال زينبَ بعدها فأعولتها لو كان إعوألاً يغني

(عمر بن أبي ربيعة، ديوان: 264)

وفي مكان آخر يتذكر الشاعر أنّ تذكّار هند والتفكير حولها سبب زوال عقله وهيمانه، يقول:

فبحسبي أنّي بذكره هند فهاثم العقل دائم الأحزان

وَ إِذَا أَحْبَبْتُهَا لِأَشْكُو إِلَيْهَا بَعْضَ مَا شَفَّنِي وَمَا قَدْ شَجَانِي

هَبَّتْهَا وَازْدَهَى مِنَ الْحُبِّ عَقْلِي وَعَصَانِي بِذَاتِ نَفْسِي لِسَانِي

ونسيتُ الذي جمعْتُ مِنَ القولِ لديها وغاب عني بياني

(نفس المصدر: 273)

نشاهد أيضاً أنه شبه حبيبته بظبية ويعاوده الأيام الماضية، وذكرها يحزنه ويملاً قلبه من الحزن والشجن ويقول :

إنني اليومَ عادني أحزاني وتذكرتُ ما مضى في زماني
وتذكرتُ ظبيةً أم رنم صدع القلب ذكرها فشجاني

(نفس المصدر: 290)

وفي قصيدة أخرى يرى الشاعر وطن المحبوب وطناً لنفسه ويقول:

هل تعرف الدار والأطلال والدما دار لأسماء قد كانت تحل بها
زبد الفؤاد على علايته حزنا وأنت إذ ذاك إذ كانت لنا وطنا
لم يحبب القلب شيئاً مثل حبكم ولم تر العين شيئاً بعدكم حسنا
ما إن أبالي إذا ما الله قرّبكم من كان شط من الأحباب أوطعنا
فإن نأيتم أصاب القلب نأيتكم وإن دنت دأركم كننم لنا سكنا

(نفس المصدر: 306)

وفي مكان آخر يرمز الشاعر على أطلال الحبيبة وتريده حزناً ويتحدث معها ويتذكر أيامه التي اقتضاها بالجزل والفرح ويتحسر عليها:

قد زاد قلبي حزناً رسم ورع محول ربع لهند مقرر
قد كان حيناً يوهل ما إن به من أهله
إلا الظباء الخذل قد كنت فيهم ناعماً
ألهو بهم وأجذل (نفس المصدر: 331-330)

وحسان بن ثابت هو الشاعر الآخر في الأدب الإسلامي، يبين أسباب البكاء ويعتبر فقدان الحبيب بليّة ويقول:

تأويني ليل بيثرب أعسر وهم إذا ما نوى الناس مسهر
لذكرى حبيب هيجت ثم عبرة سقوا وأسباب البكاء التذكر
بلاء وفقدان الحبيب بليّة وكمن كريم يبتلي ثم يصبر

(حسان، ديوان: 107)

وحينما طلق امرأته عمرة يقول حول حبه بالنسبة إليها ويحن إليها:

أجمعت عمرة صرماً قابلكم إنما يدهن للقلب الحصر
لا يكن حبك حباً ظاهراً ليس هذا منك يا عمر بصر
سألت حسان من أخواله إنما يسأل بالشيء الغمر
قلت أخوالي بنوكعب إذا أسلم الأبطال عزرات الدبر
رُب خال لي لو أبصرته سبط الكفين في يوم الخصر⁴

(نفس المصدر: 123)

والشاعر الآخر هو جميل بن معمر الذي عرف بالغزل العذري، إنه يستعمل أدوات الاستفهام ويخاطب الناس بأنه

قد فقد صبره في فراق الحبيبة ويقول:

أبيكي حمأ الأيك من فقد إله وأصبر؟ ما لي عن بُثينة من صبر!
وما لي لا أبكي وفي الأيك نائح وقد فارقتي شخنة الكشح والخصر

(جميل بن معمر، ديوان: 76)

والشاعر أيضاً يردّ قول الذين بأنّه مسحور ويقول إنّه لا ينساها أبداً ويشبه حبّه إليها بحبّ الإنسان إلى الخمر:

يقولون: مسحورٌ يجنُّ بذكرِها وأقسمُ ما بي من جنونٍ ولا سحرٍ!
وأقسمُ لأنساكِ ما ذرَّ شارِقٌ وما هبَّ آلٌ في مُلَمعةٍ قفرٍ
وما لاحَ نجمٌ في السَّماءِ مُعلّقٌ وما أوزقَ الأغصانُ من فننِ السدرِ
لقد شغفت نفسي بُثينَ بذكرِكم كما شغفَ المخمورُ يا بُثينَ، بالخمِرِ

(نفس المصدر: 76)

وفي نهاية القصيدة يبرز حنينه إليها بلوعة ويقول:

ذُكرتُ مقامي ليلةَ البانِ قابضاً على كفِّ حوراءِ المدامع كالبدْرِ
فيا ليتَ هل أبيتُ ليلةً كليلتنا حتّى نرى ساطعَ الفجرِ
ولو سألتُ مني حياتي بذلتها وجُدتُ بها إن كان ذلكَ من أمري
مضى لي زمانٌ، لو أخيرُ بيتهُ وبينَ حياتي خالداً آخرَ الدهرِ
لقلتُ: دروني ساعةً وبُثينةً على غفلةِ الواشين ثمّ قطعوا عُمري

(نفس المصدر: 77)

ومن الطريف أيضاً أنّ هذا الشاعِرَ يندمج حنينه إلى الحبيبة والوطن في أسلوب رائع وجميل ويتذكّر الأماكن التي

قد مرّ عنها مع الحبيبة زمناً ويريد منها أن تتذكّرها:

تقولُ بُثينةُ لما رأت فنوناً من الشعرِ الأحمرِ
كبرتُ جميلٌ وأودّي الشَّبابُ فقلتُ: بُثينَ، ألا فاقصُرِي!
أتسعينَ أياماً باللّوي وأيامنا بدوي الأجرِ؟
أما كنتِ أبصرتني مرّةً ليالي، نحنُ بذِي جهورِ
ليالي أنتم لَنَا جيرةٌ ألا تذكّرين؟ بلي فاذكّري!
وإذا أنا أغيدُ غَضُ الشَّبابِ أجرُ الرِّداءِ مع المئزِرِ

(نفس المصدر: 85-86)

التّوق إلى الوطن الأمّ:

لا ريب أنّ الشعراء في الاغتراب يمكن أن يؤانسوا مع أوطانهم الجديدة، ولكنهم كانوا دائمي التّوق إلى مسقط رأسهم ويحنّون إليه حنّاً شديداً، لأنّ الوطن الأمّ له قيمة كثيرة، ولا يمكن بسهولة أن يتخلّى الغريب عنه وينساه، كما يشير إليه محمّد عبد العزيز الكفراوي في كتابه «تاريخ الشعر العربي» قائلاً: «تعلّقهم الشديد بالوطن أتاح لهم أن يحيوا حياة عربية وسط ما تقع عليه أعينهم من حياة حديثة ومدنية جديدة». (الكفراوي، محمد عبد العزيز، د.ت، ج4، ص206) ربّما هناك تطرح هذه الاسئلة على ذهن القارئ البارِع؛ هل من الممكن للنسور أن تترك التحليق في الأجواء أو أن تترك فراش دورها حول الزهور؟ بالطبع لا؛ لا يمكن أن يعيش الإنسان في وطن آخر دون أن يتذكّر وطنه الأمّ ولو تصقّحنا دواوين الشعراء العرب في جميع العصور لوجدناها مليئة بذكر الأوطان ووصف جمالها والتعلّق بها، ولا يمكن أن تخلو من ذكر الوطن، وكما أشرنا إليه في مقدمة البحث أنّ في العصر الجاهلي كان الشعراء ييكون على الأطلال ويبينون شوقهم إلى الوطن والحبيبة.

ومن الطّبيعي أنّ الإنسان يرتبط بمكان مولده ويحبّه ويفضّله على غيره من الأماكن، ربّما أنّ الظروف لم تكن ملائمة مع أفكاره، ولكن أجمل مكان له وطنه الأول الذي نشأ وترعرع فيه، فكان مرتع طفولته وصباه بحيث تحسب هذه الأدوار من أجمل الأيام التي قد قضاها ويتمنّى أن تعود مرّة أخرى، ويملاً قلبه شوقاً ومحبة واحتراماً حينما يشاهد أيّ شيء وأيّ مناظر يشبه بوطنه.

لحسان بن ثابت في هذا الصدد قصيدة رائعة تصدّق على هذا الأمر، إنّه يستفيد من أسلوب التكرار ويتلذّذ من تكرار اسم وطنه الأمّ وبهذا التكرار كأنّه يريد أن يلتفت الانتباه إلى ما يملأ قلبه من ألم وحسرة البعد عن الوطن؛ يقول:

و يثربُ تَعْلَمُ أَنَا بِهَا وإذا التّبَسَ الأمرُ مِيزَانُهَا
و يثربُ تَعْلَمُ أَنَا بِهَا إذا قَحَطَ القَطْرُ نُؤَانُهَا
و يثربُ تَعْلَمُ أَنَا بِهَا إذا خافتِ الأوسَ جِيرَانُهَا

(ديوان:248)

تستمر ظاهرة الحنين إلى الوطن الأمّ في شعر الشعراء في الأدب الإسلامي، وخير شاهد على هذا القول، كثرة الأشعار التي نُظِمت في عذا العصر؛ منها قول جميل بن معمر:

أنا جميلٌ والحجازُ وَطَنِي فيه هَوِي نَفْسِي وفيه شَجَنِي

(ديوان جميل، 1993م:81)

ومنه قول ابن مكتوم وهو أخذ بذمام ناقة رسول الله وقت الهجرة فيذكر وطنه مكة ويقول:

يا حَبْنًا مَكَّةَ مِنْ وَادِي أَرْضُ بِهَا أَهْلِي وَأَوْلَادِي

أَرْضُ بِهَا تَرَسُّخُ أَوْتَارِي أَرْضُ أَمَشِي بِهَا بِلَاهَادِي (حور، ابراهيم، 1989م:45)

وهذا جميل بن معمر يمرّ على أطلال الحبيبة ويندمج الحبّ والتّوق إلى الوطن بذكر الأماكن والحبيبة وأيام شبابه

ويقول:

إِنَّ الْمَنَازِلَ هَيَّجَتْ أَطْرَابِي وَاسْتَعْجَمَتْ آيَاتُهَا بِجَوَابِي
فَقَرًّا تَلُوحُ بِذِي اللَّجِينِ كَأَنَّهَا أَنْضَاءُ رَسِمِ أَوْ سَطُورِ كِتَابِ
لَمَّا وَقَفْتُ بِهَا الْقُلُوصُ تَبَادَرْتُ مِنِّْي الدُّمُوعُ، لِفُرْقَةِ الْأَحْبَابِ
وَذَكَرْتُ عَصْرًا، يَا بُثَيْنَةَ، شَاقَّتِي وَذَكَرْتُ أَيَّامِي وَشَرَحَ شَبَابِي

(ديوان:14)

مما لا شكّ فيه أنّ صورة الأطلال والدّمن والحنين إليها ليست مقصوراً على الجاهليين بل نرى هناك الشاعر يقف متأملاً أمام الأطلال والدّمن التي قد بقيت من آثار القبيلة، ويسأل عن الأماكن التي قد كانت فيها حبيبته، وهذه القطعة الرائعة قد تكون خير ما نظم تميم بن أبي مقبل:

قِفَا فِي دَارِ أَهْلِي فَاسْأَلَاهَا وَكَيْفَ سَوَالُ أَخْلَاقِ الدِّيارِ
دَوَائِرُ بَيْنِ أَرْمَامٍ وَغَيْرِ كَبَاقِي الْوَحْيِ فِي الْبَلَدِ الْفِقَارِ

(بديوي، أنس، 2009م:142)

الأشعار الوطنية:

قبل الغوص في البحث عن هذا الموضوع في أشعار الشعراء، يجب علينا أن نقدّم تعريفاً جامعاً واضحاً عن هذا الموضوع حتّى نستطيع في مراحل أخرى أن نميّز الأشعار الوطنية وموضوعاتها في أشعارهم. يتحدث الدكتور أنوشه في كتابه «دانشنامه أدبي فارسي» عن الوطنية ويقول: «كلّ أثر منظوم أو منثور يكتب حول حبّ الوطن، وتكريم القيم، والفخر، والاكنتاب والتحرّس لأجل فقد هذه القيم، يسمّى الوطنية، وهي تنقسم إلى قسمين: (أ) المكتوبات التي تكتب وتنتشر حينما يصاب الوطن بالمخاطرة، وموضوعاتها: الحسرة والتأسّف على فقد القيم الوطنية والتذكير والتكريم.

(ب) الأشعار التي تنشد لأجل تذكّار الوطن وتبجيل قيمه.» (أنوشه، حسن، 1376هـ.ش، ج2: 1418) وقد جاء في كتاب «شعراءالعصبة» هكذا: «و هذه النزعة أي الحنين الطاعغي إلى الوطن وأهله وأحبّته كانت نزعة إنسانيّة أصيلة في نفس الإنسان وكان توطيد الشعور القومي في نفس الإنسان العربي من نتائج ذلك.» (الدقاق، عمر، 1987م: 203)

كثراً يشاهد هذا النوع في شعر شعراء في هذا العصر مصوّرين في أشعارهم آمال بلادهم وآلامهم، ويقومون بالبحث عن قضايا الوطن مثل التشجيع بالحرب، وتذكّار مصائب البلاد، ورثاء الشهداء، واستنهاض الهمم، وغيرها. لا بدّ أن لا ننسى أنّ الوطنيات هي تُحسب من ضرور الحنين إلى الوطن. إنّ القارئ لدواوين هؤلاء الشعراء ليرى حتماً في أشعارهم هذا النوع من الحنين بشكل واضح، ويشاهد أنّهم لم يخب سعي حنينهم إلى أهلهم وبلادهم وأصدقائهم ولم تدبّل جذوته. من أهمّ الموضوعات الوطنية التي قد وصلنا إليها بعد دراسة في دواوين شعراء هذا العصر، هي:

(أ) استنهاض الهمم والحض على الثورة:

الشيء الذي يجب أن لا ينسى هو أنّ الإسلام لقد غرس هذه الروح الإضطهادية والكفاح مع الأعداء في نفوس أبنائه وأكّد عليهم بأن لا يصمتوا أمام الظالمين ويجب أن يقارعوا معهم ويدافعوا عن بلدكم. قد اهتمّ الرسول الأكرم (ص) الذي قد بعث زعيماً للمسلمين في ذلك الزمن، بالوطن كثيراً؛ قوله: «حبّ الوطن من الإيمان» خير شاهد على هذا القول؛ حيث نرى فيما بعد تأثير الاهتمام بالوطن في قول أصحابه؛ منهم نابغة الجعدي حينما طلبت زوجته منه أن يبقى جانبها، منشداً:

يا بنت عمّي كتابُ الله أخرجني كرهاً وهل أمعنّ الله ما بدّلاً
فإن رجعتُ فربّ الناس أرجعني وإن لحقتُ برّبي فابتغي بدّلاً
ما كنتُ أعزّج أو أعمى فبعدّني أو ضارعاً من ضنى لم يستطع حولا
(آذرشب، محمد علي، 1385هـ: 114)

ونشاهد شاعراً آخر يتألّم من أوضاع بلده ويتأوّه بتلك الأيام ويشفق على أهلها من شدّة البرد فيها بحيث الناس يضعون أيديهم في جيوبهم ويحرّض بصورة غير مباشرة على قيام الناس لنجاة قومه من الكوارث والمصائب ومن ضيق العيش إلى الرفاه؛ إليك بعض الأبيات من قصيدته:

وأرى بمرّو الشاهجان تنكّرت أرض تتابع ثلجها المنزور
إذ لا ترى ذا بزة مشهورة إلا تخال كأنه مقرر
كلتا يديه لا تزال ثوبه كلّ الشتاء كأنه مأسور
(الحموي، ياقوت، ج1399، 5: 115)

وهذا نابغة الجعدي يتذكّر حال الأمم الغابرة قد هانت بعد عزّتهم حتّى يعتبروا من أوضاعهم وبيقضوا من غفلتهم؛ من قوله:

يا أيها الناس هل ترون إلى فارس بادت وخذها رغما
أمسوا عبيداً يرعون شاعكم كأنما كان ملكهم حُلماً
أو سبأ الحاضرين مأرب إذ بينون من دون سبله العرما
فمَرّقوا في البلاد واغترفوا الـ هونَ وذاقوا البأساء والقدما
(آذر شب، محمد علي، 1385هـ: 132)

ويظهر أنّ روح الجعدي تشرّبت بالإسلام فترك قومه وبقي في المدينة وجاهد بسيفه ولسانه وصوّر جهاده وتقواه في أبيات أضافها إلى رائعته التي أنشدها الرسول، قائلاً:

وجاهدتُ حتّى ما أحسُّ ومنّ معي سهيلاً إذا ما لاح ثمت غورا
أقيم على التقوى وأرضى بفعلها وكنتُ من النار المخوفة أوجرا
(نفس المصدر: 132)

(ب) رثاء الشهداء

حقيق بنا أن نتعرف بأن من أجمل الأشعار الوطنية هي رثاء الشهداء ومدحهم الذين قد بذلوا أنفسهم في سبيل الوطن والقبيلة وقيمها وهو التعبير عن لوعة فراق الأحبة الذين جاهدوا واستشهدوا. ومن الأفضل أن نستمع إلى قول امين الريحاني الذي يقول: «إن الأمة التي يفادي الوطنيون بحياتهم من أجلها أمة حية لا تموت، هي أمة خالدة.» (الريحاني، امين، 1987م: 231)

لا بد أن لانسى أن الرثاء قد يكتف في نوع من الشوق بحيث هم يرثون قبيلتهم ويتألمون لما أصابهم من النكبات والمصائب. لمشاهدة الأكثر يجب أن تأتي بنماذج رائعة من الرثاء لبعض الشعراء، منهم الخنساء في ديوانها ترثي أخاها بكلمات حزينة بحيث ننفع بها انفعالاً شديداً، هي في قصيدتها لازلت تتذكر في ألم وحسرة ما أصابها من فراق أخيها وما أصاب أخيها من الآلام:

يُورِقُني التَذَكُّرُ حينَ أُمسي فَيَرِدُّعُني مَعَ الأحزانِ نُكسي
على صَخَرٍ وَأَيِّ فَتًى كَصَخَرٍ ليومِ كَرِهِيَةٍ وطِيعانِ خَلَسِ
فَلَمْ أَسْمَعْ بِهِ رُزْءًا لِحَنٍّ وَلَمْ أَسْمَعْ بِهِ رُزْءًا لِلنَّسِ
أَشَدَّ على صُرُوفِ الدَّهْرِ آدَا وَأَفْضَلَ في الخُطوبِ بَغِيرِ لَبَسِ
(الخنساء، ديوان: 190)

وتخاطب صخر قائلة:

ألا يا صَخْرُ لا أُنْساكَ حَتَّى أَفَارِقَ مُهْجَتِي وَيَشُقَّ رَمْسِي (نفس المصدر: 190)
ولها أبيات تسيل حزناً وألماً ورغبة جارفة، رثت من خلالها أخيها معبرة عن حنينها الجارف إليه، راحت تسرد أبياتاً:

يَذَكِّرُني طُلُوعُ الشَّمْسِ صَخْرًا وَأَذَكِّرُهُ لِكُلِّ غُرُوبِ شَمْسٍ
فَلَوْلَا كَثْرَةُ البَاكِينَ حَوْلِي على إِخْوَانِهِمْ لَفَقَلْتُ نَفْسِي
وَ لَكِنْ لا أزالُ أَرى عَجُولًا وَنَائِحَةً تُنوحُ ليومِ نَحْسٍ

(نفس المصدر: 191)

هناك قدّمت الشاعرة صورة حزينة بحيث تقطع القلوب، وتفتت الأكباد وتذيب النفوس حسرة. وفي قصيدة أخرى، تواصل الشاعرة نفث مشاعرها الحارة باكياً لفراق أخيها وأبطال الحرب وتتحدث عن شجاعة أخيها بأنها هو الذي دافع عن قبيلته وحمل عبء الأمور العظيمة عن قومه في مصائبهم؛ إنها تخاطب عيونه أن تجري الدمع لأجل فراق أخيه وتقول:

يا عَيْنُ جُودِي بِالْدمِ عِ الْمُسْتَهْلَاتِ السَّوْفِ
فَيْضًا كَمَا فَاضَ الغُرُ بَ الْمُتَرَعَاتِ مِنَ النِّوَاضِ
فَأَبْكِي لِصَخَرٍ إِذْ ثَوَى بَيْنَ الضَّرِيحَةِ وَالصَّفَائِحِ
السَّيِّدُ الْجَحَّاجُ وَابْنُ السَّادَةِ الشُّمِّ الْجَحَّاجِ
الحَامِلُ الثِّقْلُ المَهْمُ مِنَ المَلِمَاتِ الفَوَاحِ

(نفس المصدر: 192-193)

هي تختم قصيدتها بهذه الأبيات الجميلة والمنفعلة في توصيف فضائل أخيه وتقول:

وذاك الَّذِي كُنَّا بِهِ تَشْفِي المَرِيضَ مِنَ الجَوَاحِ
نَرْدُ بِادِرَةِ العَدُوِّ وَنُخَوِّ الشَّنْفِ المَكاشِحِ

(نفس المصدر: 194)

نلاحظ في هذا البيت شدة الحسرة واللوعة التي تتبعث من أعماق القلب الذي يكابد ألم الفراق.

الفخر بالقبيلة:

إنَّ الملاحظ في دراسة موضوع في ذلك الأدب يرى وجود الموقفين؛ الموقف الأول: الإحساس بالغربة والحنين إلى الوطن والأطلال والدَّمن، والموقف الثاني: الفخر بالقبيلة. جدير بالذكر أنَّ الواحد من مضامين الأشعار الوطنية التي لها تأثير في النفوس، هي الفخر بالقبيلة والقوم. فإنَّ الفخر والتعصب إلى القبيلة والقوم هو التعبير عن نزعة فطرية للحرَّة والكرامة، كما هو وسيلة لدفاع الفرد عن القبيلة أمام الظلم. لا بدَّ أنْ لانسى أنَّ ذكر المحاسن والصفات الجميلة للقبيلة والقوم، والحنين إليها قد يكون قالباً واسعاً لدى الشعراء وهي أعرَّ شيء في الوجود بحيث هي أهمَّ ظاهرة يلاحظها الباحث المتأمل في أدب كلِّ العصر. ربَّما ابن خلدون هو أول شخص يتحدَّث عن العصبية بمثابة تحكيم حسَّ التكبر القومي والوطني. وباعتقاده العصبية توثق العلاقة بين افراد القبيلة. (الفاخوري، حنا، 1371هـ.ش: 744)

مما لا شكَّ فيه أنَّ الفخر إلى القبيلة والتعصب بها قد يكون من أسمى الصفات الجاهلية ويعتبر نوعاً من حبِّ الوطن؛ لأنَّه في العصر الجاهلي كان الاهتمام بالقبيلة كثيراً بحيث نستطيع أنْ نقول إنَّها تعتبر وطنهم الأول، كما سبق ذكره بأنَّ عيشهم قد بني على الترحال من مكان إلى مكان آخر ولا يستقرُّون في مكان ثابت حتى يعتبرونه وطناً، بل المهمَّ عندهم القبيلة. نحن نشاهد نماذج من الفخر في الشعر الجاهلي، ها هو عمرو بن كلثوم يتلذَّذ من الفخر بالقبيلة ويصف قبيلته قائلاً:

بِأَنَّا مُطْعِمُونَ إِذَا قَدَرْنَا وَإِنَّا النَّاظِرُونَ بِحَيْثُ شِئْنَا
وَإِنَّا الْمَانِعُونَ لِمَا أَرَدْنَا وَإِنَّا الْعَاظِمُونَ إِذَا عَصَيْنَا

(أفرام البستاني، فؤاد، 1385هـ.ش: 136)

نلاحظ هذه الأبيات الجميلة تغلب عليها مسحة التَّوق والشوق ولوعة الفراق بذكر أمجاد القوم. وإذا تأملنا في دواوين الشعراء العرب في الأدب الإسلامي لرأينا حسان بن ثابت يفتخر بقبيلته وبعض فضائل أخلاقية ومعنوية كالكرم، والشجاعة، وإعانة الآخرين التي لها قيمة كبيرة بحيث هذا الفخر أيضاً هو وسيلة للدفاع عن الوطن. في قصيدة له بعنوان «هلمَّ إلينا» قد أشار بهذا الموضوع:

أولئك قَوْمِي فَإِنْ تَسَّالِي كِرَامٌ إِذَا الضَّيْفُ يَوْمًا أَلَمَ
عِظَامُ الْقُدُورِ لَأَيَّسَارِهِمْ يَكْبُوتُ فِيهَا الْمُسِنَّ السِّنَمُ
يُؤَاسُونَ مَوْلَاهُمْ فِي الْغَنَى وَيَحْمُونَ جَارَهُمْ إِنْ ظَلَمَ
كَانُوا مُلُوكًا بِأَرْضِهِمْ يَبَادُونَ غَضَبًا بِأَمْرِ غَشَمَ

(ديوان: 220)

إنَّه أيضاً في قصيدة أخرى يعتبر قبيلته أفضل ملوك قبل الرسول الأكرم (ص) ويزيل عنهم صفة البخل ويقول:

وَ كُنَّا مُلُوكَ النَّاسِ قَبْلَ مُحَمَّدٍ فَلَمَّا أَتَى الْإِسْلَامُ كَانَ لَنَا الْفَضْلُ
وَ أَكْرَمَنَا اللَّهُ الَّذِي لَيْسَ غَيْرُهُ إِلَهَ بِأَيَّامِ مَضَتْ مَا لَهَا شَكْلُ
أولئك قَوْمِي خَيْرُ قَوْمٍ بِأَسْرِهِمْ وَلَيْسَ عَلَى مَعْرُوفِهِمْ أَبَدًا قُفْلُ
يَرِيُونَ بِالْمَعْرُوفِ مَعْرُوفَ مَنْ مَضَى فَمَا عُدَّ مِنْ خَيْرٍ قَوْمِي لَهُ أَهْلُ
إِذَا اخْتَبَطُوا لَمْ يَفْجِسُوا فِي نَدِيهِمْ وَلَيْسَ عَلَى سُؤَالِهِمْ عِنْدَهُمْ بُخْلُ

(نفس المصدر: 193)

وهذه الخنساء بعد ما تشكو من الدَّهر بما أصابها من البلاء تتحسّر من فقد قبيلتها وهذا الأمر يؤلمها كثيراً وتتذكّر حرَّة قبيلتها وتحنَّ إليها بلوعة تحرق القلوب، حينذاك تفخر بقبيلتها وتقول:

تَعَرَّقَنِي الدَّهْرُ نَهْسًا وَحَرًّا وَأَوْجَعَنِي الدَّهْرُ قِرْعًا وَغَمْرًا
وَأَفْنَى رِجَالِي فَبَادُوا مَعًا فَأَصْبَحَ قَلْبِي لَهُمْ مُسْتَقْرًّا

كَأَنْ لَمْ يَكُونُوا جَمِيَّ يَنْقِي
وَكَانُوا سِرَاةً بَنِي مَالِكٍ
وَإِذَا النَّاسُ إِذْ ذَاكَ مَنْ عَرَّ بَرًا
وَزَيْنَ الْعَشِيرَةَ مَجْدًا وَعِرًا
هُمْ مَنْعُوا جَارَهُمُ وَالنَّسَا
ءُ يَحْفِرُ أَحْشَاءَهَا الْخَوْفُ حَفْرًا⁵

(الخنساء، ديوان: 155-156)

وهي في قصيدة أخرى تفتخر بشجاعة أبيها وأخويها وإخوانها الديني في ساحة الحرب وتقول:

أُبْكِي أَبِي عَمْرًا بَعِينَ غَزِيرَةً
وَصِنَوِي لِأَنْسَى مُعَاوِيَةَ الَّذِي
قَلِيلٌ إِذَا نَامَ الْخَلِيُّ هُجُودُهَا
لَهُ مِنْ سِرَاةِ الْحَرَّتَيْنِ وَفُودُهَا
وَصَخْرًا وَمَنْ ذَا مِثْلُ صَخْرٍ إِذَا غَدَا
بِسَاحَتِهِ الْأَبْطَالُ قَزَمَ يَقُودُهَا
أَوْلَيْكَ أَهْلُ الْمَجْدِ مِنْ آلِ غَالِبٍ
وَفِي الْعِرِّ مِنْهَا حِينَ ثَنَّتِي عَدِيدُهَا⁶

(نفس المصدر: 217)

وكعب بن زهير يقول في قصيدة تتبعث عن عاطفة صادقة وتتدفق عن وجدان سليم عن شجاعة قبيلته

وتضحياتهم:

وَالذَائِدِينَ النَّاسَ عَنْ أَدْيَانِهِمْ
وَالْبَاذِلِينَ نَفْسَهُمْ لِنَبِيِّهِمْ
بِالْمَشْرِفِي وَبِالْقَنَا الْخَطَارِ
يَوْمَ الْهِيَاجِ وَقُبَّةِ الْجَبَارِ
وَهُمْ إِذَا خَوَّتِ النُّجُومُ فَإِنَّهُمْ
لِلطَائِفِينَ السَّائِلِينَ مَقَارِي
وَهُمْ إِذَا انْقَلَبُوا كَأَنَّ ثِيَابَهُمْ
مِنْهَا تَضَوُّعُ فَأَرَةُ الْعَطَارِ

المُطْعَمُونَ الضَّيْفَ حِينَ يَنْوِيهِمْ
مِنْ لَحْمِ كَوْمٍ كَالْهَضَابِ عِشَارٍ (نفس المصدر: 135)

نختم الكلام بأن المنتبغ لدواوين الشعراء والدارس فيها في هذه الفترة سيجدهم عكوفين على الوطن ويدري بأنهم

لم يتغير توفهم وحنينهم إلى وطنهم قيد أنملة.

الهوامش

معنى اللغات والمصطلحات:

1. سقط: منقطع الرمل المستدق من طرفه/ اللوى: الرمل الملتوي/ الدخول وحومل: اسما الموضوعين/ توضح ومقراه: اسما الموضوعين/ لم يعف: لم يمح/ سفتحها: صبيبها/ معول: معتمد.
2. الجواء: اسم بلد في نجد/ فدن: القصر/ المتلوم: المتمكث.
3. ملاوة: فتره قصيرة من زمن/ تصورات: تخيلات/ مس: الجنون/ خلس: أخذ في خفة وخفيفة.
4. الصرم بفتح الصاد وضمها الهجر ضد الوصل وقوله فابتكر يريد عجل، وقوله إنما يدهن للقلب الحصر يريد إنما يدهن القلب الحصر فأدخل اللام على القلب للضرورة ويدهن يظهر خلاف ما يضمّر أو يلين ويصانع/ عمر ترخيم عمرة والسر الخالص الحسن/ قوله يسأل بالشيء الغمر يقول إنما يسأل عن الشيء الغمر كما قال تعالى وسأل سائل بعذاب أي عن عذاب والغمر من قولهم فلان مغمور أي ليس بمشهور/ قوله إذا أسلم الأبطال عورات الدبر يقول إذا انهزموا؛ يعني إذا انهزم الأبطال فإن أخوالي بنوكعب أي معروفون بالنجدة والإقدام/ قوله سبط الكفين تقول فلان سبط الكفين بين السبوبة سخي سمح الكفين، واليوم الخصر الشديد البرد يريد حسان أنه ربّ خال لي جواد سمح في وقت الشدة والجذب.
5. تعرقني: أي أخذ ما على عظمي من لحم بأسنانه/ النهس: الأخذ بأطراف الأسنان/ غمزا: أي نخسا وجسا وعصرا/ مستقرًا: من فعل استقر إذا استخفه واستدعاه وأعجزه/ من عرّ بَرّ: المقصود به من غلب سلب/ حفزًا: من حفزه أي حثّه وحركه وطعنه.

6. الصنو: هو القرين، وهنا بمعنى الشقيق، وهو إما أن يكون مفعول أبكي أو مقسم به/ الحرّتان: هي أرض ذات حجارة نخرة سود كأنها أحرقت بالنار أو قد أرادت هنا مكان بعينها، وربما كما ناصرة سليم وحرّة واقم/ القمر: صغير الجثة قصير القامة الذي لا غناء عنده.

7. يحمون الناس ومعنّدهم في دينهم بسيفهم المشرفية (صناعة الشام) وبالرمح (القنا) المهترّ (الخطار)/ قُبّة الجبار: الكعبة؛ يذلون نفوسهم رهينة في الحماية لرسول الله (ص) وليبيت الله الحرام/ إذا خوت النجوم: كناية عن انقطاع المطر والجذب، فإذا كان ذلك كانوا هم أهل القرى والضيافة (المقاري)/ وإذا عادوا من ميدان القتال لأشتم من ثيابهم رائحة الدماء أو العرق ولكن رائحة المسك (فأرة العطار)/ إذا نزل بهم الضيف لم يخلوا عليه بأفضل وأسمى نياتهم التي توازي الهضاب علواً وسُعةً حتّى المعشّة منها (الحامل).

النتيجة:

قد كشفت هذه الدراسة عن نتائج متعددة، منها:

1. اتّضح لنا بأنّ الأطلال والدّمن في بدايات العصر الإسلامي قد تبدو في أشعار الشعراء كالقدماء.
2. إنّ الإنسان كان مؤمناً وواعياً أشدّ الوعي بقضايا الوطن وأمّته، وهذا الأمر يحرضه على سبيل تقدّم الوطن بأسباب مختلفة.
3. إنّ الشعراء يميلون في توقّهم وحنينهم إلى نزعات واتّجاهات مختلفة، منها الاتّجاه المكاني كحنينهم إلى بلادهم أو الإنساني في الحنين إلى الحبيبة والأشعار الوطنيّة كاستنهاض القوم في سبيل الدفاع عن الوطن، وثناء الشهداء، والفخر بالقبيلة.
4. هذه الأشعار الوطنيّة لا توجد في شعر شعراء هذا العصر فحسب بل ورد مثلها في أشعار الصعاليك الذين طردوا من القبيلة بدلائل مختلفة.
5. كثيراً ما يلوّن هؤلاء الشعراء حنينهم إلى الوطن بألوان مختلفة من الشعر الوطني كما قلنا وبعض الجوانب الإنسانية مثل الحز على الثورة والكفاح مع الاستبداد وغيرها التي توجد في أشعارهم كثيراً، ولها لوعة كثيرة بحيث القارئ لدواوينهم يتأثّر بها وتجري الدموع من عيونه.

فهرس المصادر

أ) المصادر العربيّة

1. القرآن الكريم
2. آذارشب، محمد علي، (1385هـ.ش)، الأدب العربي وتاريخه حتّى نهاية العصر الأموي، طهران، سمت، ط1.
3. أبوماضي، إيليا، (د.ت)، ديوان إيليا أبي ماضي، حقّقه وضبطه ميرزا زهير، دار العودة.
4. الأبياري، إبراهيم، (1962م)، الوطن في الأدب العربي، دار القلم.
5. أبو فراس الحمداني، (د.ت)، ديوان أبي فراس الحمداني، تقديم عبّاس عبد الستار، دار الكتب العلمية، بيروت.
6. أبوتمام، (1944م)، ديوان أبي تمام، بيروت، دار الكتب العربي، ط2.
7. أفرام البستاني، فؤاد، (1385هـ.ش)، المجاني الحديثّة (المجلد 1)، طليعة النور.
8. ابن زيدون، (د.ت)، ديوان ابن زيدون، شرحه وضبطه عمر فاروق، بيروت، دار القلم للطباعة والنشر.
9. ابن نباتة المصري، (د.ت)، ديوان ابن نباتة المصري، بيروت، دار إحياء التراث العربي.
10. ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن المكرم، (1988م)، لسان العرب (المجلد 3، 7، 15)، بيروت، دار اللسان العربي.
11. إمروء القيس، (د.ت)، ديوان إمروء القيس، ضبطه وصحّحه مصطفى عبد الشافي، بيروت.

12. أنيس، إبراهيم؛ منتصر، عبد الحليم؛ الصوالحي، عطية؛ خلف الله أحمد، محمد، المعجم المفهرس، طهران، مكتب نشر الثقافة الإسلامية، ط4.

13. البحتري، (1987م)، ديوان البحتري (المجلد1)، شرحه الدكتور يوسف الشيخ محمد، بيروت، دار الكتب العلمية.

14. بدوي، عبده، (1992م)، قضايا حول الشعر (المجلد1)، الهيئة المصرية للكتاب.

15. البغدادي، شهاب الدين أبو عبدالله، (1979م)، معجم البلدان (المجلد3)، بيروت، دار إحياء التراث العربي.

16. بدوي، أنيس؛ طماس، حمدو؛ الطيبي، حسان، (2009م)، روائع الشعر الإسلامي، بيروت، دار المعرفة.

17. التبريزي، الخطيب، (2004م)، شرح ديوان عنتر، بيروت. لبنان، دار الكتاب العربي.

18. جميل بثينة، (1993م)، ديوان جميل بثينة، حققه محمد ناصر الدين مهدي، دار الكتب العلمية، بيروت.

19. جوزيف، إلياس، (2000م)، المجاني المصور (المجلد1)، بيروت، دار المجاني.

20. حسان بن ثابت، (د.ت)، ديوان حسان بن ثابت، حققه عبدالله مهنا، دار الكتب العلمية، بيروت، ط2.

21. حفني، عبد الحليم، (1999م)، شرح لامية العرب الشنفرى، مكتبة الآداب.

22. حور، محمد إبراهيم، (1989م)، الحنين إلى الوطن حتى نهاية العصر الأموي، الإمارات المتحدة العربية، دار القلم، ط2.

23. الخنساء، (2005م)، ديوان الخنساء، شرحه وحققه محمد فايز، دار الكتاب العربي، بيروت.

24. الذقاق، عمر، (1987م)، شعراء العصبية الأندلسية، بيروت، دار الشرق.

25. داود، أنس، (1967م)، التجديد في شعر المهجر، المؤسسة المصرية العامة للنشر والتأليف.

26. الرازي، محمد بن أبي بكر، (1995م)، مختار الصحاح (المجلد7)، مكتبة لبنان، الطبعة الجديدة.

27. الريحاني، امين، (1987م)، القوانين، بيروت، دار الجيل.

28. الزبيدي، محمد مرتضي، (1425م)، تاج العروس من جواهر القاموس (المجلد2)، بيروت، دار الفكر.

29. زمخشري، جارالله أبو القاسم، (د.ت)، أساس البلاغة، بتحقيق عبدالرحيم محمود، د.ط.

30. شوقي، أحمد، (1998م)، الشوقيات، شرحه وحققها علي العسيلي (المجلد1)، بيروت، منشورات مؤسسة الأعلمي.

31. ضيف، شوقي، (د.ت)، دراسات في الشعر العربي المعاصر، مصر، دار المعارف، ط4.

32. -، (1988م)، فصول في الشعر ونقده، مصر، دار المعارف، ط2.

33. عبدالله، يحيى، (2005م)، الاغتراب (دراسة تحليلية لشخصيات الطاهر بن جلون الروائية)، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

34. الكفراوي، محمد عبد العزيز، (د.ت)، تاريخ الشعر العربي (الجزء4)، مصر، دار نهضة.

35. الكوفي البغدادي، محمد بن سهل بن مرزبان (1987م)، الحنين إلى الأوطان، تحقيق: جليل العطية، عالم الكتب.

36. مذكور، إبراهيم، (1990م)، المعجم الوجيز، إيران. قم، دار الثقافة.

ب) المصادر الفارسية

1. أنوشه، حسن، (1376ه.ش)، دانشنامه ادبی فارسی (ج2)، تهران، سازمان چاپ وانتشارات، چاپ1.

2. زنجاني، عباسعلي، (1368ه.ش)، وطن وسرزمين من، تهران، دفتر نشر فرهنگ اسلامي.

3. الفاخوري، حنا؛ الجر، خليل، (1371ه.ش)، تاريخ فلسفه در جهان اسلام، ترجمه عبد الحميد آيتي، تهران، دار العلم، چاپ4.

ج) المجلات

1. بيره جكلي، زينب، (2006م)، الوطن في ديوان سالم المعويس، مجلة كلية الدراسات الإسلامية والعربية،

طهران، رقم32، صص410-440.

الثقافة الإسلامية لدى الأبناء ودور التنشئة الأسرية في تعزيزها في ظل التحديات الراهنة

- دراسة ميدانية -

م. ظاهر محسن هاني

جامعة بابل / كلية الآداب

The Islamic Culture for Children and the Role of Familial Upbringing in Enhancing it Under the Contemporary Challenges – A Field Study Lecturer Dhahir Mohsen Hani University of Babylon / College of Arts

Abstract

This research aims at identifying the nature of Islamic culture and the importance of the familial upbringing in enhancing the Islamic culture and the main challenges that face it. To achieve these aims, the researcher has made a questionnaire for this subject. This questionnaire has been applied to a sample consisting of some 305 male and female teachers in the University of Babylon chosen randomly to represent the variables of the research. It is revealed from the results of the research that the familial upbringing contributes in enhancing the Islamic culture despite the challenges that face it.

ملخص البحث:

يهدف هذا البحث إلى التعرف على طبيعة الثقافة الإسلامية وكذلك التعرف على أهمية التنشئة الأسرية في تعزيز الثقافة الإسلامية وإبراز التحديات التي تواجهها. ولتحقيق هذه الأهداف قام الباحث بإعداد استمارة استبانة تناولت الظاهرة موضوع البحث، وقد تم تطبيق هذه الاستبانة على عينة من أعضاء الهيئة التدريسية بجامعة بابل بلغ عددها 305 أستاذاً وأستاذة تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية لتمثل متغيرات البحث.

وقد تبين من نتائج البحث أن التنشئة الأسرية تساهم في تعزيز الثقافة الإسلامية لأفرادها على الرغم من التحديات التي تواجهها ومن نتائج البحث وجود علاقة معنوية بين عمر المبحوثين والحديث عن الثقافة الإسلامية وانعكاسه على سلوكهم اليومي وكذلك وجود علاقة معنوية بين مدة الخدمة وإضعاف القنوات الفضائية للثقافة الإسلامية. كما أظهرت النتائج عدم وجود علاقة معنوية بين جنس المبحوثين والأسلوب المفضل في التنشئة الأسرية، وكذلك بين السكن الحالي للمبحوثين ومدى تأثير الثقافة الإسلامية في سلوك أفراد الأسرة عما كانت عليه في السابق.

المقدمة

اهتم الإسلام بالتربية الصالحة للأبناء، وإعدادهم الإعداد المناسب بحيث يصبحون نافعين لدينهم ومجتمعهم. وقد دعا القرآن الكريم إلى العناية بالأبناء، فقال تعالى: ﴿يُوصِيكُمُ اللَّهُ فِي أَوْلَادِكُمْ﴾ [النساء: 11]، وقال: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا قُوا أَنْفُسَكُمْ وَأَهْلِيكُمْ نَارًا وَقُودُهَا النَّاسُ وَالْجِبَارَةُ﴾ [التحريم: 6]، وقال: ﴿وَأْمُرْ أَهْلَكَ بِالصَّلَاةِ وَاصْطَبِرْ عَلَيْهَا﴾ [طه: 132] لذا يعد الدين الإسلامي مرتكزاً أساسياً لتماسك المجتمع وذلك من خلال دوره في تنظيم عملية التفاعل بين أعضاء المجتمع، إذ يتلقى أفراد المجتمع الواحد أصول دينهم ويتوحدون بفكره وأساليبه وعاداته وشعائره وبهذا يمكن المحافظة على تركيب البناء الاجتماعي للمجتمع وتحقيق توازنه واستقراره.

ومن أجل تحقيق تلك الأهداف السامية فقد أوكل المجتمع مهمة الحفاظ على بنائه الاجتماعي إلى الأسرة من خلال الأبوين وهنا يقع عليهما العبء الأكبر في ظل الظروف والتحديات المعاصرة، وبالتالي تلجأ الأسرة إلى أساليب تنشئية وتتباين هذه الأساليب من حيث نوعيتها وأثارها في تنشئة الأبناء فمنها أساليب إيجابية كالتشجيع والتعاطف والتسامح والتوجيه، ومنها أساليب سلبية كالنبد والحماية الزائدة والحرمان والقسوة والرفض والإشعار بالذنب.

وبالتالي فإن بحثنا هذا يحاول أن يقف على دور التنشئة الأسرية في تعزيز الثقافة الإسلامية، باعتبار إن مسؤولية التصدي للتحديات التي تواجهها ثقافتنا الإسلامية تقع على عاتق الأسرة على وجه الخصوص باعتبارها المؤسسة الاجتماعية الوحيدة القادرة على ضبط سلوك أفرادها، وباعتبار إن الثقافة الإسلامية شأنها شأن أية ظاهرة اجتماعية تنطوي على جوانب متعددة ينبغي الوعي بها، ودراستها بأسلوب علمي إذا أردنا مواجهة شاملة وصحيحة لكل التحديات التي تواجهها.

الفصل الأول

المشكلة

تعد الثقافة الإسلامية نظاماً اجتماعياً شاملاً لكل جوانب الحياة وقضايا المجتمع، فهي لا تترك صغيرة ولا كبيرة من الأمور الدينية والدنيوية إلا بينتها ووضعت لها القواعد والأسس التي تحكمها وتنظمها، سواءً كانت دينية أم اجتماعية. فهي لا تترك أي جانب من هذه الجوانب بلا تنظيم وإحكام. إنما كل شيء فيه موضح ومفصل تفصيلاً عاماً تارة وتفصيلاً دقيقاً تارة أخرى انطلاقاً من قوله تعالى في ﴿وَكُلُّ شَيْءٍ أَحْصَيْنَاهُ فِي إِمَامٍ مُبِينٍ﴾ [يس: 12].

ونتيجة لتعرض المجتمع العراقي منذ سنة 1990 ولحد الآن إلى تغيرات اجتماعية نتيجة الحروب والأزمات التي مرت به، استهدفت تفويض قواه الحيوية، وتعطيل إمكاناته، وتخريب بنائه الاجتماعي، وذلك بتقشي بعض المظاهر السلوكية المنحرفة التي تنتافى وثقافتنا الإسلامية يمارسها أفراد المجتمع وخاصة الشباب منهم. وظهور وتبلور قيم أخرى تعبر عن الحالة الاجتماعية الجديدة. وهذا ما أدى بدوره إلى النزاع ما بين القيم الجديدة والقيم القديمة أي حصل النزاع بين من يتبنون القيم الجديدة ومع من يتمسكون بالقيم القديمة وفي حالات أخرى فقد حدث هذا الصراع داخل الفرد نفسه عندما عاش الفرد بين حدود قيمتين داخل أسرته أو مجتمعة. ومن هنا تعد أساليب التنشئة الخاطئة التي تتبعها الأسرة من العوامل المهمة والمؤدية إلى ضعف الضوابط الاجتماعية وانحراف السلوك لدى أفراد الأسرة، إذ إن الانحراف ناجم عن صراع بين رغبات الفرد وطموحاته ودوافعه من جهة ووسائل الضبط الاجتماعي والسلوكي التي تعتمدها الأسرة من جهة أخرى.

أهمية وأهداف البحث

يستمد بحثنا الحالي أهميته على الصعيد الأكاديمي والتطبيقي من خلال النقاط التالية :

- 1- إن البحث يقع ضمن نطاق كل من علم الاجتماع الديني، وعلم الاجتماع الأسري، وعلم الاجتماع التربوي.... وهي فروع رئيسية ضمن علم الاجتماع العام. ومن ثم يعد موضوعاً حيوياً يؤثر بشكل مباشر وغير مباشر في مسيرة التنمية والتقدم في المجتمع على أساس أن الثقافة الإسلامية تمثل روح الأمة العراقية وفكرها.
 - 2- إن البحث يركز - بصفة خاصة - على الثقافة الإسلامية لدى الأبناء في إطار ملامح التغيير وفي ظل التحولات المختلفة على الصعيد السياسي والاجتماعي والثقافي للمجتمع العراقي.
 - 3- إن البحث يتعرض لدور التنشئة الاجتماعية في تعزيز الثقافة الإسلامية وخاصة التنشئة الأسرية من أجل إثبات قدرتها في مواجهة التحديات التي يواجهها الأبناء إنشاء مسيرتهم الاجتماعية في المجتمع ومدى قدرتهم في تمثل الثقافة الإسلامية بوصفها قائد وموجه ومنظم لحياتهم العامة.
 - 4- يمكن أن تقوم على نتائج هذا البحث مجموعة من البرامج والخطط التي تعين في صياغة ثقافة إسلامية لأبناء المجتمع العراقي تتناسب وفلسفة الدين الإسلامي.
- أما بالنسبة لأهداف بحثنا الحالي فإنها تتمثل بالنقاط الآتية :
- 1- التعرف على طبيعة الثقافة الإسلامية في الأسرة العراقية.
 - 2- التعرف على أهمية التنشئة الأسرية في تعزيز الثقافة الإسلامية في الأسرة العراقية.
 - 3- تحديد أهم التحديات التي تواجه التنشئة الأسرية في تعزيزها للثقافة الإسلامية في الأسرة العراقية.

تحديد المصطلحات

أولاً : الثقافة

ففي المختار من صحاح اللغة أتى جذر المصطلح (ث ق ف الرجل - من باب ظرف - صار حاذقاً خفيفاً، والثقافة ما تسوى بها الرماح، وتثقيفها - تسويتها، وثقفه من باب فهم - صادفه)¹.

أما لدى ابن منظور فهو (ثقف الشيء ثقفاً، وثقافاً وثقوفة: حذقه ورجل ثقف، وثقف، حاذق فهم بالإتياع، قالوا ثقف لثقف، ويقال ثقف الشيء وهو سرعة التعلم)².

والثقافة كما ذكر في المعجم الفلسفي هي (كل ما فيه استثارة للذهن، وتهذيب للذوق وتنمية لمملكة النقد، والحكم لدى الفرد أو في المجتمع، وتشمل على المعارف، والمعتقدات، والفن، والأخلاق، وجميع القدرات التي يهتم بها الفرد في مجتمعه، ولها طرق ونماذج عملية، وفكرية، وروحية، ولكل جيل ثقافة استمدتها من الماضي، وأضاف لها ما أضاف في الحاضر، وهي عنوان المجتمعات البشرية)³.

والثقافة كما يراها محمد عابد الجابري هي (المعبر الأصيل عن الخصوصية التاريخية لأمة من الأمم، عن نظرة هذه الأمة، إلى الكون والحياة، والموت، والإنسان، ومهامه، وقدراته، وحدوده، وما ينبغي أن يعمل، وما لا ينبغي أن يأمل)⁴.

ثانياً : الإسلام

هو (الاستسلام لله بالتوحيد والانقياد له بالطاعة والبراءة من الشرك وأهله) فهو يشمل أموراً ثلاثة : أن يستسلم العبد لربه استسلاماً شرعياً وذلك بتوحيد الله عز وجل وأفراده بالعبادة والبراءة من الشرك والاستسلام القديري وذلك بفعل أوامره واجتناب نواهيه لان الطاعة في الأمر بفعله والطاعة في النهي بتركه⁵، القرآن الكريم لغة: ﴿قرآن الشيء قرأناً جمعته وضممت بعضه إلى بعض وقرأت الكتاب قراءة وقرآناً، ومنه سمّي القرآن؛ لأنه يجمع السور فيضمها﴾⁶. وعرف على أنه سمّي القرآن بذلك، لجمعه ما فيه من الأحكام، والقصص، وغير ذلك⁷، أما علي حسب الله⁸ فعرفه: هو كلام الله تعالى المنزل على محمد ﷺ بلسان عربي؛ تبياناً لما فيه صلاح الناس في دنياهم وآخرتهم. وقد جعله الله معجزة رسوله الكبرى، وتبعه المؤمنون بتلاوته، وألهمهم حفظه وكتابته في المصاحف، ويسر أمر نقله إلى الأجيال المتتالية بالتواتر، تحقيقاً لقوله تعالى: ﴿إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ﴾. [سورة الحجر: الآية 9]¹.

"سن" السين والنون أصل واحد مطرد، وهو جريان الشيء واطراده في سهولة، والأصل قولهم سننت الماء على وجهي أسنة سناً، إذا أرسلته إرسالاً؛ ومما اشتق منه السنة وهي السيرة، وسنة رسول الله ﷺ سيرته².

والسنة قد وردت في القرآن الكريم في مواضع متعددة لتعني بالعادة المستمرة، والطريقة المتبعة، فقال تعالى: ﴿قَدْ خَلَتْ مِن قَبْلِكُمْ سُنَنٌ﴾ [سورة آل عمران: آية 137]³.

1. محمد محي عبد الحميد، محمد عبد اللطيف السائيس، المختار من صحاح اللغة، مطبعة الاستقامة، القاهرة، 1934، ص 63.
2. ماهر إسماعيل الجعفري، دور الثقافة العربية في تحديد ملامح الشخصية العربية، مجلة دراسات اجتماعية، بغداد، دار الحكمة 1999، ص 47.
3. ابراهيم مذكور، المعجم الفلسفي، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة، 1979، ص 58.
4. محمد عابد الجابري، العولمة والهوية الثقافية، عشر أطروحات، المستقبل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، العدد 228، 1998، ص 14.
5. سفانة احمد داود سليمان. الضبط الاجتماعي في الإسلام، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الموصل، كلية الآداب، قسم علم الاجتماع، 2005، ص 10.
6. إسماعيل بن حماد الجوهري : الصحاح، ج 1، ط 4، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار (لبنان: دار العلم للملايين، 1987) ص 65.
7. أحمد بن فارس بن زكريا بن الحسين: معجم مقاييس اللغة، ج 5، ط 4، تحقيق عبد السلام هارون مطبعة مصطفى البابي، مصر، 1973، ص 79.
1. علي حسب الله. أصول التشريع الإسلامي، ط 3، دار المعارف، مصر، 1964، ص 15.
2. أحمد بن فارس بن الحسن: معجم مقاييس اللغة، المصدر السابق، ص 60-61.
3. أسعد أحمد علي: تفسير الحديث النبوي في دروس عصرية، ط 1، دار الرائد العربي، لبنان، 1979، ص 14.

ثالثاً : الدور

فاعالم (رالف لنتون) يعد من ابرز العلماء الذين حاولوا أن يضعوا تعريفاً دقيقاً وواضحاً للدور دون أن يكتنفه التباس أو غموض، فهو يعرف الدور (بأنه الجانب الديناميكي للمركز الذي يلتزم الفرد بتأديته كي يكون عمله سليماً في مركزه)⁽¹⁾. في حين هناك عدد من العلماء ينظرون إلى الدور من زاوية أخرى فيعتقدون بأنه ذلك النمط المتكرر من الأفعال المكتسبة التي يؤديها شخص معين في موقف تفاعلي⁽²⁾. ووضع قسم آخر من العلماء للدور معنى وبعداً آخر يضاف إلى مضمون ما تقدم ذكره فيعرفونه بأنه ذلك السلوك المتوقع من الفرد في الجماعة وهو الجانب الحيوي الذي يجمع إلى جانبه العناصر الفيزيائية⁽³⁾. وتذهب طائفة أخرى من العلماء إلى القول عنه والنظر فيه على انه تمتع الشخص بحقوقه وتحمله مسؤوليات تحتم عليه أداء واجبات محددة بحكم إشغاله منزلة معينة⁽⁴⁾.

رابعاً : التنشئة الأسرية

التنشئة في اللغة من مصدرها (نشأ) الشئ -نشأ- ونشوءاً ونشأة حدث وتجدد والصبي شب: ونما. يقال: نشأت في بني فلان ونشأ فلان نشأة حسنة⁽⁵⁾. وانشأ يفعل كذا أي ابتداءً، ونشأ في بني فلان أي شب فيهم⁽⁶⁾. أما مفهوم التنشئة الأسرية فهي عملية تعلم وتعليم وتربية، تقوم على التفاعل، وتهدف إلى إكساب الفرد سلوكاً ومعايير واتجاهات مناسبة لادوار اجتماعية معينة تمكنه من مسايرة جماعته والتوافق الاجتماعي معها، وتكسبها الطابع الاجتماعي وتيسر الاندماج في الحياة الاجتماعية⁽⁷⁾. والتنشئة الاجتماعية من مصطلحات علم النفس الاجتماعي وهي عملية اجتماعية نفسية تتفوق بها نفسه الفرد وتتطور بالتعليم في الأسرة وخارجها وبوسائل الضبط الاجتماعي كي يتواءم الفرد مع حضارته ويصبح قادراً على العيش في مجتمعه وعلى تطبيق نظمته والتفاعل مع أفراد⁽⁸⁾.

ويمكن تعريف التنشئة الأسرية إجرائياً وبما يتلاءم مع بحثنا الحالي، بأنها الأساليب التي تتبعها الأسرة في تربية أبنائها.

خامساً : الثقافة الإسلامية

إن الثقافة في العقود الماضية حظيت باهتمام فكري وأجريت العديد من الدراسات بشأن طبيعتها ووظيفتها وعلاقتها ومؤسساتها وأدواته. وإن ما تتضمنه الثقافة من قضايا روحية واجتماعية وتربوية وفكرية يجعل من عصرنا عصوراً للثقافة¹. وفي الثقافة نماذج معيشية أو نماذج للفكر والعمل ابتدعها الإنسان في سبيل البحث عن إشباع حاجاته المعيشية.. وهي نماذج مكتسبة أي لا يولد الفرد مزوداً بها؛ بل يصل إليها عن طريق العقل والتفكير، استجابة للوسط الذي يعيش فيه. أو عن طريق النقل من المجتمعات الأخرى، إذ يأخذها كما هي أو يحورها بما يتفق وظروفه الاجتماعية².

فالثقافة إذن، هي معايير للعقل والسلوك، تحدد معنى الحياة، التي لا معنى لها بدون هذه المعايير، ورموزاً تحدد غايات الحياة، التي لا غاية لها بدون تلك الرموز. بمعنى إن الثقافة هي إجابة لسؤال الفرد والجماعة عن كيف؟ ولماذا؟ وإلى أين؟، أي الغاية من الوجود. ذلك كله يسم نشاط الفرد والجماعة بمسماه (الفن، الأخلاق، العرف، قواعد الأدب، العلاقة

1. صالح محمد علي أبو جادو. سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، دار المسيرة، عمان، 1988، ص19.

2. د. غيث، محمد عاطف. قاموس علم الاجتماع، الهيئة المصرية العامة للكتاب، الإسكندرية، 1979، ص390.

3. د. احمد زكي بدوي. معجم العلوم الاجتماعية، مكتبة لبنان، بيروت، 1977، ص395.

4. د. شاكر مصطفى سليم. قاموس الانثروبولوجيا، الطبعة الاولى، جامعة الكويت، الكويت، 1980، ص829.

5. المعجم الوسيط، الجزء الاول والثاني، ط6، 1994، ص754.

6. محمد بن ابي بكر الرازي. مختار الصحاح، دار الفكر، 1973، ص658.

7. د.حامد عبد السلام زهران. علم النفس الاجتماعي، عالم الكتب، القاهرة، 1984، ص243.

8. د.شاكر مصطفى سليم. قاموس انثروبولوجيا، ط1، كويت، 1981، ص899.

1 كمال رفيق الجراح. الثقافة العربية وتحديات العصر، مجلة بيت الحكمة للدراسات الاجتماعية، العدد 2، 1999، بغداد، ص36.

2 حسن سغفان. الموجز في تاريخ الحضارة والثقافة، دار النهضة المصرية، القاهرة، 1958، ص15.

بين الفرد والجماعة، الفرد والسلطة، الجماعة والسلطة، الخ). فالثقافة هي التي تقف وراء النشاط الحضاري للإنسان، وهي التي تجعل الحضارات الإنسانية تختلف عن بعضها نتيجة اختلاف المعايير الثقافية المحددة للنشاط الإنساني عامة¹. وبهذا فإن للثقافة الإسلامية خصائص ومميزات تفرد بها عن غيرها من الثقافات الأخرى، فالثقافة الإسلامية تستمد مبادئها وأسسها وقيمها من كتاب الله تعالى وسنة نبيه صلى الله عليه وسلم، وعليه فإننا نستطيع أن نحدد مجموعة من الخصائص تتميز بها الثقافة الإسلامية وعلى النحو الآتي:

1- الثقافة الإسلامية هي ثقافة ربانية :

إن الثقافة الإسلامية هي ثقافة انتماء إلى عقيدة التوحيد، فالمسلم في عقيدته يعتقد إن الله تعالى هو الذي خلق الكون وسخر ما في هذا الكون لمصلحة الإنسان { إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ وَالْفُلْكِ الَّتِي تَجْرِي فِي الْبَحْرِ بِمَا يَنْفَعُ النَّاسَ وَمَا أَنْزَلَ اللَّهُ مِنَ السَّمَاءِ مِنْ مَاءٍ فَأَحْيَا بِهِ الْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا وَبَثَّ فِيهَا مِنْ كُلِّ دَابَّةٍ وَتَصْرِيفِ الرِّيَّاحِ وَالسَّحَابِ الْمُسَخَّرِ بَيْنَ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَعْقِلُونَ }².

2- الثقافة الإسلامية ثقافة متوازنة :

إذ إن الثقافة الإسلامية توازن بين القدرة الإلهية والقدرة الإنسانية ، بحيث إن الدين الإسلامي لا يحمل الإنسان ما لا طاقة له بها وتستوعب الإنسان من حيث القدرات والمهارات والنوازع والرغبات وهي استجابة إلهية لطبيعة الإنسان «لَا يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا لَهَا مَا كَسَبَتْ وَعَلَيْهَا مَا اكْتَسَبَتْ رَبَّنَا لَا تُؤَاخِذْنَا إِنْ نَسِينَا أَوْ أَخْطَأْنَا رَبَّنَا وَلَا تَحْمِلْ عَلَيْنَا إَصْرًا كَمَا حَمَلْتَهُ عَلَى الَّذِينَ مِنْ قَبْلِنَا رَبَّنَا وَلَا تُحَمِّلْنَا مَا لَا طَاقَةَ لَنَا بِهِ وَاعْفُ عَنَّا وَاعْفُ لَنَا وَارْحَمْنَا أَنْتَ مَوْلَانَا فَانصُرْنَا عَلَى الْقَوْمِ الْكَافِرِينَ»³.

3- الثقافة الإسلامية هي نتاج اجتماعي - إنساني :

لا وجود للثقافة الإسلامية من دون مجتمع إنساني ولا وجود لمجتمع إنساني من دون ثقافة والعلاقة جدلية بينهما. فالثقافة تنشأ عن الحياة الاجتماعية من خلال سعي الإنسان لابتكار سبل التكيف مع الظروف البيئية الجديدة⁴. فالثقافة بالرغم من إنها نتاج تجمع الخبرات الإنسانية فإنها المحددة لأنماط الحياة الاجتماعية في أي مجتمع من المجتمعات⁵. «يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ»⁶.

4- الثقافة الإسلامية هي عملية مكتسبة :

أي إن الإنسان يكتسب الثقافة من حوله الآباء والأمهات والقادة والموجهون ووسائل الإعلام¹. إضافة إلى إن الإنسان يكتسب الثقافة منذ مولده، فهي لا تنتقل بالوراثة، ولكنها تتكون من خلال التنشئة الاجتماعية أو التثاقف أو الاستعارة أو التماثل أو الاستيعاب ولا يدخل فيها السلوك الفطري. ومع ذلك لا يمكن أن تكون بعض النظم الثقافية قد أوجدها الإنسان لإشباع حاجات فطرية مثل نظام جمع الطعام أو الصيد أو الزراعة وهي تكتسب عن طريق التعلم².

5- تنتقل الثقافة الإسلامية من مجتمع لأخر بالاحتكاك والتواصل، على إن هذا الانتقال لا يكون بمقدار واحد من مجتمعات مختلفة إنما يتأثر بمدى نجاح المجتمع³.

1. د. تركي الحمد. الثقافة العربية في عصر العولمة، ط 1، دار الساقى، بيروت، 1999، ص 16.

2. سورة البقرة الآية 164.

3. سورة البقرة الآية 286.

4. د. عبد الغني عماد. سوسيولوجيا الثقافة، ط 1، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2006، ص 110-116.

5. د. علي فؤاد حميدة. مشكلات المجتمع الريفي في العالم العربي، مركز البحوث والدراسات العربية، مصر، 1968، ص 8.

6. سورة الحجرات الآية 13.

1. د. إبراهيم ناصر. علم الاجتماع التربوي، دار الجيل، بيروت، 1985، ص 131.

2. د. عبد الغني عماد. سوسيولوجيا الثقافة، مصدر سابق، ص 116.

3. علي فؤاد حميد. مشكلات المجتمع الريفي في العالم العربي، مصدر سابق، ص 12.

6- الثقافة الإسلامية هي ثقافة إيجابية :

إن القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة والأحاديث المروية عن الأئمة الأطهار عليهم السلام والصحابه تحمل في طياتها القدرة على التسامح باعتبارها ثقافة تهذيبية وليست عقابية ترسل رسائل لأفراد المجتمع بان لها القدرة على استيعاب أفعالهم من جهة ولهم القدرة على تحديد ومقاومة وتهذيب تلك الأفعال من جهة أخرى. ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا تَنَاجَيْتُمْ فَلَا تَتَنَاجَوْا بِالْإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ وَمَعْصِيَةِ الرَّسُولِ وَتَنَاجَوْا بِالْبِرِّ وَالتَّقْوَىٰ وَاتَّقُوا اللَّهَ الَّذِي إِلَيْهِ تُحْشَرُونَ﴾¹.

7- الثقافة الإسلامية نامية ومتغيرة :

إن سمة المجتمعات دائمة التغير، والتغير قانون تخضع له جميع الظواهر²، فالثقافة دائمة التغير بما تضيفه إليها الأجيال الجديدة من خبرات وأدوات وقيم وأنماط سلوكية وألفاظ لغوية وكذلك بما ينتج من إهمال الأجيال الجديدة لبعض الخبرات القديمة التي لم تعد تتلاءم مع ظروف الحياة الجديدة³

ثانياً : التنشئة الأسرية ودورها في تعزيز الثقافة الإسلامية

تُعد الأسرة أول المصانع الاجتماعية وأهمها التي تنتج مختلف القيم، التي تقوم بتلقينها لأفرادها من خلال التنشئة الأسرية، بوصفها الآداب العامة الواجب إتباعها والسير عليها⁴. إذ إنها تقوم بغرس صفات كثيرة في حياة الفرد في بواكير حياته، حيث يولد صفحة بيضاء تقوم بملئها الأسرة بما تريد من قيم وآداب وأخلاق من أجل إعدادة إعداداً صحيحاً وسليماً. فضلاً عن ذلك، فالأسرة هي المكان الذي يعود إليه الأفراد ليستريحوا ويشعروا بالأمن والطمأنينة ويتداووا من جراحات صراهم مع العالم وويلاته. فهي بيئة وملاذ مستقر داخل عالم مملوء بالتذبذب والتغير⁵. وبالتالي فإن دور الأسرة هام وخطير وعظيم التأثير في حياة الفرد منذ ولادته، وطوال حياته حيث يتم بناء شخصيته واكتساب الأنماط السلوكية الخاصة به والتهيئة النفسية والاجتماعية له⁶، وقد حث الإسلام على تكوين الأسرة لأمرين : الأمر الأول ؛ لان للأسرة وظائف ضرورية لا يمكن الاستغناء عنها بأي حال من الأحوال منها :

- 1- الحفاظ على النوع الإنساني من الانقراض مع بقاء النسل وصيانتته من اختلاط الأنساب.
 - 2- العامل الوحيد للحضانة والتربية المقصودة في المراحل الأولى للطفولة ولا تستطيع أية مؤسسة أن تحل محلها.
 - 3- على الأسرة يقع عبء كبير من واجب التربية الخلقية والوجدانية والدينية في مراحل الطفولة جميعها والمراحل التالية.
 - 4- الأسرة في حقيقتها محصن للمعاني الإنسانية والمثل العليا إذ تمنح الإنسان خصائصه السامية وتغرس فيه الصفات الحميدة مثل : الإيثار والتضحية والتحمل والفداء ومن خلالها يتعلم الإنسان كيف يعمل للجماعة.
- الأمر الثاني؛ إن الأسرة أصل راسخ من أصول الحياة البشرية، ومعنى ذلك إن الإنسان يحتاج بفطرته إلى أسرة ليعيش فيها ومعها¹.

وقد تختلف الأسر في اختيار أسلوبها الخاص في تنشئة أبنائها وضبط سلوكهم، وبالتالي فإنه يمكن تصنيف الأساليب المتبعة في التنشئة الأسرية لسلوك الأبناء على النحو التالي :

- 1- التنشئة العقلانية : وتقوم على الحب المرتبط بعقلانية واعية وفهم جيد للموقف وملابساته، وترتكز على التطبيق الجيد للثواب والعقاب من ناحية والتشجيع والنصح والإرشاد والتوجيه من ناحية أخرى. ولا يتجاوز العقاب فيه أكثر من

1. سورة المجادلة الآية 9.

2. د. عبد الغني عماد. مصدر سابق، ص 116.

3. علي فؤاد حميد. مصدر سابق، ص 10.

4. د. عبد الإله بلقزيز. العولمة والهوية الثقافية : عولمة الثقافة أم ثقافة العولمة ؟، بحث مقدم الى ندوة العرب والعولمة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1997، ص 312.

5. الفين توفلر. صدمة المستقبل، المتغيرات في عالم الغد، ترجمة محمد علي ناصف، دار نهضة مصر للطبع والنشر، القاهرة، 1974، ص 249.

6. د. أنعام جلال توفيق، التنشئة الاجتماعية للأسرة العراقية، أطروحة دكتوراه في الاجتماع، جامعة بغداد، كلية الآداب، 1995، ص 18.

1. احمد عطا عمر ومحمود محمد حمودة. تربية الطفل المسلم، دار الفكر، عمان، 2002، ص 122

- الحرمان من بعض المكافآت أو الامتيازات التي سبق للأبناء الحصول عليها أو التمتع بها من وقت لآخر مع إفهامهم بالأسباب الدافعة لذلك حتى يتم الوصول بهم إلى تفهم كامل للموقف وهذا يحقق الضبط المتوازن.
- 2- التنشئة البدنية : القائمة على العقاب باستخدام الإيلام الجسماني والعنف المرتبط بالغضب والمقترن بالتهديد لبلوغ درجة الكف السريع للأخطاء السلوكية.
- 3- التنشئة المترخية : القائمة على اللامبالاة المطلقة أو الإهمال، إذ لا يكلف الأبوان نفسيهما أي مشقة في استخدام أي أسلوب من أساليب ضبط السلوك.
- 4- التذبذب بين اللين والشدّة : إذ يعتمد احد الأبوين إلى أسلوب معين يركز على الشدة والقسوة سواء البدنية أم النفسية أم هما معاً؛ بينما يتخذ الطرف الثاني أسلوباً معاكساً له.
- 5- التنشئة غير المنتظمة أو غير المتناسقة: التي تعتمد على أساليب متعددة تتأرجح بين الشدة واللين واللامبالاة¹.
- وما قيل عن اختلاف التنشئة الأسرية زمانياً ومكانياً لاعتبارات خصوصية وفلسفة المجتمع، يقال عن اختلاف أو تماثل التنشئة الأسرية في العراق بشكل خاص وفي العالم بشكل عام ويوماً بعد آخر مع دخول العالم عصر الاتصالات والمريئات والتقدم العلمي المتسارع والأقمار الصناعية، أصبحت التنشئة الأسرية عاجزة إلى حد ما، عن تكريس المبادئ والقيم في النفوس بفعل التحديات الخارجية وفي مقدمتها لجوء بعض المجتمعات إلى استعارة النموذج التنموي الغربي وما ينتج عن ذلك من مشكلات، أثرت وما زالت تؤثر سلباً على عمليات التنشئة الأسرية لتلك المجتمعات⁽²⁾. ويمكن القول أن للوضع الديني في الأسرة تأثيره الكبير في تنشئة الطفل وتربيته، ذلك أن العلاقة بين أفراد الأسرة والقوة الإلهية تنعكس في درجة الإيمان العقائدي وأداء العبادات والتمسك بالشعائر والطقوس الدينية والتحلي بالأخلاق الحسنة في القول والفعل والأخذ بالقيم الإنسانية الفاضلة التي تدعو إلى فعل الخير وكره الشر، والذي يمكن ان يتجسد في:
- 1- تعزيز حالة تحمّل المسؤولية: يهدف الإسلام من بناء الأسرة إلى تدريب أفرادها على تحمّل المسؤولية، فلقد أراد الإسلام لأبنائه الذين عهد إليهم رسالة عمارة الكون والخلافة أن يكونوا جادين يؤدون عملهم بكل تقانٍ في أي موقع كانوا، والأسرة هي أفضل موطن يكسب الفرد المعاني، فالأسرة تدرّب الأبناء أعظم تدريب على حمل المسؤولية.
- 2- تجسيد معاني التكافل الاجتماعي وروح التعاون: انطلاقاً من مبدأ تحمّل المسؤولية الذي أشرنا إليه سابقاً يتولد هدف آخر يُعدّ دعامة من دعائم بقاء الأسرة وهو روح التعاون والإحساس المشترك الذي يجب أن يلتزم به كل فرد من أفراد الأسرة كما في قوله تعالى: ﴿وَاعْبُدُوا اللَّهَ وَلَا تُشْرِكُوا بِهِ شَيْئًا وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَانًا وَبِذِي الْقُرْبَىٰ وَالْيَتَامَىٰ وَالْمَسَاكِينِ وَالْجَارِ ذِي الْقُرْبَىٰ وَالْجَارِ الْجُنُبِ وَالصَّاحِبِ بِالْجَنبِ وَابْنِ السَّبِيلِ وَمَا مَلَكَتْ أَيْمَانُكُمْ إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ مَنْ كَانَ مُخْتَالًا فَخُورًا﴾¹.
- 3- تنشئة الإنسان الذي يعبد الله ويخشاه، فإله سبحانه وتعالى يقول: ﴿وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ﴾⁽²⁾. وطريقة عبادة الله وخشيته إنما تكون من خلال التوجه إلى الله تعالى في الأزمات والمواقف الصعبة التي يتعرض لها أفراد الأسرة إنشاء حياتهم الاجتماعية وعدم اللجوء إلى طرق غير مشروعة تجر الفرد إلى مزالق لا تحمد عقباها كما في قوله تعالى: ﴿الَّذِينَ إِذَا أَصَابَتْهُمْ مُصِيبَةٌ قَالُوا إِنَّا لِلَّهِ وَإِنَّا إِلَيْهِ رَاجِعُونَ﴾³.

1. ربيع بن طاحوس القحطاني. أنماط التنشئة الأسرية للأحداث المتعاطين للمخدرات، رسالة ماجستير منشورة، الرياض، 2002، ص24.

2. عبد الله محمد الفوزان، التنشئة الاجتماعية والتحديات المعاصرة، إصدارات النادي الأدبي في منطقة حائل، مجلة رؤى، العدد5، 1999.

[http:// www. Adabihail.gor](http://www.Adabihail.gor)

1. سورة النساء الآية 36.

2. سورة الذاريات، الآية (56).

3. سورة البقرة، الآية 156.

4- تقوية الروابط بين المسلمين ودعم تضامنهم وخدمة قضاياهم، ويتم ذلك عن طريق ما تقوم به التربية الإسلامية من توحيد للأفكار والاتجاهات والقيم بين المسلمين، انطلاقاً من قوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ﴾¹.

5- تربية فطرة الأبناء على الإيمان الصحيح وخشية الله تعالى، والتعليم والقُدوة أساس الفضيلة والأخلاق انطلاقاً من قوله تعالى: ﴿لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِمَنْ كَانَ يَرْجُو اللَّهَ وَالْيَوْمَ الْآخِرَ وَذَكَرَ اللَّهَ كَثِيرًا﴾².

6- تأكيد التعلم عن طريق العمل، ليس مجرد حفظ النظريات والمعلومات التي لا تقود صاحبها إلى العمل النافع في دروب الحياة، انطلاقاً من قوله تعالى: ﴿وَأَنْ لَيْسَ لِلْإِنْسَانِ إِلَّا مَا سَعَى﴾³. وانطلاقاً من قوله تعالى: ﴿مَنْ كَانَ يُرِيدُ الْعِزَّةَ فَلِلَّهِ الْعِزَّةُ جَمِيعًا إِلَيْهِ يَصْعَدُ الْكَلِمُ الطَّيِّبُ وَالْعَمَلُ الصَّالِحُ يَرْفَعُهُ وَالَّذِينَ يَمْكُرُونَ السَّيِّئَاتِ لَهُمْ عَذَابٌ شَدِيدٌ وَمَكْرُ أُولَئِكَ هُوَ يَبُورٌ﴾⁴.

بتحقيق تلك الأهداف يتحقق إيجاد الفرد الصالح في ذاته، والمواطن الصالح في أسرته، والإنسان الصالح لمجتمعه، الذي يحب الإنسانية ويسهم في تطويرها.

7- تمكين أفراد الأسرة من المشاركة الاجتماعية وتحقيق التماسك الاجتماعي والتعاون مع أفراد المجتمع الآخرين بما يحقق التوافق الاجتماعي بين مكونات المجتمع المختلفة وفقاً للقيم والقواعد الإسلامية انطلاقاً من قوله تعالى: ﴿وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَى وَلَا تَعَاوَنُوا عَلَى الْإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ شَدِيدُ الْعِقَابِ﴾⁵.

8- مساعدة أفراد الأسرة على تحقيق طموحاتهم البناءة وتزويدهم بمختلف الخبرات التي تساعدهم على الرقي الاجتماعي دون التمرد على ثقافة المجتمع الإسلامية وإكسابهم المعرفة والقيم والاتجاهات والمعايير والرموز الإسلامية، فالأسرة تزود أفرادها برصيد من المعلومات والمعارف والقيم وأساليب السلوك الاجتماعي والتي تتطابق مع الواقع الإسلامي للمجتمع العراقي. فالصلاة هي أهم ركن من أركان الإسلام بعد الشهادتين وهي عموده وبها يستقيم دين المسلم فالواجب على كل مسلم أن يحافظ عليها في أوقاتها وأن يؤديها مع أخوانه المسلمين في بيوت الله حيث يُنادى بها إلى طاعة الله سبحانه وتعالى ورسوله، ولمشروعية إقامة الصلاة مع الجماعة حكم وفوائد كثيرة في الإسلام منها التقاء المسلم بأخيه المسلم، واجتماع الجار بجاره ومنها التعارف والتعاون على البر والتقوى والتواصي بالحق والتواصي بالصبر وتعليم المسلمين الضبط والنظام والطاعة⁽¹⁾ وإظهار شعائر الله ومعرفة المتخلف ونصحه وإرشاده إن كان ذلك تكاسلاً منه، وإلى غير ذلك من الفوائد الأخرى التي من أهمها الامتثال لأوامر الله سبحانه وتعالى وأوامر رسوله بالطاعة والانضباط والخضوع لكل ما فيه خير المجتمع وصلاحه كما في قوله تعالى: ﴿إِذْ مَا أُوحِيَ إِلَيْكَ مِنَ الْكِتَابِ وَأَقِمِ الصَّلَاةَ إِنَّ الصَّلَاةَ تَنْهَى عَنِ الْفَحْشَاءِ وَالْمُنْكَرِ وَلَذِكْرُ اللَّهِ أَكْبَرُ وَاللَّهُ يَعْلَمُ مَا تَصْنَعُونَ﴾².

9- تعمل الأساليب الأسرية على ضبط سلوك أفرادها من خلال إكسابهم وتعليمهم لوسائل الضبط الاجتماعي المختلفة والقائمة على الضمير الاجتماعي وتعزيز روح التسامح والحوار بعيداً عن العنف والتعصب والتطرف في الأفكار والآراء والمعتقدات الإسلامية فالدين الإسلامي هو دين السماحة والحكمة انطلاقاً من قوله تعالى: ﴿وَاَعْتَصِمُوا بِحَبْلِ اللَّهِ جَمِيعًا

1. سورة الحجرات الآية 13.

2. سورة الأحزاب، الآية 21.

3. سورة النجم، الآية 39.

4. سورة فاطر الآية 10.

5. سورة المائدة الآية 2.

1. احمد اقزاز، المسؤولية الإسلامية، مجلة دعوة الحق، ع263، تصدرها وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، المملكة المغربية، سنة 140، 1987، ص121.

2. سورة العنكبوت الآية 45.

وَلَا تَقْرَفُوا وَأَذْكُرُوا نِعْمَتَ اللَّهِ عَلَيْكُمْ إِذْ كُنْتُمْ أَعْدَاءً فَأَلَّفَ بَيْنَ قُلُوبِكُمْ فَأَصْبَحْتُمْ بِنِعْمَتِهِ إِخْوَانًا وَكُنْتُمْ عَلَى شَفَا حُفْرَةٍ مِنَ النَّارِ فَأَنْقَذَكُمْ مِنْهَا كَذَلِكَ يُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمْ آيَاتِهِ لَعَلَّكُمْ تَهْتَدُونَ¹.

10- وتحقيقاً لمبدأ طاعة الوالدين وبرهما جاءت التعاليم الدينية مشددة في ميدان رعاية الوالدين والإحسان إليهما، وبرهما وطاعتهما في الحياة الدنيا²، وكما في قوله تبارك وتعالى في ذلك: «وَإِنْ جَاهِدَاكَ عَلَى أَنْ تُشْرِكَ بِي مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ فَلَا تُطِعْهُمَا وَصَاحِبُهَا فِي الدُّنْيَا مَعْرُوفًا»³. أمرهم بضرورة طاعة الوالدين وبرهما، والتزام أوامرهما وتوجيهاتهما ورغباتهما في كل جوانب الحياة الاجتماعية. بل أكثر من ذلك فإن الله قرن بين طاعته وطاعة الوالدين كما في قوله تعالى: «وَقَضَىٰ رَبُّكَ أَلَّا تَعْبُدُوا إِلَّا إِيَّاهُ وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَانًا إِمَّا يَبُلُغَنَّ عِنْدَكَ الْكِبَرَ أَحَدُهُمَا أَوْ كِلَاهُمَا فَلَا تَقُلْ لَهُمَا أَفًّا وَلَا تَتَّبِعْهُمَا وَقُلْ لَهُمَا قَوْلًا كَرِيمًا»⁴.

ثالثاً : أبرز التحديات التي تواجه الثقافة الإسلامية

في ظل التحولات المتسارعة تتعدد مصادر التحديات التي تواجه الثقافة الإسلامية والتي يمكن تعيين أبرزها وعلى النحو الآتي :

1- التحدي العقائدي - الفكري

يعاني العالم الإسلامي اليوم من انقسامات عقائدية وفكرية حادة، بين تيارات مختلفة، ومرجع هذه المعاناة وما ترتب عنها من مشكلات وانقسامات هو الجهل بالدين والبعد عن التمسك بتوجيهات الإسلام، ومن أبرز التيارات المعاصرة، هي: أ- تيار علماني: يدعو إلى بناء الحياة على أساس دنيوي وغير مرتبط بالأصول الشرعية ولا بالتقاليد والعادات والموروثات الاجتماعية الأصيلة، هي من وجهة نظر أصحاب هذا الاتجاه، عوائق في طريق التقدم والانطلاق نحو الحضارة. ب- تيار ديني متطرف: يعارض المدنية الحديثة وكل ما يتصل بالتقدم الحضاري، فهي من وجهة نظرهم ليست إلا فساداً في الأخلاق، وتفككا في الأسر وجموداً في العلاقات الاجتماعية، فهم يرون أن الحضارة تجعل الفرد يعيش لنفسه ملياً لرغباتها متكرراً للآداب والفضيلة. ولذا فكل جانب يرفض فكر الآخر ويقاومه، وينظر إليه نظرة ريب وشك دون تمحيص وتقويم، ليصل إلى الحق والمبادئ الأساسية فيها⁵.

وهكذا فإن الفكر المنحرف قد يكون دينياً، وقد يكون فلسفياً، يُعلي من شأن عقيدة ما أو نزعة قومية أو عرقية أو مذهبية وكون لها سلطان توجه به أمور الناس كما ترى، وقد يلجأ إلى استخدام الإرهاب الفكري في مواجهة من يراهم خصوماً له مستغلاً الإمكانيات التقنية المتاحة. وإذا كانت المظاهر الإرهابية التي نشهدها اليوم في مجتمعنا من تهجير وتهديد بالتهجير والقتل هي من الجوانب المادية للإرهاب، فإن الإرهاب الفكري والعقائدي هو المقدمة الأساسية لهذه الجوانب المادية، ذلك أن مرتكبيها يتعرضون لعملية طمس فكري تستهدف مسلماتهم العقائدية والفكرية من خلال طرح أفكار مشبوهة ومشوشة تنتهي بأفراد المجتمع إلى اتخاذ مواقف سلبية تجاه كل من يخالفهم.

2- التحدي الثقافي :

أن امتنا العربية في أقطارها كافة تقف الآن أمام اصطلاح عولمة الثقافة (الذي يوحي بهيمنة ثقافة على الثقافات الأخرى، وإدعاء ثقافة ما بأنها عالمية على الثقافات الأخرى) وقوف المتلقي والمتأثر من الكم الهائل الذي تضخه وسائل الإعلام والأدوات التكنولوجية الأخرى (شبكة الانترنت، وريد الكتروني، والفضائيات وشبكات التلفزة العالمية)، والذي قد

1. سورة آل عمران الآية 103.

2. د. نبيل السمالوطي، الدين والبناء العائلي، دار الشروق، جدة، السعودية، 1981، ص209.

3. سورة لقمان الآية 15.

4. سورة الإسراء الآية 23.

5. خالد بن صالح بن ناهض الظاهري. دور التربية الإسلامية في الإرهاب، رسالة دكتوراه منشورة، دار عالم الكتب، الرياض، 2002، ص 61.

يؤدي إلى شعور المجتمع بالتمزق وفقدان الهوية ومن ثم استسلامه لتيارات غريبة عن أصالته مما يؤدي إلى شعوره بالسلبية والضيق وتشتت الانتماء¹. إن العولمة الثقافية تقوم بعملية تسطيح الوعي واختراق الهوية الثقافية للأفراد والأقوام والأمم، فهي ثقافة جديدة تماماً لم يشهد لها التاريخ مثيلاً من قبل، ثقافة إعلامية سمعية وبصرية تصنع الذوق الاستهلاكي وتبني رؤية خاصة للإنسان والمجتمع والتاريخ "إنها ثقافة الاختراق"². فزمن العولمة هو زمن التهديد على الهويات والثقافة الفرعية وكذلك طمس ملامح الخصوصيات الثقافية. فالعولمة وإن لم تتمكن من إضعاف الهويات الوطنية فهي على الأقل تضعها على المحك³.

إضافة إلى أن العالم الراهن يعيش عولمة اقتصادية تجر وراءها عولمة ثقافية. فمنطقا الاقتصاد والتقنية ومطالبهما (السرعة، الربحية، الآنية، الفعالية...) صاراً يفرضان نفسهما على منطق الثقافة ومطالبها (التنوع، الانفتاح، الديمومة، الجمال، الذوق...) فالليبرالية اليوم ترى في الثقافة أداة وسلعة وتتعامل معها على إنها مصدر للاستثمار الرأسمالي، إن طبيعة العولمة لا تقتصر على بنى اقتصادية فقط، أو على ميكانزمات تجارية فحسب، ولكنها تحمل في طياتها عنفا رمزياً تمارسه على الثقافة باسم الحرية التي يسوق لها الخطاب الليبرالي، لقد انتقلت العولمة من "اقتصاد الاقتصاد" إلى "اقتصاد الرمز"⁴.

3-التحدي الاجتماعي :

أن الذي يجري حالياً في مجريات العولمة الاجتماعية هو تدمير متواصل للاستقرار الاجتماعي وتهديد للأمن الاجتماعي. ويمكن إيجاز أبرز التحديات الاجتماعية التي تواجهها الثقافة الإسلامية بالنقاط الآتية :

- ازدياد حدة النزعات الانعزالية، وتزايد هوة المسافات الاجتماعية بين الأقطار والشعوب رغم اتصالها الظاهري.
- نمو النزعات والميول والاتجاهات وعودة التشريعات والقوانين العنصرية للألوان والأعراق والأديان والمذاهب... الخ.
- انهيار الضوابط الاجتماعية والأخلاقية التقليدية، وترجع أسبابها إلى :

1- ارتفاع معدلات الطلاق.

2- والتفكك الأسري.

3- وتراجع معدلات الزواج.

4- نجاح عمليات الإجهاض.

5- التهرب من مسؤولية الأبناء.

- تقادم حدة المعضلات الاجتماعية وتراجع مؤشر الأمن الاجتماعي والانساني بازدياد معدلات الفقر والبطالة والجهل والمرض والنزاعات والحروب¹.

ومن جهة أخرى يصف الدكتور علي ليلة تحد اجتماعي آخر تواجهه الأسرة يتمثل بصراع الأجيال، إذ كل جيل يحمل مركب ناقص. فالكبار ينظرون إلى الصراع على أنه يرمي إلى استلاب الأرض التي كسبوها واستقروا عليها طويلاً، وإن سلوك الأبناء يمثل إدانة صريحة لأهدافهم وقيمهم وأساليب عملهم، بل وتشكيك في جدوى مشروعاتهم. وفي مقابل ذلك

1. د. نازم محمود ملكوي، و د. عبد السلام نجادات. تحديات التربية العربية في القرن الحادي والعشرين وأثرها في تحديد دور معلم المستقبل،

مجلة جامعة الشارقة للعلوم الشرعية والإنسانية، المجلد 4، العدد 2، 2007، ص 147.

2. د. خليل محمد حسين الخالدي. التنظيم الأسري وتحديات العولمة، مجلة آداب الرافدين، العدد 43، بغداد، 2006، ص 16.

3. عبد الرزاق امقران. إستراتيجية التجديد الثقافي في المجتمعات العربية في ظل العولمة، أطروحة دكتوراه منشورة ، كلية العلوم الإنسانية

والعلوم الاجتماعية، قسم علم الاجتماع، جامعة منتوري، الجزائر، 2011، ص 245

4. عبد الرزاق امقران. المصدر السابق، ص 245.

1. فيصل محمد الغرابية. دراسة عن التنشئة الاجتماعية وتحديات العولمة في المجتمع العربي، مجلة الطفولة، العدد 9، 2008، ص 86.

يعاني الأبناء من غموض هويتهم، ينكرون أنهم صغار ويصرون على أنهم تجاوزوا مرحلة الطفولة، ولكن يجدون أنهم غير مسموح لهم بعضوية عالم الكبار بعد، فهم هامشيون من وجهة نظرهم وغير مؤهلين لمعترك الحياة بعد¹.

4-التحدي الأمني :

أن امن الإنسان هو الركيزة الأساسية للتنمية البشرية، ففي الوقت الذي تعني التنمية البشرية تعظيم خيارات الناس وقدراتهم والفرص المتاحة لهم، يهتم الأمن البشري بتمكين الأفراد احتواء المخاطر أو تجنبها التي تهدد حياتهم وسبل معيشتهم وكرامتهم. وهو كما عرفه تقرير التنمية البشرية لعام 2009 بأنه " تحرر الإنسان من التهديدات الشديدة والمنتشرة والممتدة زمنياً وواسعة النطاق التي تتعرض إليها حياته ". وقد حدد تقرير التنمية البشرية لعام 1994 سبعة أبعاد للأمن الإنساني هي :

- الأمن الاقتصادي ومهدده الفقر.
- الأمن الغذائي ومهدده الجوع.
- الأمن الصحي ومهدده المرض.
- الأمن البيئي ومهدده التصحر والتلوث.
- الأمن الشخصي ومهدده الجريمة والعنف.
- الأمن السياسي ومهدده القمع.
- الأمن الاجتماعي ومهدده النزاعات الطائفية².

الفصل الثالث

الإطار الميداني

أولاً: المنهجية والإجراءات

من اجل تحقيق أهداف البحث فقد تم القيام بتحديد الجوانب الآتية

1- منهج البحث وأداته

في ضوء الأهداف المحددة لهذا البحث الذي يعد من البحوث التحليلية؛ تم اعتماد منهج المسح الاجتماعي الذي يستدعي تحديد مجتمع الدراسة واختيار عينة مناسبة يمكن أن تمثل ذلك المجتمع بدرجة ما واعتمد الباحث لغرض استحصاال البيانات والمعلومات من مجتمع البحث على الاستمارة الاستبائية والتي تضمنت بعض الأسئلة ذات العلاقة بموضوع البحث، فضلاً عن اعتماد آلية المقابلة والملاحظة البسيطة كوسائل لاستحصاال المعلومات أثناء العمل الميداني.

2- مجتمع البحث وعينته

يتشكل مجتمع البحث من أساتذة جامعة بابل ذكوراً وإناثاً ؛ إذ بلغ عددهم (1525)، ونظراً لتجانس مجتمع البحث فقد تم سحب عينة عشوائية طبقية تمثل (20%) من مجتمع البحث الكلي ؛ وبالتالي بلغ مجموع العينة (305) أستاذاً وأستاذة في الدراسة الصباحية فقط، وكما هو موضح في الجدول رقم (1).

1. د. علي ليلة، وآخرون. الشباب القطري : اهتماماته وقضاياها، مركز الوثائق والدراسات الشبابية، جامعة قطر، 1991، ص 67.

2. د. ذياب موسى البداينة. الأمن الوطني في عصر العولمة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، 2011، صص31-33.

جدول رقم (1)

يوضح البيانات الأساسية عن وحدات العنة

الخصائص			العدد	%	الخصائص			العدد	%	
الكلية	إنسانية	95	31	م. محافظة	96	31,4	عدد أفراد الأسرة	150	49	
	علمية	210	69	م. قضاء	104	34,1		87	29	
	أستاذ متمرس		-	م. ناحية	79	26		68	22,2	
اللقب العلمي	أستاذ مساعد	27	8,8	قرية	26	8,5	عائديه السكن	128	42	
	أستاذ	70	23		159	52				
					18	6				
	مدرس	105	34,4	السكن الحالي	144	47,3	كفاية الدخل	71	23,3	
	مدرس مساعد	103	33,8		87	28,5		93	30,4	
		117	38,3		64	21		141	46,3	
العمر سنة	-26									
	-37									
	-50	62	20,3	الحالة الاجتماعية	93	30,4	مدة الخدمة سنة	101	33,2	
	-61				201	66		84	27,5	
	-62	55	18,1		مطلق	8		2,6	66	21,6
	-73				أرمل	3		1	54	17,7

3- حدود البحث ومجالاته

لكل بحث مجالات ثلاث. وقد تحدد بحثنا بجامعة بابل، والتي تضمنت (20) كلية ؛ ست منها إنسانية : (الفنون الجميلة، القانون، التربية للعلوم الإنسانية، التربية الرياضية، التربية الأساسية، الآداب، الدراسات القرآنية). أما الكليات العلمية فهي: (الهندسة، العلوم، الطب، علوم البنات، طب الأسنان، والزراعة، التربية الرياضية، الطب البيطري، التربية للعلوم الصرفة، هندسة المواد، التمريض، الصيدلة، تكنولوجيا الحاسبات، الإدارة الاقتصادية). وقد شمل البحث أساتذة جامعة بابل، وللولايات كافة خلال العام الدراسي 2011 - 2012، أما عن المجال الزمني، فقد استغرقت الدراسة الميدانية فترة امتدت من 1/ 3 / 2012 إلى 1/ 5 / 2012 .

4- الوسائل الإحصائية

استخدم الباحث عدداً من الوسائل الإحصائية الملائمة لتحقيق أهداف البحث وهي، النسب المئوية، والمتوسط الحسابي، واختبار كا².

ثانياً : نتائج البحث

1- توصيف الظاهرة المدروسة

أ- الأسلوب المفضل في التنشئة الأسرية :

إن أساليب التنشئة الأسرية هي استمرارية أسلوب معين أو مجموعة من الأساليب المتبعة في تربية الأبناء وتنشئتهم، وتكون لها تأثيرها في تشكيل شخصيتهم، أو هي الإجراءات والأساليب التي يتبعها الوالدان في تنشئة أبنائهما اجتماعياً، والتي لها تأثيرها السلبي أو الإيجابي في شخصية الأبناء⁽¹⁾.

جدول (2)

يوضح الأسلوب الذي يفضله رب الأسرة في تنشئة أفراد أسرته

الأساليب المفضلة	العدد	%
أسلوب التسلط والقسوة	38	12,4
أسلوب التسامح والتساهل	87	28,5
أسلوب الديمقراطية (الحوار)	77	25,3
أسلوب الحماية والتدليل	19	6,3
أسلوب الثواب والعقاب	84	27,5
المجموع	305	100

ومن هنا يتضح من الجدول رقم (2) إن أساليب التنشئة الأسرية تختلف من أسرة إلى أخرى فأسلوب التسامح والتساهل قد شكل ما نسبته 28,5% كما يراها أفراد العينة، في حين جاء أسلوب الثواب والعقاب بنسبة 27,5%، وقد شكل الأسلوب الديمقراطي ما نسبته 25,3%، بينما جاء أسلوب التسلط والقسوة بنسبة 12,4% كأحد الأساليب المتبعة من قبل أفراد العينة المدروسة، في حين جاء أسلوب الحماية والتدليل بنسبة 6,3% كأحد الأساليب التي يتبعها أفراد العينة في تنشئة أفراد الأسرة.

ب- مدى مساهمة المؤسسات الأخرى في التنشئة الأسرية

تلعب المؤسسات الاجتماعية المختلفة دوراً رئيسياً في غرس الثقافة الإسلامية، ولعل الدور الأسري الذي كان في السابق يجعل من الأسرة أحد المصادر الرئيسية لهذا الغرس، أصبحت في الوقت الراهن في المجتمع الحديث ليست المسؤولة الأخيرة عن غرس الثقافة الإسلامية، إذ تشاركها بذلك مؤسسات أخرى متعددة داخل المجتمع العراقي الحديث والمعاصر.

جدول رقم (3)

يوضح مساهمة المؤسسات الأخرى في تعزيز الثقافة الإسلامية

الإجابات	العدد	%
نعم	193	63,3
إلى حد ما	38	12,4
لا	74	24,3
المجموع	305	100

ومن خلال البيانات الواردة في الجدول رقم (3) يتضح بأن 63,3% من أفراد العينة يؤيدون بأن المؤسسات الأخرى لها دور إلى جانب الأسرة في تعزيز الثقافة الإسلامية، بينما يؤكد 24,3% من أفراد العينة عكس ذلك. في حين كان 12,4% منهم مترددين في إعطاء موقف محدد وواضح حول مدى مساهمة المؤسسات الأخرى في تعزيز الثقافة الإسلامية إلى جانب الأسرة.

1. د. احمد مبارك الكندري، علم النفس الاجتماعي والحياة المعاصرة، مصدر سابق، ص 393.

ت - الاختلاف في أساليب التنشئة الأسرية ما بين الماضي والحاضر
إن الأساليب التربوية التي يتبعها الآباء والأمهات في تنشئة أفراد الأسرة تتسجم بشكل كبير مع طبيعة البيئة الاجتماعية المحيطة بهم، فالبيئة الاجتماعية تلقي بظلالها على سلوك واتجاهات الأفراد بشكل، ومن هنا نرى اختلاف طرق تعاطي الأفراد مع الآخرين ومنها أساليب التنشئة الأسرية التي تختلف باختلاف الزمان والمكان، فهل ينعكس الواقع الاجتماعي بماضيه وحاضره على أساليب التنشئة الأسرية ؟ هذا ما سنحاول الإجابة عليه.

جدول رقم (4)

يوضح اختلاف أساليب التنشئة ما بين الماضي والحاضر ينعكس على طبيعة الثقافة الإسلامية لأفراد الأسرة

الإجابات	العدد	%
نعم	205	67,3
إلى حد ما	39	12,7
لا	61	20
المجموع	305	100

ومن خلال البيانات الواردة في الجدول رقم (4) يتضح بان غالبية أفراد العينة ونسبة 67,3% يرون بان هناك اختلاف في أساليب التنشئة الأسرية ما بين الماضي والحاضر وانعكاس ذلك على ثقافتهم الإسلامية، بينما أكد 20% منهم على عكس ذلك، في حين كان 12,7% من أفراد العينة مترددين في إعطاء إجابة محددة.

ث- وعند سؤال المبحوثين عن الأسباب المؤدية إلى اختلاف أساليب التنشئة الأسرية من وجهة نظرهم فقد أكدوا ومن خلال البيانات الواردة في الجدول رقم (5) إن سبب التباين في الثقافة بين الآباء والأبناء قد احتل المرتبة الأولى ونسبة 73,1% إذ يعد من الأسباب المؤدية لاختلاف أساليب التنشئة الأسرية، في حين إن تأثير العولمة الثقافية (قيم ومعايير جديدة) قد احتل المرتبة الثانية ونسبة 53,7%، فيما احتل ميل الأسرة إلى استخدام أساليب حديثة في تنشئة الأبناء المرتبة الثالثة ونسبة 41,9%، واحتل ارتفاع المستوى التعليمي للمرأة وابتعادها عن الأساليب التقليدية في تنشئة الأبناء المرتبة الرابعة ونسبة 33,4%، أما صغر حجم الأسرة واستقلالها عن الأسرة الأصلية فقد احتل المرتبة الخامسة ونسبة 31,1%. والجدول رقم (5) أدناه يوضح ذلك.

جدول رقم (5)

يوضح الأسباب المؤدية لاختلاف أساليب التنشئة الأسرية

الأسباب	العدد	%	التسلسل المرتبي
تباين الثقافة بين الآباء والأبناء	223	73,1	1
صغر حجم الأسرة واستقلالها عن الأسرة الأصلية	95	31,1	5
ميل الأسرة إلى استخدام أساليب حديثة في تنشئة الأبناء	128	41,9	3
ارتفاع المستوى التعليمي للمرأة وابتعادها عن الأساليب التقليدية في تنشئة الأبناء	102	33,4	4
تأثير العولمة الثقافية (البث الفضائي، الانترنت، الموبايل)	164	53,7	2

• المجموع أكثر من حجم العينة وذلك لاختيار أكثر من إجابة

ح- مشاهدة القنوات الفضائية وإضعاف الثقافة الإسلامية

يرى الكثير من الباحثين في مختلف الاختصاصات الإنسانية ورجال الدين على إن الانفتاح على العالم من خلال ما تبثه القنوات الفضائية يؤدي إلى حدوث صدام وصراع بين قيم واتجاهات الفرد المتوارثة وبين القيم والاتجاهات الوافدة الغربية، فما يعرض في هذه القنوات في الأعم الأغلب يؤدي إلى فساد الأخلاق والطباع ، وعرقلة لوسائل التنشئة الأسرية التي تسعى إلى تغليب السلوك السوي والتوافق الاجتماعي، فكيف يراها أفراد العينة.

جدول رقم (6)

يوضح مشاهدة القنوات الفضائية وإضعاف الثقافة الإسلامية

الإجابات	العدد	%
نعم	207	67,8
لا	98	32,2
المجموع	305	100

ومن خلال البيانات الواردة في الجدول رقم (6) يتضح بأن غالبية أفراد العينة وبنسبة 67,8% يرون بأن مشاهدة القنوات الفضائية يؤدي إلى إضعاف الثقافة الإسلامية لأفراد الأسرة ، في حين كان 32,2% من أفراد العينة يرون بأن مشاهدة البث الفضائي لا تؤدي إلى إضعاف الثقافة الإسلامية لأفراد أسرهم.

ج- وعند سؤال الباحثين عن الآثار التي تترتب على مشاهدة البث الفضائي من وجهة نظرهم فقد أكدوا ومن خلال البيانات الواردة في الجدول رقم (7) إن الانجذاب نحو المعتقدات الغربية وضعف الاتصال بالثقافة الغربية يعد أحد الآثار التي تترتب على مشاهدة القنوات الفضائية إذ جاء بنسبة 41,5% من مجموع أفراد العينة، بينما كان 33,3% من أفراد العينة يؤكدون على إن ضعف تأدية العبادات والفروض الدينية يعد أحد الآثار المترتبة على مشاهدة أفراد الأسرة للقنوات الفضائية، في حين يؤكد 25,2% من أفراد العينة على إن التشكيك بالقيم والعادات والتقاليد الإسلامية يعد من الآثار التي تتركها مشاهدة القنوات الفضائية لدى أفراد أسرهم إذا ما استمروا في متابعتها.

جدول رقم (7)

يوضح الآثار المترتبة على مشاهدة البث الفضائي وأثاره على الثقافة الإسلامية

الآثار المترتبة	العدد	%
ضعف تأدية العبادات والفروض الدينية	69	33,3
الانجذاب نحو المعتقدات الغربية	86	41,5
التشكيك بالقيم والعادات والتقاليد الإسلامية	52	25,2
المجموع	207	100

خ- الأساليب التي تعزز الثقافة الإسلامية

تتحمل الأسرة مسؤولية توجيه سلوك أفرادها وتنشئتهم من خلال حرصها في متابعة سلوك الأفراد وتربيتهم وفق أساليب خاصة ترى بأنها تعمل على غرس الثقافة الإسلامية في نفوس الأفراد وبما يتناسب مع معايير الدين الإسلامي.

جدول رقم (8)

يوضح الأسباب المؤدية لاختلاف أساليب التنشئة الأسرية

الأساليب التي تعزز الثقافة الإسلامية	العدد	%	التسلسل المرتبي
تشجيعهم على الالتزام بالنصائح والإرشادات الدينية	263	86,2	1
تعويدهم على التردد على دور العبادة	205	67,2	4
حثهم على متابعة البرامج الإسلامية	158	51,8	5
إلزامهم بتجنب الاختلاط بأقران السوء	222	72,7	2
حثهم على القراءة المستمرة للقران الكريم والسنة النبوية الشريفة ومآثر الصحابة والأطهار عليهم السلام	215	70,4	3

المجموع أكثر من حجم العينة وذلك لاختيار أكثر من إجابة

ومن خلال البيانات الواردة في الجدول رقم (8) أكد أفراد العينة على إن تشجيع أفراد الأسرة على الالتزام بالنصائح والإرشادات الدينية يعد من الأساليب التي تعزز الثقافة الإسلامية لديهم قد احتل المرتبة الأولى وبنسبة 86,2%، في حين إن إلزامهم بتجنب الاختلاط بأقران السوء قد احتل المرتبة الثانية وبنسبة 72,7%، فيما احتل حثهم على القراءة المستمرة

للقران الكريم والسنة النبوية الشريفة ومآثر الصحابة والأطهار عليهم السلام المرتبة الثالثة ونسبة 70,4% باعتباره احد الأساليب التي تستخدمها الأسرة في تعزيز الثقافة الإسلامية، تعويدهم على التردد على دور العبادة المرتبة الرابعة ونسبة 67,2%، أما حثهم على متابعة البرامج الإسلامية فقد احتل المرتبة الخامسة ونسبة 51,8%.

د- الظروف التي مرت بالعراق وأثرها في الثقافة الإسلامية

لاشك إن الظروف السياسية والاجتماعية والاقتصادية.... الخ التي مر بها المجتمع العراقي خلال السنوات الماضية ولحد الآن ساهمت بشكل كبير في ظهور سلوكيات اجتماعية متباينة قد أثرت بشكل كبير في البناء الثقافي والاجتماعي للمجتمع العراقي وطبعت أفرادها بطبائع معينة تتناسب وحجم تأثير تلك الظروف. فهل ساهمت تلك الظروف في خلق نوع من التعارض بين الثقافة الإسلامية للمجتمع العراقي وما أفرزته تلك الظروف من حياة معاصرة

جدول رقم (9)

يوضح مشاهدة القنوات الفضائية وإضعاف الثقافة الإسلامية

الإجابات	العدد	%
نعم	225	73,7
لا	80	26,3
المجموع	305	100

ومن خلال البيانات الواردة في الجدول رقم (9) يتضح بان غالبية أفراد العينة ونسبة 73,7% يرون بان الظروف التي مر بها العراق بمختلف اتجاهاتها خلقت نوعا من التعارض بين الثقافة الإسلامية لأفراد الأسرة وما تتطلبها الحياة المعاصرة التي خلقتها تلك الظروف، في حين كان 26,2% من أفراد العينة يرون بان الظروف التي مر بها العراق لم تؤدي الى خلق ذلك التعارض بين الثقافة الإسلامية لأفراد أسرهم ما تتطلبها الحياة المعاصرة.

ذ- فعالية وتأثير الثقافة الإسلامية عما كانت عليه في السابق

إن الثقافة الإسلامية بما تحمله من قيم ومبادئ سامية تهدف إلى صقل شخصية الإنسان وتهذيبها من كل ما يتعلق بها من سلوكيات ايجابية أم سلبية إنشاء تفاعلها مع الشخصيات الأخرى في المجتمع، وبالتالي فان قياس مدى قدرة الثقافة الإسلامية في التأثير على سلوك الأفراد هو رهن بمدى فاعلية الثقافة الإسلامية نفسها داخل المجتمع ومنافستها للثقافات الأخرى التي تتزاحم لاكتساب ود أفراد المجتمع.

جدول رقم (10)

يوضح فعالية وتأثير الثقافة الإسلامية

الإجابات	العدد	%
أكثر تأثيراً	216	70,8
اقل تأثيراً	89	29,2
المجموع	305	100

ومن خلال البيانات الواردة في الجدول رقم (10) يتضح بان غالبية أفراد العينة ونسبة 70,8% يرون بان الثقافة الإسلامية ما زالت أكثر تأثيراً في سلوك أفراد الأسرة، أي أن تأثيرها ما زال ذو فعالية رغم المؤثرات المحيطة بها، في حين كان 29,2% من أفراد العينة يرون بان الثقافة الإسلامية اقل تأثيراً في سلوك أفراد أسرهم عما كانت عليه في السابق.

ر- إسهام أساليب التنشئة الأسرية في تعزيز الثقافة الإسلامية

لعل الهاجس الرئيس الذي يشغل الأبوان في ظل الظروف والتحديات التي تواجه الأبناء هو مدى نجاح الأساليب التي يستخدمونها في تنشئة الأبناء، ذلك إن المؤثرات المحيطة بالأبناء تجعلهم يتبنون عادات وقيم اجتماعية ربما لم تكن يألفها الإباء سابقاً وهنا ينشأ التحدي بالنسبة للإباء، فهل سيقومون مصرين على استخدام أساليب تقليدية ورثوها من آبائهم أم إنهم سوف يستخدمون أساليب جديدة تتناسب وطبيعة التحديات.

جدول رقم (11)

يوضح إسهام أساليب التنشئة الأسرية في تعزيز الثقافة الإسلامية

الإسهام	العدد	%	التسلسل المرتبي
إتباع أنماط سلوكية سوية في إشباع حاجاتهم	197	64,5	3
التزامهم بالحلال والحرام في علاقاتهم الاجتماعية وتعاملاتهم اليومية	258	84,5	1
شعورهم القوي بالأمن والطمأنينة	152	49,8	5
زيادة ترابطهم النفسي والاجتماعي من خلال اشتراكهم بالطقوس والشعائر الدينية كالصلاة والصوم...	183	60	4
التزامهم بواجباتهم وتحملهم لمسؤولياتهم داخل وخارج الأسرة	252	82,6	2

- المجموع أكثر من حجم العينة وذلك لاختيار أكثر من إجابة

ومن خلال البيانات الواردة في الجدول رقم (11) أكد أفراد العينة على إن التزام أفراد أسرهم بالحلال والحرام في علاقاتهم الاجتماعية وتعاملاتهم اليومية يعد احد إسهامات التنشئة الأسرية في تعزيز الثقافة الإسلامية لديهم قد احتل المرتبة الأولى وبنسبة 84,5 %، في حين إن التزامهم بواجباتهم وتحملهم لمسؤولياتهم داخل وخارج الأسرة قد احتل المرتبة الثانية وبنسبة 82,6 %، فيما احتل إتباعهم لأنماط سلوكية سوية في إشباع حاجاتهم المرتبة الثالثة وبنسبة 64,5 % باعتباره احد إسهامات التنشئة الأسرية في تعزيز الثقافة الإسلامية لديهم، وقد احتل زيادة الترابط النفسي والاجتماعي من خلال اشتراكهم بالطقوس والشعائر الدينية كالصلاة والصوم وبنسبة 49,8 %.

ز - تداول الحوار حول الثقافة الإسلامية وانعكاسه على سلوكهم اليومي

إن للحوارات اليومية المتداولة داخل الأسرة تلقي بضلالتها على الأفراد بشكل كبير وتعكس واقع التفاهم والانسجام من عدمه حول قضايا عديدة تهم الأسرة في الوقت الحاضر، فطبيعة الحوار تعكس رؤية أفراد الأسرة لما يدور من حولهم واتجاهاتهم تجاه قضايا معينة قد تمسهم بشكل ومباشر أو غير مباشر، وهنا فكل ما يصدر عن أفراد الأسرة من سلوك وتفاعل وإيمان بقيم معينة هو بلا شك نتاج ما يدور داخل أسوار الأسرة.

جدول رقم (12)

يوضح مدى انعكاس الحوار حول الثقافة الإسلامية على السلوك اليومي

الإجابات	العدد	%
ينعكس	184	60,3
لا ينعكس	121	39,7
المجموع	305	100

ومن خلال البيانات الواردة في الجدول رقم (12) يتضح بان 60,3% يرون بان لطبيعة الحوار حول الثقافة الإسلامية ينعكس على سلوك أفراد أسرهم، في حين كان 39,7% من أفراد العينة يرون بان الحوار حول الثقافة الإسلامية لا ينعكس على سلوك أفراد أسرهم.

2- الثقافة الإسلامية وعلاقتها ببعض المتغيرات الاجتماعية

أ- العلاقة بين جنس المبحوثين والأسلوب المفضل للتنشئة الأسرية

تختلف الأساليب التي يتبعها الوالدان في تنشئة أبنائهما، وهذا الاختلاف لا محالة سوف يؤدي إلى صيغهم في قالب معين يميز شخصيتهم ويؤدي إلى اكتسابهم معايير معينة وسلوكيات مختلفة عن تلك التي تتسم بها سلوكيات الآخرين، إذ يلعب نمط الأسلوب الذي يتبعه الوالدان في تربية أبنائهم دوراً كبيراً في مدى استقامة سلوكهم والتزامهم بمبادئ الفضيلة. ويتوقف طبيعة الأسلوب المختار والمفضل على قناعة الوالدين واعتقادهما بأنه الأسلوب الأمثل في التعامل مع الأبناء باعتباره انه يجدي نفعاً أكثر من غيره.

جدول رقم (13)

يوضح طبيعة العلاقة بين جنس والأسلوب المفضل للتنشئة الأسرية

الجنس	ذكور	إناث	المجموع	قيمة كا ²
الأسلوب المفضل				
أسلوب التسلط والقسوة	24	14	38	7,19 لا توجد علاقة
أسلوب التسامح والتساهل	54	33	87	
أسلوب الديمقراطي (الحوار)	60	17	77	
أسلوب الحماية والتدليل	12	7	19	
أسلوب الثواب والعقاب	63	21	84	
المجموع	213	92	305	

وعند تطبيق قيمة كا² لاختبار أهمية الفرق المعنوي بين جنس المبحوثين والأسلوب المفضل للتنشئة الأسرية، تبين عدم وجود علاقة معنوية بين المتغيرين أعلاه، إذ كانت قيمة كا² المحسوبة (7,19) اكبر من القيمة الجدولية (9,49) على مستوى ثقة 95% ودرجة حرية (4).

ب- العلاقة بين العمر والحديث عن الثقافة الإسلامية وانعكاسه على سلوكهم اليومي

يشكل العمر أهمية كبيرة للفرد في اكتسابه مجموعة من الخبرات التي من شأنها أن تساعد على مواجهة الظروف الحياتية المختلفة، فالعمر يدل على الخبرة وتراكم التجارب والمعارف عند الإنسان، كما انه يدل على مرونة أو تصلب الفرد في أفكاره. ومن هنا فان مدى تقبل أفراد الأسرة لطبيعة الأحاديث المتداولة والتي تمس ثقافتهم الإسلامية تحتاج إلى شخص يملك خبرة لا باس بها يستطيع من خلالها جذب انتباه أفراد الأسرة وكسب ودهم تجاه قضايا تمس حياتهم اليومية، وبالتالي فان الأبوان وما يمتلكان من خبرة تساهم إلى حد ما في إكساب الثقافة الإسلامية للأبناء وانعكاس ذلك على سلوكياتهم اليومية.

رقم (14)

يوضح طبيعة العلاقة بين العمر والحديث عن الثقافة الإسلامية

العمر	الحديث عن الثقافة الإسلامية	نعم	كلا	المجموع	قيمة كا ²
37 – 26	70	47	117	12,91 توجد علاقة	
49 – 38	38	33	71		
61 – 50	49	13	62		
73 – 62	27	28	55		
المجموع	184	121	305		

وعند تطبيق قيمة كا² لاختبار أهمية الفرق المعنوي بين عمر المبحوثين والحديث عن الثقافة الإسلامية وانعكاسه على سلوكهم اليومي، تبين وجود علاقة معنوية بين المتغيرين أعلاه، إذ كانت قيمة كا² المحسوبة (12,91) اكبر من القيمة الجدولية (7,81) على مستوى ثقة 95% ودرجة حرية (3).

ت- العلاقة بين السكن الحالي ومدى فعالية الثقافة الإسلامية

تعد منطقة السكن البيئية التي تمنح الفرد شعوراً بالانتماء إلى المجتمع وتحدد طبيعة هذا الشعور سلباً أو إيجاباً اعتماداً على طبيعة التفاعل القائم بين الفرد والبيئة المحيطة به، فكما هو معروف إن البيئة الحضرية لها خصائصها وتحدياتها

التي تختلف عن البيئة الريفية وعاداتها وقيمها الاجتماعية، ولكلا البيئتين تأثيرهما في سلوكيات أفراد الأسرة. ومن هنا فإن الأسرة مطالبة بإيجاد توازن بين البيئة التي تعيش فيها والثقافة الإسلامية لأفراد أسرتها كي تستطيع مواجهة التحديات والأزمات التي تولدها الحياة في كلا البيئتين.

رقم (15)

يوضح طبيعة العلاقة بين السكن الحالي ومدى تأثير الثقافة الإسلامية

السكن الحالي	مدى تأثير الثقافة الإسلامية		تؤثر	لا تؤثر	المجموع	قيمة كا ²
مركز محافظة	99	45	144	لا توجد علاقة	3,532	
مركز قضاء	68	19	87			
مركز ناحية	43	21	64			
قرية	6	4	10			
المجموع	216	89	305			

وعند تطبيق قيمة كا² لاختبار أهمية الفرق المعنوي بين السكن الحالي ومدى تأثير الثقافة الإسلامية في سلوك أفراد الأسرة عما كانت عليه في السابق، تبين عدم وجود علاقة معنوية بين المتغيرين أعلاه، إذ كانت قيمة كا² المحسوبة (3,532) أقل من القيمة الجدولية (7,81) على مستوى ثقة 95% ودرجة حرية (3).

ث - العلاقة بين مدة الخدمة وإضعاف القنوات الفضائية للثقافة الإسلامية

إن الفترة التي يقضيها رب الأسرة داخل البيئة التنظيمية تشكل بدون شك عاملاً مهماً في تحديد توجهاته نحو الحياة وكيفية إدارة الأفراد والأشياء التي يتعامل معها، وبحكم العلاقة القائمة بين رب الأسرة وأفراد أسرته فهو اقدر على إدارة اتجاهاتهم وميولهم ودمجها بشكل ينسجم مع طبيعة الثقافة الإسلامية التي يسعى الأبوان إلى تعزيزها في ظل التحديات التي تمثلها مشاهدة بعض القنوات الفضائية التي تعمل على زعزعة وإضعاف الثقافة الإسلامية لدى أفراد الأسرة.

رقم (15)

يوضح طبيعة العلاقة بين مدة الخدمة وإضعاف القنوات الفضائية للثقافة الإسلامية

ومشاهدة أفراد الأسرة للقنوات الفضائية	تؤثر	لا تؤثر	المجموع	قيمة كا ²	مدة الخدمة
7- 1	77	24	101	7,82 توجد علاقة	
15 – 8	59	25	84		
23 – 16	40	26	66		
31 – 24	31	23	54		
المجموع	207	98	305		

وعند تطبيق قيمة كا² لاختبار أهمية الفرق المعنوي مدة الخدمة وإضعاف القنوات الفضائية للثقافة الإسلامية، تبين وجود علاقة معنوية بين المتغيرين أعلاه، إذ كانت قيمة كا² المحسوبة (7,82) أكبر من القيمة الجدولية (7,81) على مستوى ثقة 95% ودرجة حرية (3).

نتائج البحث

- 1- أظهرت البيانات عدم وجود علاقة معنوية بين جنس المبحوثين والأسلوب المفضل للتنشئة الأسرية، إذ كانت قيمة كا² المحسوبة (7,19) اقل من القيمة الجدولية (9,49) على مستوى ثقة 95% ودرجة حرية (4).
- 2- كما وأظهرت البيانات وجود علاقة معنوية بين عمر المبحوثين والحديث عن الثقافة الإسلامية وانعكاسه على سلوكهم اليومي، إذ كانت قيمة كا² المحسوبة (12,91) اكبر من القيمة الجدولية (7,81) على مستوى ثقة 95% ودرجة حرية (3).
- 3- في حين أظهرت البيانات عدم وجود علاقة معنوية بين السكن الحالي ومدى تأثير الثقافة الإسلامية في سلوك أفراد الأسرة عما كانت عليه في السابق، إذ كانت قيمة كا² المحسوبة (3,532) اقل من القيمة الجدولية (7,81) على مستوى ثقة 95% ودرجة حرية (3).
- 4- بينما أظهرت البيانات وجود علاقة معنوية بين مدة الخدمة وإضعاف القنوات الفضائية للثقافة الإسلامية، إذ كانت قيمة كا² المحسوبة (7,82) اكبر من القيمة الجدولية (7,81) على مستوى ثقة 95% ودرجة حرية (3).

3- التوصيات

- في ضوء النتائج التي أسفر عنها البحث يمكن لنا أن نضع مجموعة من التوصيات التي يمكن أن تساعد في تقديم إطار تصوري ذو طبيعة أولية عن الثقافة الإسلامية كأحد محاور عملية التنشئة الاجتماعية التي تهدف إلى تنمية وصياغة شخصية فعالة متوافقة مع المعايير الإسلامية، بيد أنه تبقى بعض النقاط الواجب بيانها حتى تكتمل تلك المحاولة وتصبح قادرة على التجسد في الواقع لتحقيق هذا الهدف السامي وتتمثل تلك النقاط في :
- 1- خلق وعي شامل عند الآباء والأمهات حول ضرورة اعتمادهم أساليب تربية حديثة في تربية الأبناء والابتعاد عن الأساليب التقليدية التي أصبحت لا تتماشى في جوانب كثيرة مع متطلبات العصر الحديث وخاصة تلك التي تستند على أسلوب الثواب والعقاب بشكل يحقق لهم التوازن النفسي والنضوج الاجتماعي.
 - 2- إعداد الأمهات وتدريبهن المستمر لمواجهة التحديات بمختلف أشكالها وغرس القيم الإسلامية في نفوسهن ونفوس أبنائهن وتجسيدها سلوكاً حقيقياً في حياتهم اليومية، تحقيقاً للأهداف السامية للدين الإسلامي.
 - 3- التسلح بمعطيات التكنولوجيا الحديثة والتقانات التربوية المتطورة، وتطويرها لخدمة رسالة الأمة الإسلامية المتسلحة بالعلم والمعرفة من خلال شبكات الاتصال الالكترونية والحاسوبات المتطورة في عصر العلم والتقانة والتفجر المعرفي.
 - 4- أن تساند مؤسسات المجتمع الأخرى الأسرة في تنشئة الأبناء من خلال تكثيف البرامج الدينية وزيادة وعقد الندوات وإقامة المحاضرات من اجل خلق جيل واع للتحديات التي تواجهه.

المراجع

- 1- القرآن الكريم.
- 2- إبراهيم مذكور. المعجم الفلسفي، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة، 1979.
- 3- إسماعيل بن حماد الجوهري. الصحاح، ج1، ط4، تحقيق أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، 1987، لبنان.
- 4- أحمد بن فارس بن زكريا بن الحسين: معجم مقاييس اللغة، ج5، ط4، تحقيق عبد السلام هارون، مطبعة مصطفى البابي، مصر، 1973.
- 5- أسعد أحمد علي: تفسير الحديث النبوي في دروس عصرية، دار الرائد العربي، لبنان، 1979.
- 6- د. احمد زكي بدوي. معجم العلوم الاجتماعية، مكتبة لبنان، بيروت، 1977.
- 7- د. إبراهيم ناصر. علم الاجتماع التربوي، دار الجيل، بيروت، 1985.
- 8- د. أنعام جلال توفيق، التنشئة الاجتماعية للأسرة العراقية، أطروحة دكتوراه في الاجتماع، جامعة بغداد، كلية الآداب، 1995.
- 9- احمد عطا عمر ومحمود محمد حمودة. تربية الطفل المسلم، دار الفكر، عمان، 2002.

- 10- احمد اقزاز، المسؤولية الإسلامية، مجلة دعوة الحق، ع263، تصدرها وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، المملكة المغربية، سنة 1987.
- 11- د. احمد مبارك الكندري، علم النفس الاجتماعي والحياة المعاصرة، مصدر سابق.
- 12- د. تركي الحمد. الثقافة العربية في عصر العولمة، دار الساقى، بيروت، 1999.
- 13- حسن سعفان. الموجز في تاريخ الحضارة والثقافة، دار النهضة المصرية، القاهرة، 1958.
- 14- د.حامد عبد السلام زهران. علم النفس الاجتماعي، عالم الكتب، القاهرة، 1984.
- 15- خالد بن صالح بن ناهض الظاهري. دور التربية الإسلامية في الإرهاب، رسالة دكتوراه منشورة، دار عالم الكتب، الرياض، 2002.
- 16- د. خليل محمد حسين الخالدي. التنظيم الأسري وتحديات العولمة، مجلة آداب الرفادين، العدد 43، بغداد، 2006.
- 17- د. ذياب موسى البداينة. الأمن الوطني في عصر العولمة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، 2011.
- 18- ربيع بن طاحوس القحطاني. أنماط التنشئة الأسرية للأحداث المتعاطين للمخدرات، رسالة ماجستير منشورة، الرياض، 2002.
- 19- سفانة احمد داود سليمان. الضبط الاجتماعي في الإسلام، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الموصل، كلية الآداب، قسم علم الاجتماع، 2005.
- 20- د. شاكر مصطفى سليم. قاموس الانثروبولوجيا، جامعة الكويت، الكويت، 1980.
- 21- صالح محمد علي ابو جادو، سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، دار المسيرة، عمان، 1988.
- 22- علي حسب الله: أصول التشريع الإسلامي، ط3، دار المعارف، مصر، 1964.
- 23- د. علي فؤاد حميدة. مشكلات المجتمع الريفي في العالم العربي، مركز البحوث والدراسات العربية، مصر، 1968.
- 24- د. عبد الغني عماد. سوسيولوجيا الثقافة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2006.
- 25- د. عبد الاله بلقزيز. العولمة والهوية الثقافية: عولمة الثقافة أم ثقافة العولمة ؟، بحث مقدم الى ندوة العرب والعولمة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1997.
- 26- عبد الله محمد الفوزان، التنشئة الاجتماعية والتحديات المعاصرة، إصدارات النادي الأدبي في منطقة حائل، مجلة رؤى، العدد5، 1999. [http:// www. Adabihail.gor](http://www.Adabihail.gor)
- 27- عبد الرزاق امقران. إستراتيجية التجديد الثقافي في المجتمعات العربية في ظل العولمة، أطروحة دكتوراه منشورة ، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، قسم علم الاجتماع، جامعة منتوري، الجزائر، 2011 .
- 28- د. علي ليلة، وآخرون. الشباب القطري: اهتماماته وقضاياها، مركز الوثائق والدراسات الشبابية، جامعة قطر، 1991.
- 29- فيصل محمد الغرابية. دراسة عن التنشئة الاجتماعية وتحديات العولمة في المجتمع العربي، مجلة الطفولة، العدد 9، 2008.
- 30- الفين توفلر. صدمة المستقبل، المتغيرات في عالم الغد، ترجمة محمد علي ناصف، دار نهضة مصر للطبع والنشر، القاهرة، 1974.
- 31- كمال رفيق الجراح. الثقافة العربية وتحديات العصر، مجلة بيت الحكمة للدراسات اجتماعية، العدد 2، 1999، بغداد.
- 32- محمد محي عبد الحميد، محمد عبد اللطيف السائيس، المختار من صحاح اللغة، مطبعة الاستقامة، القاهرة، 193.
- 33- ماهر إسماعيل الجعفري، دور الثقافة العربية في تحديد ملامح الشخصية العربية، مجلة دراسات اجتماعية، بغداد دار الحكمة 1999.
- 34- محمد عابد الجابري، العولمة والهوية الثقافية، عشر أطروحات، المستقبل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، العدد 228، 1998.
- 35- محمد عاطف غيث (الدكتور)، قاموس علم الاجتماع، الهيئة المصرية العامة للكتاب، الإسكندرية، 1979.

- 36- محمد بن أبي بكر الرازي. مختار الصحاح، دار الفكر، 1973.
- 37- المعجم الوسيط، الجزء الأول والثاني، ط6، 1994.
- 38- د. نبيل السمالوطي، الدين والبناء العائلي، دار الشروق، جدة، 1981.
- 39- د. نازم محمود ملكاوي، و د. عبد السلام نجادات. تحديات التربية العربية في القرن الحادي والعشرين وأثرها في تحديد دور معلم المستقبل، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الشرعية والإنسانية، المجلد 4، العدد 2، 2007.

الملاحق

عزيزتي المبحوثة..... عزيزي المبحوث

يروم الباحث إجراء بحث علمي يهدف إلى التعرف على الثقافة الإسلامية لدى الأبناء ودور التنشئة الأسرية في تعزيزها داخل الأسرة، وتحقيقاً لأغراض هذا البحث، فقد تم جمع عدد من الأسئلة المتعلقة بالاستبيان، نرجو منكم قراءة كل سؤال بدقة وعناية والإجابة عنه بعلامة (√) داخل الأقواس. إن التعاون في إعطاء الإجابات الصحيحة والدقيقة يساهم في التوصل إلى نتائج علمية. وأخيراً نعبّر لكم عن فائق شكرنا وتقديرنا لمساهمتكم العلمية والجادة في المساعدة على نجاح هذا البحث.

- 1- الكلية :
- 3- الاختصاص :
- 4- اللقب العلمي : أستاذ () ، أستاذ مساعد () ، مدرس () ، مدرس مساعد () .
- 5- العمر : () سنة.
- 6- الجنس : ذكر () ، أنثى () .
- 7- الموطن الأصلي :م. محافظة () ، م. قضاء () ، م. ناحية () ، قرية () .
- 8- السكن الحالي :م. محافظة () ، م. قضاء () ، م. ناحية () ، قرية () .
- 9- الحالة الاجتماعية : أعزب () ، متزوج () ، مطلق () ، أرمل () .
- 10- عدد أفراد الأسرة : ()
- 13- عائدة السكن : ملك () ، إيجار () ، سكن جامعي () .
- 14- الحالة الاقتصادية : يزيد عن الحاجة () ، يسد الحاجة () ، يقل عن الحاجة () .
- 15- مدة الخدمة : () سنة.
- 16- ما هو برأيك الأسلوب الذي تفضل أن تتبعه في تنشئة أفراد أسرتك
 - أ- أسلوب التسلط والقسوة ()
 - ب- أسلوب التسامح والتساهل ()
 - ج- أسلوب الديمقراطي (الحوار) ()
 - د- أسلوب الحماية والتدليل ()
 - ذ- أسلوب الثواب والعقاب ()
- 17- هل ترى بان مؤسسات التنشئة الاجتماعية (المدرسة، الرفاق، الإعلام) تساهم مع الأسرة في تنشئة أفرادها وتوجيههم بشكل حديث بعيداً عن التقليد؟

نعم إلى حد ما لا
- 18- هل ترى بان هناك اختلاف في أساليب التنشئة الأسرية ما بين الماضي والحاضر؟

نعم إلى حد ما لا
- 19- إذا كان الجواب ب (نعم) فما الأسباب برأيك.

- أ- تباين الثقافة بين الآباء والأبناء.
- ب- ميل الأسرة إلى استخدام أساليب حديثة في تنشئة الأبناء.
- ج- صغر حجم الأسرة واستقلالها عن الأسرة الأصلية.
- د- ارتفاع المستوى للمرأة وابتعادها عن الأساليب التقليدية في تنشئة الأبناء.
- هـ- ظهور مؤسسات أخرى إلى جانب الأسرة تدعم وتشارك عملية التنشئة الاجتماعية وفق الأساليب الحديثة.
- و- تأثير العولمة الثقافية (قيم ومعايير جديدة).
- 20- هل تعتقد بأن مشاهدة أفراد أسرته للثبث الفضائي يؤدي إلى إضعاف ثقافتهم الإسلامية
- لا نعم
- 21- إذا كانت الإجابة ب نعم فهل ذلك يؤدي إلى :
- أ. ضعف أو قلة تأدية العبادات والفروض الدينية. ()
- ب. الانجذاب نحو معتقدات الغرب وضعف الاتصال بالمعتقدات الإسلامية. ()
- ج. التشكيك بمضامين الثقافة الإسلامية. ()
- 22- ما هي برأيك الأساليب التي تعزز الثقافة الإسلامية لأفراد أسرته وتجنبهم مزالق الانحراف
- أ. تشجيعهم على الالتزام بالنصائح والإرشادات. ()
- ب. تعويدهم على التردد على دور العبادة. ()
- ج. حثهم على متابعة البرامج الإسلامية. ()
- د. إلزامهم بتجنب الاختلاط بأقران السوء. ()
- ذ. حثهم على القراءة المستمرة للقران الكريم والسنة النبوية الشريفة ومآثر الصحابة والأطهار عليهم السلام. ()
- 23- هل تعتقد إن الظروف الاجتماعية التي مرت بالعراق (الحروب- الحصار- الأزمات) أثرت في خلق التعارض بين ما يحمله أفراد أسرته من ثقافة إسلامية وما تتطلبه الحياة العصرية نعم () لا ()
- 24- هل تعتقد بأن الثقافة الإسلامية أصبحت أقل تأثيراً وفعالية في سلوك أفراد أسرته عما كانت عليه في السابق.
- أكثر تأثيراً () أقل تأثيراً ()
- 25 - هل تعتقد أن أساليب التنشئة الأسرية التي تتبعها في عائلتك أسهمت في : -
- أ- إتباع أنماط سلوكية سوية في إشباع حاجاتهم ()
- ب - التزامهم بالحلال والحرام في علاقاتهم الاجتماعية وتعاملاتهم اليومية. ()
- ج - شعورهم القوي بالأمن والطمأنينة. ()
- هـ - زيادة ترابطهم النفسي والاجتماعي من خلال اشتراكهم بالطقوس والشعائر الدينية كالصلاة والصوم. ()
- و. التزامهم بواجباتهم وتحملهم لمسؤولياتهم داخل وخارج الأسرة. ()
- 26- هل تعتقد بأن الحديث عن أمور تتعلق بالثقافة الإسلامية مع أفراد أسرته له انعكاس على سلوكياتهم اليومية.
- نعم () لا ()

السلطان خدابندا (اولجايتو) - سيرته وتوليته عرش السلطنة المغولية

(703-716هـ / 1303-1316م)

أ.د. محمد ضايح حسون الباحثة. إسراء شهيد طعمه

كلية التربية الأساسية/ جامعة بابل

Al-Sultan Kudabenda – His Biography and Way to the Throne of Mongolian Sultanate (703-716 Hegira / 1303-1316 A.D.)**Professor Dr. Muhammad Dhayl Hassoon****Researcher Israa Shaheed Tuma****College of Basic Education / University of Babylon****Abstract**

This research attempts to study the biography of the Mongolian Sultan Kudabenda (Ulgiato) and his way to the throne of the Mongolian Sultanate (703-716 Hegira / 1303-1316 A.D.; the eighth Mongolian kings who governed the Mongolian Nation to which Iraq was one of its states since its occupation by the Mongols in 656 Hegira / 1258 A.D.) by Hulagu. Sultan Kudabenda (Ulgiato) had a great role in the political and other events which Iraq had witnessed throughout his reign. This is why this subject has been chosen to tackle his childhood, upbringing, and attributes; in addition to his way to the throne of the sultanate. Sultan Kudabenda (Ulgiato) was able to keep the Mongolian Nation stable in Persia and Iraq. He was also able to control the riots in many parts of his country. He collected the Islamic scholars and made long debates; then he chose the Shiite doctrine due to the active role of the scholar al-Hasan bin Yousif bin al-Muttahar al-Hilli and declared it as the official doctrine of the state. This step was very bold because no previous Mongolian king did it so Shiism was in its golden age.

المقدمة

ان هذا البحث محاولة لدراسة سيرة السلطان المغولي السلطان خدابندا (اولجايتو) وتوليته عرش السلطنة المغولية عام (703-716هـ / 1303-1316م) ثامن الايلخانان المغول الذين حكموا الدولة المغولية والتي كان العراق أحد ولاياتها منذ احتلاله من قبل المغول عام (1258/656م) على يد الايلخان هولاكو. كان للسلطان خدابندا (اولجايتو) دور كبير في الاحداث السياسية وغيرها التي شهدتها العراق خلال مدة حكمه ولذا جاء اختياري لهذا الموضوع وذلك للتعريف بشخصيته منذ ولادته ونشأته وصفاته فضلا عن توليه عرش السلطنة. ويظهر ان السلطان اولجايتو استطاع الحفاظ على استقرار دولة المغول في بلاد فارس والعراق وتمكن من اخماد الفتنة في كثير من المناطق لذلك استقرت امور دولته، كما جمع هذا السلطان علماء المسلمين فيما بينهم وبعد مناظرات طويلة اختار المذهب الامامي بفضل دور العلامة الحسن بن يوسف بن المطهر الحلي واعلنه المذهب الرسمي للدولة وهذا بحد ذاته خطوة جريئة لم يقدم عليها اي من الايلخانان السابقين وشهد الفكر الشيعي عصره الذهبي.

ولمعرفة المزيد عن شخصية السلطان خدابندا (اولجايتو) فقد تطرقنا في البحث الى دراسة شخصيته وصفاته وألقابه، كما سلطنا الضوء على كيفية انتشار الاسلام في الدولة المغولية وتناولنا ايضا موضوع التشيع في عهده.

اعتمد البحث على مجموعة من المصادر والمراجع وخاصة المراجع القريبة من عهده ومن اهمها المصنف تاريخ اولجايتو، لآبو القاسم عبد الله الكاشاني، والمصنف ذيل جامع التواريخ الرشيدى لحافظ ابرو، ومصنف النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة لابن تغري بردي، اما المراجع الحديثة فأهمها الحياة السياسية في العراق في عهد السيطرة المغولية لصالح محمد داوود القزاز، وتاريخ العراق بين احتلالين لعباس العزاوي وتاريخ المغول لعباس اقبال.

اسمه ونسبه وولادته

ولد السلطان اولجاتيو في 12 ذي الحجة عام 680هـ/1281م⁽¹⁾ وتزامنت ولادته بنفس السنة التي توفي بها جده اباخان⁽²⁾ (664هـ-680هـ/1265-1281م) وقد أدرك من حياة جده ثمانية أيام⁽³⁾ وكانت ولادته ما بين مرو⁽⁴⁾ وسرخس⁽⁵⁾ في صحراء قاحلة تعرف باسم دانداقان⁽⁶⁾ كان من عادة المغول يقضون الصيف في مكان والشتاء في مكان آخر⁽⁷⁾ ويبدو أن الولادة حدثت في تلك المدة. ويشير الكاشاني ان الناس كانوا يعانون من ضيق وعسر لعدم نزول الغيث فكانت ولادته بشرى نزول المطر⁽⁸⁾. أما نسبه فهو اولجاتيو بن أرغون بن أبقا بن هولاكو بن تولوي بن جنكيز خان⁽⁹⁾، بن يوسكاي بن بهادر بن برتان بن قبل بن تومبيذ خان بن باي سنقر بن قيدو بن دوتدم بن بوذ نجر بن آلانقوا⁽¹⁰⁾ ثاني أبناء الأليخان أرغون⁽¹¹⁾ (663هـ-690هـ/1284-1291) من زوجته أوروك خاتون بنت سامرجه من قبيلة كرايت⁽¹²⁾ النصرانية، الأمر الذي جعل من نشأته نشأة مسيحية⁽¹³⁾ بينما أشار عباس إقبال غير ذلك أنه ثالث أبناء الأليخان أرغون⁽¹⁴⁾ عرف بأسماء عديدة حيث أطلقت عليه أمه أسم نيقولا وفقاً لمراسيم التعميد المسيحية⁽¹⁵⁾ وتيمناً باسم البابا نيقولا الرابع NICO LAUS IV تحت تأثير قساوسة البلاط الاليخاني فترعرع في ظروف يتمتع فيه النصراني بنفوذ واحترام كبيرين⁽¹⁶⁾ لكن العادات والتقاليد المغولية ظلت ذات تأثير كبير في لدن الأسرة الاليخانية، إذ أدى إصابة نيقولا بالمرض إلى تغيير اسمه إلى (خَرَبَنْد) في ظل المعتقدات المغولية التي ترى في تغيير الاسم عند البلاء والخطوب تقليداً سائداً عند المغول وأن اسمه الأصلي ابجيتو⁽¹⁷⁾.

(1) الكاشاني، أبو القاسم عبد الله محمد، تاريخ اولجاتيو: تاريخ يادشاه سعيد غياث الدين والدنيا اولجاتيو سلطان محمد طيب الله مرقده، به اهتمام مهين هميلي، تهران: انتشارات بنگاه ترجمه و نشر كتاب، 1348، ص16؛ حافظ أبرو، شهاب الدين عبد الله بن لطف الله بن عبد الرشيد البهزاديني، ذيل جامع التواريخ رشدي، شركت تضامني علمي، تهران، 1217، ص7؛ خواندمير، غياث الدين بن همام الدين الحسيني، تاريخ حبيب السير، انتشارات خيام، جهرم، 1380، ج3، ص191.

(2) أبقا بن هولاكو بن تولوي بن جنكيز خان، أمه بيسونجين خاتون من قوم سلدوس ولد في منغوليا شمالي الصين في عام 1243/641م وهو أكبر أبناء هولاكو والمميز عن جميع إخوته، وكانت لديه عدة زوجات وله ولدان هم أرغون وكخاتو وله سبع بنات وكان يحكم خراسان ومازندران في زمن والده، تولى العرش بتدبير من أمه المسيحية وتولى مسؤولية الحكم سبع عشر سنة توفي في عام (1282هـ/680م). ينظر: الهمذاني، رشيد الدين فضل الله، جامع التواريخ، ترجمة صادق نشأت وآخرون، مطبعة وزارة الثقافة والإرشاد، القاهرة، 1960، ج2، ص8؛ ابن الفوطي، كمال الدين ابو الفضل عبد الرزاق البغدادي، الحوادث الجامعة والتجارب النافعة في المائة السابعة المنسوب إليه، تج: مهدي النجم، دار الكتب العلمية، بيروت، 2003، ص289.

(3) ابن الفوطي، كمال الدين عبد الرزاق البغدادي، مجمع الآداب في معجم الألقاب، تج: محمد الكاظم، مؤسسة الطباعة والنشر، طهران، 1416هـ، ج2، ص232.

(4) مرو: قسبة خراسان وأشهر مدنه بناها ذو القرنين وفيها أنهار وأسواق كثيرة. ينظر: القزويني، زكريا محمد بن محمود، آثار البلاد وأخبار العباد، دار صادر، بيروت، دت، ج4، ص486.

(5) سرخس: مدينة من نواحي خراسان تقع بين نيسابور ومرو. ينظر: ياقوت الحموي، شهاب الدين أبو عبد الله، معجم البلدان، ط2، دار صادر، بيروت، 1995، ج3، ص208.

(6) دانداقان: بلدة من نواحي مرو الشاهجان على بعد عشرة فراسخ، تقع ما بين مرو وسرخس. الحموي، معجم البلدان، ج2، ص477.

(7) القلقشندي، أحمد بن علي بن أحمد، صبح الأعشى في صناعة الإنشاء، دار الكتب العلمية، بيروت، دت، ج4، ص227.

(8) تاريخ اولجاتيو، ص16؛ الصياد، فؤاد عبد المعطي، مؤرخ المفعول الكبير، رشيد الدين فضل الله الهمذاني، دار الكتاب العربي، القاهرة، الهامش ص140.

(9) الكاشاني، تاريخ اولجاتيو، ص7؛ ابن الفوطي، مجمع الآداب، ج2، ص232؛ أصفدي، صلاح الدين خليل بيك بن عبد الله، الوافي بالوفيات، تج: أحمد الأرنؤوط وتركي مصطفى، دار التراث، بيروت، 2000، ج2، ص129؛ ابن تغري بردي، جمال الدين أبو المحاسن يوسف بن عبد الله، النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة، دار الكتب، القاهرة، دت، ج9، ص38.

(10) المستوفي، حمد الله بن أبي البكر القزويني، تاريخ كزيدة، باهتمام عبد الحسين نوائي، طهران، 1336هـ.ش، ص581؛ القزاز، محمد صالح داود، الحياة السياسية في العراق في عهد السيطرة المغولية، مطبعة القضاء، النجف، 1979م، ص9.

(11) أرغون بن أبقا بن هولاكو بن تولوي بن جنكيز خان الابن الأكبر لأبقا أمه قيمش إيكاجي ولديه أربع أولاد وأربع بنات، تولى العرش الاليخاني بعد مقتل عمه أحمد تكوادر. ينظر: الهمذاني، جامع التواريخ، ج2، ص124-127؛ ابن الوردي، زين الدين عمر، تاريخ ابن الوردي، دار الكتب العلمية - بيروت، 1996، ج2، ص224؛ اليونيني، أبو الفتح موسى بن محمد، ذيل مرآة الزمان، دار الكتب، القاهرة، 1992، ج4، ص216.

(12) قبيلة كرايت (kerait): موطنهم الواحات الشرقية الداخلة في صحراء جنوبي وجنوب بحيرة بايكال (bakial) حتى سور الصين، وهم من المغول وكان هؤلاء القوم يدينون بالمسيحية ومنذ أن اعتنق ملكهم الدين المسيحي في عام 398هـ/1007م ذاع امره في أوربا، وراجت الأساطير والخرافات عن هذه الطائفة وملكهم، وقد ظلت قبائل الكرايت منذ القرنين الخامس والسادس الهجريين (الحادي عشر والثاني عشر الميلاديين) أقوى أقوام المغول، لأنهم استطاعوا ان يخطفوا أغلب الطوائف في الأطراف وأجبرهم على الدخول في دائرة نفوذهم. ينظر: الصياد، فؤاد عبد المعطي، المغول في التاريخ، دار النهضة العربية، بيروت، دت، ص39.

(13) الكاشاني، تاريخ اولجاتيو، ص7.

(14) تاريخ المغول منذ حملة جنكيز خان حتى قيام الدولة التيمورية، ترجمة: عبد الوهاب علوب، المجمع العلمي، أبو ظبي، 2000، ص309.

(15) إقبال، تاريخ المغول، ص314؛ شبولر، بارتولد، العالم الإسلامي في العصر المغولي، نقله إلى العربية: خالد أسعد عيسى، راجعه: سهل زكار، دار حسان للطباعة والنشر-دمشق-1982، ص76؛ كوك، ريجارد، بغداد مدينة السلام، نقله إلى العربية: فؤاد جميل ود. مصطفى جواد، مطبعة شفيق، بغداد، 1962، ج1، ص254.

(16) بياني، شيرين، المغول التركية الدينية والسياسية، ترجمة: سيف علي، مراجعة: نصير الكعبي، المركز الأكاديمي للأبحاث، بيروت، 2013، ص339.

(17) ابن تغري بردي، النجوم الزاهرة، ج9، ص238.

اختلفت الآراء في أصل معنى الاسم (خَرْبند) باختلاف معتقده فبعض الكتاب فسروا معنى على أنه عبد الحمار أو المكار⁽¹⁾ أطلقه عليه خصومه بدافع الحقد والعداء⁽²⁾ والبعض الآخر أطلق عليه (خَرْبند) ومعناه ظل الخالق المتميز، ويظهر نزعة الأسرة الملكية نحو هذا المعتقد⁽³⁾ وعندما تولى عرش الإيلخانية اتخذ اسماً إسلامياً محمد⁽⁴⁾ ولقب خدابندا⁽⁵⁾.

ألقابه وصفاته: تفيد دراسة الألقاب بصفة خاصة في تفهم بعض النظم والاتجاهات فهي تبرز وتوضح ميول الحكام وما يسيطر عليهم من نزعات وتشير إلى برنامج حكوماتهم، وبصورة عامة تصبح الألقاب الفخرية ذات أهمية قصوى إذا درست نشأتها وتطورها على مدى الزمن في ضوء ما يحيط بها من ظواهر اجتماعية وسياسية ودينية، فالألقاب تلقي الضوء على كثير من الأحداث السياسية والاجتماعية في التاريخ، فضلاً عن أنها تمثل مصدراً مهماً في دراسة تاريخ معين⁽⁶⁾.

بالنسبة للحكام المغول من بيت هولاكو كانوا تلقبون بلقب إيلخان وأصبح هذا اللقب الرسمي المتوارث لمن أتى بعده من الإيلخانات⁽⁷⁾ ومما عرف عن المغول بصورة عامة أنهم لا يفخموا الألقاب⁽⁸⁾ وفي عهد السلطان أولجياتو نرى أن لقب الإيلخان قد اختفى من الاستعمال بعد هدايته إلى الإسلام⁽⁹⁾ وبأعتلائه العرش الإيلخاني اقترح عليه أمراء النويان⁽¹⁰⁾ أن يتخذ لقب أولجياتو ومعناه المبارك⁽¹¹⁾ أو السلطان المغفور له⁽¹²⁾ أو السلطان الكبير⁽¹³⁾ بالإضافة إلى هذا الألقاب المغولية اتخذ لقباً إسلامياً غياث الدين والدنيا⁽¹⁴⁾ وأضاف إلى لقب السلطان أصبح اللقب التقليدي الواضح للإيلخانات المغول المسلمين⁽¹⁵⁾ قلد السلطان أولجياتو الأمراء المسلمين من حيث استخدام النعوت وآيات التعظيم على أنفسهم وهذا واضح من خلال النقود التي سككت في عهده فقد كتب عليها "السلطان الأعظم مالك رقاب الأمم أولجياتو سلطان غياث الدين والدنيا خدابندا خلد الله ملكه"⁽¹⁶⁾ اشتهر السلطان خدابندا بأن قدمه مباركاً على الجميع وأنه أينما ذهب يجلب معه الخير ووفور النعمة وتصبح الحوادث المخيفة سهلة جداً لذا أطلق عليه لقب (أولجايوقا) وبعدها لقبوه أيضاً (ماتمودار)⁽¹⁷⁾ وصف السلطان أولجياتو بأنه كان شاباً مليحاً⁽¹⁸⁾ واختلفت الآراء في صفاته بين مؤيد ومعارض وأنه كان يحب الخير والصلاح⁽¹⁹⁾ وموصوفاً بالكرم والسخاء والعمارة⁽²⁰⁾، وأكثر مؤانسته ومعاشرته مع الفقهاء والزهاد والسادة الأشراف⁽²¹⁾ ويشير الكاشاني إلى أنه تعلم عادات وتقاليد وثقافة الملوك من صغره وتعلم فنونهم مثل فن الخط وكما تعلم الخط الفارسي إضافة إلى

(1) كان من عادات المغول أن يسمون المولود الجديد باسم أول داخل للبيت فصادف دخول الحمار حين ولادته ويقال له بالفارسية خر، وبندا معناه عبد أي عبد الحمار. ينظر: العزاوي، عباس، تاريخ العراق بين الاحتلالين، مكتبة الحضارات، بيروت، د.ت، ج1، ص449. بينما هناك رواية تشير أنه بعد وفاة والده ذهب إلى نواحي شيراز وكرمان واختلط هناك بالخريندية والمكارين أي (الحمارين والبالغين) وأمضى وقتاً غير قليل معهم فأطلق عليه الناس لقب خَرْبند. ينظر: فهمي، عبد السلام عبد العزيز، تاريخ الدولة المغولية في إيران، دار المعارف، القاهرة، 1981، ص215.

(2) إقبال، عباس، تاريخ إيران بعد السلام من بداية الدولة الطاهرية حتى نهاية الدولة القاجارية (250هـ/820م-1343هـ/1925)، نقله عن الفارسية: محمد علاء الدين منصور، راجعه: السباعي محمد السباعي، دار الثقافة والنشر والتوزيع، القاهرة، 1990، ص476.

(3) ابن تغري بردي، النجوم الزاهرة، ج9، ص23؛ بياني، المغول، ص338.

(4) ابن تغري بردي، النجوم الزاهرة، ج9، ص23.

(5) خدابندا: لقب يعني (عبد الله) أطلقه الشيعة على السلطان أولجياتو وذلك بسبب تعلقه لمذهبهم. ينظر: الصفدي، الوافي بالوفيات، ج2، ص219-130؛ ابن بطوطة، أبو عبد الله بن إبراهيم، تحفة النظار في غرائب الأمصار، دار الشرق، بيروت، د.ت، ج1، ص158؛ ابن حجر العسقلاني، شهاب الدين أحمد بن علي بن محمد، الدرر الكامنة في أعيان المائة الثامنة، تج: محمد عبد المعيدخان، ط2، مجلس دائرة المعارف العثمانية، الهند، 1972، ج5، ص113.

(6) الباشا، حسن، الألقاب الإسلامية في التاريخ والوثائق والآثار، الدار الفنية، القاهرة، 1989، ص2.

(7) القزاز، الحياة السياسية في العراق في عهد السيطرة المغولية، ص138.

(8) العمري، فضل الله أحمد بن يحيى القريشي، مسالك الأبصار في ممالك الأمصار، المجمع العلمي الثقافي، أبو ظبي، 1433هـ، ص30.

(9) القزاز، الحياة السياسية، ص140.

(10) النويان: نوبين: لفظ مغولي لأمراء وقادة المغول الكبار، ونوبين معناها رئيس نومان أي الرئيس فرقة مكونة من عشرة آلاف. ينظر: العمري،

مسالك الأمصار، ج3، ص207.

(11) الهمداني، جامع التواريخ، ج2، ص1، ج19؛ الكاشاني، تاريخ أولجياتو، ص18؛ ابرو، ذيل جامع التواريخ رشيد، ص7؛ ابن الوردي، تاريخه، ج2، ص245.

(12) إقبال، تاريخ المغول، ص247.

(13) العلامة الحلي، الحسن بن يوسف بن المطهر، إرشاد الأذهان، تج: فارس حسون، مؤسسة النشر، قم، د.ت، ج1، ص120.

(14) ابن الفوطي، مجمع الأداب، ج2، ص332؛ الذهبي، شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان، العبر في خبر من غبر، تج: أبو هاجر محمد السعيد بن بسبوني زغلول، دار الكتب العلمية، بيروت، د.ت، ج4، ص9؛ البافعي، أبو محمد عفيف الدين عبد الله بن أسعد، مرآة الزمان وعبرة اليقضان في معرفة ما يعبر من حوادث الزمان، دار الكتب العلمية، بيروت، 1997، ج4، ص192.

(15) ابن الوردي، تاريخه، ج2، ص245؛ القزاز، الحياة السياسية، ص140.

(16) القيسي، ناهض عبد الرزاق، النقود في العراق، بيت الحكمة، بغداد، د.ت، ص378؛ القزاز، الحياة السياسية، ص141.

(17) الكاشاني، تاريخ أولجياتو، ص17؛ الصياد، مؤرخ المغول الكبير، ص140.

(18) الصفدي، الوافي بالوفيات، ج2، ص129؛ ابن حجر العسقلاني، الدرر الكامنة، ج5، ص113.

(19) ابن تغري بردي، النجوم الزاهرة، ج9، ص238.

(20) ابن الوردي، تاريخه، ج2، ص264؛ ابن كثير، البداية والنهاية، ج14، ص88.

(21) الكاشاني، تاريخ أولجياتو، ص227؛ الحلي، إرشاد الأذهان، ج1، ص127.

الخط الايغوري وكيفية استعمال السلاح⁽¹⁾ وكان سليم الطبع قليل التعصب وكان له من مكارم الأخلاق الرحمة والشفقة بعباد الله ويحرص على عدم سفك إلا بما هو قصاص، وكان محباً للنبي وأهل بيته (عليهم السلام)، ويحب الصيد ومنذ اليوم الأول لتسلمه السلطة منع الظلم والجور والعدوان وأطفأ الفتنة وأقام العدل وتلقب بتاج الكرامة وتاج الدولة والسلطان محمد سليل جنكيز خان⁽²⁾، وبينما يشير أحد الباحثين أنه كان كثير الميل للطرب والصور الحسن، إضافة إلى أنه كان يحب أفعال المصارعين والملاكمين⁽³⁾ ويذكر أن السلطان اولجاتيو مثل أغلب الحكام الايلخانيين يميل إلى اللهو والشراب إلى حد كبير⁽⁴⁾.

تولييه عرش السلطنة

كان السلطان محمود غازان (694-703هـ/1295-1304م)⁽⁵⁾ وقد أقطع أخاه اولجاتيو حكومة خراسان، فعاش فيها يدير شؤونها⁽⁶⁾ ويسبب أهميتها فهي تعد من أهم مناطق الدولة الايلخانية والتي كانت تعاني من الاضطرابات ووجود عدد كبير من المتمردين فيها،⁽⁷⁾ وكانت من المدن المزدهمة والمعرضة للحوادث وعبور جيش الغرياء وكذلك الأتراك، ولكن بتولي اولجاتيو أمر خراسان قلت الفتن والاضطرابات وهجمات الجغتاي عليها، ولم يجرؤ أي جيش غريب يدخل المدينة⁽⁸⁾ وأضحى اولجاتيو يد السلطان غازان في منع المتطلعين إلى عرش الدولة الايلخانية، ونلاحظ أن غازان أرسل إلى أخيه الأفرنك الابن الأكبر لكيخاتو⁽⁹⁾ وذلك بعدما أحس منه التطلع إلى العرش ليكون تحت رقابة أخيه اولجاتيو⁽¹⁰⁾ توجه غازان في أواخر أيام حياته وعلى الرغم من اشتداد مرضه إلى خراسان ليتشاور مع أخيه في أمر ولاية العهد حيث لم يكن راعياً بمجيء أخيه من خراسان حتى لا يعطي فرصة للأعداء بأن يتمردوا أو يقوموا بافتعال الأزمات ضد الدولة، وكان اولجاتيو يسأل عن أخيه بصورة متواصلة وكما أنه كان كثير العناية بصحته وكان يقول: "أن قلبنا ملوء بحبه والأمنية الوحيدة لنا أن نرى وجهه"⁽¹¹⁾ وبعد أن خطب غازان خطبة مؤثرة فيها نصائح ومواعظ جلية لعامة الناس ثم أعلن الأمير خدابندا ولي العهد وكخليفة له⁽¹²⁾ بعدها توفي غازان في عام (703هـ/1304م) عن عمر ناهز 33 عاماً⁽¹³⁾، ونقل جثمانه إلى المقبرة التي أعدها لنفسه دفن فيها طبقاً للشريعة الإسلامية⁽¹⁴⁾ وخلال هذه المدة لم يكن اولجاتيو موجوداً في الارزو⁽¹⁵⁾ عند وفاة السلطان محمود غازان⁽¹⁶⁾ وحين سمع بوفاته اخفي خبرها وعقد مجلس قورلتاي رأى من الضروري التخلص من المتمردين وعلى رأسهم الأفرنك وهرقداق⁽¹⁷⁾ حيث شاء أن يعتلي العرش بسلام، وقد نجح اولجاتيو في قتل الافرنك، ورغم تمكن هرقداد من الفرار ولكنهم سرعان ما ألقوا القبض عليه وقتله مع اثنين من إخوانه وأبناءه الثلاثة وبذلك تخلص اولجاتيو من عقبة كبيرة في أول خطوة

(1) تاريخ اولجاتيو، ص 17.

(2) الكاشاني، تاريخ اولجاتيو، ص 227-228.

(3) العزاوي، تاريخ العراق، ج 1، ص 495.

(4) الصياد، مؤرخ المغول، ص 169.

(5) غازان بن أرغون بن أباقي بن تولوي بن جنكيز خان الابن الأكبر للأيلخان أرغون أمه هي قولتاق ابنة كهتر بيتكجي من قبيلة دوريان ولد عام (670هـ/1271م) في نواحي مازندران، تربى في كنف جده أباقي خان وكان يحبه أكثر من ابنه كيخاتو وعندما بلغ الخامسة من العمر جده إلى (باروق بخشي) الخطائي يشرف على تربيته وتعليمه الخط الايغوري، وفي مدة خمس سنوات أتقن الفنون. ينظر: الهمداني، رشيد الدين فضل الله، جامع التواريخ (تاريخ غازان خان)، ترجمة: فؤاد عبد المعطي الصياد، الدار الثقافية، القاهرة، 2000، ص 78؛ ابن ألقوطي، مجمع الآداب، ج 5، ص 40؛ ابن تغري بردي، النجوم الزاهرة، ج 8، ص 237.

(6) الكاشاني، تاريخ اولجاتيو، ص 18.

(7) الهمداني، تاريخ غازان خان، ص 78؛ جعفریان، رسول، تاريخ ایران من هجوم المغول حتى زوال التركمان، ط 2، مؤسسة فرهنگي رانس رانس واندشيه، طهران، 1377، ج 3، ص 58؛ القزاز، الحياة السياسية 166.

(8) الكاشاني، تاريخ اولجاتيو، ص 18.

(9) كيخاتو بن أباقي بن هولاكو بن تولوي بن جنكيز خان الابن الثاني لأباقي خان، أمه هي توقدان خاتون من قبيلة التتار وله ثلاث أولاد وأربع بنات تولى العرش الأيلخاني عام 690هـ/1291م بنواحي أخلاط وتوفي في العام نفسه. الهمداني، جامع التواريخ، م 2، ص 170.

(10) الكاشاني، تاريخ اولجاتيو، ص 9؛ إقبال، تاريخ، إيران، ص 476.

(11) الكاشاني، تاريخ اولجاتيو، ص 11-12.

(12) فهمي، تاريخ الدولة المغولية في إيران، ص 214؛ الرفيعي، عبد الأمير، العراق بين سقوط الدولة العباسية وسقوط الدولة العثمانية، دار الفرات، بيروت، 2002، ج 1، ص 160؛ إقبال، تاريخ المغول، ص 308.

(13) ابن الوردي، تاريخه، ج 2، ص 232؛ ابن العماد الحنبلي، أبو الفلاح عبد الحي، شذرات الذهب في أخبار من ذهب، تح: محمود الأرنؤوط، دار ابن كثير، دمشق، بيروت، 1986، ج 8، ص 18؛ نظمي، زادة مرتضي أفندي، كلش خلفا، نقله إلى العربية موسى الكاظم، المجمع العلمي، بغداد، د.ت، ص 158.

(14) الكاشاني، تاريخ اولجاتيو، ص 15.

(15) الأردو، يعني المعسكر أو المخيم أو الجيش، وهي كلمة تركية وقيل مغولية شاع استعمالها في الفترة المغولية. ينظر: الشبيبي، محمد رضا، أصول الألفاظ العراقية، مطبعة المجمع العلمي العراقي، بغداد، 1956، ص 54.

(16) إقبال، تاريخ إيران، ص 308.

(17) هورقداد أو أرغوداد قائد جيش خراسان وكان الأمر الناهي للجيش فبسبب جهله وفرط شقاوته كان ينظر إلى الأمير خدابندا بنظر احتقار وكان يراه طفلاً صغيراً ولم يدرك أنه لا يمكن الفرار من غضب الأمراء حتى ولو كانوا صغار، فلعدم خضوعه لأوامر الأمير خدابندا قتل ليلة الثامن عشر من شوال عام 703هـ/1304م. ينظر: الكاشاني، تاريخ اولجاتيو، ص 21.

له⁽¹⁾، وبعد اطمئنانه من الأوضاع في خراسان توجه اولجائيو مع أمراء إلى مدينة اوجان⁽²⁾ وهناك أقام مجلس العزاء لأخيه السلطان محمود غازان⁽³⁾ وفي 5 ذي الحجة من نفس العام جلس رسمياً على العرش الايلخاني⁽⁴⁾ وجلس إلى جانبه الأمراء المقربين⁽⁵⁾ وبعد ثلاثة أيام أصدر مرسوماً ينص على الالتزام بما أصدره غازان من فرائم ويمنع التلاعب بها بأي نحو كان⁽⁶⁾.

انتشار الإسلام في الدولة المغولية:

لقد أعطت سياسة المغول المتمثلة بالحرية الدينية، والموقف الحيادي تجاه الأديان الفرصة للمنافسة بين الإسلام وبين غيره من الأديان، وكان للمناظرات الدينية بين علماء الإسلام وعلماء المسيحية والبوذية والشامانية في مجالس خانات المغول تأثير في تحول بعض المغول إلى الإسلام⁽⁷⁾ وتعود ظاهرة استخدام المسلمين في الدولة الايلخانية إلى زمن هولاكو (656-663هـ/ 1258-1265م)⁽⁸⁾، فبعد احتلاله بغداد عين نصير الدين الطوسي⁽⁹⁾ مستشاراً ووزيراً له⁽¹⁰⁾ ولعب دور كبير في تقوية الإسلام⁽¹¹⁾، فلم شمل رجال الدين والعلماء وجعل مكانتهم العلمية والاجتماعية تبلغ شأناً عظيماً وأصبحت تحت حكمه جميع الأوقاف⁽¹²⁾، ولتخفيف من حقد المسلمين أمر هولاكو بإعادة الوظائف الدينية إلى ما كانت عليه زمن الخلافة⁽¹³⁾ وفي عهد أباقا خان (664-680هـ/ 1265-1281م)⁽¹⁴⁾ وعلى الرغم من بقاء أباقا خان على البوذية⁽¹⁵⁾ فقد ساد في عهده رجحان كفة المسلمين على المسيحية ورغم حذره في سياسته الدينية إلا إننا نلمح نوع من الالتزام لجانب المسلمين وقد يكون مبعثه تأثير الحاشية المسلمة المحيطة والتي بيدها مقاليد الدولة، وكانت لديه زيارات متكررة إلى بغداد وتأثره ببعض عادات وطقوس المسلمين من زيارة قبور الأولياء الصالحين وكان يطلب العون والمدد من الله في تضرع وخشوع⁽¹⁶⁾ وكان للطوسي تأثير كبير على الخان وأنه ينظر إلى العلماء وتلامذته بعين الاحترام⁽¹⁷⁾ أما في عهد تكوادر (680-683هـ/ 1281-1284م)⁽¹⁸⁾ فقد تم تعميده في صباه وفق التقاليد المسيحية⁽¹⁾، ولكن نتيجة لاحتلاله

(1) إقبال، تاريخ المغول، ص 308.

(2) اوجان أو أجان تقع على بعد عشرة فراسخ من تبريز في طريق الري، وهي مدينة على سور، وتحتوي على عدد من الأسواق. ينظر: الحموي، معجم البلدان، ج 1، ص 100.

(3) إقبال، تاريخ المغول، ص 308.

(4) الهمذاني، جامع التواريخ، ج 2، ص 1، ص 18؛ ابرو، ذيل جامع التواريخ، ص 7؛ ابن الوردي، تاريخه، ج 2، ص 235.

(5) الكاشاني، تاريخ اولجائيو، ص 9.

(6) إقبال، تاريخ المغول، ص 308.

(7) ابن ألعبري، غريغوريوس المطلي، تاريخ مختصر الدول، تح: أنطوان صالحاني اليسوعي، دار الشرق، بيروت، 1992م، ص 475؛ الهمذاني، جامع التواريخ، ج 2، ص 1، ص 292.

(8) كان هولاكو بوذي الأصل واعتنق المذهب المسيحي بتأثير زوجته المسيحية دوقوز خاتون وشهد عهده بناء عدد من الكنائس فقد حبي القساوسة بكل مظاهر التجمل والاحترام. ينظر:

Heyd, Histoire du commerce levant au moyen Age tom. li. Pp. 67-68.

(9) نصير الدين محمد بن محمد الطوسي ولد عام (597هـ/ 1201م) عاش في إيران، وله معرفة واسعة بعلم الأوائل وكان في خدمة علاء الدين محمد بن محمد الحسن الاسماعيلي ثم حضر بين يدي الايلخان هولاكو فأصبح من المقربين عنده وجعله وزيراً كما وزر من قبل الإسماعيلية وأقام له رصداً بمدينة مراغة عام 657هـ/ 1259م، وله مؤلفات عديدة في اللغتين العربية والفارسية، توفي ببغداد عام 673هـ/ 1263م. ينظر: ابن كثير، البداية والنهاية، ج 13، ص 402؛ خواندمير، حبيب السير، ج 3، ص 105؛ رضوي، محمد تقي مدرس، العلامة الخواجة نصير الدين الطوسي حياته وأثاره، تعريب: علي هاشم الأسدي، مؤسسة الطبعة والنشر، مشهد، 1419، ص 11، 40.

(10) ابن ألعبري، تاريخ مختصر الدول، ص 500؛ بياني، المغول، ص 285؛ بروكلمان، كارل، تاريخ الشعوب الإسلامية، نقله غالي العربية: نبيه أمين، منير البعلبكي، ط 5، دار الملايين بيروت، ص 390.

(11) كان الطوسي ذا فكر منظم يعرف كيف يخطط ويدير الأمور حيث أدرك أن النصر العسكري على المغول غير ممكن بسبب انحلال نظام العالم الإسلامي انحلالاً تاماً لذا فقد استغل حاجة هولاكو إليه وحرصه على أن يكون في معسكره فلكي عالم بالنجوم فعزم على كسب ثقته واحترامه وصار له من ذلك سبيل لإنقاذ أكبر عدد من الكتب وكما استطاع أن يُنجي من القتل الكثيرين. ينظر: الأمين، حسن، الاسماعيليون والمغول ونصير الدين الطوسي، ط 2، مركز الغدير للدراسات الإسلامية، د.م، 1417، ص 44.

(12) ابن ألعبري، تاريخ مختصر الدول، ص 500؛ المقرئ، تقي الدين أحمد بن علي، السلوك لمعرفة دول الملوك، تح: محمد عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية بيروت، 1997، ج 1، ص 510.

(13) القزاق، الحياة السياسية، ص 281.

(14) أباقا بن هولاكو بن تولوي بن جنكيز خان ثاني ايلخانات الدولة، ولد في منغوليا شمالي الصين عام 641هـ/ 1243م، وهو أكبر أبناء هولاكو والمميز عنده عن بقية إخوته والدته بيسونجين خاتون من قوم سلدوس وكانت لديه عدة زوجات وله ولدان هما أرغون وكبختاو، وله سبع بنات وكان يحكم مايزندران وخراسان في زمن والده، تولى مسؤولية الحكم سبعة عشر عاماً توفي عام 680هـ/ 1282م. ينظر: الهمذاني، جامع التواريخ، ج 2، ص 8؛ ابن ألقوطي، الحوادث الجامعة، ص 289.

(15) بيان، التركية، ص 394.

jj, Sauhders, the history of the Mongol conquests, London, 1971.p. 180.

(16) الهمذاني، جامع التواريخ، ج 2، ص 35؛ ابن ألقوطي، الحوادث الجامعة، ص 288-190؛ القزاق، الحياة السياسية، ص 154.

(17) إقبال، تاريخ المغول، ص 235؛ القزاق، الحياة السياسية، ص 281.

(18) تكوادر بن هولاكو بن تولوي بن جنكيز خان الابن السابع لهولاكو أمه قوتي خاتون وله مجموعة من الزوجات ولديه ثلاث أولاد وست بنات، حين اشتد المرض على أباقا أعلن ولاية العهد لابنه الأكبر أرغون كتب باستدعائه للحضور من خراسان فاستغل كبار الشخصيات فرصة غيابه وأجمعوا على توليه تكوادر على العرش الايلخاني خلفاً لأخيه. ينظر: الهمذاني، جامع التواريخ، ج 2، ص 88-89؛ ابن ألقوطي، الحوادث الجامعة، ص 289-290.

بالمسلمين أخذ يميل شيئاً فشيئاً إلى الشريعة الإسلامية وأخذت كفة المسلمين تتأرجح إلى أن اعتنق الإسلام وأول من أطلق عليه لقب السلطان، اتخذ اسماً إسلامياً أحمد وأعلن نفسه حامياً للدين الإسلامي ثم أصدر مجموعة من الفرائض الإسلامية تنص على بناء المساجد والجوامع⁽²⁾، ومنع شرب الخمر واهتم بالحجاج عن طريق تخصيص أموال يرسلها عند موسم الحج من بغداد إلى مكة لتتفق على المعتمرين وأصدر فرمان بإقامة الطقوس والشعائر الإسلامية علناً ورفع صوت الأذان في المآذن وألزم اليهود وبارتداء ملابس خاصة لتميزهم عن المسلمين وأخذ الجزية منهم⁽³⁾، واعترف أحمد أن النصر دائماً للإسلام، ثم حاول جاهداً أن يحول كافة المغول للإسلام عن طريق إتباع سياسة الإغراء بفرض العطايا والمنح والألقاب، فدخل عدد كبير منهم للإسلام⁽⁴⁾ وفي عهد أرغون (683-690هـ/1291-1295م) شهد عهده اضطهاد للمسلمين حيث قرب اليهود ووالهم مراكز مهمة⁽⁵⁾ أما في عهد كيخاتو (690-696هـ/1291-1295م) وبايدو⁽⁶⁾ الذي أعقبه في الحكم عام 694هـ-1295م فقد عرف بميلها إلى المسيحية ورعاياها، ولم تطل المدة بسلطة بايدو الذي قتل في نفس العام الذي تسلم فيه العرش⁽⁷⁾.

على الرغم من اعتناق الإيلخانات الإسلام منذ وقت مبكر الإسلام منذ وقت مبكر إلا أنه لم يكتمل إلا في عهد السلطان محمود غازان (694-703هـ/1292-1304م)، إذ نشأ غازان بوذياً⁽⁸⁾، وفي الوقت نفسه كان يميل إلى المسيحية بتأثير ماريانا دسينا خاتون المسيحية النسطورية زوجة أباقا خان (663-680هـ/1265-1282م)⁽⁹⁾ وقد اعتنق غازان الإسلام في عام 494هـ/1295م⁽¹⁰⁾ ويشير أحد الباحثين أن اعتناقه للإسلام قبل توليه العرش الإيلخاني بأربعة أشهر⁽¹¹⁾ ويتأثير الأمير نوروز⁽¹²⁾ وهذا ما ذكره أغلب المؤرخين⁽¹³⁾ اعتنق السلطان محمود غازان الدين الإسلامي على يد الشيخ صدر الدين بن حمويه⁽¹⁴⁾، وأطلق عليه اسم محمود⁽¹⁵⁾ ونثر الذهب واللؤلؤ فوق رؤوس الناس⁽¹⁶⁾، وفي أول يوم جلس فيه على العرش الإيلخاني أصدر مرسوم ينص على وجوب دخول المغول في الدين الإسلامي⁽¹⁷⁾ وإتباع التعاليم الدينية الإسلامية ومنه الأمراء والأكابر من إيقاع الظلم بالرعية، وقد لقنه نوروز شيئاً من القرآن الكريم وعلمه الصلاة وصيام رمضان⁽¹⁸⁾.

- (1) الهمذاني، جامع التواريخ، ج2، ص86؛ ابن الفوطي، الحوادث الجامعة، ص29؛ ابن تغري بردي، النجوم الزاهرة، ج7، ص362؛ إقبال، تاريخ إيران، ص449.
- (2) ابن العبري، تاريخ مختصر الدول، ص508؛ ابن تغري بردي، النجوم الزاهرة، ج7، ص362.
- (3) بياني، المغول، ص287.
- (4) طقوس، محمد سهيل، تاريخ المغول العظام الإيلخانيين، دار النفائس، بيروت، 2007، ص233.
- (5) ابن الفوطي، الحوادث الجامعة، ص301-303؛ خصبك، جعفر حسين، العراق، في عهد المغول الإيلخانيين، مطبعة العاني، بغداد، 1968، ص41.
- (6) بايدو بن طرغاي بن هولكو بن تولوي بن جنكيز خان قتل من قبل غازان عام 694هـ/1295م. ينظر: الهمذاني تاريخ غازان خان، ص126؛ مستوفي، تاريخ كزیده، ص602.
- (7) ابن تغري بردي، النجوم الزاهرة، ص53.
- (8) الهمذاني، تاريخ غازان خان، ص122؛ بروكلمان، تاريخ الشعوب الإسلامية، ص319.
- (9) فهمي، تاريخ الدولة المغولية في إيران، ص190.
- (10) الهمذاني، تاريخ غازان، ص123.
- (11) القزاق، الحياة السياسية، ص129.
- (12) نوروز بن أرغون بن أباقا أحد كبار الأمراء المغول وابن الحاكم المغولي الذي حكم الأقاليم الإيرانية منذ عهد جنكيز خان وهو لاكو مدة تسع وثلاثين عاماً، وكان نوروز مسلماً مطيعاً عالي الهمة. ينظر: الذهبي، شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان، تاريخ الإسلام ووفيات المشاهير والإعلام، تح: بشار عواد، دار القرب الإسلامي، د.م، 2003، ج2، ص312. عن دور الأمير نوروز في اعتناق السلطان محمود غازان للإسلام. ينظر: الهمذاني، تاريخ غازان خان، ص120-121-123-124؛ إقبال، تاريخ المغول، ص260-161؛ بياني، التركية، ص306؛ حيدر، عبد الرحمن، فرطوس، العراق في عهد السلطان محمود غازان رسالة ماجستير غير منشورة (كلية الآداب جامعة بغداد) 199، 8، ص23-24.
- (13) الذهبي، العبر، ج3، اليافعي، مرآة الجنان، ج4، ص171.
- (14) صدر الدين بن الشيخ سعد الدين محمد بن حمويه الجويني ولد عام 644هـ/1243م في طبرستان وكان والده أحد زعماء الفرقة الصوفية على المذهب الشافعي وقد رحل صدر الدين إلى العديد من البلدان العربية الإسلامية لطلب العلم والحديث وكانت لديه منزلة عظيمة لدى السلطان محمود غازان بحيث كان يرافقه أغلب الأوقات يستقصر منه عن الدين الإسلامي وحققه توفي عام 722هـ/1323م. ينظر: الذهبي، تاريخ الإسلام، ج47، ص455؛ العبر، ج3، ص385.
- (15) ابن كثير، البداية والنهاية، ج13، ص401؛ ابن تغري بردي، النجوم الزاهرة، ج8، ص59.
- (16) الهمذاني، تاريخ غازان خان، ص124؛ ابن كثير، البداية والنهاية، ج12، ص401.
- (17) إن اتخاذ السلطان محمود غازان مثل هذا القرار الجريء هو لموت (قويلاي) الخان الأعظم في بكين عام 694هـ/1294م، وهو الرأس المبجل للإمبراطورية المغولية العالمية، والذي كان الإيلخانات يدينون بالطاعة وصلات القربى، وعندما خلا مركز قويلاي فقد النظام المغولي تماسكه فوجد غازان الفرصة باتخاذ القرار الجريء في بلاد المشرق. ينظر: بارتولد، العالم الإسلامي في العصر المغولي، ص47.
- (18) الذهبي، تاريخ الإسلام، ج52، ص38.

اعتناق خدابندا (اولجايو) للإسلام:

في عهد السلطان اولجايو (703-716هـ/1304-1316م) كان أصحاب الديانات يتنافسون فيما بينهم لكسب السلطان الجديد إلى ديانته، وكل من حالفه الحظ في هذه المنافسة فإنه يأتي بالقوة والمكانة لقومه وديانته ونجد هذا الصراع واضحاً في عهد السلطان اولجايو حيث تحول هذا السلطان خلال فترة حكمه من دين إلى آخر ورافق هذا التحول تغير في الاسم أيضاً⁽¹⁾، اسلم السلطان قبل توليه السلطة⁽²⁾، وذلك عندما كان والياً على خراسان في عهد أخيه محمود غازان (694-703هـ/1295-1304م) على المذهب السني، وذلك بتأثير أخيه الذي اعتنق الإسلام ومعه كبار الأمراء المغول، وكان تأييده لمذهب الحنفية ولعلمائه وذلك بسبب تواجد علمائهم في خراسان حيث أخذوا يشجعونه وينصحونه بالتحول إلى مذهبهم⁽³⁾.

كان رشيد الدين⁽⁴⁾ من أصحاب المذهب الشافعي، وعلى الرغم من استهجانهم لمزاعم أنصار أبي حنيفة إلا إنه لم يجزؤ على التصريح بذلك، لأن السلطان اولجايو كان قد اعتنق مذهبهم ولم يكن من المعقول أن ينظر السلطان بعين الرضا إلى من ينقد دينه⁽⁵⁾ لذا قرر رشيد الدين أن يستخدم نظام الدين عبد الملك المراغي⁽⁶⁾ وذلك بفضل مكانته عند السلطان اولجايو التي أخذت تعزز يوم بعد يوم وقد وجد نظام الدين الفرصة في الترويج لمذهبه وترجيحه المذاهب الأخرى عن طريق المناظرات والمحاورات حيث كان السلطان يحب المناظرات كثيراً التي تقوم بحضوره بين نظام الدين وأئمة مذهب الحنفية، وكان نظام الدين يباهته يلزمهم الحجة وينتصر عليهم بالفعل تمكن من جعل السلطان يتحول من المذهب الحنفي إلى المذهب الشافعي⁽⁷⁾ استمرت غلبة الشافعيين حتى عام 707هـ/1208م، عندما أتى أحد أبناء صدر بخارى⁽⁸⁾ لزيارة السلطان فقدم عليه علماء الأحناف يشكون سوء وضعهم ويتذمرون من الشافعيين، وقد استاء من ذلك ووعدهم خيراً بالانتقام منهم ومن مذهبهم⁽⁹⁾ ودخل في نقاش حاد مع قاضي القضاة الشافعيين وبلغ النقاش ذروته بين الحنفي والشافعي حيث أخذ كل منهما في ذم عقائد الآخر، مما أثار حفيظة كبار المغول⁽¹⁰⁾ حتى قام السلطان من مجلسه غاضباً وندم الأمراء على أخذهم مذهب الإسلام⁽¹¹⁾ وذاع الخبر بين صفوف الجيش المغولي وازداد نفورهم من الإسلام حتى أصبح أي شيخ معهم يسير في الطرقات يتعرض للاستهزاء والذم⁽¹²⁾ اشتدت حيرة السلطان اولجايو مع مجموعة من وزرائه وبقي الشك يراوده لمدة ثلاث أشهر مما أدى إلى انتشار خرافات الديانة الشامانية التي كانت قد انطمست نوعاً ما بفضل تعاليم الإسلام⁽¹³⁾ كان السلطان متحيراً متفكراً يقول: "أنا نشأت مرة في دين الإسلام وتكلفت في الطاعات والعبادات فكيف أترك دين الإسلام"⁽¹⁴⁾ ويؤكد لأمرائه أنه تحمل الكثير من الصعاب والمحن عن طريق الإسلام ولا يقدر أن يتراجع عن هذا⁽¹⁵⁾ أدت حيرة السلطان اولجايو وتردده إلى بروز وافد جديد على الساحة المذهبية يتمثل بظهور التشيع وعلو شأنه بتأثير الأمير طرمطار أحد أمراء المغول حيث لعب دور مهم في إقناع السلطان اولجايو باعتناق المذهب الشيعي وقال له: "أن السلطان غازان كان من أعقل الناس وأكملهم وأنه مال إلى مذهب التشيع ولا بد أن يختاره السلطان فالأحسن أن يقتدي في خليفته به، رفض السلطان ما سمع ورد عليه بقوله يا شقي أتريد أن أكون

(1) بياني، المغول، ص339.

(2) ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد، العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر، تح: خليل شحادة، دار الفكر، بيروت 1988، ج5، ص619؛ ألفصدي، الوافي بالوفيات، ج2، ص764.

(3) إقبال، تاريخ المغول، ص342، بياني، المغول، ص314.

(4) رشيد الدين فضل الله عماد الدولة أبي الخير موفق الدولة الهمذاني، ولد في همدان عام(645هـ/1241) وأمضى فترة شبابه هناك في تحصيل العلوم المختلفة وخاصة في مجال الطب وعمل طبيباً في بلاط أباقا خان، ثم أخذ يترقى شيئاً فشيئاً إلى أن عين وزيراً في عهد السلطان محمود غازان، واستمر في هذا المنصب في عهد السلطان اولجايو وابنه سعيد بهادر خان، وكان رشيد الدين من أصل يهودي لكنه أسلم وأخلص إسلامه، وكان يحب أعمال الخير توفي عام(818هـ/1318م)، ويعتبر من أعظم الأطباء والمؤرخين والوزراء في عهده. ينظر: الهمذاني، جامع التواريخ، ج2، ص1؛ تاريخ غازان خان، ص17.

(5) الهمذاني، جامع التواريخ، ج2، ص1؛ ص23؛ الصياد، مؤرخ المغول الكبير، ص144.

(6) نظام الدين عبد الملك المراغي أبرز علماء الشافعية وأفضلهم كان رجلاً له إطلاع واسع على فقه الشافعية، ولما ناظر علماء عصره وتفوق عليهم بقوة حجته ووضوح بيانه وقد أحبه السلطان وولاه منصب قاضي القضاة في جميع أنحاء دولته على أن ياتمر بأمره. الأردبيلي، المحقق، مجمع الفائدة، تح: الحاج آغا مجتبی العراقي وآخرون، مؤسسة النشر الإسلامي، قم، دت، ج1، ص22.

(7) الكاشاني، تاريخ اولجايو، ص88؛ بياني، المغول، ص342-343.

(8) لم أعثر على اسمه.

(9) ابرو، ذيل جامع التواريخ، ص55.

(10) إقبال، تاريخ المغول، ص314.

(11) الحلبي، إرشاد الأذهان، ص16؛ العلامة الحلبي، الحسن بن يوسف المطهر، مختلف الشيعة، مؤسسة النشر، قم، ج1، ص108.

(12) إقبال، تاريخ المغول، ص314؛ الصياد، مؤرخ المغول، ص146.

(13) ابرو، جامع التواريخ، ص88؛ إقبال، تاريخ المغول، ص315؛ بياني، المغول، ص275.

(14) الكاشاني، تاريخ اولجايو، ص90؛ العلامة الحلبي الحسن بن يوسف المطهر، قواعد الأحكام، مؤسسة النشر الإسلامي، قم، دت، ج1، ص107.

(15) الحلبي، مختلف الشيعة، ج1، ص106؛ الصياد، مؤرخ المغول، ص146.

رافضياً فأخذ طرمطار يوضح له المذهب الشيعي ويشرحه له أحسن شرح مستعملاً ألفاظ الكلام الفصيح⁽¹⁾ وضرب له مثلاً في مفهوم السلطة عند السنة وقال له أن الشيعة هم الذين يرون أن الملك بعد جنكيز خان يظل في أسرته، أما السنة فيرون أنه لآل قراجو هم أقارب جنكيز خان⁽²⁾ وفي هذه الآونة ورد على السلطان اولجاتيو تاج الدين الأوي⁽³⁾ مع جماعة من علماء الشيعة فشرعوا في مناظرات مع القاضي نظام الدين المراغي في مجلس السلطان وأخذ يحرضه على اعتناق المذهب الشيعي⁽⁴⁾ ويشجعه عدد من رجال الشيعة المتواجدين في البلاد⁽⁵⁾ وبضاف إلى ذلك أن الشيعة استغلوا حالة الصراع بين الحنفيين الشافعيين والفراغ الذي عاشه السلطان اولجاتيو لمدة ثلاث أشهر وبتراجع السلطان عن المذهبين مما أدى إلى بروز المذهب الشيعي على الساحة⁽⁶⁾ وفي عام 709هـ/1310م، توجه السلطان اولجاتيو لزيارة بغداد فلما وصل أخذ الشيعة يحثوه على زيارة مرقد الأئمة فتوجه لزيارة مرقد الإمام علي عليه السلام⁽⁷⁾، ويشير ابن بطوطة إن العلامة الحلي⁽⁸⁾ هو السبب الرئيسي في تشيع السلطان اولجاتيو، وكان العلامة ألباعث ألقوي لتشييعه⁽⁹⁾ حيث أمر السلطان اولجاتيو بإحضار أئمة الشيعة فطلبوا جمال الدين وولده فخر المحققين، فأمر السلطان أولجاتيو نظام الدين المراغي وعدد من العلماء أن يناظر العلامة فناظرهم العلامة وأثبت عليهم بالبراهين والحقيقة بطلان مذاهبهم، وحقيقة مذهب الإمامة، وعند ذلك أقر نظام الدين بقوة أدلة هذا الشيخ حيث كان نظام الدين يحترمه كثيراً ويبالغ في تعظيمه⁽¹⁰⁾ بعد ذلك تحول السلطان اولجاتيو إلى المذهب الشيعي وأصدر مرسوماً يقضي بجعله المذهب الرسمي للدولة⁽¹¹⁾، فكان من أعتنق مجاملة للسلطان ومنهم من مال إليه لضعف عقيدته ومنهم من ركن إليه فطرياً⁽¹²⁾ ثم أخذ السلطان مجموعة من الإجراءات من أجل إشاعة العقائد الشيعية حيث قام بحذف أسماء الخلفاء الراشدين من الخطبة ومن النقود والاقتصار على ذكر اسم الإمام علي عليه السلام والأئمة الاثني عشر⁽¹³⁾، ونقش اسم (علي ولي الله) على النقود⁽¹⁴⁾ وذكر حي على خير العمل في الصلاة⁽¹⁵⁾ وكتب إلى عدد من المناطق يخبرهم عن اعتناقه لمذهب آل البيت الأمر الذي أدى إلى وقوع الاضطرابات فرجال الدين من أهل السنة أظهروا ردود فعل عنيفة وقاموا بتحريض الناس⁽¹⁶⁾ في عدد من المدن منها بغداد حيث امتنع أهل باب الأنج⁽¹⁷⁾ وكانت غالبية سكان هذه المنطقة على المذهب السني الحنبلي⁽¹⁸⁾ وكذلك مدينة شيراز⁽¹⁹⁾ وأصفهان⁽²⁰⁾.

(1) ابرو، جامع التواريخ، ص88؛ الخفاجي، ثامر، دور العلامة الحلي في نشر التشيع، مطبعة دار الصادق الثقافية، الحلة، 2013، ص182.

(2) جعفریان، رسول، الشيعة في إيران، تعريب: علي هاشم الأسدي، مؤسسة الطبع التابعة للأستانة الرضوية، ص475.

(3) تاج الدين محمد الدين الحسيني الأوي أصله من أوه ومولده بالكوفة ومنشأه بالنجف كان سيداً فاضلاً جليلاً ومن المقربين للسلطان اولجاتيو فولاة نقابة الممالك بأسرها العراق والري وخراسان وفارس، فأعتاظ منه جماعة كثيرة من أمراء الدولة ووزرائها وخاصة الوزير رشيد الدين الهمداني الذي سعى في التخلص منه بشتى الوسائل والأساليب إلى أن قتل مع أبناءه وجمع من أنصاره عام(711هـ/1311م) على شاطئ دجلة. ينظر: الكاشاني، تاريخ اولجاتيو، ص131-132؛ ابن عنبه، احمد بن علي، عمدة الطالب في انساب أبي طالب، تح: محمد آل حسن الطالقاني، ط2، مطبعة الحيدرية، النجف، 1961، ص342؛ الصفدي، الوافي بالوفيات، ج4، ص290.

(4) الكاشاني، تاريخ اولجاتيو، ص131-132؛ ابرز، ذيل جامع التواريخ، ص84؛ مستوفي، تاريخ كزبرة، ص608؛ جعفریان، رسول، سلطان محمد خدابندا(اولجاتيو) وتشيع أمامي در ایران، کتا بخانه تخصصي تاريخ اسلام وايران، قم، 200، ص26-27.

(5) الكاشاني، تاريخ اولجاتيو، ص133.

(6) الكاشاني، تاريخ اولجاتيو، ص97؛ بياني، المغول، ص338.

(7) الكاشاني، تاريخ اولجاتيو، ص100؛ جعفریان، الشيعة في إيران، ص476.

(8) الحسن بن يوسف بن علي بن محمد بن المطهر الحلي ولد في الحلة عام(648هـ/1248م) كان يلقب بجمال الدين الإمام العلامة ذو الفنون من أكبر علماء الشيعة وفقهائها وهو أحد تلامذة نصير الدين الطوسي وكان مشهوراً بالعلوم العقلية والنقلية وله عدة مؤلفات أشهرها (منهاج الكرامة في باب الإمامة) و(نهج الحق وكشف الصدق) توفي عام(726هـ/1325). ابن تغري بردي، النجوم الزاهرة، ج9، ص287، الامين، كمال الدين هادي السيد احمد، فقهاء الفحاء او تطور الحركة الفكرية في الحلة، مطبعة المعارف، بغداد، 1962، ج1، ص267-207.

(9) ابن بطوطة، أبو عبد الله محمد بن إبراهيم اللواتي، رحلة ابن بطوطة (المسماة تحفة الناظر في غرائب الأمصار وعجائب الاسفار، دار الشرق، بيروت، دت، ج1، ص150؛ جعفریان، سلطان محمد خدابندا(اولجاتيو) وتشيع أمامي وإيران، ص16-17-18.

(10) جعفریان، الشيعة في إيران، ص477.

(11) ابن بطوطة، الرحلة، ص149.

(12) جعفریان، الشيعة في إيران، ص476.

(13) الصفدي، الوافي بالوفيات، ج2، ص129؛ الفلقسندي، أحمد بن علي، مآثر الأناقة في معالم الخلافة، تح: عبد الستار أحمد فراج، ط2، مطبعة حكومة الكويت، 1985، ج2، ص128.

(14) القيسي، النقود في العراق، ص379.

(15) الكاشاني، تاريخ اولجاتيو، ص100؛ جعفریان، سلطان محمد خدابندا(اولجاتيو)، ص16-17.

(16) الكاشاني، تاريخ اولجاتيو، ص132؛ ابن كثير، البداية والنهاية، ج13؛ الصفدي، الوافي بالوفيات، ج2، ص129.

(17) باب الأزج، محلة كبيرة ذات أسواق كبيرة ومحال كبار في شرق بغداد الواحدة منها تشبه ان تكون مدينة. الحموي، معجم البلدان، ج1، ص168.

(18) ابن بطوطة، الرحلة، ص149؛ أرفيقي، العراق، ج1، ص126.

(19) شيراز: بلد عظيم ومشهور يقع وسط بلاد فارس بينها وبين نيسابور مائتان وعشرون فرسخ، وهي كثيرة الخيرات في وسطها القنوات وأبارها قريبة القمر. ينظر: الحموي، معجم البلدان، ج3، ص38.

(20) أصفهان: تعتبر من أكبر المدن وأشهرها تقع في أقاليم الجبال ويطلق اسم أصفهان على الجزء الجنوبي الشرقي في إقليم الجبال سميت أصفهان نسبة إلى سام بن نوح. ينظر: الحموي، معجم البلدان، ص210.

وفاته:

توفي السلطان اولجايو في السابع والعشرين من رمضان عام (716هـ/1316م)⁽¹⁾ عن عمر يناهز الثلاثين عاماً⁽²⁾ وكانت فترة حكمه ثلاثة عشر سنة⁽³⁾ ويعزى سبب وفاته حسب أقوال أغلب المؤرخين نتيجة إصابته بمرض الهیضة، وقد اتهم وزيره وطبيبه رشيد الدين الهمذاني بقتله لكونه أعطاه دواءً مسهلاً فزاده إسهالاً فتقيأ فخارت قواه ثم مات⁽⁴⁾ بينما يذكر أنه مات مسموماً على يد أحد أمراءه⁽⁵⁾ ودفن في السلطانية التي أنشأها وأخذها عاصمة له⁽⁶⁾.

الخاتمة

يعد حكم السلطان خدابندا (اولجايو) ثامن الايلخانات المغول في العراق وإيران من أهم المراحل المفصلية التي مرت على الدولة المغولية حيث شهد عهده مرحلة استقرار وبناء للدولة ومؤسساتها، وفي عهده نعم الجميع بالعدل والإنصاف وإحقاق الحق سواء كانوا أمراء ام وزراء أو قادة جيش أو عامة الناس وجميع أهل الأمصار عاشوا عهداً هادئاً ولشدة اعتداله وافقه أهل المذاهب والأديان المختلفة والمتضادة، لقد ضمن مرسومه الذي أصدره بجعل المذهب الشيعي مذهب الدولة الرسمي تطبيق سياسية المذهب الشيعي في إعطاء الحرية لكافة المذاهب كما ضمن الانفتاح العلمي والأعمار، إن التطور الديني الذي حدث في عهد السلطان اولجايو تمثل في دخول فئات جديدة للمجتمع الإسلامي لم تكن معروفة من قبل على الرغم من اعتناق السلطان محمود غازان الإسلام وجعله الدين الرسمي للدولة وكان اهتمامه وميله للعلويين إلا إنه لم يعلن التشيع المذهب الرسمي للدولة لكن السلطان اولجايو اتخذ المذهب الرسمي وبذلك ثبتت قواعد المذهب الشيعي في الدولة المغولية لأول مرة، ويتبين لنا أن مجالس المناظرات التي كانت تجري بحضور السلطان اولجايو أو كان يعقدها ويدعو لها العلامة الحلي وفقهاء المذاهب الأربعة كانت عملاً مقصوداً أو مبرراً لإعلانه التشيع وإصدار مرسومه السلطاني بذلك.

أما بالنسبة إلى وفاته فقد كانت في السابع والعشرين من رمضان عام 716هـ/1316م عن عمر يناهز الثلاثين عاماً وكانت مدة حكمه ثلاثة عشر سنة ويعزى سبب وفاته حسب اقوال المؤرخين حول أنها جاءت على أثر إفراطه بالشراب، والبعض الآخر اتهم وزيره ورشيد الدين الهمذاني بقتله على اثر إصابته بمرض الهیضة فأعطاه دواءً مسهلاً فخارت قواه.

المصادر والمراجع

1. الأربيلي، احمد بن محمد، (339هـ/1585 م)، مجمع الفائدة، تح: الحاج أغا مجتبى العراقي وآخرون، مؤسسة النشر الإسلامي، قم، 1217هـ.
2. ابن بطوطة، أبو عبد الله محمد بن إبراهيم اللواتي، (779هـ/1377م)، رحلة ابن بطوطة، المسماة تحفة الناظر في غرائب الأمصار وعجائب الاسفار، دار الشرق، بيروت، د.ت.
3. حافظ ابرو، شهاب الدين عبد الله بن لطف الله بن عبد الرشيد البهزاني، (838هـ/1434م) ذيل جامع التواريخ رشدي، شركت تضامني علمي، تهران، 1317هـ.
4. ابن تغري بردي، جمال الدين أبو المحاسن يوسف بن عبد الله، (874هـ/1470م)، النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة، دار الكتب، القاهرة، د.ت.
5. ، ابن حجر العسقلاني، شهاب الدين احمد بن علي بن محمد، (852هـ/1448م)، الدرر الكامنة في أعيان المائة الثامنة تح: محمد عبد المعيدخان، ط2، مجلس دائرة المعارف العثمانية، الهند، 1972.
6. ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد، (808هـ/1405م)، العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبر عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر، تح: خليل شحادة، دار الفكر، بيروت، 1988.
7. خواندمير، غياث الدين بن همام الدين الحسيني، (903هـ) تاريخ حبيب السير، انتشارات خيام، جهارم 1380هـ.
8. العلامة الحلي، الحسن بن يوسف بن المطهر، (726هـ/1325م)، نواعد الأحكام، مؤسسة النشر الإسلامي، قم، د.ت.

(1) خواندمير، حبيب السير، ج3، ص196؛ ابن تغري بردي، النجوم الزاهرة، ج9، ص339.

(2) ابن كثير، البداية والنهاية، ج14، ص80.

(3) الذهبي، العبر، ج4، ص44؛ ابن الوردي، تاريخه، ج2، ص256.

(4) الذهبي، العبر، ج4، ص44؛ ابن حجر العسقلاني، الدرر الكامنة، ج4، ص271.

(5) ذكر إن الذي اغتاله شخص من أمراءه يسمى دقماق، إذ دبر له مؤامرة واغتاله بالسّم. ينظر: ابن خلدون، العبر، ج5، ص619.

(6) الصفدي، الوافي بالوفيات، ج2، ص129.

9. ـ، إرشاد الأذهان، تح: فارس حسون، مؤسسة النشر، قم، د.ت.
10. الذهبي، شمس الدين محمد بن احمد بن عثمان، (748هـ/1347م)، العبر في خبر من غير، تح: أبو هاجر محمد السعيد بن بسبوني زغلول، دار الكتب العلمية، بيروت، د.ت.
11. الصفدي، صلاح الدين خليل بيك بن عبد الله، (764هـ/1362م)، الوافي بالوفيات، تح: أحمد الأرناؤوط وتركي مصطفى، دار التراث، بيروت، د.ت.
12. ابن العبري، غريغوريوس الملطي (685هـ/1286م)، تاريخ مختصر الدول، تح: أنطوان صالحاني اليسوعي، دار الشرق، بيروت، 1992م.
13. ابن العماد الحنبلي، أبو الفلاح عبد الحي، (1085هـ/1678م)، الذهب في أخبار من ذهب، تح: محمود الارناؤوط، دار ابن كثير، بيروت-دمشق، 1986.
14. ابن عنه، احمد بن علي، عمدة الطالب في انساب أبي طالب، (828هـ/1424م)، تح: محمد آل حسن الطالقاني، ط2، مطبعة الحيدرية، النجف، 1961م.
15. العمري، فضل الله أحمد بن يحيى القرشي، (759هـ/1348م)، مسالك الأبصار في ممالك الأمصار، المجمع العلمي الثقافي، أبو ظبي، 1433هـ.
16. . ابن الفوطي، كمال الدين عبد الرزاق البغدادي، (723هـ/1123م)، مجمع الآداب في معجم الألقاب، تح: محمد الكاظم، مؤسسة الطباعة والنشر، طهران، 1416هـ.
17. القزويني، زكريا محمد بن محمود، آثار البلاد وأخبار العباد، دار صادر، بيروت، د.ت.
18. القلقشندي، أحمد بن علي بن أحمد، (821هـ/1418م)، صبح الأعشى في صناعة الانشا، دار الكتب العلمية، د.ت.
19. ـ، مآثر الأتاقة في معالم الخلافة، تح: عبد الستار أحمد فراج، ط2، مطبعة حكومة الكويت، 1985بيروت، د.ت.
20. . المقرئ، نقي الدين أحمد بن علي، (845هـ/1441م)، السلوك لمعرفة دول الملوك، تح: محمد عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية بيروت، 1997.
21. المستوفي، حمد الله بن أبي البكر القزويني، تاريخ كزيدة، باهتمام عبد الحسين نوائي، طهران، 1336هـ.ش.
22. الكاشاني، أبو القاسم عبد الله محمد، تاريخ اولجائيو: تاريخ يادشاه سعيد غياث الدين والدنيا اولجائيو سلكان محمد طيب الله مرقد، به اهتمام مهين همبلي، تهران: انتشارات بنگاه ترجمه ونشر كتاب، 1348.
23. ابن كثير، عماد الدين ابو الفدا اسماعيل بن عمر (774هـ/1372م)، البداية والنهاية، تح: علي شيري، دار احياء التراث العربي، بيروت، 1988.
24. . نظمي، زادة مرتضي أفندي، كلش خلفا، نقله إلى العربية موسى الكاظم، المجمع العلمي، بغداد، د.ت.
25. الهمداني، رشيد الدين فضل الله، (718هـ/1318م) جامع التواريخ، ترجمة صادق نشأت وآخرون، مطبعة وزارة الثقافة والإرشاد، القاهرة، 1960.
26. ـ. جامع التواريخ (تاريخ غازان خان)، ترجمة: فؤاد عبد المعطي الصياد، الدار الثقافية، القاهرة، 2000.
27. ابن الوردي، زين الدين عمر (749هـ/1348م)، تاريخ ابن الوردي، دار الكتب العلمية - بيروت، 1996.
28. الياقعي، أبو محمد عفيف الدين عبد الله بن أسعد (768هـ/1366م)، مرآة الزمان وعبرة اليقضان في معرفة ما يعبر من حوادث الزمان، دار الكتب العلمية، بيروت، 1997.
29. ياقوت الحموي، شهاب الدين أبو عبد الله، (626هـ/1227م)، معجم البلدان، ط2، دار صادر، بيروت، 1955.
30. اليونيني، أبو الفتح موسى بن محمد، (726هـ/1326م)، ذيل مرآة الزمان، دار الكتب، القاهرة، 1992.
31. إقبال، عباس، تاريخ إيران بعد الإسلام من بداية الدولة الطاهرية حتى نهاية الدولة القاجارية (250هـ/820م- 1343هـ/1925)، نقله عن الفارسية، د. محمد علاء الدين منصور، راجعه: السباعي محمد السباعي، دار الثقافة والنشر والتوزيع، القاهرة، 1990.
32. ـ، تاريخ المغول منذ حملة جنكيز خان حتى قيام الدولة التيمورية، ترجمة: عبد الوهاب علوب، المجمع العلمي، أبو ظبي، 2000.

33. الامين، كمال الدين هادي السيد احمد، فقهاء الفيحاء او تطور الحركة الفكرية في الحلة، مطبعة المعارف، بغداد، 1962، .
34. الامين، حسن، الاسماعيليون والمغول ونصير الدين الطوسي، ط2، مركز الغدير للدراسات الإسلامية، د.م، 1417هـ.
35. بيباني، شيرين، المغول التركيبية الدينية والسياسية، ترجمة: سيف علي، مراجعة، نصير ألكعبي، المركز الأكاديمي للأبحاث، بيروت، 2013.
36. الباشا، حسن، الألقاب الإسلامية في التاريخ والوثائق والآثار، الدار الفنية، القاهرة، .
37. جعفریان، رسول، تاريخ ایران من هجوم المغول حتى زوال التركمان، ط2، مؤسسة فرهنگي رانس رانس واندشيه، طهران، 1377هـ.
38. سلطان محمد خدابندا(اولجاتيو) وتشيع أمامي در ایران، كتا بخانه تخصصي تاريخ اسلام وإيران، قم، 2000.
39. ـ، الشيعة في ايران، تعريب: علي هاشم الاسدي، مؤسسة الطبع، الأستانة.
40. . حيدر، عبد الرحمن، فرطوس، العراق في عهد السلطان محمود غازان، رسالة ماجستير مقدمة إلى كلية الاداب، جامعة بغداد، 1998.
41. . خصباك، جعفر حسين، العراق، في عهد المغول الايلخانيين، مطبعة العاني، بغداد، 1968
42. . الخفاجي، ثامر، دور العلامة الحلي في نشر التشيع، مطبعة دار الصادق الثقافية، الحلة، 2013.
43. . رضوي، محمد تقي مدرس، العلامة الخواجة نصير الدين الطوسي حياته وآثاره، تعريب: علي هاشم الأسدي، مؤسسة الطبع والنشر، مشهد، 1419هـ.
44. الرفيعي، عبد الأمير، العراق بين سقوط الدولة العباسية وسقوط الدولة العثمانية، دار الفرات، بيروت، 2002.
45. شوبلر، بارتولد، العالم الإسلامي في العصر المغولي، نقله إلى العربية: خالد أسعد عيسى، راجعه: سهل زكار، دار حسان للطباعة والنشر - دمشق - 1982
46. . الشبيبي، محمد رضا، أصول الألفاظ العراقية، مطبعة المجمع العلمي العراقي، بغداد، 1956
47. . الصياد، فؤاد عبد المعطي، المغول في التاريخ، دار النهضة العربية، بيروت، د.ت.
48. مؤرخ المفعول الكبير، رشيد الدين فضل الله الهمذاني، دار الكتاب العربي، القاهرة.
49. . طقوس، محمد سهيل، تاريخ المغول العظام الايلخانيين، دار النفائس، بيروت، 2007
50. . العزاوي، عباس، تاريخ العراق بين احتلالين، مكتبة الحضارات، بيروت، د.ت.
51. كوك، ريجارد، بغداد مدينة السلام، نقله الى العربية: فؤاد جميل ود. مصطفى جواد، مطبعة شفيق، بغداد، 1962.
52. . فهمي، عبد السلام عبد العزيز، تاريخ الدولة المغولية في إيران، دار المعارف، القاهرة، 1981
53. . القزاز، محمد صالح داود، الحياة السياسية في العراق في عهد السيطرة المغولية، مطبعة القضاء، النجف، 1979م
54. . القيسي، ناهض عبد الرزاق، النقود في العراق، بيت الحكمة، بغداد، د.ت.

المصادر باللغة الإنكليزية

55. Heyd, Histoire du commerce levant au moyen Age tom jj, Sauhders, the history of the Mongol conquests, London, 1971.

القراءات القرآنية في سورة ياسين - "دراسة نحوية"

د. بكر رحمن حميد الأزكي

كلية العلوم الإسلامية / جامعة ديالى

The Quranic Readings of Yasin Sura – A Grammatical Study

Dr. Bakr Rahman Hameed al-Arraki

College of Islamic Sciences / University of Diyala

Abstract

The Quranic readings have got a great attention from the linguists and grammarians because they are considered an essential source of Arabic linguistically and grammatically. It is also the richest source in supporting the linguistic studies being the pure shelter to which the grammarians resort to give the grammatical examples for they consider it their typical model to show the various grammatical aspects.

ملخص البحث

فقد حظيت القراءات القرآنية باهتمام كبير من لدن اللغويين والنحويين، فهي تعد مصدراً أصيلاً من مصادر اللغة العربية ودراساتها نحواً ولغة، كما أنها أغنى مواد اللغة في إثراء الدراسات النحوية، إذ هي المنهل العذب الذي يرتوي منه علماء النحو مادتهم في إيراد الشواهد النحوية، فقد جعلوها نصب أعينهم في توجيه الظواهر اللغوية، وبيان الوجوه النحوية المختلفة.

وعلى هذا فقد جاء بحثي يحمل عنوان ((القراءات القرآنية في سورة ياسين دراسة نحوية)) تناول البحث الموضوعات التالية: الأسماء وتشمل الخبر، والفاعل، والمفعول به، والمفعول المطلق، والحال، والإضافة، والفعل المضارع، والضمائر وتشمل بين تاء الغيبة وتاء الخطاب، وبين تاء الخطاب وباء الغيبة، لما بين التشديد والتخفيف، ثم بعد ذلك ختمت البحث بتسجيل أهم النتائج التي توصلت إليها.

المقدمة

فقد عني علماء العربية القدامى والمحدثون بالقراءات القرآنية عناية كبيرة، فهي تعدّ مصدراً أصيلاً من مصادر اللغة العربية ودراساتها نحواً ولغة، كما أنها أغنى مواد اللغة في إثراء الدراسات النحوية، إذ هي المنهل العذب الذي يرتوي منه علماء النحو مادتهم في إيراد الشواهد النحوية.

وعلى هذا فقد جاء بحثي يحمل عنوان ((القراءات القرآنية في سورة ياسين دراسة نحوية)) تتبعت فيه القراءات القرآنية الواردة في سورة ياسين، والتي تشتمل على ظواهر نحوية وتقسيمها تقسيماً منهجياً بحسب موضوعاتها النحوية من مبتدأ وخبر، ومفعول به وإضافة ونداء وما إلى ذلك من الموضوعات النحوية المتنوعة.

أما أهم المصادر التي اعتمدت عليها في دراسة هذا الموضوع فقد تنوعت وتعددت وكان من بينها كتب القراءات عامة، وكتب التفسير، وكتب إعراب القرآن ومعانيه، وكتب اللغة والنحو وغيرها من المصادر الأخرى.

والحمد لله أولاً وأخيراً

الأسماء

— الخبر

قال تعالى: [تَنْزِيلَ الْعَزِيزِ الرَّحِيمِ] (1)

قرأ نافع وابن كثير وأبو عمرو وأبو بكر وأبو جعفر (تنزيل) بالرفع، وقرأ الباقون (تنزيل) بالنصب، وقرأ أبو حيوة واليزيدي وشيبة (تنزيل) بالجر (2).

فالحجة لمن قرأ بالرفع أنه جعل قوله (تنزيل) خبر لمبتدأ محذوف والتقدير: هذا تنزيل العزيز، أو هو تنزيل العزيز (3)، قال الزجاج: والمعنى على قراءة الرفع: الذي أنزل إليك تنزيل العزيز، أو تنزيل العزيز الرحيم هذا (4).

وقد ذكر الطبري وجهين لقراءة الرفع وهما:

الأول: أن يكون خبراً لـ (إنَّ) ويكون تقدير الكلام: إنه تنزيل العزيز الرحيم.

والثاني: أن يكون خبراً لمبتدأ محذوف، فيكون معنى الكلام: إنك لمن المرسلين هذا تنزيل العزيز الرحيم⁽⁵⁾.

وقد أجاز الألوسي وجهاً آخر وهو أن يكون (تنزيل) خبراً لـ (يأسين) إن جعل اسماً للسورة ((والجملة القسمية معترضة، والقسم لتأكيد المقسم عليه والمقسم به اهتماماً فلا يقال: إن الكفار ينكرون القرآن فكيف يقسم به للإلزامهم))⁽⁶⁾.

وقد وجه بعضهم قراءة الرفع بقوله: ((وهو أن يكون مبتدأ خبره لتندر كأنه قال تنزيل العزيز للإنذار))⁽⁷⁾.

وأما من قرأ (تنزيل) بالنصب ففيها وجهان:

أحدهما: أنه مفعول مطلق لفعل محذوف، والتقدير: نزل تنزيل العزيز الرحيم⁽⁸⁾، ((على أنه استئناف مسوق لبيان ما ذكر من فخامة شأن القرآن، وعلى كل تقدير ففيه فضل تأكيد لمضمون الجملة القسمية))⁽⁹⁾.

والثاني: أنه مفعول به لفعل محذوف تقديره: (أعني) ((فكأنه قال: والقرآن الحكيم أعني تنزيل العزيز الرحيم إنك لم المرسلين لتندر، وهذا ما اختاره الزمخشري))⁽¹⁰⁾.

والصواب من القول في القراءتين - أعني الرفع والنصب - عند الطبري أنهما قراءتان متقاربتا المعنى مشهورتان في قراءة الأمصار وبأيهما قرأ القارئ فمصيب الصواب⁽¹¹⁾.

وأما من قرأ (تنزيل) بالجر فـ ((إما على البذل من القرآن، وإما على الوصف بالمصدر))⁽¹²⁾.

وأما كانت القراءة سواء بالرفع على الخبر، أو بالنصب على المفعول المطلق، أو بالجر على البذل ((فهو مصدر بمعنى المفعول عبر به عن القرآن بيانا لكمال عرافته في كونه منزلاً من عند الله عز وجل كأنه نفس التنزيل))⁽¹³⁾، وإظهاراً لفخامته الإضافية ((بعد بيان فخامته الذاتية بوصفه بالحكمة، وفي تخصيص الاسمين الكريمين المعربين عن الغلبة الكاملة والرحمة الفاضلة حث على الإيمان به وترهيباً وترغيباً، واستشعاراً بأن تنزيله ناشئ عن غاية الرحمة حسبما أشار إليه قوله تعالى [وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا رَحْمَةً لِّلْعَالَمِينَ] (14) ((15)).

الفاعل:

قال تعالى: [إِنْ كَانَتْ إِلَّا صَيْحَةً وَاحِدَةً فَإِذَا هُمْ جَمِيعٌ لَّدَيْنَا مُحْضَرُونَ] (16)

قرأ الجمهور ((إلا صيحة)) بالنصب، وقرأ أبو جعفر ومعاذ بن الحارث ((إلا صيحة)) بالرفع⁽¹⁷⁾.

أما قراءة الجمهور ((إلا صيحة)) بالنصب فعلى أن (كان) ناقصة واسمها مضمرة، و(صيحة) خبرها⁽¹⁸⁾، والتقدير: ما كان عذابهم إلا صيحة واحدة، أو ما كانت عقوبتهم إلا صيحة واحدة⁽¹⁹⁾.

وأما قراءة من قرأ ((إلا صيحة)) بالرفع فعل أن (كان) تامة والتقدير: ما وقعت وحدثت إلا صيحة⁽²⁰⁾.

والأصل في لغة العرب ألا تلحق الفعل تاء التأنيث في مثل هذا التركيب ونحوه، فلا يقال (ما قامت إلا هند) وإنما يقال (ما قام إلا هند)، لأن الفعل إذا كان مسنداً إلى ما بعد ((إلا)) من المؤنث لم تلحقه علامة التأنيث، فلا يجوز أن يقال: ما قامت إلا هند بل ما قام إلا هند⁽²¹⁾، وأجازوا ذلك في الشعر كقوله⁽²²⁾:

وما بقيت إلا الضلوع الجراشع

وقول الآخر⁽²³⁾:

ما برئت من ربيّة وذم في حرينا إلا بنات العم.

وكذلك أجازوه ((بعضهم في الكلام لكنه على قلة، ومثله قراءة الحسن، ومالك بن دينار، أبي رعاء، والجحدري، وقتادة، وأبي حيوة، وابن أبي عبلّة (لا ترى إلا مساكنهم)⁽²⁴⁾ بالتاء، والقراءة المشهورة بالياء))⁽²⁵⁾.

وقد أنكر أبو حاتم وكثير من النحويين هذه القراءة بسبب التأنيث ((قال أبو حاتم: ينبغي ألا يجوز لأنه إنما يقال ما جاعني إلا جاريتك أي فلو كان كما قرأ أبو جعفر لقال: إن كانت إلا صيحة واحدة))⁽²⁶⁾، قال النحاس: ((لا يمتنع من هذا شيء يقال: ما جاعنتي إلا جاريتك بمعنى ما جاعنتي إلا امرأة أو جارية))⁽²⁷⁾.

والوجه في هذه القراءة كما قال ابن عطية ((أنها ليست كان التي تطلب الاسم والخبر، وإنما التقدير ما وقعت أو حدثت إلا صيغة واحدة))⁽²⁸⁾.

والمختار من القراءة عند الباحث القراءة بالنصب وذلك ((لإجماع الحجة على ذلك، وعلى أن في كانت مضمرًا))⁽²⁹⁾، فضلا عن ذلك أن القراءة بالرفع أنكرها وضعفها أبو حاتم وكثير من النحويين، ذلك أن القياس كان يقتضي تذكير الفعل ((لأن المعنى ما وقع شيء إلا صيغة، ولكنه نظر إلى ظاهر اللفظ وأن الصيغة في حكم فاعل الفعل))⁽³⁰⁾.

المفعول به:

قال تعالى: [وَالْقَمَرَ قَدَرْنَاهُ مَنَازِلَ حَتَّىٰ عَادَ كَالْعُرْجُونِ الْقَدِيمِ]⁽³¹⁾

قرأ نافع، وابن كثير، وأبو عمرو، والحسن (والقمرُ قرناه) بالرفع، وقرأ الباقر (والقمرُ قدرناه) بالنصب⁽³²⁾. أما من قرأ بالنصب فعلى إضمار فعل يفسره ما بعده، فكأنه قال: وقدرنا القمر قدرناه⁽³³⁾ ((لأنه معطوف على اسم قد عمل فيه الفعل فحمل على ذلك))⁽³⁴⁾.

قال الفراء: ((ومن نصب أراد: وقدرنا القمر منازل كما فعلنا بالشمس، فرده على الهاء من الشمس في المعنى، لأنه أوقع عليه ما أوقع على الشمس، ومثله في الكلام: عبد الله يقوم وجاريته يضربها، فالجارية مردودة على الفعل لا على الاسم لذلك نصبها لأن الواو التي فيها للفعل المتأخر))⁽³⁵⁾.

والنصب في قوله (والقمر) هو المختار عند أبي عبيد قال: لأن ((قبله فعل وهو نسلخ وبعده فعل وهو قدرنا))⁽³⁶⁾. وأما من قرأ بالرفع ففيه ثلاثة أوجه:

الأول: الرفع على الابتداء وجملة (قدرناه) الخبر⁽³⁷⁾.

والثاني: جواز رفعه على أنه خبر لمبتدأ محذوف و (قدرناه) في موضع الحال من القمر⁽³⁸⁾.

والثالث: الرفع عطفا على قوله (وآية لهم الليل) عطفاً جملة على جملة⁽³⁹⁾.

والرفع في هذه القراءة أعجب إلى الفراء من النصب قال: ((لأنه قال (وآية لهم الليل) ثم جعل الشمس والقمر متبعين لليل، وهما في مذهبه آيات مثله))⁽⁴⁰⁾.

وعلى أبو جعفر النحاس إعجاب الفراء بالرفع فقال: ((أهل العربية جميعاً فيما علمت على خلاف ما قال منهم الفراء قال الرفع أعجب إليّ، وإنما كان الرفع عندهما أولى لأنه معطوف على ما قبله فمعناه وآية القمر))⁽⁴¹⁾.

والصواب من القول في ذلك عند الطبري أنهما قراءتان صحيحتا المعنى مشهورتان وبأيهما قرأ القارئ فمصيب⁽⁴²⁾.

المفعول المطلق:

قال تعالى: [سَلَامٌ قَوْلًا مِنْ رَبِّ رَحِيمٍ]⁽⁴³⁾

قرأ الجمهور (سلامً) بالرفع، وقرأ أبي، وعبد الله، وعيسى (سلاماً) بالنصب⁽⁴⁴⁾.

أما قراءة الجمهور (سلامً) بالرفع ففيها عدة أوجه:

الأول: أن يكون بدلاً من (ما) التي في قوله تعالى [وَلَهُمْ مَا يَدْعُونَ]⁽⁴⁵⁾ بدل بعض من كل⁽⁴⁶⁾، وجوز أيضاً ((أن يكون بدل كل من كل على تقدير أن يراد بها خاص، أو على ادعاء الاتحاد تعظيماً، ولا بأس في إبدال هذه النكرة منها على تقدير موصوليته لأنها نكرة موصوفة بالجملة بعدها، على أنه يجوز أن يلتزم جواز إبدال النكرة من المعرفة مطلقاً من غير قبج))⁽⁴⁷⁾.

الثاني: أن يكون صفة لـ (ما) على أن تكون (ما) نكرة والتقدير: ولهم شيء يدعونه سالم أو ذو سلامة مما يكره⁽⁴⁸⁾، ((وهذه الوصفية على تقدير كون (ما) نكرة موصوفة، ولا يصح على تقدير كونها موصولة للتخالف تعريفاً وتكثيراً))⁽⁴⁹⁾.

الثالث: أن يكون مبتدأ خبره محذوف أي: ولهم سلام⁽⁵⁰⁾، وتقدير الخبر مقدماً في هذا الوجه ((لتكون الجملة على أسلوب أخواتها لا ليسوغ الابتداء بالنكرة، فإن النكرة موصوفة بالجملة بعدها))⁽⁵¹⁾، وقيل: خبره جملة (من رب العالمين)⁽⁵²⁾.

الرابع: أن يكون خبر لمبتدأ محذوف، والجملة بعده صفة له والتقدير: هو سلام أو ذلك سلام⁽⁵³⁾.

الخامس: يجوز أن يكون خبراً لـ (ما) و(لهم) ظرف ملغى⁽⁵⁴⁾.

والوجه الذي هو أولى بالصواب عند الطبري من الوجوه المذكورة هو أن قوله (سلام) خبر لقوله (ولهم ما يدعون) فيكون التقدير ((ولهم فيها ما يدعون وذلك هو سلام من الله عليهم، بمعنى تسليم من الله ويكون سلام ترجمه ما يدعون، ويكون القول خارجاً من قوله سلام))⁽⁵⁵⁾، ثم يعلل اختياره لهذا الوجه بقوله: ((وإنما قلت ذلك أولى بالصواب لما حدثنا به إبراهيم بن سعيد الجوهري قال حدثنا أبو عبد الرحمن المقرئ عن حرملة عن سليمان بن حميد قال سمعت محمد بن كعب يحدث عمر بن عبد العزيز قال: إذا فزع الله من أهل الجنة وأهل النار أقبل يمشي في ظلال من الغمام والملائكة فيقف على أول أهل درجة فيسلم عليهم فيردون السلام وهو في القرآن سلام قولاً من رب رحيم... الخ))⁽⁵⁶⁾.

ويذهب الباحث مذهب الإمام الطبري في كون قوله (سلام) خبراً لقوله (ولهم ما يدعون) هو الأولى بالصواب. وأما قراءة من قرأ (سلاماً) بالنصب فيجوز أن يكون مصدراً، أو أن يكون في موضع الحال أي: ولهم ما يدعون ذا سلام أو سلامة أو مسلماً⁽⁵⁷⁾.

الحال:

قال تعالى: [إِنَّ أَصْحَابَ الْجَنَّةِ الْيَوْمَ فِي شُغْلٍ فَاكِهُونَ]⁽⁵⁸⁾

قرأ الجمهور (فاكهون) بالرفع، وقرأ الأعشى، وطلحة بن مصرف (فاكهين) بالنصب⁽⁵⁹⁾.

أما قراءة الجمهور (فاكهون) بالرفع ففيها وجهان⁽⁶⁰⁾:

أحدهما: أنه خبر لـ (إِنَّ)، وجملة (في شغل) متعلق به، أو في محل نصب على الحال.

وثانيهما: أنه خبر ثان لـ (إِنَّ)، وجملة (في شغل) الخبر الأول.

ومعنى (فاكهون) على هذه القراءة: أنهم أصحاب فاكهة، يقول الإمام الطبري: ((ومن قرأها فاكهون جعله كثير الفواكه صاحب فاكهة))⁽⁶¹⁾، كما تقول لابن وتامر وشاحم ولاحم⁽⁶²⁾.

وأما قراءة من قرأ (فاكهين) بالنصب فعلى الحال، وجملة (في شغل) هو الخبر⁽⁶³⁾.

الإضافة:

قال تعالى: [يَا حَسْرَةَ عَلَى الْعِبَادِ مَا يَأْتِيهِمْ مِنْ رَسُولٍ إِلَّا كَانُوا بِهِ يَسْتَهْزِئُونَ]⁽⁶⁴⁾

قرأ الجمهور (يا حسرة) بالنصب، وقرأ أبي، وابن عباس، وعلي بن الحسين، والضحاك، ومجاهد، والحسن (يا حسرة العباد) على الإضافة⁽⁶⁵⁾.

أما قراءة الجمهور (يا حسرة) بالنصب ففيها وجهان⁽⁶⁶⁾:

الأول: أنها منادى منكر كأنه نادى الحسرة فقال يا حسرة احضري فهذا وقتك، و(على) متعلقة بـ (حسرة) فلذلك نصبت كما نصب (ضارباً) في قولك: يا ضارباً رجلاً.

والثاني: أنها مصدر والمنادى محذوف والتقدير: أتحسر حسرة، أو يا هؤلاء تحسروا حسرة.

وأولها الطبري على معنى: يا حسرة العباد على أنفسهم، ثم ذكر أنها كذلك في بعض القراءات⁽⁶⁷⁾.

ووصف ابن عطية تأويل الطبري هذا بأنه ((ليس بالبين وإنما يتجه أن يكون المعنى تلهفاً على العباد كأن الحال يقتضيه، وطباع كل بشر توجب عند سماعه حالهم وعذابهم على الكفر، وتضييعهم أمر الله تعالى أن يشفق ويتحسر على العباد))⁽⁶⁸⁾.

وزعم الفراء أن النصب هو الاختيار، وأنه لو رفعت النكرة الموصولة بالصلة كان ذلك صواباً، ثم استشهد بأمر منها: أنه سمع من العرب (يا مهتم بأمرنا لا تهتم)، وأنشد: يا دار غيرها البلى تغييراً⁽⁶⁹⁾، قال النحاس: ((وفي هذا بطلان باب النداء أو أكثره، لأنه يرفع النكرة المحضة، ويرفع ما هو بمنزلة المضاف في طوله، ويحذف التتوين متوسطاً، ويرفع ما هو في المعنى مفعول بغير علة أوجب ذلك))⁽⁷⁰⁾، ثم يعقب بعد ذلك على ما استشهد به الفراء من قول العرب وما أنشد من الشعر فيقول: ((فأما ما حكاه عن العرب فلا يشبه ما أجازته، لأن تقدير يا مهتم بأمرنا لا تهتم على التقديم والتأخير،

والمعنى يا أيها المهتم لا تهتم بأمرنا، وتقدير البيت يا أيتها الدار، ثم حول المخاطبة أي يا هؤلاء غير هذه الدار البلى كما قال جل وعز [حَتَّى إِذَا كُنْتُمْ فِي الْفُلِّ وَجَرَّيْنَهُمْ] (71) ((72).

وأما قراءة من قرأ (يا حسرة العباد) ففيها وجهان (73):

الأول: أن يكون قد أضاف المصدر إلى الفاعل.

والثاني: أن يكون قد أضاف المصدر إلى المفعول والمعنى: أتحسر على العباد.

الفعل المضارع:

قال تعالى: [إِنَّمَا أَمْرُهُ إِذَا أَرَادَ شَيْئًا أَنْ يَقُولَ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ] (74)

قرأ ابن عامر، والكسائي (فيكون) بالنصب، وقرأ الباقر (فيكون) بالرفع (75).

أما قراءة من قرأ (فيكون) بالنصب فخرجها الزمخشري بأنها معطوفة على قوله يقول ((والمعنى: أنه لا يجوز عليه شيء مما يجوز على الأجسام إذا فعلت شيئاً مما تقدر عليه من المباشرة بمحال القدرة، واستعمال الآلات وما يتبع ذلك من المشقة والتعب واللغوب، إنما أمره هو القادر العالم لذاته أن يخلص داعيه إلى الفعل فيكون، فمثله كيف يعجز عن مقدور حتى يعجز عن الإعادة)) (76).

وذكر ابن خالويه أن من قرأه بالنصب فالحجة له أنه واقع في جواب الفاء ((وليس هذا من مواضع الجواب، لأن الفاء لا تنصب إلا إذا جاءت بعد الفعل المستقبل كقوله [لَا تَقْتَرُوا عَلَى اللَّهِ كَذِبًا فَيُسْحِتْكُمْ] (77)، ومعناه فإن تفتروا يسحتكم، وهذا لا يجوز في قوله [كُنْ فَيَكُونُ]، لأن الله تعالى أوجد بهذه اللفظة شيئاً معدوماً)) (78).

وأما قراءة الباقرين (فيكون) بالرفع فوجهه أنها جملة من مبتدأ وخبر على تقدير: فهو يكون، وهي معطوفة على مثلها وهي قوله (أمره أن يقول له كن) (79).

وذكر الزجاجي أن قوله (كن فيكون) إنما رفع ((لأنه ليس بجواب ولا مجازاة إنما هو خبر معناه إذا أراد الله شيئاً قال له كن فكان كقولك: أردت أن أخرج فيخرج معي زيد)) (80).

الضمائر:

بين ياء الغيبة وتاء الخطاب:

قال تعالى: [لِيُنذِرَ مَنْ كَانَ حَيًّا وَيَحِقَّ الْقَوْلُ عَلَى الْكَافِرِينَ] (81)

قرأ نافع، وابن عامر (لتنذر من كان حياً) بالتاء، وقرأ الباقر (لينذر من كان حياً) بالياء (82).

أما قراءة من قرأ (لتنذر) بالتاء فعلى الخطاب والمعنى: لتنذر يا محمد من كان حياً، أي من كان مؤمناً لأن المؤمن بمنزلة الحي في تلقيه ما ينفعه (83).

وهذه القراءة قد مال إليها أبو عبيد يقول النحاس: ((ومال إليها أبو عبيد قال والشاهد لها إنما أنت منذر)) (84).

وأما قراءة من قرأ (لينذر) بالياء ففيها وجهان (85):

الأول: أن يكون المنذر هو النبي صلى الله عليه وسلم، ويقوي هذا الوجه أن قبله قوله [وَمَا عَلَّمْنَاهُ الشِّعْرَ وَمَا يَنْبَغِي لَهُ] (86) ثم قال لينذر.

والثاني: أن يكون المراد أن القرآن هو الذي ينذر أي: لينذر القرآن، والوجه الأول أقرب إلى المعنى، والوجه الثاني أقرب إلى اللفظ ((أما الأول فلأن المنذر صفة للرسول أكثر وروداً من المنذر صفة للكتب، وأما الثاني فلأن القرآن أقرب المذكورين إلى قوله لينذر)) (87).

وخلاصة القول في القراءتين أن المعنى فيهما متقارب لأن المخاطب في القراءتين هو النبي صلى الله عليه وسلم.

— بين تاء الخطاب وياء الغيبة:

قال تعالى: [وَمَنْ نَعْمَرُهُ نُنَكِّسْهُ فِي الْخَلْقِ أَفَلَا يَعْلَمُونَ] (88).

قرأ نافع، وابن عامر (أفلا تعقلون) بالتاء، وقرأ الباقر (أفلا يعقلون) بالياء (89).

أما قراءة من قرأ (تعقلون) بالتاء فعلى الخطاب⁽⁹⁰⁾، أي ((أنه جعلهم مخاطبين على لسان نبيه صلى الله عليه وسلم))⁽⁹¹⁾.

وأما قراءة من قرأ (يعقلون) بالياء فعلى الغيبة، أي ((أنه جعلهم غيباً مبلغين عن الله عز وجل))⁽⁹²⁾. ويرى الطبري أن القراءة بالياء ((أشبه بظاهر التنزيل لأنه احتجاج من الله على المشركين الذين قال فيهم [وَلَوْ نَشَاءُ لَطَمَسْنَا عَلَى أَعْيُنِهِمْ]⁽⁹³⁾ فأخرج ذلك خبراً على نحو ما خرج قوله [لَطَمَسْنَا عَلَى أَعْيُنِهِمْ] أعجب إلي وإن كان الآخر غير مدفوع))⁽⁹⁴⁾.

(لما) بين التشديد والتخفيف:

قال تعالى: [وَإِنْ كُلُّ لَمَّا جَمِيعٌ لَدَيْنَا مُحْضَرُونَ]⁽⁹⁵⁾. قرأ ابن عامر، وعاصم، والكسائي (وإن كل لما) بالتشديد، وقرأ الباقون (وإن كل لما) بالتخفيف⁽⁹⁶⁾. أما القراءة بالتشديد فخرجها الطبري على وجهين: ((أحدهما: أن يكون الكلام عندهم كان مراداً به وإن كل للمما جميع ثم حذفت إحدى الميمات لما كثرت كما قال الشاعر⁽⁹⁷⁾:
غداة طفت علماء بكر بن وائل وعجنا صدور الخيل نحو تميم
والآخر: أن يكونوا أرادوا أن تكون لما بمعنى إلا))⁽⁹⁸⁾.

وقال النحاس: ((وفيه قولان: أحدهما: أن لما بمعنى إلا وإن بمعنى ما، حكى ذلك سيبويه في قولهم: سألتك بالله لما فعلت، وزعم الكسائي أنه لا يعرف هذا، والقول الآخر: أن المعنى: وإن كل لمن ما، وهذا قول الفراء قال وحذفت ما كما يقال: علماء بنو فلان أراد به: على الماء بنو فلان))⁽⁹⁹⁾. وقول النحاس هذا قريب أشد القرب لما ذكره الطبري غير أنه أضاف عليه قول الفراء وما حكاه سيبويه وزعمه الكسائي.

وأما على قراءة التخفيف فإن مخففة من الثقيلة، وما بعدها مرفوع على الابتداء وما بعده الخبر، ونون (كل) عوضاً عن المضاف إليه، وقد بطل عمل (إن) لتغيير لفظها ولزمت اللام الخبر للفرق بين المخففة والثقيلة، قال أبو عبيدة: و(ما) على هذه القراءة زائدة والتقدير: وإن كل لجميع⁽¹⁰⁰⁾.

والصواب من القول في القراءتين عند الطبري أنهما قراءتان متقاربتا المعنى مشهورتان وبأيهما قرأ القارئ فهو مصيب⁽¹⁰¹⁾.

الخاتمة

بعد أن أشرف البحث على نهايته لا بد لي أن أوجز أهم ما توصل إليه البحث من نتائج وهي:

- 1- تعد القراءات القرآنية مصدراً أصيلاً من مصادر الاستشهاد، فقد جعلها اللغويون والنحويون نصب أعينهم في توجيه الظواهر اللغوية، وبيان الوجوه النحوية المختلفة.
- 2- إن القراءات القرآنية ظاهرة هامة جاء بها القرآن الكريم من نواح لغوية ونحوية وعلمية متعددة منها أن تعدد التلاوة من قراءة إلى أخرى، ومن حرف لآخر قد تفيد معنى جديداً، من ذلك على سبيل المثال قوله تعالى: [وَمَنْ نُعَمِّرْهُ نُنَكِّسْهُ فِي الْخَلْقِ أَفَلَا يَعْقِلُونَ] فقد قرأ (تعقلون) بالتاء، و(يعقلون) بالياء، فالقراءة بالتاء على الخطاب أي أنه جعلهم مخاطبين على لسان نبيه صلى الله عليه وسلم، والقراءة بالياء على الغيبة أي أنه جعلهم غيباً مبلغين عن الله عز وجل.
- 3- نجد أحياناً أن القراءة قد تختلف من وجه إلى آخر لكن المعنى فيهما متقارب، من ذلك على سبيل المثال قوله تعالى: [تَنْزِيلَ الْعَزِيزِ الرَّحِيمِ] فقد قرأ (تنزيل) بالرفع والنصب والقراءتان مشهورتان ومعناهما متقارب.
- 4- يرى الباحث أن النصب في (صيحة) من قوله تعالى [إِنْ كَانَتْ إِلَّا صَيْحَةً] هو المختار لإجماع الحجة على ذلك، فضلاً عن ذلك أن القراءة بالرفع قد أنكرها أبو حاتم وضعفها كثير من النحويين.
- 5- ذهب الباحث مذهب الإمام الطبري في كون قوله (سلام) من قوله تعالى [سَلَامٌ قَوْلًا مِنْ رَبِّ رَحِيمٍ] خبراً لقوله (ولهم ما يدعون) هو الأولى بالصواب.

الهوامش

- 1- سورة ياسين/ آية:5.
- 2- ينظر: حجة القراءات/595 - 596، والمحرر الوجيز/446/4، والبحر المحيط/310/7.
- 3- ينظر: الحجة في القراءات السبع/298، وحجة القراءات/596، وجامع الأحكام/6/15.
- 4- ينظر: معاني القرآن وإعراجه للزجاج/26/4، ومعاني القرآن للفراء/272/2، وإبراز المعاني/658/2، وزاد المسير/5/7.
- 5- ينظر: جامع البيان/149/22.
- 6- روح المعاني/212/22، وينظر: فتح القدير/360/4.
- 7- التفسير الكبير/38/26.
- 8- تفسير أبي السعود/159/7.
- 9- ينظر: جامع البيان/149/22، والحجة في القراءات السبع/298، وحجة القراءات/596.
- 10- التفسير الكبير/38/26، وينظر: الكشف/6/4، وإبراز المعاني/658/2، وتفسير أبي السعود/159/7.
- 11- ينظر: جامع البيان/149/22.
- 12- البحر المحيط/310/7، وينظر: فتح القدير/360/4، وروح المعاني/212/22، وتفسير البيضاوي/426/4.
- 13- تفسير أبي السعود/159/7.
- 14- سورة الأنبياء/ آية:107.
- 15- روح المعاني/212/22 - 213.
- 16- سورة ياسين/ آية:53.
- 17- ينظر: المحرر الوجيز/452/4، والبحر المحيط/317/7، وتحبير التيسير/523/1.
- 18- ينظر: الكشف/15/4، والجامع لأحكام القرآن/21/15، وفتح القدير/367/4.
- 19- ينظر: المحرر الوجيز/452/4.
- 20- ينظر: البحر المحيط/317/7، وروح المعاني/13/23، وتفسير البيضاوي/437/4.
- 21- ينظر: البحر المحيط/317/7، وروح المعاني/3/23.
- 22- هذا عجز بيت لذي الرمة (غيلان بن عقبة) وصدره: طوى النحر والاجراز ما في غروضها، ينظر: شرح ابن عقيل/64/2.
- 23- لم أعثر على قائله.
- 24- سورة الأحقاف/ آية:25، وتامها [فَأَصْبَحُوا لَا يَرَى إِلَّا مَسَاكِنَهُمْ] .
- 25- البحر المحيط/317/7، وينظر: روح المعاني/3/23.
- 26- إعراب القرآن للنحاس/390/3، وينظر: المحرر الوجيز/452/4، والجامع لأحكام القرآن/21/15.
- 27- إعراب القرآن للنحاس/390/3، وينظر: الجامع لأحكام القرآن/21/15.
- 28- المحرر الوجيز/49/4.
- 29- جامع البيان/2/23.
- 30- الكشف/15/4.
- 31- سورة ياسين/ آية:39.
- 32- ينظر: حجة القراءات/599، والمحرر الوجيز/454/4، والبحر المحيط/322/7.
- 33- ينظر: الحجة في القراءات السبع/298، والتبيان للعكبري/1082/2.
- 34- التبيان للعكبري/1082/2.

- 35- معاني القرآن للفراء/2/378.
- 36- إعراب القرآن للنحاس/3/394.
- 37- ينظر : حجة القراءات/599، ومشكل إعراب القرآن/2/603 - 604.
- 38- ينظر : مشكل إعراب القرآن/2/603.
- 39- ينظر : الكشف/4/19، والمحزر الوجيز/4/454.
- 40- معاني القرآن للفراء/2/378.
- 41- إعراب القرآن للنحاس/3/394.
- 42- ينظر : جامع البيان/23/6.
- 43- سورة ياسين/آية:58.
- 44- ينظر : البحر المحيط/7/327، وروح المعاني/23/37، وفتح القدير/4/376.
- 45- سورة ياسين/ آية:57.
- 46- ينظر : إعراب القرآن للنحاس/3/402، ومشكل إعراب القرآن/2/607، والتبيان للعكبري/2/1085.
- 47- روح المعاني/23/37.
- 48- ينظر : إعراب القرآن للنحاس/3/402، ومشكل إعراب القرآن/2/607.
- 49- روح المعاني/23/37.
- 50- ينظر : فتح القدير/4/376.
- 51- ينظر : المحزر الوجيز/4/459، وتفسير أبي السعود/7/174.
- 52- روح المعاني/23/37.
- 53- ينظر : التبيان للعكبري/2/1085، وروح المعاني/23/37.
- 54- ينظر : إعراب القرآن للنحاس/3/402، ومشكل إعراب القرآن/2/607.
- 55- جامع البيان/23/21.
- 56- المصدر نفسه.
- 57- ينظر : إعراب القرآن للنحاس/3/402، والجامع لأحكام القرآن/15/45.
- 58- سورة ياسين/ آية:55.
- 59- ينظر : المحزر الوجيز/4/459، والبحر المحيط/7/327، وفتح القدير/4/376.
- 60- ينظر : التبيان للعكبري/2/1084، وفتح القدير/4/376.
- 61- جامع البيان/23/19.
- 62- ينظر : المحزر الوجيز/4/459.
- 63- البحر المحيط/7/327.
- 64- سورة ياسين/ آية: 30.
- 65- ينظر : المحزر الوجيز/4/452، والبحر المحيط/7/318، وفتح القدير/4/367.
- 66- ينظر : التبيان للعكبري/2/1081، وفتح القدير/4/367.
- 67- ينظر : جامع البيان/23/3.
- 68- المحزر الوجيز/4/452.
- 69- ينظر : معاني القرآن للفراء/3/158.
- 70- إعراب القرآن للنحاس/2/101.

- 71- سورة يونس/ آية: 22.
- 72- إعراب القرآن للنحاس/2/101.
- 73- ينظر: التبيان للعكبري/2/1081، وتفسير أبي السعود/7/165.
- 74- سورة ياسين/ آية: 82.
- 75- ينظر: حجة القراءات/603 - 604، والمحزر الوجيز/4/464، وتفسير البضاوي/4/443.
- 76- الكشاف/34/4.
- 77- سورة طه/ آية: 61.
- 78- الحجة في القراءات السبع/88.
- 79- ينظر: الكشاف/34/4، وحجة القراءات/604، ومغني اللبيب/1/222، وهمع الهوامع/3/194.
- 80- الجمل في النحو/384/1.
- 81- سورة ياسين/ آية: 70.
- 82- ينظر: حجة القراءات/603، والمحزر الوجيز/4/462، وزاد المسير/7/37.
- 83- ينظر: حجة القراءات/603، والجامع لأحكام القرآن/15/55.
- 84- إعراب القرآن للنحاس/3/405.
- 85- ينظر: حجة القراءات/603، والتفسير الكبير/26/43.
- 86- سورة ياسين/ آية: 69.
- 87- التفسير الكبير/26/93.
- 88- سورة ياسين/ آية: 68.
- 89- ينظر: حجة القراءات/602، والمحزر الوجيز/4/461.
- 90- ينظر: جامع البيان/23/27، وحجة القراءات/602.
- 91- الحجة في القراءات السبع/138.
- 92- المصدر نفسه.
- 93- سورة ياسين/ آية: 66.
- 94- جامع البيان/23/27.
- 95- سورة ياسين/ آية: 32.
- 96- ينظر: المحزر الوجيز/4/452، والجامع لأحكام القرآن/15/24، وتفسير النسفي/4/7.
- 97- البيت لقطري بين الفجاءة، ينظر: الكامل في اللغة والأدب/1/297.
- 98- جامع البيان/23/3 - 4، وهمع الهوامع/2/291.
- 99- إعراب القرآن للنحاس/3/393، وينظر: مشكل إعراب القرآن/2/602، وفتح القدير/4/368.
- 100- ينظر: الجامع لأحكام القرآن/15/24، وفتح القدير/4/368.
- 101- ينظر: جامع البيان/23/4.

ثبت المصادر والمراجع

- القرآن الكريم.

1. إبراز المعاني من حرز الأماني، أبو شامة عبد الرحمن بن إسماعيل المقدسي (ت 665هـ)، مطبعة مصطفى البابي الحلبي، 1349هـ.
2. إرشاد العقل السليم إلى مزايا القرآن الكريم، أبو السعود محمد بن محمد العمادي، دار إحياء التراث العربي، بيروت (د.ت.).
3. إعراب القرآن للنحاس، أبو جعفر أحمد بن محمد النحاس (ت 338هـ)، تحقيق د. زهير غازي، ط3، مكتبة النهضة العربية، 1988م.
4. أنوار التنزيل وأسرار التأويل (تفسير البضاوي)، أبو سعيد ناصر الدين عبد الله بن عمر الشيرازي (ت 719هـ)، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، (1408هـ - 1988م).
5. البحر المحيط، أبو حيان أثير الدين محمد بن يوسف الأندلسي (ت 745هـ)، مكتبة ومطابع النصر الحديثة، الرياض، (د.ت.).
6. التبيان في إعراب القرآن، أبو البقاء عبد الله بن الحسين العكبري (ت 616هـ)، تحقيق علي محمد البجاوي، طبع بدار إحياء الكتب العربية، عيسى البابي الحلبي وشركاؤه، (د.ت.).
7. تحبير التيسير في القراءات العشر، شمس الدين محمد بن محمد بن علي ابن يوسف ابن الجزري، ط1، دار النشر، الأردن - عمان - 1421 هـ - 2000 م.
8. التفسير الكبير، للإمام الفخر الرازي أبو عبد الله محمد بن حسين الرازي (ت 606هـ)، ط1، المطبعة البهية، القاهرة، 1938م.
9. تفسير النسفي المسمى (مدارك التنزيل وحقائق التأويل)، عبد الله بن أحمد ابن محمود النسفي (ت 710هـ)، مطبعة البابي الحلبي، مصر، (د.ت.).
10. جامع البيان عن تأويل آي القرآن، أبو جعفر محمد بن جرير الطبري (ت 310هـ)، ط2، مطبعة البابي الحلبي وأولاده، مصر، 1954م.
11. الجامع لأحكام القرآن، أبو عبد الله محمد بن أحمد الأنصاري القرطبي (ت 671هـ)، ط3، مصور عن طبعة دار الكتب المصرية، دار الكتاب العربي 1967م.
12. الجمل في النحو، أبو القاسم عبد الرحمن بن إسحاق الزجاجي (ت 337هـ)، حققه وقد له : د. علي توفيق الحمد، ط4، مؤسسة الرسالة، دار الأمل، بيروت، 1988م.
13. الحجة في القراءات السبع، ابن خالويه، تحقيق وشرح د. عبد العال سالم مكرم، ط2، دار الشروق، بيروت، 1977م.
14. حجة القراءات، أبو زرعة عبد الرحمن بن زنجلة (نهاية القرن الرابع أو بداية القرن الخامس الهجري)، تحقيق سعيد الأفغاني، منشورات جامعة بنغازي، ط1، 1974م.
15. روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، شهاب الدين محمود الألوسي (ت 1270هـ)، ط2، إدارة المطبعة المنيرية، (د.ت.).
16. زاد المسير في علم التفسير، أبو الفرج جمال الدين عبد الرحمن بن علي بن محمد الجوزي (ت 597هـ)، دمشق، 1965م.
17. شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، قاضي القضاة بهاء الدين عبد الله بن عقيل العقيلي الهمداني المصري، تحقيق: محيي الدين عبد الحميد، ط1، دار ابن كثير للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، 2010م.

18. فتح القدير الجامع بين فني الرواية والدراية من علم التفسير، محمد بن علي بن محمد الشوكاني (ت 1250هـ)، دار المعرفة، بيروت، (د.ت).
19. الكامل في اللغة والأدب، أبو العباس محمد بن يزيد المبرد (ت 285هـ)، تحقيق: عبد الخالق عضيمة، عالم الكتب، بيروت (د.ت).
20. الكشف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، الزمخشري، دار المعرفة، لبنان، (د.ت).
21. المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، أبو محمد عبد الحق بن غالب ابن عطية الاندلسي (ت 541هـ)، تعليق أحمد صادق الملاح، مطابع الأهرام التجاري، القاهرة، 1974م.
22. مشكل إعراب القرآن، مكي القيسي، تحقيق د. حاتم صالح الضامن، ط1، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1405هـ.
23. معاني القرآن، أبو زكريا يحيى بن زياد الفراء (ت 257هـ)، تحقيق أحمد يوسف نجاتي، ومحمد النجار، ط2، عالم الكتب، بيروت، 1988م.
24. معاني القرآن وإعرابه، الزجاج، أبو إسحاق إبراهيم بن السري الزجاج (ت 311هـ)، تحقيق عبد الجليل عبده شلبي، عالم الكتب، بيروت، 1988م.
25. مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، ابن هشام، حققه وعلق عليه، د. مازن المبارك، ومحمد علي حمد الله، وراجعته سعيد الأفغاني، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط5، بيروت، 1979م.
26. همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، السيوطي، تحقيق وشرح: عبد العال سالم مكرم، دار البحوث العلمية، الكويت، 1980م.

المقروئية (مستوياتها -العوامل المؤثرة فيها - صعوبات تطبيقها)

أ.م.د. رحيم علي صالح اللامي م. ابتسام صاحب الزويني

Readability (Levels – Factors Affecting it – Difficulties of Application)

Asst. Prof. Dr. Raheem Ali Saleh al-Lami

Lecturer Ibtisam Saheb al-Zuwaini

Abstract

The first recorded attempts in what is called readability is done by the religious teachers aiming at simplifying religious books' learning. They focused on the study of the word and concept to recognize the common and popular words (Yunis, 1975, p. 142). Arabic heritage contains a lot about writing and writers. This heritage appeared at the end of the first century of hegira (7th century A.D.) and the beginning of the second century of hegira. Since then, ideas gathered and rhetoric was found; the rhetorical rule "For each situation, there is a proper speech" probably referred to an aspect in readability (Yunis, 1975, p. 36). The Telmodians were interested in readability when they studied words and concepts aiming at differentiating meanings from their writing to Telmods. Educationalists were then interested in words and began to study the elements of difficulty in children's reading from a long time.

المقروئية:

إن أولى المحاولات التي سجلت لفحص ما نطلق عليه المقروئية هي محاولة المعلمين الدينيين بهدف تسهيل تعليم الكتب المقدسة، وكان اهتمامهم منصبا على دراسة الكلمة والفكرة بغية تعرف الكلمات المألوفة والشائعة (يونس، 1975، ص142)، أما في التراث العربي فإننا نجد تراثا ضخما يدور حول الكتابة والكتاب، وبدأ هذا التراث بالظهور منذ أواخر القرن الأول الهجري (السابع الميلادي) وأوائل القرن الثاني الهجري ومنذ ذلك التاريخ تجمعت الأفكار واستتب علم البلاغة، وربما كانت القاعدة البلاغية (لكل مقام مقال) جامعة لجوانب عديدة من المقروئية (يونس، 1975، ص36) وقد اهتم التلموديون بالمقروئية عندما درسوا الكلمات، والأفكار بهدف تمييز المعاني عند كتابتهم للتلمود، ثم اهتم رجال التربية بعد ذلك بشيوع المفردات، وبدأ الاهتمام بدراسة عناصر الصعوبة في قراءة الأطفال منذ مدة طويلة، إذ ظهرت إشارة الى ذلك في عام (1840م) عندما اعد (زوباكين الروسي) قائمة من (1500) كلمة مألوفة عام 1889م، ثم أحصى (كيندنج) الكلمات عام (1898م)، أما الألمان فقد اجروا دراسة علمية مرتبطة بالمفردات وصلتها بصعوبة مواد القراءة مرتبطة بإقامة أساس علمي للمفردات الأساسية. (السامرائي، 2004، ص21) ويرجع ظهور دراسات المقروئية حوالي عام 1920م الى سببين:

- 1- زيادة أعداد تلاميذ المدارس الابتدائية مع عدم وجود كتب مناسبة لهم، فقد كانوا يدرسون الكتب المؤلفة لطلاب المرحلة الثانوية، مما شكل صعوبة لديهم في فهمها.
 - 2- نمو أدوات البحث العلمي المستخدمة في حل المشكلات التربوية، ومن هذه الأدوات ظهور قائمة تكرار الكلمات في اللغة الانكليزية على يد ثورندايك في كتابه (Teacher' sword book) وذلك عام 1921. وللسببين السابقين -زيادة أعداد الطلاب مع الاهتمام بالسياسة التعليمية مع التدريب على الدراسة الموضوعية أكثر من الخبرة وحدها - كل ذلك أدى الى تطوير طرق قياس صعوبة النص سواء أكانت عند الأطفال أم البالغين، للكتب المدرسية أو لكتب القراءة الحرة. (البسيوني، 2002، ص164)
- وفي عام (1940م) ظهرت قائمة (موسى بريل) في اللغة العربية، وقد أحصى فيها (136089) كلمة، ثم ظهرت قائمة (بيلي) فيها (200000) كلمة، وبعد ذلك قائمة لطفي عام 1948م والتي أحصى فيها (35053) كلمة ثم عاقل (188000) كلمة منتخبة من (18) كتابا من كتب القراءة المستعملة في دول عربية عدة، ثم قائمة (لانداو) عام 1959 والتي أحصى فيها (136000) كلمة، وقوائم متعددة يمكن تقسيمها الى قوائم اعتمدت على تحليل المواد المقروءة، وتتمثل

في المواد المقررة للكبار، وكتب تعليم القراءة للصغار، وقوائم اعتمدت على تحليل كتب الصغار. (الكندري وعطا، 1996، ص182)

أما أول قائمة عربية شاملة للعوامل الشائعة في المقرئية فقد أعدها خاطر وشحاتة عام (1983م) لتلاميذ مرحل التعليم العام (الابتدائية والمتوسطة والثانوية)، واشتقت هذه القائمة من مصادر متنوعة شملت نتائج البحوث العربية والأجنبية، وطبيعة اللغة العربية، وتحليل أهداف تعليم القراءة، والإفادة من آراء الخبراء والمتخصصين بتعليم العربية والصعوبات التي تواجه التلاميذ في أثناء القراءة. وبذا أصبحت قائمة العوامل الشائعة في المقرئية تضم (95) عاملاً منها (45) عاملاً خصصت للمرحلة الابتدائية، و(50) عاملاً خصصت للمرحلتين المتوسطة والثانوية. (خاطر وآخرون، 1986، ص86).

وبذا يرى الباحثان إن ما تم تأليفه من الكتب والمناهج الدراسية، ومن خلال العديد من الدراسات والبحوث العلمية التي أجريت، تبين أنها لم تحقق أهدافها بالشكل المطلوب، ولكن حرص خبراء التربية والتعليم على إيجاد الوسيلة العلمية في تقويم المناهج، والكتب، وتخطيطها، وطريقة التدرج للموضوعات وعرضها من السهل إلى الصعب.

ب- مفهوم المقرئية:

لم يتفق الباحثون على تعريفاً محدداً للمقرئية، لأنهم يعرفونها بحسب الأداة التي استخدمت لقياسها، يرى (هيتلمان) أن المقرئية هي اللحظة التي عندها تتفاعل خلفيات القارئ العاطفية والمعرفية واللغوية بعضها مع البعض الآخر، ومع الموضوع والأغراض المقترحة من أجل إتمام عملية القراءة، ومع اختيار المؤلف للألفاظ والتراكيب النحوية جميعها داخل تركيب خاص، وتكون عند هذه اللحظة المادة تؤثر فيها فنتان رئيستان: خصائص القارئ وعناصر الموقف الفعلي والمدرک. (Hittlman، 1973، p783-789).

في حين يرى داوود (1977) إن المقرئية هي الدرجة التي تمثل مقدار صعوبة فهم طلبة صف معين موضوعاً ما، وهذه الدرجة هي متوسط الاسترجاعات الصحيحة لطلبة الصف للكلمات المحذوفة من الموضوع وفق اختبار كلوز. (داوود، 1977، ص8).

وعدها دافيسون الصعوبة التي يواجهها القارئ في مستوى معين من المهارات في قراءة نص مكتوب. (Davison، 1990، p362).

وترى السامرائي أن مفهوم المقرئية يرتبط بمشكلة الاتصال بين المادة المكتوبة أو المطبوعة في وضوحها وغموضها أو سهولتها وصعوبتها، وبين القارئ وتوافقه مع المقروء، ومدى فهمه لما يقرأ. (السامرائي، 2004، ص24). ويعرف الكلي (2008) مفهوم المقرئية بأنها الدرجة التي تمثل مقدار صعوبة فهم موضوع ما من تلامذة صف معين وهذه الدرجة هي متوسط عدد الاسترجاعات الصحيحة للكلمات المحذوفة من الموضوع على وفق اختبار معين ويقاس بمدى فهم القراءة للمادة وسرعتهم في قرائتها فضلاً عن ميلهم نحوها. (الكلي، 2008، ص17).

ويعرفها موسى بأنها درجة السهولة والصعوبة في فهم، واستيعاب المقروء من قبل القارئ بعد تفاعل، وتوافق طبيعة القارئ كميوله ودوافعه ومستواه العمري والفكري وطبيعة المقروء من حيث الشكل والمضمون كدرجة سهولته ووضوحه وأسلوبه. (موسى، 2012، ص93).

من خلال التعريفات أعلاه يمكن للباحثين أن يعرفوا مفهوم المقرئية بأنها: درجة الصعوبة أو السهولة في فهم الطالب واستيعابه لما يقرأ وتتمثل هذه الدرجة في الإسترجاعات الصحيحة للكلمات المحذوفة من الموضوعات المقدمة إليه وفق اختبار معين وسرعتهم في قرائتها.

ت- مستويات مقروئية النصوص بحسب نتائج اختبار كلوز :

للمقروئية ثلاث مستويات هي:

- 1- **المستوى المستقل:** وهو المستوى الذي يستطيع عنده الطالب ان يقرأ النص ويستوعبه دون تلقي مساعدة من المعلم، ويتحدد بحصول الطالب على درجة تقدر بين (61-100%) في اختبار كلوز.
- 2- **المستوى التعليمي:** هو المستوى الذي يستطيع الطالب عنده ان يقرأ النص ويستوعبه بإشراف المعلم ومساعدته، ويتحدد بحصول الطالب على درجة تقدر بين (41-60%) في اختبار كلوز.
- 3- **المستوى الإحباطي:** وهو المستوى الذي يعجز عنده الطالب من استيعاب النص وفهمه حتى بمساعدة المعلم، ويتحدد بحصول الطالب على درجة اقل من (40%) في اختبار كلوز. (بوقحوص وإسماعيل، 2001، ص117)

ث- أهمية قياس المقروئية:

يشهد العالم في هذا القرن تغيرات سريعة في مجالات الحياة المتنوعة جميعها، ولعل اكبر هذه التغيرات هو ما نشهده في مجالات العلوم والتكنولوجيا، وتفرض هذه التغيرات تأثيراتها على مجالات الحياة الأخرى مثل التربية والتعليم، وأنماط الحياة، والعلاقات الاجتماعية، ونظم القيم التي تسود في المجتمعات الإنسانية المختلفة .

تتطلب هذه التغيرات السريعة من المجتمعات الإنسانية وأنظمتها التربوية إعداد الأفراد للتفاعل الإيجابي مع مستجدات العصر الذي يعيشون فيه، من خلال تقويم الأنظمة التربوية وتطويرها في جميع جوانبها من حيث: الإدارة والتنظيم و التشريعات والإشراف، وإعداد المعلمين وتأهيلهم، والأبنية المدرسية ومرافقها ؛ وتقنيات التعليم والمناهج المدرسية، بحيث يُعد الطلاب للتكيف والتفاعل الإيجابي مع معطيات عصرهم ومشاكل مجتمعهم ؛ بما يساعد في رفاههم بشكل خاص ورفاه مجتمعهم والمجتمع العالمي بشكل عام.

ويساعد تعرف مقروئية المواد الدراسية المعلمين على انتقاء مواد متنوعة في الصفوف تلائم الفروق الفردية للتلاميذ، وتتفق مع ميولهم وحاجاتهم، وكذلك يساعد المعلمين في تكيف طرائق تدريسهم مع القدرات القرائية والفكرية للتلاميذ. (داوود، 1977، ص3)

وترى الحويطي أن للمقروئية أهمية كبيرة تكمن في أنها تكسب الطالب رصيد معرفي وعلمي يؤهله الى فك أبجديات الحروف، فتنتقل القراءة لديه من مجرد القراءة السطحية الى القراءة العميقة الواعية. (الحويطي، 2010، ص57)

في حين يرى موسى إن المقروئية لا تتحدد في مجال محدد أو كتاب معين بل يشمل ذلك مجالات متعددة، وإن البحث سيساعد بالضرورة على تحسين جوانب تربوية مهمة، لأنه سيعين المختصين على تحسين المواد التعليمية بشكل يزيد من قدرة التلاميذ على استيعابها وفهمها بشكل سريع ودقيق، وسيعزز ذلك كله عمل المختصين بالعملية التربوية والتعليمية في العراق، في وقت قد سبقت العراق والدول العربية فيه، دول متقدمة اهتمت بهذه البحوث، وأحرزت نتائج طيبة، وكذلك يسهم تطوير قدرة التلاميذ في المقروئية، على توفير الجهد والمال والوقت الذي يهدرون في حال عدم تأكدنا بوساطة عوامل وطرائق قياس معينة تحقق أهم أهداف العملية التعليمية والتربوية وهو تحقق المقروئية.(موسى، 2012، ص95)

لذا يرى الباحثان بأن أهمية قياس المقروئية تكمن في الآتي:

- 1- تساعد على بناء معايير متعلقة بمقروئية النصوص، تكون مناسبة للمتعلمين في مرحلة دراسية معينة .
- 2- تساعد المعلمين على انتقاء مواد متنوعة في الصعوبة تلائم الفروق الفردية للمتعلمين، وتتفق مع ميولهم وحاجاتهم.
- 3- تساعد على مواجهة الضعف القرائي لدى المتعلمين .
- 4- توفير الوقت والجهد والمال الذين يهدرون بسبب عدم اختيار طرائق تعليمية مناسبة.

ج- العوامل المؤثرة في المقروئية:

توصلت العديد من الدراسات الى وجود عوامل عدة تؤثر في المقروئية، إذ أمكن التوصل الى أكثر من مائتي عامل أو متغير يتعلق بالمقروئية، وصنفت هذه العوامل الى أربعة أصناف بحسب أهميتها على النحو الآتي: المحتوى، وطريقة العرض، أو أسلوب التعبير، والشكل، وعوامل أخرى تتعلق بالتنظيم. (مقدادي، 1997، ص199)

يرتبط مفهوم المقروئية بموضوع الاتصال بين الطالب والمادة المكتوبة في الكتاب؛ فالإتصال السليم بين المرسل و المستقبل لن يتم ما لم يفهم المستقبل الرسالة التي يبثها المرسل و معرفة مضمونها و دلالاتها، ومقاصد المرسل العننية والمضمرة، و اتخاذ موقف محدد من الرسالة يستطيع المرسل بدوره ان يتخاطب مع المستقبل فيؤدي الى خلق حالة من الاندماج الفكري و اللغوي. (جمل، 2004، ص 24).

وبذا يمكن القول ان هناك عدد من العوامل التي تتأثر بها المقروئية فهناك عوامل تتعلق بالطالب وأخرى تتعلق بالمادة المكتوبة، وتعد القدرة اللغوية للطالب من أهم العوامل التي تحدد كيفية اتصاله بالمادة التعليمية المكتوبة واستيعابه لها. ويمكن توضيح ذلك في النقاط الآتية:

1- العوامل المرتبطة بالطالب:

أ- ميول الطالب:

يعد الميل من أهم العوامل المؤثرة في صعوبة المقروئية لدى الطالب، وكذلك عدم استثارة الموضوعات المقدمة لدوافعهم، ومسايرتها لحاجاتهم، وإشباعها لرغباتهم، لذا يجب مراعاة ميولهم الطلاب في الموضوعات المقدمة لهم، كي لا تكون عبء ثقيلا عليهم، مما تؤدي الى عدم شعورهم بالارتياح عند قرائتها.

فميل الطالب الى القراءة واهتمامه بالموضوع الذي يقرأ من اجله يعد عاملا مهما وأساسيا في تحديد سهولة النص المقروء بالنسبة له، فيمكن إعطاء تلميذ كتابا ينظر فيه، ولكن لا يمكن إرغامه على قراءته، ولكن لو أعطي كتابا يدور حول اهتمامه سوف يتحول من طالب غير قارئ الى طالب قارئ، فالطالب لا يريد فقط كتابا سهلا، بل يريد كتابا يستمتع به أيضا، ويتعلم منه. (البسيوني، 2002، ص166)

ب- الخبرة السابقة

يختلف الناس في قدرتهم على القراءة، فالذين يمارسون القراءة منذ مدة طويلة يميلون إلى فهم ما يقرؤونه فهما أسرع وأيسر من الفهم الذي يحققه القراء المبتدئون. الى جانب ذلك يثري القراء القدامى قراءاتهم بخبرات تأسيسية أكثر من القراء الجدد؛ فهم يستطيعون استعمال خبراتهم لإضافة معلومات مهمة، ربما لم يفصح عنها النص الذي يقرؤونه إفصاحا تاما؛ لذا فإن استيعاب المادة المقروءة يتطلب استحضار معرفة القارئ وخبرته في عملية الحصول على معنى من الكلمات. (احمد، 2000، ص331)

وللخبرة السابقة أهمية كبيرة وتأثير واضح في استيعاب الطالب وفهمه للنص المقدم للقراءة، فالخبرة السابقة تسهم في تنمية القدرة على فهم النصوص المقدمة لهم، فالمتعلم ذو الخبرة بالموضوع يمكنه ان يربط بين خبراته السابقة، وبين المعلومات الجديدة التي يتضمنها النص القرائي.

لذا يجب على واضعي المناهج أن يكونوا على علم تام بما يملكه الطالب من خبرة سابقة عن الموضوعات المقدمة، كي يتسنى لهم كتابة النصوص بشكل يناسب تلك الخبرة السابقة، وتحدد درجة البساطة او التعقيد في التعبيرات والاصطلاحات الخاصة التي يتطلبها الطالب، فقد تكون المادة المقروءة صعبة على قارئ وسهلة عند آخر. (البسيوني، 2002، ص166)

ت- دافعية الطالب للقراءة:

إن لدافعية الطالب نحو المقروء اثر كبير في فهم المقروء، ويرى (كلير) إن دوافع الطالب عند القراءة تختلف من قارئ لآخر، ولكل دافع مستوى استعداد محدد إزاء نوع الدافع فمثلا القارئ بدافع التسلية والترفيه يكون استعداده اضعف من القارئ بدافع التعلم، فالدافعية تكون مشكلة ذات أهمية عندما يكون لدى القارئ هدف معين من الكتابة. (كلير، 1988، ص12-13)

ومما يؤكد دور الدافعية في العملية التربوية نتائج الدراسات التي أشارت إلى أن الأشخاص ذوي الدافعية العالية يمتازون بمدى إنجازاتهم ويتصفون بخصائص الطموح والاستقلالية والتمتع بإنجاز المهمات التي توكل إليهم، وتؤكد هذه الدراسات أيضاً أن إنتاج الأمم مرتبط بقوة دافع الإنجاز لدى مواطنيها (وزارة التربية، 1997، ص 67)

ث- المستوى التعليمي والثقافي للطالب :

يرتبط مدى فهم الطالب للنص المقروء بمستواه التعليمي والثقافي ارتباطاً طردياً، حيث كلما ارتفع مستواه التعليمي والثقافي، ارتفعت نسبة فهمه للمقروء، وكلما انخفض مستواه التعليمي والثقافي انخفضت نسبة فهمه أو صعب عليه الفهم لذا وجب على كاتب النص مراعاة ذلك. (البسيوني، 2002، ص 166)

2- عوامل تتعلق بالنص:

وتتمثل بالجوانب الآتية:

أ- المفردات:

للمفردات تأثيراً كبيراً على صعوبة النص، فهناك عوامل للمفردات يمكن ان تجعل النص سهل القراءة والفهم وهي تكرار الكلمة، وطول الكلمة، وتداعي الأفكار، والتجريد، والأفعال مقابل الأسماء والضمائر. على الرغم من أهمية القوائم في تحديد صعوبة المفردات وشيوعها فإنه لا بد أن يكون واضحاً، أنه لا توجد قائمة كلمات يمكن أن تزود الكاتب بالكلمات التي يمكن أن يضعها في كتابته مادته، بل تخبره فقط بالمستوى المحتمل لصعوبة الكلمات وعليه يعرف أي الكلمات انصب لقرائه وللعرض الذي من أجله وضعت المادة. (Chall and Dale، 1984، p.118)

ب- الجملة:

تعد الجملة احد العوامل الأكثر تأثيراً على سهولة أو صعوبة المواد المقروءة، فطول الجملة، ونوعها يمكنهما ان يجعلنا من النص المقروء سهل الفهم فان طول الجملة وزيادة كلماتها تؤدي الى صعوبة المادة المقروءة، وقلتها تؤدي الى سهولة هذه المادة، والسبب في ذلك ان طول الجملة يتطلب ربط بين أفكارها المتداخلة التي قد لا يكون الطالب مستعداً لها. (يونس، 1975، ص 244).

ولنوع الجملة أيضاً تأثيراً في تحديد سهولتها وصعوبتها، فالمادة التي تحتوي على جمل بسيطة مادة سهلة، أما الجمل التي تكثر فيها الجمل المركبة والمعقدة فإنها مادة صعبة، ولكن ينبغي أن يكون التأكيد هنا على قصر الجمل بل على أن تتناسب مع خصائص القارئ، ومراعاة الظروف التي تتطلب أن يكون متوسط طول الجملة قصيرة أو طويلة. (يونس، 1975، ص 146-147)

ت- درجة تعقيد البناء اللغوي:

لكي يفهم الطالب معنى الجملة فإنه يحتاج الى معرفة أكثر لمعنى الكلمات التي تكون البناء، فمن خلال الأفكار والمعلومات والمفاهيم الموجودة بالنص يفهم القراء البناء اللغوي للنص وقواعده وقواعد البناء اللغوي ليست فقط القواعد التي يطبقها الكاتب لتنظيم العبارات .. انها القواعد التي يفترض الكاتب ان المستقبل يعرفها لكي تكون لديه القدرة على استنتاج المعنى من العبارات، فالنحو وبناء الجملة هما مفتاح فهم اللغة. (البسيوني، 2002، ص 166)

ويرجع التعقيد في التركيب اللغوي الى أسباب عديدة منها :

- الاكثار من استخدام المجاز والاستعارة والكناية.
- التقديم والتأخير لأغراض بلاغية.
- كثرة المتعاطفات داخل الجملة الواحدة.
- زيادة التراكيب المبنية للمجهول قياساً بالمبنية للمعلوم.
- تباعد اركان الجملة عن بعضها

- استعمال الحروف الزائدة من دون مسوغ.(الهاشمي، وعطية، 200، ص331-332)

ث- عرض الأفكار:

تعد الأفكار جوهر الموضوع المقروء، لذا يجب مراعاة السهولة والدقة والتنظيم في عرض أفكار الموضوع، وتؤدي الجملة المفيدة معنى كاملاً، ويختلف مستوى صعوبة الجملة أو سهولتها تبعاً لعدد الأفكار التي تشتمل عليها.(البسيوني، 2002، ص167)

فكثرة الأفكار و طول الموضوع يؤدي إلى ضعف قدرة القارئ على ربط الأفكار المطروحة ببعضها مما يؤدي إلى ضعف فهمه للنص. ولتحقيق مقروئية عالية يجب أن تكون الفكرة واضحة صريحة.

لذا يجب ان تكون الأفكار أساسية للنص واضحة صريحة، وان يحرص الكاتب أو المؤلف على تعزيز الفكرة لاسيما إذا كانت تتضمن مفاهيم جديدة غير مألوفة من المتعلمين لغرض مساعدتهم على فهم الأفكار بسهولة ويسر .(الهاشمي، عطية، 2009، ص332)

ج- الرسوم والصور:

تعتمد الكتب السهلة اعتماداً كبيراً على الرسوم التوضيحية، لتقرب المعنى للأذهان، وتشوق الفرد الى عملية القراءة، وتثير انتباهه، وتحفز ميله، فالرسوم والصور في الكتب المدرسية عادة ما تعتبر جزءاً تكميلياً لما يتعلمه الطالب، وتختلف مساحة الصور تبعاً لاختلاف مستوى القراءة ونوع الموضوع، فتكثر في المستويات الأولى للقراءة، وتقل كلما زاد المستوى.(البسيوني، 2002، ص167)

والصور والرسوم تتصل بعملية التعلم وتبسيط المادة، وقد تكون جزءاً من محتوى التعلم لذلك فإنها تعد من العوامل المهمة في مساعدة القارئ على التعلم.

ح- الألوان:

من أهم عناصر التشويق خاصة عند الطلاب الألوان، والورق (البسيوني، 2002، ص167)، فمعظم القراء يريدون ألواناً غير الأبيض والأسود، ولكن تقنياً، أي صور غير الأسود وأي ورق غير الأبيض يكون أقل مقروئية من حيث الطباعة، وترى بعض الدراسات إن الحبر الأسود والأخضر أكثر مقروئية من الحبر الأحمر والبرتقالي، كما إن استخدام الحروف الكبيرة والخطوط المائلة والأحبار مرة واحدة أو لأغراض مختلفة في الصفحة نفسها يؤدي إلى إرباك القارئ وليس مساعدته على الفهم .(سليمان، 2002، ص16)

خ- الطباعة:

إن وضوح المادة المقروءة يساعد بشكل كبير على مقروئيتها، وللطباعة دور كبير في مدى مقروئية النص، ويتمثل ذلك في حجم الحروف وطول الأسطر، والمسافات بين الكلمات والأسطر، ونوعية الورق، ولون خلفية الكتابة، إن تصميم الحرف وحجمه ووضوح الكلمات والمسافة بين الأسطر وحجم الصفحة ولون الحبر له أهمية في المقروئية، لذلك ينبغي أن تكون الحروف واضحة وكبيرة وملونة بحيث تناسب مدى نضج وإدراك الطلاب.(بني صعب، 2009، ص63)

د- التنظيم:

يعد التنظيم من أهم العوامل المساعدة على سهولة فهم المادة المكتوبة .(البسيوني، 2002، ص167)، وتعني ذلك بان يتم وصف الفقرات التمهيدية التي عادة ما تساعد القارئ على فهم محتوى النص بتقديم مختصر لأجزائه، ويعمل التنظيم على تقديم المفاهيم بشكل عام ثم تتطور فيما بعد، فهو يمد جسوراً بين المفهوم والقارئ لمساعدته على إن ما يتعلمه الآن له علاقة بما عرفه بالفعل وفيها يقوم المؤلف بوضع عناوين رئيسة وثيقة الصلة بالموضوع داخل النص لمساعدة القارئ على تنظيم المعلومات.(السمان، 2010، ص76-77)

3-العوامل الفيزيائية:

مثل كمية الضوء والحالة الجسمية، ودرجة الحرارة المحيطة، وكون القارئ يجلس بشكل صحيح ومريح على المقعد أم لا. (سليمان، 2002، ص18)

4-طبيعة الأساليب اللغوية البنيوية:

عندما تكون الأساليب اللغوية (مثل المجاز، والاستعارة، والتشبيه، والكناية وغير ذلك). كثيرة وراقية التركيب، فهذا يعيق فهم القارئ للنص. (بني صعب، 2009، ص63)

لذا يرى الباحثان انه يجب نأخذ بعين الاعتبار كل العوامل المبينة أعلاه عند اختبار صعوبة المادة المقروءة، فالمقروئية تكون نتيجة تفاعل بين خصائص القارئ وخصائص النص.

ح- طرائق تدريس المقروئية .

حدد البرتي (Alberty) ثلاث طرائق لقياس المقروئية وهي: آراء المحكمين، ومعادلات المقروئية، واختبارات التتمة، ويرى (Alberty) أن آراء المحكمين ومعادلات المقروئية يمكنهما التنبؤ بقراءة المادة عموماً، بالإضافة الى تميزها بتوفير الوقت، لكن عيوبها قلة الدقة في تحديد الصعوبة، أما اختبار التتمة فيظهر مدى قدرة الطلبة على قراءة المادة، وفي جميع الأحوال ولا يوجد مقياس يتسم بكمال الدقة والضبط والثقة. (Harros,1990,p690).

وفيما يلي توضيح لكل طريقة من طرق قياس المقروئية:

1- أسلوب الأحكام أو (المحكمين):

ويعني الأحكام الشخصية للمحكمين، وترجع أهمية آراء المحكمين الى أنها تقيس أوجه يصعب قياسه بواسطة الاختبارات أو المعادلات مثل العواطف والانفعالات، بالإضافة الى كونها سهلة التطبيق، ولا تحتاج الى درجات أو حسابات معقدة وعلى الرغم من سهولة تطبيق هذا المقياس وسرعة حسابه، إلا أن هذا لا يشكل أساساً لصلاحيته وثقته، فهذا النوع من التقييمات يعتمد على قدرة المحكم وخبرته التي تختلف من محكم الى آخر. (البسيوني، 2002، ص169)

إن أول من استعمل هذا الأسلوب ايلي (Elley) إذ وجد أن صعوبة القراءة يمكن الحصول عليها بإيجاد نسبة أحكام على القطعة، ووجد أن طريقته هذه حققت نتائج جيدة. (الكندري، وعطا، 1996، ص192)

وعلى الرغم من سهولة تطبيق هذا المقياس لكنه ينطوي على مشكلات تعود في مجملها على التشكيك في صدقه وثباته، فضلاً عن تفاوت أحكام المقدرين عن المادة المقروءة. (جرداق، وصوايا، 1980، ص95)

2- معادلات او (صيغ) المقروئية:

وهي معادلات طورت في العالم الغربي، وبشكل خاص في اللغة الانكليزية، وتمكن الباحث من تعيين مقروئية الكتاب التعليمي عن طريق تطبيق المعادلة، وقد عرفت هذه المعادلات بأسماء الأشخاص الذين طوروها وجربوها واثبتوا صلاحيتها مثل (Fry, Spach, Smog, Flesch)، إن استعمال هذه المعادلات يتطلب عملاً إحصائياً وتحليلاً ومقارنة النتائج بجداول قائمة وباستناد الى العوامل اللغوية، لكن هذه المعادلات لا يمكن تطبيقها على نصوص كتبت بالعربية. (سليمان، 2002، ص18-19)

وكذلك يسمى هذا المقياس بـ(صيغ قياس المقروئية) وتستند هذه الطريقة الى إيجاد صيغة رياضية للتنبؤ بمقروئية نص دون إعطاء اختبارات فهم خاصة به. (جرداق، وصوايا، 1980، ص95)

وتعتمد صيغ المقروئية في حساب مستوى صعوبة النص القرائي على مجموعة من المتغيرات اللغوية، أشهرها الكلمة والجملة، وقد بلغ عدد المتغيرات التي استعملت في دراسات وتطوير الصيغ أكثر من (200) متغير لغوي. (Klare,1982,p152)

اما الصيغ التي استعملت لقياس المقروئية في اللغة العربية فمنها صيغة داوود التي بناها للصفوف (الرابع والخامس والسادس) للمرحلة الابتدائية، وكان اختبار التتمة متغيراً معيارياً في بناء المعادلة، مع خمسة من المتغيرات اللغوية هي

متوسط طول الكلمة، ومتوسط طول الجملة، ونسبة تكرار الكلمة، ونسبة الجمل الاسمية، ونسبة الأسماء المعرفة. (داوود، 1977)

وصيغة الهيئتي التي بناها في اللغة العربية بناء على آراء (15) محكما و(60) نصا من نصوص المرحلة الابتدائية من الصف الأول وحتى الصف السادس من المرحلة الابتدائية، اما متغيراته فكانت كمتوسط طول الكلمة، ومتوسط طول الجملة ومتوسط تكرار الكلمة. (الكلي، 2008، ص27).

وبالرغم من ذلك فان هذه المعادلات تتميز بالسهولة وتوفير الوقت لكن من عيوبها عدم قدرتها على قياس المقروئية في وضعها الطبيعي؛ لأنها تعتمد على النص ذاته وتهمل التفاعل بين القارئ والنص. (بو قحوص، واسماعيل، 2001، ص115)

ويرى المقدادي إن صيغ المقروئية بشكل عام قاصرة عن تقدير مقروئية أية مادة مكتوبة، لأنها أهملت عوامل متعددة على درجة كبيرة من الأهمية في تقدير المقروئية كالمحتوى، ومدى كثافة المفاهيم في المادة القرئية، وخلفيات التلاميذ المعرفية وصلتها بمحتوى المادة، فضلا عن درجة تعقيد الجمل في بنائها، واقتصرت هذه الصيغ على عاملي البناء والدلالة وذلك لصعوبة ضبط العوامل الأخرى وقياسها. (مقدادي، 1997، ص203)

3- الاختبارات:

أ- اختبارات الاستيعاب أو الفهم : وتتضمن عدة وسائل للاختبار مثل : الأسئلة والأجوبة والاختيار من متعدد، اما فكرة هذا الاختبار فتعود الى فترة العشرينات حينما نشر (McCall and Grabbs) دراستهما واستخدما فيها هذا القياس بتحديد (300) نص كمقياس معياري لتحديد صعوبة النص. (Harrison, 1984, p39)، وينبغي في هذا النوع من الاختبارات أن يكون النص ممثلا للكتاب الذي يراد قياس مقروئته الى درجة كبيرة، ويتم القياس، بأن يقدم النص الى الطالب ليقراه ثم تطرح بعض الأسئلة عليه حول هذا النص وغالبا ما تكون من نوع الاختيار من متعدد. (الكندري وعطا، 1996، ص199)، وتقوم طريقة اختبارات الاستيعاب لقياس مقروئية المادة التعليمية على اختيار عينة من نصوص المادة التعليمية المراد قياس مقروئيتها بشكل عشوائي، بحيث تكون العينة ممثلة لنصوص الكتاب، ثم يوضع اختبار استيعاب للمادة التعليمية يمثل المستويات الثلاثة، الشرح، والترجمة، والتأويل لكل نص من النصوص المختارة، شريطة ان يتصف اختبار الاستيعاب بالصدق والثبات، بعدها يطبق الاختبار على عينة ممثلة من الطلبة المراد قياس استيعابهم للمادة التعليمية، ثم يحسب متوسطات علامات الطلبة على الاختبارات، اذ تشير تلك المتوسطات الحسابية للعلامات الى مستوى مقروئية المادة التعليمية. (دعنا، 1988، ص30)

ب- اختبار كلوز أو (اختبار التتمة): في عام 1953م صاغ (ويلسون تايلور) هذا المصطلح (Cloze) مشتقا من كلمة (Closure) التي تعبر عن احد قوانين الإدراك في نظرية الجشلت، والجشالت اصطلاح ألماني يعني (الصيغة) ومؤدى هذا القانون ببساطة هو أن في الطبيعة البشرية ميلا الى إكمال ما نقص من أشكال بمجرد رؤيتها. (طعيمة، ومناع، 2000، ص108)، ويعرف تايلور اختبار كلوز بأنه اقتباس من رسالة معينة مكتوبة مع تغيير أنماطها اللغوية، وذلك بحذف أجزاء منها بنظام معين، ثم تقديمها لبعض المتلقين (قراء أو مستمعين)، ويطلب منهم إكمال هذه الأنماط اللغوية، ومحاولتهم إعادة النص لصورته الأولى. (عثمان، 1997، ص423)، ويرى مقدادي أن اختبار التتمة هو نوع من الاختبار يملأ فيه الطالب أماكن الفراغ في القطعة المراد قياس مقروئيتها، ويكون موضع الفراغات في الكلمة التي ترتيبه الخامس أو العاشر أو أي ترتيب آخر يختاره المعلم. (مقدادي، 1997، ص137)، لذا يرى الباحثان أن اختبار التتمة (الكلوز) هو احد أنواع الاختبارات الموضوعية المتضمنة تقديم مجموعة من النصوص المكتوبة الى الطلبة بمحذوفة منها عدد من الكلمات، وفق نظام معين (وقد تم حذف الترتيب العاشر) في هذه الدراسة، وعلى الطلبة معرفة الكلمات المحذوفة، ومحاولة استرجاع هذه الكلمات بصورة صحيحة.

الفرق بين اختباري التتمة والتكملة:

- يتشابه هذان النوعان من الاختبارات في أن كلا منهما يشتمل على نص قد حذف منه كلمات ويطلب من القارئ التنبؤ بها. ولكن بالرغم من ذلك إلا أن هناك فروقا بين هذين الاختبارين ومن هذه الفروقات الآتي:
- 1- في اختبار التتمة تحذف الكلمات وفق نظام معين، وعلى أساس موضوعي ثابت، فمثلا قد تحذف كل خامس أو سادس كلمة أو غير ذلك. هذا في الوقت الذي يتم فيه حذف الكلمات في اختبار التكملة على غير أساس ثابت وبشكل غير موضوعي.
 - 2- في اختبار التتمة تحذف كلمة واحدة في المرة الواحدة. بينما في اختبار التكملة قد يحذف أكثر من كلمة في المرة الواحدة، حتى أن الحذف قد يصل الى جملة كاملة يترك مكانها بعدد كلماتها ويطلب من القارئ التنبؤ ها .
 - 3- لا يتقيد القارئ في اختبار التتمة بمعنى معين ينبغي أن يفكر في إطاره. فان له الحرية الكاملة في ان يملأ الفراغات بالشكل الذي يجعل من النص بعد ذلك كلا متكاملًا وشيئا ذا معنى، في حين يلتزم القارئ بالمعنى المقدم له، والنص الذي يكمله في اختبار التكملة.
 - 4- يعطى القارئ في اختبار التتمة نصا مترابطا تحذف منه كلمات وردت في ترتيب معنى وترتبط مع بعضها البعض في سياق متكامل، بينما يعطى القارئ في بعض اختبارات التكملة عدة جمل وفقرات منفصلة، وقد لا تشترك في موضوع واحد، وقد حذف منها كلمات أو جمل حسب أغراض تختلف من اختبار لآخر .
 - 5- تحذف الكلمات البنائية (الروابط) في اختبار التتمة (الكلوز) ما دام تكرارها قد اتفق مع الحذف، وهي (حروف الجر، والعطف، والضمائر) في حين لا يحذف منها شيء في اختبارات التكملة. (طعيمة، ومناع، 2000، ص111)
 - 6- اختبار كلوز يتم إعداده وتطبيقه قبل دراسة الأفراد أو قراءتهم للموضوع، وتقيد نتيجة الاختبار في التنبؤ بمستوى فهم الطالب للموضوع، في حين أن اختبار التكملة يتم إعداده وتطبيقه في محتوى تم دراسته أو قراءته من قبل الطلاب، وتقيد درجته في معرفة درجة تحصيل الفرد وفهمه للموضوع. (عثمان، 1997، ص424-425)

ماذا يقيس اختبار التتمة:

- 1- يقيس اختبار التتمة درجة الاتصال بين مرسل يكتب رسالة، ومستقبل يتلقى هذه الرسالة .
- 2- يقيس قدرة القارئ على فهم النص، وفهم الأجزاء التي يتكون منها .
- 3- يقيس ألفة القارئ بالتركيب العربية ومعرفته لقواعد النحو بحيث يستطيع تحديد نوع الكلمة المحذوفة من خلال موضوعها في الجملة (صفة أو فعل أو حرف...)
- 4- يقيس الرصيد اللغوي عند الطالب فإذا كان عليا سهل عليه اختيار الكلمة المناسبة .
- 5- يقيس الإلمام بالثقافة (إسلامية، عربية، غربية...)
- 6- يقيس الإلماء والخط، فملأ الفراغ بكلمات غريبة يكتبها الطالب يمكن عن طريقها قياس قدرته على كتابة الحرف العربي ومراعاة شروط الصحة والتهجي.
- 7- يقيس القدرة على التذكر والتعلم .
- 8- توسع بعض الباحثين فاستخدم اختبار التتمة لقياس اتجاهات الطلبة وتعرف مواقفهم بإزاء قضايا معينة، أو مفهومات محددة.
- 9- يقيس اختبار التتمة مستوى سهولة أو صعوبة النص، بمعنى أكثر اصطلاحا يقيس هذا الاختبار مقروئية النص. فكلما كان القارئ قادرا على ملء الفراغات كان ذلك دليلا على قابلية المادة ذاتها لان تفهم من قارئها. (طعيمة، ومناع، 2000، ص113-114)

1- مزايا اختبار التتمة (الكلوز):

- 1- تمتاز هذه الطريقة بدرجة صدق عالية بالنسبة لقياس فهم المقروء فعن طريق الحذف يمكن معرفة الفهم العام حسب قدرة الممتحن في إكمال الكلمات الناقصة وليس على أساس أسئلة فهم ربما كانت الإجابة عليها مرتبطة بفهم لغة السؤال.
- 2- تأخذ طريقة الكلوز بالاعتبار العوامل المؤثرة على فهم النص وما مدى تأثيرها في الحالة المعروضة أمام الطالب.

3- الامتحان بطريقة الكلوز أسهل من تحضير الأسئلة وما تحتوي عليه من مشاكل بالنسبة لنص السؤال وإيجاد النقاط المطلوبة والتي على أساسها نصوغ السؤال.

مشاكل اختبار التتمة (الكلوز):

قد يعترض الباحث أسئلة كثيرة عند استعماله هذه الطريقة منها:

- 1- هل تحذف كل كلمة بعد عدد معين من الكلمات مهما كان نوعها ام تحذف كلمات من نوع معين (حذف اختياري)
 - 2- هل نعطي الممتحن القطعة ليقرأها ثم نقدمها له للامتحان بطريقة الكلوز ام نعطيه الامتحان مباشرة دون علم مسبق.
 - 3- ما هو طول القطعة الفاحصة وهل الامتحانات ذات القطع الصغيرة اقل صدقا .
 - 4- هل نحاسب الممتحن على أساس الكلمة الناقصة الأصلية في النص أم نقبل منه إجابات مرادفة وقريبة ومكاملة للمعنى.
- وللإجابة على هذه الأسئلة فقد جرب ويلسون تايلور (مخترع هذه الطريقة) طرقا كثيرة لحذف الكلمات من القطعة ففي مقال نشره سنة 1957م قرر أن تحذف كل كلمة بعد عدد معين من الكلمات دون الالتفات الى درجة صعوبتها، ويرى ان هذه الطريقة أعطت اصدق النتائج، أما بخصوص السؤال الثاني فالطريقة تختلف بحسب اللغة ففي لغة الأم نميل الى إعطاء اختبار الكلوز دون علم مسبق بالقطعة أما اللغات الأجنبية فيفضل إعطاء الاختبار بعد التعرف على القطعة، وبخصوص طول القطعة يتجه البحث اليوم الى حذف خمسين كلمة مع إعطاء الجملة الأولى والأخيرة كاملتين، وفيما يتعلق بالسؤال الرابع، فيرى فرانكلين بعدم وجود فرق كبير في النتائج. (حبيب الله، 2009، ص145-147)

المصادر:

1. احمد، محمد رياض، ومحمد جابر. تحسين مهارة التعرف واثره على الفهم القرائي لدى التلاميذ منخفضي التحصيل في القراءة، مجلة كلية التربية، المجلد السادس عشر، العدد(2)، عمان، الأردن 2000.
2. البسيوني، سامية علي. قياس بعض جوانب انقراطية كتب اللغة بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي، مجلة القراءة والمعرفة، العدد19، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية عين شمس، 2002م.
3. بني صعب، وجيه بن قاسم القاسم. مقروئية الكتب المدرسية، الرياض، السعودية، 2009م.
4. بو قحوص، خالد، وإسماعيل علي إبراهيم. قياس مقروئية كتاب الكائنات الحية والبيئة المقرر على طلبة المرحلة الثانوية بدولة البحرين، مجلة مركز البحوث التربوية، العدد19، جامعة قطر، 2001م.
5. جرداق، مراد، ولميا مجاص صوايا. العوامل المؤثرة في مقروئية كتب الرياضيات، مجلة دراسات العلوم الإنسانية، المجلد السابع، العدد الثاني، الجامعة الأردنية، الأردن، 1980م.
6. جمل، محمد جهاد، وسمر روي الفيصل. مهارات الاتصال في اللغة العربية، دار الكتاب الجامعي، العين، 2004.
7. حبيب الله، محمد. أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق، ط3، دار عمار، عمان، الاردن، 2009م.
8. الحويطي، سحر سالم. مستوى مقروئية كتاب التاريخ للصف السادس الأساسي في محافظة غزة وعلاقته ببعض المتغيرات، الجامعة الإسلامية، كلية التربية، غزة، فلسطين، 2010. (رسالة ماجستير غير منشورة)
9. خاطر، محمود رشيد، وآخرون. تطوير مناهج تعليم القراءة في مراحل التعليم العام في الوطن العربي. ط2، المنظمة العربية للتنمية والثقافة والعلوم، تونس، 1986م.
10. داوود، بندر عبد الكريم . علاقة المقروئية ببعض المتغيرات اللغوية، كلية التربية /ابن رشد، جامعة بغداد، 1977م . (رسالة ماجستير غير منشورة)
11. دعنا، عبلة. مقروئية كتب العلوم لصفوف المرحلة الابتدائية العليا. عمان، 1988. (رسالة ماجستير غير منشورة)
12. السامرائي هيفاء حميد حسن، قياس مقروئية كتب القراءة للصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية في العراق، جامعة بغداد، كلية التربية ابن رشد، 2004، (اطروحة دكتوراه غير منشورة)

13. سليمان، اقبال عبد القادر محمد. مستوى مقروئية نصوص اللغة العربية المقرر للصف السادس الأساسي في محافظة نابل، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين، 2002م. (رسالة ماجستير غير منشورة)
14. السمان، مروان احمد. فاعلية استراتيجيات تحليل بنية النص اللغوي في تنمية مستويات الفهم القرائي للنشر والشعر لدى طلاب المرحلة الثانوية، كلية التربية، جامعة عين شمس، 2010م. (أطروحة دكتوراه غير منشورة)
15. عثمان، احمد عبد الرحمن إبراهيم. دراسة صدق وثبات اختبارات التتمة في قياس الانقراطية لبعض موضوعات علم النفس التربوي، مجلة دراسات نفسية، المجلد 7، العدد 3، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، القاهرة، 1997م.
16. طعيمة، رشدي احمد، مناع، محمد السيد. تعليم العربية والدين بين العلم والفن، دار الفكر العربي، 2000، القاهرة.
17. الكلي، حمدي إسماعيل احمد. قياس مقروئية كتب اللغة العربية للمرحلة الابتدائية في إقليم كردستان العراق، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، 2008م. (رسالة ماجستير غير منشورة)
18. كلير، جورج. مقياس صلاحية القراءة، ترجمة ابراهيم محمد الشافعي، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، الرياض، 1988م.
19. الكندري، عبد الله عبد الرحمن، وإبراهيم محمد عطا. تعليم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية، ط2، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، 1996م.
20. مقدادي، محمد فخري. المقروئية (ماهيتها وطرق قياسها)، مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للثقافة والعلوم، العدد الحادي والعشرون بعد المئة، السنة السادسة والعشرون، الدوحة، 1997م .
21. موسى، فراس جاسم. قياس مقروئية كتاب القراءة العربية للصف الرابع الابتدائي في العراق، جامعة الدول العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، قسم البحوث والدراسات التربوية، مصر، 2012. (رسالة ماجستير غير منشورة)
22. الهاشمي، عبد الرحمن، وعطية، محسن علي. تحليل محتوى مناهج اللغة العربية- رؤية نظرية تطبيقية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2009م.
23. وزارة التربية والتعليم والثقافة، رئاسة التوجيه التربوي، مجلة افاق تربوية، عدد خاص عن القراءة في العربية والانكليزية، العدد العاشر، 1997.
24. يونس، علي إبراهيم. الانقراطية، مجلة التوثيق التربوي، المديرية العامة للتخطيط التربوي، وزارة التربية، العدد الثالث عشر، السنة الثالثة، بغداد، 1975م.
25. Chall, J. S. & Dale, E.: Readability revisited the new dale-chall readability formula, Brookline books, P.O.Box 1047, Cambridge, Massachusetts, 1995.
26. Davison, A. "Readability and reading levels in walbery", H.J. & Haertel, G. D. (EDS) "International Encyclopedia of Educational Evaluation", New York: Pergamon Press, 1990.
27. Harrison, A. J. & Sipay, E. R. "How to increase reading ability", 9th ed., Longman, 1990.
28. Harries, C. W. "Reading encyclopedia of Educational Research", New York, Macmillan company, 1960.
29. Hittleman, Daniel, "Readability formulas and cloze selecting instructional materials" Journal of Reading, Vol. 122, No. (2) 1978.
30. Klare, George R. "Readability in E. Harold Emtz (ED) " Encyclopedia of Educational Research, New York: The Free Press, 1982.

بخيل الجاحظ - رؤية تحليلية في مؤلفه "البخل" (البخل - الشح - التقدير)**د. زينب عبد الكريم****الجامعة المستنصرية/ كلية الآداب****Al-Jahiz' al-Bukala "Misers" - Analytic View****Dr. Zainab abdel kareem****University of al-mustansirya / College of Arts****D.zainab61@yahoo.com****Abstract**

This research is a serious attempt to probe the thought of Al-Jahiz and read his implied opinions and ideas. He either expressed them explicitly or implicitly, told a story of social critic, author, philosopher and wise man, who wished his society to be better and purer, and to live typically. So, that Arabian thinker and Mu'tazili writer told accurately about many matters. For instance, he wrote a book about "The Misers", in which he told many stories about misery and misers, and he analyzed that disadvantage feature and considered it accidental and not proper for the Arabs who were well-known for their generosity, openhandedness, courage and sacrifice. In all his writings, he rested on Quran, Prophetic Tradition and Arabic poetry and prose.

Rarely could any nation have an author or a writer like Al-Jahiz, who had an intellectual system enriching the Arabian culture by social reaction, affection and influence among various cultures.

الملخص:

فهذا البحث يُعدُّ خلاصة جدّية لسبر أغوار المفكر العربي (الجاحظ) ومحاولة لقراءة ما وراء سطوره من أفكار وآراء، صرح بها حيناً ولمّح إليها حيناً آخر، إلا أنها جميعاً تحكي قصة ناقدٍ وأديبٍ اجتماعي وفيلسوف حكيم يُريد لمجتمعه الأفضل والأثقى والعيش المثالي لذا، فهذا المفكر العربي والأديب المعتزلي حكى بدقة عن كثيرٍ من الأمور، وما بين أيدينا حكاياته عن سمة البخل والبخلاء وأخبارهم وحديثه عن رذائل هذه السمة بوصفها دخيلة على العربي الذي لا يليق به غير الكرم والعطاء، والكرم شجاعة فالمعطاء شجاعٌ إذ يجود بالنفيس من أجل الآخر، وقد استند في حديثه للنص القرآني، والحديث النبوي الشريف، والمأثور في كلام العرب شعراً أو نثراً، وهذه عادته في جميع مؤلفاته.

إنَّ من النادر أن يُقدَّر لأمة من الأمم كاتب أو أديب وشخصية ثقافية موسوعية مثل الجاحظ، تلك المنظومة الفكرية الفذة بنزوعه إلى إثراء الثقافة العربية بما يؤكد أصالتها وعمق تأثيرها بالثقافات الأخرى، وقد قدم لنا من خلال صفحات كتابه البخلاء صورة واضحة لمعالم البخيل وأحواله وهي صورة مرفوضة تماماً شكلاً ومضموناً في مجتمعنا العربي الكريم، لكنها تثبت قضية التفاعل الاجتماعي والتلاحق الثقافي الحضاري مع الحضارات الأخرى التي أنتجت بعض السلبيات ونقلت خصالاً للمجتمع العربي غريبة عنه بعيدة منه والبخل واحد منها.

ونرى الجاحظ منظرًا اجتماعياً وهو يعزم القول والتحقيق والتمحيص في أمرٍ يخص مجتمعة وعروبتة..

حدّ البخل:

البخل واحد من المفاهيم الكثيرة التي أتفق عليها العلماء والفلاسفة والنقاد على أنه سمة أو لنقل طبيعة مرضية قد تُصيب بعض البشر وتتلبسهم إلا أنها طبيعية غير محبة تنتمي بوجه أو بآخر إلى الخصال اللاأخلاقية وإلى الرذائل لا الفضائل، وكل شخص أُسم بها أو أُبتلي فيها كان الله في عون أهله والمقربين إليه ومريديه قبل أن يكون في عونه إذ هو يُصدر كل أفعال البخل عن قناعة ورضا وتأثير ذلك يقع سلباً على المحيطين به.

وقد تختلف رؤية البعض لهذه السمة كلاً بحسب ثقافته وطريقة تعامله مع الآخر وبحسب المعايير الاجتماعية السائدة في بيئته، فالبخل لا يكون بخلاً بالمال فقط أو بالماديات، بل أنه ينسحب إلى الأشياء المعنوية المحسوسة غير الملموسة كالمشاعر لأن البخيل بخيلاً في مشاعره وكلامه وطريقة تعبيره عما يجول بخاطره للآخر، هذا من ناحية ومن

أخرى قد ينسحب البخل ليطال العلم، فقد يعاني أحد ما من البخل العلمي أي أن يعاني من أنانية تفرص عليه البخل بإعطاء معلومة أو إسداء رأي أو نصيحة وجعل الآخر على دراية بها، وقد يكون دافع ذلك احتكار المعرفة لمصالحه من أجل الانتفاع بها مادياً أو معنوياً، وقد يمنع البخل المصاب به من تقديمه العون لمن يحتاج المساعدة والسند إلا أنه يتمتع. إن مفهوم البخل يتقاطع مع مفهوم التقدير والشح أو الحرص تلك المفردة التي غالباً ما تستخدم من البخل محاولة منه تجميل الصورة أمام الآخر، إلا أن قضية البخل قد تمتد إلى أن الشخص البخل قد يدعو للبخل ويروج لهذه السمة الرذيلة، ورد قوله تعالى: ﴿وَمَنْ يُوقِ شُحَّ نَفْسِهِ فَأُولَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ﴾^(*) وورد قوله أيضاً: ﴿لَا يَحْسَبَنَّ الَّذِينَ يَبْخُلُونَ بِمَا آتَاهُمُ اللَّهُ مِنْ فَضْلِهِ هُوَ خَيْرًا لَّهُمْ بَلْ هُوَ شَرٌّ لَّهُمْ سَيُطَوَّقُونَ مَا بَخُلُوا بِهِ يَوْمَ الْقِيَامَةِ وَلِلَّهِ مِيرَاثُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ﴾^(*).

وكلا الآيتين تحملان المعنى ذاته وتحثان بني آدم على الكرم ونبذ البخل والعطاء والبعد عن الاسراف والآخذ يقع بين الاسراف والتقدير، لقد جعل الله ﷻ عقاب البخل كمن يطوق ويخفق ببخله يوم الحساب، وهذا ليس بالأمر الهين، ووجود عقاب يعني أن هناك ذنب أو خطأ وبالنتيجة فالبخل ذنب.

أما عن مصطلح "التقدير" فهو وجه آخر من أوجه البخل والشح كذلك وهي جميعاً عادة اجتماعية سيئة لا يسوغها المجتمع والمجتمع العربي تحديداً ولا يتواصل مع المتصف بها، ولعل الجاحظ كان محقاً في الحديث عنها ونقدها ونقد أصحابها إذ أنه لم يكن ناقداً وأديباً بل كان بارأه وكتاباتهِ وما ألفه للمكتبة العربية مُصلحاً اجتماعياً مهماً لا يمكن التغاضي عن وجهة نظره وعلميته التي تنصب في خدمة المجتمع والفرد إلى وقتنا الحاضر وإلى ما شاء الله لهذه البسيطة من امتداد.

رؤية البخل عند الجاحظ:

بحسب ما يرى المجتمع أن البخل سمة أخلاقية غير مرغوبة بل هي سلبية يسعى الكثيرون على الابتعاد عنها وعدم الاتصاف بها حتى البخلاء أنفسهم قد ينفون عنهم هذه التهمة ويتعذرون بأنهم ليسوا بخلاء ولكن من باب الحرص والتدبير وديننا الحنيف نبذ هذه السمة في أكثر من موضع فإله ﷻ كريمٌ معطاءٌ يريد لبني البشر أن يتصفوا بالعطاء والكرم ويتحلوا بشجاعة العطاء، فأن تعطي وتمنح الآخر شيئاً منك عن طيب خاطر هذا جيد يحث عليه الدين والأخلاق ولكن الأفضل هو ذلك الذي يعطي ويهب الآخرين فوق طاقته وبشكل يتجاوز حدود قابليته وطاقته وجود بما ليس لديه وهؤلاء من جاء بهم قوله تعالى: ﴿يُؤْتِرُونَ عَلَى أَنْفُسِهِمْ وَلَوْ كَانَ بِهِمْ خَصَاصَةٌ﴾^(*)، وهنا تكمن القوة في العطاء والشجاعة في الكرم فالدين والأخلاق تحثنا على روحية العطاء والتعاضد مع الآخر بتعاون، وأن يمنع الغني عطفه ولطفه الفقير قبل أن يمنح عطاءه المادي وبهذا قد نسهم في خلق معادلة التوازن الاجتماعي إذ أن المال ودعة لدى الإنسان ينبغي عليه أن يتصرف فيه بحكمة وأن ينفق للمحتاج والفقير إذ جاء في ذلك قوله تعالى: ﴿أَنْفَقُوا مِمَّا جَعَلَكُمْ مُسْتَخْلِفِينَ فِيهِ﴾^(*) وأيضاً قوله: ﴿وَأَتَوْهُمْ مِّن مَّالِ اللَّهِ الَّذِي آتَاكُمْ﴾^(*).

إن البخل تتجسد صورته في أعماله وتصرفاته حتى إنها ترتسم على ملامحه فالبخل يشكل قلقاً وأرقاً لصاحبه إذ هو على طول مسافة الوقت يعد أمواله ويحسب ما لديه ويفكر في كيفية إنماءها والحفاظ عليها وعدم نقصانها وهذا هو المرض بعينه والعياذ بالله، في حين أن ملامح الإنسان المعطاء الكريم السخي تتسم بالسماحة واللطف والرفقة والرضا والاطمئنان النفسي والشكر على الدوام.

(*) الحشر: 8.

(*) آل عمران: 180.

(*) الحشر: 8.

(*) الحديد: 7.

(*) النور: 33.

وقد وردت معانٍ كثيرة للبخل في النص القرآني من مثل قوله تعالى: ﴿كَلَّا بَلْ لَا تَكْرُمُونَ الْيَتِيمَ* وَلَا تَحَاضُّونَ عَلَى طَعَامِ الْمِسْكِينِ* وَتَأْكُلُونَ التَّرَاثَ أَكْلًا لَمًّا* وَتُحِبُّونَ الْمَالَ حُبًّا جَمًّا﴾^(*)، فالبخل لا يؤدي الآخرين قدر إيذائه لنفسه وفي ذلك جاء قوله تعالى: ﴿هَآأَنْتُمْ هَؤُلَاءِ تُدْعَوْنَ لِتُتَّقُوا فِي سَبِيلِ اللَّهِ فَمِنْكُمْ مَنْ يَبْخُلُ وَمَنْ يَبْخُلْ فَإِنَّمَا يَبْخُلْ عَنِ نَفْسِهِ وَاللَّهُ الْغَنِيُّ وَأَنْتُمُ الْفُقَرَاءُ﴾^(*).

ولعل بعض الفروض الدينية الواجبة على المسلم أداءها كالزكاة والخمس والكفارات والصدقة وغيرها هي فروض أوجبها الشريعة الإسلامية للفقراء والمساكين واليتامى وأبناء السبيل وغيرهم ممن يستحق الإلتفاتة الكريمة والإحسان، مساعدة منا بنو البشر في الأخذ بيد المحتاج وعونه على السير الصحيح في طريق الحياة الشاقة، وقد ورد في الحديث الشريف ما يعيننا في هذا المجال من قبل قول رسول الله 6 ((البخل من بخل بما افترض الله عليه))⁽¹⁾. وهذا تأكيد على أهمية المعونة والعطاء للمحتاجين.

إنَّ نبذ البخل وتخليص النفس الإنسانية من رذائله وتبعاته يُعدُّ هدفاً سامياً ينبغي أن تسعى العمل به جميعاً، فنبذه يمنح الحياة الإنسانية روح التعاون والعطاء وينمي الفضيلة بين أفراد المجتمع إذ تتمجد صورة الكرم في تعاون الإنسان مع أخيه الإنسان على الضراء قبل السراء سعياً وراء تأسيس المدينة الفاضلة أو القرية المثالية، وهذا ما سعى إليه الجاحظ.

شخصيات بخلاء الجاحظ:

امتاز أسلوب الجاحظ بالموضوعية والشمول والنظرة المتعمقة، وهو حين يورد أسماء لشخصيات أدبية أو فلسفية يُعطي سرداً وافياً عنها ويعرف بها للقارئ حتى تكون الصورة متكاملة الأجزاء أمامه، مثل ذلك ما أورده عن ذكر ((محمد بن يسير)) إذ جاء فيه قوله: ((هو أبو جعفر محمد بن يسير الرياش مولى بني رياش))⁽²⁾ تساعد من شعراء البصرة المعاصرين للجاحظ، يُكثر من ذكره ورواية شعره على أنه لم يكن من شعراء الطبقة الأولى، ولكنه كان في شعره يصور النوازع الاجتماعية المختلفة إلى حدٍّ ما، فمرة هو ماجن في شعره، ومرة زاهد متسك عابد⁽³⁾.

وقد أورد له الجاحظ بعضاً من شعره، جاء فيه حديثٌ عن العلم وضرورة التعلم وقراءة الكتب والتحفيز على ضرورة الالتزام بالنزعة العلمية والبحث عن أنواع مختلفة من العلم والمعرفة وقراءة الكتب، مما جاء قوله:

أَمَا لَوْ أَعْيَى كُلَّ مَا أَسْمَعُ وَأَحْفَظُ مِنْ ذَاكَ مَا أَجْمَعُ
وَأَحْصَرَ بِالْعِيِّ فِي مَجْلَسِي وَعِلْمِي فِي الْكُتُبِ مَسْتَوْدَعُ
إِذَا لَمْ تَكُنْ حَافِظاً وَاعِيّاً فَجَمْعُكَ لِلْكَتُبِ لَا يَنْفَعُ

لقد كان ابن يسير حائماً على العلم والإفادة من الكتب والصبر على المعلومة الصعبة حتى تلتين وتسهل وله نظرة فلسفية. واشتهر (محمد بن يسير) بالبخل إذ يقال أنه يشرب النبيذ عند إخوانه ويستسقيه منهم ولعل هذا ما جعله يشتهر بالبخل ويُدرج ضمن بخلاء الجاحظ، وقد وردت هذه الإشارة في رسالة ابن التوأم⁽⁴⁾.

وعن الشاعر المغمور ((مروان بن محمد)) المعروف بأبي الشمقمق، ويُعد من أعظم شعراء عصره تعبيراً عن صورة الفقر آنذاك والعوز والحاجة وأكثرهم قدرة تصويرية لحالات المجتمع الأدنى والطبقات الفقيرة، وقد حاول تجسيد الطبقة الدنيا وطريقة عيشهم وظروفهم في أشعاره التي خرج بها أحياناً عن سلطان التقاليد الشعرية السائدة آنذاك وأواخر العصر الأموي، وهذا الشاعر هو من موالى (مروان بن محمد) آخر خلفاء الأمويين نشأ في البصرة بالبخرية، وهي كما يُذكر أنها سكة في البصرة أسكنها (عبيد الله بن زياد) أهل بخارى الذين نقلهم من بخارى إلى البصرة، وبنى لهم في هذه السكة منازلًا

(*) الفجر: 17 - 26.

(*) محمد: 38.

(1) سفينة البحار: 1 / 157.

(2) البخلاء: 292، 293، وأيضاً الاعلام: 8 / 15 - 16، وسمط اللالي: 1 / 104.

(3) المرجع نفسه، ص 292، 293.

(4) المرجع نفسه، ص: 174.

فعرفت بهم⁽¹⁾. وذكر عن شاعرنا أنه كان قبيح الشكل، عظيم الأنف، أهرت الشدين، ذو هيئة قبيحة غير محببة أو مقبولة⁽²⁾، لكنه كان أديباً ظريفاً وصلوكاً لزم بيته⁽³⁾، وكان قد اتصف بالبخل الشديد وعن شعره فقد اتصف بالشعبية التي كان ينافس بها (بشار بن برد)، فضمن ما ورد من أخبار أبي الفرج الأصبهاني أن أبا الشمقمق كان يطالب بشاراً بالعطاء ويهدده بالهجاء إذا أمتنع⁽⁴⁾، وقد أورد الجاحظ نصاً جاء فيه عن الخطيب البغدادي أنه قال، قال أحمد بن منصور المروزي: ((قال لي الجاحظ -وأنا أقرأ عليه كتابه في البخل، وتذاكرنا ما دقق الشعراء فيه من ذم البخلاء: لا أعرف شيئاً أبلغ في الهجاء بالبخل من قول أبي الشمقمق))⁽⁵⁾. أي أن أشعاره في البخل كانت رائعة الصورة- ولكن للأسف لم يقع تحت أيدينا منها شيء..

إن المتعارف عليه اجتماعياً أن لا أحد يذم الكرم والسخاء أو يلوم الكرم على عطاءه وحلو صنيعه في حين نجد الصورة معكوسة تماماً، فالبخل مذموماً عند الناس وأهل بيته فهو بخيلٌ على نفسه وعلى أهله وأصحابه وهذا يستوجب الذم والنقد علماً أن البخل في كثير من الأحيان يتخذ من الحرص ستاراً لعبيه وقناعاً يخفي وراءه.

وورد ضمن بخلاء الجاحظ (الحفين بن المنذر) وهو أبو ساسان الحفين بن الحارث بن وعلة الرقاش، نسبة إلى رقاش وهي بطن من شيبان، من بكر من ربيعة، شاعر فارس سيد من سادات أهل البصر، في القرن الأول، وتعد أسرته من أشرف الأسر، منذ الجاهلية، وقد كان جده الحارث بن وعلة⁽⁶⁾، رئيساً من رؤساء بكر، وقد ذكره الأعشى كما ذكر جده الثاني وعلة⁽⁷⁾، وقد ورث بن المنذر مجد أسرته مثلاً ورد البخل عن جده الحارث إذ تذكر الروايات قصة بخله مع أبي كilde اليشكري الشاعر وهجاء أبو كilde له ومما رواه الجاحظ أن امرأة تعرضت له فسألته كيف سدت القوم وأنت بخيلٌ لئيم؟ فيقال أنه أجابها أن سبب ذلك يكمن في سدادة الرأي وشدة الإقدام⁽⁸⁾، ومن هنا ذكرناه في هذا الموضع، وقد استشهد به الجاحظ وأورد أقواله في رسالة سهل بن هارون.

إن شخصية ابن المنذر لا تخلو من موقف سياسي بوصفه أكبر رؤساء بكر آنذاك، وأظهر رجالاتها في البصرة⁽⁹⁾، ولكن ما كان يعييه على الرغم من كل ذلك بخله، وإن كان فيما بعد قد اختار له منزلة ما بين الشعراء يهاجبيهم مثلاً فعل مع أبي كilde اليشكري⁽¹⁰⁾، ولعل الغريب في هذا الشاعر ليس بخله بل هجاءه لأقرب ناسه لابنه غياظ إذ قال فيه:

وُسْمِيَتْ غِيَاظاً وَلَسْتُ بِغِيَاظٍ عَدُوّاً وَلَكِنِ الصَّدِيقُ تَغِيْظُ
فَلَا حَفِظَ الرَّحْمَنُ رُوحَكَ حَيَّةً وَلَا حَيٌّ فِي الْأَرْوَاحِ حِينَ تَقِيْظُ⁽¹¹⁾

هذه بعض الشخصيات التي أوردها الجاحظ والتي كان لها موقفاً سياسياً ولها ثقلها الاجتماعي، إلا أن ما يعيبيها هو البخل، تلك السمّة السلبية الرذيلة التي لا تريد أحد أن تُنسب إليه وإن كان يعانيها.

والجاحظ يُعدُّ مؤسساً اجتماعياً ومنظراً، ولعل دواعي تأليفه وتذاكره وحديثه عن البخلاء وهو جزء بسيط مما بحثه الجاحظ خلال مؤلفاته الكثيرة ومسيرته الطويلة، والتي تصب جميعاً في نهر الحياة والمجتمع، وفي البخلاء أورد كثيراً من الطوائف والقصص الممتعة عن البخل والبخلاء، وهذا من ميّزات أسلوب الجاحظ، إذ يقدم للقارئ الحقيقة المرة الصعبة بأسلوب تهكمي لا يخلو من استهزاء وسخرية، فعلى سبيل المثال، ذكر الجاحظ عن أهل خراسان وقد خصّ بذكره منهم

(1) ينظر: الكامل في التاريخ: 2/ 242.

(2) ينظر: معجم الشعراء للمرزباني 397.

(3) ينظر: البخلاء 345.

(4) ينظر: الأغاني 3/ 194.

(5) المحاسن والمساوي 77.

(6) البخلاء: 280.

(7) الكامل: 463.

(8) ينظر: البيان والتبيين: 2/ 136.

(9) ينظر: المرجع نفسه: 2/ 136.

(10) ينظر: البخلاء: 280-281.

(11) الأغاني: 2/ 198.

أهل مرو أنهم يقولون للزائر وللجليس إذا طال جلوسه، تغديت اليوم، فإن قال لهم نعم، قالوا لو لا إنك تغديت لغديناك بغداء طيب، وإن قال لهم لا، قالوا له، لو كنت تغديت لسقيتك خمسة أقذاح وبهذا هو المنتصر لأنه حفظ ماله من الإسراف كما يظن⁽¹⁾.

وفي حادثة مشابهة لأحد أبناء مرو أيضاً وهو أشدُّ بخلاً من الأول إذ ذكر أنَّ أحدهم دخل منزله ضيفاً ولمَّا جاء وقت الصلاة توضأ من كوزٍ خزفٍ، فقال له المروي الخراساني سبحانه الله تتوضأ بالعذب من ماء البئر، ثم يخبره بأنه قد أفسد ماء الكوز بالملوحة⁽²⁾، أما حادثة الفتيلة والمسرجة فهي بحق تجسيدٌ صريح لبخل أهل خراسان الذي وصل إلى حد الأقتصاد بزيت المسرجة إذ أنهم يصرفون بشهرٍ كامل ما يُصرف بليلة واحدة⁽³⁾.

وهناك العديد من القصص والحكايات التي سردها الجاحظ في بخلاءه التي قد تبدو أول الأمر من القراءة الأولى طريفة مسلية إلا أننا لو تمعنا فيها لوجدناها لا تليق بخصال العربي وصفاته المعروفة وهي بلاء على المجتمع وتؤثر تأثيراً سلبياً على أفرادها لما للبخل من تبعات سلبية.

لاحظ قول أحد البخلاء يوصي عياله ((كلوا الباقي بقشوره، فإن الباقي يقول: من أكلني بقشوري فقد أكلني، ومن أكلني بغير قشوري، فأنا الذي أكله! فما حاجتكم إلى أن تصيروا طعاماً لطعامكم، وأكلأ لما جعل أكلأ لكم؟))⁽⁴⁾.

وإن الثقافة الجاحظ لتجسيد صورة البخيل ضمن مؤلفٍ خاص بطريقة لا تخلو من تندر وطرافة ولا تبتعد عن جدية محفوفة بالآلم الروحي من جزاء إلتصاق هذه السمّة بأفراد كرمهم الله عن بقية الأمم إلا وهم العرب، نقول تلك الإلتفاتة لم تكن إلا كرمأ منه وعطاءً على رسم الصورة الحقيقية واضحة المعالم لسمّةٍ قد لا نغالي إذا نعتناها بأنها غير إنسانية وينبغي أن يتجرد منها بنو البشر، ولم يبخل في رسم تلك الصورة واطهار فُبحها وسلبياتها ولم يدخر جهداً أو كفاءة، بل كعادته سحر ثقافته الفكرية وآثاره الأدبية الممتعة وكل طاقاته الموسوعية في موضوع البخل والبخلاء، إذ هو بحق شيخ الكتاب والنقاد آنذاك، ومعروف عنه أنه ((عريباً في روحه ودمه وحياته : وكان يتعصب للعرب في كل شي حتى في الثقافة والأدب))⁽⁵⁾ بل حتى في السمات الاجتماعية الشخصية غير المرغوب بها مثل موضوعه بحثنا هذا. وسخر مؤلفاته وفكره في الدفاع عن العرب علناً أو ضمناً وثقافته لا فصال عليها حتى أن بديع الزمان الهمداني كان قد خصص له مقاماً في مؤلفه "مؤلفات البديع" وأسماها "المقامة الجاحظية"⁽⁶⁾، وهذا دليلٌ وعيٌّ على أهمية فكر الجاحظ ورقي أسلوبه وموضوعاته وعمق نظرته في التأليف والكتابة وحاجة المجتمع لمؤلفاته.

وفيما يخص موضوعه بحثنا فقد تحدثت بأسهاب عن شخصية البخيل ورسم صورة وافية المعالم فالكلام ملعبه وساحته وعلم البيان همّة الأكبر ودينه وقد ترجم معانيه التي يريد بلغةٍ جعلها ثوباً لأفكاره وآراءه وما دعي إليه، وهو بمؤلفاته الكثيرة أرخ للتاريخ ونقل المعرفة من الشفاهية إلى الكتابة والتدوين وجعلها مادة مقروءة، لا مسموعة مروية قد يطالها النسيان والسهو فتضيع وتطوى، بل جعل المعلومة في متناول كل طالبٍ ومريد بفضل تدوينه الأخبار والأشعار والنصوص والخطب والروايات وحكايات العرب معتمداً مبدأ التحقق والتثبت والمتابعة والتأكد من أحقية النص وبهذا هو فعلاً من نقل الأثر العربي من الشفاهية إلى التدوين فسجل بذلك نقلة نوعية للخطاب العربي وإن كانت حركة التدوين معروفة قبلاً إلا أنها اتسعت وأخذت مداها على يديه، وكان له الفضل الأكبر في حفظ الكم الأكبر من المخطوط العربي، وعليه تبدو آثاره وكتاباتهِ مرآة عكست لنا أوضاع عصره وما كان فيه⁽⁷⁾.

(1) ينظر: البخلاء: 17.

(2) ينظر: المرجع نفسه: 17.

(3) ينظر: المرجع نفسه: 19 وأيضاً 20، 21، 22.

(4) البخلاء: 79.

(5) الحياة الأدبية في العصر العباسي: 311.

(6) ينظر: مقامات البديع 38، المقامة الجاحظية.

(7) ينظر: الخطاب العربي وخصائصه عند الجاحظ، دراسة تحليلية 17.

لقد كان الجاحظ ((عالمًا بالأدب، فصيحاً بليغاً، مصنفًا في فنون العلوم، وكان من أئمة المعتزلة، تلميذ أبي اسحاق النظام))⁽¹⁾، وقد كسبته صلته بالنظام حرية الرأي والجدل والنقاش وأفاد من اعتماد فرقة المعتزلة صنعة الكلام فكان خير من يجادل ويناقش وينقد في أمور المجتمع كافة وظواهره الاجتماعية، والسياسية، والأدبية الفلسفية وحتى الطبيعية، والدينية أيضاً، لذا نجده يُسبر الغور في الحديث عن ظاهرة اجتماعية مهمة تستوجب التوقف عندها ودراستها محاولة إيجاد سبيلاً لتخليص المجتمع منها والحد من انتشارها، فالبخيل يسبب الأذى لنفسه ولأسرته التي قد تكون طوال الوقت بائسة حزينة تشكو العوز والفقر والخواء، والأسرة هي اللبنة الأساس في تكوين المجتمع والدين الإسلامي يجعل من الأسرة المقام الأول وأعلى الهرم ونواة التكوين إذ هي ديمومة الأستمرار وسرُّ الوجود، فإذا صح البناء صح المجتمع لذا ينبغي أن نتنبه ونحرص أن تكون معافاة لا تشكو وجعاً أو وهناً، والبخل مرضٌ خطيرٌ يُطال المحيطين بالمصاب فالبخيل يعجزُ حتى أن يمدَّ يدهُ ليعطي فقيراً إعتراض طريقه، وهذا يخالف الشريعة والضمير ((وَفِي أَمْوَالِهِمْ حَقٌّ لِلْسَّائِلِ وَالْمَحْرُومِ))⁽²⁾ من هنا جاءت أهمية كتاب الجاحظ (البخل) إذ أن البخل لا يقتصر على البخيل وأسرته وأهله بل على الفقراء والمساكين وأبناء السبيل وكل الأشخاص الذين أوكل الله بمسؤوليتهم على الميسورين وهو سائلهم عنهم يوم القيامة، من هنا فالبخل سمّة تهدم المجتمع وتخرب العلاقات الإنسانية بل وتقضي على القيم الاجتماعية والدينية. لذا هو آفة علينا التصدي لها، وعليه فكاتبه وحديثه على البخل والبخلاء بكل القصص الواردة فيه والأخبار ما هو إلا رسالة إنسانية موجهة عامة شاملة لكل مكان ولكل عصر بمحاربة البخل ومحاولة خلق مجتمعاً فاضلاً.

لقد ذكر الجاحظ أسماء البخلاء معروفين وقبائل مشهورة، من قبل الكندي وأخباره والخزامي ووصية بخيل لولده، وسهل بن هارون وأخباره في كيفية تبريره بخله، وأهل خراسان ولم عُرفوا بالبخل⁽²⁾، إن هؤلاء وغيرهم برّروا بخلهم على أنه تدبّر وجعلوا الجود إسرافاً والأثرة جهلاً، وقد زهدوا في الحمد وكثُر دَمهم⁽³⁾.

وعما أورده الجاحظ عن رسالة "سهل بن هارون" التي ورد ضمنها عدّة أقوالٍ عن البخل والبخلاء تتشكل وكأنها قصص وحكايات، وهي عبارة عن ردودٍ وتقنيدٍ من إتهم "الأحنف بن قيس" بالبخل والتقتير، وتضمن ذلك حججاً ودفاعاً لتقنيد التهمة ونفيها، بأسلوبٍ بليغٍ بيّن وبإفصاح ظاهر ينم عن قدرة عقلية ومقدرة قولية على المحاجة وبيان الدليل واقتناع الخصم، بل إنها تعتمد إلى مشاركة السامع في القول في استخدام ألفاظٍ من مثل عبتُموني، لقد عبتُموني، وما شابه ذلك من أسلوبٍ خطابي ومن ضمن ما جاء منها:

((وعبتُموني حين زعمتُ أن التبذير إلى مال القمار والميراث إلى مال الالتقاط وحباء الملوك أسرع، وأنَّ الحفظ إلى مال المكتسب والغني المجتلب، وإلى ما يعرض فيه لذهاب الدين واهتضام العرض ونصبَ البدن واهتمام القلب أسرع، ... ومن لم يحسبَ الدخل فقد أضاع الأصل، وإنَّ من لم يعرف للغنى قدره، فقد أذن بالفقر وطاب نفساً بالذلّ ... وعبتُموني حين قُلت: إن فضل الغنى على القوت إنما هو كفضل الآلة تكون في الدار، إن احتج إليها استُعملت، وإن استغني عنها كانت عُدّة))⁽⁴⁾.

وقد أورد الجاحظ قصصاً كثيرة عن البخلاء مثل قصة الكندي وقصة أبي سعيد المدائني وحديث خالد بن يزيد، ولعل قصة الكندي أطرفها ذلك البخيل الذي يزيد من أجرة بيته على مقدار ما عند المستأجر من الضيوف ويكتب رسالة توضيحية للمستأجر في ذلك⁽⁵⁾، والأدهى من ذلك قوله للساكنين ((إن في الدار امرأة بها حمل والوحى ربما أسقطت من ريح القدر الطيبة! فإذا طبختم فردوا شهوتها ولو بغرفة أو لعة))⁽⁶⁾، ثم يأخذ اليمين على الساكن ويلزمه بإيفاءه ولو بغرفة

(1) نزهة الألباء 132.

(2) سورة الذاريات، الآية: 19.

(3) ينظر: البخلاء، 61، 48، 85، 12، 17.

(4) ينظر: مختارات من كتاب البخلاء: 19.

(5) البخلاء: 61.

(6) المرجع نفسه: 61.

(6) المرجع نفسه: 60.

على حسب قوله، ولكنه أي الكندي وعلى الرغم من بخله وشدة تقتيره وتفننه بالبخل حتى أنه بحسب وجهة نظرنا المتواضعة يقترب من بخله إلى الكدية كما هو واضح آنفاً، إلا أنه كان مفرطاً في الطيب إفراطه في البخل، ولحسن حديثه وحلو كلامه يحتمل أصحابه بخله وشحته⁽¹⁾، أما عن "محمد بن علي المؤمل"⁽²⁾، فقد ذكر الجاحظ عنه قصة طريفة إذ بعد أن يقرر أكل سمكة بمفرده دون مشاركة أحد يصنع الجاحظ معه مقلباً إذ يذهب إليه بصحبة شخص معروف بالأكل والشرافة أسمه السدري وعليه يُصاب صاحبنا بالحمى أول رؤيته لهما وبالقئ⁽³⁾، وكذا قصة "أسد بن جاني"⁽⁴⁾، "وتمام بن جعفر"⁽⁵⁾، وغيرها كثير من الأسماء جميعها تتحدث عن مواقف البخل بأسلوب طريف ينبذ هذه السمّة ويفندوها وحتى الفرق والمذاهب الدينية تدخل ضمن قص الجاحظ المتهمك الطريف من ذلك ما ذكره ((وكان رجل يغش طعام الجوهرى، وكان يتحرى وقته ولا يخطئ، فإذا دخل والقوم يأكلون، وحين وضع الخوان، قال: لعن الله القدرية^(*)! من كان يستطيع أن يصرفني عن أكل هذا الطعام، وقد كان في اللوح المحفوظ أنني سأكله؟ فلما أكثر من ذلك، قال له رباح: تعال بالعشي أو بالغداة: فإن وجدت شيئاً فالعن القدرية وأمهااتهم⁽⁶⁾)).

ومن الطريف أن يصدر عن البخيل تصرفاً سوياً كأن يُهدي غيره شيئاً مثلما فعل أبو الهذيل إذ أهدى إلى موسى بن عمران دجاجة، وأيّ دجاجة!!! كانت ضئيلة نحيلة لا خير فيها، إلا أن الثاني لكرم أخلاقه وحسن تأدبه أبدى إعجابه بالدجاجة التي أصبحت فيما بعد ((مثلاً لكل شيء، وتاريخاً في كل شيء!))⁽⁷⁾.

وقد تحدث الجاحظ أيضاً عن بعض البخلاء المعروفين من أمثال القاص "أبو سعيد المدائني" وكان يضع له تصنيفاً لهم أو مرتبة ينالها كلاً منهم بحسب درجة بخله، فعن المذكور آنفاً قال أنه كان ((اماماً في البخل عندنا في البصرة، وكان من كبار المغتنيين ومياسيرهم، وكان سديد العقل، شديد العارضة حاضر الحجة، بعيد الروية⁽⁸⁾))، ويُذكر أن المدائني كانت له حلقة يقعد فيها مع أصحابه يتذكرون وهو لشدة بخله كان يعمل حملاً أحياناً كثيرة⁽⁹⁾، تجدر الإشارة إلى أن البخل مذموم إذ اتصف به الرجال أو النساء على حد سواء، فالعرب لا تحب المرأة البخيلة خشية أن تُحب أولاداً بخلاء، حتى أن الجاحظ ذكر أن "توب بن سحمة العنبري" كان قد طلق امرأته لبخلها الشديد مخافة أن تلد له البخلاء وقد انشد في بخلها قائلاً:

وحديث لامجة التي حدثني تدع الإناء تشرباً للقدام (10)

إن البخيل هو من كان زاهداً في كل ما أوجب الشكر ونوه بالذكر وأدخر الأجر هذا بحسب ما وصفه وقلمنا نجد أناساً يمدحون البخل وهذا لا يكون إلا إذا كان المادح نفسه بخيلاً فلا نجد أمة تبغض الكريم، بل أنها توجبه وتعظمه وتمجد ذكره بالأشعار كما فعلت الشعراء مع حاتم الطائي وكيف غدا ذكره مضرباً للأمثال بالكرم. وقد فخرت هاشم على سائر قريش بالكرم فنكروا: ((نحن أطعم للطعام وأضرب للهام⁽¹²⁾)).

(1) المرجع نفسه: 61.

(2) المرجع نفسه: 76، 77.

(3) المرجع نفسه: 86.

(4) المرجع نفسه: 80، 103، 113.

(5) المرجع نفسه: 124.

(*) القدرية طائفة تجحد القدر، وترى أن المرء اختياراً فيما يعمل وفيما يترك، ويقصد بلعن القدرية أنهم اخطأوا في دعواهم لأنهم لو صدقوا لاستطاع أن يصرف نفسه عن حضور الطعام.

(6) المرجع نفسه: 124.

(7) البخلاء: 111.

(8) المرجع نفسه: 112.

(9) ينظر: المرجع نفسه: 113.

(10) المرجع نفسه: 114.

(11) المرجع نفسه: 112.

(12) المرجع نفسه: 137.

وقد ذم البخيل مثلما نجد الكريم وقيل أفضل الجود الجود بالمجهود⁽¹⁾، أي أن يكون الكريم معدماً لا يمتلك المال ولكنه يجهد نفسه ليحقق مطالب الآخرين، وأعلى درجات الجود كما وضعتها العرب نفسها وهي الجود بالنفس إذ هو أعلى مراتب الكرم، وقد ذكر الفرزدق ذلك في شعره قائلاً:

على ساعة لو كان القوم حاتم على جوده ضنت به النفس حاتم⁽²⁾

لم يقتصر كتاب الجاحظ "البخلاء" على ذكر أمورهم الطريفة وقصصهم الداعية إلى التهكم والسخرية من باب "شرُّ البليّة ما يضحك" بل ولم يكن مقتصرًا على ذكر مفاخر العرب في الكرم وذكر كرماء العرب وسخاءها ومن يجتهد بالكرم حتى يصل إلى الجود بالنفس مثل كعب بن مامة، وحاتم الطائي وغيرهما⁽³⁾، وأيضاً ناقش أمر البخل عند المذاهب والفرق ورؤيتها لهذه السمة، بل أنه ذكر هذه المسألة وأحوالها عند غير العرب من الفرس والروم والصقالبة والزنج حتى أنه عمل أشبه ما يكون بالموازنة في أيهما أبخل⁽⁴⁾، وقد ذكر مرادف البخل الكرم الذي مدحته العرب وآثرته على باقي الصفات، وذكر قصصاً كثيرة عن الكرم وكيف أن العرب تحيي هذه السمة وتفخر بها، إذ هي المنقذ مثلما حدث مع ضيف الرسول الذي كذب إلا أن الرسول امتنع عن عقابه لكرمه وقراه للضيف⁽⁵⁾.

كثيرة هي أخبار البخل والبخلاء إلا أنه لم ينس أن ينوه على نقطة مهمة على الكريم عدم تجاهلها والعمل بها مثلما أوصانا به الله ﷻ والدين الإسلامي الحنيف والرسول الكريم 6 إذ لم يفته الحديث عن اجتناب الوصول إلى حد التبذير والاسراف فقد ذكر ﷻ قوله: ﴿وَلَا تُبْذِرْ تَبْذِيرًا إِنَّ الْمُبْذِرِينَ كَانُوا إِخْوَانَ الشَّيَاطِينِ﴾^(*) فخير الأمور أوسطها أي لا تكن كرماء إلى درجة التصنق بالمال مثلما فعل "كعب بن مالك" وقد ناه الرسول 6 فقال له ((أمسك عليك مالك))⁽⁶⁾ ولا لأن يقترب ببخله ليصل إلى حد لا معقول أو مقبول وهذا يذكرنا بقوله تعالى: ﴿وَلَا تَجْعَلْ يَدَكَ مَغْلُولَةً إِلَىٰ عُنُقِكَ وَلَا تَبْسُطْهَا كُلَّ الْبَسْطِ فَتَقْعُدَ مَلُومًا مَّحْسُورًا﴾^(*) وقد قالت العرب في المعنى ذاته ((دين الله بين المقصر والمغالي))⁽⁷⁾.

أي أن الدين هو الطريقة المثلى والخط الوسط المعتدل ما بين التقصير والغلو.

إن الجاحظ أديب متألق بين الأدباء وقد استشف مادة مؤلفاته من بين ضروب المعرفة المختلفة وقد كانت نقولاته لا من أجل النقل والعبث وإدعاء المعرفة، بل هي ضرورة لما يخدم النص ويصل إلى الهدف المنشود وراءه والذي يبتغيه، إذ يمتلك الجاحظ من المعرفة وجدلية التفكير والإلمام الواسع العميق بالشيء من جوانبه المتعددة شيئاً كثيراً ولعل الأسطراد دليل سعة المعارف وتنوعها⁽⁸⁾.

أسلوب الجاحظ في البخلاء:

إن الجاحظ كان موقفاً في رسم صورة متكاملة الأجزاء لشخصية البخيل في كتابه البخلاء، وقد استند في ذلك على سرد النصوص الإبداعية التي تتجسد على شكل قصص قصيرة من الواقع المعيشي، مطعمة بالنص القرآني والأحاديث النبوية الشريفة والمأثور من أقوال العرب شعراً ونثراً. وهذه النقولات ليست من أجل النقل والعبث وإدعاء المعرفة وسعة الإطلاع، بل هي ضرورة لما يخدم النص ويصل بالسامع أو القارئ إلى الغاية المنشودة وراءه والمرمى الذي يعنيه ولو دخلنا إلى عمق شخصه ونفسيته لوجدنا الظرف والدعابة وروح الفكاهة ومزج الجد بالهزل⁽⁹⁾، ما هي إلا انعكاساً لسعة الأفق

(1) المرجع نفسه: 137.

(2) المرجع نفسه: 137.

(3) المرجع نفسه: 137.

(4) المرجع نفسه: 141، 142.

(5) ينظر: المرجع نفسه: 145.

(*) الاسراء: 27.

(6) المرجع نفسه: 178.

(*) الاسراء: 29.

(7) الحيوان: 1/ 179.

(8) ينظر: الخطاب العربي وخصائصه عند الجاحظ، دراسة تحليلية: 21.

(9) ينظر: الجوانب السايكولوجية في أدب الجاحظ: 29.

والثقافة والاطلاع التي مكنته من فهم البيان العربي والإعجاب به والدفاع عنه فلم تكن مؤلفات الجاحظ أغلبها تقريباً إلا محاولة ناجحة للدفاع عن العرب وتقاليدهم وفكرهم أمام طعنات الشعوبية وغيرها. وكتابه (البيان والتبيين) تجسيدٌ حيٌّ للقول. لقد أورد الجاحظ في البخلاء كمٌ غير قليل من القصص والأخبار والحوادث بأسلوب تهكمي ساخر يحكي قصص أشهر البخلاء وأشهر القبائل التي عُرفت بالبخل، ويتحدث عن نوادرهم، التي عُرفت بالبخل والتقتير وقد أبدع الجاحظ كعادته وأجاد في هذا المؤلف مثل غيره إذ كان ثرياً بمادته المتنوعة ما بين القصص والسرديات التي جعلت بعض الباحثين والنقاد يرون في هذه المؤلفات بدايةً حقيقية لتاريخ السرديات العربية القديمة، تأليفاً وإبداعاً، لا نقلاً⁽¹⁾ وترجمة⁽²⁾، فمؤلفاته عامة تعدُّ سجلاً حافلاً لأخبار العرب وعاداتها وتقاليدها وهي رافد مهم للمكتبة العربية.

وفي البخلاء تحديداً حاول الجاحظ رسم حدٍ وصفي لشخصية البخيل إذ نراه ينتقل بالقارئ من حالةٍ إلى أخرى ومن وصفٍ لآخر بتتوُّع يتناسب مع تنوع الحياة نفسها وتشابكها وتعقيداتها وتباين حركة الإنسان والسلوك الإنساني فيها بتلونٍ يتألف مع تكون الظروف المحيطة واختلافاتها بحسب المواقف فالشخصية الإنسانية كما يراها الكثيرون ومنهم علماء النفس مثل واطسن ماهي إلا (((جماع أنواع النشاط التي نلاحظها عند الفرد عن طريق ملاحظته ملاحظة فعلية خارجية لفترة طويلة كافية من الزمن تسمح لنا بالتعرف عليه حق التعريف أي أن الشخصية ليست أكثر من الناتج النهائي لمجموعة العادات عند الفرد))⁽²⁾، فالشخصية أسلوب إدراكي إزاء مواقف الحياة المختلفة والمتراصة مع بعضها البعض في الوقت نفسه ضمن تنظيم معين يجعل كلاً منها كلاً موحداً.

إنَّ شخصية البخيل قد تكون مكتسبة نتيجة التعامل مع الواقع المعيشي ونتيجة تراكم معرفي طويل، ولكنها أيضاً قد تكون متوارثة فكثيراً ما نجد بخيلاً يُذكرنا بأحد أفراد عائلته مثل الأب أو الأم أو الأخ، وعليه فالبخل عادة مكتسبة إلا أنها قد تكون متوارثة أيضاً.

وفي كلا الحالتين هو خصلة مذمومة غير محببة وتحديداً عندنا نحن العرب، أهل الكرم والجود والعطاء، والجاحظ في بخلاءه كانت لديه آراء عدة بعضها مباشراً أعلنها وصريح بها وبعضها الآخر اكتفى بالتلويح إليه والرمز وأراد بالوسيلتين نبذ سمة البخل وكشف ما فيها من سلبية وأذى ينعكس على صاحبها ومن يتعامل معه ويتعايش معه وقد ذكر الكثير من أخبار المقتصد البخل في عصره مثلما ذكر انعكاسات حالة البخل على المجتمع من مثل بخلاء أهل البصرة، ومرو وخراسان، إذ صور أحوالهم ونزعاتهم النفسية وتندر بأحاديثهم وشرح طريقة عيشهم وتقننهم في البخل والشح، ولكنه أي الجاحظ لم ينس الحديث عن ذكاء هؤلاء البخلاء وكيف يوظفون هذه القدرة في أعمالهم البخلية بشكلٍ آثار المرح والسرور في نفوسنا ونحن نقرأ للجاحظ البخلاء ولكن بعد لحظةٍ من الوقت يكتشف القارئ أن شر البليّة ما يُضحك، إذ لا يليق بنا نحن العرب إلا الإيثار والعطاء.

لقد صدرَ الجاحظ كتابه برسالة "سهل بن هارون" إلى يحتج فيها للبخل وينصره وينصفه على الكرم، وقد كتبها دفاعاً عن العرب ضد الشعوبية، والجاحظ كعادته ألف كتابه إنصافاً للعرب ودفاعاً عنهم، لذا نراه يركز على أهل خراسان ومرو مؤكداً أصالة البخل فيهم حتى أنه أي البخل ينسحب على بهائمهم وطيورهم وما في حوزتهم من حيوانات فالدّيك مثلاً يأخذ الحبة ويلفظها إلى الدجاجة في حين ديك مرو يأخذ الحبة سلباً وغصباً من مناقير الدجاج.

إنه تحدث بسلاسة وبساطة تتناسب مع كل المقامات محاولاً تنفيذ هذه السمة وإظهار معايبها وبُعدها وغريبتها عن المجتمع العربي ويدعو إلى ضرورة التخلص منها وهو يتحدث عن مجموعتين من البخلاء الأولى جاهلية لما تصنع وتتصرف، فهي تتصرف على السجية دون تصنع أو تدبيرٍ مسبق، والثانية على العكس من الأولى فهي فئة تدرك تماماً معنى البخل وتعلم كمال العلم أنه عيب اجتماعي ونقيصه، إذ ذكر في ذلك قوله: ((عجبي ممن خلع عذاره في البخل،

(1) ينظر: أبو عثمان الجاحظ 313، وأيضاً، ينظر: الأدب العباسي (النثر) 212.

(2) الشخصية وقياسها: 6، 7.

وأبدى صفته للذم، ولم يرضَ إلا بمقارعة الخصم، ولا من الاحتجاج إلا بما رُسم في الكتب ولا عجبني من مغلوبٍ على عقله مُسَخَّر لإظهار عيبه، كعجبني ممن قَطِنَ لبخله، وعرف إفراط شحّه، وهو في ذلك يجاهد نفسه، ويُغالبُ طبعه⁽¹⁾.
إن للجاحظ مجدّ أدبي خالص نقي حُظي به فخلده وأعطى قيمةً فنية غنية لمؤلفاته فهو لم يتعصب إلا لعروبته وقوميته العربية إذ كان بحق ((عريباً في روحه ودمه وحياته وكان يتعصب للعرب في كل شيء حتى في الثقافة والأدب في عصر كان النفوذ والسلطان في الدولة فيه للعناصر الأجنبية لاسيما الفرس⁽²⁾)).

إنّ ثقافة الجاحظ المتنوعة الواسعة وأفقه المتسع للمعارف واختلاف نهله للمعارف إذ كان مطلعاً على علوم اليونان وثقافتهم وكذلك الفرس كل ذلك هيئ له سُبُل التمكن من الكتابة والتأليف والإبداع، في البيان العربي والدين بوصفه من المعتزلة، فكتب عن البيان العربي كتاب "البيان والتبيين" وهو أول كتاب ظهر في الأدب جامعاً لفنون البلاغة والتعبير والمجاز وضروبها وقد أشاد به أبو هلال العسكري⁽³⁾، وعدّه ابن خلدون من أركان الأدب⁽⁴⁾، لقد انفرد الجاحظ بأنه الوحيد الذي أفرد مؤلفاً عن البيان العربي وذلك في كتابه البيان والتبيين. وقد ألف الحيوان، وهو مؤلف مهم جداً، وجميع مؤلفاته لها علاقة بالحالة الاجتماعية والسياسية وما يسودها وهذا دليل وعيه وعلاقته بالمجتمع، ولعل كتابه البخلاء إثباتٌ لهذا القول فالبخلُ مرض اجتماعي ويؤثر سلباً على الشخص والمجتمع، وهذا الكتاب هو محاولة جادة لإثبات أن البخل سمة طارئة على العرب دخيلة على عاداتها لا متأصلة فيهم، جاءتهم نتيجة الامتزاج الثقافي والسياسي، ولحاجة المجتمع إلى تدوين نواذر العرب وذكر طريقة عيشهم واحتياهم ومكرهم في هذا الدرب وقد تميّز أسلوب الجاحظ فيه بخفة الروح وجمال العرض ومزج الجدل بالهزل ذكر في ذلك ((لأجعل الهزل مستراحاً والراحة جماماً، فإن للجّد كدّاً يمنع من معاودته ولا بدّ لمن التمس نفعه من مراجعته، وذكرت ملح الحرامي واحتجاج الكندي ورسالة سهل بن هارون⁽⁵⁾)).

لقد زواج بين الفكاهة والواقع دفعاً للسأم والملل، وقد كان سهل العبارة، مفهوم المعنى، متمكناً من القول، ينتخب من الكلمات كيف يشاء ويُركّب المفردات مثلما أراد ورغب فاللغة طيبة لينة لديه، وهذه نعمة من الباري ﷻ عليه، وأسلوبه في باقي مؤلفاته فهو يميل إلى السرد وذكر القصص والأخبار، عماده الاستطراد في القول وتقطيع العبارات إلى فقرات قصار، وقد أكثر من الجمل المترادفة المسجوعة حتى أصبحت سمة كتابية لقلمه الرائع، تعكس قوة اللفظ والتبحر والإمعان في اختيار الأفضل لفظاً ومعنى. ومثلما كان يفكر في اختيار اللفظ والمعنى فهو في الوقت نفسه في أثر هذا المعنى واللفظ في نفس السامع المتلقي وكان يشاركه النص المكتوب بالانقذات البسيطة منه، بشدّ الذهن ذهن القارئ وضمان عدم ايتعاده عن النص من مثل (تولّك الله - حفظك الله - أسمع حفظك الله - رعاك الله) الخ... من الألفاظ، وكان دقيق الاستقصاء في وصف ما يريد مدعماً قوله كعادته بالنص أو الحديث أو المأثور فضلاً عن جملٍ جميلة كانت تحمل معنى الدعاء تتخلل عباراته بين الحين والآخر، أو قد تتضمن معنى الحكمة⁽⁶⁾، والتي لا تخلو من فلسفة. هكذا عرض الجاحظ أفكاره وآراءه وناقشها بأسلوبٍ جدلي منطقي يتسم بالحرية ورفض القيد، وبهذا الأسلوب عرض لنا صوراً حيّة من الحياة الاجتماعية العربية وكيف تقيم العرب أعراسها وأفراحها وختانها، وحتى أحزانها وكيفية تعاملهم مع اللحوم والشحوم وطريقة تقضيلهم الأطعمة، وأذواقهم في المباني ورغبة أثريائهم في عمل حمامات خاصة في منازلهم، وإنشاء مطابخ في سطوحهم حتى أنه وصف أوانهم وجراهم، وذكر طريقة البخلاء في استأجار منازلهم، وهو بذلك يضعنا أمام صورة أو لنقل لوحة كبيرة، تحمل ملامح البخلاء وتصرفاتهم بشكل واقعي وتصوّر حي وإبطال قصصه ممنوعون ما بين عالم أو قاضي أو تاجر أو صانع أو مغنٍّ أو إعرابي يسكن بغداد أو البصرة أو خراسان ومن خلال ذلك يسرد الجاحظ الكثير من السمات والعادات والقيم بصورٍ مختلفة فمنهم من يقتصد بالانفاق ومنهم من يتمتع مطلقاً عن العطاء مثل قصة "مُعَاذَةُ العنبرية" ومنهم من

(1) ينظر: مقدمة البخلاء.

(2) الحياة الأدبية في العصر العباسي: 311.

(3) ينظر: الصنائع: 6، 7.

(4) ينظر: مقدمة ابن خلدون: 553.

(5) مختارات من كتاب البخلاء: 54.

(6) ينظر: ضحى الإسلام: 265/1.

يصل بخله إلى منع الخير عن الآخرين حتى لو لم يكن هذا الخير منه ⁽¹⁾، ذكرنا أن ذلك السرد كان ضمن قصص جميل شيق مكتمل العناصر، فالزمان هو العصر العباسي، والمكان هو بغداد حاضرة الدنيا، وأحياناً البصرة، أو خراسان، أو البادية أو قد تكون الأمكنة أضيق فتحدد في دار صديق أو حمّام في باب الكرخ أو حتى بستان، وقد وُفق في تحليله لنفسية البخل وتصوير ما يشعرون به من أحاسيس وعواطف ومن غضبٍ لعطاء أو سرورٍ لمنع، وقد وصف أدق المتعلقات التي تجعل من الصورة كاملة الملامح وهو بهذا أقرب كثيراً من الواقعية الشفافية في رصد ظاهرة خطيرة من ظواهر الحياة فهو ((يعرض عليك بخلاء في غير تصنع ولا مُدارة)) ⁽²⁾، ويعلل ذلك بالقول ((إنه يريد أن يجعل الأدب صورة من الواقع، وهو لذلك لا يستعين على تناول بخلائه بالتاريخ أو ذاكرة الماضي، وإنما يستعين بمفكرة الحاضر والعصر الذي يعيش فيه، وقد عرف كيف ينقله إلينا بجميع طبقاته وأفراده وملامحهم وخصائصهم النفسية)) ⁽³⁾.

وخلاصة القول أن الجاحظ في جميع شخصيات قصصه حاول أن يكون راوياً مصوراً للحدث، دقيقاً في الوصف كيف لا وهو منذ صغره عُرف بأنه ((قوي التصور، دقيق الملاحظة، لفة، لا يكاد يفوته شيء مما يجري أمامه دون أن يرتسم في ذهنه في دقة تكتمل بها أجزاء الصورة وخطوطها وملامحها، وفي قوة تكفل لها البقاء في ((خزانة الصور العقلية)) ذلك العهد الطويل المختلف)) ⁽⁴⁾.

إن مؤلفات الجاحظ لم تقتصر أهميتها على آراءه فيها وخصوصية أسلوبه وقدرته على الوصول إلى رضا القارئ بل تتجاوز ذلك إلى النقول التي لولاه لما عثرنا عليها فمؤلفاته تدخر ما خفي علينا من صفحات التراث العربي، ودقائق القضايا الفكرية والثقافية التي اشتملها النشاط الإبداعي والاجتماعي والسياسي والثقافي على نحو عام في الحياة العربية، وهو بذلك يمتلك آراءً حرة مباشرة صرّح بها لقارئيه وأخرى اكتفى بالتلويح والرمز لها.

الخاتمة:

لا أجد ما أقوله للقارئ إلا أن هذا البحث نواة أو بذرة تتبع منها بحوث جدية أخرى حول الأدب العباسي عامة والجاحظ خاصة.

ومن خلال السطور الآتية نرجو أن نكون قد وفقنا في رسم تصورٍ دقيق لمنظومة الجاحظ الفكرية وتصوراتها عن البخل والبخل وكيفية تناوله لهذه الظاهرة التي تُعد عيباً ورذيلة على العربي وقد صور لنا صورة البخل بأسلوب تهكمي ساخر علّه يخفف بذلك عبأ هذه السمّة وثقل أتصاف البعض بها علماً أنه أكد في غير موضع أنها طارئة على العرب لا مؤصلة فيهم وجاعتهم عن طريق التزاوج الحضاري والتمازج الفكري وتلاقح الحضارات.

إن الجاحظ قلم نشيط وقابلية سرمدية، كان حذقاً ذكياً شديد الحبوبة متدفق الحس شغوفاً للمعرفة، سريع البديهة، شديد الحب لعروبه والحرص على الدفاع عنها وشديد التعلق بالحياة وشغف العيش ووصفها والحديث عنها لذا نجد أن مؤلفاته اختلفت وتعددت لتشمل جوانب الحياة كافة فقد كتب عن البخل وعن النساء وعن الحيوان مثلما ألف في الفلسفة والدين، وعليه يمكن أن يصنف أدبه أدباً واقعياً ومرآة تعكس صورة الحال المعاش إذ هو أقرب ما يكون من الحياة والناس في أدبه ولعل ذلك ما جعل أدبه أدباً خالداً.

إن من يقرأ أدب الفيلسوف الجاحظ أديب العرب وأسلوبه في المحاجة والتوثيق يجد أن كتبه ورسائله حواريات قائمة على أسس فكرية وجمالية واجتماعية تمتع بإبداع مسدد بقوة الفصاحة والبيان والبلاغة بما هيئ له الله ﷻ موهبة فطرية. وبعد، فنرجو أن يكون حديث الجاحظ عن البخل وذكر طبقاتهم وأصنافهم، وبعد تحليلنا لهذا نأمل أن تكون هذه الأسطر وافية ورافداً حياً للقارئ والمريد، وما توفيقي إلا بالله العلي العظيم عليه توكلت وإليه أنيب وهو حسبي.

(1) ينظر: الحيوان: 113، 117، 121، 124، 125، 191، 221، وغيرها كثير.

(2) الفن ومذاهبه في النثر العربي: 163.

(3) المرجع نفسه: 163.

(4) الجاحظ، حياته وآثاره: 93.

المصادر والمراجع:

القرآن الكريم

- 1- ابو عثمان الجاحظ، د. عبد المنعم خفاجي، دار الطباعة المحمدية بالأزهر بالقاهرة، د. ت.
- 2- الأدب العباسي (النثر) للدكتور سامي يوسف أبو زيد، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان ، 2011م.
- 3- الاعلام لخير الدين الزركلي.
- 4- الاغانى، لأبي الفرج علي بن الحسين الاصبهاني، طبع في القاهرة مطبعة التقديم، سنة 1323هـ.
- 5- البخلاء، تحقيق طه الماجري، مطبعة دار المعارف، القاهرة، 1963م.
- 6- البيان والتبيين: لأبي عمرو عثمان بن بحر الجاحظ (255هـ) تحقيق وشرح عبد السلام محمد هارون، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر (1948، 1950) .
- 7- الجاحظ، حياته وآثاره، للدكتور طه الماجري، دار المعارف بمصر، الطبعة الثانية.
- 8- الجوانب السايكولوجية في أدب الجاحظ. د. نوري جعفر، منشورات وزارة الثقافة والإعلام الجمهورية العراقية، سلسلة دار الرشيد للنشر، 1981م.
- 9- الحياة الأدبية في العصر العباسي للدكتور محمد خفاجي، دار الوفاء، الإسكندرية، 2004م.
- 10- الحيوان، الجاحظ (255هـ) تحقيق وشرح عبد السلام محمد هارون، مطبعة مصطفى الحلبي سنة 1938-1945.
- 11- الخطاب العربي وخصائصه عند الجاحظ، دراسة تحليلية، د. زينب عبد الكريم الخفاجي، مؤسسة العهد الصادق الثقافية، قسم الدراسات والبحوث، مطبعة السدير، الطبعة الأولى، 2010.
- 12- سفينة البحار، للشيخ عباس القمي (1294-1359هـ)، الجزء الأول، تحقيق مجمع البحوث، طبع مؤسسة الطبع والنشر في الاستانة الرضوية المقدسة.
- 13- سمط الآلى: للوزير أبي عبيد البكري الأويتى، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، 1936م.
- 14- الشخصية وقياسها، د. لويس كامل، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1959.
- 15- ضحى الإسلام، لأحمد أمين، طبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر بالقاهرة، الجزء الأول سنة 1933م والثاني 1935 والثالث 1936م.
- 16- الكامل في التاريخ، لأبي العباس بن يزيد الأزدي المبرد، طبع في الاستانة، سنة 1286هـ، وطُبع في سنة (1864-1881م) ثم طبع في القاهرة مراراً.
- 17- كتاب الصناعتين في النثر والشعر، لأبي هلال العسكري (395هـ)، تحقيق محمد البجاوي، ومحمد أبي الفضل إبراهيم، القاهرة، 1952م.
- 18- المحاسن والمساوئ لإبراهيم بن محسن، البيهقي، نشره شمالي، طبعه في القاهرة سنة 1325هـ.
- 19- مختارات من كتاب البخلاء، للدكتور عناد غزوان إسماعيل، والدكتور جلال الخياط، والدكتور علي عباس علوان، دار الجاحظ للنشر، منشورات وزارة الثقافة والاعلام- الجمهورية العراقية 1401هـ.
- 20- معجم الشعراء: لأبي عبد الله بن عمران المرزباني طبع في القاهرة، سنة 1354هـ.
- 21- مقامات البديع، المقامة الجاحظية.
- 22- مقدمة ابن خلدون، تحقيق، د. علي عبد الواحد وافي، لجنة البيان العربي، الطبعة الأولى، 1960م.
- 23- نزهة الألباء في طبقات الأدباء، ابن الأنباري، تحقيق د. إبراهيم السامرائي، مكتبة المنار، الطبعة الثالثة، الأردن، 1985م.

تأثير المنهج المتبع وفق السيطرة الدماغية في تعلم مهارات الهجوم البسيط لدى الطالبات بالمبارزة

أ.د. بيان علي عبد علي الخاقاني م.د. ظافر ناموس خلف

كلية التربية الرياضية/ جامعة بابل معهد الفنون الجميلة للبنين/ ديالى

Effect of Approach Employed According to Brain Control in Learning the Skills of Simple Assault for the Female Students in Fencing

Prof. Dr. Bayan Ali Abd Ali al-Kakani

College of Physical Education / University of Babylon

Lecturer Dr. Dhafer Namooos Kalaf

Institute of Fine Arts for Boys / Diyala

Abstract

The problem of the research is centralized in answering the following questions:

- 1- What is the type of brain control for the third class female students in the lesson of fencing?
- 2- What is the effect of the approach followed according to the brain control in learning the skills of simple attack in fencing?

The aim of this research is to:

- 1- Identify the type of brain control for the third class female students at the Faculty of Physical Education / Diyala in the lesson of fencing.
- 2- Identify of the approach employed depending on the brain control in learning the skills of simple attack for female students in fencing.

The two researchers used the experimental method to the suit the problem of the research. The research community was the third stage female students in the academic year 2011 - 2012 whose number was (63) students; the research sample was 42 students divided into three experimental groups at a rate of (12) students per group distributed according to the types of brain control.

ملخص البحث

تمركزت مشكلة البحث في الإجابة عن تساؤلات التالية:

- 1- ما نوع السيطرة الدماغية لدى طالبات المرحلة الثالثة في مادة المبارزة ؟
 - 2- ما تأثير المنهج المتبع وفق السيطرة الدماغية في تعلم مهارات الهجوم البسيط بالمبارزة؟
- وهدف البحث إلى التعرف على نوع السيطرة الدماغية لدى طالبات المرحلة الثالثة بكلية التربية الرياضية / ديالى بمادة المبارزة، والتعرف على تأثير المنهج المعتمد وفق السيطرة الدماغية في تعلم مهارات الهجوم البسيط لدى الطالبات بالمبارزة. إذ استخدم الباحثان المنهج التجريبي لملائمته مشكلة البحث. أما مجتمع البحث فكان طالبات المرحلة الثالثة للعام الدراسي 2011 - 2012 والبالغ عددهن (63) طالبة، وبلغت عينة البحث 42 طالبة مقسمة على ثلاث مجموعات تجريبية بمعدل (12) طالبة لكل مجموعة وزعت وفقاً لأنماط السيطرة الدماغية. بالإضافة إلى وسائل جمع المعلومات والأجهزة والأدوات المستخدمة والاختبارات القبلية والبعدية وتنفيذ المنهج والوسائل الإحصائية إذ استخدم الباحثان الحقيبة الإحصائية SPSS لمعالجة البيانات. وتوصل الباحثان إلى الاستنتاجات التالية:

- 1- وجود فروق ذات دلالة معنوية بين المجموعات الثلاثة في اختبار الهجمة المستقيمة المباشرة ولصالح المجموعة الأولى ذات النمط الأيسر من الدماغ والمجموعة الثالثة ذات النمط المتكامل من الدماغ.
- 2- وجود فروق ذات دلالة معنوية بين المجموعات الثلاثة في اختبار الهجمة غير المباشرة (تغيير الاتجاه) ولصالح المجموعة الأولى النمط الأيسر من الدماغ والمجموعة الثالثة النمط المتكامل من الدماغ.
- 3- لا توجد فروق ذات دلالة معنوية بين المجموعات الثلاثة في اختبار الهجمة القاطعة.

1- التعريف بالبحث

1-1 مقدمة البحث وأهميته

تعد لعبة المبارزة بالسيف من أقدم الألعاب، والمبارزة بالسيف من أقدم أسلحة الحروب بين الجيوش المقاتلة، إذ إن طبيعة المبارزة بالسيف هي إن يتنازل الفرد منافسه بصفة فردية ويتبادلان الكر مهاجماً أحياناً ومدافعاً أحياناً أخرى، حتى ينال احدهما من الآخر مقتولاً أو إصابة معجزة تحدد من المنتصر ومن المهزوم.

والمبارزة الحديثة هي إحدى مظاهر النشاط الرياضي لها أهدافها الرياضية والاجتماعية والتربوية والنفسية، إذا انبعثت عن المبارزة القديمة بعد عدة تطورات ووصلت إلى الوضع الحالي لتمارس وفقاً للقوانين والقواعد التنظيمية الخاصة التي تحكم المنازلة بين المتنافسين المتبارزين دون تدخل أو مساعدة من أحد أثناء اللعب سوى آداب هذه الرياضة العريقة ذات التقاليد النبيلة. كما إنها تتطلب من المتعلم بذل أقصى ما لديه من جهد عقلي وبدني وتوظيفها لتنفيذ المهارة، وهذه ترتبط بعمل الدماغ بصورة متكاملة وعدم اقتصره على جانب دون الآخر، واتصال ذلك بموضوع السيطرة الدماغية، التي تعد من الموضوعات الحيوية ذات الصلة بعمليات التفكير والتعلم لدى المتعلم والتي حظيت باهتمام الباحثين التربويين في مجالات عديدة ولكن بدرجة أقل في المجال الرياضي.

كما وأظهرت نتائج الدراسات العلمية والنفسية إن الدماغ هو قاعدة العقل ومحوره الأساسي، ومن ثم فإن الدماغ هو مناط السلوك الإنساني ومصدره حيث يؤثر ويتأثر بالمعرفة الإنسانية باعتباره أساس النشاط العقلي المعرفي، وهو منقسم إلى نصفين كرويين الأيسر والأيمن تغطيهما القشرة المخية، ومع إن النصفين كرويين متكاملان تماماً، إلا إن الأداء الوظيفي لكل منهما يختلف، حيث يختص النصف الأيسر ببعض أنواع النشاط، كما النصف الأيمن بأنواع أخرى من النشاط كما إنهما يتكاملان في العديد من الأنشطة.

ويشير (أحمد حسنين، ومجدي الشحات، 2002) إلى إن "تزايد الاهتمام بدراسة وظائف النصفين كرويين للدماغ كموضوع للقدرات العقلية ولأسيما قدرات التفكير وعلاقتها بعملية التعلم والتحصيل الدراسي حيث تساعد التربويين والقائمين على العملية التعليمية في فهم مدى تعقد عملية التعلم"⁽¹⁾، أما (فاطمة علي الدوسري، 2002) "فكشفت الدراسات التي أجريت في هذا المجال عن وجود فروق بين النصفين كرويين في عدد من الوظائف العقلية العليا فالنصف كروي الأيسر يقوم بالوظائف اللفظية والتحليلية والمنطقية، بينما يتخصص النصف الكروي الأيمن في إدراك وتذكر نماذج الاستجابات الحسية والمصورة وأنماط التفكير التي تقود إلى الإبداع حيث تتركز فيه الوظائف المرتبطة بالحدس والانفعال والوجدان والإبداع والفن واستخدام الخيال"⁽²⁾. ونجد إن هناك وظائف يقوم بها أحد النصفين بصورة أفضل من النصف الآخر، ولذا يستخدم مفهوم السيطرة للتعبير عن تقسيم العمل بين النصفين كرويين.

ويقصد بالسيطرة الدماغية بأن "المراكز العصبية الموجودة في أحد النصفين أكثر نشاطاً وتأثيراً في سلوك الفرد في المراكز العصبية الموجودة في النصف الآخر، وغالباً ما يكون النصف الأيسر هو المسيطر على نشاط الأفراد، ويتضح ذلك في استخدام أغلبية الأفراد لأجزاء الجسم اليمنى في الكتابة والأكل وغيرها، في حين سيطر النصف الأيمن عن بعض ممن يجيدون استخدام الأجزاء اليسرى من الجسم أفضل من اليمنى، كما نجد السيطرة تكون مشتركة أحياناً بين النصفين وهذا يشير إلى وجود النمط المتكامل"⁽³⁾.

(1) محمد حسنين، ومجدي الشحات؛ استراتيجيات الذاكرة وحل المشكلات لدى أنماط السيادة المخية المختلطة (دراسة تجريبية): مجلة كلية التربية الرياضية جامعة الزقازيق، مج 12، 2002، ص 49.

(2) فاطمة علي الدوسري؛ التنبؤ بالتمثيل الدراسي من خلال أساليب التعلم السطحي والعمق وأنماط التعلم والتفكير: جامعة أم القرى، كلية التربية الرياضية، علم النفس، 2001، ص 115.

(3) يوسف عبد الفتاح محمد؛ الأبعاد الأساسية الشخصية وأنماط التفكير والتعلم لدى عينة من الجنسين: مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، مج 23، 1995، ص 33 - 57.

وتكمن أهمية البحث أنه أول بحث في المباراة على حد علم الباحثان تهتم بدراسة السيطرة الدماغية في تعلم مهارات الهجوم البسيط بالمبارزة بسلاح الشيش لدى الطالبات، وبالتالي تساهم نتائج البحث الحالي في فتح آفاق جديدة للبحث في مجال السيطرة الدماغية لمختلف الرياضات ولكلا الجنسين.

1-2 مشكلة البحث

بعد الاطلاع على الدراسات العربية والأجنبية في موضوع السيطرة الدماغية وجد الباحثان ندرة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع في المجال الرياضي، إذ أن معظمها استهدفت طلبة المدارس والجامعات وربطها بمتغيرات الجنس والتخصص والذكاء والتفكير ولم يتم ذكر إن كانوا رياضيين أم غير رياضيين. ونظراً لقلة الدراسات التي تناولت السيطرة الدماغية بالمجال الرياضي بصورة عامة ورياضة المباراة بصورة خاصة، إضافة إلى ارتباط السيطرة الدماغية بالتفكير والتعلم، ولأهميتها في دراسة ميل الطالبة إلى الاعتماد السيطرة الدماغية لأحد جوانب الدماغ دون الآخر وذلك لمعالجة المعلومات والخبرات المعرفية المتنوعة ومدى الاستفادة منها في تعزيز التعلم والأداء للمهارات الهجومية بالمبارزة ومن هنا ظهرت مشكلة الدراسة لدى الباحثان وبالتحديد يمكن إيجازها بالإجابة عن تساؤلات التالية :

- 1- ما نوع السيطرة الدماغية السائد لدى طالبات المرحلة الثالثة في مادة المباراة ؟
- 2- ما تأثير المنهج المتبع وفق السيطرة الدماغية في تعلم مهارات الهجوم البسيط بالمبارزة؟

1-3 هدف البحث

يهدف البحث إلى ما يأتي: التعرف على تأثير المنهج المعتمد وفق السيطرة الدماغية في تعلم مهارات الهجوم البسيط لدى الطالبات بالمبارزة.

1-4 فروض البحث

- 1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في السيطرة الدماغية بين المجموعات البحثية
- 2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبارات القبلية والبعدية للمجاميع التجريبية في تعلم مهارات الهجوم البسيط بالمبارزة.
- 3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبارات البعدية بين المجموعات التجريبية في تعلم مهارات الهجوم البسيط بالمبارزة.

1-5 مجالات البحث

1-5-1 المجال البشري: طالبات المرحلة الثالثة / بكلية التربية الرياضية / جامعة ديالى وللعام الدراسي 2011 / 2012

1-5-2 المجال الزمني: للفترة من 5 / 12 / 2011 ولغاية 30 / 4 / 2012

1-5-3 المجال المكاني: قاعة المباراة بكلية التربية الرياضية / جامعة ديالى

2- الدراسات النظرية والدراسات السابقة

2-1 الدراسات النظرية

2-1-1 مفهوم السيطرة الدماغية: hemisphericity styles

تعددت مسميات السيطرة الدماغية بتعدد واختلاف الاطر النظرية، فقد استخدم كولمان coleman مصطلح عمليات الدماغ processes brain كرادف السيطرة الدماغية في حين استخدم زينهو سيرن zenhau sern، ورفيت rephetti، وجيبارت gebhardt تعبير التعلم المعقد learning complexity، والذاكرة memory واسلوب التفكير thinking كمترادفات السيطرة الدماغية.

يذكر (مراد واحد، 2001) إن (تورانس Torrance) أشار إلى " السيطرة الدماغية على إنها أنماط التعلم والتفكير style of learning thinking ويقصد بها استخدام الافراد للمعلومات في مواجهة المشكلات ويتمثل الاستخدام في وظائف

النصفين كرويين الأيسر أو الأيمن أو كليهما معا المتكامل في العمليات العقلية أو السلوك وتوجد ثلاثة أنماط للتعليم والتفكير هي:

النمط الأيمن: يقصد به استخدام النصف كروي الأيمن من الدماغ كما صدرها تورانس ومساعدته.

النمط الأيسر: يقصد به استخدام النصف كروي الأيسر من الدماغ كما صدرها تورانس ومساعدته.

النمط المتكامل: يقصد به التكامل بين وظائف النصفين كرويين (الأيمن والأيسر) من الدماغ⁽¹⁾.

وتضيف (أمل المخزومي، 2001) إن السيطرة الدماغية تعرف " بإنها القسم السائد من الدماغ هو الذي يؤدي دورا

مهم في سلوك الافراد لمعالجة المهام ومعرفة النصف السائد من الدماغ يساعد على معاملة وتعليم الافراد"⁽²⁾.

أما (إبراهيم عبد العزيز، 1996) يرى إن "السيطرة الدماغية تعرف" بإنها المفهوم الاساسي والضروري لفهم

الوظائف المحددة لكل جزء، حين إن كلا من النصف كروي الأيسر والنصف كروي الأيمن من الدماغ متخصص لاداء

وظيفة منفصلة ومتكاملة في الوقت ذاته"⁽³⁾.

ويعرف (سامي عبد القوي، 2001) السيطرة الدماغية بأن "بعض الوظائف تتركز في نصف عن اخر وتتم من

خلاله، وإن هذا النصف هو الذي يقود السلوك ويوجه، ومع ذلك فلا توجد سيادة مطلقة، بل نسبية لإن كل نصف له دور

في كل سلوك تقريبا"⁽⁴⁾.

ويذكر (علي مهدي، عامر ياسر، 1999) إن السيطرة الدماغية "لا ينظر اليها على إنها ثنائية القطب وإنما تمثل

متصلا تتوزع عليه أنشطة السيطرة بنسب متفاوتة، حيث معظم الافراد يستخدمون تلك الأنماط (الأيسر، الأيمن، المتكامل)

ولكن الاغلبية أو السيطرة في بعض المواقف تكون لاحدهما على حساب الاخر. "⁽⁵⁾

وحدد (براون، 1994) تلخيصا لوظائف النصفين كرويين للدماغ على النحو التالي:⁽¹⁾

جدول (1)

وظائف المعرفة لنصفي الدماغ الأيمن والأيسر

النصف الأيسر	النصف الأيمن
عقلي	حدسي
يتذكر الاسماء	يتذكر الوجوه
يستجيب للتوجيهات الكلامية والشروح	يستجيب للتوجيهات المصورة أو الرمزية
يجرب بطريقة نقية مع التحكم	يجرب بطريقة عشوائية وأقل قيودا
احكامه موضوعية	احكامه ذاتية
مخطط منسق	منطلق وتلقائي
يفضل المعلومات الثابتة المؤكدة	يفضل المعلومات غير المؤكدة المرأوغة
يعتمد على اللغة في التفكير وفي التذكر	يعتمد على الصور في التفكير وفي التذكر
قارى محل	قارى مركب
يفضل الكلام والكتابة	يفضل الرسم والتعامل مع الأشياء
يفضل اسئلة الاختيار من متعدد	يفضل الاسئلة المفتوحة

(1) صلاح احمد مراد، ومحمّد عامر احمد؛ أنماط التعلم والتفكير وعلاقتها باتفاضل والتشائم لطلبة التخصصات التكنولوجية:

المجلة المصرية للدراسات النفسية، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مج 11 (32) ص 11 – 41.

(2) أمل المخزومي؛ إطلالة على المخ البشري ووظائفه : (المجلة العربية، ع (286) فبراير، 1996) ص 41.

(3) ابراهيم عبد العزيز؛ علم اللغة العصبي: (مجلة جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية، ع (18) فبراير، 1996) ص 218.

(4) سامي عبد القوي؛ علم النفس العصبي الاسس وطرق التقييم: جامعة الامارات العربية، 2001) ص 184.

(5) علي مهدي، وعامر ياسر؛ أنماط السيطرة المخية لدى طلاب كلية التربية في جامعة قابوش : مجلة علم النفس، القاهرة

1999، ص 8.

(1) د. دوجلاس براون؛ اسس تعلم اللغة وتعليمها : (ترجمة) عبدة الراجمي وعلي احمد سفيان، (بيروت، دار النهضة العربية،

1994) ص 116.

يتحكم في المشاعر	أكثر حرية في المشاعر
لا يجيد تفسير لغة الجسم	يجيد تفسير لغة الجسم
يستعمل الاسعارة نادرا	يستعمل الاستعارة كثيرا
يفضل الحل المنطقي للمشكلات	يفضل الحل الحدسي للمشكلات

2-1-2 الهجوم بالمبارزة

إن الأساس الذي تقوم عليه المبارزة هو القيام بأداء المهارة البسيطة السريعة المباشرة في الهجوم على المنافس، فعند أداء المهارات البسيطة يجب أن تؤدي بسرعة عالية وبدقة تامة إن تكون مضبوطة الأداء محكمة التوجيه بقوة مناسبة، كما يجب أن يتوافر عند أدائها عنصر المفاجأة المنافس بها بثقة تامة وإرادة قوية مع أدائها بأقل وقت (أي أقصر زمن ممكن)، والهدف النهائي الذي يسعى إليه كلا المبارزين هو تحقيق الفوز، كلا على منافسة وتتوقف نتيجة المباراة على عدد اللمسات التي يسجلها كل من المتبارزين وفقا لما يحدده قانون المبارزة. وليس من سبيل لذلك سوى الهجوم. من أنواع الهجوم:

2-1-2-1 الهجوم البسيط

الهجوم البسيط يعني " قيام اللاعب بحركة بسيطة سواء اكانت بمد الذراع المسلحة فقط، أو مد الذراع مع التقدم أو الطعن نحو الهدف المنافس، فيكون مباشرا، أما اذا تم الانتقال من جهة لآخرى فيسمى (هجوم غير مباشر)"⁽¹⁾. وعرفه (بيان علي الخاقاني، 2007) بأنه "عبارة عن حركة هجومية يقوم بها اللاعب المهاجم بغرض تحقيق لمسة على هدف المنافس، تتم في عدة واحدة وإذا ماتمت هذه الحركة في نفس الاتجاه التي يوجد بها تلاحم السلاح أو بدون تلاحم مع سلاح المنافس تسمى هذه الهجمة بالطعنة المستقيمة المباشرة، أما اذا ماتمت في الجهة المقابلة أي في الجهة الغير ملتحم بها المنافس تسمى الطعنة بتغيير الاتجاه (المغيرة) ويكون التغيير إما أفقي أو عمودي ويكون بطريقة القطع"⁽²⁾.

2-1-2-1-2 الهجمة المستقيمة المباشرة

وهو الهجوم " الذي يتم في نفس خط الالتحام مع سلاح الخصم، حيث إنها تتم في خط مستقيم وللأمام دون تغيير في اتجاه خط السلاح الذي كان عليه قبل البدء في تنفيذ الهجوم"⁽³⁾. ويعرفه (عبدالله صلاح الدين، 1980) بأنه " قيام اللاعب المهاجم بحركة واحدة فقط على الخصم واذ لمسة وتكون مباشرة أما في الخطوط العليا أو الخطوط السفلى وتمتاز هذه الهجمة بعدم الالتحام اللاعبين واخذ لمسة في أي منطقة من مناطق الهدف الداخلية أو الخارجية وفي الخطوط العليا والخطوط السفلى"⁽⁴⁾. أما (عباس الرملي، 1993) فيذكر بأنه " عبارة عن حركة انبساطية (فرد الذراع والطن) ويؤدي على شكل هجوم دون تغيير الاتجاه أي في اعادة نفس اتجاه التلاحم عندما يكون اتجاه المنافس مكشوفاً"⁽⁵⁾. ويذكر (عبد الهادي حميد، وعبد الكريم فاضل) بأن الهجمة المستقيمة المباشرة هي حركة هجومية مباشرة يقوم بها اللاعب المهاجم على هدف المنافس، وبالاتجاه نفسه سواء أكانت منطقة خارجية أو إن (الطعنة المستقيمة) فيها تسجيل اللمسة على منافس أو الشاخص في حين الطعنة الانبساطية تؤدي بدون وجود منافس أي ليس هناك توجيه للذبابة نحو هدف محدد"⁽⁶⁾.

(2) عبد الهادي حميد، عبد الكريم فاضل ؛ رياضة المبارزة اسس فنية تعليم – تدريب تحكيم : (بغداد، المكتبة الوطنية، 2008) ص48.

(2) بيان عبد علي الخاقاني ؛ تدريس وتدريب المبارزة : (عمان، دار دجلة، 2007) ص 86.

(3) جمال عبد الحميد عابدين ؛ اصول تدريب المبارزة : (الاسكرندرية، منشأة المعارف، 1984) ص 212.

(4) عبد الله صلاح ؛ المبارزة الحديثة : (بغداد، مطبعة جامعة بغداد، 1908) ص 56.

(5) عباس الرملي؛ المبارزة لسلاح الشيش : (القاهرة، دار الفكر العربي، 1980)، ص 212.

(6) عبد الهادي حميد، وعبد الكريم فاضل ؛ المصدر السابق، 2008، ص 48.

2-1-2-1-2 الهجمة بتغيير الاتجاه

هي إحدى حركات الهجوم الغير مباشر ويبدأ " الأداء الحركي لها أساسا من وضع الالتحام مع سلاح الخصم في أحد أوضاع المبارزة العليا أو السفلى وفيما يتم تغيير اتجاه النصل المهاجم من الاتجاه الخاص بالالتحام إلى اتجاه آخر معايير مع مد الذراع المسلحة والطعن بالقدم الأمامية مباشرة في حركة مستمرة دون توقف" (7).

وهي "حركة هجومية غير مباشرة وتتم بقيام اللاعب بتغيير الاتجاه مرة واحدة إلى الجهة الأخرى عندها يكون نصلا اللاعبين في حالة التحام، وذلك بتغيير ذبابة نصله من أسفل سلاح اللاعب المنافس المقابل للوصول إلى الجانب الآخر أو بالعكس في الأوضاع العليا، وبتغيير نصل سلاحه من أعلى نصل سلاح اللاعب المنافس المقابل للوصول إلى الجانب الآخر، وبالعكس في الأوضاع السفلى" (1).

2-1-2-1-2 الهجمة القاطعة

"هي إحدى الهجمات التي يتمثل فيها الهجوم البسيط غير المباشر وتؤدي في الاتجاه المقابل للاتجاه الذي يتلاحم فيه حالة ما إذا كان الاتجاه الأصلي مغلقا، ولكنها تختلف عن الهجمة المتغيرة في طريقة ادائها" (2).

ويذكر (عبد علي نصيف، وآخرون، 1990) بأن " الحركة تتم بقيام اللاعب بسحب نصل سلاحه إلى الخلف بثني المرفق قليلا وكذلك الرسغ باتجاه الكتف اليمنى من الجهة الخارجية قليلا، حتى يصل اللاعب إلى نهاية ذبابة نصل سلاح المنافس يلي ذلك مباشرة تغير اتجاه نصل اللاعب إلى الجانب الآخر من نصل سلاح المنافس على إن يراعي دقة الحركة وسرعتها في اثناء تنفيذها وتم بوقت قصير، ومن مسافة قريبة إلى هدف المنافس" (3) (4).

كما تتم هذه الحركة " وفي أكثر حالاتها بالأوضاع العليا (أي الخطوط العليا) وفي الأوضاع السفلى تكون ذبابة نصل سلاح اللاعب في الاتجاه المتوازي للأرض عند تأدية الطعنة القاطعة".

3- منهجية البحث وإجراءاته الميدانية

3-1 منهج البحث

استخدم الباحثان المنهج التجريبي وذلك لملائمته مشكلة وأهداف البحث.

3-2 مجتمع البحث وعينه

اشتمل مجتمع البحث طالبات المرحلة الثالثة/ كلية التربية الرياضية/ جامعة ديالى للعام الدراسي 2011/ 2012 والبالغ عددهم (57) طالبة تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية بعد استبعاد الطالبات الممارسات للعبة (لأعبات الأندية ومنتخب الكلية الجامعة والمحافظة والبالغ عددهم (4) طالبات، وبذلك بلغ مجتمع البحث (53) طالبة، وبلغت العينة (42) طالبة ونسبتها 79.25 % إذ قسمت العينة إلى ثلاث مجاميع تجريبية بمعدل (12) طالبة لكل نمط بعد توزيع استمارة استبيان السيطرة الدماغية على مجتمع البحث كما يلي:

- 1- المجموعة التجريبية الأولى على وفق السيطرة الدماغية النصف الأيمن
- 2- المجموعة التجريبية الثانية على وفق السيطرة الدماغية النصف الأيسر
- 3- المجموعة التجريبية الثالثة على وفق السيطرة الدماغية المتكاملة.

3-3 وسائل جمع المعلومات المستعملة بالبحث:

استعمل الباحثان الوسائل التالية

- 1- المراجع والمصادر العربية والأجنبية

- (7) جمال عبد الحميد عابدين، المصدر السابق، 1984، ص 89.
- (1) عبد علي نصيف وآخرون؛ المصدر السابق، 1990، ص ص 216.
- (2) بيان عبد علي الخاقل؛ المصدر السابق، 2007، ص 87
- (3) ابراهيم نبيل عبد العزيز، المصدر السابق، 2001، ص 125.
- (4) عبد علي نصيف وآخرون؛ المصدر السابق، 1990، ص ص 216.

2- استمارة استبيان للسيطرة الدماغية

3- الاختبارات والقياس

3-4 الأجهزة والأدوات المستعملة في البحث

استعمل الباحثان الأجهزة والأدوات الآتية:

1- أسلحة مبارزة (20).

2- أقنعة مبارزة (10).

3- كف مبارزة (4).

4- كاميرة فيديو نوع (Sony)، وأقراص DVD عدد (2).

5- ساعة توقيت (1).

6- ملعب مبارزة (1).

3-5 التجربة الاستطلاعية

قام الباحثان بإجراء تجربة استطلاعية وذلك بتاريخ 26/12/2011 إذ وزع الباحثان استمارة خاصة بالسيطرة الدماغية لغرض توزيع الطالبات إلى المجاميع التجريبية الثلاثة وفق نمط السيطرة الدماغية.

3-6 الاختبار القبلي

أجرى الباحثان الاختبارات القبلي الخاصة بأنواع الهجوم البسيط (الهجمة المستقيمة المباشرة، الهجمة بتغيير الاتجاه، الهجمة القاطعة) على عينة البحث وذلك يوم الاثنين 2/1/2012 بقاعة المبارزة بكلية التربية الرياضية / جامعة ديالى وتم تقييم الأداء لمهارات الهجوم من قبل الخبراء (*) كما قام الباحثان بتصوير الأداء لغرض إجراء تكافؤ المجموعات، علماً إنه تم إعطاء وحدتين تعليميتين عن الهجوم البسيط قبل الشروع بإجراء الاختبارات القبلي والجدول (2) يبين ذلك.

جدول (2)

يبين تكافؤ المجموعات في الاختبار القبلي لمهارات الهجوم البسيط لعينة البحث

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	فرق المربعات	قيمة (F) المحسوبة	الدلالة
مباشر	بين المجموعات	143.	2	071.	133.	غير معنوي
	داخل المجموعات	21.000	39	538.		
	المجموع الكلي	21.143	41			
غير مباشر	بين المجموعات	048.	2	024.	059.	غير معنوي
	داخل المجموعات	15.857	39	407.		
	المجموع الكلي	15.905	41			
قاطعة	بين المجموعات	2.714	2	1.357	2.247	غير معنوي
	داخل المجموعات	23.571	39	604.		
	المجموع الكلي	26.286	41			

قيمة (F) الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (2، 39) = 3.23

(*) 1- د. بشار غالب - مدرس المبارزة / كلية التربية الرياضية / جامعة ديالى

2- د.م. فراس طالب حمادي - مدرس المبارزة / كلية التربية الرياضية / جامعة ديالى

3- سرمد لقمان طعان - مدرب منتخب ديالى بالمبارزة.

4- غزوان صادق بنيان - بكالوريوس تربية رياضية / محاضر بكلية التربية الرياضية / جامعة ديالى

3-7 تنفيذ المنهج المعتمد

بعد إجراء الاختبارات القبليّة باشر الباحثان بتنفيذ المنهج المعتمد من قبل مدرس المادة والخاص بتدريس الهجوم البسيط بأنواعه (الهجوم البسيط المباشر، الهجوم بتغيير الاتجاه، الهجمة القاطعة) لمدة (6) أسابيع وبمعدل وحدتين تعليميتين لكل نوع من أنواع الهجوم البسيط وللفترة من 30/1/2012 ولغاية 12/3/2012.

3-8 الاختبار البعديّة

بعد انتهاء من تنفيذ المنهج المعد الخاص بأنواع الهجوم البسيط قام الباحثان بإجراء الاختبارات البعديّة وتقييم أداء مهارات الهجوم البسيط من قبل لجنة الخبراء ذلك يوم الاثنين 19/3/2012.

3-9 الوسائل الإحصائية

الغرض معالجة البيانات التي تم جمعها بعد إجراء الاختبارات استخدم الباحثان الحقيبة الإحصائية SPSS ومنها الوسائل الإحصائية التالية:

1- الوسط الحسابي

2- الانحراف المعياري

3- اختبار (T)

4- تحليل التباين

5- نسبة التطور (حجم الأثر)⁽¹⁾

4- عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها

4-1 عرض نتائج الاختبارات القبليّة والبعديّة لمهارات الهجوم البسيط المجاميع البحثية وتحليلها

جدول (3)

يبين الأوساط الحسابية الانحرافات المعيارية وقيمة (t) المحسوبة للاختبار القبلي والبعدي للهجمة المباشرة للمجاميع البحثية

المتغيرات المجاميع	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي		قيمة (t) المحسوبة	مستوى الدلالة (0.05)
	س	ع	س	ع		
التجريبية الأولى	4.071	0.730	9.021	7.357	1.151	معنوية
التجريبية الثانية	4.143	0.770	5.408	6.286	1.267	معنوية
التجريبية الثالثة	4.214	0.699	9.733	7.357	1.151	معنوية

قيمة (t) الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) درجة حرية (13) = 2.160.

يبين الجدول (3) قيمة الأوساط الحسابية الانحرافات المعيارية للاختبار القبلي والبعدي للهجمة المستقيمة المباشرة للمجاميع البحثية فقد بلغ الوسط الحسابي القبلي للمجموعة التجريبية الأولى (4.071) الانحراف المعياري (0.730) أما الاختبار البعدي فقد بلغ الوسط الحسابي (7.357) الانحراف المعياري (1.151). أما المجموعة الثانية فقد بلغ الوسط الحسابي للاختبار القبلي (4.143) الانحراف المعياري (0.770)، والاختبار البعدي بلغ الوسط الحسابي (6.286) الانحراف المعياري (1.267). أما المجموعة الثالثة فقد بلغ الوسط الحسابي للاختبار القبلي (4.214) الانحراف المعياري (0.699)، أما الاختبار البعدي بلغ الوسط الحسابي (7.357) الانحراف المعياري (1.151).

(1) محمد جاسم الياسري، وآخرون؛ الإحصاء التحليلي بين النظرية والتطبيق، ط1: (النجف الأشرف، دار الضياء للطباعة، 2011)، ص208-209.

أما قيمة (t) المحسوبة بين الاختبارات القبلية والبعديّة للهجمة المستقيمة المباشرة للمجاميع البحثية فقد بلغت قيمة (t) المحسوبة للمجموعة التجريبية الأولى (9.021) والمجموعة الثانية (5.308) وللمجموعة الثالثة (9.733) وهي أعلى قيمة (t) الجدولية بمستوى دلالة (0.05) درجة حرية (13) وهي دالة إحصائياً.

جدول رقم (4)

يبين الأوساط الحسابية الانحرافات المعيارية وقيمة (t) المحسوبة للاختبار القبلي والبعدي للهجوم غير المباشر للمجاميع البحثية

المتغيرات المجاميع	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي		قيمة (t) المحسوبة	مستوى الدلالة 0.05
	س	ع	س	ع		
التجريبية الأولى	3.643	0.745	9.861	1.099	9.861	معنوية
التجريبية الثانية	3.643	0.633	7.043	1.167	7.043	معنوية
التجريبية الثالثة	3.571	0.514	9.543	1.393	9.543	معنوية

قيمة (t) الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (13) = 2.160

يبين الجدول (4) قيمة الأوساط الحسابية الانحرافات المعيارية للاختبار القبلي والبعدي للهجوم غير المباشر للمجاميع البحثية فقد بلغ الوسط الحسابي القبلي للمجموعة التجريبية الأولى (3.643) الانحراف المعياري (0.745) أما الاختبار البعدي فقد بلغ الوسط الحسابي (7.143) الانحراف المعياري (1.099). أما المجموعة الثانية فقد بلغ الوسط الحسابي للاختبار القبلي (3.643) الانحراف المعياري (0.633) والاختبار البعدي بلغ الوسط الحسابي (6.143) الانحراف المعياري (1.167). أما المجموعة الثالثة فقد بلغ الوسط الحسابي للاختبار القبلي (3.571) الانحراف المعياري (0.514) أما الاختبار البعدي بلغ الوسط الحسابي (7.357) الانحراف المعياري (1.393). أما قيمة (t) المحسوبة بين الاختبارات القبلية والبعديّة للهجمة غير المباشرة للمجاميع البحثية فقد بلغت قيمة (t) المحسوبة للمجموعة التجريبية الأولى (9.861) وللمجموعة الثانية (7.043) وللمجموعة الثالثة (9.543) وهي أعلى قيمة (t) الجدولية (2.160) بمستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (13) وهي دالة إحصائياً.

جدول رقم (5)

يبين الأوساط الحسابية الانحرافات المعيارية وقيمة (t) المحسوبة للاختبار القبلي والبعدي للهجمة القاطعة للمجاميع البحثية

المتغيرات المجاميع	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي		قيمة (t) المحسوبة	مستوى الدلالة (0.05)
	س	ع	س	ع		
التجريبية الأولى	3.429	0.514	6.786	1.051	10.749	معنوية
التجريبية الثانية	3.357	0.497	6.286	0.994	9.855	معنوية
التجريبية الثالثة	3.929	0.730	6.643	1.008	8.159	معنوية

قيمة (t) الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (13) = 2.160

يبين الجدول (5) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للاختبار القبلي والبعدي للهجمة القاطعة للمجاميع البحثية فقد بلغ الوسط الحسابي القبلي للمجموعة التجريبية الأولى (3.429) الانحراف المعياري (0.514) أما الاختبار البعدي فقد بلغ الوسط الحسابي (6.786) الانحراف المعياري (1.051). أما المجموعة الثانية فقد بلغ الوسط الحسابي للاختبار القبلي (3.357) الانحراف المعياري (0.487) أما الاختبار البعدي بلغ الوسط الحسابي (6.286) الانحراف المعياري (0.994).

أما المجموعة الثالثة فقد بلغ الوسط الحسابي للاختبار القبلي (3.929) الانحراف المعياري (0.730) أما الاختبار البدي بلغ الوسط الحسابي (6.643) الانحراف المعياري (1.008).
وقيمة (t) المحسوبة بين الاختبارات القبلية والبعدية للهجمة القاطعة للمجاميع البحثية فقد بلغت قيمة (t) المحسوبة للمجموعة التجريبية الأولى (10.749) وللمجموعة الثانية (9.855) وللمجموعة الثالثة (9.733) وهي أعلى قيمة (t) الجدولية (2.160) بمستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (13).

4-2 مناقشة نتائج قيمة (t) بين الاختبارات القبلية والبعدية للمجاميع البحثية

تبين الجداول (3، 4، 5) نتائج قيمة (t) المحسوبة بين الاختبارات القبلية والبعدية للمجاميع البحثية فقد بلغت قيمة (t) المحسوبة في اختبار الهجمة المستقيمة المباشرة للمجموعة الأولى (9.021) وللمجموعة الثانية (5.408) وللمجموعة الثالثة (8.744) وهي أعلى قيمة (t) الجدولية (2.160) بمستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (13) وهي ذات دلالة معنوية.

أما في اختبار الهجمة بتغيير الاتجاه فقد بلغت قيمة (t) المحسوبة للمجموعة الأولى (9.761) والمجموعة الثانية (7.043) والمجموعة الثالثة (9.543) وهي أعلى من قيمة (t) الجدولية (2.160) بمستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (13) وهي ذات دلالة معنوية.

أما في اختبار الهجمة القاطعة بلغت قيمة (t) المحسوبة للمجموعة الأولى (10.739) وللمجموعة الثانية (9.855) وللمجموعة الثالثة (8.159) وهي أعلى من قيمة (t) الجدولية (2.160) بمستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (13) وهي ذات دلالة معنوية.

ويعزو الباحثان سبب ذلك إلى إن المنهج المتبع وطرائق وأساليب التدريس والوسائل المساعدة التي استعملها مدرس المادة ساهمت في ظهور فروق ذات دلالة معنوية بين الاختبارات القبلية والبعدية وخاصة إن عينة البحث يتعلم لعبة المبارزة لأول مرة بالإضافة إلى إن حركات الهجوم البسيط الهجمة المستقيمة المباشرة - الهجمة بتغيير الاتجاه - الهجمة القاطعة هي حركات تؤدي بحركة واحدة وتوقيت واحد وهي من الحركات السهلة بلعبة المبارزة.

ويؤيد ذلك (بيان علي عبد علي، وآخرون، 2009) إن "الهجوم إذا ما نفذ ضد المنافس في حركة واحدة وتوقيت زمني واحد يسمى هذا النوع من الهجوم بالهجوم البسيط".⁽¹⁾

وكما يشير (صباح نوري، وآخرون، 2011) إلى إن "الهجوم البسيط عبارة عن أداء الهجوم على المنافس استعمال حركة سلاح واحدة في توقيت زمني واحد مع الطعن أو التقدم للأمام في اتجاه الهدف القانوني للمنافس".⁽²⁾

4-3 عرض نتائج قيمة (F) المحسوبة بين المجاميع البحثية في اختبارات البعدية وتحليلها

جدول رقم (9)

يبين نتائج قيمة (f) المحسوبة بين المجاميع البحثية في اختبارات الهجمة المستقيمة المباشرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	فرق المربعات	قيمة (F) المحسوبة	قيمة (F) الجدولية	مستوى الدلالة
من المجموعات	10.714	2	5.357			
داخل المجموعات	55.286	39	1.418			
المجموع الكلي	66.000	41		3.778	3.25	معنوية

(1) بيان علي الخافقي، وآخرون؛ المصدر السابق، 2009، ص99.

(2) صباح نوري، وآخرون؛ المبادئ النظرية في تعلم المبارزة، ط1: (بغداد، مطبعة النور، 2011)، ص95.

جدول رقم (10)

يبين أقل فرق معنوي (L.S.D) في اختيار الهجمة المستقيمة المباشرة

المجاميع	فرق الأوساط	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة المحسوبة	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
مجموعة 1- مجموعة 2	1.071	0.450	0.022	0.05	دال
مجموعة 1- مجموعة 3	0.000	0.450	1.000		غير دال
مجموعة 2- مجموعة 3	1.071	0.450	0.022		دال

أظهرت نتائج الجدولين (9 - 10) قيمة (f) المحسوبة لاختبار الهجمة المستقيمة المباشرة بين المجاميع الثلاثة إذ بلغت (3.779) بمستوى دلالة (0.05) درجة حرية (39.2) وهي اكبر من الجدولية البالغة (3.25) وهي ذات دلالة معنوية.

أما أقل فرق معنوية فكأن بين المجموعة الأولى والمجموعة الثانية (0.022) وبين المجموعة الأولى والثالثة (1.000) وهي غير دالة، وبين المجموعة الثانية والثالثة (0.022) وهي دالة.

جدول رقم (11)

يبين نتائج قيمة (F) المحسوبة بين المجاميع البحثية في اختبارات الهجمة غير المباشرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	فرق المربعات	قيمة (F) المحسوبة	قيمة (F) الجدولية	مستوى الدلالة
من المجموعات	11.762	3	5881	3.911	3.25	معنوية
داخل المجموعات	58.643	39	1.504			
المجموع الكلي	70.405	41				

جدول رقم (12)

يبين أقل فرق معنوي (L.S.D) في اختيار الهجمة غير المباشرة

المجاميع	فرق الأوساط	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة المحسوبة	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
مجموعة 1- مجموعة 2	1.000	0.463	0.037	0.05	دال
مجموعة 1- مجموعة 3	0.214	0.463	0.646		غير دال
مجموعة 2- مجموعة 3	1.214	0.463	0.012		دال

أظهرت نتائج الجدولين (11 - 12) قيمة (F) المحسوبة لاختبار الهجمة المستقيمة المباشرة بين المجاميع الثلاثة إذ بلغت (3.911) بمستوى دلالة (0.05) درجة حرية (39.22) وهي اكبر من الجدولية البالغة (3.25) وهي ذات دلالة معنوية. أما أقل فرق معنوية فكأن بين المجموعة الأولى والمجموعة الثانية (0.037)، وهي دالة. وبين المجموعة الأولى والثالثة (0.646) وهي غير دالة. وبين المجموعة الثانية والثالثة (0.012) وهي دالة.

جدول رقم (13)

يبين نتائج قيمة (F) المحسوبة بين المجاميع البحثية في اختبارات الهجمة القاطعة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	فرق المربعات	قيمة (F) المحسوبة	قيمة (F) الجدولية	مستوى الدلالة
من المجموعات	1.857	2	0.929			
داخل المجموعات	40.429	39	1.037			
المجموع الكلي	42.286	41		0.896	3.25	غير معنوية

جدول رقم (14)

يبين اقل فرق معنوي (L.S.D) في اختبار الهجمة المستقيمة المباشرة

المجاميع	فرق الأوساط	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة المحسوبة	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
مجموعة 1 - مجموعة 2	0.500	0.385	0.201		غير دال
مجموعة 1 - مجموعة 3	0.143	0.385	0.712		غير دال
مجموعة 2 - مجموعة 3	0.357	0.385	0.359	0.05	غير دال

أظهرت نتائج الجدولين (13 - 14) قيمة (f) المحسوبة لاختبار الهجمة المستقيمة المباشرة بين المجاميع الثلاثة إذ بلغت (0.896) بمستوى دلالة (0.05) درجة حرية (39.2) وهي اكبر من الجدولية البالغة (3.25) وهي ذات دلالة معنوية.

أما اقل فرق معنوية فكان بين المجموعة الأولى والمجموعة الثانية (0.201)، وهي غير دالة. وبين المجموعة الأولى والثالثة (0.712) وهي غير دالة. وبين المجموعة الثانية والثالثة (0.359) وهي غير دالة.

4-5 مناقشة نتائج قيمة (F) المحسوبة واقل فرق معنوي للمجاميع البحثية بالاختبارات البعدية

أظهرت الجداول (7، 8، 9، 10، 11، 12) نتائج قيمة (F) المحسوبة واقل فرق معنوي (L.S.D) بين المجموعات التجريبية الثلاثة فقد بلغت (f) المحسوبة في اختبار الهجمة المستقيمة المباشرة (3.779) بمستوى دلالة (0.05) درجة حرية (39.2) وهي أعلى من قيمة (F) الجدولية (3.25) وذات دلالة معنوية.

في اختبار الهجمة بتغيير الاتجاه فقد بلغت قيمة (F) المحسوبة (3.911) وهي أعلى من قيمة (F) الجدولية (3.25) بمستوى دلالة (0.05) درجة حرية (39.2) وذات دلالة معنوية.

أما في اختبار الهجمة القاطعة فقد بلغت قيمة (F) المحسوبة (0.896) وهي أقل من قيمة (F) الجدولية (3.25) بمستوى دلالة (0.05) درجة حرية (39.2) وذات دلالة غير معنوية.

ويعزو الباحثان سبب تفوق المجموعة الأولى والمجموعة الثالثة على المجموعة الثانية

في اختبار الهجمة المستقيمة المباشرة إلى إن السيطرة الدماغية للمجموعة الأولى نصف الأيسر والمجموعة الثالثة المتكاملة إذ تمتاز السيطرة الدماغية للنصف الأيسر بالقدرة على التصنيف والتحليل ويفضل الأفراد ذوي النصف الكروي الأيسر المهام المحدد إذ يمكن التركيز على التذكر اللفظي من أجل اكتشاف حقائق معنية يمكن بطريقة منطقية لحل المشكلات.

ويشير (كميل عزمي، 1995) إلى إن "الأفراد ذو النمو الأيسر يظهرون ثقة بالنفس وقدرة على الاستجابة بحسب الظروف المتغيرة".⁽¹⁾

(1) كميل عزمي؛ وظائف النصفين كرويين للمخ في علاقتها بالقدرات الابتكارية والسمات الشخصية لدى طالبات الجامعة : المجلة التربوية، مج (1)، كلية التربية، جامعة سوهاج، ص 191.

أما اقل فرق معنوي (L.S.D) بين المجاميع التجريبية الثلاثة فقد بلغت في اختبار الهجمة بتغيير الاتجاه بين المجموعة الأولى والثانية (0.37) وهي دالة. وبين المجموعة الأولى والثالثة (0.646)، وهي غير دالة. وبين المجموعة الثانية والثالثة (0.012) وهي دالة.

ويعزو الباحثان سبب تفوق المجموعة الأولى والمجموعة الثالثة على المجموعة الثانية في اختبار الهجمة بتغيير الاتجاه إلى إن السيطرة الدماغية للمجموعة الأولى نصف الأيسر والمجموعة الثالثة المتكاملة مما يدل على سيطرة وسيادة النمط الأيسر على أداء الطالبات ويعكس إن التدريس مازال يؤكد على التلقين من جانب المدرسين والحفظ والاسترجاع من جانب الطالبات التي تعتبر من وظائف وقدرات النصف الكروي الأيسر والمتكامل.

ويذكر (ذوقان عبيدان وسهيله أبو السعيد، 2005) إن " الكتاب التقليدي يعرض المادة بشكل متسلسل وخطي على النحو التالي الانتقال من الجزء إلى الكل والانتقال من السهل إلى الصعب والانتقال من الحروف إلى الكلمات إلى الجمل إلى الموضوع والانتقال من الشواهد الجزئية إلى الأنماط الكلية، وهذا ما يميز الكتب التقليدية التي تراعي النصف الأيسر للدماغ ذو التسلسل المنطقي بعيدا عن التسلسل الإبداعى التي تميز النصف الأيمن للدماغ." (2)

أما اقل فرق معنوي (L.S.D) بين المجاميع التجريبية الثلاثة فقد بلغت في اختبار الهجمة القاطعة بين المجموعة الأولى والثانية (0.201)، وبين المجموعة الأولى والثالثة (0.712)، وبين المجموعة الثانية والثالثة (0.359) وهي غير دالة. ويعزو الباحثان عدم وجود فروق بين المجاميع التجريبية الثلاثة إن الهجمة القاطعة من المهارات التي تحتاج إلى تركيز أكثر وتدريب متواصل لغرض إتقانها بشكل صحيح.

ويشير (بيان علي عبد علي، وآخرون، 2009) إلى إن " الهجمة القاطعة من الحركات الهجوم البسيط غير المباشر التي بفضل تنفيذها في الخطوط العليا ومن الالتحام مع سلاح الخصم وتؤدي من ثلاث مراحل حركية متتابعة لا فارق زمني بينها وهي:

- 1- يتم سحب سلاح اللاعب المهاجم نحو الأمام أي باتجاه الكتف يرافقها ثني رسخ اليد مع ثني الساعد من المرفق.
 - 2- يتم عبور نصل اللاعب المهاجم أي تحويله إلى الجهة الأخرى.
 - 3- مد الذراع المسلحة مع ارسخ بحيث يكون الذراع والسلاح على استقامة واحدة." (1)
- ويؤكد (صباح نوري، وآخرون، 2011) إلى إن " يعتمد نجاح هذه الهجمة على قدرة اللاعب على استخدام رسخ اليد المسلحة وتنفذ بوقت قصير ومسافة قريبة من هدف المنافس بتمرير نصل سلاحه من أمام ذبابة سلاح المنافس." (2)

5-1 الاستنتاجات

توصل الباحثان إلى الاستنتاجات التالية:

- 1- وجود فروق ذات دلالة معنوية بين المجموعات الثلاثة في اختبار الهجمة المستقيمة المباشرة ولصالح المجموعة الأولى ذات النمط الأيسر من الدماغ والمجموعة الثالثة ذات النمط المتكامل من الدماغ.
- 2- وجود فروق ذات دلالة معنوية بين المجموعات الثلاثة في اختبار الهجمة غير المباشرة (تغيير الاتجاه) ولصالح المجموعة الأولى النمط الأيسر من الدماغ والمجموعة الثالثة النمط المتكامل من الدماغ.
- 3- لا توجد فروق ذات دلالة معنوية بين المجموعات الثلاثة في اختبار الهجمة القاطعة.

5-2 التوصيات

يوصي الباحثان بما يأتي:

- 1- إجراء دراسة فاعلية نصفى الدماغ في تعلم المهارات الهجومية بالمبارزة

(2) ذوقان عبيدان، وسهيله أبو السميد ؛ الدماغ والتعلم والتفكير؛ ط 1 (عمان، دار بيونو للنشر، 2005) ص 94.

(1) بيان عبد علي الخاقاني، وآخرون) ؛ المصدر السابق ، 2009، ص 87.

(2) صباح نوري وآخرون) ؛ المصدر السابق، 2011، ص 96.

- 2- إجراء دراسات أخرى عن دور نصفي الدماغ ووظائف في تعلم العاب رياضية أخرى
- 3- إجراء دراسات أخرى عن تأثير المنهج المعتمد على نمط الدماغ في تعلم المهارات الأساسية بالمبارزة للطلاب والطالبات.
- 4- إجراء دراسة مقارنة بأنماط الدماغ بين طلاب وطالبات بمادة المبارزة والمواد الأخرى والمراحل الدراسية الأخرى.

المراجع والمصادر

- ❖ إبراهيم الحارثي ؛ التفكير والتعلم والذاكرة في ضوء ابحاث الدماغ : (الرياض، مكتبة الشعري، 2001).
- ❖ إبراهيم عبد العزيز ؛ علم اللغة العصبي: (مجلة جامعة الأمام محمد بن سعود الاسلامية، ع (18) فبراير، 1996).
- ❖ إبراهيم نبيل عبد العزيز ؛ الأسس الفنية بالمبارزة: (القاهرة، دار الفكر العربي، 2001).
- ❖ احمد عكاش ؛ علم النفس الفسيولوجي: ط9 (القاهرة، كلية الاشبلو المصرية، 2000).
- ❖ امل المخزومي ؛ اطلالة على المخ البشري ووظائفه : (المجلة العربية، ع (286) فبراير، 1996).
- ❖ ايريك جنسين ؛ كيف نوظف ابحاث الدماغ في التعلم : (ترجم مدارس الظهران)، (الرياض، دار الكتاب التربوي للنشر، 2001).
- ❖ بيان علي عبدعلي الخاقاني؛ تدريس وتدريب المبارزة بسلاح الشيش: (عمان، دار دجلة، 2007).
- ❖ بيان علي عبدعلي الخاقاني، و(آخرون)؛ أسس رياضة المبارزة: (بغداد، دار الأرقم، 2009).
- ❖ جمال عبد الحميد عابدين ؛ اصول تدريب المبارزة: (الإسكندرية، منشأة المعارف، 1984).
- ❖ خالد عبد الله الخميس ؛ اساسيات علم النفس العصبي: (القاهرة، دار الفكر العربي، 2000).
- ❖ ذوقان عبيدان، وسهيله أبو السميد ؛ الدماغ والتعلم والتفكير: (عمان، دار بيونو للنشر، 2005).
- ❖ د. دوجلاس برأون ؛ اسس تعلم اللغة وتعليمها : (ترجمة) عبدة الراجمي وعلي احمد سفيان، (بيروت، دار النهضة العربية، 1994).
- ❖ سامي عبد القوي ؛ علم النفس العصبي الاسس وطرق التقييم : جامعة الإمارات العربية، 2001).
- ❖ سالي سبير نجر ؛ المخ الأيسر والمخ الأيمن: ترجمة (السيد ابو شيشع) (القاهرة، دار نهضة الشرق، 2002).
- ❖ صباح نوري، و(آخرون)؛ المبادئ النظرية في تعلم المبارزة، ط1: (بغداد، مطبعة النور، 2011).
- ❖ صلاح احمد داود ؛ العلاقة بين أنماط التعلم والتفكير والأداء في اختبارات الاستعداد والقبول: المعهد العالي للتمريض بجامعة القاهرة، مجلة كلية التربية، ع (26) كلية التربية، جامعة المنصورة، 1994.
- ❖ صلاح احمد مراد، ومحمد عامر احمد ؛ أنماط التعلم والتفكير وعلاقتها باتقائل والتشائم لطلبة التخصصات التكنولوجية: المجلة المصرية للدراسات النفسية، مكتبة الإنجلو المصرية، القاهرة، 1994، مج 11 (32).
- ❖ عبد الهادي حميد، عبد الكريم فاضل؛ رياضة المبارزة اسس فنية تعليم – تدريب تحكيم: (بغداد، المكتبة الوطنية، 2008).
- ❖ عبد الله صلاح؛ المبارزة الحديثة: (بغداد، مطبعة جامعة بغداد، 1908).
- ❖ عباس الرملي؛ المبارزة لسلاح الشيش: (القاهرة، دار الفكر العربي، 1980).
- ❖ عبد الوهاب كامل؛ النموذج الكلي لوظائف المخ: المجلة المصرية للدراسات النفسية، ابريل.
- ❖ علي محمد الديب؛ اداء الذين يستخدمون اليد اليسرى في الكتابة لأنماط التعلم والتفكير: بحوث علم النفس على عينات مصرية، سعودية، عمانية، مج 12 (القاهرة، المكتبة المصرية العامة للكتابة، 1996).
- ❖ علي مهدي، وعامر ياسر؛ أنماط السيطرة المخية لدى طلاب كلية التربية في جامعة قابوش : مجلة علم النفس، القاهرة 1999.

- ❖ كميل عزمي؛ وظائف النصفين كرويين للمخ في علاقتها بالقدرات الابتكارية والسمات الشخصية لدى طالبات الجامعة : المجلة التربوية، مج (1)، كلية التربية، جامعة سوهاج، 1995.
- ❖ محمد احمد المتعافي ؛ كيف يعمل الدماغ: (مجلة الثقافة العلمية، مج 3 (63)، 2001).
- ❖ محمد جاسم الياسري، (وآخرون)؛ الإحصاء التحليلي بين النظرية والتطبيق، ط1: (النجم الأشرف، دار الضياء للطباعة، 2011).
- ❖ محمد حسنين، ومجدي الشحات ؛ استراتيجيات الذاكرة وحل المشكلات لدى أنماط السيادة المخية المختلطة (دراسة تجريبية): مجلة كلية التربية الرياضية جامعة الزقازيق، مج 12، 2002.
- ❖ محمد زياد حمدان ؛ نظريات التعلم تطبيقات علم النفس التعلم في التربية : (دمشق، دار التربية العربية، 1996).
- ❖ يوسف عبد الفتاح محمد ؛ الابعاد الاساسية الشخصية وأنماط التفكير والتعلم لدى عينة من الجنسين: مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، 1995 مج 23.

ملحق (1)

اختبار أنماط السيطرة الدماغية

عزيزتي الطالبة:

الطالبات يفكرن ويتعلمن أشياء كثيرة وبطرق مختلفة، وهذا الاختبار يهدف إلى معرفة نوع السيطرة الدماغية التي تسيطر على تفكير الطالبة عندما تتعرض لموقف ما. يحتوي هذا الاختبار على (38) سؤالاً يتضمن كل سؤال ثلاث اختبارات مختلفة، المطلوب منك أن تختاري إجابة واحدة منها التي تعبر عن طريقك الخاصة، وذلك بوضع أشارة (x) على الإجابة التي تترينها كمناسبة لك.

ملاحظة: لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، وإنما الإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن وجهة نظرك، وحاولي أن تكون الإجابة منطبقة عليك تماماً.

ولاحظي أن كل سؤال يتطلب اختيار إجابة واحدة فقط، أما (أ) أو (ب) أو (ج).

أقرئي العبارات الثلاث بعناية ولا تستعجلي وقتاً طويلاً للإجابة.

علماً إن إجابتك لا يعرفها سوى الباحثان وستحظى بسرية تامة.

البيانات عن الطالبة:

الاسم الثلاثي:

العمر:

المرحلة الدراسية:

الكلية:

تاريخ الاختبار:

أدناه نموذج من الاختبار:

نموذج من العبارات

- 1- () أ- أتذكر الوجوه بصورة جيدة.
- () ب- أتذكر الأسماء بصورة جيدة.
- () ج- أتذكر كلا من الأسماء والوجوه بصورة جيدة.
- 2- () أ- استجيب بصورة أفضل للتعليمات والشروح الموضحة بالأمثلة.
- () ب- استجيب بصورة أفضل للتعليمات والشروح الشفهية.
- () ج- استجيب بصورة أفضل للتعليمات بكلا الحالتين.

- 3- () أ- أعبر عن مشاعري بحرية بدون خجل.
 () ب- أستطيع أن أكبت مشاعري حتى في الأمور العادية.
 () ج- اعبر عن مشاعري الخاصة لصديقتي المقربات فقط.
 4- () أ- أحب أن أضحك زميلاتي أثناء أداء التمرينات العملية.
 () ب- أحرص على الانضباط أثناء أداء التمرينات العملية.
 () ج- أفضل الأسلوبين السابقين أثناء أداء التمرينات العملية.
 5- () أ- أفضل المواد الدراسية التي أتناول عدت أعمال في وقت واحد.
 () ب- أفضل المواد الدراسية التي أتناول عدت أعمل فيها كل واجب على حدة.
 () ج- أفضل المواد الدراسية في الأسلوبين السابقين.
 6- () أ- أحب الاختبارات الموضوعية في الامتحانات الشهرية والفصلية.
 () ب- أحب الاختبارات المقالية الإنشائية في الامتحانات الشهرية والفصلية.
 () ج- يتساوى عندي النوعان السابقان من الاختبارات.
 7- () أ- أستطيع أن أفهم زميلتي عندما تتحدث معي بالإشارة.
 () ب- من الصعب علي أن أفهم لغة الإشارة.
 () ج- أحياناً أجيد فهم الحديث بالإشارة وأحياناً لا أستطيع فهمها.
 8- () أ- لدى القدرة دائماً على أن أصنع موقفاً أضحك فيه زميلاتي.
 () ب- يندر أن أصنع موقفاً أضحك فيه زميلاتي.
 () ج- أحياناً أستطيع أن أصنع المواقف التي تضحك زميلاتي وأحياناً لا أستطيع.

ملحق رقم (2)

استمارة تقويم الأداء المهاري بالمبارزة

ت	اسم الطالبة	الهجوم المباشر		الهجوم بتغيير الاتجاه		الهجمة القاطعة	
		محاولة 1	محاولة 2	محاولة 1	محاولة 2	محاولة 1	محاولة 2
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							

اسم المقوم:

اللقب العلمي:

مكان العمل:

التاريخ: / / 2012

تصورات معلمات العلوم لسمات معلم العلوم في المدارس الابتدائية في ضوء معايير الجودة الشاملة

م.م. نسرين حمزة السلطاني

جامعة بابل / كلية التربية الأساسية

Assumptions of the Female Science Teachers of the Attributes of the Teacher of Science in the Primary Schools in the Light of Quality Standards

Asst. Lecturer Nisreen hamza al-Sultani

University of Babylon / College of Basic Education

Abstract

This study aims at identifying of the assumptions of the female science teachers of the attributes of the teacher of science in the primary schools in the center of Babylon Governorate in the light of quality standards; the problem lies in the following question: What are the assumptions of the female science teachers of the attributes of the teacher of science in the primary schools in the light of quality standards? To achieve the aim, the study is done on a sample of (80) female teachers in the primary schools in the center of the Governorate of Babylon. A questionnaire has been given to them including four points: the personal attributes of the teacher, class interaction for the pupils, class control, and learning activities.

ملخص البحث

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى تصورات معلمات العلوم لسمات معلم العلوم في المدارس الابتدائية في مركز محافظة بابل في ضوء معايير الجودة الشاملة، وتحددت مشكلة الدراسة بالسؤال الآتي:

ما تصورات معلمات العلوم لسمات معلم العلوم في المدارس الابتدائية في ضوء معايير الجودة الشاملة؟

ولتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة قوامها (٨٠) معلمة في المدارس الابتدائية في مركز محافظة بابل، ووزعت عليهن إستبانة موزعة على أربعة ابعاد وهي: السمات الشخصية للمعلم والتفاعل الصفّي للتلاميذ وإدارة الصف وتنظيمه والأنشطة التعليمية.

وتم التأكد من صدق الأداة وثباتها بالطرق الإحصائية والتربوية المناسبة، حيث بلغت قيمة معامل الثبات لدرجة التطبيق وفق معادلة كرونباخ ألفا (.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: (أسفرت النتائج بصفة عامة عن أن هناك درجة عالية من التوافق لتصورات المعلمات لخصائص الجودة عند معلم العلوم وبالرغم من هذا التوافق والاتفاق العام إلا أنه كان هناك بعض الاختلافات في درجة التصور لبعض الممارسات والسمات التي تسهم في تحقيق معايير الجودة الشاملة في تعليم العلوم لصالح المعلمات، إذ برز هذا الفرق واضحاً في بعد (السمات الشخصية للمعلم) وبعد (الأنشطة التعليمية) والاعتقاد السائد أن مثل هذا الاختلاف مبرر في هذه الأبعاد وعلى الأخص مجال الأنشطة التعليمية التعليمية).

وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت الباحثة بما يلي:

١- توفير الموارد والأدوات التعليمية، الأجهزة التكنولوجية الحديثة التي تيسر لمعلم العلوم أدائه المهني لضمان جودة المنتج التعليمي.

٢- ضرورة تنسيق الجهود وتكاملها من أجل الاهتمام بالتطوير المهني المستمر لمعلم المعلم وفقاً للمعايير.

٣- توظيف جميع أنواع الحوافز المتاحة مادياً ومعنوياً، وتسخير جميع الإمكانيات والتسهيلات المتاحة لإثارة الدافعية لدى المعلمات.

٤- الوعي بأنه ليس بالمعايير وحدها تتحسن العملية التعليمية، بل بتوفير المتطلبات التي تيسر تطبيقها، وذلك من خلال تدريب معلمين أكفاء قادرين على مواجهة متطلبات القرن الحادي والعشرين، ويمتلكون المهارات الشخصية والتربوية الملائمة، ومتطلبات تكنولوجية.

مشكلة البحث :

يشهد عالمنا اليوم العديد من التغيرات والتحولات في جميع الميادين وعلى كافة الأصعدة، لذا أصبح من الضروري ان يواكب هذه التغيرات تطورات واصلاحات في الميدان التربوي، حيث ان التربية هي الاداة التي تبني الانسان القادر على مواصلة العملية التعليمية التعلمية، ونتيجة لذلك احتل التطور التربوي والاصلاح المدرسي مركز الصدارة في فكر التربويين وضمن اولوياتهم، حيث ان الاهتمام الاكبر انصب على المعلم باعتباره حجر الزاوية والركيزة الاساسية في عملية التطوير والتحديث، كما انه الموجه الرئيسي للعملية التعليمية وعلى كاهله تقع مسؤولية تحقيق اهداف النظام التعليمي.

والسؤال الذي يطرح نفسه الآن هو: هل يستطيع المعلم ان يقوم بالدور الجديد في عصر متجدد متطور كما كان قادراً على ذلك فيما سبق وبالإمكانات التي يمتلكها؟ باعتباره احد المدخلات الرئيسية للنظام التربوي، فالمعلمون مسؤولون عن تعليم الاجيال وتربيتهم، فقد تطور دور المعلم وازدادت مهمته تعقيداً واتساعاً، فبعد ان كان تقليدياً يقتصر على نقل المعرفة الى عقول التلاميذ وحشوها بالمعلومات ومهمته مقصورة على التعليم فقط والاطلاع على الكتاب المدرسي وحدود الصف والمدرسة، أصبح المعلم اليوم مختلفاً فقد تعددت ادواره واساليبه (الزيادات وسوسن، ٢٠٠٨، ص ٣٢-٣٩).

ان وضع معايير لتقويم معايير جودة العملية التعليمية بكافة مدخلاتها ومخرجاتها للتمكن من تكوين صورة واضحة عن واقع الجودة وسبل تطويرها وتحسينها، والتي تعتبر من الامور المهمة لتحقيق الاصلاح المدرسي ولاستمرار المؤسسات التعليمية في عصر تزداد فيه المنافسة لتحقيق الاداء المتميز في الخدمة التعليمية، وبما ان مديريات التربية تعنى باعداد العنصر البشري (المعلم) الذي يقع على كاهله اعداد الاجيال وهي مهمة تؤثر بشكل ملحوظ في المجتمع وتطوره، اتى هذا البحث ليضع تصوراً مقترحاً للمعايير الواجب مراعاتها لإعداد المعلم (البيلاوي وآخرون، ٢٠٠٦، ص ٤٠).

ان مشكلة التعليم تكمن في عدم جودته، فلا يزال التوجه منصّباً على التوسع الكمي على حساب الالتفات لمسائل نوعية وضبط اجراءاتها على الاصعدة والمستويات كافة، اذ يغلب على التعليم الاعتماد على التلقين والاستظهار واللفظية وسيادة الطابع التقليدي وتقييد فرص الابداع وغياب النظرة المتكاملة في تكوين الفرد وتدني مستوى المعلمين ونتيجة لهذا يجب الاخذ بمدى تمتع أو تميز المعلم الكفاء بسمات أو خصائص تعينه لتجاوز الازمات في العملية التعليمية (السنبلي، ٢٠٠٢، ص ٢٠).

ولقد عقدت وزارة التربية والتعليم الاردنية (٢٠٠٣) مؤتمراً لاعداد المعلمين وتدريبهم بعنوان ((نحو نهج جديد لاعداد المعلم المميز في عصر الاقتصاد المعرفي)) لمواكبة ما يشهده العالم من تطور معرفي وتكنولوجي اذ يتطلب معلماً متميزاً لاحداث التطور في العملية التربوية بشكل عام وبمبسط لتعلم الطلبة بشكل خاص، ولقد خرج المؤتمر الى عدة توصيات منها :-

١- تمهين التعليم بحيث يتحمل المعلم المسؤولية الاكاديمية والاخلاقية.

٢- ضرورة وجود المنهجية والتفكير الناقد لدى المعلم (وزارة التربية والتعليم الاردنية، ٢٠٠٣، ص ٣٣٣).

واصبح الاهتمام بالجودة الشاملة هاجساً كبيراً في ميدان العمل التربوي، اذ لا يختلف حقل التعليم عن المجالات الاخرى ولذلك فقد اصبحت الجودة معياراً للمنتج التعليمي ويدعم هذا الضغط الخارجي التوجه الداخلي نحو الجودة وهو الذي يمثل الميزة الاساسية للمؤسسة التربوية التي واجهت تحدياً كبيراً والذي يتعلق بضرورة تحسين جودة التعليم الذي تقدمه في ظل التحديات التكنولوجية والاقتصادية والمعرفية ولتقديمه باعلى جودة ممكنة (الخطيب، ٢٠٠٣، ص ٤٤).

وقد اشار الانصاري (١٩٩٤) الى ان ادارة الجودة الشاملة يمكن ان تحسن مفاهيم جودة التعليم والتي تتضمن تحسين اداء المدير والمعلم وتطوير البرامج والاساليب والطرق المستخدمة من قبل معلم المستقبل (الانصاري، ١٩٩٤، ص١٣٣).

ف نجاح المدرسة الابتدائية أو فشلها في تحقيق الاهداف المرجوة منها، يرجع بالدرجة الاولى للمعلم حيث يعتبر الركيزة الاساسية في عماد المدرسة، لذا من الضروري النظر بالسمات الواجب توفرها بمعلم المستقبل ليكون قادراً على تحقيق الاهداف التربوية المنشودة. لذلك اثارت الباحثة تساؤلاً مثيراً للمناقشة والبحث وهو ((ما تصورات معلمات العلوم لسمات معلم العلوم في المدارس الابتدائية في مركز محافظة بابل في ضوء معايير الجودة الشاملة؟)).

اهمية الدراسة:

حظيت عمليات إصلاح التعليم باهتمام كبير في معظم دول العالم وحظيت الجودة الشاملة بجانب كبير من هذا الاهتمام إلى الحد الذي جعل المفكرين يطلقون على هذا العصر عصر الجودة باعتبارها إحدى الركائز الأساسية لنموذج الإدارة الجديدة الذي تولد لمسايرة المتغيرات الدولية والمحلية، ومحاولة التكيف معها فأصبح المجتمع العالمي ينظر إلى الجودة الشاملة والإصلاح التربوي باعتبارهما وجهين لعملة واحدة، بحيث يمكن القول إن الجودة الشاملة هي التحدي الحقيقي الذي ستواجهه الأمم في العقود القادمة. (أحمد، ٢٠٠٣، ص ٢)

ولقد ظهر مفهوم إدارة الجودة الشاملة Total Quality Management نتاج امتداد المنافسة العالمية بين مؤسسات الإنتاج المختلفة في معظم دول العالم ولما كان هذا المفهوم سبباً مباشراً في تفوق مؤسسة دون غيرها بدا الاهتمام به في إطار المؤسسات التعليمية، وأصبح عدد المؤسسات التعليمية التي تخضع لنظام إدارة الجودة الشاملة يتزايد حول العالم بشكل مطرد. ويعد الاعتماد الجزء المكمل الذي يتوج تطوير أنظمة جودة التعليم بمؤسسات التعليم العالي باعتباره بأنها تم تطويرها عملياً طبقاً للمعايير المرجعية المتفق عليها أي أن إنشاء نظام للاعتماد هو الجزء التكميلي لإنشاء وتطبيق أنظمة تعليم عالي طبقاً لمعايير الجودة الشاملة، وليس بديلاً عنه. (محمد، ٢٠٠٥، ص ٤٣٠)

وإذا كان التعليم بكل مراحله ومستوياته التحدي الرئيس والوحيد لاجتياز الفجوة العلمية بين دول العالم النامي والدول المتقدمة، فإن للمدارس الابتدائية في العراق عامة ومحافظة بابل خاصة لابد وان تأخذ في اعتبارها عملية الإصلاح الشامل للتعليم برؤية واضحة لطبيعة التحديات والمتغيرات المحلية والإقليمية والدولية في كافة المجالات وذلك في ضوء معايير الجودة وتطبيق مفهوم ونظم إدارة الجودة الشاملة ووضع نظام للاعتماد Accreditation، وتحقيقاً للهدف ولضمان مستوى عال لجودة التعليم والتعلم جاء الاهتمام بضرورة تبني معايير الجودة الشاملة في اختيار وإعداد وتدريب المعلمين وبخاصة معلم العلوم لإعداد علماء الغد.

وتتزايد اهمية المعلم في ضوء الادوار الجديدة التي ينبغي ان يقوم بها فقد أصبح مرشدا الى مصادر المعرفة ومنسقاً ومقوماً لنتائج التعلم بما يناسب قدرات المتعلم ومسايرةً لمتطلبات التطور الذي يصاحب التعليم كمهنة.

فالتعليم لم يعد مقصوراً على اليات التدريس، اذ تحول أكثر فاكثراً الى اليات التعلم وتركز الجهد الفاعل في حقل التدريس على المتعلم أكثر من المعلم (الابراهيم وآخرون، ٢٠٠٠، ص٢٨-٣٣). سوسن

برزت بعض الاتجاهات الحديثة في مجال معرفة خصائص أوسمات المعلم والتي تؤكد على ضرورة مجازاة العصر وملاحقة التطورات العلمية والتربوية والفنية ولعل من اهم هذه الاتجاهات تلك التي تؤكد على اعداد المعلم وتأهيله على وفق انظمة الجودة الشاملة مما يساعده على اداء دوره والقيام بمهامه على أكمل وجه وذلك لمسايرة تطورات العصر والتعامل مع تحديات المستقبل.

فالمعلم يمثل عصب المهنة ومحركها الاساسي فهو المسؤول الاول عن تحقيق اهداف التربية وعامل من عوامل تطوير المجتمع وتنميته (درويش، ٢٠٠٢، ص٢٣٥).

هذا و أوضح تقرير اللجنة الوطنية للتعليم ومستقبل العراق انه لاسبيل لتشييد مدرسة جيدة دون معلمين جيدين وقد تعلم كل الذين عملوا من اجل تطوير التعليم خلال العقود الماضية ان اصلاح المدرسة لايمكن ان يتحقق بتجاهل المعلم وان النجاح في أي جانب من جوانب اصلاح التعليم يعتمد بالدرجة الاساس على المعلمين وكفاءتهم كما نه لايمكن لاي شيء اخر ان يحل محل معارفهم ومهاراتهم التي يحتاجونها لادارة الصفوف وتلبية الاحتياجات المتنوعة للطلبة في مختلف الاعمار كما انه من غير الممكن لاي كتاب تعليمي أو رزمة مناهج جديدة أو نظام متطور ادراك مايعرفه الطلبة مسبقاً فبالنتيجة فان التعلم يصبح ذو معنى بمعلمين مؤهلين وذوي كفاءة عالية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٢، ص ٦٤).

ويستشف من ذلك ضرورة خضوع أداء المعلمين بما فيهم معلمي العلوم لمعايير تقييم الجودة الشاملة. لذا يحاول البحث الحالي الوقوف على مثل هذه المعايير، ومن هنا تتأتى أهمية الدراسة الحالية في أنها ترمي إلى الوقوف على معايير محددة ونوعية لمعلم العلوم.

هدف البحث :

يهدف البحث الحالي الى التعرف على مدى تصورات معلمات العلوم لسمات معلم العلوم في المدارس الابتدائية في ضوء معايير الجودة الشاملة.

حدود البحث:

تعتمد نتائج الدراسة الحالية على حدود عينة البحث المتمثلة في معلمات العلوم بالمدارس الابتدائية التابعة لمركز محافظة بابل.

كما تقتصر حدود هذه الدراسة على أربعة أبعاد تشكل في مجملها سمات الجودة الشاملة في معلم العلوم وهذه الأبعاد هي:

- ١- السمات الشخصية لمعلم العلوم.
- ٢- التفاعل الصفّي لتلاميذ الصف السادس الابتدائي.
- ٣- إدارة الصف وتنظيمه.
- ٤- الأنشطة التعليمية.
- ٥- الحدود المكانية :- المدارس الابتدائية في مركز محافظة بابل للعام الدراسي ٢٠١٣-٢٠١٤.

مصطلحات الدراسة:

التصورات :

عرفها : -

- غيث واسيل (٢٠٠٠) بانها: المعتقدات التي يحملها المعلمون حول الطرق التي يفضلونها في التعلم وتكون على نوعين:

- التصور التقليدي: التصور الذي يعتبر المعلم المصدر الوحيد للمعرفة ويتمثل دوره الرئيسي في نقل المعرفة الى الطلبة المتلقين للمعلومات أي يقتصر دورهم على تذكر أو استرجاع المعلومات فقط.

- التصور البنائي: يؤكد على ضرورة توفير بيئات تعلم نشط تسمح للطلبة بالتفكير الناقد والاكتشاف والتعاون مع رفاقهم بحيث يستطيعون تشكيل خبرات التعلم الخاصة بهم اذ يعمل المعلم على اثاره تفكير تلامذته وتقبل اجاباتهم وطرح الاسئلة (غيث واسيل، ٢٠٠٢، ص ١٢).

وعليه تعرف الباحثة التصورات بانها: يساعد المعلم لتهيئة الفرص لمساعدة المتعلمين على التفكير والإبداع واكتساب مهارات التعلم الذاتي والقدرة على التعلم المستمر وتوظيف ما اكتسبه من معارف ومهارات واتجاهات وقيم وطرق تفكير في حل ما يواجههم من مشكلات بدلاً من جعلهم متقلين للمعلومات لمواكبة التغيرات الحاصلة في العملية التعليمية.

٢- الجودة Quality

وتتعدد التعريفات الخاصة بهذا المفهوم. ومن أشهر تعريفات الجودة تعريف الجمعية الأمريكية للجودة والذي أشار إليه الباحثان ريندر وهازير (Hazier & Render 2001)، ووفقاً لهذا التعريف فالجودة هي «الهيئة والخصائص الكلية للمنتج (خدمة أو سلعة) التي تظهر وتعكس قدرة هذا المنتج على إشباع حاجات صريحة Explicit وأخرى ضمنية Implicit» وفي هذا الصدد يشير جون ابراهام ويست (West-B, John 1997) إلى مفهوم الجودة الكلية على أنه «فلسفة الوسائل والتعليمات اللازمة للتنفيذ العملي الهادف إلى إنجاز التحسن المستمر للثقافة (ثقافة المنظمة) والذي تعمم قيادته بواسطة جميع العاملين داخل النظام (المنظمة) من أجل الحصول على رضا واستحسان العميل».

وعليه يمكن للباحثة أن تعرف "جودة الأداء المهني للمعلم" بأنها: قيام المعلم بمتطلبات الأداء المهني بدقة في المجالات المختلفة وفقاً لمعايير محددة.

الجودة الشاملة :

عرفها :-

- النجار (١٩٩٩): بأنها عملية استراتيجية ادارية ترتكز على مجموعة من القيم وتستمد طاقة حركتها من المعلومات التي تتمكن في اطارها من توظيف مواهب العاملين واستثمار قدراتهم الفكرية في مختلف مستويات التنظيم على نحو ابداعي لتحقيق التحسن المستمر (النجار، ١٩٩٩، ص٣٣).

- شميث وفانجا (١٩٩٧): بأنها تحقيق افضل الخدمات سواء اكانت بحثية او استشارية باكفاً الاساليب وأقل التكاليف وأعلى جودة ممكنة (شميث وفانجا، ١٩٩٧، ص٤٠).

وعليه يمكن ان تعرف الباحثة الجودة الشاملة بأنها: اسلوب متكامل يطبق في جميع فروع ومستويات المنطقة التعليمية ليوفر للعاملين وفرق العمل الفرصة لإشباع حاجات التلاميذ والمستفيدين من عملية التعلم.

ويمكن تعريف الجودة الشاملة اجرائياً بأنها: تقديم ثقافة في الاداء التعليمي بحيث يعمل اعضاء المجتمع المدرسي كلهم بشكل صحيح منذ البداية وبصفة مستمرة لتحقيق اعلى جودة في الاداء التعليمي للطلبة والعمل بروح العمل الواحد المتعاون باشارك اولياء الامور والطلبة والمعلمين والمدراء وكل من يقع على عاتقه مهمة التعليم.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الإطار النظري

١- سمات معلم المدرسة الابتدائية:-

يجمع التربويون على أن إعداد المعلم وتدريبه وتأهيله من الأمور الأساسية لإنجاح العملية التعليمية. والإعداد المقصود يشمل جميع العمليات التي تؤدي بالمعلم لممارسة نشاط مهني تعليمي وهذا النشاط الذي يمارسه المعلم هو محصلة ونتيجة لهذه العمليات (ميالاريه، ١٩٩٦، ص٢٢).

تتحمل كليات التربية والمؤسسات التربوية الأخرى مسؤولية إعداد معلم وتدريبه من خلال برامج مناسبة، ويقسم الإعداد إلى مرحلتين زمنيتين هما الإعداد قبل الخدمة والتدريب أثناء الخدمة، ومن حيث المحتوى إلى إعداد أكاديمي وآخر مسلكي (عدس، ٢٠٠٠، ص٣).

انتبه القائمون على العمل التربوي إلى أهمية إعداد المعلمين وتأهيلهم في زمن مبكر في أوروبا وأمريكا فقد أنشئت أول دار للمعلمين في فرنسا عام ١٦٨٢م وفي أمريكا عام ١٨٢٣م أما في بريطانيا فكانت عام ١٨٣٦م (عدس ٢٠٠٠، ص٣). فالتدريس يشمل التفاعل داخل غرفة الصف بين المعلم وتلاميذه وسائر المسؤوليات التي تؤلف التعليم

(دانيلسون، ٢٠٠٣، ص ٢٥). وتتكون عملية التدريس من معلم يخطط للتعليم ويرشده ويقومه ومن القدرة على إنشاء بيئة التعلم وإدارتها (زيتون، ١٩٩٧، ص ٤٨).

يمارس المعلم التعليم في غرفة الصف بشكل رئيس، وإن كانت العملية تتعدى هذا المكان، فغرفة الصف هي البيئة الحاضنة لعملية التعلم والتعليم. لذا تعد هذه البيئة بمكوناتها الملموسة وغير الملموسة عنصراً فاعلاً ومؤثراً في نجاح عمل المعلم إذا أحسن التعامل معها. والعلاقة بين التدريس والبيئة الصفية ليست بسيطة فتشير نتائج البحوث إلى أن الإدارة الصفية الناجحة تؤدي إلى انشغال التلاميذ بعملية التعلم (دانيلسون، ٢٠٠٣، ص ١٠). ومن التحديات التي تواجه عملية التعليم وجود بيئة صفية قادرة على إثارة اهتمام الطلبة بالتعليم (عدس، ١٩٩٩، ص ٢٢). ولزيادة التعليم لا بد أن يعالج المعلمون المكونين الأساسيين للبيئة الصفية وهما المكون الفيزيقي أو البيئة الفيزيائية، والمكون السيكولوجي أو البيئة السيكولوجية وهي التي توجد في عقول أولئك الذين يشغلون الصف الدراسي (جابر، ٢٠٠٠، ص ١٢). إن البيئة الصفية الآمنة التي يشعر فيها التلاميذ بالدفء والاحترام لها أثر طيب على سلوكهم وعنصراً أساسياً لإنجاح عملية التعليم.

يحتاج التعرف إلى مستوى أداء المعلمين وتشخيص جوانب القوة والضعف لديهم في الموقف الصفّي التعرف إلى السمات أو الخصائص التي لا بد للمعلم من امتلاكها ولا بد لبرامج الإعداد والتدريب من تزويده بها حتى يتمكن من قياس أداء المعلم وفق تلك السمات. ونتيجة للتغير المعرفي الهائل في المعلومات والمعارف والتطور التكنولوجي في جميع مناحي الحياة وتكنولوجيا التعليم، فقد تطور دور المعلم وازدادت مهمته تعقيداً واتساعاً، فبعد أن كان تقليدياً يقتصر على نقل المعرفة إلى عقول التلاميذ وحشوهل بالمعلومات ومهمته مقصورة على التعليم فقط والاطلاع على الكتاب المدرسي المنهجي، وحدود الصف والمدرسة، أصبح المعلم اليوم مختلفاً فقد تعددت أدواره واساليبه (سعد، ٢٠٠٠، ص ١٠٣). وتتوسع سمات المعلم الكفاء التي تؤهله لأداء دوره ويمكن تصنيفها إلى:

- سمات شخصية.
- سمات تنفيذية.
- سمات تدريسية.
- سمات أخلاقية.
- سمات مهنية.
- سمات اجتماعية (قرازة، ١٩٩٦، ص ٢٢).

أما عن خصائص معلم المستقبل القادر على قيادة عملية الإصلاح التربوي فيمكن اجمالها بما يلي :

- ١- يخطط لكل عمل يقوم به.
- ٢- التعاطف مع التلاميذ والتجاوب معهم والصبر عليهم.
- ٣- قدرة المعلم على توضيح المواد الدراسية بأسلوب فعال.
- ٤- الرغبة والحب لمهنة التعليم.
- ٥- معرفة المعلم بأساليب العلوم التي يدرسها والمادة العلمية والطرائق والوسائل والأنشطة التعليمية إضافة إلى أساليب التقويم والخصائص العمرية للتلاميذ.
- ٦- أن يلتزم بقوانين مهنة التعليم ومتطلباتها.
- ٧- متحمس، مرح، أمين... الخ من الصفات المتشابهة؟
- ٨- يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ ويتيح للتلاميذ الفرص لعرض أفكارهم ومشاركاتهم وتغذياتهم الراجعة • المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٠٠، ص ٢٨).

٢- الجودة الشاملة وسمات معلم المدرسة الابتدائية: -

يعود منشأ مصطلح "الجودة الشاملة" إلى ما بعد الحرب العالمية الثانية حيث طبقت اليابان أسس الجودة على الصناعة فأحدثت طفرة هائلة تلتها الولايات المتحدة في الخمسينيات من القرن الماضي ثم دخلت أسس الجودة إلى كل المجالات الحياتية في جميع أنحاء العالم (محمد، ٢٠٠٥: ٤٣٠) ولقد كان من الطبيعي أن تنتقل هذه الأفكار إلى التعليم ولكن بمتطلبات معينة لتطبيق الجودة في المؤسسات التعليمية فمعايير تقييم الجودة الشاملة إنما تعد وسيلة ممتدة لا تنتهي (مصطفى، ومحمد الأنصاري، ٢٠٠٢، ص ٢٠) ومجالات تطبيق الجودة الشاملة في مجال التعليم تشمل ثلاثة عناصر هي:

- جودة مدخلات الموقف التعليمي: وتشمل المتعلم والمعلم والمناهج والمباني والتجهيزات وغيرها من المدخلات.
- جودة عمليات الموقف التعليمي: وتشمل جميع أشكال التفاعلات الثنائية ومن مراتب أعلى بين جميع عناصر ومكونات المدخلات التعليمية بما في ذلك المتعلم والمعلم والمناهج والمباني والتجهيزات وغيرها من مدخلات.
- جودة مخرجات الموقف التعليمي: وتشمل قياس وتقويم مخرجات التعلم المقصودة وفقاً لمعايير الجودة وتقتصر هنا على المتعلم كمنتج تعليمي تقاس خصائصه وتعاير محلياً أو قومياً أو عالمياً. (منسي، ٢٠٠٥، ص ٤٧١)

الإداء المتوقع من المعلم في اطار مبادئ ومعايير الجودة الشاملة في مجال التعليم:

يشهد عالمنا اليوم جملة من التحديات التي تمثل افرازات منطقية للمنعطف الحاسم الذي يمر به عالم اليوم والذي بدأت ملامحه تتشكل منتصف القرن العشرين وما رافقه من تطورات علمية تكنولوجية خلقت نوعاً من الحيرة والبلبل الفكرية وما جلبت من المصاعب والمتاعب. وفي إطار هذه الحيرة توجهت الانظار صوب نظم التعليم والانتقادات الموجهة لمدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها كانعكاس طبيعي لنظرة المجتمعات إليها باعتبارها طوق النجاة لتحقيق الآمال المنشودة. وبالتالي فإن الاداء المتوقع من المعلم والذي يتوجب عليه القيام به يتمحور حول تمكنه من تقديم النوعية التعليمية الجديدة التي يفرضها مجتمع المعرفة، اذ يتطلب من المعلم ان يغير دوره من كونه مرسلًا وناقلًا للمعلومات الى موجهًا ومرشدًا و منظماً لبيئة التعلم، وبالتالي يدرهم على خطوات الطريقة العلمية في التفكير وحل المشكلات وكيفية صياغة المشكلة واساليب الوصول الى المعلومات من مصادرها الاولية وفي توجيه تعلمهم بالاعتماد على الذات في الحصول على المعرفة العلمية، وكل ذلك يكمن فيما يتمتع به من خبرة وكفاءة وصلاحية للثواب والعقاب... الخ (درباس، ١٩٩٤، ص ٢٠).

معايير الجودة لأداء المعلم الحيد:

ان مسؤوليات المعلم كممارس مهني تتمحور في المجالات التالية:

- ١- مسؤوليات المعلم عن تلاميذه وعن تعلمهم : مسؤولاً عن تكريس جهوده لتيسير حصول جميع التلاميذ على المعرفة، ومن ثم توجيه وتعديل ممارسته في ضوء ميول التلاميذ وقدراتهم ومهاراتهم بالاستناد الى فهمه لكيفية نمو التلاميذ وكيفية تعلمهم.
- ٢- معرفة المعلم للموضوعات والمواد الدراسية التي يعلمها وكيفية تعليمها للتلاميذ : اذ يجب ان يتوافر لدى المعلم فهم خصب للموضوعات والمواد التي يقوم على تعليمها كما انه يدرك ما يحمله التلاميذ من معارف ومدرجات ومفاهيم سابقة، وباستطاعته ابداع مسارات معرفية متعددة تتناسب وتباين تلاميذه واختلافهم، ويسعى لتعليمهم كيف يحددون مشكلاتهم وي طرحونها ويبحثون عن حلول ناجعة لها.
- ٣- مسؤوليات المعلم عن ادارة تعلم التلاميذ: المعلم مسؤول عن ابتكار اوضاع تعليمية تحافظ على ميول التلاميذ ويتقن مدى واسع من الاساليب والاستراتيجيات التعليمية المناسبة لاستثارة دوافع التلاميذ للتعلم ودمجهم فرادى وجماعات في انشطة وخبرات تعليمية ثرية.

٤- الانخراط بشكل عضوي في مجتمعات التعلم : فالمعلم المهني يمارس عمله على نحو تعاوني مع ابناء التلاميذ ويشركهم في العمل المدرسي ويسعى لاستثمار امكانيات المدرسة والمجتمع المحلي ومصادره المختلفة في اثراء تعلم التلاميذ(ابو حطب وامينة محمد، ١٩٩٦، ص٢٢).

وتستهدف هذه المعايير توجيه برامج اعداد المعلم وتأهيله نحو تمكينه من ان يصبح قادراً على ان:

١- يتمكن من المفاهيم الاساسية وبنية العلوم التي سيتخصص بتدريسها، ويتقن مهارات البحث والاستقصاء الخاصة بميادينها بما يساعده على اعداد خبرات تعلم ذات معنى.

٢- يبتكر وضعيات ومواقف ويخلق فرصاً تعليمية تتناسب مع تنوع المتعلمين وتباينهم بما يتطلبه وعيه من اختلافات وفروق فردية تؤثر بالطريقة والسرعة التي يتعلم بها كل منهم.

٣- يمتلك مدى واسع ومتنوع من طرائق واستراتيجيات التعليم والتعلم ويستخدمها في تشجيع وتنمية قدرات التلاميذ على التفكير الناقد وحل المشكلات واداء المهارات.

٤- يوفر بيئة تعلم تحفز التفاعل الاجتماعي الايجابي والاندماج النشط في التعلم وتستثير الدافعية الذاتية للتعلم بما يحتاج ذلك من وعي بطبيعة الفرد والجماعة.

٥- ينمي علاقاته مع الزملاء في المدرسة ومع الآباء والهيئات الاخرى في المجتمع المحلي من اجل دعم تعلم التلاميذ ورفاههم (الشرقاوي ومصطفى، ٢٠٠٣، ص٢٧١-٢٦٠).

ثانياً : الدراسات السابقة

*دراسة الغامدي (٢٠٠٣)

((خصائص عضو هيئة التدريس التي يفضلها الملحقون بكليات المعلمين في المملكة العربية السعودية))

استخدم فيها المنهج الوصفي مع التفسير والتحليل والمقارنة، بهدف التعرف على خصائص هذا العضو الأكاديمية، والمهنية، والشخصية، والاجتماعية، وما إذا كانت هذه الخصائص المفضلة تختلف باختلاف متغيرات الدراسة، وبعد توزيع الاستبانة التي طورها الباحث على عينة الدراسة من الطلبة في خمس كليات مختلفة، وتحليل استجاباتهم، أظهرت النتائج أن من أبرز الخصائص الأكاديمية المفضلة في عضو هيئة التدريس: القدرة على توصيل المادة العلمية للطلبة، والإعداد الجيد للمحاضرات، والإحاطة بالمادة ومتابعة المستجد فيها. أما الخصائص الأخلاقية فكان أبرزها الالتزام الصارم بأخلاقيات مهنة التعليم، واحترام مواعيد الدرس، وحسن معاملة الطلبة، وفي الخصائص الشخصية برز المحافظة على سرية المعلومات الشخصية للطلبة، والتمسك بالقيم الأخلاقية، والإخلاص في العمل، والقدوة الحسنة. وكان من أبرز الخصائص الاجتماعية: التمسك بثقافة المجتمع وهويته الإسلامية، والعلاقة الجيدة مع زملاء المهنة، وإدراك أهمية التربية في بناء المجتمع (الغامدي، ٢٠٠٣، ص٣٣).

* دراسة عبد الرحمن، وحسن (٢٠٠٤م)

((معايير الأداء المهني للطلاب المعلم بكليات التربية في ضوء مفهوم الجودة والاعتماد التربوي))

استهدفت الدراسة رصد وتحليل واقع الأداء التدريسي للطلاب المعلمين بصورة موضوعية كمتطلب أساسي لتطوير وتحسين هذا الأداء وتزويد مجال إعداد المعلم بمجموعة من المعايير يمكن أن تسهم في تطوير برامج إعداده، والتأكيد على ثقافة الاعتماد والجودة الشاملة كمفاهيم أساسية لتحقيق تطوير التعليم وإعداد المعلم.

واستخدم الباحثان في دراستهما الأدوات الآتية: بطاقة ملاحظة الأداء المهني للطلاب المعلم، واستبانة معتقدات الطالب المعلم، واستبانة ثقافة المعايير لمعلم المعلم.

وطبق الباحثان هذه الأدوات على عينة تكونت من ٨٤ طالب وطالبة بالفرقة الرابعة تخصص علوم ورياضيات، (٣٠) عضو من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بطنطا.

وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها تلك الدراسة هي انخفاض مستوى الأداء المهني للطلاب المعلمين طبقاً لمعايير الأداء في المجالات المختلفة، امتلاك الطلاب المعلمين لمعرفة جيدة حول أهم جوانب الإعداد المهني للمعلم (التخطيط للتدريس - المناخ الصفّي - إدارة التعليم) وموافقة معظم الطلاب المعلمين على ما ورد من مؤشرات يمكن استخدامها كأساس لتحديد مستويات الأداء المهني للمعلم، وضرورة تحقيق الترابط الوظيفي بين المعرفة (الأكاديمية أو التربوية) والجوانب التطبيقية المهنية في إعداد المعلم (عبد الرحمن، وحسن، ٢٠٠٤، ص ٦٠).

* دراسة شعله وعبد الحميد (٢٠٠٧)

((تصور مقترح لمعايير الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي في كليات اعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية))

تهدف الدراسة الحالية تصور مقترح لمعايير الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي في كليات اعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية في ضوء كل من تقرير اللجنة الدولية للتربية للقرن الحادي والعشرين وبعض المعايير الدولية للجودة الشاملة واسفرت الدراسة عن اعداد اداة لقياس الجودة الشاملة بكليات اعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية وتتكون من ثلاثة محاور:

- ١- البرامج التعليمية : ويتكون من سبعة محاور فرعية هي، التعليم والتعلم، نظام تقويم الطالب، التوجيه والارشاد، الامكانيات المادية ومصادر التعلم، الامكانيات البشرية، تنمية الامكانيات البشرية.
- ٢- الابحاث والانشطة العلمية.
- ٣- خدمة المجتمع.

١- وتوصل الباحث إلى أن برنامج إعداد المعلم دون المتوسط، كما اشار الى عدد من التوصيات والمقترحات (شعله وعبد الحميد، ٢٠٠٧، ص ٣٢).

* دراسة أبو عواد (٢٠٠٨)

((خصائص المعلم المتميز من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية في منطقة جنوب عمان التابعة لوكالة الغوث الدولية))

هدفت الدراسة للكشف عن خصائص المعلم المتميز أو المعلم الذي نريده في المدارس الأساسية في منطقة جنوب عمان من وجهة نظر المعلمين، ومعرفة ما إذا كانت هذه الخصائص تتباين تبعاً لعدد من المتغيرات مثل: جنس المعلم ومؤله وتخصصه وعدد سنوات خبرته. وقد تكونت عينة الدراسة من (١٦٤) معلماً ومعلمة. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة هو عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في خصائص المعلم المتميز تعزى لكل من الجنس والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة، في حين وجدت فروق ذات دلالة تعزى للتخصص ولصالح المعلمين من تخصص معلم الصف (أبو عواد، ٢٠٠٨، ص ٣١).

التعقيب على الدراسات السابقة: ثالثاً

يتضح من عرض الدراسات السابقة أن هناك الكثير من الجهود بذلت ولا تزال تبذل في مجال دراسة قضية معلم المرحلة الابتدائية، والمشكلات، التي تواجهه وهذا يدل على أهمية الموضوع

هدفت الدراسات السابقة الى الكشف عن خصائص معلم المرحلة الابتدائية والمواكب للتطورات العلمية التي يشهدها عالمنا المعاصر والمسيرة العملية التربوية، حيث هدفت دراسة الغامدي (٢٠٠٣) الى التعرف على خصائص عضو هيئة التدريس التي يفضلها الملحقون بكليات المعلمين في المملكة العربية السعودية، ودراسة عبد الرحمن وحسن (٢٠٠٤) هدفت الى التعرف على معايير الأداء المهني للطلاب المعلم بكليات التربية في ضوء مفهوم الجودة والاعتماد التربوي كما هدفت دراسة شعله وعبد الحميد (٢٠٠٧) الى التعرف على تصور مقترح لمعايير الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي في كليات اعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية أما دراسة أبو عواد (٢٠٠٨) فقد هدفت الى التعرف على خصائص المعلم المتميز من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية في منطقة جنوب عمان التابعة لوكالة الغوث الدولية واتفقت الدراسة

الحالية مع الدراسات السابقة بمعرفة خصائص أو سمات المعلم حيث هدفت الى التعرف على تصورات المعلمات لسمات معلم العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة.

واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة ابو عواد (٢٠٠٨) في اختيارها لفئة معينة من معلمي المدارس الابتدائية لعينة البحث واختلفت مع الدراسات الثلاث كدراسة الغامدي (٢٠٠٣) ودراسة عبد الرحمن وحسن (٢٠٠٤) ودراسة شعلة وعبد الحميد (٢٠٠٧) في اختيارهم للطلبة المعلمين في كليات العلوم الانسانية لعينة بحثهم.

كما اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات الثلاث دراسة الغامدي (٢٠٠٣) ودراسة عبد الرحمن وحسن (٢٠٠٤) ودراسة شعلة وعبد الحميد (٢٠٠٧) باعداد استبانة خاصة تضم محاور خصائص معلم المرحلة الابتدائية واختلفت مع دراسة عبد الرحمن وحسن (٢٠٠٤) باستخدام الباحثان بطاقة ملاحظة الأداء المهني للطلاب المعلم، واستبانة معتقدات الطالب المعلم، واستبانة ثقافة المعايير لمعلم المعلم.

أما نتائج الدراسات السابقة فتمحورت فيها دراستي الغامدي (٢٠٠٣) ودراسة عبد الرحمن وحسن (٢٠٠٤) الى انه يجب الالتزام بخصائص المعلم الفعال والمتميز بأدائه المهني والخلفي والاجتماعي بالنسبة لمعلم المستقبل كما اظهرت دراسة عبد الرحمن وحسن (٢٠٠٤م) توصلت إلى وجود انخفاض في مستوى الأداء المهني للطلاب المعلمين، وتوصلت دراسة شعلة وعبد الحميد (٢٠٠٧) إلى أن برنامج اعداد المعلم دون المتوسط.

كما أسفرت نتائج الدراسة الحالية عن أن هناك درجة عالية من التوافق لتصورات المعلمات لخصائص الجودة عند معلم العلوم وبالرغم من هذا التوافق والاتفاق العام إلا أنه كان هناك بعض الاختلافات في درجة التصور لبعض الممارسات والسمات التي تسهم في تحقيق معايير الجودة الشاملة في تعليم العلوم لصالح المعلمات، إذ برز هذا الفرق واضحاً في بعد (السمات الشخصية للمعلم) وبعد (الأنشطة التعليمية) والاعتقاد السائد أن مثل هذا الاختلاف مبرر في هذه الأبعاد وعلى الأخص مجال الأنشطة التعليمية التعليمية، وبهذا تكون الدراسة الحالية اتفقت في نتائجها في بعض ابعادها مع دراسة الغامدي (٢٠٠٣) في اتصاف معلم المرحلة الابتدائية بسمات أو خصائص المعلم المتميز.

اما الدراسة الحالية تتفق على تصورات المعلمات لسمات معلم العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة.

وتستفيد الباحثة من الدراسات السابقة في بناء الأداة وعرض الأدبيات.

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

مجتمع البحث :

اعتمدت الباحثة منهج البحث الوصفي لمناسبته لظروف بحثها الحالي، حيث تم اعداد استبانة خاصة بالتصورات المهنية لسمات معلم العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة.

مجتمع البحث:

يشتمل مجتمع البحث معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بجميع مراحل التعليم العام في محافظة بابل وللعام الدراسي ٢٠١٣-٢٠١٤، والموزعين على المدارس الابتدائية النهارية.

عينة الدراسة:

شملت الدراسة الحالية عينة عشوائية بسيطة مكونة (٨٠) معلمة من معلمات العلوم في المدارس الابتدائية بجميع مراحل التعليم العام.

أدوات الدراسة:

قامت الباحثة بتصميم استبيان للتصورات المهنية لمعلمات العلوم حول خصائص المعلم الجيد في ضوء معايير الجودة الشاملة حيث تضمن الاستبيان مجموعة من السمات التي تشكل في مجملها خصائص الجودة في المعلم وتم توزيع هذه السمات في شكل بنود تحت أربعة أبعاد هي:

- السمات الشخصية لمعلم العلوم.

- الأنشطة التعليمية.

- إدارة الصف وتنظيمه.

- التفاعل الصفّي مع التلاميذ.

صدق الاداة وثباتها:

للتحقق من صدق الأداة قامت الباحثة بتحكيم الأداة من خلال توزيعها على مجموعة من الأساتذة وأعضاء هيئة التدريس، بجامعة بابل وكذلك على بعض معلمي ومشرفي العلوم في مديرية تربية بابل.

جدول رقم (١)

أسماء السادة المحكمين الذين استعانت بهم الباحثة في إجراءات بحثها:

ت	الاسم واللقب العلمي	الاختصاص	مكان العمل	أ	ب	ج	د
١	ا.م.د حميد محمد حمزة	طرائق تدريس العلوم العامة	جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية	×	×	×	×
٣	ا.م.د عماد حسين المرشدي	علم نفس النمو	جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية	×	×		
٤	ا.م.د فرحان عبيد عبيس	طرائق تدريس العلوم الاجتماعية	جامعة بابل/ كلية التربية / العلوم التربوية والنفسية	×	×		
٥	ا.م.د احمد عبد الزهرة	طرائق تدريس العلوم	الجامعة المستنصرية/ كلية التربية الاساسية	×	×		
٦	ا.م.د هادي كطفان	طرائق تدريس العلوم العامة	جامعة القادسية/ كلية التربية	×	×	×	×
٧	ا.م.د عبد الكريم السوداني	طرائق تدريس العلوم العامة	جامعة القادسية/ كلية التربية	×	×	×	×
٨	ا.م.د علي صكر	علم النفس التربوي	جامعة القادسية/ كلية التربية	×	×		
٩	وفاء حمزة محمد	علوم عامة	ابتدائية الاستقلال	×	×		
١٠	زينب علي عبد	علوم عامة	ابتدائية الاستقلال	×	×		
١١	سهاد طالب جاسم	علوم عامة	جامعة بابل/ كلية العلوم			×	×
١٢	ياسين جاسم عبد الله المنصوري	طرائق تدريس العلوم (الأحياء)	مشرف تربوي / المديرية العامة لتربية بابل	×	×	×	×
١٣	ازدهار حمزة شكير الدجيلي	مواد عامة	مشرف تربوي أقدم / رئيسة اللجنة العلمية المتخصصة للعلوم والتربية الصحية لمديرية تربية بابل	×	×	×	×
١٤	كريمة جهاد جلوب	علوم عامة	ابتدائية الاستقلال	×	×	×	×
١٥	حاتم عبد الجليل	علوم عامة	ابتدائية الاستقلال	×	×		

وقد تم أخذ الملاحظات والمقترحات حول الفقرات والمجالات وفي ضوءها تم تعديل وتطوير الأداة، ثم استخدمت معادلة كرونباخ جدول (٢) يوضح معاملات الثبات لمجالات الدراسة.

جدول رقم (٢)

حساب الثبات باستخدام معادلة كرونباخ

عدد الفقرات	الثبات باستخدام معامل الفا كرونباخ	البعد
١٠	٠,٦٠	السمات الشخصية للمعلم
٩	٠,٥٧	التفاعل الصفّي مع التلاميذ
٩	٠,٧٨	إدارة الصف وتنظيمه
١٠	٠,٨٦	الأنشطة التعليمية
٣٨	٠,٧٠	الثبات الكلي

ملاحظة: تم حساب الثبات الكلي بجمع ثبات المجالات الاربعة وقسمتها على عددها.

معايير تصحيح الأداء على أداة البحث:

استخدم مقياس ليكرت بتدرجات ثلاثة وهي (ضعيف، متوسط، قوى)، حيث إن الاستجابات التي كانت بشكل ضعيف أعطيت القيمة (١) والاستجابات التي كانت بشكل متوسط أعطيت القيمة (٢) والاستجابات التي كانت بشكل قوى أعطيت القيمة (٣) للفقرات الموجبة المضمون ملحق رقم (١).

أما بالنسبة لفقرات سالبة المضمون فقد أعطيت القيمة (١) لمن استجابوا على تدرّج (بشكل قوى) وأعطيت القيمة (٢) لمن استجابوا على تدرّج بشكل متوسط، وأعطيت القيمة (٣) لمن استجابوا على تدرّج بشكل ضعيف علماً أن الفقرات سالبة المضمون للسمات الشخصية للمعلم (١٠) وللأنشطة التعليمية (٦،٨) ولإدارة الصف (٥،٨،٩) وللتفاعل الصفّي (٢،٣،٤،٧).

إجراءات الدراسة:

قامت الباحثة بتجهيز الصورة النهائية للأداة وتحضير النسخ وإرسالها لجميع أفراد العينة يدوياً، وكانت الأداة مرفقة بورقة تعليمات توضح أهميتها والهدف منها، وطلب من جميع أفراد العينة قراءة كل فقرة في الأداة والاستجابة عليها بكل دقة وأمانة، واستخدمت بعد ذلك الاساليب الاحصائية المناسبة.

المعالجة الإحصائية: استخدمت الباحثة قانون المتوسطات الحسابية المرجحة لمعرفة مدى تصورات المعلمات لمعلم العلوم.

الفصل الرابع**نتائج البحث ومناقشتها:**

أولاً : السمات الشخصية للمعلم: يتبين من الجدول (٣) أن تصورات المعلمات حول سمات المعلم الشخصية اللازمة للجودة في تدريس العلوم قد وزعت بين درجة التصور (القوية) و(المتوسطة)، وقد رتبّت على النحو الآتي:

- الفقرات ذات الرتب (١-٧) التي رصدت لها متوسطات حسابية تراوحت بين (٢,٧٩-٢,٧٤) على الترتيب تنازلياً وقد وقعت ضمن درجة تصور (قوية) حيث نالت الفقرة (٣) المرتبة الاولى وكان متوسطها الحسابي (٢,٧٩) بينما الفقرة (١) نالت المرتبة الاخيرة وكان متوسطها الحسابي (٢,٧٤).

أما الفقرات ذات الرتب من (٨-١٠) فقد رصدت عليها متوسطات حسابية تراوحت بين (٢,٧٠ - ١,٦٥) على الترتيب تنازلياً، وقد وقعت ضمن درجة (متوسطة)، حيث نالت الفقرة (٨) المرتبة الأولى لهذه الدرجة بمتوسط حسابي (٢,٧٠)، بينما الفقرة (١٠) في المرتبة الأخيرة للدرجة نفسها، وكان متوسطها الحسابي (١,٦٥).

جدول رقم (٣) السمات الشخصية للمعلم

ت	العبارة	المتوسطات الحسابية المرجحة
١	يتصف بالرفق والصبر والاخلاص وروح المداعة	٢,٧٩
٢	التسامح في بعض المواقف	٢,٧٩
٣	يمتلك صوت واضح ومعبر	٢,٧٧
٤	يقوم بدور القائد بين طلاب الصف بشكل جيد	٢,٧٧
٥	يحافظ على العلاقات العامة الطيبة مع الآخرين	٢,٧٦
٦	عدم الممارسة المهنية بديمقراطية	٢,٧٤
٧	يبيد توازناً انفعالياً في تعامله مع الآخرين	٢,٧٤
٨	يتصف بمظهر شخصي غير مناسب	٢,٧٠
٩	يبيد اتجاهاً سلبياً اتجاه مهنة التدريس	٢,٦٩
١٠	يعتز بالمهنة ويؤمن برسالته كمعلم	٢,٦٥

ثانياً: الانشطة التعليمية

- يتبين من الجدول (٤) أن تصورات المعلمات حول الانشطة التعليمية اللازمة للجودة في تدريس العلوم قد وزعت بين درجة التصور (القوية) و (المتوسطة) و (الضعيفة)، وقد رتبنا على النحو الآتي:
- الفقرات ذات الرتب (١,٢,٣,٤,٩) التي رصدت لها متوسطات حسابية تراوحت بين (٢,٧٠-٢,٧٦) وقد وقعت ضمن درجة تصور (قوية) حيث نالت الفقرة (١) المرتبة الاولى وكان متوسطها الحسابي (٢,٧٦) بينما الفقرة (٤) نالت المرتبة الاخيرة وكان متوسطها الحسابي (٢,٧٠).
 - أما الفقرات ذات الرتب (٧,٥) فقد رصدت عليها متوسطات حسابية تراوحت بين (٢,٦٩ - ١,٦٥)، قد وقعت ضمن درجة (متوسطة)، حيث نالت الفقرة (٥) المرتبة الاولى لهذه الدرجة بمتوسط حسابي (٢,٦٩)، بينما الفقرة (٧) في المرتبة الأخيرة للدرجة نفسها، وكان متوسطها الحسابي (١,٦٥).
 - بينما الفقرتين (٨,٦) فقد رصدت عليها متوسطات حسابية تراوحت بين (٢,٥٠ - ٢,٤٤) قد وقعت ضمن درجة (ضعيفة)، حيث نالت الفقرة (٦) المرتبة الاولى لهذه الدرجة بمتوسط حسابي (٢,٥٠) بينما الفقرة (٨) في المرتبة الاخيرة للدرجة نفسها، وكان متوسطها الحسابي (٢,٤٤).

جدول رقم (٤) الانشطة التعليمية

ت	العبارة	المتوسطات الحسابية المرجحة
١	توظف أنشطة تشجع على التفكير العلمي	٢,٧٦
٣	التركيز على طرح الاسئلة المعرفية	٢,٧٦
٢	تقديم أنشطة تساعد التلاميذ على التفكير التأملية	٢,٧٤
٩	توظيف أنشطة العمل التعاوني	٢,٧١
٤	عدم التمكن من ربط الدرس بالأحداث الجارية	٢,٧٠
٥	التركيز بشكل كبير على طرق التدريس التي تهتم بالجانب المعرفي فقط	٢,٦٩
٧	عدم تقديم الأنشطة التي تسهم في تطوير بعض مهارات التفكير	٢,٦٥
٦	الاهتمام بإكساب التلاميذ القيم الروحية والاجتماعية	٢,٥٠
٨	اقتصار استخدام المعلم لبعض أساليب التقويم	٢,٤٤

ثالثاً : إدارة الصف وتنظيمه

- يتبين من الجدول (٥) أن تصورات المعلمات حول ادارة الصف وتنظيمه اللازمة للجودة في تدريس العلوم قد وزعت بين درجة التصور (القوية) و(المتوسطة) و(الضعيفة)، وقد رتبنا على النحو الآتي:
- الفقرات ذات الرتب (٧،٢) التي رصدت لها متوسطات حسابية تراوحت بين (٢،٥٥-٢،٥٠) وقد وقعت ضمن درجة تصور (قوية) حيث نالت الفقرة (٢) المرتبة الاولى وكان متوسطها الحسابي (٢،٥٥) بينما الفقرة (٧) نالت المرتبة الاخيرة وكان متوسطها الحسابي (٢،٥٠).
 - أمّا الفقرات ذات الرتب (٦،٤٣،١) فقد رصدت عليها متوسطات حسابية تراوحت بين (٢،٤٩ - ٢،٤٤)، قد وقعت ضمن درجة (متوسطة)، حيث نالت الفقرة (١) المرتبة الأولى لهذه الدرجة بمتوسط حسابي (٢،٤٩)، بينما الفقرة (٦) في المرتبة الأخيرة للدرجة نفسها، وكان متوسطها الحسابي (٢،٤٤).
 - بينما الفقرات ذات الرتب (٩،٨،٥) فقد رصدت عليها متوسطات حسابية تراوحت بين (٢،٤٣ - ٢،٣٩) قد وقعت ضمن درجة (ضعيفة)، حيث نالت الفقرة (٥) المرتبة الاولى لهذه الدرجة بمتوسط حسابي (٢،٤٣) بينما الفقرة (٨) في المرتبة الاخيرة للدرجة نفسها، وكان متوسطها الحسابي (٢،٣٩).

جدول رقم (٥)

ادارة الصف وتنظيمه

ت	العبارة	المتوسطات الحسابية المرجحة
١	استخدام انماط تعزيز مختلفة لمشاركة التلاميذ الايجابية	٢،٥٥
٢	استخدام القوة البدنية في غرفة الصف	٢،٥٥
٣	يستثمر الوقت التعليمي بطريقة فاعلة	٢،٤٩
٤	لديه القدرة على اثارة دافعية المتعلمين نحو التعليم	٢،٤٥
٥	ينظم بكفاءة زمن الحصة الدراسية بطريقة مناسبة	٢،٤٥
٦	يوفر بيئة تعليمية غنية بالمؤثرات	٢،٤٤
٧	عدم توظيف الخبرات في المواقف الحياتية	٢،٤٣
٨	دعم اشراك التلاميذ بأنشطة تشعرهم بتحملهم المسؤولية	٢،٤٠
٩	عدم مراعاة الفروق الفردية	٢،٣٩

رابعاً : التفاعل الصفّي مع التلاميذ

- يتبين من الجدول (٦) أن تصورات معلمات العلوم حول التفاعل الصفّي مع التلاميذ اللازمة للجودة في تدريس العلوم قد وزعت بين درجة التصور (القوية) و(المتوسطة) و(الضعيفة)، وقد رتبنا على النحو الآتي:
- الفقرات ذات الرتب (١٠،١) التي رصدت لها متوسطات حسابية تراوحت بين (٢،٥٢-٢،٥٠) وقد وقعت ضمن درجة تصور (قوية) حيث نالت الفقرة (١٠) المرتبة الاولى وكان متوسطها الحسابي (٢،٥٢) بينما الفقرة (١) نالت المرتبة الاخيرة وكان متوسطها الحسابي (٢،٥٠).
 - أمّا الفقرات ذات الرتب (٩،٨،٦،٥) فقد رصدت عليها متوسطات حسابية تراوحت بين (٢،٤٥ - ٢،٤٣)، قد وقعت ضمن درجة (متوسطة)، حيث نالت الفقرة (٩) المرتبة الأولى لهذه الدرجة بمتوسط حسابي (٢،٤٥)، بينما الفقرة (٨) في المرتبة الأخيرة للدرجة نفسها، وكان متوسطها الحسابي (٢،٤٣).
 - بينما الفقرات ذات الرتب (٧،٤،٣،٢) فقد رصدت عليها متوسطات حسابية تراوحت بين (٢،٤٤ - ٢،٠٠) قد وقعت ضمن درجة (ضعيفة)، حيث نالت الفقرة (٤) المرتبة الاولى لهذه الدرجة بمتوسط حسابي (٢،٤٤) بينما الفقرة (٧) في المرتبة الاخيرة للدرجة نفسها، وكان متوسطها الحسابي (٢،٠٠).

جدول رقم (٦) التفاعل الصفّي مع التلاميذ

ت	العبارة	المتوسطات الحسابية المرجحة
١٠	يشجع العمل الجماعي مع المتعلمين	٢,٢٥
١	معاملة التلاميذ بكل احترام	٢,٥٠
٩	يشارك التلاميذ في المواقف التعليمية المختلفة	٢,٤٥
٦	عدم مشاركة التلاميذ في اتخاذ القرارات	٢,٤٤
٥	يشجع التلاميذ على طرح الاسئلة	٢,٤٤
٨	يساعد التلاميذ على تعرف مشكلاتهم واقتراح الحلول المناسبة لها	٢,٤٣
٢	يساعد التلاميذ على الربط بين خبراتهم السابقة مع ما سيتعلمون	٢,٤٤
٣	تقدير جهود التلاميذ	٢,٤٠
٤	تجاهل اسماء بعض التلاميذ	٢,٤٠
٧	بناء جسور الثقة مع بعض التلاميذ	٢,٠٠

مناقشة النتائج:

في ضوء تحليل بيانات الدراسة سيتم مناقشة النتائج حسب سؤالها وبشكل متسلسل: ما تصورات معلمات العلوم لسمات معلم العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة؟ أسفرت النتائج بصفة عامة على أن هناك درجة عالية من التوافق بين تصورات المعلمات لخصائص الجودة عند معلم العلوم في بعدي السمات الشخصية للمعلم والأنشطة التعليمية بالمرتبة الاولى وعلى المركزين الاول والثاني وعلى التوالي. أما بعدي ادارة الصف وتنظيمه والتفاعل الصفّي فقد احتلا المرتبة الثانية وعلى المركزين الثالث والرابع وعلى التوالي وكما مبين في أدناه:

وقد أكد هيويز (Hughes, 1994) أيضاً أن المعلمين الفعالين هم الذين يمتلكون المهارات الشخصية (Interpersonal skills) مع طلابهم أكثر من امتلاكهم القدرة على إدارة غرفة الصف. وقد أكدت برات أيضاً (Pratt, 1999) أن المعلم الفعال يجب أن يظهر قدرته على العناية بتلاميذه، ويساعدهم على بناء علاقاتهم القلبية الإيجابية المتبادلة المميزة، التي تساعد المعلمات على معرفة مشكلات التلاميذ وتفهّمها، ويساعدهم كذلك في حلها من أجل المساهمة في تحقيق تطور التلاميذ الشخصي والتعلمي وقد اتفقت المعلمات بدرجة تصورهن حول الفقرات (١,٢,٣,٤,٦) وهذا ما اشارت اليه العديد من الدراسات التربوية.

كما أظهرت نتائج الدراسة أن الأنشطة التعليمية احتلت المركز الثاني لتصورات المعلمات لخصائص الجودة في معلم العلوم. وقد اتفقت المعلمات بدرجة تصورهن حول أغلب هذه الأنشطة مثل الفقرات (١,٢,٣,٤,٩) وتعد كثير من الدراسات السابقة هذه الأنشطة مهمة لجودة التعليم، حيث أكدت هذه الدراسة على ضرورة ان يقوم معلم العلوم بإجراء أنشطة علمية متنوعة تنشط عملية التفكير التأملي والتفكير الابداعي والتي يمكن ان تجعل عملية التعلم فعالة وجيدة (p4, Fraenkeln, 1995).

احتل بعد إدارة الصف وتنظيمه المركز الثالث بالنسبة لدرجة تصور المعلمات والطالبات المعلمات لجودة التعليم تؤكد هذه النتائج بشكل عام أن إدارة الصف وتنظيمه تسهم بشكل كبير في جودة تعليم العلوم والموضوعات الأخرى وهذه نتيجة تتفق مع العديد من الدراسات التربوية السابقة التي من أهمها وسلون وكاميرون (Wilson & Cameron, 1996). وقد كشفت الدراسة الحالية عدداً من الممارسات في إدارة الصف يراها المعلمات مهمة لجودة تعليم العلوم في الفقرات

(٢٠٧) مثل استخدام المعلم لسلطته وقوته في ضبط الصف، استخدام انماط تعزيز مختلفة لمشاركة التلاميذ الايجابية، يوظف الخبرات في المواقف الحياتية، حيث كانت درجة الاتفاق قوية لدى المعلمات. وأخيراً تناول المركز الرابع التفاعل الصفّي فمن السمات التي عدت قوية في الفقرات (١٠١): معاملة التلاميذ بكل احترام، يشجع العمل الجماعي مع المتعلمين، وهذه النتائج تتفق مع نتائج كثيرة من الدراسات السابقة منها (Fraenkel, 1995, p47).

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

الاستنتاجات:

توصلت الباحثة الى عدة استنتاجات وكالاتي:

- ١- المعلم الفعال هو من يمتلك المهارة الشخصية للتعامل مع تلامذته والعناية بهم ومساعدتهم على بناء علاقات ايجابية سواء أكانت معه أو مع اقرانهم يسودها المودة والاحترام لجعل العملية التعليمية أكثر فاعلية وتشويقاً.
- ٢- ان استخدام معلم العلوم للأنشطة التعليمية يسهم في تنمية التفكير الابداعي والتفكير التأملي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية اذ انه يساعد على جعل عملية التعليم عملية ناجحة لما تحتويه مناهجنا الحالية من مفاهيم علمية مجردة.
- ٣- لادارة الصف وتنظيمه من قبل معلم العلوم وبشكل فعال يكون باستخدامه لسلطته وقوته وكذلك بتنويعه لوسائل التعزيز المختلفة ونحن في عالم يحتوي على العديد من المؤثرات الخارجية والتي تجعل التلميذ متثاقلاً ومجبوراً على اداء واجبه البيتي أو الالتزام بضبط سلوكه داخل غرفة الصف،...الخ.
- ٤- لجعل التفاعل الصفّي مع التلاميذ بشكل فاعل على معلم العلوم ان يشجع العمل الجماعي مع التلاميذ وان يعامل تلامذته معاملة ودية يسودها الحب والاحترام.

التوصيات:

توصي الباحثة بعدة أمور في ضوء مناقشة نتائج الدراسة:-

- ١- توفير الموارد والأدوات التعليمية، الأجهزة التكنولوجية الحديثة التي تيسر لمعلم العلوم أدائه المهني لضمان جودة المنتج التعليمي.
- ٢- ضرورة تنسيق الجهود وتكاملها من أجل الاهتمام بالتطوير المهني المستمر لمعلم المعلم وفقاً للمعايير.
- ٣- توظيف جميع أنواع الحوافز المتاحة مادياً ومعنوياً، وتسخير جميع الإمكانيات والتسهيلات المتاحة لإثارة الدافعية لدى المعلمات.
- ٤- الوعي بأنه ليس بالمعايير وحدها تتحسن العملية التعليمية، بل بتوفير المتطلبات التي تيسر تطبيقها، وذلك من خلال تدريب معلمين أكفاء قادرين على مواجهة متطلبات القرن الحادي والعشرين، ويمتلكون المهارات الشخصية والتربوية الملائمة ومتطلبات تكنولوجيا.

المقترحات

- ١- تبني وزارة التربية والتعليم عقد برامج ودورات تدريبية لمعلمي العلوم لتطوير ادائهم المهني.
- ٢- عقد دورات تدريبية متخصصة لمعلمي العلوم في المجالات التي اظهروا فيها اداءً منخفضاً.
- ٣- المتابعة المستمرة من الاساتذة والمشرفين التربويين في كليات العلوم الانسانية في الجامعات العراقية من خلال عقد ورشات عمل وندوات بهدف اكساب هؤلاء الطلبة المعلمين (معلم المستقبل) سمات المعلم الفعال.

المصادر :

- ١- احمد، ابراهيم احمد (٢٠٠٣). الجودة الشاملة في الادارة التعليمية والمدرسية، دار الوفا لدنيا للطباعة والنشر، الاسكندرية.
- ٢- الابراهيم، عبد الرحمن وآخرون (٢٠٠٠). الاتجاهات العالمية في اعداد وتدريب المعلمين في ضوء الدور المتغير للمعلم، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدوحة، قطر.
- ٣- ابو حطب، فؤاد وامينة محمد كاظم (١٩٩٦). تقويم برامج اعداد المعلم في مصر، دراسة قومية، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي - القاهرة.
- ٤- ابو عواد، احمد (٢٠٠٨). "خصائص المعلم المتميز من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية في منطقة جنوب عمان التابعة لوكالة الغوث الدولية، رسالة ماجستير غير منشورة، عمان، الاردن.
- ٥- الانصاري، مصطفى احمد (١٩٩٤). الجودة الشاملة وتطبيقها في المجال التربوي، قطر، المركز العربي لدول الخليج.
- ٦- البيلالي، حسن حسين وآخرون (٢٠٠٦). الجودة الشاملة في التعليم. ط٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان - الاردن.
- ٧- جابر، جابر عبد الحميد (٢٠٠٠). مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال، دار الفكر العربي، القاهرة.
- ٨- الخطيب، احمد (٢٠٠٣) ادارة الجودة الشاملة تطبيقات في الادارة المدرسية ورقة عمل غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، الاردن.
- ٩- دانيلسون، شار لوت. (٢٠٠٣). إطار للتدريس، تعزيز الممارسات المهنية. ترجمة: عبد الله أبو لبدة. مطبوعات ومنشورات كلية التربية بجامعة الإمارات العربية المتحدة.
- ١٠- درياس، احمد سعيد (١٩٩٤). ادارة الجودة ومفهومها وتطبيقاتها التربوية وامكانية الافادة منها في القطاع التعليمي السعودي، رسالة الخليج العربي، الرياض، العدد ٥٠.
- ١١- درويش، ابراهيم (٢٠٠٢). الجودة الشاملة في الادارة التعليمية والمدرسية، دار الوفا، الاسكندرية.
- ١٢- الزيادات، محمد عواد وسوسن شاكر (٢٠٠٨). الجودة في التعليم، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
- ١٣- زيتون، كمال عبد الحميد (١٩٩٧). التدريس نماذج ومهاراته: المكتب العلمي للكمبيوتر للنشر والتوزيع، الاسكندرية.
- ١٤- سعد، محمد (٢٠٠٠). التربية العلمية بين النظرية والتطبيق، دار الفكر، عمان.
- ١٥- السنبل، عبد العزيز (٢٠٠٢). التربية في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين، الاسكندرية، مصر.
- ١٦- الشراوي، مريم محمد ومصطفى محمود (٢٠٠٥). رؤية مستقبلية لأداء معلم العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة، مجلة العلوم التربوية، كلية تربية قنا، عدد خاص.
- ١٧- شغلة، الجميل محمد عبد السميع وعبد الحميد عبد المجيد (٢٠٠٧). تصور مقترح لمعايير الجودة الشاملة والاعتماد الاكاديمي في كليات اعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية. بحث منشور، جامعة ام القرى.
- ١٨- شميث أبس وفانجا جفري (١٩٩٧). تطوير نظم الجودة في التربية، ترجمة عدنان الاحمد وآخرين، دمشق، المركز العربي للتعبير والترجمة والتأليف والنشر.
- ١٩- عبد الرحمن، عبد الملك طه، وحسن، محمد عيد (٢٠٠٤م)، معايير الأداء المهني للطالب المعلم بكليات التربية في ضوء مفهوم الجودة والاعتماد الأكاديمي: المؤتمر العملي التاسع معايير ومستويات التعليم الجامعي في مصر إعداد المعلم في عصر المعلومات كلية التربية - جامعة طنطا ٤-٥ مايو.
- ٢٠- عدس، محمد عبد الرحيم. (١٩٩٩). مع المعلم في صفه. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- ٢١- عدس، محمد عبد الرحيم. (٢٠٠٠). المعلم الفاعل والتدريس الفعال. عمان دار الفكر للطباعة والنشر.

- ٢٢- الغامدي، حمدان أحمد (٢٠٠٣) خصائص عضو هيئة التدريس التي يفضلها الملحقون بكليات المعلمين في المملكة العربية السعودية، *مجلة كليات المعلمين، السعودية، المجلد (٣)، العدد (٢)، سبتمبر*.
- ٢٣- غيث، ايمان محمد واسيل اكرم الشوارب (٢٠٠٠). تطور تصورات الطلبة المعلمين في تخصص معلم الصف حول التعلم والتعليم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البترا، عمان.
- ٢٤- قراقزه، محمود عبد القادر (١٩٨٣). مهنتي كمعلم، بيروت: الدار العربية للعلوم.
- ٢٥- مصطفى، احمد ومحمد الانصاري (٢٠٠٢). برنامج ادارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها في المجال التربوي، المركز العربي للتدريب التربوي لدول الخليج - قطر.
- ٢٦- محمد، عنتر (٢٠٠٥). تجربة جامعة جنوب الوادي للجودة والاعتماد، المؤتمر العلمي الثالث، جامعة جنوب الوادي.
- ٢٧- منسي، محمود (٢٠٠٥). دور كليات التربية في تحقيق جودة المعلم. المؤتمر العلمي الثالث في جامعة جنوب الوادي.
- ٢٨- ميلاريه، غاستون (١٩٩٦). إعداد المعلمين. تعريب فؤاد شاهين، منشورات عويدات، بيروت.
- ٢٩- النجار، فريد راغب (١٩٩٩). ادارة الجامعات بالجودة الشاملة، ميرال للنشر والتوزيع، القاهرة.
- ٣٠- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (٢٠٠٠). مدرسة المستقبل الرئيسية المقدمة في المؤتمر الثاني لوزارة التربية والتعليم والمعارف في الوطن العربي المنعقد في دمشق.
- ٣١- وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٢). منظور شمولي لتوكيد جودة التعليم، خطوة وحدوية في ضمان النوعية، اعداد لجنة خاصة، العراق.
- ٣٢- _____ (٢٠٠٣). تصور مقترح لإعداد المعلمين قبل الخدمة، مديرية التدريب التربوي، عمان.
- Wilson, S. and Cameron, R. (1996) Student teachers perceptions of effective teaching: A developmental perspective. Journal of education for teaching. Vol. 22 , No. (2) pp. 181-195.
 - Fraenkel, J. (1995) Characteristics and behavior of effective social studies teachers in selected countries. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.

ملحق رقم (١)

جامعة بابل

كلية التربية الأساسية

م/ استبانة تصورات معلمات العلوم لسمات معلم العلوم في المدارس الابتدائية في ضوء معايير الجودة الشاملة
الاستاذ الفاضل..... المحترم / المحترمة

تجري الباحثة دراستها الموسومة ((تصورات معلمات العلوم لسمات معلم العلوم في المدارس الابتدائية في ضوء معايير الجودة الشاملة)) وقد أعدت الباحثة مجموعة من الفقرات لقياس تصورات معلمات العلوم لسمات معلم العلوم، يرجى تقضلكم بالإجابة على فقرات الاستبانة وذلك باختيار البديل الذي يعبر عن آرائكم ووجهات نظركم من ضمن بدائل الاجابة الثلاثة، علماً ان هذه الاجابات تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط ولا يطلع عليها سوى الباحثة.
أشركم شكراً جزيلاً على ابداء المساعدة لي في انجاز هذا البحث.

الباحثة

السمات الشخصية للمعلم

ت	العبارة	درجة التصور		
		قوية	متوسطة	ضعيفة
١	يبدى توازناً انفعالياً في تعامله مع الآخرين			
٢	التسامح في بعض المواقف			
٣	يتصف بالرفق والصبر والاخلاص وروح المداعبة			
٤	يمتلك صوت واضح ومعبر			
٥	يقوم بدور القائد بين طلاب الصف بشكل جيد			
٦	يحافظ على العلاقات العامة الطيبة مع الآخرين			
٧	عدم الممارسة المهنية بديمقراطية			
٨	يتصف بمظهر شخصي غير مناسب			
٩	يبدى اتجاه سلبياً اتجاه مهنة التدريس			
١٠	يعتز بالمهنة ويؤمن برسالته كمعلم	د		

الانشطة التعليمية

ت	العبارة	درجة التصور		
		قوية	متوسطة	ضعيفة
١	توظف أنشطة تشجع على التفكير العلمي			
٢	تقديم أنشطة تساعد التلاميذ على التفكير التأملية			
٣	التركيز على طرح الاسئلة المعرفية			
٤	عدم التمكن من ربط الدرس بالأحداث الجارية			
٥	التركيز بشكل كبير على طرق التدريس التي تهتم بالجانب المعرفي فقط			
٦	الاهتمام بإكساب التلاميذ القيم الروحية والاجتماعية			
٧	عدم تقديم الأنشطة التي تسهم في تطوير بعض مهارات التفكير			
٨	اقتصار استخدام المعلم لبعض أساليب التقويم			
٩	توظيف أنشطة العمل التعاوني			

ادارة الصف وتنظيمه

ت	العبارة	درجة التصور		
		قوية	متوسطة	ضعيفة
١	يستثمر الوقت التعليمي بطريقة فاعلة			
٢	استخدام انماط تعزيز مختلفة لمشاركة التلاميذ الإيجابية			
٣	ينظم بكفاءة زمن الحصة الدراسية بطريقة مناسبة			
٤	لديه القدرة على اثارة دافعية المتعلمين نحو التعليم			
٥	عدم توظيف الخبرات في المواقف الحياتية			
٦	يوفر بيئة تعليمية غنية بالمؤثرات			
٧	استخدام القوة البدنية في غرفة الصف			
٨	عدم مراعاة الفروق الفردية			
٩	دعم اشراك التلاميذ بأنشطة تشعرهم بتحملهم المسؤولية			

التفاعل الصفّي مع التلاميذ

ت	العبارة	درجة التصور		
		قوية	متوسطة	ضعيفة
١	معاملة التلاميذ بكل احترام			
٢	يساعد التلاميذ على الربط بين خبراتهم السابقة مع ما سيتعلمون			
٣	تقدير جهود التلاميذ			
٤	تجاهل أسماء بعض التلاميذ			
٥	يشجع التلاميذ على طرح الاسئلة			
٦	عدم مشاركة التلاميذ في اتخاذ القرارات			
٧	بناء جسور الثقة مع بعض التلاميذ			
٨	يساعد التلاميذ على تعرف مشكلاتهم واقتراح الحلول المناسبة لها			
٩	يشارك التلاميذ في المواقف التعليمية المختلفة			
١٠	يشجع العمل الجماعي مع المتعلمين			

**تقويم اداء مطبقي قسم اللغة العربية/ كلية التربية الاساسية
من وجهة نظر المشرفين التربويين في جامعة بابل**

م. ابتسام صاحب موسى الزويني

جامعة بابل/ كلية التربية الاساسية

**Evaluation of Student-teachers' Performance in Arabic Department /
College of Basic Education from the Point of View of the Educational
Supervisors in the University of Babylon
Lecturer Ibtisam Saheb Mosa al-Zuwaini
University of Babylon / College of Basic Education**

Abstract

In all stages, teaching process has recently required the teacher to have various skills to cope with the quick developments which the world witnesses in all fields including the educational one. Preparing students by supplying them with knowledge and methods of teaching is insufficient if it is not accompanied by performing skills because a teacher with a defect in performance is unable to achieve the educational aims regardless of his knowledge. This what the modern approaches have focused on in preparing students. Many studies in the educational application have proved that the student teacher is poor in his specialty, plan-making, and treatment of situations inside the class.

مشكلة البحث:

لقد اصبحت عملية التدريس في الوقت الحاضر في المراحل كافة تتطلب من المعلم امتلاك مهارات متعددة لكي تواكب التطورات السريعة التي يشهدها العالم في المجالات كافة ومنها المجال التربوي. (الخالدي، 2001، ص2) ان عملية إعداد الطلبة إذا ما اقتصر على تزويدهم بالمعارف وطرائق التدريس تكون كافية لتهيئة الطالب الناجح لان لمهنة التعليم كفايتها المعرفية والأدائية، وإذا ما حصل خلل في الكفايات الأدائية فانه المعلم لا يستطيع تحقيق الأهداف التعليمية مهما تفوق في كفاياته المعرفية، وهذا ما أكدته الاتجاهات الحديثة في إعداد الطلبة، لان الاكتفاء بالمهام بالمادة التعليمية غير كاف، بل عليه ان يمتلك المهارة والفعالية اللازمة لأداء المهام التعليمية في المواقف التعليمية. (عطية، 1994، ص7)

وقد اثبتت العديد من الدراسات التي اجريت في مجال التطبيقات التعليمية ضعف التأهيل العلمي للمطبق في مادة تخصصه، وان قدرة المطبقين في وضع خطط للدروس ضعيفة، وضعف قدراتهم في معالجة المواقف التعليمية داخل الصف وهذا ما اكدته (دراسة عبس 1987) ان مكانة الدروس التطبيقية مازالت ضئيلة الحجم محدودة الزمن قصيرة الامد قليلة الشأن في البرامج، مما اسهم في ضعف اثرها في تموين الطالب، وفي تغيير ارائه حول مهنته وعمله. (عبس، 1987، ص42) من هذا كله ارتأت الباحثة اعداد دراسة لتقويم اداء الطلبة المطبقين في قسم اللغة العربية /كلية التربية الاساسية من وجهة نظر المشرفين التربويين.

أهمية البحث :

تعد اللغة أداة مهمة من أدوات التعليم والتعلم وهي من العوامل المهمة التي تؤثر في حياة الإنسان العقلية، والاجتماعية والقومية، فضلا عن انها من أهم الخصائص التي تميز الإنسان من الحيوان كما تميز الأمة الواحدة عن الأمم الأخرى بوجه خاص. (العكام، 1974، ص15) اما اللغة العربية : فهي الكلمات التي يعبر بها العرب عن أغراضهم، وقد وصلت إلينا من طريق النقل، وحفظها لنا القرآن الكريم والأحاديث الشريفة، وما رواه الثقات من منثور العرب، ومنظومهم. (عوض، د.ت، ص4)

يرجع ذلك الاهتمام البالغ باللغة العربية في حقيقة الأمر، إلى تلك المكانة التي صارت إليها بعد ظهور الإسلام - إذ إنها لغة القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، ولغة الدين بوجه عام، وصار اهتمام العلماء بها عن رغبة قوية في معرفة أسرار تلك اللغة التي نزل بها القرآن؛ فسعوا إلى حفظ تراثها اللغوي والدفاع عنه، وكان الناس على عهد الرسول - صلى الله عليه وسلم - يسألون فيما صعب عليهم فهمه من ألفاظ القرآن، وبعد وفاته كانوا يرجعون إلى أهل العلم بحثاً عن تفسير كلمة أو فهم معنى مستغلق. (بحيري، 2001، ص10)

وتعد التربية أساس البناء الحضاري في العصر الحديث، وحقلاً لاستثمار القوى البشرية وتوجيهها نحو البناء والتعمير، ووسيلة تحقق بها الأمم أهدافها العليا على وفق مقتضيات فلسفتها في الحياة (داود، 1984، ص64).

وتبوء التربية في عالمنا المعاصر مكانة رفيعة ومنزلة عظيمة فاقت أية مرحلة من مراحل التطور الحضاري للجنس البشري، وذلك لأن العصر الذي نعيش فيه اختلف بشكل جوهري، عن العصور السابقة من حيث سرعة التطور والتغير في المجالات المختلفة مما أدى إلى أن يحتاج معاصروه من البشر إلى تربية خاصة تتلاءم وطبيعة التغيرات التي تحدث فيه، والتربية إحدى الوسائل المهمة التي يمكن بوساطتها تنشئة الأجيال وتكيفهم مع البيئة فالتربية بمفهومها الشامل تعني إعادة بناء الشخصية الإنسانية بما يتفق والتطورات التي تمر بها المجتمعات المختلفة. (صبيح، 1971، ص7).

فمهمة التعليم بأبعادها المختلفة ذات أهمية بالغة في الوصول بالعملية التربوية إلى الهدف المنشود، وأولت الدول قديماً وحديثاً مهنة التعليم العناية الفائقة؛ فهي رسالة مقدسة لا مهنة عادية، وهي تتميز عن غيرها من المهن الأخرى؛ ذلك بأن المهن تعد الأفراد للقيام بمهام محددة في نطاق مهنة بذاتها، بينما تسبق مهنة التعليم المهن الأخرى في تكوين شخصية هؤلاء الأفراد قبل أن يصلوا إلى سن التخصص في أي مهنة، ولعل هذا ما دفع الكثيرين إلى أن يصفوا مهنة التعليم بأنها المهنة الأم، ومن هنا فإن نجاح هذه المهنة أو فشلها إنما ينعكس على المهن الأخرى في المجتمع؛ ذلك لأن المعلم هو أداة التغيير في المجتمع⁰

وبعد المعلم مفتاح العملية التعليمية، والرائد الاجتماعي الذي يعتمد عليه المجتمع في تنشئة أبنائه الناشئة القوية، فقد شغلت مسألة إعداد وتأهيل أذهان الكثير من التربويين، فالمعلم لم يعد ناقلاً للمعرفة فقط، وإنما عليه تقع مهمة تربية الأجيال تربية عقلية وخلقية وجسمية، وهو القادر على تحقيق أهداف التعليم وترجمتها إلى واقع ملموس. (عبيد، 1991، ص48)

وعنيت الاتجاهات الحديثة لبرامج إعداد المعلمين أيما عناية بالكفاية الأدائية التي تمكن المعلم من أداء متطلبات العمل، لأن معيار تحقيق هذه الكفاية هي قدرة المعلم على القيام باداءات سلوكية متعددة تشمل إبعاد الموقف التعليمي كله. (جرادات:ص52)

ان نجاح العملية التعليمية مرتبط بإعداد المعلم أو المدرس فاحسن الكتب والمناهج والمقررات والنشاطات المدرسية قد لا تحقق اهدافها مالم يعد المدرس او المعلم اعدادا جيدا ليمتلك مهارات تدريسية يترجمها الى سلوك وخبرات تعليمية لدى طلبته فيتفاعل معهم ويهذب شخصياتهم ويصقل خبراتهم ويوسع مفاهيمهم ومداركهم وينمي انماط تفكيرهم وقدراتهم العقلية. (عايش، 1996، ص221)

ويعد التطبيق المدرسي احد مكونات برنامج تأهيل المعلمين اذ يتعلق بأنه يقضي الطلبة المعلمون فترة زمنية محددة في المدارس متواصلة أو منقطعة كجزء من تأهيلهم لتحقيق بعض من أهداف تأهيلهم الأكاديمي والمهني، ومن هذه المصطلحات، التربية العملية الذي يستعمل في عدد من كليات التربية في والوطن العربي، والتطبيقات التدريسية، ويستعمل في كليات التربية في الجامعات العراقية، وكذا التطبيق التعليمي ويستعمل في جامعات المغرب العربي. (كويران، 2001، ص303)

ومن الأهداف التي ينبغي ان يحققها التطبيق المدرسي :

1- توجيه المطبق لاستيعاب مهام المعلم وقيادته لإدراك شمولية العملية التعليمية والتربوية والتأثير المشترك للقوانين التربوية

والنفسية تشكيل العملية التعليمية.

2- تطبيق معارف المطبق في التربية وعلم النفس وطرائق التعليم وتعريفه بإمكانيات الدراسة النظرية لهذه العلوم في حل مهام الواقع المدرسي.

3- تدريب المطبق على كيفية تخطيط الدروس وتنفيذها وتقييمها.

4- تعريف المطبق على مواقف تعليمية وتربوية محددة والعمل على تحليلها ومعالجتها في ارتباط وثيق بمعارفه النظرية المكتسبة خلال دراسته الكلية.

5- تعريف المطبق على واجبات المعلم وحقوقه وتطوير موقفه الايجابي تجاه مهنة المستقبل وتجاه التلميذ.

6- المشاهدة الهادفة لسير العملية التعليمية وإدراك مكوناتها والعوامل المؤثرة فيها.

7- تطوير الموقف الايجابي للمطبق من خلال اطلاعه على علم النفس وطرائق التعليم والتأثير في مستوى تحصيله العلمي بصورة عامة. (كويران، 2001، ص308-309)

وقد أثبتت العديد من الدراسات التي أجريت في مجال التطبيقات التعليمية على ضعف التأهيل العلمي للمطبق في مادة تخصصه، وان قدرات المطبقين على وضع خطط للدروس، وضعف قدراتهم في معالجة المواقف التعليمية داخل الصف، وهذا ما أكدته دراسة (عبس 1987) مكانة الدروس التطبيقية مازالت ضئيلة الحجم محدودة الزمن قصيرة الأمد قليلة الشأن في البرامج، مما أسهم في إضعاف أثرها في تكوين الطالب، وفي تغيير آرائه حول مهنته وعمله. (عبس، 1987، ص42)

وللتطبيق في كلية التربية الأساسية أثرها الايجابي، فالطلبة في الفصل الثاني من المرحلة الثالثة يبدؤون بزيارات ميدانية الى المدارس الابتدائية، بصحبة المشرف التربوي المتخصص بمادة طرائق التدريس ومدتها (4) ساعات أسبوعياً لمدة فصل كامل لمشاهدة عملية التدريس الواقعية داخل الصف، وإكساب الطلبة الخبرات المهارية من خلال الملاحظة المباشرة في قاعات الدرس، أما الفصل الدراسي الثامن فيبدأ التطبيق الفعلي في المدارس الابتدائية إذ يتفرغ الطلبة لمدة ثلاثة أشهر يقضونها في تلك المدارس يطبقون فيها ما تعلموه من نظريات في الدروس الأكاديمية والمهنية، وكذلك يمارسون التطبيق الفعلي في الصفوف لتطوير قدراتهم الذاتية، وتتم زيارتهم من المشرف التربوي المتخصص بطرائق التدريس والمشرف الاختصاص، والتطبيق يساعد على تأهيل الطلبة لمهنة التعليم.

ان التطبيقات العملية بوصفها مرحلة مهمة وضرورية من مراحل إعداد المعلمين هي تلك المدة الزمنية التي يسمح فيها لطلبة التربية بالتحقق من صلاحية عملية إعدادهم النظري نفسياً وتعليمياً لخبرات ما تتطلبه الغرف الدراسية الحقيقية تحت إشراف متخصصين مؤهلين وتوجيههم (Crow, 1949, p73)

لذلك ارتأت الباحثة ان يكون بحثها تقويم أداء مطبقي قسم اللغة العربية في كلية التربية الأساسية في جامعة بابل، انطلاقاً من أمور عدة هي :

- 1- أهمية اللغة العربية، بوصفها لغة القرآن الكريم، وأداة التفاهم بين أبناء الأمة العربية.
- 2- أهمية تقويم أداء مطبقي قسم اللغة العربية من وجهة نظر المشرفين التربويين، لأن تقويم هذا الأداء، يؤدي بالضرورة إلى تشخيص نقاط الضعف وإيجاد حلول مناسبة بما يؤدي إلى تحسين مستوى أدائهم.
- 3- إفادة كليات التربية الاساسية من نتائج هذا البحث، لتحسين مستوى اداء طلبتها.

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تقويم أداء مطبقي قسم اللغة العربية من وجهة نظر المشرفين التربويين في كلية التربية الأساسية/ جامعة بابل.

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على طلبة السنة الرابعة (المطابقين) في قسم اللغة العربية في كلية التربية الأساسية في محافظة بابل للعام الدراسي 2006-2007.

تحديد المصطلحات:**1- التقويم:**

أ - التقويم لغة : قومت الشيء، فهو قويم أي مستقيم، وقام الشيء، واستقام اعتدل. (ابن منظور : 192-195)

ب- التقويم اصطلاحاً : عرفه كل من :

1- الجبوري :بأنه عملية الحصول على البيانات والمعلومات اللازمة بقصد استعمالها في اصدار احكام حول جوانب القوة وجوانب الضعف.(الجبوري، 1987، ص34)

2- عملية إصدار حكم على قيمة الأشياء، أو الأشخاص، أو الموضوعات بما يفيد ضرورة استخدام المعايير لتقدير هذه القيمة. (ابو حطب، 1970، ص1)

أما التعريف الإجرائي للتقويم فهي: عملية إصدار حكم على أداء طلبة قسم اللغة العربية في كليات التربية الأساسية في ضوء آراء المشرفين التربويين، على وفق الاستبانة المرافقة للبحث للتعرف على مدى كفايتهم وفاعليتهم في مجال التعليم.

3- الاداء :عرفه كل من:

1- عبيدات: هو العملية التي يقاس بها مستوى اداء اعضاء المنظمة وتقويمهم ومعرفة معدلات الانجاز الحقيقية للعاملين في مدة زمنية معينة.(عبيدات، 1995، ص17)

2- اللقاني: هو ما يصدر عن الفرد من سلوك لفظي او مهاري وهو يستند الى خلفية معرفية معينة وهذا الاداء عادة على مستوى معين يظهر منه قدرته او عدم قدرته على اداء عمل معين.(اللقاني، 1996، ص10)

أما التعريف الإجرائي للأداء فهو: قدرة مطبقي قسم اللغة العربية في كلية التربية الأساسية على انجاز المهارات والفاعليات والمعارف اللازمة لتعليم اللغة العربية بفروعها كافة، حيث تكون قابلة للقياس والملاحظة0

3- تقويم الاداء: عرفه منصور بأنه الحصول على حقائق او بيانات محددة من شأنها ان تساعد على تحليل وفهم وتقويم اداء الفرد لعمله ومسلكه فيه في مدة محددة، وتقدير مدى كفايتها الفنية والعملية للنهوض بأعباء المسؤوليات والواجبات المتعلقة بعمله الحاضر والمستقبل.(منصور، 1975، ص125)

اما التعريف الاجرائي لتقويم الاداء فيعني العملية التي يتم من خلالها تحديد مدى كفاية مطبقي قسم اللغة العربية في كلية التربية الأساسية في اداء المهام الموكلة اليهم في ضوء الفقرات في استمارة الملاحظة.

4- المطبق :عرفه كل من

زين العابدين: انه طالب او طالبة من طلبة المرحلة الرابعة في كلية التربية، يقوم بالتعليم في المدارس الابتدائية، طيلة مدة التطبيق بإشراف تدريسيين متخصصين في كلية التربية بهدف تدريبه وإعداده لمهنة التدريس. (زين العابدين، 1987، ص279)

2- اناناكون(1985):مرحلة انتقال من حالة التلمذه او طلب العلم الى حالة التعليم أي باعتباره في منزلة بين منزلتين التعلم والتعليم.(جابر وسلام، 1985، ص 79)

اما التعريف الإجرائي:

كل طالب وطالبة أكمل الفصول السبعة النظرية في كلية التربية الأساسية/ قسم اللغة العربية، ويؤدي عملية التطبيق العملي في المرحلة الابتدائية، ويخضع طيلة مدة التطبيق إلى إشراف أستاذين متخصصين احدهما في مجال

اختصاص اللغة العربية، والمشرّف الآخر تربوي متخصص بطرائق تدريس اللغة العربية لغرض تدريبه وإعداده لمهنة التعليم.

الفصل الثاني

دراسات سابقة :

تناولت الباحثة في هذا الفصل عرضاً لبعض الدراسات العربية التي لها صلة بموضوع الدراسة الحالية من حيث طبيعتها، أو أدواتها، أو أهدافها، وقد راعت الباحثة التسلسل الزمني، وهي كما يأتي :

1- دراسة عطية /1994م:

(تقويم أداء مدرسي اللغة العربية في تدريس الإنشاء والقواعد والإملاء)

أجريت الدراسة في جامعة بغداد وكانت ترمي إلى تقويم أداء مدرسي اللغة العربية في تدريس الإنشاء والقواعد والإملاء، استعمل الباحث الاستبانة المغلقة والمفتوحة لتحقيق هدفه، أما اختياره للعينة فكان عشوائياً، بلغت عينته (90) مدرساً ومدرسة، طبق الباحث الأداة بنفسه عن طريق الملاحظة المباشرة، استخدم الباحث الوسط المرجح والانحراف المعياري والوزن المئوي والنسبة المئوية وسائل إحصائية، أما النتائج التي توصل إليها الباحث هي أن أداء المدرسين في تدريس الإنشاء دون الحد الأدنى وفي مجال الحديث كان مقبولاً، أما في تدريس القواعد فقد كان أداء المدرسين بشكل عام ضعيفاً، وفي مجال العرض وكان مقبولاً، وفي تدريس الإملاء كان أداؤهم ضعيفاً وأوصى الباحث إلى الاستفادة من الكفايات المذكورة في الاستبانة في إعداد الطلبة الذين يعدون لمهنة التدريس اللغة العربية وزيادة التركيز على برامج الإعداد على تدريس الإنشاء والقواعد والإملاء وتنمية القدرات التدريسية الأدائية لدى أولئك الطلبة. (عطية، 1994، ص2-1342)

2- دراسة السبيعي/ 1998

(تقويم أداء معلمي اللغة العربية في ضوء الكفايات التعليمية في المرحلة الابتدائية)

أجريت الدراسة في جامعة بغداد /كلية التربية/ ابن رشد عام، وترمي إلى تقويم أداء معلمي اللغة العربية في ضوء الكفايات التعليمية في المرحلة الابتدائية. بلغت عينة الدراسة (30) معلماً ومعلمة اختيروا عشوائياً بمعدل واحد من كل مدرسة لتعليم كل من القواعد، والإنشاء، والإملاء، والقراءة. استعمل الباحث الاستبانة أداة لبحثه، وتوصل الباحث إلى أن أداء معلمي اللغة العربية في تعليم القواعد بشكل عام دون الحد الأدنى من المستوى المطلوب، وكان أداؤهم في تعليم مادة الإنشاء بشكل عام ضعيفاً بموجب المقياس الذي أعده الباحث. كذلك كان أداؤهم في تعليم مادة الإملاء وتعليم مادة القراءة بشكل عام دون الحد الأدنى من المستوى المطلوب. (السبيعي، 1998، ص54-168)

3- دراسة الشمري/2002

(تقويم أداء معلمي اللغة العربية في تعليم مادة المحادثة في المرحلة الابتدائية)

أجريت الدراسة في جامعة بابل/كلية التربية الأساسية (المعلمين سابقاً)، وترمي إلى تعرف مستوى أداء معلمي اللغة العربية في تعليم مادة المحادثة في الصفين الأخيرين من المرحلة الابتدائية، في ضوء الكفايات الأدائية اللازمة، بلغت عينة البحث (134) معلماً ومعلمة، استعمل الباحث الاستبانة المغلقة تضمنت (38) فقرة أداة لبحثه، واستعمل الوسط الحسابي والوسط المرجح، والوزن المئوي، ومعامل ارتباط بيرسون وسائل إحصائية لتحليل نتائج البحث، توصل الباحث إلى أن أداء معلمي اللغة العربية في تعليم مادة المحادثة بشكل عام دون الحد الأدنى من المستوى المطلوب وفي كل المجالات، وأوصى الباحث اعتماد الكفايات التعليمية التي تم تحديدها في هذه الدراسة والإفادة منها في تقويم أداء معلمي اللغة العربية في تعليم مادة المحادثة في المرحلة الابتدائية.

4- دراسة هاتي وآخرون/1982: (تقويم المدرسين المشرفين للطلبة المطبقين)

أجريت هذه الدراسة في استراليا في جامعة نيوانكلاند، وكان ترمي الى تقويم الكفاية المهنية للطلبة المطبقين في مستوى التعليم الابتدائي والثانوي في تلك الجامعة، من خلال عاملين رئيسيين هما التحضير والإعداد للدرس، والعرض وتقديم الدرس. استعمل الباحثون استمارة معيارية أداة للبحث أعدّها المشرفون على التطبيق، وتضمنت (20) فقرة بصيغة أسئلة، تمثلت عينة الدراسة الطلبة الذين يحصلون على دبلوم تربية، بعد إكمالهم التطبيق العملي لسنتين دراسيتين، وبلغ عدد الطلبة (عينة البحث) المشمولين بالدراسة (756) طالباً منهم (304) يعدون لمرحلة التعليم الابتدائي و(425) يعدون لمرحلة التعليم الثانوي.

توصل الباحثون الى وجود فروق بين سنتي التطبيق ووجود فروق بين المطبقين للمرحلة الابتدائية والمرحلة الثانوية، إذ تميز المطبقون في المرحلة الابتدائية بأنهم أكثر مرونة ولديهم قدرة أوسع على إدارة الصف، أما المطبقون في المرحلة الثانوية فقد تميزوا بحسن الإعداد للدرس والتهيئة له لأنهم يمتلكون مهارات جيدة في مجال اختيار المادة التي تناسب قدرات المتعلمين وإثارة انتباههم. (Hattie and Others P.778-785)

موازنة الدراسات السابقة:

- 1- اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استعمال الاستبانة أداة لجمع المعلومات، ولتحقيق أهدافها.
- 2- استعملت الدراسات السابقة طرقاً إحصائية متنوعة لمعالجة النتائج، أما البحث الحالي فقد اتفق مع الدراسات التي استعملت الوسط المرجح والوزن المئوي وسائل إحصائية كأداة لجمع البيانات.
- 3- كما اتفقت الدراسات السابقة جميعها في إن أداء المطبقين لم يكن بالمستوى المطلوب عدا دراسة هاتي وآخرون إذ توصلوا الى تميز المطبقون في المرحلة الابتدائية بأنهم أكثر مرونة ولديهم قدرة أوسع على إدارة الصف، أما المطبقون في المرحلة الثانوية فقد تميزوا بحسن الإعداد للدرس والتهيئة له لأنهم يمتلكون مهارات جيدة في مجال اختيار المادة التي تناسب قدرات المتعلمين وإثارة انتباههم.
- 4- تباينت الدراسات السابقة في عدد أفراد عينتها، فدراسة (عطية /1994) قد بلغ عدد أفراد عينتها (90) مطبقاً ومطبعة، ودراسة السبيعي (30) بلغ عدد أفراد عينتها معلماً ومعلمة، ودراسة (الشمري) بلغ عدد أفراد عينتها (134) معلماً ومعلمة، ودراسة هاتي وآخرون (756) طالباً وطالبة، وهذا التباين يرجع الى ظروف البحث التي اقتضتها كل دراسة.
- 5- تتفق الدراسة الحالية مع دراسة عطية ودراسة هاتي وآخرون في أن تقويمها يخص طلبة اللغة العربية اما دراسي السبيعي والشمري فانه يخص معلمي اللغة العربية ومعلماتها
- 6- اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استعمالها المنهج الوصفي لتحقيق اغراض بحثها.
- 7- تباينت اماكن اجراء الدراسة فقد اجريت دراسة عطية ودراسة السبيعي في جامعة بغداد كلية التربية ابن رشد واجريت دراسة هاتي وآخرون في استراليا في جامعة نيوانكلاند، اما الدراسة الحالية فقد اتفقت مع دراسة الشمري حيث تم اجرائها في جامعة بابل/كلية التربية الاساسية.

الفصل الثالث**منهج البحث وإجراءاته:**

سنتناول الباحثة في هذا الفصل الإجراءات التي اتبعتها لتحقيق أغراض بحثها مبتدئة بمنهج البحث، وتشمل الإجراءات مجتمع البحث، وعينته، والأداة المستعملة لجمع البيانات، وصدق الأداة، وثبات التحليل، وخطوات تطبيق البحث، والوسائل الإحصائية التي استعملت في معالجة النتائج، وفيما يأتي تفصيل لذلك :

أولاً: منهج البحث:

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي ، لأنه أكثر ملائمة مع هذا النوع من البحوث التربوية، وأنه المنهج المناسب، وقد

اعتمدته دراسات عدة، كدراسة (عطية/1994)، ودراسة (السبيعي/1998 م) ، ودراسة (الشمري/2002).

ثانياً:مجتمع البحث

تمثل مجتمع البحث طلبة قسم اللغة العربية المرحلة الرابعة للدراسات الصباحية في كلية التربية الاساسية /جامعة بابل، للعام الدراسي 2006-2007م.

ثالثاً:عينة البحث

بلغ عدد أفراد العينة (60) مطبقاً ومطبقة تم اختيارهم بصورة عشوائية، بعد استبعاد (20) مطبقاً ومطبقة لاستخراج الثبات.

رابعاً:أداة البحث

استعملت الباحثة الاستبانة المغلقة، أداة لبحثها حيث وزعت الباحثة استبانة مؤلفة من (22)فقرة موزعة على (4) مجالات الى عينة مؤلفة من (15) مشرفاً تربوياً مسئولاً عن عدد من المطبقين والمطبيقات في قسم اللغة العربية/ كلية التربية الاساسية، ثم حللت الباحثة الإجابات على مقياس ثلاثي تضمن ثلاثة بدائل (جيد، متوسط، ضعيف)، اذ أعطى للبدل الجيد (3) درجات، والبدل المتوسط (2) درجتين، والبدل الضعيف درجة واحدة.

رابعاً:صدق الأداة :

يعد الصدق من العوامل الأساسية التي ينبغي لمستعمل الاختبار، أو واضعه التأكد منه، وصدق المقياس هو: "مقدرته على قياس ما وضع من اجله أو السمة المراد قياسها 0" (السيد 1971:ص118) وتعد الوسيلة الفضلى لتقدير صدق الأداة، أن يقرر عدد من المتخصصين مدى استيفاء فقراتها، وشمولها للجوانب المراد قياسها 0 (السيد 1971:ص55)

ولغرض التأكد من سمة الفقرات الخاصة بالاستبانة وصحتها، فقد تم عرضها في صورتها الأولية على عدد من المحكمين المتخصصين باللغة العربية، وطرائق تدريسها، والمتخصصين بالقياس والتقويم، وقد قابلت الباحثة كل محكم على انفراد، وطلبت منه إبداء ملاحظاته وتوجيهاته، بشأن فقرات الاستبانة، من حيث سلامة بنائها ومدى ملائمتها لقياس ما وضعت من اجله0، وكذلك طلبت منهم إبداء آرائهم في تعديل بعض الفقرات أو حذفها ان كانت لا تصلح في الاستبانة بشكلها، واستعملت الباحثة مربع كاي (البياتي 1977:ص293) لتحديد صلاحية الفقرة، فوجدت إن الفقرة التي تحصل على تأييد المحكمين تعد مقبولة، ، وهذا يعني ان كل فقرة تتال (82%) من تأييد الحكام تعد صالحة، وبذلك قبلت فقرات الاستبانة.

• ثبات الأداة:

إن من سمات الاختبار الجيد أن يتصف بالثبات، من الشروط الأساسية ان تتصف اداة البحث بالثبات لان اتصافها بالثبات يجعل بالإمكان الاعتماد عليها. (السيد: ص413) ولاستخراج ثبات الأداة طبقت الباحثة الاستبانة على عدد من المطبقين والمطبيقات بلغ عددهم (15) مطبقاً ومطبقة، اختيروا بطريقة عشوائية واستبعدتهم الباحثة من العينة الاساسية ، وبعد مضي أسبوعين تم تطبيقها على العينة نفسها، وتعد مدة أسبوعين مدة ملائمة لإعادة تطبيق الأداة. (جابر:ص277) حللت الباحثة فقرات الاستبانة بهدف قياس الثبات باستعمال معامل ارتباط بيرسون، ووجدت انه يساوي (0.80)، وهو معامل ثبات جيد 0وبذلك اتخذت الاستبانة شكلها النهائي، وأصبحت جاهزة للتطبيق، كما مبين في جدول (1)

جدول (1)

معامل الارتباط بحسب المجالات

ت	الفقرة	معامل الارتباط
أولا	مجال مظهر المطبق العام وشخصيته	0.85
ثانيا	مجال المادة العلمية	0, 83
ثالثا	مجال طرائق التدريس	0, 83
أ-	التخطيط للدرس	0, 82
ب-	التمهيد للدرس واستثارة الدافعية	0, 85
ج-	عرض المادة	0, 88
رابعا	مجال التقويم النهائي	0, 83
	المتوسط العام	0, 82

تطبيق الأداة:

بعد أن أُنضح للباحثة صدق فقرات الاستبانة، وثباتها، وزعت الباحثة الاستبانة على جميع أفراد العينة، كما تم توجيههم الى قراءة جميع الفقرات والإجابة عنها.

تحليل النتائج:

حللت الباحثة نتائج البحث، وذلك بحساب التكرارات، واستخراج الوسط المرجح والوزن المئوي لجميع الفقرات الخاصة بالاستبانة، الوزن المئوي للمقترحات، واستعملت الباحثة مربع كاي لتحديد مدى صلاحية الفقرة.

ثالثا:- الوسائل الإحصائية :

اعتمدت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية:

- 1-معامل ارتباط بيرسون لاستخراج الثبات.
- 2-مربع كاي لتحديد مدى صلاحية الفقرة.
- 3-الوسط المرجح لتحليل النتائج.
- 4-الوزن المئوي لتحليل النتائج.

الفصل الرابع

أ- عرض النتائج وتفسيرها: تضمن هذا الفصل عرضا لنتائج البحث التي توصلت إليها الباحثة في ضوء هدف البحث المتضمن تقويم أداء مطبقي قسم اللغة العربية من وجهة نظر المشرفين التربويين في كلية التربية الأساسية/جامعة بابل. حللت الباحثة نتائج البحث بشكل إحصائي إذ تم ترتيب نتائج الاستبانة بصورة تنازلية حسب الوسط المرجح والوزن المئوي لكل مجال من مجالات الاستبانة، وفيما يأتي عرض الفقرات مرتبة ترتيبا تنازليا بحسب أوساطها المرجحة وأوزانها المئوية على النحو الآتي:

المجال الأول: مظهر المطبق العام وشخصيته:

تضمن هذا المجال (5) فقرات، تصدرت فقرة (لديه شخصية قوية قادرة على ضبط الصف) المرتبة الأولى، فبلغ الوسط المرجح لها (2.57) ووزنها المئوي (85، 67)، وحصلت فقرة (يتمتع بحيوية ونشاط) المرتبة الثانية، إذ بلغ وسطها المرجح (2، 26) ووزنها المئوي (76)، أما المرتبة الثالثة فقد نالتها فقرة (يتحدث الى تلامذته بصوت واضح ومسموع) حيث بلغ وسطها المرجح (2.20)، ووزنها المرجح (73.34)، وحصلت فقرة (يستعمل اللغة العربية الفصحى) المرتبة الرابعة، فقد بلغ وسطها المرجح (1.75) ووزنها المئوي (62)، والمرتبة الخامسة نالتها فقرة (يتقبل آراء تلامذته برحابة صدر)، إذ بلغ وسطها المرجح (1، 76)، ووزنها المئوي (59)، وهذا يعني حُسْن أداء المطبقين في هذا المجال، وإن إعدادهم كان

جيدا، ولديهم القدرات المهارية التي تمكنهم من ممارسة هذه المهنة وقدرتهم على تقبل آراء تلامذتهم برحابة صدر، كما مبين في جدول (2).

جدول (2)

جدول يبين تدرج فقرات المجال الاول (مظهر المطبق العام وشخصيته) بحسب الوسط المرجح والوزن المنوي

ت	الفقرة	الوسط المرجح	الوزن المنوي	الرتبة
1.	لديه شخصية قوية قادرة على ضبط الصف	2.57	85.67	1
2.	يتمتع بحيوية ونشاط	2.26	76	2
3.	يتحدث الى تلامذته بصوت واضح ومسموع	2.20	73.34	3
4.	يستعمل اللغة العربية الفصيحة	1.85	62	4
5.	يتقبل آراء تلامذته برحابة صدر	1.76	59	5

المجال الثاني: المادة العلمية:

تضمن هذا المجال (3) فقرات، اذ حصلت فقرة على (بلم بمادة تخصصه الماما تاما) على وسط مرجح (2، 57)، ووزن مئوي (75، 67)، أما فقرة (لديه القدرة على التوسع بمادته العلمية بما يثري الدرس) فقد نالت المرتبة الثانية، وبلغ وسطها المرجح (2، 20) ووزنها المئوي (73، 34) اما المرتبة الثالثة فحصلت عليها فقرة (قادر على تحقيق أهداف الدرس). اذ بلغ الوسط المرجح (1، 76) والوزن المئوي (59) وهذا يعني ان مستوى أداء المطبقين في هذا المجال أعلى من الوسط، وان لديهم القدرة على التوسع بمادتهم العلمية بما يثري الدرس، كذلك إلمامهم بمادة تخصصهم، وأنهم قادرون على تحقيق الأهداف التربوية التي نسعى إلى تحقيقها، كما مبين في جدول (3).

جدول (3)

جدول يبين تدرج فقرات المجال الثاني (مجال المادة العلمية) بحسب الوسط المرجح والوزن المنوي

ت	الفقرة	الوسط المرجح	الوزن المنوي	الرتبة
1	يلم بمادة تخصصه الماما تاما	2، 57	85، 67	1
2	لديه القدرة على التوسع بمادته العلمية بما يثري الدرس	2، 20	73، 34	2
3	قادر على تحقيق أهداف الدرس	1، 76	59	3

المجال الثالث: مجال طرائق التدريس :

تضمن هذا المجال الاتي :

أ- التخطيط للدرس :

تضمن هذا المجال (4) فقرات تصدرت فقرة (يحسن توزيع الوقت على فعاليات الدرس) المرتبة الاولى اذ بلغ وسطها المرجح (2، 57) ووزنها المئوي (85، 67)، وحصلت فقرة (يكلف التلاميذ بالواجبات البيتية) المرتبة الثانية وبلغ وسطها المرجح (2، 26) ووزنها المئوي (76)، أما المرتبة الثالثة فنالتها فقرة (يستعمل الخطة اليومية كما وضعها) اذ بلغ وسطها المرجح (2، 22)، ووزنها المرجح (74)، ونالت فقرة (يستعمل الوسائل التعليمية في الوقت المناسب في اثناء الدرس) المرتبة الرابعة، اذ بلغ وسطها المرجح (1، 79) ووزنها المئوي (60)، وهذا يعني ان مستوى أداء مطبقي قسم اللغة العربية أعلى من الوسط وهذا يدل على ان الطلبة يولون اهتماما كبيرا للتخطيط للدرس، وأنهم قد استفادوا من الدروس النظرية التي يتم تدريسها في الكلية التي تخص طرائق التدريس العامة والخاصة ودروس المشاهدة، كما مبين في جدول (4)

جدول (4)

جدول يبين تدرج فقرات المجال الثالث (مجال طرائق التدريس ١-التخطيط للدرس) بحسب الوسط المرجح والوزن المئوي

ت	الفقرة	الوسط المرجح	الوزن المئوي	الرتبة
ثالثا	مجال طرائق التدريس			
١-	التخطيط للدرس			
1	يحسن توزيع الوقت على فعاليات الدرس	2، 57	85، 67	1
2	يكلف التلاميذ بالواجبات البيتية	2، 26	76	2
3	يستعمل الخطة اليومية كما وضعها	2، 22	74	3
4	يستعمل الوسائل التعليمية في الوقت المناسب في أثناء الدرس	1، 79	60	4

ب- التمهيد للدرس واستثارة الدافعية:

تكون هذ المجال من (3) فقرات اذ حصلت فقرة (يبدى حماسا في أدائه التدريس) المرتبة الاولى اذ بلغ وسطها المرجح (2، 57) ووزنها المئوي (85، 67)، أما فقرة (خطه واضح على السبورة) فقد حصلت على المرتبة الثانية اذ بلغ وسطها المرجح (2، 23) ووزنها المئوي (74، 34)، وحصلت فقرة (يمهد للدرس بما يثير انتباه التلاميذ) المرتبة الثالثة، اذ بلغ وسطها المرجح (2، 21) ووزنها المئوي (73، 34) وهذا يعني ان مستوى أداء المطبقين في هذا المجال كان جيدا، وأنهم قادرون على تحقيق الأهداف التربوية التي نسعى إلى تحقيقها، وأنهم يبدون حماسهم في أدائهم لمهنة التدريس، وقدرتهم على التمهيد للدرس بما يثير انتباه التلاميذ للمادة التي يدرسها، وان خطهم واضح على السبورة، والجدول (5) يوضح ذلك.

الجدول (5)

جدول يبين تدرج فقرات المجال الثالث (مجال طرائق التدريس، ب- التمهيد للدرس) بحسب الوسط المرجح والوزن المئوي

ت	الفقرة	الوسط المرجح	الوزن المئوي	الرتبة
ب-	التمهيد للدرس واستثارة الدافعية			
1	يبدى حماسا في أدائه التدريس	2، 57	85، 67	1
2	خطه واضح على السبورة	2، 23	74، 34	2
3	يمهد للدرس بما يثير انتباه التلاميذ	2، 21	73، 34	3

ج- عرض المادة :

ضم هذا المجال (5) فقرات، اذ تصدرت فقرة (يشجع التلاميذ على توظيف المادة العلمية) المرتبة الاولى اذ بلغ وسطها المرجح (2، 22) ووزنها المئوي (74)، اما فقرة (يستعمل الطريقة الصحيحة في عرض المادة) فقد نالت المرتبة الثانية اذ بلغ وسطها المرجح (2، 220) ووزنها المئوي (73، 34)، اما فقرة (يشجع تلامذته على المناقشة وطرح الاسئلة في اثناء الدرس) فقد حصلت على المرتبة الثالثة، اذ بلغ وسطها المرجح (2، 03) ووزنها المئوي (67، 67)، وحصلت فقرة (لديه المهارة في صياغة الاسئلة المثيرة لتفكير تلامذته) على المرتبة الرابعة اذ بلغ وسطها المرجح (1، 85) ووزنها المئوي (62)، ونالت فقرة (يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ)، المرتبة الخامسة اذ بلغ وسطها المرجح (1، 79) ووزنها المئوي (60)، وهذا يعني ان أداء المطبقين في هذا المجال، وقدرتهم على استخدام الطريقة الصحيحة في عرض المادة كانت متوسطة القبول، وأنهم قادرون على تشجيع التلاميذ على المناقشة وطرح الأسئلة وصياغتها في أثناء الدرس مما يثير تفكير تلامذته، وأنهم يراعون الفروق الفردية بين التلاميذ، ويشجعونهم لهم على توظيف المادة العلمية عمليا 0 وكما مبين في جدول (6).

جدول (6)

يبين تدرج فقرات المجال الثالث (مجال طرائق التدريس، ج- عرض المادة) بحسب الوسط المرجح والوزن المئوي

ت	الفقرة	الوسط المرجح	الوزن المئوي	الرتبة
ج-	عرض المادة			
1	يشجع التلاميذ على توظيف المادة العلمية عمليا	22، 2	74	1
2	يستعمل الطريقة الصحيحة في عرض المادة	220، 2	34، 73	2
3	يشجع تلامذته على المناقشة وطرح الأسئلة في أثناء الدرس	03، 2	67، 67	3
4	لديه المهارة في صياغة الاسئلة المثيرة لتفكير تلامذته	85، 1	62	4
5	يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ	79، 1	60	5

رابعاً : مجال التقويم

تضمن هذا المجال فقرتان، تصدرت فقرة (يجيد استعمال التقويم للكشف عن مواطن القوة والضعف لدى تلامذته)، بلغ الوسط المرجح (1، 79) اما الوزن المئوي (60) المرتبة الأولى، أما المرتبة الثانية فحصلت عليها فقرة (أسئلته تكشف عن تحقيق الأهداف السلوكية للدرس) فقد بلغ وسطها المرجح (1، 76) ووزنها المئوي (59)، وهذا يعني ان مستوى أداء المطبقين في هذا المجال متوسط، وأنهم قادرين على صياغة أسئلة تكشف عن تحقيق الأهداف السلوكية، وأنهم يجيدون استخدام التكوين للكشف عن مواطن القوة والضعف لدى تلامذتهم، والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7)

يبين تدرج فقرات المجال الرابع (مجال التقويم) بحسب الوسط المرجح والوزن المئوي

ت	الفقرة	الوسط المرجح	الوزن المئوي	الرتبة
رابعاً	مجال التقويم			
1	يجيد استعمال التقويم للكشف عن مواطن القوة والضعف لدى تلامذته	79، 1	60	1
2	أسئلته تكشف عن تحقيق الأهداف السلوكية للدرس	76، 1	59	2

الفصل الخامس

تناولت الباحثة في هذا الفصل الاستنتاجات التي والتوصيات والمقترحات التي توصلت إليها في ضوء الدراسة.

1- الاستنتاجات :

توصلت الباحثة الى استنتاجات عدة منها:

- 1- ان اداء مطبقي اقسام اللغة العربية ومطبيقاتها (عينة البحث) كان متوسطا بشكل عام.
- 2- ان المدة الزمنية المقررة للتطبيق كافية.
- 3- ان الطلبة المطبقين في كلية التربية الاساسية لديهم المهارة اللازمة للعمل في مجال التعليم
- 4- ان اغلب الطلبة المطبقين يتمتعون بشخصية قوية تمكنهم من ضبط الصف.
- 5- قدرة الطلبة المطبقين على استعمال اللغة العربية الفصيحة اثناء القيام بعملية التعليم.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة اوصت الباحثة بما يأتي :

- 1- الاستمرار على تأكيد دروس علم النفس ومبادئ التربية وطرائق تدريس اللغة العربية وطرائق التدريس العامة، وإكساب المطبق المهارة في كيفية الاستفادة من نظريات التعلم وتطبيقها عمليا في أثناء ممارسته لمهنة التعليم داخل الصف.
- 2- الاهتمام باستعمال الوسائل التعليمية التي تساعد في تعليم اللغة العربية، وتدريب الطلبة على استعمالها.
- 3- تشجيع المشرفين التربويين على استخدام الاستمارة المعدة في البحث الحالي في تقويم أداء مطبقي قسم اللغة العربية في كلية التربية الأساسية/ جامعة بابل.

المقترحات

استكمالاً لمتطلبات البحث الحالي اقترحت الباحثة ما يلي :

- 1- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على مطبقي الأقسام الأخرى في كلية التربية الأساسية.
- 2- تقويم البرامج والمواد التربوية في كليات التربية الأساسية من وجهة نظر الطلبة وأسائنتهم في كليات التربية الأساسية.

المصادر

1. ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، لسان العرب، ج3، عداد وتصنيف يوسف خياط، دار لسان العرب، بيروت، د.ت.
2. أبو حطب، فؤاد، واحمد عثمان، مشكلات في التقويم النفسي، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1970.
3. بحيري، سعيد حسن، مدخل إلى مصادر اللغة العربية، مؤسسة المختار للنشر، القاهرة، 2001م.
4. البياتي، عبد الجبار توفيق وزكريا اثناسيوس. الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس، مطبعة مؤسسة الثقافة العمالية، بغداد، 1977م.
5. جابر، جابر عبد الحميد. مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار النهضة العربية، القاهرة، 1996م.
6. جابر وسلام، جابر عبد الحميد، عبد الحميد ماذا يتعلم الطلاب من التربية العملية، حولية كلية التربية جامعة قطر، ع 4 السنة 4، 1985م
7. جرادات، عزة وآخرون، التدريس الفعال، مكتبة دار الفكر، عمان، ط2، د.ت.
8. الخالدي، سندس عبد القادر. بناء برنامج لعلاج الضعف القرائي لدى تلامذة الصف الرابع الابتدائي في القراءة الجهرية، (إطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية / ابن رشد - جامعة بغداد، 1998.
9. الخالدي، جلال خليفة حجي، (اثر برنامج للمهارات التدريسية في تطوير أداء معلمى مادة التاريخ في المرحلة الابتدائية)، كلية المعلمين ديالى (رسالة ماجستير غير منشورة كلية 2001 م).
10. الخطيب، احمد. اعداد المعلم العربي، نماذج واستراتيجيات، دار الكتاب العالمي للنشر والتوزيع، عمان، 2008م.
11. داود، عزيز حنا. دراسات وقراءات نفسية وتربوية، ج 1، مكتبة الأنجلو - المصرية، القاهرة، 1984.
12. _____، وأنور حسين عبد الرحمن، مناهج البحث التربوي، بغداد، 1990.
13. الرحيم، احمد حسن، أصول تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، ط2، مطبعة الآداب، النجف الاشرف، 1971م
14. الزويبي، عبد الجليل وآخرون، الاختبارات والمقاييس النفسية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل، 1981.
15. زين العابدين، محمد الهاشمي، في التدريس الأصيل، تونس، الشركة التونسية للتوزيع، 1987م.
16. السبيعي، عبد العزيز عبد القادر. تقويم أداء معلمي اللغة العربية في ضوء الكفايات التعليمية في المرحلة الابتدائية، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد، 1998 م (أطروحة دكتوراه غير منشورة).
17. السيد فؤاد البهي، علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، ط2، دار التأليف، القاهرة، 1971.
18. الشمري، ثامر نجم عبود. تقويم أداء معلمي اللغة العربية في تعليم مادة المحادثة في المرحلة الابتدائية، جامعة بابل، كلية التربية الأساسية (كلية المعلمين سابقاً)، 2002م. (رسالة ماجستير غير منشورة).
19. صبيح، نبيل أحمد عامر : التعليم الثانوي في البلاد العربية، المكتبة العصرية، وزارة الثقافة، القاهرة، 1971.
20. عايش، محمد زيتون، اساليب تدريس العلوم، ط2، دار الشروق، عمان، 1996.
21. عبد التواب، رمضان، فصول في فقه العربية، ط3، مكتبة الخانجي، مطبعة المدني، القاهرة، 1987م.
22. عبس، ابراهيم، إشكالية الإعداد بين النظرية والخطاب، مجلة تربوية، كلية التربية - الجامعة اللبنانية - بيروت، العدد- 18، 1987.

23. عبيدات، محمد صايل.تقويم الاداء، مجلة رسالة المعلم، العدد(2)، المجلد (36) عمان، 1995م.
24. عبيد، احمد حسن، "في فلسفة إعداد المعلمين وتنظيمه، مجلة الجامعة المستنصرية، بغداد، العدد الاول، 1991م.
25. عطية، محسن علي، تقويم أداء مدرسي اللغة العربية في تدريس الإنشاء والقواعد والإملاء، جامعة بغداد، كلية التربية، 1994م. (أطروحة دكتوراه غير منشورة).
26. العكام، لطيف محمد، أساليب النشر الفني، مطبعة الآداب، النجف، 1974م.
27. عمار، حامد. في اقتصاديات التعليم، سرس الليان، مركز تنمية المجتمع العربي، 1964.
28. عوض، يوسف نور، المقومات الإسلامية للثقافة العربية، دار القلم، بيروت، لبنان، د.ت.
29. كويران، عبد الوهاب عوض، مدخل الى طرائق التدريس، دار الكتاب الجامعي العين، الامارات العربية المتحدة، ط3، 2001-2000.
30. اللقاني، احمد حسين، علي الجمل، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، القاهرة، 1996م.
31. منسي، محمود عبد الحليم. آراء معلمى اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية على برامج التدريب أثناء الخدمة، مجلة رسالة التربية، العدد الثالث، السنة الرابعة، كلية التربية، جامعة الملك عبد العزيز، 1984 م.
32. Crow, I. and Crow, A. "The student Teacher in the Secondary School". New York. David Mckay Co, 1949, Devor, J. the Experience of student teaching. New York and Macmillan, Co, 1964, and Mcguir, V. Myers, p and Durance, (your student teaching in the Secondary School. Bosten: Allyn and Bacon. Co. 1959.

تقويم مدى ممارسة اعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الاساسية لمبادئ التعليم الفعال

أ.م.د. حمدان مهدي الجبوري م.م. جنان مرزة حمزة

جامعة بابل / كلية التربية الاساسية

Evaluating the Range of Practice of the Teaching Staff Members of the College of Basic Education for the Principles of Active Teaching**Asst. Prof. Dr. Hamdan Mahdi al-Juboori****Asst. Lecturer Jinan Mirza Hamza****College of Basic Education / University of Babylon****Abstract**

The development in societies has led to the development in the educational thought which has in itself led to the development of the idea about the teacher and his roles. He is no longer a transmitter of knowledge to the learners or a connector between the scholastic book and the learners' minds. Teachers are revealed to have new important roles as organizers for the educational process and supporters of the students for self-learning. Active teaching depends on the personality of the teacher, knowledge of his teaching material, and skills which he teaches. He must also have the ability to give information and help the students precisely acquire the various learning skills to be useful to themselves and the society. Hence, this research is important because it identifies the active teaching in the College of Basic Education and how the students get benefit from acquiring the skills of teaching.

ملخص البحث:

لقد ادى تطور المجتمعات الى تطور الفكر التربوي السائد فيها وبتطور هذا الفكر تطورت النظرة الى المدرس والادوار التي يقوم بها فلم يعد المدرس ناقلاً للمعرفة الى المتعلمين، ولا مجرد حلقة وصل بين الكتاب المدرسي وعقول المتعلمين.

ولقد ظهر للمدرسين مهام وادوار جديدة فقد اصبح منظماً للعملية التدريسية يشترك فيها مع الطلبة ويشجعهم على التعلم الذاتي. والتعليم الفعال يعتمد على شخصية المدرس وعلى درايته الواسعة بمادته التعليمية والمهارات التي يدرسها وينبغي ان تكون لديه القدرة على اعطاء المعلومات ومساعدة الطلبة على اتقان المهارات التعليمية المختلفة لكي يفيدوا مجتمعهم ويستفيدوا منها في حياتهم اليومية. ومن هنا تبرز اهمية البحث الحالي في كونه يشخص التعليم الفعال في كلية التربية الاساسية ومدى استفادة الطلبة في تعلم المهارات التعليمية.

هدف البحث:-

ويهدف البحث الحالي الى التعرف على مدى ممارسة اعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الاساسية لمبادئ التعليم الفعال.

حدود البحث:-

يقتصر البحث الحالي على طلبة المرحلة الرابعة في قسمي التاريخ. الجغرافية في كلية التربية الاساسية للعام الدراسي ٢٠٠٧-٢٠٠٨ وبلغ عددهم (٨٤) طالباً وطالبة.

منهجية البحث وإجراءاته:**مجتمع البحث وعينته:**

بلغ مجتمع البحث من الطلبة المرحلة الرابعة قسمي التاريخ والجغرافية في كلية التربية الاساسية جامعة بابل للعام الدراسي (٢٠٠٧-٢٠٠٨) (٨٤) طالباً وطالبة.

اما عينة البحث فقد اختار الباحثان جميع الطلبة المرحلة الرابعة قسمي التاريخ والجغرافية في كلية التربية الاساسية (٨٤) طالباً وطالبة.

اداة البحث:-

لمعرفة مدى ممارسة اعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الاساسية لمبادئ التعليم الفعال اعد الباحثان استبانة تضمنت (٣٠) فقرة. وبعد التأكد من صدق اداة الاستبانة وثباتها قام الباحثان بتطبيقها على افراد العينة.

الوسائل الإحصائية:-

استخدم الباحثان الوسائل الإحصائية المناسبة لطبيعة البحث وهي مربع كاي، معامل ارتباط بيرسون، والوسط المرجح والوزن المئوي.

نتائج البحث:-

وقد توصل الباحثان الى النتائج الآتية

- ١- ان استجابات الطلبة كانت عالية بالنسبة لفقرة الاستبانة (يشجع الطلبة على المشاركة في كتابة البحوث العلمية ومناقشتها) حيث حصلت على وسط مرجح قدره (٢,٩٦٣) ووزن مئوي قدره (٩٨,٧٦)
- ٢- ان استجابات الطلبة كانت ضعيفة بالنسبة لفقرة الاستبانة (يحضر الوسائل التعليمية المتوفرة له حسب الموقف التعليمي) حيث حصلت على وسط مرجح قدره (١,٥٢٧) ووزن مئوي قدره (٥٠,٩).

التوصيات:-

- ١- دعوة اعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الاساسية الى استخدام اساليب التدريس الحديثة ومنها. العصف الذهني. الطريقة الاستقصائية.
 - ٢- دعوة عمادات كلية التربية الاساسية الى ادخال مادة التعليم الفعال كمادة اجبارية ضمن تخصصات المواد التربوية.
- المقترحات:-** اجراء دراسة مماثلة على اقسام اخرى في كليات التربية الاساسية

الفصل الأول**التعريف بالبحث****مشكلة البحث:-**

ان عالمنا المعاصر يشهد ثورة علمية وتقنية متسارعة ترافقها تغيرات في ميادين الحياة المختلفة. وفي مقدمتها ميدان بناء الانسان المواكب لهذه التغيرات. ونتيجة لذلك اصبحت النظم التربوية عاجزة عن تلبية متطلبات العصر وعدم كفاية التدريس التقليدي في زيادة مهارات وخبرات الطلبة.

وان نسبة كبيرة من الطلبة في شتى دول الوطن العربي دون مستوى المأمول من نامية املاكهم للمهارات الاساسية. فهناك ضعف عام نتج عن عدة عوامل اقتصادية وثقافية وسياسية. وبالرغم من الجهود المبذولة من قبل المعلمين ومؤسسات الدولة الا انها لم تحقق النتائج المرجوة. ولرأب الصدد وانفاذ ما يمكن انفاذه وللحاق بالركب. لزم ان يكون هناك علاج لمختلف العوامل المؤثرة. ومنها نوعية التدريس المقدم للطلبة أي اسلوب التعليم والتعلم. وجعل التدريس فعالاً قادراً على احدث التغيير (<http://www.Moe>) (ولذلك تؤكد التربية الحديثة على ضرورة التنوع في طرائق واساليب التدريس كي يلائم حاجات ومستوى نضجهم العقلي والاجتماعي.

ومن هنا فقد اولت جميع دول العالم اهتماماً كبيراً بالتعليم الفعال القائم على تنمية التفكير العلمي للطلبة المبين على الملاحظة والتنظيم وتكوين المفاهيم وإدراك العلاقات بين الاشياء. كما يقوم التعليم الفعال على التركيز على ايجابيات المتعلم ومشاركته الفاعلة بالعملية التعليمية من خلال اتباع استراتيجيات التدريس الحديثة التي تراعي مستوى نمو الطلبة وحاجاتهم وميولهم وقدراتهم (محمد ومجيد. ١٩٩١. ص٧٤)

لذلك كان هذا البحث محاولة للتعرف على أفضل الاساليب التي يمكن استعمالها في التعليم الفعال في كلية التربية الاساسية. وفي ضوء ما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي بالإجابة عن السؤال الآتي: ما مدى ممارسة اعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الاساسية لمبادئ التعليم الفعال؟

أهمية البحث:-

التربية عملية ضرورية لكل من الفرد والمجتمع معاً. من اجل مواجهة الحياة ومتطلباتها. وتنظيم السلوكات العامة في المجتمع والعيش بين الجماعة عيشة ملائمة.

والتربية بطبيعتها وكونها عملية هادفة غايتها الفرد ومساعدته للوصول الى أفضل ما يستطيع من الكمال المناسب له. فهي فن متطور. وعلم له اصوله وقواعده التي تطبق بحكمة ودراسة. (ناصر. ٢٠٠٤. ص٦٣-٦٩)

وتتطور المجتمعات تطوراً سريعاً وعلى التربية ان تجاري هذا التطور وتساهم في تغذية واعداد العدة له. مستوحية اهدافها ومناهجها من العوامل التي تؤثر فيه. (شهلا. ١٩٧٨. ص ٢٠٢)

وقد ادى تطور المجتمعات الى تطور الفكر التربوي السائد فيها ويتطور هذا الفكر تطورت النظرة الى المعلم والادوار التي يقوم بها فلم يعد المعلم ناقلاً للمعرفة الى المتعلمين، ولا مجرد حلقة وصل بين الكتاب المدرسي وعقول المتعلمين. (حجازي وهاني، ٢٠٠١، ص ٥٢)

فالمعلم مرشد وموجه. وكلما كان المعلم أكثر وعياً وادراكاً لخبرات الطلبة الماضية وآمالهم ورغباتهم واهتماماتهم الرئيسية كان أكثر فهماً للقوى التي تعند نفوسهم بها. وان المعلم الكفاء هو الذي يحدث التغييرات المرغوبة (في ضوء الاهداف التربوية في سلوك تلاميذه (ناصر. ٢٠٠٤. ص ٩٤-٩٥)

ان المعلم فضلاً عن مؤهلاته العلمية والشخصية. لابد من اعداده اعداداً مهنياً لمهنة التدريس لأن للأعداد فلسفة مهنية خاصة واتجاهاً تربوياً هادفاً. (حلاق، ٢٠٠٦، ص ٢٩)

وتعتبر كليات التربية الاساسية ودور المعلمين والمعلمات هي المسؤول الاول عن اعداد المعلمين في المدارس وان المسؤولية التربوية تقع على عاتقها من خلال برامجها التربوية. ومن خلال اعداد المعلم الصالح للتربية والتعليم. (حلاق. ٢٠٠٦. ص ١٨) وحث المعلمين لأستخدام أفضل الاساليب التربوية لتعليم الطلبة. وان تعمل على التأكد من قدرات المعلمين ومهاراتهم والعمل على تطويرهم وتذليل الصعوبات التي قد تواجههم. (<http://www.moe>)

وتأتي أهمية هذا البحث من أهمية التعليم الفعال الذي يعتمد على شخصية المعلم. وعلى درايته الواسعة بمادته التعليمية والمهارات التي يدرسها. وينبغي ان تكون لديه الفكرة على اعطاء المعلومات ومساعدة الطلبة على اتقان المهارات المختلفة لكي يفيدوا مجتمعهم ويستفيدوا منها في حياتهم اليومية. (حجازي وعبيدات. ٢٠٠١. ص ٥٢)

والمعلمون الفاعلون هم القادرون على الاتيان بتجارب وامثلة خارجية حية للتعليم المقصود. مما يمكنهم من تحقيق اهداف بناءه مع الطلبة. (الحيلة. ٢٠٠٢. ص ٢٤)

وقد وصف المعلم الفعال بأنه يملك الامان العاطفي والصحة النفسية وتوافقاً شخصياً معقولاً. وقادراً على ان يحتفظ بهدوئه في المواقف الصعبة ويستمتع باهتمام دون ان يكون دفاعياً او متسلطاً. ويحتفظ باتجاه لحل المشكلات أكثر من كونه انسحابي. (ابراهيم. ٢٠٠٤. ص ١٠٨)

وهناك معايير اساسية للاعتماد عليها في تقرير التعليم الفعال هي:

- ١- نتائج عملية التدريس: احسن اختبار لفعالية المعلم هو في مدى تحسن تعلم المتعلمين. وكلما ازداد تحصيل المتعلمين زادت فعالية التدريس
- ٢- طريقة التدريس: ينصب الاهتمام على ما يعلمه المعلم في غرفة الصف. وكيفية تأثير طريقة التدريس على الطلبة. فالتركيز قائم على التفاعل بين الطلبة والمعلمين.
- ٣- الصفات الشخصية للمعلم: تقييم كفاءة المعلم تتم بناء على توفر عدد من الصفات الشخصية للمعلم. (خضر. ٢٠٠٦. ص ١٤٢)

والتعليم الفعال يعتمد على النشاط الذاتي والمشاركة الايجابية للمتعلم التي تساعده في التوصل الى المعلومات المطلوبة بنفسه وتحت اشراف المعلم وتوجيهه وتقويمه. ويقول نفل جونسون عن التعلم الفعال. من المتوقع من التعليم الفعال ان يربي الطلبة على ممارسة القدرة الذاتية الواعية التي لا تلمس الدرجة العلمية كنهاية المطاف. ولا طموحاً شخصياً تقف دون كل الطموحات الاخرى انه تعليم يرفع من مستوى ارادة الفرد لنفسه ومحيطه ووعيه لطموحاته ومشكلات مجتمعه وهذا يتطلب منه ان يكون ذا قدرة على التحليل والبلورة والفهم.

وقال كولد ول ان التعليم الفعال يعلم المتعلمين مهاجمة الأفكار لا مهاجمة الاشخاص. وهذا يعني ان التعليم الفعال يحول العملية التعليمية الى شراكة بين المعلم والمتعلم. (<http://www.moe>)

وتأسيساً على ما تقدم ذكره تتجلى أهمية البحث الحالي بالآتي:-

- ١- تبحث في موضوع يتعلق بالتجديد التربوي وهو التعليم الفعال
- ٢- اعداد قائمة بمبادئ التعليم الفعال التي يمارسها اعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الاساسية.

٣- تبصير اعضاء هيئة التدريس بمبادئ التعليم الفعال بحيث يطورون انفسهم نحو الافضل.

هدف البحث:-

يهدف البحث الحالي الى التعرف على مدى ممارسة اعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الاساسية لمبادئ التعليم الفعال.

حدود البحث:-

يقتصر البحث الحالي على طلبة المرحلة الرابعة في قسمي التاريخ. الجغرافية في كلية التربية الاساسية للعام الدراسي ٢٠٠٧-٢٠٠٨ وبلغ عددهم (٨٤) طالباً وطالبة.

تحديد المصطلحات:-

أ- التقويم:-

١- عرفه هيلز (Hillis - 1982) بأنه (جمع المعلومات. واستعمالها لاتخاذ قرارات معينة تتعلق ببرنامج تربوي) P150, (Hillis, 1982)

٢- عرفه بيج (Bigg - 1992) بأنه (جمع المعلومات واستعمالها لأصدار حكم بشأن التعليم). (Bigg. 1992. P6)

٣- عرفه (اللقاني - ١٩٩٦) بأنه (اصدار حكم تجاه شيء ما. او موضوع ما) (اللقاني. ١٩٩٦. ص٨٢)

التعريف الاجرائي:-

التقويم:- هو جمع المعلومات واصدار حكم عن مدى ممارسة اعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الاساسية لمبادئ التعليم الفعال.

ب - التعليم الفعال:-

١- عرفه (الزيود وآخرون - ١٩٨٩):-

(التعلم القائم على التفاعل بين اطراف عملية التعليم المعلم. المتعلم ومادة التعلم). (الزيود وآخرون - ١٩٨٩)

٢- عرفه (ابو حطب والسروجي - ١٩٨٠): التعليم الذي يربط بحاجات المتعلم واستعداده ومستواه التعليمي وحالته النفسية والانفعالية (ابو حطب والسروجي-١٩٨٠).

٣- عرفه (عبد اللطيف - ١٩٨٢):-

(انه التعلم يكون فعالاً اذا كان مبنياً للتعلم يشعره بالنجاح ويقوى فيه الثقة بقدرته ويصوب خطأه عقب حدوثه. (عبد اللطيف. ١٩٨٢)

التعريف الاجرائي:-

التعليم الفعال:- قدرة عضو هيئة التدريس على تنظيم المواقف التعليمية واكساب المتعلمين المعرفة والاتجاهات والقيم والمهارات وتنميتهم بشكل متكامل.

الفصل الثاني

دراسات سابقة

تناول الباحثان دراسات سابقة منها:-

١- دراسة (الطعان - ١٩٩٨)

(ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لمهارات التعليم الفعال لأدارة المواقف التعليمية بكفاءة)

اجريت هذه الدراسة في الاردين على معلمي المرحلة الثانوية. وهدفت الى التعرف على درجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لمهارات التعليم الفعال لأدارة المواقف التعليمية بكفاءة. تألف مجتمع البحث من المعلمين والمعلمات الذين يدرسون المرحلة الثانوية في محافظة اربل للعام الدراسي ١٩٩٦ - ١٩٩٧ وكان عددهم (٩٠٠) معلم ومعلمة.

اختار الباحث عينة البحث بصورة عشوائية. وبلغ حجم العينة (١٧٢) معلماً ومعلمة.

ولتحقيق هدف البحث قام الباحثان ببناء استبانة بمهارات التعليم الفعال مكونة من (٥٦) فقرة. وتحقق من صدقها وثباتها.

اما الوسائل الاحصائية فقد استخدم الباحثان المتوسط الحسابي وتحليل التباين.

وأظهرت نتائج الدراسة:-

١- ان مهارة الانشطة الصفية احتلت المرتبة الاولى.

٢- احتلت مهارة الارشاد التربوي المرتبة الاخيرة. (الطعان. ١٩٩٨)

٣- دراسة (حجازي وهاني - ٢٠٠١):-

(مدى ممارسة اعضاء هيئة التدريس في جامعة الحسين بن طلال لمبادئ التعليم الفعال). استهدفت هذه الدراسة التعرف على مدى ممارسة اعضاء هيئة التدريس في جامعة الحسين بن طلال لمبادئ التعليم الفعال من خلال استطلاع آراء الطلبة للعام الدراسي ٢٠٠٠-٢٠٠١. تألف مجتمع الدراسة جميع طلبة جامعة الحسين بن طلال لمرحلة البكالوريوس وبلغ عددهم (١٤١٨) طالباً وطالبة. وتكونت عينة البحث الدراسة من (٤٢٢) طالباً وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية. ولتحقيق هدف البحث قام الباحثان ببناء اداة الدراسة مكونة من (٣٠) فقرة. وتحقق من صدقها وثباتها. اما الوسائل الاحصائية فقد استخدم الباحثان المتوسط الحسابي. الانحراف المعياري. الاختبار التائي وتحليل التباين الاحادي. واطهرت نتائج الدراسة:-

- ١- ان درجة ممارسة اعضاء هيئة التدريس لمبادئ التعليم الفعال حسب تقديرات الطلبة كانت متوسطة.
 - ٢- عدم وجود فروق دالة احصائية تعزى للجنس.
 - ٣- لم تظهر نتائج تحليل التباين الاحادي اية فروق دالة احصائياً بين تقديرات الطلبة تعزى للكلية.
 - ٤- لم تظهر نتائج تحليل التباين الاحادي اية فروق دالة احصائياً بين تقديرات الطلبة تعزى للسنة الدراسية.
- (حجازي وهاني. ٢٠٠١)

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

يتناول هذا الفصل وصفاً لمنهج البحث وإجراءاته التي يقوم بها الباحثان لتحقيق اهداف البحث. ويتضمن وصف لمجتمع البحث وعينته. واسلوب تصميم اداة البحث ومراحل بنائها وطريقة تطبيقها. ويتضمن الوسائل الاحصائية المستخدمة في تحليل النتائج وتفسيرها. وسوف يعرض الباحثان الإجراءات على النحو التالي:-

أولاً:- منهج البحث:

استخدم الباحثان منهج البحث الوصفي لأنه ينسجم مع طبيعة البحث واهدافه. ولأنه يعد أكثر شيوعاً وانتشاراً اذ لا يمكن الاستغناء عنه. اذ ان هذا المنهج يهتم بوصف ما هو كائن من اجل التغيير نحو الأفضل. (داود. ١٩٩٠. ص١٥٩)

ثانياً: مجتمع البحث وعينته:

مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث من طلبة المرحلة الرابعة قسمي التاريخ والجغرافية في كلية التربية الاساسية جامعة بابل للعام الدراسي ٢٠٠٧-٢٠٠٨. وقد بلغ عدد الطلبة (٨٤) طالباً وطالبة.

عينة البحث:-

اما عينة البحث فقد اختار الباحثان. جميع طلبة المرحلة الرابعة قسمي التاريخ والجغرافية في كلية التربية الاساسية (٨٤) طالباً وطالبة.

ثالثاً:- اداة البحث:-

لمعرفة مدى ممارسة اعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الاساسية لمبادئ التعليم الفعال. اعد الباحثان استبانة تضمنت (٣٠) فقرة. اعدت الاستبانة من خلال الدراسة الاستطلاعية والدراسات السابقة والادبيات ذات العلاقة بموضوع البحث. صدق الاداة:-

قام الباحثان بعرض فقرات الاستبانة بصيغتها الأولية على مجموعة من الخبراء في التربية وعلم النفس والمواد الاجتماعية وطرائق تدريسها. وبلغ عددهم (١٠) خبيراً. من اجل ابداء آرائهم على مدى صلاحية فقرات الاستبانة وقد تمت عملية تعديل. بحذف وإضافة للفقرات بما يتناسب مع اقتراحات وتوصيات المحكمين.

ثبات الاداة:-

اعتمد الباحثان في قياس ثبات اداة البحث على طريقة اعادة تطبيق الاختبار مرتين على مجموعة من (١٥) من الطلبة المرحلة الرابعة. وكانت المدة بين التطبيق الاول والتطبيق الثاني (١٥) يوماً. ولإيجاد معامل ثبات اداة البحث استخدم الباحثان معامل ارتباط بيرسون كوسيلة احصائية. وقد كان معامل الثبات لفقرات الاستبانة (٠,٨٥).

تطبيق اداة البحث:-

بعد ان تأكد الباحثان من صدق الاداة وثباتها. تم توزيع الاستبانة النهائية على افراد عينة البحث خلال الفترة الواقعة بين ٢٠٠٨/١/٢٠ - ٢٠٠٨/١/٢٠ والبالغ عددهم (٨٤) طالباً وطالبة.

وقد التقى الباحثان بأفراد العينة موضحين لهم اهداف البحث الذي يسعى الباحثان من اجل الوصول اليها وكذلك الاجابة عن اسئلتهم واستفساراتهم. كما حرص الباحثان على متابعة افراد العينة وحثهم على الاجابة التي تتسم بالدقة والموضوعية.

الوسائل الاحصائية:-

استخدم الباحثان الوسائل الاحصائية الآتية:-

مربع كا^٢ (X²) لاستخراج صدق اداة البحث.

$$\text{كا}^2 = \frac{\sum (T - M)^2}{M}$$

ت م

مج = المجموع

ت = التكرار الملاحظ

(الغريب. ١٩٧٠، ص ٧١٢)

ت = التكرار المتوقع

٢- معامل ارتباط بيرسون:- وذلك لحساب قيمة ثبات اداة البحث وفقاً للقانون الآتي:-

$$r = \frac{\sum (X - M)(Y - M)}{\sqrt{\sum (X - M)^2 \sum (Y - M)^2}}$$

$$r = \frac{\sum (X - M)(Y - M)}{\sqrt{\sum (X - M)^2 \sum (Y - M)^2}}$$

(العادل. ١٩٨٦، ص ٥٧)

(Gronlund. 1971. P510)

٣- الوسط المرجح: لتحديد درجة الارجحية في استجابات افراد العينة لكل فقرة من فقرات الاستبانة وفقاً للقانون الآتي:-

$$\text{وم} = \frac{1 \times \text{ت}_1 + 2 \times \text{ت}_2 + 3 \times \text{ت}_3}{\text{ن}}$$

ن

(عدس. ١٩٧٨، ص ١٣١)

(Fisher 6 1956. P327)

ت_١ = تكرار الاجابات على البعد الاول من مقياس الاجابة الى درجة كبيرة.

ت_٢ = تكرار الاجابات على البعد الثاني من مقياس الاجابة الى درجة متوسطة.

ت_٣ = تكرار الاجابات على البعد الثالث من مقياس الاجابة الى درجة ضعيفة.

ت ك = التكرار الكلي.

٤- الوزن المئوي: لترتيب المهارات التعليمية بشكل عام.

$$\text{الوزن المئوي} = \frac{\text{الوسط المرجح} \times 100}{\text{الدرجة القصوى}}$$

الدرجة القصوى*

(الغريب. ١٩٧٠، ص ٧٧)

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت اليها الدراسة وتفسيرها في ضوء الاهداف المحددة. وقد اتبع الباحثان الخطوات الآتية:-

- ١- تم حساب تكرار استجابات الطلبة لكل فقرة من الفقرات الاستبانة
 - ٢- ان المقياس المستخدم مؤلف من ثلاث مستويات مجموع اوزانها (٦) وان وسط المقياس لكل فقرة (٢). وعد هذا الوسط محكماً بين الفقرات المتحققة والفقرات غير المتحققة. لذلك عدت كل فقرة حصلت على وسط مرجح قيمته (٢) فأكثر ووزن مؤي نسبته (٦٦,٦٦) فأكثر فقرات متحققة. اما اذا حصلت اقل من ذلك فأنها غير متحققة.
 - ٣- تمت مناقشة الفقرات غير المتحققة كل على انفراد بحسب ما هو محدد في الاستبانة.
- ان الوسط المرجح العام لمستوى استجابات الطلبة المرحلة الرابعة قسمي التاريخ والجغرافية في كلية التربية الاساسية. مقبول حسب المحك الذي تبنته الدراسة. اذ بلغ معدل الوسط المرجح (٢,٤٧٨) والوزن المؤي (٨٢,٦١)، وهذا مؤشر على ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمبادئ التعليم الفعال والجدول (١) يوضح ذلك.
- وكانت استجابات الطلبة المرحلة الرابعة قسمي التاريخ والجغرافية على فقرات استبانة على النحو الآتي (٢٤) فقرة متحققة من اصل (٣٠) فقرة، أي بنسبة (٨٠ %) من المجموع الكلي لفقرات الاستبانة، وتراوح قيم اوساطها المرجحة بين (٢,٩٦٣) و (٢)، واوزانها المؤية بين (٩٨,٧٦) و (٦٦,٦٦) على التوالي، كما يتضح ذلك من الجدول (١).

* يقصد بها اعلى درجة في المقياس الثلاثي يبدأ (٣). وينتهي بـ(١).

اما الفقرات التي كانت استجابات الطلبة فيها ضعيفة - أي دون المعيار المتبني - فقد بلغت (٦) فقرات، شكلت نسبة مقدارها (٢٠%) من المجموع الكلي للفقرات، وجاءت قيم اوساطها المرجحة متراوحة بين (١,٨٩٠) و (١,٥٢٧)، واوزانها المؤية بين (٦٣) و (٥٠,٩) على التوالي، كما هو مبين في الجدول (١).

جدول (١)

يبين الوسط المرجح والوزن المؤي لكل فقرة من فقرات الاستبانة مرتبة ترتيباً تنازلياً

ت	الرتبة ضمن الاستبانة	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المؤي
١	٢٠	يشجع الطلبة على المشاركة في كتابة البحوث العلمية ومناقشتها.	٢,٩٦٣	٩٨,٧٦
٢	٨	يشجع الطلبة على المشاركة الايجابية اثناء عرض مادة الدرس	٢,٩٤٥	٩٨,١٦
٣	٢٧	يشجع الطلبة على الضبط الذاتي.	٢,٩١٨	٩٧,٢٦
٤	١١	يشجع الطلبة على القراءات الخارجية المتعلقة بموضوع المادة الدراسية.	٢,٩	٩٦,٦٦
٥	١٩	ينمي القيم والاتجاهات التربوية الايجابية عند الطلبة خلال الدرس.	٢,٨٩٠	٩٦,٣٣
٦	١٨	يؤكد على مشاركة جميع الطلبة في المناقشات الصفية	٢,٨٦٣	٩٥,٤٣
٧	١٥	يشجع الطلبة على التفكير العلمي	٢,٨٣٦	٩٤,٥٣
٨	٢١	يراعي صياغة وتوجيه الاسئلة الصفية	٢,٨١٨	٩٣,٩٣
٩	٢٩	يقوم الطلبة شهرياً من خلال اجاباتهم على الاسئلة المتعلقة بالمادة الدراسية	٢,٧٩٠	٩٣
١٠	٩	يستخدم المصطلحات الملائمة لثقافة الطلبة	٢,٧٦٣	٩٢,١
١١	١٣	يحترم اجابات الطلبة مهما كانت بسيطة وغير دقيقة	٢,٧٤٥	٩١,٥
١٢	٢٤	يثير حب الاستطلاع عند الطلبة من خلال طرح الاسئلة المختلفة	٢,٧٠٩	٩٠,٣
١٣	٢	يربط الدرس الحالي بموضوع الدرس السابق	٢,٦٩٠	٨٩,٦٦
١٤	٧	يراعي التدرج المنطقي اثناء عرض المادة الدراسية	٢,٦٧٢	٨٩,٠٦
١٥	١٤	يسمح للطلبة بالتعبير عن رأيهم خلال عرض المادة	٢,٦٤٥	٨٨,١٦
١٦	٣٠	ينوع في الاختيارات اليومية والشهرية لمعرفة مدى تحقيق اهداف المادة	٢,٦١٨	٨٦,٢٦
١٧	٥	يستعمل الوسائل التعليمية المتوفرة له حسب الموقف التعليمي	٢,٦	٨٦,٦٦

١٨	١٢	يستخدم الاحداث الجارية والقضايا المعاصرة ذات العلاقة بموضوعات الدرس	٢,٥٨١	٨٦,٠٣
١٩	١٧	يؤكد على الدقة العلمية عند عرض المادة	٢,٥٤٥	٨٤,٨٣
٢٠	٢٦	يمارس الاتجاهات التربوية الحديثة في تدريسه	٢,٤٤٥	٨١,٥
٢١	٦	ينوع في استخدام اكثر من طريقة تدريسية خلال الدرس الواحد	٢,٣٩٠	٧٩,٦٦
٢٢	١٠	يربط بين الموقف التعليمي وحاجات الطلبة	٢,٣	٧٦,٦٦
٢٣	٢٥	ينمي مهارة النقد والتحصيل في استقبال المعلومات لدى الطلبة	٢,٢٤٥	٧٤,٨٣
٢٤	١	يوضح اهداف المادة الدراسية في بداية الفصل	٢	٦٦,٦٦
٢٥	٣	يراعي القواعد العامة لأستخدام السبورة	١,٨٩٠	٦٣
٢٦	٢٢	يجري امتحانات قبلية للتعرف على استعداد الطلبة ومستوياتهم	١,٨٥٤	٦١,٨
٢٧	١٦	يمارس النشاطات التطبيقية خلال عرض المادة	١,٨	٦٠
٢٨	١٢	يقوم الطلبة يومياً من خلال اجاباتهم على الاسئلة المتعلقة بالمادة الدراسية	١,٧٤٥	٥٨,١٦
٢٩	٢٣	يستخدم التعزيز بعد حدوث الاستجابة من قبل الطلبة	١,٦٥٤	٥٥,١٣
٣٠	٤	يحضر الوسائل التعليمية المتوفرة له حسب الموقف التعليمية	١,٦٥٤	٥٥,١٣
		المعدل العام	٢,٤٧٨	٨٢,٦٠١

ان الباحثين سوف يقومان بتفسير الفقرات غير المتحققة، والتي كانت اوساطها المرجحة اقل من (٢)، واوزانها المئوية اقل من (٦٦,٦٦) والبالغ عددها (٦) فقرات، كما هو موضح في الجدول (٢).

جدول (٢)

يبين الوسط المرجح والوزن المئوي لكل فقرة من فقرات الاستبانة غير متحققة مرتبة ترتيباً تنازلياً

ت	الرتبة ضمن الاستبانة	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
١	٣	يراعي القواعد العامة لأستخدام السبورة	١,٨٩٠	٦٣
٢	٢٢	يجري امتحانات قبلية للتعرف على استعداد الطلبة	١,٨٥٤	٦١,٨
٣	١٦	يمارس النشاطات التطبيقية خلال عرض المادة	١,٨	٦٠
٤	١٢	يقوم الطلبة يومياً من خلال اجاباتهم على الاسئلة المتعلقة بالمادة الدراسية	١,٧٤٥	٥٨,١٦
٥	٢٣	يستخدم التعزيز بعد حدوث الاستجابة من قبل الطلبة	١,٦٥٤	٥٥,١٣
٦	٤	يحضر الوسائل التعليمية المتوفرة له حسب الموقف التعليمي	١,٥٢٧	٥٠,٩

وسوف يقوم الباحثان بتفسير الفقرات غير المتحققة وعلى النحو الآتي:-

ان استجابات الطلبة المرحلة الرابعة قسمي التريخ والجغرافية لفقرة (يراعي القواعد العامة لأستخدام السبورة) كانت ضعيفة، اذ نالت وسط مرجح قدره (١,٨٩٠) ووزن مئوي قدره (٦٣)، كما يشير ذلك الى جدول (٢)

وهذا يؤكد وجود ضعف كبير في استجابات عينة البحث بالنسبة لهذه الفقرة على الرغم من ان السبورة اداة من الادوات التي تساعد المعلم والطلبة في عملية التعليم والتعلم، وحسن استخدامها من قبل المعلم يزيد من تشوق الطلبة وجاذبيتهم نحو الدرس. (محمود. ٢٠٠٥. ص ٢٧٥)، ويرجع سبب ذلك الى قلة خبرة بعض التدريسيين بالقواعد العامة لأستخدام السبورة، او انهم لم يعيروا اهتماماً لأنهم لا يمتلكون مقومات استخدامها فلا معلومات جديدة ولا خط جميل.

اما فقرة (يجري امتحانات قبلية للتعرف على استعداد الطلبة) نالت وسط مرجح قدره (١,٨٥٤) ووزن مئوي (٦١,٨)، كما يشير الى ذلك جدول (٢)، وهذا يؤكد وجود ضعف واضح في استجابات عينة البحث بالنسبة لهذه الفقرة على الرغم من اهمية الامتحانات القبلية التي تستخدم في بداية العام الدراسي للتعرف على مستوى الخلفية العلمية للطلبة وكذلك قياس مدى التقدم الذي اظهره الطلبة (السامرائي. ٢٠٠٥، ص ١٣٨)، ومن خلال مقارنة نتائج الامتحانات القبلية التي حصل عليها مع نتائج الامتحانات البعيدة وكذلك تحديد الجوانب التي هي بحاجة الى تركيز

ويرجع سبب ذلك الى اعتقاد البعض بأن الامتحانات القبلية هي اقل فائدة لأنها تبين مستوى الطلبة بمواد دراسية اخرى درسها في اعوام سابقة وحقق فيها النجاح المطلوب.

وفقرة (يمارس النشاطات التطبيقية خلال عرض المادة) نالت هذه الفقرة وسطاً مرجحاً قدره (١,٨) ووزن مؤوي (٦٠)، والجدول (٢) يوضح ذلك، وهذا يؤكد ضعف كبير في استجابات عينة البحث بالنسبة لهذه الفقرة ويرجع سبب ذلك الى اعتقادهم بأهمية الجوانب النظرية في تدريس التاريخ والجغرافية باعتبارها تخصصات ادبية ولا تحتاج الى أنشطة تطبيقية والى مختبرات لأجراء التجارب مقارنةً مع التخصصات العلمية التي تكون فيها الأنشطة التطبيقية موازنة للمعرفة النظرية، وكذلك قلة توافر الامكانيات بالجانب التطبيقي في الكلية وقلة توافر النشاطات التطبيقية التي تتناسب مع محتوى المادة الدراسية.

اما فقرة (يقوم الطلبة يومياً من خلال اجاباتهم على الاسئلة المتعلقة بالمادة الدراسية) فنالت وسطاً مرجحاً قدره (١,٧٤٥) ووزناً مؤوي (٥٨,١٦)، هذا يؤكد وجود ضعف واضح في استجابات عينة البحث بالنسبة لهذه الفقرة وعلى الرغم من اهمية التقويم باعتباره عملية مستمرة تسير الى جانب الموقف التعليمي بدايته وحتى نهاية موضحاً من خلال جوانب الضعف والقوة ويدعم جوانب القوة وتعززها ويعالج نقاط الضعف عن طريق التقويم المستمر (يوميًا). (السامرائي. ٢٠٠٥. ص ١٤٠)

ويمكن ان يكون السبب في ذلك الى ضيق وقت الدرس مما يجعل عضو هيئة التدريس لا يركز على التقويم اليومي، وكذلك التركيز على الاختبارات الاسبوعية او الشهرية وعدم التركيز على الاختبارات اليومية.

وفقرة (يستخدم التعزيز بعد حدوث الاستجابة من قبل الطلبة) نالت وسط مرجح قدره (١,٦٥٤) ووزن مؤوي (٥٥,١٣)، كما يشير الى ذلك جدول (٢) وهذا يؤكد وجود ضعف كبير في استجابات عينة البحث بالنسبة لهذه الفقرة على الرغم من اهمية التعزيز الايجابي (الثواب والمكافأة) او التعزيز غير الايجابي (عدم تقديم مكافآت او العقاب) لتصحيح بعض السلوكيات غير المرغوبة وتعديلها لدى الطلبة، والتأكيد على النواحي الايجابية في السلوك، والعمل على تنميتها. (محمود. ٢٠٠٥. ص ٣٠٩)

وان عمل المعززات لا يقتصر على زيادة التعلم فحسب. وانما ايضاً وسيلة فعالة لزيادة مشاركة الطلبة في الأنشطة التعليمية المختلفة. وهي تؤدي بدورها الى زيادة التعلم. (جابر وآخرون. ١٩٨٥. ص ٢٥٤)، ويرجع سبب ذلك الى اغلب التدريسين يركز على المادة الدراسية وطرائق واساليب التدريس والنشاطات التدريسية اكثر من التركيز على استخدام التعزيز.

اما فقرة (يحضر الوسائل التعليمية المتوفرة له حسب الموقف التعليمي) نالت هذه الفقرة وسطاً مرجحاً قدره (١,٥٢٧) ووزن مؤوي (٥٠,٩). والجدول (٢) يوضح ذلك. وهذا يؤكد وجود ضعف كبير في استجابات عينة البحث بالنسبة لهذه الفقرة. على الرغم من ان الوسيلة التعليمية تثير اهتمام الطلبة بما يدرسون. وتثبت فيهم ميلاً الى الدراسة، وان اثارة اهتمام الطلبة بالدرس من شأنها ان تجعل انتباه الطلبة مستمراً، وتجدد ميلهم الى الدراسة، وتهيئ مجالات لأوجه نشاط متنوعة يقوم الطلبة بها في شوق وحماسة. (برهم. ٢٠٠٦. ص ٤٧)، والوسائل التعليمية تصفي على التعليم اللفظي الذي يقوم به المدرس او الذي يتضمنه الكتاب المدرسي جواً من الحيوية والواقعية لكونها تقدم تجسيدا مادياً مشوقاً لما تتطوي عليه المادة من افكار ومؤسسات واماكن وعلاقات اجتماعية وارتباطات مكانية وعلاقات زمانية. (سعد. ١٩٩٠، ص ٣٠١)

ويمكن ان يكون السبب في ذلك الى عدم توفر الوسائل التعليمية في المؤسسات التعليمية. وكذلك الخوف من تشتت انتباه الطلبة حول الوسيلة التعليمية والابتعاد عن الهدف الذي وضعت من اجله الوسيلة التعليمية. او عدم ادراك بعض التدريسين للقواعد العامة لأستخدام الوسائل التعليمية.

الفصل الخامس

أولاً:- الاستنتاجات:-

بعد الانتهاء من عرض نتائج البحث وتفسيرها. استنتج الباحثان ما يأتي:-

- ١- ان تقديرات الطلبة المرحلة الرابعة قسمي التاريخ والجغرافية لمدى ممارسة اعضاء هيئة التدريس لمبادئ التعليم الفعال كان مقبولاً.
- ٢- ان اعلى تقديرات الطلبة لمبادئ التعليم الفعال حصلت عليها فقرة (يشجع الطلبة على المشاركة في كتابة البحوث العلمية ومناقشتها) . اذ نالت وسطاً مرجحاً قدره (٢,٩٦٣) ووزن مؤوي (٩٨,٧٦)، اما ادنى التقديرات حصلت عليها فقرة (يحضر الوسائل التعليمية المتوفرة له حسب الموقف التعليمي) اذ نالت وسطاً مرجحاً قدره (١,٥٢٧) ووزن مؤوي (٥٠,٩).
- ٣- بلغ عدد الفقرات المتحققة (٢٤) فقرة من اصل (٣٠).

ثانياً:- التوصيات:-

في ضوء نتائج البحث الحالي يوصي الباحثان بما يلي:-

١- دعوة اعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الاساسية الى استخدام اساليب التدريس الحديث ومنها. العصف الذهني. الطريقة الاستقصائية.

٢- دعوة عمادات كلية التربية الاساسية الى ادخال مادة التدريس الفعال كمادة إجبارية ضمن تخصصات المواد التربوية

ثالثاً:- المقترحات:-

في ضوء النتائج التي توصل اليها البحث واستكمالاً للجوانب التي لم يتناولها، يقترح الباحثان اجراء الدراسة الآتية:-

- ١- اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في اقسام اخرى من اقسام كلية التربية الاساسية.
- ٢- اجراء دراسة مماثلة لتقويم مدى ممارسة مدرسي ومدرسات المواد الاجتماعية لمبادئ التعليم الفعال في المرحلة الثانوية.

المصادر

أولاً المصادر العربية:-

- ١- ابراهيم. مجدي عزيز. موسوعة التدريس. دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة. ج١. (عمان - ٢٠٠٤).
- ٢- ابو حطب فؤاد وآخرون. مدخل الى علم النفس التعليمي. مكتبة الأنجلو المصرية، (القاهرة - ١٩٨١).
- ٣- برهم. نضال عبد اللطيف، طرائق تدريس الجغرافيا. مكتبة المجتمع العربي لنشر والتوزيع، (عمان - ٢٠٠٦).
- ٤- جابر، جابر عبد الحميد وآخرون، مهارات التدريس، دار النهضة العربية. (القاهرة - ١٩٨٥).
- ٥- حجازي، عبد الحكيم ياسين وهاني متمل عبيدات، مدى ممارسة اعضاء هيئة التدريس في جامعة الحسين بن طلال لمبادئ التعليم الفعال. مجلة القادسية، المجلد (١). العدد (٤). كانون ١-٢. ٢٠٠١-٢٠٠٢.
- ٦- حلاق، حسان، طرائق ومناهج التدريس والعلوم المساعدة وصفات المدرس الناجح. دار النهضة العربية. (بيروت - ٢٠٠٦).
- ٧- الحيلة. محمد محمود. مهارات التدريس الصفّي. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. (عمان - ٢٠٠٢).
- ٨- خضر. فخري رشيد. طرائق التدريس الدراسات الاجتماعية. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. (عمان - ٢٠٠٦)
- ٩- داود. عزيز حنا وانور حسين. مناهج البحث التربوي. دار الحكمة للطباعة والنشر. (بغداد - ١٩٩٠).
- ١٠- الزبود. نادر فهمي وآخرون. التعلم والتعليم الصفّي. دار الفكر للنشر والتوزيع. ط٢. ١٩٨٩.
- ١١- السامرائي. نبيهة. اساسيات طرق تدريس العلوم واتجاهاتها الحديثة. دار الاخوة للنشر والتوزيع. (عمان - ٢٠٠٥).
- ١٢- سعد. نهاد. صبيح. الطرق الخاصة في تدريس العلوم الاجتماعية. جامعة البصرة. ط٢. ١٩٩٠.
- ١٣- شهلا. جورج وآخرون. الوعي التربوي ومستقبل البلاد العربية. دار العلم للملايين. ط٤. (بيروت - ١٩٧٨).
- ١٤- الطعان. حسين. ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لمهارات التعليم الفعال لأدارة المواقف التعليمية بكفاءة. مجلة ابحاث اليرموك. العدد (٤). ١٩٩٨.
- ١٥- العادل. محمد ابو علام. مقاييس العلاقة في الاحصاء التربوي. مكتب التربية العربية لدول الخليج العربي. ج(١). (الرياض - ١٩٨٦)
- ١٦- عبد اللطيف. فؤاد ابراهيم. المناهج اسسها تنظيماها وتقويم اثرها. مكتبة مصر. (القاهرة - ١٩٨٠).
- ١٧- عدس. عبد الرحمن. مبادئ الاحصاء في التربية وعلم النفس. مكتبة الاقصى. ج١. (عمان - ١٩٧٨).
- ١٨- الغريب. رمزية. التقويم والقياس النفسي والتربوي. مكتبة الانجلو المصرية. مطابع سجل العرب. (القاهرة - ١٩٧٠).
- ١٩- اللقائي. احمد حسين وعلي الجمل. معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المنهاج وطرق التدريس. عالم الكتب. ١٩٩٦.
- ٢٠- محمد. داود ماهر ومجيد مهدي. اساسيات طرائق التدريس العامة. مطابع وزارة التعليم العالي. جامعة الموصل. كلية التربية. ١٩٩١.
- ٢١- محمود. صلاح الدين عرفة. تعليم وتعلم مهارات التدريس في عصر المعلومات. عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة. (القاهرة - ٢٠٠٥).
- ٢٢- ناصر. ابراهيم. اصول التربية الواعي الانساني. مكتبة الرائد العلمية. (عمان - ٢٠٠٤).

ثانياً: المصادر الأجنبية

- 23- Bigg. J. ana Collis. K. F. " Evoluating the Quality of Leavning ". New York. Acadmic
- 24-F isher. E ugene C.: " Press. 1992.
- In: Yeuch. wilburA.: The Beginning Teacher: New Yerk. Holt. 1956.
- 25- Gronlund. N. E. " Measurements and evaluation in teaching " 2nd edition. New York. the Macmillan Company 1971
- 26- Hillis. P. J. " Adictionary of Education ". London Pout ledge & Kegan Polletted. ltd. 1982.
- 27- [http:// www. Moe. edum. KW / teacher -1 / Science / chem.. 3/ Pavt / education / research / active.](http://www.Moe.edum.KW/teacher-1/Science/chem..3/Pavt/education/research/active)

دور العلماء العرب المسلمين في الجغرافيا الفلكية

م.م. تغريد رامز هاشم العذاري

جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية

The Role of Arab Muslim Scholars in Astronomic Geography**Asst. Lecturer Tagreed Ramiz Hashim al-Ithari****University of Babylon / College of Basic Education****Abstract**

Muslims were interested in astronomic geography 'which became the basis for the Arab geography 'a branch of geography based mostly on the mathematical methods in order to connect astronomic geography to prayer 'fasting and pilgrimage . Muslim scholars drew this kind of geography from the Indian doctrine of mathematic geography through Persia and from the Greek doctrine through Serians. One of those who has been affected by the book of Betlimous and followed the astronomic approach in their writings of geography Muhammad bin Musa al-Khwarizmi who is unique in some of his researches in which he did not imitate anyone and his amendment of Betlimous' astronomical tables. His book *Image of the Earth* is the most famous book in astronomic geography and the most influential for the coming geographers.

المستخلص:

اهتم المسلمون بالجغرافيا الفلكية التي صارت أساساً للجغرافيا العربية، وهي فرع من الجغرافيا يقوم في أغلبه على الأساليب الرياضية، وذلك لاتصال الجغرافيا الفلكية بمواقيت الصلاة والصيام والحج . واستقى العلماء المسلمون هذا النوع من الجغرافيا من المذهب الهندي في الجغرافيا الرياضية عن طريق بلاد فارس، وكذلك من المذهب اليوناني عن طريق السريان . ومن الذين تأثروا بكتاب بطليموس ونهجوا النهج الفلكي في مؤلفاتهم الجغرافية محمد بن موسى الخوارزمي، لكنه تفرّد ببحوث مستقلة لم يقلّد فيها أحداً، وإصلاح أزياج (الجدول الفلكية) بطليموس. وبعد كتاب الخوارزمي صورة الأرض أشهر مؤلفات الجغرافيا الفلكية وأكثرها أثراً في الجغرافيين الذين أتوا من بعده. وهناك اختلاف كبير بينه وبين كتاب بطليموس على الرغم من أنه أفاد من معلوماته كثيراً. وقد خالف الخوارزمي في تقسيمه للأقاليم تقسيم بطليموس. فبينما قسم بطليموس العالم إلى إحدى وعشرين منطقة، قسمه الخوارزمي إلى سبعة أقاليم حسب درجات العرض. وهو أول من فعل هذا، فبدأ هذه الأقاليم من الجنوب إلى الشمال . وهذا التقسيم هو الذي عرفه العرب قبل أن يعرفوا بطليموس.. فقد ذكرها الخوارزمي منفردة وفق كل إقليم، بينما وزعها بطليموس وفق المناطق. كما أنه عرض المادة الجغرافية في قوائم. واختلف مع بطليموس في تحديد كثير من الأبعاد الجغرافية للأماكن. والقوائم الفلكية في كتاب صورة الأرض أشبه بالأزياج. فقد كان يذكر اسم الموضع ثم خط الطول الذي يقع عليه، ثم خط العرض مبتدئاً بالمدن فالجبال فالبحار فالجزر ثم العيون والأنهار. ويبدأ المواضع وفق بُعدها التدريجي على أساس موقعها من خط الزوال الذي يمر بجزر السعادة عند ساحل غرب إفريقيا.

المقدمة

حث الدين الإسلامي على تحصيل العلم بكافة فروع، وقرن المؤمنين والعلماء في منزلة واحدة عالية، فقال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا قِيلَ لَكُمْ تَقَسَّحُوا فِي الْمَجَالِسِ فَاقْسَحُوا بِسَمِ اللَّهِ لَكُمْ وَإِذَا قِيلَ انشُرُوا فَانْشُرُوا بِرَفْعِ اللَّهِ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ﴾⁽¹⁾، وأراد مع ذلك المولى سبحانه وتعالى أن يجعل من الدراية بأمور الفلك الشيء الهام، بل أراد المولى سبحانه وتعالى أن يجعل علوم الفلك في بؤرة اهتمام العلماء، فاخصص العديد من الآيات القرآنية الكونية التي تشير إلى علم الفلك بالقسم، فقال تعالى: ﴿وَالسَّمَاءَ ذَاتَ الْبُرُوجِ﴾⁽²⁾ وقال تعالى: ﴿فَلَا أُقْسِمُ بِمَوَاقِعِ النُّجُومِ * إِنَّهُ لَقَسَمٌ لِّوُتْلَعْمُونَ عَظِيمٌ﴾⁽³⁾، وقال تعالى: ﴿وَأَنَّهُ هُوَ رَبُّ الشُّعْرَى﴾⁽⁴⁾، وقال تعالى: ﴿وَالسَّمَاءَ وَمَا بَنَاهَا﴾⁽⁵⁾.

أطلق المسلمون على معارفهم الجغرافية أسماء عديدة؛ إذ إن المفهوم الجغرافي لم يكن تخصصاً مستقلاً في ذاته كالعلوم الأخرى. ومصنفاتهم في هذا المجال يمكن إدراجها تحت مسمى المصنفات الكوزموغرافيا، وهي المصنفات التي تبحث في مظهر الكون وتركيبه العام وتشمل إلى جانب الجغرافيا علمي الفلك والجيولوجيا، لذا فإن الكتابات الجغرافية كانت تسمى وفق محتوياتها، فمن ذلك علم الأطوال والعروض وعلم تقويم البلدان إذ كانت ذات محتوى فلكي. وما غلب على محتواها وصنف الممالك وطرق المواصلات سميت (علم البرود) جمع (بريد) أو علم المسالك والممالك. واتخذت المصنفات الجغرافية التي تصف مجموع المناطق والبلدان اسم علم الأقاليم، وعلم عجائب البلدان، وعلم البلدان، وما قد تناولت المناخ جاءت تحت اسم علم الأنواء، وما قد تناولت الجغرافيا الفلكية سميت علم الهيئة، واستخدموا مصطلح صورة الأرض قاصدين به مصطلح جغرافيا الحالي.

استخدم المسلمون كلمة جغرافيا في بادئ الأمر وفق استخدام اليونان لها، وهذا ما عناه ياقوت الحموي عندما قال: إن من قصّد العمران من القدماء والفلاسفة والحكماء، ومنهم بطليموس، سموا كتبهم في ذلك الجغرافيا ... ومعناه صورة الأرض. وكان إخوان الصفا أول من استخدم مصطلح جغرافيا في رسائلهم وفسرت على أنها صورة الأرض. ولم تقتصر كتابات المسلمين في الجغرافيا على مجالات محددة، بل امتدت لتشمل مجالات عديدة متنوعة. وبدأت هذه الكتابات معتمدة على المعرفة الجغرافية القديمة في الجزيرة العربية بالإضافة إلى ما كان لدى الشعوب الأخرى التي دخلت الإسلام. كما اعتمدت على الترجمة من مصادر مختلفة يونانية وفارسية وهندية. وصحح المسلمون كثيراً من الأخطاء وأضافوا كثيراً من الملاحظات على الكتب المترجمة. وكان من أهم المسائل التي تناولتها مصنفاتهم في هذا الحقل الجغرافيا الفلكية والإقليمية والبشرية والاقتصادية.

لم تقتصر كتابات المسلمين في الجغرافيا على مجالات محددة، بل امتدت لتشمل مجالات عديدة متنوعة، وبدأت هذه الكتابات معتمدة على المعرفة الجغرافية القديمة في الجزيرة العربية بالإضافة إلى ما كان لدى الشعوب الأخرى التي دخلت الإسلام، كما اعتمدت على الترجمة من مصادر مختلفة يونانية وفارسية وهندية، وصحح المسلمون كثيراً من الأخطاء وأضافوا كثيراً من الملاحظات على الكتب المترجمة، وكان من أهم المسائل التي تناولتها مصنفاتهم في هذا الحقل الجغرافيا الفلكية والإقليمية والبشرية والاقتصادية.

مشكلة البحث:-

يقوم البحث العلمي على المام الباحث بالأسس والمفاهيم النظرية التي ترتكز عليها مشكلة البحث واستطاعته تحديد البحث بشكل يمتاز بالدقة والشمولية:-

وبناءً على ذلك فإن مشكلة البحث تم تحديدها وفقاً لما يأتي:-

- 1- ما هو دور العلماء العرب المسلمون في الجغرافيا.
- 2- ما خصائص اسهامات العلماء العرب المسلمون في تطور الجغرافيا الفلكية.

فرضية البحث:-

حددت فرضية البحث بأن للعرب المسلمون دور كبير في تطور الجغرافيا بمختلف الفروع، إذ إن اسهامات العرب ستخدم الحاضر والمستقبل لجميع جوانبها النظرية والتطبيقية.

اهداف الدراسة:-

تهدف الدراسة الى المناقشة الموضوعية والتحليلية لإسهامات العرب المسلمين في تطور الجغرافيا الفلكية لما لها من دور في مختلف مجالات الحياة .

الجوانب الفلكية في الجغرافيا العربية

تمهيد

لم تعرف للجغرافيا فروع في الكتابات العربية خلال فترة ازدهار الحضارة الاسلامية ولكنها شملت جوانب مختلفة من اهتمامات الجغرافيا كما تعرف في وقتنا الحالي، فقد ظهرت اسهامات واجتهادات حول شكل الكون وطبيعة الارض وعلاقتها بالكواكب الاخرى والنجوم وعرف ذلك باسم علم الاطوال والعروض ثم صار بعد ذلك عند الأوربيين يسمى الكوزموجرافيا وفي أحيان أخرى سميت الجغرافيا الإقليمية او الوصفية باسم علم تقويم البلدان او عجائب البلدان او المسالك والممالك ولكنها جميعاً لا تشير الى فروع موضوعية للعلم ذاته.

وسيشار هنا الى ما اضافته العرب في الجغرافيا الفلكية والى بعض كتب الرحلات (الجغرافيا الوصفية) ولاهتمامات العرب بالجغرافيا الاقليمية للوحدات الاقليمية خاصة وقع بعضها في دائرة العالم الاسلامي والآخر خارجه للناية الخاصة بالمعاجم والموسوعات والخرائط.

المصنفات الفلكية:-

تمثل مصنفات الجغرافية الفلكية طلائع الجغرافية العربية بمفهومها المتبلور واليها تدين "الجغرافية العربية" بانبثاقها، ويمكن القول ان ابرز ممثلي هذا النمط من الكتاب الجغرافيين هم (الخوارزمي، وسهراب، والبتاني، والبيروني)، وهناك مؤلفون ثانويون عديدون في هذا الحقل.

ويعتبر الخوارزمي على رأس أولئك المؤلفين ويعتبر كتاب "صورة الارض" من أشهر المؤلفات الجغرافية المبكرة، وقد ترك أثراً عميقاً على الكتاب اللاحقين، وكتاب صورة الارض عبارة عن جداول فلكية واشبه بالأزياج منه بكتاب جغرافي اعتيادي، فقد قسمت الصفحة الى ثلاثة اعمدة يشتمل الاول منها على اسم الموضع والثاني على خط طوله والثالث على خط عرضه، وقد بدأ بالمدن ثم الجبال ثم البحار ثم الجزر ثم العيون والانهار وهو يبدأ اقاليمه دائماً من الاقليم الاول عند خط الاستواء وينتهي الى الاقليم السابع، كما انه يبدأ مواضعه حسب الابتعاد التدريجي من خط طول صفر عند ساحل غربي أفريقيا، والكتاب الثاني من كتب الجغرافية الفلكية او الرياضية الذي يكتسب اهمية خاصة هو كتاب سهراب المعنون (عجائب الاقاليم السبعة الى نهاية العمارة) وتتاول فيه ذكر المدن ثم البحار والجزر والجبال والمنايع والانهار، كلاً منها على انفراد حسب تسلسلها ضمن الاقاليم السبعة، اي على هيئة جداول فلكية. (6)

اما كتاب الزيج الصابي لأبي عبد الله محمد بن جابر بن سنان الحراني الصابي المعروف بالبتاني وهو في الواقع كتاب في الفلك وهو الوحيد من المؤلفات⁽⁷⁾ التي تم التوصل اليها وقد تضمن نتائج ارساده للكواكب الثابتة، وقد حدد فيه ميل دائرة الكسوف (فلك البروج) بدقة كبيرة وطول السنة والفصول ومدار الشمس وبحث في حركات القمر والكواكب السيارة وصحح بعض المعلومات عنها .

اما البيروني فكان عالم متعدد الاختصاص ضمن حقل الجغرافية والعلوم الاخرى، واكتسبت آراؤه الفلكية ومحاولاته لقياس محيط الارض ورأيه في حركاتها اهمية خاصة .

والواقع ان مساهمات الفلكيين في حقل الجغرافية الرياضية لا حصر لها، ولعل اعظم خدمة أداها الفلكيون العرب والمسلمون للجغرافية العربية هو وضع جداول فلكية يمكن عن طريقها تحديد المواضع الجغرافية وكذلك دراسة حركة الكواكب والنجوم وربطها بالظواهر الارضية مما يكون صلب الجغرافية الفلكية، وقد ساهم ايضاً (اخوان الصفا) في تطوير المفاهيم الفلكية في رسائلهم المعروفة. (8)



تواريخ مهمة في الجغرافيا

معطيات الجغرافية الفلكية:-

سنتناول اهم الآراء والانجازات الفلكية ذات الجوانب الجغرافية، ومنها تحديد مواقع الارض الفلكية .

لقد اهتم الجغرافيون والفلكيون العرب والمسلمون بتحديد خطوط العرض وطول المكان لتعين الموقع الجغرافي للمدن والظواهر الجغرافية المختلفة، والحقيقة ان اهتمامهم بتعين مواقع المدن كان من العوامل الهامة في تطوير علم الفلك العربي، ولقد استفادوا كثيراً من تجارب اليونانيين، الا انهم في الوقت نفسه ابتكروا طرقاً جديدة أضفت على قياساتهم مزيداً من الدقة والضبط.⁽⁹⁾

وكانت اهم وسائلهم لتعين عرض المكان قياس ارتفاع النجم القطبي، او ارتفاع الشمس، او ارتفاع النجم حول القطب، الا ان الوسيلة الاولى كانت الاكثر شيوعاً، وقد برع ابن الهيثم براعة خاصة في استنباط طرق دقيقة للرصد والحساب التي سجلها في رسالته المعروفة (رسالة ارتفاع القطب).⁽¹⁰⁾

وكان من ثمار المعرفة تحديد خطوط العرض وإقامة المزاويل الشمسية في الميادين والمساجد التي كانت تستخدم في ضبط اوقات النهار، ولاسيما اوقات الصلاة، اما ما يتعلق بخطوط الطول فأن امر تحديدها كان اكثر صعوبة، ذلك ان اراء الجغرافيين والفلكيين العرب والمسلمين لم تتفق على نقطة واحدة، فقد اتجه بعضهم الى الاخذ بالطريقة البطليموسية في تحديد خط طول صفر في أقصى غرب المعمورة ألا انهم لم يتخذوا خط بطليموس الذي كان يمر بجزر الخالدات، بل اتخذوا خطأً يبعد عنه نحو الشرق بعشر درجات ويمر بطرف الساحل المغربي، وقد اعتبروا مجموع خطوط الطول 360 خطأً، وأحصوا 180 خطأً منها ابتداءً من ساحل أفريقيا الغربي نحو الشرق تنتهي في أقصى حدود الصين الشرقية في مدينة اطلق عليها أسم "السيلي" أو "السيلا"، وفي بعض الاحيان أحصوا 90 درجة الى الشرق و90 درجة الى الغرب من خط افتراضي يخترق "قبة الارين" في مركز الارض (ويبدو أن الاسم قد اشتق من أسم مدينة أوجين) الهندية الواقعة على خط الاستواء والذي حُرِف الى أوزين ثم الى أرين⁽¹¹⁾ ومنهم جعل خط الصفر يبدأ عند ساحل افريقيا الغربي ومنهم من اتبع نهج اراتوستين فجعل خط الصفر يمر بين ساحل افريقيا الشرقي وشبه جزيرة الهند مخترباً جزيرة زنجبار التي أطبق عليها أسم جزيرة "الارين" أو "قبة الأرض" وهي التي يتساوى فيها الليل والنهار وعلى أية حال فقد كان تحديد خطوط الطول امراً تكثفه الصعوبة وكانت أهم الوسائل التي أتبعها العلماء المسلمون في ذلك هي ملاحظة خسوف القمر، وهي طريقة كانت تتطوي على اخطاء في الحساب، قد تبلغ بضع درجات، غير ان البيروني أبتكر طريقة جديدة سُميت بالطريقة الارضية في الحساب، وذلك بتحديد أقصر مسافة طولية بين نقطتين وتعين خط عرض كل منها، ثم حساب الفروق في خطوط الطول

بناءً على النتائج المتوفرة⁽¹²⁾ وقد أستطاع البيروني بالفعل أن يقيس فرق الطول بين بغداد وغزة وتوصل الى نتيجة دقيقة، كما استطاع الزرقالي بناءً على ذلك أن يختزل طول البحر المتوسط الى 42 درجة أي ما يعادل طوله الحقيقي بالتقريب بعد أن كان التقدير الروماني 620 درجة⁽¹³⁾.

الجغرافيا الفلكية:-

اهتم المسلمون بالجغرافيا الفلكية التي صارت أساساً للجغرافيا العربية، وهي فرع من الجغرافيا يقوم في أغلبه على الأساليب الرياضية، وذلك لاتصال الجغرافيا الفلكية بمواقيت الصلاة والصيام والحج. واستقى العلماء المسلمون هذا النوع من الجغرافيا من المذهب الهندي في الجغرافيا الرياضية عن طريق بلاد فارس، وتمثل ذلك في كتاب **(السند هند)** (السد هانتا)، وكذلك من المذهب اليوناني عن طريق السريان، وتمثل ذلك في كتاب **المجسطي** لبطليموس. ومن الذين تأثروا بكتاب بطليموس ونهجوا النهج الفلكي في مؤلفاتهم الجغرافية محمد بن موسى الخوارزمي، لكنه تفرد ببحوث مستقلة لم يقلد فيها أحداً، وقام بتلخيص كتاب **السند هند** وإصلاح أزياج (الداول الفلكية) لبطليموس⁽¹⁴⁾ ويعدّ كتاب الخوارزمي **صورة الأرض** أشهر مؤلفات الجغرافيا الفلكية وأكثرها أثراً في الجغرافيين الذين أتوا من بعده. وهناك اختلاف كبير بينه وبين كتاب بطليموس على الرغم من أنه أفاد من معلوماته كثيراً. وقد خالف الخوارزمي في تقسيمه للأقاليم تقسيم بطليموس. فبينما قسم بطليموس العالم إلى إحدى وعشرين منطقة، قسمه الخوارزمي إلى سبعة أقاليم حسب درجات العرض. وهو أول من فعل هذا، فبدأ هذه الأقاليم من الجنوب إلى الشمال. وهذا التقسيم هو الذي عرفه العرب قبل أن يعرفوا بطليموس. كذلك وزع الخوارزمي الأنهار والجبال والبحار والعيون والأقاليم بطريقة مخالفة لما ورد عند بطليموس. فقد ذكرها الخوارزمي منفردة وفق كل إقليم، بينما وزعها بطليموس وفق المناطق. كما أنه عرض المادة الجغرافية في قوائم. واختلف مع بطليموس في تحديد كثير من الأبعاد الجغرافية للأماكن. والقوائم الفلكية في كتاب **صورة الأرض** أشبه بالأزياج. فقد كان يذكر اسم الموضع ثم خط الطول الذي يقع عليه، ثم خط العرض مبتدئاً بالمدن فالجبال فالبحار فالجزر ثم العيون والأنهار. ويبدأ المواضع وفق بُعدها التدريجي على أساس موقعها من خط الزوال الذي يمر بجزر السعادة عند ساحل غرب إفريقيا.

وممن كتب في هذا الفرع من الجغرافيا الفيلسوف الكندي، وجاءت آراؤه هذه في كتابه **رسم المعمور من الأرض** ..

وله في الجغرافيا الفلكية وعلم الفلك ما يقرب من 25 مؤلفاً بين كتاب ورسالة.

يندرج تحت هذا الفرع ما يعرف أيضاً بكتب الأزياج مثل **زيج الإيلخاني** للطوسي؛ **الزيج الصابي** للبناني، و**الزيج الحاكمي الكبير** لابن يونس الصدفي، و**المجسطي** لأبي الوفاء البوزجاني، و**مفتاح علم الهيئة** للبيروني. ومن الكتب المهمة في حقل الجغرافيا الفلكية كتاب سهراب **عجائب الأقاليم السبعة إلى نهاية العمارة**، ويورد فيه كيفية رسم خارطة الكرة الأرضية، واستخراج الطول والعرض للمواقع الجغرافية. وهو متأثر بكتاب **صورة الأرض** للخوارزمي، فهو يتناول المدن فالبحار فالجزر فالجبال ثم المنابع والأنهار كلا منها على انفراد داخل الأقاليم السبعة في قوائم مماثلة لما فعله الخوارزمي.



الجغرافيا الفلكية يندرج تحتها ما يعرف بكتب الأزياج مثل زيح الإيلخاني للطوسي. والصورة لصفحتين من الكتاب.

اما من حيث محيط الأرض ومساحتها. اهتم العلماء المسلمون في حقل الجغرافيا الفلكية بقياس محيط الكرة الأرضية. ذلك أن المقاييس التي أخذوها عن الهنود والإغريق لم تكن مقنعة لهم؛ خاصة بعد ما تقدمت عندهم وسائل القياس. وقام العلماء المسلمون على عهد المأمون بأمر منه بقياس طول درجة من خط نصف النهار في مكانين صحراويين أحدهما في تدمر والآخر في سنجار، وتوصلوا إلى أن طول الدرجة يبلغ 56 ميلاً؛ أي أن المحيط حوالي 20,400 ميلاً⁽¹⁵⁾.

وحظيت الجغرافيا الفلكية باهتمام خاص بسبب الرغبة في معرفة التقاويم وتحديد المواقع والاتجاهات وارتبطت بعلم الرياضيات وكتب الدمشقي عن الشكل الكروي للأرض، وقدر ابن يونس الدائرة الاستوائية في كتابه الزيج الكبير برقم قريب من قيمتها المعروفة حالياً، وأكد البيروني على دوران الأرض حول محورها بما يؤدي لتعاقب الليل والنهار وحول الشمس مع ميل محورها مما يؤدي لتعاقب الفصول الأربعة، وفسر القزويني حدوث الظواهر الطبيعية مثل خسوف القمر وكسوف الشمس⁽¹⁶⁾.

وقام العلماء العرب بمحاولات لقياس الفرق بين الدائرة العرضية والتي تليها وتوصلوا بعد قياسات عدة إلى أن متوسط طول الدرجة العرضية والتي تليها، وتوصلوا بعد قياسات عدة إلى أن متوسط طول الدرجة العرضية الواحدة يبلغ 56 ميلاً وهو ما أكد البيروني في دراساته عن الهند وقدر على أساسه محيط الأرض بحوالي 20,400 ميلاً وشغلت مسألة تحديد خطوط الطول والعرض والمسافات الفاصلة بينها علماء المسلمين وكانت نقطة الخلاف بينهم هي موقع خط طول الأساس فأنقسموا إزائها إلى فريقين، حيث اتفق البتاني وأبو الفدا مع ما ذهب إليه بطليموس على أن خط الطول الأساس يمر بجزر الخالدات (كناري الآن)، بينما رأى البيروني والمسعودي أن هذا الخط يسير في مكان بين الساحل الشرقي

لافريقيا وجزيرة سنجباروسمو هذه المنطقة قبة الارض او الارين ويتفق رأيهم هذا مع ما ذهب اليه استرابون وايراتوستين وقسموا العالم ابتداء من هذا الخط الى 360 تنوزع مناصفة الى الشرق والغرب منه⁽¹⁷⁾.

-خطوط الطول والعرض:

استخدم الجغرافيون المسلمون خطوط الطول والعرض لتعيين المواقع الجغرافية للمناطق التي يريدون تحديدها، سواءً بالنسبة إلى القبلة في مكة، أو أي بقعة أخرى، وقد وصلوا إلى تحديد عرض الأماكن عن طريق قياس ارتفاع النجم القطبي أو الشمس، وقد كان من النتائج المباشرة لجهودهم في تحديد خطوط العرض أن تمكنوا من إنشاء المزاوِل الشمسية لضبط الزمن .

وقد أضاف البحث العلمي أن الأماكن التي تشترك مع مكة المكرمة في نفس خط الطول "39.817 شرقاً" تقع جميعها في هذا الإسقاط على خط مستقيم وهو خط الشمال الجنوب الجغرافي المار بها أي أن المدن التي تشترك مع مدينة مكة المكرمة في خط طول يكون اتجاه الصلاة فيها إلى الشمال أو الجنوب الجغرافي تماماً، والمدن التي تتجه في الصلاة إلى الجنوب الجغرافي تبدأ من القطب الشمالي للأرض إلى خط عرض مكة المكرمة "21.437 شمالاً" وأما المدن التي تقع على خط العرض الممتد من جنوب مكة المكرمة إلى القطب الجنوبي فإن اتجاه القبلة فيها يكون ناحية الشمال الجغرافي تماماً وكذلك الحال على خط الطول المقابل لخط طول مكة المكرمة، وهو خط الطول المرقم "140.183 غرباً" فإن المدن الواقعة عليه تصح الصلاة فيها نحو الشمال الجغرافي أو الجنوب الجغرافي تماماً حسب موقع دائرة عرض كل منها بالنسبة لدائرة عرض مكة المكرمة، فالمدن الواقعة إلى الجنوب من دائرة العرض المقابلة لدائرة عرض (18) أم القرى، أي من دائرة عرض "21.437 جنوباً" إلى القطب الجنوبي تتجه في صلاتها إلى الجنوب الجغرافي تماماً، والمدن الواقعة شمالاً من دائرة العرض ذلك إلى القطب الشمالي تتجه في صلاتها إلى الشمال الجغرافي تماماً . أما المدن الواقعة على خط الطول المقابل لمكة المكرمة تماماً وعلى دائرة عرضها تماماً فإن الصلاة تجوز فيها نحو أي من الشمال أو الجنوب الجغرافيين تماماً . كما تجوز في كل الاتجاهات الأخرى شرقاً وغرباً، وذلك لوقوع تلك المدينة على امتداد قطر الكرة الأرضية المار بمكة المكرمة كما في الشكل (34 ب) ومن هنا يكون خط طول مكة المكرمة خط الأساس للكرة الأرضية، أي بالنسبة إلى مكة المكرمة لتمثيل خطوط الطول حول خط طول تلك المدينة المقدسة تماثلاً مذهباً، بدلاً من خط جرينتش الذي فرضته الهيمنة البريطانية على العالم في العقود الأخيرة من القرن التاسع عشر الميلادي، والذي من الخطأ اعتباره خط الأساس للكرة الأرضية ؛ لأن زاوية الانحراف المغناطيسي في الجزر البريطانية كانت في حدود 8.5 درجة إلى الغرب من الشمال، وهذه القيمة تتناقص بمعدل نصف درجة تقريباً كل أربع سنوات إذا بقيت تلك المعدلات ثابتة، ويظهر ذلك في خصوصية خط طول مكة بانطباق الشمال المغناطيسي على الشمال الحقيقي⁽¹⁹⁾.

وأسدى المسلمون خدمات جليلة لعلم الفلك العملية، في حقل الأدوات الفلكية، إذ استخدموا وسائل أفضل بكثير مما استخدمه من كان قبلهم . وأنشأوا المراصد العديدة، ويقال إن الأمويين كانوا أول من أنشأ مرصداً بدمشق "ولعله مرصد سبينة - جنوب دمشق - التي لا تزال بقاياها قائمة حتى الآن" . كما أنشأ المأمون مرصدين: أحدهما في قاسيون بدمشق والآخر في السماسية ببغداد، كذلك بنى أولاد شاكر مرصداً في بغداد على نفقتهم الخاصة، وفيه استخرجوا حساب العرض الأكبر من عروض القمر، كما أنشأ الفاطميون مرصداً أعلى جبل المقطم "المرصد الحاكمي" وأنشأ نصر الدين الطوسي مرصد مراغة في آسيا الصغرى جمع فيه جماعة من كبار العلماء "أيام هولاكو"، وقد امتدت المراصد في طول البلاد الإسلامية وعرضها، كمرصد ابن الشاطر في دمشق، ومرصد الدينوري بأصبهان ومرصد البيروني بسمرقند ومرصد البتاني في أنطاكية .. وفي هذه المراصد استعمل المسلمون كثيراً من آلات الرصد المعروفة في زمانهم، كما اخترعوا وحسنوا ما كانوا يعرفون منها، ومن أشهرها "الاسطرلاب" و"اللبنة" و"ذات الحلق" و"ذات الشعبتين" و"ذات السميت والارتفاع" و"ذات الأوتاد" و"عصا الطوسي" و"الربع التام" و"الرقاص" وفي هذه المراصد أيضاً وضع المسلمون عدداً من الأزياج، وهي جداول فلكية معينة يعرف منها حركة كل الكواكب في أي وقت من الأوقات⁽²⁰⁾.

واستطاع الجغرافيون العرب عن طريق تحديدهم خطوط الطول والعرض أن يرسموا خارطة للأرض في عهد المأمون عرفت باسم الخريطة المأمونية، وقد قسم العالم فيها إلى سبعة أقاليم وفق خطوط الطول ودوائر العرض، وفيها صور للأفلاك والنجوم والبر والبحر والمدن.



خرائط الإدريسي التزم فيها مقياس الرسم وتحديد
الخطوط ودوائر العرض.

- محيط الأرض ومساحتها:

لقد شغلت الجغرافيين العرب والمسلمين مسألة حجم الأرض ومساحات الجهات المسكونة منها ومدى امتدادها على سطح الأرض.

حيث اهتم العلماء المسلمون في حقل الجغرافيا الفلكية بقياس محيط الكرة الأرضية، ذلك أن المقاييس التي أخذوها عن الهنود والإغريق لم تكن مقنعة لهم، خاصة بعد ما تقدمت عندهم وسائل القياس، وقام العلماء المسلمون في عهد المأمون وبأمر منه بقياس طول درجة من خط نصف النهار في مكانين صحراويين أحدهما في تدمر والآخر في سنجار، وتوصلوا إلى أن طول الدرجة يبلغ 56 ميلاً، أي أن المحيط حوالي 20، 400 ميل.

وردت في كتابات الجغرافيين العرب محاولات لتقدير مساحة الأرض المعمورة والبحار التي بينها والذي كان يسمى الرُّبع المعمور، وممن تناول ذلك البيروني في القانون المسعودي؛ فقد ذكر مساحة الأقاليم السبعة المعروفة آنذاك، ونقلها عنه أبو الفدا في تقويم البلدان بعد أن شرح الطرق التي توصل بها البيروني لهذه المساحات، كما فعل ذلك أيضاً ياقوت الحموي في معجم البلدان حيث أورد تقديرات لمساحة الأرض نقلاً عن سبقه من الجغرافيين.

فيما يتعلق بحجم الأرض فقد تداولوا أولاً أرقاماً عديدة يعود منها إلى الهنود والبعض الآخر إلى اليونانيين والرومانيين، إلى أن توصلوا إلى رقم خاص بهم، ولقد تراوحت التقديرات الهندية لمحيط الأرض بين 33177 ميلاً (أريا بهاتا) و 50938 ميلاً (براهمتا جويتا) و 4714 ميلاً (أكاريا)، كما تراوحت التقديرات اليونانية-الرومانية بين 44000 ميل، أرسطو 26660 ميلاً (ارتوستش) و 18000 ميل (بوسيدونيس) وبطليموس⁽²¹⁾.

وقال ابن الفقيه في كتابه "مختصر كتاب البلدان" الأولى مقسومة نصفين بينهما خط الاستواء وهو من المشرق إلى المغرب وهذا طول الأرض وهو أكبر خط في كرة الأرض، كما منطقة البروج أكبر خط في الفلك، وعرض الأرض من القطب الجنوبي الذي يدور حوله سهيل إلى القطب الجنوبي الذي يدور حوله سهيل إلى القطب الشمالي الذي يدور حوله نبات نعش، وأستدارة الأرض في موضع خط الاستواء 360 درجة والدرجة 15 فرسخاً و (الفرسخ يساوي ثلاثة أميال عربية

أو ستة كيلومترات تقريباً) والفرسخ 12 ذراع، والذراع 24 أصبعاً، والأصبع 6 حبات شعير مصفوفة بطن بعضها الى بعض، فيكون ذلك تسعة الاف فرسخ⁽²²⁾.

اما المسعودي فقد اورد في كتابه "التنبيه والاشراف" الأرقام التالية لمحيط الارض (قال المسعودي ذكر من عني بمساحة الارض وشكلها، ان تدويرها يكون بالتقريب اربعة وعشرين الف ميل وذلك أنهم نظروا الى مدينتين في خط واحد أحدهما أقل عرضاً من الاخرى وهما الكوفة ومدينة السلام فأخذوا عرضيهما فنقصوا الأقل من الاكثر ثم قسموا ما بقي على عدد الاميال التي بينهما فكان نصيب الدرجة مما يحاذيها من جزء الارض المستديرة ستة وستين ميلاً وثلاثين ميل على ما ذكر بطليموس، فأذا ضربوا ذلك في جميع درج الفلك كان ذلك اربعة وعشرين الف ميل، وكان قطرها الذي هو طولها وعرضها سبعة الاف ميل وستمئة وسبع وستين ميلاً والميل اربعة الاف ذراع بالسوداء، وهو الذراع الذي وضعه المأمون لذرع الثياب ومساحة البناء وقسمة المنازل.

وأشار أخوان الصفا الى أن بعد الارض عن السماء من جميع جهاتها متساو⁽²³⁾، ونقل ياقوت الحموي في كتابه "معجم البلدان" في حجم الارض ومساحتها، حيث ذكر بأن طول قطر الارض بالفراسخ الفان ومائة وثلاثة وستون فرسخاً وثلاثاً فرسخ، ودورها بالفراسخ ستة الاف وثمانمائة فرسخ⁽²⁴⁾.

وذكر ابن خلدون في مقدمته (ان خط الاستواء يقسم الارض بنصفين من المغرب الى المشرق وهو طول الارض واكبر خط في كرتها، كما ان منطقة فلك البروج ودائرة معدل النهار (دائرة خطي الطول المتقابلين أكبر خط في الفلك، ومنطقة البروج منقسمة بثلاثمائة وستين درجة والدرجة من مسافة الارض خمسة وعشرين فرسخاً، والفرسخ اثنا عشر الف ذراع، والذراع اربعة وعشرون أصبعاً، والأصبع ستة حبات شعير مصفوفة ملصوقة بعضها الى بعض⁽²⁵⁾).

اما ابو الريحان طول قطر الارض بالفراسخ الفان ومائة وثلاثة وستون فرسخاً وثلاثاً فرسخ وعلى هذا تكون مساحة سطحها الخارج منكسراً اربعة عشر الف الف وسبعمائة وأربعة وأربعين ألف ومئتين وأثنين وأربعين فرسخاً وخمس فرسخ . أما بطليموس فقد ذكر أن تكسير جميع بسيط الارض مائة واثنان وثلاثون الف الف وستمئة الف ميل يكون مائتي الف وثمانية وثمانين الف فرسخ⁽²⁶⁾.

(1) مركز الأرض في الكون:-

قام العرب بترجمة كتاب المجسطي لبطليموس إلى اللغة العربية، وظلت نظريته تحيا بين العرب حتى القرن الثاني عشر الميلادي، وخلاصة النظرية (أن الأرض كرة قائمة في الفضاء على لا شيء، وهي واقعة في مركز الكون بحيث تدور حولها الشمس والقمر والنجوم السيارة وغير السيارة دورة كاملة كل يوم من الشرق إلى الغرب كما يظهر لعين الناظر فهي تدور فوقها نهاراً وتحتها ليلاً).

ويرى بطليموس أيضاً أن القمر أقرب الأجرام السماوية إليها وأن مداره أقرب الأفلاك جميعاً إلى الأرض ويعلوه فلك عطارد ثم فلك المشتري ثم فلك زحل ثم فلك النجوم الثابتة، فالكواكب العلوية هي: المريخ والمشتري وزحل، أما الكواكب السفلية فهي⁽²⁷⁾ الزهرة وعطارد والقمر .

وشبه ابن الفضل الأرض بأنها كالمحة في جوف البيضة في القشر .

(الأرض في جوف الماء، والماء في جوف الهواء، والهواء في جوف فلك النار الذي هو الأثير، وفلك النار في فلك القمر وفلك القمر في فلك عطارد، وفلك عطارد في فلك الزهرة، وفلك الزهرة في فلك الشمس، وفلك الشمس في فلك المريخ، وفلك المريخ في فلك المشتري، وفلك المشتري في فلك زحل، وفلك زحل في فلك البروج الذي هو الكوكب).

(ورأى فلاسفة الإسلام الكوكب هو الكرسي وإن الأطلس هو العرش) .

أما بالنسبة لوقوف الأرض وسط الهواء يعلل ذلك أخوان الصفا بالآتي:-

1- جذب القلب لها من جميع جهاتها بالتساوي .

2- الدفع من كل الجهات .

3- جذب المركز لجميع أجزائها من جميع الجهات .

4- خصوصية الموقع اللائق بها .

(2) شكل الأرض

سَلَّم العرب بمبدأ كروية الأرض، وأخذوا يتلمسون من الأدلة والبراهين على ذلك:-

(أ) سطح الأرض محدَّب وليس مستقيماً ولا مقعراً، واعتمد العرب في ذلك على وضع النجم القطبي.

(ب) ظل الأرض الواقع على سطح القمر في حالة الخسوف يظهر مستديراً .

(ج) ظهور أعالي الأشياء قبل أسافلها. (28)



خرائط الإدريسي رسمها على أساس أن الأرض كروية في وقت ساد فيه الاعتقاد الجازم أنها مسطحة، وأعد لروجر الثاني ملك صقلية كرة من الفضة الخالصة تمثل الجزء المعمور من الأرض

(3) حركة الأرض:

من نظريات بطليموس في كتابه المجسطي والتي اعتنقها العرب بعد ذلك ؛ تفسيره لعدم انتظام الشمس والقمر والكواكب الأخرى ومساراتها حول الأرض، مما ينشأ عنه ظهورها إلى العين بأحجام مختلفة في دورات منتظمة. ومعنى ذلك كله (أنَّ الأرض ساكنة لا تتحرك وأنَّ الشمس والقمر والكواكب هي التي تدور حولها).

شكَّ بعض العلماء العرب في هذه النظرية وتحذثوا عن حركة الأرض من أمثال البيروني، وسعيد السنجاري .

ويبدو أن الجغرافيين العرب الذين اعتقدوا في دوران الأرض قد أمكنهم أن يتصوَّروا اختلاف وضع الأرض بالنسبة للشمس ثم تأثير ذلك في الأرض . ويقرر أبو الفدا اختلاف الزمن بين الشرق والغرب بما هو بمقدار ساعة لكل خمسة عشر درجة طولية (29).

(4) أبعاد الأرض:

عند ترجمة كثير من كتابات الهنود والإغريق لاحظ الخليفة المأمون وكذلك الجغرافيون العرب وجود تضارب في الأقوال بشأن مقدار محيط الأرض . فأمر المأمون طائفة من علماء الفلك بإجراء قياسات جديدة لدرجة من خط منتصف النهار (خط الزوال) لتقدير طول محيط الأرض تقديراً صحيحاً .

وهذه تجربة جديدة بالإكبار حيث لم تجر هذه المحاولة منذ أقدم العصور سوى ثلاث مرات هي:-

(1) محاولة أراتوستين

(2) محاولة بطليموس

(3) محاولة قام بها العرب كانت نتيجتها تقدير طول محيط الأرض (40.253 كلم) $56\frac{1}{2}$ ميل طولاً للدرجة

(الواحدة).

ويبدو أن الفلكيين العرب أول الأمر استفادوا من طرق الهنود والإغريق في إيجاد دوائر العرض ومن هؤلاء (الخوارزمي، والفرغاني، والبتاني)⁽³⁰⁾.

(5) المعمور من الأرض:

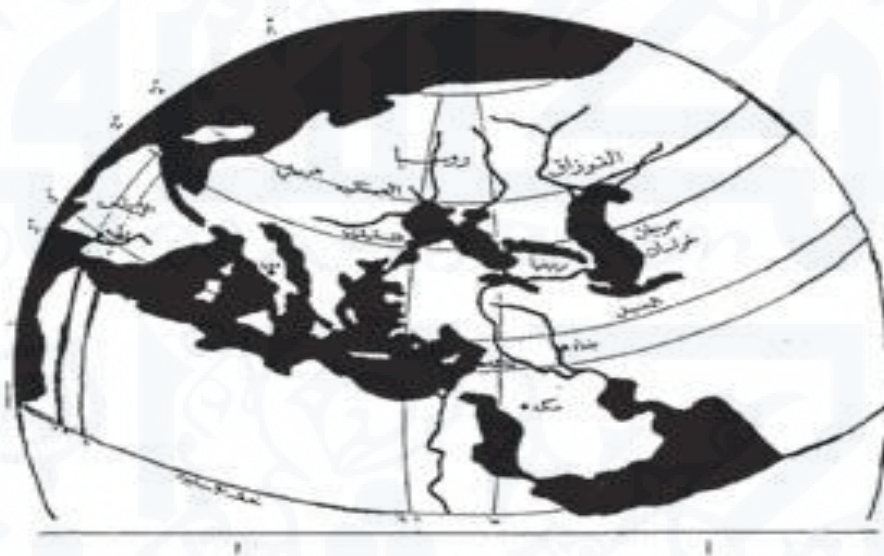
المذهب الهندي والمذهب الفارسي حددا أن النصف الشمالي من الأرض هو المعمور، أما المذهب اليوناني أوضح أن المعمور من الأرض فقط من جهة الشمال أي النصف الشمالي .

وهذا هو الذي اعتنقه العرب ثم زعموا أن الثلاثة أرباع الباقية من الأرض إنما هي غير معلومة الأحوال . ولكن الغالب أنها مغمورة بالماء .

(6) الأقاليم السبعة:

قسم العرب المعمور من الأرض سبعة أقسام سموها أقاليم ابتداءً من خط الاستواء واختلفوا في مدى الحد الذي تنتهي عنده أقصى الشمال (سهراب 50° شمالاً وابن خلدون 64° شمالاً، والإدريسي 63° شمالاً.. الخ) . وكل هذا مستمد من كتاب بطليموس (الجغرافيا) سبعة أقاليم أضاف إليها الإدريسي إقليمًا ثامنًا يمتد جنوب خط الاستواء، وهو الذي ينبع منه النيل (حتى الدرجة 16° ج) .

الإدريسي جعل الإقليم الأول يبدأ من خط عرض صفر حتى 23° شمالاً ومن بعده خمسة أقاليم عرض كل منها 6 درجات أما الإقليم السابع بين (54°، 63°) وقسم الإدريسي كل إقليم إلى 10 أقسام متساوية من الغرب إلى الشرق ووضع لكل من الأقسام السبعين خريطة.⁽³¹⁾



الخريطة المأمونية رسمها الجغرافيون العرب للخليفة المأمون وبينوا عليها الجزء المعمور من الأرض.

الجغرافيا الوصفية الفلكية عند العرب

قبل أن يتعرف العرب على أهل أوروبا وقبل أن تنتقل العلوم والمعارف العربية إلى الأوروبيين وتترجم إلى اللغة اللاتينية، اهتم العرب بوصف جزيرتهم وبمشاهدة أماكنها فيما يعرف باسم الجغرافيا الوصفية، وكان البدو في ترحالهم من مكان إلى آخر يهتدون بما في السماء الزرقاء من النجوم المتألثة في صفحاتها الصافية، فكان لجو الجزيرة العربية ومناخها أثر فعال في تقدم الجغرافيا الفلكية عند العرب الذين أطلقوا عليها أحياناً اسم علم الأنواء، وهذا النهوض قد ساعدهم على كشف الكثير من الكواكب والأجرام السماوية التي مازالت تحمل أسماء عربية خالصة مثل زحل وعطارد والمريخ والزهرة والمشتري وغيره.

-الجغرافيا الرياضية:-

تلا ذلك تقدمهم فيما يعرف باسم الجغرافيا الرياضية، وهي مبنية على حسابات رياضية لتحركات الأجرام السماوية في فلكها، وفي تعاقب الليل والنهار، والفصول السنوية الأربعة، فهم الذين أبدعوا علم الجبر وحساب المتثالثات واللوغاريتمات، واستخدموا هذا التقدم في الرياضيات في معرفة الكثير من حسابات الجغرافيا الفلكية، ولقد حظي هذا العلم بتقدم ملحوظ في عهد الأمويين.⁽³²⁾

ولكي نضرب المثل، لنتبين ماهية التصنيف الموضوعي، وكيف تبني الفكر الجغرافي الإسلامي هذا التصنيف، نذكر ثلاثة نماذج معينة من صميم اجتهادات الجغرافيين المسلمين، والكتابة الجغرافية التي يحتويها التراث العريق . وهذه النماذج هي:

(1) من كتابات البيروني وابن سينا وغيرهم، نتبين كيف كان الاهتمام بالكتابة التي تعالج الظاهرة الفلكية والاتجاه الهادف إلى دراسة الأرض في إطار الكون، ومناقشة البيروني لشكل الأرض وتحديد حركاتها وتقدير خطوط الطول ودوائر العرض، يعطي الانطباع الذي يصور خصائصه، فيها تصوير عن جدية البحث والإدراك الجغرافي لهذه الظاهرة التي نالت الاهتمام .

(2) من كتابات إخوان الصفا والبيروني والمسعودي وغيرهم من الجغرافيين المسلمين نتبين كيف كان الاهتمام بالكتابة الموضوعية، التي تعالج الظاهرة الطبيعية، والاتجاه الهادف إلى دراسة الأرض موطن الحياة . ودراسة البيروني لتضاريس آسيا ومتابعة امتداد السلاسل الجبلية، ومناقشة سقوط المطر وطبيعته في الهند، تعطي الانطباع الذي يصور جدية البحث، وهو يعالج هذه الظواهر الطبيعية .

مكتبة المسلمين الجغرافية:-

كتب في الجغرافية الفلكية:-

(أ) البيروني (القانون المسعودي) في الفلك والرياضيات واهتم بمناقشة شكل الأرض واستدارتها وتحركاتها وخطوط الطول والعرض .

(ب) ابن سينا مجموعة رسائل في الجغرافية الفلكية .

(ج) ابن رشد كتب كتاباً عن حركة السموات وكتبياً مختصراً لكتاب المجسطي .

(د) البطروجي له كتابات تناقض بطليموس وتعارض فكره عن الجغرافيا الفلكية . وهو أول من قال بالحركة الدائرية للكواكب ودورانها حول الشمس .

من رواد الجغرافيا في هذه المرحلة الأولية فريق تطلع إلى السماء واجتهد، وصرف الاهتمام كله إلى معرفة وضع الأرض في الكون . ومن ثم صبّ كل اجتهاده الجغرافي المثمر، في الكتابة الجغرافية الفلكية . ومن مثل هذه الكتابة الجغرافية الموضوعية، ينتقي الخط ويفتقد التداخل بين التسجيل الجغرافي الذي يستطلع وضع الأرض في الكون، والتسجيل التاريخي الذي يتابع قصة الحياة ومسيرتها على الأرض وقد انتفع هذا الفريق بالمراسد التي أقيمت، لكي يراقب العلماء منهم أجرام السماء، ونذكر من هذه المراسد، مرصد جند يسابور، ومرصد المأمون في سهل تدمر، ومرصد جبل قيسون

في الشام . كما انتفع هذا الفريق أيضاً بثمرات التقدم في علوم الرياضيات والحساب . وقد هيأت هذه المراكز والعلوم الرياضية لهذا الفريق الفرص لكي يخوض التجربة الفلكية لإخراج تسجيله عن الأرض.

خريطة العالم لـ(ابن حوقل) ت بعد 367هـ، 977م



صورة العالم للإصطخري (ت. نحو سنة 300هـ، 912م)



أشهر الجغرافيين العرب وأهم مؤلفاتهم

الجغرافي	تاريخ وفاته	أهم مؤلفاته
مؤرج السدوسي	195هـ، 810م	كتاب الأنواء .
النضر بن شميل	204هـ، 820م	كتاب الأنواء؛ كتاب الشمس والقمر .
هشام الكلبي	204هـ، 820م	كتاب الأقاليم؛ كتاب البلدان الصغيرة؛ كتاب البلدان الكبيرة
الخوارزمي، محمد بن موسى	232هـ، 846م	صورة الأرض .
الكندي	260هـ، 874م	رسم المعمور من الأرض .
المروزي، جعفر بن أحمد	274هـ، 887م	المسالك والممالك .
البلاذري	279هـ، 892م	فتوح البلدان .
اليقوبي	284هـ، 897م	كتاب البلدان .
السرخسي، أحمد	286هـ، 899م	المسالك والممالك .
الإصطخري	نحو سنة 300هـ، 912م	مسالك الممالك .
ابن خردادبة	312هـ، 924م	المسالك والممالك .
البتاني	317هـ، 929م	الزيج الصابي .
البلخي، أبو زيد	322هـ، 934م	صور الأقاليم (المسالك والممالك) .

الرازي، أحمد بن موسى	324هـ، 936م	في صفة قرطبة وخططها ومنازل الأعيان بها .
سهراب أبو الحسن	نحو سنة 330هـ، 941م	عجائب الأقاليم السبعة إلى نهاية العمارة .
الهمداني	334هـ، 945م	صفة جزيرة العرب .
المسعودي	346هـ، 957م	مروج الذهب؛ التنبيه والإشراف .
التاريخي محمد الوراق	363هـ، 973م	المسالك والممالك (مسالك إفريقية وممالكها)
ابن حوقل النصيب	بعد سنة 367هـ، 978م	صورة الأرض (المسالك والممالك.)
السيرافي، أبوزيد	368هـ، 979م	سلسلة التواريخ .
المهلب	386هـ، 996م	المسالك والممالك (العزيري)
البوزجاني، أبو الوفاء	388هـ، 998م	المجسطي .
المقدسي، شمس الدين أبو عبدالله	390هـ، 1000م	أحسن التقاسيم في معرفة الأقاليم .
البيروني، أبو الريحان	440هـ، 1048م	القانون المسعودي؛ الآثار الباقية من القرون الخالية؛ تقاسيم الأقاليم
ناصر خسرو	بعد سنة 455هـ، 1063م	سفر نامه .
البكري، أبو عبيد	487هـ، 1094م	معجم ما استعجم؛ المسالك والممالك .
الزمخشري، أبو القاسم	538هـ، 1144م	كتاب الأمكنة والأزمنة والأماكن والمياه .
الإدريسي، الشريف	560هـ، 1164م	نزهة المشتاق في اختراق الآفاق (كتاب رجار) .
أبو حامد الغرناطي	565هـ، 1170م	تحفة الألباب وتحفة الإعجاب .
المغربي، علي بن موسى	593هـ، 1197م	كتاب الجغرافيا .
ابن جبير الكنان	614هـ، 1217م	رحلة ابن جبير (رحلة الكنان)
ياقوت الحموي	626هـ، 1229م	معجم البلدان .
القزويني	628هـ، 1230م	آثار البلاد وأخبار العباد؛ عجائب المخلوقات .
البغداد، عبداللطيف	629هـ، 1232م	تذكرة الاعتبار (كتاب الإفادة والاعتبار) .
المراكشي، أبو علي حسن	نحو سنة 660هـ، 1262م	جامع المبادئ والغايات إلى علم الميقات .
محمد الوطواط الكتبي الوراق	718هـ، 1318م	مباهج الفكر ومناهج العبر .
الدمشقي الأنصاري الصدفي	726هـ، 1326م	نخبة الدهر في عجائب البر والبحر .
أبو الفداء، عماد الدين إسماعيل	732هـ، 1331م	تقويم البلدان .
ابن الوردي، سراج الدين	749هـ، 1348م	خريدة العجائب وفريدة الغرائب .
العمرى، ابن فضل الله	749هـ، 1348م	مسالك الأبصار في ممالك الأمصار .
ابن بطوطة	779هـ، 1377م	تحفة النظار في غرائب الأمصار وعجائب الأسفار .
ابن خلدون	808هـ، 1406م	المقدمة .
المقريزي	845هـ، 1441م	المواعظ والاعتبار في ذكر الخطط والآثار .
ابن ماجد النجدي	895هـ، 1489م	الفوائد في أصول علم البحر والقواعد .
الحميري، محمد بن عبدالمنعم	900هـ، 1494م	الروض المعطار في خبر الأقطار .
المهري، سليمان بن أحمد	بعد سنة 950هـ، 1543م	المنهاج الفاخر في علم البحر الزاخر؛ العمدة المهرية في ضبط العلوم البحرية .

المصدر: من عمل الباحثة بالاعتماد على رواد علم الجغرافية في الحضارة العربية الإسلامية، علي عبد الله الدفاع،
الضهران، 1410، صفحات متفرقة.

الخاتمة:

الكتابة الجغرافية العربية هي ثروة حقيقية تزهر بها المكتبة العربية، وهي ثمرة الاجتهاد والنشاط الذي أسهم به فريق مرموق من الجغرافيين العرب، في إلقاء الضوء على الواقع الجغرافي بكل أبعاده، بل إنها علامة من العلامات التي لا تضلل لدى تصوير مدى وجدوى التقدم الحضاري الذي امسك بزمامه المسلمون في العالم، على امتداد أكثر من ثمانية قرون من عمر الحياة على الأرض.

إن الكتابات الجغرافية في الكتب والمعاجم والموسوعات تكون مخلوطة بالكتابات التاريخية، وبمعلومات كثيرة ومتنوعة أخرى، ولكن الصحيح أيضاً، أن الاعتماد على حصاد الرحلات من خلال المعاينة أو الرواية، كفل العمق والأصالة والتحقيق لدى دراسة وضع الأرض والكون من قبل علماء العرب المهتمين بالجغرافية، ومن ثم كانت كتاباتهم بهذا المجال جيدة لا يضيرها الاختلاط بالكتابات التاريخية، ولا تتضرر بكل ما يمليه الاستطراد الذي يسجله الكاتب.

وهذا عرض سريع لإسهامات المسلمين في علم الجغرافيا، رأينا في هذه الإسهامات كيف دفع الإسلام الجغرافيين المسلمين على التعميق في مسائل الفلك، لتحديد المواقع، ومعرفة أوقات الشروق والغروب في كل مكان وكيف أن الحج كان دافعاً قوياً لهم لوصف الرحلة، ومشجعاً على ارتياد الآفاق، وكيف أن امتداد رقعة الدولة الإسلامية، وضرورة ربط أجزائها بعضها ببعض الآخر، قد أدى إلى اهتمام المسلمين بالبريد، وبالمسالك. ورأينا فيها كيف استفاد المسلمون بالثقافات الهندية والفارسية والإغريقية، وكيف أضافوا إلى تراث هذه الثقافات بعد أن استوعبوها وتمثلوها، ورأينا كيف سار المسلمون من الرحلة إلى الكشف إلى الوصف والتحليل، ومن الفلك إلى الكارتو جغرافيا .

وأخيراً فإن الجغرافيا الإسلامية التي بدأت بالرحلات وانتهت بالخرائط قد خرجت من مجرد الوصف إلى التحليل ومن التحليل إلى التركيب فتوجت الجغرافيا الإسلامية، مثل الجغرافيا الإغريقية من قبل والجغرافيا الحديثة من بعد، بالنظريات التي تربط عنصري الجغرافيا، البيئة والمجتمع وزادت على ذلك بأنها ربطت الزمان بالمكان، والتاريخ بالجغرافيا.

الهوامش:-

- 1- القرآن الكريم {سورة المجادلة الآية (11)}.
- 2- القرآن الكريم {سورة البروج الآية (1)}.
- 3- القرآن الكريم {سورة الواقعة الآية (75 - 76)} .
- 4- القرآن الكريم {سورة النجم الآية (49)} .
- 5- القرآن الكريم {سورة الشمس الآية (5)} .
- 6- سهراب، عجائب الاقاليم السبعة الى نهاية العمارة، فينا، 1929، ص5.
- 7- شاكِر خصباك، الجغرافيا عند العرب، المؤسسة العربية للدار والنشر، الطبعة الاولى، بيروت، 1986، ص21.
- 8- شاكِر خصباك، الجغرافيا عند العرب، المصدر السابق، ص22.
- 9- نفيس احمد، ترجمة فتحي عثمان، جهود المسلمين في الجغرافيا (سلسلة الالف كتاب)، مطابع دار القلم القاهرة، ص187 .
- 10- قدرى حافظ طوقان، تراث العرب العلمي في الرياضيات والفلك، (الطبعة الثانية)، القاهرة، 1957، ص92.
- 11- اغناطيوس كراتشكوفسكي، (ترجمة صلاح الدين هاشم)، تاريخ الادب الجغرافي العربي، منشورات الجامعة العربية، الجزء الاول، القاهرة، 1961، ص85.
- 12- نفيس احمد، المصدر السابق، ص89.
- 13- نفيس احمد، المصدر السابق، ص85.
- 14- احمد الشناوي، وآخرون، دار العارف الاسلامية، دار الفكر، القاهرة، المجلد السابع، ص10 .
- 15- الشبكة الدولية للمعلومات، الانترنت، الموسوعة العربية العالمية:- <http://www.mawsoah-nen>
- 16- عيسى علي ابراهيم، الفكر الجغرافي والكشوف الجغرافية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 2000، ص72.
- 17- حسين كمال الدين، اسقاط الكرة الارضية بالنسبة لمكة المكرمة، مجلة البحوث الاسلامية، العدد الثاني، المجلد الاول، الرياض، 1976، ص26.

- 18- انور العقاد، دور العرب المسلمين في الفلك والجغرافيا، مجلة كلية العلوم الاجتماعية، الرياض، العدد 4، 1979، ص108-116.
- 19- نفيس احمد، المصدر السابق، ص192.
- 20- شؤيف احمد شريف، تطور الفكر الجغرافي، الجزء الاول، القاهرة، 1969، ص211.
- 21- ابن الفقيه، الهمذاني، (ابو بكر احمد بن ابراهيم)، مختصر كتاب البلدان، مطبعة لندن، 1885، ص4-5.
- 22- ياقوت الحموي، معجم البلدان، طبعة داري صادر بيروت، 1955، الجزء الاول، ص15.
- 23- ابن خلدون -مقدمة ابن خلدون، منشورات المكتبة البحرية الكبرى، القاهرة، ص45.
- 24- ياقوت الحموي، المصدر السابق، ص18-20.
- 25- القرطبي، الجامع لاحكام القرآن، الجزء 15، المجلد الثامن، الطبعة الثالثة، الرياض، 1408 هـ، ص30 .
- 26- كارل بروكلمان، ترجمة يعقوب بكر واخرون، تاريخ الادب العربي، الجزء الرابع، دار المعارف، القاهرة، 1975، ص232-256.
- 27- المصدر نفسه، ص259.
- 28- الموسوعة العربية العالمية <http://www.mawsoah.net> -
- 29- انور العقاد، المصدر السابق، ص120.
- 30- الانترنت، <http://www.mawsoah.net>
- 31- ابن الفقيه، الهمذاني، المصدر السابق، ص7.
- 32- رواد علم الجغرافية في الحضارة العربية الاسلامية، علي عبد الله الدفاع، الضهران، 1410، صفحات متفرقة.

دور تنكو عبد الرحمن في تشكيل اتحاد ماليزيا عام 1963

أ.م.د. عبد الكريم حسين عبد الشباني
م.م. يعرب عبد الرزاق عبد الدراجي
جامعة القادسية - كلية التربية
المديرية العامة لتربية واسط

Role of Tinko Abdul Rahman in the Formation of the Malaysian Union in 1963

Asst. Prof. Dr. Abdul Kareem Husein Abdel Shaybani

University of al- Qadisiya / College of Education

Asst. Lecturer Yarub Abdel Razzaq Abdel Darraji

The General Governorate for Education in Wasit

Abstract

The research deals with an important subject in the modern and contemporary history during the reign of the Malaysian prime minister Tinko Abdul Rahman (1957-1970) who is the first prime minister in Malaysia and who exerted great effort in getting its independence from Britain on August 31, 1957. Tinko worked to unite Malaysia when he was able to get the independence of the western states which are (Perlis, Kida, Kelantan, Pinang, and others) putting them under the name the Malaya Union. He became the first prime minister after getting the independence from Britain so he joined the east of Malaysia and Singapore on September 16, 1963. The country came to be known as Malaysia but it was before called Malaya.

الخلاصة

يتناول البحث دراسة موضوع مهم في تاريخ ماليزيا الحديث والمعاصر في عهد الرئيس الماليزي تنكو عبد الرحمن⁽¹⁾ (1970-1957) أول رئيس وزراء في تاريخ ماليزيا والذي بذل جهوداً كبيرة في تحقيق استقلالها عن بريطانيا في 31 آب عام 1957.

فقد سعى تنكو عبد الرحمن لوحدة ماليزيا خاصة وأنه استطاع من تحقيق إستقلال الولايات التي تقع في غربها وهي (برليس - كيدا - كيلانتان - بينانج - ترنجانو - بيراك - باهانج - سيلانجور - نجري سيميبلان - ملقا - جوهور) تحت مسمى اتحاد الملايو وأصبح أول رئيس للوزراء عام 1955، وحصولها على الاستقلال عن بريطانيا في 31 آب عام 1957 وجهوده الى ضم شرق ماليزيا وهي (صباح وسارواك وبروناي) بالإضافة الى سنغافورة في 16 ايلول عام 1963، والذي بموجبه أصبحت تسمى ماليزيا بعد ان كانت قبل هذا التاريخ تسمى الملايو. ويُسَلط البحث ايضاً على الجهود التي بذلها تنكو عبد الرحمن في تشكيل إتحاد ماليزيا خاصة وإن لكل من الولايات المشمولة باتحاد ماليزيا لها خصوصيتها الجغرافية والسياسية والاقتصادية، كما يسلط البحث على التحديات التي واجهت الاتحاد خاصة حركة بروناي، ورفضها الانضمام الى اتحاد ماليزيا.

المقدمة:

أدرك تنكو عبد الرحمن بضرورة تشكيل اتحاد يجمع الولايات لتكوين قوة سياسية وإقتصادية يمكن لها أن تصمد في المحيط الاقليمي والاسيوي والدولي بعد ان استطاع من تحقيق إستقلال الملايو والتي تضم الولايات ال(11) في غرب ماليزيا، ففي 27 ايار عام 1961 أعلن في تصريح صحفي أمام رابطة المراسلين الاجانب في فندق أدلفي (Adelphi) في سنغافورة⁽²⁾، ((ان الملايو تترك انها لم تعد تستطيع الوقوف وحدها كأنها منعزلة ولا بد عاجلاً ام أجلاً من الوصول الى تفاهم مع بريطانيا وشعوب سنغافورة وبورنيو الشمالية وسارواك وبروناي وان نضع نصب أعيننا هدفنا هذا في الوصول الى التفاهم، كما لا بد من التفكير بخطة من شأنها أن تجمع شمل المنطقة بحيث تتعاون مع بعضها البعض في المجالين السياسي والاقتصادي))⁽³⁾ بعدها أكد الفائدة الاقتصادية الناتجة عن ذلك منها إنشاء وحدة إقتصادية كبيرة ورفع الحواجز الكمركية تدريجياً والذي من شأنه أن يوفر أسواق للمستثمرين وفرص أكبر لرفع نصيب الفرد من الناتج ومستويات

المعيشة ويمكن الدول من جذب أكبر قدر ممكن من استثمار رؤوس الأموال الأجنبية، إضافة إلى المزايا والموارد البشرية خاصة توفير المهارات التعليمية والتقنية وأخيراً المزايا الاجتماعية باعتبار كل الأراضي المشمولة بالاتحاد لها قواسم مشتركة تاريخياً وثقافياً بين شعوبها⁽⁴⁾. كما وجد تصريح تنكو عبد الرحمن الدعم من البرلمان الماليزي الذي اجتمع في تشرين الأول عام 1961 كما تلقى الدعم من حزبه (المنظمة الوطنية الملايوية المتحدة) خلال اجتماعها في 4 تشرين الثاني عام 1961⁽⁵⁾.

ولدراسة الولايات التي تشكل اتحاد ماليزيا، لابد من معرفة موقف الولايات المعنية والتي وردت في مقترح تنكو عبد الرحمن أعلاه.

1- موقف سنغافورة من اقتراح تنكو عبد الرحمن.

تقع جزيرة سنغافورة في أقصى الطرف الجنوبي من شبه جزيرة الملايو والتي يفصلها عن الجزيرة مضيق جوهور⁽⁶⁾ يبلغ عدد سكانها حوالي المليونيين، يشكل الصينيون 75% من مجموع سكانها والباقي ملايويين وهنود وجاليات اورية⁽⁷⁾. يبدأ التاريخ الحديث لسنغافورة مع مجيء البريطاني ستامفورد رافلز (Stamford Raffles) ممثلاً عن شركة الهند الشرقية الانجليزية إلى الجزيرة في كانون الثاني عام 1819 بعد ان إكتشف أهميتها كمركز إستراتيجي لجنوب شرق آسيا وتوقيع معاهدة مع حسين محمد شاه سلطان ولاية جوهور في 6 شباط عام 1819⁽⁸⁾. سمحت لشركة الهند الشرقية الانجليزية حق إقامة مركز تجاري على أي جزء من الجزيرة وفي عام 1826 ضمت سنغافورة إلى بينانج وملقا فشكلت مستوطنات المضيق تدار من قبل الشركة⁽⁹⁾. ومنذ عام 1876 أصبحت لوزارة المستعمرات الرقابة على مستوطنات المضيق مع مجلس تنفيذي وتشريعي، أما الشؤون المالية والخارجية والدفاع فكانت بيد الوزارة⁽¹⁰⁾، وخلال الحرب العالمية الثانية تم احتلالها من قبل اليابان عام 1942⁽¹¹⁾ وبعد نهاية الحرب إنضمت بينانج وملقا إلى اتحاد الملايو عام 1946 في حين بقيت سنغافورة منفصلة تدار من قبل بريطانيا⁽¹²⁾.

خلال المدة 1946-1954 حدثت العديد من التغيرات الدستورية لاعطاء تمثيل للشعب في سنغافورة، فجرت أول انتخابات عام 1948 ومع هذا كانت الجزيرة تدار من قبل الحاكم البريطاني، جاء أول تغيير عام 1955 عندما أجريت الانتخابات واكتسح حزب العمال النتائج وفاز ب(10) وتكون المجلس التشريعي من (25) عضواً⁽¹³⁾. وخلال المدة 1956-1958 جرت (3) جولات من المحادثات الدستورية في لندن، منحت خلالها بريطانيا الحكم الذاتي لسنغافورة⁽¹⁴⁾. وفي نيسان عام 1959 تخلت الحكومة البريطانية عن بعض من مسؤولياتها الخارجية والتي تسمح لحكومة سنغافورة إبرام المعاهدات ذات الاهتمام المشترك بين اتحاد الملايو واندونيسيا وساراواك وبورنيو الشمالية وبيروناي أو مع الدول الاخرى والتوقيع على المعاهدات التي تنضوي على عضوية في المنظمات الدولية⁽¹⁵⁾.

ترجع فكرة الاتحاد مع سنغافورة إلى العام 1955 فقد أعرب تنكو عبد الرحمن عن رفضه تشكيل اتحاد سياسي مع سنغافورة طالما أن هناك تهديداً من قبل الشيوعيين، وقطاعات كبيرة من الصينيين في الجزيرة قد نظرت إلى الصين بأنها مصدر الهامهم، وأكد إن احتمال الاتحاد قد يتحقق بعد زوال الشيوعية⁽¹⁶⁾. وقد حدثت عدة أسباب جعلت تنكو عبد الرحمن يغير فكرته، بعد رغبة حزب العمل الشعبي (PAP) وهو أحد الأحزاب الرئيسة في سنغافورة الذي تأسس في 21 تشرين الثاني عام 1954 إلى تحقيق الاتحاد، ورأى ان الاتحاد يؤدي بالنتيجة إلى الاستقلال التام وكذلك وسيلة لمعالجة بواعث القلق في مواجهة التحديات داخل الحزب من الفصيل المؤيد للشيوعية⁽¹⁷⁾ وفي 21 آب عام 1957 أعرب أعضاء الجمعية التشريعية في سنغافورة عن رغبتهم في الاتحاد مع الملايو الذي ينتج عنه منافع اقتصادية للشعبين إضافة إلى القواسم المشتركة بينهما، وأكدوا أن سنغافورة والملايو كانتا متوحدتين سياسياً حتى فصلاً بوساطة الاستعمار البريطاني بعد الحرب العالمية الثانية من دون مراعاة لوحدها الجغرافية⁽¹⁸⁾. كما عززت زيارة تنكو عبد الرحمن إلى سنغافورة بناء على دعوة ليم يو هوك (Lim Yew Hock) رئيس وزراء سنغافورة من أواخر الصداقة بين الجانبين⁽¹⁹⁾ ومن أجل تبديد مخاوف تنكو عبد الرحمن من إنتشار الشيوعية أقدم هوك على إعتقال (35) زعيماً شيوعياً وعرض عليهم السفر مجاناً إلى الصين

الشعبية، مما قاد تنكو عبد الرحمن الى الثناء على هذا العمل ومؤكداً ((ليس في نيتنا وضع حاجز بيننا وبين الممر الذي يوصل بلادنا بسنغافورة))⁽²⁰⁾.

وقد جرت الانتخابات التشريعية في سنغافورة في 30 أيار عام 1959 وفاز بها حزب العمل الشعبي برئاسة لي كوان يو (Lee Kuan Yew)⁽²¹⁾ الذي أصبح رئيس وزراء سنغافورة، حيث أكد أن النظام السياسي يعتمد على تحقيق الاستقلال من خلال الاتحاد مع الملايو⁽²²⁾ وفي حقيقة الامر إن تنكو عبد الرحمن في بادئ الامر كان متردد من دخول سنغافورة في الاتحاد، بسبب شعوره بالقلق من أن هذا الاتحاد يؤدي الى زيادة النشاط الشيوعي الذي كان متمثلاً في الاحزاب اليسارية⁽²³⁾. لاسيما الجناح اليساري في حزب العمل الشعبي والأمر الثاني يؤدي هذا الاتحاد الى الاخلال بالتركيبة السكانية للبلاد تجعل التفوق للعنصر الصيني، لكن سرعان ما أعلن تنكو عبد الرحمن خطابه التاريخي في 27 ايار عام 1961 تأييده للاتحاد، كما ان البريطانيين أيدوا تنكو عبد الرحمن للمضي قدماً في مشروعه للأسباب التالية:

1- حاجة بريطانيا للحفاظ على قاعدتها العسكرية في سنغافورة وضمان أمن سنغافورة التي لاتزال مستقرة، حيث أوضح دنكان ساندنيز (Duncan Sandys) وزير الدفاع البريطاني بعد وصوله الى استراليا عام 1957 إن بريطانيا ستحتفظ بقاعدتها البحرية في ميناء سنغافورة⁽²⁴⁾.

2- حاجة بريطانيا الى إنهاء الاستعمار على أراضي سارواك وبورنيو الشمالية وبروناي مع موجة إنهاء الاستعمار التي بدأت في نهاية الحرب العالمية الثانية والتي كانت تقترب من أوجها، لذلك كانت مصلحة بريطانيا في نقل السلطة بأسرع وقت ممكن والسبيل الوحيد لبريطانيا لتلافي المشاكل الاقليمية التي قد تحصل هي قبول إستقلال سنغافورة من خلال الاتحاد⁽²⁵⁾.

3- نظرت الحكومتين الملايوية والبريطانية الى الأندماج فرصة لتحقيق التوازن بين السكان لتجعل التفوق للعنصر الملايوي على حساب العنصر الصيني.

كانت ردة فعل الحكومة في سنغافورة على إقتراح تنكو عبد الرحمن بالاستجابة السريعة في 3 حزيران عام 1961، وجرت العديد من المناقشات الاولى لوضع آلية لتحقيق الاتحاد بين الدولتين في إطار إتحاد يُسمى إتحاد ماليزيا⁽²⁶⁾.

وقد عقدت الجولة الاولى من المفاوضات بين سنغافورة والملايو في آب عام 1961 من اجل الاتحاد في كوالالمبور، وحضر عن الجانب السنغافوري لي كوان يو رئيس الوزراء وجوه كنج سوي (Goh Keng Swee) وزير المالية، أما عن الجانب الملايوي فكان تنكو عبد الرحمن رئيس الوزراء وتون عبد الرزاق نائب رئيس مجلس الوزراء ومحمد غزالي بن شافي السكرتير الدائم لوزارة الشؤون الخارجية وقد إستمرت المفاوضات مدة ثلاثة ايام⁽²⁷⁾.

وفي 16 تشرين الثاني عام 1961 صدر كتاب أبيض تضمن مقترحات الاتحاد التي تم الاتفاق عليها بين تنكو عبد الرحمن ولي كوان يو وقد نصت المقترحات على مايلي:

- 1- منح سنغافورة (15) مقعداً في مجلس النواب الفيدرالي ومقعدين في مجلس الشيوخ.
- 2- الابقاء على ميناء سنغافورة حراً كما هو عليه الان.
- 3- تقوم سنغافورة بادارة التعليم وسياسات العمل.
- 4- الابقاء على المجلس التشريعي لسنغافورة بحيث يصبح مجلساً تشريعياً متفرعاً عن الدولة ولا يمنح السلطة لوضع القوانين المتعلقة بالدفاع او الشؤون الداخلية والخارجية وكل الشؤون التي تتعلق بالاتحاد بشكل عام.
- 5- تعمل حكومة الاتحاد على حفظ حقوق الملايويين في سنغافورة.
- 6- الأبقاء على موظفي الخدمة المدنية في سنغافورة.
- 7- يتمتع مواطنو سنغافورة الذين يحق لهم الانتخاب بامتيازات المواطننة كافة في الاتحاد⁽²⁸⁾.
- 8- حصول سنغافورة على عائدات كبيرة من عائدات الاتحاد⁽²⁹⁾.

ووافق المجلس التشريعي في سنغافورة على مقترحات الكتاب الأبيض في 6 كانون الأول عام 1961 ب(33) صوتاً ضد لاشيء وإنسحاب أعضاء المعارضة البالغ عددهم (18) عضواً قبل التصويت بما فيهم أعضاء من الجبهة الاشتراكية التي كانت ترى في الاتحاد مؤامرة استعمارية الغرض منها إبقاء السيطرة البريطانية في المنطقة، كذلك وافقت الحكومة الملايوية على صيغة الاتحاد، وأعرب الحزب الإسلامي الملايوي عن ترحيبه بالفكرة غير أنه أبدى مخاوفه ان يؤدي ذلك الى الاخلال بالتركيبة السكانية (30) وفي 26 كانون الثاني عام 1962 تقدمت حكومة سنغافورة بقرار إجراء استفتاء حول مقترحات الاندماج، ولم يطلب في الاستفتاء اذا كان الشعب يرغب في الانماج أولاً، بل طلب منه ان يبين نوع الاندماج الذي يريده، فهل يفضلون الاندماج على أساس ترتيبات الاندماج التي تفاوضت عليها سنغافورة مع الملايو التي أعلنت في الكتاب الأبيض أم الاندماج غير المحدد بشروط كأن تكون سنغافورة احدى الولايات (11) (31).

وفي الأول من ايلول عام 1962 جرى الاستفتاء على الخيارات المعلنة، وقد حضّ لي كوان يو في بث إذاعي الشعب على إختيار الخيار الأول من بين الخيارات المقترحة (32). وكانت نتيجة الخيارات على النحو التالي:

الخيار الأول: الاندماج بموجب شروط الاتفاقية التي وقعتها حكومة سنغافورة مع حكومة الملايو في شهر تشرين الثاني عام 1961 وصوّت له (397626) شخصاً.

الخيار الثاني: الاندماج غير المشروط الذي تكون فيه سنغافورة على قدم المساواة مع الولايات (11) وصوّت له (9422) شخصاً.

الخيار الثالث: الاندماج على أساس ان لا تحصل سنغافورة على شروط تقل عن الشروط التي تقدم لمقاطعات بورنيو الثلاث (بورنيو الشمالية - ساراواك - بروناي) وصوّت له (7911) شخصاً، كما بلغت الأوراق الفارغة (144077)، وبلغ عدد الاشخاص الذين أدلوا بأصواتهم في الاستفتاء (560000) من مجموع (625000) يحق لهم التصويت (33) أظهرت النتائج بشكل حاسم دعم الشعب في سنغافورة الى الخيار الأول بالاندماج وصوّت له ما يقرب من 71% (34).

موقف مستعمرات بورنيو (ساراواك - بورنيو الشمالية - بروناي) من اقتراح تنكو عبد الرحمن.

تقع ساراواك في القسم الشمالي الغربي من جزيرة بورنيو وتبلغ مساحتها 48,250 ميل مربع وعدد سكانها 790 ألف نسمة وعاصمتها كوشنج (35). أقتصادها زراعي ومعظم صادراتها المطاط والاشخاب والفلفل (36).

يبدأ التاريخ الحديث لساراواك عام 1839 عندما وصل البحار الانجليزي جيمس بروك (James Brooke) الى ساراواك التي كانت في ذلك الوقت احدى أقاليم سلطنة بروناي العظمى التي كانت تحكم كل جزر بورنيو (37). وبسبب الخلافات الداخلية القبلية بين الحاكم شهبندر محمد صالح وقبائل الدياك، إستغل بروك هذا الخلاف من التدخل لصالح الحاكم والقضاء على هذه الحركة وبالتالي استطاع من السيطرة على ساراواك وفصلها عن سلطنة بروناي عام 1842 (38) وبدأ حكم مايسمي الراجات البيض ليصبح أرنأ تتولاه الأسرة لما يقرب من (100) عام استطاعت هذه الأسرة ان تقتطع اجزاءً من السلطنة وتضمها الى ساراواك، وفي عام 1880 وضعت ساراواك تحت الحماية البريطانية (39). وفي عام 1942 تعرضت للاحتلال الياباني، وبعد تحريرها من قبل القوات الأسترالية عام 1945، تنازل تشالز بروك عن ساراواك رسمياً عنها للتاج البريطاني في الاول من تموز عام 1946 لتصبح مستعمرة بريطانية (40). كما منحها الحكومة البريطانية دستوراً جديداً عام 1946 ليحل محل دستور عام 1941 والذي بمقتضاه يتشكل المجلس التشريعي من (24) عضواً رسمياً معيناً من قبل ادارة ساراواك المدنية و(11) عضواً غير رسمي يمثلون شعوب البلاد ومصالحهم، وفي آب عام 1956 صدر دستور جديد للبلاد واصبح المجلس التشريعي يتكون من (45) عضواً (41) أما بورنيو الشمالية (حالياً ولاية صباح) تقع في الجزء الشمالي الشرقي من جزيرة بورنيو تجاورها مباشرة سلطنة بروناي وساراواك وبورنيو الاندونيسية (كاليمنتان)، تبلغ مساحتها 29388 ميلاً مربعاً وعدد سكانها 455 الف نسمة وعاصمتها جيلستون (42). كانت جزءاً من اراضي بروناي ثم أصبحت محمية بريطانية عام 1888، وخلال الحرب العالمية الثانية تم احتلالها من قبل اليابان عام 1942، ثم أصبحت بعد الاحتلال الياباني مستعمرة بريطانية (43).

إما برونائي تقع في شمال بورنيو وتجاور الحدود الشمالية الشرقية لسارواك⁽⁴⁴⁾. تبلغ مساحتها 2226 ميلا مربعا وعدد سكانها 80 ألف نسمة بحسب تعداد عام 1966 وعاصمتها بندر سري بكاوان⁽⁴⁵⁾ ويعتمد اقتصاد برونائي بالدرجة الاولى على انتاج النفط المستغل من قبل شركة شل بترول بروني في آبار سيريا الذي اكتشف عام 1929 والذي يشكل 99% من دخل البلاد⁽⁴⁶⁾. وقد اتسع نفوذ برونائي في القرن السادس الميلادي واستولت على جزيرة بورنيو جميعها، ثم أصابها الانحلال والضعف والانحلال على يد الاسبان، وفي عام 1848 دخل سلطان برونائي بمعاهدة مع بريطانيا لتطوير العلاقات التجارية ومكافحة القرصنة⁽⁴⁷⁾. ثم أصبحت محمية بريطانية عام 1888، كما تعرضت للاحتلال الياباني، حصلت على الحكم الذاتي عام 1959⁽⁴⁸⁾.

وجدير بالذكر ان فكرة اندماج مستعمرات بورنيو مع اتحاد الملايو ترجع الى شباط عام 1958 حينما حاول دونالد ستيفن (Donald Stephen) حاكم بورنيو الشمالية من التأكد عن مدى رغبة السكان في المستعمرات من الاتحاد غير ان المشروع لم يتحقق بسبب عزوف السكان عنه⁽⁴⁹⁾ وعلى الرغم من جولة تنكو عبد الرحمن في تموز عام 1961 في برونائي وسارواك وذلك لاقناع المعارضة على القبول الا ان الاحزاب المعارضة كانت تخشى من ان تخلف بلدانها في الجانب السياسي والاقتصادي قد يؤدي الى عدم مساواتها بسنغافورة واتحاد الملايو، لكن الرأي العام قد بدأ يحبذ الفكرة بعد تشكيل لجنة التضامن الملايوية السابقة الذكر⁽⁵⁰⁾ أدرك تنكو عبد الرحمن إنه من اجل تحقيق مشروع (اتحاد ماليزيا) يجب عليه أخذ موافقة بريطانيا في هذا الامر، خصوصاً ان لها مسؤوليات كبيرة في المنطقة.

وفي 17 تشرين الثاني عام 1961 غادر تنكو عبد الرحمن سنغافورة متوجهاً الى لندن لأجراء مفاوضات مع هارولد ماكميلان (Harold Macmillan) رئيس الوزراء البريطاني بشأن اتحاد ماليزيا يرافقه تون عبد الرزاق نائب رئيس الوزراء وتان سيو سين وزير المالية، وقد احتشدت الجماهير التي قدرت ب(6) الاف شخص لتوديعه مطالبين آياه بتحقيق المشروع، وقبل سفره عقد تنكو عبد الرحمن مؤتمراً صحفياً أكد فيه ان الاندماج يعني علاقات أوثق مع دول الاتحاد، ورفض إعلان اندماج سنغافورة قبل مقاطعات بورنيو، كما رفض ذكر تاريخ محدد لإعلان الاتحاد وأجاب ان هذا يعتمد على ما سيتحقق في المفاوضات مع بريطانيا ومستقبل القواعد البريطانية في سنغافورة⁽⁵¹⁾ إستمرت المفاوضات مدة ثلاثة ايام من 21-23 تشرين الثاني عام 1961 وفي ختام المفاوضات أصدر رئيسا البلدين بياناً مشتركاً جاء فيه:

1- موافقة الرئيسين من حيث المبدأ على تشكيل اتحاد ماليزيا من الولايات ال(11) للاتحاد وسنغافورة وبورنيو الشمالية وسارواك ومحمية برونائي.

2- وقبل التوصل الى قرار نهائي بخصوص هذا الموضوع لابد من تشكيل لجنة ملايوية - بريطانية للتأكد من وجهات نظر شعوب بورنيو الشمالية وكذلك معرفة وجهة نظر سلطان برونائي بالموضوع.

3- أما بالنسبة الى شؤون الدفاع فسيجري نطاق إتفاقية الدفاع المبرمة بين الملايو وبريطانيا عام 1957 بحيث تشمل المناطق المشمولة بالاتحاد.

4- ونظراً للأهمية والدور الذي تؤديه القواعد البريطانية في سنغافورة من المحافظة على أمن الملايو ومنطقة جنوب شرق آسيا، فسيتم النظر بعناية والظروف التي ستستمر هذه القواعد في الدفاع عن الملايو وحفظ السلام⁽⁵²⁾.

وتطبيقاً للبيان المشترك الصادر عن الحكومتين الملايوية والبريطانية في 23 تشرين الثاني عام 1961 لمعرفة وجهات نظر سكان بورنيو الشمالية وسارواك بخصوص الاتحاد، تم تشكيل هذه اللجنة في 16 كانون الثاني عام 1962 التي تتألف من (5) من الملايويين و(3) من البريطانيين برئاسة اللورد كوبولد (Cobbold) محافظ بنك انكلترا السابق، وعضوية انتوني ابيل (Anthony Abell) الحاكم السابق لسارواك للمدة (1950-1955) وديفيد وارستون (David Watherston) السكرتير الاول لاتحاد الملايو قبل عام 1957، أما العضوان الملايويان فهما داتو ونج بوني رئيس وزراء بينانج ومحمد غزالي بن شافي السكرتير الدائم لوزارة الشؤون الخارجية⁽⁵³⁾.

وقد بدأت اللجنة تحقيقاتها في 18 شباط عام 1962 والتجول في مناطق بورنيو الشمالية وساراواك⁽⁵⁴⁾. وقابلت أكثر من (4000) شخص ونظرت في البيانات والرسائل والمذكرات حتى بلغ ما قدم للجنة (2200) مذكرة تقدمت بها المجالس البلدية والاحزاب السياسية والزعماء الدينيين والغرف التجارية ونقابات العمال، كما عقدت اللجنة (50) جلسة اجتماع في (35) من المراكز المختلفة⁽⁵⁵⁾. وفي الأول من آب عام 1962 أعلنت اللجنة عن توصياتها التي أكدت الى إجماع أعضائها على أن مشروع إقامة اتحاد ماليزيا هو مشروع جدير بالتطبيق وأن من مصلحة مقاطعات بورنيو قيام ذلك الاتحاد، وأكدت اللجنة أن أغلبية كبيرة من السكان مع اتحاد ماليزيا نظراً للظروف السياسية المناسبة والضمانات المتوافرة⁽⁵⁶⁾، كما أوصت اللجنة ان تقوم الحكومات المعنية باتخاذ قرار مبدئي حول مستقبل مقاطعات بورنيو وان يكون الدستور الحالي هو الاساس لدستور الاتحاد، وان يتم تمثيل مقاطعات بورنيو في البرلمان الفيدرالي على ان يؤخذ بنظر الاعتبار سكانها ومساحتها وامكانياتها الاقتصادية واخيراً على الحكومة الفيدرالية ان تبذل جهوداً كبيرة من أجل تحسين الوضع المعاشي للسكان⁽⁵⁷⁾ وذكرت اللجنة ان:

1- حوالي ثلثي سكان مقاطعات بورنيو قد أعربوا بشدة عن تأييدهم لشروط الاندماج من دون إبداء القلق حول الشروط والاحكام.

2- بينما طالب الثلث الآخر بتقديم ضمانات قبل الاتحاد.

3- أما الثلث المتبقي فكانوا يفضلون إستمرار الحكم البريطاني بدلاً من الاتحاد مع الملايو⁽⁵⁸⁾.

ويُذكر ان تنكرو عبد الرحمن قد بدد المخاوف لدى بعض سكان بورنيو، الذين عبّروا عن مخاوفهم من انه سيتم إقصاؤهم سياسياً واقتصادياً من جانب حكومة الملايو، مؤكداً بأن حكومة الملايو لاتنوي إستعمارهم⁽⁵⁹⁾ ولم تخلُ اللجنة من تباين للآراء بين العضويين البريطانيين والملايويين، ففي حين طالب العضويون البريطانيون ان تكون مراحل انتقال المستعمرات الى الاتحاد بمدة تتحصر ما بين 3- 7 سنوات بحجة إعطاء وقت لهذه المستعمرات لكسب الخبرة في مجال السياسة والادارة وان تكون قادرة على حكم ولاياتها، أما العضوان الملايويان وخاصة محمد غزالي بن شافي فقد شدد عن ان الاتحاد ان يجري خلال سنة واحدة لمنع ((التأثيرات التخريبية الخطيرة))⁽⁶⁰⁾.

في 21 حزيران عام 1962 قدّم كوبولد تقريره الى الحكومة البريطانية مع ضمانات لانتهاء السيطرة البريطانية على مقاطعات بورنيو ضمن خطة اتحاد ماليزيا على وفق رغبات شعبها⁽⁶¹⁾ في ذات الوقت سافر تنكرو عبد الرحمن وتون عبد الرزاق وتان سيو سين الى لندن في 17 تموز عام 1962 لإجراء مناقشات صريحة مع هارولد ماكميلان رئيس الوزراء البريطاني من أجل ايجاد حل نهائي لمقاطعات بورنيو⁽⁶²⁾. وفي 27 تموز عام 1962 التحق لي كوان يو رئيس وزراء سنغافورة مع وزير المالية كينغ سوي اضافة الى تيويك كوي(Taoak Koi) مساعد لي الشخصي بالوفد الى لندن بعدما كانوا في زيارة الى نيويورك للقاء اللجنة الاستعمارية في الامم المتحدة⁽⁶³⁾ وعلى الرغم من المفاوضات بين تنكرو عبد الرحمن وماكميلان إمتازت بالطابع الودي، إلا إنها لم تخلُ من خلافات وخاصة فيما يتعلق بمنح الجنسية الملايوية الى دول الاتحاد، خاصة بعد ان أكد سانديز لتون عبد الرزاق انه يجب ان تُحل هذه المسائل قبل ان يوقع البريطانيون على الاتفاقية المتعلقة بأراضي بورنيو، خاصة ان وفد سنغافورة قد شعر بالقلق من ان يؤدي ذلك الى عدم موافقة تنكرو عبد الرحمن عليها بعد تشكيل ماليزيا، ورداً على ذلك اعلن تنكرو عبد الرحمن في 30 تموز عام 1962 خلال إجتماعه مع كوان في فندق ريتز (Ritz Hotel) وسط لندن بان سكان سنغافورة وبورنيو سيُصبحون مواطنين في الاتحاد الجديد⁽⁶⁴⁾. وأشار بعد لقائه مع ماكميلان عن إمكانية التوصل الى إتفاق مبكر بشأن تشكيل اتحاد ماليزيا الجديد على الرغم من وجود بعض العقبات التي يمكن حلها عن طريق الاندماج⁽⁶⁵⁾، بعدها وافق المسؤولون البريطانيون على تقديم مشروع قانون الى البرلمان البريطاني يجيز إنشاء اتحاد ماليزيا وتمت الموافقة على المشروع من دون معارضة⁽⁶⁶⁾.

وقد توصلت حكومتا الملايو وبريطانيا في الاول من آب عام 1962 الى مشروع اتفاق بإقامة اتحاد ماليزيا في 31 اب عام 1963 الذي يصادف الذكرى السنوية لاستقلال الملايو ونقل السيادة على سنغافورة وساراواك وبورنيو الشمالية الى

الاتحاد الجديد وأجراء ترتيبات دستورية منفصلة بالنسبة لبورنيو الشمالية وساراواك بما في ذلك تقديم ضمانات رئيسة بشأن المسائل ذات الأهمية الخاصة على أن يجري ذلك بعد إجراء مشاورات مع الهيئات التشريعية في المستعمرتين (67). وبخصوص الفقرة الأخيرة وافق تنكو عبد الرحمن وماكميلان على تعيين لجنة حكومية مشتركة من الملايويين والبريطانيين وبورنيو الشمالية وساراواك التي كانت برئاسة اللورد لاندساون (Lord Landsdowne) وزير الدولة لشؤون المستعمرات (68).

وعقدت اللجنة اجتماعاً تمهيدياً في جيلستون عاصمة بورنيو الشمالية في 30 آب عام 1962، تفرعت منه (5) لجان للتعامل مع الدستور في الامور المالية والدستورية والخدمات العامة والقانونية (69). وفي 27 شباط عام 1963 قدمت اللجنة تقريرها الذي تضمن النقاط الآتية:

- 1- يتكون اتحاد ماليزيا من الملايو وسنغافورة وبورنيو الشمالية وبروناي اذا وافقت على الانضمام.
- 2- يكون الدين الرسمي للاتحاد الاسلام مع إعطاء الحرية الدينية لاقليم بورنيو.
- 3- مسألة الهجرة من اختصاص الحكومة الفيدرالية أما بالنسبة لمقاطعات بورنيو فسيكون لها الحق في رفض الدخول الى اراضيها.
- 4- يكون التعليم من اختصاص الحكومة الفيدرالية الا أن ادارة شؤون التعليم في الوقت الحاضر ستبقى بيد الحكومة المحلية في اقليمي بورنيو وسنغافورة.
- 5- يتم الحصول على الجنسية كل من يولد في ساراواك او بورنيو الشمالية ويسكن هذه المناطق عند اقامة الاتحاد.
- 6- يبلغ عدد اعضاء مجلس النواب الفيدرالي الجديد (159) عضواً بعد تخصيص 16 مقعداً لبورنيو الشمالية و 24 مقعداً لساراواك.
- 7- تكون فرض الضرائب من إختصاص الحكومة الفيدرالية التي ستعمل من أجل رفع المستوى الاقتصادي لسكان الاتحاد.
- 8- يتم تعديل نظام الانتخابات خلال (5) سنوات من قيام الاتحاد، كما يتم إنتخاب أعضاء المجلس التشريعي الفيدرالي و المجالس المحلية الاخرى بطريقة الانتخاب المباشر.
- 9- ستكون هناك دار للقضاء العالي للاتحاد الفيدرالي إضافة الى محاكم عليا في كل الولايات.
- 10- ستكون اللغة الملايوية هي اللغة الرسمية مع استمرار اللغة الانجليزية مدة عشر سنوات.
- 11- الشروط التي ينص عليها الدستور الفيدرالي ستسري على مواطني بورنيو بوصفهم مواطنين ملايويين (70).
- 12- ينبغي ضمان ان الاتفاقيات الدولية القائمة التي توفر المساعدة المالية والتقنية لمستعمرات بورنيو ينبغي لها ان تستمر (71).

في 6 تموز عام 1963 ذهب تنكو عبد الرحمن الى لندن مع حكام بورنيو الشمالية وساراواك وسنغافورة ماعدى سلطنة بروناي الذي رفض سلطانها عمر علي سيف الدين الثالث بسبب ان ظروف الاندماج مع الاتحاد ليست مناسبة لانها ستؤدي الى سيطرة الاتحاد على ثروة البلاد النفطية ومساهمة بروناي المالية نحو ماليزيا اضافة الى الخلاف حول ترتيب الاسبقية في العرش، ولذلك توقفت المحادثات مع بروناي التي فضلت ان تكون مستعمرة بريطانية (72)، وفي صباح يوم 9 تموز عام 1963، تم التوقيع في لندن على اتفاقية الاتحاد من قبل رئيس الوزراء البريطاني ماكميلان وتنكو عبد الرحمن (الملايو)، ولي كوان يو (سنغافورة)، وبورنيو الشمالية وساراواك بوساطة ممثليهم السياسيين التي تنص على ان ماليزيا تأتي إلى حيز الوجود في 31 آب عام 1963 واطلق اسم اتحاد ماليزيا (73). كما بدأت العناصر الموالية للاتحاد ماليزيا الى توحيد صفوفها من خلال إنشاء التحالفات السياسية بمساندة من تنكو عبد الرحمن وتشجيعه الذي قضى معظم وقته في شرح كيفية تمكن التحالف الحاكم من الاتحاد بين ثلاثة احزاب طائفية، ففي بورنيو الشمالية التي أصبح إسمها صباح إنضمت الاحزاب السياسية جميعها لتشكيل تحالف صباح الموالي لماليزيا (74) الذي استطاع من الفوز في الانتخابات المحلية هناك (75)، وأكد زعيم حلف صباح دفاعه عن إتحاد ماليزيا حيث أعرب عن أمله ان تؤمن ماليزيا

مستقبلاً مزدهراً لشعوب الاتحاد، كما أكد سياك تشو (Siak Chu) السكرتير العام لحزب (بورنيو اوتارا الوطني) ان مشروع الاتحاد لم يواجه أي معارضة على الاطلاق⁽⁷⁶⁾ وبسبب التحديات الخارجية للاتحاد من قبل اندونيسيا والفلبين تم تاجيل إعلان الاتحاد الى 16 ايلول عام 1963، وكانت الوثائق الرسمية قد أكدت انه في حالة تاجيل اعلان الاتحاد ستكون له تداعيات خطيرة منها معارضة تنكو عبد الرحمن الى التاجيل ((انه سيكون بمثابة انتكاسة خطيرة له وسيكون موقفه في الداخل محرج اضافة الى تمكن الاحزاب المعارضة للاندماج في بورنيو من اجراء إتصالات مع عناصر اجنبية))⁽⁷⁷⁾. الأمر الذي قاد الى إجراء الاحتفال في ملعب مريديكيا في 16 ايلول عام 1963 بحضور اللورد سيلكيرك (Lord Selkirk) المفوض العام لجنوب شرق اسيا إضافة الى أكثر من (30) دولة أجنبية، تم الإعلان رسمياً عن إنشاء اتحاد ماليزيا الذي يضم كل من إتحاد الملايو وساراواك وصباح والقي تنكو عبد الرحمن كلمة في الاحتفال، أعرب فيها عن شكره للولايات الجديدة في الاتحاد وعلى الثقة التي وضعوها بالحكومة المركزية بالرغم من الصعوبات التي واجهت الاتحاد، مؤكداً على العمل من أجل الوحدة والحرية⁽⁷⁸⁾، وأعلن لي كوان يو رئيس وزراء سنغافورة ونياية عن شعب سنغافورة ((أنه اعتباراً من اليوم 16 ايلول عام 1963 سنغافورة إلى الأبد جزءاً من دولة ذات سيادة ومستقلة داخل ماليزيا، أسست دولتنا على أساس مبادئ الحرية والعدالة، وتسعى من أي وقت مضى الى رفاه وسعادة شعبها في مجتمع أكثر عدلاً وأكثر إنصافاً))، ثم رفع علم ماليزيا وسط صحبات تنكو عبد الرحمن مريديكا وتعني الاستقلال⁽⁷⁹⁾.

موقف تنكو عبد الرحمن من التحديات الداخلية التي واجهت اتحاد ماليزيا.

شكلت اتفاقية لندن التي عقدت في 9 تموز عام 1963 الخطوة الاخيرة من المفاوضات الخاصة باقامة اتحاد ماليزيا، لكن سرعان ماواجه الاتحاد تحديات خطيرة تمثلت فيما يلي:

اولاً: تحدي ولاية كيلانتان: أعلنت حكومة كيلانتان في 11 ايلول عام 1963 (قبل الاعلان الرسمي بأربعة أيام) بأن اتفاق اتحاد ماليزيا غير قانوني ولن تلتزم به للاسباب التالية:

- 1- ان اتحاد ماليزيا قد الغى تأثير اتحاد الملايو وهذا يتعارض مع اتفاق الاتحاد عام 1957.
 - 2- ان التغييرات المقترحة تتطلب موافقة كل من الولايات الـ (11) وهذا لم يحصل.
 - 3- سلطان كيلانتان كان يجب ان يكون طرفاً في اتفاق ماليزيا.
 - 4- ان الاتفاقية تلزم على ان يُستشار الحكام في القضايا التي تعدّ جوهرية من الدستور.
 - 5- ان البرلمان الفيدرالي ليس له سلطة التشريع على ولاية كيلانتان فيما يتعلق بالتشريعات الخاصة للولاية⁽⁸⁰⁾.
- وأزاء هذا التحدي أدرك تنكو عبد الرحمن إن المسألة قد تتطور وتؤدي الى نتائج سلبية، لذلك قرر حل القضية بالطرق الدستورية.

لذلك رفعت القضية ضد تنكو عبد الرحمن بوصفه اللجنة التنفيذية للحكومة الى المحكمة العليا للنظر في الآثار المترتبة على اتحاد ماليزيا⁽⁸¹⁾، وعقدت الجلسة برئاسة جيمس طومسون (James Thomson) كبير القضاة في ماليزيا الذي اكد على ان الفقرة (159) من الدستور في ان تعديل على الدستور يتطلب حصولها على أغلبية في مجلس النواب وهذا ماحصل عند التصويت على اتفاق ماليزيا، لذلك اكد طومسون على صحة الاجراءات الممنوحة لتنكو عبد الرحمن بموجب اتفاق عام 1957 وردت الدعوة⁽⁸²⁾.

ثانياً: حركة بروناي.

تعدّ بروناي إحدى المحميات البريطانية المزمع إدماجها مع اتحاد ماليزيا، ولكن بروناي كان يساورها القلق من الاندماج ضمن اتحاد ماليزيا إلا بشروط يضعها عمر علي سيف الدين سلطان بروناي، وكان إعتراضه يتعلق بالامور الاقتصادية خاصة وان بروناي تحتوي على خزين هائل من النفط.

بدأت العلاقات بين بروناي والملايو عام 1960، فبموجب الدستور الذي صدر في بروناي عام 1959 أصبحت مسؤولية الدفاع والامن الداخلي من إختصاص حكومة بروناي وكذلك تم إنتخاب هيئة تشريعية⁽⁸³⁾. لذلك قام سلطان

بروناي بزيارة الملايو والاجتماع مع تنكو عبد الرحمن للحصول على المساعدات العسكرية والتقنية اللازمة من الملايو، وقد رحب تنكو عبد الرحمن بهذا الامر وأمر بايفاد عدد من الضباط الملايويين لتدريب جنود محمية بروناي (84)، وفي أثناء تواجد تنكو عبد الرحمن في لندن في حزيران عام 1960 ناقش مع وزير المستعمرات البريطاني خططاً لجعل بروناي شريكاً في اتحاد الملايو وأصدر تنكو بياناً أكد فيه انه التقى خلال وجوده في لندن الطلاب البرونيين وطرح فكرة الانضمام الى اتحاد الملايو و اضاف أن بروناي صغيرة جداً لتكون دولة مستقلة او عضو في الكومنولث (85).

وفي 26 حزيران عام 1961 كتب تنكو عبد الرحمن الى هارولد ماكميلان رئيس الوزراء البريطاني يشيد فيه على بيانه المشجع أمام مجلس العموم بخصوص ان تكون هناك علاقات سياسية جيدة بين الملايو وبروناي، وان بروناي سيكون لها سلطان ورئيس دولة.

وعلى الرغم من ان العلاقات بين تنكو عبد الرحمن والسلطان كانت جيدة الا ان هناك حادثتين وقعتا أدت الى تدهور العلاقات بين الطرفين وبالتالي انعكاساتها على الاندماج مع اتحاد ماليزيا.

في الاول من تموز عام 1961 زار تنكو عبد الرحمن سلطنة بروناي برفقة الملك الرئيس الاعلى لاتحاد ماليزيا استغرقت (4) ايام، وكانت لتصريحاته التي تكلم فيها باسم شعب بروناي من خلال تأكيده أن شعب بروناي سيقول نعم للاتحاد، وقد سببت هذه التصريحات انتقادات من جانب سلطان بروناي التي عدّها تعالياً على مكانته، ومما زاد الامور تعقيداً الاعتداء على موظف الغابات الملايو من قبل بعض الاشخاص الراضين للاندماج، إستدعت تدخل تنكو عبد الرحمن الذي إنتقد شرطة بروناي بسبب عدم اتخاذها الاجراءات القانونية لمحاسبة المعتدين وهدد بسحب الضباط الملايويين جميعهم (86).

والحادثة الثانية هي رفض حزب (راكيات بروني) حزب الشعب الذي تأسس في 22 كانون الثاني عام 1956 بوصفه أول حزب سياسي في بروناي بقيادة أزهرى، الذي عارض اتحاد ماليزيا ووصف تنكو عبد الرحمن بأنه أداة للاستعمار ويسعى للاحتفاظ بالقوات الاجنبية في جنوب شرق اسيا (87). كما سعى أزهرى لإعداد خطط للسيطرة على الاراضي المجاورة بما فيها سارواك وصباح التي كانت إسمياً تتبع سلطان بروناي، كما دعا الى تكوين إتحاد يشمل على اندونيسيا والفلبين، مما قاد بتلك الخطط الى معارضة السلطان لانها تشمل أراضي لايزال البريطانيون يسيطرون عليها، ومع هذا وجه أزهرى تحذيره الى السلطان من الوقوف في طريقه وأعرب عن حصوله على دعم السلطان بعد تسلم حزبه السلطة أما عن طريق الانتخابات او الثورة (88). وقد دعا السلطان الى تشكيل لجنة محلية في مطلع عام 1962 لمعرفة وجهة نظر سكان بروناي حول الاندماج مع اتحاد ماليزيا مكونة من (5) أعضاء، وأوصت في تقريرها ماوصفتها بمعارضة شديدة الى فكرة إنضمام بروناي الى اتحاد ماليزيا، مما حدا بالسلطان الى دعوة المجلس التشريعي لمناقشة تقرير اللجنة (89). ويبدو ان من اسباب معارضة السكان للاندماج ناتج من ان الاندماج سيؤدي الى سلب ثرواتهم النفطية اضافة الى جهود حزب الشعب بقيادة أزهرى الذي أكد على ان هذا الاتحاد هو اتحاد استعماري يعزز السيطرة البريطانية على بروناي.

وعلى الرغم من قرار اللجنة فأن المجلس التشريعي قرر في 27 تموز عام 1962 بالموافقة على دعم السلطان في الدخول بمفاوضات مع تنكو عبد الرحمن ولكن بشرط ان لا يقلل ذلك من وضعية بروناي كدولة مستقلة (90).

وفي 30 آب عام 1962 جرت الانتخابات التشريعية في بروناي ومن بين الأحزاب السياسية التي تنافست في الانتخابات، حزب راكيات بروناي (PRB)، ومنظمة الجبهة الوطنية باريسان (BNO)، والحزب المتحد بروناي (BUP)، التي أسفرت عن فوز حزب راكيات بقيادة أزهرى ب(32) مقعداً من اصل(55) مقعداً والذي أعلن عن تنفيذ سياسته الرامية الى إيجاد إتحاد مع مقاطعات بورنيو ومقاومة اتحاد الملايو، ولهذا قام بعدة اجراءات منها:

- 1- اجراء تحالفات مع الاحزاب الرئيسية في سارواك والمعارضة للاتحاد مثل حزب جيرالكان وغيرها من الاحزاب الراديكالية.
- 2- إقناع سلطان بروناي باستعادة السيطرة على سارواك.

3- اجراء اتصالات سياسية مكثفة مع سنغافورة على أمل الحصول على دعم كبير وخاصة مع قادة الجبهة الاشتراكية الذين إتفقوا على مساندة ازهري.

4- الشروع بإقامة علاقات سرية مع الحزب الشيوعي الاندونيسي لتقديم المساعدات المادية للحركة⁽⁹¹⁾.

بعدها أعلن ازهري في 8 كانون الاول عام 1962 حركته ضد الحكومة البريطانية ضد الاتحاد مع ماليزيا وأعلن في بيانه عن أهداف ثورته المتمثلة في تكوين دولة مستقلة تسمى كاليمنتان اوتارا تضم بروناي وساراواك وصباح إضافة الى معارضة اتحاد ماليزيا والسعي الى إعترا ف حكومات بعض الدول بحكومته وعرض قضيته على الامم المتحدة⁽⁹²⁾ وإقامة علاقات سياسية واقتصادية مع الفلبين واندونيسيا⁽⁹³⁾ تلك التطورات والمواقف قد حذر منها تنكو عبد الرحمن في الاول من كانون الاول عام 1962 في أثناء لقائه مع المندوب السامي البريطاني ((بأن بروناي تخطط لتمرده يقوده حزب الشعب وانه يجري تفريغ الاسلحة قرب الحدود مع اندونيسيا والتي من المحتمل ان تكون مركزاً لتدريب المتمردين))⁽⁹⁴⁾ وعلى أية حال حاصرت قوات ازهري قصر السلطان في محاولة للقبض عليه وإجباره عن التنازل عن الحكم، لكن ازهري فشل في القبض على السلطان، وفي 9 كانون الاول عام 1962 وفي بث اذاعي أعلن السلطان حالة الطوارئ في البلاد وحظراً للتجوال⁽⁹⁵⁾. وتعطيل العمل بالدستور وحل المجلس التشريعي وإستبداله بمجلس طوارئ برئاسة عضوية⁽¹¹⁾ شخص بضمنهم المندوب السامي البريطاني، كما أعلن السلطان أن حركة ازهري قد عطلت البلاد نحو حكم يمثل الشعب⁽⁹⁶⁾. كما وصف حزب الشعب بالخونة، وتقدم السلطان بطلب الى اللورد سيلكيرك المفوض البريطاني العام في جنوب شرق اسيا بالحصول على المساعدة العسكرية على وفق احكام معاهدة الحماية مع بروناي⁽⁹⁷⁾ وقامت بريطانيا بنقل قسم من قواتها من سنغافورة الى بروناي وأعلنت البحرية الملكية البريطانية عن توجه (8) سفن حربية الى بروناي بالاضافة الى مدمرة وكاسحة الغام⁽⁹⁸⁾. وحالما بدأت حركة بروناي أعلن تنكو عبد الرحمن أمام مجلس النواب إن الهدف من حركة ازهري هو الاستيلاء على اراضي بورنيو بالقوة⁽⁹⁹⁾ كما أرسل برقية الى سلطان بروناي أعرب فيها عن صدمته بخيانة حزب الشعب، وأعلن خلال مؤتمر صحفي عقده في كوالالمبور عن إستعداده لإرسال(150) من الشرطة الماليزية للمساعدة في استعادة النظام⁽¹⁰⁰⁾ وقرر إيفاد داتو عثمان مبعوثاً رسمياً الى بروناي، الذي التقى السلطان وسلمه رسالة وضع فيها شروط مسبقة لدعم ماليزيا لسلطان بروناي مقابل أن تصبح بروناي عضواً في اتحاد ماليزيا، وقد رفض السلطان شروط تنكو عبد الرحمن⁽¹⁰¹⁾.

تلك التطورات التي قادت الى حدوث معارك إضطر ازهري الى اللجوء الى جاكارتا عاصمة اندونيسيا ثم الى الفلبين وأعلن من هناك حكومة الثورة والتي تولى فيها اضافة الى رئيس الوزراء منصب وزير الخارجية والدفاع⁽¹⁰²⁾. وفي محاولته لكسب الحرب النفسية أعلن ازهري في 11 كانون الاول عام 1962 أن السلطان يؤيد الحركة ويدعمها، ونعمل على حمايته⁽¹⁰³⁾ واكد ازهري بأن ((الحركة لاتستهدف اخواننا في الدم الملايوين وانما هي موجهة ضد الحكم الاستعماري البريطاني للحصول على الاستقلال الوطني))⁽¹⁰⁴⁾. في ذات الوقت أعلن ازهري عن تشكيل الجيش الوطني لبورنيو الشمالية والذي بلغ تعدادده 15 ألف مقاتل، وهدد ازهري بأنه سيستخدم سياسة الارض المحروقة وهدد بنسف آبار النفط التي تستغلها شركة شل(Shell) البريطانية في سيريا⁽¹⁰⁵⁾. وكان ازهري قد إنتقد تنكو عبد الرحمن ووصفه بأنه عميل للاستعمار لوقوفه موقف المناوئ لحركته وإرساله قوات من الشرطة للقتال جنباً الى جنب مع القوات البريطانية⁽¹⁰⁶⁾ كما إشار ازهري الى ان قواته قامت بتأسيس إذاعة تبث البيانات الصادرة عن القتال في بروناي⁽¹⁰⁷⁾ ونفى ماتررد من إتهامات تنكو عبد الرحمن له بتلقي مساعدات من اندونيسيا⁽¹⁰⁸⁾ وجدير بالذكر وخلال مقابلة صحفية أعلن تنكو عبد الرحمن عن سبب عدائه لحركة بروناي، وهو قلقه من إنتشار الشيوعية على يد ازهري خصوصاً ان له علاقات مع الحزب الشيوعي الاندونيسي الذي ساند الحركة، كما وصف ازهري بأنه ((أجير اندونيسي))⁽¹⁰⁹⁾.

إستطاعت القوات البريطانية من القضاء على حركة ازهري، وناشد السلطان أتباعه الى إلقاء سلاحهم، وبحلول عام 1963 كان الجيش الوطني لبورنيو الشمالية قد إنقسم الى مجموعات صغيرة سرعان ماتلاشت في غابات بورنيو⁽¹¹⁰⁾ كما

تم القاء القبض على معظم قادة الحركة ولاسيما ياسين افندي سكرتير حزب الشعب وقائد القوات⁽¹¹¹⁾ وكان الازهري قد غادر الفلبين جواً الى اندونيسيا وصرح من هناك إنه يرغب في إجراء مفاوضات مع بريطانيا ولكن شرط الاعتراف بحكومته⁽¹¹²⁾ وبعد إنتهاء العمليات العسكرية وافق عدد من الزعماء الملايويين في بروناي على الدخول في حلف يهدف الى العمل من اجل الدخول في اتحاد ماليزيا وهاجمت هذه الاحزاب التي وصفتها الصحافة بأنها مدعومة من قبل الاستعمار البريطاني، حركة بروناي وقائدها ازهري وناشدوا السلطان الى الدخول في اتحاد ماليزيا⁽¹¹³⁾ أما في سارواك فأعلنت الجبهة الاشتراكية دعمها للحركة، كما قام الحزب الاسلامي الملايوي بدعم الحركة في البداية، لكنه بقي على الحياد فيما بعد⁽¹¹⁴⁾ في حين أيدت الاحزاب اليسارية في سنغافورة حركة بروناي ووصفتها بأنها حركة شعبية موجهة ضد مشروع اتحاد ماليزيا⁽¹¹⁵⁾ مما حدا بالسلطات الحكومية في سنغافورة الى اعتقال (113) شخص بتهمة تأييد حزب الشعب ذات التوجهات الشيوعية⁽¹¹⁶⁾.

وبذلك تمكن تنكو عبد الرحمن من قيادة ماليزيا وان يقوم بانجاز كبير وهو تشكيل اتحاد ماليزيا وهو الحلم الذي راوده منذ ان كان طالبا في بريطانيا، على الرغم من الظروف الداخلية المعقدة التي مرت بها البلاد.

الخاتمة:

يعدّ تشكيل اتحاد ماليزيا في 16 ايلول عام 1963 واحدة من أعظم انجازات تنكو عبد الرحمن وذلك بتشكيل باتحاد الملايو مع المستعمرات البريطانية الموجودة في شرق البلاد بورنيو وسنغافورة وتشكيل اتحاد ماليزيا من خلال تأكيده على الوحدة السياسية والاقتصادية في البلاد. وهذا المشروع هو استمرار لنضاله الذي بدأه في تحقيق استقلال الملايو في 31 آب عام 1957، فعمل على وحدة البلاد من خلال ادراكه للقواسم المشتركة تاريخياً وثقافياً بين شعوب البلاد. وكان اعلان تنكو عبد الرحمن المثير في 27 ايار عام 1961 عن نيته التوصل مع بريطانيا حول شعوب سنغافورة و بورنيو الشمالية وسارواك وبروناي قد ادى دورا سياسيا جديدا في البلاد، وهذا البيان لاييني ان فكرة اتحاد ماليزيا كانت جديدة، فقد كانت قد اسرت في مخيلة تنكو عبد الرحمن لسنوات ولكن بسبب الوضع السياسي غير المستقر وخاصة في سنغافورة جعل تنكو عبد الرحمن يشعر بالقلق مع سيطرة الاحزاب الشيوعية على مقدراتها السياسية وصعوبة تحقيق التوازن العرقي في الملايو، وكان تنكو عبد الرحمن على يقين من ان اعلانه لاتحاد ماليزيا ستكون هناك مخاطر يتعرض لها الاتحاد، كما وجد البيان تشجيعا من قبل الحكومة البريطانية، بالنظر للدور الذي تلعبه القواعد البريطانية في سنغافورة من الحفاظ على امن الملايو. وبعد مفاوضات طويلة بين الحكومتين الملايوية والبريطانية توصل الى اعلان اتحاد ماليزيا في 16 ايلول عام 1963، لتبدء مرحلة جديدة في الحياة السياسية لماليزيا برئاسة تنكو عبد الرحمن، حيث تحولت الملايو الى اتحاد ماليزيا، وعلى الرغم من المخاطر الداخلية التي تعرض لها الاتحاد ورفض سلطنة بروناي الانضمام الى الاتحاد الا ان تنكو عبد الرحمن استطاع من تجاوزها.

الهوامش

(1) تنكو عبد الرحمن بوترا الحاج بن السلطان عبد الحميد حليم شاه، سياسي ملايزي، ولد في مدينة الورستار في ولاية كيدا(شمال غرب ماليزيا) عام 1903 من أسرة ملكية حكمت ولاية كيدا، تلقى تعليمه في المدارس الملايوية وأرسل الى مدرسة بينانج الحرة عام 1912، حصل على منحة لدراسة القانون في جامعة كامبريدج في بريطانيا عام 1920، وعاد الى ولاية كيدا عام 1925، تسلم العديد من المناصب الحكومية وكانت له مواقف سياسية من الاحتلال البريطاني والياباني للملايو، انضم الى المنظمة الوطنية الملايوية المتحدة(أمنو) عام 1946 واصبح رئيسها عام 1951، ساهم في حصول الملايو على إستقلالها عام 1957 وأصبح أول رئيس وزراء لها، كما سعى الى تشكيل اتحاد ماليزيا عام 1963، قام بالعديد من الانجازات في ماليزيا على الاصعدة السياسية والاقتصادية والاجتماعية بالاضافة الى نشاطاته الاسلامية، تقاعد من رئاسة الوزراء عام 1970 بعد احداث العنف الطائفي عام 1969، توفي عام 1990. للمزيد ينظر:

- Mubin Sheppard, Tunku his life and times The Authorized Biography of Tunku Abdul Rahman Putra al- Haj, Pelanduk Publications, Selangor ,Malaysia, 1995.
- (2) Willard A. Hanna, The formation of Malaysia: new factor in world politics, an analytical history and assessment of the prospects of the newest state in Southeast Asia, based on a series of reports written for the American Universities Field Staff, American Universities Field Staff, New York, 1964, P. 7.
- (3) محمود شاكر، اتحاد ماليزيا، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1972، ص47.
- (4) The Federation of Malaysia, British Information Services, Agency of The British Government Reference Division, London, 1963,P. 61.
- (5) Tunku Abdul Rahman Putra ALHaj, Political Awakening, Pelanduk Publication, Selangor, Malaysia, 2007. , P. 73.
- (6) محمد خميس الزوكة، اسيا دراسة في الجغرافيا الاقليمية، دار المعرفة الجامعة، القاهرة، 2000، ص238.
- (7) Byan Bishop, Tohn Phillips and others, Beyond Description Space Historicity Singapore, Routledge, London, 2004, P. 112.
- (8) John F. Riddick, The History of British India:A Publishing Group Chronology, Greenwood, United States of America,2006,P.35.
- (9) Kevin YL Tan, International Law, History & Policy Singapore in the Early Years, Center For International Law, Singapore, 2011,PP.3-4.
- (10)Ibid, Op.Cit, P: 8
- (11) جريدة البلاد، العدد 4661، بغداد، بتاريخ 2 حزيران 1965.
- (12) محمد خميس الزوكة، المصدر السابق، ص338.
- (13)Kevin YL Tan,Op.Cit,P. 8.
- (14) سوفنيريوك هاوس، موسوعة عالم بلدان جنوب شرق اسيا، ج3، دار الراتب الجامعية، بيروت، د.ت.
- (15)Kevin YL Tan,Op.Cit,P. 8
- (16) Harry Miller, Prince and Primer Biography of Tunku Abdul Rahman Putra Al-Haj First Prime Minister of the Federation of Malaya , George G. Harrap and CO. Ltd, London, 1959., P. 214
- (17)Lynden H.S. Pung, The Malays in Singapore Political Aspects of the Malay Problem, A Thesis Submitted to the School of Government Studies in Partial Fulfilment of the Requirements for the Degree Master of Arts, MC Master University,Canada, 1993,P.77.
- (18) محي الدين فوزي، ثورة بروني واتحاد مالاييزيا، الدار القومية للنشر والطباعة، القاهرة، د.ت، ص390.
- (19)The Straits Times, 29 October 1957.
- (20)جريدة البلاد، العدد 5066، بغداد، بتاريخ 13 ايلول 1957.
- (21) لي كوان يو، سياسي سنغافوري، اول رئيس لجمهورية سنغافورة، ولد في سنغافورة عام 1923 من اسرة صينية جاءت من شمال الصين وسكنت سنغافورة اكثر من 100 عام وعملت في صناعة السفن، اتم المراحل الاولية للدراسة في سنغافورة، ثم ارسله والده الى جامعة كامبرديج في لندن لدراسة القانون، عاد الى سنغافورة عام 1951، واشتغل بالمحاماة

كما اتصل بالنقابات العمالية ثم اتجه للسياسة وانضم الى حزب العمل الشعبي الذي كان احد مؤسسيه وانتخب سكرتيرا له ثم رئيسا له عام 1955، اصبح رئيسا للوزراء عام 1959 بعد حصول سنغافورة على الحكم الذاتي، وفي 16 ايلول 1963 انضمت الى اتحاد ماليزيا وطردت من الاتحاد عام 1965، واصبح لي اول رئيس لجمهورية سنغافورة حتى عام 1990. للمزيد ينظر:

Alex Josey, Lee Kuan Yew: The Crucial Years, Marshall Cavendish International Asia Pte Ltd, Singapore, 2012.

(22) Kevin YL Tan, Op.Cit, P. 9.

(23) CO,1030/974, Brief for the Secretary of State For Commonwealth Relations for the Visit of Tunku Abdul Rahman Prime Minister Federation of Malaya,13th November 1960,P.185.

(24) جريدة الزمان، العدد 1377، بغداد، بتاريخ 17 اب 1957.

(25) Kevin YLTan, Op.Cit, P. 10

(26) ماليزيا باختصار، ادارة الاستعلامات، كوالالمبور، 1964، ص5.

(27) لي كوان يو، قصة سنغافورة، نقله الى العربية هشام الدجاني، مكتبة العبيكان، الرياض، 2007، ص401.

(28) محي الدين فوزي، عبد الحق جلال، سنغافورة ومشروع اتحاد الملايو الكبرى، الدار القومية للطباعة والنشر، القاهرة، 1962، ص40.

(29) لي كوان يو، المصدر السابق، ص402.

(30) ماليزيا باختصار، المصدر السابق، ص9.

(31) محي الدين فوزي، سنغافورة، ص9.

(32)Beng Huat Chua, Communitarian Ideology and Democracy in Singapore, Routledge is an International Thomson Publishing Company, London, 1995,P.14.

(33) The Federation of Malaysia, Op.Cit,P. 65.

(34) Beng Huat Chua, Op.Cit,P.16.

(35) حسن سيد احمد ابو العينين، اسيا الموسمية وعالم المحيط الهادي، ج1، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 1967، ص290

(36)جريدة الشعب، العدد 102، بغداد، بتاريخ 14 اب 1963.

(37) سطيفان مظهر، سرواك الانطلاق من عمق المجهول، مجلة العربي، العدد 334، الكويت، سبتمبر، 1986، ص142.

(38) حسان حلاق، مدن وشعوب اسلامية ملامح من تاريخ المدن والشعوب الاسلامية التاريخ الاجتماعي والاقتصادي والثقافي والحضاري، دار الراتب الجامعية، بيروت، 1992، ص307.

(39) S. Baring Gould,C. A. Bampfylde, A History of Sarawak under its Two White Rajahs 1839– 1908, Henry Sotheran & CO, London, 1909, P. 372.

(40) حسن سيد احمد ابو العينين، المصدر السابق، ص290.

(41) عبد الحفيظ محمصاني، اتحاد ماليزيا، دار العاصمة، بيروت، 1964، ص ص64- 65.

(42) جريدة الشعب، العدد 102، بغداد، بتاريخ 14 اب 1963.

(43) حسن سيد احمد ابو العينين، المصدر السابق، ص292.

(44) عبد الرحمن حميدة، جغرافية اسيا، دار الفكر، ط1، دمشق، 1988، ص436.

- (45) جمال الدين محمد حماد، الاسلام والمسلمون في بروناي او دار السلام الاسيوية، مجلة الوعي الاسلامي، العدد 99، الكويت، السنة التاسعة، 2 ابريل (نيسان) 1973، ص85
- (46) جريدة الشعب، العدد 102، بغداد، بتاريخ 14 اب 1963.
- (47) اسماعيل احمد ياغي، محمود شاكر، تاريخ العالم الاسلامي الحديث والمعاصر 987-1400هـ / 1492-1980م الجناح الاسيوي، الجزء الاول، دار المريح، الرياض، 1995، ص312.
- (48) اسماعيل بن عمر عبد العزيز، اسحاق بن ادم، معلومات عامة عن سلطنة بروني، مطبعة الاوقات العراقية، بغداد، 1962، ص ص1-3.
- (49) حقائق عن ماليزيا، مطبوعات العصر الجديد، كوالالمبور، 1964، ص9.
- (50) ماليزيا باختصار، المصدر السابق، ص6.
- (51) محي الدين فوزي، سنغافورة، ص 58.
- (52) ماليزيا باختصار، المصدر السابق، ص10.
- (53) Kevin YL Tan, Op.Cit, P.18.
- (54) Alastair Morrison, Fair, Land Sarawak: Some Recollections of an Expatriate Official, SEAP , London,1993,P. 134
- (55) The Meaning of Malaysia, Prepared for British information Services by the Central Office of Information, London, 1963,P. 12.
- (56) Kevin YLTan, Op.Cit, P.19.
- (57) ماليزيا باختصار، المصدر السابق، ص15
- (58) Kevin YLTan, Op.Cit, P.19.
- (59) Mubin Sheppard, Op.Cit, P. 142.
- (60) محي الدين فوزي، ثورة بروني، ص 48..
- (61) Kevin YL Tan, Op.Cit, P.20.
- (62) Mubin Sheppard, Op.Cit,P. 142.
- (63) لي كوان يو، المصدر السابق، ص436.
- (64) المصدر نفسه، ص440.
- (65) Mubin Sheppard, Op.Ct,P. 142.
- (66) The Canberra Times, Vol.36, No. 10290, 30 July 1962
- (68) The Federation of Malaysia, Op.Cit,P. 64.
- (69) ماليزيا باختصار، المصدر السابق، ص ص16-17.
- (70) The Federation of Malaysia, Op.Cit,P. 64.
- (71) محي الدين فوزي، ثورة بروني، ص ص 50 - 54.
- (72) The Federation of Malaysia, Op.Cit,P. 69..
- (73) Tunku Abdul Rahman Putra ALHaj, Political Awakening, P. 77.
- (74) Edwin Lee, Singapore: The Unexpected Nation, Institute to Southeast Asian Studies, Singapore, 2008, P. 228.

- (75) Gordon P.Means, Gordon P. Means, Malaysian Politics, Choong Moh and Company, second edition, Singapore, 1976,P. 302.
- (76) The Straits Times, 5 January 1963.
- (77) حقائق عن ماليزيا، المصدر السابق، ص16.
- (78) F.R.U.S ,Southeast Asia 1961– 1963, Volume XXIII, United States Government Printing Office, Washington , 1994, P. 717.
- (78) عبد الحفيظ محمصاني، المصدر السابق، ص89.
- (79) Tunku Abdul Rahman Putra AL-Haj, Looking back Monday Musings and Memories, Pustaka antara, Kuala Lumpur, 1972,P. 114.
- (80)Kevin YL Tan, Op.Cit, P.21.
- (81) Khairil Amin Mokhtar, Federalism in Malaysia: A Constitutional Study of the Federal Institutions Established by the Federal Constitution of Malaysia and Their Relationships with the Traditional Institutions in the Constitution (With Special Reference to the Islamic Religious Power and Bureaucracy in the States, Thesis submitted to fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy, The University of Wales Aberystwyth, United kingdom, 2002,P. 180.
- (82) The Government of the State of the Kelantan, The Government of the Federation of Malaya and Tunku Abdul Rahman Putra Al- Haj, High Court (Kuala Lumpur)Thomson, C.J Civil Suit.NO 657 of 1963, 14 September 1963,P. 3.
- (83) Gordon P.Means, Op.Cit,P. 305.
- (84) Haron Abdul Majid, Rebellion in Brunei The 1962 Revolt Imperialism Confrontation and Oil, I.B.Tauris, London, 2007, P. 43.
- (85) Ibid,P. 54.
- (86) Ibid,P. 58.
- (87) Ibid,P. 58.
- (88) Gordon P.Means, Op.Cit,P. 306.
- (89) Moh Ish Othman, Moh. Isa Othman, Sejarah Malaysia (1800– 1963), Utusan Publication and Distributors Sdnbhd Terbitan Pertam, Kuala Lumpur, 2002,P. 345
- (90) Haron Abdul Majid, Op.Cit,P. 67.
- (91) Gordon P.Means, Op.Cit,P. 306.
- (92) جريدة الزمان، العدد 7626، بغداد، بتاريخ 10 كانون الثاني 1963.
- (93) جريدة البلاد، العدد 6576، بغداد، بتاريخ 9 كانون الاول 1962. والواضح ان تحرك ازهري نحو الفلبين واندونيسيا ناتج من خلال التقاء المصالح خاصة وان اندونيسيا عارضت اتحاد ماليزيا اضافة الى مطالبة الفلبين باقليم صباح.
- (94) Haron Abdul Majid, Op.Cit,P. 71.
- (95) جريدة البلاد، العدد 6578، بغداد، بتاريخ 11 كانون الاول 1962.
- (96) جريدة البلاد، العدد 6538، بغداد، بتاريخ 22 كانون الاول 1962.

- (97) Gordon P. Means, Op.Cit,P. 307
- (98) جريدة البلاد، العدد 7579، بغداد، بتاريخ 12 كانون الاول 1962.
- (99) The Straits Times, 12 December 1962
- (100) جريدة البلاد، العدد 6567، بغداد، بتاريخ 9 كانون الاول 1962.
- (101) Haron Abdul Majid, Op.Cit,P. 103.
- (102) جريدة البلاد، العدد 6609، بغداد، بتاريخ 12 كانون الثاني 1963.
- (103) Haron Abdul Majid, Op.Cit,P. 103.
- (104) جريدة الزمان، العدد 7602، بغداد، بتاريخ 12 كانون الاول 1962.
- (105) جريدة الزمان، العدد 7600، بغداد، بتاريخ 9 كانون الاول 1962.
- (106) جريدة الزمان، العدد 7609، بغداد، بتاريخ 20 كانون الاول 1962.
- (107) جريدة الزمان، العدد 7620، بغداد، بتاريخ 2 كانون الثاني 1963.
- (108) جريدة الزمان، العدد 7602، بغداد، بتاريخ 12 كانون الاول 1962.
- (109) عبد الرحمن ابو قوس، في الملايو وبورنيو الشمالية، مطابع جريدة الوطن، حلب، 1963، ص467.
- (110) Haron Abdul Majid, Op.Cit,P. 104.
- (111) جريدة الزمان، العدد 7621، بغداد، بتاريخ 3 كانون الثاني 1963.
- (112) جريدة الزمان، العدد 7645، بغداد، بتاريخ 1 شباط 1963.
- (113) جريدة الزمان، العدد 7613، بغداد، بتاريخ 25 كانون الاول 1962.
- (114) Gordon P. Means, Op.Cit,P. 308.
- (115) جريدة البلاد، العدد 6578، بغداد، بتاريخ 11 كانون الاول 1962.
- (116) Gordon P. Means, Op.Cit,P. 309.

المصادر:

أولاً: الوثائق الغير المنشورة

1- الوثائق البريطانية

CO,1030/974, Brief for the Secretary of State For Commonwealth Relations for the Visit of Tunku Abdul Rahman Prime Minister Federation of Malaya,13th November 1960.

ثانياً: الوثائق المنشورة

1- الوثائق الامريكية

1- F.R.U.S ,Southeast Asia 1961- 1963, Volume XXIII, United States Government Printing Office, Washington , 1994.

3- الوثائق الماليزية:

1- The Government of the State of the Kelantan, The Government of the Federation of Malaya and Tunku Abdul Rahman Putra Al- Haj, High Court (Kuala Lumpur)Thomson, C.J Civil Suit.NO 657 of 1963, 14 September 1963.

ثالثاً: الموسوعات.

1- سوفنيربوك هاوس، موسوعة عالم بلدان جنوب شرق اسيا، ج3، دار الراتب الجامعية، بيروت، د.ت.

رابعاً: الرسائل الجامعية.

- 1- Lynden H.S. Pung, The Malays in Singapore Political Aspects of the Malay Problem, A Thesis Submitted to the School of Government Studies in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Master of Arts, MC Master University, Canada, 1993.
- 2- Khairil Amin Mokhtar, Federalism in Malaysia: A Constitutional Study of the Federal Institutions Established by the Federal Constitution of Malaysia and Their Relationships with the Traditional Institutions in the Constitution (With Special Reference to the Islamic Religious Power and Bureaucracy in the States), Thesis submitted to fulfilment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy, The University of Wales Aberystwyth, United Kingdom, 2002.

خامساً: كتب المذكرات.

- 1- Tunku Abdul Rahman Putra ALHaj, Political Awakening, Pelanduk Publication, Selangor, Malaysia, 2007.
- 2- _____, Looking back Monday Musings and Memories, Pustaka antara, Kuala Lumpur, 1972.

سادساً: الصحف

- 1- الصحف العراقية: جريدة البلاد - جريدة الزمان - جريدة الشعب
- 2- الصحف الأجنبية: The Straits Times, The Canberra Times

سابعاً: البحوث والمقالات.

- 1- سطيافان مظهر، سرواك الانطلاق من عمق المجهول، مجلة العربي، العدد 334، الكويت، سبتمبر، 1986.
- 2- جمال الدين محمد حماد، الاسلام والمسلمون في بروناي او دار السلام الاسيوية، مجلة الوعي الاسلامي، العدد 99، الكويت، السنة التاسعة، 2 ابريل (نيسان) 1973.

ثامناً: الكتب العربية والمترجمة

- 1- محمود شاكر، اتحاد ماليزيا، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1972.
- 2- محمد خميس الزوكة، اسيا دراسة في الجغرافيا الاقليمية، دار المعرفة الجامعة، القاهرة، 2000.
- 3- محي الدين فوزي، ثورة بروني واتحاد مالاييزيا، الدار القومية للنشر والطباعة، القاهرة، د.ت.
- 4- ماليزيا باختصار، ادارة الاستعلامات، كوالالمبور، 1964.
- 5- لي كوان يو، قصة سنغافورة، نقله الى العربية هشام الدجاني، مكتبة العبيكان، الرياض، 2007.
- 6- محي الدين فوزي، عبد الحق جلال، سنغافورة ومشروع اتحاد الملايو الكبرى، الدار القومية للطباعة والنشر، القاهرة، 1962.
- 7- حسن سيد احمد ابو العينين، اسيا الموسمية وعالم المحيط الهادي، ج1، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 1967.
- 8- حسان حلاق، مدن وشعوب اسلامية ملامح من تاريخ المدن والشعوب الاسلامية التاريخ الاجتماعي والاقتصادي والثقافي والحضاري، دار الراتب الجامعية، بيروت، 1992.
- 9- عبد الحفيظ محمصاني، اتحاد ماليزيا، دار العاصمة، بيروت، 1964.
- 10- عبد الرحمن حميدة، جغرافية اسيا، دار الفكر، ط1، دمشق، 1988.

- 11- اسماعيل احمد ياغي، محمود شاكر، تاريخ العالم الاسلامي الحديث والمعاصر 987-1400هـ/1492-1980م الجناح الاسيوي، الجزء الاول، دار المريخ، الرياض، 1995.
- 12- اسماعيل بن عمر عبد العزيز، اسحاق بن ادم، معلومات عامة عن سلطنة بروني، مطبعة الاوقات العراقية، بغداد، 1962.
- 13- حقائق عن ماليزيا، مطبوعات العصر الجديد، كوالالمبور، 1964.

تاسعاً: الكتب الأجنبية

1- الكتب الانجليزية

- 1- Mubin Sheppard, Tunku his life and times The Authorized Biography of Tunku Abdul Rahman Putra al- Haj, Pelanduk Publications, Selangor ,Malaysia, 1995.
- 2- Willard A. Hanna, The formation of Malaysia: new factor in world politics, an analytical history and assessment of the prospects of the newest state in Southeast Asia, based on a series of reports written for the American Universities Field Staff, American Universities Field Staff, New York, 1964.
- 3- The Federation of Malaysia, British Information Services, Agency of The British Government Reference Division, London, 1963.
- 4- Byan Bishop, Tohn Phillips and others, Beyond Description Space Historicity Singapore, Routledge, London, 2004.
- 5- John F. Riddick, The History of British India:A Publishing Group Chronology, Greenwood, United States of America,2006.
- 6- Kevin YL Tan, International Law, History & Policy Singapore in the Early Years, Center For International Law, Singapore, 2011.
- 7- Harry Miller, Prince and PrimerA Biography of Tunku Abdul Rahman Putra Al-Haj First Prime Minister of the Federation of Malaya , George G. Harrap and CO. Ltd, London, 1959.
- 8- Alex Josey, Lee Kuan Yew: The Crucial Years, Marshall Cavendish International Asia Pte Ltd, Singapore, 2012.
- 9- Beng Huat Chua, Communitarian Ideology and Democracy in Singapore, Routledge is an International Thomson Publishing Company, London, 1995.
- 10- S. Baring Gould,C. A. Bampfylde, A History of Sarawak under its Two White Rajahs 1839- 1908, Henry Sotheran & CO, London, 1909.
- 11- Alastair Morrison, Fair, Land Sarawak: Some Recollections of an Expatriate Official, SEAP , London,1993.
- 12- The Meaning of Malaysia, Prepared for British information Services by the Central Office of Information, London, 1963.
- 13- Edwin Lee, Singapore: The Unexpected Nation, Institute to Southeast Asian Studies, Singapore, 2008.

- 14- Gordon P.Means, Gordon P. Means, Malaysian Politics, Choong Moh and Company, second edition, Singapore, 1976.
- 15- Haron Abdul Majid, Rebellion in Brunei The 1962 Revolt Imperialism Confrontation and Oil, I.B.Tauris, London, 2007.

2- الكتب الماليزية

- 1- Moh Ish Othman, Moh. Isa Othman, Sejarah Malaysia (1800- 1963), Utusan Publication and Distributors Sdnbhd Terbitan Pertam, Kuala Lumpur, 2002.

رسائل مسمارية غير منشورة من العصر البابلي القديم

م.د. سعد سلمان فهد

جامعة القادسية/كلية الآداب/قسم الآثار

Unpublished Cuneiform Letters from the Ancient Babylonian Era

Lecturer Dr. Saad Salman Fahd

University of al-Qadisiya / College of Arts / Department of Archeology

Abstract

Nations are proud of the cultural achievements which they introduce to the humanity as a whole. These cultural achievements vary depending on the cultural depth of this or that country. Mesopotamia comes at the head of the countries in its civilization which it introduces to other countries.

The subject which deals with the letters from the ancient Babylonian era is considered one of the most important subjects because of its richness in information that supplies the researchers with a scientific material that clarifies some of social, economic, and political aspects of that era. Moreover, the letters contain many nouns and verbs that shed light upon the grammar of their language. Thus, three letters were chosen from that era in Abu Antik.

الملخص

تفتخر الأمم والشعوب بالإنجازات الحضارية التي تقدمها للبشرية جمعاء وتتنوع هذه الإنجازات الحضارية وتختلف بين الأمم والحضارات اعتمادا على العمق الحضاري لأي بلد يتبنى هذه الحضارة.

وتأتي بلاد الرافدين في صدارة البلدان في معرفة الحضارة وأسسها وقد صدرت العديد من مقومات هذه الحضارة الى بلدان عديدة، إن امتداد حضارة بلاد الرافدين الى أزمان موعلة بالقدم جعلها ذات تجارب حضارية وابتكارية حدثت نتيجة تفاعل الانسان مع البيئة المحيطة به والحاجة الملحة للأشياء المختلفة وما ابتكار الكتابة^(١) والاهتداء الى الزراعة^(٢) والعلوم المختلفة الأخرى^(٣) ألا عناوين حضارية مهمة أطرت الأسس والمفاهيم الحضارية لبقية أطياف الحضارة بألوانها المختلفة.

ومن عمق التاريخ الحضاري لبلاد الرافدين امتدت على أرضه الخصباء حضارة اتسمت بتنوعها وتطورها وتناثرت في تلول أثرية عديدة غطت مساحات شاسعة من ارض الرافدين لتحولها الى ارض عدت بحق نبراسا حضاريا مهما للبشرية جمعاء.

وعلى ضفاف نهري دجلة والفرات عصب الحياة في بلاد الرافدين وبالتحديد في المناطق الجنوبية منه كانت هناك حضارة عربية تمثلت بالحضارة السومرية والبابلية والتي نجد مقوماتها وآثارها شاخصة في العديد من التلول الأثرية ومنها تل ابو عنتيك والذي تعود إليه النصوص المسمارية المدروسة في هذا البحث.

يعد موضوع الرسائل من العصر البابلي القديم من المواضيع المهمة والغنية بالمعلومات والتي تزود الباحثين بمادة علمية توضح بنحو أو بآخر بعض الأمور الاجتماعية والاقتصادية والسياسية في ذلك العصر وكذلك توفر مادة علمية جيدة للباحثين كونها تحوي على تصريفات لأسماء وأفعال عديدة تعزز دراستها القابليات العلمية لمختلف الباحثين وخاصة فيما يتعلق بقواعد اللغة سواء أكانت لغة سومرية أو أكديّة، ومن هذا المنطلق تم اختيار مجموعة من الرسائل (عدها ٣) جميعها تعود لمدة العصر البابلي القديم ومن موقع ابو عنتيك.

الموقع:-

يقع ابو عنتيك في محافظة القادسية في منطقة جغرافية مهمة لقربها من مدينة بابل بحدود ٥٠ كم جنوبا، وكذلك قربه من مدينة مرد بحدود ١٥ كم غربا منه، التل بيضوي الشكل أبعاده ٣٣٠ X ١٨٠ م وتبلغ أعلى نقطة فيه ٢٥،١ م.^(٤) استمرت التنقيبات في هذا الموقع لخمس مواسم آخرها في ٢٠٠٧ ومن خلال التنقيبات في الموسم الأخير ميزت ثلاث طبقات أثرية وهي:-

- ١- الطبقة الاولى تعود لحكم الملك ابي-ايشوخ ١٧١١-١٦٨٤ ق.م.^(٥)
 ٢- الطبقة الثانية تعود لحكم الملك سمسو-ايلونا ١٧٤-١٧١٢ ق.م.^(٦)
 ٣- الطبقة الثالثة تعود لحكم الملك حمورابي ١٧٩٢-١٧٥٠ ق.م.^(٧)

جدول بأرقام النصوص المدروسة ومعاثرها وقياساتها

التسلسل	الرقم المتحفي	رقم الحفيرة	المعثر	القياسات
١	٢٠٨٢٠١	٤١٥٦	K17 طبقة/١	ط ٢٠٧ سم X ع ٢٠٩ سم X س ١٠٧ سم
٢	٢٠٨٣٤٠	٤٥٤١	R23 غرفة ٣٥، طبقة/٢، أرضية ٢	ط ٢٠٣ سم X ع ٢٠٦ سم X س ٢٠٤ سم
٣	٢٠٨٢٥١	٤٢٣٣	Q22، طبقة/٢، أرضية ٢	ط ٢٠٢ سم X ع ٢٠٩ سم X س ٢٠٨ سم

ط= طول النص، ع = عرض النص، س= سمك النص

المختصرات الأجنبية المستخدمة في البحث

ABIM	A. al-Zeebari, Altbabylonische Briefe des Iraq-Museums
ARM	Archives Royales de Mari (= TCL 22—)
BIN	Babylonian Inscriptions in the Collection of J.B.Nies.
CAD	The Assyrian Dictionary of the Oriental Institute of the University of Chicago.
CT	Cuneiform Texts from Babylonian Tablets.
GAG	Von Soden, W., Grundriss der Akkadischen Grammatik.
HSS	Harvard Semitic Series.
JCS	Journal of Cuneiform Studies.
JNES	Journal of Near Eastern Studies.
Lambert BWL	W. G. Lambert, Babylonian Wisdom Literature.
OBT Tell Rimah	Dalley and others, Old Babylonian Texts. from tell al Rimah.
OECT	Oxford Editions of Cuneiform Texts.
PBS	Publications of the Babylonian Section, University Museum, University of Pennsylvania.
RA	Revue d'assyriologie et d'archéologie orientale.
RIME	The Royal Inscription of Mesopotamia.
Sumer	Journal of Archaeology and History in Iraq (Baghdad 1945 ff).
TCL	Textes Cuneiformes du Louvre.
UET	Ur Excavations, Texts.
VAS	Vorderasiatische Schriftdenkmaler.
YOS	Yale Oriental Series, Babylonian Texts.

No.1(IM.208201)

4156

Obv.

a-na 𐎶warad(ìR)𐎶-za-za-ku!-mu-@a-lim

ù 𐎶marduk𐎶(AMAR.UTU)-il

qí-bí-ma

um-ma a-wi-il-𐎶marduk(AMAR.UTU)-ma

5. 𐎶@ama(AMAR.UTU) ù 𐎶marduk(AMAR.UTU)

Lo.ed.

Ɂli-ba-al-liɁ-[²u]-ku-nu-ti

Rev.

°ú-ṛa-ar

ᵐbe-ɁelɁ-@u-nu

ú-Ɂ@eɁ-er

10. Û Ɂ²upɁ-pí

Ɂa-na @iɁ-bu-tim

Up.ed.

Ɂli-il-liɁ-[ik]

الترجمة:-

(١) الى ----- موشاليم،

(٢) و مردوخ-ايل،

(٣) قل،

(٤) هكذا يقول (قول) اويل-مردوخ،

(٥-٦) عسى الإله شمش والإله مردوخ أن يحفظوكم،

(٧-٨) العبد بيلشونو،

(٩) اعتقاه (اعتقه)،

(١٠-١٢) وأرسل رسالتي (عسى ان تذهب رسالتي) الى الشهود.

الملحوظات:-

(١) Ɂwarad(îR)Ɂ-za-za-ku-mu-@a-lim :- اسم علم لم نستطع التوصل الى قراءته المضبوطة، إلا انه

يمكن أن يكون Ɂ^dza-ba₄-ba₄-mu-@a-lim إذ إن الكاتب اخطأ فيكتابة العلامة الثالثة فبدلاً من أن يكرر كتابة العلامة ba₄ اخطأ وكرر العلامة za .

(٩) u@er :- فعل أمر للشخص الثاني من المفرد من الصيغة البسيطة G من المصدر

u@@uru، ينظر:-

VAS,16,32:19;YOS,2,118:14;RA,53,33,D21,r.7;Sumer,14,42,No.19:10

;TCL,17,59:25;PBS,1/2,9:24ff;ARM,2,8:10

(١٢) lillik :- فعل يفيد التمني للشخص الثالث المفرد المذكور من صيغة الـ G من المصدر

al¹/4ku بمعنى عسى ان تصل، تذهب رسالتي ينظر:-

CAD,A/1,P.300:a; GAG,Paradigmen,P.19;TCL,18,150:19;UET,

5,607:48.

No.2(IM.208340)

4541

0bv.

a-na ^dmarduk(^dAMAR.UTU)-na-°i-ir

Ù ¢XXXX¢

¢qí-bí¢-ma

um-ma ^dadad(^dĪKUR)-¢la¢-ma-sà-@u-¢ma¢

5. a@-@um PAD-¢X¢ a-bi @a qá-ti-¢@u-nu¢

¢@a¢ ta-a@-pu-ra-nim

[X] um-ma ib-ni-¢^d¢marduk(^dAMAR.UTU) ¢DUMU¢ q³/₄@(BA)-¢^dsîn(^dEN.ZU)-ma¢

[X] ¢X¢-u@ 1 bi-la-tim <@i>-pa-ti-¢im¢

[XX] ¢XX¢-@i @a-¢ra-qí¢-im

Rev.

10. [-----] ra-bi ME.A

[damage]

الترجمة:-

- (١) الى مردوخ ناصر،
- (٢) و -----،
- (٣) قل
- (٤) هكذا يقول (قول) ادد-لاماساشو،
- (٥) بخصوص حصة طعام ----- والدي التي بحوزتهم،
- (٦) (و) التي كتبت لي (عنها)،
- (٧) ----- هكذا رد(قال)ابني-مردوخ ابن قيش - سين،
- (٨) ----- وعاء واحد من الصوف،
- (٩) ----- السارق،
- (١٠) ----- صاحب التقرير،

بقية النص مكسور

الملحوظات:-

- (٥) ta@puranim :- فعل ماضي للشخص الثالث الجمع من صيغة الـ G من المصدر ¢ap%ru بمعنى يرسل رسالة، ينظر:-

CAD, /1,P.430;ARM,10,166:11f;CT,29,5b,r.12/.

- (٨) bilatum :- كلمة أكديّة تعني وعاء للمزج(مزج الأشياء)، ينظر:-

CAD,B,P.228:a;ARM,7,263,i 9

-: ¢ip%4tum :- كلمة أكديّة تعني صوف، يراجع:-

CAD, /3,P.57:b;BIN,7,220:7;JCS,8,27,No.361:1;HSS,9,100:17;

OBT Tell Rimah, 121:10f; ABIM, 27:7.

(١٠) ME.A :- مصطلح سومري يعني تقرير ويرادفه بالأكديّة q³/4bu، يراجع:-

CAD, Q, P. 248: b.

No. 3 (IM. 208251)

4233

Obv.

ṣa-naṣ be-lí-ia qí-bí-[ma]

um-ma ḏNIN.ṣKIṣ-na-ṣi-ir-maṣ

ḏṣamaṣ(ḏUTU) Û ḏmarduk(ḏAMAR.UTU) aṣ-ṣu-mi-ia ṣli-baṣ-
[li-²u-ka]

ṣa-pa-ra-am an-ni-a-am ṣa ta-aṣ-[pu-ra-am]

5. ú-ul a-qí-ib be-lí lú ṣṣaṣ-li-ṣimṣ

lú-ú ba-ṣliṣ-i²-ma a-na ṣi-ṣṣiṣ-i-ṣimṣ

ṣa i-ṣna bi-timṣ i-ṣbaṣ-aṣ-ṣu-ú

be-lí ṣliṣ-ṣa-la-an-ni

iṣ-tu pa-na-nu-um ṣi-²u-ú ṣṣaṣ i-na bi-tim

10. i-ba-ṣṣuṣ-ú-ma be-lí i-ku-ṣun-maṣ

i-i^o-ba-at i-na a-ṣi-tim ṣEṣ.ERÍN ir-mu-ú

ṣkaṣ-lu-ṣu-ú i-da-bu-ṣbuṣ-ma

ṣa-na Xṣ-ki ṣa-Xṣ-ia at-ṣtaṣ na-ṣu-ṣúṣ

[i-na bi-tim] ṣi-i²-am ṣúṣ-ul ṣiṣ-[ba]-ṣṣu-úṣ

15. [-----]-ṣX-kuṣ-tam

Rev.

[-----]-ṣXṣ-lu ú-ul ṣX-Xṣ[-----]

[-----]-ú i-bi-ṣa-ṣamṣ I-ṣX-X-X-X-Xṣ

[----- lu-]nu-ṣukṣ-ku-ru-ú-ma

ṣi-ṣi²!-amṣ be-lí ik-ṣu-da-am-ma

20 ṣX-Xṣ-ma ṣpuṣ-ul-ṣi-a-tum Û a-di-ra-ṣtumṣ

ṣXṣ i-na a-ṣi-tim ṣEṣ!.ṣERÍNṣ [ir]-mu-ú-ma

ṣpuṣ-ul-ṣi-a-tum i-ṣka-laṣ-<an>-ni ṣX-Xṣ

a-na ṣa-la-am be-lí-<ia> Û ba-ṣlaṣ-[a² be-lí]-ia

ḏṣamaṣ(ḏUTU) i-na ṣa-me-e ú-uṣ-ṣṣa-abṣ

25. lú-ú ṣa-al-ma-ta Û ba-ṣalṣ-[²a-ta]

ṣKÁ.GALṣ KÁ.DINGIR.RAṣKIṣ ir-ba-am [-----]

a-na ṣi-²i-im ṣa i-ba-aṣ-ṣu-ṣúṣ

- be-lí li-@a-la-an-ni
 30. 𐎶𐎵𐎶𐎵𐎶𐎵 i-li-ka Ù la-ma-𐎶𐎶𐎶𐎶-ka𐎶
 𐎶X-X𐎶[X] ú-ul i-pa-𐎶ar𐎶-[ru-ud]
 da-an-na-tum i°-ba-ta-𐎶an𐎶-[ni]
 Up.ed.
 𐎶a𐎶-di ba-ab-tum GÌR.ZU-𐎶ma𐎶
 𐎶ú-ul𐎶 ab-𐎶lu-u²𐎶

الترجمة:-

- (١) قل الى سيدي،
- (٢) هكذا يقول(قول) نن-كي-ناصر،
- (٣) عسى الإله شمش والإله مردوخ من اجلي أن يحفظوك،
- (٤) (بخصوص) تلك الرسالة التي أرسلتها لي،
- (٥) لم اصدق(أثق بـ) فحواها،سيدي عسى أن يكون بخير،
- (٦) وبصحة جيدة،فيما يتعلق بالضرر،
- (٧) الموجود في البيت،
- (٨) (كنت) أتمنى أن يسألني سيدي(عنه)،
- (٩-١٠) (و)منذ وقت مبكر شخص(ثبت)سيدي (ذلك) الضرر الموجود(يوجد) في البيت،
- (١١) عسى ان يتغلب (عليه سيدي)،(وفيما يتعلق) بتقاسم الحصص بشكل متساوي (مابين) العمال في سكنهم(سكنوا)،
- (١٢) (الآن) جميعهم يتفاوضوا (بذلك)،
- (١٣) وفيما يتعلق بـ ----- أنت تركته(تركت)،
- (١٤) (والآن) في البيت لا يوجد أي ضرر،
- (١٥-١٧) ----- رحل -----،
- (١٨) ----- دعهم يرحلوا(عسى أن يرحلوا)،
- (١٩) (فقد) تجاوز(تغلب) سيدي الضرر،
- (٢٠-٢١) ----- الحزن والبؤس ----- تقاسم الحصص بالتساوي (مابين) العمال في سكنهم(سكنوا)،
- (٢٢) الحزن يعتريني (يحبسني)،
- (٢٣-٢٤) عسى الإله شمش المتجلي (الساكن) في السماء من اجل سلامة وصحة سيدي،
- (٢٥) عسى أن يحفظ(ك) بخير وبصحة جيدة(اما يسلم أو يحفظ)،
- (٢٦) (عند) بوابة مدينة بابل قربانا -----،
- (٢٧-٢٨) ليسألني سيدي حول ذلك الضرر الموجود،
- (٢٩) الى إلهك وحاميك،
- (٣٠) ----- لا يخاف،
- (٣١) الحزن سوف يملكني،
- (٣٢) طالما إن الحي بإمرتك(قدمك)،
- (٣٣) فسوف لن أحيا طويلا(ماحييت).

الملحوظات:-

٥) aq³/4b :- فعل ماضي للشخص الأول المتكلم من صيغة ال G البسيطة من المصدر qâbu بمعنى يثق، يصدق، يؤمن. يراجع:-

CAD,Q,P.93;a;UET,5,72:17;JCS,15,9,IV,10;YOS,10,25:18
JNES,33,332:44;TCL,18,140,r.3/.

١) ana -³/4im :- عبارة أكدية تعني بخصوص الضرر. ينظر:-

YOS,2,93:14;YOS,12,126:15;fish letters,15:32.

٩) i@tu pan¹/4num :- عبارة أكدية تعني منذ القدم، سابقاً، منذ وقت مبكر، يراجع:-

CAD,P,P.79;a;TCL,18,150:10;TCL,17,31:7;OECT,3,9:8;ARM,2,
113:26

١٠) ik²/4n :- فعل ماضي للشخص الثالث المفرد من الصيغة البسيطة G من المصدر kânu بمعنى ثبت، يراجع:-

CAD,K,P.192;CT,15,5,ii,5;GAG,paradigmen,P.32.

١١) i i⁰bat :- فعل يفيد التمني بدلالة الـ في بداية الفعل، حول هذا الفعل، يراجع:-

CAD,±,P.5.

وممكن ان يقرأ الفعل بالصيغة الآتية i-ma¹-pá-mat¹ ويعني يكتب تقريراً، يلمس، وهو فعل مضارع للشخص الثالث المفرد من صيغة الـ G من المصدر lap¹/4tu، يراجع:-

CAD,L,P.82:b

١٢) irm² :- فعل ماضي للشخص الثالث الجمع المذكور من الصيغة البسيطة G من المصدر ramp بمعنى يسكن، يقطن، يراجع:-

CAD,R,P.128;a;UET,6,403,r.5

١٣) ibi@am :- فعل ماضي للشخص الثالث المفرد من صيغة الـ G من المصدر bê@u بمعنى رحل، يراجع:-

CAD,B,P.214:a

١٤) pul-i¹/4tum :- كلمة أكدية تعني الم، حزن، وجع، يراجع:-

CAD,P,P.503:b;OECT,11,4:10;Lambert BWL,52:23

١٥) adir¹/4tum :- كلمة أكدية تعني حزن، بؤس، فجع وهي جمع لكلمة adirtu، ينظر:-

CAD,A/1,P.126:a

١٦) lu @alm¹/4ta Û bal²/4ta :- عبارة أكدية تعني اما أن يسلم أو يحفظ للمقارنة، يراجع:-

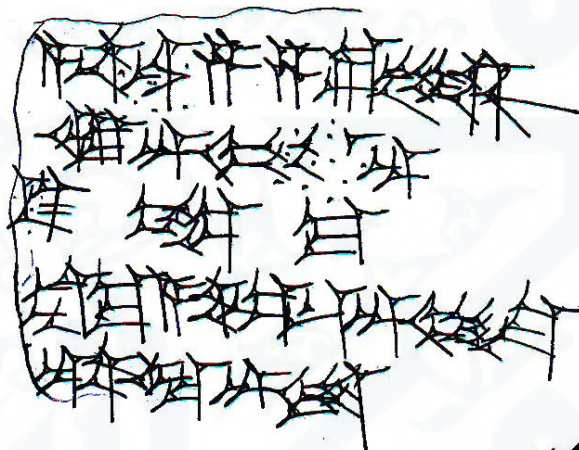
CAD,B,P.55:a

١٧) adi babtum GÌR.ZU-ma :- قرأتنا للمقطع الأخير غير أكيدة فالمقطع الثاني ممكن أن يقرأ أيضاً az-zu-ma¹ إلا أن الصيغة التي يرد بها الفعل لا يكون بهذه التصريف من المصدر uzuzzu، حول هذا الفعل وتصريفه، يراجع:-

CAD,U/W,P.373ff; GAG,paradigmen,P.46.

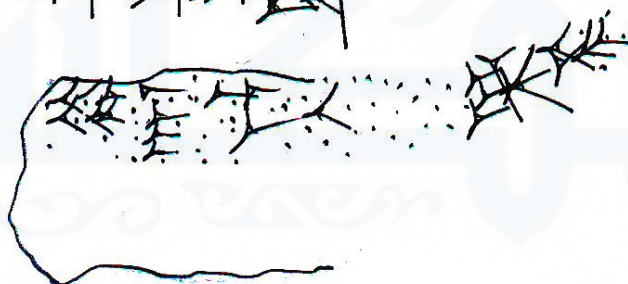
No.1(IM.208201)

Obv.

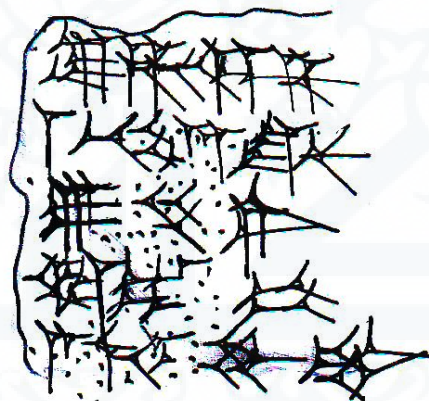


5.

Lo.ed.



Rev.



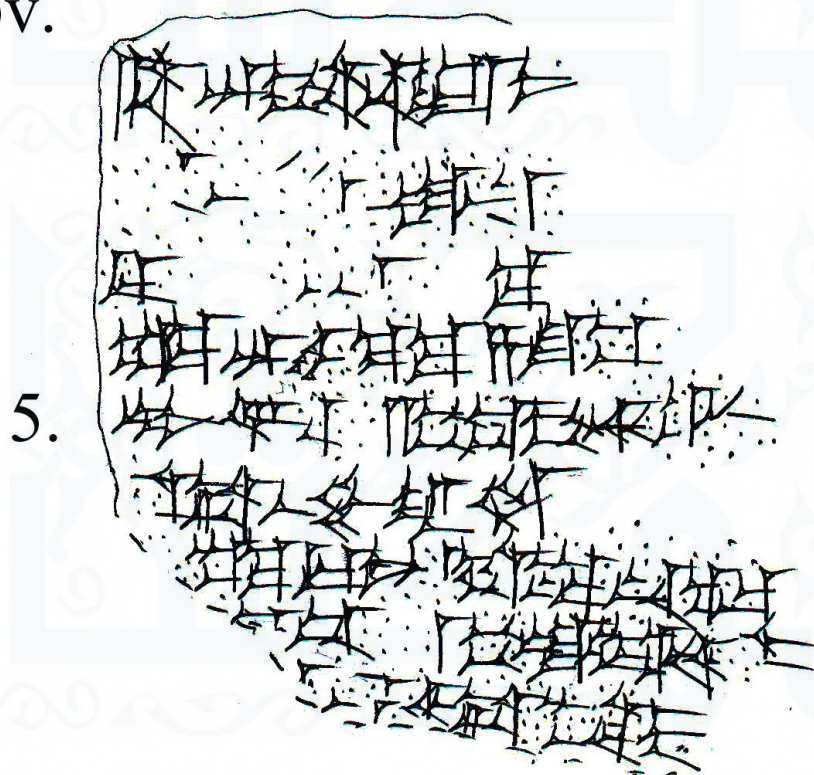
10.

Up.ed.



No.2(IM.208340)

Obv.



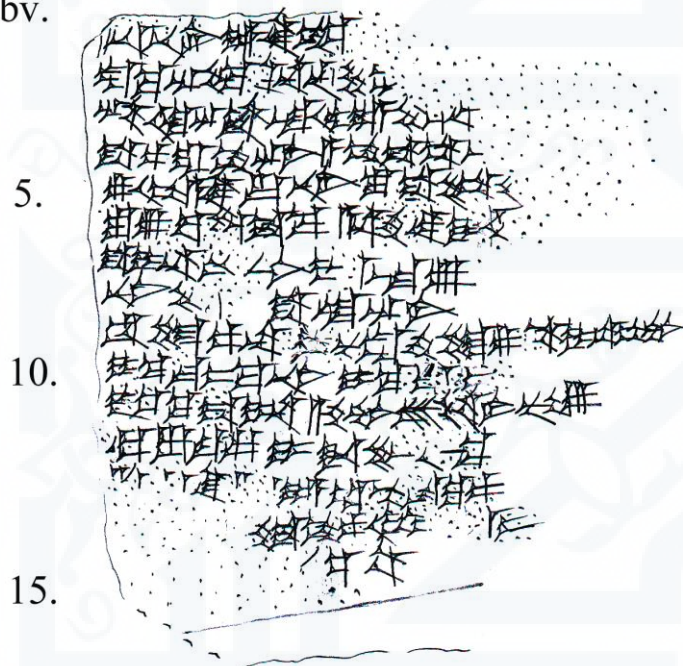
Rev.

10.

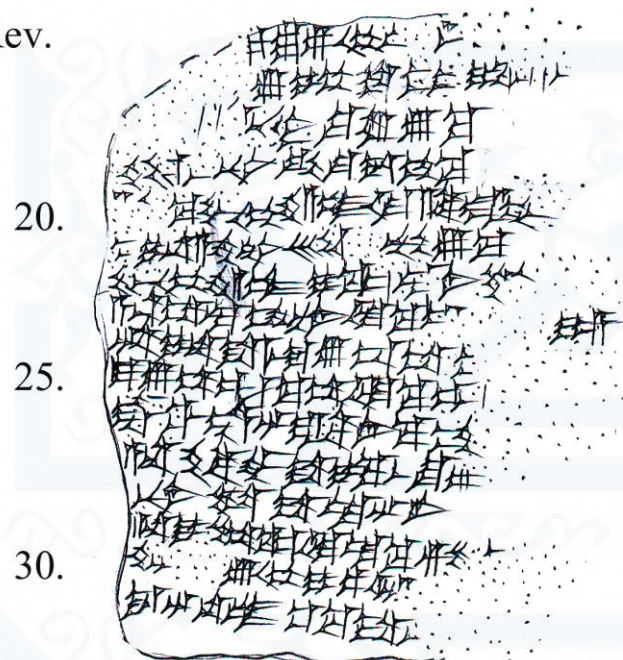


No.3(IM.208251)

Obv.



Rev.



Up.ed.



No.1(IM.208201)

Obv.

5.



Rev.

10.



Up.ed.



No.2(IM.208340)

Obv.

5.



No.3(IM.208251)

Obv.

5.

10.

15.

Rev.

20.

25.

30.

Up.ed.



الهوامش:-

- ١- حول الكتابة في بلاد الرافدين،يراجع:-
 سليمان، عامر، اللغة الاكديّة(البابلية-الآشورية) تاريخها وتدوينها وقواعدها،الموصل(١٩٩١)
 عبد اللطيف،سجى مؤيد،قواعد اللغة السومرية في ضوء سلالة لكش الاولى،أطروحة
 غير منشورة،جامعة بغداد(٢٠٠٤).
 العبيدي،خالد حيدر عثمان،اللغة السومرية وأثرها في اللغة الاكديّة،أطروحة دكتوراة غير
 منشورة،الموصل(٢٠٠٦).
- Von Soden,W.,Grandriss der Akkadischen Grammatik,Roma(1995).
- Foxvog,D.A.,Introduction to Sumerian grammar,U.S.A(2008).
- Huehnergard,J,A.,A Grammar of Akkadian,U.S.A(2005).
- Streck,M.,Altbabylonische Grammatik, Leipzig(2006).
- ٢- حول الزراعة والري في بلاد الرافدين،يراجع المجلة الخاصة:-
Bulletin on Sumerian Agriculture,Vol,1-3,Cambridge(1984-1985
 And 1987).
- Hedrick Jr.,R.M.,The waters of Babylonia: The Management of water
Resources in the old Babylonian period, unpublished dissertation,
 U.S.A(1998).
- ٣- حول العلوم المختلفة لبلاد الرافدين،يراجع:-
 عيسى،ميثاق موسى،العلوم والمعارف في تاريخ العراق القديم(الفلك-الطب-الكتابة-الأدب) أنموذجا،رسالة ماجستير
 غير منشورة،
 بغداد(٢٠٠٦).
- الراوي فاروق ناصر،(الرياضيات عنصر حضاري متميز في العراق القديم)،سومر،
 مج٤٥(١٩٧٨)،ص٢٦٣-٢٧١.
- Abed,B.,J.,(Old Babylonian Mathematical Texts in the Iraqi Museum
 From Larsa and Pikasi),Sumer,53(2010),P.87-88.
- Robson,E,Mathematics in Ancient Iraq, Oxford(2008).
- ٤-حول موقع ابو عنتيك،يراجع:-
 محمد،احمد كامل(ملاحظات عامة على النصوص المسمارية من تل ابو عنتيك الموسمين
 الثاني والثالث ٢٠٠٠-٢٠٠١)،سومر،مج٥٠،بغداد(١٩٩٠-٢٠٠٠)،ص١-٥٠.
- عبد،باسمة جليل،نصوص مسمارية غير منشورة من العصر البابلي القديم من (تل ابو
عنتيك)، أطروحة دكتوراة،جامعة بغداد(٢٠٠٣).
- الشويلي،سعد سلمان فهد،نصوص مسمارية غير منشورة من العصر البابلي القديم من تل
بزيخ(زابلام) وأبو عنتيك(بيكاسي)،أطروحة دكتوراة غير منشورة،بغداد(٢٠١٠).
- ٥- حول الملك ابي-ايشوخ،يراجع:- RIME,4,PP.404-410.
- ٦- حول الملك سمسو-ايلونا،ينظر:- RIME,4,PP.372-404.
- ٧- حول الملك حمورابي،يراجع:- RIME,4,PP.332-371.

المصادر العربية:-

- الراوي فاروق ناصر، «الرياضيات عنصر حضاري متميز في العراق القديم»، سومر، مج ٤٥ (١٩٧٨)، ص ٢٦٣-٢٧١.
- سليمان، عامر، اللغة الاكدية (البابلية-الاشورية) تاريخها وتدوينها وقواعدها، الموصل (١٩٩١).
- الشويلي، سعد سلمان فهد، نصوص مسمارية غير منشورة من العصر البابلي القديم من تل بزيخ (زابلام) وأبو عنتيك (بيكاسي)، أطروحة دكتوراة غير منشورة، بغداد (٢٠١٠).
- عبد اللطيف، سجي مؤيد، قواعد اللغة السومرية في ضوء سلالة لكش الاولى، أطروحة غير منشورة، جامعة بغداد (٢٠٠٤).
- عبد، باسمه جليل، نصوص مسمارية غير منشورة من العصر البابلي القديم من (تل أبو عنتيك) أطروحة دكتوراة، جامعة بغداد (٢٠٠٣).
- العبيدي، خالد حيدر عثمان، اللغة السومرية وأثرها في اللغة الاكدية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الموصل (٢٠٠٦).
- عيسى، ميثاق موسى، العلوم والمعارف في تاريخ العراق القديم (الفلك-الطب-الكتابة-الأدب) أنموذجاً، رسالة ماجستير غير منشورة، بغداد (٢٠٠٦).
- محمد، احمد كامل، (ملاحظات عامة على النصوص المسمارية من تل ابو عنتيك الموسمين الثاني والثالث ٢٠٠٠-٢٠٠١، سومر، مج ٥٠، بغداد (١٩٩٠-٢٠٠٠)، ص ١-٥.

المصادر الأجنبية:-

Abed,B.,J.	«Old Babylonian Mathematical Texts in the Iraqi Museum from Larsa and Pikasi», <u>Sumer</u> ,53(2010).
Alexander,J.B.	<u>Early Babylonian Letters and Economic Texts</u> ,London (1943). (=BIN,7),
Bottéro,J	<u>Texts Économiques et Administratifs</u> , Paris (1957), (=ARM,7).
Civil,M.,	«Medical Commentaries from Nippur», <u>JNES</u> , 33/3 (1974), PP.329-338.
Dalley,S.,and others	<u>Old Babylonian Texts from Tell al Rimah.</u> (= OBT Tell Rimah), London (1975).
Dossin,G.	<u>La Correspondance Feminine</u> ,Paris(1967)(=ARM,10).
-----.	<u>Lettres de la Première Dynastie Babylonienne</u> . Paris (1933), (=TCL,17).
-----.	<u>Lettres de la Première Dynastie Babylonienne</u> , Paris (1934). (=TCL,18).
Figulla,H.H,Martin,W.J	<u>Letters and Documents of the old Babylonian Period</u> , London (1953) .(=UET,5).
Foxvog,D.A.,	<u>Introduction to Sumerian grammar</u> ,U.S.A (2008).
Frayne,D.,	<u>Old Babylonian period</u> (2003-1595), London (1990), (=RIME,4).
Gadd,C.J,Kramer,S.N.	<u>Literary and Religious Texts</u> ,secnd part, British (1966),

	(=UET,6).
Goetze,A.	«Fifty old Babylonian Letters from Harmal», <u>Sumer</u> ,14 (1958), PP.3-78.
-----.	<u>Old Babylonian Omen Texts</u> , Oxford (1947), (=YOS,10).
Hedrick Jr.,R.M.,	<u>The Waters of Babylonia:The Manageme -nt of Water Resources in the old Babyl -onian period</u> ,unpublished dissertation, U.S.A(1998).
Held,M.	«A faithful Lover in An old Babylonian Dialogue», <u>JCS</u> ,15 (1961),PP.1-26.
Huehnergard,J,A.	<u>A Grammar of Akkadian</u> ,U.S.A(2005).
Jean,C.F.	<u>Letters Diverses</u> ,Paris(1950), (=ARM,2).
King,L.,W.,	<u>Cuneiform Texts from Babylonian Tablets in the British Museum</u> , London (1902), (=CT 15).
-----.	<u>Cuneiform Texts from Babylonian Tablets in the British Museum</u> , London (1910), (=CT 29).
Kupper J.R.	<u>Letters De KI</u> ,France(1959). (=RA,53/4).
Lambert,W.G.	<u>Babylonian Wisdom Literature</u> , (=Lambert BWL), Oxford (1960).
Langdon,S.	<u>Sumerian and Semitic Religious and Historical Texts</u> , Oxford (1923). ,(=OECT 1).
Lutz,H.F	<u>Early Babylonian Letters from Larsa</u> , Oxford, (1917), (YOS,2).
-----.	<u>Sumerian and Babylonian Texts</u> ,Philad- elphia (1919), (=PBS ,1/2).
Pfeiffer,R.,H.	<u>The Archive of Shilwatershub Son of the King</u> , Oxford (1932), (=HSS,9).
Robson,E	<u>Mathematics in Ancient Iraq</u> , Oxford (2008).
Schroeder,O.	<u>Altbabylonische Briefe</u> ,Leipzig(1917), (= VAS,16).
Streck,M.,	<u>Altbabylonische Grammatik</u> , Leipzig (2006).
Von Soden,W.,	<u>Grandriss der Akkadischen Grammatik</u> , Roma(1995).
Wiseman,D.J,	«Supplementary Copies of Alalakh Tabl-ets», <u>JCS</u> , 8(2007), PP.1-30.
Al-Zeebari,A.	<u>Altbabylonische Briefe des Iraq Museum</u> , Ph.D Thesis, Universitat zu Munster (1964). (=ABIM).

شذرات من أوصاف الرسول الأكرم محمد صلى الله عليه وآله في القرآن الكريم

م. مهدي محمد جواد

جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية

Gleams of the Attributes of the Holy Prophet (pbuh) in the Holy Quran

Lecturer Mahdi Muhammad Jawad

Universty of Babylon\ College of Basic Education

Abstract

Researchers and scholars of Islamic nation have been interested in writing and studying the personality of the prophet Muhammad (pbuh) from all aspects. This research is an attempt to tackle some gleams of the prophet's attributes which Allah mentions in the Holy Quran. The prophet is described in the Holy Quran with some descriptions that cover all merits and virtues. It is sure that all what is said about the prophet is lower than the divine description.

مستخلص البحث

لقد عنى الباحثون من علماء الامة الاسلامية بالكتابة والدراسة عن شخص الرسول الاكرم محمد صلى الله عليه وسلم من جميع الوجوه والنواحي المتعلقة بذاته وسيرته وشؤون حياته كافة. وكمشراكة متواضعة مني سأتناول في هذا البحث شذرات من اوصاف النبي محمد صلى الله عليه وسلم في القرآن الكريم والتي حباه اياها المولى جل شأنه. فالقرآن الكريم قد وصف سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم بوصف عام جامع شامل لجميع المكارم والفضائل. وبالتأكيد فأن كل ما يقال بعد وصف الله تعالى له بالعظمة في اخلاقه لا يصل الى مرتبة ذلك الوصف الإلهي العظيم.

وخلاصة القول ان كل ما يسمى فضيلة وصفة حميدة اتصفت بها ذاته الشريفة يمكن ان تتطوي تحت هذا الوصف العام الشامل الجامع ألا وهو الخلق العظيم، ولو اردنا استقصاء تلك الاوصاف والشمائل وحدها لوسعنا ذلك المجلدات. وحسبنا في هذا البحث الصغير والمتواضع ان نتحدث عن اهم اوصافه صلى الله عليه وسلم بإيجاز ثم ان المتتبع لآيات القرآن الكريم يلاحظ انها بعد ان اطلقت هذا الوصف العام الشامل (الخلق العظيم) يجد انها قد ذكرت اوصافا مستقلة وصفت بها شخص الرسول الاعظم صلى الله عليه وسلم ويمكننا اجمال اهمها في هذا البحث :

فتحدثت عن وصفه في القرآن الكريم بأنه بشر يوحى اليه وذكرت بانه يشارك غيره من بني آدم بصفة البشرية هذه إلا انه امتاز عنهم بالوحي الإلهي الذي يرفع قدره ومكانته عن بقية البشرية. ثم تحدثت عن عبوديته لله من خلال وصف الله له بأنه عبد الله فقد اضاف الله اليه بقوله (بعده). وهذه الاضافة تشريف وتعظيم وتبجيل وتكريم، ثم وصفه بأنه نبي ورسول وبأنه مكتوب عندهم في التوراة والانجيل ولكنهم كتموا ذلك حسدا وعدوانا، وذكره في اكثر من آية كريمة بأنه يأمرهم بالمعروف وينهاهم عن المنكر وهي وظيفتا الانبياء والمرسلين. وأنه يُحل لهم الطيبات ويُحرم عليهم الخبائث وذلك هو الذوق الرفيع، ويضع عنهم اصرهم والاغلال التي كانت عليهم من تشديد الشرائع السابقة، وأنه برهان ونور من الله وشاهد وداع الى الله بإذنه، كما اثنى عليه في آيات أخر بالإشارة الى أنه رسول من انفسكم عزيز عليه ما عنتم حريص عليكم بالمؤمنين رؤوف رحيم، وبأنه الهادي الى عبادة الله والى الخير والقرب من الله، وأنه خاتم الانبياء والمرسلين وهذه الصفة هي خاصة بالرسول الاعظم محمد صلى الله عليه وسلم. وان هناك اوصاف في القرآن الكريم ذكرت صراحة واخرى ذكرت إشارة لا مجال لذكرها في هذا البحث الصغير. ومن الله العون وهو الهادي الى السبيل والحمد لله رب العالمين.

- (بشر يوحى اليه)

البشر : الخلق.

البشر : الانسان المفرد وغيره، للمذكر والمؤنث.

البشرة : ظاهر الجلد، وبشرة الارض ما ظهر من نباتها¹

وسمي البشر بشرا لتجرد بشرته من الشعر والصوف والوبر².

وقد وصف الله رسوله الكريم بقوله تعالى ﴿ قُلْ إِنَّمَا أَنَا بَشَرٌ مِثْلُكُمْ يُوحَى إِلَيَّ أَنَّمَا إِلَهُكُمُ إِلَهٌ وَاحِدٌ فَمَنْ كَانَ يَرْجُوا لِقَاءَ رَبِّهِ فَلْيَعْمَلْ عَمَلًا صَالِحًا وَلَا يُشْرِكْ بِعِبَادَةِ رَبِّهِ أَحَدًا ﴾³ فالرسول يشارك غيره من بني آدم بصفة البشرية الا انه امتاز عنهم بالوحي الالهي الذي يرفع قدره ومكانته عن بقية البشرية، بل على جميع المخلوقات فهو افضل مخلوقات الله على الاطلاق بما اوتي من وحي الله تعالى.

- (على خلق عظيم)

ان ابلغ تعبير رباني عرفه الانسان في حق النبي محمد صلي الله عليه وسلم هو ما وصفه الله به في قوله تعالى ﴿وَإِنَّكَ لَعَلَى خُلُقٍ عَظِيمٍ﴾⁴ وذلك بعد ثلاث آيات تناسب موضوع عظمة اخلاقه اذ قال تعالى ﴿ن وَالْقَلَمِ وَمَا يَسْطُرُونَ * مَا أَنْتَ بِنِعْمَةٍ رَبِّكَ بِمَجْنُونٍ * وَإِنَّ لَكَ لَأَجْرًا غَيْرَ مَمْنُونٍ * وَإِنَّكَ لَعَلَى خُلُقٍ عَظِيمٍ﴾⁵ وفي هذا بيان والفات نظر لعظم شرف النبي صلي الله عليه وسلم وشهادة من الله تعالى له بأنه على اكمل الاخلاق واتمها وارفعها وافضلها، بحيث لا يدانى فيها بحال من الاحوال.

فقد وصل صلي الله عليه وسلم إلى الذروة العالية من الخلق الحسن مع كل طبقات المجتمع من المشركين والكافرين والمنافقين والمؤمنين، فمدحه بأعظم مدح ولو كان هناك مدح أعظم من ذلك لمدحه به.

- (رؤوف رحيم)

يقول الله تعالى اسمه ﴿إِنَّ اللَّهَ بِالنَّاسِ لَرَعُوفٌ رَحِيمٌ﴾⁶ وهنا نجد ان الله تبارك وتعالى قد خص نبينا الكريم دون سائر الانبياء بصفيتين من صفاته تعالى إذ وصفه بأنه ﴿لَقَدْ جَاءَكُمْ رَسُولٌ مِنْ أَنْفُسِكُمْ عَزِيزٌ عَلَيْهِ مَا عَنِتُّمْ حَرِيصٌ عَلَيْكُمْ بِالْمُؤْمِنِينَ رَءُوفٌ رَحِيمٌ﴾⁷ أي بالمؤمنين منكم ومن غيركم رؤوف رحيم⁸، فقد اختار الله النبي صلي الله عليه وسلم من بين العرب لدعوته وختم رسالاته فهو رؤوف بالمؤمنين عامة عربا وعجما اذ يشفق عليهم ان يصيبهم الضرر، وهو في غاية الحرص على دفع الاذى عنهم وهو رحيم بهم يبذل كل ما في الوسع احسانا اليهم وجهادا في سبيل النفع العميم لهم⁹.

- (عبد الله)

العبودية : هي الخضوع والذل، ويقال عبد الله عبادة وعبودية أي انقاد له وخضع، وتعبد أي تقرب الى الله بالعبادة.

والعبادة : الخضوع للاله على وجه التعظيم¹⁰.

وقد وصف الله رسوله الكريم بالعبودية في كثير من آيات القرآن الكريم، منها قوله تعالى ﴿سُبْحَانَ الَّذِي أَسْرَى بِعَبْدِهِ لَيْلًا مِنَ الْمَسْجِدِ الْحَرَامِ إِلَى الْمَسْجِدِ الْأَقْصَى الَّذِي بَارَكْنَا حَوْلَهُ لِنُرِيَهُ مِنْ آيَاتِنَا إِنَّهُ هُوَ السَّمِيعُ الْبَصِيرُ﴾¹¹ وقد اجمع المفسرون والعلماء ان المراد به سيدنا محمد صلي الله عليه وسلم، وقوله بعبد - اضافة تشريف وتعظيم وتبجيل وتكريم، وقيل لما بلغ رسول الله صلي الله عليه وسلم الدرجات العالية والرتب الرفيعة ليلة المعراج اوحى الله عز وجل اليه : يا محمد بم شرفتك ؟

¹ - مختار الصحاح، 47

² - لسان العرب، 59/4، تاج العروس من جواهر القاموس، 44/3

³ - سورة الكهف / 110

⁴ - سورة القلم / 4

⁵ - سورة القلم / 1- 4

⁶ - سورة البقرة / جزء من الآية 143

⁷ - سورة التوبة / 128

⁸ - تفسير الميزان، 1 / 166

⁹ - مفهوم الاخلاق واساسه وقبس من اخلاق النبي (ص) حسبما ورد في القرآن، 206

¹⁰ - معجم مقاييس اللغة العربية، 403

¹¹ - سورة الاسراء / 1

قال : ربي حيث نسبتي الى نفسك بالعبودية. ومن الآيات التي تتحدث عن العبودية ايضا قوله تعالى ﴿وَإِنْ كُنْتُمْ فِي رَيْبٍ مِمَّا نَزَّلْنَا عَلَىٰ عَبْدِنَا فَأْتُوا بِسُورَةٍ مِثْلِهِ وَادْعُوا شُهَدَاءَكُمْ مِنْ دُونِ اللَّهِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ﴾¹ وقوله تعالى ﴿الْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي أَنْزَلَ عَلَىٰ عَبْدِهِ الْكِتَابَ وَلَمْ يَجْعَلْ لَهُ عِوَجًا﴾². وقوله تعالى ﴿تَبَارَكَ الَّذِي نَزَّلَ الْفُرْقَانَ عَلَىٰ عَبْدِهِ لِيَكُونَ لِلْعَالَمِينَ نَذِيرًا﴾³. وقوله تعالى ﴿وَأَنَّهُ لَمَّا قَامَ عَبْدُ اللَّهِ يَدْعُوهُ كَادُوا يَكُونُونَ عَلَيْهِ لِبَدًا﴾⁴ وقوله تعالى ﴿وَمَا أَنْزَلْنَا عَلَىٰ عَبْدِنَا يَوْمَ الْفُرْقَانِ يَوْمَ النِّقَىٰ الْجُمُعَانَ﴾⁵.

والعبد المراد في كل هذه الآيات الكريمة هو رحمة الله للعالمين سيدنا محمد ﷺ وهذه الصفة هي اشرف الفضائل التي يفخر بها رسول الله ﷺ امام خالقه تبارك وتعالى، فالعبودية هي اعلى مراتب الدين وارقى درجات الطاعة، فهي صفة تؤدي بالانسان الى ان يعبد ربه في كل مقام بما يناسب ذلك المقام فيتحقق من وراء ذلك خير كثير موصول، وهي حين تتحقق لصاحبها على حقيقتها ووجهها الصحيح تجعله من الاتقياء والاوفياء المسارعين الى المغفرة والطاعة⁶.

- (البشير النذير)

التبشير : هو الدعوة الى الدين، والبشارة الخبر السار، والبشرى ما يبشر به⁷.
والنذير : هو المنذر، يقال تناذر القوم : أي انذر بعضهم بعضا شرا وخوف بعضهم بعضا منه⁸.
قال تعالى ﴿يَا أَيُّهَا النَّبِيُّ إِنَّا أَرْسَلْنَاكَ شَاهِدًا وَمُبَشِّرًا وَنَذِيرًا * وَدَاعِيًا إِلَى اللَّهِ بِإِذْنِهِ وَسِرَاجًا مُنِيرًا﴾⁹. مجموعة من الاوصاف في قمة البيان وغاية الثناء من الله سبحانه على سيدنا محمد ﷺ بأنه رسول الله وشاهد على امته نظير قوله تعالى ﴿وَيَوْمَ نَبْعَثُ فِي كُلِّ أُمَّةٍ شَهِيدًا عَلَيْهِمْ مِنْ أَنْفُسِهِمْ وَجِئْنَا بِكَ شَهِيدًا عَلَىٰ هَؤُلَاءِ وَنَزَّلْنَا عَلَيْكَ الْكِتَابَ تِبْيَانًا لِكُلِّ شَيْءٍ وَهُدًى وَرَحْمَةً وَبُشْرَىٰ لِلْمُسْلِمِينَ﴾¹⁰ وهذا الشاهد الكريم يبشر امته بالجنة وينذرهم ويحذرهم من النار بالدخول فيها ان لم يتبعوه، وهو فوق كل هذا وذاك داع الى الله بأذنه ويأمر منه ووحيه، وهو السراج المنير الذي ينير درب الحياة المظلمة والمحفوفة بالمخاطر والمهالك والردى¹¹.

- (المدثر، المزمّل)

قال تعالى ﴿يَا أَيُّهَا الْمُدَّثِّرُ * قُمْ فَأَنْذِرْ * وَرَبِّكَ فَكْبَرُ﴾¹²، والمدثر بتشديد الدال والثناء أصله المتدثر اسم فاعل من التدثر بمعنى التغطي بالثياب عند النوم.
والمعنى: يا أيها المتغطي بالثياب للنوم خطاب للنبي (صلى الله عليه وآله وسلم) وقد كان على هذه الحال فخطب بوصف مأخوذ من حاله تأنيسا وملاطفة.
وقيل: المراد بالتدثر تلبسه (صلى الله عليه وآله وسلم) بالنبوة بتشبيها بلباس يتحلى به ويتزين وقيل: المراد به اعتزاله (صلى الله عليه وآله وسلم) وغيبته عن النظر فهو خطاب له بما كان عليه في غار حراء، وقيل: المراد به الاستراحة

¹ - سورة البقرة / 23

² - سورة الكهف / 1

³ - سورة الفرقان / 1

⁴ - سورة الجن / 19

⁵ - سورة الانفال / جزء من الآية 41

⁶ - موسوعة اخلاق القرآن، 1 / 148 - 150

⁷ - معجم مقاييس اللغة العربية، 52

⁸ - نفس المصدر السابق، 609

⁹ - سورة الاحزاب / 45 - 46

¹⁰ - سورة النحل / 89

¹¹ - تفسير الميزان، 16 / 174

¹² - سورة المدثر / 1 - 3

والفراغ فكانه قيل له (صلى الله عليه وآله وسلم): يا أيها المستريح قد انقضى زمن الراحة وأقبل زمن متاعب التكاليف وهداية الناس.

وقال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الْمَرْمَلُ﴾¹، بتشديد الزاي والميم وأصله المترمّل اسم فاعل من الترمّل بمعنى التلفف بالثوب لنوم ونحوه، وظاهره أنه (صلى الله عليه وآله وسلم) كان قد ترمّل بثوب للنوم فنزل عليه الوحي وخوطف بالمزمّل. وليس في الخطاب تهجين ولا تحسين كما توهمه بعضهم، نعم يمكن أن يستفاد من سياق الآيات أنه (صلى الله عليه وآله وسلم) كان قد قوبل في دعوته بالهزة والسخرية والإيذاء فاغتم في الله فترمّل بثوب لينام دفعا للهم فخوطف بالمزمّل وأمر بقيام الليل والصلاة فيه والصبر على ما يقولون فأفيد بذلك أن عليه أن يقاوم الكرب العظام والنوائب المرة بالصلاة والصبر لا بالتزمّل والنوم.

وقيل: المراد يا أيها المترمّل بعباءة النبوة أي المتحمل لأثقالها².

فقوله تعالى: يا أيها المدثر، ملاطفة في الخطاب من الكريم الى الحبيب اذ ناداه بحاله، وعبر عنه بصفته، ولم يقل يا محمد ليستشعر اللين والملاطفة من ربه³، وكذلك في المزمّل، فالمزمّل أسم من حالته التي كان عليها حين الخطاب وفي خطابه بهذا الاسم فائدتان: الاولى الملاطفة والمؤانسة ليستشعر انه غير عاتب عليه. والثانية هي التنبيه لكل مترمّل راقد ليله ليتنبه الى قيام الليل وذكر الله تعالى فيه، لان الاسم المشتق من الفعل يشترك فيه مع المخاطب كل من عمل ذلك العمل واتصف بتلك الصفة⁴.

- (رسول من انفسكم)

ومن أوصافه ^{صلى الله عليه وسلم} التي ورد ذكرها في القرآن الكريم وصفه تعالى إياه في الآية الكريمة ﴿لَقَدْ جَاءَكُمْ رَسُولٌ مِنْ أَنْفُسِكُمْ عَزِيزٌ عَلَيْهِ مَا عَنِتُّمْ حَرِيصٌ عَلَيْكُمْ بِالْمُؤْمِنِينَ رَءُوفٌ رَحِيمٌ﴾⁵، وقد اختلف المفسرون في تفسير قوله من انفسكم فبعضهم قال ان المراد بها انه بشر مثلكم لقوله تعالى ﴿أَكَاَنَ لِلنَّاسِ عَجَبًا أَنْ أَوْحَيْنَا إِلَى رَجُلٍ مِنْهُمْ أَنْ أَنْذِرِ النَّاسَ وَبَشِّرِ الَّذِينَ آمَنُوا أَنَّ لَهُمْ قَدَمَ صِدْقٍ عِنْدَ رَبِّهِمْ قَالَ الْكَافِرُونَ إِنَّ هَذَا لَسَاحِرٌ مُبِينٌ﴾⁶ وقوله تعالى ﴿قُلْ إِنَّمَا أَنَا بَشَرٌ مِثْلُكُمْ﴾⁷ أي انه لم يكن من جنس الملائكة. وبعض المفسرين قال ان المراد بـ من انفسكم أي من العرب نظير قوله تعالى ﴿لَقَدْ مَنَّ اللَّهُ عَلَى الْمُؤْمِنِينَ إِذْ بَعَثَ فِيهِمْ رَسُولًا مِنْ أَنْفُسِهِمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِنْ كَانُوا مِنْ قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُبِينٍ﴾⁸ في حين ذهب البعض الآخر من المفسرين الى

ان مقصودها هو خطاب لاهل الحرم، وذلك لان العرب كانوا يسمون اهل الحرم اهل الله وخاصته وكانوا يخدمونهم ويقومون باصلاح مهماتهم، فكانه قيل للعرب كنتم قبل مقدمه مجدين مهتمين في خدمة اسلافه وآبائه فلم تتكاسلوا في خدمته. وهناك تفسير رابع لبعض المفسرين يرى فيه ان المقصود من ذكر هذه الصفة هو التنبيه على طهارته ^{صلى الله عليه وسلم}. كأنه قيل هو من عشيرتكم تعرفونه بالصدق والامانة والعفاف والصيانة، وتعرفون كونه حريصا على دفع الآفات عنكم وايصال الخيرات لكم، وارسال من هذه حالته وصفته يكون من اعظم نعم الله عليكم⁹. وقرئ (من انفسكم) بالفتح، أي من اشرفكم وافضلكم¹⁰.

1 - سورة المزمّل / 1

2 - تفسير الميزان، 20 / 44

3 - الجامع لاحكام القرآن، 19 / 61

4 - نفس المصدر السابق، 19 / 33 و 61

5 - سورة التوبة / 128

6 - سورة يونس / 2

7 - سورة فصلت / جزء من الآية 110

8 - سورة آل عمران / 164

9 - مفاتيح الغيب، 8 / 342

10 - مجمع البيان في تفسير القرآن، 2 / 288 - 289

كما يذهب قسم آخر من المفسرين في تفسيرهم لهذه الآية الكريمة الى أن المراد برسول من أنفسكم قد يكون بمعنى من أشقائكم وأعزائكم، كما يقول القائل : لذي ودّه والقريب من قلبه : أنت من نفسي، وأنت من قلبي. أي أنت شقيق النفس، وقسيم القلب.

ومما يقوي ذلك قوله سبحانه : ﴿لَقَدْ جَاءَكُمْ رَسُولٌ مِنْ أَنْفُسِكُمْ عَزِيزٌ عَلَيْهِ مَا عَنِتُّمْ حَرِيصٌ عَلَيْكُمْ بِالْمُؤْمِنِينَ رَءُوفٌ رَحِيمٌ﴾¹ أي بحبه لكم، وميله إليكم، يعز عليه أن تعنتوا وتعاذوا فاحرموا الثواب وتستحقوا العقاب، فهو حريص على إيمانكم رافة بكم وإشفاقاً عليكم².

- (اول المسلمين)

يتفاوت الناس في اسلام وجوهمهم لله تعالى، ولا بد من ان يكون احدهم اول، فكان رسول الله ﷺ اولهم باطلاق مطلق وهذا ما تشير اليه الآية الكريمة ﴿قُلْ إِنْ صَلَاتِي وَنُسُكِي وَمَحْيَايَ وَمَمَاتِي لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ * لَا شَرِيكَ لَهُ وَبِذَلِكَ أُمِرْتُ وَأَنَا أَوَّلُ الْمُسْلِمِينَ﴾³. والتي تدل على ادب بارع ادب الله به رسوله الكريم وندب هو اليه امته⁴. ولم يصف القرآن الكريم ب اول المسلمين شخصا آخر غير الرسول ﷺ ولو لم يوجد اول المسلمين، المتمم لمكارم الاخلاق، ذلك الذي كانت صلاته ونسكه ومحياه ومماته لله رب العالمين، لو لم يوجد هذا الكائن الرباني لظل العالم مستشرفا اليه، ليكمل به ولظل العالم ناقصا مادة وروحا، فلما وجد ﷺ انتهت حكمة الله بوجوده وبرسالته الى ما بينه الله تعالى بقوله الشريف ﴿الْيَوْمَ أَكْمَلْتُ لَكُمْ دِينَكُمْ وَأَتْمَمْتُ عَلَيْكُمْ نِعْمَتِي وَرَضِيتُ لَكُمُ الْإِسْلَامَ دِينًا﴾⁵.

- (خاتم الانبياء والمرسلين)

الخاتم من كل شئ آخره⁶، وخاتم النبيين آخرهم، وهي صفة خاصة للرسول الاعظم ﷺ، حيث وصفه الله بها في القرآن الكريم فقال تعالى ﴿مَا كَانَ مُحَمَّدٌ أَبَا أَحَدٍ مِنْ رِجَالِكُمْ وَلَكِنْ رَسُولَ اللَّهِ وَخَاتَمَ النَّبِيِّينَ وَكَانَ اللَّهُ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمًا﴾⁷. وخاتم النبيين ختم الله به النبوة، فلا نبوة بعده ولا معه، فان قيل قد صح ان عيسى عليه السلام ينزل آخر الزمان بعده وهو نبي قلنا: ان عيسى عليه السلام ممن نبئ قبله وممن بشر بمجيئه ﷺ كما انه حين ينزل في آخر الزمان ينزل عاملا بشريعة محمد ﷺ ومصليا الى قبلته كانه بعض امته⁸.

ويقول الآلوسي⁹ في قوله تعالى (وخاتم النبيين) قيل انه جئ به ليشير الى كمال نصحه وشفقته ﷺ ذلك لان الرسول الذي يكون بعد رسول ربما لا يبلغ في الشفقة غايتها وفي النصيحة نهايتها اتكالا على من يأتي بعده كالوالد الحقيقي اذا علم ان لولده بعده من يقوم مقامه.

- (الهادي)

الهادي : الدليل. يقال هديته الطريق : أي دلتته الطريق.

الهداية : هي الدلالة على ما يوصل الى المطلوب¹⁰.

والهادي اسم من اسماء الله الحسنی وصفة من صفات الرسول الاعظم ﷺ ذكرها الله في القرآن الكريم، لان الرسول يهديهم الى عبادة الله ويدلهم عليه وعلى سبيل الخير والايمان المقرب منه عز وجل، وقد وردت لفظة هدى ومشتقاتها

¹ - سورة التوبة / 128

² - تفسير القمي، 11 / 21

³ - سورة الانعام / 162 - 163

⁴ - تفسير الميزان، 6 / 161

⁵ - سورة المائدة / جزء من الآية 3

⁶ - مختار الصحاح، 132

⁷ - سورة الاحزاب / 40

⁸ - رسول الله في القرآن، 98

⁹ - روح المعاني، 11 / 32 - 34

¹⁰ - التعريفات، 140

في كثير من آيات القرآن الكريم تتحدث عن صفة الرسول صلى الله عليه وسلم¹، مثل قوله تعالى ﴿وَكَذَلِكَ أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ رُوحًا مِنْ أَمْرِنَا مَا كُنْتَ تَدْرِي مَا الْكِتَابُ وَلَا الْإِيمَانُ وَلَكِنْ جَعَلْنَاهُ نُورًا نَهْدِي بِهِ مَنْ نَشَاءُ مِنْ عِبَادِنَا وَإِنَّكَ لَتَهْدِي إِلَى صِرَاطٍ مُسْتَقِيمٍ﴾².

والهداية هنا لها معنيان كما يقول بعض العلماء³، هداية بمعنى الدلالة وهداية بمعنى المعونة، فاما التي للرسول فهي الهداية بمعنى الدلالة ﴿وَإِنَّكَ لَتَهْدِي إِلَى صِرَاطٍ مُسْتَقِيمٍ﴾⁴، أي تدل الناس وترشدكم الى طريق الخير، اما ان سلكوه او لايسلكوه، ان يؤمنوا به او لا يؤمنوا به فهذا موضوع آخر، فالذي يؤمن به ويقبل على منهاج الله فيه ويصدق الله فيه تكون هداية الله له في ان يبسر عليه الامر ويعينه عليه، والى هذا اشار تبارك وتعالى بقوله ﴿وَالَّذِينَ اهْتَدَوْا زَادَهُمْ هُدًى وَآتَاهُمْ تَقْوَاهُمْ﴾⁵. أي الذين اهتدوا إلى الحق، ووصلوا إلى الهدى والايمان (زادهم هدى) فالضمير في زادهم يحتمل ثلاثة اوجه:

الاول - زادهم الله هدى بما ينزل عليهم من الآيات والاحكام، فاذا اقروا بها وعرفوها زادت معارفهم.

الثاني - زادهم ما قال النبي صلى الله عليه واله هدى.

الثالث - زادهم استهزاء المنافقين إيماناً.

والوجه في إضافة الزيادة في الهدى إلى الله هو ما يفعله تعالى بهم من اللطاف التي تقوي دواعيهم إلى التمسك بما عرفوه من الحق وتصرفهم عن العدول إلى خلافه. ويكون ذلك تأكيداً لما عملوه من الحق وصارفاً لهم عن تقليد الرؤساء من غير حجة ولا دلالة⁶.

- (شاهداً، شهيداً)

الشاهد : هو الدليل، والشاهد : الحاضر، والشاهد هو من يؤدي الشهادة.

والشهادة : ان يخبر بما رأى، وان يقر بما علم، يقال شهد على كذا : أي اخبر به خبراً قاطعاً⁷.

وقد وردت كلمة شاهد في ستة مواضع من القرآن الكريم ثلاثة منها تصف النبي الاكرم محمد صلى الله عليه وسلم بانه شاهد⁸. منها قوله تعالى ﴿يَا أَيُّهَا النَّبِيُّ إِنَّا أَرْسَلْنَاكَ شَاهِدًا وَمُبَشِّرًا وَنَذِيرًا﴾⁹، أي على امتك بابلاغك اياهم ما ارسلناك به من رسالة. وقيل شاهداً على من بعثت اليهم تراقب احوالهم واعمالهم وتتحمل عنهم الشهادة عما صدر عنهم من التصديق والتكذيب وسائر ما هم عليه من الهدى والضلال وتؤديها يوم القيامة اداءً مقبولا فيما لهم وما عليهم¹⁰، كما ورد وصف الشهادة في آية اخرى في قوله تعالى ﴿فَكَيْفَ إِذَا جِئْنَا مِنْ كُلِّ أُمَّةٍ بِشَهِيدٍ وَجِئْنَا بِكَ عَلَى هَؤُلَاءِ شَهِيدًا﴾¹¹.

وعليه نجد ان أكثر الأقوال في ذلك مبني على أخذ الشهادة بمعنى أداء ما حمل من الشهادة وبعضها على تفريق بين الشاهد والمشهود في معنى الشهادة، والأنسب للسياق أخذها بمعنى المعاينة وإن استلزم الشهادة بمعنى الأداء يوم القيامة، وأن الشاهد يقبل الانتطابق على النبي (صلى الله عليه وآله وسلم). كيف لا ؟ وقد سماه الله تعالى شاهداً إذ قال: ﴿يَا أَيُّهَا النَّبِيُّ إِنَّا أَرْسَلْنَاكَ شَاهِدًا وَمُبَشِّرًا وَنَذِيرًا﴾¹، وسماه شهيداً إذ قال: ﴿لِيَكُونَ الرَّسُولُ شَهِيدًا عَلَيْكُمْ﴾² حيث يعرف معنى شهادة الأعمال من شهادتها³.

¹ - المعجم المفهرس، 731 - 736

² - سورة الشورى / 52

³ - الرسول العربي المربي، 72

⁴ - سورة الشورى / جزء من الآية 52

⁵ - سورة محمد / 17

⁶ - التبيان في تفسير القرآن، 9 / 290

⁷ - معجم مقاييس اللغ العربية، 352

⁸ - المعجم المفهرس، 388

⁹ - سورة الاحزاب / 45

¹⁰ - الجامع الصحيح، 5050

¹¹ - سورة النساء / 41

¹ - سورة الاحزاب / 45

² - سورة الحج / جزء من الآية 78

³ - تفسير الميزان، 20 / 140

- (داع الى الله)

الداعية: هو الذ يدعو الى دين او فكر . يقال دعاه بدعاية الاسلام، والدعوة الى الله هي وظيفة الانبياء والرسل عليهم السلام¹، وقد وصف الله نبيه ﷺ بها فقال ﴿يَا أَيُّهَا النَّبِيُّ إِنَّا أَرْسَلْنَاكَ شَاهِدًا وَمُبَشِّرًا وَنَذِيرًا * وَدَاعِيًا إِلَى اللَّهِ بِإِذْنِهِ وَسِرَاجًا مُنِيرًا﴾² أي داعيا الى الله لا الى دنيا ولا الى مجد ولا الى عزة ولا الى عصبية جاهلية ولا الى مغنم ولا سلطان او جاه ولكن داعيا الى الله في طريق واحد يعمل الى الله باذنه. فما هو بمبتدع ولا بمتطوع ولا بقائل من عنده شيئا، انما هو اذن من الله له وامره لا يتعداه³، وقيل داعيا الى توحيد الله وافراد الالهية له واخلاص الطاعة لوجهه دون من سواه من الآلهة والوثان وكل ذلك بامرته تعالى⁴.

- (نور من الله)

النور : ما يبين الاشياء، ويرى الابصار حقيقتها⁵، ولقد وردت لفظة نور ومشتقاتها في كثير من آيات القرآن الكريم. وورد قسم منها في وصف النبي ﷺ . فالرسول هو النور الذي يهتدي الناس به من ظلمات الجهالة والغواية والضلالة⁶. ومن هذه الآيات قوله تعالى ﴿قَدْ جَاءَكُمْ مِنَ اللَّهِ نُورٌ وَكِتَابٌ مُبِينٌ﴾⁷، ويعني بالنور في هذه الآية الكريمة سيدنا محمد ﷺ ، وانما سماه الله نورا لانه يهتدى بالنور في الظلام والى هذا المعنى ذهب بعض المفسرين، فقال : يقول جل ثناؤه لهؤلاء الذين خاطبهم من اهل الكتاب قد جاءكم يا اهل التوراة والانجيل من الله نور يعني بالنور محمدا ﷺ الذي انار الله به الحق وظهر به الاسلام، ومحق به الشرك فهو نور لمن استنار به يبين الحق، ومن انارته الحق تبينه لليهود كثيرا مما كانوا يخفون من الكتاب⁸. وفي آية كريمة اخرى يقول الله تعالى ﴿يَا أَيُّهَا النَّبِيُّ إِنَّا أَرْسَلْنَاكَ شَاهِدًا وَمُبَشِّرًا وَنَذِيرًا * وَدَاعِيًا إِلَى اللَّهِ بِإِذْنِهِ وَسِرَاجًا مُنِيرًا﴾⁹ وفيها نجد ان الله جل جلاله قد سماه سراجا منيرا لانه جلا به ظلمات الشرك واهتدى به الضالون كما يجلى ظلام الليل بالسراج المنير¹⁰.

- (برهان)

البرهان : الحجة البينة الفاصلة¹¹.

ولقد وصف الله نبيه ﷺ بانه برهان من الله في قوله تعالى ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ قَدْ جَاءَكُمْ بُرْهَانٌ مِنْ رَبِّكُمْ وَأَنْزَلْنَا إِلَيْكُمْ نُورًا مُبِينًا﴾¹²، والمراد بهذه الآية الكريمة انه قد جاءكم من قبل ركم بفضله وعنايته بتربيتكم، وتركية نفوسكم برهان عظيم او جلي يبين لكم حقيقة الايمان الصحيح بالله عز وجل وجميع ما تحتاجون اليه من امر دينكم مؤيدا ذلك لكم بالآيات والدلائل والبيانات والحكم وهو سيدنا محمد ﷺ¹ الذي يظهر لكل من عرف سيرته في نشأته وتربيته وحاله في بعثته وسنته انه هو نفسه برهان على حقيقة ما جاء به، فكان برهانا على عناية الله له وتأييده اياه بوحيه وتوفيقه².

¹ - قياسات من الرسول، 6

² - سورة الاحزاب / 45 - 46

³ - نبوة محمد (ص) في القرآن، 121

⁴ - جامع البيان في تفسير القرآن، 12 / 18 و تفسير الميزان، 16 / 175

⁵ - معجم مقاييس اللغة العربية، 639

⁶ - مجمع البيان في تفسير القرآن، 3 / 169

⁷ - سورة المائدة / جزء من الآية 15

⁸ - جامع البيان في تفسير القرآن، 4 / 161

⁹ - سورة الاحزاب / 45 - 46

¹⁰ - روح المعاني، 3 / 471

¹¹ - معجم مقاييس اللغة العربية، 48

¹² - سورة النساء / 174

¹ - تفسير نور الثقلين، 2 / 144

² - تفسير القرآن الكريم، 3 / 98 - 99

وفي تفسير العياشي عن عبدالله بن سليمان قال : قلت لابي عبدالله عليه السلام قوله ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ قَدْ جَاءَكُمْ بُرْهَانٌ مِنْ رَبِّكُمْ وَأَنْزَلْنَا إِلَيْكُمْ نُورًا مُبِينًا﴾¹ قال : البرهان محمد صلى الله عليه وآله والنور علي عليه السلام قال: قلت له: صراطا مستقيما قال: الصراط المستقيم علي عليه السلام.²

- (أولويته بالمؤمنين)

قال تعالى ﴿النَّبِيُّ أَوْلَىٰ بِالْمُؤْمِنِينَ مِنْ أَنفُسِهِمْ﴾³ وهذه الآية الكريمة ان دلت على شئ فأنما تدل على شفقة النبي صلى الله عليه وآله وسلم بأمته، وان الولاء له والاسبقية في حقه فوق كل الاعتبارات بالنسبة للمسلمين، لانه اراد الخير لهم في الدنيا والآخرة، لذا جعل الله حقه فوق جميع الاولويات حتى من انفسهم، وقد قال صلى الله عليه وآله وسلم ((لا يؤمن احدكم حتى اكون احب اليه من ولده ووالده والناس اجمعين))⁴. وقد قال بعض العلماء العارفين : هو اولى بهم من انفسهم لان انفسهم تدعوهم الى الهلاك وهو يدعوهم الى النجاة.⁵

وفي تفسير علي بن ابراهيم لهذه الآية الكريمة قال : نزلت (وهو أب لهم) وازواجه امهاتهم فجعل عزوجل المؤمنين اولاد رسول الله صلى الله عليه وآله وجعل رسول الله أباهم لمن لم يقدر ان يصون نفسه ولم يكن له مال، وليس له على نفسه ولاية، فجعل الله تبارك وتعالى لنبيه الولاية على المؤمنين من انفسهم، وقول رسول الله صلى الله عليه وآله عليه واله بغدير خم : ايها الناس الست اولى بكم من انفسكم ؟ قالوا : بلى، ثم اوجب لامير المؤمنين صلوات الله عليه ما اوجبه لنفسه عليهم من الولاية، فقال : ألا من كنت مولاه فعلي مولاه فلما جعل الله عز وجل النبي ابا للمؤمنين الزمه مؤنتهم وتربية ايتامهم، فعند ذلك صعد رسول الله صلى الله عليه وآله المنبر فقال : من ترك مالا فلورثته، ومن ترك ديناً او ضياعاً فعلي والي، فألزم الله عز وجل نبيه للمؤمنين ما يلزم الوالد، والزم المؤمنين من الطاعة له ما يلزم الولد للوالد، وكذلك ألزم امير المؤمنين صلوات الله عليه ما ألزم رسول الله صلى الله عليه وآله من بعد ذلك، وبعده الائمة صلوات الله عليهم واحدا واحداً، والدليل على ان رسول الله صلى الله عليه وآله وامير المؤمنين صلوات الله عليهما والدان قوله ﴿وَعَبُدُوا اللَّهَ وَلَا تُشْرِكُوا بِهِ شَيْئًا وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَانًا﴾⁶ فالوالدان رسول الله صلى الله عليه وآله وامير المؤمنين عليه وآله السلام.⁷

- (رحمة للعالمين)

يقول الله تعالى واصفا رسوله الكريم ﴿وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا رَحْمَةً لِّلْعَالَمِينَ﴾⁸، فهو الرحمة المهداة للعالمين حقا وفعلا، وان الرحمة كانت عنده ذات اثر عام وللخلق كافة، فكان يداوي النفوس المريضة بالرحمة ويعالج الشاردة منها بالشفقة والرحمة. ومن القصص التي تروى في هذا المجال قصة ذلك الاعرابي الذي جاء يطلب من رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم فاعطاه ثم قال له ((أحسننت اليك)) فقال الاعرابي (ولا اجملت) فغضب الحاضرون من المسلمين وقاموا الى الاعرابي، فاخذه رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم معه فزاده ثم قال له ((أحسننت)) فقال الاعرابي (نعم : جزاك الله تعالى من اهل وعشيرة خيرا) فقال : لقد قلت ما قلت وفي نفس اصحابي من ذلك شئ، فان احببت فقل ما قلت بين يدي حتى يذهب ما في صدورهم، فقال الاعرابي (نعم) فلما كان الغد جاء رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم فقال : ان هذا الاعرابي قال ما قال فزدناه، فزعم انه رضي، أكذلك؟ قال: نعم، فجزاك الله تعالى من اهل وعشيرة خيرا. فقال رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم : ((مثلي ومثل هذا مثل رجل له ناقة شردت فاتبعها الناس فلم يزيدها إلا نفورا، فناداهم ان خلوا بيني وبين ناقتي فاني ارفق بها منكم واعلم، فتوجه لها فاخذ لها

1 - سورة النساء / 174

2 - تفسير نور الثقلين، 2 / 146

3 - سورة الاحزاب / جزء من الآية 6

4 - الجامع الصغير في احاديث البشير النذير، 2 / 753

5 - الجامع لاحكام القرآن، 14 / 122

6 - سورة النساء / جزء من الآية 36

7 - تفسير نور الثقلين، 7 / 256

8 - سورة الانبياء / 107

من قمام الارض فردها حتى جاءت اليه، واستأخدت وشد عليها رجالها واستوى عليها، واني لو تركتكم حيث قال الرجل ما قال لقتلتموه فدخل النار))¹.

- (ما ينطق عن الهوى)

قال تعالى ﴿وَمَا يَنْطِقُ عَنِ الْهَوَىٰ * إِنْ هُوَ إِلَّا وَحْيٌ يُوحَىٰ﴾² وهذه الآية الكريمة تبين صفة من صفات النبي الاكرم محمد صلی الله علیه و آله وسلم وهي ان كل ما يتقوه به فهو وحى من الله تعالى، فلا يخرج نطقه عن رأيه بل بوحى منه عز وجل. وهذا ان دل على شئ فانه يدل دلالة واضحة لا لبس فيها على ان السنة الشريفة الواردة من مصادرها الحقّة هي كالوحي المنزل في العمل³. وصيغة المستقبل (وما ينطق) في غاية الحسن، أي ما ضل حين اعتزلكم وما تعبدون في صغره وما غوى حين اختلى بنفسه ورأى ما رأى وما ينطق عن الهوى الآن حيث ارسل اليكم وجعل رسولا شاهدا عليكم. وكأن قائلا قال : فيماذا ينطق ؟ اعن الدليل او الاجتهاد ؟ فقال : لا، وانما ينطق عن الله بالوحي⁴، فالمصدر لحديثه هو الوحي الإلهي فهو مأمون من الانحراف والضلال كما قال الله عز وجل ﴿مَا ضَلَّ صَاحِبُكُمْ وَمَا غَوَىٰ * وَمَا يَنْطِقُ عَنِ الْهَوَىٰ * إِنْ هُوَ إِلَّا وَحْيٌ يُوحَىٰ * عَلَّمَهُ شَدِيدُ الْقُوَىٰ﴾⁵، ولا يخفى ما في هذا من الشرف الكبير للنبي الاعظم صلی الله علیه و آله وسلم ثم التسديد الرباني لكل ما يقوله او يتخذه من المواقف⁶.

- (مكتوب عندهم في التوراة والانجيل)

التوراة والانجيل من الكتب المنزلة، فالتوراة انزلت على سيدنا موسى عليه السلام والانجيل انزل على سيدنا عيسى عليه السلام.

ولقد جاء وصف النبي صلی الله علیه و آله وسلم في التوراة والانجيل لقوله تعالى ﴿الَّذِينَ يَتَّبِعُونَ الرَّسُولَ النَّبِيَّ الْأُمِّيَّ الَّذِي يَجِدُونَهُ مَكْتُوبًا عِنْدَهُمْ فِي التَّوْرَةِ وَالْإِنْجِيلِ﴾⁷. ومعنى هذه الآية الكريمة أي يجدون صفته ونعته ونبوته مكتوبة عندهم يعرفها علماءهم واحبارهم ولكنهم كتموا ذلك وبدلوه وغيروه حسدا منهم له وخوفا على زوال رئاستهم، وقد حصل لهم ما كانوا يخافونه، فقد زالت رئاستهم ووقعوا في الذل والهوان⁸، إذ لم تزل الانبياء تبشر بمحمد صلى الله عليه وآله حتى بعث الله تبارك وتعالى المسيح عيسى بن مريم، فبشر بمحمد صلى الله عليه وآله وذلك قوله تعالى : " يجدونه " يعنى اليهود والنصارى " مكتوبا " يعنى صفة محمد صلى الله عليه وآله " عندهم " يعنى في التوراة والانجيل وهو قول الله عزوجل يخبر عن عيسى : ﴿وَمُبَشِّرًا بِرَسُولٍ يَأْتِي مِنْ بَعْدِي اسْمُهُ أَحْمَدُ﴾⁹، وهكذا بشر موسى وعيسى بمحمد صلی الله علیه و آله وسلم كما بشر الانبياء صلوات الله عليهم بعضهم ببعض، حتى بلغه محمدا صلى الله عليه وآله¹⁰.

- (يأمرهم بالمعروف وينهاهم عن المنكر)

المعروف: هو كل فعل حسن بالعقل او الشرع وهو خلاف المنكر. والمعروف هو الصنعة التي يسديها المرء الى غيره. المنكر : ما تحكم العقول الصحيحة بقبحه او يقبحه الشرع او يحرمه او يكرهه¹.

والامر بالمعروف والنهي عن المنكر هما صفتان للرسول الاكرم صلی الله علیه و آله وسلم ذكرتا في القرآن الكريم، حيث انه هو الأمر بالمعروف الناهي عن المنكر، وهو القدوة الحسنة للدعاة والمصلحين والداعين الى الخير.

¹ - الخصائص الكبرى، 2 / 189

² - سورة النجم / 3 - 4

³ - الجامع لاحكام القرآن، 17 / 85

⁴ - التفسير الكبير، 28 / 280

⁵ - سورة النجم / 2 - 5

⁶ - تفسير الصافي، 6 / 83

⁷ - سورة الاعراف / جزء من الآية 157

⁸ - روح المعاني، 2 / 138

⁹ - سورة الصف / جزء من الآية 6

¹⁰ - تفسير نور الثقلين، 3 / 91

¹ - معجم مقاييس اللغة العربية، 415

قال تعالى ﴿يَأْمُرُهُم بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَاهُمْ عَنِ الْمُنْكَرِ﴾¹. ولأهمية الامر بالمعروف والنهي عن المنكر لاصحاب النبوات اكد القرآن الكريم على اقامته وحذر من مغبة التقاعس والتهاون عن ادائه، فهما فريضتان لازمتان للحفظ من الآفات والمعاصي التي تفتك بالامة وتقضي على مقوماتها وتصل بها في نهاية المطاف الى الدمار والهلاك، وهذا ما اكده القرآن الكريم في قوله تعالى ﴿وَلَتَكُنْ مِنْكُمْ أُمَّةٌ يَدْعُونَ إِلَى الْخَيْرِ وَيَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَأُولَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ﴾².

- (يحل لهم الطيبات ويحرم عليهم الخبائث)

الطيب : مأخوذ من طاب الشئ، طيبا وطيبة : أي زكا وطهر، وطاب : جاد وحسن ولد، وطاب نفسه بالشئ وافقها وارتاحت اليه او سمحت به³، الخبث : مأخوذ من خبث الشئ، خبثا وخبائثة : صار رديئا مكروها، يقال خبث فلان : أي صار ذا خبث فهو خبيث⁴، ولقد وصف القرآن الكريم الرسول الاعظم صلى الله عليه وسلم بهاتين الصفتين (تحليل الطيبات وتحريم الخبائث) في قوله تعالى ﴿الَّذِينَ يَتَّبِعُونَ الرَّسُولَ النَّبِيَّ الْأُمِّيَّ الَّذِي يَجِدُونَهُ مَكْنُوبًا عِنْدَهُمْ فِي الثَّوَرَةِ وَالْإِنجِيلِ يَأْمُرُهُم بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَاهُمْ عَنِ الْمُنْكَرِ وَيُحِلُّ لَهُمُ الطَّيِّبَاتِ وَيُحَرِّمُ عَلَيْهِمُ الْخَبَائِثَ﴾⁵.

وقد قال بعض المفسرين في تفسير هذه الآية ان الطيب هو ما تستطيه الاذواق من الاطعمة وتستفيد منه التغذية النافعة، ومن الاموال ما اخذ بحق وتراض بالمعاملة. والخبث من الاطعمة ما تمجه الطباع السليمة وتستقذره ذوقا كالميتة والدلم المسفوح او تصد عنه العقول الراجحة لضره⁶.

- (يضع عنهم اصرهم والاغلال التي كانت عليهم)

وصف الله رسوله الكريم بقوله ﴿وَيَضَعُ عَنْهُمْ إِصْرَهُمْ وَالْأَغْلَالَ الَّتِي كَانَتْ عَلَيْهِمْ﴾⁷. الاصر : النقل الذي يأصر صاحبه، أي يحبسه من الحراك لنقله. اما الاغلال التي كانت عليهم فالمراد منه الشدائد التي كانت في عباداتهم⁸، ولقد وصف الله رسوله الكريم بهذه الصفات لانه بعثه رحمة للعالمين. فبني اسرائيل كانوا فيما اخذوا به من الشدة في الاحكام من العبادات والمعاملات، كانوا كالذي يحمل اثقالا يئط منها وهو مع ذلك موثوق بالسلاسل والاغلال التي في عنقه ويديه ورجليه⁹. فقد فرض الله عليهم الغسل والوضوء بالماء ولم يحل لهم التيمم ولا يحل لهم الصلاة الا في الكنائس والمحاربي، وكان الرجل اذا اذنب خرج نفسه منتننا فيعلم انه اذنب، واذا اصاب شيئا من بدنه البول قطعوه، ولم يحل لهم المغنم فرفع ذلك رسول الله صلى الله عليه وآله عن امته¹⁰. فكان ارسال سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم رحمة لهم ولغيرهم ذلك ليضع عنهم تلك الاصار ويفكهم من قيود الاغلال.

- (حريص عليكم)

الحريص : هو طالب الشئ باجتهاد في اصابته وقد وصف الله رسوله الكريم صلى الله عليه وسلم بهذا الوصف في قوله تعالى ﴿لَقَدْ جَاءَكُمْ رَسُولٌ مِنْ أَنْفُسِكُمْ عَزِيزٌ عَلَيْهِ مَا عَنِتُّمْ حَرِيصٌ عَلَيْكُمْ بِالْمُؤْمِنِينَ رَءُوفٌ رَحِيمٌ﴾¹. أي حريص على ايمانكم وصلاح شأنكم او على حضوركم وعدم غفلتكم من مولاكم جل شأنه²، وكان رسول الله صلى الله عليه وسلم حريصا على اهتداء قومه به بايمان كافرهم وثبات مؤمنهم في دينه¹، كما

¹ - سورة الاعراف / جزء من الآية 157

² - سورة آل عمران / 104

³ - معجم مقاييس اللغة العربية، 399

⁴ - نفس المصدر السابق، 183

⁵ - سورة الاعراف / جزء من الآية 157

⁶ - الرسول العربي المربي، 57 - 58

⁷ - سورة الاعراف / جزء من الآية 157

⁸ - مفاتيح الغيب، 8 / 27 - 28

⁹ - تفسير القرآن الكريم، 4 / 229

¹⁰ - تفسير القمي، 11 / 23

¹ - سورة التوبة / 128

² - روح المعاني، 6 / 52 - 57

قال تعالى له ﴿إِنْ تَخْرِصْ عَلَىٰ هَٰذَا هُمْ فَإِنَّ اللَّهَ لَا يَهْدِي مَنْ يُضِلُّ وَمَا لَهُمْ مِنْ نَاصِرِينَ﴾² وقوله ﴿وَمَا أَكْثَرُ النَّاسِ وَلَوْ حَرَصْتَ بِمُؤْمِنِينَ﴾³ أي انه حريص عليكم، فلا يلقي بكم في المهالك ولا يدفع بكم الى المهوي فاذا هو كلفكم الجهاد وركوب الصعاب فما ذلك من هوان بكم عليه ولا بقسوة قلبه عليكم، انما هي الرحمة في صورة من صورها. الرحمة بكم من الذل والهوان. الرحمة بكم من الذنب والخطيئة. والحرص عليكم ان يكون لكم شرف حمل الدعوة وحظ رضوان الله تعالى والجنة التي وعد المتقين⁴، وقد كان صلى الله عليه وآله شديد الحرص على هداية كل الناس بدون تمييز وإخراجهم من الظلمات إلى النور حتى أشفق عليه المولى سبحانه وهذا روعه من الحالة التي هو عليها فخاطبه بقوله تعالى : ﴿لَعَلَّكَ بَاخِعٌ نَفْسَكَ أَلَّا يَكُونُوا مُؤْمِنِينَ﴾⁵، وقال تعالى : ﴿فَلَعَلَّكَ بَاخِعٌ نَفْسَكَ عَلَىٰ آثَارِهِمْ إِنْ لَمْ يُؤْمِنُوا بِهَٰذَا الْحَدِيثِ أَسَفًا﴾⁶. والبخع : قتل النفس غماً⁷. فيخاطبه المولى: هل تريد أن تتلف نفسك وتميتها حسرة وندامة لعدم إيمانهم، وتبلغ من التأسف إلى هذا الحد؟ ولما وصل إلى هذا المقام حثه المولى على ترك التأسف في آيات عديدة، نحو قوله تعالى : ﴿فَلَا تَذْهَبْ نَفْسُكَ عَلَيْهِمْ حَسْرَاتٍ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ بِمَا يَصْنَعُونَ﴾⁸.

- (خلوه من الفظاظة والخشونة)

أشار القرآن الكريم إلى صفات القائد التي اتصف بها رسول الله صلى الله عليه وآله من لينه مع الناس وعفوه عن من ظلمه وخلوه من الفظاظة والخشونة، وأشار إلى حسن معاشرته مع كل من صحبه وإلى رأفته وعطفه عليهم ورحمته بهم وعلى أعدائه، وتنزهه عن فظاظة الخلق وغلظة القلب. بقوله تعالى ﴿فَبِمَا رَحْمَةٍ مِنَ اللَّهِ لِنْتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنْتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانْفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ﴾⁹.
الفظ : الغليظ الجافي الخشن الكلام. وهذه غلظة في الجانب الكلامي.

غليظ القلب : قاسي الفؤاد الذي لا يوجد في قلبه رحمة ولا يحس منه لين¹⁰. وهذا في الجانب العملي والسلوكي. أي لو كنت (فظاً) جافياً (غليظ القلب) قاسياً سيئ الخلق (لانفضوا) أي تفرقوا (من حولك) من أطرافك (فاعف عنهم واستغفر لهم) : وهنا المولى يأمره أن يعفو عن الذين أساءوا إليه عندما فروا من القتال في واقعة أحد وتسببوا بهزيمة المسلمين وحصلت قتلى كثيرة بسبب فرارهم، ومع هذا أمر نبيه أن يعفو عنهم وأن يستغفر لهم¹¹.

- (صبور حيي)

كان من عظم خلق النبي صلى الله عليه وآله أنه يتحمل المشاق والصعاب في سبيل تطبيق الجانب الأخلاقي مع الناس خصوصاً فيما يرجع إليه شخصياً فكان يستحي أن يقف أمام أحد في عمل أو يقطع على أحد كلاماً، قال تعالى ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَدْخُلُوا بُيُوتَ النَّبِيِّ إِلَّا أَنْ يُؤْذَنَ لَكُمْ إِلَىٰ طَعَامٍ غَيْرَ نَاطِرِينَ إِنَّا هُمْ وَأَنَّهُمْ لَا يَسْتَحْيُونَ وَلَا يَسْتَأْنِسُونَ لِحَدِيثٍ إِنَّ ذَلِكُمْ كَانَ يُؤْذِي النَّبِيَّ فَيَسْتَحْيِي مِنْكُمْ وَاللَّهُ لَا يَسْتَحْيِي مِنَ الْحَقِّ﴾¹. فالآية تدعو إلى عدة أمور :

أ- أن دخول أي بيت من البيوت منهي عنه إلا بعد الإذن من صاحبه فمن باب أولى بيت النبي وهذا هو الاستثناء الأول.

¹ - تفسير الميزان، 11 / 88

² - سورة النحل / 37

³ - سورة يوسف / 103

⁴ - في ظلال القرآن، 3 / 1743

⁵ - سورة الشعراء / 3

⁶ - سورة الكهف / 6

⁷ - مختار الصحاح / 132

⁸ - سورة فاطر / 8

⁹ - سورة آل عمران / 159

¹⁰ - مختار الصحاح، 126

¹¹ - تبيين القرآن، 1 / 114

¹ - سورة الاحزاب / 53

- ب- الاستثناء الثاني من النهي قوله (غير ناظرين إناه) أي غير ناظرين وقت الطعام وساعة أكله فلا تدخلوا إلا وقت حلول الطعام ونضجه وتهيته وليس لكم أن تدخلوا قبل ذلك.
- إناه : وقته وحلول وقت الشيء. أي أن يكون دخولكم في الوقت المحدد للدعوة والطعام مهياً للأكل.
- ت- استحباب إجابة الدعوة وأن لا تتأخر بعد الأكل.
- ث- أن لا تجلسوا حلقاً مستأنسين يحدث بعضكم بعضاً بعد الأكل إلا إذا كان صاحب الدعوة يريد بها.
- ج- أن النبي لم يكن يتردد في تبيان الحق لحظة واحدة ولكن بعض الأمور قد تتعلق به شخصياً فمن الأدب أن لا يدافع عن نفسه لذلك كان المولى سبحانه هو الذي يدافع عنه 1.

- (معصوم هو وأهل بيته أصحاب الكساء)

قال تعالى ﴿إِنَّمَا يُرِيدُ اللَّهُ لِيُذْهِبَ عَنْكُمُ الرِّجْسَ أَهْلَ الْبَيْتِ وَيُطَهِّرَكُمْ تَطْهِيراً﴾².

نزلت هذه الآية في رسول الله وعلي بن أبي طالب وفاطمة والحسن والحسين صلوات الله عليهم، وذلك في بيت أم سلمة زوج النبي، فدعا رسول الله صلى الله عليه وآله أمير المؤمنين وفاطمة والحسن والحسين، ثم ألبسهم كساء له خبيراً، ودخل معهم فيه، ثم قال: اللهم هؤلاء أهل بيتي الذين وعدتني فيهم ما وعدتني، اللهم اذهب عنهم الرجس وطهرهم تطهيراً، فقالت أم سلمة: وأنا معهم يا رسول الله؟ قال: ابشري يا أم سلمة، فإنك إلى خير إنما نزلت فيّ وفي أخي وفي ابنتي وفي ابني وفي تسعة من ولد ابني الحسين خاصة، ليس معنا أحد غيرنا.

والإرادة هنا إرادة تكوينية لا يمكن تخلفها وهذا الخطاب مختص بهذه الفئة وهم أصحاب الكساء وليس معنى ذلك أنهم مجبرون عليها بل الاختيار لا يزال إليهم، ولو كانت هذه الإرادة تشريعية لكانت عامة لكل الناس ولما كان لهؤلاء فضل على سائر الناس، وفي قبيل ذلك الإرادة التشريعية التي يريد المولى أن يطهر جميع الناس كما في قوله تعالى ﴿وَلَكِنْ يُرِيدُ لِيُطَهِّرَكُمْ وَلِيُذْهِبَ عَنْكُمْ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ﴾³، وفي قوله ﴿وَيُنَزِّلُ عَلَيْكُمْ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً لِيُطَهِّرَكُمْ بِهِ﴾⁴. فهذه الإرادة إرادة تشريعية يمكن أن تتحقق ويمكن أن تتخلف.

الرجس : الشيء القذر سواء كان من حيث الطبع أو العقل أو الشرع ومن الجميع.

والتطهير : الذي يعني إزالة النجس. وهو تأكيد على مسألة إذهاب الرجس ونفي السيئات⁵.

- (الله وملائكته يصلون عليه)

قال تعالى : ﴿إِنَّ اللَّهَ وَمَلَائِكَتَهُ يُصَلُّونَ عَلَى النَّبِيِّ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا صَلُّوا عَلَيْهِ وَسَلِّمُوا تَسْلِيمًا﴾⁶.

إن مقام النبي (صلى الله عليه وآله) ومنزلته من العظمة بمكان، بحيث أن خالق عالم الوجود، وكل الملائكة الموكلين بتدبير أمر هذا العالم بأمر الله سبحانه يصلون عليه، وإذا كان الأمر كذلك فضموا أصواتكم إلى نداء عالم الوجود هذا، ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا صَلُّوا عَلَيْهِ وَسَلِّمُوا تَسْلِيمًا﴾¹، إنه جوهرة نفيسة لعالم الخلق، وقد جعل بينكم بلطف الله، فلا تستصغروا قدره، ولا تنسوا مقامه ومنزلته عند الله وملائكة السماوات.. إنه إنسان ظهر من بينكم، لكنه ليس إنساناً عادياً، بل هو إنسان يتلخص عالم الوجود في وجوده.

الصلاة من الله : إرسال الرحمة عليه وما يفعله به من إعلاء درجاته، ورفع منازلته وتعظيم شأنه وغير ذلك من أنواع كراماته.

الصلاة من الملائكة : مسألتهم الله سبحانه أن يصلي عليه وطلب الرحمة وإعلاء درجته.

¹ - تفسير القرآن الكريم، 11 / 209

² - سورة الاحزاب / 33

³ - سورة المائدة / 6

⁴ - سورة الانفال / 11

⁵ - التفسير الاصفى، 2 / 291

⁶ - سورة الاحزاب / 56

¹ - سورة الاحزاب / جزء من الآية 56

والصلاة من الله ومن الملائكة مستمرة على رسوله.

الصلاة من الناس على رسول الله : هو الدعاء له بإنزال الرحمة عليه كما ورد : اللهم صل على محمد وآل محمد كما صليت على إبراهيم وآل إبراهيم.

وقد اختلف المفسرون في الفرق بين (صلوا) و(سلموا) والذي يبدو أنسب للأصل اللغوي للكلمتين، وأوفق لظاهر الآية القرآنية، هو: أن (صلوا) أمر بطلب الرحمة والصلاة على النبي، أما (سلموا) فتعني التسليم لأوامر نبي الإسلام الأكرم، كما ورد في الآية (65) من سورة النساء ﴿فَلَا وَرَبِّكَ لَا يُؤْمِنُونَ حَتَّى يُحَكِّمُوكَ فِيمَا شَجَرَ بَيْنَهُمْ ثُمَّ لَا يَجِدُوا فِي أَنْفُسِهِمْ حَرَجًا مِمَّا قَضَيْتَ وَيُسَلِّمُوا تَسْلِيمًا﴾¹، وكما في رواية عن الإمام الصادق (عليه السلام) أن أبا بصير سأله فقال: قد عرفت صلاتنا على النبي، فكيف التسليم؟ قال: «هو التسليم له في الأمور»².

- (أنه أشجع الناس)

قال تعالى ﴿إِذْ تُصْعِدُونَ وَلَا تَلْوُونَ عَلَى أَحَدٍ وَالرَّسُولُ يَدْعُوكُمْ فِي أُحْرَاكُمْ فَأَتَابَكُمْ غَمًّا بِغَمٍّ﴾³.

الإصعاد : الذهاب في الأرض والإبعاد فيه، تقول : صعد في الجبل وأصعد في الأرض. والمعنى : ولقد عفا عنكم وقت إصعادكم أي ذهابكم في وادي أحد للانتهزام ثم جازاكم الله غمًّا حين ابتلاككم بسبب غم أدقتموه رسول الله صلى الله عليه وآله بعصيانكم إياه.

ونورد هنا ايضا بعضا من اوصافه الكريمة ﷺ التي وصفه الله تعالى بها في كتابه العزيز

- يصغي لمن حدثه : قال تعالى ﴿وَمِنْهُمْ الَّذِينَ يُؤْذُونَ النَّبِيَّ وَيَقُولُونَ هُوَ أَدْنَىٰ قُلٍّ أَدْنَىٰ خَيْرٍ لَّكُمْ يُؤْمِنُ بِاللَّهِ وَيُؤْمِنُ لِلْمُؤْمِنِينَ وَرَحْمَةً لِلَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ﴾⁴.

- أنه القدوة الكاملة : لقد بلغ من الكمال ما جعله إماماً لكل من يريد الخير والهداية والصلاح، أن يقتدي به ويحتذي على شاكلته، قال تعالى ﴿لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُو اللَّهَ وَالْيَوْمَ الْآخِرَ وَذَكَرَ اللَّهَ كَثِيرًا﴾⁵.

- يهدي إلى الصراط المستقيم : قال تعالى ﴿وَإِلَّا لَنَهَدِي إِلَىٰ صِرَاطٍ مُسْتَقِيمٍ﴾⁶.

- صبور على هداية الناس : قال تعالى ﴿وَاصْبِرْ وَمَا صَبْرُكَ إِلَّا بِاللَّهِ وَلَا تَحْزَنْ عَلَيْهِمْ وَلَا تَكُ فِي ضَيْقٍ مِّمَّا يَمْكُرُونَ﴾⁷.

- أنه غزير العلم : قال تعالى ﴿وَأَنْزَلَ اللَّهُ عَلَيْكَ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَعَلَّمَكَ مَا لَمْ تَكُن تَعْلَمُ وَكَانَ فَضْلُ اللَّهِ عَلَيْكَ عَظِيمًا﴾⁸.

- يشدد على نفسه بالعبادة : قال تعالى ﴿إِنَّ رَبَّكَ يَعْلَمُ أَنَّكَ تَقُومُ أَدْنَىٰ مِنْ ثُلُثِي اللَّيْلِ وَنِصْفَهُ وَثُلُثَهُ﴾¹.

وقال تعالى ﴿طه * مَا أَنْزَلْنَا عَلَيْكَ الْقُرْآنَ لِتَشْقَى﴾². أي لتتعب هذا التعب. والشقاء : يجيء بمعنى التعب.

- أن وجوده أمان للأمة من العذاب: قال تعالى ﴿وَمَا كَانَ اللَّهُ لِيُعَذِّبَهُمْ وَأَنْتَ فِيهِمْ وَمَا كَانَ اللَّهُ مُعَذِّبَهُمْ وَهُمْ يَسْتَغْفِرُونَ﴾³.

- استغفاره للأمة مستجاب: قال تعالى ﴿وَلَوْ أَنَّهُمْ إِذْ ظَلَمُوا أَنْفُسَهُمْ جَاءُوكَ فَاسْتَغْفَرُوا اللَّهَ وَاسْتَغْفَرَ لَهُمُ الرَّسُولُ لَوَجَدُوا اللَّهَ تَوَّابًا رَحِيمًا﴾⁴.

- أنه صاحب الكوثر : قال تعالى ﴿إِنَّا أَعْطَيْنَاكَ الْكَوْثَرَ * فَصَلِّ لِرَبِّكَ وَانْحَرْ * إِنَّ شَانِئَكَ هُوَ الْأَبْتَرُ﴾⁵.

¹ - سورة النساء / 65

² - الامثل في تفسير كتاب الله المنزل، 13 / 341

³ - سورة آل عمران / 153

⁴ - سورة التوبة / 61

⁵ - سورة الاحزاب / 21

⁶ - سورة الشورى / 52

⁷ - سورة النحل / 127

⁸ - سورة النساء / 113

¹ - سورة المزمل / 20

² - سورة طه / 1 - 2

³ - سورة الانفال / 33

⁴ - سورة النساء / 64

⁵ - سورة الكوثر / 1 - 3

- أول العابدين : قال تعالى ﴿قُلْ إِنْ كَانَ لِلرَّحْمَنِ وَلَدٌ فَأَنَا أَوَّلُ الْعَابِدِينَ﴾¹.
- أزواجه أمهاتهم : قال تعالى ﴿وَأَزْوَاجُهُ أُمَّهَاتُهُمْ﴾².
- السراج للعالم : قال تعالى ﴿وَدَاعِيَا إِلَى اللَّهِ بِإِذْنِهِ وَسِرَاجًا مُنِيرًا﴾³.
- أنه يتيم : قال تعالى ﴿أَلَمْ يَجِدْكَ يَتِيمًا فَآوَى﴾⁴.
- عالمية رسالة النبي في القرآن : قال تعالى ﴿قُلْ يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنِّي رَسُولُ اللَّهِ إِلَيْكُمْ جَمِيعًا﴾⁵.
- وقال تعالى ﴿وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا كَافَّةً لِلنَّاسِ بَشِيرًا وَنَذِيرًا وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ﴾⁶.
- وقال تعالى ﴿تَبَارَكَ الَّذِي نَزَّلَ الْفُرْقَانَ عَلَى عَبْدِهِ لِيَكُونَ لِلْعَالَمِينَ نَذِيرًا﴾⁷.
- وقال تعالى ﴿وَأُوحِيَ إِلَيَّ هَذَا الْقُرْآنُ لِأُنذِرَكُمْ بِهِ وَمَنْ بَلَغَ﴾⁸.
- وقال تعالى ﴿وَأَرْسَلْنَاكَ لِلنَّاسِ رَسُولًا وَكَفَى بِاللَّهِ شَهِيدًا﴾⁹.
- وقال تعالى ﴿هَذَا بَيَانٌ لِلنَّاسِ وَهُدًى وَمَوْعِظَةٌ لِلْمُتَّقِينَ﴾¹⁰.
- وقال تعالى ﴿هُوَ الَّذِي أَرْسَلَ رَسُولَهُ بِالْهُدَى وَدِينِ الْحَقِّ لِيُظْهِرَهُ عَلَى الدِّينِ كُلِّهِ وَلَوْ كَرِهَ الْمُشْرِكُونَ﴾¹¹.
- وقال تعالى ﴿هُوَ الَّذِي أَرْسَلَ رَسُولَهُ بِالْهُدَى وَدِينِ الْحَقِّ لِيُظْهِرَهُ عَلَى الدِّينِ كُلِّهِ وَكَفَى بِاللَّهِ شَهِيدًا﴾¹².
- عموم الخطاب للناس كافة: قال تعالى ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ اعْبُدُوا رَبَّكُمُ الَّذِي خَلَقَكُمْ وَالَّذِينَ مِنْ قَبْلِكُمْ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ﴾¹³.
- وقال تعالى ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ كُلُوا مِمَّا فِي الْأَرْضِ حَلَالًا طَيِّبًا﴾¹⁴.
- وقال تعالى ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ اتَّقُوا رَبَّكُمُ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ..﴾¹⁵.
- محاولة الهداية عامة لكل الناس: قال تعالى ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ قَدْ جَاءَكُمْ بُرْهَانٌ مِنْ رَبِّكُمْ وَأَنْزَلْنَا إِلَيْكُمْ نُورًا مُبِينًا﴾¹⁶.
- وقال تعالى ﴿شَهْرُ رَمَضَانَ الَّذِي أُنْزِلَ فِيهِ الْقُرْآنُ هُدًى لِلنَّاسِ وَبَيِّنَاتٍ مِنَ الْهُدَى وَالْفُرْقَانِ﴾¹⁷.
- وقال تعالى ﴿كِتَابٌ أَنْزَلْنَاهُ إِلَيْكَ لِتُخْرِجَ النَّاسَ مِنَ الظُّلُمَاتِ إِلَى النُّورِ﴾¹.
- وقال تعالى ﴿وَلَقَدْ صَرَّفْنَا لِلنَّاسِ فِي هَذَا الْقُرْآنِ مِنْ كُلِّ مَثَلٍ﴾².
- سياسة التغيير: قال تعالى ﴿وَلَا تَسْتَوِي الْحَسَنَةُ وَلَا السَّيِّئَةُ ادْفَعْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ فَإِذَا الَّذِي بَيْنَكَ وَبَيْنَهُ عَدَاوَةٌ كَأَنَّهُ وَلِيٌّ حَمِيمٌ﴾³.

- مؤدب من قبل الله :

- 1 - سورة الزخرف / 81
- 2 - سورة الاحزاب / 6
- 3 - سورة الاحزاب / 46
- 4 - سورة الضحى / 6
- 5 - سورة الاعراف / 158
- 6 - سورة سبأ / 28
- 7 - سورة الفرقان / 1
- 8 - سورة الانعام / 19
- 9 - سورة النساء / 79
- 10 - سورة آل عمران / 138
- 11 - سورة التوبة / 33 و سورة الصف / 9
- 12 - سورة الفتح / 28
- 13 - سورة البقرة / 21
- 14 - سورة البقرة / 168
- 15 - سورة النساء / 1
- 16 - سورة النساء / 174
- 17 - سورة البقرة / 185
- 1 - سورة ابراهيم / 1
- 2 - سورة الروم / 58
- 3 - سورة فصلت / 34

أ- العفو عن الآخرين :

ب- الأمر بالمعروف :

ت- الإعراض عن الجاهلين :

قال تعالى : ﴿خُذِ الْعَفْوَ وَأْمُرْ بِالْعُرْفِ وَأَعْرِضْ عَنِ الْجَاهِلِينَ﴾¹. خُذِ الْعَفْوَ : أي خذ ما عافاك من أفعال الناس وأخلاقهم وما يأتي منهم من غير كلفة، ولا تداقهم، واطلب الميسور منهم ونحوه قوله عليه السلام (يسروا ولا تعسروا) أمر - سبحانه - بالتسامح وترك الاستقصاء في القضاء والاقتضاء.

وَأْمُرْ بِالْعُرْفِ : بالمعروف والجميل من الأفعال والحميد من الخصال.

وَأَعْرِضْ عَنِ الْجَاهِلِينَ : ولا تكافئ السفهاء بمثل سفههم، وأعرض عما يسوءك منهم.

وقيل : إنه لما نزلت الآية سأل جبرائيل، فقال : لا أدري حتى أسأل، ثم أتاه فقال : يا محمد إن الله يأمرك أن تَصِلَ من قطعك، وتعطي من حرمك، وتعفو عمن ظلمك.

وعن الصادق عليه السلام : (أمر الله نبيه بمكارم الأخلاق، وليس في القرآن آية أجمع لمكارم الأخلاق منها)

وختاماً نقول ان محمدا ﷺ هو اعلى مثل ضربه الله تعالى للانسانية واعظم قدوة هياها الله للبشرية هو الانسان الكامل الذي بلغ في المكارم اعلى ذراها ووصل الى منتهاها، وان اوصاف الرسول ﷺ كثيرة ومتعددة كتبنا في هذا البحث المتواضع شذرات منها، وان هناك من صفاته الكثير منها ما ذكره الله تعالى بها في كتابه العزيز صراحة ومنها اشارة لكن لامجال لذكرها في هذا البحث المتواضع.

المصادر

- الامثل في تفسير كتاب الله المنزل، الشيخ مكارم ناصر الشيرازي، (كتاب الالكتروني) [www.makaremshirazi.org / books / Arabic. htm](http://www.makaremshirazi.org/books/Arabic.htm)
- تاج العروس من جواهر القاموس، الزبيدي، دار الفكر، بيروت، 1994م.
- التبيان في تفسير القرآن، الشيخ الطوسي، تحقيق وتصحيح: احمد حبيب نصير العاملي، مطبعة مكتب الاعلام الاسلامي، قم المشرفة، 1409هـ.
- تبين القرآن، آية الله العظمى الامام السيد محمد الحسيني الشيرازي، مؤسسة المجتبى للتحقيق والنشر، 2000م.
- التعريفات، الشريف علي بن محمد الجرجاني، دار الشؤون الثقافية، بغداد، 1986م.
- التفسير الاصفى، الفيض الكاشاني، تحقيق: مركز الابحاث والدراسات الاسلامية، مطبعة مكتب الاعلام الاسلامي، قم المشرفة، 1418هـ.
- تفسير الصافي، الفيض الكاشاني، تحقيق: السيد محسن الحسيني الاميني، دار الكتب الاسلامية، طهران، 1416هـ.
- تفسير القرآن الكريم، عماد الدين اسماعيل بن كثير القرشي، مكتبة النهضة العربية، عالم الكتاب، بيروت، 1985م.
- تفسير القمي، علي بن ابراهيم القمي، تصحيح وتعليق: السيد طيب الموسوي الجزائري، ط/3، مؤسسة دار الكتاب للطباعة والنشر، ايران، قم، 1404هـ.
- التفسير الكبير، الفخر الرازي، دار الفكر، بيروت.
- تفسير الميزان، السيد الطباطبائي، منشورات مؤسسة الاعلمي للطباعة، قم المقدسة، 1997م.
- تفسير نور الثقلين، الشيخ الحويزي، تصحيح وتعليق: السيد هاشم الرسولي المحلاتي، ط/4، مؤسسة الاسماعيليان للطباعة والنشر، قم، 1412هـ.

¹ - سورة الاعراف / 199

- تنوير الازدهان في تفسير روح البيان، الشيخ اسماعيل حقي البروسي، تحقيق واختصار: محمد علي الصابوني، الدار الوطنية للنشر والتوزيع والاعلان، بغداد، 1990م.
- الجامع لاحكام القرآن، ابي عبد الله محمد بن احمد القرطبي، دار الكاتب العربي، القاهرة، 1967م.
- جامع البيان في تفسير القرآن، محمد بن جرير الطبري، دار الفكر للطباعة والنشر، بيروت، 1978م.
- الجامع الصحيح، محمد بن اسماعيل البخاري، دار احياء التراث، بيروت، 1958م.
- الجامع الصغير في احاديث البشير النذير، جلال الدين السيوطي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، 1401هـ.
- الخصائص الكبرى، جلال الدين السيوطي، ط/2، بغداد، 1984م.
- رسول الله في القرآن، احمد محمد السردان، 1998م.
- الرسول العربي المربي، عبد الحميد الهاشمي، دار الثقافة للجميع، دمشق، 1981م.
- روح المعاني (تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني)، ابي الثناء الآلوسي، دار الكتب العلمية، بيروت، 1415هـ.
- في ظلال القرآن، سيد قطب، ط 13، دار الشروق، بيروت، 1986م.
- قبسات من الرسول، محمد قطب، ط 20، مكتبة وهبة.
- لسان العرب، ابن منظور، دار صادر، بيروت، 1955م.
- مجمع البيان في تفسير القرآن، الشيخ الطبرسي، تحقيق وتعليق: لجنة من العلماء والمحققين الاخصائيين، مؤسسة الاعلامي للمطبوعات، بيروت، 1995م.
- مختار الصحاح، محمد بن ابي بكر عبد القادر الرازي، دار الكتاب العربي، بيروت، 1981م.
- المعجم المفهرس لالفاظ القرآن الكريم، محمد فؤاد عبد الباقي، دار الفكر، بيروت، 1986م.
- معجم مقاييس اللغة العربية، احمد بن فارس، تحقيق: عبد السلام محمد بن هارون، دار الفكر، 1979م.
- مفاتيح الغيب، محمد ضياء الدين عمر الرازي، دار الفكر، 1985 م.
- مفهوم الاخلاق واساسه وقبس من اخلاق النبي (ص) حسبما ورد في القرآن، جمال محمد الباجوري، بحوث الندوة الفكرية الرابعة لدراسة شخصية الرسول محمد (ص)، جمهورية العراق، وزارة الاوقاف والشؤون الدينية.
- موسوعة اخلاق القرآن، احمد الشرياحي، دار الرائد العربي، بيروت، 1981 م.
- نبوة محمد (ص) في القرآن، حسن ضياء الدين متر، دار النصر، حلب، 1973 م.

أثر منشطات الادراك في الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة المطالعة .
 أ.م. جؤذر حمزة كاظم الفتلاوي الباحث: إبراهيم عويد هراط

شذرات من حياة السيد ابو القاسم الخوئي (1899-1992)

م.م. الهام حمزة منسي

جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الانسانية

Gleams from the Life of Sayid Abu al-Qasim al- Khoei (1899-1992)

Asst. Lecturer Ilham Hamza Mansi

University of Babylon / College of Education for Human Sciences

Abstract

Sayid Abu al-Qasim al-Khoei is the head of al-Hawza in Najaf and the great Imam of Shiite. He wrote in religious doctrines, fundamentalism, and jurisprudence. His various writings played a major role in raising awareness of the religious community in which he lived. This research studies the personality of this great Imam. It is divided into three sections preceded by an introduction shedding light upon the major stations of his life.

الملخص

السيد ابو القاسم الخوئي هو رئيس الحوزة العلمية في النجف الاشرف وهو المرجع الشيعي العظيم. كتب في العقائد والاصول والفقه. لعبت كتاباته المتنوعة دورا مهما في زيادة وعي المجتمع الديني الذي كان يعيش فيه. يدرس هذا البحث شخصية هذا الامام العظيم حيث ينقسم الى ثلاثة فصول تسبقها مقدمة وهي تسلط الضوء على المحطات الرئيسية في حياته.

المقدمة

لا تخلو امة من رجال ساهموا في تأسيسها ورفعوا من شأنها واقاموا كيانها فكانوا قدوة ورموزاً تدين لهم تلك الامم وعلى مر العصور بالفضل، وتكن لهم كل الاحترام والتقدير، وان طال عليهم الامد فجيل يمضي وجيل يظهر والرمز هو الرمز والولاء هو الولاء ونحن الامة الاسلامية لنا رجال صنعوا لنا الهوية وحددوا لنا المسير وحفظوا لنا الكرامة انهم علمائنا الاعلام، هؤلاء الافاضل هم رموزنا الشامخة التي عصت على ان تتحني لغير الله سبحانه وتعالى. وهنا كانت لنا وقفة امام واحد من هؤلاء العظام نقرأ صفحات شموخه الناصعة، انه الاستاذ المحقق السيد ابو القاسم الموسوي الخوئي (قدس سره). اقتضت طبيعة الموضوع وكيفية التعامل مع المادة العلمية الى بنائها على ثلاثة مباحث مسبقة مقدمة ومنتوية بخاتمة، حمل المبحث الاول عنوان (السيد الخوئي سيرته الشخصية-تكوينه الفكري) تضمن اسمه ونسبه والقباه واولاده، فضلاً عن دراسته العلمية في مرحلة المقدمات والسطوح والبحث الخارج. واساتذة الامام الخوئي (قدس سره) وتلامذته. وكرس المبحث الثاني الذي كان يحمل عنوان (اثار السيد ابو القاسم الخوئي في الجانبين الفكري والخيري) لدراسة مؤلفات السيد الخوئي ونشاطه الخيري وعلاقته بالشخصيات العلمية البارزة، واطل المبحث الثالث ليحمل عنوان (مواقف السيد الخوئي الاسلامية المشرفة) تضمن هذا المبحث موقف السيد الخوئي من القضية الفلسطينية فضلاً عن موقفه من الشيوعية وموقفه من احداث ايران وموقفه من تأميم نفط العراق عام 1972. واخيرا تطرقنا الى وفاة السيد ابو القاسم الخوئي (قدس سره). اما الخاتمة فقد تضمنت اهم ماتوصلنا اليه من استنتاجات.

اعتمدنا لأعداد هذا البحث على عدد من المصادر وكان من اهمها كتاب (لمحات من حياة الامام المجدد السيد الخوئي) لمؤلفة هاشم فياض الحسيني وضم هذا الكتاب معلومات مهمة عن اساتذته وتلاميذه ومؤلفات الامام الخوئي (قدس سره) وكتاب سيرة وحياة الامام الخوئي (قدس سره) لمؤلفة احمد الواسطي يتضمن الامام الخوئي (قدس سره) ودوره في الانتفاضة الشعبانية فضلاً عن كتاب (المرجعية ومواقفها السياسية في مدرسة اهل البيت ع) لمؤلفة محمد الغروي ويتضمن هذا كتاب علاقة الامام الخوئي (قدس سره) بالشخصيات العلمية البارزة فضلاً عن كتاب (الامام الخوئي زعيم الحوزة العلمية) لمؤلفة طراد حمادة فقد احتوى هذا الكتاب على معلومات مهمة حول مراحل دراسة السيد ابو القاسم الخوئي (قدس سره).

المبحث الاول

السيد ابو القاسم الخوئي-سيرته الشخصية-تكوينه الفكري

المبحث الاول:- السيد ابو القاسم الخوئي - سيرته الشخصية- تكوينه الفكري

أولاً: اسمه ونسبه والقابله واولاده :-

هو ابو القاسم بن علي اكبر بن هاشم الموسوي الخوئي ولد في التاسع عشر من شهر تشرين الثاني من عام 1899 م في بلدة خوي التابعة لأذربيجان الغربية ونشأ بها مع والده واخوانه واتقن القراءة والكتابة وبعض المبادئ في صغره وعندما هاجر والده الى النجف الاشرف والتحق به السيد ابو القاسم الخوئي سنة 1911م برفقة اخيه الاكبر السيد عبد الله الخوئي⁽¹⁾ وجاءت تسمية ابو القاسم الخوئي ان والده السيد علي اكبر الخوئي جاءه في مدينة مشهد احد طلابه وهو من فضلاء مدينة خوي ومن المتدينين والمتقين فقال للسيد علي اكبر الخوئي رأيت في المنام الامام امير المؤمنين عليه السلام وحملني رسالة اليك وقال عليه السلام الحمل الذي في بطن زوجتك ذكر⁽²⁾، جعل اسمه ابو القاسم وسيكون له شأن وقد ذاع صيت هذا المنام في سيرة السيد وعند تلامذته فيما بعد وصار دليلاً على كراماته⁽³⁾.

نسبه :

يرجع نسبه الى الشجرة العلوية المباركة النبوية الشريفة حيث يتصل بالإمام الكاظم بن جعفر الصادق بن محمد الباقر بن علي بن الحسين بن الحسين بن علي بن ابي طالب (عليهم السلام)⁽⁴⁾.

القابله :-

كان له رحمه الله القاباً عديدة اهمها:

-الموسوي نسبه الى جده الامام موسى الكاظم (ع) .

-الخوئي نسبه الى مدينة خوي التي اقام فيها .

-النجفي نسبه الى مدينة النجف الاشرف التي اقام فيها هو وعائلته في المدينة المقدسة بجوار جده امير المؤمنين (عليه السلام)⁽⁵⁾.

أولاده :

1-السيد جمال الدين الخوئي :

ولد في مدينة النجف الاشرف سنة 1918 ، نشأ في كنف والده نشأة دينية علمية وتتلذذ على يديه وعلى غيره من الاعلام ، وحضر ابحاث والده في الفقه والاصول ثم اشتغل بالتدريس والبحث وكانت له حوزة درس صغيرة في النجف الاشرف وله العديد من المقالات والتعليقات في الفقه والاصول والفلسفة والادب في اللغتين العربية والفارسية وقد نشر بحوثه في بعض المجالات والصحف الايرانية في سنين متفاوتة وقد تعرض لظلم السلطات الحاكمة واعتدت على حرمة وقد حاولت قتله في سنة 1979 م الامر الذي اضطره الى مغادرة العراق والتوجه الى سوريا ف قضى فيها عدة سنوات واسس هناك مكتبة فخمة ثم هاجر بعد ذلك الى ايران للعلاج غير ان الاجل لم يمهلها فانتقل الى رحمة الله في سنة 1983 ودفن في رواق العقيلة فاطمة في قم المقدسة تاركاً عدة اولاد وهم السيد عماد الدين والسيد مصطفى والسيد موسى والسيد هاشم والسيد امين والسيد حميد⁽⁶⁾.

2-السيد علي الخوئي:

ولد في مدينة النجف الاشرف سنة 1925 م ودرس المقدمات والسطوح على يد بعض الفضلاء ثم انصرف لمزاولة اعمال التجارة ،توفي في حادث سيارة مع عائلته سنة 1968⁽⁷⁾.

3- السيد عباس الخوئي :

ولد في مدينة النجف الاشرف سنة 1931 م ويمارس الان اعمال حرة في دول المنطقة⁽⁸⁾.

4- السيد عبد الصاحب الخوئي :

ولد مدينة في النجف الاشرف عام 1955 ودرس في المدارس الاكاديمية وتخرج منها ثم اشتغل بالتجارة ثم انتخب اميناً عاماً بعد وفاة اخيه مجيد الخوئي في المؤسسة الخيرية⁽⁹⁾.

5- السيد محمد تقي الخوئي .

ولد في النجف الاشرف سنة 1958 ودرس المقدمات والسطوح على يد بعض الفضلاء ثم اخذ يحضر الابحاث العلمية الخارجية في الفقه والاصول على يد والده في مجلس الخضراء وقد الف السيد محمد تقي الخوئي (رحمة الله) مباني العروة الوثقى والشروط والالتزامات التبعية للفقود وقبس من تفسير القران ،استشهد في حادث مروع عند عودته من زيارة جده الامام الحسين (ع) سنة 1994.⁽¹⁰⁾

6- السيد مجيد الخوئي

ولد في النجف الاشرف سنة 1962 وترعرع في احضان والده فقد درس المبادئ العلمية على يد اساتذة قديرين اكمل دراسة المقدمات والسطوح واخذ يحضر للدراسات العالية في الفقه والاصول على يد والده الامام الخوئي ،غادر العراق سنة 1991 م بسبب نشاطه في الانتفاضة الشعبانية واقام في لندن حيث عين نائب الامين العام لمؤسسة الخوئي الخيرية في لندن سنة 1994 وفي سنة 2003 قامت مجموعة من المرتزقة بقتل السيد بصورة بشعة حيث قاموا بطعنه بالسكاكين والسيوف حتى الموت (رحمة الله عليه)⁽¹¹⁾

7- السيد ابراهيم الخوئي .:

ولد في النجف الاشرف سنة 1964 م ،عمل بتجارة الاقمشة في النجف الاشرف وفي الاحداث الشعبانية سنة 1991م اعتقلته سلطات النظام السابق ولم يعثر عليه حتى الان⁽¹²⁾.

ثانياً: دراسته

لم ينتسب السيد ابو القاسم الخوئي في صغره الى المدارس الحكومية بل ترعرع في احضان والده الكريم وبانت عليه قدرته بتلقي العلوم ،مما كانت تبشر بمستقبل زاهر⁽¹³⁾، وعندما قدم الى النجف الاشرف عام 1911م كان في الثالثة عشر من عمره ولقد اجتاز المدارج العلمية في مختلف العلوم بسرعة فائقة وتفوق على بقية الطلبة⁽¹⁴⁾، ووجد في مدرسته في النجف الاشرف البيئة المناسبة والمدرسة التي مازالت منذ الف عام مركز العلم والفضيلة ومنبع النور والهداية ومهد الدراسات الاسلامية في حقل الفقه والاصول والتفسير والفلسفة وما يتصل بذلك من شؤون العقيدة والفكر ، وعلى الأرجح فأن السيد الخوئي لم يواجه مشكلات غير قابلة للحمل تتعلق بالتكيف مع البيئة النجفية او تدبير شؤون معاشه وهو في هذا السن ويعود ذلك الى اقامة والده في النجف سابقاً للدراسة مما سمحت له بتدبير شؤون عائلته مع والده ودراسة ابنائه مع ملاحظة الوضع الصعب الذي يمر به كل مهاجر. انقسمت دراسته في النجف الاشرف الى ثلاثة مراحل هي:⁽¹⁵⁾

- المرحلة الاولى :مرحلة المقدمات في المقام الاول لطلبة الحوزة العلمية وتعتبر بمستوى المرحلة المتوسطة والثانوية في نظم التعليم الحديث ويدرس فيها الطالب النحو والصرف والفقه والمنطق وتمثل هذه المرحلة القاعدة او الاساس الذي يستند عليه الطالب⁽¹⁶⁾.

- المرحلة الثانية: مرحلة السطوح تأتي في المقام الثاني وتعتبر بمستوى الكليات وسميت بالسطوح لأن الدراسة فيها بشكل سطحي حيث تكون القراءة من سطح الكتاب اي دراسة متن الكتب الموضوعة في الفقه واصوله والكلام والفلسفة وغيرها.⁽¹⁷⁾

- المرحلة الثالثة: هي البحث الخارج وسميت بهذا الاسم لأن الدراسة فيها تكون خارج الكتب المقرر دراستها والتدريس فيها لا يعتمد على كتاب معين وتقوم مقام الدراسات العليا⁽¹⁸⁾.

اقام السيد علي اكبر الموسوي الخوئي وعائلته في منزل صغير يزدحم بين دور العلم من مدراس ومساجد فهذه الإقامة المستقرة سمحت لأبنائه ومنهم السيد ابو القاسم الخوئي على الخصوص بطرق ابواب العلم في سن مبكر والتفرغ

للتحصيل والدراسة المنتظمة وهذا الشيء ممكنه من انتهاء دراسة المقدمات والسطوح في سبع سنوات ويشهد للسيد الخوئي جميع اقرانه ومعارفه بالنبوغ والذكاء والقدرة على التحصيل واتقان دروسه المتنوعة بين اللغة والمنطق والاصول والفقه وغيرها من العلوم فلقد درس على يد والده واساتذة اخرين⁽¹⁹⁾ ، وبعد ذلك اتجه السيد ابو القاسم الخوئي (قدس) الى دراسة السطوح وتقوم الدراسة في هذه المرحلة على متون الكتب واصول الفقه وتتبع فيها محاكمة الاراء ومناقشتها بحرية كاملة وعلى الاكثر تجري هذه المرحلة على اسلوب الحلقات حيث تجمع اكثر من طالب في المجلس احد المدرسين المعروفين ومن اهم الكتب المقررة في هذه المرحلة في الفقه كتاب شرح اللمعة الدمشقية وكتاب مسالك الافهام (لزين الدين العاملي)⁽²⁰⁾. ولما كانت كتب السطوح كلها استدلالية فان دراستها والاستفادة منها توسع الاذهان للطلبة. ومن اساتذته المعروفين في مرحلة السطوح :-

1- آية الله السيد علي الكازروني قرأ علي يديه الجزء الاول من كتاب كفاية الاصول .

2- آية الله الشيخ ميرزا محمود الشيرازي قرأ علي يديه الجزء الثاني لكتاب كفاية الاصول .

3- آية الله الشيخ ميرزا فرج الله الشيرازي قرأ علي يديه كتاب المكاسب المحرمة.⁽²¹⁾

امتازت حياة السيد الخوئي (قدس) الدراسية في مرحلتي المقدمات والسطوح بجملة خصائص تدل على سلوكه وقواعد التربية المشهورة عند الشيعة الامامية التي سمحت لقابلياته ونبوغه بالظهور والى جانب الهجرة في طلب العلم توافرت عند السيد الخوئي النية الصادقة، ولابد للطالب من النية الصادقة في طلب العلم وهي الاصل في جميع الاعمال، وفي هذه المرحلة تبرز صورة عن علاقته بأساتذته فكان نموذج الطالب في احترامه لأساتذته وعلاقته بهم⁽²²⁾.

وقد استطاع آية الله الخوئي (قدس) عبر استعداده الفائق ان ينهي دروس الحوزة ويتخرج منها فاخذ اجازته من اساتذته الكبار في الاجتهاد والرواية في 21 كانون الثاني 1935 م.⁽²³⁾ وأصبح من مراجع التقليد البارزين بعد وفاة السيد (ابو الحسن الاصفهاني)⁽²⁴⁾ وبلغ السيد المرجعية العامة بعد وفاة المرجع الكبير السيد (محسن الحكيم).⁽²⁵⁾

ثالثاً : اساتذته :

تلقى السيد ابو القاسم الخوئي علومه ودراسته على يد علماء عصره الذين درس على ايديهم فنهل من علومهم ومن اوائل الذين درس على ايديهم هو والده كما اشرنا فضلاً عن أساتذة بارزين سنعطي ترجمة مختصرة عن ابرزهم :-

1- شيخ الشريعة الاصفهاني :-

هو فتح الله بن أحمد جواد الاصفهاني ولد في عام 1850 م من اسرة دينية عرفت بالتقوى والاصلاح ولقبت بـ(النمازية) اي المصلين ، حارب الانكليز وكان من القادة المجاهدين في عام 1914، درس السيد ابو القاسم الخوئي على يده الفقه والاصول والمعقول والمنقول وكان من علماء الشيعة الاكابر . ووافاه الله في عام 1920⁽²⁶⁾.

2- الشيخ الميرزا محمد حسين النائيني :

هو محمد حسين بن الميرزا عبد الرحيم النائيني النجفي من اعظم علماء الشيعة ومن اكابر المحققين ولد عام 1860 في مدينة نائين من اسرة فارسية عريقة امتازت بالعلم والتقوى ونشأ بها فتعلم المبادئ وبعض اوليات العلوم ثم انتقل الى اصفهان فأكمل بها المقدمات فقطع شوطاً من الابحاث الفقهية والاصولية العالية بعدها توجه الى سامراء عام 1885 ودرس فيها ثم توجه الى النجف الاشرف عام 1899، له مؤلفات كثيرة منها كتاب تنبيه الامة وتنزيه الملة وكتاب ذخيرة الصالحين وغيرها. درس على يده السيد ابو القاسم الخوئي الابحاث الفقهية والاصولية والفقه والفلسفة والكلام والاصول. ووافاه الله في عام 1936 م⁽²⁷⁾.

3- الشيخ ضياء الدين العراقي :

هو ضياء الدين علي بن المولى محمد العراقي ولد في سنة 1861 م بمحافظة (اراك) في ايران ونشأ في بيت علم حيث كان والده المولى محمد العراقي من الفقهاء الاجلاء وكان والده اول اساتذته في العلم كما درس على يد لفيف من

شيوخ بلده قم ، سافر الى اصفهان واقام فيها، درس السيد ابو القاسم الخوئي على يده الفقه والاصول والحديث والرجال والحكمة. ووافاه الله في عام 1944 (28).

رابعاً: السيد الخوئي والتدريس :

للإمام الخوئي دور كبير وفعال في مجال التدريس في الحوزات العلمية فقد القى على مسامع الطلبة محاضرات في الفقه والاصول والتفسير فتتلمذ على يده خيرة طلبة الحوزة العلمية في النجف (29). فكان يلقي المحاضرات في الفقه (البحث الخارج) المكاسب للشيخ الانصاري (قدس سره) كما قام بتدريس دورتين كاملتين لكتاب الطهارة وشرع السيد بتدريس فروع (كتاب العروة الوثقى) مبتدأ بكتاب الطهارة وقام بتدريس تفسير القرآن الكريم وحالت ظروف قاسية دون اتمامه وما توقف السيد عن التدريس ألا لظروف المرض أو السفر (30) .

استمر بالتدريس مدة طويلة تجاوزت نصف قرن فتخرج على يديه عشرات المجتهدين ومئات العلماء الاعلام (31).

خامساً: تلامذته ::

كان السيد الخوئي (قدس سره) يمتاز بمنهج علمي متميز واسلوب خاص به في البحث والتدريس فأجمع حوله طيلة فترة تدريسية التي تجاوزت السبعين عاماً اعداد كبيرة من طلبة العلوم الدينية والاساتذة اللامعين الذين ينتمون الى بلدان العالم المختلفة فكان هناك طلاب من سوريا ولبنان والاحساء والقطيف وباكستان وافغانستان والهند وبلدان شرق اسيا فضلا عن الطلبة العراقيين فتتلمذ على يده الالاف من العلماء الشيعة المنتشرين في ارجاء العالم كافة ومن ابرزهم (32):-

- 1- الشيخ محمد جواد مغنية - لبنان. (33)
- 2- آية الله السيد علي البهشتي - العراق
- 3- آية الله السيد علي الحسيني السيستاني - العراق
- 4- آية الله الشيخ محمد اسحاق الفياض - العراق
- 5- آية الله الشيخ ميرزا علي الفلسفي - ايران
- 6- آية الله الشيخ ميرزا جواد التبريزي - ايران
- 7- آية الله السيد محمد رضا الخلخالي - العراق
- 8- آية الله الشيخ محمد اصف المحسنى - افغانستان
- 9- آية الله السيد علي حسين مكي - سوريا
- 10- آية الله السيد تقي السيد حسين القمي - ايران
- 11- آية الله الشيخ حسين وحيد الخرساني - ايران
- 12- آية الله السيد علاء الدين بحر العلوم - العراق
- 13- آية الله الشيخ ميرزا علي الغروي - العراق
- 14- آية الله السيد محمد الروحاني - العراق
- 15- آية الله الشيخ ميرزا يوسف الايرواني - ايران
- 16- آية الله السيد محي الدين الغريفي - البحرين
- 17- آية الله السيد عبد الصاحب الحكيم - العراق
- 18- آية الله السيد محمد باقر الصدر - العراق

وغيرهم كثير من السادة والعلماء والمشايخ وفيهم الشباب والشيوخ . والاساتذة والطلاب ممن تتلمذ على يد السيد مباشرة او على تلامذته في جميع الحوزات العلمية الدينية المعروفة (34). ولا نستغرب اذا وجدنا ان اكثر من 70% من علماء الشيعة المنتشرين في كل بقاع العالم من خريجي مدرسة الامام الخوئي. (35)

المبحث الثاني

اثار السيد ابو القاسم الخوئي في الجانبين الفكري والخيري

المبحث الثاني:- اثار السيد ابو القاسم الخوئي في الجانبين الفكري والخيري

اولاً / مؤلفاته :

ألف السيد ابو القاسم الخوئي (قدس) الكثير من المؤلفات في التفسير والفقه والاصول والرجال طبع عدد منها ولايزال البعض الاخر لم يطبع او قيد الطبع (36). وقد امتازت مؤلفاته بالأسلوب البليغ ودقة العرض وجدارة الرأي والاستيعاب الكامل للمواضيع التي يتناولها ، وسنتطرق بإيجاز لأبرز مؤلفاته :

اولاً: أبرز مؤلفاته في تفسير القرآن الكريم

- البيان في تفسير القرآن .: هذا الكتاب هو عبارة عن محاضراته في تفسير القرآن الكريم التي كان الامام الخوئي (قدس) يلقيها على طلابه في الحوزة العلمية في النجف الاشرف ، ثم دعت الضرورة والحاجة الملحة الى طبع تلك المحاضرات في كتاب مستقل لكي يعم نفعه فكان البيان في تفسير القرآن هو كتاب يتضمن بحثاً جليلاً اشتمل على موضوعات علمية تتصل بالقرآن من حيث العظمة واعجازه وصيانيته من التحريف وسلامته من التناقض والنسخ في تشريعاته ويهدف هذا الكتاب بصورة عامة الى تعريف المسلمين وغيرهم الى ما في القرآن من تشريعات واسرار ومعارف وعلوم وسمو مقاصده وافكاره وطبع الكتاب لأول مرة في المطبعة العلمية في النجف سنة 1957 ويتكون الكتاب من 528 صفحة(37).

ثانياً: أبرز مؤلفاته في الفقه والحديث.

1-أجود التقريرات :

يعتبر هذا الكتاب من افضل الكتب الاصولية ومن اروع ما ألفه السيد الخوئي ، والكتاب بمادته هو عبارة عن التقريرات الاصولية الكاملة لأبحاث استاذ الميرزا النائيني (قدس سره) وقد كتب السيد الخوئي (قدس سره) هذا الكتاب في الثلاثين من عمره ليعد من الفضلاء البارزين والعلماء العاملين ومن مقرري بحوث اساتذته العظماء .وقد طبع الكتاب في لبنان سنة 1930م في طبعته الاولى وقد شمل جزئين كبيرين احتويا على جميع ابواب علم الاصول ، فقد شمل الجزء الاول على المباحث اللفظية ويقع في (543) صفحة من القطع الكبيرة بينما اشتمل الجزء الثاني على المباحث العقلية ويقع في (523) صفحة من القطع الكبيرة ،اوضح السيد الخوئي (قدس) في هذا الكتاب عصارة افكاره واره استاذ المحقق النائيني (قدس)(38).

2-معجم رجال الحديث

أن علم الرجال من اهم العلوم التي يحتاجها الفقيه في استنباط الاحكام الشرعية من أدلتها التفصيلية التي عمدتها الاحاديث المروية عن الرسول والائمة الطاهرين (عليهم السلام) بأنهم ممن يصح التعديل عليهم ويجوز الأخذ عنهم حتى يكون حديثهم حجة له في عمل نفسه او الاقتداء لغيره وأهتم الامام الخوئي (قدس سره) بعلم الرجال اهتماماً بالغاً حيث وضعه في تركيزه واهتمامه في جميع مراحل الدراسة العلمية في الحوزة فقد اخذ السيد الخوئي على عاتقه تأليف موسوعة رجالية ضخمة فأستطاع ان يقدم اربع وعشرين مجلداً كبيراً وطبع في النجف 1970 (39).

3-رسالة في اللباس المشكوك

بحث السيد الخوئي في هذا الكتاب عن مسألة (اللباس المشكوك) وتعتبر هذه المسألة من مسائل الفقه الشائكة التي تبنى على اصول مهمة تضاربت فيها انظار العلماء ،وقد عمد السيد الخوئي الى تنقيح القول فيها كما انه القاها في مجلس بحثه واسس عليها تأسيسات راقية فقد طبعت هذه الرسالة لأول مرة في المطبعة العلمية في النجف الاشرف سنة 1942م(40).

4-نفحات الاعجاز :

هذا الكتاب اول انتاج علمي قام به الامام الخوئي للرد على كتاب (أحسن الايجاز في ابطال الاعجاز) تأليف الامريكي المسمى (نصير الدين الظافر) فقد استدلل الامام الخوئي ببيانه الساطع وبرهانه القاطع على زيف ما ادعاه صاحب كتاب حسن الايجاز واثبت بالبراهين والادلة النقلية والفعلية على اعجاز القرآن الكريم ،وقد طبع الكتاب لأول مرة بالمطبعة العلوية في النجف الاشرف سنة 1924م والحقت بعض فصوله بكتاب البيان في تفسير القرآن⁽⁴¹⁾.

5-تكملة منهاج الصالحين :

قدم السيد الخوئي في هذا الكتاب احكام الفقه في القضاء والشهادات والحدود والديات والقصاص .

6-مناسك الحج: تضمن تفاصيل فقهيه عن مناسك الحج ،واحكام الحج والعمرة طبعت لأول مره في النجف الاشرف في سنه 1975م⁽⁴²⁾

ب- /التقريرات:

هي عبارة عن مجموعة من المحاضرات التي يلقيها العالم المجتهد على تلاميذه في دورة الابحاث الخارجية عن ظهر قلب ويعيها التلاميذ في حفظهم ثم ينقلوها الى الكتابة في مجلس اخر ويستعرض الاستاذ في هذه المحاضرات رأيه في المسائل الفقهية والاصولية على سبيل الاستدلال مبيناً ما ادى اليه اجتهاده وقد كتب بعض افاضل تلامذه الامام الخوئي (قدس) تقديراته في حقل الدراسات الاصولية والفقهية التي القاها في درس البحث الخارج وفيما يلي نذكر تقارير الامام الخوئي (قدس) المطبوعة⁽⁴³⁾ .

1- التنقيح في شرح العروة الوثقى .:

تعتبر هذه التقارير موسوعة فقهية شاملة لما تضمنته من اراء قيمة وتحقيقات دقيقة ببيان رائع واسلوب بليغ وتتألف هذه الموسوعة من ثلاثة عشر مجلداً في محاور ثلاثة وهي :

أ- الاجتهاد والتقليد من التنقيح: يشمل هذا الكتاب في منهجيته على الشرح الاستدلالي لمباحث الاجتهاد والتقليد على ضوء كتاب ((العروة الوثقى)) يقع الكتاب في (240) صفحة وقد طبع في النجف الاشرف سنة 1966م في مجلد واحد⁽⁴⁴⁾.

ب- التنقيح في شرح العروة الوثقى: يحتوي هذا الكتاب على شرح استدلالي وافي لكتاب (الطهارة) من فروع العروة الوثقى ويعتبر هذا الشرح من اوسع الشروح في حقل الدراسات الفقهية ، طبع الكتاب في عشر مجلدات كبيرة في مطابع النجف الاشرف في سنة 1958م ثم طبع عدة مرات فيما بعد⁽⁴⁵⁾.

ج- التنقيح في شرح العروة الوثقى :

يتضمن هذا الكتاب شرح استدلالي لكتاب (الصلاة) من فروع العروة الوثقى ، طبع الكتاب في مجلدين في مطابع النجف الاشرف سنة 1969م⁽⁴⁶⁾.

2- احكام الرضاع :

يتناول الكتاب ابحاث واحكام الرضاع بصورة استدلالية رائعة في الفقه قل نظيرها ويقع الكتاب في (120) صفحة طبع في النجف الاشرف سنة 1990م .

3- تحرير العروة الوثقى .:

يحتوي الكتاب على شرح استدلالي على كتاب الصلاة من فروع العروة الوثقى في الفقه ويقع الكتاب في عدة مجلدات الا انه طبع الجزء الاول منه فقط سنة 1969م⁽⁴⁷⁾.

4- جواهر الاصول .:

هذا الكتاب من تقارير ابحاث الامام الخوئي (قدس) في أصول الفقه يحتوي على مباحث في التعادل والتراجيح بالإضافة الى بحث مختصر في موضوع الاجتهاد والتقليد ، طبع الكتاب في النجف الاشرف سنة 1956 في مجلد واحد.(48)

5-رسالة في الامر بين الامرين .:

يدور التوضيح فيها حول إثبات الامر بين امرين وابطال الجبر هو الافراط والتفريط الذي هو التفريط وقد بحث الامام الخوئي(قدس) هذه المسألة اثناء محاضراته في علم الاصول وخاصة في موضوع اتحاد الطلب والارادة وتقع الرسالة في (52) صفحة وقد طبعت سنة 1951 م (49).

5- فقه العترة في زكاة الفطرة .:

هذا الكتاب عبارة عن تقارير ابحاث المحقق الخوئي (قدس) في الفقه ويشتمل على شرح استدلال لمبحث الزكاة من فروع العروة الوثقى طبع الكتاب في النجف الاشرف سنة 1979 في مجلدين .

6- مباني الاستنباط :

وهو من تقارير الابحاث العالية للسيد الخوئي في علم الاصول وقد احتوى على مباحث في الاصول العلمية من تقارير الدورة الرابعة في علم الاصول التي كان يلقيها المحقق الخوئي (قدس) على طلبته في البحث الخارج، طبع الكتاب في النجف الاشرف سنة 1966م في مجلد واحد .

7- مصباح الاصول .:

من تقارير الدراسات الاصولية التي القاها المحقق الخوئي(قدس) على تلامذته الفضلاء هو كتاب مصباح الاصول ويتحدث في علم الاصول ويحتوي على نظريات واءاء السيد الخوئي (قدس) وقد طبعت تقاريره الاصولية في مجلدين وطبع في النجف الاشرف سنة 1966م (50).

9- المعتمد في شروح العروة الوثقى .:

اشتمل الكتاب على شرح استدلال لمسائل الحج من العروة الوثقى ، بالإضافة الى شرح كتاب (مناسك الحج) وهي الرسالة العلمية التي القاها الامام الخوئي (قدس) ويعتبر هذا الكتاب بأجزائه الخمسة من اوسع ما كتب في موضوع الحج شرحاً واستدلالاً ، طبع هذا الكتاب في النجف الاشرف في خمس مجلدات (51).

ج/ الرسائل العلمية .:

هي الغاية الاساسية التي من خلالها يتيسر للمقلدين الاطلاع على فتاوي من يقلدون وبالتالي يتعرفون على ما يحتاجون اليه من احكام دينهم ودنياهم وقد ادت الرسائل العلمية دوراً كبيراً في التوجيه والتوعية الدينية ونشر الثقافة الاسلامية وسنتطرق الى اهم الرسائل العلمية التي اصدرها الامام الخوئي مع اعطاء نبذة وصفية لها :

1- تعليقه على العروة الوثقى :

هو تعليقه مختصرة على كتاب (العروة الوثقى) تمثل فتاوي السيد الخوئي مع بيان موارد اختلاف النظر في الاحكام الشرعية حسب ما ادى اليه اجتهاده فأصبحت هذه الرسالة مطابقة لفتاوه وقد طبعت هذه التعليقة في رسالة مستقلة فيها جداول لتعين رقم المسألة والصفحة والكلمة المعلق عليها من قبله وقد طبعت لأول مرة سنة 1951م في مجلد واحد(52).

2- تعليقه على المسائل الفقهية :

عبارة عن تعليقة مختصرة على كتاب (المسائل الفقهية) لأية الله العظمى (السيد حسين البروجردي)(53)، فقد اضاف الامام الخوئي عليه فتاواه الفقهية حسب ما ادى اليه نظريته واجتهاده وقد طبعت هذه التعليقات لأول مرة سنة 1966م ضمن مجلد الجمع اصل الرسالة وتعليقه عليها (54).

3- توضيح المسائل :

تحتوي هذه الرسالة على احكام شرعيه شامله لأحكام العبادات والمعاملات باللغة الفارسية طبعت لأول مره بالنجف الاشرف سنة 1962 في مجلد واحد.

4- المسائل المنتخبه :

هي رساله فتوى في احكام العبادات والمعاملات وقد انتخب مسائلها احد تلامذة الامام الخوئي (قدس) وقد عرضها عليه فوجدها مطابقة لفتواه فأجاز طبعتها والعمل فيها وقد صدرت هذه الرسالة لأول مره في سنة 1962 م في مجلد واحد.

5- منتخب المسائل :

هي رساله عمليه تحتوي على مسائل شرعيه في احكام العبادات فقط باللغة الفارسية وقد طبعت هذه الرسالة في طهران سنة 1956 م (55).

6- مباني تكمله المنهاج :

تتناول هذه الرسالة مسائل واحكام القضاء والشهادات و الحدود و القصاص والديات ، الفها السيد الخوئي في كتابة(منهاج الصالحين) طبع لأول مره في النجف الاشرف في سنة 1975 في مجلدين كبيرين (56).

7- منهاج الصالحين :

يعود اصل هذه الرسالة العلمية الى تصنيف الامام السيد محسن الحكيم (قدس) وقد علق عليها الامام الخوئي (قدس) تعليقه مع بيان موارد الاختلاف والنظر فيها وتمتاز هذه الرساله بانها تحتوي على معظم الرسائل الشرعيه المختلفه باحكام العبادات والمعاملات وقد طبعت بعد ذلك اكثر من ثلاثين طبعه.(57)

د/ المتفرقات :

1- ارجوزة في العدل والامامة والتاريخ

تتكون من (163) بيتاً شعرياً ،نقل بعض ابياتها في كتاب مستدركات الاعيان .(58)

2- تبويب وسائل الشيعة

هو كتاب في بيان ما تقدم وما تأخر من احاديث وسائل الشيعة للشيخ الحر العاملي.(59)

3- تصريحات خطيره :

هي عباره عن (بحث سياسي) يتكون من (32) صفحة ،طبع في النجف الاشرف سنة 1964م.(60)

4- الاحكام الشرعية :

رساله صغيره تحتوي على جميع العبادات بصوره مختصره وميسره قام بجمعها وترتيب مسائلها واخرجها السيد محمد تقي الجلاي بناءً على توصيات وتوجيهات الامام الخوئي (قدس) ، طبعت لأول مره سنة 1975م.

4- رساله في قاعدتي التجاوز والفراغ

5-رساله في اواني الذهب : طبعت في النجف الاشرف.(61)

6-تعليقه على المنهج الاحكام الحج : مطبوع.(62)

و/ مؤلفاته المخطوطة :

1- فقه القرآن على المذاهب الخمسة : (63)

تطرق هذا الكتاب الى آيات الاحكام بالبحث العلمي و المقارنة السليمة بين هذه المذاهب الفقهية .

2- رساله في الغروب والمغرب : مخطوط .

3- رساله في تعارض الاستصحابيين : مخطوط.

4- رساله في الخلافة : مخطوط .

5- رساله في ارث الزوجة والزوج قبل الدخول :مخطوط .

6- اناره العقول في شرح كفاية الاصول : مخطوط .

7- ازاله المحادة عن ملك المنافع :مخطوط .

8- جامع الشتات :مخطوط .

9- اضاءه القلوب :مخطوط .

ثانيا / النشاط الخيري للسيد ابو القاسم الخوئي (قدس):

لم تتوقف قضيه الخدمة والاهتمام بالشؤون الاجتماعية لديه عند حد دون حد او بلد دون آخر بل كان للامه بحق بمثابة الاب المشفق على ابناءه والمرجع الاعلى لهم ومثلا لتعاليم اهل البيت (ع) الذين هم خلفاء رسول الله (ص) الذي يصفه الله تعالى بقوله ((بالمؤمنين رؤف رحيم))⁽⁶⁴⁾.

تجلت هذه المشاعر الأبوية بشكل عملي واضح في كل يوم من ايام حياته وخصوصا في المحن والشدائد التي حفل بها تاريخ هذه الامه. ⁽⁶⁵⁾ فكانت له نشاطات عديدة ابرزها :

أ- اهتمامه ببناء المدارس والمؤسسات الخيرية :

اهتم السيد الخوئي بتشبيد المدارس العلمية الدينية والمساجد والمؤسسات الخيرية في مختلف البلدان الاسلامية .

وفي ما يلي نذكر بعض هذه المشاريع :

1-بناء مدارس اهل البيت (ع) في هوكلي - البنغال.

2-بناء مدرسه (امير المؤمنين عليه السلام) في البنغال.

3-انشاء مدرسه الامام الباقر (ع) في بهيونداي.

4-انشاء مدرسه الامام المهدي (ع) في علي بور .

5-انشاء مدرسه صاحب الزمان (ع) في كهولنا - بنغلادش.

6-انشاء حوزة علميه في حيدر اباد.⁽⁶⁶⁾

7-بأمر منه تم بناء العديد من المدارس الاسلامية في باكستان.

8-بأمر منه تم بناء العديد من المدارس الدينية في ربوع افريقيا.

9-بأمر منه تم انشاء العديد من المدارس الاسلامية في الهند .

10- بأمر منه تم بناء مدرسه في امريكا الشمالية.

11-بأمر منه تم أنشاء مدارس في مدينة مشهد المشرفة في ايران.

12-بأمر منه تم بناء مركزا اسلاميا في نيويورك يحتوي على مدرسه للأطفال وتقوم هذه المدرسة بتعليم وتربيته الاطفال لتعليمهم التعاليم الاسلامية.⁽⁶⁷⁾

ب- اهتمامه بشؤون الحوزات العلمية :

تجاوزت رعاية السيد الخوئي للحوزات العلمية كل الحدود السابقة التي كانت ما لوفه قبل مرجعيته ، فبعد ان كان الاهتمام منصبا على رعاية طلاب ومدرسي حوزة النجف الاشرف وقم المقدسة ومشهد المقدسة فقد توسع اهتمام السيد الخوئي ليشمل الحوزات العلمية في كل المدن العراقية والايروانية وتوسع اكثر فشمّل المدارس العلمية في باكستان والهند ثم تايلاند وبنغلادش ثم افريقيا ثم اوربا وامريكا ،فمن جانب الرعاية المالية لم تشهد الحوزات العلمية ازدهار معاشياً في عصورها المختلفة كما شهدت تحت رعاية السيد الخوئي (قدس) ويكفي للتمثيل على ذلك ما كان يوزعه السيد(قدس) على طلاب ومدارس الحوزات العلمية في ايران وحدها كان يتجاوز المائة مليون توماناً في كل شهر.⁽⁶⁸⁾

عقدت العديد من المؤتمرات الدينية في ايامه لجمع كلمة المسلمين وتوطيد الروابط الاجتماعية فيما بينهم ببلاد الغربية وتخصيص برامج خاصه في شهر رمضان ومحرم وصفر بالذات واقامه الشعائر الدينية المعروفة بمجالس العزاء.⁽⁶⁹⁾

ج- اهتمامه بمساعدة المحتاجين في ايام الازمات والمحن :

كان السيد الخوئي (قدس) من السباقيين لأغاثه ومساعدته المنكوبين في اي بقعة من بقاع العالم التي يسكنها اتباع اهل البيت (ع) فينجدهم بالمساعدات المادية والمعنوية فعندما سمع السيد الخوئي بحدوث زلزال في ايران في اواخر الثمانينيات اسرع بصرف مبلغ يتجاوز المليون دولار لإغاثة المنكوبين هناك ، كما قام بأرسال المساعدات المادية بشكل فوري لضحايا الجفاف في الهند⁽⁷⁰⁾. وكان حريصا على ان يتابع الازمات والمحن التي يتعرض لها المؤمنون والمسلمون في انحاء الارض ويسعى بكل جهوده لمساعدتهم ففي ايام الحرب العراقية الإيرانية قدم رضوان الله تعالى عليه لمنكوبي ومشردى الحرب كل انواع الرعاية والمساعدات الممكنة⁽⁷¹⁾، وغير ذلك من المواقف التي تثبت انه كان رضوان الله تعالى عليه ملاذاً للمحتاجين والمستضعفين.

ثالثا : نبذة مختصرة عن علاقه السيد الخوئي (قدس) بالشخصيات العلمية البارزة:

أ- علاقه السيد أبو القاسم الخوئي (قدس) بالسيد الشهيد محمد باقر الصدر "رحمه الله" :
ربطت السيد (محمد باقر الصدر) ⁽⁷²⁾ بالسيد الخوئي (قدس) علاقه دينيه حيث كان السيد الصدر "رحمه الله" يحضر دروس استاذة السيد الخوئي في الفقه والاصول ثم يعود الى التأمل فيما القى عليه ، وكثيرا ما كان يزور استاذة ليلاً لأعطائه مناقشه مكتوبه لآرائه ليعود صباحاً ويتلقى تعليقات استاذة عليها وقد تحدثت المناقشة بينهما لفتره طويله دون انقطاع⁽⁷³⁾، الى حين وقت الدرس فقد ذكر السيد الصدر المرة الاولى التي تكلم فيها في مجلس السيد الخوئي (قدس) اورد على السيد الخوئي (قدس) ستة اشكالات فأجابها السيد الخوئي (قدس) على بعضها واستمهل التفكير في البعض الآخر . وكما كانت تجري محاورات علميه بين السيد الصدر والسيد الخوئي (قدس) فضلا عن مناقشات فقهية تجري فيما بينهم فمثلاً حدثت مناقشة في مسائل الحج فاستطاع السيد الصدر ان يوجه للسيد الخوئي اكثر من عشر فتاوي في موضوع الحج خلال ساعه واحده او ما يقارب ذلك، وهذا دليل على عبقرية وذكائه الشديد .⁽⁷⁴⁾ وكان السيد الخوئي كثيرا ما يجيب اشكالات تلامذته عن طريق السيد الصدر وكان السيد الصدر مثابرا على دراسته وعلى كتاباته ومباحثه⁽⁷⁵⁾ . ويعتبر السيد الصدر "رحمه الله" من خيره واقرب تلاميذ السيد الخوئي (قدس) . وكان السيد محمد باقر الصدر يقبل يد السيد الخوئي الى اخر يوم في حياته وكل هذا يدل على وجود علاقه مميزه بينهم.⁽⁷⁶⁾

ب- علاقه السيد الخوئي (قدس) مع السيد الخميني (قدس)

يعتبر (السيد الخميني)⁽⁷⁷⁾ من الشخصيات البارزة على الساحة الدولية، استطاع بأيمانه الراسخ بالله وبعلمه وحكمته وتقواه وشجاعته قيادة الشعب الايراني بثوره انهدت حكم الشاهات واقامة النظام الاسلامي في 11/2/1979 وفي ذلك ضرب اروع مثال بالنجاح في القيادة الاسلامية⁽⁷⁸⁾ وتوفي في عام 1989م⁽⁷⁹⁾ . وكانت تربطه بالسيد الخوئي (قدس) علاقه قويه اهمها من الناحية السياسية حيث وقف السيد الخوئي (قدس) الى جانب السيد الخميني (قدس) ضد الشاه فاصدر السيد الخوئي (قدس) فتاوي كثيره ضد حكومة الشاه واما علاقتهم من الناحية الاجتماعية فكانت علاقه جيده وكانت تربطهم ايضا علاقه دينيه قويه لأن الامام الخميني مكث في النجف الاشرف ثلاثة عشر عاماً كان فيها قريب من السيد الخوئي(قدس).⁽⁸⁰⁾

ج- علاقه السيد الخوئي (قدس) بالسيد علي الحسيني السيستاني "دام ظله

كانت علاقه (السيد السيستاني)⁽⁸¹⁾ "دام ظله" بالسيد الخوئي (قدس) علاقه قويه جدا ، حضر السيد السيستاني ابحاث السيد الخوئي (قدس) في الفقه والاصول وتأثر بأستاذة ونال اجازته الاجتهاد اواخر عام 1960م⁽⁸²⁾ ومن المعروف ان السيد الخوئي (قدس) لم يعطي لاحد اجازته الاجتهاد ولم يشهد بذلك الا للطلّاع البارزين من طلاب حوزته⁽⁸³⁾ . وعند رحيل السيد الخوئي (قدس) كان السيد السيستاني (دام ظله) من المشيعين لجنازته وقام بالصلاة على جثمانه الطاهر ، وان مرجعيته بدأت بالانقضاء شيئاً فشيئاً بعد رحيل السيد الخوئي (قدس) ورجعت الامه الإسلامية الى سماحته وفي كل يوم ازدادت المرجعيات اليه وقد اصبح اليوم المرجع الاشر في كل العالم العربي الاسلامي.⁽⁸⁴⁾

المبحث الثالث

مواقف السيد ابو القاسم الخوئي الاسلامية المشرفة

المبحث الثالث :- مواقف السيد ابو القاسم الخوئي الاسلامية المشرفة

لم يقتصر جهاد السيد الخوئي (قدس) على المجالات الفكرية والعلمية فقط وانما كان يشاطر الامة الاسلامية همومها ويدافع عن شعبها اذا أحس بخطر يهددها او يقلق كيانها وكان يؤكد على اهمية القيم الاسلامية الانسانية الرفيعة ويحث الناس عليها⁽⁸⁵⁾ فكانت له مواقف مشرفة في الدفاع عن قضايا الاسلام والامة الاسلامية ضد اعدائها من عملاء الكفر والاستكبار العالمي ومن مواقفه الجهادية المشرفة .

أ- موقفه من القضية الفلسطينية :

وقف السيد الخوئي (قدس) الى جانب الشعب الفلسطيني في قضيتهم العادلة ضد العدو الصهيوني الغاصب . وصرح السيد بالجهاد ضد الاحتلال اليهودي واخراجه من الاراضي الاسلامية المحتلة . كما دعي المسلمين كافة للعمل على تحرير القدس الشريف والاراضي المغتصبة من دنس العدو الاسرائيلي . وفيما يلي نص تلك الكلمة التي خرج بها السيد الخوئي (قدس) لوكالات الانباء الاسلامية بقوله: ((ان النكبة التي اصابتنا في صراع المسلمين مع اليهود والقوى الكافرة المتعاونة معهم قد ادمت قلوبنا وان هذا الحق المغتصب يجب ان يسترد على ايدي المسلمين بمختلف قومياتهم وان يكونوا بدأ واحدة في رد كيد اليهود ودحرهم متمسكين بقوله تعالى ((واعتصموا بحبل الله جميعاً ولا تفرقوا))⁽⁸⁶⁾ وكما نوصي حكام البلاد الاسلامية جميعاً بنبذ خلافاتهم , واتخاذ موقف حازم موحد تجاه اعداء الاسلام وليدعوا المسلمون العرب اخوانهم المسلمين في مشارق الارض ومغاربها ان يقفوا جنباً الى جنب في معركتهم هذه وعليهم الدفاع عن انفسهم وكرامتهم او ينبغي ان نجاهد جميعاً بالمال والنفس للدفاع عن كيان الاسلام والقضاء على اسرائيل الكافرة .. ان القضية هي قضية المسلمين عامة بل قضية البشرية بأسرها لأن الخطر اليهودي المستشري بفساده وشروبه انما يهدد العالم اجمع , فليست للصهيونية رسالة الا الفساد في الارض الاستعلاء فيها كما قال تعالى ((لتفسدن في الارض مرتين وتعلنون علواً كبيراً))⁽⁸⁷⁾ .

فمن واجب المسلمين قبل غيرهم تصفية خطر اليهود ومكافحة شروبه واخطاره لان الله تعالى قد جعل المسلمين امة وسطاً واناظهم مسؤولية قيادة الامة وهدايتها واقامة العدل والاستقرار فيها فكيف بهم وقد استهدف اليهود محاربتهم وقتلهم وتشريدهم واغتصاب اوطانهم وامكانهم المقدسة فإنه يجب على المسلمين النهوض برسالتهم اكثر من اي وقت وحرمانهم من موارد المسلمين وخبراتهم وليعلم المسلمون ان بيت المقدس وهو القبة الاولى لأهم ما يجب تحريره من الايدي الصهيونية الاثمة وتطهيرها من دنسهم وليعلم المسلمون ايضاً ان الله ينصرهم على اعدائهم اليهود ويطفي نار حربهم.⁽⁸⁸⁾ كما قال تعالى في كتابه ((كلما اوقدوا نار للحرب اطفأها الله ويسعون في الارض فساداً والله لا يحب المفسدين))⁽⁸⁹⁾ .

ب- موقفه من الشيوعية :-

عندما جاءت ثورة 14 تموز 1958 م بدأ الحزب الشيوعي في تلك الفترة يستعيد نشاطاته الفكرية تحت ظل تأييد الحكومة الجديدة له فقام بدعاية واسعة النطاق لاستغلال شعور السذج والبسطاء من طبقات الشعب واصبح هذا الحزب يتدخل في كل صغيرة وكبيرة حتى كاد يسيطر على اجهزة الدولة ومرافقها ومؤسساتها⁽⁹⁰⁾ وكانت افكارها ومبادئها هو انكار وجود الله تعالى وان المادة هي اساس كل شيء وكانوا يحاربون الاديان ويعتبرونها وسيلة لتخدير الشعوب و تركز اهتمامهم بكل ما يتعلق بالمادة واساليب الانتاج وحكموا الشعوب بالحديد ولا مجال لأعمال الفكر ، الغاية عندهم تبرير الوسيلة ويعتقدون بأنه لا أخرة ولا عقاب ولا ثواب ، يقولون الدولة هي الحزب والحزب هو الدولة ، كانوا يهدمون المساجد ويحولونها الى دور ترفيهية للحزب ويمنعون المسلم من اظهار الشائعات الدينية اما المصحف فهو جريمة يعاقب عليها بالسجن لمدة سنة كاملة ولقد كان توسعهم على حساب المسلمين ويعتمدون على الغدر والخيانة والاغتيالات

لإزاحة الخصوم وهكذا انتشر الارهاب الشيوعي في كل مكان فالتجأت الامة في تلك الظروف الحرجة الى قادتهم العلماء فكان لهم موقف جهادي رائع سجله التاريخ لهم بكل فخر واعتزاز ذلك هو الموقف الذي تجلى في فتاواهم المقدسة ضد الشيوعية , وكان الفجر الاول لهذا الموقف الجهادي هو السيد محسن الحكيم الذي وقف في وجه الشيوعية بفتواه التاريخية الشيوعية كفر والحاد.⁽⁹¹⁾ وكان للسيد الخوئي فتاوي مماثلة للتي خرج بها الامام محسن الحكيم في تحريم الدخول في الشيوعية⁽⁹²⁾.

ج- موقفه من الاحداث في ايران :-

وقف الامام الخوئي موقفا جهاديا الى جانب الشعب الايراني ضد نظام الشاه وحكومته وذلك عندما بدأ شاه ايران (محمد رضا بهلوي)⁽⁹³⁾ بتطبيق ما عرف الثورة البيضاء سنة 1962 م اراد من خلالها ان يموه الواقع على العالم وان الشعب الايراني هو الذي يريد ذلك فأقترح الشاه عدة مقترحات ودعى مجلس النواب للمصادقة على هذه المقدرات الاستعمارية.⁽⁹⁴⁾ التي تخالف الاسلام والدستور الايراني مثل اعطاء الحق لغير المسلم بالترشيح في الانتخابات وجعل المرأة في منصب القضاء وغيرها.⁽⁹⁵⁾ فقد تركز الاهتمام على وضع المرأة الايرانية بوجه خاص فنقرر الغاء الحجاب وكانت زوجة الشاه اول من طبق ذلك ثم فرض على الموظفين الالتزام بمنع زوجاتهم من ارتداء الحجاب وقرر منع ارتداء الزي التقليدي وصار لزاماً على الايرانيين ارتداء الملابس والقبعات الاوربية وغير ذلك.⁽⁹⁶⁾ وقد استنكر العلماء الاعلام هذه المقررات وشددوا على الغاءها لمنافاتها الصريحة للقوانين الاسلامية.

وردت الوف البرقيات من داخل ايران وخارجها على الشاه تستنكر فيها تصديق الحكومة على تلك المقررات الجائرة وتطالب الشاه بإلغائها لأنها تخدم الاستعمار وعملائه وعلى اثر ذلك استقال رئيس الوزراء لفشله في هذه الخطوة الجريئة وبعد ذلك قام الشاه بنفسه بمحاولة اخرى لأحياء تلك اللائحة المشؤومة بأجراء استفتاء شعبي فخطب خطاباً على الشعب الايراني مما جاء فيه ((ان المبادئ التي اعرضها على الاستفتاء العام بصفتي عاهل البلاد وقائد القوات المسلحة .. التي اود ان يصادق عليها الشعب مباشرة)).⁽⁹⁷⁾ وكانت هذه المبادئ تتضمن ما يأتي:-

- 1- المصادقة على قانون تأميم الغابات في جميع البلاد
- 2- المصادقة على بيع اسهم المصانع الحكومية لدعم القطاع الزراعي.
- 3- المصادقة على لائحة قانون الانتخابات العامة للمجلس البلدي.
- 4- المصادقة على تشكيل كتائب التعليم.
- 5- المصادقة على اشراك العمال ارباح المصانع والوحدات الانتاجية.
- 6- الغاء نظام السيد والاجير بالمصادقة على الاصلاح الزراعي.⁽⁹⁸⁾

اعلن الشاه بأن الاستفتاء العام المسمى راخراندم يكون موعده في 1962/8/28 اراد الشاه من ذلك ان يبين للعالم بأن الشعب الايراني هو يريد ذلك وقد تنبه العلماء الاعلام والشعب الايراني لذلك وعرفوا هدف الشاه الاساسي من ذلك الاستفتاء هو المصادقة على المادة الرابعة التي تتضمن نفس البنود العت اعلنها من قبله رئيس الوزراء اسد الله علم وتنازل عنها لاحقاً ، وادرجها ضمن المواد الست لكي يموه الواقع على الشعب الايراني المسلم ولما ادرك العلماء خفايا هذه الموارد المنافية للدستور الاسلامي ثاروا بوجه الشاه وفي ذلك الوقت قام لفيف من المؤمنين بتوجيه سؤال للسيد الخوئي حول رأيه في الاستفتاء العام فأجاب بتحريم هذا الاستفتاء المخالف للشريعة الاسلامية و تحريمه لا يحتاج الى مقدمات لأن القوانين مخالفه للشرع.⁽⁹⁹⁾ وكان لهذه الفتوى دوي هائل في ايران لأنها صدرت من احد كبار الزعماء الدينيين فعالية في النضال ضد الشاه وحكومته.⁽¹⁰⁰⁾

د/ موقفه من تأميم نفط العراق سنة 1972 :-

كان نفط العراق يدار من قبل الشركات الاجنبية الاحتكارية وهذه الشركات تقوم باستخراج النفط وتصديره الى الاسواق العالمية وتأخذ من مبيعات النفط حصة الاسد وتدفع للحكومة العراقية يومذاك حصتها القليلة التي لا تفي

بنفقاتها كدولة مستقلة ، لها كيائها و سيادتها فلم تصبر الحكومة العراقية على هذا الامر الذي يمس سيادة واستقلال العراق فقامت بطرد الشركات الاجنبية الاحتكارية من خلال القرار التي اتخذته سنة 1972 م وإعلانها تأميم شركة النفط وقد ايدت المرجعية الدينية هذا القرار وعلى رأسها السيد الخوئي (قدس) الذي قام بأرسال برقية الى الرئيس الجمهورية العراقية احمد حسن البكر اعلن فيها مباركته لقرار الحكومة تأميم شركات نفط العراق .⁽¹⁰¹⁾

جاء في البرقية التي ارسلها السيد ابو القاسم الخوئي (قدس) الى رئيس الجمهورية احمد حسن البكر : ((ان الدفاع عن مواطن المسلمين و ثروات ارضهم وفي مقدمتها حماية نفطهم من اهم الواجبات الشرعية و اخطرها و ان الوقوف عند هذا الحق بصلابه و ايمان ضد الاعداء من افضل الرعاية لمصالح المسلمين و امانهم. نساله تعالى ان يبارك جهدهم في حماية نفط هذا البلد الاسلامي من جميع الطامعين كما اساله ان يحقق مصالح الامة الاسلامية و رفاها وكرامتها وانه يوحد كلمة المسلمين على الحق و يأخذ بأيديهم الى ما فيه خير لهم و صلاح و الله الهادي الى سواء السبيل)).⁽¹⁰²⁾

ثالثاً : وفاته

كان السيد ابو القاسم الخوئي (قدس) المرجع الاعلى للطائفة الاسلامية الشيعية في العالم وزعيم الحوزة العلمية في النجف الاشرف لأكثر من نصف قرن توفي يوم السبت الموافق 8 / 8 / 1992 م⁽¹⁰³⁾ في منزله الواقع في حي كندة في مدينة الكوفة وذلك على اثر نوبة قلبية مفاجأة وفي الحقيقة ان ظروف وفاته كانت نتيجة الضغوط التي كانت تمارسها السلطات الحاكمة على السيد الخوئي (قدس) وبدأت فيه الانتكاسة الصحية ولما ذهب الى مستشفى النفيس في بغداد طلب من السيد ابو القاسم الخوئي السفر الى الاردن للعلاج لكن النظام السابق رفض ذلك ،فاقترحوا بأنهم يستوردون الاجهزة ويأتون بأطباء من اي دولة لكن النظام رفض ذلك وقال لهم العلاج سيكون حسب الامكانيات المتوفرة في البلاد وعندما بدأت عملية وضع بطارية في قلب السيد لتنظيم ضربات القلب ،كان يدخل على السيد مساعدين الاطباء او الاطباء انفسهم يعطون للسيد الخوئي انواع من الحبوب وزق الابر وكان المرافق للسيد الخوئي (قدس) ابنه محمد تقى الخوئي يسالهم ما هذا الذي تعطونه لوالدي فكانت اجابتهم لا يعلمون ذلك ،اي بمعنى كانت تأنيهم اوامر ،وبعد فترة جرت مقابلة شخصيه مع ممرضه مسيحيه اسمها (دينا) قالت في المقابلة ((اتانا رجل كبير السن يدعى السيد ابو القاسم الخوئي ولأنها مسيحيه لا تعلم الكثير عنه، قالت ان هذا الرجل زرقوه بإبرة سامه لذلك السيد الخوئي (قدس) عندما اجرؤا له العملية كانت ناجحة مع كبر سنه ، لكن بعد عودته الى النجف الاشرف تدهورت حالته الصحية التي انتهت بوفاة بزرقة تلك الابره السامه.⁽¹⁰⁴⁾

الخاتمة

تعد شخصيه السيد ابو القاسم الخوئي (قدس) من الشخصيات الدينية المرموقة ذات التأثير الدين والسياسي والفكري والتي تركت مآثر الى يومنا هذا مورد اهتمام رجال الدين والفكر . حيث كان لأرائه الفقهية والاصولية ومؤلفاته في الفقه والحديث وتقريراته والرسائل العلمية فضلاً عن المتفرقات والمخطوطات دور كبير في بث الوعي الديني في المجتمع الذي عاش فيه ومن خلال تلك الدراسة التاريخية توصلنا لجملة من الاستنتاجات :

1- ان شخصية السيد ابو القاسم الخوئي من خلال ما قدمه من نتاج عظيم في الدين والفقه جمعت عناصر الثقافة الاسلامية واصول الدين والفقه والتفسير فكان من العلماء القادرين بل المبدعين في التأليف وكانت حياته مليئة بالأبداع.

2- من السمات التي ميزت السيد الخوئي (قدس) هي مواقفه الاسلامية ودوره المشرف فيها وكذلك نشاطاته الخيرية التي من خلالها قدم الكثير من المساعدات للمحتاجين واهتم بطلاب الحوزة العلمية من خلال صرف رواتب لهم وشهدت الحوزات العلمية في عصره ازدهارا منقطع النظير .

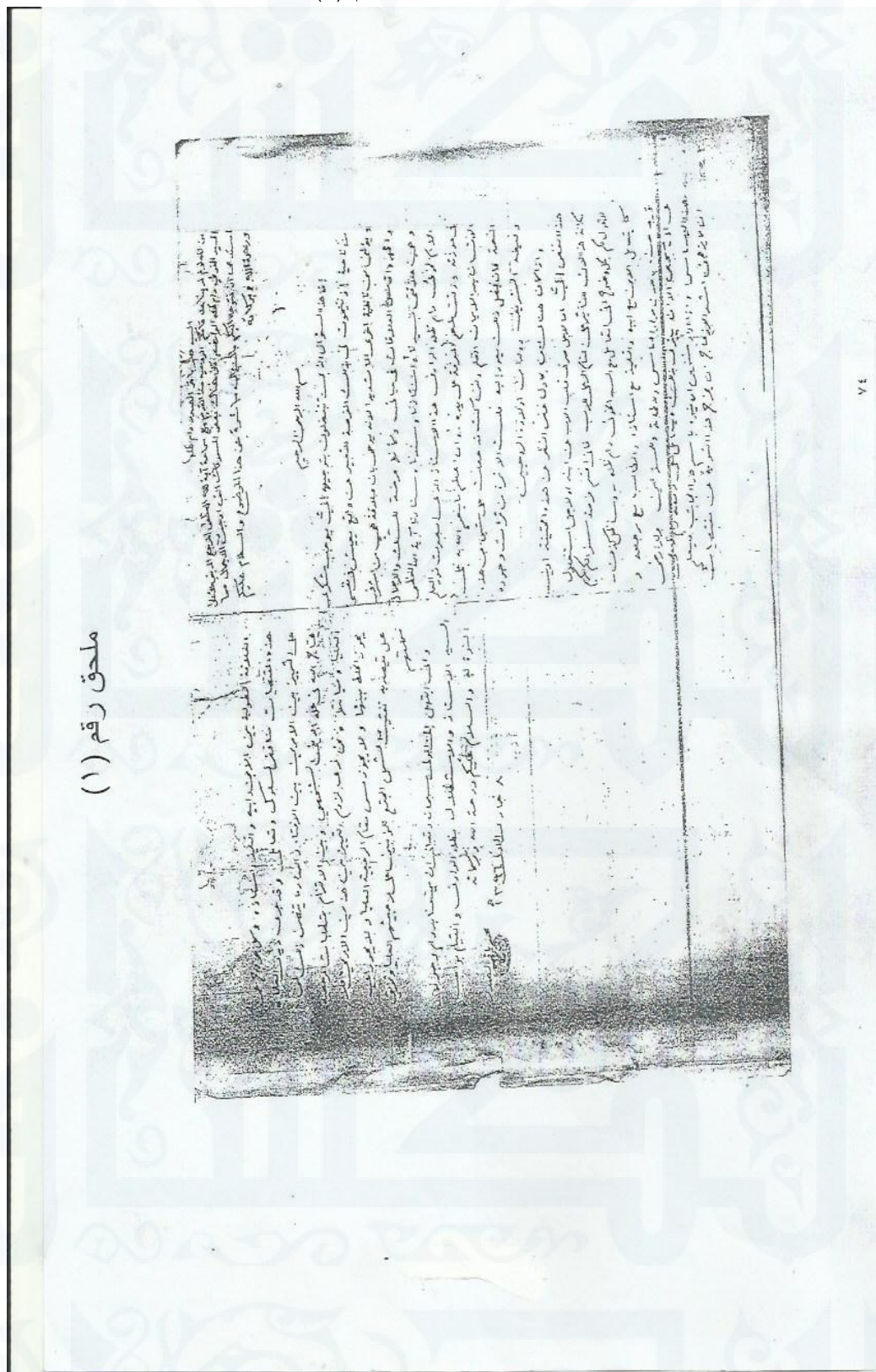
3- للمؤلفات التي قام السيد ابو القاسم الخوئي (قدس) بتأليفها دور في المجتمع الذي عاصره وبقي تأثيرها الى الوقت الحاضر حيث استفاد منها طلاب العلم ورجال الدين لما لها من اهمية بالغة في جميع الجوانب وكذلك تخرجت على

يده مئات التلاميذ يشهد لهم العالم الاسلامي بعقريتهم ومنهم السيد السيستاني والسيد محمد باقر الصدر الذين كانوا تلاميذ الامام الخوئي (قدس) المتميزين بنبوغهم العقلي وذكائهم الفائق.

4- تميز عصر السيد الخوئي (قدس) بكثرة علاقاته بالشخصيات العلمية البارزة ومن ضمنهم الامام الخميني (قدس) والدور الذي لعبه الامام الخميني في اصدار الفتاوي ضد الشاه ايران ولما قام به من اعمال اجرامية بحق الشعب الايراني .

5- كان من نتائج وفاة الامام الخوئي (قدس) هجرة العديد من علماء النجف الاشرف هربا من بطش السلطات الى ايران لأنه البلد الامن لهم .

ملحق رقم (1)



المصدر/محمد سعيد الطريحي، المصدر السابق، ص74.

ملحق رقم (2)

بسم الله الرحمن الرحيم
 الحمد لله الذي منح منار الهدى لعلامة ختم جليلهم بمنزلة الأنبياء وفضل ما دام
 على مناه الشهاداء وأفضل ما ملأه وتعباً على من اصطفاه من الأولياء
 والآخرين وجسمهم رحمة للعالمين وآل الطيبين الطاهرين . ولما جسد
 - فأن شرف العلم لا يخفى وفضل لا يحصى قد عثر أهل من الأنبياء والموالوية
 - نبيلة خاتم الأوصياء على الله عليهم السلام مدامت الأرض والسماء في ذلك
 - فطلب من تلك السلف وجبايا العالم العامل والفاسل الكامل
 - مستلغفها العظام بحجة الاسلام السيد علي السيستاني الأسعياي
 - اغضائه واقتضائه وكثر في العلماء العاملين مثله فانه قد بذل في هذا
 - السيل شطراً من عمره الشريف معتكفاً بجوار وصو خاتم الأنبياء في الحجج
 - على شرفها المأخوثة والثناء وقد حضر لاجاز الفقيهية والاسولية حضور
 - تفهيم وتحقيق وتعميق وتزويق خواتم كبر - والحمد لله - مناه . وقال بتعباً وقابلاً
 - بالمراد وحاضر ملكه الاجتهاد فلهذا العمل بما يستنبط من الاحكام فليحيط الله بها
 - على ما أوكلاه . وليشكر على ما جاء وقد اجرتان برعي عن جميع ما عتق في
 - من الكتب لا رغبة في تعليلها المداير الكافي والفقيه والتعليق والاستبصار
 - والمجاميع الاخرى والوسائل ومستدركه والوافي والبحار وغيرها من مستقفا احتسابها
 - وما رور وغيره من اجازته مشايخ العظام بأسيادهم المنتهية الى الملل البيت
 - عليهم افضل الصلوة والسلام واوصيهم بامتداد بلائهم والتقوى وسلوك
 - الاحتياط فانه ليس ناكباً عن الصراط من تلك السيل المحتشدين لا يفتن من صالح الدنيا
 - كما اني انت ائتمنت الى الاسلام ليس من جهة الله وبها . ابراهيم البرزنجي
 - حرره في اليوم الرابع من شهر المحرم الحرام 1435 هـ

إجازة اجتهد الإمام السيستاني من أستاذه الإمام الخوئي

المصدر/محمد سعيد الطريحي، المصدر السابق، ص241.

ملحق رقم (3)

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

أَيُّهَا الأَعْزَاءُ الْمُؤْمِنِينَ :

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

الحمد لله على نعمه والآءه والصلوة والسلام على أفضل أنبياءه
محمد وعترته الأطهار .

وبعد: لا شك في أن الحفاظ على بيضة الاسلام، ومراعاة مقدساته،
أمر واجب على كل مسلم، وأنني يبدوريه إذ أدعو الله تبارك وتعالى
أن يوفقكم لما فيه صلاح الأمة الإسلامية .

أهيب بكم أن تكونوا مثالا صالحا للقيم الإسلامية الرفيعة برعاية
الاحكام الشرعية رعاية دقيقة في كل اعمالكم وتصرفاتكم، وجعل الله
تبارك وتعالى نصب اعينكم في كل ما يصدر منكم، فعليكم الحفاظ على
ممتلكات الناس وأموالهم وأعراضهم وكذلك جميع المؤسسات العامة
لأنها ملك الجميع، والحرمان منها حرمان للجميع .

كما أهيب بكم بدون جميع الجثث الملقاة في الشوارع ووفق الموازين
الشرعية، وعدم المثلة بأحد فإنها ليست من أخلاقنا الإسلامية
وعدم التسرع في اتخاذ القرارات الفردية غير المدروسة والتي تتنافى
والاحكام الشرعية والمصالح العامة .

حفظكم الله ووعاكم ووفقكم لما يحب ويرضى إنه سميع مجيب

رئيس اللجنة

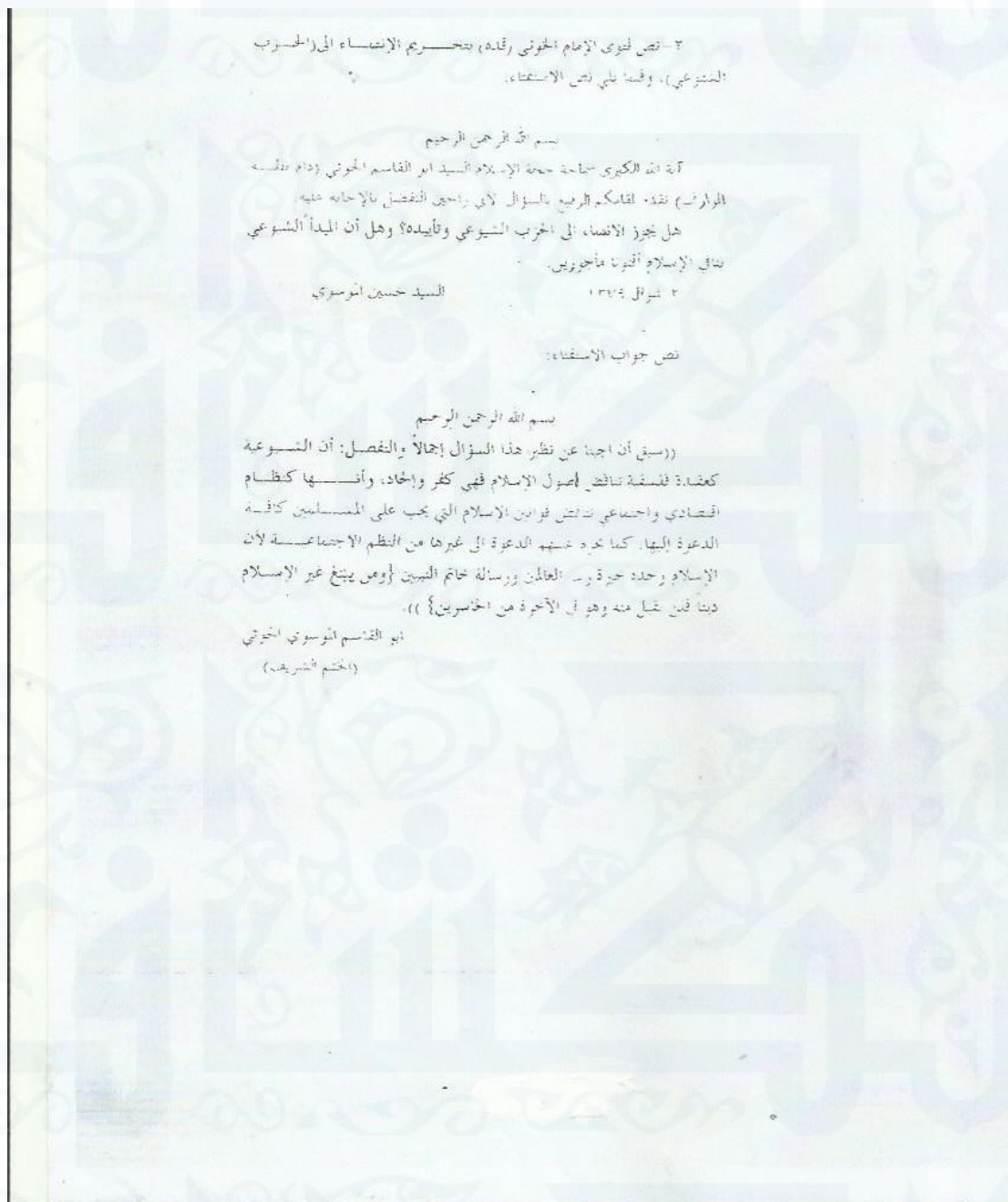


والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته

في ١٨ / شعبان / ١٤١١

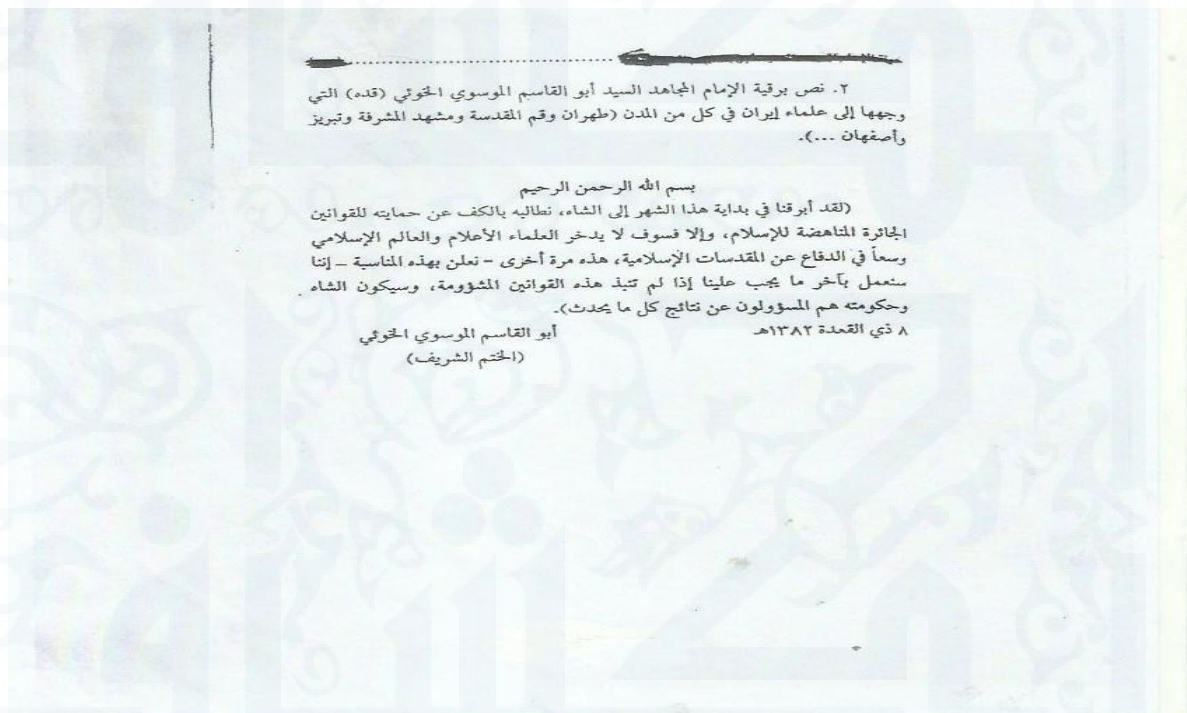
مكتبة الأئمة الأئمة العامة
البحر لأشرف ١٣٩١ هـ

ملحق رقم(4)



المصدر/هاشم فياض الحسيني، لمحات من حياة الامام المجدد السيد الخوئي(قدس)،ص137.

ملحق رقم(5)



المصدر/ هاشم فياض الحسيني، بحوث ودراسات عن علماء الحوزة العلمية في النجف الاشرف، ص299.

الهوامش

- (1) احمد الواسطي، سيرة وحياة الامام الخوئي، دار الهادي للطباعة والنشر، 1998، ص11؛ محمد حسين الجلاي، فهرس التراث، ج2، مطبعة نكارش، قم، 2001، ص655؛ كاظم عبود الفتلاوي، مشاهير المدفونين في الصحن العلوي الشريف، ط2، مطبعة التعارف الناشر النجف الاشرف، 2010، ص31.
- (2) طراد حمادة، الامام الخوئي (قدس) زعيم الحوزة العلمية، دار النور للطباعة والنشر، لندن، 2004، ص36.
- (3) المصدر نفسه، ص38.
- (4) المصدر نفسه، ص38.
- (5) المصدر نفسه، ص38.
- (6) هاشم فياض الحسيني، بحوث دراسات عن علماء الحوزة العلمية في النجف الاشرف، دار البصرة، النجف الاشرف، 2010، ص357.
- (7) محمد هادي الاميني، معجم رجال الفكر والادب في النجف خلال الف عام، ج2، ط2، د.م، 1992، ص533.
- (8) المصدر نفسه، ص533.
- (9) <http://www.alknoei.net/arabic/?P=pageyd>
- (10) <http://www.alkhei.net/arabic/?p=page&i=29>
- (11) هاشم فياض الحسيني، المصدر السابق، ص361.
- (12) كامل سلمان الجبوري، تاريخ الكوفة الحديث 1860-1973، ج2، مطبعة الغري الحديثة، النجف، 1974، ص340.
- (13) محمد سعيد الطريحي، الامام الخوئي المرجع الشيعي الاكبر، مطبوعات الموسم، د.م، د.ت، ص183.

- (14) طراد حمادة، المصدر السابق، ص80.
- (15) محمد تقي فقيه العاملي، جامعة النجف في عصرها الحاضر، صور، 1951، ص109؛ مروة سليم حبيب، محمد حسين فضل الله 1936 - 2010 م، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بابل، كلية التربية للعلوم الانسانية، 2012، ص30 .
- (16) عبد الهادي الفضلي، هكذا قرأتهم، مطبعة دار المرتضى، بيروت، 2003، صص150-151؛ طراد حمادة، المصدر السابق، ص80.
- (17) سامي ناظم حسين المنصوري، اية الله العظمى الشيخ مرتضى الانصاري حياته عصره اثاره 1800-1864، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القادسية، كلية التربية، 2005، ص36؛
- (18) مروة سليم حبيب، المصدر السابق، ص30.
- (19) طراد حمادة، المصدر السابق، ص87 .
- (20) هو الشيخ زين الدين بن نور الدين علي بن احمد بن محمد علي بن جمال الدين بن تقي الدين بن صالح بن مشرف، ولد في يوم الاحد الثالث عشر من شهر اذار عام 1506 م في قرية جيح من قرى جبل عامل في الجنوب اللبناني ولديه العديد من المؤلفات التي تدرس في الحوزات العلمية في الوقت الحاضر .للمزيد من التفاصيل ينظر: زينب حسن عبد اسود الجبوري، الشيخ زين الدين بن علي العاملي، دراسة تاريخية ((1506-1557)) رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بابل، كلية التربية، 2012.
- (21) طراد حمادة، المصدر السابق، ص87.
- (22) المصدر نفسه، ص90.
- (23) محمد سعيد الطريحي، المصدر السابق، ص183.
- (24) ابو الحسن الاصفهاني: عالم جليل وفقه من علماء الكاظمية المقدسة له رسالة في واجبات الصلاة ورسالة سماها السرورية. ينظر: عمر كحالة، معجم المؤلفين ج3، مكتبة المثنى، لبنان، د.ت، ص207.
- (25) محسن الحكيم: هو السيد محسن بن السيد مهدي صالح بن السيد احمد يرجع نسبه الى الامام الحسن المثنى بن الامام الحسن المجتبي بن الامام علي (عليهم السلام) ولد عام 1899 في النجف الاشرف في بيت علم وتقوى وكان احد اجداده السيد علي طبيباً مشهوراً فاكتمست هذه العائلة لقب الحكيم (اي الطبيب). له مؤلفات عديدة منها مستمسك العروة الوثقى اربعة اجزاء، حقائق الاصول، منهاج الصالحين، دليل الناسك، توفي في بغداد سنة 1970 عن عمر ناهز 81 عاماً .لمزيد من المعلومات ينظر: وسن عبود الكراوي، السيد محسن الطبطبائي الحكيم ودوره السياسي والفكري في العراق 1946-1970، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة القادسية، كلية التربية، 2007.
- (26) عبد الكريم ال نجف، من اعلام الفكر والقيادة والمرجعية، مركز الهدى للدراسات الحوزوية، د.ت، ص355 ؛ لمعرفة تفاصيل اكثر ينظر: عبد الحسين الحلي، شيخ الشريعة قيادته في الثورة العراقية الكبرى 1920، تحقيق كامل سلمان الجبوري، بيروت، 2005.
- (27) محمد الغروي، مع علماء النجف الاشرف، ج2، دار الثقليين، بيروت، 1999، ص400 ؛لمزيد من التفاصيل ينظر: امجد سعد شلال المحا ويلي، محمد حسين النائيني (دراسة تاريخية)، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الكوفة، كلية الاداب، 2006.
- (28) محمد امين نجف، علماء في رضوان الله، مطبعة الفرقان، النجف الاشرف، د.ت، ص370 .
- (29) محمد الجواهري، المفيد من معجم رجال الحديث ، ط2، المطبعة العلمية، قم، د.ت، ص719 .
- (30) رشيد القسام، الانوار الساطعة من سيرة علماء العصر السيد ابو القاسم الخوئي (قدس)، مؤسسة الندى للطباعة والنشر والتوزيع، النجف، د.ت، ص64.

- (31) كاظم عبود الفتلاوي، المصدر السابق، ص31.
- (32) رشيد القسام، المصدر السابق، ص64.
- (33) محمد جواد مغنية، تجارب محمد جواد مغنية بقلمه، اعداد عبدالحسين مغنية، مراجعة وتحقيق رياض الدباغ، ط2، مطبعة مهر، قم، د.ت، ص43.
- (34) حسن السعيد، مشاعل في العتمة اضاءات عن رواد الوعي الاسلامي الحديث، ج1، دار ومكتبة المواهب، بغداد، 2010، ص285.
- (35) محمد سعيد الطريحي، المصدر السابق، ص28.
- (36) محمد حسين علي الصغير، اساطين المرجعية العليا في النجف الاشرف، موسوعة البلاغ، بيروت، 2003، ص271.
- (37) ابو القاسم الخوئي، البيان في تفسير القرآن، ط4، دار الزهراء، بيروت، 1975، ص93.
- (38) للمزيد من التفاصيل ينظر: ابو القاسم الخوئي، اجود التقارير، ط2، مطبعة اهل البيت، قم، 1989.
- (39) للمزيد من التفاصيل ينظر: ابو القاسم الخوئي، معجم رجال الحديث وتفصيل طبقات الرواة، ط5، مطبعة مهر، قم، د.ت.
- (40) محمد سعيد الطريحي، المصدر السابق، ص745.
- (41) هاشم فياض الحسيني، المصدر السابق، ص326؛ طراد حمادة، المصدر السابق، ص260.
- (42) مؤسسة الغري للمعارف الاسلامية، علماء قيايدين (اية الله العظمى السيد ابو القاسم الخوئي قدس)، مطبعة الزيتون، النجف الاشرف، 2010، ص15.
- (43) هاشم فياض الحسيني، لمحات من حياة الامام المجدد السيد الخوئي قدس، الدار الاسلامية، بيروت، 1996، ص97.
- (44) ينظر: ابو القاسم الخوئي، الاجتهاد والتقليد، ط3، دار انصاريان للطباعة والنشر، قم، 1990.
- (45) ينظر: ابو القاسم الخوئي، كتاب الطهارة التنقيح في شرح العروة الوثقى، ج1، ط2، مطبعة بهرام، قم، د.ت.
- (46) ينظر: ابو القاسم الخوئي، كتاب الصلاة التنقيح في شرح العروة الوثقى، ط3، مطبعة صدر، قم، 1989.
- (47) هاشم فياض الحسيني، بحوث ودراسات عن علماء الحوزة العلمية في النجف الاشرف، ص329.
- (48) المصدر نفسه، ص328.
- (49) محمد سعيد الطريحي، المصدر السابق، ص742؛ محمد حسين الحسيني الجلاي، المصدر السابق، ص655.
- (50) هاشم فياض الحسيني، بحوث ودراسات عن علماء الحوزة العلمية في النجف الاشرف، ص336.
- (51) احمد الواسطي، المصدر السابق، ص63.
- (52) هاشم فياض الحسيني، لمحات من حياة الامام المجدد السيد الخوئي، ص348.
- (53) حسين البر وجردى: هو السيد أغا حسين بن السيد علي بن السيد احمد الطباطبائي، من كبار المراجع ومشاهير علماء الشيعة المعاصرين ولد عام 1875م ونشأ على يد ابيه فتلقى عنه مبادئ مقدمات العلوم وقرأ قسماً من المقدمات على يد غيره، هاجر الى اصفهان لإكمال الدروس فمكث فيها 20 سنة وهاجر الى النجف الاشرف وحضر دروس شيخ الشريعة الاصفهاني وحصل على اجازة الاجتهاد منه، وافاه الله عام 1961. ينظر: محمد الغروي، المصدر السابق، ص400.
- (54) هاشم فياض الحسيني، بحوث ودراسات عن علماء الحوزة العلمية في النجف الاشرف، ص348.
- (55) هاشم فياض الحسيني، لمحات من حياة الامام المجدد السيد الخوئي، ص117.
- (56) ابو القاسم الخوئي (قدس)، مباني تكملة المنهاج، ج1، مطبعة الآداب، النجف الاشرف، 1992، ص80.
- (57) ابو القاسم الخوئي (قدس)، منهاج الصالحين، ط28، مطبعة مهر، قم، 1989، ص70.
- (58) مجمع الفكر الاسلامي، موسوعة مؤلفي الامامية، ج2، شريعت، قم، 1999، ص460.

- (59) المصدر نفسه، ص460.
- (60) المصدر نفسه، ص460.
- (61) هاشم فياض الحسيني، لمحات من حياة الامام المجدد السيد الخوئي، ص120.
- (62) هاشم فياض الحسيني، بحوث ودراسات عن علماء الحوزة العلمية في النجف الاشرف، ص352.
- (63) مجمع الفكر الاسلامي ، المصدر السابق، ص462.
- (64) سورة التوبة، آية 128 .
- (65) <http://www.aLKhoei.net/aratil/?p=pageid=18>
- (66) نور الدين الشاهرودي ، كبار العلماء والمراجع في الحاضر والماضي المرجعية والمرجع، ط2، مكتب عماد للطبع والنشر، طهران، 1989، ص162.
- (67) محمد صادق محمد باقر بحر العلوم، النجف الاشرف بين المرجعية والسياسة، دار الزهراء للطباعة والنشر، بيروت، 2009، ص272.
- (68) محمد سعيد الطريحي، المصدر السابق، ص155.
- (69) محمد صادق محمد باقر بحر العلوم، المصدر السابق، ص266.
- (70) هاشم فياض الحسيني، بحوث ودراسات عن علماء الحوزة العلمية في النجف الاشرف، ص272.
- (71) مؤسسة الغري للمعارف الاسلامية، المصدر السابق، ص30.
- (72) هو محمد باقر بن السيد حيدر بن السيد اسماعيل الصدر ولد في مدينه الكاظمية المقدسة في الاول من اذار عام 1935 م درس على يد اخيه السيد اسماعيل وعمل يد خاله الشيخ محمد رضا آل ياسين ،انتقل الى النجف الاشرف وطوى المرحلة الدراسية فيها ،يعد الفاتح لميدان الدراسات الاستقرائية في دائرة الفكر الاسلامي ومكتشف الاسس العامة للمذهب الاقتصادي في الاسلام والمجدد لعلم الاصول، له العديد من المؤلفات القيمة منها فدك في التاريخ و فلسفتنا واقتصادنا وبحوث في شرح العروة الوثقى، استشهد بتاريخ 9/4/1980. للمزيد من التفاصيل ينظر: محمد الحسيني، الامام الشهيد محمد باقر الصدر دراسة في سيرته ومنهجه ،دار الفرات ،بيروت ،1989؛ محمد رضا النعماني، شهيد الامه وشاهدها،الناشر المؤتمر العالمي للامام الشهيد الصدر، قم، 2000، ص126؛ محمد الغروي، المرجعية ومواقفها السياسية في مدرسه اهل البيت "ع"، دار المحجة البيضاء، بيروت، 2004، ص29 ؛ اميرة سعيد الياسري، المثلث الصدري والحراك الاسلامي-محمد باقر الصدر رائداً، مؤسسة البديل للدراسات والنشر،بيروت، 2010، ص ص29-32؛ محمد رسن دمان السلطاني، اسرة ال الصدر في العراق 1921-1999 دراسة تاريخية، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة القادسية، كلية التربية، 2010، ص ص172-192.
- (73) احمد عبد الله ابو زيد العاملي، محمد باقر الصدر السيرة والمسيرة حقائق ووثائق، مؤسسة المعارف،بيروت، 2007، ص173.
- (74) محمد رضا النعماني، الشهيد الصدر سنوات المحنة وايام الحصار، مؤسسة الفجر،لندن، 1997، ص73.
- (75) احمد عبد الله ابو زيد العاملي، المصدر السابق، ص180.
- (76) ينظر ملحق رقم (1) يبين مدى العلاقة الطيبة بينهما.
- (77) الخميني :هو السيد روح الله بن السيد مصطفى الموسوي الخميني ولد في الواحد والعشرين من ايلول من عام 1902م في مدينه "خمين" وقام بتدريس الفلسفة وعمره سبعة وعشرين عام وكانت لديه عدة مؤلفات نذكر منها :مصباح الهداية الى الخلافة ومناسك الحج ورساله الاجتهاد والتقليد ومختصر في شرح دعاء الحسين .للمزيد ينظر: احمد حسين يعقوب، الامام الخميني والثورة الإسلامية في ايران،الغدير للدراسات،بيروت، 2000، ص15؛ مكتب الامام

- الخامنئي، الامام الخميني (قدس) السيرة والميسرة، الناشر مكتب الامام الخامنئي، سوريا، 2006، ص9؛ عمار التميمي، موسوعة علماء الشيعة المختصرة، ج2، النجف الاشرف، 2008، ص559.
- (78) عمار التميمي، المصدر السابق، ص596.
- (79) محمد الغروي، الحوزة العلمية في النجف الاشرف، دار الاضواء للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، 1994، ص169.
- (80) غلام علي الرجائي، قيسات من سيرة الامام الخميني الامام في ميدان التعليم الحوزوي والمرجعية، الدار الاسلامية، بيروت، 2002، ص84.
- (81) هو السيد علي بن السيد محمد باقر بن السيد علي الحسيني السيستاني النجفي وينتهي نسبه للأمام الحسين بن امير المؤمنين "ع"، ولد في الرابع من شهر اب عام 1930 م في مدينه مشهد مدينه الامام الرضا "ع". للمزيد ينظر: محمد حسين علي الصغير، المصدر السابق، ص340.
- (82) ينظر الملحق رقم (2) يبين اجازة اجتهد السيد السيستاني عن السيد الخوئي.
- (83) محمد الغروي، المرجعية ومواقفها السياسية في مدرسة اهل البيت (ع)، ص38.
- (84) المصدر نفسه، ص38.
- (85) ينظر ملحق رقم (3)
- (86) سورة ال عمران، آية 103.
- (87) سورة الاسراء، آية 4.
- (88) هاشم فياض الحسيني، لمحات من حياة الامام المجدد السيد الخوئي، ص54.
- (89) سورة المائدة، آية 64.
- (90) هاشم فياض الحسيني، بحوث ودراسات عن علماء الحوزة العلمية في النجف الاشرف، ص288.
- (91)
- [http:// www.fadhua.com/showthread.php?t=163-21](http://www.fadhua.com/showthread.php?t=163-21)
- (92) ينظر ملحق رقم (4) خاص بفتوى السيد الخوئي (قدس) في تحريم الانتماء للشيوعية.
- (93) ولد في طهران عام 1919 وكان اخر شاه حكم ايران قبل الثورة الاسلامية عام 1979 واستمر حكمة من 1941-1979 وكان حكمه دكتاتورياً.
- [http /www.ar. wikipedia.org/wiki/-22](http://www.ar.wikipedia.org/wiki/-22)
- (94) هاشم فياض الحسيني، لمحات من حياة الامام المجدد السيد الخوئي، ص66.
- (95) هاشم فياض الحسيني، بحوث ودراسات عن علماء الحوزة العلمية في النجف الاشرف، ص290.
- (96) ابراهيم خليل احمد، خليل علي مراد، ايران وتركيا دراسة في التاريخ الحديث والمعاصر، دار الكتب للطباعة والنشر، الموصل، 1992، ص140.
- (97) هاشم فياض الحسيني، بحوث ودراسات عن علماء الحوزة العلمية في النجف الاشرف، ص291.
- (98) المصدر نفسه، ص295.
- (99) احمد رضا المؤمن، الامام الخميني (قدس) في ذاكرة النجف الاشرف، مطبعة البينة، مركز الهدى للدراسات الحوزوية، 2011، ص135.
- (100) ينظر ملحق رقم (5) يبين نص الفتوى التي افتاها السيد الخوئي (قدس).
- (101) هاشم فياض الحسيني، بحوث ودراسات عن علماء الحوزة العلمية في النجف الاشرف، ص305.
- (102) <http://www.alkhoei.net/arabic/pages/book.php?cc=16itg=6i8bi=1328s=ct>

- (103) يوسف عمرو ،علماء عرفتهم ، ذوي القربى، النجف الاشرف، 2006، ص214، كاظم عيود الفتلاوي، مشاهير مدفونين في الصحن العلوي الشريف، المصدر السابق، ص 31 ؛ محمد حسين الحسيني الجلاي، المصدر السابق، ص162؛ محمد صادق محمد باقر العلوم، المصدر السابق، ص275؛ كاظم عيود الفتلاوي، المنتخب من اعلام الفكر والادباء، مؤسسة المواهب للطباعة والنشر، بيروت، 1999، ص22؛ محمد علي الانصاري، الموسوعة الفقهية الميسرة، مطبعة بأقدي، قم، 1994، ص75.
- (104) هاشم فياض الحسيني، بحوث ودراسات عن علماء الحوزة العلمية في النجف الاشرف، ص354.

قائمة المصادر

* القرآن الكريم

أولاً: المصادر العربية:-

1. ابراهيم خليل احمد، خليل علي مراد، ايران وتركيا دراسة في التاريخ الحديث والمعاصر، دار الكتب للطباعة والنشر، الموصل، 1992.
2. ابو القاسم الخوئي، البيان في تفسير القرآن، ط4، دار الزهراء، بيروت، 1975.
3. ابو القاسم الخوئي، كتاب الصلاة التنقيح في شرح العروة الوثقى، ط3، مطبعة صدر، قم، 1989.
4. ابو القاسم الخوئي، كتاب الطهارة التنقيح في شرح العروة الوثقى، ج1، ط2، مطبعة بهرام، قم، د.ت.
5. ابو القاسم الخوئي (قدس)، مباني تكملة المنهاج، مطبعة الآداب، النجف الاشرف، 1992.
6. ابو القاسم الخوئي (قدس)، منهاج الصالحين، ط28، مطبعة مهر، قم، 1989.
7. ابو القاسم الخوئي، اجود التقارير، ط2، مطبعة اهل البيت، قم، 1989.
8. ابو القاسم الخوئي، الاجتهاد والتقليد، ط3، دار انصاريان للطباعة والنشر، قم، 1990.
9. ابو القاسم الخوئي، معجم رجال الحديث وتفصيل طبقات الرواة، ط5، مطبعة مهر، قم، د.ت.
10. احمد حسين يعقوب، الامام الخميني والثورة الإسلامية في ايران، الغدير للدراسات، بيروت، 2000.
11. احمد رضا المؤمن، الامام الخميني (قدس) في ذاكرة النجف الاشرف، مطبعة البيئة، مركز الهدى للدراسات الحوزوية، 2011.
12. احمد عبد الله ابو زيد العاملي، محمد باقر الصدر السيرة والمسيرة حقائق ووثائق، مؤسسة المعارف، بيروت، 2007.
13. احمد الواسطي، سيرة وحياة الامام الخوئي، دار الهادي للطباعة والنشر، 1998.
14. اميرة سعيد الياصري، المثلث الصدري والحراك الاسلامي-محمد باقر الصدر رائداً، مؤسسة البديل للدراسات والنشر، بيروت، 2010.
15. حسن السعيد، مشاغل في العتمة اضاءات عن رواد الوعي الاسلامي الحديث، ج1، دار ومكتبة المواهب، بغداد، 2010.
16. رشيد القسام، الانوار الساطعة من سيرة علماء العصر السيد ابو القاسم الخوئي (قدس)، مؤسسة الندى للطباعة والنشر والتوزيع، النجف، د.ت.
17. طراد حمادة، الامام الخوئي (قدس) زعيم الحوزة العلمية، دار النور للطباعة والنشر، لندن، 2004.
18. عبد الحسين الحلبي، شيخ الشريعة قيادته في الثورة العراقية الكبرى 1920، تحقيق كامل سلمان الجبوري، بيروت، 2005.
19. عبد الكريم ال نجف، من اعلام الفكر والقيادة والمرجعية، مركز الهدى للدراسات الحوزوية، د.ت.
20. عبد الهادي الفضلي، هكذا قرأته، مطبعة دار المرتضى، بيروت، 2003.
21. عمر كحالة، معجم المؤلفين ج3، مكتبة المثني، لبنان، د.ت.

22. غلام علي الرجائي، قيسات من سيرة الامام الخميني الامام في ميدان التعليم الحوزوي والمرجعية، الدار الاسلامية، بيروت، 2002.
 23. كاظم عيود الفتلاوي، مشاهير المدفونين في الصحن العلوي الشريف، ط2، مطبعة التعارف الناشر النجف الاشرف، 2010 .
 24. كاظم عيود الفتلاوي، المنتخب من اعلام الفكر والادباء، مؤسسة المواهب للطباعة والنشر، بيروت، 1999. محمد علي الانتصاري، الموسوعة الفقهية الميسرة، مطبعة بأقدي، قم، 1994.
 25. كامل سلمان الجبوري، تاريخ الكوفة الحديث 1860-1973م، ج2، مطبعة الغري الحديثة.
 26. مجمع الفكر الاسلامي، موسوعة مؤلفي الامامية، ج2، شريعت، قم، 1999.
 27. محمد امين نجف، علماء في رضوان الله، مطبعة الفرقان، النجف الاشرف، د.ت.
 28. محمد الحسيني، الامام الشهيد محمد باقر الصدر دراسة في سيرته ومنهجه، دار الفرات، بيروت، 1989.
 29. محمد الغروي، المرجعية ومواقفها السياسية في مدرسه اهل البيت "ع"، دار المحجة البيضاء، بيروت، 2004.
 30. محمد الغروي، مع علماء النجف الاشرف، ج2، دار الثقين، بيروت، 1999 .
 31. محمد الغروي، الحوزة العلمية في النجف الاشرف، دار الاضواء للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، 1994.
 32. محمد تقي فقيه العاملي، جامعة النجف في عصرها الحاضر، صور، 1951، ص109.
 33. محمد جواد مغنية، تجارب محمد جواد مغنية بقلمه، اعداد عبدالحسين مغنية، مراجعة وتحقيق رياض الدباغ، ط2، مطبعة مهر، قم، د.ت.
 34. محمد الجواهري، المفيد من معجم رجال الحديث ، ط2، المطبعة العلمية، قم، د.ت.
 35. محمد حسين الجلال، فهرس التراث، ج2، مطبعة نكارش، قم، 2001 .
 36. محمد حسين علي الصغير، اساطين المرجعية العليا في النجف الاشرف، موسوعة البلاغ، بيروت، 2003.
 37. محمد رضا النعماني، شهيد الامه وشاهدها، الناشر المؤتمر العالمي للأمام الشهيد الصدر ، قم، 2000.
 38. محمد رضا النعماني، الشهيد الصدر سنوات المحنة وايام الحصار، مؤسسة الفجر، لندن، 1997.
 39. محمد سعيد الطريحي، الامام الخوئي المرجع الشيعي الاكبر، مطبوعات الموسم، د.م، د.ت.
 40. محمد صادق محمد باقر بحر العلوم، النجف الاشرف بين المرجعية والسياسة، دار الزهراء للطباعة والنشر، بيروت، 2009.
 41. محمد هادي الاميني، معجم رجال الفكر والادب في النجف خلال الف عام، ج2، ط2 ، د.م، 1992.
 42. مكتب الامام الخامنئي، الامام الخميني (قدس) السيرة والميسرة، الناشر مكتب الامام الخامنئي، سوريا، 2006 . عمار التميمي، موسوعة علماء الشيعة المختصرة، ج2، النجف الاشرف، 2008.
 43. مؤسسة الغري للمعارف الاسلامية، علماء قيايدون (اية الله العظمى السيد ابو القاسم الخوئي قدس)، مطبعة الزينتون، النجف الاشرف، 2010.
 44. نور الدين الشاهرودي، كبار العلماء والمراجع في الحاضر والماضي المرجعية والمرجع، ط2، مكتب عماد للطبع والنشر، طهران، 1989.
 45. هاشم فياض الحسيني، بحوث دراسات عن علماء الحوزة العلمية في النجف الاشرف، دار البصرة، النجف الاشرف، 2010.
 46. هاشم فياض الحسيني، لمحات من حياة الامام المجدد السيد الخوئي قدس، الدار الاسلامية، بيروت، 1996.
 47. يوسف عمرو، علماء عرفتهم ، ذوي القربى، النجف الاشرف، 2006، ص214.
- ثانياً: الرسائل والاطاريح العلمية:-
1. امجد سعد شلال المحاولي، محمد حسين النائييني (دراسة تاريخية)، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الكوفة، كلية الاداب، 2006.

2. زينب حسن عبد الجبوري، الشيخ زين الدين بن علي العاملي، دراسة تاريخية ((1506-1557)) رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بابل، كلية التربية، 2012.
3. سامي ناظم حسين المنصوري، اية الله العظمى الشيخ مرتضى الانصاري حياته عصره اثاره 1800-1864، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القادسية، كلية التربية، 2005.
4. محمد رسن دمان السلطاني، اسرة ال الصدر في العراق 1921-1999 دراسة تاريخية، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة القادسية، كلية التربية، 2010.
5. مروة سليم حبيب، محمد حسين فضل الله 1936- 2010 م، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بابل، كلية التربية للعلوم الانسانية، 2012.
6. وسن عبود الكرعاوي، السيد محسن الطبطبائي الحكيم ودوره السياسي والفكري في العراق 1946-1970، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة القادسية، كلية التربية، 2007.

ثالثاً: شبكة المعلومات الدولية :

- 1- [http/ www.alknoei.net/Arabic/? P= pageyd=19](http://www.alknoei.net/Arabic/?P=pageyd=19)
- 2- <http://www.alkhei.net/arabic/?p=page&id=29>
- 3- <http://www.aLKhoei.net/aratil/?p=pagegid=18>
- 4- [http:// www.fadhua.com/showthread.php?t=16366](http://www.fadhua.com/showthread.php?t=16366)
- 5- [http /www.ar. wikipedia.org/wiki/](http://www.ar.wikipedia.org/wiki/)
- 6- <http://www.alkhoei.net/arabic/pages/book.php?cc=16itg=6i8bi=1328s=CT>

فهم المقروء- استراتيجيتي (اليد والاتصال المتكرر) أنموذجاً

أ.د. سعد علي زاير / كلية التربية ابن رشد/ جامعة بغداد

م.م. عهود سامي هاشم / كلية التربية الرياضية للبنات/ جامعة بغداد

Comprehensibility of What is Read is my Strategy - Leed and the Repetitive Communication as a Sample

Prof. Dr. Saad Ali Zair / College of Education Ibn Rushd / University of Baghdad

Asst. Lecturer Uhood Sami Hashim / College of Sport Education for Girls / University of Baghdad

Abstract

Reading has doubtlessly an importance being one of the main skills by which language communication and intellectual growth for learners are achieved. But there are some impediments that hinder reading from having its suitable position because students and teachers still look at it as entertainment and a way to pass time. This leads to depreciation of reading and its aim. Unfortunately, for a long time, it became popular in the educationalists' minds that a good reader is the one who is able to pronounce written words and phrases well so they forgot that recognizing words and pronunciation, though an essential skill, are a means to an aim, not an aim in itself. The new concept of reading looks at it as two connected processes; the first is a mechanic one while the second is a mental one by which meaning is illustrated. Comprehension is still the main aim of reading.

مشكلة البحث

لا يخفى على أي منا ما للقراءة من أهمية بوصفها إحدى المهارات الرئيسة التي يتحقق بها الاتصال اللغوي والنمو المعرفي للمتعلمين؛ إلا أنه ثمة عقبات تحول دون أن تأخذ القراءة المكانة اللائقة بها، فما زال الطلبة والمدرسون ينظرون إليها على أنها تسلية وقتل لأوقات الفراغ في الجدول المدرسي، وليس من شك في أن هذه النظرة أدت إلى الاستهانة بالقراءة وإهمالها، وضياح الفائدة المرجوة منها (عاشور ومحمد، 2009: 347).

وللأسف فقد سادت ولمدة ليست بالوجيزة في أذهان الكثير من المربين أن القارئ الجيد هو الذي يستطيع نطق الكلمات والعبارات المكتوبة نطقاً صحيحاً سليماً، غير أنهم تناسوا أن تعرف الكلمات ونطقها وإن كانت مهارة قرآنية جوهريّة، فهي وسيلة لغاية أكثر مما هي غاية في ذاتها، فالمفهوم الجديد للقراءة يُنظر إليها على أنها عمليتان متصلتان، الأولى عملية ميكانيكية، والأخرى عملية عقلية يتم من خلالها تفسير المعنى، إذ يبقى الفهم الهدف الأسمى من القراءة، فما لم تكن هناك رغبة في الفهم لا تحصل عملية القراءة سوية (العزاوي، 1988: 38).

لقد شخّصت الدراسات في هذا الميدان مشكلة الضعف في فهم المقروء فعلية ربط المعلومات السابقة بالمعلومات الجديدة يكاد أن يكون معدوماً، واستعمال هذه المعلومات في حل المشكلات التي تواجه المتعلمين شيء لا تكاد تعرفه المدارس، وهذا أدى بدوره إلى عدم فهم طبيعة القراءة، واقتصار النشاط القرائي على الجانب الشكلي فقط (يونس، 2000: 248).

ويذهب الباحثان إلى من أورده الهاشمي من إن عدم فهم الطلبة لما يقرؤونه قد يعود إلى الهوية الواسعة بين اللغة المحكية واللغة الكتابية التي يتعامل معها الطلبة في درس المطالعة، إذ لا يجد الطالب تعزيزاً لما يقرؤون في بيئتهم التي يعيشون فيها، فضلاً عن قلة معرفة عدد لا يستهان به من مدرسي اللغة العربية ومدرساتها بالطرائق الحديثة لتدريس القراءة والتي تؤدي إلى نتائج إيجابية عند استعمالها، فضلاً عن جهل الكثير منهم بطريقة إعداد خطة الدرس، مما يفقد الحصة الدراسية عنصر التشويق، والرغبة في القراءة، وافسد على كثير منهم الفائدة المرجوة منها، من طريق فهمها وتمثيلها في حل المشكلات التي تواجههم في الحياة اليومية، أضف إلى ذلك إن عدداً غير قليل من المدرسين لا يختار الكتب الاثرانية

لطلبته ومنهم من يجعل من درس القراءة أو المطالعة درس للنحو والصرف والبلاغة، وهذا يؤدي إلى ضعف فهم الطلبة لما يقرؤون (الهاشمي، 2006: 125).

وكلام الدكتور الهاشمي يقودنا إلى معرفة أسباب الضعف القرائي إذ إن مشكلة تدني مستوى الفهم القرائي لا تنحصر بجانب دون آخر فتلعب عوامل عدة دورها الفعال في هذا التدني ومنها ما يتعلق بالمدرس وطريقة التدريس والطالب فانسب ما يجسد ما يجري في درس المطالعة بأن المدرس يأمر طلبته بإخراج الكتب وقراءة الموضوع قراءةً متتابعةً مملّةً حتى ينتهي الدرس، وقد يذكر معاني عدد من الألفاظ وقد لا يذكرها، أما تحليل النصوص وبيان ما تحويه من أفكار ومناقشتها ونقدها والتعليق عليها وإيضاح ما وراء العبارات من معاني بعيدة وقيم وتوجيهات نافعة فلا يلقى له المدرس بالاً (عبد الحميد، 2006: 52-53)، ويرى الباحثان إنَّ عدداً من المدرسين قد أسرف في هذا الدور حتى أتقن المتعلمون دور الوراقين الذين لا يفقهون ما يقرؤون أو يفهمون ما تحمل هذه اللغة من درر هام في بحرها الكثيرون، ومما يؤكد ذلك النتائج التي توصلت إليها دراسة الجرجري والتي كشفت عن ضعف اطلاع مدرسي اللغة العربية ومدرساتها على أهداف تدريس المطالعة وعدم القدرة على تنمية حب المطالعة لدى المتعلمين (الجرجري، 2002: 90-108).

أما ما يخص طريقة التدريس فمعظم الطرائق المستعملة في تدريس اللغة العربية لا تحقق أهداف تدريسها، لضعف مواكبتها للتطور الحاصل في أساليب وطرائق التدريس فاغلب الأساليب التدريسية المستعملة غير مبنية على أساس تشجيع الطلبة ولا تناسب مستوى نضجهم العقلي أو خصائصهم النفسية الأمر الذي أدى إلى تدني المستوى الدراسي والانصراف عن الدراسة (زاير وعائز، 2011: 76)، وهذا ما ينطبق على درس المطالعة إذ يؤكد عدد من الباحثين إن درس المطالعة في أحسن الحالات لا يتعدى القراءة السطحية أو المستوى الحرفي بأي حالٍ من الأحوال، إذ تُدرّس بطريقة : قف ... اقرأ ... اجلس وهي عملية لا تتجاوز نطق المكتوب، وكثيراً ما تكون قاصرة عن فهمه أو فهم ما وراءه (عطية، 2010: 51). ومما لا شك فيه إن طريقة التدريس العقيمة هي التي لا تؤلف بين النص وقلوب المتعلمين، ولا تكشف لهم عمّا يفيض به النص من ألوان الكمال الفني الذي يستميلهم ويحملهم على الإقبال إليه.

لقد أكدت دراسات عديدة أن مادة المطالعة ما زالت تعامل في مدارسنا على أنها غير أساسية، ولم تُعطَ اهتماماً كالاهتمام الذي أعطي لفروع اللغة العربية الأخرى (الهاشمي : 2002، ص85)، ومنها الدراسات التي خصت الواقع العراقي وأكدت على الضعف القرائي ومنها دراسة القيسي (1984)، ودراسة حسين (1999)، ودراسة حلمي (2005).

أهمية البحث

يمكن أن تعرف اللغة بأنها وسيلة أساسية من ووسائل الاتصال الإنساني الاجتماعي، ومن دونها يصعب التفاهم بين أفراد المجتمع، فيها يمكن للفرد التعبير عن ذاته، وهي من وسائل النمو العقلي والمعرفي والانفعالي المهمة، إذ يساعد النمو اللغوي على اكتساب مهارات وقدرات خاصة مثل التحدث للآخر والتأثير فيه (نصر الدين : 2004، ص122). وتعدّ اللغة من أهم ما توصل إليه الإنسان من وسائل التفاهم، وهي وسيلة المجتمع الأولى لصبغ أعضائه بالصبغة الاجتماعية، واللغة بمفهومها الحضاري تشمل كل ما يستجيب له الإنسان من ألفاظ ورموز وإشارات ودلالات معينة (أبو الصبغات : 2007، ص14).

وللغة أهمية كبيرة في حياة الشعوب، فهي وسيلة التفاهم ووسيلة الفهم والتعليم، وهي أداة نقل الأفكار، بل هي أداة التفكير والحس والشعور، وهي أداة من أدوات الحياة، ولا تؤدي واجبها ما لم تؤدّ غرضها في تلك الحياة ولا تبلغ منزلتها الحقيقية لدى أهلها ما لم تعنهم فيما هم فيه عليه (الدليمي : 2004، ص 17).

واللغة العربية من اللغات التي اكتسبت أهمية خاصة ليس لأنها لغة التنزيل من الله العليّ القدير ولأنّها لسان الرسول الأعظم محمد (صلى الله عليه وآله وسلم) الذي يقول:- "أحبوا العرب لثلاث : لأنّي عربي، والقران عربي، وكلام أهل الجنة عربي" وهي ميزة تفردت بها العربية عن سائر اللغات الأخرى (خليفة: 2008، ص659)، بل لما تحمله من مرونة تعبيرية جليلة لثروتها في المفردات ووسائل البيان، وضروب البلاغة، ومرونة واتساع تراكيبها اللفظية من التقديم

والتأخير، والحذف والقصر، والإيجاز والدقة، فضلاً عن أصالتها في الأصوات والدلالات وطرائق التعبير، مما أكسب اللغة العربية قدرة كبيرة على استيعاب المعاني الغزيرة في الكلمات القليلة مما لا تألفه في أية لغة من لغات العالم (نهر: 1990، ص 37 - 38)، ناهيك عن ما تنسم به من سمات متعددة في حروفها، ومفرداتها، فالعربية أكثر اللغات السامية احتفاظاً بالأصوات وكذلك تتميز بكثرة المترادفات، ووجود الألفاظ المتضادة والجموع المتعدد، وتمتاز عن غيرها من اللغات بدقة التعبير (السفاسفة: 2004، ص 40).

لقد تفردت اللغة العربية بميزة التجاوز الاجتماعي، فهي لم تعد لغة قوم، وجماعة لكنها صارت لغة عقيدة، فهي لغة المسلمين، فقد جمعت العرب سابقاً عن طريق القرآن الكريم على الرغم من إختلاف لهجاتهم فوحدت مشاعرهم وأحاسيسهم القومية في إطار من القيم والمفاهيم الجديدة (أبو الهيجاء: 2001، ص 11)، وظلت العربية اللغة الوحيدة التي ظلت خالدة على مر القرون فهي كما هي منذ 1500 عام تقريباً منذ (عصر ما قبل الإسلام) الذي يمثل قمة فصاحتها، في حين اندثرت كثير من اللغات أو تجزأت إلى لغات شتى كما حل باللاتينية التي انقسمت على خمس لغات هي - الانكليزية، والفرنسية، والإيطالية، والاسبانية، والبرتغالية، ومع العلم إن كل لغة من تلك اللغات لا يفهما إلا أهلها في حين بقيت اللغة العربية القاسم المشترك الذي يوحد أبناء الأمة العربية الواحدة على إختلاف جنسياتهم وأطيافهم وأماكن تواجدهم وعصور نشأتهم، وهو ما يؤكد الدور القومي لهذه اللغة (الهاشمي: 2006، ص 10).

وعلى الرغم من تقادم العصور عليها إلا إن العربية استجابت للحياة الجديدة، فلم يوقفها علم مبتدع، أو مصطلح دقيق، أو فكر عميق، بل ظلت لغة العلم، ووعاء الفكر المبدع، والثقافة الأصيلة، ولم يُعكر صفوها ما طرأ على الأمة العربية من نكوص، وظلت صافية في كلام الله، مشرقة في قلوب المؤمنين (مطلوب: 2003، ص 310).

إن أهمية اللغة العربية تتعدى حدود التواصل الاجتماعي والتعبير عن حاجات الفرد لتصل إلى ميدان أوسع؛ فهي لغة الثقافة والعلوم؛ كونها وسيلة لدراسة المواد المختلفة سواء أكانت أدبية أم علمية نظرية أو عملية، وهذا يؤكد أن اللغة العربية وإن كانت مادة التخصص لمدرسي اللغة العربية فهي مفتاح لمواد تخصص المدرسين الآخرين لما يحتاجون من قراءة لمراجع موادهم وشرح موضوعاتها للطلبة، بل إن تأليف الكتب في تلك المواد يعتمد على اللغة العربية لعرض الحقائق وشرحها وتناول الآراء والأفكار وطرحها (أبو الهيجاء: 2001، ص 16).

ويرى حبيب الله إن من أهم عوامل نجاح العملية التعليمية هي إتقان المتعلم لمهارات اللغة الأساسية الأربع وهي : القراءة، والكتابة، والإصغاء، والتكلم (التعبير)، وكلما أتقن المتعلم هذه المهارات الأربع بات ناجحاً في تحصيله العلمي وحياته العملية (حبيب الله: 2009، ص 8)، وترى الباحثان إن مساعدة المتعلم على القراءة بشكل جيد ستقوده إلى التعبير والتحدث بطلاقة فكلما زادت قراءات المتعلم ومطالعته الخارجية وبمختلف الموضوعات أدى ذلك إلى اكتساب مفردات لغوية وتراكيب نحوية وجمل جديدة تغني ثروته اللغوية وحصيلته المعرفية .

لقد ازدادت أهمية القراءة، واشتدت الحاجة إليها بازدياد التطور المعرفي والتكنولوجي، والنقد الحاصل في الحياة الإنسانية بعد الثورة الصناعية، فأصبحت ضرورة ملحة ولازمة من لوازم الإنسان، إذ إنها أساس بناء الشخصية الإنسانية ووسيلة الفرد في تكوين ميوله، واتجاهاته، وتعميق ثقافته (عطية: 2008، ص 255)؛ وعلى الرغم من تعدد الوسائل الثقافية في العصر الحديث كالمرسح، والسينما، والإذاعتين المسموعة والمرئية، فإن القراءة تفوق كل هذه الوسائل أهمية، لما تتماز به من سهولة وسرعة وحرية ومن غير تقيد بزمان أو مكان محدد (لافي: 2006، ص 12)، (عطية: 2010، ص 28) ومما يبين أهمية القراءة في التقدم الاجتماعي والاقتصادي وأثرها في ترقية الشعوب جعلت منظمة اليونسكو العالمية من أول أهدافها نشر الأبجدية بين الشعوب وتثبيت القراءة كعادة أساسية من طريق تزويد المجتمعات بالكتب المناسبة (زاير وعازي: 2011، ص 384).

إن للقراءة دور مهم في حياة الفرد وهي لا تقتصر على جانب دون آخر من جوانب الحياة كافة؛ فهي النافذة الرئيسة التي يطل منها الإنسان على كنوز المعرفة والثقافة والعلوم، وتساعد على تنمية ذكائه وتزيد من حصيلته المعرفية وثروته

اللغوية لما تسهم به من تلاحق للأفكار واستمداد للعبر، وتنمي ميوله الأدبية لما توفره من متعة واسترخاء، ناهيك عن إنها وسيلة مهمة للتعرف على ما يجري في العالم وما يتصل بكل شؤون الحياة، زد على ذلك أنها واحدة من أهم وسائل النهوض الفكري والثقافي للفرد والمجتمع (عطية: 2010، ص28-29).

إن تعلم القراءة يبدأ من المرحلة الابتدائية والهدف الأساس من التعليم في هذه المرحلة هو تعليم التلاميذ كيف يقرؤون وإغرائهم بحب القراءة وتشجيعهم عليها، وليكون الأطفال قراء جيدين لا بد من أن يعطوا وقتاً كافياً للقراءة وأن يسمح لهم بإظهار استجاباتهم للمادة القرائية أثناء القراءة وبعدها (عاشور ومقدادي: 2009، ص63)، إن الاهتمام بتعليم القراءة وإتقانها في المرحلة الابتدائية أمر طبيعي لكونها (القراءة) المدخل الطبيعي للتعلم إذ إن نجاح المتعلم وتقدمه في المواد الدراسية كافة يتوقفان على قدرته القرائية، ولذا نجد أنها ليست مادة ذات محتوى محدد يمكن أن تدرس منفصلة كأغلب المواد بل هي جزء أساس من كل المواد الدراسية الأخرى، ووسيلة تسهل العديد من أنواع التعلم (زاير وعازيز: 2011، ص385).

وعلى الرغم من الأهمية الكبرى للقراءة في المرحلة الابتدائية إلا إن الواقع التعليمي يؤكد وجود ضعف كبير في القدرات القرائية لدى طلبة المرحلة المتوسطة، وهذا يعني إن درس القراءة في المرحلة الابتدائية لم يبلغ المستوى الحرفي من مستويات الفهم القرائي (عطية: 2010، ص51).

ويرى الباحثان إن إتقان المتعلمين للقراءة الآلية في المراحل الأولية من الدراسة الابتدائية يضع المعلم أمام مهمة جديدة؛ هي تزويد المتعلمين بالمهارات القرائية والتي يمكن أن تجسد بأبسط صوره على إنها القدرة على زيادة التفاعل مع النص المكتوب والذي يقودنا إلى الاستيعاب وإدراك معاني الكلمات، وهذا لن يحدث إلا إذا أُنقن المتعلم فك الرموز المكتوبة بشكل سريع وفهم معاني الكلمات والذي يساعد على فهم المعنى العام للنص.

إن القراءة عملية عقلية تهدف إلى فهم واستيعاب النص المقروء ونقده، ومقدار هذا الفهم هو الذي يحدد قيمة القراءة وأهميتها (عاشور والحوامدة: 2010، ص84)، فالفهم يعين القارئ على الإدراك الصحيح لما ينطوي عليه المقروء من معاني ظاهرة أو خفية، والقراءة بغير ذلك تفقد قيمتها (عاشور ومحمد: 2003، ص61-62)، ويعدّ الفهم (الفهم القرائي) واحد من أهم المهارات القرائية فهو محور القراءة كما يرى المختصون، ولذا يوليه الكثير من الباحثين عناية كبيرة وينال قدراً كبيراً من الاهتمام في برنامج تعلم القراءة (عاشور: 2003، ص82).

ويرى الباحثان إن القراءة هي العنصر الأساس والشرط الذي لا بدّ من توافره لنجاح التعبير، كونها ضرورة لتكوين ملكة التعبير عند المتعلمين، فمن طريقها تنمى الثروة اللغوية والفكرية لهم وبزيادتها تزداد الحصيلة اللغوية وبالتالي تنمى القدرة على التعبير.

استراتيجية ليد (LEAD)

ومن الاستراتيجيات الحديثة في تعلم المفردات اللغوية إستراتيجية ليد (LEAD) والتي تعدّ معيّنًا للمعلم والمتعلم على حد سواء فهي تساعد المعلم على تقييم الخبرات السابقة للمتعلمين وربطها بالمفردات الجديدة المتعلمة في موضوع ما أو وحدة دراسية معينة، وتساعد المتعلمين على المشاركة في الأنشطة المرتبطة بالوحدة الدراسية والمشاركة بخبراتهم المختلفة في إنشاء قائمة بالكلمات المتخصصة الواردة في الوحدة أو تلك (عبد الباري، 2011: 330)، وهي من الاستراتيجيات المستندة إلى نظرية التعلم البنائي، إذ تستند إلى المبادئ التي تبناها بياجيه في نظريته البنائية والتي ترى إن التعلم يعتمد على الأفكار السابقة والتي يحضرها من الخبرة السابقة له، والمتعلم بذلك يبني معناه الخاص به، فالتعلم سياقي قائم على الفهم المشترك الذي يناقشه المتعلمون (الهاشمي والدليمي، 2008: 219-220).

ويشير كل حرف من أحرف كلمة (LEAD) إلى معنى معين وهذه الحروف ومعانيها تعني هي :

- (L) يعني List أي قائمة

- (EA) تعني Experience Activity وتعني أنشطة الخبرة .

- (D) وتعني Discuss وتعني نقاش .

وتساعد هذه الإستراتيجية على تشجيع المتعلمين على إعداد قوائم بالمفردات اللغوية ولأي جزء من الوحدة الدراسية أو لأي فقرة من الموضوع المقروء كما ويمكن استعمالها لتعلم المفاهيم الواردة في الموضوع أو لتعلم المحتوى المتضمن في هذا الموضوع وذلك بتنفيذ المهام الآتية:

- تحديد موقع أو أماكن المفردات التي تعبر عن الموضوع .
- اختيار هذه المفردات والتحقق منها .
- تصنيف هذه المفردات إلى فئات .
- التفكير بدقة .
- تطبيق ما يتعلمه المتعلم .
- إجراء مناقشات بين المتعلمين بعضهم البعض .
- طرح مجموعة من الأسئلة حول هذه المفردات (عبد الباري، 2011: 330-331)

ويرى الباحثان إن أهمية الاستراتيجية تكمن في إمكانية جعل المتعلمين فاعلين في غرفة الصف بالاعتماد على المناقشات فيما بينهم من جهة مما يدفعهم إلى الاستفادة من خبراتهم المعرفية السابقة وتوظيفها في النقاش، وإثارة الدافعية لدى المتعلمين للتفكير وإعمال العمليات العقلية بإيجاد الأسئلة والإجابة عن أسئلة الطرف الآخر وإمكانية تطبيق ما يتعلمه المتعلم، وبالانتقال للجان بالتطبيقي فإننا نضع المتعلم أمام إمكانية الاستفادة من المنظومة المعرفية المتوافرة لديه مسبقاً مما يساعد على ترسيخ المعلومات الجديدة والخروج من حالة الاستنكار السلبي للمعلومات.

وتسير الاستراتيجية في ثلاث مراحل رئيسة وفقاً لمختصر اسمها وبحروفها الأولى وهي :

المرحلة الأولى (L): وتتمثل في إعداد قائمة متخصصة من المفردات اللغوية الواردة في الموضوع والمرتبطة به.

المرحلة الثانية (EA): وتستند إلى تزويد المتعلمين بمجموعة من الأنشطة التي تثري الخبرة والتي تعينهم على فهم المفردات المتخصصة الموجودة بالقائمة المعدة مسبقاً.

المرحلة الثالثة (D): وتتمثل في مناقشة المتعلمين لعناصر الموضوع، والتركيز على المتخصصة السابق عرضها في القائمة (عبد الباري، 2011: 331).

استراتيجية الاتصال المتكرر:

والحديث عن الاستراتيجيات الحديثة في تعلم المفردات اللفظية يقودنا للحديث عن استراتيجية **الاتصال المتكرر** والتي تعد من الاستراتيجيات الحديثة في التدريس والتي من شأنها تنمي قدرة المتعلمين على اكتساب المفردات اللغوية وربطها بالخبرات السابقة والإفادة منها في المطالعة والتعبير والقراءة (زاير وحسن، 2012: 5).

لقد أظهرت الأبحاث والدراسات التي أجريت في مجال تعليم وتعلم المفردات انه كلما تم الاستعانة بمجموعة من الاستراتيجيات الفعالة كانت معالجة الفرد للمفردات والكلمات تتم بصورة أكثر عمقاً واتساعاً، واستراتيجية الاتصال المتكرر توفر للطلاب فرصة لإعمال عقولهم في المفردات التي تعلم، وإلى ممارسة عمليات التفكير في أثناء تعلم المفردات، علاوة على تدريب الطلاب على مناقشة وتصنيف هذه المفردات، واستعمالها استعمالاً وظيفياً في سياقات اتصالية، بحيث يتم توظيف هذه المفردات بشكل عنقودي، إذ يتم فيها تزويد المتعلمين قائمة بالمفردات اللغوية، ثم يكلفون بالاتصال المتكرر بكل مفردة من القائمة كل على حدة، وتستعمل هذه الاستراتيجية عندما نريد من المتعلمين التمييز بين الأدوار والأنشطة التي يقوم بها شخص أو كائن ما، مثال ذلك اذا كانت لدينا قصة تتضمن قضية معينة فلدينا في هذه القضية ثلاث ادوار هي: المتهم والادعاء والدفاع، يكلف المتعلم بإتيان مجموعة من المفردات اللغوية التي ترتبط بكل فئة من هذه الفئات الثلاث (عبد الباري، 2011: 336).

ويرى الباحثان إن أهمية الاستراتيجية تكمن في إعانتها للمتعلم على استكمال بناء القاعدة المعرفية الذهنية لديه، فتساهم بربط المعلومات السابقة بالمعلومات الحالية وهو ما يساهم في زيادة الثروة اللغوية للمتعلم، وبالتسليم للرأي القائل بأن النمو المعرفي اللغوي يمتاز بتزايد القدرة على فهم ما يقوله الآخرون والتعبير عن الأفكار والرغبات والانفعالات فإن هذه الاستراتيجية تعد مساهمة جيدة في تعزيز دور المتعلم في فهم ومعالجة المفردات اللغوية .

- ولضمان تحقيق هذه الاستراتيجية للأهداف المرجوة منها فلا بد من أن تسير وفق خطوات متسلسلة وهي:
- تزويد المتعلمين بقائمة المفردات اللغوية الجديدة والتي تقسم في الأغلب على ثلاث فئات رئيسية.
- يعمل المتعلمون كمجموعات تعاونية صغيرة أو يعملون بشكل منفرد على قراءة الموضوع ومعرفة المفردات اللغوية والتفكير فيها ومن ثم مناقشتها والتحقق من أي الأعمدة الثلاث تضم مجموعة أكثر من المفردات .
- تسكين المفردات اللغوية المعطاة للمتعلمين في العامود المناسب لها ويمكن وضع المفردة الواحدة في أكثر من عمود إذا وجدت صلة بينها .
- وفي حال وضع المتعلم مفردة معينة في أكثر من عامود فلا بد من أن يقدم التفسير والتبرير لذلك لمعرفة مدى التقدم الحاصل في الحس اللغوي ومدى درايته بمعاني هذه المفردات.
- مناقشة المتعلمين للاختلافات بين الفئات المختلفة .
- استعمال المفردات اللغوية المتعلمة لكتابة موضوع تعبيرية يتضمن هذه المفردات (عبد الباري، 2011: 338).

القراءة والفهم القرائي:

لما كانت التربية عملية تغيير السلوك، فلا شك إن القراءة هي وسيلة هذا التغيير من طريق الاطلاع على تجارب الآخرين، ولما للقراءة من أهمية بالغة في حياة الفرد والمجتمع فقد أولاهها علماء التربية اهتماماً خاصاً، فالعناية بأساسيات ومبادئ القراءة يعني الاهتمام بعناصر العملية التعليمية برمتها (زاير وآخرون، 2011: 18)

فللقراءة شأن كبير في الفكر والثقافة ونشر المعرفة، فهي الوسيلة الأهم في تلقي المعرفة وتنمية الإدراك، ولها يعود الفضل فيما نعرفه من حقائق وعلوم ومعارف ولولاها ما وصل الإنسان لما توصل إليه من مستويات ثقافية ومعرفية وإدراكية مختلفة (الجبيلي، 2009: 9).

وإذا كانت القراءة بمفهومها الدقيق قدرة التعرف على الرموز المكتوبة وفهمها وتفسيرها ونقد وتوظيف ما تدل عليه هذه الرموز، فبالرغم من التقدم الحاصل مجالات التعلم والتعليم كافة إلا أننا لم نتمكن من تحويل المادة المكتوبة لمادة مسموعة، حتى إن الحاسوب الذي يعد من أكثر الوسائل التعليمية تطوراً ما زال يستعمل المكتوب كوسيلة لنقل المعلومات للقارئ (مصطفى، 2010: 97).

ويتفق الباحثان مع ما أورده عاشور من إن القراءة تتعدى حدود التعرف على الرموز المكتوبة بل وتعد أكثر من إدراك الكلمات وفهم ما تعنيه المفاهيم والمعلومات والأفكار من النص المقروء، أي إنها معالجة الكلمات والمفاهيم والمعلومات والأفكار كما يصفها المؤلف مرتبطة بخبرات القارئ ومعرفته (عاشور ومقدادي، 2009: 63).

وعليه فإن القراءة عملية تحويل الرموز المكتوبة إلى ما تدل عليه من معاني وأفكار من طريق النطق باستعمال أسلوب التحليل، وعليه فإن عناصر القراءة الرئيسية هي: (الرمز المكتوب، المعنى المكتوب، واللفظ في القراءة الجهرية، والوصول للمعنى مباشرة في القراءة الصامتة (أبو الضبعات، 2007: 106).

إن العملية القرائية تشتمل على أكثر من مستوى من مستويات النظام اللغوي وهذه المستويات هي:

المستوى الصوتي: وهو المستوى المعني بإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة وتوليف المقاطع الطويلة والقصيرة التي تتكون منها الألفاظ أو المفردات.

المستوى النحوي: وهو المعني بحركات وأواخر الكلمات وتراكيب الجمل ومراعاة العوامل النحوية في نطق الجمل .

المستوى الدلالي: وهو المعنى بمعاني المفردات التي تتصل ببنية الكلمة والسياق الذي ترد فيه وفي هذا المجال يستحضر المستوى الصرفي والكتابي (عطية، 2010: 23).

ويرى الباحثان إن القراءة علاقة تفاعلية بين القارئ والنص المكتوب، وما يؤكد هذا ما ذهب إليه تايلور من إن القراءة عملية تفاعل متكاملة يدرك القارئ فيها بالعين ثم يفكر بها ويفسرهما حسب خلفيته وتجاريه ويخرج فيها بأفكار وتعميمات وتطبيقات عملية (حبيب الله، 2009: 12)، فالقارئ ليس سلبياً بل عليه التفاعل مع ما يقرأ فالعقل مجموعة من العلاقات الفكرية المتصلة وليس مجموعة من الوحدات المنفصلة التي لا تربطها صلة (مصطفى، 2010: 133-134).

وعليه يمكن لنا القول إن القراءة عملية معرفية بالدرجة الأولى تقوم على تفسير وفهم رموز الحروف لتكوين معنى والوصول إلى الفهم والإدراك، ولكونها وسيلة للتواصل الاجتماعي فالهدف الرئيس منها هو الفهم والإدراك.

الفهم القرائي:

هو عملية تفكير متعددة الإبعاد، تقوم على أساس التفاعل بين القارئ والنص والسياق، وهو عملية إستراتيجية، تمكن القارئ من استخلاص المعنى من النص المكتوب ولذا فهو عملية معقدة تتطلب التنسيق لعدد من مصادر المعلومات ذات العلاقات المتبادلة (شحاتة والنجار، 2003: 323).

وبعد الفهم القرائي أساس عملية القراءة وهو الغاية الرئيسة منها، إذ يقوم على بناء تمثيل ذهني كامل ومتسق للوضعية التي يصفها الكاتب في موضوعه، على أن تشيد هذا التمثيل الذهني انطلاقاً من معلومات صريحة ذات طبيعة معجمية منتظمة في جمل وعبارات وفق قواعد تركيبية خاصة بالنظام القاعدي أو النحوي للغة، وهذه العبارات بدورها تتراكب في متوالية يتحقق بها بنية أو بنيات النص أو الموضوع (عبد الباري، 2010: 23).

عندما يلتقي القارئ مع النص تبدأ عملية الاستقبال أي اخذ المعنى الموجود، ومن هنا تحدث عملية التفاعل بين القارئ والنص المكتوب تتخلها عمليات من الشرح والتفسير والتحليل والاستنتاج، وذا على القارئ أن تطور مهارات الفهم المتضمنة إدراك المعاني والأفكار المعبر عنها في المادة المقروءة وربط هذه الأفكار بخبرة القارئ والتفاعل معها والحكم عليها والاستفادة منها (حبيب الله، 2009: 47). إن العملية القرائية تشتمل على أكثر من مستوى من مستويات النظام اللغوي وهذه المستويات هي:

- **المستوى الصوتي:** وهو المستوى المعني بإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة وتوليف المقاطع الطويلة والقصيرة التي تتكون منها الألفاظ أو المفردات.

- **المستوى النحوي:** وهو المعنى بحركات وأواخر الكلمات وتركيب الجمل ومراعاة العوامل النحوية في نطق الجمل.

- **المستوى الدلالي:** وهو المعنى بمعاني المفردات التي تتصل ببنية الكلمة والسياق الذي ترد فيه وفي هذا المجال يستحضر المستوى الصرفي والكتابي (عطية، 2010: ص23)

ويرى الباحثان إن القراءة علاقة تفاعلية بين القارئ والنص المكتوب، وما يؤكد هذا ما ذهب إليه تايلور من إن القراءة عملية تفاعل متكاملة يدرك القارئ فيها بالعين ثم يفكر بها ويفسرهما حسب خلفيته وتجاريه ويخرج فيها بأفكار وتعميمات وتطبيقات عملية (حبيب الله، 2009: 12)، فالقارئ ليس سلبياً بل عليه التفاعل مع ما يقرأ فالعقل مجموعة من العلاقات الفكرية المتصلة وليس مجموعة من الوحدات المنفصلة التي لا تربطها صلة (مصطفى، 2010: 133-134).

وعليه يمكن لنا القول إن القراءة عملية معرفية بالدرجة الأولى تقوم على تفسير وفهم رموز الحروف لتكوين معنى والوصول إلى الفهم والإدراك، ولكونها وسيلة للتواصل الاجتماعي فالهدف الرئيس منها هو الفهم والإدراك.

إن الغاية الأساسية للفهم هي تطوير الثروة اللغوية بمعانيها الحرفية والمجازية، فمن دون الفهم لا يفهم المتعلم ما يقرأ، لذا فالفهم هو المهارة الأساس للقراءة وتأتي بعده المهارات الأخرى كتحديد التفاصيل وتذكر الحقائق وتعيين الفكرة الرئيسة وفهم تنظيم وبناء النص من حيث التسلسل الموضوعي أو الزمني (حبيب الله، 2009: 55).

والفهم القرائي عملية تفكير متعددة الإبعاد، تقوم على أساس التفاعل بين القارئ والنص والسياق، وهو عملية إستراتيجية، تمكن القارئ من استخلاص المعنى من النص المكتوب ولذا فهو عملية معقدة تتطلب التنسيق لعدد من مصادر المعلومات ذات العلاقات المتبادلة (شحاتة والنجار، 2003: 323).

ويرى كينتس (Kintsch) 1988 إن الفهم القرائي هو بناء للمعنى، وإنشاء للتمثيلات والتصورات الذهنية بشكل متماسك ومتكاملة للمعنى في ذاكرة القارئ، ليفهم النص القرائي، ويتعلم منه العديد من الخبرات، ولذا أطلق عليه الانموذج البنائي التكاملي لفهم النص (عبد الباري، 2010: 27).

ويعد الفهم القرائي أساس عملية القراءة وهو الغاية الرئيسة منها، إذ يقوم على بناء تمثيل ذهني كامل ومتسق للوضعية التي يصفها الكاتب في موضوعه، على أن تشيد هذا التمثيل الذهني انطلاقاً من معلومات صريحة ذات طبيعة معجمية منتظمة في جمل وعبارات وفق قواعد تركيبية خاصة بالنظام القاعدي أو النحوي للغة، وهذه العبارات بدورها تتراكب في متوالية تتحقق بها بنية أو بنيات النص أو الموضوع (عبد الباري، 2010: 23).

فعندما يلتقي القارئ مع النص تبدأ عملية الاستقبال أي اخذ المعنى الموجود، ومن هنا تحدث عملية التفاعل بين القارئ والنص المكتوب تتخلها عمليات من الشرح والتفسير والتحليل والاستنتاج، ولذا على القارئ أن يطور مهارات الفهم المتضمنة إدراك المعاني والأفكار المعبر عنها في المادة المقروءة وربط هذه الأفكار بخبرة القارئ والتفاعل معها والحكم عليها والاستفادة منها (حبيب الله، 2009: 47).

ولابد من التأكيد على إن الفهم القرائي ليس بالعملية السهلة أو اليسيرة التي تتوقف على التعرف على الرموز المكتوبة والنطق بها، بل هو عملية معقدة تسير

في مستويات متباينة، وتتطلب قدرات عقلية وتحتاج إلى الكثير من المرن والتدريب وإعمال الفكر والتفسير والتحليل والموازنة والنقد، ويمكن إن تدرج جميع مهارات القراءة من الفهم المباشر، والاستنتاجي، والفهم الناقد والتذوقي والإبداعي تحتها (جاد، 2003: 18).

ومن مبادئ الفهم القرائي التي أوردتها عطية إن الفهم القرائي عملية تفكير لان القراءة بحد ذاتها نوعاً من أنواع المشكلات التي يواجهها القارئ، لذا فهي تقتضي إعمال الفكر في المقروء وما خلف سطوره (عطية، 2010: 78).

ويذهب الباحثان إلى ما ذهب إليه عبد الباري من إن الفهم القرائي حل للمشكلة إذ يتضمن انتقاء العناصر الصحيحة وتصنيف هذه العناصر في مجموعات ذات علاقات منطقية، وتحديد حجم تأثير كل عنصر وقوته وكل ذلك بعملية عقلية لمحاولة فهم كل كلمة من الكلمات المكونة للموضوع، أي انه عملية بنائية تفاعلية يمارسها القارئ من طريق محتوى قرائي بغية استخلاص المعنى العام للنص ويستدل على هذه العملية من طريق امتلاك القارئ لمجموعة من المؤشرات السلوكية المعبرة عن هذا الفهم. (عبد الباري، 2010: 30-31).

ومن كل ما تقدم يرى الباحثان إن الفهم القرائي هو أساس القراءة وبدونه تفقد القراءة قيمتها الحقيقية، إذ تتحول من عملية عقلية معرفية إلى عملية فسيولوجية هدفها التعرف على الرموز وفك شفرات الحروف، ولذا لابد من الدعوة إلى جعل الفهم القرائي هدفاً رئيساً من أهداف تعليم القراءة وبخاصة فيما يخص تحديد السياق وتنمية مهارات النقد، والتدقيق، والإبداع، واستخلاص الأفكار والمعاني.

مبادئ الفهم القرائي:

أورد عطية (2009) عدد من المبادئ تسهم اسهاماً مباشراً في تنشيط الفهم القرائي، وينبغي للمعنيين مراعاتها في تدريس القراءة وهي :

1- الفهم القرائي عملية معرفية:

وهذا يعني أنّ الفهم يقتضي استعمال اللغة في العمليات الذهنية التي يجريها القارئ من أجل الوصول إلى المعاني، أي أنّ القارئ لا يمكنه أن يفكر أو يدرك المعاني، ما لم يستطع معرفة الكلمات والتراكيب اللغوية التي يشتمل عليها النصّ المقروء.

2- الفهم القرائي عملية تفكير:

وهذا يعني أنّ القراءة تعدّ نوعاً من أنواع المشكلات التي يواجهها القارئ، كونها تقتضي إعمال الفكر في المقروء، واستنتاج ما يتضمّن المقروء وما خلف سطوره، وبذلك تكون القراءة نشاطاً ذهنياً هادفاً.

3- الفهم القرائي يقتضي التفاعل النشط بين القارئ والمقروء:

وهذا يعني أن يكون القارئ إيجابياً في تفاعله مع النصّ، مستعملاً بنيته المعرفية في التعامل مع المعلومات التي يتضمّنّها النصّ من أجل فهمه والتمكّن منه.

4- الفهم القرائي يستلزم طلاقة ذهنية:

الطلاقة الذهنية تعني قدرة القارئ على تعرّف الكلمات والتراكيب المقروءة بشكل سريع، وقراءتها قراءة متواصلة غير منقطعة، مع القدرة على اكتشاف المعاني الكامنة في النصّ المقروء (عطية، 2009: 78-79).

مستويات الفهم القرائي ومهاراته:

للقراءة مستويات عدّة تتضمّن مهارات متنوعة، بوصف القراءة عملية تفكير، فأنت تستخلص، وتستنتج، وتحلّل، وتصدر أحكاماً، وتشرح، وتفسّر بشكل عام رموزاً تتصل بما ترى وتسمع.

1. مستوى الفهم المباشر (الحرفي أو السطحي):

ويقصد به قدرة القارئ على فهم الكلمات والجمل والأفكار فهماً مباشراً كما وردت في النصّ صراحة، ومن مهارات هذا المستوى:

- تحديد المعنى المناسب.
- تحديد المترادفات، والأضداد، والمعنى المشترك، والفكرة العامة، والأفكار الفرعية، وإدراك الترتيب المكاني والزمني، وترتيب الأولويات على وفق الأهمية.

2. مستوى الفهم التفسيري (الاستنتاجي):

ويقصد به قدرة القارئ على تحديد المعاني الضمنية العميقة التي أرادها الكاتب ولم ترد صراحة في النصّ، ومن مهارات هذا المستوى:

- مهارة استنتاج أوجه الشبه والاختلاف (استنتاج العلاقات بين الأفكار).
- مهارة إدراك العلاقات السببية (فهم ما بين السطور وما وراءها).
- مهارة تحديد أهداف الكاتب ومقاصده .
- مهارة معرفة الاتجاهات والقيم الواردة، والأفكار الضمنية العميقة في النصّ المقروء.

3. مستوى الفهم الناقد:

ويقصد به قدرة القارئ على إصدار الحكم على النصّ المقروء لغوياً، ودلالياً، ووظيفياً، على وفق قواعد وأسس ومعايير وأطر مرجعية مناسبة، ومن مهارات هذا المستوى:

- التمييز بين الأفكار الرئيسة والفرعية .

- التمييز بين المعقول واللامعقول، والحقائق والآراء.
- تحديد مدى مصداقية الكاتب ودوافعه.
- تكوين رأي حول الأفكار الواردة في النص.
- الحكم على أصالة المادة المقروءة، ومدى مناسبتها للعصر.

4. مستوى الفهم التدوقي:

ويقصد به قدرة القارئ على الفهم العميق القائم على خبرته التأملية، وإحساسه بأحاسيس الكاتب ومشاعره، ومن

مهارات هذا المستوى:

- مهارة إحساس القارئ بما أحسّه الكاتب أو الشاعر أو الأديب.
- مهارة إدراك القيم الجمالية السامية أو الإيحائية أو الحالة الشعورية في النص.

5. مستوى الفهم الإبداعي :

هو مستوى عال من الفهم يتطلب من القارئ ابتكار أفكار جديدة غير مألوفة (المبادأة والابتكار والخروج عن

المألوف)، ومن مهارات هذا المستوى:

- اقتراح حلول جديدة لمشكلات واردة في النص .
- التنبؤ بالأحداث قبل الانتهاء من قراءة النص .
- بيان نهاية المقروء ما لم يحدّد الكاتب نهاية له .
- تحديد عناصر المقروء وحبكتته وأحداثه، وتمثيل المقروء ومسرحته .
- القدرة على ترتيب أحداث النص المقروء بصورة إبداعية .

مراحل الفهم القرائي :

يرى أندريه أنّ الفهم القرائي يمرّ بمراحل عدّة هي :

1. الإدراك الحسي :

يتضمّن الإدراك الحسيّ تعرّف الحروف والكلمات ومؤشرات سطح النصّ، بمعنى فكّ رموز الكلمات من خلال استخراج السمات الإملائية والنحوية للنصّ المقروء .

2. عملية التنشيط :

تتعلّق بالبحث في الذاكرة عن المعلومات، ويتواجد هذا النشاط في مستويات معالجة النصّ كافة، فعملية تمييز حرف تتطلّب عملية تعرّف إدراكية، ولا يجري التنشيط حرفاً بعد حرف أو مقطعاً بعد مقطع، وإنّما تجري العملية بشكل شامل، إذ يحدث الاسترجاع في الذاكرة بالبحث عن معنى الكلمة أو مجموعة الكلمات التي خضعت للتفكيك، وبذلك يسمح التنشيط بوضع معلومات القارئ الملائمة موضع التصرف .

3. الاستدلال :

هو استراتيجية إدراكية تستعمل المعلومات التي لدى القارئ بهدف إثراء المعلومات المتضمّنة في النصّ، أو إكمالها، أو تحويلها بحيث يسهل فهمها وحفظها، وللاستدلال أهمية بالغة في اكتشاف عدم الترابط المنطقي أو الالتباس .

4. التنبؤ :

هو نشاط إدراكي يقوم على التكهّن بالمعلومات التي ما تزال غير متوافرة، هدفه التوصل إلى تحديد المعنى الحقيقي للمقروء، إذ يقدّم مؤشرات تسهّل اختيار التفسير الأفضل من أجل متابعة القراءة .

5. نشاط الحفظ :

إنَّ الحفظ لمدى طويل يتحقَّق أكثر بالتصوُّر الدلالي، فتذكَّر النصَّ كلَّه يتناقص بسرعة أكثر من التذكَّر المنسوب للمدلول، أمَّا المعلومات التي تمَّ تخزينها في الذاكرة فهي عرضة للنسيان . وتوجد ثلاثة عوامل تؤثر في الحفظ هي : حداثة المعلومات، وأهميتها النسبية، وقيمتها الانفعالية .

6. نشاط الاسترجاع والعرض :

هو استرجاع المعلومات التي خزنت في الذاكرة بعد معالجة معيَّنة، إذ يخضع استرجاع المعلومات إلى حدٍّ كبير لنمط المعالجة، والعوامل التي تؤثر في الحفظ.

العوامل المؤثرة في الفهم القرائي :

من العوامل التي يمكن أن تؤثر في قدرة القارئ على فهم المقروء منها :

- ملائمة المقروء مستوى نصج القارئ واستعداده القرائي .
- أسلوب عرض المقروء ومدى تلاؤمه وقدرات القارئ .
- خلو لغة المقروء من التراكيب الغامضة .
- مستوى دافعية القارئ، وانجذابه إلى قراءة الموضوع .
- مستوى مقروئية المقروء وسهولة مفرداته .
- الحركة الارتدادية لعين القارئ .
- معاشية القارئ موضوع المقروء وأفكاره .
- مستوى قدرة القارئ على الفهم القرائي، ودرجة إتقانه مهاراته .
- مستوى نصج القارئ، واستعداده القرائي (العقلي، والعضوي، والنفسي) .
- مستوى الحشو والتكرار في المقروء .
- مستوى ذاكرة القارئ .
- الغرض من القراءة (الغرض الذي يسعى إليه القارئ) (عطية، 2009: 42) .
- الخبرة السابقة التي تسهِّل على القارئ عمليات الاستنتاج، وفهم المعنى الظاهري والضمني، وعملية والنقد .
- العوامل العاطفية وهي مفهوم الذات، وتأثير المعلم، والمادة الدراسية .
- العوامل التربوية وهي التعليم غير الملائم للقراءة، والإعداد غير المناسب للمعلِّمين والتأكيد الزائد على مهارة واحدة من مهارات القراءة (الدليمي، وسعاد، 2009: 29)

مصادر البحث

1. أبو الضبغات، زكريا إسماعيل : طرائق تدريس اللغة العربية، دار الفكر، عمان، 2007م.
2. أبو الهيجاء، فؤاد حسن. أساليب وطرق تدريس اللغة العربية، دار المناهج للطباعة والنشر، عمان، 2001م.
3. جاب الله وآخرون، علي سعد وسيد فهمي مكاوي وماهر شعبان عبد الباري : تعلم القراءة والكتابة أسسه وإجراءاته التربوية، دار المسيرة، عمان، 2011م.
4. جاد، محمد لطفي : فعالية استراتيجيات مقترحة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لطلاب الصف الثاني الإعدادي، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، كلية التربية، 2003م.
5. الجبيلي، سجيح . مهارات القراءة والفهم والتدقيق الأدبي، مؤسسه الكتاب الحديث، لبنان - طرابلس، 2009م.
6. الجرجري، عبد الله علي إبراهيم : مشكلات تدريس المطالعة في المرحلة الإعدادية في العراق ومقترحات علاجها، كلية التربية، ابن رشد، جامعة بغداد، 2002 . (رسالة ماجستير غير منشورة)

7. حبيب الله، محمد: أسس القراءة وفهم المقروع بين النظرية والتطبيق، دار عمار، عمان، 2009م.
8. حراحشه، إبراهيم محمد علي: المهارات القرائية وطرق تدريسها، دار الخزامى للنشر والتوزيع عمان، 2007م.
9. خليفة، محمد . التمهيد في علم اللغة، ط2، منشورات جامعة السابع من ابريل، ليبيا، 2008
10. الدليمي، طه علي حسين، وسعاد عبد الكريم الوائلي: اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، إربد- الأردن، 2009م.
11. زاير واخرون، سعد علي، وضياء عبد الله، رحيم لي، حسن خلباص: المشاهدة الصفية والتطبيق العملي لطلبة اقسام اللغة العربية، مؤسسة مصر المرتضى للكتاب العراقي، 2011م.
12. زاير وعازيز، سعد علي وإيمان: مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، العالمية المتحدة، بيروت، 2011م.
13. السفسافة، عبد الرحمن. طرائق تدريس اللغة العربية، مركز يزيد، الأردن - الكرك، ط3، 2004م.
14. شحاتة والنجار، حسن وزينب النجار: معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، 2003م.
15. عاشور والحوامدة، راتب قاسم ومحمد فؤاد: أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط 3، دار المسيرة، عمان، 2010م.
16. عاشور ومقادي، قاسم عاشور ومحمد فخري: المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها واستراتيجياتها، ط2، دار المسيرة، عمان، 2009م.
17. عبد الباري، ماهر شعبان: استراتيجيات فهم المقروع أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية، دار المسيرة، عمان، 2010م.
18. _____: قوائم التقدير وفنون اللغة مفاهيم وتطبيقات، دار المسيرة، عمان، 2010م.
19. عبد الحميد، عبد الحميد عبد الله . فعالية استراتيجيات معرفية معينة في تنمية بعض مهارات العليا للفهم في القراءة لدى طلبة الصف الاول الثانوي . مجلة القراءة والمعرفة، ديسمبر العدد الثاني، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، 2000.
20. العزاوي، نعمة رحيم : من قضايا تعليم اللغة العربية رؤية جديدة، مطبعة وزارة التربية، بغداد، 1988م .
21. عطية، محسن علي: الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2008م.
22. _____ : استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروع، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2010م .
23. القيسي، رؤوف محمد احمد : قياس سرعة القراءة - الفهم في مرحلة الدراسة المتوسطة، كلية التربية، ابن رشد، جامعة بغداد 1984. (رسالة ماجستير غير منشورة)
24. لافي، عبد الله : القراءة وتنمية التفكير، عالم الكتب، القاهرة، 2006م.
25. الهاشمي، عابد توفيق : طرائق تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها للمراحل الدراسية، مؤسسة الرسالة، بيروت، 2006م .
26. الهاشمي والدليمي، عبد الرحمن وطه علي حسين : استراتيجيات حديثة في فن التدريس، دار المناهج للنشر، عمان، 2008م.
27. مصطفى، عبد الله علي. مهارات اللغة العربية، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2010م.
28. مطلوب، أحمد، فصول في العربية، منشورات المجمع العلمي، العراق، 2003م.
29. نصر الدين، جابر. واقع التفاعل الصفّي داخل المدرسة الجزائرية، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد الثاني، العدد الاول، جامعة دمشق، 2004م.
30. نهر، هادي: اللسان العربي مظهر لغوي للمعجزة الإلهية الخالدة القرآن الكريم، مجلة الضاد، ج4، بغداد، 1990م.
31. يونس، مصطفى: مجلة القراءة والمعرفة، المؤتمر الثاني للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد 16، القاهرة، جامعة عين شمس، كلية التربية، 2002م .

Finding out the Cohesive Devices Most Frequently Used by Iraqi EFL University Students in Their Monthly Examination Sheets

Lect. Lihadh Abdul Ameer Mubarak

ايجاد ادوات الربط التي تستخدم كثيرا من قبل طلاب الجامعات العراقية من المتعلمين للغة الانكليزية

في اجوبتهم للامتحانات الشهرية

م. لحاظ عبد الامير مبارك

الملخص

الربط ضروري في اللغة الانكليزية سواء كلاما او كتابة فالمحدثون والكتاب يستخدمون انواعا من ادوات الربط لكي يوضحوا العلاقات بين الافكار. يكون النص المترابط بعدة طرق مختلفة. في كتاب (الترابط في اللغة الانكليزية) وضع هاليدي ورقية حسن خمسة أنواع لادوات الربط من شأنها ايجاد الترابط في النصوص: الاشارة والحذف والابدال والربط اللغوي والارتباط. تستخدم أدوات الربط لتوضيح المعنى والتعبير عنه بايجاز.

Section One:

Introduction

Cohesion is necessary in both spoken and written English. Speakers and writers use a variety of cohesive devices to link or clarify the relationships among ideas. A cohesive text is created in many different ways. In *Cohesion in English*, M.A.K. Halliday and Ruqaiya Hasan identify five general categories of cohesive devices that create coherence in texts: reference, ellipsis, substitution, lexical cohesion and conjunction. Cohesive devices are used to keep the meaning clear and to express it more economically.

Cohesive devices are taught at the Iraqi universities through out the four years of their study at the university. And students are often advised to use these devices to make their writings more cohesive and thus clearer and more economic.

The purpose of this paper is to show how and which cohesive device used by the EFL students in their monthly examination sheets. The monthly examination sheets are chosen in stead of having a test for a reason: that is, if the students use the cohesive devices, they are using it while thinking of something else, that is the topic of the original exam. This is preferred for applying a test because in the case of a test the students will be having the cohesive devices in mind while writing.

The study tries to answer the following questions:

- 3- Do students of Iraqi EFL university learners use the different cohesive devices or not?
- 4- If yes, do they use it correctly?
- 5- Which cohesive device is most frequently used.

Within this aim, a number forty monthly examination sheets in different courses for students in their fourth studying year are analyzed.

The result show that in most cases the cohesive devices are used by the students but they use reference and conjuncts especially personal reference and demonstrative reference. While nominal and clausal ellipsis are totally ignored. The other cohesive devices: ellipsis, verbal substitution and lexical cohesion are ignored.

كتاب الأصنام لابن الكلبي - دراسة تاريخية تحليلية

د. حيدر حسين حمزة م.م. سليم عباس جاسم

جامعة بابل/ كلية التربية

The Book of al-Asnam "Idols" by Ibn al-Kalbi – A Historical, Analytic Study**Dr. Haider Hussein Hamza Asst. Lecturer Saleem Abbas Jasim
University of Babylon / College of Babylon****Abstract**

Idols for the Arabs before the holy prophetic message had an effect on their religious beliefs and daily life. Because the subject is important, this research attempts to study the book of al-Asnam "Idols" by Ibn al-Kalbi being the historian to whom all the historians and researchers resort when they talk about the social and religious aspects of the Arabs; in addition to the fact that the book of al-Asnam is considered one of the most famous resources that clarifies idolatry and its rituals for the Arabs in the Arabian Peninsula and sometimes outside it particularly in Yemen, al-Sham, and Iraq. The contents of the study are taken from the book of al-Asnam; the items of the study are divided according to their arrangement in the book. Objectivity is considered in the arrangement of the idols so the idols of Asaf and Naala are found in the legendary narrative and the prophet Muhammad (pbuh) is mentioned in an Israeli narrative to have presented al-Uzza a ewe. Moreover, the study includes the procedure of Ibn al-Kalbi in his book which depends on the oral narrative, the Holy Quran, and the poets. The study further illustrates the repetition in his procedure and the contradiction in his narratives.

المقدمة:

للأصنام عند العرب قبل البعثة النبوية الشريفة أثرا في معتقداتهم الدينية وحياتهم اليومية ولأهمية الموضوع درسنا كتاب الأصنام لأبن الكلبي باعتباره المؤرخ الذي يرجع إليه جميع المؤرخون والباحثون عندما يتكلمون عن الجانب الاجتماعي والديني عند العرب، فضلا عن أن كتاب الأصنام يعتبر من أشهر المصادر الذي وضع الوثنية وطقوسها وشعائرها عند العرب في شبه الجزيرة وأحيانا خارجها لاسيما اليمن وبلاد الشام والعراق.

فمحتويات الدراسة كلها مستوحاة من كتاب الأصنام، قسمت مفردات البحث والدراسة حسب سيق تسلسلها في الكتاب، وأخذ جانب الموضوعية في ترتيب الأصنام لذلك نجد كيف إن أصنام أساف ونائلة يدخلان ضمن الرواية الأسطورية، وكيف أن الرسول محمد (صلى الله عليه وآله وسلم) قد أهدى للعزى شاه عفراء ضمن الرواية الإسرائيلية، فضلا عن دراستنا لمنهج ابن الكلبي في الكتاب وبيننا اعتماده على الرواية الشفهية تارة وعلى القرآن الكريم تارة وعلى قول الشعراء تارة أخرى، وكذلك وضحنا في منهجه على وجود التكرار أحيانا، ووقفنا عنده في بعض الفقرات منها التناقض في روايته.

أما الصعوبات في الدراسة فكل دراسة لا تخلو من صعوبات لاسيما أمر المقارنة مع بقية المؤرخين لأن أغلبهم قد أخذوا منه مما وجب اللجوء إلى كتب الأساطير تارة وإلى الدراسات الأكاديمية الحديثة أحيانا أخرى لربط وجه المقارن.

من نتائج الدراسة والبحث أن كتاب الأصنام شامل لحياة العرب قبل البعثة النبوية وحتى فترة فتح مكة ولا يمكن لأي باحث الاستغناء عنه، وكذلك انه كتاب أدبي فيستطيع الباحث الأدبي بتشكيل دراسة أدبية عن أصنام العرب ومن خلال كتاب الأصنام لما فيه من الشعر.

مكة عند ابن الكلبي:

قامت مدينة مكة على أسس دينية بحتة، فالكعبة كانت هي العامل الرئيس لنشوتها كمدينة، بدلالة قوله ((فيه آيات بينات مقام إبراهيم ومن دخله كان آمناً" والله على الناس حج البيت من استطاع إليه سبيلاً ومن كفر فإن الله غني عن العالمين))⁽¹⁾ وان النبي إسماعيل (ع) قد سكنها، وولد له بها أولاد كثيرين حتى ملأوها ونفوا من كان بها من العماليق⁽²⁾، حين ضاقت عليهم مكة بسبب ظروف العيش، وقعت بينهم الحروب والعداوات وأخرج بعضهم بعضاً، ففقدوا في البلاد⁽³⁾. الملاحظ على نص ابن الكلبي، لم يذكر من سبق العماليق بالسكن في مكة، ومتى، وقد يكون مجمل ما حصل عليه من روايات آنذاك هي مثلاً وجدناها في كتابه، أو أن كتابه هو خاص بالأصنام، عنده المعلومات الكاملة والكافية لكنه لم يهتم بهذا الأمر فقد أخذ جانب عبادة الأصنام بدلالة الطبري، وقد اعتمد على رواياته في تاريخه منذ الخلق وحتى وفاته⁽⁴⁾.

ذكر ابن دريد أن العماليق هم من أخرجوا بنو عيل⁽⁵⁾، وهم أخوة عاد بن عضر بن أرم في مكة⁽⁶⁾، حين كان عليهم السמידع بن هوير بن لاوي⁽⁷⁾، وكانوا يسكنون حول مكة يوم قدم إبراهيم وإسماعيل وهاجر عليهم السلام⁽⁸⁾، وتولى النبي إسماعيل (ع) الإشراف على أمور الكعبة بعد أبيه من غير منافس لمكانته وفضله فأصبح (ع) إماماً للناس بتأدية المناسك وشعائر الحج⁽⁹⁾.

وأصبحت العناية بأمور الكعبة ورعايتها بعد النبي إسماعيل (ع) إلى ابنه ثابت الذي سار على سيرة أبيه وجده، وكانت الشعائر في عهدهم قائمة على الإيمان بالله والتوحيد له، ولكن بعد وفاته آل الأمر بالكعبة إلى جرهم⁽¹⁰⁾، بعد أن تخلّى أبناء النبي إسماعيل (ع) عنها من غير قتال وذلك لقرابتهم، واستمرت ولاية جرهم ثلاثمائة سنة بعد أن تمكنوا من القضاء على السמידع ملك العماليق⁽¹¹⁾ الذي كان ينافس زعامة جرهم على مكة.

ثم يذكر ابن الكلبي أن أهل مكة سلخوا إلى عبادة الأوثان، ونسوا ما كانوا عليه واستبدلوا بدين الأنبياء إبراهيم وإسماعيل عليهم السلام غيره⁽¹²⁾، ولكنه لم يوضح ذلك رغم أن كتابه خاص بالأوثان، في حين نجد أحد رواته⁽¹³⁾، قد بين ذلك ربما انه قد عثر على روايات لم يكن ابن الكلبي عثر عليها، فذكر ابن حبيب انه عندما آل أمر الكعبة ومكة بعد جرهم أصبحت إلى أياد بن نزار⁽¹⁴⁾، بيد أنهم سرعان ما نفذوها بهدوء احتراماً منهم لحرمة الحرم⁽¹⁵⁾، لكنهم هذه المرة وبسبب انتهاكهم حرمة فقد نشبت حرب بين أياد وأبناء عمومتهم من مضر⁽¹⁶⁾، ولما تبين لأياد هزيمتهم اقتلعوا الحجر الأسود من مكانه ودفنوه سرا وهاجروا إلى العراق⁽¹⁷⁾، لكن امرأة من قبيلة خزاعة⁽¹⁸⁾ رأت (بني أياد) وهم يخفون الحجر الأسود فأعلمت قومها، الذين اشتروا لأعداته أن تكون لهم العناية بالبيت والاهتمام بشؤونه، ونزلت مضر على رأيهم⁽¹⁹⁾، وبتولي خزاعة السيادة على مكة حدث الانقلاب الديني في تاريخها.

جذور عبادة الأصنام:

أ: في عصر الأنبياء عليهم السلام.

يذكر ابن الكلبي أن أول من عبدت الأصنام أن آدم (ع) لمّا مات، جعله بنو شيت بن آدم في مغارة جبل نود بأرض الهند، وكانوا بنو شيت يأتون جسد آدم في المغارة فيعظمونه ويترحمون عليه، فقال رجل من بني قابيل بن آدم، يا بني قابيل: إن لبني شيت داراً يدورون حوله ويعظمونه وليس لكم شيء، فنحت لهم صنماً، فكان أول من عملها⁽²⁰⁾. في النص أعلاه يبين ابن الكلبي إن الناس لم يتعبدوا الأصنام في بادئ الأمر، ولم يكونوا ينظرون إليها على أنها أصنام تعبد، وإنما صوروها أو نحتوها لتكون صورة أو رمزاً تذكرهم أو يذكرهم بالأشخاص الصالحين، فلما مضى عهد طويل عليها، نسي الناس أصلها، ولم يعرفوا أمرها، فاتخذوها أصناماً وعبدوها من دون الله.

والدليل هو ما روي عن الأصنام ود وسواع ويغوث ويعوق ونسر بأنهم كانوا نفرا من بني آدم صالحين وكانوا لهم أتباع يقتدون بهم، فلما ماتوا قال أصحابهم للذين كانوا يقتدون بهم لو صورناهم كان أشوق لنا إلى العبادة إذا ذكرناهم⁽²¹⁾، فصوروهم فلما ماتوا ودب إليهم إبليس، فقال إنما كانوا يعبدونهم وبهم يسقون المطر فعبدوهم⁽²²⁾.

ثم عندما نعود مرة أخرى إلى نص ابن الكلبي يتضح ان عبادة الأصنام كانت لها جذور عميقة في التاريخ إلا انه لم يذكرها بشكل متدرج، ثم انه ذكرها بشكل توراتي⁽²³⁾، لا يتوافق مع كيفية انتقاله من عصر إلى آخر لكن القرآن بين ذلك اذ جاء في قوله تعالى ((والى عاد أخاهم هودا قال يا قوم اعبدوا الله ما لكم من اله غيره أفلا تتقون))⁽²⁴⁾ وهي واضح من النص عقيدة قوم هود، ثم كان جواب قومه ((قالوا أجبنا لنعبد الله وحده ونذر ما كان يعبد آباؤنا))⁽²⁵⁾ أي إن قوم هود كانوا غير موحدين، فلما دعوا إليه لم يقلوه، وكذلك كان شأن قوم صالح، كما قال تعالى ((والى ثمود أخاهم صالحا قال يا قوم اعبدوا الله ما لكم من اله غيره هو أنشأكم من الأرض واستعمركم فيها فاستغفروه ثم توبوا إليه إن ربي قريب مجيب قالوا يا صالح قد كنت فينا مرجوا قبل هذا انتهنا أن نعبد ما يعبد آباؤنا وأنا لفي شك مما تدعونا إليه مريب))⁽²⁶⁾.

ثم أتى عهد النبي إبراهيم (ع) فحاول عمه آزر في قوله تعالى ((واذ قال إبراهيم لأبيه آزر أتتخذ أصناما آلهة إني أراك وقومك في ضلال مبين))⁽²⁷⁾، وكذلك قوله تعالى: ((أراغب أنت عن آلهتي يا إبراهيم لئن لم تنته لأرجمنك واهجرني مليا))⁽²⁸⁾.

فآليات القرآنية تدل على أن الوثنية استمرت من عصر إلى عصر وتطورت من نوع إلى آخر، فكل نوع من الوثنية يختلف عن سواه، وكلما بعد الشعب عن عصر النبي ازدادوا في الكفر والطغيان والمعصية⁽²⁹⁾ وكذلك بين القرآن عصر موسى (ع)⁽³⁰⁾.

وفي النص أيضا "نجد ابن الكلبي يذكر إن (رجل من ولد قابيل) هو الذي نحت بدون ذكر اسم هذا الرجل، ومعرفته الدقيقة بالنحت لها دلائل عدة على وجود ما يبسر النحت من أدواته وعلى تطور المستوى العقلي عند رجال قوم نوح (ع) وإلا ماذا تفسر على أن رجل ينحت تمثال على هيئة رجل؟ والذي يبدو أن رأي الفراهيدي الذي يقول أن الذي نحت آدم (ع) في المغارة هو إبليس⁽³¹⁾ هو الأدق من ابن الكلبي لأسباب منها.

1. أن إبليس هو من يحاول إبعاد عباد الله عن التوحيد وهذا معروف من قبل الجميع.
2. أن إبليس يرى في نفسه أفضل من البشر كيف لله أن يقدس البشر عليه لذلك يسعى إلى إيجاد ضعف وشوق غير طبيعي في نفسية الإنسان إلى الأحباب (الموتى) رغم معرفة الإنسان بأن البقاء لله، لكن دائما نجد الإنسان ضعيف جدا أمام هذه الطقوس.
3. ربما أن إبليس كان هو يخرج الأصوات من داخل المعبودات الوثنية لبيان مدى استجابة الآلهة المعبود بالدعاء.

ب: جذور هذا الأصنام قبل البعثة النبوية الشريفة:

قبل أن نبدأ في هذا العنوان ينبغي لنا أن نعرف ماذا نعني بالصنم أولا، والفرق بينه وبين الوثن، لكي نضع الباحثين على معرفة تامة للفرق بينهما.

ذكر ابن الكلبي أن الصنم هو معمول من الخشب أو الذهب أو من فضة، ويكون شكله على صورة إنسان، بينما إذا كان من الحجارة فهو وثن⁽³²⁾.

وعندما نأتي إلى علماء اللغة نجد أن تعريف الصنم هو كل ما أتخذ ألها من دون الله وما كان له صورة التمثال⁽³³⁾، وهو ربما يتوافق ما جاء به ابن الكلبي في إعطاء هذا الوصف الدقيق للمعنى، والذي يتوافق ما عرف به المعنى العام عند العرب قبل البعثة النبوية لاسيما إذا عرفنا أن كلمة (صنم) مؤنثة وهو صلم واحد من آلهة اشتهر به أهل تيماء⁽³⁴⁾، بتأثير النفوذ البابلي في عهد الملك نبونائيد (555-539 ق.م)⁽³⁵⁾ الذي سكن المنطقة، وكذلك ورد في

النقوش اليمنية بصيغة (صلمن)⁽³⁶⁾ وشمّن بالنقوش اليمنية⁽³⁷⁾، ويذكر عبد القادر ان كلمة (صنم) هو تطور لغوي لمفرد شمن⁽³⁸⁾.

من هذا كله يبدو أن كلمة صنم قديمة في النقوش اليمنية والبابلية، وكذلك الوثن قد ينطبق عليه نفس المعنى لاسيما وان علي يذكر أحد نصوص المسند في قوله (وليذبحن وثن درا بخرخم ذبحهم صححم انثيم وذكرهم) والتي ترجم إلى معنى وليذبحن إلى الوثن مرة في السنة ذبحاً "صحياً" أنثى أو ذكراً⁽³⁹⁾، رغم وجود الاختلاف عند علماء اللغة والتفسير عند هاتان الكلمتين، إلا إننا لم ندرس الاختلاف فقط، وركزنا على المعنى واستدلنا فيه على وجود هذه العبارة عند العرب في فترة ليست بالقصيرة.

أن عبادة الأصنام كانت منتشرة انتشاراً واسعاً قبل البعثة النبوية الشريفة، حتى كان أهل كل دار قد اتخذوا صنماً في دارهم يعبدونه، فقد ذكر ابن الكلبي (واشتهرت العرب في عبادة الأصنام فمنهم من اتخذ بيتاً، ومنهم من اتخذ صنماً، ومن لم يقدر عليه ولا على بناء البيت، نصب حجراً أمام الحرم وأمام غيره مما استحس، ثم طاف به كطوافه بالبيت ... فكان الرجل إذا سافر فنزل منزلاً، أخذ أربعة أحجار، فنظر إلى أحسنها فاتخذها رباً، وجعل ثلاث أثافي لقدره، فإذا ارتحل تركه، فإذا نزل منزلاً آخر، فعل مثل ذلك. فكانوا ينحرون ويذبحون عند كلها ويتقربون إليها)⁽⁴⁰⁾.

النص أعلاه لم يذكر ابن الكلبي العوامل التي دفعت بعبدة الأحجار إلى اختيار أربعة أحجار من عدد عديدة من الأحجار، ثم اختيار حجر واحد من هذه الأحجار الأربعة المختارة.

لذلك يذكر علي أن هذه العدد من الأحجار ربما أخذ من نظرية العناصر الأربعة التي وضعها الفيلسوف (أميدوكلس) (430-490 ق. م) وهي أن الكون قد تكون من عناصر أربعة هي الماء والنار والهواء والتراب. فكانوا يختارون لذلك أربعة أحجار، تمثل هذه القوى الأربع المكونة على رأي الناس في ذلك الوقت لأساس الكون، ثم يختارون حجراً واحداً من بينها يكون أحسنها وأجملها ليكون رمزاً لها، ممثلاً للإله⁽⁴¹⁾

الذي يبدو أن هذا الرأي وان كان الوحيد إلا أنه الأقرب لأسباب منها:

1. إن ابن الكلبي في نصه بين أنه يختار الأحسن من هذه الأربعة فيتخذها رباً دون أن يحدد سبب الإحسان هل هو اللون⁽⁴²⁾، نوع الحجر، وزنه، الشكل، ربما قد نستطيع أن نربطها مع نوعية الأحجار الكريمة عند العرب.
 2. أن ابن الكلبي ذكر أنه يترك الاختيار الأول له عندما يرتحل إلى مكان آخر، أيضاً دون أن يذكر السبب ربما قد نكون عرفنا منزلة الأحجار وعلى أي شيء يتم اختيار الأحجار الأربعة.
 3. أن ابن الكلبي يذكر أنهم كانوا يذبحون وينحرون عندها كلها. وهذا يوضح لنا أنها كلها ذات قدسية واحدة وهذا ربما يتوافق ما جاء به العالم أميدوكلس بأن لابد لأي إنسان أن يعيش يجب توفر العناصر الأربعة.
- لذا فعبادة الأحجار الغريبة كانت موجودة عند العرب قبل البعثة النبوية الشريفة لما بيناه وبدلالة قوله تعالى ((أفرأيت من اتخذ ألوهه هواه))⁽⁴³⁾ وهو ما فسره عبد المعيد خان وكنا نعبد الحجر في الجاهلية فإذا وجدنا حجراً أحسن منه تلقى ذلك ونأخذه، فإذا لم نجد حجراً جمعنا حفنة من تراب ثم جئنا بغنم فحلبناها عليه، ثم طفنا به⁽⁴⁴⁾.

قدسية الأصنام:

أن للعرب عادات وشعائر دينية لا زالت موجودة في شعائرتنا والى اليوم، وقبل أن نتكلم عنها، نذكر أشهر المعتقدات هذه:

ذكر ابن الكلبي أن أمر حلق الرؤوس في مناسك الحج أمراً مهماً جداً، فكان عبدة الأصنام يحلقون رؤوسهم، وكانوا لا يرون لحجهم تاماً إلا بذلك، فمثلاً قبيلتي الأوس والخزرج⁽⁴⁵⁾ ومن يأخذ بأخذهم من عرب أهل يثرب يحلقون رؤوسهم عند صنم مناة الثالثة، وكذلك أهل قضاة ولخم وجذام وأهل الشام أمام صنمهم الأقيصر، وكانوا ليس قيامهم بالحلق فقط بل يلقون مع كل شعرة قبضة من دقيق⁽⁴⁶⁾.

واحتراما" للصنم باعتباره الإله كانت الحيض من النساء لا تندو منه، ولا تسمح به إنما كانت تقف من ناحية منه⁽⁴⁷⁾، ولا يسمحون لأحد بالدخول إلى مكان الأصنام (المعبد) والأحذية في أرجلهم، فلا بد من خلعها والدخول بغير أحذية احتراماً للمكان أو خشية التدنيس⁽⁴⁸⁾.

أما الملابس فيجب أن تكون نظيفة لأن العرب كانوا يعدون طهارة الملابس والجسم من الأمور اللازمة إلى من يريد دخول مكان الصنم (المعبد)، فيذكر السيوطي أن الناس كانوا لا يتقدمون ويمسحون وجوه الصنمين (أساف ونائله) إلا كانوا طاهري الثياب⁽⁴⁹⁾، بل الأكثر من هذا أن القبائل كانت تتجنب أن تجعل ظهورها على الصنم، إعظاماً له، وقال الكميت بن زيد⁽⁵⁰⁾ في صنم مناة شعرا:

وقد آلت قبائل لا تولى مناة ظهورها متحر فينا⁽⁵¹⁾

الحلف بالأصنام، وهذا يأتي من عقيدتهم المذكورة في الأصنام، وهي عادة بقيت في نفوسهم حتى فترة الإسلام، وكانت تسبقهم لما اعتادته من زمن الجاهلية من الحلف بالأصنام⁽⁵²⁾ فيذكر ابن الكلبي، إن درهم بن زيد الأوسي⁽⁵³⁾ قد قسم (حلف) بصنم العزى بقوله:

إن ورب العزى السعيدة والله الذي دوت بيته سرف⁽⁵⁴⁾

وكان العرب يعتقدون أنه إذا طلب أحدهم أمرا نذر لئن ظفر به ليزبحن من غنمه في رجب كذا وكذا، وكان العاتر⁽⁵⁵⁾ إذا عثر عتيرته دمه نفسه، ليعلم الناس أنه ذبح لذلك الصنم⁽⁵⁶⁾.

وهذا كله جاء من اعتقاد العرب أنهم يذكرون الآلهة المذكورة برجائهم الذي طلبوه، فأجيب مطالبهم، فضلا عن أن الأصنام تدافع عن قبائلها وتذوب عنها، وتحامي عنها في الحرب وكما يدافع سيد القبيلة عن قبيلته، فكان من الطبيعي أن يعد أعداء القبيلة هم أعداء الصنم والعكس صحيح⁽⁵⁷⁾.

والدليل على ما ذكرناه أن ابن الكلبي يذكر أنه كان لا يظعن في مكة ضاعن إلا احتمل معه حجرا من حجارة الحرم تعظيما للحرم وصباغة بمكة⁽⁵⁸⁾، وهذا ناجم عن اعتقادهم بأن الآلهة قد خلقت الإنسان، وما الإنسان إلا معبود مسخر من قبل الأصنام لخدمتها والدفاع عنها.

وقول ابن الكلبي أن الرسول محمد (صلى الله عليه وآله وسلم) أرسل جرير بن عبد الله⁽⁵⁹⁾ من أجل هدم ذو الخلصة، فخرج حتى القى بني أخمس من بجيله⁽⁶⁰⁾، فقاتلهم وقاتلته خثعم⁽⁶¹⁾ وباهله⁽⁶²⁾ دونه، فقتل من سدنته من باهله مئة رجل، وأكثر القتل في خثعم، وقتل مائتين رجل من بني حخافة بن عامر بن خثعم، وظفر بهم وهزمهم وهدم البنيان ذو الخلصة، فقالت امرأة من خثعم متأثرة بهدم صنمهم:

جاءوا لبيصتهم فلاقوا دونها أسدا" تقب لدى السيوف قيبا
قسم الذلة بين نسوة خثعم فتيان أخمس مسمه تشعيبا⁽⁶³⁾

وكذلك الحال مع الصنم (ود) عندما ذهب خالد بن الوليد لكسره فقد وجد مقاومة قوية فقاتل بنو عبد ود وبنو عامر الاجدار، وهم سدنته، من أجل كسره، فقتل قطن بن شرع فأقبلت أمه فشاهدته مقتولا فقالت:

يا جامعا جامع الأحشاء والكبد بالبيت أمك لم تولد ولم تلد⁽⁶⁴⁾

وهذان الموقفان يوضحان قدسية الأصنام عندهم رغم أن الرسول محمد (صلى الله عليه وآله وسلم) " قد جاء بالأدلة العقلية على عدم جدوى عبادتها لكن معتقدتهم بقي سامي لديهم وما قتالهم من أجل حماية آلهتهم إلا دليل على ما ذكرناه، فضلا" عن وجود خريطة عن الدراسة توضح كيف وزعت الأصنام على القبائل في شبه جزيرة العرب وما حولها⁽⁶⁵⁾.

المستهزئين بعبادة الأصنام:

في كتاب الأصنام هناك بعض الشخصيات الذين أنكروا الرسل وعبدوا الأصنام وحجوا إليها ونحروا لها الهدايا وقربوا القربان وتقربوا إليها بالمناسك⁽⁶⁶⁾ والمشاعر⁽⁶⁷⁾ وأحلوا وحرّموا وهم العدد الأكبر من العرب لكنهم في مواقف آخر يسخرون من عبادة الأصنام.

فيذكر ابن الكلبي أن امرؤ أقيس⁽⁶⁸⁾ خرج طالبا بثار قتلة أبيه وعرج على صنم ذو الخلصة، فاستقسم⁽⁶⁹⁾ عنده بالأزلام، فخرج السهم ينهيه عن الدخول في الحرب مع قتلة أبيه ثلاث مرات، فجمع السهام وكسرها وضربها بوجه الصنم وسبه وقال:

لو كنت يا ذا الخلص الموتورا مثلي وكان شيخك المقبورا

لم تنه عن قتل العداة زورا⁽⁷⁰⁾

لأن الصنم ذو الخلصة منعه من الأخذ بالثأر فقال له: ((اغضض بظر أمك وأشد له الأبيات))⁽⁷¹⁾ ثم يذكر الكلبي في موضع آخر أن مالم بن حارثة الأجداري الذي كان سادن لصنم (ود) أن أباه كان يبعث معه اللبن إلى الصنم لسقي اله، وكان يكلم الصنم ويقول له اشرب⁽⁷²⁾.

لذا فالواضح وجود بعض الشخصيات التي تسخر من عبادة الأصنام إلا أنها لم تستطع أن تبوح ذلك في قبيلتها، بسبب أن انتصار الصنم هو انتصار للقبيلة لذلك هناك صنم لكل قبيلة خاص بها وربما صنم صغير لكل أسرة من الأسر وأحيانا صنم لكل فرد وهذا بين أن عبادة الأصنام كانت شائعة بشكل لا يمكن للمستهزئين أن يفعلوا شيئا في قبيلتهم دون مساعدة الله لهم، فضلا عن معتقدهم بأنه الإله السامي الذي ينبغي لهم أن يكون راضيا عنهم في كل الأحوال لذلك قدموا القرابين والنذور والهدايا بل وحملوا في عملهم لاسيما في رحلات التجارة.

لذا مثلما جاء به ابن الكلبي في هذه الروايات القليلة لا يمكن أن تصور واقع حال مجتمع شبه الجزيرة العربية بالكامل وإنما ما حصل عليه من روايات آنذاك وهو ربما خص بها مجتمع شبه الجزيرة العربية.

تلبيات العرب في الكتاب:

التلبية في اللغة تعني الاستجابة، وأصل التلبية أنها الإقامة بالمكان، يقال ألبيت بالمكان⁽⁷³⁾، والتلبية من شعائر الحج، وأول من لبى هو النبي إبراهيم (ع)⁽⁷⁴⁾، منذ أن أذن له بالحج أخذ الناس يجيئون في وقت الحج وهم يلون "لبيك اللهم لبيك"⁽⁷⁵⁾ وبقيت تلبية النبي إبراهيم (ع) يتوارثها الأجيال حتى طرأ عليها بعض التغيير لا سيما بعد دخول الشرك⁽⁷⁶⁾، وبمرور الزمن ورسوخ الوثنية أصبح لكل قبيلة تلبية خاصة بها⁽⁷⁷⁾، فكانت كل قبيلة إذا حجت وقف أبناؤها عند صنمها وصلوا عنده ثم لبوا حتى قدموا مكة⁽⁷⁸⁾.

وبين ابن الكلبي أن تلبية نزار هي⁽⁷⁹⁾:

لبيك اللهم.... لبيك

لبيك لا شريك لك، الا شريك هو لك، تملكه وما ملك.

بينما كانت تلبية عك⁽⁸⁰⁾ إذا خرجوا قدموا أمامهم غلامين أسودين من غلمانهم أمام ركبهم فيقولان:

نحن غرابا⁽⁸¹⁾ عك

فقول عك من بعدها: عك أليك عانيه، عبادك اليمانيه، كيما نحج الثانية⁽⁸²⁾.

والذي يبدو أن ابن الكلبي ما حصل عليه من تلبيات هو خاص بقبيلتي نزار أو عك فقط، أو انه وجد في ذكر التلبيات أمرا ثانويا وليس رئيسيا باعتبار أن كتابه هو خاص بالأصنام في شبه جزيرة العرب وما يحيط بها.

والدليل على ما ذكرناه أن أحد رواته ذكر تلبيات القبائل العربية حسب الأصنام⁽⁸³⁾، بل ذهب أحد المؤرخين يذكر أن تلبية قبيلة مذحج هي (لبيك رب الشعري ورب اللات والعزى)⁽⁸⁴⁾ أي أنها مزجت في عبادتها الكواكب والأصنام، أو أن التلبية انحدرت في عبادتها من الكواكب إلى الأصنام.

لذا يبدو أن للتلبية قدسية عند القبائل العربية، ربما تحمل في طياتها آمنيات ورغبات الناس في الدعاء لتحقيق مطالبهم الاجتماعية أو الاقتصادية لتحقيق مستوى حياة أرقى مما هم عليه، أو للتعاويز من شرور الآلهة وغضبيها عليهم لذلك كانوا يضعون الشرك في التلبية كما بيناه سابقا" في تلبية نزار وهي (إلا شريك هو لك) وهو يناقض قوله تعالى " قل هو الله أحد، الله الصمد، لم يلد ولم يولد، ولم يكن له كفوا أحد"⁽⁸⁵⁾ فضلا عن إننا نعلم كثرة القبائل، في شبه جزيرة العرب

قد يقودنا إلى كثرة عدد التلبيات أيضا لأنه كما بينا إن لكل قبيلة تلبية، لذا فالتلبيات كثيرة كل قبيلة ترى ما يناسبها من كلامه تراه هو الأفضل عند إلههم، لذا رفقتنا خارطة توضح القبائل لبيان عدد التلبيات الموجودة في شبه جزيرة العرب وما يجاورها⁽⁸⁶⁾.

أثر عمرو بن لحي في الحياة الدينية:

ذكر ابن الكلبي أن عمرو بن لحي أول من غير دين إسماعيل (ع) فنصب الأوثان⁽⁸⁷⁾ وسبب السائبة⁽⁸⁸⁾ ووصل الوصيلة⁽⁸⁹⁾ وبحر البحيرة⁽⁹⁰⁾ وحمل الحامية⁽⁹¹⁾ وقاتل جرهما⁽⁹²⁾ ببني إسماعيل (ع) فظفر بهم وأجلاهم عن الكعبة وتولى حجابة البيت بعدهم⁽⁹³⁾.

من هذا النص نعلم أن التوحيد الديني بالأنبياء إبراهيم وإسماعيل عليهما السلام في مكة، كان موجودا، إلا أن أبناء النبي إسماعيل (ع) حينما بدأ حراكهم الاجتماعي أخذ يحملون معهم حجارة من حجارة الكعبة حبا بها وتعظيما للبيت، فحينما حلوا وضعوه وطافوا به كطوافهم بالكعبة، وهكذا حتى استبدلوا ديانة النبي إبراهيم وإسماعيل عليهما السلام التوحيدية بالحجارة فانقلوا إلى الوثنية⁽⁹⁴⁾.

ثم أن نص ابن الكلبي بهمل المدة بين بدء الخلق والنبي إبراهيم (ع) وكأنها كانت من دون دين، وهو عكس واقع الطبيعة أو النفس الإنسانية التي لا يمكن أن تكون هناك حياة بدون دين، فضلا عن أن القرآن الكريم هو واحد من مصادرها المعتبرة الذي أكد على وجود عبادة الأوثان منذ عصر النبي نوح (ع) وهو عصر أقدم من عصر عمرو بن لحي، وكيف أن النبي إدريس (ع) أرسل إلى قوم نوح للهداية فدعاهم إلى التوحيد لكنهم لم يستجيبوا له فرفعه الله إليه، وأستمر القوم في عبادة الأصنام إلى عصر النبي نوح (ع) فتلاشت الأمة في الطوفان، ثم انتشر النسل من أولاد سام في بلاد العرب، ومنهم عاد وثمود وطسم وجديس وجرهم والعمالق، الذين أهلكهم الله إلا من آمن منهم، وما آمن إلا القليل وكانوا أصحاب أوثان ومن أصنامهم صمود و صداء والحصباء⁽⁹⁵⁾.

إضافة إلى رواية ابن الكلبي الأنفة الذكر تفسر رجوع أبناء النبي إسماعيل (ع) عن التوحيد لكنها لا تفسر لنا كيف حصل التطور العام للمعتقدات الدينية في شبه الجزيرة العربية⁽⁹⁶⁾.

من هذا كله يتضح إن الوثنية قديمة عند العرب لاسيما وإن القرآن الكريم قد أخبرنا عن أقوام نوح وعاد وثمود وإبراهيم وموسى عليهما السلام، وإن ابن الكلبي قد ربطها ب عمرو بن لحي وهو ربط غير دقيق كونه لا يدل على معرفته الدقيقة بنشأة المعتقدات الدينية كونه أخذ الاستشهاد ببعض النصوص القرآنية وترك الأخرى، وإن عمرو بن لحي يبدو كان قريبا "جدا" من عصر البعثة النبوية الشريفة بدلالة أن ابن حزم الأندلسي يذكر في نسب معد بن عدنان، لم يتعرض لذكر ما لا يقين فيه وأما كل من تتاسل من ولد إسماعيل (ع) فقد غبروا وذرثوا ولا يعرف أحد منهم على أديم الأرض أصلا⁽⁹⁷⁾ فضلا عن الجاحظ ذكر أن الشعر ظهر في حياة العرب قبل البعثة النبوية الشريفة ب (150-200) سنة كأبعد تقدير⁽⁹⁸⁾، لذلك نجد أن كتاب الأصنام قد بين أثر عمرو بن لحي في عبادة الأصنام بسبب نفوذه السياسي، وضعف عقيدة التوحيد عند العرب ليس إلا.

السؤال هو كيف دخل عمرو بن لحي الأصنام إلى مكة: هنالك روايات يذكرها ابن الكلبي حول هذا الأمر منها:

أولا: إن عمرو بن لحي مرض مرضا شديدا فقبل له: إن بالبقاء من الشام حمه أن أتيتها برأت، فأتاها فاستحم بها فبرأ، ووجد أهلها يعبدون الأصنام، فقال ما هذه؟ فقالوا نستسقي بها المطر ونستنصر بها على العدو، فسألهم أن يعطوه منها ففعلوا، فقدم بها مكة، ونصبها حول الكعبة وأمر الناس بطاعتها وعبادتها⁽⁹⁹⁾.

في هذه الرواية أسئلة منها هو كيف أن صاحب المرض الشديد قادر على الحركة والتنقل من مكة إلى الشام، دون أن يوضح لنا ما هي هذه الأصنام التي جلبها إلى مكة وأخبرا إن الناس آنذاك ماذا كانوا يعبدون قبل مجيء عمرو بالأصنام وأمر الناس بطاعتها ونحن نعلم ان الناس كانوا يروون في عبادة الظواهر الطبيعية أمر لابد منها لاسيما وإنها

القوى التي تعطيه الطمأنينة والحياة، إضافة إلى ابن الكلبي ذكر الأصنام (ولم يذكر صنم) دلالة على انه جاء بعدد من الأصنام، ثم إنه يذكر أن عمرو كان له جن، وكما سوف نبينه.

والرواية الثانية ذكر إن عمرو بن ربيعة وهو كاهن له رأى من الجن، قد قال له ارحل إلى جدة تجد فيها أصناما معدة فأوردها تهامة⁽¹⁰⁰⁾، ولا تهاب ثم أدع العرب إلى عبادتها تجاب⁽¹⁰¹⁾.

في هذا النص نعلم إن الجن هو من سير عمرو بن لحي، مع معلوم لنا إن عبادة الجن كانت من ضمن العبادات الموجودة عند العرب والدليل هو إن عمرو نفسه كان رأى الجن⁽¹⁰²⁾، فضلا إذا كان الجن أخبره عن الأصنام في ساحل جدة وهي مجموعة كيف لم يخبره بأسمائها، إضافة إلى أن الجن هيا الأمر إلى عمرو بأن العرب سوف تعيد الأصنام وتحج إليها وهو قد يتداخل مع مفهوم الأسطورة.

الرواية الثالثة يذكر ابن الكلبي إن بعد الطوفان أهبط الله تعالى ماء الطوفان وما تحتويه هذه المياه من جبل نود إلى الأرض، وجعل الله الماء يشد جريانه وعبابه من أرض إلى أرض حتى قذفها الله إلى أرض جدة⁽¹⁰³⁾.

أن طوفان نوح (ع) حسب القرآن الكريم قد حدث في شمال العراق وعلى جبل الجودي⁽¹⁰⁴⁾، وبدلالة قوله تعالى "... واستوت على الجودي وقيل بعدا للقوم الظالمين"⁽¹⁰⁵⁾ وبها نزل نوح (ع) مع ثمانين من أنصاره لذلك سميت المنطقة باسم الثمانين⁽¹⁰⁶⁾.

ثم أن جبل النود بالهند⁽¹⁰⁷⁾، وهناك بون شاسع ما بين جبل نود والجودي، فضلا وحسب ما متوفر إلى الآن هناك اختلاف بين المؤرخين و الآثاريين في تحديد منطقة طوفان نوح، لذلك أيضا لا يمكن قبول هذه الرواية بسبب إن بعض أصحاب السير ذكروا إن عمرو بن لحي قد جلب صنم هبل من بلاد الشام ونصبه بمكة⁽¹⁰⁸⁾، وأمر الناس بعبادته وتعظيمه، كونه كان يمتلك القرار السياسي والاجتماعي والديني في مكة، ولذلك قيل عنه أول من غير دين إبراهيم (ع)⁽¹⁰⁹⁾ وهو الصحيح من ما جاء به ابن الكلبي من الروايات الثلاثة.

الأصنام التي ذكرت في القرآن الكريم.

أولا: أصنام قوم نوح (ع).

إذ جاء في قوله تعالى " قال نوح أنهم عصوني واتبعوا من لم يزد ماله وولده إلا خسارا، ومكروا مكرا كبارا، وقالوا لا تذرن إلهتكم ولا تذرن ودا وسواعا ولا يغوث ويعوق ونسرا وقد ضلوا كثيرا ولا تزدد الظالمين إلا ضلالا "⁽¹¹⁰⁾.

ومن هذا النص ندرك أن أصنام قوم نوح التي كان يعبدها هي خمسة وإن ود وسواع ويغوث ويعوق ونسر هم أولاد آدم (ع)⁽¹¹¹⁾، وكانوا قوما صالحين⁽¹¹²⁾، فلما ماتوا ونشأ نسلهم بعدهم قال إبليس: إن الذين كانوا قبلكم كانوا يعبدونها، فعبدها فأخذوه عبادة الأوثان⁽¹¹³⁾. فبعث الله إليهم النبي نوح (ع) مخوفهم بأسه ومحذرهم سطوته، وداعيا لهم إلى التوبة والمراجعة إلى الحق والعمل بما أمر الله به رسله واستمر نوحا في دعائه في نبوته مائة وعشرين سنة⁽¹¹⁴⁾، فعصوه وكذبوه فأمره الله أن يصنع الفلك، وفرغ منها وركبها وهو ابن ستمائة سنة، وغرق من غرق، ومكث بعد ذلك ثلاثمائة وخمسين سنة، فعلا الطوفان وطبق الأرض كلها، فأهبط ماء الطوفان هذه الأصنام من جبل نود⁽¹¹⁵⁾، إلى الأرض، وجعل الماء يشد جريه وعبابه من أرض إلى أرض حتى قذفها إلى أرض جدة⁽¹¹⁶⁾، واتخذتها القبائل وكما موضح في الجدول⁽¹¹⁷⁾.

أول أصنام قوم النبي نوح (ع) هو ودا.

فذكر ابن الكلبي انه من أصنام قبيلة كلب، وهي من أبناء وبرة بن تغلب بن حلوان بن عمران بن الحاق بن قضاعة وكان ذلك في دومة الجندل، وقال النابغة الذبياني:

حياك ود فانا لا يحل لنا لهو النساء وإن الدين قد عزمنا⁽¹¹⁸⁾

ويذكر ابن الكلبي أيضا إن عوف بن عذرة بن زيد اللات الكلبي أول من أجاب عمرو بن لحي فدفع إليه ودا، فحملة إلى وادي القرى فأقره بدومة الجندل وسمى ابنه عبد ود، فهو أول من سمي به⁽¹¹⁹⁾.

وقد وصفه مالك بن حارثة لأبن الكلبى بأنه يراه فقال: تمثال رجل كأعظم ما يكون من الرجال، قد زير عليه حلتان، متر بحلة، مرتد بأخرى، عليه سيف قد تقلده وقد تتكب قوساً، وبين يديه حرية فيها لواء، ووقضة فيها نبل. (120). ولم يذكر ابن الكلبى شيئاً آخر عن هذا الصنم (121)، إلا أن أحد الدارسين المحدثين بين أن الصنم ودا يعنى المودة والخير، وهي من صفات اله القمر عند القتبانيين والأوسانيين، ودليله هو ما وجد في النقوش القتبانية من صفات لهذا الصنم على شكل ثعبان أو ثور أو وعل (122). ولم يذكر ابن الكلبى موقعه داخل جوف الكعبة.

ثانياً: سواعا:

يذكر ابن الكلبى أن هذيل بن مدركة اتخذت سواعاً، لكنه لم يجد له شعراً في هذيل سوى شعر قاله رجل من اليمن (123) وهو أمر يوحى بأنه اله جنوبي وهو صفة للشمس بدلالة إن أهل اليمن قد عبدوا الشمس واعتبروها ألهاً ثانوياً، كونها لها مضار كثيرة على حياتهم لأن الأرض اليمنية وجزءاً كبيراً من أرض اليمن القديمة كانت تخضع للمناخ الحار الجاف إذ لعبت الشمس دوراً أساسياً في وجوده (124) وكان شكله على صورة امرأة (125). ولم يذكر ابن الكلبى موقعة ابن داخل جوف الكعبة، أم لا (126)، إلا أنه كان بأرض يقال لها رهاط من بطن نخله، بعيداً من يليه من مضر (127).

ثالثاً: يغوث:

فيذكر ابن الكلبى واتخذت مذبح وأهل جرت يغوث، وكان بأكمه باليمن تعبد مذبح ومن والاه (128). لكن ابن حزم يذكر إن موقعه في انعم فقائلهم عليه بنو غطيف من مراد حتى هربوا إلى نجران فأقروه عند بني النار في الضباب فاجتمعوا عليه (129).

رابعاً: يعوق:

ومن أصنام قوم نوح (ع) هو يعوق، فذكر ابن الكلبى خيوان يعوق وكان بقرية لهم يقال لها خيوان من صنعاء على ليلتين، مما يلي مكة (130). ولم يذكر شيء عن شكله، إلا أن الطبرسي يذكر أنه على صورة أسد (131)، وهو رمز للآلة الشمس (132)، لأن وصف بالكوكب الأحمر حيال الثريا وتمثيل هذا الكوكب بالأحمر قد يكون راجع لتشبيهه بالشمس (133).

خامساً: نسرا:

يذكر ابن الكلبى أن حمير اتخذت نسرا فعبدوه بأرض يقال لها بلخع، ولم أسمع حمير سمت به أحداً، ولم أسمع لع ذكراً في أشعارها ولا أشعار أحد من العرب، وأظن ذلك كان لانتقال حمير أيام تبع عن عبادة الأصنام إلى اليهودية (134). الملاحظ على ما جاء به ابن الكلبى أنه لم يجد شعراً فيه، ويعلل سبب ذلك (بالظن) وهو قد يكون غير متأكد مما جاء به، أو قد يكون ما حصل عليه من معلومات حول هذا الصنم آنذاك لا تتعدى ما ذكره، في حين أحد الباحثين المحدثين بين إن (نسر) هو رمز الحيوانية للآلهة عند اليمنيين، وهو يدل على السيطرة والهيمنة، كما أنه يدور في السماء كما تفعل الشمس في مدارها، فيراقب من علو ما يحدث على سطح الأرض، ويضيف أيضاً أن النسرا من رموز الآلهة (الشمس) في مصر وبلاد الشام والرومان (135).

وللنسر منزلة سامية في عبادة الحضر وهو رمز الشمس ويمثل الحماية والقوة، وقد جاء في الكتابات الحضرية بصيغة (نسرا) (136). وبين أحد المفسرين إن صورته على شكل نسر من الطير (137).

من هذا كله نجد إن هذه الأصنام كانت تمثل لهم قوى الطبيعة سواء كانت الشمس والقمر من جهة كونهما في السماء أو ما يمثل القوة الحيوانية في الأرض، وهنا عبر الإنسان عن ضعفه وحاجته إلى هذه المعبودات للحماية ولإزالة الخوف عنهم لذلك عبدوها.

ثانياً: أصنام شبه الجزيرة العربية وأطرافها.

إذ جاء في قوله تعالى "أفرأيتم اللات والعزى، ومناة الثالثة الأخرى" (138) لكن ابن الكلبى في كتابه يذكر الأصنام "ومناة الثالثة الأخرى" (139) وتارة أخرى "وأفرأيتم اللات والعزى" (140) ثم يذكر الآية المباركة أعلاه في الصفحات التالية (141).

الذي يبدو انه ذكرها حسب قدم تواجدتها في شبه جزيرة العرب، بدلالة انه يذكر صنم مناة كانت لهذيل وخزاعة (142)، واللات بالطائف وهي أحدث من مناة (143). وكذلك يذكر ان الصنم مناة هو أقدم أصنام العرب وبه سمو أبنائهم بها (عبد مناة) و(زيد مناة) (144) وهذا لا يمكن قبوله بسبب الفترة الزمنية الكبيرة ما بين عبادة الصنمين، كون الصنم اللات قد عبد من قبل الأقوام السامية القديمة البابلية والأنباط وغيرهم (145)، ثم أن روايات ابن الكلبي في تحديد الأسبق كلها روايات شفوية وتفتقر إلى التدوين، فكيف إذن استطاع ابن الكلبي تحديد الأسبق منها ؟

وصنم مناة مشتق من المنان (146)، وهو منصوب على ساحل البحر من ناحية المثلل بقديد بين مكة والمدينة (147)، نصبه عمرو بن لحي (148)، وقد عبده الأوس والخزرج ومن ينزل بالمدينة ومكة وما قارب من المواضع يعظمونه ويذبحون ويهدون له (149)، وكان أهل الأوس والخزرج ومن يأخذ بأخذهم من عرب أهل يثرب يحجون ولا يحلقون رؤوسهم الا عنده، ويرون إن حجهم لا يتم إلا بذلك (150).

وهناك من المفسرين من ذكر إن صنم مناة قد عبد من قبائل الأزدي وغسان وكانوا يذبحون ويهدون له (151)، وكذلك عبد من أهل مكة (152) وبين ابن حبيب سبب ذلك تن قريش تعبد صنم صاحب بني كتانه، وبنو كتانه يعبدون صنم صاحب قريش، وكانت العرب تعظم هذا المجتمع عليه التي تجتمع إليها الناس كل سنة مرة (153) وربما إن ابن حبيب انه يعلم ان صنم مناة هو للأنصار وربما رجال الفقه وغيرهم منه تلك الرواية (154)، حيث ذكر مالك، عن هشام بن عروة عن أبيه قال: قل لعائشة أم المؤمنين، وأنا يومئذ حديث السن أرايت قول الله تبارك وتعالى... إن الصفا والمروة - من شعائر الله فمن حج البيت أو اعتمر فلا جناح عليه أن يطوف بهما - فما على الرجل شيء إن لا يطوف بهما. فقالت عائشة: كلا لو كان كما تقول، لكانت فلا جناح عليه أن لا يطوف بهما. إنما أنزلت هذه الآية في الأنصار، كانوا يهلون مناة، وكانت مناة قديد، وكانوا يخرجون أن يطوفوا بين الصفا والمروة (155).

أما صنم اللات، فيذكر ابن الكلبي أن موقعه بالطائف (156)، وهو على شكل صخرة مربعة، وكان سدنتها بنو عتاب بن مالك وهم من ثقيف (157)، وكانت قريش وجميع العرب تعظمها (158).

الملاحظ على النص أن ابن الكلبي أطلق صفة الجميع على العرب، دون أن يذكر شيئاً وهو قد يكون صائبا في رأيه لاسيما إذا عرفنا إن اللات كانت تعبد عند البابليين وتمثل لهم فصل الصيف، وعرفت عند الأنباطيين حيث وردت في النقوش النبطية في صلخد (159)، وكانت لها معابد في معظم أنحاء المملكة النبطية وينسب لها إقامة معبد في بصرى (160)، وفي مناطق أخرى من بلاد الشام (161).

وكذلك عبد الصفاوين (162) اللات وكانوا يمثلونه بحجر أبيض اللون وقد يكون لهذا اللون دلالة العميقة في نفوس العرب (163) كما ورد اسم اللات في النقوش التدمرية التي تعود إلى سنة 115م، وكان هناك شخص يدعى عيار (زعيم بني مازن) قد أدخل عبادة الالهة اللات، كما أدخل اسم اللات في أسماء أعلامهم (تيم اللات، وعبد اللات، ووهب اللات) (164) كما عبد اللحيانيون، وإن موطنه كانت سوريا القديمة، ومنها انتشرت إلى حوران وسيناء ولحيان ومن ثم تعرف عليها عرب الجنوب (165). وهو يتوافق مع الحضريين حينما سمو الالهة اللات (بعلشمين) سيدا السموات وبنوا الإيوان المعروف بـ(خلوة الشمس) وهو واحد من الكعبات المشرفة عند العرب قبل البعثة النبوية الشريفة وكذلك وجد في الكتابات الحضرية أسماء أشخاص مثل (جرم اللات، زيد اللات) (166).

من هذا نستدل على إن الكلبي كان دقيقاً في بيان هذا الصنم وعبادته حينما قال عبد من العرب، ويبدو كذلك إن عبادة الالهة الشمس كان مقرونا باللات، وهي عبادة طبيعية لمجتمع أخذت عليه طابع عبادة الظواهر الطبيعية لاعتقادهم أن قوتهم مستمدة منها.

ثم يذكر ابن الكلبي في كتابه عن اللات، انه كان يهودي يلت (167) عندها السوق (168)، دلالة على أن الرجل ثقيف غمز وطعن في ثقيف، وقد غمز بها في أمور أخرى، وبين على إن سبب هذا الغمز يعود إلى المنافسة التي كانت موجودة بين أهل الطائف وأهل مكة ثم إلى الكراهية الشديدة التي حملها أهل العراق وأهل الحجاز وغيرهم للحجاج لأعماله

القاسية⁽¹⁶⁹⁾ من هذا النص ندرك انه اللات كان صنم يجمع عنده اليهودي والوثني ربما لشهرته الواسعة آنذاك ومنزلته في نفوس العرب.

أما صنم العزى، فذكر ابن الكلبي ثم اتخذوا العزى وهي أحدث من اللات ومناة، وذلك إني سمعت بهما قبل العزى، ويضيف أيضا "إن العزى كانت بواد من نخلة الشامية يقال لها حراض⁽¹⁷⁰⁾، بإزاء الغمير، عن يمين المصعد إلى العراق من مكة، وذلك فوق ذات عرق⁽¹⁷¹⁾ إلى البستان⁽¹⁷²⁾، فبنى عليها بسا وكانوا يسمعون فيه الصوت وكان أعظم الأصنام عند قريش⁽¹⁷³⁾.

وحينما نقرأ في كتاب الأصنام لأبن الكلبي حول قدسية الصنم العزى، نجد التناقض في كلامه، فهو أولا يذكر: ولم تكن قريش بمكة ومن أقام بها من العرب يعظمونه شيئا من الأصنام إعظامهم العزى، ثم اللات، ثم مناة...، فأما العزى فكانت قريش تخصها دون غيرها بالزيارة والهدية، وكانت تقيف تخص اللات كخاصة قريش للعزى وكانت الأوس والخزرج تخص مناة كخاصة هؤلاء الآخرين، وكلهم كان معظما لها أي للعزى⁽¹⁷⁴⁾.

السؤال هو كيف يكون صنم العزى أحدث من بقية الأصنام أذن، لاسيما وان ابن الكلبي يذكر أنني سمعت، ولم يبين مصدر سمعه لذلك لا يمكن القبول به بسبب:

أن اللات والعزى هما كوكبين، كوكب الصباح وكوكب المساء⁽¹⁷⁵⁾، أي إنهما مترادفان في الوجود، وتمثل نجمة الصباح (الزهرة) عند اللحيانيون، وتقارن بالآلهة عشتار ابن الآلهة سين عند البابليين وهي نفسها الزهرة المعروف عند عرب الجنوب بعثتر، وكذلك عبتت عند أهل الشام وبنوا لها العديد من المعابد منها معبد عين السلالة في وادي رم⁽¹⁷⁶⁾. لذلك نرى أن العزى عبد في بلاد العرب بشكل واسع، لاسيما وأنه مقرونا "بالآلهة الزهرة التي عبتت عند أهل العراق وعرب الشمال والجنوب، وهذا يدل أنهما مترادفان في العبادة.

ثالثا: أشهر الأصنام في الكتاب.

ذكر ابن الكلبي عدد كبير من الأصنام، قد عبدها العرب قبل البعثة النبوية الشريفة، وهي كتبت ضمن مفردات البحث، لذا ندرج أدناه الأشهر منها وهي:

1. هبل:

ذكر ابن الكلبي وكانت لقريش أصنام في جوف الكعبة وحولها، وكان أعظمها عندهم هبل، وكان فيما بلغني إنه من عقيق أحمر على صورة إنسان مكسور اليد اليمنى، أدركته قريش كذلك فجعلوا له يد من ذهب⁽¹⁷⁷⁾.

الملاحظ على النص أن أمر ذكره عند ابن الكلبي كان فيما بلغه دون أن يبين من هي الشخصية المبلغه، فضلا عن قوله أدركته قريش يوضح انه صنم قديم في حياة العرب قبل البعثة إلا انه لم يوضح ذلك.

أحد الباحثين المحدثين ذكر إن هبل هو الإله بعل، وأن أصل الكلمة عبراني (هبل)⁽¹⁷⁸⁾، وهو أكبر أصنام الفينيقيين الكنعانيين⁽¹⁷⁹⁾ ومن جاورهم، والهاء في (هبل) هي أداة التعريف العبرية ويظهر أن العرب استعاروها من غيرهم من الأمم باسمه الأصلي (هبل). أما العين فكان إهمالها بالاستعمال لأن الكلدانيين⁽¹⁸⁰⁾ كانوا يلفظون (بل) والمؤابيين⁽¹⁸¹⁾ يلفظون هبل بدلا من بعل فلعل الاسم نقل كما كان يلفظ عند المؤابيين.

وبعل معروف بأنه اله قمري، حيث هو سيد السماء، لذا فلفظته متكونة من مقطعين (هب - ايل) يعني هبة ايل وهو أيضا اله قمري مشهور لدى القبائل الجزرية وبذلك يكون صفة للإله القمر⁽¹⁸²⁾.

ونقل عبد المعيد خان عن دوزي ات بعل الإسرائيلي هو هبل القرشي في مكة⁽¹⁸³⁾ وأن الإغريق في القرن السابع ق. م، أخذوه وسموه أدونيس وكان اسمه البابلي تموز ويلقب بالمردوخ⁽¹⁸⁴⁾، من هذا يظهر إن عبادة الصنم هبل كان في شمال شبه الجزيرة العربية قبل مكة، وهو ما ذكره ابن الكلبي حينما قال أدركته قريش.

2- ذو الخلصة:

من أصنام العرب قبل البعثة النبوية الشريفة، ذكره ابن الكلبي وقال في وصفه: وكان مروءة بيضاء منقوشة عليها كهينة التاج، وكانت بتبالة بين مكة واليمن، على مسيرة سبع ليال من مكة، وكان سدنتها بنوا أمامه من بأهله بن أعصر، وكانت خثعم وبجيله وأزد السراة ومن قاربهم من بطون العرب من هوازن تعظمه وتهدي لها⁽¹⁸⁵⁾.

ويذكر ابن الكلبي في موضع آخر إن لصنم ذو الخلصة ثلاث أقداح هي (الأمر، الناهي، المتربص)⁽¹⁸⁶⁾ ومن أراد منهم الإغارة أو أخذ الثأر استقسم عنده⁽¹⁸⁷⁾. ولم يذكر ابن الكلبي أكثر من هذا.

لذلك يذكر على إن ذو الخلصة (والخلص) هو الطاهر في لغة اليمن، وكان الزهرة يلقب بالطاهر لأنه صبي ولما أصبح في الشمال أنثى قيل ذو الخلصة⁽¹⁸⁸⁾، ثم عبد المعبد خان ذكر إن الخلصة في اللغة نبت طيب الريح يتعلق بالشجر، وله أوراق غير رقاق مدورة واسعة وله ورد كورد المرووان، وهذا النوع من الشجر يسمى العبلاء، كما إن المروة البيضاء من الحجر الأبيض تسمى كذلك العبلاء فليست ذو الخلصة إلا نوعاً من تطور عبادة الشجر أو الحجر وانتشرت عبادته بين مكة واليمن في تبالة⁽¹⁸⁹⁾.

وإذ قبلنا بهذه الآراء فهذا يدل لنا على أن ذو الخلصة هو صنم خاص للناس، البدو وليس لغيرهم والسبب أولاً إن موقعه بين مكة واليمن، أي بعيداً عن الحواضر العربية، ثم أن معنى التسمية هو بالعبلاء ما بين الشجر والحجر وهو وصف طبيعي للإنسان البدوي.

3- أسعد.

بين ابن الكلبي إن رجل من بابل وقف على صخرة (سعد) ليتبرك بها، فلما أدناها منه، نفرت منه الإبل، وكان يهراق منه الدماء فذهبت في كل وجه وتفرقت عليه، فأخذ هذا الرجل حجراً ورمى به الصنم، وقال له:

لا بارك الله فيك ألها، أنفرت علي ابلي، ثم أخذ يجمع الإبل وانصرف وهو يقول:

أتينا إلى سعد ليجمع شملنا فشتتنا سعد فلا نحن من سعد

وما سعد إلا صخرة في تتوفه من الأرض لا يدعو لغي ولا رشد⁽¹⁹⁰⁾

من النص يبدو إن هناك عدم رضا وقناعة من رجل بابل حول صنم سعد، رغم إن ابن الكلبي لم يذكر اسم هذا الشخصية البابلية، كما انه لم يوضح هل رجل بابل جاء إلى سعد للعبادة أم وجده في الطريق، لأن هناك فرق شاسع في المسافة ما بين بابل وساحل جدة⁽¹⁹¹⁾ دون أن ذكر ابن الكلبي سبب مجيئه إلى سعد.

بينما يذكر أحد الباحثين المحدثين إن صنم سعد هو النجوم والكواكب، وإن سعد هو لقب للإله القمر من خلال مقارنة نقش لا مريء القيس فيه اسم الإله سعد مع نقش لملك اليمن وآخر لملك الحبشة وجميعها تعطي الانطباع إن الإله سعد هو ذاته اله القمر⁽¹⁹²⁾.

وهذا ما دفع عبد الحميد خان في قوله إن الأساطير التي نسجت حول الجبال والآبار والأشجار تدل على إن الوثنية المحلية تزدهر في تقديس الأشياء التي استفاد بها العربي البدوي⁽¹⁹³⁾. وهذا ما يؤكد إن مجيء رجل بابل إلى سعد ربما هو تأثير الحضارة المجاورة (في شبه جزيرة العرب) ربما انه وجد أهل ساحل جدة يعبدون سعد ويحجون إليها، ففعل مثلهم.

4- الأقيصر:

وكان هذا الصنم إليه قضاة ولخم وجذام وعامله وغطفان، ويقع في مشارف الشام، وكانوا يحجون ويحلقون رؤوسهم عنده⁽¹⁹⁴⁾ دون أن يذكر شيئاً، بينما أحد الدارسين المحدثين بين إن الأقيصر يعني الملك وكان ملوك اليمن يعتقدون أنهم أبناء الزهرة وهم يمثلونه⁽¹⁹⁵⁾.

كعبات العرب:

اتخذت العرب مع الكعبة طواغيت، وهي بيوت تعظمها كتعظيم الكعبة، لها سدة⁽¹⁹⁶⁾، وحجاب⁽¹⁹⁷⁾، وتهدى لها كما تهدي إلى الكعبة وتطوف بها كطوافها بها وتتحر عندها، وهي تعرف فضل الكعبة عليها لأنها كانت قد عرفت أنها بيت نبي الله إبراهيم (ع) ومسجده⁽¹⁹⁸⁾.

أن منزلة الكعبة لها قدسية عند الأمم الماضية، فذكر الرضي، هناك بيوت سبعة كانت هي بيت على رأس جبل بأصهبان على ثلاث فراسخ من مدينتها، فكانت فيه أصنام أخرجها كشتاسب⁽¹⁹⁹⁾ الملك إلى عجن وجعله بيت نار، وبيت بملسان من أرض الهند وبه أصنام، وبيت سدوسان من الهند، وهي بيتان عظيمان عندهم يأتونهما في أوقات من السنة. وبيت النوبهار⁽²⁰⁰⁾ الذي بناه منو شهر⁽²⁰¹⁾ بمدينة بلخ⁽²⁰²⁾ من خراسان⁽²⁰³⁾ على اسم القمر، فلما ظهر الإسلام خربه أهل بلخ، وبيت عمدان⁽²⁰⁴⁾ الذي بمدينة صنعاء من مدن اليمن، وكان الضحاك بناء على اسم الزهرة وخربه عثمان بن عفان، وبيت لزحل وبيت كاووسان بناء كاووس الملك بناء اعجبا على اسم شهر المدينة فرعان من مدن خراسان⁽²⁰⁵⁾. وكذلك بين الطباطبائي إن الهنود كانوا يعظمون الكعبة ويقولون إن روح سيفا وهو الاقنوم الثالث عندهم حلت في الحجر الأسود حين زار مع زوجته بلاد الحجاز، وكذلك الصابئة من الفرس والكلدانيين يعدونها أحد البيوت السبعة المعظمة، وكان الفرس يحترمون الكعبة زاعمين أن روح هرمز حلت فيها وربما حجوا إليها زائرين، وكانت اليهود يعظمونها ويعبدون الله فيها على دين إبراهيم (ع) وكان بها صور وتمثال منها تمثال إبراهيم وإسماعيل وبأيديهما الأزلام ومنها صورتا العذراء والمسيح⁽²⁰⁶⁾.

وقد ذكر على إن للعين أهمية كبرى في تقييم المعبد وفي نشر العبادة وفي تكوين شخصية الإله رب المعبد فيما بين الناس، فكما إن قيمة الإنسان بملبسه وبأناقته وبحسن مظهره، كذلك تكون قيمة المعبد بضامته وبما يزين به من نقوش وزخارف وبما يعلق على الموضع المقدس من ذهب أو فضة وأحجار كريمة، فالمعبد الضخم يدل على قوة الإله وقدرته في نظر من ينظر بعينه لا بعقله إلى قيم الأمور، أي في نظر السواد وهم الكثرة الغالبة ولذلك يجلبهم إليه، وتلقى ضخامة المعبد في نفوس عابديه وهم يشعرون أنهم أمام بيت اله حقا، لما فيه من روعة ولما تفوح في داخله من روائع الطيب والبخور لذلك حرص رجال الدين على جعل معابدهم ضخمة فخمة لتجلب لها أكبر عدد ممكن من المتعبدین⁽²⁰⁷⁾. بل ذهبوا إلى أكثر من هذا حين نجد بعضهم يدافعون عن بيوتاتهم بالمكر والخداع أحيانا، في سبيل الدفاع عنها، فذكر الصالحي عندما خرج ابرهه يريد مكة حتى مر بالطائف⁽²⁰⁸⁾، فخرج إليه مسعود بن معتب⁽²⁰⁹⁾ في رجال من ثقيف فقالوا: أيها الملك إنما نحن عبيدك سامعين لك مطيعون وليس لك عندنا خلاف وليس بيتنا البيت الذي تريد يعنون اللات وهو بيت الطائف كانوا يعظمونه نحو تعظيم الكعبة، إنما تريد البيت الذي بمكة ونحن نبعث معك من يدلك عليه، فتجاوز عنهم فبعثوا معه أبا رغال⁽²¹⁰⁾ يدلّه على الطريق إلى مكة فخرج ابرهه ومعه أبو رغال حتى أنزله بالخميس⁽²¹¹⁾ من مكة⁽²¹²⁾.

أولا: البيوتات

جمع ابن الكلبي في كتابه البيوتات والكعبات والكنائس تحت عنوان البيوتات أو المحجات ولوجود الفارق بينهم، لذلك وجدنا دراستها كل على حده في ذكرهم حسب الترتيب الأكثر في كتابه لذا بدأنا بالبيوتات، وأشهرها في كتابه هو:

1. بس:

بناه ظالم بن أسعد، وكان بواد من نخلة الشامية، يقال له حراض بإزاء الغمير، عن يمين المصعد إلى العراق من مكة، وذلك فوق ذات عرق إلى البستان بتسعة أميال وكانوا يسمعون فيه الصوت⁽²¹³⁾. دون أن يذكر من سند هذا النص، فضلا عن عدم ذكر لماذا تم بناءه من قبل ظالم، لكن أحد الدارسين المحدثين بين إن قبيلة غطفان هي من كانت تحج إلى هذا البيت، وبناءه ظالم لما رأى قريشا يطوفون بالكعبة ويسعون بين الصفا والمروة، فذرع البيت وأخذ حجرا من الصفا والمروة وبني في قومه بيتا، فأغار عليه زهير بن جناب الكلبي فقتله⁽²¹⁴⁾.

2. ريام:

بيت لحمير يقع في صنعاء، كان أهلها يعظمونه ويتقربون عنده بالذبايح أيام تبع، وحين انصرف تبع من مسيرة إلى العراق، قدم معه حبران صحباه من المدينة، فأمره الحبران بهم رثام، فأجابهما شأنكما به فهدهما⁽²¹⁵⁾. من النص يبدو إن أهل حمير قد اتخذوا هذا البيت شأنهم شأن القبائل الأخرى، دون أي اعتبار لهذا البيت والدليل أنهم لحقوا باليهودية الجديدة وتركوا الوثنية، وأيضا يفرز دور الأحبار اليهود في تغيير أفكار أهل حمير عن الوثنية إضافة إلى أن تبع لم يدافع عن هذا البيت عندما قدم الحبران طلبا "لهدمه".

3. رض:

ذكر ابن الكلبي إن بعض الرواة ذكروا إن رض كان بيتا لبني ربيعة بن كعب بن سعد بن مناة فهدهم المستوغر⁽²¹⁶⁾ وقال فيه شعرا .

ولقد شددت على رضاء شدة فتركته تلا تتازع إسحما

ودعوت عبد الله في مكروها ولمثل عبد الله يغشى المحرما⁽²¹⁷⁾.

في النص أعلاه عدة أسئلة منها من هم بعض الرواة ليتسنى لنا معرفة صحة النص من عدمه، ثم إن ما قاله المستوغر في الشعر دليل على إسلامه، وهذا ما يجعلنا نقول انه لجأ إلى هدمه بعد إن أخذ الإسلام أرضا واسعة في شبه جزيرة العرب.

4. سقام:

بيت للعزى بودي حراض بنته قريش⁽²¹⁸⁾، وحجوا إليه ويضاهون به الكعبة، وقال فيه أبي جندب الهذلي في حب امرأة له:

لقد حلفت جهدا يمينا غليظة يفرع التي أحمت فروع سقام

لئن أنت لم ترسل ثيابي فانطلق أياديك أخرى عيشنا بكلام
يعز عليه حرم أم حويرث فأمسى يروم الأمر كل مرام⁽²¹⁹⁾.

5. الحوراء:

ذكر ابن الكلبي أن رجلا من جهينة يقال له عبد الدار بن حديب قال لقومه، هلم نبني بيتا "نضاهي به الكعبة ونعظمه حتى نستميل كثيرا من العرب فأعظموا وأبوا عليه⁽²²⁰⁾.

من خلال النص يبدو أن ابن الكلبي بين سبب البناء للحوراء لكنه لم يذكر موضعها، فضلا: انه قد اهتم بالبيوتات المعروفة عند العرب، ولم بين كيف كانت البيوتات عند الناس أصحاب الخيام والوبر.

يذكر الزبيدي أن الحوراء موضعها عند جبل قودم قرب المدينة⁽²²¹⁾، ثم إن القبائل المتحركة كانت دائما "بحثا" عن الغزو والكلاء والماء، وبطبيعة أمرهم كانوا ينقلون معهم آلهتهم وعند استقرارهم في مكان ما يكون استقرار لبيوت عبادتهم، لذا يذكر على إن بيوتات عبادتهم تكون دون المحجات في الأهمية والدرجة لأن الآلهة لم تختبرها لنفسها، ولم تنص على اسمها وإنما هي دور عبادة أقامها الناس تقريبا "إلى تلك الآلهة⁽²²²⁾.

ثانياً: كعبات العرب:

ذكرنا سابقا البيوت عند العرب وبيننا إن هناك بيوت خاصة بأصنام القبائل العربية، لكن بعض قبائل العرب اتخذ الكعبات بدلا من البيوت كونها أكثر ثرا من غيرها، وليتفاخر بها على غيرهم.

تميزت الكعبات عن البيوتات بأنها كانت فيها أصنام هذه البيوتات بل مجملها لقدسية الأصنام عند قبائلهم، وربما جعلوا في الكعبات نسخا ثانية لأصنامهم بدلالة إن الرسول محمد "صلى الله عليه وآله وسلم" عندما فتح مكة أمر بتحطيم الأصنام حول البيت، والتي بلغت 360 صنما⁽²²³⁾ ومن أشهرها في الكتاب هي:

1: كعبة نجران:

وكان بنو الحارث بن كعب يعظمونها، وهي إلي ذكرها الأعشى، وقد زعموا أنها لم تكن كعبة عبادة إنما كانت غرفة لأولئك القوم الذين ذكرهم ودليله فيما جاء به ابن الكلبي انه لم يسمع لبني الحارث شعرا تسموا به⁽²²⁴⁾. النص أعلاه فيه أمور منها إن ابن الكلبي اعتمد على الأعشى في ذكرها، ونقل أخبار عن مجموعة الذين وصفهم (زعموا) دون أن يذكر منهم هل هم بنو الحارث أم غيرهم ليتسنى لنا معرفة حقيقة وجود هذه الكعبة، ثم يضيف أنها لم تكن بيت عبادة ودليله في هذا بأنه لم يسمع شعرا" فيها، أي انه اعتمد على الشعر في بيان هذه الكعبة دون غيره من الإسناد وهو قد يكون تجاهل القرآن الكريم الذي بين في سورة المائدة وجود هذه الكعبة في قوله تعالى " فمن حاجك فيه من بعد ما جاءك من العلم فقل تعالوا ندع أبناءنا وأبناءكم ونساءنا ونساءكم وأنفسكم ثم نبتهل فنجعل لعنت الله على الكاذبين"⁽²²⁵⁾.

2: كعبة أباد:

كان لأباد كعبة أخرى بسنداد من أرض بين الكوفة والبصرة في الظهر وهي التي ذكرها الأسود بن يعفر⁽²²⁶⁾، وقد سمعت أن هذا البيت لم يكن بيت عبادة، إنما كان منزلا شريفا⁽²²⁷⁾. الملاحظ على ما ذكره ابن الكلبي انه يذكر الكعبة ويحدد موضعها وإن مصدره فيها هو الأسود بن يعفر، وبين انه قد (سمع) دون أن يذكر من أين سمع انه لم يكن بيت عبادة لبيان أمره عند علماء الجرح والتعديل لمعرفة هل هو من الثقات أم لا. ثم يذكر انه كان منزلا شريفا وهي التي لا يمكن القبول به لأسباب منها أن بيوت الشرف عند العرب قبل البعثة النبوية لماذا اختص هذا البيت بالشرف وهو يضاهي الكعبة رغم وثنيته، فضلا" عن ابن الكلبي لم يذكر هذه الشخصية التي أعطت للبيت كنية الشرف لبيان مدى صحة ما جاء به ابن الكلبي في كتابه. لذلك يبدو انه كعبة لأباد بينه ابن الكلبي لكل من جاء من بعده لاسيما أحد الجغرافيين الذي وصفه بالقصر الذي تحج إليه العرب استنادا إلى قول الشاعر الأسود بن يعفر:

أهل الخورنق والسدير وبارق والقصر ذي الشرفات من سنداد⁽²²⁸⁾

ثالثا: الكنائس عند ابن الكلبي:

مما ذكره ابن الكلبي في كتابه عن الكعبات هي الكنائس إذ قال (وقد كان ابرهه الحبشي قد بنى بيتا بصنعاء، كنيسة سماها القليس⁽²²⁹⁾، بالرخام وجيد الخشب المذهب⁽²³⁰⁾)، وكتب إلى ملك الحبشة (اني قد بنيت لك كنيسة لم يبن مثلها أحد قط. ولست تاركا العرب حتى أحرف حجهم عن بيتهم الذي يحجون اليه). فبلغ ذلك بعض نساء الشهور، فبعث رجلين من قومه وأمرهما أن يخرجوا حتى يتغوطا فيها، ففعلا. فلما بلغه ذلك غضب وقال: من اجتراً على هذا؟ فقبل بعض أهل الكعبة. فغضب وخرج بالفيل والحبشة فكان من أمره ما كان⁽²³¹⁾.

هذا النص لا يمكن الوثوق به لأسباب منها، أولهما هل أن من المعقول يخرج رجلان من مكة إلى اليمن ليحدثا في القليس التي بناها ابرهه تحدي له، في الوقت الذي كان العرب لا يمثلون قوة جيش تستطيع التحدي والتصدي لقوته، وثانيهما، إذا كان صحيح عملهم هذا، وإذا عرفوا انهم من العرب ومن أهل مكة بالذات، لماذا دعواهم يخرجون دون قتلهم لأن فعل ما فعل في بيت عبادتهم، ثم إن العرب قد انشغلوا بأمر التجارة بين الشرق الأدنى القديم والبيزنطيين فكيف يلجؤون إلى ممارسة هذا العمل الذي قد يلغي مصدر حياتهم الاقتصادية.

لذا أن روايته غير دقيقة وإنها كنيسة خاصة بالنصارى ولا يستطيع أجبار دون غيرهم من الشرائع بالدخول إليهم ما لم تتولد في النفس الإنسانية الحقيقة والقناعة بالمبدأ أو الدين الذي يختاره.

رابعا: الأنصاب:

في اللغة بمعنى أعلام، وهو علم ينصب في الأماكن التي تحتاج إلى علامة يهتدي بها الضال، ويقال أعلمت على كذا أي جعلت له علامة⁽²³²⁾. وهو على ما يبدو فمن الحرم الذي جعله الله تعالى في الحرمة تشريفا له.

فيذكر ابن الكلبي أن العرب استهترت في عبادة الأصنام، فمنهم من اتخذ بيتاً ومنهم من اتخذها صنماً، ومن لم يقدر عليه ولا على بناء البيت، نصب حجراً أمام الحرم وأمام غيره، مما استحسن، ثم طاف به كطواف بالبيت وسموها الأنصاب⁽²³³⁾ وهذه الأنصاب هي تعبير عن الواقع الاقتصادي الفقير في بعض قبائل العرب التي لا تستطيع بناء بيت أو كعبة يحجون إليها، فضلاً عن العرب كانوا يحاولون التقرب إلى الحرم ولو بأبسط العلامات (الأنصاب) لذلك كانوا يطوفون حولها أسابيع كما يطاف بالكعبة⁽²³⁴⁾. وسموا الأنصاب في بعض الأحيان الغيغ⁽²³⁵⁾. ولم يبقوا عند هذا الحد في ممارسة طقوسهم الدينية بل ذهب بعضهم إلى إن، يكون قسمه بالغيغ لذلك ذكر ابن الكلبي إن أبو فراس خويلد بن مرة الهذلي الشاعر المعروف وهو يهجو رجل تزوج امرأة جميلة يقال لها أسماء:

لقد انكحت أسماء لحي بقيدة من الادم اهداها أمرؤ من بني نغم
رأى قدعا في عينها اذ يسوقها إلى غيغ العزى فوضع في القسم⁽²³⁶⁾.

لذا فالأنصاب أحجار قدست عند العرب قبل البعثة النبوية الشريفة، فقدمت لها القرابين والهدايا من ذهب وفضة وأحجار كريمة، وذكرها ابن الكلبي في كتابه الأصنام ربما لعلاقتها القوية بالأصنام، باعتبارها الأنصاب والأصنام يهدى لها وهو يتوافق مع ما جاء به القرآن الكريم في قوله تعالى "حرمت عليكم الميتة والدم ولحم الخنزير وما أهل به،...، وما ذبح على النصب وان تستقسموا بالأزلام ذلكم فسق"⁽²³⁷⁾، وقوله تعالى "يا أيها الذين آمنوا أنما الخمر والميسر والأنصاب والأزلام رجس من عمل الشيطان"⁽²³⁸⁾ **خامساً: الأزلام:-**

مفردتها زلم بضم الزاي، وهي السهام التي كان أهل الجاهلية يستقسمون بها⁽²³⁹⁾. وقد ذكرها ابن الكلبي في كتابه وقال أن في جوف الكعبة، قدامه سبعة أقدح مكتوب في أولها، صريح، والآخر ملصق، فإذا شكوا في مولود، أهدوا له هدية، ثم ضربوا بالقداح فان خرج صريح ألحقوه وان خرج ملصق دفعوه.

وهناك قدح على الميت وقدح على النكاح وثلاثة لم تفسر على ما كانت عليه⁽²⁴⁰⁾. ويبدو إن ابن الكلبي ما حصل عليه من معلومات حول الأزلام هكذا، أو أنه أشار إلى الأزلام دون تفاصيلها المهمة باعتبار إن كتابه يحمل الأصنام لذلك لم يهتم بهذا الأمر، أو ربما إن ما وجد هكذا وبقيّة المعلومات التي ذكرها أحد رواته كانت أكثر إيضاحاً حينما ذكر إن القداح الأول مكتوب عليه الله عز وجل، وعلى الثاني لكم، والثالث عليكم، والرابع نعم، والخامس منكم، والسادس من غيركم والسابع الوعد⁽²⁴¹⁾. وللحضر والسفر سهران أيضاً، فكانوا إذا أرادوا الخروج إلى وجه ضربوا القداح فان خرج القدح الأمر نفذ الرجل لوجهه راجياً السلامة والصنع، وإذا خرج القدح الثاني أمسك عن الخروج خائفاً النكبة والجائمة⁽²⁴²⁾.

وكان العرب يفتخرون بتقديم العتيرة إلى الأزلام ويرون أنه من فعال الكرم والشرف ولهم في هذا أشعار كثيرة⁽²⁴³⁾ وبالرغم من قدسية الأزلام عند العرب إلا أنه ليس كلهم ملتزمون بذلك⁽²⁴⁴⁾. ثم أن هذا التفاؤل والتشاؤم عندهم بالأزلام هو نوع من الوثنية والشرك بالله تعالى في قوله تعالى ".... وما ذبح على النصب وان تستقسموا بالأزلام ذلكم فسق"⁽²⁴⁵⁾ وبين الله تعالى أنه من عمل الشيطان في قوله "يا أيها الذين آمنوا أنما الخمر والميسر والأنصاب والأزلام رجس من عمل الشيطان"⁽²⁴⁶⁾ لذلك نقول أن الأزلام والأنصاب كلها إشراك بالله.

الديانات السماوية وعبادة الجن والأشجار:

أولاً: التوحيد

ذكر ابن الكلبي في كتابه أن العرب عبدوا آله مختلفة كل وحسب تفكيره وقناعته دون أجباراً أو أكرهاً، فقال إن أولاد معد⁽²⁴⁷⁾ كانوا على بقية من دين النبي إسماعيل (ع)، وكانت ربعية⁽²⁴⁸⁾ ومضر⁽²⁴⁹⁾ على بقية من دينه⁽²⁵⁰⁾. أن هذا النص فيه افتقار إلى عدد كثير من الأسئلة منها، هل كان كل من أولاد معد وربعية ومضر على دين إسماعيل (ع)؟ وهل كان ابن إسماعيل هو نبذ عبادة الأوثان والامتناع عن أكل الذبائح المقدمة للآلهة، وترك وأد البنات؟ فهل يا ترى أن شريعة دين النبي إبراهيم (ع) في هذه الأمور فقط؟

لذا الذي يبدو انه أطلق عليهم صفة عامة دون أن يذكر الدليل القاطع من خلال نصا قرآنيا، أو حديث نبوي شريف، لذلك لا يمكن القبول بهذه الروايات التي تعطي صفة العموم على الكل، ثم حتى انه استشهد بشخصية زيد بن عمر بن نفيل وقوله:

تركت اللات والعزى جميعا كذلك يفعل الجلد الصبور
فلا العزى أدين ولا ابنتيها ولا صنمي بني غثم أزور
ولا هبل أزور وكان ربا لنا في الدهر إذ حلمي صغير (251)

الذي يتضح إن زيد بن عمرو وجد في عبادة الأصنام تحقير للإنسان ليس إلا، بل هناك من أصحاب السير يذكرون بأن زيد بن عمرو كان على دين النصارى (252)، وهو ما أكدته أحد الباحثين المحدثين (253)، وكذلك انه قتل وهو يبحث عن الدين الحق لدى عودته في طريق مكة (254).

كذلك لا يمكن القبول بهذا الكلام لما بيناه من الأسباب، ولكن وحين نعود إلى ما ذكره ابن الكلبي من الموحدون العرب قبل البعثة النبوية، فانه يذكر انه كان لمزنية (255) صنم يقال له نهم (256)، وكان سادن (نهم) يسمى خزاعة بن عبد نهم (257) لما سمع بالنبي محمد صلى الله عليه وآله وسلم ثار إلى الصنم فكسره، وأنشأ يقول:

ذهبت إلى نهم لأذبح عنده عتيرة نسك كالذي كنت أفعل
فقلت لنفسي حين راجعت عقلها أهذا اله أيكم ليس يعقل ؟
أبيت فديني اليوم دين محمد اله السماء الماجد المتفضل

ثم لحق بالنبي صلى الله عليه وآله وسلم وضمن له إسلامه (258). وبهذا النص الصريح نعلم إن ابن الكلبي قد جمع في كتابه كل ما وقع في يديه آنذاك.

- اليهودية:

ذكر ابن الكلبي إن همدان (259) قريو من صنعاء واختلطوا بحمير (260)، فدانوا معهم باليهودية أيام تهود ذو نواس (261)، فتهودوا معه (262).

من هذا النص يبدو إن بعض قبائل العرب اتخذت الشريعة اليهودية كديانة لهم لكن دون إن يذكر ابن الكلبي الأسباب التي جعلت من هذه القبائل أن تلجأ إلى هذه الشريعة دون غيرها، فضلا عن أنهم باتخاذهم هذه الشريعة هم أقرب إلى التوحيد من عبادة الأوثان.

لذا يبدو ان هنالك مجموعة من الأسباب لاتخاذ هذه القبائل الشريعة اليهودية دون غيرها:-

1. العامل الاقتصادي: وهذا يور بسبب التعامل التجاري ما بين العرب واليهود، أدى إلى الاحتكاك وتداخل العشائر والمعتقدات الدينية ما بينهم، فوجد العرب أنها أفضل من عبادة الأوثان لذلك لجئوا إليها..
2. العامل السياسي، هو هجرة اليهود من مملكة يهوذا إلى شبه الجزيرة العربية لاسيما بعد أن تعرضوا إلى الهزيمة على يد الإمبراطور الروماني قسطنطين سنة 70م (263) فوجدوا في أرض الحجاز الاستقرار لاسيما بعد أن توفرت لها الأرض الخصبة والمياه الوفيرة في يثرب.
3. العامل النفسي، عندما وجد العرب إن أحد ملوك اليمن وهو ذو نواس قد تهود واضطهد نصارى نجران (264)، مما سبب الرهبة في نفوسهم لذلك لجئوا إلى الشريعة اليهودية لسببين أولهما أفضل من الشرك، وثانيهما، هو وجود أغلب الأحيار هم من اليهود، وهو ما ذكره ابن الكلبي حينما قال إن تبع انصرف إلى العراق ومعه الحبران فأمره أن يهدم رثام (265)، فوافق (266).

وليس في شبه الجزيرة العربية فحسب، ثم إن للقس والرهبان دورا كبيرا عندما يأتون أسواق العرب ويعطون ويبيشرون ويذكرون البعث والحساب والجنة والنار (267)، وهذا ما لم يوجد في الشريعة اليهودية باعتبار أنهم شعب الله المختار بل حتى من كان على دينهم من العرب ينظرون إليه بدرجة أقل من نظرة بعضهم إلى بعض، لذلك فوجد عدي بن حاتم في

النصرانية أملة المنشود لاسيما وان شرائعها توحيدية وتهدف إلى العدل والمساواة والإحسان، فضلا عن نظرتها إلى الآخرين من الشرائع الأخرى نظرة قد متساوية، لاسيما وان هذه الفترة كان العرب يتربون ظهور منقذ من شبه الجزيرة العربية، ومن العرب أنفسهم، لذلك لجئوا إلى النصرانية.

- النصرانية:

من الشرائع السماوية التي وجدت لها معتقد عند بعض قبائل العرب هي الشريعة النصرانية (المسيحية). وقد ذكر ابن الكلبي إن عدي بن حاتم (268) يومئذ قد عثر عند صنم الفلس، وفزع عدي من ما فعله مالك (269) بالصنم، فقال عدي انظروا ما يصيبه في يومه هذا، فمضت له أيام لم يصبه شيء، فرفض عدي عبادته وعبادة الأصنام وتتصر (270). السؤال هو إن ابن الكلبي لم يذكر شيئا عن النصرانية في قبائل العرب، وكيف أنقلت إليهم، ولماذا ذهب عدي بن حاتم الطائي إلى النصرانية بدلا من اليهودية، بل انه ذكر هذا النص لمجرد بيان وجود هذه الشريعة في شبه جزيرة العرب. يذكر الألوسي إن النصرانية كانت في ربيعة (271) وغسان (272) وبعض قضاة (273) وكأنهم تلقوا ذلك من الروم، فقد كان العرب يكثررون التردد إلى بلادهم للتجارة، وقد اجتمع على النصرانية في الحيرة (274)، قبائل شتى منها العباد (275)، وبنو تغلب (276)، من العرب الذين كانوا على قوة كبيرة (277)، وهذا يوضح لنا مدى انتشار النصرانية في أطراف الجزيرة العربية.

ثانياً: عبادة الجن:

نظر العرب قبل البعثة النبوية الشريفة إلى عبادة الجن على أنهم شفعاء يقربونهم إلى الله تعالى، إذ جاء في قوله تعالى "وانه كان رجال من الانس يعوذون برجال من الجن" (278)، وقول رسول الله "صلى الله عليه وآله وسلم " " انه كان نفر من الانس يعبدون من الجن فأسلم نفر من الجن واستمسك الانس بعبادتهم فنزلت اولئك الذي يدعون يبتغون إلى ربهم الوسيلة" (279).

وذكر ابن الكلبي إن بني مليح من خزاعة (270) كانوا يعبدون الجن (280)، وكذلك بين أن عمرو بن لحي الأزدي كان له جن (281). دون إن يذكر سبب هذه العبادة عند بعض القبائل.

ذكر القرطبي العرب يزعمون أن الجن تتراءى لهم (282). وأنهم ملائكة وكذلك أنهم بنات الله بدلالة قوله تعالى ((وجعلوا بينه وبين الجنة نسبا)) (283) وهذا ما جعل بعض المفسرين يحكمون على العرب على أنهم عبدوا الجن (284).

وهناك من قال إن الجن مخلوقات هوائية قادرة على التشكل بما تريد وإنهم أقوياء يفعلون ما يعجز عنه البشر، وان لهم قوى سحرية فخافوهم وعبدوهم (285)، لأنهم لم يكونوا يرجوا الخير منه، وكان يمثل قوة الشر وكان أشجع شباب العرب مثل تأبط شرا (286)، وعلقمة بن صفوان (287)، يقاتلونه ويتغنون نشيد الشجاعة إذا تغلبوا عليه (288).

من هذا يبدو إن هذه العبادة جاءت وحسب المعتقد الموجود آنذاك عند قبائل العرب، بعضهم كان يراها بأنها شفيعة لهم، وآخرون عبدوها خوفا من شهورها وهذا هو السائد في عقائد نفسية الإنسان العربي قبل البعثة النبوية الشريفة.

ثالثاً: عبادة الشجر:

كان بعض العرب يقدسون النخل ويعبدونه وكان أهل نجران يعبدون نخلة لهم عظيمة بين أظهرهم لها عيد في كل سنة.

فتح مكة:

يذكر ابن الكلبي لما ظهر رسول الله " صلى الله عليه وآله وسلم " يوم فتح مكة، دخل المسجد والأصنام منصوبة حول الكعبة، فجعل يطعن بسية قوسه في عيونها ووجوهها ويقول (جاء الحق وزهق الباطل ان الباطل كان زهوقاً) (289) ثم أمر بها فكفيت على وجوهها ثم أخرجت من المسجد فحرقت (290).

من هذا النص يبدو أن ابن الكلبي بين كيف تعامل الرسول محمد (صلى الله عليه وآله وسلم) مع الأصنام الموجودة داخل الحرم المكي، وكذلك في صفحات الكتاب بين هذه الشخصيات الإسلامية التي أرسلها لذا سوف ندرج أسمائها مع ذكرها وحسب تسلسل صفحات الكتاب.

1. إن الرسول محمد (صلى الله عليه وآله وسلم) أرسل الإمام علي بن أبي طالب (ع) إلى صنم (الفلس) فهدمه وأخذ ما كان لها، وكان ذلك بعد خروجه بأربع أو خمس ليال من المدينة⁽²⁹¹⁾.
 2. بعث الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم) المغيرة بن شعبه إلى صنم اللات في الطائف فهدمه وحرقها بالنار⁽²⁹²⁾.
 3. إرسال الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم) خالد بن الوليد إلى صنم العزى⁽²⁹³⁾.
 4. لما فتح الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم) مكة قدم عليه جرير بن عبد الله مسلماً، فقال له الرسول يا جرير إلا تكفيني ذا الخلصة، فقال بلى⁽²⁹⁴⁾.
 5. عندما أسلم بني منهب بعث الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم) الطفيل بن عمرو الدوسي فحرقه⁽²⁹⁵⁾.
 6. خزاعي بن عبد الله الذي ثار إلى الصنم وكسره بعد سماعه بالنبي محمد (صلى الله عليه وآله وسلم)⁽²⁹⁶⁾.
- دلالة على إن هناك من كان يؤمن بالتوحيد لكنه لا يستطيع أن يبوّح بذلك إلا بوجود رسول أو نبي.

منهج ابن الكلبي في كتابه الأصنام:

لم يتبع ابن الكلبي منهج واحد في كتابه، بل انه استخدم عدة موارد لهذا الكتاب، ربما لأنه اعتمد على الرواية الشفهية في كثير من الأحيان بدلالة:

1. وقد بلغنا أن رسول الله (صلى الله عليه وآله وسلم) ذكرها يوماً (العزى)، فقال أهديت شاة عفراء وأنا على دين قومي (297)، دون أن يذكر من هو المبلغ له.
 2. استخدم مصطلح (كانوا يقولون)⁽²⁹⁸⁾، دون أن يذكر من هم الذين يقولون.
 3. وقوله (فيما بلغني)⁽²⁹⁹⁾ أي انه اعتمد على ما ينقل إليه شفاهاً في تأكيد وجود هذا الصنم.
 4. ذكر ابن الكلبي (بعض الرواة)⁽³⁰⁰⁾ أيضاً دون معرفة من هم الرواة.
 5. يذكر (وقد زعموا)⁽³⁰¹⁾ ولا يذكر من الذين زعموا.
 6. وكذلك يذكر (حدثنا)⁽³⁰²⁾ دون ذكر اسم الشخصية المحدث له لبيان ثقته من عدمها عند علماء الجرح والتعديل.
- وتارة أخرى يستخدم ابن الكلبي منهجاً ثانياً هو سلسلة السند في بيان نقل نص معين وهو بهذا يكون قد أكد على طريقة نقل النصوص منها:

1. ينقل ابن الكلبي عن أبيه عن صالح ابن عباس⁽³⁰³⁾، وهذا قد يكون في أغلب سلسلة سنده.
2. يذكر ابن الكلبي حدثنا العنزي أبو علي قال حدثنا علي بن الصباح قال أخبرنا أبو المنذر⁽³⁰⁴⁾.
3. يذكر ابن الكلبي أخبرنا أبو سهيل الطائي عن عنزة الأخرس⁽³⁰⁵⁾.
4. وقد يذكر حدثني مالك بن حارثة الأجداري⁽³⁰⁶⁾.
5. أخبرني أبو سكين عن أبيه⁽³⁰⁷⁾.
6. تارة أخرى يذكر أخبرني أبي⁽³⁰⁸⁾.

ثالثاً: أحاديث الرسول محمد (ص):

استخدم ابن الكلبي في بيان مواضع بعض الأصنام وكيف نهايتها على يد الرسول محمد (صلى الله عليه وآله وسلم) بعد فتح مكة⁽³⁰⁹⁾، وربما لأنه حدث مشهور معروف كيف إن الرسول حطم الأصنام وأرسل من أرسل من أصحابه لكسر وهدم بعضها⁽³¹⁰⁾.

رابعاً: الشعر.

كثيراً ما استشهد ابن الكلبي بالشعر في بيان الصنم أو البيت، فيذكر مثلاً إن (فمن ثم لم أسمع يذكر رثام ولا نسر في شيء من الأشعار ولا الأسماء)⁽³¹¹⁾ وكذلك في كعبة نجران (لأنني لا أسمع بني الحارث تسموا بها في شعر)⁽³¹²⁾ أي أنه استخدم الشعر كدليل ثابت في بيان وجود البيت أو الصنم ربما بين مدى اهتمامهم به (الشعر) كونه لغتهم الشفهية آنذاك.

خامساً: النسب.

أحياناً يذكر ابن الكلبي في بيان عبادة الأصنام النسب فمثلاً يذكر في عبادة الأصنام كيف ان عوف بن عذرة بن زيد اللات بن ربيعة بن ثور بن كلب بن تغلب بن حلوان بن عمران بن الحاف بن قضاعة قد عبدو صنم ود⁽³¹³⁾ وهذا جاء نتيجة كونه عالم أنساب العرب وقبائلهم.

سادساً: الأوائل.

بين ابن الكلبي أن هناك أول من غير دين إسماعيل⁽³¹⁴⁾، وأول من نصب هبل⁽³¹⁵⁾، وإن امرؤ القيس أول من أحضره لصنم ذا الخلصة عندما أراد الإغارة على بني أسد⁽³¹⁶⁾، وإن عوف بن عذرة أول من تسمى باسمه (عبد ود) ثم سمت العرب بعده⁽³¹⁷⁾.

سابعاً: الصدق.

حينما يذكر الصنم، فإنه كان صادقاً في بيان المعلومات المفصلة عنه، فمثلاً حينما يذكر صنم (مناف) ذكر لا أدري أين كان ولا من نصبه⁽³¹⁸⁾.

ثامناً: التكرار في منهجه.

استخدم ابن الكلبي التكرار في كتابه لبيان مدى أهمية النصوص القرآنية ربما في تأكيد أمر وجود هذه الأمثال فمثلاً:..

1. أصنام قوم النبي نوح (ع) في قوله ".. وقالوا لا تدرن ألهنكم ولا تدرن ود" ولا سواعا ولا يغوث ويعوق ونسرا⁽³¹⁹⁾ فقد ذكرها في بداية الكتاب⁽³²⁰⁾، ثم كرر تكرارها في آخر الكتاب⁽³²¹⁾، ذاكراً أنهم قوما صالحين، وبهذا يكون ابن الكلبي في كتابه قد فقد الموضوعية الحدث التاريخي، كونه كرر نفس المعلومات دون إضافة شيء جديد.

2. صنم الأقيصر. وهو صنم في مشارق الشام كان لقضاعة ولخم وجذام وعامله وغطفان⁽³²²⁾، ويذكر المعلومات نفسها في الكتاب⁽³²³⁾.

3. صنم الفلس، ذكر أنه لطى وإن علياً بعثه الرسول لهدمه، فوجد سيفين، ذا الفقار سيف علي لأحدهما⁽³²⁴⁾ ويعيد نفس المعلومات في آخر الكتاب⁽³²⁵⁾.

تاسعاً: التناقض في منهجه.

إن منهجه متناقض لاسيما عندما ذكر أول من غير دين النبي إسماعيل (ع) هو عمرو بن ربيعة الأزدي⁽³²⁶⁾، ثم يأتي بعد أسطر قلائل يذكر أن أول من أخذ تلك الأصنام من ولد إسماعيل (ع) هو هذيل بن مدركة⁽³²⁷⁾، وهذا ما يجعل الدارسين والباحثين في أمر المبهمة لا سيما وهم لا يجدون أيهما يريد ابن الكلبي في كتابه.

عاشراً: الاستشهاد بالقرآن الكريم.

كثيراً ما استشهد ابن الكلبي في كتابه بالنصوص القرآنية لبيان صحة وجود هذه الأصنام وهذا بين مدى اطلاعه الواسع ليس على الأصنام فقط بل على كتاب الله تعالى⁽³²⁸⁾، لاسيما أصنام قوم النبي نوح (ع)، وكذلك أصنام شبه الجزيرة العربية اللات والعزى ومناة الثالثة.

أحد عشر: الرواية التوراتية في منهجه.

ذكر ابن الكلبي أن الرجل كان يأتي أخاه وعمه وابن عمه فيعظمه ويسعى حوله حتى ذهب ذلك القرن الأول وعلمت على عهد يردي من مهلايل بن قينان بن أنوش بن شيت بن آدم. ثم جاء قرن آخر فعظموهم أشد من تعظيم القرن الأول.

ثم جاء من بعدهم القرن الثالث، فقالوا: ما عظم أولونا هؤلاء، إلا وهم يرجون شفاعتهم عند الله فعبدوهم وعظم أمرهم واشتد كفرهم، فبعث الله لهم إدريس (ع) نبيا فدعاهم فكذبوه، فرفعه الله إليه مكانا عليا.

ولم يزل أحدهم يشتد حتى أدرك نوح بن لمك بن منوشلج بن احنوخ فبعثه الله نبيا، وهو يومئذ ابن أربعمئة وثمانين سنة، فدعاهم الله عز وجل في نبوته عشرين ومائة سنة، فعصوه وكذبوه فأمره الله أن يصنع الفلك، ففزع منها وركبها وهو ابن ستمائة سنة وغرق من غرق ومكث بعد ذلك ثلثمائة وخمسين سنة، فعلا الطوفان وطبق الأرض كلها، وكانت بين آدم ونوح ألف سنة ومائتا سنة⁽³²⁹⁾.

الملاحظ على النص فيه إيهام لاسيما عندما يذكر كلمة (قرن) وثلثا مرات عندما يريد أن يتكلم عن فترة زمنية معينة ربما تكون خاصة بالأنبياء عليهم السلام، وهذا واضح من كلمة القرن الأول وهكذا، وهو واضح أن كلمة القرن تعني فترة من الفترات وليس الفترة المعروفة مئة عام.

ويذكر علمت دون أن يذكر مصدره إلا إن الموجود في كتابه مصدره هو التوراة⁽³³⁰⁾، وأنه قد نقل بعض المعلومات من التوراة أيضا منها (ففزع منهم وركبهم وهو ابن ستمائة سنة)⁽³³¹⁾، وكذلك عاش نوح بعد الطوفان ثائمتة وخمسين سنة⁽³³²⁾، وهو قد يكون على اطلاع واسع بكتاب التوراة الموجودة آنذاك، ولا غبار عليه كونها المصدر الوحيد الذي أخذ منه المعلومات.

لذا يبدو أنه اعتمد على التوراة في مصدره لكتاب الأصنام رغم ما فيه من تناقضات، وهو ربما صائب آنذاك بسبب عدم توفر مجالات البحث والدراسة بشكلها الحالي. اثنا عشر: الرواية الأسطورية في منهجه.

للعرب أساطير تقص العقاب الشديد بمن لم يبال حق الحرم، وليس لهم في قوتها أساطير تعاقب على انتهاك الحرم، وحديث أساف ونائلة اللذان مسخا صنمين لأنهما لم يحفظا للبيت حرمة⁽³³³⁾، إذ ذكر ابن الكلبي أن أساف ونائلة هما شخصان رجل وامرأة من جرهم فجزا الكعبة فمسخا حجرين ووضعوا عند الكعبة ليتعظ الناس⁽³³⁴⁾. وأضاف لما طال مكثهما وعبدت الأصنام، عبدا معها فكانوا قريش ينحرون ويذبحون عندهما، وإن موضعهما أحدهما بلصق الكعبة والآخر في موضع زمزم⁽³³⁵⁾.

وعندما تأتي إلى النص أعلاه، نجد إن ابن الكلبي قد حدد أن أمر المسخ بسبب عدم حرمتها للبيت الحرام، وهذا يناقض قدسية مكة (الكعبة) عند العرب كونها أرث النبي إبراهيم (ع) وكان عرب شبه الجزيرة وما يجاورها كلهم يتشرفون بالانتساب إلى هذا الإرث فكيف إذن لم يحفظا للبيت حرمة هذا أولا⁽³³⁶⁾.

ثانياً إن النص بين الشخصان رجل وامرأة من جرهم، دون أن يذكر في أي فترة من فتراتهم كونهم حكموا مكة ثلاث قرون⁽³³⁶⁾، وهي فترة ليست بالقليلة، فضلا أنهم كانوا يحملون صلب النبي إسماعيل (ع) فكيف لم يحترموا أرث نبيهم؟ ثالثاً: ذكر ابن الكلبي أن أساف ونائلة وضعوا عند الكعبة ليتعظ الناس بهما، دون أن يذكر من هي الشخصية التي وضعتهم في الكعبة، وأين مكانهم الدقيق وسبب اختيارهم المكان هل كان بتأثير قبلي أم لغرض اتخاذ العبرة.

رابعا: وأخيراً الرواية مجرد أسطورة من أساطيره في الكتاب لافتقاره إلى الدقة في وصف الحدث ما جعل اختلاف كبيراً في نقلها لدى المؤرخين فيذكر المرتضى، أنه فعل بها⁽³³⁷⁾، لأنه الزنا كان مباحا داخل الحرم وموجود قبل مسألة أساف ونائلة⁽³³⁸⁾، بينما يرى الأصفهاني بأنه قبلها فقط⁽³³⁹⁾، وهذا الاختلاف هو سبب عدم الدقة في وصف الحدث والذي يبدو أنها رواية على شكل أسطورة لا تمت إلى العرب وشخصيتهم الراضية للزنى في الأماكن الغير مقدسة، فكيف أذن بالحرم

الشريف، فضلا عن بعض المؤرخين قد نقلوا هذا النص دون تحليله وبيان ذلك، كون (الكعبة) مقدسة منذ الأزمنة الغابرة عند كل الأمم وليس عند العرب فحسب (340).

ثلاث عشر: الرواية الإسرائيلية في منهجه:

ذكر ابن الكلبي في كتابه انه قد بلغنا أن رسول الله " صلى الله عليه وآله وسلم " ذكرها يوما حينما قال: " لقد أهديت للعزى شاه عفراء، وأنا على دين قومي " (341).

عندما نأتي إلى النص ونجد فيه أمر البلاغ لأبن الكلبي دون معرفة من هو المبلغ عنه كي نستطيع من خلال علماء الجرح نعلم صحة السند من عدمه، وإذا تم قبول هذا النص بأن الرسول محمد " صلى الله عليه وآله وسلم " كان على دين قومه، فانه أيضا " يناقض قول رسول الله محمد (ص) حينما قال " نقلنا من الأصلاب الطاهرة إلى الأرحام الزكية " (342) وقوله (ص) " نقلت من ألأب الطاهرين إلى أرحام المطهرات لم يمسس سفاح أهل الجاهلية " (343) وقوله " ما ولدني من سفاح أهل الجاهلية شيء وما ولدني إلا نكاح كنكاح الإسلام " (344) وكلام رسول الله هو كلام الله بدلالة قوله " وما ينطق عن الهوى أن هو إلا وحي يوحى " (345).

ثم أن الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم) لم يكن على دين قوما يوما، إضافة إلى ما جاء ذكره على لسانه، يذكر ابن هشام أن الراهب سئل الرسول عندما كان غلاما؟ أسألك بحق اللات والعزى إلا ما أخبرتني عنهما أسألك.

ونفر النبي من القسم بالأصنام وقال له:

لا تسألني بحق اللات والعزى، فو الله ما أبغضت شيئا قط بغضهما (346). وقول الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم) انتهت الدعوة إلي وإلى أخي علي لم يسجد أحد منا لصنم قط، فاتخذني الله نبيا وعليا وصيا (347).

لذا فالذي يبدو أنها رواية إسرائيلية كان الغرض منها الإساءة إلى الرسول محمد (صلى الله عليه وآله وسلم) يقصد انه كان على دين قومه، لبيان منزلة الصنم العزى عند العرب وغيرهم، وهو لا يتوافق مع شخصية الرسول وما عرف عنه حتى قبل النبوة، فضلا ما ذكرناه على لسانه ولسان غيره من الشرائع.

من نتائج الدراسة والبحث:

1. وجدنا من خلال الدراسة إن هناك أمر التناقض في كتابه لاسيما في أمر أول من غير دين إسماعيل (ع) وهو عمرو بن ربيعة وهو لحي بن حارثة ابن عمرو الأزدي، في حين بعد صفحة واحدة يقول أن أول من اتخذ تلك الأصنام هو هنيل بن مدركة، وبين الشخصيتين فترة ليست بالقليلة.
2. وجود الروايات الأسطورية والإسرائيلية والتوراتية في كتبه، لاسيما وانه قد يكون على اطلاع كاف في التوراة باعتبارها مصدره الوحيد آنذاك.
3. أساس فكرة عبادة الأصنام هو أنهم صوروها لتكون رمزا تذكرهم بالأشخاص الصالحين، فلما ماتوا دب إليهم إبليس وأقنعهم بأن بهم يسقون المطر فعبدوهم.
4. لا يمكن لأي باحث في تاريخ العرب سواء قبل البعثة أو بعدها يدرس الجانب الاجتماعي أو الديني إن يستغني عنه، فهو موسوعة كاملة.
5. استشهد بالقرآن الكريم في وجود الأصنام، وأحيانا في قول الشعراء باعتبار إن الشعر هو تراث العرب آنذاك لبيان صحة وجود الصنم من عدمه.
6. بين الكتاب أيضا لمحات عن الشرائع السماوية الثلاثة الموحدون العرب، والقبائل التي تركت الوثنية إلى اليهودية وبناء الكنائس وهذا فيه دلالة على اطلاعه الواسع.
7. بين كيف أن الرسول محمد (صلى الله عليه وآله وسلم) يوم فتح مكة أرسل الإمام علي بن أبي طالب (ع) وغيره لكسر الأصنام.

الهوامش وتعليقات البحث:

آل عمران /97.

1. العماليق من ولد عمليق بن لاود بن أرم بن سام بن نوح (ع)، وكان سيد العماليق، وهي قبيلة من العرب البائدة. ينظر الطبري، جامع البيان 283/8 - الكليني: الكافي 4 / 201.
2. الأصنام / 6.
3. ينظر كتابه تاريخ الرسل والملوك نجد استخدم حدثنا أبو هشام في صفحة (10) من الكتاب واعتماده على رواياته.
4. عبيد: بن عوص بن ارم بن سام بن نوح (ع) نزلوا بناحية يثرب في قديم الدهر. الاشتقاق /83/1.
5. الزبيدي: تاج العروس 6 / 53.
6. الصالحي الشامي: سبيل الهدى والرشاد 1 / 152.
7. الطريحي: مجمع البحرين 3 / 235.
8. ابن هشام الحميري: السيرة. 1 / 27.
9. جهرم: بن مصاص بن عمر بن عبد الله بن جهرم بن قحطان، أرادوا نزول الحرم فمنعهم العماليق من ذلك، فاقنتلوا فغلبتهم جهرم على الحرم ونفوهم ونزلت جهرم بعد أن قتلوا السמידع. ينظر الدينوري: الأخبار الطوال / 8.
10. الأزرقي: أخبار مكة 1 / 81 - 82.
11. الأصنام / 6.
12. ابن حبيب: هو محمد بن حبيب بن أمية بن عمرو البغدادي، أبو جعفر الهاشمي المعروف بأبن حبيب، روى عنه ابنه عبد الرحمن، ومحمد بن أحمد بن عرابه وأبو سعيد السكري، وكان عالماً بالنسب وأخبار العرب وموثقاً في روايته. ينظر الأزدي: الايضاح / 275 - الرازي: الجرح والتعديل 7 / 255.
13. أباد: بن نزار بن معد بن عدنان، وأباد ينسبون الى القبيلة المشهورة. ينظر: ابن قتيبة / المعارف /64.
14. المنمق /349.
15. مضر: قبيلة عربية ينسب إليها ولد نزار، وهم الصرحاء من ولد النبي إسماعيل (ع). ينظر ابن حزام: جمهرة أنساب العرب / 10.
16. المنمق / 349.
17. خزاعة: من عرب الجنوب من قبيلة الأزد القحطانية، سكنت مكة وتولت أمر البيت الحرام، وقيل هم خزاعة بن قمعه بن الياس بن مضر، قبيلة عربية كبيرة. ينظر: ابن حزام، جمهرة أنساب العرب 10 / 235.
18. الأزرقي: أخبار مكة، 6 / 96.
19. الأصنام / 50.
20. علي: المفضل في تاريخ العرب 6 / 96.
21. الفراهيدي: العين / 2 / 174.
22. سوف نوضح ذلك من خلال موضوع منهج ابن الكلبي (الرواية التوراتية).
23. الأعراف / 65.
24. الأعراف / 70.
25. هود / 61 - 62.
26. الأنعام / 74.
27. مريم / 47 - 48.
28. عبد المعيد خان: الأساطير والخرافات عند العرب / 103.

29. كيف أن قوم موسى (ع) قد أشركوا بالله وعبدوا العمل. ينظر الطبري / 51، 54، 94، 93. وكذلك كيف عبد قوم ايس (ع) الصنم بعل. ينظر ابن الكلبي: الأصنام / 108.
30. العين 2 / 174.
31. الأصنام / 53.
32. ابن منظور: لسان العرب، 12 / 349.
33. شيماء: توماء بالضم والمد أعجمي معرب اسم قرية بغوطة دمشق. واليها ينسب باب توماء من أبواب دمشق وهو اليوم لطيء وهي بين الحجاز والشام. ينظر ياقوت الحموي: معجم البلدان 59/2.
34. نبونائيد (555 - 539 ق. م) آخر ملوك بابل ظل يحكم حتى سقوط بابل على يد الجيش الاخميني، ولم يكن من العائلة المالكة، لكنه ينحدر من عائلة بابلية رفيعة المستوى فهو نجل الحاكم والأمير المدعو بيور بلاطو الذي كان حاكماً على حران. ينظر الطائي / اليهود / 183.
35. جواد، المفصل في تاريخ العرب 6 / 72.
36. م. ن.
37. مختار الصحاح / 196.
38. المفصل / 6 / 73.
39. الأصنام / 33.
40. جواد / المفصل / 6 / 67.
41. يذكر عبد الحميد خان ان معظم تلك الحجارة كانت بيضاء اللون وكانت لها علاقة بالغنم والجمل ولبنها. ينظر: الأساطير والخرافات / 107.
42. الجاثية / 23.
43. الأساطير والخرافات / 107 نقلاً عن الألوسي في بلوغ الارب.
44. وهم بنوا ثعلبة بن عمرو بن مرزقياء بن عامر بن ماء السماء بن حارث بن الغطريف بم امرؤ القيس بن ثعلبة بن مازن بن الأزد، منها بنو عمر بن عوف بن الخزرج بن عمر بن مالك بن الأوس من القحطانية. ينظر جمهرة أنساب العرب / 312.
45. الأصنام / 14.
46. م. ن / 32.
47. علي: المفصل في تاريخ العرب 6 / 406.
48. الدر المنثور 6 / 281.
49. الكميت بن زيد: أحد بني أسد بن خزيمة بن مدركة. ينظر بن هشام الحميري: السيرة 1 / 56.
50. علي : المفصل في تاريخ العرب 6 / 408.
51. علي : المفصل في تاريخ العرب 6 / 82.
52. درهم بن زيد الأوسي الأنصاري. ينظر ياقوت الحموي: معجم البلدان 4 / 116.
53. الأصنام / 19.
54. العتائر: شاة كانوا يذبحونها في رجب لآلهتهم وعتر الشاة ذبحها: ابن منظور لسان العرب (مادة عتر)
55. الفراهيدي: العين 2 / 66.
56. علي، المفصل في تاريخ العرب / 6 / 62.
57. الأصنام / 6.

58. جرير بن عبد الله بن جابر بن مالك بن نصر بن ثعلبة بن حشم بن عوف الأمير النبيل الجميل أبو عمرو، وقيل عبد الله البجلي القسري. ينظر الذهبي: سير أعلام النبلاء 2 / 530.
59. أخمس: بطن من ضبيعة، وبطن آخر من بجيله وهو بن الغوث بن انمار. الزبيدي، تاج العروس 251/8.
60. خثعم. اسم هو أفتل بن أنمار ينظر البكري: معجم ما استعجم 2 / 489.
61. باهلة: بنو سعد مائة بن مالم بن اعصر وأسمه منية بن سعد بن قيس بن عيلان. ينظر كحالة / معجم 1 / 60.
62. ابن الكلبي: الأصنام / 36.
63. م. ن / 55.
64. ينظر الخريطة رقم (1).
65. المناسك: العبادات ويكون النسك اسماً للمكان الذي تذبح فيه القرابين. ينظر الآلوسي: بلوغ الأرب 2/158.
66. المشاعر: موضع المناسك وأصل كلمة المشعر، الشجر الملتف. ينظر الآلوسي: بلوغ الأرب 2/159.
67. امرؤ القيس: بن حجر بن الحارث الكندي من بني آكل المرار، أشهر شعراء العرب على الإطلاق، يمانى الأصل، مولده بنجد اشتهر بلقبه: ينظر الزر كلي: الأعلام 2 / 11.
68. استقسم عنده مرة امرؤ القيس بعد مقتل والده بثلاثة أيام بثلاثة ألام وهي الراجز والأمر والمريض فخرج له الراجز: ينظر الآلوسي: بلوغ الأرب 2/166.
69. الأصنام / 35.
70. الآلوسي: بلوغ الأرب 2/166.
71. الأصنام / 55.
72. ابن منظور: لسان العرب 15 / 228.
73. السيوطي: الدر المنثور 4 / 355.
74. الأزرقى: أخبار مكة 1 / 44.
75. دخيل: طريق الحج البري من الحيرة إلى مكة / 31.
76. ينظر التلبيات حسب الأصنام في كتاب المحبر لابن حبيب 311-315.
- . قطري، الأزمنة وتلبية الجاهلية / 55، ابن حبيب: المحبر / 311 - 315.
- . اليعقوبي، تاريخ 1 / 218-219.
77. اليعقوبي: تاريخ 1 / 217.
78. نزار: بن معد بن عدنان، وهي قبيلة عربية مشهورة، أحد بطونها هي أباد. ينظر ابن قتيبة: المعارف / 64.
79. عك: هم بنو عك بن عدنان، وقيل هم بنو عك بن الدين بن عدنان.
- ينظر ابن حزم: جمهرة أنساب العرب / 309.
80. غرابا: سوادهم، فتشبهوا بالأغربة في لونهم وكلهم سرى إليهم السواد في أمهاتهم، ومشاهير الأغربة عند العرب قبل البعثة عنتره، أبو عمير، سليك، قناف. ينظر ابن الكلبي: الأصنام / 7.
81. الأصنام / 7.
82. ابن حبيب: المحبر / 311-315.
83. اليعقوبي: تاريخ اليعقوبي 1/218-219.
84. الإخلاص / 1 - 4.
85. ينظر الخارطة رقم (2).

86. الوثن: كل ما له جثة معمول من جواهر الأرض أو من خشب أو الحجارة كصورة الآدمي تعمل وتتصب فتعبد، وقال عدي بن حاتم قدمت على النبي (ص) وفي عنقي صليب من ذهب، فقال لي الق هذا الوثن عنك أراد به الصليب. ينظر ابن منظور: لسان العرب: 13 / 442.
87. السائبة: الناقة التي كانت تسبب قبل الإسلام لنذر ونحوه، وقد قيل هي أم البحيرة فكانت الناقة أدا ولدت عشرة أبطن كلهن إناث سبيت فلم تترك ولم يشرب لبنها ألا ولدها أو الضيف حتى تموت فإذا ماتت أكلها الرجال والنساء جميعاً، ينظر ابن منظور: لسان العرب 1 / 478.
88. الوصيعة: كانت الشاة إذا ولدت أنثى فهي لهم وإذا ولدت ذكراً جعلوه لآلهتهم، فإذا ولدت ذكراً وأنثى قالوا وصلت آخاها فلم يذبوا لذكر لآلهتهم. ينظر ابن منظور: لسان العرب 11/729.
89. البحيرة: الناقة والشاة يبحرها بحراً شق أذنيها بنصفين، وقيل بنصفين طولاً وكانت العرب تفعل ذلك إذا نتجتا عشرة أبطن فلا ينتفع منهما بلبن ولا ظهر، وتترك البحيرة ترعى وترد الماء وتحرم لحمها على النساء ويحلل على الرجال. ينظر ابن منظور: لسان العرب 4 / 43.
90. الحمى: الحامي الفحل من الإبل يضرب الظرب المعدود قبل عشرة أبطن، فإذا بلغ ذلك قالوا هذا حام أي حمى ظهره فيترك ولا ينتفع منه بشيء ولا يمنع من ماء ولا مرعى. ينظر ابن منظور: لسان العرب 14/202.
91. جره: تم تعريفها في موضوع مكة من الدراسة / 2.
92. الأصنام / 8.
93. عبد المعيد خان: الأساطير والخرافات / 99 – 100.
94. م. ن.
95. تم توضيح كيفية انتقال الحياة من التوحيد إلى الوثنية، في موضوع (مكة عند ابن الكلبي) من الدراسة
96. جمهرة أنساب العرب / 7.
97. الحيوان 1 / 74.
98. الأصنام / 8، ابن هشام الحميري، السيرة / 1 / 50.
99. تهامة: جزء من جزيرة العرب تسائر البحر الأحمر من مكة والحجاز وتمتد من عرق البحر إلى أسياف البحر إلى الجحفة وذات عرق. ينظر ياقوت الحموي: معجم البلدان 2 / 63.
101. الأصنام / 54. ابن حبيب: المنمق / 327.
102. م. ن.
103. الأصنام / 53، الفراهيدي: العين 2 / 202 – ابن منظور: لسان العرب 8/1170.
104. الجودي: اسم للجبل الذي وضعت عليه سفينة نوح، قيل هو بناحية الشام أو آمد، وقيل بالموصل وقيل بالجزيرة ما بين دجلة والفرات وفي الحديث هو فرات الكوفة وهو الأصح. الطريحي / مجمع البحرين 1 / 424.
105. هود / 44.
106. ياقوت الحموي: معجم البلدان / 3 / 262.
107. نود: جبل بسرنديب عنده مهبط آدم (ع) وهو أخصب جبل في الأرض: ينظر ياقوت الحموي معجم البلدان 5 / 310.
108. ابن هشام الحميري، السيرة 1 / 50، الصالحي الشامي: سبل الهدى 2 / 177.
109. القلقشندي: صبح الأعشى / 4 / 267.
110. نوح / 21 – 24.
111. السيوطي: الدر المنثور 4/355.
112. البخاري: صحيح 6 / 72.

113. الطبرسي: تفسير مجمع البيان 10 / 637، ابن الجوزي، زاد المسير 100/8.
114. الطبري: تاريخ الرسل والملوك 1 / 179.
115. نوذ: سبق وان ذكرنا تعريف هذا الجبل في موضوع (أثر عمرو بن لحي في عبادة الأصنام) من الدراسة.
116. ابن الكلبي: الأصنام / 53.
117. ينظر ملحق رقم (3) أصنام قوم نوح.
118. الأصنام / 10.
119. م. ن.
120. م. ن / 56.
121. فقد أمر إرسال خالد بن الوليد لهدمه، وهذا وضعنا تحت عنوان () ينظر () من الدراسة 122. الحديثي: الديانة الوضعية عند العرب قبل الإسلام / 114 / العزاوي: العبادات الفلكية / 75.
123. الأصنام / 9 – 10.
124. العزاوي: العبادات الفلكية / 45.
125. الطبرسي: مجمع البيان 10 / 138.
126. هناك مخطط يوضح موقعه مقارنة مع كتب من جاء من بعده لاسيما ابن حبيب.
127. ابن الكلبي: الأصنام / 57.
128. الأصنام / 10، 57.
129. ابن حزم: جمهرة أنساب / 492.
130. الأصنام / 10 يذكر ابن الكلبي انه دفع إلى مالك بن مرثد بن جشم بن حاشد بن جشم بن خيران بن نوف بن همدان. ينظر الأصنام / 57.
131. مجمع البيان / 10 / 138.
132. عبد المعيد خان الأساطير / 100-103.
133. البغدادي: خزنة الأدب 1 / 403.
134. الأصنام / 11.
135. العزاوي: العبادات الفلكية عند العرب / 51.
136. م. ن / 55.
137. مجمع البيان / 10 / 138.
138. النجم / 19 – 20.
139. يلاحظ صفحة (14) من كتاب الأصنام.
140. يلاحظ صفحة (16) من كتاب الأصنام.
141. يلاحظ صفحة (19) من كتاب الأصنام.
142. يلاحظ صفحة (14) من كتاب الأنام.
143. يلاحظ صفحة (16) من كتاب الأصنام.
144. الأصنام / 17.
145. سوف نوضح ذلك في ذكر صنم اللات. ينظر سامي / العرب قبل الإسلام / 102.
146. الطبرسي: مجمع البيان 399/4.
147. الأصنام / 13.

148. القرطبي: تفسير 2 / 178.
149. الأَصْنَام / 13 - علي المفصل في تاريخ العرب 6 / 354.
150. م. ن / 15.
151. القرطبي / تفسير 2 / 178.
152. الطبرسي: مجمع البيان / 9 / 294 - ابن الجوزي: زاد المسير 7 / 31.
153. البغدادي: / 318.
154. مالك: الموطأ 2 / 373، الطبري، جامع البيان 2 / 570، النيسابوري، أسباب نزول الآيات/227 - القاضي نعمان المغربي / دعائم الإسلام 1 / 316.
155. الموطأ / 2 / 373.
156. الطائف. العاس باليل، والطائف في الغور فسميت طائفها بحائطها المبني حولها المحقق بها، وهو وادي وج وهو بلاد ثقيف بينها وبين مكة اثنا عشر فرسخ. ينظر الحموي: معجم البلدان 3 / 8.
157. ثقيف هو قس بن منبه بن بكر بن حوازم بن منصور بن عكرمة بن قيس بن عيلان بن مضر بن نزار، وثقيف لقب له لما عرفه الناس به من فطنة وذكاء. ينظر
158. الأَصْنَام / 16.
159. سامي، العرب قبل الإسلام، تاريخهم / 102.
160. بصرى. وهي قرية بالشام. ينظر ياقوت الحموي: معجم البلدان 3 / 86.
161. العزاوي. العبادات الفلكية عند العرب / 57.
162. الصفاويون: هم سكان مدينة الصفا الممتدة في الجنوب الشرقي من دمشق عند مدخل بادية الشام، وهناك صلة بين كتاباتهم وكتابة جنوب شبه الجزيرة. ينظر جاسم (الحج عند العرب قبل الإسلام / 35.
163. علي، المفصل في تاريخ العرب / 6 / 235.
164. العزاوي، العبادات الفلكية عند العرب / 111.
165. م. ن / 64 - 65.
166. م. ن / 54.
167. يلت: اللت العقل من اللتات، وكل شيء يلت (يخلط) به سويق أو غيره نحو السمن ودهن الآلية. ينظر ابن منظور: لسان العرب 2 / 83.
168. الأَصْنَام / 16.
169. المفصل في تاريخ العرب 6 / 231.
170. حراض: فعال من الحرض وهو الهلاك، موضع قرب مكة بين المشاش والعفير. ينظر: ياقوت الحموي. معجم البلدان / 2 / 234.
171. ذات عرق. فصل ما بين تهامة ونجد والحجاز. ينظر: البكري، معجم ما استعجم 1 / 9.
172. البستان: ابن عامر أو معمر، بمجتمع النخلتين اليمانية والشامية وهما واديان. ينظر: ياقوت الحموي: معجم البلدان 1 / 414.
173. الأَصْنَام / 17 - 18.
174. م. ن.
175. علي، المفصل في تاريخ العرب / 6 / 237.
176. م. ن.

177. الأصنام / 27 - 28.
178. عبد المعيد خان: الأساطير والخرافات / 123 بين أن هبل لا اشتقاق لها في اللغة العربية.
179. الفينيقيين. تقع فينيقية على طول الساحل الشرقي للبحر المتوسط، وتكون من أرض ضيقة محصورة بين مصب نهر العاصي شمال نهر بيلوس (النعمي حاليا في فلسطين) جنوبا. ينظر الطائي: اليهود / 81.
180. الكلدانيين. عرفوا باسم كلدو (kaldu) وسكانها الكلدانيون منذ القرن التاسع قبل الميلاد وكانت المنطقة التي سكنوها تعرف باسم بلاد البحر أو القطر البحري منذ القرن الحادي عشر ق. م. ينظر الطائي: اليهود / 172.
181. المؤابيين: نسبة إلى مؤاب بن لوط (ع) طبقاً لرواية التوراة، وهم من الشعوب التي تتصل بالعدنانيين بصلة القرابة عن طريق لوط. كما أن راعوت جدة داود امرأة مؤابية. ينظر تك (37:19) راعوت (1:1).
182. الحديثي: الديانة الوضعية عند العرب قبل الإسلام / 114.
183. الأساطير والخرافات / 123.
184. م. ن / 123 - 124.
185. الأصنام / 34 - 35.
186. م. ن / 47.
187. سوف نبين ذلك في الصفحات المقبلة، لاسيما في موضوع (الأزلام).
188. د. جواد، المفصل في تاريخ العرب 6 / 300.
189. الأساطير والخرافات / 113.
190. الأصنام / 37.
191. عبد المعيد خان / الأساطير والخرافات / 114.
192. الحديثي: الديانة الوضعية عند العرب / 113.
193. الأساطير والخرافات / 115.
194. ابن الكلبي / الأنام / 38، 48.
195. الحديثي. الديانة الوضعية عند العرب / 119.
- . ينظر ملحق رقم (4) فيه كعبات العرب .
196. سدنه، حذفها وتولى أمرها وفتح بابها وأغلقه، والسادن يحجب وأذنه لنفسه، وقد تكون هذه الوظيفة وراثية تنتقل في أفراد العائلة من الأب إلى الابن الأكبر أو غيره من البارز في الأسرة. ينظر ابن سلام: غريب الحديث 1/288 - ابن الأثير: النهاية في غريب الحديث 2/355 - الزبيدي، تاج العروس 9/233 - علي: المفصل في تاريخ العرب 6/425.
197. يحجب وأذنه لغيره. ينظر الزبيدي، تاج العروس 9 / 233.
198. ابن هشام الحميري: السيرة 1 / 55.
199. كشتاسب: بن مهراسب الملك الفارسي الذي ظهر في عهد زرادشت الحكيم. ينظر: الشهرستاني: الملل والنحل 236/1/.
200. نو بهار. بيلخ بناء للبرامكة، كانت البرامكة أهل شرف على وجه الدهر ببلخ قبل ملوك الطوائف وكان دينهم عبادة الأوثان فوصفت لهم الكعبة، فاتخذوه بيت نوبهار مضاهاة لبيت الله الحرام. ينظر ياقوت الحموي: معجم البلدان 5/307.
201. منوشهر: هو منوشهر بن أبرج بن افريدون. ينظر ياقوت الحموي / معجم البلدان / 3 / 123.
202. بلخ. كورة من كور خراسان. ينظر ابن منظور: لسان العرب 3 / 9.
203. خراسان. سيد معروف، معناه ((خر، كل - واسان معناه سهل، أي كل بلا تعب)) ومعناه بالفارسية مطلع الشمس. ينظر البكري: معجم ما استعجم 2 / 481.

204. عمدان: وهو حصن في رأس جبل باليمن معروف وكان لآل ذي يزن. ينظر ياقوت الحموي: معجم البلدان 4/153.
205. رسائل المرتضى / 2 / 231.
206. الميزان 3 / 361.
207. المفصل في تاريخ العرب 6 / 404.
208. الطائف. تم تعريفها في الدراسة.
209. مسعود بن متعب: الثَّقَفي، خرج منكراً وأهدى له خمرًا وزبيبا وأدما. ينظر ابن حبيب: المنمق / 74.
210. أبا رغال. أبو ثقيف كلها وأنه من بقية ثمود. ينظر ياقوت الحموي: معجم البلدان 3 / 53.
211. الخمس. على تسعة أميال من الثعلبية وعنده قصر خراب. ينظر ياقوت الحموي معجم البلدان 4/213.
212. سبل الهدى والرشاد 1 / 217.
213. ابن الكلبي: الأصنام / 18.
214. دخيل: طريق الحج البري / 18.
215. ابن الكلبي: الأصنام / 11 – 12.
216. هو عمرو بن ربيعة بن كعب بن سعد بن زيد مناة بن تميم، وسمي المستوعز لأنه قال: ينش الماء في الريلات منها نشيش الرضف في اللبن الوغير.
ينظر ابن الكلبي. الأصنام / 30.
217. ابن الكلبي: الأصنام / 30.
218. قریش: من القبائل العدنانية أطلقت على أبناء فهر بن مالك بن نضر بن كنانة. ينظر ابن حزم: جمهرة أنساب العرب/12.
219. ابن الكلبي / الأصنام / 20.
220. م. ن / 45.
221. تاج العروس 3 / 161.
222. د جواد، المفصل في تاريخ العرب 6 / 403.
223. م، ن
224. الأصنام / 44 – 45.
225. آل عمران / 61.
226. ديوان الأسود بن يعفر / 27.
227. ابن الكلبي: الأصنام / 45.
228. هامش صفحة / 45 في كتاب الأصنام لابن الكلبي.
229. القليس: سميت بالقليس لارتفاع بنائها، لأن الناظر إليها يكاد تستقط قلنسوته من الرأس لارتفاعها. ينظر الصالحي الشامي: سبل الهدى والرشاد / 1 / 215.
230. نقل إليها من قصر بلقيس الأعمدة من الرخام المجزع والحجارة المنقوشة بالذهب حتى بلغ ما أراده لها من البهجة.
ينظر هامش ص46 من كتاب الأصنام.
231. الأصنام / 46 – 47.
232. ابن منظور: لسان العرب، 1 / 759.
233. الأصنام / 33.
234. الزبيدي: تاج العروس 3 / 215.
235. ابن الكلبي / 20.

236. م. ن.
237. المائدة / 3.
238. المائدة / 90.
239. الجوهري، الصحاح / 148.
240. الأضنام / 28.
241. ابن حبيب : المحير / 332 – اليعقوبي: تاريخ / 1 / 220.
242. م. ن / 333 – الجوهري: الصحاح / 148.
243. اليعقوبي / تاريخه / 1 / 223.
244. كنا قد بينا هذا الأمر في موضوع (الرواية الأسطورية في منهجه)
245. المائدة / 3.
246. المائدة / 30.
247. معد: هو معد بن عدنان، وهو واحد من أجداد العرب من ولد النبي إسماعيل (ع) وكل سلسلة نسب ما بينه وبين عدنان قد فبروا وذرثوا. ينظر ابن حزم: جمهرة أنساب العرب / 7.
248. ربيعه: تم تعريفها في موضوع (النصرانية) ينظر من الدراسة.
249. مضر: تم ترجمتها في موضوع مكة عند لبن الكلبي .
250. الأضنام / 13.
251. م. ن / 23.
252. سيرة ابن إسحاق / 95.
253. جغير، علي غانم: بيئة الرسول (ص) في القرآن الكريم / 309.
254. علي، المفصل في تاريخ العرب 6 / 616.
255. مزنية: هم بنو عثمان وأوس وابني عمرو بن أد بن طابخه بن الياس بن مضر بن نزار بن معد بن عدنان. ينظر ابن حزم: جمهرة أنساب العرب / 480.
256. نهم: يذكر ابن حزم ان رسول الله (ص) حينما وفد عليه بنو نهم قال لهم ((نهم شيطان، وانتم بنو عبد الله)) بن كعب بن ربيعه بن عامر بن صعصعة.
257. خزاعة بن عبد نهم: بن عفيف بن سحيم بن ربيعه بن عدي بن ذويب المزني ينظر: ابن حجر: الاصابة في تمييز الصحابة / 2 / 237.
258. الأضنام / 39 – 40.
259. همدان: بن مالك بن زيد بن أرسله بن الخيار بن مالك بن زيد بن كهلان بن سبأ. وهمدان قبيلة قحطانية اشتهرت بشجاعته في الجاهلية. ينظر ابن حزم. جمهرة أنساب العرب / 369.
260. حمير: هم بنو حمير بن سبأ بن يشجب بن يعرب بن قحطان من القبائل القحطانية. ينظر ابن حزم: جمهرة أنساب العرب / 406.
261. ذو نواس: وهو الملك اليمني يوس أسار بثأراً، وزعم الإخباريين إنه هو الذي خد في الأرض اخدود وأجج فيه النار وألقى فيه نصارى نجران. ينظر الطباطبائي: تفسير الميزان 20/ 256.
262. الأضنام / 10.
263. الملاح: الوسيط في تاريخ السيرة النبوية / 41.
264. نجران: مدينة تقع في اليمن من ناحية مكة المكرمة: ينظر الحموي: معجم البلدان 5 / 266.

265. رثام: سوف يتم إيضاح هذا الصنم ومن عبده تحت عنوان أشهر الأصنام عند ابن الكلبي.
266. الأصنام / 12.
267. الزركلي: الأعلام 6 / 39.
268. عدي بن حاتم بن عبد الله بن سعد بن المشرح الطائي أبو وهب وأبو طريف، أمير صحابي من الأجواد العقلاء، كان رئيس في الجاهلية والإسلام. توفي سنة 68هـ. ينظر الزركلي: الأعلام 4/220.
269. مالك بن كلثوم الشمجي، وكان رجل شريف. ينظر ابن الكلبي / الأصنام / 60.
270. م. ن / 61.
271. ربيعة: اسم متعدد لكثير من القبائل العربية فربيعة بن حازم بطن من طيء القحطانية، وربيعه بن حنظلة بطن من تميم من العدنانية وربيعه بن سعد من الأزد القحطانية وغيرها. ينظر: الآلوسي: نهاية الأرب 2 / 194.
272. غسان: وهي قبيلة عربية ينتهي نسبها إلى ابن عمرو بن مزريقاء بن مازن بن الأزد، ينظر ابن حزم: جمهرة أنساب العرب / 330-331.
273. قضاة بن عدنان، وقيل هو قضاة بن مالك بن حمير، وقيل هو قضاة بن مالك بن عمرو بن مرة بن زيد بن مالك بن حمير. ينظر جمهرة أنساب العرب لابن حزم، 7، 8، 440.
274. الحيرة، اسم مشتق من الحيرة، لأن تبعاً لما أقبل بجيشه ضل فتحير في هذا الموضع، وقيل إن تبال بن أسعد أبو كرب كان قد خرج من اليمن يريد الأنبار في غزوته (انتهى) موضع يقال له الحيرة. ينظر الحموي، معجم البلدان، 3 / 202.
275. العباد: هم قبائل شتى من العرب يقال لهم (العباد) ومنهم عدي بن زيد العبادي. ينظر الآلوسي: نهاية الأرب 2 / 194.
276. بنو تغلب: تغلب بن وائل قبيلة كبيرة من العدنانية يسكنون ديار ربيعة ولهم تاريخ طويل من الحروب مع بكر اثر مقتل كليب رقيت أربعين سنة. ينظر الآلوسي : نهاية الأرب 2 / 194.
277. الآلوسي : نهاية الأرب 2 / 194.
278. الجن / 6، ينظر سورة سبأ / 41.
279. مسلم / صحيح 8 / 244.
280. هم بنو مليح بن عمرو بن ربيعة، وعمرو هو جماع خزاعة. ينظر الزبيدي: تاج العروس 2/230
281. الأصنام / 34.
282. م. ن / 54.
283. تفسير / 14 / 309.
284. النيسابوري: أسباب نزول الآيات / 206، ابن الجوزي: زاد المسير 5/271. ابن عساكر: تاريخ دمشق 4 / 338 - السيوطي: الدر المنثور / 4 / 338 - الطباطبائي: الميزان / 14 / 334.
285. الزبيدي، تاج العروس.
286. تابط شرا: ثابت بن جابر بن سفيان بن عمثيل بن عدي بن مضر بن نزار، وتأبط شرا لقب به كان شاعراً "فانكا" وكان شجاعاً" ويغزو على رجليه فلا تجاربه الخيل، ينظر ابن حبيب / المحبر: 196.
287. علقمه بن صفوان: بن أمية بن حرث بن خمل بن شق بن رقيه بن مخدج بن الحارث بن ثعلبة بن مالك بن كنانة ينظر ابن حبيب : المحبر / 22 (أخذ النسب عن طريق تعريف أم مروان).
288. عبد المعيد خان: الأساطير والخرافات / 85.
289. سورة
290. الأصنام / 31.
291. م. ن / 16.

292. م. ن / 17.
293. م. ن / 24.
294. م. ن / 36 يذكر ابن الكلبي كيف قاتل في سبيل هدمه وحرقه.
295. م. ن / 37.
296. م. ن / 39.
297. الأصنام / 19.
298. م. ن
299. م. ن / 28.
300. م. ن / 30.
301. م. ن / 45.
302. م. ن / 48.
303. م. ن / 29.
304. م. ن / 25.
305. م. ن / 59.
306. م. ن / 55.
307. م. ن / 47.
308. م. ن / 50.
309. الأصنام / 15، 31، 35-36.
310. هناك موضوع في الدراسة بين فيه أشهر الشخصيات التي أرسلها الرسول لكسر الأصنام
311. الأصنام / 12.
312. الأصنام / 45.
313. الأصنام / 55.
314. م. ن / 8.
315. نصب من قبل خزيمة بن مدركة بن الياس بن مضر. ينظر م. ن / 28.
316. م. ن / 47.
317. م. ن / 55.
318. م. ن / 32.
319. نوح / 23.
320. الأصنام / 13، 56-58.
321. الأصنام / 51.
322. الأصنام / 38.
323. الأصنام / 48.
324. ابن الكلبي: الأصنام / 8.
325. م. ن / 15.
326. م. ن / 61 - 62.
327. م. ن 91.

328. 13، 16، 19.
329. الأصنام / 52 – 53.
330. تك ((6: 4))
331. تك ((7: 6))
332. تك ((9: 28))
333. الأفغاني: أسواق العرب / 84 – 85.
334. الأصنام / 9.
335. الأصنام / 29.
336. الأزرقى: أخبار مكة / 1 / 83.
337. رسائل المرتضى 2 / 229 – ابن عساكر: تاريخ دمشق 66 / 183.
338. القلقشندي: صبح الأعشى في صناعة الانشا 1 / 496.
339. ابو الفرج: الأغاني 12 / 13.
340. الشريف المرتضى 2 / 231.
341. الأصنام / 19.
342. ابن أبي الحديد: شرح النهج 7 / 13.
343. الصدوق: كمال الدين / 275.
344. الطبراني: المعجم الكبير 10 / 329.
345. النجم / 3 – 4.
346. السيرة 1 / 153.
347. العلامة الحلي: كشف اليقين / 412.

المصادر والمراجع

أولاً: المصادر

• القرآن الكريم

• العهد القديم (التوراة)

1. الأزدي، الفضل بن شاذان (ت، 260 هـ / 873م) الإيضاح، تح، جلال الدين الحسيني، (د/ك، / / ت).
2. الأزرقى، محمد بن عبد الله بن أحمد (ت، 250 هـ / 864م) أخبار مكة وما جاء فيها من الآثار / تح، رشدي صالح – دار الأندلس ، ((مكة / 1385 هـ)).
3. الأصفهاني، أبو الفرج، علي بن محمد القرشي (ت، 356 هـ / 966م) الأغاني، تح، سمير جابر، ط2، دار الفكر، (بيروت / 1985 م).
4. البخاري، إسماعيل بن إبراهيم (ت، 256 هـ / 869م) صحيح البخاري، مطبعة الأوفسيت، دار الفكر، (بيروت / 1401 هـ).
5. البغدادي، عبد القادر بن محمد (1093 هـ / 1682 م) خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب، تح، محمد نبيل، اميل بديع، بيروت، دار الكتب العلمية، (بيروت / 1998م).
6. البكري، عبد الله بن العزيز (ت، 487 هـ / 1094 م) معجم ما استعجم، تح، مصطفى السقا، ط3، دار عالم الكتب، (بيروت / 1407 هـ).

7. الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر (ت، 255هـ/868م) الحيوان، (بيروت / 1969).
8. الجوزي، عبد الرحمن بن علي (ت، 597هـ/1200 م) زاد المسير في علم التفسير، تح، محمد عبد الرحمن، مطبعة دار الفكر (بيروت / 1407هـ).
9. الجوهري، إسماعيل بن حماد (ت، 393 هـ/1002م) مختار الصحاح، تح، أحمد عبد الغفور، ط4، دار العلم للملايين (بيروت / 1407هـ).
10. ابن حبيب، محمد بن حبيب البغدادي (ت، 245هـ/859م) المنطق في أخبار قریش. (د/ك، د/ت) مطبعة الدائرة، (1361هـ).
11. ابن حجر، أحمد بن علي (ت، 852هـ / 1448م) الإصابة في تمييز الصحابة، تح، عادل احمد عبد الغفور، دار الكتب العلمية (بيروت / 1415 هـ).
12. ابن أبي الحديد، عز الدين أبو حامد عبد الحميد (ت 656هـ / 1258م) شرح نهج البلاغة، تح، محمد أبو الفضل إبراهيم، مكتبة المرعشي، دار احياء الكتب العربية، (تم / 1967).
13. ابن حزم، محمد بن علي بن أحمد (ت، 456هـ / 1063م) جمهرة أنساب العرب، تح، عبد السلام محمد هارون، مطبعة دار المعارف (القاهرة / 1962 م).
14. العلامة الحلي، الحسن بن يوسف (ت، 721هـ / 1331م) كشف اليقين في فضائل أمير المؤمنين (ع)، تح، حسين الوركاهي، (طهران / 1411هـ).
15. ابن دريد، محمد بن الحسن (ت، 321هـ / 933م) جمهرة اللغة، دار ضياء للنشر (د / ك، / ت).
16. الدنيوري، عبد الله بن مسلم (ت، 282هـ / 895 م) الأخبار الطوال، تح، عبد المنعم عامر، دار أحياء الكتب، (د/ك/ 1960م).
17. الذهبي، شمس الدين محمد بن أحمد (ت، 748هـ / 1347م) سير أعلام النبلاء، تح، شعيب الأرنؤوط، حسين الأسد، ط9، مؤسسة الرسالة (بيروت / 1413هـ).
18. الرازي، عبد الرحمن بن محمد (ت، 327هـ / 938 م) الجرح والتعديل، مطبعة الدار العثمانية حيدر أباد الدين (دار أحياء التراث، بيروت، د / ت).
19. الزبيري، محمد مرتضى (ت، 1205هـ / 1790م) تاج العروس من جواهر القاموس مكتبة الحياة (بيروت، د / ت).
20. السيوطي، جلال الدين، (ت، 911هـ / 1505م) الدر المنثور، دار المعرفة، (جدة / 1365هـ)
21. الشريف الرضي، (ت، 436هـ / 1044م) رسائل المرتضى، تح، مهدي رجائي، مطبعة الخيام، دار القرآن (قم/ 1405هـ).
22. الصالحي الشامي، محمد بن يوسف (ت، 942هـ / 1535م) سبل الهدى والرشاد في سيرة خير العباد / تح، عادل أحمد عبد الغفور، دار الكتب العلمية 0 (بيروت / 1414هـ)
23. الصدوق، محمد بن علي (ت، 381هـ / 991 م) كمال الدين وتمام النعمة، تح، علي أكبر الغفاري، مؤسسة النشر لجماعة المدرسين (قم / 1405هـ).
24. الطبراني، سليمان بن أحمد (ت، 360هـ / 970م) المعجم الكبير، تح، حميدي عبد الحميد، ط2، دار أحياء التراث (القاهرة، د / ت).
25. الطبرسي، الفضل بن الحسن (ت، 560هـ / 1164م) مجمع البيان في تفسير القرآن، تح، لجنة من العلماء، دار مؤسسة الأعلمي (بيروت / 1415هـ).
26. الطبري: محمد بن جرير (ت، 310هـ / 922 م). تاريخ الرسل والملوك، تح، نخبة من العلماء، مؤسسة الأعلمي للنشر (بيروت، د / ت). جامع البيان عن تأويل القرآن، تح، صدقي جميل العطار، دار الفكر (بيروت / 1415هـ).

27. الطريحي، فخر الدين محمد بن علي (ت، 1085هـ / 1674م) مجمع البحرين، تح، أحمد الحسين، ط2، مكتبة النشر الإسلامي، (د / ك، 1408هـ).
 28. ابن عساكر، علي بن الحسين (ت، 571هـ / 1175م) تاريخ مدينة دمشق، تح، علي شيري، مطبعة دار الفكر، (د / ك، 1415هـ).
 29. الفراهيدي، الخليل بن أحمد (ت، 175هـ / 791م) العين، تح، د، مهدي المخزومي، إبراهيم السامرائي، ط2، مؤسسة دار الهجرة. (د / ك، 1409هـ).
 30. ابن قتيبة، عبد الله بن مسلم (ت، 276هـ / 889م) المعارف، تح، محمد إسماعيل محمد إسماعيل الصاوي، المطبعة الإسلامية (مصر / 1934م).
 31. القرطبي. محمد بن أحمد (ت، 671هـ / 1272م) الجامع لأحكام القرآن (تفسير القرطبي) دار أحياء التراث العربي (بيروت / 1405هـ).
 32. قطرب، علي محمد بن المسيرات، (هـ، 210هـ / 825 م) الأزمنة وتلبية الجاهلية، (د / ك، د / ت).
 33. القلقشندي، أحمد بن علي (ت، 821هـ / 1418 م) صبح الأعشى في صناعة الانشاء، تح: د. يوسف علي طويل، دار الفكر (دمشق / 1987م).
 34. الكليني، محمد بن يعقوب (ت 329هـ / 940م) م الكافي، تح: علي أكبر غفاري، ط3، كطبعة حيدري، دار الكتب الإسلامية (قم / 1367هـ).
 35. مالك، أنس (ت، 179هـ / 795م) الموطأ، تح، محمد فؤاد عبد الباقي، دار أحياء التراث العربي، (بيروت / 1406هـ).
 36. المغربي، القاضي نعمان بن محمد بن منصور (ت، 363هـ / 973 م) دعائم الإسلام، تح، آصف بن علي أصغر، دار المعارف للنشر (د/ك، 1963م).
 37. ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم (ت 711هـ / 1311م) لسان العرب، دار أحياء التراث العربي (بيروت / 1405هـ).
 38. ابن هشام، محمد بن عبد الملك (ت، 218هـ / 833م) السيرة النبوية، تح، عبد الرحيم محمد عبد الله، مكتبة المنار (الأردن / 1988م).
 39. النهشلي، الأسود بن يعفر، صنفه: نوري حمودي القيسي، مطبعة الجمهورية، المؤسسة العامة للصحافة والطباعة (بغداد / 1970)
 40. النيسابوري، علي بن أحمد (ت، 468هـ / 1075 م) أسباب نزول الآيات، مؤسسة الحلبي وشركاه (القاهرة / 1388هـ).
 41. النيسابوري، مسلم بن الحجاج (ت 261هـ / 874 م) صحيح مسلم، دار الفكر، (بيروت، د/ت).
 42. ياقوت الحموي، شهاب الدين أحمد بن عبد الله (ت 630هـ / 1232م) معجم البلدان، دار أحياء التراث، (بيروت / د.ت)
 43. اليعقوبي، أحمد بن إسحاق (بعد 292هـ / 904 م) تاريخ اليعقوبي، تعليق، خليل المنصور، دار الكتب العلمية (بيروت / 1419هـ).
- ثانيا: المراجع في الدراسة.
44. الأفغاني، سعيد، أسواق العرب في الجاهلية، ط2، دار الآفاق العربية، (د / ك / 1413هـ)
 45. الألوسي، محمود شكري البغدادي، بلوغ الارب في معرفة أحوال العرب.
 46. أيوب، سعيد، ابتلاءات الأمم ، دار الهادي للطباعة (بيروت / 1416هـ).
 47. الزركلي، خير الدين، الأعلام في قاموس الرجال، ط5، دار العلم للملايين، (بيروت / 1410هـ)
 48. سامي، خليل يحيى، العرب قبل الإسلام لغاتهم، آلهتهم، دائرة المعارف (القاهرة / د.ت)
 49. الطباطبائي، محمد حسين، الميزان في تفسير القرآن، مؤسسة النشر الإسلامي، (د / ك، د.ت).

50. علي، د. جواد، المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، منشورات الشريف الرضي (د/ك، د.ت)
51. كحالة، عمر، معجم قبائل العرب، ط2، دار العلم للملايين، بيروت (لبنان / 1968م).
52. المعيد خان، محمد عبد، الأساطير والخرافات العربية عند العرب، ط3، دار الحداثة للنشر (بيروت/ 1981م).
53. الملاح، هاشم يحيى، الوسيط في السيرة النبوية والخلافة الراشدة، ط2، دار الكتب العلمية (بيروت/ 2011).
- ثالثا: الرسائل والأطاريح.
54. جاسم، حنان عيسى، الحج عند العرب قبل الإسلام، رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة إلى مجلس كلية التربية، جامعة تكريت / 2005م.
55. جغير، علي غانم، بيئة الرسول محمد (ص) في القرآن الكريم، أطروحة دكتوراه، غير منشورة مقدمة الى مجلس كلية الآداب، جامعة البصرة / 2005.
56. الحديثي، انمار نزار عبد اللطيف، الديانة الموضعية عند العرب قبل الإسلام، أطروحة دكتوراه غير منشورة مقدمة إلى مجلس كلية الآداب، جامعة بغداد/ 2003.
57. دخيل، حسن كاظم، طريق الحج البري من الحيرة إلى مكة، رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة إلى مجلس كلية الآداب جامعة بغداد / 2005.
58. الطائي، ابتهاج عادل جاسم، اليهود في المصادر المسمارية خلال الألف الأول قبل الميلاد، أطروحة دكتوراه غير منشورة مقدمة إلى مجلس كلية الآداب جامعة الموصل / 2002.
59. العزاوي، ادهام حسن فرحان، العبادات الفلكية عند العرب قبل الإسلام، رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة إلى مجلس كلية التربية، جامعة تكريت / 2005م.

المحتويات

الصفحات	الباحث	عنوان البحث
١٦-٣	أ.م.د. حميد وليزاده أ.م.د. عبد الاحد غيبي م.م. سكيمة بهرامي م.م. علي صياداني	التوق إلى الوطن الأم في الأدب الإسلامي
٣٧-١٧	أ.د. محمد كريم إبراهيم الشمري الباحثة. سوسن أحمد العوادي	أثر التلاحق الفكري والثقافي بين المسلمين وأهل الذمة في إشاعة التعايش والتسامح الديني في العراق خلال العصر العباسي الأول (١٣٢-٢١٨هـ/ ٧٥٠-٨٣٣م)
٧٤-٣٨	د. حيدر حسين حمزة م.م. سليم عباس جاسم	كتاب الأصنام لابن الكلبي - دراسة تاريخية تحليلية
٨٦-٧٥	د. زينب عبد الكريم	بخيل الجاحظ - رؤية تحليلية في مؤلفه "البخلاء"
٩٧-٨٧	د. هيثم خضير عباس	الاعتصام بكتاب الله تعالى سبيل لوحدة الأمة
١٠٨-٩٨	أ.د. محمد ضايح حسون الباحثة. إسراء شهيد طعمه	السلطان خدابندا (اولجايتو) - سيرته وتوليده عرش السلطة المغولية (٧٠٣-٧١٦هـ/ ١٣٠٣-١٣١٦م)
١٢٠-١٠٩	Lect. Lihadh Abdul Ameer Mubarak	Types of Simple Sentences in Some Selected English and Arabic Short Stories: A Contrastive Study
١٥١-١٢١	أ.د. فرحان عبيد عبيس الباحث. أحمد لطيف الحسني	أثر استعمال الأسئلة المتشعبة في التحصيل والاحتفاظ لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الجغرافية
١٧١-١٥٢	أ.م.د. سعد محمد جبر م. ضياء عويد حربي العرنوسي	التعلم المزيح وضمان الجودة في التدريس الجامعي (دراسة نظرية)
١٨٢-١٧٢	أ.م.د. رحيم علي صالح اللامي م. ابتسام صاحب الزويني	المقروئية (مستوياتها -العوامل المؤثرة فيها - صعوبات تطبيقها)
١٩٨-١٨٣	م.م. تغريد رامي هاشم العذاري	دور العلماء العرب المسلمين في الجغرافيا الفلكية
٢١١-١٩٩	م. ابتسام صاحب موسى الزويني	تقويم اداء مطبقي قسم اللغة العربية/ كلية التربية الاساسية من وجهة نظر المشرفين التربويين في جامعة بابل
٢٢٤-٢١٢	أ.د. سعد علي زاير م.م. عهود سامي هاشم	فهم المقروء - استراتيجيتي (اليد والاتصال المتكرر) أنموذجاً
٢٣٤-٢٢٥	Lect. Lihadh Abdul Ameer Mubarak	Finding out the Cohesive Devices Most Frequently Used by Iraqi EFL University Students in Their Monthly Examination Sheets
٢٥٠-٢٣٥	م. مهدي محمد جواد	شذرات من أوصاف الرسول الأكرم محمد ﷺ في القرآن الكريم
٢٧٤-٢٥١	أ.م. جؤذر حمزة كاظم الفتلاوي الباحث: إبراهيم عويد هراط	أثر منشطات الادراك في الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة المطالعة
٢٩٧-٢٧٥	أ.م.د. قحطان حميد كاظم م.م. احمد محمد جاسم عبد	التطورات الداخلية في الاتحاد السوفييتي ١٩١٨ - ١٩٣٩م

٣١٨-٢٩٨	أ.م.د. ظاهر محسن كاظم أ.م. مقداد مسلم العميدي	الاحتمال في الأدوات النحوية عند شراح نهج البلاغة
٣٣٤-٢١٩	أ.د. بيان علي عبد علي الخاقاني م.د. ظافر ناموس خلف	تأثير المنهج المتبع وفق السيطرة الدماغية في تعلم مهارات الهجوم البسيط لدى الطالبات بالمبارزة
٣٤٥-٣٣٥	د. بكر رحمن حميد الأركي	القراءات القرآنية في سورة ياسين - "دراسة نحوية"
٣٦٨-٣٤٦	م. ظاهر محسن هاني	الثقافة الإسلامية لدى الأبناء ودور التنشئة الأسرية في تعزيزها في ظل التحديات الراهنة - دراسة ميدانية -
٣٨٨-٣٦٩	أ.م.د. بتول محمد جاسم	اثر استخدام استراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية لتنمية الفهم القرائي والتحصيل في مادة الاحياء لدى طالبات الصف الثاني متوسط
٤٠٤-٣٨٩	الباحثة. رشا محمد علوان	الاغتراب النفسي لدى طلبة الجامعة
٤٢٣-٤٠٥	أ.م.د. عبد الكريم حسين الشباني م.م. يعرب عبد الرزاق الدراجي	دور تنكو عبد الرحمن في تشكيل اتحاد ماليزيا عام ١٩٦٣
٤٥٠-٤٢٤	م.م. الهام حمزة منسي	شذرات من حياة السيد ابو القاسم الخوئي (١٨٩٩-١٩٩٢)
٤٨١-٤٥١	أ.م.د. محمد شاكر ناصر الربيعي د. احمد جاسم مسلم الجنابي	الأشكال البديعية في ضوء الانسجام في القرآن الكريم
٤٨٩-٤٨٢	Researcher. Hasanein Hasan Shaheed	Impact of Non-Standard Varieties and Other Languages in Arabic Media
٥٠٩-٤٩٠	م.م. نسرين حمزة السلطاني	تصورات معلمات العلوم لسمات معلم العلوم في المدارس الابتدائية في ضوء معايير الجودة الشاملة
٥٥١-٥١٠	د. لمى عامر محمود	التعويض عن التوقيف الباطل (دراسة مقارنة)
٥٦٢-٥٥٢	أ.م.د. حمدان مهدي الجبوري م.م. جنان مرزة حمزة	تقويم مدى ممارسة اعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الاساسية لمبادئ التعليم الفعال
٥٧٨-٥٦٣	م.د. سعد سلمان فهد	رسائل مسمارية غير منشورة من العصر البابلي القديم
٥٩٨-٥٧٩	د. فاطمة عمران راجي د. رنا حسين هاتف علي حسين هاتف	الإبداعية في تطور شكل الثور في لوحة الجورنيكا
٦٠٩-٥٩٩	د. هيثم خضير عباس	الاحتجاج بحديث الآحاد
٦٤١-٦١٠	م. مهدي محمد جواد	اثر المجمعات التعليمية في تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم